



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Σπουδών και Τεχνών

Τμήμα Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών

Μοντέλα Διασφάλισης Ποιότητας στη Διοίκηση Σχολικών
Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση
της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Γιαννούλα Α. Καπλάνη

Επιβλέπων Καθηγητής : Ζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2023

Δήλωση ακαδημαϊκής ευθύνης

1. Η διατριβή παρουσιάζει τις απόψεις της συγγραφέως αποκλειστικά
2. Η διατριβή δεν θίγει πνευματικά δικαιώματα τρίτων
3. Η διατριβή είναι δημόσια προσβάσιμη από το Ιδρυματικό Αποθετήριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σύμφωνα με τα οριζόμενα στην παρ. 3, αρ. 69, του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (ΦΕΚ Β, 3457/29.7.2021) κάτω από την άδεια CC BY-NC Αναφορά Δημιουργού-Μη Εμπορική Χρήση

Γιαννούλα Καπλάνη

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής:

Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος
Καθηγητής του τμήματος Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Ευθύμιος Βαλκάνος
Καθηγητής του τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Σοφία Μπουτσιούκη
Επίκουρη Καθηγήτρια του τμήματος Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος

Καθηγητής του τμήματος Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο
Μακεδονίας

Ευθύμιος Βαλκάνος

Καθηγητής του τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Σοφία Μπουτσιούκη

Επίκουρη Καθηγήτρια του τμήματος Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Σωτήρης Δημητριάδης

Καθηγητής του τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Διεθνές
Πανεπιστήμιο Ελλάδας

Νικόλαος Κουτσοπιάς

Καθηγητής του τμήματος Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο
Μακεδονίας

Ιωάννης Νικολαΐδης

Καθηγητής του τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο
Μακεδονίας

Μιλτιάδης Σταμπουλής

Αναπληρωτής Καθηγητής του τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής
Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

«Η μέτρηση είναι το πρώτο βήμα

που οδηγεί στον έλεγχο

και τελικά στη βελτίωση.

Αν δεν μπορείς να μετρήσεις κάτι,

δεν μπορείς να το καταλάβεις.

Αν δεν μπορείς να το καταλάβεις,

δεν μπορείς να το ελέγξεις.

Αν δεν μπορείς να το ελέγξεις,

δεν μπορείς να το βελτιώσεις»

James Harrington

«Άρχεσθαι μαθών

ἄρχειν ἐπιστήσει.»

(«Αν μάθεις να διοικείσαι,

θα μάθεις να διοικείς»)

Σόλων

Αφιερωμένο

στον μονάκριβό μου γιο,

Έκτορα

Ευχαριστίες

Η παρούσα διδακτορική διατριβή σημαίνει για εμένα το τέλος ενός εξαιρετικά ενδιαφέροντος ταξιδιού στα άδυτα της επιστημονικής έρευνας. Το ταξίδι αυτό, ωστόσο, προσδοκώ να μην είναι το τελευταίο, αφού κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας διατριβής πλήθος ερευνητικών ερωτημάτων αναδύθηκαν μπροστά μου, ερωτήματα που μου άνοιγαν νέους ερευνητικούς ορίζοντες, αποδεικνύοντας – κατά αυτόν τον τρόπο – τόσο τον δαιδαλώδη χαρακτήρα της επιστημονικής έρευνας, όσο και την αέναη ανάγκη του επιστημονικού ερευνητή για την αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα που διαρκώς τίθενται.

Με την ολοκλήρωση της διατριβής μου αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της. Καταρχάς, θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κωσταντίνο Ζαφειρόπουλο για την αδιάκοπη επιστημονική, πνευματική και ηθική του υποστήριξη. Η θετική του στάση, η συνεχής ενθάρρυνση και οι πολύτιμες συμβουλές του με βοήθησαν σημαντικά, ώστε να πορευτώ με θάρρος και αποφασιστικότητα. Η γενναιοδωρία του θα είναι εκείνη που θα χαρακτηρίζει για πάντα τη συνεργασία μας.

Έπειτα, θέλω να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής: τον κ. Ευθύμιο Βαλκάνο και την κα. Σοφία Μπουτσιούκη, για την υποστήριξη και την επιστημονική καθοδήγησή τους. Ευχαριστίες, επίσης, οφείλω στην Επταμελή Επιτροπή, τον κ. Μιλτιάδη Σταμπούλη, τον κ. Ιωάννη Νικολαΐδη, τον κ. Σωτήρη Δημητριάδη και τον κ. Νικόλαο Κουτσουπιά, για την επιστημονική τους συμπαράσταση.

Ιδιαίτερα σημαντική, ακόμη, υπήρξε - και τους ευχαριστώ ιδιαίτερα γι' αυτό - η συμβολή των διευθυντών-ντριών, προϊστάμενων και εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων (Νηπιαγωγείων & Δημοτικών Σχολείων) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, οι οποίοι με προθυμία ανταποκρίθηκαν στην

πρόσκληση να συμμετάσχουν στην έρευνα που διεξήχθη κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής.

Εγκάρδιες ευχαριστίες οφείλω και στα στελέχη της εκπαίδευσης – στο Υπουργείο Παιδείας, την Περιφέρεια και τις Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - που πρόθυμα συμμετείχαν στις συνεντεύξεις και μου παρείχαν πολύτιμες πληροφορίες για τη διατριβή μου, αλλά για λόγους επιστημονικής δεοντολογίας οφείλω να διατηρήσω την ανωνυμία τους.

Η αδιάκοπη συμπαράσταση της αδελφής μου Στέλλας και του αδερφού μου Γιώργου, η κατανόηση των στενών μου φίλων και, ιδιαίτερα, της αγαπημένης μου φίλης Νικολέτας, μου έδωσαν δύναμη για να συνεχίσω, ακόμα και στις πιο δύσκολες στιγμές.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους γονείς μου που με δίδαξαν με τόλμη και θάρρος να ακολουθώ τα όνειρά μου, όσο άπιαστα αυτά κι αν φαίνονται.

Ευχαριστώ τον σύζυγό μου Τάσο, ο οποίος όλα αυτά τα χρόνια στάθηκε πλάι μου τόσο στις ευχάριστες όσο και στις δυσάρεστες στιγμές μου. Ήταν εκείνος που με υπομονή και τρυφερότητα μού αφιέρωνε τον τόσο πολύτιμο χρόνο του, προκειμένου να με εμπνεύσει στη συνέχιση του «αγώνα» μου. Αδιαμφισβήτητα, η έμπρακτη στήριξή του ήταν καθοριστικής σημασίας για την ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

Τελευταίο στη σειρά - αλλά πρώτο στην καρδιά μου - άφησα τον πολυαγαπημένο μου γιο, Έκτορα. Τον ευχαριστώ από τα βάθη της ψυχής μου για την αγάπη και την υπομονή που επέδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Υπόσχομαι ότι σύντομα θα επανορθώσω για όλες εκείνες τις στιγμές που χάσαμε, προκειμένου να εκπληρώσω τον ακαδημαϊκό μου στόχο.

Καπλάνη Α. Γιαννούλα

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι όποιες προσπάθειες, μικρές ή μεγάλες χαρακτηρίστηκαν από αστοχίες και αναβολές, αφού ουσιαστικά δεν κατάφεραν ποτέ να αποτυπώσουν με σαφήνεια την αποτελεσματικότητα των ενεργειών τους, ώστε να προσφέρουν ένα αποθετήριο τεχνογνωσίας, το οποίο να διαχέεται διαχρονικά, κάθετα και οριζόντια σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι πολιτικές δυνάμεις παρά την υποστήριξη που λαμβάνουν από την Ε.Ε. απέφυγαν να ακολουθήσουν με γενναιότητα μια κοινή πορεία, έναν στρατηγικό σχεδιασμό που να στοχεύει καίρια στον πυρήνα των βελτιωτικών δράσεων, με διάθεση υπευθυνότητας, αλληλεγγύης, συνεργασίας και αποφασιστικότητας.

Η διαφορετική αυτή οπτική αποτυπώνεται διαχρονικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τους εκπαιδευτικούς να αδυνατούν να κληροδοτήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους, το δικό τους μαθησιακό αποτύπωμα στους άμεσα επωφελούμενους, δηλαδή τους μαθητές και τις μαθήτριά τους. Η κουλτούρα ποιότητας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ιεραρχίας συνοδεύεται συχνά με επιφυλακτικότητα και, έτσι, σε συνδυασμό με την απουσία ουσιαστικών επιμορφωτικών δράσεων, αναστέλλονται οι προοπτικές για καινοτομία και δημιουργικότητα. Επικοινωνιακά κενά, ελλιπής σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων και αόριστα χρονοδιαγράμματα απέδειξαν ότι μπορούν να καταστούν σημαντικά εμπόδια στην υλοποίηση βελτιωτικών δράσεων για τη διοικητική, εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία που επιτελείται μέσα σε μια σχολική μονάδα.

Κλειδί για την αντιμετώπιση όλων των παραπάνω αποτελεί ο εντοπισμός του κατάλληλου μοντέλου διασφάλισης ποιότητας για την εκπαίδευση, το οποίο να βασίζεται στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, αλλά και ο ορθός τρόπος εφαρμογής του.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, σκοπό έχει να αναδείξει ένα συγκεκριμένο μοντέλο, το ευρωπαϊκό μοντέλο διασφάλισης ποιότητας EFQM, το οποίο έχει ήδη δοκιμαστεί στην εκπαίδευση από άλλες - κυρίως ευρωπαϊκές - χώρες, και να υποστηρίξει την αποτελεσματικότητά του στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία).

Για τον σκοπό αυτό διεξάγεται ποσοτική έρευνα σε διευθυντές-ντριες/προϊστάμενους-ες, αλλά και σε εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία). Η έρευνα διεξήχθη σε πανελλαδικό επίπεδο μέσω της συγκέντρωσης ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος 498 ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα, συγκεντρώθηκαν 231 ερωτηματολόγια από διευθυντές-ντριες/προϊσταμένους-ες και 267 από εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο που τους χορηγήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας διεξαγωγής ερευνών Question Pro ήταν το EFQM (European Foundation for Quality Management), προσαρμοσμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σημαντικά ευρήματα συλλέχθηκαν, επίσης, από τη συγκριτική μελέτη των ερωτηματολογίων των διευθυντών-ντριών /προϊστάμενων με τα αντίστοιχα των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να παρουσιάσει και να επικυρώσει το πλαίσιο εφαρμογής του μοντέλου EFQM, αλλά και να συνδέσει τα Κριτήρια Προϋποθέσεις (Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες: Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) με τα Αποτελέσματα (Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών-τριών, Αποτελέσματα Ανθρώπων, Αποτελέσματα Κοινωνίας και Συνολικά Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας), αντανakλώντας την ετοιμότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Με βάση προηγούμενες προσεγγίσεις που χρησιμοποίησαν το μοντέλο SmartPLS στην εκπαίδευση, η έρευνα παρέχει ευρήματα για το πώς τα βασικά κριτήρια του EFQM συνδέονται μεταξύ τους, όταν εφαρμόζονται στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα ευρήματα τεκμηριώνουν ότι τα κριτήρια EFQM συνδέονται, όντως, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Η

επικύρωση του προτεινόμενου μοντέλου υποστηρίζει ότι το συγκεκριμένο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για συνεχή αξιολόγηση, μέτρηση και βελτίωση των διαδικασιών διαχείρισης των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να επιτευχθούν τα κατάλληλα βελτιωτικά μέτρα στα Συνολικά Αποτελέσματα. Η ποιοτική έρευνα που ακολούθησε σε στελέχη της εκπαίδευσης, διευθυντές-ντρίες/προϊστάμενους-ες και σε εκπαιδευτικούς, σκοπό είχε να μετρήσει τις συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης των φαινομένων της ποσοτικής έρευνας που προηγήθηκε, όπως επίσης και να αναλύσει ή να εξηγήσει τους λόγους εμφάνισης των δεδομένων αυτών.

Λέξεις Κλειδιά: EFQM, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Μοντέλα Διασφάλισης Ποιότητας, Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διοικητικές Διαδικασίες, Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, Παιδαγωγικές Διαδικασίες, Ηγεσία, Άνθρωποι, SmartPLS

Abstract

In recent years, the need to improve the quality of education in Greece has become increasingly urgent. Any efforts, large or small, have been characterized by failures and postponements, since they have never managed to clearly reflect the effectiveness of their actions, in order to offer a repository of know-how, which can be diffused over time, vertically and horizontally to all levels of education. The political forces, despite the support they receive from the EU, have failed to bravely pursue a common course, a strategic plan that is focused on the core of improvement actions, with a sense of responsibility, solidarity, cooperation and determination.

This different perspective is reflected over time in the educational process, with teachers unable to bequeath their own learning footprint to the direct beneficiaries, their pupils, in the best possible way and with the means at their disposal. The culture of quality among members of the teaching hierarchy is often accompanied by caution, inhibiting prospects for innovation and creativity, coupled with the absence of meaningful training activities. Communication gaps, incomplete planning of educational actions and vague timetables have shown that they can become significant obstacles to the implementation of improvement actions for the administrative, educational and pedagogical process carried out within a school unit.

The key to all of the above is the identification of an appropriate quality assurance model for education based on the principles of Total Quality Management, and the correct way to implement it. The present research aims to highlight a specific model, the European EFQM quality assurance model, which has already been tested in education by other mainly European countries and to support its effectiveness in Primary Education Units in Greece (Kindergartens and Primary Schools). For this purpose, a quantitative survey is being conducted among headmasters/supervisors and teachers of Primary Education Units in Greece (Kindergartens and Primary Schools). A nationwide survey that gathers a

representative sample of 498 questionnaires in total, 231 from headmasters/supervisors and 267 from teachers, who were administered the EFQM (European Foundation for Quality Management) questionnaire, adapted to the greek educational reality through the Question Pro online survey platform. Significant findings were also collected from the comparison of the questionnaires of headmasters/supervisors and teachers.

In particular, this research aims to present and validate the EFQM model implementation framework and to link the Prerequisite Criteria (Leadership, Strategy, People, Resources & Means and Processes: Administrative, Educational and Pedagogical) with the Outcomes (Parent & Student Outcomes, People Outcomes, Social Outcomes and Overall School Unit Outcomes), reflecting the readiness and effectiveness of the School Unit during the self-evaluation process. Based on previous approaches that used the SmartPLS model in education, the research provides findings on how the EFQM core criteria relate to each other when applied in the context of Primary Education in Greece. The findings provide evidence that the EFQM criteria are indeed linked both directly and indirectly.

The validation of the proposed model supports that this model can be used as a tool for continuous evaluation, measurement and improvement of the management processes of Primary Education School Units in order to achieve appropriate improvement measures in the Overall Outcomes. The qualitative survey that followed among education officers, headmasters/supervisors and teachers, aimed to measure the frequencies and rates of occurrence of the phenomena of the quantitative survey that preceded it, as well as to analyze or explain the reasons for the occurrence of these data.

Keywords: EFQM, Total Quality Management, Quality Assurance Models, School Unit Self-Assessment, Primary Education, Administrative Processes, Educational Processes, Pedagogical Processes, Leadership, People, SmartPLS

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	7
Περίληψη	9
Abstract.....	12
<i>i. Θεωρητικό πλαίσιο</i>	18
<i>ii. Οριοθέτηση της Διατριβής</i>	20
<i>iii. Σημαντικότητα της Διατριβής</i>	23
<i>iv. Συνοπτική Παρουσίαση Κεφαλαίων</i>	27
Α΄ Μέρος.....	29
Κεφάλαιο 1. Διοίκηση & Μοντέλα Διασφάλισης Ποιότητας	29
1.1. <i>Ιστορική Αναδρομή</i>	29
1.2. <i>Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.)</i>	34
1.3. <i>Μοντέλο Διασφάλισης Ποιότητας Malcolm Baldrige</i>	41
1.4. <i>Balance Scorecard</i>	42
1.5. <i>SERVQUAL</i>	44
1.6. <i>ISO 9000</i>	46
1.7. <i>EUA-IEP</i>	47
Κεφάλαιο 2. Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διασφάλισης Ποιότητας EFQM και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π).....	48
2.1. <i>Ευρωπαϊκό Μοντέλο EFQM</i>	48
2.2. <i>Περιγραφή των Κριτηρίων του Μοντέλου EFQM</i>	57
2.2.1. <i>Ηγεσία</i>	58
2.2.2. <i>Στρατηγική</i>	63
2.2.3. <i>Μέσα & Πόροι</i>	64
2.2.4. <i>Ανθρώπινο Δυναμικό</i>	65
2.2.5. <i>Διαδικασίες</i>	70
2.2.6. <i>Αποτελέσματα</i>	72
2.2.7. <i>Ικανοποίηση Πελατών</i>	73
2.2.8. <i>Ικανοποίηση Ανθρώπων</i>	73
2.2.9. <i>Αποτελέσματα Κοινωνίας</i>	75
2.2.10. <i>Συνολικά Αποτελέσματα Επιχείρησης/Οργανισμού</i>	75
2.3. <i>Σύνδεση της Δ.Ο.Π με το Μοντέλο EFQM</i>	78
Μέρος Β΄. Εκπαίδευση, Ποιότητα & Ευρωπαϊκή Πολιτική	89
Κεφάλαιο 3. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση	89

3.1. Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας	100
3.2. Αξιολόγηση	107
3.2.1. Εσωτερική Αξιολόγηση	107
3.2.2. Εξωτερική Αξιολόγηση.....	112
Κεφάλαιο 4. Ευρωπαϊκή Διάσταση για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση - Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική	116
<i>Εισαγωγή</i>	116
4.1. Περίοδοι Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής	117
4.1.1. 1957-1976 (έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση)	117
4.1.2. 1976-1992 (αρχικό στάδιο διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης)	118
4.1.3. 1992-2000 (περίοδος θεσμοθέτησης του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης)	120
4.1.4. 2000 - μέχρι σήμερα	122
4.2. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση - Κομβικά Σημεία	124
<i>Εισαγωγή</i>	124
4.2.1. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16ης Δεκεμβρίου 1997	125
4.2.2. Διακήρυξη της Μπολόνια για την Ανώτατη Εκπαίδευση (19 Ιουνίου 1999)	126
4.2.3. Ευρωπαϊκή έκθεση του Μαΐου 2000, για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας - Έκθεση με Βάση τις Εργασίες της Ομάδας Εργασίας «Δείκτες ποιότητας»	128
4.2.4. Σύσταση 2001/166/ΕΚ-Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Ποιοτική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας	129
4.2.5. Στοκχόλμη Μάρτιος του 2001	131
4.2.6. Ευρωπαϊκά Κριτήρια Αναφοράς για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας.....	133
4.2.7. Ανακοινωθέν του Βερολίνου (19 Σεπτεμβρίου 2003)	134
4.2.8. Οι Νέοι Δείκτες για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: 24 Μαΐου 2005	135
4.2.9. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης («ΕΚ 2020»)	139
4.2.10. Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 20ής Μαΐου 2014, για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση (2014/C183/07).....	140
4.2.11. Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη (2015)	142
4.2.12. Ψήφισμα του Συμβουλίου περί Στρατηγικού Πλαισίου για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης με Στόχο τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και πέραν αυτού 2021-2030.....	142
Κεφάλαιο 5. Ελληνική Εκπαιδευτική Νομοθεσία για την Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις/Εγκύκλιοι)	145
Κεφάλαιο 6. Έρευνες από την Εφαρμογή του Μοντέλου EFQM στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	206

Μέρος Γ΄	221
Κεφάλαιο 7. Η Παρούσα Έρευνα	221
7.1. Προγραμματισμός και Υλοποίηση της Έρευνας	221
7.2. Μετάφραση του αρχικού ερωτηματολογίου του μοντέλου EFQM (2013)	222
7.3. Στάθμιση του ερωτηματολογίου του μοντέλου EFQM (2013)	224
7.4. Πιλοτική έρευνα του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου EFQM, (2013)	224
7.5. Ερωτηματολόγια ως Ερευνητικά Εργαλεία (Ποσοτική & Ποιοτική Έρευνα).....	224
7.6. Φάσεις της Έρευνας.....	225
7.7. Έγκριση της Έρευνας.....	226
7.8. Χρονοδιάγραμμα ανά Φάση Υλοποίησης της Έρευνας.....	226
7.9. Διεξαγωγή της Έρευνας	227
7.10. Συλλογή των Ερωτηματολογίων, Επεξεργασία και Έκδοση Αποτελεσμάτων (Ποσοτική Έρευνα)	227
7.11. Διεξαγωγή Ποιοτικής Έρευνας	228
7.12. Πιλοτική Έρευνα	228
7.13. Ανάλυση Δομής Ερωτηματολογίων.....	228
7.14. Ερωτηματολόγιο των Διευθυντών/ντριων & Προϊστάμενων.....	229
7.15. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών.....	229
7.16. Κλίμα Διεξαγωγής της Έρευνας	229
7.17. Υποθέσεις της Έρευνας.....	231
7.18. Εγκυρότητα	233
7.19. Αξιοπιστία (Reliability) Cronbach’s alpha	233
Κεφάλαιο 8. Ανάλυση Δεδομένων	235
<i>Εισαγωγή</i>	235
8.1. Ποσοστά & Μέσοι Όροι Κριτηρίων (Προϋποθέσεων & Αποτελεσμάτων)	236
8.1.1. Ευρήματα Κριτηρίου «Ηγεσία»	236
8.1.2. Ευρήματα Κριτηρίου «Στρατηγική»	240
8.1.3. Ευρήματα Κριτηρίου «Άνθρωποι»	245
8.1.4. Ευρήματα Κριτηρίου «Μέσα & Πόροι».....	249
8.1.5. Ευρήματα Κριτηρίου «Διοικητικές Διαδικασίες»	253
8.1.6. Ευρήματα Κριτηρίου «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες»	257
8.1.7. Ευρήματα Κριτηρίου «Παιδαγωγικές Διαδικασίες»	261
8.1.8. Ευρήματα Κριτηρίου «Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων»	265
8.1.9. Ευρήματα Κριτηρίου «Αποτελέσματα Ανθρώπων»	270
8.1.10. Ευρήματα Κριτηρίου «Αποτελέσματα Κοινωνίας»	274
8.1.11. Ευρήματα Κριτηρίου «Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας»	278
8.2. Συζήτηση Αποτελεσμάτων Ερωτηματολογίων Διευθυντών-ντριων/Προϊστάμενων	283
8.3. Μοντελοποίηση Ευρημάτων	289
8.4. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα	294
8.5. Συμπεράσματα Έρευνας Διευθυντών-ντριών & Προϊστάμενων	336

Κεφάλαιο 9. Σύγκριση Ερωτηματολογίων Εκπαιδευτικών & Διευθυντών- ντριών/Προϊστάμενων.....	344
<i>9.1. Σύγκριση ομάδων Multigroup Analysis (MGA) στο SmartPLS.....</i>	<i>344</i>
<i>9.2. Πίνακες Αποτελεσμάτων Έρευνας Σύγκρισης Ερωτηματολογίων Διευθυντών- ντριών/Προϊστάμενων & Εκπαιδευτικών.....</i>	<i>345</i>
<i>9.3. Αποτελέσματα Έρευνας Σύγκρισης Απαντήσεων Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων & Εκπαιδευτικών.....</i>	<i>349</i>
<i>9.4. Συζήτηση - Σύγκριση Απόψεων Διευθυντών-ντριών/ Προϊστάμενων & Εκπαιδευτικών.....</i>	<i>351</i>
Κεφάλαιο 10. Ποιοτική Έρευνα.....	359
<i>Εισαγωγή.....</i>	<i>359</i>
<i>10.1. Ποιοτική Έρευνα Εκπαιδευτικών - Σύνοψη Συνεντεύξεων Εκπαιδευτικών</i>	<i>362</i>
<i>10.2. Ποιοτική Έρευνα Στελεχών Εκπαίδευσης - Σύνοψη Συνεντεύξεων Στελεχών Εκπαίδευσης</i>	<i>384</i>
<i>10.3. Σύνοψη και Συζήτηση των Ευρημάτων της Ποιοτικής Έρευνας Εκπαιδευτικών & Στελεχών Εκπαίδευσης.....</i>	<i>425</i>
<i>10.4. Συζήτηση των ευρημάτων της Ποιοτικής Έρευνα Εκπαιδευτικών & Στελεχών Εκπαίδευσης</i>	<i>441</i>
Κεφάλαιο 11. Συζήτηση – Συμπεράσματα - Περιορισμοί Έρευνας - Προτάσεις.....	466
<i>11.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα</i>	<i>466</i>
<i>11.2. Περιορισμοί Έρευνας</i>	<i>475</i>
<i>11.3. Προτάσεις.....</i>	<i>476</i>
Βιβλιογραφικές Αναφορές	478
Παράρτημα	514
<i>ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ EFQM (2013).....</i>	<i>514</i>
<i>Ερωτήσεις Συνέντευξης Στελεχών Εκπαίδευσης, Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων και Εκπαιδευτικών (Ποιοτική Έρευνα)</i>	<i>537</i>
<i>Εγκρίσεις Διεξαγωγής Έρευνας</i>	<i>540</i>
1 ^η Έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας (27/11/2018)	540
2 ^η Έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας (04/06/2019)	542

Εισαγωγή

i. Θεωρητικό πλαίσιο

Σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο συλλογικές ταυτότητες και συνειδήσεις εθνικών κοινωνιών καλούνται να συνυπάρξουν σε μια κοινή πορεία ευρωπαϊκής ενοποίησης και να αποτελέσουν τη σύγχρονη ιδέα της Ευρώπης, αυτή της ευρωπαϊκής πολιτειακής συλλογικότητας (Delanty, 1995). Ο κοινωνικός, πολιτικός και πολιτισμικός καμβάς της Ευρώπης χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό και προκαλεί αλυσιδωτές αντιδράσεις στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα. Η συλλογική πολιτική δράση και η δημιουργία μιας κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης αποτελούν καθολικό στόχο και αμοιβαία επιδίωξη του πολίτη του μέλλοντος, ο οποίος καλείται να κατανοήσει τις διαδικασίες ανάπτυξης και προόδου στη βάση αυτής της πολυμορφίας - παράλληλα δε, να αναχθεί σε κεντρικό συντελεστή της ενοποιητικής διαδικασίας και να ταυτιστεί με το μέλλον της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008· Μαριάς, 1997· Πασιάς & Φλουρής, 1997).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, η ΕΕ αρχίζει να διαισθάνεται εντονότερα την ανάγκη για μια δράση «εδώ και τώρα», ώστε να είναι σε θέση να ατενίζει με αισιοδοξία το μέλλον της. Συνειδητοποιεί ότι η βιωσιμότητά της οφείλεται πρώτιστα στις προοπτικές που έχει για ανάπτυξη και ανακαλύπτει την αλληλεξάρτηση της με την εκπαίδευση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995). Χαράζει ενιαία εκπαιδευτική πολιτική θέτοντας κοινό όραμα που στόχο έχει γνώση και τεχνογνωσία να διαχέονται οριζόντια και κάθετα στις δομές της, με σκοπό την εξεύρεση και εφαρμογή των βέλτιστων εκπαιδευτικών πρακτικών, μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης, αμοιβαιότητας, αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμμετοχικότητας. Επίσης, εκτιμά πως η εκπαίδευση αποτελεί την αναγκαία αλλά και ικανή συνθήκη για την δημιουργία μιας κοινής ευρωπαϊκής δημοκρατίας για την εξασφάλιση μιας μέγιστης δυνατής ομοιογένειας και συμβατότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στα πλαίσια της ικανοποιητικής επίτευξης στρατηγικών επιδιώξεων και ομοιογενούς στοχοθεσίας

Η αποτελεσματικότητα των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αθανασούλα - Ρέππα, 2007) και μέσο για την επίτευξή της αποτελεί η ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η αξιολόγησή τους, διαμέσου ενός οργανωμένου και άρτια συντονισμένου σχεδίου δράσης. Ο δρόμος δύσκολος, επίπονος, άλλοτε συμμετοχικός και άλλοτε όχι. Η Ελλάδα έστω και αργά αρχίζει να εφαρμόζει διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, με εξαίρεση την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τέτοιες προσπάθειες, βέβαια, έως σήμερα δεν χαρακτηρίστηκαν από αποτελεσματικότητα, αλλά από νομικισμό, ατέλεια και επιπολαιότητα.

Η εφαρμογή διαφόρων μοντέλων διασφάλισης ποιότητας, με έμφαση στον ποιοτικό έλεγχο μέσω συνεχών βελτιωτικών κινήσεων και προγραμμάτων (Juran et al., 1999), έρχονται να πλαισιώσουν αυτές τις προσπάθειες και να εντοπίσουν τα λειτουργικά κενά που καθιστούν δύσκολο το έργο της διοίκησης των Σχολικών Μονάδων, της αξιολόγησης, αλλά και της αποτύπωσης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, συνεισφέροντας σημαντικά σε επίπεδο μαθητών-τριών, γονέων και κοινωνίας γενικότερα.

Στο τομέα της εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο τονίζεται η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μετά την Διακήρυξη της Μπολόνια το 1999, ξεκίνησε μια προσπάθεια για την προώθηση της ανταγωνιστικότητας στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, με την Σύσταση του 2001 του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και του Συμβουλίου, αλλά και με μετέπειτα προτροπές, με αποκορύφωμα το 2014, όπου το Συμβούλιο κάλεσε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να προσφέρει στήριξη και τρόπους αμοιβαίας μάθησης στα κράτη μέλη, ώστε να αναπτύξουν τα ίδια τις δικές τους διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015).

Διάφορα μοντέλα διασφάλισης ποιότητας, παγκοσμίως αποδεκτά, έχουν δοκιμαστεί με επιτυχία τις τελευταίες δεκαετίες σε ποικίλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυρίως του εξωτερικού όπως: το μοντέλο EFQM που δημιουργήθηκε

το 1988, το γνωστό Αμερικάνικο μοντέλο ποιότητας Malcolm Baldrige (1987), το BS EN ISO 9000 κ.ά. - με το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας να προσδιορίζει το γενικότερο φιλοσοφικό και θεωρητικό υπόβαθρο όλων των υπολοίπων. Οι ανάγκες, οι ιδιαιτερότητες και οι βασικοί στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής των εκάστοτε κυβερνήσεων, προσδιορίζουν και την επιλογή του μοντέλου διασφάλισης ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, με το μοντέλο EFQM να αποτελεί ένα δοκιμασμένο και αξιόπιστο εργαλείο. Βασίζεται στις αρχές της ΔΟΠ (Διοίκησης Ολικής Ποιότητας) (Kanji et al., 1999), είναι το πιο γνωστό και διαδεδομένο μοντέλο (Kim, Kumar, & Murphy, 2010), αλλά και το πιο εφαρμοσμένο στην Ευρώπη (Westlund, 2001). Θεωρείται ως το πιο περιεκτικό μοντέλο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στον κόσμο (Zink & Schmidt 1995) και είναι αυτό που εμπεριέχει την πιο ενσωματωμένη προσέγγιση Αυτοαξιολόγησης (Kanji et al., 1999).

ii. Οριοθέτηση της Διατριβής

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία με προϋπόθεση επιτυχίας έναν συντονισμό δράσεων σε τρία επίπεδα:

α) στην Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας (από τον Διευθυντή-ντρια ή Προϊστάμενο-η, τον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών, τους μαθητές-τριες και τους γονείς),

β) στη Συγκριτική Αξιολόγηση (benchmarking) που πραγματοποιείται σε συνδυασμό με άλλες Σχολικές Μονάδες και

γ) στην Εξωτερική Αξιολόγηση (από εξωτερικούς κριτές π.χ Σχολικούς-ές Συμβούλους και Διευθυντές-ντριες Εκπαίδευσης).

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, με ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης το ευρωπαϊκό μοντέλο αξιολόγησης EFQM (2013), ένα μοντέλο με αξιοπιστία και εγκυρότητα στη διεθνή βιβλιογραφία.

Επίσης, χρησιμοποιείται μια πολυδιάστατη μορφή αξιολόγησης με διάφορα επίπεδα συμμετεχόντων, σε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται

στον τρόπο συλλογής των δεδομένων για τη σύνταξη των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων και τη συμπλήρωσή τους και περιλαμβάνει ποιοτική και ποσοτική έρευνα. Ειδικότερα, η ποιοτική έρευνα έχει σημαντική θέση στη διαδικασία αυτή, επειδή δεν μετρά τις συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης των φαινομένων, αλλά αναλύει και εξηγεί τους λόγους εμφάνισης των δεδομένων αυτών (Ζαφειρόπουλος, 2015). Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στη χρησιμοποίηση του μοντέλου αξιολόγησης EFQM που είναι δοκιμασμένο με επιτυχία στην εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Και η τρίτη αναφέρεται στην διάχυση της έρευνας σε διαφορετικά επίπεδα και συγκεκριμένα σε μακρο-επίπεδο (Στελέχη του Υπουργείου Παιδείας, Στελέχη Εκπαίδευσης της Περιφέρειας, Σχολικοί-ές Σύμβουλοι και Διευθυντές-ντριες Εκπαίδευσης), μέσο-επίπεδο (Διευθυντές-ντριες και Προϊστάμενοι-ες Σχολικών Μονάδων) και μικρο-επίπεδο (Εκπαιδευτικοί).

Προϋπόθεση για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, ώστε να ανταποκρίνεται στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, αποτελούν τόσο η βιβλιογραφία και τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, όσο και οι αντιλήψεις των Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων και των εκπαιδευτικών. Αρχικά, για το λόγο αυτό δημιουργούνται ομάδες εστίασης (focus groups) για ποιοτική έρευνα με Διευθυντές-ντριες και Προϊστάμενους-ες Σχολικών Μονάδων και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δάσκαλοι-ες & Νηπιαγωγοί), προκειμένου να συλλεχθούν τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα για περαιτέρω διερεύνηση και συμπλήρωση της δομής των ερωτηματολογίων. Οι ομάδες εστίασης Διευθυντών-ντριών και Προϊστάμενων Σχολικών Μονάδων, αλλά και εκπαιδευτικών έχουν, επίσης, ως στόχο να συνεισφέρουν σε θέματα που αφορούν τους τομείς των διοικητικών, εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών λειτουργιών της Σχολικής Μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά, συνυφασμένου με την ελληνική κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία.

Στη συνέχεια μετά τον εμπλουτισμό των αξόνων του ερωτηματολογίου με τις κατάλληλες ερωτήσεις, αυτό διανέμεται με μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες και Δάσκαλοι-ες/Νηπιαγωγοί). Η διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας πραγματοποιείται από την ηλεκτρονική πλατφόρμα Question Pro, η οποία μεταξύ άλλων διαθέτει ως πλεονεκτήματα: τη δημιουργία αρχείων εντολών SPSS και την άμεση εισαγωγή δεδομένων (στο SPSS), πολυμορφία γραφημάτων και δυνατότητα αποστολής υπενθυμίσεων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιείται το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS, αλλά και το στατιστικό πακέτο λογισμικού SmartPLS, που συμβάλλει στη δημιουργία συστημάτων μοντέλων παλινδρόμησης για πρόδηλες και λανθάνουσες μεταβλητές και απαιτεί ένα αρκετά υψηλό επίπεδο στατιστικής πολυπλοκότητας. Η χρήση τέτοιων μοντέλων επιτρέπει να καταγραφούν στην ολότητά τους οι σχέσεις επιδράσεων μεταξύ των δομικών μεταβλητών της μελέτης, όπως αυτές μετρούνται μέσω τις ποσοτικής έρευνας με το ερωτηματολόγιο. Με τα μοντέλα αυτά δίνεται η δυνατότητα να υπολογιστούν οι στατιστικά σημαντικές άμεσες, έμμεσες και συνολικές επιδράσεις ανάμεσα στις δομικές μεταβλητές και με τον τρόπο αυτό να καταδειχτεί ποια είναι η πραγματική βαρύτητα των επιδράσεων που δίνουν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι-ες ερωτηθέντες-είσες της έρευνας, ενώ οι μέχρι τώρα μελέτες προϋποθέτουν εκ των προτέρων, συγκεκριμένες βαρύτητες.

Από τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας εξάγονται πολύτιμα συμπεράσματα για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι Διευθυντές-ντριες και Προϊστάμενοι-ες το επίπεδο των Σχολικών τους Μονάδων, αλλά κυρίως τα δεδομένα για την αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου. Αυτό πραγματοποιείται με μια διαδικασία κατά την οποία διερευνώνται και μετριούνται συγκεκριμένες βαρύτητες των παραμέτρων του μοντέλου που προτείνει η βιβλιογραφία, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση αλλά και τυχόν θετικές ή αρνητικές επιρροές κάποιων μεταβλητών, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ατέλειες που εμποδίζουν την αποτελεσματικότητα του μοντέλου. Οι διαπιστώσεις αυτές χρησιμοποιούνται για ανατροφοδότηση και αναδιοργάνωση του σχεδιασμού της διαδικασίας της έρευνας, αλλά και του μοντέλου γενικότερα.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, αλλά και ειδικότερα από τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων και εκπαιδευτικών, συντάσσεται ημιδομημένο ερωτηματολόγιο και πραγματοποιούνται Συνεντεύξεις τόσο με τα Στελέχη του Υπουργείου Παιδείας, τα Στελέχη Εκπαίδευσης της Περιφέρειας, τους Σχολικούς-ές Σύμβουλους και τους Διευθυντές-ντριες Εκπαίδευσης, όσο και με εκπαιδευτικούς (δάσκαλοι-ες/νηπιαγωγοί). Από τις συνεντεύξεις αυτές αποτυπώνονται οι «αντιδράσεις» και οι απόψεις τους σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, δίνεται, όμως, και μια νέα διάσταση στα αποτελέσματα. Ο κάθε εκπαιδευτικός από τη θέση και τα καθήκοντά του στην πυραμίδα της εκπαίδευσης, μπορεί και αντιλαμβάνεται διαφορετικά κάποιες διαδικασίες, ιδιαίτερα αν αυτές είναι μέρος της καθημερινότητάς του, αν αποτελούν γι' αυτόν μόνο μια θεωρητική γνώση ή μια παλιά ανάμνηση ενταγμένη, όμως, μέσα σε ένα εντελώς διαφορετικό πλαίσιο. Ακόμη, από τις συνεντεύξεις αυτές, συλλέγονται πολύτιμες πληροφορίες για τις αντιλήψεις των Στελεχών Εκπαίδευσης, σχετικά με τις προϋποθέσεις εκείνες για την πραγματοποίηση της εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των Σχολικών Μονάδων - διαδικασία η οποία περιλαμβάνεται στα καθήκοντά τους σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο για την Αξιολόγηση που ψηφίστηκε πρόσφατα από την Βουλή (Νόμος 4823/3-8-2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»). Όπως επίσης, οι αντιλήψεις των Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων Σχολικών Μονάδων και εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, που άρχισε πρόσφατα να εφαρμόζεται ήδη στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

iii. Σημαντικότητα της Διατριβής

Τα Μοντέλα Διασφάλισης Ποιότητας στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της διοίκησης στο περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Προάγουν την αποτελεσματικότητα των διοικητικών διαδικασιών και συνεισφέρουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης για τους μαθητές και τους

εκπαιδευτικούς. Καταρχάς, η Διασφάλιση Ποιότητας περιλαμβάνει την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών, και την ανάλυση των δεδομένων για τον εντοπισμό προκλήσεων και πιθανών βελτιώσεων. Με φωτεινό οδοδείκτη τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων, καθίσταται δυνατή η εφαρμογή ποιοτικών δράσεων για τη βελτίωση της διοίκησης, της διδασκαλίας ή των υποδομών.

Η Διασφάλιση Ποιότητας περιλαμβάνει, επιπλέον, και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και του διοικητικού προσωπικού με άμεσο στόχο τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και την ενημέρωσή τους για τυχόν νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τάσεις. Η εξέταση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και του προσωπικού και η υλοποίηση βελτιώσεων για την προαγωγή της ευελιξίας και της αποδοτικότητας συνιστούν, επίσης, μέρος της διασφάλισης ποιότητας. Συνολικά, τα μοντέλα διασφάλισης ποιότητας παρέχουν ένα δομημένο πλαίσιο για τη βελτίωση της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, την ενίσχυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων των μαθητών. Μέσω αυτών των μοντέλων, οι εκπαιδευτικές μονάδες μπορούν να συνεχίσουν να αναπτύσσονται και να προσφέρουν ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης στην κοινότητά τους.

Οι σύγχρονες τάσεις, επομένως, για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν περιορίζονται μόνο στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, αλλά διευρύνονται και πλαισιώνονται από όλες εκείνες τις λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε μία Σχολική Μονάδα - διοικητικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές - και οι οποίες αλληλοεπιδρούν τόσο μεταξύ των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και εκείνων που απαρτίζουν το εξωτερικό του περιβάλλον. Αυτές είναι που καθορίζουν το πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής όλων των μοντέλων διασφάλισης ποιότητας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Στην παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθεια, ώστε το δοκιμασμένο με επιτυχία ευρωπαϊκό μοντέλο ποιότητας του EFQM (2013) να προσαρμοστεί στα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στη συνέχεια να

καταστεί δυνατή η οριοθέτηση όλων εκείνων των διαδικασιών που προσδιορίζουν τη στοχοθέτηση, τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία). Άμεσος στόχος είναι να συλλεχθούν, έπειτα από τη διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας στις Μονάδες αυτές, όλα εκείνα τα δεδομένα που θα συμβάλουν στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των Κριτηρίων του μοντέλου EFQM (2013). Σκοπός είναι να γίνει εκτενέστερα κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουν τις σχέσεις αυτές οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, Διευθυντές-ντρίες/Προϊστάμενοι-ες, Στελέχη της Εκπαίδευσης), άρα να ανιχνευθεί ο τρόπος λειτουργίας όλων των διαδικασιών, εντός και εκτός σχολείου, στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.

Η συνεισφορά της παρούσας διδακτορικής διατριβής έγκειται στο γεγονός ότι, μέσω της διερεύνησης των σχέσεων αυτών, αποτυπώνονται, επιπλέον, τα πολυδιάστατα αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας στο σύνολό της. Αυτό, αδιαμφισβήτητα, αποτελεί πρωτοτυπία για την - έως τώρα - ερευνητική πορεία στον τομέα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η συμμετοχή, μάλιστα, τόσο μεγάλου ποσοστού Σχολικών Μονάδων στην παρούσα έρευνα ενισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό την προσφορά της στην επιστήμη. Επιπλέον, η συνεισφορά της συγκεκριμένης έρευνας επεκτείνεται και στο διεθνές ερευνητικό πεδίο, αφού, μέσω αυτής, ενισχύεται το βιβλιογραφικό αποτύπωμα για έρευνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνολικά, το οποίο, δυστυχώς, χαρακτηρίζεται μέχρι σήμερα εξαιρετικά αχνό. Το γεγονός ότι επιχειρείται για πρώτη φορά και σε ένα ευρύ πεδίο να συλλεχθούν - με το ευρωπαϊκό μοντέλο διασφάλισης ποιότητας EFQM (2013) - στοιχεία για τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τη βάση της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και όχι από την κορυφή, αποτελεί ένα επιπλέον στοιχείο πρωτοτυπίας της παρούσας διατριβής. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας, δίνεται φωνή σε όλα εκείνα τα στοιχεία που αποτελούν «αγκάθι» στην εφαρμογή της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης μέχρι σήμερα και διαφωτίζεται η ανάγκη να συμβάλουν για την ουσιαστική βελτίωσή της.

Στόχος, συνεπώς, της έρευνας είναι να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο διασφάλισης ποιότητας EFQM (2013) για την Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και να διερευνηθεί ως προς την αποτελεσματικότητά του. Να διανεμηθεί σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να διερευνηθεί πώς το μοντέλο EFQM (2013) ανταποκρίνεται στα υπάρχοντα δεδομένα και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά:

- Εμπλέκονται στην διαδικασία εφαρμογής των μοντέλων διασφάλισης ποιότητας όλοι οι ενδιαφερόμενοι (stakeholders) της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης.
- Δίνεται έμφαση στις βαρύτητες του μοντέλου από τους ίδιους τους χρήστες και, συγκεκριμένα, αποτυπώνονται οι βαρύτητες που αποδίδουν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι στο μοντέλο της διοίκησης.
- Χρησιμοποιούνται Partial Least Square Μοντέλα Παλινδρόμησης για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων.
- Διερευνάται ένα σύνολο αξιολογικών παραμέτρων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με έναν τρόπο που δεν ξεκινά από την κορυφή της πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος - όπως αποπειράθηκε μέχρι τώρα να εφαρμοσθεί από τους επίσημους φορείς της εκπαίδευσης - αλλά από τα χαμηλότερα επίπεδα, τους άμεσα δηλαδή ενδιαφερομένους. Όλοι αυτοί συνιστούν τους πρωταγωνιστές της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από την εμπλοκή τους σε διαδικασίες συνεχούς τριβής, σε διοικητικό, εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Συνάμα, όμως, αποτελούν και τους αποδέκτες των θετικών ή αρνητικών μηνυμάτων της κοινωνίας γενικότερα.

Με αφετηρία το ευρωπαϊκό μοντέλο διασφάλισης ποιότητας EFQM (2013) στην εκπαίδευση, η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική προσπάθεια στην διαδικασία οργάνωσης και διοίκησης των Σχολικών Μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στη δημιουργία καλών και αποτελεσματικών σχολείων για όλους.

iv. Συνοπτική Παρουσίαση Κεφαλαίων

Στο 1^ο Κεφάλαιο αποτυπώνεται η ιστορική διαδρομή της διοίκησης και παρουσιάζονται κάποια από τα πιο σημαντικά μοντέλα διασφάλισης ποιότητας.

Στο 2^ο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το μοντέλο διασφάλισης ποιότητας EFQM (2013), και πραγματοποιείται η περιγραφή των Κριτηρίων του.

Στο 3^ο Κεφάλαιο αναλύονται οι έννοιες της ποιότητας στην εκπαίδευση, με ιδιαίτερη αναφορά στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση και στην διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης.

Στο 4^ο Κεφάλαιο αναλύεται η ευρωπαϊκή διάσταση για την ποιότητα στην εκπαίδευση, με τις περιόδους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και τα κομβικά της σημεία.

Στο 5^ο Κεφάλαιο γίνεται η αποτίμηση της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την ποιότητα στην εκπαίδευση, με αναφορές σε νόμους, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).

Στο 6^ο Κεφάλαιο αποτυπώνονται οι έρευνες από την εφαρμογή του μοντέλου διασφάλισης ποιότητας EFQM στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Στο 7^ο Κεφάλαιο αναλύονται ο προγραμματισμός και η υλοποίηση της έρευνας, η πιλοτική έρευνα, η ανάλυση της δομής των ερωτηματολογίων (Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων και Εκπαιδευτικών), το κλίμα διεξαγωγής των ερωτηματολογίων, οι υποθέσεις της έρευνας, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία.

Στο 8^ο Κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση δεδομένων της έρευνας, τα ποσοστά και οι Μέσοι Όροι όλων των Κριτηρίων (Προϋποθέσεις & Αποτελέσματα), η συζήτηση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων Διευθυντών-ντριών & Προϊστάμενων, η μοντελοποίηση των ευρημάτων, η αξιοπιστία και εγκυρότητα και τα συμπεράσματα της έρευνας Διευθυντών-ντριών & Προϊστάμενων.

Στο 9^ο Κεφάλαιο πραγματοποιείται η σύγκριση των ερωτηματολογίων Διευθυντών-ντριών & Προϊστάμενων και Εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα, η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

Στο 10^ο Κεφάλαιο αποτυπώνεται η ποιοτική έρευνα από τις συνεντεύξεις Στελεχών της Εκπαίδευσης, Διευθυντών-ντριών & Προϊστάμενων και Εκπαιδευτικών, η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

Στο 11^ο Κεφάλαιο αναφέρονται τα ακόλουθα: συζήτηση, συμπεράσματα, περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις.

Α΄ Μέρος

Κεφάλαιο 1. Διοίκηση & Μοντέλα Διασφάλισης Ποιότητας

1.1. Ιστορική Αναδρομή

Από την Αίγυπτο και την κατασκευή των πυραμίδων, την Κίνα με τα εξήντα στάδια παραγωγής της πορσελάνης, τη Βαβυλωνία με τον κώδικα για την ελάχιστη αμοιβή των εργατών της γης, την αρχαία Ελλάδα με την ανάδειξη της αναγκαιότητας του καταμερισμού των έργων και την ειδίκευση στην «Πολιτεία» του Πλάτωνα, μέχρι τη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία με την υιοθέτηση μεθόδων και αρχών στη διοίκηση, γίνεται αντιληπτό ότι η αποτελεσματικότητα των οργανισμών αυτών βασιζόταν καθαρά στην εμπειρική άσκηση διοίκησης και όχι σε επιστημονικές θεωρίες (Μπρίνια, 2008). Εξ' ού και το απόφθεγμα του αρχαίου Αθηναίου νομοθέτη και φιλόσοφου Σόλωνα «ἄρχεσθαι μαθῶν ἄρχειν ἐπιστήσει», δηλαδή «αν μάθεις να διοικείσαι, θα μάθεις να διοικείς».

Από τότε μέχρι σήμερα, «Διοίκηση» σημαίνει (Σαΐτης κ.ά., 2019):

«τις ενέργειες συνεργαζόμενων ομάδων για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων» (Robbins 1976, Brodie 1967)

«τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τον έλεγχο να αποτελούν τις ενέργειες της διοίκησης (Fayol, 1949)

«τη διαδικασία επίτευξης των στόχων ενός οργανισμού, μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και τη δικαιοσύνη, επιτυγχάνοντας το καλύτερο αποτέλεσμα από περιορισμένους πόρους και δια μέσου άλλων ατόμων» (Naylor, 1999)

«μια διαδικασία αποτελεσματικής αξιοποίησης πόρων, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι μιας οργάνωσης» (Σαλαβού, 2013)

«ένα σύνολο διαδικασιών που μπορούν να συμβάλουν στην ομαλή λειτουργία ενός πολύπλοκου συστήματος προσώπου και τεχνολογιών» (Kotter, 2001) και

«την τέχνη ή την ικανότητα ενός διευθυντικού στελέχους να κατευθύνει ανθρώπους και υλικούς πόρους για την πραγματοποίηση συγκεκριμένου στόχου ή στόχων» (Eyre, 1989).

Στις αναπτυγμένες δυτικές χώρες η διοικητική επιστήμη αρχίζει να θεμελιώνεται στις αρχές του 20ου αιώνα. Ως κοινωνικό, όμως, φαινόμενο έχει κάνει ήδη την εμφάνισή της από πολύ νωρίς και συγκεκριμένα από τη δεδομένη εκείνη στιγμή που ο άνθρωπος θέλησε να οργανώσει την καθημερινότητά του, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες του. Οργανωμένα πια η διοικητική σκέψη περνά από διάφορα στάδια, εξελίσσεται, επηρεάζεται από τα εκάστοτε φιλοσοφικά ρεύματα της εποχής και ανακαλύπτει την ταυτότητά της προσαρμοσμένη στα ήδη υπάρχοντα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά δεδομένα παίρνοντας μορφή: α) Κλασική Προσέγγιση (1900-1930), β) Διοίκηση μέσω των Ανθρωπίνων Σχέσεων (1930-1950) και γ) Σύγχρονη Προσέγγιση (1959 έως σήμερα).

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1.1.) παρουσιάζονται οι τρεις προσεγγίσεις καθώς και οι κυριότεροι εκφραστές τους (Πασιαρδής, 2004· Σαΐτης κ.ά., 2019).

Πίνακας 1.1 Θεωρίες Διοικητικής Σκέψης & Κυριότεροι Εκπρόσωποι

ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ & ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΙ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ	
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΙ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ
ΚΛΑΣΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	<p><u>Taylor:</u></p> <p>σε κάθε στάδιο της παραγωγικής δραστηριότητας εφαρμογή μιας νέας επιστήμης επιλογή του καταλληλότερου εργαζομένου για κάθε εργασία και εκπαίδευσή του με στόχο την εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που θα αποκομίσει για την εκτέλεση του έργου με τον καλύτερο τρόπο καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας μεταξύ εργαζομένων και διοικητικού προσωπικού και δίκαιο καταμερισμό της εργασίας μεταξύ εργαζομένων και διοίκησης, όπου οι μεν πρώτοι εκτελούν και οι δε δεύτεροι προγραμματίζουν και εποπτεύουν.</p>
	<p><u>Fayol:</u></p> <p>αρχή ενότητας διεύθυνσεως (ένας εργαζόμενος παίρνει εντολές από έναν προϊστάμενο-η) αρχή ενότητας κατευθύνσεως (ενιαίο πρόγραμμα οργάνωσης ενεργειών) αρχή ενότητας προσωπικού (πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των εργαζομένων) αρχή εξειδίκευσης λειτουργιών (καταμερισμός και εξειδίκευση της εργασίας για αύξηση της αποδοτικότητας, τεχνικής και διοικητικής) αρχή απόλυτης σχέσης εξουσίας με την ευθύνη</p>
	<p><u>Max Weber (γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης):</u></p> <p>εξειδίκευση εργασίας καθορισμένη ιεραρχία εξουσίας επίσημη σειρά κανόνων και διαδικασιών απρόσωπες αλληλεπιδράσεις επιλογή και αξιοκρατική επιλογή των εργαζομένων</p>
	<p><u>Urwick (έμφαση στον ορθολογισμό και την επίδοση):</u></p> <p>εξειδίκευση συντονισμός ορθολογική κατανομή της εργασίας και ορισμός της εξουσίας με σαφήνεια (γραμμικές – επιτελικές σχέσεις οργανισμού)</p>
	<p><u>Mayo (σχέση ικανοποίησης κοινωνικών επαφών των εργαζομένων και παραγωγικότητας)</u></p> <p>ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές των εργαζομένων ανθρώπινη και έντιμη μεταχείριση των εργαζομένων και</p>

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ	<p>συμμετοχή των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων</p> <p><u>Maslow</u> (ανθρώπινες ανάγκες & παρακινητική δύναμη)</p> <p>φυσιολογικές ανάγκες ανάγκες ασφάλειας κοινωνικές ανάγκες, ανάγκες του «εγώ» και ανάγκες ολοκλήρωσης</p> <p><u>Douglas McGregor:</u></p> <p>Οι υποθέσεις για την ανθρώπινη φύση και συμπεριφορά των εργαζομένων επηρεάζουν κάθε απόφαση και ενέργεια του οργανισμού</p>
ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	<p><u>Bernard</u> (θεωρία κοινωνικών συστημάτων)</p> <p>Η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από την επίσημη και ανεπίσημη δομή του (οργανογράμματα), Η συμβολή του εργαζόμενου στην επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού θα πρέπει να αποτελεί πηγή ικανοποίησης (οικονομική, ηθική ή πρακτική) Η επικοινωνία προσφέρει στήριγμα στην άτυπη οργάνωση και αποτελεί τον υποκινητή του οργανισμού Αποτελεσματικότητα (επίτευξη στόχων) και επάρκεια (ικανοποίηση/παράθεση των εργαζομένων) αλληλοσυνδέονται</p> <p><u>Simon</u> (Διοίκηση σημαίνει να παίρνεις αποφάσεις)</p> <p>Εντοπισμός δυνατών εναλλακτικών λύσεων Προεργασία και αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων</p> <p><u>Deming / Juran</u> (Διοίκηση Ολικής Ποιότητας)</p> <p>Έγχαρη οράματος, αποστολής και πολιτικής ποιότητας Δέσμευση της διοίκησης Ικανοποίηση του πελάτη Συνεχής βελτίωση της ποιότητας Συμμετοχή και δέσμευση του ανθρώπινου δυναμικού και Έμφαση στη πρόληψη λαθών</p>

Πηγή : (Πασιαρδής, 2004· Σαϊτης κ.ά., 2019)

Η επεξεργασία της συγγραφέως

Το ενδιαφέρον της κλασικής προσέγγισης επικεντρώνεται στην εργασία, υποστηρίζοντας ότι το κλειδί για την καλύτερη απόδοση των εργαζομένων μιας επιχείρησης, άρα και της υψηλότερης παραγωγικότητας, αποτελεί ο σχεδιασμός της εργασίας σε συνδυασμό με τη χρήση κατάλληλων κινήτρων, αλλά και τις

αποτελεσματικές λειτουργίες του μάνατζμεντ. Παρόλα αυτά, ορισμένες βασικές της αρχές εφαρμόζονται ακόμη και σήμερα στις σύγχρονες επιχειρήσεις. Στη θεωρία αυτή, όμως, επειδή απουσίαζε η ανθρώπινη διάσταση, επικρίθηκε, χαρακτηρίστηκε ως απρόσωπη ή τυπική και προκάλεσε την αντίσταση πολλών εργαζόμενων (Αθανασούλα Ρέππα, 2008· Μπρίνια, 2008). Το κεντρικό σημείο αναφοράς στην προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων αποτελεί ο παράγοντας άνθρωπος και συγκεκριμένα η κατανόηση της σχέσης εργαζομένων και παραγωγικότητας. Δημιουργεί έναν πιο μοντέρνο τρόπο αντίληψης της εργασίας που υιοθετήθηκε ευρέως και οδήγησε σε πιο αποτελεσματικούς τρόπους διοίκησης (Montana P. & Charnov, 2011).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι τρεις αυτές περιόδους αντανακλούν αντίστοιχα τον κύκλο της συστημικής θεωρίας, όπου οι οργανισμοί περιγράφονται ως συστήματα και χαρακτηρίζονται από εισροές και εκροές:

- ✓ των Λογικών Συστημάτων
- ✓ των Φυσικών Συστημάτων και
- ✓ των Ανοιχτών Συστημάτων

Ειδικότερα, στη σύγχρονη προσέγγιση εξετάζεται η διοίκηση μέσα από τη θεωρία των συστημάτων, όπου μεταξύ των υποσυστημάτων που συνθέτουν ένα σύστημα παρατηρούνται αλληλεπιδράσεις και η μεταβολή του ενός επηρεάζει το άλλο, με τις συνέπειες να αποτυπώνονται στο αποτέλεσμα. Αλλά, τόσο η κλασική προσέγγιση όσο και η προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων συνδράμουν στη θεωρία των συστημάτων: με την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα (από την κλασική σχολή) και τον ρόλο που έχουν στη λειτουργία ενός οργανισμού οι ανθρώπινες σχέσεις, η επικοινωνία και η συνεργασία (προσέγγιση ανθρωπίνων σχέσεων) (Μπρίνια, 2008).

1.2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.)

Από τη δεκαετία του '90 εξαιτίας της επιτυχημένης εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις ιαπωνικές επιχειρήσεις, παρατηρήθηκε μια ιδιαίτερη προτίμηση των επιχειρήσεων προς αυτήν.

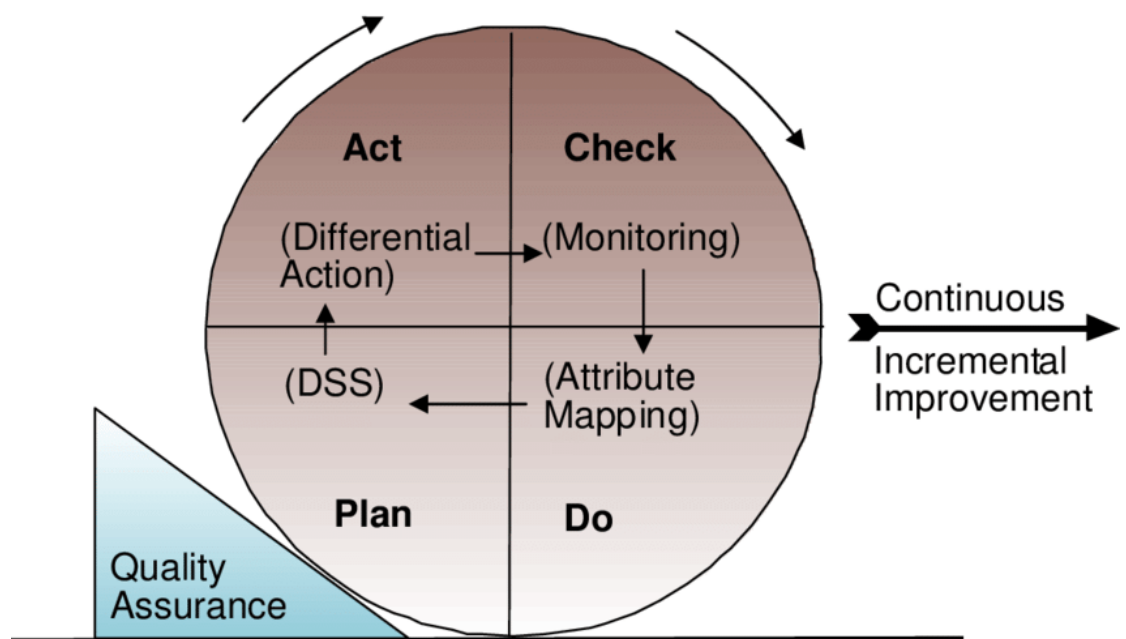
Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί για την ποιότητα με επικρατέστερους τους παρακάτω: «Ποιότητα είναι καταλληλότητα προς χρήση» Juran, «Ποιότητα είναι συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη» Crosby, «Ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη» Deming (Ζαβλανός, 2003).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management, TQM) αποτελεί το εννοιολογικό πλαίσιο πάνω στο οποίο βασίζονται όλα τα υπόλοιπα μοντέλα διασφάλισης ποιότητας παγκοσμίως. Αποτελεί ένα ολοκληρωμένο διοικητικό σύστημα που διαχέεται σε όλα τα επίπεδα ιεραρχίας, στοχεύει στη διαρκή αναζήτηση των βέλτιστων πρακτικών και συνδυάζει τη φιλοσοφία και τις δραστηριότητες εκείνες με στόχο την ικανοποίηση του πελάτη. Μπορεί να εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1950 στην Ιαπωνία από τον Deming και να εξαπλώθηκε σχετικά γρήγορα στην Αμερική - στην Ευρώπη, όμως κάνει την εμφάνισή της μόλις τη δεκαετία του '80, όπου η ανάγκη για αποτελεσματικές μορφές διοίκησης δημιουργήθηκε, εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης, της ραγδαίας τεχνολογικής προόδου, της ανταγωνιστικότητας της αγοράς, αλλά και της αυξημένης ζήτησης για ποιότητα στα παρεχόμενα προϊόντα.

Οι Juran, Crosby, Ishikawa και Taguchi (Lee & Year, 2003), μελέτησαν διεξοδικά το θεωρητικό υπόβαθρο της ΔΟΠ προσφέροντας πάρα πολλά στην κατανόηση και εφαρμογή της, ο Feigenbaum (1961), όμως, έδωσε μια νέα ώθηση στην ιδέα της ποιότητας, διευρύνοντάς την, καθώς επικεντρώθηκε στην εφαρμογή των τεχνικών μεθόδων στην στρατηγική διοίκηση των επιχειρήσεων, ώστε να βοηθηθούν σημαντικά από την υιοθέτησή της, εκτός από τη βιομηχανία και οι εταιρίες παροχής υπηρεσιών.

Θεμελιώδεις έννοιες για τη ΔΟΠ αποτελούν η Δέσμευση, η Επιστημονική Γνώση και η Συμμετοχή. Δέσμευση των διοικητικών στελεχών, όχι μόνο για την ικανοποίηση του πελάτη (εξωτερικός πελάτης) μέσω μιας διαδικασίας διαρκούς

βελτίωσης της επιχείρησης, αλλά και για την υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού της (εσωτερικός πελάτης), καθώς οι μη ικανοποιημένοι εργαζόμενοι έχουν τη δύναμη να δημιουργούν σημαντικά προβλήματα. Γνώση, όσον αφορά στις διαδικασίες συνεχούς επιμόρφωσης και εκπαίδευσης του προσωπικού με στόχο την αποφυγή λαθών και, τέλος, συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, από τη διατύπωση απόψεων ως τη στοχοθεσία και τη λήψη αποφάσεων, με στόχο τη διαρκή βελτίωση της επιχείρησης ή του οργανισμού (Κέφης, 2014).



*Σχήμα 1.1 Ο Κύκλος του Deming - Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
Πηγή : (McBratney A. & Taylor J., 2000)*

Ο κύκλος του Deming (Σχήμα 1.1) σκιαγραφεί τα παραπάνω σε μια αέναη διαδικασία με πυλώνες τις δράσεις: Plan-Do-Check-Act (PDSA) και πραγματοποιείται σε διάφορες φάσεις. Η πρώτη φάση αναφέρεται στον προγραμματισμό της αλλαγής, εκεί που εντοπίζεται το πρόβλημα και γίνεται η διερεύνηση και ανακάλυψη του προβλήματος από τη συγκέντρωση αξιόπιστων δεδομένων μέσω δείγματος, την ανάλυση τους και τον προσδιορισμό τους, αλλά

και των λύσεων επιλέγοντας την καταλληλότερη. Σε δεύτερη φάση, υλοποιείται η λύση σε μικρή κλίμακα, σε τρίτη φάση παρακολουθούνται τα δεδομένα που προκύπτουν και μελετούνται και στην τέταρτη φάση χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα αυτά και τροποποιείται η τρέχουσα διαδικασία παραγωγής, ώστε με τα νέα δεδομένα να δημιουργηθεί ένα επόμενο πλάνο σε μεγαλύτερη κλίμακα. Μετά προγραμματίζεται ο κύκλος αυτός, ώστε να συνεχιστεί η διαδικασία, έως ότου επιλυθεί το πρόβλημα - με το σύνολό του να αποτελεί ένα μέσο για συνεχή μάθηση, βελτίωση και επίλυση προβλημάτων (Ζαβλανός, 2006).

Αρχές της ΔΟΠ αποτελούν: 1) η συνεχής βελτίωση, 2) η ομαδικότητα, 3) η συμμετοχή και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, 4) η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού, 5) η αξιοποίηση των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, 6) η έμφαση στον έλεγχο της διαδικασίας και όχι του προϊόντος 7) η έμφαση στην πρόληψη και μείωση του κόστους και 8) η υπευθυνότητα της διοίκησης του οργανισμού για καλλιέργεια και ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας (Ghobadian & Speller, 1994).

Η ΔΟΠ είναι «μια φιλοσοφία που αγκαλιάζει έννοιες, μεθόδους, εργαλεία και τεχνικές για να διαμορφώσει μια γλώσσα που θα είναι κατανοητή και διαδεδομένη ως επιχειρηματική στρατηγική, στα ανώτερα επίπεδα διοίκησης ενός οργανισμού και ως λειτουργική στρατηγική, στα κατώτερα επίπεδα διοίκησης» (Terziovski & Samson, 1999, σ. 229).

Σε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν οι διαστάσεις της Διοίκησης Ποιότητας και έπειτα από ενδελεχή έρευνα της βιβλιογραφίας σε Αμερική και Ιαπωνία:

«Η Διοίκηση Ποιότητας ορίζεται ως μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στην επίτευξη και διατήρηση υψηλής ποιότητας παραγωγής, εστιάζοντας στη διατήρηση και τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών και την πρόληψη των ατελειών σε όλα τα επίπεδα και όλες τις λειτουργίες του οργανισμού, προκειμένου να ανταποκριθεί ή να υπερβεί τις προσδοκίες των πελατών» (Flynn et al., 1994, σελ. 339).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι δέκα κριτήρια του ΔΟΠ έχουν ελεγχθεί ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους και προσφέρουν νέες οπτικές στην κατανόηση του μοντέλου (Black & Porter, 1996· Conca, Lloris, & Tarí, 2004). Κάποιοι εστιάζουν σε συγκεκριμένες περιοχές της ΔΟΠ, όπως τα συστήματα διαχείρισης της ποιότητας ή τον στατιστικό έλεγχο των διαδικασιών, ενώ άλλοι έχουν μια ολιστική προσέγγιση και προσπαθούν να εφαρμόσουν όλες τις περιοχές κλειδιά της ΔΟΠ (Porter & Parker, 1993). Όμως, οι βελτιώσεις στην ποιοτική απόδοση μιας εταιρίας ή ενός οργανισμού συντελούνται, όταν ένα σύστημα διοίκησης ποιότητας έχει τεθεί σ' εφαρμογή συνολικά και όχι με αποσπασματική υιοθεσία κάποιων πρακτικών της ΔΟΠ (Ravichandran & Rai, 2000), καθώς όλες θεωρούνται σημαντικές και προσφέρουν γενική υποστήριξη σε οποιοδήποτε μοντέλο (Gatewood & Riordan, 1997). Αυτό υποστηρίζουν και οι Terziovski και Samson (1999), ότι δηλαδή, όταν όλες οι επιχειρηματικές δραστηριότητες ενός οργανισμού ευθυγραμμίζονται αποτελεσματικά μαζί, μπορούν να οδηγήσουν σε βιώσιμη απόδοση παγκόσμιας κλάσης, δηλαδή στις λειτουργικές και επιχειρηματικές επιδόσεις, τις σχέσεις των εργαζομένων και την ικανοποίηση των πελατών. Ειδικοί, όπως ο Deming, Juran, Crosby και άλλοι, έχουν μιλήσει γι' αυτό, ισχυριζόμενοι ότι μακροπρόθεσμα ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα θα προκύψουν μόνο αν εφαρμοστούν σωστά όλα τα στοιχεία της σύνθετης μεθοδολογίας της ΔΟΠ (Terziovski & Samson, 1999).

Ως καθοριστικής σημασίας παράγοντες διαχείρισης της ποιότητας αναφέρονται οι οκτώ παρακάτω: απόδοση (πρωταρχικά χαρακτηριστικά), χαρακτηριστικά (επιπλέον χαρακτηριστικά), αξιοπιστία, συμμόρφωση (σε σχέση με το σχεδιασμό), ανθεκτικότητα, λειτουργικότητα, αισθητική και αντιληπτική ποιότητα (αίσθηση που προκαλεί η φήμη που το συνοδεύει) (Garvin, 1986).

Τέσσερις είναι οι βασικές αρχές της ΔΟΠ (Πασιαρδής, 2004):

- Ο ηγέτης ή η ηγετική ομάδα θα πρέπει να γνωρίζει, αρχικά, ποιος είναι ο πελάτης (εσωτερικός ή εξωτερικός), τι ανάγκες έχει και να προσανατολίζεται στη δημιουργία ενός προϊόντος χρήσιμου και υψηλών προδιαγραφών,

δημιουργώντας το κατάλληλο σύστημα παραγωγής του. Άρα, ο πελάτης είναι ο μόνος που ορίζει την ποιότητα του προϊόντος και κανείς άλλος.

- Ένα σύστημα που θα λειτουργεί με ποιοτικές διαδικασίες παραγωγής και θα απαρτίζεται από αφοσιωμένους ανθρώπους που έχοντας την απαραίτητη κατάρτιση θα το στηρίζουν και θα προσπαθούν να διατηρούν την υψηλή ποιότητα προϊόντων και υπηρεσιών.
- Η αποδοχή ότι η ποιότητα σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί στατικό χαρακτηριστικό, καθώς οι επιθυμίες των πελατών διαφοροποιούνται και χέρι βοηθείας σ' αυτό, σύμφωνα με τον Deming, αποτελεί το PDCA (Planning, Doing, Checking, Acting).
- Η συνεργασία και η συνολική αφοσίωση μεταξύ όλων των μελών ενός οργανισμού και προς όλες τις κατευθύνσεις, από πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα με απώτερο στόχο η βελτίωση της ποιότητας.

Ο Deming υποστήριζε ότι, όταν υπάρχουν προβλήματα ή λάθη στην επιχείρηση, απλά «Διορθώστε το σύστημα», γιατί σπάνια είναι προβλήματα ατόμων, αλλά σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του οργανισμού και στην αδυναμία επικοινωνίας των διάφορων μερών του συστήματος - στηριζόμενος κατεξοχήν στην εφαρμογή της συστημικής του σκέψης. Τόνισε δηλαδή, ότι τον οργανισμό θα πρέπει να τον βλέπουμε ως σύστημα και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μερών του θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τη λειτουργία του. Και ο σκοπός του συστήματος συνδέεται άμεσα με την έννοια του συστήματος, μέσα από τον οποίο θα αντιληφθούμε τι λειτουργεί καλά και τι όχι, και γνωρίζοντας το να το βελτιώνουμε και να το ανασχεδιάζουμε (Ζαβλανός, 2006).

Ο Tamimi (1998) αναφερόμενος σε έρευνα που διεξήχθη σε 378 εταιρίες σχετικά με τη σχέση των κύριων κριτηρίων της ΔΟΠ του Deming με τα δευτερεύοντα κριτήρια, επισημαίνει πως αποδείχθηκε το γεγονός ότι, για να αποδώσει σωστά το μοντέλο αυτό, θα πρέπει να δοθεί σημασία στη φιλοσοφία του συνολικά και όχι μονωμένα σε κάποιους μόνο παράγοντες. Επίσης, σε έρευνες που έγιναν, παρατηρήθηκε ότι οι αρχές της ΔΟΠ μπορούν να

εφαρμοστούν με επιτυχία ακόμη και σε μεσαίες και μικρές εταιρίες, με ιδιαίτερη, όμως, έμφαση στην εμπλοκή των διαδικασιών όλου του ανθρώπινου δυναμικού, όπου οι εταιρίες θα υποστηρίζουν και θα αναγνωρίζουν τις προσπάθειές τους αυτές, σε συνδυασμό και με την ύπαρξη ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος εργασίας, στο οποίο η διάχυση της ίδιας κουλτούρας σχετικά με την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ θα είναι προαπαιτούμενο (Ri et al., 1999).

Υπάρχουν οργανισμοί που υιοθετούν κάποια πρότυπα ποιότητας με συμβολικό τρόπο, είτε για να επιτύχουν την αριστεία, είτε να ικανοποιήσουν τους πελάτες τους, είτε να αποκτήσουν αξιοπιστία και κάποιοι άλλοι για τους οποίους τα πρότυπα αυτά αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους και διαπερνούν όλες τις διαδικασίες του οργανισμού. Σύμφωνα με έρευνα, όταν οι οργανισμοί υιοθετούν εσωτερικά κριτήρια ποιότητας επιτυγχάνουν καλύτερες διαδικασίες και επιχειρησιακά αποτελέσματα, όπως επίσης και οφέλη σχετικά με την κουλτούρα ποιότητας, τα αποτελέσματα των πελατών, τα αποτελέσματα των εργαζομένων ή τα αποτελέσματα της κοινωνίας. Όλα αυτά βελτιώνουν τη συνολική απόδοση του οργανισμού, αλλά για την επίτευξή τους καθοριστικής σημασίας είναι οι παράγοντες που διευκολύνουν αυτή την εσωτερική όπως: η δέσμευση της διοίκησης, η χρησιμοποίηση του συστήματος από τους εργαζομένους, η επιμόρφωση των εργαζομένων και, γενικά, μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης. Από την άλλη, οι εταιρίες που εφαρμόζουν εξωτερικά συστήματα αξιολόγησης και δείχνουν να μην έχουν υιοθετήσει αρχές ποιότητας - στον βαθμό που οι εταιρίες για εσωτερικούς λόγους υιοθετούν - ακόμη κι αν εφαρμόσουν ένα μοντέλο ποιότητας, θα αποκομίσουν λιγότερα οφέλη, ακόμη κι αν έχει αποτελεσματικότητα. Όταν οι εταιρίες, δηλαδή, εστιάζουν σε εσωτερικές αιτίες και όχι σε εξωτερικές, αναπτύσσονται αυτοί οι δείκτες και όσο μεγαλύτερη η κατάκτηση, τόσο μεγαλύτερα είναι και τα οφέλη. Εν κατακλείδι, η ύπαρξη μιας κουλτούρας ποιότητας είναι πιο σημαντική από το ίδιο το πιστοποιητικό αριστείας (Tari et al., 2019).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 500 εταιρίες σε Καναδά, ΗΠΑ, Γερμανία και Ιαπωνία αποδείχτηκε ότι μόνο τρεις συντελεστές της Διοίκησης Ποιότητας μπορούν να ασκήσουν σημαντική επιρροή στην απόδοση της

εταιρείας: οι μέθοδοι βελτιωτικών διαδικασιών, η ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού και τα προγράμματα πιστοποίησης των προμηθευτών (Terziovski & Samson, 1999). Στο ίδιο μήκος κύματος και οι Dow, Samson, & Ford (1999) που θεωρούν ότι η σχέση μεταξύ των πρακτικών ποιότητας και των βέλτιστων αποτελεσμάτων ποιότητας, αποτελεί για μια επιχείρηση έναν θεμελιώδη και ύψιστης σημασίας στόχο για την έννοια της διοίκησης ποιότητας, όπως επίσης και η Στρατηγική, η Αποστολή, το Όραμα και ο Σχεδιασμός των Διαδικασιών.

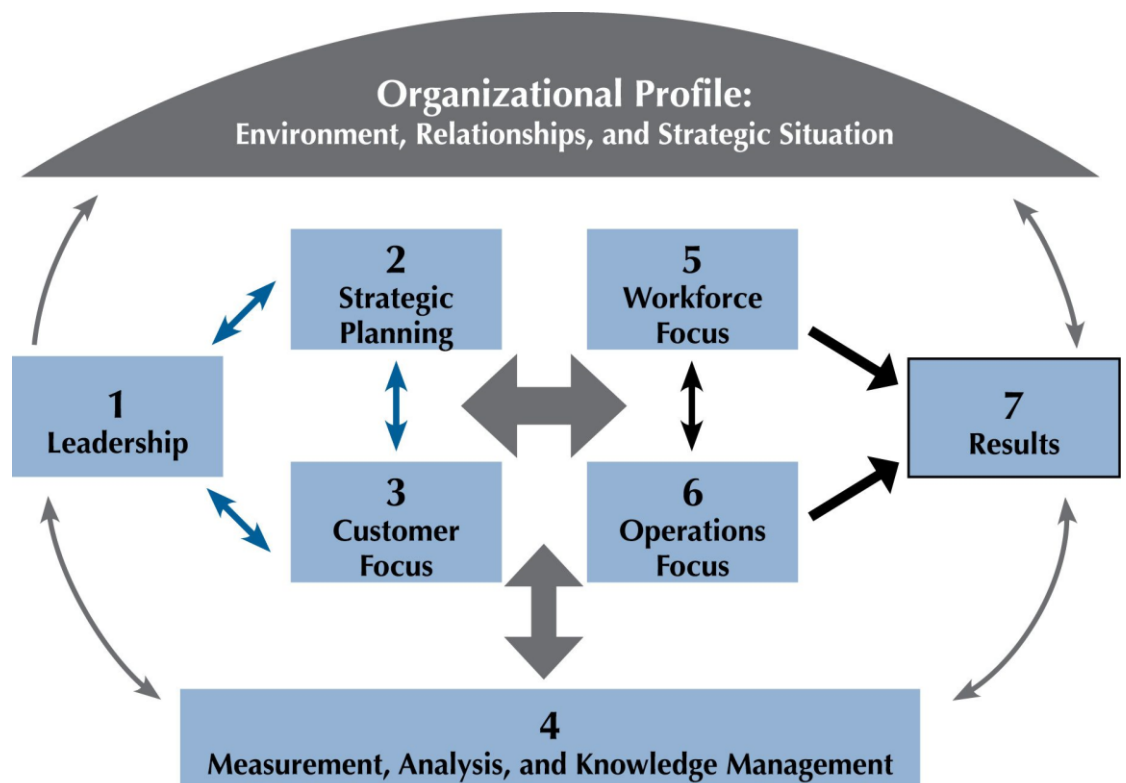
Παράλληλα, η ικανοποίηση των πελατών και ο αντίκτυπος του οργανισμού στην κοινωνία επιτυγχάνεται, όταν μια ηγεσία με συνέπεια, μια δραστήρια πολιτική και στρατηγική, μια διοίκηση ανθρώπων, μέσων και πόρων και φυσικά οι κατάλληλες διαδικασίες μπορούν να οδηγήσουν ουσιαστικά σε άριστα αποτελέσματα του οργανισμού (Zink & Schmidt, 1995). Από τη στιγμή, λοιπόν, που η ηγεσία αποτελεί τον βασικό παράγοντα της ΔΟΠ, η ανάπτυξη και η διαχείρισή της λειτουργεί ως άξονας για την ποιότητα των ιδρυμάτων - οι Διευθυντές-ντρίες δε των τμημάτων καλό θα ήταν να συμβουλευονται όλους τους εμπλεκόμενους, ώστε οι στρατηγικές ποιότητας να μπορούν να εφαρμόζονται σε συνδυασμό και με την πληροφορία, την ανάλυση και τις προτάσεις για βελτιωτικές δράσεις (Kigozi et al., 2019).

Σύμφωνα με τους Juran, Schmidt και Finnigan και Spechler, η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας φέρει πολλά πλεονεκτήματα, όπως να δημιουργεί κέρδη στην επιχείρηση κατανοώντας στο βέλτιστο τις ανάγκες των πελατών της, να οδηγεί στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της επιφέροντας λύσεις με πιο αποτελεσματικό τρόπο, να αποκτά πιο αφοσιωμένους και κινητοποιημένους εργαζομένους, να κατακτά μακροπρόθεσμες σχέσεις με προμηθευτές και συνεργάτες, να επιτυγχάνει λιγότερες ζημιές σε σχέση με τα συσχετιζόμενα κόστη αλλά και να επιφέρει μείωση των ζημιών και του μη παραγωγικού χρόνου (García-Bernal et al., 2018).

Συμπερασματικά, στη θεωρία της ΔΟΠ βασίστηκαν για τον σχεδιασμό τους τα περισσότερα μοντέλα διασφάλισης ποιότητας μέχρι και σήμερα.

1.3. Μοντέλο Διασφάλισης Ποιότητας Malcolm Baldrige

Το Αμερικάνικο μοντέλο ποιότητας Malcolm Baldrige (1987) δημιουργήθηκε με στόχο την ενθάρρυνση επιχειρήσεων και οργανισμών για μια εφαρμογή ποιοτικού ελέγχου στα αγαθά και τις υπηρεσίες τους. Πέρασε από μια εξελικτική πορεία αρκετών ετών και, τελικά, διαμορφώθηκε στα επτά κριτήρια που ακολουθούν (Σχήμα 1.2): 1) Ηγεσία, 2) Στρατηγικός Προγραμματισμός, 3) Προσανατολισμός στον Πελάτη και την Αγορά, 4) Μέτρηση, Ανάλυση και διαχείριση των Πληροφοριών, 5) Προσανατολισμός στο Ανθρώπινο Δυναμικό, 6) Διαχείριση Διαδικασιών και 7) Επιχειρησιακά Αποτελέσματα.



From Baldrige Performance Excellence Program, 2013, *2013–2014 Criteria for Performance Excellence* (Gaithersburg, MD: U.S. Department of Commerce, National Institute of Standards and Technology, http://www.nist.gov/baldrige/publications/business_nonprofit_criteria.cfm).

Σχήμα 1.2. Κριτήρια Μοντέλου Ποιότητας Malcolm Baldrige

Πηγή: (Baldrige Performance Excellence Program, 2013)

Επιπλέον, το βραβείο MBNQA στοχεύει:

- στην αναγνώριση των επιτευγμάτων των οργανισμών που σημειώνουν βελτίωση στην ποιότητα των προϊόντων και υπηρεσιών για να έχουν πλεονέκτημα ανταγωνισμού
- στη δημιουργία οδηγιών ώστε να χρησιμοποιηθούν από τους οργανισμούς για να βελτιωθούν και
- στη προώθηση των αρχών της ΔΟΠ (Garvin, 1991).

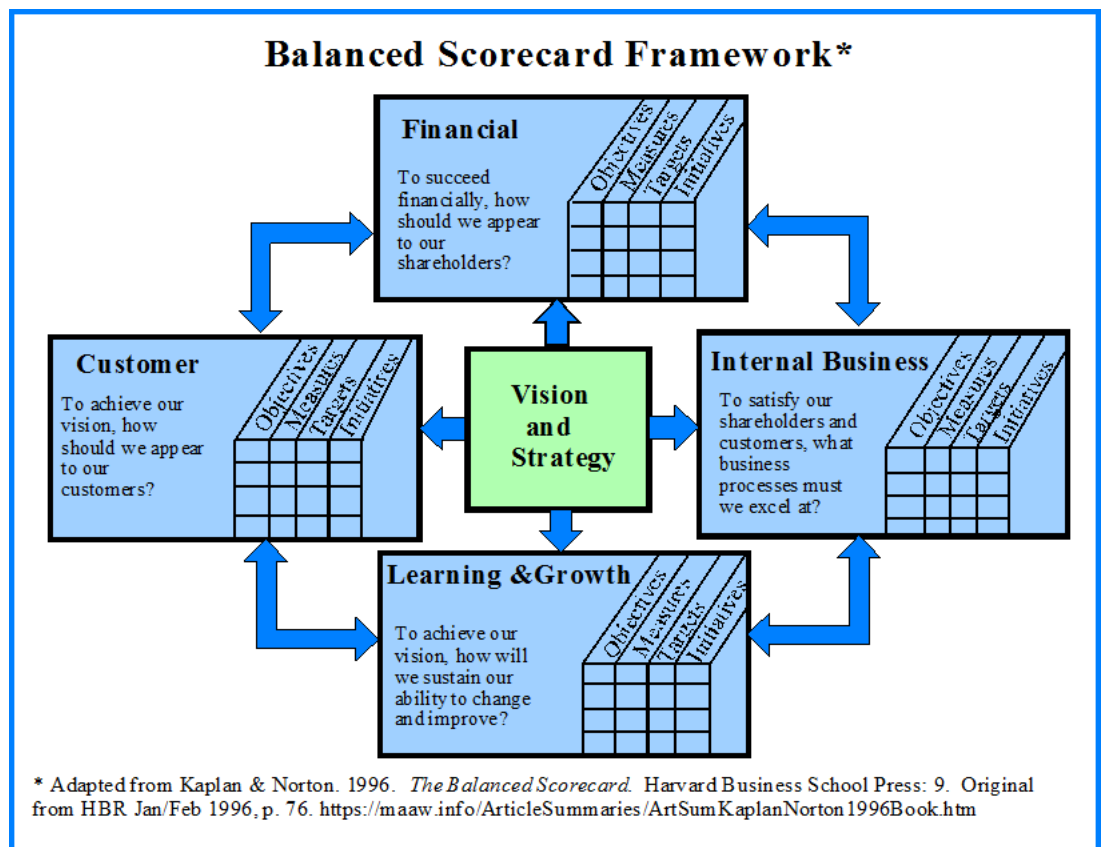
Περιβάλλον, εργασιακές σχέσεις και στρατηγικές προκλήσεις αποτελούν τον οδηγό για το σύστημα διαχείρισης του οργανισμού. Τα τρία πρώτα κριτήρια (Ηγεσία, Στρατηγικός Προγραμματισμός και Προσανατολισμός στον Πελάτη και την Αγορά) αποτελούν την τριάδα της ηγεσίας. Τα τρία τελευταία (Προσανατολισμός στο Ανθρώπινο Δυναμικό, Διαχείριση Διαδικασιών και τα Επιχειρησιακά Αποτελέσματα) αποτελούν την τριάδα των αποτελεσμάτων. Για την επιτυχία του οργανισμού η τριάδα της Ηγεσίας συνδέεται άμεσα με την τριάδα των αποτελεσμάτων. Επίσης, το τέταρτο κριτήριο (Μέτρηση, Ανάλυση και διαχείριση των Πληροφοριών) λειτουργεί υποστηρικτικά σε ολόκληρο το μοντέλο, προκειμένου να μπορεί να επιτυγχάνεται αποτελεσματική διαχείριση του οργανισμού μέσα από τη δημιουργία ενός συστήματος βελτίωσης, απόδοσης και ανταγωνιστικότητας. Τα κριτήρια του μοντέλου ποιότητας Malcolm Baldrige επικεντρώνονται: στις ανάγκες όχι στην κοινές διαδικασίες, στο αποτέλεσμα όχι στα εργαλεία, στη διαδικασία ή τη δομή και, τέλος, το είδος, το μέγεθος, οι σχέσεις βαθμού ανάπτυξης, οι δυνατότητες και αρμοδιότητες του προσωπικού και η αλυσίδα εφοδιασμού του οργανισμού, ορίζουν την επιλογή των εργαλείων, τεχνικών, συστημάτων και οργανωτικής δομής (Baldrige Performance Excellence Program, 2013). (Hertz, 2015).

1.4. Balance Scorecard

Το μοντέλο Balance Scorecard δημιουργήθηκε από τους Kaplan, R. & Northon, D. Το 1992 από την ανάγκη να διαχωριστεί η μέτρηση της απόδοσης μιας επιχείρησης, με γνώμονα μόνο τα χρηματοοικονομικά αποτελέσματα - παραδοσιακή άποψη που επικρατούσε έως τότε - και να δοθεί η δυνατότητα να

αξιολογηθούν και να συμπεριληφθούν στις μετρήσεις και άλλοι δείκτες, οι οποίοι δύναται να λειτουργούν αποδοτικά στη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος σε μια εταιρία ή έναν οργανισμό.

Το διοικητικό εργαλείο Balance Scorecard διαμορφώνει τον σκελετό της στρατηγικής ενός οργανισμού που βασίζεται σε αντικειμενικούς στόχους επίτευξης με αντίστοιχους δείκτες μέτρησης, οι οποίοι όμως βασίζονται στο όραμα, την αποστολή και την στρατηγική του οργανισμού.



Σχήμα 1.3. Κριτήρια Μοντέλου Balance Scorecard
Πηγή: (Kaplan R. & Norton D., 1992)

Οι άξονες (Σχήμα 1.3) για τη μέτρηση της απόδοσης αναφέρονται (Kaplan & Norton, 1992) :

α) στον Πελατοκεντρικό Προσανατολισμό (μερίδιο αγοράς, απόκτηση, διατήρηση και ικανοποίηση του πελάτη, κερδοφορία και φήμη, εικόνα της εταιρίας στην αγορά).

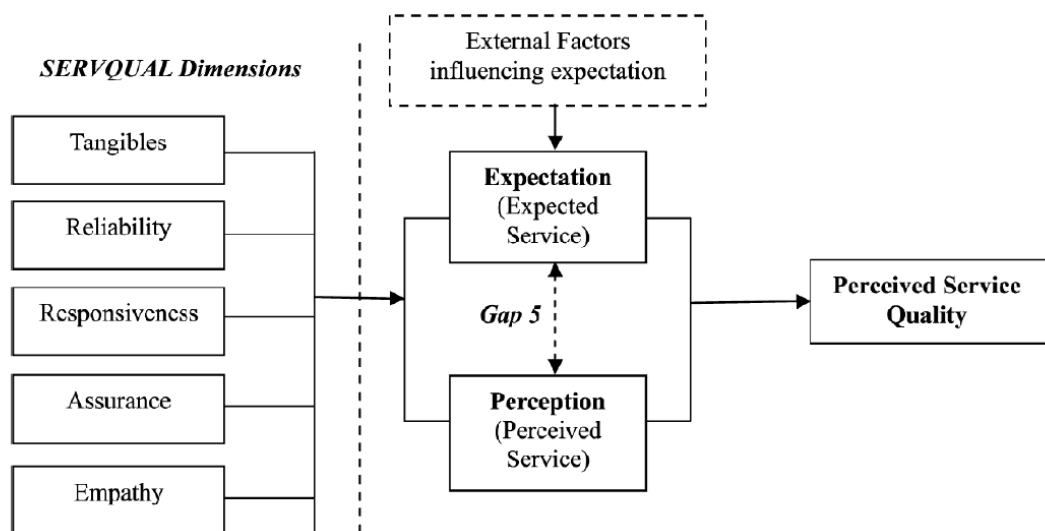
β) στις Εσωτερικές Διαδικασίες (ανάπτυξη καινοτομίας, διαδικασία λειτουργίας της εταιρίας και εξυπηρέτηση πελάτη μετά την πώληση),

γ) στη Μάθηση και την Ανάπτυξη της Εταιρίας (δυνατότητες εργαζομένων και δυνατότητες των πληροφοριακών συστημάτων, υποκίνηση εργαζομένων, ενδυνάμωση και ευθυγράμμιση ατομικών στόχων με τη στρατηγική της εταιρείας) και

δ) στα Χρηματοοικονομικά Αποτελέσματα. Το στάδιο ανάπτυξης (εσόδων και προσφερόμενων προϊόντων), στάδιο διατήρησης (μείωση κόστους, βελτίωση παραγωγικότητας) και στάδιο αποκομιδής (αξιοποίηση περιουσιακών στοιχείων), που ανάγονται σε αντίστοιχους στόχους στον κύκλο ζωής της εταιρείας, ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκεται κάθε φορά η εταιρεία.

1.5. SERVQUAL

Το μοντέλο αξιολόγησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών SERVQUAL χρησιμοποιείται ευρέως από οργανώσεις παροχής υπηρεσιών, αλλά και από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.



Σχήμα 1.4. SERVQUAL Model
Πηγή: (Wang et al., 2015)

Χαρακτηριστικά του μοντέλου αποτελούν: α) η δυνατότητα συγκριτικής ανάλυσης των επιδόσεων επιχειρήσεων ή οργανισμών και β) η δυνατότητα να επιτευχθεί σχετική αντικειμενικότητα στις ποιοτικές μεταβολές κατά τη διάρκεια του χρόνου (Κέφης, 2005).

Από δέκα που ήταν αρχικά οι δείκτες που χαρακτήριζαν τις αντιλήψεις των πελατών για την παρεχόμενη υπηρεσία (Zeithaml et al., 1990), τελικά, έπειτα από ποιοτικές έρευνες, η ομάδα Parasuraman κατέληξε σε μόνο πέντε που καθορίζουν τις διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών. Συγκεκριμένα (Σχήμα 1.4):

α) η Απτότητα/tangibles (πάγιος εξοπλισμός της επιχείρησης, εξωτερική εμφάνιση και η στάση του ανθρώπινου δυναμικού),

β) η Αξιοπιστία/reliability (ικανότητα της επιχείρησης να παρέχει ποιοτικές και αξιόπιστες υπηρεσίες χωρίς χρονικές καθυστερήσεις),

γ) η Ανταπόκριση/responsiveness (προθυμία του προσωπικού να ανταποκριθεί άμεσα στις ανάγκες των πελατών της επιχείρησης),

δ) η Διασφάλιση/assurance, (εμπιστοσύνη που εμπνέει το ανθρώπινο δυναμικό στους πελάτες ως απόρροια της υψηλής εκπαίδευσης που έχει λάβει) και

ε) η Κατανόηση/empathy (φροντίδα για εξάλειψη οποιαδήποτε αρνητικής στάσης απέναντι στους πελάτες από την παροχή εξατομικευμένων υπηρεσιών προς αυτούς).

Το 1988 προστέθηκε από τον καθηγητή Gronroos και μια ακόμη κατηγορία που ονομάστηκε «Ανάκτηση /recovery» και αναφέρεται στη δυνατότητα της επιχείρησης να αντιμετωπίζει προβλήματα που τυχόν προκύπτουν.

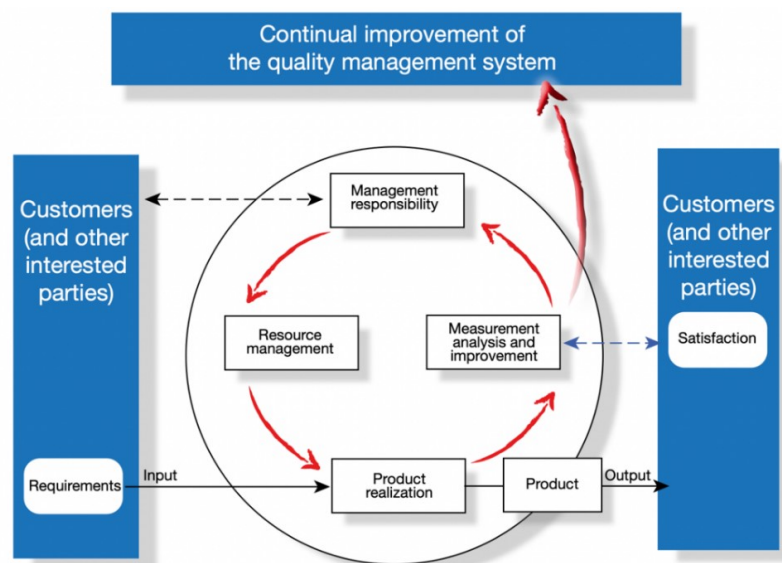
Παρά το μειονέκτημα του μοντέλου στη μέτρηση των παρεχόμενων υπηρεσιών με αντικειμενικά κριτήρια - κάτι το οποίο βέβαια δεν συμβαίνει για την ποιότητα αγαθών - θεωρήθηκε τελικά ως σταθμός για την εξέλιξη του βαθμού εξυπηρέτησης των πελατών. Για τη συλλογή και αξιολόγηση των δεδομένων

χρησιμοποιείται ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει: α) τη μέτρηση των προσδοκιών και των αντιλήψεων του πελάτη με βάση το ιδεατό επίπεδο μιας διάστασης ποιότητας και τη βιωμένη εμπειρία από την παροχή υπηρεσιών που αφορά τον οργανισμό παροχής αντίστοιχα και β) τη μέτρηση της σημαντικότητας των διαστάσεων ποιότητας (Κέφης, 2005).

1.6. ISO 9000

Το σύστημα BS EN ISO 9000 (Σχήμα 1.5) είναι ένα διεθνές αναγνωρισμένο επίπεδο ποιότητας, πολύ δημοφιλές και στην Ευρώπη, και στοχεύει στην αξιολόγηση του συστήματος ποιότητας ενός οργανισμού σε σχέση με ένα δεδομένο πρότυπο ποιότητας. Το μοντέλο αυτό, που αρχικά αναπτύχθηκε στον βιομηχανικό τομέα, στη συνέχεια επεκτάθηκε και στον τομέα των υπηρεσιών.

Η εφαρμογή του μοντέλου στην εκπαίδευση διαφοροποιείται πρωταρχικά στη βασική αποδοχή ότι «οι επιχειρηματικοί οργανισμοί μπορούν να χαρακτηριστούν οργανώσεις μηχανικών διαδικασιών, ενώ οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να θεωρηθούν οργανώσεις μορφωμένων επαγγελματιών» (Μπρίνια, 2008). Τα στοιχεία του συστήματος BS EN ISO 9000 που μπορούν να εφαρμοστούν με τις κατάλληλες αλλαγές στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν: 1) την Διευθυντική Ευθύνη, 2) τον Έλεγχο Σχεδιασμού, 3) τον Έλεγχο Τεκμηρίωσης, 4) τις Αγορές, 5) τον Έλεγχο Διεργασιών, 6) την Επιθεώρηση και Δοκιμή, 7) τον Έλεγχο μη Συμμορφούμενων Προϊόντων, 8) τη Διακίνηση, Αποθήκευση, Συσκευασία και Παράδοση, 9) τα Μητρώα Ποιότητας, 10) την Εκπαίδευση Ανθρώπινου Δυναμικού, 11) την Εξυπηρέτηση μετά την πώληση και 12) τις Στατιστικές Τεχνικές (Μπρίνια, 2008).



Σχήμα 1.5. Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας ISO 9000
Πηγή: (ISO, 2009)

1.7. EUA-IEP

Το IEP (Institutional Evaluation Programme) δημιουργήθηκε το 1994 εξασφαλίζοντας ότι τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα αποκομίσουν το μέγιστο όφελος από μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση που θα πραγματοποιείται από μια ομάδα έμπειρων καθοδηγητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (IEP) είναι μια ανεξάρτητη υπηρεσία των μελών της Ένωσης Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (EUA). Είναι πλήρες μέλος της ENQA (Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση) και είναι εισηγμένη στο EQAR (Μητρώο Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση) (I.E.P., 2017).

Κεφάλαιο 2. Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διασφάλισης Ποιότητας EFQM και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π)

2.1. Ευρωπαϊκό Μοντέλο EFQM

Το μοντέλο διασφάλισης ποιότητας EFQM γεννήθηκε ως ιδέα το 1988 από δεκατέσσερις αντιπροσώπους ευρωπαϊκών πολυεθνικών εταιριών, με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ποιότητα (European Organization for Quality) και απευθυνόταν σε κάθε είδος οργανισμό ανεξαρτήτως τομέα, μεγέθους, διάρθρωσης ή ωριμότητας. Εισηγήαγε τις αρχές της Διοίκησης ή Διαχείρισης Ποιότητας (Quality Management), σε όλες τις δραστηριότητες και τα επίπεδα μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, ακολουθώντας μια συνεχιζόμενη πορεία βελτίωσης της απόδοσης, η οποία συσχετιζόταν άμεσα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και της Οργανωσιακής Αριστείας (Nabitz et al., 2000). Μέχρι και σήμερα και έπειτα από διαδικασίες αναβάθμισης και επικαιροποίησης, το Μοντέλο EFQM αποτελεί μακράν ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία Αυτοαξιολόγησης, με στόχο την αριστεία, σε ολόκληρη την Ευρώπη (Eskildsen & Dahlgaard, 2000).

Η θεωρητική αντίληψη του μοντέλου EFQM βασίζεται στις διαδικασίες, δηλαδή στον τρόπο που οι οργανισμοί χρησιμοποιούν τις ικανότητες των εργαζομένων τους, από τη μια, για να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και τα αποτελέσματα των ανθρώπων, των πελατών και της κοινωνίας, από την άλλη, που επιτυγχάνονται μέσω της ηγεσίας - κι όλα αυτά με την βοήθεια της στρατηγικής και της πολιτικής, των μέσων και πόρων, να οδηγούν σε άριστα συνολικά αποτελέσματα του οργανισμού (García-Bernal et al., 2018).

Τα στοιχεία εκείνα που κάνουν το μοντέλο αυτό να είναι πρακτικό και εύχρηστο είναι η διάθεση ενός ιδιαίτερα μη περιοριστικού πλαισίου δράσης, όπου δίνεται η δυνατότητα στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς (EFQM, 2013, σελ. 2):

- Να μπορούν να ορίζουν, στον χάρτη της επιχειρηματική αριστείας τους, το σημείο στο οποίο βρίσκονται τη δεδομένη στιγμή, κατανοώντας παράλληλα τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, σε σχέση με το Όραμα και την Αποστολή που έχουν ήδη αποφασίσει.
- Να εντυφώσουν στη λογική ενός κοινού λεξιλογίου και τρόπου σκέψης, που να στοχεύει στη διευκόλυνση της μεταβίβασης ιδεών, εντός και εκτός των ορίων τους με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.
- Να εντοπίζουν πιθανά κενά και επικαλύψεις μέσα από μια διαδικασία συνδυασμού πρωτοβουλιών, υπαρχουσών και προγραμματισμένων και να μπορούν να εκθέσουν την βασική δομή στο σύστημα διαχείρισής τους.

Με στόχο την καθοδήγηση προς την κατάκτηση της Αριστείας, τρεις συνιστώσες συνθέτουν το Μοντέλο Αριστείας EFQM:

- Οι Θεμελιώδεις Αρχές της Αριστείας (Σχήμα 2.1)
- Το Μοντέλο της Αριστείας EFQM και
- Η λογική του RADAR



Σχήμα 2.1. Θεμελιώδεις Αρχές Αριστείας

Πηγή: (EFQM, 2013)

Ειδικότερα (EFQM, 2013, σελ. 4-8):

Οι Θεμελιώδεις Αρχές της Αριστείας που αποτελούν τη βάση στο οικοδόμημα της Αριστείας για μια επιχείρηση ή έναν οργανισμό είναι οι παρακάτω (Σχήμα 2.2):

1) Πρόσθετη αξία για τους πελάτες.

Μέσα από διαδικασίες κατανόησης, πρόβλεψης και εκπλήρωσης αναγκών, προσδοκιών και ευκαιριών, διαφορετικών ομάδων πελατών, να τείνουν να προσθέτουν σταθερά πρόσθετη αξία για τους πελάτες τους.

2) Δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος.

Η απόδοσή τους είναι συνυφασμένη με τη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος όχι μόνο για τους ίδιους αλλά και για το περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται, βελτιώνοντας τις οικονομικές, περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες τους.

3) Ανάπτυξη οργανωτικής ικανότητας.

Αναπτύσσουν αποτελεσματικά ικανότητες διαχείρισης αλλαγών τόσο εντός όσο και εκτός των ορίων τους.

4) Αξιοποίηση Δημιουργικότητας & Καινοτομίας.

Με την κατάλληλη αξιοποίηση της Δημιουργικότητας και της Καινοτομίας των ενδιαφερομένων μερών, επιδίδονται σε υψηλά επίπεδα επιδόσεων διατηρώντας το πλεονέκτημα έναντι άλλων.

5) Ηγεσία με Όραμα, Έμπνευση & Ακεραιότητα.

Οι ηγέτες είναι αυτοί που λειτουργούν ως πρότυπα για τις αξίες της επιχείρησης ή του οργανισμού, χαρακτηρίζονται για την Ακεραιότητά τους και εμπνέουν με το Όραμά τους.

6) Διαχείριση με Ευελιξία.

Μέσα από μηχανισμούς ανίχνευσης πιθανών ευκαιριών και απειλών της επιχείρησης ή του οργανισμού, σχεδιάζουν αποτελεσματικά και υλοποιούν τους στρατηγικούς τους στόχους.

7) Επιτυχία μέσω των ταλέντων των Ανθρώπων.

Αξιοποιώντας πλήρως το ανθρώπινο δυναμικό μέσα από την καλλιέργεια της κατάλληλης κουλτούρας, ατομικοί και ομαδικοί στόχοι ευθυγραμμίζονται προς την επίτευξη κοινών επιχειρηματικών στόχων.

8) Διατήρηση εξαιρετικών Αποτελεσμάτων.

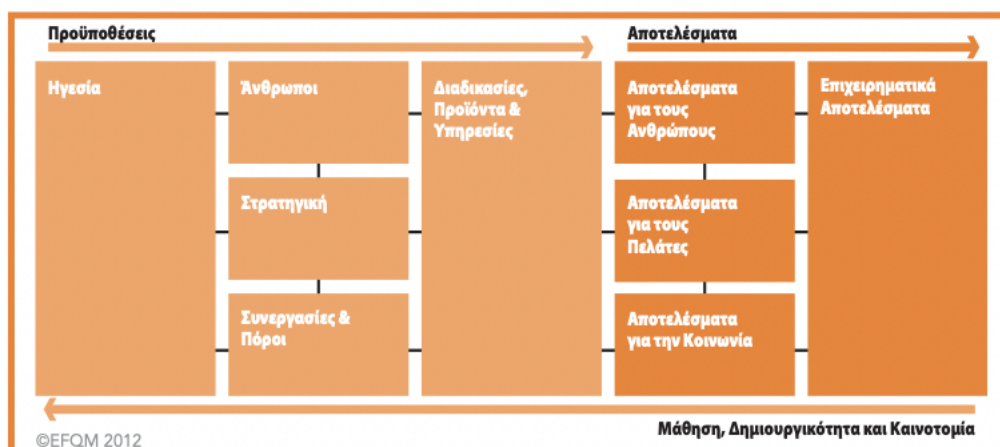
Με στόχευση τη συνεχή διατήρηση αποτελεσμάτων που ξεχωρίζουν, ικανοποιούν τις βραχυπρόθεσμες και στις μακροπρόθεσμες ανάγκες όλων των ενδιαφερόμενων μερών στα πεδία που δραστηριοποιούνται.

Το Μοντέλο Αριστείας EFQM αποτελεί το πλαίσιο εκείνο, όπου επιχειρήσεις και οργανισμοί δύνανται να βοηθηθούν, ώστε στην πράξη να εφαρμόσουν τις Θεμελιώδεις Αρχές Αριστείας και τη λογική του RADAR.

Κριτήριο	1. Ηγεσία					2. Στρατηγική				3. Άνθρωποι					4. Συνεργάτες & Πόροι					5. Διεργασίες, Προϊόντα & Υπηρεσίες				
	α	β	γ	δ	ε	α	β	γ	δ	α	β	γ	δ	ε	α	β	γ	δ	ε	α	β	γ	δ	ε
Επιμέρους κριτήριο																								
Πρόσθετη αξία για τους πελάτες																								
Δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος																								
Ανάπτυξη οργανωτικής ικανότητας																								
Αξιοποίηση δημιουργικότητας & καινοτομίας																								
Ηγεσία με όραμα, έμπνευση & ακεραιότητα																								
Διαχείριση με ευελιξία																								
Επιτυχία μέσω των ταλέντων των ανθρώπων																								
Διατήρηση εξαιρετικών αποτελεσμάτων																								

Σχήμα 2.2. Ένταξη των Θεμελιωδών Αρχών στα Κριτήρια
Πηγή: (EFQM, 2013)

Αποτελείται από εννέα κριτήρια (Σχήμα 2.3), τα οποία χωρίζονται σε δύο ομάδες: τις Προϋποθέσεις, που αναφέρονται σ' αυτά που κάνει ένας οργανισμός ή μια επιχείρηση και στο πώς τα κάνει, και τα Αποτελέσματα, που αναφέρονται σ' αυτά που επιτυγχάνει. Η αλληλεπίδραση μεταξύ Προϋποθέσεων και Αποτελεσμάτων πραγματοποιείται καθώς τα Αποτελέσματα επιτυγχάνονται από τις Προϋποθέσεις και οι Προϋποθέσεις βελτιώνονται αντλώντας πληροφορίες από τα Αποτελέσματα.



Σχήμα 2.3. Κριτήρια Μοντέλου EFQM (2013)
Πηγή: (EFQM, 2013)

Προϋποθέσεις αποτελούν η Ηγεσία, η Στρατηγική, οι Άνθρωποι, οι Συνεργασίες & Πόροι και οι Διαδικασίες. Τα Αποτελέσματα περιλαμβάνουν τα Αποτελέσματα για τους Ανθρώπους, τα Αποτελέσματα για τους Πελάτες, τα Αποτελέσματα για την Κοινωνία και τα Επιχειρηματικά Αποτελέσματα ή Αποτελέσματα Οργανωσιακής Επίδοσης (EFQM, 2013, σελ. 9).

Ειδικότερα, τα Κριτήρια του Μοντέλου EFQM αναφέρονται σε (EFQM, 2013, σελ. 10-22):

Ηγεσία:

Οι άριστοι οργανισμοί/επιχειρήσεις έχουν ηγέτες που λειτουργούν ως πρότυπα για τις αξίες και τη δεοντολογία τους, εμπνέουν τους άλλους, διαμορφώνουν το μέλλον και το κάνουν πραγματικότητα και με τις ικανότητες ετοιμότητας που διαθέτουν, εξασφαλίζουν συνεχείς επιτυχίες στους κόλπους τους. Οι Ηγέτες είναι αυτοί που ορίζουν, παρακολουθούν, επανεξετάζουν και προωθούν τη βελτίωση του συστήματος, αλλά και την απόδοση του οργανισμού/επιχείρησης και, ταυτόχρονα, είναι εκείνοι που συνδέονται με τα ενδιαφερόμενα μέρη. Ενισχύουν την κουλτούρα αριστείας των ανθρώπων του οργανισμού/επιχείρησης, διασφαλίζοντας ότι ο οργανισμός/επιχείρηση έχει ευελιξία και διαχειρίζεται αποτελεσματικά οποιαδήποτε αλλαγή.

Στρατηγική:

Οι άριστοι οργανισμοί/επιχειρήσεις, με το ενδιαφέρον τους πάντοτε στραμμένο σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, σχεδιάζουν και υλοποιούν την πλέον

κατάλληλη Στρατηγική, προσδιορίζοντας σαφώς την Αποστολή και το Όραμά τους. Τα χαρακτηριστικά εκείνα που τη διαμορφώνουν είναι τα σχέδια, οι πολιτικές, οι στόχοι και οι διαδικασίες που αναπτύσσονται και εξελίσσονται. Η Στρατηγική βασίζεται στην κατανόηση αναγκών και προσδοκιών των ενδιαφερομένων μερών και του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά και των εσωτερικών επιδόσεων και ικανοτήτων. Επίσης, αναπτύσσονται, επανεξετάζονται και επικαιροποιούνται τόσο η Στρατηγική όσο και οι πολιτικές υποστήριξης, όπως επίσης και κοινοποιούνται, υλοποιούνται και παρακολουθούνται.

Άνθρωποι:

Οι άριστοι οργανισμοί/επιχειρήσεις, αξιοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό τους με αμοιβαίο όφελος και τη σωστή αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, με αναγνώριση, ανταμοιβή, δικαιοσύνη και ισότητα, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Βασίζονται στην αξία των ανθρώπων τους, δημιουργώντας μια κουλτούρα, επιτρέποντας την επίτευξη στόχων οργανισμού/επιχείρησης και Ανθρώπων με αμοιβαίο όφελος. Η στρατηγική του οργανισμού/επιχείρησης υποστηρίζεται από τα σχέδια των Ανθρώπων - με τις γνώσεις και τις ικανότητές τους να αναπτύσσονται και οι ίδιοι να ευθυγραμμίζονται, να συμμετέχουν και να ενισχύονται. Οι Άνθρωποι επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους σε ολόκληρο τον οργανισμό/επιχείρηση, ανταμείβονται, αναγνωρίζονται και, γενικά, εκδηλώνεται ενδιαφέρον για αυτούς.

Συνεργασίες & Πόροι:

Οι άριστοι οργανισμοί/επιχειρήσεις με την ορθολογική διαχείριση των εσωτερικών πόρων και των εξωτερικών συνεργασιών, υποστηρίζουν την στρατηγική εκείνη που τους εξασφαλίζει την αποτελεσματική διαχείριση του περιβαλλοντικού και κοινωνικού αντίκτυπού τους. Συγκεκριμένα, αναφέρονται: στη διαχείριση συνεργατών και προμηθευτών για βιώσιμο όφελος, οικονομικών για διασφάλιση βιώσιμης επιτυχίας αλλά και κτιρίων, εξοπλισμού, υλικών και φυσικών πόρων με βιώσιμο τρόπο. Τα Μέσα & Πόροι αναφέρονται στη διαχείριση της τεχνολογίας για υποστήριξη διαμόρφωσης στρατηγικής, πληροφοριών και γνώσεων για υποστήριξη της αποτελεσματικής λήψης

αποφάσεων και τέλος για οικοδόμηση της ικανότητας του οργανισμού/ επιχείρησης.

Διαδικασίες:

Οι άριστοι οργανισμοί/επιχειρήσεις με τον σχεδιασμό και την κατάλληλη διαχείριση, βελτιώνουν τις Διαδικασίες, τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους, ώστε να δημιουργούν προστιθέμενη αξία τόσο στους πελάτες τους, όσο και στα ενδιαφερόμενα μέρη τους. Οι Διαδικασίες αναφέρονται: στον σχεδιασμό και τη διαχείριση διεργασιών με σκοπό τη βελτιστοποίηση της αξίας των ενδιαφερόμενων μερών, στη δημιουργία βέλτιστης αξίας για τους πελάτες με την ανάπτυξη προϊόντων και υπηρεσιών, στην αποτελεσματική προώθηση και στο μάρκετινγκ προϊόντων και υπηρεσιών, στην παραγωγή, παράδοση και διαχείριση των προϊόντων και των υπηρεσιών και, τέλος, στη διαχείριση και τη βελτίωση των σχέσεων με τους πελάτες του οργανισμού/ επιχείρησης.

- *Αποτελέσματα: Αποτελέσματα για τους Ανθρώπους*

Οι άριστοι οργανισμοί/επιχειρήσεις στοχεύουν στην επίτευξη και διατήρηση εξαιρετικών αποτελεσμάτων για τους Ανθρώπους τους, που όχι μόνο να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, αλλά και να τις υπερβαίνουν.

- *Αποτελέσματα για τους Πελάτες*

Οι άριστοι οργανισμοί/επιχειρήσεις στοχεύουν στην επίτευξη και διατήρηση εξαιρετικών αποτελεσμάτων για τους Πελάτες τους, που όχι μόνο να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, αλλά και να τις υπερβαίνουν.

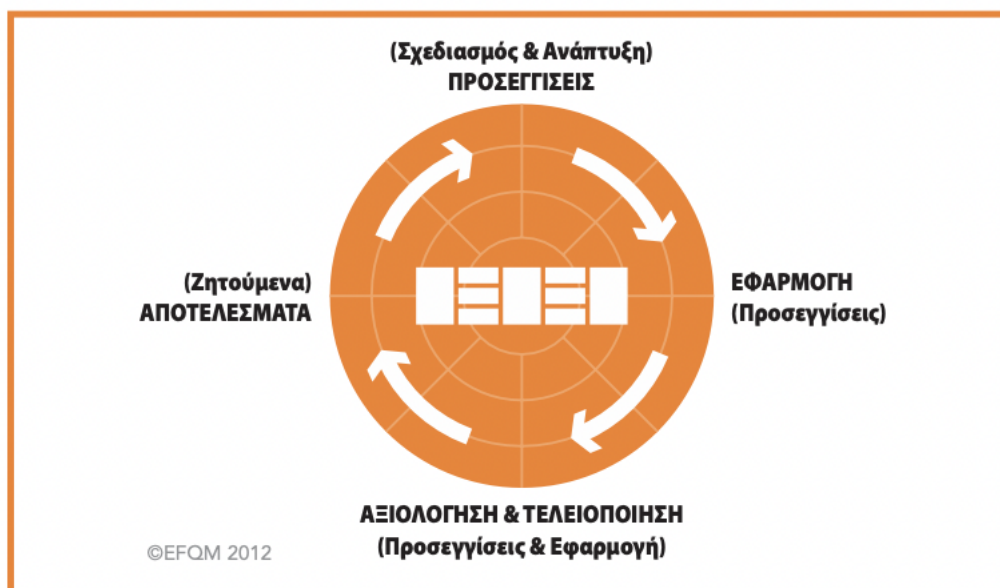
- *Αποτελέσματα για την Κοινωνία*

Οι άριστοι οργανισμοί/επιχειρήσεις στοχεύουν στην επίτευξη και διατήρηση εξαιρετικών αποτελεσμάτων μέσα στα πλαίσια της Κοινωνίας τους, που όχι μόνο να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, αλλά και να τις υπερβαίνουν.

- *Επιχειρηματικά Αποτελέσματα ή Αποτελέσματα Οργανωσιακής Επίδοσης*

Οι άριστοι οργανισμοί/επιχειρήσεις στοχεύουν στην επίτευξη και διατήρηση εξαιρετικών αποτελεσμάτων, που όχι μόνο να ανταποκρίνονται στις

ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των ενδιαφερομένων μερών τους, αλλά και να τις υπερβαίνουν.



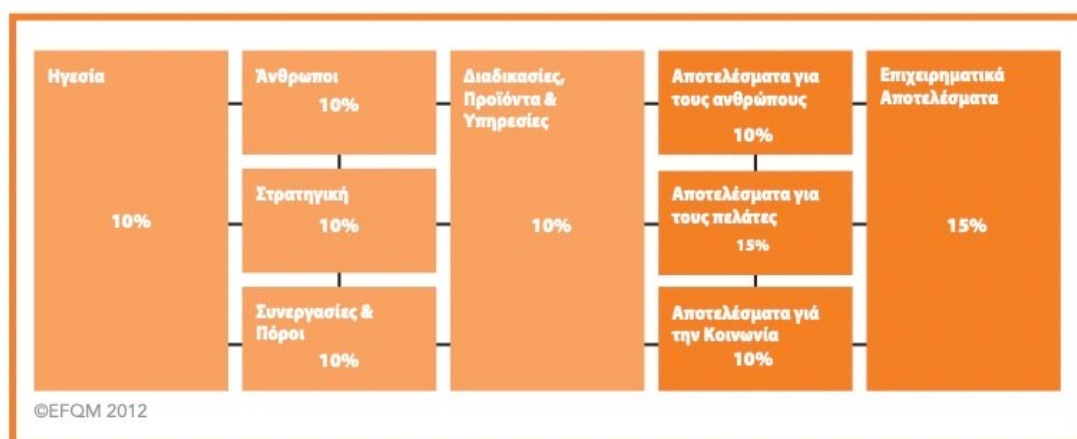
Σχήμα 2.4. Η λογική του RADAR
Πηγή: (EFQM, 2013)

Η λογική RADAR (Results, Approach, Deployment, Assessment, Review), (Σχήμα 2.4) που συνοδεύεται από ένα δυναμικό πλαίσιο αξιολόγησης καθορίζει τις προϋποθέσεις μιας επιχείρησης/οργανισμού για να διαβεί το μονοπάτι της αριστείας και εφαρμόζεται σε κάθε κριτήριο/υποκριτήριο του Μοντέλου EFQM (EFQM, 2013. σ. 24-25):

- **Αποτελέσματα/Results.** Προσδιορισμός των Αποτελεσμάτων που έχει ως στόχο να επιτύχει μια/ένας επιχείρηση/οργανισμός και που αποτελεί μέρος της στρατηγικής του (Τι προσπαθούμε να επιτύχουμε;).
- **Προσέγγιση/Approach.** Τον προγραμματισμό και την ανάπτυξη προσεγγίσεων για την απόδοση των απαιτούμενων Αποτελεσμάτων σε παρόν και μέλλον (Πώς προσπαθούμε να το επιτύχουμε αυτό;).
- **Ανάπτυξη/Deployment.** Την εξασφάλιση πλήρους εφαρμογής των προσεγγίσεων του με συστηματικό τρόπο (Πότε/Πώς τέθηκε σε εφαρμογή μία Διαδικασία;).

- Αξιολόγηση/Assessment. Τη διαρκή αξιολόγηση και επανεξέταση των Προϋποθέσεων, με παρακολούθηση και ανάλυση Αποτελεσμάτων (Πώς μετράμε αν λειτουργεί;).
- Αναθεώρηση/Review. Με συνεχή μάθηση και απώτερο στόχο τη βελτίωση και τελειοποίηση των διαδικασιών που ακολουθούνται (Τι μάθαμε και τι μπορούμε να βελτιώσουμε;).

Το εργαλείο Αξιολόγησης και Διαχείρισης RADAR χρησιμοποιείται για τη βαθμολόγηση των οργανισμών/επιχειρήσεων που είτε υποβάλλουν αίτηση για το Βραβείο Αριστείας EFQM ή για συναφή εθνικά βραβεία Αριστείας στην Ευρώπη, είτε για την Αυτοαξιολόγησή τους με στόχο να χρησιμοποιήσουν τη βαθμολογία αυτή για συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking) ή ακόμη και για άλλους λόγους. Ως βασική αρχή του RADAR είναι ότι η βαθμολογία μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού έναντι του Μοντέλου θα αυξηθεί όταν οι επιδόσεις τους θα βελτιώνονται με το πέρασμα του χρόνου. Το 50% των διαθέσιμων βαθμών αναλογεί στα Κριτήρια Προϋποθέσεις και το 50% στα Αποτελέσματα. Οι συντελεστές βαρύτητας που θεσπίστηκαν το 1991 ως αποτέλεσμα ευρείας διαβούλευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη, αλλά επανεξετάζονται περιοδικά, και που δίνονται σε κάθε ένα από τα εννέα κριτήρια, υπολογίζονται στο σύνολο των βαθμών που συγκεντρώνονται. Γενικά, το κάθε υποκριτήριο έχει τον ίδιο συντελεστή βαρύτητας στα πλαίσια του συγκεκριμένου κριτηρίου με ελάχιστες εξαιρέσεις. Η συνολική βαθμολογία (από 0 έως 1000 βαθμούς) υπολογίζεται λαμβάνοντας υπόψη τη βαρύτητα του κάθε κριτηρίου (Σχήμα 2.5).



Σχήμα 2.5. Βαθμολογία για το Μοντέλο Αριστείας EFQM
 Πηγή: Μοντέλο Αριστείας EFQM 2013)

Επίσης, η Pathfinder Card προσδιορίζει την παρούσα θέση της επιχείρησης ή του οργανισμού σε σχέση με την έννοια της επιχειρηματικής Αριστείας με στόχο την επιλογή των πλέον ενδεδειγμένων σχεδίων υλοποίησης για βελτίωση.

Τέλος, ο προγραμματισμός, η μόνιμη ανάπτυξη και η συνεχής ανατροφοδότηση δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου.

2.2. Περιγραφή των Κριτηρίων του Μοντέλου EFQM

Οι ενέργειες της Ηγεσίας, οι Άνθρωποι και τα Μέσα & οι Πόροι, καθώς και οι Διαδικασίες δεν είναι ανεξάρτητες, αλλά θα πρέπει να εφαρμόζονται και να συντονίζονται μεταξύ τους για να επιτευχθούν τα άριστα αποτελέσματα (Tamimi, 1998b). Αναλύοντας το μοντέλο EFQM βρέθηκαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της Ηγεσίας, των Ανθρώπων, της Στρατηγικής και των Μέσων & Πόρων (Eskildsen & Dahlgaard, 2000).

Η υιοθέτηση της φιλοσοφία του οργανισμού από όλους, η οποία θα επικοινωνείται μεταξύ των εμπλεκομένων, αφορά τις θεμελιώδεις αρχές του μοντέλου ΔΟΠ, δηλαδή το όραμα, την αποστολή και την στρατηγική του οργανισμού (Powell, 1995).

2.2.1. Ηγεσία

Η σπουδαιότητα της ηγεσίας στον δρόμο της ποιότητας αναγνωρίζεται πλέον από ακαδημαϊκούς και επαγγελματίες. Το μοντέλο EFQM αναγνωρίζει ότι η διοίκηση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των δομών/υποδομών που είναι απαραίτητες για να μπορέσει ο οργανισμός να επιτύχει τους στόχους του (Ghobadian & Woo, 1994). Μια αποτελεσματική εφαρμογή της στρατηγικής της ΔΟΠ μπορεί να αναπτυχθεί μόνο, όταν υιοθετούνται κατάλληλες συμπεριφορές από τη μεριά της διοίκησης, θεωρώντας τη διοίκηση ως τον πιο σημαντικό παράγοντα-κλειδί (Porter & Parker, 1993) και τις ενέργειες αυτής ιδιαίτερης σπουδαιότητα για την επίτευξη της ποιότητας σ' έναν οργανισμό (Gatewood & Riordan, 1997).

Τα διευθυντικά στελέχη οφείλουν να εφαρμόζουν στην πρακτική τους όχι μόνο σε κάποια από τα δευτερεύοντα κριτήρια για την ποιότητα και να αγνοούν τα άλλα, αφού όλα μαζί συνθέτουν το οικοδόμημα μιας ενιαίας φιλοσοφίας. Αυτό αποδεικνύεται και από το γεγονός κάποιων εξ αυτών (διευθυντικά στελέχη) να αποτυγχάνουν να οδηγήσουν τον οργανισμό τους στην αριστεία, αφού συνηθίζουν να εφαρμόζουν μόνο εκείνα που τους ταιριάζουν από τα στοιχεία της φιλοσοφίας του Deming, επιβεβαιώνοντας περίτρανα τη σημαντικότητα εφαρμογής στρατηγικής της ΔΟΠ ολιστικά και όχι αποσπασματικά (Tamimi, 1998). Η ηγεσία είναι αυτή που οδηγεί την πολιτική και στρατηγική μέσα από τη διοίκηση των ανθρώπων, τις διαδικασίες, τα μέσα και τους πόρους, προκειμένου να φέρουν εις πέραν την αποστολή τους, που δεν είναι άλλη από την υπέρτατη ικανοποίηση των πελατών και την ικανοποίηση της κοινωνίας και που με την σειρά τους οδηγούν στα καλύτερα αποτελέσματα του οργανισμού (Osseo-Asare & Longbottom, 2002).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας αποτελεσματικής διοίκησης ενός σχολικού οργανισμού αποτελούν: η κατάλληλη οργάνωση, η ικανή ηγεσία, οι σαφείς στόχοι, η ύπαρξη στρατηγικού προγραμματισμού, το πνεύμα συνεργασίας, η λήψη των σωστών αποφάσεων και ένα αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης. Εκείνα που μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια είναι η κινητικότητα του

εκπαιδευτικού προσωπικού, η εφαρμογή της «αρχής του Peter» - σύμφωνα με την οποία τα διοικητικά στελέχη τείνουν να προάγονται στο επίπεδο της ανικανότητάς τους - η εφαρμογή του «νόμου του Parkinson», που βασίζεται στο γεγονός ότι η ποιότητα της εργασίας δεν σχετίζεται με τον αριθμό των αναγκαίων ατόμων για την εκτέλεσή του, η εκχώρηση ευθύνης χωρίς εξουσία (όπως συμβαίνει για τους διευθυντές-ντρίες των Σχολικών Μονάδων), η αρχή της πολυνομίας (αφορά τον νομοθετικό πλουραλισμό) και επίσης, οι πολύπλοκες γραφειοκρατικές διαδικασίες (Σαΐτης, 2008).

