



# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

## ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

### ΔΙΑΤΡΙΒΗ

για την απόκτηση διδακτορικού διπλώματος του  
Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων

**Ευτυχία Μ. Βλυσίδου**

**«Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στη δημόσια  
Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα»**

#### **Συμβουλευτική Επιτροπή**

**Λυμπερόπουλος Κωνσταντίνος**  
Καθηγητής  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Γάκη Ελένη**  
Επίκουρος Καθηγήτρια,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Κίνιας Ιωάννης**  
Επίκουρος Καθηγητής,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

#### **Επταμελής Επιτροπή**

**Λυμπερόπουλος Κωνσταντίνος**  
Καθηγητής  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Γάκη Ελένη**  
Επίκουρος Καθηγήτρια,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Κίνιας Ιωάννης**  
Επίκουρος Καθηγητής,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Χριστοφάκης Εμμανουήλ**  
Καθηγητής,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Χαραλάμπος Δημήτριος**  
Καθηγητής,  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Γλαβέλη Νίκη**  
Επίκουρος Καθηγήτρια,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Κακούρης Ανδρέας**  
Επίκουρος Καθηγητής,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Χίος, 2021**

Εν γνώσει των διατάξεων της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι η συγγραφέας της υποβληθείσας διδακτορικής διατριβής με τίτλο «*Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στη δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα*». Η εν λόγω Διδακτορική Διατριβή είναι πρωτότυπη και εκπονήθηκε για την απόκτηση του Διδακτορικού Διπλώματος του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Όλες οι πηγές, τα δεδομένα ή οι ιδέες που αποτελούν προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας άλλων ερευνητών και θεωρητικών -που συμπεριελήφθησαν είτε αυτολεξεί είτε παραφρασμένα - και τα παραθέματα που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της συγγραφής της παρούσας διατριβής αναφέρονται επακριβώς και επωνύμως. Γενικότερα, δηλώνω ότι κατά την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής έχω τηρήσει τις ισχύουσες νομικές διατάξεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας και έχω συμμορφωθεί πλήρως αφ' ενός μεν με όσα ο νόμος ορίζει για την προστασία των προσωπικών δεδομένων αφ'ετέρου δε με τις αρχές της Ακαδημαϊκής Δεοντολογίας.

Ευτυχία Μ. Βλυσίδου

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ποιότητα στην Εκπαίδευση συνιστά πρωταρχικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, καθώς η προσαρμογή των εκπαιδευτικών οργανισμών στο ανταγωνιστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον συναρτάται προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι η ΔΟΠ λογίζεται ως ένα αποτελεσματικό σύστημα διοίκησης, προσανατολισμένο στη διαρκή βελτίωση, συνιστά αναγκαιότητα ο μετασχηματισμός της κουλτούρας των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να εφαρμόζουν πρακτικές και διαδικασίες τελεσφόρες για την ανάπτυξη πολιτικής ποιότητας στον σχολικό οργανισμό. Η παρούσα έρευνα έχει ως **σκοπό** τη διερεύνηση των διαστάσεων που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη δημόσια Εκπαίδευση, σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Η έρευνα διεξήχθη σύμφωνα με την **ποσοτική προσέγγιση**· απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε σε πανελλαδικό επίπεδο με τη συμμετοχή 404 σχολικών μονάδων.

Τα κυριότερα **ευρήματα της έρευνας** συγκλίνουν ότι στους παράγοντες που διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα συναριθμούνται: (α) η ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, (β) η ανάληψη ποιοτικών δράσεων για τη συλλογική ανάπτυξη του σχολείου, (γ) η ανάπτυξη της ποιότητας του έργου που παράγεται στη σχολική μονάδα, (δ) οι διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού (διασφάλιση στους εκπαιδευτικούς των κατάλληλων συνθηκών αξιοποίησης των δεξιοτήτων τους στην παιδαγωγική διαδικασία, δέσμευση των μελών του συλλόγου διδασκόντων στους στόχους που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας), (ε) οι διοικητικές ικανότητες του σχολικού διευθυντή, (στ) ο προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού (το σχολείο είναι ένα καλό μέρος εργασίας, σωστή αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, αναγνώριση των καλών επιδόσεων των εκπαιδευτικών, εκπλήρωση των ατομικών στόχων των διδασκόντων μέσω των στόχων της σχολικής μονάδας, σε ποιο σχολείο προτιμά να εργάζεται ο εκπαιδευτικός) και (ζ) ο γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας (επίπεδο ποιότητας του σχολείου και σχολικό κλίμα).

Η **επιστημονική συνεισφορά** της παρούσας διατριβής έγκειται στο ότι, αφ' ενός μεν εμπλουτίζει τον διάλογο για την εφαρμογή της ΔΟΠ στη σχολική μονάδα, σε συνδυασμό με τις αρχές και τις πρακτικές της ΔΑΠ, αφ' ετέρου δε ότι διατυπώνει προτάσεις πολιτικής

με αποδέκτες όσους χαράσσουν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική, τους σχολικούς διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Οι προτάσεις εστιάζουν στη διάμορφωση πολιτικής υιοθέτησης των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε συνδυασμό με τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου, όπως της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, της διοικητικής αυτονομίας του σχολείου, της εισαγωγής του θεσμού του μέντορα· οι προτάσεις αφορούν στη διαμόρφωση ενός σταθερού πλαισίου επιμορφωτικής πολιτικής και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών για περαιτέρω σπουδές και έρευνα, προκειμένου, αφ' ενός μεν να διασφαλίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωσή τους, αφ' ετέρου δε εκείνοι να αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητα της ομαδικής εργασίας, ώστε να την προωθούν στο πλαίσιο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας· οι προτάσεις, επίσης, εστιάζουν στη θεσμοθέτηση διαδικασιών επιλογής στελεχών της Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αρχές της διοικητικής επιστήμης, προκειμένου οι σχολικοί οργανισμοί να διοικούνται από ικανούς και εξειδικευμένους στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης διευθυντές· επιπρόσθετα, εμφανίζουν στη στελέχωση των σχολικών μονάδων με μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, πρόθυμο να συμβάλλει στην ανάπτυξη διαδικασιών ποιότητας. Τέλος, προτείνονται η αναμόρφωση των συνθηκών λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, ο οποίος πρέπει να καταστεί χώρος ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα ποιότητας, η διασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής κατάλληλης για την ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών και της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένες προτάσεις πολιτικής αναμένεται να συμβάλλουν στο διάλογο για την μετατροπή του δημόσιου ελληνικού σχολείου σε ένα σχολείο ποιότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** διοίκηση ολικής ποιότητας, διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, ανθρώπινο κεφάλαιο, αξιολόγηση, επιμόρφωση, σχολικό κλίμα, δέσμευση, απόδοση, αναβαθμισμένες υπηρεσίες, ποιοτικό σχολείο, ομαδική εργασία, διευθυντής σχολικής μονάδας.

## **ABSTRACT**

In recent decades, the quality of education has been a primary goal of educational policy in Greece, as the adaptation of educational organizations to the competitive and ever-changing environment depends on the quality of education provided. Since TQM is considered as an effective management system oriented towards continuous improvement, it is necessary the culture of teachers to be transformed, so that they apply practices and procedures effective for the development of quality policy in the school organization.

The **aim** of this research is to investigate the dimensions that facilitate or hinder the implementation of quality procedures for the provision of upgraded services in public education, on primary and secondary level, taking into account the principles of human capital management.

The research was conducted according to the **quantitative approach** it was addressed to primary and secondary school teachers; the research was conducted nationwide with the participation of 404 school units.

The **main findings** of the research show that the factors that facilitate the provision of upgraded services in the school unit include: (a) the quality development and improvement of human capital, (b) the undertaking of quality actions for the collective development of the school, (c) the development of the quality of the work produced in the school unit; (e) the administrative skills of the school principal, (f) the identification of the school unit with the personal involvement of the teacher (school is a good place to work, proper evaluation of teachers' work, recognition of teachers' good performance, fulfillment of individual goals of the teachers through the goals of the school unit, in which school the teacher prefers to work) and (g) the general definition of the school unit (level of quality of the school and school climate).

This study makes a unique **contribution** to the dialogue for the implementation of the TQM in the school unit, because it formulates policy proposals addressed to those who design and decide the national educational policy, to school principals and to teachers. The policy proposals focus on the adoption of the TQM principles, taking into account the principles and the practices of HRM, such as evaluation of the educational task and the self-evaluation of the school unit, administrative autonomy of the school, and mentoring; the proposals refer to the training policy and teachers' support for further study and research, so that they can ensure their professional development and improvement, and also, they can realize the importance of teamwork, in order to promote it into the school

unit context; the policy proposals, also, focus on the selection of education executives in accordance with the principles of administrative science, so that school organizations would be administrated by competent directors, expert in educational administration; the proposals also focus on the school units staffing, with permanent educators, willing to contribute to the development of quality processes. It is also proposed the amelioration of administrative process of the educational organization, which should become a place of teachers' training in quality issues; school, also, should ensure the utilization of teachers' skills and abilities and the availability of infrastructure suitable for enhancing student and teacher performance. The specific policy proposals are expected to contribute to the dialogue for the transformation of the Greek school into a quality school.

**Keywords:** total quality management, human resources management, human capital, evaluation, training, school climate,, commitment, performance, upgraded services, quality school, teamwork, school principal.

*Στους γονείς μου*

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	3
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>	12
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ</b>	18
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ</b>	19
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b>	20
<b>ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ</b>	22

<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>		
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b>	<b>ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΣΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	25
<b>1.1.</b>	Διατύπωση της προβληματικής της έρευνας	25
<b>1.2.</b>	Σκοπός και στόχοι της έρευνας	29
<b>1.3.</b>	Ερευνητικά ερωτήματα	30
<b>1.4.</b>	Μεθοδολογία της έρευνας	31
<b>1.5.</b>	Δομή της έρευνας	31

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b>	<b>ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>	33
<b>2.1.</b>	Εισαγωγή κεφαλαίου	33
<b>2.2.</b>	Διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών	33
<b>2.2.1.</b>	Δομικά στοιχεία και έννοια της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών	34
<b>2.2.2.</b>	Γραφειοκρατικό πρότυπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών	35
<b>2.3.</b>	Ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών	36
<b>2.4.</b>	Λειτουργίες διοίκησης της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	40
<b>2.4.1.</b>	Προγραμματισμός	41
<b>2.4.2.</b>	Οργάνωση	41
<b>2.4.3.</b>	Διεύθυνση	42
<b>2.4.4.</b>	Στελέχωση	44
<b>2.4.5.</b>	Έλεγχος	45
<b>2.5.</b>	Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας	47
<b>2.6.</b>	Σύνοψη κεφαλαίου	49



<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3</b>	<b>Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	51
3.1.	Εισαγωγή κεφαλαίου	51
3.2.	Βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση	51
3.3.	Η Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων	59
3.4.	Οι Ανθρώπινοι Πόροι στην Εκπαίδευση ως Ανθρώπινο Κεφάλαιο	62
3.5.	Η Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων στη δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	65
3.5.1.	Προγραμματισμός ανθρωπίνων πόρων	66
3.5.2.	Προσέλκυση και επιλογή ανθρωπίνων πόρων	66
3.5.3.	Προσέλκυση και επιλογή στελεχών	67
3.5.4.	Εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων	68
3.5.5.	Παρακίνηση ανθρωπίνων πόρων	70
3.5.6.	Αξιολόγηση ανθρωπίνων πόρων	71
3.5.7.	Επικοινωνία	72
3.5.8.	Εργασιακές σχέσεις	73
3.6.	Η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση	75
3.7.	Σύνοψη κεφαλαίου	83

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b>	<b>Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</b>	84
4.1.	Εισαγωγή κεφαλαίου	84
4.2.	Βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση	84
4.3.	Η ποιότητα στην Εκπαίδευση	96
4.4.	Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση	98
4.4.1.	Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση	101
4.4.2.	Διαστάσεις της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση	104
4.4.3.	Περιορισμοί στην εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση	108
4.5.	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων	110
4.6.	Η συμβολή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην αποδοτικότητα στην Εκπαίδευση	117

4.7.	Η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής ποιότητας στην Εκπαίδευση	120
4.8.	Σύνοψη κεφαλαίου	124

<b>Β' ΜΕΡΟΣ- ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ</b>		
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</b>	<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	126
5.1.	Εισαγωγή κεφαλαίου	126
5.2.	Ηθική της έρευνας	126
5.3.	Ερευνητικός σκοπός	127
5.4.	Προσδιορισμός και τεκμηρίωση των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερευνητικών υποθέσεων	128
5.5.	Επιλογή ομάδας στόχου	142
5.6.	Μέθοδος συλλογής δεδομένων	142
5.7.	Δομή ερωτηματολογίου	143
5.8.	Ανάλυση στοιχείων	152

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6</b>	<b>ΕΥΡΗΜΑΤΑ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	158
6.1.	Εισαγωγή κεφαλαίου	158
6.2.	Περιγραφική στατιστική (Descriptive Statistics)	158
6.3.	Παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis)	170
6.4.	Έλεγχος αξιοπιστίας (Reliability Test)	176
6.5.	Ανάλυση κατά συστάδες (Cluster Analysis)	181
6.6.	Λογιστική Παλινδρόμηση (Logistic Regression)	186

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7</b>	<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΜΕΤΡΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	233
7.1.	Εισαγωγή κεφαλαίου	233
7.2.	Συμπεράσματα έρευνας	233
7.3.	Προτάσεις-μέτρα πολιτικής	239
7.4.	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	244
7.5.	Συνεισφορά της έρευνας	245

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>		247
	Ξενόγλωσση	247
	Ελληνόγλωσση	281
	Νόμοι	297
	Προεδρικά Διατάγματα	298
	Υπουργικές Αποφάσεις	298
	Εγκύκλιοι	298
	Σύνδεσμοι	298
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b>		
		299
<b>4.1.</b>	Ιστορική εξέλιξη συστημάτων επιλογής στελεχών (1982-2020)	299
<b>4.2.</b>	Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΠΔ 320/1993)	307
<b>4.3.</b>	Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΠΔ 152/2013)	310
	Ερωτηματολόγιο	312

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b>		
Πίνακας 4.1.	Συγκριτικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας και συνήθους εκπαιδευτικού οργανισμού	103
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</b>		
Πίνακας 5.1.	Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων και ερευνητικών υποθέσεων	141
Πίνακας 5.2.	Βιβλιογραφική τεκμηρίωση μεταβλητών	148
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6</b>		
Πίνακας 6.1.	Τύπος σχολικής μονάδας	158
Πίνακας 6.2.	Νομός, όπου λειτουργεί η σχολική μονάδα	160
Πίνακας 6.3.	Αριθμός εκπαιδευτικών που απασχολεί η σχολική μονάδα	163
Πίνακας 6.4.	Θέση στη σχολική μονάδα	164
Πίνακας 6.5.	Έτη ενεργού υπηρεσίας	164
Πίνακας 6.6.	Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	165
Πίνακας 6.7.	Φύλο και οικογενειακή κατάσταση	167
Πίνακας 6.8.	Ηλικία	169
Πίνακας 6.9.	Βαθμίδα εκπαίδευσης	170
Πίνακας 6.10.	Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett's test	171
Πίνακας 6.11.	Communalities	171
Πίνακας 6.12.	Συνολικό ποσοστό μεταβλητότητας	173
Πίνακας 6.13.	Rotated Component Matrix	175
Πίνακας 6.14.	Ποσοστό εγκυρότητας απαντήσεων για τους τρεις παράγοντες	177
Πίνακας 6.15.	Reliability Statistics του πρώτου παράγοντα «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	177
Πίνακας 6.16.	Item- Total Statistics του πρώτου παράγοντα «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	178
Πίνακας 6.17.	Reliability Statistics του δεύτερου παράγοντα «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	178
Πίνακας 6.18.	Item- Total Statistics του δεύτερου παράγοντα «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	179
Πίνακας 6.19.	Reliability Statistics του τρίτου παράγοντα «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	179
Πίνακας 6.20.	Item- Total Statistics του τρίτου παράγοντα «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	180

Πίνακας 6.21.	Ανάλυση κατά συστάδες για τον πρώτο παράγοντα «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	183
Πίνακας 6.22.	Αριθμός περιπτώσεων σε κάθε συστάδα για τον πρώτο παράγοντα «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	183
Πίνακας 6.23.	Ανάλυση κατά συστάδες για τον δεύτερο παράγοντα «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	184
Πίνακας 6.24.	Αριθμός περιπτώσεων σε κάθε συστάδα για τον δεύτερο παράγοντα «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	185
Πίνακας 6.25.	Ανάλυση κατά συστάδες για τον τρίτο παράγοντα «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	185
Πίνακας 6.26.	Αριθμός περιπτώσεων σε κάθε συστάδα για τον τρίτο παράγοντα «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	186
Πίνακας 6.27.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	189
Πίνακας 6.28.	Model Summary «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	189
Πίνακας 6.29.	Κατάταξη του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	190
Πίνακας 6.30.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	191
Πίνακας 6.31.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	192
Πίνακας 6.32.	Model Summary «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	192
Πίνακας 6.33.	Κατάταξη του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	193
Πίνακας 6.34.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	194
Πίνακας 6.35.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	195

Πίνακας 6.36.	Model Summary «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	195
Πίνακας 6.37.	Κατάταξη του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	196
Πίνακας 6.38.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	197
Πίνακας 6.39.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	199
Πίνακας 6.40.	Model Summary «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	200
Πίνακας 6.41.	Κατάταξη του μοντέλου «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	200
Πίνακας 6.42.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	202
Πίνακας 6.43.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	203
Πίνακας 6.44.	Model Summary «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	203
Πίνακας 6.45.	Κατάταξη του μοντέλου «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	203
Πίνακας 6.46.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	205
Πίνακας 6.47.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	206
Πίνακας 6.48.	Model Summary «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	206

Πίνακας 6.49.	Κατάταξη του μοντέλου «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	207
Πίνακας 6.50.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	208
Πίνακας 6.51.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	211
Πίνακας 6.52.	Model Summary «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	211
Πίνακας 6.53.	Κατάταξη του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	211
Πίνακας 6.54.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	213
Πίνακας 6.55.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	215
Πίνακας 6.56.	Model Summary «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	215
Πίνακας 6.57.	Κατάταξη του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	215
Πίνακας 6.58.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	217
Πίνακας 6.59.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	219

Πίνακας 6.60.	Model Summary «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	220
Πίνακας 6.61.	Κατάταξη του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	220
Πίνακας 6.62.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	222
Πίνακας 6.63.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	225
Πίνακας 6.64.	Model Summary «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	225
Πίνακας 6.65.	Κατάταξη του μοντέλου «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	225
Πίνακας 6.66.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»	226
Πίνακας 6.67.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	227
Πίνακας 6.68.	Model Summary «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	227
Πίνακας 6.69.	Κατάταξη του μοντέλου «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	228
Πίνακας 6.70.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»	229
Πίνακας 6.71.	Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	229
Πίνακας 6.72.	Model Summary «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	230



Πίνακας 6.73.	Κατάταξη του μοντέλου «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	230
Πίνακας 6.74.	Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»	231
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7</b>		
Πίνακας 7.1.α.	Διερεύνηση ισχύος ερευνητικών υποθέσεων	238
Πίνακας 7.1.β.	Διερεύνηση ισχύος ερευνητικών υποθέσεων	239

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6</b>		
Γράφημα 6.1.	Τύπος σχολικής μονάδας	159
Γράφημα 6.2.	Νομός, όπου λειτουργεί η σχολική μονάδα	162
Γράφημα 6.3.	Αριθμός εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα	163
Γράφημα 6.4.	Έτη ενεργού υπηρεσίας	165
Γράφημα 6.5.	Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα	166
Γράφημα 6.6.	Φύλο	168
Γράφημα 6.7.	Φύλο-οικογενειακή κατάσταση	168
Γράφημα 6.8.	Ηλικία	169
Γράφημα 6.9.	Βαθμίδα εκπαίδευσης	170
Γράφημα 6.10.	Scree Plot	174

## **ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2</b>		
Σχήμα 2.1.	Δομή διοικητικής ιεραρχίας στη δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	46
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b>		
Σχήμα 4.1.	Η συμβολή της ΔΑΠ και της ΔΟΠ στην επίτευξη του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος	112
Σχήμα 4.2.	Η πυραμίδα ηγεσίας στη ΔΟΠ	123

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ολοκληρώνοντας αυτό το ταξίδι εμπειρίας και γνώσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν και με στήριξαν στη διάρκεια αυτής της διαδρομής.

Κατ'αρχάς, ευχαριστώ θερμά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αφιέρωσαν τον χρόνο τους, για να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, συμβάλλοντας, έτσι, καθοριστικά στη διεξαγωγή της έρευνας.

Αγαθή τύχη συνέτρεξε να γνωρίσω τον επιβλέποντα Καθηγητή μου, κ. Κωνσταντίνο Λυμπερόπουλο, ο οποίος σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διδακτορικής διατριβής επέδειξε εμπιστοσύνη, αμέριστο ενδιαφέρον και συνεχή υποστήριξη. Η παρούσα έρευνα δε θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί, χωρίς την ουσιαστική επίβλεψή του. Οι γνώσεις, οι συμβουλές, οι ιδέες και οι απόψεις του ήταν ανεκτίμητες και σημαντικές στο πλαίσιο μιας άριστης συνεργασίας. Στάθηκε αρωγός και πραγματικός δάσκαλος ! Προπάντων, τον ευχαριστώ για την υπομονή και την κατανόηση που έδειξε όλα αυτά τα χρόνια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι την ολοκλήρωσή της.

Επίσης, ευχαριστώ θερμότατα τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Ελένη Γάκη και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Ιωάννη Κίνια για την αгаστή συνεργασία που είχαμε, για τις τελεσφόρες υποδείξεις, για την εμπιστοσύνη και την ιδιαίτερη στήριξη που μου προσέφεραν.

Επιπρόσθετα, η συμβολή της κ. Γάκη στην ολοκλήρωση της διατριβής υπήρξε πολύτιμη για τη βοήθεια και τη διδασκαλία της στην επεξεργασία και στην ανάλυση των στοιχείων της έρευνας. Την ευχαριστώ από καρδιάς.

Θερμότατες ευχαριστίες εκφράζω στον Καθηγητή, κ. Εμμανουήλ Χριστοφάκη, στον Καθηγητή, κ. Δημήτριο Χαραλάμπους, στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, κ. Νίκη Γλαβέλη, στον Επίκουρο Καθηγητή κ. Ανδρέα Κακούρη για την εξαιρετική συνεργασία και την επίβλεψή τους ως μέλη της επταμελούς επιτροπής.

Επίσης, απευθύνω ευχαριστίες στους καθηγητές του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διότι με τα σχόλια και τις επισημάνσεις τους στις ετήσιες παρουσιάσεις προόδου της διδακτορικής διατριβής συνέβαλλαν δραστικά στη βελτίωσή της.

Ακόμη, ευχαριστώ ολόψυχα τον Καθηγητή, κ. Δημήτριο Λαγό και στην Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Μαριάνθη Στογιαννίδου για την πίστη τους σε εμένα, την ανεκτίμητη βοήθεια, την καθοδήγηση, τη διδαχή και τη στήριξη σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

Θεμότατες ευχαριστίες εκφράζω στην αγαπημένη συνάδελφο και φίλη, στην κ. Αικατερίνη Σκόκου, η οποία με τη ζωντάνια και τις επιστημονικές γνώσεις της υπήρξε πολύτιμη συνεργάτιδα σε αυτό το ερευνητικό εγχείρημά μου.

Τελος, με βαθιά συγκίνηση απευθύνω το μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, στις συνταξιδιώτισσες και στους συνταξιδιώτες μου:

στην αγαπημένη μητέρα μου ένα αστείρευτο ευχαριστώ και άπειρη ευγνωμοσύνη, γιατί χρόνια ολόκληρα, από την πρώτη στιγμή που κάθισα στο σχολικό θρανίο μέχρι και σήμερα, στηρίζει τη θητεία μου στη γνώση, με την ιώβεια υπομονή της, τη γόνιμη συμπαράστασή της και, προπάντων, με την αγάπη της·

στον Αντώνη, στη Σταυρούλα, στον Μιχάλη και στην Παναγιώτα που ήταν και είναι πάντοτε δίπλα μου και με την αγάπη τους με ενθάρρυναν και με στήριζαν σε όλη τη διάρκεια αυτού του δημιουργικού ταξιδιού.

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΔΔΠΔΕ	Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΕΕ	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
ΑΠΥΣΔΕ	Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΑΠΥΣΠΕ	Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΑΣΕΠ	Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
ΔΑΠ	Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων
ΔΕ	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΔΟΕ	Διδακταλική Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών
ΔΟΠ	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΜΔΑ	Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΠΑΛ	Επαγγελματικό Λύκειο
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΥΣΔΕ	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΚΥΣΔΕ	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΚΥΣΜΕ	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης
ΚΥΣΠΕ	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΟΛΜΕ	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΕ	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΠΥΣΔΕ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΥΣΕΕΠ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού
ΠΥΣΠΕ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ΣΔΑΠ	Στρατηγική Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων
ΤΠΕ	Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών
ΥΑ	Υπουργική Απόφαση
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΕFA	Education For All
FA	Factor Analysis
HRM	Human Resources Management
ΚΜΟ	Kaiser-Meyer-Olkin
ILO	International Labour Organization
MRA	Multiple Regression Analysis
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
PCA	Principal Component Analysis

PIAAC	Programme for International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
TQM	Total Quality Management
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

**Α΄ ΜΕΡΟΣ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## **ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΣΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **1.1. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Μετά τη μεταπολίτευση, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπέστη πιέσεις, τόσο από την κοινωνία που απαιτούσε αλλαγές, προκειμένου αυτή να υπερβεί τα συσσωρευμένα αδιέξοδα, όσο και από το ίδιο το κράτος, το οποίο καλούνταν να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που απαιτούνταν για την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ. Την 1η Ιανουαρίου 1981, η Ελλάδα γίνεται δεκτή ως το 10ο μέλος της ΕΟΚ, γεγονός το οποίο επέφερε δραστικές αλλαγές στην μεταπολιτευτική ελληνική κοινωνία και οικονομία (Βερέμης και Κολιόπουλος, 2006:458).

Τη δεκαετία του 1990, με την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ (1992) δρομολογούνται οι διαδικασίες προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση. Όσον αφορά στην Εκπαίδευση, τα υπ' αριθ. 126 και 127 άρθρα της Συνθήκης διαμορφώνουν μια νέα κατάσταση (Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, 1992: 47-48). Το γεγονός ότι η Ευρώπη, πλέον, αντιμετωπίζεται πρώτιστα ως ενιαίος οικονομικός και όχι ως ενιαίος κοινωνικοπολιτικός χώρος επηρεάζει δραστικά τις αντιλήψεις για το σχολείο και την Εκπαίδευση, καθώς ο θεσμός αποκτά χαρακτηριστικά της αγοράς, όπως ανταγωνιστικότητα και ιεραρχικές δομές (Μπουζάκης, 2006γ: 262). Κατά συνέπεια, στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας του 21ου αιώνα, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα διαμορφώνεται υπό την επίδραση υπερεθνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτιστικών φορέων, όπως ο ΟΟΣΑ και η ΟΥΝΕΣΚΟ. Όπως προαναφέρθηκε, η Ε.Ε., ιδιαίτερα μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ (1992), επιδιώκει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των διαδικασιών λήψης αποφάσεων, μέσω ερευνητικών προγραμμάτων, όπως το Πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) και το Πρόγραμμα PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies) (Sifakakis et al., 2016:36) Δίνεται έμφαση στην «καλή διακυβέρνηση» (Neave, 1988:278, European Commission, 2000,2001, 2003, European Council, 2000,2001,2009,2010), με στόχο την εξάλειψη της γραφειοκρατίας και της αναξιοκρατίας στα κράτη- μέλη της Ε.Ε., με την εισαγωγή εργαλείων, όπως των δείκτες, των συγκρίσεων καλών πρακτικών, των περιοδικών επιθεωρήσεων (EU Strategic Framework on Education and Training 2010,

2020) προσαρμοσμένων στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών- μελών της Ε.Ε. Θεσμικά κέντρα προβάλλουν ως σημαντικές διαδικασίες την αποκέντρωση και τη συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως στην αντιμετώπιση του προβλήματος της υποχρηματοδότησης της Εκπαίδευσης και της έλλειψης εμπιστοσύνης στο δημόσιο σχολείο (ΕΕ C 70 της 8.3.2012, σ. 9-18, ΕΕ C 417 της 15.12.2015, σ. 25-35). Η εκπαίδευση, κατά συνέπεια, συνδέεται άμεσα με τους οικονομικούς στόχους, εμφανίζοντας κυρίως στην αποτελεσματικότητα και στην ανταγωνιστικότητα, μέσω του επαναπροσδιορισμού των σχέσεων κράτους και εκπαιδευτικού συστήματος (Lingard, 2000:82, Lignard and Rawolle, 2004:368, Lawn, 2006:278, Ozga, 2009:153)· παράλληλα, διατυπώνονται θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες εστιάζουν σε έννοιες, όπως τη «λογοδοσία των εκπαιδευτικών οργανισμών», τους «δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση», την «αξιολόγηση της ποιότητας» και προβάλλουν την αναγκαιότητα της ποιοτικής βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Bellis-Jones and Hand, 1998:36, Gharakhami et al., 2013:46, Cohen-Vogel et al, 2018:16).

Η φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στο πεδίο της Εκπαίδευσης αναπτύχθηκε από τους Walter Shewhart και W. Eduard Deming, οι οποίοι εστίαζαν στη σπουδαιότητα του ανθρωπίνου παράγοντα. Συγκεκριμένα, η ΔΟΠ ως συστηματική προσέγγιση της βελτίωσης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζει στην απόδοσή του με όρους «ποιότητας», «παραγωγικότητας», «ικανοποίησης των πελατών» (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, κοινωνίας). Ως απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας στην εκπαιδευτική μονάδα, βάσει κοινών για το εκπαιδευτικό προσωπικό αρχών, αξιών και πεποιθήσεων· ενισχυτικά, επίσης, λειτουργούν παράγοντες, όπως η διαρκής βελτίωση, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η επαγγελματική ικανοποίηση, η εργασιακή ασφάλεια, τα συστήματα αμοιβών και η επαγγελματική ανάπτυξη- εκπαίδευση· κατά συνέπεια, απαιτούνται ριζικές αλλαγές στη διαχείριση των εκπαιδευτικών με έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών τους ως εργαζομένων (Cronin and Taylor, 1992:59, Yong and Wilkinson, 2001:819, Van Vegchel et al., 2005:1124, Lunenburg, 2010:4, Sohel et al., 2016:278).

Από την άποψη αυτή, η εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, και, εν προκειμένω, στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα, εν τοις πράγμασι, επιφέρει αλλαγή της αντίληψης για την εκπαιδευτική διαδικασία-μάθηση και για τη σχέση διδάσκοντα- διδασκόμενου. Βάσει της φιλοσοφίας των Deming, Juran, Crosby- των λεγόμενων guru της ΔΟΠ- ως στόχος προβάλλεται ο μετασχηματισμός του ισχύοντος συστήματος

διδασκαλίας και αξιολόγησης σε ένα σύστημα μάθησης και συνεχούς βελτίωσης (Ζαβλανός, 2003:32). Ο εν λόγω μετασχηματισμός διασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, διότι προσθέτει αξία στις παιδαγωγικές και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, καθώς η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης αναγνωρίζεται ως ο πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών αποφάσεων (Kaufman,1969:6, Kaufman, 1992:151, Corrigan, 1995:153, Wani et al., 2014:73).

Δεδομένων των θεωρητικών προσεγγίσεων της ποιότητας ως απόρροιας της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» (ΔΟΠ) – «Total Quality Management» (TQM) εκλαμβάνεται, αφ' ενός μεν ως μία συνεχής και διαμορφωτική διαδικασία η οποία εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στους μαθητές, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στην κοινωνία · αφ' ετέρου δε ως ένας τρόπος σκέψης και εργασίας για την επίτευξη της ποιότητας στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού ως συνόλου.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, κατά συνέπεια, εστιάζει τόσο στη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, όσο και στον αποτελεσματικότερο χειρισμό του ανθρωπίνου κεφαλαίου το οποίο αναγορεύεται σε παράγοντα στρατηγικής σημασίας.

Ειδικότερα, η έννοια της Διοίκησης «Ολικής Ποιότητας» στην Εκπαίδευση συνωνυμείται με ένα σύνολο αρχών επί των οποίων δομείται η συνεχής βελτίωση, μέσω της εφαρμογής ποιοτικών μεθόδων και της αξιοποίησης του ανθρωπίνου δυναμικού, με σκοπό τις αποτελεσματικότερες και ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες υπηρεσίες (Gore et al., 2017:103, Taliadorou and Pashiardis, 2015: 648).

Η «Ολική Ποιότητα» δεν αφορά μόνο στο αποτέλεσμα, αφορά και στην ποιότητα του ανθρωπίνου δυναμικού και στην ποιότητα των διαδικασιών στην Εκπαίδευση. «Ολική» σημαίνει ότι η σχολική μονάδα συνιστά ένα κοινωνικό σύστημα, τα μέλη του οποίου (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό σχολείου, γονείς, τοπική κοινωνία) αλληλοεπιδρούν. Η ικανοποίηση των προσδοκίων όλων των «μελών» του εκπαιδευτικού οργανισμού και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του συνδέονται άμεσα με την ποιοτική λειτουργία του (Καρατάσιος και Καραμήτρου, 2008:43, Φασούλης, 2001:187).

Παράλληλα, το διοικητικό εκπαιδευτικό τοπίο μεταβάλλεται από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και, κυρίως από το 2000, με την εισαγωγή εννοιών, όπως «ποιότητα της εκπαίδευσης», «αποδοτικότητα» και «αποτελεσματικότητα», με την υιοθέτηση των αρχών του επιστημονικού μάνατζμεντ, της διοίκησης του ανθρωπίνου δυναμικού και της διοίκησης ολικής ποιότητας στην Εκπαίδευση.

Παρά το ότι ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζει η κεντρική εξουσία στον προσδιορισμό του περιεχομένου της γνώσης, των φορέων και των οργανισμών που διαχειρίζονται την Εκπαίδευση στην Ελλάδα και παρ'όλο που το Υπουργείο Παιδείας είναι ο φορέας που παράγει την εκπαιδευτική πολιτική, την ίδια περίοδο, αρχίζουν να υιοθετούνται πρακτικές και αρχές από πεδία έξω - εκπαιδευτικά (οικονομία, πολιτική). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάδυση νέων γνώσεων και την αξιοποίησή τους στον τομέα της Εκπαίδευσης (Lingard, and Rawolle, 2004:371 Gunter, and Forrester, 2009:497). Δεδομένου ότι το ανθρώπινο δυναμικό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, τόσο σε παιδαγωγικό, όσο και σε διοικητικό επίπεδο, καθώς αφ' ενός μεν είναι ο αποδέκτης των αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό, πολιτικό επίπεδο, αφ' ετέρου δε λειτουργεί ως ο ενδιάμεσος παράγοντας ανάμεσα στη διοικητική ιεραρχία και στη σχολική τάξη, η αποτελεσματική και ποιοτική διοίκηση των εκπαιδευτικών συνιστά προϋπόθεση «των ὧν οὐκ ἄνευ» για την επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων.

Από την άποψη αυτή, θεωρητικοί της Διοίκησης της Εκπαίδευσης συνδέουν την εκπαίδευση με τη «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων» (ΔΑΠ)-«Human Resources Management» -(HRM) μέσω της μελέτης παραγόντων, όπως της ηγεσίας (Στραβάκου, 2003, Al-Teck and Starr, 2014, Weckenmann et al., 2015, Sadeh and Garkaz, 2015, Sabella et al., 2015), της επαγγελματικής ανάπτυξης (Καψάλης και Ραμπίδης, 2007, Δάρα και Σαϊτής, 2010, Barrett et al., 2015, Mitevaska Petrusheva and Popeska, 2015), της δημιουργίας δικτύων συνεργασίας (Apospori et al. 2008, Lee et al., 2010, Liuchnikov, 2011, Chan and Mak, 2014, Boies et al, 2015, Usrof and Elmorsey, 2016), της παρακίνησης (Stoeber, 2008, Kilkelly, 2011, Konsolas et al., 2014, Taliadorou and Pashiardis, 2015, Σωτηρίου και Ιορδανίδης, 2015) και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Ventura et al., 2007, 2008, Χρονάκη, 2008, Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013), σε συνδυασμό προς την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών (Oertel, 2005, Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006, Bardi et al. 2014, Tsakiridou and Stergiou, 2014, Ayuwantı, 2017).

Στις σύγχρονες κοινωνίες, το εκπαιδευτικό σύστημα «παράγει» το ανθρώπινο δυναμικό με το οποίο «εφοδιάζει» την αγορά εργασίας· κατ'αυτόν τον τρόπο, καλύπτει, παράλληλα, τις ανάγκες της κοινωνίας για την παροχή εξειδικευμένων γνώσεων, είτε με την επικαιροποίηση των γνώσεων, με την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, είτε με τη διά βίου εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού στο εσωτερικό της αγοράς εργασίας (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013:13). Κατά συνέπεια, η νέα πολιτική οργάνωσης των εκπαιδευτικών οργανισμών επιβάλλει αλλαγή και αναδιάρθρωση του

τρόπου της κατανομής και άσκησης της εξουσίας και της λήψης αποφάσεων. Ειδικότερα, ο διευθυντής ανάγεται σε ηγέτη, προκειμένου να διαμορφώνει μία νέα οργανωσιακή κουλτούρα στην εκπαιδευτική μονάδα, στην οποία ο εκπαιδευτικός ως εργαζόμενος και ως επαγγελματίας με αναβαθμισμένο ρόλο διεκδικεί τη θέση του στις νέες συνθήκες εργασίας (Smiricich, 1993:348, Ξυροτύρη – Κουφίδου, 2001:11, Ιορδάνογλου, 2008:16).

Δεδομένων, λοιπόν, των απαιτήσεων της κοινωνίας για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η Διοίκηση των Ανθρωπίνων Πόρων συνιστά παράγοντα στρατηγικής σημασίας. Οι εργαζόμενοι διασφαλίζουν την ποιότητα στον χώρο εργασίας με τη σύμπληξη καλών συνεργατικών σχέσεων και την εφαρμογή πρακτικών που μειώνουν το κόστος λειτουργίας του οργανισμού. Η εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ απαιτεί αυτοέλεγχο, αυτονομία και δημιουργικότητα του ανθρωπίνου κεφαλαίου το οποίο αναπτύσσεται επαγγελματικά σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και όχι υποταγής· η ποιοτική διοίκηση συνδέεται, κυρίως, με την ανάπτυξη τύπων ηγεσίας που ενισχύουν τη δέσμευση και την αφοσίωση των εργαζομένων στους σκοπούς και στις αξίες του οργανισμού, με ταυτόχρονη εφαρμογή μιας πολιτικής που προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη και την παρακίνηση του ανθρωπίνου δυναμικού. Ωστόσο, θεωρητικοί της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαϊτης, 1997, Πετρίδου, 2002, Ζαβλανός, 2003, Κατσαρός, 2008) εντοπίζουν χρόνιες ανεπάρκειες, όπως την απουσία ορθολογικού προγραμματισμού, την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη μη θεσμοθέτηση- ακόμα- της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και την αναποτελεσματική χρήση των υλικών πόρων· ως εκ τούτου, ο επιστημονικός διάλογος παραμένει ακόμα ανοικτός για τη διατύπωση προτάσεων οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη προβλημάτων που ανακύπτουν στη διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού στην Εκπαίδευση (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999 :18, 2001:121, Day, 2005:566).

## **1.2. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση (3.2. και 4.2.) αποτέλεσε τη βάση επί της οποίας δομήθηκε η προβληματική της παρούσας διατριβής· η εν λόγω προβληματική συμπυκνώνεται στο εξής ερώτημα: υπό συνθήκες πραγματικής λειτουργίας του σύγχρονου δημόσιου ελληνικού σχολείου, ποιες διαστάσεις θα μπορούσαν να συνδράμουν στην παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;

Βάσει των θεωρητικών προσεγγίσεων και της διοίκησης του ανθρωπίνου δυναμικού και της διοίκησης ολικής ποιότητας, διατυπώθηκαν οι μεταβλητές εκείνες οι οποίες

προσδιορίζουν διαστάσεις ποιοτικής διοίκησης και, ως εκ τούτου, θα μπορούσαν να συνδράμουν ή όχι στην παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Κατά συνέπεια, ο σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση των διαστάσεων που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη δημόσια Εκπαίδευση, σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

Ως επί μέρους στόχοι της έρευνας ορίζονται: (α) ποιες είναι οι διαστάσεις εκείνες οι οποίες διασφαλίζουν την εφαρμογή διαδικασιών ποιότητας στη σχολική μονάδα, (β) αν υπάρχει σχέση μεταξύ των συγκεκριμένων διαστάσεων και (γ) αν η σχέση αυτή διευκολύνει ή παρεμποδίζει την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

### **1.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Συνωδά προς τα παραπάνω διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ερευνητικό Ερώτημα Ε.1. Ποιοι παράγοντες διασφαλίζουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;
- Ερευνητικό Ερώτημα Ε.2. Πώς οι διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;
- Ερευνητικό Ερώτημα Ε.3. Πώς οι διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;
- Ερευνητικό Ερώτημα Ε.4. Πώς ο προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού διευκολύνει την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;
- Ερευνητικό Ερώτημα Ε.5. Πώς ο γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας διευκολύνει την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης ανθρωπίνου κεφαλαίου;

Τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα κρίνονται ως σημαντικά, διότι διερευνούν τις διαστάσεις εκείνες οι οποίες διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την παροχή

αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Επίσης, συνιστούν τους κυριότερους άξονες διαμόρφωσης των ερευνητικών υποθέσεων της διατριβής.

#### **1.4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα:

**Πρώτον**, γίνεται εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών, μελετών και θεωρητικών προσεγγίσεων-σε διεθνές και σε εθνικό επίπεδο- της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, προκειμένου να διαπιστωθεί το ερευνητικό κενό.

**Δεύτερον**, υλοποιείται πρωτογενής έρευνα πεδίου με τη χρήση κατάλληλα δομημένου ερωτηματολογίου, όσον αφορά στις θέσεις και στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις του ανθρωπίνου δυναμικού στη σχολική μονάδα, για τις διοικητικές πρακτικές του διευθυντή, για τον προσδιορισμό της σχολικής μονάδας με την προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού και για τον γενικό προσδιορισμό της σχολικής μονάδας. Επίσης διερευνάται, υπό συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών οι οποίες προσδιορίζονται από την ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, την εφαρμογή ποιοτικών δράσεων για συλλογική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου.

**Τρίτον**, γίνεται ανάλυση, αξιολόγηση και ερμηνεία των εμπειρικών ευρημάτων· τέλος, διατυπώνονται προτάσεις-μέτρα πολιτικής για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

#### **1.5. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η παρούσα διδακτορική διατριβή δομείται σε **δύο μέρη** στο **θεωρητικό** και στο **εμπειρικό**.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** καταγράφεται η εισαγωγική τοποθέτηση στο αντικείμενο της έρευνας, διατυπώνονται η γενικότερη προβληματική της , τα ερωτήματα, η μεθοδολογία και η δομή της διατριβής.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** αποτυπώνεται το πλαίσιο της Διοίκησης στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα και, συγκεκριμένα, ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας, οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών, οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Το **τρίτο κεφάλαιο** αφορά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας για τη ΔΑΠ στην Εκπαίδευση, στην εννοιολογική προσέγγιση της ΔΑΠ, στην θεώρηση των ανθρωπίνων πόρων ως ανθρωπίνου κεφαλαίου στην Εκπαίδευση, στην εφαρμογή των λειτουργιών της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση και στη συμβολή της ηγεσίας στη ΔΑΠ.

Το **τέταρτο κεφάλαιο** πραγματεύεται την εφαρμογή της ΔΟΠ στη δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση· ειδικότερα, παρατίθενται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας για τη ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, η έννοια της ποιότητας στην Εκπαίδευση, η εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, οι διαστάσεις και οι περιορισμοί της εφαρμογής της, η σχέση της ΔΑΠ και της ΔΟΠ, η συνδρομή της ΔΟΠ στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού και η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ποιοτική διοίκηση του σχολείου.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** αποτυπώνονται η ηθική της έρευνας, ο ερευνητικός σκοπός, ο προσδιορισμός και η τεκμηρίωση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, η επιλογή της ομάδας στόχου, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων και η δομή του ερωτηματολογίου.

Στο **έκτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, βάσει της περιγραφικής στατιστικής, της παραγοντικής ανάλυσης, του ελέγχου αξιοπιστίας, της ανάλυσης κατά συστάδες και της λογιστικής παλινδρόμησης

Το **έβδομο κεφάλαιο** πραγματεύεται την παρουσίαση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα. Καταγράφονται προτάσεις που αφορούν στην εφαρμογή μέτρων και πολιτικών πρόσφορων για την υιοθέτηση των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας στις σχολικές μονάδες, υπό όρους διοίκησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να παρέχονται αναβαθμισμένες υπηρεσίες στους πελάτες της Εκπαίδευσης. Τέλος, αναφέρεται η συμβολή της παρούσας διατριβής στην έρευνα για την εκπαιδευτική διοίκηση.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### **ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

#### **2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ**

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται τα χαρακτηριστικά και οι βασικές λειτουργίες που εφαρμόζονται στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, οι οποίες προσδιορίζονται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο και συμβάλλουν στην επίτευξη του σκοπού και των στόχων της Εκπαίδευσης. Δεδομένων, όμως, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών οργανισμών, η προσαρμογή των εν λόγω λειτουργιών στα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων συνιστά αναγκαιότητα. Εν τοις πράγμασι, το βασικό διοικητικό πρότυπο του ελληνικού σχολείου είναι το γραφειοκρατικό. Ωστόσο, εκπαιδευτικές πολιτικές των μέσων της δεκαετίας του 1980 αναβάθμισαν τον ρόλο του ανθρωπίνου κεφαλαίου στη διοίκηση της σχολικής μονάδας· από την άποψη αυτή, η εφαρμογή των διοικητικών λειτουργιών στη σχολική μονάδα είναι δυνατόν να συνδέεται με αιτιώδη σχέση με την εφαρμογή των αρχών της ποιοτικής διοίκησης και την αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Επίσης, στο πλαίσιο της άσκησης των θεσμοθετημένων διοικητικών και εκπαιδευτικών καθηκόντων του και ο διευθυντής καλείται να διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην ποιοτική διαχείριση της σχολικής μονάδας, σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας. Ο σκοπός, συνεπώς, του κεφαλαίου συνίσταται στην αποτύπωση του πλαισίου λειτουργίας του δημόσιου εκπαιδευτικού οργανισμού, υπό την οπτική της προσπάθειας εφαρμογής των πρακτικών της ΔΟΠ.

#### **2.2. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ**

Τα τελευταία εξήντα χρόνια, η Διοίκηση της Εκπαίδευσης συνιστά αυτοτελή επιστημονικό κλάδο, ο οποίος αντλεί τις γενικές αρχές και τη μεθοδολογία του από το ευρύτερο πεδίο της Διοικητικής Επιστήμης. Ωστόσο, η Εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, οι οποίες καθιστούν αναγκαία την προσαρμογή των γενικών αρχών της διοίκησης και, σε αρκετές περιπτώσεις, την ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων.

### **2.2.1. Δομικά στοιχεία και έννοια της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών**

Οι θεωρητικοί της διοίκησης (Bush, 1986, Ανδρέου και Παπακωνσταντίου, 1994, Λαΐνας, 1996, Ανδρέου, 1998, Κουτούζης, 1999, Τύπας, 1999, Σαΐτης, 2000, 2011, Κατσαρός, 2008) προσεγγίζουν την «Εκπαίδευση» ως τον ενιαίο οργανισμό που συντίθεται από επί μέρους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δομημένους σε ιεραρχικά επίπεδα, οι οποίοι συνδέονται με λειτουργικές σχέσεις και προσανατολίζονται σε γενικούς σκοπούς και σε ειδικούς στόχους. Ως εκ τούτου, ως δομικά στοιχεία της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών προσδιορίζονται ο σκοπός, η διοίκηση, η δομή και τα μέσα.

Στην Ελλάδα, ο γενικός σκοπός της Εκπαίδευσης ορίζεται με τις διατάξεις του άρθρου 16 του Συντάγματος 1975/1986: «*Η Παιδεία [...] έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων*»· όσον αφορά στον ρόλο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το άρθρο 1 του Ν. 1566/1985 προβλέπει ότι «*σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών [...]*».

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην επίτευξη του σκοπού της Εκπαίδευσης, καθώς διαμορφώνει τις συνθήκες εκείνες που είναι απαραίτητες για την εφαρμογή αποτελεσματικών διαδικασιών -εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών- οι οποίες εστιάζουν στη βελτιστοποίηση της απόδοσης του σχολείου (Bates, 1993:91, Κανελλόπουλος, 1995:87, Σαΐτης, 1997<sup>α</sup>: 15, 2000:132, 2011: 6-7, Adams et al., 2017: 2).

Στο πλαίσιο της εν λόγω στοχοθεσίας, ο εκπαιδευτικός οργανισμός αξιοποιεί συγκεκριμένα μέσα και ως τέτοια λογίζονται οι ανθρώπινοι και οι υλικοί πόροι, δηλαδή το εκπαιδευτικό δυναμικό, οι κτηριακές και οι υλικοτεχνικές υποδομές, η χρηματοδότηση, το εποπτικό και εκπαιδευτικό υλικό, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, οι διδακτικές μέθοδοι και τα σχολικά βιβλία (παρ. 2, αρ.1, Ν. 566/1985).

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η διοικητική δομή προσδιορίζεται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και περιλαμβάνει τους ιεραρχικά προϊσταμένους, τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων (αρ. 11, 56 του Ν. 1566/1985).

Από την άποψη αυτή, η Εκπαίδευση εντάσσεται στο ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό σύστημα του κράτους προς το οποίο συνδέεται με σχέση διαλεκτική (Κατσαρός, 2008:25).

Τέλος, η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι άμεσα συναφής προς τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της Εκπαίδευσης, καθώς ένα εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρωτικού ή μη χαρακτήρα περιορίζει ή ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών και

την αυτονομία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και επιδρά θετικά ή αρνητικά στην ποιοτική αναβάθμιση της διοίκησης (Κουτούζης, 1999:32, Ανδρέου, 1998:170).

### **2.2.2. Το γραφειοκρατικό πρότυπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών**

Δεδομένου ότι στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής η σχολική μονάδα προσεγγίζεται στις πραγματικές συνθήκες λειτουργίας της, θεωρήθηκε δόκιμο να περιγραφεί το κυρίαρχο πρότυπο σχολικής διοίκησης.

Στην Ελλάδα, η Εκπαίδευση είναι, κατά κύριο λόγο, γραφειοκρατικού χαρακτήρα, με δομικά στοιχεία το ιεραρχικό σύστημα εξουσίας και τον υψηλό βαθμό εξειδίκευσης (Μιχαλακόπουλος, 1987:149-194, Ιορδανίδης, 2002:59-70, Παπακωνσταντίνου, 2007: 68, Κατσαρός, 2006:52, 2008:32).

Στην κορυφή της ιεραρχικής δομής εξουσίας βρίσκονται ο Υπουργός και η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Ιεραρχικά, διαβαθμίζονται από την κορυφή προς τη βάση της δομής, σε επίπεδο περιφέρειας οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, σε επίπεδο νομού οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι Διευθυντές και οι Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων και οι εκπαιδευτικοί. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους καθορίζονται με σαφήνεια από το Καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών (Φ. 353.1/324/Δ1/507645/ 8-10-2002 ΥΑ/ ΥΠΕΠΘ) Κατά συνέπεια, η κάθε θέση ευθύνης συνοδεύεται με τον αντίστοιχο βαθμό εξουσίας, που παρέχει στο εκπαιδευτικό στέλεχος το δικαίωμα να λαμβάνει αποφάσεις, το εύρος των οποίων είναι ευθέως ανάλογο της θέσης του στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Ο υψηλός βαθμός εξειδίκευσης αποτυπώνεται στον καταμερισμό της εργασίας, καθώς η διάκριση του προσωπικού σε εκπαιδευτικούς, διοικητικά στελέχη, επιστήμονες παιδαγωγούς και κοινωνικούς-κρατικούς παράγοντες απορρέει από τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους, δυνάμει της θέσης ευθύνης που αυτοί κατέχουν· παράλληλα, οι θέσεις καταλαμβάνονται βάσει προσόντων, τα οποία καθορίζονται, σαφέστατα, με νόμο.

Στα δομικά χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού προτύπου οργάνωσης και διοίκησης της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα συναριθμούνται:

- *Ο συγκεντρωτισμός στη λήψη των αποφάσεων*, ο οποίος σε συνδυασμό με την ιεραρχική δομή της εξουσίας διαμορφώνουν ένα τυπικό πλαίσιο διαβίβασης των εντολών από την κορυφή προς τη βάση της διοικητικής πυραμίδας, δηλ. από το Υπουργείο Παιδείας, προς τα ενδιάμεσα στελέχη (περιφερειακούς διευθυντές, διευθυντές εκπαίδευσης, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου) και τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι τις διαβιβάζουν στους εκπαιδευτικούς προς εφαρμογή.

- *Η τυποποίηση της εργασίας, όσον αφορά στις ανάγκες της διοίκησης και της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου σε εξειδικευμένο προσωπικό.*
- *Η έμφαση στις τυπικές και απρόσωπες σχέσεις αφ' ενός μεν μεταξύ των διδασκόντων, αφ' ετέρου δε μεταξύ των διδασκόντων και των μαθητών, των γονέων και κάθε εμπλεκόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέα. Η τυπικότητα των σχέσεων αποτρέπει παρεμβολές στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.*
- *Η ύπαρξη κανόνων που ρυθμίζουν συμπεριφορές και διαδικασίες. Οι κανόνες αυτοί, σε επίπεδο σχολικής μονάδας αφορούν, πρώτιστα, στους μαθητές, ενώ σε επίπεδο διεύθυνσης και, γενικότερα, διοίκησης αφορούν στους εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό, ρυθμίζονται θέματα σχολικής λειτουργίας, όπως η διδασκαλία και η μάθηση, η επικοινωνία και η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.*
- *Η πρόσληψη και η υπηρεσιακή προαγωγή- με συγκεκριμένες τυπικές διαδικασίες- των εκπαιδευτικών, βάσει προσόντων και εμπειρίας.*
- *Ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών οργανισμών σε γενικότερους σκοπούς, οι οποίοι καθορίζονται σε ανώτατο επίπεδο και σε ειδικότερους στόχους, για κάθε επίπεδο οργανισμού· στην επίτευξη των εν λόγω σκοπών και στόχων δεσμεύεται η εκπαιδευτική κοινότητα (Ιορδανίδης, 2002:181).*

Σημειωτέον ότι οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών προσδίδουν έναν «ιδιόμορφο» χαρακτήρα στην εκπαιδευτική γραφειοκρατία διότι, ενώ αυτή διακρίνεται για την αυστηρή ιεραρχική δομή, τον έλεγχο και την εξάρτηση από την κεντρική εξουσία, εν τούτοις εκφράζει μια λειτουργική αυτονομία της σχολικής μονάδας και των διδασκόντων. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της πολιτικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, ο Ν. 1566/1985 εισήγαγε μέτρα που στόχευαν στον εκδημοκρατισμό, στον διοικητικό εκσυγχρονισμό και, ως εκ τούτου, εκχωρούσε διοικητικές αρμοδιότητες στη δέυθυνση και στο σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, με αποτέλεσμα τη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη σχολική διοίκηση (Κατσαρός, 2008:32). επίσης, η λειτουργία του σχολείου εμφανίζει χαρακτηριστικά, όπως ασαφείς επικαλυπτόμενες αρμοδιότητες και απρόσωπες εργασιακές σχέσεις, τα οποία αποκλίνουν του γραφειοκρατικού προτύπου διοίκησης της Εκπαίδευσης (Σαΐτης, 1996: 130).

### 2.3. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

Στο πεδίο της διοικητικής επιστήμης, ο όρος «οργάνωση» θεωρείται : (α) ως οντότητα και μπορεί να θεωρηθεί συνώνυμη του όρου «οργανισμός» και (β) ως βασική λειτουργία της διοίκησης (Παυλόπουλος, 1983:34, Ζάχαρης, 1985:270, Μουζέλης, 1991:157, Hall, 1999 : 30, Luhman and Boisvert, 2006: 55, Κατσαρός, 2008:17, Barr and Dteeben, 2013: 133).

Ειδικότερα, ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί θεωρούνται οι σχολικές μονάδες, οι οποίες διαθέτουν βασικά χαρακτηριστικά, όπως το ανθρώπινο δυναμικό, τη δομή, τους σκοπούς, τις σχέσεις με το εξωτερικό πειβάλλον και την ηγεσία· εξ ου και ο προσδιορισμός, η ομαδοποίηση και η κατανομή των απαραίτητων εργασιών, της εξουσίας και των αντίστοιχων ευθυνών (Κατσαρός, 2008:17-18, 24).

Η Εκπαίδευση ως θεσμός μορφοποιείται σε ένα σύστημα με ιδιαίτερη σύσταση και δομή και συνιστά κοινωνική οντότητα, με διάρκεια και σταθερότητα (Bates, 1993:108, Chevallier, 1993:19, Hoy and Miskel, 2007:193). Είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα και η δράση της συνδέεται με έναν προκαθορισμένο σκοπό, ο οποίος είναι « από τη μία πλευρά η πνευματική ανάπτυξη, δηλαδή η γνωστική και, μέσα από αυτήν, η επαγγελματική και, κατ' επέκταση, η παραγωγική ανάπτυξη ενός κοινωνικού συνόλου, και από την άλλη πλευρά η πολιτιστική αναβάθμιση που εμπεριέχει το στοιχείο των σχέσεων και των συγκρούσεων μεταξύ των δομών από τις οποίες πηγάζει η εξέλιξή του» (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990:17). Το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να υλοποιεί τον σκοπό του, διαθέτει μέσα νομικά (συνταγματικές επιταγές, νόμους, εγκυκλίους, διατάγματα)<sup>1</sup>, υλικά (εκπαιδευτικά ιδρύματα, υλικοτεχνική υποδομή) και ανθρώπινο δυναμικό (στελέχη εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς).

Κοντολογίς, «οι κοινωνικοί σχηματισμοί που έχουν σκοπό την παροχή εκπαίδευσης-εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικές μονάδες- έχουν κύρια χαρακτηριστικά τους την οργάνωση ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών και την επιβολή τυπικών δομών συντονισμού και στηρίζονται στη δράση αλληλοεπιδρώντων ατόμων» (Davies, 1981:12-13, Ζαβλανός, 2002:108). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θεωρούνται διακριτές οργανώσεις, επιμέρους μονάδες του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρός, 2008:18).

---

<sup>1</sup> Στην εκπαίδευση, εκτός των ειδικών διατάξεων, εφαρμόζονται και διατάξεις γενικότερου χαρακτήρα, οι οποίες διέπουν τη λειτουργία του ευρύτερου δημόσιου τομέα (π.χ. ο Ν. 3528/ 2007 ή αλλιώς ο Υ.Κ., ο Ν. 4057/ 2012 ή αλλιώς το πειθαρχικό δίκαιο των δημοσίων υπαλλήλων).

Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά συναρτώνται και με τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών. Όπως προαναφέρθηκε, ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί εννοούνται κυρίως οι σχολικές μονάδες, οι οποίες είναι δημόσιες υπηρεσίες και διέπονται στη λειτουργία τους από την εκπαιδευτική νομοθεσία: το σχολείο ως διοικητικός θεσμός διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, από την άποψη ότι έχει ιεραρχική δομή, με καθορισμένους ρόλους, θέσεις και καθήκοντα. Παράλληλα, αποτελεί κοινωνικό θεσμό· η δράση και οι σχέσεις του με άλλους θεσμούς διαμορφώνονται, τόσο από τις γενικότερες κοινωνικές-οικονομικές και ιστορικές συνθήκες, όσο και από τους ιδιαίτερους γεωγραφικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και περιβαλλοντικούς τοπικούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη οργανωμένων συμφερόντων και ομάδων πίεσης. Στα εν λόγω χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οργανισμών εδράζεται η επιχειρηματολογία ότι οι διοικητικές και οργανωτικές θεωρίες δεν συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης, διότι ο «διοικητισμός», η «αποτελεσματικότητα» ή η «αποδοτικότητα» δεν συνάδουν προς τον χαρακτήρα της Εκπαίδευσης ως θεσμού (Κατσαρός, 2008:19).

Σύμφωνα με μελετητές (Μιχαλόπουλος, 1988:149-150, Handy and Aitken, 1988: 40, Everard and Morris, 1999: 34, Chevallier, 1993: 29-30), στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οργανισμών συναριθμούνται:

- η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού της Εκπαίδευσης, αφού οι όροι «παιδεία», «αγωγή», «εκπαίδευση» και «μόρφωση» έχουν ευρύ εννοιολογικό περιεχόμενο, το οποίο επηρεάζεται από αξιολογικές κρίσεις και πολιτικές επιλογές. Κατά συνέπεια, δεν είναι πάντοτε δυνατή η προσέγγιση της στοχοθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, βάσει των αρχών του διοικητικού ορθολογισμού·
- επίσης, δεν είναι πάντοτε δυνατός ο σαφής προσδιορισμός: (α) των εξυπηρετούμενων (ή των πελατών), καθώς ως πελάτες μπορούν να λογίζονται οι μαθητές, οι γονείς και η κοινωνία, (β) των εργαζομένων, στους οποίους μπορεί να περιληφθούν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και, σε αρκετές περιπτώσεις, οι γονείς και (γ) του αποτελέσματος-προϊόντος, το οποίο -μεταξύ άλλων- μπορεί να προσδιοριστεί, αφ' ενός μεν ως η παρεχόμενη εκπαίδευση, οι μαθητές, η μόρφωσή τους, αφ' ετέρου δε ως οι παρεχόμενες στο ανθρώπινο κεφάλαιο εκπαιδευτικές υπηρεσίες·
- η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, εξ αιτίας του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα της διοίκησης· επίσης, από τη δημόσια Εκπαίδευση απουσιάζει ο ανταγωνισμός, διότι οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί

διαθέτουν σταθερή «αγορά», και τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα, δεν υποχρεώνονταν σε συνεχή προσπάθεια εκσυγχρονισμού και εξορθολογισμού. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες, υπό την πίεση των εξελίξεων είναι εμφανής πλέον η τάση εξορθολογισμού και εκσυγχρονισμού της λειτουργίας τους:

- η αντίφαση που παρατηρείται ανάμεσα στις σχέσεις εξουσίας, που αποτελούν δομικό στοιχείο μιας ιεραρχικά δομημένης οργάνωσης, και στην ισότιμη συμμετοχή και στη δημοκρατία, που συνιστούν πρωταρχικές αξίες του θεσμού της Εκπαίδευσης.

Λόγω αυτών των ιδιαιτεροτήτων, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η άκριτη εφαρμογή των αρχών του management στη διοίκηση της Εκπαίδευσης είναι ατελέσφορη και ότι απαιτείται η κατάλληλη προσαρμογή τους στις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Boulding, 1956:203, Brodie, 1962: 313, Koontz and O' Donnell, 1972: 48, Davis, 1981:58, Ανδρέου, 1998:10-11, Smith, 1998: 239, Evers and Lakomski, 1991: 129, 2000:6, Κατσαρός, 2008:15).

Ωστόσο, μετά τη δεκαετία του '60, αρχές και όροι της διοίκησης, όπως η «αποτελεσματικότητα» και η «αποδοτικότητα» τείνουν να επικρατούν στην Εκπαίδευση, παραμερίζοντας, αντίστοιχα, έννοιες, όπως τη «νομιμότητα», τη «δημοκρατικότητα», την «κοινωνική ευαισθησία», την «ακεραιότητα» και την «ηθική» (Μακρυδημήτρης, 2003:19). Επίσης, η επικράτηση των ιδεών και των αντιλήψεων του οικονομικού φιλελευθερισμού επηρεάζουν δραστικά και τον χώρο της Εκπαίδευσης, όπως συνάγεται από την απαίτηση της κοινωνίας για ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, για ορθολογική διαχείριση των διατιθέμενων πόρων και για συμπίεση του κόστους της δημόσιας Εκπαίδευσης (Παυλόπουλος, 1983:58, Sergioanni, 1987:83-85, Myers and Murphy, 1995: 22, MacBeath, 2001:37, Παπαναούμ, 1995:40, Bush, 2005:2). Από την άποψη αυτή, άρχισαν να διατυπώνονται θέσεις ότι οι στρατηγικές και οι πρακτικές της διοικητικής επιστήμης μπορεί να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον εκπαιδευτικό χώρο. Η εισαγωγή των αρχών της Διοίκησης στην Εκπαίδευση βασίστηκε και ενισχύθηκε από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, οι οποίες ανέδειξαν ότι το κατάλληλο σχολικό κλίμα, το πρότυπο ηγετικής συμπεριφοράς, η συμμετοχική διοίκηση, η ενδυνάμωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να βελτιωθούν μέσα από τις λειτουργίες της διοίκησης και να συμβάλλουν αποφασιστικά στη δημιουργία ενός σχολείου αποτελεσματικού και ικανού να παρέχει αναβαθμισμένες υπηρεσίες (Bredson and Johansson, 2000:387, Καρατζιά- Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006:282, Παμουκτσόγλου, 2001:85, Κατσαρός, 2008:21).

## 2.4. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης αφορά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όλων των βαθμίδων και τύπων Εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η διοικητική λειτουργία εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, υπό την έννοια ότι αυτή δημιουργεί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις-τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τη στελέχωση και τον έλεγχο- οι οποίες βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και μεγιστοποιούν την απόδοση των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτήν. Ως παράγοντες εννοούνται το ανθρώπινο κεφάλαιο (διευθυντής, εκπαιδευτικό, διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό κτλ) και οι οικονομικοί και οι άλλοι υλικοί πόροι (κτηριακή υποδομή, τεχνική υποδομή, εκπαιδευτικό – εποπτικό υλικό κτλ). Επίσης, στην επίτευξη των στόχων αυτών συντελούν η διοικητική δομή της Εκπαίδευσης (προϊστάμενες αρχές, εκπαιδευτικοί) και η οργάνωση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Υπουργείο, διευθύνσεις εκπαίδευσης, σχολικές μονάδες) (Σαΐτης, 2002: 24-25).

Ειδικότερα, η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αφορά στη διαδικασία του αποτελεσματικού συντονισμού ανθρώπων (εκπαιδευτικών, μαθητών), δραστηριοτήτων και υλικών πόρων (Κουτούζης, 1999:30). Ως εκ τούτου, συνδέεται άμεσα με την ποιοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη, η σχολική διοίκηση περιλαμβάνει τις λειτουργίες:

- τον προγραμματισμό (διατύπωση αντικειμενικών στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού),
  - την οργάνωση (προσδιορισμό του πλαισίου ενεργοποίησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου, για τη διεκπεραίωση του έργου του οργανισμού),
  - τη διεύθυνση (διοίκηση εργαζομένων, προκειμένου να επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι)
  - τη στελέχωση (επιλογή, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και αξιολόγηση του ανθρωπίνου δυναμικού) και
  - τον έλεγχο (μέτρηση του πραγματοποιηθέντος σε σχέση με το προγραμματισθέν έργο)
- (Σαΐτης, 2002: 20-23).

Το γεγονός ότι οι εν λόγω λειτουργίες ασκούνται σύμφωνα προς ένα θεσμικό πλαίσιο, ορισμένο και καθορισμένο σε κεντρικό πολιτικό επίπεδο (Υπουργείο Παιδείας) προσδίδει στην Εκπαίδευση χαρακτήρα έντονα συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό και πολιτικό. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε (2.2.2.), ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980,



νομοθετικές διατάξεις παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώνουν στη σχολική μονάδα εργασίας κλίμα συμμετοχικής διοίκησης, το οποίο μπορεί να διευκολύνει την εφαρμογή πρακτικών διοίκησης ποιότητας στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

#### **2.4.1. Προγραμματισμός**

Στην Εκπαίδευση, ο προγραμματισμός διακρίνεται σε στρατηγικό και σε λειτουργικό· ο πρώτος ασκείται σε εθνικό επίπεδο και ο δεύτερος ασκείται σε περιφερειακό και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ο στρατηγικός προγραμματισμός αφορά στο ανθρώπινο κεφάλαιο, στους υλικούς πόρους, στην εκπαιδευτική και στην παιδαγωγική διαδικασία· εφαρμόζεται σε επίπεδο Υπουργείου Παιδείας και αφορά στη χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Καρατζιά- Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος 2006:69). Προκειμένου να καλύπτονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες της κοινωνίας, η πολιτεία υιοθετεί κανόνες και αρχές, προσδιορίζει σκοπούς, εξειδικεύει στόχους, σχεδιάζει και προγραμματίζει δράσεις, επιλέγει τα μέσα υλοποίησής τους και ελέγχει το σύστημα (Μηλιός, 1984:110, Πετρίδου, 2005:189).

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, ενδιαφέρει ο λειτουργικός προγραμματισμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο οποίος αφορά σε θέματα εκπαιδευτικού προσωπικού (ενδοσχολική επιμόρφωση, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, επαγγελματική ανάπτυξη, διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας) (Φ.353.1./324/105657/Δ1/ 8 -10-2002 ΥΑ/ ΥΠΕΠΘ).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο προγραμματισμός προϋποθέτει τον σαφή προσδιορισμό της αποστολής και της στοχοθεσίας του σχολείου και συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, διότι (α) εξοικειώνει τα στελέχη και το εκπαιδευτικό δυναμικό με τη συγκεκριμένη διαδικασία και (β) προετοιμάζει τις αντίστοιχες στρατηγικές, σε εθνικό επίπεδο, διαδικασίες (Λαΐνας, 2000:38, 1993:269, 1996:251).

#### **2.4.2. Οργάνωση**

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτικό, διότι η λειτουργία των μονάδων σε κάθε επίπεδο καθορίζεται από την κεντρική εξουσία. Στο βαθμό, μάλιστα, που η κεντρική εξουσία είναι η μόνη που διαθέτει αποφασιστικές αρμοδιότητες για όλα τα θέματα της Εκπαίδευσης, το σύστημα χαρακτηρίζεται και εξουσιαστικό (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990:79, Μιχόπουλος, 1993: 64, Σαΐτης, 2000:221).

Εν τούτοις, η οργάνωση της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να διευκολύνει την παροχή αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών με:

- *Την αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης:* τόσο ο διευθυντής, όσο και ο σύλλογος διδασκόντων έχουν ευχέρεια σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οργάνωσης των εποπτικών μέσων διδασκαλίας και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Ν. 1566/ 1985, Dean, 1995:73, Καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών /2002).
- *Την ανάπτυξη αποτελεσματικής διοικητικής δομής:* η εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων στον σύλλογο διδασκόντων και στον διευθυντή, από τις αρχές της δεκαετίας 2010, επιτρέπουν στους μεν εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται ενεργά στη διαχείριση της σχολικής μονάδας, να δεσμεύονται στην υλοποίηση συλλογικών στόχων και να προάγουν το ομαδικό έργο, στον δε διευθυντή να εστιάζει σε διαδικασίες που προάγουν την ποιοτική λειτουργία του σχολείου (Dean, 1995:73-4, Ν. 4327/ 2015 ).
- *Την κατάλληλη κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού:* ο σύλλογος διδασκόντων έχει την αρμοδιότητα της ανάθεσης διδασκαλίας μαθημάτων στα μέλη του (Καθηκοντολόγιο/2020). Το γεγονός αυτό παρέχει ευρύτερα περιθώρια στη σχολική μονάδα να κατανέμει και να αξιοποιεί το εκπαιδευτικό δυναμικό, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τις ανάγκες και των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Dean, 1995:75, Κατσαρός, 2008:71).
- *Την αποτελεσματική χρήση του χρόνου, του χώρου και των πόρων:* οι δυνατότητες οργάνωσης είναι ευρείες όσον αφορά στην ανάληψη δράσεων (π.χ. εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενδοσχολικής επιμόρφωσης) οι οποίες βελτιώνουν την εκπαιδευτική και την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2000:95).

Συναφής προς την ποιοτική διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι ο προϋπολογισμός, αφού αυτός αποσκοπεί στο να διασφαλίζει στον εκπαιδευτικό οργανισμό τους οικονομικούς πόρους, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών και για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του, στο πλαίσιο της εισαγωγής πρακτικών ποιότητας στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, η υποχρηματοδότηση των σχολείων συνιστά δομικό πρόβλημα του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Chevallier,1993:556, Χαλκιώτης, 1999:186, Σοφοκλέους, 2000:799).

### **2.4.3. Διεύθυνση**

Η λειτουργία της διεύθυνσης είναι συναφής προς τη σχολική ηγεσία και αφορά στην «ενσυνείδητη προσπάθεια των στελεχών να επηρεάσουν τις δράσεις μιας οργανωμένης

*ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων»* (Stogdill, 1950:2, Koontz and O' Donnell, 1984: 91, Yukl and Van Fleet, 1992: 159, Yukl, 1999:289, Ζαβλανός, 2002:357, Μπουραντάς, 2002:310, Bush, 2005:97, 2011:60, Σαΐτης, 2008:132, Rajbhandari, 2016:2, Χυτήρης, 2006:128, 2013:148, 2017:281). Ωστόσο, θεωρητικοί της Εκπαίδευσης επισημαίνουν ότι η σχολική διεύθυνση είναι απλώς διαχειριστικού χαρακτήρα και αφορά σε τεχνικά θέματα, όπως στην εποπτεία της διεκπεραίωσης πρακτικών ζητημάτων (στέγης, υγείας και ασφάλειας ή υλικοτεχνικής υποδομής) (Dean, 1995:105, Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994:72, Τύπας, 1999: 293, Σαΐτης, Σαΐτης, 1997α: 15, 2000:62, 2011:25, Τύπας και Κατσαρός, 2003:251-252, Καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών/2002, Κατσαρός, 2008:77).

Κατά τον Σαΐτη (2002:66-67, 2008:27,102), στη λειτουργία της διευθυντικής ηγεσίας υποκατηγοριοποιούνται:

- η *εκχώρηση εξουσίας* στους υφισταμένους, στο πλαίσιο της δημοκρατικής σχολικής ηγεσίας·
- η *επικοινωνία*, μέσω αποτελεσματικής και αμφίδρομης πληροφόρησης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, αλλά και με τους κοινωνικούς εταίρους της·
- ο *συντονισμός* των εκπαιδευτικών δράσεων και ενεργειών που εστιάζουν στη συνάφεια και στην επίτευξη των στόχων του·
- *Η διαχείριση διαφορών* για την επίτευξη και τη διατήρηση καλού εργασιακού κλίματος και την απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας·
- η *παρακίνηση* των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο της ποιοτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η βιβλιογραφική έρευνα (Θεοφιλίδης, 1994: 50, 2012:92, Everard and Morris, 1999:152- 158, Antonakis and House, 2002:21-22, Λαΐνας, 2000:41, 2004:169-170, Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006:291, Κατσαρός, 2008:79) συνηγορεί στην ανάγκη της αποτελεσματικής παρακίνησης των εκπαιδευτικών, βάσει συγκεκριμένων αρχών, όπως:

- της *σύνδεση της απόδοσης με ανταμοιβές*, η οποία εδράζεται στη δίκαιη αποτίμηση του έργου του διδακτικού προσωπικού και, συνακόλουθα, στην επιβράβευση και στον έπαινο. Κατ'αυτόν τον τρόπο, ανατροφοδοτείται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για ποιοτική και ποσοτική απόδοση·
- του *εμπλουτισμού της εργασίας*, με την υποστήριξη και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, ώστε εκείνοι να αναπτύσσονται επαγγελματικά και να βελτιώνονται στην άσκηση του

διδακτικού έργου τους, μέσω της αξιοποίησης των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που διαθέτουν·

- της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η οποία έχει αποκρυσταλλωθεί και στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του συλλόγου διδασκόντων (Καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών/ 2002)·
- του σαφούς προσδιορισμού των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, παραμέτρου που επιδρά δραστικά στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων·
- της δέσμευσης του διδακτικού προσωπικού στην υλοποίηση των σχολικών στόχων.

Επίσης, συναφής προς τη λειτουργία της διεύθυνσης είναι η επικοινωνία, καθώς αυτή συμβάλλει στην καθοδήγηση, στην παρακίνηση, στη διαχείριση συγκρούσεων και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος. Η επικοινωνία στο εσωτερικό του οργανισμού αφορά, αφ' ενός μεν στα μέλη του, αφ' ετέρου δε σε εκείνους τους φορείς οι συμμετέχουν ευρύτερα στη λειτουργία του. Από την άποψη αυτή, διαμορφώνεται ένα σύστημα αποτελεσματικής επικοινωνίας το οποίο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς την πρόσβαση στην πληροφορία και την απρόσκοπτη διάχυσή της και, ως εκ τούτου, συμβάλλει στην ενίσχυση των διδασκόντων στο να εμπλέκονται στη διαχείριση της σχολικής μονάδας (Bredo, 1977:305, Σαΐτης, 1994:110, Dean, 1995:165, Αθανασούλα –Ρέππα, 1999:141, Λαΐνας, 2004:159-160, McFadden et al., 2015:28).

#### **2.4.4. Στελέχωση**

Η εν λόγω λειτουργία αφορά στη στελέχωση των σχολικών μονάδων με το απαραίτητο εκπαιδευτικό δυναμικό, προκειμένου να διασφαλίζονται η αποτελεσματική λειτουργία τους, η κάλυψη των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών αναγκών των μαθητών και η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Η συγκεκριμένη λειτουργία αναπτύσσεται στα στάδια:

(α) του καθορισμού των θέσεων απασχόλησης, μέσω της ανάλυσης της κάθε θέσης εργασίας, προκειμένου να συλλέγονται οι αναγκαίες, κάθε φορά, πληροφορίες για την επικαιροποιημένη περιγραφή της εργασίας και της απαιτούμενης εξειδίκευσης (Dean, 1995:179-180, Anderson,2003:128)·

(β) της προσέλκυσης υποψηφίων από το Υπουργείο Παιδείας, βάσει των αναγκών των σχολικών μονάδων·

(γ) της επιλογής από το Υπουργείο του εκπαιδευτικού προσωπικού (ΠΔ 50/1996, ΠΔ 100/1997, Ν.3848/2010)·

(δ) της τοποθέτησης, της υποδοχής και της επιμόρφωσης από τα οικεία υπηρεσιακά συμβούλια, τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, τις σχολικές μονάδες και τους αρμόδιους φορείς επιμόρφωσης·

(ε) της αξιολόγησης της διαδικασίας στελέχωσης· στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η διαδικασία αυτή είναι δυναμικού χαρακτήρα, καθώς αποτυπώνεται, κυρίως, στη διάθεση (ολική ή μερική) ενός εκπαιδευτικού σε σχολική μονάδα διαφορετική εκείνης της αρχικής τοποθέτησης ( Καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών/2002, ΠΔ 1/ 2003, Ν.3848/2010).

