



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:



ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

**Η Διοίκηση της Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια
Εκπαίδευση: Όψεις και Διερεύνηση της Ευρωπαϊκής Εμπειρίας- Η
περίπτωση του Erasmus Plus.**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Βλυσσίδου Κωνσταντία

ΑΜ: 946

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: κ. Κωτσαλίδου Ευδοξία

Β' Βαθμολογήτρια: κ. Τριαντάρη Σωτηρία

Γ' Βαθμολογητής: κ. Λαζαρίδης Θεμιστοκλής

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020

Copyright © ΒΛΥΣΣΙΔΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΑ, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Allrightsreserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Κωνσταντία Βλυσσίδου

A.E.M.: 946

Ηλεκτρονική διεύθυνση: dinoukivlis@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Κατεύθυνση: Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση στη Διαχείριση Ανθρωπίνου Δυναμικού

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Η Διοίκηση της Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις και Διερεύνηση της Ευρωπαϊκής Εμπειρίας- Η περίπτωση του Erasmus Plus.»

Δήλωση περί μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι η συγγραφέας της παρούσας εργασίας με τίτλο «Η Διοίκηση της Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις και Διερεύνηση της Ευρωπαϊκής Εμπειρίας- Η περίπτωση του Erasmus Plus», που συντάχθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας και παραδόθηκε τον Ιανουάριο του 2020. Η αναφερόμενη εργασία δεν αποτελεί αντιγραφή ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται σαφώς στη βιβλιογραφία και στο κείμενο ενώ κάθε εξωτερική βοήθεια, αν υπήρξε, αναγνωρίζεται ρητά.

Ημερομηνία 26 - 01 - 2019 Η δηλούσα

ΒΛΥΣΣΙΔΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΑ

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στις Επιστήμες της Αγωγής» του τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα, συνεργάστηκα μαζί τους και έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίησή της. Πρώτη από όλους θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής εργασίας, Καθηγήτρια Κωτσαλίδου Ευδοξία για την πολύτιμη καθοδήγηση της και την εμπιστοσύνη και εκτίμηση που μου έδειξε. Τις ευχαριστίες μου εκφράζω και στην Καθηγήτρια και επιστημονικά υπεύθυνη του προγράμματος , Τριαντάρη Σωτηρία και στον Καθηγητή Λαζαρίδη Θεμιστοκλή, που δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Τέλος, θέλω ιδιαιτέρως να ευχαριστήσω τους γονείς μου Ιωάννη και Αργυρώ, καθώς και τον αδερφό μου Κωνσταντίνο, που με υπομονή και κουράγιο πρόσφεραν την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) της εκπαίδευσης υποστηρίζει τη συνεχή βελτίωση και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ως φιλοσοφία και στάση μπορεί να αλλάξει τον παιδαγωγικό άνεμο στα δημόσια ελληνικά σχολεία, αφού, εισάγει νέες λογικές και πρακτικές που βελτιώνουν τις διοικητικές και παιδαγωγικές διαδικασίες (Ηργης Αργυρή & Μακρή, 2009). Εφαρμόζοντας ή έστω επιδιώκοντας την ποιοτική εκπαίδευση οφείλουμε να υιοθετήσουμε αυτό το μοντέλο που ακολουθείται ήδη από άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με την έρευνα που θα ενσωματωθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία, θεωρούμε ότι θα συμβάλουμε στη συζήτηση για την εισαγωγή της ΔΟΠ στην διοίκηση της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα θα διερευνήσουμε τις απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου, για την εφαρμογή της ΔΟΠ σε διαδικασίες της δημόσιας εκπαίδευσης και την ενίσχυση της εν λόγω εφαρμογής μέσω της υλοποίησης καινοτόμων εκπαιδευτικών Ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Τα σχολεία του 21ου αιώνα οφείλουν να εκσυγχρονιστούν, να μετασχηματιστούν σε αυτό που αποκαλούμε «έξυπνα σχολεία», να μπορούν να παρέχουν τα μέσα στους μαθητές να μαθαίνουν μόνοι τους, να αυτενεργούν, να χρησιμοποιούν τους εκπαιδευτικούς σε ρόλο υποστηρικτή της γνώσης και τους διευθυντές των σχολείων ως συνεργάτες των εκπαιδευτικών που θα παρέχουν τα μέσα για την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου των εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο-θεωρητικό μέρος της εργασίας γίνεται εισαγωγή βασικών πληροφοριών για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, δίνεται η ιστορική εξέλιξη της ΔΟΠ, αποτυπώνονται οι ευρωπαϊκές και παγκόσμιες τάσεις στις εξελίξεις της επιστήμης της ΔΟΠ, αναλύεται η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, οι προκλήσεις στην υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στα σχολεία, η συστημική προσέγγιση της σχολικής μονάδας, ο προσδιορισμός της αλυσίδας προμηθευτή –πελάτη, οι προκλήσεις στην υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών διοίκησης ολικής ποιότητας στα ελληνικά σχολεία, οι τάσεις και οι προσανατολισμοί στα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ευρώπη και την Ελλάδα και τα διάφορα ευρωπαϊκά μοντέλα δημόσιας διοικητικής αριστείας με τις αντίστοιχες βραβεύσεις. Κατόπιν, αναλύονται και διαμέσου σύντομης ιστορικής αναδρομής οι πολιτικές, οι πρακτικές και τα προγράμματα της ΕΕ που συνέβαλαν ουσιαστικά στην σταδιακή διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, οι αποφάσεις για τη βελτίωση της Ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των

συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ με την υιοθέτηση συστήματος δεικτών για επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης μέσω προκαθορισμένων μετρήσιμων στόχων και φυσικά η Κοινή Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και οι αντίστοιχες δράσεις/αποφάσεις για τη Δια Βίου Μάθηση (υπό το φως της Στρατηγικής της Λισσαβόνας) με το κύριο τρέχον Πρόγραμμα Δράσης για την προώθηση και διάχυση καλών πρακτικών στην Ευρωπαϊκή Κοινωνία της Γνώσης να συνιστά το ανανεωμένο πλέον πρόγραμμα ERASMUS plus 2021-2027.

Στο δεύτερο-ερευνητικό μέρος διεξάγεται μια έρευνα, με δομημένα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου με τη βοήθεια της κλίμακας LIKERT που θα μοιραστεί σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας που έχουν συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας τα τελευταία πέντε χρόνια (αποκλειστικά σε δημόσια σχολεία) τόσο με μαθητές όσο και ως επιμορφούμενες μονάδες. Η μέθοδος του ερωτηματολογίου θεωρείται ως η καταλληλότερη επειδή επιτρέπει τη διανομή και ανάκτηση των πληροφοριών, σε σύντομο χρονικό διάστημα. Είναι επίσης ευκολότερο για τον ερωτώμενο να απαντήσει, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς. Μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων ερευνάται η γνώση τους για την ΔΟΠ στην εκπαίδευση και για το αν εφαρμόζονται οι αρχές της ΔΟΠ στη παρούσα σχολική μονάδα, αν προωθούνται για την ενίσχυση της ΔΟΠ σύμφωνα και με τα πρότυπα της Κοινής Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πολιτικής, τα προγράμματα κινητικότητας Erasmus+ για καθηγητές και μαθητές και οι τυχόν δυσκολίες αυτών των προγραμμάτων, και τέλος αν οι καθηγητές είναι γνώστες της πελατοκεντρικής προσέγγισης της ΔΟΠ και της συνεισφοράς των προγραμμάτων κινητικότητας για την ενίσχυση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης στους μαθητές/πελάτες. Επακολούθως, αποτυπώνονται τα προβλήματα στην εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ και δίνονται προτάσεις για αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ποιότητα, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), «Εξυπνα Σχολεία», Κοινωνία της Γνώσης/E.E., Erasmus Plus

Τύπος Εργασίας: Ερευνητική

ABSTRACT

Total Quality Management (TQM) of education supports the continuous improvement and quality of education provided. As a philosophy and attitude it can change the pedagogical wind in Greek public schools, since it introduces new rationales and practices that improve administrative and pedagogical processes (Argis Argyris & Makri, 2009). Applying, or at least pursuing quality education, we must adopt this model already followed by other European Union countries. With the research that will be incorporated in this thesis, we believe that we will contribute to the debate on introducing TQM into school management. In particular, we will explore the views of active secondary education teachers on the application of TQM in public education processes and the enhancement of this application through the implementation of innovative European educational programs.

21st Century schools need to be modernized, transformed into what we call 'smart schools', able to provide students with the means to learn on their own, to self-motivate, to use teachers as knowledge supporters and the school leaders as teacher collaborators who will provide the means towards the successful completion of the teachers' work. The first theoretical part of the work introduces key information on Total Quality Management, gives an overview of the historical evolution of TQM, reflects European and global trends in TQM science developments and also analyzes TQM application in education, the challenges in adoption and the application of the principles of TQM in schools, the systematic approach of the school unit, the definition of the supplier-customer chain, the challenges in adopting and applying the principles of total quality management in Greek schools, the trends and orientations in educational management models in Europe and Greece and the various European models of public administration excellence with their respective awards.

Then, through a brief historical overview, EU policies, practices and programs that have substantially contributed to the gradual development of the European education space, decisions to improve the quality and effectiveness of EU education and training systems

by adopting a system of indicators for achieving quality education through predetermined measurable goals, are analyzed. Last but not least, a light is cast on the Common European Education Policy and corresponding actions / decisions for Lifelong Learning (in the light of the Lisbon Strategy) with the main current Action Plan for the promotion and dissemination of best practices in the European Knowledge Society which constitute the most updated 2021-2027 ERASMUS plus program.

The second part of the research is a survey, using structured closed-ended questionnaires with the help of the LIKERT scale to be distributed to secondary teachers who have participated in European mobility programs over the last five years (exclusively in public schools) with both students and trainees. The questionnaire method is considered to be the most appropriate because it allows the information to be distributed and retrieved in a short period of time. It is also easier for the respondent to answer, especially for teachers. Participants' responses explore their knowledge of TQM in education and whether TQM principles apply to this school unit, whether they are promoted to enhance TQM in line with the standards of the Common European Education Policy, Erasmus + mobility programs for teachers and students and the potential difficulties of these programs, and finally if the teachers are aware of the client-centered approach of the TQM and the contribution of the mobility programs to enhance the provision of quality education for students / clients. Subsequently, problems with the application of the principles of TQM are outlined and suggestions for more efficient and more effective administration of the school unit are being given.

Key words: Quality, Total Quality Management (TQM), “Smart Schools”, Society of Knowledge/EU, Erasmus plus

Type of thesis: Research Study

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
1.ΔΙΟΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	15
1.1 Ορισμοί της «Ποιότητας»	15
1.2 Ιστορική Αναδρομή και Εξέλιξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	17
1.3 Γενικές αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	20
1.4 Προσεγγίσεις Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	21
2. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	24
2.1 Εισαγωγή	24
2.2 Οι Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση.....	26
2.3. Αντιπαραβολή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με το παραδοσιακό σύστημα διοίκησης	28
2.4 Τροποποιημένα Σημεία του Deming (14) για Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς	31
2.5 ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	34
2.6 Προσδιορισμός της αλυσίδας προμηθευτή-πελάτη στο χώρο της εκπαίδευσης	35
3.ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ Δ.Ο.Π.....	40
3.1 Οργανωτική και Διοικητική Διάρθρωση του Δευτεροβάθμιου Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος.....	40
3.2 Κριτική του ελληνικού μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης/.....	41
3.3 Τάσεις στα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ευρώπη και την Ελλάδα	46
3.4 Προβληματισμοί και μελλοντικοί προσανατολισμοί των εκπαιδευτικών μοντέλων διοίκησης	52
3.5 ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ-ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ.....	55
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ:	58
4.1 Ιστορική Αναδρομή- Περίοδος Θεσμοθέτησης του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου.....	58
4.2 Περίοδος 2000 έως σήμερα- Στρατηγική Λισαβόνας- Κοινωνία της Γνώσης /Οι Ευρωπαϊκές τάσεις για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση	60
4.3 Πολιτικές και Πρακτικές της ΕΕ για το ανθρώπινο δυναμικό Εκπαίδευσης- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας	63

4.4 Η προσέγγιση της ΕΕ-Αναφορά σε προγράμματα κινητικότητας- Erasmus+	66
5 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας	70
5.1 Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης/ Μέθοδος της Έρευνας: Ερευνητικά Ερωτήματα	70
5.2 Δειγματοληψία – Συμμετέχοντες	71
5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων/ Δομή ερωτηματολογίου	73
5.4 Αποτελέσματα Έρευνας	76
5.5 Συζήτηση	80
5.6 Περιορισμοί –Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	93
Γράφημα Π-1	99
Γράφημα Π-2	100
Γράφημα Π-3	100
Γράφημα Π-4	101
Γράφημα Π-5	101
Γράφημα Π-6	102
Γράφημα Π-7	102
Γράφημα Π-8	103
Γράφημα Π-9	103
Γράφημα Π-10	104
Γράφημα Π-11	104
Γράφημα Π-12	105
Γράφημα Π-13	105
Γράφημα Π-14	106
Γράφημα Π-15	106
Γράφημα Π-16	107
Γράφημα Π-17	107
Γράφημα Π-18	108
ΟΜΑΔΑ Β	109
Γράφημα Π-1	109
Γράφημα Π-2	110
Γράφημα Π-3	110

Γράφημα Π-4.....	111
Γράφημα Π-5.....	111
Γράφημα Π-6.....	112
ΟΜΑΔΑ Γ.....	113
Γράφημα Π-1.....	113
Γράφημα Π-2.....	113
Γράφημα Π-3.....	114
Γράφημα Π-4.....	114
Γράφημα Π-5.....	115
Γράφημα Π-6.....	115
Γράφημα Π-7.....	116
Γράφημα Π-8.....	116
Γράφημα Π-9.....	117
Γράφημα Π-10.....	117
Γράφημα Π-11.....	118
Γράφημα Π-12.....	118
Γράφημα Π-13.....	119
Γράφημα Π-14.....	119
Γράφημα Π-15.....	120
Γράφημα Π-16.....	120
Γράφημα Π-17.....	121
Γράφημα Π-18.....	121
Γράφημα Π-19.....	122
Γράφημα Π-20.....	122
Γράφημα Π-21.....	123
Γράφημα Π-22.....	123
Γράφημα Π-23.....	124
Γράφημα Π-24.....	124
Γράφημα Π-25.....	125
Γράφημα Π-26.....	125

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εποχή που διανύουμε, η απαρχή του 21^{ου} αι, χαρακτηρίζεται από διαρκείς αλλαγές σε όλα τα επίπεδα. Οι τρέχουσες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις παγκοσμίως τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο απαιτούν ακόμα περισσότερο να δημιουργηθεί και να επικρατήσει μια νέα κουλτούρα η οποία θα έχει ως σκοπό νέες παραγωγικές και οργανωτικές διαδικασίες. Αντιμέτωπη με αυτές τις προκλήσεις κάθε χώρα του ανεπτυγμένου δυτικού κόσμου καλείται να ανταποκριθεί, προσαρμόζοντας την εκπαιδευτική της πολιτική. Σε άλλες χώρες η νέα αυτή κουλτούρα ξεκίνησε από το χώρο της βιομηχανίας και αργότερα επεκτάθηκε και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η οργάνωση και η παροχή της εκπαίδευσης υλοποιείται μέσα από εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τα οποία έχουν το χαρακτήρα της τυπικής οργάνωσης, δηλαδή καθορισμένη αποστολή, συγκεκριμένους στόχους και πλαίσιο αξιοποίησης πόρων , ώστε να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων.

Οι προαναφερθείσες βαθιές και εκτεταμένες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στην σημερινή εποχή, δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική λειτουργία. Τα σχολεία όλων των βαθμίδων καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά μια πληθώρα στρατηγικών και οργανωτικών θεμάτων, όπως τη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα, τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, την συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές, με τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινότητα, την ένταξη Νέων Τεχνολογιών. Σε αυτό το περιβάλλον η επιβίωση των οργανισμών και δη των δημόσιων σχολείων, στηρίζεται στην ικανότητά τους να προσαρμόσουν το περιεχόμενο τους, τις μεθόδους λειτουργίας τους και την οργάνωσή τους στις καινούριες αυτές συνθήκες. Οι νέες διαμορφούμενες συνθήκες και αναγκαιότητες υπαγορεύουν καταρχάς, την ύπαρξη διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης εξοπλισμένων με 'εφόδια' μετασχηματιστικής ηγεσίας , όπως ισχυρή προσωπικότητα, ηγετικές ικανότητες, διαπολιτισμική οπτική, αναπτυγμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Η εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να διοικηθεί αποτελεσματικά, δηλαδή να υπάρξει προγραμματισμός δράσης, οργάνωση λειτουργίας, διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και έλεγχος των αποτελεσμάτων της λειτουργίας της.

Η Διοικητική επιστήμη, δηλαδή η εφαρμογή του λεγόμενου μάνατζμεντ, ασχολείται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των αποφάσεων και της στρατηγικής ενός οργανισμού, λαμβάνοντας υπόψη μοντέλα και τεχνικές λήψης αποφάσεων, την σύγχρονη τεχνολογία της πληροφορικής και των επικοινωνιών, και το επιχειρησιακό περιβάλλον (Πραστάκος, 2000). Πρόκειται επομένως για περίπλοκη/πολύπλευρη διαδικασία λήψης αποφάσεων που στην περίπτωση της διοίκησης εκπαίδευσης, προϋποθέτει μια σφαιρική αντιμετώπιση καθώς ασκείται ως πρακτική από ένα πλήθος εκπαιδευτικών στελεχών στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος από το Υπουργείο Παιδείας μέχρι την σχολική μονάδα.

Η προσαρμογή της εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα, απαιτεί τον μετασχηματισμό του σχολικού συστήματος ως μια μακροπρόθεσμη «επένδυση» που στηρίζεται στο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό (Ζαβλανού, 2003). Υπό το παραπάνω πρίσμα το σχολείο, θα πρέπει να προσαρμοστεί με την σειρά του ίσως και ταχύτερα στη νέα κουλτούρα για να μπορέσει να επιτύχει τους στόχους του. Επιβάλλεται λοιπόν η εξεύρεση τρόπων βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς του.

Η ΔΟΠ (Total Quality Management -TQM) ως μια σύγχρονη φιλοσοφία διοίκησης, μια αποτελεσματική προσέγγιση στην σκέψη και πρακτική του management, μπορεί να εφαρμοστεί στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, βελτιώνοντας την ποιότητα και αποτελεσματικότητά τους συνολικά μέσα από τον προγραμματισμό της δράσης τους, στοχεύοντας στην ικανοποίηση των αναγκών των εμπλεκόμενων. Ο θεμελιωτής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας Dr. W. Edwards Deming πίστεψε στον παράγοντα άνθρωπο, στην ομαδική προσπάθεια, στη στατιστική ανάλυση, στο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό και στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών (Deming, 1993). Οι βασικές αρχές της ΔΟΠ συνοψίζονται στα εξής: α) συνεχής βελτίωση, β) δέσμευση της ηγεσίας, γ) ομαδική εργασία και η υπευθυνότητα (κουλτούρα), δ) συμμετοχή και η ανάπτυξη (εκπαίδευση, επιμόρφωση) των εργαζομένων, ε) χρήση εργαλείων και τεχνικών (γνώση), στ) έλεγχος ανταγωνιστικότητας και ζ) ανατροφοδότηση (διορθωτικές ενέργειες).

Η συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας έγινε με σκοπό να εξεταστούν και να αναλυθούν οι πτυχές ενός μείζονος- για τις μέρες μας - θέματος που αφορά την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα κι αυτό είναι η Διασφάλιση της Ποιότητας τόσο σε διοικητικό επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά κυρίως σε επίπεδο στελέχωσης προσωπικού με την εμπλοκή του τελευταίου και των μαθητών σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα Δράσης. Προσπαθεί μέσω της έρευνας να αποτυπώσει τη σημερινή

κατάσταση της διοίκησης της σχολικής μονάδας και να κάνει τη συσχέτιση μεταξύ της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων σύμφωνα με τις αρχές της ΔΟΠ, της εμπλοκής των εκπαιδευτικών και του μαθητικού δυναμικού σε Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας και την άμεση εναρμόνιση αυτών των δυο παραγόντων με την ανώτατη εκπαίδευση και την αγορά εργασίας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και σε επίπεδο κρατών μελών. Προσπαθεί τέλος να αποτυπώσει τα προβλήματα και να δώσει μια νέα κατεύθυνση στην οποία θα πρέπει να επικεντρωθούμε για αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια διοικητική φιλοσοφία που έχει εξαπλωθεί στις επιχειρήσεις, τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε ευρωπαϊκό, αλλά και εθνικό επίπεδο. Ειδικότερα στο Ευρωπαϊκό γίνεσθαι, ύστερα και από την σύγκληση ενός έκτακτου Ευρωπαϊκού Συμβουλίου τον Μάρτιο του 2000 στη Λισσαβόνα, αποφασίσθηκε ένα πρόγραμμα στρατηγικών στόχων –η λεγόμενη «στρατηγική της Λισσαβόνας»- που όφειλε να επιτύχει η Ένωση μέχρι το 2010, έτσι ώστε να καταστεί η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου. Η αναγκαιότητα υιοθέτησης και υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος στρατηγικών στόχων σχετίζεται άμεσα με την πρόκληση για ποιοτική ανανέωση της Ένωσης στο ρεύμα των εξελίξεων που δημιουργούν η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η αυξανόμενη σημασία των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ). (Γκόβαρης Χ.& Ρουσσάκης Ι., 2008)

Η στρατηγική της Λισσαβόνας, όπως αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο μιας σειράς Ευρωπαϊκών συμβουλίων μετά το 2000, στοχεύει κυρίως:

Στην προετοιμασία της μετάβασης προς μια δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης. Η διαμόρφωση ενός τέτοιου τύπου οικονομίας προϋποθέτει μια συνεχή προσπάθεια προσαρμογής στις εξελίξεις της κοινωνίας της πληροφορίας, καθώς και προσπάθειες για συναίνεση στον τομέα της έρευνας και της ανάπτυξης. Ο τομέας της εκπαίδευσης καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην οικονομία της γνώσης, καθώς τα άτομα που εισέρχονται ή θα εισέρθουν στην αγορά εργασίας πρέπει να είναι εφοδιασμένα με υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και κατάρτιση.

Το μελλοντικό εργατικό δυναμικό θα κληθεί να λειτουργήσει σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον. Πως είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι αυτές που προετοιμάζουν το μέσου και ανώτερου επιπέδου εργατικό δυναμικό της χώρας, να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, εάν δε εναρμονίσουν την λειτουργία τους με τις αρχές της ΔΟΠ;

Η εκπαίδευση είναι μια βασική κοινωνική λειτουργία, στοιχείο της κουλτούρας ενός λαού που επηρεάζει την οικονομική του ανάπτυξη και συμβάλλει στην ατομική, κοινωνική και εθνική πρόοδο (Πετρίδου, 2002).

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.ΔΙΟΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

1.1 Ορισμοί της «Ποιότητας»

Τις τελευταίες δεκαετίες η ποιότητα αποτελεί πρωταρχικό κριτήριο επιλογής για την αγορά προϊόντων και υπηρεσιών από τους καταναλωτές. Ο όρος «ποιότητα» προκαλεί συχνά σύγχυση, διότι ερμηνεύεται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την σκοπιά από την οποία εξετάζεται. Είναι φανερό ότι για τον καθένα έχει διαφορετική υπόσταση και μεταμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες κάθε εποχής (Τρίλιζας 2001, Goetsch & Davis, 2006), τον πολιτισμό και την κουλτούρα του κάθε ανθρώπου.

Σήμερα ο όρος ποιότητα χρησιμοποιείται συχνά διττά , με την απόλυτη και την σχετική έννοια, με αποτέλεσμα να δημιουργεί σύγχυση στο χώρο της διοίκησης ολικής ποιότητας. Σύμφωνα με τον Gower (1997) «η λέξη καθαυτή πρέπει να έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο τα τελευταία δέκα χρόνια απ' ότι τους δέκα προηγούμενους αιώνες και παρόλα αυτά όσο περισσότερο την ακούμε τόσο πιο συγκεχυμένο φαίνεται να γίνεται το νόημά της».

Όταν χρησιμοποιείται με την απόλυτη έννοια , η ποιότητα συνδέεται με τη φύση του καλού, της ομορφιάς και της αλήθειας και τα προϊόντα ποιότητας διακρίνονται για την τελειότητά τους. Η σπανιότητα και η ακρίβεια συνιστούν τα δυο χαρακτηριστικά του ορισμού της απόλυτης έννοιας. Η απόλυτη έννοια της υψηλής ποιότητας με υψηλά

πρότυπα τα οποία δεν μπορούν να ξεπεραστούν, δεν έχει να κάνει με τη φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Ζαβλανός, 2006).

Η χρησιμοποίηση της σχετικής έννοιας της ποιότητας, συνδέεται αφενός με την μέτρηση του αποτελέσματος που πρέπει να «συμφωνεί με τις προδιαγραφές» και αφετέρου με την ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη (Sallis, 1993).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, η ποιότητα ορίζεται ως το «σύνολο των ιδιοτήτων, των χαρακτηριστικών ενός αγαθού ή μιας υπηρεσίας που το χαρακτηρίζει ή το διαφοροποιεί από τα όμοιά του» (Μπαμπινιώτης, 2002). Ιστορικά οι ρίζες της ποιότητας μπορούν να αναζητηθούν και να εντοπιστούν στην αρχαιότητα και συγκεκριμένα στον ορισμό της αξίας της αρετής.

Πρώτος ο Αριστοτέλης διέκρινε το «ποιόν» από τις άλλες κατηγορίες και το μελέτησε συστηματικά (Τριαντάρη, 2006). Όρισε μάλιστα την ποιότητα ως την ειδοποιό διαφορά της ουσίας και υπογράμμισε την ρευστότητα της ποιότητας ως κατάστασης των πραγμάτων, ως την ικανότητά τους να μετατρέπονται στο αντίθετό τους. (Ιλιτσεφ, Λ. Φ. & Φεντοσέγιεφ, Π. Η., 1986).

Ο Χέγκελ όρισε την ποιότητα σαν λογική κατηγορία που αποτελεί την αρχική βαθμίδα γνώσης των πραγμάτων και της δημιουργίας του κόσμου, σαν άμεση ιδιότητα του «Είναι του αντικειμένου» (Ιλιτσεφ, Λ. Φ. & Φεντοσέγιεφ, Π. Η., 1986).

Μερικοί από τους πιο γνωστούς και αποδεκτούς ορισμούς της ποιότητας, προέρχονται από τους εμπνευστές/γκουρού της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, οι οποίοι επηρέασαν το τότε παγκόσμιο επιχειρηματικό σκηνικό, όταν μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο οι επιχειρήσεις άρχισαν επιπρόσθετα να επιζητούν την αύξηση της ποιότητας του προϊόντος ή της παρεχόμενης υπηρεσίας εκτός από την καθιερωμένη αύξηση παραγωγικότητας.

Κατά τον Deming:

«Ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη». Η ικανοποίηση μπορεί να εκφραστεί από την ακόλουθη σχέση:

Ικανοποίηση= Τωρινή απόδοση- Αναμενόμενη απόδοση.

Στην περίπτωση που η τωρινή απόδοση είναι μεγαλύτερη από την αναμενόμενη, τότε η ικανοποίηση του πελάτη μεγαλώνει. (Ζαβλανός, 2003)

Κατά τον Crosby:

«Ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη». (Conformance to requirements).

Κατά τον Juran:

«Ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς χρήση» (Fitness for use).

Κατά τον Feigenbaum:

«Ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών, που σχετίζονται με αποτελεσματικές, ολοκληρωμένες τεχνικές και διευθυντικές διαδικασίες, για την καθοδήγηση των συντονισμένων ενεργειών των ανθρώπων, των μηχανών και των πληροφοριών, που θα διασφαλίσουν την ικανοποίηση του πελάτη» (Λογοθέτης, 1992)

Κατά τον Taguchi:

«Ποιότητα είναι η απώλεια που προξενεί στην κοινωνία ένα προϊόν ή υπηρεσία από την στιγμή της αποστολής του».

Κατά τον J. Oakland:

Η ποιότητα βρίσκεται στην ικανοποίηση των απαιτήσεων (Meeting the requirements)

Κατά τον Gilmore:

Ποιότητα είναι η συμμόρφωση προς τις προδιαγραφές Αυτή η έννοια της ποιότητας αναφέρεται στο κατά πόσο ικανοποιούνται οι τεχνικές προδιαγραφές ενός προϊόντος, έτσι ώστε να αποφύγουμε οποιαδήποτε απώλεια, προκειμένου να πετύχουμε καλύτερη ποιότητα με χαμηλότερο κόστος.

Κατά τον Choppin: Η ποιότητα μέσω των ανθρώπων καθορίζει την ποιότητα ως την ικανοποίηση των διαπραγματεύσιμων απαιτήσεων και προσδοκιών των πελατών. Ο ορισμός του Choppin υπερτονίζει το ρόλο και τις προσπάθειες της διοίκησης για την εξασφάλιση της ικανοποίησης των πελατών.

Κατά τον Garvin:

Παρά την κοινή πρωτεύουσα θέση της ποιότητας μέσα στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις οι μέχρι τώρα προσπάθειες για τη διαμόρφωση ενός παγκόσμια αποδεκτού ορισμού κρίνονται μάλλον ανεπιτυχείς.

1.2 Ιστορική Αναδρομή και Εξέλιξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Η αναζήτηση της βελτίωσης της ποιότητας συμπίπτει με την έναρξη της βιομηχανοποίησης των προϊόντων, αφού μέχρι τότε (17^{ος} αι.) οι τεχνίτες

ακολουθούσαν τα δικά τους εξατομικευμένα πρότυπα στον τρόπο παραγωγής και εργασίας, που διασφάλιζαν την ποιότητα και τη φήμη των προϊόντων τους.

Η μαζική παραγωγή αφαίρεσε τη δυνατότητα ελέγχου της ποιότητας από τους τεχνίτες, με αποτέλεσμα να αναζητηθεί ένας νέος τρόπος ελέγχου των προϊόντων ο οποίος θα προωθεί στην αγορά μόνο τα προϊόντα εκείνα που πληρούν τις προδιαγραφές των κατασκευαστών τους (Σαΐτης, 1997).

Οι ιδέες για την ολική ποιότητα αναπτύχθηκαν στις Η.Π.Α. περί τα τέλη της δεκαετίας του '20 από τους Walter Shewhart και W. Edwards Deming.

Η εργασία του Walter Shewhart εστιάστηκε αρχικά στη μείωση της μεταβλητότητας και παρουσιάστηκε γραφικά με ένα διάγραμμα που το ονόμασε διάγραμμα στατιστικού ελέγχου (statistical Control Chart). Στην συνέχεια ο Shewhart παρουσίασε στον Deming την κυκλική διαδικασία των τριών βημάτων: τις προδιαγραφές, την παραγωγή και την επιθεώρηση. Οι ανακαλύψεις αυτές του Shewhart αποτέλεσαν την βάση των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας του Deming (Sallis, 1993).

Οι απόψεις του δόκτορα Deming δεν εισακούστηκαν από τους Αμερικάνους μάνατζερ, διότι κατά τις δεκαετίες '50 και '60 οι Αμερικάνικες επιχειρήσεις έδιναν μεγαλύτερη σημασία στην ποσότητα παρά στην ποιότητα λόγω του ανύπαρκτου ανταγωνισμού (Λογοθέτης, 1992). Σε αυτή την πλευρά του Ατλαντικού, κυριαρχούσε ο άκρατος «Τευλορισμός» και το σύνδρομο του «δεν εφευρέθηκε εδώ» (Λογοθέτης, 1992).

Από την άλλη πλευρά, οι Ιάπωνες είχαν καταστραφεί οικονομικά μετά τον πόλεμο, τα προϊόντα τους ήταν κακής ποιότητας και δεν μπορούσαν να ανταγωνιστούν τα προϊόντα Αμερικής και Ευρώπης. Στην προσπάθειά τους για οικονομική ανάκαμψη το 1949 κάλεσαν τον Deming, ο οποίος ξεκίνησε αμέσως τις διαλέξεις πάνω στον στατιστικό έλεγχο και την επεξεργασία των προϊόντων. Η φιλοσοφία του έγινε γρήγορα αποδεκτή από τους Ιάπωνες βιομηχάνους, τα στελέχη των επιχειρήσεων τους και το όνομά του συνώνυμο με το βιομηχανικό Ιαπωνικό θαύμα.

Το μεγαλύτερο βραβείο της Ιαπωνίας για την βιομηχανία έχει πλέον το όνομά του, «βραβείο Deming», το οποίο απονέμεται κάθε χρόνο στην επιχείρηση ή το άτομο που συνέβαλε περισσότερο στην ανάδειξη στατιστικών τεχνικών, την έρευνα και την ανάπτυξη.

Όταν στη δεκαετία του '70 τα Ιαπωνικά προϊόντα κατέκλυσαν την παγκόσμια αγορά, οι Αμερικανοί έσπευσαν να ανακαλύψουν το «μυστικό» της επιτυχίας τους. Έτσι το 1980 με αφορμή μια εκπομπή στην τηλεόραση με τίτλο: «Αν οι Ιάπωνες μπορούν, γιατί να μην μπορούμε και εμείς» (Sallis, 1997), οι Αμερικάνικες επιχειρήσεις κάλεσαν αμέσως τον Deming και υιοθέτησαν την φιλοσοφία του.

Συνοψίζοντας, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι το τρίτο στάδιο στην εξέλιξη της ποιότητας:

- Στο πρώτο στάδιο των προσπαθειών των επιχειρήσεων να βελτιώσουν την ποιότητα χρησιμοποίησαν την επιθεώρηση (inspection) και τον ποιοτικό έλεγχο (quality control) για να μετρήσουν ή εξετάσουν ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά ενός προϊόντος ώστε να διαπιστώσουν ή να προλάβουν την παραγωγή ελαττωματικών.
- Το επόμενο στάδιο είναι η Διασφάλιση της Ποιότητας. Δηλαδή, το σύνολο των προγραμματισμένων ενεργειών και διαδικασιών που είναι απαραίτητες για να εξασφαλίσουν ότι ένα προϊόν ή υπηρεσία θα πληροί ορισμένες προδιαγραφές. Για να υπάρξει μια κοινή γλώσσα πάνω στο θέμα αυτό δημιουργήθηκαν από τον Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης (International Organisation for Standardization, ISO) ειδικές σειρές προτύπων.
- Το τελευταίο στάδιο στην εξελικτική πορεία βελτίωσης της ποιότητας είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management), η οποία είναι μια διοικητική φιλοσοφία για την βελτίωση της ποιότητας και την αποτελεσματικότητα της επιχείρησης ως σύνολο. Διάφορα θεωρητικά μοντέλα αναπτύχθηκαν για την αποτελεσματική εφαρμογή της φιλοσοφίας. Τα πιο διαδεδομένα μοντέλα είναι το Αμερικάνικο Βραβείο Ποιότητας Malcolm Baldrige National Quality Award, το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας του European Foundation for Quality Management, το Μοντέλο του Oakland και το Μοντέλο Ποιότητας του Deming και του Crosby. (Ξουρίδας, 2016)

Σήμερα η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) ως νεότερη διοικητική φιλοσοφία και πρακτική, κατέχει εξέχουσα θέση στο πάνθεον της διοικητικής φιλολογίας και συνιστά μια σημαντική καινοτομία του 20^{ου} αιώνα. Μάλιστα η τελευταία εικοσαετία έχει χαρακτηριστεί ως ιστορική περίοδος της ποιότητας στη διοίκηση των δημοσίων υπηρεσιών, επειδή ακριβώς εστιάζει στην αδυναμία τους, στην αντιμετώπιση των

συνεχιζόμενων κοινωνικό-οργανωτικών δυσλειτουργιών, που επιβάλλουν την ακινησία στις δομές των δημοσίων οργανισμών. Η εφαρμογή των αρχών της Ποιότητας συνέβαλε στην αποτελεσματική βελτίωση της βιομηχανικής παραγωγής, στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, στην απομάκρυνση της διοικητικής εσωστρέφειας των δημοσίων υπηρεσιών και τον προσανατολισμό τους στις ανάγκες των πολιτών (Ρούση, 2007).

1.3 Γενικές αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Η διοίκηση ολικής ποιότητας συνιστά μια νέα προσέγγιση στον τρόπο διοίκησης μιας επιχείρησης ή/και ενός οργανισμού για την αποτελεσματικότερη ανάπτυξή του, είναι μια φιλοσοφία διοίκησης η οποία αγκαλιάζει όλες τις δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες του πελάτη καθώς και τους στόχους του οργανισμού με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο αξιοποιώντας πλήρως τις δυνατότητες των εργαζομένων μέσω μιας αδιάκοπης πορείας βελτίωσης (Ρούση, 2007).

Το τμήμα διοίκησης ποιότητας κάθε εταιρείας πρέπει να στοχεύει στην επίτευξη των συμφωνηθέντων στόχων χρησιμοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους. Ο Talley (1991) υποστηρίζει ότι η δέσμευση της διοίκησης, η σχέση δομής-στρατηγικής, και η κουλτούρα της συνεχούς βελτίωσης είναι ο κοινός παρονομαστής των προγραμμάτων ποιότητας (Ali & Zairi, 2006). Ο επίσημος ορισμός της Διοίκησης Ολικής ποιότητας σύμφωνα πάντα με το πρότυπο ΕΛΟΤ EN ISO 8402 είναι ο εξής:

«τρόπος διοίκησης ενός οργανισμού εστιαζόμενος στην ποιότητα, ο οποίος βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών του και στοχεύει στη μακροπρόθεσμη επιτυχία μέσω της ικανοποίησης του πελάτη και στην παροχή οφελών σε όλα τα μέλη του οργανισμού και στην κοινωνία». Οι Numerof και Abrams (1996) αναφέρουν ορισμένες αρχές στις οποίες πρέπει να υπακούουν οποιοσδήποτε πρωτοβουλίες και εφαρμογές της διαχείρισης ποιότητας. Οι κρίσιμες αρχές που απαριθμούν είναι οι εξής:

Η αλλαγή στην ποιότητα απαιτεί προσδοκίες καθορισμένες με σαφήνεια, μετρήσιμους στόχους, υπευθυνότητα, ανατροφοδότηση, έλεγχο και συνεχόμενη δράση.

Η βελτίωση της απόδοσης είναι αδιάλειπτη ευθύνη του καθενός.

Η υπευθυνότητα είναι απαραίτητη σε όλα τα οργανωτικά επίπεδα, δεν αρκεί απλώς η ανάθεση αρμοδιοτήτων σε ένα άτομο ή μια συγκεκριμένη ομάδα.

Ο στόχος της Διοίκησης Ποιότητας πρέπει πάντα να είναι η ικανοποίηση των πελατών, μέσω της ικανοποίησης των απαιτήσεων και των προσδοκιών τους. Επιπλέον, ο ρόλος της Διοίκησης είναι η εκπαίδευση και η επικοινωνία με όλα τα μέλη της εταιρείας προκειμένου να τους εμφυσήσει τις ποιοτικές αξίες και τη σύμφωνη με αυτές εταιρική κουλτούρα, αλλά και η δέσμευση για την επίτευξη των συμφωνηθέντων στόχων που αφορούν την ποιότητα (Ali & Zairi, 2006). Η νέα αυτή προσέγγιση στον τρόπο διοίκησης, απαιτεί συνολικό μετασχηματισμό της υπάρχουσας κουλτούρας στο μάνατζμεντ, επειδή καμία βελτίωση δεν μπορεί να συντελεστεί, χωρίς κάποια αλλαγή σε παλιές συνήθειες και συγκεκριμένα στην απομάκρυνση της νοοτροπίας του «μείνε σ' αυτά που ξέρεις» (Λογοθέτη, 1992).

Η αποδοχή μιας αλλαγής προϋποθέτει την ύπαρξη μιας βιώσιμης και εναλλακτικής λύσης, μια τέτοια λύση αποτελεί και η διοίκηση ολικής ποιότητας, η οποία διασφαλίζει ένα περιβάλλον όπου ο φόβος εξαλείφεται, οι εργαζόμενοι νιώθουν περήφανοι για τη δουλειά τους, αισθάνονται μέλη μιας ομάδας που αγωνίζονται όχι μόνο για τα δικά τους συμφέροντα αλλά και για τα συμφέροντα ολοκλήρου της επιχείρησης ή του οργανισμού.

1.4 Προσεγγίσεις Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Ο Δρ. Joseph Juran, Αμερικάνος Βαλκανικής καταγωγής, ακολούθησε μια πολύμορφη καριέρα ως μηχανικός, στέλεχος βιομηχανίας, κυβερνητικό στέλεχος διαχείρισης, καθηγητής Πανεπιστημίου και σύμβουλος μάνατζμεντ και θεωρείται ο ένας εκ των δυο πρωτεργατών της επανάστασης της ποιότητας στην Ιαπωνία. Το 1951 εκδίδει «Το Εγχειρίδιο του Ελέγχου Ποιότητας» με το οποίο γίνεται παγκοσμίως γνωστός ενώ τα βιβλία του «Προσχεδιασμός Ποιότητας και Ανάλυση», «Μάνατζμεντ Ποιότητας» και «το Εγχειρίδιο του Ελέγχου Ποιότητας» μεταφράστηκαν σε 13 γλώσσες. Προσκλήθηκε στην Ιαπωνία το 1954 και συνεργάστηκε με την JUSE για την υλοποίηση μια σειρά σεμιναρίων σε μεσαία και ανώτερα στελέχη επιχειρήσεων και οργανισμών αφού κατά τον ίδιο «Η ποιότητα δεν συμβαίνει κατά τύχη αλλά πρέπει να προσχεδιαστεί» (Juran, 1981).