Οι Ravichandran & Rai (2000) αναφέρουν ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτά που προσδιορίζουν τη δομή ενός συστήματος διοίκησης για βέλτιστη ποιότητα είναι η αποτελεσματική διαχείριση των διαδικασιών, η συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών, η διαχείριση της πολυπλοκότητας των υποδομών και ως κορυφαία θεωρείται η διαχείριση της ηγεσίας για την ποιότητα (Ravichandran & Rai, 2000). Οι Davies et al. και Detert & Jenni (Calvo-Mora, Leal, & Roldán, 2005) που ασχολήθηκαν στην έρευνά τους για την ανώτατη εκπαίδευση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η Ηγεσία θα πρέπει ξεκάθαρα να καθορίζει, αλλά και να υποστηρίζει τους στόχους της στους άμεσα εμπλεκόμενους, να δίνει προτεραιότητα στον μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό, να διασφαλίζει ένα κατάλληλο σχέδιο για συνεχή βελτίωση, να δίνει κίνητρα τόσο σε άτομα όσο και ομάδες και φυσικά να εποπτεύει την επιτυχία.

Διοίκηση και ηγεσία, όμως, είναι διαφορετικές έννοιες. Η μεν πρώτη καλείται να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα, η δεύτερη, αντίθετα, να φέρει την αλλαγή. Η διοίκηση είναι πιο προβλέψιμη - είναι επιστήμη, όχι τέχνη - καθώς περιλαμβάνει σχεδιασμό, ανάλυση και λογικά βήματα, στην ηγεσία, από την άλλη, τίποτα δεν είναι σίγουρο και οποιαδήποτε επιλογή μπορεί να αμφισβητηθεί (Khaleelee & Woolf, 1996). Στην ηγεσία, όπως τονίζει ο Kotter (1988), έχεις να διαχειριστείς ανθρώπους, να εμπλακείς συναισθηματικά, να ενεργοποιήσεις και να εμπνεύσεις τα κίνητρα τους (Goleman, 2004). Όλοι αυτοί που υποστηρίζουν, εμπνέουν και αντανακλούν την κουλτούρα της ποιότητας στους άλλους, ασκούν ένα καθοδηγητικό ηγετικό ρόλο σε θέματα ποιότητας και ενθαρρύνουν την ομαδική προσέγγιση, βάζοντας τα δυνατά τους σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία

βελτίωσης (Naylor, 1999). Ο Deming (Ravichandran & Rai, 2000) διαβεβαιώνει ότι μια εταιρία ή ένας οργανισμός χωρίς στελέχη και ορατή σηματοδότηση της δέσμευσης της διοίκησης για βελτίωση της ποιότητας, δεν θα μπορέσει να αλλάξει τις πρακτικές του και θα οδηγηθεί αναπόφευκτα σε κακή ποιότητα προϊόντων ή υπηρεσιών - επιβεβαιώνοντας για ακόμη μια φορά ότι η ηγεσία είναι το πρώτο σημείο αναφοράς για μια υψηλής απόδοσης ποιότητα. Άλλωστε «μια διοίκηση χωρίς όραμα θα οδηγήσει στον διοικητισμό και, από την άλλη ένα όραμα χωρίς αποτελεσματική εφαρμογή μπορεί να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια» (Bush, 1999, σελ. 240).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε οργανισμούς στη Σιγκαπούρη, αναγνωρίζονται οι κύριοι παράγοντες διαχείρισης της ποιότητας και παρατηρήθηκε ότι τα ηγετικά στελέχη μπορούν να οργανώσουν την επιχειρησιακή τους δραστηριότητα ή στρατηγική και να εστιάσουν πάνω σε αυτήν, μέσα από μια διαδικασία συνεχούς παρακολούθησης της απόδοσης ποιότητας του οργανισμού, μετρώντας την με τα μέσα μέτρησης της ποιότητας που διαθέτουν ή με τις πρακτικές διαχείρισης της ποιότητας, χρησιμοποιώντας τα ως εργαλεία Αυτοαξιολόγησης (Quazi et al., 1998). Η ηγεσία με διαχειριστική νοοτροπία που δίνει έμφαση στον έλεγχο και τον ορθολογισμό, αναπόφευκτα απαιτεί την χρήση εξουσίας για να επηρεάσει την σκέψη και τις ενέργειες άλλων ανθρώπων, με κατευθυνόμενες ενέργειες προς τους στόχους, τους πόρους, τις δομές ή τους ανθρώπους του οργανισμού με έναν διευθυντή που θα πρέπει να επιλύει όλα τα προβλήματα (Zaleznik, 2001).

Σε άλλη έρευνα που έγινε το 1991 στην Αμερική για το μοντέλο Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) σε 22 ιδιωτικά και δημόσια πανεπιστήμια, αποδείχθηκε ότι όλα τα κριτήρια της ΔΟΠ είναι σημαντικά, με την Ηγεσία και την ικανοποίηση του πελάτη να κατέχουν τις πρώτες θέσεις (Zink & Schmidt, 1995). Η ηγεσία είναι απαραίτητη για να συνδυάζει το ήθος, την κουλτούρα, τη συλλογικότητα των πανεπιστημίων με την αναμενόμενη επιχειρηματική προσέγγιση που απαιτούν οι πελάτες. Επίσης, η χρήση του μοντέλου EFQM θεωρείται ως το καταλληλότερο μοντέλο για την ανάπτυξη της ηγεσίας στα πανεπιστήμια (Davies et al., 2001).

Η ηγεσία που υποστηρίζει τη συνεργασία και τη συμμετοχή πολλών ατόμων στην άσκηση της (Bush & Glover, 2003), η κατανεμημένη ηγεσία - σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή ηγεσία, τη μονοπρόσωπη ηγεσία πάνω στην οποία έχει εδραιωθεί ολόκληρος ο δυτικός πολιτισμός (Spillane et al., 2007) - θεωρείται ως ένας ακόμη παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός στη βελτίωση των συνολικών αποτελεσμάτων απόδοσης μιας Σχολικής Μονάδας. Οι αρχές της κατανεμημένης ή διανεμημένης ηγεσίας εμφανίζονται βιβλιογραφικά ως συνηγεσία (co-leadership) (Lindahl, 2008), ή υπηρετική ηγεσία (servant leadership) (Greenleaf, 1998) ή αυτοηγεσία (self-management) (Manz & Sims, 1980) ή ηγεσία ενδυνάμωσης (empowerment leadership) (Liu, 2015) και αναφέρεται στις διαδικασίες εκείνες κατά τις οποίες η ηγεσία δεν αποτελεί μονοπώλιο ενός και μόνο ατόμου, αλλά ενσωματώνει πολλές ομάδες και άτομα (Πασιαρδής, 2012) και αποτελεί μια κοινή πρακτική που κατανέμεται μεταξύ πολλών ατόμων (Spillane et al., 2007).

Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της κατανεμημένης ηγεσίας είναι (Gronn, 2000· Spillane, 2012· Timperley, 2005· Woods et al., 2004):

- α) να αποτελεί μια μορφή συλλογικής άσκησης της ηγεσίας
- β) να προωθεί οργανισμούς μάθησης
- γ) να ανοίγει τα όρια ηγεσίας
- δ) να αλληλοεπιδρά μεταξύ του ηγέτη, του προσωπικού και των διαδικασιών
- ε) να ενθαρρύνει τη βιώσιμη αλλαγή και ανάπτυξη
- στ) να αναγνωρίζει τις δεξιότητες των άλλων
- ζ) να εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας και των επιδόσεων των μαθητών
- η) να περιλαμβάνει συνεργατική κουλτούρα, δέσμευση και ανάληψη πρωτοβουλιών

Κι όλα τα παραπάνω με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης της Σχολικής Μονάδας και της βιώσιμη ανάπτυξή της. Κάτι το οποίο ενισχύει τους κοινούς στόχους ενός εκπαιδευτικού οργανισμού στην πορεία της ολοκλήρωσής του (Leithwood et al., 1999), καλλιεργεί μια δημοκρατική νοοτροπία και εδραιώνει σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης σε διοικητικό επίπεδο μεταξύ όλων των εμπλεκομένων σε μία Σχολική Μονάδα.

Άλλωστε, όπως ο Fullan (2007) υποστηρίζει, ναι μεν η ηγεσία αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για κάθε επιτυχημένη εκπαιδευτική αλλαγή, αλλά ο ρόλος του διευθυντή ως του κύριου εκπαιδευτικού ηγέτη είναι πάρα πολύ περιορισμένος, ώστε να μπορέσει να φέρει το βάρος των μεταρρυθμίσεων, οι οποίες θα δημιουργήσουν τα σχολεία του μέλλοντος. Επομένως, η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να εξασφαλίσει συνέπεια στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας και την αποφυγή οποιονδήποτε στοιχείων απομόνωσης εκ μέρους των Διευθυντών. Να εστιάσουμε δηλαδή σ' αυτό που προτείνουν οι (Bennett et al., 2003) την ηγεσία ως έναν τρόπο σκέψης, παρά ως μια διαφορετική τεχνική ή πρακτική. Δηλαδή, πιο συγκεκριμένα, η ηγεσία να εφαρμόζεται μέσα από τη διενέργεια αλληλεπιδράσεων μεταξύ Διευθυντών-ντριών και εκπαιδευτικών και όχι να στηρίζεται αποκλειστικά σε ένα άτομο που μπορεί να διευθύνει (δηλαδή τον Διευθυντή-ντρια). Ωφέλιμο θα ήταν να γίνουν προσπάθειες μετατόπισης ηγετικών αρμοδιοτήτων σε άτομα που εξαιτίας της θέσης τους ενδέχεται να είναι αμέτοχα στις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Spillane & Diamond, 2007). Γενικά, όλο το διδακτικό προσωπικό θα μπορεί να συμβάλει στις ενέργειες της ηγεσίας ανεξαρτήτως θέσης (Harris & Spillane, 2008).

Η διοίκηση ενός οργανισμού δεν έχει νόημα να παρέμβει, προκειμένου να βελτιώσει ανεξάρτητα τα μέρη ενός συστήματος και μετά να συγκεντρώσει τα αποτελέσματα, αλλά για να διαχειριστεί τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τμημάτων και να επιτρέψει βελτιώσεις στη συνολική συμπεριφορά του οργανισμού. Τα διάφορα μοντέλα αριστείας χρησιμοποιούν τα κατάλληλα πλαίσια αξιολόγησης προσφέροντας μια ολιστική μέτρηση σε οργανωτικό επίπεδο στους οργανισμούς ως ζωντανά συστήματα και περιλαμβάνουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) την αναγνώριση πολλών εμπλεκομένων σχετικά

με την απόδοση ενός οργανισμού, β) τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της απόδοσης, γ) την αντίληψη του οργανισμού ως ένα ζωντανό σύστημα και όχι απλά ως μια ύπαρξη από διάφορα μέρη. Η οργάνωση ενός συστήματος θα πρέπει να πραγματοποιείται σε σχέση με το περιβάλλον του, με στοιχεία αυτό-οργάνωσης, αλληλεξάρτησης και αυτονομίας, όπου ένα καλό σύστημα μέτρησης μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό και ισχυρό οδηγό για μια στρατηγική διαχείριση ενός μετασχηματισμού με αποτελεσματικότητα. Οι διάφορες διαδικασίες, με τους επιδιωκόμενους στόχους τους θα πρέπει να εξυπηρετούν ολόκληρο το σύνολο του οργανισμού, χωρίς να υπονομεύουν στόχους υψηλότερων ή κατώτερων επιπέδων, δηλαδή να εμπεριέχουν τον σεβασμό, προσεγγίζοντας έννοιες τέτοιες, όπως εκείνες στη φιλοσοφία της οικολογίας (Dervitsiotis, 2004).

2.2.2. Στρατηγική

Η Στρατηγική ενός οργανισμού περιλαμβάνει την εδραίωση ενός στρατηγικού σχεδιασμού των διαδικασιών, παίρνοντας υπόψη τις απαιτήσεις των εσωτερικών και των εξωτερικών πελατών του οργανισμού, με στόχο να προχωρά από τη θεωρία στην πράξη, χρησιμοποιώντας όλα τα κατάλληλα μέσα για να επιτευχθούν οι διαδικασίες με ξεκάθαρους στόχους, και να υποστηρίζεται από όλους. Η επιλογή της στρατηγικής θα πρέπει να περιέχει τη δέσμευση του οργανισμού για ποιότητα και με τις κατάλληλες διεργασίες να στοχεύει στη βελτίωση των διαδικασιών του, άρα, και στην επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων του οργανισμού (Calvo-Mora, Leal, & Roldán, 2005). Στην ελληνική πραγματικότητα παρατηρείται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών μονομερώς και με την εκπαιδευτική διοίκηση να μην φαίνεται να αναζητά τη χρυσή τομή μεταξύ σχολείου και διδακτικού προσωπικού (Σαΐτης, 2008).

Όσον αφορά τον περιορισμό του σχεδιασμού στον προγραμματισμό, αυτός μπορεί να οφείλεται τόσο στην αβεβαιότητα του οργανωσιακού περιβάλλοντος - με την αδυναμία πρόβλεψης του μελλοντικού περιβάλλοντος λόγω των συνεχών αλλαγών - όσο στην έλλειψη χρόνου, στην αύξηση των εξόδων (αναφορικά με τη σχεδίασή του), στην αντίσταση στην αλλαγή (από τη μεριά των εργαζομένων)

και στην επίδραση εξωοργανωσιακών παραγόντων (όπως π.χ το πολιτικό κλίμα, ή οι συνδικαλιστικές οργανώσεις (Σαΐτης, 2008).

Η οργανωσιακή κουλτούρα θα πρέπει, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), να γίνει αποδεκτή από διοικούντες και διοικούμενους. Θα πρέπει, δηλαδή, να αλλάξει η νοοτροπία, οι συνήθειες και οι πρακτικές όλων, και να υπάρχουν κοινές αξίες με στόχο την ενίσχυση της ομαδικής εργασίας. Μπορεί κάλλιστα να χαρακτηριστεί, σύμφωνα με την Πετρίδου (2011), ως η «προσωπικότητά» του οργανισμού. Οι αξίες, οι συμπεριφορές, οι ενέργειες, οι τρόποι επικοινωνίας, οι τρόποι λήψης αποφάσεων των μελών του εκάστοτε οργανισμού προσδίδουν την ταυτότητα, την αποστολή του. Παρότι δεν μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτή, αφήνει το αποτύπωμά της στις δραστηριότητες που διαδραματίζονται στους κόλπους του και διακρίνεται: α) στη φανερή, παρατηρούμενη κουλτούρα (*observable culture*), που αναφέρεται σε όλα εκείνα που φαίνονται σε έναν οργανισμό, όπως ο τρόπος επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων και επίλυσης συγκρούσεων, οι κοινωνικές συμπεριφορές, όλα τα εθιμοτυπικά που ακολουθούνται και αποκαλύπτονται ως εικόνα στο υλικό και έμψυχο περιβάλλον που πλαισιώνει έναν οργανισμό, β) στην ουσιαστική, μη παρατηρούμενη κουλτούρα (*not directly observable culture*), στην οποία συμπεριλαμβάνονται, πρώτον, οι αξίες που καθορίζουν το όραμα, την αποστολή, τη στρατηγική και την πολιτική που ακολουθείται και, δεύτερον, τα πιστεύω, οι πεποιθήσεις και οι βασικές παραδοχές των μελών του οργανισμού που καθορίζουν και τη συμπεριφορά τους, σύμφωνα με τους Kotter, Heskett και Schein (Πετρίδου, 2011).

2.2.3. Μέσα & Πόροι

Στα Μέσα & Πόροι αναφέρονται: η διαχείριση των εσωτερικών πόρων και των εξωτερικών συνεργασιών, οι προμηθευτές και οι εσωτερικοί πόροι, τα οικονομικά, αλλά και τα κτίρια, ο εξοπλισμός, τα υλικά και οι φυσικοί πόροι, με στόχο οι επιχειρήσεις/οργανισμοί να υποστηρίξουν τις πολιτικές και στρατηγικές τους με βιώσιμο τρόπο, αλλά και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις διαδικασίες τους. Παράλληλα, αναφέρονται στη διαχείριση του περιβαλλοντικού και κοινωνικού αντίκτυπού τους, της τεχνολογίας και των γνώσεων για

υποστήριξη αποτελεσματικής λήψης αποφάσεων.

Τα Μέσα και οι Πόροι στα ανώτατα ιδρύματα δεν συναντούν το απαραίτητο βιβλιογραφικό ενδιαφέρον (Eskildsen & Dahlgaard, 2000). Εντούτοις, αποτελούν μέρος της διοίκησης ενός οργανισμού και φαίνεται μέσα από διάφορες έρευνες να επηρεάζουν σημαντικά και τα Συνολικά Αποτελέσματα (Calvo-Mora, Leal, & Roldán, 2005). Επίσης, είναι εκείνα που μπορούν να επηρεάσουν αποτελεσματικά τη διαχείριση των διαδικασιών, αλλά και τις καίριες - από πλευράς σημαντικότητας - ενέργειες, μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού (Calvo-Mora et al., 2006).

2.2.4. Ανθρώπινο Δυναμικό

Ένας οργανισμός μπορεί να βελτιώσει την ικανοποίηση των ανθρώπων της εστιάζοντας στη βελτίωση της απόδοσης στα πέντε κριτήρια - Προϋποθέσεις (Eskildsen & Dahlgaard, 2000). Η δέσμευση του οργανισμού για την προώθηση των ικανοτήτων των εργαζομένων και οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθούν αυτές είναι οπτικές που χαρακτηρίζουν την οργάνωση της διοίκησης (Ravichandran & Rai, 2000). Ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας του μοντέλου EFQM αποτελεί ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπου η επιτυχία του οργανισμού δεν εξαρτάται μόνο από την ικανότητα των ανθρώπων, αλλά πρωτίστως από τον τρόπο διαχείρισης και ενίσχυσης του ταλέντου των ανθρώπων (Mishra, 2023).

Η εγγύτητα του πελάτη και η παραγωγικότητα του ανθρώπινου δυναμικού είναι, επίσης, απαραίτητες για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού - καλύτερα αποτελέσματα και ιδιαίτερα όσον αφορά στην λήψη αποφάσεων - όταν δηλαδή όλοι οι εργαζόμενοι εκλαμβάνουν αυτή την εμπλοκή θετικά, ως μια συνεχή βελτίωση των διαδικασιών τους. Αντίθετα, η απόδοση της ποιότητας εκτιμάται αρνητικά, όταν οι εργαζόμενοι δεν έχουν δέσμευση στην ποιότητα, καθώς αισθάνονται ότι δεν εκτιμάται η αξία τους (Naylor, 1999). Η αδυναμία στη διαχείριση των ανθρώπων, στη διοίκηση του οργανισμού και στις διαδικασίες αποτυπώνεται στην ικανοποίηση των εργαζομένων και παρουσιάζεται ως έλλειψη κινήτρων, απουσία από την εργασία, μη ικανοποιητική απόδοση της

αξιολόγησης στον κύκλο των εργασιών τους, επιφέροντας αντίκτυπο στα συνολικά αποτελέσματα ενός οργανισμού (Eskildsen, 2010).

Ομαδική, αναπτυγμένη, ορθολογική ή ιεραρχική, η κουλτούρα ανάλογα με τον τύπο της, χαρακτηρίζει τα μοντέλα διοίκησης των οργανισμών, σύμφωνα με τους Zammuto και Krakower (Πετρίδου, 2011). Συγκεκριμένα, η ομαδική κουλτούρα αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα σ' έναν οργανισμό, όπου το φιλικό περιβάλλον, η ισότητα, η εμπιστοσύνη και η συναίνεση παίζουν κυρίαρχο ρόλο και αποσκοπούν στην επίτευξη κοινών στόχων. Η αναπτυγμένη κουλτούρα - κύριο χαρακτηριστικό των ανοιχτών συστημάτων- υιοθετεί την εξωστρέφεια, την καινοτομία, την πρόοδο, την ανάπτυξη και τον δυναμισμό και παράλληλα αναγνωρίζει, αλλά και ανταμείβει όσους εμπλέκονται σε τέτοιου είδους πρωτοβουλίες. Η ορθολογική κουλτούρα προσανατολίζεται ξεκάθαρα στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, πόσο αποτελεσματική και παραγωγική είναι και ανταμείβει τους εργαζομένους της για την αποδοτικότητα του οργανισμού μέσα από μηχανισμούς συνεργασίας στελεχών και εργαζομένων. Τέλος, η ιεραρχική κουλτούρα χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τη δημόσια διοίκηση, καθώς εστιάζει στην ιεραρχία και τους τυπικούς κανόνες, χωρίς να ξεφεύγει από αυτήν την εσωτερική διαδικασία που λειτουργεί, επίσης, και ως ένας μηχανισμός ελέγχου του οργανισμού συνολικά. Εν κατακλείδι, το πόσο σημαντική είναι η οργανωσιακή κουλτούρα σε έναν οργανισμό αντικατοπτρίζεται σε δύο στοιχεία: στην εσωτερική ενοποίηση που αφορά τη σχέση των μελών του οργανισμού και τη μεταξύ τους σπείρωση και στην εξωτερική ενοποίηση, που αφορά την προσαρμοστικότητα του οργανισμού στο εξωτερικό περιβάλλον. Οι μηχανισμοί αυτοί οικοδομούν τη δομή και την ηθική του εκάστοτε οργανισμού, δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς και πίστη στο όραμα και την αποστολή του, καθορίζουν την αποτελεσματικότητα, την εξέλιξη, τη στρατηγική και, γενικότερα, τη λειτουργία του, προσδίδοντας πλεονεκτήματα ανταγωνιστικότητας και προόδου (Πετρίδου, 2011).

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σε έρευνα όπου συμμετείχαν 200 εταιρίες, το κριτήριο της ικανοποίησης των εργαζομένων φάνηκε να έχει προβλήματα στις παρακάτω τέσσερις παραμέτρους: στη διάθεση της εταιρίας να εξασφαλίσει την

κατάλληλη εκπαίδευση για τα μέλη της, στον από κοινού καθορισμό των μελλοντικών στόχων της επόμενης περιόδου με τους εργαζόμενους μέσω της στρατηγικής, στη συνεχή αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων με γνώμονα τους από κοινού προκαθορισμένους στόχους και τη συνεχή ενθάρρυνση των εργαζομένων, ώστε να προτείνουν λύσεις σε θέματα ποιότητας (Eskildsen, 2010). Επίσης, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, η ικανότητα των διαδικασιών και ο στρατηγικός σχεδιασμός τονίζεται ιδιαίτερα και σε άλλη έρευνα (Ghobadian & Woo, 1994).

Δύναμη, προσαρμοστικότητα και στρατηγικά κατάλληλη κουλτούρα αποτελούν τρία χαρακτηριστικά που σύμφωνα με τους Kotter & Heskett (1992) είναι εκείνα που της προσδίδουν την ταυτότητα της αποτελεσματικής οργανωσιακής κουλτούρας. Ειδικότερα, η δύναμη αναφέρεται στον βαθμό αποδοχής κοινών αξιών και κωδικών συμπεριφοράς μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, που είναι δύσκολο να αναιρεθούν, καθώς έχουν γερά θεμέλια και μεταφέρονται αυτούσια στα νέα μέλη που εισέρχονται στον οργανισμό. Η προσαρμοστικότητα αναφέρεται στην ικανότητα των μελών ενός οργανισμού να έχει ευελιξία σε τυχόν αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος και να προσαρμόζεται ανάλογα με γνώμονα πάντα την προσήλωσή τους σε κοινές αξίες και κώδικες συμπεριφοράς. Τέλος, η στρατηγικά κατάλληλη κουλτούρα είναι η διαδικασία εκείνη που ευθυγραμμίζει κοινές συμπεριφορές και αξίες με τους στρατηγικούς στόχους ενός οργανισμού που έχει ήδη χαράξει την πολιτική του και πορεύεται σ' αυτήν (Kotter & Heskett, 1992). Τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι, όταν υπάρχουν ελλείμματα στη χάραξη στρατηγικής και προβλήματα επικοινωνίας στο μείρασμα της γνώσης ανάμεσα στους κόλπους μιας εταιρίας ή ενός οργανισμού, δημιουργούνται προβλήματα που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του και, κατά συνέπεια, τις όποιες προσπάθειες για βέλτιστη απόδοση.

Η σημαντικότητα της οργανωσιακής κουλτούρας στη δομή ενός οργανισμού - που ζει και αναπνέει από αυτήν - και οι πιθανές επερχόμενες τροποποιήσεις, είναι τόσο δύσκολες, αφού συγκεκριμένες πεποιθήσεις ή συμπεριφορές είναι ήδη παγιωμένες. Τι γίνεται, όμως, όταν οι σύγχρονες εξελίξεις το απαιτούν και

πραγματοποιούνται επιτακτικές αλλαγές στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού; «Η διοίκηση, το μάνατζμεντ του οργανισμού είναι υπεύθυνο για αυτές τις αλλαγές και τροποποιήσεις που απαιτούνται, αλλά χρειάζεται να επισημανθεί ότι αυτές οι αλλαγές απαιτούν χρόνο και συστηματική προσπάθεια και, κυρίως, αναγνώριση των διαθέσεων των εργαζομένων και ειδικός χειρισμός των πιθανών αντιδράσεών τους, στο πλαίσιο της αποτελεσματικής διοίκησης των αλλαγών που επιβάλλονται» (Πετρίδου, 2011, σ. 148).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πόσο εύθραυστη είναι η διαδικασία αυτή, καθώς θα πρέπει να γίνει διαχείριση και συντονισμός τόσων πολλών συνιστωσών, μεταβλητών και μη, εσωτερικών και εξωτερικών, ώστε να επιτευχθούν οι αναμενόμενες αλλαγές που θα καθορίσουν και την εξέλιξη και τη βιωσιμότητα του εκάστοτε οργανισμού.

Επίσης, παρατηρώντας τον τρόπο εργασίας των ομάδων μέσα σε έναν οργανισμό, αντιλαμβανόμαστε ότι, για να είναι μια ομάδα αποτελεσματική, θα πρέπει τα μέλη της να είναι γνώστες του αντικειμένου που διαχειρίζονται, να έχουν στη διάθεσή τους αρκετές πηγές, πληροφορίες και ικανότητες και ακόμη ένα αποτελεσματικό σύστημα αναγνώρισης του έργου τους ή και αμοιβής τους. Από την άλλη, αναποτελεσματική μια ομάδα είναι, όταν αναποτελεσματική είναι και η ηγεσία, παρατηρείται έλλειψη αποτελεσματικής εκπαίδευσης στα μέλη της, υπάρχει ασάφεια στη διατύπωση των σκοπών κι αυτό σε συνδυασμό με την δυσκολία προσδιορισμού με σαφήνεια των πελατών, τα ασταθή συστήματα, η έλλειψη αμοιβών και αναγνώρισης - ένα μη υποστηρικτικό περιβάλλον γενικότερα. Επίσης, η ανάρμοστη συμπεριφορά που μπορεί να εκδηλωθεί από τα μέλη της, να επιλέγουν μια επιθυμητή λύση χωρίς να μελετώνται πρώτα οι αιτίες και, τέλος, να επιλέγουν ένα σύστημα για βελτίωση και όχι μια διαδικασία (Ζαβλανός, 2006).

Αν σ' έναν οργανισμό, σύμφωνα με τον Δερβιτσιώτη (2002), η στρατηγική της διοίκησης επιθυμεί τη βιωσιμότητα και το υψηλό επίπεδο ανάπτυξής της, φρόνιμο είναι να μην εφαρμόσει μόνο τις γνωστές μετρήσιμες διαδικασίες που αφορούν τις ροές υλικών και διαδικασιών, αλλά και κάποιες άλλες επίσης σημαντικές. Όπως, για παράδειγμα, είναι η καλλιέργεια και βελτίωση των

ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων στον συντονισμό των καθηκόντων κατά την εφαρμογή στρατηγικών και επιχειρησιακών σχεδίων, καθώς επίσης και η επικοινωνία που θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος για το μέλλον. Επικοινωνία μέσα από συζητήσεις - ένα κράμα εμπλοκής συναισθημάτων, πεποιθήσεων και αλληλεπιδράσεων που προσδοκούν να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Dervitsiotis, 2002). Η επικοινωνία μεταξύ των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί ένα ζωτικής σημασίας χαρακτηριστικό, ικανό να υπονομεύσει την ίδια την ύπαρξή του, σε περίπτωση που υποτιμηθεί από τα μέλη του. Εκπαιδευτικοί, Διευθυντές-ντρίες, Υποδιευθυντές-ντρίες, γονείς, μαθητές-τριες, φορείς κ.ά. συνθέτουν ένα δυναμικό παζλ επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης, όπου ο συντονισμός και η αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων δεξιοτήτων καθορίζουν και την εικόνα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Μονόδρομη ή αμφίδρομη, κάθετη ή οριζόντια, λεκτική ή μη λεκτική, η επικοινωνία καθορίζει τις σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και οδηγεί σε μια αποτελεσματική επικοινωνία που «βοηθά στη δημιουργία ανθρώπινου περιβάλλοντος, ενθαρρύνει την ενεργότερη απόκριση στους στόχους του οργανισμού, όπως και τη μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων» (Πασιαρδής, 2004, σ. 90).

Η επιτυχία στην επικοινωνία έρχεται, όταν η συστημική κατανόηση ενός οργανισμού συναντά την υλοποίηση υφισταμένων σχεδίων δράσης σε περιόδους ταχείας αλλαγής για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και βιωσιμότητα, μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών επικοινωνίας που θα οδηγήσουν σε αποτελεσματικές συνομιλίες. Αυτές, όχι μόνο θα δίνουν τη δυνατότητα στον κάθε εργαζόμενο μέσα στον οργανισμό να χειριστεί πιο αποτελεσματικά τα τρέχοντα καθήκοντά του, αλλά και να τον απελευθερώσει από την απεριόριστη και ανεκμετάλλευτη δυνατότητά του να συμβάλει στην ανάπτυξη καινοτομιών και - γιατί όχι - να διασφαλίσει μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα και επιτυχία ενός οργανισμού, σε ένα πολύπλοκο και αβέβαιο περιβάλλον (Dervitsiotis, 2002).

Και πώς άραγε θα ήταν δυνατή η επίτευξη οποιωνδήποτε στόχων, αν απουσίαζε ένα δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, ικανό να ανταποκριθεί με μεθοδικότητα, ακρίβεια και συντονισμό σε δράσεις που θα

συντελούσαν στην εκπλήρωση της αποστολής του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού - από απλά θέματα λειτουργίας μιας Σχολικής Μονάδας έως την εισαγωγή καινοτομιών; Επίσης, πώς οι οποιεσδήποτε ενέργειες κατά τη διάρκεια ενός διοικητικού, εκπαιδευτικού ή παιδαγωγικού σχεδίου δράσης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν πεδίο μελέτης, ελέγχου και ανατροφοδότησης, με απώτερο στόχο την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της εκπαιδευτικής μονάδας, εάν η επικοινωνία απουσίαζε; Επομένως, η εγκαθίδρυση συστημάτων επικοινωνίας ικανών να υπερπηδήσουν τυχόν εμπόδια ελλιπούς πληροφόρησης, παρερμηνείας, μη λειτουργικότητας ή ανταποδοτικότητας στα διάφορα μέρη μιας σχολικής μονάδας αποτελούν πέρα για πέρα μια αναγκαιότητα.

2.2.5. Διαδικασίες

Η δέσμευση μέσα από μια ολιστική προσέγγιση μπορεί να εξασφαλιστεί, όταν όλες ανεξαιρέτως οι σημαντικές πλευρές για τη μέτρηση της απόδοσης ενός οργανισμού θα ληφθούν υπόψη και δεν θα παραμελείται καμία. Όπως για παράδειγμα, σε έρευνα που έγινε σε νοσοκομεία που εφαρμόστηκε το μοντέλο EFQM για την αξιολόγηση της απόδοσης του οργανισμού, αποδείχτηκε ότι, παρόλο που οι διαδικασίες ενυπήρχαν στο πλαίσιο της δέσμευσης και της εμπιστοσύνης, οι διαδικασίες αυτές δεν αφορούσαν όλες τις περιοχές, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται τα συνολικά αποτελέσματα του οργανισμού (Naylor, 1999).

Επίσης, σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2006), οι διαδικασίες μπορούν να μετρηθούν σε τρία σημεία: στην αποτελεσματικότητα, στην αποδοτικότητα και στην προσαρμοστικότητα. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα είναι συνώνυμο της ποιότητας και δείχνει πόσο καλά το αποτέλεσμα ικανοποιεί τους τελικούς χρήστες - πελάτες. Αναλυτικότερα, παρατηρείται αν ικανοποιούνται οι απαιτήσεις του τελικού πελάτη από την έξοδο από τη διαδικασία, αν οι απαιτήσεις εισόδου των εσωτερικών πελατών ικανοποιούνται από την έξοδο από κάθε υποδιαδικασία και αν οι απαιτήσεις της διαδικασίας ικανοποιούνται από τις εισόδους των προμηθευτών. Ακόμη, στους δείκτες έλλειψης της διαδικασίας περιλαμβάνονται τα μη αποδεκτά προϊόντα ή υπηρεσίες από τον πελάτη, τα

παράπονα των πελατών, το υψηλό κόστος, η καθυστέρηση στην παραγωγή των προϊόντων και η μείωση του μεριδίου της αγοράς κλπ. Η παραγωγικότητα αποτελεί μια μέτρηση της αποδοτικότητας και αναφέρεται στον βαθμό που οι πηγές (άνθρωποι, χρήματα που θα χρησιμοποιηθούν ανά μονάδα εξόδου, χρόνος επεξεργασίας, χρόνος αναμονής ανά μονάδα, κόστος κακής ποιότητας ανά μονάδα εξόδου, κόστος της προστιθέμενης αξίας ανά μονάδα εξόδου κλπ) μειώνονται, με αποτέλεσμα οι απώλειες να εξαφανίζονται και αυτές στην πορεία προς την αποτελεσματικότητα. Η προσαρμοστικότητα, αναφέρεται στον βαθμό ευελιξίας της διαδικασίας που στοχεύει στον χειρισμό των τωρινών, αλλά και των μεταβαλλόμενων προσδοκιών του πελάτη και συγκεκριμένα: στη προσαρμογή στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των πελατών, στη μετάθεση της τάσης των ατόμων από την επιθυμία στις βασικές απαιτήσεις στην ικανοποίηση απαιτήσεων που θα υπερβαίνουν τις προσδοκίες τους και στην ενδυνάμωση των ανθρώπων του οργανισμού ή μιας εταιρίας, προκειμένου να πραγματοποιούν συγκεκριμένες ενέργειες, ώστε να βελτιώνεται η διαδικασία και να βρίσκονται πάντα ένα βήμα μπροστά από ανταγωνιστές. Αυτή που είναι δύσκολο να μετρηθεί από τα προαναφερθέντα είναι η προσαρμοστικότητα, για την οποία ο πελάτης πρωτίστως θα παραπονεθεί. Αν θέλουμε να τη μετρήσουμε, τότε θα πρέπει να πάρουμε υπόψη μας τον μέσο χρόνο που χρειάζεται μεταξύ του χρόνου πραγματοποίησης της διαδικασίας προτύπου και της επεξεργασίας της συγκεκριμένης απαίτησης του πελάτη, ποιο είναι το ποσοστό της συγκεκριμένης απαίτησης που δεν εκπληρώνεται και τέλος το ποσοστό που θα έχει μια συγκεκριμένη απαίτηση στο ποσοστό κλιμάκωσης του χρόνου (Ζαβλανός, 2006).

Οι Διαδικασίες στην ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι οι ίδιες όπως σε άλλους οργανισμούς. Παρόλα αυτά, θα πρέπει να ακολουθούν τις αρχές της διοίκησης. Διαχωρίζονται δε, σε διοικητικές διαδικασίες και παροχής υπηρεσιών, διδασκαλίας και έρευνας (Zink et al., 1995). Το πρόβλημα δεν είναι μόνο η μελέτη επιμέρους στοιχείων μιας κατηγορίας δραστηριοτήτων αλλά η προσπάθεια να συνδεθούν οι διοικητικές ενέργειες για να μελετηθούν οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις τους και να αποκατασταθεί η ολότητα (Φασούλης, 2001).

Σημαντικό είναι η ανάπτυξη των δεικτών απόδοσης για την ποιότητα των διαδικασιών να αντιπροσωπεύουν τους κυριότερους παράγοντες που αποσκοπούν στην ικανοποίηση των πελατών - με το να χαρακτηρίζονται ως καλοί δείκτες εκείνοι που προσδιορίζουν τι μπορεί να είναι σπουδαίο για την επιτυχία του οργανισμού. Οι μετρήσεις απόδοσης των διαδικασιών επιτυγχάνονται με τον προσδιορισμό των διαδικασιών εργασίας που παρέχουν ένα προϊόν ή μια υπηρεσία, τον προσδιορισμό των δραστηριοτήτων που προσθέτουν αξία, τη μέτρηση της απόδοσης, τον εντοπισμό των πελατών του συστήματος, αλλά και τον προσδιορισμό και κατανόηση των προσδοκιών και των απαιτήσεών τους (Ζαβλανός, 2006).

Είναι σημαντικό να οριστεί το πλαίσιο δράσης της κάθε ομάδας διαδικασιών, καθώς ανάμεσά τους υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις που καθορίζουν την λειτουργία τους. Ο χώρος που δρουν, προσδιορίζουν τις δικές τους ιδιαιτερότητες και βαρύτητες ως προς τα υπόλοιπα υποσυστήματα της Σχολικής Μονάδας, αλλά ταυτόχρονα αλληλοεπηρεάζοντας και συμπληρώνοντας η μία την άλλη. Αυτές οι Διαδικασίες δέχονται και ασκούν επιρροές στα Κριτήρια (Προϋποθέσεις & Αποτελέσματα) του μοντέλου EFQM με διαφορετικούς τρόπους.

2.2.6. Αποτελέσματα

Οι μετρήσεις για την Ικανοποίηση Πελατών, Ανθρώπων, Κοινωνίας και τα Συνολικά Αποτελέσματα, πραγματοποιούνται, σύμφωνα με το μοντέλο EFQM (2013) με δύο τρόπους: α) με τους δείκτες αντιλήψεων (εξωτερικοί) και β) τους δείκτες επιδόσεων (εσωτερικοί). Οι μεν πρώτοι αφορούν τις αντιλήψεις των Πελατών, Ανθρώπων και Κοινωνίας για τον οργανισμό/επιχείρηση και μπορούν να ληφθούν από διάφορες πηγές όπως π.χ.: έρευνες, αξιολογήσεις, ομάδες εργασίας, παράπονα ή επαίνους - οι δε δεύτεροι, αναφέρονται στα εσωτερικά μέτρα που χρησιμοποιούνται από τον οργανισμό/επιχείρηση για παρακολούθηση, κατανόηση, πρόβλεψη και βελτίωση της απόδοσης και πρόβλεψη στις αντιλήψεις Πελατών, Ανθρώπων, συσχετιζόμενων ενδιαφερόμενων μερών στα πλαίσια της Κοινωνίας και του Οργανισμού/Επιχείρησης συνολικά.

2.2.7. Ικανοποίηση Πελατών

Η πρώτη ομάδα μετρήσεων για την Ικανοποίηση των Πελατών, αφορά τις αντιλήψεις των πελατών για τον οργανισμό ή την επιχείρηση. Αυτές μπορούν να ληφθούν από διάφορες πηγές, όπως από έρευνες, ομάδες εργασίας, αξιολογήσεις, επαίνους ή παράπονα. Προσφέρουν μια σαφή εικόνα της αποτελεσματικότητας, μέσα από τη ματιά του πελάτη, για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της γενικότερης στρατηγικής που αναφέρεται σε αυτούς, τις πολιτικές υποστήριξης, αλλά και τις διεργασίες του οργανισμού/ επιχείρησης. Τα μέτρα που μπορεί να περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις αυτές, αναφέρονται στη φήμη και την εικόνα, την αξία των προϊόντων και υπηρεσιών, την εξυπηρέτηση, τις σχέσεις και την υποστήριξη των πελατών και την αφοσίωση και τη συμμετοχή των πελατών.

Η δεύτερη ομάδα δεικτών των επιδόσεων, αναφέρεται στα εσωτερικά μέτρα που χρησιμοποιούνται από τον οργανισμό/επιχείρηση για παρακολούθηση, κατανόηση, πρόβλεψη και βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού/επιχείρησης και για την πρόβλεψη του αντίκτυπού τους στις αντιλήψεις των πελατών. Δίνουν μια ξεκάθαρη εικόνα για την ανάπτυξη και τον αντίκτυπο της στρατηγικής των πελατών, των πολιτικών υποστήριξης, αλλά και των διεργασιών του οργανισμού/επιχείρησης και αφορούν την παροχή προϊόντων και υπηρεσιών, την εξυπηρέτηση, τις σχέσεις και την υποστήριξη των πελατών, τη διαχείριση των παραπόνων και τη συμμετοχή πελατών και συνεργατών στο σχεδιασμό προϊόντων, διεργασιών κ.λ.π (EFQM, 2013, σελ. 19). Άλλωστε, η ικανοποίηση του πελάτη συγκαταλέγεται σε μια σημαντική παράμετρο στις πρωτοβουλίες της ΔΟΠ ως προς τις διαδικασίες βελτίωσης (Ravichandran & Rai, 2000).

2.2.8. Ικανοποίηση Ανθρώπων

Στην πρώτη ομάδα μετρήσεων για την Ικανοποίηση των Ανθρώπων, περιλαμβάνονται οι αντιλήψεις των ανθρώπων για τον οργανισμό/επιχείρηση, οι οποίες προσφέρουν μια σαφή κατανόηση για την αποτελεσματικότητα από την οπτική των ανθρώπων για την ανάπτυξη και τα αποτελέσματα της στρατηγικής των ανθρώπων του οργανισμού/επιχείρησης, τις πολιτικές υποστήριξης και τις

διεργασίες. Μπορούν να ληφθούν από έρευνες, ομάδες εργασίας, συνεντεύξεις ή και δομημένες αξιολογήσεις. Τα μέτρα που μπορεί να περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις αυτές, αναφέρονται στην ικανοποίηση, τη συμμετοχή και δέσμευση, την ενθάρρυνση και παρακίνηση, την Ηγεσία και διοίκηση, τη διαχείριση ικανοτήτων και επιδόσεων, την ανάπτυξη κατάρτισης και σταδιοδρομίας, την αποτελεσματική επικοινωνία και τις συνθήκες εργασίας.

Στη δεύτερη ομάδα δεικτών, αναφέρονται σε δείκτες επιδόσεων που αφορούν τα εσωτερικά μέτρα που χρησιμοποιούνται από τον οργανισμό/επιχείρηση για την παρακολούθηση, κατανόηση, πρόβλεψη και βελτίωση της απόδοσης των ανθρώπων του οργανισμού/επιχείρησης, αλλά και για πρόβλεψη του αντίκτυπου τους στις αντιλήψεις. Οι δείκτες αυτοί δίνουν μια ξεκάθαρη κατανόηση για την ανάπτυξη και τον αντίκτυπο της στρατηγικής των ανθρώπων, τις πολιτικές υποστήριξής τους και τις διεργασίες του οργανισμού/επιχείρησης. Αφορούν οι δείκτες αυτοί (EFQM, 2013, σελ. 20): α) δραστηριότητες συμμετοχής και δέσμευσης, β) δραστηριότητες διαχείρισης ικανοτήτων και επιδόσεων, γ) επιδόσεις ηγεσίας, δ) δραστηριότητες ανάπτυξης κατάρτισης και σταδιοδρομίας και ε) εσωτερική επικοινωνία.

Ο Eskildsen (2010) που διεξήγαγε έρευνα για τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων, διαδικασιών, αποτελέσματα ανθρώπων και αποτελέσματα οργανισμού καταδεικνύει ότι η αδυναμία διαχείρισης των ανθρώπων και των διαδικασιών φαίνονται και στα αποτελέσματα των ανθρώπων και στα αποτελέσματα του οργανισμού. Επίσης, και οι Prabhu et al. (2000) βρήκαν δυνατή σύνδεση μεταξύ των Ανθρώπων και των Αποτελεσμάτων των Ανθρώπων, μεταξύ της έμφασης στην Ηγεσία και στους Πελάτες με τη διασφάλιση μιας καλής εκπαίδευσης του Ανθρώπινου δυναμικού και μεταξύ θεμάτων που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό με τις μετρήσεις των λειτουργικών αποδόσεων (δηλαδή τα αποτελέσματα του οργανισμού).

Ένας οργανισμός μπορεί να βελτιώσει την ικανοποίηση των ανθρώπων του εστιάζοντας στη βελτίωση της απόδοσης στα πέντε κριτήρια - Προϋποθέσεις (Eskildsen & Dahlgaard, 2000).

2.2.9. Αποτελέσματα Κοινωνίας

Η πρώτη ομάδα μετρήσεων για τα Αποτελέσματα της Κοινωνίας αναφέρονται στην αντίληψη της κοινωνίας για τον οργανισμό/επιχείρηση και μπορεί να ληφθεί από διάφορες πηγές, όπως αυτές που συμπεριλαμβάνουν έρευνες, δημόσιες συγκεντρώσεις, εκθέσεις, άρθρα στον Τύπο, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις ή δημόσιους εκπροσώπους και κυβερνητικές αρχές. Οι αντιλήψεις αυτές δίνουν μια σαφή κατανόηση για την αποτελεσματικότητα, από την οπτική της κοινωνίας, την ανάπτυξη και τα αποτελέσματα της κοινωνικής και περιβαλλοντικής στρατηγικής του οργανισμού/επιχείρησης, τις πολιτικές υποστήριξης και τις διεργασίες. Αφορούν τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις, την εικόνα και φήμη, τις κοινωνικές επιπτώσεις, τις επιπτώσεις στον χώρο εργασίας, τα βραβεία και την κάλυψη από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Η δεύτερη ομάδα με τους δείκτες επιδόσεων αναφέρονται στα εσωτερικά μέτρα που χρησιμοποιούνται από τον οργανισμό/επιχείρηση για παρακολούθηση, κατανόηση, πρόβλεψη και βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού/επιχείρησης αλλά και για την πρόβλεψη του αντίκτυπού τους στις αντιλήψεις όλων των σχετιζόμενων ενδιαφερόμενων μερών μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας. Οι δείκτες αυτοί δίνουν ξεκάθαρη κατανόηση για την ανάπτυξη και τον αντίκτυπο της κοινωνικής και περιβαλλοντικής στρατηγικής, τις πολιτικές υποστήριξης και τις διεργασίες του οργανισμού/επιχείρησης. Αφορούν τις περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες, την κανονιστική συμμόρφωση και συμμόρφωση της διακυβέρνησης, τις επιδόσεις υγείας και ασφάλειας και τις επιδόσεις του υπεύθυνου διαχείρισης προμηθειών (EFQM, 2013, σ. 21).

2.2.10. Συνολικά Αποτελέσματα Επιχείρησης/Οργανισμού

Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται τα επιχειρηματικά αποτελέσματα που είναι τα βασικά χρηματοοικονομικά και μη χρηματοοικονομικά επιχειρηματικά αποτελέσματα που καταδεικνύουν την επιτυχία ανάπτυξης της στρατηγικής του οργανισμού ή της επιχείρησης και στα οποία το σύνολο των μέτρων και των συναφών στόχων θα οριστεί και θα συμφωνηθεί με τα επιχειρηματικά

ενδιαφερόμενα μέρη. Αφορούν τα χρηματοοικονομικά αποτελέσματα, τις αντιλήψεις των μετόχων/ιδιοκτητών, τις επιδόσεις έναντι προϋπολογισμού, τον όγκο των παρεχόμενων βασικών προϊόντων ή υπηρεσιών και τα βασικά αποτελέσματα των διαδικασιών.

Στη δεύτερη ομάδα δεικτών περιλαμβάνονται οι επιχειρηματικές επιδόσεις, οι οποίοι είναι οι βασικοί χρηματοοικονομικοί και μη χρηματοοικονομικοί επιχειρηματικοί δείκτες που χρησιμοποιούνται για μέτρηση των λειτουργικών επιδόσεων του οργανισμού ή της επιχείρησης και βοηθούν στην παρακολούθηση, στη κατανόηση, στην πρόβλεψη και στη βελτίωση των πιθανών επιχειρηματικών αποτελεσμάτων του οργανισμού ή της επιχείρησης. Αφορούν τους χρηματοοικονομικούς δείκτες, τις δαπάνες έργων, τους βασικούς δείκτες επιδόσεων των διαδικασιών, τις επιδόσεις συνεργατών και προμηθευτών και την τεχνολογία, τις πληροφορίες και τις γνώσεις (EFQM, 2013, σ.22).

Σύμφωνα με τον Calvo-Mora, τα αποτελέσματα των Ανθρώπων και των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση καθορίζουν και τα αποτελέσματα ολόκληρου του οργανισμού και αυτά με τη σειρά τους σχετίζονται με τα αποτελέσματα της κοινωνίας, δηλαδή της εικόνας που έχει η κοινωνία για το εκπαιδευτικό ίδρυμα (Calvo-Mora, Leal, & Roldán, 2005).

Σε έρευνα παρατηρήθηκε ότι πρακτικές συσχετιζόμενες με την ηγεσία, τις διαδικασίες, τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τη διάδοση της πληροφορίας και τις διαστάσεις εμπλοκής των προμηθευτών είχαν το μεγαλύτερο αποτέλεσμα σε δύο κριτήρια της απόδοσης ποιότητας. Όμως, στις μετρήσεις τους δεν συμπεριλήφθησαν οι μετρήσεις των πελατών για την απόδοση της ποιότητας, οι οποίες αποτελούν τους απόλυτους κριτές απόδοσης της ποιότητας και επιπρόσθετα δεν πραγματοποιήθηκε ενδεδειγμένη εξέταση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω (Flynn et al., 1994).

Η διαδικασία ελέγχου σε μια Σχολική Μονάδα αποτελείται από τέσσερα στάδια (Σαΐτης, 2008):

1. Καθορισμός των προτύπων απόδοσης, που σχετίζονται με τους στόχους της οργάνωσης και το είδος του προτύπου (π.χ πρότυπο χρόνου, κόστους, συμπεριφοράς κλπ.),

2. Μέτρηση της απόδοσης (προσωπική παρατήρηση, στατιστικές αναφορές, προφορικές αναφορές, γραπτές αναφορές), η οποία φαινομενικά είναι εύκολη, αλλά η μέτρηση της απόδοσης του διδακτικού έργου ενός εκπαιδευτικού είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, καθώς υπεισέρχονται υποκειμενικοί παράγοντες και, για τον λόγο αυτό, χρειάζεται να υπάρχουν σαφείς ποσοτικοί δείκτες αξιολόγησης,

3. Σύγκριση της απόδοσης με πρότυπα, όπου χρειάζεται εκτίμηση των αποκλίσεων και των προσδόκιμων αποτελεσμάτων.

4. Διόρθωση αποκλίσεων, όπου η λειτουργία του ελέγχου επανασυνδέεται με αυτή του σχεδιασμού - προγραμματισμού.

Στην αδυναμία αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, η οποία είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, συγκαταλέγονται: η εκτίμηση της απόδοσης, η βαθμολόγηση, η οποία τις περισσότερες φορές είναι υποκειμενική και αναξιόπιστη, η εστίαση στο εκπαιδευτικό έργο και όχι στην προσωπικότητά του εκπαιδευτικού, που μπορεί να είναι άσχετη, και οι τριβές μεταξύ κριτή και κρινόμενου. Για όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), προτείνεται η μέθοδος των κρίσιμων περιστατικών, όπου ο διευθυντής εποπτεύει σε καθημερινή βάση και καταγράφει στο ημερολόγιο λειτουργίας του σχολείου για την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο εργασιακό περιβάλλον αξιολογώντας τα χαρακτηριστικά και αποφεύγοντας τις αβάσιμες συγκρούσεις, αφού βασίζεται σε στοιχεία.

Η επικρατούσα άποψη των περισσότερων Διευθυντών-ντριών σήμερα σχετικά με τις μετρήσεις συνοψίζεται στα παρακάτω:

«1. Για να βελτιώσετε μια συγκεκριμένη μεταβλητή απόδοσης, πρέπει να διευθύνετε. 2. Για να διευθύνετε αποτελεσματικά, πρέπει να ελέγξετε. 3. Για να ελέγξετε με συνέπεια, πρέπει να μετρήσετε. 4. Για να μετρήσετε έγκυρα, πρέπει

να προσδιορίσετε. 5. Για να προσδιορίσετε με ακρίβεια, προσδιορίζετε ποσοτικά» (Felix & Riggs, 1983, σελ. 61).

2.3. Σύνδεση της Δ.Ο.Π με το Μοντέλο EFQM

Το Deming Prize, το Malcolm Baldrige Quality, το Award Australian Quality Award, το EFQM και το EQA έχουν υιοθετήσει αρχές της ΔΟΠ σε κάποια μορφή για την Αυτοαξιολόγηση των πρακτικών ποιότητάς τους (Conca et al., 2004). Ανάμεσα στα θετικά των βραβείων ποιότητας είναι η έμφαση που αποδίδεται στην ίδια την ποιότητα - ως δηλαδή ένας καθοριστικός συντελεστής στην ανταγωνιστική υπεροχή - η ουσιαστική συμβολή των τεχνικών συγκριτικής αξιολόγησης και η Αυτοαξιολόγηση με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης (Ghobadian & Woo, 1994).

Ένα από τα πολλά μοντέλα διασφάλισης ποιότητας που βασίζονται στις αρχές της ΔΟΠ είναι και το EFQM (Kanji et al., 1999), το οποίο είναι ξεκάθαρα το πιο γνωστό και διαδεδομένο μοντέλο σύμφωνα με τους Kim, Kumar, & Murphy (2010) και το πιο εφαρμοσμένο μοντέλο στην Ευρώπη (Westlund, 2001). Θεωρείται ως το πιο περιεκτικό μοντέλο ΔΟΠ στον κόσμο (Zink & Schmidt, 1995), με τον Kanji et al., (1999) να προτείνει το μοντέλο EFQM ως αυτό που εμπεριέχει την πιο ενσωματωμένη προσέγγιση Αυτοαξιολόγησης.

Το μοντέλο EFQM με τη ΔΟΠ έχουν πολλά κοινά και βοηθούν τους οργανισμούς και τις εταιρίες να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Gómez et al., 2017). Το EFQM ιδρύθηκε το 1988 από τους προέδρους δεκατεσσάρων μεγάλων ευρωπαϊκών εταιριών, με τη στήριξη τόσο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής όσο και του European Organization for Quality, με τους συμμετέχοντες να υιοθετούν τις αρχές του μοντέλου της ΔΟΠ (Zink & Schmidt, 1995). Βασίστηκε στην αντίληψη ότι ένας οργανισμός θα καταφέρει καλύτερα αποτελέσματα, εμπλέκοντας όλο το ανθρώπινο δυναμικό, σε μια προσπάθεια για συνεχή βελτίωση των διαδικασιών του (Naylor, 1999). Το EFQM τέθηκε σε κυκλοφορία το 1991, ενώ το πρώτο βραβείο απονεμήθηκε το 1992, με θετικές αντιδράσεις από κερδοσκοπικές και

μη οργανώσεις, ώστε σε λίγα χρόνια να μπορέσει να διαδοθεί ως εργαλείο Αυτοαξιολόγησης σε αρκετές εταιρίες και οργανισμούς του ιδιωτικού και εν συνεχεία του δημόσιου τομέα. Η πρώτη επικαιροποίηση του μοντέλου έγινε το 1996, με στόχο να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο και να γίνει ακόμα πιο δυναμικό (Nabitz et al., 2001).

Η έρευνα των Calvo-Mora et al. (2015) αποδεικνύει ότι το EFQM αντιπροσωπεύει ένα έγκυρο και βιωματικό πλαίσιο για σχεδιασμό, εφαρμογή και βελτίωση της ΔΟΠ και μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικούς κλάδους. Μπορεί να προσφέρει επίσης ποσοτικές και ποιοτικές πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει ο οργανισμός (Calvo-Mora et al., 2015). Πολλά άρθρα έχουν αναλύσει την επιρροή χρησιμοποίησης του μοντέλου EFQM και υποστηρίζουν ότι μπορεί να αποφέρει αρκετά σημαντικά οφέλη οργανωτικά και επιχειρησιακά (Laurett & Mendes, 2019), καθώς αποτελεί για τους οργανισμούς ή τις επιχειρήσεις ένα μέσο επίτευξης συνοχής και συνύπαρξης σε μια μελλοντική πορεία, μια σχολαστική και διαρθρωμένη προσέγγιση για την οργανωτική βελτίωση, έναν τρόπο ενσωμάτωσης ποικίλων καινοτομιών ποιότητας, μέσα σε συνηθισμένες επιχειρηματικές λειτουργίες και μια αξιολόγηση που βασίζεται σε γεγονότα και όχι σε υποθέσεις (Shergold & Reed, 1996).

Ο Deming υποστήριζε ότι από μόνη της η εμπειρία δεν διδάσκει τίποτα. Χωρίς τη θεωρία η εμπειρία παρέχει μόνο πληροφορίες ή γνώμες και όχι γνώση και σοφία. Επίσης, αυτό το είδος της γνώσης που θα παρέχει τη βάση για πρόβλεψη, αξίζει περισσότερο γιατί θα οδηγήσει στη βελτίωση του συστήματος, καθώς οι αριθμοί είναι εκείνοι που θα αποτελέσουν το χρήσιμο εργαλείο για να αποκτηθεί αυτή η γνώση (Ζαβλανός, 2006).

Οι αρχές της ΔΟΠ βρίσκονται στην καρδιά του οράματος του μοντέλου EFQM, όπως τονίστηκε σε εκτεταμένη έρευνα των Coulambidou & Dale (1995), όταν ζητήθηκε στους ερωτηθέντες-θείσες να αναφέρουν τους πιο σημαντικούς παράγοντες που να δικαιολογούν τη συνεχή διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, απάντησαν ότι είναι η αναγνώριση των ευκαιριών για βελτίωση, η παροχή νέων

κινήτρων κατά τη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας, η διεύθυνση των βελτιωτικών δράσεων, η διαχείριση και η επίβλεψη της επιχείρησης.

Η πιο σημαντική διαφορά του EFQM από τη ΔΟΠ είναι ότι καθορίζει την στρατηγική του οργανισμού και οι διαστάσεις του αποτελούν ένα μοντέλο που δείχνει στις επιχειρήσεις το μονοπάτι για να βελτιώσουν την απόδοσή τους, κάτι που φαίνεται μεταξύ των σχέσεων Προϋποθέσεων - Αποτελεσμάτων και ταυτόχρονα κατανοώντας τις σχέσεις μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος (Calvo-Mora A. et al., 2015).

Στόχος του EFQM Excellence Model είναι να υποστηρίξει τους οργανισμούς να φτάσουν στην αριστεία μέσα από μια συνεχιζόμενη προσπάθεια βελτίωσης, μάθησης και καινοτομίας (Uygur & Sümerli, 2013). Ειδικότερα, η έκδοση του 2010 του EFQM ενσωματώνει νέες τάσεις στη διαχείριση δίνοντας μεγάλη σημασία στη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Gómez et al., 2015).

Το μοντέλο EFQM προτείνει ένα πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης και έχει τύχει αποδοχής από ευρωπαϊκές εταιρίες, όπως φαίνεται και στη βιβλιογραφία, όμως, δεν έχει αποσαφηνιστεί ακόμα εντελώς η πολυπλοκότητα της διαδικασίας και οι αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν στους οργανισμούς για να εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότητά της (Ritchie & Dale, 2000). Ωθεί την εταιρία ή τον οργανισμό να προχωρήσει στην Αυτοαξιολόγηση και βοηθά να εντοπίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία, ακριβώς όπως στον κύκλο του Deming το C (check) - αντιπροσωπεύει δηλαδή το ίδιο πράγμα και αποτελεί μέρος της καθημερινότητας των επιχειρήσεων (Zink & Schmidt, 1995· Laurett & Mendes , 2019· Tarí, 2006).

Οι διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης στους δημόσιους οργανισμούς έχουν πολλαπλασιαστεί. Ωστόσο, έχουν αναλυθεί ή ερευνηθεί ελάχιστα πώς λειτουργούν ή πόσο προσιτές κι αποτελεσματικές είναι και ιδιαίτερα για τα πανεπιστήμια (διαφορετικά κριτήρια, προσεγγίσεις, που εστιάζουν κλπ) (Tarí, 2010) ή τι μπορεί να τροποποιηθεί και να σχεδιαστεί ως σχέδιο βελτιωτικών δράσεων (Tarí, 2006).

Παρότι υπάρχουν περισσότερες μελέτες για τη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης σε ιδιωτικούς οργανισμούς από ότι σε δημόσιες υπηρεσίες (Tarí, 2011), η Αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τους Balbastre-Benavent & Canet-Giner (2011) συνεπάγεται, από τη μια, επένδυση πόρων (υλικών, οικονομικών και ανθρώπινου δυναμικού) και, από την άλλη, την επιλογή μιας προσέγγισης, δηλαδή, μιας δομημένης διαδικασίας όπου απαιτεί αφοσίωση, σχεδιασμό, μέτρηση της απόδοσης, δυναμική εμπλοκή ανθρώπων, σχέδια εφαρμογής, βελτίωσης και παρακολούθησης σε καθημερινή βάση. Προϋπόθεση να μπορέσει να εφαρμοστεί η Αυτοαξιολόγηση σε έναν οργανισμό ή μια εταιρία είναι η επιλογή του κατάλληλου μέσου που θα επιλεγεί για τη διεκπεραίωσή της, τα χαρακτηριστικά ωριμότητας και κατανόησης της διαχείρισης της ποιότητας - όπως για παράδειγμα σε υπηρεσίες που έχουν ελάχιστες γνώσεις σε θέματα Αυτοαξιολόγησης το ερωτηματολόγιο θα ήταν μια εξαιρετική λύση (Tarí, 2011).

Με πλαίσιο το EFQM, στα συστήματα διαχείρισης αριστείας, ο ρόλος της διαδικασίας στρατηγικού σχεδιασμού με τους κρίσιμους παράγοντες έχει συστημικό χαρακτήρα. Ο στρατηγικός σχεδιασμός παίζει καίριο ρόλο στην επιτυχία συστηματικής διαχείρισης της αριστείας σε καθημερινή βάση, σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, με όλο το προσωπικό να έχει εξειδικευτεί, να παρέχονται πόροι (υλικοί, οικονομικοί, γνώσης), την ηγεσία να επιτηρεί συνεχώς και να παρέχονται ποικιλία δεικτών για τον σκοπό της αξιολόγησης που αφορά τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει ο οργανισμός στους πελάτες, τους ανθρώπους, στην κοινωνία αλλά και στα συνολικά του αποτελέσματα (Suarez et al., 2016), (Tamimi, 1998).

Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του μοντέλου αυτού είναι η αλληλεπίδραση των διαφορετικών Κριτηρίων μέσα στις διαστάσεις των Αποτελεσμάτων του μοντέλου (Westlund, 2001) και το γεγονός ότι υπάρχει μια εσωτερική και λογική σύνδεση μεταξύ των Αποτελεσμάτων του μοντέλου EFQM (Αποτελέσματα οργανισμού, Αποτελέσματα Κοινωνίας κλπ) (Ghobadian & Woo, 1994). Άλλο ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα που το ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα είναι ότι δίνει έμφαση στο κριτήριο «Αποτελέσματα την Κοινωνίας», προσανατολίζεται δηλαδή σε περιβαλλοντικές προσεγγίσεις του οργανισμού

στον δρόμο για την ποιότητα. Η μέτρηση είναι ένα βασικό στοιχείο στην εφαρμογή του μοντέλου αυτού, όπως για παράδειγμα μπορεί να εκτιμήσει τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις μιας εταιρίας ή ενός οργανισμού διαμέσου μετρήσεων δεικτών των πελατών, των εργαζομένων και γενικά της κοινωνίας (Westlund, 2001). Άλλο σημαντικό κριτήριο θεωρείται η ομαδική προσπάθεια, η οποία θα πρέπει να ενθαρρύνεται ή να ανταμείβεται (έπαινος ή βραβείο) και η κουλτούρα ως επόμενος δείκτης σημαντικότητας. Συνολικά, δηλαδή, θα πρέπει η εισαγωγή της ΔΟΠ ή του μοντέλου EFQM στον οργανισμό να γίνεται πάντα με μια δυνατή ηγεσία και δέσμευση από τα ψηλά στα χαμηλά της διοικητικής ιεραρχίας (Osseo-Asare & Longbottom, 2002). Σε έναν οργανισμό όλα λειτουργούν με σύστημα, και, συγκεκριμένα, η Στρατηγική οφείλει να είναι ενσωματωμένη στη φιλοσοφία του οργανισμού, για να μπορεί να επιτευχθεί ανταγωνιστικό αποτέλεσμα (Goldberg & Cole., 2002).

Σε έρευνα που έγινε σε 756 δανέζικες εταιρίες με ερωτηματολόγια Αυτοαξιολόγησης για την καταγραφή της βαρύτητας των κριτηρίων του μοντέλου EFQM, παρατηρήθηκε ότι οι βαρύτητες των κριτηρίων των δανέζικων εταιριών διαφέρουν από τις επισήμως βαρύτητες του μοντέλου EFQM, με τα μόνα κριτήρια που να έχουν ένα ικανοποιητικό βαθμό συμφωνίας να είναι οι «Διαδικασίες», τα «Αποτελέσματα των Ανθρώπων» και τα «Αποτελέσματα της Κοινωνίας». Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε: α) ότι οι βαρύτητες μεταξύ των Προϋποθέσεων και των Αποτελεσμάτων δεν είναι ίδιες, με τις πρώτες να υπερτερούν, β) δεν υπάρχει κάποιο κριτήριο από τις Προϋποθέσεις που έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από κάποιο άλλο, καθώς εξαιτίας της πολυπλοκότητας στη δομή τους είναι δύσκολο να διαχωριστούν και γ) στα «Αποτελέσματα Πελατών» και στα «Αποτελέσματα των Ανθρώπων» εστιάζουν περισσότερο οι δανέζικες εταιρίες από ότι στα «Συνολικά Αποτελέσματα» και στα «Αποτελέσματα της Κοινωνίας». Συνολικά, αναγνωρίζουν ότι πρέπει να επικεντρωθούν στις Προϋποθέσεις για να επιτύχουν καλά αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, δεν το κάνουν εξαιτίας της πολυπλοκότητας της δομής των Προϋποθέσεων (Eskildsen et al., 2001).

Σε έρευνα σε εταιρίες των Kafetzopoulos & Gotzamani (2018), το EFQM μπορεί να θεωρηθεί μια ολιστική και ενοποιητική προσέγγιση, στην οποία εφαρμόζονται διαδικασίες στρατηγικού και επιχειρησιακού ελέγχου, όπου, όμως, οι πέντε Προϋποθέσεις επιδρούν αποτελεσματικά στην απόδοση του οργανισμού ως ένας παράγοντας και όταν, όμως, λαμβάνεται υπόψη ο διαμεσολαβητικός ρόλος της καινοτομίας σε αυτήν την σχέση. Συνάμα, τονίζεται ότι σε περίπτωση που ενθαρρυνθεί η ροή της επικοινωνίας, η ανάληψη κινδύνου, η αυτόνομη δραστηριότητα, η ομαδική εργασία, χωρίς όμως μια κουλτούρα καινοτομίας, είναι απίθανο οι δημιουργικές ιδέες να μεταμορφωθούν σε καινοτόμα προϊόντα.

Η Αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται, όμως, και σε αρκετά πανεπιστήμια ως μέθοδος αναγνώρισης των περιοχών για βελτίωση (Tari, 2006). Οι περισσότερες έρευνες στην εκπαίδευση σχετικά με τα βραβεία αριστείας και τη φιλοσοφία της ΔΟΠ αφορούν τα αποτελέσματα εφαρμογής των αρχών της, εστιάζουν στην διοικητική αποδοτικότητα περισσότερο παρά στον προσδιορισμό του αντίκτυπου αυτών στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Bae, 2007). Όπως υποστήριξε ο Frazier (1997) για την εκπαίδευση, όσο περισσότεροι άνθρωποι αντιληφθούν ότι η αιτία αποτυχίας στην εκπαίδευση είναι το πρόβλημα στον σχεδιασμό, η Διοίκηση Ποιότητας μπορεί να θεωρηθεί ως η ιδανική διαδικασία για να επιτευχθεί η αλλαγή στη δημόσια εκπαίδευση με συστηματικό τρόπο.

Το EFQM μπορεί με επιτυχία να εφαρμοστεί ως γενικό εργαλείο στα πανεπιστήμια με διαφορετικές προσεγγίσεις: π.χ ερωτηματολόγια, εργαστήρια, προφόρμες, προσομοίωση βραβείων, ως μέσο βελτίωσης σε τρεις κύριους τομείς: διδασκαλία, έρευνα και υπηρεσίες. Το πιο συνηθισμένο σύμφωνα με τους Ritchie & Dale (2000) είναι οι υποψηφιότητες για βραβεία, τα ερωτηματολόγια και τα εργαστήρια και υποδεικνύουν ως εμπόδια της Αυτοαξιολόγησης την έλλειψη αφοσίωσης και ενθουσιασμού από διεύθυνση και εργαζομένους, τον χρόνο που χρειάζεται να ξοδέψει κάποιος για τη διαδικασία, την έλλειψη πόρων, την έλλειψη υποστήριξης από το τμήμα ποιότητας και τις δυσκολίες εφαρμογής βελτιωτικών δράσεων. Ο Tari (2006) συμφωνεί, επίσης, με την βιβλιογραφία για την έλλειψη χρόνου, τη μη αφοσίωση του προσωπικού και τη δυσκολία εφαρμογής βελτιωτικών δράσεων, τονίζοντας ότι η δέσμευση της διεύθυνσης

είναι απαραίτητη για να πείσει τους ανθρώπους, να διευκολύνει την αφοσίωσή τους, να παρακολουθήσει και να ελέγξει τις αναπτυξιακές δράσεις, όπως επίσης ότι η υποστήριξη των ομάδων είναι βασική απαίτηση - εσωτερική και εξωτερική - καθώς ενθαρρύνει, παρωθεί ανθρώπους και διευκολύνει την εργασία. Συνοπτικά, οι δυσκολίες εφαρμογής εντοπίζονται δηλαδή στην έλλειψη δέσμευσης σε όλα τα επίπεδα, στην άγνοια σχετικά με το τι περιέχεται στην Αυτοαξιολόγηση και στη γενική αντίσταση στην αλλαγή (Ritchie & Dale, 2000).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, όταν οι Διευθυντές-ντρίες έχουν την δυνατότητα να βελτιώνουν τη διαχείριση των υπηρεσιών μέσα από την αναγνώριση των αδυναμιών, την ανάπτυξη και την εφαρμογή βελτιωτικών έργων, η εφαρμογή του μοντέλου EFQM μπορεί να παράσχει έναν σημαντικό έλεγχο. Μέσω των διαδικασιών μπορούν να κατανοήσουν πώς οι διαφορετικές διαδικασίες αλληλεπιδρούν η μία με την άλλη για να επιτευχθούν τα αναμενόμενα επιχειρηματικά αποτελέσματα και, παράλληλα, να επιτρέπει τον κάθε έναν στον οργανισμό να κατανοήσει καλύτερα τον ρόλο του και να παίρνει τις καλύτερες αποφάσεις (Laurett & Mendes, 2019).

Στην Ισπανία, για παράδειγμα, η κυβέρνηση υιοθετεί το μοντέλο EFQM στην εκπαίδευση (Sarramona, 2003· Soria-García & Martínez-Lorente, 2013), ως ένα εργαλείο καθορισμού των αναγκών τους και ως μια διαγνωστική και σχολαστική αξιολόγηση της δικής τους πραγματικότητας. Άρα, η μόνη διαφορά μεταξύ εταιριών και πανεπιστημίων δεν είναι αν μπορεί να εφαρμοστεί η ΔΟΠ, οι αντιλήψεις ή τα ίδια τα κριτήρια, αλλά ο τρόπος εφαρμογής της. Σύμφωνα με τον (Tarí, 2006) το μοντέλο EFQM θεωρείται βιβλιογραφικά ως ένα γενικό εργαλείο που μπορεί να εφαρμοστεί στα πανεπιστήμια ως ένα μέσο βελτίωσης, με την προϋπόθεση να υποστεί την ανάλογη προσαρμογή στο περιβάλλον της εκάστοτε χώρας που χρησιμοποιείται όπως η κουλτούρα, η γλώσσα, οι παραδόσεις και το πλαίσιο ή η οργάνωση του πανεπιστημιακού συστήματος. Σε μελέτες περίπτωσης για την Αυτοαξιολόγηση σε δημόσιες υπηρεσίες ισπανικών και ιορδανικών πανεπιστημίων με βάση το μοντέλο EFQM και χρησιμοποιώντας την προσέγγιση του ερωτηματολογίου, αποδείχθηκε ότι μπορεί να είναι εφαρμόσιμη και στα δύο κράτη με επιτυχία, παίρνοντας, όμως, υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας

και υιοθετώντας την πραγματικότητα του εκάστοτε πλαισίου πανεπιστημίου. Επιπλέον, η ανταλλαγή απόψεων με στόχο την κατάρτιση σχεδίου δράσης για τη βελτίωση των επιδόσεων είναι εποικοδομητική και προσοδοφόρα και μπορεί να βοηθήσει να δομηθούν σχέδια με συνέχεια εκατέρωθεν (Tarí & Madeleine, 2011).

Σύμφωνα με τον Zink (1995) στα Πανεπιστήμια πελάτες και προϊόντα θεωρούνται οι φοιτητές-τριες, καθώς από αυτούς εξαρτάται η επιτυχής λειτουργία τους και είναι οι ίδιοι που εξυπηρετούν έναν από τους στόχους της ΔΟΠ - την εξυπηρέτηση του πελάτη - μάλιστα δε, σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι εταιρίες, οι οποίες μπορεί να έχουν τον δόλο της χειραγώγησης των πελατών για αύξηση κερδών, κάτι που δεν μπορεί, όμως, σε καμία περίπτωση να ισχύσει σε ένα Πανεπιστήμιο. Οι πελάτες, επομένως, στα Πανεπιστήμια μπορεί να είναι είτε εσωτερικοί είτε εξωτερικοί, με τον Juran να τονίζει πως ο εσωτερικός πελάτης τείνει να έχει τρεις ρόλους - πελάτης, διαχειριστής και προμηθευτής - και όλοι αυτοί να εργάζονται εντατικά για την ικανοποίηση του εξωτερικού πελάτη. Πράγμα που σημαίνει ότι εσωτερικοί πελάτες πρωτεύοντα είναι οι καθηγητές-τριες και δευτερεύοντα οι φοιτητές-τριες και εξωτερικοί, πρωτεύοντα οι φοιτητές-τριες και δευτερεύοντα η κυβέρνηση, οι βιομηχανίες, οι επιχειρήσεις ή οι γονείς. (Kanji et al., 1999).

Οι Zink & Schmidt (1995) που διακρίνουν διαφορές στη δομή πανεπιστημίων και των εταιριών, όπως στον τομέα των ακαδημαϊκών διαδικασιών των πρώτων, λόγω της πολυπλοκότητας, της ακαμψίας και της ιεραρχικής τους δομής, αλλά και ομοιότητες όπως στις διοικητικές διαδικασίες, θεωρούν ότι αυτή η σύγκριση οδηγεί στον παρακάτω θεμελιώδη κανόνα: οι καλύτερες διαδικασίες είναι το κλειδί για τη μείωση του κόστους και για την παραγωγή των καλύτερων προϊόντων. Ο Mintzberg (1989) τονίζει ότι τα πανεπιστήμια χαρακτηρίζονται από μια επαγγελματική γραφειοκρατία, υποδηλώνοντας ότι ένα πανεπιστήμιο μπορεί να είναι γραφειοκρατικό χωρίς, όμως, να είναι συγκεντρωτικό στη διοίκησή του, αν ακολουθείται τυποποίηση των δεξιοτήτων από επαγγελματίες υψηλής εκπαίδευσης και με αυξημένες εξουσίες στη διεκπεραίωση των εργασιών τους.

Σε έρευνα που έγινε σε οκτώ δημόσια ισπανικά πανεπιστήμια που είχαν εφαρμόσει το μοντέλο EFQM ως εργαλείο αυτοξιολόγησης με τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης μέσω ερωτηματολογίων, αναγνωρίστηκαν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των οργανισμών και εντοπίστηκαν τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση, καθώς και τα σχέδια βελτιωτικών δράσεων. Επισημαίνεται δε, ότι γι' αυτό τον σκοπό θα πρέπει να παρακολουθούνται οι «Διαδικασίες» σε όλα τα στάδια, ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχία - ίσως και με τη βοήθεια ενός βοηθού παρατηρητή - όπου η γνώση για την ποιότητα δεν θα είναι αυτή που ενδείκνυται (Tari & De Juana-Espinosa, 2007).

Οι κοινές αξίες που μοιράζονται οι εργαζόμενοι μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού προσφέρουν θετικές συμπεριφορές, όπως συνεργασία και συμμετοχικότητα και προώθηση παραγωγικότητας (Ryan et al., 1996). Άρα, αποδεικνύεται ότι το ανθρώπινο δυναμικό επηρεάζει την απόδοση του οργανισμού και όχι το αντίστροφο, υποδηλώνοντας ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων επηρεάζει την ικανοποίηση του πελάτη (Koys, 2001). Σύμφωνα με έρευνα των Ernest Osseo-Asare & Longbottom (2002), επιβεβαιώνεται ότι για μια αποτελεσματική εφαρμογή του EFQM θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις στρατηγικές ανάπτυξης, παρεχόμενης εκπαίδευσης και εξάσκησης όλου του προσωπικού που εμπλέκεται ή συμμετέχει στη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας. Πανεπιστήμια, όπως το University of Southern Colorado's Hasan School of Business, θέλοντας να μιμηθούν την επιτυχία πολλών εταιριών που εγκατέλειψαν την πολιτική του «διατάζω και ελέγχω» στον δρόμο προς την ποιότητα, υιοθέτησαν διαδικασίες που προωθούν την ατομική ενδυνάμωση και την ομαδική πρωτοβουλία, με επίκεντρο τον φοιτητή και την επιτυχία του, την ανάπτυξη των διαδικασιών του προγράμματος σπουδών και του ιδρύματος συνολικά, προσανατολισμένες στο αποτέλεσμα και βασισμένες στη μάθηση (Ward & Chandler, 1999).

Γενικά, δυνατά στοιχεία εφαρμογής του μοντέλου EFQM στα πανεπιστήμια αποτελούν: η δυνατή διαχείριση που παροτρύνει, η αποτελεσματική πίστη και αφοσίωση του προσωπικού για συνεργασία, η εκπαίδευση των εργαζομένων και η δυνατότητα για ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, η διαρκής επικοινωνία και τα

επικοινωνιακά συστήματα, η παρακολούθηση των διαδικασιών και ένα υποστηρικτικό εσωτερικό περιβάλλον (Laurett & Mendes, 2019).

Η βιβλιογραφία θέτει ως μειονεκτήματα της εφαρμογής του μοντέλου EFQM στα πανεπιστήμια περισσότερο την πολυπλοκότητα των διαδικασιών διαχείρισης των δημόσιων οργανισμών, όπως για παράδειγμα η αναποτελεσματική διαδικασία επικοινωνίας, η δυσκολία από τους υπευθύνους στον σχεδιασμό διαδικασιών ελέγχου ανάλυσης και βελτίωσης, η έλλειψη πρότερων γνώσεων και εμπειρίας και οι ελλειπείς ανθρώπινοι πόροι. Αν οι Διευθυντές-ντριες μπορούσαν να εμψύχουν τις αρχές της ΔΟΠ στην κουλτούρα των εργαζομένων, θα μπορούσαν να υπερπηδήσουν πολλά προβλήματα και πιθανές δυσκολίες. Κατά συνέπεια, όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν, όταν υπάρχει εκπαίδευση και διαρκή επικοινωνία, αποτελεσματική δέσμευση και συνεργασία, συστήματα παρακολούθησης διαδικασιών, διαχείρισης της πληροφορίας και ένα εξωτερικό υποστηρικτικό σύστημα (Laurett & Mendes, 2019). Όπως τονίζουν οι Nierce & Molleman (1998) σχετικά με το πρόβλημα στην επικοινωνία, όπως η αντίσταση των εργαζομένων στην τεχνολογία - να μάθουν δηλαδή πώς αυτή μπορεί να τους βοηθήσει στη μεταξύ τους επικοινωνία - ή η περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου των συστημάτων επικοινωνίας σε όλα τα στάδια της βελτίωσης της ποιότητας, μπορεί να βοηθήσει, ώστε να καμφθεί η αρχική στάση των εργαζομένων. Επίσης, σύμφωνα με τον Tari (2010) και τους Ernest Osseo-Asare & Longbottom (2002), αρνητικά σημεία εφαρμογής του μοντέλου EFQM αποτελούν: η έλλειψη χρόνου, οι δυσκολίες εφαρμογής των βελτιωτικών δράσεων, στην ομαδική δουλειά το σημείο αφετηρίας εξαιτίας της απουσίας πληροφοριών στις διαδικασίες - που θα μπορούσε να λυθεί μέσα από την εκπαίδευση - η έλλειψη πόρων (αμοιβές που ευνοούν την πρόσθετη εργασία) και η έλλειψη δέσμευσης από το ίδιο το πανεπιστήμιο. Ακόμη, μειονεκτήματα της Αυτοαξιολόγησης, ανεξάρτητα από το μέσο (ερωτηματολόγια, εργαστήρια κλπ) αποτελούν: η έλλειψη αφοσίωσης και ενθουσιασμού μεταξύ της διοίκησης και των εργαζομένων, η χρονοβόρα διαδικασία και η έλλειψη τμήματος ποιότητας στον οργανισμό (Tari, 2011). Επιπρόσθετα, μειονεκτήματα του μοντέλου EFQM αποτελούν το γεγονός ότι το μοντέλο είναι κανονιστικό στη φιλοσοφία του, αλλά όχι στις μεθόδους ή τις

τεχνικές που χρησιμοποιούνται, η μελετημένη στρατηγική θεωρείται προαπαιτούμενο για την επιτυχή εφαρμογή του και, τέλος, ότι υπάρχει ένας υψηλός βαθμός υποκειμενικότητας στη βαθμολόγηση των Κριτηρίων του EFQM – ίσως, όμως, επειδή τα κύρια στοιχεία που συλλέγονται δεν μπορούν πάντοτε να επαληθευτούν με αυστηρότητα και σχολαστικότητα (Osseo-Asare & Longbottom, 2002).

Στα οφέλη καταγράφονται η αναγνώριση βελτιωτικών δράσεων, η εφαρμογή όσων χρειάζονται για την επίτευξη της ποιότητας στις υπηρεσίες, η γνώση της φιλοσοφίας για την ποιότητα, η εμπλοκή του προσωπικού στη βελτίωση των υπηρεσιών και η ενημέρωση του προσωπικού για τη σπουδαιότητα της ποιότητας. Το κλειδί εφαρμογής των επιτυχημένων βελτιωτικών δράσεων όλων των διαδικασιών έγκειται στην παρακολούθηση και τον έλεγχο των υπηρεσιών από το υπεύθυνο στο τμήμα ποιότητας, όπου όχι μόνο υπάρχει η δυνατότητα συλλογής στοιχείων ποσοστών εφαρμογής κάθε χρονιά, αλλά και παρατήρησης ή ανάλυσης. Η διαδικασία μετρήσεων με βάση την παρακολούθηση βοηθά να γίνεται αντιληπτή: η χρησιμότητα της Αυτοαξιολόγησης, καθώς ελέγχεται τι εφαρμόζεται πραγματικά, ποιοι δείκτες είναι έγκυροι και ποιοι όχι- καθώς γίνεται μέτρηση των βελτιωτικών ενεργειών, η ανάγκη ενός συστήματος πληροφόρησης που να συλλέγει δεδομένα και κάνει πιο εύκολη τη διαδικασία παρακολούθησης και λήψης αποφάσεων και η ανάγκη ενθάρρυνσης ορισμένων πρακτικών (π.χ. καθορισμός στόχων, διαδικασιών και δεικτών) προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της ποιότητας στην υπηρεσία (Tari, 2010).

Μέρος Β΄. Εκπαίδευση, Ποιότητα & Ευρωπαϊκή Πολιτική

Κεφάλαιο 3. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Η ΔΟΠ στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί κοινωνική, εκπαιδευτική, οικονομική και πολιτισμική αναγκαιότητα, καθώς οι απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής δημιουργούν νέα δεδομένα σε διαδικασίες και εργαλεία ποιότητας, ώστε εκπαιδευτικοί, μαθητές-τριες και γονείς να μπορούν να συνθέσουν μια νέα φιλοσοφία. Στόχος της η ικανοποίηση όλων των εμπλεκομένων μερών (stakeholders) μέσω ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, όπου η διασφάλιση ποιότητας θα αποτελεί μονόδρομο.

Η ποιότητα χαρακτηρίζεται ως η ιδιότητα ενός αγαθού ή μιας υπηρεσίας να ικανοποιεί τις ανάγκες του χρήστη και η ολική ποιότητα ως η αλλαγή στη νοοτροπία του προσωπικού ή της επιχείρησης που επιφέρει παράλληλα και τη βελτίωση της ποιότητας στο σύνολο της επιχείρησης (Κέφης, 2014).

Η εκπαίδευση ως ύψιστο κοινωνικό αγαθό και φορέας μύησης αξιών - συνταγματικά θεσμοθετημένη σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο - αποτελεί την οργανωμένη και συντονισμένη παροχή παιδείας, αντανakλώντας το ιδιαίτερο πολιτιστικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον.

Οι προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η διαδικασία της ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι: α) ο προσδιορισμός των αναγκών του μαθητή, β) η ενσωμάτωση των αναγκών στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γ) οι προδιαγραφές της εκπαιδευτικής υπηρεσίας και δ) ο προσδιορισμός του συστήματος ποιότητας στην εκπαιδευτική μονάδα (Μπρίνια, 2008).

Αναλύοντας και συγκρίνοντας τα χαρακτηριστικά των επιχειρήσεων και των σχολείων παρατηρούμε τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές. Με σημείο αναφοράς τα σχολεία, οι διαφορές εντοπίζονται στα παρακάτω: στη διαφορετική φύση της διαδικασίας της μάθησης, στην αδυναμία ελέγχου της ποιότητας των μαθητών που φοιτούν, η συχνή προσαρμογή της διαδικασίας της διδασκαλίας στα άτομα, ο σκοπός του σχολείου να εκπαιδεύσει τους μαθητές-τριες για να φτάσουν σ' ένα

επίπεδο απόδοσης - ασχέτως εμποδίων, το ποιόν της διδασκαλίας που σύμφωνα με αρκετούς εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται ως τέχνη παρά ως λειτουργία, η αδυναμία μέτρησης και παρατήρησης για αποτελεσματικότητα των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, λόγω της πολυπλοκότητας της φύσης εργασίας τους και στο γεγονός ότι οι αποτυχίες δεν επιτρέπονται, καθώς μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα στον/στην μαθητή-τρια, ιδιαίτερα ψυχολογικά, ενώ αντίθετα στις επιχειρήσεις τα σφάλματα, όταν γίνονται μπορούν να διορθωθούν. Οι ομοιότητες μεταξύ επιχειρήσεων και, συγκεκριμένα, οργανισμών παροχής υπηρεσιών παρά σε βιομηχανίες παραγωγής προϊόντων, εντοπίζονται στη λειτουργία των οικονομικών υπηρεσιών και στη διοίκηση των ανθρώπινων πηγών. Επίσης, ομοιότητες υπάρχουν και μεταξύ σχολείων και νοσοκομείων, καθώς και στα δύο γίνονται δεκτά άτομα που παρουσιάζουν αλλαγές στην προσωπική ή διανοητική τους υγεία (Ζαβλανός, 2006).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ, έξι ενδοσχολικοί και τρεις κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή των ποιοτικών προγραμμάτων στις Σχολικές Μονάδες. Συγκεκριμένα: η υποστηρικτική πολιτική για θεσμική αλλαγή, το ξεπέραςμα της αντίστασης από μια μειοψηφία των εκπαιδευτικών, η δέσμευση για υλοποίηση των δομών του προγράμματος, ο ισχυρός διαμεσολαβητής στον χώρο του σχολείου, η μείωση της ανησυχίας των εκπαιδευτικών για τον αυξημένο φόρτο εργασίας και η διαθεσιμότητα των υλικών για την υλοποίηση του προγράμματος (ενδοσχολικοί) και η χαμηλή κινητικότητα των μαθητών, το υψηλό ποσοστό σχολικής παρακολούθησης και το υψηλό ποσοστό λευκών μαθητών (κοινωνικοπολιτισμικοί) (Cooper, 1998), ευθύνονται για τη συνολική απόδοση των σχολικών μονάδων, άρα και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δημιουργώντας σχολεία δύο ταχυτήτων.

Η ΔΟΠ άρχισε να κερδίζει χώρο στην ανώτατη εκπαίδευση ενεργά τη δεκαετία του '80 και αρχές του '90, ως απόρροια της πίεσης των εμπλεκομένων για βελτίωση της αποτελεσματικότητας, με στόχο την ικανοποίηση των αυξανόμενων απαιτητικών πελατών (Tari, 2006). Γενικά, όπως αναφέρουν οι Daniel Seymour & Casey Colett, που διατύπωσαν τις απόψεις τους για την

εκπαίδευση στις ΗΠΑ, οι αρχές της ΔΟΠ μπορούν να έχουν σημαντική επίδραση στον τρόπο λειτουργίας των οργανισμών (Zink & Schmidt, 1995). Διαφορετικές πρακτικές Διοίκησης Ποιότητας οδηγούν σε επιτυχίες διαφορετικών διαστάσεων ποιότητας (Flynn et al., 1995).

Από την άλλη, κάποιοι εκφράζουν την επιφύλαξη τους για την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, κυρίως για τον χαρακτηρισμό των μαθητών ως πελάτες, στις πειθαρχικές και διδακτικές μεθόδους στους εκπαιδευτικούς, στην απειλή στην ακαδημαϊκή ελευθερία, στη διαφωνία για τις μεθόδους επιβράβευσης και αναγνώρισης της ΔΟΠ (Vanapriya & Dodhiya, 2008), όπως επίσης και στο βραχυπρόθεσμο κέρδος από την τήρηση χρονοδιαγραμμάτων για την εκπλήρωση στόχων για γρήγορα αποτελέσματα (Mersha, 1997).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πανεπιστήμια, με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο είναι εφαρμόσιμη η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, αποδείχθηκε ότι: α) όλα τα κριτήρια της ΔΟΠ είναι εφαρμόσιμα στα πανεπιστήμια ή τα κολέγια, β) όλα τα κριτήρια του μοντέλου αυτού είναι εξίσου σημαντικά κι ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση στο καθένα από αυτά και γ) αν δεν έχουν επιτευχθεί κάποια κριτήρια, το μόνο που σημαίνει αυτό είναι ότι οι οργανισμοί αυτοί έχουν πια επίγνωση πού βρίσκονται και πού θέλουν να πάνε (Zink & Schmidt, 1995).

Αξίζει να τονιστεί ότι η έρευνα της βιβλιογραφίας αποδεικνύει το κενό που υπάρχει και εστιάζεται στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι ερευνητές της ΔΟΠ δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην Δευτεροβάθμια και λιγότερο στην Πρωτοβάθμια σχετικά με τις πρακτικές της ΔΟΠ (Kigozi et al., 2019).

Τις βασικές αρχές για μια αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αποτελούν τα παρακάτω (Κατσαρός, 2008):

α) διαμόρφωση οράματος αποστολής και πολιτικής ποιότητας

β) δέσμευση της διοίκησης του οργανισμού ότι θα εφαρμοστεί φιλοσοφία της ΔΟΠ συνάμα με μια στρατηγική αλλαγής νοοτροπίας των εργαζομένων και πληροφόρησης όλων των εμπλεκόμενων σε αυτήν

γ) έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών (μαθητών-τριών, γονέων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, εργοδοτών, κράτους και κοινωνίας)

δ) δέσμευση για ενεργό συμμετοχή των εργαζομένων στη φιλοσοφία της ΔΟΠ

ε) συνέχεια και συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωση της ποιότητας

στ) έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών με εργαλεία τον επιτυχημένο συντονισμό, τον ενδελεχή σχεδιασμό, την επιμόρφωση όσων αναλάβουν την υλοποίησή του.

Όμως είναι πολύ δύσκολο να καθοριστεί η ποιότητα στην εκπαίδευση, καθώς προϋποθέτει συγκεκριμενοποίηση των παραγόντων εκείνων που μπορούν να καταστούν από τη μια μεριά μετρήσιμοι και από την άλλη να λαμβάνουν υπόψη τους τον πολυδιάστατο ρόλο του σχολείου και όλων εκείνων των ανθρώπων και των φορέων που δραστηριοποιούνται μέσα σ' αυτό. Κατά καιρούς έγιναν προσπάθειες να προσδιοριστεί ο χαρακτήρας της ποιότητας στην εκπαίδευση, με μερικές να αναφέρονται στην πνευματική ανάπτυξη, στην ψυχική εξύψωση, στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, αλλά και ενός ακέραιου χαρακτήρα (Τσάτσος, 1989), ως σ' αυτήν που αναφέρεται στην επίτευξη των στόχων του σχολείου ή ακόμα σ' αυτήν που θεωρεί ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση θεωρείται η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη. Η μεν πρώτη, όμως, επικεντρώνεται σε αφηρημένα χαρακτηριστικά, μη μετρήσιμα, η δεύτερη φωτογραφίζει το αποτέλεσμα και όχι τις διαδικασίες υποβαθμίζοντας αυτές, όπως και συνολικά τον ρόλο του σχολείου, και η τρίτη αναφέρεται σε όρους αποξενωμένους από τον χώρο του σχολείου, ώστε να θυμίζουν περιβάλλοντα επιχειρήσεων και οργανισμών του ιδιωτικού τομέα (Ματθαίος, 2000).

Παρόλα αυτά, περισσότερο από ποτέ η αναγκαιότητα της εφαρμογής προγραμμάτων διοίκησης ολικής ποιότητας στις Σχολικές Μονάδες επιτάσσει την ανάληψη πρωτοβουλιών που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με επίκεντρο πάντα τον/την μαθητή-τρια. Μέσα από μετρήσεις, διαδικασίες αξιολόγησης, αλλά και ποιότητας σε ένα περιβάλλον πολυδιάστατο και με ιδιαιτερότητες, επιτάσσεται να έχουν στον πλευρό τους όλους τους

εμπλεκόμενους φορείς, καλλιεργώντας, συνάμα, κλίμα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης (Σολομών, 1999). Ειδάλλως, δεν θα μπορέσουν ποτέ να εξελιχθούν στον βαθμό για τον οποίο έχουν προοριστεί, προσφέροντας σταθερότητα, ευελιξία, κίνητρα ώθησης σε καινοτόμες δράσεις, αλλά και προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο υπό το πρίσμα της καλλιέργειας μιας νοοτροπίας συνεργασίας και συλλογικότητας (Hargreaves, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να εφαρμόζουν τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης για την οργάνωση και λειτουργία τους, ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέρχονται στον ρόλο τους, να εξελίσσονται αλλά και επενδύουν σε υλικούς και ανθρώπινους πόρους με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε, είναι βιβλιογραφικά κοινά αποδεκτή σε παγκόσμιο επίπεδο η αναγκαιότητα της διοίκησης στην εκπαίδευση (Zink & Schmidt, 1995) και ο ορθολογικός συνδυασμός ποικίλων διαδικασιών για την υλοποίησή της.

Προκειμένου να ανέβει το επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης σε ένα αυτοδιοικούμενο σχολείο, που εφαρμόζει ένα αποκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης, δεν σημαίνει ταυτόχρονα ότι τα σχολεία αυτά θα αξιοποιήσουν τη δύναμη που τους δίνεται έτσι αυτόματα, αν δεν τροποποιηθούν και κάποιες άλλες παράμετροι. Αυτές έχουν να κάνουν με την εσωτερική αναμόρφωση της Σχολικής Μονάδας, βασισμένη στην αυτονομία της, η επίτευξη της ενδυνάμωσης όλων των συμμετεχόντων στην οργάνωση του σχολείου, αλλά και όσων δεν συμμετέχουν αλλά εμπλέκονται σε αυτή, όπως οι εκπαιδευτικοί, όπως επίσης και όλων των αποδεκτών της παρεχόμενης εκπαίδευσης (μαθητές-τριες, γονείς και τοπική κοινωνία), ώστε να μοιράζεται η ευθύνη στη λήψη των αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Αυτό που πρέπει να γίνει για να μετασχηματιστούν οι δομές του ελληνικού σχολείου είναι να υιοθετηθεί μια κουλτούρα εντελώς διαφορετική από αυτή που επικρατεί σήμερα. Η κουλτούρα αυτή θα ευνοεί συνολικά τη λήψη αποφάσεων μέσα από τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να υπάρχει μια αποκεντρωμένη διοίκηση, που θα έχει περιθώρια για λήψη

αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου, καθοδήγηση και υποστήριξη του σχολείου σε πεδία, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εφαρμογή αλλά και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλαγών στην ανάπτυξη των μεθόδων διδασκαλίας και προγραμμάτων, σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου και ένας κοινός τόπος συνάντησης συμφερόντων, αναγκών και προτεραιοτήτων όλων των εμπλεκομένων με αλληλεγγύη και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και στόχο την αξιοποίηση της επαγγελματικής τους εμπειρίας (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν ανάγκη από παρακίνηση, επιβράβευση αλλά και κίνητρα για αυτοβελτίωση (Κέφης, 2005), καθώς, εκτός από το γεγονός ότι έχουν να διαχειριστούν αρμοδιότητες κάτω από ένα εντελώς διαφορετικό πρίσμα από αυτό της παραδοσιακής διοίκησης με εκτέλεση εντολών και έλεγχο της ορθής εκτέλεσής τους σε κάτι εντελώς διαφορετικό, καλούνται όχι μόνο να καλλιεργήσουν την κουλτούρα και την προσέγγιση της ΔΟΠ (Stumpf & Nevins, 1999), αλλά να βρουν και τη δύναμη να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις αυτές στους υφιστάμενούς τους, αποτελώντας για αυτούς πρότυπα. Αυτό με τη σειρά του, βέβαια, δείχνει να αποφέρει αντίστοιχα αποτελέσματα σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, ικανοποιώντας εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές-τριες, βελτιώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Lunenburg, 2010), αλλά και βάζοντας τις βάσεις για σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, χρησιμοποιώντας στο έπακρο των δυνατοτήτων τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους (Heizer & Render, 2008).

Το εκπαιδευτικό έργο σε μια Σχολική Μονάδα, σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2003), αποτελείται από το διδακτικό (διδασκαλία, προγράμματα και διδακτικοί μέθοδοι), το παιδαγωγικό (παιδαγωγικοί χειρισμοί για ενσωμάτωση των μαθητών και τις διαπροσωπικές σχέσεις), το οργανωτικό (επιλογή προσωπικού, συμμετοχή γονέων, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, οργάνωση των τάξεων και της σχολικής ζωής), το οικονομικό (διαχείριση και διάθεση) και το διοικητικό έργο (σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου). Σύμφωνα με κάποιους άλλους, βέβαια, στον χώρο της εκπαίδευσης η ΔΟΠ μπορεί να εφαρμοστεί σε τρία επίπεδα: σε διοικητικές,

διδασκτικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες (Στάιου & Τσιότρας, 2002) και σύμφωνα με την Πετρίδου (2000) οι λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα σε μία Σχολική Μονάδα για προγραμματισμό και καθορισμό των στόχων στην πορεία για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ορίζονται σε διοικητικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες. Βέβαια, στην Ελλάδα υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρός, 2008) και καθιστούν δύσκολο το εκπαιδευτικό έργο συνολικά, όπως ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας, η ανυπαρξία συστήματος αξιολόγησης, η δυσλειτουργία του συστήματος στελέχωσης, η έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού για την ποιότητα και η έλλειψη συστήματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών.

Διάφορες καταστάσεις μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα μέσα σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως πχ: α) η ασάφεια ή η έλλειψη πληροφοριών, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία και να επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα, β) η σύγχυση στους στόχους που μπορεί να προκαλέσει προβλήματα μεταξύ διεύθυνσης και προσωπικού και γ) οι διαφορετικές απόψεις ή τα πιστεύω όσων εμπλέκονται, δημιουργώντας πρόβλημα στη συνεργασία ή προκαλώντας συγκρούσεις (Μπουραντάς, 1992).

Η απάντηση στην ερώτηση «Μπορούμε να βελτιώσουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα;» έρχεται από τον Deming, που υποστήριξε ότι πρώτα θα πρέπει να κατανοηθεί το σύστημα, δηλαδή η αποσαφήνιση του σκοπού, η κατανόηση των συστατικών του και η απόδοση αξίας στα άτομα - που κατά τη γνώμη του αποτελούν το σπουδαιότερο στοιχείο του - ώστε να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα. Η ατμόσφαιρα αυτή θα αποτυπώνεται σε αυτά που μπορεί να συνεισφέρει το κάθε άτομο, στη διαδικασία ανατροφοδότησης και επίλυσης των δικών του προβλημάτων - μια διαδικασία που παρατηρείται και για τη βελτίωση άλλων συστημάτων (Ζαβλανός, 2006).

Σύστημα αποτελεί σύμφωνα, όμως, με τον Ackoff (1999) ένα πλήθος αλληλεξαρτώμενων στοιχείων που αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου ή στόχων χωρίς, όμως, στη

βιβλιογραφία να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός όρος, με έμφαση σε δύο βασικά χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν στη διατύπωση της έννοιας αυτής: την αλληλοσυσχέτιση των στοιχείων που το απαρτίζουν και την ύπαρξη ενός αντικειμενικού σκοπού (Ackoff, 1999). Αντίστοιχα, αν όλα τα υποσυστήματα ενός σχολείου λειτουργούν καλά (δάσκαλοι-ες, μαθητές-τριες, κτήριο, μέσα διδασκαλίας, εκπαιδευτικές διαδικασίες κλπ) τότε και ο σχολικός οργανισμός θα λειτουργεί καλά συνολικά (Σαΐτης, 2008).

Σ' αυτό που συμφωνούν όλοι, είναι ότι για να επιβιώσει ως σύστημα ένα σχολικό σύστημα, θα πρέπει να βελτιωθεί ολόκληρο και όχι μόνο ένα υποσύστημα του, δηλαδή μία μόνο βαθμίδα του. Κι αυτό συμβαίνει από τη στιγμή που το σχολικό σύστημα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαρκεί 14 έτη από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο, με τα υποσυστήματα να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους με την έξοδο σε ένα από αυτά και την είσοδο σε ένα άλλο (Ζαβλανός, 2006).

Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων αναλύεται στα παρακάτω πέντε χαρακτηριστικά (Ζαβλανός, 2006) :

1. Στην αλλαγή. Δυναμικά συστήματα αλλάζουν όταν τα επίπεδα αλλαγής τους έχουν να κάνουν με το ανθρώπινο δυναμικό, το οργανωτικό περιβάλλον και την αλλαγή στο κοινοτικό και πολιτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο υπάρχουν.
2. Στην ισορροπία ανάμεσα στα μέρη του συστήματος, ώστε να διατηρηθεί μια σταθερή σχέση μεταξύ τους.
3. Στην εξάρτηση από την ιστορία, όπου ιστορία νοείται αυτό που συνέβη στο παρελθόν και επηρεάζει το σήμερα και το μέλλον.
4. Στον συνεκτικό δεσμό των συστημάτων.
5. Στη μη γραμμικότητα του συστήματος, όπου το αποτέλεσμα του συστήματος σπανίως είναι ανάλογο της αιτίας που δημιουργεί το συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Αποτέλεσμα αυτού: οι αλληλεπιδράσεις να μην είναι άμεσα ορατές ή κατανοητές ούτε να έχουν τις αναμενόμενες συνέπειες.

Γενικά, προκειμένου να επιλυθεί ένα πρόβλημα που ταλανίζει έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, κλειδί αποτελεί αρχικά ο εντοπισμός του προβλήματος και εν συνεχεία η λήψη της ανάλογης απόφασης (Ζαβλανός, 2006).

Η αλλαγή που συντελείται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σηματοδοτεί την ίδια την ύπαρξή του, καθώς η μετάβαση από τη μια κατάσταση στην άλλη προσδιορίζει και τις μορφές της αποτελεσματικότητας. Η εκπαιδευτική αλλαγή στοχεύει να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία και τις εκπαιδευτικές λειτουργίες (Duke, 2004) και μια αλλαγή μπορεί να προέρχεται είτε από το εσωτερικό είτε από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Everard & Morris, 1999). Οι διαδικασίες που εφαρμόζονται μέσα σε μια σχολική μονάδα, η ποιότητα της ζωής των μαθητών και των εκπαιδευτικών ή ακόμα και ο μεταβαλλόμενος αριθμός των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε αυτήν, μπορούν να θεωρηθούν ως παράγοντες εσωτερικών πιέσεων - με εξωτερικές να χαρακτηρίζονται οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, οι σχετικές με την ανάπτυξη της τεχνολογίας ή των γνώσεων και οι δημογραφικές (Lunenburg & Ornstein, 2004).

Ένα σχολικό σύστημα αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, η κοινωνία μέσα στην οποία αυτή λειτουργεί το υπερσύστημά του, ενώ οι βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελούν τα υποσυστήματά του. Η διεύθυνση ενός σχολείου, η οποία μεσολαβεί μεταξύ του σχολείου και του έξω κόσμου και μεριμνά για τις εσωτερικές υποθέσεις του και την οποία οφείλουν τα στελέχη των Σχολικών Μονάδων να εξυπηρετούν, στηρίζεται όχι μόνο σε επιστημονικά κριτήρια, αλλά και σε «τεχνικές» λειτουργίες. Είναι αυτή που καθορίζει τις συνθήκες ελέγχου των διαδικασιών του σχολείου, πετυχαίνει τους στόχους και το κάνει αποδεκτό από την κοινωνία με εργαλεία τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού και τον διαρκή έλεγχο (Σαΐτης, 2008). Η Σχολική Μονάδα αποτελεί μέρος του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, το οποίο αλληλοεπιδρά με δυνάμεις αλληλεξάρτησης με άλλα συστήματα, δέχεται εισροές (μαθητές-τριες, εκπαιδευτικοί, αναλυτικά προγράμματα, υλικοτεχνική υποδομή, συμπεριφορές κ.λ.π) και τις μετασχηματίζει σε κάτι εντελώς νέο, σε εκροές. Μέσω διαδικασιών, οι οποίες ανταποκρίνονται στους

προκαθορισμένους της στόχους, δύναται να εκπληρωθούν υπό την ενεργή και αποτελεσματική επίβλεψη της ηγεσίας, αλλά και να οριστούν όπως αναλύονται παρακάτω σε Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές (Πετρίδου, 2000).
Ειδικότερα:

➤ Οι Διοικητικές διαδικασίες αφορούν:

1. θέματα κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής, όπως η λειτουργία, η συντήρηση, η ανανέωση κ.ά. (σε αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσες δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων, βοηθητικούς χώρους, γραφεία προσωπικού, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αύλειο χώρο, κ.λ.π.) και

2. θέματα διοικητικής και γραμματειακής υποστήριξης, όπως η τήρηση βιβλίων τάξεων, θέματα προσωπικού, αλληλογραφίας, συνεργασία με άλλους φορείς κ.λ.π.

➤ Οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες αναφέρονται σε:

1. άσκηση διδακτικού έργου, όπως υλοποίηση και εφαρμογή του Αναλυτικού Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών, αξιολόγηση των μαθητών κ.ά.,

2. συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή συνεργασία με μαθητές-τριες, γονείς, Σχολικούς-ές Συμβούλους, Διευθυντή Εκπαίδευσης, Υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, π.χ ΚΕΔΔΥ, Σύλλογο Γονέων, φορείς της τοπικής κοινωνίας,

3. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, όπως βραχυχρόνια ή μακροχρόνια εκπαιδευτικά προγράμματα) και

➤ Οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες αναλύονται σε:

1. πολιτιστικές, όπως καλλιτεχνικές, αθλητικές ψυχαγωγικές,

2. σχολικές γιορτές,

3. εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως ευρωπαϊκά, παγκόσμια, κοινωνικής αγωγής κ.λ.π.).

Η καινοτομία αποτελεί μια μορφή αλλαγής, καθώς ως έννοιες δεν είναι ταυτόσημες, αφού αλλαγή δεν σημαίνει απαραίτητα και καινοτομία (Κυθραιώτη, 2012). Τα κίνητρα που θα ωθήσουν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό στην καινοτομία σίγουρα είναι πολύ διαφορετικά από εκείνα που θα ωθήσουν μια επιχείρηση στον ιδιωτικό τομέα και έχουν πολυδιάστατο χαρακτήρα. Παρόλα αυτά, μπορούν να καταστούν ιδιαίτερα σημαντικά για να κινητοποιήσουν μηχανισμούς αλλαγής, διαφοροποίησης, εξέλιξης και βελτιωτικών δράσεων σε επίπεδο διδασκαλίας, μάθησης ή οργάνωσης. Η λογοδοσία, από την άλλη, ως καίρια κοινωνική απαίτηση, εξαιτίας ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου σε παγκόσμιο επίπεδο, επιβάλλει τους δικούς της όρους για ενεργοποίηση, αποτελεσματικότητα, πρόοδο και εκσυγχρονισμό, σε κάθε επίπεδο, σε κάθε στάδιο και σε κάθε διαδικασία του εκπαιδευτικού, παιδαγωγικού και διοικητικού έργου που συντελείται μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα και την επιτυχία τους (Fullan, 2007).

Ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας αποτελεσματικότητας μπορεί να οφείλεται στην αντίσταση για αλλαγή (Aly & Akroni, 2001), στα τυχόν κενά σε επίπεδο της επικοινωνίας, στην κατανόηση μεταξύ των εμπλεκόμενων ή ακόμα και σε συμπεριφορές που δεν θεωρούνται συμβατές με το γενικό κλίμα (Deal & Kennedy, 1999). Άρα, κατά συνέπεια, και οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής κάποιου προγράμματος της ΔΟΠ σε έναν οργανισμό, θα μπορούσε εν δυνάμει να οδηγηθεί σε αποτυχία, αποδεικνύοντας ότι τίποτα δεν μπορεί να εγγυηθεί απόλυτα την επιτυχία, όταν υπάρχουν σημεία που δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία κάποιων διαδικασιών.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο εντοπίζεται στην κουλτούρα του εκάστοτε οργανισμού και πώς αυτή διαχέεται στα μέλη της, μέσα από συμπεριφορές, στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις, προσδοκίες κι αντιλήψεις, οι οποίες μπορούν να συνδράμουν στη δημιουργία ενός ανοικτού και, συνάμα, δυναμικού συστήματος, συνεχώς μεταβαλλόμενου και άκρως αλληλεπιδραστικού με τις κοινωνικές και πολιτικές μεταβλητές του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται (Hoy & Miskel, 2013). Η κουλτούρα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για μερικούς, ώστε να υποστηρίζουν ότι, αν δεν υπάρχει δυνατότητα να ενσωματωθεί

ουσιαστικά στους σχολικούς οργανισμούς, δεν θα μπορέσει να διεισδύσει και αποτελεσματικά στις όποιες διαδικασίες και θα περιοριστεί σε μια τυπική ενσωμάτωση με αβέβαια αποτελέσματα (Hargreaves, 1992). Ταυτόχρονα, η έκταση, η ένταση και η καταλληλότητα της κουλτούρας ενός οργανισμού (οργανωσιακή κουλτούρα) προσδιορίζουν και την τυπολογία της: «τον ατομισμό (individualism), τη συνεργασία (collaboration), την τεχνητή συναδελφικότητα (contrived collegiality) και τη βαλκανοποίηση (balkanization)» (Hargreaves, 1992, σελ.166).

Μπορεί να εδραιωθεί είτε μέσω ενός συστήματος αυτοελέγχου των ίδιων των μελών της (Goleman, 1998), είτε μέσω ενός εξωτερικού ελέγχου από τα διοικητικά όργανα του οργανισμού (Κουτούζης, 2012). Η συνεργατική κουλτούρα θεωρείται ως η πλέον ενδεδειγμένη για την εφαρμογή ενός προγράμματος ΔΟΠ, καθώς καθορίζει ένα συμπαγές σύστημα αυτοελέγχου, καλά δομημένου, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά, αλλά το βάρος της τελικής επιτυχίας το επωμίζονται όλοι, έχοντας συνείδηση της προσωπικής τους ευθύνης (Λειβαδάς, 2003). Γνώμονες είναι η ποιοτική μάθηση και η αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών της και συνοδοιπόροι στο δύσκολο αυτό μονοπάτι το ομαδικό πνεύμα η στοχοθεσία, η καινοτομία και μια ικανή ηγεσία που να μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην εδραίωσή της.

3.1. Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας

Η εφαρμογή της Ολικής Ποιότητας στον χώρο της εκπαίδευσης στοχεύει τόσο στην εκπλήρωση των προσδοκιών του μαθητή, όσο και στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών μέσα από την υιοθέτηση μεθόδων για μια ποιοτική και αποτελεσματική μάθηση, στη συμμετοχή όλων των ατόμων στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και στην ομαδική εργασία (Μπρίνια, 2008). Με τη διαφοροποίηση των αναγκών της κοινωνίας, επέρχονται και αλλαγές στις παιδαγωγικές αντιλήψεις για τον σκοπό και τον ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2004).

Σύμφωνα με τον Long (1986) η αποδοχή του προσωπικού ενός οργανισμού για ένα σύστημα αξιολόγησης είναι αυτή που καθορίζει τελικά την επιτυχία ή την

αποτυχία της εφαρμογής του, καθώς κανένα σύστημα αξιολόγησης δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως τέλειο. Ούτε υπάρχει ένας αποδεκτός όρος για την αξιολόγηση αλλά κάθε φορά αυτός διαμορφώνεται με βάση την οπτική του εκάστοτε ερευνητή και τις ιστορικές, πολιτικές, ιδεολογικές και κοινωνικές επικρατούσες συνθήκες (Σολομών, 1998). Όπως υποστηρίζει η Αθανασούλα - Ρέππα (2008) πολλές φορές ο όρος «αξιολόγηση» συγχέεται με αυτόν της μέτρησης, της βαθμολογίας, της εκτίμησης, της εξέτασης κ.λ.π. Τόσο οι τομείς ενδιαφέροντος, όσο οι δείκτες και τα κριτήρια ποιότητας καθορίζονται από τον ίδιο τον οργανισμό ή ακόμα μπορούν να χρησιμοποιηθούν δείκτες από διεθνή βραβεία ποιότητας ή και δημοσιευμένες μελέτες (Σολομών Ι., 1999).

Επίσης, η αξιολόγηση περιλαμβάνει κάποια χρονικά στάδια και μπορεί να διακριθεί σε (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008):

- προκαταρκτική (διενεργείται πριν την έναρξη)
- ενδιάμεση ή διαμορφωτική (διενεργείται στα διάφορα στάδια της αξιολόγησης, ώστε να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες και να πραγματοποιηθούν διορθωτικές παρεμβάσεις)
- τελική ή αθροιστική (διενεργείται στο τέλος αποτυπώνει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής προσπάθειας, καθώς και τις δυσκολίες και τα προβλήματα) και
- μεταξιολόγηση (διενεργείται μετά την ολοκλήρωση της τελικής αξιολόγησης και βασικό στόχο έχει να διαπιστώσει συνολικά την ωφελιμότητά και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε μια προσπάθεια εννοιολογικού επαναπροσδιορισμού, νομιμότητας και σημασιολογικής αποφόρτισης της ελεγκτικής διάστασης της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης στη χώρα μας, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993), από τα μέσα της δεκαετίας του '80 συστηματικά άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαιδευτικό έργο». Ως εκπαιδευτικό έργο νοείται «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη Σχολική Μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία» (Μπαλάσκας, 1992, σελ. 27) και «το σύνολο των ποικιλόμορφων

δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κασσωτάκης, 1992, σελ. 52). Ο Εφραιμίδης (2009) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως «το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή ίδια η δράση που εκδηλώνεται στα πλαίσια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης» (Εφραιμίδης, 2009, σελ. 1) και ο Παπακωνσταντίνου (1993) ως μια εργασία που πραγματοποιείται στον χώρο του σχολείου μέσα από ένα σύνολο ενεργειών και προσπαθειών αλλά και ως ένα προϊόν που χαρακτηρίζει οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία από μέρους των εκπαιδευτικών ή τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ή ακόμη και της εκπαίδευσης ως θεσμού. Η εκπαιδευτική διαδικασία επιτελείται σε τρία επίπεδα: του εκπαιδευτικού συστήματος, της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης (Παπακωνσταντίνου, 1993). Οι στόχοι της αξιολόγησης μπορεί να έχουν ελεγκτικό ή ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, με το μεν πρώτο να εστιάζει στο αποτέλεσμα και στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων και στη δε δεύτερη να εστιάζει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτή η τελευταία διάσταση αποτελεί και το κοινό σημείο σύνδεσης του ρόλου της αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τα εξής χαρακτηριστικά του ρόλου της αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης Ζουγανέλη κ.ά., 2008):

α) αυτονομία στη Σχολική Μονάδα, καθώς η διαδικασία της αξιολόγησης απομακρύνεται από τα πρόσωπα και στοχεύει στην ίδια τη Σχολική Μονάδα,

β) οι στόχοι προσδιορίζονται από την κεντρική εξουσία, παρόλα αυτά εξειδικεύονται σε τοπικό επίπεδο,

γ) μέρος της αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας αποτελεί και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών,

δ) η αξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου τους,

ε) αποκαλύπτεται η συσχέτιση μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης.

Παρόλα αυτά, το θέμα της αξιολόγησης μπορεί να συναντήσει κάποιος με κάποια ηθικά διλήμματα, όπως τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών (πολίτης και εργαζόμενος), τα δικαιώματα των γονιών (φορολογούμενοι πολίτες), τα δικαιώματα των παιδιών (ίσες ευκαιρίες για μάθηση) και το δικαίωμα της πολιτείας για δημόσια εκπαίδευση (που να συντηρεί και να στηρίζει) (Πασιαρδής κ.ά., 2005).

Αποτελεί εύλογο προβληματισμό σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2005) η αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, οι στόχοι, οι αρμόδιοι φορείς εφαρμογής της, οι μορφές και τα κριτήρια αξιολόγησης, η προσβασιμότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, καθώς και οι τρόποι αξιοποίησης τους.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να βασίζεται (Χατζηγεωργίου, 2004):

- στο τεχνοκρατικό μοντέλο (παραδοσιακού τύπου αξιολόγηση που εστιάζει στα αποτελέσματα και κυριαρχεί η αξιολόγηση με ποσοτικά κριτήρια) ή
- στο ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό (ποιοτική έρευνα σε πολλούς παράγοντες)

Σύμφωνα με τις Παρασκευά & Παπαγιάννη (2008), το τεχνοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης έχει αρκετά μειονεκτήματα, όπως:

- το γεγονός ότι στην εκπαίδευση όλα τα μεγέθη δεν είναι μετρήσιμα και σε πολλές περιπτώσεις η ποιότητα μπορεί να έχει μακροπρόθεσμο χαρακτήρα,
- κάποιες εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορεί να μην υπηρετούν συγκεκριμένους στόχους, παρόλα αυτά μπορεί να διακρίνονται από ποιότητα και
- η μορφή αυτή της αξιολόγησης σκοπό έχει να ελέγξει, να ιεραρχήσει, συχνά να τιμωρήσει ή να αποκλείσει και αυτό μπορεί να προκαλέσει αρνητικά αποτελέσματα (συρρίκνωση Σχολικών Μονάδων, μαθητική διαρροή κ.λ.π.).

Σύμφωνα με τους Μιχαήλ κ.ά. (2003) για να επιτύχει ένα τέτοιο μοντέλο αξιολόγησης θα πρέπει να εξασφαλιστούν κάποιες βασικές προϋποθέσεις, όπως αποκέντρωση, αντικειμενικότητα, αξιοπιστία, αποτελεσματικότητα, αξιοκρατία, ανατροφοδότηση και ανάπτυξη προσωπικού, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ της υπαρκτής και της επιθυμητής κατάστασης. Υποστηρίζεται σθεναρά πως οποιοδήποτε μοντέλο αξιολόγησης που εφαρμόζεται από «κάτω προς τα πάνω» και από «μέσα προς τα έξω» από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας που γνωρίζουν τα προβλήματα καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο και είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλους εκείνους τους παράγοντες που συντελούν στην ποιοτική αναβάθμιση του, μέσα από διαδικασίες αυτοκριτικής (MacBeath, 1999). Επίσης, σημαντική θέση έχει και ο κριτικός φίλος ή μέντορας που είναι ένας εξωτερικός, ειλικρινής και αυστηρός αξιολογητής, σκοπό έχει να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην επιλογή των τεχνικών της αυτοαξιολόγησής του (Jones, 2001).

Για την επιτυχία, όμως, αυτού του μοντέλου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ότι (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008):

- οι στόχοι της αξιολόγησης, των κριτηρίων και των αξιών θα πρέπει να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια και σύμφωνα με τα διαφορετικά κοινωνικά, εκπαιδευτικά και οικονομικά κριτήρια,
- ο τρόπος που θα συλλέγονται πληροφορίες, ο αριθμός και το είδος τους για την αξιολόγηση να είναι σαφείς και προκαθορισμένοι,
- να υπάρχει ένα χρονοδιάγραμμα αξιολόγησης που να είναι καταρτισμένο σε μια ρεαλιστική βάση, ώστε να υπάρχουν αποτελέσματα,
- να υπάρχει εμπιστοσύνη στην εμπειρία και τις ικανότητες του αξιολογητή, κριτήρια αξιολόγησης και φορέας να είναι προκαθορισμένοι,
- ο προσεκτικός τρόπος γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων, η διάχυση των πληροφοριών, οι κοινωνικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η διαδικασία της αξιολόγησης στην κοινωνία, οι συνδικαλιστικές αντιδράσεις.
- ποιος αξιολογεί ποιον (ο εκπαιδευτικός από τον Σχολικό Σύμβουλο, στα πεδία της επιστημονικής συγκρότησης και της επιστημονικής δραστηριότητας και από τον Διευθυντή-ντρια της Σχολικής Μονάδας στην ανάληψη

πρωτοβουλιών, στην παιδαγωγική συμπεριφορά του και στη συνεργασία με τους συναδέλφους, μαθητές-τριες και γονείς, όπου συνεκτιμάται με τη συνέπεια και την υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Σύμφωνα με τους Hoeben (1995), Porter (1991), Scheerens (1991) και Scheerens et al. (2003), διακρίνονται πέντε είδη εκπαιδευτικών δεικτών (Schildkamp, 2007):

1. Δείκτες Εισόδου: χαρακτηριστικά και σύνθεση μαθητικού πληθυσμού, μέγεθος σχολείου, ομάδα εκπαιδευτικών, οικονομικοί και ανθρωπίνι πόροι.

2. Δείκτες Διαδικασιών: οργανωτικά χαρακτηριστικά, σχολικός σχεδιασμός, στόχοι, προσφερόμενη εκπαίδευση, μαθησιακό περιβάλλον, εκπαιδευτική ηγεσία, χρόνος που αφιερώνεται σε εργασίες, εργασίες για το σπίτι, συχνότητα αξιολόγησης, απουσίες, βανδαλισμοί, απουσίες λόγω ασθένειας.

3. Δείκτες Εκροών: ποσοστά επιτυχίας μαθητών, αποτελέσματα εξετάσεων, επιδόσεις, αποτελέσματα επιδόσεων μαθητών προστιθέμενης αξίας.

4. Δείκτες Επιπτώσεων: αντίκτυπο εκπαίδευσης στην κοινωνία, όπως η ανεργία των νέων και τα ποσοστά παραβατικότητας.

5. Δείκτες Πλαισίου: παράγοντες που αναφέρονται γενικότερα στην κοινωνία και στα χαρακτηριστικά των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως δημογραφικά στοιχεία, δομή σχολείων στη χώρα.

Οι παράμετροι ποιότητας του ελληνικού συστήματος τόσο για την Πρωτοβάθμια όσο και για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνοψίζονται στα παρακάτω (Βλάχος κ.ά., 2008):

α) Διοικητικό πλαίσιο (υπηρεσίες, ανθρώπινο δυναμικό, συνεργασίες εκπαιδευτικών και υπηρεσιών, νομικό και κανονιστικό καθεστώς)

β) Παιδαγωγικό πλαίσιο (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ωρολόγια προγράμματα, καινοτόμα προγράμματα, αξιολογή μαθητή)

γ) Υλικοτεχνική υποδομή (κτιριακές εγκαταστάσεις, Η/Υ, εποπτικό υλικό και βιβλιοθήκη)

δ) Μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του συστήματος στο σύνολο του (επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στελεχών, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτική έρευνα και επηρεάζονται από δύο συντελεστές: τους οικονομικούς πόρους και το βαθμό αποδοχής της ποιότητας της εκπαίδευσης στην κοινωνία.