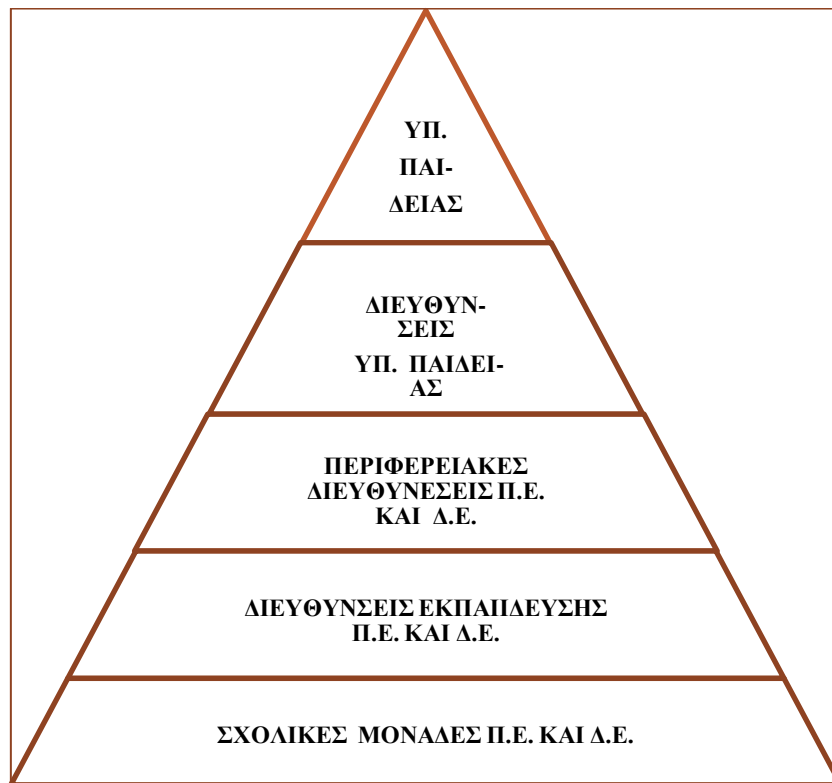
Βασική πτυχή της στελέχωσης, επίσης, αποτελεί το σύστημα επιλογής και επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης.

Γενικότερα, επειδή η ΔΟΠ εστιάζει και στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Πασιαρδής,2004:26, Ραμπίδης και Καψάλης,2007:14, Φασούλης, 2011:186), η στελέχωση της σχολικής μονάδας με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό και η διοίκησή της από καταρτισμένο και ικανό δειθυντή μπορούν να συμβάλλουν δραστικά στην εφαρμογή των αρχών και των πρακτικών της διοίκησης ολικής ποιότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

#### **2.4.5. Έλεγχος**

Στο εκπαιδευτικό σύστημα ασκούνται έλεγχοι, και εξωτερικοί και εσωτερικοί, είτε από πολιτικούς και ελεγκτικούς θεσμούς (Κοινοβούλιο, Ελεγκτικό Συνέδριο) είτε από αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς (Υπ. Παιδείας). Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, ενδιαφέρει ο εσωτερικός έλεγχος του εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος εντάσσεται στο πεδίο της ευρύτερης διάρθρωσης της διοίκησης της Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, και παρά το τυπικό φορμαλιστικό πλαίσιο και τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα του, ο έλεγχος είναι η μόνη λειτουργία που δεν ασκείται άμεσα σε κεντρικό πολιτικό επίπεδο, αλλά εκχωρείται και στα περιφερειακά όργανα της διοικητικής ιεραρχίας (Κατσαρός, 2008:87), σύμφωνα με το σχήμα:

**Σχήμα 2.1. Δομή διοικητικής ιεραρχίας στη δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**



Πηγή: το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο

Το γεγονός ότι παρέχεται στα μεσαία και στα κατώτερα στελέχη της εκπαίδευσης η δυνατότητα να ασκούν έλεγχο δημιουργεί την εντύπωση ότι η εν λόγω λειτουργία είναι αποκεντρωτικού χαρακτήρα.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής έχει την ευθύνη του ελέγχου του έργου των εκπαιδευτικών, προκειμένου εκείνοι να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις αναληφθείσες υποχρεώσεις τους. Από την άποψη αυτή, ο έλεγχος είναι:

- *προληπτικός* και αφορά στην εκ των προτέρων εκτίμηση των εισροών που απαιτούνται για την υλοποίηση μιας προγραμματισμένης δράσης;
- *διαμορφωτικός*, όταν αξιολογεί την πορεία υλοποίησης ενός σχεδίου·
- *κατασταλτικός*, όταν ελέγχει το αποτέλεσμα και το κόστος της δράσης, μετά την ολοκλήρωσή της (Chevallier, 1993:569, Κατσαρός, 2008:88).

Ο έλεγχος μπορεί να είναι αποτελεσματικός και να συμβάλλει στην ποιοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, εφ' όσον:

- είναι κατανοητός στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να γνωρίζουν με σαφήνεια τα κριτήριά του·
- εστιάζει στα πρωταρχικής σημασίας στοιχεία της σχολικής λειτουργίας και των αποτελεσμάτων της·
- είναι ευέλικτος, ώστε να προσαρμόζεται στις εκάστοτε μεταβαλλόμενες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου·
- είναι οικονομικός, ώστε να απορρέουν οφέλη από την εφαρμογή του·
- είναι αντικειμενικός, ώστε να μην εγείρει αμφισβητήσεις·
- είναι αποδεκτός, ώστε να είναι αποδεκτά και τα αποτελέσματά του (Σαΐτης, 2000:258-9).

## **2.5. Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

Ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης αφ' ενός στη διοίκηση και στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και αφ' ετέρου στην αποδοτική και στην αποτελεσματική λειτουργία της αποδεικνύεται πρωταρχικής σπουδαιότητας, όπως συνάγεται από την καθημερινή εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία.

Ο διευθυντής του σχολείου τοποθετείται στη βάση της διοικητικής ιεραρχίας. Ιεραρχικοί προϊστάμενοί του (διοικητικοί και πειθαρχικοί) είναι ο διευθυντής εκπαίδευσης και σε επίπεδο νομού (άμεσος προϊστάμενος) και σε επίπεδο περιφέρειας (έμμεσος προϊστάμενος). Εάν θεωρήσουμε τη σχολική μονάδα ως ένα ιδιαίτερο διοικητικό υποσύστημα του γενικού διοικητικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή του, διότι είναι ο διοικητικός προϊστάμενος των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνει. Κατά συνέπεια, ο σχολικός διευθυντής λειτουργεί ως το ενδιάμεσο ιεραρχικό επίπεδο ανάμεσα στην ηγεσία και στη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος, διότι είναι αφ' ενός μεν ο δέκτης των θεσμικών διατάξεων και των εντολών και των αποφάσεων των υπερκείμενων εκπαιδευτικών στελεχών και αφ' ετέρου ο πομπός προς τους εκπαιδευτικούς. Θεωρείται ως *primus inter pares*, καθώς διοικεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι επαγγελματίες (Zaleznik, 1977: 72, Mayer et al., 1991:104, Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη, 1991:169, Bezzina, 2000:302, Bush and Glover, 2003:10, Bush, 2005:65,2011:74)

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του προσδιορίζονται ρητά από τις διατάξεις της υπ' αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/ 8-10- 2002 (Β' 1340) (κεφ. Δ', αρ. 27-32 και 34) ΥΑ του ΥΠΕΠΘ, γνωστής και ως «Καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών» και αφορούν στο έργο (αρ.27), στα γενικά καθήκοντα και στις αρμοδιότητες (αρ. 28, αρ. 34), στα καθήκοντα

και στις αρμοδιότητες σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων (αρ. 29), στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες διευθυντών σε σχέση με σχολικούς συμβούλους (τόρα συντονιστές εκπαιδευτικού έργου)-διευθυντή εκπαίδευσης (αρ.30), στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες σε σχέση με τους μαθητές (αρ. 31), στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες σε σχέση με όργανα λαϊκής συμμετοχής και άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης (αρ.32).

Δεδομένης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως ανοικτού συστήματος, είναι σαφές ότι στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητές του εμπίπτουν τα στοιχεία και του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος, καθώς και οι εισροές και οι εκροές.

Ειδικότερα, σύμφωνα με την προαναφερθείσα ΥΑ, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός- παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό· καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε εκείνη να θέτει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίζει τις αναγκαίες για την επίτευξή τους προϋποθέσεις, με στόχο τη διαμόρφωση ενός σχολείου δημοκρατικού και ανοικτού στην κοινωνία· ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς· φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνεται στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των διδασκόντων σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά· προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους· συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης· διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς· ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν (Καθηκοντολόγιο/2002).

Λαμβάνοντας υπόψη αφ' ενός τις λειτουργίες της διοίκησης στην Εκπαίδευση και αφ' ετέρου τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας, διαπιστώνουμε ότι ο διευθυντής, είτε μόνος του, είτε σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, εκτελεί όλες τις διοικητικές διαδικασίες στο πλαίσιο της διαχείρισης του εκπαιδευτικού οργανισμού (αρ.11 του Ν.1566/1985, αρ. 27-32 του Καθηκοντολογίου/2002).

Επιπρόσθετα και, δεδομένων των αναγκών της σύγχρονης εκπαίδευσης, προκύπτει το ερώτημα: *ποιες ικανότητες και δεξιότητες πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, για την εφαρμογή στον εκπαιδευτικό οργανισμό των διαδικασιών της διοίκησης ολικής ποιότητας;*



Συγκεκριμένα, καλείται να κατανοεί ότι οι άνθρωποι παρακινούνται από διαφορετικούς παράγοντες σε διαφορετικές καταστάσεις· να ενθαρρύνει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να αναπτύσσονται επαγγελματικά και να βελτώνονται· να επιλύει προβλήματα και να διαμορφώνει το κατάλληλο εργασιακό κλίμα και να λειτουργεί ως επιτελικός και όχι ως εκτελεστικός παράγοντας (Koontz and O' Donnell, 1984:93, Smeltzer, 1996:19, Roberts et al., 2001:218, Σαϊτης, 2008:133, Spears, 2010:27, Antonakis and Day, 2018:27). Επίσης, πρέπει να είναι ικανός να διαμορφώνει ολιστική αντίληψη για την οργάνωση της σχολικής μονάδας, ώστε να προσδιορίζει τους σχολικούς στόχους και να κατευθύνει το διδακτικό προσωπικό στην επίτευξή τους (Στριφτού-Κριαρά, 1968:89, Russel and Goole, 1988:36, Hallinger, 1992a:39, Wood, 1995:53, Γεωργιάδου και Καμπουρίδης, 2005:124, Σαϊτης et al., 1997:68, Σαϊτης, 2007:91, 2008:135, 137-138)· να διαθέτει συναισθηματικές ικανότητες που αφορούν στην αποτελεσματική συνεργασία, στην ομαδική εργασία και στη διαμόρφωση καλού εργασιακού κλίματος και να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην από κοινού επίλυση προβλημάτων (Kessler et al., 1985:548, Leithwood and Duke, 1999:47, Petrides and Furnham, 2001:435, Schaie, 2001: 244, Brown et al., 2006:342, Côté and Miners, 2006:13,). Η ικανότητα διαχείρισης από τον σχολικό διευθυντή των ατομικών συναισθημάτων του συνωνυμείται με την ικανότητα διαχείρισης και αξιοποίησης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών (συναισθηματική νοημοσύνη) και συμβάλλει δραστικά στην απρόσκοπτη επικοινωνία και στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ του ανθρωπίνου κεφαλαίου του σχολείου (Mahoney and Deckop, 1986:227, Petrides and Furnham, 2000:316, 2007:278, Daus and Ashkansy, 2005:459, Gardiner, 2011:101, Taliadorou and Pashiardis, 2015:647). Γενικότερα, ο σχολικός διευθυντής, προκειμένου να συμβάλλει στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας, την οποία διευθύνει, σε ένα σχολείο ποιότητας, καλείται να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις αλλαγές, να θέτει υψηλούς στόχους, να ενισχύει την ποιοτική ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου και να διαμορφώνει τις αξίες και το όραμα του σχολείου (Waldo, 1965:12, 1968: 364, Dimmock, 1999:441, Leithwood and Duke, 1999:53, Kotter, 2001:73, Μπουραντάς, 2002:313, Κατσαρός, 2008:9).

## **2.6. ΣΥΝΟΨΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ**

Η σχολική μονάδα ως οργάνωση ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών υλοποιεί τον σκοπό και τους στόχους της Εκπαίδευσης. Παράλληλα, ως κοινωνικός θεσμός διακρίνεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως τη δυσκολία προσδιορισμού των εκπαιδευτικών

στόχων, βάσει του διοικητικού ορθολογισμού, τον μη σαφή-πολλές φορές-προσδιορισμό των πελατών της ή την έλλειψη αυτονομίας και τις διαδικασίες συμμετοχικής διοίκησης στο πλαίσιο της καθημερινής διαχείρισής της. Ως εκ τούτου, οι λειτουργίες που εφαρμόζει το σχολείο πρέπει να προσαρμόζονται στα εν λόγω χαρακτηριστικά του. Επειδή η διαχείριση των σχολικών οργανισμών καθορίζεται, εν πολλοίς, από πολιτικές που σχεδιάζονται σε κεντρικό επίπεδο, ο συγκεντρωτικός και ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της Εκπαίδευσης είναι εμφανής. Ωστόσο, μετά το 1980, στο πλαίσιο της αποκέντρωσης εφαρμόστηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα μέτρα που στόχευαν στον εκδημοκρατισμό, στον διοικητικό εκσυγχρονισμό, στην αποτελεσματική λειτουργία και στη βελτίωσή του. Δεδομένου ότι οι διοικητικές λειτουργίες του σχολείου αφορούν στην αποτελεσματική και στην τελεσφόρα διαχείριση των ανθρωπίνων και των υλικών πόρων, είναι δυνατόν να συνδέονται με τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού οργανισμού, υπό όρους, αποδοτικής και ικανής σχολικής ηγεσίας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ**

Το κεφάλαιο αυτό αφορά στην εισαγωγή των πρακτικών και των λειτουργιών της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων (ΔΑΠ) στην Εκπαίδευση, γενικότερα και στο ελληνικό σχολείο, ειδικότερα. Επιπρόσθετα, τις τρεις τελευταίες δεκαετίες διαμορφώθηκε η θεωρητική προσέγγιση των ανθρωπίνων πόρων ως ανθρωπίνου κεφαλαίου, βάσει της οποίας, οι εκπαιδευτικοί λογίζονται ως διδάσκοντες, ως εργαζόμενοι, ως μέλη συνδικαλιστικών οργανώσεων, ως μαθητές, ως αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ως ερευνητές. Στο παρόν κεφάλαιο καταγράφεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών σχετικών με την εφαρμογή των πρακτικών της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Επίσης, γίνεται αναφορά στη διοίκηση των εκπαιδευτικών ως ανθρωπίνου κεφαλαίου, στη σχέση ΔΟΠ και ΔΑΠ και στο ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην υιοθέτηση των πρακτικών εκείνων οι οποίες προάγουν την ποιοτική διαχείριση του διδακτικού προσωπικού και τον μετασχηματισμό του σχολείου σε έναν οργανισμό μάθησης. Στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, οι λειτουργίες της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων καθορίζονται, κυρίως, από κεντρικές πολιτικές και αποφάσεις, λόγω του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στόχος του κεφαλαίου είναι δείξει τη συμβολή πολιτικών της διοίκησης των ανθρωπίνων πόρων που αναβαθμίζουν τον ρόλο του ανθρωπίνου κεφαλαίου στη σχολική μονάδα.

#### **3.2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Όσον αφορά στην εφαρμογή των πρακτικών της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων στην Εκπαίδευση, η έρευνα είναι εκτενής. Τα ευρήματα των ερευνών και τα συμπεράσματα των μελετών συγκλίνουν και στη σημαντική επίδραση της ΔΑΠ στη

λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και στη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά,

- Οι Ma και Mac Millan (1999) μελέτησαν την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, βάσει του υπόβαθρου, των συνθηκών εργασίας, της διδακτικής ικανότητας, του διοικητικού ελέγχου και της οργανωσιακής κουλτούρας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ευχαριστημένες από το επάγγελμά τους, σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς· ότι οι συνθήκες εργασίας επιδρούν δραστικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών· ότι ο διοικητικός έλεγχος αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα και έπονται η διδακτική ικανότητα και η οργανωσιακή κουλτούρα· διαπιστώθηκε αλληλεπίδραση ανάμεσα στο υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και στις συνθήκες εργασίας, ενώ όσον αφορά στη διδακτική ικανότητα καταγράφησαν σημαντικές διαφοροποιήσεις, ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.
- Ο Butler (Πανεπιστήμιο Μελβούρνης, 1999) σε σχετική μελέτη του διερευνά τον βαθμό στον οποίο σχολικές μονάδες εφαρμόζουν τις λειτουργίες της ΔΑΠ. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι πρακτικές της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων εφαρμόζονται από τα συμμετέχοντα στην έρευνα σχολεία ως εργαλεία εισαγωγής αλλαγών στη λειτουργία τους· ότι η διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού ήταν κοινή υπόθεση, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων· ότι οι πρακτικές διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων φαίνονταν να είναι αποτελεσματικότερες σε μικρότερα σχολεία· ότι στο μέτρο που οι πρακτικές ανάπτυξης του προσωπικού εφαρμόζονταν τακτικά στη σχολική μονάδα, στο αντι-μέτρο φαίνονταν να είναι πιο αποτελεσματικές αυτές οι πρακτικές, όταν πραγματοποιούνταν τακτικά στο σχολείο· τέλος, ότι οι αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων συνεπάγονταν σημαντικά πλεονεκτήματα για το εκπαιδευτικό δυναμικό.
- Οι Dinham and Scott (2000) διαμόρφωσαν μετά- Herzberg μοντέλα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, βάσει δύο παραγόντων, εκείνων της «υγιεινής» και της «παρώθησης»· επιπρόσθετα, μελέτησαν τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης/ δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με έναν τρίτο παράγοντα, εκείνον του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολικού οργανισμού. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της Αγγλίας, της Ν. Ζηλανδίας και της Αυστραλίας και απέδειξε ότι ο τελευταίος παράγοντας επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με την θεωρία των «δύο παραγόντων»· ότι είναι αναγκαίο

αφ' ενός μεν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά στον εκπαιδευτικό διάλογο και να σφυρηλατούν συνεργασίες με μέλη του εξωτερικού περιβάλλοντος των σχολικών μονάδων, αφ' ετέρου δε και οι κυβερνήσεις πρέπει να αναζητήσουν στο περιβάλλον αυτό τις απαντήσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι δάσκαλοι, τα σχολεία και η κοινωνία.

- Οι Bucher και Kritsonis (2007) ερευνήσαν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας πρόσληψης και διατήρησης του εκπαιδευτικού δυναμικού σε σχολικές μονάδες, προκειμένου αυτές να στελεχωθούν με ανθρώπινο δυναμικό που διαθέτει τα απαραίτητα για τη θέση προσόντα. Στόχος της έρευνας είναι το να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να επιτύχουν τους αντικειμενικούς στόχους τους, μέσω της πρόσληψης του κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού και της αποτελεσματικής διοίκησής του. Για το σκοπό αυτό, εστιάζουν σε δέκα παράγοντες: αποτελεσματική ηγεσία, κριτήρια επιλογής, παρακίνηση, συστήματα αμοιβών, καθοδήγηση, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική εκπαίδευση, εργασιακό κλίμα και αξιολόγηση απόδοσης.
- Οι Ramani and Zhumin (2010) μελέτησαν της αντιλήψεις σχολικών ηγετών, εκπροσώπων διοικητικών συμβουλίων, εκπαιδευτικών και μαθητών, όσον αφορά στις συγκρούσεις σε σχολικές μονάδες και στον αντίκτυπό τους στη δημόσια δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο Ναϊρόμπι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τέτοιες συγκρούσεις, όταν δεν αντιμετωπίζονται έγκαιρα και σωστά, επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία των σχολείων, καθώς επιφέρουν σοβαρές επιπτώσεις και στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και στην επίδοση των μαθητών και στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Συμπεραίνεται ότι απαιτείται αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών στις δημόσιες σχολικές μονάδες, προκειμένου να εντοπίζουν και να αναλύουν τα αίτια των μεταξύ τους συγκρούσεων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα αίτια συγκρούσεων σε δημόσια σχολεία ποικίλουν και, κατά συνέπεια, απαιτείται κάθε φορά η επιλογή των κατάλληλων πρακτικών ΔΑΠ για τη διευθέτησή τους.
- Οι Mehmood και Arif (2010) σε εμπειρική έρευνά τους με καθηγητές του Πανεπιστημίου του Punjab στο Πακιστάν αξιολογούν την επίδραση της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της εξουσιοδοτικής ηγεσίας στην διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού στην Εκπαίδευση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να είναι ο καταλληλότερος τύπος ηγεσίας για την αποτελεσματική διοίκηση του εκπαιδευτικού δυναμικού.

- Ο Tadesse (2011) σε εμπειρική έρευνά του αξιολογεί τις πρακτικές και τις προκλήσεις της εφαρμογής της ΔΑΠ σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην East Shoa Zone, στην Αιθιοπία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ακατάλληλο προγραμματισμό προσωπικού, ακατάλληλες διαδικασίες πρόσληψης και επιλογής, έλλειψη συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η έρευνα επισημαίνει την αναγκαιότητα κατάλληλων διαδικασιών πρόσληψης και επιλογής προσωπικού με προσόντα, συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσανατολισμένη στα αποτελέσματα. Τέλος, το σύστημα αξιολόγησης έργου πρέπει να συνδέει τις επαγγελματικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών με τους στόχους των σχολείων.
- Οι Myung, Martinez και Nordstrum (2013) θεωρούν ότι ένα αποτελεσματικό σύστημα Διοίκησης Ανθρώπινου Κεφαλαίου πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες των σχολικών μονάδων για: (α) την έγκαιρη πρόσληψη των κατάλληλων εκπαιδευτικών στην κατάλληλη θέση, (β) την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, (γ) την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μέσω του συστήματος αμοιβών και (δ) την αξιολόγησή τους (λήψη αποφάσεων, βάσει δεδομένων)
- Ο Hashmi (2014) μελετά την εφαρμογή στρατηγικών διοίκησης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού και την επίδρασή τους στην αποδοτικότητα εκπαιδευτικών στα καθολικά σχολεία του Πακιστάν. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ανάγκη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της εφαρμογής των πρακτικών ΔΑΠ.
- Οι Konoske-Graf, Partelow και Benner (2016) πραγματοποίησαν έρευνα σχετικά με τις πρακτικές Διοίκησης Ανθρώπινου Κεφαλαίου οι οποίες εφαρμόζονται σε 108 περιφερειακές σχολικές μονάδες στις ΗΠΑ· ειδικότερα, αφορούν στην επιλογή και στην πρόσληψη νέων ταλαντούχων εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των διδασκόντων, στην αξιολόγηση και στην επιβράβευση της επιτυχίας τους στην σχολική τάξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, πολλές σχολικές μονάδες δεν εφαρμόζουν τέτοιες καινοτόμες πρακτικές στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Κεφαλαίου.
- Οι Usrof και Elmorsey (2016) εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στη ΔΑΠ και τη ΔΟΠ και συγκεκριμένα, την επίδραση των πρακτικών διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στην αποτελεσματικότητα της συνολικής διαχείρισης ποιότητας. Η εφαρμογή πρακτικών της διοίκησης ανθρώπινου κεφαλαίου και της ποιοτικής διοίκησης, όπως της διαδικασίας πρόσληψης και επιλογής, της ομαδικής εργασίας και της ενδυνάμωσης

των εργαζομένων, της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης, της αξιολόγησης της απόδοσης και των συστημάτων αμοιβών μπορεί να δημιουργήσει νέες γνώσεις για τους οργανισμούς.

- Οι Bryson, Stokes και Wilkinson (2018) διερεύνησαν τον ρόλο που διαδραματίζουν οι πρακτικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και ερμήνευσαν τις διαφορές που παρουσιάζει η επίδρασή τους στην απόδοση των σχολείων, σε σχέση με άλλους χώρους εργασίας. Η έρευνα απέδειξε τη θετική επίδραση των πρακτικών της ΔΑΠ στη βελτίωση της απόδοσης, τόσο των σχολείων, όσο και άλλων οικονομικών οργανισμών. Ωστόσο, οι τύποι πρακτικών διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού που βελτιώνουν την απόδοση των σχολικών μονάδων, διαφέρουν εκείνων που βελτιώνουν την απόδοση οικονομικών οργανισμών.
- Οι Cameron και Grootenboer (2018) διερευνούν την εφαρμογή της ΔΑΠ στην επιλογή εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες της Αυστραλίας, οι οποίες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και τις ανάγκες τους· διαπιστώνουν ότι τα απομονωμένα σχολεία έχουν συγκεκριμένες πιεστικές ανάγκες όσον αφορά στην επιλογή και στην πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού. Επισημαίνουν ότι η ικανότητα αξιοποίησης σταθερών πρακτικών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο τις αυστηρές διαδικασίες προσλήψεων και επιλογής, αλλά και τη διατήρηση των καθηγητών· ότι, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, η αποτελεσματική πρόσληψη, η επιλογή και η διατήρηση εκπαιδευτικών αποτελούν κρίσιμες στρατηγικές βελτίωσης της λειτουργίας των σχολείων και ότι, προκειμένου να κατανοηθεί πώς οι πρακτικές ΔΑΠ μπορούν να βελτιώσουν τη διαδικασία πρόσληψης εκπαιδευτικών, κρίνεται αναγκαίο αυτές οι πρακτικές να προσδιοριστούν πρώτα με σαφήνεια.

Τις τελευταίες δεκαετίες, και θεωρητικοί της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα δημοσιεύουν σχετικές μελέτες και, σε ακαδημαϊκό επίπεδο, έχουν αρχίσει να εκπονούνται σχετικές διδακτορικές διατριβές. Αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι οι δομικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος (η έλλειψη προγραμματισμού και ορθολογικής οργάνωσης η ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η αποτυχία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και ο τρόπος επιλογής των στελεχών) καθιστούν προβληματική τη διοίκηση των ανθρώπινων πόρων στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενδεικτικά,

- Ο Γκότοβος (1984) σε σχετική έρευνά του διαπιστώνει ότι η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η απουσία προγράμματος υποδοχής και η

τυπικότητα της «δοκιμασίας» είναι στοιχεία που δυσχεραίνουν την προσαρμογή του νεοδιόριστου στον ρόλο του εκπαιδευτικού.

- Ο Αλεξόπουλος (1990) σε έρευνά του όσον αφορά στις πηγές του άγχους των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώνει ότι στα αίτια του άγχους συναριθμούνται η ανεπάρκεια πειθαρχικών κυρώσεων, η πίεση χρόνου, οι μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, οι σχέσεις με το άμεσο περιβάλλον, η συμπεριφορά μαθητών και το σχολικό περιβάλλον.
- Οι Τσιάκκικος και Πασιαρδής (2002) διερεύνησαν τις βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, στα κυριότερα αίτια προσγράφονται: το αίσθημα ευθύνης απέναντι στους μαθητές και στην κοινωνία, οι υψηλές απαιτήσεις της προετοιμασίας και του προγραμματισμού της οργάνωσης του μαθήματος, ο έλεγχος που ασκεί το ευρύτερο περιβάλλον, το οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με πολλά διδακτικά αντικείμενα, οι σχέσεις με τους γονείς, οι σχέσεις με τους συναδέλφους ή με τον διευθυντή και η έλλειψη ή η πίεση χρόνου· τέλος, οι διευθυντές των σχολείων αγχώνονται λόγω των ευθυνών που απορρέουν από την κατοχή διοικητικής θέσης.
- Ο Νικολάου (2008) μελετά το ανθρώπινο κεφάλαιο ως παράγοντα που προσθέτει αξία στον οργανισμό, καθώς τα χαρακτηριστικά του (εκπαίδευση, εμπειρία, γνώση του αντικειμένου, προθυμία κλπ) συντελούν στην αποτελεσματικότητα της οργάνωσης. Συνεπώς, οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζονται πλέον ως πηγή δημιουργίας και διατήρησης ή και επιβίωσης ενός οργανισμού και όχι ως «αναλώσιμα» στοιχεία ενός συστήματος.
- Ο Παπαθωμόπουλος (2013) διερευνά το επίπεδο ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο συγκρίνει με τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές νόρμες, αξιοποιώντας τους παράγοντες «παρώθησης» του Herzberg. Συγκεκριμένα, εξετάζει το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά, αλλά και, για κάθε παράγοντα χωριστά, διερευνά διαφορές στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με βάση τα χαρακτηριστικά τους και ανιχνεύει τις συσχετίσεις που υφίστανται μεταξύ των παραγόντων του Herzberg και της επαγγελματικής ικανοποίησης.
- Οι Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013) σε σχετική μελέτη εξετάζουν τις βασικές λειτουργίες διαχείρισης του ανθρωπίνου δυναμικού στο πλαίσιο της ολιστικής παρέμβασης (στελέχωσης και επιλογής, εκπαίδευσης, ηγεσίας, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, παρακίνησης, αξιολόγησης, επαγγελματικής ικανοποίησης,



επικοινωνίας και εργασιακών σχέσεων). Επίσης, αναλύουν τις πρακτικές εφαρμογές αυτών των λειτουργιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

- Οι Παπακωνσταντίου και Κολουμπάρη (2017), σε μια κριτική ιστορική θεώρηση του συστήματος αξιολόγησης, από το 1982 μέχρι το 2016, διαπιστώνουν ότι στο ελληνικό σχολείο δεν εφαρμόζεται κάποιο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ειδικότερα και του εκπαιδευτικού έργου, γενικότερα· εστιάζουν στην αναλυτική παρουσίαση των αντιπαραθέσεων μεταξύ του θεσμικού λόγου και της αντίληψης, αλλά και των επιλογών των συνδικάτων των εκπαιδευτικών. Θεωρούν ότι, επί της ουσίας, το αποτέλεσμα αυτής διαπάλης είναι να διαιωνίζονται η εκκρεμότητα και η εμπλοκή των αντιτιθέμενων απόψεων στα δίκτυα του διοικητισμού, δηλαδή της τεχνογραφειοκρατικής πολιτικής και ιδεολογίας.
- Οι Σακκούλης, Ασημάκη και Βεργίδης (2017) σε σχετική εργασία επιχειρούν την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «επιμόρφωση» και την κατασκευή τυπολογίας επιμορφωτικών πρακτικών. Επίσης, με μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση αναδεικνύουν τα διαχρονικά και συγχρονικά στοιχεία του πλαισίου εφαρμογής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο και της διαμόρφωσης της συγκεκριμένης τυπολογίας. Επιπλέον, αναφέρεται ο ρόλος που διαδραματίζει το ευρωπαϊκό και διεθνές οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον στη διαμόρφωση της υλοποιούμενης επιμορφωτικής πολιτικής. Τέλος, υπό όρους του σχετικού διαλόγου, προβάλλεται ο δραστικός ρόλος της επιμόρφωσης στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.
- Ο Κελεσίδης (2018) καταγράφει την ιστορική εξέλιξη των διαδικασιών επιλογής στελεχών Εκπαίδευσης, από το 1982 μέχρι το 2018, επισημαίνοντας ότι επί 35 και πλέον έτη, η ελληνική Πολιτεία, δυνάμει των αναγκαίων πολιτικών και εκπαιδευτικό-συνδικαλιστικών συναινέσεων, αδυνατεί να περιγράψει με σαφήνεια τις απαιτήσεις των θέσεων στελεχικού δυναμικού, προκειμένου να διαμορφωθούν τα κριτήρια εκείνα που απαιτούνται για την τελεσφόρα στελέχωση των εκπαιδευτικών οργανισμών· ότι, ως εκ τούτου, δεν έχει διαμορφωθεί ένα αντικειμενικό, αξιόπιστο, αποτελεσματικό και αποδεκτό σύστημα επιλογής στελεχών.

Σε επίπεδο εκπόνησης διδακτορικών διατριβών, ενδεικτικά,

- Η Αμαραντίδου (2010) διερευνά στη διδακτορική διατριβή της τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης στο χώρο της Εκπαίδευσης, μέσα σε δυο διαφορετικά χρονικά σημεία του σχολικού έτους, τον Οκτώβριο και τον Μάιο, σε

πέντε νομούς της χώρας (Δράμα, Καβάλα, Σέρρες, Κιλκίς, Κοζάνη). Επίσης, στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας μελετήθηκε η επίδραση των οργανωσιακών μεταβλητών (της ασάφειας ρόλου, της σύγκρουσης ρόλων, της ασφάλειας στην εργασία, της αυτονομίας και της διαχείρισης χρόνου) στην εμφάνιση συμπτωμάτων εξουθένωσης, αλλά και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στον εργασιακό χώρο τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής βιώνουν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης και ότι είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους.

- Η Αναστασίου (2011) σε έρευνα που διεξήγαγε, στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, διερεύνησε τις απόψεις και τις εμπειρίες εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο, όσον αφορά στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (επιλογή προσωπικού, επιμόρφωση, επαγγελματική εξέλιξη, παρακίνηση, επαγγελματική ικανοποίηση, υγιεινή και ασφάλεια). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων παρουσίασε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης που απορρέει, κυρίως, από την ίδια την εργασία τους· αντίθετα, δήλωσαν δυσαρεστημένοι από την οργανωσιακή κουλτούρα, την έλλειψη υποστήριξης και το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τον αυξημένο φόρτο εργασίας των στελεχών της Εκπαίδευσης, εξ αιτίας της πιεστικής γραφειοκρατίας. Επίσης, από την έρευνα συνάγεται η επιθυμία των διδασκόντων για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα τους ενισχύσουν στην επιτέλεση του έργου τους, καθώς και η ανάγκη για επαγγελματική αναγνώριση και παρακίνηση. Τέλος, καταγράφησαν αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών· αποδεικνύεται, συνεπώς, η ανάγκη της ολιστικής προσέγγισης της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Ο Κωνσταντίνου (2015) σε έρευνα, στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, αναδεικνύει και συγκρίνει τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τις προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τις σχετικές θεσμικές ρυθμίσεις της Πολιτείας (νόμους, προεδρικά διατάγματα κ.λπ.) την περίοδο 1833-2011. Επίσης, διερευνά την απήχηση και τη στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στα σχέδια και στην εφαρμογή των θεσμικών μέτρων της Πολιτείας, με κριτήριο τα σχετικά επιστημονικά και εκπαιδευτικά δεδομένα.
- Η Καλαμάρα (2019) στη διδακτορική διατριβή της αποτυπώνει τις πιθανές πηγές προβλημάτων του σύγχρονου σχολείου ως χώρου εργασίας και της επαγγελματικής

ικανοποίησης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαρκούσης της οικονομικής ύφεσης στην Ελλάδα. Επιπλέον, μελετά τις σχέσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και ικανοποίησης αφ' ενός μεν μεταξύ τους, αφ' ετέρου δε με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διδασκόντων και με εκείνα του σχολείου. Η εκπαιδευτική πολιτική (συγκεντρωτική, περιοριστική, συνεχώς μεταβαλλόμενη και αδιαφοορύσα για τους μάχιμους εκπαιδευτικούς), η δυσκαμψία του σχολείου να προσαρμοστεί στη σύγχρονη πραγματικότητα, η υποχρηματοδότηση των σχολικών μονάδων και η έλλειψη επιμόρφωσης ταξινομήθηκαν μεταξύ των πρωταρχικών πηγών προβλημάτων του σύγχρονου σχολείου.

- Η Παπαδοπούλου (2019) στη διδακτορική διατριβή της εστιάζει στην αναδυόμενη επιμορφωτική πολιτική και πρακτική που εφαρμόζονται στην Ελλάδα. Διαπιστώνεται ότι, παράλληλα με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνται τις τελευταίες δεκαετίες, ανασχεδιάζονται και ο ρόλος και οι πρακτικές των Ελλήνων εκπαιδευτικών, προκειμένου να τις εφαρμόζουν· ότι, ωστόσο, ο ανασχεδιασμός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται, αφ' ενός μεν από τους νόμους της δια βίου μάθησης (Ν. 3369/2005, Ν. 3879/2010), αφ' ετέρου δε από το ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στη διασφάλιση ποιότητας και στην πιστοποίηση. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας συνάγεται ότι τα χαρακτηριστικά του αναδυόμενου επιμορφωτικού περιβάλλοντος, δηλαδή η εξατομίκευση και η συνεργασία, συνάδουν με τις κυρίαρχες θέσεις των εκπαιδευτικών, διότι: (α) οι εκπαιδευτικοί έχουν ως βασικό κριτήριο επιλογής των επιμορφωτικών δράσεων τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη και (β) οι περισσότεροι έχουν αναπτυχθεί επαγγελματικά με την ατομική δράση, την προσωπική αναζήτηση και τη συνεργασία με συναδέλφους. Τέλος, διαπιστώνεται ότι τα εμπόδια που προτάσσουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική εξέλιξή τους, δηλαδή η απουσία ελεύθερου χρόνου, η οικονομική επιβάρυνση και η έλλειψη ενημέρωσης, φαίνεται να αίρονται με τον ανασχεδιασμό του επιμορφωτικού περιβάλλοντος, καθώς προωθούνται η ενδοσχολική και η διαδικτυακή ενημέρωση και επιμόρφωση.

### **3.3. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ**

Στη δεκαετία του 1970, αναπτύσσεται ένας νέος τρόπος προσέγγισης της διοίκησης του ανθρωπίνου δυναμικού, η Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων (ΔΑΠ), η οποία ορίζεται από

τον Storey (1995) ως «μια διακριτική προσέγγιση της διαχείρισης των προσλήψεων που επιδιώκει να επιτύχει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μέσω της στρατηγικής ανάπτυξης ενός πολύ αφοσιωμένου και ικανού εργατικού δυναμικού, χρησιμοποιώντας μια ολοκληρωμένη σειρά τεχνικών πολιτιστικών, δομικών τεχνικών και τεχνικών προσωπικού»· οι Byars and Rue (2004) ορίζουν τη ΔΑΠ ως τις «δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν και να συντονίζουν το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού» (Legge, 1978: 32, 1989: 28, 1998: 501, MacBryde and CakarUmit, 2005: 196, Rengshik, 2014: 3, Osibanjo and Adeniji, 2012: 5-6)· οι Boxall and Purcell (2000) υποστηρίζουν ότι «η ΔΑΠ περιλαμβάνει ο,τιδήποτε και όλα όσα σχετίζονται με τη διαχείριση των εργασιακών σχέσεων σε έναν οργανισμό» και συνδέουν τη ΔΑΠ με την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών, εισάγοντας τον όρο «Στρατηγική Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων» (ΣΔΑΠ) (Boxall, 1992: 8, Boxall and Purcell, 2000:184). Πρόκειται δηλαδή για ένα σύνολο ενεργειών, στρατηγικών και λειτουργιών που εμφανίζει :

- στην *ενθάρρυνση της δέσμευσης* των εργαζομένων να αυξήσουν την απόδοσή τους και να εφαρμόζουν την πολιτική του οργανισμού·
- στην *ποιότητα* των εργαζομένων, προκειμένου να βελτιώνεται η παραγωγή ποιοτικών αγαθών και υπηρεσιών·
- στη *διασφάλιση της ευελιξίας*, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο οργάνωσης των εργαζομένων, γεγονός που τους καθιστά δεκτικούς σε όλες τις μορφές εργασιακών αλλαγών (ωράριο εργασίας, μέθοδοι εργασίας)·
- στην *ενσωμάτωση των οργανωτικών στόχων στον στρατηγικό σχεδιασμό*, προκειμένου να καταστούν αυτές οι πολιτικές ευρέως αποδεκτές από τους εργαζόμενους και να υλοποιούνται καθημερινά (Guest, 1987:505, 1997:514, Baird and Meshoulam, 1988: 120, Schuler, 2000: 239, Armstrong, 1987:32, 2006<sup>3</sup>:3, Παπλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003: 19, Osibanjo and Adeniji, 2012:5, Beer et al. 2015: 429, Χυτήρης, 2006:134, 2013:128, 2017:18, Chetty, 2019: 5).

Από την άποψη αυτή, αφ'ενός μεν το ανθρώπινο δυναμικό προσεγγίζεται ως όλον, αφ'ετέρου δε δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εργαζόμενο και στον οργανισμό, βάσει των τεσσάρων βασικών διαστάσεων της ΔΑΠ :

- *Δέσμευση*: Οι εργαζόμενοι δεσμεύονται στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, εφ' όσον αυτοί έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια.
- *Ευελιξία*: Οι εργαζόμενοι προσαρμόζονται πρόθυμα και υιοθετούν αλλαγές εντός της οργανωτικής δομής, χωρίς καμία διαμάχη ή προκατάληψη.

- *Ποιότητα:* Στην υψηλού επιπέδου απόδοση του οργανισμού συμβάλλουν η αποτελεσματική διαχείριση του και η ποιότητα του προσωπικού του.
- *Ενσωμάτωση:* Αφορά στη συνάφεια των στρατηγικών διοίκησης του ανθρωπίνου δυναμικού προς τις ανάγκες της επιχειρηματικής στρατηγικής (Purcell, 1993:516, Guest, 1987:512, 1997:267, Collings and Wood, 2009:102, Brunetto et al., 2011:562, Aryanto et al., 2015:877).

Κοντολογίς, η Διοίκηση των Ανθρωπίνων Πόρων συνωνυμείται με τη διαμόρφωση ενός ανθρωπίνου δυναμικού το οποίο καλείται να συμβάλλει στην παροχή ποιοτικών αγαθών και υπηρεσιών.

Στη δεκαετία του 1990, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστίασε στην αξία την οποία το ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να προσθέσει σε έναν οργανισμό. Έτσι, διαμορφώθηκε η θεωρητική προσέγγιση των Ανθρωπίνων Πόρων ως Ανθρώπινου Κεφαλαίου. Ο όρος «ανθρώπινο κεφάλαιο» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στα έργα του Schultz, οικονομολόγου, ο οποίος θεωρούσε ότι η βελτίωση της κατάστασης των οικονομικά δυσπραγούντων δεν εξαρτάται από τη γη, την τεχνολογία ή τις προσπάθειές τους, αλλά από τη γνώση· ότι ο καθένας φέρει εγγενείς δυνατότητες, οι οποίες εκδηλώνονται ως ικανότητες μέσω σχετικών επενδύσεων (Schultz, 1961:2). Οι απόψεις του Schultz αναπτύχθηκαν περαιτέρω από τον G. Becker, στο πεδίο της αποτελεσματικότητας της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Σύμφωνα με τον Becker, ως ανθρώπινο κεφάλαιο εννοούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και τα κίνητρα του κάθε εργαζομένου και ως επένδυση θεωρείται το κόστος της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της απόκτησης επαγγελματικής εμπειρίας, της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και της ανάκτησης της πληροφορίας (Urlich, 1998:129, Demers and Gow, 2002:524, Gates et al. 2010:121). Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, οι οργανισμοί συνέδεσαν την ανάπτυξη και τη βελτίωσή τους με την απομάκρυνση από τις παραδοσιακές πρακτικές διαχείρισης του ανθρωπίνου δυναμικού. Οι άνθρωποι πόροι θεωρούνται πλέον ως ανθρώπινο κεφάλαιο, όρος ο οποίος δηλώνει τον συνολικό άυλο γνωστικό πόρο που συνιστά και την ουσία του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος του οργανισμού (Lepak and Snell, 2002:517, Carlucci et al., 2004:584, Carmeli and Tisher, 2004:1267, Lerro et al., 2012:564). Το στοίχημα, ως εκ τούτου, για τους σύγχρονους οργανισμούς έγκειται στον μετασχηματισμό τους σε οργανισμούς ικανούς να αξιοποιούν το πνευματικό κεφάλαιο που διαθέτουν, προκειμένου να επιτυγχάνουν τους επιδιωκόμενους στόχους και να οραματίζονται την περαιτέρω ανάπτυξή τους (Hund et al., 2011:219, Lerro et al., 2012: 565).

### 3.4. ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΙ ΠΟΡΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Στο πεδίο της Εκπαίδευσης, πρόσφατες έρευνες έδειξαν την αναγκαιότητα της διαχείρισης των εκπαιδευτικών ως ανθρωπίνου κεφαλαίου (Dias- Fernandez et al., 2017: 69, Ginsburg, 2017: 6) · ότι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της διοίκησης της σχολικής μονάδας και της διδασκαλίας (Glewwe and Kremer, 2006: 952, Webb et al., 2018:968), διότι η εκπαίδευση, η κατάρτιση, το εισόδημα, η εμπειρία, η μονιμότητα και το ωράριο εργασίας των διδασκόντων επιδρούν στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Kraft, 2019:24, Da Silva Marioni et al., 2020:568). Από την άποψη αυτή, το ανθρώπινο κεφάλαιο αναφέρεται στις δύο διαστάσεις της Εκπαίδευσης, ως *πόρου* (εν τοις πράγμασι, ανθρωπίνου κεφαλαίου) και ως *συστήματος* (στο οποίο εμπεριέχονται οι ικανότητες, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών) (Webb et al., 2018:969). Επίσης, από σχετικές έρευνες συνάγεται ότι οι γονείς, οι διδάσκοντες, οι σχολικοί διευθυντές εμφανίζουν στη συμβολή των εκπαιδευτικών στην ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και ότι αυτό που κάνει τη διαφορά στην τάξη είναι η παρακίνηση και η μεταδοτικότητα των διδασκόντων (Seo et al. 2004:428, Nowak, 1997:127, Croninger et al., 2007:316, Buddin and Zamarro, 2009:109, Guay, 2010:721).

Σύμφωνα με την UNESCO, οι εκπαιδευτικοί είναι το κλειδί για την επίτευξη ολόκληρης της ατζέντας Education 2030, διότι αποτελούν θεμελιώδη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της ποιότητας στην Εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, οι διδάσκοντες πρέπει να προσλαμβάνονται, να ενισχύονται, να αμείβονται ικανοποιητικά, να παρακινούνται, να διαθέτουν τις αναγκαίες επαγγελματικές δεξιότητες και να υποστηρίζονται στο πλαίσιο της λειτουργίας αποτελεσματικών και αποδοτικών σχολικών οργανισμών που διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους (UNESCO, 2005:36, UNESCO et al. 2015:21). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την International Task Force on Teachers for Education for All (EFA), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτελούν πρωταρχική προτεραιότητα των υπευθύνων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε χώρα, επειδή συνιστούν ένα από τα βασικά συστατικά του εθνικού εργατικού δυναμικού, τον κύριο ανθρώπινο πόρο σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα και το «σημαντικότερο χρηματοοικονομικό στοιχείο του προϋπολογισμού οποιασδήποτε εκπαιδευτικής αρχής» (EFA, 2015:13). Η εν λόγω πολιτική διαρθρώνεται στους εξής άξονες:

- *Οι εκπαιδευτικοί ως εργαζόμενοι.* Πέραν των βασικών διοικητικών μέτρων, όπως της πρόσληψης, της αμοιβής και των συνθηκών εργασίας, προτείνεται η παροχή

πρόσθετων αμοιβών, όπως επιδομάτων για θέσεις ευθύνης, παροχής στέγης ή επιδοτήσεων μετακίνησης, παροχής κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της εποπτείας και της αξιολόγησης της εργασίας τους (EFA, 2015: 24).

- *Οι εκπαιδευτικοί ως δρώντα πρόσωπα σε επίπεδο τάξης.* Ο πρωταρχικός ρόλος των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από τις παιδαγωγικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε τάξεις ή σε άλλες μαθησιακούς χώρους, σε σχέση με τους μαθητές: αφορούν στη λήψη αποφάσεων για το πρόγραμμα σπουδών, στον σχεδιασμό μαθημάτων, στην ανάπτυξη ή στην επιλογή εκπαιδευτικών υλικών, στην παιδαγωγική ή στη διδασκαλία, στην οργάνωση της τάξης ή στην πειθαρχία και στην αξιολόγηση του μαθητή (OECD, 2014:28, Ginsburg, 2017:9). Ως εκ τούτου ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι κρίσιμος, εξ ου και, κατά τη Διεθνή Οργάνωση Εργασίας και την UNESCO, «η πρόοδος στην εκπαίδευση εξαρτάται από [...] τον άνθρωπο, τις παιδαγωγικές και τεχνικές δεξιότητες του κάθε εκπαιδευτικού» (ILO and UNESCO, 1966:6).
- *Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη του προσωπικού του σχολείου.* Οι διδάσκοντες, στο πλαίσιο άσκησης των καθημερινών καθηκόντων τους και, σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους, εκτελούν και ευρύτερες, διοικητικές-ηγετικές λειτουργίες. Κατ'αυτόν τον τρόπο, μπορούν να συμβάλλουν στην επιτυχημένη λειτουργία των σχολείων, είτε στη διασφάλιση πόρων, είτε λειτουργώντας ως ειδικοί προγράμματος σπουδών, ως υποστηρικτές των μαθητών στην τάξη, ως διευκολυντές μάθησης, ως μέντορες, ως σχολικοί ηγέτες, ως καταλύτες για αλλαγή και ως μαθητές (Harrison and Killion, 2007:75). Και, σύμφωνα με τον OECD (2011:56), «είναι επίσης σημαντικό αυτή η εμπλοκή του εκπαιδευτικού να λαμβάνει χώρα σε σχολικό επίπεδο, με τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν την ευθύνη της τοπικής αλλαγής ως μέλη 'εκπαιδευτικών κοινοτήτων'».
- *Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη συνδικαλιστικών οργανώσεων.* Οι διδάσκοντες προσεγγίζονται και ως μέλη επαγγελματικών ενώσεων, περιλαμβανομένης της συμμετοχής τους στον πολιτικό ή στον κοινωνικό διάλογο για την παιδεία (Ginsburg, 2017:10). Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην πολιτική ή στον δημόσιο διάλογο είναι σημαντική για δύο λόγους: πρώτον, οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς ιδεών απότοκων της επαγγελματικής εμπειρίας τους και τις ιδέες αυτές τις μεταφέρουν στο τραπέζι του διαλόγου· δεύτερον, μια τέτοια συμμετοχή θα ενισχύσει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή μεταρρυθμίσεων (Ginsburg, 2017:11). Σύμφωνα με

τον OECD, «οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αναμένεται να είναι αποτελεσματικές μόνο, εάν εφαρμόζονται με επιτυχία στις σχολικές τάξεις. Κατά συνέπεια, η συμβολή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι καθοριστικής σημασίας, διότι η μεταρρύθμιση θα αποτύχει, εάν δεν στηριχθεί από την εκπαιδευτική βάση» (OECD, 2005:51).

- *Οι εκπαιδευτικοί ως αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.* Το να μαθαίνει κάποιος να είναι εκπαιδευτικός συνιστά μια μακροπρόθεσμη διαδικασία η οποία περιλαμβάνει διάφορα στάδια: (α) τη μαθητεία, (β) την επίσημη εκπαίδευση, (γ) την είσοδο στο επάγγελμα και (δ) τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη (Ginsburg, 2017:10). Ενώ η εκπαίδευση των διδασκόντων στοχεύει, κατά κύριο λόγο, στην προετοιμασία τους για την σχολική τάξη, είναι, επίσης, δυνατόν να εστιάζει και στην επιμόρφωση, στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων και στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επιτέλεση του ρόλου τους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Harrison and Killion, 2007:77).
- *Οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές /ερευνητές.* Συνωδά προς τα προαναφερθέντα, έχει διατυπωθεί η θέση ότι «δεν είναι δυνατό οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν μαθησιακό περιβάλλον αποτελεσματικό για τους μαθητές τους, όταν δεν υφίστανται οι ίδιες συνθήκες για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» (Westheimer, 2008:756). Από την άποψη αυτή, κεντρική πτυχή της μάθησης των εκπαιδευτικών είναι η ενδοσχολική εκπαίδευση και επιμόρφωση. Στο σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός θεωρείται και ως μαθητευόμενος και ως ερευνητής, καθώς καλείται να συλλέγει και να αναλύει δεδομένα, τα οποία αξιοποιεί και κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και κατά τη διδασκαλία (Ginsburg, 2017:11).

Παράλληλα, έρευνες εστιάζουν στην επίδραση της αποτελεσματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών στην παραγωγή ποιοτικού έργου στη σχολική μονάδα (Rockoff, 2004: 249, Butters et al., 2011:47, Butters and Fischer, 2008:62). Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών και όσων διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και, από την άποψη αυτή, έχουν διαμορφωθεί τρεις σχετικές διαστάσεις:

- *Προετοιμασία (Preparation):* αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι διδάσκοντες και τα στελέχη εκπαιδεύονται και καταταρτίζονται. Περιλαμβάνει, επίσης, την αλλαγή των παραδοσιακών προγραμμάτων σπουδών στις παιδαγωγικές σχολές.



- *Πρόσληψη (Recruitment)*: σχετίζεται με θέματα, όπως την πρόσληψη των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών, τον θεσμό του μέντορα, την εισαγωγική επιμόρφωση νέων εκπαιδευτικών και τις πολιτικές κινητικότητας όλων των εκπαιδευτικών.
- *Διατήρηση (Retention)*: εστιάζει στην υποστήριξη των διορισμένων εκπαιδευτικών, μέσω πρακτικών όπως της επαγγελματικής ανάπτυξης, των αποζημιώσεων, των αμοιβών, των κινήτρων, των συνθηκών εργασίας και των μηχανισμών απομάκρυνσης των αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Schmidt et al., 2000:8, Best, 2013:1).

### **3.5. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Στο πλαίσιο των ευρύτερων θεωρητικών προσεγγίσεων, η διοίκηση του ανθρωπίνου κεφαλαίου στο πεδίο της Εκπαίδευσης βασίζεται σε μία σειρά λειτουργιών, οι οποίες εμφανίζουν στη συμβολή του ανθρωπίνου παράγοντα στο έργο και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κατά συνέπεια, η ΔΑΠ καλείται να απαντήσει στο ερώτημα *«ποια αξία μπορεί να προσφέρει και στην οργάνωση, συνολικά και στα τμήματά της, ειδικότερα, τα οποία θεωρεί πελάτες της και τις ανάγκες των οποίων και γνωρίζει και καλύπτει;»*. Επίσης, καλείται να λειτουργεί ως ισότιμος εταίρος στη χάραξη της στρατηγικής της επιχείρησης και να αναλαμβάνει ρόλο συμβουλευτικό και αναπτυξιακό (Urlich, 1998:126).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Demers and Gow, 2002: 530, Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003:28, Collings and Wood, 2009:121, Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013:76, Χυτήρης, 2013:152) στις λειτουργίες της ΔΑΠ συναριθμούνται ο προγραμματισμός, η προσέλκυση και η επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού, η προσέλκυση και η επιλογή στελεχών, η εκπαίδευση και η επαγγελματική ανάπτυξη, η παρακίνηση και η επαγγελματική ικανοποίηση, η αξιολόγηση, η επικοινωνία και οι εργασιακές σχέσεις.

Οι προαναφερθείσες πρακτικές εφαρμόζονται και στη διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού στο πεδίο της Εκπαίδευσης (Arplander and Botter, 1981:192, Urlich, 1998:124, Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003:29, Παπακωνσταντίνου, 2012:41). Δεδομένου, όμως, του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η εφαρμογή των λειτουργιών της ΔΑΠ στο δημόσιο ελληνικό σχολείο καθορίζεται πρώτιστα από τις πολιτικές επιλογές και τις πρακτικές του Υπουργείου Παιδείας.

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής διερευνώνται οι διαστάσεις της πραγματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας οι οποίες διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την παροχή

αναβαθμισμένων υπηρεσιών. Δεδομένης της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στη ΔΟΠ και στη ΔΑΠ (4.4.), φαίνεται ότι και η εισαγωγή των αρχών της ποιοτικής διοίκησης στη σχολική μονάδα θα μπορεί να συνδράμει στη βελτίωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού δυναμικού. Για το λόγο αυτό, και, συμπληρωματικά προς την ενότητα 4.4., θα γίνει σύντομη αναφορά στις λειτουργίες της ΔΑΠ, όπως αυτές ακούονται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

### **3.5.1. Προγραμματισμός ανθρωπίνων πόρων**

Ο προγραμματισμός αφορά στην προσπάθεια υπολογισμού των συγκαιρινών και των μελλοντικών αναγκών της εκπαιδευτικής μονάδας σε προσωπικό, αναγκαίο για την ομαλή λειτουργία της. Ειδικότερα, η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, χωρίς κενά σε διδακτικό προσωπικό, σε συνδυασμό με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στην αξιολόγησή του και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Αντίστοιχα, και η ποιοτική σχολική διοίκηση μπορεί να συνδράμει στον αποτελεσματικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού προσωπικού (Πετρίδου, 2000:51, Ζαβλανός, 2003:85).

### **3.5.2. Προσέλκυση και επιλογή ανθρωπίνων πόρων**

Συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία του προγραμματισμού. Η επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που εφαρμόζονται αποτελούν ζητήματα ευρύτατα αναπτυγμένα σε διεθνές επίπεδο και στηρίζονται σε τέσσερα βασικά κριτήρια: (α) στην εγκυρότητα και στην αξιοπιστία, (β) στο κόστος και στον χρόνο, (γ) στο πεδίο εφαρμογής και (δ) στον βαθμό αποδοχής από τους υποψηφίους· σύμφωνα με αυτά, αξιολογείται η διαδικασία επιλογής προσωπικού (Κασσωτάκης και Κουτούζης, 2002:531, Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003:184, Butcher and Kritsonis, 2007:6, Borman and Gowling, 2008:387, Macan, 2009:209, Παπακωνσταντίου και Αναστασίου, 2013:75).

Ωστόσο στην Ελλάδα, οι διαδικασίες στελέχωσης των σχολείων συνιστούν αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013:106, Ν. 1566/1985, ΠΔ 50/1996, ΠΔ100/1997, Ν.3848/2010)· συνακόλουθα, η μέθοδος επιλογής εκπαιδευτικού προσωπικού δε βασίζεται σε αυτές τις παραμέτρους, διότι το προς πρόσληψη εκπαιδευτικό δυναμικό διακρίνεται σε μόνιμους (αρ. 15 του Ν. 1566/ 1985, αρ. 2 του Ν. 2233/1994, αρ. 22 και 67 του Ν. 2413/ 1996 και αρ. 5 του Ν. 2517/1997), σε

αναπληρωτές και σε ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς (αρ. 17 του Ν. 1566/1985, αρ. 8 του Ν. 2158/1993 και αρ. 46 του Ν. 2413/ 1996, αρ. 6 του Ν. 3255/ 2004 , αρ. 5 του Ν. 3687/2008, Ν. 3848/2010)· οι δύο τελευταίες κατηγορίες προορίζονται για την κάλυψη λειτουργικών κενών, τα οποία δεν καλύπτονται από μόνιμους εκπαιδευτικούς, σε χρονική διάρκεια ενός διδακτικού έτους.

Ως εκ τούτου, οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί ως προσωρινό διδακτικό προσωπικό δεν είναι δυνατόν να αισθανθούν ότι ανήκουν στη σχολική μονάδα εργασίας, ούτε να δευσμευθούν στην υλοποίηση των στόχων που αυτή θέτει. Από την άποψη αυτή, η συγκεκριμένη διάσταση της προσέλευσης και της επιλογής ανθρωπίνων πόρων λειτουργεί ανασταλτικά στην εφαρμογή των πρακτικών της ποιοτικής διοίκησης στη σχολική μονάδα (Γκότοβος, 1984:30, Τσιάκκιρος και Πασιαρδής, 2002:198, Βόντζα, 2006:21).

### ***3.5.3. Προσέλκυση και επιλογή στελεχών***

Το εκπαιδευτικό σύστημα ως ένα σύνολο δομών και διαδικασιών καλείται να πραγματώνει τους στόχους και τις επιδιώξεις του, βάσει του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου· ειδικότερα, ορίζονται οι βαθμίδες, οι φορείς , η δομή της διοικητικής ιεραρχίας, τα καθήκοντα, οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες των εκπαιδευτικών φορέων, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994:84-85, Λαΐνας, 2004:153, Κατσαρός, 2008:6, Σαΐτης, 2008:16). Ήδη προαναφέρθηκε ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής στην ποιοτική διοίκηση της σχολικής μονάδας και στην αναβάθμιση των υπηρεσιών που αυτή παρέχει. Η επιλογή, επομένως, των σχολικών στελεχών προωθεί αφ' ενός μεν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-ως επαγγελματιών και ως επιστημόνων- αφ' ετέρου δε την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού οργανισμού, ειδικότερα και του εκπαιδευτικού συστήματος, γενικότερα (Hallinger and Heck, 1998:158, Heck, 2007: 417). Συνωδά προς τα προαναφερθέντα, είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί ένα σταθερό, αντικειμενικό και αξιόπιστο σύστημα επιλογής στελεχών το οποίο να προσδιορίζει σαφώς τις απαιτήσεις των θέσεων ευθύνης και τα κριτήρια επιλογής, βάσει των αρχών της διοικητικής επιστήμης (Σαΐτης, 1992:41). Εν τοις πράγμασι, η προσέλκυση και η επιλογή στελεχών είναι διαδικασία βαρύνουσας σημασίας, διότι η προώθηση στην ιεραρχία ατόμων ακατάλληλων ακυρώνει την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων και αποδυναμώνει το θετικό εργασιακό κλίμα, καθώς ο μη ικανός διευθυντής αδυνατεί να συναιρεί αντιθέσεις, να διοικεί με πνεύμα δικαιοσύνης και να προάγει το συλλογικό συμφέρον έναντι του ατομικού (Σαΐτης, 2008:16).

Ωστόσο, από τη μελέτη της ιστορικής εξέλιξης της εν λόγω διαδικασίας συνάγεται ότι πάγια πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, όσον αφορά στην επιλογή στελεχών, την περίοδο 1980-2020, συνιστούν οι αλληπάλληλες νομοθετικές ρυθμίσεις (βλ. παράρτημα 4.1.) που καθιερώνονται μετά από κάθε πολιτική αλλαγή στη χώρα: το γεγονός αυτό αποδεικνύει τον πολιτικό χαρακτήρα που προσέλαβε η επιλογή στελεχών, υπό όρους έλλειψης μιας συναινετικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο ζήτημα αυτό (Σαϊτής, 1992:43, Ανδρέου, 2002: 109, 2004:147, Χαραλάμπους, 2007:129, Κελεσιδής, 2018:82,93).

Κατά συνέπεια, δεν απουσιάζουν και οι περιπτώσεις εκείνες που ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, εφ' όσον στερείται ικανοτήτων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διεύθυνση ηγεσίας, αδυνατεί να υποστηρίξει και να εφαρμόζει την ποιοτική διοίκηση στο σχολείο που διευθύνει (Αλντιντζής και Μουρατίδου, 2011:36, Manzoor, 2011:120, Golding, 2017:136).

#### ***3.5.4. Εκπαίδευση, επιμόρφωση και ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων***

Δεδομένου του πρωταρχικού ρόλου του ανθρωπίνου κεφαλαίου στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, η αναβάθμιση της ποιότητας στη εκπαίδευση συνωνυμείται με την ποιοτική ανάπτυξη και τη βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου· η επιμόρφωση συνιστά αναγκαία συνθήκη της επαγγελματικής βελτίωσης και ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού, διότι παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εμβαθύνει σε γνωστικά αντικείμενα της παιδαγωγικής και της διοικητικής επιστήμης, να εμπλουτίζει και να ανανεώνει τις γνώσεις του· συνάμα, συνδέει την επιστημονική έρευνα με την επιστημονική πράξη, προκειμένου ο διδάσκων να ανταπεξέρχεται επιτυχώς στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του (Power, 1981:168, Ανδρέου, 1982:38, Ξωχέλλης, 1991:39, 2003: 42, 2005:72, Σαϊτής et al., 2004:69).

Η επιμόρφωση εστιάζει στο να διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός επαγγελματική νοοτροπία, να επιδιώκει, μέσω της διά βίου εκπαίδευσης, την ανάπτυξη και τη βελτίωσή του (Παπακωνσταντίνου, 1982:49, Ζαβλανός, 1983:107, Μαυρογιώργος, 1999:97, 2003: 258, 2005:351, Καροφυλλάκη et al., 2001:214). Ειδικότερα, η συνεχής ποιοτική αναβάθμιση και η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων- που συνεπάγονται η διαρκής εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - καθιστούν το ανθρώπινο κεφάλαιο των σχολικών οργανισμών ικανό να παρακολουθεί τις αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης, προκειμένου οι σχολικές μονάδες να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση (Gore et al., 2017: 103, Mitevska Petrusheva, and Popeska, 2015:453, Ζωγόπουλος, 2011:58, Φασούλης,

2011:192). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε έναν αποτελεσματικό και αποδοτικό οργανισμό που προσφέρει ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (UNESCO, 2005:36, 2015:21, Barrett et al., 2015:122). από την άποψη αυτή, η ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου συνιστά ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς αυτοί μπορούν να ικανοποιούν τις ανάγκες των πελατών τους -εσωτερικών και εξωτερικών- για παροχή αναβαθμισμένων ποιοτικά εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Fotopoulos and Psomas, 2009a:156, Fotopoulos et al., 2010:134, Gore et al., 2017:102).

Η ραγδαία ανάπτυξη των επιστημών, η συνακόλουθη ανάγκη συμπλήρωσης της αρχικής εκπαίδευσης (ιδιαίτερα, στην περίπτωση που μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα από τη λήψη του πτυχίου μέχρι την είσοδο στη σχολική τάξη), η παροχή υποστήριξης στον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην παιδαγωγική διαδικασία, τα σύγχρονα παιδαγωγικά θέματα (ειδική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση) και οι διδακτικές μέθοδοι συνιστούν μερικές από τις παραμέτρους που συντείνουν στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Γκότοβος, 1982:29, Μαυρογιώργος, 1992:19, 1994:21, Μαυρογιώργος και Γέπης, 1999:28, Ράπτης, 1993:268, Μαυροειδής και Τύπας, 2001:149, Γραβάνη, 2005:104, Καψάλης και Ραμπίδης, 2007:9, Δάρα και Σαΐτης, 2010:87). Για όλους αυτούς τους λόγους, η έννοια της *επαγγελματικής ανάπτυξης* χρησιμοποιείται πλέον συχνότερα στις θεωρητικές προσεγγίσεις της *επιμόρφωσης* (Glatthorn, 1995:42, Δούκας et.al., 2007:115, Μπαράλος, 2008:586).

Συνεπώς, αφ' ενός μεν παρέχεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να ωφεληθεί από την αξιοποίηση των προσκτηθεισών γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιώσει το έργο της, αφ'ετέρου δε εκείνη καλείται να αξιολογεί με πνεύμα δικαιοσύνης το εκπαιδευτικό δυναμικό της (Dulebohn and Ferris, 1999:292, Αθανασούλα- Ρέππα et al., 1999:120, Νικολακάκη, 2003: 54, Haidas et al, 2005:418).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν νέα μοντέλα κατάρτισης και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες για αυτό-μόρφωση και συνεργατική επιμόρφωση (Κιουλάνης και Παναγιωτίδου, 2007:623, Κομνηνού, 2011:472, Αναστασιάδης και Μανούσου, 2017:187).

Η *επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης* άρχισε να υλοποιείται στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και με τη μορφή προγραμμάτων μικρής διάρκειας (Μαυροειδής και Τύπας, 2001:153, Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013:141). Εστιάζουν στην ενημέρωση των ήδη υπηρετούντων σε θέσεις ευθύνης εκπαιδευτικών σε θέματα

οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Δεν πρόκειται, επομένως, για ένα οργανωμένο σύστημα επιμόρφωσης, μεσοπρόθεσμου -τουλάχιστον- ορίζοντα, αλλά για μία συμπτωματικού χαρακτήρα διαδικασία (Μαυρογιώργος,1988:122,1996:93, Keenoy,1990:372, Νούτσος, 2002:50, Λιγνός, 2006:15, Βοζαΐτης και Υφαντή, 2008:78, Κατσαρού-Δεδούλη, 2008: 51-71).

Γενικότερα, στην Ελλάδα, η επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών παρουσιάζει αδυναμίες και προβλήματα, καθώς είναι αποσπασματική, σχολειοκεντρική (ΟΛΜΕ,1987:792, Αθανασούλα-Ρέππα,1999:118, 2001:117, Karofillaki et al., 2001:212), δε σχεδιάζεται βάσει των αναγκών των επιμορφουμένων και δε συνδέεται οργανικά με τη φιλοσοφία της ποιοτικής σχολικής διοίκησης, στο πλαίσιο μιας θεσμοθετημένης πολιτικής (Karofillaki et al.,2001:212, Καψάλης και Ραμπίδης, 2007:16, Υφαντή και Καραντζής, 2007:34, Βοζαΐτης και Υφαντή, 2008:76, Νικηφόρος, 2008, Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013:154). Επίσης, απουσιάζει ένα δομημένο και συνεχές πρόγραμμα επιμόρφωσης στελεχών (Ανδρέου,2004:143, Δούκας et al., 2007:119).

### **3.5.5. Παρακίνηση ανθρωπίνων πόρων**

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, όπως και στον σύνολο εργασιακό χώρο, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών συνιστά παράγοντα των «ὄν οὐκ ἄνευ» για την αποδοτική και ποιοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων· συνδέεται με την αφοσίωση στον εκπαιδευτικό οργανισμό, την αποδοχή των κανόνων και των πολιτικών του, την αξιοποίηση των δεξιοτήτων των διδασκόντων και την ευθυγράμμιση ατομικών και συλλογικών στόχων (Locke,1976:1310, Amabile,1993:191, Dale,1996:50, Ma and Mac Millan,1999:42, Boussard and Garrison,2004:113, Zembylas and Papanastasiou, 2005:362, Hoy and Miskel, 2008:154, Liu and Ramsey,2008:1176). Επιπρόσθετα, η παρακίνηση καθιστά τους εκπαιδευτικούς ενεργητικότερους στο να αξιοποιούν τις ικανότητές τους προς όφελος της σχολικής μονάδας (Kilkelly, 2011:3)· και η ποιότητα της διοίκησης της σχολικής μονάδας συμβάλλει δραστικά στην ανάπτυξη των γνώσεων των διδασκόντων (Wiedmer and Harris, 1997:316, Saiti, 2007:24, Konsolas et al., 2014:36, Σωτηρίου και Ιορδανίδης, 2015:88)

Παράγοντες οι οποίοι συντελούν στην παρακίνηση και στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών στο έργο τους είναι το θετικό και υγιές *σχολικό κλίμα* , (Kyriacou and Sutcliffe, 1979:227, Mykletun, 1984:19, Hart, 1994: 21, Dinham, 1995: 68, 2007: 266, Ma and MacMillan, 1999:45, Bogler, 2001:668), η αίσθηση της *σωστής αξιοποίησης* και της *δίκαιης αναγνώρισης* και αποτίμησης του έργου το οποίο προσφέρουν (Wu and Short,

1996:86, Mertler, 2002:48, Gimenez-Espin et al., 2013:679, Papathomopoulos, 2018:27), η δυνατότητα προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης (Hackman and Oldham, 1976:258, Friedman and Farber, 1992:30, Κάντας, 2008:219, 2008:131, Rossmiller, 1992:134), η *βελτίωση της απόδοσης των διδασκόντων και της επίδοσης των μαθητών* και η *σωστή αξιολόγηση του έργου που προσφέρουν* (Arber et al.,1985:385, Kyriacou,1987:148, Leithwood, 1994:9, Λαΐνας, 1990:118, Shann, 1998: 69, Mueller et al, 1999:189, Van den Berg,2002:47, Dinham and Scott,2000:382, Evans,2001:295, Bogler,2001:671, Μπούζος, 2002:131, 2004:68).

Κατά συνέπεια, η λειτουργία της παρακίνησης του εκπαιδευτικού δυναμικού συνδέεται με σχέση αιτιού και αιτιατού με την εισαγωγή της διοίκησης ολικής ποιότητας στο ελληνικό σχολείο (Taylor and Tyler, 2012:3631, Teheseen and Haldi, 2015:239).

### **3.5.6. Αξιολόγηση ανθρώπινων πόρων**

Η αξιολόγηση απασχολεί την Παιδαγωγική ως ιδιαίτερο επιστημονικό κλάδο, μετά τη δεκαετία του 1960 (Χυτήρης, 2001:47, Ξωχέλης, 2006:12)· στο πλαίσιο της ΔΑΠ, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου<sup>2</sup> προσεγγίζεται διαφορετικά από την αξιολόγηση του παραγόμενου έργου. Συγκεκριμένα, βασικός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνιστά το συνολικό εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας· η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της συνολικής αξιολόγησης (Γρόλλιος et al., 2002:119, Κασσωτάκης, 2003:3, 2005:76, Κυριακίδης και Δημητρίου, 2004:245, Kassotakis and Papageli-Vouliouri,2011:61). Από την άποψη αυτή, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνιστά μία συστηματική διαδικασία, κατά την οποία άτομα, μέσα ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού εκτιμώνται βάσει προσδιορισμένων κριτηρίων και προκαθορισμένων σκοπών (Δημητρόπουλος, 1998:30, Karofillaki et al., 2001:211, Δημητρόπουλος et al., 2003:98, Ρεκαλίδου, 2005:184)· επίσης, υπό μία διασταλτική έννοια, η εκπαιδευτική αξιολόγηση περιλαμβάνει την εξέταση και τον έλεγχο όλων των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Darling- Hammond et al.,1983: 314, Κουτούζης, 2003:28, Γκούζια-Ρίζου,2005:105)· συνδέεται με την εισαγωγή αλλαγών, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών (Παπασταμάτης, 2001:42-43, Υφαντή και Βοζαΐτης, 2007:91,Υφαντή και Καραντζής,2007:41, Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005:459, Saiti and Saitis, 2006:461).

---

<sup>2</sup> Επίσης, χρησιμοποιούνται και οι όροι *σχολική αξιολόγηση*, *αξιολόγηση της εκπαίδευσης*, *εκπαιδευτική αξιολόγηση* κα *αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*.

Ωστόσο, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου απουσιάζει από το δημόσιο ελληνικό σχολείο· εξακολουθεί να παραμένει σε εκκρεμότητα, παρά τις κατά καιρούς νομοθετικές ρυθμίσεις, αρχής γενομένης από τη δεκαετία του 1980. Συγκεκριμένα, από το 1982, έχουν ψηφιστεί οκτώ νόμοι (Ν.1304/1982, Ν.1566/1985, Ν.2043/1992, Ν. 2525/1997, Ν.2986/2002, Ν.3848/2010, Ν.4142/2013, Ν. 4692/ 2020), τρία προεδρικά διατάγματα (ΠΔ 214/1984, ΠΔ 320/1993<sup>3</sup>, ΠΔ 152/2013<sup>4</sup>), δύο υπουργικές αποφάσεις (Δ2/1938/1998, 30972/Γ1/05-03-2013) και τέσσερις σχετικές εγκύκλιοι (Γ2/4791/1998, 157723/Γ1/23-10-2013, 1900089/Γ1/ 10-12-2013 και 44375/Γ1/24-3-2013). Εν τούτοις, μέχρι σήμερα, η αξιολόγηση και η αυτό-αξιολόγηση απουσιάζουν από το δημόσιο ελληνικό σχολείο (Κασσωτάκης, 1992:47, Μπουζάκης, 1992: 256-257, Δούκας, 1999: 70-73, Λαθούρης, 2001:225, Ανδρεαδάκης και Μαγγόπουλος, 2005:242-243, Παπακωνσταντίνου και Κολυμπάρη, 2017:14). Επίσης, από τον εκπαιδευτικό κόσμο (σύλλογοι διδασκόντων, ΟΛΜΕ,ΔΟΕ) εγείρονται προβληματισμοί και σοβαρές αντιδράσεις για τη δυναμική των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Ζαμπέτα, 1994:256, Φύκαρης, 1997:96-97,151-154, Κουτούζης, 1999:28-29, Αθανασιάδης, 2001:148, Δούκας, 1999:70-72, 2000:79, 2001:177, Γρόλλιος et al., 2002:126,128, Κασσωτάκης, 2003:5-6, 2005:62, ΟΛΜΕ,2003,2010, Γιαλαμάς και Κασσιμάτη, 2004:95, Αθανασίου και Γεωργούση, 2006:126,128, Χαραλάμπους και Γκανάκας, 2006: 16, 23-25,28, Χαρίσης, 2007: 162, Κάτσικας και Θερεϊανός, 2007:98, Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013: 247, ΑΔΙΔΠΠΔΕ, 2015: 19-20).

Επιλογικά, επισημαίνεται ότι οι διατάξεις της παρ. 3 του άρθρου 39 του Καθηκοντολογίου/2002 συναριθμούν στις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας· η εν λόγω διαδικασία αφορά στην αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων που τέθηκαν, κατά τον προγραμματισμό και της αποτελεσματικότητας των προγραμματισμένων ενεργειών.

### **3.5.7. Επικοινωνία**

Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό αποσκοπεί:

---

<sup>3</sup> Το ΠΔ 320/1993 παρέμεινε ανενεργό, διότι το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας με την υπ' αριθμ. πρωτ. Δ/24168/ 25-11-1993 εγκύκλιό του συνιστά στους σχολικούς συμβούλους και στους διευθυντές των σχολικών μονάδων να απέχουν από την αξιολόγηση.

<sup>4</sup> Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως προβλεπόταν από το ΠΔ 152/2013, τερματίστηκε τον Απρίλιο του 2015 με την αλλαγή της κυβέρνησης (με την από 15-5-2015 ανακοίνωση του Υπουργού Παιδείας).