Κατά τον Juran «η ποιότητα είναι η καταλληλότητα ενός προϊόντος ή υπηρεσίας προς χρήση (Βασταρδή, 2005). Η θεωρία του Juran βασίζεται σε έναν κύκλο δραστηριοτήτων όπου συνδέει την αποστολή της επιχείρησης να επιτύχει ένα προϊόν υψηλής ποιότητας, έχοντας εξίσου υψηλή ποιότητα στην παραγωγή και σε όλα τα

επιμέρους τμήματά της (Kathawala, 1989, Bendell et al., 1995, Morfaw, 2006, Timmers & Van Per Wiele, 1991). Η ιδέα της ευθύνης του μάνατζμεντ και όχι οι τεχνικές ελέγχου ποιότητας συνιστούν το επίκεντρο της θεωρίας του.

Από την άλλη πλευρά, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, ο Edward Deming, Αμερικανός στατιστικολόγος και ο έτερος πρωτεργάτης της επανάστασης της ποιότητας, κλήθηκε επίσης στην Ιαπωνία μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο για να βοηθήσει στην ανασυγκρότηση της Ιαπωνικής βιομηχανίας, όρισε την ποιότητα σε συνάρτηση με την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη. Ο Deming έχει χαρακτηριστεί ως ο «θεμελιωτής του τρίτου κύματος της Βιομηχανικής Επανάστασης και είναι γνωστός για τα 14 σημεία της φιλοσοφίας του, ο Deming (1986) ορίζει την ποιότητα σε συνάρτηση με την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη.

Ο Deming τοποθετεί τον πελάτη ως το πιο σημαντικό περυσιακό στοιχείο μιας επιχείρησης ή οργανισμού (Petersen, 1999, Washbush, 2002) και για αυτό οι επιχειρήσεις οφείλουν να έχουν μια νοοτροπία στοχευμένη στον πελάτη και να προσφέρουν πάντα κάτι περισσότερο. Θεωρεί την ποιότητα ως ένα ατελείωτο κύκλο συνεχούς βελτίωσης, ορίζοντας συγκεκριμένα πως « η ποιότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την συνεχή βελτίωση ενός παραγωγικού συστήματος που βρίσκεται σε σταθερή κατάσταση λειτουργίας».

Ο Αμερικανός σύμβουλος μάνατζμεντ Philip Crosby που ανήκει επίσης στο «πάνθεο» των γκουρού της ποιότητας έγινε ευρύτερα γνωστός εξαιτίας των αρχών του περί «μηδέν ελαττωμάτων» (zero defects) και του «φτιάξε το προϊόν σωστά από την αρχή». Ασπαζόμενος την Ιαπωνική φιλοσοφία (αναφορά προηγούμενη ενότητα), καθορίζει την ποιότητα σύμφωνα με το βαθμό ικανοποίησης των απαιτήσεων του πελάτη. Συνέβαλε καταλυτικά στον πελατοκεντρικό ορισμό της ποιότητας που υιοθετήθηκε από πολλές δημόσιες και ιδιωτικές επιχειρήσεις στις Ηνωμένες Πολιτείες και οι οποίες θεώρησαν την ποιότητα συνώνυμη με την εκπλήρωση των προσδοκιών των πελατών.

Σύμφωνα με τον Crosby, «η ποιότητα είναι η συμμόρφωση με τις προδιαγραφές και επιτυγχάνεται με πρόληψη και όχι με διαπίστωση της αστοχίας. Ο στόχος είναι τα μηδέν λάθη όχι τα περίπου μηδέν» (Marshall & Murdoch, 2001)

Ο Crosby υποστηρίζει ότι η ποιότητα μειώνει το κόστος παραγωγής και σύμφωνα με τον κανόνα 1-10-100 το κόστος είναι ανάλογο με τη θέση και το χρόνο στον οποίο ανιχνεύεται και διορθώνεται το λάθος (Ζαβλανός, 2003).

Έτσι αν ένα σφάλμα ανακαλυφθεί στη θέση και τη στιγμή που γίνεται θα κοστίσει 1%, αν πάλι διαπιστωθεί και διορθωθεί αφού έχει φύγει από το τμήμα που έγινε, αλλά μέσα

στην επιχείρηση θα κοστίζει δέκα φορές περισσότερο και τέλος αν διαπιστωθεί όταν φτάσει στον πελάτη θα κοστίζει 100 φορές απ' ό τι θα κόστιζε αρχικά. Η φιλοσοφία του είναι « να επενδύεις τώρα στην ποιότητα για να μην πληρώσεις αργότερα».

Ο Δρ. Amand V. Feigenbaum γνωστός στους Ιάπωνες από το 1951 με τα βιβλία του «Ολικός Έλεγχος Ποιότητας» και «Έλεγχος Ποιότητας: Αρχές, Πρακτικές και Διαχείριση», εισάγει την «ολική» προσέγγιση της ποιότητας, κατά την οποία όλοι καθίστανται υπεύθυνοι σε κάθε διαδικασία παραγωγική ή μη.

Ο Feigenbaum όρισε την ποιότητα ως αξία. Η αξία αυτή καθορίζεται από την ποιότητα του παρεχόμενου προϊόντος ή της υπηρεσίας και της τιμής που προσφέρεται, τα οποία αποτελούν κριτήριο αποδοχής ή απόρριψης για το πελάτη (Βασταρδή, 2005)

Ακολούθως, κατά τον Feigenbaum απαιτείται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και συμμετοχής για την ποιότητα, το οποίο θα υποστηρίζεται από την ανώτατη διοίκηση και θα στοχεύει στην παρακίνηση του εργατικού δυναμικού. Υποστήριξε ότι η ποιότητα δεν αποτελείται μόνο από τεχνικές και εργαλεία, αλλά συνιστά μια συνολική θεώρηση προγραμματισμού, υλοποίησης και αξιολόγησης διαδικασιών (Ζαβλανός, 2003).

Ο Kaoru Ishikawa έγραψε «προσγειωμένα εγχειρίδια για τα μέλη των Κύκλων Ποιότητας, που αναφέρονται σε απλές στατιστικές τεχνικές για τη συλλογή και παρουσίαση δεδομένων (Λογοθέτη, 2003).

Ο Ishikawa καθόρισε τα 6 χαρακτηριστικά της ποιοτικής εργασίας ως εξής:

1. Πρόγραμμα ποιοτικού ελέγχου σε όλο τον οργανισμό.
2. Ποιοτικός έλεγχος της ανώτατης διοίκησης.
3. Βιομηχανική εκπαίδευση και κατάρτιση.
4. Δραστηριότητες των κύκλων ποιότητας.
5. Προωθητικές δραστηριότητες ποιοτικού ελέγχου σε όλη την χώρα.
6. Εφαρμογή των στατιστικών τεχνικών.

Ο Masaaki Imai συγκέντρωσε όλες τις θεωρίες, τις τεχνικές και τα εργαλεία γύρω από το μάνατζμεντ, που ίσχυσαν στην Ιαπωνία και τα απέδωσε με τον όρο Kaizen. Kaizen είναι γιαπωνέζικη λέξη (English et al., 1994) που σημαίνει την συνεχιζόμενη διαδικασία βελτίωσης στο χώρο εργασίας και αφορά όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Γενικότερα η πορεία της διαρκούς βελτίωσης που χαρακτηρίζει το Kaizen μπορεί να επεκταθεί και στην προσωπική, την οικογενειακή και την κοινωνική ζωή του κάθε ατόμου (Masaaki, 1986).

Η βελτίωση μέσω του Kaizen συνιστά μια μακροπρόθεσμη διαδικασία με σαφή προσανατολισμό στη διεργασία και όχι στο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τις πρακτικές του Kaizen τα πάντα θεωρούνται «ατελή» και έτσι οι προσπάθειες για περαιτέρω βελτίωση κρίνονται απαραίτητες και συνεχείς. Το Kaizen αποτελεί τη βάση της Γιαπωνέζικης επιχειρησιακής κουλτούρας, η οποία εμπνεύστηκε από τις αρχές και τη θεωρία του Deming.

Η εφαρμογή της εν λόγω επιχειρησιακής κουλτούρας στην εκπαίδευση θα πρέπει να αποβάλλει όλες τις παγίδες που εμπεριέχει η έννοια της αποδοτικότητας και αντί του όρου της συνεχιζόμενης βελτίωσης να υιοθετηθεί η συνεχιζόμενη μάθηση με έναν χαρούμενο τρόπο (English et al., 1994).

Τέλος το Kaizen στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης θα πρέπει να ξεκινάει από την κορυφή και να διαχέεται σε ολόκληρο τον οργανισμό και απαιτεί ιδιαίτερα αφοσιωμένη διοίκηση που να μεταδίδει τη δύναμη της συνεχούς βελτίωσης μέσα από τις διαδικασίες του σχεδιασμού, της επικοινωνίας, της συμμετοχής και της διευκόλυνσης των σχολικών προγραμμάτων (Fields, 1993).

2. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, ως καίριος κοινωνικοποιητικός θεσμός, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της κουλτούρας ενός λαού και επηρεάζει την ατομική, κοινωνική, εθνική και οικονομική του ανάπτυξη, στο πλαίσιο της παροχής γνώσεων, της ανάπτυξης δεξιοτήτων και της μεταλαμπάδευσης στη νέα γενιά των πολιτιστικών αγαθών και των επιστημονικών επιτευγμάτων της κοινωνίας.

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων εξαρτάται από τον τρόπο διοίκησης τους. Οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, η ανεπάρκεια των διαθέσιμων οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση, η ελλιπής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, η έλλειψη κατάρτισης των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα «σύγχρονου management» καθώς και η ανυπαρξία πραγματικής εξουσίας στα διευθυντικά στελέχη, επιβάλλουν το μετασχηματισμό του σχολείου σε «σχολείο ποιότητας»(Θεοδώρου, 2012). Ωστόσο η πορεία προς την ποιότητα συνιστά μια συνεχή και αδιάκοπη διαδικασία βελτίωσης, που στηρίζεται στον παράγοντα άνθρωπο. Έτσι οι παράγοντες της εκπαίδευσης σύμβουλοι, διευθυντές και εκπαιδευτικοί, αφού κατανοήσουν ότι η εκπαίδευση σήμερα πρέπει να έχει μαθητό-κεντρικό χαρακτήρα και ότι το σχολείο ως

οργανισμός πρέπει να προσανατολίζεται στο «μαθητή –πελάτη», (Σαρτζετάκης, 2006) καλούνται να στηρίξουν ενεργά τη διαδικασία μετασχηματισμού των σχολείων.

Στη χώρα μας ακόμη και σήμερα η επιστημονική προσέγγιση της διοίκησης των σχολικών μονάδων παραμένει έξω από τους προβληματισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διοίκηση σήμερα στηρίζεται στις αρχές του Taylor (έμφαση στη ποσοτική διάσταση) και δεν εξετάζει την ποιοτική πλευρά της γνώσης, της κατάρτισης και εκπαίδευσης (Χαμπούρη – Ιωαννίδου, 2003). Κυρίως η διοίκηση των ελληνικών σχολείων αποτελεί αντιγραφή της διοικητικής νοοτροπίας του δημοσίου, παρατηρείται δηλαδή αφενός η ιεραρχική δομή, η μερική συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών στη λήψη αποφάσεων και αφετέρου εργασία χωρίς αξιολόγηση και επανακαθορισμό των στόχων και σκοπών. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τέτοιες δομές στην διαχείριση της τάξης όπως: λογικές πειθαρχίας και υπακοής στο σχολικό πρόγραμμα και απομνημόνευση μεγάλης ποσότητας ύλης.

Ο μετασχηματισμός της σύγχρονης κοινωνίας σε κοινωνία της γνώσης διαμορφώνει νέα δεδομένα και στο χώρο των εκπαιδευτικών συστημάτων που καλούνται πλέον να ευθυγραμμιστούν με τις απαιτήσεις των καιρών και να διασφαλίσουν τόσο την κοινωνική ενσωμάτωση των πολιτών όσο και την δυναμική ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα έντονο με τους νέους, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με ένα νέο και άκρως ανταγωνιστικό περιβάλλον. Πάντως βέβαιο είναι ότι με τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συντελούνται στην εποχή μας, το μέλλον θα εξαρτάται από τον παράγοντα «γνώση» (Γκόβαρης Χ., & Ρουσσάκης Ι., 2008) και κατά συνέπεια από τους θεσμούς που διαμορφώνουν το πλαίσιο της απόκτησης του. Εξίσου βέβαιο είναι ότι στην εποχή μας τα εκπαιδευτικά προβλήματα απαιτούν συνολικότερες και συνθετότερες προσεγγίσεις, γεγονός που επιβάλλει τη ριζική αλλαγή καθιερωμένων αντιλήψεων, μεθόδων και διαδικασιών, ακόμη και σε θεμελιώδη ζητήματα. Ως εκ τούτου όλες οι ανεπτυγμένες χώρες υποχρεώνονται να εκσυγχρονίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα με βασικούς άξονες αναφοράς α) τη δημιουργία ευέλικτων δομών, ικανών να επιδέχονται συνεχείς αλλαγές και β) την εγκαθίδρυση μηχανισμών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου Βλάχος, Δ. (2010). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση.

Στις μέρες μας όλο και περισσότερο λόγος γίνεται για την Ολική Ποιότητα, η οποία εν πολλοίς στηρίζεται στην προσέγγιση της ποιότητας που ορίζει τον πελάτη καταναλωτή

ως επίκεντρο και χρησιμοποιεί ένα σύστημα κριτηρίων τα οποία αναφέρονται όχι μονάχα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και στις προϋποθέσεις, στα δεδομένα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες που οδηγείται κανείς σε αυτά. Ποιοτική χαρακτηρίζεται πλέον η εκπαίδευση που προετοιμάζει το άτομο να μαθαίνει και να προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης, να διαχειρίζεται την πληροφορία, τον κίνδυνο και τις προσωπικές του σχέσεις, να καινοτομεί και να παράγει. Αν θεωρηθεί ότι οι λειτουργίες κάθε εκπαιδευτικής μονάδας (Πετρίδου, 2000) είναι η εκτέλεση των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων, η διοίκηση τους θα αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων, στον προγραμματισμό, στην οργάνωση, στη διεύθυνση και στον έλεγχο των εκπαιδευτικών, των παιδαγωγικών και διοικητικών λειτουργιών της.

2.2 Οι Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Η σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός οργανισμός θεωρείται ότι παρέχει μια σειρά υπηρεσιών με κύρια δραστηριότητα την εκπαίδευση αυτών που δέχονται πρωταρχικά και άμεσα τις υπηρεσίες, δηλαδή των μαθητών. Μια σχολική μονάδα έχει όλα τα χαρακτηριστικά που έχει κάθε υπηρεσία με πρώτο απ' όλα την ετερογένεια που παρατηρείται σε σχέση για παράδειγμα με την παραγωγή ενός τυποποιημένου προϊόντος. Αλλά βασικά χαρακτηριστικά είναι (Ζωγόπουλος, 2012) :

Η Έλλειψη Απτότητας:

Σε αντίθεση με τα φυσικά προϊόντα οι υπηρεσίες δεν είναι συνήθως απτές, που σημαίνει ότι πριν αγοραστούν δεν μπορούμε να τις δούμε, να τις ελέγξουμε, να τις αισθανθούμε κ.λπ. Για να μειωθεί αυτή η αβεβαιότητα, οι αγοραστές των υπηρεσιών ψάχνουν για στοιχεία και ενδείξεις που αφορούν την ποιότητα των υπηρεσιών. Τα στοιχεία από τα οποία αντλούνται οι επιρροές είναι ο τόπος, οι άνθρωποι, ο εξοπλισμός, το υλικό επικοινωνίας, τα σύμβολα και η τιμή στην οποία προσφέρεται κάθε υπηρεσία.

Η φθορότητα:

Μια υπηρεσία δεν αποθηκεύεται και επομένως δεν υπάρχει το χαρακτηριστικό της φθοράς που προκύπτει από την αποθήκευση των φυσικών προϊόντων αλλά υπάρχει το χαρακτηριστικό της φθοράς της υπηρεσίας που προκύπτει από την κάλυψη της με το σωστό τρόπο και τη σωστή χρονική στιγμή που υπάρχει η ζήτηση εξυπηρέτησης.

Η Έλλειψη διαιρετότητας:

Οι υπηρεσίες συνήθως παράγονται και καταναλώνονται ταυτόχρονα σε αντίθεση με τα φυσικά προϊόντα που παράγονται και στη συνέχεια αποθηκεύονται διανέμονται μέσω διαφόρων μεσαζόντων και καταναλώνονται αργότερα από τους αγοραστές. Ο παραγωγός και ο αποδέκτης της υπηρεσίας συναντούνται συνήθως για το τελικό αποτέλεσμα της υπηρεσίας και μπορούν με τη συμμετοχή τους να το επηρεάσουν.

Η μεταβλητότητα:

Λόγω του ότι οι υπηρεσίες εξαρτώνται από το πού (τόπος), από ποιόν (άνθρωποι), από το πώς (μέσα και εξοπλισμός), το πόσο (τιμή) και πότε παρέχονται (χρόνος) είναι μεταβαλλόμενες. Οι αγοραστές είναι γνώστες της ύπαρξης αυτής της μεταβλητότητας και γι' αυτό συχνά επικοινωνούν με άλλους για τις υπηρεσίες που έλαβαν, συστήνοντας ή αποθαρρύνοντας τους να γίνουν αποδέκτες.

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, ωστόσο, είναι δύσκολο να ορισθεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της. Σύμφωνα με πολλές απόψεις, η αντίληψη της ποιότητας είναι σχετική και πολυπαραγοντική.

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν αυτοτελή και αυτοδύναμο εκπαιδευτικό οργανισμό που έχει καθορισμένη αποστολή, επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και με την αποτελεσματική αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων της παράγει το άυλο αγαθό της γνώσης, για να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές και τις παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Με μια κουλτούρα που ευνοεί τη συνεργατικότητα και την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, μπορεί να μετεξελιχθεί σε σημαντικό φορέα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζωγόπουλος, 2012).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας επιφέρει μια ιδιαίτερη προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική του Management η οποία έχει εφαρμογές και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται σχέσεις αμφίδρομες ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό σχολείου, γονείς, τοπική κοινωνία). Η ικανοποίηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του.

Ο χώρος της εκπαίδευσης ως ενιαίο σύστημα που ακολουθεί τη σύγχρονη τάση, σύμφωνα με την οποία δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις ανάγκες του πελάτη, λαμβάνει έναν περισσότερο μαθητοκεντρικό παρά δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα. Στη περίπτωση

του εκπαιδευτικού οργανισμού το προϊόν με απλά λόγια είναι η εκπαίδευση που έλαβε ο μαθητής όποια κι αν είναι αυτή.

Η σχολική μονάδα είναι ένας θεσμοθετημένος οργανισμός όπου διαπλέκονται τα δομικά με τα πολιτιστικά στοιχεία και πραγματώνονται οι στόχοι και οι επιδιώξεις του μέσα από την άμεση ή έμμεση αλληλεπίδραση των μελών του μεταξύ τους ή με άλλα άτομα της ευρύτερης κοινότητας (Λαίνας, 2000).

Όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες που λειτουργούν στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης επιτελούν τρεις βασικές λειτουργίες:

τη γνωστική, την κοινωνική και την ιδεολογική . Ωστόσο, αυτές οι λειτουργίες σήμερα αμφισβητούνται. Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική μονάδα δεν αποτελεί τη μόνη πηγή γνώσεων, όταν παράλληλα υπάρχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο, το απολυτήριο ή το πτυχίο που αποκτούν οι απόφοιτοι έχει σε μεγάλο βαθμό απαξιωθεί κοινωνικά αφού δεν εγγυάται το μέλλον τους και ιδεολογικά σε μια εποχή συνεχών μεταβολών και αμφισβήτησης πλήττεται καίρια και ο θεσμός της εκπαίδευσης (Κυπριανός, 2002). Η ανάγκη αναδιάρθρωσης του σχολείου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών είναι αναμφισβήτητη. Η μορφή του, η οργάνωση του, τα μέσα του, το περιεχόμενό του, το προσωπικό του , η κουλτούρα του, οι διδακτικές πρακτικές του και τα αποτελέσματά του στη μόρφωση των νέων πολιτών είναι σήμερα αντικείμενα μελέτης, κριτικής και αναθεώρησης διεθνώς.

2.3. Αντιπαραβολή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με το παραδοσιακό σύστημα διοίκησης

Το παραδοσιακό σύστημα διοίκησης είχε σαφή διάκριση αρμοδιοτήτων και η δομή του ήταν κάθετη, δηλαδή οι εντολές μεταδίδονταν από την κορυφή της ιεραρχίας προς τα κάτω. Αντίθετα η Ολική Ποιότητα διαμορφώνει σύγχρονες πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες η επικοινωνία έχει κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω, υπάρχει συμμετοχή όλων στις διαδικασίες και αμοιβαία συνεργασία. Όλοι συνεργάζονται και συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, για να επιτύχουν τον στόχο τους, που είναι η καλύτερη εξυπηρέτηση του πελάτη και η ικανοποίηση των αναγκών του. Στη Δ.Ο.Π. δημιουργούνται ομάδες εργασίας και εκχωρούνται εξουσίες και ευθύνες στους εργαζόμενους, ώστε να υπάρχει ευέλικτος χειρισμός και άμεση ανταπόκριση στις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες των πελατών. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σύστημα

διοίκησης, που οι αρμοδιότητες των στελεχών ήταν να δίνουν εντολές και να επιβλέπουν την εκτέλεσή τους, στη Δ.Ο.Π. τα στελέχη χρησιμοποιούν μεθόδους όπως η καθοδήγηση, η παρακίνηση/ υποκίνηση και το πρότυπο. Η καθοδήγηση είναι σημαντική στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ΔΟΠ, που οι εργαζόμενοι έχουν ανάγκη για συμβουλές, ώστε να αποδεχθούν και να κατανοήσουν τη σημασία της ποιότητας. Επίσης τα στελέχη οφείλουν να παρακινούν / υποκινούν τους υφισταμένους τους ενημερώνοντάς τους για την επίδοσή τους, επιβραβεύοντάς τους και παρέχοντάς τους κίνητρα για περαιτέρω βελτίωση (Κέφης, 2005). Τέλος τα διοικητικά στελέχη πρέπει να αποτελούν πρότυπο για την αφοσίωσή τους στις αξίες της ποιότητας και στην ανάγκη για ικανοποίηση των πελατών και να το μεταδίδουν και στους εργαζόμενους (Κατσαρός, 2008). Παρατηρούμε, λοιπόν, τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε ένα παραδοσιακό σύστημα διοίκησης και στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, που στηρίζει την επιτυχία της κυρίως στον ανθρώπινο παράγοντα.

Συμπέρασμα: Είναι επιτακτική ανάγκη τα στελέχη της εκπαίδευσης να εξελίσσονται σε ηγέτες και να δημιουργούν ένα δυναμικό περιβάλλον εργασίας, στο οποίο θα κυριαρχεί η συνεργασία και η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού, για την επίτευξη των στόχων της ομάδας και κατ' επέκταση του οργανισμού. Σε όλη αυτή την διαδικασία καθημερινής αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, τα στελέχη βρίσκονται αντιμέτωπα με καταστάσεις ή προβλήματα, που απαιτούν την άμεση επίλυση και την λήψη, συχνά σοβαρών αποφάσεων. Ο ηγέτης πρέπει να ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να εξελίσσεται σε συνδιαμορφωτής του σχεδιασμού, που θα οδηγήσει στην υλοποίηση του οράματος του οργανισμού. Η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ηγέτη και το προσωπικό του οργανισμού, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη ανοιχτής και ειλικρινής επικοινωνία και την προώθηση της περαιτέρω συνεργασίας. Για να συμβούν, όμως, αυτά ο ηγέτης θα πρέπει να διακρίνεται από δεξιότητες, που αφορούν την αίσθηση κατανόησης και αποδοχής, την αυτογνωσία, τη γνωριμία του άλλου, την καταπολέμηση των στερεοτύπων, την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση των συγκρούσεων, το χειρισμό της μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες παρακινούν το προσωπικό δρώντας ως συναισθηματικοί καθοδηγητές της ομάδας. Η στρατηγική τους έχει συντονισμό και εναρμόνιση, ενθουσιασμό και πάθος για συνεχή βελτίωση. Η παρακίνηση του προσωπικού οφείλει να είναι συστηματική και να βασίζεται στον σεβασμό, στην αναγνώριση της εργασίας και των επιτεύξεών του, στην ανοικτή επικοινωνία, στη

σωστή διαχείριση, κατανόηση και ικανοποίηση των αναγκών του. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις και οι πράξεις των ηγετών επηρεάζουν τα συναισθήματα και κατ' επέκταση την απόδοση των ατόμων που διοικούν.

Δυστυχώς, όμως, στη χώρα μας οι πρωτοβουλίες και οι προτάσεις των διευθυντών για την εκπαιδευτική διαδικασία απορρίπτονται από την κεντρική διοίκηση και επομένως δεν τους δίδεται η δυνατότητα για ουσιαστική συμμετοχή στη διαμόρφωση του προγράμματος και στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική μονάδα. Έτσι η αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας τίθεται υπό αμφισβήτηση, αφού η κεντρική διοίκηση δεν αναθέτει σημαντικές ευθύνες και δεν παραχωρεί εξουσίες στους διευθυντές των σχολικών μονάδων (Saiti, 2012). Επομένως ο ρόλος του διευθυντή εμπεριέχει σαφώς μια αντίφαση: από τη μια οφείλει να συμπεριφέρεται ως «εντεταλμένο όργανο» ανταποκρινόμενο στις προσδοκίες των ανώτερων κλιμακίων της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει ως ηγέτης της κοινωνικής ομάδας εκπαιδευτικών-μαθητών να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους όντας αποδυναμωμένος ουσιαστικά από εξουσίες ή κίνητρα που ενισχύουν το σύγχρονο ρόλο του (Φασούλης, 2000). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν έχουν την ελευθερία να ενεργούν αυτόνομα, δεδομένου, ότι δεσμεύονται από ένα νομοθετικό πλαίσιο, που στην πραγματικότητα τους καθιστά περισσότερο εκτελεστικά όργανα και λιγότερο ηγέτες. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό με αποτέλεσμα να στερείται ευελιξίας, αλλαγής, καινοτομίας και ρευστότητας, αφού δεν υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία και άτυπη οργάνωση. Σ' αυτό λοιπόν το πλαίσιο ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι να επιδιώξει τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και την παραγωγικότητά του με τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος εργασίας, στο οποίο μπορούν να καλλιεργηθούν οι ανθρώπινες σχέσεις, η συνεργασία, η συνοχή, η ομαδική εργασία, ώστε να υλοποιηθεί το όραμα του οργανισμού. Για να συμβεί, όμως, αυτό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να έχουν τις απαραίτητες ικανότητες και γνώσεις (Saiti, 2012)

Ένας διευθυντής μπορεί να γίνει αποτελεσματικός εάν έχει την ικανότητα να κατανέμει σωστά το έργο του σχολείου μεταξύ των διδασκόντων, να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όχι μόνο σε σχέση με την εκτέλεση των εργασιών, αλλά σε όλο το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων, να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που

παρουσιάζονται στο σχολείο και να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα (Σαΐτης, 2008).

Ο σύγχρονος διευθυντής, για να επιτελέσει επάξια το έργο του, πρέπει να αναβαθμιστεί σε διευθυντή ηγέτη-μάνατζερ με σαφή προσδιορισμό των καθηκόντων του και των ευθυνών του, ώστε να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα προβλήματα της σχολικής μονάδας ξεπερνώντας τα στενά παραδοσιακά πλαίσια, δηλαδή τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών υποθέσεων (Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997).

2.4 Τροποποιημένα Σημεία του Deming (14) για Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Η εφαρμογή των αρχών της Δ.Ο.Π σε δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχει ωφεληθεί από την αναδιατύπωση των σημείων του Deming στην εκπαίδευση. Παραδείγματος χάριν, στο Mt. Edgcumbe High School τα αναδιατυπωμένα σημεία του Deming καθοδηγούν όλες τις λειτουργίες του δευτεροβάθμιου εκπαιδευτικού οργανισμού. Τα αναδιατυπωμένα για τη Δ.Ο.Π στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σημεία του Deming παρατίθενται παρακάτω:

- 1) Έμπρακτη δέσμευση της διοίκησης για τη διατήρηση σταθερών μακροπρόθεσμων, μεσοπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων ως προς τη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών εκροών και της ικανοποίησης των άμεσων (μαθητές) και έμμεσων πελατών (οικογένεια, επιχειρήσεις), των εχόντων οφέλη (stakeholders) και συμφεροντούχων.
- 2) Ενδεδειγμένη γνώση της νέας φιλοσοφίας διοίκησης από όλους τους εργαζομένους.
- 3) Κατάργηση της παραδοσιακού τύπου βαθμολόγησης και των νοσηρών αποτελεσμάτων της. Επικέντρωση στη διαδικασία μάθησης, και όχι στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων. Αξιολόγηση επικεντρωμένη όχι στην απλή επισήμανση χαμηλών εκπαιδευτικών εκροών, αλλά στον ποσοτικό προσδιορισμό τους με σκοπό τη βελτίωσή τους από τον εκάστοτε «κύριο» της διαδικασίας της εκμάθησης. (Τα προβλήματα της χαμηλής ποιότητας εκπαιδευτικών εκροών θα αντιμετωπίζονται εντός της μικρότερης τάξης και δε θα μετατίθενται ελαττωματικές και προς διόρθωση γνωστικές εισροές των μαθητών στον εκπαιδευτικό της μεγαλύτερης τάξης.)
- 4) Παύση της εξάρτησης από προτυποποιημένες εξετάσεις με σκοπό την επίτευξη της ποιότητας. Κατάργηση της τακτικής μαζικών επιθεωρήσεων μέσω των

προτυποποιημένων εξετάσεων και αντικατάστασή τους από μαθησιακές εμπειρίες που προωθούν την εκμάθηση χάρη στην καινοτομική και αυτόνομη λήψη πρωτοβουλιών.

5) Συνεργασία με τους εξωτερικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές. Μείωση του συνολικού κόστους της εκπαίδευσης χάρη σε συνεργασία με οργανισμούς χαμηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης που παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές εκροές. Μείωση των δαπανών για την επίτευξη των επιθυμητών τελικών εκροών χάρη σε συνέργειες αμοιβαίας βελτίωσης με τους παραπάνω εκπαιδευτικούς οργανισμούς – προμηθευτές μαθητών. Παρόμοια τακτική συνεργασίας με προμηθευτικούς οργανισμούς παροχής εξοπλισμών.

6) Διαρκής βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Καλύτερος σχεδιασμός των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω της καλύτερης κατανόησης των πελατειακών αναγκών και χρήσης των καταλληλότερων ανά περίπτωση μεθόδων συλλογής δεδομένων. Υψηλότερης ποιότητας παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω της εξάλειψης των (συστημικών) αιτιών χαμηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών και μέσω της καθιέρωσης σταθερών διαδικασιών.

7) Θεσμοθέτηση διαρκούς επαγγελματικής ενδυνάμωσης εργαζομένων. Εμπλουτισμός εκπαιδευτικών σε γενικότερες, επιστημονικές και διδακτικές γνώσεις. Ευθύνη της Διοίκησης για διαρκή ενίσχυση των γνώσεων του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού και για τη διαρκή υποκίνηση των εργαζομένων για αυτοβελτίωση.

8) Θεσμοθέτηση «ηγεσίας» αντί της παραδοσιακής έννοιας της διοίκησης. Όχι επίβλεψη με σκοπό την κριτική του κατά πόσο η συντελούμενη εργασία ανταποκρίνεται στις τεθείσες προδιαγραφές, αλλά πρακτική καθοδήγηση και ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των «κυρίων» των διαδικασιών με βάση τις αρχές της Δ.Ο.Π.

9) Απομάκρυνση του φόβου. Αύξηση των επιδόσεων χάρη στο αίσθημα αυτονομίας των εκπαιδευτικών ως προς την ανάληψη καινοτομικών προσπαθειών ανταπόκρισης στις πελατειακές απαιτήσεις. Διαρκής ενημέρωση μεταξύ εσωτερικών προμηθευτών και πελατών για την ποιότητα των εκπαιδευτικών εισροών και εκροών.

10) Αριστοποίηση της συνεργασίας. Συνεργατικές πρωτοβουλίες αμοιβαίας ωφέλειας μεταξύ ανθρωπίνων πόρων, διοίκησης, διδασκαλίας, λογιστικής, διατροφής. Ανάπτυξη στρατηγικών που αυξάνουν τη συνεργασία μεταξύ ομάδων. Εξάλειψη ανταγωνισμού για εξασφάλιση πόρων μεταξύ διαφορετικών τμημάτων του οργανισμού. Καλύτερη κατανόηση των απαιτούμενων εισροών και εκροών από

εσωτερικούς και εξωτερικούς πελάτες και προμηθευτές , καθώς και των αιτιών των εισροών χαμηλής ποιότητας .

11) Εξάλειψη συνθηματολογικής υποκίνησης που δε συνοδεύεται από καθοδηγητικές συμβουλές . Απόδοση των χαμηλής ποιότητας εσωτερικών και τελικών εκροών στο σύστημα και όχι στην έλλειψη υποκίνησης του κάθε εργαζομένου ατόμου παρά την ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων. Ειδικά δημιουργείται λανθασμένο αίσθημα ευθύνης των εργαζομένων.

12) Εξάλειψη προτύπων απόδοσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές (π .χ άνοδος των βαθμολογιών στις εξετάσεις κατά 10%, χαμηλότερο κατά 20% ποσοστό απουσιών). Τέτοια πρότυπα απόδοσης δημιουργούνται βάσει βραχυπρόθεσμων προοπτικών και επιφορτίζουν αρνητικά διδασκόμενους και διδάσκοντες λόγω της αμεσότητας επίτευξής τους . Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποκόψουν το ρυθμό βελτίωσης της ποιότητας των διδακτικών και μαθησιακών εκροών μετά την επίτευξη του στόχου λόγω της έλλειψης κινήτρου . Έμφαση στη μακροπρόθεσμης ωφέλειας κατανόηση και βελτίωση του συστήματος και όχι στην επίτευξη βραχυπρόθεσμων στόχων .

13) Απομάκρυνση των εμποδίων που παρακωλύουν μαθητές , εκπαιδευτικούς και διοικητικά στελέχη να αισθανθούν το αίσθημα ικανοποίησης για την εργασία τους και την ποιότητα των εκροών της . Κατάργηση της αξιολόγησης της απόδοσης (performance appraisal) που παρακωλύει την ομαδική εργασία προωθώντας τον ανταγωνισμό , αποθαρρύνοντας τη λήψη πρωτοβουλιών και ενισχύοντας μία τακτική χαλαρότητας από τη στιγμή που επιτυγχάνονται οι συγκεκριμένοι ποσοτικοί (κάλυψη συγκεκριμένης ύλης) και όχι ποιοτικοί (κατανόηση της διδαχθείσας ύλης από τους μαθητές) στόχοι . Παραδείγματος χάριν , οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν κάτω του μετρίου, νιώθουν ενοχλημένοι αν η χαμηλή τους απόδοση δεν οφείλεται σε προσωπικές ελλείψεις , αλλά στις εγγενείς αδυναμίες του συστήματος (ασαφής περιγραφή των καθηκόντων της θέσης εργασίας του εκπαιδευτικού , ακαθόριστη προς κάλυψη διδασκόμενη ύλη) .

14) Ενθάρρυνση της αυτοβελτίωσης και της γενικότερης εκπαίδευσης και καλλιέργειας των εργαζομένων . Διαφέρει από το σημείο 7 ως προς το ότι δεν αναφέρεται στην εξειδικευμένη επαγγελματική ενδυνάμωση, αλλά στην ευρύτερη αγωγή και καλλιέργεια. Η ηθική βοηθά στη διατήρηση αρμονικών σχέσεων με διάφορους εξωτερικούς φορείς .

15) Λήψη πρωτοβουλιών και συνεχούς βελτιωτικής δράσης για την εφαρμογή της νέας φιλοσοφίας διοίκησης .

2.5 Συστημική προσέγγιση της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας

Η συστημική θεωρία, με κύριους εκφραστές τους Bertalanffy, Katz και Kahn, ανέδειξε τη σύνδεση των οργανισμών με την κοινωνία η οποία επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας τους. Με τον τρόπο αυτό, κάθε οργανισμός θεωρείται ως ανοικτό σύστημα με σχέσεις αλληλεξάρτησης με το εξωτερικό του περιβάλλον, με το οποίο και προσπαθεί να βρίσκεται σε κατάσταση ισορροπίας. Η συγκεκριμένη θεωρία δίνει έμφαση στη μελέτη των συστατικών στοιχείων του οργανισμού, όπως το ανθρώπινο δυναμικό, την τεχνολογία, τις πληροφορίες και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία. Βασίζεται στη θεώρηση ότι κάθε οργανισμός συνθέτει ένα σύστημα που αποτελείται από διάφορα υποσυστήματα (βιολογικά, τεχνικά, οικονομικά, κ.α.), τα οποία αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν. Μια πιθανή μεταβολή σε ένα υποσύστημα θα επηρεάσει και τη λειτουργία και των υπόλοιπων υποσυστημάτων και κατά συνέπεια ολόκληρου του οργανισμού. Ως εκ τούτου, η διοίκηση ενός οργανισμού θα πρέπει να βρίσκει τρόπους να εξισορροπεί τα διάφορα υποσυστήματα. Το σχολείο, όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση, είναι ανοικτό σύστημα γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό. Δηλαδή το σχολείο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του.

Πιο συγκεκριμένα, για την επίλυση των προβλημάτων της λειτουργίας της σχολικής μονάδας απαιτείται ορθολογική αξιοποίηση των υλικών και των άυλων πόρων της, με σκοπό να επιτευχθούν οι στόχοι της. Έτσι, η μελέτη της λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας πρέπει να κινηθεί σε επίπεδα ελαχιστοποίησης κόστους (ποσοτικού και ποιοτικού) και μεγιστοποίησης οφέλους (ποσοτικού και ποιοτικού επίσης). Συνεπώς, είναι επιβεβλημένη η αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας: προγραμματισμός δράσης, οργάνωση λειτουργίας, διεύρυνση της ανθρώπινης προσπάθειας και έλεγχος (αξιολόγηση) των αποτελεσμάτων της λειτουργίας της. Στη φιλοσοφία αυτή, όπου η δομή του σχολείου πρέπει να είναι απλή και ευέλικτη, ώστε το σύστημα διοίκησης να μπορεί να αντιμετωπίζει καίρια και αποτελεσματικά όποιες αλλαγές λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον, η εκπαιδευτική μονάδα θεωρείται ως ένα

ανοιχτό σύστημα, όπου οι μαθητές, διδάσκοντες, προγράμματα, εκπαιδευτικό υλικό, υποδομές και εξοπλισμός αποτελούν συγχρόνως τις εισροές και τις εκροές της (Πετρίδου, 2000).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, βέβαια, ακολουθεί τη συστημική προσέγγιση για τη διαχείριση της σχολικής μονάδας. Με βάση τη συστημική θεωρία κάθε σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, το οποίο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντός του. Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ανοικτού κοινωνικού συστήματος (Σαΐτης, 2008; Πασιαρδής, 2004; Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου, 1994) είναι:

Οι εισροές που εισέρχονται στο σύστημα από το εξωτερικό του περιβάλλον. Στην εκπαίδευση οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η γνώση, ο οποιοσδήποτε εξοπλισμός, τα εφόδια, θεωρούνται οι κυριότερες εισροές.

Η επεξεργασία ή ο μετασχηματισμός (οι διάφορες διεργασίες) των εισροών από το εξωτερικό περιβάλλον σε προϊόν ή υπηρεσία.

Οι εκροές, δηλαδή η διοχέτευση του τελικού προϊόντος (ή υπηρεσία) στο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο και επηρεάζει. Πρόκειται δηλαδή για τα αποτελέσματα των διεργασιών επί των εισροών σε εκροές που θεωρούνται χρήσιμες για το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σύστημα.

Το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον για την εκπαίδευση θεωρούνται οι εξής **παράγοντες**:

Η ανατροφοδότηση (feedback), δηλαδή η κυκλική διαδικασία που αποτελεί μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου και φέρνει στο σύστημα, στα στοιχεία του (υπόσυστήματά του) και στο περιβάλλον μια συνεχή ροή πληροφοριών σχετική με τη λειτουργία του συστήματος. Ουσιαστικά, είναι ο μηχανισμός μέσα από τον οποίο ο οργανισμός πληροφορείται εσωτερικά για τον τρόπο λειτουργίας του και εξωτερικά για την επιτυχία ή μη της επίτευξης των στόχων του, έτσι ώστε η διοίκηση του συστήματος να κινηθεί αναλόγως και να ασκήσει διορθωτικό έλεγχο αν χρειαστεί στο σύστημα.