Με το άρθρο οκτώ του νόμου 2525/1997 θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και συμπληρώθηκε με το νόμο 2986/2002. Ο νόμος του 1997 δείχνει ότι είναι επηρεασμένος από τα ευρωπαϊκά κείμενα που συνδέουν την αξιολόγηση με την ποιότητα της εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, στην παράγραφο 1 του άρθρου 8 (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Για τα ελληνικά, αλλά και τα διεθνή δεδομένα, η σύνθεση ενός αποδοτικού και προτεινόμενου πρότυπου μοντέλου αξιολόγησης, αρχικά προϋποθέτει κάποιες έντεκα γενικές παραδοχές, όπως (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008, σελ. 49-50):

- Χαρισματική εκπαιδευτική ηγεσία
- Υψηλές προσδοκίες - Συμπεριφορά εκπαιδευτικών
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Σχολικό κλίμα - Σχολική κουλτούρα
- Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή
- Καλά Αναλυτικά Προγράμματα
- Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης
- Συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου
- Αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα
- Οικονομική αυτοτέλεια της Σχολικής Μονάδας

Παρόλα αυτά στη χώρα μας τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος σηματοδοτούν καίριους περιορισμούς, όπως ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του, η ανυπαρξία συστήματος αξιολόγησης με συγκεκριμένα κριτήρια (τουλάχιστον μέχρι το 2013), οι διαδικασίες έγκαιρης στελέχωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σχολικές Μονάδες που δυσκολεύει τις όποιες διαδικασίες για μακροχρόνιο σχεδιασμό και τη διαμόρφωση κοινής κουλτούρας και δέσμευσης του προσωπικού, η απουσία οράματος και αποστολής που να πηγάζει μέσα από έναν στρατηγικό σχεδιασμό ποιότητας και, τέλος, η απουσία ενός αποτελεσματικού συστήματος επιμόρφωσης για την εξέλιξη των ηγετικών στελεχών, αλλά και των εκπαιδευτικών (Ζαβλανός, 2003).

Αποτελεσματικό θεωρείται ένα σχολείο σύμφωνα με τον Brookover (1979) (Κασσωτάκης, 2018), όταν η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία καταλαμβάνει τον περισσότερο χρόνο, έχει υψηλές προσδοκίες για τους/τις μαθητές-τριές τους, οι τεχνικές ενίσχυσης των μαθητών του είναι επιτυχημένες, αξιοποιεί την ομαδική εργασία των μαθητών και την κινητικότητα εντός τους, υψηλή δέσμευση και αφοσίωση χαρακτηρίζουν το διδακτικό προσωπικό και, τέλος, οι Διευθυντές-ντριες διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στην καθοδήγηση και παρακολούθηση του έργου των Διδασκόντων-ουσών.

3.2. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση διακρίνεται σε εσωτερική που διενεργείται μέσα σε μια σχολική μονάδα ως μια συλλογική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι και σε εξωτερική που γίνεται από εξωτερικούς αξιολογητές από ιεραρχικά ανώτερα στελέχη.

3.2.1. Εσωτερική Αξιολόγηση

Η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης διέπεται από μια διαφορετική φιλοσοφία, μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας αποκέντρωσης, να αναγνωρίσει την διαφορετικότητα με απώτερο στόχο τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού, την επίλυση προβλημάτων, την ανατροφοδότηση και την εποπτεία. Είναι ένας θεσμός που μπορεί να συμβάλει στην αυτονομία και την αποτελεσματικότητα

της Σχολικής Μονάδας και των διαδικασιών της (MacBeath, 2001). Αποτελεί μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα σε μια Σχολική Μονάδα, στόχο έχει με τρόπο συστηματικό να συλλέξει στοιχεία και πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας της, στη συνέχεια να εντοπίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία της και να προσφέρει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Με την Αυτοαξιολόγηση ο εκπαιδευτικός οργανισμός αναπτύσσει τις διαδικασίες του χωρίς να επικεντρώνεται σε κάποιες συγκεκριμένα, στοχεύει στη συνένωση επιμέρους πλευρών της σχολικής ζωής, αποτυπώνοντας έναν μικρόκοσμο της κοινωνίας, αλλά και τη δημιουργία σχολικών δικτύων (Σολομών, 1999)

Ως πρώτη φάση της Αυτοαξιολόγησης θεωρείται η διαγνωστική αξιολόγηση που διενεργείται πριν από την αξιολογική διαδικασία και ως δεύτερη η διερευνητική φάση από τη Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας, του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών ή της αρμόδιας επιτροπής ή των κριτικών φίλων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) .

Η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης θεωρείται μια απαιτητική διαδικασία που χρήζει υποστήριξης από εξειδικευμένους με το συγκεκριμένο αντικείμενο οδηγούς σύνταξης που εκδίδονται από τα Παρατηρητήρια Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων, όπου συντονιστές και υποομάδες εκπαιδευτικών εργάζονται από κοινού για την κατάθεση ενδιάμεσων και τελικών εκθέσεων του έργου τους στον Συντονιστή-τριά τους και την οργάνωση ομάδων εστίασης (focus group) για την αξιοποίηση των συμπερασμάτων τους και την κατάθεσή της στα αρμόδια όργανα εποπτείας της εσωτερικής αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων. Με βάση τις προτεραιότητες η κάθε Σχολική Μονάδα μπορεί σταδιακά να εστιάζει σε κάποια από τα προκαθορισμένα πεδία και σε βάθος τριετίας να έχει τη δυνατότητα να αποτυπώνει μια σφαιρική άποψη για την θέση της σε σχέση με τους αρχικούς της στόχους (Κασσωτάκης, 2018).

Σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα με σημαντικότερα να αποτελούν:

- για τους εκπαιδευτικούς: ο πρωτεύοντας ρόλος που διαδραματίζουν ως γνώστες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως υποστηρίζουν οι Hargreaves. (1994) και Stoll & Fink (1996), η ενδυνάμωση της συλλογικότητας και της συνεργασίας τους για συστηματική έρευνα αναφορικά με τη λειτουργία και τη συνεχή βελτίωση της Σχολικής Μονάδας, η καλλιέργεια στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων σύμφωνα με τον Nevo (2001), αλλά και η ενίσχυση του επαγγελματισμού τους,

- για τους/τις μαθητές-τριες: η κινητοποίηση ακόμη και των πιο αδρανών μελών για ανάπτυξη πρωτοβουλιών

- για τη Σχολική Μονάδα σε συνάρτηση με την τοπική κοινωνία: η ανάπτυξη και η βελτίωσή της μέσα από τις δικές της προσπάθειες και δυνατότητες, σύμφωνα με τον Σολομών (1998), η αναγνώριση του κύρους της στην τοπική κοινωνία και η δυνατότητα συνδιαμόρφωσης χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς ουσιαστική συμμετοχή και αυτενέργεια προέρχεται από τη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας και οδεύει προς την κορυφή, όπως σημειώνει ο Κατσαρός (2008).

Από την άλλη, στα μειονεκτήματα της Αυτοαξιολόγησης συνυπολογίζονται:

- η άντληση στοιχείων και συμπερασμάτων για συγκεκριμένες Σχολικές Μονάδες και όχι γενικά για το εκπαιδευτικό σύστημα,

- οι γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών που μπορεί να μην είναι οι πλέον κατάλληλες για σωστή επεξεργασία των δεδομένων με αποτέλεσμα η παρουσίαση εσφαλμένων συμπερασμάτων αλλά και

- σύμφωνα με τον Σολομών (1999), η χρονοβόρα διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης που ούτε άμεσα ορατά αποτελέσματα έχει αλλά, επιπλέον, μειώνει και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008).

Οι βασικές αρχές που διέπουν την Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων, ώστε αυτή να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι οι εξής (Κασσωτάκης, 2018):

α) Στη διαδικασία να εμπλέκονται μόνο όσοι έχουν σχέση με τη Σχολική Μονάδα και για την παροχή εξειδικευμένης βοήθειας ή τεχνογνωσίας εξωτερικοί εμπειρογνώμονες με υποστηρικτικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα, όπως ο κριτικός φίλος που μπορεί να διαδραματίσει έναν τέτοιο ρόλο.

β) Η εθελούσια συμμετοχή των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξή της

γ) Οι συγκρίσεις μεταξύ των Σχολικών Μονάδων ως στόχο να έχουν όχι την ιεραρχική κατάταξή τους, αλλά τον προσδιορισμό της ποιότητας του εκάστοτε σχολείου σε σχέση με ένα άλλο στα πλαίσια της συλλογικής αυτογνωσίας. Επίσης, οι συγκρίσεις των αποτελεσμάτων της Αυτοαξιολόγησης της ίδιας Σχολικής Μονάδας διαχρονικά, συμβάλλει στην αποτύπωση της βελτίωσης της ή της επιδείνωσής της και στον επαναπροσδιορισμό του σχεδιασμού των υφιστάμενων διαδικασιών της.

δ) Να αποσκοπεί στη συνολική βελτίωση σε όλους τους τομείς με δημοκρατικό τρόπο και συμμετοχικότητα και όχι να στοχεύει στην απόδοση ατομικών ευθυνών στα συμβαλλόμενα μέλη.

ε) Να μην καταργεί τη λήψη πειθαρχικών μέτρων από τα διοικητικά όργανα του σχολείου όπου κρίνεται αναγκαίο αλλά να καλλιεργεί πνεύμα συλλογικής ευθύνης με στόχο την αναγκαιότητα επιβολής τους.

στ) Να καλλιεργείται μια καλοπροαίρετη στάση για τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και τους τρόπους βελτίωσής της από όλους τους συμμετέχοντες και σε σχέση με τις προσδοκίες των κοινωνικών εταίρων.

ζ) Τα κριτήρια και οι δείκτες να προσαρμόζονται στην εκάστοτε Σχολική Μονάδα με δημοκρατικές διαδικασίες, συλλογική ευθύνη και σεβασμό στις προτεινόμενες προτάσεις των αρμόδιων εκπαιδευτικών αρχών και όχι να

επιβάλλονται ομοιόμορφα σε όλες τις Σχολικές Μονάδες από την κεντρική εξουσία.

η) Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με θέματα αξιολόγησης και τρόπους μετάδοσης της αντίστοιχης κουλτούρας στο ανθρώπινο δυναμικό των Σχολικών τους Μονάδων θεωρείται αναγκαία συνθήκη για την επιτυχή εφαρμογή της.

θ) Η αποτελεσματικότητα της Αυτοαξιολόγησης προϋποθέτει δέσμευση των μελών της, διαδικασίες ανατροφοδότησης με τη συμβολή όλων των διαθέσιμων μηχανισμών, δυνατότητες αλλαγής των διαδικασιών και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της.

ι) Την αυτονομία και ανάπτυξη πρωτοβουλιών της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας, η οποία, όμως, να μην αντιτίθεται στην εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και στις ισχύουσες νομικές ρυθμίσεις.

Ως πιθανά προβλήματα μπορούν να θεωρηθούν η λανθασμένη αντίληψη για την έννοια της Αυτοαξιολόγησης, η ελλιπής επικοινωνιακή στρατηγική για το θέμα και η ασυμβατότητα παραδοσιακής σχολικής κουλτούρας και των διαδικασιών της Αυτοαξιολόγησης, οι διαφορετικές απόψεις των εμπλεκομένων σ' αυτήν για κάποια από τα κριτήρια που θέτουν, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της, η ελλιπής επιτήρηση των εκθέσεων που κατατίθενται, με αποτέλεσμα να αντιγράφονται ίδιες εκθέσεις από διαφορετικά σχολεία, και η ωραιοποίηση της υφιστάμενης κατάστασης για την αποφυγή διαχείρισης κρίσιμων ζητημάτων (Κασσωτάκης, 2018).

Με την Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικός οργανισμός αναπτύσσει τις διαδικασίες του χωρίς να επικεντρώνεται σε κάποιες συγκεκριμένα, στοχεύει στη συνένωση επιμέρους πλευρών της σχολικής ζωής, αποτυπώνοντας έναν μικρόκοσμο της κοινωνίας αλλά και τη δημιουργία σχολικών δικτύων (Σολομών, 1999).

3.2.2. Εξωτερική Αξιολόγηση

Για πολλά χρόνια η εξωτερική αξιολόγηση ήταν μοναδικός τρόπος αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων (Nevo, 2001). Βασικές αρχές της εξωτερικής αξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες θεωρούνται οι παρακάτω (Κασσωτάκης, 2018):

- αμεροληψία και εγκυρότητα αξιολογικών κρίσεων
- ολιστική προσέγγιση της λειτουργίας Σχολικής Μονάδας
- συνεργασία με τα μέλη της Σχολικής Μονάδας
- ανεξαρτησία της εσωτερικής αξιολόγησης
- στόχευση στην βελτίωση κι όχι στην απόδοση ευθυνών
- ανάληψη πρωτοβουλιών από τις Σχολικές Μονάδες με στόχο την ποιοτική τους βελτίωση
 - τα αξιολογούμενα ιδρύματα να επωφελούνται από τις γνώσεις και την πείρα των εξωτερικών αξιολογητών
 - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αξιολόγηση να συνδέονται ανάλογα με τις ανάγκες.

Χαρακτηρίζονται ως τακτικές όταν πραγματοποιούνται με βάση στο ισχύον εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο και ως έκτακτες (ειδικού σκοπού ή ad hoc) έπειτα από καταγγελίες ή σημαντικές παραβάσεις. Παρότι η εξωτερική αξιολόγηση - ειδικά με την παραδοσιακή της μορφή, αυτή του επιθεωρητισμού - δεν εφαρμόζεται πια στη χώρα μας, σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο έχει τη μορφή ενός συνδυασμού και υιοθέτησης κάποιων από τα παρακάτω μοντέλα (Κασσωτάκης, 2018):

- κλασικού (classic supervision model)
- κεντρικού ελέγχου (central control model)
- «πλησίον του σχολείου» υποστηρικτικό μοντέλο (close-to-school support model) και
- αυτό που έχει ως βάση του το σχολείο (school-site supervision model).

Το πρώτο μοντέλο ταυτίζεται με τον παραδοσιακό τρόπο της επιθεώρησης, μαζί με κάποια στοιχεία παιδαγωγικής υποστήριξης των σχολείων, το δεύτερο επικεντρώνεται στο κεντρικό έλεγχο της λειτουργίας της εκπαίδευσης, συμπληρώνει την εσωτερική αξιολόγηση (π.χ Αγγλία, Νέα Ζηλανδία), το τρίτο προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου και έχει χαρακτήρα συμβουλευτικής καθοδήγησης (π.χ Χιλή) και το τελευταίο παρουσιάζεται σε χώρες με κοινωνική ομοιογένεια και εκπαιδευτικούς με υψηλά κίνητρα όπου ο εξωτερικός έλεγχος ασκείται από την τοπική κοινότητα (Φιλανδία). Στις περισσότερες χώρες, φυσικά, εφαρμόζεται ένα μικτό μοντέλο εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, με την έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη (2015) να τονίζει τις τρεις φάσεις εφαρμογής της εξωτερικής αξιολόγησης: της μελέτης και ανάλυσης των δεδομένων, της επίσκεψης στο σχολείο από έξι ή επτά μέρες (μέσος όρος τρεις μέρες) και της κατάθεσης της σχετικής έκθεσης στις αρμόδιες αρχές. Τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες μπορεί να είναι οι συνέπειες από τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, η ιεραρχική κατάταξή τους σε συνδυασμό με χρηματοδότηση, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και οι ιδεολογικές και πολιτικές αντιπαραθέσεις σε θέματα αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2018).

Επίσης, η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μια ιδιαίτερα ευνοϊκή ευκαιρία για επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία που προϋποθέτει εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις όσον αφορά την καταγραφή των συμπερασμάτων. Γνώσεις οι οποίες θα συνεισφέρουν στην ορθή αποτύπωση της ποιότητας της Σχολικής Μονάδας και γενικεύσεις, απλουστεύσεις ή μονομερείς ερμηνείες να μην έχουν θέση σ' αυτήν. Όμως, εξίσου σημαντική είναι και η σωστή διαχείριση του χρόνου από το ανθρώπινο δυναμικό της Σχολικής Μονάδας, πράγμα που θα συμβάλλει καίρια στην αποτελεσματικότητα των διαδικασιών και όλα τα παραπάνω, φυσικά, υπό το πρίσμα σχέσεων ισοτιμίας, δημοκρατικότητας και συμμετοχικότητας (Σολομών, 1999).

Επίσης, εκεί που κατά καιρούς ασκήθηκε κριτικά για τα νομοθετήματα της αξιολόγησης ήταν στις ικανότητες των προσώπων, στην κατάρτιση και επάρκεια των αξιολογητών, στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τα κριτήριά της. Σκοπός, λοιπόν, της πολιτείας είναι να ξεπεράσει τα παραπάνω εμπόδια και να εξασφαλίσει τους πόρους που απαιτούνται, τους όρους και τις προϋποθέσεις για τη διασφάλιση ποιότητας των εκπαιδευτικού έργου στην παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας, την υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και από την άλλη οι συνδικαλιστές να διαχειριστούν καλύτερα όλο αυτό το θέμα της αξιολόγησης και να βοηθήσουν στην ανάπτυξη μιας διαφορετικής κουλτούρας. Μιας κουλτούρας που θα βοηθήσει στη διαμόρφωση μίας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με μορφές αξιολόγησης οι οποίες θα γίνονται από «κάτω και εκ των έσω», που θα προσδιορίζεται συλλογικά και ισότιμα, με ανατροφοδοτικού τύπου βελτιωτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού έργου και με αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση της αξιολόγησης είναι αυτή που έχει ως κριτήριο τον αριθμό των αντικειμένων της αξιολόγησης και διακρίνεται σε συνολική και σε μερική. Οι κυριότερες τάσεις εκπαιδευτικής αξιολόγησης στις διάφορες χώρες γίνεται με ένα σύστημα συνδυασμού των εσωτερικών και εξωτερικών μορφών της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑCΕΑ/Ευρυδίκη, 2015) με τα αξιολογικά τους συστήματα να εντοπίζονται στα παρακάτω:

- ανάπτυξη της αξιολόγησης σε κεντρικό επίπεδο και καθιέρωση ενός δίκτυο πληροφοριών
- ανάπτυξη συντονιστικής και συμβουλευτικής δράσης στους εκπαιδευτικούς, δηλαδή αναπροσαρμογή του ρόλου της επιθεώρησης και
- ανάπτυξη της αξιολόγησης σε τοπικό επίπεδο και ταυτόχρονα νομοθετική κατοχύρωση της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.

Γενικά, η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης θα μπορούσε να οριστεί ως το σημείο ορόσημο της «ενηλικίωσης» της Σχολικής Μονάδας, όπου ενέργειες, διαδικασίες και αποφάσεις συνυπάρχουν με ωριμότητα, υπό το πρίσμα υποχρεώσεων και δικαιωμάτων, προκειμένου όλοι ενώπιον όλων να λογοδοτούν, οριοθετώντας με τη στάση τους τον χρονικό ορίζοντα ποιοτικής εξέλιξής τους.

Διαδικασία, πολλές φορές, επίπονη, χρονοβόρα και δύσκολη, παρόλα αυτά επικοδομητική και αποτελεσματική που οδηγεί κατεξοχήν σε καινοτομίες, ποιοτικές πολιτικές στρατηγικού σχεδιασμού και εξελικτικές πορείες αναζήτησης νέων ενδιαφερόντων σχετικές με τη διοικητική, εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία. Σημαντικά εργαλεία προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να αποτελέσουν τόσο η αποδοτική και έγκαιρη διάχυση της πληροφορίας, όσο και ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός (Μπρίνια, 2008).

Κεφάλαιο 4. Ευρωπαϊκή Διάσταση για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση - Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Εισαγωγή

Με στόχο την παρουσίαση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, αναφορικά με το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης, κρίνεται αναγκαία η παράθεση του πλαισίου διαμόρφωσής της και των λόγων υπαγόρευσης αυτής της πολιτικής.

Στα πλαίσια ενός υπερεθνικού, συνεχώς εξελισσόμενου και περίπλοκου μορφώματος όπως η Ε.Ε, η χάραξη μιας ενιαίας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής μπορεί να καθορίσει χαρακτηριστικά και επιδιώξεις. Ενυπάρχει μέσα σε ένα ενωτικό κλίμα, δυσκολεύεται να εξελιχθεί σταδιακά και σε ευρύτητα, μαθαίνει, όμως, να συμβιώνει με τις προσλαμβανόμενες επιδράσεις και να διαχειρίζεται ποικίλες καταστάσεις αναφορικά με την εξελικτική της πορεία.

Σήμερα η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στηρίζεται στα Άρθρα 149 & 150 καθορίζοντας την ίδια την υπόστασή της και συγκεκριμένα στο Κεφάλαιο 3: Παιδεία, επαγγελματική εκπαίδευση και νεολαία, όπου αναφέρονται (Συνθήκη Περί Ιδρύσεως Της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Ενισχυμένη Έκδοση Νίκαια) - Μέρος Τρίτο: Πολιτικές Της Κοινότητας - Τίτλος XI: Κοινωνική Πολιτική, Παιδεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση Και Νεολαία - Κεφάλαιο 3: Παιδεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση Και Νεολαία. ΕΕ C 325, 24.12.2002.):

- Άρθρο 149:

«Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία» και

- Άρθρο 150:

«Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα

πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης».

Η διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σύμφωνα με τους Σταμέλος & Βασιλόπουλος (2004), οροθετείται χρονικά σε τρεις περιόδους: 1957-1976 (έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση), 1976-1992 (αρχικό στάδιο διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης) και από το 1992 και μετά (περίοδος θεσμοθέτησης του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης), με σηματοδότες τρεις σημαντικές ημερομηνίες κλειδιά για ποιοτικές αλλαγές προς την πορεία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης - αυτές της αναθεώρησης της ιδρυτικής συνθήκης δηλαδή το 1986, το 1992 και το 1997. Στο ίδιο μήκος κύματος και η περιοδολόγηση του Πασσιά (2006) και των Dewe & Weber (2007), όπου ο μεν πρώτος θέτει ως κομβικά σημεία τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και τη Συνθήκη της Λισσαβόνας και, συγκεκριμένα, από το 1957-1992, το 1993-1997 και από το 2000 και μετά, και οι δεύτεροι τις οικονομικές και πολιτικές κατευθύνσεις - άρα κατ' επέκταση και τις εκπαιδευτικές και, συγκεκριμένα, από το 1957-1985, το 1986-1992, το 1993-2000 και από το 2000 και μετά (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

4.1. Περίοδοι Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

4.1.1. 1957-1976 (έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση)

Την περίοδο αυτή δεν υπάρχει ενδιαφέρον από την ΕΚΑΧ, ΕΟΚ και ΕΚΑΕ για δραστηριοποίηση στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς τα θεσμοθετημένα όργανά της δεν είχαν τέτοιες αρμοδιότητες, παρά μόνο εκείνες που σχετίζονταν με την κατάρτιση των εργαζομένων στους τομείς του άνθρακα και του χάλυβα. Οι προτεραιότητές τους αυτές ήταν απόρροια του προσανατολισμού τους σε κοινωνικές και οικονομικές κατευθύνσεις, άρα και στην επαγγελματική κατάρτιση των νέων, στα πλαίσια της διεθνούς οικονομικής ανταγωνιστικότητας στην αγορά εργασίας. Αλλά και στη Συνθήκη της Ρώμης (1957), στο Άρθρο 123 προτείνεται η ίδρυση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, με στόχο τη βελτίωση στις συνθήκες απασχόλησης και στο Άρθρο 128 προτείνονται οι

γενικές αρχές και η εφαρμογή μιας κοινής επαγγελματικής πολιτικής. Το 1971 δημιουργήθηκε ένας κατάλογος με αρχές που διέπουν την επαγγελματική κατάρτιση από το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας και το 1975 ιδρύθηκε το CEDEFOP (Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης, με στόχο «να στηρίξει την προαγωγή, ανάπτυξη και εφαρμογή των πολιτικών της Ένωσης στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και πολιτικών για τις δεξιότητες και τα επαγγελματικά προσόντα, σε συνεργασία με την Επιτροπή, τα κράτη μέλη και τους κοινωνικούς εταίρους. Προς τούτο, το Cedefop εμπλουτίζει και διαδίδει γνώσεις, τεκμηρίωση και υπηρεσίες για λόγους χάραξης πολιτικής, συμπεριλαμβανομένων των ερευνητικών πορισμάτων, και διευκολύνει την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ της Ένωσης και των εθνικών φορέων» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019).

Συμπερασματικά, την περίοδο αυτή αρχίζει να διαφαίνεται η πολιτική συμφωνία για την ανάγκη ύπαρξης μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής παράλληλα με τη συγκεκριμενοποίηση των αξόνων συνεργασίας, θέτοντας τις βάσεις για τα επόμενα βήματα (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

4.1.2. 1976-1992 (αρχικό στάδιο διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης)

Την περίοδο αυτή μπαίνουν οι βάσεις μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής με ευρωπαϊκή διάσταση και, συγκριμένα, το 1976 ψηφίζεται το πρώτο πρόγραμμα δράσης, καθώς η Επιτροπή Παιδείας θα είναι το πλέον αρμόδιο όργανο για να συντονίσει τα κράτη μέλη στον τομέα της εκπαίδευσης.

Κύριοι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτέλεσαν (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και των Υπουργών Παιδείας, 1976):

- η πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των υπηκόων των άλλων κρατών μελών
- η βελτίωση της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων
- η συλλογή τεκμηρίωσης και στατιστικών
- η συνεργασία στον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

- η ενίσχυση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και
- η ανάπτυξη της ισότητας ευκαιριών

Με κύριο άξονα την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, η δεκαετία 1976-1986 επικεντρώνεται σε ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, καινοτομώντας και καθορίζοντας πολιτικές δράσεις, με επιστέγασμα την έγκριση του Β΄ Προγράμματος Δράσης της Κοινότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση το 1982. Η διάσταση αυτή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι συνυφασμένη στο κλίμα της διεθνούς αγοράς, με την ανταγωνιστικότητα, την παραγωγικότητα και την ευελιξία να κρατούν τα ηνία της οικονομικής πολιτικής, το οποίο αποτυπώνεται με απόφαση του Συμβουλίου την 01/12/1987 μεταξύ άλλων «ότι η κατάλληλη προετοιμασία των νέων για την είσοδό στην επαγγελματική ζωή και την ανάληψη ευθυνών ως ενηλίκων, σε συνδυασμό με τη θέσπιση μέτρων για την καλύτερη μετάβασή τους από το σχολείο στην επαγγελματική ζωή και στη ζωή του ενηλίκου, αποτελεί πρωταρχικό στόχο» (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987).

Σύμφωνα με τον Πασσιά (2006), το διάστημα 1986-1992 προωθούνται κοινοτικά προγράμματα δράσης που λαμβάνουν χώρα μέσα στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και στόχο έχουν την ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς και συνοχής της Κοινότητας με τη συμβολή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο ψήφισμα της 24/05/1988 η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση είναι γεγονός και συγκεκριμένα διατυπώνονται για τους νέους τα παρακάτω (Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Υπουργοί Παιδείας, 1988):

- να ενισχυθεί η αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και η αξία του ευρωπαϊκού πολιτισμού με σαφήνεια
- να γίνει προετοιμασία ώστε να συμμετέχουν στην οικονομική, αλλά και κοινωνική ανάπτυξη της Κοινότητας
- να συνειδητοποιήσουν ποια τα πλεονεκτήματα που αντιπροσωπεύει η ευρωπαϊκή ένωση
- να διευρυνθούν οι πολιτιστικές, ιστορικές, οικονομικές, αλλά και οι κοινωνικές γνώσεις τους για την Κοινότητα και τα κράτη μέλη της .

Οι δράσεις που αποτυπώνονται και οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την εδραίωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008):

- η ίδρυση Ευρωπαϊκού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου στη Φλωρεντία,
- η υιοθέτηση των προγραμμάτων: Erasmus (128 & της Συνθήκης της Ρώμης) με στόχο την κινητικότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την ακαδημαϊκή αναγνώριση σπουδών στην Ευρώπη, COMMET (προώθηση συνεργασίας βιομηχανίας και πανεπιστημίων), PETRA (υποστήριξη επαγγελματικής κατάρτισης των νέων), LINGUA (ενίσχυση της γλωσσομάθειας), EUROTECNET (προώθηση καινοτομιών στο πλαίσιο της επαγγελματικής κατάρτισης) και
- η θεσμοθέτηση του Δικτύου Eurodice (1980) (συγκέντρωση, παρακολούθηση και επεξεργασία και παροχή πληροφόρησης για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές της Ευρώπης).

Την περίοδο αυτή ουσιαστικά μπαίνουν τα θεμέλια μιας κοινής εκπαιδευτικής ευρωπαϊκής πολιτικής, σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη και ευρεία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, αρχικά με επίκεντρο τον εργαζόμενο και την επαγγελματική του εκπαίδευση και κατάρτιση. Στη συνέχεια, ενισχύονται κοινοτικά προγράμματα δράσης στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης ενδυναμώνοντας τις σχέσεις παιδείας-οικονομίας, με στόχο τη συνοχή τη Κοινότητας και την ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς (Πασσιάς, 2006).

4.1.3. 1992-2000 (περίοδος θεσμοθέτησης του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης)

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ ουσιαστικά η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αναβαθμίζεται, θεμελιώνεται νομικά και θεωρείται ως ένας πολύ σημαντικός πυλώνας άσκησης πολιτικής στην Ε.Ε. στην πορεία τους για οικονομική και πολιτική ολοκλήρωση. Μέσω της επιτροπής μια νέα Γενική Διεύθυνση ιδρύεται για την εκπαίδευση με αντικείμενο την ευθύνη στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Στην Συνθήκη του Μάαστριχτ σε τέσσερις κεντρικούς άξονες δράσης περιλαμβάνεται όλη η εκπαίδευση, η οποία καθορίζεται από όλα τα διαθέσιμα, μέσα όπως κείμενα πολιτικής και χρηματοδοτήσεις σύμφωνα με τους Σταμέλο και Βασιλόπουλο (2004):

- στην προώθηση και την κινητικότητα (φοιτητική και μαθητική) και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους,
- στη σύνδεση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας,
- στη διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας,
- στη διαφάνεια, τη συμβατότητα, τη συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Με τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης» η Επιτροπή δημοσίευσε το 1995 τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όπου εξετάζει «τις προκλήσεις της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την Ευρώπη, υπό το φως του πλαισίου των σημερινών τεχνολογικών και οικονομικών μεταβολών, κάποιες κατευθύνσεις για δράση σχετικά με στους στόχους που αποσκοπούν στην ανάπτυξη μιας εκπαίδευσης και κατάρτισης υψηλής ποιότητας» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995) και ουσιαστικά σύμφωνα με τον Πασιά (2006, σελ. 429) «αντιπροσωπεύει την πρώτη συγκροτημένη απόπειρα της Κοινότητας να εντάξει την εκπαίδευση και κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της για την επιδίωξη της κοινωνικής και οικονομικής συνοχής της Κοινότητας».

Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) πραγματοποιήθηκαν μικρές αλλαγές της Συνθήκης του Μάαστριχτ για την εκπαίδευση, όπως αυτή της επέκτασης της διαδικασίας της συναπόφασης σε ζητήματα επαγγελματικής επιμόρφωσης και ουσιαστικά με τη συμβολή και των δύο Συνθηκών διαμορφώθηκε συνολικά και με την απαραίτητη συνοχή η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.

Με τη Διακήρυξη της Μπολόνια (1999) μπαίνει στο «κάδρο» της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής η εξέλιξη της Τριτοβάθμια Εκπαίδευσης με κατευθύνσεις που αφορούν την προώθηση της κινητικότητας σπουδαστών, ερευνητών και διδασκόντων-ουσών και ενός συστήματος εύκολα αναγνωρίσιμων και συγκρίσιμων ακαδημαϊκών βαθμών, ώστε να επιτευχθεί η σύγκλιση των συστημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης .

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόζεται με την αρχή της επικουρικότητας σύμφωνα με την οποία «λειτουργεί ως κριτήριο που ρυθμίζει την άσκηση των μη αποκλειστικών αρμοδιοτήτων της Ένωσης. Αποκλείει την παρέμβαση της Ένωσης, όταν ένα ζήτημα μπορεί να ρυθμιστεί αποτελεσματικά από τα ίδια τα κράτη μέλη σε κεντρικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Η Ένωση νομιμοποιείται να ασκήσει τις εξουσίες της μόνον όταν τα κράτη μέλη δεν είναι σε θέση να επιτύχουν τους στόχους μιας προτεινόμενης δράσης κατά τρόπο ικανοποιητικό και όταν η δράση σε επίπεδο Ένωσης μπορεί να επιφέρει προστιθέμενη αξία» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2021). Στα θεμέλια της αρχής της επικουρικότητας βρίσκεται η ποιότητα στην εκπαίδευση, όπου όλα τα κράτη μέλη συνεργάζονται, αλληλοεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνουν το ένα το άλλο στους τομείς που έχουν αναλάβει.

Στην περίοδο αυτή θεσμοθετείται ένας ευρωπαϊκός χώρος εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αναβαθμίζεται, αναγνωρίζεται η δύναμή της ως μοχλός πίεσης άσκησης πολιτικής στο μονοπάτι της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Κινητικότητα σπουδαστών και ερευνητικού προσωπικού, συνεργασία εκπαιδευτικών συστημάτων και συγκρισιμότητα, ανταλλαγή Καλών Πρακτικών, σύνδεση αγοράς εργασίας και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθορίζουν σημαντικές πτυχές της περιόδου αυτής και δίνουν ώθηση καθορίζοντας σημαντικές μελλοντικές εξελίξεις.

4.1.4. 2000 - μέχρι σήμερα

Στη Σύνοδο της Λισσαβόνας (2000) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έθεσε τις βάσεις μιας σπουδαίας στρατηγικής, καθώς, όπως αναφέρουν, «μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέα οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση» θα πρέπει να υλοποιηθεί μέχρι το 2010, ώστε η ΕΕ «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» στοχεύοντας στον «ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας» και σε «ένα τολμηρό πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των

συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006)

Η Στρατηγική Λισσαβόνας βασίστηκε σε τρεις πυλώνες (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2004):

- στον οικονομικό (κοινωνία της πληροφορίας, έρευνα και ανάπτυξη),
- στον κοινωνικό (καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, μετάβαση στην οικονομία της γνώσης) και
- στον περιβαλλοντικό (διαχωρισμός οικονομικής ανάπτυξης και χρήση φυσικών πόρων).

Επίσης, με την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού τα κράτη μέλη βοηθήθηκαν στη σύγκλιση των εθνικών πολιτικών και βασίστηκε κυρίως στα παρακάτω:

- από κοινού προσδιορισμό των προς επίτευξη στόχων, οι οποίοι αποφασίζονται από το Συμβούλιο
- σε μέσα μέτρησης τα οποία έχουν οριστεί από κοινού όπως στατιστικές, δείκτες ή κατευθυντήριες γραμμές και
- στη συγκριτική αξιολόγηση, δηλαδή στη σύγκριση των επιδόσεων των χωρών της Ε.Ε. αλλά και στην ανταλλαγή των βέλτιστων πρακτικών με την εποπτεία που διενεργείται από την Επιτροπή (Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2017).

Μπαίνουν οι βάσεις για την «Κοινωνία της Γνώσης» και την δια βίου εκπαίδευση και ενισχύεται η κινητικότητα, οι γλώσσες και οι νέες τεχνολογίες μέσω του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» με δράσεις, όπως: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Gruntvig, Εγκάρσιο Πρόγραμμα και Jean Monnet (Γκόβαρης Χ. & Ρουσσάκης Ι., 2008).

Στο στρατηγικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση έως το 2020, οι χώρες της ΕΕ έθεσαν τέσσερις κοινούς στόχους, εστιάζοντας στη διά βίου μάθηση και κινητικότητα, την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, την ισότητα και την καινοτομία. Συγκεκριμένα (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009):

- η υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας
- η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης

- η προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργής συμμετοχής των πολιτών

- η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, καθώς και το επιχειρηματικό πνεύμα, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι ο σκοπός της Ε.Ε. από το 2000 έως σήμερα να δημιουργήσει μια ιδιαίτερα ανταγωνιστική οικονομία σε παγκόσμιο επίπεδο προσδιορίζει και το πλαίσιο των ενεργειών της αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί. Αναπροσδιορίζεται σχεδιάζοντας την Κοινωνία της Γνώσης, τη Δια βίου μάθηση, την αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως επίσης την ευχέρεια προσβασιμότητας όλων στα συστήματα εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την βέλτιστη χρήση των πόρων.

4.2. Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση - Κομβικά Σημεία

Εισαγωγή

Ήδη από τη δεκαετία του '70 η ποιότητα στην εκπαίδευση αρχίζει να αποτελεί πεδίο διερεύνησης σε παγκόσμιο επίπεδο, τόσο από Διεθνείς οργανισμούς, όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ, όσο και σε εθνικό επίπεδο κρατών. Παρόλα αυτά, είκοσι χρόνια μετά και συγκεκριμένα τη δεκαετία του '90 η Ευρωπαϊκή Ένωση τοποθετεί το θέμα αυτό ψηλά στην ατζέντα της, εισάγοντάς το πρώτα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - μετά από εξουσιοδότηση του Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας της ΕΕ (1994) - και μετέπειτα στη σχολική, με την εφαρμογή πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης (1997), τα οποία στηρίζονται στο άρθρο 126 της Συνθήκης της ΕΕ (1993). Έτσι, αρχίζει στον ευρωπαϊκό λόγο η επιδίωξη της ποιότητας στην εκπαίδευση να συνδέεται με την αξιολόγηση (Δούκας, 1997).

Την περίοδο αυτή η Ε.Ε. διαμέσου των κοινοτικών της θεσμικών οργάνων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας) αναβαθμίζει τον ρόλο της στις λειτουργικές της αρμοδιότητες που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική στα κράτη μέλη της. Ως

απόρροια των συνεχών μεταβαλλόμενων διεθνών οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων, η στόχευσή της σε μια ανταγωνιστική οικονομική πολιτική, την ωθεί να αντιληφθεί περισσότερο από ποτέ η σύνδεση της οικονομίας με την εκπαίδευση, μιας εκπαίδευσης βασισμένης στη γνώση. Μέσο για την επίτευξη αυτής της πολιτικής, εκπαιδευτικά συστήματα πλαισιωμένα με εξειδικευμένο και ανταγωνιστικό ανθρώπινο δυναμικό που θα προσφέρουν ποιότητα, καινοτομία και αποτελεσματικότητα.

Οι κυριότερες στρατηγικές σχετικά με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και, συγκεκριμένα, εκείνες που αφορούν την αξιολόγηση, παρατίθενται ακολούθως μέσα από Συνθήκες, Διακηρύξεις, Συστάσεις και Εκθέσεις της Ε.Ε.

4.2.1. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16ης Δεκεμβρίου 1997

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16ης Δεκεμβρίου 1997 σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καλεί τα κράτη μέλη «να ενισχύσουν τη δράση τους, εντείνοντας τη συνεργασία τους στον τομέα της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, ιδίως στον τομέα της αξιολόγησης των επιτευγμάτων των μαθητών» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1998), ώστε να πετύχουν στόχους όπως:

α) εύνοια στη δικτύωση συντελεστών που συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης σε διάφορα επίπεδα,

β) ανάλυση και διάδοση αποτελεσμάτων διεθνών συγκριτικών μελετών σε σχέση με την αξιολόγηση επιτευγμάτων των μαθητών-τριών,

γ) εύνοια στη δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης ώστε να επιτρέπουν στα σχολικά ιδρύματα να εκτιμούν τη μάθηση με μεγαλύτερη ακρίβεια αλλά και τα επιτεύγματα των μαθητών-τριών,

δ) διάδοση παραδειγμάτων ορθής πρακτικής και

ε) αξιολόγηση των οφελών που αποκομίζουν τα σχολικά ιδρύματα αλλά και οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμμετοχή τους στις μορφές συνεργασίας που τους προσφέρονται.

Επίσης, καλεί και την Επιτροπή (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1998):

- να ενισχύσει την ευρωπαϊκή αυτή συνεργασία, την ανταλλαγή πληροφοριών αλλά και τις ορθές πρακτικές στον τομέα της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών μελών,
- να δημιουργήσει μια καλύτερη ευρωπαϊκή εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης,
- να συνεισφέρει στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη και χρησιμοποίηση εργαλείων και μεθόδων αξιολόγησης και κυρίως
- όταν μελετά το θέμα της μελλοντικής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης να παίρνει υπόψη της τη σημασία της αξιολόγησης της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση.

4.2.2. Διακήρυξη της Μπολόνια για την Ανώτατη Εκπαίδευση (19 Ιουνίου 1999)

Στην κοινή διακήρυξη των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας στην Μπολόνια στις 19 Ιουνίου 1999 τέθηκαν οι στόχοι βελτίωσης διεθνούς ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού συστήματος στην ανώτατη εκπαίδευση, το οποίο θα ξεχωρίζει σε όλο τον κόσμο και θα αντανakλά τις πολιτισμικές και επιστημονικές παραδόσεις της Ευρώπης. Συγκεκριμένα, και μέσα στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα προτείνεται (Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 2000):

- Η υιοθέτηση ενός συστήματος τίτλων σπουδών, εύκολα αναγνώσιμου και συγκρίσιμου, με τη βοήθεια και του θεσμού του Συμπληρώματος Διπλώματος (Diploma Supplement) και με στόχο την προώθηση της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών, αλλά και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης.
- Η υιοθέτηση ενός συστήματος σπουδών που θα στηρίζεται βασικά σε δυο κύριους κύκλους σπουδών, έναν προπτυχιακό (3 χρόνων) και έναν μεταπτυχιακό δίπλωμα (master) ή/και στο διδακτορικό δίπλωμα, όπως ήδη συμβαίνει σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης, η πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο θα προϋποθέτει την επιτυχή ολοκλήρωση σπουδών του πρώτου κύκλου και ο τίτλος σπουδών που θα χορηγείται μετά τον πρώτο κύκλο σπουδών θα αναγνωρίζεται ως ικανό επαγγελματικό προσόν στην Ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.

- Ανάλογο με το εφαρμοζόμενο σήμερα Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων (ECTS = European Credit Transfer System), η καθιέρωση ενός συστήματος διδακτικών μονάδων που θα χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον στην προώθηση της ευρύτερης δυνατής κινητικότητας των φοιτητών και
- την προώθηση της κινητικότητας και την υπερπήδηση πιθανών εμποδίων που μπορεί να δυσχεραίνουν ή να καθιστούν αναποτελεσματική την ελεύθερη κίνηση.

Προωθείται, επίσης, η Ευρωπαϊκή συνεργασία για τη διασφάλιση της ποιότητας, με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών και την προώθηση των απαραίτητων Ευρωπαϊκών διαστάσεων στην ανώτατη εκπαίδευση, όπως με τα προγράμματα σπουδών, τα σχήματα κινητικότητας, τη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων αλλά και τα ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών και κατάρτισης, επιμόρφωσης, άσκησης έρευνας.

Στο πλαίσιο της Σύστασης του Συμβουλίου για Ευρωπαϊκή συνεργασία στη διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αλλά και τη Διακήρυξη της Μπολόνια του 1999, ιδρύεται το 2000 το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA – European Network for Quality Assurance in Higher Education). Αποτελείται από τις εθνικές αρχές διασφάλισης ποιότητας, τους εκπροσώπους των Υπουργείων Παιδείας των χωρών που συμμετείχαν στη Διαδικασία της Μπολόνια αλλά και εξωτερικούς φορείς.

Στη διάσκεψη του Bergen τον Μάιο 2005, υιοθετήθηκαν τα «Πρότυπα και Κατευθυντήριες Γραμμές Διασφάλισης Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ESG), τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να εφαρμόζονται σε όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις αρχές διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη. Το 2008 ακολούθησε και η θέσπιση του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (EQAR), το οποίο αποτελεί ένα μητρώο καταχώρησης των φορέων εκείνων που πληρούν τις προϋποθέσεις της ESG (EACEA P9 Eurydice, 2012).

4.2.3. Ευρωπαϊκή έκθεση του Μαΐου 2000, για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας - Έκθεση με Βάση τις Εργασίες της Ομάδας Εργασίας «Δείκτες ποιότητας»

Σύμφωνα με την έκθεση του Μαΐου 2000 οι εμπειρογνώμονες των Υπουργείων Παιδείας των 26 χωρών εκπόνησαν έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης θέτοντας ως προκλήσεις τη γνώση, την αποκέντρωση, τους πόρους, την κοινωνική ένταξη, τα στοιχεία, τη συγκρισιμότητα και τη σημαντικότερη όλων να παραμείνει η παροχή μιας σχολικής εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου σε όλους τους Ευρωπαίους. Τα ανωτέρω αποτυπώθηκαν σε δεκαέξι δείκτες (Πίνακας 4.1).

Πίνακας 4.1. Δείκτες για παροχή μιας σχολικής εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου στους Ευρωπαίους

ΕΠΙΔΟΣΗ	μαθηματικά
	αναγνωστικών ικανοτήτων
	θετικών επιστημών
	τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ)
	ξένων γλωσσών
	ικανοτήτων μάθησης
	αγωγής του πολίτη
ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΒΑΣΗ	ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου
	ολοκλήρωσης του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
	συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	αξιολόγησης της οργάνωσης της σχολικής εκπαίδευσης
	αξιολόγησης της συμμετοχής των γονέων
ΠΟΡΟΙ ΚΑΙ ΔΟΜΕΣ	εκπαίδευσης και την κατάρτισης των εκπαιδευτικών
	αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή
	ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση
	εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Πηγή: (Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006)
Η επεξεργασία της συγγραφέως

4.2.4. Σύσταση 2001/166/ΕΚ-Ευρωπαϊκή Συνεργασία για την Ποιοτική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

Ο σκοπός της Σύστασης αυτής είναι (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2001):

1. Η υποστήριξη και, εάν χρειάζεται, η δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας με στόχο:
 - την εξασφάλιση μιας παιδείας υψηλού επιπέδου, την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και τις ίσες ευκαιρίες για τα κορίτσια και τα αγόρια
 - τη διαφύλαξη της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, ως βάση για τη δια βίου μάθηση
 - την ενθάρρυνση της Αυτοαξιολόγηση των σχολείων, ως μέθοδο δημιουργίας σχολείων μάθησης και επιμόρφωσης, μέσα σε ένα ισορροπημένο πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης του σχολείου και εξωτερικής αξιολόγησης
 - τη χρήση τεχνικών βελτίωσης της ποιότητας ως μέσο για την καλύτερη προσαρμογή στις απαιτήσεις ενός κόσμου σε ταχεία και μόνιμη εξέλιξη
 - τη διασαφήνιση των σκοπών και των όρων της Αυτοαξιολόγησης και η εξασφάλιση ότι η προσέγγιση που ακολουθεί η Αυτοαξιολόγηση είναι σύμφωνη με άλλες κανονιστικές μορφές
 - την ανάπτυξη της εξωτερικής αξιολόγησης, προκειμένου να παρασχεθεί μεθοδολογική υποστήριξη για την Αυτοαξιολόγηση των σχολείων και να δοθεί μια άποψη του σχολείου εκ των έξω, ενθαρρύνοντας τη συνεχή του βελτίωση και φροντίζοντας η διαδικασία αυτή να μην περιορίζεται μόνον σε διοικητικούς ελέγχους.
2. Η ενθάρρυνση αλλά και όπου χρειάζεται, η υποστήριξη της συμμετοχής των σχολικών παραγόντων (καθηγητών-τριών, μαθητών-τριών, διεύθυνσης, γονέων και εμπειρογνομόνων) στη διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης στα σχολεία, με στόχο να προωθηθεί η κατανομή της ευθύνης για τη βελτίωση των σχολείων.

3. Η υποστήριξη της κατάρτισης σε θέματα διαχείρισης και χρήσης εργαλείων Αυτοαξιολόγησης με στόχο:

- να καταστεί η Αυτοαξιολόγηση ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο που θα ενισχύει τη δυνατότητα βελτίωσης του σχολείου και
- να εξασφαλισθεί στα πλαίσια της Αυτοαξιολόγησης, η αποτελεσματική διάδοση παραδειγμάτων ορθής πρακτικής και νέων εργαλείων

4. Η υποστήριξη των σχολείων ώστε να μαθαίνουν το ένα από το άλλο σε εθνική και ευρωπαϊκή κλίμακα με στόχο:

- τον εντοπισμό και τη διάδοση ορθής πρακτικής και αποτελεσματικών εργαλείων (δείκτες και σημεία αναφοράς στον τομέα της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης)
- τη δημιουργία δικτύων σε όλα τα κατάλληλα επίπεδα μεταξύ των σχολείων για παροχή αλληλοϋποστήριξης και πρόσδοση μιας εξωτερικής ώθησης στη διαδικασία αξιολόγησης.

5. Η προώθηση της δικτύωσής τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο και την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ όλων των αρχών που συμμετέχουν στην αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. Η συνεργασία αυτή μπορεί να καλύψει τους ακόλουθους τομείς:

α) ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών (μεθοδολογικές εξελίξεις, παραδείγματα ορθής πρακτικής με τη χρήση ιδιαίτερα σύγχρονων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, οργάνωση ευρωπαϊκών διασκέψεων, σεμιναρίων και εργαστήριων)

β) συλλογή στοιχείων και την ανάπτυξη εργαλείων (δείκτες και σημεία αναφοράς ιδιαίτερα κατάλληλα για την αξιολόγηση της ποιότητας στα σχολεία)

γ) σύμφωνα με τις σχετικές πολιτικές εκάστου κράτους μέλους και των εκπαιδευτικών του ιδρυμάτων, τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της

αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης, τα οποία θα πρέπει να είναι διαθέσιμα για τις αρχές των κρατών μελών

δ) για τη δημιουργία ευρωπαϊκής εμπειρίας στον εν λόγω τομέα, προώθηση επαφών μεταξύ εμπειρογνομόνων

ε) για την ανάπτυξη της αξιολόγησης της ποιότητας στα σχολεία, χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων διεθνών ερευνών.

Επίσης, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο καλούν την Ευρωπαϊκή Επιτροπή:

- να προωθήσει και με βάση τα υφιστάμενα κοινοτικά προγράμματα σε στενή συνεργασία με τα κράτη μέλη και να μεριμνήσει, ώστε να συμπράξουν στη συνεργασία αυτή οι σχετικές οργανώσεις και ενώσεις με την απαιτούμενη πείρα στον τομέα αυτό
- να δημιουργήσει μια διαδικτυακή βάση δεδομένων για τη διάδοση παραδειγμάτων ορθών πρακτικών, εργαλείων και αποτελεσματικών μέσων αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- να προβεί, ως πρώτο βήμα, στην απογραφή των μέσων και των στρατηγικών για την αξιολόγηση της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που ήδη χρησιμοποιούνται σε διάφορες χώρες της ΕΕ και να μεριμνήσει για τη συνέχεια
- να ενσωματώνει τα αποτελέσματα στα υφιστάμενα προγράμματα αλλά και να αναπτύξει τα υφιστάμενα δίκτυα
- να υποβάλλει έκθεση ανά τριετία στο Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών
- να καταρτίζει συμπεράσματα και να υποβάλλει προτάσεις με βάση τις εκθέσεις αυτές.

4.2.5. Στοκχόλμη Μάρτιος του 2001

Η έκθεση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης το Μάρτιο του 2001 περιλάμβανε συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων

εκπαίδευσης και κατάρτισης και καθορίζονται οι τρεις στρατηγικοί στόχοι για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004), (Πίνακας 4.2):

Πίνακας 4.2. *Οι τρεις στρατηγικοί στόχοι για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης - Έκθεση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης, Μάρτιος 2001*

Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ	Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών 1.3. 1.4.
	Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.
	Εξασφάλιση της πρόσβασης στις ΤΠΕ για όλους.
	Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές.
	Βέλτιστη χρήση των πόρων
Η διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης	Ανοικτό περιβάλλον μάθησης
	Ελκυστικότερη μάθηση
	Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής
Το άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο	Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και την έρευνας, καθώς και με την ευρύτερη κοινωνία
	Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος
	Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.
	Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών
	Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας.

Πηγή: (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004). Η επεξεργασία της συγγραφέως

4.2.6. Ευρωπαϊκά Κριτήρια Αναφοράς για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας

Τα Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση αναφέρονται σε έξι τομείς: επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, απόφοιτοι θετικών επιστημών και τεχνολογικών σπουδών, πληθυσμός που έχει ολοκληρώσει την ανώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βασικά εφόδια και διά βίου μάθηση (Πίνακας 4.3).

Πίνακας 4.3. Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση

ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	
Επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση	Η Επιτροπή καλεί όλα τα κράτη μέλη να συνεχίσουν να συμβάλουν στην επίτευξη του στόχου που αποφασίστηκε στη Λισσαβώνα σχετικά με την ουσιαστική ετήσια αύξηση των κατά κεφαλή επενδύσεων για το ανθρώπινο δυναμικό και να καθορίσουν ευανάγνωστα κριτήρια αναφοράς (κοινοποίηση στο Συμβούλιο και την Επιτροπή)
Έως το 2010 ζητείται από όλα τα κράτη μέλη:	
Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου	να μειώσουν τουλάχιστον στο ήμισυ το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, σε σχέση με το ποσοστό που καταγράφηκε το 2000, προκειμένου να επιτευχθεί μέσος όρος στην ΕΕ της τάξης του 10% ή και μικρότερος
Απόφοιτοι θετικών επιστημών και τεχνολογικών σπουδών	να έχουν μειώσει τουλάχιστον στο ήμισυ το ποσοστό της διαφοράς εκπροσώπησης των δύο φύλων σε ό,τι αφορά τους αποφοίτους αυτών των σπουδών, κατά τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί σημαντική αύξηση του συνολικού αριθμού των αποφοίτων, σε σχέση με το 2000

ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	
Πληθυσμός που έχει ολοκληρώσει την ανώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	να εξασφαλίσουν ότι ο μέσος όρος της ΕΕ ατόμων ηλικίας 25-59 ετών που θα έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον την ανώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα φτάσει ή και θα υπερβεί το 80%
Βασικά εφόδια (γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που χρειάζονται όλα τα άτομα για να εξασφαλίσουν απασχόληση, ένταξη, επιμόρφωση καθώς και ατομική εξέλιξη και ολοκλήρωση)	το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλή επίδοση στην ικανότητα ανάγνωσης και στις ικανότητες στα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες να έχει μειωθεί τουλάχιστον στο ήμισυ σε κάθε κράτος μέλος, σε σχέση με το 2000.
Διά βίου μάθηση	το μέσο επίπεδο στην ΕΕ για τη συμμετοχή στη διά βίου μάθηση πρέπει να είναι το 15% τουλάχιστον του ενήλικου πληθυσμού σε ηλικία εργασίας (25-64 ετών) και σε καμία χώρα το ποσοστό αυτό δεν πρέπει να είναι μικρότερο του 10%.

Πηγή: (EUR-Lex, 2002).
Η επεξεργασία της συγγραφέως

4.2.7. Ανακοινωθέν του Βερολίνου (19 Σεπτεμβρίου 2003)

Στο Βερολίνο στις 19 Σεπτεμβρίου του 2003, οι αρμόδιοι Υπουργοί από 33 χώρες συναντήθηκαν για να εξεταστεί αν πραγματοποιήθηκε πρόοδος και δεσμεύτηκαν σε θεσμικό, εθνικό κι ευρωπαϊκό επίπεδο να επιτείνουν τις προσπάθειες τους για την περαιτέρω ανάπτυξη της διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό θεώρησαν αναγκαίο να καταρτισθούν κοινά κριτήρια και μεθοδολογίες στον τομέα αυτόν.

Συγκεκριμένα ζητήθηκε (EACEA P9 Eurydice, 2012):

- να καθοριστούν οι ευθύνες των οργανισμών και των σχετικών οργάνων, αρμόδια για την εθνική διασφάλιση της ποιότητας
- να γίνει αξιολόγηση των προγραμμάτων ή των ιδρυμάτων που να περιλαμβάνει την εσωτερική αξιολόγηση, την εξωτερική αναθεώρηση, τη

συμμετοχής των σπουδαστών σε αυτές, αλλά και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων

- να εφαρμοσθεί ένα σύστημα αξιολόγησης της πιστοποίησης ή των συγκρίσιμων διαδικασιών και
- να υπάρχει συνεργασία, δικτύωση και διεθνής συμμετοχή των κρατών που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία.

4.2.8. Οι Νέοι Δείκτες για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: 24 Μαΐου 2005

Το Συμβούλιο, έχοντας ως στόχο την Ευρώπη να καταστεί η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης στον κόσμο αναδεικνύει την αναγκαιότητα της χρήσης των υφιστάμενων δεικτών, αλλά και της εντατικής προσπάθειας βελτίωσής τους. Έτσι, λοιπόν, καλεί την Επιτροπή να αναπτύξει περισσότερο τους δείκτες εκείνους για τους οποίους υπάρχουν μελέτες και συλλογές δεδομένων και, επιπλέον, για τους δείκτες που δεν υπάρχουν συγκρίσιμα στοιχεία, όπως, για παράδειγμα, η μεθοδολογία της απόκτησης γνώσης και οι γλωσσικές γνώσεις, να σχεδιαστούν και να καταρτιστούν καινούριοι (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005).

Ο κατάλογος που ακολουθεί (Πίνακας 4.4.) αναφέρεται στους είκοσι εννιά δείκτες που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της προόδου στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, από το 2003-2006, με ιδιαίτερη έμφαση στη μέτρηση 5 εξ αυτών (του 4^{ου}, 5^{ου}, 12^{ου}, 19^{ου} και 23^{ου} σε σειρά).

Πίνακας 4.4. Δείκτες για την παρακολούθηση της προόδου στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, από το 2003-2006

ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
«Ηλικία των εκπαιδευτικών (ποσοστό εκπαιδευτικών ηλικίας άνω των 50 ετών στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση)
Αριθμός νέων
Αναλογία μαθητών / εκπαιδευτικού προσωπικού
Ολοκλήρωση της ανώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην ικανότητα ανάγνωσης (PISA)
Επίδοση στην ανάγνωση των ατόμων ηλικίας 15 ετών (PISA)
Επίδοση στα μαθηματικά των ατόμων ηλικίας 15 ετών (PISA)
Επίδοση στις φυσικές επιστήμες των ατόμων ηλικίας 15 ετών (PISA)

ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ
Συμμετοχή σε εκπαίδευση και κατάρτιση ατόμων με αρχικά περιορισμένα προσόντα
Σπουδαστές που έχουν εγγραφεί σε κατευθύνσεις μαθηματικών, φυσικών επιστημών και τεχνολογίας σε αναλογία με τους άλλους σπουδαστές
Ποσοστό πτυχιούχων από κλάδους μαθηματικών, φυσικών επιστημών και τεχνολογίας στο σύνολο των αποφοίτων
Συνολικός αριθμός αποφοίτων τριτοβάθμιων σχολών μαθηματικών, φυσικών επιστημών και τεχνολογίας (αύξηση)
Αριθμός πτυχιούχων από κλάδους μαθηματικών, φυσικών επιστημών και τεχνολογίας ανά 1000 κατοίκους
Δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση
Ιδιωτικές δαπάνες για εκπαιδευτικά ιδρύματα
Δαπάνες επιχειρήσεων σε συνεχή επαγγελματική κατάρτιση
Συνολικές δαπάνες σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά μαθητή, σε ΜΑΔ
Συνολικές δαπάνες σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά μαθητή, σε σύγκριση με το ΑΕΠ
Συμμετοχή σε διά βίου μάθηση ατόμων ηλικίας 25-64 ετών, όλων των ατόμων, ατόμων με περιορισμένα προσόντα
Συμμετοχή στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, όλες οι επιχειρήσεις
Συμμετοχή στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, επιχειρήσεις που εξασφαλίζουν κατάρτιση
Ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση, σπουδαστές ηλικίας 15-24 ετών
Ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο στον πληθυσμό των 18- 24 ετών
Κατανομή των μαθητών ανά αριθμό ξένων γλωσσών που μαθαίνουν
Μέσος αριθμός ξένων γλωσσών που μαθαίνει ένας μαθητής
Εισερχόμενη/εξερχόμενη κινητικότητα εκπαιδευτικών, Erasmus+ Leonardo
Εισερχόμενη/εξερχόμενη κινητικότητα σπουδαστών Erasmus και ασκουμένων Leonardo
Ξένοι σπουδαστές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ποσοστό όλων των εγγεγραμμένων σπουδαστών, ανά εθνικότητα
Ποσοστό των σπουδαστών της χώρας προέλευσης που έχουν εγγραφεί στο εξωτερικό»

Πηγή: (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007)

Η επεξεργασία της συγγραφώς

Στο πλαίσιο των πολιτικών προτεραιοτήτων και της στρατηγικής Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010, οι δείκτες και τα σημεία αναφοράς, προτείνεται στο μέλλον να διαρθρώνονται με βάση τους οκτώ βασικούς τομείς πολιτικής (Πίνακας 4.5).

Πίνακας 4.5. Βασικοί τομείς πολιτικής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

ΒΑΣΙΚΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2010»
1. Περισσότερη ισότητα στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση.
2. Προώθηση της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση.
3. Πραγμάτωση της διά βίου μάθησης.
4. Βασικές ικανότητες των νέων.
5. Εκσυγχρονισμός της σχολικής εκπαίδευσης.
6. Εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (διαδικασία της Κοπεγχάγης).
7. Εκσυγχρονισμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (διαδικασία της Μπολόνια).
8. Απασχολησιμότητα

Πηγή: (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007)
 Η επεξεργασία της συγγραφέως

Επίσης, στην ανακοίνωση αυτή προσδιορίζονται 20 βασικοί δείκτες (Πίνακας 4.6.), οι οποίοι συνδέονται με τις πολιτικές προτεραιότητες της στρατηγικής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

Πίνακας 4.6. Βασικοί Δείκτες για παροχή στρατηγικής καθοδήγησης και προσανατολισμού στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

ΒΑΣΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΓΙΑ ΠΑΡΟΧΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2010»	
1. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση	11. Σχολεία ως πολυλειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης
2. Εκπαίδευση ειδικών αναγκών	12. Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών
3. Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο	13. Διαστρωμάτωση των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης
4. Γραμματισμός στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες	14. Απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

ΒΑΣΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΓΙΑ ΠΑΡΟΧΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ 2010»	
5. Γλωσσικές δεξιότητες	15. Διακρατική κινητικότητα σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
6. Δεξιότητες ΤΠΕ	16. Συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση
7. Ικανότητα του πολίτη	17. Δεξιότητες ενηλίκων
8. Δεξιότητες μεθοδολογίας της μάθησης	18. Μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού
9. Ποσοστά ολοκλήρωσης της ανώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους νέους	19. Επενδύσεις για την εκπαίδευση και την κατάρτιση
10. Διαχείριση σχολείου	20. Αποδόσεις των επενδύσεων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση

Πηγή: (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007)
 Η επεξεργασία της συγγραφέως

Εννιά (9) βασικοί δείκτες, δηλαδή οι: (1), (3), (4), (9), (14), (15), (16), (18) και (19) υπάρχουν ήδη και έχουν χρησιμοποιηθεί για την παρακολούθηση των στόχων της Λισαβόνας, αναφορικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Οι υπόλοιποι έντεκα (11) βασικοί δείκτες αναφέρονται σε τομείς, όπου το έργο της ανάπτυξης βρίσκεται σε εξέλιξη, άρα συνεκτικό πλαίσιο των δεικτών δεν έχει ακόμη καθοριστεί πλήρως. Το εργαλείο αυτό συμπληρώνεται από τα ακόλουθα πέντε ευρωπαϊκά σημεία αναφοράς για το 2010 (Πίνακας 4.7), τα οποία εγκρίθηκαν από το Συμβούλιο και θα εξακολουθήσουν να αποτελούν ουσιαστικά εργαλεία για την παρακολούθηση της προόδου.

Πίνακας 4.7. Ευρωπαϊκά σημεία αναφοράς για το 2010

ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΟ 2010
Τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο να μην υπερβαίνουν το 10%
Μείωση τουλάχιστον κατά 20% του μεριδίου των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην ικανότητα ανάγνωσης
Το 85% τουλάχιστον των νέων πρέπει να έχει ολοκληρώσει την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΟ 2010
Αύξηση κατά 15% τουλάχιστον του αριθμού των πτυχιούχων στους τομείς των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας, με ταυτόχρονη μείωση της άνισης εκπροσώπησης των φύλων
Συμμετοχή του 12,5% του ενήλικου πληθυσμού στη διά βίου μάθηση

Πηγή: (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007)
Η επεξεργασία της συγγραφέως

4.2.9. Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα Στρατηγικό Πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης («ΕΚ 2020»)

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020») καταγράφεται ότι μέχρι το 2020 θα πρέπει τα κράτη μέλη να επιδιώξουν και να εξασφαλίσουν την πλήρη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των πολιτών και τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα, προωθώντας τις δημοκρατικές αρχές παράλληλα, την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά αλλά και το διαπολιτισμικό διάλογο.

Το πλαίσιο θα αφορά κυρίως τέσσερις στρατηγικούς στόχους (EACEA P9 Eurydice, 2012):

- την υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας,
- τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
- την προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά και
- την ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, όπως επίσης και του επιχειρηματικού πνεύματος, καλύπτοντας όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, το Συμβούλιο καλεί τα κράτη μέλη:

- να συνεργαστούν στον τομέα της εκπαίδευσης μέχρι το 2020 με την υποστήριξη της Επιτροπής και να εφαρμόσουν την ανοιχτή μέθοδο συντονισμού

- βάση των εθνικών προτεραιοτήτων, να λάβουν μέτρα σε εθνικό επίπεδο για την επίτευξη των στόχων που περιγράφονται στο στρατηγικό πλαίσιο
- να εξετάσουν κατά τη χάραξη εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, αν είναι δυνατόν, να αντληθεί έμπνευση από την αμοιβαία αξιοποίηση διδαγμάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο

Αλλά και την Επιτροπή:

- να συνεργαστεί με τα κράτη μέλη, να εξετάσει αν έχουν εκπληρωθεί οι στόχοι του παρόντος πλαισίου, κυρίως από τις κοινές εκθέσεων προόδου, να αξιολογήσει, κατά τη διάρκεια του 2010 την πρόοδο που θα έχει σημειωθεί προς την εκπλήρωση των κριτηρίων αξιολόγησης που έχουν εγκριθεί στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010»,
- να εκπονήσει προτάσεις για δυναμικά κριτήρια αξιολόγησης στους τομείς της απασχολησιμότητας, της κινητικότητας και της εκμάθησης γλωσσών,
- να εργαστεί μαζί τους, προκειμένου να εξετάσει πώς να βελτιωθούν οι υφιστάμενοι δείκτες (π.χ δείκτες των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση) και
- να υποβάλει, μέχρι τα τέλη του 2010, έκθεση στο Συμβούλιο σχετικά με τη δυνατότητα προσαρμογής του συνεκτικού πλαισίου δεικτών και σημείων αναφοράς που εγκρίθηκε από το Συμβούλιο το Μάιο του 2007, με στόχο να εξασφαλιστεί η συνεκτικότητά του με τους στρατηγικούς στόχους του παρόντος πλαισίου. Να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στους τομείς της δημιουργικότητας, του επιχειρηματικού πνεύματος και της καινοτομίας.

4.2.10. Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 20ής Μαΐου 2014, για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση (2014/C183/07)

Στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 αναγνωρίζεται η ανάγκη παροχής υψηλής ποιότητας Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΣΕΑ) στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις ενός ραγδαία μεταβαλλόμενου κόσμου λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων και της αυξανόμενης πολιτισμικής και κοινωνικής πολυμορφίας. Η αναβάθμιση των γλωσσικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ο ψηφιακός

αλφαριθμητισμός, η επιχειρηματικότητα και η δημιουργική και κριτική σκέψη και η εκμάθηση τρόπων μάθησης, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους πρέπει να ενισχυθεί.

Για τον λόγο αυτό στα πλαίσια της τηρούμενης αρχής της επικουρικότητας και της θεσμικής αυτονομίας αλλά και ανάλογα με τις εθνικές συνθήκες καλεί τα κράτη μέλη της Ε.Ε. (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014):

1. Να χρησιμοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο τις δομές του ΕΚ 2020 και να διασφαλίσουν:

- αποτελεσματικά προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών.
- επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ)
- ενίσχυση της χρησιμότητας των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών και των επαγγελματικών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.

2. Να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα συναφών μελετών και ερευνών, προκειμένου να εξετάσουν σε επίπεδο πολιτικής τις επιπτώσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών-ντρίων σχολείων σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

3. Μέσω ερευνών, να αναδείξουν παραδείγματα των περισσότερο αποτελεσματικών μεθόδων και πρακτικών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους εκπαιδευομένους να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, την Επιτροπή:

1. Χρησιμοποιώντας τις υπάρχουσες ευρωπαϊκές πλατφόρμες για εκπαιδευτικούς και με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ ομότιμων σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές στην ΕΕ, όπως το «eTwinning», να συστήσει κοινότητες εκπαιδευτικών, ιδίως υποψήφιων και νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών.

2. Σχετικά με τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών (ιδίως προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης), να στηρίξει τη συνεργασία με δίκτυα, εταίρους και οργανώσεις που μπορούν να προσφέρουν πείρα και τεχνογνωσία.

4.2.11. Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη (2015)

Στην έκθεση «Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη» που δημοσίευσε το 2015 το Ευρωπαϊκό Δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ (Eurymdice) παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο 32 ευρωπαϊκές χώρες αξιολογούν το επίπεδο των σχολείων, αναδεικνύοντας την ποικιλομορφία τους και προσφέροντας μια ευρωπαϊκή συγκριτική ανάλυση και λεπτομερείς πληροφορίες εθνικών προφίλ. Οι συγκρίσεις στις προσεγγίσεις, στις δομές αλλά και στον ρόλο των συστημάτων εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, η ανάλυση παράλληλα σε συγκεκριμένες διαδικασίες, εργαλεία, προσόντα αξιολογητών ή στη χρήση των αποτελεσμάτων δείχνει όπως σημειώνει ο T. Navracsics (Επίτροπος Παιδείας, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού) ότι «σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η αξιολόγηση των σχολείων αναμφίβολα εξελίσσεται, κινούμενη σταθερά προς πιο περιεκτικές, βασισμένες στο διάλογο και ολιστικές προσεγγίσεις» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΧΕΑ/Ευρυδίκη, 2015). Σκοπός της Έκθεσης του δικτύου Ευρυδίκη είναι να αξιοποιηθούν τα πορίσματα που προσφέρει σε σχέση με την αξιολόγηση των σχολείων και να αναπτυχθούν μελλοντικά πολιτικές και σε άλλες χώρες, αλλά και να προκύψουν ιδέες για διάφορα μοντέλα, ώστε να ωφεληθεί συνολικά η Ευρώπη.

4.2.12. Ψήφισμα του Συμβουλίου περί Στρατηγικού Πλαισίου για την Ευρωπαϊκή Συνεργασία στον Τομέα της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης με Στόχο τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και πέραν αυτού 2021-2030

Με ανακοίνωση τον Σεπτέμβριο 2020, η Επιτροπή παρουσίασε τις αδρές γραμμές ενός «Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης» με έξι διαστάσεις: α) ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, β) ένταξη, γ) πράσινη και ψηφιακή μετάβαση, δ) εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές, ε) τριτοβάθμια εκπαίδευση και στ) γεωπολιτική διάσταση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Και σε ψήφισμά τον Φεβρουαρίου 2021 το Συμβούλιο καθόρισε έναν κατάλογο των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν τα επόμενα έτη (Πίνακας 4.8.):

Πίνακας 4.8. Κατάλογος των στόχων 2021-2030

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ 2021-2030
Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με ανεπαρκή γραμματισμό, ανεπαρκή γνώση μαθηματικών και θετικών επιστημών αναμένεται να είναι χαμηλότερο του 15 % έως το 2030 (ποσοστό το 2020: 22,5 % στην ανάγνωση, 22,9 % στα μαθηματικά και 22,3 % στις θετικές επιστήμες)
Το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στο όγδοο έτος σχολικής εκπαίδευσης με ανεπαρκή γραμματισμό εργαλείων πληροφορικής θα πρέπει να είναι χαμηλότερο του 15 % έως το 2030
Τουλάχιστον το 96 % των παιδιών ηλικίας μεταξύ τριών ετών και της ηλικίας υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης θα πρέπει να συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα έως το 2030 (ποσοστό το 2020: 94,8 %)
Το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση θα πρέπει να είναι χαμηλότερο του 9% έως το 2030 (ποσοστό το 2020: 10,2 %)
Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 25 έως 34 ετών που έχουν ολοκληρώσει σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 45 % έως το 2030 (ποσοστό το 2020: 40,3 %)
Το ποσοστό των αποφοίτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που επωφελούνται από τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους θα πρέπει να ανέρχεται τουλάχιστον σε 60 % έως το 2025
Τουλάχιστον το 47% των ενηλίκων ηλικίας 25 έως 64 ετών θα πρέπει να έχει συμμετάσχει σε δράση μάθησης κατά τους τελευταίους 12 μήνες, έως το 2025

Πηγή: (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2021)
 Η επεξεργασία της συγγραφώς

Συγκριτικά με το προηγούμενο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («Εκπαίδευση και

κατάρτιση 2020» – «ΕΚ 2020») παρατηρείται ότι ο δείκτης των ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελεί τη βασική καινοτομία.

Κεφάλαιο 5. Ελληνική Εκπαιδευτική Νομοθεσία για την Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις/Εγκύκλιοι)

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους αντιλαμβανόμαστε την αναγκαιότητα οριοθέτησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρατηρώντας προσεκτικά την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, διαπιστώνουμε ότι χρειάστηκαν 150 χρόνια για να μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να απεμπλακεί από τον ελεγκτικό χαρακτήρα του Επιθεωρητισμού - ο οποίος ήταν επικεντρωμένος αποκλειστικά και μόνο στα πρόσωπα - και να προσανατολιστεί προς μια συλλογικού τύπου αξιολόγηση.

Μια αξιολόγηση που θα έχει ως σημείο αναφοράς ολόκληρη τη Σχολική Μονάδα και το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται μέσα σ' αυτήν, αλλά το κυριότερο θα αποτελεί εσωτερική υπόθεση της ίδιας και όχι κάποιου εξωτερικού αξιολογητή. Θα έχει στόχο τον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν θα έχει συμμορφωτικό, ελεγκτικό και τιμωρητικό χαρακτήρα σε πρόσωπα ή καταστάσεις.

Ο θεσμός του/της Συμβούλου που εδραιώθηκε το 1982 ενίσχυσε ιδιαίτερα την προσπάθεια αυτή και ιδιαίτερα η εικοσαετία 1982 έως 2002 άλλαξε τα δεδομένα της αξιολόγησης. Αποκορύφωμα αυτής της προσπάθειας αποτέλεσαν οι ενέργειες στη δεκαετία του '90 για την αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων, που έγινε, όμως, στα πλαίσια πιλοτικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων μέσω του ΙΕΠ και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και όχι καθολικά σε όλες τις Σχολικές Μονάδες της ελληνικής επικράτειας. Παρόλα αυτά, από την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών αντλήθηκαν σημαντικά στοιχεία προς αξιοποίηση, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν αργότερα για τη χαρτογράφηση σε άγνωστα νερά της διαδικασίας της αξιολόγησης στη χώρα μας. Το 2010-2011 η αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας χαρακτηρίζεται ως μια ανενεργή διαδικασία, το 2013 ενεργοποιείται ξανά και μένει και πάλι στην αδράνεια μέχρι το 2020, οπότε και

κάνει την εμφάνιση της δυναμικά προσπαθώντας να οριοθετήσει το πλαίσιο και να εφαρμοστεί με πολλά εμπόδια έως και σήμερα.

Συνοπτικά, αντιλαμβανόμαστε ότι στην πρώτη περίοδο, από το 1833 μέχρι το 1981 η αξιολόγηση στην εκπαίδευση:

- έχει ελεγκτικό, γραφειοκρατικό, συμμορφωτικό και τιμωρητικό χαρακτήρα,
- αποτελεί υπόθεση ενός και μόνο προσώπου, με όλο το βάρος που μπορεί αυτό να προσδίδει στα πρόσωπα των δασκάλων και
- προκαλεί περιορισμένες αντιδράσεις λόγω των πολιτικών και κοινωνικών συγκυριών της εποχής.
-

Στη δεύτερη περίοδο, από το 1982 μέχρι το 2009:

- έγιναν σημαντικές προσπάθειες με τη θεσμοθέτηση του θεσμού του/της Σχολικού Συμβούλου, ωστόσο δεν έπεισαν τους εκπαιδευτικούς ότι η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει δική τους ανάγκη,
- έγινε ενεργοποίηση της αξιολόγησης κατά καιρούς το 1982, 1985, 1993, 1997 και 2002, δεν προνόησαν, όμως, να επικεντρωθούν ουσιαστικά σε έναν δημιουργικό διάλογο μεταξύ της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και της βάσης, δηλαδή των εκπαιδευτικών,
- υπήρχαν σημαντικές αντιδράσεις από τους συνδικαλιστές, τη ΔΟΕ, οι οποίοι έθεταν τις δικές του προτάσεις και την εμπλοκή τους στη αξιολογική διαδικασία
- σταδιακά γίνεται αναφορά στα όργανα αξιολόγησης και μέχρι το 2002 αυστηροποιείται η διαδικασία των οργάνων ελέγχου της αξιολόγησης εκπαιδευτικών και Στελεχών της Εκπαίδευσης.

Η τρίτη περίοδος μπορεί να χαρακτηριστεί το 2013:

- όπου τέθηκαν οι βάσεις για την Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων αλλά δεν ευδοκίμησε η προσπάθεια αυτή,
- υπήρξε καθαρά γραφειοκρατική από την αρχή μέχρι το τέλος,

- υπήρξε ιδιαίτερα σκληρή αντίσταση από τη ΔΟΕ, η οποία βρήκε ανταπόκριση σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και
- η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων δεν ολοκληρώθηκε σε όλα τα επίπεδα ποτέ.

Εν κατακλείδι, την τέταρτη περίοδο, από το 2020 μέχρι σήμερα, η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων εφαρμόζεται:

- άλλοτε σταδιακά και άλλοτε δυναμικά,
- με αποφασιστικότητα εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας αλλά με ελλιπή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό,
- με ιδιαίτερη πίεση για το προσωπικό των Σχολικών Μονάδων λόγω της ελλιπούς διοικητικής υποστήριξης και τεχνογνωσίας και
- με έντονα γραφειοκρατικό χαρακτήρα και πάλι.

Με σκοπό να καταστεί πιο εύληπτη η πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα που σχετίζεται με την αξιολόγηση, ακολουθεί πίνακας (Πίνακας 5.1) με την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία από 1833 μέχρι σήμερα, ως προς: 1. τους Νόμους, τα Προεδρικά Διατάγματα, τις Υπουργικές Αποφάσεις, τις Εγκυκλίους, 2. τα Άρθρα, 3. το Περιεχόμενο Αξιολόγησης και 4. τον ίδιο τον Αξιολογητή-τρια.

Επίσης, αμέσως μετά την παράθεση του κάθε Νόμου, Προεδρικού Διατάγματος, Υπουργικής Απόφασης ή Εγκυκλίου αναγράφεται ο κύριος σκοπός σύνταξής τους σχετικά με την αξιολόγηση στην Ελλάδα. Η επεξεργασία και οπτικοποίησή του πραγματοποιήθηκε από τη συγγραφέα της παρούσης διατριβής.

Οι Νόμοι, τα Προεδρικά Διατάγματα, οι Υπουργικές Αποφάσεις και οι Εγκύκλιοι για την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που θα αναλυθούν είναι οι εξής:

- Νόμος «Περί Δημοτικών Σχολείων» ΦΕΚ 11/03.03.1834, Τεύχος Α, 1834)

- Νόμος 1304: Για Την Επιστημονική - Παιδαγωγική Καθοδήγηση Και Τη Διοίκηση Στη Γενική Και Τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση Και Άλλες Διατάξεις, 1982
- Νόμος 1566 Και Λειτουργία Της Πρωτοβάθμιας Και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Και Άλλες Διατάξεις», 1985
- Νόμος 2043 Και Διοίκηση Της Πρωτοβάθμιας Και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Και Άλλες Διατάξεις», 1992
- Π.Δ. 320 ΦΕΚ Α΄138 «Αξιολόγηση Του Έργου Των Εκπαιδευτικών Και Του Εκπαιδευτικού Έργου Στην Πρωτοβάθμια Και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», 1993
- Νόμος 2525/1997 23/09/1997 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση Των Αποφοίτων Του Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση Του Εκπαιδευτικού Έργου Και Άλλες Διατάξεις», 1997
- Υ.Α. Δ2/1938 «Αξιολόγηση Του Εκπαιδευτικού Έργου Και Των Εκπαιδευτικών», 1998
- Π.Δ. 140 «Όροι Και Διαδικασία Της Μονιμοποίησης Των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Και Υπηρεσιακής Εξέλιξης Αυτών, Παρεχόμενες Εγγυήσεις Στους Αξιολογούμενους Και Διαδικασία Οριστικοποίησης Των Εκθέσεων Αξιολόγησης», 1998
- Νόμος 2986 «Οργάνωση Των Περιφερειακών Υπηρεσιών Της Πρωτοβάθμιας Και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση Του Εκπαιδευτικού Έργου Και Των Εκπαιδευτικών Και Άλλες Διατάξεις», 2002
- Εγκύκλιος Γ1/37100 «Αυτοαξιολόγηση Της Σχ. Μονάδας», 2010)
- Νόμος 3848 «Αναβάθμιση Του Ρόλου Του Εκπαιδευτικού – Καθιέρωση Κανόνων Αξιολόγησης Και Αξιοκρατίας Στην Εκπαίδευση Και Λοιπές Διατάξεις», 2010
- Νόμος 3966 «Θεσμικό Πλαίσιο Των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση

Του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών Και Εκδόσεων «Διόφαντος» Και Λοιπές Διατάξεις», 2011

- Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/116672/ Δ1 «Ορισμός Κριτηρίων Αξιολόγησης Διευθυντών Και Εκπαιδευτικών Στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία», 2012

- Εγκύκλιος Γ1/14841 «Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης Της Αξιολόγησης Του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων», 2012

- Υπουργική Απόφαση «Αξιολόγηση Του Εκπαιδευτικού Έργου Της Σχολικής Μονάδας Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης», 2013

- Προεδρικό Διάταγμα 152 «Αξιολόγηση Των Εκπαιδευτικών Της Πρωτοβάθμιας Και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», 2013

- Εγκύκλιος Γ1/190089 «Εφαρμογή Του Θεσμού Της Αξιολόγησης Του Εκπαιδευτικού Έργου Της Σχολικής Μονάδας Κατά Το Σχολικό Έτος 2013-2014 – Διαδικασίες», 2013

- Νόμος 4547 «Αναδιοργάνωση Των Δομών Υποστήριξης Της Πρωτοβάθμιας Και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Και Άλλες Διατάξεις», 2018

- Νόμος 4692 «Αναβάθμιση Σχολείου Και Άλλες Διατάξεις», 2020

- (ΝΟΜΟΣ 4823 «Αναβάθμιση Του Σχολείου, Ενδυνάμωση Των Εκπαιδευτικών Και Άλλες Διατάξεις», 2021

- Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική Και Εξωτερική Αξιολόγηση Των Σχολικών Μονάδων Ως Προς Το Εκπαιδευτικό Τους Έργο», 2021

- Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 «Συλλογικός Προγραμματισμός, Εσωτερική Και Εξωτερική Αξιολόγηση Των Σχολικών Μονάδων Ως Προς Το Εκπαιδευτικό Τους Έργο», 2021

- Κοινή Υπουργική Απόφαση 122756/ΓΔ4 «Ανάπτυξη Και Λειτουργία Της Ηλεκτρονικής Εφαρμογής Του Ι.Ε.Π. «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου Σχολικών Μονάδων», Μέσω Της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης Της Δημόσιας Διοίκησης (Gov.Gr-ΕΨΠ), Στο Πλαίσιο Υλοποίησης Του «Συλλογικού

Προγραμματισμού, Εσωτερικής Και Εξωτερικής Αξιολόγησης Των Σχολικών Μονάδων Ως Προς Το Εκπαιδευτικό Τους Έργο», 2021

- Εγκύκλιος 141076/Ε3 «Ωράριο Και Υπερωριακή Διδασκαλία Των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - Γνωστοποίηση Διατάξεων Άρθρων 100 Και 101 Του ν. 4823/2021 (Α' 136)», 2021

Πίνακας 5.1. Ποιότητα της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια)/ Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις, Εγκύκλιοι

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ & ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ)				
ΝΟΜΟΙ, ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ, ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ, ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ				
	ΝΟΜΟΙ/ΦΕΚ	ΑΡΘΡΑ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ
	Νόμος «Περί Δημοτικών Σχολείων» 1834	Θεσμός του Επιθεωρητή	Πειθαρχική εξουσία στους δασκάλους, εποπτεία σχολείων, επίσκεψη στα σχολεία	Γενικός Επιθεωρητής
	Νόμος 1304/82 07/12/1982 «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»	1.Επιστημονική-Παιδαγωγική Καθοδήγηση 3. Σχολικοί Σύμβουλοι 4. Διευθύνσεις Δημοτικής Εκπαίδευσης 16.Προσόντα υποψηφίων 17. Διαδικασία επιλογής- Κριτήρια 18. Πλήρωση θέσεων 19. Υπηρεσιακή κατάσταση Σχολικών Συμβούλων 20. Επιλογή Σχολικών Συμβούλων κατά την πρώτη εφαρμογή του Νόμου 21. Κρίση εποπτικού προσωπικού Κεφάλαιο Θ΄. Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Εξωτερικού	1.Υπηρεσιακή κατάσταση 2.Κοινωνική προσφορά 3.Αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο 4.Δημοκρατική προσωπικότητα	Συμβούλιο Επιλογής Σχολικών Συμβούλων αποτελούμενο από: 1.Έναν δικαστή της διοικητικής δικαιοσύνης 2.Πέντε καθηγητές Ανωτάτων Σχολών ή και άλλους επιστήμονες αναγνωρισμένου κύρους 3. Έναν εκπρόσωπο συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών

«Σχολικοί Σύμβουλοι / Επιστημονική-Παιδαγωγική Καθοδήγηση»

<p>Νόμος 1566/85 30/09/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»</p>	<p>Προβλέπει έκδοση προεδρικού διατάγματος για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών</p>	<p>Ορίζονται: Τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια</p>	<p>Ορίζει ότι μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων.</p>
--	---	---	--

«Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών»

<p>Νόμος 2043/1992 «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»</p>	<p>Άρθρο 6/παράγραφος 6: Υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολείων.</p>		
--	--	--	--

«Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών»

<p>Π.Δ. 320 ΦΕΚ Α΄138 1993 (24/08/1993)</p> <p>«Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου 2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας 3. Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού 4. Αξιολόγηση του έργου του Διευθυντή σχολείου 5. Αξιολόγηση του έργου του Προϊστάμενου γραφείου εκπαίδευσης ή Γραφείου Φυσικής Αγωγής 6. Γνωστοποίηση εκθέσεων αξιολόγησης-Δικαίωμα ένστασης 7. Όργανα και διαδικασία δευτεροβάθμιας αξιολόγησης 8. Ειδικές διατάξεις 	<p>Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί τον εκπαιδευτικό ως προς:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● την επιστημονική κατάρτιση ● την παιδαγωγική-διδακτική ικανότητα <p>Ο Διευθυντής αξιολογεί τον εκπαιδευτικό ως προς:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● την υπηρεσιακή συνέπεια ● την συνεργασία-επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον Διευθυντή ● Ο Διευθυντής αξιολογείται από τον Σχολικό Σύμβουλο ● Ο Προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης ή Γραφείου Φυσικής Αγωγής αξιολογείται από τον οικείο Προϊστάμενο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης
<p>«Αξιολόγηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης»</p>			

<p>Νόμος 2525/1997</p> <p>23/09/1997</p> <p>«Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»</p>	<p>Άρθρο 8</p> <p>Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</p>	<p>Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● η επάρκεια των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ● η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα ● η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα, την οποία διευθύνει και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ● Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης και οι Προϊστάμενοι Γραφείων συντάσσουν αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους, για τους Διευθυντές των εν λόγω σχολικών μονάδων και για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιονδήποτε τρόπο στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή στα Γραφεία Εκπαίδευσης αντίστοιχα ● Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης συντάσσει επίσης αξιολογική έκθεση για τους Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης και για τον Προϊστάμενο του Γραφείου Φυσικής Αγωγής ● Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού ● Η αξιολόγηση ασκείται και από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.)
<p>«Διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της»</p>			

<p>Υ.Α. Δ2/1938 27/02/1998</p> <p>«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών»</p>	<p>1. Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης 2. Όργανα αξιολόγησης - καθήκοντα αυτών 3. Αξιολόγηση από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών των Σχολικών Μονάδων, Στελεχών Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών 4. Χρόνος, περιεχόμενο και τύπος της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών 5. Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.)</p>	<p>1.Συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των στόχων της. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:</p> <p>Α) Ενίσχυση της αυτογνωσίας (επιστημονική συγκρότηση, παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ευστοχία) Β)Σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους Γ)Προσπάθεια βελτίωση της προσφοράς στον μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών Δ) Επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών Ε) Ικανοποίηση από την αναγνώριση του έργου τους και παροχή κινήτρων για όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης ΣΤ) Η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης και ο προσδιορισμός του περιεχομένου αυτής</p>	<p>Στην Έκθεση Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ο Διευθυντής συντάσσει Αξιολογική Έκθεση για την Σχολική Μονάδα και τους εκπαιδευτικούς ● Ο Προϊστάμενος Γραφείου συντάσσει στο Γραφείο Εκπαίδευσης Αξιολογική Έκθεση για τον τρόπο λειτουργία Των Σχολικών Μονάδων, τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς: ● Ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης συντάσσει Αξιολογική Έκθεση για τις Σχολικές Μονάδες, το εκπαιδευτικό προσωπικό των Γραφείων, τους Διευθυντές και τους Προϊστάμενους Γραφείων. ● Ο Σχολικός Σύμβουλος συντάσσει Αξιολογική Έκθεση για την επιστημονική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση διαμορφώνεται σταδιακά με τη συνεχή τους επικοινωνία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (ενημερωτικά σεμινάρια και επιμορφωτικές συναντήσεις , συνεργασία για αναζήτηση λύσεων σε επιστημονικά, διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα, επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου στο σχολείο και στην αίθουσα διδασκαλίας). ● Το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών αξιολογεί τις Σχολικές Μονάδες, τα Στελέχη Εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς.
---	---	---	--

		<p>Ο Διευθυντής συντάσσει Αξιολογική Έκθεση για την Σχολική Μονάδα και τους εκπαιδευτικούς:</p> <p>α) στην υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα, ανάπτυξη πρωτοβουλιών</p> <p>β) συνεργασία-επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς</p>	
«Διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των στόχων της»			
<p>Π.Δ. 140 1998 (20/5/1998)</p> <p>«Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των</p>	<p>1. Όροι και διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών</p> <p>2. Όροι και διαδικασία υπηρεσιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών</p> <p>3. Όροι και διαδικασία εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης</p> <p>4. Εγγυήσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών</p>	<p>Άρθρο 1&2:</p> <p>Αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές</p> <p>Ο Διευθυντής αξιολογεί τον εκπαιδευτικό ως προς:</p> <ul style="list-style-type: none"> • την υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών 	<ul style="list-style-type: none"> • Ο Διευθυντής αξιολογεί τον εκπαιδευτικό • Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί τον εκπαιδευτικό

<p>εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης»</p>		<ul style="list-style-type: none"> • την συνεργασία-επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς <p>Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί τον εκπαιδευτικό ως προς:</p> <ul style="list-style-type: none"> • επιστημονική κατάρτιση • παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα <p>Άρθρο 3: Για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης του υποψηφίου από τριμελή επιτροπή μόνιμων αξιολογητών</p> <p>Άρθρο 4: Διαδικασία που ακολουθείται προκειμένου να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν αντικειμενική αξιολογική κρίση των αξιολογούμενων</p>	
<p>«Αξιολόγηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών»</p>			
<p>ΝΟΜΟΣ 2986 2002 (13/2/2002)</p>	<p>4. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου 5. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 6. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών</p>	<p>4. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές.</p>	<p>Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Σχολικών Μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) αναλαμβάνει :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης και του έλεγχου της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο σε επίπεδο

<p>«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»</p>		<p>5. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ενίσχυση της αυτογνωσίας (επιστημονική συγκρότηση, παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα) ● Σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους ● Προσπάθεια βελτίωση της προσφοράς στον μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών ● Επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών ● Ικανοποίηση από την αναγνώριση του έργου τους και παροχή κινήτρων για όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης ● Η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης και ο προσδιορισμός του περιεχομένου αυτής <p>6. Ίδρυση Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</p>	<p>σχολικής Μονάδας και Περιφέρειας όσο και σε εθνικό επίπεδο.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις Εκθέσεις των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.) και τις εκθέσεις Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων και συντάσσει ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. <p>Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναλαμβάνει:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. ● Πριν τη σύνταξη των ατομικών Εκθέσεων των εκπαιδευτικών υποβάλλεται στο αρμόδιο όργανο αξιολόγησης Έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. ● Ο Διευθυντής της σχολικής Μονάδας και ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης αξιολογεί τον εκπαιδευτικό. Ο Προϊστάμενος Γραφείου ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας . ● Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογεί τον Προϊστάμενο Γραφείου ως προς το διοικητικό έργο και από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό έργο.
--	--	---	--

		(κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, ανάθεση επιμορφωτικού έργου, κατανομή και διαχείριση πόρων , πιστοποίηση φορέων και τίτλων)	<ul style="list-style-type: none"> ● Ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογεί τον Διευθυντή Εκπαιδύσει ως προς το διοικητικό έργο και από Σύμβουλο ή Μόνιμο Πάρεδρο του παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό έργο. ● Ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογεί τον Σχολικό Σύμβουλο ως προς το διοικητικό έργο και από τον Προϊστάμενο του οικείου τμήματος Επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό έργο. ● Ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογεί τον Προϊστάμενο Επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης της περιφερειακής Διεύθυνσης ως προς το διοικητικό του έργο κα από τον Σύμβουλο του παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό έργο.
«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου για τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές»			
Εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-2010 «Αυτοαξιολόγηση της Σχ. Μονάδας»	Εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος της ΑΕΕ σε Σχολικές Μονάδες που θα Επιλεγούν	Οι Σχολικές Μονάδες θα αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθήσουν	Οι Σχολικές Μονάδες θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωσή τους
«Αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου»			

<p>Νόμος 3848/2010 19/05/2010</p> <p>«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»</p>	<p>Άρθρο 32. Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών</p>	<p>1. Κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το σχολικό έτος που ξεκινά.</p> <p>2. Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται:</p> <p>α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά.</p>	<p>3. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.).</p> <p>4. Οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταρτίζουν πρόγραμμα δράσης για κάθε σχολικό έτος και στη συνέχεια υποβάλλουν σχετικές εκθέσεις στους οικείους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης.</p> <p>5. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Κ.Ε.Ε. και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, εξειδικεύονται τα στοιχεία της αξιολόγησης και ρυθμίζονται οι λεπτομέρειες της εφαρμογής του άρθρου αυτού.</p>
<p>«Αξιολόγηση της απόδοσης της σχολικής μονάδας στο σύνολό της και η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων»</p>			
<p>Νόμος 3966/2011</p> <p>«Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών</p>	<p>Άρθρο 50. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και του προσωπικού τους.</p>	<p>Το Π.Π.Σ. με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και με το συντονισμό του Π.Ε.Σ: 1. Καταρτίζει σχέδιο δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για δύο</p>	<p>1. Η Δ.Ε.Π.Π.Σ. γνωμοδοτεί στον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σχετικά με τη διατήρηση ή τον αποχαρακτηρισμό ενός σχολείου ως Π.Π.Σ αποτιμώντας τα ευρήματα της εξωτερικής αξιολόγησης.</p>

<p>Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις»</p>	<p>Συστηματική εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των Π.Π.Σ. με σκοπό τη διασφάλιση και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.</p>	<p>σχολικά έτη, το οποίο αφορά το σύνολο των δραστηριοτήτων του Π.Π.Σ., τα ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης, λειτουργίας και αποτελεσμάτων του, καθώς και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών.</p> <p>2. Συντάσσει έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης με την οποία αξιολογούνται:</p> <p>α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο σχέδιο δράσης και γ) οι επιτυχίες που πραγματοποιήθηκαν και οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια των δύο σχολικών ετών.</p> <p>3. Γνωστοποιούνται στους μαθητές και το σύλλογο γονέων και δημοσιεύονται στις ιστοσελίδες του σχολείου στο διαδίκτυο.</p> <p>4. Η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί τη βάση για την εξωτερική</p>	<p>2. Οι διευθυντές των Π.Π.Σ. αξιολογούνται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. και οι υποδιευθυντές των Π.Π.Σ. αξιολογούνται από το ΕΠ.Ε.Σ. ως προς:</p> <p>α) τη διοικητική και καθοδηγητική επάρκεια, β) τον εμπλουτισμό του σχολικού προγράμματος με καινοτόμες δράσεις, γ) την ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, δ) την κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη των στόχων του σχεδίου δράσης του Π.Π.Σ</p> <p>3. Τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού των Π.Π.Σ. αξιολογούνται από το ΕΠ.Ε.Σ ως προς:</p> <p>α) τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια, β) την αποδοτικότητα των μαθητών με βάση τους στόχους του προγράμματος σπουδών, γ) την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, δ) τη χρήση νέας τεχνολογίας και την αξιοποίηση ποικίλου υλικού και πηγών στη διδασκαλία, ε) την εφαρμογή διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στη διδακτική πράξη και στ) την ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων στο σχολείο και την κοινότητα</p>
---	---	--	--

		αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. ανά τετραετία.	
«Συστηματική εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των Π.Π.Σ. με σκοπό τη διασφάλιση και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων»			
Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/116672/ Δ1/01-10-2012 «Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρ ότυπα Πειραματικά Σχολεία»	Περιεχόμενο και μοριοδότηση των κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία	1. Κατάρτιση και Επιστημονικό έργο 2. Διδακτική εμπειρία-προϋπηρεσία 3. Συνέντευξη	1. Η ΔΕΠΠΣ αξιολογεί τους Διευθυντές 2. Επιτροπή υπό την εποπτεία της ΔΕΠΠΣ αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς
«Αξιολόγηση της κατάρτισης /το επιστημονικού έργου, διδακτικής εμπειρίας/προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία»			
Εγκύκλιος Γ1/14841 13/12/2012 «Προετοιμασία – Δράσ ειςΓενίκευσης της Αξιο	<ul style="list-style-type: none"> Α΄ Φάση Επιμόρφωση όλων των επιλεγέντων Σχολικών Συμβούλων σε περιφερειακό επίπεδο στην εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ. Μπορούν να συμμετέχουν οι Δ/ντες καθώς και οι Εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που	Το έργο της ΑΕΕ περιλαμβάνει: <ul style="list-style-type: none"> το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό υλικό και το Παρατηρητήριο Στην εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ που περιλαμβάνει:	<ul style="list-style-type: none"> Η Επιστημονική Ομάδα Έργου της ΑΕΕ και το Υπ. ΠΔΒΜΘ επιμορφώνει τους Σχολικούς Συμβούλους Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, θα επιμορφώσουν/ενημερώσουν όλους τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων

<p>Λόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων»</p>	<p>υλοποίησαν/υλοποιούν την Αξιολόγηση, οι οποίοι θα μεταφέρουν την εμπειρία, τη γνώση και τα αποτελέσματα της εμπειρίας τους</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Β΄ Φάση <p>Οι Σχολικοί Σύμβουλοι με τη στήριξη των Περιφερειακών Δ/ντών, των Προϊσταμένων Παιδαγωγικής & Επιστημονικής Καθοδήγησης, καθώς και των Δ/ντών Δ/νσεων, θα επιμορφώσουν/ενημερώσουν όλους τους Διευθυντές και τους Εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων περιοχής ευθύνης τους για την εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία από το νέο σχολικό έτος</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● σχεδιασμό, ανάπτυξη και αξιολόγηση σχεδίων δράσης ● στο Πρόγραμμα: «Αυτοαξιολόγηση του έργου των Σχολικών Συμβούλων» 	
<p>«Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών σχολικών μονάδων για την εφαρμογή της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στα σχολεία»</p>			
<p>Υπουργική Απόφαση 15/03/2013</p> <p>«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σκοπός της αξιολόγησης 2. Πεδίο εφαρμογής 3. Το Πλαίσιο της ΑΕΕ 4. Μέθοδος/Διαδικασία Αξιολόγησης 5. Το εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ 6. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. 2. Πεδίο εφαρμογής αποτελούν οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Την ευθύνη εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης έχουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου και πραγματοποιείται σε ετήσια βάση. Με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους, δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου και υποβάλλεται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης μέσω του Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ.

<p>της Σχολικής Μονάδας Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»</p>	<p>7. Το Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ 8. Εποπτεία και αξιολόγηση της ΑΕΕ</p>	<p>της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. 3. Στη διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, τα οποία αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές/ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δεδομένα του σχολείου • Εκπαιδευτικές Διαδικασίες • Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα <p>4. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα γίνεται με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Η διαδικασία της ΑΕΕ περιλαμβάνει:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου • Τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης • Την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων • Την αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων. 	<p>2. Η αξιολόγηση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ πραγματοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια. 1. 3. Το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης εποπτεύεται λειτουργικά και διαχειριστικά από το Ι.Ε.Π. 4. Το Δίκτυο Πληροφόρησης εποπτεύεται λειτουργικά και διαχειριστικά από το Ι.Ε.Π. 4. Η συγκεντρωτική έκθεση ΑΕΕ της περιφέρειας προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α κοινοποιείται προς το Ι.Ε.Π. Τα στοιχεία των εκθέσεων αξιοποιούνται για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε κεντρικό και σε περιφερειακό επίπεδο. 5. Σε περιφερειακό επίπεδο συγκροτείται Περιφερειακή Ομάδα Αξιολόγησης (ΠΟΑ) στην οποία μετέχουν Σχολικοί Σύμβουλοι και Διευθυντές Εκπαίδευσης. Υποβάλλει έκθεση με τα αποτελέσματα καθώς και προτάσεις βελτίωσης της ΑΕΕ προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Το έργο της ΠΟΑ αφορά:</p> <ul style="list-style-type: none"> • στην αξιολόγηση των διαδικασιών που αναπτύσσουν τα σχολεία και στα αποτελέσματα που παράγουν, • στη λειτουργία του δικτύου πληροφόρησης μεταξύ σχολικών μονάδων και Σχολικών Συμβούλων, • στην αξιοποίηση των στοιχείων των εκθέσεων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε τοπικό και σε περιφερειακό επίπεδο. <p>6. Στο ΙΕΠ συγκροτείται Ομάδα Αξιολόγησης στην οποία μετέχουν στελέχη του ΙΕΠ και του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η Ομάδα Αξιολόγησης υποστηρίζει</p>
--	---	---	--

			<p>5. Το εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ περιλαμβάνει:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Το θεωρητικό πλαίσιο της ΑΕΕ • Εργαλεία και Διαδικασίες εφαρμογής • Σχέδια εκθέσεων αξιολόγησης • Το πλαίσιο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και παραδείγματα σχεδίων δράσης. <p>6. Δημιουργείται Παρατηρητήριο Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε εθνικό επίπεδο, το οποίο έχει ως σκοπό:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Την υποστήριξη της βιωσιμότητας και της καλής λειτουργίας της ΑΕΕ. • Τη συνεχή παρακολούθηση των εξελίξεων σε ζητήματα αξιολόγησης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και την επεξεργασία σχετικών στοιχείων και μελετών. • Την επιστημονική υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών στα θέματα της ΑΕΕ. • Τις ανταλλαγές τεχνογνωσίας, εμπειρίας και τη διάχυση καλών πρακτικών σε εξειδικευμένα ζητήματα 	<p>το έργο της ΑΕΕ στις σχολικές μονάδες, μελετά τα στοιχεία των εκθέσεων αξιολόγησης των περιφερειών και υποβάλλει έκθεση με τα αποτελέσματα καθώς και προτάσεις βελτίωσης της ΑΕΕ προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.</p>
--	--	--	--	--

			<p>αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες της χώρας.</p> <p>7. Δημιουργείται Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο, το οποίο έχει ως σκοπό:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Την επεξεργασία των δεδομένων των εκθέσεων των σχολικών μονάδων και την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών αρχών σε τοπικό, περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο. • Την υποστήριξη του έργου των Σχολικών Συμβούλων στην αξιοποίηση των εκθέσεων των σχολικών μονάδων και την υποβολή προτάσεων προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. • Τη διαρκή ενημέρωση των υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. σε κεντρικό επίπεδο για τα δεδομένα των σχολικών μονάδων για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των πολιτικών του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. <p>8. Την ευθύνη της εποπτείας, του συντονισμού και της αξιολόγησης της ΑΕΕ έχουν:</p>	
--	--	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> • Σε κεντρικό επίπεδο οι Διευθύνσεις Σπουδών Π.Ε., Δ.Ε. και Ε.Α.Ε του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. • Σε περιφερειακό επίπεδο οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Χώρας και οι Διευθύνσεις Π.Ε. και Δ.Ε. 	
«Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας- Βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας –Αποτύπωση ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού έργου»				
<p>Προεδρικό Διάταγμα 152</p> <p>05/11/2013</p> <p>«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Πεδίο εφαρμογής και ορισμοί 2. Σκοπός της αξιολόγησης και γενικές αρχές 3. Κριτήρια διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και συντελεστές βαρύτητας 4. Όργανα διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης 5. Ποιοτικός χαρακτηρισμός και κλίμακα βαθμολόγησης 6. Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης και των συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού (άρθρο 3, παρ. 1) 7. Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των προϊσταμένων 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η αξιολόγηση διακρίνεται, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται σε: <ul style="list-style-type: none"> • διοικητική (αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο διοίκησης, οργάνωσης και αξιολόγησης προσωπικού και δομών) και • εκπαιδευτική (η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Οι αξιολογητές που επιτελούν τη διοικητική αξιολόγηση ονομάζονται διοικητικοί και οι αξιολογητές που επιτελούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση εκπαιδευτικοί. 2. Οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από δύο Γεν. Διευθυντές του Υπουργείου και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον Πρόεδρο του Ι.Ε.Π. 3. 1. Οι συντονιστές εκπαίδευσης εξωτερικού αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τον αρμόδιο για θέματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό Ειδικό ή Γενικό Γραμματέα Υ.ΠΑΙ.Θ. και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον Πρόεδρο ή τον Αντιπρόεδρο του Ι.Ε.Π. 3.2. Οι προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης (ΕΠΚΑ) αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον Πρόεδρο του Ι.Ε.Π. 	

	<p>τμημάτων επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης (άρθρο 3, παρ. 2)</p> <p>8. Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των σχολικών συμβούλων και διευθυντών και υποδιευθυντών Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) (άρθρο 3, παρ. 3)</p> <p>9. Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των διευθυντών εκπαίδευσης (άρθρο 3, παρ. 4)</p> <p>10. Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των διευθυντών σχολικών μονάδων και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.) (άρθρο 3, παρ. 5)</p> <p>11. Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των προϊσταμένων των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), των υπευθύνων και αναπληρωτών υπευθύνων των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), των υπευθύνων των Κέντρων Συμβουλευτικής και</p>	<p>2. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας.</p> <p>3. Οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης και οι συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, ● Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης ● Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή ● Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή ● Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη <p>Οι προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης</p>	<p>3.3.. Οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους περιφερειακούς διευθυντές και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τους προϊσταμένους ΕΠΚΑ.</p> <p>3.4. Η αξιολόγηση των διευθυντών και υποδιευθυντών των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) πραγματοποιείται στο πλαίσιο της αξιολόγησης στην οποία υπόκεινται ως σχολικοί σύμβουλοι, οπότε συνυπολογίζεται στους τομείς άσκησης των καθηκόντων ευθύνης τους και η ποιότητα του προσφερόμενου έργου στο Π.Ε.Κ.</p> <p>3.5. Οι διευθυντές διεύθυνσης εκπαίδευσης αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον προϊστάμενο ΕΠΚΑ.</p> <p>3.6. Οι προϊστάμενοι των αυτοτελών γραφείων νομικής υποστήριξης αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον προϊστάμενο ΕΠΚΑ.</p> <p>3.7. Οι προϊστάμενοι των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), οι υπεύθυνοι των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) και οι υπεύθυνοι των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους οικείους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον προϊστάμενο ΕΠΚΑ.</p>
--	--	--	--

		<p>Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), των προϊσταμένων των γραφείων νομικής υποστήριξης (άρθρο 3, παρ. 6 και 7)</p> <p>12. Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των προϊσταμένων των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης, των υπευθύνων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, των υπευθύνων και τεχνικών υπευθύνων στα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), των υπευθύνων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), των υπευθύνων στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Σ.Σ.Ν.), καθώς και υπευθύνων των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) (άρθρο 3, παρ. 8)</p>	<p>αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου ● Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης των σχολικών συμβούλων ● Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή ● Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη <p>Οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου στην περιφέρειά τους ή/και στη διεύθυνση ή υποδιεύθυνση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) ● Άσκηση έργου επιστημονικής παιδαγωγικής καθοδήγησης ● Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ● Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη 	<p>3.8. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι διευθυντές Σ.Ε.Κ. αξιολογούνται από τους διευθυντές εκπαίδευσης. Οι διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούνται από τους οικείους σχολικούς συμβούλους, ενώ οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αξιολογούνται από τους σχολικούς συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης και από τους σχολικούς συμβούλους ειδικότητας</p> <p>3.9. Οι προϊστάμενοι ολιγοθέσιων Δ.Σ. και οι προϊστάμενοι Νηπιαγωγείων αξιολογούνται από τους διευθυντές εκπαίδευσης και από τους οικείους σχολικούς συμβούλους με τους συντελεστές βαρύτητας που προβλέπονται για τους διευθυντές σχολικής μονάδας.</p> <p>3.10. Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους διευθυντές της σχολικής μονάδας και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σύμφωνα με όσα προβλέπονται για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης.</p> <p>3.11. Οι προϊστάμενοι των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης, οι υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, οι υπεύθυνοι Σ.Ε.Π. στα ΚΕ.ΣΥ.Π., οι υπεύθυνοι Σ.Σ.Ν., οι υπεύθυνοι και τεχνικοί υπεύθυνοι ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. και οι υπεύθυνοι των Ε.Κ.Φ.Ε. αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους οικείους διευθυντές εκπαίδευσης και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από σχολικό σύμβουλο που ορίζεται, για κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις φορέων, από τον περιφερειακό διευθυντή.</p>
--	--	--	--	---

	<p>13. Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων, των υπευθύνων τομέων εργαστηρίων και των υπευθύνων εργαστηρίων κατεύθυνσης (Σ.Ε.Κ.) και Σχολικού Εργαστηρίου (Σ.Ε.) (άρθρο 3, παρ. 9)</p> <p>14. Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών (άρθρο 3, παρ. 10)</p> <p>15. Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών που ασκούν ιδιαίτερα καθήκοντα (άρθρο 3, παρ. 12)</p> <p>16. Υπολογισμός τελικής βαθμολογίας</p> <p>17. Διαδικασία αξιολόγησης</p> <p>18. Έλεγχος των τυπικών στοιχείων στις εκθέσεις αξιολόγησης</p> <p>19. Έντυπα Αξιολόγησης – Τρόπος σύνταξης και τήρησης των εκθέσεων αξιολόγησης</p> <p>20. Δικαίωμα ένστασης, αρμόδια όργανα και έκταση ελέγχου</p> <p>21. Διαδικασία ένστασης</p> <p>22. Άρθρο 22 Αξιολόγηση δόκιμων εκπαιδευτικών και διευθυντών και</p>	<p>Οι διευθυντές διευθύνσεων εκπαίδευσης αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου ● Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης ● Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή ● Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη <p>Οι διευθυντές σχολικών μονάδων και Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων (Σ.Ε.Κ.) αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου ● Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης ● Σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας ● Προγραμματισμός Διδασκαλίας και Διεξαγωγή διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών 	<p>3.12. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης, οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων και οι υπεύθυνοι Σ.Ε. της επαγγελματικής εκπαίδευσης αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους διευθυντές των οικείων σχολικών μονάδων και των ΣΕΚ, αντίστοιχα, και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τους οικείους σχολικούς συμβούλους, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικότητας και οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων και οι υπεύθυνοι Σ.Ε. από σχολικούς συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης των ΣΕΚ, που ορίζονται από τον περιφερειακό διευθυντή.</p> <p>3.13. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων της ειδικής αγωγής, των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης αξιολογούνται από τους οικείους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής.</p> <p>4. Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται στο σύνολό του, καθώς και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων και κάθε επιμέρους κριτήριο. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα. Η ένταξη του αξιολογούμενου σε βαθμίδα της περιγραφικής κλίμακας συνεπάγεται τον ποιοτικό του χαρακτηρισμό. Ο αξιολογητής, μετά την κατάταξη του αξιολογούμενου σε κάποια από τις τέσσερις βαθμίδες της ποιοτικής κλίμακας, προβαίνει στην ακριβή τοποθέτησή του εντός του φάσματος με τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από 100βαθμη κλίμακα. Η αντιστοίχιση τετράβαθμης ποιοτικής</p>
--	---	--	---

		<p>εκπαιδευτικών των προτύπων πειραματικών σχολείων</p> <p>23. Αξιολόγηση των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού</p> <p>24. Αξιολόγηση των προϊσταμένων από τους υφιστάμενους</p> <p>25. Μεταβατική διάταξη</p> <p>26. Έναρξη ισχύος</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη <p>Οι προϊστάμενοι των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), οι υπεύθυνοι των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) και οι προϊστάμενοι των αυτοτελών γραφείων νομικής υποστήριξης αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου ● Άσκηση της εποπτείας, της αξιολόγησης του προσωπικού που υπηρετεί στις δομές ευθύνης τους, όπου προβλέπεται, και, κυρίως, της αυτοαξιολόγησης των δομών ευθύνης τους και του προγραμματισμού δράσεων βελτίωσης και τεκμηριωμένης αποτίμησης των αποτελεσμάτων τους, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. ● Παιδαγωγική οπτική στην άσκηση διοικητικού έργου σε εκπαιδευτική δομή ● Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη 	<p>κλίμακας και εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας έχει ως εξής:</p> <p>α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί, β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί.</p> <p>Ο αξιολογητής στην οικεία έκθεση αξιολόγησης αναγράφει για κάθε αξιολογούμενο κριτήριο τον ποιοτικό χαρακτηρισμό και τη βαθμολογία του αξιολογούμενου. Ο μέσος όρος της βαθμολογίας των επιμέρους κριτηρίων κάθε κατηγορίας αποτελεί τη βαθμολογία της οικείας κατηγορίας κριτηρίων, από την οποία προκύπτει ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός στη συγκεκριμένη κατηγορία. Η τελική βαθμολογία για το σύνολο του έργου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, από την οποία προκύπτει και ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός στο σύνολο των κριτηρίων, υπολογίζεται σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 16.</p> <p>5. Η τελική βαθμολογία και ο συνολικός ποιοτικός χαρακτηρισμός κάθε αξιολογούμενου εκπαιδευτικού προκύπτει ως εξής:</p> <p>Πολλαπλασιάζουμε τη βαθμολογία κάθε κατηγορίας με το συντελεστή βαρύτητας αυτής, στη συνέχεια προσθέτουμε τα γινόμενα που προκύπτουν και έπειτα διαιρούμε το άθροισμα των γινομένων με τον αριθμό 5, που είναι το άθροισμα των συντελεστών βαρύτητας όλων των κατηγοριών. Με δεδομένο ότι τα κριτήρια μιας κατηγορίας είναι ισοδύναμης βαρύτητας, ως βαθμολογία κάθε κατηγορίας ορίζεται ο μέσος όρος των βαθμολογιών όλων των κριτηρίων που την απαρτίζουν.</p>
--	--	--	--	--

			<p>Οι υπεύθυνοι των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκ-παίδευσης (Κ.Π.Ε.) αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. ● Άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης των μελών της παιδαγωγικής ομάδας και αυτοαξιολόγησης του Κ.Π.Ε ● Άσκηση έργου προγραμματισμού, οργάνωσης και υλοποίησης της επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης και της επιμόρφωσης ● Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, <p>Οι προϊστάμενοι των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης, οι υπεύθυνοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, οι υπεύθυνοι των Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.), οι υπεύθυνοι και τεχνικοί υπεύθυνοι στα Κέντρα Πληροφορικής</p>	<p>6. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε περισσότερα του ενός κριτήρια σε μία εκ των κατηγοριών χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, ασχέτως συνολικής βαθμολογίας.</p> <p>Κάθε αξιολογούμενος εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να αξιολογεί τον προϊστάμενο αξιολογητή του. Η αξιολόγηση της παρούσας παραγράφου είναι έγγραφη, επώνυμη και προαιρετική και υποβάλλεται στον άμεσο προϊστάμενο του αξιολογητή που υπόκειται στην αξιολόγηση των υφισταμένων του. Ο αποδέκτης της αξιολόγησης των υφισταμένων εκτιμά και χρησιμοποιεί κατά την κρίση του τις αξιολογήσεις.</p>
--	--	--	--	--

			<p>και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), οι υπεύθυνοι Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) και οι υπεύθυνοι στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων (Σ.Σ.Ν.) αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Άσκηση οργανωτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο. ● Άσκηση έργου επιστημονικής – παιδαγωγικής ενημέρωσης, καθοδήγησης ή/και επιμορφωτικής στήριξης των εκπαιδευτικών ● Άσκηση έργου αυτοαξιολόγησης, προγραμματισμού και υλοποίησης δράσεων βελτίωσης και τεκμηριωμένης αποτίμησης των αποτελεσμάτων ● Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη <p>Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, οι αναπληρωτές υπεύθυνοι των Κ.Π.Ε., οι υπεύθυνοι τομέων εργαστηρίων και οι υπεύθυνοι εργαστηρίων κατεύθυνσης Σ.Ε.Κ. και Σ.Ε. αξιολογούνται με τα ακόλουθα,</p>	
--	--	--	--	--

			<p>ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου ● Υπόκεινται και σε εκπαιδευτική αξιολόγηση όπως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες <p>Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Εκπαιδευτικό περιβάλλον ● Σ χεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας ● Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών ● Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: <p>αα) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις.</p> <p>ββ) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της.</p> <p>γγ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.</p>	
--	--	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> ● Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη Οι εκπαιδευτικοί που είναι αποσπασμένοι στην Κ.Υ. ή σε αποκεντρωμένες υπηρεσίες ή σε δομές του Υ.ΠΑΙ.Θ. και δεν ασκούν διοικητικά καθήκοντα αξιολογούνται με τα ακόλουθα, ανά κατηγορία αναφερόμενα, κριτήρια: ● Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια. Περιλαμβάνει το ομώνυμο κριτήριο που σχετίζεται με την τήρηση των τυπικών υπαλληλικών υποχρεώσεων και τη συμμετοχή στη λειτουργία της οργανικής μονάδας ή υπηρεσίας καθώς και στην αυτοαξιολόγησή της. ● Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη. <p>17. Η διαδικασία της διοικητικής αξιολόγησης διενεργείται ως εξής:</p>	
--	--	--	---	--

			<p>α) Οι αξιολογητές πριν από την έναρξη της αξιολόγησης προσκαλούν εγγράφως τους αξιολογούμενους σε συγκεκριμένη ημέρα και ώρα σε συνάντηση συζήτησης αναφορικά με την επικείμενη αξιολόγηση. Η πρόσκληση κοινοποιείται στον αξιολογούμενο τουλάχιστον τρεις (3) ημέρες πριν από την ημέρα της συνάντησης. Η παράλειψη πρόσκλησης του αξιολογούμενου επιφέρει ακυρότητα της έκθεσης αξιολόγησης. Η ημερομηνία πραγματοποίησης της συνάντησης καθώς και οι υπογραφές του αξιολογητή και του αξιολογούμενου σημειώνονται στον οικείο χώρο του εντύπου της έκθεσης αξιολόγησής του.</p> <p>β) Οι αξιολογητές μετά το πέρας της διαδικασίας συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης. Οι εκθέσεις γνωστοποιούνται αποδεδειγμένα, το αργότερο εντός πέντε (5) εργάσιμων ημερών από την ημερομηνία σύνταξής τους, στους αξιολογούμενους. Σε περίπτωση νόμιμης απουσίας του αξιολογούμενου από την υπηρεσιακή</p>	
--	--	--	--	--

			<p>μονάδα που υπηρετεί ή πραγματοποιεί το μεγαλύτερο μέρος του υποχρεωτικού του ωραρίου η έκθεση αξιολόγησης αποστέλλεται στην κατοικία του ταχυδρομικά επί αποδείξει ή με κάθε άλλο νόμιμο μέσο. Οι εκθέσεις αξιολόγησης γνωστοποιούνται εντός της αξιολογικής περιόδου ή το αργότερο τρεις (3) εργάσιμες ημέρες από τη λήξη της.</p> <p>7. Οι εκπαιδευτικοί που, σύμφωνα με την τελική τους βαθμολογία ή σύμφωνα με την παράγραφο 4, χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, με σχετική πράξη του Διευθυντή Διεύθυνσης, εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτέων που προβλέπεται στην παράγραφο 4 του άρθρου 8 του ν. 4024/2011 (Φ.Ε.Κ. Α 226).</p> <p>8. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:</p> <p>αα) Προγραμματισμού και προετοιμασίας της παρακολούθησης διδασκαλιών.</p> <p>ββ) Παρακολούθησης δύο (2), τουλάχιστον,</p>	
--	--	--	--	--

		διδασκαλιών. γγ) Μετααξιολογικής συζήτησης και αναστοχασμού.	
«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών -Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας»			
Εγκύκλιος Γ1/190089 10/12/2013 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος. 2013-2014 – Διαδικασίες»		<p>1. Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες Προσχολικής, Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Χώρας.</p> <p>2. Σκοπός της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) κατά το πρώτο έτος της εφαρμογής του θεσμού είναι η εισαγωγή του πνεύματος της «αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα.</p> <p>3. Η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη της υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική /παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντών Διευθύνσεων.</p>	<p>1. Οι Διευθυντές των σχολείων, εποπτεύουν και συντονίζουν τις διαδικασίες εφαρμογής και διευκολύνουν τις συνεργασίες και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.</p> <p>2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι ενημερώνουν, καθοδηγούν και υποστηρίζουν παιδαγωγικά την ανάπτυξη των διαδικασιών της «αυτοαξιολόγησης» και την εφαρμογή του θεσμού στο σχολείο.</p> <p>3. Οι Διευθυντές Α/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης στηρίζουν με κάθε τρόπο την εφαρμογή της ΑΕΕ σ' όλες τις σχολικές μονάδες της Χώρας.</p> <p>4. Την επιστημονική εποπτεία και την παρακολούθηση της εφαρμογής του θεσμού και των επιμέρους διαδικασιών της ΑΕΕ έχει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π).</p>

		<p>4. Η εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2013-14, περιλαμβάνει τα ακόλουθα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου ● Επιλογή και διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο θα υλοποιηθεί το σχολικό έτος 2014-15 ● Ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου 	
«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης»			
<p>Νόμος 4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/ 12-6-2018</p> <p>«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»</p>	<p>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ Δομές υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄ Γενικές Διατάξεις ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄ Περιφερειακές Δομές Διοίκησης και εκπαιδευτικής υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄ Επιλογή Στελεχών της Εκπαίδευσης ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄</p>	<p>Τα κριτήρια αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες:</p> <p>α) υπηρεσιακές σχέσεις και διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού β) γνώση και εφαρμογή αρχών εκπαιδευτικής διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης γ) αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην άσκηση καθηκόντων.</p> <p>Κάθε επιμέρους κριτήριο αξιολόγησης βαθμολογείται από τους αξιολογητές με έναν ακέραιο βαθμό που, κατά την αντικειμενική κρίση, αρμόζει στο</p>	<p>Τα στελέχη της εκπαίδευσης αξιολογούνται από τους εξής αξιολογητές:</p> <p>α) οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, από τον Διοικητικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, β) οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι Οργανωτικοί Συντονιστές των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και ο Προϊστάμενος του Γραφείου Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Διοικητικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, γ) οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και οι Προϊστάμενοι των Κ.Ε.Σ.Υ. και Κ.Ε.Α., από τον Οργανωτικό Συντονιστή του</p>

		<p>Αξιολόγηση των Στελεχών της Εκπαίδευσης Άρθρο 38. Αξιολογητές ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ Θέματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Άρθρο 47 Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων Άρθρο 48 Ομάδες εκπαιδευτικών και ομάδες σχολείων ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής</p>	<p>αντίστοιχο κριτήριο για τον αξιολογούμενο. Η κλίμακα των βαθμών ορίζεται από το 0 έως το 100. Με βαθμό από 90 έως 100 βαθμολογούνται τα άριστα στελέχη που έχουν σημειώσει κατά την περίοδο αξιολόγησης όλως εξαιρετική επίδοση. Με τους βαθμούς 75 έως 89 βαθμολογούνται από τους αξιολογητές όσοι θεωρούνται πολύ επαρκή στελέχη Με τους βαθμούς 60 έως 74 βαθμολογούνται τα επαρκή στελέχη. 7. Με τους βαθμούς 50 έως 59 βαθμολογούνται τα μερικώς επαρκή στελέχη. 8. Με τους βαθμούς 40 έως 49 βαθμολογούνται τα μέτρια στελέχη. 9. Με τους βαθμούς 25 έως 39 βαθμολογούνται τα ανεπαρκή στελέχη. 10. Με τους βαθμούς 0 έως 24 βαθμολογούνται τα ακατάλληλα για τη θέση στελέχη.</p>	<p>οικείου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, δ) οι Προϊστάμενοι των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, από τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ε) οι Διευθυντές ή Προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων και Ε.Κ., από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας ή του Ε.Κ. και τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στ) οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων και Ε.Κ., καθώς και οι υπεύθυνοι τομέων Ε.Κ., από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή του Ε.Κ. και τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας ή του Ε.Κ.</p> <p>Κάθε αξιολογητής υποχρεούται να συντάσσει εκθέσεις αξιολόγησης για όλα τα στελέχη της αρμοδιότητάς του, εφόσον άσκησε καθήκοντα στην οικεία θέση επί πέντε (5) τουλάχιστον μήνες κατά το τελευταίο έτος της αξιολογούμενης θητείας τους, ανεξάρτητα αν είχε προηγηθεί απόφαση τοποθέτησης του αξιολογητή στη θέση αυτή ή ορισμού του ως αναπληρωτή, έστω και αν, κατά το χρόνο σύνταξης των εκθέσεων, υπηρετεί σε άλλη υπηρεσία, με την επιφύλαξη του δεύτερου εδαφίου της περίπτωσης γ' της παραγράφου 2 του άρθρου 39. Αν ο αξιολογητής δεν έχει συμπληρώσει το ανωτέρω χρονικό διάστημα των πέντε (5) τουλάχιστον μηνών, σύμφωνα με το πρώτο εδάφιο, αρμόδιος</p>
--	--	--	---	---