- στη μεταφορά και στην ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών και απόψεων τόσο σε κάθετο-ιεραρχικό (καθοδική ή ανοδική επικοινωνία) όσο και σε οριζόντιο- συναδελφικό επίπεδο, με στόχο τη βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας και των ανθρώπινων σχέσεων·
- στο συντονισμό των πρακτικών και των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα·
- στην ανάθεση αρμοδιοτήτων για την αποτελεσματική διεκπεραίωση των εργασιών·
- στην αποφυγή παρανοήσεων και στην άμβλυνση των αντιθέσεων·
- στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος, στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στη δέσμευσή τους στους στόχους της σχολικής μονάδας·
- στην παρακίνηση και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Robbins and Coulter, 1989:28, Ανθοπούλου, 1999:18, Αθανασούλα-Ρέππα, 2001:113, Beatrice et al., 2004: 499, Apospori et al., 2008:1201).

Η επικοινωνία είναι αποτελεσματική, όταν ο πομπός και ο δέκτης του μηνύματος ερμηνεύουν το μήνυμα πανομοιότυπα· επίσης, η ποιότητα της επικοινωνίας συναρτάται με την ποιότητα των λειτουργιών της σχολικής μονάδας, τη σχολική ηγεσία, το καλό εργασιακό κλίμα, την απρόσκοπτη ροή της πληροφορίας, την παρακίνηση, την ενθάρρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων, την αποφυγή συγκρούσεων και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Kotter, 2001:9, Ζαβλανός, 2003:410, Shaw, 2005:14, Liuchnikov, 2011:78, Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013:270-1).

Κοντολογίς, επειδή η υιοθέτηση δημοκρατικού μοντέλου ηγεσίας, συμβάλλει στη διαμόρφωση ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος, το οποίο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στη διοικητική και στην παιδαγωγική διαδικασία, μέσω της διαρκούς βελτίωσής τους, η αποτελεσματική επικοινωνία είναι δυνατόν να συνδράμει στην εισαγωγή της ποιοτικής διοίκησης στη σχολική μονάδα και, αντίστροφα (Kane, 1996: 52, Ανθοπούλου, 1999:22, Kemper, 1999:18, Αθανασούλα- Ρέππα, 2001:128, Kotter, 2001:43, Τσούρμας, 2008:297).

### **3.5.8. Εργασιακές σχέσεις**

Οι εργασιακές σχέσεις διαμορφώνονται στο συγκεκριμένο διοικητικό σύστημα και αφορούν άμεσα τόσο στα καθήκοντα/ υποχρεώσεις, όσο και στα δικαιώματα και στα

αιτήματα των εκπαιδευτικών<sup>5</sup> (οργάνωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, επιλογή στελεχών, αξιολόγηση, άδειες, αποδοχές, συνταξιοδοτικό-ασφαλιστικό σύστημα, ηθικές αμοιβές, ωράριο διδασκαλίας, υπηρεσιακές μεταβολές, και λύση της εργασιακής σχέσης).

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, και, επειδή η εφαρμογή της διοίκησης ολικής ποιότητας στη σχολική μονάδα συνδέεται με την αναβάθμιση και την ποιοτική ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου, θα αναφερθούν συνοπτικά διαστάσεις των εργασιακών σχέσεων στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο οι οποίες ενισχύουν την ικανοποίηση που αντλεί από το επάγγελμά του ο εκπαιδευτικός ως ενεργούν υποκείμενο της σχολικής ποιοτικής διοίκησης.

Σύμφωνα με τους μελετητές της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, ως παράγοντες οι οποίοι συνδράμουν στη διαμόρφωση υγιών εργασιακών σχέσεων, τελεσφόρων στην παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών αναγνωρίζονται η επιβράβευση των καλών επιδόσεων (Καλτσόγια-Τουρναβίτου, 1991:15, Athanasoula-Reppa and Koutouzis, 2002: 9, Ζουρνατζή et al., 2006:22), η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού για αύξηση της αποδοτικότητάς του (Black and William, 1998:26, O'Connor, 1999a:125, Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013:296-297), η βελτίωση και η επαγγελματική ανάπτυξη και η συνακόλουθη ενίσχυση της αυτονομίας του (Γιασεμής, 2016:45, Αργυροπούλου, 2018:52) και η αναγνώριση του έργου το οποίο προσφέρει το εκπαιδευτικό δυναμικό (Haas and Park, 2010: 861, Παπαοικονόμου, 2017:146), Επίσης, οι υγιείς εργασιακές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον απορρέουν από το θετικό εργασιακό κλίμα (Bogler and Nir, 2012:295, Σωτηρίου και Ιορδανίδης, 2015:91) την εκπαίδευση και την επιμόρφωση (Mahony et al., 2004:138, Ventura et al., 2007:63), την πολιτική και τους κανόνες της σχολικής μονάδας εργασίας (Kyriacou and Sutcliffe, 1979:227, Griffith, 2004: 346, 2006:1867, Ross and Gray, 2006:185, Nir and Bogler, 2008: 358). Τέλος, η αποτελεσματική ηγεσία συνιστά παράγοντα ενισχυτικό των υγιών εργασιακών σχέσεων, καθώς ο υποστηρικτικός σχολικός διευθυντής ενισχύει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία διοικητικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας και λήψης αποφάσεων (Saiti, 2007:25, Leithwood et al., 2008:34), την ανάπτυξη του ομαδικού έργου και τη δέσμευση των διδασκόντων στην υλοποίηση των συλλογικών στόχων (Koustelios and

---

<sup>5</sup> Απορρέουν είτε από γενικές διατάξεις (Υπαλληλικός Κώδικας- Ν. 3825/2007, Ν. 4057/2012- ποινικό δίκαιο των δημοσίων υπαλλήλων- εκπαιδευτικών) είτε από ειδικές διατάξεις (το Καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών/ 2002, τους Ν. 1566/1985, 2525/1997, 2986/2002, 3255/2004, 3687/2008, 3848/2010, 4547/2018, 4692/2020, τα ΠΔ, τις ΥΑ και τις Εγκυκλίους) που αφορούν στη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Kousteliou, 1998:132, Koustelios, 2001:355, Koustelios et al., 2004:884, Koustelios and Tsigliris, 2005:193, Κάντας, 2008:221, Τσιάκκιρος και Πασιαρδής, 2002:197, Belias et al., 2015a:319).

### **3.6. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ**

Η βιβλιογραφική έρευνα αποδεικνύει ότι η ΔΑΠ εφαρμόζεται σε τομείς, στους οποίους υπάρχει ανάγκη για αυτό-βελτίωση, όπως η εκπαίδευση (Stevenson, 2012:352, Ah-Teck and Starr, 2014:838, Weckenmann et al., 2015:284, Sadeh and Garkaz, 2015: 1335). ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο σχολικός διευθυντής στην αποτελεσματική εφαρμογή των αρχών της ΔΑΠ στην Εκπαίδευση είναι πρωταρχικής σημασίας, διότι αποτελεί συνάρτηση αφ' ενός μεν των προσωπικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων των στελεχών, αφ' ετέρου δε της διαμόρφωσης της κουλτούρας των οργανισμών, στο πλαίσιο της οποίας ενθαρρύνεται η ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού, η εμπλοκή του στη λειτουργία του οργανισμού και η δέσμευσή του στους επιδιωκόμενους στόχους (Powell, 1995:23, Ali, 2009:180, Brewster and Mayhofer, 2009:286, Sabella et al. 2014:1492). Από την άποψη αυτή, ο εκπαιδευτικός ηγέτης εισάγει και προωθεί νέες ιδέες και υποστηρίζει την υπευθυνότητα και τις φιλοδοξίες του ανθρωπίνου δυναμικού· κατά συνέπεια, δημιουργεί ένα εργασιακό περιβάλλον στο οποίο η απόδοση των εργαζομένων είναι η καλύτερη δυνατή, εφόσον ενθαρρύνεται η καινοτομία και διασφαλίζονται αφ' ενός μεν ίσες ευκαιρίες προς όλους αφ' ετέρου δε οι αναγκαίοι για την επιτυχία και την ανάπτυξη του οργανισμού πόροι (Townley, 1993:524, Boss, 1980: 199, Καβούρη, 1999: 96, Antonakis et al. 2003: 269, Ali, 2009:181, Mehmood and Arif, 2011:236).

Επίσης, ο διευθυντής διαμορφώνει το σχολικό εκείνο περιβάλλον που είναι κατάλληλο για την αποδοτική μαθησιακή διαδικασία και για την εκπλήρωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Southwort, 2002:83, Van Rooy and Viswesvaran, 2004:87). Ο Pont (2014:12) επισημαίνει τέσσερις βασικές ευθύνες της ηγεσίας του σχολείου που είναι σημαντικές για την αποδοτική λειτουργία του σχολείου: (α) την υποστήριξη, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, (β) τον καθορισμό στόχων, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία, (γ) τη στρατηγική διαχείριση χρηματοοικονομικών και ανθρωπίνων πόρων και (δ) τη διασχολική συνεργασία. Ωστόσο, αυτοί οι ρόλοι εξαρτώνται, επίσης, από το ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας και το επίπεδο αυτονομίας της σχολικής μονάδας (Voydanoff, 1968:365, 2004:279, Nicholson, 2007: 262, Ali, 2009:187).

Παράλληλα, και δεδομένου ότι η ποιότητα συνωνυμείται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού δυναμικού να συμβάλλει στην παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών, είναι αναγκαίο να απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ποιοτικής διοίκησης, δηλαδή καθοδήγησης, παρακίνησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι πρωταρχικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Colin and Holly, 1994:141, Bredson and Johansson, 2000:386, Boswell and Boudreau, 2002:395). Ειδικότερα, ο διευθυντής του σχολείου καλείται να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου εκείνοι:

- να προσδιορίζουν με σαφήνεια τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους·
- να αξιοποιούν μαθησιακές και διδακτικές εμπειρίες, για ικανοποιούν τις εν λόγω ανάγκες τους·
- να ενισχύονται στην καθημερινή εργασία τους·
- να συμμετέχουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων·
- να υποστηρίζονται για διαρκή περαιτέρω μάθηση· να αξιολογούν δεδομένα που αφορούν στη διδασκαλία των μαθητών και στις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν·
- να συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξή τους με μια ολοκληρωμένη διαδικασία αλλαγής που εστιάζει στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων·
- να αξιοποιούν το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και της κατάρτισής τους στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους (Bredson and Johansson, 2000:388, Frost, 2009:348, George, 2010:577).

Επίσης, κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων αναλαμβάνει τις ευθύνες του στο πλαίσιο της σύνολης λειτουργίας του· σημαντική παράμετρο του ρόλου του ηγέτη συνιστά η διασφάλιση ότι όλες οι απαραίτητες λειτουργίες εκτελούνται σωστά στο πλαίσιο της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Brunetti et al., 1972:92, Lee, 2010:482, Mehmood and Arif, 2011:237).

Δεδομένου ότι η μάθηση συνιστά τον πρωταρχικό στόχο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής του σχολείου καλείται να ενθαρρύνει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διότι αυτή συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Οι διευθυντές εργάζονται, για να ενσωματώνουν τη διά βίου μάθηση στη σχολική ζωή των μαθητών, γνωρίζοντας ότι *«αυτό εμπλουτίζει την ατμόσφαιρα του σχολείου και το μετατρέπει σε χώρο ενθουσιασμού και ενέργειας»* (Showers et al., 1987:82, Bredson and Johansson, 2000:389, Robinson et al., 2009:562).

Ωστόσο, στο παραδοσιακό σχολείο, τέτοιες διαδικασίες αναστέλλονται και, ως εκ τούτου, ο διευθυντής καλείται να επωμίζεται την ευθύνη του επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών και διοικητικών διαδικασιών, προκειμένου η σχολική μονάδα να μετασχηματίζεται σε οργανισμό ποιότητας και να βελτιώνονται η επίδοση των μαθητών, καθώς και η επαγγελματική κατάσταση και η απόδοση των εκπαιδευτικών· ο αποτελεσματικότερος προς τούτο τρόπος είναι η εστίαση στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Sparks, 1983:59, 1984: 34, 1994:27, Sergiovanni, 1984:9, Στραβάκου, 2003:68).

Οι DuFour και Berkey (1995:2-6) διατύπωσαν 10 προτάσεις μέσω των οποίων ο σχολικός διευθυντής μπορεί να ενισχύει την ποιοτική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να συνδράμει στη συνακόλουθη βελτίωση της οργάνωσης της σχολικής μονάδας· συγκεκριμένα, ο διευθυντής καλείται:

- *Να επιτυγχάνει τη συναίνεση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο «ποιο σχολείο θέλουν».* Εφ' όσον ο διευθυντής επιδιώκει την αλλαγή των πρακτικών και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, με στόχο εκείνοι να διαμορφώνουν το όραμα για το σχολείο που θέλουν, τότε καλείται να προσδιορίζει με σαφήνεια τον τελικό αυτό στόχο, ώστε, συνακόλουθα, να καθορίζει και τις ενέργειες και τις πρωτοβουλίες εκείνες που πρέπει να αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό προσωπικό, προκειμένου να επιτυγχάνεται ο συγκεκριμένος επιδιωκόμενος σκοπός.
- *Να προσδιορίζει και να προάγει τις κοινές αξίες των εκπαιδευτικών.* Δεδομένων των παραπάνω, οι κοινές αξίες εκφράζουν τις ενδεδειγμένες συμπεριφορές και τα απαραίτητα μέσα για να επιτυγχάνεται, μέσω της δέσμευσης του εκπαιδευτικού δυναμικού, η βελτίωση της σχολικής μονάδας.
- *Να παρακολουθεί τα κρίσιμα στοιχεία της προσπάθειας για τη βελτίωση του σχολείου.* Η προσήλωση του διευθυντή στο στόχο της βελτίωσης του σχολείου συνεπάγεται το ότι αφιερώνει ο ίδιος χρόνο, για να αξιολογεί την κατάσταση και, ταυτόχρονα, για να πείθει τους εκπαιδευτικούς για την σπουδαιότητα του επιδιωκόμενου στόχου. Επομένως, οι πρωτοβουλίες ανάπτυξης προσωπικού πρέπει να αξιολογούνται σε πολλαπλά επίπεδα· έτσι, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με επαγγελματικά προγράμματα θα αξιολογείται, όσον αφορά στον εντοπισμό παραγόντων που μπορούν να επηρεάζουν την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων· επίσης, η αυτοαξιολόγηση θα συμβάλλει στο να αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το βαθμό στον οποίο αποκτούν τη νέα ικανότητα· το σχολείο, τελικά, επωφελείται με την αξιοποίηση των καταρτισμένων

εκπαιδευτικών στην ενδοσχολική ενδυνάμωση και επιμόρφωση των συναδέλφων τους, προκειμένου να παρέχονται αναβαθμισμένες υπηρεσίες.

- *Να διασφαλίζει τη συστηματική συνεργασία του ανθρώπινου δυναμικού στη σχολική μονάδα.* Από την άποψη αυτή, το συνεργατικό μοντέλο ηγεσίας θεωρείται τελεσφόρο για τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ως πρόσφορη πρακτική αποδεικνύεται η οργάνωση από τον διευθυντή τακτικών συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ανταλλάσσουν απόψεις και να αλληλοενημερώνονται σε θέματα παιδαγωγικά και επαγγελματικά.
- *Να ενθαρρύνει τον πειραματισμό.* Καθοριστικός παράγοντας της βελτίωσης του σχολείου είναι να πείθει ο διευθυντής τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν την εργασία τους από διαφορετική οπτική γωνία και να είναι δεκτικοί νέων πρακτικών και στρατηγικών. Εάν ο διευθυντής θεωρεί τις αποτυχίες ως ευκαιρία για μάθηση και βελτίωση, τότε είναι σε θέση να υποστηρίζει και να ενισχύει το διδακτικό προσωπικό στη διόρθωση ενεργειών που υπολείπονται των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων και στην ανάληψη νέων τελεσφόρων πρωτοβουλιών.
- *Να αναπτύσσει τη δέσμευση στην επαγγελματική ανάπτυξη.* Ο διευθυντής που επιδιώκει να πείθει το διδακτικό προσωπικό να αναπτύσσεται επαγγελματικά, πρέπει πρώτα να δεσμεύεται ο ίδιος στην προσωπική επαγγελματική ανάπτυξή του. Με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση ή την οργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης και με την αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδακτική διαδικασία ο διευθυντής επιτυγχάνει τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και, συνακόλουθα, τη συναίνεσή τους στη διαχείριση της σχολικής μονάδας. Διευθυντές οι οποίοι επιδιώκουν ευκαιρίες για εκπαίδευση με το να συγγράφουν άρθρα, να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα, να κάνουν ανακοινώσεις σε συνέδρια αποδεικνύουν έμπρακτα στους εκπαιδευτικούς τη σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης.
- *Να διασφαλίζει για κάθε ένα εκπαιδευτικό την επαγγελματική ανάπτυξη.* Η εποπτεία των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη συστηματική εξατομικευμένη ανάπτυξη του προσωπικού, μέσω της ανατροφοδότησης, όσον αφορά στις εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται. Επίσης, δυνητικά λειτουργεί ως μορφή ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής της στρατηγικής, ο διευθυντής λειτουργεί ως προγραμματιστής προσωπικού, ο οποίος αξιοποιεί μοντέλα εποπτείας που είναι κατάλληλα για την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων.

- *Να διασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι στοχευμένα και βασίζονται στην έρευνα.* Επειδή η αποτελεσματική ανάπτυξη του προσωπικού συνιστά μια σκόπιμη και συνειδητή προσπάθεια αλλαγής πρακτικών και πεποιθήσεων, προκειμένου η σχολική μονάδα να επιτυγχάνει τους στόχους της, είναι απαραίτητο ο διευθυντής να επιμένει στην ανάπτυξη του προσωπικού, μέσω της προσήλωσης και της δέσμευσης στο όραμα και στους στόχους του σχολείου. Από την άποψη αυτή, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στους στόχους του προγράμματος και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.
- *Να προάγει την ατομική και οργανωσιακή αποτελεσματικότητα.* Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αποκτούν νέες γνώσεις και να τις αξιοποιούν στη μαθησιακή διαδικασία απορρέει, εν πολλοίς, από την αυτοπεποίθηση και την ικανότητά τους να επηρεάζουν τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι προσπάθειές τους δεν θα επιφέρουν ουσιαστική αλλαγή, ότι δεν είναι αποτελεσματικοί και ότι δεν αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους, είναι δύσκολο να επηρεαστούν ακόμη και από το καλύτερο πρόγραμμα ανάπτυξης προσωπικού. Εάν οι διδάσκοντες θεωρούν ότι οι αιτίες της μάθησης των μαθητών εντοπίζονται σε εξωσχολικούς παράγοντες (στα γονίδια, στο κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών τους), τότε οι προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου αποβαίνουν μάταιες. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό ο διευθυντής να ενισχύει τους εκπαιδευτικούς, μέσω της ανάπτυξης της ομαδικής εργασίας, να επιφέρουν τις αλλαγές εκείνες στη σχολική μονάδα που θα ωφελούν τους μαθητές. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής πρέπει αφ' ενός μεν να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αποκτούν νέες δεξιότητες, αφ' ετέρου δε να τις αξιοποιεί, με στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.
- *Να παραμένει προσηλωμένος στη διαρκή βελτίωση και στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε έναν οργανισμό μάθησης.* Ο διευθυντής καλείται να ενθαρρύνει τη διαρκή εκπαίδευση του ανθρωπίνου δυναμικού μέχρι την επίτευξη του επιθυμητού για τη σχολική μονάδα αποτελέσματος. Είναι, επίσης, σημαντικό το διευθυντικό στέλεχος να δεσμεύεται στη συνεχή βελτίωση. Οι αλλαγές στον εκπαιδευτικό οργανισμό επιτυγχάνονται μόνο, εφ' όσον το εκπαιδευτικό δυναμικό γνωρίζει ότι η βελτίωση του σχολείου είναι μια πολύπλοκη, συνεχής διαδικασία και όχι απλώς ένα πρόγραμμα που πρέπει να ολοκληρωθεί· από τη άποψη αυτή, οι μαθησιακοί οργανισμοί γίνονται ικανοί για σημαντική αλλαγή, μόνο εάν οι ίδιοι αναγνωρίζουν αυτή την αναγκαιότητα.

Συνωδά προς τα παραπάνω, ο σύγχρονος σχολικός ηγέτης καλείται να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος και, ως εκ τούτου, πρέπει να διαθέτει:

- *διοικητικές ικανότητες*: να προάγει την ανάπτυξη του οργανισμού προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων και να παρεμβαίνει, σε περίπτωση που προκύπτουν προβλήματα·
- *αξιοπιστία*: να συμπεριφέρεται έντιμα και να προσδοκά την ίδια συμπεριφορά από τους άλλους·
- *γνώση*: να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις ανάγκες, τα όρια και τα κίνητρα κάθε ενός εργαζομένου·
- *επιρροή*: να διαμορφώνει το όραμα του οργανισμού, το οποίο να μεταδίδει στους εργαζόμενους και στους συνεργάτες·
- *όραμα*: να γνωρίζει ποιες ανάγκες πρέπει να ικανοποιούνται και με ποιο τρόπο, καθιστώντας σαφή προς όλους την αποστολή του οργανισμού·
- *έμπνευση*: να διαμορφώνει την εικόνα του πώς πρέπει να είναι οι καταστάσεις και οι συνθήκες στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού (Van Wyk, 1989:11, Koh et al., 1995:326, Becker and Gerghart, 1996:788, Pasiardis, 2001:13-14, Chan et al., 2004: 341, Ali, 2009:180, Mehmood and Arif, 2011:237).

Κατά συνέπεια, η ηγεσία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό επηρεάζει τη στελέχωση, τη διατήρηση του ανθρωπίνου δυναμικού, την ανάπτυξη, την προσαρμογή και τη διαχείριση των αλλαγών, ως εξής:

- *στελέχωση*: προσδιορίζει τις ανάγκες του οργανισμού σε ανθρώπινο δυναμικό, καθορίζει τον αριθμό και τις δεξιότητες των προς πρόσληψη ατόμων, προσελκύει, επιλέγει και προάγει όσους διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα (Mehmood and Ali, 2011:237, Helterbran, 2017:360)·
- *διατήρηση του ανθρωπίνου δυναμικού*: αμείβει τους διδάσκοντες για την απόδοσή τους, διασφαλίζει θετικό και αρμονικό εργασιακό κλίμα ανάμεσα στα στελέχη και στους εργαζόμενους και διαμορφώνει ένας ασφαλές και υγιές περιβάλλον (Judge and Piccolo, 2004:761, Harrison and Killion, 2007:75)·
- *ανάπτυξη*: εστιάζει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του ανθρωπίνου δυναμικού, μέσω της βελτίωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους (Brown, 2002:456, Antonakis et al., 2003:263, Nicholson, 2007:256)·



- *προσαρμογή*: μέσω της επιρροής που ασκεί ο ηγέτης στους εκπαιδευτικούς, τους δεσμεύει στους στόχους και στη στρατηγική του οργανισμού (Katz, 1974: 96, Sashkin, 2004: 179, Kluchnikov, 2011: 80).
- *διαχείριση αλλαγών*: ο ηγέτης εμφανίζει αφ' ενός μεν στην ενδυνάμωση της ικανότητας του οργανισμού να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και στις αλλαγές του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος, αφ' ετέρου δε στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών να υιοθετούν τις αλλαγές (Rynes and Gehart, 1990:25, Brown, 2002: 455, Greenwich et al., 2001:24, Mahoney, 2001:269, Antonakis et al., 2003:262).

Γενικότερα, το παραδοσιακό μοντέλο διοίκησης βασίζεται σε κανόνες και στον έλεγχο των εισροών και των εκροών, ενώ το σύγχρονο μοντέλο στην αποτελεσματική ηγεσία, στο κοινό όραμα, στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου και στην εισαγωγή νέων δομών και διαδικασιών για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Από την άποψη αυτή, πυρήνας του σύγχρονου μοντέλου διοίκησης είναι το ανθρώπινο δυναμικό (Pasiardis, 2001:13, Liu, 2004:702, Scott, 2004: 420, Shakeela, 2004:146, Storr, 2004: 421, Pajunen, 2006:352).

Θεωρητικές προσεγγίσεις της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων επισημαίνουν, επίσης, μια άλλη σημαντική διάσταση, εκείνη της διαχείρισης της γνώσης (knowledge management) και της συμβολής της ηγεσίας στο συγκεκριμένο πεδίο, καθώς στη γνώση εδράζονται οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και διάχυσης της πληροφορίας. Από την άποψη αυτή, ο ηγέτης που διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη γνώση βλέπει την τάξη, εκεί που οι άλλοι βλέπουν το χάος· σχεδιάζει τη στρατηγική του εκπαιδευτικού οργανισμού· είναι ανοικτός σε νέες ιδέες· υποστηρίζει τη διαρκή εκπαίδευση· κατανοεί την πολυπλοκότητα καταστάσεων και προβλημάτων και βρίσκει τις πρόσφορες λύσεις· επιλέγει το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό προκειμένου να προάγονται και να πραγματώνονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας· θέτει τις απαραίτητες προτεραιότητες και διαθέτει το κύρος να ασκεί τις αρμοδιότητές του στο εσωτερικό του σχολείου (Hendry and Pettigrew, 1990:21, Mahony, 2001:270, Gloet, 2006:404, Ali, 2009:184).

Ειδικότερα, στην Ελλάδα, ο ρόλος των διευθυντών του σχολείου είναι κατ' εξοχήν διοικητικός, καθώς δεν έχουν την ευθύνη να επιλέγουν τους εκπαιδευτικούς ή να διαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών. Το Καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών/ 2002 (Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002/Υ.Α.) καθορίζει τις αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα, ώστε να θέτει υψηλούς στόχους και εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην επίτευξή τους για ένα

σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία· καθοδηγεί τους διδάσκοντες στο έργο τους και φροντίζει, ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά· συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό με πνεύμα αλληλεγγύης (άρθρο 27). Επίσης, συνεργάζεται με τους ιεραρχικά προϊσταμένους, τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων· εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τρίτους· εφαρμόζει την εκπαιδευτική νομοθεσία· είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας· φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου πρόσφορου για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (άρθρο 28). Ο σχολικός διευθυντής ενημερώνει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, στα οποία παρέχει σαφείς οδηγίες, προκειμένου εκείνα να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις· σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων φροντίζει για την αισθητική και την καθαριότητα των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και της ασφάλειας των μαθητών· συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών (άρθρο 29) και, σε συνεργασία με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, προωθεί επιμορφωτικά προγράμματα για το εκπαιδευτικό προσωπικό (άρθρο 30) στο οποίο, επίσης παρέχει τη δυνατότητα για ανανέωση και εμπλουτισμό των γνώσεων του μέσω της αυτοεπιμόρφωσης, προκειμένου να προσαρμόζεται το σχολείο στις σύγχρονες εξελίξεις (άρθρο 36).

Επίσης, η παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών προϋποθέτει την αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας, την ανάπτυξη σχολικής ηγεσίας, ικανής να παρακινεί και να ενισχύει το εκπαιδευτικό δυναμικό στην επιτέλεση των καθηκόντων του. Το παραδοσιακό μοντέλο σχολικής διοίκησης που προσδιόριζε τον ρόλο του διευθυντή ως διεκπεραιωτή εντολών, φαίνεται να υπολείπεται των κοινωνικών απαιτήσεων για ποιοτική εκπαίδευση (Φασούλης, 2001:188). Προκειμένου να αναβαθμιστεί ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στη διοίκηση του εκπαιδευτικού δυναμικού, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη παράγοντες, όπως η διαδικασία επιλογής του διευθυντή, αλλά και οι συγκεκριμένοι ρόλοι που εκείνος καλείται να αναλάβει, καθώς και οι ευκαιρίες για την επαγγελματική ανάπτυξή του, περιλαμβανομένων της ανάγκης για στοχευμένη αρχική κατάρτιση, της επιλογής και της αξιολόγησής του (OECD, 2018:174).

### 3.7. ΣΥΝΟΨΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Η ΔΑΠ συστηματικά αντιμετωπίζει το ανθρώπινο δυναμικό ως κεφάλαιο και ως προστιθέμενη αξία ενός οργανισμού. Κατά συνέπεια, με μια σειρά λειτουργιών στοχεύει αφ' ενός μεν να καλύπτει τις ανάγκες ποιοτικής στελέχωσης του οργανισμού, αφ' ετέρου δε να ικανοποιεί βασικές ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού. Από την άποψη αυτή, η ΔΑΠ επιδρά στη λειτουργία των οργανισμών με τον ίδιο τρόπο που επιδρά και η ΔΟΠ, διασφαλίζοντας, έτσι, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Η εισαγωγή των αρχών της ΔΑΠ στην εκπαίδευση υπαγορεύθηκε από την ανάγκη να βελτιωθεί η λειτουργία της, μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης και της αναβάθμισης του ρόλου των εκπαιδευτικών. Στην κατεύθυνση αυτή, πρωτεύουσας σημασίας ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται να διασφαλίζει, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, τις συνθήκες εκείνες οι οποίες θα επιτρέπουν τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σ έναν οργανισμό μάθησης. Ειδικότερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η εφαρμογή της ΔΑΠ αποτυπώνεται στις λειτουργίες του προγραμματισμού, της προσέλκυσης εκπαιδευτικών και στελεχών, της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης, της παρακίνησης, της επικοινωνίας και των εργασιακών σχέσεων· στοχεύει στη βελτίωση και στην αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου, με εμφανή, ωστόσο, τον κεντρικό πολιτικό έλεγχο. Ως εκ τούτου, η εφαρμογή της ΔΑΠ στο δημόσιο σχολείο δεν είναι απρόσκοπτη. Αντίστοιχα, η βελτίωση των διαστάσεων της διοίκησης του ανθρώπινου κεφαλαίου στη σχολική μονάδα θα συνδράμει και στην ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας της.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

# Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Από τη δεκαετία του '90 αναπτύχθηκαν προσπάθειες εφαρμογής της ΔΟΠ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, με στόχο την επίτευξη εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας. Η επιδίωξη της ποιότητας θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες που αναδύονταν στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Στο παρόν κεφάλαιο καταγράφονται η βιβλιογραφική ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών σχετικών με την εφαρμογή των πρακτικών της διοίκησης ολικής ποιότητας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η έννοια της ποιότητας στην Εκπαίδευση, οι βασικές αρχές της ΔΟΠ, οι διαστάσεις και οι περιορισμοί εφαρμογής της στο ελληνικό σχολείο, η σχέση της ΔΟΠ με τη ΔΑΠ, ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή της ΔΟΠ στον εκπαιδευτικό οργανισμό και η συμβολή της ποιοτικής διοίκησης στην αποδοτικότητα του σχολείου. Στόχος του κεφαλαίου είναι να αποτυπωθεί, αφ' ενός μεν το ερευνητικό ενδιαφέρον για την συμβολή της ΔΟΠ στην ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών και αφ' ετέρου να αναδειχθεί η σχέση της διοίκησης ολικής ποιότητας, υπό όρους διοίκησης ανθρωπίνου κεφαλαίου, με την αλλαγή της αντίληψης για την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο, προκειμένου εκείνο να παρέχει αναβαθμισμένες υπηρεσίες και να μετασχηματιστεί σε ένα καλό και ποιοτικό σχολείο.

### 4.2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όσον αφορά στην εφαρμογή της ΔΟΠ σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε διάφορες χώρες και στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα μελετών και εμπειρικών ερευνών αποδεικνύουν ότι εφαρμόζεται, κυρίως, στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ωστόσο, σε κάποιες χώρες λειτουργούν ανασταλτικοί παράγοντες στην εφαρμογή της ΔΟΠ, όπως η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, το διευθυντικό μοντέλο ηγεσίας, η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη ΔΟΠ, η απουσία της απαραίτητης κτηριακής υποδομής, η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, το φύλο ή κοινωνικοί παράγοντες. Στον

αντίποδα, όπου συντρέχουν οι αντίστοιχοι θετικοί παράγοντες, οι εμπειρικές έρευνες συνηγορούν στην εφαρμογή της ΔΟΠ, με τα συνακόλουθα θετικά αποτελέσματα. Επίσης, εμπειρικές έρευνες καταλήγουν στη διατύπωση προτάσεων για την ευρύτερη οικονομική, κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη, μέσω της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, η βιβλιογραφική επισκόπηση αφορά σε έρευνες και μελέτες σχετικές με την εφαρμογή της ΔΟΠ στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ενδεικτικά,

- Η Cotton (1994) αναφέρει ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Αλάσκας, συνέβαλε ώστε οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Ο διάλογος και η ομαδικότητα προσδιορίζουν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Δεδομένου ότι το σχολείο -εκτός των άλλων- προετοιμάζει τους μαθητές να ασχοληθούν με την αλιεία, όπως συνηθίζεται στην Αλάσκα, η παρεχόμενη εκπαίδευση καλύπτει τις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος συνάδει προς την ικανοποίηση των μαθητών, καθώς αυτοί διαθέτουν πλέον τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για περαιτέρω να σπουδές.
- Οι Bayne-Jardine και Holly (1994) συνέταξαν μελέτη για ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο σχολείο με την εφαρμογή της ολικής ποιότητας, εστιάζοντας σε αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος στην Αγγλία και στην Ουαλία, στην επόμενη δεκαετία (2004). Η μελέτη παρουσίασε τον ρόλο που διαδραματίζει η κεντρική κυβέρνηση στη διαχείριση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα. Επίσης, εξέτασε τον ρόλο της σχολικής διεύθυνσης στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων. Από την άποψη αυτή, η σχολική μονάδα αυτή καθ' αυτή εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται από έμπειρους εκπαιδευτικούς και από μέλη της τοπικής κοινότητας, ειδικευμένα στον τομέα αυτό. Το πιο σημαντικό εύρημα αυτής της μελέτης ήταν ότι η φιλοσοφία της ΔΟΠ αποτελεί βασικό κανόνα και αποτελεσματικό στοιχείο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.
- Η Garbutt (1996) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να εφαρμόσουν την ποιότητα στην Εκπαίδευση, αξιοποιώντας την αντίστοιχη εμπειρία του βιομηχανικού τομέα. Έτσι, σε έρευνά της συγκρίνει τις συμπεριφορές εργαζομένων σε μία επιχείρηση και σε ένα σχολείο της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αγγλία. Τα αποτελέσματα απέδειξαν ότι οι συμπεριφορές και οι προτεραιότητες των δύο ομάδων, όσον αφορά

στην εφαρμογή της ΔΟΠ, εμφάνισαν πολλές ομοιότητες. Κατά συνέπεια, επιχειρηματολογεί ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση απαιτεί αφ' ενός μεν τη δέσμευση όλων (διεύθυνσης και εκπαιδευτικών), αφ' ετέρου δε τη διαμόρφωση κουλτούρας για συνεχή βελτίωση.

- Η Kwan (1996) περιγράφει την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, λόγω των προκλήσεων και του ανταγωνισμού που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Επισημαίνει τις διαφορές ανάμεσα στη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και των βιομηχανικών επιχειρήσεων, όσον αφορά στις εισροές, στις εκροές, στους αντικειμενικούς στόχους και στις διαδικασίες. Επίσης, καταγράφει τη δυσκολία ορισμένων θεωρητικών να κατανοήσουν την εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση.
- Ο Robinson (1996) διερεύνησε τον ρόλο της ηγεσίας όσον αφορά στην κατάρτιση και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσω της υιοθέτησης της φιλοσοφίας και της εφαρμογής των πρακτικών της ΔΟΠ, σε δημοτικά σχολεία στην Αυστραλία. Τα ευρήματα της μελέτης κατέγραψαν ως στρατηγικές εφαρμογής της ποιοτικής διοίκησης την ενίσχυση και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή, την υιοθέτηση τύπου ηγεσίας βασισμένου στο ομαδικό πνεύμα, την εστίαση στους πελάτες των σχολικών μονάδων, τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην Εκπαίδευση φορέων στη λήψη αποφάσεων, την ενδοσχολική ομαδική εργασία και την εμπιστοσύνη στη σχολική διεύθυνση.
- Οι Detert, Schroeder και Mauriel (2000) με εμπειρική μελέτη τους διερευνούν την επίδραση της εφαρμογής της ΔΟΠ στην αποδοτικότητα των σχολείων στις ΗΠΑ. Η μελέτη αξιολόγησε τον ρόλο που διαδραματίζει η ποιοτική σχολική διοίκηση στη βελτίωση της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν αφ' ενός μεν πλεονεκτήματα της εφαρμογής της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, όπως την εστίαση στη συνολική αλλαγή και στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων, την αξιολόγηση των διαδικασιών και τη λήψη αποφάσεων, βάσει αντικειμενικών δεδομένων· αφ' ετέρου δε αδυναμίες, όπως το χαμηλό ενδιαφέρον για τον χαρακτήρα των σχολείων ως κοινωνικών ιδρυμάτων, τη δυσκολία στον εντοπισμό των μαθητών και πελατών της Εκπαίδευσης και τη δυσκολία αλλαγής της επικρατούσας κουλτούρας, σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και χρηματοδότησης.
- Ο Ibrahim (2002) διεξήγαγε μελέτη με στόχο τον προσδιορισμό της έννοιας της ΔΟΠ και τα στάδια εφαρμογής της στις δημόσιες σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης στην Αίγυπτο. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση συμβάλλουν: (α) η εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου εκείνοι να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, (β) η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκτέλεση των τεχνικών και των διοικητικών εργασιών για την επίτευξη της ποιότητας, μέσω της αυτοδιαχείρισης του σχολείου, (γ) η βελτίωση του εργασιακού κλίματος, (δ) η οργανωτική ανάπτυξη του σχολείου και (ε) η διαμόρφωση ενδοσχολικής κουλτούρας υιοθέτησης της ΔΟΠ.

- Μία άλλη οπτική της εφαρμογής της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση δίνουν οι Σουηδοί ερευνητές Svensson και Klefsjo (2006), οι οποίοι εστιάζουν στη διασφάλιση των αναγκαίων πόρων και στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, βάσει των αρχών της ΔΟΠ.
- Ο Heck (2007) σε σχετική εμπειρική έρευνά του, θεωρεί, κατ' αρχάς, την ποιοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών ως πόρο της σχολικής μονάδας, η οποία συσχετίζεται θετικά με την επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Δεύτερον, ότι η ισχύς της εν λόγω σχέσης εξαρτάται από τη δημογραφική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου. Για παράδειγμα, η θετική σχέση στην ανάγνωση ενισχύθηκε σε σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία οι επιλεγμένες υποομάδες μαθητών (π.χ. μαθητές χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου) ήταν διακριτές στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Τρίτον, η συλλογική ποιότητα των δασκάλων σχετίζεται με την αύξηση των ποσοστών βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά. Τέταρτον, στα σχολεία, η υψηλότερη ποιότητα των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε με βελτιωμένες επιδόσεις των μαθητών οι οποίες, με τη σειρά τους, σχετίζονταν με την κοινωνική τάξη και τη φυλή / εθνικότητα.
- Οι Pour και Yeshodhara (2009) μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην πόλη της Ινδίας Mysore, σχετικά με την εφαρμογή των 14 σημείων του Demming στην Εκπαίδευση. Ως μεταβλητές χρησιμοποίησαν το φύλο και την ειδικότητα. Η έρευνα έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά, όσον αφορά στο φύλο, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν κατά πολύ θετικότερες των ανδρών συναδέλφων τους στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, ενώ δεν καταγράφηκε σημαντική διαφορά ως προς την ειδικότητα.
- Οι Dahlgaard, Kristensen και Kanji (2010) μελέτησαν τις πέντε βασικές αρχές (key principles) της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας μία νέα διοικητική πυραμίδα, την πυραμίδα της ΔΟΠ. Οι πέντε βασικές αρχές είναι η ηγεσία, η εστίαση στον πελάτη

και στους εργαζόμενους, η συνεχής βελτίωση, η συμμετοχή όλων των εργαζομένων και η εστίαση στα αντικειμενικά δεδομένα.

- Οι Militaru, Ungureanu και Chenic (2013) σε εμπειρικές έρευνες σε σχολεία της Ρουμανίας αποτυπώνουν τις προοπτικές εφαρμογής της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, ιδιαίτερα μετά την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Ποιότητας (EFMQ). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κατά συνέπεια, υποχρεούνται να διαμορφώνουν τον δικό τους συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης του ζητήματος της ποιότητας, προκειμένου να παρέχουν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις πιέσεις του εξωτερικού ανταγωνιστικού περιβάλλοντος.
- Ο Ismail (2014) διερευνά τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και στην εφαρμογή της ΔΟΠ στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη Μαλαισία, μέσω εμπειρικών ερευνών σε σχολικές μονάδες υψηλής, μέσης και χαμηλής απόδοσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΔΟΠ επιδρά θετικά, τόσο στο σχολικό κλίμα, όσο και στη λειτουργία των σχολείων. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν διαφορές στις πρακτικές της ΔΟΠ, ανάλογα με το επίπεδο απόδοσης των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Οι Ejionueme και Oyogo (2015) σε εμπειρική έρευνά τους σε σχολεία της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Νιγηρία αποτύπωσαν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι υπεύθυνοι της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και τα στελέχη της Εκπαίδευσης στην εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ, μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων κατάρτισης, της υποστήριξης των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής αποτελεσματικών πρακτικών προς την κατεύθυνση αυτή.
- Οι Sukumar και Kumar (2015), διερευνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό δυναμικό, κατά την εφαρμογή της ΔΟΠ σε σχολικές μονάδες, εάν το όραμα της ποιοτικής εκπαίδευσης δεν διαχέεται και στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, από μια εμπειρική έρευνα που διεξήγαγαν σε σχολεία της Κεράλα (Ινδία) διαπίστωσαν ότι μέτρα της κυβέρνησης της Κεράλα που στόχευαν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης περιελάμβαναν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και εισήγαγαν πρακτικές, όπως την αξιολόγηση των μαθητών, την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή της τεχνολογίας στη διαχείριση συστημάτων εισαγωγής και εξέτασης. Η εν λόγω κυβερνητική πολιτική προκάλεσε ανησυχία στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο για το αν και κατά πόσο θα είχαν



επιτυχία τέτοιες ποιοτικές πρωτοβουλίες, αλλά και για την πιθανή αύξηση του φόρτου εργασίας που αυτές συνεπάγονταν για τους ίδιους.

- Οι Suleman και Suleman (2015) διερευνήσαν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην επαρχία Kohat του Πακιστάν, όσον αφορά στην επιτυχή εφαρμογή της ΔΟΠ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αναποτελεσματική ηγεσία, η έλλειψη πόρων και προγραμμάτων επιμόρφωσης των διδασκόντων, η έλλειψη διοικητικής δέσμευσης, η απροθυμία για ομαδική και συλλογική εργασία, ο αναποτελεσματικός προγραμματισμός, οι πολιτικές παρεμβάσεις, η απαξίωση και το χαμηλό ηθικό των εκπαιδευτικών αποτελούν τους βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες της εφαρμογής της ΔΟΠ σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, με βάση τα ευρήματα, προτείνεται ότι όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να υιοθετούν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ· να εφαρμόζονται προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών· να καταρτίζονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στις σύγχρονες τεχνικές επιτυχούς υλοποίησης της ΔΟΠ· τέλος, διαπιστώνεται και η αναγκαιότητα της επαρκούς χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων.
- Η Altunay (2016) διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων στην Τουρκία, όσον αφορά στην κατάρτισή τους, με βάση τις αρχές της ΔΟΠ. Η έρευνα έδειξε τη θετική σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση που βασίζεται στις αρχές της ΔΟΠ και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές της ποιοτικής εκπαίδευσης στα σχολεία τους. Πριν από το πρόγραμμα της κατάρτισης, θεωρούσαν ανεπαρκείς τις πρακτικές της ΔΟΠ στα σχολεία που υπηρετούν. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αξιολόγησαν θετικά την εφαρμογή των πρακτικών της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες εργασίας.
- Οι Sohel-Uz-Zaman και Anjalin (2016) μελέτησαν τη συμβατότητα της ΔΟΠ με την Εκπαίδευση και υποστηρίζουν ότι ως βασικός παράγοντας για την εφαρμογή των πρακτικών της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση λειτουργεί η διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.
- Στην Κένυα, οι Ngware, M., Wamukuru, D.K., and Odebero (2006) σε εμπειρική έρευνα με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπίστωσαν ότι διοικητικά συμβούλια και διευθυντικά στελέχη σε σχολεία της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν ενθαρρύνουν σε σχολικές μονάδες την εφαρμογή πρακτικών ΔΟΠ, απαραίτητων για τη διαρκή βελτίωση της λειτουργίας τους. Ωστόσο, υπάρχουν και διευθυντές οι οποίοι

ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ. Γενικά, η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κένυα δεν έχει δεσμευτεί για στρατηγικό σχεδιασμό ποιότητας, αν και προωθούνται πρωτοβουλίες ανάπτυξης ανθρωπίνου δυναμικού. Επίσης, ο Ater (2013) διερεύνησε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην επαρχία Mígogi. Συγκεκριμένα, η έρευνα αφορά στην επίδραση της κουλτούρας στην εφαρμογή των πρακτικών της ΔΟΠ, στον προσδιορισμό του βαθμού στον οποίο η δέσμευση της διοίκησης επηρεάζει την εφαρμογή της ΔΟΠ, στη σχέση ανάμεσα στην οργανωσιακή αλλαγή και στην εφαρμογή της ΔΟΠ και στον ρόλο που διαδραματίζει η διασφάλιση επαρκών πόρων στην εφαρμογή της ΔΟΠ στη δημόσια δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Άλλοι ερευνητές συνδέουν την εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση με τη γενικότερη οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του κράτους. Ενδεικτικά,

- Οι Farooq, Akhtar και Ullah (2007), του Πανεπιστημίου της Λαχώρας, αναλύουν την εφαρμογή της ΔΟΠ στον τομέα της Εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα των αρχών του Deming, του Crosby και του Juran. Αντλώντας στοιχεία από τους βιομηχανικό και επιχειρηματικό τομείς, θεωρούν πρωταρχικής σημασίας παράγοντες για την ποιοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων την εκπαίδευση του προσωπικού, την εστίαση στον πελάτη, τη διαρκή βελτίωση και τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία εφαρμογής της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση.
- Οι Vlašić, Vale και Puhar (2009), μετά από εμπειρικές έρευνες σε σχολεία της Κροατίας, επιχειρηματολογούν ότι η ποιότητα, θεωρείται ως δομικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της. Παρέχοντας αναβαθμισμένες υπηρεσίες, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας, της κοινωνίας και των μελών της. Η συνολική ποιότητα μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη δημιουργία ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού οργανισμού, ο οποίος είναι ευέλικτος, μπορεί να προσαρμόζεται γρήγορα σε αλλαγές στο περιβάλλον που ανήκει και είναι ικανός να μαθαίνει.
- Στην Ινδία, οι Wani και Mehraj (2014), θεωρούν πρωταρχικής αναγκαιότητας ζήτημα την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να ανταποκρίνεται η χώρα επιτυχώς στις απαιτήσεις του διαρκώς μεταβαλλόμενου παγκόσμιου περιβάλλοντος. Για το λόγο αυτό, και βασισμένοι σε εμπειρικές έρευνες, υποστηρίζουν ότι σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα- δημόσια και ιδιωτικά- θα πρέπει να εφαρμόζεται η ΔΟΠ· ότι

θα πρέπει να δημιουργηθούν αυτόνομοι φορείς για όλα τα επίπεδα πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι θα επιθεωρούν – ανά έτος ή διετία- τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όσον αφορά στην εφαρμογή της ΔΟΠ.

- Οι Terhilel και Nike (2013) θεωρούν ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι δυνατόν να συμβάλλει θετικά στη δρομολόγηση ευρύτερων κοινωνικών μετασχηματισμών στη Νιγηρία. Συγκεκριμένα, διεξήγαγαν εμπειρική έρευνα σε σχολεία δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην επαρχία Benue, τα ευρήματα της οποίας έδειξαν ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών, των πόρων και των κτηριακών εγκαταστάσεων θα μπορούσε να επιδράσει θετικά στον εθνικό μετασχηματισμό της Νιγηρίας. Με βάση τα ευρήματα, προτείνεται ότι αφ' ενός θα πρέπει να προσληφθεί στα σχολεία δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ποιοτικό προσωπικό με ακαδημαϊκά προσόντα και εμπειρία, για να παρέχει ποιοτικές υπηρεσίες και αφ' ετέρου να διασφαλίζονται επαρκείς πόροι και εγκαταστάσεις, προκειμένου να συντρέχουν όροι ποιοτικής εκπαίδευσης στα σχολεία δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην πολιτεία Benue.
- Οι Μπακόπουλος και Λαβίδας (χ.χ.) σε πιλοτική έρευνα που διεξήγαγαν διερεύνησαν τις απόψεις εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας για την εφαρμογή της ΔΟΠ. Βάσει των σχετικών ευρημάτων, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποτιμούν ως παράγοντα σημαντικό τον ρόλο του σχολικού διευθυντή στη διοίκηση και στην παροχή εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου· συγκεκριμένα, φαίνεται να υποστηρίζουν την αξιοποίηση και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού, την παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων, τη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας στη σχολική μονάδα, καθώς και την εφαρμογή της αξιολόγησης και ως διορθωτικής λειτουργίας για τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και ως μέσου ανταμοιβής. Επιπρόσθετα, θεωρούν σημαντικό παράγοντα την ικανοποίηση των μαθητών από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Οι ερευνητές εκτιμούν ότι η λειτουργία του σχολείου ποιότητας θα πρέπει να είναι απόρροια διαλόγου στην εκπαιδευτική κοινότητα, όσον αφορά στην εφαρμογή ενός μοντέλου ποιότητας, μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. επιμόρφωσης).
- Ο Φασούλης (2001) σε σχετική μελέτη του επιχειρεί να προσεγγίσει βασικές θεωρητικές έννοιες και αρχές της ΔΟΠ, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση

αρχών και μέσω των «ποιοτικής» διοίκησης, που εφαρμόζονται και στην Εκπαίδευση· θεωρεί ότι ο συνδυασμός όλων αυτών είναι δυνατόν να παρέχει μια τελεσφόρα μέθοδο για τη βελτίωση της «Ποιοτικής» διοίκησης των ανθρωπίνων πόρων στο πεδίο της Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, εκθέτει την προβληματική και το ρόλο της ΔΑΠ στη σχολική μονάδα· παρουσιάζει τις βασικότερες αρχές της ΔΟΠ, που εφαρμόζονται και στο πεδίο της Εκπαίδευσης και αναλύει τα χαρακτηριστικά και τον ρόλο της ποιοτικής διοίκησης του εκπαιδευτικού δυναμικού.

- Ο Ζαβαλνός (2003) θεωρεί ότι το σχολείο του 21ου αιώνα πρέπει να είναι το «έξυπνο σχολείο», στο οποίο το εκπαιδευτικό όραμα σχετίζεται με τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και ότι το μόνο αποτελεσματικό και εκσυγχρονιστικό μέσο για τον εν λόγω μετασχηματισμό είναι η εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση. Προσεγγίζει την ποιότητα και τη μάθηση θεωρητικά, δηλαδή από την άποψη της κατανόησης της έννοιας του συστήματος, των μεταβολών, των πελατών, της μάθησης, της διαδικασίας της συνεχούς βελτίωσης και των εργαλείων ποιότητας που υποστηρίζουν τις διάφορες λειτουργίες.
- Ο Πασιαρδής (2004) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ενθουσιασμένοι με το έργο που παρέχουν, εφ' όσον συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη διαχείριση θεμάτων σχετικών προς την εκπαιδευτική και την παιδαγωγική διαδικασία της σχολικής τάξης και την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας· ότι, συνακόλουθα, είναι ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους. Επίσης, αισθάνονται αυτόνομοι, διότι σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν το έργο τους.
- Ο Δερβιτσιώτης (2005) υποστηρίζει ότι στην αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ συμβάλλουν πέντε γενικές αρχές, η υποστήριξη, η ενεργός συμμετοχή και η δέσμευση της διοίκησης για συνεχή βελτίωση της ποιότητας, η εστίαση στις ανάγκες και στις προσδοκίες των πελατών, η έμφαση στις συνεχείς βελτιώσεις των διαδικασιών και της ποιότητας, η συνολική και η συστηματική συμμετοχή των εργαζομένων, μέσω της ανάληψης ευθύνης και η λήψη αποφάσεων, βάσει αντικειμενικών στοιχείων.
- Στις παραπάνω αρχές ο Κέφης (2005) προσθέτει τη συνεχή εκπαίδευση και την επιμόρφωση του προσωπικού, τις οποίες θεωρεί πρωταρχικής σημασίας για την αλλαγή της νοοτροπίας του οργανισμού.
- Ο Μερτζεμεκίδης (2007) υποστηρίζει ότι στη ΔΟΠ η ποιότητα δεν αφορά μόνο στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών και προϊόντων, αλλά σε όλες τις διαδικασίες, τις δραστηριότητες και τις λειτουργίες του οργανισμού, προκειμένου να

ικανοποιούνται οι ανάγκες και οι προσδοκίες των πελατών· ταυτόχρονα, ενισχύεται η δέσμευση του ανθρώπινου δυναμικού στον οργανισμό, όσον αφορά στη συμμετοχή του στην προσπάθεια βελτίωσης.

- Οι Ήργης και Μακρή (2009) διερευνούν τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και την αντιπαραβάλλουν με τις λογικές και τις πρακτικές της Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Σύμφωνα με ευρήματα της εμπειρικής έρευνας, η νοοτροπία των εκπαιδευτικών, όπως αυτή αποτυπώνεται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας δεν είναι συμβατή με τις πρακτικές της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση.
- Η Κατσίρη (2015) σε εμπειρική έρευνά της σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Πελοπόννησο μελέτησε τις απόψεις εκπαιδευτικών, όσον αφορά στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων· διαπιστώνει αφ' ενός μεν την επιθυμία τους για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αφ' ετέρου δε τον μικρό βαθμό ουσιαστικής συμμετοχής τους, η οποία περιορίζεται σε εκπαιδευτικά, κυρίως, θέματα· ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί το ότι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζεται από το φύλο και την υπηρεσιακή ωρίμαση, καθώς άνδρες εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικοί με υπηρεσία περισσότερη των είκοσι ετών εμπλέκονται ενεργότερα σε θέματα διοίκησης· αυτό οφείλεται στο ότι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας, συνήθως στερούνται οργανικής θέσης, με αποτέλεσμα να μετακινούνται από μία σχολική μονάδα σε άλλη και ως εκ τούτου, οι συχνές αυτές υπηρεσιακές μεταβολές και η συνακόλουθη υπηρεσιακή αβεβαιότητα αναστέλλουν την εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση. Επίσης, δεδομένου ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, κυρίως σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συνιστά δομικό στοιχείο της εφαρμογής της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, ένα μοντέλο συμμετοχικής ηγεσίας μπορεί να αυξάνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.
- Ο Κολοζώφ (2016) διεξήγαγε εμπειρική έρευνα στην οποία εξετάζει τα ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των ΕΠΑΛ, σύμφωνα με τις απόψεις των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Επίσης επιχειρεί να διερευνήσει την πιθανή (μη) συσχέτιση μεταξύ των δοθεισών απαντήσεων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Βάσει των ευρημάτων της έρευνας, ο βαθμός ανάπτυξης-ύπαρξης των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών είναι μικρός,

απουσιάζουν οι κατάλληλες για την εφαρμογή της ΔΟΠ στα ΕΠΑΛ υποδομές· τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων έδειξαν ότι δε φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις που έδωσαν, όσον αφορά στα ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά των σχολικών διευθυντών· ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, όπως ασκείται από τους διευθυντές αυτών, απέχει πολύ από το πρότυπο που το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας (EMDA) προτείνει για την άσκηση ηγεσίας στους οργανισμούς.

Σε επίπεδο εκπόνησης διδακτορικών διατριβών,

- Ο Ζωγόπουλος (2010) σε επίπεδο διδακτορικής έρευνας εξετάζει τους παράγοντες και τα κριτήρια που συντρέχουν για τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας σε επίπεδο δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Βάσει των ευρημάτων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι η οργάνωση και η διοίκηση της ελληνικής σχολικής τυπικής Εκπαίδευσης βασίζεται στο γραφειοκρατικό σύστημα· ότι βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης της Εκπαίδευσης είναι ο κεντρικός και υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας του· ότι το εκπαιδευτικό σύστημα υποκρύπτει ασυνέπειες στη δομή και στη στοχοθεσία του και στην έλλειψη επαρκών πόρων για την ανάπτυξη της στρατηγικής του· ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση στερείται του απαιτούμενου ενιαίου σχεδιασμού, με αποτέλεσμα, κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο), να διαφοροποιούνται και τα μεγέθη και τα αποτελέσματα· ότι το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνει υποσυστήματα (ειδικές κατηγορίες Γυμνασίων και Λυκείων, τμήματα και μονάδες Ειδικής Αγωγής, κ.α.), χωρίς ωστόσο να αποκρυσταλλώνει το όραμα και τη στρατηγική του, με αποτέλεσμα να δημιουργεί, με αυτόν τον τρόπο, νέες ανισότητες-εκπαιδευτικές και κοινωνικές- οι οποίες συνεπάγονται προστιθέμενο κόστος· ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ έχει την ευθύνη της δημόσιας Εκπαίδευσης και εποπτεύει την ιδιωτική, δεν εφαρμόζει «ομόρροπες» στρατηγικές επιλογές· το εκπαιδευτικό σύστημα δε λαμβάνει- όσο θα έπρεπε -υπόψη τις γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες και υιοθετεί το ίδιο προς όλους μοντέλο/πρότυπο δράσης· ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί τον κρίσιμο παράγοντα για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Εκπαίδευση· ότι η λειτουργία του συστήματος στηρίζεται και στην πρόσληψη προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, πολιτική η οποία δρα ανασταλτικά στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου· τέλος, ότι διαχρονική

αδυναμία της σχολικής εκπαίδευσης συνιστά η ουσιαστική απουσία από τα σχολεία ειδικού επιστημονικού προσωπικού (σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού).

- Η Ζιρίνογλου (2015) στη διδακτορική διατριβή της αποδελτιώνει τη θεωρία και τις παραμέτρους που συνθέτουν την έννοια της ποιότητας, την προσαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και την εφαρμογή του Μοντέλου Ποιότητας European Foundation of Quality Management (EFQM) ως εργαλείου αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε ο ρόλος του σχολικού ηγέτη και των διοικητικών στελεχών της Εκπαίδευσης (όπως των διευθυντών, των προϊσταμένων κτλ) και αποτιμήθηκαν οι πρακτικές που εξασφαλίζουν τις κατάλληλες συνθήκες για την κινητοποίηση, την ενθάρρυνση, την αναγνώριση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την οργάνωση του σχολείου, γενικότερα. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζονται συνειδητοποιημένοι και σύμφωνοι με την έκταση της γνωστοποίησης στους συναδέλφους τους των στόχων, των οραμάτων και των αξιών του σχολικού οργανισμού. Επίσης, δάσκαλοι, καθηγητές και διευθυντές πιστεύουν ότι ο ηγέτης γνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου και βελτιώνει τις σχολικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προκειμένου να ικανοποιούνται οι σύγχρονες απαιτήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέλος, βάσει των ευρημάτων της στατιστικής έρευνας προκύπτει ότι στα ελληνικά σχολεία, ο σχολικός ηγέτης λαμβάνει συνειδητές αποφάσεις και προβαίνει σε πράξεις, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις παροντικές και στις μελλοντικές ανάγκες του. Επίσης, συμπεραίνεται ότι ο σχολικός ηγέτης εφαρμόζει συστήματα βασικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων, προκειμένου να ενισχύει την πολιτική, τη στρατηγική και τον σκοπό της σχολικής μονάδας.
- Η Καλογεράκη (2018) στη διδακτορική διατριβή της εξετάζει την εφαρμογή της ΔΟΠ στη διοίκηση σχολικών μονάδων, με στόχο την αποτελεσματικότητα. Από τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας συνάγεται ότι υπάρχουν μηχανισμοί ποιότητας και αποτελεσματικότητας στα σχολεία και μια κουλτούρα η οποία διαπνέεται από τις αρχές της ΔΟΠ, προκειμένου η σχολική μονάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά. Ωστόσο, λειτουργούν παραγόντες είτε αστάθμητοι (π.χ. οι συχνές υπηρεσιακές μεταβολές του διδακτικού δυναμικού, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας διοίκησης της Εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα) είτε ενδογενείς (η αδυναμία ή άρνηση των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν νέες πρακτικές, η απροθυμία ανάληψης ευθυνών στη σχολική ζωή, η

έλλειψη σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και με τις τοπικές κοινωνίες, η έλλειψη αξιολόγησης) οι οποίοι διαμορφώνουν αντιφάσεις ανάμεσα στον σχεδιασμό και την εφαρμογή ποιοτικών πρακτικών που αφορούν στη διαμόρφωση οράματος και στην υλοποίηση αποτελεσματικών διαδικασιών· εν ολίγοις, διάφοροι ενδογενείς παράγοντες λειτουργίας των σχολικών μονάδων αναστέλλουν την εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

- Ο Καραγεωργίου (2019) στη διδακτορική διατριβή του εξετάζει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της ΔΟΠ σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, βάσει παραγόντων ποιότητας (ηγεσίας, στρατηγικού σχεδιασμού, διαδικασιών, πόρων, συνεργασιών και μέτρησης επιδόσεων), σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση.

### **4.3. Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Οι θεωρητικοί της διοίκησης ποιότητας εκτιμούν ότι ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ΔΟΠ παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες (Σαΐτης, 1997, Μπουραντάς, 2002, Antonakis et al. 2003, Ζαβλανός, 2003, Oertel, 2005, Ali, 2007, Κατσαρός, 2008, Mehmood and Arif, 2011, Ayuwanti, 2017). Η δυσκολία ορισμού οφείλεται στην υποκειμενικότητα της ποιότητας, στο βαθμό που ο προσδιορισμός της βασίζεται στα προσωπικά κριτήρια που υιοθετεί ο προμηθευτής ή ο πελάτης ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας (Γιαννακοπούλου, 2011:14). Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της ΔΟΠ, ο εκπαιδευτικός οργανισμός προσεγγίζεται ως ένα θεσμικό σύστημα, τα μέλη του οποίου αναπτύσσουν αμφίδρομες μεταξύ τους σχέσεις· το αποδοτικό και ποιοτικό σχολείο ικανοποιεί τις προσδοκίες των πελατών του και παρέχει αναβαθμισμένες υπηρεσίες (Καρατάσιος και Καραμήτρου, 2008:49). Από την άποψη αυτή, στο ποιοτικό σχολείο διαμορφώνεται κουλτούρα ποιότητας στο πλαίσιο της οποίας εισάγονται και προωθούνται νέες ιδέες· επίσης, δημιουργείται ένα εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο η απόδοση των εργαζομένων είναι η καλύτερη δυνατή, ενθαρρύνεται η καινοτομία και διασφαλίζονται αφ' ενός ίσες ευκαιρίες προς όλους και αφ' ετέρου οι αναγκαίοι για την επιτυχία και την ανάπτυξη του οργανισμού όροι (Boss, 1980:198, Townley, 1993:524, Καβούρη, 1999:96, Antonakis et al. 2003:269, Ali, 2009:181, Mehmood and Arif, 2011:236). Συγκεκριμένα, η ποιότητα στη σχολική μονάδα συνδέεται και με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα και με τα στοιχεία εκείνα τα οποία κάνουν «ένα καλό σχολείο καλό» (Van der Berg, 2002:594, Spillane, 2004: 344, Oertel, 2005:62), όπως το όραμα, οι στόχοι, το θεσμικό πλαίσιο, το ανθρώπινο



κεφάλαιο, το οργανωσιακό κλίμα, η οργάνωση, η διοίκηση, οι υλικοί πόροι και η αξιολόγηση (Oertel, 2005:64, Timperley, 2005:361,389). Το ποιοτικό σχολείο αξιοποιεί αποτελεσματικά όλους τους διαθέσιμους πόρους, προκειμένου να υποστηρίξει την ανάπτυξη της απόδοσης διδασκόντων και διδασκομένων και βελτιστοποιεί τις υποδομές, τους κανόνες και τις πρακτικές λειτουργίας του (Weidmer and Harris, 1997:315, Brandy and Cronin, 2001:35, Ayuwanti, 2017: 99).

Σημειωτέον ότι, στο πλαίσιο εφαρμογής της ΔΟΠ, οι έννοιες του πελάτη και του προμηθευτή διαφοροποιούνται. Ως πελάτης θεωρείται εκείνος που προσδοκά ή λαμβάνει ένα προϊόν ή μια υπηρεσία· ως προμηθευτής θεωρείται εκείνος που παρέχει ένα προϊόν ή μια υπηρεσία. Οι πελάτες διακρίνονται σε εσωτερικούς (τα μέλη του οργανισμού) και εξωτερικούς (δεν αποτελούν μέρος του οργανισμού). Προκειμένου για την Εκπαίδευση, ως εσωτερικοί πελάτες θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και τα διοικητικά στελέχη· ως εξωτερικοί πελάτες θεωρούνται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, τα ΑΕΙ, οι μελλοντικοί εργοδότες, η κοινωνία και το κράτος. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι στην Εκπαίδευση το προϊόν δεν είναι ο μαθητής, αλλά η εκπαίδευση του μαθητή (Ζαβλανός, 2003:85-86, Κατσαρός, 2008:131).

Στο πλαίσιο της ΔΟΠ, η ποιότητα συνωνυμείται με τον βαθμό, κατά τον οποίο ένα προϊόν ή μια υπηρεσία ανταποκρίνονται σε καθορισμένα πρότυπα (Μπουραντάς, 2002:514, Δερβιτσιώτης, 2005:29, Wani and Mehraj, 2014:71). Στην Εκπαίδευση τα πρότυπα ποιότητας καθορίζονται από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, κατά τη φάση του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής (*εσωτερική ποιότητα*). Ειδικότερα, η εκπαιδευτική ποιότητα εστιάζει :

- στον καθορισμό από κεντρικούς εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, ΙΕΠ) πρότυπων διαδικασιών (π.χ. θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων), στόχων (π.χ. στόχων των προγραμμάτων σπουδών), μετρήσιμων κριτηρίων και δεικτών ποιότητας, βάσει των οποίων τα στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές εκπαίδευσης, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου κ.α.) αξιολογούν το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο·
- στον προσδιορισμό προτύπων ποιότητας (διαδικασιών, κριτηρίων, στόχων) τα οποία εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, κατόπιν συμφωνίας των μελών του συλλόγου διδασκόντων (π.χ. μία σχολική μονάδα σχεδιάζει και εφαρμόζει ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα) (Becket and Brooks, 2008:41, Κατσαρός, 2008:132).

Ιδιαίτερα σημαντική διάσταση της ΔΟΠ θεωρείται εκείνη της *εξωτερικής ποιότητας*, η οποία «δεν περιορίζεται στο προϊόν ή στην υπηρεσία αυτή καθαυτήν, αλλά ταυτόχρονα

*συμπεριλαμβάνει και το στοιχείο της εξυπηρέτησης των πελατών»* (Μπουραντάς, 2002: 514). Και αυτήν ακριβώς τη διάσταση εμπεριέχουν οι ορισμοί της ποιότητας που έχουν διατυπωθεί από τους «γκουρού» της ΔΟΠ. Συγκεκριμένα, ο Deming ορίζει την ποιότητα ως *«την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη»* και την εκφράζει με τη σχέση: *Ικανοποίηση = Γωρινή απόδοση + Αναμενόμενη απόδοση*. κατά τον Juran, *«ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς τον χρήστη»* και ο Crosby θεωρεί ότι *«ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη»* (Ζαβλανός, 2003:27).

Στην Εκπαίδευση, η διάσταση της εξωτερικής ποιότητας εστιάζει στον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, βάσει των εκφρασμένων προσδοκιών των γονέων, των μαθητών ή της τοπικής κοινωνίας (π.χ. τα κριτήρια ποιότητας ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές). Από την άποψη αυτή, ο προσδιορισμός της ποιότητας είναι δυσχερής, καθώς εξαρτάται, συχνά, από υποκειμενικές απόψεις, οι οποίες μεταβάλλονται ή αναπροσαρμόζονται ταχύτατα, επειδή οι πελάτες τείνουν να αναβαθμίζουν τις απαιτήσεις τους, βάσει των προηγούμενων επιπέδων ποιότητας τα οποία εκλαμβάνουν ως δεδομένα (Σαΐτης, 1997: 24, Κατσαρός, 2008:132). Συνωδά προς τα προαναφερθέντα, η εξωτερική ποιότητα συμβάλλει στη διατύπωση της έννοιας της ολικής ποιότητας ως του αποτελέσματος *«της συνεχούς προσπάθειας όλων των εμπλεκομένων για τη βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών, έτσι ώστε να ικανοποιούν ή να υπερβαίνουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών»* (Ζαβλανός, 2003:28).

Κοντολογίς, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας συνιστά φιλοσοφία διοίκησης και μακροπρόθεσμης αλλαγής στον οργανισμό, η οποία απαιτεί τον μετασχηματισμό της κουλτούρας του ανθρωπίνου δυναμικού, ούτως ώστε εκείνο να υιοθετεί και να εφαρμόζει τις δέουσες διαδικασίες, όπως: (α) την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και στρατηγικής κατεύθυνσης για το μέλλον του οργανισμού, (β) την ανάπτυξη επιστημονικών προγραμμάτων κατάρτισης, ώστε να αποκτούν τα στελέχη του οργανισμού τις ικανότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, (γ) την εστίαση στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών του οργανισμού και (δ) τη διαδικασία της αξιολόγησης του οργανισμού (Κριεμάδης και Κωνσταντόπουλος, 2015:2, Νικολαου, 2018:32).

#### **4.4. Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, στη διοίκηση της Εκπαίδευσης επικρατούσαν η έννοια της αποτελεσματικότητας και ο προσδιορισμός των παραγόντων εκείνων οι οποίοι

συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών. Ωστόσο, την επόμενη δεκαετία, στο πλαίσιο του ανταγωνιστικού παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, διαμορφώνονται συνθήκες που μεταβάλλονται ραγδαία και τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, γενικότερα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικότερα· για το λόγο αυτό, κρίθηκε ως αναγκαία προϋπόθεση η επιδίωξη της ποιότητας· έτσι, διατυπώθηκαν θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες εμφανίζουν σε έννοιες, όπως τη «λογοδοσία», τη «διασφάλιση της ποιότητας», τους «δείκτες ποιότητας», την «αξιολόγηση της ποιότητας»· επίσης, έχουν συσταθεί δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί πιστοποίησης ποιότητας, ενώ για την ΕΕ ανάγεται σε ζήτημα υψηλής προτεραιότητας η «προσπάθεια υποστήριξης και, όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο, της δημιουργίας διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας»<sup>6</sup>, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, εισάγεται το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στον ιδιωτικό τομέα. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στην ανάπτυξη θέσεων συνηγορητικών υπέρ της εφαρμογής της ΔΟΠ και στην Εκπαίδευση.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας συνιστά σύγχρονη διοικητική φιλοσοφία και αντίληψη η οποία, κατά προτεραιότητα, εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών του οργανισμού, με τον αποτελεσματικότερο και επαρκέστερο τρόπο· εμφανίζει, επίσης, στην αναβάθμιση των διοικητικών πρακτικών και στην επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού. Η ΔΟΠ προσεγγίζει τους σχολικούς οργανισμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα ως παραγωγικά συστήματα και εμφανίζει στην εξασφάλιση ποιοτικών εισροών (εγκαταστάσεων, αναλυτικών προγραμμάτων, εξοπλισμού κτλ) και ποιοτικών διαδικασιών (διοίκησης, μεθόδων διδασκαλίας κτλ), προκειμένου να προκύπτουν και ποιοτικές εκροές (εκπαίδευση, μαθητικές επιδόσεις) (Kaufman, 1969:9 Kaufman, 1992: 156, Radin and Coffee, 1993: 33, Κατσαρός, 2008:130).

Οι θεωρητικοί της εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία (de Jager and Nieuwenhuis, 2005:256, Miller et al. 2006:684, Τριλιανός, 2012: 42, Daoanis, 2012:59, Tahidu et al., 2014:296, Wani and Mehraj, 2014:74, Usrof and Elmorsey, 2016:25) προσδιορίζουν τέσσερις παράγοντες της ποιοτικής σχολικής διοίκησης: (α) τις εισροές, (β)

---

<sup>6</sup>Βλ. την τροποποιημένη πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού και του Συμβουλίου περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση (υποβληθείσα από την Επιτροπή σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 2 του άρθρου 250 της Συνθήκης ΕΚ/\*COM/ 2000-0523 τελικό-COD 2000/0022\*/24-1-2000.

τις εκροές, (γ) την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και (δ) τη διασφάλιση των εργαλείων και των πόρων εκείνων που είναι απαραίτητοι για τη μαθησιακή διαδικασία.

Συγκεκριμένα, ερευνητές επισημαίνουν ότι η ποιοτική διοίκηση στη σχολική μονάδα εστιάζει, κυρίως, στις εισροές (Sims and Sims, όπως αναφέρεται στο Tahidu et al.,2014:299) και ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών συναρτάται προς τα χαρακτηριστικά της δομής του εκπαιδευτικού οργανισμού· ότι οι δείκτες ποιότητας σε σχέση με την αποδοτικότητα των σχολείων περιλαμβάνουν τον μέσο όρο της επίδοσης των μαθητών, τη μαθητική διαρροή και τη λειτουργία βιβλιοθηκών και εργαστηρίων (Miller and Miller, 2001:115, Miller et al.,2006:682).

Ωστόσο, άλλες προσεγγίσεις της ποιότητας στην Εκπαίδευση υποστηρίζουν ότι η έμφαση πρέπει να δίνεται στις εκροές της μαθησιακής διαδικασίας και όχι στις εισροές, διότι η ποιότητα πρέπει να ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο οι ανάγκες των εταίρων της σχολικής μονάδας ικανοποιούνται από την απόδοση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Myres and Murphy, 1995:14, Wani and Mehraj, 2014:73).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση, ο Allen (2004) την ορίζει ως « μια διαρκή διαδικασία η οποία σχεδιάζεται για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης» (Tahidu et al., 2014: 299)· η αξιολόγηση προϋποθέτει τον σαφή προσδιορισμό των αντικειμενικών στόχων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ενσωμάτωση των στόχων αυτών στα αναλυτικά προγράμματα και τη μέτρηση του βαθμού στον οποίο η εφαρμογή των εν λόγω προγραμμάτων βελτίωσε την επίδοση των μαθητών. Η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται στη θέση ότι, όπως στις επιχειρήσεις, κατά τον ίδιο τρόπο και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ως βασικές παράμετροι της ποιοτικής διοίκησης λειτουργούν η ικανοποίηση των πελατών και η διαρκής βελτίωση (de Jager and Nieuwenhuis, 2005:254). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναβαθμίζει το έργο του εκπαιδευτικού οργανισμού, διότι συμβάλλει στην υιοθέτηση πρότυπων διαδικασιών και στην ενσωμάτωσή τους στην κουλτούρα του σχολείου (Dunkin,1997:42, Daoanis, 2012:57, Usrof and Elmorsey, 2016:27).

Συνωδά προς τη θέση αυτή, λειτουργεί ο τέταρτος παράγοντας της εφαρμογής της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, εκείνος της διασφάλισης των αναγκαίων για την ποιοτική διδασκαλία και μάθηση υλικών πόρων (necessary materials for teaching and learning-TLM), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να ικανοποιούν ως εσωτερικοί πελάτες της Εκπαίδευσης τις ανάγκες τους, οι μεν πρώτοι αυτές της ποιοτικής διδασκαλίας οι δε δεύτεροι εκείνες της ποιοτικής μάθησης (Durlabji and Fusilier, 1999:112).

#### **4.4.1. Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση**

Η εισαγωγή της ΔΟΠ στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς εδράζεται σε αρχές, στις οποίες συναριθμούνται (Σαΐτης, 1997:29-31, Πετρίδου, 2002:60, Ζαβλανός, 2003:76-84):

- *Η διαμόρφωση οράματος, αποστολής, και πολιτικής ποιότητας.* Το όραμα, η αποστολή και οι στρατηγικές διοίκησης αποτελούν διαστάσεις της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Υπό όρους εφαρμογής της ΔΟΠ, οι εν λόγω παράγοντες συναιρούνται στην επίτευξη της ποιότητας και της παροχής αναβαθμισμένων υπηρεσιών. Το όραμα για την ποιότητα στην Εκπαίδευση αποτυπώνεται, αφ' ενός μεν στις εξαγγελίες του Υπουργείου Παιδείας, αφ' ετέρου δε στην εκπαιδευτική νομοθεσία (νόμοι, εγκύκλιοι κα.). Αντίστοιχα, και στο επίπεδο των σχολικών οργανισμών ως τρόποι έκφρασης της πολιτικής ποιότητας αναγνωρίζονται οι κανονισμοί λειτουργίας, οι ανακοινώσεις, τα εγχειρίδια πολιτικής του οργανισμού στα οποία συστηματοποιούνται και περιγράφονται οι εφαρμοζόμενες διαδικασίες ποιότητας (Πασιαρδής, 2004:126, Al-Damen, 2017:197, Alghambi, 2018:192).
- *Η δέσμευση της διοίκησης και του ανθρώπινου δυναμικού του εκπαιδευτικού οργανισμού στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ.* Πρόκειται, ουσιαστικά, για πολιτική στρατηγικού χαρακτήρα η οποία συνεπάγεται αλλαγή των πρακτικών του οργανισμού και της νοοτροπίας του ανθρώπινου δυναμικού. Ως εκ τούτου, η εφαρμογή σε έναν σχολικό οργανισμό της διοίκησης ποιότητας προϋποθέτει αφ' ενός μεν την αποδοχή από τα μέλη της σχολικής κοινότητας της εμβέλειας της ποιοτικής πολιτικής στον μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα ποιοτικό σχολείο, αφ' ετέρου δε τη δέσμευση και των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας (Υπουργείου Παιδείας, στελεχών εκπαίδευσης) στην συγκεκριμένη πολιτική (Κατσαρός, 2008:133, Αλτιντζής και Μουρατίδου, 2011:32).
- *Η έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών.* Η αποτελεσματική ανταπόκριση της Εκπαίδευσης στις προσδοκίες των πελατών της και στην ικανοποίηση των αναγκών τους συνεπάγεται τον σαφή προσδιορισμό και την έγκυρη μέτρηση του βαθμού ικανοποίησής τους, με την αξιοποίηση μεθόδων της στατιστικής επιστήμης. Αντιστοίχως, στο πεδίο της Εκπαίδευσης, το Υπουργείο Παιδείας, στο πλαίσιο της πολιτικής για ποιοτική εκπαίδευση, καλείται με κατάλληλες μεθόδους να αποτυπώνει στις πραγματικές διαστάσεις τους τις ανάγκες και τις προσδοκίες των αποδεκτών του παραγόμενου στη σχολική μονάδα έργου (γονέων, ΑΕΙ και μεταδευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών, μελλοντικών εργοδοτών κράτους και κοινωνίας). Ωστόσο,

η πρωταρχική και η βασική προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής (πρέπει να) είναι ο μαθητής και η ικανοποίηση των προσδοκιών του (Ζαβλανός, 2003:86).