Τα όρια, δηλαδή τα σύνορα που οριοθετούν το σύστημα έναντι του περιβάλλοντός του

2.6 Προσδιορισμός της αλυσίδας προμηθευτή-πελάτη στο χώρο της εκπαίδευσης

- **Ο εξωτερικός πελάτης**

- **Ο εσωτερικός πελάτης**
- **Σχέση προμηθευτή-πελάτη**

Για να κατανοήσουμε την έννοια της ποιότητας είναι πολύ σημαντικό να ξέρουμε ποιος είναι ο πελάτης και τι αυτός περιμένει από τον οργανισμό. Πελάτης είναι οποιοδήποτε άτομο χρησιμοποιεί ένα προϊόν ή μια παρεχόμενη υπηρεσία. Η γνώση για το ποιος είναι ο πελάτης και τι περιμένει από εμάς είναι πολύ σπουδαίο γεγονός για να κατανοήσουμε την έννοια της ποιότητας. Διακρίνουμε δύο είδη πελάτες: τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς (Ζαβλανός, 2003). Με τον όρο εσωτερικοί πελάτες (internal customers) νοείται το σύνολο του προσωπικού μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Ο ορισμός αυτός βασίζεται στο γεγονός, ότι κάθε εργαζόμενος σε μία εταιρεία μπορεί να θεωρηθεί ως πελάτης άλλων υπαλλήλων στην επιχείρηση αυτή με συγκεκριμένες απαιτήσεις και προσδοκίες. (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2000). Κάθε άτομο μέσα στον οργανισμό εξαρτάται από κάποιο άλλο, για παράδειγμα το έργο ενός ατόμου το παραλαμβάνει το επόμενο άτομο, με σκοπό την ολοκλήρωση του έργου (Fields, 1993). Η επιτυχία του κάθε ατόμου εξαρτάται από το είδος των πηγών, των υπηρεσιών και των αγαθών, που του παρέχονται, για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του δικού του εσωτερικού πελάτη –χρήστη. Κάθε εσωτερικός πελάτης εξυπηρετεί συγκεκριμένα έναν άλλο εσωτερικό πελάτη με στόχο την τελική εξυπηρέτηση του εξωτερικού πελάτη –χρήστη. Στην περίπτωση του σχολείου ο μαθητής είναι ο εξωτερικός πελάτης –χρήστης, ταυτόχρονα όμως συνιστά και εσωτερικό πελάτη, επειδή μετέχει της διαδικασίας μάθησης, η οποία θεωρείται διπολική διαδικασία. (Fields, 1993). Οι εξωτερικοί πελάτες είναι οι αποδέκτες του προϊόντος ή της υπηρεσίας του οργανισμού, οι οποίοι δεν αποτελούν μέρος της επιχείρησης ή του οργανισμού, αλλά επηρεάζονται από τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους και η εξυπηρέτηση λαμβάνει χώρα εκτός οργανισμού (Fields, 1993).

Η στρατηγική εστίαση στις ανάγκες δίνει απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις

- Ποιος είναι ο πελάτης;
- Ποιες μέθοδοι χρησιμοποιούνται για να τον προσδιορίσουμε; • Ποιες είναι οι απαιτήσεις του;
- Πως απαντούμε στις απαιτήσεις του;
- Πως μπορούμε να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες του;

•Πόσο χρόνο σπαταλούμε για να κατανοήσουμε τις δραστηριότητες του; Για το σχολείο το προϊόν δεν είναι ο μαθητής. Το προϊόν είναι η εκπαίδευση του μαθητή.

Οι πελάτες για το εκπαιδευτικό σύστημα είναι:

Ο μαθητής, ο οποίος πρέπει να ζήσει με το προϊόν που πήρε.

Οι γονείς του μαθητή, οι οποίοι πληρώνουν για το προϊόν της εκπαίδευσης.

Οι επιχειρήσεις που θα στηριχθούν στο προϊόν της εκπαίδευσης.

Η κοινωνία γενικότερα, στην οποία θα συνεισφέρει το άτομο αργότερα, θα πληρώνει φόρους κλπ.

Εστιάζοντας λοιπόν στις παραπάνω ερωτήσεις στρατηγικής σχεδίασης ξεκινάμε από το να ορίσουμε ποιος/οι είναι ο εξωτερικός πελάτης του σχολείου.

Εξωτερικός πελάτης είναι οι οργανισμοί που δέχονται τους αποφοίτους του, δηλαδή τα πανεπιστήμια για τους αποφοίτους του Λυκείου και οι εταιρίες, το Δημόσιο για τους αποφοίτους του Πανεπιστημίου κ.α. Η ποιότητα του σχολείου μπορεί να οριστεί με βάση τις προσδοκίες του εξωτερικού πελάτη, δεδομένου ότι όλοι οι μετέχοντες της σχολικής διαδικασίας είναι συνυπεύθυνοι και θα πρέπει οι ενέργειες τους να στοχεύουν στην εκπλήρωση των απαιτήσεων του εξωτερικού πελάτη –χρήστη και όχι στην ικανοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων (Fields, 1993).

Ο μαθητής καθίσταται άμεσα υπεύθυνος για τη δική του μόρφωση, αφού μετά την αποφοίτησή του θα συμβάλλει άμεσα στην εξυπηρέτηση του εξωτερικού πελάτη – χρήστη του εκπαιδευτικού συστήματος (Πανεπιστήμιο -Δημόσιο –Επιχειρήσεις).

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία -καθηγητές, διευθυντές, γονείς - βοηθούν έμμεσα το μαθητή. Οι καθηγητές συμβάλλουν με τη διδασκαλία τους στη μετάδοση γνώσεων στο μαθητή, ενώ οι διευθυντές ασκούν υποστηρικτικό έργο. Όλοι μαζί, λοιπόν, προσπαθούν να δώσουν τα κατάλληλα εφόδια στον μαθητή, ώστε αυτός με τη σειρά του να καταφέρει να ικανοποιήσει τον εξωτερικό πελάτη. Η στρατηγική της εστίασης στις ανάγκες του πελάτη –χρήστη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η οποία πρέπει να ανακαλύψει ποιος είναι ο πελάτης – χρήστης, τις μεθόδους με τις οποίες θα τον προσδιορίσουμε, τις απαιτήσεις του και πως θα τις ικανοποιήσουμε (Fields, 1993).

Πρέπει να ορίσουμε το προϊόν, που στην περίπτωση του σχολείου είναι η εκπαίδευση του μαθητή και ως «πελάτες»–χρήστες του εκπαιδευτικού συστήματος τους παρακάτω (Ζαβλανός, 2003) :

Τον μαθητή, ο οποίος θα στηριχθεί στην εκπαίδευση που έλαβε για να επιβιώσει.

Τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι συμβάλλουν οικονομικά για την εκπαίδευσή τους.
Τις επιχειρήσεις, οι οποίες θα αξιοποιήσουν την εκπαίδευση των μαθητών

Την κοινωνία, στην οποία θα κληθεί να συνεισφέρει το άτομο –μαθητής. Ο προσδιορισμός των αναγκών και των προσδοκιών των πελατών αποτελεί την αφετηρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, ενώ η μετατροπή τους σε προϊόντα και υπηρεσίες συνιστά τη σύγχρονη πρόκληση των διαφόρων οργανισμών δημοσίων και μη, οι οποίοι εμπλέκουν τους πελάτες τους στο σχεδιασμό των διοικητικών τους πρακτικών προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συναίνεσή τους (Ulrich, 1989 όπως αναφέρεται από Μιχαλόπουλο, 1999).

Ο προμηθευτής:

Κάθε άτομο μέσα σ' ένα οργανισμό εξαρτάται από την προσφορά του άλλου, δηλαδή από τον προμηθευτή του. Προμηθευτής θεωρείται το άτομο που παρέχει όλα τα απαραίτητα μέσα στον εσωτερικό πελάτη –χρήστη του οργανισμού για να ολοκληρώσει το έργο του με επιτυχία (Fields, 1993).

Κάθε άτομο μέσα στον οργανισμό θεωρείται ταυτόχρονα και προμηθευτής και πελάτης –χρήστης, για παράδειγμα ο καθηγητής όταν διδάσκει, έχει το ρόλο του προμηθευτή και ο μαθητής του πελάτη –χρήστη και αντίθετα, όταν ο μαθητής απευθύνεται στον καθηγητή, έχει το ρόλο του προμηθευτή και ο καθηγητής του πελάτη –χρήστη. (Fields, 1993). Η αλυσίδα προμηθευτή –πελάτη στην εκπαίδευση έχει ως εξής (Fields, 1993) :

Ο διευθυντής θεωρείται προμηθευτής του εκπαιδευτικού, διότι είναι υποχρεωμένος να παράσχει όλα τα απαραίτητα μέσα που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός (εσωτερικός του πελάτης) προκειμένου να ολοκληρώσει το έργο του.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται επίσης εσωτερικοί πελάτες –χρήστες των γονέων.

Οι γονείς προμηθεύουν στους εκπαιδευτικούς τους μαθητές.

Ο μαθητής αποτελεί τον μοναδικό εσωτερικό πελάτη-χρήστη του εκπαιδευτικού.

Ο κύκλος των εσωτερικών πελατών–χρηστών στην εκπαίδευση αναπαριστά τη συνεχή επιρροή ανάμεσα στην κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα, τη διοίκηση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός εξυπηρετεί το μαθητή, ο μαθητής εξυπηρετεί την κοινωνία, η κοινωνία εξυπηρετεί το εκπαιδευτικό σύστημα, το εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί τη διοίκηση του σχολείου, η διοίκηση του σχολείου εξυπηρετεί το δάσκαλο και οι γονείς εξυπηρετούν το δάσκαλο. Πιο συγκεκριμένα, η αλυσίδα των εσωτερικών πελατών στο σχολείο είναι: Ο διευθυντής/ρια που είναι υπεύθυνος/η να δώσει όλα τα απαραίτητα μέσα τα οποία

χρειάζεται. ο εκπαιδευτικός(εσωτερικός πελάτης του) για να πραγματοποιήσει με επιτυχία το έργο του. Ο εκπαιδευτικός είναι εσωτερικός πελάτης και των γονέων. Οι γονείς προμηθεύουν στους δασκάλους τους μαθητές. Ο μοναδικός εσωτερικός πελάτης του δασκάλου ή του καθηγητή είναι ο μαθητής. Η επιτυχία του κάθε ατόμου σε αυτήν την αλυσίδα εξαρτάται από την προσφορά του άλλου, δηλαδή του προμηθευτή.

Όταν οι δεσμοί στον κύκλο είναι ισχυροί, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές γίνεται καλύτερη, όταν οι δεσμοί γίνουν χαλαροί η προσφερόμενη ποιότητα εκπαίδευσης κρίνεται κακή έως ανύπαρκτη (Fields, 1993). Στην αλυσίδα προμηθευτή –πελάτη πρέπει να σημειώσουμε τη σημασία της ανατροφοδότησης, η οποία μας επιτρέπει να γνωρίσουμε τι προσδοκούν από εμάς οι πελάτες –χρήστες και στη συνέχεια να ενημερώσουμε τους προμηθευτές μας, οι οποίοι θα μας προσφέρουν τα απαραίτητα μέσα, για την ικανοποίηση των αναγκών των δικών μας πελατών – χρηστών.

Ο κάθε εσωτερικός πελάτης ικανοποιεί συγκεκριμένα κάποιον άλλον εσωτερικό πελάτη με απώτερο στόχο όλοι μαζί να φτάσουν να εξυπηρετήσουν τον εξωτερικό πελάτη. Όλα τα άτομα που υπάρχουν στο σχολείο είναι εσωτερικοί πελάτες και όλοι μαζί προσπαθούν να αυξήσουν την απόδοση του μαθητή. Ο μαθητής είναι εξωτερικός πελάτης παράλληλα όμως είναι και εσωτερικός πελάτης, γιατί πρέπει να συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης (Ζαβλανός, 2003).

Όλα τα άτομα μέσα στον οργανισμό πρέπει να συνεργάζονται με τους προμηθευτές τους , είτε αυτοί που τους προμηθεύουν τα υλικά τα οποία χρειάζονται στη διαδικασία παραγωγής , είτε τα αποτελέσματα των δικών τους διαδικασιών. Κάθε άτομο μέσα σε έναν οργανισμό είναι προμηθευτής και πελάτης. Ο δάσκαλος ή ο καθηγητής για παράδειγμα όταν διδάσκει έχει το ρόλο του προμηθευτή και ο μαθητής του πελάτη. Αντίθετα όταν ο μαθητής απευθύνεται στο δάσκαλο, τότε αυτός έχει το ρόλο του προμηθευτή και ο δάσκαλος του πελάτη.

Στη σχέση αυτή η ανατροφοδότηση παίζει σπουδαίο ρόλο, γιατί δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσουμε αυτό το οποίο περιμένουν από εμάς οι πελάτες. Την πληροφορία αυτή μπορούμε αργότερα να τη δώσουμε στους προμηθευτές, οι οποίοι θα μας παράσχουν ότι χρειαζόμαστε με σκοπό να εξυπηρετήσουμε καλύτερα τους πελάτες μας (Fields 1993).

3.ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ Δ.Ο.Π.

3.1 Οργανωτική και Διοικητική Διάρθρωση του Δευτεροβάθμιου Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Η ελληνική εκπαίδευση παρέχεται κυρίως α) στην πρωτοβάθμια που περιλαμβάνει την προσχολική αγωγή και τη δημοτική εκπαίδευση β) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που περιλαμβάνει δύο κύκλους, τον πρώτο κύκλο που περιλαμβάνει το γυμνάσιο και το δεύτερο κύκλο στον οποίο ανήκουν οι διάφοροι κύκλοι λυκείων γ) στην τριτοβάθμια που ανήκουν τα Α.Ε.Ι και τα Τ.Ε.Ι. και δ) στους οργανισμούς συνεχιζόμενης κατάρτισης και δια βίου εκπαίδευσης. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει το Γυμνάσιο(παιδιά 12-15 ετών) και το Λύκειο(παιδιά 15-18 ετών). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί συνέχεια της πρωτοβάθμιας και διαρκεί συνολικά 6 χρόνια. Σκοπός της είναι αφενός η προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και αφετέρου η γενική ανθρωπιστική μόρφωση του εφήβου, ώστε να εξελιχθεί σε ώριμο, ενεργό και δραστήριο πελάτη. Παρέχεται σε δυο τριετής κύκλους, το γυμνάσιο και το λύκειο. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από το γυμνάσιο και ο δεύτερος περιλαμβάνει το ενιαίο λύκειο και τα ΕΠΑ.Λ.. Σκοπός της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να εξασφαλίσει στους μαθητές τη συστηματική εκμάθηση γνώσεων, τεχνικών και δεξιοτήτων, να καταρτίσει τα μεσαία στελέχη που είναι απαραίτητα στην εκάστοτε κοινωνία και οικονομία και να της προσφέρει τους μελλοντικούς σπουδαστές (Καμπουρίδης, Γ.,2002 & Κωτσίκης Β.,1993).

Το Λύκειο ως βαθμίδα δεν είναι ενιαίο αλλά διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, καθεμία από τις οποίες έχει το δικό της σκοπό: Το Ενιαίο Λύκειο και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ). Το Ενιαίο Λύκειο μπορεί να θεωρηθεί ως προϊόν των απαιτήσεων που εγείρουν οι σύγχρονες κοινωνίες και οι οικονομικές συνθήκες, η δημιουργία της κοινωνίας της γνώσης και της μάθησης, το αίτημα της γενικής μόρφωσης και της εξειδίκευσης, δημογραφικές εξελίξεις, πολυπολιτισμικότητα κ.λπ. Το Επαγγελματικό Λύκειο παρέχει τη δευτεροβάθμια τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και αποβλέπει στο συνδυασμό της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση, με σκοπό την επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας. Το σχολείο ή η εκπαιδευτική μονάδα είναι η βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος που διέπεται από ίδιους σκοπούς, έχει καθορισμένο σκοπό και ενιαία διοίκηση, δέχεται μαθητές με προκαθορισμένες προϋποθέσεις για προκαθορισμένο χρόνο σπουδών και τέλος χορηγεί απολυτήριο, πιστοποιητικό, πτυχίο, δίπλωμα. Οι εκπαιδευτικές μονάδες

είναι οι βασικές οργανωτικές μονάδες του εκπαιδευτικού συστήματος, που ανήκουν σε μια βαθμίδα με έναν κύκλο σπουδών και χορηγεί τίτλο σπουδών. Η κάθε εκπαιδευτική μονάδα έχει δική της αυτοτελή διοίκηση (διευθυντής- υποδιευθυντής- σύλλογο διδασκόντων), δική του σχολική επιτροπή για τα οικονομικά θέματα, ιδιαίτερα βιβλία για τους μαθητές, τη βαθμολογία και τις απουσίες και το βιβλίο αλληλογραφίας. Το βασικό όμως έγγραφο του σχολείου είναι ο τίτλος σπουδών από τον οποίο διακρίνεται από ενιαίο σχολείο (Σαΐτης Χ.,2000).

ΕΘΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Σε εθνικό επίπεδο ο Υπουργός Παιδείας, ως υπέρτατο όργανο της ιεραρχικής πυραμίδας, έχει πέρα από τις γενικές αρμοδιότητες μια σειρά από αποφασιστικές αρμοδιότητες, που αναφέρονται σε θέματα σπουδών, προσωπικού, διοικητικών υποθέσεων, διοικητικών και οικονομικών υποθέσεων. Τη βούληση των επιστημών της αγωγής την εκφράζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έργο του οποίου είναι η μελέτη, ανάπτυξη, καθορισμός και η παροχή οδηγιών και κατευθύνσεων σε θέματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η έρευνα, η κατάρτιση και η υποβολή προτάσεων για τη χάραξη εκπαιδευτικών κατευθύνσεων.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Στα πλαίσια της πολιτικής για την αποκέντρωση της εκπαίδευσης, η διοίκηση ασκείται σε επίπεδο Περιφέρειας από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και σε επίπεδο Νομαρχίας από τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και τις Επιτροπές Παιδείας. Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανήκουν στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης οι οποίες υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας (Μπρίνια Β., 2008).

3.2 Κριτική του ελληνικού μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης/

Οι προκλήσεις στην υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών διοίκησης ολικής ποιότητας στα ελληνικά σχολεία

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρει ο Φίλιας (1981) και όπως παρατέθηκε παραπάνω, είναι δομημένο σε μια πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου, που λειτουργεί σε κάθετη οργανωτική δομή και περιγράφει τόσο τα καθήκοντα όσο και τις σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή, ενιαίο σχεδιασμό και έλεγχο με τη συντριπτική πλειοψηφία των αρμοδιοτήτων και των αποφάσεων να αποτελούν ευθύνη

της κεντρικής εξουσίας. Κυρίαρχο όργανο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί το Υπουργείο Παιδείας το οποίο μέσω του νομοθετικού πλαισίου (νόμοι, Π.Δ., εγκύκλιοι, υπουργικές αποφάσεις) ρυθμίζει τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης. Η σημερινή δομή και στελέχωση της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας αποτελεί τροχοπέδη στην αποτελεσματική λειτουργία του υπουργείου. Κι αυτό γιατί, σε πρόσφατη ερευνητική μελέτη (Σαϊτή, 2006) αναφέρεται ότι «είναι εμφανής η ανυπαρξία οργάνωσης και στελέχωσης των οργανικών μονάδων της Κ.Υ. του Υπουργείου Παιδείας, βάσει του στρατηγικού προγραμματισμού, αφού η απουσία του συστήματος σχεδιασμού των θέσεων εργασίας οδηγεί στις ευκαιριακές προσλήψεις προσωπικού, με «γενικά» καθήκοντα. Η επισήμανση αυτή μάς εξηγεί γιατί σήμερα: (α) υπηρεσίες που απαιτούν προσωπικό με εξειδικευμένες γνώσεις (π.χ. Τμήματα Στατιστικής και Οργάνωσης και Μεθόδων) είναι στελεχωμένες με υπαλλήλους «γενικών» καθηκόντων και (β) μια κεντρική μονάδα του κράτους, με επιτελικό προσανατολισμό, είναι στελεχωμένη κυρίως με απόφοιτους Λυκείου, Γυμνασίου και με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων...».

Από την άλλη, τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού διοικητικού συστήματος όπου οι πιο σημαντικές λειτουργίες ρυθμίζονται σε κεντρικό επίπεδο, με ελάχιστες ρυθμίσεις για τη διεύρυνση των αρμοδιοτήτων τους, με αποτέλεσμα την περιορισμένη ενεργοποίησή τους (Παπαναούμ, 2001). Ειδικά για τα στελέχη της εκπαίδευσης περιορίζονται στην επανάληψη προκαθορισμένων δραστηριοτήτων γραφειοκρατικού και διεκπεραιωτικού χαρακτήρα με αποτέλεσμα ο ρόλος τους να καθίσταται περισσότερο συντονιστικός και λιγότερο αποφασιστικός χωρίς τη δυναμική της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και της ηγετικής δράσης.

Μάλιστα, ο ρόλος του **σχολικού διευθυντή** εμπεριέχει μια αντίφαση: καθώς αφενός οφείλει να λειτουργεί ως «εντεταλμένο όργανο» ανταποκρινόμενο στις προσδοκίες των προϊσταμένων της πολιτικής αρχής ή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και αφετέρου να λειτουργεί ως «ηγέτης» της κοινωνικής – εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικών-μαθητών κλπ.), χωρίς ουσιαστικά εξουσία ή κίνητρα που ενισχύουν το σύγχρονο ρόλο του (Φασούλης, 2000). Παρά την προσπάθεια του νομοθέτη να απαλλάξει το εποπτικό έργο της εκπαίδευσης από στοιχεία διοικητικού χαρακτήρα, αυτό δεν κατέστη εφικτό. Βέβαια, τόσο η διοίκηση όσο και η εποπτεία στην εκπαίδευση από άποψη λειτουργική δεν μπορούν να διαχωριστούν απόλυτα η μια από την άλλη, αφού συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν στις δραστηριότητές τους και μετέχουν από κοινού σε ενέργειες του

εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολείο αποτελεί μορφή τυπικής οργάνωσης, αφού αποτελεί «διοικητικό σχέδιασμα» με σκοπούς, πολιτική και προγράμματα φανερώνοντας έτσι τις προγραμματισμένες σχέσεις ανάμεσα σε μη προσωποπαγείς θέσεις και στις λειτουργίες που αντιστοιχούν στις θέσεις αυτές. Οι οργανώσεις αυτές επιδιώκουν συγκεκριμένου στόχους και βασίζονται σε ένα σύνολο αρχών και κανονισμών οι οποίοι αποσκοπούν στη δόμηση, στο συντονισμό, στη συνοχή και στη συνάφεια των δραστηριοτήτων που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων τους (Σαΐτης, 1992). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως προαναφέρθηκε, είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπου στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες εκχωρούνται σε τοπικό επίπεδο και ειδικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Έτσι στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα περιθώρια για ουσιαστική άσκηση διοίκησης/μάνατζμεντ είναι ιδιαίτερα περιορισμένα. Ο μεγάλος αριθμός εγκυκλίων, νόμων και διατάξεων που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων καθορίζουν και περιγράφουν με μεγάλη ακρίβεια τη λειτουργία των σχολικών μονάδων χωρίς να αφήνουν πολλά περιθώρια για άσκηση διοίκησης με αυτοτέλεια (Κουτούζης 1999, Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999). Παρ' όλες τις κάποιες προσπάθειες αποκέντρωσης που έχουν κατά καιρούς επιχειρηθεί, το ελληνικό μοντέλο της εκπαιδευτικής διοίκησης χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατικό, πολύπλοκο και συγκεντρωτικό, δεδομένου ότι οι βασικότερες αποφάσεις που αφορούν στη δομή, τον προγραμματισμό και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου 1994, Καζαμιάς 2006, Κατσαρός 2007). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στα συστήματα τα οποία δεν ακολουθούν την εκχώρηση ουσιαστικών διοικητικών αρμοδιοτήτων, όπως η λήψη στρατηγικών αποφάσεων, και κατ' επέκταση την εκχώρηση διοικητικών εξουσιών στα κατώτερα διοικητικά κλιμάκια τα οποία έχουν όπως είπαμε κυρίως εκτελεστικές αρμοδιότητες. Με τον τρόπο αυτό η εξουσία περιορίζεται στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια (Σαΐτης, 2008). Σε επίπεδο προγραμματισμού σε κάθε σχολική μονάδα διακρίνουμε δύο είδη προγραμματισμού.

-Τον λειτουργικό/βραχυπρόθεσμο και

-Τον στρατηγικό/μακροπρόθεσμο.

Στα δημόσια σχολεία οι στρατηγικοί στόχοι (π.χ. διαμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος, μείωση αναλογίας μαθητή ανά εκπαιδευτικό) είναι αδύνατον να διαμορφωθούν σε ασυμφωνία με τους στρατηγικούς στόχους του εκπαιδευτικού

συστήματος, επειδή η διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι περιορισμένη (Κουτούζης 1999, Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999).

Ο ρόλος του διευθυντή ενός ελληνικού σχολείου σύμφωνα με τα πιο πάνω είναι περιορισμένος. Ο διευθυντής βρίσκεται στο κατώτερο επίπεδο, στη βάση της διοικητικής πυραμίδας, και οι αρμοδιότητές του είναι κυρίως εκτελεστικής μορφής. Αυτό σημαίνει ότι οι αρμοδιότητές του περιορίζονται στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας και ειδικότερα στο επίπεδο του βραχυπρόθεσμου (λειτουργικού) προγραμματισμού (π.χ. διαχείριση λειτουργικών δαπανών), στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και τον έλεγχο των λειτουργιών του σχολείου, στην παρακίνηση και καθοδήγηση του προσωπικού. Όλα τα πιο πάνω μπορεί ένας διευθυντής να τα εφαρμόσει στα πλαίσια του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως προαναφέρθηκε (Κουτούζης 1999, Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999). Μέσα σε αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο, ο ρόλος του διευθυντή περιορίζεται σε αυτόν του έμπειρου γραφειοκράτη (Πρίντζας, 2005). Ουσιαστικά η διοικητική του δράση περιλαμβάνει την εφαρμογή των νομικών κανόνων της ανώτερης διοικητικής αρχής και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), ενώ ο κύριος στόχος της περιφερειακής διεύθυνσης ήταν η μείωση της υπερβολικής συγκέντρωσης της εξουσίας στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας, στην πράξη η ίδια μορφή εξουσίας μετατοπίστηκε στην περιφέρεια. Το αποτέλεσμα είναι το Υπουργείο Παιδείας να συνεχίζει να συγκεντρώνει όλη την ευθύνη της διοίκησης και να είναι αρμόδιο για σημαντικά θέματα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, όπως το διορισμό, τις μεταθέσεις, τις μετατάξεις, τις αποσπάσεις και τη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών, με τα περιφερειακά όργανα να έχουν περιορισμένες αρμοδιότητες, εκτελώντας κυρίως τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης (Μιχόπουλος, 1998).

Κατά συνέπεια, ο αυστηρά συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διοίκησης, καθιστά τις εκπαιδευτικές μονάδες δυσκίνητες και με ελάχιστα περιθώρια χάραξης εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής.

Σε σχολικό επίπεδο ο σχεδιασμός εκτελείται επίσης από τον ίδιο και ενίοτε τον σύλλογο διδασκόντων και κατά κύριο λόγο αφορά τον καταμερισμό της εργασίας και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ο προγραμματισμός σε μια σχολική (εκπαιδευτική) μονάδα ουσιαστικά αποτελεί τη διαδικασία καθορισμού των αντικειμενικών στόχων της μονάδας και του προσδιορισμού των μεθόδων επίτευξής τους. Οι αντικειμενικοί

στόχοι της εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να είναι εσωτερικοί (αφορούν στη λειτουργία της) και εξωτερικοί (σχετίζονται με την ανταπόκριση της εκπαιδευτικής μονάδας στις απαιτήσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος, όπως η αγορά εργασίας, η τοπική κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα). Οι αντικειμενικοί στόχοι πρέπει να είναι μετρήσιμοι, βεβαιώσιμοι και να λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές δυνατότητες του οργανισμού, το περιβάλλον και τις αδυναμίες του. Ο προγραμματισμός (στρατηγικός και λειτουργικός) οριοθετεί την πορεία της σχολικής μονάδας. Παρά τη ζωτικής σημασία του, ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός στην χώρα μας κινείται σε χαμηλά επίπεδα τόσο στον αναπτυξιακό όσο και στον λειτουργικό τομέα, εξαιρουμένης της κατανομής κονδυλίων.

Η καθήλωση των διευθυντών στον ρόλο του διεκπεραιωτή, προφανώς ερμηνεύει το γεγονός ότι η πολιτεία επέτρεπε και επιτρέπει να ασκούν διοικητικό έργο εκπαιδευτικοί, χωρίς καθόλου εκπαίδευση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003). Το ουσιαστικότερο κριτήριο επιλογής, επί σειρά ετών, παρέμενε η προϋπηρεσία του στελέχους ως εκπαιδευτικού αφού ήταν αρκετή για να φέρει εις πέρας τον διεκπεραιωτικό του ρόλο.

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται, τις τελευταίες δεκαετίες, σε μια διαδικασία μεταβολής των δομικών του χαρακτηριστικών. Η ψήφιση του Νόμου 2986/2002 αποτέλεσε το πρώτο βήμα για την μεταστροφή της κατεύθυνσης του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Ξεκίνησε σταδιακά η παροχή σχετικής αυτονομίας στις εκπαιδευτικές μονάδες, με σημαντικότερο στοιχείο τη χρηματοδότηση των λειτουργικών τους αναγκών από τους δήμους, στο πλαίσιο ευθύνης των οποίων δραστηριοποιούνται. Σταδιακά οι σχολικές μονάδες έπαψαν να λειτουργούν στο πλαίσιο εσωστρέφειας και προέκυψε η ανάγκη συνεργασίας –συνέργειας με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η επιλογή των διευθυντών από τα κατά τύπους ΠΥΣΔΕ σταμάτησε να βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην προϋπηρεσία. Η σημασία των τυπικών προσόντων (μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, δημοσιεύσεις, ξένες γλώσσες κλ.π.) και της προσωπικότητας του κάθε υποψηφίου (συνέντευξη) άρχισε να μεγαλώνει. Ο ρόλος του διευθυντή –γραφειοκράτη φαντάζει πλέον, ανήμπορος να ανταπεξέλθει στις καινούργιες απαιτήσεις. Η διεύθυνση των εκπαιδευτικών μονάδων απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων Management, όπως αυτές περιγράφονται από τη Νικολαΐδου (2009). Χρειάζεται ο εκάστοτε διευθυντής να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να διοικεί, να διαχειρίζεται και να διευθύνει την

εκπαιδευτική μονάδα. Στην σημερινή πραγματικότητα, ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας δαπανά το μεγαλύτερο ποσοστό του εργάσιμου χρόνου του στη διεύθυνση καθημερινών προβλημάτων που ανακύπτουν (Μλεκάνης, 2003). Η επικράτηση της φιλελεύθερης πολιτικής σε Ευρωπαϊκό επίπεδο επιφέρει την ανάπτυξη αντίστοιχων πολιτικών στα ευρωπαϊκά κράτη. Από αυτή την πραγματικότητα δεν ξεφεύγει και η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών –κρατών, μελών της ένωσης. Η χώρα μας δεν αποτελεί εξαίρεση και η οικονομική κρίση επιταχύνει τις εξελίξεις. Η λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων τείνει διαρκώς προς ένα αποκεντρωμένο σύστημα λειτουργίας, με αυξημένη διοικητική ευθύνη για την διεύθυνση της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας. Η αυξημένη ανεξαρτησία επιφέρει την ανάγκη για μεγαλύτερη λογοδοσία και επομένως, αξιολόγηση της λειτουργίας και της απόδοσης της. Προϋποθέτει την λήψη σύνθετων αποφάσεων που θα λαμβάνουν υπόψη εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς, για την λειτουργία της μονάδας, παράγοντες, ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις ενός ανταγωνιστικού και διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικό –οικονομικού περιβάλλοντος. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας ενός εκπαιδευτικού συστήματος όπως της χώρας μας επηρεάζει άμεσα τον στρατηγικό προγραμματισμό ενώ ο λειτουργικός προγραμματισμός μπορεί να εκτελείται δίχως να υπάρχουν ισχυρές δεσμεύσεις (Ζωγόπουλος, 2012).

Οδεύοντας προς την κατεύθυνση της αποκεντρωμένης διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, θεωρούμε ότι ακόμη και ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή – Μάνατζερ, που αναφέρουμε παραπάνω, δεν είναι αρκετός για να οδηγηθεί μια εκπαιδευτική μονάδα στην αποτελεσματική και άρα, ποιοτική λειτουργία. Υπό αυτές τις συνθήκες θεωρούμε ότι θα πρέπει να υιοθετηθεί το μοντέλο του διευθυντή –ηγέτη. Πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να προχωρήσει σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες ώστε οι εκπαιδευτικές μονάδες να αποκτήσουν διευθυντές με ηγετικά χαρακτηριστικά, ώστε να είναι σε θέση να αφουγκράζονται τις επερχόμενες αλλαγές και εμπνέοντας το προσωπικό, να οδηγούν την εκπαιδευτική μονάδα στην επίτευξη ποιοτικών αποτελεσμάτων.

Η Δ.Ο.Π. είναι μια διοικητική φιλοσοφία που μπορεί να επιφέρει την επίτευξη ποιοτικών αποτελεσμάτων από τις εκπαιδευτικές μας μονάδες (Ζαβλανός, 2005).

3.3 Τάσεις στα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ευρώπη και την Ελλάδα

Την τελευταία εικοσαετία έχει αναπτυχθεί σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μια διαδικασία αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, με κυρίαρχες τάσεις την αναβάθμιση του ρόλου των τοπικών αρχών και την σχετική αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Η έκταση των μεταρρυθμίσεων και τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αλλά έχουν ως βασικό κοινό χαρακτηριστικό το ότι η βαρύτητα δόθηκε στη διοικητική αποκέντρωση με κύριο στόχο την εξασφάλιση αποτελεσματικότητας και αποδοτικής αξιοποίησης των πόρων. Στην πρώτη γραμμή των μεταρρυθμίσεων που αφορούν την αποσυγκέντρωση αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία προς την τοπική αυτοδιοίκηση, βρίσκονται οι Σκανδιναβικές χώρες, με έμφαση στη Φινλανδία, οι οποίες αξίζει να σημειωθεί ότι παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο ποιότητας στην εκπαίδευσή τους, αλλά και υψηλή απόδοση των μαθητών τους σε διεθνείς μαθητικούς διαγωνισμούς, χαρακτηριστικά που συνδέονται με το γενικότερο υψηλό επίπεδο των κοινωνικών παροχών και του κράτους πρόνοιας στις χώρες αυτές.

Όλες οι χώρες της Ε.Ε., σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, σταδιακά την τελευταία δεκαετία προσπάθησαν να ενδυναμώσουν την τοπική κοινωνία, παραχωρώντας εκπαιδευτικές αρμοδιότητες στην τοπική αυτοδιοίκηση. Η συγκεκριμένη αλλαγή επιταχύνθηκε από την κοινή πλέον παραδοχή ότι η παιδεία εκτός από εθνική πλέον υπόθεση συνιστά αναμφίβολα και τοπική υπόθεση και άρα οι τοπικές ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν σε αποφάσεις που αφορούν πχ. κεφαλαιουχικό εξοπλισμό.

Από τα στοιχεία αυτά και από μεγαλύτερη ανάλυση των τρόπων λήψης των αποφάσεων για τις επιμέρους δαπάνες προκύπτει ότι «υπάρχει μεγαλύτερη τάση αποκέντρωσης αποφάσεων για τον καθορισμό του ύψους δαπανών που προορίζονται για πόρους, οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την διδασκαλία» (Δίκτυο Ευριδίκη, 2010). Στοιχεία φωτίζονται επίσης από έρευνα του ίδιου δικτύου ως προς την συμμετοχή του καθενός από τα πέντε διοικητικά επίπεδα (εθνικό/ομοσπονδιακό, περιφερειακό/πολιτείας, νομού, τοπικής αυτοδιοίκησης, σχολείου) στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων σχετικά με βασικές εκπαιδευτικές αρμοδιότητες, από όπου και προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Τον μεγαλύτερο βαθμό αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε επίπεδο σχολείου έχουν χώρες όπως η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, το Βέλγιο (κυρίως η Φλαμανδική κοινότητα), και σε μικρότερο βαθμό οι Σκανδιναβικές χώρες. Η Ελλάδα, η Γερμανία και το Λουξεμβούργο από την άλλη βρίσκονται στις χώρες αυτές που

δίνουν την μικρότερη αυτονομία στις σχολικές τους μονάδες. Οι δήμοι αποτελούν καθοριστικό φορέα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες και κατά δεύτερο λόγο στη Γερμανία, ενώ έχουν υποβαθμισμένο ρόλο σε χώρες όπως η Αγγλία, η Γαλλία και μέχρι πρόσφατα και στην Ελλάδα. Σύμφωνα με το Σχέδιο Νόμου «Αναδιοργάνωση των Δομών Υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» που ψηφίστηκε μόλις το 2018 στην χώρα μας, επιτυγχάνεται η αποκέντρωση και ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος, η παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας, ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τέλος η σαφήνεια στις αρμοδιότητες όσων συμμετέχουν στο υποστηρικτικό δίκτυο των σχολείων, μέσα στους οποίους είναι οι λεγόμενες Ομάδες Σχολείων, που δικτυώνονται σε επίπεδο δήμων.

Στις Σκανδιναβικές χώρες οι δήμοι έχουν αρμοδιότητα παρέμβασης σε θέματα που άπτονται της ουσίας και του περιεχομένου της εκπαίδευσης, όπως είναι η διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και η πρόσληψη και αμοιβή του διδακτικού προσωπικού, ενώ συμμετέχουν στη διοίκηση των σχολικών μονάδων καθώς και στην αξιολόγηση του έργου τους. Αν και ο ρόλος των δήμων υπόκειται σε περιορισμούς που αφορούν την συμμόρφωση με προδιαγραφές που προβλέπονται από τον νόμο, στις περισσότερες χώρες συμμετέχουν αυτόνομα και καθοριστικά στην εξασφάλιση των κτιριακών υποδομών/σχολικών εξοπλισμών, ενώ έχουν την υποχρέωση να αναφέρουν και να αιτιολογούν τις σχετικές δαπάνες. Στην Ελλάδα μέχρι και το τρέχον σχολικό έτος 2019-2020, ο ρόλος των δήμων εξαντλείται στη διαχείριση ενός καθορισμένου από τις κεντρικές αρχές ποσού και στην κατανομή του, κυρίως με βάση θεσμικά προσδιορισμένα κριτήρια και στη δυνατότητα έκφρασης γνώμης σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής περιουσίας, ενώ ως προς την εξασφάλιση των απαραίτητων υποδομών, ασκούν κυρίως συμπληρωματικό ρόλο σε επείγουσες περιπτώσεις.

Έτσι η αποκέντρωση ουσιαστικών ζητημάτων της εκπαίδευσης, που είναι και το ζητούμενο, παρέμεινε μετέωρη, καθιστώντας το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, πρώτο στην κατάταξη των συγκεντρωτικών συστημάτων στην Ευρώπη (Κατσαρός, 2008).

- Τη σημασία της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, τονίζουν και στοιχεία από την έκθεση του ΟΟΣΑ (Teachers Matter, 2005). Στην έκθεση αυτή, επισημαίνεται ότι για τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, πρέπει να δοθεί ουσιαστικότερος ρόλος στα σχολεία αναφορικά με την επιλογή των εκπαιδευτικών.

Υπογραμμίζει επίσης, ότι μία τέτοιου είδους προσέγγιση είναι πιο αποτελεσματική, όπου λαμβάνονται παράλληλα μέτρα προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία της αποδοτικότητας και της ισονομίας. Τέτοιου είδους μέτρα περιλαμβάνουν: ανάπτυξη δεξιοτήτων των διευθυντών σχολείων όσον αφορά τη διαχείριση προσωπικού, παροχή στα σχολεία μειονεκτικών περιοχών περισσότερων πόρων για την πρόσληψη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και βελτίωση της ροής πληροφοριών και της επίβλεψης στην αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών. «Η επιτυχής αποκέντρωση της διαχείρισης προσωπικού (και γενικότερα η λήψη αποφάσεων στα σχολεία) απαιτεί από τις κεντρικές και περιφερειακές αρχές να διαδραματίζουν δυναμικό ρόλο ως προς τη διασφάλιση επαρκούς και δίκαιης κατανομής του δυναμικού των εκπαιδευτικών σε όλη τη χώρα». Επιπλέον, πολλές χώρες έχουν στρέψει το δημόσιο και κρατικό ενδιαφέρον από τον έλεγχο των πόρων και του περιεχομένου της μάθησης στα αποτελέσματα. Μερικές χώρες έχουν κάνει μεγαλύτερες προσπάθειες να αποκεντρώσουν τη διαδικασία αποφάσεων, ενθαρρύνοντας την άμεση ανταπόκριση σε τοπικές ανάγκες και στην ενίσχυση της λογοδοσίας.

Τα συστήματα που προσφέρουν σχετικά χαμηλά επίπεδα αυτονομίας στα σχολεία και ταυτόχρονα περιορισμένες επιλογές στους γονείς είναι επίσης σχετικά συνήθη στις χώρες του ΟΟΣΑ: Τέσσερις (4) χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, παρουσιάζουν αυτό το σχήμα. Έξι (6) άλλες χώρες του ΟΟΣΑ προσφέρουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας και επιλογών, είτε με τη μορφή υψηλού επιπέδου ιδιωτικών σχολείων είτε ως ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων για εγγραφές. Στα συστήματα αυτά, τα σχολεία έχουν την ελευθερία να επιλέξουν μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους εκμάθησης, ενώ γονείς και μαθητές μπορούν να επιλέξουν μεταξύ διαφόρων σχολείων για εγγραφή.