			<p>Για τον Προγραμματισμό και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων: Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος ● σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει, αν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις. ● στο τέλος κάθε σχολικού έτους, , προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση, ως προς τα εξής: α) την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης, β) τις δυσκολίες και τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπιστεί κατά την υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών στόχων, 	<p>για την αξιολόγηση είναι ο προκάτοχός του στην οικεία θέση, εφόσον άσκησε καθήκοντα στη θέση αυτή επί πέντε (5) τουλάχιστον μήνες κατά τη διάρκεια της αξιολογούμενης θητείας. Στην αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης λαμβάνεται υπόψη και βαθμολόγησή τους από το μόνιμο προσωπικό της δημόσιας εκπαίδευσης που υπάγεται στα στελέχη αυτά, ως εξής: α) οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης βαθμολογούνται από τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Οργανωτικούς Συντονιστές των ΠΕ.Κ.Ε.Σ., τους Προϊσταμένους των Κ.Ε.Σ.Υ. και τους λοιπούς άμεσα υφισταμένους, τους προϊσταμένους οργανικών μονάδων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, καθώς και τους Προϊσταμένους Κ.Ε.Α., β) οι Οργανωτικοί Συντονιστές των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. βαθμολογούνται από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου του οικείου ΠΕ.Κ.Ε.Σ., γ) οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου βαθμολογούνται από τους διευθυντές ή προϊσταμένους των σχολικών μονάδων και Ε.Κ. των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη, δ) οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βαθμολογούνται από τους διευθυντές ή προϊσταμένους των σχολικών μονάδων και Ε.Κ. που υπάγονται στην αρμοδιότητα της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ε) ο Προϊστάμενος του Γραφείου Μειονοτικής Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Ανατολικής Μακεδονίας και</p>
--	--	--	---	--

			<p>γ) τις προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος.</p> <p>Συνιστώνται στις σχολικές μονάδες ομάδες εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα ίδια ή συναφή γνωστικά αντικείμενα ή διδάσκουν στην ίδια τάξη, οι οποίες συνεδριάζουν σε τακτική βάση σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι διευθύνσεις εκπαίδευσης ορίζουν ομάδες όμορων σχολείων, με ελάχιστο αριθμό σχολικών μονάδων τις πέντε (5) και μέγιστο τις δέκα (10).</p> <p>Οι εκπρόσωποι των σχολικών ομάδων της συνεργαζόμενης ομάδας σχολείων πραγματοποιούν τρεις (3) τουλάχιστον συσκέψεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, κατά τις οποίες ανταλλάσσουν ιδέες, προτάσεις και προβληματισμούς γύρω από την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δράσεων για την επίλυση παιδαγωγικών ζητημάτων, με επίκεντρο τη διαδικασία του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου ως εξής:</p>	<p>Θράκης και οι Προϊστάμενοι των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης αξιολογούνται από τους άμεσα υφισταμένους τους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπαλλήλους,</p> <p>στ) οι Προϊστάμενοι των Κ.Ε.Σ.Υ. αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς και μέλη του Ε.Ε.Π., καθώς και τους διοικητικούς υπαλλήλους των οικείων Κ.Ε.Σ.Υ.,</p> <p>ζ) οι Προϊστάμενοι των Κ.Ε.Α. αξιολογούνται από τα μέλη των Παιδαγωγικών Ομάδων των οικείων Κ.Ε.Α.,</p> <p>η) οι διευθυντές ή προϊστάμενοι και οι υποδιευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ., καθώς και οι υπεύθυνοι τομέων Ε.Κ. αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς και μέλη Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π. των οικείων σχολικών μονάδων ή Ε.Κ. ή των τομέων Ε.Κ.</p> <p>Οι εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης κάθε σχολικής μονάδας υποβάλλονται στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις για τις εκθέσεις:</p> <p>α) προγραμματισμού, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες,</p> <p>β) αποτίμησης, με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες.</p> <p>Το ΠΕ.Κ.Ε.Σ., αφού λάβει υπόψη τις εκθέσεις αποτίμησης των σχολικών μονάδων, συντάσσει συνολική συμπερασματική</p>
--	--	--	---	--

		<p>α) κατά τη διάρκεια της διαδικασίας καθορισμού και περιγραφής των επιδιωκόμενων στόχων του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας, τους οποίους θέτει κάθε σύλλογος διδασκόντων για το σχολικό έτος, ώστε να δημιουργηθεί γόνιμος διάλογος για τις προτεραιότητες, τις ιεραρχήσεις, τα κοινά πεδία επιδιώξεων και τους εντοπισμούς συμπτώσεων ή διαφοροποιήσεων,</p> <p>β) στο μέσο της σχολικής χρονιάς, με σκοπό την αποτίμηση της πορείας υλοποίησης των στόχων του προγραμματισμού και την ανταλλαγή σχετικών απόψεων,</p> <p>γ) στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ύστερα από την ολοκλήρωση της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας και την αποστολή της σχετικής έκθεσης στο Π.Ε.Κ.Ε.Σ.</p>	<p>έκθεση για τη διαδικασία του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της οικείας περιφέρειας, την οποία υποβάλλει στο Ι.Ε.Π. Το Ι.Ε.Π. μελετά συστηματικά τις συμπερασματικές εκθέσεις των Π.Ε.Κ.Ε.Σ., στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, σύμφωνα με την περίπτωση γ' της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3966/2011 και:</p> <p>α) εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης των διαδικασιών προγραμματισμού και αποτίμησης,</p> <p>β) διατυπώνει παρατηρήσεις επί των συμπερασματικών εκθέσεων των Π.Ε.Κ.Ε.Σ., τις οποίες κοινοποιεί στα Κέντρα αυτά.</p> <p>Οι θεματικοί άξονες αναφοράς του προγραμματισμού και της αποτίμησης, καθώς και ο τύπος των σχετικών εκθέσεων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Ε.Π.</p>
--	--	--	--

«Αξιολόγηση των Στελεχών της Εκπαίδευσης - Υπηρεσιακές σχέσεις/ Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, Γνώση και Εφαρμογή Αρχών Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην άσκηση καθηκόντων»
«Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων»

<p>Νόμος 4692/2020</p> <p>ΦΕΚ 111/Α/</p> <p>12-6-2020</p> <p>«Αναβάθμιση σχολείου και άλλες διατάξεις»</p>	<p>1.Εργαστήρια Δεξιοτήτων 2. Δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα στο Νηπιαγωγείο 3. Κατανομή χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο στα Δημοτικά σχολεία ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄ ΛΟΙΠΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Η δράση με τίτλο «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» συνίσταται στη δοκιμαστική προσθήκη νέων θεματικών κύκλων στο Νηπιαγωγείο και στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού και του Γυμνασίου με σκοπό την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές. ● Στη δράση για τη δημιουργική ενασχόληση των μαθητών με την αγγλική γλώσσα μέσω της οργάνωσης και υλοποίησης δραστηριοτήτων, οι μαθητές αλληλεπιδρούν με έναν εκπαιδευτικό κλάδου ΠΕ06 Αγγλικής Φιλολογίας παρουσία του Νηπιαγωγού. 	<p>Εισάγεται πιλοτικά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δράση με τίτλο «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» Εισάγεται πιλοτικά στο υποχρεωτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δράση για τη δημιουργική ενασχόληση των μαθητών με την αγγλική γλώσσα</p>
<p>«Αναβάθμιση σχολείου – Εισαγωγή πιλοτικά των δράσεων: Εργαστήρια Δεξιοτήτων & Δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα στο Νηπιαγωγείο»</p>			
<p>ΝΟΜΟΣ 4823</p> <p>ΦΕΚ Α 136/</p> <p>3-8-2021</p>	<p>1.Αντικείμενο 2. Σκοπός ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄ Δομές και Στελέχη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</p>	<p>1. Αντικείμενο:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Οργάνωση των δομών και επιλογή στελεχών εκπαίδευσης ● Αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών με την εισαγωγή ενός θεσμοθετημένου, ολοκληρωμένου και 	<p>Οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης αξιολογούνται ως εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), ως προς τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και

<p>«Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»</p>	<p>(Αποκεντρωμένες υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης, Περιφερειακό Συμβούλιο Εποπτών, Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης, Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης, Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης και Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης σχολικών μονάδων της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, Κέντρα Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, Υπεύθυνοι Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, Υπεύθυνοι Φυσικής Αγωγής και Σχολικού Αθλητισμού, Υπεύθυνοι Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών, Υπεύθυνοι Σχολικών</p>	<p>αποτελεσματικού πλαισίου παρακολούθησης και ελέγχου της αξιολογικής διαδικασίας</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Θέσπιση ενός πλαισίου για την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου <p>2. Σκοπός:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Αναβάθμιση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης μέσω της ουσιαστικής αναδιάταξης της θεσμικής κατασκευής των δομών της εκπαίδευσης και της πρόβλεψης αξιοκρατικών διαδικασιών για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης ● Διαρκής και συστηματική αξιολόγηση των στελεχών, των εκπαιδευτικών και του έργου τους με σκοπό την προαγωγή, τη βελτίωση και την υλοποίηση ενός ποιοτικού και συνάμα αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου ● Ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 	<ul style="list-style-type: none"> ● από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά τους. <p>Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται τεκμηριωμένα σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, σε ικανοποιητικό ή σε μη ικανοποιητικό, ως προς δύο (2) πεδία:</p> <p>A) το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε</p> <p>A1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και</p> <p>A2) παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και</p> <p>B) υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού.</p> <p>Όσον αφορά στο πεδίο A1, το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου, αξιολογείται τεκμηριωμένα από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), με βάση τα εξής κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Προετοιμασία διδασκαλίας ● Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο ● Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές ● Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης ● Αναστοχασμός της διδασκαλίας Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού
---	---	---	--

	<p>Δραστηριοτήτων, Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας, Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων, Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Υπεύθυνοι Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄ Επιλογή των Στελεχών της Εκπαίδευσης ΜΕΡΟΣ Γ΄ Αξιολόγηση του έργου Στελεχών, Εκπαιδευτικών και λοιπού ειδικού προσωπικού της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄ Αξιολόγηση του έργου των Εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Βοηθητικού Προσωπικού ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄ Λοιπές διατάξεις Μέρους Γ΄ ΜΕΡΟΣ Δ΄ Διατάξεις για την αυτονομία της Σχολικής Μονάδας ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄</p>	<p>η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της απόδοσης μεγαλύτερης ελευθερίας στην οργάνωση της διδασκαλίας, της ενίσχυσης του ρόλου του Διευθυντή/Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης και της θέσπισης ενός πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας.</p> <p>Το σύστημα της αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) προβλέπει και εμπεριέχει μηχανισμό και διαδικασίες μεταξιολόγησης για την παρακολούθηση και τον έλεγχο της λειτουργίας του, με σκοπό τη διαρκή βελτίωση των διαδικασιών και τη διασφάλιση της αξιοπιστίας του. Η μεταξιολόγηση, στοχεύει:</p> <ul style="list-style-type: none"> • στη διασφάλιση της ποιότητας του συστήματος αξιολόγησης, 	<p>Όσον αφορά στο πεδίο Α2, το παιδαγωγικό κλίμα και η διαχείριση της τάξης αξιολογούνται τεκμηριωμένα από τον Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας, με βάση τα εξής κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης • Αναστοχασμός Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού <p>Το έργο των Διευθυντών ή των Προϊσταμένων σχολικών μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), των υποδιευθυντών τους και των Υπευθύνων τομέων Ε.Κ. αξιολογείται τεκμηριωμένα σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, σε ικανοποιητικό ή σε μη ικανοποιητικό, ως προς δύο (2) πεδία:</p> <p>Α1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και</p> <p>Α2) παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης. Κατά τα λοιπά ισχύουν αναλόγως όσα ορίζονται στις παρ. 2 και 3.</p> <p>Όσον αφορά στο πεδίο Β, η υπηρεσιακή συνέπεια και η επάρκεια του εκπαιδευτικού αξιολογούνται τεκμηριωμένα από τον Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, με βάση τα εξής κριτήρια:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του • Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της • Συνεργασία με τους συναδέλφους
--	---	---	---

	<p>Μεγαλύτερη ελευθερία στην οργάνωση της διδασκαλίας</p> <p>84. Διδακτικά βιβλία Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Διδακτικών Βιβλίων</p> <p>85. Επιλογή διδακτικών βιβλίων</p> <p>86. Αξιολόγηση μαθητών</p> <p>87. Συνεργασίες με τρίτους φορείς</p> <p>88. Διεξαγωγή έρευνας και πρακτική άσκηση στη σχολική μονάδα</p> <p>89Α. Άσκηση ειδικευόμενων νοσηλευτών στην ειδικότητα της νοσηλευτικής δημόσιας υγείας/κοινωνικής νοσηλευτικής σε σχολικές μονάδες</p> <p>89. Λειτουργία Εκπαιδευτικών Ομίλων Υπεύθυνοι Εκπαιδευτικών Ομίλων</p> <p>90. Παιδαγωγικές συναντήσεις</p> <p>91. Εξουσιοδοτικές διατάξεις</p> <p>ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄</p> <p>Ενίσχυση του ρόλου του Διευθυντή/ Προϊστάμενου της Σχολικής Μονάδας και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης</p> <p>92. Ενδοσχολικοί Συντονιστές</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● στην αντικειμενική και αμερόληπτη εφαρμογή των κριτηρίων στις επιμέρους διαδικασίες, ● στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία των σχετικών κρίσεων και μετρήσεων, καθώς και ● στην ανατροφοδότηση και ενημέρωση όλων των συμμετεχόντων, σε όλα τα επίπεδα διοίκησης και ηγεσίας. <p>Η μεταξιολόγηση καταλήγει στη σύνταξη ετήσιας έκθεσης σχετικά με:</p> <p>α) Την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών του συστήματος.</p> <p>β) Τον βαθμό επίτευξης των επιμέρους στόχων του συστήματος αξιολόγησης.</p> <p>γ) Την εκτίμηση του βαθμού επίδρασης του συστήματος αξιολόγησης στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς <p>Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς των μονοθέσιων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων το πεδίο Α αξιολογείται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας) και το πεδίο Β από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης.</p> <p>Για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών η αξιολογική κρίση βασίζεται στην τεκμηριωμένη αποτίμηση του έργου του αξιολογούμενου από τους αξιολογητές. Η αποτίμηση των πεδίων Α1, Α2 και Β παραμένει διακριτή και δεν συμψηφίζεται. Το πεδίο Β αποτιμάται από τους δύο (2) αξιολογητές με έναν χαρακτηρισμό, που περιέχεται σε κοινή αξιολογική έκθεση.</p> <p>Το πεδίο «Α. Διδακτικό παιδαγωγικό έργο (Α1 Διδακτική γνωστικού αντικείμενου, και Α2 Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση τάξης)» αξιολογείται με βάση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● τις συζητήσεις προετοιμασίας της παρατήρησης διδασκαλιών του εκπαιδευτικού, ● την παρατήρηση δύο (2) διδασκαλιών από κάθε αξιολογητή, ● την έκθεση αυτοαξιολόγησης και τα στοιχεία ή τεκμήρια, στα οποία ο αξιολογούμενος αναφέρεται ή παραπέμπει, ● τις συζητήσεις και τον αναστοχασμό μετά την παρατήρηση και ● τα τεκμήρια που έχει συγκεντρώσει ο αξιολογητής, συνεκτιμωμένων των τεκμηρίων που έχει συγκεντρώσει ο
--	---	--	---

		<p>93. Παιδαγωγικός σύμβουλος μέντορας στη σχολική μονάδα</p> <p>95. Ενδοσχολική επιμόρφωση</p> <p>96. Συμμετοχή εκπαιδευτικών στην ενδοσχολική επιμόρφωση</p> <p>97. Υπαλλακτικός τρόπος άσκησης των αρμοδιοτήτων των άρθρων 47 και 47Α του ν. 4547/2018 από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας</p> <p>98. Χρήση Αξιοποίηση των σχολικών κτιρίων, υποδομών και λοιπών εγκαταστάσεων</p> <p>99. Χρηματοδότηση σχολικών μονάδων και διαχείριση δωρεών</p> <p>100. Ανάθεση διδασκαλίας από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας</p> <p>101. Ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας Τροποποίηση της παρ. 8 του άρθρου 13 του ν. 1566/1985</p> <p>102. Ορισμός υπεύθυνων τμημάτων και μαθητικών κοινοτήτων</p> <p>103. Εξουσιοδοτικές διατάξεις ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄</p>		<p>εκπαιδευτικός στον ηλεκτρονικό φάκελό του, σύμφωνα με τις παρ. 1 και 3 του άρθρου 72.</p> <p>Το πεδίο «Β. Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού» αξιολογείται με βάση: α) τα τεκμήρια που έχουν συγκεντρώσει οι αξιολογητές από τη συνεργασία και την αλληλεπίδρασή τους στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και β) την έκθεση αυτοαξιολόγησης και τα στοιχεία ή τεκμήρια στα οποία ο αξιολογούμενος αναφέρεται ή παραπέμπει, συνεκτιμωμένων των τεκμηρίων που έχει συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός στον ηλεκτρονικό φάκελό του σύμφωνα με τις παρ. 1 και 3 του άρθρου 72.</p> <p>Όσον αφορά στους Διευθυντές ή τους Προϊσταμένους σχολικών μονάδων και Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), τους υποδιευθυντές τους και τους Υπεύθυνους τομέων Ε.Κ., όταν αξιολογούνται ως εκπαιδευτικοί, εφαρμόζονται αναλόγως όσα ορίζονται.</p> <p>Η αξιολογική έκθεση όλων των αξιολογητών, επαρκώς τεκμηριωμένη, καταχωρίζεται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του άρθρου 81 και γνωστοποιείται με απόδειξη στον αξιολογούμενο που αφορά. Η γνωστοποίηση αυτή γίνεται με κάθε πρόσφορο τρόπο.</p> <p>Η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) συντάσσουν κάθε έτος τη δική τους έκθεση μεταξιολόγησης, την οποία υποβάλλουν στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι εκθέσεις λειτουργούν απολογιστικά και διαμορφωτικά και</p>
--	--	---	--	--

	<p>Θέσπιση πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας</p> <p>104. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος</p> <p>105. Δημιουργία και λειτουργία ιστοσελίδας σε επίπεδο σχολικής μονάδας</p> <p>106. Προσβασιμότητα ιστοσελίδων σχολικών μονάδων</p> <p>107. Αναμόρφωση του θεσμού του Σχολικού Συμβουλίου</p> <p>108. Εξουσιοδοτικές διατάξεις</p>		<p>συνοδεύονται από προτάσεις αναφορικά με την ανάγκη διορθώσεων στο σύστημα αξιολόγησης για την περαιτέρω βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του.</p>
<p>«Αναβάθμιση της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης»</p> <p>«Αξιοκρατικές Διαδικασίες για την επιλογή των Στελεχών της Εκπαίδευσης»</p> <p>«Αξιολόγηση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου του εκπαιδευτικού- Υπηρεσιακή Συνέπεια και Επάρκεια</p> <p>«Αυτονομία των Σχολικών Μονάδων»</p> <p>«Αναβάθμιση του ρόλου του Διευθυντή/ Προϊστάμενου της Σχολικής Μονάδας και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης»</p> <p>«Θέσπιση πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας»</p>			
<p>Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021</p> <p>ΦΕΚ 4189/Β/</p> <p>10-09-2021</p>	<p>1. Σκοπός και στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας</p> <p>2. Προγραμματισμός - Υλοποίηση - Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου</p> <p>3. Λειτουργίες, άξονες και δείκτες για την εσωτερική αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας</p>	<p>Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.</p> <p>Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για</p>	<p>Την ευθύνη για την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης- αυτοαξιολόγησης έχει ο/η Διευθυντής/ντρια/Προϊστάμενος/η του σχολείου.</p> <p>Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται ανά άξονα, σε τετράβαθμη κλίμακα: 1= μη επαρκής λειτουργία, με αρκετά σημεία προς βελτίωση, 2=επαρκής λειτουργία με κάποια σημεία προς βελτίωση, 3=καλή λειτουργία, με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση, 4=εξαιρετική λειτουργία.</p>

<p>«Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»</p>	<p>4. Διαδικασίες Συλλογικού Προγραμματισμού της σχολικής μονάδας 5. Διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης - Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας 6. Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης 7. Εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τον Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης και τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης 8. Συντονισμός και Παρακολούθηση 9. Ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. για τη σύνταξη του Συλλογικού Προγραμματισμού, της Εσωτερικής και της Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. 10. Εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης 11. Διατάξεις για την εφαρμογή του συστήματος Εσωτερικής και</p>	<p>τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: α) Της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, β) της διοικητικής λειτουργίας, και γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα. Οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας εφαρμόζουν κάθε έτος διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, ως προς τη λειτουργία τους και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η εσωτερική αξιολόγηση- αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεχής κυκλική διαδικασία τριών (3) σταδίων: Α. Σχεδιασμό Β. Υλοποίηση και Γ. Αξιολόγηση</p>	<p>Ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιολογεί το έργο του σχολείου ως προς κάθε λειτουργία και άξονα, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις διαθέσιμες υποδομές, και τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της. Οι επιλεγμένες Ομάδες Δράσης, στη συνέχεια, προ-βαίνουν στον αναλυτικό σχεδιασμό των Δράσεων, τον οποίο επίσης αποτυπώνουν στην ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ, αναφέροντας τους στόχους, το περιεχόμενο, τα μέσα υλοποίησης, τα κριτήρια αξιολόγησης κ.λπ. Ο/Η Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης διατυπώνει παρατηρήσεις και προτάσεις επί του σχεδιασμού των Δράσεων, στην ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ. Συνοπτική έκδοση της Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου, ενώ τα τεκμήρια που συνδέονται με την αποτίμηση των επιμέρους αξόνων παραμένουν στο αρχείο του σχολείου και είναι διαθέσιμα στην περίπτωση που ζητηθούν από τον/την αρμόδιο/α Σύμβουλο Εκπαίδευσης ή Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης μελετούν τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων ευθύνης τους και συντάσσουν, μέχρι τις 20 Ιουλίου κάθε έτους, Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. Στην Έκθεση αυτή έχει πρόσβαση ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου καθώς και ο αρμόδιος Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης συντάσσουν στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. την Έκθεση</p>
---	--	--	--

		<p>Εξωτερικής Αξιολόγησης σχολικών μονάδων κατά το σχολικό έτος 2021-2022.</p>	<p>Το έργο της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τις τρεις (3) βασικές της λειτουργίες, οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω σε εννιά (9) επιμέρους άξονες. Κάθε άξονας περιγράφεται μέσω της παράθεσης μιας σειράς ενδεικτικών δεικτών.</p> <p>ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ:</p> <p>1.Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών ● Ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/τριών ● Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης ● Υποστήριξη ένταξης ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ● Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας ● Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα ● Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε 	<p>Εξωτερικής Αξιολόγησης για το σύνολο των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, το αργότερο μέχρι τις 30 Ιουλίου κάθε έτους.</p> <p>Οι Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, αφού λάβουν υπόψη τις ετήσιες Εκθέσεις Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων καθώς και τις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Συμβούλων Εκπαίδευσης, συντάσσουν, στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, το αργότερο μέχρι τις 31 Αυγούστου κάθε έτους.</p> <p>Οι Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, αφού λάβουν γνώση των παραπάνω Εκθέσεων, υποβάλλουν στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π., Έκθεση Αξιολόγησης, με συγκεντρωτικά στοιχεία για τα σχολεία της Περιφέρειάς τους, έως τις 10 Σεπτεμβρίου εκάστου έτους. Οι ως άνω Εκθέσεις Αξιολόγησης των σχολείων εκάστης Περιφέρειας δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης.</p> <p>Την ευθύνη της παρακολούθησης και του συντονισμού της διαδικασίας του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων έχουν:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.σε περιφερειακό επίπεδο, ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας, 2.σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ο Επόπτης Ποιότητας Εκπαίδευσης, 3.σε εθνικό επίπεδο η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. και το Ι.Ε.Π.
--	--	--	--	--

			<p>πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις</p> <p>2. Σχολική διαρροή – φοίτηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Παρακολούθηση και μείωση της άτακτης/σποραδικής φοίτησης και σχολικής διαρροής ● Μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας <p>Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών ● Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας ● Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων ● Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού <p>3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών και εκπαιδευτικών:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών ● Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών 	<p>Εφόσον, κατά τη διάρκεια συγκεκριμένου σχολικού έτους ο σύλλογος διδασκόντων δεν συγκληθεί ή δεν συνεδριάσει ή για οποιονδήποτε λόγο δεν προβεί εν γένει στις ενέργειες της αρμοδιότητάς του, όπως αυτές καθορίζονται στα άρθρα 47 και 47Α του ν. 4547/2018 (Α' 102), αμέσως μετά την παρέλευση δεκαημέρου από τη λήξη των προθεσμιών που ορίζονται στα άρθρα αυτά και χωρίς υπαίτια βραδύτητα, στην περίπτωση που δεν προβλέπονται προθεσμίες, ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας προβαίνει, όσον αφορά στο σχολικό αυτό έτος, σε όσες από τις ενέργειες της αρμοδιότητάς του συλλόγου διδασκόντων εξακολουθούν να παραλείπονται από τον σύλλογο, με τη συνεργασία του Συμβούλου Εκπαίδευσης που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, εφαρμόζοντας κατά τα λοιπά αναλόγως τα ως άνω άρθρα.</p> <p>(β) Εφόσον οι ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης δεν καθορίσουν τις παραμέτρους της παρ. 4 του άρθρου 47 του ν. 4547/2018 ή δεν θέσουν συγκεκριμένους στόχους ή δεν προγραμματίσουν αντίστοιχες δράσεις και εν γένει δεν λάβουν όλες τις αποφάσεις της παρ. 5 του άρθρου 47, στις ενέργειες αυτές προβαίνει αμελλητί ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, με τη συνεργασία του Συμβούλου Εκπαίδευσης που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, εφαρμόζοντας κατά τα λοιπά τις σχετικές διατάξεις. Οι αποφάσεις του είναι υποχρεωτικές για τους εκπαιδευτικούς που ορίζει να συμμετέχουν στις εν λόγω ομάδες.</p>
--	--	--	---	---

			<p>4. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας ● Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος <p>ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ:</p> <p>5. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων ● Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού ● Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού ● Κατανομή και διαχείριση πόρων ● Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων – υποδομών <p>6. Σχολείο και κοινότητα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων ● Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς ● Εξωστρέφεια -διάχυση καλών πρακτικών 	<p>Η συμμετοχή στη διαδικασία αξιολόγησης του έργου των σχολικών μονάδων, όπως και η διευκόλυνση και προώθηση της διαδικασίας αυτής μέχρι την επιτυχή ολοκλήρωσή της, σύμφωνα με όσα ορίζονται στις σχετικές διατάξεις, είναι υποχρεωτική και συνιστά υπηρεσιακό καθήκον μείζονος σημασίας, λόγω των επιδιωκόμενων με αυτήν σκοπών, για τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους εκ-παιδευτικούς, καθώς και τα μέλη του Ε.Ε.Π. και του Ε.Β.Π., σύμφωνα με τα οριζόμενα στις παρ. 3, 4, 5 του άρθρου 56 του ν. 4823/2021.</p>
--	--	--	--	--

			<p>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:</p> <p>7. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς ● Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις <p>8. Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραματισμού ● Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία <p>9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.) ● Συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ. <p>Στην αρχή του σχολικού έτους και, σε κάθε περίπτωση έως την 10η Οκτωβρίου, συγκαλείται, με ευθύνη</p>	
--	--	--	---	--

			<p>του/της Διευθυντή/ντριας, ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων για τον ετήσιο Συλλογικό Προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας. Στη συνεδρίαση είναι δυνατόν να προσκληθούν ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, στελέχη του ΚΕΔΑΣΥ, του Κ.Ε.ΠΕ.Α., καθώς και μέλη ΔΕΠ, Ερευνητές από Ερευνητικά Κέντρα και επιστήμονες άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων φορέων.</p> <p>Στο πλαίσιο της συνεδρίασης αυτής, ο Σύλλογος Διδασκόντων, αξιοποιώντας:</p> <p>α) Την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης του προηγούμενου σχολικού έτους,</p> <p>β) τις παρατηρήσεις του/της Συμβούλου Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης,</p> <p>γ) τις απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου για θέματα της αρμοδιότητάς του, εφόσον έχουν υποβληθεί πριν την ειδική</p>	
--	--	--	---	--

			<p>συνεδρίαση, βάσει των προβλεπόμενων διαδικασιών, και δ) τις νέες συνθήκες λειτουργίας ή τις ενδεχόμενες αλλαγές που έχουν επέλθει, προβαίνει στη σύνταξη του ετήσιου συλλογικού προγραμματισμού:</p> <p>(i)στην καταγραφή των στόχων βελτίωσης για την εκάστοτε σχολική χρονιά, ανά άξονα, και</p> <p>(ii)στην καταγραφή των τίτλων των επιλεγμένων Σχεδίων Δράσης.</p> <p>Για τον σκοπό αυτό, οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν προτάσεις για Σχέδια Δράσης, με βάση τους 9 άξονες (άρθρο 3).</p> <p>Ο ετήσιος Συλλογικός Προγραμματισμός, καταχωρίζεται στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ, μετά από έγκριση του Συλλόγου Διδασκόντων και αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου.</p> <p>Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους, κατά την ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, πραγματοποιείται η εσωτερική</p>	
--	--	--	--	--

			<p>αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας.</p> <p>Η Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης συμπληρώνεται και καταχωρίζεται μέχρι τις 25 Ιουνίου κάθε έτους στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του ΙΕΠ, και αποτυπώνει:</p> <ol style="list-style-type: none">1.Τη σύντομη περιγραφή της ταυτότητας σχολικής μονάδας2.την αποτίμηση των λειτουργιών της σχολικής μονάδας, κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, με βάση τους εννέα (9) άξονες (σε τετράβαθμη κλίμακα σύμφωνα με το άρθρο 3 της παρούσης),3.τη συνοπτική τεκμηρίωση της αποτίμησης αυτής,4.τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες που εντοπίστηκαν στις τρεις λειτουργίες της σχολικής μονάδας,5.τους στόχους βελτίωσης που είχαν τεθεί στο Συλλογικό Προγραμματισμό με εστίαση στις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας,6.τα σημαντικότερα αποτελέσματα των Δράσεων που υλοποιήθηκαν και το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί,	
--	--	--	---	--

			<p>7.τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση των Δράσεων, 8.την πιθανή ανάδειξη καλών πρακτικών με προτάσεις για αξιοποίησή τους, 9.προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις, 10.προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης ή ανάληψης πρωτοβουλιών για το επόμενο σχολικό έτος.</p> <p>Στο τέλος του διδακτικού έτους, δύνανται οι Ομάδες Δράσεις να παρουσιάσουν την εργασία τους σε ειδική εκδήλωση του σχολείου, σε διασχολικές συναντήσεις ή σε εκπαιδευτικές ημερίδες ανάλογης θεματικής, με στόχο τη διάχυση καλών πρακτικών.</p> <p>Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης περιλαμβάνει:</p> <p>1.ανατροφοδοτικές παρατηρήσεις καθώς και προτάσεις υποστήριξης και βελτίωσης σχετικά με τον Συλλογικό Προγραμματισμό, την ανάπτυξη και την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης της σχολικής μονάδας,</p>	
--	--	--	--	--

			<p>2.την τεκμηριωμένη αποτίμηση των λειτουργιών του σχολείου ανά άξονα (σε δεκάβαθμη κλίμακα),</p> <p>3.συνολική εκτίμηση των θετικών σημείων και των αδυναμιών του σχολείου όσον αφορά τις τρεις λειτουργίες, καθώς και προτάσεις βελτίωσης.</p> <p>Η Έκθεση αυτή των Συμβούλων Εκπαίδευσης αποτυπώνει συνοπτικά:</p> <p>1.Τα θετικά σημεία και τις αδυναμίες των σχολικών μονάδων ευθύνης τους</p> <p>2.προτάσεις για τη βελτίωση των λειτουργιών τους και την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών</p> <p>3.συνολική αποτίμηση των Δράσεων των σχολικών μονάδων ευθύνης τους με αναφορά στα σημαντικότερα αποτελέσματά τους, στις καλές πρακτικές που αναδείχθηκαν, στα θέματα που χρήζουν μελέτης στο άμεσο μέλλον καθώς και σε προτάσεις για την αντιμετώπισή τους.</p> <p>Η Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης περιλαμβάνει:</p> <p>1.συνολικές συνοπτικές παρατηρήσεις σχετικά με την υλοποίηση των</p>	
--	--	--	---	--

			<p>Σχεδίων Δράσης στα σχολεία της Διεύθυνσης αρμοδιότητάς τους, ανά άξονα,</p> <p>2.προτάσεις βελτίωσης ανά βαθμίδα και τύπο σχολείου,</p> <p>3.καταγραφή των καλών πρακτικών που αναδείχθηκαν, με παράθεση του υλικού που παρήχθη και προτείνεται για την εφαρμογή σε άλλες σχολικές μονάδες,</p> <p>4.προτάσεις για διάχυση των επιτυχημένων πρακτικών που αναπτύχθηκαν στις σχολικές μονάδες,</p> <p>5.προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις,</p> <p>6.καταγραφή των αναγκών και των τάσεων που αναδείχθηκαν μέσα από τις Εκθέσεις των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης,</p> <p>7.άλλες επισημάνσεις, κατά την κρίση των Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης.</p> <p>Η Α.Δι.Π.Δ.Ε. αξιοποιεί το περιεχόμενο της ψηφιακής εφαρμογής του Ι.Ε.Π. σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, και εστιάζοντας κυρίως στις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας</p>	
--	--	--	--	--

			<p>Εκπαίδευσης: (α) συντάσσει ετήσια Έκθεση (ν. 4142/2013) αναφορικά με τα επιτεύγματα, τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις τάσεις, όπως αυτές προκύπτουν από τις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης και (β) εισηγείται προς τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων τρόπους βελτίωσης και αποτελεσματικότερης οργάνωσης των διαδικασιών του Συλλογικού Προγραμματισμού και της Εσωτερικής και Εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Οι ετήσιες Εκθέσεις της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. αναρτώνται στην ιστοσελίδα της.</p> <p>Το Ι.Ε.Π. αξιοποιεί το περιεχόμενο της ειδικής ψηφιακής εφαρμογής σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο για την άσκηση των αρμοδιοτήτων του και εισηγείται σχετικά στον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με την Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε., στις περιπτώσεις που αυτό κρίνεται ενδεδειγμένο ή αναγκαίο.</p>	
--	--	--	--	--

**«Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»
«Συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος»**

<p>Κοινή Υπουργική Απόφαση 122756/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 4501/Β/29-9-2021</p> <p>«Ανάπτυξη και λειτουργία της ηλεκτρονικής εφαρμογής του Ι.Ε.Π. «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων», μέσω της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης (gov.gr-ΕΨΠ), στο πλαίσιο υλοποίησης του «Συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής</p>	<p>1. Γενικές Διατάξεις 2. Καταχώριση στοιχείων και ρόλοι στην εφαρμογή 3. Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων 4. Μεταβατικές Διατάξεις</p>	<p>Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) αναλαμβάνει την ανάπτυξη και λειτουργία της ειδικής ηλεκτρονικής εφαρμογής «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων» στην οποία υποβάλλονται:</p> <p>(α) ο Συλλογικός Προγραμματισμός των σχολικών μονάδων, (β) η ετήσια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, (γ) οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Συμβούλων Εκπαίδευσης για τις σχολικές μονάδες που έχουν την Παιδαγωγική Ευθύνη, (δ) οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης από τους Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης για το σύνολο των σχολικών μονάδων της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και ε) οι Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης από τους Περιφερειακούς Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης για το σύνολο των σχολικών μονάδων της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης</p>	<p>Δυνατότητα καταχώρισης στοιχείων στην ηλεκτρονική εφαρμογή του Ι.Ε.Π. έχουν:</p> <p>α) Το Τμήμα Δ' Στελεχών της Διεύθυνσης Υπηρεσιακής Κατάστασης και Εξέλιξης Εκπαιδευτικού Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Γενικής Διεύθυνσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. β) Οι Περιφερειακοί Διευθυντές/ντρίες Εκπαίδευσης. γ) Οι Περιφερειακοί/ές Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης. δ) Οι Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης. ε) Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης. στ) Οι Διευθυντές/ντρίες/Προϊστάμενοι/ες σχολικών μονάδων. ζ) Οι εκπαιδευτικοί των Ομάδων Δράσεων που έχουν συγκροτηθεί σε κάθε σχολική μονάδα.</p> <p>Στην ηλεκτρονική εφαρμογή του Ι.Ε.Π. καταχωρίζονται στοιχεία και συμπληρώνονται πρότυπες σελίδες («φόρμες») από εκπαιδευτικούς, στελέχη Εκπαίδευσης και υπηρεσίες, ως ακολούθως:</p> <p>1. Το Τμήμα Δ' Στελεχών της Διεύθυνσης Υπηρεσιακής Κατάστασης και Εξέλιξης Εκπαιδευτικού Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Γενικής Διεύθυνσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καταχωρίζει και διατηρεί</p>
---	--	--	---

<p>αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»</p>		<p>Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. 3. Ο/Η Διευθυντής/ντρια/Προϊστάμενος/η της σχολικής μονάδας υποβάλλει στην ψηφιακή εφαρμογή του Ι.Ε.Π. α) τον Συλλογικό Προγραμματισμό του Εκπαιδευτικού Έργου της Μονάδας και καταχωρίζει τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό για κάθε δράση μέσω επιλογής από σχετικό κατάλογο που αντλείται στο πλαίσιο διαλειτουργικότητας με το πληροφοριακό σύστημα «myschool». β) την Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της Μονάδας. 4. Οι Ομάδες Δράσεις αποτυπώνουν στην ηλεκτρονική εφαρμογή: α) τον σχεδιασμό της Δράσης, β) την πορεία υλοποίησης της Δράσης, γ) την αποτίμηση της Δράσης. 5. Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης που έχουν την Παιδαγωγική Ευθύνη: α) Διατυπώνουν παρατηρήσεις και προτάσεις επί του σχεδιασμού των Δράσεων κάθε σχολικής μονάδας αρμοδιότητάς τους.</p>	<p>επικαιροποιημένα τα στοιχεία των Περιφερειακών Διευθυντών/ντριών Εκπαίδευσης. 2. Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης α) καταχωρίζουν και διατηρούν επικαιροποιημένα τα στοιχεία των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των Εποπτών Ποιότητας της Εκπαίδευσης, των Διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Περιφερειακών Εποπτών της Εκπαίδευσης, των Διευθυντών/ντριών/Προϊσταμένων σχολικών μονάδων και β) προσδιορίζουν τις σχολικές μονάδες που κάθε Σύμβουλος Εκπαίδευσης έχει την παιδαγωγική ευθύνη και το σύνολο των σχολικών μονάδων της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στον κάθε Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης.</p>
--	--	---	---

		<p>β) Συντάσσουν Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για κάθε σχολική μονάδα ευθύνης τους.</p> <p>γ) Συντάσσουν Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης για το σύνολο των σχολικών μονάδων ευθύνης τους.</p> <p>6. Ο/Η Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης συντάσσει Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ευθύνης του/της.</p> <p>7. Ο/Η Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης συντάσσει Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ευθύνης του/της.</p>	
<p>«Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων, μέσω της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης (gov.gr-ΕΨΠ) στο πλαίσιο υλοποίησης του Συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»</p>			
<p>Εγκύκλιος 141076/Ε3/4-11-2021</p> <p>«Ωράριο και υπερωριακή διδασκαλία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και</p>	<p>Ωράριο Α. Εργασιακό ωράριο Β. Διδακτικό ωράριο</p> <p>Υπερωριακή διδασκαλία</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παραμένουν υποχρεωτικά στο σχολείο τους τις εργάσιμες ημέρες, πέρα από τις ώρες διδασκαλίας, όχι όμως πέρα από έξι (6) ώρες την ημέρα ή τριάντα (30) ώρες την εβδομάδα και με την επιφύλαξη της</p>	<p>Η προσφορά άλλων υπηρεσιών για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανατίθενται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας.</p>

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - Γνωστοποίηση διατάξεων άρθρων 100 και 101 του ν. 4823/2021 (Α' 136)»		παρ. 2 του Κεφαλαίου ΣΤ' του άρθρου 11.	
«Εργασιακό και Διδακτικό Ωράριο των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»			

Πηγή: Ιστορική Συλλογή του ΙΕΠ, ΙΕΠ Νομοθεσία και e-nomothesia.gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας
Η επεξεργασία της συγγραφέως

Κεφάλαιο 6. Έρευνες από την Εφαρμογή του Μοντέλου EFQM στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

Αρκετές έρευνες υλοποιήθηκαν σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα σχετικά με την εφαρμογή του μοντέλου EFQM, οι οποίες αποτελούν σημαντικές πηγές πολύτιμων πληροφοριών, προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος η λειτουργία του, παρόλο που οι περισσότερες αφορούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σε μελέτη περίπτωσης έξι βρετανικών πανεπιστημίων που πραγματοποιήθηκε από τους Osseo-Asare και Longbottom (2002), με ερωτηματολόγιο με ημιδομημένη συνέντευξη, των οποίων τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με SPSS, τα αποτελέσματα της έρευνας των γενικών Διευθυντών-ντριών συγκρίθηκαν με αυτά των Διευθυντών-ντριών των τμημάτων του οργανισμού. Συνολικά οι Γενικοί-ές Διευθυντές-ντριες των τμημάτων φαίνεται να μην συμφωνούν στο σύνολο των εννιά Κριτηρίων του μοντέλου EFQM. Συγκεκριμένα, συμφωνούν ότι η «Ικανοποίηση των Ανθρώπων» δεν αντιμετωπίζεται επαρκώς και ότι υπάρχουν κενά και σε άλλα Κριτήρια - ιδιαίτερα στη «Ηγεσία», στη «Στρατηγική» και στα «Συνολικά Αποτελέσματα» του οργανισμού. Με εξαίρεση τα «Αποτελέσματα των Ανθρώπων», οι Γενικοί Διευθυντές-ντριες έχουν μεγαλύτερα ποσοστά στα υπόλοιπα κριτήρια, επιβεβαιώνοντας τη γενικευμένη τάση των γενικών διευθυντών να σκιαγραφούν μια καλή εικόνα της κατάστασης και των υπεύθυνων των τμημάτων, σε αντίθεση, μια ζοφερή εικόνα. Στα Αποτελέσματα σχετικά με το μοντέλο EFQM, συμπεριλαμβάνεται η δυνατότητα του να μειώσει τα κόστη και να βελτιώσει την απόδοση του οργανισμού - υποστηρίζοντας την πρόληψη και τις διαρκείς βελτιωτικές δράσεις - και το γεγονός ότι αποτελεί ένα ολιστικό μοντέλο, αλλά και καλύτερο διαγνωστικό εργαλείο για Αυτοαξιολόγηση, διαγιγνώσκοντας περιοχές που χρήζουν βελτίωσης σε σχέση με τα εννιά Κριτήρια.

Επίσης, Γενικοί-ές Διευθυντές-ντριες και υπεύθυνοι τμημάτων συμφωνούν στη σημαντικότητα της «Ηγεσίας» στην προσπάθεια απόδοσης της ποιότητας επιβεβαιώνοντας τις αρχές του μοντέλου, με δεύτερες να έρχονται οι συνεχείς

προσπάθειες βελτίωσης της κουλτούρας στην ομαδική δουλειά. Επίσης, συμφωνούν και οι δυο ότι οι περιοχές κλειδιά για βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι να κατανοήσουν την ορολογία και τον τρόπο να εφαρμόσουν τις καινοτομίες της ΔΟΠ ή του μοντέλου EFQM. Σχετικά με τα «Μέσα & Πόρους» αρκετοί ερωτηθέντες-είσεις δήλωσαν ότι στο σύνολό τους δεν είναι διαθέσιμοι ούτε χρησιμοποιούνται και κατανέμονται αποτελεσματικά και ότι πρέπει να συνδυαστούν με στοχευμένες δράσεις βελτίωσης. Για την ικανοποίηση και διαχείριση των «Ανθρώπων» του οργανισμού φαίνεται ότι η επιτυχημένη διαχείριση των ανθρώπων οδηγεί στην ικανοποίησή τους και ότι, παρότι αναγνωρίζεται αυτό, δεν δίνονται χρήματα για εκπαίδευση, πρακτική εξάσκηση και ανάπτυξη των εργαζομένων, οδηγώντας στην απογοήτευση, στις απουσίες και στο χαμηλό ηθικό, παρόλη την προσπάθεια για αμφίδρομη επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα. Οι «Διαδικασίες» αναγνωρίζονται σαν ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην επίτευξη βελτίωσης της ποιότητας. Ιδιαίτερα οι εσωτερικές διαδικασίες ενδυνάμωσης των εμπλεκομένων μεταξύ εκπαίδευσης και βιομηχανίας, με εστίαση στη συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking) και τις Καλές Πρακτικές. Η «Ικανοποίηση των Πελατών», δηλαδή των φοιτητών-τριών, δεν αναγνωρίζεται ως ένα εργαλείο για την επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονάσματος και πιστεύουν ότι αρκεί η συλλογή παραπόνων, οι προσδοκίες των εμπλεκομένων, που υποδεικνύει ότι δεν έχει ωριμάσει η φιλοσοφία της ΔΟΠ ή του μοντέλου EFQM. Όσον αφορά στην «Κοινωνία», ακολουθούν τους περιβαλλοντικούς κανόνες και κανονισμούς με απλή συμμόρφωση σε κανόνες και στρατηγικές αλλά δεν είναι πολύ καινοτόμοι και δημιουργικοί. Συγκεκριμένα, μερικά από τα ιδρύματα υποστηρίζουν προγράμματα εκπαίδευσης και πρακτικής εξάσκησης για αθλητικές ή ελεύθερου χρόνου δραστηριότητες, αλλά και μείωσης των ρύπων σκουπιδιών. Στα «Συνολικά αποτελέσματα», οι περισσότεροι πιστεύουν ότι αυτά συνεισφέρουν στην απόδοση του οργανισμού, αλλά πιστεύουν ότι μερικώς είναι για εσωτερικούς σκοπούς και λίγοι από αυτούς πιστεύουν ότι συνδέονται με τη «Στρατηγική». Γενικά, το Κριτήριο με το μεγαλύτερο βαθμό είναι οι «Διαδικασίες». Ακολουθούν η «Στρατηγική», η «Ικανοποίηση πελατών», η «Ηγεσία», η «Κοινωνία», τα «Μέσα & Πόροι», οι «Άνθρωποι», τα «Αποτελέσματα

Οργανισμού» και «Ικανοποίηση Ανθρώπων» (Osseo-Asare & Longbottom, 2002).

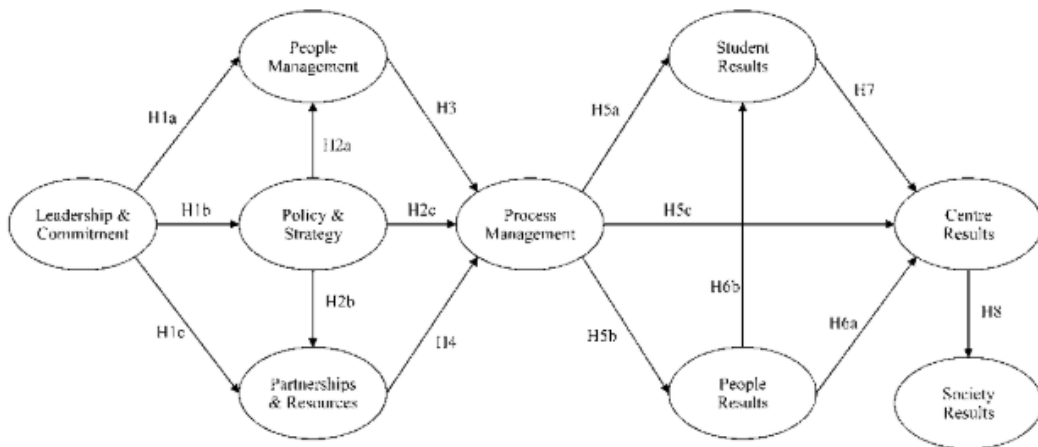
Σε άλλη έρευνα των Hides, Davies, & Jackson (2004) που πραγματοποιήθηκε σε έξι πανεπιστήμια και κολλέγια της Βρετανίας με ερωτηματολόγια, σχεδιαγράμματα, εργαστήρια, προεγγραφή και προσομοίωση βραβείου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο EFQM υστερεί στον δημόσιο τομέα - και, ιδιαίτερα, στα Πανεπιστήμια από ότι στον ιδιωτικό τομέα - από τον οποίο θα μπορούσαν να παρθούν πρακτικές συμβουλές εφαρμογής του. Από την εφαρμογή τους δε στα Πανεπιστήμια παρατηρήθηκε ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερα υψηλή προτεραιότητα στη δέσμευση από μέρους τους στην επικέντρωση στον πελάτη και στη σταθερότητα των στόχων κάποιων διευθυντικών στελεχών. Η δυνατότητα τροποποίησης στη δομή του μοντέλου, ώστε να ανταποκρίνεται στο εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς προορισμού του, ορίστηκε ως ένας σημαντικός βοηθητικός παράγοντας για να προτιμηθεί έναντι άλλων μοντέλων (Hides et al., 2004).

Η έρευνα του (Tarí, 2006) που πραγματοποιήθηκε σε ισπανικό πανεπιστήμιο με ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία και με την τεχνική της τριγωνοποίησης, απέδειξε ότι το μοντέλο EFQM μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος σχεδιασμού για τη συνεχή βελτίωση των ιδρυμάτων αυτών και ότι η Αυτοαξιολόγηση επιτρέπει τις υπηρεσίες να αναγνωρίσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι σημαντικά εμπόδια αποτελούν η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη αφοσίωσης του προσωπικού και οι δυσκολίες εφαρμογής των βελτιωτικών δράσεων, υπονοώντας ότι όλα τα προηγούμενα είναι συνδεδεμένα με την πίστη της διοίκησης και, συγκεκριμένα, για μη υποστήριξη του οργανισμού στην παροχή πληροφοριών, εκπαίδευσης των Ανθρώπων, αλλά και επιμέλειας των αποτελεσμάτων που συλλέγονται (Tarí, 2006).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Calvo-Mora et al. (2005) σε Ισπανικά Πανεπιστήμια, με την τεχνική Partial Least Squares (PLS), σε 186 από τα 346 Πανεπιστημιακά Κέντρα, συμπληρώθηκαν 111 ερωτηματολόγια (δηλ. το

32% του πληθυσμού) με σκοπό να βρεθούν οι σχέσεις μεταξύ των εννιά Κριτηρίων του μοντέλου EFQM. Επιβεβαιώθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του μοντέλου ως πλαισίου αναφοράς για την εφαρμογή, αξιολόγηση και βελτίωση της ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και επισημάνθηκε ότι οι Προϋποθέσεις φαίνεται να καθορίζουν τα Αποτελέσματα, αλλά και να υπάρχει σύνδεση μεταξύ των Αποτελεσμάτων. Στην έρευνα αυτή όλες οι πρώτης τάξεως μεταβλητές είναι κατασκευές που καθορίζονται ως αποκρίσεις, με εξαίρεση τους δείκτες «Συνολικά Αποτελέσματα του Οργανισμού» που θεωρούνται ως περιγραφικές μεταβλητές. Από την άλλη οι δείκτες «Διαδικασίες», «Αποτελέσματα των Ανθρώπων», «Αποτελέσματα των Φοιτητών» και «Αποτελέσματα της Κοινωνίας» αντιπροσωπεύουν τις δεύτερης τάξης μεταβλητές. Κατά συνέπεια οι πρώτης τάξεως μεταβλητές γίνονται οι παρατηρούμενοι δείκτες την δεύτερης τάξης μεταβλητών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την τεχνική PLS μια πολυπαραμετρική ανάλυση για τον έλεγχο δομικών μοντέλων, η οποία προορίζεται για ανάλυση αιτιωδών προβλέψεων, δίνοντας δυνατότητα για περιγραφικές μεταβλητές και αποκρίσεις που δεν τη δίνουν άλλες τεχνικές, όπως η SEM. Η τεχνική PLS αναλύεται και ερμηνεύεται σε δύο στάδια (Σχήμα 6.1). Η πρώτη αφορά την αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του μοντέλου και η δεύτερη την αξιολόγηση του δομικού μοντέλου. Αυτή η ακολουθία διασφαλίζει ότι οι δομικές μετρήσεις είναι έγκυρες και αξιόπιστες, πριν γίνει προσπάθεια να εξαχθούν συμπεράσματα που αφορούν σχέσεις μεταξύ της κατασκευής.



Σχήμα 6.1. Μοντέλο έρευνας και Υποθέσεις
Πηγή: (Calvo-Mora, Leal, & Roldan, 2005)

Αναλυτικότερα, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, επιβεβαιώθηκαν τα εξής:

1. Η Ηγεσία και η δέσμευση των Διευθυντών-ντρίων των τμημάτων του οργανισμού λειτουργούν ως κινητήρια δύναμη για ολόκληρη τη διοίκηση και τις διαδικασίες βελτίωσης και φαίνεται από τις επιδράσεις των μεταβλητών: «Στρατηγική & Πολιτική», «Μέσα & Πόροι», «Ανθρώποι» και «Διαδικασίες» (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Έρευνας).
2. Η μεταβλητή «Στρατηγική & Πολιτική» δρα ως σημείο αναφοράς για τη ρύθμιση της πολιτικής και στρατηγικής των «Ανθρώπων» του οργανισμού και των «Μέσων & Πόρων».
3. Η κατάλληλη διοίκηση των «Ανθρώπων» είναι το κλειδί στη διοίκηση των «Διαδικασιών» (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Έρευνας).
4. Υπάρχει θετική επίδραση της διοίκησης των «Διαδικασιών» (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Έρευνας) στα «Αποτελέσματα των Ανθρώπων», στα «Αποτελέσματα των Φοιτητών» και στα «Αποτελέσματα του Οργανισμού». Παρόλα αυτά, οι σχέσεις μεταξύ «Διαδικασιών» (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Έρευνας) και «Αποτελεσμάτων των Φοιτητών» φαίνεται έμμεσα μέσα από τα «Αποτελέσματα των Ανθρώπων» και φτάνουν σε σημαντικές τιμές μέτρησης. Επίσης, αποκαλύπτεται ότι οι Διοικητικές και οι Εκπαιδευτικές «Διαδικασίες»

έχουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα και αυτές επηρεάζουν περισσότερο τα «Αποτελέσματα». Επιβεβαιώνεται ότι οι κατάλληλες «Διαδικασίες» δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από τη «Στρατηγική & Πολιτική» του οργανισμού και τους «Ανθρώπους», αλλά από την κατάλληλη διοίκηση των «Μέσων & Πόρων» και την εμπλοκή των προμηθευτών σ' αυτή τη διαδικασία.

5. Επιβεβαιώνεται, αναλύοντας τις έμμεσες επιδράσεις μεταξύ των Κριτηρίων του μοντέλου και τις διαφορετικές μετρήσεις των «Αποτελεσμάτων», ότι τα «Αποτελέσματα» δεν επηρεάζονται μόνο από τις «Διαδικασίες», αλλά από ένα συνδυασμό προσπαθειών όλων των δράσεων στο πλαίσιο του οργανισμού ή και όλων των Κριτηρίων του μοντέλου.

Τα «Αποτελέσματα «επιβεβαιώνουν την ύπαρξη εσωτερικής λογικής σύνδεσης των «Αποτελεσμάτων» του EFQM παρόλο που τα «Αποτελέσματα» των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν συμπίπτουν ακριβώς με το αρχικό μοντέλο. Συγκεκριμένα (Σχήμα 6.2):

1. Τα «Αποτελέσματα των Ανθρώπων» επηρεάζουν τα «Αποτελέσματα των Φοιτητών» και τα «Αποτελέσματα των Ανθρώπων» και τα «Αποτελέσματα των Φοιτητών» επηρεάζουν συνολικά τα «Αποτελέσματα του Οργανισμού».

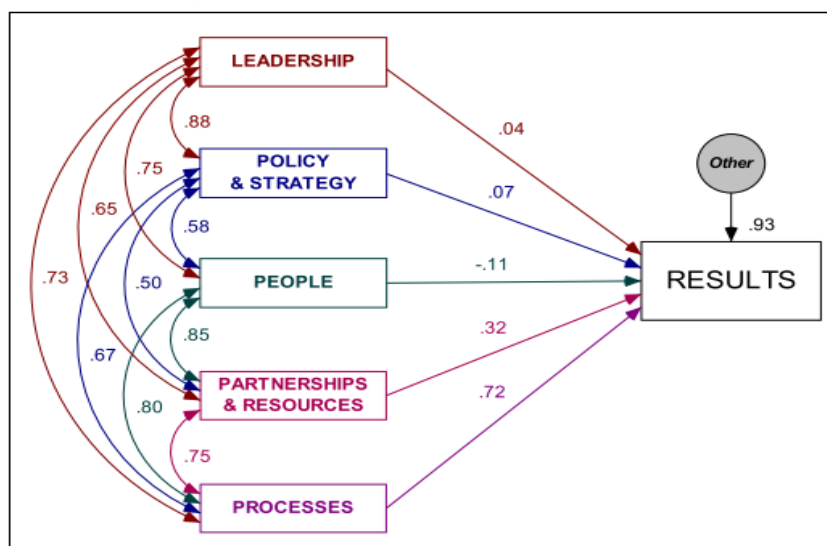
2. Τα «Αποτελέσματα της Κοινωνίας» επηρεάζουν τα «Αποτελέσματα του Οργανισμού» και έμμεσα από τα «Αποτελέσματα των Ανθρώπων» επιβεβαιώνεται η συστημική φύση του μοντέλου.

3. Οι Προϋποθέσεις ως σύνολο αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες των Αποτελεσμάτων, οι σχέσεις μεταξύ τους αλλά και με τις διαφορετικές μετρήσεις που υπάρχουν σ' αυτά (Calvo-Mora, Leal, Roldán, et al., 2005).

Σε έρευνα που έγινε σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Πορτογαλίας από τους Amaral και Maria Joao Rosa (2007) ανάμεσα σε διευθυντικά στελέχη, κατά την οποία λήφθηκαν 129 απαντήσεις σε ποσοστό 30% των συνολικών ερωτηματολόγιων που διανεμήθηκαν, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η «Ηγεσία» δρα αποτελεσματικά ως μοχλός της διοίκησης συνεισφέροντας στη βελτίωσή της ενεργώντας διαμέσου της δομής του οργανισμού, της «Στρατηγικής», των

«Μέσων & Πόρων» και των «Ανθρώπων». Αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν την απόδοση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε σχέση με τις βασικές «Διαδικασίες» (Διδασκαλία, Έρευνα και Υπηρεσίες), όπου καλύτερες «Διαδικασίες» οδηγούν σε καλύτερα «Αποτελέσματα». Γενικά, η έρευνα έδειξε ότι τα σκορ να είναι υψηλά σε όλα τα Κριτήρια, με χαμηλότερα αυτά στις «Διαδικασίες» και τα «Συνολικά Αποτελέσματα» τα οποία χρήζουν βελτίωσης (Amaral & Maria Joao Rosa, 2007).

Σε μία άλλη έρευνα που διεξήχθη από τον Adel (2015) σε αιγυπτιακά ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υπόθεση αποτέλεσε η διατύπωση, ότι η βελτίωση στα συνολικά «Αποτελέσματα του Οργανισμού» εξαρτώνται άμεσα από τις προσδιορισμένες ως πιο σημαντικές Προϋποθέσεις. Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση με εργαλεία το ερωτηματολόγιο του μοντέλου EFQM, τροποποιημένο κατάλληλα στα πλαίσια των αιγυπτιακών πανεπιστημίων και, επίσης, την Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA) για να εξεταστεί η αρχική υπόθεση: «Εντός των Αιγυπτιακών Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η βελτίωση της ποιότητας των συνολικών επιχειρηματικών αποτελεσμάτων εξαρτάται άμεσα από τον καθορισμό των πιο σημαντικών παραγόντων που πρέπει να βελτιωθούν».



Σχήμα 6.2. Τυποποιημένες εκτιμήσεις του Μοντέλου
Πηγή: (Adel, 2015)

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα ήταν τα παρακάτω:

1. Επιβεβαιώνονται ότι οι «Διαδικασίες» θεωρούνται ως το πιο σημαντικό Κριτήριο και έρχονται πρώτες σε επίδραση άμεση προς τα «Αποτελέσματα του Οργανισμού» - εννοώντας ότι η βελτίωσή τους επιφέρει βελτίωση και στα Αποτελέσματα - και με τα «Μέσα & Πόροι» να ακολουθούν σε σημαντικότητα. Τονίζεται δε, η επικέντρωση στα δύο αυτά Κριτήρια για την επίτευξη της βελτίωσης απόδοσης της ποιότητας, καθώς η διαφορά τους με τις υπόλοιπες Προϋποθέσεις είναι σημαντικά μεγαλύτερη, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση.

2. Επιβεβαιώνεται ότι το EFQM μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μοντέλο απόδοσης της ποιότητας στα αιγυπτιακά πανεπιστήμια με ιδιαίτερη επιτυχία, μέσω της Αυτοαξιολόγησης, με τα δύο αυτά Κριτήρια ως αρχή για βελτιωτικές δράσεις (Adel, 2015).

Έρευνες για το μοντέλο EFQM έχουν διεξαχθεί και στην Ελλάδα. Παρόλη τη μικρότερή τους έκταση προσέφεραν πολύτιμα ευρήματα.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 153 καθηγητές-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις πέντε Προϋποθέσεις του μοντέλου EFQM των Αναστασιάδου και Ζιρινόγλου (2014), ερευνήθηκε και επιβεβαιώθηκε η αξιοπιστία του μοντέλου με τη χρήση πέντε μοντέλων (Model Alpha, Model Spit Half, Model Guttman, Model Parallel, Model Strict Parallel).

Σε μία ακόμη έρευνα της Αναστασιάδου (2015) που πραγματοποιήθηκε σε 300 Έλληνες καθηγητές-τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναλύθηκαν οι πέντε Προϋποθέσεις - Κριτήρια του μοντέλου EFQM και τα δυνατά και αδύνατα σημεία του, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ρόλος του Κριτηρίου «Ηγεσία» επιδρά αρνητικά λόγω της έλλειψης οράματος, των αξιών και της ηθικής στη εργασία, όταν, επίσης, οι αξίες αυτές δεν υποστηρίζονται από τους ίδιους τους ηγέτες. Επίσης, η μη συνοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση - η μη κατανόηση δηλαδή των προσδοκιών του ενός από τον άλλον - οδηγεί σε αποτυχία ή χαμηλή απόδοση του οργανισμού, συνδέεται με χαμηλή ή έλλειψη κουλτούρας ποιότητας, ανεπαρκή αναγνώριση των προσπαθειών όλων

των συμμετεχόντων, έλλειψη στρατηγικής που οφείλεται σε ανεκπλήρωτους ή αόριστους στόχους, έλλειψη αξιολόγησης και εφαρμογής της διασφάλισης ποιότητας και τη μη ομαδική δουλειά να υπονομεύει την επιτυχία του οργανισμού. Ακόμη, απέδειξε ότι οι «Άνθρωποι» είναι το κλειδί για την επιτυχία του οργανισμού και ότι επιδρά αρνητικά η κακή διοίκηση των ανθρώπων, η έλλειψη συνεχιζόμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης των εργαζομένων, η ανικανότητα για επαγγελματική ανάπτυξη, η προώθηση των λιγότερο ικανών, η ευνοιοκρατία, η μη διαφάνεια, ο ανταγωνισμός μεταξύ του προσωπικού, οδηγώντας στη λιγότερη δυνατή προσπάθεια από μέρους τους και τη μη προώθηση των καινοτομιών. Η συνεργασία προσωπικού και της «Ηγεσίας» και τα «Μέσα & Πόροι» επηρεάζουν τη διασφάλιση ποιότητας, όπου η μη αποτελεσματική διαχείριση των «Μέσων & Πόρων», ο μη σεβασμός στο περιβάλλον και η σπατάλη ενέργειας να οδηγούν σε έλλειψη πόρων. Από την άλλη, η έλλειψη συνεργασίας «Ηγεσίας» και προσωπικού, μαθητών-τριών και εκπαιδευτικών υπονομεύει κάθε προσπάθεια ανάπτυξης, οδηγεί σε έλλειψη επενδύσεων και ημιτελείς χρήσεις των πιθανοτήτων τεχνογνωσίας. Η ανάπτυξη των «Διαδικασιών» διασφάλισης ποιότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Η έλλειψη ποιότητας σε συνδυασμό με την έλλειψη εκπαίδευσης του προσωπικού και την αδυναμία της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού να αναπτύξει τα ικανότητες τους και δεξιότητες, οδηγεί στην έλλειψη εξουσιοδοτημένων ευθυνών και υπονομεύει κάθε προσπάθεια ανάπτυξης αλλά και σε φτωχές προσδοκίες μαθητών-τριών, γονιών, δασκάλων και κοινωνίας (Anastasiadou, 2015).

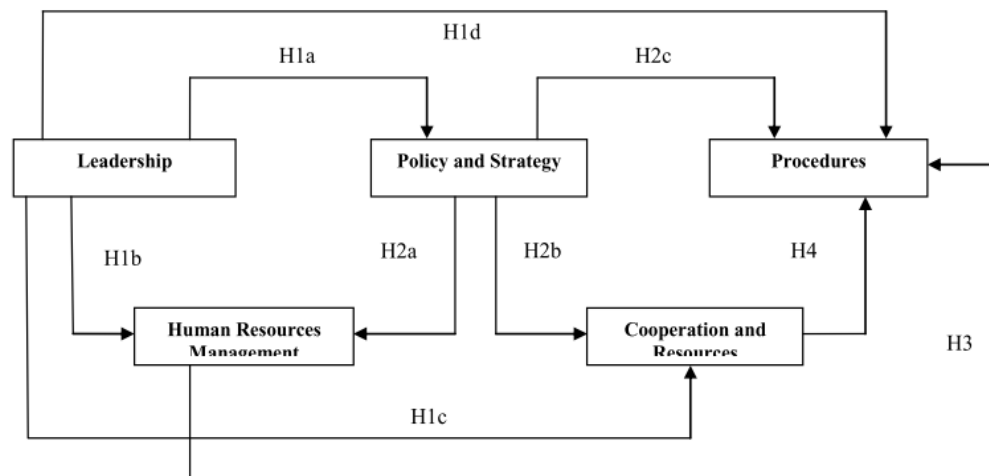
Κύριος σκοπός της έρευνας των Αναστασιάδου & Ζιρινόγλου (2015) σε 366 δασκάλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν η βαθύτερη ανάλυση των ενσωματωμένων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των Κριτηρίων Προϋποθέσεων του μοντέλου EFQM, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κανάλι βελτίωσης της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα στόχευε στη συλλογή των στάσεων, γνώμων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου για τα πέντε Κριτήρια Προϋποθέσεις του EFQM. Υποθέσεις της έρευνας αποτέλεσαν οι παρακάτω (Σχήμα 6.3):

Η «Ηγεσία» έχει θετική άμεση επίδραση: H1a «Πολιτική & Στρατηγική» του Ιδρύματος, H1b «Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων», H1c «Συνεργασία & Πόροι», H1d «Διαδικασίες».

Η «Πολιτική & Στρατηγική» του Ιδρύματος έχουν θετική άμεση επίδραση: H2a «Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων», H2b «Συνεργασία & Πόροι», H2c «Διαδικασίες».

H3 Η «Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων» έχει θετική άμεση επίδραση στις «Διαδικασίες».

H4 Η «Συνεργασία & Πόροι» έχουν θετική άμεση επίδραση στις «Διαδικασίες».



Σχήμα 6.3. Τυποποιημένοι Συντελεστές Διαδρομής του Δομικού Μοντέλου
Πηγή (Anastasiadou & Zirinoglou, 2015):

Εφαρμόστηκε Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων (CFA) για να διερευνηθεί η δομή των παραγόντων που μετρήθηκαν και να επιβεβαιωθεί ότι το ερωτηματολόγιο είναι έγκυρο και κατάλληλο για τη μέτρηση των μεταβλητών που διερευνά. Σύμφωνα με την έρευνα και σχετικά με το κριτήριο «Ηγεσία» που αποτελείται από επτά ερωτήματα, οι εξεταζόμενοι ισχυρίστηκαν ότι ο ηγέτης (Anastasiadou & Zirinoglou, 2015):

- Δεν αποκαλύπτει στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς τους στόχους, το όραμα και τις αξίες του ιδρύματος/σχολείου.

- Δεν βελτιώνει/ενισχύει τις ενέργειές του έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στις σημερινές και μελλοντικές ανάγκες του ιδρύματος.
- Δεν σχεδιάζει την οργανωτική δομή (όχι τη δομή της διδασκαλίας ή της έρευνας), η οποία ταιριάζει στην πολιτική και τη στρατηγική του ιδρύματος.
- Δεν εφαρμόζει ένα σύστημα βασικών διαδικασιών ή δραστηριοτήτων ενίσχυσης της πολιτικής, της στρατηγικής και του σκοπού του ιδρύματος.
- Δεν έρχεται σε επαφή με τους διάφορους συμμετέχοντες για να γνωρίζει τις προσδοκίες του και τις απόψεις του.
- Δεν υποστηρίζει τη συμβολή των μαθητών και του προσωπικού στις πράξεις βελτίωσης.
- Δεν αναγνωρίζει δημόσια την επιτυχία ατόμων και ομάδων σε δράσεις βελτίωσης της ποιότητας.

Όσον αφορά το κριτήριο «Πολιτική και Στρατηγική» του Ιδρύματος που αποτελείται από δέκα στοιχεία, οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι:

- Δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη ως προς το βαθμό στον οποίο η «Πολιτική και Στρατηγική» συμβαδίζουν με το όραμα και τις αξίες του οργανισμού.
- Δεν εκφράζονται σαφώς και γραπτώς η κεντρική πολιτική και η στρατηγική του θεσμικού οργάνου.
- Δεν συμμετέχουν όλα τα μέρη της κεντρικής πολιτικής στη διαδικασία διαμόρφωσης και κοινοποίησης της «Πολιτικής και Στρατηγικής».
- Δεν υπάρχει επίσημη διαδικασία αναθεώρησης και αναπροσαρμογής «Πολιτικής και Στρατηγικής» του Ιδρύματος.
- Δεν κατασκευάζονται βάσει στρατηγικού σχεδίου η κεντρική «Πολιτική και Στρατηγική» του Ιδρύματος.
- Δεν καθορίζονται γραπτώς, με σαφήνεια και με ποσοτικούς δείκτες, οι στόχοι της κεντρικής πολιτικής του ιδρύματος.
- Δεν κοινοποιείται σε όλα τα επίπεδα του ιδρύματος.
- Δεν ενσωματώνονται σε καμία περίπτωση στις πολιτικές, στρατηγικές και στόχοι του ιδρύματος αλλά και οι αρχές της ποιότητας.

- Δεν υπάρχει διαδικασία που να επιτρέπει τη διαμόρφωση πολιτικών και στρατηγικών του εκπαιδευτικού ιδρύματος και την τροποποίησή τους σε βραχυπρόθεσμο πλαίσιο.

- Η διατύπωση και η αναθεώρηση της πολιτικής και της στρατηγικής δεν περιλαμβάνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά το κριτήριο «Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού», οι ερωτηθέντες-είσες υποστήριξαν ότι:

- Δεν καθορίζει τις τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες του προσωπικού σχετικά με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.

- Δεν εκτελεί προγράμματα κατάρτισης προσωπικού για τη βελτίωση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους.

- Δεν προωθεί δράσεις, οι οποίες ενισχύουν τη δέσμευση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις βελτίωσης.

- Δεν μπορεί να σχηματίσει κατάλληλα κανάλια επικοινωνίας για ανταλλαγή και επικοινωνία των βέλτιστων πρακτικών, γνώσεων και εμπειριών.

- Δεν αναγνωρίζονται οι προσπάθειες για βελτίωση της ποιότητας, είτε σε ατομικό είτε σε επίπεδο ομάδας.

- Δεν καθορίζει η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού τα κοινωνικά οφέλη και τη βελτίωση υπηρεσιών και εγκαταστάσεων για το προσωπικό.

- Δεν ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις που αφορούν την υγεία, την ασφάλεια, το περιβάλλον και τις κοινωνικές και ηθικές ευθύνες.

Στο κριτήριο «Συνεργασίες & Πόροι» που αποτελείται από 8 ερωτήματα, οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν αποκαλύπτουν μια ουδέτερη στάση σχετικά με το αν:

- Έχουν δημιουργηθεί συνεργασίες με προμηθευτές για τη δημιουργία αξιών και αμοιβαίων οφελών.

- Συνάπτονται συμφωνίες, οι οποίες εγγυώνται την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών με τους προμηθευτές.

- Πραγματοποιούνται οι σωστές επενδύσεις για την ανάπτυξη της πολιτικής και της στρατηγικής του ιδρύματος με στόχο τη συνεχή του βελτίωση.
- Γίνεται σωστός χειρισμός αποθεμάτων, υλικών και ενέργειας.
- Υπάρχει ορισμός και αξιολόγηση του επιρροή των νέων τεχνολογιών στο ίδρυμα.
- Εφαρμόζονται μηχανισμοί για τη συλλογή και τον χειρισμό γεγονότων που υποστηρίζουν την πολιτική και τη στρατηγική του ιδρύματος.

Τέλος, δεν έχουν γνώμη για το:

- αν εφαρμόζονται μηχανισμοί για τον προσδιορισμό της ανάγκης των συμμετεχόντων για ενημέρωση και
- αν οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται για τη συνεχή βελτίωση του συστήματος διαχείρισης και υπηρεσίας.

Το πέμπτο κριτήριο «Διαδικασίες» κατέχει κεντρική θέση στις σχέσεις και τα «Αποτελέσματα» και αποτελείται από δεκατρείς ερωτήσεις, τρεις από τις οποίες ασχολούνται με τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, τρεις με την Έρευνα και οι υπόλοιπες επτά αφορούν τις Διοικητικές Διαδικασίες. Όσον αφορά στο κριτήριο «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες», οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προσδοκίες μαθητών, ιδρυμάτων/σχολείων και της κοινωνίας.

Όσον αφορά στο κριτήριο «Ερευνητικές Διαδικασίες», οι ερωτηθέντες-είσες δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη αν η ερευνητική δραστηριότητα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών-τριών, των ιδρυμάτων σχολείων και της κοινωνίας.

Όσον αφορά στο κριτήριο «Διοικητικές Διαδικασίες», οι συμμετέχοντες δεν έχουν άποψη:

- αν η κεντρική διοίκηση καταβάλλει προσπάθειες για τον εντοπισμό και την ανάλυση των βασικών διαδικασιών και ενεργειών,
- αν υπάρχει είναι έντυπο υλικό για την υποστήριξη των διεργασιών (πεδίο εφαρμογής, ολοκληρωμένες ενέργειες, αξιοπιστία κ.λπ.).

- αν ανατίθενται καθήκοντα για τον περιοδικό έλεγχο και επανεξέταση των διεργασιών,
- αν οι πληροφορίες που συλλέγονται σχετικά με τις απαιτήσεις και τις προτάσεις των συμμετεχόντων, τότε χρησιμοποιούνται για την αναβάθμιση των διεργασιών,
- αν η δημιουργικότητα και η καινοτομία εφαρμόζονται για την ανάπτυξη νέων διαδικασιών και υπηρεσιών,
- αν δημιουργούνται διαδικασίες προκειμένου να διασφαλιστεί η επαρκής εξυπηρέτηση των συμμετεχόντων και
- αν αναπτύσσονται συγκεκριμένες υπηρεσίες για την υποστήριξη ατόμων και μαθητών-τριών.

Επιβεβαιώθηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων με Cronbach's, Composite Reliability και Average Variance Extracted και υπολογίστηκαν για όλες τις κλίμακες μέτρησης όλες οι λανθάνουσες μεταβλητές.

Από την επιβεβαιωτική ανάλυση των συντελεστών υποστηρίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των πέντε Κριτηρίων - Προϋποθέσεων, αποκαλύπτοντας ορισμένες σημαντικές σχέσεις μεταξύ τους. Η «Ηγεσία» διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην «Πολιτική & Στρατηγική», έναν σημαντικό ρόλο στο «Ανθρώπινο Δυναμικό» και έναν σημαντικό ρόλο στη «Συνεργασία & Πόροι», αποτελέσματα που συμφωνούν με τους Calvo-Mora et al. (2005), Eskildsen & Dalhlggaard (2000) και Wislon & Collier (2000). Επιπλέον, η «Πολιτική & Στρατηγική» συμβαδίζουν με το «Ανθρώπινο Δυναμικό» και τη μεταβλητή «Συνεργασία & Πόροι». Τα αποτελέσματα των Calvo-mora et al., (2015) επιβεβαιώνουν, επίσης, τις προηγούμενες σχέσεις. Τέλος, το «Ανθρώπινο Δυναμικό», η «Συνεργασία & Πόροι» και οι «Διαδικασίες» σχετίζονται μεταξύ τους.

Τέλος, σε έρευνα των Platis και Fragouli (2019) που έγινε σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελληνική Σχολή Δικαστών με το μοντέλο EFQM, μέσω συνεντεύξεων σε διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, σκοπός ήταν να αξιολογηθούν οι «Διαδικασίες» και η εφαρμογή των υπηρεσιών που χρησιμοποιούνται μέσω των εννιά κριτηρίων του μοντέλου EFQM μέσω της

Αυτοαξιολόγησης. Συγκεκριμένα, να αναγνωριστούν οι Καλές Πρακτικές που ήδη εφαρμόζονται, θέματα που χρήζουν βελτίωσης και να αξιολογηθούν αν οι Προϋποθέσεις του EFQM επιδρούν θετικά στα Αποτελέσματα. Στα αποτελέσματα της έρευνας - και παρατηρώντας τους μέσους όρους των πέντε Κριτηρίων-Προϋποθέσεων - αποδεικνύεται ότι τα «Μέσα & Πόροι» συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά και τα χαμηλότερα η «Στρατηγική». Στα Αποτελέσματα παρατηρούνται τα «Αποτελέσματα των Πελατών» να συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά και χαμηλότερα τα «Αποτελέσματα της Κοινωνίας». Επίσης, ενώ όλα τα Κριτήρια φέρουν τιμές πάνω από τον μέσο όρο, παρατηρούνται ότι τα «Αποτελέσματα της Κοινωνίας», οι «Άνθρωποι» και τα «Συνολικά Αποτελέσματα» να είναι κάτω του μέσου όρου που δείχνει να υπάρχει αρκετός δρόμος για την επίτευξη της Αριστείας, προσδιορίζοντας μ' αυτό τον τρόπο τη διαφοροποίηση των Κριτηρίων για το καθένα χωριστά. Με άλλα λόγια παρατηρούνται να αποδεικνύονται θετικές επιρροές μεταξύ Προϋποθέσεων και Αποτελεσμάτων στην έρευνα αυτή. Επιπρόσθετα, οι «Άνθρωποι» έχουν τη μεγαλύτερη θετική επίδραση στα «Αποτελέσματα», ακολουθώντας οι «Διαδικασίες» και η «Ηγεσία» και με τη «Στρατηγική» να έχει τη μικρότερη θετική επίδραση στα «Αποτελέσματα». Γενικά, αποτυπώνεται ότι στα «Αποτελέσματα» υπάρχουν αδύνατα σημεία που χρήζουν βελτίωσης και, γενικά, επιβεβαιώνονται όλες οι υποθέσεις της έρευνας (Platis & Fragouli, 2019).

Μέρος Γ΄

Κεφάλαιο 7. Η Παρούσα Έρευνα

7.1. Προγραμματισμός και Υλοποίηση της Έρευνας

Πραγματοποιήθηκε τόσο βιβλιογραφική έρευνα, όσο και αναζήτηση δημοσιεύσεων συναφών με το αντικείμενο, με στόχο την πολύπλευρη κατανόηση του θεωρητικού υποβάθρου. Συγκεκριμένα, η κατανόηση των τριών κυρίων μοντέλων διασφάλισης ποιότητας που εφαρμόζονται στις χώρες της ΕΕ, δηλαδή το μοντέλο EFQM που δημιουργήθηκε το 1988, το γνωστό Αμερικάνικο μοντέλο ποιότητας Malcolm Baldrige (1987) και το BS EN ISO 9000, αλλά και άλλα μοντέλα όπως το μοντέλο Balance Scorecard που δημιουργήθηκε από τους Kaplan & Northon το 1992, το μοντέλο αξιολόγησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών SERVQUAL και το IEP που δημιουργήθηκε το 1994, συνετέλεσαν στην αναζήτηση, τον εντοπισμό και την καταγραφή των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους, με απώτερο στόχο την πληρέστερη κατανόησή τους. Επιπλέον, βοήθησαν στο να επιλεγούν τα καταλληλότερα μοντέλα που να εξυπηρετούν τους σκοπούς τόσο της βιβλιογραφίας όσο και της ιδιότητας των ερωτηθέντων. Μετά την ολοκλήρωση αυτού του σταδίου και διερευνώντας σε βάθος τα καταλληλότερα εργαλεία διασφάλισης ποιότητας - προς εφαρμογή τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας - κατευθυνθήκαμε στην επιλογή του μοντέλου EFQM, για το οποίο τεκμηριώνεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, με βάση τα ήδη υπάρχοντα δημοσιευμένα ερευνητικά δεδομένα.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσίαση και κριτική θεώρηση των επιστημονικών δημοσιεύσεων γύρω από το μοντέλο EFQM, συνετέλεσε καθοριστικά στην εκδήλωση εξαιρετικού ενδιαφέροντος για χρησιμοποίησή του στην παρούσα έρευνα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, όχι μόνο είναι το πιο περιεκτικό μοντέλο ΔΟΠ στον κόσμο (Zink & Schmidt, 1995) αλλά το γνωστότερο διαδεδομένο (Kim, Kumar, & Murphy, 2010) και το πιο

εφαρμοσμένο στην Ευρώπη (Westlund, 2001), όπου ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Kanji et al. (1999) εμπεριέχει την πιο ενσωματωμένη προσέγγιση Αυτοαξιολόγησης. Ταυτόχρονα, το μοντέλο EFQM αντιπροσωπεύει ένα έγκυρο και βιωματικό πλαίσιο για σχεδιασμό, εφαρμογή και βελτίωση της ΔΟΠ που μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλους κλάδους (Calvo-mora et al., 2015) προσφέροντας σημαντικά οφέλη, οργανωτικά και επιχειρησιακά (Laurett & Mendes, 2019), άρα και στην εκπαίδευση, όπου η εφαρμογή του μπορεί να παράσχει σημαντικό έλεγχο σε όλες τις εκπαιδευτικές λειτουργίες.

Ακόμη, η αλληλεπίδραση των διαφορετικών Κριτηρίων μέσα στις διαστάσεις των Αποτελεσμάτων του μοντέλου (Westlund, 2001) και το γεγονός ότι υπάρχει μια εσωτερική και λογική σύνδεση μεταξύ των Αποτελεσμάτων του μοντέλου EFQM (Αποτελέσματα οργανισμού, Αποτελέσματα κοινωνίας κλπ) (Ghobadian & Woo, 1994) επιβεβαιώνει για μια ακόμα φορά τις προοπτικές για την αποτελεσματική εφαρμογή του, με την προϋπόθεση να εκπαιδευτεί και να εξασκηθεί όλο το προσωπικό που εμπλέκεται ή συμμετέχει στη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας (Osseo-Asare & Longbottom, 2002), με επικοινωνιακά συστήματα σ' ένα υποστηρικτικό εσωτερικό περιβάλλον (Laurett & Mendes, 2019).

Η διαδικασία αυτή, αποτέλεσε γνώμονα ορθού καταμερισμού όλων εκείνων των απαραίτητων διεργασιών, ώστε να δύναται να τεθεί ξεκάθαρα το πλαίσιο καθορισμού του χρονοδιαγράμματος των απαιτούμενων εργασιών, ανά φάση πια υλοποίησής τους.

7.2. Μετάφραση του αρχικού ερωτηματολογίου του μοντέλου EFQM (2013)

Μετά την αναζήτηση του επικαιροποιημένου μοντέλου EFQM (2013) και της διερεύνησης σε βάθος των Προϋποθέσεων και Αποτελεσμάτων του εν λόγω μοντέλου, ακολούθησε μετάφραση και προσαρμογή του πρωτότυπου ερωτηματολογίου στα δεδομένα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας (Βλ. Παράρτημα), συνεπικουρούμενη από τη βιβλιογραφία και τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, καθώς επίσης και του μη εφαρμοσμένου

στην πράξη πλαισίου της ΑΕΕ (Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα του Υπουργείου Παιδείας).

Για τη μετάφραση του ερωτηματολογίου EFQM (2013) πραγματοποιήθηκε η ερευνητική στρατηγική back translation, με σκοπό την πιστότητα στο αρχικό κείμενο και την προσήλωση στο αποτέλεσμα, αλλά και στον εντοπισμό σημασιολογικών λαθών στη μετάφραση (Deutscher, 1968). Μια κοινή τεχνική που χρησιμοποιείται στη διαπολιτισμική έρευνα και περιλαμβάνει την αναζήτηση ισοδύναμων ανάμεσα α) στη μετάφραση των στοιχείων από τη γλώσσα - πηγής στη γλώσσα-στόχο, β) την ανεξάρτητη μετάφραση αυτών πίσω στη γλώσσα - πηγής και γ) τη σύγκριση των δύο εκδοχών των στοιχείων της γλώσσας - πηγής ώστε να διευκρινιστούν ή να αφαιρεθούν ασάφειες ή αποκλίσεις στο νόημα (Ercikan, 1998· Warwick & Osherson, 1973).

Συγκεκριμένα, αρχικά μεταφράστηκε το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, από τα αγγλικά στα ελληνικά, από την ερευνήτρια της παρούσας έρευνας και στη συνέχεια δόθηκε σε φιλόλογο αγγλικής φιλολογίας, προκειμένου να το μεταφράσει από τα ελληνικά στα αγγλικά. Σκοπός ήταν, από τη μια, το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο να μπορέσει να ανταποκριθεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και, από την άλλη, να ξεπεραστούν οποιαδήποτε προβλήματα θα μπορούσαν να εμποδίσουν μια εγγυημένη και με ακρίβεια νοήματος απόδοση του πρωτότυπου αγγλικού ερωτηματολογίου σε μια άλλη γλώσσα. Με την τεχνική αυτή δηλαδή, επιτεύχθηκε ο έλεγχος κατανόησης και αναδιατύπωσης των ερωτήσεων έτσι, ώστε το ερωτηματολόγιο να μπορέσει να πάρει την τελική του μορφή. Στη συνέχεια, δόθηκε για επανέλεγχο σε δύο μέλη της εξεταστικής συμβουλευτικής της διδακτορικής διατριβής του Πανεπιστήμιου Μακεδονίας.

7.3. Στάθμιση του ερωτηματολογίου του μοντέλου EFQM (2013)

Όσο αναφορά τη στάθμιση του ερωτηματολογίου, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ανάλογο ερωτηματολόγιο έχει ελεγχθεί και σε άλλα πλαίσια, στα οποία, οι συντελεστές α του Cronbach μετρήθηκαν με τιμή άνω του 0,70. Αυτό παρατηρείται, συγκεκριμένα, στις εργασίες των Calvo-Mora, Leal, & Roldán (2005), Bou-Llusar et al. (2009), Anastasiadou & Zirinoglou (2015) και Chatzipanagiotou & Savva (2011).

7.4. Πιλοτική έρευνα του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου EFQM, (2013)

Πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα του τελικού μεταφρασμένου ερωτηματολογίου EFQM (2013), προκειμένου να δοκιμαστεί ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του. Δόθηκε σε ένα δείγμα ευχέρειας 45 εκπαιδευτικών και παρήχθησαν οι συντελεστές α του Cronbach, με τιμή άνω του 0,70 και εξασφαλίστηκε, έτσι, ο έλεγχος αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, έγινε έλεγχος μονοδιαστικότητας με χρήση της τεχνικής Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών.

Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί ότι είχαν προηγηθεί ομάδες εστίασης (12 ατόμων) με εκπαιδευτικούς, για να συζητηθούν διεξοδικά και να επεξηγηθούν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, πτυχές του ερωτηματολογίου EFQM (2013), οι οποίες έρχονταν ιδιαίτερης προσοχής, αλλά και να διευκρινιστούν επιμέρους στοιχεία στη διατύπωσή του, που πιθανώς να δημιουργούσαν δυσκολίες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, κατά τη φάση της πιλοτικής έρευνας που ήδη αναφέρθηκε.

7.5. Ερωτηματολόγια ως Ερευνητικά Εργαλεία (Ποσοτική & Ποιοτική Έρευνα)

Η ολοκλήρωση της φάσης αυτής καθόρισε το επόμενο στάδιο με τη χρησιμοποίηση των ερευνητικών εκείνων εργαλείων, που οδήγησαν στον προγραμματισμό για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας (ποσοτική & ποιοτική), για την Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

της Ελλάδας, προκειμένου να συλλεχθούν όλα τα απαραίτητα στοιχεία για τη διερεύνηση των δεικτών και των συσχετίσεων τους. Για τον σκοπό αυτό συντάχθηκαν τρία ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα:

- δύο ερωτηματολόγια, τα οποία απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς & Προϊστάμενους-ες/Διευθυντές-ντριες Σχολικών Μονάδων της Α/θμιας Εκπαίδευσης και βασίστηκαν στο ευρωπαϊκό μοντέλο διασφάλισης ποιότητας EFQM (2013) και
- ένα με ημιδομημένη συνέντευξη που απευθύνεται:
 - ✓ σε ιεραρχικά ανώτερα στελέχη της Α/θμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας, Περιφέρειας και Διευθύνσεων Νομών,
 - ✓ σε Διευθυντές-ντριες, Προϊστάμενους-ες Σχολικών Μονάδων (Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων) και
 - ✓ σε εκπαιδευτικούς (δασκάλους/ες και νηπιαγωγούς).

7.6. Φάσεις της Έρευνας

Σχετικά με τον καθορισμό του χρονοδιαγράμματος των απαιτούμενων εργασιών, ανά φάση υλοποίησής τους, η έρευνα πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις:

- 1) σε επιλεγμένο πανελλαδικά αριθμό Σχολικών Μονάδων και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς & Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες.
- 2) σε ιεραρχικά ανώτερα στελέχη της Α/θμιας Εκπαίδευσης, σε επίπεδο Υπουργείου, Περιφέρειας και Διεύθυνσης Νομών, από αρκετά γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας και
- 3) σε Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων και σε δασκάλους-ες και νηπιαγωγούς από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

7.7. Έγκριση της Έρευνας

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα για:

- ✓ το σχολικό έτος 2018-2019, υποβλήθηκε αίτηση τον Ιούλιο 2018 στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, η οποία και εγκρίθηκε με Αρ. Πρωτ. Φ15/194658/204175/Δ1/27-11-2018 και
- ✓ το σχολικό έτος 2019-2020, υποβλήθηκε επέκταση της έρευνας στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, η οποία και εγκρίθηκε με Αρ. Πρωτ. Φ15/82452/88911/Δ1/04-06-2019

7.8. Χρονοδιάγραμμα ανά Φάση Υλοποίησης της Έρευνας

Σχετικά με τον καθορισμό του χρονοδιαγράμματος των απαιτούμενων εργασιών, ανά φάση υλοποίησής τους, η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε:

Α΄ Φάση:

- Πανελλαδικά σε Σχολικές Μονάδες και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και Διευθυντές-ντριες & Προϊστάμενους-ες. Η μέθοδος δειγματοληψίας είναι η πολυσταδιακή δειγματοληψία. Η λίστα σχολείων (δειγματοληπτικό πλαίσιο) ταξινομείται ως προς Νομό, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Τύπο Μονάδας και Περιοχή, ώστε να επιτευχθεί αναλογική στρωματοποίηση και, ακολούθως, εφαρμόζεται συστηματική δειγματοληψία με βήμα επιλογής (που ισούται με μέγεθος δειγματοληπτικού πλαισίου δια μέγεθος δείγματος).
- Το μέγεθος του δείγματος περιλαμβάνει το 29% των Σχολικών Μονάδων της Α/θμιας Εκπαίδευσης πανελλαδικά.
- Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του δείγματος επιλέγεται η δημιουργία αντιπροσωπευτικού και αναλογικού δείγματος.

Β΄ Φάση:

- Συνεντεύξεις σε ιεραρχικά ανώτερα στελέχη της Α/θμιας Εκπαίδευσης, από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας και σε διαφορετικές θέσεις ευθύνης, για να επιτευχθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, όπως Στελέχη του

Υπουργείου Παιδείας, Περιφερειακοί Διευθυντές-ντριες, Διευθυντές-ντριες Εκπαίδευσης, Σχολικούς-ές Συμβούλους και

- Συνεντεύξεις σε Διευθυντές-ντριες & Προϊστάμενους-ες Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων και εκπαιδευτικούς (Δασκάλους-ες/Νηπιαγωγούς) από διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

7.9. Διεξαγωγή της Έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη ως εξής:

Α΄ Φάση:

- Με δύο ερωτηματολόγια που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και Διευθυντές-ντριες/ Προϊστάμενους-ες Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και βασίστηκαν στο ευρωπαϊκό μοντέλο διασφάλισης ποιότητας EFQM (2013), τα οποία απεστάλησαν στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των Σχολικών Μονάδων (Σχήμα 7.1 & 7.2) και

- Με ημιδομημένη συνέντευξη που διεξάγεται είτε δια ζώσης, είτε μέσω της πλατφόρμας Webex, τηλεεκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας Webex και απευθύνεται:

- ✓ σε ιεραρχικά ανώτερα στελέχη της Α/θμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας, Περιφέρειας και Διευθύνσεων Νομών,

- ✓ σε Διευθυντές-ντριες/ Προϊστάμενους-ες Σχολικών Μονάδων (Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων) και

- ✓ Σε εκπαιδευτικούς (Δασκάλοι-ες/Νηπιαγωγοί).

7.10. Συλλογή των Ερωτηματολογίων, Επεξεργασία και Έκδοση Αποτελεσμάτων (Ποσοτική Έρευνα)

Η ολοκλήρωση της πρώτης φάσης καθορίζει και το επόμενο στάδιο της παρούσας διατριβής, με τη συλλογή των ερωτηματολογίων και την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, με τη βοήθεια του προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας SPSS, αλλά και του στατιστικού πακέτου λογισμικού SmartPLS, που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία μοντέλων παλινδρόμησης για πρόδηλες και λανθάνουσες μεταβλητές και απαιτεί ένα αρκετά υψηλό επίπεδο στατιστικής πολυπλοκότητας.

7.11. Διεξαγωγή Ποιοτικής Έρευνας

Επίσης, η ολοκλήρωση της Α΄ Φάσης (ποσοτική έρευνα), συλλογή των ερωτηματολογίων και αποτύπωση των αποτελεσμάτων, οδηγεί στο επόμενο στάδιο της παρούσας διατριβής, δηλαδή τη διεξαγωγή της Β΄ Φάσης (ποιοτική έρευνα) που απευθύνεται σε ιεραρχικά ανώτερα στελέχη της Α/θμιας Εκπαίδευσης, σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας, Περιφέρειας και Διευθύνσεων Νομών από αρκετά γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας, αλλά και σε Διευθυντές-ντρίες/Προϊστάμενους-ες Σχολικών Μονάδων (Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων) και σε εκπαιδευτικούς (Δασκάλους-ες και Νηπιαγωγούς).

7.12. Πιλοτική Έρευνα

Πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς στα τέλη Οκτωβρίου του 2017, με στόχο να δοκιμαστεί το ερωτηματολόγιο που μεταφράστηκε (EFQM, 2013) ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του.

Επίσης, νωρίτερα το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε ένα δείγμα ευκολίας (convenience sample) (Ζαφειρόπουλος, 2005), 12 Νηπιαγωγών που διδάσκουν σε Δημόσια Νηπιαγωγεία, με σκοπό να εντοπιστούν τυχόν πρακτικά προβλήματα στη διατύπωση και τον χρόνο απάντησης των ερωτήσεων, να αξιολογηθούν άμεσα οι ερωτήσεις, αλλά και να πραγματοποιηθούν αλλαγές που θα εγγυηθούν την αποτελεσματικότητα του ερευνητικού οργάνου.

7.13. Ανάλυση Δομής Ερωτηματολογίων

Τα κριτήρια του ευρωπαϊκού μοντέλου EFQM χωρίζονται σε δύο μεγάλες ομάδες, «Προϋποθέσεις» (Ηγεσία, Άνθρωποι, Στρατηγική, Μέσα & Πόροι, Διαδικασίες: Διοικητικές, Εκπαιδευτικές & Παιδαγωγικές) και «Αποτελέσματα» (Αποτελέσματα Μαθητών & Γονέων, Αποτελέσματα Ανθρώπων, Αποτελέσματα Κοινωνίας και Συνολικά Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας). Η αποτύπωσή τους γίνεται με την ακόλουθη κλίμακα: 1. «Δεν έχουμε άποψη», 2. «Έχουμε κάποια σχέδια», 3. «Το ξεκινήσαμε», 4. «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωση» και 5.«Το έχουμε ολοκληρώσει».

7.14. Ερωτηματολόγιο των Διευθυντών/ντριων & Προϊστάμενων

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Question Pro, η οποία λειτουργεί με συνδρομή.

Το ερωτηματολόγιο των Διευθυντών/ντριών & Προϊστάμενων αποτελείται από δύο ομάδες ερωτήσεων, πλην των δημογραφικών. Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται πέντε ομάδες ερωτήσεων (Προϋποθέσεις: Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες: Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές), συνολικά 50 ερωτήσεις, στη δεύτερη ομάδα, 4 ομάδες ερωτήσεων (Αποτελέσματα: Αποτελέσματα Μαθητών & Γονέων, Αποτελέσματα Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας, Αποτελέσματα Κοινωνίας και Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας), συνολικά 31 ερωτήσεις, δηλαδή συγκεντρωτικά 81 ερωτήσεις.

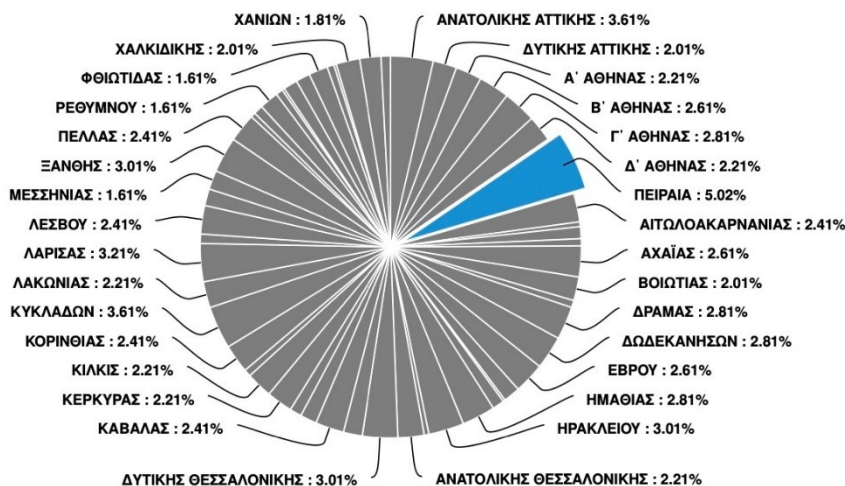
7.15. Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο των Εκπαιδευτικών αποτελείται από μια ομάδα ερωτήσεων, πλην των δημογραφικών. Σ' αυτήν περιλαμβάνονται πέντε ομάδες ερωτήσεων (Προϋποθέσεις: Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες - Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές), συνολικά 50 ερωτήσεις.

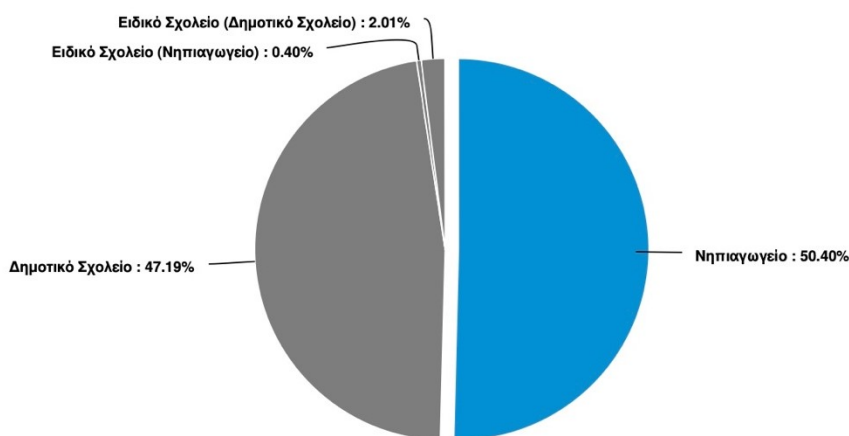
7.16. Κλίμα Διεξαγωγής της Έρευνας

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε έπειτα από την αποστολή μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των Σχολικών Μονάδων (Νηπιαγωγείων & Δημοτικών Σχολείων) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που επιλέχτηκαν τυχαία σε ποσοστό 29% πανελλαδικά, όπως είχε προαποφασιστεί. Επίσης, κατά τη διαδικασία δόμησης του ερωτηματολογίου στην ηλεκτρονική πλατφόρμα υπήρχε ως προϋπόθεση για την επιτυχή αποστολή του, να συμπληρωθούν υποχρεωτικά από τους ερωτώμενους και τις ερωτώμενες, όλα τα πεδία με τις ερωτήσεις. Γενικά, δεν παρουσιάστηκε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Μετά την κύρια αποστολή των ερωτηματολογίων ακολούθησε

δεύτερο και τρίτο κύμα αποστολής με υπενθύμιση και παρότρυνση προς τους αποδέκτες που δεν είχαν συμπληρώσει ερωτηματολόγιο, να το κάνουν τότε. Συγκεντρώθηκαν 498 ερωτηματολόγια συνολικά, 231 από Διευθυντές-ντριες & Προϊστάμενους-ες και 267 από Εκπαιδευτικούς (Σχήμα 7.1), από Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία (Σχήμα 7.2).



Σχήμα 7.1. Ποσοστά συμμετοχής Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων και εκπαιδευτικών (Δασκάλων/Νηπιαγωγών) ανά νομό
Πηγή: Question Pro



Σχήμα 7.2. Αναπαράσταση ποσοστών τύπων Σχολικών Μονάδων της Α/θμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο, Ειδικό Νηπιαγωγείο και Ειδικό Δημοτικό Σχολείο) που συμμετέχουν στην έρευνα.
Πηγή: Question Pro

7.17. Υποθέσεις της Έρευνας

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της διαχείρισης των δομικών μεταβλητών του μοντέλου EFQM στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

- η δομική μεταβλητή «Διαδικασίες» αποτυπώνεται σε τρεις ομάδες:
 1. Διοικητικές Διαδικασίες
 2. Εκπαιδευτικές Διαδικασίες και
 3. Παιδαγωγικές Διαδικασίες
- η δομική μεταβλητή «Αποτελέσματα Πελατών» μετονομάζεται σε «Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών-τριών» και χωρίζεται σε δύο ομάδες:
 1. Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών-τριών 1 (εσωτερικές μετρήσεις δεικτών για τα παραγόμενα έργα (διοικητικά, εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά) και υπηρεσίες, εξυπηρέτηση, σχέσεις και υποστήριξη των Γονέων & Μαθητών-τριών, διαχείριση παραπόνων και συμμετοχή Γονέων & Μαθητών-τριών και συνεργατών στον σχεδιασμό των παραγόμενων έργων και διεργασιών και
 2. Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών-τριών 2 (εξωτερικές μετρήσεις δεικτών για φήμη, εικόνα, αξία υπηρεσιών, εξυπηρέτηση, σχέσεις και υποστήριξη των Γονέων & Μαθητών-τριών, αφοσίωση και συμμετοχή τους, με πηγές από έρευνες, ομάδες εργασίας, αξιολογήσεις, επαίνους ή παράπονα) και
- η δομική μεταβλητή «Ίκανοποίηση Ανθρώπων» μετονομάζεται σε «Αποτελέσματα Ανθρώπων».

Το προτεινόμενο μοντέλο περιέχει τις παρακάτω υποθέσεις:

- 1α. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά τους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας.
- 1β. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά την Στρατηγική.
- 1γ. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά τα Μέσα & Πόροι.
- 2α. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας.
- 2β. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τα Μέσα & Πόροι.
- 2γ. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τις Διαδικασίες (Διοικητικές,

Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές).

3. Οι Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας επηρεάζουν θετικά τις Διαδικασίες (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές).

4. Τα Μέσα & Πόροι επηρεάζουν θετικά τις Διαδικασίες (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές).

5α1. Οι Διοικητικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας.

5α2. Οι Διοικητικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών-τριών 1.

5α3. Οι Διοικητικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών-τριών 2.

5α4. Οι Διοικητικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας.

5β1. Οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας.

5β2. Οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών-τριών 1.

5β3. Οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών-τριών 2.

5β4. Οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας.

5γ1. Οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας.

5γ2. Οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών-τριών 1.

5γ3. Οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών-τριών 2.

5γ4. Οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας.

6α. Τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών.

6β. Τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας.

7α. Τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών-τριών 1 επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας.

7β. Τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών-τριών 2 επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας.

8. Τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Κοινωνίας.

7.18. Εγκυρότητα

Προκειμένου να διαπιστωθεί ο αρχικός έλεγχος εγκυρότητας του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, ελέγχθηκε η εγκυρότητα περιεχομένου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Βασίστηκε στο ήδη δοκιμασμένο για την εγκυρότητά του μοντέλο EFQM (2013), το οποίο τροποποιήθηκε κατάλληλα, ώστε να προσαρμοστεί στα δεδομένα της Ελλάδας για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

7.19. Αξιοπιστία (Reliability) Cronbach's alpha

Προκειμένου να εξεταστεί η εσωτερική συνάφεια του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha, ο οποίος παίρνει τιμές από -1 ως 1 και περιγράφει ως αξιόπιστο ένα ερωτηματολόγιο που πλησιάζει τη μονάδα και οι τιμές του είναι πάνω από 0,70. Στην έρευνά μας, πραγματοποιήθηκε αρχικός έλεγχος αξιοπιστίας και στις έντεκα υποομάδες του ερωτηματολογίου για τα 231

ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν, παράγοντας συντελεστές με τιμές άνω του 0.70 (Πίνακας 7.1), επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία του.

Πίνακας 7.1. Αναλυτικός πίνακας του Cronbach's Alpha

Ομάδες Ερωτήσεων	Cronbach's Alpha	Σύνολο Ερωτήσεων
ΗΓΕΣΙΑ	0.913	7
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.942	7
ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.893	8
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.899	7
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.918	7
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.926	7
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.941	7
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ	0.922	9
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.981	8
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.963	7
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.978	8

Κεφάλαιο 8. Ανάλυση Δεδομένων

Εισαγωγή

Μετά τη συγκέντρωση και την κωδικοποίηση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου με το πρόγραμμα SPSS, έγινε η κατάλληλη επεξεργασία και συλλέξαμε τα αποτελέσματα που ακολουθούν, σχετικά με τα ποσοστά αποκρίσεων για κάθε μία ερώτηση από τις 11 ομάδες ερωτήσεων (Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι, Μέσα & Πόροι, Διοικητικές Διαδικασίες, Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, Παιδαγωγικές Διαδικασίες, Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών/τριών, Αποτελέσματα Ανθρώπων, Αποτελέσματα Κοινωνίας και Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας), αλλά και από τα περιγραφικά στατιστικά των μέσων όρων των 11 ομάδων ερωτήσεων.

Αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν τα περιγραφικά στατιστικά στις ποσοτικές μεταβλητές στον υπολογισμό του Μέσου Όρου, της τυπικής απόκλισης, της ελάχιστης και μέγιστης παρατήρησης, του εύρους κ.ά. (Ζαφειρόπουλος Κ., 2015), πραγματοποιήθηκε ανάλυση των Μέσων Όρων στις ομάδες ερωτήσεων των Κριτηρίων (Προϋποθέσεων & Αποτελεσμάτων) του μοντέλου EFQM. Αναλυτικότερα, όπου η τυπική απόκλιση (σε σχέση με τον μέσο όρο) είναι μικρή, υποδηλώνει ότι οι τιμές των δεδομένων μας κυμαίνονται γύρω από τον μέσο όρο, ενώ όταν η τυπική απόκλιση είναι μεγάλη, υποδηλώνει το αντίθετο - ότι δηλαδή οι τιμές των δεδομένων μας απέχουν από τον μέσο όρο. Η ανάλυση των μέσων όρων των ομάδων ερωτήσεων συνεισφέρουν σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου απαντήσεων των Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υποδεικνύοντας τις συσπειρώσεις και αποκλίσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις μέσα στις ομάδες των ερωτημάτων των Κριτηρίων του μοντέλου EFQM και, επίσης, μαζί με τον σχολιασμό της συχνότητας των απαντήσεων για κάθε μία από τις ερωτήσεις συγκριτικά με τις υπόλοιπες της ίδιας ομάδας, συντελούν επικουρικά στην αποτύπωση των τελικών συμπερασμάτων της έρευνας.

8.1. Ποσοστά & Μέσοι Όροι Κριτηρίων (Προϋποθέσεων & Αποτελεσμάτων)

Ακολουθούν πίνακες και σχολιασμοί με τα ποσοστά του συνόλου των ερωτημάτων της έρευνάς μας, αλλά και οι Μέσοι Όροι των Κριτηρίων (Προϋποθέσεων & Αποτελεσμάτων) του μοντέλου EFQM, όπως αυτά αναπροσαρμόστηκαν κατάλληλα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της έρευνάς μας στην ελληνική επικράτεια.

8.1.1. Ευρήματα Κριτηρίου «Ηγεσία»

Από την παρατήρηση των ποσοστών σε κάθε μία από τις ερωτήσεις της ομάδας «Ηγεσία» της Σχολικής Μονάδας (Πίνακες 8.2 έως και 8.8), διαφαίνεται οι Διευθυντές-ντρίες και Προϊστάμενοι-ες να δηλώνουν στις περισσότερες ερωτήσεις και συγκεκριμένα στις 1,4,5,6 και 7 «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωση» των διαδικασιών (με ποσοστά 33.8%, 42.9%, 36.4%, 37.2% και 39.8% αντίστοιχα) και μόνο σε δύο από τις επτά ερωτήσεις, δηλαδή στη 2η (με 37.2%) και στην 3η (με 39.8%) να απαντούν «Το έχουμε ολοκληρώσει». Μάλιστα, από τα περιγραφικά στατιστικά των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων της ομάδας «Ηγεσία», στο ερώτημα 4: «Ο/η Διευθυντής/ντρία & ο/η Προϊστάμενος/η κάνουν εκτίμηση της πορείας της προόδου που πραγματοποιείται στη Σχολική Μονάδα (Εκπαιδευτικές, Παιδαγωγικές & Διοικητικές Διαδικασίες), την παρακολουθούν και την υποστηρίζουν», παρατηρείται η μεγαλύτερη συσπείρωση ερωτηθέντων, με τη μικρότερη τιμή τυπικής απόκλισης να ισούται με 0.971, ενώ στο ερώτημα 3: «Ο/η Διευθυντής/ντρία & ο/η Προϊστάμενος/η λειτουργούν ως πρότυπο για τις αξίες της Σχολικής Μονάδας», παρατηρείται η μεγαλύτερη τιμή τυπικής απόκλισης, ίση με 1.149 (Πίνακας 8.1).

Πίνακας 8.1. Περιγραφική Στατιστική – Ηγεσία

ΗΓΕΣΙΑ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1) Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η έχει οικοδομήσει και έχει μοιραστεί με τον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών την Αποστολή και το Όραμα της Σχολικής Μονάδας.	3.48	1.075
2) Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η έχει διαμορφώσει ένα σύστημα αξιών και έναν κώδικα ηθικής για τη Σχολική Μονάδα.	3.89	1.112
3) Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η λειτουργεί ως πρότυπο για τις αξίες της Σχολικής Μονάδας.	3.97	1.149
4) Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η κάνει εκτίμηση της πορείας της προόδου που πραγματοποιείται στη Σχολική Μονάδα (Εκπαιδευτικές, Παιδαγωγικές & Διοικητικές διαδικασίες), την παρακολουθεί και την υποστηρίζει.	3.84	.971
5) Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η έχει αναγνωρίσει ποιοι είναι εξωτερικοί ενδιαφερόμενοι της Σχολικής Μονάδας και αλληλοεπιδρά συχνά μαζί τους (Κρατικοί & Υπηρεσιακοί Φορείς, Υπεύθυνοι Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων σε εθνικό & διεθνές επίπεδο, Κοινωνικοί Φορείς, Φορείς τοπικής ή νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, Συνδικαλιστικές Οργανώσεις, Σύλλογοι Γονέων & Κηδεμόνων, Άλλα σχολεία ή Εκπαιδευτικά Ιδρύματα).	3.77	1.050
6) Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η εμπνέει τον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών και δημιουργεί μια παιδεία αριστείας.	3.58	1.108
7) Ο/Η Διευθυντής/Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η εξασφαλίζει ότι η Σχολική Μονάδα βρίσκεται σε εγρήγορση και είναι αρκετά ευέλικτη ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις αλλαγές.	3.88	1.004

Πίνακας 8.2. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η έχει οικοδομήσει και έχει μοιραστεί με τον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών την Αποστολή και το Όραμα της Σχολικής Μονάδας»

Ηγεσία	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1η Ερώτηση		
1 Δεν έχουμε άποψη	9	3.9
2 Έχουμε κάποια σχέδια	34	14.7
3 Το ξεκινήσαμε	67	29.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	78	33.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	43	18.6
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.3. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η έχει διαμορφώσει ένα σύστημα αξιών και έναν κώδικα ηθικής για τη Σχολική Μονάδα»

Ηγεσία	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
2^η Ερώτηση		
1 Δεν έχουμε άποψη	7	3.0
2 Έχουμε κάποια σχέδια	24	10.4
3 Το ξεκινήσαμε	42	18.2
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	72	31.2
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	86	37.2
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.4. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η λειτουργεί ως πρότυπο για τις αξίες της Σχολικής Μονάδας»

Ηγεσία 3η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	15	6.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	11	4.8
3 Το ξεκινήσαμε	33	14.3
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	80	34.6
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	92	39.8
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.5. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η κάνει εκτίμηση της πορείας της προόδου που πραγματοποιείται στη Σχολική Μονάδα (εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές & διοικητικές διαδικασίες), την παρακολουθεί και την υποστηρίζει»

Ηγεσία 4η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	5	2.2
2 Έχουμε κάποια σχέδια	17	7.4
3 Το ξεκινήσαμε	49	21.2
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	99	42.9
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	61	26.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.6. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η έχει αναγνωρίσει ποιοι είναι οι εξωτερικοί ενδιαφερόμενοι της Σχολικής Μονάδας και αλληλεπιδρά συχνά μαζί τους (Κρατικοί & Υπηρεσιακοί Φορείς, Υπεύθυνοι Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων σε εθνικό & διεθνές επίπεδο, Κοινωνικοί Φορείς, Φορείς τοπικής ή νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, Συνδικαλιστικές Οργανώσεις, Σύλλογοι Γονέων & Κηδεμόνων, Άλλα σχολεία ή Εκπαιδευτικά Ιδρύματα)»

Ηγεσία 5η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	7	3.0
2 Έχουμε κάποια σχέδια	21	9.1
3 Το ξεκινήσαμε	55	23.8
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	84	36.4
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	64	27.7
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.7. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η εμπνέει τον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών και δημιουργεί μια παιδεία αριστείας»

Ηγεσία 6η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	10	4.3
2 Έχουμε κάποια σχέδια	33	14.3
3 Το ξεκινήσαμε	52	22.5
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	86	37.2
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	50	21.6
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.8. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος-η εξασφαλίζει ότι η Σχολική Μονάδα βρίσκεται σε εγρήγορση και είναι αρκετά ευέλικτη ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις αλλαγές»

Ηγεσία 7η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	6	2.6
2 Έχουμε κάποια σχέδια	16	6.9
3 Το ξεκινήσαμε	47	20.3
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	92	39.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	70	30.3
Σύνολο	231	100.0

8.1.2. Ευρήματα Κριτηρίου «Στρατηγική»

Από την παρατήρηση των ποσοστών σε κάθε μία από τις ερωτήσεις που αναφέρονται στη Στρατηγική της Σχολικής Μονάδας (Πίνακες 8.10 έως και 8.16) αποτυπώνεται οι Διευθυντές-ντριες και Προϊστάμενοι-ες να δηλώνουν στην συντριπτική τους πλειοψηφία «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωση» των διαδικασιών αυτών (με 34.60% στην 1^η ερώτηση, 32% στη δεύτερη, 38.5% στην τρίτη, 31.6% στην τέταρτη, 36.80 στην πέμπτη και με 35.1% στην έβδομη) και μόνο στην 6^η ερώτηση «Η Στρατηγική μας, καθώς και ο τρόπος που αυτή επιτυγχάνεται ευρέως και τακτικά, επικοινωνούνται με το διδακτικό προσωπικό

της Σχολικής Μονάδας» να δηλώνουν σε ποσοστό 39% «Το έχουμε ολοκληρώσει». Ακόμα, από την παρατήρηση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων της ομάδας και, συγκεκριμένα, στο ερώτημα 1 και 5, όπου σημειώνονται οι μικρότερες τιμές τυπικών αποκλίσεων 0.982 και 0.991 αντίστοιχα, «Η Στρατηγική μας βασίζεται σε μια διεξοδική κατανόηση των αναγκών και των προσδοκιών όλων των εμπλεκομένων μερών (Μαθητών, Γονέων Κοινωνίας, Συνεργατών)» και «Η Στρατηγική μας μπορεί να τροποποιηθεί για να ανταποκριθεί στις αλλαγές του περιβάλλοντός μας», παρουσιάζονται οι μεγαλύτερες συσπειρώσεις στις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Επιπρόσθετα, στο ερώτημα 2: «Η Στρατηγική μας βασίζεται στην καθολική κατανόηση των συνθηκών του εξωτερικού περιβάλλοντός μας (κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού, τεχνολογικού, πολιτιστικού και νομοθετικού, αλλά και Καλών Πρακτικών από άλλες εκπαιδευτικές μονάδες για Συγκριτική Αξιολόγηση)», διαφαίνεται η μεγαλύτερη τιμή τυπικής απόκλισης απαντήσεων, ίση με 1.087 (Πίνακας 8.9).

Πίνακας 8.9. Περιγραφική Στατιστική – Στρατηγική

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1) Η Στρατηγική μας βασίζεται σε μια διεξοδική κατανόηση των αναγκών και των προσδοκιών όλων των εμπλεκομένων μερών μερών (Μαθητών, Γονέων, Κοινωνίας, Συνεργατών).	3.81	.982
2) Η Στρατηγική μας βασίζεται στην καθολική κατανόηση των συνθηκών του εξωτερικού περιβάλλοντός μας (κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού, τεχνολογικού, πολιτιστικού και νομοθετικού αλλά και Καλών Πρακτικών από άλλες εκπαιδευτικές μονάδες για Συγκριτική Αξιολόγηση).	3.49	1.087
3) Η Στρατηγική μας βασίζεται στην πλήρη κατανόηση των εσωτερικών επιδόσεων και ικανοτήτων μας.	3.71	1.013
4) Κάνουμε εκτίμηση της Στρατηγική μας και την βελτιώνουμε συχνά.	3.68	1.055
5) Η Στρατηγική μας μπορεί να τροποποιηθεί για να ανταποκριθεί στις αλλαγές του περιβάλλοντός μας.	3.79	.991
6) Η Στρατηγική μας καθώς και ο τρόπος που αυτή επιτυγχάνεται, ευρέως και τακτικά, επικοινωνούνται με το διδακτικό προσωπικό της Σχολικής Μονάδας.	4.00	1.015
7) Έχουμε ένα σαφές σχέδιο για την ανάπτυξη της Στρατηγικής μας και κάνουμε εκτίμηση της προόδου μας τακτικά.	3.71	1.055

Πίνακας 8.10. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Η Στρατηγική μας βασίζεται σε μια διεξοδική κατανόηση των αναγκών και των προσδοκιών όλων των εμπλεκόμενων μερών (Μαθητών, Γονέων Κοινωνίας, Συνεργατών)»

Στρατηγική 1η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	5	2.2
2 Έχουμε κάποια σχέδια	13	5.6
3 Το ξεκινήσαμε	68	29.4
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	80	34.6
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	65	28.1
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.11. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Η Στρατηγική μας βασίζεται στην καθολική κατανόηση των συνθηκών του εξωτερικού περιβάλλοντός μας (κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού, τεχνολογικού, πολιτιστικού και νομοθετικού αλλά και Καλών Πρακτικών από άλλες εκπαιδευτικές μονάδες για Συγκριτική Αξιολόγηση)»

Στρατηγική 2η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	8	3.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	37	16.0
3 Το ξεκινήσαμε	66	28.6
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	74	32.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	46	19.9
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.12. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Η Στρατηγική μας βασίζεται στην πλήρη κατανόηση των εσωτερικών επιδόσεων και ικανοτήτων μας»

Στρατηγική 3η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	6	2.6
2 Έχουμε κάποια σχέδια	22	9.5
3 Το ξεκινήσαμε	60	26.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	89	38.5
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	54	23.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.13. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Κάνουμε εκτίμηση της Στρατηγική μας και την βελτιώνουμε συχνά»

Στρατηγική 4η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	5	2.2
2 Έχουμε κάποια σχέδια	27	11.7
3 Το ξεκινήσαμε	65	28.1
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	73	31.6
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	61	26.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.14. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Η Στρατηγική μας μπορεί να τροποποιηθεί για να ανταποκριθεί στις αλλαγές του περιβάλλοντός μας»

Στρατηγική 5η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	3	1.3
2 Έχουμε κάποια σχέδια	22	9.5
3 Το ξεκινήσαμε	58	25.1
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	85	36.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	63	27.3
Σύνολο	231	100,0

Πίνακας 8.15. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Η Στρατηγική μας καθώς και ο τρόπος που αυτή επιτυγχάνεται, ευρέως και τακτικά, επικοινωνούνται με το διδακτικό προσωπικό της Σχολικής Μονάδας»

Στρατηγική 6η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	6	2.6
2 Έχουμε κάποια σχέδια	10	4.3
3 Το ξεκινήσαμε	53	22.9
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	72	31.2
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	90	39.0
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.16. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Έχουμε ένα σαφές σχέδιο για την ανάπτυξη της Στρατηγικής μας και κάνουμε εκτίμηση της προόδου μας τακτικά»

Στρατηγική 7η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	6	2.6
2 Έχουμε κάποια σχέδια	26	11.3
3 Το ξεκινήσαμε	58	25.1
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	81	35.1
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	60	26.0
Σύνολο	231	100.0

8.1.3. Ευρήματα Κριτηρίου «Άνθρωποι»

Από την παρατήρηση της ομάδας ερωτήσεων που αναφέρονται στους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας (Πίνακες 8.18 έως και 8.25), οι Διευθυντές-ντριες και Προϊστάμενοι-ες, δηλώνουν στα ερωτήματα 2,3 και 4 (με 28.1% , 29% και 25.5% αντίστοιχα) «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του» και στα ερωτήματα 5,6 και 7 (με ποσοστά 35.5%, 37.7% και 47.6% αντίστοιχα) «Το έχουμε ολοκληρώσει», παρουσιάζοντας ιδιαίτερα θετικές τάσεις στην πλειοψηφία των ερωτημάτων αυτής της ομάδας. Μόνο στην πρώτη ερώτηση απαντούν σε ποσοστό 22.9% «Το ξεκινήσαμε» και στην 8^η ερώτηση «Δεν έχουμε άποψη» σε ποσοστό 30.7%. Επίσης, από την παρατήρηση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων της ομάδας «Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας» (Πίνακας 17) και, συγκεκριμένα, στην 6η ερώτηση: «Διασφαλίζουμε ότι όλα τα απαραίτητα δεδομένα και οι πληροφορίες μοιράζονται και κατανοούνται κατάλληλα», οι απαντήσεις των ερωτηθέντων συσπειρώνονται περισσότερο από ότι στις υπόλοιπες, με τη μικρότερη τιμή τυπικής απόκλισης να ανέρχεται στο 1.034. Από την άλλη, στην 8^η ερώτηση: «Έχουμε ένα σύστημα ανταμοιβών και αναγνώρισης για να επιβραβεύουμε και για να δίνουμε κίνητρα στο Διδακτικό μας προσωπικό», αποτυπώνεται η μεγαλύτερη τιμή τυπικής απόκλισης, ίση με 1.458 (Πίνακας 8.17).

Πίνακας 8.17. Περιγραφική Στατιστική – Άνθρωποι Σχολικής Μονάδας

ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1) Στη Στρατηγική μας περιλαμβάνεται σχεδιασμός για το Διδακτικό Προσωπικό που θα χρειαστούμε μελλοντικά στη Σχολική μας Μονάδα.	2.89	1.382
2) Καλλιεργούμε τις γνώσεις και τις δεξιότητες του Διδακτικού Προσωπικού μας.	3.38	1.220
3) Το Διδακτικό Προσωπικό μας κατανοεί την Αποστολή, το Όραμα, τις Αξίες και την Στρατηγική της Σχολικής Μονάδας και η αξιολόγησή τους βασίζεται σε όλα αυτά.	3.54	1.164
4) Έχουμε δημιουργήσει μια κουλτούρα που αναπτύσσει και ανταμείβει την αφοσίωση του Διδακτικού Προσωπικού, τις δεξιότητες, τις κλίσεις και τη δημιουργικότητά τους.	3.33	1.318
5) Η εσωτερική μας επικοινωνία είναι αποτελεσματική και λειτουργεί προς όλες τις κατευθύνσεις: από πάνω προς τα κάτω, από κάτω προς τα πάνω και οριζόντια.	3.84	1.149
6) Διασφαλίζουμε ότι όλα τα απαραίτητα δεδομένα και οι πληροφορίες μοιράζονται και κατανοούνται κατάλληλα.	3.98	1.034
7) Μεριμνούμε για την υγεία και την ασφάλεια του Διδακτικού μας Προσωπικού, και παρέχουμε καλές συνθήκες εργασίας.	4.07	1.119
8) Έχουμε ένα σύστημα ανταμοιβών και αναγνώρισης για να επιβραβεύουμε και για να δίνουμε κίνητρα στο Διδακτικό μας Προσωπικό.	2.69	1.458

Πίνακας 8.18. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Στη Στρατηγική μας περιλαμβάνεται σχεδιασμός για το Διδακτικό Προσωπικό που θα χρειαστούμε μελλοντικά στη Σχολική μας Μονάδα»

Άνθρωποι 1η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	48	20.8
2 Έχουμε κάποια σχέδια	50	21.6
3 Το ξεκινήσαμε	53	22.9
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	40	17.3
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	40	17.3
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.19. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Καλλιεργούμε τις γνώσεις και τις δεξιότητες του Διδακτικού Προσωπικού μας»

Άνθρωποι 2η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	17	7.4
2 Έχουμε κάποια σχέδια	43	18.6
3 Το ξεκινήσαμε	56	24.2
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	65	28.1
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	50	21.6
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.20. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Το Διδακτικό Προσωπικό μας κατανοεί την Αποστολή, το Οραμα, τις Αξίες και την Στρατηγική της Σχολικής Μονάδας και η αξιολόγησή τους βασίζεται σε όλα αυτά»

Άνθρωποι 3η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	14	6.1
2 Έχουμε κάποια σχέδια	28	12.1
3 Το ξεκινήσαμε	65	28.1
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	67	29.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	57	24.7
Σύνολο	231	100,0

Πίνακας 8.21. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Έχουμε δημιουργήσει μια κουλτούρα που αναπτύσσει και ανταμείβει την αφοσίωση του Διδακτικού Προσωπικού, τις δεξιότητες, τις κλίσεις και τη δημιουργικότητά τους»

Άνθρωποι 4η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	27	11.7
2 Έχουμε κάποια σχέδια	38	16.5
3 Το ξεκινήσαμε	52	22.5
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	59	25.5
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	55	23.8
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.22. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Η εσωτερική μας επικοινωνία είναι αποτελεσματική και λειτουργεί προς όλες τις κατευθύνσεις: από πάνω προς τα κάτω, από κάτω προς τα πάνω και οριζόντια.»