- *Η έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών.* Η έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων συνεπάγεται, βραχυπρόθεσμα, εξοικονόμηση εργασιακού χρόνου και πόρων· μακροπρόθεσμα, αυξάνει την παραγωγικότητα και ενισχύει την εμπιστοσύνη των πελατών. Κατά συνέπεια, η πρόληψη λαθών και προβλημάτων σε κάθε οργανισμό πρέπει να ανάγεται σε πολιτική στρατηγικού χαρακτήρα και να επιτυγχάνεται με τον επιτυχημένο συντονισμό των προσπαθειών του ανθρώπινου δυναμικού, με τον ενδεδειγμένο σχεδιασμό και προγραμματισμό κάθε δράσης, με την επικέντρωση στο έργο, με την κατάλληλη προετοιμασία, με την εκπαίδευση και με την επιμόρφωση όσων επιφορτίζονται την υλοποίησή του. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών αφορά στην οργάνωση της σχολικής ζωής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην εισαγωγή καινοτομιών και νέων διοικητικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων και, γενικότερα, στη διαχείριση των αλλαγών, στην επιλογή του κατάλληλου εποπτικού υλικού κ.α. Στη διαδικασία αυτή συμβάλλει δραστικά η έγκυρη ενημέρωση και ο εντοπισμός των πιθανών πηγών προβλημάτων. Από την άποψη αυτή, τελεσφόρα θεωρείται η ανάπτυξη του ομαδικού έργου και η εμπλοκή των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση των επικείμενων επιλογών (Κατσαρός, 2008:134).
- *Ο προσδιορισμός των προσδοκιών των εξυπηρετούμενων- ο προσδιορισμός των αδυναμιών του εκπαιδευτικού οργανισμού.* Η αποσαφήνιση των προσδοκιών των πελατών της Εκπαίδευσης επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου λειτουργίας, των εφαρμοζόμενων μεθόδων διδασκαλίας, των μέσων και των πόρων, προκειμένου να εντοπιστούν οι όποιες αδυναμίες. Προς την κατεύθυνση αυτή και για τη λειτουργία των μερών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ως όλου, δραστικό παράγοντα αποτελεί η συνεργασία των σχολικών μονάδων με τους πελάτες και τους προμηθευτές τους, καθώς και η αξιοποίηση μεθόδων που θα εξασφαλίζουν αξιόπιστα δεδομένα.
- *Η επιλογή στόχων, μέτρων και διαδικασιών ποιότητας.* Προσδιορίζονται η στοχοθεσία, οι πολιτικές και τα μέτρα που συντελούν στη βελτίωση της ποιότητας και στον μετασχηματισμό του σχολικού οργανισμού, ώστε η κουλτούρα, οι σκοποί και οι διοικητικές πρακτικές να συνάδουν προς τις αρχές της ΔΟΠ. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία η σύγκριση των εν λόγω πρακτικών, προκειμένου να προκρίνονται και να επιλέγονται όσες διασφαλίζουν την ποιοτική εκπαίδευση· οι επιλεγείσες πρακτικές

αποτελούν τις πρότυπες εφαρμοστέες διαδικασίες και οι οποίες πρέπει να γνωστοποιούνται σε όλους, πελάτες και προμηθευτές, να συνιστούν το περιεχόμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων και να εφαρμόζονται με συνέπεια. Τελεσφόρα προς τούτο πρακτική θεωρείται η καταγραφή τους σε εύχρηστα για τους ενδιαφερόμενους εγχειρίδια. Τέλος, είναι αναγκαίο να αξιολογείται η εφαρμογή τους, ώστε να γίνονται οι αναγκαίες τροποποιήσεις.

- *Η αξιολόγηση διαδικασιών και αποτελεσμάτων.* Η διαδικασία αυτή πρέπει να εφαρμόζεται ανά στάδιο, βάσει σαφώς προκαθορισμένων κριτηρίων ποιότητας, στατιστικών μεθόδων και τεχνικών ανάλυσης. Τα θετικά αποτελέσματα πρέπει αφ' ενός μεν να αξιοποιούνται στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού αφ' ετέρου δε στην υιοθέτηση πρότυπων διαδικασιών και στην ενσωμάτωσή τους στην κουλτούρα του σχολείου. Γενικότερα, η αξιολόγηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων, είτε ως εσωτερική είτε ως εξωτερική, είναι ένας μηχανισμός αξιοποιητέος και ως μορφή κοινωνικού ελέγχου και ως παράγοντας ανατροφοδότησης, στοιχείων απαραίτητων για την εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση (Saraph et al., 1989:815, Φασούλης, 2001:195, Δεληγιάννη, 2002:39, Χατζηπαναγιώτου, 2001:58, 2005:51, Kunaas, 2006:512).

Σχηματικά, η Πετρίδου (2002:58) έχει αποτυπώσει σε πίνακα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας συγκριτικά προς εκείνα του συνήθους οργανισμού.

**Πίνακας 4.1. Συγκριτικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας και συνήθους εκπαιδευτικού οργανισμού**

<b>Εκπαιδευτικός οργανισμός ποιότητας</b>	<b>Συνήθης εκπαιδευτικός οργανισμός</b>
Προσανατολισμός στην <i>ικανοποίηση των αναγκών των πελατών.</i>	Προσανατολισμός στις <i>εσωτερικές δυνατότητες</i> του οργανισμού.
Προσανατολισμός στην <i>πρόληψη προβλημάτων.</i>	Προσανατολισμός στην <i>αντιμετώπιση προβλημάτων.</i>
<i>Στρατηγικό σχέδιο ποιότητας</i> που περιλαμβάνει το <i>όραμα</i> , την <i>αποστολή</i> και τις <i>πολιτικές ποιότητας.</i>	<i>Βραχυπρόθεσμες πολιτικές</i> δράσης. <i>Ανυπαρξία προτύπων ποιότητας.</i>
Προσδιορισμός <i>προτύπων ποιότητας</i> για όλες τις μονάδες του εκπαιδευτικού οργανισμού.	Το ανώτερο management <i>εποπτεύει και ελέγχει</i> τα αποτελέσματα της δράσης.

<p><i>Αφοσίωση και δέσμευση του ανώτερου management στη φιλοσοφία ποιότητας.</i></p> <p><i>Επένδυση στην εκπαίδευση- ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού.</i></p> <p><i>Συμμετοχή όλων των ανθρωπίνων πόρων στη βελτίωση της ποιότητας.</i></p> <p><i>Συνεχείς αξιολογήσεις, μετρήσεις και εκτιμήσεις των προσπαθειών βελτίωσης της ποιότητας.</i></p> <p><i>Η ποιότητα θεωρείται στοιχείο της κουλτούρας του οργανισμού.</i></p> <p><i>Αντιμετώπιση των εργαζομένων ως πελατών των οποίων οι ανάγκες πρέπει να ικανοποιούνται.</i></p>	<p><i>Η εκπαίδευση του ανθρωπίνου δυναμικού υπολογίζεται ως κόστος.</i></p> <p><i>Γίνεται διάκριση αυτών που αποφασίζουν και αυτών που εκτελούν.</i></p> <p><i>Ελλιπείς διαδικασίες επαναπληροφόρησης.</i></p> <p><i>Η ποιότητα θεωρείται ως θετικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.</i></p> <p><i>Αντιμετώπιση των εργαζομένων βάσει της ιεραρχικής δομής.</i></p>
---	--

Πηγή: Πετρίδου, 2002.

Κοντολογίς, η σχολική μονάδα που είναι προσανατολισμένη στην παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών υιοθετεί τις κατάλληλες προς τούτο διαδικασίες, όπως τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την υλικοτεχνική υποδομή και την αξιολόγηση (Μπρίνια, 2008:318-9), με στόχο την ικανοποίηση των πελατών από τα παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Ζωγόπουλος, 2011:58). Σημειωτέον ότι -όπως προαναφέρθηκε- ως ποιοτικό σχολείο θεωρείται αυτό το οποίο εφαρμόζει πρακτικές αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών, διότι η βελτιωμένη απόδοση των διδασκόντων λειτουργεί ως κριτήριο πρωταρχικής σημασίας για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και αποδοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Δούκας, 1999:178, Murray and Chapman, 2003:276, Πασιαρδής, 2004:26, Βεΐκου et al., 2007:62, Hashmi, 2014: 78, Altun, 2017:157).

#### **4.4.2. Διαστάσεις της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση**

Είναι αυτονόητο ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ στο ελληνικό σχολείο προϋποθέτει τον μετασχηματισμό των βασικών χαρακτηριστικών του. Ως εκ τούτου, εν τοις πράγμασι, επιβάλλεται η αλλαγή των βασικών διαδικασιών και η υιοθέτηση νέων πρακτικών αποδοτικών, τεκμηριωμένων και γνωστών σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και οι οποίες *«πρέπει να εφαρμόζονται πράγματι [...] να επιθεωρούνται και να*



*ενημερώνονται τακτικά»* (Everard and Morris, 1999:225). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα (Πετρίδου, 2002:58-59, Ζαβλανός, 2003:361-364, Πασιαρδής, 2004:126-129, Κατσαρός, 2008:137-138), στις διαστάσεις της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση συναριθμούνται:

- *Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ.* Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ποιότητας συναρτάται με τη διαμόρφωση οράματος το οποίο θα εκφράζει «ένα μέλλον επιθυμητό για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, την κοινωνία κλπ» (Κατσαρός, 2008: 137). Στην κατεύθυνση αυτή ως βασική προϋπόθεση λειτουργεί η αποδοχή και η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ από τη σχολική διοίκηση. Η διάχυση του οράματος δεν σημαίνει απλή γνωστοποίηση, αλλά είναι συνώνυμη της εμβάθυνσης και της ενστέρνισης του οράματος από τους «πελάτες» και τους «προμηθευτές» της Εκπαίδευσης και, δη, από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, συνιστά αναγκαιότητα η ενημέρωση των μελών του συλλόγου διδασκόντων, μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων που αφορούν στις βασικές έννοιες της ΔΟΠ· τα σεμινάρια αυτά μπορούν να περιλαμβάνουν μελέτες περίπτωσης, παραδειγματικές και συμβολικές συμπεριφορές, διάλογο, ανταλλαγή απόψεων κλπ. Η επιμόρφωση αυτή πρέπει να αίρει εμπόδια που προκύπτουν από την άγνοια και την έλλειψη ικανοτήτων και να εστιάζει στην ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού, προκειμένου εκείνο να συμμετέχει ενεργά στην εφαρμογή της ποιοτικής διοίκησης. Καθοριστικό παράγοντα της όλης διαδικασίας αποτελεί η αποτελεσματική ηγεσία.
- *Η δέσμευση και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ.* Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, η δέσμευση του ανθρώπινου δυναμικού στους στόχους της διεύθυνσης, οι οποίοι εστιάζουν στην αποτελεσματική μάθηση, συνωνυμείται με την εκ μέρους των διδασκόντων εκδήλωση σεβασμού προς τους διδασκόμενους και με τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (Coladarci, 1992:329, Manzoor et al., 2011:115)· ως εκ τούτου, η δέσμευση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου αποτελεί τον πυρήνα της ποιοτικής εκπαίδευσης, διότι διασφαλίζει την επαγγελματική ανάπτυξή τους, αναβαθμίζει το διδακτικό έργο, βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών, ειδικότερα, και του σχολικού οργανισμού, γενικότερα (Billingsley and Cross, 1992:458 Boone and Hendricks, 2009:169).

Επίσης, το ανθρώπινο κεφάλαιο το οποίο δεσμεύεται στην υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας εκδηλώνει ενδιαφέρον για την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, προκειμένου εκείνο να κατανοεί καλύτερα τις εκπαιδευτικές και τις παιδαγωγικές διαδικασίες, να τροποποιεί τις παιδαγωγικές πρακτικές στην τάξη και να τις

προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των σχολικών στόχων συνωνυμείται και με την πίστη στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται και με την καταβολή σημαντικής προσπάθειας για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που αυτή παρέχει (Brunetti et al., 1972:92, Dannetta, 2002:153, Manzoor et al. 2011:116, Altun, 2017:52).

Από την άποψη αυτή, η πολιτική και οι κανόνες της σχολικής μονάδας λειτουργούν ως ένα κοινωνικό συμβόλαιο μεταξύ του διευθυντή και των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής και της αποδοτικής λειτουργίας της (Babkie, 2006:186, Flower et al. 2014:549, Freeman et al., 2014:118). Επίσης, ένας από τους παράγοντες πρωταρχικής σπουδαιότητας της δέσμευσης των εργαζομένων στη φιλοσοφία της ΔΟΠ είναι η εσωτερική παρακίνηση, η οποία αφορά στα εσωτερικά πρότυπα που υιοθετούν οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι.

Τέλος, η σύμπληξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, των μαθητών, των γονέων και των κοινωνικών φορέων αποσαφηνίζει τις προσδοκίες και μεγιστοποιεί τις δυνατότητές τους (Walton, 1985:79, Πετρίδου, 2002:58).

- *Το σχολείο ποιότητας* Σε επίπεδο καθημερινής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, η ποιότητα συνιστά, πλέον, παράγοντα πρωταρχικής σπουδαιότητας, καθώς το ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα παράγει ποιοτικό ανθρώπινο δυναμικό, καινοτόμο, παραγωγικό, επιδέξιο και δημιουργικό. Κατά συνέπεια, η εισαγωγή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση εστιάζει στην ποιοτική ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου (Babbar, 1995:39, Garbutt, 1996:19, Murad and Rajesh, 2010:12, Ismail, 2014:42).

Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την ποιότητα της διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών και της διοίκησης και η σύνδεση αυτή απορρέει από την εφαρμογή στρατηγικών αποτελεσματικής διοίκησης, διότι η τελευταία είναι συνώνυμη της αποδοχής της φιλοσοφίας και των αρχών της από τους μαθητές, από τη διεύθυνση και από το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας (Beaver, 1994:112, Babbar, 1995:37, Bell, 1998:453, 2002:408, Ζαβλανός, 2003:68-71).

Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο εστιάζει σε εκείνες τις διοικητικές διαδικασίες οι οποίες, στο πλαίσιο της προβλεπόμενης νομοθεσίας, μπορούν να συμβάλλουν στην ποιοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση αφορά στην ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών μεθόδων, στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, στην αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων, στη

στελέχωση των σχολικών μονάδων και στην επαρκή υλικοτεχνική υποδομή (Καρατάσιος και Καραμήτρου, 2008:49).

Ως εκ τούτου, η εφαρμογή της ΔΟΠ στο ελληνικό σχολείο εντάσσεται στο πλαίσιο της διαμόρφωσης ενός νέου τρόπου αντίληψης της λειτουργίας του. Ειδικότερα, το σχολείο καλείται να αναπτύσσει στο μαθητή διανοητικές δεξιότητες-κλειδιά, όπως την αναλυτική σκέψη, την ικανότητα να κρίνει, να αξιολογεί και να επιχειρηματολογεί. Κατά συνέπεια, το «σχολείο ποιότητας» καλείται να αναπτύσσει στους μαθητές τη γνωστική ικανότητα, ώστε εκείνοι να κατανοούν τη νέα γνώση και να τη συσχετίζουν με τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις: την πρακτική ικανότητα, προκειμένου να εφαρμόζουν τη γνώση: την κριτική και τη δημιουργική σκέψη, ώστε να είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται τι είναι σημαντικό και τι όχι: τέλος, να διαμορφώνει το ήθος των διδασκομένων, ως απότοκο της καλλιέργειας της βούλησης και του συνδυασμού της γνωστικής και πρακτικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης (Ζαβλανός, 2003:56).

- *Το «καλό σχολείο».* Ως «καλό σχολείο» στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία θεωρείται εκείνο το οποίο διασφαλίζει υψηλές μαθητικές επιδόσεις και όρους επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως-μεταξύ άλλων- την επίτευξη στόχων, την αναγνώριση απόδοσης, τις εργασιακές συνθήκες, το οργανωσιακό κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία, την υπευθυνότητα, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τη δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, την πολιτική της σχολικής μονάδας, τη διοίκηση και την εποπτεία (Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη, 2003:159, Μπρούζος, 2002:131, 2004:15, Παπάνης και Ρόντος, 2005: 98, Griffith, 2004: 351, 2006:1852, Κάντας, 2008:74).

Ως εκ τούτου, ένα «καλό σχολείο» είναι το σχολείο στο οποίο προτιμούν να εργάζονται οι εκπαιδευτικοί: μπορούν, κατά συνέπεια, να διαμορφώνουν την εικόνα του σχολείου και να κατανοούν τη θέση και τον ρόλο τους μέσα σε αυτό (Boostrom, 1991:196, Alter and Haydon, 2017:117), να είναι αποδοτικοί και παραγωγικοί στην εκτέλεση των καθηκόντων τους (Koustelios, 2001:356, Πασιαρδής, 2004:128, Kokkinos et al. 2005:83, Kokkinos, 2007: 234, Algozzine et al. 2011:8). Κατά συνέπεια, το καλό σχολείο παρέχει υπηρεσίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας, αξιοποιεί αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς, μειώνει το κόστος και εφαρμόζει εργαλεία μέτρησης της απόδοσής του, βάσει της αρχής ότι *«η πρόληψη είναι καλύτερη από τη θεραπεία»* (Prajogo and Sohal, 2003:901, Babkie, 2006: 186., Flower et al. 2014: 561, Freeman et al., 2014: 109).

#### **4.4.3. Περιορισμοί εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση**

Εξ όσων προαναφέρθηκαν συνάγεται ότι η ΔΟΠ ενσωματώνει στοιχεία της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών τα οποία συνέχει σε ένα οργανωμένο διοικητικό μοντέλο. Η εφαρμογή του συνεπάγεται την αλλαγή των διαστάσεων της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και συνδράμει στην παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών.

Ωστόσο, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας (Turner, 1974:34, Σαΐτης, 1997: 38-40, 2007:278-279, Πετρίδου, 2002: 62-64, Tsiotras και Gotzamani, 2002:160, Ζαβλανός, 2003: 45, 64-66, Καρβούνης et al., 2006:56, Κατσαρός, 2008:135-136, Kumar et al., 2009:34, Msila, 2011:443, Ulle and Kumar, 2014:153) διαπιστώνεται ότι για την εφαρμογή της ΔΟΠ στο σχολείο συντρέχουν περιορισμοί, οι οποίοι απορρέουν από τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως:

- *Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος.* Η λήψη αποφάσεων σε κεντρικό πολιτικό επίπεδο δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συμβάλλουν στον καθορισμό των στόχων και της πολιτικής του σχολείου. Κατά συνέπεια, περιορίζονται: (α) η αυτονομία (οικονομική, διοικητική) του εκπαιδευτικού οργανισμού και η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, (β) η εφαρμογή των διαδικασιών και των δράσεων που συντελούν στην ποιοτική εκπαίδευση, (γ) η έκφραση των προσδοκιών των πελατών, μέσω της συμμετοχής τους στον καθορισμό των διαδικασιών και των δράσεων εκείνων που είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της ποιότητας και (δ) η δέσμευση όλων στη φιλοσοφία της ποιότητας.
- *Η έλλειψη- παρά τις ισχύουσες θεσμικές διατάξεις- ενός συστήματος αξιολόγησης.* Ουσιαστικά, απουσιάζουν θεσμοθετημένες επιστημονικές μέθοδοι μέτρησης της ποιότητας των εφαρμοζόμενων στη σχολική μονάδα διαδικασιών και πολιτικών, προκειμένου να συνάγονται έγκυρα συμπεράσματα για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Σημειωτέον ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, βάσει των επιδόσεων των μαθητών στις ενδοσχολικές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις ή βάσει κριτηρίων που προσδιορίζονται από διεθνείς θεσμούς (π.χ. PISA), δεν επαρκεί, εν τοις πράγμασι, να στηρίζει την εφαρμογή της ΔΟΠ. Και αυτό, διότι μια τέτοια δυνατότητα προϋποθέτει συνεχή αξιολόγηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, με την αξιοποίηση επιστημονικά τεκμηριωμένων στατιστικών μεθόδων, οι οποίες, όμως, απουσιάζουν από λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- *Οι δυσλειτουργίες του συστήματος στελέχωσης των σχολικών μονάδων.* Λόγω, κυρίως, αποσπάσεων και μεταθέσεων εκπαιδευτικών είναι σύνηθες το πρόβλημα της έλλειψης

σταθερού εκπαιδευτικού δυναμικού και, συνακόλουθα, της έγκαιρης στελέχωσης των σχολικών μονάδων με προσωπικό, με αποτέλεσμα στην αρχή του διδακτικού έτους να παρουσιάζονται οργανικά και λειτουργικά κενά (βλ. λειτουργία στελέχωσης στο κεφ. 3). Κατά συνέπεια, διαμορφώνεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς κλίμα αστάθειας και αβεβαιότητας, το οποίο αναστέλλει τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, τη διαμόρφωση κουλτούρας και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού δυναμικού, προϋποθέσεις απαραίτητες για την εφαρμογή της ΔΟΠ.

- *Η αντίσταση στην αλλαγή.* Ως παράγοντας που παρεμποδίζει την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται η διαμόρφωση ενός συστήματος παγιωμένων αντιλήψεων και νοοτροπιών που είναι πλέον ξεπερασμένες, σε σχέση με τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης. Από την άποψη αυτή, εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν επιλεγεί, έχουν εκπαιδευτεί και εργάζονται στο πλαίσιο αυτού του συστήματος φοβούνται την αλλαγή και αντιστέκονται σε αυτήν· προτιμούν να διατηρούν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας διότι αισθάνονται ασφαλείς σε ένα περιβάλλον εργασίας το οποίο τους είναι γνώσιμο και οικείο. Το γεγονός αυτό αναστέλλει την ενδυνάμωση και τη βελτίωση των διδασκόντων, τη συμμετοχή τους σε ομαδικές εργασίες και τη δέσμευσή τους στην υλοποίηση των σχολικών στόχων.
- *Η λειτουργία των εκπαιδευτικών στελεχών ως απλών διεκπεραιωτών ιεραρχικών εντολών και θεσμικών διατάξεων* συνεπάγεται την απροθυμία ή και την αδυναμία τους να υιοθετούν πρακτικές της ποιοτικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν· ως εκ τούτου, δε διαμορφώνουν την οργανωσιακή κουλτούρα που είναι κατάλληλη στο να εμπνέει και να δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων. Αδυνατούν να οργανώνουν ένα αποτελεσματικό δίκτυο επικοινωνίας και διάχυσης της πληροφορίας στα μέλη της σχολικής κοινότητας, γεγονός το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση αρνητικού κλίματος, την αναποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, οι οποίες απορρέουν από την κακή επικοινωνία και την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2008:278-279).
- *Η έλλειψη συστήματος επιλογής, επιμόρφωσης και ανάπτυξης των στελεχών της Εκπαίδευσης και του διδακτικού προσωπικού, βασισμένου στην καθιέρωση εκπαιδευτικών πρακτικών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, με στόχο την ανάληψη ποιοτικών συλλογικών δράσεων και την ενθάρρυνση της συνεχούς εκπαίδευσης και της αυτοβελτίωσης των στελεχών και των διδασκόντων.*

- Η έλλειψη στρατηγικού σχεδίου ποιότητας, στο οποίο συναριθμούνται το όραμα, η αποστολή και οι πολιτικές ποιότητας. Δεδομένου ότι τις δύο τελευταίες δεκαετίες η πολιτική της ποιότητας στην Εκπαίδευση συνιστά στρατηγικό στόχο της Ε.Ε., το γεγονός αυτό συνέβαλε στην υιοθέτηση της ποιότητας ως κεντρικού στόχου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, η εν λόγω στοχοθεσία δεν συνδέεται με την ανάπτυξη συναινετικής εθνικής πολιτικής.

#### 4.5. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ-ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Δομικό στοιχείο της φιλοσοφίας της ΔΟΠ συνιστά και η αποτελεσματική διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, γεγονός το οποίο αναδεικνύει τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού σε παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την αναβάθμιση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Συγκεκριμένα, η ΔΟΠ προϋποθέτει μορφές ηγεσίας οι οποίες εφαρμόζουν πολιτικές επαγγελματικής εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης των εργαζομένων· αναγνωρίζουν τις καλές επιδόσεις του ανθρώπινου κεφαλαίου και ενισχύουν την ωφελιμότητα, δηλαδή την αξιοποίηση από τη σχολική μονάδα των γνώσεων και δεξιοτήτων που προσέκτησαν τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων· προωθούν τη δέσμευση των εργαζομένων στους στόχους και στην πολιτική της οργάνωσης (Φασούλης, 2001:191, Creswell, 2014:132).

Οι θεωρητικοί της ποιοτικής διοίκησης διακρίνουν τη ΔΟΠ σε *hard* και σε *soft*: η πρώτη μορφή αφορά στον έλεγχο της ποιότητας των διαδικασιών και των εργαλείων και στην αξιοποίηση της τεχνολογίας· η δεύτερη εστιάζει στη δέσμευση των στελεχών και των εργαζομένων, στην ποιότητα του στρατηγικού σχεδιασμού, στην εμπλοκή των εργαζομένων, στη διαρκή βελτίωση, στη λήψη αποφάσεων, βάσει δεδομένων και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (Fotopoulos and Psomas, 2009a:156, 2009b:568, 2010: 546, 2014: 437, Fotopoulos et al., 2010:134). Από την άποψη αυτή, η *soft* μορφή της ΔΟΠ θεωρείται ότι λειτουργεί και επιδρά στην απόδοση των οργανισμών με τον ίδιο τρόπο που επιδρά και η ΔΑΠ (Rahman and Bullock, 2005: 73, Lawn, 2006: 279, Abdullach et al., 2009: 738, Jimenez-Jimenez and Martinez-Costa, 2009:1272, Fotopoulos and Psomas, 2014: 438).

Επιπρόσθετα, η επιτυχής εφαρμογή των πρακτικών της ΔΑΠ και της ΔΟΠ συμβάλλει αποφασιστικά στην αποδοτικότητα των οργανισμών και στην επίτευξη του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, παράγοντα καθοριστικού για την προσαρμογή των

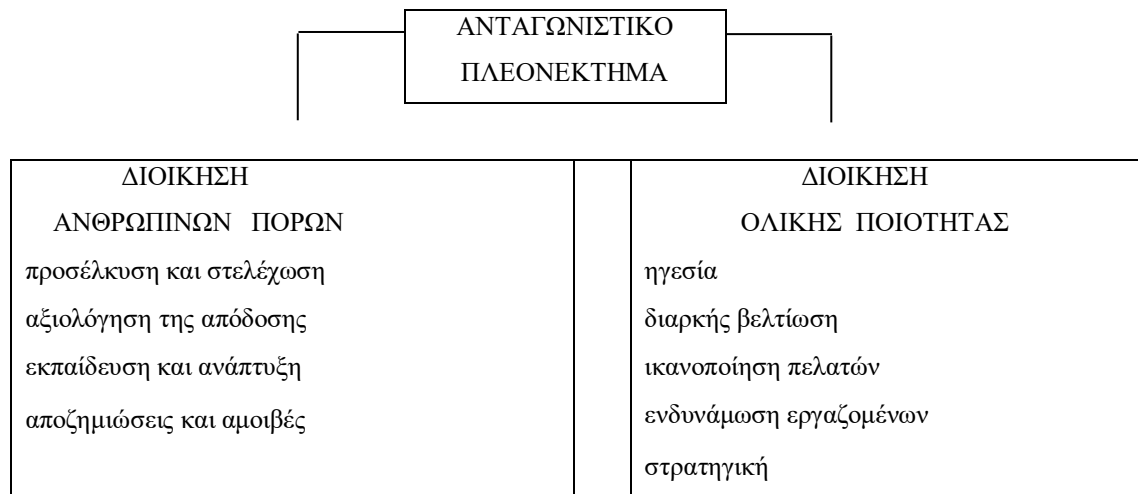
οργανισμών στο σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον που το διαμορφώνουν η παγκοσμιοποίηση, οι ιδιωτικοποιήσεις, ο νέο-φιλελευθερισμός και ο ανταγωνισμός (Cronin and Taylor, 1992:59, Velmurugan and Akhilesh, 2013:1079, Usrof and Elmsey, 2016:22). Δεδομένου ότι στο μέτρο που οι οργανισμοί βελτιώνουν την ανταγωνιστικότητα και την ποιότητα των προϊόντων και των υπηρεσιών τους, στο αντί- μέτρο το περιβάλλον της αγοράς γίνεται πολυπλοκότερο· οι οργανισμοί καλούνται να αντιμετωπίζουν αυτές τις προκλήσεις, προκειμένου να προσαρμόζονται αποτελεσματικά στις ραγδαίες αλλαγές του· στην κατεύθυνση αυτή, καίρια επιδρά η αξιοποίηση των λειτουργιών της ΔΑΠ και των αρχών της ΔΟΠ (Aragón-Sánchez and Esteban-Lloret, 2010: 51-53). Σειρά ερευνών αποδεικνύει ότι η βελτίωση της ανταγωνιστικότητας ενός οργανισμού είναι ευθέως ανάλογη των πρακτικών της ΔΟΠ, διότι η εφαρμογή ποιοτικών πρακτικών επιφέρει διαρκείς βελτιώσεις, προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες των πελατών και αυξάνεται το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του οργανισμού (Brown and Heywood, 2005: 662, Hafeez et al., 2006:261, Obeidat et al., 2018:17). Επίσης, σύμφωνα με τον Jimé'nez-Jimé'nez (2009: 284-287), οι οργανισμοί που εστιάζουν στην αξιοποίηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ βελτιώνουν τα προϊόντα, τους ανθρωπίνους πόρους, τις υπηρεσίες, τις διαδικασίες και το περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό).

Παράλληλα, σύγχρονες έρευνες καταγράφουν στους στόχους της ΔΑΠ την ενθάρρυνση της εμπλοκής των εργαζομένων, τη διαρκή βελτίωση του οργανισμού και τον συστηματικό περιορισμό της άσκοπης κατανάλωσης πόρων, προκειμένου να βελτιώνεται η ποιότητα των παρεχόμενων προϊόντων και υπηρεσιών. Οι πρακτικές της ΔΑΠ επηρεάζουν σημαντικά τις πρακτικές της ολικής ποιοτικής διοίκησης συμβάλλοντας, συνακόλουθα, δραστικά στην ικανοποίηση τόσο του ανθρωπίνου δυναμικού, όσο και των πελατών (Truss et al., 1997: 59, Ching-Chow, 2006: 164). Η Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων προσεγγίζεται ως ένας βασικός παράγοντας επίτευξης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, εφ' όσον ο οργανισμός είναι ικανός: (α) να μετατρέπει άλλους πόρους - οικονομικά κεφάλαια, μεθόδους και υλικά παραγωγής, μηχανικό εξοπλισμό, νέες τεχνολογίες- σε παράγωγα, όπως προϊόντα και υπηρεσίες (Pankaj, 2012:19) και (β) να αξιοποιεί πολιτικές και πρακτικές διοίκησης ανθρωπίνου δυναμικού, οι οποίες μαζί με τους στρατηγικούς σκοπούς και στόχους συνιστούν ολότητα (Ortiz et al., 2009:5092, Obeidat et al., 2018:18).

Επίσης, ο Obeidat και οι συνεργάτες του σε έρευνά τους (2018:27-29) απέδειξαν τον δραστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι λειτουργίες της ΔΑΠ (προσέλκυση και στελέχωση, αξιολόγηση της απόδοσης, εκπαίδευση και ανάπτυξη, αποζημιώσεις και αμοιβές) στις

λειτουργίες της ΔΟΠ (ηγεσία, διαρκής βελτίωση, ικανοποίηση πελατών, ενδυνάμωση εργαζομένων και στρατηγική) για την επίτευξη του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.

**Σχήμα 4.1.: Η συμβολή της ΔΑΠ και της ΔΟΠ στην επίτευξη του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος**



Πηγή: Obeidat et al., 2018

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα, διαπιστώνεται αλληλεπίδραση ανάμεσα στη ΔΑΠ και στη ΔΟΠ, στο πεδίο των λειτουργιών της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου, όπως:

- Προσέλκυση και στελέχωση.* Η προσέλκυση αφορά σε υποψηφίους, οι οποίοι επιθυμούν να εργαστούν στον οργανισμό. Επίσης, η προσέλκυση θεωρείται ως η πρακτική εκείνη, η οποία στοχεύει πρώτιστα στον εντοπισμό του κατάλληλου προσωπικού. Η επιλογή περιορίζει την ποσότητα των ακατάλληλων αιτήσεων και μαζί με την προσέλκυση αποτελούν το πρώτο στάδιο της εφαρμογής της ΔΟΠ σε έναν οργανισμό, καθώς ο ικανός νέο- προσληφθείς θα αποδώσει στην εργασία του, σύμφωνα προς ένα προσδιορισμένο επίπεδο ποιότητας (Herting et al.,2015:188, Usrof and Elmorsey, 2016:21). Επιπρόσθετα, η λειτουργία της προσέλκυσης εγγυάται και την κοινωνικοποίηση του νέο- προσληφθέντος στο πλαίσιο του οργανισμού, εφ' όσον ο εργαζόμενος είναι ευφυής, αποφασιστικός, επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους συναδέλφους του (Hertig et al., 2015: 184).
- Ομαδική εργασία και ενδυνάμωση των εργαζομένων.* Στη σύγχρονη εποχή, οι οργανωσιακές δραστηριότητες γίνονται διαρκώς πολυπλοκότερες εξ αιτίας της τεχνολογικής εξέλιξης και του πολυσύνθετου χαρακτήρα της εργασίας. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η αναδιάρθρωση των τμημάτων του οργανισμού, προκειμένου να



διευκολύνονται η διάχυση της πληροφορίας και η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων. Από την άποψη αυτή, η ομαδική εργασία καθίσταται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της λειτουργίας ενός οργανισμού, διότι ενισχύει κάθε ένα εργαζόμενο να εστιάζει στην ποιότητα του παραγόμενου έργου και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Lee et al., 2010: 481, Mehmood and Arif, 2011:237 ).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, η ομαδική εργασία επιτρέπει στους εργαζόμενους να επηρεάζουν τις διοικητικές αποφάσεις, να εκδηλώνουν τις δεξιότητές τους και να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Chan and Mak, 2014: 278). Συγκεκριμένα, η σχολική μονάδα θέτει συλλογικούς στόχους, τους οποίους το διδακτικό προσωπικό καλείται να πραγματώνει στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού εργασιακού κλίματος· κατ' αυτόν τον τρόπο, παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται (Harris, 2005:164, 2007:3, 2010:55, Κατσαρός, 2008:135)· δεδομένων των προκλήσεων που αντιμετωπίζει το σύγχρονο σχολείο, κρίνεται αναγκαία η αναπροσαρμογή των όρων λειτουργίας του, η απρόσκοπτη διάχυση της πληροφορίας, η βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών και η επίλυση προβλημάτων με την εμπλοκή των ιδίων των διδασκόντων· οι παράγοντες αυτοί προάγουν την ποιοτική ομαδική εργασία, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός εστιάζει στην ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Boone and Hendricks, 2009:169, Bush, 2015: 40), επηρεάζει τις διοικητικές αποφάσεις, αξιοποιεί τις δεξιότητές του και συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Manzoor et al., 2011:115, Chan and Mak, 2014:281).

Επίσης, η ομαδική εργασία ενισχύει τη συναδελφική αλληλεγγύη, την εμπιστοσύνη, την αναγνώριση της προσφοράς και την επιβράβευση. Κατ' αρχάς, η συναδελφική αλληλεγγύη εκφράζει μία αίσθηση ολότητας και προσήλωσης στο κοινό συμφέρον και στην επίτευξη των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού. Επομένως, υπό όρους διοίκησης, η ομαδική εργασία εμφανίζει στο ότι οι οργανισμοί είναι υπεύθυνοι για την οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης και απρόσκοπτης επικοινωνίας στον χώρο της εργασίας (Usrof and Elmorsey, 2016:22).

Και η εμπιστοσύνη αποτελεί θεμέλιο για επιτυχημένη ομαδική εργασία· σύμφωνα με σχετικές έρευνες, η ηγεσία συνιστά δραστικό παράγοντα για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης (Fiedler and House, 1994:106, Kanji and Moura, 2002:1120, Boies et al., 2015:1084)· συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός εργασιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι εργαζόμενοι αισθάνονται ασφαλείς να μοιράζονται ιδέες, απόψεις και προβληματισμούς και να εργάζονται βάσει των πληροφοριών που παρέχουν τα μέλη της ομάδας (Rusman et al.,2010:839). Ένας άλλος παράγοντας ενισχυτικός της ομαδικής εργασίας είναι η

αναγνώριση και οι αμοιβές, καθώς συνδέονται με τις διοικητικές αρχές της ισότητας και της αντικειμενικότητας (White,2014:18). Από την άποψη αυτή, οι προαναφερθείσες λειτουργίες αντιστοιχούν σε μία από τις βασικές αρχές της ΔΟΠ, εκείνη της λειτουργίας του οργανισμού ως ολότητας.

- *Το εργασιακό κλίμα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.* Ενισχύει την εκδήλωση ειλικρινούς συμπεριφοράς εκ μέρους του διευθυντή και των διδασκόντων· ο διευθυντής ασκεί διοίκηση λειτουργώντας ως παράδειγμα για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι -από την πλευρά τους- εργάζονται ομαδικά, δεσμευόμενοι στο έργο και στο καθήκον τους (Hoy,1990:152, Maxwell,1991:73, Hartley,2010:82, Bush,2015:39). Το εργασιακό κλίμα, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Εκπαίδευσης, αποτυπώνει τη σύνολη ποιότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Bredson and Johansson, 2000:386, Hoy et al., 2006: 432, MacNeil et al., 2009: 78) και, ως εκ τούτου, το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου πρέπει να εστιάζει στο υγιές εργασιακό κλίμα, προκειμένου να βελτιώνονται οι επιδόσεις των διδασκομένων και η απόδοση των διδασκόντων (Nomura, 1999:18, Mortimore, 2001:231, Bush, 2005:33). Από την άποψη αυτή, και ο σχολικός διευθυντής καλείται να εισάγει καινοτομίες και να επιφέρει τις αλλαγές εκείνες που είναι απαραίτητες για τον μετασχηματισμό του τυπικού εργασιακού κλίματος σε κλίμα αμφίδρομης επικοινωνίας, συμμετοχής, εμπιστοσύνης, ανάπτυξης και συνεργασίας, προκειμένου να πραγματώνονται οι κοινοί στόχοι και το όραμα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Hallinger,1992: 308-310, Hallinger and Murphy, 1986:189, Hallinger and Heck,1998:163, 2007:408, Bogler, 2001: 671-672, Carter and Francis, 2001: 256-257, Huber,2004:672-673, Harris, 2004:13, 2005:164, 2007:5, 2010:55, Dinham, 1995:69, 2007:267). Γενικότερα, το θετικό εργασιακό κλίμα ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τους παρακινεί στην επίτευξη υψηλότερων στόχων, δομεί υγιείς σχέσεις μεταξύ όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντή, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) και, έτσι, επιδρά σημαντικά στη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται υπό συνθήκες υγιούς σχολικού κλίματος πιστεύουν ότι είναι ικανοί να διεκπεραιώνουν με επιτυχία το διδακτικό και το διοικητικό έργο, το οποίο τους ανατίθεται (Καρατάσιος και Καραμήτρου, 2008:50-51, Κοζιώρη και Αλεξανδρόπουλος, 2020:36).
- *Ποιοτική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού.* Συμβάλλει στην αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας και απορρέει από συγκεκριμένους παράγοντες της λειτουργίας της, όπως τη διασφάλιση στους εκπαιδευτικούς των κατάλληλων συνθηκών- υλικών πόρων, επιβράβευσης, παρακίνησης και ανάπτυξης, θετικού ενδοσχολικού κλίματος κα-

προκειμένου να εφαρμόζουν στην τάξη τις γνώσεις που αποκόμισαν από εκπαιδευτικά προγράμματα· αναβαθμίζει το έργο τους, διαμορφώνει ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον το οποίο δρα ενισχυτικά στο να επιτυγχάνουν οι διδάσκοντες τους στόχους τους (Tsui and Cheng, 1999:253, Somech and Bogler,2002:558) και να αξιοποιούν το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και της κατάρτισής τους στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους (Bredson and Johansson, 2000:388).

Επίσης, η ενδοσχολική επιμόρφωση, υπό όρους ανταλλαγής μεταξύ των εκπαιδευτικών πληροφοριών, εμπειριών και συνεργατικής διερεύνησης, συνδράμει στην εφαρμογή των πρακτικών εκείνων που συμβάλλουν, τόσο στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου, όσο και των εκπαιδευτικών (Altun, 2017:156, Ni, 2017:19). Συνωδά προς τα προαναφερθέντα, ο εκπαιδευτικός, αφ'ενός μεν αξιοποιεί στη μαθησιακή διαδικασία τον γνωστικό εξοπλισμό του, αφ'ετέρου δε αξιολογεί και επαναπροσδιορίζει τη δράση του μέσα από μία διαρκή πορεία για τη βελτίωση του έργου του (Παπαναούμ, 2008:57, Boone and Hendricks, 2009:172, Παπαναούμ και Λιακοπούλου, 2014:21).

Σημειωτέον ότι η εκπαίδευση και η ανάπτυξη των εργαζομένων συνιστούν κεντρική παράμετρο και της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου και της ΔΟΠ· είναι ένα από τα 14 σημεία της φιλοσοφίας του Deming που συνωνυμείται με το ότι οι εργαζόμενοι πρέπει να εκπαιδεύονται και να δεσμεύονται στη βελτίωση της ποιότητας των διαδικασιών. Οι οργανισμοί που εφαρμόζουν τη ΔΟΠ επενδύουν, κυριολεκτικά, στην εκπαίδευση των εργαζομένων, προκειμένου αυτοί να είναι παραγωγικοί και να διασφαλίζουν την ποιοτική απόδοση των οργανώσεων (Mprofu and Hlatywayo, 2015: 134).

Από την άποψη αυτή, η εκπαίδευση και η ανάπτυξη εφοδιάζουν τον εργαζόμενο με γνώσεις, επαγγελματικές ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις και κοινωνικές συμπεριφορές απαραίτητες για την επιτέλεση του έργου του (Barzegar and Farjad, 2011:1944). Όταν ο οργανισμός παρέχει κίνητρα υπό τη μορφή ευκαιριών προσωπικής ανάπτυξης, οι εργαζόμενοι είναι ενεργητικότεροι και ικανοί να λειτουργούν προς όφελος του οργανισμού. Η σύνδεση της εκπαίδευσης των εργαζομένων με την παρακίνηση ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση (Kilkelly,2011:4, Taylor and Tyler, 2012:3631-2, Tehseen and Ul Haldi, 2015: 238). Σημειωτέον ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν συνιστά μεμονωμένη παράμετρο, αλλά πρέπει να οργανώνεται και να πραγματώνεται με την κατάλληλη μέθοδο (Lee, 1995: 541, Mayfield, 2011:20, Ghosh et al. 2012: 197, Lee et al., 2012: 150).

- *Ωφελιμότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού.* Απορρέει από την οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας, καθώς αυτή ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να

εισηγούνται και να εφαρμόζουν νέες ιδέες, να αναλαμβάνουν κινδύνους· κατ' αυτόν τον τρόπο, η σχολική μονάδα μπορεί να αξιοποιεί καταρτισμένους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να επιτυγχάνεται η διαρκής βελτίωση της λειτουργίας της, υπό όρους ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του ανθρωπίνου κεφαλαίου και της επίδοσης των μαθητών, ανοικτής επικοινωνίας και προσαρμογής σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Choi and Eboch, 1998:61-62, Cua et al., 2001:677, Prajogo and Brown, 2004: 34-35, Costa and Lorente, 2008: 211-212).

Συγκεκριμένα, ο διευθυντής, στο πλαίσιο του συντονισμού, αξιοποιεί τις ικανότητες και τις δεξιότητες του διδακτικού προσωπικού, παράγοντα πρωταρχικού της επιτυχημένης λειτουργίας του σχολείου (Crosswell, 2006: 36, Σαΐτης, 2008:25), διότι αναβαθμίζει τη διδακτική διαδικασία στη σχολική τάξη (Κουλουμπαρίτη, 2006:67), διευκολύνει την εφαρμογή καινοτομιών (Καψάλης, 2005:3), σχετίζεται με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, με τη βελτίωση των δεξιοτήτων και με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της αναλυτικής/συνθετικής σκέψης (Γιαννακάκη, 2005:244).

Επίσης, η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών διευκολύνει τη διαδικασία της ανατροφοδότησης, την υιοθέτηση καινοτομιών, ενισχύει την ωφελιμότητα της σχολικής μονάδας, η οποία, υπό αυτούς τους όρους, μετασχηματίζεται σε χώρο παροχής ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2004:26, Clark et al., 2009:28).

- *Αξιολόγηση της απόδοσης.* Η διαρκής βελτίωση της ποιότητας των εργαζομένων εφοδιάζει τους πελάτες με ποιοτικά προϊόντα και υπηρεσίες· στην κατεύθυνση αυτή, επίσης, συνδράμει η αποτελεσματική αξιολόγηση, διότι αξιοποιεί διάφορες μετρήσεις, μεθόδους και διαδικασίες βασισμένες στην αμφίδρομη σχέση εργοδοτών και εργαζομένων (Swiss, 1992:358, Daoanis, 2012:57)· η αξιολογική διαδικασία διασφαλίζει την ανατροφοδότηση που είναι αναγκαία για την επίτευξη των οργανωσιακών και αναπτυξιακών στόχων, στο πεδίο της εφαρμογής της ΔΟΠ. (Van Dijk and Schodl, 2015:718, Usrof and Elmorsey, 2016:27). Επίσης, προάγει την ομαδική εργασία, περιορίζει τα παράπονα, προσδιορίζει τις ικανότητες, τις αδυναμίες και τις ανάγκες των εργαζομένων για εκπαίδευση και αποτελεί πηγή αμοιβών και προαγωγών (Cole, 1994:80, Huang et al., 2011:271, Agyen-Gyasi and Boateng, 2015:75).

Τα συστήματα αξιολόγησης της απόδοσης των εργαζομένων δεν είναι απαραίτητο να είναι επίσημα, για να είναι αποτελεσματικά· πρωταρχική παράμετρο συνιστά το να ευθυγραμμίζονται με το όραμα και την αποστολή του οργανισμού, προκειμένου να

επιτυγχάνεται η ολική ποιότητα της απόδοσης (Corredor and Goni, 2010: 532, Gharakhami et al., 2013:47, Al- Qahtami et al., 2015:212). Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση της απόδοσης καλείται να παρακινεί και να ενδυναμώνει τους εργαζόμενους και να διασφαλίζει την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση (Kanyak, 2003:426, Zembyllas and Papanastasiou, 2005:360, Huang et al., 2011:273). Επίσης, η αξιοποίηση της διοίκησης μέσω στόχων στη ΔΟΠ δρα ενισχυτικά προς την κατεύθυνση αυτή, διότι είναι αντικειμενική και εμπεριέχεται στη διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, επηρεάζοντας το σύστημα αμοιβών και την αύξηση της παραγωγικότητας (Pollitt,1995:142,Kraley, 2011:84, Ofojebe and Olibie, 2014:6).

- *Αποζημιώσεις – αμοιβές.* Αποτελεί ένα από πρωταρχικά στοιχεία της ΔΑΠ, ως μέσο διαπραγμάτευσης εργοδοτών και εργαζομένων και ως αναγνώριση- αντιλογισμός της προσφερθείσας εργασίας. Ως εκ τούτου, συνωνυμείται με την κατάκτηση της αυταξίας τους (Taormina and Gao, 2009: 110, Gupta and Shaw, 2014: 1).

Από την άποψη αυτή, λειτουργεί και ως μέσο παρακίνησης των εργαζομένων, αξιοποιήσιμο για τη βελτίωση της εργασιακής ασφάλειας, της ποιότητας, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας ( Hult et al., 2004, 432, Patnik and Padhi, 2012:42)

Εν τοις πράγμασι, το σύστημα αμοιβών μπορεί να καταλήξει σε οφέλη, καθώς ο εργαζόμενος επιθυμεί να βλέπει την εργασία που προσφέρει να αντιλογίζεται σε αμοιβές (υλικές και ηθικές) (Huselid, 1995: 658, Dustin and Belasen, 2013:411, Rasch and Szyrko, 2013: 68).

Η σημασία των δίκαιων αμοιβών των εργαζομένων αποτυπώνεται, επίσης, στη δέσμευσή τους στον οργανισμό, στην ικανοποίηση που αποκομίζουν από την εργασία και στην ψυχοσωματική υγεία. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων μεταφράζεται σε ποιοτική εργασία, σε ικανοποίηση των πελατών, σε αύξηση του μεριδίου της αγοράς του οργανισμού, σε επίτευξη του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, σε ποιότητα και σε σύνολη ανταγωνιστικότητα (Zembyllas and Papanastasiou, 2005:368, Kabir and Parvin, 2011:118).

#### **4.6. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η επανάσταση της γνώσης και η εποχή της πληροφορίας απαιτούν νέες μορφές σχολικής εργασίας, οι οποίες πρέπει να χαρακτηρίζονται από αποτελεσματικότητα, προκειμένου να προσφέρονται υπηρεσίες που να καλύπτουν τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες

των πελατών του εκπαιδευτικού συστήματος (Jaradat, 2013:181). Εν τοις πράγμασι, η αποδοτικότητα στην Εκπαίδευση (educational efficiency) συνωνυμείται με την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών με το μικρότερο δυνατό κόστος (Κατσαρός, 2008:22). Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο εφαρμογής των αρχών της ποιοτικής διοίκησης στη σχολική μονάδα το ερώτημα «*τι καθορίζει την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας;*» είναι ιδιαίτερης βαρύτητας. Και αυτό, διότι η ενδελεχής ανάλυση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, υπό όρους ποιότητας μπορεί να καθορίζει ποιοι είναι αποδοτικοί και ποιοι όχι, να ορίζει τις διαστάσεις της αποδοτικότητας και να προσδιορίζει πολιτικές τελεσφόρες για την ανάπτυξη της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Tsakiridou and Stergiou, 2013:281, 2014:92).

Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (educational effectiveness) είναι συναφής σχετικά με το τί λειτουργεί σωστά στην Εκπαίδευση και τί όχι. Ως εκ τούτου, η σχολική μονάδα, αποτιμάται ως αποτελεσματική, εφ' όσον επιτυγχάνει τους προσδιορισμένους στόχους της (Mani, 2002:229). Από την άποψη αυτή, η λειτουργία της Εκπαίδευσης λογίζεται ως παραγωγική διαδικασία η οποία επιδίδει την πραγμάτωση και ενδιάμεσων στόχων, καθώς, κατά την αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, δεν αξιολογούνται οι εκπαιδευτικές μονάδες μόνο ως προς τα τελικά, αλλά και ως προς τα ενδιάμεσα αποτελέσματα, τα οποία αποτιμώνται ως ιδιαίτερης σημαντικότητας, λαμβανομένου υπόψη και του ρόλου τον οποίο καλείται να διαδραματίζει η Εκπαίδευση στην οικονομική και στην κοινωνική ανάπτυξη της χώρας (Sergionanni, 1987:83-85, Κατσαρός, 2008:81).

Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να προσλαμβάνει κερδοσκοπικό χαρακτήρα. Αντίθετα, ως παράγοντας ενισχυτικός της εφαρμογής της ολικής ποιότητας στη διαχείριση των σχολικών μονάδων θεωρείται η εισαγωγή διοικητικών μεθόδων κατάλληλων για την επίτευξη ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος, της ικανοποίησης δηλ. του πρωταρχικού πελάτη της Εκπαίδευσης, του μαθητή, και της ενίσχυσής του, προκειμένου εκείνος να βελτιώνει τις επιδόσεις του (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999:59, Al- Qahtami et al., 2015:124, Mc Fadden et al., 2015:26-27).

Στον εκπαιδευτικό τομέα, η ΔΟΠ συνωνυμείται με την υιοθέτηση των πρακτικών εκείνων που είναι κατάλληλες, ώστε με την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια και το ελάχιστο κόστος να επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι στόχοι της κοινωνίας και η κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας σε εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό. Από την άποψη αυτή, η διαδικασία της βελτίωσης της ποιότητας σε έναν εκπαιδευτικό

οργανισμό συνδέεται άρρηκτα με τη βελτίωση της αποδοτικότητας των ατόμων, των ομάδων και του συνόλου οργανισμού. Η αποδοτικότητα απορρέει από τη σαφή γνώση του *τί λειτουργεί, πώς λειτουργεί*, από τη διασφάλιση όλων των πόρων που είναι αναγκαίοι για την ολοκλήρωση ενός έργου, από τη δυνατότητα να μετρηθεί η παραγωγή και από την ανατροφοδοτική διαδικασία στο πλαίσιο του οργανισμού (Colin and Holly, 1994:97, Rahaman and Bullock, 2005:76).

Η εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση συμβάλλει, με συνεχή τρόπο, στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της· στην ανάπτυξη ηγετικών και διοικητικών δεξιοτήτων για την εύρυθμη διοίκηση του εκπαιδευτικού ιδρύματος· στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων και τάσεων των εργαζομένων στον εκπαιδευτικό τομέα· στη συνεχή βελτίωση, με την απαλοιφή των παραγόντων αποτυχίας του σχολείου και, συνακόλουθα, στην ικανοποίηση των πελατών της Εκπαίδευσης (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και κοινωνίας) (Wiedmer και Harris 1997:315).

Από την άποψη αυτή, ο εκπαιδευτικός οργανισμός, προκειμένου να είναι αποδοτικός και αποτελεσματικός, καλείται να εφαρμόζει τη ΔΟΠ ως ένα σύστημα διοίκησης, στο πλαίσιο του οποίου ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί ως ομάδα ποιότητας και αριστείας· οι διδάσκοντες, επομένως, προσδιορίζουν, μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, τα κριτήρια ποιότητας της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, διαμορφώνοντας, έτσι, κουλτούρα ποιότητας στη διδακτική και στην παιδαγωγική διαδικασία. Ως παράγοντες καθοριστικοί για την αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας θεωρούνται: (α) η δημοκρατική διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού, η οποία παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εισηγούνται ιδέες πρόσφορες για την επίλυση προβλημάτων ή να διατυπώνουν παρατηρήσεις και προτάσεις, όσον αφορά σε θέματα καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, (β) η ενίσχυση του ερευνητικού πνεύματος, η διαρκής εκπαίδευση και η επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, προκειμένου αυτό να αναπτύσσει νέες δεξιότητες και να παράγει ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο, (γ) η προετοιμασία ηγετικών στελεχών, (δ) η διάχυση της πληροφορίας στη σχολική μονάδα και η αποτελεσματική επικοινωνία των εκπαιδευτικών, (ε) η συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων ή με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, η οποία αφ' ενός μεν θα διευρύνει την εκπαίδευση των μαθητών, αφ' ετέρου δε θα διασφαλίσει την εισροή πόρων στον εκπαιδευτικό οργανισμό και (στ) η αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική και στη διοικητική διαδικασία. Ως εκ τούτου, είναι δυνατή η επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση και η παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών (Englehardt and Simmons, 2002:42, Δερβιτσώτης, 2005:43).

Τέλος, η λήψη αποφάσεων, στο πλαίσιο της ΔΟΠ, βάσει αντικειμενικών στοιχείων, επηρεάζει την αποδοτικότητα των οργανισμών, περιλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, διότι περιορίζεται δραστικά η πιθανότητα λαθών στην παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου (Ho et al., 2001:539).

#### **4.7. Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Στη σύγχρονη εποχή, η ανάπτυξη της ποιότητας σε ένα διοικητικό σύστημα συναρτάται άμεσα με την ηγεσία, η οποία συνιστά πρωταρχικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ σε έναν οργανισμό (Fieder and House, 1994:101, Yukl and Van Fleet, 1994:162, Easton and Jarrell, 1998: 278, Yukl, 1999: 289, George, 2000:1028, George et al., 2007:130, Zhang et al., 2012: 591).

Δεδομένου ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας συνιστά συστηματική προσέγγιση διαχείρισης της μακροπρόθεσμης επιτυχίας, μέσω της ικανοποίησης των πελατών και μέσω της δέσμευσης όλων των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού στην επίτευξη της ποιότητας, οι ανθρώπινοι πόροι βρίσκονται στον πυρήνα της θεωρίας της ΔΟΠ και αποτελούν το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα του οργανισμού (Flynn et al., 1994:358, Flynn et al. 1995a: 671, 1995b:1342, 1995c:18, Sfakianaki et al., 2018:376). Ως εκ τούτου, βασικό χαρακτηριστικό της ΔΟΠ είναι η ηγεσία (Lambert, 1995:8, Blackmore, 204:272, Weckenmann et al.,2015:282, Kaufman, 1992:150), καθώς ο διευθυντής ως εκπαιδευτικός ηγέτης είναι εκείνος ο οποίος εμπνέει και επηρεάζει τα μέλη του σχολικού οργανισμού, προκειμένου εκείνα να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του (Darling,1992:3, Miller and Miller, 2001:120, Becker, 2003:194, Oakland, 2011:520, Lakshman, 2006:53). Επίσης, ο σχολικός διευθυντής είναι εκείνος που προάγει τη σημασία της ποιότητας στον οργανισμό, διασφαλίζει συνθήκες διαρκούς εκπαίδευσης των εργαζομένων και επικοινωνεί με τα μέλη του οργανισμού, τους πελάτες και τους προμηθευτές (Fiedler and House, 1994:107, Mahoney et al., 2004:141, Hirtz et al., 2007:24). Κατά συνέπεια, η ηγεσία θεωρείται σημαντικό στοιχείο για τη βελτίωση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Lunenburg, 2010:3, Saiti, 2012:119), εξ ου και ο ΟΟΣΑ (2011) επιβεβαιώνει ότι η Εκπαίδευση χρειάζεται μοντέλα δυναμικής ποιότητας, όπως τη ΔΟΠ.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εφαρμογής της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση επισημαίνουν ότι οι μαθητές είναι οι πραγματικοί πελάτες στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση και ότι στην επιτυχή εισαγωγή τους συμβάλλει η παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών



(Sadeh και Garkaz, 2015:1356)· ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι φυσικοί ηγέτες των τάξεων και των σχολικών κοινοτήτων (Chao et al., 2015:164) και, ως εκ τούτου, η ΔΟΠ μπορεί να εφαρμοστεί σε επίπεδο τάξης με τη βασική προϋπόθεση ότι ο δάσκαλος είναι ο προμηθευτής και ο μαθητής είναι ο πελάτης και ότι οι ρόλοι αυτοί εναλλάσσονται διαρκώς (Saiti, 2012:121). Ο εκπαιδευτικός, συνεπώς, θεωρείται δομικό στοιχείο αυτής της σχέσης και διαδραματίζει βασικό ρόλο στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και των επιτευγμάτων των μαθητών (Cladwell, 1992:16-17, Liff and Aitkanhead, 1992:281, Simkins, 2005:13-14, Harford, 2010:356, Saiti, 2012:122).

Από την άποψη αυτή, ο διευθυντής καλείται να επιφέρει αλλαγές στον προσδιορισμό των στόχων και να συμβάλλει, ώστε το ανθρώπινο κεφάλαιο να αναπτύξει τις δεξιότητες και τις ικανότητες εκείνες που είναι αναγκαίες προκειμένου να:

- διαμορφώνει την κατάλληλη οργανωσιακή κουλτούρα και να επιλέγει τις πολιτικές εκείνες που συμβάλλουν στην ποιοτική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού·
- δεσμεύει το διδακτικό προσωπικό στην επίτευξη της ποιότητας·
- διασφαλίζει την αναγκαία εκπαίδευση και την επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας·
- διαμορφώνει ένα σύστημα προστασίας της ποιότητας·
- ελέγχει αν η εφαρμογή της ποιότητας στη διοίκηση αντιστοιχεί με τους προκαθορισμένους στόχους της σχολικής μονάδας·
- παρεμβαίνει διορθωτικά, κάθε φορά που αυτό κρίνεται αναγκαίο·
- ελέγχει το έργο των εκπαιδευτικών και να τους ενισχύει στην εκτέλεση των καθηκόντων τους (Parzinger et al., 2009: 255, Woodsmall and Antoine, 2014:4).

Γενικότερα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Hart and Schlesinger, 1991:441, Carter and Francis, 2001:253, Ζαβλανός, 2003: 186, Kumar et al., 2009:27, Ulle and Kumar, 2014:152, Kumar et al., 2016:7), ο σχολικός διευθυντής, προκειμένου να συμβάλλει στην ποιοτική διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού καλείται να διαθέτει:

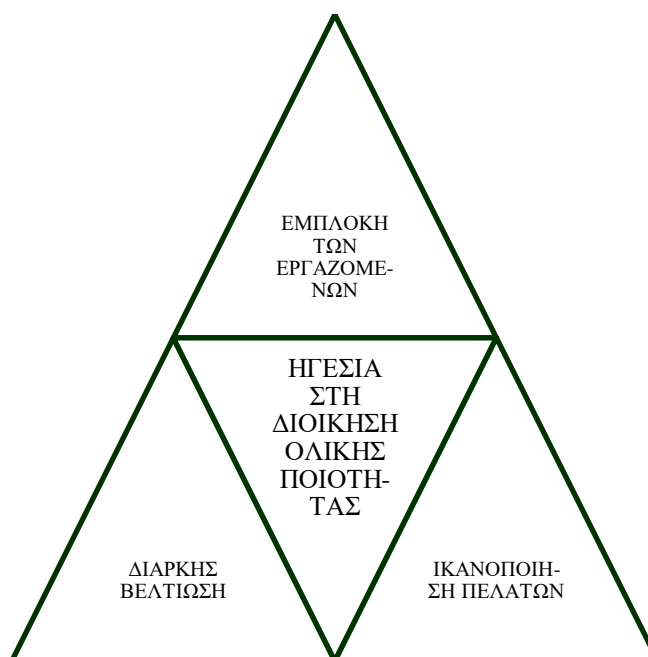
- *Αξίες* (η αξία της συνεργασίας, η αξία των ατόμων, η αξία των προϊόντων, η ακεραιότητα, η εμπιστοσύνη) οι οποίες διασφαλίζουν τη δέσμευση του ηγέτη στην ποιότητα.
- *Όραμα* (εστίαση στη στρατηγική), ώστε οι ηγέτες να δαμορφώνουν και να εφαρμόζουν συστήματα για την ενίσχυση της προσπάθειας προς επίτευξη της ποιότητας.
- *Εμπνευση* (χάρισμα, επικοινωνιακές δεξιότητες, ηγέτης- πρότυπο, παρακινητικός, μέντορας)· επιτρέπει στους ηγέτες να ενισχύουν και να αναγνωρίζουν τις προσπάθειες

της ομάδας και να εκπαιδεύουν περισσότερο τους εργαζόμενους, παρά να τους εποπτεύουν και να τους ελέγχουν.

- *Καινοτομία*: ο καινοτόμος ηγέτης λειτουργεί ως παράγοντας αλλαγής· διαρκώς, βελτιώνει την επικοινωνία και μαθαίνει από τα ανακλύπτοντα κάθε φορά προβλήματα.
- *Συστημική θεώρηση*: ο ηγέτης είναι διαδραστικός, εμφανίζει περισσότερο στην πρόληψη και στη βελτίωση, παρά στη θεραπεία, στην αντιμετώπιση και στη διατήρηση.
- *Ενδυνάμωση*: εστιάζει στο ανθρώπινο δυναμικό και, γι' αυτό το λόγο, ενισχύει παρά ελέγχει.
- *Εστίαση στον πελάτη*: ο ηγέτης ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών- εσωτερικών και εξωτερικών.
- *Γνώση της επιχειρηματικότητας και της ποιότητας*: ο ηγέτης ενθαρρύνει τη συλλογικότητα και τη συνεργαστικότητα και όχι τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό.

Σημειωτέον ότι όλα αυτά τα χαρακτηριστικά δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνο στα διευθυντικά στελέχη, αλλά πρέπει να είναι κατανοητά, αποδεκτά και εφαρμοστέα από το σύνολο ανθρώπινο δυναμικό του εκπαιδευτικού οργανισμού (Dean and Bowen, 1994: 396, Dubey and Gunasekaran, 2015:377), καθώς στο πλαίσιο εφαρμογής της ΔΟΠ, ο εκπαιδευτικός ηγέτης αντιμετωπίζει την πρόκληση να δημιουργεί ένα περιβάλλον του «όλοι σε μία ομάδα»· καλείται να παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό να δρα συνεργατικά και συλλογικά, για να βελτιώνει διαρκώς τις διαδικασίες και να εκτελεί το έργο με αφοσίωση, ικανοποιώντας αποτελεσματικά τις ανάγκες των πελατών με την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Προκειμένου, λοιπόν, να σκεί ο σχολικός διευθυντής αποτελεσματικά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργούν ως συνεργάτες και όχι ως υφιστάμενοί του (Ζαβλανός, 2003: 187-188, Kumar et al., 2009: 32, Ulle and Kumar, 2014:153).

**Σχήμα 4.2. : Η πυραμίδα της ηγεσίας στη ΔΟΠ**



Πηγή: Ulle and Kumar, 2014

Κατά συνέπεια, ο ρόλος της ηγεσίας στην εφαρμογή της ΔΟΠ προσεγγίζεται υπό την οπτική: (α) της διαρκούς αλλαγής της κουλτούρας στον εκπαιδευτικό οργανισμό και της καθοδήγησης του ανθρωπίνου δυναμικού, μέσω αυτής της αλλαγής, (β) της επίτευξης της διαρκούς βελτίωσης, μέσω της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και (γ) της διαρκούς εκπαίδευσης, της ανάπτυξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης του διδακτικού προσωπικού (Abdullah et al., 2009:739, Carmeli and Halevi, 2009:209).

Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι αποφάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας να συνάδουν προς την πολιτική ποιότητας που εφαρμόζει η σχολική μονάδα και, για το λόγο αυτό, απαιτείται η εκχώρηση αρμοδιοτήτων και η κατανομή ευθυνών στους εκπαιδευτικούς· τέλος, πρέπει να διασφαλίζονται οι αναγκαίοι πόροι για την εκπαίδευση των εργαζομένων, όσον αφορά στα εργαλεία και στις τεχνικές της ΔΟΠ, προκειμένου να ικανοποιούνται οι επαγγελματικές επιδιώξεις τους (Prajogo and Mc Dermott, 2005: 118).

Επιπρόσθετα, η αποτελεσματική ηγεσία ασκείται υπό συνθήκες στις οποίες ο ηγέτης είναι ικανός να *συνδέει τους προσωπικούς με τους συλλογικούς στόχους*, στο πλαίσιο μιας επικοινωνίας έντιμης, ανοιχτής και συχνής. Η ΔΟΠ, εν τοις πράγμασι, εφαρμόζεται από ηγέτες, οι οποίοι επιφέρουν διαρκείς αλλαγές και βελτιώσεις στα σχολεία τα οποία διοικούν (Bass and Avolio, 1990:239, Puffer and Carthu, 1996:110, Hay, 2007: 46, Harms, 2010:8, Alharbi and Ysoff, 2012:60).

Από την άποψη αυτή, η ηγεσία στη ΔΟΠ διαμορφώνει τα όρια, ώστε οι εργαζόμενοι να γνωρίζουν πότε πρέπει να δρουν ατομικά και πότε συλλογικά: ο σχολικός ηγέτης που έχει όραμα στοχεύει στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού. Η επιρροή που ασκεί ο διευθυντής στο ανθρώπινο δυναμικό εδράζεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του και στο απορρέον από αυτά κύρος. Κοντολογίς, ο ηγέτης ενδιαφέρεται πρώτιστα για το ανθρώπινο δυναμικό, δεσμεύεται στην ποιότητα και διαθέτει τη γνώση και το σθένος να λαμβάνει τις ορθές αποφάσεις για τον ποιοτικό μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας (Chong and Rundus, 2004:168, Laohavichien et al., 2009:15, Ulle and Kumar, 2014:154, Kumar et al., 2016:6).

#### **4.8. ΣΥΝΟΨΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ**

Η «μετάβαση» της ΔΟΠ από τον επιχειρηματικό τομέα στην Εκπαίδευση, τη δεκαετία του 1990, στόχευε να ενισχύσει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της Εκπαίδευσης και να αναβαθμίσει τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Ως εκ τούτου, ο μετασχηματισμός του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας συνιστά πρωταρχική αναγκαιότητα, προκειμένου αυτό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ανταγωνιστικού και διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Από την άποψη αυτή, η ΔΟΠ επιδρά στη λειτουργία των οργανισμών με τον ίδιο τρόπο που επιδρά και η ΔΑΠ, διασφαλίζοντας, έτσι, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Επιπρόσθετα, η διαρκής βελτίωση και η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην Εκπαίδευση μερών (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, κοινωνίας κ.α.) μπορεί να συμβάλλει δραστικά στην ποιοτική εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης, καθώς είναι εκείνος που καλείται να διαμορφώνει τις συνθήκες εκείνες που είναι κατάλληλες για την εφαρμογή της ποιοτικής διοίκησης στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, χρόνιες ανεπάρκειες και περιορισμοί του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτές αποτυπώνονται στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, δυσχεραίνουν την εφαρμογή της ΔΟΠ. Κοντολογίς, η εφαρμογή της ΔΟΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ένας από τους βασικότερους παράγοντες της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών για την επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, και την παροχή υπηρεσιών υψηλών ποιοτικών προδιαγραφών.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **5.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ**

Η έρευνα ως μια συστηματική διαδικασία εφαρμόζει επιστημονικές μεθόδους για τη δημιουργία νέων γνώσεων αξιοποιήσιμων, είτε για την επίλυση ενός ερωτήματος, είτε για τη βελτίωση του υφιστάμενου συστήματος ( Nisbet, 2005:28). Η παρούσα έρευνα αφορά στην εκπαίδευση και συνδέει την έρευνα με την πράξη. Δε νοείται, βέβαια, εκπαιδευτική έρευνα, εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στον σχεδιασμό, στην ανάλυση και στην αναζήτηση λύσεων σε εκπαιδευτικά θέματα (Γκότοβος, 2016:35). Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στα διάφορα στάδια που αφορούν στη μεθοδολογία, πριν από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα, διατυπώθηκε ο ερευνητικός σκοπός, προσδιορίστηκαν και τεκμηριώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, εφαρμόστηκαν οι αρχές της ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας, περιεγράφησαν η επιλογή της ομάδας-στόχου, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, η δομή του ερωτηματολογίου και η ανάλυση στοιχείων, βάσει μετρήσεων, όπως της περιγραφικής στατιστικής, της παραγοντικής ανάλυσης, του ελέγχου αξιοπιστίας, της ανάλυσης κατά συστάδες και της λογιστικής παλινδρόμησης και, τέλος, συνελέγησαν τα δεδομένα.

#### **5.2. ΗΘΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η ηθική και η δεοντολογία (ethics) αποτελούν δομικά στοιχεία της έρευνας, από τη σύλληψη μιας ιδέας έως τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της.

Στους κανόνες οι οποίοι εφαρμόστηκαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας συναριθμούνται :

- Η διασφάλιση της συνειδητής συναίνεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών.
- Η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

- Η προστασία, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων.
- Η πρόβλεψη της δυνατότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο.
- Η προστασία των συμμετεχόντων στην έρευνα από την έκθεσή τους σε πιθανό σωματικό ή ψυχολογικό κίνδυνο ή ταλαιπωρία ή άλλες δυσμενείς για τους ίδιους ή τους οικείους του επιπτώσεις (ΙΕΠ, 2020:18)

Επίσης, η αντικειμενικότητα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διασφάλιση της ηθικής, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Στη βάση αυτή, η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη χωρίς οποιαδήποτε προκατάληψη ή μεροληψία και τα δεδομένα αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν με πλήρη αντικειμενικότητα.

### **5.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ**

Η προβληματική της έρευνας εδράζεται στο **ερευνητικό κενό**, το οποίο διαπιστώθηκε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας (3.2 και 4.2.). Συγκεκριμένα, οι μέχρι τώρα έρευνες και μελέτες της εισαγωγής της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση προσεγγίζουν το θέμα, βάσει των διαστάσεων της ΔΟΠ, όπως της επαγγελματικής αποκατάστασης των μαθητών, της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας, της σύγκρισης των εκπαιδευτικών οργανισμών με βιομηχανικές επιχειρήσεις, των κοινωνικών εταίρων της Εκπαίδευσης, του ρόλου των εκπαιδευτικών κυβερνητικών φορέων, του ρόλου που διαδραματίζουν στην εθνική οικονομία εκπαιδευτικοί οργανισμοί που εφαρμόζουν τη ΔΟΠ, της αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς κυβερνητικών μέτρων που ενισχύουν την εισαγωγή της ποιοτικής διοίκησης στην Εκπαίδευση, αναλόγως του αν (δεν) είναι καταρτισμένοι σε θέματα ποιότητας και της εφαρμογής του μοντέλου EFQM.

Η παρούσα διατριβή διερευνά την εφαρμογή διαδικασιών ποιότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, υπό όρους διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Με άλλα λόγια, συνδυάζονται αρχές και διαστάσεις της ΔΟΠ και της ΔΑΠ. Ως εκ τούτου, διευρύνεται το πεδίο της έρευνας για την εισαγωγή της διοίκησης ποιότητας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της ΔΑΠ και της ΔΟΠ, είναι δυνατή η καταγραφή αρχών και πρακτικών που προσδιορίζουν τις διαστάσεις εκείνες οι οποίες, σε συνθήκες συγκαρινής λειτουργίας των σχολείων, φαίνεται να διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της

διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Στις διαστάσεις αυτές συναριθμούνται: (α) η εκπαίδευση και η ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων, με γνώμονα την ποιότητά τους, η ωφελιμότητα της σχολικής μονάδας με την αξιοποίηση των καταρτισμένων και επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, οι τρόποι ενεργοποίησης της αποδοτικότητας εκπαιδευτικών και μαθητών, (β) οι διαδικασίες αναβάθμισης της ποιότητας των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, η προώθηση στους εκπαιδευτικούς της ομαδικής εργασίας, η συνεργασία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών για την επίλυση προβλημάτων και (γ) η ενεργοποίηση ομάδων εργασίας για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και, τέλος, το θετικό εργασιακό κλίμα και το επίπεδο ποιότητας του σχολείου.

Ως εκ τούτου, ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση των διαστάσεων που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη δημόσια Εκπαίδευση, σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

#### **5.4. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ**

Βάσει του προαναφερθέντος ερευνητικού στόχου, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προδιορίζονται από μεταβλητές, τεκμηριωμένες από στοιχεία της βιβλιογραφικής έρευνας, όπως αυτά καταγράφονται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής (κεφ. 3 και 4).

Συγκεκριμένα, οι εφαρμοστέες στη σχολική μονάδα ποιοτικές διαδικασίες εκφράζονται από τις εξής μεταβλητές:

- Η σχολική μονάδα εργασίας εστιάζει στη διαρκή εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού για τη βελτίωση των δεξιοτήτων του.
- Η σχολική μονάδα εργασίας εφαρμόζει τρόπους (μεθόδους) ενεργοποίησης της αποδοτικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Η σχολική μονάδα εργασίας προωθεί συστηματικά στο εκπαιδευτικό δυναμικό της την ιδέα της ομαδικής εργασίας.
- Η σχολική μονάδα εργασίας εστιάζει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ποιότητας.
- Η σχολική μονάδα εργασίας διερευνά και εντοπίζει διαδικασίες που αναβαθμίζουν την



ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών.

- Η σχολική μονάδα εργασίας εφαρμόζει σύστημα αξιολόγησης των δράσεων των εκπαιδευτικών με γνώμονα την ποιοτική διάστασή τους.
- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας προτιμά ο ίδιος να εργάζεται «ομαδικά» σε ζητήματα επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν, κατά τη λειτουργία του σχολείου.
- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας ενεργοποιεί ομάδες εργασίας, με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.
- Η σχολική μονάδα εργασίας επιλέγει την «κρατική» επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της, μέσω των υπαρχόντων φορέων (ΙΝΕΠ, κλπ).
- Η σχολική μονάδα εργασίας παρακινεί τους εκπαιδευτικούς της για συνεχή επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας, μέσω διαδικτύου.
- Η σχολική μονάδα εργασίας εφαρμόζει μεθόδους αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών για την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών της.
- Η σχολική μονάδα εργασίας αξιοποιεί ουσιαστικά τους «εκπαιδευόμενους» σε θέματα ποιότητας για την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών της.

Κατά συνέπεια, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να διατυπωθεί ως εξής:

*Ερευνητικό Ερώτημα Ε.1. Ποιοι παράγοντες διασφαλίζουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;*

Το ερώτημα αυτό προσδιορίζει την ερευνητική υπόθεση:

*Ε.Υ.1: Οι παράγοντες που διασφαλίζουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών στη σχολική μονάδα διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.*

Στις μεταβλητές οι οποίες εκφράζουν τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας συναριθμούνται:

- Η σχολική μονάδα εργασίας παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες - στο μέτρο του δυνατού- συνθήκες, για να εφαρμόζουν στην τάξη τις γνώσεις που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας εργασίας δεσμεύονται στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής.

Ως εκ τούτου, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είναι δυνατόν να διατυπωθεί ως εξής:

Ερευνητικό Ερώτημα Ε2. *Πώς οι διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;*

Από το συγκεκριμένο ερώτημα προκύπτει η επόμενη ερευνητική υπόθεση:

Ε.Υ. 2: *Η σχέση των διαστάσεων του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας με τις διαστάσεις ποιοτικής διοίκησης διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή διαδικασιών ποιότητας για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.*

Οι μεταβλητές οι οποίες προσδιορίζουν τις διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι:

- Η συνολική απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας εργασίας.
- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας διαθέτει οργανωτικές-διοικητικές-ρυθμιστικές ικανότητες.
- Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας υλοποιούνται.
- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας φροντίζει για την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων στη σχολική μονάδα υπηρεσιών.