Ως καταληκτικό συμπέρασμα θα μπορούσε να διαπιστωθεί ότι η μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αναλυτικά προγράμματα, αξιολογήσεις και κατανομή πόρων, τείνει να σχετίζεται με καλύτερες επιδόσεις, ιδιαίτερα όταν στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων κυριαρχεί κουλτούρα λογοδότησης. Στο πλαίσιο αυτό, βασική διαπίστωση του προγράμματος PISA, είναι ότι οι χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις έχουν μετακινηθεί από συγκεντρωτικά σε πιο αποκεντρωμένα συστήματα στο πλαίσιο των εθνικών τους στόχων, των υποστηρικτικών δομών και της λογοδοσίας. Οι εν λόγω χώρες εστιάζουν στο σχολείο ως τη μονάδα που πρέπει να βελτιωθεί με τη δημιουργία ενός οργανωτικού πλαισίου και ευελιξίας για τους εκπαιδευτικούς, υπό την

εκπαιδευτική ηγεσία ενός διευθυντή σχολείου και συνεργασία για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Βέβαια, η αποκέντρωση δεν αποτελεί τη μοναδική λύση στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος και για το λόγο αυτό υπάρχει μια μεγάλη συζήτηση αλλά και ενέργειες για το βαθμό της αποκέντρωσης αλλά και την οργάνωσή της. Συνέπεια αυτών των συζητήσεων και αμφισβητήσεων είναι ότι δεν μπορεί κανείς με βεβαιότητα να τοποθετηθεί απόλυτα υπέρ ή κατά της αποκέντρωσης αλλά θα πρέπει να την εξετάζει μέσα από μια συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση.

Συγκεκριμένα, η Κυβέρνηση Θάτσερ θεώρησε ότι το αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας είναι «σπάταλο» και πρέπει να συγκεντρωθεί, με δεδομένο ότι τα αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ, είναι σχεδόν 20-30% πιο ακριβά από τα αντίστοιχα συγκεντρωτικά. Η πορεία προς την αποκέντρωση και επαγωγικά την αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων συναντά πολλά εμπόδια που προέρχονται είτε από συνεχείς μεταβαλλόμενους πολιτικούς προσανατολισμούς και έλλειψη σαφών στόχων είτε από αντιστάσεις των πολιτών και των εκπαιδευτικών που μπορεί να προέρχονται από τις προσδοκίες, τις αναπαραστάσεις, τις αξίες, τις νοοτροπίες ή και τις κουλτούρες που προσανατολίζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους έναντι των αλλαγών που προωθεί μια όδευση προς την αποκέντρωση. Ακόμη, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι ραγδαίες αλλαγές των κοινωνιών τα τελευταία τουλάχιστον τριάντα χρόνια που έχουν επιβάλλει νέους στόχους και λειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, που δίνουν στη γνώση -μέσω της ανάπτυξής της και της ταχύτητας κυκλοφορίας της- νέες προοπτικές αλλά και δημιουργούν ανισότητες στις κοινωνίες. Το μόνο ασφαλές που μπορεί να υποστηριχτεί, με βάση το σχήμα της αλληλεξάρτησης των συντελεστών εκπαίδευσης (κράτος, εκπαιδευτικοί, γονείς), είναι ότι οι αποκεντρωτικές τάσεις εξασφαλίζουν τη δημοκρατία στο εκπαιδευτικό σύστημα, από την άλλη όμως πλευρά δίνεται η δυνατότητα στο κράτος, το οποίο διατηρεί σε κάθε περίπτωση το στρατηγικό μάνατζμεντ, να επιλέγει τη δυάδα των κορυφών του τριγώνου, προσδιορίζοντας έτσι και το αντίστοιχο μοντέλο ρύθμισης του συστήματος. Η επιλογή του μοντέλου ρύθμισης είναι κατεξοχήν πολιτική και προσδιορίζεται από τα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της χώρας, αλλά και τους όρους και προϋποθέσεις που επιβάλλει το Ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον της χώρας.

Παράλληλα, η έκθεση του ΟΟΣΑ «Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας» (OECD, 2008a), υπογραμμίζει τον κρίσιμο ρόλο των διευθυντών των σχολείων που έχει πολύ θετική επίδραση στη σχολική μάθηση. Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής και οι ασκούντες συναφή επαγγέλματα πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι ρόλοι και οι ευθύνες που συνδέονται με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα βρίσκονται στο επίκεντρο της πρακτικής της σχολικής ηγεσίας. **Η μελέτη αναγνωρίζει τέσσερις βασικούς τομείς ευθύνης ως βασικούς για την σχολική ηγεσία, προκειμένου να βελτιώσει τα αποτελέσματα των μαθητών:**

-Υποστήριξη, αξιολόγηση και ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών: Η διοίκηση των σχολείων πρέπει να είναι ικανή να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις τοπικές ανάγκες, να προωθεί την εργασία των εκπαιδευτικών σε ομάδες και να ασχολείται με την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

-Στοχοθέτηση, αξιολόγηση και λογοδοσία: Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής πρέπει να διασφαλίζουν ότι η σχολική ηγεσία έχει τη διακριτική ευχέρεια να καθορίζει τον προσανατολισμό και να βελτιστοποιεί την ικανότητά της να δημιουργεί σχολικά προγράμματα και στόχους και να παρακολουθούν την πρόοδό της, χρησιμοποιώντας στοιχεία προκειμένου να βελτιώνουν την σχολική πρακτική.

-Στρατηγική διαχείριση οικονομικών και ανθρωπίνου δυναμικού: Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες οικονομικής διαχείρισης των ομάδων σχολικής ηγεσίας, παρέχοντας επιμόρφωση στα στελέχη, θεσπίζοντας τον ρόλο οικονομικού διευθυντή εντός της σχολικής ηγεσίας, ή παρέχοντας υπηρεσίες οικονομικής υποστήριξης στα σχολεία. Επιπρόσθετα, η διοίκηση του σχολείου πρέπει να μπορεί να επηρεάζει αποφάσεις πρόσληψης εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιώνουν την αντιστοίχιση μεταξύ των υποψηφίων και των αναγκών του σχολείου τους.

-Συνεργασία με άλλα σχολεία: Η νέα αυτή διάσταση της ηγεσίας πρέπει να αναγνωριστεί ως συγκεκριμένος ρόλος των στελεχών διοίκησης του σχολικής μονάδας. Μπορεί να προσδώσει πλεονεκτήματα στα σχολικά συστήματα στο σύνολό τους και όχι μόνο στους μαθητές ενός μόνο σχολείου. Ωστόσο, τα στελέχη διοίκησης της σχολικής μονάδας, πρέπει να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους προκειμένου να ασχολούνται με θέματα πέραν των συνόρων του σχολείου τους. (ΟΟΣΑ, 2008α).

Στην ίδια έκθεση ο ΟΟΣΑ καταλήγει: Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία δεν περιορίζεται σε επίσημα γραφεία ή επίσημες θέσεις, αλλά πρέπει να κατανέμεται σε περισσότερα άτομα σε ένα σχολείο. Διευθυντές σχολείων, διοικητικοί διευθυντές, ακαδημαϊκοί, επικεφαλής τμημάτων και εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν ως ηγέτες στη σχολική εκπαίδευση με στόχο την εκμάθηση. Η ακριβής κατανομή των διαφόρων μορφών συνεισφοράς ενδέχεται να ποικίλει. Απόψεις όπως η δομή της διοίκησης και της διαχείρισης, το ύψος της αυτονομίας που μπορεί να υπάρχει σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι προδιαγραφές λογοδοσίας, το μέγεθος σχολείου και η πολυπλοκότητα, και το επίπεδο επίδοσης των μαθητών μπορούν να διαμορφώσουν τον τύπο και τα πρότυπα της σχολικής ηγεσίας. Έτσι οι διευθυντές των σχολείων όχι μόνο πρέπει να είναι διαχειριστές, αλλά και ηγέτες του σχολείου ως διδακτικού οργανισμού. Δρουν διαδραστικά με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να δημιουργήσουν μία παραγωγική, συνεκτική μαθησιακή κοινότητα (Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας, OECD 2008a).

Ο Παπακωνσταντίνου (1994) σημειώνει πως η αναφορά στο κράτος συνδέεται με το γεγονός ότι απ' αυτό πηγάζουν όλες οι μορφές εξουσίας και από τα χαρακτηριστικά του εξαρτάται η κρατική εξουσία που οργανώνει, διευθύνει και διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα.

3.4 Προβληματισμοί και μελλοντικοί προσανατολισμοί των εκπαιδευτικών μοντέλων διοίκησης

Η αλλαγή του τρόπου διοίκησης και η σταδιακή αποκέντρωση του συστήματος θα σημάνει αυτόματα και την αλλαγή της πολιτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και την αλλαγή στον τρόπο ρύθμισης και διοίκησης του συστήματος και των εκπαιδευτικών μονάδων. Παράλληλα, θα πρέπει να επισημάνουμε την επίδραση του επιχειρηματικού μανάτζμεντ στη διοίκηση της εκπαίδευσης κατά τα τελευταία χρόνια, γεγονός που σηματοδοτεί την επικράτηση της τεχνοκρατικής αντίληψης στην εκπαίδευση εστιάζοντας βασικά στις εκροές και στην αποτελεσματικότητα του συστήματος και ιδιαίτερα στην ανταπόκριση του σχολείου σ' αυτά που υπόσχεται στους γονείς (καταναλωτές). Έτσι το σχολείο, προκειμένου να ανταπεξέλθει καλύτερα στους στόχους του, απαιτεί την αυτοτέλεια (σχετική ή ολική) της σχολικής μονάδας. Αυτή ωθεί τους εκπαιδευτικούς να γίνουν περισσότερο επαγγελματίες, να αναπτύξουν

τη συνεργατική εργασία στο σχολείο και να ανταποκριθούν στην πίεση του περιβάλλοντος που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν στη λογική της συσχέτισης των στόχων με τα μέσα και τα αποτελέσματα. Καταλήγοντας, για να επιτύχουν, η επιλογή της αποκέντρωσης, η αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας, η εισαγωγή επιχειρηματικής λογικής στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, η ρύθμιση μέσω της αγοράς του εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτείται έρευνα, διαπραγμάτευση με τους συντελεστές της εκπαίδευσης και διαμόρφωση σαφών και αποδεκτών στόχων, κυρίως, όμως, απαιτείται η επεξεργασία στρατηγικής για την υλοποίηση του επιλεγέντος μοντέλου ρύθμισης του συστήματος. Η διεθνής ευρωπαϊκή εμπειρία (Γαλλία, Ισπανία, Βέλγιο, Πορτογαλία κλπ.) δείχνει ότι η πορεία αυτή προς την αποκέντρωση δεν (πρέπει να) γίνεται ξαφνικά, γιατί μια άμεση αναδιάρθρωση των αρμοδιοτήτων μεταξύ κέντρου και περιφέρειας και όχι σταδιακή προσαρμογή μπορεί να προκαλέσει αποδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, αποτελείται από «βήματα» τα οποία προκύπτουν μέσα από μια στρατηγική, που οδηγεί σε ένα στρατηγικό προγραμματισμό και ένα πρόγραμμα το οποίο για να υλοποιηθεί χρειάζεται τη συμμετοχή των συντελεστών της εκπαίδευσης, χρόνο και χρήμα, δεδομένου ότι το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης κοστίζει περισσότερο από ένα συγκεντρωτικό και κυρίως απαιτείται αξιολόγηση του κάθε «βήματος» για να προχωρήσουμε στο επόμενο. Η αξιολόγηση θα αναδεικνύει την επιτυχία των στόχων της πορείας αποκέντρωσης καθώς και των προβλημάτων-αστοχιών και έτσι θα συμβάλει στη διαμόρφωση διορθωτικών ενεργειών, ώστε να υλοποιούνται καλύτερα οι προβλεπόμενες δράσεις και να επιτυγχάνονται οι στόχοι του προγράμματος αποκέντρωσης. Ταυτόχρονα, θα δίνει τη δυνατότητα στους συντελεστές της εκπαίδευσης σε κάθε στάδιο της πορείας αποκέντρωσης να προσαρμόζουν τη λειτουργία τους μέχρι του σημείου που θα δημιουργηθεί στο τέλος της πορείας μια κουλτούρα αποκέντρωσης, όπου πραγματικά αυτοί οι συντελεστές εκπαίδευσης θα λειτουργούν ολοκληρωμένα για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών εκπαίδευσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Αν η αξιολόγηση σε κάποια φάση της πορείας (αποκέντρωσης) αναδείξει προβλήματα ισορροπίας (εκπαιδευτικά, κοινωνικά, πολιτικά, ανισοτήτων κλπ.) στη λειτουργία του συστήματος, τότε η πορεία σταματά μέχρι να επέλθει πάλι ισορροπία και συνεχίζει πάλι, ή η αποκέντρωση ολοκληρώνεται σ' αυτό το στάδιο, γεγονός που πιστοποιεί και τα διαφορετικά μοντέλα αποκέντρωσης που όπως αναφέρθηκε εμφανίζονται σήμερα σε διεθνές επίπεδο. Για να διαμορφωθεί μια άλλη κουλτούρα και να αλλάξουν οι δομές της εκπαιδευτικής μονάδας (Hargreaves

A. 1994, Fullan M. & Hargreaves A., 1992) πρέπει να γίνουν αλλαγές που θα στοχεύουν σε βελτίωση συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και αποτελεσμάτων μάθησης και θα αφορούν (Timar T., 1989) στην:

- Εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στην εκπαιδευτική μονάδα.
- Πολιτική και τεχνική στήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο (συνδικάτα, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές)
- Αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης, ώστε να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα, με έμφαση σε ηγεσία που εμπνυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί.

Έτσι θα διαμορφωθεί ένα πλαίσιο λειτουργίας που θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της ανάδειξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της. Το μοντέλο διοίκησης που προτείνεται είναι το συνεργατικό (Bush T., 1995) που στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για λήψη αποφάσεων- στην αυθεντία και άποψη του ειδικού (εκπαιδευτικού) και όχι του διευθυντή- στο κοινό όραμα για το σχολείο- στο μικρό μέγεθος ομάδων για εξασφάλιση συνολικής συμμετοχής και στην κοινή αποδοχή των προ συμφωνηθέντων αποφάσεων. Κατά συνέπεια θα δημιουργηθεί κουλτούρα συνεργατικότητας που θα προωθεί το όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας, το ύφος και το επαγγελματικό της ήθος, θα αναγνωρίζει την αξία των ατόμων-ομάδων και θα απαιτεί ένα περισσότερο εμπνυχωτικό, συντονιστικό και διευκολυντή μιας συλλογικής συνεργατικής διαδικασίας, διευθυντή. Η στήριξη και η ισχυροποίηση του ρόλου των ανθρώπων, η αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία, το αίσθημα υπερηφάνειας για το σχολείο και η αίσθηση της κοινότητας είναι αποτέλεσμα της νέας κουλτούρας (Ανθοπούλου, 1999).

Κλείνοντας, θα πρέπει να τονιστεί ότι πριν από οποιαδήποτε επιχειρούμενη πορεία αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να έχει προηγηθεί μια διοικητική μεταρρύθμιση, να έχει δοκιμαστεί από πλευράς αξιοπιστίας, σταθερότητας κοινωνικής συμμετοχής, δημοκρατικών αρχών, λειτουργικότητας, αποτελεσματικότητας και ορθολογικής διαχείρισης των πόρων. Συνολικά, να έχει διαμορφωθεί μια κουλτούρα αποκέντρωσης και σταδιακά να προχωρήσουμε σε μια αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Διαφορετικά, δε θα πρόκειται για διοικητική αποκέντρωση, αλλά για αποκέντρωση αρμοδιοτήτων στη λειτουργία του συστήματος.

3.5 εξελικτική πορεία βελτίωσης ποιότητας - διασφάλιση ποιότητας

Στο σημερινό έντονο ανταγωνιστικό περιβάλλον οι επιχειρήσεις στην προσπάθεια τους να επιβιώσουν και να διακριθούν επιδιώκουν την αξιολόγηση στα επιμέρους χαρακτηριστικά που αφορούν τους κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας. Για το λόγο αυτό, αλλά και για να αποτελέσουν μοχλό ανάπτυξης και ποιοτικής βελτίωσης, δημιουργήθηκαν τα βραβεία ποιότητας, τα οποία καθορίζουν ένα επιχειρηματικό πλαίσιο άριστης λειτουργίας (Τσιότρας, 2002). Τα βραβεία ποιότητας αναπτύχθηκαν κυρίως στις ανεπτυγμένες χώρες (Η.Π.Α, Ευρώπη & Ιαπωνία) και συμβάλουν με ουσιαστικό τρόπο στη διάδοση και υιοθέτηση της φιλοσοφίας της Ολικής Ποιότητας (Δερβιτσιώτης, 2005).

Τα πιο δημοφιλή βραβεία ποιότητας είναι:

- Malcolm Baldrige National Quality Award (U.S.A)
- Deming Prize (Japan)
- European Award (Europe).

Η Ευρώπη ακολουθώντας την Ιαπωνία και το βραβείο Deming (Deming Prize) καθώς και το Αμερικανικό Βραβείο Ποιότητας (Malcolm Baldrige National Quality Award), δημιούργησε με αρκετή καθυστέρηση (1992) το Ευρωπαϊκό βραβείο ποιότητας EFQM. Παρόλα αυτά, κατά τη περίοδο δημιουργίας του EFQM, η προσοχή των επιχειρήσεων στην Ευρώπη ήταν στραμμένη σε μία άλλη τάση διοίκησης που σχετιζόταν με την ποιότητα : τη σειρά προτύπων ISO9000. Αυτά τα πρότυπα σχεδιάστηκαν αρχικά σαν ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας αλλά στη συνέχεια μετατράπηκαν σε ένα σύστημα διοίκησης ποιότητας. Η Ευρώπη δίνει μεγάλη σημασία σε αυτή τη πιστοποίηση και σε μερικές περιπτώσεις έχει επιβληθεί από πελάτες ή ακόμα και κυβερνήσεις. Πράγματι, μπορεί να υποστηριχτεί ότι κάποια τάση που ξεκίνησε ως ανταγωνιστικό πλεονέκτημα για τις επιχειρήσεις, πλέον αποτελεί απαίτηση για μία επιχείρηση στην Ευρώπη (Gómez, Costa& Lorente, 2011), όπως βέβαια ισχύει και στην Ελλάδα. Η ερώτηση που προκύπτει είναι ποιο είναι το επόμενο βήμα για τις Ευρωπαϊκές επιχειρήσεις. Φαίνεται ότι η απάντηση σε αυτή την ερώτηση είναι το μοντέλο EFQM το οποίο εφαρμόζεται σε πολλές επιχειρήσεις με συνεχώς αυξανόμενο ρυθμό. Το μοντέλο EFQM για πολλούς ερευνητές και συγγραφείς θεωρείται ταυτόσημο με τη ΔΟΠ όπως επίσης και ένα βήμα πέρα από την πιστοποίηση κατά ISO9000. Το μοντέλο EFQM, όπως και τα μοντέλα του Deming και το MBNQA,

σχεδιάστηκαν βάσει των αρχών της ΔΟΠ αλλά παρέχει ένα καθαρό πλαίσιο, ορολογία και μεθοδολογία τα οποία δεν είναι αρκετά σαφή στη ΔΟΠ και αυτά τα στοιχεία το καθιστούν ιδιαίτερα επιτυχές. Τα στοιχεία του EFQM δημιουργούν ένα σαφές μονοπάτι που πρέπει να ακολουθήσει μία επιχείρηση για να βελτιώσει τα αποτελέσματα της. Πιθανώς, η βασικότερη επίδραση που είχαν τα πρότυπα ISO9000 Αποστολή του European Foundation for Quality Management είναι να υποστηρίξει τη διοίκηση των Ευρωπαϊκών εταιρειών, ώστε να επιταχύνουν τη διαδικασία του να κάνουν την ποιότητα τόσο των προϊόντων όσο και των παρεχόμενων υπηρεσιών παράγοντα αποφασιστικής σημασίας για την επίτευξη ενός παγκόσμιου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Ο European Foundation for Quality Management είναι ο δημιουργός του European Quality Award, το οποίο αναγνωρίζει τις κορυφαίες εταιρείες κάθε χρόνο. Ταυτόχρονα προσπαθεί να ενθαρρύνει και να βοηθήσει όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να συμμετάσχουν τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε Ευρωπαϊκό στην βελτίωση της ποιότητας καθώς επίσης και ενισχύσουν το γενικότερο κλίμα ποιότητας. Ο European Foundation for Quality Management στα πλαίσια αυτής της ενιαίας πολιτικής της ποιότητας ανέπτυξε και εφάρμοσε από το 1990 το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Ποιότητας. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί ένα πρότυπο αυτοαξιολόγησης των Ευρωπαϊκών οργανισμών και επιχειρήσεων. Το Ευρωπαϊκό μοντέλο συνδέει την εξυπηρέτηση του πελάτη με εννέα κριτήρια -προϋποθέσεις, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχημένη οργάνωση της επιχείρησης, καθώς επίσης και για την επίτευξη των επιχειρηματικών αποτελεσμάτων. Θα πρέπει δε να επισημανθεί ότι στα πλαίσια του συγκεκριμένου μοντέλου ιδιαίτερη βαρύτητα έχει ο ανθρώπινος παράγοντας (ΕΕΔΕ, 2010).

Στην Ελλάδα, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. είναι από τους πρώτους οργανισμούς του ευρύτερου δημόσιου τομέα (ΝΔΠΠ) που στοχεύει στη διασφάλιση και αναβάθμιση της ποιότητας στην παροχή της μη τυπικής εκπαίδευσης (αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων), και για αυτό τον σκοπό έχει λάβει Διάκριση Αριστείας, σύμφωνα με το διεθνώς αναγνωρισμένο μοντέλο Αριστείας EFQM.

Όσον αφορά την παροχή της τυπικής εκπαίδευσης εν τούτοις, το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) είναι το εργαλείο στο οποίο μπορεί να στηριχθούν οι διοικούντες αλλά και οι ζώντες χρήστες του Δευτεροβάθμιου εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής μονάδας, για να στηρίξουν την προσπάθειά τους για συνεχή βελτίωση και αυτο-αξιολόγηση. Η δημόσια διοίκηση της Ευρώπης προσπαθεί εδώ και πολλά

χρόνια να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας σε μια εποχή κοινωνικοοικονομικής κρίσης και λιτότητας όπου η αποτελεσματικότητα της δημόσιας πολιτικής και η ποιότητα των δημόσιων υπηρεσιών αποτελούν ζωτικής σημασίας παράγοντες.

Πολυάριθμες προσπάθειες έχουν καταβληθεί προκειμένου να εφαρμοστούν νέες τεχνικές και μέθοδοι με στόχο τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των δημοσίων οργανώσεων.

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Δημόσιας Διοίκησης (European Public Administration Network), ως τόπος συνάντησης των δημοσίων υπαλλήλων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχοντας επίγνωση της έλλειψης αυτού του «συνδεδεμένου κρίκου», κάλεσε τους εμπειρογνώμονες να αναπτύξουν ένα ολιστικό εργαλείο για να υποστηρίξουν τις δημόσιες διοικήσεις στην προσπάθειά τους για συνεχή βελτίωση. Τον Μάιο του 2000, το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) εισήχθη ως το πρώτο μέσο διαχείρισης της ποιότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά για τον δημόσιο τομέα και αναπτύχθηκε από τον ίδιο το δημόσιο τομέα. Πρόκειται για ένα γενικό, απλό, προσιτό και εύχρηστο πρότυπο για όλες τις οργανώσεις του δημόσιου τομέα σε όλη την Ευρώπη το οποίο άπτεται όλων των πτυχών της οργανωσιακής αριστείας.

Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) είναι ένα εργαλείο διοίκησης Ολικής Ποιότητας που αναπτύχθηκε από τον δημόσιο τομέα για το δημόσιο τομέα εμπνευσμένο από το Πρότυπο Αριστείας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Διοίκηση Ποιότητας (European Foundation Quality Management – EFQM).

Βασίζεται στην παραδοχή ότι τα άριστα αποτελέσματα ως προς την οργανωσιακή απόδοση, τους πελάτες/πολίτες και την κοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την ηγεσία που καθοδηγεί τη στρατηγική και το σχεδιασμό, το ανθρώπινο δυναμικό, τις συνεργασίες, τους πόρους και τις διοικητικές διαδικασίες. Το ΚΠΑ αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση της ανάλυσης της οργανωσιακής απόδοσης, προσεγγίζοντάς την από διαφορετικές οπτικές ταυτόχρονα.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ:

4.1 Ιστορική Αναδρομή- Περίοδος Θεσμοθέτησης του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου

Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση έχει αρχίσει σε διεθνείς οργανισμούς (Ο.Ο.Α.Σ.Α., Διεθνής Τράπεζα, Unesco) αλλά και σε μεμονωμένα κράτη (π.χ. Η.Π.Α, Μ.Βρετανία, Γαλλία) πολύ νωρίτερα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από τη δεκαετία του '70. Τα ερωτήματα, τι είναι καλό σχολείο και καλή εκπαίδευση, αν και γενικά αντικατοπτρίζουν τους πρώτους προβληματισμούς σχετικά με την εκπαίδευση, αντικαθίστανται από τα τέλη της δεκαετίας του '90 από διαφορετικούς περισσότερο επίκαιρους προβληματισμούς. Όπως επισημαίνει ο Neave, μελετητής της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, η εκπαίδευση καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο της οικονομικής πολιτικής. Η παιδεία παρουσιάζεται ως το εγχείρημα του μέλλοντος και οι νέοι στόχοι της (παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, ανταγωνιστικότητα και λογοδοσία) δανείζονται την ορολογία από τη σφαίρα του χώρου της οικονομίας. Σε αυτό το πλαίσιο ο λόγος περί αποτελεσματικότητας, ποιότητας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης, που είναι ήδη ισχυρός σε παγκόσμιο επίπεδο περνάει και στην Ευρώπη. Ταυτόχρονα ενισχύεται το ενδιαφέρον και η διεκδίκηση αυξημένου ρόλου παρεμβατικότητας στα εκπαιδευτικά πράγματα από τα κοινοτικά θεσμικά όργανα(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης, και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας). Ως απάντηση στις προκλήσεις αυτές και σύμφωνα με τη θεώρηση του ανθρώπινου δυναμικού ως κύριου πόρου της Ε.Ε, η εκπαίδευση και κυρίως ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, προβάλλεται ως αποφασιστικός μοχλός ανάπτυξης (Φρυδά, Ε., Βλάχος, Δ., & Δαγκλής, Ι. Α. 2010).

Η υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί σταθμό στην εξέλιξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, καθώς σηματοδοτεί την αρχή σειράς δράσεων που στοχεύουν όχι μόνο στην οικονομική αλλά και πολιτική ευρωπαϊκή ολοκλήρωση (Γκοβάρης Χ. & Ρουσάκης Ι., 2008). Στο νέο περιβάλλον που δημιουργεί η Συνθήκη του Μάαστριχτ η σημασία της εκπαίδευσης αναβαθμίζεται, καθώς αναγνωρίζεται πλέον ως επίσημος τομέας άσκησης πολιτικής της Ένωσης-εξακολουθούν να υφίστανται βέβαια και περιορισμοί-, θεμελιώνεται σε νομικές βάσεις και διαμορφώνεται σε εφαρμογή των διατάξεων της Συνθήκης. Αυτές οι αλλαγές στο

χώρο της εκπαίδευσης οδηγούν και στην ίδρυση μιας νέας Γενικής Διεύθυνσης στην Επιτροπή, η οποία έχει την ευθύνη για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Με βάση τα όσα προβλέπονται στην Συνθήκη του Μάαστριχτ, η πολιτική της Ένωσης για την εκπαίδευση μπορεί να συνοψιστεί σε τέσσερις κεντρικούς άξονες δράσης, οι οποίοι διέπουν όλα τα μέσα που χρησιμοποιεί, δηλ. κείμενα πολιτικής και κυρίως χρηματοδοτήσεις (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004):

- Προώθηση και κινητικότητα (φοιτητική-μαθητική) και συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους,
- Σύνδεση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων-αγοράς εργασίας
- Διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας
- Διαφάνεια, συμβατότητα, συγκρισιμότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το 1995 η Επιτροπή δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της γνώσης». Η Λευκή Βίβλος σηματοδοτεί μια νέα αφετηρία για τη διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς «αντιπροσωπεύει την πρώτη συγκροτημένη απόπειρα της Κοινότητας να εντάξει την εκπαίδευση και κατάρτιση στο κέντρο της στρατηγικής της για την επιδίωξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής της Κοινότητας» (Πασιάς, 2006). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ισχυροποιήθηκε περαιτέρω με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997). Η Συνθήκη του Άμστερνταμ προέβη σε μικρές αλλαγές των διατάξεων της Συνθήκης του Μάαστριχτ σχετικά με την εκπαίδευση, η κυριότερη εκ των οποίων αφορούσε στην επέκταση της διαδικασίας συναπόφασης και σε ζητήματα της επαγγελματικής επιμόρφωσης.

Τέλος, σύμφωνα με την αρχή της επικουρικότητας η Ε. Ε. δεν μπορεί να θεσμοθετήσει και να επιβάλλει μια δεσμευτική για τα μέλη της κοινή πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα κράτη μέλη εξακολουθούν να φέρουν την κύρια ευθύνη για την διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Ωστόσο η ΕΕ προωθεί στη βάση της αρχής της επικουρικότητας, την ποιότητα στην εκπαίδευση, στηρίζοντας τις συνεργασίες μεταξύ των μελών της και υποστηρίζοντας συμπληρωματικά δράσεις που το καθένα από αυτά υλοποιεί σε συγκεκριμένους τομείς.

4.2 Περίοδος 2000 έως σήμερα- Στρατηγική Λισαβόνας- Κοινωνία της Γνώσης /Οι Ευρωπαϊκές τάσεις για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Η έκτακτη σύνοδος του Ευρωπαϊκού συμβουλίου της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000 **σηματοδοτεί** τη φάση κατά την οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».

Η έννοια της «Κοινωνίας της Γνώσης» συνιστά ένα βασικό σημείο αναφοράς για την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής καθώς μέσω αυτής περιγράφονται και αναλύονται, τόσο στον δημόσιο πολιτικό όσο και στον επιστημονικό λόγο, οι αλλαγές που έχουν επιφέρει κυρίως οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα βασικά δομικά γνωρίσματα των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και υπογραμμίζεται, ταυτόχρονα, ο ρόλος της γνώσης στην ολοένα και αυξανόμενη σημασία του «τεταρτογενή» τομέα παραγωγής (τομέας παροχής υπηρεσιών). Η γνώση αποτελεί σήμερα τον τέταρτο- μαζί με την εργασία, το κεφάλαιο και τη φύση- σημαντικότερο παράγοντα εξέλιξης των διαδικασιών παραγωγής. Αυτό που μετρά στην «Κοινωνία της Γνώσης» είναι η ικανότητα των υποκειμένων να συμμετέχουν σε διαδικασίες παραγωγής γνώσης στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος σαφώς προσανατολισμένου στη δια βίου μάθηση.

Μια άλλη πρόκληση αφορά την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου μεταξύ των νέων, την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη της δυνατότητας των νέων να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, σύμφωνα με τις διατάξεις της Συνθήκης της Λισαβόνας, όπου προβλέπεται ο στόχος της ΕΕ «να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των νέων στον δημοκρατικό βίο της Ευρώπης». Ο όρος της **κοινωνίας της γνώσης**, αποτελεί μια σχετικά νέα έννοια για την οποία έχουν διατυπωθεί, από επιστήμονες του κλάδου, ποικίλες απόψεις, θετικές ή αρνητικές, τόσο για τους σκοπούς καθιέρωσης και ανάπτυξής της, όσο και για τις επιπτώσεις που αυτή προκαλεί. Κατά τον Delanty (2001),ως κοινωνία της γνώσης μπορεί να χαρακτηριστεί μια κοινωνία η οποία έχει τη δυνατότητα να μεταβάλλει τη φύση και το είδος συγκρότησής της, όποτε αυτό απαιτηθεί εξαιτίας των συνθηκών, πράγμα το οποίο οφείλεται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον που επικρατεί σε παγκόσμιο επίπεδο. Η πραγματοποίηση της αλλαγής στην οργάνωση μιας τέτοιας κοινωνίας, βασίζεται τόσο στην ολική αξιοποίηση των διαθέσιμων νέων τεχνολογιών και

καινοτομιών που έχουν αναπτυχθεί επί σειρά ετών, όσο και στον τεράστιο όγκο δεδομένων και πληροφοριών (Hargreaves, 2003). Ενδιαφέρουσα είναι η θέση του Φερόνα (2013), ο οποίος διατύπωσε την άποψη, στο πλαίσιο έρευνας που διεξήγαγε για την «Κοινωνική διάσταση της Ευρώπης 2020», ότι η κοινωνία της γνώσης δεν συνοδεύεται από περιοριστικά μέτρα τα οποία αφορούν συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα, ούτε έναν προκαθορισμένο γεωγραφικό τόπο. Όλα τα παραπάνω στοιχεία, ισχυροποιούν την άποψη του Μπουζάκη (2005), ότι τα τρία κύρια συστατικά της κοινωνίας της γνώσης τα οποία είναι υπεύθυνα για τη γένεσή της, είναι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, η αλματώδης τεχνολογική εξέλιξη που αναπτύσσεται ακόμα περισσότερο ημέρα με την ημέρα και η συντριπτική αύξηση των δεδομένων τα οποία έχει στην κατοχή του όποιος το επιθυμεί. Σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι να αναφερθούν οι κύριοι άξονες υλοποίησης μιας δομημένης κοινωνίας της γνώσης οι οποίοι είναι οι παρακάτω (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2004):

- Η προώθηση και η προάσπιση της συμμετοχικής διαδικασίας στο εσωτερικό μιας τέτοιου είδους κοινωνίας.
- Το βέλτιστο επίπεδο ταύτισης και αλληλοσυμπλήρωσης των εκάστοτε εκπαιδευτικών πολιτικών που λαμβάνουν χώρα προς την επίτευξη των βασικών σκοπών και στόχων της.
- Η ενδυνάμωση όλων των ειδών και τύπων γνώσης που χρησιμοποιούνται μέχρι και τη χρονική περίοδο της αλλαγής.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί τον καταλύτη για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ταυτόχρονα εκλαμβάνεται ως υποτομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής. Η «Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού» που υιοθετήθηκε για τη διασφάλιση της όσο το δυνατόν μεγαλύτερης σύγκλισης των κρατών-μελών με στόχους της Λισαβόνας προβλέπει τα εξής:

- Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που τίθενται.

- Προσαρμογή των κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές, με τον προσδιορισμό των ειδικών στόχων και την θέσπιση μέτρων που λαμβάνουν υπόψη εθνικές και περιφερειακές ιδιότητες.
- Καθορισμός διαρκώς βελτιούμενων ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών, καθώς και σημείων αναφοράς προσαρμοσμένων στις ανάγκες των κρατών μελών, ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.
- Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους με τη μορφή αλληλοδιδασκτικών διαδικασιών.

Στο Ευρωπαϊκό συμβούλιο του 2001 εγκρίνεται η έκθεση του συμβουλίου Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που αποτελούν το βασικό πυρήνα σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πολιτικών στα κράτη-μέλη. Η έκθεση αποτελείται από τρία μέρη: το πρώτο αφορά τις προκλήσεις που επηρεάζουν το διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον, στο δεύτερο αναφέρονται αναλυτικά οι στόχοι του «Προγράμματος 2010» και στο τρίτο περιγράφεται ο μελλοντικός στόχος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και η συμβολή τους στην προώθηση των επιδιώξεων της Λισαβόνας (European Council, Presidency Conclusions Stockholm, 2001). Το πρόγραμμα Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010 περιλαμβάνει 3 στρατηγικούς στόχους, οι οποίοι αναλύονται σε 14 επιμέρους συναφείς στόχους ως εξής:

- 1.Βελτίωση της ποιότητα και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ.
- 2.Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.
- 3.Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.
- 4.Εξασφάλιση της Πρόσβασης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας για όλους.
- 5.Βέλτιστη χρήση των πόρων.
- 6.Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση δια βίου.
- 7.Ανοικτό περιβάλλον μάθησης.
- 8.Ελκυστικότερη μάθηση.
- 9.Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής.

10. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στην ευρύτερη κοινωνία και στον κόσμο.
11. Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας.
12. Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος.
13. Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.
14. Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών-Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας.

Στην συνέχεια των αποφάσεων του ευρωπαϊκού συμβουλίου της Στοκχόλμης και ως προϊόν συνεργασίας των αρμοδίων Υπουργών Παιδείας και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2002) κατατίθεται στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης για την εφαρμογή των συμπεφωνημένων στρατηγικών στόχων και των επιμέρους δεικτών. Σε αυτό παρουσιάζονται κεντρικά ζητήματα για κάθε επιμέρους στόχο και προσδιορίζεται η οργάνωση των επακόλουθων ενεργειών (π.χ. η περίοδος έναρξης, οι ενδεικτικές τιμές για τη μέτρηση της προόδου, καθώς και θέματα σχετικά με την ανταλλαγή εμπειριών και ορθών πρακτικών και την αξιολόγηση από ομότιμους κατά περίπτωση). Οι στρατηγικοί στόχοι και τα κεντρικά ζητήματα που αναφέρονται πιο πριν συμπληρώνονται από τους δείκτες μέτρησης για κάθε στρατηγικό στόχο και επιμέρους στόχο. Παράλληλα η ευρωπαϊκή ένωση οργανώνει ομάδες εργασίας για τη μελέτη των συγκεκριμένων στόχων και συγκροτεί ομάδες εμπειρογνομόνων για την ανάπτυξη κριτηρίων και δεικτών μέτρησης της προόδου των κρατών-μελών σε σχέση με τους επιμέρους στόχους.

4.3 Πολιτικές και Πρακτικές της ΕΕ για το ανθρώπινο δυναμικό Εκπαίδευσης- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας

Η δυνατότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης να παρέμβει στην οργάνωση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων οροθετείται από το άρθρο 126 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Συνθήκη του Μάαστριχτ, 1992). Με βάση λοιπόν την κοινοτική έννομη τάξη, η Ένωση μπορεί να προωθήσει την συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τις ανταλλαγές πληροφοριών και εμπειριών για ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος για τα εκπαιδευτικά ζητήματα Κρατών Μελών (Χ. Γκόβαρης-Ι. Ρουσσάκης, 2008).

Αρχικά οι ποσοτικοί δείκτες, που προτάθηκαν για να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση και την παρακολούθηση της προόδου που συντελεί στην επίτευξη των στόχων που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό, ήταν οι παρακάτω:

- Έλλειψη/Πλεόνασμα προσοντούχων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στην αγορά εργασίας.
- Εξέλιξη του αριθμού των αιτούντων για προγράμματα επιμόρφωσης
- Ποσοστό εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που ακολουθούν συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση.

Η Επιτροπή Εργασίας που συνέταξε την Έκθεση συγκροτήθηκε από εμπειρογνώμονες, διορισμένους από τους Υπουργούς Παιδείας των 26 χωρών (15 κρατών - μελών και 11 υποψηφίων) της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με στόχο να καταλήξει σε ένα σχετικά περιορισμένο αριθμό δεικτών ή συγκριτικών σημείων για τα σχολικά πρότυπα και την αξιολόγηση των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο.

Στη συνέχεια της Συνόδου της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000) υποβάλλει έκθεση η οποία παρουσιάζει 16 δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, οι οποίοι αντιστοιχούν σε τέσσερις γενικότερες κατηγορίες:

Σύμφωνα με την Έκθεση, αυτοί οι δείκτες διαμορφώνουν μια εικόνα της ποιότητας των ευρωπαϊκών σχολείων. Στον πίνακα 1 βλέπουμε ότι **στην πρώτη κατηγορία** αναφέρονται επτά δείκτες επιδόσεων που αφορούν τα μαθηματικά, τις αναγνωστικές ικανότητες, τις θετικές επιστήμες κ.λπ., **στη δεύτερη κατηγορία** το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου, την ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, **στην τρίτη κατηγορία** την αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης και τη συμμετοχή των γονέων **και στην τέταρτη κατηγορία** την εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή, τον αριθμό μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή κλπ.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΔΕΙΚΤΗΣ
Επιδόσεις	1. Μαθηματικά 2. Αναγνωστικές Ικανότητες 3. Θετικές Επιστήμες 4. Τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών
Επιτυχία και μετάβαση	5. Ξένες γλώσσες 6. Ικανότητα του μανθάνειν
Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης	7. Αγωγή του πολίτη 8. Εγκατάλειψη του σχολείου
Πόροι και δομές	9. Ολοκλήρωση του Β' κύκλου της Β/θμιας εκπαίδευσης 10. Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης 12. Συμμετοχή των γονέων 13. Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών 14. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση 15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή 16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Πίνακας 1. 16 δείκτες ποιότητας

Πολλοί από τους παραπάνω δείκτες διατηρήθηκαν και συμπληρώθηκαν στις επόμενες αναφορές της Ομάδας Εργασίας για τη βελτίωση της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών, και έτσι στην έκθεση προόδου του 2004, η Ομάδα Εργασίας προσέθεσε **τέσσερις ακόμα δείκτες** που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν για τη μέτρηση και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Οι δείκτες αυτοί είναι:

Επίπεδο ικανοποίησης από τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης/εξέλιξης.

Ποσοστό εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών που συμμετέχουν στην συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη.

Αριθμός εκπαιδευτικών με διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικών προσόντων.

Επίπεδα επενδύσεων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.

Αναλόγως, η «Ομάδα Εργασίας για την βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών», που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», κατέγραψαν τις νέες συστάσεις τους με κείμενο που δημοσιοποιήθηκε το 2005 με τίτλο «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα προσόντα και τις Ικανότητες των Εκπαιδευτικών». Στο κείμενο αυτό καταγράφονται **τέσσερις** αρχές οι οποίες χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά επαγγέλματα στην Ευρώπη:

Είναι επαγγέλματα υψηλών προσόντων και απαιτούν εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου τους.

Είναι επαγγέλματα δια βίου μάθησης και απαιτούν συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ώστε να είναι σε θέση να εντάσσουν την καινοτομία στην εργασία τους.

Είναι επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από κινητικότητα τόσο στην αρχική όσο και στην συνεχή κατάρτισης τους.

Είναι επαγγέλματα που βασίζονται στην σύμπραξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των παρόχων κατάρτισης, των τοπικών φορέων και των συναφών ομάδων συμφερόντων.