Άνθρωποι 5η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	12	5.2
2 Έχουμε κάποια σχέδια	18	7.8
3 Το ξεκινήσαμε	48	20.8
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	71	30.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	82	35.5
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.23. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διασφαλίζουμε ότι όλα τα απαραίτητα δεδομένα και οι πληροφορίες μοιράζονται και κατανοούνται κατάλληλα»

Άνθρωποι 6η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	7	3.0
2 Έχουμε κάποια σχέδια	13	5.6
3 Το ξεκινήσαμε	44	19.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	80	34.6
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	87	37.7
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.24. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Μεριμνούμε για την υγεία και την ασφάλεια του Διδακτικού μας Προσωπικού, και παρέχουμε καλές συνθήκες εργασίας»

Άνθρωποι 7η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	11	4.8
2 Έχουμε κάποια σχέδια	10	4.3
3 Το ξεκινήσαμε	40	17.3
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	60	26.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	110	47.6
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.25. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Έχουμε ένα σύστημα ανταμοιβών και αναγνώρισης για να επιβραβεύουμε και για να δίνουμε κίνητρα στο Διδακτικό μας προσωπικό»

Άνθρωποι 8η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	71	30.7
2 Έχουμε κάποια σχέδια	44	19.0
3 Το ξεκινήσαμε	35	15.2
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	47	20.3
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	34	14.7
Σύνολο	231	100.0

8.1.4. Ευρήματα Κριτηρίου «Μέσα & Πόροι»

Από την παρατήρηση των ποσοστών στην ομάδα ερωτήσεων «Μέσα & Πόροι» (Πίνακες 8.27 έως και 8.33) οι Διευθυντές-ντρίες και Προϊστάμενοι-ες δηλώνουν στα περισσότερα ερωτήματα και, συγκεκριμένα, στο 1ο, 2ο, 3ο και 4ο «Το έχουμε ολοκληρώσει» (με ποσοστά 33.8%, 42.9%, 33.8% και 41.1% αντίστοιχα) και, επίσης, στο 5ο και 7ο ερώτημα «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του» (με 29% και 36.8% αντίστοιχα), παρουσιάζοντας συνολικά θετικές τάσεις στον τρόπο των απαντήσεών τους. Μόνο στην 6η ερώτηση με ποσοστό 32% δηλώνουν «Το ξεκινήσαμε». Ταυτόχρονα, από την παρατήρηση

των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων της ομάδας ερωτήσεων «Μέσα & Πόροι» και, συγκεκριμένα, στο 7ο ερώτημα σημειώνεται η μικρότερη τιμή τυπικής απόκλισης, ίση με 1.043, δηλώνοντας ξεκάθαρα τη συσπείρωση των ερωτηθέντων σ' αυτή την ερώτηση. Τέλος, στο 3ο ερώτημα διαφαίνεται η μεγαλύτερη τιμή τυπικής απόκλισης, ίση με 1.438 δηλώνοντας διασπορά των απαντήσεων των ερωτηθέντων από την επιλογή «Το έχουμε ολοκληρώσει» (Πίνακας 8.26).

Πίνακας 8.26. Περιγραφική Στατιστική – Μέσα & Πόροι

ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1) Με βάση την Στρατηγική μας έχουμε επιλέξει τους συνεργάτες μας (τοπικοί ή άλλοι φορείς) και προμηθευτές μας (για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών, προμήθεια εξοπλισμού) και διαχειριζόμαστε ανάλογα τις σχέσεις μαζί τους.	3.61	1.330
2) Η σχέση μας μαζί τους (συνεργάτες και προμηθευτές) βασίζεται σε αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμό και εξωστρέφεια.	3.87	1.279
3) Η συνεργασία με τους συνεργάτες και προμηθευτές μας βασίζεται σε βιώσιμα οφέλη.	3.54	1.438
4) Διαχειριζόμαστε τα οικονομικά μας για να εξασφαλίζουμε διαρκή επιτυχία.	3.75	1.397
5) Διαχειριζόμαστε τα κτίρια, τον εξοπλισμό, τα υλικά και τους φυσικούς μας πόρους με έναν βιώσιμο τρόπο. Διαρκώς μειώνουμε τις επιπτώσεις τους στο περιβάλλον.	3.58	1.209
6) Οι Τ.Π.Ε (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας) χρησιμοποιούνται κατάλληλα, στηρίζοντας την επίτευξη της Στρατηγικής.	3.53	1.130
7) Στην λήψη αποφάσεων προσπαθούμε να αξιοποιούμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την «πληροφορία».	3.82	1.043

Πίνακας 8.27. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Με βάση την Στρατηγική μας έχουμε επιλέξει τους συνεργάτες μας (τοπικοί ή άλλοι φορείς) και προμηθευτές μας (για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών, προμήθεια εξοπλισμού) και διαχειριζόμαστε ανάλογα τις σχέσεις μαζί τους»

Μέσα & Πόροι 1η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	22	9.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	32	13.9
3 Το ξεκινήσαμε	38	16.5
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	61	26.4
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	78	33.8
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.28. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Η σχέση μας μαζί τους (συνεργάτες και προμηθευτές) βασίζεται σε αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμό και εξωστρέφεια»

Μέσα & Πόροι 2η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	18	7.8
2 Έχουμε κάποια σχέδια	22	9.5
3 Το ξεκινήσαμε	31	13.4
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	61	26.4
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	99	42.9
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.29. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Η συνεργασία με τους συνεργάτες και προμηθευτές μας βασίζεται σε βιώσιμα οφέλη»

Μέσα & Πόροι 3η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	38	16.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	17	7.4
3 Το ξεκινήσαμε	37	16.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	61	26.4
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	78	33.8
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.30. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διαχειριζόμαστε τα οικονομικά μας για να εξασφαλίζουμε διαρκή επιτυχία»

Μέσα & Πόροι 4η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	30	13.0
2 Έχουμε κάποια σχέδια	18	7.8
3 Το ξεκινήσαμε	26	11.3
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	62	26.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	95	41.1
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.31. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διαχειριζόμαστε τα κτίρια, τον εξοπλισμό, τα υλικά και τους φυσικούς μας πόρους με έναν βιώσιμο τρόπο. Διαρκώς μειώνουμε τις επιπτώσεις τους στο περιβάλλον»

Μέσα & Πόροι 5η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	15	6.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	31	13.4
3 Το ξεκινήσαμε	54	23.4
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	67	29.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	64	27.7
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.32. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Οι Τ.Π.Ε (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας) χρησιμοποιούνται κατάλληλα, στηρίζοντας την επίτευξη της Στρατηγικής»

Μέσα & Πόροι 6η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	13	5.6
2 Έχουμε κάποια σχέδια	25	10.8
3 Το ξεκινήσαμε	74	32.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	65	28.1
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	54	23.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.33. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: « Στην λήψη αποφάσεων προσπαθούμε να αξιοποιούμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την 'πληροφορία' »

Μέσα & Πόροι 7η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	8	3.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	16	6.9
3 Το ξεκινήσαμε	54	23.4
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	85	36.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	68	29.4
Σύνολο	231	100.0

8.1.5. Ευρήματα Κριτηρίου «Διοικητικές Διαδικασίες»

Από την παρατήρηση της ομάδας των ερωτημάτων «Διοικητικές Διαδικασίες» της Σχολικής Μονάδας (Πίνακες 8.35 έως και 8.41) διαφαίνεται οι Διευθυντές-ντριες και Προϊστάμενοι-ες να δηλώνουν στα περισσότερα από αυτά «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του» και συγκεκριμένα στο 1ο, 2ο, 6ο και 7ο (με ποσοστά 40.7%, 30.3%, 34.2% και 36.8% αντίστοιχα), ενώ στα υπόλοιπα δηλαδή στα ερωτήματα 3, 4 και 5 «Το ξεκινήσαμε» (με ποσοστά 31.6%, 31.6% και 31.2% αντίστοιχα). Ταυτόχρονα, από την παρατήρηση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των ερωτημάτων, σημειώνεται η μεγαλύτερη συσπείρωση απαντήσεων, με τιμή τυπικής απόκλιση ίση με 1.014 στο 7ο ερώτημα «Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη», ενώ στο 3ο ερώτημα «Αξιοποιούμε τις πληροφορίες που παίρνουμε από Καλές Πρακτικές, από διεξαγωγές ερευνών με μετρήσεις σε Μαθητές-τριες, Γονείς, ευρύτερη Κοινωνία και από άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης, προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης» παρατηρείται η μεγαλύτερη τιμή τυπικής απόκλισης, ίση με 1.223 συγκριτικά με τις άλλες (Πίνακας 8.34).

Πίνακας 8.34. Περιγραφική Στατιστική – Διοικητικές Διαδικασίες

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1) Σχεδιάζουμε και διαχειριζόμαστε τις Διοικητικές Διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενδιαφερομένων μερών: Μαθητών, Γονέων, Κοινωνίας.	3.85	1.034
2) Αναπτύσσουμε τα διοικητικά παραγωγικά έργα και τις υπηρεσίες μας, για να δημιουργήσουμε την προστιθέμενη αξία σε Μαθητές-τριες, Γονείς, Κοινωνία (Εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).	3.31	1.152
3) Αξιοποιούμε τις πληροφορίες που παίρνουμε από Καλές Πρακτικές, από διεξαγωγές ερευνών με μετρήσεις σε Μαθητές-τριες, Γονείς, ευρύτερη Κοινωνία και από άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης, προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης.	3.32	1.223
4) Προωθούμε και προβάλλουμε αποτελεσματικά, τα διοικητικά παραγωγικά έργα και τις υπηρεσίες μας.	3.17	1.173
5) Τα διοικητικά παραγωγικά έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν, ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).	3.02	1.198
6) Διαχειριζόμαστε και εμπλουτίζουμε τις σχέσεις μας με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, γνωρίζοντας καλά ποιες είναι οι διαφορετικές αυτές ομάδες αποδεκτών και προλαμβάνοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες τους.	3.59	1.034
7) Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη.	3.90	1.014

Πίνακας 8.35. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Σχεδιάζουμε και διαχειριζόμαστε τις Διοικητικές Διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενδιαφερομένων μερών: Μαθητών, Γονέων, Κοινωνίας»

Διοικητικές Διαδικασίες 1η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	6	2.6
2 Έχουμε κάποια σχέδια	22	9.5
3 Το ξεκινήσαμε	41	17.7
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	94	40.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	68	29.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.36. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Αναπτύσσουμε τα διοικητικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας, για να δημιουργήσουμε την προστιθέμενη αξία σε Μαθητές-τριες, Γονείς, Κοινωνία (Εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων)»

Διοικητικές Διαδικασίες 2η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	18	7.8
2 Έχουμε κάποια σχέδια	37	16.0
3 Το ξεκινήσαμε	69	29.9
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	70	30.3
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	37	16.0
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.37. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Αξιοποιούμε τις πληροφορίες που παίρνουμε από Καλές Πρακτικές, από διεξαγωγές ερευνών με μετρήσεις σε Μαθητές-τριες, Γονείς, ευρύτερη Κοινωνία και από άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης, προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης»

Διοικητικές Διαδικασίες 3η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	25	10.8
2 Έχουμε κάποια σχέδια	27	11.7
3 Το ξεκινήσαμε	73	31.6
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	61	26.4
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	45	19.5
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.38. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Πρωθούμε και προβάλλουμε αποτελεσματικά, τα διοικητικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας»

Διοικητικές Διαδικασίες 4η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	24	10.4
2 Έχουμε κάποια σχέδια	39	16.9
3 Το ξεκινήσαμε	73	31.6
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	64	27.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	31	13.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.39. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Τα διοικητικά παραγώγιμα έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν, ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων)»

Διοικητικές Διαδικασίες 5η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	32	13.9
2 Έχουμε κάποια σχέδια	42	18.2
3 Το ξεκινήσαμε	72	31.2
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	60	26.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	25	10.8
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.40. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διαχειριζόμαστε και εμπλουτίζουμε τις σχέσεις μας με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία γνωρίζοντας καλά ποιες είναι οι διαφορετικές αυτές ομάδες αποδεκτών και προλαμβάνοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες τους»

Διοικητικές Διαδικασίες 6η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	6	2.6
2 Έχουμε κάποια σχέδια	28	12.1
3 Το ξεκινήσαμε	69	29.9
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	79	34.2
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	49	21.2
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.41. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη»

Διοικητικές Διαδικασίες 7η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	6	2.6
2 Έχουμε κάποια σχέδια	15	6.5
3 Το ξεκινήσαμε	50	21.6
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	85	36.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	75	32.5
Σύνολο	231	100.0

8.1.6. Ευρήματα Κριτηρίου «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες»

Από την παρατήρηση της ομάδας ερωτημάτων «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες» της Σχολικής Μονάδας (Πίνακες 8.43 έως και 8.49) αποτυπώνεται οι Διευθυντές-ντριες και Προϊστάμενοι-ες να δηλώνουν στις ερωτήσεις 1, 6 και 7 (με ποσοστά 37.2%, 35.1% και 39.8% αντίστοιχα) «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του», στις ερωτήσεις 2 και 3 (με ποσοστά 32.5% και 34.6% αντίστοιχα) «Το ξεκινήσαμε» και στις ερωτήσεις 4 και 5 με ισοψηφία απαντήσεων (με ποσοστά 29.4% και 29.9% αντίστοιχα) «Το ξεκινήσαμε» και «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του». Στην 1η ερώτηση: «Σχεδιάζουμε και διαχειριζόμαστε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενδιαφερομένων μερών: Μαθητών, Γονέων, Κοινωνίας» και στην 7η ερώτηση: «Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη» σημειώνεται η μεγαλύτερη συσπείρωση απαντήσεων - με μικρές τιμές τυπικής απόκλισης ίσες με 0.966 και 0.935 αντίστοιχα - ενώ στην 5η ερώτηση: «Τα εκπαιδευτικά παραγωγικά έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν, ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων)» διαφαίνεται η μεγαλύτερη τιμή τυπικής απόκλισης στις απαντήσεις συγκριτικά με τις υπόλοιπες, ίση με 1,1 (Πίνακας 8.42).

Πίνακας 8.42. Περιγραφική Στατιστική – Εκπαιδευτικές Διαδικασίες

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1) Σχεδιάζουμε και διαχειριζόμαστε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενδιαφερομένων μερών: Μαθητών, Γονέων, Κοινωνίας.	3.92	.966
2) Αναπτύσσουμε τα εκπαιδευτικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας, για να δημιουργήσουμε την προστιθέμενη αξία σε Μαθητές-τριες, Γονείς, Κοινωνία (Εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).	3.44	1.113
3) Αξιοποιούμε τις πληροφορίες που παίρνουμε από Καλές Πρακτικές, από διεξαγωγές ερευνών με μετρήσεις σε Μαθητές-τριες, Γονείς, ευρύτερη Κοινωνία και από άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης, προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης.	3.44	1.132
4) Προωθούμε και προβάλλουμε αποτελεσματικά, τα εκπαιδευτικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας.	3.48	1.111
5) Τα εκπαιδευτικά παραγώγιμα έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).	3.22	1.144
6) Διαχειριζόμαστε και εμπλουτίζουμε τις σχέσεις μας με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, γνωρίζοντας καλά ποιες είναι οι διαφορετικές αυτές ομάδες αποδεκτών και προλαμβάνοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες τους.	3.55	1.020
7) Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη.	3.89	.935

Πίνακας 8.43. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Σχεδιάζουμε και διαχειριζόμαστε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενδιαφερομένων μερών: Μαθητών, Γονέων, Κοινωνίας»

Εκπαιδευτικές Διαδικασίες 1η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	4	1.7
2 Έχουμε κάποια σχέδια	13	5.6
3 Το ξεκινήσαμε	54	23.4
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	86	37.2
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	74	32.0
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.44. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Αναπτύσσουμε τα εκπαιδευτικά παραγωγικά έργα και τις υπηρεσίες μας, για να δημιουργήσουμε την προστιθέμενη αξία σε Μαθητές-τριες, Γονείς, Κοινωνία (Εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων)»

Εκπαιδευτικές Διαδικασίες 2η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	15	6.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	26	11.3
3 Το ξεκινήσαμε	75	32.5
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	72	31.2
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	43	18.6
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.45. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Αξιοποιούμε τις πληροφορίες που παίρνουμε από Καλές Πρακτικές, από διεξαγωγές ερευνών με μετρήσεις σε Μαθητές-τριες, Γονείς, ευρύτερη Κοινωνία και από άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης, προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης»

Εκπαιδευτικές Διαδικασίες 3η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	15	6.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	26	11.3
3 Το ξεκινήσαμε	80	34.6
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	62	26.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	48	20.8
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.46. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Πρωθούμε και προβάλλουμε αποτελεσματικά, τα εκπαιδευτικά παραγώγικα έργα και τις υπηρεσίες μας»

Εκπαιδευτικές Διαδικασίες		
4η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	9	3.9
2 Έχουμε κάποια σχέδια	37	16.0
3 Το ξεκινήσαμε	68	29.4
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	68	29.4
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	49	21.2
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.47. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Τα εκπαιδευτικά παραγώγικα έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων)»

Εκπαιδευτικές Διαδικασίες		
5η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	19	8.2
2 Έχουμε κάποια σχέδια	43	18.6
3 Το ξεκινήσαμε	69	29.9
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	69	29.9
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	31	13.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.48. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διαχειριζόμαστε και εμπλουτίζουμε τις σχέσεις μας με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, γνωρίζοντας καλά ποιες είναι οι διαφορετικές αυτές ομάδες αποδεκτών και προλαμβάνοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες τους»

Εκπαιδευτικές Διαδικασίες		
6η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	4	1.7
2 Έχουμε κάποια σχέδια	35	15.2
3 Το ξεκινήσαμε	67	29.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	81	35.1
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	44	19.0
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.49. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη»

Εκπαιδευτικές Διαδικασίες 7η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	1	.4
2 Έχουμε κάποια σχέδια	19	8.2
3 Το ξεκινήσαμε	52	22.5
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	92	39.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	67	29.0
Σύνολο	231	100.0

8.1.7. Ευρήματα Κριτηρίου «Παιδαγωγικές Διαδικασίες»

Από την παρατήρηση της ομάδας των ερωτήσεων «Παιδαγωγικές Διαδικασίες» της Σχολικής Μονάδας (Πίνακες 8.51 έως και 8.57) διαφαίνεται οι Διευθυντές-ντριες και Προϊστάμενοι-ες να δηλώνουν σε όλα και τα επτά ερωτήματα (με ποσοστά 39%, 35.5%, 33.3%, 33.5%, 34.6%, 36.4% και 42% αντίστοιχα) «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του». Επιπλέον, από την παρατήρηση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων (Πίνακας 8.50), αποκαλύπτεται ότι στο 7ο ερώτημα «Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη» αποτυπώνεται η μεγαλύτερη συσπείρωση, με τη μικρότερη τιμή τυπικής απόκλισης να ισούται με 0.906. Όμως, στα ερωτήματα 4 και 5: «Προωθούμε και προβάλλουμε αποτελεσματικά τα παιδαγωγικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας» και «Τα παιδαγωγικά παραγώγιμα έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν, ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων)» αντίστοιχα, διαφαίνεται η μεγαλύτερη τιμή τυπικής απόκλισης των απαντήσεων και στις δύο ερωτήσεις, ίση με 1.087.

Πίνακας 8.50. Περιγραφική Στατιστική – Παιδαγωγικές Διαδικασίες

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1) Σχεδιάζουμε και διαχειριζόμαστε τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενδιαφερομένων μερών: Μαθητών, Γονέων, Κοινωνίας.	3.94	.947
2) Αναπτύσσουμε τα παιδαγωγικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας, για να δημιουργήσουμε την προστιθέμενη αξία σε Μαθητές-τριες, Γονείς, Κοινωνία (Εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).	3.58	1.084
3) Αξιοποιούμε τις πληροφορίες που παίρνουμε από Καλές Πρακτικές, από διεξαγωγές ερευνών με μετρήσεις σε Μαθητές-τριες, Γονείς, ευρύτερη Κοινωνία και από άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης, προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης.	3.55	1.078
4) Προωθούμε και προβάλλουμε αποτελεσματικά τα παιδαγωγικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας.	3.50	1.087
5) Τα παιδαγωγικά παραγώγιμα έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν, ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).	3.41	1.087
6) Διαχειριζόμαστε και εμπλουτίζουμε τις σχέσεις μας με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, γνωρίζοντας καλά ποιές είναι οι διαφορετικές αυτές ομάδες αποδεκτών και προλαμβάνοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες τους.	3.58	1.034
7) Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη.	3.87	.906

Πίνακας 8.51. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Σχεδιάζουμε και διαχειριζόμαστε τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενδιαφερομένων μερών: Μαθητών, Γονέων, Κοινωνίας»

Παιδαγωγικές Διαδικασίες 1^η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	3	1.3
2 Έχουμε κάποια σχέδια	14	6.1
3 Το ξεκινήσαμε	50	21.6
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	90	39.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	74	32.0
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.52. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Αναπτύσσουμε τα παιδαγωγικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας, για να δημιουργήσουμε την προστιθέμενη αξία σε Μαθητές-τριες, Γονείς, Κοινωνία (Εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων)»

Παιδαγωγικές Διαδικασίες 2^η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	9	3.9
2 Έχουμε κάποια σχέδια	30	13.0
3 Το ξεκινήσαμε	60	26.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	82	35.5
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	50	21.6
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.53. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Αξιοποιούμε τις πληροφορίες που παίρνουμε από Καλές Πρακτικές, από διεξαγωγές ερευνών με μετρήσεις σε Μαθητές-τριες, Γονείς, ευρύτερη Κοινωνία και από άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης, προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης»

Παιδαγωγικές Διαδικασίες 3^η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	10	4.3
2 Έχουμε κάποια σχέδια	27	11.7
3 Το ξεκινήσαμε	69	29.9
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	77	33.3
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	48	20.8
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.54. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Προωθούμε και προβάλλουμε αποτελεσματικά τα παιδαγωγικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας»

Παιδαγωγικές Διαδικασίες 4^η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	8	3.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	37	16.0
3 Το ξεκινήσαμε	63	27.3
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	77	33.3
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	46	19.9
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.55. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Τα παιδαγωγικά παραγώγιμα έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν, ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων)»

Παιδαγωγικές Διαδικασίες 5^η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	12	5.2
2 Έχουμε κάποια σχέδια	35	15.2
3 Το ξεκινήσαμε	67	29.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	80	34.6
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	37	16.0
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.56. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διαχειριζόμαστε και εμπλουτίζουμε τις σχέσεις μας με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, γνωρίζοντας καλά ποιές είναι οι διαφορετικές αυτές ομάδες αποδεκτών και προλαμβάνοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες τους»

Παιδαγωγικές Διαδικασίες 6^η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	5	2.2
2 Έχουμε κάποια σχέδια	33	14.3
3 Το ξεκινήσαμε	62	26.8
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	84	36.4
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	47	20.3
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.57. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη»

Παιδαγωγικές Διαδικασίες 7 ^η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	1	.4
2 Έχουμε κάποια σχέδια	17	7.4
3 Το ξεκινήσαμε	55	23.8
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	97	42.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	61	26.4
Σύνολο	231	100.0

8.1.8. Ευρήματα Κριτηρίου «Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων»

Από την παρατήρηση της ομάδας των ερωτημάτων «Αποτελέσματα των Μαθητών και Γονέων» της Σχολικής Μονάδας (Πίνακες 8.59. έως και 8.67.) οι Διευθυντές-ντριες και Προϊστάμενοι-ες δηλώνουν στις ερωτήσεις 3,6,7,8 και 9 (με ποσοστά 40.3%, 32.5%, 32%, 28.6% και 31.6% αντίστοιχα) «Δεν έχουμε άποψη», στις ερωτήσεις 1 και 2 (με ποσοστά 43.3% και 38.5 αντίστοιχα) «Έχουμε κάποια σχέδια», στην 4η ερώτηση (με ποσοστό 30.7%) «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του» και τέλος στην 5η (με ποσοστό 28.6%) «Το ξεκινήσαμε». Από την παρατήρηση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των ερωτημάτων, η μεγαλύτερη συσπείρωση απαντήσεων (με τιμή τυπικής απόκλισης ίσης με 1.080) σημειώνεται στην 1η ερώτηση: «Διεξάγουμε τακτικά έρευνες με μετρήσεις σε Γονείς και Μαθητές-τριες, με δείκτες που παρακολουθούν την ικανοποίηση τους» και η μεγαλύτερη τιμή τυπικής απόκλισης ερωτήσεων, ίση με 1.437 στην 6η ερώτηση: «Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων σε Μαθητές-τριες και Γονείς παρουσιάζουν θετική τάση» (Πίνακας 8.58).

Πίνακας 8.58. Περιγραφική Στατιστική – Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών/τριών

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ-ΤΡΙΩΝ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1) Διεξάγουμε τακτικά έρευνες με μετρήσεις σε Γονείς και Μαθητές-τριες με δείκτες που παρακολουθούν την ικανοποίηση τους.	2.14	1.080
2) Διεξάγουμε έρευνες με μετρήσεις για την αφοσίωση των Μαθητών και των Γονέων μας.	2.05	1.104
3) Διεξάγουμε έρευνες με μετρήσεις για την αρεστότητα των Μαθητών και των Γονέων, ώστε να συστήσουν την Σχολική μας Μονάδα σε άλλους.	2.08	1.193
4) Παρακολουθούμε τα παράπονα και τις συστάσεις των Μαθητών και των Γονέων.	3.69	1.156
5) Παρακολουθούμε την εντύπωση των Μαθητών και των Γονέων για την απόδοσή μας.	3.55	1.185
6) Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων σε Μαθητές-τριες και Γονείς παρουσιάζουν θετική τάση.	2.70	1.437
7) Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε στους δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων σε Μαθητές-τριες και Γονείς.	2.58	1.352
8) Παρακολουθούμε και προβλέπουμε την απόδοσή μας και κάνουμε Συγκριτική Αξιολόγηση με τα αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων.	2.52	1.298
9) Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών μας, των εξωτερικών μας μετρήσεων (μέσω διεξαγωγής ερευνών ή άλλων εργαλείων, σε Μαθητές-τριες και Γονείς για συλλογή στοιχείων) και των εσωτερικών μας μετρήσεων (με εσωτερικούς δείκτες που έχει η ίδια η Σχολική Μονάδα και τους χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ελέγχου της επίδοσής της).	2.41	1.278

Πίνακας 8.59. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διεξάγουμε τακτικά έρευνες με μετρήσεις σε Γονείς και Μαθητές-τριες, με δείκτες που παρακολουθούν την ικανοποίηση τους»

Αποτελέσματα		
Γονέων & Μαθητών-τριών	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1^η Ερώτηση		
1 Δεν έχουμε άποψη	69	29.9
2 Έχουμε κάποια σχέδια	100	43.3
3 Το ξεκινήσαμε	33	14.3
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	18	7.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	11	4.8
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.60. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διεξάγουμε έρευνες με μετρήσεις για την αφοσίωση των Μαθητών και των Γονέων μας»

Αποτελέσματα		
Γονέων & Μαθητών-τριών	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
2^η Ερώτηση		
1 Δεν έχουμε άποψη	85	36.8
2 Έχουμε κάποια σχέδια	89	38.5
3 Το ξεκινήσαμε	29	12.6
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	17	7.4
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	11	4.8
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.61. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διεξάγουμε έρευνες με μετρήσεις για την αρεστότητα των Μαθητών και των Γονέων, ώστε να συστήσουν την Σχολική μας Μονάδα σε άλλους»

Αποτελέσματα		
Γονέων & Μαθητών-τριών	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
3^η Ερώτηση		
1 Δεν έχουμε άποψη	93	40.3
2 Έχουμε κάποια σχέδια	75	32.5
3 Το ξεκινήσαμε	27	11.7
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	23	10.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	13	5.6
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.62. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Παρακολουθούμε τα παράπονα και τις συστάσεις των Μαθητών και των Γονέων»

Αποτελέσματα		
Γονέων & Μαθητών-τριών 4^η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	13	5.6
2 Έχουμε κάποια σχέδια	22	9.5
3 Το ξεκινήσαμε	57	24.7
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	71	30.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	68	29.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.63. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Παρακολουθούμε την εντύπωση των Μαθητών και των Γονέων για την απόδοσή μας»

Αποτελέσματα		
Γονέων & Μαθητών-τριών 5^η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	14	6.1
2 Έχουμε κάποια σχέδια	29	12.6
3 Το ξεκινήσαμε	66	28.6
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	60	26.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	62	26.8
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.64. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων σε Μαθητές-τριες και Γονείς παρουσιάζουν θετική τάση»

Αποτελέσματα		
Γονέων & Μαθητών-τριών 6^η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	75	32.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	31	13.4
3 Το ξεκινήσαμε	41	17.7
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	57	24.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	27	11.7
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.65. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε στους δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων σε Μαθητές-τριες και Γονείς»

Αποτελέσματα		
Γονέων & Μαθητών-τριών	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
7^η Ερώτηση		
1 Δεν έχουμε άποψη	74	32.0
2 Έχουμε κάποια σχέδια	40	17.3
3 Το ξεκινήσαμε	43	18.6
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	57	24.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	17	7.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.66. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Παρακολουθούμε και προβλέπουμε την απόδοσή μας και κάνουμε Συγκριτική Αξιολόγηση με τα αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων»

Αποτελέσματα		
Γονέων & Μαθητών-τριών	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
8^η Ερώτηση		
1 Δεν έχουμε άποψη	66	28.6
2 Έχουμε κάποια σχέδια	56	24.2
3 Το ξεκινήσαμε	52	22.5
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	36	15.6
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	21	9.1
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.67. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών μας, των εξωτερικών μας μετρήσεων (μέσω διεξαγωγής ερευνών ή άλλων εργαλείων, σε Μαθητές-τριες και Γονείς για συλλογή στοιχείων) και των εσωτερικών μας μετρήσεων (με εσωτερικούς δείκτες που έχει η ίδια η Σχολική Μονάδα και τους χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ελέγχου της επίδοσής της)»

Αποτελέσματα		
Γονέων & Μαθητών-τριών	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
9^η Ερώτηση		
1 Δεν έχουμε άποψη	73	31.6
2 Έχουμε κάποια σχέδια	61	26.4
3 Το ξεκινήσαμε	44	19.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	36	15.6
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	17	7.4
Σύνολο	231	100.0

8.1.9. Ευρήματα Κριτηρίου «Αποτελέσματα Ανθρώπων»

Από την παρατήρηση των ερωτημάτων της ομάδας «Αποτελέσματα Ανθρώπων» της Σχολικής Μονάδας (Πίνακες 8.69 έως και 8.76) διαφαίνεται οι Διευθυντές-ντριες και Προϊστάμενοι-ες να δηλώνουν σε όλα ανεξαιρέτως «Δεν έχουμε άποψη» (με ποσοστά 45.9%, 48.1%, 42%, 45.5%, 46.8%, 40.7%, 42.4% και 43.7% αντίστοιχα). Από την άλλη, από την παρατήρηση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων της ομάδας αυτής, παρατηρείται η μεγαλύτερη συσπείρωση των απαντήσεων - με την μικρότερη τιμή τυπικής απόκλισης, ίση με 1.222 - στην 4η ερώτηση: «Αναπτύσσουμε δείκτες για να αξιολογήσουμε και να βελτιώσουμε την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών», ενώ η μεγαλύτερη τιμή τυπικής απόκλισης ίσης με 1.350, να καταγράφεται στην 8η ερώτηση: «Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας» (Πίνακας 8.68).

Πίνακας 8.68. Περιγραφική Στατιστική – Αποτελέσματα Εκπαιδευτικών

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1) Από την διεξαγωγή ερευνών με μετρήσεις, σε εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας έχουμε δείκτες για να παρακολουθήσουμε την ικανοποίησή τους.	2.06	1.252
2) Διεξάγουμε έρευνες με μετρήσεις, σε εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας, με δείκτες, για να παρακολουθήσουμε την κατανόησή τους για την Στρατηγική και την ποιότητα της εσωτερικής επικοινωνίας.	2.00	1.235
3) Μετράμε την επάρκεια των ατομικών επιδόσεων των εκπαιδευτικών στις ανάγκες της Σχολικής μας Μονάδας.	2.16	1.266
4) Αναπτύσσουμε δείκτες για να αξιολογήσουμε και να βελτιώσουμε την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών.	2.04	1.222
5) Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων στους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας παρουσιάζουν θετική τάση.	2.13	1.317
6) Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε για τους δείκτες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας.	2.23	1.309
7) Συγκρίνουμε την αποδοτικότητά μας με αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων (Συγκριτική Αξιολόγηση) για τους δείκτες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας.	2.20	1.307
8) Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας.	2.19	1.350

Πίνακας 8.69. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Από την διεξαγωγή ερευνών με μετρήσεις, σε εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας, έχουμε δείκτες για να παρακολουθήσουμε την ικανοποίησή τους»

Αποτελέσματα Ανθρώπων	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1η Ερώτηση		
1 Δεν έχουμε άποψη	106	45.9
2 Έχουμε κάποια σχέδια	58	25.1
3 Το ξεκινήσαμε	31	13.4
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	20	8.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	16	6.9
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.70. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διεξάγουμε έρευνες με μετρήσεις, σε εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας, με δείκτες, για να παρακολουθήσουμε την κατανόησή τους για την Στρατηγική και την ποιότητα της εσωτερικής επικοινωνίας»

Αποτελέσματα Ανθρώπων	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
2η Ερώτηση		
1 Δεν έχουμε άποψη	111	48.1
2 Έχουμε κάποια σχέδια	61	26.4
3 Το ξεκινήσαμε	22	9.5
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	23	10.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	14	6.1
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.71. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Μετράμε την επάρκεια των ατομικών επιδόσεων των εκπαιδευτικών στις ανάγκες της Σχολικής μας Μονάδας»

Αποτελέσματα Ανθρώπων	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
3η Ερώτηση		
1 Δεν έχουμε άποψη	97	42.0
2 Έχουμε κάποια σχέδια	58	25.1
3 Το ξεκινήσαμε	34	14.7
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	27	11.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	15	6.5
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.72. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Αναπτύσσουμε δείκτες για να αξιολογήσουμε και να βελτιώσουμε την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών»

Αποτελέσματα Ανθρώπων 4η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	105	45.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	60	26.0
3 Το ξεκινήσαμε	30	13.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	23	10.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	13	5.6
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.73. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων στους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας παρουσιάζουν θετική τάση»

Αποτελέσματα Ανθρώπων 5η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	108	46.8
2 Έχουμε κάποια σχέδια	46	19.9
3 Το ξεκινήσαμε	31	13.4
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	30	13.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	16	6.9
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.74. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε για τους δείκτες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας»

Αποτελέσματα Ανθρώπων 6η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	94	40.7
2 Έχουμε κάποια σχέδια	57	24.7
3 Το ξεκινήσαμε	31	13.4
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	32	13.9
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	17	7.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.75. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Συγκρίνουμε την αποδοτικότητά μας με αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων (Συγκριτική Αξιολόγηση) για τους δείκτες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας»

Αποτελέσματα Ανθρώπων 7η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	98	42.4
2 Έχουμε κάποια σχέδια	51	22.1
3 Το ξεκινήσαμε	38	16.5
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	26	11.3
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	18	7.8
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.76. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας»

Αποτελέσματα Ανθρώπων 8η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	101	43.7
2 Έχουμε κάποια σχέδια	56	24.2
3 Το ξεκινήσαμε	25	10.8
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	28	12.1
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	21	9.1
Σύνολο	231	100.0

8.1.10. Ευρήματα Κριτηρίου «Αποτελέσματα Κοινωνίας»

Από την παρατήρηση της ομάδας ερωτημάτων «Αποτελέσματα της Κοινωνίας» της Σχολικής Μονάδας (Πίνακες 8.78 έως και 8.84) αποτυπώνεται οι Διευθυντές-ντριες και οι Προϊστάμενοι-ες να δηλώνουν σχεδόν σε όλες «Δεν έχουμε άποψη» και, συγκεκριμένα, στην 1^η, 2^η, 4^η, 5^η, 6^η και 7^η ερώτηση (με ποσοστά 49.4%, 48.9%, 44.2%, 45%, 43.3% και 41.1% αντίστοιχα), εκτός από την 3^η ερώτηση (με ποσοστό 26.8%) «Η Σχολική μας Μονάδα τακτικά υποστηρίζει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς την Κοινωνία» που παρατηρείται να δηλώνουν «Έχουμε κάποια σχέδια».

Επιπρόσθετα, από την παρατήρηση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων, η μεγαλύτερη συσπείρωση απαντήσεων παρατηρείται στην 2η ερώτηση: «Διεξάγουμε έρευνες με δείκτες για να μετρήσουμε τον περιβαλλοντικό αντίκτυπο της Σχολικής μας Μονάδας» με τιμή τυπικής απόκλισης ίση με 1.208 και η μεγαλύτερη απόκλιση απαντήσεων παρατηρείται στην 5η ερώτηση «Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε για τους δείκτες που κάνουν εκτίμηση για την απόδοσή μας στην Κοινωνία» με τιμή τυπικής απόκλισης ίση με 1.342 (Πίνακας 8.77).

Πίνακας 8.77. Περιγραφική Στατιστική – Αποτελέσματα Κοινωνίας

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1) Διεξάγουμε έρευνες με δείκτες για να διαπιστώσουμε ποια είναι η εικόνα της Σχολικής μας Μονάδας στο ευρύτερο περιβάλλον.	1.98	1.251
2) Διεξάγουμε έρευνες με δείκτες για να μετρήσουμε τον περιβαλλοντικό αντίκτυπο της Σχολικής μας Μονάδας.	1.97	1.208
3) Η Σχολική μας Μονάδα τακτικά υποστηρίζει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς την Κοινωνία.	2.61	1.320
4) Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων, σχετικά με την απόδοσή μας στην Κοινωνία, παρουσιάζουν θετική τάση.	2.16	1.322
5) Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε για τους δείκτες που κάνουν εκτίμηση για την απόδοσή μας στην Κοινωνία.	2.17	1.342
6) Συγκρίνουμε την απόδοσή μας με τα αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων (Συγκριτική αξιολόγηση), για τους δείκτες που μετρούν την απόδοσή μας στην Κοινωνία.	2.14	1.282
7) Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών που αφορούν την απόδοσή μας στην Κοινωνία.	2.20	1.323

Πίνακας 8.78. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διεξάγουμε έρευνες με δείκτες για να διαπιστώσουμε ποια είναι η εικόνα της Σχολικής μας Μονάδας στο ευρύτερο περιβάλλον»

Αποτελέσματα Κοινωνίας 1η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	114	49.4
2 Έχουμε κάποια σχέδια	59	25.5
3 Το ξεκινήσαμε	22	9.5
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	20	8.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	16	6.9
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.79. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Διεξάγουμε έρευνες με δείκτες για να μετρήσουμε τον περιβαλλοντικό αντίκτυπο της Σχολικής μας Μονάδας»

Αποτελέσματα Κοινωνίας 2η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	113	48.9
2 Έχουμε κάποια σχέδια	59	25.5
3 Το ξεκινήσαμε	26	11.3
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	20	8.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	13	5.6
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.80. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Η Σχολική μας Μονάδα τακτικά υποστηρίζει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς την Κοινωνία»

Αποτελέσματα Κοινωνίας 3η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	59	25.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	62	26.8
3 Το ξεκινήσαμε	44	19.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	42	18.2
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	24	10.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.81. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων, σχετικά με την απόδοσή μας στην Κοινωνία, παρουσιάζουν θετική τάση»

Αποτελέσματα Κοινωνίας 4η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	102	44.2
2 Έχουμε κάποια σχέδια	53	22.9
3 Το ξεκινήσαμε	31	13.4
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	26	11.3
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	19	8.2
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.82. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε για τους δείκτες που κάνουν εκτίμηση για την απόδοσή μας στην Κοινωνία»

Αποτελέσματα Κοινωνίας 5η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	104	45.0
2 Έχουμε κάποια σχέδια	52	22.5
3 Το ξεκινήσαμε	26	11.3
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	30	13.0
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	19	8.2
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.83. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Συγκρίνουμε την απόδοσή μας με τα αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων (Συγκριτική αξιολόγηση), για τους δείκτες που μετρούν την απόδοσή μας στην Κοινωνία»

Αποτελέσματα Κοινωνίας 6η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	100	43.3
2 Έχουμε κάποια σχέδια	57	24.7
3 Το ξεκινήσαμε	31	13.4
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	27	11.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	16	6.9
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.84. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών που αφορούν την απόδοσή μας στην Κοινωνία»

Αποτελέσματα Κοινωνίας 7η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	95	41.1
2 Έχουμε κάποια σχέδια	62	26.8
3 Το ξεκινήσαμε	28	12.1
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	25	10.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	21	9.1
Σύνολο	231	100.0

8.1.11. Ευρήματα Κριτηρίου «Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας»

Από την παρατήρηση της ομάδας ερωτήσεων «Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας» (Πίνακες 8.86 έως και 8.93) διαφαίνεται οι Διευθυντές-ντρίες και οι Προϊστάμενοι-ες να δηλώνουν σε όλες και τις οκτώ (με ποσοστά 35.5%, 38.5%, 39.4%, 43.7%, 43.7%, 40.7%, 42.9% και 39.4% αντίστοιχα) «Δεν έχουμε άποψη». Από την παρατήρηση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των ερωτημάτων, η μεγαλύτερη συσπείρωση απαντήσεων σημειώνεται στην 3η ερώτηση «Έχουμε δείκτες που κάνουν εκτίμηση της παραγωγικότητας και της συνολικής λειτουργικής μας απόδοσης» με τιμή τυπικής απόκλισης ίση με 1.204 ενώ στην 1η ερώτηση: «Κάνουμε εκτίμηση της οικονομικής ευρωστίας της Σχολικής μας Μονάδας, χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους δείκτες» παρατηρείται η μεγαλύτερη τιμή τυπικής απόκλισης, ίση με 1.370 (Πίνακας 8.85).

Πίνακας 8.85. Περιγραφική Στατιστική – Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1) Κάνουμε εκτίμηση της οικονομικής ευρωστίας της Σχολικής μας Μονάδας, χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους δείκτες.	2.40	1.370
2) Έχουμε δείκτες για να εκτιμήσουμε την απόδοση των παρεχόμενων (Εκπαιδευτικών, Παιδαγωγικών και Διοικητικών) Διαδικασιών και υπηρεσιών.	2.15	1.225
3) Έχουμε δείκτες που κάνουν εκτίμηση της παραγωγικότητας και της συνολικής λειτουργικής μας απόδοσης.	2.13	1.204
4) Έχουμε δείκτες που κάνουν εκτίμηση της απόδοσής μας στην Καινοτομία.	2.06	1.219
5) Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων για τα Εκπαιδευτικά, Παιδαγωγικά και Διοικητικά Αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας, παρουσιάζουν θετική τάση.	2.12	1.263
6) Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε για τους δείκτες που κάνουν εκτίμηση στα Εκπαιδευτικά, Παιδαγωγικά και Διοικητικά Αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας.	2.18	1.269
7) Συγκρίνουμε την απόδοσή μας με τα αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων (Συγκριτική Αξιολόγηση), στους δείκτες που κάνουν εκτίμηση στα Εκπαιδευτικά, Παιδαγωγικά και Διοικητικά Αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας.	2.13	1.253
8) Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών που κάνουν εκτίμηση στα Εκπαιδευτικά, Παιδαγωγικά και Διοικητικά Αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας.	2.20	1.287

Πίνακας 8.86. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Κάνουμε εκτίμηση της οικονομικής ευρωστίας της Σχολικής μας Μονάδας, χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους δείκτες»

Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας 1η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	82	35.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	56	24.2
3 Το ξεκινήσαμε	35	15.2
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	34	14.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	24	10.4
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.87. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Έχουμε δείκτες για να εκτιμήσουμε την απόδοση των παρεχόμενων (Εκπαιδευτικών, Παιδαγωγικών και Διοικητικών) Διαδικασιών και υπηρεσιών»

Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας 2η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	89	38.5
2 Έχουμε κάποια σχέδια	73	31.6
3 Το ξεκινήσαμε	30	13.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	24	10.4
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	15	6.5
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.88. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Έχουμε δείκτες που κάνουν εκτίμηση της παραγωγικότητας και της συνολικής λειτουργικής μας απόδοσης».

Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας 3η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	91	39.4
2 Έχουμε κάποια σχέδια	70	30.3
3 Το ξεκινήσαμε	33	14.3
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	24	10.4
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	13	5.6
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.89. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Έχουμε δείκτες που κάνουν εκτίμηση της απόδοσής μας στην Καινοτομία»

Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας 4η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	101	43.7
2 Έχουμε κάποια σχέδια	62	26.8
3 Το ξεκινήσαμε	35	15.2
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	18	7.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	15	6.5
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.90. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: « Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων για τα Εκπαιδευτικά, Παιδαγωγικά και Διοικητικά Αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας, παρουσιάζουν θετική τάση»

Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας 5η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	101	43.7
2 Έχουμε κάποια σχέδια	56	24.2
3 Το ξεκινήσαμε	34	14.7
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	25	10.8
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	15	6.5
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.91. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε για τους δείκτες που κάνουν εκτίμηση στα Εκπαιδευτικά, Παιδαγωγικά και Διοικητικά Αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας»

Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας 6η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	94	40.7
2 Έχουμε κάποια σχέδια	61	26.4
3 Το ξεκινήσαμε	30	13.0
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	32	13.9
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	14	6.1
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.92. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Συγκρίνουμε την απόδοσή μας με τα αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων (Συγκριτική Αξιολόγηση), στους δείκτες που κάνουν εκτίμηση στα Εκπαιδευτικά, Παιδαγωγικά και Διοικητικά Αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας»

Αποτελέσματα Σχολικής μονάδας 7η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	99	42.9
2 Έχουμε κάποια σχέδια	59	25.5
3 Το ξεκινήσαμε	32	13.9
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	27	11.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	14	6.1
Σύνολο	231	100.0

Πίνακας 8.93. Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών που κάνουν εκτίμηση στα Εκπαιδευτικά, Παιδαγωγικά και Διοικητικά Αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας»

Αποτελέσματα Σχολικής μονάδας 8η Ερώτηση	Συχνότητα τιμών	Ποσοστό
1 Δεν έχουμε άποψη	91	39.4
2 Έχουμε κάποια σχέδια	66	28.6
3 Το ξεκινήσαμε	29	12.6
4 Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	27	11.7
5 Το έχουμε ολοκληρώσει	18	7.8
Σύνολο	231	100.0

8.2. Συζήτηση Αποτελεσμάτων Ερωτηματολογίων Διευθυντών-ντριων/Προϊστάμενων

Οι Μέσοι Όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, και τα ποσοστά των απαντήσεων προσδιορίζουν τα επίπεδα ετοιμότητας εφαρμογής των κριτηρίων αυτών στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα.

Συγκεκριμένα, από τους Μέσους Όρους του Κριτηρίου «Ηγεσία» παρατηρείται θετική επίδραση του Κριτηρίου αυτού στις Σχολικές Μονάδες των ερωτηθέντων-εισών Διευθυντών-ντριών & Προϊστάμενων. Οι υψηλές τιμές τους παραπέμπουν σε δηλώσεις όπως: «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωση» ή «Το έχουμε ολοκληρώσει». Φαίνεται, δηλαδή, ότι η Ηγεσία με τις ενέργειές της αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το ανθρώπινο δυναμικό της Σχολικής Μονάδας ή με διάφορους φορείς, σχεδιάζει και οργανώνει τη Στρατηγική της, παρέχει και διοχετεύει τα Μέσα & Πόρους της, εφαρμόζει τις διαδικασίες που επιτελούνται στους κόλπους της. Ακόμη, η συσπείρωση (ως μικρή τυπική απόκλιση) των ερωτηθέντων-εισών στην ερώτηση: «Ο/Η Διευθυντής-ντρια/Προϊστάμενος-η κάνει εκτίμηση της πορείας της προόδου που πραγματοποιείται στη Σχολική Μονάδα (Εκπαιδευτικές, Παιδαγωγικές & Διοικητικές Διαδικασίες), την παρακολουθεί και την υποστηρίζει», τονίζει τη σημασία του Κριτηρίου «Ηγεσία». Από την άλλη παρατηρείται το αντίθετο στην ερώτηση «Ο/η Διευθυντής/ντρια & ο/η Προϊστάμενος λειτουργούν ως πρότυπο για τις αξίες της Σχολικής Μονάδας» όπου υπάρχει υψηλή τυπική απόκλιση, υποδεικνύοντας έτσι τον μικρότερο βαθμό ετοιμότητας στην «Ηγεσία» ως προς την ικανότητα για έμπνευση τη διαμόρφωση μιας κοινής κουλτούρας ποιότητας μεταξύ των ανθρώπων της.

Αναφορικά με το Κριτήριο «Στρατηγική», παρατηρούμε υψηλούς μέσους όρους σε όλες τις διαστάσεις του, με την πλειοψηφία των απαντήσεων να τοποθετούνται στις κατηγορίες «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωση» ή «Το έχουμε ολοκληρώσει». Επίσης, η μικρή τυπική απόκλιση των απαντήσεων στα ερωτήματα του Κριτηρίου «Στρατηγική»: «Η Στρατηγική μας βασίζεται σε μια διεξοδική κατανόηση των αναγκών και των προσδοκιών όλων των

εμπλεκόμενων μερών (Μαθητών, Γονέων Κοινωνίας, Συνεργατών)» και «Η Στρατηγική μας μπορεί να τροποποιηθεί για να ανταποκριθεί στις αλλαγές του περιβάλλοντός μας», αναδεικνύει το ιδιαίτερα ικανοποιητικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της Στρατηγικής των Σχολικών Μονάδων μεταξύ της Διεύθυνσης και του διδακτικού προσωπικού και με το βλέμμα στραμμένο προς όλους τους ενδιαφερόμενους, αλλά και την ετοιμότητά της να αφουγκραστεί και να αναγνωρίσει το περιβάλλον της, αξιοποιώντας κατάλληλα τα διαθέσιμα Μέσα & Πόρους.

Στο ερώτημα όμως: «Η Στρατηγική μας βασίζεται στην καθολική κατανόηση των συνθηκών του εξωτερικού περιβάλλοντός μας (κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού, τεχνολογικού, πολιτιστικού και νομοθετικού αλλά και Καλών Πρακτικών από άλλες εκπαιδευτικές μονάδες για Συγκριτική Αξιολόγηση)» υπάρχει υψηλότερη τυπική απόκλιση στις απαντήσεις των ερωτηθέντων-εισών, υποδηλώνοντας την αδυναμία πρόσληψης από τις Σχολικές Μονάδες των δυνάμεων που ασκούνται προς αυτήν από το εξωτερικό περιβάλλον.

Για το Κριτήριο «Άνθρωποι» συνολικά, υπάρχει μια ιδιαίτερα θετική τοποθέτηση στην πλειονότητα των ερωτήσεων του Κριτηρίου, με τους/τις ερωτηθέντες- είσες να δηλώνουν κυρίως «Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του» ή «Το έχουμε ολοκληρώσει». Αυτή η διαπίστωση, σε συνδυασμό και με την προτίμηση των ερωτηθέντων στην ερώτηση «Διασφαλίζουμε ότι όλα τα απαραίτητα δεδομένα και οι πληροφορίες μοιράζονται και κατανοούνται κατάλληλα», υποδηλώνει ότι υπάρχει αποτελεσματική διακίνηση δεδομένων και πληροφοριών μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού της Σχολικής Μονάδας. Αντίθετα στην ερώτηση «Έχουμε ένα σύστημα ανταμοιβών και αναγνώρισης για να επιβραβεύουμε και για να δίνουμε κίνητρα στο Διδακτικό μας προσωπικό», αποτυπώνεται ο μικρότερος βαθμός ετοιμότητας στη διάσταση αυτή του Κριτηρίου «Άνθρωποι».

Σχετικά με το Κριτήριο «Μέσα και Πόροι», διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία των ερωτημάτων που σχετίζονται με το Κριτήριο αυτό υπάρχει θετική ανταπόκριση με απαντήσεις όπως: «Το έχουμε ολοκληρώσει», «Είμαστε

κοντά στην ολοκλήρωση» ή «Το ξεκινήσαμε». Επίσης, στο ερώτημα «Στη λήψη αποφάσεων προσπαθούμε να αξιοποιούμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την πληροφορία» όπου παρατηρείται η μεγαλύτερη συσπείρωση των ερωτηθέντων στην προαναφερθείσα απάντηση, αναδεικνύεται το ιδιαίτερα ικανοποιητικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται η διακίνηση των πληροφοριών μεταξύ των εμπλεκομένων της Σχολικής Μονάδας στη λήψη αποφάσεων, η οποία αποτελεί απαραίτητο κι αναπόσπαστο κομμάτι εφαρμογής των Διαδικασιών. Όμως στην ερώτηση «Η συνεργασία με τους συνεργάτες και προμηθευτές μας βασίζεται σε βιώσιμα οφέλη» παρατηρείται μικρός βαθμός ετοιμότητας των Σχολικών Μονάδων στη διάσταση αυτή του Κριτηρίου.

Σχετικά με τις Διαδικασίες της Σχολικής Μονάδας (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) μπορούμε να σχολιάσουμε τα παρακάτω:

Για τις Διοικητικές Διαδικασίες παρατηρούμε ότι υπάρχει διάσταση των απαντήσεων: περίπου στα μισά ερωτήματα οι ερωτηθέντες-είσες δηλώνουν ότι βρίσκονται κοντά στον δρόμο της ολοκλήρωσης και στα υπόλοιπα δηλώνουν ότι βρίσκονται στο ξεκίνημα. Επίσης, στην ερώτηση «Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη» όπου υπάρχει η μεγαλύτερη συσπείρωση (μικρή τυπική απόκλιση) απαντήσεων από τις υπόλοιπες του ίδιου Κριτηρίου, διαφαίνεται μια ιδιαίτερα θετική και σε στέρεες βάσεις αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων της Σχολικής Μονάδας, αναφορικά με τις Διοικητικές Διαδικασίες. Στην ερώτηση «Αξιοποιούμε τις πληροφορίες που παίρνουμε από Καλές Πρακτικές, από διεξαγωγές ερευνών με μετρήσεις σε Μαθητές-τριες, Γονείς, ευρύτερη Κοινωνία και από άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης, προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης» διαφαίνεται ο μικρός βαθμός ετοιμότητας των Σχολικών Μονάδων στην παράμετρο αυτή του Κριτηρίου.

Από τα αποτελέσματα του Κριτηρίου «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες», παρατηρούμε ότι στις περισσότερες απαντήσεις οι Σχολικές Μονάδες οδεύουν προς την ολοκλήρωσή τους και μόνο σε μερικές βρίσκονται ακόμα στο ξεκίνημά

τους. Καταγράφεται, έτσι, η θετική κατεύθυνση στην οποία βρίσκονται. Παρατηρώντας και τη συσπείρωση (μικρή τυπική απόκλιση) των ερωτηθέντων στα ερωτήματα «Σχεδιάζουμε και διαχειριζόμαστε τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενδιαφερομένων μερών: Μαθητών, Γονέων, Κοινωνίας» και «Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη», αποδεικνύονται οι συντονισμένες προσπάθειες των εμπλεκόμενων εντός και εκτός Σχολικών Μονάδων για αποτελεσματική συνεργασία και αλληλεπίδραση με τις «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες».

Αντιθέτως, στην ερώτηση «Τα εκπαιδευτικά παραγώγιμα έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν, ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων)», όπου καταγράφεται η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση στις απαντήσεις συγκριτικά με τις υπόλοιπες ερωτήσεις, δηλώνει την αδυναμία των Σχολικών Μονάδων για εξωστρέφεια, προβολή και προώθηση Καινοτόμων μεθόδων των Εκπαιδευτικών Διαδικασιών που προάγουν και αναδεικνύουν τη δυναμική της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας.

Για το Κριτήριο «Παιδαγωγικές Διαδικασίες» καταγράφονται θετικές απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις και ειδικότερα στην ερώτηση «Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές-τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη» εντοπίζεται η μεγαλύτερη συσπείρωση απαντήσεων - όπως και στις Διοικητικές και τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες - παρουσιάζοντας το ιδιαίτερα αποτελεσματικό επίπεδο επικοινωνίας των εμπλεκόμενων εντός και εκτός της Σχολικής Μονάδας σχετικά με τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες. Παρόλα αυτά, στα ερωτήματα «Προωθούμε και προβάλλουμε αποτελεσματικά τα παιδαγωγικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας» και «Τα παιδαγωγικά παραγώγιμα έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν, ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών, των Γονέων και της

ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων)» διαφαίνεται η μεγαλύτερη απόκλιση των απαντήσεων. Καταλήγουμε, συνεπώς, στο συμπέρασμα ότι αναδεικνύεται σ' αυτές τις παραμέτρους ένα κενό που αναφέρεται στην παρουσίαση εκτός της Σχολικής Μονάδας των Παιδαγωγικών Διαδικασιών, αλλά και του τρόπου εφαρμογής τους.

Για το Κριτήριο «Αποτελέσματα των Ανθρώπων» παρατηρείται υψηλό ποσοστό επιλογής της τιμής «Δεν έχουμε άποψη». Αναδεικνύεται, έτσι, η έλλειψη σε διαδικασίες συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων για τη μέτρηση της ικανοποίησης του Ανθρώπινου Δυναμικού των Σχολικών Μονάδων. Η μεγαλύτερη συσπείρωση των απαντήσεων σ' αυτή την επιλογή παρουσιάζεται στην ερώτηση: «Αναπτύσσουμε δείκτες για να αξιολογήσουμε και να βελτιώσουμε την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών», προβάλλοντας τον μικρό βαθμό ετοιμότητας της διεύθυνσης των Σχολικών Μονάδων για εφαρμογή των διαδικασιών που σχετίζονται συνολικά με την ενίσχυση και αποτελεσματικότητα των δράσεων των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση στην προαναφερθείσα επιλογή απάντησης, καταγράφεται στην ερώτηση: «Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας», παρουσιάζοντας τον μικρό βαθμό ετοιμότητας των Σχολικών Μονάδων στον συντελεστή αυτό του Κριτηρίου «Αποτελέσματα των Ανθρώπων».

Για τα «Αποτελέσματα των Μαθητών και Γονέων» της Σχολικής Μονάδας οι πλειοψηφία των ερωτηθέντων απαντά «Δεν έχουμε άποψη» ή «Έχουμε κάποια σχέδια», γεγονός που τονίζει την απουσία στην εξεύρεση τρόπων συλλογής και αξιοποίησης δεδομένων, είτε από εσωτερικές είτε από εξωτερικές μετρήσεις της διεύθυνσης των Σχολικών Μονάδων από Γονείς και Μαθητές-τριες, που σχετίζονται με την ικανοποίησή τους για τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η μεγαλύτερη συσπείρωση απαντήσεων σημειώνεται στην ερώτηση: «Διεξάγουμε τακτικά έρευνες με μετρήσεις σε Γονείς και Μαθητές-τριες, με δείκτες που παρακολουθούν την ικανοποίησή τους», παρουσιάζοντας την αδυναμία ετοιμότητας των Σχολικών Μονάδων για συλλογή στοιχείων σχετικά με την ικανοποίηση Γονέων και Μαθητών από εσωτερικές μετρήσεις. Στην

ερώτηση «Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων σε Μαθητές-τριες και Γονείς παρουσιάζουν θετική τάση», όπου παρατηρείται η μεγαλύτερη απόκλιση απαντήσεων στο Κριτήριο «Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών», υποδηλώνεται (σε μικρότερο βαθμό ωστόσο) η απουσία καταγραφής και επεξεργασίας των δεδομένων με εξωτερικές μετρήσεις για την ικανοποίηση των Γονέων & Μαθητών της Σχολικής Μονάδας.

Για το κριτήριο «Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας» η πλειοψηφία των ερωτηθέντων-εισών δηλώνει «Δεν έχουμε άποψη», αποτυπώνοντας, έτσι, την απουσία ετοιμότητας των Σχολικών Μονάδων προς τις διαδικασίες μέτρησης, συλλογής και επεξεργασίας στοιχείων για την εκτίμηση μιας συνολικής αξιολόγησης. Ακόμη, στην ερώτηση: «Έχουμε δείκτες που κάνουν εκτίμηση της παραγωγικότητας και της συνολικής λειτουργικής μας απόδοσης» παρατηρείται η μεγαλύτερη συσπείρωση απαντήσεων, οπότε μαζί με την τοποθέτηση στην επιλογή «Δεν έχουμε άποψη» υποδηλώνει τη διάσταση στην οποία υπάρχει η απουσία ετοιμότητας των Σχολικών Μονάδων στο Κριτήριο αυτό. Η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση απαντήσεων παρατηρείται στην ερώτηση «Κάνουμε εκτίμηση της οικονομικής ευρωστίας της Σχολικής μας Μονάδας, χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους δείκτες» και δηλώνει ότι αυτή η διάσταση του Κριτηρίου υποστηρίζεται λιγότερο από τους ερωτηθέντες-είσες γενικά.

Τέλος στο Κριτήριο «Αποτελέσματα Κοινωνίας» παρατηρείται ότι οι περισσότεροι/ες επιλέγουν την τιμή «Δεν έχουμε άποψη». Επισημαίνεται, έτσι, ξανά το κενό που υπάρχει για συλλογή και επεξεργασία δεδομένων από μετρήσεις που σχετίζονται με τις κοινωνικές προεκτάσεις των Σχολικών Μονάδων και του αντίκτυπού της στην κοινωνία γενικότερα. Η μεγαλύτερη συσπείρωση απαντήσεων παρατηρείται στην ερώτηση: «Διεξάγουμε έρευνες με δείκτες για να μετρήσουμε τον περιβαλλοντικό αντίκτυπο της Σχολικής μας Μονάδας», όπου τονίζεται αυτή η αδυναμία ετοιμότητας στη διάσταση αυτή του Κριτηρίου. Από την άλλη, στην ερώτηση «Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε για τους δείκτες που κάνουν εκτίμηση για την απόδοσή μας στην Κοινωνία» παρατηρείται η μεγαλύτερη απόκλιση απαντήσεων, σημειώνοντας ένα μικρότερο ενδιαφέρον των ερωτηθέντων στην παράμετρο

αυτή που προσδιορίζει την απουσία ετοιμότητας του Κριτηρίου «Αποτελέσματα Κοινωνίας».

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι για τα Κριτήρια του μοντέλου EFQM που αφορούν την ομάδα «Προϋποθέσεις» (Ηγεσία, Άνθρωποι, Στρατηγική, Μέσα & Πόροι, Διαδικασίες: Διοικητικές, Εκπαιδευτικές & Παιδαγωγικές) είναι μεγάλος ο βαθμός ετοιμότητάς τους στις Σχολικές Μονάδες που συμμετείχαν στην έρευνα. Η ανάλυση αποτύπωσε και τις διαστάσεις εκείνες των Κριτηρίων, οι οποίες υποστηρίζονται περισσότερο ή λιγότερο κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους. Η ανάλυση για τα Κριτήρια του μοντέλου EFQM που αφορούν την ομάδα «Αποτελέσματα» (Αποτελέσματα Μαθητών & Γονέων, Αποτελέσματα Ανθρώπων, Αποτελέσματα Κοινωνίας και Συνολικά Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας), αποτυπώνει την απουσία επίπεδου ετοιμότητας εφαρμογής των Κριτηρίων αυτών και αναδεικνύονται επίσης, ποιες είναι οι διαστάσεις εκείνες που προβάλλονται περισσότερο ή λιγότερο ως οι πιθανές αιτίες μη εφαρμογής τους στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

8.3. Μοντελοποίηση Ευρημάτων

Η μοντελοποίηση έγινε με χρήση του λογισμικού SmartPLS v.3.3.3 (Hair J. F. et al., 2017. Hair J. F. et al., 2018. Ringle C. M. et al., 2015). Η μέθοδος Partial Least Squares regression (PLS regression) - η παλινδρόμηση μερικών ελαχίστων τετραγώνων (PLS) είναι μια στατιστική μέθοδος που χρησιμοποιείται για τη μοντελοποίηση της σχέσης μεταξύ δύο συνόλων μεταβλητών, συνήθως ενός μεγάλου συνόλου μεταβλητών πρόβλεψης (X) και ενός μικρότερου συνόλου μεταβλητών απόκρισης (Y). Είναι ένας τύπος ανάλυσης παλινδρόμησης που συνδυάζει χαρακτηριστικά της ανάλυσης κύριων συνιστωσών (PCA) και της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Ο κύριος στόχος της παλινδρόμησης PLS είναι η εξαγωγή των πληροφοριών από τις μεταβλητές πρόβλεψης που είναι πιο σχετικές με τις μεταβλητές απόκρισης και η χρήση αυτών των πληροφοριών για τη δημιουργία ενός μοντέλου που προβλέπει τις μεταβλητές απόκρισης. Αυτό επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ενός συνόλου νέων λανθανουσών μεταβλητών

(ή συνιστωσών) που είναι γραμμικοί συνδυασμοί των αρχικών μεταβλητών πρόβλεψης και που συλλαμβάνουν τη μέγιστη συνδιακύμανση μεταξύ των μεταβλητών πρόβλεψης και απόκρισης.

Ο αλγόριθμος παλινδρόμησης PLS υπολογίζει επαναληπτικά ένα σύνολο λανθανουσών μεταβλητών που μεγιστοποιούν τη συνδιακύμανση μεταξύ των μεταβλητών πρόβλεψης και απόκρισης. Ο αλγόριθμος χρησιμοποιεί, επίσης, αυτές τις λανθάνουσες μεταβλητές για τον υπολογισμό των συντελεστών παλινδρόμησης που συσχετίζουν τις μεταβλητές πρόβλεψης με τις μεταβλητές απόκρισης.

Η παλινδρόμηση PLS έχει αρκετά πλεονεκτήματα έναντι άλλων μεθόδων παλινδρόμησης, ιδίως όταν πρόκειται για σύνολα δεδομένων υψηλής διάστασης με πολλές μεταβλητές πρόβλεψης. Η παλινδρόμηση PLS μπορεί να χειριστεί συσχετιζόμενες μεταβλητές πρόβλεψης και μπορεί να εξάγει τις πιο σημαντικές πληροφορίες από αυτές, μειώνοντας τη διαστατικότητα των δεδομένων και βελτιώνοντας την ακρίβεια του μοντέλου. Είναι επίσης ανθεκτική στις ακραίες τιμές και στα δεδομένα που λείπουν.

Η παλινδρόμηση PLS χρησιμοποιείται συνήθως σε τομείς όπου υπάρχουν πολλές μεταβλητές πρόβλεψης και σχετικά λίγες μεταβλητές απόκρισης. Χρησιμοποιείται, επίσης, σε εφαρμογές μηχανικής μάθησης και επιστήμης δεδομένων για προβλήματα παλινδρόμησης και ταξινόμησης.

Τα μοντέλα PLS επιτρέπουν:

- Να χρησιμοποιηθούν ακόμη και μικρότερα δείγματα, ενώ για τη χρήση μεθόδων συνδιακύμανσης σε μοντέλα SEM απαιτούνται μεγάλα δείγματα.
- Η εκτίμηση των μοντέλων παλινδρόμησης συγκλίνει στις περισσότερες περιπτώσεις.
- Τα μοντέλα μπορεί να περιέχουν τόσο ανακλαστικές (reflective) όσο και διαμορφωτικές (formative) δομικές μεταβλητές. Ανακλαστικές είναι οι λανθάνουσες μεταβλητές που σχέσεις επίδρασης είναι από τη λανθάνουσα μεταβλητή προς τα στοιχεία που τη διαμορφώνουν (στην ουσία τα στοιχεία

αποτελούν την αντανάκλασή της). Διαμορφωτικές είναι οι λανθάνουσες μεταβλητές που διαμορφώνονται από τα στοιχεία και άρα οι επιδράσεις είναι από τα στοιχεία προς τις λανθάνουσες μεταβλητές.

Χρησιμοποιώντας το SmartPLS, η εγκυρότητα διάκρισης μπορεί να επικυρωθεί μέσω μιας σειράς μεθόδων: κριτήριο Fornell και Larcker, κριτήριο διασταυρούμενης φόρτωσης (Crossloadings) και κριτήριο HTMT.

Στην παρούσα έρευνα κατασκευάστηκαν δέκα δομικές μεταβλητές (οι λανθάνουσες μεταβλητές) χρησιμοποιώντας τα στοιχεία του ερωτηματολογίου ως δείκτες (indicators). Αυτό γίνεται γιατί ενώ το ερωτηματολόγιο και το αρχικό εννοιολογικό πλαίσιο περιλαμβάνει εννέα δομικές μεταβλητές, ο έλεγχος μονοδιαστατικότητας έδειξε ότι για τα Αποτελέσματα έχουμε δύο διαστάσεις: χρησιμοποιώντας Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση με τη μέθοδο Principal Axis Factoring και Promax περιστροφή των αξόνων, παράγονται δύο διαστάσεις-παράγοντες με ιδιοτιμή άνω της μονάδας. Αυτοί ερμηνεύουν το 76% της συνολικής διασποράς και περιγράφονται μέσω των φορτίσεών τους στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8.94):

Πίνακας 8.94. Πίνακας Παραγόντων

Πίνακας Παραγόντων		Παράγοντας	
		1	2
Μέτρηση αποτελεσμάτων με αντικειμενικά κριτήρια και εργαλεία	1 . Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών μας, των εξωτερικών μας μετρήσεων (μέσω διεξαγωγής ερευνών ή άλλων εργαλείων, σε Μαθητές-τριες και Γονείς για συλλογή στοιχείων) και των εσωτερικών μας μετρήσεων (με εσωτερικούς δείκτες που έχει η ίδια η Σχολική Μονάδα και τους χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ελέγχου της επίδοσής της).	.849	.472
	2 . Διεξάγουμε έρευνες με μετρήσεις για την αφοσίωση των Μαθητών και των Γονέων μας.	.849	.413
	3 . Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε στους δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων σε Μαθητές-τριες, και Γονείς.	.824	.474

	Πίνακας Παραγόντων	Παράγοντας	
		1	2
	4 . Διεξάγουμε έρευνες με μετρήσεις για την αρεστότητα των Μαθητών και των Γονέων, ώστε να συστήσουν την Σχολική μας Μονάδα σε άλλους.	.822	.437
	5 . Διεξάγουμε τακτικά έρευνες με μετρήσεις σε Γονείς και Μαθητές-τριες, με δείκτες που παρακολουθούν την ικανοποίηση τους.	.806	.342
	6 . Παρακολουθούμε και προβλέπουμε την απόδοσή μας και κάνουμε Συγκριτική Αξιολόγηση με τα αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων.	.805	.454
	7 . Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων σε Μαθητές-τριες και Γονείς παρουσιάζουν θετική τάση.	.801	.488
Μέτρηση αποτελεσμάτων μέσω επικοινωνίας και του αντίκτυπου στους Μαθητές-τριες και Γονείς	8 . Παρακολουθούμε τα παράπονα και τις συστάσεις των Μαθητών και των Γονέων.	.442	.885
	9 . Παρακολουθούμε την εντύπωση των Μαθητών και των Γονέων για την απόδοσή μας.	.487	.883

Πρόκειται για δύο διαστάσεις που αφορούν τη Μέτρηση αποτελεσμάτων με αντικειμενικά κριτήρια και εργαλεία και τη Μέτρηση αποτελεσμάτων μέσω επικοινωνίας και του αντίκτυπου στους/στις Μαθητές-τριες και Γονείς. Προκειμένου να επιτυγχάνονται καλοί δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση ως δύο διακριτές δομικές μεταβλητές Αποτελεσμάτων Αποτελέσματα Μαθητών-τριών 1 και Αποτελέσματα Μαθητών-τριών 2).

Γενικότερα, για το σύνολο των μεταβλητών τα στοιχεία είναι αντανακλαστικά (reflective) με την έννοια ότι αντικατοπτρίζουν τις κατασκευές που αντιπροσωπεύουν. Αυτές οι κατασκευές συνδέονται με τους σχετικούς

δείκτες (indicators) τους, δηλαδή τα στοιχεία του ερωτηματολογίου, με βέλη που ξεκινούν από τις λανθάνουσες μεταβλητές (τις δομικές μεταβλητές) και κατευθύνονται προς τους δείκτες.

Στα μοντέλα διακρίνουμε τις άμεσες, τις έμμεσες και τις συνολικές επιδράσεις. Οι έμμεσες επιδράσεις οφείλονται στο ότι μία μεταβλητή επηρεάζοντας ενδιάμεσες μεταβλητές τελικά επηρεάζει και την τελική. Οι έμμεσες επιδράσεις υπολογίζονται ως το γινόμενο των άμεσων διαδοχικών επιδράσεων, δηλαδή όλων των β που αντιστοιχούν σε βέλη που μεσολαβούν από την αρχική ανεξάρτητη μεταβλητή στην τελική εξαρτημένη μεταβλητή. Μπορούμε, επίσης, να υπολογίσουμε και τις συνολικές επιδράσεις που είναι το άθροισμα των άμεσων και των έμμεσων επιδράσεων.

Για τη δομική μεταβλητή «Διαδικασίες» διακρίνουμε τρεις περιπτώσεις στο πλαίσιο διαχείρισης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, Παιδαγωγικές Διαδικασίες και Διοικητικές Διαδικασίες. Επιχειρούνται γι' αυτό τρία ξεχωριστά μοντέλα. Συνολικά, κάθε μοντέλο περιλαμβάνει δέκα δομικές μεταβλητές. Ένα μοντέλο αναφέρεται στις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, ένα στις Παιδαγωγικές Διαδικασίες και ένα στις Διοικητικές Διαδικασίες.

Όλοι οι έλεγχοι σημαντικότητας πραγματοποιήθηκαν με τη μέθοδο Bootstrap με 5000 επαναλήψεις. Πολύ συνοπτικά η μέθοδος Bootstrap για τον υπολογισμό διαστημάτων εμπιστοσύνης παράγει χιλιάδες δείγματα (5000 δείγματα θεωρείται ως μια αποδεκτή και δόκιμη επιλογή) και για κάθε ένα υπολογίζει τους συντελεστές των παλινδρομήσεων. Παράγει διαστήματα εμπιστοσύνης αυτών των συντελεστών και εφόσον αυτά δεν περιέχουν την τιμή μηδέν, οι συντελεστές είναι στατιστικά σημαντικοί. Σε γενικές γραμμές η μέθοδος δουλεύει ως εξής:

Επιλέγει ένα τυχαίο δείγμα n παρατηρήσεων από το αρχικό δείγμα, με επανατοποθέτηση, όπου n είναι το μέγεθος του αρχικού δείγματος. Αυτό ονομάζεται δείγμα Bootstrap. Υπολογίζει όλες τις παλινδρομήσεις που αφορούν στις επιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών. Εκτιμά τις επιδράσεις για τις οποίες

ενδιαφερόμαστε, άμεσες, έμμεσες και συνολικές σε κάθε δείγμα Bootstrap. Επαναλαμβάνει τα παραπάνω 5000 φορές. Έτσι παράγονται 5000 δείγματα μεγέθους n , όσο δηλαδή είναι το μέγεθος n του αρχικού δείγματος του συνόλου δεδομένων που διαθέτουμε. Στη συνέχεια ταξινομεί τους 5000 εκτιμημένους συντελεστές που καταγράφηκαν κατά αύξουσα σειρά. Για να υπολογίσει ένα διάστημα εμπιστοσύνης βρίσκει την τιμή του συντελεστή που αντιστοιχεί στο 2.5% των μικρότερων παρατηρήσεων και στο 2.5% των μεγαλύτερων παρατηρήσεων του συντελεστή. Κατασκευάζεται, έτσι, το 95% διάστημα εμπιστοσύνης (Karlaní & Zafirooulos, 2022).

8.4. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των κατασκευών εξετάστηκαν χρησιμοποιώντας Cronbach's alpha, rho_A, Composite Reliability και Average Variance Extracted (AVE) (Σχήμα 8.1, 8.2 και 8.3). Για το Cronbach's alpha, rho_A, Composite Reliability το όριο για να θεωρείται μια κλίμακα αξιόπιστη (κάθε μία από τις δομικές μεταβλητές σε κάθε μοντέλο) είναι 0.70, ενώ για το AVE το όριο για να είναι έγκυρη μια κλίμακα είναι 0.50. Οι Πίνακες 8.95, 8.96 και 8.97 παρουσιάζουν τα ευρήματα, όπως αυτά παράγονται από το SmartPLS. Όλες οι τιμές είναι πολύ πάνω από τα όρια χωρίς εξαιρέσεις.

Πίνακας 8.95. Δείκτες Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας (Μοντέλο για τις Διοικητικές Διαδικασίες)

Ομάδες Ερωτήσεων	Cronbach's Alpha	rho_A	Composite Reliability	Average Variance Extracted (AVE)
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.918	0.921	0.934	0.671
ΗΓΕΣΙΑ	0.914	0.915	0.931	0.660
ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.897	0.908	0.918	0.587
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.898	0.908	0.919	0.620
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.936	0.939	0.948	0.722
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.880	0.882	0.943	0.893
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.963	0.969	0.970	0.823
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.981	0.981	0.983	0.882
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.979	0.981	0.982	0.872
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.942	0.943	0.953	0.742

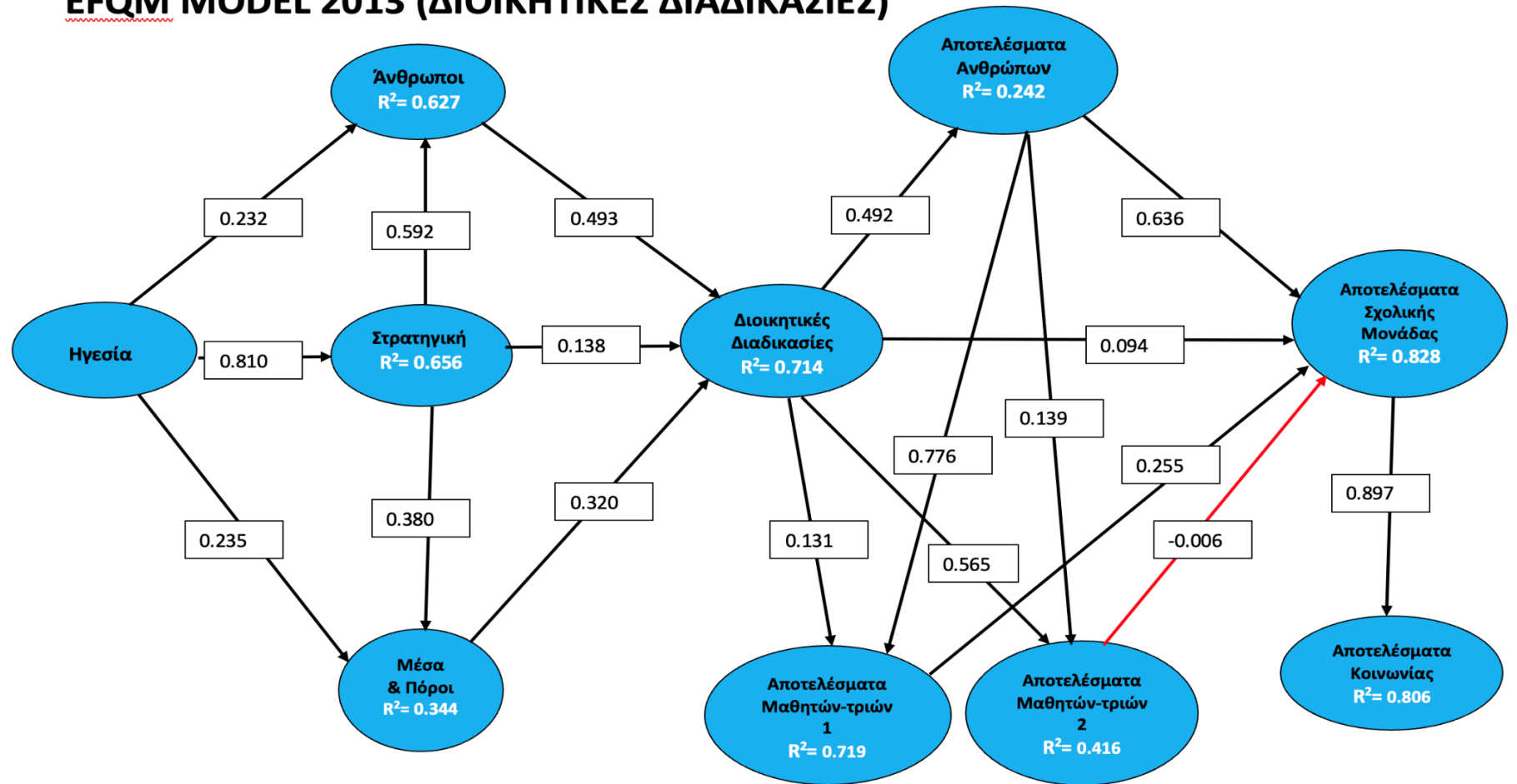
Πίνακας 8.96. Δείκτες Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας (Μοντέλο για τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες)

Ομάδες Ερωτήσεων	Cronbach's Alpha	rho_A	Composite Reliability	Average Variance Extracted (AVE)
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.936	0.939	0.948	0.722
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.880	0.890	0.943	0.892
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.927	0.930	0.941	0.695
ΗΓΕΣΙΑ	0.914	0.915	0.931	0.660
ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.897	0.912	0.918	0.586
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.898	0.914	0.919	0.618
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.963	0.969	0.970	0.823
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.981	0.981	0.983	0.882
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	0.942	0.943	0.953	0.742
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.979	0.981	0.982	0.872

Πίνακας 8.97. Δείκτες Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας (Μοντέλο για τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες)

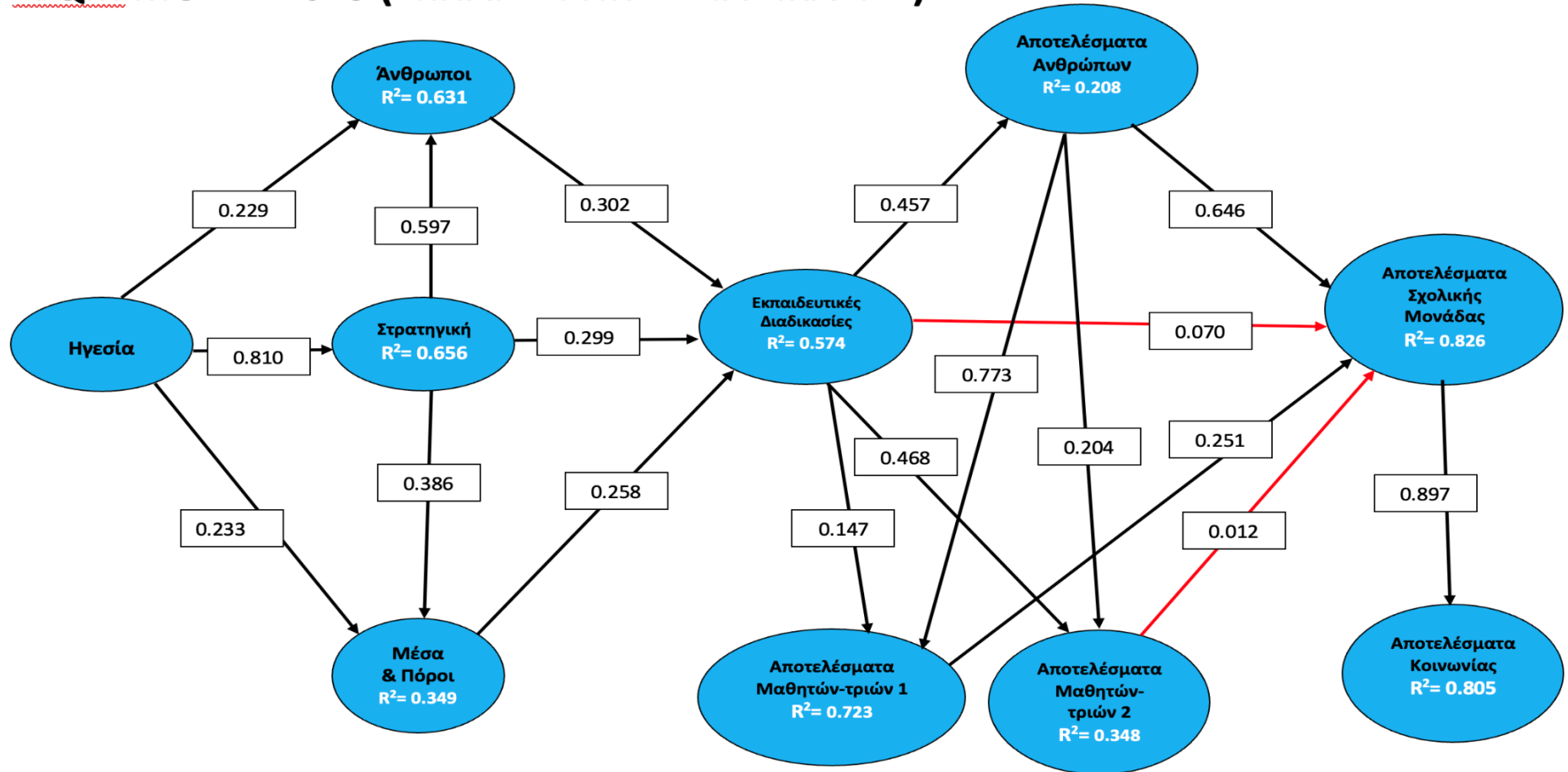
Ομάδες Ερωτήσεων	Cronbach's Alpha	rho_A	Composite Reliability	Average Variance Extracted (AVE)
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.936	0.939	0.948	0.722
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.880	0.892	0.943	0.892
ΗΓΕΣΙΑ	0.914	0.915	0.931	0.660
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.941	0.943	0.952	0.740
ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.897	0.913	0.918	0.586
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.898	0.915	0.919	0.618
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.963	0.969	0.970	0.823
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.981	0.981	0.983	0.882
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.942	0.943	0.953	0.742
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.979	0.981	0.982	0.872

EFQM MODEL 2013 (ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)



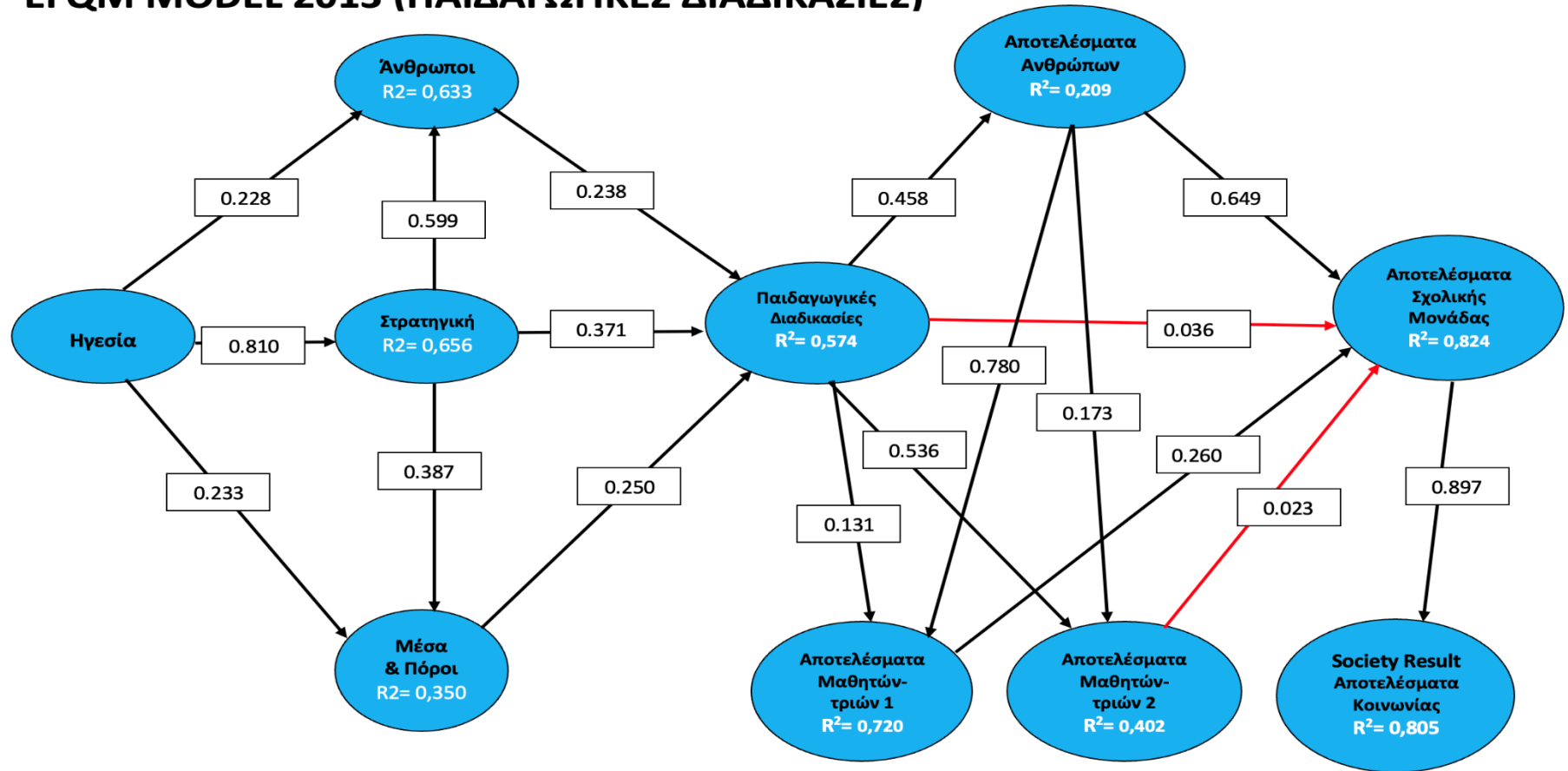
Σχήμα 8.1. Επιδράσεις μεταξύ των Δομικών Μεταβλητών μετά την εφαρμογή του SmartPLS (Διοικητικές Διαδικασίες)

ΕΦQM MODEL 2013 (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)



Σχήμα 8.2. Επιδράσεις μεταξύ των Δομικών Μεταβλητών μετά την εφαρμογή του SmartPLS (Εκπαιδευτικές Διαδικασίες)

EFQM MODEL 2013 (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)



Σχήμα 8.3. Επιδράσεις μεταξύ των Δομικών Μεταβλητών μετά την εφαρμογή του SmartPLS (Παιδαγωγικές Διαδικασίες)

Για την επαλήθευση της διακρίνουσας εγκυρότητας χρησιμοποιήθηκαν τρία κριτήρια: το κριτήριο Fornell-Larcker (Fornell & Larcker, 1981), το κριτήριο διασταυρούμενης φόρτισης (Cross loadings) και το κριτήριο heterotrait-monotrait ratio of relations (HTMT) (Farrell, 2010· Henseler et al., 2015):

- Για το κριτήριο Fornell-Larcker υπολογίζεται ο πίνακας συσχέτισης όλων των δομικών μεταβλητών. Για να υπάρχει διακρίνουσα εγκυρότητα οι συσχετίσεις θα πρέπει να είναι μικρότερες από την τετραγωνική ρίζα του AVE για δομική μεταβλητή.

- Για το κριτήριο crossloadings, οι φορτίσεις των δεικτών που αντικατοπτρίζουν μια κατασκευή θα πρέπει να είναι υψηλότερες από τις φορτίσεις που έχουν αυτοί οι δείκτες με οποιαδήποτε άλλη κατασκευή, και αυτό θα πρέπει να ισχύει για κάθε σύνολο δεικτών που αντικατοπτρίζουν κάθε κατασκευή.

- Για το κριτήριο HTMT, υπολογίζονται οι μέσες συσχετίσεις των δεικτών που μετρούν την ίδια δομή σε σχέση με τις μέσες συσχετίσεις των δεικτών μεταξύ των κατασκευών που μετρούν διαφορετικά φαινόμενα. Οι αξίες κοντά στην ενότητα υποδηλώνουν έλλειψη διακριτικής εγκυρότητας. Ως κατώφλια θεωρούνται οι τιμές 0.85 και 0.95, με το πρώτο να είναι πιο συντηρητικό. Εάν το HTMT είναι κάτω από 0.85 ή τουλάχιστον κάτω από 0.95, συμπεραίνουμε ότι η εγκυρότητα διάκρισης είναι προφανής. Επειδή όμως αυτό το κριτήριο είναι πιο περιοριστικό από τα άλλα δύο, σε περίπτωση που το HTMT είναι πάνω από 0.95, τότε χρησιμοποιούνται διαστήματα Bootstrap για να δούμε αν το διάστημα εμπιστοσύνης HTMT περιλαμβάνει την τιμή 1. Εάν όχι, τότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι έχουμε εγκυρότητα διάκρισης.

Υπολογίστηκαν τα crossloadings και το δεύτερο κριτήριο ικανοποιείται. Για το κριτήριο Fornell-Larcker κατασκευάζονται οι Πίνακες 8.98, 8.99 και 8.100. Όλες οι συσχετίσεις είναι μικρότερες από τις τετραγωνικές ρίζες των AVE. Όσον αφορά το κριτήριο HTMT, οι περισσότεροι δείκτες HTMT είναι μικρότεροι από 0.85. Για έξι περιπτώσεις, ο δείκτης είναι πάνω από 0.85 αλλά όχι πάνω από 0.95. Επιπλέον, τα διαστήματα Bootstrap (5000 επαναλήψεις) δεν περιέχουν την τιμή

του 1. Έτσι, τελικά υπάρχουν ενδείξεις ότι υπάρχει διακριτική εγκυρότητα σε σχέση με καθένα από τα τρία κριτήρια που χρησιμοποιούνται.

Πίνακας 8.98. Συντελεστές Διακρίνουσας Εγκυρότητας (ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)
 Συντελεστές Εγκυρότητας Διάκρισης (Κριτήριο *Fornell-Larker*) (ΑΥΕ στη Διαγώνιο)|

	ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	ΗΓΕΣΙΑ	ΑΝΘΡΩΠΟΙ	ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.819									
ΗΓΕΣΙΑ	0.672	0.812								
ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.796	0.712	0.766							
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.699	0.543	0.609	0.788						
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	0.512	0.350	0.478	0.397	0.850					
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	0.633	0.502	0.534	0.434	0.485	0.945				
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.511	0.314	0.462	0.411	0.824	0.402	0.907			
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.492	0.314	0.474	0.398	0.840	0.417	0.891	0.939		
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.533	0.352	0.458	0.412	0.834	0.442	0.897	0.894	0.934	
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.705	0.810	0.780	0.570	0.449	0.542	0.415	0.432	0.437	0.861

Πίνακας 8.99. Συντελεστές Διακρίνουσας Εγκυρότητας (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)
 Συντελεστές Εγκυρότητας Διάκρισης (Κριτήριο Fornell-Larker) (AVE στη Διαγώνιο)

	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	ΗΓΕΣΙΑ	ΑΝΘΡΩΠΟΙ	ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	0.850									
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	0.486	0.945								
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.500	0.562	0.834							
ΗΓΕΣΙΑ	0.350	0.501	0.596	0.812						
ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.477	0.536	0.695	0.713	0.766					
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.400	0.436	0.616	0.546	0.613	0.786				
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.824	0.403	0.498	0.314	0.461	0.412	0.907			
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.840	0.418	0.457	0.314	0.473	0.400	0.891	0.939		
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.449	0.542	0.685	0.810	0.783	0.575	0.415	0.433	0.861	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.834	0.443	0.497	0.352	0.457	0.413	0.897	0.894	0.437	0.934

Πίνακας 8.100. Συντελεστές Διακρίνουσας Εγκυρότητας (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)
 Συντελεστές Εγκυρότητας Διάκρισης (Κριτήριο Fornell-Larker) (AVE στη Διαγώνιο)

	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	ΗΓΕΣΙΑ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	ΑΝΘΡΩΠΟΙ	ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	0.850									
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	0.486	0.945								
ΗΓΕΣΙΑ	0.350	0.501	0.812							
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.488	0.615	0.606	0.860						
ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.476	0.538	0.714	0.682	0.766					
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.400	0.437	0.546	0.609	0.614	0.786				
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.824	0.403	0.314	0.466	0.459	0.413	0.907			
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.840	0.418	0.314	0.458	0.471	0.401	0.891	0.939		
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.449	0.542	0.810	0.701	0.784	0.576	0.415	0.432	0.861	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.834	0.443	0.352	0.474	0.456	0.414	0.897	0.894	0.437	0.934

Πίνακας 8.101. Αποτελέσματα Δομικού Μοντέλου - ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ/

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Είδος Επίδρασης	Άμεσες Επίδρασεις	t-value (bootstrap)	Υποστηρίζεται η Υπόθεση
Υ1α: ΗΓΕΣΙΑ→ΑΝΘΡΩΠΟΙ	+	0.232*	2.499	<u>ΝΑΙ</u>
Υ1β: <u>ΗΓΕΣΙΑ→ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ</u>	+	0.81**	28.222	<u>ΝΑΙ</u>
Υ1γ: <u>ΗΓΕΣΙΑ→ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ</u>	+	0.235*	2.453	<u>ΝΑΙ</u>
Υ2α: <u>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ→ΑΝΘΡΩΠΟΙ</u>	+	0.592**	7.035	<u>ΝΑΙ</u>
Υ2β: <u>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ</u>	+	0.38**	4.092	<u>ΝΑΙ</u>
Υ2γ: <u>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ→ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</u>	+	0.138*	2.120	<u>ΝΑΙ</u>
Υ3: <u>ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</u>	+	0.493**	7.364	<u>ΝΑΙ</u>
Υ4: ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	+	0.32**	5.649	<u>ΝΑΙ</u>
Υ5α: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</u> ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	+	0.13**	2.962	<u>ΝΑΙ</u>
Υ5β: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</u> ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	+	0.565**	9.121	<u>ΝΑΙ</u>
Υ5γ: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	+	0.492**	9.610	ΝΑΙ
Υ5δ: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	+	0.094*	2.504	ΝΑΙ
Υ6α: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	+	0.636**	7.807	ΝΑΙ
Υ6β: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & <u>ΜΑΘΗΤΩΝ 1</u>	+	0.776**	18.665	ΝΑΙ
Υ6γ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & <u>ΜΑΘΗΤΩΝ 2</u>	+	0.139*	2.584	ΝΑΙ
Υ7α: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & <u>ΜΑΘΗΤΩΝ 1</u> → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	+	0.255**	3.004	ΝΑΙ
Υ7β: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & <u>ΜΑΘΗΤΩΝ 2</u> → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	+	-0.006	0.172	ΟΧΙ
Υ8: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	+	0.897**	46.813	<u>ΝΑΙ</u>

Πίνακας 8.102. Αποτελέσματα Δομικού Μοντέλου - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Είδος Επίδρασης	Άμεσες Επιδράσεις	t-value (bootstrap)	Υποστηρίζεται η Υπόθεση
Υ1α: <u>ΗΓΕΣΙΑ</u> → <u>ΑΝΘΡΩΠΟΙ</u>	+	0.229**	2.685	<u>NAI</u>
Υ1β: <u>ΗΓΕΣΙΑ</u> → <u>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ</u>	+	0.81**	29.291	<u>NAI</u>
Υ1γ: <u>ΗΓΕΣΙΑ</u> → <u>ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ</u>	+	0.234*	2.404	<u>NAI</u>
Υ2α: <u>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ</u> → <u>ΑΝΘΡΩΠΟΙ</u>	+	0.597**	7.472	<u>NAI</u>
Υ2β: <u>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ</u> → <u>ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ</u>	+	0.386**	4.250	<u>NAI</u>
Υ2γ: <u>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ</u> → <u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</u>	+	0.3**	3.757	<u>NAI</u>
Υ3: <u>ΑΝΘΡΩΠΟΙ</u> → <u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</u>	+	0.302**	3.076	<u>NAI</u>
Υ4: <u>ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ</u> → <u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</u>	+	0.258**	4.535	<u>NAI</u>
Υ5α: <u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</u> → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 1</u>	+	0.147**	3.681	<u>NAI</u>
Υ5β: <u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</u> → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 2</u>	+	0.469**	7.160	<u>NAI</u>
Υ5γ: <u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</u> → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ</u>	+	0.457**	8.561	<u>NAI</u>
Υ5δ: <u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ</u> → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</u>	+	0.07	1.879	<u>OXI</u>
Υ6α: <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ</u> → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</u>	+	0.646**	7.793	<u>NAI</u>
Υ6β: <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ</u> → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 1</u>	+	0.773**	18.793	<u>NAI</u>
Υ6γ: <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ</u> → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 2</u>	+	0.204**	3.623	<u>NAI</u>
Υ7α: <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 1</u> → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</u>	+	0.251**	2.823	<u>NAI</u>
Υ7β: <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 2</u> → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</u>	+	0.012	0.356	<u>OXI</u>
Υ8: <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</u> → <u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</u>	+	0.897**	45.923	<u>NAI</u>

Πίνακας 8.103. Αποτελέσματα Δομικού Μοντέλου - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Είδος Επίδρασης	Άμεσες Επιδράσεις	t-value (bootstran)	Υποστηρίζεται η Υπόθεση
Υ1α: ΗΓΕΣΙΑ→ΑΝΘΡΩΠΟΙ	+	0.229**	2.644	ΝΑΙ
Υ1β: ΗΓΕΣΙΑ→ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	+	0.81**	27.510	ΝΑΙ
Υ1γ: ΗΓΕΣΙΑ→ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	+	0.232*	2.431	ΝΑΙ
Υ2α: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ→ΑΝΘΡΩΠΟΙ	+	0.599**	7.618	ΝΑΙ
Υ2β ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	+	0.387**	4.199	ΝΑΙ
Υ2γ: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ→ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	+	0.371**	4.547	ΝΑΙ
Υ3: ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	+	0.238*	2.507	ΝΑΙ
Υ4: ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	+	0.25**	4.354	ΝΑΙ
Υ5α: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 1	+	0.131**	3.276	ΝΑΙ
Υ5β ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 2	+	0.536**	8.498	ΝΑΙ
Υ5γ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	+	0.458**	8.780	ΝΑΙ
Υ5δ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	+	0.036	0.786	ΟΧΙ
Υ6α: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	+	0.649**	7.914	ΝΑΙ
Υ6β: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 1	+	0.78**	19.515	ΝΑΙ
Υ6γ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 2	+	0.173**	3.083	ΝΑΙ
Υ7α: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 1→ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	+	0.26**	3.012	ΝΑΙ
Υ7β: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ 2→ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	+	0.023	0.623	ΟΧΙ
Υ8: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	+	0.897**	46.474	ΝΑΙ

Πίνακας 8.104. Άμεσες Επιδράσεις - ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

	ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	ΑΝΘΡΩΠΟΙ	ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0	0	0	0.13	0.565	0	0.492	0.094	0
ΗΓΕΣΙΑ	0	0.232	0.235	0	0	0	0	0	0.81
ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.493	0	0	0	0	0	0	0	0
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.32	0	0	0	0	0	0	0	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	0	0	0	0	0	0	0	0.255	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	0	0	0	0	0	0	0	-0.006	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0	0	0	0.776	0.139	0	0	0.636	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0	0	0	0	0	0.897	0	0	0
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.138	0.592	0.38	0	0	0	0	0	0
R²	0.714	0.627	0.344	0.719	0.416	0.805	0.242	0.828	0.656

Πίνακας 8.105. Άμεσες Επιδράσεις – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ/

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	ΑΝΘΡΩΠΟΙ	ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0	0	0	0.147	0.469	0	0.457	0.07	0
ΗΓΕΣΙΑ	0	0.229	0.234	0	0	0	0	0	0.81
ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.302	0	0	0	0	0	0	0	0
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.258	0	0	0	0	0	0	0	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	0	0	0	0	0	0	0	0.251	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	0	0	0	0	0	0	0	0.012	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0	0	0	0.773	0.204	0	0	0.646	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0	0	0	0	0	0.897	0	0	0
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.3	0.597	0.386	0	0	0	0	0	0
R²	0.574	0.631	0.349	0.723	0.348	0.805	0.208	0.826	0.656

Πίνακας 8.106. Άμεσες Επιδράσεις - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ/

	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	ΑΝΘΡΩΠΟΙ	ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0	0	0	0.131	0.536	0	0.458	0.036	0
ΗΓΕΣΙΑ	0	0.229	0.232	0	0	0	0	0	0.81
ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.238	0	0	0	0	0	0	0	0
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.25	0	0	0	0	0	0	0	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 1	0	0	0	0	0	0	0	0.26	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ 2	0	0	0	0	0	0	0	0.023	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0	0	0	0.78	0.173	0	0	0.649	0
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0	0	0	0	0	0.897	0	0	0
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.371	0.599	0.387	0	0	0	0	0	0
R²	0.574	0.633	0.35	0.72	0.402	0.805	0.209	0.824	0.656

Πίνακας 8.107. Κριτήριο HTMT για τον Έλεγχο Εγκυρότητας – ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

	HTMT	HTMT 95% CI (Bootstrap 5000 rep.)	
ΗΓΕΣΙΑ -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.732	0.646	0.806
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.876	0.820	0.922
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.775	0.665	0.866
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.750	0.650	0.829
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.580	0.456	0.691
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.656	0.535	0.759
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1 -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.545	0.434	0.642
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1 -> ΗΓΕΣΙΑ	0.377	0.255	0.485
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1 -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.528	0.415	0.628
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1 -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.420	0.300	0.528
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2 -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.704	0.599	0.800
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2 -> ΗΓΕΣΙΑ	0.557	0.427	0.669

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2 -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.588	0.471	0.696
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2 -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.471	0.324	0.604
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2 -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.534	0.422	0.642
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.548	0.443	0.638
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.338	0.217	0.448
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.516	0.410	0.608
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.442	0.334	0.543
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.863	0.799	0.913
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.444	0.329	0.548
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.516	0.405	0.612
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.331	0.213	0.438
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.515	0.407	0.407
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.417	0.304	0.518
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.874	0.810	0.923

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.448	0.334	0.553
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.913	0.868	0.948
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.560	0.455	0.652
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.371	0.254	0.474
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.494	0.385	0.588
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.437	0.325	0.534
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.866	0.815	0.909
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.476	0.367	0.580
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.920	0.876	0.952
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.911	0.870	0.942
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.758	0.681	0.822
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.871	0.805	0.925
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.834	0.764	0.891
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.593	0.473	0.696

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.478	0.368	0.576
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.593	0.467	0.704
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.442	0.338	0.537
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.451	0.346	0.545
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.457	0.348	0.551

Πίνακας 8.108. Κριτήριο HTMT για τον Έλεγχο Εγκυρότητας –ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

	HTMT	HTMT 95% CI (Bootstrap 5000 rep.)	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2 -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.534	0.415	0.637
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.530	0.409	0.637
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.619	0.492	0.731
ΗΓΕΣΙΑ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.377	0.253	0.488
ΗΓΕΣΙΑ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.557	0.426	0.674
ΗΓΕΣΙΑ -> ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.651	0.543	0.744
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.528	0.410	0.632
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.588	0.467	0.697
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.757	0.648	0.849
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.775	0.669	0.865
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.420	0.300	0.526
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.471	0.326	0.601

ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.639	0.529	0.737
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.580	0.455	0.687
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.656	0.537	0.760
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.863	0.796	0.911
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.444	0.327	0.547
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.530	0.424	0.621
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.338	0.219	0.447
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.516	0.413	0.611
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.442	0.331	0.540
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.874	0.811	0.922
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.448	0.335	0.551
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.475	0.356	0.576
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.331	0.211	0.442
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.515	0.407	0.609

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.417	0.302	0.518
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.913	0.869	0.949
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.478	0.366	0.577
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.593	0.471	0.706
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.732	0.646	0.806
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.871	0.807	0.922
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.834	0.766	0.892
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.593	0.471	0.698
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.442	0.338	0.532
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.451	0.345	0.544
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.866	0.813	0.907
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.476	0.367	0.578
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.516	0.404	0.612
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.371	0.253	0.475

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.494	0.384	0.593
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.437	0.327	0.531
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.920	0.876	0.952
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.911	0.871	0.941
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.457	0.349	0.552

Πίνακας 8.109. Κριτήριο HTMT για τον Έλεγχο Εγκυρότητας –ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

	HTMT	HTMT 95% CI (Bootstrap 5000 rep.)	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2 -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.534	0.417	0.642
ΗΓΕΣΙΑ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.377	0.254	0.489
ΗΓΕΣΙΑ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.557	0.427	0.675
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.515	0.395	0.620
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.672	0.561	0.771
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.654	0.553	0.742
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.528	0.413	0.632
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.588	0.472	0.697
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.775	0.664	0.866
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.733	0.631	0.818
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.420	0.303	0.526
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.471	0.329	0.604

ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.580	0.455	0.690
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.627	0.520	0.721
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.656	0.537	0.760
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.863	0.797	0.913
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.444	0.331	0.551
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.338	0.217	0.449
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.496	0.388	0.591
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.516	0.409	0.610
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.442	0.336	0.542
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.874	0.808	0.922
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.448	0.334	0.555
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.331	0.211	0.441
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.474	0.361	0.575
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.515	0.408	0.612

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.417	0.309	0.516
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.913	0.870	0.949
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.478	0.365	0.579
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.593	0.473	0.706
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.871	0.805	0.922
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.745	0.658	0.819
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.834	0.765	0.892
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.593	0.472	0.699
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.442	0.339	0.536
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.451	0.345	0.545
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.866	0.814	0.908
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.476	0.365	0.579
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΗΓΕΣΙΑ	0.371	0.251	0.478
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.492	0.382	0.593

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.494	0.383	0.592
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.437	0.330	0.535
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.920	0.875	0.952
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.911	0.868	0.942
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ -> ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.457	0.350	0.551

Πίνακας 8.110. Άμεσες και Έμμεσες Συνολικές Επιδράσεις (ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Άμεσες Επιδράσεις	Έμμεσες Επιδράσεις	Συνολικές Επιδράσεις
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.232**	0.480**	0.712**
ΗΓΕΣΙΑ → ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.810**		0.810**
ΗΓΕΣΙΑ → ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.235*	0.308**	0.543**
ΗΓΕΣΙΑ → ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ		0.637**	0.637**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.326**	0.326**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.403**	0.403**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.313**	0.313**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.305**	0.305**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.340**	0.340**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.138*	0.414**	0.552**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.592**		0.592**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.380**		0.380**

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.283**	0.283**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.349**	0.349**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.271**	0.271**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.264**	0.264**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.294**	0.294**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.493**		0.493**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.253**	0.253**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.312**	0.312**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.243**	0.243**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.236**	0.236**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.263**	0.263**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.320**		0.320**

ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.164**	0.164**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.203**	0.203**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.158**	0.158**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.153**	0.153**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.171**	0.171**
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.492**		0.492**
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.131**	0.382**	0.512**
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.565**	0.068*	0.633**
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.479**	0.479**
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.094**	0.439**	0.533**

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.776**		0.776**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.139**		0.139**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.747**	0.747**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.636**	0.197**	0.833**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1→ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.229**	0.229**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2→ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		-0.005	-0.005
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1 → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.255**		0.255**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2 → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	-0.006		-0.006
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.897**		0.897**

(*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$)

Πίνακας 8.111. Άμεσες και Έμμεσες Συνολικές Επιδράσεις (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Άμεσες Επιδράσεις	Έμμεσες Επιδράσεις	Συνολικές Επιδράσεις
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.229**	0.484**	0.713**
ΗΓΕΣΙΑ → ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.810**		0.810**
ΗΓΕΣΙΑ → ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.233*	0.312**	0.546**
ΗΓΕΣΙΑ → ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ		0.599**	0.599**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.300**	0.300**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.337**	0.337**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.274**	0.274**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.267**	0.267**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.298**	0.298**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.299**	0.280**	0.580**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.597**		0.597**

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.386**		0.386**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.290**	0.290**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.326**	0.326**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.265**	0.265**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.258**	0.258**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.288**	0.288**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.302**		0.302**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.151**	0.151**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.170**	0.170**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.138**	0.138**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.135**	0.135**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.150**	0.150**

ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.258**		0.258**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.129**	0.129**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.145**	0.145**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.118**	0.118**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.115**	0.115**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.128**	0.128**
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.457**		0.457**
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.147**	0.353**	0.500**
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.468**	0.093**	0.562**
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.446**	0.446**
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.070	0.427**	0.497**

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.773**		0.773**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.204**		0.204**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.756**	0.756**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.646**	0.196**	0.842**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1 → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.225**	0.225**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2 → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.011	0.011
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1 → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.251**		0.251**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2 → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.012		0.012
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.897**		0.897**

(*: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$)

Πίνακας 8.112. Άμεσες και Έμμεσες Συνολικές Επιδράσεις (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	Άμεσες Επιδράσεις	Έμμεσες Επιδράσεις	Συνολικές Επιδράσεις
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.228*	0.485**	0.714**
ΗΓΕΣΙΑ → ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.810**		0.810**
ΗΓΕΣΙΑ → ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.233*	0.314**	0.546**
ΗΓΕΣΙΑ → ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ		0.607**	0.607**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.296 **	0.296 **
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.373**	0.373**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.278**	0.278**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.258**	0.258**
ΗΓΕΣΙΑ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.288**	0.288**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.371**	0.239**	0.610**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.599**		0.599**

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.387**		0.387**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.298**	0.298**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.375**	0.375**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.279**	0.279**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.260**	0.260**
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.289**	0.289**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.238*		0.238**
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.116*	0.116*
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.146*	0.146*
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.109*	0.109*
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.101*	0.101*
ΑΝΘΡΩΠΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.113*	0.113*

ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.250**		0.250**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1		0.122**	0.122**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2		0.154**	0.154**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ		0.114**	0.114**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.106**	0.106**
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		0.118**	0.118**
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	0.458**		0.458**
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.131**	0.357**	0.488**
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.536**	0.079**	0.615**
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.425**	0.425**
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.036	0.438**	0.474**

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1	0.780**		0.780**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2	0.173**		0.173**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.768**	0.768**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΩΝ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.649**	0.207**	0.856**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1→ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.234**	0.234**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2→ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ		0.021	0.021
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 1 → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.260**		0.260**
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ 2 → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	0.023		0.023
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ → ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	0.897**		0.897**

(*: p<0.05, **: p<0.01)

8.5. Συμπεράσματα Έρευνας Διευθυντών-ντριών & Προϊστάμενων

Μέσα σε μια Σχολική Μονάδα, επιτελούνται τριών ειδών βασικές διαδικασίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές). Είναι σημαντικό να οριστούν τα πλαίσια της κάθε μιας ομάδας διαδικασιών, καθώς ανάμεσά τους υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις που καθορίζουν τις λειτουργίες τους. Ο χώρος που δρουν, προσδιορίζουν τις δικές τους ιδιαιτερότητες και βαρύτητες ως προς τα υπόλοιπα υποσυστήματα της Σχολικής Μονάδας, αλλά ταυτόχρονα αλληλοεπηρεάζοντας και συμπληρώνοντας η μία την άλλη. Αυτές οι Διαδικασίες (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) ασκούν επιρροές στα Κριτήρια και τις Προϋποθέσεις του μοντέλου EFQM με διαφορετικούς τρόπους και, για τον λόγο αυτό, θα παρατηρήσουμε και θα αναλύσουμε τις δυνάμεις που ασκούνται μεταξύ τους για την κάθε μία από αυτές και έχοντας υπόψη μας αυτή την προϋπόθεση, μέσα από τη συλλογή των δεδομένων της έρευνάς μας. Για τα παρακάτω οι στατιστικά σημαντικές επιδράσεις σημαίνονται (*). Συγκεκριμένα:

A) Διοικητικές Διαδικασίες – Υποθέσεις

Υ1α. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά τους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.101: Ηγεσία → Άνθρωποι, $\beta = 0.232^*$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ1β. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά την Στρατηγική. Από τον Πίνακα 8.101: Ηγεσία → Στρατηγική, $\beta = 0.81^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ1γ. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά τα Μέσα & Πόροι. Από τον Πίνακα 8.101: Ηγεσία → Μέσα & Πόροι, $\beta = 0.235^*$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ2α. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τους Ανθρώπους. Από τον Πίνακα 8.101: Στρατηγική → Άνθρωποι, $\beta = 0.592^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ2β. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τα Μέσα & Πόροι. Από τον Πίνακα 8.101: Στρατηγική → Μέσα & Πόροι, $\beta=0.38^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ2γ. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τις Διοικητικές Διαδικασίες. Από τον Πίνακα 8.101: Στρατηγική → Διοικητικές Διαδικασίες, $\beta=0.138^*$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ3. Οι Άνθρωποι επηρεάζουν θετικά τις Διοικητικές Διαδικασίες. Από τον Πίνακα 8.101: Άνθρωποι → Διοικητικές Διαδικασίες, $\beta=0.493^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ4. Τα Μέσα & Πόροι επηρεάζουν θετικά τις Διοικητικές Διαδικασίες. Από τον Πίνακα 8.101: Μέσα & Πόροι → Διοικητικές Διαδικασίες, $\beta=0.32^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5α. Οι Διοικητικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών1. Από τον Πίνακα 8.101: Διοικητικές Διαδικασίες → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών1, $\beta=0.13^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5β. Οι Διοικητικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 2. Από τον Πίνακα 8.101: Διοικητικές Διαδικασίες → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 2, $\beta=0.565^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5γ. Οι Διοικητικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα Ανθρώπων. Από τον Πίνακα 8.101: Διοικητικές Διαδικασίες → Αποτελέσματα Ανθρώπων, $\beta=0.492^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5δ. Οι Διοικητικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.101: Διοικητικές Διαδικασίες → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=0.094^*$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ6α. Τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.101: Αποτελέσματα Ανθρώπων → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=0.636^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ6β. Τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 1. Από τον Πίνακα 8.101: Αποτελέσματα Ανθρώπων → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 1, $\beta=0.776^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ6γ. Τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2. Από τον Πίνακα 8.101: Αποτελέσματα Ανθρώπων → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 2, $\beta=0.139^*$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ7α. Τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 1 επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.101: Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 1 → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=0.255^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ7β. Τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2 δεν επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.101: Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 2 → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=-0.006$. Η υπόθεση δεν υποστηρίζεται.

Υ8. Τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Κοινωνίας. Από τον Πίνακα 8.101: Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας → Αποτελέσματα Κοινωνίας, $\beta=0.897^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Άρα, σχετικά με τις Διοικητικές Διαδικασίες υποστηρίζονται όλες οι υποθέσεις της έρευνας, εκτός από την Υ7β.

Β) Εκπαιδευτικές Διαδικασίες – Υποθέσεις

Υ1α. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά τους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.102: Ηγεσία → Άνθρωποι, $\beta=0.229^*$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ1β. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά την Στρατηγική. Από τον Πίνακα 8.102: Ηγεσία → Στρατηγική, $\beta=0.81^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ1γ. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά τα Μέσα & Πόροι. Από τον Πίνακα 8.102: Ηγεσία → Μέσα & Πόροι, $\beta=0.234^*$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ2α. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.102: Στρατηγική → Άνθρωποι, $\beta=0.597^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ2β. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τα Μέσα & Πόροι. Από τον Πίνακα 8.102: Στρατηγική → Μέσα & Πόροι, $\beta=0.386^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ2γ. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες. Από τον Πίνακα 8.102: Στρατηγική → Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, $\beta=0.3^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ3. Οι Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας επηρεάζουν θετικά τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες. Από τον Πίνακα 8.102: Άνθρωποι → Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, $\beta=0.302^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ4. Τα Μέσα & Πόροι επηρεάζουν θετικά τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες. Από τον Πίνακα 8.102: Μέσα & Πόροι → Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, $\beta=0.258^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5α. Οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών1. Από τον Πίνακα 8.102: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών1, $\beta=0.147^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5β. Οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2. Από τον Πίνακα 8.102: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 2, $\beta=0.469^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5γ. Οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.102: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες → Αποτελέσματα Ανθρώπων, $\beta=0.457^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5δ. Οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες δεν επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.102: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=0.07$. Η υπόθεση δεν υποστηρίζεται.

Υ6α. Τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.102: Αποτελέσματα Ανθρώπων → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=0.646^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ6β. Τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 1. Από τον Πίνακα 8.102: Αποτελέσματα Ανθρώπων → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 1, $\beta=0.773^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ6γ. Τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2. Από τον Πίνακα 8.102: Αποτελέσματα Ανθρώπων → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 2, $\beta=0.204^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ7α. Τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 1 επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.102: Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 1 → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=0.251^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ7β. Τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2 δεν επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.102: Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 2 → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=0.12$. Η υπόθεση δεν υποστηρίζεται.

Υ8. Τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Κοινωνίας. Από τον Πίνακα 8.102: Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας → Αποτελέσματα Κοινωνίας, $\beta=0.897^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Επομένως, σχετικά με τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες υποστηρίζονται όλες οι Υποθέσεις της έρευνας, εκτός από τις: Υ5δ και Υ7β.

Γ) Παιδαγωγικές Διαδικασίες – Υποθέσεις

Υ1α. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά τους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.103: Ηγεσία → Άνθρωποι, $\beta= 0.229^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ1β. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά την Στρατηγική. Από τον Πίνακα 8.103: Ηγεσία → Στρατηγική, $\beta=0.81^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ1γ. Η Ηγεσία επηρεάζει θετικά τα Μέσα & Πόροι. Από τον Πίνακα 8.103: Ηγεσία → Μέσα & Πόροι, $\beta=0.232^*$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ2α. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.103: Στρατηγική → Άνθρωποι, $\beta=0.599^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ2β. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τα Μέσα & Πόροι. Από τον Πίνακα 8.103: Στρατηγική → Μέσα & Πόροι, $\beta=0.387^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ2γ. Η Στρατηγική επηρεάζει θετικά τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες. Από τον Πίνακα 8.103: Στρατηγική → Παιδαγωγικές Διαδικασίες, $\beta=0.371^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ3. Οι Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας επηρεάζουν θετικά τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες. Από τον Πίνακα 8.103: Άνθρωποι → Παιδαγωγικές Διαδικασίες, $\beta=0.238^*$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ4. Τα Μέσα & Πόροι επηρεάζουν θετικά τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες. Από τον Πίνακα 8.103: Μέσα & Πόροι → Παιδαγωγικές Διαδικασίες, $\beta=0.25^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5α. Οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών1. Από τον Πίνακα 8.103: Παιδαγωγικές Διαδικασίες → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών1, $\beta=0.131^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5β. Οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2. Από τον Πίνακα 8.103: Παιδαγωγικές Διαδικασίες → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 2, $\beta=0.536^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5γ. Οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.103: Παιδαγωγικές

Διαδικασίες → Αποτελέσματα Ανθρώπων, $\beta=0.458^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ5δ. Οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες δεν επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.103: Παιδαγωγικές Διαδικασίες → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=0.036$. Η υπόθεση δεν υποστηρίζεται.

Υ6α. Τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.103: Αποτελέσματα Ανθρώπων → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=0.649^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ6β. Τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 1. Από τον Πίνακα 8.103: Αποτελέσματα Ανθρώπων → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 1, $\beta=0.78^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ6γ. Τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2. Από τον Πίνακα 8.103: Αποτελέσματα Ανθρώπων → Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 2, $\beta=0.173^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ7α. Τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 1 επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.103: Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 1 → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=0.26^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Υ7β. Τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2 δεν επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Από τον Πίνακα 8.103: Αποτελέσματα Γονέων & Μαθητών 2 → Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, $\beta=0.023$. Η υπόθεση δεν υποστηρίζεται.

Υ8. Τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Κοινωνίας. Από τον Πίνακα 8.103: Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας → Αποτελέσματα Κοινωνίας, $\beta=0.897^{**}$. Η υπόθεση υποστηρίζεται.

Συνεπώς, σχετικά με τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες επιβεβαιώνονται όλες οι Υποθέσεις της έρευνας, εκτός από τις: Υ5δ και Υ7β.

Συνολικά, για τις Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές Διαδικασίες και τις επιδράσεις τους στα υπόλοιπα Κριτήρια του μοντέλου EFQM υποστηρίζεται ότι η Ηγεσία με τις ενέργειές της αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το Ανθρώπινο δυναμικό της Σχολικής Μονάδας, σχεδιάζει και οργανώνει τη Στρατηγική της, παρέχει και διοχετεύει τα Μέσα & Πόρους της. Επίσης, υποστηρίζεται ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της Στρατηγικής με τους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας, τα Μέσα & Πόρους, αλλά και τις Διαδικασίες (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές). Οι Άνθρωποι επηρεάζουν θετικά τις Διαδικασίες (Εκπαιδευτικές, Παιδαγωγικές & Διοικητικές) της Σχολικής Μονάδας και υποστηρίζεται η σχέση που υπάρχει από τα Μέσα & Πόροι προς τις Διαδικασίες (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές). Επιπρόσθετα, οι Διοικητικές Διαδικασίες επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων, τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 1 & Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2, αλλά και τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Όμως, οι Εκπαιδευτικές και οι Παιδαγωγικές ενώ επηρεάζουν κι αυτές θετικά τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων, τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 1 & Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2, δεν επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Ακόμη, στις Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές Διαδικασίες, τα Αποτελέσματα των Ανθρώπων επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 1, τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2 και τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας. Όπως επίσης, υποστηρίζεται ότι τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Κοινωνίας. Τέλος, για τις Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές Διαδικασίες τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 1 επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας, όμως δεν συμβαίνει το ίδιο για τα Αποτελέσματα των Γονέων & Μαθητών 2 που δεν επηρεάζουν θετικά τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας.