Επομένως, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να διατυπωθεί, ως εξής:

Ερευνητικό Ερώτημα Ε.3. *Πώς οι διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;*

Ως απάντηση του παραπάνω ερωτήματος διατυπώνεται η ερευνητική υπόθεση:

Ε.Υ.3. *Η σχέση των διοικητικών πρακτικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τις διαστάσεις ποιοτικής διοίκησης διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.*

Ως μεταβλητές που εκφράζουν τον προσδιορισμό της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού θεωρούνται οι:

- Η σχολική μονάδα εργασίας είναι ένα «καλό» μέρος εργασίας.
- Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας εργασίας.
- Η σχολική μονάδα εργασίας κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών της.
- Η σχολική μονάδα εργασίας αξιολογεί σωστά (είτε τυπικά είτε άτυπα) την απόδοση

των εκπαιδευτικών της.

- Η σχολική μονάδας εργασίας αναγνωρίζει τις καλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών της.
- Οι επαγγελματικοί στόχοι των εκπαιδευτικών εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας εργασίας.
- Το σχολείο στο οποίο επιθυμούν να εργάζονται οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί.

Κατά συνέπεια, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα είναι δυνατόν να διατυπωθεί, ως εξής:  
Ερευνητικό Ερώτημα Ε.4. *Πώς ο προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού διευκολύνει την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;*

Από το παραπάνω ερώτημα συνάγεται η ερευνητική υπόθεση:

Ε.Υ.4: *Η σχέση του προσδιορισμού της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού με τις διαστάσεις ποιοτικής διοίκησης διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.*

Τέλος, στις μεταβλητές που εκφράζουν τον γενικό προσδιορισμό της σχολικής μονάδας συναρಿಸθμούνται οι:

- Το επίπεδο ποιότητας της σχολικής μονάδας εργασίας.
- Το κλίμα της σχολικής μονάδας εργασίας.

Επομένως, το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα μπορεί να διατυπωθεί, όπως παρακάτω:

Ερευνητικό Ερώτημα Ε.5. *Πώς ο γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας διευκολύνει την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;*

Από το τελευταίο ερώτημα διατυπώνεται η ερευνητική υπόθεση:

Ε.Υ. 5: *Η σχέση του γενικού προσδιορισμού της σχολικής μονάδας με τις διαστάσεις ποιοτικής διοίκησης διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.*

Σημειωτέον ότι ένας συστηματικός τρόπος σύνδεσης του ερευνητικού αντικειμένου με τις μεταβλητές είναι η διατύπωση ενός αριθμού υποθέσεων (Hypotheses), που προσδιορίζουν το αντικείμενο και τους στόχους της έρευνας. Οι ερευνητικές υποθέσεις παρουσιάζουν μεταξύ τους τη μικρότερη δυνατή επικάλυψη, αλλά, ταυτόχρονα, και

μεγάλη συμπληρωματικότητα ως προς την προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου. Στην ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής αξιοποιεί τις ερευνητικές υποθέσεις, για να διατυπώνει μία πρόβλεψη ή μία εικασία σχετική προς το αποτέλεσμα κάποιας σχέσης ανάμεσα σε ιδιότητες ή χαρακτηριστικά. Από την άποψη αυτή, ο ρόλος τους συνίσταται στο να περιορίζουν τη διατύπωση του σκοπού σε συγκεκριμένες προβλέψεις (Creswell, 2014:86).

Για τη διερεύνηση των στόχων της διατριβής, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, συσχετίζονται με τα αντίστοιχα σημεία της βιβλιογραφίας, αιτιολογείται η επιλογή τους και διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις. Στην παρούσα διατριβή, οι ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνονται, βάσει των μεταβλητών του ερωτηματολογίου - όπως αυτές ομαδοποιήθηκαν και τεκμηριώνονται θεωρητικά από το περιεχόμενο των 3<sup>ου</sup> και 4<sup>ου</sup> κεφαλαίων.

Συγκριμένα:

- **Η πρώτη ερευνητική υπόθεση (E.Y.1)** τεκμηριώνεται από τη βιβλιογραφική έρευνα, διότι η αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση συνωνυμείται με την ποιοτική ανάπτυξη και τη βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε έναν αποτελεσματικό και αποδοτικό οργανισμό που προσφέρει ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (UNESCO, 2005, 2015, Barrett et al., 2015). Ειδικότερα, η συνεχής ποιοτική αναβάθμιση και η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων- που συνεπάγονται η διαρκής εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών - καθιστούν το ανθρώπινο κεφάλαιο των σχολικών οργανισμών ικανό να παρακολουθεί τις αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και να συμβάλλει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Ζωγόπουλος, 2011, Φασούλης, 2011, Mitevaska Petrusheva, and Popeska, 2015, Αναστασιάδης και Μανούσου, 2017, Gore et al, 2017). Σημειωτέον ότι, σύμφωνα με τη θεωρία της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου, το διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων προσεγγίζεται και ως αποδέκτης εκπαιδευτικών υπηρεσιών, με έμφαση στην επιμόρφωση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Αναστασιάδης και Μανούσου, 2017, Ginsburg, 2017, Gore et al, 2017). Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου συνιστά ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς αυτοί μπορούν να ικανοποιούν τις ανάγκες των πελατών τους -εσωτερικών και εξωτερικών- για παροχή αναβαθμισμένων ποιοτικά υπηρεσιών (Fotopoulos and Psomas, 2009a, 2009b, 2010, 2014, Fotopoulos et al., 2010, Gore et al.,2017). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση ποιοτικών δράσεων αναβαθμίζει το έργο και της σχολικής μονάδας, διότι συμβάλλει στην

υιοθέτηση πρότυπων διαδικασιών και στην ενσωμάτωσή τους στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Dunkin, 1997, Daoanis, 2012, Usrof and Elmorsey, 2016). Από την άποψη αυτή, η ωφελιμότητα της σχολικής μονάδας από την αξιοποίηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών είναι σημαντική (Choi and Eboch, 1998, Dulebohn and Ferris, 1999, Projago and Sohal, 2003, Projago and Brown, 2004, Costa and Lorente, 2008, Kilkelly, 2011) και συναρτάται προς την ποιότητα της εκπαιδευτικής διοίκησης (Wiedmer and Harris, 1997). Δεδομένου ότι η μάθηση συνιστά τον πρωταρχικό στόχο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να κατανοεί τους τρόπους με τους οποίους η βελτίωση και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών (Bredson and Johansson, 2000). Επίσης, η ποιοτική διοίκηση της σχολικής μονάδας συνεπάγεται την απαλοιφή των παραγόντων αποτυχίας που ανακύπτουν, κατά τη λειτουργία της, με στόχο την ικανοποίηση των πελατών, εκπαιδευτικών και μαθητών, εν προκειμένω, και την αύξηση της αποδοτικότητάς τους (Hashmi, 2014). Συγκεκριμένα, με τη βέλτιστη αξιοποίηση του ανθρωπίνου κεφαλαίου επιτυγχάνεται η διαρκής βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας υπό όρους εισήγησης και εφαρμογής νέων ιδεών, αναβάθμισης των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και αποτελεσματικής προσαρμογής του εκπαιδευτικού οργανισμού σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Choi and Eboch, 1998, Projago and Sohal, 2003, Projago and Brown, 2004, Costa and Lorente, 2008). Επιπρόσθετα, η σχολική μονάδα που είναι προσανατολισμένη στην παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών υιοθετεί τις κατάλληλες προς τούτο διαδικασίες- ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας, κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών (Μπρίνια, 2008), με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των πελατών από τα παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Δούκας, 1999, Bredson and Johansson, 2000, Ζωγόπουλος, 2011) και τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και αποδοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Murray and Chapman, 2003, Πασιαρδής, 2004, Βεΐκου et al., 2007, Altun, 2017). Ως εκ τούτου, ενισχύεται η απόδοση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, το οποίο- υπό αυτές τις συνθήκες- καθίσταται ικανό να παρέχει στους μαθητές ποιοτική εκπαίδευση (Borman and Dowling, 2008, Taylor and Tyler, 2012, Tehseen and Ul Hadi, 2015). Επίσης, η ομαδική εργασία συμβάλλει στην ποιοτική διοίκηση, διότι ενισχύει κάθε έναν εκπαιδευτικό να εστιάζει στην ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Lee et al., 2010 Mehmood and Arif, 2011, Bush, 2015)· διασφαλίζει τη συναδελφική αλληλεγγύη και την εμπιστοσύνη που, με τη σειρά

τους, εκφράζουν μία αίσθηση ολότητας και προσήλωσης στο κοινό συμφέρον και στην επίτευξη των αντικειμενικών στόχων του σχολικού οργανισμού (Chan and Mak, 2014, Boies et al., 2015, Usrof and Elmorsey, 2016). Τέλος, η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν (Fiedler and House, 1994, Kanji and Moura, 2002,), διαμορφώνει ένα υγιές εργασιακό περιβάλλον (White, 2014) στο οποίο οι εργαζόμενοι αισθάνονται ασφαλείς να μοιράζονται ιδέες, απόψεις και προβληματισμούς (Rusman et al., 2010.)

- **Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση (E.Y.2)** τεκμηριώνεται από θεωρητικές προσεγγίσεις της ποιοτικής διοίκησης και της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, διότι η διασφάλιση στους εκπαιδευτικούς των κατάλληλων συνθηκών προκειμένου εκείνοι να εφαρμόζουν στην τάξη τις γνώσεις που αποκόμισαν από εκπαιδευτικά προγράμματα, αναβαθμίζει το έργο τους, διαμορφώνει ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο δρα ενισχυτικά στο να επιτυγχάνουν οι διδάσκοντες τους στόχους τους (Tsui and Cheng, 1999, Somech and Bogler, 2002) και να αξιοποιούν το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και της κατάρτισής τους στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους (Bredson and Johansson, 2000, Altun, 2017, Ni, 2017). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός, αφ' ενός μεν αξιοποιεί στη μαθησιακή διαδικασία τον γνωστικό εξοπλισμό του, αφ' ετέρου δε αξιολογεί και επαναπροσδιορίζει τη δράση του (Παπαναούμ, 2008, Boone and Hendricks, 2009, Παπαναούμ και Λιακοπούλου, 2014). Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, η δέσμευση του ανθρωπίνου δυναμικού στους στόχους του διευθυντή, οι οποίοι εστιάζουν στην αποτελεσματική μάθηση, συνωνυμείται με την από μέρους των διδασκόντων εκδήλωση σεβασμού προς τους μαθητές και με τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους· η δέσμευση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου αποτελεί τον πυρήνα της ποιοτικής εκπαίδευσης, διότι βελτιώνει την απόδοση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολικού οργανισμού (Brunetti et al, 1972, Billingsley and Cross, 1992). Επίσης, το ανθρώπινο κεφάλαιο το οποίο δεσμεύεται στην υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού εκδηλώνει ενδιαφέρον για την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, προκειμένου να κατανοεί καλύτερα τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες και να τροποποιεί τις παιδαγωγικές πρακτικές στην τάξη, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Coladarcı, 1992, Algozzine et al., 2011). Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των σχολικών στόχων συνωνυμείται και με την πίστη στην σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται και με την καταβολή σημαντικής προσπάθειας για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που αυτή παρέχει (Manzoor et al., 2011, Dannetta, 2002,

Altun, 2017). Ωστόσο, υπάρχει και η άλλη όψη του νομίσματος, εκείνη της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή που εκπροσωπεί η εφαρμογή των πρακτικών της ποιοτικής διοίκησης στη σχολική μονάδα. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί, έχουν επιλεγεί και εργάζονται στο πλαίσιο ενός παλαιού συστήματος αξιών αδυνατούν ή είναι απρόθυμοι να αλλάξουν νοοτροπία (Tsiotras and Gotzamani, 2002:160). Ως εκ τούτου, παραμένουν προσηλωμένοι στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας διότι μ' αυτόν τον τρόπο νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και μονιμότητα στην εργασία, γεγονός, όμως, που τους απομακρύνει από την υιοθέτηση αλλαγών και την εισαγωγή καινοτομιών (Καρβούνης et al., 2006).

- **Η τρίτη ερευνητική υπόθεση (E.Y.3)** τεκμηριώνεται από τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία ο σχολικός ηγέτης εκτελεί όλες τις λειτουργίες της σχολικής διοίκησης (Καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών/ 2002) και, ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της ποιοτικής αναβάθμισης του συνόλου των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, καλείται να διαμορφώνει μία νέα οργανωσιακή κουλτούρα, εμπνέει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους διοικεί, προκειμένου εκείνοι να την υιοθετούν (Smiricich, 1993, Ευροτύρη – Κουφίδου, 2001, Ιορδάνογλου, 2008). Ο διευθυντής του εκπαιδευτικού οργανισμού, συνεπώς, πρέπει να εστιάζει στις λειτουργίες, στα καθήκοντα και στις συμπεριφορές του ανθρωπίνου δυναμικού που διοικεί, δεδομένου ότι, εάν αυτές οι λειτουργίες εκτελούνται ικανοποιητικά, και ο σύνολος οργανισμός λειτουργεί αποτελεσματικά και αποδοτικά (Leithwood, 1994, Bush, 2015)· είναι εκείνος που ενορχηστρώνει τις ενέργειες και διαμορφώνει το κλίμα στο σχολικό περιβάλλον προς την κατεύθυνση αυτή (Harris, 2005, Hartley, 2010). Κατά συνέπεια, ο διευθυντής του σχολείου ως εμπνευστής των εκπαιδευτικών και ως διευκολυντής των αλλαγών στη σχολική μονάδα την οποία διευθύνει θέτει στόχους, όπως την επίτευξη υψηλού επιπέδου επίδοσης και καλής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο, σε εκπαιδευτικό επίπεδο και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, σε διοικητικό επίπεδο (Pont, 2014). Επίσης, είναι τεκμηριωμένη ερευνητικά η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην αποτελεσματική διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού στη σχολική μονάδα· συγκεκριμένα, ο διευθυντής του σχολείου καλείται να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου εκείνοι να προσδιορίζουν με σαφήνεια τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, να αξιοποιούν μαθησιακές και διδακτικές εμπειρίες, για ικανοποιούν τις εν λόγω ανάγκες τους, να ενισχύονται στην καθημερινή εργασία τους, να συμμετέχουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων, να υποστηρίζονται

για διαρκή περαιτέρω μάθηση και να συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξή τους με μια ολοκληρωμένη διαδικασία αλλαγής που εστιάζει στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Voydanoff, 2004, Nicholson, 2007, Ali, 2009).

Δεδομένου ότι η μάθηση συνιστά τον πρωταρχικό στόχο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η συνολική απόδοση του διευθυντή του σχολείου αποτυπώνεται στην ικανότητά του να κατανοεί τους τρόπους με τους οποίους η μάθηση και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Οι διευθυντές εργάζονται, για να ενσωματώνουν τη διά βίου μάθηση στην καθημερινή σχολική ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, μετατρέποντας το σχολείο σε χώρο ενθουσιασμού και ενέργειας (Bredson and Johansson, 2000, Antonakis et al., 2003). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές καλούνται να επωμίζονται την ευθύνη του επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών και των διοικητικών διαδικασιών, προκειμένου η σχολική μονάδα να μετασχηματίζεται σε αποδοτικό οργανισμό και να βελτιώνονται η επίδοση των μαθητών και η επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευτικών (Sparks, 1983, 1984, 1994, DuFour and Berkey, 1995). Καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει ο προσδιορισμός σαφών στόχων, όπως -μεταξύ άλλων- η επίτευξη της συναίνεσης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στο σχολείο που θέλουν, ο προσδιορισμός και η προαγωγή των κοινών αξιών των εκπαιδευτικών (Sergiovanni, 1984, Clark et al., 2009)· η κατανόηση των κρίσιμων στοιχείων της προσπάθειας για τη βελτίωση του σχολείου (Sparks, 1984, Mahoney, 2001)· η διασφάλιση της συστηματικής συνεργασίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου στη σχολική μονάδα (Sparks, 1983, 1994, Harrison and Killion, 2007)· η ενθάρρυνση του πειραματισμού (Greenwich et al., 2001, Ali and Cheema, 2013)· η δέσμευση στην επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων, μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που βασίζονται στην έρευνα (Showers et al., 1987, Brown, 2002, Στραβάκου, 2003)· η προαγωγή της ατομικής και της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Sparks, 1983, Robinson et al., 2009) και, τέλος, η προσήλωση στη διαρκή βελτίωση και στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε έναν οργανισμό μάθησης, ο οποίος εστιάζει στην αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Rynes and Gehart, 1990, DuFour and Berkey, 1995, OECD, 2011, 2011, 2018, 2018). Δεδομένου ότι η σύγχρονη σχολική μονάδα καλείται να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος, ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει οργανωτικές, διοικητικές και ρυθμιστικές ικανότητες, όπως την αξιοπιστία, τη γνώση, την επιρροή, το όραμα, την έμπνευση, τη διατήρηση του ανθρωπίνου δυναμικού και τη διαχείριση των αλλαγών (Becker and



Gerghart, 1996, Chan et al., 2004, Ali, 2009, Σαΐτης, 2008)· επίσης, οι πνευματικές και οι συναισθηματικές ικανότητες του διευθυντή ενισχύουν την αποτελεσματική συνεργασία του με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και τη διαμόρφωση υγιούς εργασιακού κλίματος (Kessler et al. 1985, Côté and Miners, 2006, Gardiner, 2011).

Ωστόσο, η λειτουργία του διευθυντή ως απλού διεκπεραιωτή εντολών συνεπάγεται την αδυναμία του να διασφαλίζει ένα αποτελεσματικό δίκτυο επικοινωνίας και μετάδοσης της πληροφορίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την έλλειψη ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση και τη μετάδοση στους διδάσκοντες ενός «οράματος» ποιότητας και τη δέσμευσή τους στην υλοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων. Επίσης αδυνατεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά συγκρούσεις που εμφανίζονται στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας και οι οποίες απορρέουν από την κακή επικοινωνία και την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Turner, 1974, Σαΐτης, 2008, Kumar et al., 2009, Msila, 2011, Ulle and Kumar, 2014).

- **Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση (E.Y.4)** τεκμηριώνεται από την εκπαιδευτική βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία ως «καλό σχολείο», θεωρείται εκείνο το οποίο διασφαλίζει υψηλές μαθητικές επιδόσεις και όρους επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως-μεταξύ άλλων- την επίτευξη στόχων, την αναγνώριση των καλών επιδόσεων, τις εργασιακές συνθήκες, το οργανωσιακό κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επικοινωνία, την υπευθυνότητα, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τη δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, την πολιτική της σχολικής μονάδας, τη διοίκηση και την εποπτεία (Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη 2003, Μπρούζος, 2002, 2004, Παπάνης και Ρόντος, 2005, Griffith, 2006, Κάντας, 2008). Ως εκ τούτου, ένα «καλό σχολείο» είναι το σχολείο στο οποίο προτιμούν να εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Συνωδά προς τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί και μέσα από τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων συμφωνούν με την πολιτική και τους κανόνες της σχολικής μονάδας στην οποία εργαζονται· σύμφωνα με τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης, οι σχολικοί κανόνες αποτελούν δομικό στοιχείο της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης, επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ανθρωπίνου κεφαλαίου στο χώρο εργασίας, την παραγωγικότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητά του (Koustelios, 2001, Πασιαρδής, 2004, Kokkinos et al. 2005, Kokkinos, 2007, Algozzine et al. 2011). Από την άποψη αυτή, με το να αποδέχονται την πολιτική και τους κανόνες της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώνουν την εικόνα του σχολείου και να κατανοούν τη θέση και τον ρόλο τους μέσα σε αυτό (Boostrom, 1991, Alter and Haydon, 2017). Κατά συνέπεια, η πολιτική και οι κανόνες της σχολικής μονάδας λειτουργούν ως ένα κοινωνικό συμβόλαιο

μεταξύ του διευθυντή και των μελών του συλλόγου διδασκόντων στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής και της αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου (Babkie, 2006, Flower et al. 2014, Freeman et al., 2014).

Η αποτελεσματική, και υπό όρους ποιότητας, άσκηση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας ενισχύει την αναγνώριση των υψηλών επιδόσεων· επίσης, η αξιοποίηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών διευκολύνει τη διαδικασία της ανατροφοδότησης, την υιοθέτηση καινοτομιών, ενισχύει την ωφελιμότητα της σχολικής μονάδας, η οποία, υπό αυτούς τους όρους, μετασχηματίζεται σε χώρο παροχής ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2004, Clark et al., 2009).

Επίσης, η δέσμευση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα τους παρέχει τη δυνατότητα εκπλήρωσης των επαγγελματικών στόχων τους μέσω των στόχων του σχολείου, καθώς εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και επιδιώκουν τη βελτίωση του διδακτικού έργου, προκειμένου να λειτουργεί η σχολική μονάδα αποδοτικά και αποτελεσματικά (Rockoff, 2004, Westheimer, 2008, Ginsburg, 2017, Mart, 2018).

Τέλος, η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αναγνώριση των υπηρεσιών που αυτοί παρέχουν στη σχολική μονάδα (Caldwell, 1992, Liff and Aitkanhead, 1992). Ως εκ τούτου, η σωστή αξιολόγηση λειτουργεί ως ένας μηχανισμός αξιοποιήσιμος και ως μορφή κοινωνικού ελέγχου και ως εργαλείο ανατροφοδότησης, στοιχείων απαραίτητων για την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση (Saraph et al., 1989, Φασούλης, 2001, Kuvaas, 2006).

Ωστόσο, στο σύγχρονο δημόσιο ελληνικό σχολείο, ο εκπαιδευτικός δεν έχει, πολλές φορές, τη δυνατότητα επιλογής της σχολικής μονάδας εργασίας, καθώς η ανάγκη συμπλήρωσης του διδακτικού ωραρίου του επιβάλλει-διαρκούντος του διδακτικού έτους-την τοποθέτησή του και σε άλλες σχολικές μονάδες (Ν. 3848/2010). Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να αναπτύσσει την αίσθηση του ανήκειν στο σχολείο εργασίας· συχνά, εκδηλώνει απροθυμία ή αδυναμία να αποδέχεται τους κανόνες και την πολιτική του σχολείου· δε δεσμεύεται, επομένως, στην υλοποίηση των συλλογικών στόχων, ώστε μέσω αυτών να επιτυγχάνει και τους δικούς επαγγελματικούς στόχους. Επίσης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας αποτελεί ακόμα ζητούμενο στα εθνικά εκπαιδευτικά καθήκαστα. Τέλος, εφ' όσον τη λειτουργία της διεύθυνσης ασκούν στελέχη που στερούνται των αναγκαίων προσόντων, ούτε το σχολείο αξιοποιεί τις ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ούτε οι

επιδόσεις τους αναγνωρίζονται υπό όρους δικαιοσύνης και αντικειμενικότητας (Πετρίδου, 2002, Ζαβλανός, 2003, Kumar, 2009, Ulle and Kumar, 2014).

- Όσον αφορά στην **πέμπτη ερευνητική υπόθεση (E.Y.5)**, από τη βιβλιογραφική έρευνα αποδεικνύεται ότι το ποιοτικό σχολείο διαμορφώνει κουλτούρα στο πλαίσιο της οποίας ενθαρρύνεται η ικανοποίηση των μελών του (διευθυντή, συλλόγου διδασκόντων, μαθητών, γονέων, τοπικής κοινωνίας) (Καρατάσιος και Καραμήτρου, 2008). Από την άποψη αυτή, στο ποιοτικό σχολείο εισάγονται και προωθούνται νέες ιδέες και δημιουργείται ένα εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο η απόδοση των εργαζομένων είναι η καλύτερη δυνατή, ενθαρρύνεται η καινοτομία και διασφαλίζονται αφ' ενός ίσες ευκαιρίες προς όλους και αφ' ετέρου οι αναγκαίοι για την επιτυχία και την ανάπτυξη του οργανισμού όροι (Boss, 1980, Townley, 1993, Καβούρη, 1999, Antonakis et al. 2003, Ali, 2009, Mehmood and Arif, 2011). Συγκεκριμένα, στις διαστάσεις της ποιότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών συναριθμούνται, κυρίως, το όραμα, οι στόχοι, το θεσμικό πλαίσιο, το ανθρώπινο κεφάλαιο, το οργανωσιακό κλίμα, η οργάνωση, η διοίκηση, οι υλικοί πόροι και η αξιολόγηση (Oertel, 2005). Το ποιοτικό σχολείο βελτιστοποιεί τις υποδομές, τους κανόνες και τις πρακτικές λειτουργίας του και αξιοποιεί αποτελεσματικά όλους τους διαθέσιμους πόρους, προκειμένου να υποστηρίξει την ανάπτυξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Ayuwanti, 2017). Από την άποψη αυτή, η αποτελεσματική διαχείριση των λειτουργιών της διεύθυνσης και του προϋπολογισμού συμβάλλουν αποφασιστικά στον μετασχηματισμό του σχολείου σε ποιοτικό σχολείο. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής καλείται να επωμίζεται την ευθύνη του επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών και των διοικητικών διαδικασιών, προκειμένου η σχολική μονάδα να βελτιώνεται και να αναβαθμίζονται οι παρεχόμενες υπηρεσίες της (Sparks, 1983,1984 ). Ειδικότερα, η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να επιτυγχάνει τη συναίνεση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο «ποιο σχολείο θέλουν» (DuFour and Berkey, 1995)· να προσδιορίζει και να προάγει τις κοινές αξίες των εκπαιδευτικών (Sparks, 1983, 1984,1994)· να διασφαλίζει τη συστηματική συνεργασία του ανθρωπίνου δυναμικού στη σχολική μονάδα (Sergiovanni, 1984)· να αναπτύσσει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη (Στραβάκου, 2003) και να τους ενισχύει στην επίτευξή της (Showers et al., 1987)· να προάγει την ατομική και την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Sparks, 1983,1984, Robinson et al. , 2009) και να παραμένει προσηλωμένη στη διαρκή βελτίωση και στον μετασχηματισμό του σχολείου σε έναν οργανισμό μάθησης (DuFour and Berkey, 1995).

Δομικό στοιχείο της ποιότητας στη σχολική μονάδα αποτελεί το εργασιακό κλίμα, το οποίο ενισχύει την εκδήλωση ειλικρινούς συμπεριφοράς εκ μέρους του διευθυντή και των διδασκόντων· ο διευθυντής ασκεί διοίκηση λειτουργώντας ως παράδειγμα για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι -από την πλευρά τους- εργάζονται ομαδικά, δεσμευόμενοι στο έργο και στο καθήκον τους (Hoy, 1990, Maxwell, 1991). Το εργασιακό κλίμα, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης, αποτυπώνει τη σύνολη ποιότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Bredson and Johansson, 2000, Hoy et al., 2006, MacNeil, et al., 2009). Γενικότερα, το καλό εργασιακό κλίμα ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τους παρακινεί στην επίτευξη υψηλότερων στόχων, δομεί υγιείς σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μερών (διευθυντή, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) και, έτσι, επιδρά σημαντικά στη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Το θετικό σχολικό κλίμα ενισχύει την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Kavouri and Ellis, 1998, Nomura, 1999, Mortimore, 2001, Bush, 2005, Hartley, 2010). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και, συνάμα, ευθύνη τους να διδάσκουν με επιτυχία τους μαθητές τους, διότι πιστεύουν ότι είναι ικανοί για το έργο αυτό. Σε ένα ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση κλίμα κυριαρχεί το πνεύμα της συναδελφικότητας και της συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και τον διευθυντή (Καρατάσιος και Καραμήτρου, 2008, Κοζιώρη και Αλεξανδρόπουλος, 2020).

Εν τούτοις, ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν ευνοεί τη λειτουργία της σχολικής μονάδας υπό όρους ποιότητας, διότι η ομοιομορφία των διαδικασιών και η τμηματοποίηση της εργασίας αντιστρατεύονται την καινοτομία και την ανάπτυξη του ομαδικού έργου ( Χατζηπαναγιώτου, 2001, Bush, 2005, Zehir et al., 2012). Άλλοι παράγοντες που δυσχεραίνουν την ποιοτική λειτουργία του σχολείου είναι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η έλλειψη στρατηγικού σχεδίου ποιότητας (Πασιαρδής, 2004, κατσαρός, 2008). Επίσης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που λειτουργεί μόνο ως διοικητικός παράγοντας αδυνατεί να διαμορφώσει ένα αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων· δε διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις όποιες συγκρούσεις εμφανίζονται στο εσωτερικό του σχολείου (Σαΐτης, 2007, Msila, 2011).

Στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων **E.Y.1-5**, οι οποίες αναμένεται να επαληθευτούν, σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο και τα αποτελέσματα της έρευνας. Από την άποψη αυτή, υποθέτουμε ότι, όσο πιο θετική είναι η σχέση ανάμεσα στις ποιοτικές διαδικασίες που εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα, τόσο

περισσότερο είναι δυνατή η παροχή αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο πλαίσιο της λειτουργίας της.

Στον παρακάτω πίνακα αντιστοιχίζονται συνοπτικά οι ερευνητικές υποθέσεις με τα ερευνητικά ερωτήματα.

**Πίνακας 5.1. Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων και ερευνητικών υποθέσεων**

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερευνητικές υποθέσεις
Ε.1. Ποιοι παράγοντες διασφαλίζουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;	Ε.Υ.1: Οι παράγοντες που διασφαλίζουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών στη σχολική μονάδα διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.
Ε2. Πώς οι διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;	Ε.Υ. 2: Η σχέση των διαστάσεων του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας με τις διαστάσεις ποιοτικής διοίκησης διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή διαδικασιών ποιότητας για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.
Ε.3. Πώς οι διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;	Ε.Υ.3. Η σχέση των διοικητικών πρακτικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τις διαστάσεις ποιοτικής διοίκησης διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.
Ε.4. Πώς ο προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού διευκολύνει την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;	Ε.Υ.4: Η σχέση του προσδιορισμού της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού με τις διαστάσεις ποιοτικής διοίκησης διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

<p>Ε.5. Πώς ο γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας διευκολύνει την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου;</p>	<p>Ε.Υ.5: Η σχέση του γενικού προσδιορισμού της σχολικής μονάδας με τις διαστάσεις ποιοτικής διοίκησης διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.</p>
--	--

## 5.5. ΕΠΙΛΟΓΗ ΟΜΑΔΑΣ ΣΤΟΧΟΥ

Η έρευνα, βάσει του ερευνητικού ερωτήματος, απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε πανελλαδικό επίπεδο. Ο πληθυσμός είναι 6.357 σχολικές μονάδες γενικής παιδείας (998 γενικά λύκεια, 1446 γυμνάσια, 3913 δημοτικά σχολεία). Επιλέχθηκαν ως δείγμα 404 σχολικές μονάδες (101 γυμνάσια, 101 γενικά λύκεια και 202 δημοτικά σχολεία), με τυχαία δειγματοληψία.

## 5.6. ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκαν οι ποσοτικές μέθοδοι. Η βιβλιογραφική έρευνα συνέβαλε στη συλλογή στοιχείων που οριοθέτησαν το πεδίο της παρούσας έρευνας (δευτερογενής συλλογή στοιχείων) και ακολούθησε η πρωτογενής συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου.

Ως ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο αποτελεί μια απλή και οικονομικά προσιτή μέθοδο συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, η δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες, η άμεση κωδικοποίηση και η αξιοποίηση τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων καθιστούν το ερωτηματολόγιο το καταλληλότερο μέσο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές έρευνες, η αξιοπιστία των οποίων και η ειλικρίνεια των απαντήσεων διασφαλίζεται -μεταξύ άλλων- αφ' ενός μεν με τη σαφήνεια και την απλότητα των ερωτήσεων και την πληρότητα και ειλικρίνεια των απαντήσεων, αφ' ετέρου δε με την ανωνυμία (Σαραφίδου, 2011:28).

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε τελικά, το 2019, βάσει και των κανόνων της προστασίας των προσωπικών δεδομένων, σύμφωνα με το EU GDPR· ακολούθησε ειδική έγκριση από το ΙΕΠ, ώστε να διανεμηθεί στις επιλεγείσες σχολικές μονάδες. Στη συνέχεια, διεξήχθη πιλοτική έρευνα με διανομή 30 ερωτηματολογίων, με σκοπό να διαπιστωθούν η αντικειμενικότητα και η σαφήνεια του περιεχομένου των ερωτήσεων και η αξιοπιστία των απαντήσεων.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά, μέσω της χρήσης της Google forms· εστάλησαν 404 ερωτηματολόγια στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των επιλεγισών 404 σχολικών μονάδων της χώρας. Ο στόχος ήταν να απαντήσει ένας εκπαιδευτικός από κάθε σχολική μονάδα. Επιπλέον, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο ήταν σύντομο και αφορούσε σε πολύ συγκεκριμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου διευκόλυνε τη συμπλήρωση του και αύξησε τα ποσοστά ανταπόκρισης, μειώνοντας την πιθανότητα ελλειπουσών τιμών σε κάποιες ερωτήσεις.

## 5.7. ΔΟΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και με τρόπο, ώστε να είναι δυνατόν να συναχθούν αποτελέσματα συγκρίσιμα με ανάλογες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε θέματα σχετικά προς τη ΔΟΠ. Συντίθεται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, προκειμένου να είναι δυνατή η συλλογή πληροφοριών από τα δημογραφικά στοιχεία, τις θέσεις/ απόψεις των ερωτώμενων για την ποιότητα στην εκπαίδευση και τις ερωτήσεις για τις διαδικασίες ποιότητας στη σχολική μονάδα.

Ο κύριος στόχος του ερωτηματολογίου αφορά σε έρευνα (σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής) που έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση των διαστάσεων που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη δημόσια Εκπαίδευση, σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Συνεπώς, προκειμένου να διατυπωθούν κρίσιμα συμπεράσματα για την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών και δράσεων στο πλαίσιο της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου στη σχολική μονάδα, το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε τρία μέρη:

**I. Δημογραφικά στοιχεία:** Στα δημογραφικά στοιχεία αναφέρονται οι οκτώ πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και αφορούν στον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται ο ερωτώμενος, στο νομό όπου λειτουργεί η σχολική μονάδα, στο σύνολο των εκπαιδευτικών που απασχολεί η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στη θέση των ερωτώμενων, στα χρόνια ενεργούς εργασίας, στα έτη εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στο φύλο, στην ηλικία και στο επίπεδο εκπαίδευσης του /της ερωτώμενου/ερωτώμενης εκπαιδευτικού.

**II. Θέσεις-απόψεις εκπαιδευτικών:** Εδώ περιλαμβάνονται οι 15 μεταβλητές, οι οποίες αποτελούν τις επόμενες δεκαπέντε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαστάσεις που επιδρούν στην παροχή από την

σχολική μονάδα αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι εν λόγω μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν ως εξής:

Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας (ερωτήσεις 1 και 11 του ερωτηματολογίου).

Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας (ερωτήσεις 2, 3, 12, και 13 του ερωτηματολογίου).

Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού (ερωτήσεις 4, 5, 6, 7, 8, 9 και 10 του ερωτηματολογίου).

Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας (ερωτήσεις 14 και 15 του ερωτηματολογίου).

**III. Ερωτηματολόγιο:** Εδώ καταγράφονται οι 12 μεταβλητές, οι οποίες αποτελούν το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου και αφορούν στις διαδικασίες ποιοτικής διοίκησης στη σχολική μονάδα. Ομαδοποιήθηκαν ως εξής:

Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου (ερωτήσεις 1, 9, 10, 4, 12 και 6 του ερωτηματολογίου)

Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη (ερωτήσεις 11, 2 και 5 του ερωτηματολογίου)

Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου (ερωτήσεις 7, 3 και 8 του ερωτηματολογίου).

Για την επιλογή και τη διατύπωση των μεταβλητών του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου στηριχθήκαμε στα στοιχεία της βιβλιογραφικής έρευνας, όπως αυτά καταγράφονται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής (κεφ. 3 και 4).

Συγκεκριμένα, βάσει των θεωρητικών προσεγγίσεων και της διοίκησης του ανθρωπίνου δυναμικού και της διοίκησης ολικής ποιότητας (Coladarci, 1992, Dannelta, 2002, Πετρίδου, 2002, Ζαβλανός, 2003, Κατσαρός, 2008, Manzoor et al., 2011, Altun, 2017), οι ανθρωπίνοι πόροι συνιστούν τον καθοριστικό παράγοντα της ποιοτικής λειτουργίας του οργανισμού. Ως εκ τούτου, η σχολική μονάδα που εφαρμόζει τη διοίκηση ολικής ποιότητας καλείται να παρέχει και παρέχει στο εκπαιδευτικό δυναμικό της τις συνθήκες εκείνες που θα του επιτρέπουν να αξιοποιεί στη διδακτική και στην παιδαγωγική διαδικασία τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απέκτησε από την παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Somech and Bogler, 2000, Koustelios, 2001, Πασιαρδής, 2004, Kokkinos et al., 2004, Boone and Henricks, 2008, Algozzine et al., 2011, Παπανασούμ



και Λιακοπούλου, 2014, Altun, 2017, Ni, 2017). Παράλληλα, ο διευθυντής ως εμπνευστής ενισχύει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να λειτουργούν ως ομάδα ποιότητας, η οποία είναι προσανατολισμένη στην επίτευξη των στόχων που θέτει η σχολική ηγεσία (Billingsley and Cross, 1992, Coladarsi, 1992, Danneta, 2002, Tsiotras and Gotzamani, 2002, Καρβούνης, 2006, Manzoor et al., 2011, Alter and Haydon, 2017) (μεταβλητές αρ. 1 και 11)<sup>7</sup>.

Τόσο οι θεωρίες διοίκησης της εκπαίδευσης, όσο και οι θεωρίες διοίκησης ανθρώπινου κεφαλαίου και ολικής ποιότητας συγκλίνουν στον στρατηγικό ρόλο της ηγεσίας στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Σαΐτης, 2008, Καμπουρίδου, 2005, George, 2010, Bush, 2011, Gardiner, 2011, Pont, 2014, Woodsmall and Antoine, 2014). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης διαθέτει τις δεξιότητες και τις ικανότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για τον μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα ποιοτικό σχολείο (Antonakis et al., 2003, Hirtz et al., 2007, Parziner et al., 2009, Lunenburg, 2010, Oakland, 2011, Saiti, 2012, Dubey and Gunasekaran, 2015). ταυτόχρονα, διαμορφώνει περιβάλλον «όλοι σε μία ομάδα», με αποτέλεσμα να δρα συνεργατικά και συλλογικά και να επηρεάζει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στην επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού (Brunetti et al., 1972, Sergiovanni, 1984, Billingsley and Cross, 1992, Coladarsi, 1992, Darling, 1992, Danneta, 2002, Καρβούνης, 2002, Tsiotras and Gotzamani, 2002, Lakshman, 2006, Clark et al., 2009, Oakland, 2011, Al-Qahtami et al., 2015, Mc Fadden et al., 2015, Usrof and Elmorsey, 2016, Alter and Hyadon, 2017) και φροντίζει η σχολική μονάδα να παρέχει ποιοτικά αναβαθμισμένες υπηρεσίες (Sparks, 1983, 1984, DuFour and Berkey, 1995, Bredson and Johansson, 2000, Παμουκτσόγλου, 2001, Φασούλης, 2001, Καρατζιά- Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006, Sadeh και Garkaz, 2015) (μεταβλητές αρ. 2,3, 12 και 13)<sup>8</sup>.

Συνωδά προς τα παραπάνω, ένα «καλό σχολείο» είναι εκείνο το οποίο διασφαλίζει υψηλές μαθητικές επιδόσεις, όρους επαγγελματικής ανάπτυξης και ικανοποίησης των διδασκόντων (Ματσαγγούρας και Μπότσαρη, 2003, Μπρούζος, 2002, 2004, Παπάνης και Ρόντος, 2005, Griffith, 2006, Κάντας, 2008), ενισχύει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται άνετα με τους κανόνες και την πολιτική του σχολείου (Boostrom, 1991, Babkie, 2006, Flower et al., 2014, Freeman et al., 2014, Alter and Haydon, 2017) και να επιτυγχάνουν τους ατομικούς επαγγελματικούς στόχους τους μέσα από τους συλλογικούς σχολικούς

---

<sup>7</sup> Εκτενέστερα, βλ. ερευνητική υπόθεση 2.

<sup>8</sup> Εκτενέστερα, βλ. ερευνητική υπόθεση 3.

στόχους (Bass and Avolio, 1990, Puffer and Carthu, 1996, Rockoff, 2004, Hay, 2007, Westheimer, 2008, Harms, 2010, Alharbi and Ysoff, 2012, Ginsburg, 2017, Mart, 2018). Η σχολική μονάδα εργασίας κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών της (Prajogo and Sohal, 2003, Babkie, 2006, Flower et al., 2014, Freeman et al., 2014). Η απόδοση των εκπαιδευτικών αξιολογείται σωστά (Caldwell, 1992, Liff and Aitkanhead, 1992, Saraph et al., 1989, Φασούλης, 2001, Kuvaas, 2006, Πετρίδου, 2002, Ζαβλανός, 2003, Kumar, 2009, Ulle and Kumar, 2014). Επίσης, αναγνωρίζονται οι καλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών (Ζουρνατζή et al., 2006, Black and William, 1998, O'Connor, 1999, Haas and Park, 2010, Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013, Παπαοικονόμου, 2017). Ως εκ τούτου, η σχολική μονάδα ως χώρος εργασίας είναι ελκυστική για τους εκπαιδευτικούς (Abdullah et al., 2009, Carmeli and Halevi, 2009, Clark et al., 2009) (μεταβλητές αρ. 4-10)<sup>9</sup>.

Δομικό στοιχείο της ποιοτικής λειτουργίας του σχολείου συνιστά το εργασιακό κλίμα (Καβούρη, 1999, Bredson and Johansson, 2000, Hoy et al., 2006, MacNeil et al., 2009, Antonakis et al., 2003, Bush, 2005, Harteley, 2010, Mehmood and Arif, 2011), διότι συνέχει τον σύλλογο διδασκόντων, μέσω της αρμονικής συνεργασίας των μελών του· δομεί υγιείς σχέσεις μεταξύ όλων των φορέων-ατομικών και συλλογικών-που εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής μονάδας· Από την άποψη αυτή, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφάλεια, εργάζονται ομαδικά και δεσμεύονται στο έργο και στο καθήκον τους (Hoy, 1990, Maxwell, 1991, Bush, 2005, Κοζιώρη και Αλεξανδρόπουλος, 2020). Επίσης, η ΔΟΠ προσεγγίζει τον εκπαιδευτικό οργανισμό ως σύστημα η λειτουργία του οποίου βασίζεται στην καινοτομία, στο όραμα, στην παρακίνηση και στην υιοθέτηση πολιτικών που συνδέουν την ποιότητα με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα (Boss, 1980, Townly, 1993, Καβούρη, 1999, Antonakis et al., 2003, Oertel, 2005, Καρατάσιος και Καραμήτρου, 2008, Mehmmod and Arif, 2011, Ayuwanti, 2017, Κοζιώρη και Αλεξανδρόπουλος, 2020) (μεταβλητές αρ. 14 και 15)<sup>10</sup>.

Οι 15 μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν στις προαναφερθείσες τέσσερις διαστάσεις.

Όσον αφορά στις 12 μεταβλητές του κυρίως μέρους του ερωτηματολογίου και αυτές διατυπώθηκαν βάσει των στοιχείων της βιβλιογραφικής έρευνας (κεφ.3 και 4).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της ΔΟΠ και της ΔΑΠ, η

---

<sup>9</sup> Εκτενέστερα, βλ. ερευνητική υπόθεση 4.

<sup>10</sup> Εκτενέστερα, βλ. ερευνητική υπόθεση 5.

βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού καθιστά αποδοτικό τον εκπαιδευτικό οργανισμό, διότι συνωνυμείται με την αναβάθμιση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Γκότοβος,1982, Glatthorn, 1995, Μαυρογιώργος, 1992, 1994, 2005, Βεργίδης,1993, 1996, Ράπτης, 1993, Choi and Eboch,1998, Αθανασούλα- Ρέππα et al., 1999, Dulebohn and Ferris, 1999, Ματθαίου, 1999, Tsui and Cheng,1999, Bredson and Johansson, 2000, Μαυροειδής και Τύπας, 2001, Πετρίδου, 2002, Somech and Bogler, 2002, Ζαβλανός, 2003, Νικολακάκη, 2003, Haidas et al., 2005, Projago and Sohal, 2003, Projago and Brown, 2004, Mahony et al., 2004, Γραβάνη, 2005, Δούκας et al., 2007, Καψάλης και Ραμπίδης, 2007, Κιουλάνης και Παναγιωτίδου, 2007, Ventura et al., 2007, Costa and Lorente, 2008, Παπαναούμ, 2008, Kumar,2009, Δάρα και Σαΐτης , 2010, Ζωγόπουλος, 2011, Kilkelly, 2011, Κομνηνού, 2011, Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013, Ulle and Kumar , 2014, Barrett t al., 2015, UNESCO, 2015, Αναστασιάδης και Μανούσου, 2017, Grinsburg, 2017, Gore at al., 2017, Καλαμάρα, 2019) (μεταβλητές αρ. 1,4,6,9,10,12).

Επίσης, η αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών διασφαλίζει τη διαρκή βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η οποία διαμορφώνεται σε ένα αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον (Colin and Holly, 1994, Dunkin ,1997, Wiedmer and Harris, 1997, Δούκας, 1999, Bredson and Johansson, 2000, Boswell and Boudreau, 2002, Κέφης, 2005, Borman and Dowling, 2008, Μπρίνια, 2008, Fotopoulos and Psomas, 2009a, Fotopoulos et al., 2010, Barzegar and Farjad, 2011, Ζωγόπουλος, 2011, Daoanis, 2012, Mprofu and Hlatywayo, 2015, Usrof and Elmorsey, 2016, Altun, 2017) (μεταβλητές αρ. 2,5,11).

Τέλος, η ομαδική εργασία ενθαρρύνει την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής μονάδας, επιτρέπει την ανάληψη ποιοτικών δράσεων και διασφαλίζει την ποιότητα των παρεχόμενων στους μαθητές εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Kessler et al.,1985, Fiedler and House,1994, Leithwood and Duke,1999, Kanji and Moura, 2002, Murray and Chapman, 2003, Πασιαρδής, 2004, Harris, 2005, 2007, 2010, Côté and Miners,2006, Βεΐκου et al.,2007, Arosperi et al.,2008, Κατσαρός,2008, Lee et al.,2010, Rusman et al., 2010, Gardiner, 2011, Liuchnikov, 2011, Mehmood and Arif, 2011, Taylor and Tyler, 2012, Chan and Mak, 2014, White, 2014, Boies et al.,2015, Bush, 2015, Taliadorou and Pashiardis, 2015, Tehseen and Ul Hadi 2015, Usrof and Elmorsey, 2016, Al-Damen, 2017, Altun, 2017, Alghambi, 2018) (μεταβλητές, αρ.3,7,8)<sup>11</sup>.

Οι 12 μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν στις προαναφερθείσες τρεις διαστάσεις.

---

<sup>11</sup> Εκτενέστερα, βλ. ερευνητική υπόθεση 1.

Γενικότερα, η συνοπτική βιβλιογραφική τεκμηρίωση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου καταγράφεται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 5.2. Βιβλιογραφική τεκμηρίωση μεταβλητών**

<b>Μεταβλητές</b>	<b>Βιβλιογραφική τεκμηρίωση</b>
<b>Απόψεις-θέσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών</b>	
Η σχολική μονάδα εργασίας παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες - στο μέτρο του δυνατού- συνθήκες, για να εφαρμόζουν στην τάξη τις γνώσεις που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα.	Bredson and Johansson (2000), Koustelios (2001), Πασιαρδής (2004), Kokkinos et al.(2004), Algozzine et al. (2011), Somech and Bogler (2002), Altun (2017), Ni (2017).
Η συνολική απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας εργασίας.	Σαΐτης (2008), Καμπουρίδου (2005), George (2010), Bush (2011), Gardiner (2011), Woodsmall and Antoine (2014).
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας διαθέτει οργανωτικές-διοικητικές-ρυθμιστικές ικανότητες.	Antonakis et al. (2003), Hirtz et al. (2007), Parziner et al.(2009), Lunenburg (2010), Oakland (2011), Saiti (2012), Dubey and Gunasekaran (2015).
Η σχολική μονάδα εργασίας είναι ένα «καλό» μέρος εργασίας.	Ματσαγγούρας και Μπότσαρη (2003), Μπρούζος (2002,2004), Παπάνης και Ρόντος (2005), Griffith (2006), Κάντας (2008).
Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας εργασίας.	Boostrom (1991), Babkie (2006), Flower et al. (2014), Freeman et al. (2014), Alter and Haydon (2017)
Η σχολική μονάδα εργασίας κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/ δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών της.	Prajogo and Sohal (2003), Babkie (2006), Flower et al. (2014), Freeman et al. (2014).
Η σχολική μονάδας εργασίας αξιολογεί σωστά (είτε τυπικά είτε άτυπα) την απόδοση των εκπαιδευτικών της.	Caldwell (1992), Liff and Aitkanhead (1992), Saraph et al.(1989), Φασούλης (2001), Kuvaas (2006), Πετρίδου (2002), Ζαβλανός (2003), Kumar (2009), Ulle and Kumar (2014).

Η σχολική μονάδας εργασίας αναγνωρίζει τις καλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών της.	Black and William (1998), O'Connor (1999), Ζουρνατζή et al. (2006), Haas and Park (2010), Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013), Παπαοικονόμου (2017).
Οι επαγγελματικοί στόχοι των εκπαιδευτικών εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας εργασίας.	Bass and Avolio (1990), Puffer and Carthu (1996), Rockoff (2004), Hay (2007), Westheimer (2008), Harms (2010), Alharbi and Ysoff (2012), Ginsburg (2017), Mart (2018).
Το σχολείο στο οποίο επιθυμούν να εργάζονται οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί.	Abdullah et al. (2009), Carmeli and Halevi (2009), Clark et al. (2009).
Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας εργασίας δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής.	Billingsley and Cross (1992), Coladarci (1992), Danneta (2002), Tsiotras and Gotzamani (2002), Καρβούνης (2002), Oakland (2011), Alter and Hyadon (2017).
Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας υλοποιούνται.	Brunetti et al. (1972), Sergiovanni (1984), Billingsley and Cross (1992), Darling (1992), Clark et al.(2009), Al-Qahtami et al. (2015), Mc Fadden et al. (2015), Usrof and Elmorsey (2016).
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας φροντίζει για την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων στη σχολική μονάδα υπηρεσιών.	Sparks (1983, 1984), DuFour and Berkey (1995), Bredson and Johansson (2000), Παμουκτσόγλου (2001), Φασούλης (2001), Καρατζιά- Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος (2006), Sadeh και Garkaz (2015).
Το επίπεδο ποιότητας της σχολικής μονάδας εργασίας.	Boss (1980), Townly (1993), Καβούρη (1999), Antonakis et al. (2003), Oertel (2005), Καρατάσιος και Καραμήτρου (2008), Mehmmod and Arif (2011), Ayuwanti (2017).
Το κλίμα της σχολικής μονάδας εργασίας.	Καβούρη (1999), Bredson and Johansson (2000), Antonakis et al. (2003), Bush

	(2005), Hoy et al. (2006), Ali (2009), MacNeil et al. (2009), Mehmood and Arif (2011), Harteley (2010), Κοζιώρη και Αλεξανδρόπουλος (2020).
<b>Ερωτηματολόγιο</b>	
Η σχολική μονάδα εργασίας εστιάζει στη διαρκή εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού για τη βελτίωση των δεξιοτήτων του.	Γκότοβος (1982), Glatthorn (1995), Barrett et al. (2015), UNESCO (2015), Αναστασιάδης και Μανούσου (2017), Ginsburg (2017), Gore et al. (2017).
Η σχολική μονάδα εργασίας εφαρμόζει τρόπους (μεθόδους) ενεργοποίησης της αποδοτικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών.	Dunkin (1997), Fotopoulos and Psomas (2009a), Fotopoulos et al. (2010), Daoanis (2012), Usrof and Elmorsey (2016).
Η σχολική μονάδα εργασίας προωθεί συστηματικά στο εκπαιδευτικό δυναμικό της την ιδέα της ομαδικής εργασίας.	Lee et al. (2010), Mehmood and Arif (2011), Chan and Mak (2014), Boies et al. (2015), Bush (2015).
Η σχολική μονάδα εργασίας εστιάζει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ποιότητας.	Ράπτης (1993), Tsui and Cheng (1999), Bredson and Johansson (2000), Μαυροειδής και Τύπας (2001), Somech and Bogler (2002), Mahony et al. (2004), Ventura et al. (2007).
Η σχολική μονάδα εργασίας διερευνά και εντοπίζει διαδικασίες που αναβαθμίζουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών.	Colin and Holly (1994), Boswell and Boudreau (2002), Κέφης (2005), Barzegar and Farjad (2011), Mprofu and Hlatywayo (2015).
Η σχολική μονάδα εργασίας εφαρμόζει σύστημα αξιολόγησης των δράσεων των εκπαιδευτικών με γνώμονα την ποιοτική διάστασή τους.	Dulebohn and Ferris (1999), Αθανασούλα-Ρέππα et al. (1999), Πετρίδου (2002), Ζαβλανός (2003), Νικολακάκη (2003), Haidas et al. (2005), Kumar (2009), Ulle and Kumar (2014).
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας προτιμά ο ίδιος να εργάζεται «ομαδικά» σε ζητήματα επίλυσης	Kessler et al. (1985), Leithwood and Duke (1999), Harris (2005, 2007, 2010), Apospori

προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη λειτουργία του σχολείου.	et al. (2008), Κατσαρός (2008), Lee et al.(2010), Côté and Miners (2006), Gardiner (2011), Liuchnikov (2011), Chan and Mak (2014), Boies et al (2015), Taliadorou and Pashiardis (2015), Usrof and Elmorsey (2016).
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας ενεργοποιεί ομάδες εργασίας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.	Fiedler and House (1994), Kanji and Moura (2002), Πασιαρδής (2004), Harris (2005, 2007), Lee et al. (2010), Mehmood and Arif, (2011), Chan and Mak (2014), Al-Damen (2017), Alghambi (2018).
Η σχολική μονάδα εργασίας επιλέγει την «κρατική» επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της, μέσω των υπαρχόντων φορέων (INEΠ, κλπ).	Βεργίδης (1993, 1996), Ματθαίου (1999) Μαυρογιώργος (1992, 1994, 2005), Δούκας et al. (2007), Παπαναούμ (2008), Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου (2013).
Η σχολική μονάδα εργασίας παρακινεί τους εκπαιδευτικούς της για συνεχή επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας μέσω διαδικτύου.	Γραβάνη (2005), Καψάλης και Ραμπίδης (2007), Κιουλάνης και Παναγιωτίδου (2007), Δάρα και Σαΐτης (2010), Κομνηνού (2011), Αναστασιάδης και Μανούσου (2017), Καλαμάρα(2019).
Η σχολική μονάδα εργασίας εφαρμόζει μεθόδους αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών για την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών της	Wiedmer and Harris (1997), Δούκας (1999), Bredson and Johansson (2000), Borman and Dowling (2008), Μπρίνια (2008), Ζωγόπουλος (2011).
Η σχολική μονάδα εργασίας αξιοποιεί ουσιαστικά τους «εκπαιδευόμενους» σε θέματα ποιότητας για την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών της.	Choi and Eboch (1998), Dulebohn and Ferris (1999), Projago and Sohal (2003), Projago and Brown (2004), Costa and Lorente (2008), Kilkelly (2011).

Πηγή: Βιβλιογραφική έρευνα (κεφ.3,4)

## 5.8. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η επεξεργασία των στοιχείων. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων SPSS έκδοσης 24 (Statistical Package for Social Sciences, 24), ένα από τα πιο δημοφιλή, ευέλικτα και εύχρηστα στατιστικά πακέτα για την ανάλυση και πραγματοποίηση ποσοτικών ερευνών. Το στατιστικό αυτό πακέτο προσφέρει πολλές δυνατότητες στους ερευνητές, κυρίως όταν υπάρχουν ποσοτικές ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ozgur et al, 2015:5), όπως στην παρούσα έρευνα.

Η προετοιμασία των στοιχείων για ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια, σε αυτό της επεξεργασίας των ερωτηματολογίων και σε εκείνο της κωδικοποίησή τους. Στη συνέχεια, έλαβε χώρα η στατιστική ανάλυση και η συνακόλουθη εξαγωγή των ερευνητικών συμπερασμάτων.

Εφαρμόστηκαν οι ακόλουθες αναλύσεις:

- **Περιγραφική Στατιστική (Descriptive Statistics)** για την περιγραφή του δείγματος, την καταγραφή των απαντήσεων στις ερωτήσεις και τη μελέτη των μεταβλητών με πίνακες συχνοτήτων και μέτρα κατανομής. Εστιάζει στην ανάπτυξη μεθόδων για τη συνοπτική και περιεκτική παρουσίαση των δεδομένων που προέρχονται από επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ένα ή σε περισσότερα του ενός συστήματα. Η περιγραφική στατιστική περιλαμβάνει τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές στατιστικές τιμές. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται: (α) αριθμητικά περιγραφικά μέτρα, (β) πίνακες συχνοτήτων και (γ) μέθοδοι γραφικής παρουσίασης των δεδομένων (Νικήτας, 2013:23).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η Περιγραφική Στατιστική αξιοποιήθηκε για την παρουσίαση των δημογραφικών δεδομένων της έρευνας.

- **Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis)** για την εξαγωγή των εξαρτημένων μεταβλητών. Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές (Σιώμκος, 2005:285-286, Πετρίδης, 2015: 126-127, Field, 2016: 708-710), η τεχνική της ανάλυσης παραγόντων επιτυγχάνει τη μείωση ενός μεγάλου αριθμού μεταβλητών σε ένα μικρότερο αριθμό σημαντικών παραγόντων (ή διαστάσεων). Με λίγα λόγια, η παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιείται, όταν προκύπτει ανάγκη μέτρησης στοιχείων τα οποία δε μπορούν να μετρηθούν άμεσα (λανθάνουσες μεταβλητές/ latent variables). Η παραγοντική ανάλυση εξετάζει τις αρχικές μεταβλητές ως γραμμικούς συνδυασμούς επιλεγμένων παραγόντων (νέων μεταβλητών) ελέγχοντας αν διατυπώνεται σωστά ένα θεωρητικό



υποβαλλόμενο ερώτημα. Η ανάλυση κύριων συνιστωσών στοχεύει στη μείωση των αρχικών μεταβλητών και στην όσο τη δυνατόν καλύτερη αντιπροσώπευση αυτών με λίγες, αλλά επεξηγηματικές των πρώτων. Η μείωση αυτή επιτυγχάνεται με την αντικατάσταση του συνολικού πλήθους των εμπλεκόμενων μεταβλητών με ένα μικρότερο αριθμό νέων μεταβλητών οι οποίες είναι ασυσχέτιστες μεταξύ τους και, επιπρόσθετα, παρέχουν ισχυρή πληροφόρηση σχετική με τα χαρακτηριστικά των αρχικών μεταβλητών. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη μείωση ενός συνόλου μεταβλητών σε ένα μικρότερο σύνολο διαστάσεων είναι η **Ανάλυση των Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis - PCA)** και η **Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis - FA)**.

Όσον αφορά στην ποιότητα και στην αξιοπιστία των δεδομένων για την ανάλυση παραγόντων, υποστηρίζεται ότι:

- αριθμός των ερωτώμενων πρέπει να είναι πενταπλάσιος (ή και μεγαλύτερος) από τον αριθμό των μεταβλητών.
- Ο συνολικός αριθμός των μεταβλητών που αναλύονται θα πρέπει να είναι 3 με 5 φορές μεγαλύτερος από τους υποτιθέμενους παράγοντες.
- Οι μεταβλητές θα πρέπει να έχουν μετρηθεί τουλάχιστον σε κλίμακα ίσων διαστημάτων.
- Οι μεταβλητές θα πρέπει να συσχετίζονται επαρκώς ( $r > 0.20$ )

Στην παρούσα έρευνα πληρούνται όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις. Επίσης, οι έννοιες που αφορούν στην ανάλυση των δεδομένων- στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής- είναι οι παρακάτω:

**Πίνακας συνιστωσών (Component matrix):** πίνακας δομής στην ανάλυση κύριων συνιστωσών (Field, 2016:914).

**Κρημνογράφημα (Scree plot):** παριστάνει κάθε παράγοντα της παραγοντικής ανάλυσης (άξονας των X) σε σχέση με την αντίστοιχη ιδιοτιμή (άξονας των Y). Δείχνει τη σχετική σημασία κάθε παράγοντα. Σε αυτό το γράφημα υπάρχει αιχμηρή κατάβαση στην καμπύλη που ακολουθείται από ελάττωση και το σημείο καμπής αυτής της καμπύλης χρησιμοποιείται, συνήθως, ως σημείο για την εξαγωγή του αριθμού των παραγόντων (Field, 2016:928).

**Εταιρικότητα (Communality):** Η κάθε μεταβλητή έχει κάποια διακύμανση την οποία «μοιράζεται» με όλες τις άλλες μεταβλητές. Εταιρικότητα είναι το ποσοστό της διακύμανσης μιας μεταβλητής στην κοινή διακύμανση. Μία μεταβλητή η οποία δεν έχει

μοναδική ή τυχαία διακύμανση θα έχει εταιρικότητα ίση με 1· ενώ μία μεταβλητή η οποία δε μοιράζεται τη διακύμανσή της με οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή θα έχει εταιρικότητα ίση με 0 (Field, 2016:914). Το άθροισμα των εταιρικότητων (communalities) αντιπροσωπεύει τη διακύμανση του συνόλου των μεταβλητών που διανέμεται ανάμεσα στους παράγοντες. Αξίζει να σημειωθεί ότι το άθροισμα των εταιρικότητων είναι πάντοτε μικρότερο από τη συνολική διακύμανση, διότι κάποια στοιχεία της διακύμανσης δε συμπεριλαμβάνονται (π.χ. error variance) (Σιώμκος, 2005: 288, Πετρίδης, 2015:147).

**Παράγοντας (Factor):** Είναι μία ανεξάρτητη μεταβλητή ή μια μεταβλητή πρόβλεψης. Επίσης, συνωνυμείται με τη λανθάνουσα μεταβλητή (latent) (Πετρίδης, 2015:147, Field, 2016:918).

**Επιβάρυνση παράγοντα (Factor Loadings):** Είναι ο βαθμός συσχέτισης κάθε μεταβλητής με έναν παράγοντα. Οι factor loadings δίνουν τις σημαντικότερες πληροφορίες στην ανάλυση παραγόντων, αφού πολλά αποτελέσματα της ανάλυσης εξαρτώνται από αυτούς. Αν ο βαθμός συσχέτισης (factor loading) είναι υψηλός (μεγαλύτερος από 0,3) ή πολύ υψηλός (μεγαλύτερος από 0,6), τότε η συγκεκριμένη μεταβλητή συνεισφέρει σημαντικά στην περιγραφή του εν λόγω παράγοντα (Σιώμκος, 2005:288).

**Μέθοδος ορθογώνιας περιστροφής (Varimax):** Προσπαθεί να αποδώσει έναν μικρότερο αριθμό μεταβλητών σε κάθε παράγοντα, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο ερμηνεύσιμη η ομάδα των παραγόντων (Πετρίδης, 2015:138, Field, 2016: 931-932).

Ο έλεγχος ποιότητας των δεδομένων βασίζεται στους δείκτες:

**Μέτρο δειγματικής καταλληλότητας Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling adequacy):** ο δείκτης KMO μπορεί να υπολογιστεί για απλές και πολλαπλές μεταβλητές. Παρέχει μια εκτίμηση του βαθμού ομοιογένειας των μεταβλητών ή αλλιώς σε ποιο βαθμό ο συγκεκριμένος πίνακας συσχέτισης είναι κατάλληλος για παραγοντική ανάλυση. Κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1: μια τιμή 0 σημαίνει ότι η παραγοντική ανάλυση είναι πιθανόν ακατάλληλη· μια τιμή κοντά στο 1 υποδηλώνει ότι η παραγοντική ανάλυση θα πρέπει να δίνει διακριτούς και αξιόπιστους παράγοντες. Τιμές μεταξύ 0,5 και 0,7 είναι μέτριες· τιμές μεταξύ 0,7 και 0,8 είναι καλές· τιμές μεταξύ 0,8 και 0,9 είναι εξαιρετικές και τιμές πάνω από 0,9 είναι υπέροχες (Field, 2016:921).

**Έλεγχος σφαιρικότητας του Barlett (Barlett's test of sphericity):** ο έλεγχος απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση που σημαίνει ότι η ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας του στατιστικού  $X^2$  υποδηλώνει ότι ο πίνακας συσχετίσεων δεν είναι ο μοναδιαίος (δηλ. οι μεταβλητές είναι συσχετισμένες μεταξύ τους) και, συνεπώς, το υπόδειγμα της παραγοντικής ανάλυσης είναι κατάλληλο (Field, 2016:913).

- **Έλεγχος αξιοπιστίας (Reliability Test)** του κάθε παράγοντα μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha. Αξιοπιστία είναι η μέτρηση της συνάφειας της εφαρμογής ενός συστήματος μέτρησης σε έναν ειδικό πληθυσμό και σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach μετρά το βαθμό της εσωτερικής συνάφειας όλων των ερωτήσεων (**ενδοσυνέπεια –internal consistency**). Ουσιαστικά, μετρά την ένταση της συσχέτισης που εκδηλώνεται μεταξύ των ερωτήσεων και, επίσης, πόσο ικανοποιητικά αυτές προβλέπουν η μία την άλλη. Διευκρινίζεται ότι η παρουσία υψηλών συντελεστών συσχέτισης των ερωτήσεων (μεταβλητών) του πίνακα των συσχέτισεων, κατά κανόνα  $>0,700$ , σηματοδοτούν την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης ή της ανάλυσης των κύριων συνιστωσών με εκ προοιμίου σημαντικά στατιστικά αποτελέσματα, διότι αυτές οι ερωτήσεις δημιουργούν τους κύριους παράγοντες και είναι υπεύθυνοι για την άντληση της μέγιστης πληροφόρησης (Πετρίδης, 2015:323-324).
- **Ανάλυση κατά συστάδες (Cluster Analysis)** για την επιβεβαίωση των παραγόντων που δημιουργήθηκαν. Η ανάλυση κατά συστάδες ή ταξινόμησης των στοιχείων (cluster analysis) εφαρμόζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εντάσσονται σε ίδιες συστάδες (ομάδες) στοιχεία (παρατηρήσεις) περισσότερο όμοια μεταξύ τους, παρά σε οποιεσδήποτε άλλες. Αυτό επιτυγχάνεται με την επισταμένη επιλογή και διευθέτηση των στοιχείων σε ομάδες παρατηρήσεων με συγγενικά χαρακτηριστικά και με τις ακόλουθες ιδιότητες: (α) κάθε ομάδα διαθέτει ομοειδή σύσταση, σε σχέση με κάποια χαρακτηριστικά, δηλαδή οι παρατηρήσεις σε αυτές έχουν τιμές σχεδόν όμοιες μεταξύ τους και (β) κάθε ομάδα οφείλει να διαφέρει από τις υπόλοιπες ως προς τα ίδια χαρακτηριστικά, δηλαδή οι τιμές μιας ομάδας θα πρέπει να διαφέρουν σε μέγεθος κλίμακας από τις τιμές άλλων ομάδων. Η διαλογή των στοιχείων στις ομάδες γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε η σύνδεση μεταξύ δύο στοιχείων να μεγιστοποιείται, στην περίπτωση που ανήκουν στην ίδια ομάδα· ειδάλλως, ελαχιστοποιείται. Με τον τρόπο αυτόν, η ανάλυση κατά συστάδες προάγει την ανεύρεση ειδικών σχέσεων μεταξύ των στοιχείων, χωρίς να παρέχει ανάλογες εξηγήσεις ή ερμηνείες, χωρίς δηλαδή να εξηγεί την ύπαρξη σχέσεων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ότι δεν απαιτεί καμία a priori υπόθεση, για να ξεκινήσει τη διερευνητική διαδικασία στα στοιχεία, γι'αυτό και δεν απαιτείται η εφαρμογή στατιστικών ελέγχων για τη σημαντικότητα των αποτελεσμάτων που εξάγονται (Πετρίδης, 2015:159).
- **Λογιστική Παλινδρόμηση (Logistic Regression)** για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Η λογιστική παλινδρόμηση είναι μια ανάλυση παλινδρόμησης, όπου η εξαρτημένη μεταβλητή είναι διμερής (δικοτομημένη). Η

λογιστική παλινδρόμηση αποτελεί, στην ουσία, ένα μοντέλο ταξινόμησης των τιμών μιας μεταβλητής απόκρισης  $Y$ , με βάση τη θεωρία των πιθανοτήτων. Στο μοντέλο αυτό, όπου η μεταβλητή  $Y$  συνήθως έχει δυαδικό χαρακτήρα (λαμβάνει δύο τιμές) στοχεύεται η πρόβλεψη της έκβασης αυτής από ένα πλήθος προβλεπτικών μεταβλητών που μπορεί να είναι ονομαστικές, τακτικές ή ποσοτικές. Στόχος είναι η «εξήγηση» μιας διακριτής (ποιοτικής ή ποσοτικής) εξαρτημένης μεταβλητής η οποία παίρνει τιμές 0 και 1. Συγκεκριμένα, παίρνει τιμή 1, όταν κάποιος έχει την χαρακτηριστική ιδιότητα για την οποία εξετάζουμε τον πληθυσμό· ενώ παίρνει τιμή 0, όταν κάποιος δεν την διαθέτει. Με τη λογιστική παλινδρόμηση προβλέπουμε την πιθανότητα να συμβεί το αποτέλεσμα (Πετρίδης, 2015:89).

Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής αξιοποιήθηκαν:

η μέθοδος της **Δίτιμης λογιστικής παλινδρόμησης (Binary logistic regression)**, καθώς διερευνήθηκε η πρόβλεψη αν ο κάθε ερωτώμενος εκπαιδευτικός ανήκει σε κάθε μία από δύο κατηγορίες/ συστάδες (Πετρίδης, 2015:90, Field, 2016:805)·

η **Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Multiple Regression Analysis-MRA) (μέθοδος Enter)**. Είναι κατάλληλη στις αναλύσεις εκείνες στις οποίες εμπλέκονται μία απλή ποσοτική εξαρτημένη μεταβλητή και δύο ή περισσότερες ανεξάρτητες ποσοτικές ή κατηγορικές μεταβλητές. Η τεχνική επιδιώκει να προβλέπει το μέγεθος της απόκρισης της εξαρτημένης μεταβλητής, το οποίο εκλαμβάνεται ως το αποτέλεσμα της δράσης των ανεξάρτητων μεταβλητών και, επιπροσθέτως, να αναδειξεί ποιες μεταβλητές είναι οι πλέον υπεύθυνες για το μέγιστο εύρος μεταβολής της εξαρτημένης (Πετρίδης, 2015:23).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για την εκτίμηση της καλής προσαρμογής του μοντέλου της λογιστικής παλινδρόμησης. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκαν:

**Λογάριθμος Πιθανοφάνειας:** Το υπόδειγμα της λογιστικής παλινδρόμησης μπορεί να αναζητήσει κατά πόσο είναι πιθανά τα αποτελέσματα από το χρησιμοποιούμενο μοντέλο της λογιστικής παλινδρόμησης, με βάση τις δεδομένες παραμέτρους. Η πιθανότητα των παρατηρούμενων αποτελεσμάτων είναι γνωστή ως πιθανοφάνεια. Το κριτήριο του λόγου ή λογάριθμου πιθανοφάνειας  $-2LL$  (Likelihood ratio statistic), ελέγχει ένα μικρότερο μοντέλο  $S$  με  $s$  συντελεστές και πιθανοφάνεια  $L_s$  προς ένα μεγαλύτερο μοντέλο  $L$  με  $l$  συντελεστές (συνήθως ένα παραπάνω) και πιθανοφάνεια  $L_l$  και με τον περιορισμό ότι οι παράμετροι  $s$  αποτελούν μέρος του συνόλου των παραμέτρων  $l$ . Το υπόδειγμα είναι πολύ καλά προσαρμοσμένο όταν  $L = 1$  και  $2 LL = 0$  (Πετρίδης, 2015:431, Field, 2016:805).

**Το κριτήριο του Wald:** Το κριτήριο του Wald προκαλεί διεύρυνση του τυπικού

σφάλματος, όταν οι συγκρινόμενοι συντελεστές έχουν υψηλή τιμή, ιδιότητα καθόλου επιθυμητή, διότι οδηγεί σε πολύ μικρή τιμή του στατιστικού Wald και στην, κατά τρόπο λανθασμένο, αποδοχή της σημαντικότητας του εξεταζόμενου συντελεστή. Στις περιπτώσεις αυτές, είναι προτιμότερη η απόπειρα ανάπτυξης κάποιου υποδείγματος με και χωρίς τη συγκεκριμένη - με υψηλό συντελεστή - μεταβλητή και ο έλεγχος της υπόθεσης να στηρίζεται στη μεταβολή  $-2LL$ , δηλαδή του λογάριθμου πιθανοφάνειας, όπως περιγράφεται παραπάνω (Πετρίδης, 2015:99, Field, 2016:808).

Η αξιολόγηση μοντέλων λογιστικής παλινδρόμησης γίνεται με τα ακόλουθα μεγέθη:

**To  $-2\text{Log likelihood} (-2LL)$**  που χρησιμοποιείται, για να ελέγξει τη σημαντικότητα του μοντέλου ( $p < 0,05$ ), οπότε και απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (ότι δηλαδή, σε γενική διατύπωση, δεν επηρεάζεται η εξαρτημένη μεταβλητή από τις ανεξάρτητες μεταβλητές) (Field, 2016: 805).

**Ο έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου (Omnibus Test of Model Coefficients)** που περιλαμβάνει τον έλεγχο  $X^2$  (που είναι σχετικός με το  $-2LL$ ) για το συνολικό μοντέλο (Model) και την αλλαγή από το προηγούμενο μοντέλο (Block) (Field, 2016:821).

**Οι δείκτες  $R^2$  για λογιστική παλινδρόμηση.** Πρόκειται για τους δείκτες Cox – Snell  $R^2$  και Nagelkerk  $R^2$ , οι οποίοι αναλογούν στο  $R^2$  της γραμμικής παλινδρόμησης και ερμηνεύουν το ποσοστό της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, η οποία ερμηνεύεται από το μοντέλο. Ο Nagelkerke  $R^2$  «προσαρμόζει» τον Cox – Snell  $R^2$  (ο οποίος είναι και ο περισσότερο συντηρητικός), και κυμαίνεται από 0 έως 1 (Πετρίδης, 2015:112, Field, 2016:807).

**To Wald test**, το οποίο ελέγχει τη σημαντικότητα της ανεξάρτητης μεταβλητής στο μοντέλο (επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ ) (Πετρίδης, 2015:111)

Όλα τα παραπάνω tests και κριτήρια έχουν εφαρμοστεί στην παρούσα εργασία. Οι τιμές και τα μεγέθη τους θα παρουσιαστούν στην επόμενη ενότητα που αφορά στην εφαρμογή των μεθόδων και στον έλεγχο των υποθέσεων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΕΥΡΗΜΑΤΑ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 6.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, βάσει: (α) της περιγραφικής στατιστικής, (β) της παραγοντικής ανάλυσης, (γ) του ελέγχου αξιοπιστίας, (δ) της ανάλυσης κατά συστάδες και (ε) της λογιστικής παλινδρόμησης.

Ο στόχος του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των ευρημάτων που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα και στις ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

#### 6.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ (Descriptive Statistics)

Περιγράφεται το δείγμα της έρευνας μέσω πινάκων συχνοτήτων που απεικονίζουν τις συχνότητες και τα ποσοστά για κάθε μεταβλητή. Συγκεκριμένα, περιγράφονται στοιχεία που αφορούν στη μορφή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός, στο νομό, όπου λειτουργεί η σχολική μονάδα, στο σύνολο των εκπαιδευτικών που απασχολεί η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στη θέση των ερωτώμενων στο σχολείο, στα έτη ενεργούς εργασίας, στα έτη εργασίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στο φύλο, στην οικογενειακή κατάσταση, στην ηλικία και στο επίπεδο εκπαίδευσης του ερωτώμενου εκπαιδευτικού.

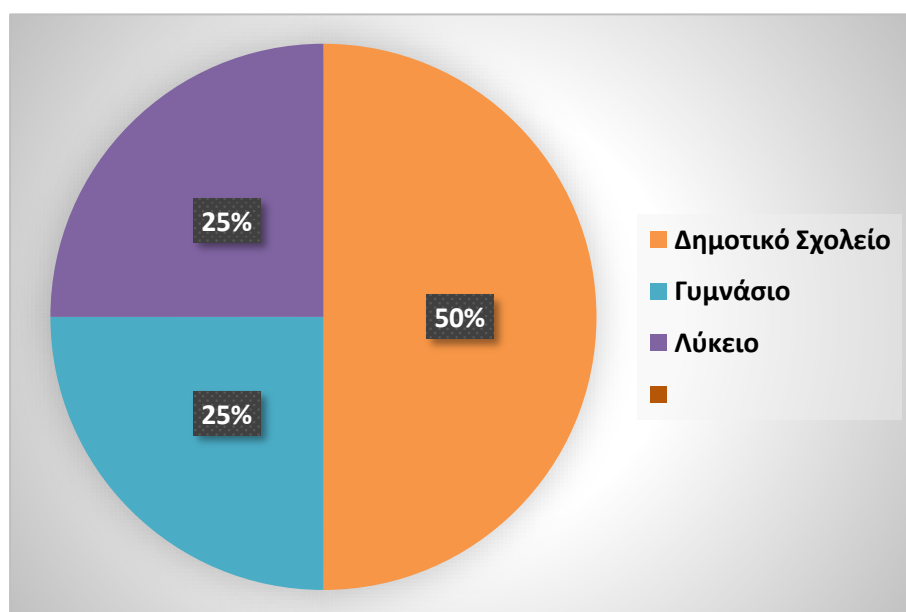
**Πίνακας 6. 1. Τύπος σχολικής μονάδας**

Τύπος σχολικής μονάδας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό
Δημοτικό Σχολείο	202	50,0	50,0	50,0

Γυμνάσιο	101	25,0	25,0	75,0
Λύκειο	101	25,0	25,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	404	100,0	100,0	

Από το συνολικό δείγμα των 404 σχολικών μονάδων, οι 202 είναι δημοτικά σχολεία (ποσοστό 50%), ενώ το υπόλοιπο 50% μοιράζεται ισόποσα ανάμεσα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ήτοι σε 101 Γυμνάσια και σε 101 Λύκεια. Η αριθμητική κατανομή των σχολικών μονάδων αντιστοιχεί στο γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αριθμητικά, είναι περίπου διπλάσιες εκείνων της Δευτεροβάθμιας και, επομένως, κρίθηκε δόκιμο να αποτυπώνεται αυτή η αριθμητική σχέση και στο δείγμα.