Οι τέσσερις προαναφερθείσες αρχές επηρεάζουν τις πολιτικές και τις πρακτικές επιμόρφωσης/επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών, αξιολόγησης και πιστοποίησης στα κράτη μέλη. Μια εξ 'αυτών των πολιτικών, εξασφαλίζει και προωθεί την συμμετοχή των θεσμικών φορέων της εκπαίδευσης αλλά και μεμονωμένων εκπαιδευτικών στελεχών, στις «οριζόντιες δραστηριότητες» που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως είναι τα Ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (**Erasmus Plus KA2**). Η κινητικότητα και οι ανταλλαγές των στελεχών που μετέχουν στα προγράμματα αυτά, σταδιακά δημιουργεί μια κρίσιμη μάζα επαγγελματιών με διεθνείς εμπειρίες και γνώση των διεθνών πρακτικών.

4.4 Η προσέγγιση της ΕΕ-Αναφορά σε προγράμματα κινητικότητας-Erasmus+

Το πρόγραμμα Erasmus+ αξιοποιεί τα επιτεύγματα 25 και πλέον ετών ευρωπαϊκών προγραμμάτων στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας, που καλύπτουν τόσο την ενδοευρωπαϊκή όσο και τη διεθνή διάσταση της συνεργασίας. Το

πρόγραμμα Erasmus+ είναι το προϊόν της συνένωσης των ακόλουθων ευρωπαϊκών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν από την Επιτροπή κατά την περίοδο 2007-2013:

πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης

πρόγραμμα «Νεολαία σε Δράση»

πρόγραμμα Erasmus Mundus

πρόγραμμα Tempus

πρόγραμμα Alfa

πρόγραμμα Edulink

προγράμματα συνεργασίας με βιομηχανικές χώρες στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης

Μέσω των εν λόγω προγραμμάτων έχουν υποστηριχθεί δράσεις στους τομείς της ανώτατης εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένης της διεθνούς διάστασής της), της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, της σχολικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και νέων (συμπεριλαμβανομένης της διεθνούς διάστασής της).

Στόχος του Erasmus+ είναι να προχωρήσει ακόμη περισσότερο από τα προγράμματα αυτά, προωθώντας τις συνέργειες και τη γόνιμη αλληλεπίδραση στα διάφορα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας, αίροντας τα τεχνητά εμπόδια μεταξύ των διαφόρων δράσεων και των διαφόρων μορφών σχεδίων, προάγοντας νέες ιδέες, προσελκύνοντας νέους φορείς από τον κόσμο της εργασίας και την κοινωνία των πολιτών, και ενθαρρύνοντας νέες μορφές συνεργασίας.

Συνεπώς, έχει καίρια σημασία να συνδεθεί το νέο πρόγραμμα με μια ισχυρή ονομασία που θα χαίρει ευρείας αναγνώρισης. Για τον λόγο αυτόν, όλες οι δράσεις και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν στήριξη στο πλαίσιο του προγράμματος θα πρέπει να κοινοποιούνται κατά πρώτο και κύριο λόγο με χρήση της ονομασίας «Erasmus+».

Ωστόσο, προκειμένου να βοηθηθούν οι συμμετέχοντες και οι δικαιούχοι παλαιότερων προγραμμάτων να «πλοηγηθούν» στο Erasmus+, για σκοπούς επικοινωνίας και διάδοσης, μπορούν να χρησιμοποιούνται και οι ακόλουθες ονομασίες για τις δράσεις που στοχεύουν σε έναν συγκεκριμένο τομέα, επιπλέον της κοινής ονομασίας «Erasmus+, ως εξής:

- «Erasmus+: Comenius», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης·

- Erasmus+: Erasmus», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης και απευθύνονται στις Χώρες του Προγράμματος·
- «Erasmus+: Erasmus Mundus», για τα κοινά προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών Erasmus Mundus·
- «Erasmus+: Leonardo da Vinci», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης·
- «Erasmus+: Grundtvig», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων·
- «Erasmus+: Νεολαία σε δράση», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης των νέων·
- «Erasmus+: Jean Monnet», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα των ευρωπαϊκών σπουδών·
- «Erasmus+: Αθλητισμός», για τις δραστηριότητες του προγράμματος που αφορούν αποκλειστικά τον τομέα του αθλητισμού.

Το Erasmus+ είναι το πρόγραμμα της ΕΕ που αφορά τους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού για την περίοδο 2014-2020¹. Η εκπαίδευση, η κατάρτιση, η νεολαία και ο αθλητισμός μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, των κύριων προκλήσεων, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί η Ευρώπη ως το τέλος της δεκαετίας, καθώς και να υποστηρίξουν την εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Πολιτικής Ατζέντας για την ανάπτυξη, την απασχόληση, την ισότητα και την κοινωνική ένταξη.

Η καταπολέμηση των υψηλών επιπέδων ανεργίας –ιδίως των νέων– αποτελεί ένα από τα πιο επιτακτικά καθήκοντα των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων. Πάρα πολλοί νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο πρόωρα, αντιμετωπίζοντας υψηλό κίνδυνο ανεργίας και κοινωνικής περιθωριοποίησης. Ο ίδιος κίνδυνος απειλεί πολλούς ενήλικες με χαμηλό επίπεδο δεξιοτήτων. Οι τεχνολογίες αλλάζουν τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας, και είναι αναγκαίο να διασφαλιστεί η βέλτιστη χρήση τους. Οι επιχειρήσεις της ΕΕ πρέπει να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικές μέσω του ταλέντου και της καινοτομίας.

Η Ευρώπη χρειάζεται πιο συνεκτικές και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίες που επιτρέπουν στους πολίτες τους να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή. Η εκπαίδευση, η κατάρτιση, η εργασία στον τομέα της νεολαίας και ο αθλητισμός αποτελούν κλειδί για την προώθηση των κοινών ευρωπαϊκών αξιών και της κοινωνικής ένταξης, για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης και της αίσθησης των πολιτών ότι ανήκουν σε μία κοινότητα, καθώς και για την πρόληψη της βίαιης ριζοσπαστικοποίησης. Το πρόγραμμα Erasmus+ είναι ένα σημαντικό μέσο για την προώθηση της ένταξης των ατόμων που προέρχονται από μειονεκτικές κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των νεοαφικνούμενων μεταναστών.

Η καλή και αποδοτική λειτουργία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και των πολιτικών για τη νεολαία παρέχουν στα άτομα τις δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας και η οικονομία, επιτρέποντάς τους ταυτόχρονα να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία και να επιτύχουν προσωπική ολοκλήρωση. Οι μεταρρυθμίσεις στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας μπορούν να συντελέσουν στην εκπλήρωση αυτών των στόχων, έχοντας ως βάση ένα κοινό όραμα των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής και των ενδιαφερόμενων μερών, αξιόπιστα στοιχεία και συνεργασία σε διάφορους τομείς και επίπεδα.

Το πρόγραμμα Erasmus+ έχει σχεδιαστεί με σκοπό να στηρίζει τις προσπάθειες των Χωρών του Προγράμματος για τη διά βίου αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ταλέντου και των κοινωνικών εφοδίων της Ευρώπης μέσω της ενοποίησης της παρεχόμενης στήριξης προς την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση σε ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της ενασχόλησης με τη νεολαία. Το πρόγραμμα ενισχύει επίσης τις δυνατότητες συνεργασίας και κινητικότητας με τις Χώρες Εταίρους, ιδίως στους τομείς της ανώτατης εκπαίδευσης και της νεολαίας.

Το πρόγραμμα υποστηρίζει δράσεις, συνεργασίες και εργαλεία που συνάδουν με τους στόχους της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και των εμβληματικών πρωτοβουλιών της, όπως οι πρωτοβουλίες «Νεολαία σε κίνηση» και «Ατζέντα για νέες δεξιότητες και θέσεις εργασίας». Το πρόγραμμα συμβάλλει επίσης, στην επίτευξη των στόχων του στρατηγικού πλαισίου για την Ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, και της στρατηγικής της ΕΕ για τη νεολαία, μέσω των Ανοικτών Μεθόδων Συντονισμού.

Δράσεις και στόχοι που αφορούν τη μαθησιακή κινητικότητα:

Οι δράσεις του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ που αφορούν τον πρώτο πυλώνα, τη μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων (εκπαιδευόμενων και προσωπικού), είναι οι: Η κινητικότητα των ατόμων, είτε αυτά ανήκουν στην ομάδα των εκπαιδευόμενων (learners), είτε στην ομάδα του προσωπικού (staff) η οποία αφορά τη μετάβαση και διαβίωσή τους σε κράτη που είναι συμβαλλόμενα με το πρόγραμμα, με σκοπό την εκπαίδευσή τους σε δράσεις του προγράμματος.

Η κινητικότητα των νέων ατόμων, σε χώρες μετάβασης οι οποίες είναι εμπλεκόμενες με το εν λόγω πρόγραμμα, για μαθησιακούς σκοπούς, όλων των τύπων. Μέσω των παραπάνω δράσεων, προωθείται η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων – ικανοτήτων, κυρίως, στην ηλικιακή ομάδα των νέων έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί το συνολικό επίπεδο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αυτών.

Αυτή η επένδυση σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες θα ωφελήσει άτομα, ιδρύματα, οργανισμούς και την κοινωνία στο σύνολό της, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη και διασφαλίζοντας δικαιοσύνη, ευημερία και κοινωνική ένταξη στην Ευρώπη και πέραν αυτής.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης/ Μέθοδος της Έρευνας: Ερευνητικά Ερωτήματα

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, απαιτείται συγκέντρωση και περιγραφή όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων που σχετίζονται με τη φύση και την ουσία του υπό διερεύνηση φαινομένου, ούτως ώστε να καταστεί δυνατός ο εντοπισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν, κρίνεται ότι πρέπει να γίνει επισκόπηση (survey), ώστε να διερευνηθεί ένα ευρύ πεδίο ζητημάτων και να εξεταστούν χαρακτηριστικά προϊόντα γενικευσιμότητας. Η συγκεκριμένη έρευνα θα είναι έρευνα επισκόπησης-περιγραφική έρευνα γιατί στόχος της είναι να μελετήσει τη γνώση και στάση των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα . Η έρευνα επισκόπησης αποτελεί μιας ευρέως διαδεδομένη μέθοδο συλλογής πληροφοριών, η οποία χρησιμοποιείται για την περιγραφή, σύγκριση και επεξήγηση της γνώσης, των αξιών, των προτιμήσεων και συμπεριφοράς σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Επομένως φαίνεται να συνάδει με την ανάγκη για συγκέντρωση στοιχείων γύρω από τις γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη . Επίσης η επισκόπηση παρέχει τη δυνατότητα για εξαγωγή περιγραφικών, συμπερασματικών και επεξηγηματικών αποτελεσμάτων, ενώ μπορεί να

επεξεργαστεί μεταβλητές, ώστε να συγκεντρώσει τυποποιημένα δεδομένα και να εξακριβώσει συσχετισμούς, πράγμα που θα ήταν χρήσιμο στη συγκεκριμένη έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης περιγραφικής έρευνας, θεωρείται η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς εναρμονίζεται με τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας. Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008), η ποσοτική μεθοδολογία εξυπηρετεί: «...την περιγραφή της φύσης των υπαρχουσών συνθηκών και τον εντοπισμό σταθερών, με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι συνθήκες και να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα » .

Στόχος, άλλωστε είναι η συλλογή πληροφοριών, που μπορούν να μετρηθούν ποσοτικά (Παπαναστασίου, 2016). Για τη συλλογή των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί το δομημένο ερωτηματολόγιο , που περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου με τη βοήθεια της κλίμακας Likert και θα μοιραστεί σε εκπαιδευτικούς

Η μέθοδος του ερωτηματολογίου θεωρείται ως η καταλληλότερη επειδή επιτρέπει τη διανομή και ανάκτηση των πληροφοριών, σε σύντομο χρονικό διάστημα. Είναι επίσης ευκολότερο για τον ερωτώμενο να απαντήσει, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς , καθότι παρέχει τη δυνατότητα να ερωτηθεί ταυτόχρονα μεγάλη μάζα ατόμων και να απαντήσει στον ίδιο αριθμό ερωτήσεων.

Αναφορικά με τα συνήθη προβλήματα του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού οργάνου, που αναφέρονται στη σωστή κατανόηση των ερωτήσεων, την αξιοπιστία των απαντήσεων και την τάση των ερωτώμενων να δίνουν απαντήσεις δεοντολογικού περιεχομένου, πιστεύουμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορούν να μετριασθούν, επειδή απευθυνόμαστε σε ένα μορφωτικά ανεπτυγμένο και ομοιογενή πληθυσμό (Javeau, 1996).

5.2 Δειγματοληψία – Συμμετέχοντες

Μια μη πιθανοτική τεχνική δειγματοληψίας, η *χιονοστιβάδα*, εξυπηρετεί τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας γιατί η πρόσβαση σε αρκετούς εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας τα τελευταία 5 χρόνια είναι δύσκολη για τη συλλογή δεδομένων μιας και υπάρχουν και αρκετοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που μπορεί να βρίσκονται στη συγκεκριμένη θέση για μόνο μία χρονιά και δεδομένου ότι σε κάθε σχολείο μπορεί να μην υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που να εξυπηρετούν τις προϋποθέσεις για συμμετοχή στη συγκεκριμένη έρευνα. Η συλλογή

πολλών δεδομένων είναι χρήσιμη για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αρχικά θα πρέπει να επιλεγεί ένα δείγμα που θα αποτελέσει τους βασικούς πληροφοριοδότες.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα Erasmus plus τα τελευταία πέντε χρόνια στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Κρήτη και συγκεκριμένα στον αστικό ιστό του νομού Ηρακλείου. Τα σχολεία θα είναι Δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια. Επειδή ο πληθυσμός είναι αρκετός και διασκορπισμένος και η επιλογή ενός απλού τυχαίου δείγματος εμπεριέχει προβλήματα διαχείρισης, θα χρησιμοποιηθεί ως μέθοδος δειγματοληψίας για το αρχικό και το βασικό δείγμα η στρωματοποιημένη δειγματοληψία, η οποία χρησιμοποιείται συχνά σε εκπαιδευτικές έρευνες (Mitchell & Jolley, 2007). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει επιλογή δείγματος με τυχαίο και αναλογικό τρόπο από όλα τα στρώματα του πληθυσμού υπό μελέτη, ώστε να μην υποαντιπροσωπεύεται κάποια κατηγορία πληθυσμού (Cohen et al., 2008).

Δεν θεωρείται αναγκαίο να γίνει στρωματοποίηση σύμφωνα με την περιοχή στην οποία βρίσκονται τα σχολεία, δηλαδή αν είναι αστική περιοχή ή ύπαιθρος, ούτε και την επαρχία, αφού οι συχνές μετακινήσεις και μεταθέσεις των εκπαιδευτικών Δευ/θμιας εκπαίδευσης συνεπάγονται στελέχωση των σχολείων από διάφορες επαρχίες, καθώς και συνεχή ανανέωση του προσωπικού. Με βάση αυτά τα κριτήρια αφού πρώτα ληφθεί άδεια από τη Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και από τους διευθυντές/συλλόγους διδασκόντων των σχολικών μονάδων, θα επιλεγθούν τυχαία με κλήρωση και αναλογικά τα σχολεία από κάθε νομό που θα συμπεριληφθούν στο δείγμα.

Βέβαια για να γίνουν γενικεύσεις πρέπει το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό, δηλαδή να έχει τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται. Έτσι θα πρέπει η αναλογία φύλου και ειδικότητας των εκπαιδευτικών να είναι περίπου ίδια με την αναλογία των χαρακτηριστικών αυτών στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι το δείγμα θα είναι τυχαίο και εν δυνάμει αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού μπορούν να γίνουν γενικεύσεις.

Σε κάθε σχολείο θα δοθεί ο αντίστοιχος αριθμός ερωτηματολογίων και αυτοί που θα συμφωνήσουν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθούν ως πληροφοριοδότες για να εντοπίσουν και να δώσουν το ερωτηματολόγιο και σε άλλους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας τα τελευταία 5 συναπτά έτη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο αρχικό δείγμα, θα δοθούν οδηγίες συμπλήρωσης και προφορικά αλλά και μέσω μιας συνοδευτικής

επιστολής στο ερωτηματολόγιο και έπειτα μέσω του email που θα τους έχει δοθεί στο ερωτηματολόγιο θα ενημερώσουν από το email του σχολείου όταν θα έχουν ολοκληρώσει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οι ίδιοι αλλά και το υπόλοιπο δείγμα που θα εντοπίσουν. Όταν σταλθεί το email ότι η συμπλήρωση είναι έτοιμη θα γίνει η συλλογή από τα αρχικά σχολεία που είχε δοθεί το ερωτηματολόγιο. Αναμένεται ότι το τελικό δείγμα θα είναι **60 άτομα περίπου**.

Οι συμμετέχοντες που θα εργάζονται σε δημόσια σχολεία δ/θμιας, αναμένεται να είναι διαφορετικών ακαδημαϊκών προσόντων , με διαφορετική διδακτική εμπειρία, οι ηλικίες τους θα κυμαίνονται από 25 έως 55, και θα είναι και άντρες και γυναίκες με παρόμοια ποσοστά.

5.3 Μέσα συλλογής δεδομένων/ Δομή ερωτηματολογίου

Για να διερευνηθούν οι γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την ΔΟΠ στην εκπαίδευση , των προτύπων της κοινής Ευρωπαϊκής πολιτικής και την διασφάλιση των 2 τελευταίων μέσω της συμμετοχής μαθητών και εκπαιδευτών στα προγράμματα Erasmus plus, και να δημιουργηθούν θεματικοί άξονες για περαιτέρω διερεύνηση, διασφαλίζοντας παράλληλα την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, πρέπει να συλλεχθεί όγκος δεδομένων (Creswell, 2011). Έτσι κρίνεται σκόπιμο να δοθεί ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί ένα εύχρηστο, εύληπτο, και σχετικά εύκολο στην ανάλυση εργαλείο, με το οποίο μπορούν να συγκεντρωθούν πολλά δεδομένα γρήγορα, ενώ αποτελεί σύνηθες εργαλείο για τις έρευνες επισκόπησης (Robinson, 2007 · Cohen et al., 2008). Βέβαια το ερωτηματολόγιο πρέπει να μπορεί να συμπληρωθεί εύκολα και γρήγορα από τους συμμετέχοντες και να ελαχιστοποιεί τα πιθανά σφάλματα, καθώς και να είναι αξιόπιστο έγκυρο και απλό ώστε να βοηθά στην ακρίβεια κατά τη συλλογή των πληροφοριών και να έχει υψηλό δείκτη ανταποκρισιμότητας. Έτσι το ερωτηματολόγιο θα είναι δομημένο. Αν και οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου βοηθάνε στη συλλογή περισσότερων πληροφοριών, προτιμηθήκαν τελικά οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τη βοήθεια της κλίμακας Likert, οι οποίες είναι πιο εύκολο να απαντηθούν, να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν, ενώ ταυτόχρονα σχετίζονται με υψηλότερο δείκτη ανταποκρισιμότητας (Javeau, 2000).

Σύμφωνα με το Creswell (2011), το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί από τον ερευνητή μπορεί είτε να δομηθεί από τον ίδιο είτε να εντοπίσει ένα έτοιμο ερωτηματολόγιο, το οποίο θα χρησιμοποιήσει όπως είναι ή θα το τροποποιήσει ο

ερευνητής αν χρειάζεται. Δεδομένου ότι ο σκοπός της παρούσας έρευνας δεν ήταν η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου, προτιμήθηκε η δεύτερη επιλογή, δηλαδή ο εντοπισμός ενός ερωτηματολογίου που είχε δοθεί πρόσφατα σε εκπαιδευτικούς και ήταν έγκυρο και αξιόπιστο. Έγινε αναζήτηση σε δημοσιευμένα άρθρα και βιβλία, ώστε να επιλεγεί το καταλληλότερο ερωτηματολόγιο και τελικά αποφασίστηκε να γίνει συνδυασμός από τα ερωτηματολόγια των Sousa et al (2016) , τα οποία είχαν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας και ήταν διαθέσιμα στους ερευνητές που ήθελαν να τα χρησιμοποιήσουν. Κάποιες από τις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν τροποποιήθηκαν, κάποιες άλλες προστέθηκαν ή αφαιρέθηκαν, ώστε να αντικατοπτρίζουν τα ερευνητικά ερωτήματα και να συνάδουν με τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις κλειστού και προκατασκευασμένου τύπου που συνοδεύονται, δηλαδή, από εναλλακτικές προκαθορισμένες απαντήσεις από τις οποίες ο ερωτώμενος επιλέγει μία εξ αυτών (κλίμακα Likert). Απόρροια αυτής της μορφής ερωτήσεων είναι ο ερωτώμενος να οργανώνει τη σκέψη του στο πλαίσιο του σχήματος που του επιβάλλεται και να έχει συγκεκριμένο φάσμα έτοιμων εναλλακτικών απαντήσεων.

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αναπτύχθηκε μια σειρά στοιχείων σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία. Το τελικό ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο παράρτημα. Η ανάλυση συσχέτισης των ανεξάρτητων με την εξαρτημένη μεταβλητή στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης r με τη χρήση του προγράμματος Microsoft Excel και συγκεκριμένα με το εργαλείο XLSTAT. Οι πίτες των αποτελεσμάτων βρίσκονται επίσης στο παράρτημα.

Η καταλληλότητα του ερωτηματολογίου για το συγκεκριμένο πληθυσμό και η ευκρίνεια των ερωτήσεων θα ελεγχθεί και το ερωτηματολόγιο θα περάσει μια διαδικασία επανεξέτασης που θα αφορά την επάρκεια των αντικειμένων σε κάθε κατηγορία. Αυτή η πειραματική έκδοση στη συνέχεια θα χορηγηθεί σε μια πιλοτική ομάδα για να αξιολογήσει την κατανόηση του στοιχείου και την επάρκεια στην ομάδα στόχο. Ορισμένα στοιχεία θα επαναδιατυπωθούν σε μια τελική έκδοση.

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας λοιπόν, στον οποίο απευθυνθήκαμε ήταν εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων (Γυμνασίου και Λυκείου) του αστικού ιστού του Νομού Ηρακλείου , καθώς και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η αρχική έκδοση του ερωτηματολογίου αποτελείται από 3 μέρη (βλ. παράρτημα).

Στο πρώτο τμήμα και σε σύνολο δεκαοκτώ (18) ερωτήσεων, συνδυαστικά ζητούνται πληροφορίες για δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (π.χ. επίπεδο μόρφωσης και διδακτική εμπειρία, είδος σχολείου, ειδικότητα εκπαιδευτικού), διερευνάται η προσωπική γνώση του έκαστου εκπαιδευτικού για την ύπαρξη Συστημάτων Διαχείρισης Ποιότητας (π.χ. ISO 9001, Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας, EFQM) και κυρίως του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ερωτήσεις που αφορούν στους Συντελεστές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας-Ηγεσία, στον Στρατηγικό Σχεδιασμό Ποιότητας στη Διοίκηση Προσωπικού στον Προσανατολισμό στο Μαθητή/Γονέα, στη Διαχείριση Διαδικασιών, στην Συνεχή Βελτίωση, στις Πληροφορίες και την Ανάλυση, στις Γνώσεις και την Επιμόρφωση προσωπικού- με κάθε ζεύγος από αυτές τις ερωτήσεις να αφορά και σε ένα (1) Συντελεστή Ποιότητας. Στο πλαίσιο αυτών των ερωτήσεων ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τα αποτελέσματα που έχει στο σχολείο διεύθυνσης τους η εφαρμογή –ή μη- της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας που αναλύθηκε στο Β' Μέρος της παρούσης εργασίας.

Το 2^ο τμήμα (Β' Μέρος) αποτελείται από 6 ερωτήσεις και αφορά την γνώση των εκπαιδευτικών για τις πολιτικές και πρακτικές της ΕΕ για το ανθρώπινο δυναμικό Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτών των ερωτήσεων ζητείται από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων να αποτυπώσουν το βαθμό στον οποίο προάγεται στο σχολείο διεύθυνσής τους η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η προετοιμασία των μαθητών έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες στην Κοινωνία της γνώσης του 21^{ου} αι., μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Κινητικότητας.

Το 3^ο τμήμα (Γ' Μέρος) αφορά στα Αποτελέσματα Συσχετισμού Ποιότητας και Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων και αποτελείται από είκοσι έξι (26) ερωτήσεις, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε έξι (6) υπό-ομάδες: Αποκτηθείσες Δεξιότητες Μαθητών, Ικανοποίηση Μαθητών/Γονέων, Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών, Κοινωνικές Επιπτώσεις, Απόδοση Ποιότητας, Λειτουργική Απόδοση, Απόδοση στην Κοινωνία, επιδιώξεις του Erasmus plus και η γνώμη τους για τα πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα της πραγματοποίησης ενός προγράμματος συνδυαστικά με την διασφάλιση προώθηση ποιότητας μέσα στην σχολική μονάδα.

Συνολικά, συμπληρώθηκαν σαράντα δυο (42) ερωτηματολόγια. Η διαδικασία αποστολής, συμπλήρωσης και επιστροφής των ερωτηματολογίων τοποθετείται από τον Μάιο του 2019 μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2020. Η αποστολή εκάστου ερωτηματολογίου έγινε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ενώ μεσολάβησαν και συναντήσεις με αποσπασμένους στο Υπουργείο παιδείας, εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων, που έχουν επίσης πραγματοποιήσει Προγράμματα Κινητικότητας Erasmus plus.

5.4 Αποτελέσματα Έρευνας

Κατόπιν επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, τα αποτελέσματα που προέκυψαν, παρουσιάζονται στην συνέχεια, ανά ομάδα ερωτήσεων.

Στην πρώτη κατηγορία ερωτήσεων η οποία αφορά τους συντελεστές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και την Ηγεσία της σχολικής τους μονάδας, τα στοιχεία αποκαλύπτουν ότι το στυλ ηγεσίας το οποίο συναντάται περισσότερο στα δημόσια γυμνάσια/λύκεια του αστικού ιστού του Ν. Ηρακλείου, είναι πρωτίστως η Μετασχηματιστική ηγεσία και δευτερευόντως η Διεκπεραιωτική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, τα γραφήματα Π-2, Π-3, Π-6 και Π-7 δείχνουν ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων (σε ποσοστά 44%, 35%, 32%, 38% αντίστοιχα) συμφωνούν στο ότι η διεύθυνση του σχολείου συμμετέχει ενεργά σε διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας και μεταδίδει τη δέσμευσή της στην ποιότητα στους εκπαιδευτικούς μέσω παροχής κινήτρων για επίτευξη αποτελεσμάτων και τη θέσπιση-επίτευξη στόχων ποιότητας, ενώ μια απόκλιση από αυτή την γενικευμένη πεποίθηση καταδεικνύει το γράφημα Π-5 (35%), όσον αφορά την κοινοποίηση εκ μέρους της ηγεσίας, των στόχων ποιότητας στους εκπαιδευτικούς. Η τελευταία μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, υπηρετούν σε μεγάλες σχολικές μονάδες του αστικού ιστού, όπου η ανατροφοδότηση από την πλευρά της ηγεσίας συχνά παραλείπεται λόγω έλλειψης χρόνου.

Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων συμφωνούν στο ότι λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των «πελατών» του σχολείου ως παρόχου εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη θεωρία της συστημικής προσέγγισης της ΔΟΠ. Τα γραφήματα λοιπόν Π-4, Π-8 και Π-9 (45%, 32%, 29% αντίστοιχα), δείχνουν ότι καταγράφονται, αναλύονται και

προσμετρώνται οι ανάγκες, οι απαιτήσεις, οι επιθυμίες και οι προτεραιότητες των μαθητών/γονέων.

Τέλος, τα γραφήματα Π-14 και Π-15 φέρνουν στην επιφάνεια τη θετική επιβεβαίωση της ύπαρξης ενός άλλου πολύ σημαντικού παράγοντα της ΔΟΠ, αυτού της εξωστρέφειας. Οι ερωτηθέντες σε ποσοστά 30% και 28% αντίστοιχα, πιστεύουν ότι η διοίκηση του σχολείου τους συγκρίνει τα αποτελέσματα του έργου της με αυτά των καλών πρακτικών άλλων σχολείων, έτσι ώστε να προωθήσει την ποιότητα σε όλες τις πτυχές της μέσα στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, το Γράφημα Π-17 δείχνει ότι σε μεγάλο ποσοστό (38%), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως συντελεστών εκπαίδευσης προωθείται από τη διοίκηση των σχολικών μονάδων τους αλλά με σκοπό μόνο την επιμόρφωση πάνω στο γνωστικό τους αντικείμενο και όχι την επιμόρφωσή τους πάνω σε ζητήματα διαχείρισης ποιότητας όπως αποδεικνύεται από το ποσοστό του 32% που απάντησε το «Λίγο» στην αντίστοιχη ερώτηση του Γραφήματος Π-18.

Στη δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων, στην οποία εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο προάγεται στο σχολείο διεύθυνσής τους η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η προετοιμασία των μαθητών έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες στην Κοινωνία της γνώσης του 21^{ου} αι., μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Κινητικότητας, τα στοιχεία αποκαλύπτουν, τη -ζωτικής σημασίας- ύπαρξη των τελευταίων για την προώθηση της ΔΟΠ.

Όπως καταδεικνύεται από το Γράφημα Π-1 η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων (45%) πιστεύει ότι η συμμετοχή σε Προγράμματα κινητικότητας συμβάλλει και ενισχύει την προώθηση της Ποιότητας μέσα στη σχολική μονάδα σε επίπεδο προμηθευτών (Διεύθυνση-Καθηγητές) αλλά και σε επίπεδο Πελατών (Μαθητές-Γονείς-Κοινωνία). Στη συνέχεια το Γράφημα Π-2 δείχνει ότι η σημαντική πλειοψηφία του 45% των ερωτηθέντων πιστεύει πάρα πολύ, ότι η συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus+ προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές ως πολίτες του μέλλοντος στην Κοινωνία της Γνώσης του 21^{ου} αι..

Κομβικό σημείο στην έρευνα μας δε, θεωρείται η απάντηση στο ερώτημα «Πιστεύετε ότι υπάρχει σύγκλιση στη λειτουργία απόδοσης μιας σχολικής μονάδας μέσω υιοθέτησης προγραμμάτων Erasmus+ και στις απαιτήσεις της κοινωνίας όπως υπαγορεύονται από ΕΕ και διεθνείς εξελίξεις;» (Γράφημα Π-3), όπου οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 43% απάντησαν «Πάρα Πολύ» και σε ποσοστό 40% «Πολύ», αποδεικνύοντας έτσι ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, θεωρεί καίριας σημασίας την υιοθέτηση προγραμμάτων Erasmus+, για την προετοιμασία των

μαθητών, ως μελλοντικών ενεργών πολιτών μιας διεθνοποιημένης κοινωνίας της γνώσης.

Στα επόμενα δυο γραφήματα , Γράφημα Π-4 και Γράφημα Π-5 καταγράφεται μια δυσπιστία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ως προς το αν η κινητικότητα εκπαιδευτικών για ανταλλαγή καλών πρακτικών (ΚΑ2) ανάμεσα στα κράτη μέλη μπορεί να επηρεάσει την κουλτούρα και τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας , καθώς οι εκπαιδευτικοί απάντησαν «Λίγο» σε ποσοστά 33% και 30% αντίστοιχα.

Το γεγονός ότι στο ερώτημα «Θα σύστηνες το Πρόγραμμα Erasmus+, σε άλλους εκπαιδευτικούς;» (Γράφημα Π-6), η συντριπτική πλειοψηφία (90%) απάντησε θετικά, αποτελεί μια ισχυρή ένδειξη της πολύ θετικής εικόνας που έχουν για το Πρόγραμμα όσοι έχουν συμμετάσχει σε αυτό.

Στην τρίτη κατηγορία ερωτήσεων και σχετικά με τα οφέλη των συμμετεχόντων μαθητών στο πρόγραμμα Erasmus+ , οι συνοδοί εκπαιδευτικοί τα ιεραρχούν με τον ίδιο μετριοπαθή τρόπο στις περισσότερες περιπτώσεις (Γραφήματα Π-7 έως Π-11). Από την ενότητα «Προσωπική ανάπτυξη» λοιπόν, εξάγονται συμπεράσματα που αφορούν σε γνώσεις, γλωσσικές δεξιότητες, ψηφιακές ικανότητες και στάσεις/συμπεριφορές που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της κινητικότητας Erasmus+. Οι συνοδοί καθηγητές σε ποσοστά 34%, 35%, 35%, 28%, 28% και 28% αντίστοιχα, πιστεύουν ότι οι μαθητές βελτίωσαν/ανέπτυξαν «Αρκετά», ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, ψηφιακές, κοινωνικοπολιτικές, ικανότητες προσωπικής ανάπτυξης κ.ά. Επίσης, βελτίωσαν στάσεις και συμπεριφορές σχετικές με τη συνδιαλλαγή τους με το κοινωνικό και το πολιτισμικό τους περιβάλλον.

Στην ομαδοποίηση ερωτήσεων (Γραφήματα Π-2, Π-3, Π-4 και Π-16) που αφορούν τις «Μελλοντικές προοπτικές εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας» πιστεύουν σε ποσοστά 38% «Πολύ» , 35% «Αρκετά» , ότι οι μαθητές μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα απέκτησαν καλύτερες ευκαιρίες για εργασία στη χώρα τους αλλά και στο εξωτερικό. Η επαφή των μαθητών με τον πραγματικό κόσμο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο εξωτερικό δείχνει κατά την άποψη των συνοδών εκπαιδευτικών, ότι τους βοήθησε να αποκτήσουν σαφέστερη εικόνα για τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες και για τις δυνατότητές τους. Το γεγονός αυτό παρουσιάζεται ως φυσικό επακόλουθο των επί μέρους απόψεων των ερωτηθέντων για όλους τους τομείς του προγράμματος.

Στο ερώτημα που αφορά τις προοπτικές εξέλιξης των ίδιων των ερωτηθέντων (Γράφημα Π-17), τα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν μέσα από τα εξαγόμενα στοιχεία, έχουν τη δυνατότητα να δώσουν, σημαντικές πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα η οποία προκύπτει στο πλαίσιο συμμετοχής του εκπαιδευτικού ως ατόμου σε προγράμματα κινητικότητας, όσον αφορά τη μελλοντική του εξέλιξη σε επίπεδο εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης. Έτσι, το 35% των ερωτηθέντων απάντησε «Πολύ» θεωρώντας ως πλεονέκτημα τις ευκαιρίες που προσφέρονται μέσα από το Πρόγραμμα για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη με ένα 30% να απαντάει στην ίδια ερώτηση «Πάρα Πολύ». Σαν συμπέρασμα εξάγεται ότι οι συνοδοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πλεονέκτημα την ευκαιρία που δίνεται για ταξίδια σε άλλες χώρες και τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, την επαγγελματική δικτύωση και τις εμπειρίες που συνολικά προσφέρει το Πρόγραμμα.

Στην ομαδοποίηση ερωτήσεων που αφορά την «Ποιότητα των Προγραμμάτων και το επίπεδο κατάρτισης των στελεχών εκπαίδευσης στη χώρα υποδοχής», κατά γενική ομολογία, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες διατύπωσαν τόσο μειονεκτήματα όσο και πλεονεκτήματα. Τα γραφήματα λοιπόν Π-19 έως Π-26, δείχνουν ότι το 35% των ερωτηθέντων είναι πολύ ικανοποιημένοι από το επίπεδο των διδασκόντων του οργανισμού υποδοχής, τη διάρκεια συμμετοχής και το κόστος διαμονής ενώ το 30% πάρα πολύ (Π-19 και Π-20). Συνεπικουρικά, η θετική κρίση συμπληρώνεται από το γεγονός ότι το 80% των ερωτηθέντων απάντησε ότι τα συνολικά έξοδα της κινητικότητας καλύφθηκαν εξ'ολοκλήρου από την επιχορήγηση Erasmus+ (Γράφημα Π-21).

Στον αντίποδα, στην ομαδοποίηση ερωτήσεων που αφορούν την υποστήριξη που έλαβαν οι συνοδοί από την ηγεσία της σχολικής τους μονάδας και τα ανώτερα διοικητικά όργανα της εκπαίδευσης (Γραφήματα Π-24 και Π-25) ένα ποσοστό της τάξης του 30% έμεινε αρκετά ικανοποιημένο, ένα ποσοστό της τάξης του 20% έμεινε πολύ ευχαριστημένο και ισόποσα ένα 20% έμεινε λίγο ευχαριστημένο. Αντίστοιχα από τα ανώτερα διοικητικά όργανα, ένα 30% έμεινε αρκετά ευχαριστημένο από την στήριξη που έλαβε και ένα 26% έμεινε πολύ ευχαριστημένο. Το τελευταίο θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το μεγάλο αριθμό σχολείων που συμμετέχουν συνολικά σε προγράμματα κινητικότητας Erasmus+, σε ολόκληρη την Περιφέρεια Κρήτης, με αποτέλεσμα πολλές φορές οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να διατυπώνουν παράπονα και ελλείψεις στο χρόνο και την προσοχή που θα ήθελαν να δίνεται από τους

συντονιστές της Περιφέρειας στους άξονες επίλυσης γραφειοκρατίας και στην έλλειψη συντονισμού στις διαδικασίες που απαιτούνται για συμμετοχή στο Πρόγραμμα.

Για να είναι δυνατή η καταγραφή επιπλέον σχολίων σχετικά με τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα του Προγράμματος, αλλά και τυχόν επιπτώσεων που είχε το Πρόγραμμα στους συμμετέχοντες, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν κατά βούληση ένα πεδίο παρατηρήσεων στο τέλος του ερωτηματολογίου σχετικά με επιπλέον σχόλια για το Erasmus+. Με αυτό τον τρόπο κατέστη δυνατή η καλύτερη αποτύπωση των απόψεων των συμμετεχόντων.

Από τα προαναφερόμενα σχόλια, ενδεικτικό της σημαντικότητας των προγραμμάτων Erasmus+, είναι και το γεγονός ότι οι καθηγητές σε ποσοστό 100% υπογράμμισαν ότι πιστεύουν πως αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να ήταν υποχρεωτικά και να υλοποιούνται και σε άλλους οργανισμούς εκπαίδευσης/κατάρτισης ώστε να επωφελούνται οι μαθητές.

5.5 Συζήτηση

Η σπουδαιότητα της έρευνας οφείλεται στη σημασία που έχει για τους εφήβους μαθητές, τις οικογένειές τους και την ευρύτερη ελληνική κοινωνία, η παροχή υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που αποτελεί προϋπόθεση για την εισαγωγή τους στις επιθυμητές σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, αναδεικνύεται η σημασία της εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς αν και σχετικά νέα έννοια στην ελληνική εκπαίδευση, μπορεί να προσδώσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Αναμφίβολα τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας ενδιαφέρουν κατά συνέπεια τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα επίπεδα της Δ/θμιας εκπαίδευσης, και καταδεικνύουν με σαφή τρόπο ότι υπάρχουν ελλείψεις στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας για τα κριτήρια διασφάλισης της ΔΟΠ μέσα στις σχολικές μονάδες. Κατά συνέπεια, αφορούν πρωτίστως και τα διοικητικά στελέχη δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών και τους επιθεωρητές εργαζόμενους σε οργανισμούς πιστοποίησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Δεδομένου ότι το δείγμα που συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο της έρευνας ανταποκρίνεται στα 2/3 του συνολικού πληθυσμού του δείγματος είναι σκόπιμο η έρευνα να επεκταθεί σε επίπεδο νομού, ώστε να συγκεντρωθούν απαντήσεις από το σύνολο των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Επίσης, απαραίτητη κρίνεται η συμμετοχή

στην έρευνα των καθηγητών, των μαθητών και των γονέων καθώς και φορέων των τοπικών κοινωνιών που σχετίζονται με την διαδικασία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση η ποιότητα της εκπαίδευσης συνιστά μονόδρομο για την οικονομική και κοινωνική ευημερία των κρατών. Η επένδυση στην παιδεία πρέπει να ιδωθεί ως η παραγωγικότερη ίσως εθνική επένδυση από την ελληνική πολιτεία. Η σχολική εκπαίδευση έχει ανάγκη από ένα αποτελεσματικό διοικητικό μηχανισμό που να παρέχει όχι μόνο τις σωστές λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα, αλλά και να λειτουργεί χωρίς υπερβολικό κόστος και σπατάλη κοινωνικών πόρων. Στον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητος ο επαναπροσδιορισμός της διοικητικής δομής και ο ορθολογικός καταμερισμός εξουσίας μεταξύ κεντρικής διοίκησης και περιφερειακών υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης.