Κεφάλαιο 9. Σύγκριση Ερωτηματολογίων Εκπαιδευτικών & Διευθυντών-ντρίων/Προϊστάμενων

9.1. Σύγκριση ομάδων Multigroup Analysis (MGA) στο SmartPLS

Η πολυομαδική ανάλυση (MGA) είναι μια στατιστική μέθοδος που επιτρέπει στους ερευνητές να εξετάζουν κατά πόσον οι σχέσεις μεταξύ μεταβλητών διαφέρουν μεταξύ των υποομάδων ενός δείγματος. Η MGA χρησιμοποιείται συνήθως στη μοντελοποίηση δομικών εξισώσεων (SEM) για την εξέταση των διαφορών στις διαδρομές, στις φορτίσεις παραγόντων και στην προσαρμογή του μοντέλου σε διάφορες υποομάδες ενός δείγματος. Το SmartPLS περιλαμβάνει μια ενότητα για την εκτέλεση ανάλυσης πολλαπλών ομάδων. Με το SmartPLS MGA, οι ερευνητές μπορούν να ελέγξουν για διαφορές στις παραμέτρους του μοντέλου σε διαφορετικές ομάδες, όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα ή οποιαδήποτε άλλη κατηγορική μεταβλητή ενδιαφέροντος. Για να εκτελέσουν MGA στο SmartPLS, οι ερευνητές πρέπει πρώτα να καθορίσουν τις ομάδες που θέλουν να συγκρίνουν και να δημιουργήσουν μια ψευδομεταβλητή για την αντιπροσώπευση κάθε ομάδας. Στη συνέχεια, μπορούν να εκτελέσουν το μοντέλο SEM ξεχωριστά για κάθε ομάδα και να συγκρίνουν τις εκτιμώμενες παραμέτρους του μοντέλου μεταξύ των ομάδων χρησιμοποιώντας t-tests, chi-square tests ή άλλα στατιστικά τεστ. Το SmartPLS MGA επιτρέπει, επίσης, στους ερευνητές να εξετάσουν το μέγεθος των διαφορών μεταξύ των ομάδων χρησιμοποιώντας μέτρα μεγέθους αποτελέσματος, όπως το d του Cohen ή τις τυποποιημένες μέσες διαφορές. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους ερευνητές να προσδιορίσουν την πρακτική σημασία των διαφορών στις παραμέτρους του μοντέλου μεταξύ των ομάδων.

Συνολικά, το SmartPLS MGA είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάλυση των διαφορών στα δομικά μοντέλα μεταξύ υποομάδων, παρέχοντας πληροφορίες για το πώς οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών μπορεί να διαφέρουν σε διαφορετικές ομάδες ατόμων ή πλαίσια.

Στην περίπτωση μας εφαρμόστηκε η PLS για δύο ομάδες των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, βρέθηκαν οι αντίστοιχες επιδράσεις και συγκρίθηκαν για την εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών. Με τη διαδικασία επιδιώκεται η εύρεση των διαφορών ανάμεσα στις αντιλήψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις παραμέτρους και τις επιδράσεις ανάμεσά τους για το EFQM.

9.2. Πίνακες Αποτελεσμάτων Έρευνας Σύγκρισης Ερωτηματολογίων Διευθυντών-ντριων/Προϊστάμενων & Εκπαιδευτικών

Ακολουθούν οι πίνακες των αποτελεσμάτων από τη σύγκριση των ερωτηματολογίων Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων και Εκπαιδευτικών Σχολικών Μονάδων (Πίνακες 9.1, 9.2 και 9.3).

Πίνακας 9.1. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ-ΝΤΡΙΩΝ/ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)

	ΑΜΕΣΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	ΑΜΕΣΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΜΕΣΩΝ ΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	p-Value ΣΤΑΘΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΗΓΕΣΙΑ ->ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.232	0.334	0.101	0.790
ΗΓΕΣΙΑ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.235	0.327	0.093	0.741
ΗΓΕΣΙΑ ->ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.810	0.808	0.002	0.478
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.490	0.079	0.410	0.000
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.323	0.480	0.158	0.976
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.142	0.388	0.246	0.994
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ-> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.592	0.542	0.050	0.334
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.380	0.459	0.079	0.714

Πίνακας 9.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ-ΝΤΡΙΩΝ/ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)

	ΑΜΕΣΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	ΑΜΕΣΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΜΕΣΩΝ ΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	p-Value ΣΤΑΘΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΗΓΕΣΙΑ ->ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.229	0.333	0.104	0.795
ΗΓΕΣΙΑ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.233	0.325	0.092	0.739
ΗΓΕΣΙΑ ->ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.810	0.808	0.002	0.479
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.306	0.058	0.248	0.023
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.256	0.189	0.067	0.235
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.299	0.641	0.342	0.999
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ-> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.597	0.543	0.055	0.323
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.386	0.463	0.077	0.712

Πίνακας 9.3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ-ΝΤΡΙΩΝ/ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΩΝ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ)

	ΑΜΕΣΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	ΑΜΕΣΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΜΕΣΩΝ ΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	p-Value ΣΤΑΘΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΗΓΕΣΙΑ ->ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.228	0.334	0.105	0.799
ΗΓΕΣΙΑ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.233	0.326	0.093	0.749
ΗΓΕΣΙΑ ->ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	0.810	0.808	0.002	0.479
ΑΝΘΡΩΠΟΙ -> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.237	0.081	0.156	0.113
ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ -> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.250	0.211	0.038	0.340
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	0.373	0.566	0.193	0.958
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ-> ΑΝΘΡΩΠΟΙ	0.599	0.542	0.057	0.314
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ -> ΜΕΣΑ & ΠΟΡΟΙ	0.387	0.462	0.075	0.708

9.3. Αποτελέσματα Έρευνας Σύγκρισης Απαντήσεων Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων & Εκπαιδευτικών

Για τη σύγκριση Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων και Εκπαιδευτικών (Δάσκαλοι, Νηπιαγωγοί, Ειδικότητες) τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν ξεχωριστά για κάθε είδος Διαδικασιών: Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές. Στόχος είναι να αποτυπωθούν πιο ακριβή και εμπειριστατωμένα στοιχεία για την κάθε μια από αυτές και να συναχθούν πιο λεπτομερή συμπεράσματα που θα οδηγήσουν σε περαιτέρω έρευνα και προβληματισμό.

Επίσης, δεδομένου ότι οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες είχαν το δικαίωμα να απαντήσουν και στα Αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και όχι μόνο στις Προϋποθέσεις – δηλαδή συνολικά σε όλο το ερωτηματολόγιο- εξαιτίας της ιδιότητάς τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν σε αυτό το τμήμα, η σύγκριση των αποτελεσμάτων περιορίστηκε μόνο στις σχέσεις των πέντε Προϋποθέσεων του μοντέλου EFQM, δηλαδή στα Κριτήρια: «Ηγεσία», «Στρατηγική», «Άνθρωποι», «Μέσα & Πόροι» και τις «Διαδικασίες» (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές, Παιδαγωγικές).

Παρατηρώντας τους Πίνακες 9.1, 9.2 και 9.3 εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις Διοικητικές και τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες. Η διαφορά αυτή αφορά στην επίδραση του Κριτηρίου «Άνθρωποι» στα Κριτήρια «Διοικητικές Διαδικασίες» και «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες». Συγκεκριμένα:

- Η επίδραση του Κριτηρίου «Άνθρωποι» στο Κριτήριο «Διοικητικές Διαδικασίες» (Πίνακας 9.1) είναι 0.490 για τους/τις Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες και 0.079 για τους/τις εκπαιδευτικούς ($p=0.000$). Για τους/τις Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες διαφαίνεται υψηλή επίδραση, ενώ για τους/τις εκπαιδευτικούς μηδενική.

- Για τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά από το Κριτήριο «Άνθρωποι» στο Κριτήριο «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες» (Πίνακας 9.2). Για τους/τις Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες είναι 0.306 ενώ για τους/τις εκπαιδευτικούς 0.058. Η διαφορά είναι στατιστικά

σημαντική ($p=0.023$). Σύμφωνα με τους Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες, υπάρχει θετική επίδραση του Κριτηρίου «Άνθρωποι» στο Κριτήριο «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες», ενώ σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς η επίδραση είναι μηδενική.

- Για τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες δεν παρατηρείται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους/στις Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες και στους/στις εκπαιδευτικούς.

9.4. Συζήτηση - Σύγκριση Απόψεων Διευθυντών-ντριων/ Προϊστάμενων & Εκπαιδευτικών

Συνολικά, θα λέγαμε πως τόσο οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες όσο και οι Εκπαιδευτικοί των Σχολικών Μονάδων, συμφωνούν στις επιδράσεις:

- όλων των Κριτηρίων που αναφέρονται στις Παιδαγωγικές Διαδικασίες και
- των Κριτηρίων Ηγεσία, Στρατηγική και Μέσα & Πόροι που αναφέρονται στις Διοικητικές και τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες

αλλά διαφωνούν στις επιδράσεις:

- του Κριτηρίου «Άνθρωποι» προς τις «Διοικητικές Διαδικασίες» και
- του Κριτηρίου «Άνθρωποι» προς τις «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες».

Αξίζει να σημειωθεί, ότι από την έρευνα που διεξήχθη από τους Adel & Transport (2015) σε αιγυπτιακά ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επιβεβαιώνεται ότι το Κριτήριο «Διαδικασίες» θεωρείται ως το πιο σημαντικό και έρχεται πρώτο σε άμεση επίδραση προς τα Αποτελέσματα του Οργανισμού - εννοώντας ότι η βελτίωσή του επιφέρει βελτίωση και στα Αποτελέσματα. Στην ίδια έρευνα το Κριτήριο «Μέσα & Πόροι» ακολουθεί σε σημαντικότητα και τονίζεται η επικέντρωση στα δύο αυτά Κριτήρια για την επίτευξη της βελτίωσης απόδοσης της ποιότητας, καθώς η διαφορά τους με τα υπόλοιπα Κριτήρια των Προϋποθέσεων είναι σημαντικά μεγαλύτερη.

Προσπαθώντας να καταλάβουμε τις διαφοροποιήσεις που προέκυψαν από τη σύγκριση των απαντήσεων Διευθυντών-ντριων/Προϊστάμενων και Εκπαιδευτικών στην έρευνά μας, ας ξεκινήσουμε πρώτα από τη συμφωνία των αποτελεσμάτων και των δύο ομάδων ερωτηθέντων - μελετώντας δηλαδή τα δεδομένα που έχουμε από την συμφωνία όλων των σχέσεων των Κριτηρίων που έχουν ως πλαίσιο αναφοράς τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες.

Οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες αναφέρονται:

1. στις πολιτιστικές, όπως καλλιτεχνικές, αθλητικές ψυχαγωγικές,

2. στις σχολικές γιορτές,

3. στα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως ευρωπαϊκά, παγκόσμια, κοινωνικής αγωγής κ.λ.π.).

Αντιπροσωπεύουν την εικόνα της Σχολικής Μονάδας προς όλους τους εμπλεκόμενους: μαθητές-τριες, γονείς, τοπική κοινωνία ή φορείς μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, προγραμμάτων και εκδηλώσεων, όπου το σύνολο του διδακτικού προσωπικού (ηγεσία και λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό) θα πρέπει να συνεργαστεί για να παρουσιάσει ένα κοινό αποτέλεσμα και να έχει μια άριστη ευκαιρία να αποδείξει τι μπορεί να κάνει η Σχολική Μονάδα και, κυρίως, πώς μπορεί να το κάνει με επιτυχία. Οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες είναι εκείνες που τίθενται σε άμεση δημόσια κρίση, ναι μεν με τον πιο ψυχαγωγικό τρόπο, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν και τις μοναδικές ευκαιρίες της Σχολικής Μονάδας να ξεδιπλώσει τα όρια των δυνατοτήτων της και να δηλώσει παρών ως ένας σχολικός οργανισμός που σχεδιάζει, προγραμματίζει, στοχοθετεί, αναθέτει αρμοδιότητες, υλοποιεί και επιτυγχάνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Επομένως, η έκθεση αυτή προϋποθέτοντας όλα τα παραπάνω, απαιτεί χρονοδιάγραμμα δράσεων, αλλά και συντονισμό αρμοδιοτήτων, άρα συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων της Σχολικής μονάδας: ηγεσίας και εκπαιδευτικών και κατά προέκταση μαθητών ή και γονέων - όπου αυτό είναι αναγκαίο στα πλαίσια της αλληλεγγύης και του εθελοντισμού. Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι για τον λόγο αυτό και οι δύο ομάδες ερωτηθέντων-εισών Διευθυντών-ντριων/Προϊστάμενων όσο και Εκπαιδευτικών των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν ότι «Ηγεσία», «Στρατηγική», «Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας» και «Μέσα & Πόροι» αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και ασκούν υψηλή επίδραση στο Κριτήριο «Παιδαγωγικές Διαδικασίες».

Οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες αφορούν όλες εκείνες τις ενέργειες που σχετίζονται με:

1. την άσκηση διδακτικού έργου, όπως υλοποίηση και εφαρμογή του Αναλυτικού Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών, αξιολόγηση των μαθητών-τριών κ.ά.,

2. τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή συνεργασία με τους μαθητές-τριες, γονείς, Σχολικούς-ές Συμβούλους, Διευθυντή-ντρια Εκπαίδευσης, Υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, π.χ ΚΕΔΔΥ, Σύλλογο Γονέων, φορείς της τοπικής κοινωνίας,

3. την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, όπως βραχύχρονα ή μακροχρόνια εκπαιδευτικά προγράμματα).

Η έρευνα των Amaral & Maria Joao Rosa (2007) που πραγματοποιήθηκε σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Πορτογαλίας, ανάμεσα σε διευθυντικά στελέχη, απέδειξε ότι η Ηγεσία δρα αποτελεσματικά ως μοχλός της διοίκησης συνεισφέροντας στη βελτίωσή της ενεργώντας διαμέσου της δομής του οργανισμού, της Στρατηγικής, των Μέσων & Πόρων και των Ανθρώπων, κάτι το οποίο, όμως, εν μέρη προκύπτει από τη σύγκριση των ερωτηματολογίων των Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων και των Εκπαιδευτικών της έρευνάς μας (επειδή υπάρχει συμφωνία απόψεων ανάμεσα στις συγκρινόμενες ομάδες).

Τι μπορεί να είναι, όμως, αυτό που εμποδίζει τις δύο ομάδες ερωτηθέντων-εισών να συμφωνήσουν ότι οι «Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας» ασκούν υψηλές επιδράσεις στις «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες»; Πού μπορεί να βρίσκεται η διαφοροποίησή τους; Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η Ηγεσία έχει την τάση να ωραιοποιεί τις καταστάσεις για να επιβεβαιώσει την επιτυχημένη δράση της, κάτι το οποίο αποδεικνύουν με την έρευνά τους οι Ernest Osseo-Asare & Longbottom (2002), δηλαδή τη γενικευμένη τάση των γενικών διευθυντών να σκιαγραφούν μια καλή εικόνα της κατάστασης και των υπεύθυνων των τμημάτων, αντίθετα, να περιγράφουν μια ζοφερή εικόνα. Η έλλειψη σωστής οργάνωσης και ορθής κατανομής αρμοδιοτήτων μεταξύ των δύο ομάδων των εμπλεκόμενων στις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, με μετρήσιμους και υλοποιήσιμους στόχους μπορεί να αποτελεί απάντηση. Όπως επίσης το γεγονός ότι μπορεί να μην έχουν οριστεί επακριβώς οι αρμοδιότητες του καθενός και δεν

υπάρχει έλεγχος της δράσης έκαστου-ης. Επίσης, μπορεί να υπάρχει η απουσία κοινού οράματος με απτά αποτελέσματα, ενώ υπάρχει μόνο κοινή αποδοχή σε θεωρητικό επίπεδο, που, ναι μεν, επιβεβαιώνεται από τους/τις Διευθυντές-ντριες & Προϊστάμενους-ες αλλά όχι από τους Εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα του Tarí (2006) που πραγματοποιήθηκε σε ισπανικό πανεπιστήμιο, έδειξε ότι σημαντικά εμπόδια στην Αυτοαξιολόγηση αποτελούν η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη αφοσίωσης του προσωπικού και οι δυσκολίες εφαρμογής των βελτιωτικών δράσεων, υπονοώντας ότι όλα τα προηγούμενα είναι συνδεδεμένα με την πίστη της διοίκησης και, ειδικότερα, για διαδικασίες που δεν υποστηρίζουν την παροχή πληροφοριών του οργανισμού, εκπαίδευσης των ανθρώπων, αλλά και επιμέλειας των αποτελεσμάτων που συλλέγονται. Στο ίδιο μήκος κύματος και η έρευνα της Αναστασιάδου (2015) που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες Καθηγητές-τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αποδεικνύει ότι η έλλειψη ποιότητας σε συνδυασμό με την έλλειψη εκπαίδευσης του προσωπικού, αλλά και την αδυναμία της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού να αναπτύξει τις ικανότητες και δεξιότητες τους, μπορεί να οδηγήσει, από τη μια μεριά, σε έλλειψη εξουσιοδοτημένων ευθυνών και να υπονομεύσει κάθε προσπάθεια ανάπτυξης, και, από την άλλη, να ωθήσει στη δημιουργία φτωχών προσδοκιών των μαθητών, γονιών, δασκάλων και κοινωνίας. Επίσης, σε έρευνα των (Ernest Osseo-Asare & Longbottom, 2002), οι Γενικοί-ές Διευθυντές-ντριες και υπεύθυνοι τμημάτων συμφωνούν στη σημαντικότητα της Ηγεσίας στην προσπάθεια απόδοσης της ποιότητας επιβεβαιώνοντας τις αρχές του μοντέλου, με δεύτερες να έρχονται οι συνεχείς προσπάθειες βελτίωσης της κουλτούρας στην ομαδική δουλειά. Ακόμη, συμφωνούν και οι δυο ότι οι περιοχές κλειδιά για βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι να κατανοήσουν την ορολογία και πώς να εφαρμόσουν τις καινοτομίες της ΔΟΠ ή του μοντέλου EFQM.

Αν τώρα δούμε τι επικρατεί στην ελληνική πραγματικότητα των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία & Δημοτικά Σχολεία), μπορούμε να κατανοήσουμε τα όσα συμβαίνουν. Οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες είναι το παραγωγίμο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών στις οδηγίες του

Υπουργείου Παιδείας μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά η εφαρμογή τους πραγματοποιείται από τον κάθε ένα εκπαιδευτικό, ξεχωριστά στην τάξη του και δεν υπάρχει ένα οργανωμένο σχέδιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας Σχολικής Μονάδας, αλλά άτυπες διαδικασίες που βασίζονται στο σχολικό κλίμα που επικρατεί μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών και της αυτοδιάθεσης για καλή συνεργασία μεταξύ τους.

Αυτό που χρειάζεται να τονιστεί είναι ότι οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες υλοποιούνται ούτως ή άλλως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ακόμα κι αν υπάρχουν καλές σχέσεις, κακές σχέσεις ή ουδέτερες σχέσεις μεταξύ τους και δεν χρειάζεται απαραίτητα να κοινοποιηθούν οργανωμένα πουθενά ούτε σε κάποια ανώτερη αρχή, πόσο μάλλον στους γονείς των μαθητών-τριών ή στους/στις συναδέλφους. Αυτό γίνεται έμμεσα μέσα από την εφαρμογή των Διοικητικών Διαδικασιών (π.χ απόδοση βαθμολογίας και προόδου των μαθητών-τριών) ή της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων σε διάφορες χρονικές στιγμές κατά την διάρκεια του σχολικού έτους.

Αρα, από τη στιγμή που οι Εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν είναι υποχρεωτικά και νομοθετικά ελεγκτικά μετρήσιμες με κάποιο τρόπο που να σχεδιάζονται, να υλοποιούνται και να επανασχεδιάζονται - σε μια προσπάθεια βελτιωτικών δράσεων από την Ηγεσία και το Ανθρώπινο Δυναμικό των Σχολικών Μονάδων - τότε ούτε και τα αποτελέσματά τους θα αξιολογηθούν ποτέ και ούτε οι Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας θα μπορούν να τις επηρεάσουν ουσιαστικά (παρά τη διαφορετική εκτίμηση των Διευθυντών-ντριων/Προϊστάμενων).

Επίσης, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών που πραγματοποιούνται δεν εξασφαλίζουν με κάποιο τρόπο ότι η γνώση αυτή θα εφαρμοστεί, πόσο μάλλον με αποτελεσματικότητα στη σχολική τάξη, καθώς δεν προβλέπεται μια τέτοια υποχρέωση από τους/τις εκπαιδευτικούς. Τις περισσότερες φορές δεν υπάρχουν διαδικασίες ανατροφοδότησης μετά από την πρακτική εφαρμογή στην τάξη, αλλά γνώσεις που συσσωρεύονται και δεν αξιοποιούνται, οι οποίες δεν είναι μετρήσιμες και επαφίενται στην καλή διάθεση των ίδιων των εκπαιδευτικών για να εφαρμοστούν. Ακόμα, όμως, και σε αυτή την περίπτωση, πάλι δεν υπάρχουν δείκτες μέτρησης προς αξιολόγηση. Επομένως, ούτε αυτό το πεδίο των Εκπαιδευτικών Διαδικασιών δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί ότι οι «Άνθρωποι της

Σχολικής Μονάδας» το επηρεάζουν, παρόλο που οι Διευθυντές-ντριες & Προϊστάμενοι-ες το υποστηρίζουν, όπως φαίνεται στην έρευνά μας.

Οι Διοικητικές Διαδικασίες αναφέρονται σε:

1. θέματα κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής, όπως λειτουργία, συντήρηση, ανανέωση κ.ά. (σε αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσες δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων, βοηθητικούς χώρους, γραφεία προσωπικού, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αύλειο χώρο, κ.λ.π.) και

2. θέματα διοικητικής και γραμματειακής υποστήριξης, όπως τήρηση βιβλίων τάξεων, θέματα προσωπικού, αλληλογραφίας, συνεργασία με άλλους φορείς κ.λ.π.

Οι Διοικητικές Διαδικασίες μέσα σε μία Σχολική Μονάδα αποτελούν ευθύνη κατεξοχήν της Ηγεσίας, η οποία τις σχεδιάζει, τις οργανώνει και τις υλοποιεί επικουρικά με μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών. Είναι αυτή που κατανέμει τις αρμοδιότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτές να υλοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Δεν είναι, όμως, λίγες οι φορές που μόνο ο/η Διευθυντής-ντρια/Προϊστάμενος-η ή και ο/η Υποδιευθυντής-ντρια να ασχολείται με αυτές, με αποτέλεσμα να γνωρίζει με κάθε λεπτομέρεια τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητές τους. Σε κάθε περίπτωση η Ηγεσία έχει την εποπτεία και την ευθύνη όλων, όσα συμβαίνουν θετικά ή αρνητικά κατά τη διαδικασία της υλοποίησής τους, αλλά και της αποτελεσματικής εφαρμογής τους. Είναι, συνεπώς, λογικό οι εκπαιδευτικοί της Σχολικής Μονάδας να θεωρούν ότι το Κριτήριο «Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας» έχει μηδενική επίδραση στις Διοικητικές Διαδικασίες, ενώ οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες να πιστεύουν ότι το επηρεάζουν, αφού αυτοί είναι και οι φορείς υλοποίησής τους.

Μια άλλη παράμετρος μπορεί να θεωρηθεί η συγκεντρωτική δομή των Διοικητικών Διαδικασιών, οι οποίες είναι δυσκίνητες και εμπλεκόμενες γραφειοκρατικά και οι όποιες προσπάθειες για επιρροή του Κριτηρίου «Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας» να θεωρείται ουτοπία και μη πραγματοποιήσιμη και, γι' αυτό, οι Εκπαιδευτικοί να δηλώνουν αυτά που δηλώνουν. Γνωρίζουν, επίσης, όλοι ότι οι Διοικητικές Διαδικασίες γενικά είναι

σχεδιασμένες και ευθυγραμμισμένες από την ανώτατη αρχή του Υπουργείου Παιδείας που δεν επιδέχονται αλλαγής, πόσω μάλλον βελτίωσης από μέρους τους. Επίσης, η Ηγεσία έχει την ευθύνη τους και μερικές φορές λειτουργεί διεκπεραιωτικά, προκειμένου και η υλικοτεχνική υποδομή να ανταποκρίνεται στον μέγιστο ικανοποιητικό βαθμό και οι υπόλοιπες γραφειοκρατικές διαδικασίες να λειτουργούν στον βαθμό που εξασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. Ακόμη, ένα άλλο στοιχείο που είναι άξιο επισήμανσης είναι το γεγονός ότι σε ό,τι αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, αρμόδιες είναι οι υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης σε πολύ συγκεκριμένο κύκλο εργασιών και οι οποίες ακολουθούν και αυτές μια δυσκίνητη και γραφειοκρατική πορεία που προκαλεί αλυσιδωτές αντιδράσεις εκατέρωθεν και τις οποίες προσλαμβάνει η Ηγεσία της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας, καθώς είναι εκείνη που έχει ανοιχτούς τους δίαυλους επικοινωνίας μαζί τους.

Ως συμπέρασμα όλων των παραπάνω θα μπορούσε να είναι ότι όπου υπάρχει συνεργασία, υπάρχει ενημέρωση, υπάρχει γνώση, υπάρχει κοινός σχεδιασμός και υπάρχουν κοινά αποτελέσματα. Όπου υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας, άρα και ενημέρωσης, υπάρχει άλλη οπτική απόψεων, δυσκίνητες αποφάσεις, εμπόδια, άρα και διαφοροποιήσεις. Αν η οργανωσιακή κουλτούρα των Σχολικών Μονάδων είχε καλλιεργηθεί μεταξύ Ηγεσίας και Εκπαιδευτικών και είχε διοχετευτεί στον βαθμό που θα έπρεπε, θα υπήρχε άλλη δυναμική προς όλες τις Διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στα σχολεία γενικά. Σε έρευνα των Calvo-Mora et al. (2005) σε ισπανικά Πανεπιστήμια επιβεβαιώνεται ότι η Ηγεσία και η δέσμευση των διευθυντών των τμημάτων του οργανισμού μπορούν να λειτουργήσουν ως κινητήρια δύναμη για ολόκληρη τη διοίκηση και τις διαδικασίες βελτίωσης. Αυτό φαίνεται, επίσης, από τις επιδράσεις των μεταβλητών στη «Στρατηγική & Πολιτική», στα «Μέσα & Πόροι», στους «Ανθρώπους του οργανισμού» και τις «Διαδικασίες» (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Έρευνας). Ακόμη, στην ίδια έρευνα επιβεβαιώνεται ότι η «Στρατηγική & Πολιτική» δρα ως σημείο αναφοράς για τη ρύθμιση της Πολιτικής και Στρατηγικής των «Ανθρώπων του οργανισμού» και των «Μέσων

& Πόρων» και ότι η κατάλληλη διοίκηση των Ανθρώπων είναι το κλειδί στην διοίκηση των Διαδικασιών (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Έρευνας).

Επίσης, σχετικά με τα παραπάνω, οι Laurett R. και Mendes L. (2019) αναφέρουν ότι στη βιβλιογραφία, στα μειονεκτήματα της εφαρμογής του μοντέλου EFQM στα πανεπιστήμια, αναφέρονται περισσότερο - εξαιτίας της πολυπλοκότητας των διαδικασιών διαχείρισης των δημόσιων οργανισμών- η αναποτελεσματική διαδικασία επικοινωνίας, η δυσκολία από τους υπευθύνους στο σχεδιασμό διαδικασιών ελέγχου ανάλυσης και βελτίωσης, η έλλειψη πρότερων γνώσεων και εμπειρίας και οι ελλειπείς ανθρώπινοι πόροι. Επίσης, η προσαρμοστικότητα, χαρακτηριστικό γνώρισμα των Διαδικασιών σ' έναν Σχολικό Οργανισμό που αφορά στην ικανοποίηση απαιτήσεων που θα υπερβαίνουν τις προσδοκίες των Μαθητών-τριών & Γονέων, αλλά και ενδυνάμωσης των ανθρώπων του οργανισμού να πραγματοποιούν συγκεκριμένες ενέργειες, ώστε να βελτιώνεται η διαδικασία, είναι ταυτόχρονα και το πιο δύσκολο να μετρηθεί (Ζαβλανός Μ., 2006). Τέλος, σύμφωνα με έρευνα του Δερβιτσιώτη (2002) η επιτυχία στην επικοινωνία πραγματοποιείται, όταν η συστηματική κατανόηση ενός οργανισμού συναντά την υλοποίηση υφισταμένων σχεδίων δράσης σε περιόδους ταχείας αλλαγής για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και βιωσιμότητα, και απελευθερώνει δυνατότητες για ανάπτυξη καινοτομιών.

Στο επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 10) της διατριβής παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας, όπου στελέχη εκπαίδευσης διατυπώνουν την ερμηνεία τους σχετικά με τα παραπάνω και προσφέρουν ερμηνείες που συμφωνούν με τα προηγούμενα.

Κεφάλαιο 10. Ποιοτική Έρευνα

Εισαγωγή

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια «πλαισιοθετημένη δραστηριότητα» (situated activity) κατά την οποία ο ερευνητής με μια σειρά από αναπαραστάσεις - διαμέσου των εργαλείων παραγωγής γνώσης από το ερευνητικό πεδίο (συνεντεύξεις, μελέτες περίπτωσης, παρατηρήσεις κ.λ.π.) - εξετάζει τα αντικείμενα στο φυσικό τους περιβάλλον και προσπαθεί να τα εξηγήσει βασιζόμενος στην ερμηνεία που έχουν δώσει για αυτά οι ίδιοι οι άνθρωποι, καθιστώντας την ως μια ερμηνευτική και νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου (Denzin & Lincoln, 1998, σελ. 2).

Ειδικότερα, η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας σκοπό έχει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες εμπάθυνας στις απαντήσεις των ερωτωμένων, μέσω μιας ανοικτής και ελεύθερης επικοινωνίας και «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενο πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird M. et al., 1999, σελ. 320). Ουσιαστικά, λοιπόν η αλληλεπίδραση των ατόμων με την πραγματικότητά τους μπορεί να τεκμηριωθεί κοινωνικά από τον ερευνητή της ποιοτικής έρευνας, με συγκεκριμένες μεθοδολογικές στρατηγικές (Creswell J., 1998), παρότι η πραγματικότητα αυτή δεν αποτελεί ένα σταθερό φαινόμενο, αλλά χαρακτηρίζεται από ποικίλλες και διαρκώς μεταβαλλόμενες δομές και ερμηνευτικές αποχρώσεις.

Η αναγκαιότητα της ποιοτικής έρευνας στην παρούσα διατριβή, στόχο έχει την ανάλυση και κατανόηση σε βάθος των στοιχείων της ποσοτικής έρευνας, μέσα, όμως, από την ανθρώπινη αντίληψη. Συγκεκριμένα, από τα βιώματα της υπάρχουσας κατάστασης των συμμετέχοντων-ουσών και τις νοηματοδοτήσεις που οι ίδιοι αποδίδουν στα γεγονότα που τους παρατίθενται και σχετίζονται με όλες εκείνες τις ενέργειες και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα σε μία Σχολική Μονάδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Άρα, η οπτική αντίληψη των συμμετέχοντων-ουσών θα συντελέσει σύμφωνα με τον (Merriam S., 2002) στην κατανόηση και την εξαγωγή νοημάτων από τα φαινόμενα εκείνα που έχουν

ήδη παρατηρηθεί και καταγραφεί και θα αποτελέσουν ένα σημαντικό περιγραφικό προϊόν διαμέσου μιας στοχευμένης διερευνητικής στρατηγικής. Εν κατακλείδι, λοιπόν, η ποσοτική έρευνα σκοπό έχει να μετρήσει τις συχνότητες και τα ποσοστά εμφάνισης των φαινομένων, ενώ η ποιοτική έρευνα να εξηγήσει τους λόγους εμφάνισης των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας που προηγήθηκε.

Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη σύνθεση της ομάδας των ερωτωμένων, ώστε αυτή να αντιπροσωπεύει χαρακτηριστικές και τυπικές περιπτώσεις κατηγοριών Στελεχών της Εκπαίδευσης από όλη την εκπαιδευτική πυραμίδα: το Υπουργείο Παιδείας, την Περιφέρεια, τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία), αλλά και εκπαιδευτικούς των Σχολικών Μονάδων (δάσκαλοι-ες και νηπιαγωγοί).

Συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με προσωπικές συνεντεύξεις σε:

- οκτώ Στελέχη της Εκπαίδευσης σε επίπεδο Υπουργείου, Περιφέρειας και Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Συντονιστές-τριες Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ60 και ΠΕ70, Διευθυντές-ντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Περιφερειακοί Διευθυντές-ντριες, Διευθυντές-ντριες Τομέων Α/θμιας Εκπαίδευσης Υπουργείου Παιδείας).
- επτά εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προϊστάμενοι/ες & Διευθυντές-ντριες και δάσκαλοι/ες και νηπιαγωγοί).

Με βάση τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που βασίζονται στο ερωτηματολόγιο EFQM και ειδικότερα στις Προϋποθέσεις: Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες- Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές και στα Αποτελέσματα: Αποτελέσματα Μαθητών & Γονέων, Αποτελέσματα Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας, Αποτελέσματα Κοινωνίας και Αποτελέσματα Σχολικής Μονάδας, δομήθηκαν οι θεματικοί άξονες των συνεντεύξεων.

Επίσης, λόγω των συνθηκών της πανδημίας, της χιλιομετρικής απόστασης μεταξύ της συνεντεύκτριας και των ερωτώμενων, αλλά και του φόρτου εργασίας των ερωτώμενων λόγω των ιδιαίτερων καθηκόντων τους, οι συνεντεύξεις

διεξήχθησαν μέσω της πλατφόρμας webEx, έπειτα και από τηλεφωνική επικοινωνία. Μόνο μία από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε δια ζώσης, καθώς οι συνθήκες τη δεδομένη χρονική στιγμή ήταν οι κατάλληλες. Η κάθε συνέντευξη διήρκησε από 45' - 60'.

Ζητήθηκε η συναίνεση των ερωτωμένων για την καταγραφή της συνέντευξης με στόχο την πιστότητα των λεχθέντων, συζητήθηκε το θέμα της ανωνυμίας και δόθηκαν εγγυήσεις για τον τρόπο αξιοποίησης των πληροφοριών που θα αντληθούν από τη συνέντευξη.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, επιλέξαμε ως προσέγγιση ποιοτικής ανάλυσης για τις συνεντεύξεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Στελεχών Εκπαίδευσης τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Στόχος μας είναι να δοθεί έμφαση στα θέματα που πραγματευόμαστε και το περιεχόμενο των λεχθέντων, ώστε να αξιοποιηθούν ευέλικτα με παραγωγικό και επαγωγικό τρόπο, καθώς η θεματική ανάλυση ανήκει στις πιο ενδεδειγμένες μεθόδους ανάλυσης οπτικού και οπτικοακουστικού υλικού (Riessman, 2008).

Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006) η θεματική ανάλυση επιχειρεί από ένα σύνολο δεδομένων, συστηματικά να ανιχνεύσει, να οργανώσει και να κατανοήσει πρότυπα νοήματος - θέματα, προσφέροντας γνωστική πρόσβαση σε εμπειρίες και συλλογικές σημασιοδοτήσεις. Η θεματική ανάλυση είναι χρήσιμη προκειμένου ο/η ερευνητής-τρια να υιοθετήσει μια καλά δομημένη προσέγγιση για τη σύνοψη από ένα μεγάλο σύνολο δεδομένων εκείνων των βασικών χαρακτηριστικών που θα τον βοηθήσουν να σχηματίσει μια σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα (King, 2004).

10.1. Ποιοτική Έρευνα Εκπαιδευτικών - Σύνοψη Συνεντεύξεων Εκπαιδευτικών

1η Ερώτηση:

«Από την έρευνά μας σε Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πανελλαδικά, προκύπτει ότι τα 5 Κριτήρια του Μοντέλου EFQM (Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες) επιδρούν θετικά στα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας (Αποτελέσματα Μαθητών & Γονέων, Αποτελέσματα Ανθρώπων, Αποτελέσματα Κοινωνίας και Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας). Πώς κρίνετε εσείς τις θετικές αυτές σχέσεις που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας;»

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων γνωρίζουν πως λειτουργεί ως μια αναμενόμενη διαδικασία το γεγονός ότι οι μεταβλητές της πρώτης ομάδας των Προϋποθέσεων έχουν άμεση επίδραση στην δεύτερη ομάδα, αυτής των Αποτελεσμάτων. Η αναμενόμενη αυτή διαδικασία επιτυγχάνεται αφενός μέσω της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, αλλά και της σύνδεσης της μίας ομάδας με την άλλη. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί. Ενδεικτικά:

«Στις Προϋποθέσεις όσο πιο συντονισμένα κι οργανωμένα γίνονται οι Διαδικασίες, τόσο καλύτερα Αποτελέσματα έχουμε»,

«Είναι αναμενόμενο και είναι όλα αυτά που επηρεάζουν, δεν είναι μόνο ένα από αυτά»

«Είναι αλληλοσυνδεδεμένα όλα αυτά».

2η Ερώτηση:

Στην έρευνά μας χωρίσαμε τις Διαδικασίες της Σχολικής Μονάδας σε τρεις ομάδες: στις Διοικητικές, τις Εκπαιδευτικές και τις Παιδαγωγικές. Οι Διοικητικές αφορούν (1. θέματα κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής όπως: λειτουργία, συντήρηση, ανανέωση κ.ά. και 2. θέματα διοικητικής και γραμματειακής υποστήριξης, οι Εκπαιδευτικές (1. άσκηση διδακτικού έργου, 2. συνεργασία με μαθητές-τριες, Γονείς & Κηδεμόνες, Σχολικούς-ές

Συμβούλους, Διευθυντές-ντριες Εκπαίδευσης, Υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων και φορείς της τοπικής κοινωνίας και 3. την επιμόρφωση εκπαιδευτικών όπως: βραχύχρονα ή μακροχρόνια εκπαιδευτικά προγράμματα) και οι Παιδαγωγικές (1. πολιτιστικές όπως: καλλιτεχνικές, αθλητικές ψυχαγωγικές εκδηλώσεις, 2. σχολικές γιορτές και 3. εκπαιδευτικά προγράμματα όπως ευρωπαϊκά, παγκόσμια, κοινωνικής αγωγής κ.λ.π.). Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι μόνο οι Διοικητικές Διαδικασίες επιδρούν άμεσα σημαντικά στα Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά μ' αυτό;

Αυτό που ανέδειξε η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων είναι πως οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων πιστεύουν ότι όλες οι διαδικασίες είναι εξίσου σημαντικές. Τονίζουν ότι κάτι τέτοιο καταγράφηκε στην αποτύπωση των αποτελεσμάτων, είτε εξαιτίας του κύρους που θέλουν να προσδώσουν οι Διευθυντές-ντριες στις Διοικητικές Διαδικασίες - ώστε να προβάλλεται το έργο τους έναντι των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, είτε δίνοντας έμφαση στο βάρος των ευθυνών που νιώθουν, είτε γιατί αυτό αποτελεί το πρωταρχικό μέλημά τους. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Οι Διευθυντές-ντριες και οι Προϊστάμενοι-ες πιστεύουν ότι τα θετικά αποτελέσματα οφείλονται μόνο σ' αυτούς κι όχι στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό κι αυτό είναι πολύ αρνητικό»,

«Ίσως οι Διευθυντές-ντριες να νιώθουν πολύ έντονα το βάρος αυτό και να εστιάζουν εκεί»,

«Θέλουν να προβάλλουν το έργο τους»,

«Συνήθως όταν τηρούμε σωστά τις Διοικητικές Διαδικασίες αποκτούμε τον σεβασμό της κοινωνίας»,

«Όσο αναφορά τώρα τις Διοικητικές Διαδικασίες σίγουρα πρέπει να υπάρχει συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων»,

«Θεωρώ ότι επηρεάζουν όλες και ίσως αυτές επηρεάζουν λιγότερο από τις άλλες».

Επίσης, κάποιιοι-ες ερωτώμενοι-ες συμφωνούν εν μέρει, θεωρούν δηλαδή ότι αυτή είναι μία ανάγκη των Διευθυντών-ντριών αποποίησης των ευθυνών τους σχετικά με τα αποτελέσματα των Διοικητικών Διαδικασιών και επίρριψης ευθυνών σε άλλους που μεριμνούν για την υλικοτεχνική υποδομή των Σχολικών Μονάδων της χώρας (π.χ Δήμος, Υπουργείο Παιδείας). Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Μάλλον θέλουν να αποδώσουν οποιοσδήποτε ευθύνες και οποιαδήποτε αποτυχία στο κομμάτι που αφορά την υλικοτεχνική υποδομή στο κατά πόσο χρηματοδοτείται η παιδεία και σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας και σε επίπεδο Δήμων».

3η Ερώτηση:

Πιστεύετε ότι οι Διοικητικές διαδικασίες έτσι όπως εφαρμόζονται στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν διεκπεραιωτικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα ή δίνουν χώρο στις ιδιαιτερότητες της κάθε μίας Σχολικής Μονάδας ξεχωριστά; Αυτό πόσο επηρεάζει κατά τη γνώμη σας την διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης σε μία Σχολική Μονάδα;

Οι ερωτηθέντες-είσες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι Διοικητικές Διαδικασίες στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν διεκπεραιωτικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα και ότι αυτό μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, αφού όπως τόνισαν οι περισσότεροι το σωστότερο θα ήταν να υπάρχουν διαφοροποιήσεις (π.χ κοινωνικά κριτήρια, γεωγραφική περιοχή κ.λ.π.), ώστε η κάθε σχολική μονάδα να έχει την απαραίτητη ευελιξία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Δεν δίνουν χώρο τόσο στην αυτενέργεια ή στις καινοτομίες πέρα από αυτές που επιβάλλονται από το Υπουργείο»,

«Όλες οι διαταγές είναι συγκεντρωτικές και κινούνται γύρω από την αρχή της πυραμίδας, ξεκάθαρα»,

«Θεωρώ ότι είναι αρκετά συγκεντρωτικές, δεν νομίζω ότι διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο»,

«Οι τελευταίοι εγκύκλιοι που έχουν έρθει βασίζονται στα δεδομένα των μεγάλων Σχολικών Μονάδων, των μεγάλων αστικών κέντρων».

Επίσης, όσο αναφορά το πρώτο σκέλος της ερώτησης κάποιιοι επεσήμαναν το σημαντικό ρόλο της κατανεμημένης ηγεσίας για αποτελεσματικότερες Διοικητικές Διαδικασίες. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μόνο στη βάση του δημοκρατικό, όλα πηγάζουν από το Υπουργείο. Είναι στο χέρι του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών/ Πιστεύω στη κατανεμημένη ηγεσία, ο Διευθυντής δεν μπορεί να τα κάνει όλα»,

«Όσο αναφορά το διοικητικό κομμάτι στην προτεραιότητα στόχων για τη βελτίωση, μπορεί να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς, να υπάρχει συλλογικότητα».

4η Ερώτηση:

Γιατί πιστεύετε ότι οι Εκπαιδευτικές και οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες δεν επιδρούν σημαντικά στα Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας;

Οι ερωτώμενοι-ες εκπαιδευτικοί διαφωνούν μ' αυτή την τοποθέτηση. Κάποιοι τονίζουν ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στην πεποίθηση των Προϊστάμενων και Διευθυντών-ντριών ότι η ευθύνη των Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικών Διαδικασιών μέσα σε μια Σχολική Μονάδα είναι αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών της κάθε τάξης και δεν αφορά άμεσα τους ίδιους - βασιζόμενοι και στη νομοθεσία σύμφωνα με την οποία ο ρόλος των Διευθυντών-ντριών είναι υποβοηθητικός κι όχι καταλυτικός στον τρόπο της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Επίσης οφείλεται, στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στο διδακτικό τους έργο, στην αλλαγή στάσης των γονέων απέναντι στον ρόλο των εκπαιδευτικών - ο οποίος έχει υποβαθμιστεί τα τελευταία χρόνια - στην εστίαση των εκπαιδευτικών περισσότερο στην

εφαρμογή των Παιδαγωγικών Διαδικασιών (π.χ. γιορτές, Erasmus) κι όχι στο ωρολόγιο πρόγραμμα που αφορά τα βασικά μαθήματα (γλώσσα και μαθηματικά). Ακόμη οφείλεται, στον λανθασμένο τρόπο μεταφοράς της πληροφορίας μέσα σε μια Σχολική Μονάδα από τους ίδιους τους Διευθυντές-ντριες, στην έλλειψη κίνητρων και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της, στην τεχνοκρατική αντιμετώπιση των Διευθυντών-ντριών στις Διαδικασίες των Σχολικών Μονάδων ή ακόμα και στην κόπωση που πιθανώς να νιώθουν οι ίδιοι. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Ίσα ίσα το αντίθετο πιστεύω, ότι αυτές λειτουργούν ιδιαίτερα θετικά στα συνολικά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας πιο πολύ από τις διοικητικές»,

«Αυτό που θα πω είναι ότι φαίνεται να θέλουν να επιρρίπτουν τις ευθύνες σε τρίτους τελικά»,

«Με βάση την κείμενη νομοθεσία εν μέρει είναι δικαιολογημένη η στάση τους γιατί κανένας Διευθυντής δεν έχει το δικαίωμα να μπει μέσα σε μια τάξη και να παρακολουθήσει κάποιο μάθημα παρά μόνο αν του ζητηθεί»,

«Ίσως εστιάζουν πιο πολύ σε δευτερεύοντα πεδία»,

«Χρειαζόμαστε επιμορφώσεις το ζητάμε συνέχεια όποτε έρχονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι»,

«Ο/Η δάσκαλος-α έπαψε να είναι ο μοναδικός φάρος γνώσης που υπήρχε τις προηγούμενες δεκαετίες. Η άποψη των γονέων για τους εκπαιδευτικούς ίσως να μην ήταν η δέουσα όπως τις προηγούμενες δεκαετίες»,

«Οι Διευθυντές-ντριες ξεχνάνε το παιδαγωγικό τους ρόλο και είναι πιο πολύ μάνατζερ»,

«Λειτουργούν τεχνοκρατικά»,

«Ίσως φταίει η κόπωση στις Διοικητικές Διαδικασίες»,

«Περισσότερο κοιτάνε την τεχνική και υλική υποστήριξη, δεν κοιτάνε τόσο την ουσία του όλου θέματος, τα προγράμματα, το διδακτικό έργο που θα δώσουν οι εκπαιδευτικοί, δυστυχώς έτσι γίνεται»,

«Δεν υπάρχει ενημέρωση από τους/τις Διευθυντές-ντριες, δεν υπάρχει κίνητρο, συμπαράσταση, ίσως σχέσεις εμπιστοσύνης δεν έχουν αναπτυχθεί».

5η Ερώτηση

Σχετικά με τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας που αναφέρονται στα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων, Αποτελέσματα των Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας και τα Αποτελέσματα της Κοινωνίας, η Σχολική Μονάδα μπορεί να τα συλλέξει με δύο τρόπους, είτε με εσωτερικούς δείκτες, είτε με εξωτερικούς (πχ ερωτηματολόγια, καταγραφή παραπόνων, συνεντεύξεις κλπ). Πόσο σημαντικές θεωρείτε αυτού του είδους τις καταγραφές για την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας;

Αυτό που ανέδειξε η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων είναι πως όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι καταγραφές με εσωτερικούς και εξωτερικούς δείκτες από εκπαιδευτικούς, μαθητές-τριες, γονείς ή άλλους εμπλεκόμενους φορείς που σχετίζονται με την Σχολική Μονάδα είναι σημαντικές για την Αυτοαξιολόγηση. Συμφωνούν ότι πρέπει να υπάρχουν με την προϋπόθεση αυτές να είναι καλοπροαίρετες και να μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα τα απαραίτητα εργαλεία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Όλη αυτή η διαδικασία επιδρά θετικά σε όσους εμπλέκονται με γνώμονα αυτό, ότι πάμε για να βελτιώσουμε τα αποτελέσματα μας κι όχι για να αξιολογήσουμε αρνητικά η τιμωρητικά κάποιον από τους εμπλεκόμενους»,

«Αν λειτουργήσουν σωστά ναι, θα μπορέσει να βοηθήσει αρκετά,

«Το θεωρώ πάρα πολύ χρήσιμο εργαλείο, έχω μια πολύ μεγάλη επιφύλαξη στο κομμάτι ότι τον δάσκαλο-α δεν μπορεί να τον αξιολογήσει κανένας γονέας, γιατί δεν είναι εκπαιδευτικοί»,

«Βοηθάνε και οι υπολογιστές, αυτά τα δεδομένα είναι που θεωρούνται σαν ασφαλείς δείκτες για την βελτίωση των σχολικών μονάδων και νομίζω ότι θα είναι βοηθητικά»,

«Όσα περισσότερα δεδομένα κανείς μπορεί να συλλέξει κι αν βέβαια έχει βρει τον τρόπο να τα ομαδοποιήσει αυτά και να βγάλει κάποια συμπεράσματα, τόσο καλύτερο είναι».

Παρόλα αυτά πιστεύουν ότι δεν υπάρχει η ανάλογη κουλτούρα κι ότι οι όποιες αντιστάσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς γίνεται χωρίς προφανή λόγο ή με συγκεκριμένη επιχειρηματολογία:

«Νομίζω δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης»,

«Νομίζω ότι η κοινωνία μας δεν είναι έτοιμη να αποδεχτεί την αξιολόγηση και ειδικά οι συνάδελφοι-ισσες. Τους είναι πολύ δύσκολο να κατανοήσουν το πόσο σημαντικό είναι να ξέρουν τι γνώμη έχει ο άλλος για αυτούς»,

«Πρώτα πιστεύω θα έπρεπε να καλλιεργηθεί η κουλτούρα στους γονείς, στους διάφορους φορείς που εμπλέκονται την εκπαιδευτική διαδικασία και στους μαθητές-τριες και στους εκπαιδευτικούς»

«Λέμε γιατί δεν μας αρέσει, αλλά δεν ξέρουμε να αιτιολογήσουμε γιατί δεν μας αρέσει ή τι θα μπορούσε να γίνει για να μας αρέσει».

Επίσης, σημειώνουν ότι στις καταγραφές αυτές θα πρέπει να συμμετέχει το σύνολο των εμπλεκομένων σε μία Σχολική Μονάδα και τονίζουν την ανάγκη της πολυμεθοδολογικής αξιολόγησης που δεν θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, θα προωθεί την επιβράβευση των εκπαιδευτικών για το έργο τους. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι αντιπροσωπευτικά:

«Θα ήμουν θετική νομίζω αν ήταν καλοπροαίρετη, δηλαδή με τον συνδυασμό και των τριών, παιδιών, γονέων και Δήμου, μόνο τότε θα είχε νόημα»,

«Το θεωρώ θετικό και το εφαρμόζω, παίρνω και την γνώμη και των παιδιών και των γονιών και της τοπικής κοινωνίας»,

«Θα ήταν θετικό και τα ίδια τα παιδιά να συμμετέχουν στην Αυτοαξιολόγηση και στην ετεροαξιολόγηση, με την έννοια ότι όπως οι τάξεις μας είναι πολυπολιτισμικές και η αξιολόγηση να είναι πολυμεθοδολογική».

6η Ερώτηση

Πιστεύετε ότι γίνονται τέτοιου είδους καταγραφές στις Σχολικές Μονάδες της Ελλάδας; Αν όχι, που οφείλεται; Τι πρέπει να αλλάξει;

Αυτό που ανέδειξε η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων είναι πως οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων πιστεύουν ότι η μη εφαρμογή τέτοιου είδους καταγραφών οφείλεται στην απουσία του κατάλληλου νομικού πλαισίου και στην έλλειψη της ανάλογης κουλτούρας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Δεν γίνονται αυτές οι καταγραφές τώρα στην Ελλάδα γιατί φαντάζομαι δεν υπάρχει το νομικό πλαίσιο»,

«Επειδή δεν είναι υποχρεωτικό»,

«Δεν υπάρχει η κουλτούρα αυτή γιατί ουσιαστικά είναι μια έρευνα κι αυτή, που πρέπει να στηθεί από την αρχή».

Ένας άλλος λόγος είναι η έλλειψη οργάνωσης και τεχνογνωσίας:

«Αν καλλιεργηθεί αυτή η κουλτούρα, υπάρχει δηλαδή μια προεργασία, έρθουν κοντά όλοι αυτοί οι άνθρωποι και μπουν στο κομμάτι που τους αναλογεί»,

«Δεν εφαρμόζεται στις Σχολικές Μονάδες της Ελλάδας, ίσως γιατί χρειάζεται δουλειά, πρέπει κάποιος να το οργανώσει όλο αυτό, γιατί πρέπει να οργανώσεις ένα σωστό ερωτηματολόγιο που να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και θα φέρει σωστά αποτελέσματα»

Ακόμη πιστεύουν ότι αποτελεί κάτι που αφορά μόνο τα ιδιωτικά σχολεία:

«Ίσως το κάνουν κάποια ιδιωτικά σχολεία για λόγους διαφήμισης ή αυτοβελτίωσης».

Επίσης καθοριστικό ρόλο στη στάση αυτή παίζουν και οι κατευθύνσεις της ΔΟΕ:

«Αυτό δεν γίνεται ακόμη στις Σχολικές Μονάδες της Ελλάδας ακόμη γιατί πιστεύω ότι υπάρχει μια πολύ μεγάλη αντίδραση από τη μεριά της ΔΟΕ»,

«Μια πάρα πολύ άβολη στάση όλων μας όταν καλούμαστε να συζητήσουμε για αυτό το θέμα μέσα στον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών εκεί μας παίρνει καπάκι η ενίοτε στάση της ΔΟΕ και των θεσμικών μας οργάνων».

Ακόμη, μπορεί να οφείλεται στο ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν το έχουν σκεφτεί ή επειδή είναι μια απαιτητική εργασία από μέρους τους:

«Δεν εφαρμόζονται ακόμα στα σχολεία γιατί οι περισσότεροι μπορεί να μην το έχουν καν σκεφτεί ότι είναι ένας τρόπος για να τους δώσει στοιχεία μετρήσιμα ή ότι νομίζουν ότι θα είναι παραπάνω δουλειά»,

«Δεν το έχουν σκεφτεί».

Τέλος, οι ερωτηθέντες-είσες αναφέρονται ως αιτίες για την μη εφαρμογή τέτοιων καταγραφών, στο θολό πλαίσιο αξιολόγησης που υπάρχει σήμερα, με έμφαση στην έλλειψη αντικειμενικότητας και προοπτικών επιβράβευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών:

«Αν ξέραμε τον σωστό τρόπο και ήταν ξεκάθαρη η αξιολόγηση, θα τους ενδιέφερε η αξιολόγηση για να γίνουν καλύτεροι»,

«Πιστεύω ότι δεν πρέπει να είμαστε αρνητικοί 100% αλλά να θέσουμε τις κατάλληλες βάσεις και τα κατάλληλα κριτήρια προκειμένου η αξιολόγηση και αποδοτική να είναι και αντικειμενική»,

«Για να είναι η αξιολόγηση αποτελεσματική, θα πρέπει να μην λαμβάνουμε υπόψη μόνο τις εν δυνάμει τιμωρίες, αλλά και τις επιβραβεύσεις».

7η Ερώτηση:

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι οι μεγαλύτερες επιδράσεις αποτυπώνονται από την Ηγεσία στη Στρατηγική (Α' ομάδα) και

από τα Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών στα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων. Συμφωνείτε; Ποια είναι η γνώμη σας;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με τις επιδράσεις αυτές, τόσο της πρώτης ομάδας μεταβλητών όσο και της δεύτερης. Για την πρώτη ομάδα, αυτή των Προϋποθέσεων και τις επιδράσεις που παρατηρούνται από την Ηγεσία προς την Στρατηγική, οι ερωτηθέντες-είσες το θεωρούν αναμενόμενο γιατί αυτή η επίδραση χαρακτηρίζεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο και ευκολότερα μπορεί να συμβεί, παρά από την Ηγεσία προς τους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας ή τα Μέσα και τους Πόρους. Χαρακτηριστικά σημειώνουν:

«Η επίδραση από την Ηγεσία προς τη Στρατηγική είναι αναμενόμενη επίδραση λόγω της θέσης τους, παραμένουν πιο πολύ στο θεωρητικό κομμάτι, πώς θα τα διεκπεραιώσουν όλα αυτά»,

«Αν ο ηγέτης είναι χαρισματικός έχει γνώσεις και μπορεί να διοικεί, άρα έχει καλή στρατηγική, άρα θα έχει καλά αποτελέσματα»,

«Ναι, γιατί είναι αυτό που μπορεί να αλλάξει, τα Μέσα και οι Πόροι δεν αλλάζουν εύκολα και οι Άνθρωποι στα περισσότερα σχολεία είναι μόνιμοι - νομίζω ότι γι αυτό τον λόγο υπάρχει σύνδεση της Ηγεσίας με την Στρατηγική κι όχι τα άλλα δυο».

Κάποιοι θέτουν προϋποθέσεις σε μια τέτοια επίδραση τονίζοντας ότι ναι μεν ο Ηγέτης χαράζει Στρατηγική αλλά το κριτήριο Άνθρωποι είναι το πιο σημαντικό από όλα τα άλλα:

«Βεβαίως ο Διευθυντής-ντρια της Σχολικής Μονάδας μπορεί να διαμορφώσει την Στρατηγική, στους στόχους που θέτει αλλά οι ανθρώπινες σχέσεις να είναι οι επιθυμητές»,

«Εγώ θα το συνδύαζα και με τους Ανθρώπους γιατί αν ο στρατηγός είναι καλός αλλά οι στρατιώτες δεν είναι καλοί, δεν γίνεται δουλειά»,

«Αν ο ηγέτης έχει καλή στρατηγική, αλλά δεν έχει καλές σχέσεις με τους ανθρώπους, δεν θα έχει τα αποτελέσματα που θα θελήσει».

Σ' ό,τι αφορά την επίδραση στη δεύτερη ομάδα μεταβλητών, αναφορικά με τα Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών προς τα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων, τονίστηκε από τους ερωτηθέντες-είσες η ανάγκη ύπαρξης μιας αμφίδρομης σχέσης μεταξύ όλων αυτών κι όχι μονόδρομης - κάτι το οποίο συνηθίζεται κατά κόρον τις περισσότερες φορές. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Συμφωνώ ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνάδει με την ικανοποίηση των παιδιών και των γονέων»,

«Τις περισσότερες φορές όταν είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί, είναι ικανοποιημένοι και οι μαθητές-τριες και οι γονείς»,

«Όταν ένας/μία εκπαιδευτικός είναι χαρούμενος-η μέσα στην Σχολική Μονάδα εννοείται ότι αυτή η χαρά του βγαίνει και στην επίδοσή του και κατ' επέκταση και στα παιδιά και στους γονείς - είναι αλληλένδετα»,

«Πρώτα δηλαδή τα αποτελέσματα προς τους μαθητές-τριες, μετά προς τους γονείς και μετά έρχονται τα υπόλοιπα»,

«Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει να κάνει όχι μόνο με τους μαθητές-τριες. Βασικά, η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη, εδώ την παρουσιάζουν μονόδρομη από την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προς τους άλλους»,

«Ναι γιατί βασικά εκεί στοχεύουμε περισσότερο δυστυχώς, να είναι ικανοποιημένοι οι μαθητές-τριες και οι γονείς άσχετα αν αυτό έχει γίνει με το σωστό τρόπο - έτσι μας οδηγούν όλες οι λειτουργίες»

8η Ερώτηση

Από τη σύγκριση των απαντήσεων Εκπαιδευτικών με αυτές των Διευθυντών-τριών /Προϊστάμενων των Σχολικών Μονάδων προκύπτει:

- Για τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες, συμφωνούν εκατέρωθεν για τις υψηλές επιδράσεις όλων των κριτηρίων: «Στρατηγική», «Άνθρωποι» και «Μέσα & Πόροι» προς αυτές

- Για τις Διοικητικές Διαδικασίες, και τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, διαφωνούν στην επίδραση του κριτηρίου «Άνθρωποι» προς αυτές.

Τι έχετε να σχολιάσετε σχετικά μ' αυτά;

Σχετικά με τα ευρήματα αυτά οι ερωτηθέντες-είσες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ίσως δεν θα έπρεπε να αναδειχτεί κάτι τέτοιο σχετικά με τις διαδικασίες. Σχετικά με τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες πιστεύουν ότι μάλλον συμφωνούν να δράσουν από κοινού, συλλογικά ανά περίπτωση, μιας και οι περισσότερες από τις δράσεις αυτές έχουν προαιρετικό χαρακτήρα. Επίσης, πιστεύουν ότι οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες αποτελούν μια εξαιρετική ευκαιρία προβολής των σχολικών μονάδων προς την κοινωνία και δίνουν πολλή σημασία σε αυτό, τους ενδιαφέρει όπως είπαν το «θεαθήναι» κι όχι η ουσία των πραγμάτων, άλλωστε είναι πιο εύκολο να πραγματοποιηθούν. Αναφέρουν σχετικά:

«Για μένα υφίστανται και οι τρεις πυλώνες διαδικασιών»,

«Εγώ λέω ότι τα επηρεάζουν όλα, διαφωνώ δηλαδή με αυτό το εύρημα»,

«Στις γιορτές όμως υποχρεωτικά προβλέπεται να συμμετέχουν όλοι, έχουν δεν έχουν καλές σχέσεις»,

«Οι σχολικές γιορτές βγαίνουν προς τα έξω στη κοινωνία»,

«Φαίνεται πιο άμεσα ειδικά με τις γιορτές»,

«Τους ενδιαφέρει το θεαθήναι»,

«Γιατί θεωρούν ότι έτσι θα ευχαριστήσουν στους γονείς, όπως συμβαίνει και στα ιδιωτικά και πολλές φορές το επιζητούν και οι ίδιοι οι γονείς γιατί τους αρέσει πολύ»,

«Προσβλέπουν για να γίνουν καλύτερες οι σχέσεις τους με τους γονείς και με τους άλλους παράγοντες, είναι το θεαθήναι ίσως»,

«Θα έλεγα ότι οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες είναι οι πιο ανώδυνες και πιο εύκολες»,

«Φαίνεται να ενδιαφέρονται για την επιφάνεια κι όχι για το περιεχόμενο».

Ίσως ακόμη οφείλεται κατά τη γνώμη τους επειδή οι Διοικητικές Διαδικασίες αποδίδονται συνήθως στην αρμοδιότητα των Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων (κι όχι του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών) - καθώς οι πρώτοι γνωρίζουν λεπτομέρειες που οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί μιας Σχολικής Μονάδας δεν γνωρίζουν και από την άλλη οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες αποδίδονται συνήθως στους/στις εκπαιδευτικούς. Ή ακόμη να οφείλεται και στον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του συστήματος και στην προβληματική συνεργασία με τον/την Διευθυντή-ντρια της Σχολικής Μονάδας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Ίσως γιατί πιστεύουν τα δε Στελέχη της Εκπαίδευσης ότι μόνο αυτοί επηρεάζουν τις Διοικητικές Διαδικασίες και οι εκπαιδευτικοί της τάξης μόνοι τους τις Εκπαιδευτικές»,

«Τα αποτελέσματα πάνε σε όλους, ούτε μόνο στον Διευθυντή-ντρια, ούτε μόνο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές-τριες και στους γονείς»,

«Δεν έχουν καταλάβει ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών είναι το κυρίαρχο όργανο σε μια Σχολική Μονάδα»,

«Το είδανε έτσι ίσως γιατί τις Διοικητικές τις βλέπουν ότι είναι έτσι κι αλλιώς σε ένα συγκεντρωτικό καθεστώς που έρχονται από πάνω και δεν μπορείς να τις αλλάξεις»,

«Επιδρούν θετικά αν είναι συνεργάσιμος ο διευθυντής»,

«Όλα είναι καλά, όταν όμως δεν είναι συνεργάσιμος ο/η Διευθυντής-ντρια δεν μπορούν να γίνουν όλα αυτά και παρακωλύονται».

«Οι Διοικητικές Διαδικασίες είναι κομμάτι των Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων και οι ίδιοι θα φροντίσουν για τη διασφάλιση των Μέσων και των Πόρων, αυτοί θα σχεδιάσουν τη στρατηγική και αυτοί θα διοικήσουν το ανθρώπινο δυναμικό για να έχουν τα αποτελέσματα που θέλουν»,

«Οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες γνωρίζουν πολύ καλύτερα το τι συμβαίνει μέσα σε μια Σχολική Μονάδα, ξέρουν πάρα πολύ καλά τον τρόπο που

λειτουργεί η Σχολική Μονάδα. Δεν έχουν επαφή οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, γι' αυτό τον λόγο απάντησαν έτσι»,

«Οι Διευθυντές-ντριες ασκούν το διοικητικό, επικεντρώνονται σε αυτό μόνο, θεωρούν ότι μόνο αυτοί φέρουν την ευθύνη γι' αυτό»,

«Γιατί το βλέπω στην καθημερινότητά τους (Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες) και συμφωνώ»,

«Οι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν το ίδιο λόγω έλλειψης εμπειρίας μάλλον»,

«Ίσως θέλουν να δείξουν οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες ότι ασκούν σωστά το διοικητικό τους έργο, οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται γι αυτό πιστεύουν είναι αρμοδιότητα του Διευθυντή-τριας/Προϊστάμενου-ης».

Όπως σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί, μπορεί οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες να απάντησαν έτσι για τις Διοικητικές Διαδικασίες, καθώς θέλουν να παρουσιάσουν ότι όλα γίνονται σωστά μέσα σε μια σχολική μονάδα, για τους δικούς τους λόγους, στρουθοκαμηλίζοντας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Θεωρούν οι Διευθυντές-ντριες ότι όλα βαίνουν καλώς σε μια Σχολική Μονάδα. Και οι εκπαιδευτικοί να μην το θεωρούν αυτό, δεν τους ενδιαφέρει να μάθουν, θέλουν να παρουσιάσουν άλλο πρόσωπο χωρίς να βλέπουν τις λεπτομέρειες, δεν υπάρχει ενσυναίσθηση καμία»,

Σε μια άλλη εκδοχή αναφέρουν ότι οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες θέλουν να «ευλογήσουν τα γένια τους», αφού η καλή συνεργασία με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό στις Διοικητικές Διαδικασίες κάποιες φορές δεν είναι δεδομένη και θα πρέπει οι ίδιοι να επωμιστούν εξ ολοκλήρου το βάρος. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Προφανώς γιατί έχουν έρθει πιο πολύ κοντά με το διοικητικό έργο, οπότε προσπαθούν να ευλογήσουν τα γένια τους»,

«Όταν ο ηγέτης έχει καλή συνεργασία με τους ανθρώπους μπορεί να εφαρμόσει τις στρατηγικές που σκέφτεται, κι όταν έχει και τα κατάλληλα Μέσα και Πόρους εννοείται ότι όλες οι διαδικασίες θα διεκπεραιωθούν θετικά. Βέβαια, όλα αυτά συμπεριλαμβάνει και το γεγονός ότι ένας ηγέτης είναι διαλλακτικός, δημοκρατικός συζητήσιμος απέναντι στους υπόλοιπους».

Σχετικά με τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, οι ερωτηθέντες-είσες πιστεύουν ότι οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες απάντησαν μ' αυτόν τον τρόπο γιατί θεωρούν ίσως ότι οι Εκπαιδευτικές Διαδικασίες είναι κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών της Σχολικής Μονάδας, καθώς αυτοί έχουν την αποκλειστική ευθύνη της τάξης τους. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Συμφωνώ με τους Διευθυντές-ντριες και όπως απάντησαν. Είναι δυνατόν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών να μην επηρεάζουν τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες;»,

«Μάλλον απάντησαν κάτι τέτοιο γιατί είναι σημαντικός παράγοντας η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού και το ταπεραμέντο του καθενός έχει να κάνει με το πως θα ελιχθεί στις σχέσεις του με τα μέλη της σχολικής κοινότητας».

«Ξέρουμε πώς είναι τα δημόσια σχολεία, μπορείς να δουλέψεις εξίσου καλά όταν έχεις μεράκι και με λίγους πόρους»,

«Για να γίνει επιμόρφωση δεν χρειάζονται Μέσα και Πόροι, αλλά η οικειοθελής συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών».

Στην πλειοψηφία τους όμως οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η απουσία αναφοράς της επιρροής του κριτηρίου «Μέσα & Πόροι» της Σχολικής Μονάδας στην ποιότητα των Εκπαιδευτικών Διαδικασιών εκ μέρους των Διευθυντών-τριών/Προϊστάμενων συμβαίνει είτε γιατί δεν αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητά τους - καθώς οι ίδιοι δεν έχουν πια την ευθύνη μιας τάξης, είτε γιατί με τον τρόπο αυτόν θα τοποθετούσαν και του ίδιους στο κάδρο της αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών Διαδικασιών. Αυτό το τελευταίο σίγουρα δεν θα το ήθελαν, καθώς είναι συνηθισμένο οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες να μην μεριμνούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην ποιότητα και την

αναβάθμιση των Μέσων & Πόρων της σχολικής μονάδας, αλλά γενικά να ρίχνουν τις ευθύνες της ποιότητας των Εκπαιδευτικών Διαδικασιών εξ ολοκλήρου στις ενέργειες των εκπαιδευτικών. Αναφέρουν σχετικά με τα παραπάνω:

«Πιθανώς να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τα Μέσα και οι Πόροι επηρεάζουν περισσότερο»,

«Τα Μέσα και οι Πόροι είναι το σημαντικό, πρώτα πρέπει να εξασφαλίζονται αυτά και σύμφωνα με αυτά που έχουμε στη διάθεσή μας να σχεδιάζουμε να κάνουμε δηλαδή τη στρατηγική μας και να εφαρμόζουμε διάφορες Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές Διαδικασίες στην τάξη μας»,

«Δεν μπορώ να σκεφτώ γιατί αφήσαν από έξω τα Μέσα και τους Πόρους. Όσο καλή διάθεση και να έχει (ο εκπαιδευτικός) αν δεν έχει αυτό το κομμάτι δεν μπορεί να δώσει τα ίδια με κάποιον που έχει αυτόν τον πόρο. Προφανώς ίσως και να θέλουν να απαλλαγούν από αυτό το κομμάτι, ότι δεν φρόντισαν να εκσυγχρονίσουν το σχολείο. Προφανώς δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον άνθρωπο».

9η Ερώτηση

Πώς σας φαίνεται γενικά το Μοντέλο EFQM για την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σχετικά με τους άξονες προς διερεύνηση που προτείνει; Ποιο από τα παραπάνω 5 Κριτήρια του Μοντέλου EFQM (Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες: Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) θεωρείτε εσείς ως το πιο σημαντικό μέσα σε μια Σχολική Μονάδα και γιατί;

Όσον αφορά το πρώτο σκέλος της ερώτησης, η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων θεωρούν ότι το Μοντέλο EFQM για την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, είναι ένα καλά δομημένο μοντέλο, απλό, κατανοητό και καλύπτει όλο το φάσμα μιας συλλογικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Γενικά το μοντέλο φαίνεται να είναι δομημένο, έχει συγκεκριμένη φιλοσοφία και πιστεύω ότι ακουμπά το μεγαλύτερο κομμάτι της συλλογικής εκπαιδευτικής διαδικασίας»,

«Είναι ένα σχεδιάγραμμα απλό, δεν είναι κάτι σύνθετο δηλαδή, αλλά νομίζω ότι μπορεί να καταγράψει σημαντικές παραμέτρους»,

«Στα δικά μου μάτια, μου φαίνεται ορθό»,

«Το βλέπω έτσι αρκετά ενδιαφέρον»,

«Είναι σαν μοντέλο αρκετά ικανοποιητικό έτσι όπως έχει δομηθεί γιατί στηρίζεται πάνω στους πυλώνες της εκπαίδευσης»,

«Νομίζω ότι καλύπτει όλο το φάσμα των αναγκών μιας Σχολικής Μονάδας, εμπλέκει όλους όσους χρειάζονται και νομίζω ότι είναι προς στην θετική κατεύθυνση. Με βάση αυτό μπορείς να κάνεις μια πολύ καλή Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας»,

«Το μοντέλο το βλέπω αρκετά καλό, περιλαμβάνει τις βασικές λειτουργίες και τη διοικητική και παιδαγωγική, μαθησιακή, Ανθρώπους και Στρατηγική, Μέσα και Πόρους και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και άνοιγμα προς την κοινωνία και συνεργασία μαθητών, γονιών και αποτελέσματα. Πολλά πράγματα όπως τα είπαμε προηγουμένως και θα μπορούσε να εφαρμοστεί, το βλέπω θετικά».

Επίσης, επισημαίνουν ότι σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να συγκρίνεται η Σχολική Μονάδα με τις επιχειρήσεις, ούτε να χρησιμοποιείται ίδιο λεξιλόγιο:

«Στις συγκρίσεις μοντέλων που χρησιμοποιούνται από επιχειρήσεις θα πρέπει να αποφευχθούν κάποιες συγκρίσεις που χτυπούν πολύ άσχημα στα σχολεία, όπως για παράδειγμα ότι ο Διευθυντής-ντρια πρέπει να είναι μάνατζερ. Τέτοιοι χαρακτηρισμοί κατ' εμέ πρέπει να εξαλειφθούν ή όπως πελάτες για τους μαθητές-τριες».

Ακόμη, οι ερωτηθέντες-είσες πιστεύουν ότι κάθε ένα κριτήριο του Μοντέλου EFQM έχει τη δική του βαρύτητα και συμβάλλει σημαντικά στην Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας:

«Τα αποτελέσματα δεν ξέρω κατά πόσο μπορούμε να πούμε ότι είναι τα πραγματικά, κάποια με εξέπληξαν. Τα κριτήρια είναι αλληλένδετα, μόνο ένα από αυτά δεν μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα της σχολικής Μονάδας. Συμβάλλουν όλα και ειδικά το τρίγωνο της εκπαίδευσης που είναι μαθητές-τριες, γονείς και εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντικό αυτό»,

«Το κάθε ένα κριτήριο έχει τη δική του βαρύτητα δεν μπορείς να επιλέξεις μόνο ένα»,

«Δεν ξεχωρίζω κάποιο κριτήριο, όλα θα τα έβαζα, όλα είναι σημαντικά»,

«Νομίζω ότι αν χάναμε κάποια από αυτά τα κριτήρια το οικοδόμημα θα τρίζει λίγο, είναι σημαντικά όλα αυτά που βάλατε και οι σχέσεις μεταξύ αυτών είναι ένα πολύ βασικό σχέδιο για να προχωρήσουμε στην αξιολόγηση. Δεν μπορείς να ξεχωρίσεις κάποιο».

Επίσης, ότι για να μπορέσει να εφαρμοστεί το μοντέλο EFQM θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

«Όμως θα πρέπει για να εφαρμοστεί να γίνει μια επιμόρφωση πάνω σ' αυτό και βέβαια να γίνει και μια προσαρμογή και στο ελληνικό σύστημα, γι' αυτό από ότι ξέρω δεν είναι απόλυτα συνυφασμένο με το ελληνικό σύστημα. Όσοι το γνωρίζουν να το επικοινωνήσουν και στους άλλους».

Παρόλα αυτά μερικοί θεωρούν το Κριτήριο «Άνθρωποι» ως το πιο σημαντικό, καθώς αυτό αποτελεί το κλειδί και την κινητήρια δύναμη όλων. Αναφέρουν σχετικά:

«Αν έπρεπε να ξεχωρίσω ένα κριτήριο, θα ήταν οι Άνθρωποι, πρώτα από όλα είναι οι Άνθρωποι. Ανήκουμε στις επιστήμες αυτές που έχουν σχέση με τον άνθρωπο, κύριο και βασικό είναι πρώτα αυτό και μετά όλα τα υπόλοιπα.

Βασιζόμαστε πάνω από όλα στην αξία των ανθρώπων και μετά των υπολογιστών και άλλων υλικών αντικειμένων»,

«Θεωρώ ότι όλα σχετίζονται μεταξύ τους, παρόλα αυτά θα επιμείνω στους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας, θεωρώ ότι είναι το σημαντικότερο όλων»,

«Αν ήταν να ξεχωρίσω ένα κριτήριο, θα ξεχώριζα τους Ανθρώπους, γιατί όλα τα μέσα να έχουμε, οποιαδήποτε στρατηγική να εφαρμόσουμε και να σχεδιάσουμε, αν δεν υπάρχει η πρώτη ύλη που λέμε, οι άνθρωποι, δύσκολα και η συνεργασία και όλες αυτές οι ζυμώσεις που υπάρχουν μεταξύ τους και οι σχέσεις, δύσκολα θα έχουν αποτελέσματα. Αν οι σχέσεις των ανθρώπων δεν είναι αυτές που πρέπει, πολύ δύσκολα θα έχουμε αποτελέσματα θετικά».

Επίσης, επισημαίνουν την ανάγκη να προστεθεί ένα ακόμα κριτήριο που θα συμβάλει στην εγκυρότητά του και θα αναφέρεται στις τοπικές ιδιαιτερότητες και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών της Σχολικής Μονάδας:

«Σ' αυτό το μοντέλο εγώ θα έβαζα ακόμη μια προϋπόθεση, τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών και των κατοίκων κάθε περιοχής και το αναλυτικό πρόγραμμα να προσαρμόζεται σ' αυτούς που απευθύνεται και με βάση αυτό εδώ να σχεδιάσουμε τη στρατηγική».

10η Ερώτηση

Η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, πιστεύετε ότι πρέπει να εφαρμοστεί; Αν ναι, με ποιες προϋποθέσεις και σε τι θα ωφελήσει;

Οι ερωτηθέντες-είσες εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την εφαρμογή της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων:

«Πιστεύω ότι κάποια στιγμή πρέπει να εφαρμοστεί γιατί δεν γίνεται να μην εφαρμοστεί»,

«Ο βασικός λόγος που πρέπει να γίνει γενικά είναι ότι θα έχουμε καλύτερα σχολεία. Αν γίνει επί της ουσίας, θα έχει αποτέλεσμα στην κοινωνία»,

«Είμαι θετικά κείμενη στην Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας από την άποψη ότι κάθε αξιολόγηση και ειδικά αυτή οδηγεί στη βελτίωση»,

«Σίγουρα θα βοηθήσει να εφαρμοστεί η Αυτοαξιολόγηση θα βοηθήσει να βελτιωθεί η Σχολική μας Μονάδα. Θεωρώ ότι η κάθε Σχολική Μονάδα έχει τις δικές τις ανάγκες»,

«Αν μπουν συγκεκριμένα κριτήρια με βάση τις ανάγκες, το δυναμικό, τον τρόπο λειτουργίας τις υφιστάμενες συνθήκες, το περιβάλλον του σχολείου τότε συμφωνώ και θεωρώ γενικώς ότι πρέπει να εφαρμοστεί η αξιολόγηση γιατί θα μας βοηθήσει να γινόμαστε καλύτεροι, όχι με τιμωρητικό χαρακτήρα»,

«Εφόσον όλη η κοινωνία κρίνεται και αξιολογείται, κομμάτι της κοινωνίας αυτής είμαστε κι εμείς και κάποια στιγμή πρέπει να κριθούμε και να αξιολογηθούμε»,

«Πρέπει να σταματήσει η δυσπιστία της κοινωνίας απέναντι μας. Γενικά η Αυτοαξιολόγηση είναι θετική για τον κάθε άνθρωπο και κάτι που ξεκινάει από εμάς».

Παρόλα αυτά, αμφιβάλλουν για την αντικειμενικότητα της εφαρμογής της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, χωρίς προηγουμένως να γίνουν κάποιες καίριες αλλαγές στον υπάρχοντα σχεδιασμό. Επισημαίνουν ότι η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής μονάδας έτσι όπως έχει δημοσιοποιηθεί να εφαρμοστεί από το Υπουργείο Παιδείας για παράδειγμα θα πρέπει να τροποποιηθεί. Δεν θα πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως απόρροια πραγματικών κι όχι πλασματικών αναγκών - ακόμα και στην επιβράβευσή τους. Αναφέρουν σχετικά:

«Όπως είναι σχεδιασμένη δεν πρέπει να εφαρμοστεί. Να λάβει υπόψη όλους τους παράγοντες αλλά και τους τύπους των σχολείων»,

«Πρέπει να εφαρμοστεί, δεν συμφωνώ όμως με αυτό το πλαίσιο»,

«Να μην έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά να βλέπουν τα κομμάτια που υστερούν οι εκπαιδευτικοί ή οι Διευθυντές-ντριες ώστε να γίνουν εκεί οι επιμορφώσεις»,

«Να διαφυλάξουμε την όσο το δυνατόν αντικειμενική αξιολόγηση ότι θα γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια και ενδεχομένως να δώσουμε και κάποια μορφή επιβράβευσης στους εκπαιδευτικούς».

Κάποιοι τονίζουν ότι το ίδιο το Υπουργείο θα έπρεπε να κάνει πρώτα την αυτοκριτική του και μετά να προχωρήσει στην Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων, καθώς ο τρόπος που σκοπεύει να την εφαρμόσει είναι ο πλέον ακατάλληλος, αφού δεν παίρνει υπόψη του τις τοπικές ιδιαιτερότητες και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του εκάστοτε σχολείου, τα Μέσα και τους Πόρους που διαθέτει από την εκάστοτε τοπική αυτοδιοίκηση και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα που θα συλλέξει δεν θα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα με έγκυρους ποιοτικούς δείκτες, αλλά μόνο με ποσοτικούς και ενδεχομένως με μια ανούσια γραφειοκρατική διαδικασία. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Η αξιολόγηση θα πρέπει να ξεκινήσει από πάνω προς τα κάτω»,

«Ας αξιολογήσει το Υπουργείο Παιδείας αν έκανε σωστά τη δουλειά του όλα αυτά τα χρόνια και μετά θεωρώ ότι θα πρέπει να πάει και στα κατώτερα στρώματα»,

«Αν θέλει να εφαρμόσει μια γενική στρατηγική σε όλη την Ελλάδα θα πρέπει να δει αν όλες οι Σχολικές Μονάδες έχουν τα ίδια Μέσα, τους ίδιους Πόρους και μετά να έρθει η Αυτοαξιολόγηση, αλλιώς θα πρέπει να γίνεται διαφορετική. Δηλαδή σε ένα μονοθέσιο σχολείο, σε ένα μονοθέσιο νηπιαγωγείο, δεν μπορείς να έχεις τέτοιες απαιτήσεις με ένα μεγάλο πολυθέσιο»,

«Για παράδειγμα η περιοχή Α του κέντρου της Θεσσαλονίκης θα έχει έναν τελείως διαφορετικό συντελεστή από ότι θα έχει το σχολείο που θα βρίσκεται στην ορεινή Χαλκιδική»,

«Δεν φταίει ούτε ο Διευθυντής, ούτε ο Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών, σε ένα οποιοδήποτε σχολείο επειδή η πολιτεία δεν μερίμνησε ώστε να υπάρχει ίση κατανομή πόρων σε όλα τα σχολεία»,

«Έτσι όπως έχει δοθεί από το Υπουργείο, Παιδείας ουσιαστικά ποσοτικοποιεί τα πράγματα»,

«Να βρεθεί ένα μοντέλο που να μην είναι γραφειοκρατικό και που να απαιτεί πάρα πολύ κόπο μέχρι να το συντάξει κανείς και να είναι η μέτρηση ποιοτική κι όχι ποσοτική - να μην μετράμε ποσοτικά δεδομένα, ειδικά για το Νηπιαγωγείο που δεν βαθμολογούνται τα παιδιά - αυτό θα έλεγα».

Από την άλλη πιστεύουν ότι όποιοι εκπαιδευτικοί έχουν φοβικά σύνδρομα που θα πρέπει να απαλλαγούν από αυτά όσο το δυνατόν γρηγορότερα, αφουγραζόμενοι την απαίτηση της κοινωνίας και το καλό της εκπαίδευσης. Τέλος, η καλλιέργεια σχετικής κουλτούρας σε συνδυασμό με την κατάλληλη επιμόρφωση για θέματα αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, θεωρούνται περισσότερο σημαντικά και αναγκαία από ποτέ για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα:

«Δυστυχώς φοβάμαι ότι δεν θα γίνει επί της ουσίας στην Ελλάδα, όμως θεωρώ ότι είναι αναγκαιότητα να γίνει, δεν γίνεται να μην γίνει»,

«Δεν πρέπει να φοβηθούμε τίποτα, αρκεί βέβαια να συνοδεύονται κι από την κατάλληλη επιμόρφωση»,

«Νομίζω ότι πρέπει να φύγει αυτή η φοβικότητα»,

«Οι δικοί μου ενδοιασμοί είναι στα σχολεία πολλών ταχυτήτων»,

«Νομίζω ότι αν καταφέρουμε να αποβάλλουμε αυτή την καχυποψία από μέσα μας. Αν καταφέρουμε και το βγάλουμε αυτό στην άκρη θα βοηθηθούμε σίγουρα και μελλοντικά θα βελτιώσει και τη Σχολική Μονάδα αυτό»,

«Νομίζω όμως πως αν ξεκινήσει και εδραιωθεί σιγά σιγά σωστά σε βάθος χρόνου θα έχουμε αποτελέσματα, όχι βέβαια άμεσα. Δεν υπάρχει και η παιδεία, η κουλτούρα να είναι δομημένη για να αποδεχθεί αυτή η κατάσταση, γιατί όλοι μέχρι στιγμής έχουμε μάθει τα άσχημα να τα βάζουμε κάτω από το χαλί»,

«Πρέπει να θέτουμε εφικτούς στόχους που να μπορούν να εφαρμοστούν τη δεδομένη χρονική στιγμή, ένας σχεδιασμός μακροπρόθεσμος κι όχι να τα βάλεις την ίδια στιγμή και εσωτερικούς και εξωτερικούς δείκτες. Ιεραρχείς τις ανάγκες σου τη δεδομένη χρονική στιγμή στο σχολείο σου».

10.2. Ποιοτική Έρευνα Στελεχών Εκπαίδευσης - Σύνοψη Συνεντεύξεων Στελεχών Εκπαίδευσης

1η Ερώτηση

Από την έρευνά μας σε Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πανελλαδικά, προκύπτει ότι τα 5 Κριτήρια του Μοντέλου EFQM (Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες) επιδρούν θετικά στα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας (Αποτελέσματα Μαθητών & Γονέων, Αποτελέσματα Ανθρώπων, Αποτελέσματα Κοινωνίας και Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας). Πώς κρίνετε εσείς τις θετικές αυτές σχέσεις που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας;

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων κατέδειξε πως τα Στελέχη της Εκπαίδευσης κατανοούν πλήρως τη σχέση αυτή, χαρακτηρίζοντάς την ως μια αναμενόμενη διαδικασία. Όταν οι δείκτες της πρώτης ομάδας κριτηρίων (Προϋποθέσεις) είναι θετικοί, τότε θετικές θα είναι και οι επιδράσεις τους στην δεύτερη ομάδα κριτηρίων (Αποτελέσματα) και αντίστοιχα, αν οι πρώτοι είναι αρνητικοί, αρνητικοί θα είναι και οι δεύτεροι. Μάλιστα, αποδίδουν αυτό το εύρημα στα αποτελέσματα των απαντήσεων των Διευθυντών-ντριών, στην θετική εικόνα που έχουν οι ίδιοι στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών τους Μονάδων και στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της. Επίσης, κάποιοι από τα ερωτηθέντα Στελέχη Εκπαίδευσης υποδεικνύουν τις προϋποθέσεις εκείνες που πιστεύουν ότι μπορούν να λειτουργήσουν

υποστηρικτικά στην διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, όπως μικροί στόχοι για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα αλλά και οι ιδιαιτερότητες της κάθε Σχολικής Μονάδας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Θετική εικόνα για την Αυτοαξιολόγηση γενικά. Αν οι επιδράσεις είναι θετικές, θα είναι θετικά και τα αποτελέσματα, αν οι επιδράσεις είναι αρνητικές θα είναι αρνητικά και τα αποτελέσματα»,

«Είναι αναμενόμενο και προφανές. Θα πρέπει η στρατηγική να είναι οργανωμένη και τα Μέσα & Πόροι να είναι υποστηρικτικά. Θεωρώ μπορούν να δράσουν θετικά, μπορούν να δράσουν και αρνητικά»,

«Είναι αναμενόμενο, αν η Ηγεσία λειτουργεί με θετικά κριτήρια, Άνθρωποι δουλεύουν με καλές διαθέσεις, Στρατηγική, σχεδιασμός σχολικής διαδικασίας, ικανοποιητικά Μέσα & Πόροι, Διαδικασίες σωστές, τότε θετικά αποτελέσματα, αλλιώς αρνητικά αντίστοιχα»,

«Είναι προφανές, αρκεί οι στόχοι που θέτουν να έχουν αποτελεσματικότητα σε εύρος χρόνου που να αποδεικνύεται με ουσιαστική αλλαγή στάσης από τα παιδιά. Αξιολόγηση στην περιεκτικότητα των στόχων και μετά στην αποτελεσματικότητα. Υπεύθυνη γι' αυτό η ηγεσία (όραμα που να εμπνέει εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς). Μικροί στόχοι αποτελούν ένα πρώτο βήμα. Θετικοί στόχοι εκπαιδευτικών σημαίνει την ικανοποίηση της επαγγελματικής και της ηθικής τους υπόστασης και ποιότητα της εκπαίδευσης για τα παιδιά»,

«Είναι αναμενόμενο, κατάλληλο μάλιστα και παίρνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της περιοχής και αξιολογώντας θετικά το μοντέλο και τη λειτουργία του. Άρα, σημαίνει ότι αυτοί που αξιολόγησαν θετικά είναι οι άνθρωποι που κατανόησαν όντως αυτό το μοντέλο - έχει πράγματι θετική προοπτική για το σχολείο».

2η Ερώτηση

Στην έρευνά μας χωρίσαμε τις Διαδικασίες της Σχολικής Μονάδας σε τρεις ομάδες: στις Διοικητικές, τις Εκπαιδευτικές και τις Παιδαγωγικές. Οι Διοικητικές αφορούν (1. θέματα κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής όπως: λειτουργία, συντήρηση, ανανέωση κ.ά. και 2. θέματα διοικητικής και γραμματειακής υποστήριξης, οι Εκπαιδευτικές (1. άσκηση διδακτικού έργου, 2. συνεργασία με μαθητές-τριες, Γονείς & Κηδεμόνες, Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντές-ντριες Εκπαίδευσης, Υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων και φορείς της τοπικής κοινωνίας και 3. την επιμόρφωση εκπαιδευτικών όπως: βραχύχρονα ή μακροχρόνια εκπαιδευτικά προγράμματα) και οι Παιδαγωγικές (1. πολιτιστικές όπως: καλλιτεχνικές, αθλητικές ψυχαγωγικές εκδηλώσεις, 2. σχολικές γιορτές και 3. εκπαιδευτικά προγράμματα όπως ευρωπαϊκά, παγκόσμια, κοινωνικής αγωγής κ.λ.π.). Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι μόνο οι Διοικητικές Διαδικασίες επιδρούν άμεσα σημαντικά στα Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά μ' αυτό;

Κάποιοι από τους/τις ερωτηθέντες-είσες θεωρούν ότι κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο εφόσον ο Διευθυντής-ντρια διαθέτει τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, είναι ο αρμόδιος συντονιστής των ενεργειών που λαμβάνουν χώρα μέσα σε μια Σχολική Μονάδα και θέτει ως προτεραιότητά του την ευθύνη των Διοικητικών Διαδικασιών - τις οποίες θεωρεί ως ιδιαίτερα σημαντικές - θεωρώντας παράλληλα ότι οι Παιδαγωγικές και Εκπαιδευτικές Διαδικασίες αφορούν μόνο τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων. Παράλληλα, όμως, αναγνωρίζουν και τη σπουδαιότητα και των δύο άλλων κατηγοριών - των Εκπαιδευτικών και των Παιδαγωγικών Διαδικασιών - ως εξίσου σημαντικές. Αναφέρουν σχετικά:

«Αναμενόμενο αν ο Διευθυντής-ντρια θεωρεί ότι έχει τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη»,

«Σημαντικός ο ρόλος του Διευθυντή, είναι ο εμπνευστής όλων, αυτός συντονίζει τις ενέργειες όλων μέσω και του παιδαγωγικού του ρόλου, εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, παιδιών και γονέων»,

«Βέβαια ένας Διευθυντής-ντρια ο οποίος είναι και παιδαγωγικός υπεύθυνος, θεωρητικά θα μπορούσε να δει αυτό το πράγμα, αλλά ίσως τώρα μπαίνουμε σ' ένα άλλο ζήτημα, ας μην επεκταθώ»,

«Οι Διοικητικές Διαδικασίες έχουν ένα νομικό πλαίσιο, έχουν μια γραφειοκρατική διαδικασία. Οι Διευθυντές-ντριες έχουν κατανοήσει ότι αυτό πλέον είναι στις υποχρεώσεις τους»,

«Συλλογή ποσοτικών δεδομένων π.χ myschool σημαίνει χρήμα, οικονομία, αυτό σημαίνει ποιότητα»,

«Προτεραιότητα για τους/τις Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες οι Διοικητικές Διαδικασίες (και ιδιαίτερα για αυτούς που μπαίνουν λίγη ώρα σε τάξεις, μια και θεωρούν ότι υπεύθυνοι για τις Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές λειτουργίες είναι οι εκπαιδευτικοί)»,

Ακόμη, πιστεύουν ότι ίσως να απάντησαν έτσι οι Διευθυντές-ντριες, γιατί οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες μπορεί να αφορούν μόνο κάποιους εκπαιδευτικούς ή μαθητές-τριες και όχι το σύνολο αυτών που βρίσκονται μέσα σε μια Σχολική Μονάδα ή ακόμη να σχετίζονται με τις υπάρχουσες αναποτελεσματικές σποραδικές επιμορφώσεις. Αναφέρουν σχετικά:

«Στις Παιδαγωγικές Διαδικασίες συνήθως εμπλέκονται λίγοι εκπαιδευτικοί και μαθητές-τριες, άρα δεν φαίνονται τα αποτελέσματα»,

«Οι ίδιοι οι Διευθυντές-ντριες έχουν σαν προτεραιότητα τη διοικητική λειτουργία από ότι φαίνεται και κατά κάποιον τρόπο θέτουν σε δεύτερη μοίρα ό,τι έχει σχέση με τα εκπαιδευτικά και τα πολιτιστικά, υπό την έννοια ότι τα πολιτισμικά και τα Erasmus τα βάζουν μερικοί σε μεγαλύτερη μοίρα, εφόσον τους αφήνουν χρήματα και μπορούν έτσι να χρηματοδοτήσουν τη διοικητική λειτουργία, όσο αναφορά τα προγράμματα»,

«Έχει να κάνει και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ανήκει στις εκπαιδευτικές λειτουργίες, κατά πόσο οι σποραδικές επιμορφώσεις έχουν όντως αποτέλεσμα».

Κάποιοι άλλοι βέβαια από τα Στελέχη Εκπαίδευσης διαφωνούν κάθετα με μια τέτοια τοποθέτηση, καθώς δεν χωρά κανένας διαχωρισμός ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των διαδικασιών και χαρακτηρίζουν κάτι τέτοιο ως μονομέρεια, εγωκεντρισμό, ανεπάρκεια των ίδιων των Διευθυντών σε διοικητικές θέσεις και που μπορεί να αποσκοπεί τελικά στην προσωπική τους προβολή και μόνο. Τα παραδείγματα που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά:

«Είναι περιοριστικό και εγωκεντρικό, οι Διοικητικές συνδέονται και με τις άλλες δυο κατηγορίες διαδικασιών»,

«Δείχνουν να θέλουν να προβάλλουν μόνο το δικό τους έργο το διοικητικό», «Φανερώνει μονομέρεια»,

«Συλλογικά λειτουργούν οι Διαδικασίες»,

«Διαφωνώ απολύτως, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές λειτουργίες, πολύ σημαντικές εξίσου»,

«Απάντησαν έτσι γιατί έχουν μικρή εμπειρία στη διοικητική θέση που κατέχουν και δεν έχουν την απαραίτητη εμπειρία για να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών λειτουργιών στη συνολική εικόνα μια Σχολικής Μονάδας»,

«Διοικητικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές λειτουργίες συντελούν εξίσου στα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας».

Επίσης, τα Στελέχη της Εκπαίδευσης αιτιολόγησαν τη σπουδαιότητα και αλληλεπίδραση των τριών κατηγοριών των Διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα σε μια Σχολική Μονάδα με αναφορές στον ηγέτη - εμπνευστή και καθοδηγητή όλων, στην επιμόρφωση και αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη σχέση των Εκπαιδευτικών Διαδικασιών με τον ατομικό φάκελο αξιολόγησης του μαθητή, στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης, διάχυσης των

εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών αποτελεσμάτων, αλλά και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Ο κοινωνικός ανταγωνισμός είναι αυτός που προάγει και μας οδηγεί στη βελτίωση»,

«Να αναπτυχθεί μια κουλτούρα συνεργασίας»,

«Ανοιχτό σχολείο, συνεργασία με φορείς»,

«Πάρα πολύ σημαντική η επιμόρφωση, πιστεύω πάρα πολύ στη γνώση των ανθρώπων»,

«Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σημαίνει και αυτοεπιμόρφωση. Στο ΙΕΠ και στα ΠΕΚΕΣ πλέον και οι Συντονιστές-τριες κάνουν επιμορφώσεις, αλλά υπάρχουν και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις σε συγκεκριμένους τομείς που έχουν ιδιαίτερο νόημα»,

«Εκπαιδευτικοί ανεξάρτητης ηλικίας επιμορφώνονται, όταν παρουσιαστεί η ανάγκη για κάτι συγκεκριμένο, εκπαιδευτικοί σε ένα μεγάλο ποσοστό έχουν την ενσυναίσθηση του ρόλου τους και αυτό μεταφράζεται σε σωστούς επαγγελματίες της εκπαίδευσης»,

«Θα ήθελα να δώσει το ΙΕΠ ιδιαίτερη προσοχή και βαρύτητα να κατανοήσει, δηλαδή, το σύνολο των εκπαιδευτικών την ανάγκη της αλλαγής, της διαδικασίας, της μεθοδολογίας, της διδασκαλίας και μαζί μ' αυτό και της αξιολόγησης του μαθητή (ατομικός φάκελος), γιατί αυτά τα δυο πάνε μαζί».

3η Ερώτηση

Πιστεύετε ότι οι Διοικητικές Διαδικασίες έτσι όπως εφαρμόζονται στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν διεκπεραιωτικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα ή δίνουν χώρο στις ιδιαιτερότητες της κάθε μίας Σχολικής Μονάδας ξεχωριστά; Αυτό πόσο επηρεάζει κατά τη γνώμη σας την διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης σε μία Σχολική Μονάδα;

Τα ερωτηθέντα Στελέχη Εκπαίδευσης συμφωνούν ότι οι Διοικητικές Διαδικασίες έτσι όπως εφαρμόζονται στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν διεκπεραιωτικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα, με ελάχιστες δυνατότητες αυτενέργειας ή πρωτοβουλιών. Αναφέρουν σχετικά:

«Ναι, σήμερα είναι καθαρά συγκεντρωτικό και καθοδηγητικό το σύστημα»,

«Υπάρχει υποχρεωτικότητα»,

«Δεν μπορείς να αντενεργήσεις σε μεγάλο βαθμό μέσα σε μια Σχολική Μονάδα»,

«Αυτά που κάνουν οι Διευθυντές-ντριες έχουν διεκπεραιωτικό χαρακτήρα»,

«Οι υποδομές και η διοίκηση είναι λίγο ως πολύ συγκεκριμένα και οργανωμένα και προσδιορισμένα, δεν έχουν και πολλά περιθώρια»,

«Στο καθαρά διοικητικό κομμάτι, η αυτονομία δεν έχει εξελιχθεί όπως θα περίμενε κανείς»,

«Εκτιμώ ότι πρέπει να γίνουν πολλά πράγματα για να φτάσουμε στην αυτονομία της Σχολικής Μονάδας, υπάρχει καθοδήγηση στις περισσότερες διαδικασίες»,

«Μικρές πρωτοβουλίες που μπορούν να αναπτυχθούν θεωρώ ότι είναι περισσότερο σε επίπεδο εκπαιδευτικού έργου μέσα στη Σχολική Μονάδα παρά στο κομμάτι της διοίκησης και της διαχείρισης αυτού του οργανισμού».

Επίσης, κάποιος αιτιολογεί πώς αυτός ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας των Διοικητικών Διαδικασιών συνδέεται και με τις άλλες δύο διαδικασίες της Σχολικής Μονάδας - τις Παιδαγωγικές και τις Εκπαιδευτικές:

«Αυτά που μπορεί να κάνει ένας Διευθυντής-ντρια σε μια Σχολική Μονάδα όσον αφορά τους συναδέλφους και το παιδαγωγικό κλίμα δεν είναι τόσα πολλά όσα θα μπορούσε να κάνει. Κάνουν πάλι αναλόγως του ανθρώπου, αλλά

πάλι δεν είναι τόσα πολλά και νομίζω ότι κι αυτός είναι ο λόγος για να πάω στην προηγούμενη ερώτησή σας που βάζουν πρώτα τη διοικητική λειτουργία γιατί έχει ένα διεκπεραιωτικό χαρακτήρα τώρα και είναι ένας τρόπος να απαντήσουμε εμμέσως και στην πρώτη ερώτηση ότι όντως αυτή η παιδαγωγική λειτουργία δεν μπορεί να επηρεάσει τη διοικητική και το αντίθετο, γιατί ακριβώς γίνεται αυτό το πράγμα».

Σχετικά με τον διεκπεραιωτικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα των Διοικητικών Διαδικασιών, τα Στελέχη Εκπαίδευσης σημείωσαν ότι ίσως οι Διευθυντές-ντρίες ή οι Προϊστάμενοι-ες να επιθυμούσαν λίγη περισσότερη αυτονομία στις Σχολικές τους Μονάδες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, μερικές από τις προϋποθέσεις αποτελούν τόσο η κατάλληλη προετοιμασία και η κατάλληλη επιμόρφωση των Διευθυντών-ντριών από τους αρμόδιους φορείς, όσο και η μεταστροφή της διάθεσης των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες του μέλλοντος:

«Θα πρέπει όλη η πολιτική να βλέπει προς ένα αυτόνομο και ανεξάρτητο σχολείο αλλά με επιμόρφωση και προετοιμασία»,

«Δεν πιστεύω ότι θα λειτουργούσαν καλύτερα έτσι απροετοίμαστα, μπορεί και να οδηγούμασταν σε χειρότερες καταστάσεις»,

«Η αυτονομία είναι θέμα εξάσκησης, κατακτάται σιγά σιγά»,

«Μία λύση θα ήταν να έχει μεγαλύτερη αυτενέργεια ο/η Διευθυντής-ντρια»,

«Πολλές φορές τα στελέχη τα οποία αναλαμβάνουν θέσεις διοίκησης, δεν υπάρχει κάποιος φορέας επίσημος του κράτους αυτή τη στιγμή που να τους προετοιμάζει, να τους εκπαιδεύσει καλύτερα για το αντικείμενο που έχουν να ασχοληθούν»,

«Η σοφία της εμπειρίας υπάρχει πάρα πολύ διαδομένα στην εκπαίδευση, όμως, η εκπαίδευση έχει να κάνει με το αύριο, αυτό που προσπαθεί η πολιτεία

και η κοινωνία να προετοιμάσει το άτομο για το αύριο και το αύριο είναι εξέλιξη».

Την όποια ευελιξία κάποιος την αποδίδει μόνο σε επίπεδο σχολικής μονάδας:

«Οι Διοικητικές Διαδικασίες σιγά σιγά αποκεντρώνονται σε όλο τον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών, είναι μια συνολική προσπάθεια βεβαίως κάτω από την καθοδήγηση και την ευθύνη του Διευθυντή-ντριας του σχολείου»,

«Στο κτηριακό και στην υλικοτεχνική υποδομή εξαρτάται εν πολλοίς από τα αιτήματα και την προσπάθεια που θα κάνει ο Διευθυντής-ντρια μετά από αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών προς τους εμπλεκόμενους φορείς».

Άλλος, βέβαια, πιστεύει ότι υπάρχει ευελιξία στις Διοικητικές Διαδικασίες, εφόσον το θελήσει ο ίδιος ο Διευθυντής-ντρια της Σχολικής Μονάδας και διαθέτοντας παράλληλα και τις ανάλογες δεξιότητες:

«Υπάρχει ευελιξία αρκεί να το θέλουν οι Διευθυντές-ντριες»,

«Πιστεύω ότι δεν θέλει, ίσως έχει περισσότερη δουλειά, ίσως απαιτεί άλλες δεξιότητες».

Αναφέρθηκε ότι ο διεκπεραιωτικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας των Διοικητικών Διαδικασιών μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων:

«Την Αυτοαξιολόγηση την επηρεάζει όντως γιατί όπως βλέπω σε πολλά σχολεία κι αυτή είναι μια πραγματικότητα τη μεγαλύτερη δουλειά την κάνει ο Διευθυντής-ντρια και παρακαλάει το προσωπικό να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση».

Παρόλα αυτά κάποιοι θεωρούν ότι με τον ανάλογο καταμερισμό ευθυνών και υπό την καθοδήγηση του Διευθυντή-ντριας πολλά εμπόδια μπορούν να ξεπεραστούν και να οργανωθούν αποτελεσματικά οι όποιες Διοικητικές

Διαδικασίες χωρίς να επηρεαστεί η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων:

«Μια μεγαλύτερη αυτοματοποίηση πιστεύω, μια καλύτερη αυτονόμηση και ταυτόχρονα μια καλύτερη ανάθεση ευθυνών από μέρους τους (των Διευθυντών-ντριών) σε κάποια πράγματα θέλω να πιστεύω ότι θα μπορούσε να βοηθήσει προς την βελτίωση των πραγμάτων. Άρα δεν είναι αυτοσκοπός η παράμετρος αυτή στην Αυτοαξιολόγηση είναι το πώς μπορούμε από πριν αυτή την παράμετρο να την έχουμε όσο το δυνατόν πιο αποδοτική και πιο αποτελεσματική».

Τέλος, τονίζεται ότι Αυτοαξιολόγηση και διεκπεραιωτικός χαρακτήρας των Διοικητικών Διαδικασιών δεν συνάδουν σε καμία περίπτωση, καθώς κύριος σκοπός της Αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση και μόνο του εκπαιδευτικού έργου:

«Αν ήταν διεκπεραιωτικός ο ρόλος στις Διοικητικές Διαδικασίες δεν θα ήταν Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, εδώ μιλάμε για ουσιαστική Αυτοαξιολόγηση, να βελτιώνει το σχολείο».

4η Ερώτηση

Γιατί πιστεύετε ότι οι Εκπαιδευτικές και οι Παιδαγωγικές δεν επιδρούν σημαντικά στα Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας;

Τα ερωτηθέντα Στελέχη της Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι μια τέτοια σχέση δεν θα έπρεπε να αποτυπωθεί στις απαντήσεις των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς οι ίδιοι θα έπρεπε να νοιάζονται όχι μόνο για τις Διοικητικές Διαδικασίες, αλλά εξίσου και για τις Εκπαιδευτικές και τις Παιδαγωγικές. Θεωρούν ότι κάτι τέτοιο μπορεί να συμβαίνει, γιατί οι ίδιοι έχουν την κύρια ευθύνη των διοικητικών ενεργειών, θεωρούν τους εαυτούς τους ηγέτες παρά εκπαιδευτικούς και δίνουν εκεί προτεραιότητα πιστεύοντας ότι αν όλα πάνε καλά σ' εκείνο το κομμάτι θα ακολουθήσουν και όλα τα άλλα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Δεν μπορώ να καταλάβω πώς διαχωρίζουν το έργο τους σε διοικητικό και εκπαιδευτικό και κοιτάνε μόνο το διοικητικό, μου κάνει φοβερή εντύπωση αλήθεια. Ίσως, γιατί θεωρούν μεγαλύτερο κομμάτι, πιο δεσμευτικό, νιώθουν, αισθάνονται υπόλογοι έναντι της διοίκησης κι όχι της εκπαίδευσης, νιώθουν πιο πολύ ηγέτες παρά εκπαιδευτικοί, αν είναι αυτό το εύρημα είναι απογοητευτικό»,

«Είναι ανθρώπινο θα μου επιτρέψετε να πω και είναι ένστικτα επιβίωσης αυτά ...η πολιτεία είναι που είναι πάρα πολύ συγκεντρωτικό το σύστημα και δεν μου αφήνει εμένα ελεύθερα περιθώρια να δράσω»,

«Κάπου μπλοκάρει το όλο σύστημα, μπαίνει σε προτεραιότητα η διοικητική λειτουργία, σε δευτερεύοντα η εκπαιδευτική και παιδαγωγική για τους/τις Διευθυντές-ντριες, οπότε λογικό είναι να πει ο/η Διευθυντής-ντρια αν στα διοικητικά πάμε καλά θα πάμε καλά και στα αλλά, θα πάνε κι εκείνα καλά από μόνα τους».

Επίσης, όπως αναφέρει κάποιος κι από τη θέση ευθύνης που έχει, κάτι τέτοιο δεν ισχύει γιατί τα περισσότερα σχολεία υποστηρίζουν σε καλό βαθμό τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές τους λειτουργίες:

«Δεν υπάρχει ένας μέσος όρος θα έλεγα γενικά όσον αφορά το εκπαιδευτικό και το παιδαγωγικό κομμάτι. Η εμπειρία έχει δείξει ότι τα σχολεία μας στην συντριπτική τους πλειοψηφία είναι στον μέσο όρο και υπάρχουν κάποια σχολεία τα οποία ξεχωρίζουν ιδιαίτερα».

Κάποιοι άλλοι σε μια προσπάθεια να δικαιολογήσουν τη θέση αυτή των Διευθυντών-ντριών, αναφέρονται στην περιορισμένη εμπλοκή αρμοδιοτήτων τους στις Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές Διαδικασίες παρά την ηγετική θέση που κατέχουν:

«Ενδεχομένως, γιατί δεν έχουν οι Διευθυντές-ντριες εμπλοκή σ' αυτή την αξιολόγηση μέσα σε εισαγωγικά. Ίσως, θα ήθελαν περισσότερες δυνατότητες εμπλοκής, περισσότερη συμμετοχή σε αυτό»,

«Ο\Η Διευθυντής-ντρια πρέπει να έχει εμπλοκή στο παιδαγωγικό κομμάτι, είναι αυτός που ξέρει από πολύ κοντά την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, δηλαδή με λίγα λόγια το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών. Βέβαια, έτσι προκύπτουν πολύ μεγάλα ζητήματα, αλλά νομίζω ότι όλα έχουν μια αφετηρία και μπορεί να περάσουμε δύσκολα στην αρχή αλλά σιγά σιγά η κατάσταση θα βελτιώνεται».

Άλλος πιστεύει ότι οφείλεται στην ορθή ή μη, εντός ή εκτός πλαισίου νομιμότητας, διαχείριση Διοικητικών, Παιδαγωγικών και Εκπαιδευτικών Διαδικασιών Διευθυντή/ντριας και Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών, που λαμβάνουν μέρος μέσα σε μία Σχολική Μονάδα:

«Σαφώς υπάρχει ένας συγκεντρωτισμός, όμως από την άλλη μεριά πιστεύω ότι έχει περιθώρια η Σχολική Μονάδα να δημιουργήσει»,

«Το ερωτηματικό μου είναι αν η Σχολική Μονάδα, είτε από θέμα διοίκησης, είτε από θέμα εκπαιδευτικών μπορούν να διαχειριστούν σωστά ένα πιο αποκεντρωτικό σύστημα»,

«Αυτό που βλέπουμε και παρατηρούμε και καταγράφουμε αν θέλετε είναι ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών δικαίως ή αδικώς, νομίμως ή παρανόμως κι αυτό είναι το πιο σημαντικό, θεωρεί ότι πρέπει να αποφασίζει για πράγματα τα οποία δεν μπορούν να χαρακτηριστούν νόμιμα»,

«Ο Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών δεν πάει να κάνει κριτική και να πάρει απόφαση στις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας κυβέρνησης, διότι δεν δικαιούται, την εκπαιδευτική πολιτική και την ιδεολογία και τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής πολιτικής την αποφασίζει η κυβέρνηση».

Προϋπόθεση κάποιοι τονίζουν είναι να υπάρχει κουλτούρα και σχεδιασμός δράσεων, ώστε οι Διευθυντές-ντριες να μπορούν να στηρίξουν αποτελεσματικά όλη τη σχολική κοινότητα στο έργο τους, λειτουργώντας ταυτόχρονα και ως οι εμπνευστές όλων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Στόχος, λοιπόν, και της αξιολόγησης, όπως βγήκε, δεν είναι στην ουσία να πιέσει, είναι να προγραμματίσει, να μπει η κουλτούρα του προγραμματισμού στη ζωή μας, δεν υπάρχει προγραμματισμός των Διαδικασιών»,

«Θα πρέπει να μας αλλάξει φιλοσοφία και κουλτούρα προς την κατεύθυνση ότι θα πρέπει να στήσουμε και να δομήσουμε ένα δημόσιο σχολείο, το οποίο για να έχει θετική προοπτική στο μέλλον θα πρέπει να προγραμματίζει, θα πρέπει να έχει στόχους, θα πρέπει να αναπτύσσει συνεργασίες, να αξιολογεί τα αποτελέσματα ως εσωτερικός φορέας αξιολόγησης που είναι υποχρέωσή του σε τελική ανάλυση - δεν είναι ανάγκη να έρθει κάποιος από έξω για να με αξιολογήσει, αυτό είναι μια αναγκαιότητα»,

«Πάρα πολύ σημαντική η στάση και παιδαγωγικά, αλλά και ανθρωπινά του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο όσον αφορά τα αποτελέσματα μαθητών και γονέων στην τάξη τους, αλλά και η προσωπικότητα του/της Διευθυντή-ντριας το πόσο εμπνευστής είναι»,

«Μέσα σε μια τάξη μπαίνουν και περισσότεροι του ενός εκπαιδευτικοί ακόμα κι αυτό για να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά χρειάζεται ένας ηγέτης πάνω που θα τους συντονίσει και όποια προβλήματα τυχόν δημιουργηθούν»,

«Σημαντικός ρόλος του Διευθυντή - να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και να τους καθοδηγήσει σωστά – καθοδηγητής, λοιπόν, ώστε τα αποτελέσματα να είναι εξαιρετικά σε όλες τις κατηγορίες»,

«Διοικητικά, για να αποφασιστεί η όποια δραστηριότητα μέσα σ' ένα σχολείο, όλα, προγράμματα, γιορτές, συναντήσεις ακόμα και της προόδου των μαθητών επιβάλλεται, είναι προϋπόθεση όλα αυτά να ειπωθούν σε παιδαγωγικές συναντήσεις και σε συμβούλια Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία του σχολείου».

Ακόμη, κάποιος δικαιολογεί μια τέτοια στάση των Διευθυντών καθώς και μεν οι Διευθυντές-ντριες είναι αυτοί που μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξελιχθούν σε προσωπικό επίπεδο, οφείλουν, όμως, και οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους να αναλάβουν

τις ευθύνες τους, συνεισφέροντας τα μέγιστα στο εκπαιδευτικό τους έργο. Αναφέρεται σχετικά:

«Μπορεί να έχουν ως προς ένα σημείο δίκιο σ' αυτό (οι Διευθυντές-ντριες) αλλά από την άλλη αποφεύγουμε να δούμε και δικά μας θέματα, γιατί θα πρέπει να καθίσουμε να δουλέψουμε. Το ωράριό μας δεν είναι οι τρεις και τέσσερις διδακτικές ώρες την ημέρα, το ωράριό μας είναι πολύ μεγαλύτερο γι' αυτό και η πολιτεία μας έδωσε αυτό το δικαίωμα, μόνο σε μας να μην έχουμε οκτάωρο συμπληρωμένο στον χώρο τον επαγγελματικό»,

«Να κάτσει (ο εκπαιδευτικός) να διαβάσει ξανά όχι ό,τι έχει διαβάσει πριν από 30 χρόνια και 20 και 10, θα πρέπει να στρωθεί ξανά, να δει τις παιδαγωγικές θεωρίες, τις πιο καινούριες, τις έρευνες»,

«Να μάθουμε (οι εκπαιδευτικοί) ξένες γλώσσες, να επικοινωνούμε με τον έξω κόσμο, γιατί ένας/μία δάσκαλος-α θα πρέπει να είναι φάρος γνώσης με την έννοια να είναι ένας μορφωμένος άνθρωπος».

5η Ερώτηση

Σχετικά με τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας που αναφέρονται στα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων, Αποτελέσματα των Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας και τα Αποτελέσματα της Κοινωνίας, η Σχολική Μονάδα μπορεί να τα συλλέξει με δύο τρόπους, είτε με εσωτερικούς δείκτες, είτε με εξωτερικούς (πχ ερωτηματολόγια, καταγραφή παραπόνων, συνεντεύξεις κλπ). Πόσο σημαντικές θεωρείτε αυτού του είδους τις καταγραφές για την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας;

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων κατέδειξε πως τα Στελέχη της Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι τόσο οι εσωτερικές όσο και οι εξωτερικές καταγραφές και μετρήσεις των δεικτών μιας Σχολικής Μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς η Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων επικυρώνει ουσιαστικά τη σχέση οικονομίας και εκπαίδευσης:

«Οι εσωτερικές μετρήσεις δεν αφορούν μόνο απουσίες εκπαιδευτικών ή πρόοδο των μαθητών κλπ., η εσωτερική μέτρηση γίνεται πρώτα από όλα μέσα, από έναν καλό προγραμματισμό στην αρχή της χρονιάς και με μια καλή αξιολόγηση στο τέλος της χρονιάς των αποτελεσμάτων αυτού του προγραμματισμού»,

«Ναι, είναι ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων»,

«Απαραίτητη και η εξωτερική αξιολόγηση (γονείς, τους μαθητές-τριες την τοπική κοινότητα)»,

«Μπορεί να είναι γραπτό ή προφορικό και εξελίξιμο»,

«Το δημόσιο σχολείο θα πρέπει να αυτοαξιολογείται, όπως και ο ιδιωτικός τομέας»,

«Στην εσωτερική Αυτοαξιολόγηση η πρόοδος και η συνεργασία είναι σημαντική (π.χ. με γονείς)»,

«Η εσωτερική αξιολόγηση βρίσκεται σε νηπιακό επίπεδο στην Ελλάδα»,

«Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία ενός κράτους είναι αδιαμφισβήτητη».

Επισημαίνεται, επίσης, η διάθεση και η τόλμη της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας για να προβεί σε αξιολόγηση με λήψη εξωτερικών δεικτών από γονείς ή διάφορους φορείς:

«Για να κάνεις εξωτερική αξιολόγηση θέλει κότσια για να το κάνεις, γιατί σημαίνει ότι εκτίθεσαι πλέον ξεκάθαρα προς τα έξω και αυτό που θα εισπράξεις πρέπει να το λάβεις σοβαρά γνώση, ξεκινάς από την εσωτερική σου αξιολόγηση».

Θέτουν, όμως, κάποιες προϋποθέσεις όπως:

α) σωστά δομημένες οι ερωτήσεις και τέτοιες που να ανταποκρίνονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι παρμένες αυτούσιες από το εξωτερικό:

«Αν είναι σωστά δομημένο, κατάλληλες παραμέτρους για αξιολόγηση, να είναι αξιόπιστες οι απαντήσεις και να αξιοποιηθεί κατάλληλα»,

«Όχι αξιολόγηση παρμένη από το εξωτερικό με άλλες συνθήκες με άλλες προϋποθέσεις»,

β) να χρησιμοποιούνται κατάλληλες παράμετροι στη σωστή απόδοση των αποτελεσμάτων:

«Είμαι θετικός σε εξωτερικές μετρήσεις, αρκεί να γίνουν με τρόπο όχι επιφανειακό και πρόσκαιρο, αλλά να περάσει μέσα στη διαδικασία την εκπαιδευτική και να προχωρήσει»,

«Οι εσωτερικές μετρήσεις γίνονται με τη διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση που κάνουμε στο εκπαιδευτικό μας έργο»,

γ) αξιοπιστία των απαντήσεων σε συνδυασμό με καλοπροαίρετη διάθεση όλων των εμπλεκομένων και ιδιαίτερα των γονιών:

«Ναι, αν είναι καλοπροαίρετη και από τις δυο πλευρές η εξωτερική αξιολόγηση και μας βοηθήσει να γίνουμε καλύτεροι»,

«Αν είναι κακοπροαίρετη πρέπει να βρούμε τι φταίει στην επικοινωνιακή μας δεξιότητα»,

«Τα παράπονα των γονιών πρέπει να είναι θέμα συζήτησης»,

«Πότε ο γονέας καταθέτει παράπονα; Εκεί που το εκπαιδευτικό σύστημα θα τον απαξιώσει, θα τον απομακρύνει, θα του σηκώσει τοίχο, δηλαδή γενικά θα τον βάλει εντελώς έξω από τη ζωή του χωρίς αιτιολόγηση όπου εκεί γίνεται και παρεμβατικός»,

«Η εξωτερική μέτρηση, το να ερωτηθούν γονείς, εκεί παίζει ρόλο η προσωπικότητα του κάθε γονιού, το υπόβαθρο το επιστημονικό ή το κοινωνικό που έχει, το πώς σκέφτεται ο κάθε γονιός, ζούμε σε μια εποχή όπου όλοι είμαστε ειδήμονες και γνωρίζουμε κι έχουμε άποψη για τα πάντα»,

«Όλο αυτό δεν μπορούν να το αντιληφθούν οι γονείς, ο κάθε γονιός σκέπτεται ιδεατά πώς βλέπει την εκπαίδευση, δεν μπορεί να λάβει υπόψη του άλλες παραμέτρους τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει μέσα την τάξη ένας εκπαιδευτικός»,

«Βεβαίως μπορούν να έχουν άποψη για την εικόνα της τάξης, για τις εκδηλώσεις που κάνει η τάξη, για τη συνεργασία που έχει με τους εκπαιδευτικούς αλλά όχι όμως αυτή η άποψη να είναι καθοριστική στο να βγουν αποτελέσματα κι εκεί θέλει πάρα μεγάλη προσοχή για να βγουν σωστά αποτελέσματα»,

δ) οργάνωση και η επιμόρφωση εξειδικευμένου προσωπικού-κατάλληλου για την αποδελτίωση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν:

«Ως αρνητικό είναι η αποδελτίωση τους, αξιολόγηση τους κλπ. είναι ένα γραφειοκρατικό κομμάτι, το οποίο καλώς ή κακώς θέλει και πρότερη γνώση, εμπειρία, εκπαίδευση κι όχι αυτοεμπειρία μέσα στη σχολική πραγματικότητα, με επιπλέον διοικητικό προσωπικό θα ήταν καλύτερα»,

ε) έμφαση στους κοινωνικούς δείκτες:

«Πρόοδο στον κοινωνικό τομέα, δηλαδή η πρόοδος πρέπει να γίνεται από εκπαιδευτικούς, επιστημονικούς αλλά και από κοινωνικούς δείκτες» και

στ) ουσιαστική και όχι επιφανειακή εφαρμογή τους, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότητά τους στα πλαίσια της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων:

«Νομίζω, λοιπόν, και το θέμα των εσωτερικών μετρήσεων είναι πάρα πολύ μεγάλο και δύσκολο και υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι μπορούν να σου δώσουν σωστά αποτελέσματα αξιολόγησης και εκεί πρέπει να γίνει πολύ καλή δουλειά, ώστε να δοθούν και στον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών οι κατευθύνσεις που χρειάζονται, ώστε να γνωρίζουν πολύ καλά τις παραμέτρους και πώς μπορεί να γίνει αυτό, όσο το δυνατόν περισσότερο σωστά και είναι πολύ σημαντική η συνεργασία όλων του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών, αλλά και των Συντονιστών-τριών Εκπαιδευτικού Έργου και όλων των φορέων όπως ΚΕΣΥ

κλπ. γιατί πραγματικά είναι πολύ δύσκολο να πει κανείς να αξιολογήσει μια δουλειά»,

«Η εξωτερική αξιολόγηση όχι πάντα με τιμωρητικό χαρακτήρα, ακούω τι μου προτείνουν, αλλά πρώτα από όλα εγώ θα πρέπει να έχω κάνει βελτιώσεις».

Για το δεύτερο σκέλος της ερώτησης που αναφέρεται στη σημαντικότητα αυτών των μετρήσεων και τη σύνδεσή τους με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, τα Στελέχη της Εκπαίδευσης κατανοούν ότι υπάρχει άμεση σχέση, ακόμα κι αν δεν έχουν εμπειρία από αυτό:

«Πιθανώς να βοηθάει η Αυτοαξιολόγηση αλλά το λέω σε θεωρητικό επίπεδο», αλλά θέτουν κι άλλες προϋποθέσεις για την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης, όπως

α) ο σωστός προγραμματισμός:

«Ο προγραμματισμός έχει να κάνει με το διδακτικό κομμάτι, τις παιδαγωγικές εκδηλώσεις, τις πολιτιστικές»,

β) η αποδοχή της διαδικασίας αυτής από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της εργασίας τους:

«Όποιος εκπαιδευτικός δουλεύει θα ξέρει ότι θα δώσει λόγο»,

«Επαγγελματισμός ίσον Αυτοαξιολόγηση»,

γ) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο κατάλληλος εξοπλισμός:

«Η καλλιέργεια των ανθρώπων είναι το κλειδί. Επιμόρφωση πρώτα των εκπαιδευτικών σε τακτά χρονικά διαστήματα, υποχρεωτική, σωστό εξοπλισμό και μετά αξιολόγηση»,

«Να εστιάσουμε στην επιμόρφωση που είναι σημαντική των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν» και

δ) τα κοινωνικά κριτήρια που θα χαρακτηρίζουν την εκάστοτε Σχολική Μονάδα: «Δεν μπορεί να συγκρίνει κανείς ένα σχολείο του Ψυχικού με ένα

σχολείο στο Πέραμα, τα αποτελέσματα δεν είναι συγκρίσιμα. Πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη όλους τους παράγοντες με πολύ υπευθυνότητα για να έχουμε πραγματικά αποτελέσματα».

6η Ερώτηση

Πιστεύετε ότι γίνονται τέτοιου είδους καταγραφές στις Σχολικές Μονάδες της Ελλάδας; Αν όχι, που οφείλεται; Τι πρέπει να αλλάξει;

Τα Στελέχη Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι αυτό οφείλεται:

α) στην έλλειψη κουλτούρας:

«Δεν υπάρχει κουλτούρα Αυτοαξιολόγησης»,

«Είναι πρώιμο, δεν υπάρχει κουλτούρα ούτε εσωτερικής αξιολόγησης»,

«Έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών»,

«Πρέπει να αλλάξουμε όλη την εκπαιδευτική μας κουλτούρα»,

β) στις υπάρχουσες αντιδράσεις: «Υπάρχουν αντιδράσεις που δυσκολεύουν ακόμα κι αυτή την εσωτερική αξιολόγηση, πόσω μάλλον η εξωτερική που νομίζω ότι εκεί είναι πολύ δύσκολο, ακόμη το πεδίο είναι ακόμη ανώριμο»,

γ) στην έλλειψη επαγγελματισμού κάποιων εκπαιδευτικών:

«Έτσι, λοιπόν, έχουμε το φαινόμενο μονάδες (εκπαιδευτικοί) πηγαίνουν στο εξωτερικό και αποτελούν επαγγελματικό, οικονομικό και επιστημονικό κεφάλαιο και έχουμε ένα άλλο πολύ μεγάλο κομμάτι, το οποίο ας μου επιτραπεί η έκφραση σέρνεται σε μία οικονομία η οποία κι αυτή σέρνεται» και

δ) στη διαφορά ιδιωτικού και δημόσιου τομέα:

«Το δημόσιο σχολείο και να αυτοαξιολογείται και να βάζει στόχους και να προσπαθεί να βελτιώνεται και όλα αυτά που εκ των πράγματων ο ιδιωτικός τομέας το κάνει».