**Γράφημα 6.1. Τύπος σχολικής μονάδας**



Όσον αφορά στον νομό, στον οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα, 140 σχολεία (ποσοστό 34,7%) λειτουργούν στην περιοχή της Αττικής, 66 σχολεία (ποσοστό 16,3%) στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, ενώ οι υπόλοιπες σχολικές μονάδες κατανέμονται ομοιόμορφα σε όλη την Επικράτεια. Η λογική της εν λόγω εμπειρικής κατανομής βασίζεται σε λόγους δημογραφικούς, καθώς η πλειοψηφία του εθνικού πληθυσμού κατοικεί στην πρωτεύουσα της χώρας και η Θεσσαλονίκη συγκεντρώνει, επίσης, μεγάλο

μέρος του πληθυσμού, καθώς αποτελεί πόλο δραστηριοτήτων για την ευρύτερη περιοχή της Βόρειας Ελλάδας. Επομένως, η έρευνα έπρεπε να δώσει μεγαλύτερη βαρύτητα σε αυτές τις γεωγραφικές περιοχές.

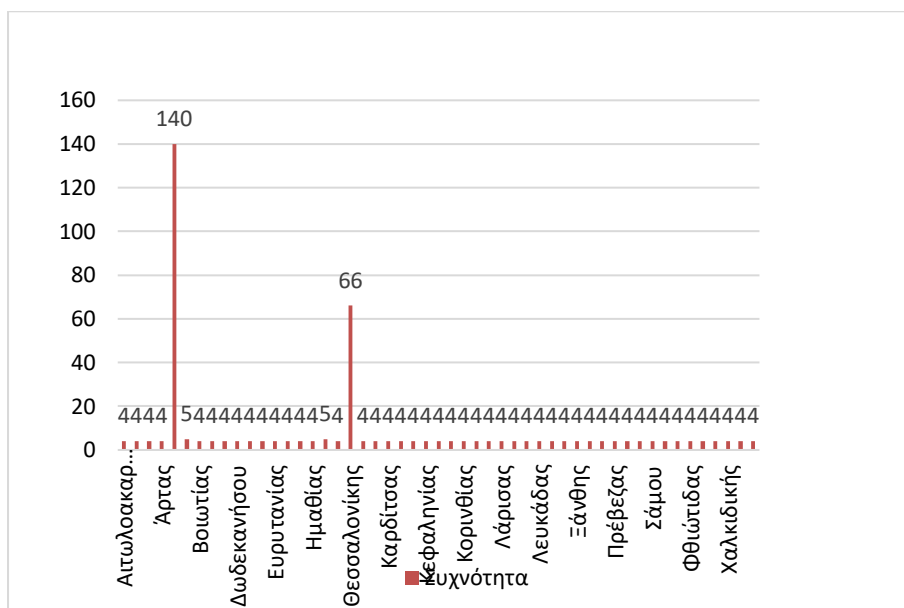
**Πίνακας 6.2. Νομός , όπου λειτουργεί η σχολική μονάδα**

Νομός	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό
Αιτωλοακαρνανίας	4	1,0	1,0	1,0
Αργολίδας	4	1,0	1,0	2,0
Αρκαδίας	4	1,0	1,0	3,0
Άρτας	4	1,0	1,0	4,0
Αττικής	140	34,7	34,7	38,6
Αχαΐας	5	1,2	1,2	39,9
Βοιωτίας	4	1,0	1,0	40,8
Γρεβενών	4	1,0	1,0	41,8
Δράμας	4	1,0	1,0	42,8
Δωδεκανήσου	4	1,0	1,0	43,8
Έβρου	4	1,0	1,0	44,8
Εύβοιας	4	1,0	1,0	45,8
Ευρυτανίας	4	1,0	1,0	46,8
Ζακύνθου	4	1,0	1,0	47,8
Ηλείας	4	1,0	1,0	48,8
Ημαθίας	4	1,0	1,0	49,8
Ηρακλείου	5	1,2	1,2	51,0
Θεσπρωτίας	4	1,0	1,0	52,0
Θεσσαλονίκης	66	16,3	16,3	68,3
Ιωαννίνων	4	1,0	1,0	69,3
Καβάλας	4	1,0	1,0	70,3
Καρδίτσας	4	1,0	1,0	71,3
Καστοριάς	4	1,0	1,0	72,3
Κέρκυρας	4	1,0	1,0	73,3
Κεφαλληνίας	4	1,0	1,0	74,3
Κιλκίς	4	1,0	1,0	75,2
Κοζάνης	4	1,0	1,0	76,2



Κορινθίας	4	1,0	1,0	77,2
Κυκλάδων	4	1,0	1,0	78,2
Λακωνίας	4	1,0	1,0	79,2
Λάρισας	4	1,0	1,0	80,2
Λασιθίου	4	1,0	1,0	81,2
Λέσβου	4	1,0	1,0	82,2
Λευκάδας	4	1,0	1,0	83,2
Μαγνησίας	4	1,0	1,0	84,2
Μεσσηνίας	4	1,0	1,0	85,1
Ξάνθης	4	1,0	1,0	86,1
Πέλλας	4	1,0	1,0	87,1
Περίας	4	1,0	1,0	88,1
Πρέβεζας	4	1,0	1,0	89,1
Ρεθύμνης	4	1,0	1,0	90,1
Ροδόπης	4	1,0	1,0	91,1
Σάμου	4	1,0	1,0	92,1
Σερρών	4	1,0	1,0	93,1
Τρικάλων	4	1,0	1,0	94,1
Φθιώτιδας	4	1,0	1,0	95,0
Φλώρινας	4	1,0	1,0	96,0
Φοκίδας	4	1,0	1,0	97,0
Χαλκιδικής	4	1,0	1,0	98,0
Χανίων	4	1,0	1,0	99,0
Χίου	4	1,0	1,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	404	100,0	100,0	

**Γράφημα 6.2. Νομός, όπου λειτουργεί η σχολική μονάδα**

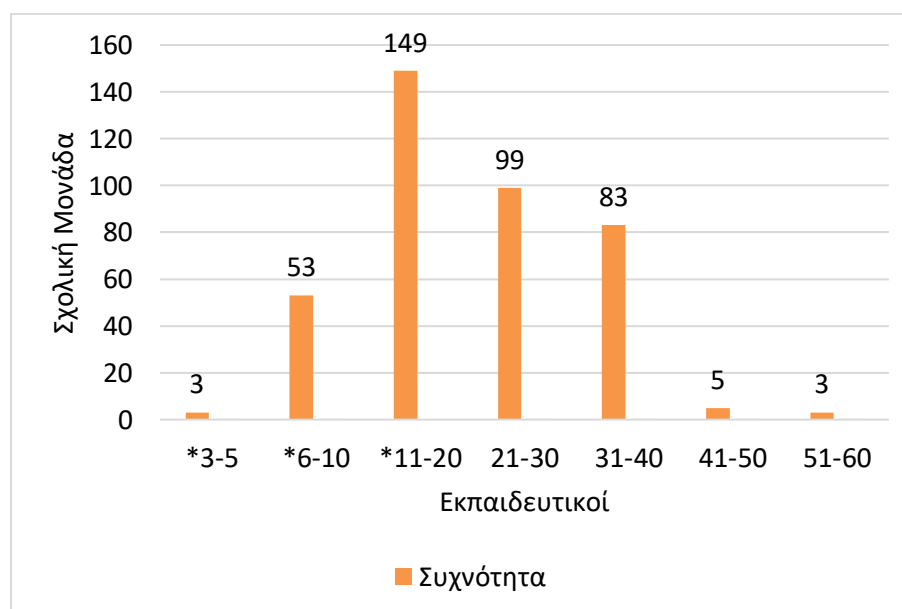


Όσον αφορά στον αριθμό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε κάθε σχολική μονάδα- ανεξαρτήτως της εκπαιδευτικής βαθμίδας- η κατανομή των αποτελεσμάτων μπορεί να χαρακτηριστεί ως ομοιόμορφη, διότι δεν υπάρχει κάποια απάντηση που να συγκεντρώνει πολύ μεγάλο ποσοστό, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες. Ειδικότερα, στο 36,8% των σχολικών μονάδων, ο αριθμός του εκπαιδευτικού δυναμικού κυμαίνεται στους 11-20 διδάσκοντες ανά σχολείο, στο 27% των σχολικών μονάδων, ο ίδιος αριθμός ανέρχεται στους 21-30 ανά σχολείο, ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό (20,6%) των σχολικών μονάδων στις οποίες διδάσκουν περίπου 31-40 εκπαιδευτικοί. Οι δύο τελευταίες ομάδες των προαναφερθεισών σχολικών μονάδων λειτουργούν, κυρίως, σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς τα αναλυτικά προγράμματα ορίζουν μαθήματα ειδικοτήτων, γεγονός το οποίο δικαιολογεί και τον μεγάλο αριθμό των εκπαιδευτικών. Σε 3 σχολικές μονάδες του δείγματος υπηρετούν πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί (3-5), γεγονός που σημαίνει ότι η σχολική μονάδα ίσως λειτουργεί σε κάποια απομακρυσμένη γεωγραφικά περιοχή με λίγους μαθητές, ενώ 7 μόνο σχολεία (ποσοστό 0,7%) διαθέτουν διδακτικό προσωπικό που υπερβαίνει τους 41 εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 6.3. Αριθμός εκπαιδευτικών που η απασχολεί η σχολική μονάδα**

Αριθμός εκπαιδευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό
3-5	3	0,7	0,7	0,7
6-10	53	13,2	13,2	13,9
11-20	149	36,8	36,8	50,7
21-30	99	27	27	77,7
31-40	83	20,6	20,6	98,3
41-50	4	0,99	0,99	99,3
51-60	3	0,7	0,7	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	404	100,0	100,0	

**Γράφημα 6.3. Αριθμός εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα**



Σχετικά με την κατοχή ή μη θέσης ευθύνης, σχεδόν το 100% του δείγματος υπηρετεί στη σχολική μονάδα και παρέχει αποκλειστικά διδακτικό έργο, ενώ διοικητική θέση (υποδιευθυντή) κατέχουν μόνο δύο μέλη του δείγματος.

**Πίνακας 6.4. Θέση στη σχολική μονάδα**

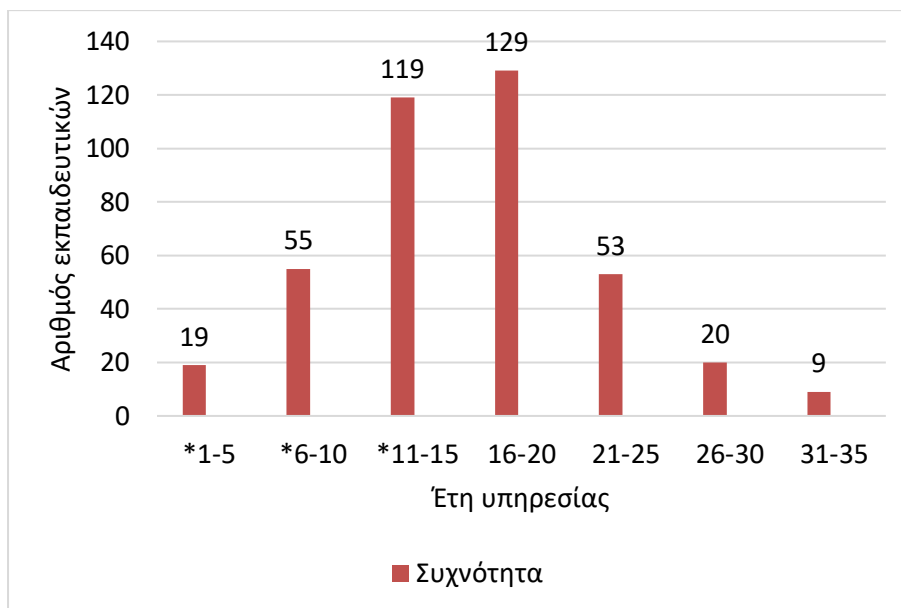
Θέση στη σχολική μονάδα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό
Υποδιευθυντής	2	0,5	0,5	0,5
Εκπαιδευτικός	402	99,5	99,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	404	100,0	100,0	

Όσον αφορά στην επαγγελματική ωρίμαση, η σημαντική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (88,10%) έχει συμπληρώσει από 6 μέχρι και 25 έτη διδακτικής υπηρεσίας. Ειδικότερα, 129 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31,9 %) έχουν διανύσει 16-20 ενεργά έτη υπηρεσίας, 119 (ποσοστό 29,5%) εκπαιδευτικοί έχουν 11-15 έτη εργασίας. Το 13,6 % των ερωτηθέντων (55 εκπαιδευτικοί) έχουν 6-10 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, ενώ 53 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13,1 %) διδάσκουν 21-25 έτη. Πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών (19) με διδακτική εμπειρία από 1 έως 5 έτη (4,7 %), καθώς και εκείνων (29 εκπαιδευτικών) με διδακτική εμπειρία άνω των 25 ετών (7,2%) εργασίας. Σημειωτέον ότι το 52,2% του δείγματος (211 εκπαιδευτικοί) έχει διανύσει στη δημόσια Εκπαίδευση από 16 έως 35 διδακτικά έτη, πρόκειται, δηλαδή, για εκπαιδευτικούς με σημαντική εργασιακή και διδακτική εμπειρία.

**Πίνακας 6.5. Έτη ενεργού υπηρεσίας**

Έτη ενεργούς υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό
1-5	19	4,7	4,7	4,7
6-10	55	13,6	13,6	18,3
11-15	119	29,5	29,5	47,8
16-20	129	31,9	31,9	79,7
21-25	53	13,1	13,1	92,8
26-30	20	5,0	5,0	97,8
31-35	9	2,2	2,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	404	100,0	100,0	

**Γράφημα 6.4. Έτη ενεργού υπηρεσίας**



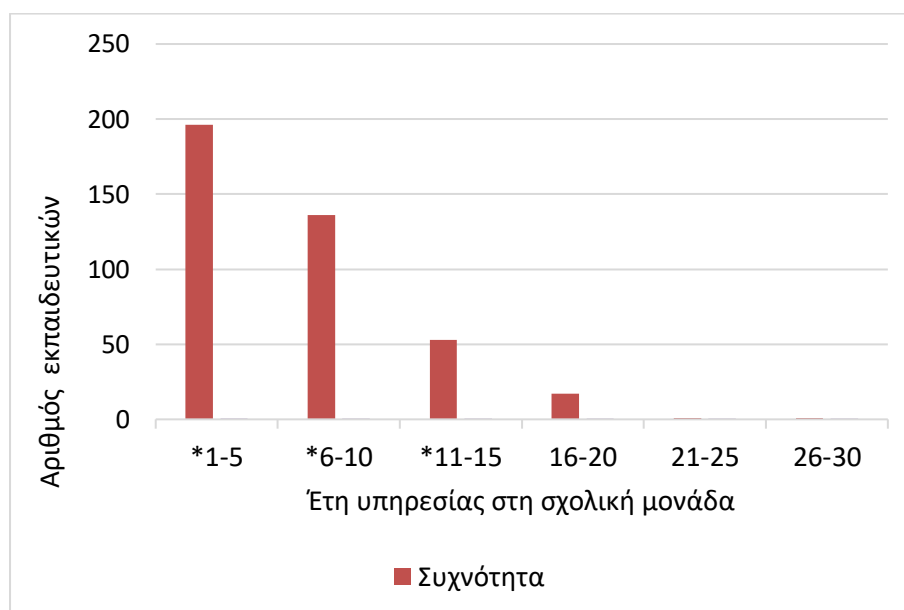
Ειδικότερα, όσον αφορά στα έτη υπηρεσίας του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, 196 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 48,5%) δηλώνουν ότι διδάσκουν στην σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν μόλις 1-5 έτη, ένα σχετικά μικρό χρονικό διάστημα. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στις υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών (διαθέσεις, αποσπάσεις και μεταθέσεις) που υπηρετούν στη δημόσια Εκπαίδευση. Επίσης, 136 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33,7%), δηλώνουν ότι υπηρετούν στη σχολική μονάδα 6-10 έτη. Πέραν τούτων, ο αριθμός (72) και το αντίστοιχο ποσοστό (17,8%) των εκπαιδευτικών με χρόνο υπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα από 11 έως 30 έτη μειώνεται και η κατανομή των απαντήσεων δείχνει να έχει μεγάλο βάρος προς τα λίγα έτη υπηρεσίας σε μια σχολική μονάδα (με την κατανομή να έχει ‘ουρά’ προς τα αριστερά).

**Πίνακας 6.6. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα**

Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό
1-5	196	48,5	48,5	48,5
6-10	136	33,7	33,7	82,2

11-15	53	13,1	13,1	95,3
16-20	17	4,3	4,3	99,6
21-25	1	0,2	0,2	99,8
26-29	1	0,2	0,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	404	100,0	100,0	

**Γράφημα 6.5. Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα**



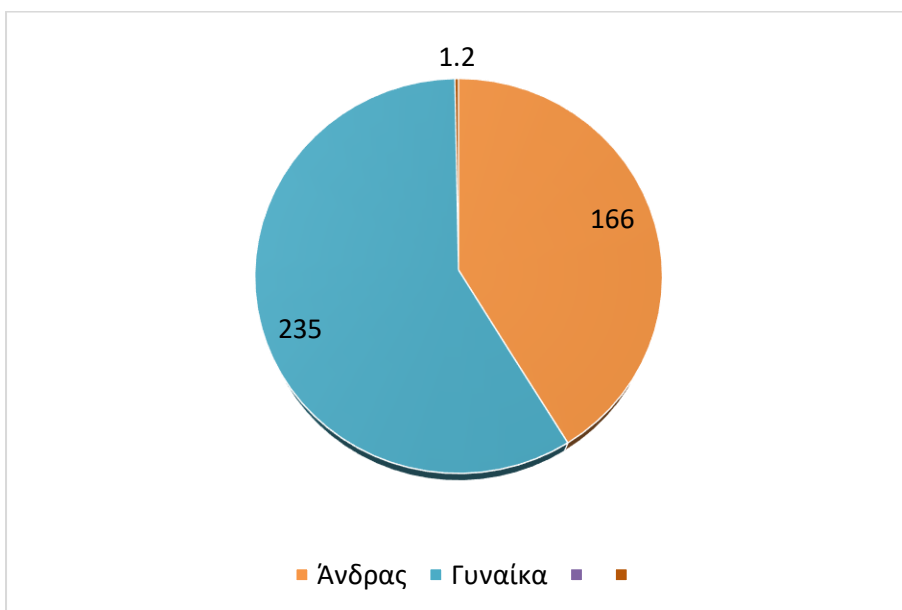
Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία, η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες (235 σε απόλυτο αριθμό που αντιστοιχεί στο 58,91% του δείγματος), ενώ οι άνδρες ανέρχονται σε 166, αριθμός που αντιστοιχεί στο 41,09% του δείγματος. Ειδικότερα, το ποσοστό των παντρεμένων γυναικών με παιδιά ανέρχεται στο 36,3% (147 εκπαιδευτικοί) ενώ το ποσοστό των παντρεμένων ανδρών με παιδιά ανέρχεται σε 27% (109 εκπαιδευτικοί). Ως εκ τούτου, το 63,3% του δείγματος αποτελείται από έγγαμους εκπαιδευτικούς (οικογένειες), με τουλάχιστον ένα παιδί. Το 15,8% (64 εκπαιδευτικοί) είναι ανύπαντρες γυναίκες, ενώ σε ποσοστό 9,2% (37 εκπαιδευτικοί) ακολουθούν οι ανύπαντροι άντρες. Το υπόλοιπο δείγμα κατανέμεται σε άντρες παντρεμένους χωρίς παιδιά (16 εκπαιδευτικοί, σε απόλυτο αριθμό που αντιστοιχεί στο 4% του δείγματος), ανύπανδρους με παιδιά (4 εκπαιδευτικοί σε απόλυτο αριθμό που αντιστοιχεί στο 1% του δείγματος) και γυναίκες παντρεμένες χωρίς παιδιά (19 εκπαιδευτικοί σε απόλυτο αριθμό

που αντιστοιχεί στο 4,7% του δείγματος) ή ανύπαντρες με παιδιά (8 εκπαιδευτικοί σε απόλυτο αριθμό που αντιστοιχεί στο 2% του δείγματος).

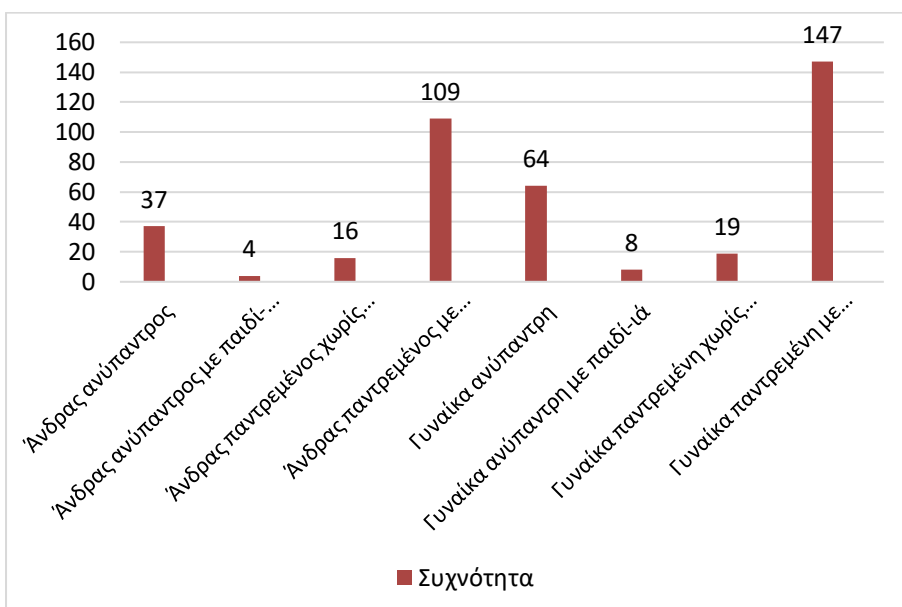
**Πίνακας 6.7. Φύλο και η οικογενειακή κατάσταση**

Φύλο-οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας ανύπαντρος	37	9,2	9,2	9,2
Άνδρας Ανύπαντρος με παιδί/-ιά	4	1,0	1,0	10,1
Άνδρας παντρεμένος χωρίς παιδί/-ιά	16	4,0	4,0	14,1
Άνδρας παντρεμένος με παιδί/-ιά	109	27,0	27,0	41,1
Γυναίκα ανύπαντρη	64	15,8	15,8	56,9
Γυναίκα ανύπαντρη με παιδί/-ιά	8	2,0	2,0	58,9
Γυναίκα παντρεμένη χωρίς παιδί/-ιά	19	4,7	4,7	63,6
Γυναίκα παντρεμένη με παιδί/-ιά	147	36,3	36,3	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	404	100,0	100,0	

**Γράφημα 6.6. Φύλο**



**Γράφημα 6.7. Φύλο-οικογενειακή κατάσταση**



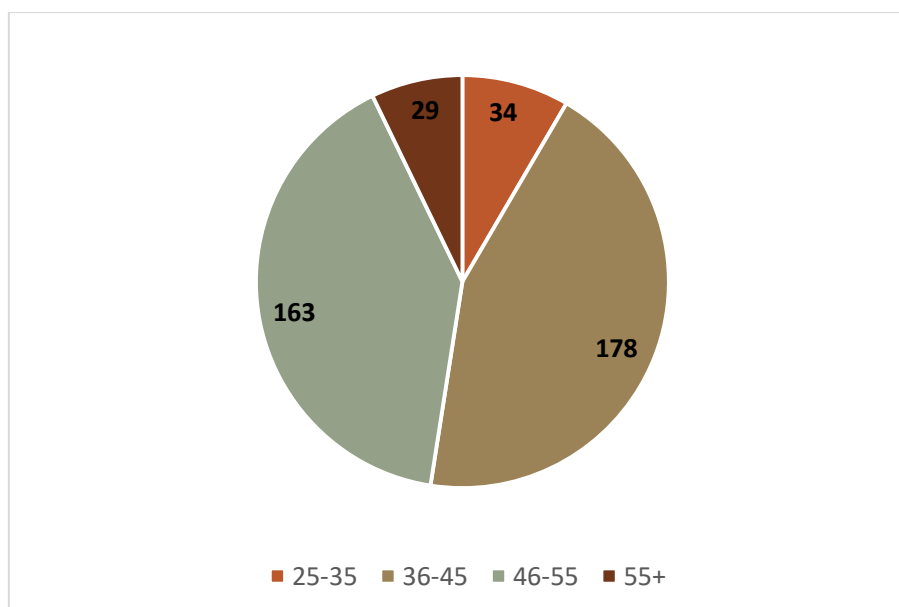
Βάσει των προαναφερθέντων στοιχείων, το σύνολο σχεδόν του δείγματος βρίσκεται στην παραγωγική ηλικία, καθώς, σύμφωνα με την ηλικιακή κατανομή του, το 84,4% βρίσκεται ηλικικό όριο των 36 έως και 55 ετών ζωής.



**Πίνακας 6. 8. Ηλικία**

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό
25-35	34	8,4	8,4	8,4
36-45	178	44,1	44,1	52,5
46-55	163	40,3	40,3	92,8
56 και άνω	29	7,2	7,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	404	100,0	100,0	

**Γράφημα 6.8. Ηλικία**



Όσον αφορά στην εκπαιδευτική βαθμίδα, που έχει συμπληρώσει το κάθε άτομο του δείγματος, το 70,8% (286 εκπαιδευτικοί) έχει ολοκληρώσει μόνο το Πανεπιστήμιο, το 28,2% (114 εκπαιδευτικοί) κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόλις το 1% του δείγματος (4 εκπαιδευτικοί) κατέχει διδακτορικό τίτλο. Σημειωτέον ότι το πανεπιστημιακό πτυχίο αποτελεί μεν τη βασική προϋπόθεση για την εξάσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, ωστόσο, την τελευταία τουλάχιστον δεκαετία, και ο μεταπτυχιακός και ο διδακτορικός τίτλος σπουδών αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς προσόν διορισμού.

**Πίνακας 6.9. Βαθμίδα εκπαίδευσης**

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό
Ανώτατη	286	70,8	70,8	70,8
Μεταπτυχιακό	114	28,2	28,2	99,0
Διδακτορικό	4	1,0	1,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	404	100,0	100,0	

**Γράφημα 6.9. Βαθμίδα εκπαίδευσης**



### **6.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (Factor Analysis)**

Με την παραγοντική ανάλυση διερευνήθηκε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι εργασιακές διαστάσεις στη σχολική μονάδα. Ως εκ τούτου, έγινε παραγοντική ανάλυση στις δώδεκα ερωτήσεις του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου. Έτσι, προέκυψαν οι παράγοντες τους οποίους προσδιορίζουν οι εξαρτημένες μεταβλητές που αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες ποιοτικής διοίκησης που εφαρμόζει η σχολική μονάδα και λειτουργούν ως διαστάσεις που επιδρούν στην παροχή αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Η παραγοντική ανάλυση (factor analysis) κρίθηκε κατάλληλη, γιατί στόχος της έρευνας ήταν να βρεθεί αν υπάρχουν παρόμοια μοτίβα απαντήσεων, τα οποία να μπορούν να δημιουργούν έναν ξεχωριστό παράγοντα. Η βασική υπόθεση της ανάλυσης παραγόντων είναι ότι για μια συλλογή παρατηρούμενων μεταβλητών υπάρχει ένα σύνολο υποκείμενων μεταβλητών που ονομάζονται παράγοντες (μικρότεροι από τις παρατηρούμενες μεταβλητές) και μπορούν να εξηγήσουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών (Field, 2016:708).

Για να είναι κατάλληλη η παραγοντική ανάλυση, θα πρέπει η τιμή του Kaiser-Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy να πλησιάζει όσο γίνεται περισσότερο τη μονάδα (Field, 2016:727). Επίσης, γίνεται και έλεγχος σφαιρικότητας (Bartlett’s Test of Sphericity), σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση της σφαιρικότητας ( $\text{sig} < 0,05$ ) (Field, 2016:728). Όπως συνάγεται από τον Πίνακα 6.10., τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση, αφού η τιμή του KMO είναι 0,951 και η τιμή του sig του Bartlett’s test είναι 0.

**Πίνακας 6.10. KMO and Bartlett’s Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,951
Bartlett's Test of Sphericity-Approx. Chi-Square	8844,2
Df	66
Sig.	0,000

Στον πίνακα με τις Εταιρικότητες (Communalities) καταγράφεται το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από τον αριθμό των παραγόντων που προσαρμόστηκε και είναι ένας αριθμός μεταξύ 0 και 1. Όσο πιο κοντά στη μονάδα είναι οι τιμές των εταιρικοτήτων, τόσο καταλληλότερα είναι τα δεδομένα (Field, 2016:719). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.11., όλες οι μεταβλητές εξηγούν πολύ μεγάλο ποσοστό μεταβλητότητας και είναι κατάλληλες για παραγοντική ανάλυση.

**Πίνακας 6.11. Communalities**

	Initial	Extraction
Εστίαση στη διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	1,000	0,922

Μέθοδοι ενεργοποίησης της απόδοσης μαθητών / εκπαιδευτικών	1,000	0,933
Ανάληψη από εκπαιδευτικούς ομαδικών δράσεων	1,000	0,944
Επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας	1,000	0,952
Διαδικασίες αναβάθμισης ποιότητας	1,000	0,928
Αξιολόγηση δράσεων αναβάθμισης της ποιότητας	1,000	0,920
Συμμετοχή διευθυντή σε ομάδες επίλυσης προβλημάτων	1,000	0,950
Ομάδες για την ανάπτυξη της βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών στους μαθητές	1,000	0,960
Επιλογές επιμόρφωσης και μέσω συστημάτων «κρατικής» εκπαίδευσης (INEΠ)	1,000	0,929
Παρακίνηση εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας μέσω διαδικτύου	1,000	0,948
Μέθοδοι αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών	1,000	0,926
Αξιοποίηση "εκπαιδευμένων" σε θέματα ποιότητας εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα	1,000	0,909

Ένα κριτήριο επιλογής των παραγόντων που δημιουργούνται είναι η δημιουργία τόσων παραγόντων, όσες και οι ιδιοτιμές (Eigenvalues) που έχουν τιμή μεγαλύτερη από την μονάδα, γιατί αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση (Kaiser criterion) (Field, 2016:720). Βάσει αυτού του κριτηρίου στον Πίνακα 6.12., φαίνεται ότι δημιουργούνται 3 παράγοντες.

Ο πίνακας Συνολικής Μεταβλητότητας-Total Variance Explained, δείχνει τη διακύμανση που εξηγείται από κάθε παράγοντα. Επομένως, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί τη μεγαλύτερη διακύμανση (37,5%) και ο τελευταίος εξηγεί τη μικρότερη (26%). Όλοι μαζί οι παράγοντες που έχουν δημιουργηθεί, δίνουν τη συνολική διακύμανση που εξηγείται από την παραγοντική ανάλυση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Field, 2016:718-719), η συνολική διακύμανση που εξηγείται από όλα τα συστατικά θα πρέπει να κυμαίνεται μεταξύ 70% και 80%, (Principal Component Analysis). Ο Πίνακας 6.14. δείχνει ότι έχουν δημιουργηθεί τρεις παράγοντες που εξηγούν το 93,5% της συνολικής διακύμανσης.

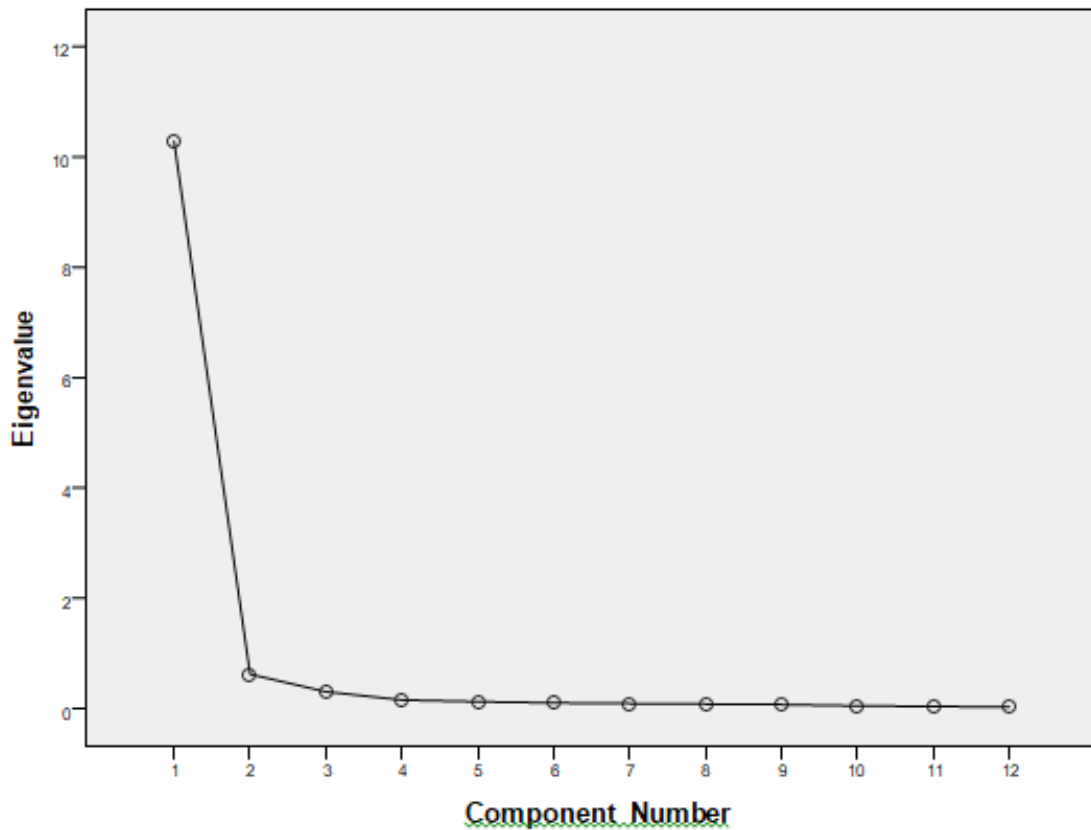
**Πίνακας 6.12. Συνολικό ποσοστό μεταβλητότητας**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	10,286	85,716	85,716	10,286	85,716	85,716	4,504	37,529	37,529
2	0,625	5,212	90,927	,625	5,212	90,927	3,587	29,889	67,419
3	0,309	2,579	93,506	,309	2,579	93,506	3,131	26,088	93,506
4	0,159	1,321	94,827						
5	0,127	1,060	95,887						
6	0,107	0,894	96,781						
7	0,096	0,800	97,582						
8	0,087	0,725	98,307						
9	0,076	0,631	98,938						
10	0,054	0,452	99,390						
11	0,044	0,365	99,755						
12	0,029	0,245	100,00						

Ένα άλλο κριτήριο επιλογής των παραγόντων που δημιουργούνται είναι το διάγραμμα Scree Plot που απεικονίζει την ιδιοτιμή και τον αριθμό των παραγόντων που δημιουργούνται. Στο σημείο που δημιουργείται μια έντονη καμπή (elbow joint), σημαίνει

ότι πέρα από αυτό δεν είναι πολύ ωφέλιμο να συνεχίσει η εξαγωγή παραγόντων (Field, 2016:719). Όπως φαίνεται στο διάγραμμα, δημιουργούνται 3 παράγοντες.

**Γράφημα 6.10. : Scree plot - ιδιοτιμή και αριθμός παραγόντων**



Τέλος, για να είναι καλύτερη η ερμηνευτική ικανότητα των αποτελεσμάτων έγινε περιστροφή με τη μέθοδο Varimax. Έτσι, από τον Πίνακα 6.13.- Rotated Component Matrix μπορεί να γίνει ερμηνεία των παραγόντων. Κάθε εξαρτημένη μεταβλητή ανήκει σε ένα παράγοντα, αναλόγως του score που έχει. Ως εκ τούτου, και βάσει του Πίνακα 6.13., παρατηρούμε ότι μπορούν να δημιουργηθούν τρεις παράγοντες που αφορούν σε διαδικασίες ποιοτικής διοίκησης και οι οποίες διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών σχολική μονάδα.

### **6.3.1. Ονοματοδοσία παραγόντων**

Βάσει των προαναφερθέντων και του Πίνακα 6.13., είναι δυνατή η ονοματοδοσία των τριών παραγόντων ως εξής:

Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει 6 μεταβλητές που είναι οι ερωτήσεις

1,9,10,4,12 και 6 κύριου μέρους του ερωτηματολογίου:

E1. Εστίαση στη διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (0,783)

E9. Συνεχή επιμόρφωση μέσω συστημάτων «κρατικής» εκπαίδευσης (0,772)

E10 Παρακίνηση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας μέσω διαδικτύου (0,754)

E4. Επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας (0,751)

E12. Αξιοποίηση στη σχολική μονάδα των «εκπαιδευμένων» σε ποιότητα εκπαιδευτικών (0,696)

E6. Αξιολόγηση δράσεων αναβάθμισης της ποιότητας (0,692)

Ως εκ τούτου, ο πρώτος παράγοντας είναι δυνατό να ονομαστεί «*Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου*».

Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει 3 μεταβλητές που είναι οι ερωτήσεις 11,2 και 5 κύριου μέρους του ερωτηματολογίου:

E11. Μέθοδοι αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών (0,845)

E2. Μέθοδοι ενεργοποίησης της απόδοσης μαθητών /εκπαιδευτικών (0,822)

E5. Διαδικασίες αναβάθμισης ποιότητας (0,780)

Κατά συνέπεια, ο δεύτερος παράγοντας μπορεί να ονομαστεί «*Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη*».

Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει 3 μεταβλητές οι οποίες είναι οι ερωτήσεις 7,3 και 8 κύριου μέρους του ερωτηματολογίου:

E7. Συμμετοχή του διευθυντή σε ομάδες επίλυσης προβλημάτων (0,754)

E3. Ανάλυση από εκπαιδευτικούς ομαδικών δράσεων (0,733)

E8. Δημιουργία ομάδων για την ανάπτυξη της βελτίωσης των παρεχόμενων στους μαθητές υπηρεσιών (0,712).

Συνεπώς, ο τρίτος παράγοντας είναι δυνατό να ονομαστεί «*Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου*».

### Πίνακας 6.13. Rotated Component Matrix

Εξαρτημένες μεταβλητές	Παράγοντες		
	1	2	3
E1. Εστίαση στη διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	0,783		

E9. Επιλογές επιμόρφωσης μέσω συστημάτων «κρατικής» εκπαίδευσης (INEΠ)	0,772		
E10. Παρακίνηση εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας μέσω διαδικτύου	0,754		
E4. Επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας	0,751		
E12. Αξιοποίηση "εκπαιδευμένων" σε θέματα ποιότητα εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα	0,696		
E6. Αξιολόγηση δράσεων αναβάθμισης της ποιότητας	0,692		
E11. Μέθοδοι αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών		0,845	
E2. Μέθοδοι ενεργοποίησης της απόδοσης μαθητών /εκπαιδευτικών		0,822	
E5. Διαδικασίες αναβάθμισης ποιότητας		0,780	
E7. Συμμετοχή διευθυντή σε ομάδες επίλυσης προβλημάτων			0,754
E3. Ανάλυση από εκπαιδευτικούς ομαδικών δράσεων			0,733
E8. Ομάδες για την ανάπτυξη της βελτίωσης των παρεχόμενων στους μαθητές υπηρεσιών			0,712

Στη συνέχεια, θα ελεγχθεί η αξιοπιστία του κάθε παράγοντα ξεχωριστά, προκειμένου, εν συνεχεία, να διερευνηθεί η ισχύς των τριών πρώτων ερευνητικών υποθέσεων.

#### **6.4. ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ (Reliability Test)**

Στη στατιστική, με τον όρο «αξιοπιστία» εννοείται η συνολική συνοχή ενός μεγέθους ή μιας μεταβλητής. Ένα μέτρο θεωρείται ότι έχει υψηλή αξιοπιστία, εάν το μέτρο αυτό παράγει παρόμοια αποτελέσματα υπό σταθερές συνθήκες. Είναι το χαρακτηριστικό ενός συνόλου από scores που σχετίζεται με την ποσότητα τυχαίου σφάλματος από τη διαδικασία μέτρησης που μπορεί να ενσωματωθεί στα scores. Τα scores που είναι εξαιρετικά αξιόπιστα είναι ακριβή, αναπαραγωγίσιμα και συνεπή από το ένα test στο άλλο. Δηλαδή, εάν η διαδικασία δοκιμής επαναλαμβανόταν με μια ομάδα δοκιμαστών, ουσιαστικά θα λαμβάνονταν τα ίδια αποτελέσματα. Συνήθως χρησιμοποιούνται διάφορα είδη συντελεστών αξιοπιστίας, με τιμές που κυμαίνονται μεταξύ 0,00 (μεγάλο σφάλμα) και 1,00 (χωρίς σφάλμα), για να υποδείξουν το ποσό σφάλματος στις μεταβλητές (Field, 2016:47).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, για



να εξεταστεί, η αξιοπιστία όλων των ερωτήσεων συνολικά, και του κάθε παράγοντα, ξεχωριστά.

Όπως συνάγεται από τον Πίνακα 6.14., το 99,5% των απαντήσεων είναι έγκυρο και μόνο 2 απαντήσεις από τις 404 θεωρήθηκαν μη έγκυρες, κάτι που ισχύει για τους δύο πρώτους παράγοντες, ενώ στον τρίτο παράγοντα ήταν έγκυρο το 99,8% των απαντήσεων (1 μόνο μη έγκυρη απάντηση).

**Πίνακας 6.14. Ποσοστό εγκυρότητας απαντήσεων για τους τρεις παράγοντες**

	ΠΡΩΤΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ		ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ		ΤΡΙΤΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	
	N	%	N	%	N	%
Έγκυρες	402	99,5	402	99,5	403	99,8
Άκυρες	2	0,5	2	0,5	1	0,2
Σύνολο	404	100	404	100	404	100

Πολύ υψηλή είναι και η αξιοπιστία των τριών παραγόντων που δημιουργήθηκαν από την παραγοντική ανάλυση, όπως προκύπτει από τους αντίστοιχους ελέγχους.

#### **6.4.1. Έλεγχος αξιοπιστίας του πρώτου παράγοντα «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

Ο πρώτος παράγοντας, βάσει του Πίνακα 6.15., έχει δείκτη Cronbach's Alpha που ισούται με 0,984. Επομένως, η διαμόρφωση του πρώτου παράγοντα είναι αξιόπιστη και, κατά συνέπεια, αποδεκτή.

**Πίνακας 6.15. Reliability Statistics πρώτου παράγοντα «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

Cronbach's Alpha	N of Items
0,984	6

Επίσης, εξίσου υψηλά scores έχουν και οι 6 μεταβλητές που περιλαμβάνει ο

πρώτος παράγοντας, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6.16.

**Πίνακας 6.16. Item-Total Statistics** πρώτου παράγοντα «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»

ΠΡΩΤΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	Cronbach's Alpha
E1. Εστίαση στη διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	0,982
E9. Επιλογές επιμόρφωσης μέσω συστημάτων «κρατικής» εκπαίδευσης (INEΠ)	0,981
E10. Παρακίνηση εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας μέσω διαδικτύου	0,979
E4. Επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας	0,978
E12. Αξιοποίηση "εκπαιδευμένων" σε ποιότητα εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα	0,982
E6. Αξιολόγηση δράσεων αναβάθμισης της ποιότητας	0,981

**6.4.2. Έλεγχος αξιοπιστίας του δεύτερου παράγοντα «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Ο δεύτερος παράγοντας, βάσει του Πίνακα 6.17., έχει δείκτη Cronbach's Alpha που ισούται με 0,959. Επομένως, η διαμόρφωση του δεύτερου παράγοντα είναι αξιόπιστη και, κατά συνέπεια, αποδεκτή.

**Πίνακας 6.17. Reliability Statistics** δεύτερου παράγοντα «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»

Cronbach's Alpha	N of Items
0,959	3

Εξίσου υψηλά scores έχουν και οι 3 μεταβλητές που περιλαμβάνει ο δεύτερος, όπως προκύπτει από τον Πίνακα 6.18.

**Πίνακας 6.18. Item- Total Statistics** δεύτερου παράγοντα «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»

ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	Cronbach's Alpha
E11. Μέθοδοι αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών	0,951
E2. Μέθοδοι ενεργοποίησης της απόδοσης μαθητών /εκπαιδευτικών	0,934
E5. Διαδικασίες αναβάθμισης ποιότητας	0,934

**6.4.3. Έλεγχος αξιοπιστίας του τρίτου παράγοντα «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Ο τρίτος παράγοντας, βάσει του Πίνακα 6.19., έχει δείκτη Cronbach's Alpha που ισούται με 0,974. Επομένως, η διαμόρφωση του τρίτου παράγοντα είναι αξιόπιστη και, κατά συνέπεια, αποδεκτή.

**Πίνακας 6.19. Reliability Statistics** τρίτου παράγοντα «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»

Cronbach's Alpha	N of Items
0,974	3

Επίσης, εξίσου υψηλά scores έχουν και οι 3 μεταβλητές που περιλαμβάνει ο τρίτος παράγοντας, όπως συνάγεται από τον Πίνακα 6.20.

**Πίνακας 6.20. Item- Total Statistics τρίτου παράγοντα «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

ΤΡΙΤΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	Cronbach's Alpha
E7. Συμμετοχή διευθυντή σε ομάδες επίλυσης προβλημάτων	0,968
E3. Ανάλυση από εκπαιδευτικούς ομαδικών δράσεων	0,963
E8. Ομάδες για την ανάπτυξη της βελτίωσης των παρεχόμενων στους μαθητές υπηρεσιών	0,954

Από την παραγοντική ανάλυση συνάγεται ότι οι παράγοντες «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου», «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου» διευκολύνουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

**Ως εκ τούτου, επαληθεύεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση.**

Η επαλήθευση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης συνάδει προς τις απόψεις των θεωρητικών της ΔΟΠ και της ΔΑΠ ότι η βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου καθιστά αποδοτικό τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Θεοφιλίδης, 1994, Greenwich et al., 2001, Mac Beath, 2001, UNESCO, 2005, Barretti et al, 2005, Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006)· ότι η πρόσκτηση δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Ζωγόπουλος, 2011, Φασούλης, 2011, Mitevska Petrusheva and Popeska, 2015, Gore et al., 2017, Grinsburg, 2017)· ότι η ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου συνωνυμείται με την επίτευξη του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος του εκπαιδευτικού οργανισμού (Fotopoulos and Psomas, 2009a, Fotopoulos et al., 2010), καθώς η σχολική μονάδα ωφελείται από την αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των διδασκόντων (Wiedmer and Harris, 1997, Bredson and Johansson, 2000, Kilkelly, 2011)· ότι η αξιολόγηση των ποιοτικών δράσεων αναβαθμίζει τη λειτουργία του σχολείου (Dunkin, 1997, Daoanis, 2012, Usrof and Elmorsey, 2016). Επίσης, η βιβλιογραφική έρευνα τεκμηριώνει ότι η αύξηση της

απόδοσης των εκπαιδευτικών υπό όρους επαγγελματικής ικανοποίησης διασφαλίζει τη διαρκή βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Choi and Eboch, 1998, Projago and Sohal, 2003, Projago and Brown, 2004, Borman and Dowling, 2008, Costa and Lorente, 2008, Taylor and Tyler, 2012, Tehseen and Ul Hadi, 2015)· ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός ο οποίος παρέχει ποιοτικές υπηρεσίες διαμορφώνεται σε ένα αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον (Δούκας, 1999, Murray and Chapman, 2003, Πασιαρδής, 2004, Βεϊκου et al., 2007, Altun, 2017). Ως εκ τούτου, υιοθετούνται οι διαδικασίες εκείνες, οι οποίες συνδράμουν στην αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Μπρίνια, 2008, Ζωγόπουλος, 2011). Τέλος, σύμφωνα προς τις θεωρητικές προσεγγίσεις, υφίσταται σχέση ευθέως ανάλογη ανάμεσα στην ποιότητα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και της ομαδικής εργασίας (Lee et al., 2010, Mehmood and Arif, 2011). Συγκεκριμένα, η ομαδική εργασία ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, στην τήρηση των οποίων δεσμεύεται (Κατσαρός, 2006)· επίσης, η σχολική μονάδα θέτει στόχους, τους οποίους το διδακτικό προσωπικό καλείται να επιτυγχάνει στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού εργασιακού περιβάλλοντος, γεγονός που ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων (Fiedler and House, 1991, Banji and Moura, 2002, Boies et al., 2015) και τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του (Usrof and Elmorsey, 2016).

Επιπρόσθετα, επιτρέπει την ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς ποιοτικών δράσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και για τη συνακόλουθη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, στο πλαίσιο της αναδιάρθρωσης των όρων λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου (Bush, 2015). Δραστικό παράγοντα για τη διασφάλιση της ποιότητας του ομαδικού έργου αποτελεί η ηγεσία (Koontz and O' Donell, 1984, Σαΐτης, 2008, Spears, 2010), με την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εκδηλώνουν τις δεξιότητές τους, να αξιοποιούν τις γνώσεις τους (Chan and Mak, 2014), με τη διαμόρφωση ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος (Rusman et al., 2010) και με την αναγνώριση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και τις συνακόλουθες αμοιβές (White, 2014).

## **6.5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΤΑ ΣΥΣΤΑΔΕΣ (Cluster Analysis)**

Συνωδά προς τα προαναφερθέντα, η παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιείται, προκειμένου να ομαδοποιηθούν οι μεταβλητές, σύμφωνα με την κοινή διακύμανση. Ουσιαστικά, λαμβάνονται διάφορες μεταβλητές, εξετάζεται πόση διακύμανση μοιράζονται αυτές οι μεταβλητές, και πόση είναι μοναδική· στη συνέχεια, ομαδοποιούνται οι

μεταβλητές που φαίνεται να εξηγούν την ίδια διακύμανση. Εν τοις πράγμασι, η ανάλυση κατά συστάδες (cluster analysis) είναι μια παρόμοια τεχνική, κατά την οποία, αντί να ομαδοποιηθούν μεταβλητές, ομαδοποιούνται απαντήσεις, για να δημιουργηθούν ομάδες ανθρώπων. Έτσι, κατά μια άποψη, είναι το αντίθετο της παραγοντικής ανάλυσης, δηλαδή αντί να σχηματίζονται ομάδες μεταβλητών, με βάση τις απαντήσεις πολλών ατόμων σε αυτές τις μεταβλητές, αντ' αυτού ομαδοποιούνται άτομα βάσει των απαντήσεών τους σε διάφορες μεταβλητές. Συνεπώς, ο απώτερος σκοπός της ανάλυσης κατά συστάδες είναι η κατάταξη σε διάφορες ομάδες των ήδη υπάρχουσών παρατηρήσεων, βάσει της πληροφορίας που υπάρχει σε κάποιες μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση κατά συστάδες εξετάζει πόσο όμοιες είναι κάποιες παρατηρήσεις ως προς κάποιον αριθμό μεταβλητών, ώστε να δημιουργούνται ομάδες από παρατηρήσεις που μοιάζουν μεταξύ τους. Οι παρατηρήσεις διαφορετικών ομάδων θα πρέπει να διαφέρουν όσο γίνεται περισσότερο (Φαρμάκης, 2013:114).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, έγινε ανάλυση κατά συστάδες για κάθε ένα παράγοντα, προκειμένου να εξεταστεί πόσες απαντήσεις ανήκουν στον κάθε παράγοντα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατατάσσονται, βάσει των απαντήσεων που έδωσαν στις ερωτήσεις 1-15, σε δύο ομάδες και, έτσι, το μοντέλο του κάθε εκπαιδευτικού εντάσσεται στη συστάδα 1 ή 2, βάσει των χαρακτηριστικών τους. Από την άποψη αυτή, διερευνάται ποιες είναι οι προσπάθειες εκείνες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε αυτοί να ανήκουν στη μία ή στην άλλη συστάδα, δηλαδή να εστιάζουν ή να μην εστιάζουν στην ποιοτική ανάπτυξη και στη βελτίωσή τους, σε ποιοτικές δράσεις συλλογικής ανάπτυξης και στην ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου, προκειμένου η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται να καταστεί ένας ποιοτικός οργανισμός, ο οποίος παρέχει αναβαθμισμένες υπηρεσίες.

#### ***6.5.1. Ανάλυση κατά συστάδες για τον πρώτο παράγοντα «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»***

Στον πρώτο παράγοντα, τόσο στα αρχικά όσο και στα τελικά κέντρα, η πρώτη ομάδα που δημιουργήθηκε έχει τις υψηλότερες τιμές και, επομένως, δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι η ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου συμβάλλει στην παροχή υψηλότερου επιπέδου εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι διαφορές που παρατηρούνται στους μέσους όρους μεταξύ αρχικών και τελικών κέντρων οφείλονται στην προσπάθεια της ανάλυσης για καλύτερη κατάταξη των απαντήσεων.

**Πίνακας 6.21. Ανάλυση κατά συστάδες για τον πρώτο παράγοντα «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

ΠΡΩΤΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	Initial clusters		Final clusters	
	E1. Εστίαση στη διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	100	1	72,46
E9. Επιλογές επιμόρφωσης και μέσω συστημάτων «κρατικής» εκπαίδευσης (INEΠ)	100	1	68,52	21,04
E10. Παρακίνηση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα ποιότητας μέσω διαδικτύου	100	1	69,27	11,68
E4. Επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας	93	1	67,87	11,10
E12. Αξιοποίηση "εκπαιδευμένων" σε ποιότητα εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα	100	1	71,10	14,31
E6. Αξιολόγηση δράσεων αναβάθμισης της ποιότητας	100	1	67,48	16,59

Και στον ακόλουθο Πίνακα (6.22.), συνολικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (213) -ποσοστό 52,98%- στοχεύουν στην ποιοτική ανάπτυξη και στη βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, μέσω της εστίασης στη διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων των διδασκόντων, της επιμόρφωσης με την αξιοποίηση επίσημων φορέων του Υπουργείου Παιδείας (INEΠ), της παρακίνησης των εκπαιδευτικών να επιμορφώνονται εξ αποστάσεως σε θέματα εκπαιδευτικά ή σε θέματα ποιότητας στην εκπαίδευση, της ωφελιμότητας της σχολικής μονάδας με την αξιοποίηση των επιμορφωμένων σε θέματα ποιότητας εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση δράσεων που αναβαθμίζουν την ποιότητα, προκειμένου να παρέχονται στη σχολική μονάδα υψηλότερου επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες· αντίθετα, 189 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 47,01%) εστιάζουν λιγότερο στην ποιοτική ανάπτυξη και στη βελτίωση του ανθρωπίνου δυναμικού.

**Πίνακας 6.22. Αριθμός περιπτώσεων σε κάθε συστάδα για τον πρώτο παράγοντα «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

Cluster 1	213
Cluster 2	189

Έγκυρα	402
Κενά	2

**6.5.2. Ανάλυση κατά συστάδες για τον δεύτερο παράγοντα «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Στον δεύτερο παράγοντα, τόσο στα αρχικά όσο και στα τελικά κέντρα, η πρώτη ομάδα που δημιουργήθηκε έχει τις υψηλότερες τιμές και, επομένως, συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά ότι ποιοτικές δράσεις συλλογικής ανάπτυξης συμβάλλουν στην παροχή υψηλότερου επιπέδου εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

**Πίνακας 6.23. Ανάλυση κατά συστάδες για τον δεύτερο παράγοντα «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	Initial clusters		Final clusters	
E11. Μέθοδοι αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών	100	1	72,34	34,00
E2. Μέθοδοι ενεργοποίησης της απόδοσης μαθητών/ εκπαιδευτικών	100	1	71,89	30,05
E5. Διαδικασίες αναβάθμισης ποιότητας	100	1	72,06	30,93

Στον ακόλουθο Πίνακα (6.24.), συνολικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (228)-ποσοστό, 56,71%- προσπαθούν να εστιάζουν σε ποιοτικές δράσεις συλλογικής ανάπτυξης, όπως στην εφαρμογή, αφ' ενός μεν μεθόδων που συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσής τους και στην ενεργοποίηση της απόδοσης διδασκομένων και διδασκόντων, αφ' ετέρου δε διαδικασιών που αναβαθμίζουν την ποιότητα στη σχολική μονάδα, προκειμένου να παρέχονται υψηλότερου επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Αντίθετα, 174 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 43,28%) ενδιαφέρονται λιγότερο για ποιοτικές δράσεις συλλογικής ανάπτυξης.



**Πίνακας 6.24. Αριθμός περιπτώσεων σε κάθε συστάδα για τον δεύτερο παράγοντα «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Cluster 1	228
Cluster 2	174
Έγκυρα	402
Κενά	2

**6.5.3. Ανάλυση κατά συστάδες για τον τρίτο παράγοντα «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Στον τρίτο παράγοντα, τόσο στα αρχικά όσο και στα τελικά κέντρα, η πρώτη ομάδα που δημιουργήθηκε έχει τις υψηλότερες τιμές και, επομένως, συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν αρκετά ότι η ανάπτυξης της ομαδικότητας συμβάλλει στην παροχή υψηλότερου επιπέδου εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

**Πίνακας 6.25. Ανάλυση κατά συστάδες για τον τρίτο παράγοντα «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

ΤΡΙΤΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	Initial clusters		Final clusters	
	E7. Συμμετοχή Διευθυντή σε ομάδες επίλυσης προβλημάτων	100	1	75,51
E3. Ανάλυση, από εκπαιδευτικούς, ομαδικών δράσεων	100	1	74,14	26,47
E8. Ομάδες για την ανάπτυξη της βελτίωσης των παρεχόμενων στους μαθητές υπηρεσιών	100	1	73,49	25,34

Ωστόσο, στον ακόλουθο Πίνακα (6.26.), συνολικά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (210)-ποσοστό 52,33%- δεν προσπαθούν να αναπτύξουν την ποιότητα του ομαδικού έργου στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Αντίθετα, 193 διδάσκοντες (ποσοστό 47,67%), επιδιώκουν να αναπτύξουν την ποιότητα του ομαδικού έργου, είτε με τη συμμετοχή του διευθυντή σε

ομάδες επίλυσης προβλημάτων, είτε με την ανάληψη από το διδακτικό προσωπικό ομαδικών δράσεων, είτε με τη συμμετοχή τους σε ομάδες για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της παρεχόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης, προκειμένου να παρέχονται υψηλότερου επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες στη σχολική μονάδα. Με βάση αυτό το εύρημα, φαίνεται να μην είναι στατιστικά τόσο σημαντικός ο παράγοντας της ομαδικότητας για την παροχή αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

**Πίνακας 6.26. Αριθμός περιπτώσεων σε κάθε συστάδα για τον τρίτο παράγοντα «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Cluster 1	193
Cluster 2	210
Έγκυρα	402
Κενά	2

Η διαπίστωση αυτή συνάδει προς τα δεδομένα της βιβλιογραφίας και της εμπειρικής έρευνας, σύμφωνα με τα οποία δυσλειτουργίες των εκπαιδευτικών οργανισμών αναστέλλουν την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ, με αποτέλεσμα εκπαιδευτικοί, αλλά και στελέχη να μην υιοθετούν στη σχολική μονάδα πρακτικές ανάπτυξης της ποιότητας της ομαδικής εργασίας (Σαϊτής, 1997, Πετρίδου 2002, Ζαβλανός, 2003, Κατσαρός, 2008, Ήργης και Μακρή, 2009, Suleman and Suleman, 2015, Καλογεράκη, 2018).

## **6.6. ΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ (Logistic Regression)**

Στη συνέχεια, και βάσει του τμήματος του ερωτηματολογίου που περιγράφει τις θέσεις-απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνθήκες εργασίας στη σχολική μονάδα, προσδιορίστηκαν οι 15 μεταβλητές (βλ.5.7.), οι οποίες έχουν ταξινομηθεί στις παλινδρομήσεις ως εξής:

Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας: που περιλαμβάνει 2 μεταβλητές:

E1. Η σχολική μονάδα παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες- στο μέτρο του δυνατού- συνθήκες, για να εφαρμόζουν στην τάξη τις γνώσεις που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα.

E11. Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής του σχολείου.

Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας: που περιλαμβάνει 4 μεταβλητές:

E2. Η συνολική απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

E3. Οι οργανωτικές – διοικητικές - ρυθμιστικές ικανότητες της διοίκησης (διευθυντή) της σχολικής μονάδας.

E12. Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας υλοποιούνται.

E13. Ο διευθυντής του σχολείου φροντίζει για την ποιοτική αναβάθμιση του συνόλου των προσφερόμενων υπηρεσιών της σχολικής μονάδας.

Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού: που περιλαμβάνει 7 μεταβλητές:

E4. Η σχολική μονάδα είναι ένα «καλό» μέρος για εργασία.

E5. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας.

E6. Η σχολική μονάδα κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων / δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

E7. Η απόδοση των διδασκόντων στη σχολική μονάδα αξιολογείται σωστά.

E8. Οι καλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται από τη σχολική μονάδα.

E9. Οι επαγγελματικοί στόχοι των διδασκόντων εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας.

E10. Προτίμηση σχολείου εργασίας.

Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας: περιλαμβάνει 2 μεταβλητές:

E14. Το επίπεδο της ποιότητας της σχολικής μονάδας.

E15. Το κλίμα της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο ελέγχου των τελευταίων τεσσάρων ερευνητικών υποθέσεων, θα γίνει λογιστική παλινδρόμηση, προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση των τεσσάρων προαναφερθεισών ομάδες («Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας», «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας», «Προσδιορισμός της σχολικής με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας») με τους τρεις παράγοντες («Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου», «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου») οι οποίοι, όπως αποδείχθηκε από την παραγοντική ανάλυση, διασφαλίζουν την εφαρμογή διαδικασιών

ποιότητας στη σχολική μονάδα και περιεγράφησαν στην ανάλυση κατά συστάδες. Ουσιαστικά, δημιουργούνται ζεύγη κάθε μίας από τις τέσσερις ομάδες και κάθε ενός παράγοντα και εξετάζεται κατά πόσον δημιουργούνται σχέσεις μεταξύ των μερών του κάθε ζεύγους, και αν οι σχέσεις αυτές συνδράμουν ή όχι στην παροχή αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη σχολική μονάδα. Το Wald test αφορά στο αν οι μεταβλητές που εκφράζουν την κάθε μία από τις τέσσερις ομάδες έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν τον κάθε ένα από τους τρεις παράγοντες.

Δεδομένου ότι η κάθε μεταβλητή των τριών παραγόντων είναι δίτιμη, διακρίνεται δηλαδή σε δυο ομάδες ερωτηθέντων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Δίτιμης λογιστικής παλινδρόμησης (Binary logistic regression) και έγιναν 12 παλινδρομήσεις, ώστε να παραχθεί μια συνάρτηση που παρέχει την πιθανότητα ένα δείγμα να ανήκει στη μια από τις δυο ομάδες.

Στους πίνακες των μοντέλων των 12 λογιστικών παλινδρομήσεων, η στήλη B δείχνει τους συντελεστές της παλινδρόμησης και το Wald Statistic δείχνει κατά πόσο ο συντελεστής B διαφέρει σημαντικά από το μηδέν (Field, 2016:932). Άρα ενδιαφέρον παρουσιάζουν και η τιμή B και η τιμή Wald και η τιμή sig.

#### **6.6.1. Λογιστική παλινδρόμηση- Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού**

Θα διερευνηθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών που εκφράζουν τις «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου», τις «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» και την «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου» και αν η σχέση αυτή διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

##### **6.6.1.1. Η σχέση των μεταβλητών που εκφράζουν τις «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

Κατ' αρχάς θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα για δείκτες που δείχνουν την καλή ή μη προσαρμογή του μοντέλου, ώστε να έχει νόημα η παλινδρόμηση.

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου» (Omnibus Tests of Model Coefficients) δίνεται η

τιμή του  $X^2$  και ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05, το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

**Πίνακας 6.27.** Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»

	Chi- square	Df	Sig.
Step 1	101,65	4	0,000
Block	101,65	4	0,000
Model	101,65	4	0,000

Από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square διαπιστώνεται ότι το 29,8 % της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως, ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 22,3%. Όσο πιο κοντά στη μονάδα είναι οι τιμές των δυο συντελεστών, τόσο είναι καλύτερη η προσαρμογή του μοντέλου παλινδρόμησης. Άρα εδώ παρατηρείται χαμηλή προσαρμογή.

**Πίνακας 6.28. Model Summary** «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	454,2	0,223	0,298

Κοντολογίς, η συνολική ακρίβεια του μοντέλου να προβλέψει αν οι διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού επηρεάζουν ή όχι την ανάπτυξη και τη βελτίωση του ανθρωπίνου δυναμικού είναι 65,9 %, που είναι υψηλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.29. Κατάταξη του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

Παρατηρούμενες		Προβλεπόμενες		
		Περιπτώσεις ανά συστάδα		Διορθωμένο ποσοστό
		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	151	62	70,9
	2	75	114	60,3
Συνολικό ποσοστό κατάταξης				65,9

Βάσει του Πίνακα 6.30., από τις μεταβλητές που εκφράζουν τις «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου» οι:

- «E1. Η σχολική μονάδα παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες- στο μέτρο του δυνατού- συνθήκες, για να εφαρμόζουν στην τάξη τις γνώσεις που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα;», για την περίπτωση της συστάδας 1 « Ναι, παρέχει όλες τις κατάλληλες συνθήκες», Wald= 5,801, df =1, sig= 0,016.
- «E11. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής του σχολείου;» Wald= 10,346, df = 1, sig = 0,001, Wald= 31,328, df = 1, sig = 0,000.

Επίσης, συνάγεται ότι υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στην παροχή στους εκπαιδευτικούς των συνθηκών εκείνων που τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν στην τάξη προσκτηθείσες γνώσεις, καθώς και στη δέσμευσή τους στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο σχολικός διευθυντής με την ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου δυναμικού. Επιπρόσθετα, υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στο ότι οι εκπαιδευτικοί, τις περισσότερες φορές, δε δεσμεύονται στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής και στην ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, όσο περισσότερο η σχολική μονάδα διασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς τις συνθήκες εκείνες που είναι κατάλληλες, για να εφαρμόζουν στο διδακτικό έργο τους τις γνώσεις που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα και όσο περισσότερο δεσμεύονται οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής του σχολείου, τόσο

μειώνεται η ανάγκη για ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση τους. Αντίστοιχα, όσο αυξάνεται το ότι οι εκπαιδευτικοί, τις περισσότερες φορές, δε δεσμεύονται στην υλοποίηση των τατόχων που θέτει ο διευθυντής, τόσο εντείνεται η ανάγκη για ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωσή τους. Ως εκ τούτου, η παροχή στους εκπαιδευτικούς των συνθηκών εκείνων που τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν στην τάξη τις γνώσεις που απέκτησαν από εκπαιδευτικά προγράμματα και η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι:

$$Ln=0,031 -0,727*E1(1)-0,367*E1(2)-0,780*E11(1)+2,135*E11(2)$$

**Πίνακας 6.30. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B)
E1 (1) Η σχολική μονάδα πααρέχει στους εκπαιδευτικούς τις συνθήκες για εφαρμογή στην τάξη των γνώσεων που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα	-0,727	0,302	5,801	1	0,016	0,483
E1 (2) Η σχολική μονάδα δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις συνθήκες για εφαρμογή στην τάξη των γνώσεων που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα	-0,367	0,322	1,302	1	0,254	0,692
E11 (1) Οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής	-0,780	0,242	10,346	1	0,001	0,459
E11 (2) Οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές δε δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής	2,135	0,381	31,328	1	0,000	8,456
Σταθερός όρος	0,031	0,191	0,026	1	0,871	1,031

**6.6.1.2. Η σχέση των μεταβλητών που εκφράζουν τις «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν τις «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» (Omnibus Tests of Model Coefficients) δίνεται η τιμή του  $X^2$  και ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05, το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

**Πίνακας 6.31. Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

	Chi- square	Df	Sig.
Step 1	46,865	4	0,000
Block	46,865	4	0,000
Model	46,865	4	0,000

Η ερμηνευτική ικανότητα του μοντέλου είναι πολύ χαμηλή, αφού από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square ερμηνεύεται το 14,8 % της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως, ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 11%.

**Πίνακας 6.32. Model Summary «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	503,1	0,110	0,148

Η συνολική ακρίβεια του μοντέλου να προβλέψει αν οι διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας επηρεάζουν ή όχι τις ποιοτικές δράσεις



για συλλογική ανάπτυξη είναι 62,4%, που είναι ένα καλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.33. Κατάταξη του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Παρατηρούμενες		Προβλεπόμενες		
		Περιπτώσεις ανά συστάδα		Διορθωμένο ποσοστό
		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	142	86	62,3
	2	65	109	62,6
Συνολικό ποσοστό κατάταξης				62,4

Βάσει του Πίνακα 6.34., από τις μεταβλητές που εκφράζουν τις «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν τις «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» οι:

- «E1. Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες-στο μέτρο του δυνατού- συνθήκες για να εφαρμόζουν, στην τάξη, τις γνώσεις που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα;» για την περίπτωση της συστάδας 1 «Ναι, παρέχει όλες τις κατάλληλες συνθήκες», Wald= 5,987, df= 1, sig= 0,014.
- «E11. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε, δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής του σχολείου;» για την περίπτωση της συστάδας 1 «Ναι, τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων του διευθυντή», Wald= 21,256, df=1, sig= 0,000.

Επίσης, συνάγεται ότι υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στην παροχή στους εκπαιδευτικούς των συνθηκών εκείνων που τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν στην τάξη προσκτηθείσες γνώσεις, καθώς και στη δέσμευσή τους στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο σχολικός διευθυντής με τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη. Δηλαδή, όσο περισσότερο η σχολική μονάδα διασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς τις συνθήκες εκείνες που είναι κατάλληλες, για να εφαρμόζουν στο διδακτικό έργο τους τις γνώσεις που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα και όσο περισσότερο δεσμεύονται οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής του σχολείου, τόσο

μειώνεται η ανάγκη για την ανάληψη ποιοτικών δράσεων για συλλογική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως εκ τούτου, η παροχή στους εκπαιδευτικούς των συνθηκών εκείνων που τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν στην τάξη γνώσεις που απέκτησαν από εκπαιδευτικά προγράμματα και η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι:

$$Ln=0,239 -0,739*E1(1)+0,176*E1(2)-1,124*E11(1)+0,240*E11(2)$$

**Πίνακας 6.34. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp (B)
E1 (1) Η σχολική μονάδα πααρέχει στους εκπαιδευτικούς τις συνθήκες για εφαρμογή στην τάξη των γνώσεων που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα	-0,739	0,302	5,987	1	0,014	0,478
E1 (2) Η σχολική μονάδα δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις συνθήκες για εφαρμογή στην τάξη των γνώσεων που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα	0,176	0,291	0,366	1	0,545	1,192
E11 (1) Οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής	-1,124	0,244	21,256	1	0,000	0,325
E11 (2) Οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές δε δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής	0,240	0,285	0,713	1	0,398	1,272
Σταθερός όρος	0,239	0,190	1,585	1	0,208	1,270

**6.6.1.3. Η σχέση των μεταβλητών που εκφράζουν τις «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου» (Omnibus Tests of Model Coefficients) δίνεται η τιμή του  $\chi^2$  και ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05, το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

**Πίνακας 6.35. Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

	Chi- square	Df	Sig.
Step 1	99,501	4	0,000
Block	99,501	4	0,000
Model	99,501	4	0,000

Η ερμηνευτική ικανότητα του μοντέλου είναι χαμηλή, αφού από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square ερμηνεύεται το 29,2 % της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως, ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 21,9 %.

**Πίνακας 6.36. Model Summary «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	458,5	0,219	0,292

Η συνολική ακρίβεια του μοντέλου να προβλέψει αν οι διαστάσεις του

εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας επηρεάζουν ή όχι την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου είναι 66,7%, που είναι ένα καλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.37. Κατάταξη του μοντέλου «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Παρατηρούμενες		Προβλεπόμενες		
		Περιπτώσεις ανά συστάδα		Διορθωμένο ποσοστό
		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	132	61	68,4
	2	73	137	66,2
Συνολικό ποσοστό κατάταξης				66,7

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.38., από τις μεταβλητές που εκφράζουν τις «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου» οι:

- «E1. Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες-στο μέτρο του δυνατού- συνθήκες για να εφαρμόζουν στην τάξη, τις γνώσεις που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα;» για την περίπτωση της συστάδας 1 «Ναι, παρέχει όλες τις κατάλληλες συνθήκες», Wald = 7,826, df= 1, sig = 0,005.
- «E11. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε, δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής του σχολείου;», Wald = 18,567, df= 1, sig = 0,000, Wald = 21,394, df= 1, sig = 0,000.

Επίσης, συνάγεται ότι υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στην παροχή στους εκπαιδευτικούς των συνθηκών εκείνων που τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν στην τάξη προσκτηθείσες γνώσεις, καθώς και στη δέσμευση των διδασκόντων στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο σχολικός διευθυντής και στην ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου, σε συνδυασμό με την θετική σχέση ανάμεσα στη μη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο σχολικός διευθυντής και στην ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου. Δηλαδή, όσο περισσότερο η σχολική μονάδα διασφαλίζει

στους εκπαιδευτικούς τις συνθήκες εκείνες που είναι κατάλληλες, για να εφαρμόζουν στο διδακτικό έργο τους τις γνώσεις που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα και όσο περισσότερο δεσμεύονται οι εκπαιδευτικοί στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής του σχολείου, τόσο μειώνεται η ανάγκη για την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου το οποίο επιτελείται στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Αντίστοιχα, όσο ενισχύεται η μη δέσμευση των διδασκόντων στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής, τόσο αυξάνεται η ανάγκη για την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου. Ως εκ τούτου, η παροχή στους εκπαιδευτικούς των συνθηκών εκείνων που τους επιτρέπουν να εφαρμόζουν στην τάξη γνώσεις που απέκτησαν από εκπαιδευτικά προγράμματα και η δέσμευσή τους στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι:

$$Ln=0,468 -0,823*E1(1)-0,410 *E1(2)-1,031*E11(1)+1,834*E11(2)$$

**Πίνακας 6.38. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp (B)
E1 (1) Η σχολική μονάδα πααρέχει στους εκπαιδευτικούς τις συνθήκες για εφαρμογή στην τάξη των γνώσεων που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα	-0,823	0,294	7,826	1	0,005	0,439
E1 (2) Η σχολική μονάδα δεν παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις συνθήκες για εφαρμογή στην τάξη των γνώσεων που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα	-0,410	0,319	1,654	1	0,198	0,663
E11 (1) Οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής	-1,031	0,239	18,567	1	0,000	0,357
E11 (2) Οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές δε δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής	1,834	0,396	21,394	1	0,000	6,258
Σταθερός όρος	0,468	0,194	5,831	1	0,016	1,597

Συμπερασματικά, βάσει των αποτελεσμάτων των τριών προαναφερθεισών παλινδρομήσεων προκύπτει ότι η αξιοποίηση στη σχολική τάξη των δεξιοτήτων των διδασκόντων και η δέμευσή τους στην υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής διασφαλίζουν την ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου. Επομένως, οι διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Ως εκ τούτου, **επαληθεύεται η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, ως προς το πρώτο σκέλος της**, ότι δηλαδή η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές που εκφράζουν τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας και των μεταβλητών που προσδιορίζουν την ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου διευκολύνει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

Η επαλήθευση της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης, ως προς το πρώτο σκέλος της, τεκμηριώνεται και από τη βιβλιογραφία, ότι δηλαδή η ωφελιμότητα της σχολικής μονάδας από την αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών δρα ενισχυτικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Tsui and Cheng, 1999, Bredson and Johansson, 2002, Somech and Bogler, 2002)· ότι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται στην υλοποίηση των στόχων που θέτει η σχολική ηγεσία, υπό όρους επαναπροσδιορισμού της δράσης και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Brunetti et al., 1972, Billingsley and Cross, 1992, Παπαναούμ, 2008, Παπαναούμ και Λιακοπούλου, 2014, Boone and Hendricks, 2009), προκειμένου να προσφέρονται ποιοτικές υπηρεσίες στους πελάτες της (Coladarci, 1992, Algozzine et al., 2011, Altun, 2017, Ni, 2017).

#### **6.6.2. Λογιστική παλινδρόμηση- «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας»**

Θα διερευνηθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές που εκφράζουν τις «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου», τις «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» και την «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»· επίσης, θα εξεταστεί αν η σχέση αυτή διευκολύνει ή παρεμποδίζει την

εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

**6.6.2.1. Η σχέση των μεταβλητών που εκφράζουν τις «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού»**

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού» (Omnibus Tests of Model Coefficients) δίνεται η τιμή του  $X^2$  και ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05 το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

**Πίνακας 6.39. Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού»**

	Chi- square	Df	Sig.
Step 1	219,55	8	0,000
Block	219,55	8	0,000
Model	219,55	8	0,000

Διαπιστώνεται μέτρια προσαρμογή των δεδομένων, αφού από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square προκύπτει ότι περίπου το 56,4% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως, ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 42,2%.

**Πίνακας 6.40. Model Summary «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού»**

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	333,8	0,422	0,564

Η συνολική ακρίβεια του μοντέλου να προβλέψει αν οι διοικητικές πρακτικές του Διευθυντή της σχολικής μονάδας επηρεάζουν ή όχι την ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι 78,5%, που είναι ένα καλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.41. Κατάταξη του μοντέλου «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού»**

Παρατηρούμενες		Προβλεπόμενες		
		Περιπτώσεις ανά συστάδα		Διορθωμένο ποσοστό
		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	150	61	71,1
	2	25	164	86,8
Συνολικό ποσοστό κατάταξης				78,5

Από τον Πίνακα 6.42., συνάγεται ότι από τις μεταβλητές που εκφράζουν τις «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου» οι:

- « E2. Αντικειμενικά, πώς κρίνετε τη συνολική απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;», Wald= 15,929, df =1, sig= 0,000, Wald= 11,908, df =1, sig= 0,000.
- «E3. Ποια είναι η άποψή σας για τις οργανωτικές – διοικητικές – ρυθμιστικές ικανότητες της διοίκησης (διευθυντή) της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;», για την



περίπτωση της συστάδας 2 «Με ανύπαρκτες ή χαμηλές ικανότητες», Wald= 13,703, df=1, sig= 0,000.