Κατά συνέπεια, η παρούσα έρευνα προτείνει την ύπαρξη «λιτής» και «ευέλικτης» διοικητικής δομής με λίγα ιεραρχικά επίπεδα, απλές και ταχύτερες διεργασίες, συνεχείς βελτιώσεις, καινοτομίες και έμφαση στις λειτουργικές σχέσεις Διεύθυνσης Εκπαίδευσης –Σχολικής μονάδας, ώστε να επιτυγχάνεται η ευελιξία, το χαμηλό κόστος και η ταχεία ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η ουσιαστική ενίσχυση της αποκέντρωσης του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης με εκχώρηση σημαντικών αρμοδιοτήτων και ευθυνών από την κορυφή της πυραμίδας προς τα κατώτερα επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης (Διευθύνσεις και Γραφεία Εκπαίδευσης, καθώς και Σχολικές Μονάδες). Συγκεκριμένα στο επίπεδο σχολικής μονάδας να μεταβιβαστούν ουσιαστικότερες αρμοδιότητες τόσο στους διευθυντές, ώστε να μπορούν να αναλαμβάνουν ευθύνες και να παίρνουν πρωτοβουλίες, όσο και στο σύλλογο διδασκόντων. Αρχικά σε επίπεδο ηγεσίας, οι σχολικοί ηγέτες για να ηγούνται αποτελεσματικά πρέπει να διαθέτουν ένα εύρος ικανοτήτων και προσόντων. Η απόκτηση των προσόντων και η ενίσχυση των ικανοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα περιλαμβάνουν τη μελέτη θεωρητικών μοντέλων, την εκμάθηση ενός συνόλου τεχνικών γνώσεων, που θα εντοπίζονται σε οικονομικά θέματα, θέματα προσωπικού, συστήματα πληροφοριών και παιδαγωγικά θέματα. Ακόμη τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία μεθόδων για την ανάπτυξη των αντιληπτικών προσόντων, για την επίλυση των προβλημάτων, καθώς και μορφές πρακτικής άσκησης, μελέτης περιπτώσεων, προσομοίωσης του ηγετικού ρόλου μέσα σε συνθήκες επίβλεψης. Για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων, προτείνεται η ίδρυση ενός Συμβουλίου για την εκπαιδευτική

διαχείριση με σκοπό την εκπαίδευση, την πιστοποίηση και την επιλογή των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και την προώθηση της έρευνας για την εγκυρότητα εκείνων των ικανοτήτων που χαρακτηρίζουν τα ηγετικά στελέχη υψηλών επιδόσεων. Επιπροσθέτως, συστήνεται ως καίριας σημασίας η διάκριση των μεταπτυχιακών τίτλων μεταξύ εκείνων που έχουν συνάφεια με τη θέση που διεκδικεί ο υποψήφιος /υποψήφια και σε εκείνα που δεν έχουν. Έτσι για μεν τα πρώτα να προβλέπεται ικανός αριθμός αξιολογικών μονάδων, ενώ τα άλλα να μοριοδοτούνται συμβολικά. Χωρίς να μειωθεί η αξία της πολυετούς εμπειρίας που μπορεί να αποκομίσει ένας εκπαιδευτικός από την καθημερινή του ενασχόληση με τα δρώμενα της σχολικής ζωής, οι γνώσεις και η επαγγελματική κατάρτιση των Διευθυντών πάνω σε θέματα διοίκησης και σύγχρονου management πρέπει να ιεραρχούνται.

Στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της επίγνωσης του εργαλείου των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την προώθηση της κινητικότητας μεταξύ των μαθητικών και εκπαιδευτικών πληθυσμών των χωρών μελών της Ε.Ε, πιστεύουμε ότι η επιμόρφωση δεν πρέπει να εξαντλείται μόνο στη συμμετοχή σε κάποια επιμορφωτικά προγράμματα μικρής ή μεγάλης διάρκειας ή στις διάφορες ενημερώσεις των εκπαιδευτικών για θέματα εκπαιδευτικών αλλαγών, αλλά να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η ουσιαστική ενημέρωση λοιπόν για τα προγράμματα Erasmus Plus ως εργαλείο προώθησης της ΔΟΠ θα πρέπει να αποτελεί μέρος μιας συνολικής ετήσιας επιμόρφωσης τους με ταυτόχρονη απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα, που θα πραγματοποιείται σε συνεργασία με τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και θα περιλαμβάνει ικανό αριθμό εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάθε χρόνο. Επιβάλλεται ο συνολικός σχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η κατάργηση των επιμέρους επιμορφωτικών προγραμμάτων μικρής διάρκειας.

Όπως προαναφέρθηκε οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας κρίνονται πολύ σημαντικές, δεδομένου ότι το σπίτι και το σχολείο αποτελούν δύο κατεξοχήν χώρους μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών. Γι' αυτό το σκοπό το σχολείο οφείλει να ενεργοποιήσει τους γονείς μέσα από ομάδες σεμιναριακών συναντήσεων για μια καλύτερη εκπαίδευση των γονέων και διαρκή επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς (σχολές γονέων). Απαραίτητη κρίνεται και χωρίς άλλη καθυστέρηση, η πρόσληψη σχολικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία για την αντιμετώπιση προβλημάτων αποκλίνουσας συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης των μαθητών, καθώς και η

υποβοήθηση του έργου των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης ανθρώπινης συμπεριφοράς.

5.6 Περιορισμοί –Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η γενίκευση, των αποτελεσμάτων της έρευνας στο γενικό πληθυσμό που συμμετείχε στην έρευνα δεν είναι επιτρεπτή τόσο για λόγους στάθμισης όσο και για λόγους μεγέθους του δείγματος. Επιπλέον, το δείγμα των συνοδών καθηγητών είναι πολύ μικρό τόσο για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων όσο και για τη γενίκευσή τους. Ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί είναι ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Οι καθηγητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, με σημαντική χρονική απόσταση από το γεγονός της συμμετοχής τους σε κινητικότητα που κυμαίνεται από 4 χρόνια για κάποιους έως 1 χρόνο για άλλους. Με δεδομένο το έλλειμμα ερευνητικών προσπαθειών για το συγκεκριμένο πεδίο, προτείνεται η περαιτέρω έρευνα, με ερωτηματολόγια και ως προς τους μαθητές που συμμετείχαν στα εν λόγω προγράμματα ,ίσως και με χρήση άλλων ερευνητικών εργαλείων, όπως της ημιδομημένης συνέντευξης και η ποιοτική ανάλυση αυτής για τους συνοδούς καθηγητές που ο αριθμός τους είναι μικρός, που θα μπορούσε να εμπλουτίσει τα ερευνητικά δεδομένα και στη συνέχεια τα ευρήματα ,προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα και πιο γενικευμένα συμπεράσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου Α., - Παπακωνσταντίνου Γ. (1994), Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα.

Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών.

Βασταρδή, Μ. (2005), Ποσοτικές Μέθοδοι Ποιότητας Υπηρεσιών Υγείας, Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Βλάχος, Δ. (2010). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση

Γκασούκα, Μ., Φώκιαλη, Π., Χιονίδου, Μ., Βασιλειάδης, Α., Ευθυμίου, Η., Δουκάκης, Σ., & Σιωμάδης, Β. (2011). Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση, Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γρηγορούδης, Β., & Σίσκος, Γ. (2000). Ποιότητα υπηρεσιών και μέτρηση ικανοποίησης του πελάτη. *Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.*

Δερβιτσιώτης, Κ. (2005). Διοίκηση ολικής ποιότητας. *Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.*

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

Ζαβλάνος, Μ. (2005). Οργανισμοί Μάθησης: Το μετασχηματισμένο σύγχρονο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 68-74.

Ζαβλανός, Μ. (2006). Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα. Σταμούλης, Αθήνα.

Ζωγόπουλος, Ε. (2008). Δείκτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, μια ορθολογική προσέγγιση. Τα Εκπαιδευτικά

Ζωγόπουλος, Ε. (2012), «Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας», ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ, Τεύχος 101-102 (Ιανουάριος –Ιούνιος 2012)

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Θεοδώρου, Α. (2012). Υποκειμενικές διδακτικές θεωρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Τλιτσεφ, Λ. Φ., & Φεντοσέγιεφ, Π. Η. (1986). Φιλοσοφικό Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό.

Καζαμιάς, Α. (2006). Η Κατάρτα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Μια Κοινωνικο-Πολιτική και Πολιτισμική Ερμηνεία, στο: Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Μπουζάκης (επιμ), Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση.

Κατσαρός, Ι. (2006). Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή-σύγχρονο ηγέτη (Doctoral dissertation, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης).

Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κουτούζης, Μ. "Ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση." Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, κ. ά.(Επιμ.), Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Τομ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ (1999).

Κωτσίκης, Β. (1993). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. *Αθήνα, εκδόσεις Ελλην.*

Κελπανίδης, Μ., & Βруνιώτη, Κ. (2004). Δια βίου Μάθηση. Κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες. Δεδομένα και διαπιστώσεις. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*

Κέφης, Β. (2005). Διοίκηση ολικής ποιότητας: Θεωρία και πρότυπα. *Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.*

Κυπριανός, Π. (2002), «Η συντελούμενη Μείωση του Κοινωνικού Βάρους του Σχολείου και η θέση των Εκπαιδευτικών», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λαίνας, Α. (2000), «Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα», στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική μονάδα, Θεσσαλονίκη.

Λογοθέτης, Ν. (1992). Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας. *Εκδόσεις: Interbooks, Αθήνα.*

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

Μαυρογιώργος, Γ. Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., (Συντάκτες), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α΄*, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μιχόπουλος, Α. (1998). Εκπαιδευτική διοίκηση Ι. *Αθήνα: ιδίου.*

Μλεκάνης, Μ. Γ. (2003). Η άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (No. GRI-2003-149). Aristotle University of Thessaloniki.

Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων. Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης [επιμ.] Ελληνική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Μεταξύ Κράτους και Αγοράς, Αθήνα: εκδ. Σαββάλας.

Μπρίνια, Β. (2008). Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.

Νικολαΐδου, Μ., Καραγιώργη, Γ., & Πετρίδου, Α. (2009). Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Ηγετών: Το Πρόγραμμα PROFLEC-CY.

Ξουρίδας, Δ. (2016). Διερεύνηση πρακτικών διοίκησης ολικής ποιότητας σε μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Doctoral dissertation).

Παπαναούμ, Ζ. (2001). Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: τί, πότε, πώς και γιατί. Στο Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Α΄ πανελληνίου συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Παπαναστασίου, Π. (2016). Balanced ScoreCard και εσωτερικός έλεγχος: εφαρμογή στις ελληνικές επιχειρήσεις.

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

Πασιάς, Γ. (2006). Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική (1950-1999).

Πετρίδου, Ε. (2000), Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη.

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. Διοικητική ενημέρωση.

Πραστάκος, Γ. (2000). Διοικητική Επιστήμη. Λήψη Επιχειρησιακών Αποφάσεων στην Κοινωνία της Πληροφορίας. *Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα*.

Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο: Α. Καψάλης Α.(Επιμ.). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων.

Ρούση, Γ. (2007). Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο) Διαθέσιμο στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Σαΐτη Χ. (1997). Management ολικής ποιότητας. Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, Διοικητική Ενημέρωση.

Σαΐτης, Χ. Α. (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη.

Σαΐτη, Α. (2006). Όψεις του Οργανωτικού Σχεδιασμού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: η περίπτωση του ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη.

Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ,

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου. Manager-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. Νέα Παιδεία.

Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τριαντάρη, Σ., (2005). Ιστορία της φιλοσοφίας , τόμος Α' από την αρχαιότητα στον μεσαίωνα, β' έκδοση, Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.

Τσιότρας, Γ. (2002). Βελτίωση ποιότητας. *Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.*

Τρίλιζας Ν. (2001). Ειδικά Θέματα για την Ποιότητα: Επιθεώρηση Συστημάτων για την Ποιότητα. Εκδόσεις ΕΑΠ, Πάτρα.

Φασουλής, Κ. (2000). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Στους Α., Παππάς κ. ά (επιμ.). Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου.

Φερόνας, Α. (2013). Η Κοινωνική Διάσταση της «Ευρώπης 2020»: Ρητορική και Πραγματικότητα. Κοινωνική Πολιτική.

Φρυδά, Ε., Βλάχος, Δ., & Δαγκλής, Ι. Α. (2010). Η έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Χαμπούρη-Ιωαννίδου, Α. (2003). Στρατηγική Διαχείρισης των Πολιτιστικών Ιδρυμάτων. Μ.,(και συν.) *Συλλογικός Τόμος Πολιτιστική Πολιτική και Διοίκηση: Πολιτιστική Διαχείριση, εκδόσεις ΕΑΠ, Πάτρα.*

Χατζηδήμου, Δ., & Στραβάκου, Π. (2003). Τα ΠΕΚ ως φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1ου ΠΕΚ Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ali, A. & Zairi, M. (2006), “Service Quality In Higher Education”, International Journal of Applied Quality Management, Volume 2, Issue 2, Special Edition.

Boulter, L., Bendell, T., & Dahlgaard, J. (2013). Total quality beyond North America. *International Journal of Operations & Production Management.*

Bush, T. (1995). Theories of educational management. Paul Chapman Educational Publishing.

Gómez, J. G., Costa, M. M., & Lorente, Á. R. M. (2011). A critical evaluation of the EFQM model. *International Journal of Quality & Reliability Management*.

Conclusions, P. (2001). Stockholm European Council, 23-24. March 2001.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.

Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. The Sage handbook of qualitative research.

Delanty, G. (2001). Challenging knowledge: The university in the knowledge society. Open University Press.

Diamantoudi, E., & Sartzetakis, E. S. (2006). Stable international environmental agreements: An analytical approach. *Journal of public economic theory*.

English, F., Hill, J. (1994), Total Quality Education: Transforming Schools Into Learning Places, California: Corwin Press, INC.

EUR-Lex (2012α). Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020 (EK 2020). Δικτυακός τόπος της Ε.Ε. Διαθέσιμο στο (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_el.htm). [Ημερομηνία πρόσβασης: 17 Νοεμβρίου, 2012].

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

Fields, J. (1993), Total Quality for Schools, Wisconsin: Quality Press.

Filias, V. (1981). Power and Society.

Goetsch, D. L., & Davis, S. (2006). *Quality management: Introduction to total quality management for production, processing, and services*. Prentice Hall.

Gower, L. C. B. (2003). *Gower and Davies' principles of modern company law*. Sweet & Maxwell.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.

Imai, Masaaki (1986), “Kaizen: The key to Japan’s competitive success”, New York: Random House.

Javeau, Cl. (1996), «Η έρευνα με ερωτηματολόγιο», μτφρ. Τζαννόνε-Τζώρτζη Κατερίνα, Αθήνα: Τυπωθήτω στο Ιορδανίδη, Γ. (2002), Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης στη Δ/θμια εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Juran, J. & Godfrey, B. (2000), *Juran’s Quality Handbook*, 5th Edition, Mc Graw –Hill, AV Pareto Analysis.

Juran, J.M. (1981), *Management of Quality*, 4th ed, CT: Juran Institute Wilton.

Kathawala, Y. (1989). A comparative analysis of selected approaches to quality. *International Journal of Quality & Reliability Management*.

Marshall, G. & Murdoch, I. (2001), Service quality in the marketing of consulting engineers, *International journal for construction*.

Mitchell, M. L., & Jolley, J. M. (2012). *Research design explained*. Cengage Learning.

Morfaw, J. N. (2006). *Total Quality Management: A Comprehensive Strategy Toward the Implementation of an Effective and Efficient Healthcare Delivery System in Africa*. University Press of America.

Papanastasiou, E. C., & Papanastasiou, C. (2016). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Petersen, Peter B., .1999. Total Quality Management and the Demming Approach to Quality Management, *Journal of Management History*, vol. 5, No. 8.

Rausch, E., Sherman, H., & Washbush, J. B. (2002). Defining and assessing competencies for competency-based, outcome-focused management development. *Journal of Management Development*.

Robinson, M. D. (2007). Lives lived in milliseconds: Using cognitive methods in personality research. *Handbook of research methods in personality psychology*.

Saiti, A. (2012). Leadership and quality management. *Quality Assurance in Education*

Sallis, J. (1993). Reading Heidegger Commemorations.

Scanlan, T. K., Chow, G. M., Sousa, C., Scanlan, L. A., & Knifsend, C. A. (2016). The development of the sport commitment questionnaire-2 (English version). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 233-246.

Talley, D.J. (1991), *Total Quality Management: Performance & Cost Measurement*, Florida: Quality Press.

Timar, T. B. (1989). The politics of school restructuring. *Politics of Education Association Yearbook*.

Timmers, J. G., & Wiele, T. V. P. (1991). A question of quality. *The TQM Magazine*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής έρευνας της συγγραφέως με τίτλο « Η Διοίκηση της Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Όψεις και Διερεύνηση της Ευρωπαϊκής Εμπειρίας μέσω του Erasmus Plus».

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, το οποίο θα χρειαστεί περίπου 25 λεπτά. Η συμμετοχή είναι σε εθελοντική βάση και δεν υπάρχουν άλλες δεσμεύσεις ή περιορισμοί που σχετίζονται με την συμμετοχή σας. Το ερωτηματολόγιο θα χρησιμοποιηθεί για να καταγραφούν οι στάσεις και οι απόψεις εκπαιδευτικών που έχουν συμμετάσχει σε Ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας Erasmus Plus και θα προσπαθήσουν να συσχετίσουν αυτή τους την εμπειρία με την όποια γνώση τους για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και τυχόν προώθηση της ΔΟΠ μέσω της υιοθέτησης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Κινητικότητας από τις σχολικές τους μονάδες, ως διαχειριστικές δομές εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρεις (3) ομάδες ερωτήσεων, με 18 ερωτήματα στην Ομάδα Α, 6 ερωτήματα στην Ομάδα Β και 26 ερωτήματα στην Ομάδα Γ (Σύνολο 50). Όλες οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν σχετικά με εσάς κατά τη διάρκεια της έρευνας θα τις διαχειριστούμε αυστηρά εμπιστευτικά. Δεν θα υπάρχει καμιά αναφορά σε προσωπικά στοιχεία σε πιθανές δημοσιεύσεις. Τα πρωτογενή αποτελέσματα τα οποία θα ληφθούν από το παρόν ερευνητικό εργαλείο, θα χρησιμοποιηθούν στη μελέτη που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ για την συμμετοχή σας.

Ημερομηνία:1.Φύλο : άνδρας γυναίκα2.Ηλικία: 25-34 35-44 45-54 55-65

3.Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός:

4.Πέραν των βασικών σπουδών, έχετε κάνει άλλες σπουδές;

 Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι Μεταπτυχιακές σπουδές Διδακτορικό Άλλες σπουδές

5.Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή έχετε μετεκπαιδευθεί σε θέματα διοίκησης;

Σεμινάρια : Ναι ΌχιΜετεκπαίδευση: Ναι Όχι**Κλίμακα Αξιολόγησης**

Δε Γνωρίζω / Δεν Απαντώ (ΔΓ/ΔΑ)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
0	1	2	3	4	5

ΟΡΟΛΟΓΙΑ:**ΔΟΠ= ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ**

ΟΜΑΔΑ Α. : Όσον αφορά τις αρχές της ΔΟΠ και την Ηγεσία της Σχολικής Μονάδας:

	ΔΓ / ΔΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Γνωρίζετε την ύπαρξη Συστημάτων Διαχείρισης Ποιότητας (π.χ. ISO 9001,EFQM) και κυρίως του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης στο Δημόσιο;						
2. Η διεύθυνση του σχολείου συμμετέχει ενεργά σε διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας και μεταδίδει τη δέσμευσή της στην ποιότητα στους εκπαιδευτικούς;						
3. Δίνει τη δυνατότητα και τη δικαιοδοσία στο σύλλογο των εκπαιδευτικών και το παρακινεί να επιλύει προβλήματα ποιότητας;						
4. Στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων διαδικασιών λαμβάνονται υπόψη οι απαιτήσεις/προσδοκίες των μαθητών/γονέων.						
5. Η πολιτική και οι θεσπισμένοι στόχοι ποιότητας κοινοποιούνται στους εκπαιδευτικούς.						
6. Οι εκπαιδευτικοί επίσημα συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη θέσπιση στόχων ποιότητας.						
7. Παρέχονται κίνητρα βελτίωσης της απόδοσης των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ποιότητα.						
8. Καταγράφονται και αναλύονται οι ανάγκες, οι απαιτήσεις, οι επιθυμίες και οι προτεραιότητες των μαθητών/γονέων.						
9. Συλλέγονται τα παράπονα, οι προτάσεις για βελτίωση και ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών/γονέων.						
10. Διακρίνονται οι κρίσιμες για την ποιότητα διαδικασίες (μεταξύ του συνόλου των διαδικασιών) και αξιολογούνται οι αποδόσεις τους.						
11. Υπάρχουν σαφείς οδηγίες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς;						
12. Ανιχνεύονται από την ηγεσία τα σημεία απωλειών πόρων/χρόνου, προκειμένου να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές και οι υπόλοιπες διαδικασίες.						
13. Προσδιορίζονται κατόπιν μελέτης και επεξηγούνται στους εκπαιδευτικούς, οι περιοχές και τα στοιχεία για βελτίωση.						
14. Συγκρίνονται οι επιδόσεις του σχολείου με επιδόσεις άλλων σχολείων και μελετώνται οι βέλτιστες πρακτικές τους.						
15. Τα δεδομένα ποιότητας λαμβάνονται υπόψη από τη διεύθυνση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.						
16. Τα δεδομένα ποιότητας λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους.						
17. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε θέματα της ειδικότητας τους.						
18.Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε θέματα διαχείρισης ποιότητας και σε τεχνικές επίλυσης προβλημάτων.						

ΟΜΑΔΑ Β: Όσον αφορά τη ΔΟΠ σε συσχέτιση με τους εκπαιδευτικούς ως «προμηθευτές» και τους μαθητές ως «πελάτες» έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες στην Κοινωνία της γνώσης του 21^{ου} αι., μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Κινητικότητας:

	ΔΓ / ΔΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πέρα Πολύ
1. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σε Προγράμματα κινητικότητας συμβάλλει και ενισχύει την προώθηση της Ποιότητας μέσα στη σχολική μονάδα σε επίπεδο προμηθευτών (Διεύθυνση-Καθηγητές) αλλά και σε επίπεδο Πελατών (Μαθητές-Γονείς-Κοινωνία);						
2. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus+ προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές ως πολίτες του μέλλοντος στην Κοινωνία της Γνώσης του 21 ^{ου} αι.;						
3. Πιστεύετε ότι υπάρχει σύγκλιση στη λειτουργία απόδοσης μιας σχολικής μονάδας μέσω υιοθέτησης προγραμμάτων Erasmus+ και στις απαιτήσεις της κοινωνίας όπως υπαγορεύονται από ΕΕ και διεθνείς εξελίξεις;						
4. Πιστεύετε ότι η κινητικότητα εκπαιδευτικών για ανταλλαγή καλών πρακτικών (ΚΑ2) ανάμεσα στα κράτη μέλη μπορεί να επηρεάσει και τον τρόπο διοίκησης/οργάνωσης της σχολικής μονάδας ;						
5. Πιστεύετε ότι η αλλαγή κουλτούρας προς την υιοθέτηση της ΔΟΠ μπορεί να ενισχυθεί από την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εταίρων;						
6. Θα προτεινάτε το Erasmus+ σε άλλους εκπαιδευτικούς;						

ΟΜΑΔΑ Γ: Όσον αφορά τα Προγράμματα Κινητικότητας Erasmus Plus:

	ΔΓ / ΔΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Πόσες φορές έχετε συμμετάσχει ως συνοδός εκπαιδευτικός σε πρόγραμμα κινητικότητας Erasmus Plus;						
2. Πιστεύετε ότι μέσω της κινητικότητας ενισχύονται τα βασικά κίνητρα ενός μαθητή για σπουδές /κατάρτιση στο εξωτερικό;						
3. Πιστεύετε ότι ενισχύεται η ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη ικανοτήτων του μαθητή;						
4. Πιστεύετε ότι ενισχύεται η μελλοντική απασχολησιμότητα του μαθητή στη χώρα μας ή στο εξωτερικό;						
5. Πιστεύετε ότι υπήρχε καλή αντιστοίχιση του μαθήματος / κατάρτισης στο εξωτερικό με το πρόγραμμα του οργανισμού αποστολής;						
6. Πιστεύετε ότι η ποιότητα του περιεχομένου κατάρτισης και των μεθόδων διδασκαλίας στο φορέα υποδοχής ήταν εξαιρετική έως άριστη;						
7. Συμμετέχοντας οι μαθητές σε προγράμματα Erasmus+, πιστεύετε ότι αυτοί έχουν αναπτύξει κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες;						
8. Συμμετέχοντας οι μαθητές σε προγράμματα Erasmus+, πιστεύετε ότι έχουν αναπτύξει αίσθηση πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας;						
9. Συμμετέχοντας οι μαθητές σε προγράμματα Erasmus+, πιστεύετε ότι έχουν αναπτύξει ψηφιακές ικανότητες και γλωσσικές δεξιότητες;						
10. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως έχουν μάθει να σκέφτονται λογικά και να εξάγουν συμπεράσματα;						
11. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως βελτίωσαν τις τεχνικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες / ικανότητες;						
12. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως ενδιαφέρονται περισσότερο για τα ευρωπαϊκά θέματα;						
13. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως είναι περισσότερο ικανοί να συνεργάζονται με ανθρώπους με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο;						
14. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως έχουν την πρόθεση να συμμετέχουν πιο ενεργά στην κοινωνική και πολιτική ζωή της κοινότητας;						
15. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως είναι περισσότερο ικανοί να λάβουν αποφάσεις και να δουλέψουν σε ομάδες;						
16. Πιστεύετε πως η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα κινητικότητας στο εξωτερικό τους έκανε να μπορούν εύκολα να φανταστούν τη μελλοντική εργασία στη χώρα όπου πέρασαν την περίοδο Erasmus+ ή γενικά στο εξωτερικό;						

	ΔΓ / ΔΑ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πέρα Πολύ
17. Σε ατομικό επίπεδο πιστεύετε ότι ενισχύεται η προσωπική ανάπτυξη σε γνωσιακό , πολιτισμικό, επιστημονικό και επαγγελματικό επίπεδο με την συμμετοχή σας ως εκπαιδευτικοί σε προγράμματα Erasmus+;						
18. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σε Προγράμματα κινητικότητας συμβάλλει και ενισχύει την προώθηση της Ποιότητας μέσα στη σχολική μονάδα σε επίπεδο προμηθευτών (Διεύθυνση-Καθηγητές) αλλά και σε επίπεδο Πελατών (Μαθητές-Γονείς-Κοινωνία);						
19. Πόσο ικανοποιημένος / η είστε από τους διδάσκοντες του οργανισμού υποδοχής;						
20. Πόσο ικανοποιημένος / η είστε με τη διαμονή, τη διάρκεια και τις διευθετήσεις του ταξιδιού;						
21. Σε ποιο ποσοστό η επιχορήγηση Erasmus+, κάλυψε τα συνολικά έξοδα της κινητικότητας του προγράμματος;						
22. Θα αξιολογούσατε την υποστήριξη που έλαβαν οι συμμετέχοντες από τον οργανισμό υποδοχής σας ως εξαιρετική;						
23. Θα αξιολογούσατε την υποστήριξη που λάβατε εσείς ως συνοδοί από τον οργανισμό υποδοχής σας ως εξαιρετική;						
24. Σε ποιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που λάβατε ως συνοδοί και οργανωτές από την ηγεσία της σχολικής σας μονάδας;						
25. Σε ποιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που λάβατε ως συνοδοί και οργανωτές από τα ανώτερα διοικητικά όργανα ; (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας, Περιφερειακή Διεύθυνση)						
26. Πόσο ικανοποιημένος είστε με την εμπειρία κινητικότητας Erasmus+ γενικά;						

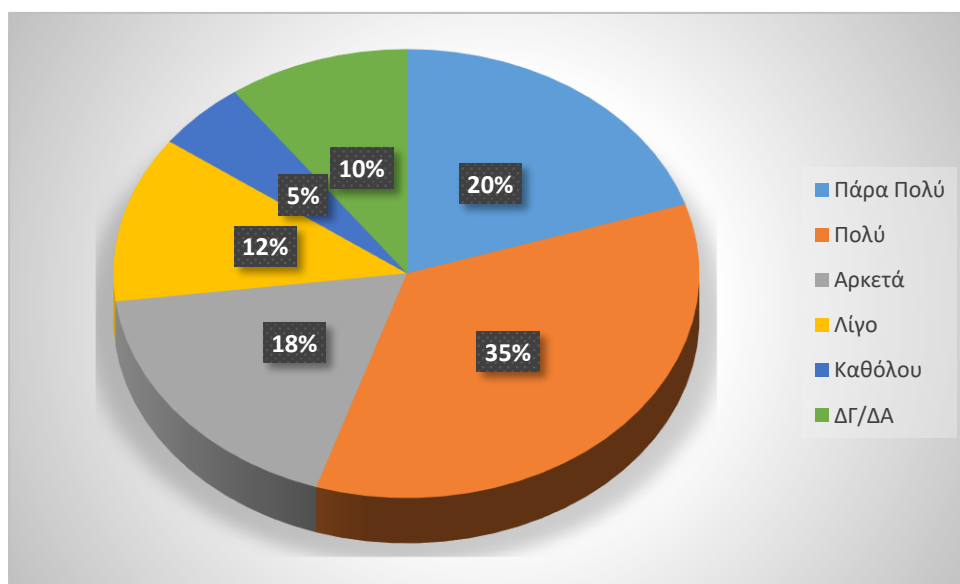
Παρατηρήσεις – σχόλια – προτάσεις σχετικά με τα προγράμματα Erasmus+

II. ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

ΟΜΑΔΑ Α

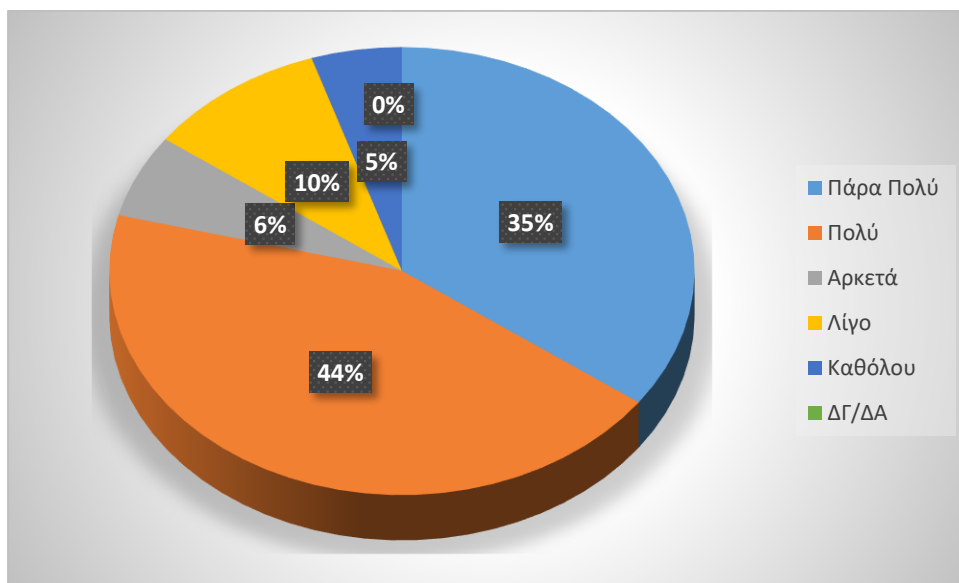
-Όσον αφορά τις αργές της ΔΟΠ και την Ηγεσία της Σχολικής Μονάδας:

1.Γνωρίζετε την ύπαρξη Συστημάτων Διαχείρισης Ποιότητας (π.χ. ISO 9001,EFQM) και κυρίως του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης στο Δημόσιο;



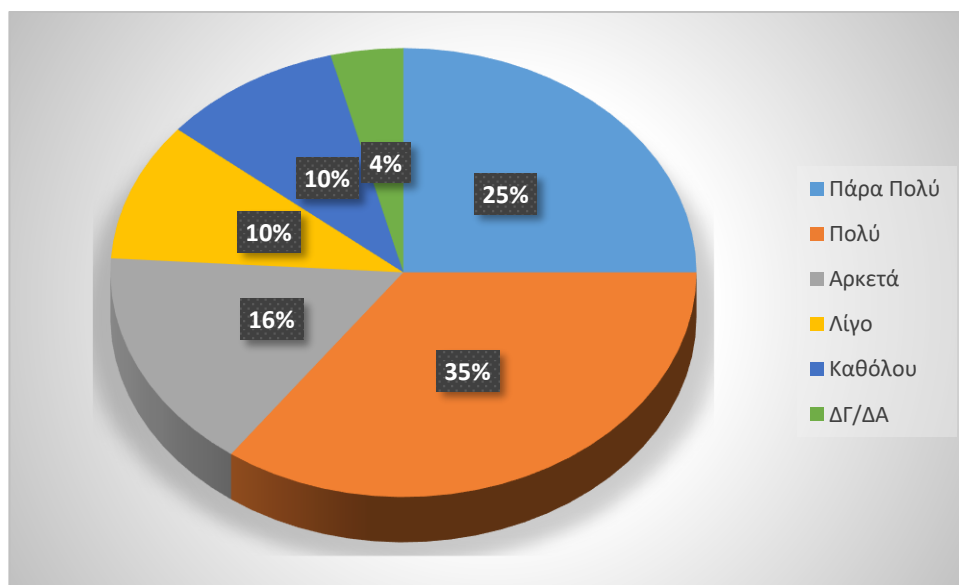
Γράφημα Π-1

2. Η διεύθυνση του σχολείου συμμετέχει ενεργά σε διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας και μεταδίδει τη δέσμευσή της στην ποιότητα στους εκπαιδευτικούς;



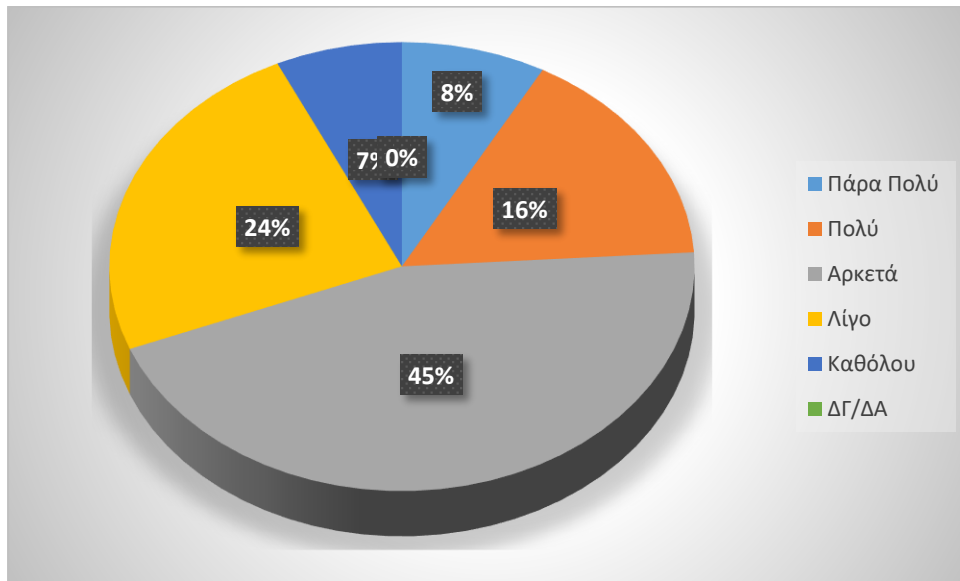
Γράφημα Π-2

3. Δίνει τη δυνατότητα και τη δικαιοδοσία στο σύλλογο των εκπαιδευτικών και το παρακινεί να επιλύει προβλήματα ποιότητας;



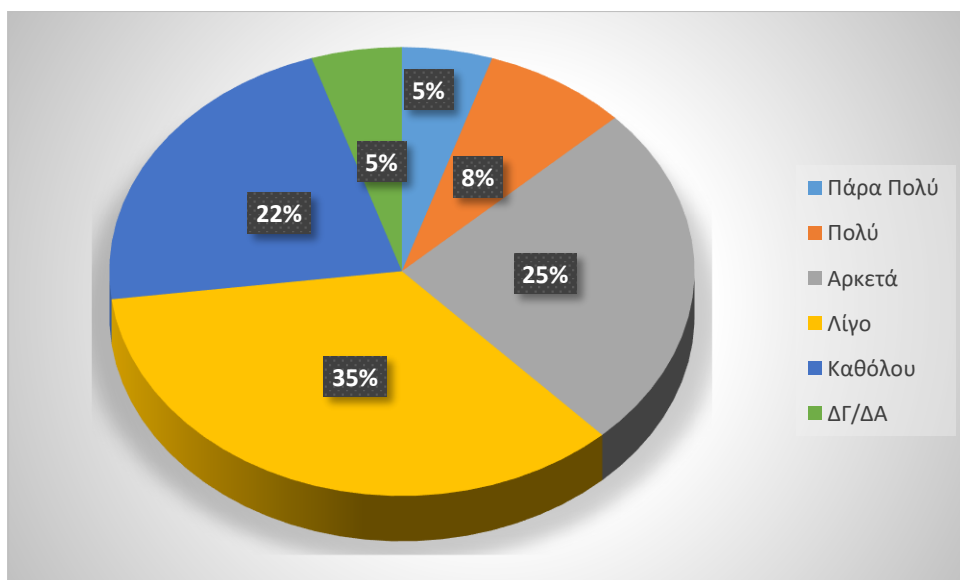
Γράφημα Π-3

4. Στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων διαδικασιών λαμβάνονται υπόψη οι απαιτήσεις/προσδοκίες των μαθητών/γονέων.



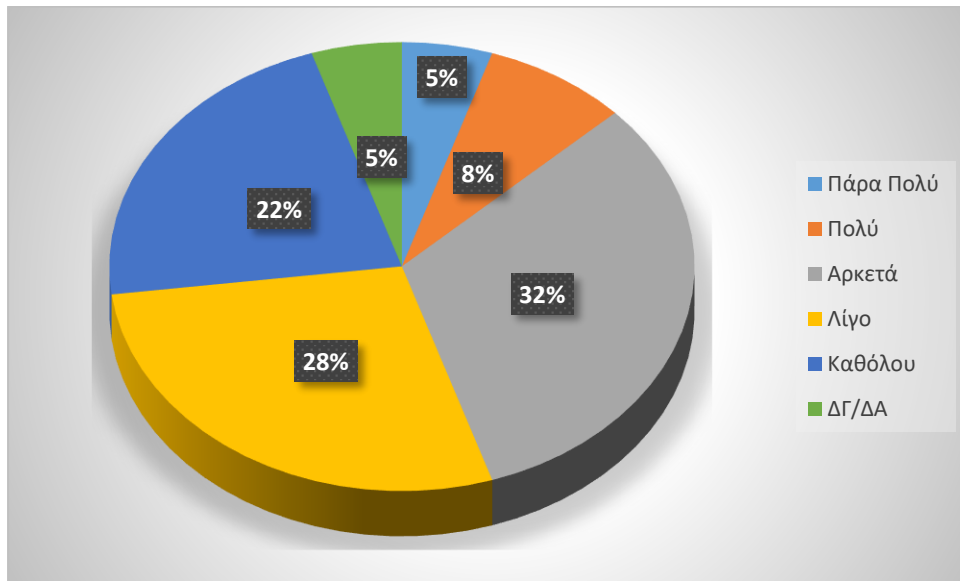
Γράφημα Π-4

5. Η πολιτική και οι θεσπισμένοι στόχοι ποιότητας κοινοποιούνται στους εκπαιδευτικούς.



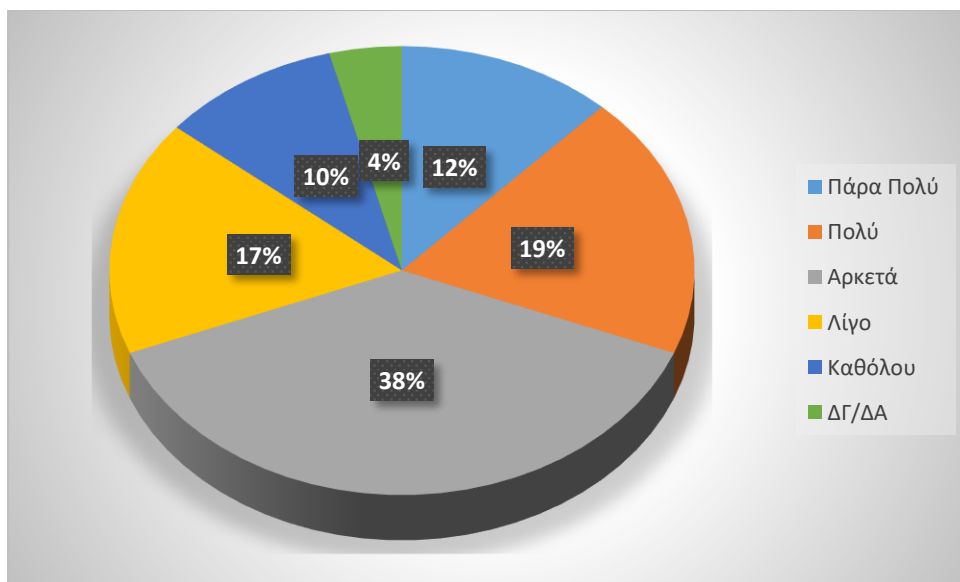
Γράφημα Π-5

6.Οι εκπαιδευτικοί επίσημα συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη θέσπιση στόχων ποιότητας.



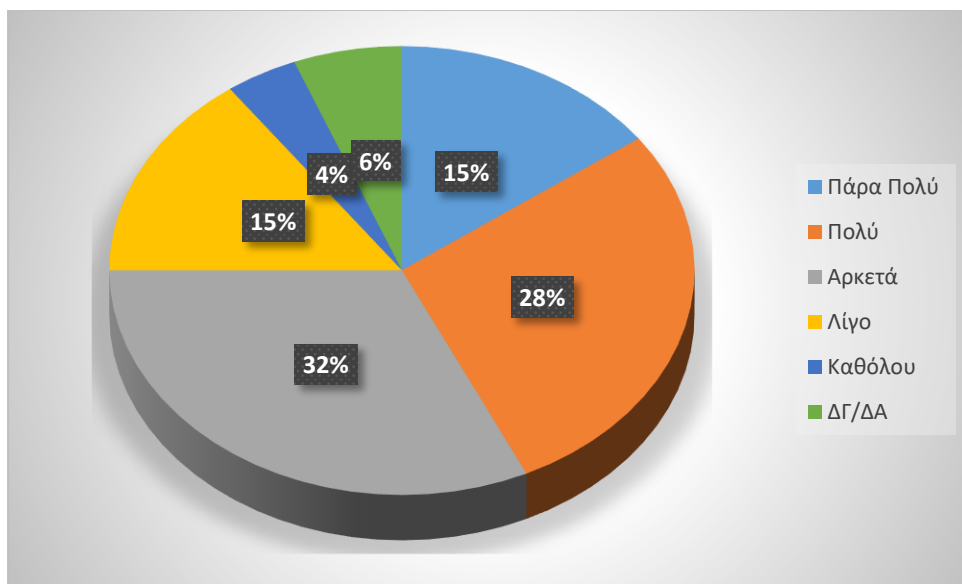
Γράφημα Π-6

7.Παρέχονται κίνητρα βελτίωσης της απόδοσης των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ποιότητα.