Προβάλλουν, όμως, ως λύσεις:

α) τη συνεργασία και το καλό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα οποία μπορούν να υπερνικήσουν τα όποια εμπόδια:

«Το καλό σχολικό κλίμα δίνει τα περισσότερα πράγματα στη διαδικασία και στα θετικά αποτελέσματα»,

β) την απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων:

«Βασική προϋπόθεση η αποδελτίωσή της, η απόκτηση γνώσης, πώς αξιολογώ τα ευρήματα αυτά για να μπορέσω κάποια στιγμή εφόσον προετοιμάσω όλον αυτόν το οργανισμό που λέγεται σχολείο να προβώ και σε μια άλλη αξιολόγηση προς τα έξω την οποία, ναι μεν θα την αντιμετωπίσω, όχι πάντα με τιμωρητικό χαρακτήρα»

γ) οι καταγραφές αυτές να πηγάζουν ως ανάγκη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς:

«Για να είμαι θετικός σε τέτοιου είδους καταγραφές θα πρέπει να συνδυάζεται με την ικανοποίηση και πόσο το ίδιο το εργαλείο μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε σωστά. Ο άλλος να καταλάβει ότι είναι κάτι αναγκαίο, θα ωφελούσε αν έμπαινε με τον σωστό τρόπο, να γίνει αποδεκτό και να ξεκινήσει με κάποιο τρόπο, σαν ανάγκη του εκπαιδευτικού»,

δ) να μην αποτελούν επιταγή μιας ανώτερης διοίκησης, γιατί δεν θα μπορούσαν να έχουν την αναμενόμενη διάρκεια:

«Ναι, να ξεκινήσουν από κάτω, αν όχι κάτω κάτω από τα στελέχη της εκπαίδευσης, γιατί όταν βλέπει ότι κάτι έρχεται από πάνω σημαίνει, ότι δεν είναι δικιά μου ανάγκη αλλά της διοίκησης»,

«Τώρα όλοι το βλέπουν σαν ανάγκη της διοίκησης που έρχονται από πάνω προς τα κάτω ως εντολές και γι' αυτό έχω την εντύπωση ότι δεν κρατάνε τόσο πολύ».

7η Ερώτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι οι μεγαλύτερες επιδράσεις αποτυπώνονται από την Ηγεσία στη Στρατηγική (Α' ομάδα) και από τα Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών στα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων. Συμφωνείτε; Ποια είναι η γνώμη σας;

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων κατέδειξε πως τα Στελέχη της Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι αυτές οι επιδράσεις μεταξύ των Κριτηρίων του μοντέλου EFQM είναι αναμενόμενες:

«Είναι η πιο άμεση συσχέτιση που μπορεί να υπάρχει»,

«Είναι αναμενόμενο, συμφωνώ»,

«Το θεωρώ λογικό και αναμενόμενο».

Όσον αφορά τη σχέση επιδράσεων στην πρώτη ομάδα, αυτής των Προϋποθέσεων και συγκεκριμένα από την Ηγεσία προς τη Στρατηγική, τονίζουν τον σημαντικό ρόλο του Διευθυντή-ντριάς, ο οποίος είναι αυτός που θέτει σαφείς στόχους και έχει στοχευμένη στρατηγική. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Αυτή είναι η πραγματικότητα, το γράφει και η βιβλιογραφία, η ουσία ο ηγέτης η προσωπικότητα του Διευθυντή-ντριάς ηγέτη είναι το Α και το Ω για μένα»,

«Άρα, λοιπόν, αυτό που βρήκατε στην έρευνά σας ακριβώς θα συμφωνήσω απόλυτα, ότι η επιρροή του ηγέτη είναι το πιο σημαντικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος»,

«Καθοριστική η μορφή του Διευθυντή-ντριάς στην πορεία της σχολικής μονάδας και, επίσης, θεωρώ στην επαγγελματική καθοδήγηση και των εκπαιδευτικών»,

«Η Ηγεσία είναι πάρα πολύ σημαντική για τη Στρατηγική»,

«Όταν η ηγεσία λειτουργεί κάτω από κανόνες αποφέρει κάποια αποτελέσματα, άρα αφού ακολουθήσεις τους κανόνες αυτού του παιχνιδιού θα έλεγα είναι λογικό να δεις και αποτελέσματα, άρα είναι θετική αυτή η στάση»,

«Η επιρροή του ηγέτη είναι το πιο σημαντικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος»,

«Η ηγεσία αν έχει μια καλή στρατηγική, θα υπάρχει αποτέλεσμα»,

«Η στρατηγική παίζει σημαντικό ρόλο»,

«Ένας/Μια Διευθυντής-ντρια που έχει σαφείς στόχους μπορεί να τους αξιοποιήσει»,

«Σίγουρα μπορεί να συμβάλει, ώστε τα αποτελέσματα στο κομμάτι που αφορά τους μαθητές-τριες και τους γονείς, τη συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα, θα μπορεί να συμβάλει, ώστε τα αποτελέσματα να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο θετικά».

Ο/Η Διευθυντής-ντρια σημειώνουν είναι εκείνος που μπορεί να προλάβει αστοχίες των εκπαιδευτικών, εφόσον, όμως, έχει και τα κατάλληλα εφόδια γι' αυτή τη θέση, όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε πρακτικό και, ίσως, αυτό να είναι ένα αγκάθι στη διοίκηση κάποιων σχολείων σήμερα:

«Καθοδηγητής και εμπνευστής ο Διευθυντής και να προλάβει κάποιες αστοχίες εκπαιδευτικών»,

«Ηγέτης είναι αυτός που έχει ανοιχτούς ορίζοντες, είναι αυτός που ακούει, που προχωράει μπροστά, είναι αυτός ο οποίος φέρει νέες προοπτικές, άρα, λοιπόν, είναι πολύ βασικό να έχουμε εκπαιδευμένους ηγέτες - προσοχή όμως, σωστά εκπαιδευμένους όχι απλά θεωρητικά εκπαιδευμένους»,

«Σήμερα το εκπαιδευτικό μας σύστημα περισσότερο παρά ποτέ στερείται Διευθυντών-ντριών σχολείων, σωστών και ικανών Διευθυντών-ντριών».

Κάποια Στελέχη της Εκπαίδευσης θέτουν ως σημαντική προϋπόθεση, η Ηγεσία να κάνει σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της Σχολικής

Μονάδας, να συνεργάζεται αρμονικά μαζί του και να συναποφασίζει, ώστε να υπάρχει ένα καλό σχολικό κλίμα, ικανό να καθορίσει λεπτές ισορροπίες μεταξύ όλων των εμπλεκομένων και να καθορίζει την αποτελεσματικότητα των όποιων στόχων θέτει ο/η Διευθυντής-ντρια. Αναφέρουν σχετικά:

«Μόνος του ο/η Διευθυντής-ντρια δεν μπορεί να καταφέρει πράγματα, πιστεύω ότι το καλό σχολικό κλίμα επιδρά σε όλα αυτά»,

«Θα πρέπει να ακούει τους εκπαιδευτικούς που έχει στο σχολείο του ο/η Διευθυντής-ντρια, να αφογκράζεται το κλίμα της σχολικής κοινότητας, είναι σημαντικό να συνεργάζεται, να αφογκράζεται, να ενημερώνει, να είναι υποστηρικτής σε όλους στην σχολική κοινότητα, τόσο στους μαθητές-τριες όσο και στους εκπαιδευτικούς που διοικεί»,

«Εγώ θα σας έλεγα πως δεν αρκεί μόνο αυτό, επιδρά ναι, αλλά δεν μπορώ να το ξεχωρίσω, ότι η Ηγεσία είναι το μεγαλύτερο πράγμα που επιδρά, ότι ο/η Διευθυντής-ντρια είναι που επιδρά στα θετικά αποτελέσματα του σχολείου. Θα έβαζα σαν πρώτο τη συνεργασία όλων»,

«Ο/Η Διευθυντής-ντρια πρέπει να έχει όλες τις δεξιότητες προσωπικές, επαγγελματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είναι το πιο σημαντικό κομμάτι μιας Σχολικής Μονάδας»,

«Θα με βρει σύμφωνη, είναι σημαντικός ο ρόλος της Ηγεσίας όσον αφορά τη Στρατηγική, σημαντικός όσον αφορά τους Ανθρώπους και τα Μέσα και τους Πόρους».

Σύμφωνα με όσα αναφέρουν τα Στελέχη της Εκπαίδευσης τα παραπάνω θέτουν τις βάσεις για τις επιδράσεις της δεύτερης ομάδας κριτηρίων του Μοντέλου, αυτών των Αποτελεσμάτων και, συγκεκριμένα, τα Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών να επιδρά στα Αποτελέσματα των Μαθητών και κατά προέκταση σε εκείνα των Γονέων. Ένας ικανοποιημένος από τη δουλειά του εκπαιδευτικός θα αποτυπώσει αυτή τη θετική του διάθεση και στο εκπαιδευτικό

του έργου, με αποδέκτες τους άμεσα ενδιαφερόμενους, τους ίδιους τους/τις μαθητές-τριές του:

«Όταν ένας εκπαιδευτικός κάνει εξαιρετικά τη δουλειά του, αναδεικνύει το δυναμικό των παιδιών και τα παιδιά έρχονται με μεγαλύτερη όρεξη στο σχολείο κι έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Καταγράφεται και στους γονείς γιατί αυτό μεταφέρεται από αυτά στο σπίτι»,

«Το έργο αυτό αποτυπώνεται ως συνέπεια στους/στις μαθητές-τριες, γονείς, δηλαδή στους άμεσα επωφελούμενους από τις υπηρεσίες του οργανισμού»,

«Όταν είναι ικανοποιημένος ο εκπαιδευτικός αυτό φαίνεται και στον τρόπο που διδάσκει - με μεγαλύτερη όρεξη, έχει και καλύτερες σχέσεις και με τους/τις μαθητές-τριες, αλλά και με τους γονείς»,

«Μια αλυσίδα πραγμάτων, Ηγεσία, Στρατηγικές, μαθησιακό αποτέλεσμα και σαφώς επικοινωνία»,

«Αποδέκτες που είναι οι μαθητές-τριες και οι γονείς, και θα μείνουν ικανοποιημένοι και η ικανοποίηση αυτή είναι το feedback προς τους εκπαιδευτικούς, ότι προχωρείς καλά».

Τέλος, κάποια Στελέχη αναρωτιούνται τι είναι αυτό που ορίζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και πόσο αυτό συμβάλλει στις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια των Προϊστάμενων και Διευθυντών-ντριών:

«Βέβαια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τι ακριβώς εννοούμε;»,

«Εδώ μπαίνουν θέματα. Βέβαια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τι ακριβώς εννοούμε για να ικανοποιηθούν και οι μαθητές-τριες. Εδώ υπάρχει μεγάλη συζήτηση για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και περιλαμβάνει πολλά πράγματα, δεν ξέρω τι σκέφτονται οι άνθρωποι που απάντησαν, τι εννοούσαν, έναν καλύτερο μισθό, μια καλύτερη συμπεριφορά;».

8η Ερώτηση

Από τη σύγκριση των απαντήσεων Εκπαιδευτικών με αυτές των Διευθυντών-τριών / Προϊστάμενων των Σχολικών Μονάδων προκύπτει:

- *Για τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες, συμφωνούν εκατέρωθεν για τις υψηλές επιδράσεις όλων των κριτηρίων: «Στρατηγική», «Άνθρωποι» και «Μέσα & Πόροι» προς αυτές*
- *Για τις Διοικητικές Διαδικασίες, και τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, διαφωνούν στην επίδραση του κριτηρίου «Άνθρωποι» προς αυτές.*

Τι έχετε να σχολιάσετε σχετικά μ' αυτά;

Η σύμπνοια απόψεων στις απαντήσεις τόσο των Διευθυντών-τριών όσο και των εκπαιδευτικών για τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες χαρακτηρίστηκε ως μονοσήμαντη και μονομερής από τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, καθώς σημείωσαν ότι διαφαίνεται και οι δύο ομάδες ερωτηθέντων να ενδιαφέρονται μόνο για το «φαίνεσθαι» της Σχολικής τους Μονάδας προς την τοπική κοινωνία και όχι για την ουσία καθαυτή ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα σχολείο. Θεωρούν ότι όλες οι Διαδικασίες Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές είναι αλληλένδετες μεταξύ τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Όχι, δεν συμφωνώ»,

«Το θεωρώ αναμενόμενο, είναι για το «φαίνεσθαι», όχι για την υποδομή και την προετοιμασία»,

«Τη θεωρώ πολύ μονομερή αυτή την απάντηση, εμπλέκονται όλες οι Διαδικασίες είναι αλληλένδετες»,

«Δεν έχουν κατανοήσει σαφώς σε όλη του τη διάσταση τον ρόλο του σχολείου και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Αυτή η σχέση δεν είναι μονοσήμαντη, είναι πολυσήμαντη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του σχολείου είναι πολυδιάστατος αλλά δεν το έχουμε κατανοήσει»,

«Κατά την άποψή μου δεν λειτουργεί καλά το σχολείο όταν σκεφτόμαστε έτσι, με την έννοια ότι τον/την Διευθυντή-ντρια τον θέλουμε μόνο για τα προγράμματα, τις γιορτές κλπ., επίσης τους ανθρώπους εκεί στο «φαίνεσθαι» δηλαδή. Δεν προχώρησαν να σκεφτούν την ουσία και, να σας πω την αλήθεια, άνθρωποι που απαντούν έτσι δεν έχουν προχωρήσει και μέσα τους στην ουσία θεωρώ»,

«Ναι, μου είναι λίγο περίεργο γιατί το λένε αυτό γιατί δεν είναι δυνατόν να ξεκόβουμε τις Διαδικασίες, για μένα σε μια Σχολική Μονάδα οι Διοικητικές, οι Εκπαιδευτικές και οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες είναι αλληλένδετες»,

«Είναι τόσο αλληλένδετη η σχολική ζωή που δεν μπορώ να αντιληφθώ ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να πει δεν γνωρίζω».

Οι λόγοι για τους οποίους απάντησαν σχετικά με τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες μ' αυτό τον τρόπο πιστεύουν ότι ίσως είναι:

α) η ευκολία στην προβολή του σχολείου μέσα από την πραγματοποίηση των Παιδαγωγικών Διαδικασιών - πολλές φορές και χωρίς τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών:

«Είναι η πιο ανώδυνη εμπλοκή, γιατί, αν ένας καλός Διευθυντής-ντρια έχει καλή συνεργασία με τους γονείς, σωστά οργανώνει εκδηλώσεις κλπ. και συνεργάζεται με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, αυτή είναι η εύκολη λύση που δεν τους αγγίζει και την κάνει τη Σχολική Μονάδα να φαίνεται και πολλές φορές χωρίς την εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών»,

β) η τυχόν χρηματοδότηση που μπορεί να λαμβάνουν από κάποια προγράμματα:

«Πιστεύω ότι έχει σχέση με τα μέσα, εφόσον τα προγράμματα φέρνουν νερό στο μύλο των οικονομικών του σχολείου γι' αυτό επηρεάζεται το ένα από το άλλο, ενώ στο άλλο τους βλέπουν μόνο ποσοτικά τους δείκτες, δεν τους βλέπουν ποιοτικά»,

γ) η προσωρινή τοποθέτηση του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο που πιθανώς να καθορίζει κουλτούρες και νοοτροπίες αμφοτέρων:

«Μπορεί να γίνεται αυτό αν το δούμε σε ένα πολύ κοντινό πλαίσιο λειτουργούν έτσι (είμαι αναπληρωτής, είμαι διευθυντής που τοποθετήθηκα από τον πίνακα μέχρι το τέλος της θητείας). Αν όμως ο στόχος σου είναι ότι εγώ θα ζήσω εδώ τα επόμενα χρόνια και θα πρέπει αυτό το μέρος που ζω και λειτουργώ να το βελτιώνω και να με γνωρίσει και η κοινωνία από το μακροχρόνιο έργο κι όχι από το βραχυχρόνιο το οποίο θα προσφέρω, έχει μια τεράστια διαφορά»,

δ) κάτι το συνηθισμένο και ανώδυνο:

«Αυτό είναι μάλλον για μένα μια συνηθισμένη απόδοση των ικανοτήτων ενός Διευθυντή, αυτόν τον άξονα, στις παιδαγωγικές δράσεις, είναι η πιο ανώδυνη εμπλοκή», αλλά και

ε) η σπουδαιότητα που τους αποδίδεται από τους γονείς και το κοινωνικό και τοπικό περίγυρο για τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες:

«Πιστεύω ότι συμβαίνει γιατί πραγματικά οι εκδηλώσεις του κάθε σχολείου έχουν μεγάλη ιστορία πάντα».

Οι λόγοι αυτοί βέβαια παρουσιάζουν μια τάση των εκπαιδευτικών αποστασιοποίησης από τις Διοικητικές Διαδικασίες, αλλά και από τις Εκπαιδευτικές – ίσως γιατί δεν αισθάνονται την απαραίτητη στήριξη από τους/τις Διευθυντές-ντριες. Συνολικά, δηλαδή, να μην αντιλαμβάνονται ότι όλες οι διαδικασίες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους:

«Οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται τόσο πολύ για τις Διοικητικές Διαδικασίες, όπως είπαμε νωρίτερα, όσο για τις σχέσεις τους με άλλους φορείς που, όπως είπαμε, περιλαμβάνονται στον όρο Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, δεν τους ενδιαφέρει τόσο η σχέση με τους άλλους φορείς όσο αυτή καθαυτή η παιδαγωγική διάσταση του έργου»,

«Θα πω τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, εδώ αυτό - ναι - πιθανώς δικαιολογημένα ισχύει ποιος είναι ο ρόλος του/της Διευθυντή-ντριας σύμφωνα

με το καθηκοντολόγιο, αναφορικά με τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες, συρρικνώθηκε κι ίσως δεν εφαρμόστηκε ποτέ»,

«Δεν είναι, όμως, το σχολείο μόνο αυτό, το σχολείο έχει κι ένα κομμάτι που είναι η διοικητική οργάνωσή του, το αρχείο του, η ψηφιακή του επικοινωνία, η προβολή του κλπ. - δηλαδή ένα σχολείο το βλέπουμε σαν συνολικό οργανισμό, δεν βλέπουμε το σχολείο μόνο για την προσφορά παιδαγωγικού έργου, είναι μια υπηρεσία»,

«Είναι μόνο για το «θεαθήναι» και κοιτάνε μόνο το ποσοτικό ενώ η εκπαιδευτική λειτουργία είναι κυρίως ποιοτική. Δεν μπορούμε να πούμε πήρα τόσα χρήματα από αυτό το πρόγραμμα, αυτό με χρηματοδότησε και πήρα και δέκα υπολογιστές για το σχολείο. Το θέμα είναι πώς θα χρησιμοποιήσεις τους υπολογιστές, στο μάθημα πχ.»,

«Η Ηγεσία και το σύνολο του Συλλόγου των Διδασκόντων-ουσών εμπλέκονται και επηρεάζουν θετικά τις Διαδικασίες».

Επίσης, σχολιάστηκε και ο ρόλος των Συντονιστών-τριών Εκπαίδευσης ως μια υπάρχουσα παθογένεια, ο οποίος δεν είναι ξεκάθαρος σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία και θα μπορούσε να λειτουργήσει ως καταλύτης στην καθοδήγηση και τη συμβουλευτική όλων εκείνων των λειτουργιών που διαδραματίζονται μέσα σε κάθε Σχολική Μονάδα:

«Ποιος είναι πραγματικά ο ρόλος του Συντονιστή-τριας και ποιος θα έπρεπε να είναι;»,

«Να το κάνω λίγο πιο εξειδικευμένο, δεν προβλέπεται καμία διαδικασία όπου θα μπορούσε ο/η Διευθυντής-ντρια του σχολείου, ο Σύλλογος Διδασκόντων-ουσών οι Συντονιστές-τριες να καθίσουν κάτω και να πουν, ξέρετε τι θέλουμε να κάνουμε, αυτό στη σχολική μονάδα, σ' ότι αφορά τη διοίκηση αποφασίζουμε γι' αυτά, σ' ότι αφορά το παιδαγωγικό κομμάτι, θέλουμε να εφαρμόσουμε αυτή τη μέθοδο, πες μας κύριε-α Συντονιστή-τρια πώς θα γίνει αυτό, ποιος θα είναι ο ρόλος σου, ποια θα είναι η ανατροφοδότηση. Δεν υπάρχει αυτή η διαδικασία θεσμοθετημένη και σαφώς κανένας δεν την επιλέγει να την

κάνει και εδώ αγγίζουμε ένα άλλο κομμάτι ποιος είναι πραγματικά ο ρόλος του/της Συντονιστή-τριας και ποιος θα έπρεπε να είναι».

Επίσης, από την ανάλυση των συνεντεύξεων των Στελεχών της Εκπαίδευσης φαίνεται πως ένα τέτοιο εύρημα σχετικά με τις Διοικητικές Διαδικασίες να σχολιάστηκε ως κάτι αναμενόμενο, αλλά ταυτόχρονα και ως κάτι που δεν θα πρέπει να συμβαίνει:

«Είναι αναμενόμενο, όχι ότι το δικαιολογώ, απλώς το αιτιολογώ».

Αιτιολογώντας τις απαντήσεις τους, σημείωσαν ότι οι Διευθυντές-τριες/Προϊστάμενοι-ες, από τη μια μεριά, πιστεύουν ότι οι Διοικητικές Διαδικασίες είναι δική τους αρμοδιότητα και οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, αποποιούνται οποιαδήποτε ευθύνη στο κομμάτι αυτό, καθώς θεωρούν ότι δεν άπτεται στα καθήκοντά τους ή ακόμη κι αν συμμετέχουν ίσως να μην φαίνεται κάπου η συμμετοχή τους αυτή. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Ίσως οι Διευθυντές-ντριες το θεωρούν αυτό για το γεγονός ότι πολλές φορές θέλουν από μόνοι τους να φέρουν εις πέρας πράγματα»,

«Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ένα κομμάτι έξω από αυτούς και ότι δεν αξίζει να σχολιάσουν (Διοικητικές Διαδικασίες)»,

«Δικαίως το απάντησαν οι Διευθυντές-ντριες γιατί έβαλαν μέσα, πόσο σημαντικοί είναι οι «Άνθρωποι» της Σχολικής Μονάδας, οι εκπαιδευτικοί προφανώς δεν το έβαλαν, γιατί θεωρούν ότι ανεξαρτήτως αν συμβάλλουν ή όχι το διοικητικό αποτέλεσμα έχει να κάνει μόνο με τον/την Διευθυντή-ντρια, δηλαδή δεν έχει να κάνει με τους ίδιους»,

«Δεν είναι το απολυτό και σωστό και λογικό να κλείνομαι ως ηγέτης σ' ένα δικό μου κόσμο, να τα φορτώνομαι όλα πάνω μου, γιατί είμαι ικανός ή γιατί θεωρώ ότι είμαι ικανός και να τα φέρνω εις πέρας, όταν έχεις μια ομάδα ανθρώπων την οποία έχεις αφήσει ευγενικά έξω από το παιχνίδι, οι οποίοι θα μπορούσαν όντως να σου προσφέρουν έργο και να έχουν εικόνα πάνω σε όλο αυτό».

Όμως, όπως τονίζουν, σύμφωνα και με το Προεδρικό Διάταγμα είναι ευθύνη των ίδιων των Διευθυντών-ντριων να κάνουν καταμερισμό των Διοικητικών Διαδικασιών και να δημιουργήσουν μια κουλτούρα συνεργασίας στο Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών, ώστε να υπάρχει δημιουργική αλληλεπίδραση, άρα και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στις Διοικητικές Διαδικασίες και κατ' επέκταση στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αναφέρουν σχετικά:

«Τότε πώς γίνεται η κατανομή των αρμοδιοτήτων στην αρχή της χρονιάς σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα»,

«Διαφωνώ, πρέπει να κάνει (ο/η Διευθυντής-ντρια) τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και να κινητοποιήσει τον Σύλλογο έτσι, ώστε να υπάρχουν επιδράσεις σε όλους αυτούς τους παράγοντες»,

«Αυτό δείχνει για μένα ένα αρνητικό αποτέλεσμα με την έννοια ποια: ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αφήσει τη διοίκηση στα χέρια του/της Διευθυντή-ντριας η του/της Προϊστάμενου-ης και ειδικά για τα σχολεία δεν είναι ούτε επιχείρηση, ούτε ίδρυμα, ούτε τίποτα, ειδικά για τα σχολεία θα πρέπει τη διοίκηση να την ασκούν όλοι μαζί»,

«Αυτό είναι και ευθύνη του Διευθυντή, θα πρέπει να βάλει κάποια σειρά εκεί πέρα με την έννοια κάποιους κανόνες, δεν υπάρχει αυτή η κουλτούρα συνεργασίας»,

«Είναι κάτι αναμενόμενο και θεωρώ την ευθύνη την έχει ο/η Διευθυντής-ντρια, να δείξει την συλλογικότητα της Σχολικής Μονάδας όπου τίποτα δεν είναι ξεκομμένο, είναι ένα κοινωνικό σύνολο».

Όπως υποστηρίζουν, ίσως να υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι ατομική υπόθεση των ίδιων το πώς διαχειρίζονται τα πεπραγμένα της τάξης τους, λειτουργώντας ως μονάδες, περιοριστικά και αδυνατούν να δουν το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου μέσα σε μία σχολική μονάδα και πώς αυτό μεταφράζεται σε όραμα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Μήπως οι εκπαιδευτικοί βλέπουνε πιο περιοριστικά ως προς το δικό τους παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο κι όχι ως όραμα του σχολείου ως συλλογική επίδραση, το βλέπουν ως προς τι προσφέρουν οι ίδιοι ως άτομα κι όχι με την έννοια ευρύτερης αντιμετώπισης του έργου του σχολείου ως συλλογικής προσπάθειας;»,

«Οι εκπαιδευτικοί βλέπουνε τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες που παράγουν οι ίδιοι ας το πω έτσι, χωρίς όμως να σκέφτονται τι προϋποθέσεις χρειάζονται τόσο για τους ίδιους όσο και για την σχολική μονάδα»,

«Ίσως γιατί ο εκπαιδευτικός έχει την άποψη ότι μπαίνω κάνω το μάθημά μου και τίποτα άλλο»,

«Ο κάθε εκπαιδευτικός βλέπει μόνο το δικό του προσωπικό έργο που κάνει και σ' αυτό περιορίζεται».

Ίσως ακόμη όπως σημειώνουν τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, να πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι τα Μέσα & Πόροι θα έπρεπε να έχουν πρωταρχική θέση στην επίδραση των Εκπαιδευτικών Διαδικασιών, καθώς παίζουν καθοριστικό ρόλο στο διδακτικό τους έργο και στη συνέχεια να ακολουθούν τα υπόλοιπα κριτήρια:

«Η πρώτη σκέψη μπορεί να είναι αυτή αλλά συνεπικουρώντας μια κατάσταση μπορεί και τα Μέσα και οι Πόροι να συμβάλλουν»,

«Τα Μέσα και οι Πόροι επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία, συνεπώς το διδακτικό έργο, άρα και τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες».

Κάτι τέτοιο βέβαια, μπορεί να συμβαίνει:

α) ως απόρροια της ρουτίνας που βιώνουν:

«Ο καθένας έχει μια ρουτίνα και αυτή είτε επηρεάζει θετικά είτε αρνητικά, δεν επιδέχεται δηλαδή παρεμβάσεις»,

β) στην απουσία κουλτούρας λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών:

«Χρειάζεται να αλλάξει είναι μια νοοτροπία, άρα η εκπαίδευση του ανθρώπου»,

«Λείπει η επιμόρφωση λείπει η ευρύτερη γνώση, λείπει η παιδεία από τους εκπαιδευτικούς»,

«Δεν πιστεύω ότι είναι στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού να αυτοβελτιώνεται να μαθαίνει να επιμορφώνεται»,

γ) στα κενά στον σχεδιασμό και τη στρατηγική που ακολουθούν:

«Δεν μπορεί, δηλαδή, να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι δεν είναι θέμα στρατηγικής, ενός σχεδιασμού, πώς θα πορευτείς, να περιμένεις και κάποια αποτελέσματα, να μην είναι μια διαδικασία λίγο χύμα, χωρίς στόχο, χωρίς μέσα, χωρίς αποτελέσματα, να καταγράψω κάτι - πότε δεν θα έχω κάποιο καλό αποτέλεσμα»,

δ) στην έλλειψη επαγγελματισμού, αφού συνηθίζουν να λειτουργούν πρώτιστα ως μονάδες κι όχι συλλογικά:

«Δεν είναι το σχολείο του/της Διευθυντή-ντριας, δεν είναι το σχολείο των οργανικών, είναι το σχολείο όλων»,

«Δυστυχώς θα πρέπει να βγάλουμε το εγώ του καθενός και γι' αυτό δεν υπάρχει θετική εικόνα και να μπούμε στο εμείς, αλλαγή κουλτούρας από το εγώ στο εμείς»,

«Λειτουργούμε σαν μονάδες και ότι η συλλογικότητα δεν μας χαρακτηρίζει κι εγώ πιστεύω ότι μια πηγή κακού αυτού του θέματος είναι ότι δεν είμαστε επαγγελματίες»,

«Δεν είμαστε επαγγελματίες, διότι ο επαγγελματίας θα αφήσει έξω τα συνδικαλιστικά, ιδεολογικά, κοινωνικά ή ό,τι άλλο, όλες αυτές τις απόψεις του για να κάνει σωστά τη δουλειά του και η δουλειά του έχει αρχή και τέλος, έναν κύκλο πραγμάτων που πρέπει μέσα σ' αυτήν να διαμορφώνεται ή ακόμη και στην κόπωση που αισθάνονται από το εκπαιδευτικό τους έργο» και

ε) επειδή οι όποιες αλλαγές στην εκπαίδευση δρομολογούνται από τις διοικήσεις κι όχι από την βάση των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική λειτουργία:

«Η εκπαιδευτική λειτουργία αλλάζει συχνά από πάνω προς τα κάτω, άρα δεν έχει σημασία τι αλλαγή γίνεται, εγώ αυτό ήξερα αυτό κάνω».

Για όλα αυτά τα προβλήματα προτείνονται από τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, στους/στις Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες πρωτοβουλίες καλλιέργειας συλλογικής συνείδησης και προτάσεις επιμόρφωσης, από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας ένα σχέδιο στήριξης των εκπαιδευτικών, με μετεκπαίδευση ανά διαστήματα που να μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της υπάρχουσας νοοτροπίας και να τους καθιστά αξιόμαχους εκπαιδευτικούς μέχρι τα γεράματά τους. Αναφέρουν σχετικά:

«Η φιλοσοφία δεν μπαίνει μέσα στην στρατηγική, δεν μπαίνει μέσα στη ηγεσία. Για μένα η ηγεσία σημαίνει ότι εδώ και τώρα πρέπει να αλλάξουμε την αντίληψή μας με δημοκρατικές αρχές άλλα και με στήριξη, πρέπει κάποιος να έχει την κεντρική ευθύνη όλων αυτών των πραγμάτων»,

«Η προσωπική μου άποψη είναι ότι καλώς ή κακώς έχουμε ένα επάγγελμα αρκετά ψυχοφθόρο. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός κατ' εμέ με ευθύνη του κράτους να βγαίνει από τη σχολική τάξη, να μετεκπαιδευτεί, θα λέγεται ένα εξάμηνο, θα λέγεται τρίμηνο, θα λέγεται ετήσια βάση, να τον προετοιμάζεις, να τον χαλαρώσεις, να ξεκουραστεί από το άγχος και την τριβή της καθημερινότητας και να τον επαναφέρεις στην καινούργια κουλτούρα και τον έχεις αξιόμαχο μέχρι τα βαθιά του γεράματα. Αυτό τουλάχιστον από τα είκοσι χρόνια και μετά μέχρι να φτάσει στα σαράντα της υπηρεσίας θα έπρεπε ανά πενταετία να γίνεται».

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, το κριτήριο «Άνθρωποι» είναι το σημαντικότερο όλων και η κινητήρια δύναμη μιας Εκπαιδευτικής Διαδικασίας, όπου τα πάντα ξεκινούν και τελειώνουν από τη συνειδητοποίηση αυτής της εσωτερικής ανάγκης, δίνοντας ώθηση για αλλαγή νοοτροπίας:

«Άνθρωπος, όλα τα κάνει ο άνθρωπος, αυτός είναι που θα κινήσει ανάλογα με το επίπεδο που έχει όλη τη διαδικασία»,

«Τα Μέσα και οι Πόροι είναι τόσο δευτερεύον, θεωρώ ότι είναι απαραίτητο άλλα δευτερεύον στην κλίμακα των προτεραιοτήτων, θα το έβαζα κάτω κάτω. Το πρώτο θα έβαζα το Κριτήριο Άνθρωποι, τη Στρατηγική και μετά τα Μέσα και τους Πόρους»,

«Από την άλλη τι να κάνω αν έχω τους πόρους και δεν έχω έναν καλό δάσκαλο-α, δηλαδή έχω μόνο το ένα».

9η Ερώτηση

Πώς σας φαίνεται γενικά το Μοντέλο EFQM για την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σχετικά με τους άξονες προς διερεύνηση που προτείνει; Ποιο από τα παραπάνω 5 Κριτήρια του Μοντέλου EFQM (Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες: Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) θεωρείτε εσείς ως το πιο σημαντικό μέσα σε μια Σχολική Μονάδα και γιατί;

Τα ερωτηθέντα Στελέχη της Εκπαίδευσης βλέπουν θετικά το Μοντέλο EFQM, χαρακτηρίζοντάς το ως ένα ολοκληρωμένο, εύστοχο, εύχρηστο και συμβατό με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εργαλείο Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Επίσης, περιλαμβάνει τους βασικούς άξονες της εκπαίδευσης και τόνισαν ότι το μοντέλο αυτό έχει προοπτικές τόσο για μορφές εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, όσο και για Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, ανάλογα πώς θα αξιοποιηθεί. Αναφέρουν σχετικά:

«Είναι ολοκληρωμένο εργαλείο»,

«Σαν μοντέλο το βλέπω θετικό, το έχω διδαχτεί σαν επιμόρφωση μακροχρόνια. Το βλέπω ως το ιδανικό μοντέλο»,

«Νομίζω ότι το μοντέλο που χρησιμοποιείται, ανταποκρίνεται πάρα πολύ στην ελληνική πραγματικότητα αυτού του χρονικού διαστήματος»,

«Ως προς τους άξονες που χρησιμοποιεί νομίζω πως είναι to the point, νομίζω ότι είναι εύστοχη η διαμόρφωσή του»,

«Αν και δεν γνωρίζω το μοντέλο, νομίζω είναι to the point, είναι ακριβώς αυτά που μας απασχολούν, είναι αυτά τα ζητήματα που μας απασχολούν με τη πολιτεία, τώρα την Αυτοαξιολόγηση την ετεροαξιολόγηση»,

«Έτσι όπως το βλέπω, δε νομίζω ότι θα ήθελα να προσθέσω, έχει τα βασικά πράγματα»,

«Το μοντέλο μου φαίνεται καλό. Περιλαμβάνει γενικότερα εν πολλοίς όλη την εκπαίδευση».

Οι όποιες επιφυλάξεις των Στελεχών Εκπαίδευσης σχετικά με το Μοντέλο EFQM προκύπτουν, επειδή δεν το γνώριζαν από πριν για να έχουν γνώση της εφαρμογής τους στην πράξη:

«Ως μοντέλο είναι ένα εργαλείο, το οποίο δεν μπορώ να κρίνω αφού το βλέπω τώρα για πρώτη φορά»,

«Δεν ξέρω αν είναι εύχρηστο»,

«Δεν μπορώ να έχω γνώμη για την αποτελεσματικότητα».

Θεωρούν ότι το σημαντικότερο όλων είναι η αντικειμενική ανάλυση των αποτελεσμάτων, καθώς, όπως τόνισαν, όλες οι παράμετροι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και, πρωτίστως, το γεγονός της πολυπλοκότητας και δυσκολίας που χαρακτηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών μέσα σε μια Σχολική Μονάδα:

«Σχετικά με το μοντέλο θα έλεγα όσον αφορά τα αποτελέσματα βεβαίως αυτά πρέπει να ψάξουμε να βρούμε, αυτά πρέπει να εξετάσουμε, τους τρόπους που θα εξεταστούν. Εκεί εκτιμώ ότι πρέπει να γίνει μεγάλη συζήτηση και την εσωτερική αλλά και την εξωτερική αξιολόγηση και στον τρόπο που θα προσεγγίσουμε και θα αναλύσουμε τα τυχόν αποτελέσματα που θα βρούμε»,

«Είναι τόσο δύσκολη η δουλειά του εκπαιδευτικού που μόνο όποιος βρίσκεται μέσα σ' αυτήν μπορεί να το καταλάβει, ώστε τα αποτελέσματα είναι

δύσκολο να είναι σωστά αν εκτιμηθούν ξέχωρα σωστά, ένα-ένα, να ληφθούν οι λόγοι κι όχι οι αριθμοί, όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την κάθε παράμετρο».

Θεωρούν ότι όλα τα κριτήρια είναι σημαντικά στο Μοντέλο EFQM, με αλληλένδετες σχέσεις που ενυπάρχουν μεταξύ τους, επηρεάζοντας το ένα το άλλο και αν δοθεί περισσότερη έμφαση σε κάποιο από αυτά θα κλονιστούν οι σχέσεις αυτές, άρα και η αποτελεσματικότητα του μοντέλου. Αναφέρουν χαρακτηριστικά:

«Δεν νομίζω ότι μπορώ να απομονώσω κάποιο»,

«Και φυσικά δεν προκρίνω κανέναν από αυτούς τους άξονες, γιατί κανένας από μόνος του δεν μπορεί να δώσει αποτελέσματα ή δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τους άλλους, δεδομένου ότι όταν κάνουμε μια αξιολόγηση δεν μπορούμε να παραβλέψουμε κανένα»,

«Σαφώς το ένα με το άλλο αλληλοεπηρεάζονται»,

«Δεν μπορώ να ξεχωρίσω κάτι, γιατί μετά θα έδινα το προβάδισμα σε κάποιο και τα άλλα θα πήγαιναν πίσω»,

«Όλα αυτά είναι αλληλένδετα, συνδυασμός όλων»,

«Όλα είναι συνδυασμός μεταξύ τους, δηλαδή δεν μπορώ να πω ότι μόνο οι Άνθρωποι, τα Μέσα & Πόροι θα αλλάξουν το σύστημα χωρίς να υπάρχει Στρατηγική»,

«Και ενώ και η διοικητική λειτουργία είναι κατεξοχήν σημαντική, άλλα και την εκπαιδευτική λειτουργία δεν την ξεχωρίζω και η παιδαγωγική είναι σημαντική, αλλά βλέπουμε από τα ερωτηματολόγια που πήρατε να παραγνωρίζονται».

Κάποια Στελέχη της Εκπαίδευσης ξεχωρίζουν το κριτήριο «Άνθρωποι» ως το σημαντικότερο όλων, καθώς υπάρχουν λαμπρά παραδείγματα στην ιστορία της εκπαίδευσης που μας το υπενθυμίζουν αυτό ακόμα και σήμερα. Παράλληλα,

επισημαίνουν την υποχρεωτικότητα στην παροχή κατάλληλων μέσων και πόρων με στόχο την υποβοήθηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και την ουσιαστική «επένδυση» στο έμφυλο υλικό με γνώσεις, εφαρμόσιμες αλλά και ανταποδοτικές στους άμεσα ωφελούμενους τους/τις μαθητές-τριες, που ταυτόχρονα δε θα συμβάλλουν και στη δική τους επαγγελματική εξέλιξη. Σχετικά αναφέρουν:

«Αυτό δεν μειώνει τα υπόλοιπα, απλά αν είχα να διαλέξω μεταξύ αυτών τονίζω την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού»,

«Θεωρώ, όμως, ότι οι άνθρωποι παίζουν ίσως τον σημαντικότερο ρόλο και σε αυτό το μοντέλο και σε κάθε μοντέλο»,

«Μέσα σε ένα σχολείο, να μην υπάρχει Διευθυντής-ντρια, να μην υπάρχει Στρατηγική, ούτε Μέσα και Πόροι, υπάρχουν Άνθρωποι κι αυτοί οι Άνθρωποι με το μεράκι τους θα βρουν τον τρόπο τους, όσο το δυνατόν να παρέχουν το διδακτικό έργο που χρειάζεται. Η ποιότητα των Ανθρώπων»,

«Αλλά θα ξεχωρίσω τον Άνθρωπο που θα πρέπει, κατά τη γνώμη μου, η ελληνική πολιτεία να δώσει βάση να ικανοποιήσει τον εκπαιδευτικό επαγγελματικά και οικονομικά και να του δώσει και τους πόρους και τον εξοπλισμό, να τον επιμορφώσει τακτικά, επαναλαμβάνω υποχρεωτική επιμόρφωση και, φυσικά, να ζητήσει και απολογισμό στα χρήματα που θα ξοδέψει των επιμορφώσεων. Όχι μια επιμόρφωση μαθαίνω πέντε πράγματα πάω σπίτι μου και δεν θυμάμαι τίποτα ή δεν τα εφαρμόζω».

10η Ερώτηση

Η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, πιστεύετε ότι πρέπει να εφαρμοστεί; Αν ναι, με ποιες προϋποθέσεις και σε τι θα ωφελήσει;

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων κατέδειξε πως τα Στελέχη της Εκπαίδευσης συμφωνούν με την αναγκαιότητα της εφαρμογής της

διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, με απώτερο στόχο την βελτίωσή τους:

«Πιστεύω ότι πρέπει να εφαρμοστεί, απόλυτα»,

«Είμαι υπέρ της αξιολόγησης. Έχω ασχοληθεί με την αξιολόγηση»,

«Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας είναι κάτι που αφορά τη Σχολική Μονάδα και μπορεί να αναδειχθεί σε ένα σημαντικό εργαλείο για την ουσιαστική βελτίωσή της»,

«Ναι, πιστεύω ότι μπορεί να εφαρμοστεί η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης»,

«Η Αυτοαξιολόγηση, τη θεωρώ εκ των ων ουκ άνευ, θα πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε. Γι' αυτό την Αυτοαξιολόγηση τη θεωρώ το πιο βασικό εργαλείο που μπορούμε να μάθουμε πράγματα και να βελτιωθούμε»,

«Πρέπει να εφαρμοστεί», μια διαδικασία να κατατάξει τις Σχολικές Μονάδες κι είναι κάτι που δεν το θεωρώ απαραίτητα κακό»,

«Είμαι υπέρ της εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης»,

«Με βρίσκει σύμφωνη η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, χωρίς αυτήν νομίζω δεν μπορούν να καταγράφουν ούτε τα υπέρ ούτε τα κατά και πάνω σ' αυτά τα κατά θα πρέπει να επιμείνουμε σε μια Αυτοαξιολόγηση, γιατί συνήθως είναι και ανάγκη μας να αναδείξουμε τι καλό κάναμε»,

«Θα πρέπει να διαμορφώσουμε μια σαφή εικόνα πώς είναι η σχολική μας κοινότητα»,

«Η Αυτοαξιολόγηση μιας Σχολικής Μονάδας είναι πολύ καλή γιατί έχεις μια εικόνα τι γίνεται στη Σχολική Μονάδα»,

«Είναι, όμως, μια διαδικασία που έτσι κι αλλιώς γίνεται».

Προϋποθέσεις κατά τα Στελέχη τη Εκπαίδευσης αποτελούν:

α) μια ουσιαστική σε περιεχόμενο και εμπειριστατωμένη διαδικασία που θα αξιολογείται διαρκώς, εντοπίζοντας αδυναμίες, μειονεκτήματα και θα αναδιαμορφώνεται:

«Τις προϋποθέσεις δεν μπορώ να τις πω εγώ, αλλά ένα καλό εργαλείο, μια καλή επιμόρφωση - ενημέρωση των εκπαιδευτικών για μια καλή πορεία, οι αναδιαμορφώσεις να χρειάζονται και ευελιξία, εννοείται όλα αυτά μπορούν να οδηγήσουν, ώστε να γίνουν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την κουλτούρα της Αυτοαξιολόγησης, θα ήταν το πρώτο που έλεγα»,

β) δεν θα είναι γραφειοκρατική, θα είναι ευέλικτη, ποιοτική κι όχι ποσοτική, δηλαδή κατατάσσοντας τα σχολεία με αριθμητικούς δείκτες σε καλά και λιγότερα καλά:

«Αρκεί να μην γίνει μια γραφειοκρατική διαδικασία, να καταγράψουμε να τελειώνουμε, αν έχει ουσιαστικό χαρακτήρα είναι μια μορφή φιλική για τον εκπαιδευτικό μορφή αξιολόγησης»,

«Δεν είμαι τόσο υπέρ της βαθμολόγησης»,

«Η αξιολόγηση δεν πρέπει να είναι πάντα απαραίτητα με αριθμητικά κριτήρια, υπάρχουν και τα ποιοτικά κριτήρια τα οποία είναι πολύ ξεκάθαρα, επίσης στο να καταδείξουν πού βρισκόμαστε»,

«Χρειάζεται ποιοτικές αλλαγές, ποιοτική βελτίωση, η ποσοτική είναι μια άλλη παράμετρος που στην παρούσα φάση οδήγησε και την όλη αντιπαράθεση»,

«Να μπορούμε πραγματικά να τα μετράμε όχι ανάγκη να τα βαθμολογούμε σε μια κλίμακα αριθμητική, αλλά να τα αποτυπώνουμε με τρόπο σαφή, να τα καταλαβαίνουμε όλοι κι όχι να είναι γενικόλογα γιατί ξέρει καθεμιά τι έχει κάνει στο σχολείο της, να υπάρχει μια προϋπόθεση να μπορούμε να αναγνωρίζουμε την εικόνα, να την διαπιστώνουμε, να την διατυπώνουμε και να τη συνομολογούμε»

γ) με ενέργειες πρόληψης και έγκαιρης ενημέρωσης του διδακτικού προσωπικού των Σχολικών Μονάδων από το Υπουργείο Παιδείας:

«Είναι, λοιπόν, απαραίτητο η πολιτεία από την πλευρά της να φροντίσει έγκαιρα το προσωπικό τους νόμους και τις εγκυκλίους να τα στέλνει έγκαιρα για την επόμενη χρονιά»,

«Ενημέρωση για τον τρόπο που μπορεί να γίνει για αξιολόγηση αν θέλουμε να έχουμε αποτελέσματα που να έχουν μια αξία»,

«Θα πρέπει η ελληνική πολιτεία να ξεκαθαρίζει νωρίς ότι ξέρετε εγώ θέλω από εσάς να σχεδιάσετε, να προγραμματίσετε όλο το σχολικό έτος, να ξέρετε τι θα κάνετε κάθε φορά, αφού μετρήσετε τις ανάγκες των μαθητών, γενικά της σχολικής κοινότητας - λοιπόν θα πρέπει η πολιτεία να το ξεκαθαρίζει νωρίς αυτό το πράγμα»,

δ) την έγκαιρη και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης:

«Τα οφέλη θα είναι πάρα πολύ σημαντικά μαζί με την επιμόρφωση, αυτή την αξιολόγηση την θεωρώ μέρος της επιμόρφωσης, την Αυτοαξιολόγηση»,

«Όχι πρώτα να μπει και μετά να ενημερωθούμε, αλλά πρώτα να ενημερωθούμε όλοι Διευθυντές-ντριες και συνάδελφοι-ισσες και μετά να εφαρμοστεί. Εδώ έχουμε το πρωτύπο σχήμα ότι πρώτα γίνεται και μετά επιμορφώνουν γι' αυτό υπάρχει αρνητισμός από τους εκπαιδευτικούς»,

ε) την άμεση παροχή των απαραίτητων μέσων που χρειάζονται τα σχολεία, για οργάνωση και σχεδιασμό από νωρίς, με ξεκάθαρους στόχους:

«Ολοκληρωμένη διαδικασία Αυτοαξιολόγησης και που να περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους της εκπαίδευσης, όλων των δεδομένων που επηρεάζουν τη σχολική ζωή»,

στ) καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης με επιμορφώσεις, δημοκρατικές διαδικασίες και αίσθημα συλλογικότητας και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων (σχολική κοινότητα, τοπική κοινωνία, αρμόδιοι φορείς κλπ.):

«Θα ξεκινήσουμε κάτι πάνω σε κάποιες βασικές δομές και θα λειτουργήσουμε ως ομάδα, ο/η Διευθυντής-ντρια, οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά, οι γονείς, η τοπική κοινωνία και μέσα από όλη αυτή τη στοχοθεσία να καταγράψουμε τα αποτελέσματά μας, να προγραμματίσουμε τις αλλαγές μας, να δούμε την επόμενη χρονιά που θα ξεκινήσει»,

«Για να φτάσω στο σημείο να σχεδιάσω, να προγραμματίσω και να απολογηθώ, στο τέλος θα πρέπει να συνεργαστώ και με τον/την δάσκαλο-α του διπλανού τμήματος θα πρέπει να συνεργαστώ και με τον/την Διευθυντή-ντρια για να πάρουμε ένα πρόγραμμα, θα αναπτυχθεί, λοιπόν, αυτή η συνεργασία κουλτούρας και συνεργασίας στο σχολείο που έχει να δώσει πάρα πολλά και να προσφέρει»,

«Τώρα κανένας δεν έχει κουλτούρα αξιολόγησης, εξ ανάγκης θα αξιολογηθεί»,

ζ) να υπάρχει μακροχρόνια συνέπεια και αξιοπιστία στην εφαρμογή της αξιολόγησης από το Υπουργείο Παιδείας:

«Κάθε φορά αλλάζει ο Πρόεδρος του ΙΕΠ έχει κάτι στο μυαλό του το εφαρμόζει μετά μπαίνει ο άλλος, πάντα αυτό γίνεται δυστυχώς, γιατί δεν θα έπρεπε να γίνεται, να μπαίνει ο ένας και να τα κρατάει αυτά που πρέπει, να ξέρεις τι σε περιμένει, μια κουλτούρα - εμείς έχουμε μια κουλτούρα αβεβαιότητας όσον αφορά αυτό και βεβαιότητας ότι δεν πρόκειται να γίνει τίποτα γι' αυτό, ποτέ δεν έχει γίνει»,

«Πρέπει να γίνει με προσοχή κι έτσι αποκτάει και αξιοπιστία, θα σου λέει θα αξιολογηθείς στα τρία μετά στα έξι, στα δέκα, μετά σε πέντε π.χ και αποκτάμε και μια κουλτούρα αξιολόγησης»,

η) να εφαρμοστεί σταδιακά:

«Πρέπει να μπει το σωστό χρονικό πλαίσιο να ξεκινήσει σιγά σιγά κι όχι απότομα» και

θ) να έχει πάρει υπόψη της τις θέσεις των εκπαιδευτικών γι' αυτήν:

«Το πρώτο για μένα στάδιο είναι να εφαρμοστεί και μετά στο δεύτερο στάδιο το ΙΕΠ, αυτό φαίνεται να είναι ο φορέας, να ακούσει προσεκτικά και στα αλήθεια αυτά που έχουν να πούνε και τεκμηριώνονται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τη βελτιώσει».

Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των ερωτηθέντων Στελεχών Εκπαίδευσης, η Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα αποτελέσει την απαρχή για μια σειρά αξιολογήσεων και, συγκεκριμένα, στο επίπεδο του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου του κάθε εκπαιδευτικού, όπου, όμως, κατά τη γνώμη κάποιων, προϋποθέσεις θα πρέπει να αποτελέσουν διαφοροποιήσεις στον τρόπο εφαρμογής της, ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας του κάθε εκπαιδευτικού, καθώς δεν θα πρέπει ένας εκπαιδευτικός που έχει διανύσει μια πορεία στην εκπαίδευση να αξιολογείται σε όλους τους τομείς, καθώς η πείρα είναι αυτή που μπορεί να καθορίζει κάποιους δείκτες. Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο ανάγκη να αποδεχτούν την αξιολόγηση ως κάτι αναμενόμενο που θα τη συναντούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα και θα καθορίζει την εκπαιδευτική τους πορεία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Και κατά προέκταση η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»,

«Κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να ξεκινήσει (η αξιολόγηση) από αυτούς που μπαίνουν για να ξέρουν τι να συναντήσουν»,

«Ένας που είναι σε μεγάλη ηλικία δεν θα αξιολογηθεί σε όλους τους δείκτες, γιατί είναι έμπειρος, να γίνει ένα σύστημα όπου να μην μπαίνουν όλα μαζί σαν να ένας σαν ένας μύλος που όλα τα αλέθει».

10.3. Σύνοψη και Συζήτηση των Ευρημάτων της Ποιοτικής Έρευνας Εκπαιδευτικών & Στελεχών Εκπαίδευσης

Σχετικά με την πρώτη ερώτηση: «Από την έρευνά μας σε Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πανελλαδικά, προκύπτει ότι τα πέντε Κριτήρια του Μοντέλου EFQM (Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες) επιδρούν θετικά στα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας

(Αποτελέσματα Μαθητών & Γονέων, Αποτελέσματα Ανθρώπων, Αποτελέσματα Κοινωνίας και Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας). Πώς κρίνετε εσείς τις θετικές αυτές σχέσεις που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας;»:

➤ τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα Στελέχη της Εκπαίδευσης συμφωνούν σχετικά με τις επιδράσεις της πρώτης ομάδας Κριτηρίων του μοντέλου έναντι της δεύτερης

➤ τα Στελέχη της Εκπαίδευσης δεν αρκούνται μόνο σε μια απλή περιγραφή της επίδρασης αυτής, αλλά αναλύουν περισσότερο τη σχέση αυτή, υποδεικνύοντας το θεωρητικό τους υπόβαθρο για τις αρχές της διοίκησης των Σχολικών Μονάδων.

Σχετικά με τη δεύτερη ερώτηση «Στην έρευνά μας χωρίσαμε τις Διαδικασίες της Σχολικής Μονάδας σε τρεις ομάδες: στις Διοικητικές, τις Εκπαιδευτικές και τις Παιδαγωγικές. Οι Διοικητικές αφορούν (1. θέματα κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής όπως: λειτουργία, συντήρηση, ανανέωση κ.ά. και 2. θέματα διοικητικής και γραμματειακής υποστήριξης, οι Εκπαιδευτικές (1. άσκηση διδακτικού έργου, 2. συνεργασία με μαθητές-τριες, Γονείς & Κηδεμόνες, Σχολικούς-ές Συμβούλους, Διευθυντές-ντριες Εκπαίδευσης, Υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων και φορείς της τοπικής κοινωνίας και 3. την επιμόρφωση εκπαιδευτικών όπως: βραχύχρονα ή μακροχρόνια εκπαιδευτικά προγράμματα) και οι Παιδαγωγικές (1. πολιτιστικές όπως: καλλιτεχνικές, αθλητικές ψυχαγωγικές εκδηλώσεις, 2. σχολικές γιορτές και 3. εκπαιδευτικά προγράμματα όπως ευρωπαϊκά, παγκόσμια, κοινωνικής αγωγής κ.λ.π.). Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι οι Διοικητικές Διαδικασίες επιδρούν σημαντικά στα Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά μ' αυτό;»:

- Εκπαιδευτικοί και Στελέχη της Εκπαίδευσης :
 - διαφωνούν με αυτή την τοποθέτηση
 - πιστεύουν ότι όλες οι διαδικασίες είναι εξίσου σημαντικές

- θεωρούν ότι αυτό είναι μια προσπάθεια προβολής του έργου των Διευθυντών-ντριών

- Οι εκπαιδευτικοί την αιτιολογούν ως προσπάθεια των Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων για αποποίηση των ευθυνών τους, λόγω της εξάρτησής τους από τους Δήμους και το Υπουργείο Παιδείας

- Τα Στελέχη της Εκπαίδευσης:

- θεωρούν αναμενόμενη μια τέτοια στάση από τους/τις Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες, αφού αυτοί είναι οι καθόλα αρμόδιοι των Διοικητικών Διαδικασιών

- την χαρακτηρίζουν ως μονομέρεια, εγωκεντρισμό και ανεπάρκεια για τις διοικητικές θέσεις που κατέχουν

- κάνουν σημαντικές αναφορές:

- στον ηγέτη - εμπνευστή και καθοδηγητή όλων

- στην επιμόρφωση και αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών

- στη σχέση των Εκπαιδευτικών Διαδικασιών με τον ατομικό φάκελο αξιολόγησης του μαθητή

- στην καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης, διάχυσης των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών αποτελεσμάτων και

- συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων

Στην τρίτη ερώτηση «Πιστεύετε ότι οι Διοικητικές διαδικασίες έτσι όπως εφαρμόζονται στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν διεκπεραιωτικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα ή δίνουν χώρο στις ιδιαιτερότητες της κάθε μίας Σχολικής Μονάδας ξεχωριστά; Αυτό πόσο επηρεάζει, κατά τη γνώμη σας, τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης σε μία Σχολική Μονάδα;»:

- Εκπαιδευτικοί και Στελέχη Εκπαίδευσης συμφωνούν ότι:

- οι Διοικητικές Διαδικασίες στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν διεκπεραιωτικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα

- αυτό μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης.

- Οι εκπαιδευτικοί:

- τονίζουν ότι το σωστότερο θα ήταν να υπάρχουν διαφοροποιήσεις (π.χ κοινωνικά κριτήρια, γεωγραφική περιοχή κ.λ.π.) για τη διαδικασία της

Αυτοαξιολόγησης, ώστε η κάθε Σχολική Μονάδα να έχει την απαραίτητη ευελιξία

- επισημαίνουν το σημαντικό ρόλο της κατανεμημένης ηγεσίας για αποτελεσματικότερες Διοικητικές Διαδικασίες.

- τα Στελέχη Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι:

- ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας των Διοικητικών Διαδικασιών συνδέεται και με τις άλλες δύο Διαδικασίες της Σχολικής Μονάδας, τις Παιδαγωγικές και τις Εκπαιδευτικές.

- θα επιθυμούσαν περισσότερη αυτονομία με προϋποθέσεις:

- την κατάλληλη προετοιμασία

- την κατάλληλη επιμόρφωση των Διευθυντών από αρμόδιους φορείς

- τη μεταστροφή της διάθεσης των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες του μέλλοντος

- η όποια ευελιξία αποδίδεται μόνο σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας

- υπάρχει ευελιξία στις Διοικητικές Διαδικασίες, εφόσον το θελήσει ο ίδιος ο Διευθυντής-ντρια/Προϊστάμενος-η της Σχολικής Μονάδας και διαθέτοντας παράλληλα και τις ανάλογες δεξιότητες.

- με τον ανάλογο καταμερισμό ευθυνών και υπό την καθοδήγηση του Διευθυντή-τριας/Προϊστάμενου-ης πολλά εμπόδια μπορούν να ξεπεραστούν και να οργανωθούν αποτελεσματικά οι Διοικητικές Διαδικασίες χωρίς να επηρεαστεί η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης

- η Αυτοαξιολόγηση και ο διεκπεραιωτικός χαρακτήρας των Διοικητικών Διαδικασιών δεν συνάδουν σε καμία περίπτωση, καθώς κύριος σκοπός της Αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση και μόνο του εκπαιδευτικού έργου

Στην τέταρτη ερώτηση «Γιατί πιστεύετε ότι οι Εκπαιδευτικές και οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες δεν επιδρούν σημαντικά στα Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας»:

- Εκπαιδευτικοί και Στελέχη της Εκπαίδευσης διαφωνούν μ' αυτή την τοποθέτηση.

- Οι Εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι αυτό μπορεί να οφείλεται:

- στην πεποίθηση των Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων και ότι η ευθύνη των Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικών Διαδικασιών μέσα σε μια Σχολική Μονάδα είναι αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών της κάθε τάξης και δεν αφορά άμεσα τους ίδιους - βασιζόμενοι και στη νομοθεσία, σύμφωνα με την οποία ο ρόλος των Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων είναι υποβοηθητικός και όχι καταλυτικός στον τρόπο της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη
 - στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στο διδακτικό τους έργο
 - στην αλλαγή στάσης των γονέων απέναντι στον ρόλο των εκπαιδευτικών - ο οποίος έχει υποβαθμιστεί τα τελευταία χρόνια,
- στην εστίαση των εκπαιδευτικών περισσότερο στην εφαρμογή των Παιδαγωγικών Διαδικασιών (π.χ. γιορτές, Erasmus) και όχι στο ωρολόγιο πρόγραμμα που αφορά τα βασικά μαθήματα (γλώσσα και μαθηματικά).
- στον λανθασμένο τρόπο μεταφοράς της πληροφορίας μέσα σε μια σχολική μονάδα από τους ίδιους τους Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες,
 - στην έλλειψη κίνητρων και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της,
 - στην τεχνοκρατική αντιμετώπιση των Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων στις Διαδικασίες των σχολικών μονάδων
- στην κόπωση που πιθανώς να νιώθουν οι ίδιοι οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες
 - Τα Στελέχη της Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει επειδή:
 - οι ίδιοι οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες έχουν την κύρια ευθύνη των διοικητικών ενεργειών
 - θεωρούν τους εαυτούς τους ηγέτες παρά εκπαιδευτικούς και δίνουν εκεί προτεραιότητα πιστεύοντας ότι, αν όλα πάνε καλά σ' εκείνο το κομμάτι, θα ακολουθήσουν και όλα τα άλλα.
 - υπάρχει περιορισμένη εμπλοκή αρμοδιοτήτων Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων στις Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές Διαδικασίες, παρά την ηγετική θέση που κατέχουν
 - παρατηρείται εντός ή εκτός πλαισίου νομιμότητας διαχείριση των Διοικητικών, Παιδαγωγικών και Εκπαιδευτικών λειτουργιών των Διευθυντών-

ντριών/Προϊστάμενων και Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών που λαμβάνουν μέρος μέσα σε μία Σχολική Μονάδα

- υπάρχει έλλειψη κουλτούρας και σχεδιασμός δράσεων, ώστε οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες να μπορούν να στηρίζουν αποτελεσματικά όλη τη σχολική κοινότητα στο έργο τους, λειτουργώντας ταυτόχρονα και ως οι εμπνευστές όλων

- και μεν οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες είναι αυτοί που μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξελιχθούν σε προσωπικό επίπεδο, οφείλουν, όμως, και οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους να αναλάβουν τις ευθύνες τους, συνεισφέροντας τα μέγιστα στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Στην πέμπτη ερώτηση «Σχετικά με τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας που αναφέρονται στα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων, Αποτελέσματα των Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας και τα Αποτελέσματα της Κοινωνίας, η Σχολική Μονάδα μπορεί να τα συλλέξει με δύο τρόπους, είτε με εσωτερικούς δείκτες, είτε με εξωτερικούς (πχ ερωτηματολόγια, καταγραφή παραπόνων, συνεντεύξεις κλπ). Πόσο σημαντικές θεωρείτε αυτού του είδους τις καταγραφές για την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας;»:

- Εκπαιδευτικοί και Στελέχη της Εκπαίδευσης θεωρούν ότι τέτοιου είδους καταγραφές (εσωτερικές και εξωτερικές) είναι σημαντικές για την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

- Οι Εκπαιδευτικοί, σχετικά με τις καταγραφές αυτές πιστεύουν ότι πρέπει να υπάρχουν με την προϋπόθεση:

- αυτές να είναι καλοπροαίρετες
- να μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα τα απαραίτητα εργαλεία
- να υπάρχει η ανάλογη κουλτούρα, καθώς τώρα απουσιάζει
- οι όποιες αντιστάσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να γίνονται με προφανή λόγο ή με συγκεκριμένη επιχειρηματολογία και όχι όπως παρατηρούνται έως τώρα

- στις καταγραφές αυτές θα πρέπει να συμμετέχει το σύνολο των εμπλεκόμενων σε μία Σχολική Μονάδα

- να εφαρμόζεται πολυμεθοδολογική αξιολόγηση που δεν θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα και θα προωθεί την επιβράβευση των εκπαιδευτικών για το έργο τους.

- Τα Στελέχη της Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι :

- εσωτερικές και εξωτερικές καταγραφές, αλλά και μετρήσεις των δεικτών μιας Σχολικής Μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς η Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων επικυρώνει ουσιαστικά τη σχέση οικονομίας και εκπαίδευσης

- προϋποθέτει τόλμη της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας να προβεί σε αξιολόγηση με λήψη εξωτερικών δεικτών από γονείς ή διάφορους φορείς.

Παρόλα αυτά θέτουν κάποιες προϋποθέσεις για τη χρησιμοποίηση των μετρήσεων αυτών:

- σωστά δομημένες ερωτήσεις που να ανταποκρίνονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι παρμένες αυτούσιες από το εξωτερικό

- κατάλληλες παράμετροι στη σωστή απόδοση των αποτελεσμάτων

- αξιοπιστία των απαντήσεων σε συνδυασμό με καλοπροαίρετη διάθεση όλων των εμπλεκόμενων και ιδιαίτερα των γονιών

- οργάνωση και η επιμόρφωση εξειδικευμένου προσωπικού - κατάλληλου για την αποδελτίωση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν

- έμφαση στους κοινωνικούς δείκτες

- ουσιαστική και όχι επιφανειακή εφαρμογή τους, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότητά τους στα πλαίσια της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων

- κατανόηση της σύνδεσής τους με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης.

Επειδή, δεν υπάρχει η ανάλογη εμπειρία από την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης θέτουν ως προϋποθέσεις:

- τον σωστό προγραμματισμό

- την αποδοχή της διαδικασίας αυτής από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της εργασίας τους

- την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον κατάλληλο εξοπλισμό

ο τα κοινωνικά κριτήρια που θα χαρακτηρίζουν την εκάστοτε σχολική μονάδα

Σχετικά με την έκτη ερώτηση «Πιστεύετε ότι γίνονται τέτοιου είδους καταγραφές στις Σχολικές Μονάδες της Ελλάδας; Αν όχι, που οφείλεται; Τι πρέπει να αλλάξει;»:

➤ Οι Εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η απουσία τέτοιων καταγραφών οφείλεται:

- στην απουσία του κατάλληλου νομικού πλαισίου, ανάλογης κουλτούρας, οργάνωσης και τεχνογνωσίας

- στη στάση και τις κατευθύνσεις της ΔΟΕ

- στο ότι αποτελεί μια απαιτητική εργασία από μέρους των εκπαιδευτικών

- στο θολό πλαίσιο αξιολόγησης που υπάρχει σήμερα σχετικά με την αντικειμενικότητα και την επιβράβευση των εκπαιδευτικών

➤ Τα Στελέχη Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι αυτό οφείλεται:

- στην έλλειψη κουλτούρας

- στις υπάρχουσες αντιδράσεις

- στην έλλειψη επαγγελματισμού κάποιων εκπαιδευτικών

- στη διαφορά ιδιωτικού και δημόσιου τομέα

Επίσης, προβάλλουν ως λύσεις:

- η συνεργασία και το καλό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα οποία μπορούν να υπερνικήσουν τα όποια εμπόδια

- την απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων

- οι καταγραφές αυτές:

- ο να πηγάζουν ως ανάγκη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς

- ο να μην αποτελούν επιταγή μιας ανώτερης διοίκησης, γιατί δεν θα μπορούσαν να έχουν την αναμενόμενη διάρκεια.

Σχετικά με την έβδομη ερώτηση «Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι οι μεγαλύτερες επιδράσεις αποτυπώνονται από την Ηγεσία στη

Στρατηγική (Α΄ Ομάδα) και από τα Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών στα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων. Συμφωνείτε; Ποια είναι η γνώμη σας;»

Εκπαιδευτικοί και Στελέχη της Εκπαίδευσης συμφωνούν με μια τέτοια διαπίστωση, δηλαδή στις επιδράσεις που αποτυπώθηκαν στην πρώτη ομάδα μεταβλητών και σ΄ αυτές της δεύτερης.

➤ Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επίδραση:

- στην πρώτη ομάδα Κριτηρίων χαρακτηρίζεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο και ευκολότερα μπορεί να συμβεί, παρά από την Ηγεσία προς τους Ανθρώπους της Σχολικής Μονάδας ή τα Μέσα και τους Πόρους

- στη δεύτερη ομάδα κριτηρίων προϋποθέτει την ανάγκη αμφίδρομων κι όχι μονόδρομων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων, γιατί ίσως κάποιες φορές η αλληλεπίδραση αυτή της σχέσης να μην είναι πάντα και η σωστή.

➤ Τα Στελέχη Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η επίδραση:

- στην πρώτη ομάδα Κριτηρίων τονίζει τον σημαντικό ρόλο του/της Διευθυντή-ντριας, ο οποίος είναι αυτός που θέτει σαφείς στόχους και έχει στοχευμένη στρατηγική για να:

- μπορεί να προλάβει αστοχίες των εκπαιδευτικών, εφόσον, όμως, έχει και τα κατάλληλα εφόδια γι΄ αυτή τη θέση

- κάνει σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της Σχολικής Μονάδας,

- συνεργάζεται αρμονικά μαζί τους και να συναποφασίζει, ώστε να υπάρχει ένα καλό σχολικό κλίμα, ικανό να καθορίσει λεπτές ισορροπίες μεταξύ όλων των εμπλεκομένων και να καθορίζει την αποτελεσματικότητα των όποιων στόχων θέτει ο/η Διευθυντής-ντρια/Προϊστάμενος-η

- στη δεύτερη ομάδα Κριτηρίων η Ηγεσία θέτει τις βάσεις για τις επιδράσεις της δεύτερης ομάδας Κριτηρίων του Μοντέλου, αυτών των Αποτελεσμάτων και, συγκεκριμένα, των Αποτελεσμάτων των Εκπαιδευτικών να επιδρά στα Αποτελέσματα των Μαθητών και, κατά προέκταση, σε εκείνα των Γονέων.

Σχετικά με την όγδοη ερώτηση «Από τη σύγκριση των απαντήσεων Εκπαιδευτικών με αυτές των Διευθυντών-τριών / Προϊστάμενων των Σχολικών Μονάδων προκύπτει:

- για τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες, συμφωνούν εκατέρωθεν για τις υψηλές επιδράσεις όλων των κριτηρίων: «Στρατηγική», «Άνθρωποι» και «Μέσα & Πόροι» προς αυτές
- για τις Διοικητικές Διαδικασίες, και τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, διαφωνούν στην επίδραση του κριτηρίου «Άνθρωποι» προς αυτές.

Τι έχετε να σχολιάσετε σχετικά μ' αυτά;»

Εκπαιδευτικοί και Στελέχη Εκπαίδευσης διαφωνούν με τη διαπίστωση αυτή για τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες:

- ανά περίπτωση συμφωνούν να δράσουν από κοινού, συλλογικά, μιας και οι περισσότερες από τις δράσεις αυτές έχουν προαιρετικό χαρακτήρα
- στον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του συστήματος που δημιουργεί εμπόδια
- οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες αποτελούν μια εξαιρετική ευκαιρία προβολής των Σχολικών Μονάδων προς την κοινωνία και δίνουν πολλή σημασία σε αυτό: τους ενδιαφέρει, όπως είπαν, το «θεαθύναι» και όχι η ουσία των πραγμάτων - άλλωστε είναι πιο εύκολο να πραγματοποιηθούν.

➤ Τα Στελέχη Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι:

- και οι δύο ομάδες ερωτηθέντων ενδιαφέρονται μόνο για το «φαινέσθαι» της Σχολικής τους Μονάδας προς την τοπική κοινωνία και όχι για την ουσία καθαυτή ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα σχολείο και αυτό οφείλεται:

- στην ευκολία προβολής του σχολείου μέσα από την πραγματοποίηση των Παιδαγωγικών Διαδικασιών - πολλές φορές και χωρίς τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών

- στη τυχόν χρηματοδότηση που μπορεί να λαμβάνουν από κάποια προγράμματα

- στην προσωρινή τοποθέτηση του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο που πιθανώς να καθορίζει κουλτούρες και νοοτροπίες αμοφτέρων

- στο γεγονός ότι είναι κάτι το συνηθισμένο και ανώδυνο
- στη σπουδαιότητα που αποδίδεται σ' αυτές (Παιδαγωγικές Διαδικασίες) από τους γονείς και το κοινωνικό και τοπικό περίγυρο
- στον ρόλο των Συντονιστών-τριών Εκπαίδευσης ως μια υπάρχουσα παθογένεια – ρόλος ο οποίος δεν είναι ξεκάθαρος σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία και αν ήταν θα μπορούσε να λειτουργήσει ως καταλύτης στην καθοδήγηση και στη συμβουλευτική όλων εκείνων των λειτουργιών που διαδραματίζονται μέσα σε μια Σχολική Μονάδα.

Για τις Διοικητικές Διαδικασίες, Εκπαιδευτικοί και Στελέχη Εκπαίδευσης θεωρούν αναμενόμενη μια τέτοια διαπίστωση:

- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αυτό οφείλεται στο ότι οι Διευθυντές-ντριες θεωρούν το διοικητικό κομμάτι δική τους ευθύνη και θέλουν να ευλογήσουν τα γένια τους και να επωμιστούν οι ίδιοι εξ ολοκλήρου το βάρος αυτό.
- Τα Στελέχη Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι αυτό οφείλεται στο ότι:
 - οι Διευθυντές-ντριες, από τη μια μεριά, πιστεύουν ότι οι Διοικητικές Διαδικασίες είναι δική τους και μόνο αρμοδιότητα και όχι των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη, αποποιούνται οποιαδήποτε ευθύνη στο κομμάτι αυτό, καθώς θεωρούν ότι δεν άπτεται στα καθήκοντά τους ή, ακόμη και αν συμμετέχουν, ίσως να μην φαίνεται κάπου η συμμετοχή τους αυτή,
 - αδυνατούν να δημιουργήσουν μια κουλτούρα συνεργασίας στον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών, αφού σύμφωνα και με το Προεδρικό Διάταγμα είναι ευθύνη των ίδιων των Διευθυντών-ντριών να κάνουν καταμερισμό των Διοικητικών Διαδικασιών, ώστε να υπάρχει δημιουργική αλληλεπίδραση, άρα και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στις Διοικητικές Διαδικασίες και κατ' επέκταση στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.

Σχετικά με τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες Εκπαιδευτικοί και Στελέχη Εκπαίδευσης θεωρούν ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει, γιατί οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν την αναμενόμενη στήριξη σχετικά με τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο υποδεικνύει:

- την απουσία αναφοράς της επιρροής του κριτηρίου «Μέσα & Πόροι» της Σχολικής Μονάδας στην ποιότητα των Εκπαιδευτικών Διαδικασιών
 - Τα Στελέχη Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι αυτό οφείλεται στο ότι:
 - οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι ατομική υπόθεση των ίδιων το πώς διαχειρίζονται τα πεπραγμένα της τάξης τους, λειτουργώντας ως μονάδες, περιοριστικά και αδυνατούν να δουν το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου μέσα σε μία σχολική μονάδα και πώς αυτό μεταφράζεται σε όραμα
 - οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα Μέσα & Πόροι θα έπρεπε να έχουν πρωταρχική θέση στην επίδραση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, καθώς παίζουν καθοριστικό ρόλο στο διδακτικό τους έργο και στη συνέχεια να ακολουθούν τα υπόλοιπα κριτήρια

Τα Στελέχη Εκπαίδευσης δικαιολογώντας τα παραπάνω υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται:

- στη ρουτίνα που βιώνουν
- στην απουσία κουλτούρας λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών
 - στα κενά στον σχεδιασμό και τη στρατηγική που ακολουθούν
 - στην έλλειψη επαγγελματισμού, αφού συνηθίζουν να λειτουργούν πρώτιστα ως μονάδες και όχι συλλογικά
 - στο γεγονός ότι οι όποιες αλλαγές στην εκπαίδευση δρομολογούνται από τις διοικήσεις και όχι από την βάση των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική λειτουργία

Επίσης, προτείνουν και λύσεις όπως:

- πρωτοβουλίες καλλιέργειας συλλογικής συνείδησης και προτάσεις επιμόρφωσης εκ μέρους των Διευθυντών

ένα σχέδιο στήριξης των εκπαιδευτικών από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, με μετεκπαίδευση ανά διαστήματα που να μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της υπάρχουσας νοοτροπίας και να τους καθιστά αξιόμαχους εκπαιδευτικούς μέχρι

τα γεράματά τους καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν το κριτήριο «Άνθρωποι» είναι το σημαντικότερο όλων και η κινητήρια δύναμη μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου τα πάντα ξεκινούν και τελειώνουν από τη συνειδητοποίηση αυτής της εσωτερικής ανάγκης, δίνοντας ώθηση για αλλαγή νοοτροπίας. Στην ένατη ερώτηση «Πως σας φαίνεται γενικά το Μοντέλο EFQM για την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σχετικά με τους άξονες προς διερεύνηση που προτείνει; Ποιο από τα παραπάνω 5 Κριτήρια του Μοντέλου EFQM (Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες: Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) θεωρείτε εσείς ως το πιο σημαντικό μέσα σε μια Σχολική Μονάδα και γιατί;» αναφορικά με το πρώτο σκέλος της ερώτησης:

➤ Οι Εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το Μοντέλο EFQM για την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι ένα καλά δομημένο μοντέλο, απλό, κατανοητό και καλύπτει όλο το φάσμα μιας συλλογικής διαδικασίας, με την προϋπόθεση να μην συγκρίνεται η Σχολική Μονάδα με τις επιχειρήσεις, ούτε να χρησιμοποιείται ίδιο λεξιλόγιο

➤ Τα Στελέχη Εκπαίδευσης:

- βλέπουν θετικά το Μοντέλο EFQM, χαρακτηρίζοντάς το ως ένα ολοκληρωμένο, εύστοχο, εύχρηστο και συμβατό με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εργαλείο για την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, που περιλαμβάνει όλους τους βασικούς άξονες της εκπαίδευσης,

- τονίζουν ότι το μοντέλο αυτό έχει προοπτικές τόσο για μορφές εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, όσο και για Αυτοαξιολόγηση και Ετεροαξιολόγηση, ανάλογα πώς θα αξιοποιηθεί,

- οι όποιες επιφυλάξεις των Στελεχών Εκπαίδευσης προκύπτουν επειδή δεν το γνώριζαν από πριν για να έχουν γνώση της εφαρμογής τους στην πράξη.

Για το δεύτερο σκέλος της ερώτησης:

➤ Οι Εκπαιδευτικοί πιστεύουν:

- ότι κάθε ένα Κριτήριο του Μοντέλου EFQM έχει τη δική του βαρύτητα και συμβάλλει σημαντικά στην Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

- μερικοί θεωρούν το Κριτήριο «Άνθρωποι» ως το πιο σημαντικό, καθώς αυτό αποτελεί το κλειδί και την κινητήρια δύναμη όλων
- επισημαίνουν την ανάγκη να προστεθεί ένα ακόμα κριτήριο που θα συμβάλλει στην εγκυρότητά του και θα αναφέρεται στις τοπικές ιδιαιτερότητες και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών της σχολικής μονάδας
 - Τα Στελέχη Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι:
 - το σημαντικότερο όλων είναι η αντικειμενική ανάλυση των αποτελεσμάτων,
 - όλες οι παράμετροι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και, πρωτίστως, το γεγονός της πολυπλοκότητας και δυσκολίας που χαρακτηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών μέσα σε μια Σχολική Μονάδα,
 - όλα τα Κριτήρια είναι σημαντικά στο Μοντέλο EFQM,
 - οι αλληλένδετες σχέσεις που ενυπάρχουν μεταξύ των Κριτηρίων, επηρεάζοντας το ένα το άλλο και αν δοθεί περισσότερη έμφαση σε κάποιο από αυτά θα κλονιστούν οι σχέσεις αυτές, άρα και η αποτελεσματικότητα του μοντέλου,
 - κάποια Στελέχη της Εκπαίδευσης ξεχωρίζουν το Κριτήριο «Άνθρωποι» ως το σημαντικότερο όλων, καθώς υπάρχουν λαμπρά παραδείγματα στην ιστορία της εκπαίδευσης που μας το υπενθυμίζουν αυτό ακόμα και σήμερα,
 - την υποχρεωτικότητα στην παροχή κατάλληλων μέσων και πόρων με στόχο την υποβοήθηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών,
 - την ουσιαστική «επένδυση» στο έμπυχο υλικό με γνώσεις, εφαρμόσιμες αλλά και ανταποδοτικές στους άμεσα ωφελούμενους τους/τις μαθητές-τριες, που ταυτόχρονα δε θα συμβάλλουν και στη δική τους επαγγελματική εξέλιξη.

Σχετικά με την δέκατη ερώτηση «Η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, πιστεύετε ότι πρέπει να εφαρμοστεί; Αν ναι, με ποιες προϋποθέσεις και σε τι θα ωφελήσει;»:

- Εκπαιδευτικοί και Στελέχη Εκπαίδευσης συμφωνούν με την αναγκαιότητα της εφαρμογής της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης στις

Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, με απώτερο στόχο την βελτίωσή τους

➤ Οι Εκπαιδευτικοί:

- αμφιβάλλουν για την αντικειμενικότητα της εφαρμογής της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, χωρίς προηγουμένως να γίνουν κάποιες καίριες αλλαγές στον υπάρχοντα σχεδιασμό.

- επισημαίνουν ότι η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας έτσι όπως έχει δημοσιοποιηθεί να εφαρμοστεί από το Υπουργείο Παιδείας, για παράδειγμα, θα πρέπει να τροποποιηθεί.

- δεν θα πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως απόρροια πραγματικών και όχι πλασματικών αναγκών, ακόμα και στην επιβράβευσή τους.

- τονίζουν ότι το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας θα έπρεπε να κάνει πρώτα την αυτοκριτική του και μετά να προχωρήσει στην Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων, καθώς:

- ο τρόπος που σκοπεύει να την εφαρμόσει είναι ο πλέον ακατάλληλος, αφού δεν παίρνει υπόψη του τις τοπικές ιδιαιτερότητες και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του εκάστοτε σχολείου,

- δεν παίρνει υπόψη του τα Μέσα & Πόροι που διαθέτει η κάθε Σχολική Μονάδα από την εκάστοτε τοπική αυτοδιοίκηση,

- τα αποτελέσματα που θα συλλέξει δεν θα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα με έγκυρους ποιοτικούς δείκτες, αλλά μόνο με ποσοτικούς και ενδεχομένως με μια ανούσια γραφειοκρατική διαδικασία,

- πιστεύουν ότι όποιοι εκπαιδευτικοί έχουν φοβικά σύνδρομα θα πρέπει να απαλλαγούν από αυτά όσο το δυνατόν γρηγορότερα, αφουγκραζόμενοι την απαίτηση της κοινωνίας και το καλό της εκπαίδευσης

- επισημαίνουν ότι η καλλιέργεια σχετικής κουλτούρας σε συνδυασμό με την κατάλληλη επιμόρφωση για θέματα αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, θεωρούνται περισσότερο σημαντικά και αναγκαία από ποτέ για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης

- Τα Στελέχη Εκπαίδευσης θεωρούν ότι:
 - οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας αποτελούν:
 - μια ουσιαστική σε περιεχόμενο και εμπειριστατωμένη διαδικασία που θα αξιολογείται διαρκώς, εντοπίζοντας αδυναμίες, μειονεκτήματα και θα αναδιαμορφώνεται
 - να μην είναι γραφειοκρατική, αλλά ευέλικτη, ποιοτική κι όχι ποσοτική, δηλαδή κατατάσσοντας τα σχολεία με αριθμητικούς δείκτες σε καλά και λιγότερα καλά
 - οι ενέργειες πρόληψης και έγκαιρης ενημέρωσης του διδακτικού προσωπικού των Σχολικών Μονάδων από το Υπουργείο Παιδείας
 - η έγκαιρη και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης
 - η άμεση παροχή των απαραίτητων μέσων που χρειάζονται τα σχολεία για οργάνωση και σχεδιασμό από νωρίς, με ξεκάθαρους στόχους
 - η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης με επιμορφώσεις, δημοκρατικές διαδικασίες και αίσθημα συλλογικότητας και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων (σχολική κοινότητα, τοπική κοινωνία, αρμόδιοι φορείς κλπ.)
 - η μακροχρόνια συνέπεια και αξιοπιστία στην εφαρμογή της αξιολόγησης από το Υπουργείο Παιδείας
 - η σταδιακή εφαρμογή της
 - να έχει πάρει υπόψη της τις θέσεις των εκπαιδευτικών γι' αυτήν
 - θα αποτελέσει την απαρχή για μια σειρά αξιολογήσεων και, συγκεκριμένα, στο επίπεδο του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου του κάθε εκπαιδευτικού με προϋποθέσεις όπως:
 - διαφοροποίηση στον τρόπο εφαρμογής της, ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας του κάθε εκπαιδευτικού, καθώς η πείρα είναι αυτή που μπορεί να καθορίζει κάποιους δείκτες
 - το γεγονός ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο ανάγκη να αποδεχτούν την αξιολόγηση ως κάτι αναμενόμενο που θα το συναντούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα και θα καθορίζει την εκπαιδευτική τους πορεία.

10.4. Συζήτηση των ευρημάτων της Ποιοτικής Έρευνας Εκπαιδευτικών & Στελεχών Εκπαίδευσης

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την μελέτη της ποιοτικής έρευνας σε εκπαιδευτικούς και Στελέχη Εκπαίδευσης προκαλούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αντικατοπτρίζουν πτυχές τόσο της βιβλιογραφίας σχετικά με την εφαρμογή του μοντέλου ποιότητας EFQM στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όσο και πτυχές κατανόησης του τρόπου λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η συμφωνία και των δύο ομάδων ερωτηθέντων-εισών (Εκπαιδευτικοί/Στελέχη Εκπαίδευσης) για την υψηλή επίδραση που ασκεί η πρώτη ομάδα κριτηρίων, αυτή των Προϋποθέσεων στη δεύτερη ομάδα Κριτηρίων, αυτή των «Αποτελεσμάτων», επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά από έρευνες των Calvo Mora et al. (2005), Adel & Transport (2015) και Platis & Fragouli (2019), με τις Προϋποθέσεις να αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες των Αποτελεσμάτων, μέσα από τη διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων, αλλά και τη συλλογή διαφόρων ειδών μετρήσεων (Calvo-Mora, Leal, & Roldan, 2005). Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει και, συνάμα, επιβεβαιώνει τις σχέσεις που καλούνται να διαχειριστούν όλοι οι εμπλεκόμενοι μιας Σχολικής Μονάδας, με όλα εκείνα τα στοιχεία που προσδιορίζουν την οργάνωση και λειτουργία της, με γνώμονα την αξιοποίηση της στρατηγικής και τη διάχυση μιας κουλτούρας ποιότητας σε όλα τα επίπεδα, όπως ακριβώς υποστηρίζει ο Σαΐτης (2008), ότι αν όλα τα υποσυστήματα ενός σχολικού οργανισμού λειτουργούν σωστά, τότε και όλος ο σχολικός οργανισμός θα λειτουργεί σωστά. Επιπρόσθετα, τα Στελέχη της Εκπαίδευσης δείχνουν να αναδεικνύουν ιδιαίτερα τη σημαντικότητα κατανόησης του θεωρητικού υπόβαθρου των αρχών της διοίκησης των Σχολικών Μονάδων από όλους τους εμπλεκόμενους για τη βελτίωση της ποιότητας των Σχολικών Μονάδων, όπως ακριβώς επιβεβαιώνεται από έρευνες των Zink & Schmidt (1995) που τόνισαν τόσο την ικανότητα εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, όσο και τη σημαντική επίδραση που μπορούν να ασκήσουν οι αρχές της ΔΟΠ στον τρόπο λειτουργίας ενός οργανισμού. Όπως και των Flynn et al. (1995) που τοποθετούν στο κάδρο

της ποιότητας τις διαφορετικές διαστάσεις της - όπου διαφορετικές πρακτικές Διοίκησης ποιότητας έχουν την ικανότητα να οδηγούν σε διαφορετικές διαστάσεις ποιότητας.

Σχετικά με τους τρεις πυλώνες διαδικασιών (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές), όπου και οι δύο ομάδες ερωτηθέντων-εισών διαφωνούν ότι από αυτές μόνο οι Διοικητικές Διαδικασίες μπορούν να ασκήσουν υψηλές επιδράσεις στα Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας και όχι οι άλλες δύο, συμφωνούν με την τοποθέτηση των Βλάχου κ.ά. (2008) που υποστηρίζουν πως οι παράμετροι ποιότητας του ελληνικού συστήματος για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελούν τόσο το διοικητικό πλαίσιο, όσο και το παιδαγωγικό, η υλικοτεχνική υποδομή, οι μηχανισμοί υποστήριξης και ανατροφοδότησης του συστήματος στο σύνολό του και η επιρροή όλων των παραπάνω από τους οικονομικούς πόρους και τον βαθμό αποδοχή της κοινωνίας για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Όπως επίσης και η Χατζηπαναγιώτου (2003) που τοποθετείται σχετικά με αυτό και αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο που συντελείται σε μία Σχολική Μονάδα, το οποίο αποτελεί ένα κράμα διδακτικών, παιδαγωγικών, οργανωτικών, οικονομικών και διοικητικών ενεργειών.

Παρατηρώντας, ακόμα, τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των Στελεχών Εκπαίδευσης γίνεται αντιληπτή η συμφωνία τους ότι αυτό μπορεί να αποτυπώνει την προσπάθεια της Ηγεσίας να προβάλλει μόνο το δικό της έργο και να μην καλλιεργείται, όπως υποστηρίζει ο Σολομών (1999), ένα κλίμα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης από όλους τους εμπλεκόμενους, υπό το πρίσμα μιας νοοτροπίας συνεργασίας και συλλογικότητας σύμφωνα με τον (Hargreaves, 1994) και την επίτευξη της ενδυνάμωσης όλων των συμμετεχόντων στην οργάνωση του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί η βαρύτητα που δίνουν τα Στελέχη της Εκπαίδευσης στον ρόλο του ηγέτη της Σχολικής Μονάδας ως ρυθμιστή όλων των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα σ' αυτήν και του οράματος το οποίο θα πρέπει να εμπνέει όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, αποτελώντας γι' αυτούς πρότυπα (Stumpf & Nevins 1999) και μιας χαρισματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας

(Καρατάσιος & Καραμήτρου 2008) ως παράμετρος ενός συστήματος για ένα αποδοτικό μοντέλο αξιολόγησης. Μείζονος σημασίας, επίσης, θεωρούν την αναγκαιότητα για δέσμευση της διοίκησης για μια στρατηγική αλλαγής νοοτροπίας των εργαζομένων και πληροφόρησής τους, αλλά και την επιμόρφωση όσων αναλάβουν την υλοποίηση και αποτελεσματική εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Κατσαρός, 2008).

Από την άλλη η αιτιολόγηση και των δύο ομάδων ερωτηθέντων-εισών διαφέρει, με τους μεν εκπαιδευτικούς να αναφέρονται στην προσπάθεια των Διευθυντών-τριων/Προϊστάμενων για αποποίηση των ευθυνών τους με δικαιολογία την άμεση εξάρτηση αυτών και των ενεργειών τους από τους ανωτέρους τους, προσδιορίζοντας, έτσι, τα κενά που υπάρχουν στην σύσταση της υπαλληλικής τους σχέση και της θέσης ευθύνης που κατέχουν και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο (Σαΐτης, 2008), αποτελούν εμπόδια για μια αποτελεσματική διοίκηση σε έναν σχολικό οργανισμό: η εκχώρηση ευθύνης χωρίς εξουσία - όπως συμβαίνει για τους Διευθυντές-ντριες των Σχολικών Μονάδων, η αρχή της πολυνομίας - που αφορά τον νομοθετικό πλουραλισμό και επίσης, οι πολύπλοκες γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Αναφορικά με τον διεκπεραιωτικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα των Διοικητικών Διαδικασιών που εφαρμόζονται μέσα σε μία Σχολική Μονάδα παρατηρούμε ότι και οι δύο ομάδες συνεντευξιαζόμενων συμφωνούν πως συμβαίνει αυτό, όπως και σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα άλλης βαθμίδας (Mintzberg, 1989), καθιστώντας το ως το αποτύπωμα του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Κατσαρός, 2008). Τα Στελέχη της Εκπαίδευσης αναδεικνύουν και την ικανότητα του ηγέτη να παρέχει ευελιξία στις Διοικητικές Διαδικασίες εφόσον το θελήσει, βάζοντας τις βάσεις για σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και χρησιμοποιώντας στο έπακρο των δυνατοτήτων τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους (Heizer & Render, 2008), αλλά και επισημαίνουν για μια ακόμη φορά τη σύνδεση μεταξύ όλων των διαδικασιών μεταξύ τους (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) (Tamimi, 1998 & Φασούλης, 2001) και επιτρέπουν τον κάθε έναν στον

οργανισμό να κατανοήσει καλύτερα τον ρόλο του και να παίρνει τις καλύτερες αποφάσεις (Laurett & Mendes, 2019).

Για την επίδραση, όμως, των Διοικητικών Διαδικασιών στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, στην οποία φαίνεται να συμφωνούν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι-ες εκπαιδευτικοί, κάποιοι εκ των Στελεχών της Εκπαίδευσης τονίζουν ότι η Αυτοαξιολόγηση και ο διεκπεραιωτικός χαρακτήρας των Διοικητικών Διαδικασιών δεν συνδέονται σε καμία περίπτωση, καθώς κύριος σκοπός της Αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση και μόνο του εκπαιδευτικού έργου (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Όλοι επεσήμαναν το σημαντικό ρόλο της κατανεμημένης ηγεσίας (Gronn, 2000· Spillane, 2012· Timperley, 2005· Woods et al., 2004) για αποτελεσματικότερες Διοικητικές Διαδικασίες, με τα Στελέχη της Εκπαίδευσης να θεωρούν ότι κάποιες φορές ο διεκπεραιωτικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας των Διοικητικών Διαδικασιών στόχο έχει να τις προστατέψει από τυχόν αστοχίες των Διευθυντών-τριών/Προϊστάμενων ή του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών και για τον λόγο αυτό δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κατάλληλη προετοιμασία και επιμόρφωση των Διευθυντών (Βλάχος Δ. κ.ά., 2008. (Ζαβλανός, 2003· Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· Κασσωτάκης, 2018· Κατσαρός, 2008· Κέφης, 2014).

Σχετικά με τη σύνδεση του διεκπεραιωτικού και συγκεντρωτικού χαρακτήρα των Διοικητικών Διαδικασιών με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την αναγκαιότητα διαφοροποίησης των Σχολικών Μονάδων ανάλογα με τα γεωγραφικά, κοινωνικά, οικονομικά κ.ά. κριτήρια (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008), καθώς μεταξύ άλλων θεωρούνται ως παράγοντες εξωτερικών πιέσεων σε μία Σχολική Μονάδα (Lunenburg & Ornstein, 2004) που έχουν τη δύναμη να προσδιορίζουν τις μορφές αποτελεσματικότητας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής αλλαγής (Duke, 2004).

Συνολικά, αντιλαμβανόμαστε να υπάρχει σύμπνοια των απόψεων εκπαιδευτικών και Στελεχών Εκπαίδευσης στην ανάγκη μη διαχωρισμού των

αρμοδιοτήτων των Διοικητικών Διαδικασιών από τις Εκπαιδευτικές και τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες σε μια Σχολική Μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν δυσλειτουργία στη διαχείριση της καθημερινότητάς τους στην τάξη και στο σχολείο, γενικότερα, λόγω της συνθήκης αυτής και προσδιορίζουν διάφορα αίτια για τον λανθασμένο διαχωρισμό των διαδικασιών αυτών εκατέρωθεν. Αναφέρουν τις χρόνια εδραιωμένες πεποιθήσεις για Διοικητικές Διαδικασίες να αφορούν μόνο Διευθυντές-τριες/Προϊστάμενοι-ες και Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές Διαδικασίες να αφορούν μόνο εκπαιδευτικούς, την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την αλλαγή στάσης των γονέων απέναντι στον ρόλο των εκπαιδευτικών, την εστίαση των εκπαιδευτικών περισσότερο στην εφαρμογή των Παιδαγωγικών Διαδικασιών (π.χ. γιορτές, Erasmus) και όχι των Παιδαγωγικών (ωρολόγιο πρόγραμμα), τον αναποτελεσματικό τρόπο μεταφοράς της πληροφορίας μέσα σε μια σχολική μονάδα (Nierce & Molleman, 1998) από τους ίδιους τους Διευθυντές-ντριες, την έλλειψη κίνητρων και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της (Tarí, 2011) την τεχνοκρατική αντιμετώπιση των Διευθυντών στις διαδικασίες των Σχολικών Μονάδων και την κόπωση που πιθανώς να νιώθουν οι ίδιοι οι Διευθυντές-ντριες (Laurett & Mendes, 2019). Όλα τα παραπάνω συνιστούν στοιχεία προβληματισμού και γόνιμου διαλόγου μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, προσδίδουν μια στρεβλή αντίληψη για την έννοια της Αυτοαξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2018) και, φυσικά, έρχονται σε πλήρη αντιδιαστολή με τα δυνατά στοιχεία εφαρμογής του μοντέλου EFQM στα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως είναι (Laurett & Mendes, 2019): η δυνατή διαχείριση που παροτρύνει, η αποτελεσματική πίστη και αφοσίωση του προσωπικού για συνεργασία, η εκπαίδευση των εργαζομένων και η δυνατότητα για ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, η διαρκής επικοινωνία και τα επικοινωνιακά συστήματα, η παρακολούθηση των διαδικασιών και ένα υποστηρικτικό εσωτερικό περιβάλλον.

Τα Στελέχη Εκπαίδευσης επισημαίνουν το κενό στη νομοθεσία για την περιορισμένη διαχείριση των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών λειτουργιών του Διευθυντή μέσα σε μία Σχολική Μονάδα, παρόλα αυτά, όπως επισημαίνει ο Δερβιτσιώτης (2002), αν η διοίκηση επιθυμεί τη βιωσιμότητα και ένα υψηλό

επίπεδο ανάπτυξης, φρόνιμο είναι να μην εφαρμόσει στη στρατηγική της μόνο τις γνωστές μετρήσιμες διαδικασίες που αφορούν στις ροές υλικών και διαδικασιών, αλλά και κάποιες άλλες επίσης σημαντικές, όπως την καλλιέργεια και βελτίωση των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων στον συντονισμό των καθηκόντων κατά την εφαρμογή στρατηγικών και επιχειρησιακών σχεδίων και την επικοινωνία που θεωρείται απαραίτητη για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος για το μέλλον. Όπως υποστηρίζει και η Πετρίδου (2011), οι μηχανισμοί που οικοδομούν την δομή και την ηθική του εκάστοτε οργανισμού, δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς και πίστη στο όραμα και την αποστολή του και καθορίζουν την αποτελεσματικότητα, την εξέλιξη, τη στρατηγική και, γενικότερα, τη λειτουργία του, προσδίδοντας πλεονεκτήματα ανταγωνιστικότητας και προόδου.

Επίσης, ο διαχωρισμός των αρμοδιοτήτων των Διοικητικών Διαδικασιών από τις Εκπαιδευτικές και τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες σε μια Σχολική Μονάδα μπορεί να συμβαίνει και στην ανάγκη των Διευθυντών-τριών/Προϊσταμένων προβολής για την ύπαρξη ενός ηγέτη, εμπνευστή κουλτούρας και υπεύθυνου σχεδιασμού δράσεων, με στόχο την αποτελεσματική στήριξη όλης τη σχολικής κοινότητας στο έργο του (Stumpf & Nevins, 1999), αλλά ταυτόχρονα θέτουν προ των ευθυνών και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την προσωπική τους ανέλιξη και με στόχο τη μέγιστη συνεισφορά τους στο εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν στους/στις μαθητές-τριές τους. Όπως αναφέρουν, δεν αρκεί μόνο η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων από τους Διευθυντές-ντριες, αλλά και από τους ίδιους, ώστε, όπως σημειώνει ο Ζαβλανός (2006), να αποτελούν μια ομάδα αποτελεσματική, όπου τα μέλη της θα είναι γνώστες του αντικειμένου που διαχειρίζονται, έχοντας στη διάθεσή τους αρκετές πηγές, πληροφορίες και ικανότητες, αλλά και ένα αποτελεσματικό σύστημα αναγνώρισης του έργου τους ή και αμοιβής τους.

Αναφορικά με την ανάγκη ύπαρξης καταγραφών - εσωτερικοί και εξωτερικοί δείκτες (πχ ερωτηματολόγια, καταγραφή παραπόνων, συνεντεύξεις κλπ) – που συμβάλλουν στα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας όπως: Αποτελέσματα Μαθητών & Γονέων, Αποτελέσματα Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας και Αποτελέσματα Κοινωνίας, αναδεικνύεται μια σύμπνοια στις απόψεις τους, όπως

ακριβώς υποστηρίζουν και οι Hoeben (1995), Porter (1991), Scheerens (1991) και Scheerens et al. (2003), οι οποίοι αναφέρονται στην ύπαρξη πέντε ειδών σημαντικών εκπαιδευτικών δεικτών (Schildkamp, 2007) ικανών προς διερεύνηση μέσα σε μία Σχολική Μονάδα: τους δείκτες εισόδου, διαδικασιών, εκροών, επιπτώσεων και πλαισίου. Οι δείκτες αυτοί, βέβαια, με την προϋπόθεση να ελέγχεται συχνά η εγκυρότητά τους, ώστε να συνεισφέρουν στη μέτρηση των βελτιωτικών ενεργειών για την αποτελεσματικότητα της ποιότητας (Tarí, 2010), διαμέσου ενός συστήματος πληροφόρησης συλλογής δεδομένων, με στόχο την εύρυθμη λειτουργία των διαδικασιών παρακολούθησης και λήψης αποφάσεων. Άλλωστε, μια αλλαγή μπορεί να προέρχεται είτε από το εσωτερικό είτε από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Everard & Morris, 1999) και στοχεύει να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία και τις εκπαιδευτικές λειτουργίες (Duke, 2004).

Για τους εκπαιδευτικούς δίνεται έμφαση στην οριοθέτηση του γενικότερου πλαισίου των δεικτών αυτών, την αξιοποίηση των κατάλληλων εργαλείων για τη συλλογή τους, την ανάγκη συμμετοχής του συνόλου των εμπλεκόμενων υπηρεσιών (Tarí, 2010) σε μία Σχολική Μονάδα με την καλλιέργεια της ανάλογης κουλτούρας, αλλά και μιας πολυμεθοδολογικής αξιολόγησης για την αποφυγή κακοπροαίρετων ή τιμωρητικών πρακτικών της Αυτοαξιολόγησης. Άλλωστε και οι Prabhu et al. (2000) βρήκαν μια δυνατή σύνδεση μεταξύ των Ανθρώπων ενός οργανισμού και των Αποτελεσμάτων των Ανθρώπων με έμφαση στη διασφάλιση μιας καλής εκπαίδευσης του Ανθρώπινου δυναμικού από την Ηγεσία μεταξύ θεμάτων που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό με τις μετρήσεις των λειτουργικών αποδόσεων (δηλαδή τα αποτελέσματα του οργανισμού). Ακόμη, οι οργανισμοί που υιοθετούν εσωτερικά κριτήρια ποιότητας, με παράγοντες που διευκολύνουν την εσωτερικότητά τους όπως: η δέσμευση της διοίκησης, η χρησιμοποίηση του συστήματος από τους εργαζομένους, η επιμόρφωση των εργαζομένων και, γενικά, μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης, επιτυγχάνουν καλύτερες διαδικασίες και επιχειρησιακά αποτελέσματα, όπως επίσης και οφέλη σχετικά με την κουλτούρα ποιότητας, τα αποτελέσματα των πελατών, τα

αποτελέσματα των εργαζομένων ή τα αποτελέσματα της κοινωνίας (Tarí et al., 2019).

Τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, αφού τονίζουν ότι η χρησιμοποίηση από τις Σχολικές Μονάδες εξωτερικών δεικτών (από γονείς ή διάφορους άλλους φορείς) για να προβούν σε διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης, ουσιαστικά, προϋποθέτει διάθεση τόλμης από μέρους τους - καθώς αναγκαιότητα καθίσταται η διασφάλιση της αξιοπιστίας των απαντήσεων και η καλλιέργεια μιας καλοπροαίρετης στάσης για τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και τους τρόπους βελτίωσής της από όλους τους συμμετέχοντες και σε σχέση με τις προσδοκίες των κοινωνικών εταίρων (Κασσωτάκης, 2018) - θέτουν ζητήματα ορθής και ουσιαστικής διαχείρισης των δεικτών αυτών (Tarí, 2010). Μερικά από τα ζητήματα αυτά αποτελούν οι κατάλληλες παράμετροι για τη σωστή απόδοση των αποτελεσμάτων, η χρησιμοποίηση των κατάλληλων εργαλείων, αλλά και η οργάνωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από εξειδικευμένο προσωπικό (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008) - κατάλληλου για την αποδελτίωση των δεδομένων που θα συλλέγονται, με τη βοήθεια μηχανισμών υποστήριξης και ανατροφοδότησης του συστήματος στο σύνολο του (επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στελεχών, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτική έρευνα), οι οποίοι συνιστούν κάποιες από τις παραμέτρους ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βλάχος κ.ά., 2008).

Επίσης, η σωστή αντιστοιχία των δεικτών αυτών με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου θα δίνεται η απαραίτητη έμφαση στους εκάστοτε κοινωνικούς δείκτες, ώστε να προσαρμόζονται στην εκάστοτε Σχολική Μονάδα με δημοκρατικές διαδικασίες, συλλογική ευθύνη και σεβασμό στις προτεινόμενες προτάσεις των αρμόδιων εκπαιδευτικών αρχών και όχι να επιβάλλονται ομοιόμορφα σε όλες τις Σχολικές Μονάδες από την κεντρική εξουσία (Κασσωτάκης, 2018b), με στόχο την ουσιαστική και όχι επιφανειακή εφαρμογή τους, αλλά και με απώτερο σκοπό την κατανόηση της σύνδεσής τους με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, συμβάλλοντας στην αυτονομία και την αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας και των διαδικασιών της (MacBeath, 2001). Άλλωστε η μέτρηση της απόδοσης (προσωπική παρατήρηση,

στατιστικές αναφορές, προφορικές αναφορές, γραπτές αναφορές), σε οποιαδήποτε διαδικασία ελέγχου, η οποία μπορεί φαινομενικά να είναι εύκολη, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, καθώς υπεισέρχονται υποκειμενικοί παράγοντες και γι' αυτό χρειάζεται να υπάρχουν σαφείς ποσοτικοί δείκτες αξιολόγησης και προϋποθέτουν από πριν έναν σωστό προγραμματισμό (Σαΐτης, 2008).

Σχετικά με την απουσία καταγραφών από εσωτερικούς και εξωτερικούς δείκτες σε μία Σχολική Μονάδα, οι εκπαιδευτικοί το αιτιολογούν πρώτα από όλα στη μη θεσμοθέτησή τους από το Υπουργείο Παιδείας και την ανυπαρξία ανάλογης οργάνωσης ή τεχνογνωσίας, καθώς και τρόπους μετάδοσης της αντίστοιχης κουλτούρας στο ανθρώπινο δυναμικό των Σχολικών τους Μονάδων, η οποία θεωρείται αναγκαία συνθήκη για την επιτυχή εφαρμογή της (Κασσωτάκης, 2018) και στην πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών με εργαλεία τον επιτυχημένο συντονισμό (Κατσαρός, 2008). Αναφέρουν, επίσης, την απαιτητικότητα μιας τέτοιας διαδικασίας, αλλά και την καχυποψία των εκπαιδευτικών στον θεσμό της Αυτοαξιολόγησης συνολικά - και ιδιαίτερα στον τρόπο εφαρμογής της τα τελευταία χρόνια - όπως και στη στάση και τις κατευθύνσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ) (Σαΐτης, 2008) που μπορεί να προκαλέσουν αβεβαιότητα στο οργανωσιακό περιβάλλον και όπου, όπως αναφέρει η Αθανασούλα Ρέππα (2008), οι συνδικαλιστές θα πρέπει να διαχειριστούν καλύτερα όλο αυτό το θέμα της αξιολόγησης και να βοηθήσουν στην ανάπτυξη μιας διαφορετικής κουλτούρας.

Άλλωστε, η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, όπως υποστηρίζει ο Κασσωτάκης (2018), θεωρείται μια απαιτητική διαδικασία που χρήζει υποστήριξης από εξειδικευμένους με το συγκεκριμένο αντικείμενο οδηγούς σύνταξης και συντονιστές δράσεων, όπου η κάθε Σχολική Μονάδα να μπορεί σταδιακά να εστιάζει σε κάποια από τα προκαθορισμένα πεδία και σε βάθος τριετίας να έχει τη δυνατότητα να αποτυπώνει μια σφαιρική άποψη για τη θέση της σε σχέση με τους αρχικούς της στόχους. Τα Στελέχη της Εκπαίδευσης ενστερνίζονται όσα αναφέρθηκαν και επιπρόσθετα αναφέρουν την έλλειψη επαγγελματισμού κάποιων εκπαιδευτικών, καθώς η συνεργατική κουλτούρα

θεωρείται ως η πλέον ενδεδειγμένη για την εφαρμογή ενός προγράμματος ΔΟΠ, όπου καθορίζει ένα συμπαγές σύστημα αυτοελέγχου, καλά δομημένου, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά και το βάρος της τελικής επιτυχίας το επωμίζονται όλοι, έχοντας συνείδηση της προσωπικής τους ευθύνης (Λειβαδάς, 2003). Ο Κασσωτάκης (2018) αναφέρει ότι προϋπόθεση μιας πετυχημένης διαδικασίας αξιολόγησης είναι να μην καταργείται η λήψη πειθαρχικών μέτρων από τα διοικητικά όργανα του σχολείου, όπου κρίνεται αναγκαίο, αλλά να καλλιεργείται πνεύμα συλλογικής ευθύνης με στόχο την αναγκαιότητα επιβολής τους. Προβάλλουν, συγχρόνως, και τη διαφορά ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, ακριβώς όπως διαπίστωσαν αυτή η ανισότητα να συμβαίνει στον τρόπο εφαρμογής του μοντέλου EFQM με έρευνά τους οι Hides, Davies, & Jackson (2004) σε βρετανικά Πανεπιστήμια και Κολλέγια.

Όμως, δεν αρκούνται μόνο στη διαπίστωση αλλά προτείνουν λύσεις με έμφαση στη συνεργατικότητα και τη συλλογικότητα (Hargreaves, 1994), όπου όπως τονίζει ο Σολομών (1999), το κλίμα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης οφείλει να καλλιεργείται με συνοδοιπόρους όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, μέσα από μετρήσεις και διαδικασίες αξιολόγησης και ποιότητας, σε ένα περιβάλλον πολυδιάστατο και με ιδιαιτερότητες. Σ' όλα τα παραπάνω, όμως, καθοριστικός είναι και ο παράγοντας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· Κατσαρός, 2008). Αξίζει, άλλωστε, να σημειωθεί ότι η διαδικασία ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικής σημασίας, γιατί οδηγεί στον εντοπισμό της σχέσης κοινωνικοοικονομικών αλλαγών και εκπαιδευτικού έργου, λειτουργεί ανατροφοδοτικά κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της επιμόρφωσης και, το κυριότερο, επικεντρώνεται στις ανάγκες συγκεκριμένης ομάδας ενδιαφερομένων συνιστώντας αποφυγή ολιγωρίας στον σχεδιασμό τους (Μπορουτζή κ.ά., 2016). Η απουσία ενός αποτελεσματικού συστήματος επιμόρφωσης για την εξέλιξη των ηγετικών στελεχών, με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση να συνδέονται ανάλογα με τις ανάγκες τους (Κασσωτάκης, 2018b), αποτελούν χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος που σηματοδοτούν καίριους περιορισμούς στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων

(Ζαβλανός, 2003). Σε έρευνα των Παπαϊωάννου κ.ά. (2013) σχετικά με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Διευθυντών-ντρίων των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η συντριπτική πλειοψηφία αυτών θεωρεί αναγκαιότητα την επιμόρφωσή τους στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης - με προτίμηση μάλιστα στις θεματικές εξής κατευθύνσεις: εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών - καινοτομιών, ηγεσία στη Σχολική Μονάδα και διαχείριση συγκρούσεων. Ας μην ξεχνάμε ότι στη Δια Βίου Μάθηση στρέφονται εδώ και πολλά χρόνια οι πολιτικές πρωτοβουλίες των σύγχρονων ευρωπαϊκών κρατών, διότι όχι μόνο μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες στα άτομα για επικαιροποίηση και αναβάθμιση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, αλλά και τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν το σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον και να υποστηριχθούν στην προσωπική, κοινωνική και οικονομική τους εξέλιξη (Κουτσοπιιάς & Μπουτσιούκη, 2016).

Ακόμη, σημαντικός παράγοντας που δεν υλοποιούνται τέτοιες καταγραφές στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας είναι και το γεγονός ότι για να συμβεί κάτι τέτοιο - έστω και από πρωτοβουλία των ίδιων των Σχολικών Μονάδων - είναι η καλλιέργεια μιας κουλτούρας που θα βοηθήσει στη διαμόρφωση μίας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με μορφές αξιολόγησης, οι οποίες θα γίνονται από «κάτω και εκ των έσω», που θα προσδιορίζεται συλλογικά και ισότιμα, με ανατροφοδοτικού τύπου βελτιωτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού έργου και με αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Σχετικά με τις μεγαλύτερες επιδράσεις που αποτυπώνονται από την Ηγεσία στη Στρατηγική (Α' ομάδα Κριτηρίων) και από τα Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών στα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων (Β' ομάδα Κριτηρίων), παρατηρείται, γενικά, σύμπτωση απόψεων και από τις δύο ομάδες των συνεντευξιαζόμενων - με τα Στελέχη της Εκπαίδευσης να τονίζουν τον σημαντικό ρόλο της ηγεσίας, όπως ακριβώς παρατήρησαν ομοίως και οι Calvo-Mora et al. (2013), Osseo-Asare & Longbottom (2002), Eskildsen & Dalhlggaard (2000) και Wislon & Collier (2000) σε έρευνά τους, στην προσπάθεια απόδοσης της ποιότητας. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Deming (Ravichandran & Rai, 2000)

επιβεβαιώνοντας, ταυτόχρονα, τις αρχές του μοντέλου EFQM και στη συνέχεια θέτουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Η Ηγεσία, θεωρούν, παίζει καθοριστικό ρόλο προς τη Στρατηγική που θα σχεδιάσει και θα ακολουθήσει η κάθε Σχολική Μονάδα και θα δρα αποτελεσματικά ως μοχλός της διοίκησης, όπως αναφέρουν οι Amaral & Maria Joao Rosa (2007) σε έρευνά τους σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Πορτογαλίας, συνεισφέροντας ταυτόχρονα στη βελτίωσή της, ενεργώντας διαμέσου της δομής του οργανισμού, της Στρατηγικής, των Μέσων & Πόρων και των Ανθρώπων. Η ανάπτυξη της Ηγεσίας (Davies et al., 2001) μπορεί να συμβεί, άλλωστε, από τη χρήση του μοντέλου EFQM, καθώς θεωρείται το καταλληλότερο, όπου η εισαγωγή της ΔΟΠ ή του μοντέλου EFQM στον οργανισμό μπορεί να γίνεται πάντα με μια δυνατή ηγεσία και δέσμευση από τα ψηλά στα χαμηλά της διοικητικής ιεραρχίας (Osseo-Asare & Longbottom, 2002).

Η έρευνα της Αναστασιάδου (2015) που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στην οποία αναλύθηκαν οι πέντε Προϋποθέσεις-Κριτήρια του μοντέλου EFQM, έδειξε ότι ο ρόλος της «Ηγεσίας» επιδρά αρνητικά λόγω της έλλειψης οράματος, αξιών και ηθικής στην εργασία, όταν, φυσικά, οι αξίες αυτές δεν υποστηρίζονται από τους ίδιους τους ηγέτες.

Επίσης, ο στρατηγικός σχεδιασμός παίζει καίριο ρόλο στην επιτυχία συστηματικής διαχείρισης της αριστείας σε καθημερινή βάση, σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, με την ηγεσία να επιτηρεί συνεχώς και να παρέχονται ποικιλία δεικτών για τον σκοπό της αξιολόγησης που αφορά τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει ένας οργανισμός στους πελάτες, τους ανθρώπους, στην κοινωνία αλλά και στα συνολικά του αποτελέσματα (Suarez et al., 2016· Tamimi, 1998). Η Ηγεσία συνολικά θα πρέπει ξεκάθαρα να καθορίζει, αλλά και να υποστηρίζει τους στόχους της στους άμεσα εμπλεκόμενους, να δίνει προτεραιότητα στον μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό, να διασφαλίζει ένα κατάλληλο σχέδιο για συνεχή βελτίωση, να δίνει κίνητρα τόσο σε άτομα όσο και ομάδες και φυσικά να εποπτεύει την επιτυχία (Calvo-Mora, Leal & Roldán, 2005).

Σημαντική, επίσης, δηλώνουν τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, τη σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της Σχολικής Μονάδας, καθώς στην

ηγεσία, όπως τονίζει ο Kotter (1988), έχεις να διαχειριστείς ανθρώπους, να εμπλακείς συναισθηματικά, να ενεργοποιήσεις και να εμπνεύσεις τα κίνητρα τους (Goleman, 2004). Αυτή είναι, όπως υποστηρίζει ο Naylor (1999), που εμπνέει και αντανακλά την κουλτούρα της ποιότητας στους άλλους, ασκεί έναν καθοδηγητικό ηγετικό ρόλο σε θέματα ποιότητας και ενθαρρύνει την ομαδική προσέγγιση, βάζοντας όλοι μαζί τα δυνατά τους για μια συνεχιζόμενη διαδικασία βελτίωσης. Όπως επίσης, η ηγεσία είναι αυτή που με διαχειριστική νοοτροπία, που δίνει έμφαση στον έλεγχο και τον ορθολογισμό, αναπόφευκτα απαιτεί την χρήση εξουσίας για να επηρεάσει την σκέψη και τις ενέργειες άλλων ανθρώπων, με κατευθυνόμενες ενέργειες προς τους στόχους, τους πόρους, τις δομές ή τους ανθρώπους του οργανισμού, με έναν/μία Διευθυντή-ντρια που θα πρέπει να επιλύει όλα τα προβλήματα (Zaleznik, 2001) και να προλαμβάνει τυχόν αστοχίες μπορεί να παρουσιαστούν και να βάλουν σε κίνδυνο τον σχεδιασμό και προγραμματισμό της Σχολικής Μονάδας στον δρόμο προς την ποιότητα.

Επίσης, πιστεύουν ότι η Ηγεσία θέτει τις βάσεις και για τις επιδράσεις της δεύτερης ομάδας Κριτηρίων του Μοντέλου, εκείνων των Αποτελεσμάτων - και, συγκεκριμένα, τα Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών - να επιδρούν στα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων, όπως ακριβώς παρατηρήθηκε και σε έρευνα που διεξήχθη από τους Adel (2015) σε αιγυπτιακά ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου η βελτίωση στα συνολικά «Αποτελέσματα του Οργανισμού» δείχνουν να εξαρτώνται άμεσα από τις προσδιορισμένες ως πιο σημαντικές Προϋποθέσεις (Α΄ Ομάδα Κριτηρίων EFQM). Άλλωστε, η ηγεσία, εκτός των άλλων, καλείται όχι μόνο να καλλιεργήσει την κουλτούρα και την προσέγγιση της ΔΟΠ (Stumpf & Nevins, 1999), αλλά να βρει και τη δύναμη να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις αυτές στους υφιστάμενούς τους, αποτελώντας γι' αυτούς πρότυπα, να αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής - ικανοποιώντας εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές-τριες, βελτιώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία (Lunenburg, 2010) - και βάζοντας τις βάσεις για σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, χρησιμοποιώντας στο έπακρο των δυνατοτήτων της ανθρώπινους και υλικούς πόρους (Heizer & Render, 2008).

Σχετικά με τις μεγαλύτερες επιδράσεις που αποτυπώνονται από τα Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών στα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων (Β' ομάδα Κριτηρίων), αυτό σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει την ανάγκη αμφίδρομων και όχι μονόδρομων σχέσεων, δηλαδή μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων, γιατί ίσως κάποιες φορές η αλληλεπίδραση αυτή της σχέσης να μην πραγματοποιείται και πάντα σωστά. Σχετικά αναφέρει η Χατζηπαναγιώτου (2003) ότι η αυτονομία της Σχολικής Μονάδας πραγματοποιείται με την επίτευξη της ενδυνάμωσης όλων των συμμετεχόντων στην οργάνωση του σχολείου, αλλά και όσων δεν συμμετέχουν, αλλά εμπλέκονται σε αυτή, όπως γονείς και τοπική κοινωνία, ώστε να μοιράζεται η ευθύνη στη λήψη των αποφάσεων. Όπως υποστηρίζει ο Πασιαρδής (2004), μονόδρομη ή αμφίδρομη, κάθετη ή οριζόντια, λεκτική ή μη λεκτική, η επικοινωνία αυτή καθορίζει τις σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και οδηγεί σε μια αποτελεσματική επικοινωνία που ενεργοποιεί ένα ανθρώπινο περιβάλλον ικανό να ενεργήσει αποτελεσματικότερα στους προκαθορισμένους στόχους του οργανισμού και να συμμετέχει περισσότερο στη λήψη αποφάσεων.

Σχετικά με τις επιρροές που ασκούνται από τα Κριτήρια της πρώτης ομάδας, τις Προϋποθέσεις προς τις Διαδικασίες (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) και συγκεκριμένα:

- Για τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες που συμφωνούν εκατέρωθεν (Διευθυντές-τριες/Προϊστάμενοι-ες) για τις υψηλές επιδράσεις όλων των κριτηρίων: «Στρατηγική», «Ανθρωποι» και «Μέσα & Πόροι» προς αυτές και
- Για τις Διοικητικές Διαδικασίες, και τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες να διαφωνούν (Διευθυντές-τριες/Προϊστάμενοι-ες) στην επίδραση του Κριτηρίου «Ανθρωποι» προς αυτές,

φαίνεται η συμφωνία τους σε κάποιες από τις αιτίες που προβάλλουν να υποδεικνύει ότι μπορεί να συμβαίνει αυτό. Δηλαδή, αυτές που αφορούν στη λειτουργία των Διοικητικών, Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικών Διαδικασιών μέσα σε μια Σχολική Μονάδα και την ύπαρξη ή μη διαχωρισμού των αρμοδιοτήτων μεταξύ Διευθυντών-τριών/Προϊστάμενων και εκπαιδευτικών. Οι

μεν εκπαιδευτικοί αποδίδουν ευθύνες στην ηγεσία του σχολείου, ενώ τα Στελέχη Εκπαίδευσης επικεντρώνονται στη συνολική λειτουργία του σχολείου και στις ευθύνες που μπορεί να έχουν τα υψηλόβαθμα Στελέχη της εκπαίδευσης, τα οποία συνδράμουν στην εύρυθμη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων της αρμοδιότητάς τους, με τις καίριες και καθοριστικές νομοθετικές τους ρυθμίσεις για τη λειτουργία των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα μέσα σε μία Σχολική Μονάδα.

Ειδικότερα, αναφορικά με τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες και τις υψηλές επιδράσεις που ασκούν προς αυτές τα κριτήρια «Στρατηγική», «Άνθρωποι» και «Μέσα & Πόροι» - στις οποίες συμφωνούν και οι δύο ομάδων των ερωτηθέντων - καθώς, όπως υποστηρίζουν οι Zink & Schmidt, (1995), όταν μια ηγεσία με συνέπεια, μια δραστήρια πολιτική και στρατηγική, μια διοίκηση ανθρώπων, μέσων και πόρων και, φυσικά, οι κατάλληλες διαδικασίες, μπορούν να οδηγήσουν ουσιαστικά σε άριστα αποτελέσματα του οργανισμού - η αιτιολόγησή τους διαφέρει. Άλλωστε, σύμφωνα με το μοντέλο EFQM, οι ενέργειες της Ηγεσίας, οι Άνθρωποι και τα Μέσα & Πόροι, καθώς και οι Διαδικασίες δεν είναι ανεξάρτητες, αλλά θα πρέπει να εφαρμόζονται και να συντονίζονται μεταξύ τους για να επιτευχθούν τα άριστα αποτελέσματα (Tamimi, 1998b).

Οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται προσπάθειες των Διευθυντών-ντριών/Προϊστάμενων για αποστασιοποίηση από τις υπόλοιπες διαδικασίες (Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) - άρα και των αντίστοιχων ευθυνών που μπορεί να προκύψουν, συνεπικουρούμενοι από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανά περίπτωση συμφωνία τους να δράσουν από κοινού με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, μιας και οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες αποτελούν μια εξαιρετική ευκαιρία προβολής των σχολικών μονάδων προς την κοινωνία. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει η Αθανασούλα - Ρέππα (2008), ο προσεκτικός τρόπος γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων, η διάχυση των πληροφοριών και οι κοινωνικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει διαδικασία της αξιολόγησης στην κοινωνία συνιστούν την επιτυχία του μοντέλου της ΔΟΠ.

Τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, από την άλλη, πιστεύουν ότι και οι δύο ομάδες ερωτηθέντων ενδιαφέρονται μόνο για το «φαινεσθαι» της σχολικής τους μονάδας προς την τοπική κοινωνία και όχι για την ουσία καθαυτή ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα σχολείο. Αναφέρουν να συμβαίνει αυτό λόγω της ευκολίας προβολής του σχολείου, τη χρηματοδότηση κάποιων προγραμμάτων, στην προσωρινή τοποθέτηση του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο, που πιθανώς να καθορίζει κουλτούρες και νοοτροπίες αμοφτέρων, στη σπουδαιότητα που αποδίδεται στις Παιδαγωγικές Διαδικασίες από τους γονείς και το κοινωνικό και τοπικό περίγυρο και στον ρόλο των Συντονιστών-τριών Εκπαίδευσης, ως μια υπάρχουσα παθογένεια, ο οποίος δεν είναι ξεκάθαρος σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία και θα μπορούσε να λειτουργήσει ως καταλύτης στην καθοδήγηση και τη συμβουλευτική όλων εκείνων των λειτουργιών που διαδραματίζονται μέσα σε κάθε Σχολική Μονάδα.