- «E12. Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε υλοποιούνται;» για την περίπτωση της συστάδας 1 «Ναι, τις περισσότερες φορές υλοποιούνται», Wald= 10,991, df=1, sig= 0,001.
- «E13. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε φροντίζει για την ποιοτική αναβάθμιση του συνόλου των προσφερόμενων υπηρεσιών της σχολικής μονάδας;», Wald= 22,182, df= 1, sig = 0,000, Wald= 9,112, df= 1, sig = 0,003.

Επίσης, συνάγεται ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στο ότι εκείνος δε φροντίζει καθόλου για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών και στην ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου· αντίθετα, υπάρχει αρνητική ανάμεσα στις ανύπαρκτες ή χαμηλές ικανότητες του διευθυντή, στην υλοποίηση των στόχων που αυτός θέτει, στο ότι φροντίζει για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών και στην ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, όσο αυξάνεται η συνολική απόδοση του σχολικού διευθυντή, τόσο αυξάνεται και η ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου· όσο περισσότερο δε φροντίζει /αμελεί ο διευθυντής για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών, τόσο αυξάνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να αναπτύσσονται ποιοτικά και να βελτιώνονται. Από την άλλη, όσο πιο περιορισμένες και ανύπαρκτες είναι οι ικανότητες του διευθυντή, όσο λιγότερο υλοποιούνται οι στόχοι που αυτός θέτει και όσο λιγότερο εκείνος φροντίζει για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχει η σχολική μονάδα, τόσο αυξάνεται και η ανάγκη των εκπαιδευτικών για ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση. Συνεπώς, η συνολική απόδοση του διευθυντή, οι διοικητικές του ικανότητες, η υλοποίηση των στόχων που εκείνος θέτει και η φροντίδα του να παρέχει η σχολική μονάδα ποιοτικά αναβαθμισμένες υπηρεσίες διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Η παλινδρόμηση που προκύπτει είναι:

$$Ln = -1,534 + 3,494 * E2(1) + 2,878 * E2(2) - 0,258 * E3(1) - 1,303 * E3(2) - 1,230 * E12(1) - 0,962 * E12(2) - 1,800 * E13(1) + 1,644 * E13(2).$$

**Πίνακας 6.42. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και « Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B)
E2 (1)- Η απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας εργασίας είναι πολύ μεγάλη	3,494	0,893	15,299	1	0,000	32,925
E2 (2)- Η απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας εργασίας είναι μέτρια	2,878	0,834	11,908	1	0,000	17,777
E3(1)- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας έχει πολύ μεγάλες οργανωτικές-διοικητικές-ρυθμιστικές ικανότητες	-0,258	0,636	0,165	1	0,685	0,772
E3(2)-Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας έχει ανύπαρκτες ή χαμηλές οργανωτικές-διοικητικές-ρυθμιστικές ικανότητες	-1,303	0,352	13,703	1	0,000	0,272
E12(1)- Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας υλοποιούνται τις περισσότερες φορές	-1,230	0,371	10,991	1	0,001	0,292
E12(2)- Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας δεν υλοποιούνται τις περισσότερες φορές	0,962	0,820	1,376	1	0,241	0,382
E13(1)- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας φροντίζει συστηματικά για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών	-1,800	0,382	22,182	1	0,000	0,165
E13(2)- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας δε φροντίζει καθόλου για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών	1,644	0,545	9,112	1	0,003	5,176
Σταθερός όρος	-1,534	0,821	3,488	1	0,062	0,216

**6.6.2.2. Η σχέση των μεταβλητών που προσδιορίζουν τις «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» με τις μεταβλητές που εκφράζουν τις «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» (Omnibus Tests of Model Coefficients) δίνεται η τιμή του  $X^2$  και

ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05, το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

**Πίνακας 6.43. Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντήτης σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

	Chi- square	Df	Sig.
Step 1	182,88	8	0,000
Block	182,88	8	0,000
Model	182,88	8	0,000

Παρατηρείται μέτρια προσαρμογή των δεδομένων, αφού από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square συνάγεται ότι το 49,2 % της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως, ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 36,7 %.

**Πίνακας 6.44. Model Summary «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντήτης σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	364,9	0,367	0,492

Η συνολική ακρίβεια του μοντέλου να προβλέψει αν οι διοικητικές πρακτικές του Διευθυντή της σχολικής μονάδας επηρεάζουν ή όχι τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη είναι 74 %, που είναι ένα καλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.45. Κατάταξη του μοντέλου «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντήτης σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Παρατηρούμενες	Προβλεπόμενες
----------------	---------------

		Περιπτώσεις ανά συστάδα		Διορθωμένο ποσοστό
		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	202	24	89,4
	2	80	94	54,0
Συνολικό ποσοστό κατάταξης				74.0

Βάσει του Πίνακα 6.46., από τις μεταβλητές που εκφράζουν τις «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν τις «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» οι:

- «E3. Ποια είναι η άποψή σας για τις οργανωτικές – διοικητικές - ρυθμιστικές ικανότητες της διοίκησης (διευθυντή) της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;» για την περίπτωση της συστάδας 1 «Με πολύ μεγάλες ικανότητες», Wald= 8,656, df=1, sig= 0,003.
- «E12. Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε, υλοποιούνται;» για την περίπτωση της συστάδας 2 «όχι, τις περισσότερες φορές δεν υλοποιούνται», Wald = 6,133, df=1 , sig = 0,013.
- «E13. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε φροντίζει για την ποιοτική αναβάθμιση του συνόλου των προσφερόμενων υπηρεσιών της σχολικής μονάδας;», Wald= 18,772, df=1, sig=0,000, Wald= 17,438, dif=1, sig= 0,000.

Από τον Πίνακα 6.46., συνάγεται ότι η σχέση των διοικητικών ικανοτήτων του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του ότι εκείνος δε φροντίζει για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη είναι θετική. Αντίθετα, είναι αρνητική η σχέση της μη υλοποίησης, τις περισσότερες φορές, των στόχων που θέτει ο διευθυντής και του ότι εκείνος φροντίζει συστηματικά για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών με τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη. Δηλαδή, όσο αυξάνονται οι διοικητικές ικανότητες του σχολικού διευθυντή, τόσο αυξάνονται και οι ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη· αντίθετα, όσο μειώνεται η φροντίδα του για την ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών που παρέχει η σχολική μονάδα, τόσο απαιτούνται ποιοτικές δράσεις για την συλλογική ανάπτυξη του σχολείου. Επίσης, όσο μειώνεται η υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής, τόσο αυξάνεται η ανάγκη της ανάληψης ποιοτικών δράσεων για συλλογική

ανάπτυξη· αντίστοιχα, όσο αυξάνεται η φροντίδα που δείχνει ο διευθυντής για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών, τόσο μειώνεται η ανάγκη ανάληψης ποιοτικών δράσεων για συλλογική ανάπτυξη. Συνεπώς, οι διοικητικές ικανότητες, η υλοποίηση των στόχων και η φροντίδα του σχολικού διευθυντή να παρέχει η σχολική μονάδα ποιοτικές υπηρεσίες διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι:

$$Ln = -1,301 + 1,126 * E2(1) + 1,035 * E2(2) + 1,866 * E3(1) + 0,211 * E3(2) - 0,063 * E12(1) - 2,575 * E12(2) - 1,616 * E13(1) + 3,147 * E13(2).$$

**Πίνακας 6.46. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B)
E2(1)- Η απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας εργασίας είναι πολύ μεγάλη	1,126	0,671	2,812	1	0,094	3,082
E2(2)- Η απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας εργασίας είναι μέτρια	1,035	0,583	3,154	1	0,076	2,815
E3(1)- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας έχει πολύ μεγάλες οργανωτικές-διοικητικές-ρυθμιστικές ικανότητες	1,866	0,634	8,656	1	0,003	6,461
E3(2)-Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας έχει ανύπαρκτες ή χαμηλές οργανωτικές-διοικητικές-ρυθμιστικές ικανότητες	0,211	0,315	0,447	1	0,504	1,234
E12(1)- Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας υλοποιούνται τις περισσότερες φορές	-0,063	0,347	0,033	1	0,855	0,939
E12(2)- Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας δεν υλοποιούνται τις περισσότερες φορές	-2,575	1,040	6,133	1	0,013	0,076
E13(1)- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας φροντίζει συστηματικά για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών	-1,616	0,373	18,772	1	0,000	0,199
E13(2)- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας δε φροντίζει καθόλου για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών	3,147	0,754	17,438	1	0,000	23,267
Σταθερός όρος	-1,301	0,580	5,039	1	0,025	0,272

**6.6.2.3. Η σχέση των μεταβλητών που εκφράζουν τις «Διοικητικές πρακτικές του Διευθυντή της σχολικής μονάδας» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Διοικητικές πρακτικές του Διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου» (Omnibus Tests of Model Coefficients) δίνεται η τιμή του  $\chi^2$  και ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05, το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

**Πίνακας 6.47. Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Διοικητικές πρακτικές του Διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

	Chi- square	Df	Sig.
Step 1	189,19	8	0,000
Block	189,19	8	0,000
Model	189,19	8	0,000

Παρατηρείται μέτρια προσαρμογή των δεδομένων, αφού από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square προκύπτει ότι το 50,2 % της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως, ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 37,6 %.

**Πίνακας 6.48. Model Summary «Διοικητικές πρακτικές του Διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	366,0	0,376	0,502

Η συνολική ακρίβεια του μοντέλου να προβλέψει αν οι διοικητικές πρακτικές του

Διευθυντή της σχολικής μονάδας επηρεάζουν ή όχι την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου είναι 78,3 %, που είναι ένα καλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.49. Κατάταξη του μοντέλου «Διοικητικές πρακτικές του Διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Παρατηρούμενες		Προβλεπόμενες		
		Περιπτώσεις ανά συστάδα		Διορθωμένο ποσοστό
		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	134	58	69,8
	2	29	180	86,1
Συνολικό ποσοστό κατάταξης				78,3

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.50., από τις μεταβλητές που εκφράζουν τις «Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας» έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου» οι:

- «E.2. Αντικειμενικά, πώς κρίνετε τη συνολική απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;», Wald, 18,317, df= 1, sig= 0,000, Wald, 13,671, df= 1, sig= 0,000.
- «E3. Ποια είναι η άποψή σας για τις οργανωτικές – διοικητικές - ρυθμιστικές ικανότητες της διοίκησης (διευθυντή) της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;» για την περίπτωση της συστάδας 2 «Με ανύπαρκτες ή χαμηλές ικανότητες», Wald= 7,846, df=1, sig= 0,005.
- «E13. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε φροντίζει για την ποιοτική αναβάθμιση του συνόλου των προσφερόμενων υπηρεσιών της σχολικής μονάδας;» Wald= 25,602, df= 1, sig= 0,000, Wald= 5,577, df= 1, sig= 0,018.

Επίσης, διαπιστώνεται ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην απόδοση του σχολικού διευθυντή, στο ότι εκείνος δε φροντίζει καθόλου για την ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών που παρέχονται στη σχολική μονάδα και στην ανάπτυξη

της ποιότητας του ομαδικού έργου. Αντίθετα, το ότι ο σχολικός διευθυντής έχει ανύπαρκτες διοικητικές ικανότητες, η συστηματική φροντίδα του για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών συνδέονται με αρνητική σχέση με την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου. Δηλαδή, όσο αυξάνεται η συνολική απόδοση του σχολικού διευθυντή, τόσο ποιοτικότερο είναι το ομαδικό έργο που παράγεται στη σχολική μονάδα· όσο περισσότερο δε φροντίζει/αμελεί ο διευθυντής να είναι ποιοτικά αναβαθμισμένες οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχει το σχολείο, τόσο μειώνεται η ποιότητα του ομαδικού έργου. Αντίστροφα, όσο μειώνονται οι διοικητικές ικανότητες του διευθυντή τόσο αυξάνεται η ανάγκη της ανάπτυξης της ποιότητας του ομαδικού έργου. Επίσης, όσο περισσότερο φροντίζει ο διευθυντής να είναι ποιοτικά αναβαθμισμένες οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες του σχολείου, τόσο μειώνεται η ανάγκη να αναπτύσσεται η ποιότητα του ομαδικού έργου. Συνεπώς, και η συνολική απόδοση του σχολικού διευθυντή και οι διοικητικές ικανότητες που έχει και η συστηματική φροντίδα του να παρέχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός ποιοτικά αναβαθμισμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι:

$$Ln = -0,972 + 2,917 * E2(1) + 2,229 * E2(2) + 0,247 * E3(1) - 0,911 * E3(2) - 0,592 * E12(1) - 1,524 * E12(2) - 1,744 * E13(1) + 1,271 * E13(2)$$

**Πίνακας 6.50. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Διοικητικές πρακτικές του Διευθυντή της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B)
E2(1)- Η απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας εργασίας είναι πολύ μεγάλη	2,917	0,682	18,317	1	0,000	18,492
E2(2)- Η απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας εργασίας είναι μέτρια	2,229	0,603	13,671	1	0,000	9,292
E3(1)- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας έχει πολύ μεγάλες οργανωτικές-διοικητικές-ρυθμιστικές ικανότητες	0,247	0,647	0,146	1	0,702	1,281
E3(2)-Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας έχει ανύπαρκτες ή	-0,911	0,325	7,846	1	0,005	0,402



χαμηλές οργανωτικές-διοικητικές-ρυθμιστικές ικανότητες						
E12(1)- Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας υλοποιούνται τις περισσότερες φορές	-0,592	0,334	3,137	1	0,077	0,553
E12(2)- Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας δεν υλοποιούνται τις περισσότερες φορές	-1,524	0,785	3,772	1	0,052	0,218
E13(1)- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας φροντίζει συστηματικά για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών	-1,744	0,345	25,602	1	0,000	0,175
E13(2)- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εργασίας δε φροντίζει καθόλου για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών	1,271	0,538	5,577	1	0,018	3,563
Σταθερός όρος	-0,972	0,601	2,617	1	0,106	0,378

Συμπερασματικά, βάσει των αποτελεσμάτων των τριών προαναφερθεισών παλινδρομήσεων προκύπτει ότι η συνολική απόδοση και οι οργανωτικές-διοικητικές-ρυθμιστικές ικανότητες του διευθυντή, η υλοποίηση των στόχων που θέτει εκείνος, καθώς και η φροντίδα του για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων σχολικών υπηρεσιών διασφαλίζουν την ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου. Επομένως, οι διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Κατά συνέπεια, **επαληθεύεται η τρίτη ερευνητική υπόθεση ως προς το πρώτο σκέλος της**, ότι δηλαδή η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές που εκφράζουν τις διοικητικές πρακτικές του σχολικού διευθυντή και στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών, τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου διευκολύνει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

Η επαλήθευση της εν λόγω ερευνητικής υπόθεσης συνάδει με τις απόψεις των θεωρητικών ότι η σχολική ηγεσία συμβάλλει στη διαμόρφωση των παραγόντων εκείνων

που ενισχύουν την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, μέσω της παρακίνησης και της καθοδήγησης του διδακτικού προσωπικού (Zaleznik, 1977, Bines and Boydell, 1996, Harris, 2005, Frost, 2008, Harkey, 2010, Bush, 2015)· ότι στις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή αποτυπώνεται η εύρυθμη και η ποιοτική λειτουργία του σχολείου, στο πλαίσιο της επίτευξης των στόχων που αυτός θέτει (Sparks, 1983, 1984, Sergiovanni, 1984, DuFour and Berkey, 1995, Mahoney, 2001, Antonakis et al., 2003, Voydanoff, 2004, Nicholson, 2007, Pont, 2014).

### **6.6.3. Λογιστική παλινδρόμηση-«Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού»**

Διερευνάται αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές που εκφράζουν τον «Προσδιορισμό της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου», τις «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» και «την Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»· επίσης αν η σχέση αυτή διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

#### **6.6.3.1. Η σχέση των μεταβλητών που εκφράζουν τον «Προσδιορισμό της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου» (Omnibus Tests of Model Coefficients) δίνεται η τιμή του  $X^2$  και ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05, το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

**Πίνακας 6.51. Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

	Chi- square	Df	Sig.
Step 1	218,91	14	0,000
Block	218,91	14	0,000
Model	218,91	14	0,000

Παρατηρείται μέτρια προσαρμογή των δεδομένων, αφού από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square συνάγεται ότι το 56,1% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως, ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 42%.

**Πίνακας 6.52. Model Summary «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	336,9	0,420	0,561

Τελικά, η συνολική ακρίβεια του μοντέλου να προβλέψει αν ο προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή των ερωτώμενων επηρεάζει ή όχι την ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου είναι 82,6%, που είναι ένα υψηλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.53. Κατάταξη του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

Παρατηρούμενες	Προβλεπόμενες	
	Περιπτώσεις ανά συστάδα	Διορθωμένο ποσοστό

		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	185	28	86,9
	2	42	147	77,8
Συνολικό ποσοστό κατάταξης				82,6

Στον Πίνακα 6.54, από τις μεταβλητές που εκφράζουν τον «Προσδιορισμό της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» έχουν σημαντική στατιστικά επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου» οι:

- «E5. Νιώθετε άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;», για την περίπτωση της συστάδας 1 «Ναι, νιώθω άνετα» προκύπτει σημαντικά στατιστική σχέση, Wald= 9,788, df=1, sig= 0,002.
- «E6. Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε κάνει τη καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων / δεξιοτήτων σας;», για την περίπτωση της συστάδας 2 «Όχι, δεν κάνει χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων μου», Wald= 3,958, df=1, sig= 0,047.
- «E7. Η απόδοσή σας στη σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, αξιολογείται σωστά (είτε τυπικά είτε άτυπα);», για την περίπτωση της συστάδας 1 «Ναι, αξιολογείται σωστά», Wald= 5,390, df=1, sig= 0,020.
- «E8. Όταν έχετε καλές επιδόσεις, αναγνωρίζονται από τη σχολική μονάδα;», για την περίπτωση της συστάδας 2 «Όχι, δεν αναγνωρίζονται οι καλές μου επιδόσεις από την σχολική μονάδα», Wald= 12,997, df=1, sig= 0,000.
- «E10. Σε ποιο από τα παρακάτω σχολεία θα προτιμούσατε να εργάζεστε;» για την περίπτωση της συστάδας 2 «Στο καλύτερης ποιότητας, προς τους μαθητές, σχολείο, και ως ήταν μακριά από το σπίτι μου (μία -μιάμιση ώρα)», Wald= 9,127, df=1, sig= 0,003.

Από τον Πίνακα 6.54., συνάγεται ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου και στο ότι η σχολική μονάδα δε αξιοποιεί όσο γίνεται καλύτερα τις ικανότητες/δεξιότητες των εκπαιδευτικών, στη μη αναγνώριση των καλών επιδόσεών τους και στο ότι προτιμούν να εργάζονται στο καλύτερης ποιότητας σχολείο. Αντίθετα, αρνητική σχέση υπάρχει ανάμεσα στην ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών και στο ότι εκείνοι νιώθουν άνετα με τους κανόνες και την πολιτική του σχολείου, καθώς και στη σωστή αξιολόγηση της απόδοσής τους από τη σχολική μονάδα. Δηλαδή, όσο αυξάνονται το ότι η σχολική μονάδα δεν κάνει

την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων /δεξιοτήτων των διδασκόντων, το ότι δεν αναγνωρίζει τις καλές επιδόσεις τους και το ότι εκείνοι προτιμούν να εργάζονται στο καλύτερης ποιότητας σχολείο, τόσο αυξάνεται και η ανάγκη για την ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωσή τους. Από την άλλη, όσο ενισχύονται η άνεση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί με τους κανόνες και την πολιτική του σχολείου και η σωστή αξιολόγηση της απόδοσής τους, τόσο μειώνεται η ανάγκη τους για την ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση. Συνεπώς, το να νιώθει άνετα ο εκπαιδευτικός με τους κανόνες και την πολιτική του σχολείου, η καλύτερη κατά το δυνατόν χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων του διδάσκοντα, η σωστή αξιολόγηση της απόδοσής του, η αναγνώριση των καλών επιδόσεων και η επιλογή ως σχολείου εργασίας εκείνου στο οποίο προτιμά να εργάζεται ο εκπαιδευτικός διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι:

$$Ln = -1,519 + 0,239 * E4(1) + 0,541 * E4(2) - 1,304 * E5(1) + 0,303 * E5(2) - 0,304 * E6(1) + 0,899 * E6(2) - 1,107 * E7(1) + 0,465 * E7(2) - 0,528 * E8(1) + 1,417 * E8(2) + 0,724 * E9(1) + 0,642 * E9(2) + 1,033 * E10(1) + 1,676 * E10(2)$$

**Πίνακας 6.54. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B)
E4 (1)- Η σχολική μονάδα εργασίας είναι ένα καλό μέρος να εργάζομαι	0,239	0,411	0,336	1	0,562	1,270
E4 (2)- Η σχολική μονάδα εργασίας δεν είναι ένα καλό μέρος να εργάζομαι	0,541	1,020	0,281	1	0,596	1,718
E5 (1)- Νιώθω άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας εργασίας	-1,304	0,417	9,788	1	0,002	0,272
E5 (2)- Δε νιώθω άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας εργασίας	0,303	1,026	0,087	1	0,767	1,354
E6 (1)- Η σχολική μονάδα εργασίας κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων μου	-0,304	0,472	0,416	1	0,519	0,738
E6 (2)- Η σχολική μονάδα εργασίας	0,899	0,452	3,958	1	0,047	2,457

δεν κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων μου						
E7 (1)-Η απόδοσή μου στη σχολική μονάδα εργασίας αξιολογείται σωστά	-1,107	0,477	5,390	1	0,020	0,331
E7 (2)- Η απόδοσή μου στη σχολική μονάδα εργασίας δεν αξιολογείται σωστά	0,465	0,494	0,887	1	0,346	1,592
E8 (1)-Οι καλές επιδόσεις μου αναγνωρίζονται από την σχολική μονάδα	-0,528	0,444	1,411	1	0,235	0,590
E8 (2)- Οι καλές επιδόσεις μου δεν αναγνωρίζονται από την σχολική μονάδα	1,417	0,393	12,997	1	0,000	4,126
E9 (1)- Οι επαγγελματικοί στόχοι μου εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας εργασίας	0,724	0,434	2,785	1	0,095	2,064
E9 (2)- Οι επαγγελματικοί στόχοι μου δεν εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας εργασίας	0,642	0,418	2,363	1	0,124	1,901
E10 (1)- Προτιμώ να εργάζομαι στο κοντινότερο στο σπίτι μου σχολείο, ανεξαρτήτως της ποιότητας των προσφερόμενων στους μαθητές υπηρεσιών	1,033	0,568	3,308	1	0,069	2,810
E10 (2)- Προτιμώ να εργάζομαι στο καλύτερης ποιότητας, προς τους μαθητες, σχολείο	1,676	0,555	9,127	1	0,003	5,343
Σταθερός όρος	-1,519	0,572	7,063	1	0,008	0,219

**6.6.3.2. Η σχέση των μεταβλητών που εκφράζουν τον «Προσδιορισμό της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν τις « Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» (Omnibus Tests of

Model Coefficients) δίνεται η τιμή του  $X^2$  και ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05, το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

**Πίνακας 6.55. Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και « Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

	Chi- square	Df	Sig.
Step 1	199,96	14	0,000
Block	199,96	14	0,000
Model	199,96	14	0,000

Παρατηρείται μέτρια προσαρμογή των δεδομένων, αφού από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square προκύπτει ότι το 52,6 % της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 39,2 %.

**Πίνακας 6.56. Model Summary «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και « Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	350,1	0,392	0,526

Η συνολική ακρίβεια του μοντέλου, τελικά, να προβλέψει αν ο προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού επηρεάζει ή όχι τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη είναι 81,3 %, που είναι ένα υψηλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.57. Κατάταξη του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και « Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Παρατηρούμενες	Προβλεπόμενες
----------------	---------------

		Περιπτώσεις ανά συστάδα		Διορθωμένο ποσοστό
		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	197	31	86,4
	2	44	130	74,7
Συνολικό ποσοστό κατάταξης				81,3

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6.58., από τις μεταβλητές που εκφράζουν τον «Προσδιορισμό της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν τις «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» οι:

- «E5. Νιώθετε άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;», για την περίπτωση της συστάδας 1 «Ναι, νιώθω άνετα», Wald= 5,759, df=1, sig.= 0,016.
- «E6. Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων σας;», Wald= 9,335, df=1, sig= 0,002, Wald= 10,631, df=1, sig.= 0,001.
- «E7. Η απόδοσή σας στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε, αξιολογείται σωστά (είτε τυπικά είτε άτυπα);» για την περίπτωση της συστάδας 2 «Όχι, δεν αξιολογείται σωστά», Wald= 7,781, df=1, sig= 0,005
- «E8. Όταν έχετε καλές επιδόσεις, αναγνωρίζονται από τη σχολική μονάδα;» για την περίπτωση ανά συστάδα 1 «Ναι, όταν έχω καλές επιδόσεις αναγνωρίζονται από τη σχολική μονάδα», Wald= 3,933, df=1, sig= 0,047.
- «E9. Οι επαγγελματικοί σας στόχοι εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;» Wald= 9,461, df=1, sig= 0,002, Wald= 9,882, df=1, sig.= 0,002.
- «E10. Σε ποιο από τα παρακάτω σχολεία θα προτιμούσατε να εργάζεστε;» , Wald= 11,685, df=1, sig= 0,001, Wald= 9,424, df=1, sig= 0,002.

Βάσει του Πίνακα 6.58., υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στο ότι η σχολική μονάδα δεν κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στη μη σωστή αξιολόγηση της απόδοσής τους, στην πραγμάτωση των ατομικών επαγγελματικών στόχων μέσω των στόχων του σχολείου, στην επιλογή του σχολείου το οποίο προτιμούν ως σχολείο εργασίας οι εκπαιδευτικοί και στις ποιοτικές δράσεις για



συλλογική ανάπτυξη. Παράλληλα, υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ του ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άνετα με τους κανόνες και την πολιτική του σχολείου, του ότι η σχολική μονάδα κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους, του ότι αναγνωρίζονται οι καλές επιδόσεις τους με τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη. Δηλαδή, όσο ενισχύονται το ότι η σχολική μονάδα δεν κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και το ότι δεν αξιολογείται σωστά η απόδοση των εκπαιδευτικών, τόσο ενισχύεται η ανάγκη της ανάληψης ποιοτικών δράσεων για συλλογική ανάπτυξη· επιπρόσθετα, όσο αυξάνεται η εκπλήρωση των ατομικών επαγγελματικών στόχων μέσω των στόχων του σχολείου και η επιλογή του προτιμητέου σχολείου εργασίας, τόσο αυξάνονται και οι ποιοτικές δράσεις για τη συλλογική ανάπτυξη του σχολείου. Από την άλλη, όσο αυξάνεται το ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άνετα με τους κανόνες και την πολιτική του σχολείου, ότι η σχολική μονάδα κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων τους και ότι αναγνωρίζει τις καλές επιδόσεις τους, τόσο μειώνεται η ανάγκη για την ανάληψη ποιοτικών δράσεων για τη συλλογική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Συνεπώς, η αίσθηση άνεσης με τους κανόνες και την πολιτική του σχολείου, η κατά το δυνατόν καλύτερη χρήση των δεξιοτήτων/ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η σωστή αξιολόγηση της απόδοσής τους, η αναγνώριση των καλών επιδόσεών τους, η ευθυγράμμιση των ατομικών επαγγελματικών στόχων με εκείνους του σχολείου και η επιλογή ως σχολείου εργασίας εκείνου του σχολείου στο οποίο οποίο προτιμά να εργάζεται ο εκπαιδευτικός διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι:

$$\begin{aligned} \ln = & -2,387 + 0,330 * E4(1) + 0,494 * E4(2) - 1,014 * E5(1) - 0,004 * E5(2) - 1,544 * E6(1) + 1,478 * \\ & E6(2) - 0,085 * E7(1) + 1,378 * E7(2) - 0,911 * E8(1) - 0,288 * E8(2) + 1,339 * E9(1) + 1,383 * \\ & E9(2) + 2,096 * E10(1) + 1,829 * E10(2) \end{aligned}$$

**Πίνακας 6.58. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και « Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B)
E4 (1)- Η σχολική μονάδα εργασίας είναι ένα καλό μέρος να εργάζομαι	0,330	0,414	0,635	1	0,426	1,391
E4 (2)- Η σχολική μονάδα εργασίας	0,494	1,071	0,213	1	0,645	1,639

δεν είναι ένα καλόμέρος να εργάζομαι						
E5 (1)- Νιώθω άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας εργασίας	-1,014	0,422	5,759	1	0,016	0,363
E5 (2)- Δε νιώθω άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας εργασίας	-0,004	0,977	0,000	1	0,997	0,996
E6 (1)- Η σχολική μονάδα εργασίας κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων μου	-1,544	0,505	9,335	1	0,002	0,214
E6 (2)- Η σχολική μονάδα εργασίας δεν κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων μου	1,478	0,453	10,631	1	0,001	4,383
E7 (1)-Η απόδοσή μου στη σχολική μονάδα εργασίας αξιολογείται σωστά	-0,085	0,468	0,033	1	0,856	0,919
E7 (2)- Η απόδοσή μου στη σχολική μονάδα εργασίας δεν αξιολογείται σωστά	1,378	0,494	7,781	1	0,005	3,968
E8 (1)-Οι καλές επιδόσεις μου αναγνωρίζονται από την σχολική μονάδα	-0,911	0,460	3,933	1	0,047	0,402
E8 (2)- Οι καλές επιδόσεις μου δεν αναγνωρίζονται από την σχολική μονάδα	-0,288	0,395	0,530	1	0,466	0,750
E9 (1)- Οι επαγγελματικοί στόχοι μου εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας εργασίας	1,339	0,435	9,461	1	0,002	3,816
E9 (2)- Οι επαγγελματικοί στόχοι μου δεν εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας εργασίας	1,383	0,440	9,882	1	0,002	3,986
E10 (1)- Προτιμώ να εργάζομαι στο κοντινότερο στο σπίτι μου σχολείο, ανεξαρτήτως της ποιότητας των προσφερόμενων στους μαθητές υπηρεσιών	2,096	0,613	11,685	1	0,001	8,133
E10 (2)- Προτιμώ να εργάζομαι στο καλύτερης ποιότητας , προς τους μαθητες, σχολείο	1,829	0,596	9,424	1	0,002	6,226

Σταθερός όρος	-2,387	0,626	14,547	1	0,000	0,092
---------------	--------	-------	--------	---	-------	-------

**6.6.3.3. Η σχέση των μεταβλητών που εκφράζουν τον «Προσδιορισμό της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπικό εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου» (Omnibus Tests of Model Coefficients) δίνεται η τιμή του  $X^2$  και ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05, το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

**Πίνακας 6.59. Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

	Chi- square	Df	Sig.
Step1	200,90	14	0,000
Block	200,90	14	0,000
Model	200,90	14	0,000

Παρατηρείται μέτρια προσαρμογή των δεδομένων, αφού από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square προκύπτει ότι το 52,4 % της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως, ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 39,3 %.

**Πίνακας 6.60. Model Summary «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	357,1	0,393	0,524

Τελικά, η συνολική ακρίβεια του μοντέλου να προβλέψει αν ο προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού επηρεάζει ή όχι την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου είναι 82,1% που είναι ένα υψηλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.61. Κατάταξη του μοντέλου «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Παρατηρούμενες		Προβλεπόμενες		
		Περιπτώσεις ανά συστάδα		Διορθωμένο ποσοστό
		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	152	41	78,8
	2	31	179	85,2
Συνολικό ποσοστό κατάταξης				82,1

Βάσει του Πίνακα 6.62., από τις μεταβλητές που εκφράζουν τον «Προσδιορισμό της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου» οι:

- «E7. Η απόδοσή σας στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε, αξιολογείται σωστά (είτε τυπικά είτε άτυπα);» στην περίπτωση της συστάδας 1 «Ναι, αξιολογείται σωστά» , Wald= 9,802,df=1, sig= 0,002

- «E8. Όταν έχετε καλές επιδόσεις, αναγνωρίζονται από τη σχολική μονάδα;» στην περίπτωση της συστάδας 2 «Όχι, δεν αναγνωρίζονται οι καλές επιδόσεις μου από τη σχολική μονάδα», Wald= 6,733, df=1, sig= 0,009.
- «E9. Οι επαγγελματικοί σας στόχοι εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;», στην περίπτωση της συστάδας 1 «Ναι, οι επαγγελματικοί στόχοι μου εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας», Wald= 4,350, df=1, sig= 0,037.
- «E10. Σε ποιο από τα παρακάτω σχολεία θα προτιμούσατε να εργάζεστε;», Wald= 5,314, df=1, sig= 0,021, Wald= 14,263, df=1, sig= 0,000.

Επίσης, συνάγεται ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στη μη αναγνώριση των καλών επιδόσεων, στην επίτευξη των ατομικών επαγγελματικών μέσω των σχολικών στόχων, στο ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει ως σχολείο εργασίας εκείνο το οποίο προτιμά και στην ανάπτυξη της ποιότητας του παραγόμενου στη σχολική μονάδα ομαδικού έργου. Αντίστοιχα, υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στο ότι η σχολική μονάδα αξιολογεί σωστά την απόδοση των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη της ποιότητας του παραγόμενου στη σχολική μονάδα ομαδικού έργου. Δηλαδή όσο ενισχύονται η μη αναγνώριση των καλών επιδόσεων των διδασκόντων, η ευθυγράμμιση των επαγγελματικών στόχων τους με εκείνους της σχολικής μονάδας και η επιλογή ως σχολείου εργασίας εκείνου που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί, τόσο ενισχύεται και η ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου. Από την άλλη, όσο ενισχύεται η σωστή αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, τόσο μειώνεται η ανάγκη να αναπτύσσεται η ποιότητα του παραγόμενου στη σχολική μονάδα ομαδικού έργου. Συνεπώς, η καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/ δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, η αναγνώριση των καλών επιδόσεων, η ευθυγράμμιση των ατομικών επαγγελματικών στόχων με τους στόχους του σχολείου και το ότι επιλέγει ο εκπαιδευτικός ως σχολείο εργασίας εκείνο το οποίο προτιμά διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι:

$$Ln = -1,268 - 0,680 * E4(1) + 0,393 * E4(2) - 0,690 * E5(1) + 0,438 * E5(2) - 0,511 * E6(1) + 0,252 * E6(2) - 1,398 * E7(1) + 0,963 * E7(2) + 0,049 * E8(1) + 1,060 * E8(2) + 0,843 * E9(1) + 0,392 * E9(2) + 1,253 * E10(1) + 2,026 * E10(2)$$

**Πίνακας 6.62. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp (B)
E4 (1)- Η σχολική μονάδα εργασίας είναι ένα καλό μέρος να εργάζομαι	-0,680	0,381	3,191	1	0,074	0,507
E4 (2)- Η σχολική μονάδα εργασίας δεν είναι ένα καλό μέρος να εργάζομαι	0,393	1,005	0,153	1	0,696	1,481
E5 (1)- Νιώθω άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας εργασίας	-0,690	0,383	3,236	1	0,072	0,502
E5 (2)- Δε νιώθω άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας εργασίας	0,438	0,975	0,202	1	0,653	1,550
E6 (1)- Η σχολική μονάδα εργασίας κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων μου	-0,511	0,437	1,368	1	0,242	0,600
E6 (2)- Η σχολική μονάδα εργασίας δεν κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων μου	0,252	0,467	0,291	1	0,590	1,286
E7 (1)- Η απόδοσή μου στη σχολική μονάδα εργασίας αξιολογείται σωστά	-1,387	0,443	9,802	1	0,002	0,250
E7 (2)- Η απόδοσή μου στη σχολική μονάδα εργασίας δεν αξιολογείται σωστά	0,963	0,532	3,280	1	0,070	2,620
E8 (1)- Οι καλές επιδόσεις μου αναγνωρίζονται από την σχολική μονάδα	0,049	0,420	0,013	1	0,908	1,050
E8 (2)- Οι καλές επιδόσεις μου δεν αναγνωρίζονται από την σχολική μονάδα	1,060	0,408	6,733	1	0,009	2,886
E9 (1)- Οι επαγγελματικοί στόχοι μου εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας εργασίας	0,843	0,404	4,350	1	0,037	2,323
E9 (2)- Οι επαγγελματικοί στόχοι μου δεν εκπληρώνονται μέσα από	0,392	0,416	0,891	1	0,345	1,481

τους στόχους της σχολικής μονάδας εργασίας						
E10 (1)- Προτιμώ να εργάζομαι στο κοντινότερο στο σπίτι μου σχολείο, ανεξαρτήτως της ποιότητας των προσφερόμενων στους μαθητές υπηρεσιών	1,253	0,543	5,314	1	0,021	3,499
E10 (2)- Προτιμώ να εργάζομαι στο καλύτερης ποιότητας, προς τους μαθητές, σχολείο	2,026	0,536	14,263	1	0,000	7,582
Σταθερός όρος	-1,268	0,547	5,367	1	0,021	0,281

Κοντολογίς, από τις τρεις προαναφερθείσες παλινδρομήσεις προκύπτει ότι η αίσθηση άνεσης με τους κανόνες του σχολείου, η κατά το δυνατόν καλύτερη χρήση των δεξιοτήτων/ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η σωστή αξιολόγηση της απόδοσής τους, η αναγνώριση των καλών επιδόσεών τους, η ευθυγράμμιση των ατομικών επαγγελματικών στόχων με εκείνους του σχολείου και η επιλογή ως σχολείου εργασίας εκείνου του σχολείου στο οποίο προτιμούν να εργάζονται οι διδάσκοντες συνδράμουν στην ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, στις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου. Κατά συνέπεια, ο προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού διευκολύνει την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Ως εκ τούτου, **επαληθεύεται η τέταρτη ερευνητική υπόθεση ως προς το πρώτο σκέλος της**, ότι δηλαδή η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές που εκφράζουν τον προσδιορισμό της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού και στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών, τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου διευκολύνει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Η επαλήθευση της τέταρτης ερευνητικής υπόθεσης στηρίζεται στη βιβλιογραφία ότι δηλαδή η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της πολιτικής και των κανόνων του σχολείου προσλαμβάνει τον χαρακτήρα κοινωνικού συμβολαίου μεταξύ των διδασκόντων και της διεύθυνσης του εκπαιδευτικού οργανισμού (Babkie, 2006, Flower et al., 2014, Freeman, et al., 2014)· ότι ο διευθυντής που αξιοποιεί τις ικανότητες των εκπαιδευτικών επιτυγχάνει τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε χώρο παροχής ποιοτικών

υπηρεσιών σε διδάσκοντες και σε διδασκόμενους (Πασιαρδής, 2004, Clark et al., 2009)· ότι αναγνωρίζονται οι υψηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών υπό όρους βελτίωσης της ποιότητας και επίτευξης των στόχων και της σχολικής μονάδας και των μελών του συλλόγου διδασκόντων (Rockoff, 2004, Γιαννακάκη, 2005, Καψάλης, 2005, Crosswell, 2006, Σαΐτης, 2008, Mart, 2018)· ότι η σωστή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανατροφοδότηση των στοιχείων εκείνων που είναι απαραίτητα για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Saraph et al., 1989, Caldwell, 1992, Lift and Aitkanhead, 1992, Kuvaas, 2006). Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εκπληρώνουν τους επαγγελματικούς στόχους τους μέσω των στόχων του σχολείου τους ενισχύει να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην αντιμετώπιση προβλημάτων και στο να επιδιώκουν τη βελτίωση του διδακτικού έργου, προκειμένου να λειτουργεί η σχολική μονάδα αποδοτικά και αποτελεσματικά (Rockoff, 2004, Westheimer, 2008, Ginsburg, 2017, Mart, 2018).

#### ***6.6.4. Λογιστική Παλινδρόμηση –« Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας»***

Διερευνάται η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές που εκφράζουν τον «Γενικό Προσδιορισμό της σχολικής μονάδας» και στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου», τις «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» και την «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»· επίσης διερευνάται αν η σχέση αυτή διευκολύνει ή παρεμποδίζει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

##### ***6.6.4.1. Η σχέση των μεταβλητών που εκφράζουν τον «Γενικό προσδιορισμό της σχολικής μονάδας» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»***

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου» (Omnibus Tests of Model Coefficients) δίνεται η τιμή του  $X^2$  και ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05, το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.



**Πίνακας 6.63.** Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»

	Chi- square	Df	Sig.
Step 1	72,698	4	0,000
Block	72,698	4	0,000
Model	72,698	4	0,000

Παρατηρείται χαμηλή προσαρμογή των δεδομένων, αφού από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square προκύπτει ότι το 22,1% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως, ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 16,6 %.

**Πίνακας 6.64. Model Summary** «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	481,6	0,166	0,221

Η συνολική ακρίβεια του μοντέλου, τελικά, να προβλέψει αν ο γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας, επηρεάζει ή όχι την ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου είναι 65,6%, που είναι ένα υψηλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.65. Κατάταξη του μοντέλου** «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»

Παρατηρούμενες		Προβλεπόμενες		
		Περιπτώσεις ανά συστάδα		Διορθωμένο ποσοστό
		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	180	33	84,5
	2	105	83	44,1

Συνολικό ποσοστό κατάταξης			65,6
----------------------------	--	--	------

Βάσει του Πίνακα 6.66., από τις μεταβλητές που εκφράζουν τον «Γενικό προσδιορισμό της σχολικής μονάδας» έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου» η:

«E14. Πώς χαρακτηρίζετε τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;», Wald= 42,876, df= 1, sig.= 0,000, Wald= 20,185, df=1, sig.= 0,000.

Επίσης, προκύπτει αρνητική σχέση ανάμεσα στο επίπεδο ποιότητας της σχολικής μονάδας και στην ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Δηλαδή, όσο αυξάνεται το επίπεδο της ποιότητας του σχολείου, τόσο μειώνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να αναπτύσσονται ποιοτικά και να βελτιώνονται. Συνεπώς, η ποιότητα της σχολικής μονάδας εργασίας διευκολύνει την ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι:

$$Ln=0,916-3,256*E14(1)-1,165*E14(2)+0,063 *E15(1)+0,492*E15(2)$$

**Πίνακας 6.66. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp (B)
E14(1)-Η σχολική μονάδα εργασίας είναι σχολείο με υψηλό επίπεδο ποιότητας	-3,256	0,497	42,876	1	0,000	0,039
E14(2)-Η σχολική μονάδα εργασίας είναι σχολείο με χαμηλό επίπεδο ποιότητας	-1,165	0,259	20,185	1	0,000	0,312
E15(1)- Στη σχολική μονάδα εργασίας, τις περισσότερες, το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ ευχάριστο και υγιές	0,063	0,234	0,072	1	0,788	1,065
E15(2)- Στη σχολική μονάδα εργασίας, τις περισσότερες, το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι δυσάρεστο με εντάσεις	0,492	0,996	0,243	1	0,622	1,635

Σταθερός όρος	0,916	0,219	17,563	1	0,000	2,500
---------------	-------	-------	--------	---	-------	-------

**6.6.4.2. Η σχέση των μεταβλητών που εκφράζουν τον «Γενικό προσδιορισμό της σχολικής μονάδας» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν τις «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη».**

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» (Omnibus Tests of Model Coefficients) δίνεται η τιμή του  $X^2$  και ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05, το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

**Πίνακας 6.67. Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

	Chi- square	Df	Sig.
Step 1	115,14	4	0,000
Block	115,14	4	0,000
Model	115,14	4	0,000

Παρατηρείται χαμηλή προσαρμογή των δεδομένων, αφού από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square προκύπτει ότι το 33,5 % της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως, ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 25%.

**Πίνακας 6.68. Model Summary «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	433,2	0,250	0,335

Η συνολική ακρίβεια του μοντέλου, τελικά, να προβλέψει αν ο γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας, επηρεάζει ή όχι στις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη είναι 73,3 %, που είναι ένα υψηλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.69. Κατάταξη του μοντέλου «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

Παρατηρούμενες		Προβλεπόμενες		
		Περιπτώσεις ανά συστάδα		Διορθωμένο ποσοστό
		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	203	25	89,0
	2	82	91	52,6
Συνολικό ποσοστό κατάταξης				73,3

Στον Πίνακα 6.70., από τις μεταβλητές που εκφράζουν τον «Γενικό προσδιορισμό της σχολικής μονάδας» έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που προσδιορίζουν τις «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη» οι:

- «E14. Πώς χαρακτηρίζετε τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;», Wald =40,283, df=1, sig.= 0,000, Wald= 38,788, dif= 1, sig= 0,000.
- «E15. Πώς χαρακτηρίζετε το κλίμα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;» για την περίπτωση της συστάδας 1 «Τις περισσότερες φορές το κλίμα μεταξύ συναδέλφων είναι πολύ ευχάριστο και υγιές», Wald= 5,712, df=1, sig= 0,017.

Επίσης, προκύπτει αρνητική σχέση ανάμεσα στις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη και στο επίπεδο ποιότητας και στο ευχάριστο/υγιές κλίμα της σχολικής μονάδας. Δηλαδή, όσο αυξάνεται το επίπεδο της ποιότητας και το θετικό κλίμα του σχολείου, τόσο μειώνεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών να αναλαμβάνουν ποιοτικές δράσεις για τη συλλογική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Συνεπώς, η ποιότητα και το πολύ ευχάριστο/υγιές κλίμα της σχολικής μονάδας εργασίας διευκολύνουν τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη.

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι:

$$Ln=1,431-3,771*E14(1)-1,702*E14(2)-0,578*E15(1)+1,444*E15(2)$$

**Πίνακας 6.70. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp (B)
E14(1)-Η σχολική μονάδα εργασίας είναι σχολείο με υψηλό επίπεδο ποιότητας	-3,771	0,594	40,283	1	0,000	0,023
E14(2)-Η σχολική μονάδα εργασίας είναι σχολείο με χαμηλό επίπεδο ποιότητας	-1,702	0,273	38,788	1	0,000	0,182
E15(1)- Στη σχολική μονάδα εργασίας, τις περισσότερες, το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ ευχάριστο και υγιές	-0,578	0,242	5,712	1	0,017	0,561
E15(2)- Στη σχολική μονάδα εργασίας, τις περισσότερες, το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι δυσάρεστο με εντάσεις	1,444	1,112	1,685	1	0,194	4,237
Σταθερός όρος	1,431	0,243	34,757	1	0,000	4,182

**6.6.4.3. Η σχέση των μεταβλητών που εκφράζουν τον «Γενικό προσδιορισμό της σχολικής μονάδας» με τις μεταβλητές που προσδιορίζουν την «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Στον Πίνακα ελέγχου σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου» (Omnibus Tests of Model Coefficients) δίνεται η τιμή του  $X^2$  και ελέγχεται από την τιμή sig αν το μοντέλο είναι συνολικά στατιστικά σημαντικό. Οι τιμές Step, Block, Model είναι ίδιες, διότι έχει χρησιμοποιηθεί η μέθοδος Enter. Επειδή η τιμή sig είναι 0,000, δηλαδή μικρότερη του 0,05, το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό.

**Πίνακας 6.71. Έλεγχος σημαντικότητας των συντελεστών του μοντέλου «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

	Chi- square	Df	Sig.
Step1	83,704	4	0,000
Block	83,704	4	0,000

Model	83,704	4	0,000
-------	--------	---	-------

Παρατηρείται χαμηλή προσαρμογή των δεδομένων, αφού από τον συντελεστή προσδιορισμού Nagelkerke R Square προκύπτει ότι περίπου το 25,10 % της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Ομοίως, ο Cox and Snell R Square δείχνει ότι ερμηνεύεται το 18,8%.

**Πίνακας 6.72. Model Summary «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	472,9	0,188	0,251

Η συνολική ακρίβεια του μοντέλου, τελικά, να προβλέψει αν ο γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας επηρεάζει ή όχι την ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου είναι 64,9 %, που είναι ένα υψηλό ποσοστό.

**Πίνακας 6.73. Κατάταξη του μοντέλου «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

		Προβλεπόμενες		
		Περιπτώσεις ανά συστάδα		Διορθωμένο ποσοστό
Παρατηρούμενες		1	2	
Περιπτώσεις ανά συστάδα	1	58	135	30,1
	2	6	203	97,1
Συνολικό ποσοστό κατάταξης				64,9

Στον Πίνακα 6.74., από τις μεταβλητές που εκφράζουν τον «Γενικό προσδιορισμό της σχολικής μονάδας» έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στις μεταβλητές που

προσδιορίζουν την «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου» η:

«E14. Πώς χαρακτηρίζετε τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;» Wald =45,471, δφ=1, σιγ.=0,000, Wald =15,470, df =1, sig.=0,000.

Επίσης, προκύπτει αρνητική σχέση ανάμεσα στο επίπεδο ποιότητας της σχολικής μονάδας και στην ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου. Δηλαδή, όσο αυξάνεται το επίπεδο της ποιότητας του σχολείου, τόσο μειώνεται η ανάγκη να αναπτύσσεται η ποιότητα του ομαδικού έργου που παράγεται στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Συνεπώς, το επίπεδο ποιότητας της σχολικής μονάδας εργασίας συνδράμει στην ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου.

Η εξίσωση της παλινδρόμησης που προκύπτει είναι:

$$Ln=1,191-3,420*E14(1)-1,053*E14(2)-0,129*E15(1)+1,265*E15(2)$$

**Πίνακας 6.74. Μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης «Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας» και «Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου»**

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B)
E14(1)-Η σχολική μονάδα εργασίας είναι σχολείο με υψηλό επίπεδο ποιότητας	-3,420	0,507	45,471	1	0,000	0,033
E14(2)-Η σχολική μονάδα εργασίας είναι σχολείο με χαμηλό επίπεδο ποιότητας	-1,053	0,268	15,470	1	0,000	0,349
E15(1)- Στη σχολική μονάδα εργασίας, τις περισσότερες, το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ ευχάριστο και υγιές	-0,129	0,235	0,303	1	0,582	0,879
E15(2)- Στη σχολική μονάδα εργασίας, τις περισσότερες, το κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι δυσάρεστο με εντάσεις	1,265	1,109	1,302	1	0,254	3,544
Σταθερός όρος	1,191	0,231	26,541	1	0,000	3,291

Κοντολογίς, από τις τρεις προαναφερθείσες παλινδρομήσεις προκύπτει ότι το επίπεδο ποιότητας και το κλίμα της σχολικής μονάδας εργασίας συνδράμουν στην ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, στις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου. Κατά συνέπεια, ο γενικός

προσδιορισμός της σχολικής μονάδας διευκολύνει την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα.

Ως εκ τούτου, **επαληθεύεται η πέμπτη ερευνητική υπόθεση ως προς το πρώτο σκέλος της**, ότι δηλαδή η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές που εκφράζουν τον γενικό προσδιορισμό της σχολικής μονάδας και στις μεταβλητές που προσδιορίζουν την ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών, τις ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου διευκολύνει την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

Η επαλήθευση της εν λόγω ερευνητικής υπόθεσης συνάγεται και από τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία το ποιοτικό σχολείο εστιάζει στην ικανοποίηση των προσδοκιών των πελατών της εκπαίδευσης, με την εισαγωγή καινοτομιών και την προώθηση νέων ιδεών (Boss, 1980, Townley, 1993, Καβούρη, 1999, Antonakis et al., 2003)· ότι επαναπροσδιορίζονται οι διοικητικές και οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες της σχολικής μονάδας, υπό όρους αναβάθμισης των υπηρεσιών που αυτή παρέχει (Sparks, 1983, 1984, Oertel, 2005, Ayuwantí, 2017)· ότι η διεύθυνση ενός καλού σχολείου προάγει κοινές αξίες, κλίμα συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των διδασκόντων (Showers et al., 1987, Στραβάκου, 2003, Robinson et al., 2009). Επίσης, σύμφωνα με τους θεωρητικούς, το σχολικό κλίμα αποτυπώνει τη σύνολη ποιότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Maxwell, 1991, Hoy, 1999, Bredson and Johansson, 2000, Hoy et al., 2006, Mac Neil et al., 2009)· το καλό εργασιακό κλίμα συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των διδασκόντων και δομεί υγιείς σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μερών, παράγοντες που συναιρούνται στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Nomura, 1999, Mortimore, 2001, Bush, 2005, Καρατάσιος και Καραμήτρου, 2008, Κοζιώρη και Αεξανδρόπουλος, 2020).

Συμπερασματικά, από τη λογιστική παλινδρόμηση συνάγεται ότι και οι διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού και οι διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας και ο προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού και ο γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας διευκολύνουν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της παροχής αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου.



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΜΕΤΡΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ -ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **7.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ**

Στο κεφάλαιο αυτό καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το θεωρητικό και το εμπειρικό μέρος της παρούσας έρευνας. Βασικός στόχος του κεφαλαίου είναι η αποτύπωση των σημαντικών πληροφοριών που προέκυψαν από τη δευτερογενή έρευνα, καθώς και των συμπερασμάτων που βασίζονται στα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας, προκειμένου να διατυπωθούν προτάσεις εφαρμογής μέτρων και πολιτικών πρόσφορων για την υιοθέτηση των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας στις σχολικές μονάδες, υπό όρους διοίκησης του εκπαιδευτικού δυναμικού.

#### **7.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θεωρητικού μέρους της παρούσας διατριβής και από τη λειτουργία του δημόσιου σχολείου συνάγονται τα συμπεράσματα ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι συνισταμένη πολλών συνιστωσών· ότι στην εφαρμογή διαδικασιών ποιότητας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το ανθρώπινο κεφάλαιο της σχολικής μονάδας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί)· ότι, κατά συνέπεια, η ανάπτυξη και η βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού συνιστά παράγοντα δραστικό της ποιοτικής διοίκησης του δημόσιου σχολείου· ότι οι αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. ο γραφειοκρατικός-συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η απουσία αξιολόγησης, η αποσπασματική επιμόρφωση) οδηγούν στη διαπίστωση ότι στο δημόσιο σχολείο η εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών φαίνεται να είναι ανεπαρκής. Στην παρούσα ενότητα, ειδικότερα στοιχεία των συμπερασμάτων του θεωρητικού μέρους συνδυάζονται με τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας.

Στο εμπειρικό μέρος της διατριβής διερευνήθηκαν οι διαστάσεις που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ποιοτική διοίκηση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Το βασικό συμπέρασμα το οποίο προκύπτει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην υιοθέτηση

πρακτικών που διευκολύνουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών στη σχολική μονάδα, προκειμένου αυτή να παρέχει αναβαθμισμένες υπηρεσίες.

Κατ' αρχάς, από τη μελέτη των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι δεν υπήρξε διαφοροποίηση στις απαντήσεις ούτε ως προς το φύλο, ούτε ως προς την οικογενειακή κατάσταση, ούτε ως προς την ηλικία, ούτε ως προς τα έτη συνολικής υπηρεσίας, ούτε ως προς τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα εργασίας, ούτε προς τα ακαδημαϊκά προσόντα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι το θεσμικό πλαίσιο της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ενιαίο.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας:

#### I. Από την παραγοντική ανάλυση συνάγεται ότι:

1. Οι παράγοντες οι οποίοι διασφαλίζουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών στη σχολική μονάδα και διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών είναι: (α) η ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, (β) οι ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη και (γ) η ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου. Ως εκ τούτου επαληθεύεται η Ε.Υ.1.
- Η επαλήθευση της Ε.Υ. 1 στηρίζεται και στη βιβλιογραφική έρευνα, διότι το ανθρώπινο κεφάλαιο συνιστά τον κύριο πόρο στην Εκπαίδευση και τη θεμελιώδη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της ποιότητας στη λειτουργία του σχολείου (Νικολάου, 2008, UNESCO, 2005,2015, ΟΟΣΑ, 2014, Ginsburg,2017). Επίσης, η ποιοτική διοίκηση των διδασκόντων ως αποδεκτών των σχολικών υπηρεσιών ενθαρρύνει την εκπαίδευση και την κατάρτισή τους (Mrofu and Hlatywayo, 2015), παρέχοντας δυνατότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων και βελτίωσης του έργου τους (Taylor and Tyler, 2012, Ghosh,2012, Tehseen and Ul Haldi, 2015). Συνεπώς, η βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας συνωνυμείται με την αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, με στόχο την ικανοποίηση των πελατών της εκπαίδευσης (Costa and Lorente,2008, Μπρίνια, 2008, Hashmi, 2014). Συνακόλουθα, βελτιώνεται η απόδοση των εκπαιδευτικών και η επίδοση των μαθητών, διότι το σχολείο μετασχηματίζεται σε έναν αποδοτικό οργανισμό (Borman and Dowling, 2008, Παπαναούμ, 2008, Παπαναούμ και Λιακοπούλου, 2014). Τέλος, βασική διάσταση της διοίκησης ολικής ποιότητας συνιστά η ομαδική εργασία, η οποία αναπτύσσει στους εκπαιδευτικούς την προσήλωση στο συμφέρον του σχολείου (Lee, 2010, Mehmood and Arif,2011, Bush,2015).

## II. Ανάλυση κατά συστάδες

### 1. Πρώτος παράγοντας: Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

Η πλειοψηφία του δείγματος, δηλαδή 213 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 52,98%) εστιάζουν στην ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου· στον αντίποδα βρίσκονται 189 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 47,01%).

- Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι παρακινούνται και αξιοποιούν τα υφιστάμενα προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης (Σαΐτης et al., 2004, Γραβάνη, 2005, Καψάλης και Ραμπίδης, 2007, Ζωγόπουλος, 2011). Ωστόσο, το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν στην ποιοτική βελτίωση και ανάπτυξη τους ίσως να οφείλεται στις αδυναμίες και στους προβληματισμούς που εγείρει σύστημα της επιμόρφωσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών που ισχύει στο ελληνικό σχολείο (Καψάλης και Ραμπίδης, 2007, Karofillaki et al., 2001, Δούκας et al., 2007).

### 2. Δεύτερος παράγοντας: Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη

Εδώ, 228 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 56,71%) εστιάζουν σε ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη· αντίθετα, 174 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 43,28%) δεν εστιάζουν σε εν λόγω δράσεις.

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι εμπλέκονται σε διαδικασίες που συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσής τους, στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων και στην αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Βεΐκου et al., 2007, Costa and Lorente, 2008, Μπρίνια, 2008, Altun, 2017). Η στάση των 174 εκπαιδευτικών πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα να μην ενδυναμώνονται στο έργο τους· επίσης φαίνεται ότι και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης περιορίζει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Dean, 1995, Σαΐτης, 2000). Επιπρόσθετα, η στελέχωση των σχολείων με μη μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό και η υποχρηματοδότησή τους αποδυναμώνουν την εφαρμογή ποιοτικών δράσεων (Χαλκιώτης, 1999).

### 3. Τρίτος παράγοντας: Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου

Εδώ, 210 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 52,33%) δεν προσπαθούν να αναπτύξουν την ποιότητα του ομαδικού έργου στο σχολείο, είτε διότι ο διευθυντής δε δρα συλλογικά για την επίλυση προβλημάτων, είτε διότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναλαμβάνουν ομαδικές

δράσεις, είτε διότι είναι απρόθυμοι να συμμετέχουν σε ομαδικές δράσεις που στοχεύουν στη βελτίωση των παρεχόμενων στους μαθητές υπηρεσιών. Στον αντίποδα, 193 διδάσκοντες (ποσοστό 47,67%) εκδηλώνουν θετική στάση.

- Η διαπίστωση αυτή συνάδει προς τα δεδομένα της βιβλιογραφίας και της εμπειρικής έρευνας, σύμφωνα με τα οποία δυσλειτουργίες των εκπαιδευτικών οργανισμών, όπως η απουσία συστήματος επιμόρφωσης και ανάπτυξης των στελεχών, η αναποτελεσματική διεύθυνση και στελέχωση του σχολείου και η αντίσταση στις αλλαγές, αναστέλλουν την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ, με αποτέλεσμα εκπαιδευτικοί, αλλά και στελέχη να μην υιοθετούν στη σχολική μονάδα πρακτικές ανάπτυξης της ποιότητας της ομαδικής εργασίας (Σαΐτης, 1997, Πετρίδου 2002, Ζαβλανός, 2003, Κατσαρός, 2008, Ήργης και Μακρή, 2009, Suleman and Suleman, 2015, Καλογεράκη, 2018).

### III. Λογιστική παλινδρόμηση

Από την εν λόγω ανάλυση συνάγεται ότι:

1. Οι διαστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στο σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές διοίκησης ανθρωπίνου κεφαλαίου. Ως εκ τούτου επαληθεύεται η Ε.Υ. 2.
  - Η επαλήθευση της 2<sup>ης</sup> ερευνητικής υπόθεσης συνάδει με τη βιβλιογραφική έρευνα, καθώς η διασφάλιση στον εκπαιδευτικό των συνθηκών εκείνων που του επιτρέπουν να αξιοποιεί στο διδακτικό έργο του τις γνώσεις και τις δεξιότητές του συνωνυμείται με τη βελτίωση του έργου του (Παπαναούμ και Λιακοπούλου, 2014, Altun, 2017, Ni, 2017). Επίσης, η δέσμευση του διδάσκοντα στους σχολικούς στόχους συμβάλλει στην προσπάθεια εφαρμογής της διοίκησης ποιότητας (Algozine et al., 2011, Manzoor et al., 2011).
2. Οι διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας διευκολύνουν την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στο σχολείο, υπό όρους διοίκησης ανθρωπίνου κεφαλαίου. Έτσι, επαληθεύεται η Ε.Υ.3.
  - Η επαλήθευση της 3<sup>ης</sup> ερευνητικής υπόθεσης συνάδει προς τα στοιχεία των θεωρητικών προσεγγίσεων της ΔΟΠ και της ΔΑΠ, τα οποία αφορούν στη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην εφαρμογή, αφ' ενός μεν διαδικασιών ποιότητας στη σχολική μονάδα, αφ' ετέρου δε πρακτικών διοίκησης ανθρωπίνων πόρων. Ειδικότερα, ο διευθυντής που δεσμεύεται στις αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας και της διοίκησης των ανθρωπίνων πόρων είναι αποδοτικός στο έργο του (Lunenburg, 2010,

Oakland, 2011, Saiti,2012)· μέσω της κατάρτισης και της επιμόρφωσης, καλλιεργεί και αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες (Σαΐτης, 2008, Gardiner, 2011) οι οποίες του επιτρέπουν να επιλέγει τις πολιτικές εκείνες που είναι τελεσφόρες στην ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Parziner et al., 2009, Dubey and Gunasekaran, 2015)· τέλος, διαμορφώνει συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, τα οποία, συνακόλουθα, αποδέχονται και υλοποιούν τους συλλογικούς στόχους (Hay,2007, Harms, 2010, Kumar et al., 2016).

3. Ο προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού διευκολύνει την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στο σχολείο, υπό όρους διοίκησης ανθρωπίνου κεφαλαίου. Έτσι, επαληθεύεται η Ε.Υ.4.

- Η επαλήθευση της 4<sup>ης</sup> ερευνητικής υπόθεσης στηρίζεται και στις θεωρίες για τη ΔΟΠ και τη ΔΑΠ στην Εκπαίδευση, ότι, δηλαδή, ο αποδοτικός και ικανός διευθυντής θεωρεί τους εκπαιδευτικούς ως «όλοι σε μία ομάδα», τους ενισχύει στην εκτέλεση του έργου τους, με αποτέλεσμα εκείνοι να αποδέχονται τους κανόνες και την πολιτική του σχολείου, να αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν στο χώρο εργασίας και να ευθυγραμμίζουν τους ατομικούς με τους συλλογικούς στόχους (Hopkins and Jackson, 2002, Clark et al.,2009). Επίσης, η σωστή αξιολόγηση της απόδοσης, η αναγνώριση των καλών επιδόσεων των εκπαιδευτικών διαμορφώνει κλίμα δικαιοσύνης και η απασχόληση των διδασκόντων στο σχολείο που προτιμούν να εργάζονται ενισχύουν την ικανοποίηση που εκείνοι αντλούν από το έργο τους και διασφαλίζει υγιείς εργασιακές σχέσεις (Griffith,2004, Ross and Gray, 2006, Nir and Bogler, 2008, Haas and Park, 2010, Bogler and Nir, 2012, Σωτηρίου και Ιορδανίδης,2015, Παπαοικονόμου, 2017).
- 2. Ο γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας διευκολύνει την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στο σχολείο, υπό όρους διοίκησης ανθρωπίνου κεφαλαίου. Έτσι, επαληθεύεται η Ε.Υ.5.
- Η επαλήθευση της 5<sup>ης</sup> ερευνητικής υπόθεσης τεκμηριώνεται και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και από τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων, διότι το θετικό εργασιακό κλίμα, που διαμορφώνεται υπό όρους ανοικτής επικοινωνίας, συνδράμει στη διαμόρφωση καλών εργασιακών σχέσεων, στην παρακίνηση και στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Από την άποψη αυτή, συνδέεται με αιτιώδη σχέση προς το επίπεδο ποιότητας της σχολικής μονάδας (Στραβάκου, 2003, Bogler and Nir, 2012, Σωτηρίου και Ιορδανίδης, 2015).

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας, οι διαστάσεις που διερευνήθηκαν διευκολύνουν την εφαρμογή στο δημόσιο ελληνικό σχολείο διαδικασιών ποιότητας για την παραγωγή αναβαθμισμένων υπηρεσιών, υπό όρους διοίκησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Ωστόσο, σειρά αδυναμιών και προβλημάτων της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της διατριβής (2.2.2., 2.4. , 3.5., 4.4.3.) αποτελούν ακόμα παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο δημόσιο-πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο- σχολείο, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση των αρχών της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων.

**Πίνακας 7.1. α. Διερεύνηση ισχύος ερευνητικών υποθέσεων**

<b>Παραγοντική ανάλυση</b>	<b>Ανάλυση κατά συστάδες</b>	<b>Διερεύνηση ισχύος ερευνητικών υποθέσεων</b>
		<b>E.Y. 1.</b>
Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου		✓
	52,98% στοχεύει στην ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, ενώ 47,01% δε στοχεύουν	
Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη		✓
	56,71% εστιάζει στην ανάληψη ποιοτικών δράσεων για συλλογική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, ενώ 43,28% δεν εστιάζουν	
Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου		✓
	52,33% στοχεύει στην ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου, ενώ 47,67% δε στοχεύει	

**Πίνακας 7.1.β. Διερεύνηση ισχύος ερευνητικών υποθέσεων**

Λογιστική Παλινδρόμηση	Διερεύνηση ισχύος ερευνητικών υποθέσεων			
	E.Y.2	E.Y.3	E.Y.4	E.Y.5
Διαστάσεις εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας-Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση ανθρωπίνου κεφαλαίου, Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη, Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου	✓			
Διοικητικές πρακτικές του διευθυντή της σχολικής μονάδας-Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση ανθρωπίνου κεφαλαίου, Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη, Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου		✓		
Προσδιορισμός της σχολικής μονάδας με προσωπική εμπλοκή του ερωτώμενου εκπαιδευτικού-Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση ανθρωπίνου κεφαλαίου, Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη, Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου			✓	
Γενικός προσδιορισμός της σχολικής μονάδας-Ποιοτική ανάπτυξη και βελτίωση ανθρωπίνου κεφαλαίου, Ποιοτικές δράσεις για συλλογική ανάπτυξη, Ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου				✓

### 7.3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΜΕΤΡΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Τα ευρήματα μιας εμπειρικής έρευνας στο πεδίο της κοινωνίας και της οικονομίας για πολλούς ερευνητές, δεν πρέπει να στοχεύουν μόνο στην εξαγωγή θεωρητικών συμπερασμάτων, αλλά και στη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης (Babbie, 2011). Οι προτάσεις-μέτρα πολιτικής απορρέουν από τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της έρευνας και έχουν κύριους αποδέκτες: (α) όσους χαράσσουν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική, (β) τους σχολικούς διευθυντές και (γ) τους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο οι συγκεκριμένες προτάσεις αποκτούν νόημα στη βάση δύο σημαντικών παραδοχών: Πρώτον, ότι στη συγκαιρινή εποχή την οποία χαρακτηρίζουν η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, η επανάσταση της γνώσης και η καινοτομία, η βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών συνιστούν παράγοντες πρωταρχικής σπουδαιότητας, όσον αφορά στον ρόλο της εκπαίδευσης στη

σύγχρονη κοινωνία. Δεύτερον, ότι ο εκπαιδευτικός συνιστά τον πρωταρχικό παράγοντα επίτευξης της ποιότητας των παρεχόμενων στη σχολική μονάδα υπηρεσιών.

#### I. Προτάσεις προς τους υπεύθυνους χάραξης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής

- Είναι γεγονός ότι η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι άμεσα συνδεδεμένη με την μέτρηση των επιδόσεων μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίες απορρέουν από την υλοποίηση τεθέντων στόχων, γενικότερα. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί πολιτική υιοθέτησης των αρχών της διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Από την άποψη αυτή, βασικό εργαλείο αποτελεί η αξιολόγηση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας), με την αξιοποίηση των μεθόδων και των εργαλείων της στατιστικής επιστήμης.
- Για να αποβεί τελεσφόρα η εφαρμογή της αξιολόγησης, η σχολική μονάδα πρέπει να καταστεί αυτόνομος διοικητικός οργανισμός, με επί μέρους άξονες: (α) την εκχώρηση ευρύτερων διοικητικών αρμοδιοτήτων στον διευθυντή και στον σύλλογο διδασκόντων, (β) την απ' ευθείας χρηματοδότησή της από εθνικούς πόρους, (γ) τη λογοδοσία σε ιεραρχικά προϊστάμενους και σε αρμόδια ελεγκτικά όργανα. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, η σχολική μονάδα θα έχει τη δυνατότητα και να καλύπτει τις λειτουργικές ανάγκες της (υλικοτεχνική υποδομή, βιβλιοθήκες, εργαστήρια, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών) και να εφαρμόζει προγράμματα εκπαιδευτικά (διασχολικές συνεργασίες, συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς, επιμορφωτικές δραστηριότητες), με στόχο τη διαρκή βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και της απόδοσης των εκπαιδευτικών.
- Εισαγωγή του θεσμού του μέντορα. Η ποιότητα στην εκπαίδευση συναρτάται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού, στο μέτρο που αυτός είναι ικανός να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του επαγγέλματός του. Η αξιοποίηση καταρτισμένων μελών του συλλόγου διδασκόντων στη θέση του μέντορα θα διασφαλίζει συνθήκες διαρκούς ενίσχυσης του διδάσκοντα στο έργο και, εν τοις πράγμασι, θα συμβάλλει στη συνεχή κατάρτιση των μελών του συλλόγου διδασκόντων.
- Στο πλαίσιο εφαρμογής μιας κεντρικής πολιτικής που αφορά στην ενίσχυση του έργου και στην αύξηση της απόδοσης των διδασκόντων, προτείνεται η σύσταση υπηρεσιών συμβουλευτικής με τον διορισμό με οργανική θέση σε σχολεία εκπαιδευτικών ψυχολόγων.
- Παράγοντα πρωταρχικό για την αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών συνιστά ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, απαιτείται η



θεσμοθέτηση διαδικασιών επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αρχές της επιστήμης της διοίκησης. Ο σύγχρονος σχολικός διευθυντής πρέπει να είναι επιστημονικά καταρτισμένος και ειδικευμένος γνώστης των αρχών, των μεθόδων και των πρακτικών της διοικητικής επιστήμης, προκειμένου να αναπτύσσει τις δεξιότητες και τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέπουν να υιοθετεί όραμα ποιότητας στη διαχείριση της εκπαιδευτικής κοινότητας, την οποία διευθύνει. Δεδομένων των προκλήσεων που αντιμετωπίζει το ελληνικό δημόσιο σχολείο, οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να αποδεχθούν ότι η σχολική διοίκηση είναι υποσύνολο της επιστήμης της διοίκησης και, ως εκ τούτου, πρακτικές πολιτικού φαβοριτισμού είναι αδόκιμες πλέον.

- Τα ευρήματα της έρευνας απέδειξαν ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό συνιστά παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, συνιστά αναγκαιότητα να θεσμοθετηθεί η διαρκής επιμόρφωση των διδασκόντων σε θέματα ποιότητας συναφή προς το έργο τους (διοίκηση, παιδαγωγική, διδακτική, εκπαιδευτικές αλλαγές), η οποία μπορεί να είναι είτε υποχρεωτική, είτε περιοδική (ανά διετία): σε κάθε περίπτωση, πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό πρέπει, αφ' ενός μεν να παρακινούνται οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες κτλ για θέματα ειδικότητας, αναλυτικών προγραμμάτων, εισαγωγής νέων εκπαιδευτικών μέτρων, αφ' ετέρου δε να διευκολύνονται με τη χορήγηση επιμορφωτικών αδειών.
- Επίσης, θα ήταν πρόσφορο-στο πλαίσιο της επιμορφωτικής πολιτικής- να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς κίνητρα, ηθικά κυρίως, όπως προσωρινή απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντά τους ή μοριοδότηση και ιεραρχική εξέλιξη. Από την άποψη αυτή, και συνωδά προς την προαναφερθείσα πρόταση για την αυτονομία της σχολικής μονάδας, προτείνεται η συνεργασία των σχολείων με τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, για την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.
- Από τη μελέτη των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν αρκετά χρόνια στη σχολική μονάδα δεσμεύονται στην επίτευξη των στόχων που θέτει ο διευθυντής. Ως εκ τούτου, προτείνεται η στελέχωση των σχολικών μονάδων με μόνιμο προσωπικό, προκειμένου να διευκολύνεται η εφαρμογή διαρκούς πολιτικής ποιότητας στη σχολική μονάδα. Αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, λόγω του άχθους της εργασιακής ανασφάλειας και της προσωρινότητας, και αδυνατούν ή/και είναι απρόθυμοι να εμπλακούν σε διαδικασίες ποιότητας, καθώς δεν αναπτύσσουν την αίσθηση του ανήκειν στη σχολική μονάδα.

- Επιπρόσθετα, απαιτείται αναμόρφωση των συνθηκών λειτουργίας των σχολικών μονάδων (εμπλουτισμός των αναλυτικών προγραμμάτων με νέα αντικείμενα, μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής-αντισταθμιστικής εκπαίδευσης), προκειμένου να συμπληρώνουν οι εκπαιδευτικοί το υποχρεωτικό ωράριο τους στη σχολική μονάδα της οργανικής θέσης· ο κατακερματισμός του διδακτικού ωραρίου του εκπαιδευτικού σε τρεις ή περισσότερες σχολικές μονάδες αποδυναμώνει την αίσθησή του ότι ανήκει σε ένα σχολικό περιβάλλον και τον καθιστά απρόθυμο να εμπλακεί σε διαδικασίες που προάγουν την ποιότητα στο σχολείο.

## II. Προτάσεις προς τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς

- Το σύγχρονο σχολείο μπορεί να λειτουργεί ως χώρος ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα ποιότητας, τόσο στο πεδίο της διοίκησης όσο και σε εκείνο της διδακτικής και παιδαγωγικής· είναι σημαντικό ο σύλλογος διδασκόντων να οργανώνει τέτοιες δράσεις, στις οποίες να αξιοποιεί μέλη του που διαθέτουν ειδικά προσόντα και δεξιότητες, καθώς το ίδιο το διδακτικό προσωπικό θα είναι ο διαχειριστής - ο πομπός και ο δέκτης - πρακτικών που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη βελτίωση ικανοτήτων. Από την άποψη αυτή, υπερβαίνονται παράγοντες ανασταλτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των διδασκόντων, όπως η απουσία θεσμοσθετημένης διαρκούς επιμόρφωσης και η οικονομική επιβάρυνση που συνεπάγεται η αυτομόρφωση· επίσης, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας είναι δυνατόν, εν τοις πράγμασι, να λειτουργεί ο θεσμός του μέντορα, χωρίς τα φοβικά σύνδρομα του πολιτικού ελέγχου και του διοικητισμού.
- Όσον αφορά στην ανάπτυξη της ποιότητας του ομαδικού έργου, η κατάρτιση των σχολικών διευθυντών σε θέματα ποιότητας αναμένεται να συμβάλλει στην κατανόηση της σημασίας της ομαδικής εργασίας στη σχολική μονάδα. Και αυτό, διότι το σχολείο λειτουργεί ως όλον, αποκτά συνοχή και βελτιώνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.
- Στο πλαίσιο της δυναμικής του συλλόγου διδασκόντων, προτείνεται, επίσης, ο θεσμός του υπεύθυνου ειδικότητας, με την αξιοποίηση μελών του συλλόγου διδασκόντων, τα οποία διαθέτουν σχετικά ακαδημαϊκά προσόντα ή επιστημονικό έργο (αρθρογραφία, συγγραφικό έργο, επιμόρφωση, ανακοινώσεις σε συνέδρια). Η ωφελιμότητα για τη σχολική μονάδα θα είναι σημαντική, και μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, καθώς τα ίδια τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων θα λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές για τους οργανικά ανήκοντες εκπαιδευτικούς και ως διευκολυντές για τους νέο-εισερχόμενους στη σχολική μονάδα, προκειμένου εκείνοι να προσαρμόζονται στο εργασιακό περιβάλλον.