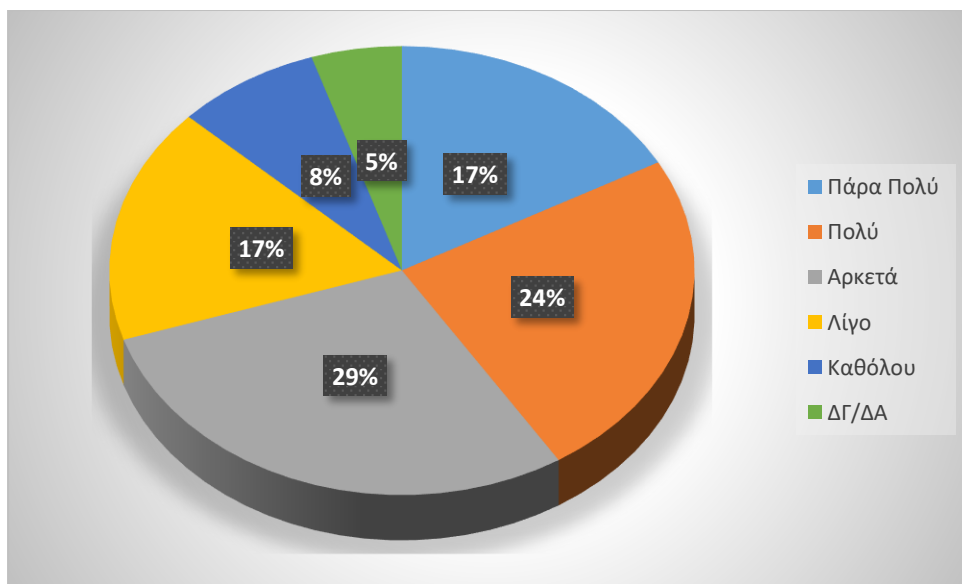
Γράφημα Π-7

8. Καταγράφονται και αναλύονται οι ανάγκες, οι απαιτήσεις, οι επιθυμίες και οι προτεραιότητες των μαθητών/γονέων.



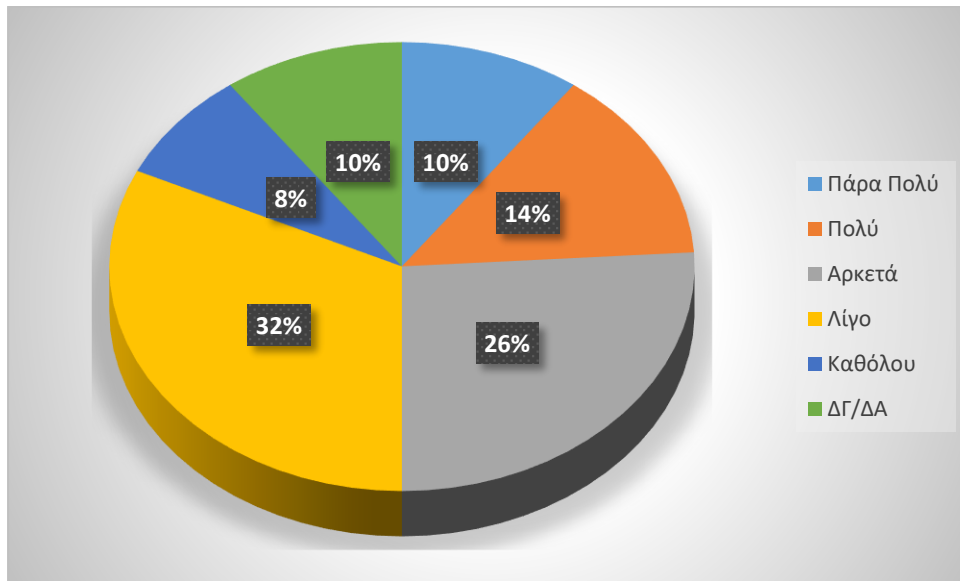
Γράφημα Π-8

9. Συλλέγονται τα παράπονα, οι προτάσεις για βελτίωση και ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών/γονέων.



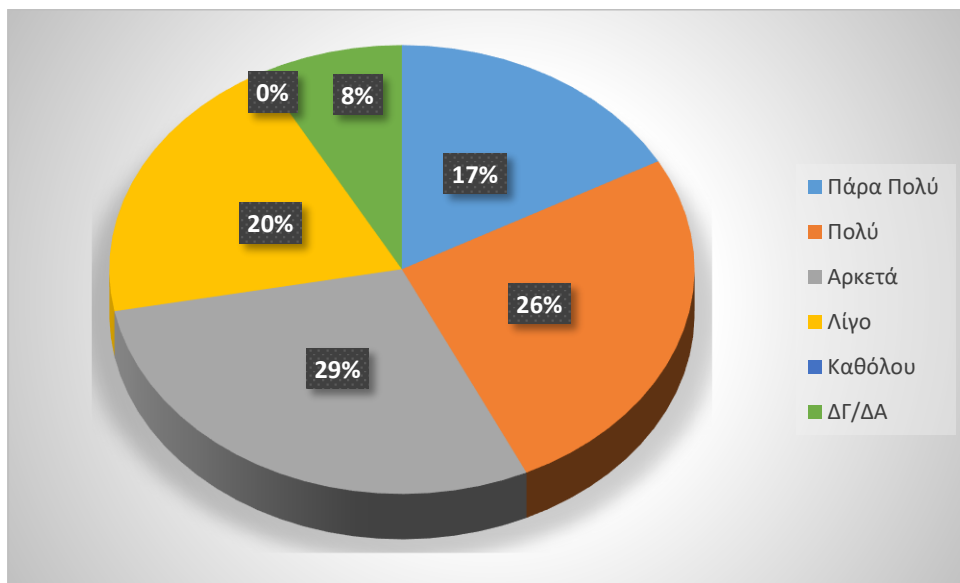
Γράφημα Π-9

10. Διακρίνονται οι κρίσιμες για την ποιότητα διαδικασίες (μεταξύ του συνόλου των διαδικασιών) και αξιολογούνται οι αποδόσεις τους.



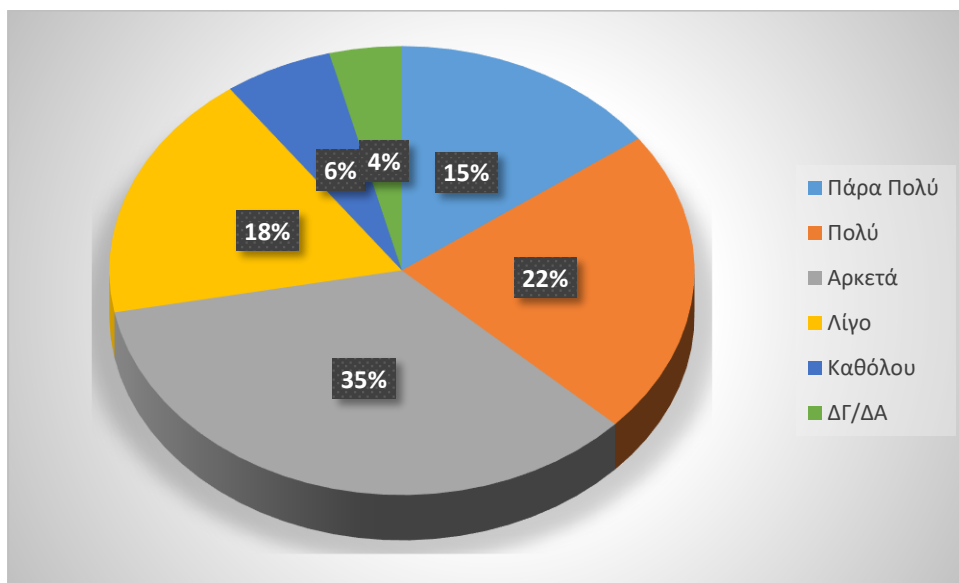
Γράφημα Π-10

11. Υπάρχουν σαφείς οδηγίες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς.



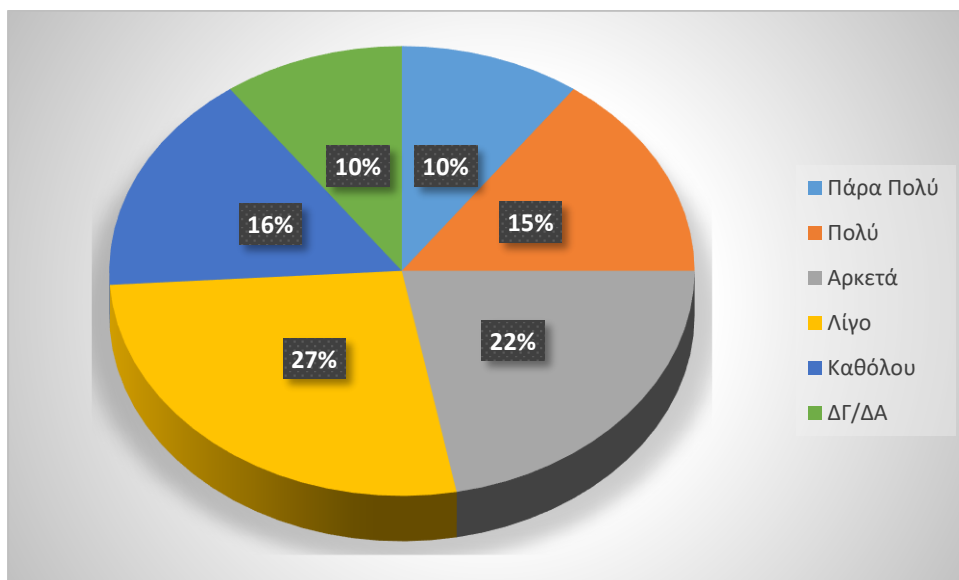
Γράφημα Π-11

12. Ανιχνεύονται από την ηγεσία τα σημεία απωλειών πόρων/χρόνου, προκειμένου να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές και οι υπόλοιπες διαδικασίες.



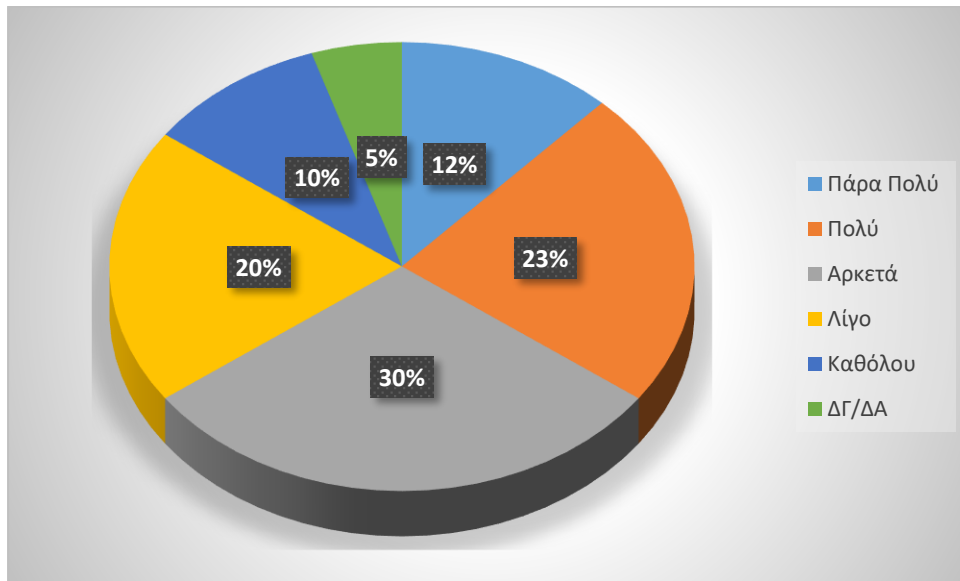
Γράφημα Π-12

13. Προσδιορίζονται κατόπιν μελέτης και επεξηγούνται στους εκπαιδευτικούς, οι περιοχές και τα στοιχεία για βελτίωση.



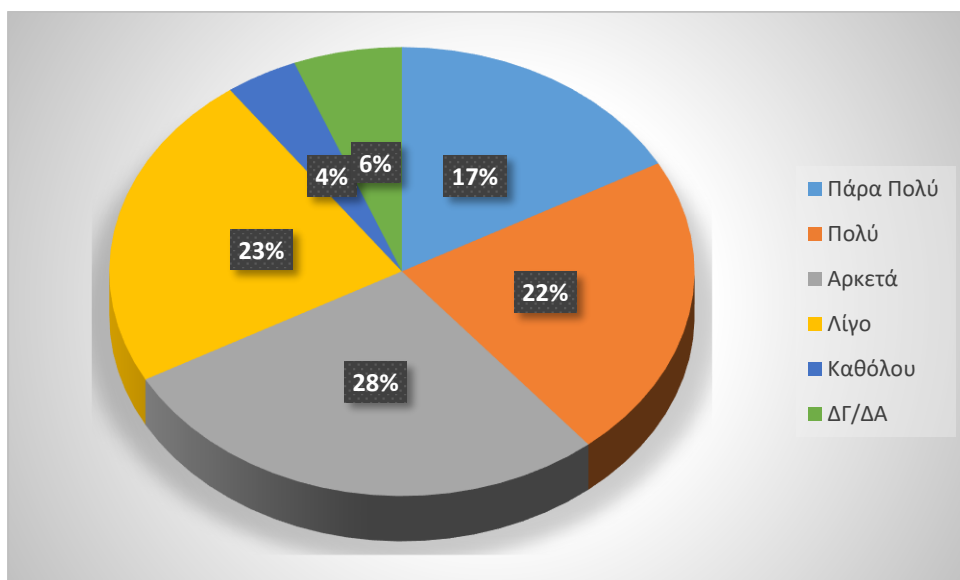
Γράφημα Π-13

14. Συγκρίνονται οι επιδόσεις του σχολείου με επιδόσεις άλλων σχολείων και μελετώνται οι βέλτιστες πρακτικές τους.



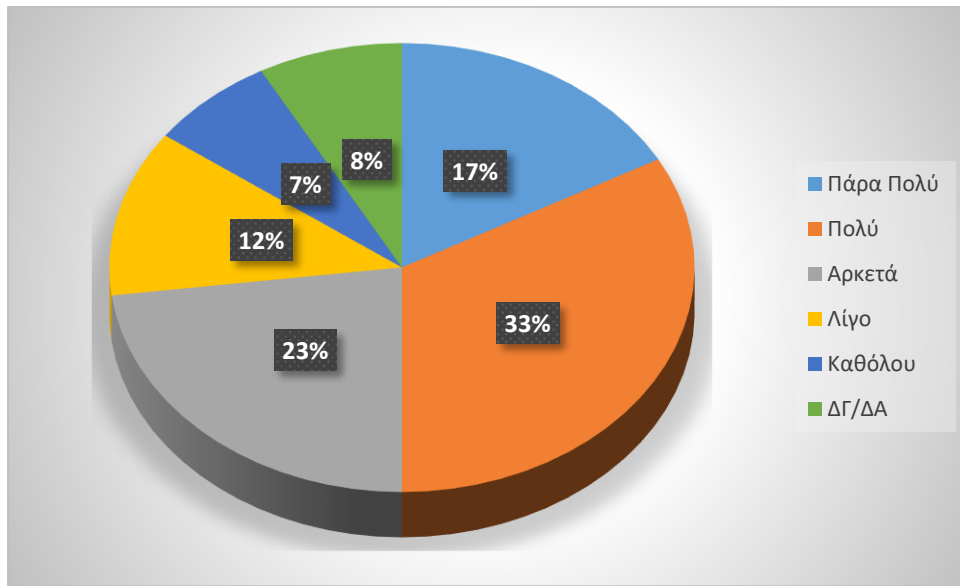
Γράφημα Π-14

15. Τα δεδομένα ποιότητας λαμβάνονται υπόψη από τη διεύθυνση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.



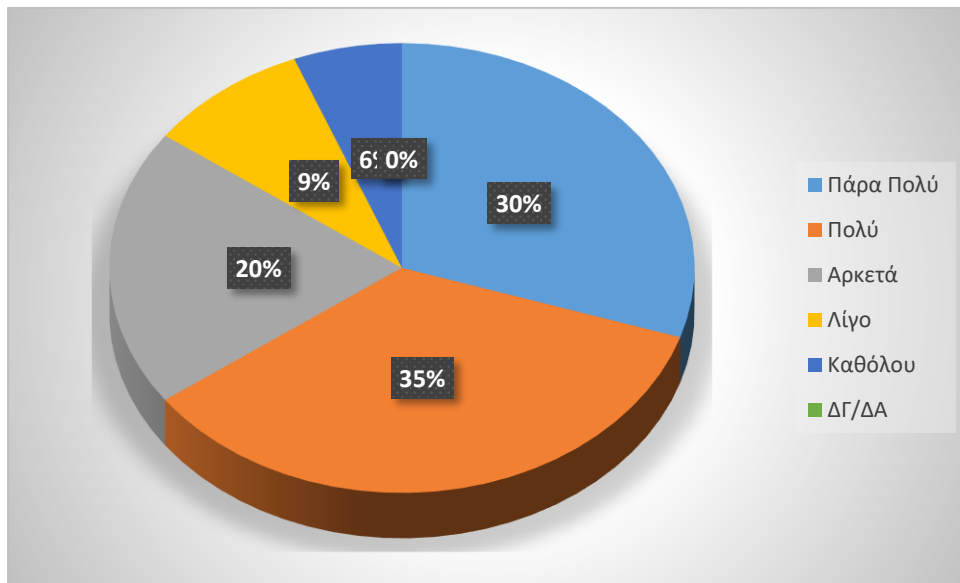
Γράφημα Π-15

16. Τα δεδομένα ποιότητας λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους.



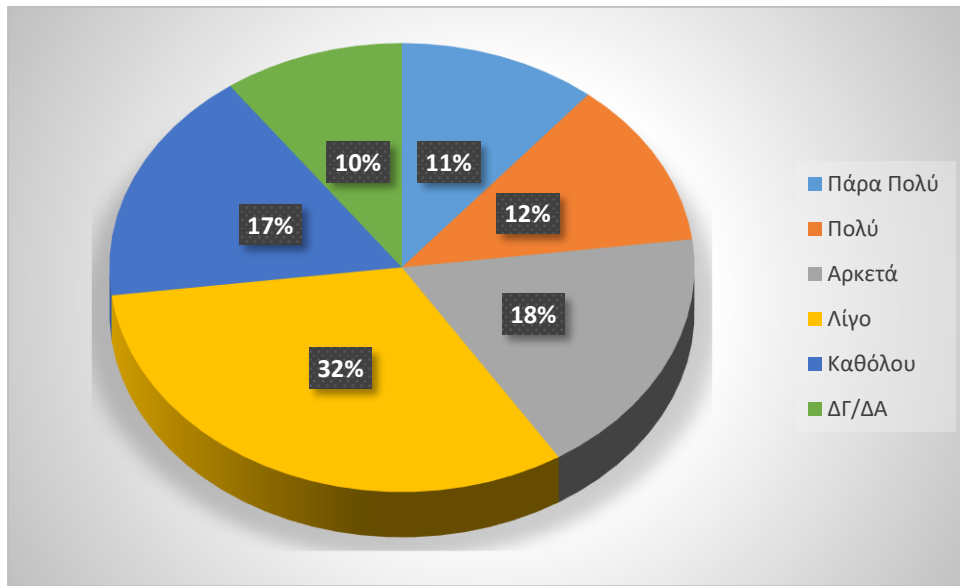
Γράφημα Π-16

17. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε θέματα της ειδικότητάς τους.



Γράφημα Π-17

18. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε θέματα διαχείρισης ποιότητας και σε τεχνικές επίλυσης προβλημάτων.

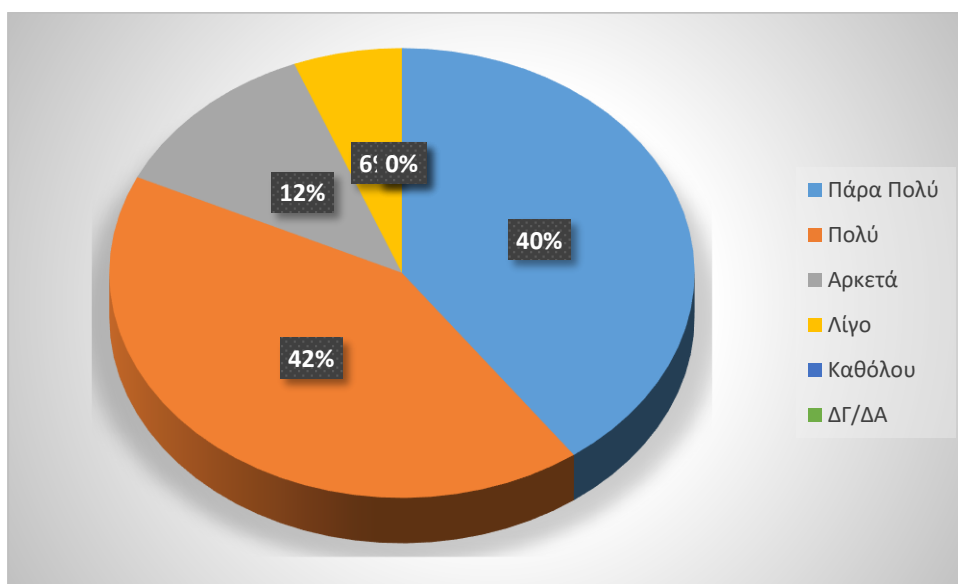


Γράφημα Π-18

ΟΜΑΔΑ Β

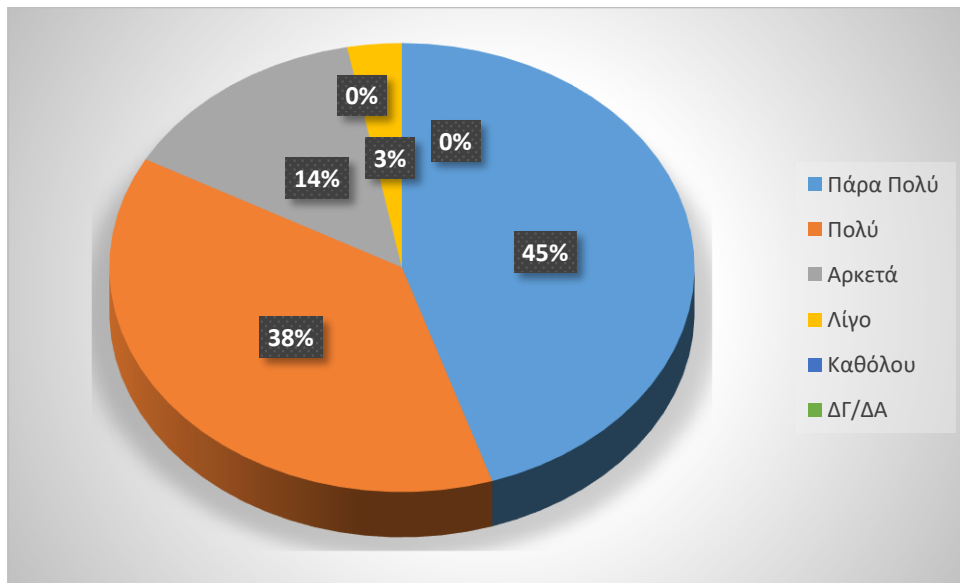
- Όσον αφορά τη ΔΟΠ σε συσχέτιση με τους εκπαιδευτικούς ως «προμηθευτές» και τους μαθητές ως «πελάτες» έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες στην Κοινωνία της γνώσης του 21^{ου} αι., μέσω των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Κινητικότητας.

1. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σε Προγράμματα κινητικότητας συμβάλλει και ενισχύει την προώθηση της Ποιότητας μέσα στη σχολική μονάδα σε επίπεδο προμηθευτών (Διεύθυνση-Καθηγητές) αλλά και σε επίπεδο Πελατών (Μαθητές-Γονείς-Κοινωνία);



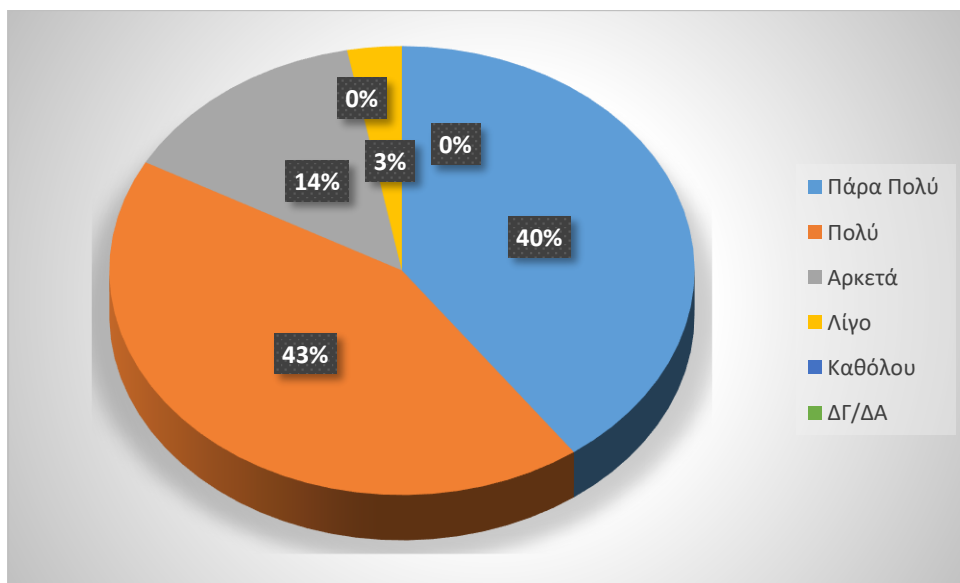
Γράφημα Π-1

2. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus+ προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές ως πολίτες του μέλλοντος στην Κοινωνία της Γνώσης του 21^{ου} αιώνα.;



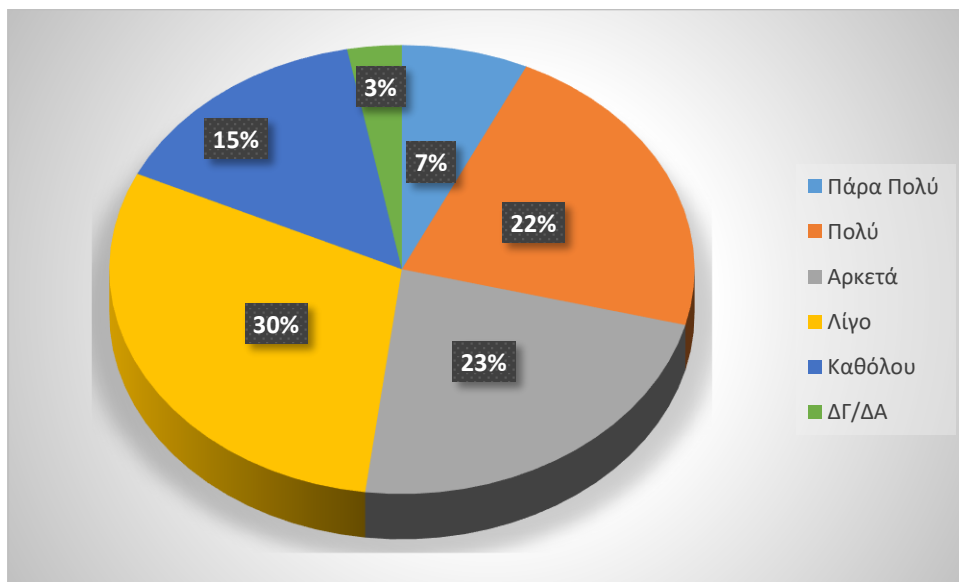
Γράφημα Π-2

3. Πιστεύετε ότι υπάρχει σύγκλιση στη λειτουργία απόδοσης μιας σχολικής μονάδας μέσω υιοθέτησης προγραμμάτων Erasmus+ και στις απαιτήσεις της κοινωνίας όπως υπαγορεύονται από ΕΕ και διεθνείς εξελίξεις;



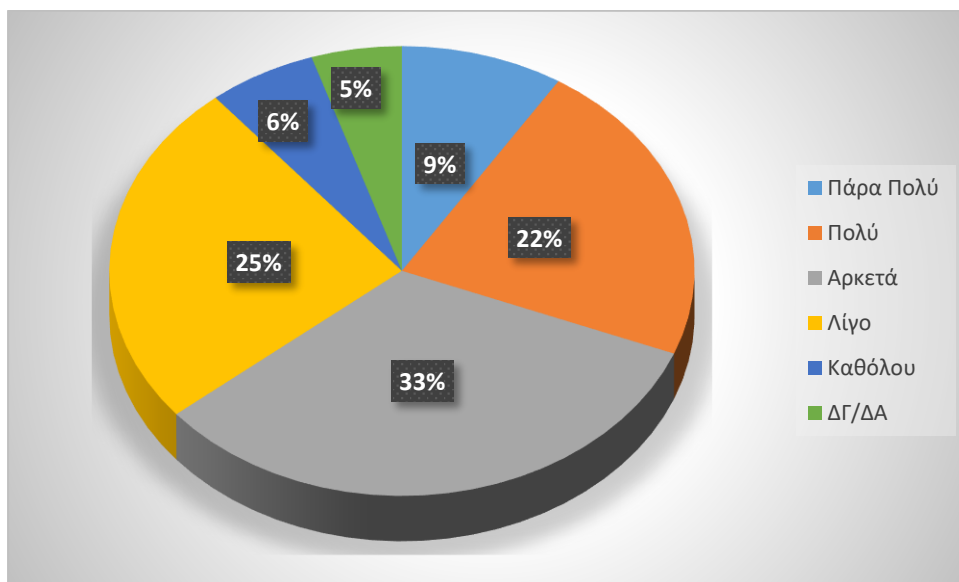
Γράφημα Π-3

4. Πιστεύετε ότι η κινητικότητα εκπαιδευτικών για ανταλλαγή καλών πρακτικών (ΚΑ2) ανάμεσα στα κράτη μέλη μπορεί να επηρεάσει και τον τρόπο διοίκησης/οργάνωσης της σχολικής μονάδας ;



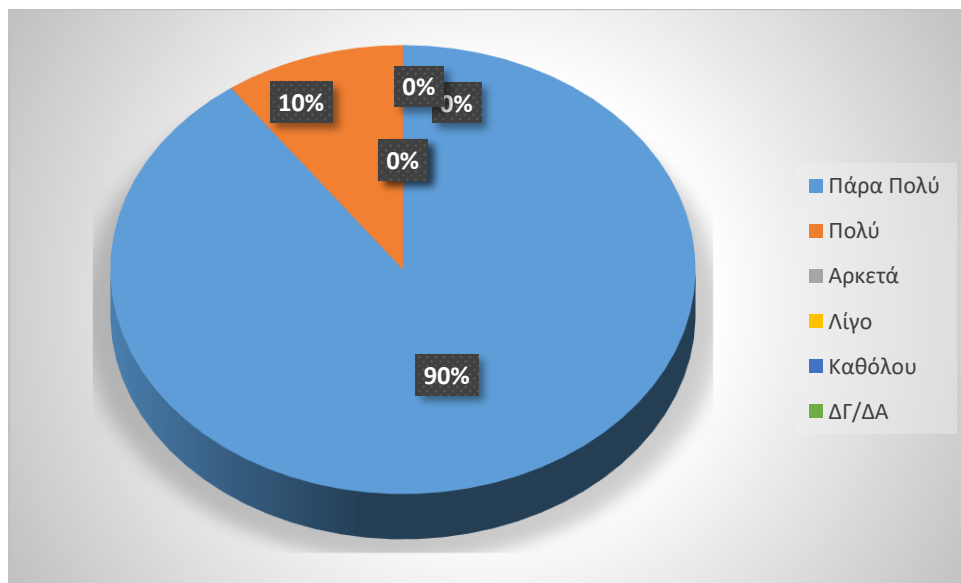
Γράφημα Π-4

5. Πιστεύετε ότι η αλλαγή κουλτούρας προς την υιοθέτηση της ΔΟΠ μπορεί να ενισχυθεί από την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των εταιρών;



Γράφημα Π-5

6.Θα προτείνατε το Erasmus+ σε άλλους εκπαιδευτικούς;

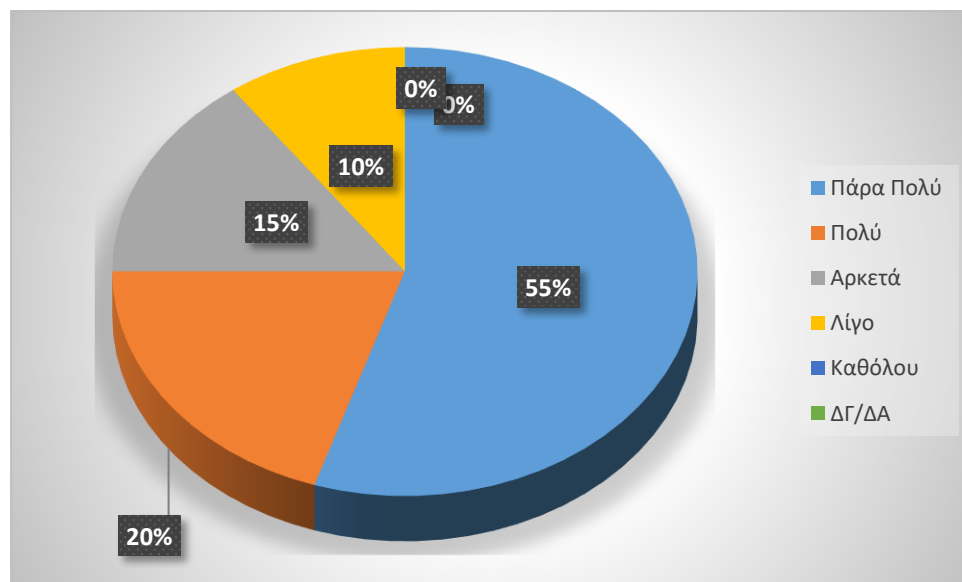


Γράφημα Π-6

ΟΜΑΔΑ Γ

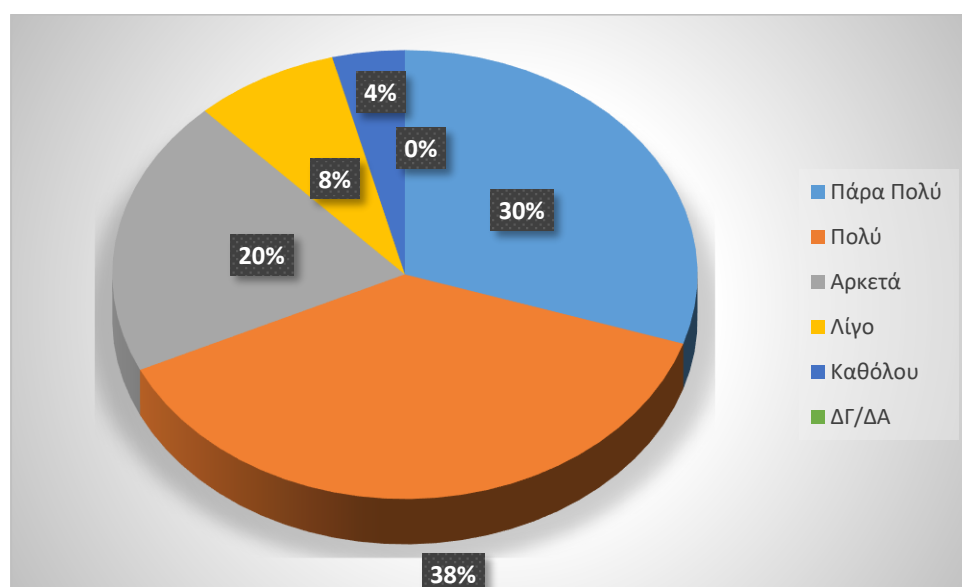
Όσον αφορά τα Προγράμματα Κινητικότητας Erasmus Plus

1. Πόσες φορές έχετε συμμετάσχει ως συνοδός εκπαιδευτικός σε πρόγραμμα κινητικότητας Erasmus Plus;



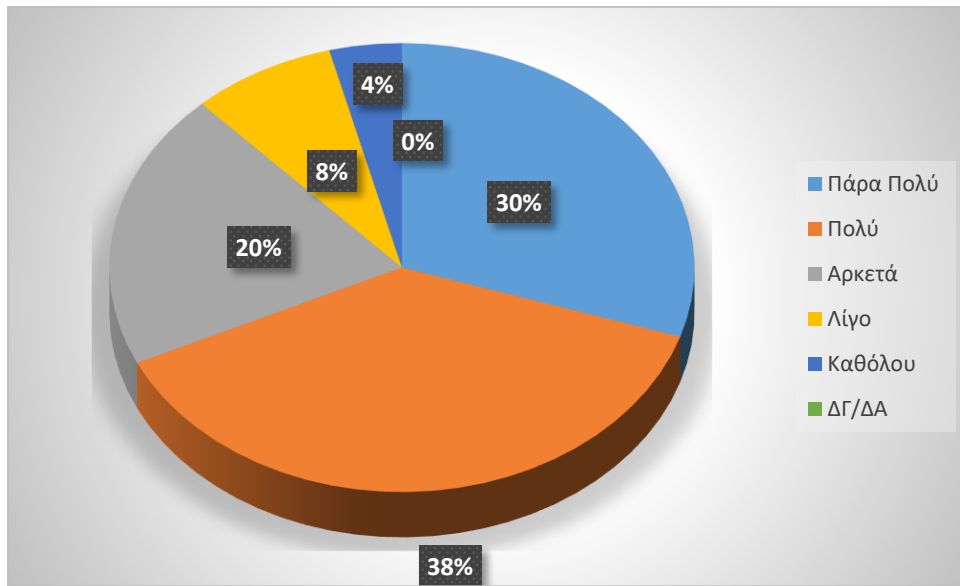
Γράφημα Π-1

2. Πιστεύετε ότι μέσω της κινητικότητας ενισχύονται τα βασικά κίνητρα ενός μαθητή για σπουδές /κατάρτιση στο εξωτερικό;



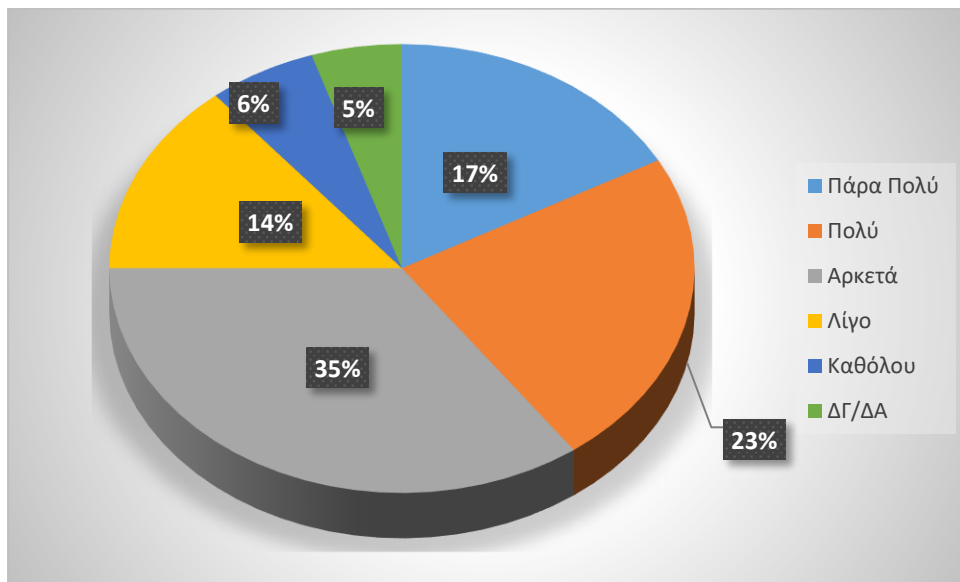
Γράφημα Π-2

3. Πιστεύετε ότι ενισχύεται η ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη ικανοτήτων του μαθητή;



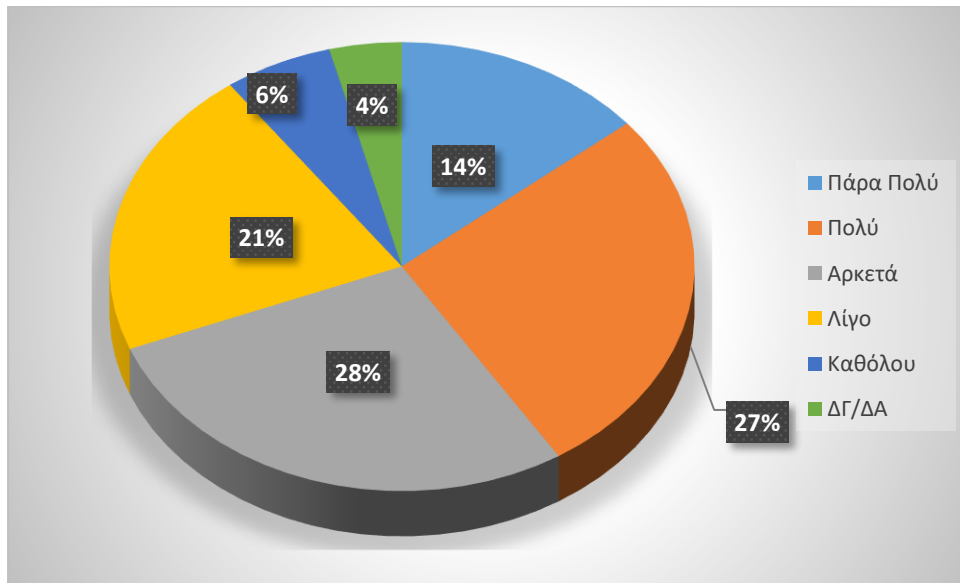
Γράφημα Π-3

4. Πιστεύετε ότι ενισχύεται η μελλοντική απασχολησιμότητα του μαθητή στη χώρα μας ή στο εξωτερικό;