Σχετικά με τις Διοικητικές Διαδικασίες, η συμφωνία των απόψεων και των δύο ομάδων στην υποερώτηση αυτή φαίνεται να αποδίδεται στη διαπίστωση ότι υπάρχει ένας λανθασμένος διαχωρισμός αρμοδιοτήτων μεταξύ Διευθυντών-ντιών/Προϊστάμενων και εκπαιδευτικών. Τα Στελέχη της Εκπαίδευσης τονίζουν και πάλι τον σημαντικό ρόλο της ηγεσίας στην εφαρμογή της κείμενης εκπαιδευτικής νομοθεσίας για την ορθή κατανομή των αρμοδιοτήτων μέσα σε μια Σχολική Μονάδα, καθώς η Ηγεσία, σύμφωνα με τους Calvo-Mora et al. (2005), και η δέσμευση των διευθυντών των τμημάτων ενός οργανισμού λειτουργούν ως κινητήρια δύναμη για ολόκληρη τη διοίκηση και τις διαδικασίες βελτίωσης και φαίνεται από τις επιδράσεις των μεταβλητών: «Στρατηγική & Πολιτική», «Μέσα & Πόροι», «Άνθρωποι» και «Διαδικασίες». Άλλωστε, σύμφωνα με τον Taylor ο δίκαιος καταμερισμός της εργασίας μεταξύ εργαζομένων και διοίκησης, όπου οι μεν πρώτοι εκτελούν και οι δε δεύτεροι προγραμματίζουν και εποπτεύουν, αλλά και η επιλογή του καταλληλότερου εργαζομένου για κάθε εργασία και η εκπαίδευσή του με στόχο την εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που θα αποκομίσει για την εκτέλεση του έργου με τον καλύτερο τρόπο (Πασιαρδής Πέτρος, 2004· Σαΐτης Χρίστος κ.ά., 2019), αποτελούν κάποιες από τις θεωρίες της Διοικητικής Σκέψης.

Η Ηγεσία μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας στον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών, όπου σύμφωνα και με το Προεδρικό Διάταγμα, συνιστά ευθύνη των ίδιων των Διευθυντών ο καταμερισμός των Διοικητικών Διαδικασιών μεταξύ όλου του διδακτικού προσωπικού, καθώς, όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης (2018), για να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της Αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, η εθελούσια συμμετοχή των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση και η δέσμευση των μελών της σε διαδικασίες ανατροφοδότησης, με τη συμβολή όλων των διαθέσιμων μηχανισμών και με δυνατότητες αλλαγής των διαδικασιών και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της. Επιπλέον, όπως υποστήριξε ο Deming, όταν υπάρχουν προβλήματα ή λάθη στην επιχείρηση, απλά «Διορθώστε το σύστημα», γιατί σπάνια είναι προβλήματα ατόμων - όλα σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του οργανισμού και στην αδυναμία επικοινωνίας των διάφορων μερών του συστήματος (Ζαβλανός, 2006). Η επικοινωνία είναι αυτή που προσφέρει στήριγμα στην άτυπη οργάνωση και αποτελεί τον υποκινητή του εκάστοτε οργανισμού σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), τον Σαΐτη (2019), κ.ά. Στόχος, η δημιουργική αλληλεπίδραση, άρα και η μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στις Διοικητικές Διαδικασίες, κατ' επέκταση και συνολικά στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας (Amaral & Maria Joao Rosa, 2007).

Για τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες όπου οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες αποτύπωσαν τις υψηλές επιδράσεις των κριτηρίων «Στρατηγική» και «Άνθρωποι» προς αυτές, αλλά όχι και οι Εκπαιδευτικοί, οι δύο ομάδες των ερωτηθέντων-εισών φαίνεται να συμφωνούν ότι μια τέτοια διαπίστωση δεν θα έπρεπε να αποτυπωθεί. Η αιτιολόγησή τους, όμως, διαφέρει. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οφείλεται στην ανάγκη της ηγεσίας για ωραιοποίηση της κατάστασης των Σχολικών Μονάδων - ένα από τα προβλήματα που συνοδεύουν τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, όπως υποστηρίζει ο Κασσωτάκης (2018), με στόχο την αποφυγή διαχείρισης κρίσιμων ζητημάτων από την Ηγεσία ή, όπως αποδεικνύουν με την έρευνά τους οι Osseo-Asare & Longbottom (2002), η σκιαγράφηση μιας καλής εικόνας της κατάστασης του οργανισμού γίνεται για να

επιβεβαιώσει την επιτυχημένη δράση της. Επίσης, πιστεύουν ότι συμβαίνει αυτό με στόχο την υποτίμηση του Κριτηρίου «Μέσα & Πόροι», παρότι αποτελεί μέρος της διοίκησης ενός οργανισμού και, επίσης, μέσα από διάφορες έρευνες φαίνεται να επηρεάζει το Κριτήριο αυτό σημαντικά και τα Συνολικά Αποτελέσματα (Calvo-Mora, Leal, & Roldán, 2005). Άλλωστε, η ολοένα και αυξανόμενη απαίτηση της κοινωνίας για ποιοτικές υπηρεσίες σε όλους τους τομείς του δημόσιου βίου - κατά προέκταση και στις Σχολικές Μονάδες - δημιουργεί γόνιμο προβληματισμό στο κομβικό αυτό σημείο – τη σύνδεσης ποιότητας και ορθής κατανομής πόρων. Επιπρόσθετα, είναι ιδιαίτερα γνωστό ότι η αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων που θέτει η οργανισμός και η αποδοτικότητα μετρά τον βαθμό απόδοσης του οργανισμού με βάση τους υφιστάμενους πόρους που διαθέτει (Dimitriadis et al., 2013).

Επιπλέον, η ανεπάρκειά του Κριτηρίου «Μέσα & Πόροι» συνιστά ένα από τα πιο συνηθισμένα εμπόδια της Αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τους Ritchie και Dale (2000).

Τα Στελέχη Εκπαίδευσης πιστεύουν ότι αυτή η αποτύπωση των κριτηρίων «Στρατηγική» και «Άνθρωποι» προς τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, καθιστά ολοφάνερη την απουσία οράματος για το εκπαιδευτικό έργο από μέρους των εκπαιδευτικών, το οποίο οφείλει να υλοποιείται με συλλογικές ενέργειες εκατέρωθεν, ηγεσίας και εκπαιδευτικών, καθώς, όπως υποστηρίζει ο Μπαλάσκας (1992), ως εκπαιδευτικό έργο νοούνται όλες εκείνες οι ενέργειες που καταβάλλονται από την πολιτεία, τους τοπικούς παράγοντες, αλλά και από όλους τους εργαζομένους μέσα σε μία Σχολική Μονάδα, με στόχο την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια αλλαγή νοοτροπίας, συνηθειών και πρακτικών όλων σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) αποδεκτή από διοικούντες και διοικούμενους, με εγκαθίδρυση κοινών αξιών και στόχο την ενίσχυση της ομαδικής εργασίας που ευθυγραμμίζεται με κοινές συμπεριφορές, αξίες και στρατηγικούς στόχους ενός οργανισμού που έχει ήδη χαράξει την πολιτική του και πορεύεται σ' αυτήν (Kotter & Heskett, 1992). Ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο κριτήριο «Μέσα &

Πόροι» και έπειτα ακολουθούν τα υπόλοιπα, καθώς θεωρούν ότι παίζει καθοριστικό ρόλο στο διδακτικό τους έργο.

Επιπρόσθετα, τα Στελέχη Εκπαίδευσης δικαιολογώντας τα παραπάνω υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται στην ανάγκη για ανάδειξη του κριτηρίου «Άνθρωποι» με επιμορφώσεις, ώστε να καλυφθούν τυχόν κενά στον σχεδιασμό και τη στρατηγική που ακολουθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο - ίσως και ως απόρροια της ρουτίνας που βιώνουν - η οποία προκαλεί αντίσταση στην αλλαγή (Σαϊτής,2008), αλλά και έλλειψη δέσμευσης σε όλα τα επίπεδα (Ritchie & Dale, 2000).

Ακόμη, στην απουσία καλλιέργειας συλλογικής συνείδησης, καθώς αισθάνονται παραγκωνισμένοι στις όποιες αλλαγές συντελούνται στην εκπαίδευση, αλλά και επιτακτικής ανάγκης για αναβάθμιση της ποιότητας του επαγγελματισμού τους (Ghobadian & Woo, 1994) - ίσως και με ένα σχέδιο στήριξής τους από το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, με μετεκπαίδευση ανά διαστήματα και στόχο την αλλαγή της υπάρχουσας νοοτροπίας που θα τους καθιστά αξιόμαχους εκπαιδευτικούς μέχρι τα γεράματά τους. Στη Φιλανδία για παράδειγμα, όπου το μοντέλο με την μεγαλύτερη επιρροή για την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι το μοντέλο EFQM, η αξιολόγηση πρωταρχικό στόχο έχει να αποτελέσει εσωτερική ανάγκη των ίδιων των εκπαιδευτικών, διαμέσου πρακτικών συνεχούς αυτοαξιολόγησης, σε όλους τους τομείς και τις λειτουργίες οργάνωσης των σχολείων (Pitkänen, 2023).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, το κριτήριο «Άνθρωποι» είναι το σημαντικότερο όλων και η κινητήρια δύναμη μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου τα πάντα ξεκινούν και τελειώνουν από τη συνειδητοποίηση της εσωτερικής ανάγκης για ώθηση και αλλαγή νοοτροπίας, όπου οι κοινές αξίες μοιράζονται και μπορούν να προσφέρουν θετικές συμπεριφορές, όπως συνεργασία, συμμετοχικότητα και προώθηση της παραγωγικότητας (Ryan et al., 1996). Η αλλαγή στη νοοτροπία του προσωπικού επιφέρει, παράλληλα, και βελτίωση της ποιότητας στο σύνολο του οργανισμού (Κέφης, 2014).

Αναφορικά με την εφαρμογή του Μοντέλου EFQM για την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας και τους άξονες που προτείνει προς διερεύνηση και οι οποίοι οδηγούν σε άριστα συνολικά αποτελέσματα του οργανισμού (García-Bernal et al., 2018), τόσο τα Στελέχη Εκπαίδευσης όσο και οι εκπαιδευτικοί το βλέπουν θετικά. Οι μεν εκπαιδευτικοί το χαρακτηρίζουν ως ένα καλά δομημένο, απλό και κατανοητό εργαλείο που δείχνει να καλύπτει όλο το φάσμα μιας συλλογικής διαδικασίας - με την προϋπόθεση να μην συγκρίνεται η Σχολική Μονάδα με τις επιχειρήσεις, ούτε να χρησιμοποιείται ίδιο λεξιλόγιο – και τα δε Στελέχη Εκπαίδευσης ως ένα ολοκληρωμένο, εύστοχο, εύχρηστο και συμβατό με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εργαλείο για την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, που περιλαμβάνει όλους τους βασικούς άξονες της εκπαίδευσης και που έχει προοπτικές τόσο για μορφές εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, όσο και για Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, ανάλογα με το πώς θα αξιοποιηθεί. Το Μοντέλο EFQM θεωρείται το πιο γνωστό και διαδεδομένο μοντέλο (Kim, Kumar, & Murphy, 2010), το πιο εφαρμοσμένο στην Ευρώπη (Westlund, 2001), το πιο περιεκτικό μοντέλο ΔΟΠ στον κόσμο (Zink & Schmidt, 1995), ως αυτό που εμπεριέχει την πιο ενσωματωμένη προσέγγιση Αυτοαξιολόγησης (Kanji et al., 1999), ένα γενικό εργαλείο που μπορεί να εφαρμοστεί σε εκπαιδευτικές μονάδες ως μέσο βελτίωσης Tarí (2006), ένα εργαλείο Αυτοαξιολόγησης στην εκπαίδευση καθορισμού των αναγκών και ως μια διαγνωστική και σχολαστική αξιολόγηση πραγματικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Sarramona, 2003) (Soria-García & Martínez-Lorente, 2013), μια ολιστική και ενοποιητική προσέγγιση στην οποία εφαρμόζονται διαδικασίες στρατηγικού και επιχειρησιακού ελέγχου (Kafetzopoulos & Gotzamani, 2018). Επίσης, σύμφωνα με τον (Tarí, 2006), το μοντέλο EFQM θεωρείται βιβλιογραφικά ένα γενικό εργαλείο που μπορεί να εφαρμοστεί ως μέσο βελτίωσης, με την προϋπόθεση να υποστεί την ανάλογη προσαρμογή στο περιβάλλον της εκάστοτε χώρας που χρησιμοποιείται όπως, η κουλτούρα, η γλώσσα, οι παραδόσεις και το πλαίσιο ή η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμα, αποτελεί ένα εργαλείο που η μέτρηση δεικτών θεωρείται ως ένα βασικό στοιχείο στην εφαρμογή του (Westlund, 2001), προωθεί την δημιουργικότητα και την καινοτομία (Gómez et al., 2015), μπορεί να υποστηρίξει

τους οργανισμούς να φτάσουν στην αριστεία μέσα από μια συνεχιζόμενη προσπάθεια βελτίωσης, μάθησης και καινοτομίας (Uygun & Sümerli, 2013), αποτελεί ένα μοντέλο που δείχνει στις επιχειρήσεις το μονοπάτι για να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Calvo-Mora et al., 2015), και τέλος μπορεί να αποφέρει αρκετά σημαντικά οφέλη οργανωτικά και επιχειρησιακά (Laurett & Mendes, 2019). Ακολουθώντας, άλλωστε, τη ρήση του (Harrington, 1994) σχετικά με την ποιότητα, θεωρείται καθοριστικής σημασίας η σπουδαιότητα της μέτρησης, της κατανόησης, του ελέγχου και της βελτίωσης, ως ενός κύκλου που στόχο έχει για κάθε επιχείρηση ή οργανισμό την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα (Sivena & Nikolaidis, 2019).

Αντιλαμβάνονται και οι δυο ομάδες ερωτηθέντων-εισών τη σπουδαιότητα όλων των κριτηρίων και τις αλληλεξαρτώμενες σχέσεις τους, με τους εκπαιδευτικούς να επικεντρώνονται στην ανάγκη δημιουργίας ενός ακόμη κριτηρίου που θα αναφέρεται στις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε Σχολικής Μονάδας, όπως είχε υποστηρίξει και ο Tarí (2006) σε έρευνά του, καθώς σύμφωνα με τους Hoeben (1995), Porter (1991), Scheerens (1991) και Scheerens et al. (2003) ένας από τους πέντε εκπαιδευτικούς δείκτες (Schildkamp, 2007), ο Δείκτης Πλαισίου αναφέρεται σε παράγοντες γενικότερους της κοινωνίας και σε χαρακτηριστικά των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως τα δημογραφικά στοιχεία, ή η δομή σχολείων στην εκάστοτε χώρα.

Σχετικά με την υποερώτηση για το ποια από τα πέντε Κριτήρια του Μοντέλου EFQM (Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες: Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) θεωρούν ως το πιο σημαντικό μέσα σε μια Σχολική Μονάδα, τα Στελέχη Εκπαίδευσης, αφού ανέδειξαν πρώτα από όλα την σπουδαιότητα της αντικειμενικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων, υπογράμμισαν στη συνέχεια ότι το κάθε ένα Κριτήριο έχει τη δική του βαρύτητα. Όπως άλλωστε σημαντικές θετικές συσχετίσεις έχουν βρεθεί ήδη βιβλιογραφικά (Eskildsen & Dahlgaard, 2000), ότι, δηλαδή, αν δοθεί περισσότερη έμφαση σε κάποιο Κριτήριο θα κλονιστούν οι μεταξύ τους σχέσεις - άρα και η αποτελεσματικότητα του μοντέλου, ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση στο καθένα από αυτά (Zink & Schmidt, 1995) - ακολουθώντας μια ολιστική προσέγγιση

εφαρμογής του μοντέλου από όλες τις περιοχές κλειδιά της ΔΟΠ (Porter & Parker, 1993), και όπως ακριβώς υποστηρίζει και ο Tamimi (1998) με την έρευνά του, ότι για να αποδώσει σωστά ένα μοντέλο με αρχές της ΔΟΠ θα πρέπει να δοθεί σημασία στη φιλοσοφία του συνολικά και όχι μονωμένα σε κάποιους μόνο παράγοντες.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί και μερικά Στελέχη Εκπαίδευσης τονίζουν τη σπουδαιότητα του κριτηρίου «Άνθρωποι» ως το κατεξοχήν σημαντικό, χαρακτηρίζοντάς το ως κλειδί και κινητήρια δύναμη όλων (Anastasiadou, 2015), που όπως υποστήριξαν οι Platis & Fragouli (2019) με την έρευνά τους, το κριτήριο «Άνθρωποι» έχει τη μεγαλύτερη θετική επίδραση στα «Αποτελέσματα» ενός οργανισμού και που σύμφωνα με τον Long (1986) η αποδοχή του προσωπικού ενός οργανισμού για ένα σύστημα αξιολόγησης είναι αυτή που θα καθορίζει τελικά την επιτυχία ή την αποτυχία της εφαρμογής του. Μη ξεχνάμε, άλλωστε, ότι ο παράγοντας άνθρωπος μέσα σε έναν οργανισμό δημιούργησε έναν πιο μοντέρνο τρόπο αντίληψης της εργασίας που υιοθετήθηκε ευρέως και οδήγησε σε πιο αποτελεσματικούς τρόπους διοίκησης (Montana & Charnov, 2011).

Επιπλέον τα Στελέχη Εκπαίδευσης υπεισέρχονται σε λεπτομέρειες για την ορθή εφαρμογή του μοντέλου, όπου θα δίνεται έμφαση στα κριτήρια «Άνθρωποι» και «Μέσα & Πόροι». Κάτι τέτοιο υπογραμμίζουν μπορεί να επιτευχθεί με την υποχρεωτικότητα στην παροχή κατάλληλων μέσων και πόρων (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008) για την υποβοήθηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών εξαιτίας και της πολυπλοκότητας και δυσκολίας του έργου των εκπαιδευτικών μέσα σε μια Σχολική Μονάδα (Κατσαρός, 2008) και την ουσιαστική «επένδυση» στο έμψυχο υλικό με γνώσεις, εφαρμόσιμες, αλλά και ανταποδοτικές στους άμεσα ωφελούμενους τους/τις μαθητές-τριες, που ταυτόχρονα θα συμβάλλουν και στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Ζουγανέλη κ.ά., 2008).

Και οι δύο ομάδες συνεντευξιαζόμενων συμφωνούν στην αναγκαιότητα εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης της χώρας μας, όπως υπογράμμισε και ο Frazier (1997) ότι όσο περισσότεροι άνθρωποι αντιληφθούν ότι η αιτία αποτυχίας στην εκπαίδευση είναι το πρόβλημα στον σχεδιασμό, η Διοίκηση Ποιότητας μπορεί να θεωρηθεί ως η ιδανική διαδικασία για να επιτευχθεί η αλλαγή στη δημόσια εκπαίδευση με συστηματικό τρόπο. Επίσης, η Αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με τον MacBeath (2001) αποτελεί έναν θεσμό που μπορεί να συμβάλει στην αυτονομία και την αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας και των διαδικασιών και στοχεύει στη συνένωση επιμέρους πλευρών της σχολικής ζωής (Σολομών, 1999). Οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών για την Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων υπεισέρχονται στη λανθασμένη έως σήμερα εφαρμογή της με ποσοτικούς μόνο κι όχι ποιοτικούς δείκτες που συνιστούν μονόδρομο μιας ανούσιας γραφειοκρατίας, καθώς και το γεγονός ότι δεν παίρνει υπόψη του το Υπουργείο Παιδείας τις τοπικές ιδιαιτερότητες και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του εκάστοτε σχολείου. Άλλωστε, στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ένα από τα χαρακτηριστικά που συντελούν σε κοινό σημείο σύνδεσης του ρόλου της αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι οι στόχοι - να μεν να προσδιορίζονται από την κεντρική εξουσία, παρόλα αυτά να εξειδικεύονται σε τοπικό επίπεδο (Ζουγανέλη κ.ά., 2008).

Τονίζουν ότι η Αυτοαξιολόγηση δεν θα πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008), καθώς κάτι τέτοιο συμβάλλει στην αποστασιοποίηση κάποιων εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης στην εκπαίδευση (Vanapriya & Dodhiya, 2008), αλλά να στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - ως απόρροια πραγματικών και όχι πλασματικών αναγκών, ακόμα και στην επιβράβευσή τους (Κέφης, 2005), αλλά και η ελλιπής μέριμνα για τα κριτήρια «Άνθρωποι» και «Μέσα & Πόροι» (Ritchie & Dale, 2000), ενώ θα έπρεπε να αξιοποιούνται και να χρησιμοποιούνται στο έπακρο οι δυνατότητές τους σε ανθρώπινους και υλικούς πόρους (Heizer & Render, 2008).

Επίσης, αναφέρουν για τα αποτελέσματα που θα συλλέξει δεν θα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα με έγκυρους ποιοτικούς δείκτες αλλά

μόνο με ποσοτικούς και, ενδεχομένως, με μια ανούσια γραφειοκρατική διαδικασία, καθώς, όπως υπογραμμίζουν οι Παρασκευά & Παπαγιάννη (2008), στην εκπαίδευση όλα τα μεγέθη δεν είναι μετρήσιμα και σε πολλές περιπτώσεις η ποιότητα μπορεί να έχει μακροπρόθεσμο χαρακτήρα, όπως επίσης και κάποιες εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορεί να μην υπηρετούν συγκεκριμένους στόχους, παρόλα αυτά μπορεί να διακρίνονται από ποιότητα. Επιπρόσθετα, συμπληρώνουν ότι όποιοι εκπαιδευτικοί έχουν φοβικά σύνδρομα θα πρέπει να απαλλαγούν από αυτά όσο το δυνατόν γρηγορότερα, αφουγκραζόμενοι την απαίτηση της κοινωνίας και το καλό της εκπαίδευσης, καθώς όπως υποστηρίζει ο Ματσαγγούρας (2004) με τη διαφοροποίηση των αναγκών της κοινωνίας, επέρχονται και αλλαγές στις παιδαγωγικές αντιλήψεις για τον σκοπό και τον ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επίσης, η καλλιέργεια σχετικής κουλτούρας (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008) παίζει σημαντικό ρόλο (Tarí et al., 2019), η οποία, σύμφωνα με τον Hargreaves (1992), αν δεν υπάρχει δυνατότητα να ενσωματωθεί ουσιαστικά στους σχολικούς οργανισμούς, δεν θα μπορέσει να διεισδύσει αποτελεσματικά στις όποιες διαδικασίες και θα περιοριστεί σε μια τυπική ενσωμάτωση με αβέβαια αποτελέσματα. Η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων (Ζαβλανός, 2003· Κασσωτάκης, 2018· Κατσαρός, 2008) συμβάλλει, επίσης, σε μεγάλο βαθμό και, μάλιστα, θεωρείται περισσότερο σημαντική και αναγκαία από ποτέ για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης (Eskildsen, 2010· Kotter & Heskett, 1992· Κέφης, 2014), αφού αξιοποιούνται όλες οι ικανότητες και δεξιότητες των εργαζομένων (Ravichandran & Rai, 2000).

Τα Στελέχη Εκπαίδευσης ορίζουν το πλαίσιο όλων των παραπάνω για την εφαρμογή της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, με τη σύσταση για εμπλοκή όλων των ενδιαφερομένων (Ravichandran & Rai, 2000· Κατσαρός, 2008) με σεβασμό (Χατζηπαναγιώτου, 2003), σωστό σχεδιασμό, αλλά και δημοκρατικές διαδικασίες (Κασσωτάκης, 2018· Σολομών, 1999), όπου η ίδια η διαδικασία θα αξιολογείται διαρκώς (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008) - εντοπίζοντας αδυναμίες ή μειονεκτήματα με σκοπό την αναδιαμόρφωσή της – ώστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Dervitsiotis (2004), οι διάφορες

διαδικασίες, με τους επιδιωκόμενους στόχους τους θα πρέπει να εξυπηρετούν ολόκληρο το σύνολο του οργανισμού, χωρίς να υπονομεύουν στόχους υψηλότερων ή κατώτερων επιπέδων, δηλαδή να εμπεριέχουν τον σεβασμό, προσεγγίζοντας έννοιες τέτοιες, όπως εκείνες στη φιλοσοφία της οικολογίας. Επίσης, η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να εφαρμοστεί σταδιακά, να είναι ευέλικτη, ποιοτική και όχι ποσοτική, να αποφεύγει να κάνει κατάταξη των σχολείων με αριθμητικούς δείκτες, δηλαδή στόχευση στη βελτίωση και όχι στην απόδοση ευθυνών (Κασσωτάκης, 2018b), με άμεση παροχή των απαραίτητων μέσων που χρειάζονται όλα τα σχολεία ώστε να είναι αυτόνομα (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008) για την έγκαιρη οργάνωση και τον σχεδιασμό τους, με ξεκάθαρους στόχους (Calvo-Mora, Leal, & Roldán, 2005) και να λαμβάνει υπόψη της τις θέσεις των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008) και να προνοεί για την αποτελεσματική και έγκαιρη επιμόρφωσή τους (Ζαβλανός, 2003). Επίσης, να αποτελεί την απαρχή για μια σειρά αξιολογήσεων και, συγκεκριμένα, στο επίπεδο του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου του κάθε εκπαιδευτικού με προϋποθέσεις, ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας, όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί να αποδεχτούν την αξιολόγηση ως κάτι αναμενόμενο, το οποίο, όμως, θα επικοινωνείται σωστά μεταξύ των εμπλεκόμενων (αξιολογητήτριας και αξιολογούμενου-ης) (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008), έτσι, ώστε να προκαλεί τη δέσμευση των μελών της (Κασσωτάκης, 2018b),θα το συναντούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα και θα καθορίζει την εκπαιδευτική τους πορεία.

Κεφάλαιο 11. Συζήτηση – Συμπεράσματα - Περιορισμοί Έρευνας - Προτάσεις

11.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνιστά την κύρια αποστολή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας και σηματοδοτεί διαχρονικά ποικίλες εξελίξεις με απώτερο στόχο την αναβάθμιση, αλλά και τη συνεχή βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι σύγχρονες τάσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν περιορίζονται μόνο στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, αλλά διευρύνονται και πλαισιώνονται από όλες εκείνες τις λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα μέσα σε μία Σχολική Μονάδα - διοικητικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές - και οι οποίες αλληλοεπιδρούν τόσο μεταξύ των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και εκείνων που απαρτίζουν το εξωτερικό του περιβάλλον. Αυτές είναι που καθορίζουν το πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής όλων των μοντέλων διασφάλισης ποιότητας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με γνώμονα τη διερεύνηση όλων εκείνων των κριτηρίων που συντελούν στην απάντηση καίριων ερωτημάτων όπως: σε τι επίπεδο βρισκόμαστε τη δεδομένη χρονική στιγμή; Που θέλουμε να φτάσουμε; Πως θα βρεθούμε εκεί;

Η Ευρωπαϊκή Ένωση συστηματικά εδώ και πολλά χρόνια και, συγκεκριμένα, τη δεκαετία του '90 ξεκινά να ενισχύει πολιτικές Αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων στα κράτη μέλη της με στόχο τη σύνδεση του ρόλου της αξιολόγησης με την ποιότητα της εκπαίδευσης (Δούκας Χ., 1997. Ζουγανέλη κ.ά., 2008). Συνεχίζει μέχρι και σήμερα να προωθεί τέτοιες πρακτικές, με στόχο την άμβλυση των διαφορών στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της, με κυριότερες τάσεις, ενός συστήματος αξιολόγησης συνδυασμού τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών μορφών αξιολόγησης. Αναγνωρίζεται, ουσιαστικά, η ποιότητα της εκπαίδευσης ως ένας μοχλός πίεσης για την ευρωπαϊκή της ολοκλήρωση, με εργαλεία: την κινητικότητα των σπουδαστών και ερευνητικού προσωπικού, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη συγκρισιμότητα, την ανταλλαγή Καλών Πρακτικών, τη σύνδεση της αγοράς

εργασίας και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι ρυθμοί, βέβαια, εφαρμογής τους ποικίλλουν από χώρα σε χώρα, όπως και η επιλογή του μοντέλου διασφάλισης ποιότητας που χρησιμοποιείται. Παρόλα αυτά, υπάρχει σύμπνοια απόψεων στην εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και την ανάπτυξη συνθηκών και διαδικασιών αξιολόγησης σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο, καθιέρωση δικτύου πληροφοριών, νομοθετική κατοχύρωση της Αυτοαξιολόγησης και ανάπτυξη συντονιστικής και συμβουλευτικής δράσης σε εκπαιδευτικούς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη, 2015).

Σκοπός της παρούσας έρευνας, με τη βοήθεια του δοκιμασμένου με επιτυχία ευρωπαϊκού μοντέλου ποιότητας του EFQM (2013), ήταν αρχικά να γίνει μια προσπάθεια, ώστε να προσαρμοστεί στα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στη συνέχεια να μπορέσουμε να οριοθετήσουμε όλες εκείνες τις διαδικασίες που προσδιορίζουν στοχοθέτηση, σχεδιασμό και προγραμματισμό στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία) - στον δρόμο για την ποιότητα - να επικοινωνιοποιηθεί προς έρευνα σε αυτές, να συλλεχθούν τα δεδομένα και να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των Κριτηρίων του μοντέλου EFQM (2013). Σκοπός ήταν να γίνει εκτενέστερα κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουν τις σχέσεις αυτές οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, Διευθυντές-ντρίες/Προϊστάμενοι-ες, Στελέχη της Εκπαίδευσης), άρα να ανιχνευθεί ο τρόπος λειτουργίας όλων των διαδικασιών, εντός και εκτός σχολείου, στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Η διερεύνηση των σχέσεων αυτών, βέβαια, δεν περιορίζεται μόνο στις λειτουργίες και τις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά αποτυπώνουν και τα πολυδιάστατα αποτελέσματα του συνόλου της Σχολικής Μονάδας, κάτι το οποίο δεν έχει γίνει ποτέ στο παρελθόν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και, μάλιστα, σε τόσο μεγάλο ποσοστό Σχολικών Μονάδων. Ακόμα θα λέγαμε και διεθνώς, μιας και, όπως σημειώνεται, υπάρχει βιβλιογραφικά μειωμένο αποτύπωμα για έρευνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνολικά. Αυτά αποτελούν μερικά από τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν την πρωτοτυπία της έρευνάς μας, με επιπρόσθετα στοιχεία το γεγονός ότι επιχειρείται για πρώτη φορά και σε ένα ευρύ

πεδίο - με το ευρωπαϊκό μοντέλο διασφάλισης ποιότητας EFQM (2013) - να συλλεχθούν στοιχεία για τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τη βάση της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και όχι από την κορυφή, δίνοντας φωνή σε όλα εκείνα τα στοιχεία που αποτελούν αγκάθι στην εφαρμογή της μέχρι σήμερα, τα οποία, όμως, ταυτόχρονα μπορούν να συντελέσουν ουσιαστικά στην ουσιαστική βελτίωσή της. Άλλωστε, μην ξεχνάμε ότι και η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης για να επιβιώσει και να εφαρμοστεί θα πρέπει να διακατέχεται από μια δυναμική, όπου προβλήματα και αστοχίες θα καταγράφονται, θα γίνεται επανασχεδιασμός του προγραμματισμού της και θα υπόκεινται σε αναδιοργάνωση των διαδικασιών της, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητάς της, ως ένα σημαντικό εργαλείο μέτρησης δεικτών και αποτίμησης αποτελεσμάτων της Σχολικής Μονάδας.

Ο σχεδιασμός του ευρωπαϊκού μοντέλου EFQM (2013) για τις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας αποτυπώνει τους τρόπους με τους οποίους μια ηγεσία, με ήθος, κουλτούρα, όραμα, συνέπεια, πολιτική και στρατηγική μπορεί να θέτει σαφείς στόχους, να προγραμματίζει, να ορίζει τον χρονικό ορίζοντα εκπλήρωσης της στοχοθεσίας και πάντα με πνεύμα συνεργασίας με τον Σύλλογο Διδασκόντων-ουσών - ιδιαίτερα στη λήψη των αποφάσεων - να αξιοποιεί κατάλληλα όλα τα διαθέσιμα μέσα και πόρους – έμψυχα και άψυχα – να αλληλοεπιδρά εποικοδομητικά με το εξωτερικό της περιβάλλον και μέσα από κατάλληλες διαδικασίες (διοικητικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές) να μπορεί να οδηγεί το σύνολο της Σχολικής Μονάδας σε άριστα αποτελέσματα, προσδίδοντας πλεονεκτήματα ανταγωνιστικότητας και προόδου (Πετρίδου, 2011) και συνεισφέροντας σημαντικά σε επίπεδο μαθητών-τριών, γονέων και κοινωνίας γενικότερα (Juran et al., 1999).

Ωστόσο, η πολυμορφία των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με τους υπάρχοντες και εν δυνάμει διαθέσιμους πόρους σε υλικοτεχνική υποδομή, σε συνδυασμό με τους ανθρώπινους πόρους (Κασσωτάκης, 2018b), το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των διαφορετικών περιοχών ανά την Ελλάδα, εμποδίζει τις Σχολικές Μονάδες να έχουν κοινή αφετηρία κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της διαδικασίας της

Αυτοαξιολόγησής τους. Αθροιστικά συντελούν και ο διεκπεραιωτικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας των διοικητικών διαδικασιών (Κατσαρός, 2008), όπου τα πάντα υπάγονται σε εντολές εκ των άνωθεν, με ελάχιστες ή μηδαμινές ευκαιρίες ευελιξίας για την κάθε μία Σχολική Μονάδα ξεχωριστά, καθώς και οι περιορισμένες αρμοδιότητες που έχουν οι Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες μέσα σε μια Σχολική Μονάδα (Σαΐτης, 2008). Σταθερές αποτελούν τα Αναλυτικά προγράμματα, ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία) για συγκεκριμένες διοικητικές διαδικασίες που οφείλουν να πραγματοποιηθούν μέσα σε προκαθορισμένα χρονοδιαγράμματα και που μπορεί να αφορούν μαθητές-τριες, γονείς, εκπαιδευτικούς ή άλλους φορείς, αλλά και η κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία - η οποία φυσικά θα πρέπει να ακολουθείται απαρέγκλιτα, αλλά και να προστατέψει από τυχόν αστοχίες ή αυθαιρεσίες τους Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες και τον Συλλόγο Διδασκόντων-ουσών στη λήψη σημαντικών αποφάσεων για τη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων.

Στην έρευνά αποτυπώθηκαν, με την υποστήριξη των υποθέσεών μας πολυπαραγοντικά και σφαιρικά, οι ιδιαιτερότητες αυτές που προαναφέρθηκαν και, μάλιστα, διαφορετικά ως προς τον βαθμό προτεραιότητας που τους προσέδωσαν, εκπαιδευτικοί, Διευθυντές-ντριες και Στελέχη της Εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα, φυσικά, της άμεσης ή έμμεσης εμπλοκής τους σε αυτές. Σύμφωνα με την έρευνά μας, η συμφωνία όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικοί, Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες και Στελέχη Εκπαίδευσης) σε μια Σχολική Μονάδα στις αλληλεπιδράσεις των Κριτηρίων «Ηγεσία», «Άνθρωποι», «Στρατηγική» και «Μέσα & Πόροι», αλλά η διαφοροποίησή τους σχετικά με την επίδραση κάποιων εξ αυτών ως προς τις «Διοικητικές Διαδικασίες», τις «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες» και τις «Παιδαγωγικές Διαδικασίες» προβάλλει τη διαφορετική οπτική κάτω από την οποία προσλαμβάνουν οι ίδιοι-ες τις επαγγελματικές υποχρεώσεις και δικαιώματά τους κατά τη διάρκεια επιτέλεσης του εκπαιδευτικού τους έργου. Κάτι το οποίο, βέβαια, ως εύρημα είναι πολύ ενδιαφέρον, παρόλα αυτά θα έπρεπε να αποτελέσει τροφή για επικοινωνιακή επικοινωνία εκατέρωθεν, προκειμένου να διαλευκανθούν οποιεσδήποτε ασάφειες δυσχεραίνουν τη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων της

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτελούν τροχοπέδη στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, άρα και στους τρόπους βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και, συνολικά, στην ποιότητά της.

Αξίζει ιδιαίτερα να επισημανθεί ότι, παρόλο που η νομοθεσία έχει προνοήσει για το καθηκοντολόγιό τους, υπάρχουν κάποια κενά, τα οποία δημιουργούν όχι μόνο προβλήματα ερμηνείας αλλά και ελλείμματα σημαντικά, που εμποδίζουν να διεκπεραιωθούν κάποιες σημαντικές λειτουργίες, όπως: ο ρόλος, ο επιτρεπόμενος βαθμός εμπλοκής και οι δικλείδες ελέγχου των Διευθυντών-ντριών στις Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές Διαδικασίες που επιτελούνται από τους εκπαιδευτικούς μέσα σε μία Σχολική Μονάδα, ο καθημερινός έλεγχος της εφαρμογής του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών για τη συνεπικουρία τους σε διοικητικές και άλλες λειτουργίες της Σχολικής Μονάδας, ο έλεγχος του βαθμού υποστήριξης των Στελεχών Εκπαίδευσης σε Διευθυντές-ντριες σε όλο το φάσμα των διαδικασιών (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές). Αναδεικνύεται, όμως, ακόμη και η αναποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μεταξύ τους (Deal & Kennedy , 1999) για το σύνολο των λειτουργιών που επιτελούνται εντός της Σχολικής Μονάδας και η οποία συνιστά βραδύτητα για αποτελεσματική και άμεση λήψη αποφάσεων, δημιουργώντας προβλήματα αλληλεπίδρασης και εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ τους (Μπουραντάς, 1992). Σημαντικό ρόλο σ' αυτό έχει τόσο ο διαθέσιμος τεχνολογικός εξοπλισμός εκάστου σχολείου, όπως επίσης και ο ψηφιακός γραμματισμός των ίδιων των εκπαιδευτικών, εφόδια τα οποία όχι μόνο μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά σε καθημερινές και αποτελεσματικές πρακτικές επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών-τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων και κηδεμόνων, του συνόλου της Σχολικής Μονάδας με όλους τους συνεργαζόμενους φορείς, αλλά και να αποτελούν τα καλύτερα εργαλεία διάχυσης Καλών Πρακτικών μιας Σχολικής Μονάδας και κατά προέκταση την προώθηση δυνατοτήτων ανταλλαγής Καλών Πρακτικών μεταξύ σχολείων, Πανεπιστημίων και άλλων εκπαιδευτικών οργανισμών. Αυτές αποτέλεσαν και τις βάσεις για την «Κοινωνία της Γνώσης» και τη δια βίου εκπαίδευση, όπου

μεταξύ άλλων ενισχύονται οι νέες τεχνολογίες μέσω διαφόρων ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008) και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) συμπεριλαμβάνονται στους δείκτες για την παροχή μιας σχολικής εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου σε όλους τους Ευρωπαίους πολίτες (EUR-Lex, 2000), αλλά, όταν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής στις ΤΠΕ, αυτό λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας χρησιμοποίησής τους για παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές ή άλλες διαδικασίες (Βοσνιάδου, 2002· Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008). Ακόμη, η σπουδαιότητα που αποδίδουν οι διαφορετικές αυτές ομάδες (εκπαιδευτικοί, Διευθυντές-ντρίες και Στελέχη Εκπαίδευσης) για κάποια από τα Κριτήρια του ευρωπαϊκού μοντέλου διασφάλισης ποιότητας EFQM και τον βαθμό επίδρασής τους στις διάφορες διαδικασίες (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές), αναδεικνύει και τη σπουδαιότητα που αποδίδουν οι ίδιοι σε αυτά τα Κριτήρια που ενυπάρχουν μέσα σε μία Σχολική Μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα «Μέσα & Πόροι» αποτυπώνουν τη δυσκολίες που βιώνουν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου μέσα στην τάξη, από τις υπάρχουσες ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και, επίσης, η αποτύπωση όλων στην σπουδαιότητα του Κριτηρίου «Άνθρωποι» αποβλέπει στην αναγκαιότητα της αξιοποίησης όλων των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού και της συνεχούς επιμόρφωσής τους (Βλάχος κ.ά., 2008· Ζαβλανός, 2003· Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· (Κασσωτάκης, 2018· Κατσαρός, 2008· Κέφης, 2014), με στόχο την αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών παραγώγιμων έργων και της επαγγελματικής τους ανέλιξης - όπου και τα δυο συνεισφέρουν στην ποιότητα των αποτελεσμάτων της Σχολικής Μονάδας, αλλά και της αποδοτικής διάχυσής τους στο εσωτερικό και το εξωτερικό της περιβάλλον.

Παρατηρούμε επίσης, ότι ενώ υποστηρίζονται όλες οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνάς από τα αποτελέσματα, από τη συλλογή των ερωτηματολογίων πανελλαδικά - όπως συνέβη και στην έρευνα των Calvo-Mora, Leal, Roldán, et al. (2005) - μετά από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων που συλλέξαμε σε εκπαιδευτικούς και Διευθυντές-ντρίες/Προϊστάμενους-ες,

διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν κάποιες διαφορές στην υποστήριξη κάποιων από τις υποθέσεις της έρευνάς μας για τα πέντε κριτήρια «Ηγεσία», «Στρατηγική», «Άνθρωποι», «Μέσα & Πόροι», «Διοικητικές Διαδικασίες», «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες» και «Παιδαγωγικές Διαδικασίες». Αυτό συνέβη, γιατί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί δεν κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας, καθώς θεωρήθηκε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη συνολική εικόνα όλων των αποτελεσμάτων που επιτελούνται μέσα σε μία Σχολική Μονάδα, λόγω της αμφιβολίας που υπήρχε σχετικά με την εμπλοκή τους σε όλες τις διαδικασίες (Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) σε σχέση με τον/την Διευθυντή-ντρια/Προϊστάμενου-ης που άπτεται των κύριων αρμοδιοτήτων του/της. Επίσης, από την ποιοτική έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς, Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενους-ες και Στελέχη Εκπαίδευσης, διερευνήθηκαν οι λόγοι αποτύπωσης των αποτελεσμάτων από την ποσοτική έρευνα και από τις αιτιολογήσεις τους δείχνουν να υποστηρίζουν όλες τις υποθέσεις της έρευνάς μας, εκτός από αυτές στο Κριτήριο «Αποτελέσματα Γονέων & Κηδεμόνων 2» και την επίδρασή του από τις «Διοικητικές Διαδικασίες», Εκπαιδευτικές Διαδικασίες» και «Παιδαγωγικές Διαδικασίες» και οι οποίες αφορούν τις εξωτερικές μετρήσεις μιας Σχολικής Μονάδας με γονείς και κηδεμόνες. Αυτές δεν είναι θεσμοθετημένες για να διεξάγονται από τις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, άρα είναι μη μετρήσιμες. Σχετικά με τις εξωτερικές αυτές μετρήσεις, οι εκπαιδευτικοί, Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες και Στελέχη Εκπαίδευσης πιστεύουν σημαντικά στην χρησιμότητά τους και αναδεικνύουν την ανάγκη εφαρμογής τους - παρόλα αυτά τονίζουν την έλλειψη των απαραίτητων εργαλείων, καθώς και της απαραίτητης τεχνογνωσίας και υποστήριξης στη συλλογή και σωστή αξιοποίηση των στοιχείων, πράγμα που οδηγεί στην επιτακτική ανάγκη για επιμόρφωση τους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς μέσα σε μια Σχολική Μονάδα, ώστε να μπορούν να βελτιώνουν αποτελεσματικά τον προγραμματισμό τους (Ghobadian & Speller, 1994· Kotter & Heskett, 1992· Terziovski & Samson, 1999).

Συνοψίζοντας τις σημαντικές αρχές της διοίκησης που διέπουν τη λειτουργία των Σχολικών Μονάδων, όπως ο καθορισμός των σκοπών, της ιεραρχικής κλίμακας, της συνετής διοίκησης, της ισότητας εξουσίας και διοίκησης, της ενότητας της εντολής, της επιλογής των κατάλληλων ανθρώπων για τις κατάλληλες θέσεις και της ενότητας του προσωπικού, αλλά και όλων εκείνων των αρχών που καθορίζουν τη στρατηγική ενός ηγετικού στελέχους όπως η νομιμότητα, η δημοκρατική διοίκηση, η άμεση εποπτεία, η δικαιοσύνη, η σωστή λήψη αποφάσεων και η προσαρμοστικότητα και ευλυγισία (Σαΐτης κ.ά., 2019) γίνεται αντιληπτό ότι για να μπορούν να εφαρμοστούν με αποτελεσματικότητα όλα τα παραπάνω, σημαντική θέση κατέχει το πλαίσιο εφαρμογής τους (Ri et al., 1999) που δεν είναι άλλο από την καλλιέργεια μιας κουλτούρας ποιότητας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Sütöőn et al. (2022) με την εφαρμογή του μοντέλου EFQM για την αυτοαξιολόγηση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κατάλληλη κουλτούρα, η οποία θα είναι σε θέση να προωθεί τόσο τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την εφαρμογή σύγχρονων τεχνολογιών μάθησης, όσο και τις ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού, πλήρως ευθυγραμμισμένες με την υπάρχουσα στρατηγική του.

Οι άνθρωποι της Σχολικής Μονάδας είναι εκείνοι στους οποίους ο Διευθυντής-ντρία/Προϊστάμενος-η θα μπορέσει να εμπνεύσει για να οικοδομήσουν από κοινού το όραμα της Σχολικής τους Μονάδας (Ghobadian & Speller, 1994). Η διαμόρφωση της απαραίτητης κουλτούρας δεν είναι υπόθεση ενός μόνο ατόμου, του Διευθυντή-ντριάς/Προϊστάμενου-ης, ούτε είναι μία διαδικασία που έρχεται εκβιαστικά για να μείνει με συμβουλές και παραινέσεις εκ των άνωθεν, αλλά μια συλλογική προσπάθεια (Naylor, 1999) που χρήζει ιδιαίτερης υποστήριξης, παρακολούθησης και συνεχούς ενθάρρυνσης από όλη την εκπαιδευτική ιεραρχία (Κουτουζής, 2012), με συστηματικό τρόπο, με επικοινωνιακά κανάλια υγιούς αλληλεπίδρασης, εμπιστοσύνης και συντονισμού, ώστε να στοχεύει, πρωτίστως, στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών λειτουργών. Απώτερος σκοπός είναι η διευθέτηση τυχόν προβλημάτων, ώστε να καμφθούν οποιεσδήποτε αντιστάσεις και να προσπελαστούν τα εμπόδια εκείνα που

καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή της. Αποτελεί μια φιλοσοφία που θα γίνει κτήμα των άμεσων ενδιαφερομένων, εντός της Σχολικής Μονάδας, μέσω ενός συστήματος αυτοελέγχου (Goleman, 1998), θα αγκαλιάζει έννοιες, μεθόδους, εργαλεία και τεχνικές για να διαμορφώσει μια γλώσσα που θα είναι κατανοητή και διαδεδομένη σε ανώτερα και κατώτερα επίπεδα (Terziovski & Samson, 1999). Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν και οι Tarí et al. (2019), όταν οι οργανισμοί υιοθετούν εσωτερικά κριτήρια ποιότητας επιτυγχάνουν καλύτερες διαδικασίες και επιχειρησιακά αποτελέσματα, όπως επίσης και οφέλη σχετικά με την κουλτούρα ποιότητας, τα αποτελέσματα των πελατών, τα αποτελέσματα των εργαζομένων ή τα αποτελέσματα της κοινωνίας. Τέλος, η στρατηγικά κατάλληλη κουλτούρα είναι η διαδικασία εκείνη που ευθυγραμμίζει κοινές συμπεριφορές και αξίες με τους στρατηγικούς στόχους ενός οργανισμού που έχει ήδη χαράξει την πολιτική του και πορεύεται σ' αυτήν (Kotter & Heskett, 1992). Αυτό το τελευταίο αντικατοπτρίζει τη γενικευμένη έλλειψη κουλτούρας ποιότητας στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας και όσες προσπάθειες έγιναν δεν ακολούθησαν την ανωτέρω τακτική, αλλά χαρακτηρίστηκαν από βιασύνη και επιπολαιότητα, δεν επικεντρώθηκαν διεξοδικά, συστηματικά και με σωστό σχεδιασμό στη φιλοσοφία της και φυσικά κάτι τέτοιο αντανάκλαται ευρέως και στα αποτελέσματα της έρευνάς μας, με ποικίλους τρόπους που έχουν ήδη αναλυθεί εκτεταμένα.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε πως όλοι οι άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία συμφωνούν για τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, υπό το πρίσμα ενός αποτελεσματικού μοντέλου διασφάλισης ποιότητας που θα συρρικνώνει στον πυρήνα του όλα εκείνα τα στοιχεία που καθιστούν άκρως λειτουργικές και αξιοποιήσιμες όλες τις διαδικασίες που επιτελούνται εντός της, θα είναι δοκιμασμένο και πετυχημένο και θα συμπεριλαμβάνει στον σχεδιασμό του το αποτύπωμα του εσωτερικού και του εξωτερικού του περιβάλλοντος. Το μοντέλο διασφάλισης ποιότητας EFQM, όπως αποδείχτηκε και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνάς, μπορεί να αποτελέσει το ιδανικό μοντέλο για τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

11.2. Περιορισμοί Έρευνας

Κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων της έρευνας παρατηρήθηκαν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι σκόπιμο είναι να αναφερθούν.

Πρώτα από όλα η περίοδος που διεξήχθη η έρευνά μας (σχολικό έτος 2018-2019 και σχολικό έτος 2019-2020) ήταν μια χρονική περίοδος έντονων ανακατατάξεων, αντιδράσεων και προβληματισμών από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης - ιδιαίτερα της βάσης - κάτι το οποίο και αποτυπώθηκε στο εύρος συμμετοχής των εκπαιδευτικών, Διευθυντών-ντριών/Προϊσταμένων στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων που είχαν σταλεί στις Σχολικές Μονάδες. Παρότι το δείγμα ήταν άκρως ικανοποιητικό για την εξαγωγή των απαραίτητων συμπερασμάτων που καθόρισαν και την πορεία του συγκεκριμένου ερευνητικού έργου, χρειάστηκε από μέρος μας να κοινοποιηθεί το ερωτηματολόγιο τουλάχιστον τρεις φορές, ώστε να έρθουν σε ουσιαστική επαφή μαζί του, εκπαιδευτικοί, Διευθυντές-ντριες/Προϊστάμενοι-ες και να αντιληφθούν τη χρησιμότητα της συμπλήρωσής του και τη συμβολή του στην πορεία της ερευνάς. Ενώ αυτό αποτυπώθηκε στην ποσοτική μας έρευνα, στην ποιοτική δεν παρατηρήθηκε κάτι ανάλογο γιατί η ανταπόκριση όλων ήταν άμεση και ιδιαίτερα βοηθητική.

Ένας άλλος περιορισμός αφορά στην απουσία των εξωτερικών μετρήσεων από τους εμπλεκόμενους φορείς (γονείς, μαθητές-τριες, τοπικοί και άλλοι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί φορείς) στη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας, οι οποίες δεν είναι υποχρεωτικές και, επιπρόσθετα, δεν υπάρχει η κατάλληλη τεχνογνωσία από την πλειοψηφία της βάσης της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν με αποτελεσματικό τρόπο και να συνεισφέρουν σημαντικά στα ευρήματα της έρευνάς μας.

11.3. Προτάσεις

Η παρούσα διατριβή επιχειρεί να αποτυπώσει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του ευρωπαϊκού μοντέλου διασφάλισης ποιότητας EFQM προκειμένου να υποστηρίξει την εγκυρότητα και αξιοπιστία του στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας. Ενδιαφέρον θα σημειώνε η αποτύπωση μέσω εξωτερικών μετρήσεων των μεταβλητών εκείνων που αναφέρονται σε δείκτες που αφορούν μαθητές-τριες, γονείς και κηδεμόνες και της κοινωνίας γενικότερα, δηλαδή όλων των άμεσα εμπλεκόμενων φορέων σε τοπικό επίπεδο και σε διαφορετικά τμήματα της εκπαιδευτικής πυραμίδας σε επίπεδο Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Περιφέρειας ή ακόμα και Υπουργείου Παιδείας, υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στις Σχολικές Μονάδες.

Ακόμη, από τα ευρήματα της σύγκρισης των ερωτηματολογίων Εκπαιδευτικών και Διευθυντών-ντριών/Προϊσταμένων και με βάση τα σημεία διαφωνίας τους, μελλοντικά θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι αιτίες των διαφωνιών αυτών και να προταθούν από τους ίδιους βελτιωτικές ενέργειες εξομάλυνσής τους.

Επίσης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί έρευνα με την εφαρμογή του ευρωπαϊκού μοντέλου διασφάλισης ποιότητας EFQM σε κάποια συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας, όπου θα αφορούσε μια ομάδα όμορων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων και στην οποία θα ήταν εύκολο να συνεργαστεί μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών, Διευθυντών-ντριών/Προϊσταμένων, μαθητών-τριών, γονέων και κηδεμόνων, αλλά και άλλων εμπλεκόμενων φορέων σε τοπικό επίπεδο. Θα μπορούσαν να συλλεχθούν στοιχεία που θα αφορούσαν αποτελέσματα από την εφαρμογή του μοντέλου αυτού σε διάρκεια τριετίας, ώστε να παρακολουθείται η αποτελεσματικότητά του σε πραγματικές συνθήκες και να αποτυπώνονται οποιεσδήποτε αλλαγές με τη βοήθεια εξωτερικών μετρήσεων ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Αυτό βέβαια θα προϋπέθετε και την ανάλογη ενημέρωση και επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Διευθυντών-ντριών/Προϊσταμένων σ' αυτές τις Σχολικές Μονάδες.

Αυτό το τελευταίο αποτελεί και την κυριότερη πρόταση για περαιτέρω έρευνα: τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης μέσω του ευρωπαϊκού μοντέλου διασφάλισης ποιότητας EFQM, όπου θα έχει προηγηθεί επιμόρφωση σχετικά με τις αρχές της διοίκησης και της αποτελεσματικής εφαρμογής της όχι μόνο από την ηγεσία μιας Σχολικής Μονάδας, αλλά από το σύνολο του Συλλόγου Διδασκόντων-ουσών. Ουσιαστικά, λοιπόν, μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να στοχεύσει στην ψυχή του κάθε σχολείου, δηλαδή στο ανθρώπινο δυναμικό της, να της δοθεί η δέουσα προσοχή και η αξία που της αναλογεί - είτε αυτός λέγεται Διευθυντής-ντρια/ Προϊστάμενος-η, είτε εκπαιδευτικός - καθώς κάτι τέτοιο φαίνεται να αποτελεί κοινό τόπο ενδιαφέροντος όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ackoff R. (1999). *Re-creating the Corporation: A Design of Organizations for the 21st Century*. Academic.

Adel R. (2015). Achieving Egyptian higher education institutions' excellence through the application of the EFQM model: an investigative study Achieving Egyptian higher education institutions' excellence through the application of the EFQM model : an investigative study. *International Journal of Business Excellence*, 2(2), 157-178. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1504/IJBEX.2009.022723>

Aly N., & Akpovi J. (2001). Total quality management in California public higher education. *Quality Assurance in Education*, 9(3), 127–131.

Rosa, M. J., & Amaral, A. (2007). A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM excellence model. In *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation* (pp. 181-207). Dordrecht: Springer Netherlands.

Anastasiadou, S. D. (2015). The Roadmaps of Total Quality Management in the Greek Education System According to Deming, Juran, and Crosby in light of the EFQM Model. *Procedia Economics and Finance*, 33, 562–572. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01738-4](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01738-4)

Anastasiadou, S. D., & Zirinoglou, P. A. (2015). EFQM Dimensions in Greek Primary Education System. *Procedia Economics and Finance*, 33, 411–431. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01725-6](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01725-6)

- Anastasiadou S., & Zirinoglou P. (2014). Reliability Testing of EFQM Scale: The Case of Greek Secondary Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 990–994. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.541>
- Bae, S. (2007), "The relationship between ISO 9000 participation and educational outcomes of schools", *Quality Assurance in Education*, Vol. 15 No. 3, pp. 251-270. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/09684880710773156>
- Balbastre-Benavent F., & Canet-Giner T. (2011). The strategy formation process in the EFQM Excellence Model: a critical review and new perspectives. *Total Quality Management & Business Excellence*, 22(7), 727–742. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/14783363.2011.585773>
- Baldrige Performance Excellence Program. (2013). *Criteria for Performance Excellence*. Department of Commerce, National Institute of Standards and Technology. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.nist.gov/baldrige/2013-2014-criteria-performance-excellence>
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. (2003). *Distributed leadership: A literature review*. London: National College for School Leadership.
- Bird M., Hammersley M., Gomm R., & Woods P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης, (μτφ. (Φράγκου Ε., Ed.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*
- Black S., & Porter L. (1996). Identification of the Critical Factors of TQM. *Decision Sciences*, 27(1), 1–21. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1996.tb00841.x>
- Bou-Llugar, J. C., Escrig-Tena, A. B., Roca-Puig, V., & Beltrán-Martín, I. (2009). An empirical assessment of the EFQM Excellence Model: Evaluation as a TQM

framework relative to the MBNQA Model. *Journal of Operations Management*, 27(1), 1–22. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1016/j.jom.2008.04.001>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Braun, V., Clarke, V. Using thematic analysis in psychology., 3:2 (2006), 77-101. *Qualitative Research in Psychology*, 3.

Bush T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in late 1990s. *Educational Management & Administration*, 27(3), 239–252.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence* (pp. 213-217). Nottingham: National College for School Leadership.

Calvo-Mora A., Leal A., & Roldán J. (2005). Relationships between the EFQM model Criteria: A study in Spanish universities. *Total Quality Management and Business Excellence*, 16(6), 741–770. Ανακτήθηκε στις 17.1.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/14783360500077708>

Calvo-Mora A., Leal A., & Rolden J. (2006). Using enablers of the EFQM model to manage institutions of higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(2), 99–122. Ανακτήθηκε στις 5.3.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/09684880610662006>

Calvo-Mora A., Navarro-García A., & Periañez-Cristobal R. (2015). Project to improve knowledge management and key business results through the EFQM excellence model. *International Journal of Project Management*, 33(8), 1638–1652. Ανακτήθηκε στις 13.5.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2015.01.010>

Calvo-Mora, A., Picón-Berjoyo, A., Ruiz-Moreno, C., & Cauzo-Bottala, L. (2015). Contextual and mediation analysis between TQM critical factors and organisational results in the EFQM Excellence Model framework. *International Journal of Production Research*, 53(7), 2186–2201.

- Chatzipanagiotou, P., & Savva A. (2011). The application of EFQM model in pre-school education: a new way to internally certify quality and improvement. *Proceedings of ICSEI*.
- Conca, F. J., Llopis, J., & Tarí, J. J. (2004). Development of a measure to assess quality management in certified firms. *European Journal of Operational Research*, 156(3), 683–697. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(03\)00145-0](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(03)00145-0)
- Cooper, R. (1998). Socio-cultural and within-school factors that affect the quality of implementation of school-wide programs (Vol. 28). *Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University & Howard University*.
- Coulambidou L., & Dale B. (1995). The use of quality management self-assessment in the UK: a state-of-the-art study. *Quality World Technical Supplement*, 110–118.
- Creswell J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*.
- Davies J., Hides M.T., & Casey S. (2001). Leadership in higher education. *Total Quality Management*, 12(8), 1025–1030. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/09544120120096197>
- Deal T.E., & Kennedy A.A. (1999). *The New Corporate Cultures*. Perseus Books.
- Delanty G. (1995). *Inventing Europe. Idea, Identity, Reality*. Mac Millan.
- Denzin N., & Lincoln Y. (1998). *Handbook of qualitative research*. Sage Publication Inc.

- Dervitsiotis K. (2002). The importance of conversations-for-action for effective strategic management. *Total Quality Management*, 13(8), 1087–1098. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/09544120200000004>
- Dervitsiotis K. (2004). The design of performance measurement systems for management learning. *Total Quality Management and Business Excellence*, 15(4), 457–473. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/1478336042000183596>
- Deutscher I. (1968). Asking Questions Cross-Culturally: Some Problems of Linguistic Comparability. Chicago: Aldine Publishing Company. In Papers presented to Everett C. Hughes (Ed.), *H. S. Becker, B. Geer, D. Riesman and R. S. Weiss (eds) Institutions and the Person*. Aldine Publishing Company.
- Dewe B., & Weber P. (2007). *Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen: Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU*. Julius Klinkhardt.
- Dimitriadis, S., Karakitsiou, A., & Mitsopoulou, O. (2013). Measuring Public Sector Efficiency with Data Envelopment Analysis: An Empirical Evidence of the Greek Public Organizations. *New Horizons in Industry, Business and Education*, 355.
- Dow D., Samson D., & Ford S. (1999). *Exploding the Myth: Do all Quality Management Practices Contribute to Superior Quality Performance?* (Vol. 8).
- Duke D. (2004). *The Challenges Of Educational Change*. Pearson.
- EACEA P9 Eurydice. (2012). *Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης το 2012: Έκθεση Εφαρμογής της Διαδικασίας της Μπολόνια*. EACEA P9 Eurydice; EACEA P9 Eurydice. Ανακτήθηκε στις 18.4.2020 από το διαδίκτυο, https://eclass.hua.gr/modules/document/file.php/UNI106/EXAE_2012_Ekthesi_efarmogis_Diadikasia_Bolonia_138_EL.pdf

- EFQM. (2013). *Μοντέλο Αριστείας EFQM 2013*. εεδε.
- Ercikan K. (1998). Translation effects in international assessments. *International Journal of Educational Research*, 29(6), 543–553.
- Ernest Osseo-Asare, A., & Longbottom, D. (2002). The need for education and training in the use of the EFQM model for quality management in UK higher education institutions. *Quality Assurance in Education*, 10(1), 26–36.
Ανακτήθηκε στις 29.3.2020 από το διαδίκτυο,
<https://doi.org/10.1108/09684880210416085>
- Eskildsen J. (2010). Identifying the vital few using the European Foundation for Quality Management model. *Total Quality Management & Business Excellence*, 9(4–5), 92–94. Ανακτήθηκε στις 11.2.2020 από το διαδίκτυο,
<https://doi.org/10.1080/0954412988631>
- Eskildsen J., & Dahlgaard J. (2000). A causal model for employee satisfaction. *Total Quality Management & Business Excellence*, 11(8), 1081–1094.
Ανακτήθηκε στις 11.2.2020 από το διαδίκτυο,
<https://doi.org/10.1080/095441200440340>
- Eskildsen J., Kristensen K., & Juhl H. (2001). The criterion weights of the EFQM excellence model. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 18(8), 783–795. Ανακτήθηκε στις 26.6.2019 από το διαδίκτυο,
<https://doi.org/10.1108/EUM0000000006033>
- Everard B., & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. ΕΜΠ.
- Feigenbaum V. (1961). *Total quality control*. McGraw-Hill.

- Felix, G. H., & Riggs, J. L. (1983). Productivity measurement by objectives. *National Productivity Review*, 2(4), 386–393.
- Flynn B., Schroeder R., & Sakakibara S. (1994). A framework for quality management research and an associated measurement instrument. *Journal of Operations Management*, 11(4), 339–366. Ανακτήθηκε στις 20.7.2019 από το διαδίκτυο, [https://doi.org/10.1016/S0272-6963\(97\)90004-8](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(97)90004-8)
- Flynn B., Schroeder R., & Sakakibara S. (1995). The Impact of Quality Management Practices on Performance and Competitive Advantage. *Decision Sciences*, 26, 659–691.
- Frazier, A. (1997). A Roadmap for Quality Transformation in Education. *St. Lucie Press, 2000 Corporate Blvd. NW, Boca Raton, FL 33431-9868.*
- Fullan M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Fullan M. (2007). *The NEW meaning of educational change*. Teachers College Press.
- García-Bernal J., Gargallo-Castel A., Pastor-Agustín G., & Ramírez-Alesón M. (2018). Total Quality Management in Firms : Evidence from Spain. *Quality Management Journal*, 11(3), 20–34. Ανακτήθηκε στις 18.9.2021 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/10686967.2004.11919119>
- Garvin D.A. (1986). Quality Problems, Policies, and Attitudes in the United States and Japan: an Exploratory Study. *Academy of Management Journal*, 29(4), 653–673. Ανακτήθηκε στις 12.10.2021 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.2307/255938>

- Garvin D.A. (1991). How the Baldrige Award really works. *Harvard Business Review*, 69(6), 80–95.
- Gatewood R., & Riordan C. (1997). The development and test of a model of total quality: Organizational practices, TQ principles, employee attitudes and customer satisfaction. *Journal of Quality Management*, 2(1), 41–66.
Ανακτήθηκε στις 15.10.2019 από το διαδίκτυο, [https://doi.org/10.1016/s1084-8568\(97\)90021-3](https://doi.org/10.1016/s1084-8568(97)90021-3)
- Ghobadian A., & Speller S. (1994). Gurus of Quality: A Framework for Comparison. *Total Quality Management*, 5(3), 53–69.
- Ghobadian A., & Woo H. S. (1994). Characteristics, benefits and shortcomings of four major quality awards. *International Journal Of Quality & Reability Management*, 13(2), 10–44.
- Goldberg J., & Cole B. (2002). Quality Management in Education: Building Excellence and Equity in Student Performance. *Quality Management Journal*, 9(4), 8–22. Ανακτήθηκε στις 20.9.2020 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/10686967.2002.11919033>
- Goleman D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman D. (2004). On Leadership - HBR's 10 Must Reads on Leadership. *Harvard Business Review*, 82(1), 82–91.
- Gómez, J. G., Costa, M. M., & Lorente, Á. R. M. (2017). *Total Quality Management & Business Excellence EFQM Excellence Model and TQM : an empirical comparison*. 3363. Ανακτήθηκε στις 21.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/14783363.2015.1050167>

- Gómez, J. G., Costa, M. M., & Martínez Lorente, A. R. (2015). An in-depth review of the internal relationships of the EFQM model. *TQM Journal*, 27(5), 486–502. Ανακτήθηκε στις 22.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/TQM-05-2013-0056>
- Greenleaf R. (1998). *The Power of Servant-Leadership*. Berrett-Koehler.
- Gronn P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–338.
- Hair J. F., Hult G. T. M., Ringle C. M., & Sarstedt M. (2017). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Sage.
- Hair J. F., Sarstedt M., Ringle C. M., & Gudergan S. P. (2018). *Advanced Issues in Partial Least Squares Structural Equation Modeling*. Sage.
- Hargreaves A. (1992). Cultures of teaching: a focus for change. In Hargreaves A. & Fullan M.G. (Eds.), *Understanding Teacher Development* (Cassell, pp. 216–240).
- Hargreaves A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Harrington, H. J. (1994). *Business process improvement*. Association for Quality and Participation.
- Harris A., & Spillane J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34.

Heizer J., & Render B. (2008). *Principles of Operations Management*. . PEARSON Prentice Hall.

Hertz, H. S. (2015). The Challenge of Being Outstanding: A Look Back and Ahead After 25 Years of Guiding Business Excellence. *Journal of Organization Design*, 4(1), 44–49.

Hides M.T., Davies J., & Jackson S. (2004). Implementation of EFQM excellence model self-assessment in the UK higher education sector - Lessons learned from other sectors. *TQM Magazine*, 16(3), 194–201. Ανακτήθηκε στις 10.5.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/09544780410532936>

Hoy W., & Miskel C. (2013). *Educational Administration: Theory, research and practice*. McGraw-Hill.

I.E.P. (2017). *Institutional Evaluation Programme*. Ανακτήθηκε στις 10.11.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.iep-qaq.org>

ISO. (2009). use of the ISO 9000 family of standarts. *ISO. Geneve: RobecoSAM AG*. Ανακτήθηκε στις 26.6.2019 από το διαδίκτυο, <http://the9000store.com/wp-content/uploads/2016/06/iso-9000-selection-and-use-2009.pdf>

Jones M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school - based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75–94.

Juran, J. M., Godfrey, A. B., Hoogstoel, R. E., & Schilling, E. G. (1999). *The Quality Improvement Process, Juran's Quality Handbook* (5th edition). McGraw-Hill.

- Kafetzopoulos, D., Gotzamani, K., & Skalkos, D. (2019). The relationship between EFQM enablers and business performance: The mediating role of innovation. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 30(4), 684-706. Ανακτήθηκε στις 8.3.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/JMTM-06-2018-0166>
- Kanji G., Malek A., & Tambi B. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10(1), 129–153. Ανακτήθηκε στις 7.5.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/0954412998126>
- Kaplan R., & Norton D. (1992). The Balance Scorecard – Measures that Drive Performance. *Harvard Business Review*, 70(1), 71–79.
- Kaplani, G., & Zafiroopoulos, K. (2022). A model of quality assurance in primary education management. The case of Greece. *Cogent Business & Management*, 9(1), 2016555. Ανακτήθηκε στις 3.4.2022 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/23311975.2021.2016555>
- Khaleelee O., & Woolf R. (1996). Personality, life experience and leadership capability. *Leadership & Organization Development Journal*, 17(6), 5–11. Ανακτήθηκε στις 13.12.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/01437739610130546>
- Kigozi E., Ko J., & On Y. (2019). *Total Quality Management (TQM) Practices Applied in Education Institutions : A Systematic Review of Literature*. 5(2), 341–352.
- Kim, D. Y., Kumar, V., & Murphy, S. A. (2010). European foundation for quality management business excellence model: An integrative review and research agenda. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 27(6), 684–701. Ανακτήθηκε στις 15.4.2021 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/02656711011054551>

Kotter J.P., & Heskett J.L. (1992). *Corporate culture and Performance*. Free Press.

Koys D. (2001). The Effects of Employee Satisfaction, Organizational Citizenship Behavior, and Turnover on Organizational Effectiveness: A Unit-Level, Longitudinal Study. *Personnel Psychology*, Vol. 54, 2001, pp. 101-114.

Laurett R., & Mendes L. (2019). EFQM model's application in the context of higher education: A systematic review of the literature and agenda for future research. In *International Journal of Quality and Reliability Management* (Vol. 36, Issue 2, pp. 257–285). Emerald Group Publishing Ltd. Ανακτήθηκε στις 9.1.2020 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/IJQRM-12-2017-0282>

Lee F., & Yeap B. (2003). Applying TQM philosophy to the teaching and learning process. *Paper presented at: Proceedings of the 26th HERDSA Annual Conference, Christchurch, New Zealand, 6-9 July 2003*: pp 397.

Leithwood K., Jantzi D., & Steinbach R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).

Lindahl, R. (2008). Shared leadership: Can it work in schools? *The Educational Forum*, 72(4), 298–307.

Liu, Y. (2015). The review of empowerment leadership. *Open Journal of Business and Management*, 3(04), 476.

Long P. (1986). *Performance Appraisal Revisited*. Institute of Personnel Management.

Lunenburg F. C. (2010). Creating a professional learning community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1–7.

- Lunenburg F.C., & Ornstein A.C. (2004). *Educational administration: concepts and practices* (4th ed.). Wadsworth\Thomson Learning.
- MacBeath J. (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. Routledge
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη* (Δούκας Χ. & Πολυμεροπούλου Ζ., Ed.). Ελληνικά Γράμματα.
- Manz, C. C., & Sims Jr, H. P. (1980). Self-management as a substitute for leadership: A social learning theory perspective. *Academy of Management Review*, 5(3), 361–367.
- McBratney A., & Taylor J. (2000). PV or not PV? *In Proceedings of the 5th International Symposium on Cool Climate Viticulture and Oenology, Melbourne, Australia*.
- Merriam S. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*, 1(1), 1–17.
- Mersha T. (1997). TQM implementation in LDCs: Driving and restraining forces. *International Journal of Operations & Production Management*, 17(2), 164–183.
- Mintzberg H. (1989). *Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations*. Βιβλία Google. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=9XOXVxN1GMS&oi=fnd&pg=PR9&dq=henry+mintzberg+&ots=tZKUriWL5G&sig=Y2cIdnrMHxJMikfaPmAG6slcnUY&redir_esc=y#v=onepage&q=henry%20mintzberg&f=false

- Mishra, R. (2023). Comparative Analysis of Quality Assurance Models for Business Excellence: with special reference to ISO 9001 and EFQM model. 2023 International Conference on Computational Intelligence and Knowledge Economy (ICCIKE), 450–454.
- Montana P., & Charnov H.B. (2011). *Μάνατζμεντ*. Κλειδάριθμος.
- Nabitz, U., Klazinga, N., & Walburg, J. A. N. (2000). The EFQM excellence model: European and Dutch experiences with the EFQM approach in health care. *International journal for quality in health care*, 12(3), 191-202.
- Nabitz Udo, Severens Peter, Brink Wim Van Den, & Jansen Paul. (2001). *Improving the EFQM Model: An empirical study on model development and theory building using concept mapping*. Ανακτήθηκε στις 13.6.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/09544120020010101>
- Naylor, G. (1999). Using the business excellence model to develop a strategy for a healthcare organisation. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 12(2), 37–44. Ανακτήθηκε στις 18.11.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/09526869910261240>
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Interna or External? In *PERGAMON Studies in Educational Evaluation* (Vol. 27). Ανακτήθηκε στις 17.11.2019 από το διαδίκτυο, www.elsevier.nl/stueduc
- Niepc, W., & Molleman, E. (1998). Work Design Issues in Lean Production from a Sociotechnical Systems Perspective: Neo-Taylorism or the Next Step in Sociotechnical Design? *Human Relations*, 51(3), 259–287. Ανακτήθηκε στις 25.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1023/A:1016992403973>
- Osseo-Asare Jr, E., & Longbottom, D. (2002). The need for education and training in the use of the EFQM model for quality management in UK higher education institutions. *Quality Assurance in Education*, Volume 10.(Number 1), 26±36.

Ανακτήθηκε στις 24.7.2019 από το διαδίκτυο,
<https://doi.org/10.1108/09684880210416085>

Pitkänen, H. (2023). Finnish Quality Evaluation Discourse: Swimming Against the Global Tide?. In *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* (pp. 71-86). Singapore: Springer Nature Singapore. Ανακτήθηκε στις 25.6.2023 από το διαδίκτυο,
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5_5

Platis, C., & Fragouli, E. (2019). TQM in Higher Education Institutions: The case of HSJ. In *International Journal of Higher Education Management (IJHEM)* (Vol. 6). Ανακτήθηκε στις 6.8.2019 από το διαδίκτυο, www.cberuk.com

Porter L., & Parker A. (1993). Total quality management-the critical success factors. *Total Quality Management*, 4(1), 13–22. Ανακτήθηκε στις 8.8.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/09544129300000003>

Powell, T. C. (1995). Advantage : a Review and Empirical Study. *Strategic Management Journal*, 16 (October 1993), 15–37.

Prabhu, V., Appleby, A., Yarrow, D., & Mitchell, E. (2000). The impact of ISO 9000 and TQM on best practice/performance. *TQM Magazine*, 12(2), 84–91. Ανακτήθηκε στις 8.5.2019 από το διαδίκτυο,
<https://doi.org/10.1108/09544780010318334>

Quazi, H. A., Jemangin, J., Wai Kit, L., & Lee Kian, C. (1998). *Total Quality Management Critical factors in quality management and guidelines for self-assessment: The case of Singapore Critical factors in quality management and guidelines for self-assessment: The case of Singapore, Total Quality Management*. Ανακτήθηκε στις 13.9.2019 από το διαδίκτυο,
<https://doi.org/10.1080/0954412989252>

- Ravichandran, T., & Rai, A. (2000). Quality Management in Systems Development: An Organizational System Perspective. In *MIS Quarterly* (Vol. 24, Issue 3). Ανακτήθηκε στις 17.6.2020 από το διαδίκτυο, <https://www.jstor.org/stable/3250967>
- Ri, S., Yusof, M., & Aspinwall, E. (1999). Critical success factors for total quality management implementation in small and medium enterprises Critical success factors for total quality management implementation in small and medium enterprises. *TOTAL QUALITY MANAGEMENT*, 10, 803–809. Ανακτήθηκε στις 12.1.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/0954412997839>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Ringle C. M., Wende S., & Becker J.-M. (2015). *SmartPLS 3. SmartPLS GmbH*. Ανακτήθηκε στις 15.11.2020 από το διαδίκτυο, <http://www.Smartpls.com>
- Ritchie, L., & Dale, B. G. (2000). Self-assessment using the business excellence model: A study of practice and process. *International Journal of Production Economics*, 66(3), 241–254. Ανακτήθηκε στις 13.11.2020 από το διαδίκτυο, [https://doi.org/10.1016/S0925-5273\(99\)00130-9](https://doi.org/10.1016/S0925-5273(99)00130-9)
- Ryan, A. M., Schmit, M. J., & Johnson, R. (1996). Attitudes and Effectiveness: Examining Relations At an Organizational Level. *Personnel Psychology*, 49(4), 853–882. Ανακτήθηκε στις 15.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb02452.x>
- Sarramona, J. (2003). L'aportació de Catalunya a la identificació, gradació i avaluació de les competències bàsiques. In *Congrés de competències bàsiques* (p.1).
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Enschede: University of Twente, 186.

Shergold, K., & Reed, D. M. (1996). The Business Excellence Model Striving for excellence (Vol. 8, Issue 6).

Sivena, S., & Nikolaidis, Y. (2019). Improving the quality of Higher Education teaching through the exploitation of student evaluations and the use of control charts. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 51, 1–24. Ανακτήθηκε στις 13.3.2020 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/03610918.2019.1667390>

Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. John Wiley & Sons.

Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103–125.

Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. Teachers College, Columbia University New York.

Stoll L., & Fink D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Open University Press.

Stumpf F., & Nevins M. (1999). 21st Century Leadership: Redefining Management Education. *Strategy and Bussiness*.

Suarez, E., Calvo-mora, A., & Luis, J. (2016). The role of strategic planning in excellence management systems. 248, 532–542. Ανακτήθηκε στις 19.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2015.07.008>

Sütőová, A., Teplická, K., & Straka, M. (2022). Application of the EFQM Model in the Education Institution for Driving Improvement of Processes towards

Sustainability. *Sustainability*, 14(13), 7711. Ανακτήθηκε στις 20.5.2023 από το διαδίκτυο, <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/13/7711>

Tamimi, N. (1998). A second-order factor analysis of critical TQM factors. *International Journal of Quality Science*, 3(1), 71–79. Ανακτήθηκε στις 20.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/13598539810196886>

Tarí, J. J. (2006). An EFQM model self-assessment exercise at a Spanish university. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 170–188. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/09578230610652051>

Tarí, J. J. (2010). Self-assessment processes: The importance of follow-up for success. *Quality Assurance in Education*, 18(1), 19–33. Ανακτήθηκε στις 20.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/09684881011015972>

Tarí, J. J. (2011). *Similarities and differences between self- assessment approaches in public services in higher education institutions*. 2069. Ανακτήθηκε στις 22.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/02642060903295644>

Tarí, J. J., & De Juana-Espinosa, S. (2007). EFQM model self-assessment using a questionnaire approach in university administrative services. *TQM Magazine*, 19(6), 604–616. Ανακτήθηκε στις 28.7.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1108/09544780710828449>

Tarí, J. J., & Madeleine, C. (2011). Preparing Jordanian university services to implement a quality self-assessment methodology. *International Review of Administrative Sciences*, 77(1), 138–158. Ανακτήθηκε στις 29.4.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1177/0020852310390540>

Tarí, J. J., Molina-azorín, J. F., Pereira-moliner, J., & López-, M. D. (2019). Internalization of Quality Management Standards: *Engineering Management Journal*, 00(00), 1–15. Ανακτήθηκε στις 13.7.2020 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/10429247.2019.1671764>

- Terziovski M., & Samson D. (1999). The link between total quality management practice and organisational performance. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 16(3), 227–237.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395–420.
- Uygun, A., & Sümerli, S. (2013). EFQM Business Excellence Model. *International Review of Management and Business Research*, 2(4), 980–993.
- Vanapriya B., & Dodhiya J.M. (2008). Total Quality Management in Global Education System: Concept, Application & Implementation. In Gupta I.C. & Hyde A.M. (Eds.), *Navigating Globalization Through Quality Initiatives* (pp. 152–175). Excel Books.
- Wang, Y. L., Tainyi, L. U. O. R., Luarn, P. & L., & Peng H. (2015). Contribution and Trend to Quality Research—a literature review of SERVQUAL model from 1998 to 2013. *Informatica Economica*. *Informatica Economica*, 34–45.
- Ward, B., & Chandler, W. D. (1999). Applying quality management concepts to managing business schools. *SAM Advanced Management Journal*, 64(4), 21-21.
- Warwick, D. P., & Osherson. (1973). Comparative analysis in the social sciences. In D. P. Warwick and S. Osherson (eds.) *Comparative Research Methods*. (pp. 3–4). Englewood Cliffs, N.J.
- Westlund, A. H. (2001). Measuring environmental impact on society in the EFQM system. *Total Quality Management*, 12(1), 135. Ανακτήθηκε στις 4.6.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/09544120020010147>

Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439–457.

Zaleznik, A. (2001). *Managers and Leaders Are They Different?* Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, www.hbr.org

Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (1990). *Delivering quality service. Balancing customer perceptions and expectations*. The Free Press.

Zink, Klaus, & Schmidt. (1995). Measuring universities against the European Quality Award criteria. *Total Quality Management*, 6(5), 547–562. Ανακτήθηκε στις 26.12.2019 από το διαδίκτυο, <https://doi.org/10.1080/09544129550035206>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα - Ρέππα Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακής Συμπεριφορά*. Έλλην.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2007). Διαδικασία και όργανα λήψης αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. In Μακρή-Μπότσαρη Ε. (Ed.), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ΥΠΕΠΘ* (pp. 279–291). ΥΠΕΠΘ.
- Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης. (2000). *Η Διακήρυξη της Μπολόνια. Ο ευρωπαϊκός χώρος της ανώτατης εκπαίδευσης*. Εκπαιδευτικός Όμιλος . Ανακτήθηκε στις 15.9.2019 από το διαδίκτυο, http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=693:η-διακήρυξη-της-μπολόνια-ο-ευρωπαϊκός-χώρος-της-ανώτατης-εκπαίδευσης&catid=64&Itemid=102
- Βλάχος Δ., Δαγκλής Ι., Γιαγκάζογλου Στ., & Βαβουράκη Α. (2008). Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις. In *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (pp. 537–602). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. *Οι Τεχνολογίες Της Πληροφορίας Και Της Επικοινωνίας Στην Εκπαίδευση*.
- Γκόβαρης Χ., & Ρουσσάκης Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δούκας Χ. (1997). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία 1982-1994*. Γρηγόρης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΧΕΑ/Ευρυδίκη. (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2006). *Πληροφοριακή Παιδεία: Το Κλειδί για τη Δια Βίου Μάθηση - Η Στρατηγική της Λισσαβόνας: Μαθαίνοντας δια βίου, βιβλιοθήκες και νέες τεχνολογίες*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε στις 15.9.2019 από το διαδίκτυο, <http://repository-csl.ekt.gr/csl/bitstream/10814/269/2/Γιώργος Τσακαρισιάνος2.pdf>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΧΕΑ/Ευρυδίκη. (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη*.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2004). *Η στρατηγική της Λισσαβόνας: μια πιο ανταγωνιστική Ευρώπη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας*. Ανακτήθηκε στις 25.6.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2021). *Η αρχή της επικουρικότητας*. Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Ανακτήθηκε στις 25.9.2022 από το διαδίκτυο, https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_1.2.2.pdf

Εφραιμίδης Π. (2009). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. *Τα Εκπαιδευτικά*, 89–90, 1–11.

Ζαβλανός Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση*. Σταμούλης.

Ζαβλανός Μ. (2006). Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα. *Σταμούλης*.

Ζαφειρόπουλος Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;* (2η). Κριτική.

Ζουγανέλη Αικ., Καφετζόπουλος Κ., Σοφού Ευστ., & Τσάφος Β. (2008).

Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. In *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (pp. 391–435). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καρατάσιος Γ., & Καραμήτρου Αιμ. (2008). Η Διαμόρφωση Θετικού Κλίματος ως Παράγοντας Ποιότητας της Εκπαιδευτικής Μονάδας. In *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο - Εισηγήσεις Διημερίδων* (pp. 48–53). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κασσωτάκης Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. In *Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (pp. 46–70). Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Κασσωτάκης Μ. (2005). Αξιολόγηση και Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. In Κοσμίδου & Hardy (Eds.), *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση* (pp. 64–81). Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης Μ. (2018). *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Γρηγόρης.

Κατσαρός Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρού Ε., & Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κέφης Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*. Κριτική.
- Κέφης Β. (2014). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας* (2η). Κριτική.
- Κουτούζης Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα. Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. In Καρακατσάνη Δ. & Παπαδιαμαντάκη Α. (Eds.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (Επίκεντρο, σελ. 211–225).
- Κουτσοπιάς, Ν., & Μπουτσιούκη, Σ. (2016). *Ευρωπαϊκοί Δείκτες Εκπαίδευσης, Δια Βίου Μάθησης και Αγοράς Εργασίας: Πρόταση Διερεύνησης με Μεθόδους Πολυδιάστατης Ανάλυσης Δεδομένων*.
- Κυθραιώτης Α. (2012). Η φύση της αλλαγής στους σύγχρονους οργανισμούς. In *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος 1: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (Α.Π. Κύπρου, σελ. 1–28).
- Λειβαδάς Λ. (2003). *Συμμετοχικό Management*. Ελληνικά Γράμματα.
- Μαριάς Ν. (1997). *Για μια Ευρωπαϊκή Ένωση των Πολιτών και της Αλληλεγγύης. Η πορεία προς το Άμστερνταμ*. Γιώργος Δαρδανός.
- Ματθαίος Δ. (2000). Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές. In Ματθαίου Δ. (Ed.), *Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Vol. 1, σελ. 35). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Μιχαήλ, Κ. & Σαββίδης, Ι. & Στυλιανίδης, Μ. & Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 60-81
- Μπαλάσκας Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. Στο: , 24-35. . In *Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση* (σελ. 24–35). ΟΛΜΕ.
- Μπορουτζή, Δ., Βαλκάνος, Ε., Σιπητάνου, Α. Α., & Σταμπούλης, Μ. (2016). Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών Φροντιστηρίων Μέσης Εκπαίδευσης για την Επιμόρφωσή τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 2016(2), 95–116.
- Μπουραντάς Δ. (1992). *Μάνατζμεντ. Οργανωτική Θεωρία και συμπεριφορά*. Team.
- Μπρίνια Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Σταμούλη.
- Παπαϊωάννου Α., Γιαβρίμης Π., Βαλκάνος Ευθ., & Κατσαφούρος Κ. (2013). Αναγκαιότητα και Περιεχόμενο επιμόρφωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων: Μια Διερευνητική Μελέτη. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61).
- Παπακωνσταντίνου Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Έκφραση.
- Παρασκευά Φ., & Παπαγιάννη Αικ. (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Μεταίχμιο.

- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων. Ίων*.
- Πασιαρδής Π., Σαββίδης Ι., & Τσιάκιρος Α. (2005). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. In Πασιαρδής Π., Σαββίδης Ι., & Τσιάκιρος Α. (Eds.), *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών από τη Θεωρία στην Πράξη* (σελ. 61–86). Ελληνική.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική, (1950-1999), τόμος Α΄. Gutenberg*.
- Πασιάς Γ., & Φλουρής Γ. (1997). Ο εθνικός χαρακτήρας της σχολικής γνώσης και η ιδεολογία του “ευρωπαϊσμού”. In Βαμβουκάς Μ. & Χουρδάκης Α. (Eds.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. Ελληνικά Γράμματα*.
- Πετρίδου Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Παπαναούμ Ζ., *προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Κυριακίδης.
- Πετρίδου Ε. (2011). *Διοίκηση-Management: Μια εισαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη. Ζυγός*.
- Σαΐτης Χ. (2008). Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 15.9.2019 από το διαδίκτυο, <http://edul11.ekt.gr/edul11/bitstream/10795/1377/2/1377.pdf>
- Σαΐτης Χ., Αλεξόπουλος Ν., & Παπαδάτου Ε. (2019). *Εισαγωγή στη διοίκηση μονάδων προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης : θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Εκδόσεις Ad Libitum.

Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. Virtual school, The sciences of education on line, 1 (2). Ανακτήθηκε από στις 18.9.2019 από το διαδίκτυο,

www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html

Σολομών Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στάιου Ε., & Τσιότρας Γ. (2002). *Εφαρμόζοντας τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση.: Vol. Γ' (Τ. Τ. Ο. Κ. Α. Ν.-Σ. Επιστημονική Επετηρίδα*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Σταμέλος Γ., & Βασιλόπουλος Α. (2004). «*Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία υλοποίησης, Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*». Μεταίχμιο.

Τσάτσος Κ. (1989). Η λειτουργία της παιδείας. Στο *Θεμέλιο στην Έκθεση Ιδεών* (Μπαχαράκης, Vol. 2, σελ. 96–97).

Τσιώλης Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. In Πυργιωτάκης Γ. & Θεοφιλίδης Χρ., *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. (σελ. 473–498). Πεδίο.

Φασούλης Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.). *ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ*, 4, 186–196.

Χατζηγεωργίου Γ. (2004). *Γνώθι του Curriculum*. Ατραπός.

Χατζηπαναγιώτου Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Αδελφοί Κυριακίδη.

Νομοθετικές Πηγές

Εγκύκλιος Γ1/37100 «Αυτοαξιολόγηση της Σχ. Μονάδας». (2010, March 31). ΙΕΠ Νομοθεσία. Ανακτήθηκε στις 24.9.2019 από το διαδίκτυο, http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/Νομοθεσία/00_Εγκύκλιος%2037100_2010.pdf

Εγκύκλιος 141076/Ε3 «Ωράριο και υπερωριακή διδασκαλία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - Γνωστοποίηση διατάξεων άρθρων 100 και 101 του ν. 4823/2021 (Α' 136)». (2021, November 4). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 15.9.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpαιdeuse/deutero bathmia-ekpαιdeuse/egkuklios-upaith-141076-e3-4-11-2021.html>

Εγκύκλιος Γ1/14841 «Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων». (2012, December 13). ΙΕΠ Νομοθεσία. Ανακτήθηκε στις 15.9.2019 από το διαδίκτυο, http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/Νομοθεσία/01_Υπ-Αποφ-Προετ%20Γενίκευσης%202012.pdf

Εγκύκλιος Γ1/190089 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες». (2013, December 10). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 24.9.2019 από το διαδίκτυο, http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/Νομοθεσία/02_ΑΕΕ-ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ-ΥΠΑΙΘ%20190089-2013.pdf

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (1995). *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την κατάρτιση – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ. COM (95) 590 τελικό (Βρυξέλλες, 29.11.1995)*. Ανακτήθηκε στις 16.9.2019 από το διαδίκτυο, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&qid=1651400768464&from=EL>

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2007). *Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση. COM (2007) 61 τελικό (Βρυξέλλες, 21.2.2007)*. Ανακτήθηκε στις 16.9.2019 από το διαδίκτυο, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0061&from=EN>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2002). *Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας. COM (2002) 629 τελικό (Βρυξέλλες, 20.11.2002)*. Ανακτήθηκε στις 15.10.2019 από το διαδίκτυο, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52002DC0629&qid=1651931450783>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, και την Επιτροπή των Περιφερειών σχετικά με την υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025. COM (2020) 625 τελικό (Βρυξέλλες, 30.9.2020)*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε στις 15.10.2021 από το διαδίκτυο, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0625&from=FR>

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2019). Κανονισμός (ΕΕ) 2019/128 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 16ης Ιανουαρίου 2019 σχετικά με την ίδρυση Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop) και την κατάργηση του κανονισμού (ΕΟΚ) αριθ. 337/75 του Συμβουλίου. ΕΕ L 30, 31.01.2019. Ανακτήθηκε στις 21.9.2020 από το διαδίκτυο, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019R0128&from=EL>

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2001). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 12ης Φεβρουαρίου 2001, περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. ΕΕ L 060, 1.3.2001. Ανακτήθηκε στις 25.9.2019 από το

διαδίκτυο, http://publications.europa.eu/resource/cellar/702c8772-513f-497a-8e0e-784dfbac9abe.0003.01/DOC_1

Κοινή Υπουργική Απόφαση 122756/ΓΔ4 «Ανάπτυξη και λειτουργία της ηλεκτρονικής εφαρμογής του Ι.Ε.Π. «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων», μέσω της Ενιαίας Ψηφιακής Πύλης της Δημόσιας Διοίκησης (gov.gr-ΕΨΠ), στο πλαίσιο υλοποίησης του «Συλλογικού προγραμματισμού, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». (2021, September 29). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 26.9.2022 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-122756-gd4-2021.html>

Νόμος 1304: Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. (1982, December 7). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 14.3.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1304-1982.html>

Νόμος 1566 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». (1985, September 30). Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 11.11.2019 από το διαδίκτυο, https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

Νόμος 2043 «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». (1992, May 19). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 11.11.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2043-1992.html>

Νόμος 2525/1997 23/09/1997 «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». (1997, September 23). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 3.9.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2525-1997.html>

Νόμος 2986 «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». (2002, February 13). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 3.9.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2986-2002.html>

Νόμος 3848 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». (2010, May 19). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 4.9.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html>

Νόμος 3966 «Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις». (2011, May 25). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 8.9.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3966-2011.html>

Νόμος 4547 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». (2018, June 12). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 8.9.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>

Νόμος 4692 «Αναβάθμιση σχολείου και άλλες διατάξεις». (2020, June 12). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 18.9.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.html>

Νόμος 4823 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». (2021, August 3). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 24.7.2022 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html>

Νόμος «Περί Δημοτικών Σχολείων» ΦΕΚ 11/03.03.1834, Τεύχος Α. (1834). Ιστορική Συλλογή Του ΙΕΠ. Ανακτήθηκε στις 25.9.2019 από το διαδίκτυο, <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1834-011A>

Π.Δ. 140 «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης». (1998, May 20). ΙΕΠ Νομοθεσία. Ανακτήθηκε στις 15.10.2019 από το διαδίκτυο, http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/Νομοθεσία/ΠΔ_140_1998.pdf

Π.Δ. 320 ΦΕΚ Α'138 «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». (1993, August 25). ΙΕΠ Νομοθεσία. Ανακτήθηκε στις 15.10.2019 από το διαδίκτυο, http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/Νομοθεσία/ΠΔ_320_1993.pdf

Π.Δ. 152 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». (2013, November 5). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 22.3.2019 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/pd-152-2013.html>

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (1998). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16ης Δεκεμβρίου 1997 σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. ΕΕ C 1, 3.1.1998. Ανακτήθηκε στις 19.3.2019 από το διαδίκτυο, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A31998Y0103%2802%29&qid=1651422091232>

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2005). 2661η σύνοδος του Συμβουλίου Παιδεία, Νεολαία και Πολιτισμός Βρυξέλλες, 23-24 Μαΐου 2005. C/05/118, 23-24/5/2005. Ανακτήθηκε στις 19.4.2019 από το διαδίκτυο, https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/PRES_05_118

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). ΕΕ C 119, 28.5.2009. Ανακτήθηκε στις 23.9.2019 από το διαδίκτυο, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2014). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (2014/C 183/05). ΕΕ C 183, 14.6.2014. Ανακτήθηκε στις 23.9.2019 από το διαδίκτυο, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=IT)

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2021). Ψήφισμα του Συμβουλίου περί στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με στόχο τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και πέραν αυτού 2021-2030 (2021/C 66/01). ΕΕ C 66, 26.2.2021. Ανακτήθηκε στις 28.9.2019 από το διαδίκτυο, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=FR)

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2004). “Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010” βασικά μηνύματα του Συμβουλίου και της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο – Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. ΕΕ C 104, 30.4.2004. Ανακτήθηκε στις 5.10.2019 από το διαδίκτυο, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430(01))

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (1987). Απόφαση του Συμβουλίου της 1ης Δεκεμβρίου 1987 σχετικά με πρόγραμμα δράσης για την επαγγελματική κατάρτιση των νέων και την προετοιμασία τους για τη ζωή του ενήλικου και την επαγγελματική ζωή (87/569/ΕΟΚ). ΕΕ L 346, 10.12.1987. Ανακτήθηκε στις 23.11.2019 από το διαδίκτυο, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:31987D0569>

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και των Υπουργών Παιδείας. (1976). Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου, της 9ης Φεβρουαρίου 1976, περί ενός προγράμματος δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης. ΕΕ Α 38/1, 19.2.1976. Ανακτήθηκε στις 11.2.2019 από το διαδίκτυο, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X0219&from=EN>

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Υπουργοί Παιδείας. (1988). Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση της 24ης Μαΐου 1988. ΕΕ C 177, 6.7.1988. Ανακτήθηκε στις 11.2.2019 από το διαδίκτυο, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A41988X0706%2801%29&qid=1651359638590>

Συνθήκη περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (Ενισχυμένη έκδοση Νίκαια) - Μέρος τρίτο: Πολιτικές της Κοινότητας - Τίτλος XI: Κοινωνική πολιτική, παιδεία, επαγγελματική εκπαίδευση και νεολαία - Κεφάλαιο 3: Παιδεία, επαγγελματική εκπαίδευση και νεολαία. ΕΕ C 325, 24.12.2002. (n.d.). 2002. Ανακτήθηκε στις 16.5.2019 από το διαδίκτυο, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:12002E149>

Υ.Α. Δ2/1938 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». (1998, February 27). ΙΕΠ Νομοθεσία. Ανακτήθηκε στις 16.10.2019 από το διαδίκτυο, http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/Νομοθεσία/ΥΑ_Δ2_1998.pdf

Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2006). *Δείκτες για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης*. EUR-Lex. Ανακτήθηκε στις 27.3.2022 από το διαδίκτυο, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11063>

Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2017, March 24). *Ανοικτή μέθοδος συντονισμού*. EUR-Lex. Ανακτήθηκε στις 05.01.2022 από το διαδίκτυο, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:open_method_coordination

Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4 «*Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*». (2021, September 10). E-Nomothesia.Gr/Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. Ανακτήθηκε στις 15.9.2022 από το διαδίκτυο, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-108906-gd4-2021.html>

Υπουργική Απόφαση «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*». (2013, March 15). ΙΕΠ Νομοθεσία. Ανακτήθηκε στις 23.7.2019 από το διαδίκτυο, http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/Νομοθεσία/ΥΑ_30972%20Γ1_2013.pdf

Υπουργική Απόφαση Φ.361.22/116672/ Δ1 «*Ορισμός κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία*». (2012, October 1). ΙΕΠ Νομοθεσία. Ανακτήθηκε στις 12.10.2019 από το διαδίκτυο, http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/Νομοθεσία/ΥΑ_Φ361_Δ1%20%202012%2C%20ΠΠΣ.pdf

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ EFQM (2013)

ΗΓΕΣΙΑ

- 1) Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος/Προϊστάμενη έχει οικοδομήσει και έχει μοιραστεί με τον Σύλλογο Διδασκόντων την Αποστολή και το Όραμα της Σχολικής Μονάδας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 2) Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος/Προϊστάμενη έχει διαμορφώσει ένα σύστημα αξιών και έναν κώδικα ηθικής για τη Σχολική Μονάδα.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 3) Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος/Προϊστάμενη λειτουργεί ως πρότυπο για τις αξίες της Σχολικής Μονάδας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 4) Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος/Προϊστάμενη κάνει εκτίμηση της πορείας της προόδου που πραγματοποιείται στη Σχολική Μονάδα (Εκπαιδευτικές, Παιδαγωγικές & Διοικητικές Διαδικασίες), την παρακολουθεί και την υποστηρίζει.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 5) Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος/Προϊστάμενη έχει αναγνωρίσει ποιοι είναι οι εξωτερικοί ενδιαφερόμενοι της Σχολικής Μονάδας και αλληλεπιδρά συχνά μαζί τους (Κρατικοί & Υπηρεσιακοί Φορείς, Υπεύθυνοι Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων σε εθνικό & διεθνές επίπεδο, Κοινωνικοί Φορείς, Φορείς τοπικής ή νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, Συνδικαλιστικές Οργανώσεις, Σύλλογοι Γονέων & Κηδεμόνων, Άλλα σχολεία ή Εκπαιδευτικά Ιδρύματα).

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 6) Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος/Προϊστάμενη εμπνέει τον Σύλλογο Διδασκόντων και δημιουργεί μια παιδεία αριστείας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 7) Ο/Η Διευθυντής/ Διευθύντρια και Ο/Η Προϊστάμενος/Προϊστάμενη εξασφαλίζει ότι η Σχολική Μονάδα βρίσκεται σε εγρήγορση και είναι αρκετά ευέλικτη ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις αλλαγές.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ:

- 1) Η Στρατηγική μας βασίζεται σε μια διεξοδική κατανόηση των αναγκών και των προσδοκιών όλων των εμπλεκομένων μερών (Μαθητών/τριών, Γονέων, Κοινωνίας, Συνεργατών).

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 2) Η Στρατηγική μας βασίζεται στην καθολική κατανόηση των συνθηκών του εξωτερικού περιβάλλοντός μας (κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού, τεχνολογικού, πολιτιστικού και νομοθετικού αλλά και Καλών Πρακτικών από άλλες εκπαιδευτικές μονάδες για Συγκριτική Αξιολόγηση).

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 3) Η Στρατηγική μας βασίζεται στην πλήρη κατανόηση των εσωτερικών επιδόσεων και ικανοτήτων μας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 4) Κάνουμε εκτίμηση της Στρατηγική μας και την βελτιώνουμε συχνά.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 5) Η Στρατηγική μας μπορεί να τροποποιηθεί για να ανταποκριθεί στις αλλαγές του περιβάλλοντός μας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 6) Η Στρατηγική μας καθώς και ο τρόπος που αυτή επιτυγχάνεται, ευρέως και τακτικά, επικοινωνούνται με το διδακτικό προσωπικό της Σχολικής Μονάδας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 7) Έχουμε ένα σαφές σχέδιο για την ανάπτυξη της Στρατηγικής μας και κάνουμε εκτίμηση της προόδου μας τακτικά.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

ΑΝΘΡΩΠΟΙ

- 1) Στην Στρατηγική μας περιλαμβάνεται σχεδιασμός για το διδακτικό προσωπικό που θα χρειαστούμε μελλοντικά στη Σχολική μας Μονάδα.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 2) Καλλιεργούμε τις γνώσεις και τις δεξιότητες του διδακτικού προσωπικού μας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 3) Το διδακτικό προσωπικό μας κατανοεί την Αποστολή, το Όραμα, τις Αξίες και την Στρατηγική της σχολικής μονάδας και η αξιολόγησή τους βασίζεται σε όλα αυτά.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 4) Έχουμε δημιουργήσει μια κουλτούρα που αναπτύσσει και ανταμείβει την αφοσίωση του διδακτικού προσωπικού, τις δεξιότητες, τις κλίσεις και τη δημιουργικότητά τους.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 5) Η εσωτερική μας επικοινωνία είναι αποτελεσματική και λειτουργεί προς όλες τις κατευθύνσεις: από πάνω προς τα κάτω, από κάτω προς τα πάνω και οριζόντια.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 6) Διασφαλίζουμε ότι όλα τα απαραίτητα δεδομένα και οι πληροφορίες μοιράζονται και κατανοούνται κατάλληλα.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 7) Μεριμνούμε για την υγεία και την ασφάλεια του διδακτικού μας προσωπικού, και παρέχουμε καλές συνθήκες εργασίας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 8) Έχουμε ένα σύστημα ανταμοιβών και αναγνώρισης για να επιβραβεύουμε και για να δίνουμε κίνητρα στο διδακτικό μας προσωπικό.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΠΟΡΟΙ

- 1) Με βάση την Στρατηγική μας έχουμε επιλέξει τους συνεργάτες (τοπικοί ή άλλοι φορείς) και προμηθευτές μας (για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών, προμήθεια εξοπλισμού) και διαχειριζόμαστε ανάλογα τις σχέσεις μαζί τους.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 2) Η σχέση μας μαζί τους βασίζεται σε αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμό και εξωστρέφεια.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 3) Η συνεργασία με τους συνεργάτες και προμηθευτές μας βασίζεται σε βιώσιμα οφέλη.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 4) Διαχειριζόμαστε τα οικονομικά μας για να εξασφαλίζουμε διαρκή επιτυχία.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 5) Διαχειριζόμαστε τα κτίρια, τον εξοπλισμό, τα υλικά και τους φυσικούς μας πόρους με έναν βιώσιμο τρόπο. Διαρκώς μειώνουμε τις επιπτώσεις τους στο περιβάλλον.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 6) Οι Τ.Π.Ε (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας) χρησιμοποιούνται κατάλληλα, στηρίζοντας την επίτευξη της Στρατηγικής.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 7) Στην λήψη αποφάσεων προσπαθούμε να αξιοποιούμε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την «πληροφορία».

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

(A. θέματα κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής, εργαστηρίων, βιβλιοθηκών όπως: λειτουργία, συντήρηση, ανανέωση κ.λ.π.,

B. θέματα διοικητικής και γραμματειακής υποστήριξης (σε Μαθητές/τριες, Γονείς, Εκπαιδευτικούς, Α/θμια, κ.ά), όπως: τήρηση βιβλίων τάξεων, θέματα προσωπικού, αλληλογραφία, έκδοση και επίδοση εγγράφων, συνεργασία με άλλους φορείς κ.λ.π).

- 1) Σχεδιάζουμε και διαχειριζόμαστε τις Διοικητικές Διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενδιαφερομένων μερών: Μαθητών/τριών, Γονέων, Κοινωνίας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 2) Αναπτύσσουμε τα διοικητικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας, για να δημιουργήσουμε την προστιθέμενη αξία σε Μαθητές/τριες, Γονείς, Κοινωνία (Εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 3) Αξιοποιούμε τις πληροφορίες που παίρνουμε από Καλές Πρακτικές, από διεξαγωγές ερευνών με μετρήσεις σε Μαθητές/τριες, Γονείς, ευρύτερη Κοινωνία και από άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης, προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 4) Προωθούμε και προβάλλουμε αποτελεσματικά, τα διοικητικά παραγωγικά έργα και τις υπηρεσίες μας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 5) Τα διοικητικά παραγωγικά έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν, ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών/τριών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 6) Διαχειριζόμαστε και εμπλουτίζουμε τις σχέσεις μας με Μαθητές/τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, γνωρίζοντας καλά ποιες είναι οι διαφορετικές αυτές ομάδες αποδεκτών και προλαμβάνοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες τους.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 7) Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές/τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

(Α. άσκηση διδακτικού έργου όπως: υλοποίηση και εφαρμογή του Αναλυτικού Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών, αξιολόγηση των Μαθητών/τριών κ.ά ,

Β. συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή συνεργασία με: Μαθητές/τριες, γονείς, Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντή Εκπαίδευσης, Υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, π.χ ΚΕΔΔΥ, Σύλλογο Γονέων, φορείς της τοπικής κοινωνίας,

Γ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών όπως: βραχύχρονα ή μακροχρόνια εκπαιδευτικά προγράμματα)

- 1) Σχεδιάζουμε και διαχειριζόμαστε τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενδιαφερομένων μερών: Μαθητών/τριών, Γονέων, Κοινωνίας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 2) Αναπτύσσουμε τα εκπαιδευτικά παραγωγικά έργα και τις υπηρεσίες μας, για να δημιουργήσουμε την προστιθέμενη αξία σε Μαθητές/τριες, Γονείς, Κοινωνία (Εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 3) Αξιοποιούμε τις πληροφορίες που παίρνουμε από Καλές Πρακτικές, από διεξαγωγές ερευνών με μετρήσεις σε Μαθητές/τριες, Γονείς, ευρύτερη Κοινωνία και από άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης, προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 4) Προωθούμε και προβάλλουμε αποτελεσματικά, τα εκπαιδευτικά παραγώγιμα έργα και τις υπηρεσίες μας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 5) Τα εκπαιδευτικά παραγώγιμα έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν, ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών/τριών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 6) Διαχειριζόμαστε και εμπλουτίζουμε τις σχέσεις μας με Μαθητές/τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, γνωρίζοντας καλά ποιες είναι οι διαφορετικές αυτές ομάδες αποδεκτών και προλαμβάνοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες τους.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 7) Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές/τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

(Α. πολιτιστικές όπως: καλλιτεχνικές, αθλητικές, ψυχαγωγικές εκδηλώσεις

Β. σχολικές γιορτές,

Γ. εκπαιδευτικά προγράμματα όπως: ευρωπαϊκά, παγκόσμια, κοινωνικής αγωγής κ.λ.π.)

- 1) Σχεδιάζουμε και διαχειριζόμαστε τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των ενδιαφερομένων μερών: Μαθητών/τριών, Γονέων, Κοινωνίας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 2) Αναπτύσσουμε τα παιδαγωγικά παραγωγικά έργα και τις υπηρεσίες μας, για να δημιουργήσουμε την προστιθέμενη αξία σε Μαθητές/τριες, Γονείς, Κοινωνία (Εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 3) Αξιοποιούμε τις πληροφορίες που παίρνουμε από Καλές Πρακτικές, από διεξαγωγές ερευνών με μετρήσεις σε Μαθητές/τριες, Γονείς, ευρύτερη Κοινωνία και από άλλες μεθόδους ανατροφοδότησης, προκειμένου να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 4) Προωθούμε και προβάλλουμε αποτελεσματικά τα παιδαγωγικά παραγώγικα έργα και τις υπηρεσίες μας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 5) Τα παιδαγωγικά παραγώγικα έργα και οι υπηρεσίες μας δημιουργούνται και διοχετεύονται, ώστε να ανταποκριθούν, ακόμη και να υπερβούν τις ανάγκες των Μαθητών/τριών, των Γονέων και της ευρύτερης Κοινωνίας (με την εφαρμογή Καινοτόμων Μεθόδων).

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 6) Διαχειριζόμαστε και εμπλουτίζουμε τις σχέσεις μας με Μαθητές/τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, γνωρίζοντας καλά ποιες είναι οι διαφορετικές αυτές ομάδες αποδεκτών και προλαμβάνοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες τους.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 7) Οικοδομούμε και διατηρούμε έναν διάλογο με Μαθητές/τριες, Γονείς και την ευρύτερη Κοινωνία, βασιζόμενο στην εξωστρέφεια, τη διαφάνεια και την εμπιστοσύνη.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ & ΓΟΝΕΩΝ

- 1) Διεξάγουμε τακτικά έρευνες με μετρήσεις σε Γονείς και Μαθητές/τριες, με δείκτες που παρακολουθούν την ικανοποίησή τους.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 2) Διεξάγουμε έρευνες με μετρήσεις για την αφοσίωση των Μαθητών/τριών και των Γονέων μας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 3) Διεξάγουμε έρευνες με μετρήσεις για την αρεστότητα των Μαθητών/τριών και των Γονέων, ώστε να συστήσουν την Σχολική μας Μονάδα σε άλλους.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 4) Παρακολουθούμε τα παράπονα και τις συστάσεις των Μαθητών/τριών και των Γονέων.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 5) Παρακολουθούμε την εντύπωση των Μαθητών/τριών και των Γονέων για την απόδοσή μας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 6) Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων σε Μαθητές/τριες και Γονείς παρουσιάζουν θετική τάση.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 7) Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε στους δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων σε Μαθητές/τριες και Γονείς.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 8) Παρακολουθούμε και προβλέπουμε την απόδοσή μας και κάνουμε Συγκριτική Αξιολόγηση με τα αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 9) Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών μας, των εξωτερικών μας μετρήσεων (μέσω διεξαγωγής ερευνών ή άλλων εργαλείων, σε Μαθητές/τριες και Γονείς για συλλογή στοιχείων) και των εσωτερικών μας μετρήσεων (με εσωτερικούς δείκτες που έχει η ίδια η Σχολική Μονάδα και τους χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ελέγχου της επίδοσής της).

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

- 1) Από την διεξαγωγή ερευνών με μετρήσεις, σε εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας, έχουμε δείκτες για να παρακολουθήσουμε την ικανοποίησή τους.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 2) Διεξάγουμε έρευνες με μετρήσεις, σε εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας, με δείκτες, για να παρακολουθήσουμε την κατανόησή τους για την Στρατηγική και την ποιότητα της εσωτερικής επικοινωνίας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 3) Μετράμε την επάρκεια των ατομικών επιδόσεων των εκπαιδευτικών στις ανάγκες της Σχολικής Μονάδας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 4) Αναπτύσσουμε δείκτες για να αξιολογήσουμε και να βελτιώσουμε την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 5) Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων στους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας παρουσιάζουν θετική τάση.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 6) Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε για τους δείκτες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 7) Συγκρίνουμε την αποδοτικότητά μας με αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων (Συγκριτική Αξιολόγηση) για τους δείκτες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 8) Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής μας Μονάδας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

- 1) Διεξάγουμε έρευνες με δείκτες για να διαπιστώσουμε ποια είναι η εικόνα της Σχολικής Μονάδας στο ευρύτερο περιβάλλον.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 2) Διεξάγουμε έρευνες με δείκτες για να μετρήσουμε τον περιβαλλοντικό αντίκτυπο της Σχολικής Μονάδας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 3) Η Σχολική μας Μονάδα τακτικά υποστηρίζει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς την Κοινωνία.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 4) Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων, σχετικά με την απόδοσή μας στην Κοινωνία, παρουσιάζουν θετική τάση.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 5) Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε για τους δείκτες που κάνουν εκτίμηση για την απόδοσή μας στην Κοινωνία.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 6) Συγκρίνουμε την απόδοσή μας με τα αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων (Συγκριτική αξιολόγηση), για τους δείκτες που μετρούν την απόδοσή μας στην Κοινωνία.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 7) Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών που αφορούν την απόδοσή μας στην Κοινωνία.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

(ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ)

- 1) Κάνουμε εκτίμηση της οικονομικής ευρωστίας της Σχολικής μας Μονάδας, χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους δείκτες.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 2) Έχουμε δείκτες για να εκτιμήσουμε την απόδοση των παρεχόμενων (Εκπαιδευτικών, Παιδαγωγικών και Διοικητικών) διαδικασιών και υπηρεσιών.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 3) Έχουμε δείκτες που κάνουν εκτίμηση της παραγωγικότητας και της συνολικής λειτουργικής μας απόδοσης.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 4) Έχουμε δείκτες που κάνουν εκτίμηση της απόδοσής μας στην Καινοτομία.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 5) Οι δείκτες από την διεξαγωγή των μετρήσεων για τα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και διοικητικά αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας, παρουσιάζουν θετική τάση.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 6) Πετυχαίνουμε τους ποσοτικούς στόχους που θέτουμε για τους δείκτες που κάνουν εκτίμηση στα Εκπαιδευτικά, Παιδαγωγικά και Διοικητικά αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 7) Συγκρίνουμε την απόδοσή μας με τα αποτελέσματα Καλών Πρακτικών άλλων εκπαιδευτικών μονάδων (Συγκριτική Αξιολόγηση), στους δείκτες που κάνουν εκτίμηση στα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και διοικητικά αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

- 8) Κατανοούμε τη λογική πίσω από την εξέλιξη των δεικτών που κάνουν εκτίμηση στα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και διοικητικά αποτελέσματα της Σχολικής μας Μονάδας.

Δεν έχουμε άποψη	Έχουμε κάποια σχέδια	Το ξεκινήσαμε	Είμαστε κοντά στην ολοκλήρωσή του	Το έχουμε ολοκληρώσει

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ συμπληρώστε το ανάλογο πεδίο

ΝΟΜΟΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΥΠΑΓΕΤΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΥ

ΜΟΝΑΔΑ

--

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΥΠΑΓΕΤΑΙ Η ΣΧΟΛΙΚΗ

ΜΟΥ ΜΟΝΑΔΑ

--

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΙΔΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		
ΝΑΙ		ΟΧΙ

ΦΥΛΟ

Φύλο	Α	Γ

ΗΛΙΚΙΑ

23 - 33	34 - 44	45 - 55	56 και άνω

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Παρακαλώ, δηλώστε το επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει

ΚΑΤΟΧΟΣ ΕΝΟΣ ΠΤΥΧΙΟΥ	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΥΟ ΠΤΥΧΙΩΝ ΚΑΙ ΑΝΩ	ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ

ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1-6	7-13	14-24	25 και άνω

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ/Η (ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ) ή

ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ (ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ)

1-6	7-13	14-24	25 και άνω

Ερωτήσεις Συνέντευξης Στελεχών Εκπαίδευσης, Διευθυντών-ντριων/Προϊστάμενων και Εκπαιδευτικών (Ποιοτική Έρευνα)

1^η Ερώτηση

Από την έρευνά μας σε Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πανελλαδικά, προκύπτει ότι τα 5 Κριτήρια του Μοντέλου EFQM (Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες) επιδρούν θετικά στα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας (Αποτελέσματα Μαθητών-τριών & Γονέων, Αποτελέσματα Ανθρώπων, Αποτελέσματα Κοινωνίας και Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας). Πως κρίνετε εσείς τις θετικές αυτές σχέσεις που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας;

2η Ερώτηση

Στην έρευνά μας χωρίσαμε τις Διαδικασίες της Σχολικής Μονάδας σε τρεις ομάδες: στις Διοικητικές, τις Εκπαιδευτικές και τις Παιδαγωγικές. Οι Διοικητικές αφορούν (1. θέματα κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής όπως: λειτουργία, συντήρηση, ανανέωση κ.ά. και 2. θέματα διοικητικής και γραμματειακής υποστήριξης, οι Εκπαιδευτικές (1. άσκηση διδακτικού έργου, 2. συνεργασία με μαθητές-τριες, Γονείς & Κηδεμόνες, Σχολικούς-ές Συμβούλους, Διευθυντές-ντριες Εκπαίδευσης, Υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Σύλλογο Γονέων & Κηδεμόνων και φορείς της τοπικής κοινωνίας και 3. την επιμόρφωση εκπαιδευτικών όπως: βραχύχρονα ή μακροχρόνια εκπαιδευτικά προγράμματα) και οι Παιδαγωγικές (1. πολιτιστικές όπως: καλλιτεχνικές, αθλητικές ψυχαγωγικές εκδηλώσεις, 2. σχολικές γιορτές και 3. εκπαιδευτικά προγράμματα όπως ευρωπαϊκά, παγκόσμια, κοινωνικής αγωγής κ.λ.π.). Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι μόνο οι Διοικητικές Διαδικασίες επιδρούν άμεσα σημαντικά στα Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας. Ποια είναι η γνώμη σας σχετικά μ' αυτό;

3η Ερώτηση

Πιστεύετε ότι οι Διοικητικές διαδικασίες έτσι όπως εφαρμόζονται στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν διεκπεραιωτικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα ή δίνουν χώρο στις ιδιαιτερότητες της κάθε μίας Σχολικής Μονάδας ξεχωριστά; Αυτό πόσο επηρεάζει κατά τη γνώμη σας την διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης σε μία Σχολική Μονάδα;

4η Ερώτηση

Γιατί πιστεύετε ότι οι Εκπαιδευτικές και οι Παιδαγωγικές Διαδικασίες επιδρούν αρνητικά στα Συνολικά Αποτελέσματα Απόδοσης της Σχολικής Μονάδας;

5η Ερώτηση

Σχετικά με τα Αποτελέσματα της Σχολικής Μονάδας που αναφέρονται στα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων, στα Αποτελέσματα των Ανθρώπων της Σχολικής Μονάδας (Εκπαιδευτικών) και στα Αποτελέσματα της Κοινωνίας, η Σχολική Μονάδα μπορεί να τα συλλέξει με δύο τρόπους, είτε με εσωτερικούς δείκτες, είτε με εξωτερικούς (πχ ερωτηματολόγια, καταγραφή παραπόνων, συνεντεύξεις κλπ). Πόσο σημαντικές θεωρείτε αυτού του είδους τις καταγραφές για την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής μονάδας;

6η Ερώτηση

Πιστεύετε ότι γίνονται τέτοιου είδους καταγραφές στις Σχολικές Μονάδες της Ελλάδας; Αν όχι, που οφείλεται; Τι πρέπει να αλλάξει;

7η Ερώτηση

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι οι μεγαλύτερες επιδράσεις αποτυπώνονται από την Ηγεσία στη Στρατηγική (Α' ομάδα) και από τα Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών στα Αποτελέσματα των Μαθητών & Γονέων. Συμφωνείτε, ποια είναι η γνώμη σας;

8η Ερώτηση

Από τη σύγκριση των απαντήσεων Εκπαιδευτικών με αυτές των Διευθυντών-τριών / Προϊστάμενων των Σχολικών Μονάδων προκύπτει:

- Για τις Παιδαγωγικές Διαδικασίες, συμφωνούν εκατέρωθεν για τις υψηλές επιδράσεις όλων των κριτηρίων: «Στρατηγική», «Άνθρωποι» και «Μέσα & Πόροι» προς αυτές
- Για τις Διοικητικές Διαδικασίες, και τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, διαφωνούν στην επίδραση του κριτηρίου «Άνθρωποι» προς αυτές.

Τι έχετε να σχολιάσετε σχετικά μ' αυτά;

9η Ερώτηση

Πώς σας φαίνεται γενικά το Μοντέλο EFQM για την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σχετικά με τους άξονες προς διερεύνηση που προτείνει; Ποιο από τα παραπάνω 5 Κριτήρια του Μοντέλου EFQM (Ηγεσία, Στρατηγική, Άνθρωποι, Μέσα & Πόροι και Διαδικασίες: Διοικητικές, Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές) θεωρείτε εσείς ως το πιο σημαντικό μέσα σε μια Σχολική Μονάδα και γιατί;

10η Ερώτηση

Η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, πιστεύετε ότι πρέπει να εφαρμοστεί; Αν ναι, με ποιες προϋποθέσεις και σε τι θα ωφελήσει;

Εγκρίσεις Διεξαγωγής Έρευνας

1^η Έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας (27/11/2018)

Ψηφιακά υπογεγραμμένο από THEODOROS DIMITRAKOPOULOS
Ημερομηνία: 2018.11.27 10:27:58 EET



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ
Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ & ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudonpe@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Θ. Δημητρακόπουλος
Χ. Μαραγκός
Τηλέφωνο : 210 344 2425

Αποστολή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας:

Μαρούσι, 27-11-2018

Αρ. Πρωτοκόλλου : Φ.15/194658/204175/Δ1

Προς: Καπλάνη Γιαννούλα
gkaplani@uom.edu.gr

Κοιν: 1) Περιφερειακές Δ/νσεις Π.Ε. & Δ.Ε.
της χώρας

2) Δ/νσεις Π.Ε. της χώρας

3) Σχολικές μονάδες του
συννημμένου πίνακα
(μέσω των Δ/νσεων Π.Ε. της χώρας)

ΘΕΜΑ : Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Σχετικά έγγραφα : το σχετικό 194658/16-11-2018 έγγραφο του ΥΠΠΕΘ

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη τη με αρ. 53/08-11-2018 πράξη του Δ.Σ του Ι.Ε.Π, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνεται το αίτημα της κας Γιαννούλας Καπλάνη ως προς τη διεξαγωγή έρευνας, με τίτλο «Μοντέλα Διασφάλισης Ποιότητας στην Διοίκηση Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης» που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, σε Προϊσταμένους/Προϊστάμενες και Διευθυντές/Διευθύντριες σχολικών μονάδων της επικράτειας, σε στελέχη σε επίπεδο Περιφέρειας και Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε γονείς/κηδεμόνες, κατά τη σχολική χρονιά 2018 - 2019, υπό τις εξής προϋποθέσεις:

1. Τη διασφάλιση της ενημερωμένης συναίνεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα, της ανώνυμης συμμετοχής και της δυνατότητας αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο διεξαγωγής της.
2. Την προηγούμενη συνεργασία με τα σχολεία, ώστε η έρευνα σε εκπαιδευτικούς και σε Προϊσταμένους/Προϊστάμενες/Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διεξαχθεί εκτός ωραρίου, χωρίς να παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία τους.
3. Τα ερωτηματολόγια προς τους γονείς, επισημαίνεται ότι θα δοθούν εκτός σχολικού πλαισίου και δε θα σταλούν ηλεκτρονικά στους/στις Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολικών μονάδων.
4. Την υποβολή ηλεκτρονικού αντιτύπου της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, Τ.Κ. 115 21, Αθήνα), καθώς και η ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι, γνώμη της ερευνητριας για το εάν επιτρέπει στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας.

Παρακαλούνται οι Διευθυντές ΠΕ της χώρας να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία του συνημμένου πίνακα στα οποία θα διεξαχθεί η εν λόγω έρευνα.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ

Εσωτ. Διανομή

- Δ/ση Σπουδών, Προγραμμάτων & Οργάνωσης Π.Ε., Τμήμα Α'

2η Έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας (04/06/2019)



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ
& ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση : Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>
Email : spudonpe@minedu.gov.gr
Πληροφορίες : Θ. Δημητρακόπουλος
: Χ. Μαραγκός
Τηλέφωνο : 210 344 2425

ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΤΑΧΥΔΡΟΜΕΙΟ

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμός Προτεραιότητας

Μαρούσι, 4-6-2019

Αρ. Πρωτοκόλλου : Φ15/82452/88911/Δ1

Προς: Καπλάνη Γιαννούλα
gkaplani@uom.edu.gr

Κοιν: 1) Περιφερειακές Δ/νσεις Π.Ε. & Δ.Ε.
της χώρας

2) Δ/νσεις Π.Ε. της χώρας

3) Σχολικές μονάδες του
συνημμένου πίνακα
(μέσω των Δ/νσεων Π.Ε. της χώρας)

ΘΕΜΑ : Επέκταση διεξαγωγής έρευνας

Σχετικά έγγραφα: το σχετικό 82452/20-5-2019 έγγραφο του ΥΠΠΕΘ

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την με αριθ. 53/08-11-2018 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνεται η επέκταση της έρευνάς σας στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής με τίτλο «Μοντέλα Διασφάλισης Ποιότητας στην Διοίκηση Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση της Ελλάδας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης» που εκπονείται στο Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, για το σχολικό έτος 2019-2020, και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, σε Προϊσταμένους/Προϊστάμενες και Διευθυντές/Διευθύντριες σχολικών μονάδων της επικράτειας, σε στελέχη σε επίπεδο Περιφέρειας και Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε γονείς/κηδεμόνες, υπό τις εξής προϋποθέσεις:

α) η έρευνα να διεξαχθεί σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που αναφέρονται στο με αριθ. πρωτ. Φ.15/194658/204175/Δ1/27-11-2018 έγγραφο που αφορά στην έγκρισή της από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων για το σχολικό έτος 2018 - 2019.

β) να τηρηθεί η προβλεπόμενη επιστημονική δεοντολογία έρευνας, όσον αφορά στην προαιρετική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των στελεχών της εκπαίδευσης και των γονέων/κηδεμόνων και στη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων.

Παρακαλούνται οι Διευθυντές ΠΕ της χώρας να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία του συνημμένου πίνακα στα οποία θα διεξαχθεί η εν λόγω έρευνα.

Συν.: 3 αρχεία

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,
ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

THEODOROS DIMITRAKOPOULOS
2019.06.04 09:59:10

THEODOROS DIMITRAKOPOULOS
DN=THEODOROS DIMITRAKOPOULOS
C=GR
O=Hellenic Public Administration Certification Services
E=tdimitrakopoulos@ppmnetu.gov.gr
Public key:

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ

Εσωτ. Διανομή

- Δ/ση Σπουδών, Προγραμμάτων & Οργάνωσης Π.Ε., Τμήμα Α'