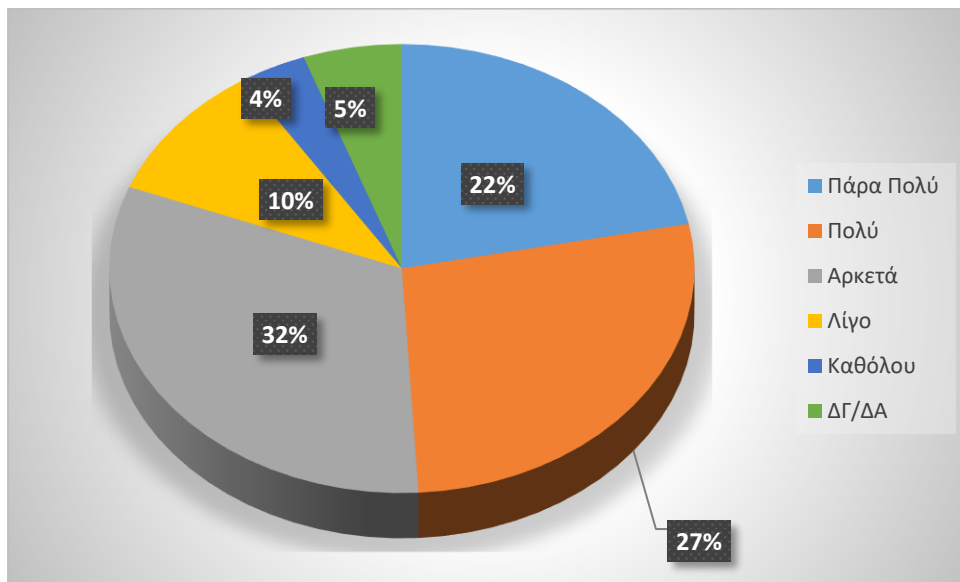
Γράφημα Π-4

5. Πιστεύετε ότι υπήρχε καλή αντιστοίχιση του μαθήματος / κατάρτισης στο εξωτερικό με το πρόγραμμα του οργανισμού αποστολής;



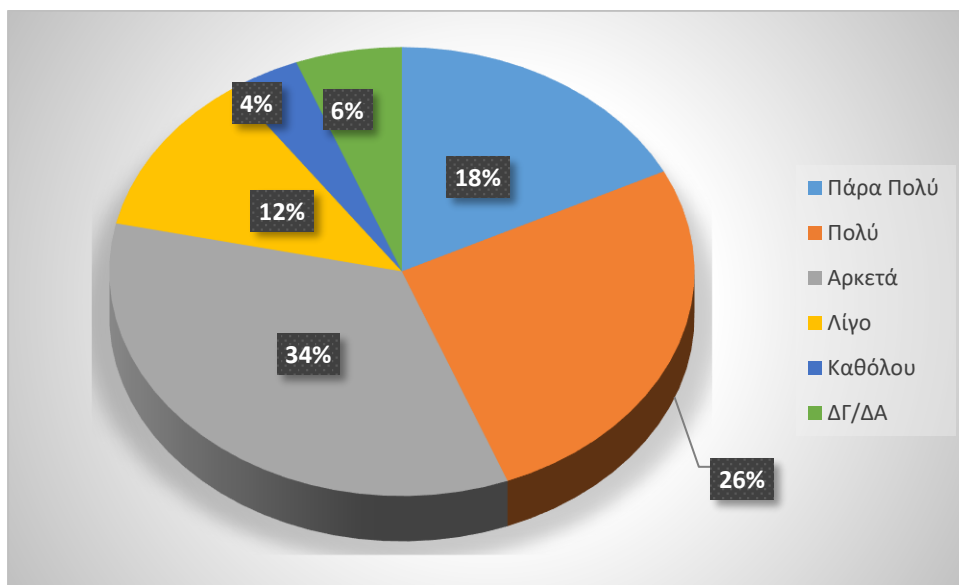
Γράφημα Π-5

6. Πιστεύετε ότι η ποιότητα του περιεχομένου κατάρτισης και των μεθόδων διδασκαλίας στο φορέα υποδοχής ήταν εξαιρετική έως άριστη;



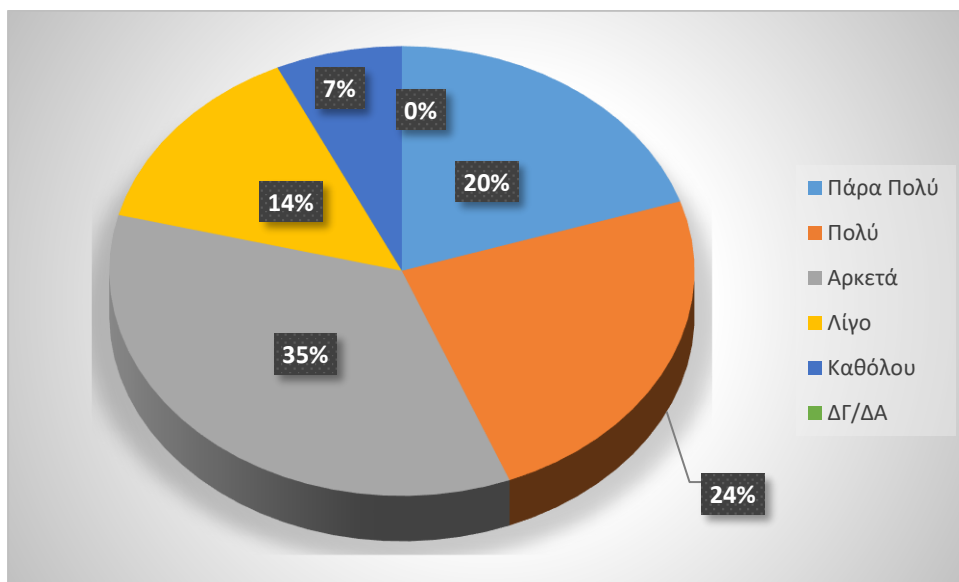
Γράφημα Π-6

7. Συμμετέχοντας οι μαθητές σε προγράμματα Erasmus+, πιστεύετε ότι αυτοί έχουν αναπτύξει κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες;



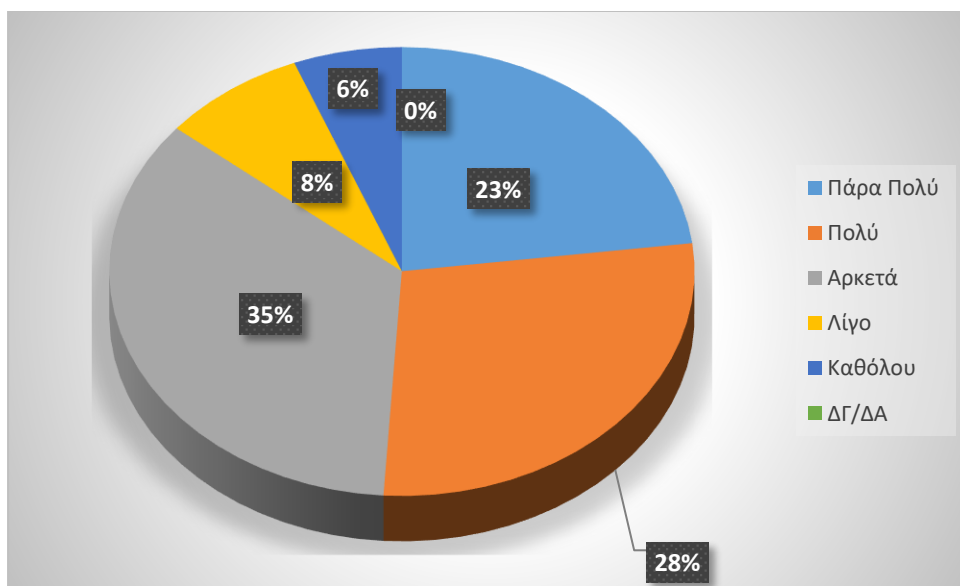
Γράφημα Π-7

8. Συμμετέχοντας οι μαθητές σε προγράμματα Erasmus+, πιστεύετε ότι έχουν αναπτύξει αίσθηση πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας;



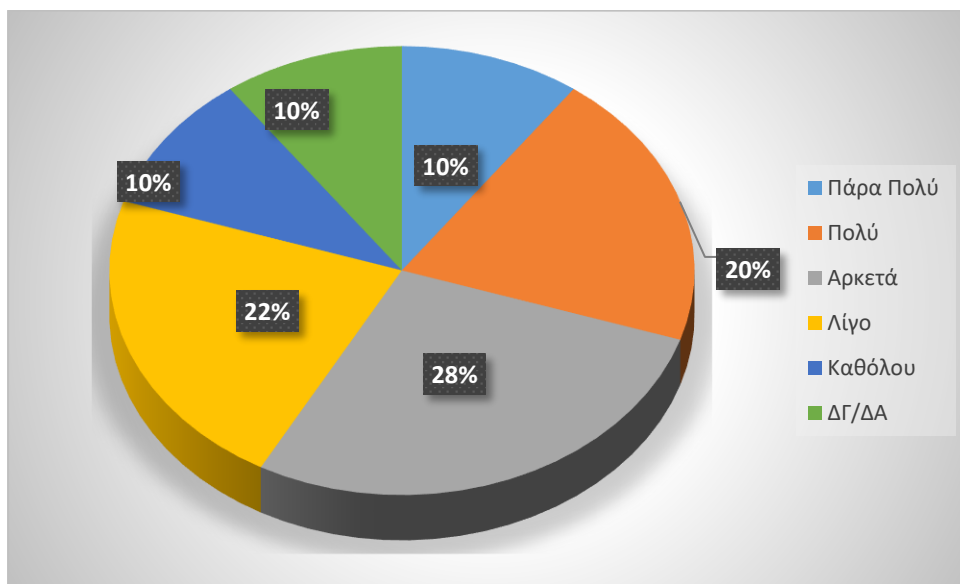
Γράφημα Π-8

9. Συμμετέχοντας οι μαθητές σε προγράμματα Erasmus+, πιστεύετε ότι έχουν αναπτύξει ψηφιακές ικανότητες και γλωσσικές δεξιότητες;



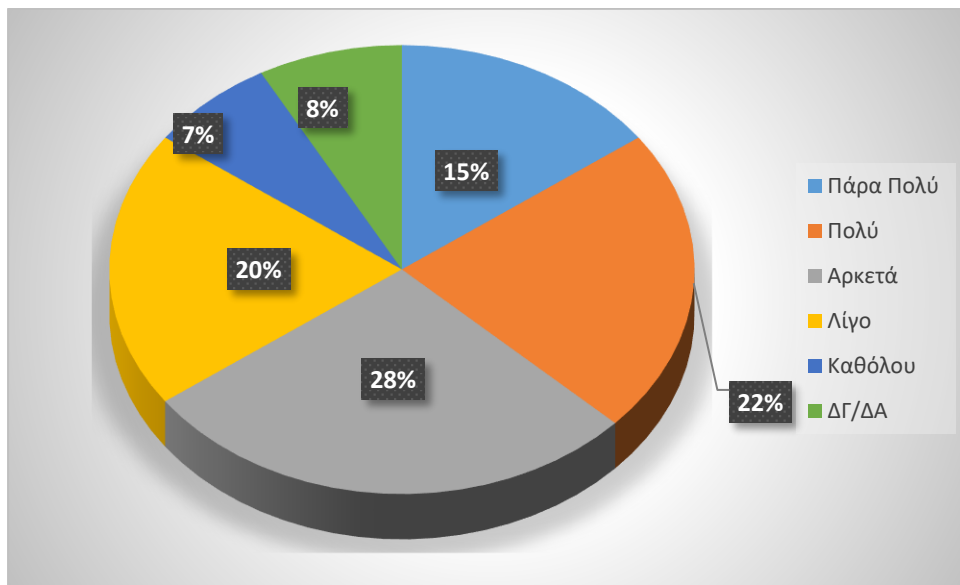
Γράφημα Π-9

10. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως έχουν μάθει να σκέφτονται λογικά και να εξάγουν συμπεράσματα;



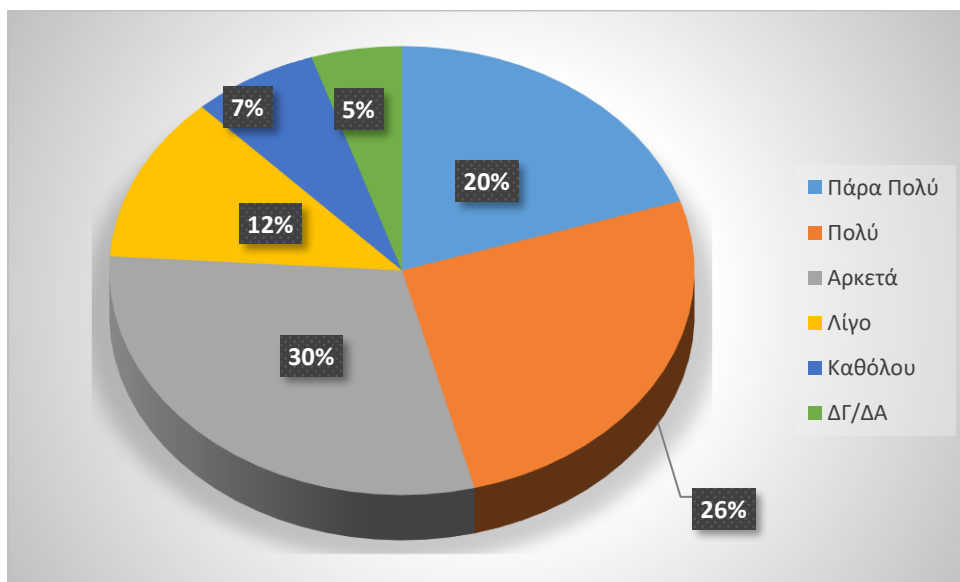
Γράφημα Π-10

11. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως βελτίωσαν τις τεχνικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες / ικανότητες;



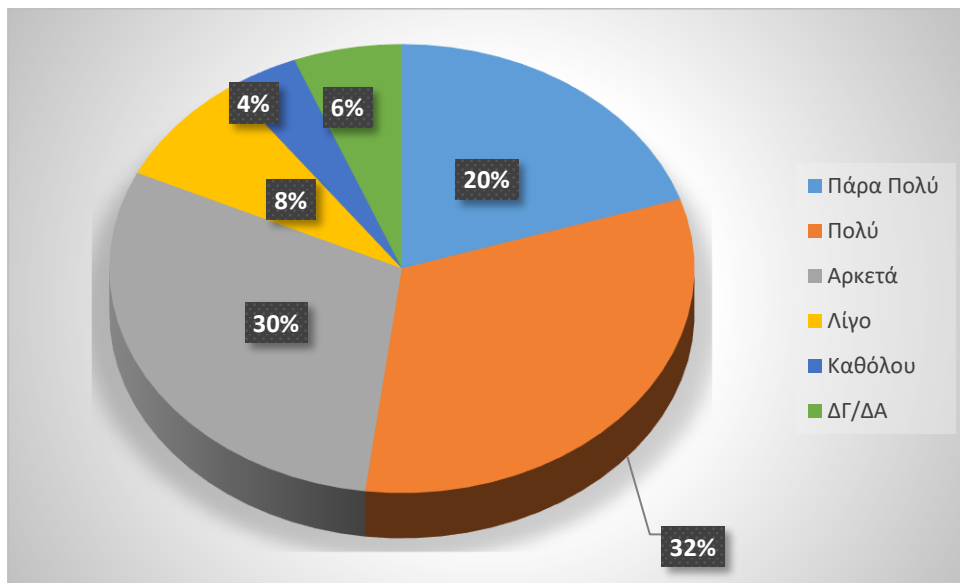
Γράφημα Π-11

12. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως ενδιαφέρονται περισσότερο για τα ευρωπαϊκά θέματα;



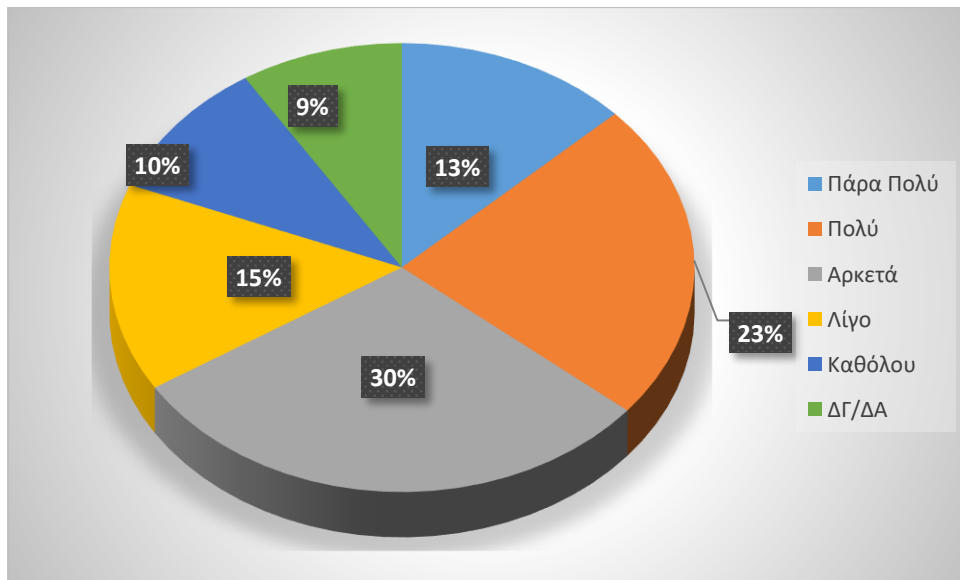
Γράφημα Π-12

13.Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως είναι περισσότερο ικανοί να συνεργάζονται με ανθρώπους με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο;



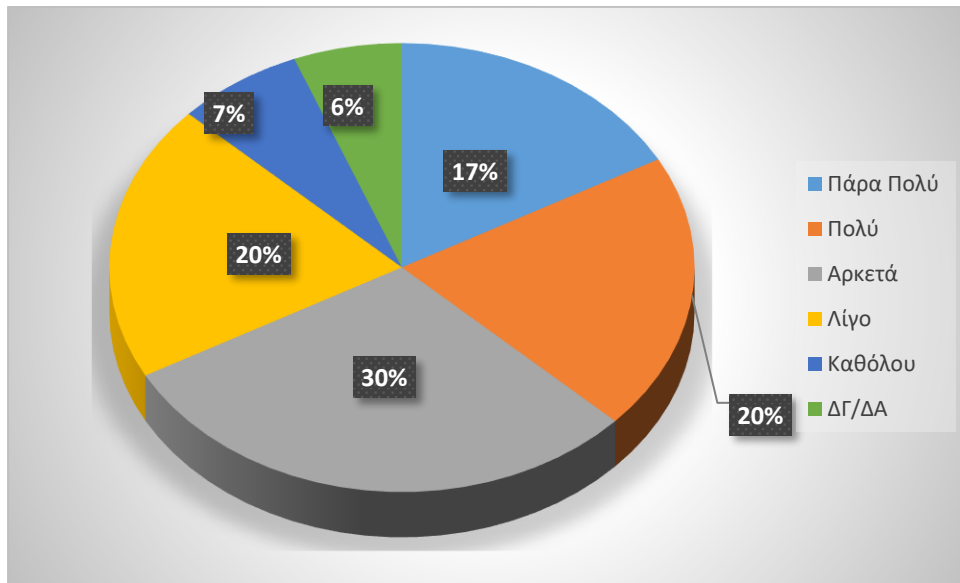
Γράφημα Π-13

14.Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως έχουν την πρόθεση να συμμετέχουν πιο ενεργά στην κοινωνική και πολιτική ζωή της κοινότητας;



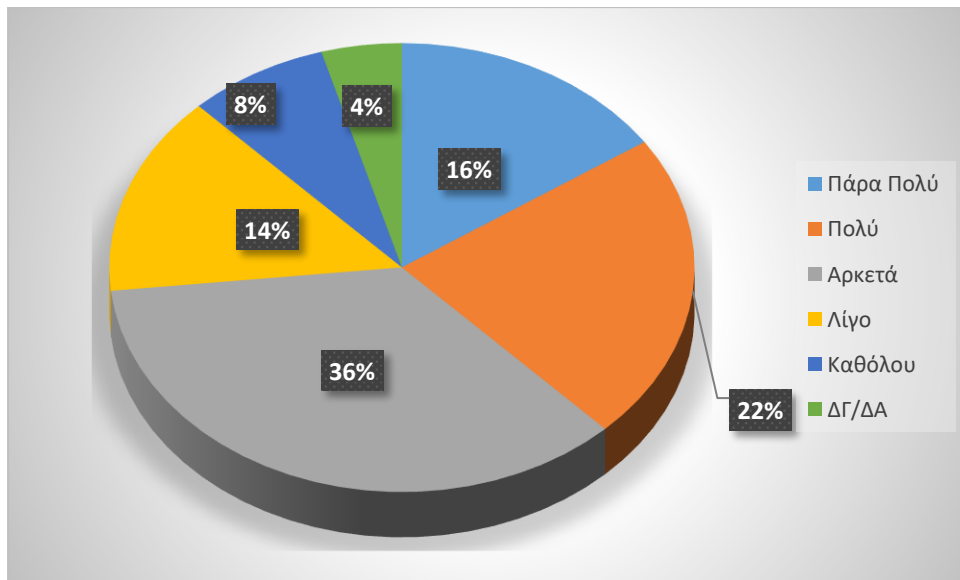
Γράφημα Π-14

15. Μέσω της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα πιστεύετε πως είναι περισσότερο ικανοί να λάβουν αποφάσεις και να δουλέψουν σε ομάδες;



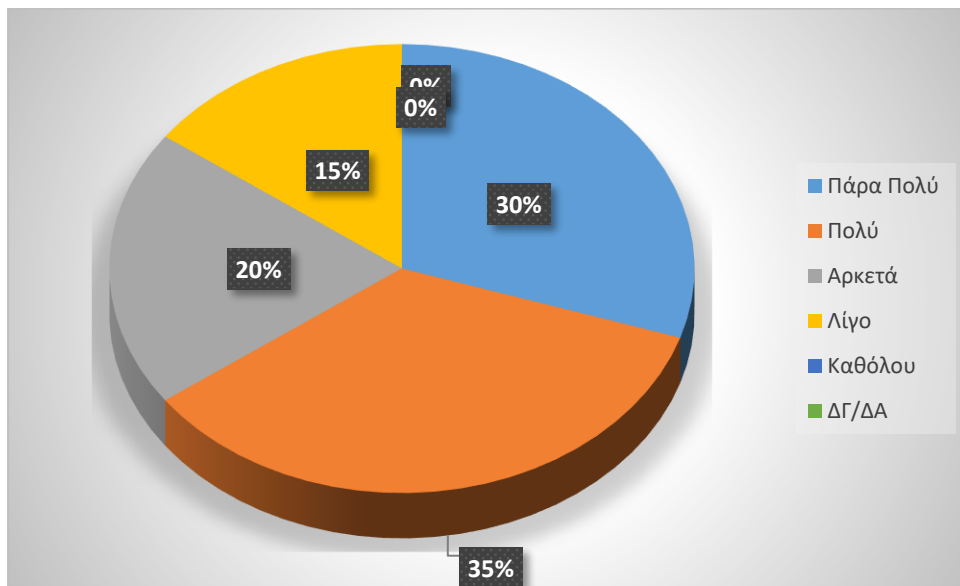
Γράφημα Π-15

16. Πιστεύετε πως η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα κινητικότητας στο εξωτερικό τους έκανε να μπορούν εύκολα να φανταστούν τη μελλοντική εργασία στη χώρα όπου πέρασαν την περίοδο Erasmus+ ή γενικά στο εξωτερικό;



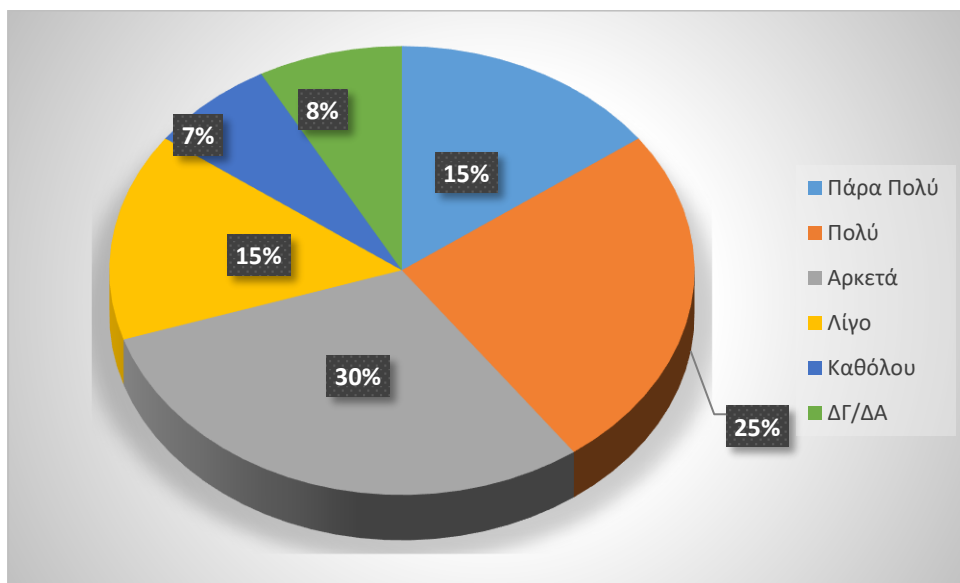
Γράφημα Π-16

17. Σε ατομικό επίπεδο πιστεύετε ότι ενισχύεται η προσωπική ανάπτυξη σε γνωσιακό, πολιτισμικό, επιστημονικό και επαγγελματικό επίπεδο με την συμμετοχή σας ως εκπαιδευτικοί σε προγράμματα Erasmus+;



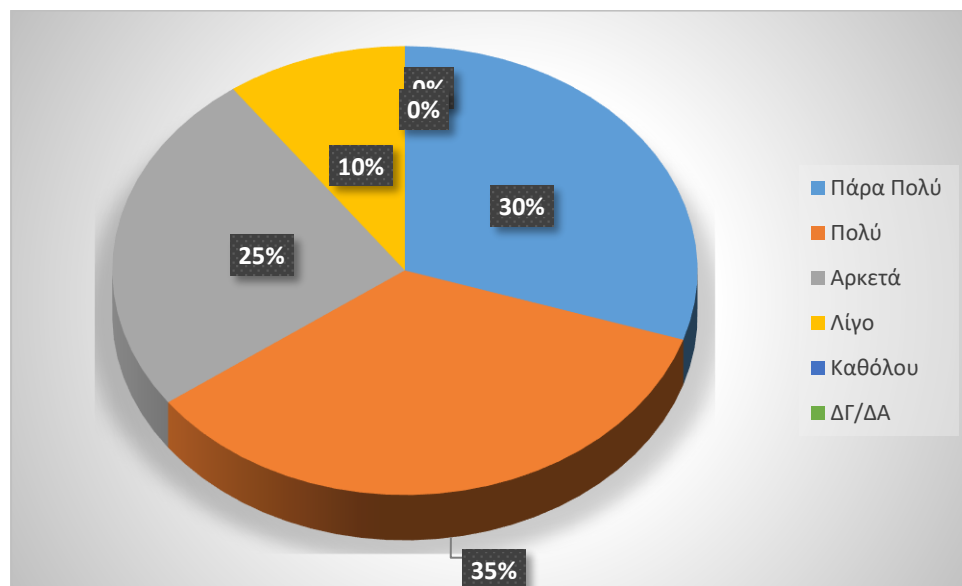
Γράφημα Π-17

18. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σε Προγράμματα κινητικότητας συμβάλλει και ενισχύει την προώθηση της Ποιότητας μέσα στη σχολική μονάδα σε επίπεδο προμηθευτών (Διεύθυνση-Καθηγητές) αλλά και σε επίπεδο Πελατών (Μαθητές-Γονείς-Κοινωνία);



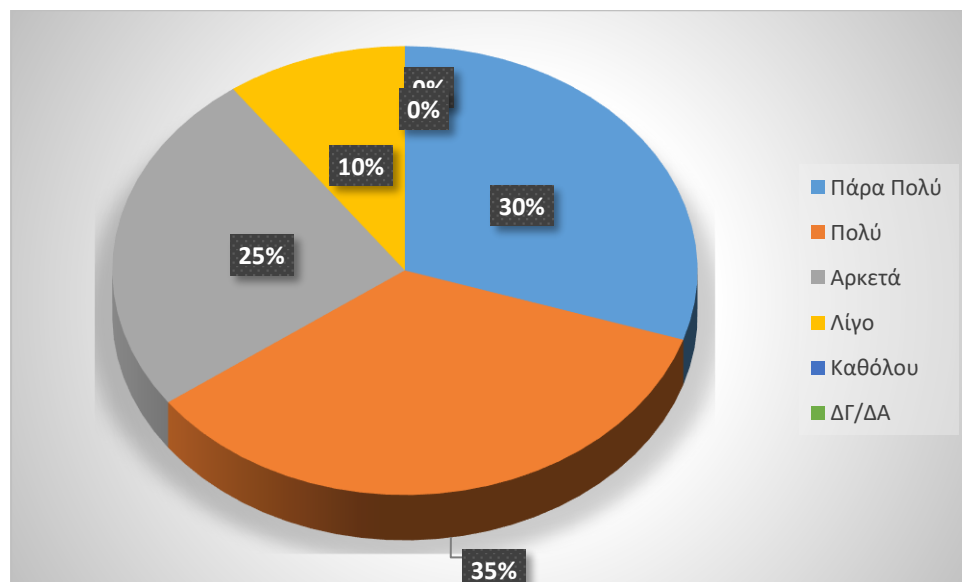
Γράφημα Π-18

19. Πόσο ικανοποιημένος / η είστε από τους διδάσκοντες του οργανισμού υποδοχής;



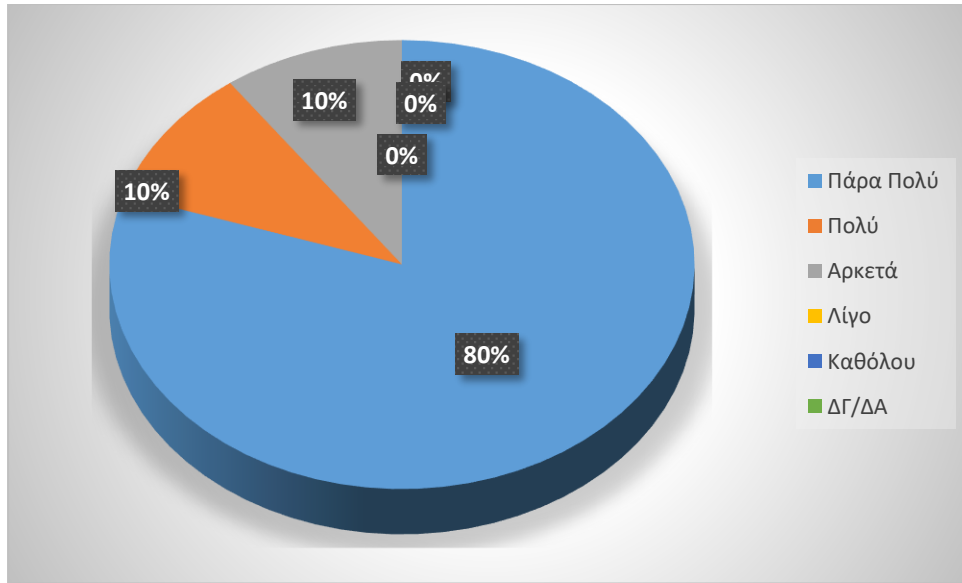
Γράφημα Π-19

20. Πόσο ικανοποιημένος / η είστε με τη διαμονή, τη διάρκεια και τις διευθετήσεις του ταξιδιού;



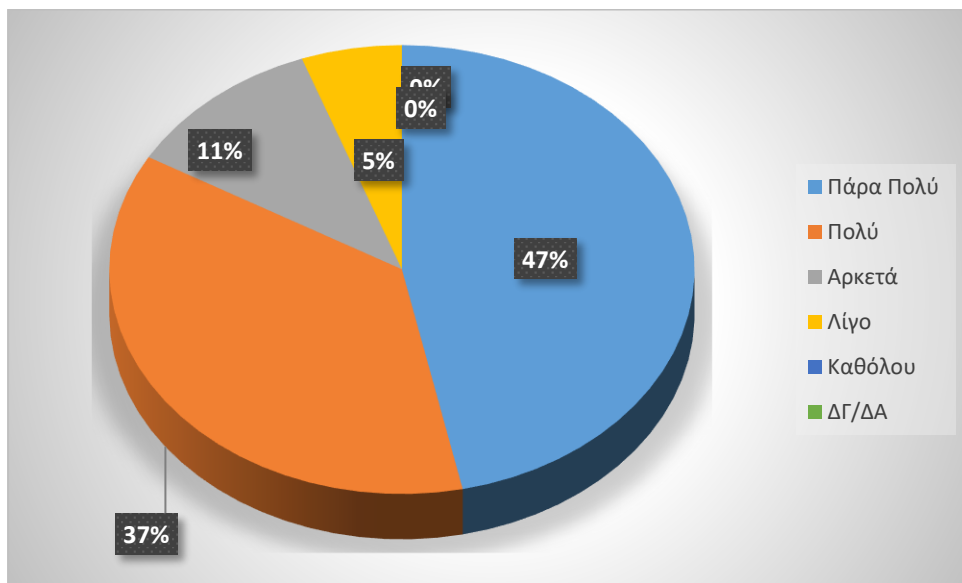
Γράφημα Π-20

21. Σε ποιο ποσοστό η επιχορήγηση Erasmus+, κάλυψε τα συνολικά έξοδα της κινητικότητας του προγράμματος;



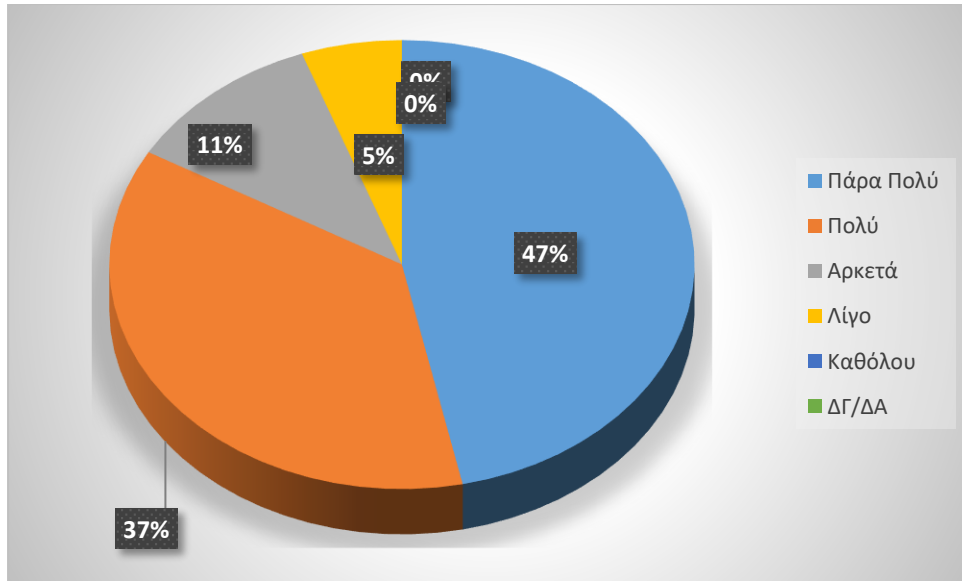
Γράφημα Π-21

22. Θα αξιολογούσατε την υποστήριξη που έλαβαν οι συμμετέχοντες από τον οργανισμό υποδοχής σας ως εξαιρετική;



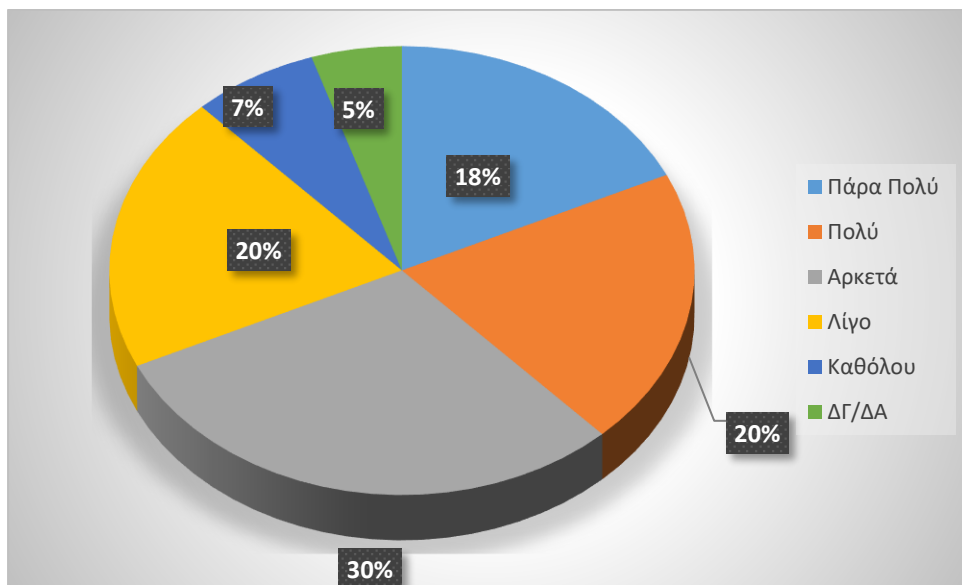
Γράφημα Π-22

23. Θα αξιολογούσατε την υποστήριξη που λάβατε εσείς ως συνοδοί από τον οργανισμό υποδοχής σας ως εξαιρετική;



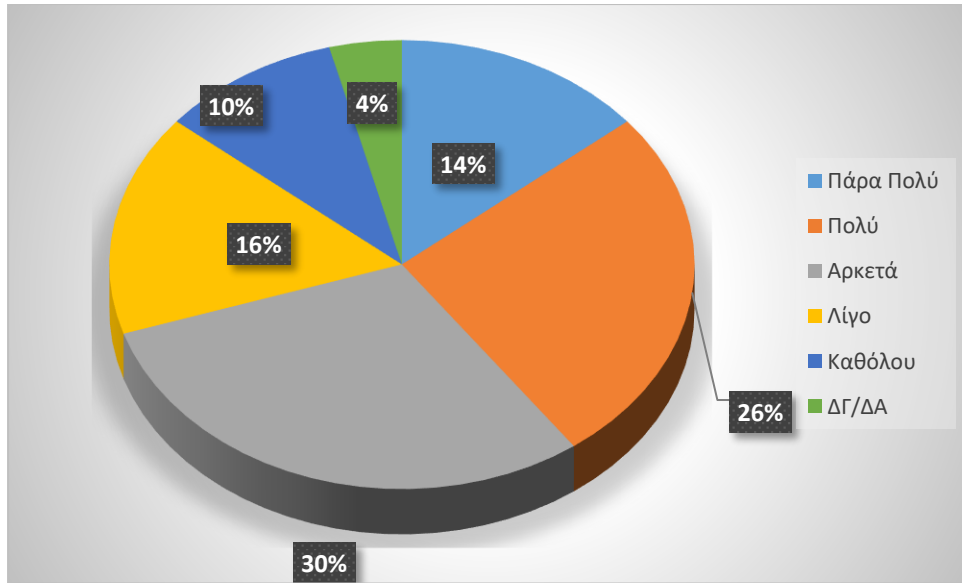
Γράφημα Π-23

24. Σε ποιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που λάβατε ως συνοδοί και οργανωτές από την ηγεσία της σχολικής σας μονάδας;



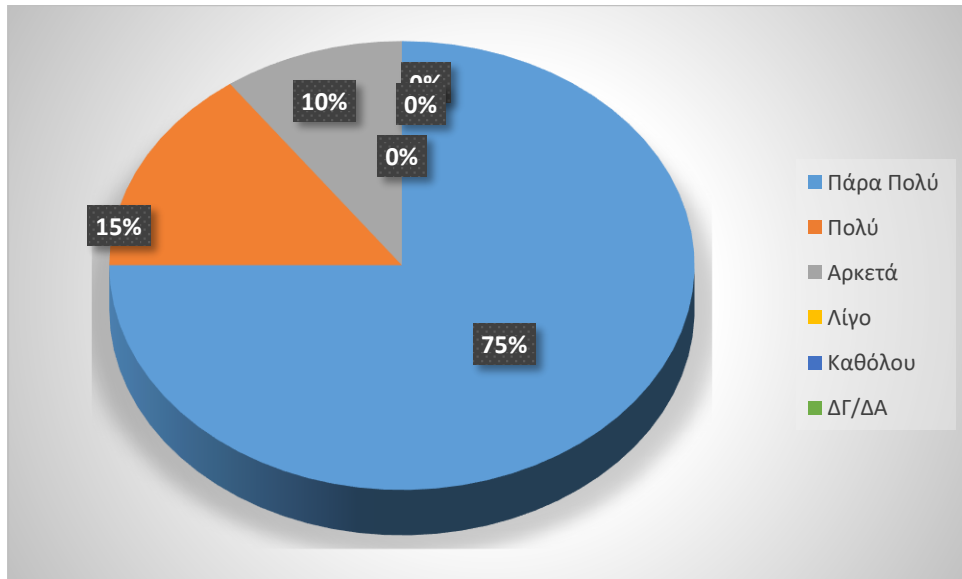
Γράφημα Π-24

25. Σε ποιο βαθμό μείνατε ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που λάβατε ως συνοδοί και οργανωτές από τα ανώτερα διοικητικά όργανα ; (Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας, Περιφερειακή Διεύθυνση)



Γράφημα Π-25

26. Πόσο ικανοποιημένοι είστε με την εμπειρία κινητικότητας Erasmus+ γενικά;



Γράφημα Π-26