- Επίσης, η επιμόρφωση και η πρόσκτηση ακαδημαϊκών προσόντων σε θέματα που σχετίζονται με τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών αναμένεται να ενθαρρύνει τη διαμόρφωση και την ανάδειξη νέων στελεχών, τα οποία θα κληθούν να εφαρμόσουν τις αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας στα σχολεία που θα διευθύνουν. Πρέπει να καταστεί σαφές ότι η διοίκηση της σχολικής προσδιορίζεται όχι μόνο από τις αρχές της παιδαγωγικής, αλλά και από τις αρχές της διοίκησης της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα, στη σύγχρονη εποχή. Ως εκ τούτου, τα στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να έχουν ειδικές σπουδές στο εκπαιδευτικό management.
- Η ενεργοποίηση της απόδοσης και των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνδέεται άμεσα με τη διασφάλιση υλικοτεχνικής υποδομής, επαρκών υλικών πόρων, με την υιοθέτηση πολιτικής ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία, με την παρακίνηση των διδασκόντων, με την κατάρτιση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και με την εμπλοκή τους στη διαχείριση του εκπαιδευτικού οργανισμού και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων· επίσης, πρακτικές, όπως η προώθηση της ομαδικής εργασίας, η διαμόρφωση θετικού κλίματος και η αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών με πνεύμα δικαιοσύνης, συμβάλλουν δραστικά στην επίτευξη υψηλού επιπέδου ποιότητας στη σχολική μονάδα. Σημειωτέον ότι οι εν λόγω πρακτικές ικανοποιούν το περί δικαίου αίσθημα των εκπαιδευτικών και ενισχύουν την ικανοποίηση που εκείνοι αντλούν από την εργασία τους.
- Συνωδά προς τα προαναφερθέντα, ο διευθυντής καλείται να αναγνωρίζει την προσφορά των εκπαιδευτικών με το να τους επιβραβεύει ηθικά (ηθικές αμοιβές, βραβεία αριστείας), σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων, τη διεύθυνση εκπαίδευσης, τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και την τοπική αυτοδιοίκηση. Με αυτό τον τρόπο, ενθαρρύνονται και ενισχύονται οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους και αυξάνεται η ποιότητα απόδοσής τους.
- Κατά συνέπεια, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αντί να λειτουργεί ως τυπικός διεκπεραιωτής των εντολών και των κανόνων της διοίκησης, καλείται να υιοθετεί πρακτικές στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, οι οποίες να διασφαλίζουν τους προαναφερθέντες παράγοντες ως δομικά στοιχεία λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, ο σχολικός διευθυντής, πέραν των προσωπικών χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων του, πρέπει να διαθέτει και τα απαραίτητα ακαδημαϊκά προσόντα, είτε με τη διαρκή αυτομόρφωση, είτε με τη διαρκή συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (διά ζώσης ή εξ αποστάσεως) εκπαιδευτικών φορέων (ΙΕΠ, ΕΚΚΔΑ, ΑΕΙ).
- Το ποιοτικό σχολείο, όμως, δεν είναι και δε μπορεί να είναι ευθύνη ενός μόνο ανθρώπου. Είναι ευθύνη και του ανθρωπίνου κεφαλαίου της σχολικής μονάδας να επιλέγει και να επιδιώκει να βελτιώνεται, να συνεργάζεται αρμονικά, να είναι δεκτικό στις αλλαγές, να

δεσμεύεται-στο πλαίσιο της λειτουργίας της σχολικής μονάδας -στην επίτευξη των στόχων της. Κατά συνέπεια, η αυτομόρφωση και η συμμετοχή σε προγράμματα τυπικής ή άτυπης επιμόρφωσης πρέπει να συναριθμούνται στους πρωταρχικούς στόχους των εκπαιδευτικών. Επίσης, προσωπική επιλογή και ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι να συμβάλλει στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε χώρο μαθήσης, με την εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων (προγραμμάτων, εκδηλώσεων, συνεργασίας με επιστημονικούς/κοινωνικούς φορείς), με τη συμμετοχή των μαθητών και την εμπλοκή των γονέων.

- Κοντολογίς, η δόμηση ενός συστήματος εκπαίδευσης αποτελεσματικού, αποδοτικού και ποιοτικού, ικανού να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και στις ανάγκες των πελατών του (μαθητών, εκπαιδευτικών, πολιτείας) μπορεί και πρέπει να είναι απόρροια εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία καλείται να εστιάζει στην κατάργηση της πολυνομίας, στην εξάλειψη του ελεγκτικού διοικητισμού και του πολιτικού φαβοριτισμού. Η σχολική μονάδα πρέπει να ενισχύεται οικονομικά από εθνικούς πόρους και να αυτονομείται διοικητικά, λαμβανομένων υπόψη των γεωγραφικών, των κοινωνικών και των πολιτιστικών χαρακτηριστικών της περιοχής στην οποία λειτουργεί. Υπό αυτές τις συνθήκες, και ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν από κοινού να καθορίζουν τους στόχους και την πολιτική του σχολείου και, κατά συνέπεια, να δεσμεύονται στην υλοποίησή τους, υπό όρους αξιοκρατίας, συνεργατικότητας και συνεχούς βελτίωσης.

Τελικά, η επιλογή της υιοθέτησης ή όχι αυτών των αρχών συνιστά ευθύνη των διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής, των διευθυντών σχολικών μονάδων και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Εξ άλλου, όπως υποστήριξε Philip Crosby *«Η ποιότητα είναι δωρεάν. Δε χαρίζεται, όμως είναι δωρεάν. Αυτό που κοστίζει είναι η έλλειψη ποιότητας και οι δράσεις που πρέπει να γίνουν λόγω του ότι τα πράγματα δεν έγιναν σωστά από την αρχή»*.

#### **7.4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ**

Από την συγκεκριμένη έρευνα προέκυψαν θέματα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης τα οποία παραμένουν ακόμα «ανοιχτά». Κατά συνέπεια, η διερεύνησή τους θα μπορούσε να προάγει τον επιστημονικό διάλογο.

Στα θέματα αυτά συναριθμούνται:

- Η διεξαγωγή νεότερης έρευνας με την ανάλυση κατά συστάδες, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των διδασκόντων για την εφαρμογή της ποιοτικής διοίκησης στην εκπαίδευση, βάσει της εκπαιδευτικής βαθμίδας, του φύλου, των ακαδημαϊκών προσόντων και των ετών υπηρεσίας.

- Η διερεύνηση της νοοτροπίας και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου/αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
- Η διερεύνηση μεθόδων πρόσφορων για αξιόπιστη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου/αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αν η σχολική μονάδα πρέπει να διευθύνεται μόνο από εκπαιδευτικούς με σπουδές και ακαδημαϊκά προσόντα στη διοίκηση της εκπαίδευσης.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αν η σχολική μονάδα πρέπει να διευθύνεται από εξωτερικό μάνατζερ, προκειμένου να αναβαθμίζεται το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αν θα είναι αποδοτικό να υπάρχουν δύο διευθυντές στη σχολική μονάδα με σαφώς διακριτές αρμοδιότητες, ο παιδαγωγικός-εκπαιδευτικός και ο διαχειριστικός-διοικητικός.
- Η οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας και η επίδρασή της στην ποιότητα της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας.
- Η χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας και η επίδρασή της στην εφαρμογή της διοίκησης ολικής ποιότητας.

Κοντολογίς, η εκπαίδευση είναι θεσμός δυναμικός, με σχέση ισχυρής αλληλεξάρτησης προς το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, το πεδίο της προβληματικής και της δυναμικής έρευνας είναι ανεξάντλητο. Οι προαναφερθείσες προτάσεις αρύονται από τα συγκαρινά καίρια ζητήματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό κόσμο σχετικά με θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης.

## 7.5. ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτής της διδακτορικής εργασίας αφορά στη διερεύνηση των διαστάσεων που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή διαδικασιών ποιότητας για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στο δημόσιο-πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο- σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης των ανθρωπίνων πόρων. Ως εκ τούτου, σε αντίθεση με τις μέχρι τώρα έρευνες για την ΔΟΠ στο ελληνικό σχολείο οι οποίες εστιάζουν αποκλειστικά σε αρχές και σε πρακτικές της ποιοτικής διοίκησης, η παρούσα εργασία διερευνά την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών στο δημόσιο ελληνικό σχολείο και στο πεδίο της ΔΟΠ και στο πεδίο της ΔΑΠ. Και η διάσταση αυτή συνηγορεί για την **πρωτοτυπία** της παρούσας διδακτορικής διατριβής

2. Από την άποψη αυτή, τα εμπειρικά δεδομένα αναμένεται να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό των υπαρχόντων, καθώς η έρευνα αυτή διευρύνει τη μελέτη της ποιοτικής διοίκησης στη σχολική μονάδα με το να τη συνδυάζει με τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού.

3. Επειδή οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνουν τις συγκαρινές και τις πραγματικές συνθήκες της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας εργασίας, τα πρωτογενή στοιχεία της έρευνας αναδεικνύουν χαρακτηριστικά του σύγχρονου δημόσιου σχολείου· ως εκ τούτου, αναμένεται να συμβάλλουν στην περαιτέρω μελέτη και στην κατανόηση των διαστάσεων της διαχείρισης και της οργάνωσης των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών.

4. Η παρούσα έρευνα διατυπώνει συμπεράσματα και προτάσεις για την εφαρμογή διαδικασιών ποιότητας στο δημόσιο σχολείο. Οι προτάσεις αυτές απευθύνονται σε θεσμικούς φορείς- ατομικούς και συλλογικούς- οι οποίοι χαράσσουν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική, στους επιστήμονες και στους θεωρητικούς της εκπαιδευτικής διοίκησης που ερευνούν και μελετούν τη λειτουργία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στα στελέχη και στο ανθρώπινο δυναμικό που εμπλέκονται στη διαχείριση των σχολικών μονάδων. Κατά συνέπεια, αναμένεται να συνεισφέρει στην οργάνωση και στη διοίκηση του δημόσιου σχολείου, όχι μόνο σε θεωρητικό, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### 1. Ξενόγλωσση

Abdullah,M.M.B., Uli, J., and Tari, J.J. (2009). The relationship of performance with soft factors and quality improvement. *Tatal Quality Man and Business Excellence*, 20 (7), 735-748.

Adams,D., and Zabidi,Z.M. (2017). Educationa; leadership for the 21<sup>st</sup> Century. *International Online Journal of Educational Leadership*, 1(1), 1-4.

Agyen-Gyasi, K. and Boateng, M.S. (2015). Performance appraisal systems in academic and research libraries in Ghana: A survey. *Library Review*, 64(1/2), 58-81.

Ah-Teck, J.C. ,and Starr, K.E. (2014). Total quality management in Mauritian education and principals' decision-making for school improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(6),833-849.

Al- Damen, R. (2017). The impact of Total Quality Management on organizational performance. Case of Jordan Oil Petroleum Company. *International Journal of Business and Social Science*, 8(1), 192-202.

Alghambi, F.(2018). Total Quality Management and organizational performance: A possible role of organizational culture. *International Journal of Business Administration*, 9 (4), 186-200.

Algozzine, R., Wang, C., and Violette, A.S. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*,13 (1), 3-16.

Alharbi,M., and Yosff, R.Z. (2012). Leadership styles, and their relationship with quality management practices in public hospitals in Saudi Arabia. *International Journal of Economies and Management Sciences*, 5(10), 59-67.

Ali, A.(2009). The role of leadership in Human Resources Management. A comparative study of specific public and private sectors in Pakinstan. *Journal of Management and Social Sciences*, 5(2), 180-194.

Ali, I., and Cheema, K.R. (2013). Evaluation of principal performance in public and private sector schools. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 2 (3), 23-31.

Al-Qahtami, N.D, Alshehri, S.S., and Aziz, A.A. (2015). The impact of Total Quality Management on organizational performance. *European Journal of Business and Management*, 7(36), 119-127.

Alter, P., and Haydon, T. (2017). Characteristics of Effective classroom rules: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 40 (2), 114-127.

Altun, M. (2017). The Role of Passion in Effective Teaching and Learning. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 3 (3), 155-158.

Altunay, E. (2016). The Effect of Training with TQM on the Perceptions of Teachers about the Quality of Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2126-2133.

Amabile, T.M. (1993). Motivational synergy: Towards new conceptualizations of extrinsic and intrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3(3), 185-201.

Anastasiou, S., and Papakonstantinou, G. (2011). Elements of gender variability in the selection of school advisors in Greece. *Journal of Educational Administration*, 49 (3), 313-334.

Anderson, N. (2003). Applicant and recruiter to new technology in selection: A critical review and agenda for the future research. *International Journal of Selection and Assessment*, 11, 121-136.

Antonakis, J., Avolio, B. J, and Sivasubramanian, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine factor full-range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.

Antonakis, J., and Day, D. V. (2018). Leadership: Past, present, and future. In J. Antonakis and D. V. Day (Eds.), *The Nature of Leadership*, 3–26. Sage Publications, Inc.

Antonakis, J., and House, R. (2002). The full-range leadership theory: The way forward. *Transformational and Charismatic Leadership*, 2, 3-33.

Apospori, E, Nikandrou, I., Brewster, C., and Papalaxandris, N. (2008). HRM and organizational performance in northern and southern Europe. *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (7), 1187-1207.

Aragón-Sánchez, A., and Esteban-Lloret, M. (2010). Training in the Spanish company: Just improving firm performance?. *Universia Business Review*, 26, 34-57.

Arber, S., Gilbert, G.N., and Dale, A. (1985). Paid employment and women's health: A benefit or a source of role strain?. *Sociology of Health and Illness*, 7(3), 377-400.



Armstrong, M. (1987). Human resource management: a case of the emperor's new clothes?. *Personnel Management*, 19 (8), 30-35.

\_\_\_\_\_ (2006<sup>3</sup>). *Strategic Human Resource Management. A Guide to Action*. London and Philadelphia: Kogan Page.

Aryanto, R. Fontana, A. and Afiff, A.Z. (2015). Strategic Human Resource Management, Innovation Capability and Performance: An Empirical Study in Indonesia Software Industry. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 211, 874–879.

Ater, J. (2013). Challenges facing the implementation of total quality management practices in public secondary schools in Kenya. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Kenyatta). Προσβάσιμο στο

<https://pdfs.semanticscholar.org/eeaf/b6aa35876854f4ce6d064746672775d44484.pdf>.

Athanasoula-Reppa, A., and Koutouzis, M. (2002). Women in managerial positions in Greek education.Evidence of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (11), 1-14.

Babbar, S. (1995). Applying total quality management to educational instruction: A case study from a US public university. *International Journal of Public Sector Management*, 8(7), 35-55.

Babkie, A.M. (2006). Twenty ways to be proactive in managing classroom behavior. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 184-187.

Baird, L., and Meshoulam, I. (1988). Managing two fits of strategic human resource management. *Academy of Management Review*, 13 (1), 116-128.

Bardi, M., Mohaidat, J., and Mourad, T.E. (2014). Measuring the Efficiency of Public Schools using Data Development Analysis-An Explanatory Study. *Journal of Education*, 5(37), 215-232.

Barr, R., and Dreehen, R. (2013). How Schools Work. *Schools as Organizations*, 4 (1), 133-139.

Barrett, P., Davies, F. Zhang, Y., and Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.

Barzegar, N. and Farjad, S. (2011). A study on the impact of on the job training courses on the staff performance (a case study). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1942-1949.

Bass, B. M., and Avolio, B. J.(1990). The Implications of Transactional and Transformational Leadership for Individual,Team and Organizational Development. *Research in Organizational Change and Development*, 4,231-272.

Bates, R. (1993). On knowing: Cultural and Critical approaches to educational administration. *Educational Management and Administration*, 21, 79-115.

Bayne-Jardine,C., and Holly,P. (1994). *Developing Quality Schools*. Falmer Press Ltd. Προσβάσιμο στο <https://www.amazon.co.uk/Developing-Quality-Schools-Colin-Bayne-Jardine/dp/0750702427>

Beatrice, I,J.M., Van des Heijden, Andre,H., and Nijhof, J. (2004). The value of subjectivity: problems and prospects for 360-degree appraisal systems. *The International Journal of Human Resource Managemnt*, 15(3),493-511.

Beaver, W. (1994). Is TQM appropriate for the classroom?. *College Teaching*, 42(3), 111-14.

Becker, B., and Gerghart, B. (1996). The impact of human resource management on organizational performance: progress and prospects. *Academy of Management Jurnal*, 39(4), 779-801.

Becker, T. (2003). Is emotional intelligence a viable concept? *Academy of management Review*, 28: 192-195.

Becket, N., and Brooks, M. (2008). Quality management practice in higher education- what quality are we actually enhancing?. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 7(1), 40-54.

Beer, M., Boselie, P., and Brewster, C. (2015). Back to the future: Implications for the field of H R M of the multistakeholder perspective proposed 30 years ago. *Human Resource Management*, 54 (3), 427-438.

Belias, D., Koustelios, A., Vairaktarakis, G., and Sdrolias, L. (2015a). Organizational culture and job satisfaction of Greek banking institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 175, 314-323.

Bell, L. (1998). From Symphony to Jazz: the concept of strategy in education. *School Leadership Management*,18 (4), 449-460.

\_\_\_\_\_ (2002). Strategic planning and school management: full of sound and fury, signifying nothing?. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 407-424.

Best, J.R. (2010). Human capital development in education: Challenges and policy options, 1-10. Προσβάσιμο στο <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544612.pdf>

Bezzina, C. (2000). Educational leadership for twenty-first century Malta: breaking the bonds of dependence. *International Journal of Educational Management*, 14 (7), 299-307.

Billingsley, B.S., and Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, Job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *Journal of Special Education*, 25, 453-471.

Bines, H., and Boydell, D. (1996). Leading primary school induction. *Management in Education*, 19(3), 6-7.

Black, P., and William, D.(1998). Assessment and Classroom learning. *Assessment in Education*,5(1),7-74.

Blackmore, J.(2004). Restructing educational leadership in changing cintexts: a local/global account of restricting Australia. *Journal of Educational Change*, 5, 267-288.

Bogler, R.(2001). The influence of leadershipstyle on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683.

Bogler, R., and Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50, 287-306.

Boies, K. Fiset, J. and Gill, H. (2015).Communication and trust are key: Unlocking the relationship between leadership and team performance and creativity. *The Leadership Quarterly*, 26(6), 1080-1094.

Boone,C., and Hendricks, W. (2009). Top management team diversity and firm performance: moderators of functional background and locus-of-control diversity. *Management Science*, 55 (2),165-180.

Boostrom, R. (1991). Thw nature and Functions of classroom rules. *Curriculum Inquiry*, 21 (2), 193-216.

Borman, G.D., and Dowling, N.M. (2008). Teacher attrition and retention: a meta analytic and narrative review of research. *Review of Educational Research*, 78 (3), 367-409.

Boss, R.W. (1980). The impact of the chief executive officer on an organization development effort. *Southern Review of Public Administration*,4 (2), 190-210.

Boswell, W.R., and Boudreau, J.W. (2002). Separating the developmental and evaluative performance appraisal uses. *Journal of Business and Psychology*, 16(3), 391-412.

Boulding, K. E. (1956). General System Theory: The Skeleton of Science. *Management Science*, Apr. 56, 202-205.

Boussard, S., and Garrison, M.E.B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33 (2), 106-120.

Brandy, M.K., Cronin Jr., J.J. (2001) Some new thoughts On conceptualizing perceived service quality: a hierarchical approach. *Journal of Marketing*, 65 (3), 34-39.

Boxall, P. (1992). Strategic Human Resource Management: Beginnings of a new theoretical sophistication? *Human Resource Management Journal*, 2 (93), 6-79.

Boxall, P., and Purcell (2000). Strategic Human Resource Management: Where Have We Come from and Where Should We Be Going? *International Journal of Management Review*, 2 (92), 183-203.

Bredo, E. (1977). Collaborative relationships among elementary school teachers. *Sociological Education*, 50, 300-309.

Bredson, P.V., and Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 385-401.

Brewster, C., and Mayhofer, W. (2009). Comparative HRM. In D.C. Collings and W. Wood (eds) *Human Resource Management. A critical approach*, 6, 278-295.

Brodie, M.B. (1962). Henri Fayol: Administration Industrielle et Générale- a re-interpretation. *Public Administration*, 40 (3) , 311-317.

Brown B.C. (2002). Wages and employment in the U.S. apparel industry. *Contemporary Economic Policy*, 19(4),454-465.

Brown, F.W., Bryant, S.E., and Reilly, M. D. (2006). Does emotional intelligence- s measured by EQI- influence transformational leadership and/ or desirable outcomes? *Leadership and Organization Development Journal*, 27, 330-351.

Brown, M., and Heywood,J.S. (2005). Performance Appraisal Systems: Determinants and Changes. *British Journal of Industrial Relations*, 43(3), 659-679.

Brunetti, F.A., Cohen, E.G., Meyer, G.W., and Molnar, S.R.F. (1972). Studies in team teaching in the open space school. *Interchange*, 3, 85-101.

Brunetto, Y., Farr-Whaston, R., and Schacklock, K. (2011). Using Harvard HRM model to conceptualise the impact of changes to supervision upon HRM outcomes for different types of Australian public sector employees. *International Journal of Human Resource Management*, 22(3), 553-573.

Bryson, A., Stokes, L., and Wilkinson, D. (2018). Can HRM Improve Schools' Performance? *IZA DP*, 11348, 1-50. Προσβάσιμο στο <http://ftp.iza.org/dp11348.pdf>

Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management* στο <http://1st-iiep.iiep-unesco.org>

\_\_\_\_\_ (2011<sup>4</sup>). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.

\_\_\_\_\_ (2015). Organisation Theory in Education: How does it inform School Leadership? *Journal of Organizational Theory in Education*, 1(1), 35-47.

Butcher, J., and Kritsonis, W.A. (2007). Human Resource Management: Managerial Efficacy in Recruiting and Retaining Teachers – National Implications. *The Lamar University Electronic Journal of Student Research*, 1-9. Προσβάσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/234568610\\_Human\\_Resource\\_Management\\_Managerial\\_Efficacy\\_in\\_Recruiting\\_and\\_Retaining\\_Teachers\\_National\\_Implications](https://www.researchgate.net/publication/234568610_Human_Resource_Management_Managerial_Efficacy_in_Recruiting_and_Retaining_Teachers_National_Implications)

Butters, R.B., Asarta, C.J., and Fischer, T.J. (2011). Human capital in the classroom: The role of teacher knowledge in economic literacy. *The American Economist*, 56 (2), 47-57. SAGE Publications.

Butters R.B., and Fischer, T. J. (2008). Establishing state specific benchmarks in economic education. *Journal of Consumer Education*, 25, 61-72.

Buttler, N. (1999). Human resource management in educational organisations: a study of human resource management practices as they exist within schools. Univ. of Melbourne. Προσβάσιμο στο <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/36959>.

Caldwell, B. J.(1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30 (3), 6-19.

Cameron, V., and Grootenboer, P. (2018). Human Resource Management in Education: Recruitment and selection of teachers. *International Journal of Management and Applied Science*, 4(2), 89-94.

Carlucci, D., Marr, B., and Schiuma, G. (2004). The knowledge value chain – how intellectual capital impacts business performance. *International Journal of Technology Management*, 27 (6-7), 575-90.

Carmeli, A., and Halevi, M. Y. (2009). How top management team behavioral integration and behavioral complexity enable organizational ambidexterity: The moderating role of contextual ambidexterity. *The Leadership Quarterly*, 20 (2), 207-218.

Carmeli, A., and Tishler, A. (2004). The relationships between intangible organizational elements and organizational performance. *Strategic Management Journal*, 25 (13), 1257-78.

Carter, M., and Francis, R.(2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29 (3), 249-262.

Chan,B.,Christopher,C.A.,and Scott-Ladd,B.A.(2004). Organizational Learning. *Asia pacific Journal of Human Resources*, 24(3), 336-347.

Chan,S.C.H. and Mak, W. (2014). The impact of servant leadership and subordinates' organizational tenure on trust in leader and attitudes. *Personnel Review*, 43(2), 272-287.

Chao, C.Y., Hsu, H.M., Hung, F.C., Lin, K.H. ,and Liou, J.W. (2015). Total quality management and human resources selection: a case study of the national teacher selection in Taiwan. *Total Quality Management and Business Excellence*, 26 (2),157–172.

Chetty, P. (2019). Models of Human Resource Management or HRM practices στο <https://www.projectguru.in/models-human-resources-management-hrm-practices/>

Ching-Chow, Y. (2006). The impact of human resource management practices on the implementation of total quality management: An empirical study on high-tech firms. *The TQM Magazine*, 18(2), 162-173.

Choi, T.Y., and Eboch,K. (1998). The TQM paradox: relations among TQM practices, plant performance, and customer satisfaction. *Journal of Operations Management*,17, 59-75.

Chong, V.K., and Rundus, M.J. (2004). Total quality management, market competition and organizational performance. *The British Accounting Review*,36, 155-172.

Clark, D., Martorell, P., and Rockoff, J. (2009). School principals and school performance. *Calder Working Paper*,38, 1-56. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.

Cohen-Vogel, L., Allen, D., Rutledge, S., Harrison,C., Cannata, M, and Smith, T.M. (2018). Organizing for School Improvement: The Dilemmas of Research-Practice Partnerships. *Journal of Research on Organization in Education*, 2 (1), 1-24.

Coladarci,T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60 (4), 323-337.

Cole, R.E. (1994). Reengineering the corporation: a review essay. *Quality Management Journal*, 1(4), 77-85.

Colin, J., and Holly P. (1994). *Developing Quality of Schools*. London: The Flamer Press. Προσβάσιμο στο <https://books.google.gr>

Collings, D.G. and Wood, G.T. (2009). *Human Resource Management. A critical approach*. Routledge. Προσβάσιμο στο

[https://books.google.gr/books/about/Human\\_Resource\\_Management.html?id=ldF9AgAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.gr/books/about/Human_Resource_Management.html?id=ldF9AgAAQBAJ&redir_esc=y)

Corredor, P., and Goni,S.(2010). Quality awards and performance Is there a relationship?.*The TQM Journal*, 22(5),529-538.

Costa, M.M., and Lorente, A.R. (2008). Does quality management foster or hinder innovation? An empirical study of Spanish companies. *Total Quality Management*, 19, 209-221.

Cotton, K. (1994). Applying total quality management principles to secondary education. *School Improvement Research Series*, 1-12. Προσβάσιμο στο <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/ApplyingQualityManagementPrinciples.pdf>

Côté, S., and Miners, C.T.H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51 (1): 1-28.

Creswell, J. W. (2014<sup>4</sup>). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Προσβάσιμο στο [https://www.amazon.com/John-W.-Creswell/e/B001H6M9V4%3Fref=db\\_s\\_a\\_mng\\_rwt\\_scns\\_share](https://www.amazon.com/John-W.-Creswell/e/B001H6M9V4%3Fref=db_s_a_mng_rwt_scns_share)

Cronin, J., and Taylor, S.A. (1992). Measuring service quality: A re-examination and extension. *Journal of Marketing*, 56 (93), 55-68.

Croninger, R.G., Rice,J.K., Rathbun, A., and Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), 312-324.

Crosswell. L. (2006). *Understanding Teacher Commitment in Times of Change*. Thesis. Queensland University of Technology.

Cua, O., McKone, K. E.,and Schroder, E. (2001). Relationship between implementation of TQM, JIT , and TPM and manufacturing performance.. *Journal of Operations Management*, 19 (6), 675-694.

Dahlgaard, J.J, Kristensen, K., and K. Kanji, C.K. (2010). Total quality management and education. *Total Quality Management*, 6(5), 445-456.

Dale, B.G.(1996). Sustaining aprocess of continuous improvement:definition and key factors. *The TQM Magazine*,8(2),49-51.

Darling-Hammond, L., Eisw, A.E., and Pease, S.R. (1983). Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 53(3),285-328.

Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in School*, 1 (2), 144-171.

Daoanis, L.E. (2012). Performance appraisal system: It's implication to employee performance. *International Journal of Economics and Management Sciences*, 2(3), 55-62.

Darling, J.R. (1992). Total Quality Management: the key role of leadership strategies. *Leadership and Organization Development Journal*, 13 ( 4), 3-7.

Da Silva Marioni,L., Da Silva Freguglia,R., and A Menezes-Filho,N. (2020). The impacts of teacher working conditions and human capital on student achievement: Evidence from Brazilian longitudinal data. *Applied Economics*, 52 (6), 568-582.

Daus,C., and Ashkansy, N. (2005). The case for the ability- based model of emotional intelligence in organizational behaviour. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 453-466.

Davis,B. (1981). Schools as organizations and the organization as schooling. *Educational Analysis*, 3, 47-67.

Dean, J.(1995). *Managing the primary school*. London: Routledge στο <https://books.google.gr/books?id=bgeIAgAAQBAJ&hl=el>

Dean, J., and Bowen, D. (1994). Management theory and total quality: improving research and practice through theory development. *Academy of Management Review*, 19 (3), 392-418.

De Jager,H.J., and Nieuwenhuis, F.J. (2005). Linkages between Total Quality Management and the Outcomes-Based Approach in an Education Environment. *Quality in Higher Education*, 11 (3), 251-260.

Demers, J., and Gow, J.I.(2002).Gestion des ressources humaines et Nouveau Management Public: Opinions de gestionnaires federeaux et quebecois. *Canadian Public Administration*, 45(4),512-537.

Detert, J. R. , Schroeder R. G., and Mauriel J. J., (2000). A framework for linking culture and improvement initiatives in organizations. *Academy of Management Review*, 25(4), 850-863.

Diaz- Fernandez, M., Rasamar-Reyes,S., and Valle- Gabrera, R. (2017). Human capital ans human resource management to achieve ambidextrous learning: A structural perspective. *Business Research Quarterly*, 20, 63-77.



Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441-462.

Dinham, S. (1995). Time to focus on teacher satisfaction. *Unicorn*, 21(3), 64-75.

\_\_\_\_\_ (2007). How schools get moving and keep improving: Leadership for teacher learning, student success and school renewal. *Australian Journal of Education*, 51 (3), 262-275.

Dinham, S., and Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38, 379-396.

Dubey, R., and Gunasekaran, A. (2015). Exploring soft TQM dimensions and their impact on firm performance: some exploratory empirical results. *International Journal of Production Research*, 53(2), 371-382.

DuFour, R., and Berkey, T. (1995). The Principal as Staff Developer. *Journal of Staff Development*, 16(4), 2-6.

Dulebohn, J. H., and Ferris, G.R. (1999). The role of influence tactics in perception of performance evaluations' fairness. *Academy of Management Journal*, 42, 288-303.

Dunkin, M.J. (1997). Assessing teachers' effectiveness. *Issues in Educational Research*, 7(1), 37-51.

Dustin, S. L. and Belasen, A.R. (2013). The impact of negative compensation changes on individual sales performance. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 33(4), 403-418.

Easton, G.S, and Jarrell, S.L.(1998). The effects of total quality management on corporate performance: An empirical investigation. *Journal of Business*, 71(2), 252-307.

Ejionueme, L., and Oyoyo, A. (2015). Application of Total Quality Management (TQM) in secondary school administration in Umuahia education zone. *Journal of Education and Practice*, 6 (27), 102-111.

Englehardt, C.S., and Simmons, P.R. (2002). Creating organizational space for learning. *The Learning Organization*, 9 (1), 39-47.

European Commission, (2000). *European Report on the quality of School Education- Sixteen Quality Indicators*. Brussels.

European Council, (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon.

European Commission, (2001). *Concrete future Objectives of Education and Training Systems*. COM (2001) 59final 31-1-2002, Brussels.

European Council, (2001). *Presidency Conclusions*. Stockholm.

European Council, (2009). *Presidency Conclusions*. Brussels.

European Council, (2010). *Presidency Conclusions*. Brussels.

Evans, L.(2001).Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals: re-examining the leadership dimension.*Educational Mngement Administration*,29, 291-306.

Evers, C.W., and Lakomski, G.(1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon. Προσβάσιμο στο <https://www.amazon.com/Knowing-Educational-Administration-Colin-Evers/dp/0080367658>

\_\_\_\_\_ (2000). *Doing educational administration: a theory of administrative practice*. Amsterdam: Pergamon

Προσπελάσιμα στο [https://books.google.gr/books/about/Doing\\_Educational\\_Administration.html?id](https://books.google.gr/books/about/Doing_Educational_Administration.html?id)

Farooq, M.S. , Akhtar, M. S. , and Ullah, S. Z. (2007). Application of Total Quality Management in Education. *Journal of Quality and Technology Management*, 3(1), 87-97.

Fielder, F. E., and House, R. J. (1994). Leadership theory and research: A report of progress. In C. L. Cooper and I.T. Robertson (eds.), *Key Reviews in Managerial Psychology*, 97-116. New York: John Wiley and Sons.

Flower, A., Mckenna, J., Bunuan, R., Muething, C., and Vega, R. (2014). Effects of the good behavior game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research*, 84(4), 546-571.

Flynn, B.B., Roger, G.S., and Sadao, S. (1994). A framework for quality management research and an associated measurement instrument. *Journal of Operations Management*, 11(4):339-366.

Flynn, B.B., Schroeder, R.G. and Sakakibara, S. (1995a). The impact of quality management practices on performance and competitive advantage. *Decision Sciences*, 26 (5), 659-691.

\_\_\_\_\_ (1995b). Relationship between JIT and TQM: practices and performance. *Academy of Management Journal*, 38 (5), 1325-1360.

\_\_\_\_\_ (1995c). Determinants of quality performance in high and low quality plants. *Quality Management Journal*, 8-25.

Fotopoulos,C., and Psomas,E.(2009a).The impact of soft and hard TQM elements on quality management tesults. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 26(2), 150-163.

\_\_\_\_\_ (2009b). The use of quality management tools and techniques in in ISO 9001-2000 certified companies: the Greek case. *Industrial Journal of Productivity and Performance Management*, 58(6), 564-580.

\_\_\_\_\_ (2010). The structural relationship between TQM factors and organizational performance. *The TQM Journal*, 22(5), 539-552.

\_\_\_\_\_ (2014). Quality manafement benefits through the «soft» and «hard» aspect of TQM in food companies. *The TQM Journal*, 26(5), 431-444.

Fotopoulos,C.,Psomas,E., and Vouzas,F. (2010). ISO 9001:2000 implemantation in the Greek food sector. *The TQM Journal*, 22(2), 129-142.

Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D.E., and MacSuga-Gage, A.S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106-120.

Friedman, J.A., and Farber,B.A.(1992). Professsional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Eductional Research*, 86, 28-35.

Frost, D. (2009). Teacher leadership: Values and voice. *School Leadership and Management*, 28(4), 337-352.

Ganser,T. (2000). An ambitious vision of professional development of teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 69-74.

Garbutt, S. (1996). The transfer of TQM from industry to education. *Education and Training*, 38(7), 16-22.

Gardiner, R. (2011). A critique of the discourse of authentic leadership. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (15), 99-104.

Gates, S., and Langevin, P. (2010). Human capital measures, strategy, and performance: HR managers' perceptions. *Accounting Auditing and Accountability Journal*, 23, 111–132.

George, B. (2010). Authentic leadership. In J.T. Mc Mahon (ed.), *Leadership Classics*, 574-583. Long Grove, IL: Waveland Press.

George, B., Sims, P., McLean, A., and Mayer, D. (2007). Discovering your authentic leadership. *Harvard Business Review*, 129-138.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027- 1055.

Gharakhami, D., Rahmati, H., Farrokhi, M.R., and Farahmandian, A. (2013). Total quality management and organizational performance. *American Journal of Industrial Engineering*, 1(3), 46-50.

Ghosh, P. Satyawadi, R. Joshi, J.P. Ranjan, R. and Singh, P. (2012). Towards more effective training programmes: A study of trainer attributes. *Industrial and Commercial Training*, 44(4), 194-202.

Gimenez- Espin, J.A., Jiménez- Jiménez, D., and Martinez- Costa, M. (2013). Organization culture for total quality management. *Total Quality Management and Business Excellence*, 24 (5-6), 678-692.

Ginsburg, M. (2017). Teacher as Human Capital or Human Being? USAID's Perspective on Teachers. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 20 (1), 6-30.

Glatthorn,A.(1995). Teacher Development. In Anderson,L.A. (ed.) *International Encyclopaedia of teaching and teacher Education*, 41-56. Cambridge: Pergamon.

Glewwe, P., and Kremer, M. (2006). Schools, teachers, education outcomes in developing countries. *Handbook of the Economics in Education*, 2, 945-1017.

Gloet, M. (2006). Knowledge management and the links to HRM developing leadership and management capabilities to support sustainability. *Management Research News*, 29(7), 402-413.

Golding, C. (2017). For example? A philosophical case study of some problems when abstract educational theory ignores concrete practice. *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), 476-490.

Gore , J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe,J., Ellis, H., and Lubans, D. ( 2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99-113

Greenwich,S.J, Banks,J.C., Bufton,K., Savage, M.E., and Owens,M.U .(2001). Group involvement in decision-making: A pilot study. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 32 (1) , 20-26.

Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3),333-356.

\_\_\_\_\_ (2006). A compositional analysis of the organizational climate performance relation: Public schools as organizations. *Journal of Applied Social Psychology*, 36 (8), 1848-1880.

Guay, F. Chanal, J., Ratelle, C.F., Marsh, H.W., Larose, S., and Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.

Guest, D.E. (1987). Human resource management and industrial relations. *Journal of Management Studies*, 24, 503-521.

\_\_\_\_\_ (1997). Human resource management and performance: a review and research agenda. *The International Journal of Human Resource Management*, 8, 263-276.

Gunter, H.M. and Forrester, G. (2009). School leadership and education policy-making in England. *Policy Studies*, 30 (5) : 495-511.

Gupta, N. and Shaw, J.D. (2014). Employee compensation: The neglected area of HRM research. *Human Resource Management Review*, 24(1), 1-4.

Haas, M., and Park, S. (2010). To Share or Not to Share? Reference Group Norms and Information Withholding Among Life Scientists. *Organization Science*, 21, 854-872.

Hackman, J.R., and Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.

Hafeez, K., Malak, N., and Abdelmeguid, H. (2006). A framework for TQM to achieve business excellence. *Total Quality Management*, 17(9), 1213-1229.

Hallinger, P. (1992). School leadership development: Evaluating a decade of reform. *Educational and Urban Society*, 24 (3), 300-316.

Hallinger, P., and Heck, R.H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 157-191.

Hallinger, P., and Murphy, J. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (ed.) *Instructional leadership: concepts, issues, and controversies*, 179-203. Lexington, MA: Allyn and Bacon.

Handy, C., and Aitken, R. (1988). *Understanding schools as organizations*. London: Penguin. Προσβάσιμο στο

[https://books.google.gr/books/about/Understanding\\_schools\\_as\\_organizations.html?id=kSYmAQAIAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.gr/books/about/Understanding_schools_as_organizations.html?id=kSYmAQAIAAJ&redir_esc=y)

Harford, J. (2010). Teacher education policy in Ireland and the challenges of the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*, 33 (4), 349-360.

Harms, P. D., and Credé, M. (2010). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 17 (1): 5-17.

Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1),11-24.

\_\_\_\_\_ (2005). Distributed leadership. In B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, 160-172. London, England: Paul Chapman.

\_\_\_\_\_ (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 1-11.

\_\_\_\_\_ (2010). Distributed leadership: Current evidence and future directions. In T. Bush, L. Bell, and D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, 55-69. London, England: Sage.

Harrison, C. and Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65 (1), 74-77.

Hart, C., and Schlesinger, L. (1991). Total quality management and the human resource professional applying the Baldrige framework to human resources. *Human Resource Management*, 30(4), 433-454.

Hart, P.M. (1994). Teacher quality of work life: integrating work experiences, psychological distress and morale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67,109-132.

Hartley, D. (2010). Paradigms: How far does research in distributional leadership “stretch”. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 38(3), 271-285.

Hashmi, K. (2014). Human Resource Management Strategies and Teacher’s Efficiency within Schools: A Co-relational Study. *The IAFOR Journal of Education*, 2(1), 70-87.

Hay, I. (2007). Leadership of stability and leadership of volatility: Transactional and transformational leaderships compared. *Academic Leadership*, 4(4) ,41-52.

Heck, R. H. (2007). Examining the Relationship Between Teacher Quality as an Organizational Property of Schools and Students’ Achievement and Growth Rates. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 399–432.

Helterbran, V.R. (2010). Teacher leadership: Overcoming «I am just a teacher» syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.

Hendry, C., and Pettigrew, A. (1990). Human resource management: An agenda for the 1990s. *The International Journal of Human Resource Management*, 1(1), 17-43.

Hertig, C. A. Kling, B. and Dannecker, M. (2015). Recruitment and Retention of Security Personnel: Understanding and Meeting the Challenge. In Davies, S. J., Hertig, C.

A., and Gilbride, B. P. (4th eds.), *Security Supervision and Management: Theory and Practice of Asset Protection*, 183-199.

Hirtz, P.D., Murray, S.L., and Riordan, C.A. (2007). The effects of leadership on quality. *Engineering Management Journal*, 19(1), 22-27.

Ho, D.C.K., Duck, V.G., and Shih, H.M. (2001). Total quality management: an empirical test for mediation effect. *International Journal of Production Research*, 39, 529-548.

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.

Hoy, W. K., and Miskel, C. (2004). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: Mc Graw Hill. Προσβάσιμο στο <https://www.amazon.com/Educational-Administration-Theory-Research-Practice/dp/0078024528>.

Hoy, W.K., Tarter, C., and Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.

Huang, K., Huang, C., Chen, K., and Yien, J. (2011). Performance appraisal: Management by objective and assessment centre. *American Journal of Applied Sciences*, 8(3), 271-276.

Huber, S.G. (2004). School leadership and leadership development. *Journal of Educational Management*, 14(3), 120-129.

Hult, G.M.T., Hurley, R.F., and Knight, G.A. (2004). Innovativeness: Its antecedents and impact on business performance. *Industrial Marketing Management*, 33, 429-438.

Hung R.Y.Y., Liens, B.Y., Yang, B., Wu, S., and Kuo, Y. (2011). Impact of TQM and organizational learning on innovation performance in the high tech industry. *International Business Review*, 20, 213-225.

Huselid, M.A. (1995). The impact of Human Resource Management Practices on Turnover, Productivity and Corporate Financial Performance. *Academy of Management Journal*, 38, 635-670.

Ibrahim, S. (2002): "Development of the Public Secondary School in Egypt in the light of the Total Quality Management", *an unpublished doctoral dissertation*, Faculty of Education, Monofiyeh University, Egypt. Προσβάσιμο στο <https://www.google.com/search?q=ibrahim%2C+s.+%282002%29%3A+%22%2C>

International Labor Organization (ILO) United Nations Education, Science, and Culture Organization (UNESCO) (1966). Recommendation concerning the status of teachers. Paris: UNESCO.

Προσβάσιμο στο <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf>.

International Task Force on Teachers for Education for All. (2015). Teacher policy development guide. Paris: UNESCO.

Προσβάσιμο στο <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002352/235272e.pdf>.

Ismail,S.N. (2014). Total quality management (TQM) practices and school climate among high average and low performance secondary schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 11,41-58.

Jaradat, M.H.(2013). Impact Degree of the Total Quality Management on the public schools in the governorate of Jarash as viewed by the educational supervisors. *European Scientific Journal*, 9(4), 180-193.

Jimenez-Jimenez,D.,and Martinez-Costa,M.(2009). The performance effect of HRM and TQM: a study in Spanish organizations. *International Journal of Operations and Production Management*, 29(12),1266-1289.

Judge, T., and Piccolo, R. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta- analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89,755-768.

Kabir, M.N. and Parvin, M.M. (2011). Factors affecting employee job satisfaction of pharmaceutical sector. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(9), 113-123.

Kane, P.(1996). Two-way communication fosters greater commitment.*HR Magazine*, 41, 50-52.

Kanji, G., and Moura, S. (2002). Measuring Leadership excellence. *Total Quality Management*, 13(8), 1115-1124.

Kanyak, H. (2003). The relationship between total quality management practices and their effects on firm performance. *Journal of Operations Management*, 21, 405-435.

Karofillaki, M., Palaiopanou, P., and Spanakou,Z.(2001). Professional development for secondary school teachers: the multiplier model (in Greek). *Educational*, 59-60, 209-222.

Kassotakis,M. and Papagueli-Vouliouri,D. (2011). School evaluation and teachers assessment in Greek Primary and Secondary Education. *Hellenic Studies*,19(1), 51-71.

Katz, R.L. (1974). Skills on effective administration. *Harvard Business Review*, 90-102.



Kaufman, H. (1969). Administrative decentralization and political power. *Public Administration Review*, 29, 3-15.

Kaufman, R. (1992). The challenge of total quality management in education. *International Journal of Education Reform*, 1 (2), 149–165.

Kavouri, P., and Ellis, D. (1998). Factors affecting school climate in Greek primary schools. *Welsch Journal of Education*, 7 (1), 95-109.

Keenoy, T. (1990b). Human resource management: rhetoric, reality and contradiction. *International Journal of Human Resource Management*, 1(3), 363-384.

Kemper, C.L.(1999). EQ vs IQ. *Communication World*, 16, 15-22.

Kessler, R. C., Price, R.H., and Wortman, C.B. (1985). Social factors in psychopathology: Stress, social support, and coping processes. *Annual Review of Psychology*, 36: 531-572.

Kliuchnikov, A. (2011). Leader's authenticity influence on followers' organizational commitment. *Emerging Leadership Journeys*, 4, 70-90.

Koontz, H., and O' Donnell, C. (1972<sup>5</sup>). Principles of Management: An A Analysis of Managerial Functions, 46-57. New York: Mc Graw Hill. Προσβάσιμο στο <https://www.worldcat.org/title/principles-of-management-an-analysis-of-managerial-functions-by-harold-koontz-and-cyril-odonnell/oclc/236366>

Koh, W.L., Steers, R.M., and Terborg, J .R.(1995). The effects of transformational leadership on teachers attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16,319-33.

Kokkinos, C.M.(2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.

Kokkinos, C.M., Panayiotou, G., and Davazoglou, A.M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42 (1), 79-89.

Konoske- Graf, A., Partelow, L., and Benner, M. (2016). To attract great teachers, school districts must improve their human capital systems, 1-54. Προσβάσιμο στο <https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/2016/12/22/295574/to-attract-great-teachers-school-districts-must-improve-their-human-capital-systems/>

Kotter, J.P. (2001). What Leaders Do. *Harvard Business Review*, 85-93.

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

Koustelios, A, and Kousteliou, I.(1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*,82, 131-135.

Koustelios,A., Karabatzaki,D., and Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95, 883-886.

Koustelios, A., and Tsigliris, N.(2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *Physical Education Review*, 11, 189-203.

Kraft, M.A. (2019). Teacher effects on complex cognitive skills and social-emotional competencies. *Annual Review of Human Resources*, 54 (1), 1-36.

Kralev, T. (2011). Management by objectives: Management philosophy for prosperous tourism organizations. *UTMS Journal of Economics*, 2(1), 83-87.

Kumar,V.,Choisne,D.,and Kumar,U.(2009). The impact of TQM on company's performance. *International Journal of Quality and Reliability Management*,26(1), 23-37.

Kumar,V.,Singh,J.,Kumar,D., and Antil,M. (2016). Total Quality Management. *National Journal of Advanced Resaerch*,2(3),5-8.

Kuvaas ,B.(2006). Performance appraisal satisfaction and employee outcomes: mediating and moderating roles of work motivation. *The International Journal of human Resource Management*, 17(3), 504-522.

Kwan, P.Y.K. (1996). Application of total quality management in education: retrospect and prospect. *International Journal of Educational Management*, 10(5), 25–35.

Kyriacou, C.(1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29 (2),146-152.

Kyriacou,C., and Sutcliffe, J.(1979). A note on teacgers stress and locus of control. *Journal of Occpational Psychology*,, 52-227-228.

Lakshman,C. (2006). A theory of leadership for quality:lessons from TQM for leadership theory. *Total Quality Management and Business Excellence*, 17(1), 41-60.

Lambert, L. (1995). New directions in the preparation of educational leaders. *Thrust of Educational Leadership*, 24(5), 6-10.

Laohavichien,T., Fredendall,L., and Cantrell,R. (2009). The effects of transformational and transactional leadership on quality improvement. *The Quality Management Journal*, 16(2),7-24.

Law, K. S., Wong, C.S., and Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89: 483-496.

Lawn, M. (2006). Soft governance and the learning spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4 (2-3), 272-288.

Lee, P., Gillespie, N., Mann, L., and Wearing, A. (2010). Leadership and trust: Their effect on knowledge sharing and team performance. *Management Learning*, 41(4), 473–491.

Lee, H.K. Boot, W.R. Basak, C. Voss, M.W. Prakash, R.S. Neider, M. Erikson, K.I. Simons, D.J. Fabiani, M. Gratton, G. Low, K.A. and Kramer, A.F. (2012). Performance gains from directed training do not transfer to untrained tasks. *Acta Psychologica*, 139 (1), 146-158.

Lee, E.W. (1995). Political science, public administration, and the rise of the American administrative state. *Public Administration Review*, 55, 538-546.

Legge, K. (1978) Human resource management: a critical analysis. In Storey, J. (ed.), *New Perspectives on Human Resource Management*, 19-40. London, Routledge.

\_\_\_\_\_ (1989). Human resource management: a critical analysis. In J. Storey (ed.), *New Perspectives on Human Resource Management*, 21-36. London, Routledge.

\_\_\_\_\_ (1998). The morality of HRM. In C. Mabey, D. Skinner, and T. Clark (eds.), *Experiencing Human Resource Management*, 178-192, London: Sage.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

Leithwood, K. (1994). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.

Leithwood, K., and Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy and K.S. Louis (eds), *Handbook in Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*, 45-72.

Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.

Lepak, D.K., and Snell, S.A. (2002). Examining the human resource architecture: the relationships among human capital, employment, and human resource configurations. *Journal of Management*, 28 (4), 517-543.

Lerro, A., Iacobone, A. F., and Schiuma, G.(2012). Knowledge assets assessment strategies: organizational value, processes, approaches and evaluation architectures. *Journal of Knowledge Management*, 16, 563-575.

Liff, S., and Aitkenhead, M. (1992). Equal opportunities: an attempt to restructure employment relations. In Hartley, J.F. and Stephenson,G.M. (eds.) *Employment Relations*, 271-290. London: Blackwell.

Lingard, B. (2000). It is and it isn't : vernacular globalization, educational policy, and restructuring. In: N.C. Burbules and C.A. Torres, (eds.), *Clobalization and Education, Critical Perspectives*, 79-108. New York: Routledge. Στο users.auth.gr/gmenexes/docs/01D.pdf (18-6-2019)

Lingard, B., and Rawolle, S. (2004) . Mediatising educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, 19 (3), 361-380.

Liu, B. (2004). Economic development priorities at the city-administrator level. *American Politics Research*,32(6), 698-721.

Liu,X.S., and Ramsey,J.(2008). Teachers' job satisfaction: analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24,1173-1184.

Locke, E.(1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunette,M.D. (ed.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*,1297-1349. Chicago: Rand McNally.

Löffler, E. (2001). Quality awards as a public sector benchmarking concept in OECD member countries: some guidelines for quality award organizers. *Public Administration and Development*, 21(1), 27-40.

Luhman, N, and Boisvert, D. (2006). La théorie des systèmes sociaux. *Aspects Sociologiques*, 13 (1), 55-82.

Lunenburg, F.C. (2010). Total quality management applied to schools. *Journal of Schooling*, 1 (1), 1–6.

Ma. X., and MacMillan, R.(1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1), 39-4

Macan,T. (2009). The Employment Interview: A Review of Current Studies and Directions for Future Research. *Human Resource Management Review*, 19(3), 203-218.

MacBryde, B., and CakarUmit, F. (2005). Business process approach to Human Resource Management. *Business Process Management Journal*, 9 (2), 190-207.

McFadden, K.L., Stock,G.N., and Gowen,C.R. (2015<sup>3</sup>). Leadership, safety climate and continuous quality improvement: Impact on process quality and patient safety. *Health Care Management Review*, 40(1), 24-34.

Mahoney,G.(2001). Leadership for the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Nursing Management*, 269-271.

Mahoney, P.,Hextall,I., and Menter,I. (2004). Threshold assessment and performance management: modernizing and masculinizing teaching in England?. *Gender and Education*, 16(2), 131-150.

Mahoney, T. A., and Deckop, J. R. (1986). Evolution of concept and practice in personnel administration /human resource management. *Journal of Management*, 12 (2), 223-241.

MacNeil , A.J. , Prater , D.L., and Busch S. (2009) The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12 (1), 73-84.

Mani, B.G. (2002). Performance appraisal systems, productivity and motivation: A case study. *Public Personnel management*, 31(2), 141-159.

Manzoor, S.R. Ullah, H. Hussain, M. and Ahmad, Z.M. (2011). Effect of Teamwork on Employee Performance. *International Journal of Learning and Development*, 1(1), 110-126.

Mart, C.T.(2018). Commitment to school and students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3 (1), 336-341.

Maslach,C., Schaufel,W.B., and Leiter,M. P.(2001). Job burnout. In Fiske, S.T., Schacter,S.T., and Zahn-Waxler,C.(eds.) *Annual review of Psychology*, 52, 397-422.

Maxwell, T. (1991). School climate and school culture. *Journal of Educational Administration*, 29 (2), 72-82.

Mayer, J.D., Salovey, P., Comberg- kaufman, S., and Blainey, K. (1991). A broader conception of mood experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60: 100-111.

Mayfield, M. (2011). Creating training and development programs: Using the ADDIE method. *Development and Learning in Organizations. An International Journal*, 25(3), 19-22.

Mehmood,Z.I.,and Arif, M.I.(2011). Leadership and HRM: Evaluating new leadership styles for effective Human Resource Management. *International Journal of Business and Social Science*, 2(15), 236-243.

Mertler ,C.(2002). Job satisfaction and perception of motivation among Middle and High School Teachers. *American Secondary Education*, 31(1), 43-53.

Militarua, M., Ungureanua,G., and Chenic, A.S, (2013). The prospects of implementing the principles of Total Quality Management (TQM) in education. 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (WCLTA-2012). *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 93, 1138 – 1141.

Miller, J.M., Wilson, C.J.L., and Dugdate,L.J.(2006). Stawell gold deposit: a key to unravelling the cambrian to early devonian structural evolution of the western Victorian goldfields. *Australian Journal of Earth Science*, 53, 677-695.

Miller, T., and Miller, J. (2001). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(1), 111-134.

Mitevaska Petrusheva, K., and Popeska, B. (2015). Teachers' professional development – condition for quality of education in future, 539-552. Προσβάσιμο στο <https://www.researchgate.net/publication/325217489>

Mortimore, P. (2001) Globalization, effectiveness and improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 229–249.

Mpofu, M. and Hlatywayo, C.K. (2015). Training and development as a tool for improving basic service delivery: The case of a selected municipality. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 20(39), 133-136.

Msila, V. (2011). School management and the struggle for effective schools. *Africa Education Review*, 8 (3), 434-449.

Mueller,C.W., Finley,A.,Iverson,R.D., and Price, J.L. (1999). Thw effects of group racial composition on job satisfaction, organizational commitment, and career commitment.*Work and Occupations: An International Sociological Journal*, 26, 187-219.

Murad, A., and Rajesh, K.S. (2010). Implementation of Total Quality Management in Higher Education. *Asian Journal of Business Management*, 2(1), 9-16.

Murray, P., and Chapman, R. (2003). From continuous improvement to organizational learning: developmental theory. *The Learning Organization*, 10(5), 272-282.

Myers, E., and Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, 33, 14-37.

Mykletun, R.J. (184). Teacher stress: perceived and objective sources, and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 17-45.

Myung, J., Martinez, K., and Nordstrum, K. (2013). A human capital framework for a stronger teacher working, 1-11.

Προσβάσιμο στο <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Human-Capital-Framework-for-a-Stronger-Teacher-Myung-Martinez/576dddfa418bd1e0dd3020eb2d058d626ab71140>

Neave, G. (1988). Education nad social policy; demise on an ethic or change of values?. *Oxford Review of Education*,4(3),273-283.

Ni, V. (2017). Teacher working conditions, teacher commitment, and charter schools. *Teachers College Record*, 119, 1-38.

Nicholson II, W.D.(2007). Leading where it counts: An investigation of the leadership styles and behaviors that define college and university presidents as successful fundraisers. *International Journal of Educational Advanement*, 7 , 256-270.

Nikolaou, P. (2018). Effective strategies for human resource management in educational organizations. Conflict management case studies. *Journal of Contemporary Education, Theory and Research*, 2, 30-34.

Nir, A .E., and Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2), 377-386.

Nisbet, J. (2005) What is educational research? Changing perspectives through the 20th century. *Research Papers in Education*, 20 (1) , 25-44.

Nomura, K. (1999) Learning to lead. *Thrust for Educational Leadership*, 29 (2), 18–20.

Ngware, M., Wamukuru, D.K., and Odebero, S.O. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya: Extent of practice. *Quality Assurance in Education*, 14(4), 339-362.

Nowak, A. (1997). Strategic relationship between quality management and product innovation. *Mid-Atlantic Journal of Business*, 33 (2), 119-135.

Oakland, J. (2011). Leadership and policy deployment: the backbone of TQM. *Total Quality Management and Business Excellence*, 22 (5), 517–534.

Obeidat, B., Hadeel, F., Tawalbeh, H.F., and Masa'deh, R.(2018). The relationship between Human Resource Management (HRM) practices, Total Quality Management (TQM) practices and competitive advantages. *Modern Applied Science*, 12 (10), 17-33.

O' Connor, E. (1999a). The politics of management thought. A case study of the Harvard Business School and the human relations school. *Academy of Management Review*, 24, 117-131.

OECD (2005). Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers. Pointers for policy development. Paris: OECD. Προσβάσιμο στο [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developingand-retaining-effective-teachers\\_9789264018044-en#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developingand-retaining-effective-teachers_9789264018044-en#page1)

\_\_\_\_\_ (2011). Building a high quality teaching profession - Lessons from around the world. Background Report for the International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD.

\_\_\_\_\_ (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.

\_\_\_\_\_ (2011). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.

\_\_\_\_\_ (2018). *Education for a Bright Future in Greece*. OECD Publishing.

\_\_\_\_\_ (2018). *School improvement: teacher professionalism and evaluation and assessment frameworks*. OECD Publishing.

Ofojebe, W.N. and Olibie, E.I. (2014). Management by Objectives (MBO): Imperatives for transforming higher education for a globalized world. *Journal of International Education and Leadership*, 4(2), 1-12.

Ortiz, J.P., Benito, J., and Galende, J. (2009). The intervening effect of business innovation capability on the relationship between Total Quality Management and technological innovation. *International Journal of Production Research*, 47(18), 5087-5107.

Osibanjo, A.O, and Adeniji, A.A. (2012). *Human Resource Management: Theory and Practice*.

Προσβάσιμο στο <http://m.covenantuniversity.edu.ng/Profiles/Osibanjo-Omotayo-Adeiwale/Human-Resource-Management-Theory-Practice>

Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education policy*, 24 (2): 149-162.

Ozgur, C., Kleckner, M., and Li, Y. (2015). *Selection of Statistical Software for Solving Big Data Problems: A Guide for Businesses, Students, and Universities*. SAGE, 1-12.

Προσβάσιμο στο <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244015584379>

Pankaj, M. (2012). Implementing a functional ISO 9000 quality management system in MSMEs. *Indian Journal of Management Science*, 1, 16-23.



Parzinger, M.J., Nath,R., and Lemons, M.A.(2009). Examning thw effect of the transformational leader on software quality. *Software Quality Journal*, 9(4), 253-267.

Pasiardis, P.(2001). Secondary principals in Cyprus: The views of the principal versus the view of the teachers-A case study. *International Studies on Educational Administration*,29(3),11-23.

Patnik, B.C.M. and Padhi, P.C. (2012).Compensation management: A theoretical preview. *TRANS Asian Journal of Marketing and Management Research*, 1(1), 39-48.

Petrides, K., and Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29: 313-320.

\_\_\_\_\_ (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to establish trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 17: 425-448.

Petrides, K., Pita, R., and Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98: 273-289.

Pollitt, C. (1995). Justification by works or by faith? Evaluating the new public management. *Evaluation*, 1(2), 133-154.

Pont, B. (2014). School Leadership: from practice to policy. *Journal of Educational Leadership and Management*, 2(1) 4-28. Προσβάσιμο στο <http://dx.doi.org/10.4471/ijelm.2014.07>.

Pour, H. M., and Yeshodhara, K. (2009). Total Quality Management (TQM) in Education – Perception of Secondary School Teachers. *E-Journal of All India Association for Educational Research* , 21(1), 51-59. Προσβάσιμο στο

<http://www.ejournal.aiaer.net/vol21109/8.%20Pour%20&%20Yeshodhara.pdf>

Powell, T.C.(1995). Total Quality Management as competitive advantage: A review and empirical study. *Strategic Management Journal*, 16, 15-37.

Prajogo, D.I., and Brown, A. (2004). Thw relation ship between tqm practices and quality performance and the role of formal tqm programs: an Australian empirical study. *The Quality Management Journal*, 11(4), 31-42.

Prajogo,D.L., and McDermott, C.M. (2005). The relationship between total quality management practices and the organizational culture. *International Journal of Operations and Production Management*,25(11), 1101-1122.

Prajogo, D.I., and Sohal, A.S. (2003). The relationship between TQM practices, quality performance, and innovation performance. *The International Journal of Quality and Reliability Management*, 20 (98), 901-918.

Puffer, S.M., and Mc Carthy, D.J. (1996). A framework for leadership in a TQM context. *Journal of Quality Management*, 1(1), 109-130.

Purcell, J.(1993). The challenge of human resource management for industrial relations research and practice. *International Journal of Human Resource Management*, 4 (3), 511- 527.

Radin, B., and Coffee J.N. (1993). A critique of TQM: problems of implementation in the public sector. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 42-54.

Rahaman, S. U., and Bullock, P. (2005). Soft TQM, hard TQM, and organizational performance relationships: an empirical investigation. *Omega*, 33(1), 73-83.

Rajbhandari, M. M. S. (2006). Dominant Leadership Style in Schools, 1-17 στο <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499621.pdf>

Ramani, K., and Zhimin, L.( 2010). A survey on conflict resolution mechanisms in public secondary schools: A case of Nairobi province, Kenya. *Educational Research and Review*, 5 (5), 242-256.

Rasch, R. and Szytko, M. (2013). Perception is Reality: The Importance of Pay Fairness to Employees and Organizations. *World at Work Journal*, 65-74.

Rengshik, O. (2014). The Warwick and Storey models of human resource management στο

[https://www.Academia.edu/33380128/the\\_Warwick\\_and\\_Storey\\_models\\_of\\_human\\_resource\\_management\\_HRM\\_doc](https://www.Academia.edu/33380128/the_Warwick_and_Storey_models_of_human_resource_management_HRM_doc)

Roberts, R.D., Zeinder,D.M., and Matthews,G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.

Robbins, S., and Coulter, M. (1989). The expression of emotion in organizational life in B. M. Straw and L.L. Cummings (eds.), *Research in Organizational Behavior*, 11, 1- 42.

Robinson, B.M. (1996) Total Quality Management in Education: The empowerment of a school community. Προσβάσιμο στο <https://www.proquest.com/docview/304282620>

Robinson, V., Rowe, K., and Lloyd, C. (2009). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.

Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94 (2), 247-252.

Ross, J.A., and Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17,179-199.

Rossmiller, R.A.(1992). The secondary school principal and teachers' quality of worklife. *Educational Management and Administration*, 20(3), 132-146.

Rusman, E. van Bruggen, J. Sloep, P. and Koper, R. (2010). Fostering trust in virtual project teams: Towards a design framework grounded in a trustworthiness antecedents (TWAN) schema. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68(11), 834–850.

Russell, J.S., and Goole,D.L. (1988). An analysis of managers' reactions to their own performance appraisal feedback. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 63-67.

Rynes, S., and Gehart, B.(1990). Interview assesments of application fit: An exploratory investigation. *Personnel Psychology*, 4(3), 13-34.

Sabella, A., kashou,R., and Omran, O. (2014). Quality management practices, and their relationship to organizational performance. *International Journal of Operation and Production Management*, 34 (12), 1487-1505.

Sadeh, E. ,and Garkaz, M. (2015). Explaining the mediating role of service quality between quality management enablers and students' satisfaction in higher education institutes: the perception of managers. *Total Quality Management and Business Excellence*, 26 (11–12), 1335–1356.

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2): 28-32.

\_\_\_\_\_ (2012). Leadership and quality management: an analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20 ( 2), 110–138.

Saiti, A., and Saitis, C.(2006). In service training for teachers who work in full day schools. Evidence from Greece. *European Journal Teacher Education*,29(4), 455-470.

Saraph, J.V., Benson, P.G., Schroeder, R.G. (1989). An instrument for measuring the critical factors of quality management. *Decision Sciences*, 20(4),810-829.

Sashkin, M. (2004). Transformational leadership approaches. In J. Antonakis, A. Ciancolo and R. Sternberg (eds.), *The Nature of Leadership*, p.p.: 171-196. Thousand Oaks, CA: Sage.

Schaie, K.W. (2001). Emotional intelligence: Psychometric status and developmental characteristics- Comment on Roberts, Zeidner, and Matthews (2001). *Emotions*, 1, 243-248.

Schmidt, F.L., and Hunter, J.E. (2000). Select in intelligence. In E.A. Locke (ed.), *The Black-well Handbook of Organizational Principles*, 12 (3), 3-14.

Schultz, T. W., (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1–17. Προσβάσιμο στο <https://www.ssc.wisc.edu/walker/wp/wp-content/uploads/2012/04/schultz.pdf>.

Seo, M.G., Feldman Barrett,L., and Bartunek, J. (2004). The role of effective experience in work motivation. *Academy of Management Journal*, 29: 423-439.

Sfakianaki, E., Matsiori, A., Giannias D.A., and Sevdali, I.(2018). Educational leadership and total quality management: investigating teacher leadership styles. *International Journal Management in Education*, 12 (4), 375-392.

Shakeela, M.(2004), A measure of Leadership behaviour:Does thw age-old measure require redefining?. *Research and Practice in Human Resource Management*, 12(2), 140-151.

Shann, M.(1998). Professional Commitment and Satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of educational Research*, 92, 67-75.

Sergiovanni, J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), 4-13.

Showers, B., Joyce, B., and Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, 45(3) 77-87.

Sifakakis P., Tsatsaroni A., Srakinioti A., and Kourou M. (2016). Governance and Knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History*, 48 (1), 35-67.

Simkins,T. (2005). Leadership in education: «What works» or «what make sense». *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(1), 9-26.

Slater, R., and Teddie, C. (1992). Towards a theory of school effectiveness and leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(4), 242-257.

Smeltzer, L.(1996). Communication within manager's context. *Management Communication Quarterly*, 10(1), 5-26.

Smiricich, L. (1993). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.

Smith, J.H. (1998). The enduring legacy of Elton Mayo. *Human Relations*, 51, 221-249.

Sohel-Uz-Zaman, A. S. Md., and Anjalin,U. (2016). Implementing Total Quality Management in Education: Compatibility and Challenges. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 207-217.

Somech, A., and Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38 (4), 555-577.

Southworth, P.G. (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22, 73-92.

Sparks, G. M. (1983). Synthesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41(3), 65-72.

\_\_\_\_\_ (1984). Staff development and school improvement: An interview with Ernest Boyer. *Journal of Staff Development*, 5(2), 32-39.

\_\_\_\_\_ (1994). A paradigm shift in staff development. *Journal of Staff Development*, 15(4), 26-29

Spears, L.C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues and Leadership*, 1(1), 25-30.

Spillane, J.P. (2004). Educational Leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 343-346.

Stevenson, H. (2012). Teacher leadership as intellectual leadership: Creating spaces for alternative voices in the English school system. *Professional Development in Education*, 38(2), 345-360.

Storr, L.(2004).Leading with integrity:a qualitative research study. *Journal of Health, Organization and Management*,18(6), 514-434.

Sukumar, K.S., and Kumar, S. (2015). Problems faced in the implementation of Total Quality Management in higher secondary schools in Kerala, India. *Journal of Social and Economic Development*, 17, 275–297.

Suleman, Q., and Suleman, R. (2015). Challenges to successful total quality management implementation in public secondary schools: a case study of Kohat district, Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 123-134.

Svensson, M., and Klefsjo, B. (2006). TQM-based self-assessment in the education sector. Experiences from a Swedish upper secondary school project. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 14 (4), 299-323.

Swiss, J.E. (1992). Adapting Total Quality Management (TQM) to government. *Public Administration Review*, 52 (4), 356-362.

Tadesse, S. (2011). Human Resource Management Practices in Selected Secondary Schools of East Shoa Zone. *EJBE*, 2(1), 99-146.

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

Taliadorou,N., and Pashiardis,P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and Political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 5(3),642-666.

Taormina, R. J., and Gao,J.H.(2009). Identifying acceptable performance appraisal criteria: An International Perspective. *Asian Pacific Journal of Human Resources*, 47(1), 102-125.

Taylor, E.S., and Tyler, J.H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-3651.

Tehseen, S., and Ul Hadi,N.U. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (1), 233-244.

Terhilel, B., and Nike, A. (2013). Impact of Total Quality Management (TQM) on secondary school education for national transformation: the case of Benue north-west senatorial district of Benue state, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 4(20), 68-75.

Timperley, H. (2005). Distributed leadership. Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.

Townley, B. (1993). Foucault, power/ knowledge, and its relevance for human resource management. *Academy of Management Review*, 183, 518-545.

Truss, C., Gratton, L., Hope- Hailey, V., McGovern, P., and Stiles,P. (1997). Soft and hard models of Human Resource Management: A reappraisal. *Journal of Management Studies*, 34 (1), 53- 73.

Tsiotras G. & Gotzamani K., (2002) The true motives behind ISO 9000 certification: Their effect on the overall certification benefits and long term contribution towards TQM. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19 (2), 151 – 169.

Tsui, K.T., and Cheng, Y.C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5, 249-268.

Turner, M.C.( 1974). The head teacher as a manager.*Journal of Educational Administration and History*, 6(2), 31-37.

Ulle, R.S., and Kunmar,A.N.S.(2014). A review on total quality leadership in TQM practices-industrial management and organizations. *International Journal of Emerging Research in Management Technology*, 3(5),152-155.

Ulrich, D. (1998). A new mandate for human resources. *Harvard Business Review*, 124-134.

UNESCO (2005) EFA global monitoring report 2005: Education for All, the quality imperative. Paris: UNESCO.

UNESCO, UNDP, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UNWOMEN, World Bank Group (2015). Education 2030: Incheon declaration and framework for action: Towards inclusive and equitable quality education and lifeline learning for all (Final Draft for Adoption). Paris: UNESCO.

Usrof, H.J.H, and Elmorsey, R.M.( 2016). Relationship between HRM and TQM and its influence on organizational sustainability. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 6(2), 21–33.

Van der Berg, R.(2002). Teachers’ meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.

Van Dijk, D. and Schodl, M.M. (2015). Performance appraisal and evaluation. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 716-721.

Van Rooy, D. L., and Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1): 71-95.

Van Vegchel, N., de Jonge,J., Bosma,H., and Schaufeli, W. (2005). Reviewing the effort-reward imbalance model: drawing up the balance of 45 empirical studies. *Social Science and Medicine*, 60(5), 1117-1131.

Velmurugan, S.,and Akhilesh, B. (2013). Sustained competitive advantage: Strategic HRM initiatives and consequences in Indian context. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic and Management Engineering*, 7(8), 1078-1086.

Vlašić, S., Vale, S., and Puhar, D.K. (2009). Quality Management in Education. *Interdisciplinary Management Research*,5, 565-573.

Προσβάσιμο στο <https://ideas.repec.org/a/osi/journal/v5y2009p565-573.html>

Voydanoff, P.(2004). Implications of work and community demands and resources for work-to-family conflict and facilitation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(4), 275-285.

\_\_\_\_\_ (1968). Public administration in a time of revolutions. *Public Administrational Review*, 28, 362-368.

Waldo, D. (1965). The administrative state revisited. *Public Administrational Review*, 25, 5-30.

\_\_\_\_\_ (1968). Public administration in a time of revolutions. *Public Administrational Review*, 28, 362-368.

Walton, R. F. (1985). From control to commitment in the workplace. *Harvard Business Review*, 63, 76-84.

Wani, I.A., and Mehraj, H.K. (2014). Total Quality Management in Education: An analysis. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(6), 71-77.

Webb, M., Kuntuova, I., and Karabayeva, A. (2018). The role of education in realizing youths' human capital: social philosophical analysis. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação(On-line version ISSN 1809-4465)*, 26 (100), 968-985.

Weckenmann, A., Akkasoglu, G. and Werner, T. (2015) . Quality management – history and Trends. *The TQM Journal*, 27 (3), 281–293.

Weidmer, T. L., and Harris, V.L. (1997). Implications of (TQM) in Education. *Educational Forum*, 61(4), 314-318.

Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feinman-Nemser, D. J. McIntyre, and K Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, 3rd edition (pp. 756-783). New York: Routledge and Association of Teacher Education

White, P. (2014). Improving staff morale through authentic appreciation. *Development and Learning in Organizations. An International Journal*, 28(5), 17–20.

Wiedmer, T.L., and Harris, V.L. (1997). Implications of Total Quality management in Education. *Educational Forum*, 61 (4), 314-318.

Wood, S. (1995). The four pillars of HRM: are they connected?. *Human Resource Management Journal*, 5 (5), 49-59.

Woodsmall, S., and Antoine, N. (2014). Transformational Leadership and effective teaching: A comparison, 1-18.

Προσβάσιμο στο <https://www.researchgate.net/publication/260600013>.

Wu, V., and Short, P.M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Industrial Psychology*, 23, 85-89.



Yong, J., and Wilkinson, A. (2001). In search of quality: the quality management experience in Singapore. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 18 (8), 813-835.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weakness in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.

Yukl, G., and Van Fleet, D.D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 3: 147-197.

Zaleznik, A.(1977). Managers and Leaders: Are they different? *Harvard Business Review*,55 (3) , 67-78.

Zehir, C., Ertosun, Ö, G., Zehir, S., and Müceldilli, B. (2012). Total Quality Management practices' effects on quality performance and innovative performance. International Conference on Leadership, Technology and Innovation Management. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 41, 273-280.

Zembyllas,M., and Papanastasiou,E.(2005). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*,42(3), 357-374.

Zhang, H., Everett, A., Elkin, G., and Cone, M. (2012). Authentic leadership theory developmneht: theorizing on Chinese philosophy. *Asia Pacific Business Review*,18 (4), 587-605.

## **2. Ελληνόγλωσση**

Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε. (2015). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Δ.Ε. για την ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*. Αθήνα.

Αθανασιάδης, Χ.(2001). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και αξιολόγηση1982-2000. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείων:Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Πώς;, 146-153. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αθανασίου, Λ. και Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Ιωάννινα.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999<sup>α</sup>). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Αθανασούλα -Ρέππα (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, 17-92. Πάτρα: ΕΑΠ

\_\_\_\_\_ (2001). Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων*, 111-130. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ-ΓΣΕΕ.

Αλεξόπουλος, Δ.Σ. (1990). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν. *Νέα Παιδεία*, 54, 84-101.

Αλτιντζής, Π. και Μουρατίδου, Ν. (2011). Η Εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Ελληνική Σχολική Πραγματικότητα. Στο Γ. Γουρναρόπουλος και Α. Ταγκάλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση*, τ. Α, 25-40. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Αμαραντίδου, Σ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μία διαχρονική μελέτη. *Διδακτορική διατριβή*. Τρίκαλα.

Αναστασιάδης, Θ. και Μανούσου, Ε. (2017). Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ανάπτυξης και οργάνωσης. *Πρακτικά 9<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμος Α', 182-190. Αθήνα.

Αναστασίου, Σ. (2011). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ηπείρου. *Διδακτορική διατριβή*. Ιωάννινα

Ανδρέου, Α. (1982). Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 34-41.

\_\_\_\_\_ (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. Βιβλιογονία.

\_\_\_\_\_ (2002). Αλλαγές, αναδιαρθρώσεις και τροποποιήσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης (1995-2002). *Διοικητική Ενημέρωση* (24), 108-128.

\_\_\_\_\_ (2004). Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 141-150.

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: εκδ. Εξάντας.

\_\_\_\_\_ (1994). *Εξουσία και Οργάνωση- Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: εκδ. Νέα Σύνορα- Λιβάνη. Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. και Κούτρα, Χ. (2008). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση, 33-42.

Προσβάσιμο στο

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/033-042.pdf> (ανακτήθηκε 28-5-2020).

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999<sup>α</sup>). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. και Κούτρα, Χ. (2017). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13 (3), 33-42.

Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση-Σχολική Ηγεσία*. Συνοδευτικό Κείμενο. Πάτρα: ΕΑΠ.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

Βεΐκου, Χ., Σιγανού, Α. και Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.

Βερέμης, Θ. και Κολιόπουλος, Γ. (2006<sup>2</sup>). Ελλάδα, η σύγχρονη συνέχεια από το 1821 μέχρι σήμερα. Αθήνα: Καστανιώτη.

Βεργίδης, Δ.(1993). Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69, 43-49.

\_\_\_\_\_ (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου: *Η Ανοιχτή και εξ αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών: πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, 64-72. Αθήνα: Π.Ι.

Βοζαΐτης, Γ.Ν. και Υφαντή, Α.Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 68-84.

Βόντζα, Β. (2006). Το Τμήμα της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης ως φορέας διοίκησης και καθοδήγησης. *1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, τ.Ι, 19-26. Πανεπιστήμιο Πατρών και ΚΕΔΕΚ.

Γεωργιάδου, Β. και Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής- Ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-129.

Chevallier, J.(1993). Διοικητική Επιστήμη (μτφρ. Ανδρουλάκης, Β., Σουλάνδρου, Β., επιμ. Σπανού, Κ.). Αθήνα- Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Γιαλαμάς, Β. και Κασιμάτη, Κ. (2004). Εφαρμογή μεθόδων της Ανάλυσης Δεδομένων στις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησής τους. *Τετράδια Ανάλυσης Δεδομένων*, 4, 90-102.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, 243-270. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γιαννακοπούλου, Σ. (2011). Η εφαρμογή εργαλείων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο Δημόσιο και Ιδιωτικό τομέα: Η περίπτωση του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης στο Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης. Αθήνα. Ε.Σ.Δ.Δ.- Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Γιασεμής, Χ. (2016). Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος της κατανομημένης ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Πέτρου, Α. και Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία. Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκότοβος, Α. (2016). Η γενίκευση ως απόλυτος σκοπός της επιστήμης και η συμβολή των ποιοτικών και των ποσοτικών μεθόδων στην επίτευξή του. Στο Πυργιωτάκης, Ι. και Θεοφιλίδης, Χ. (επιμ.). *Η μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο,

Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εποχή*, 9, 28-33.

\_\_\_\_\_ (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκούζια- Ρίζου, Μ. (2005). Βήματα προς την επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του μέντορα και τη συνεργασία μαζί του. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 105-118.

Γραβάνη, Μ. (2005). Ετήσια επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 103-109.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. και Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στο Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον, και γιατί*, 113-135. Αθήνα: Σαββάλας.

Δάρα, Μ. και Σαΐτης, Χ. (2010). Η επιμόρφωση ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης του ανθρωπίνου δυναμικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικές διαπιστώσεις. *Διοικητική Ενημέρωση*, 52, 83-111.

Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-44.

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

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε., Καλούρη, Ο. και Αθανασούλα, Α. (2003). Επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η ανάγκη τους για τη συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη : εμπειρική έρευνα και διατύπωση μιας πρότασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 66-67, 95-110.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 171-186.

\_\_\_\_\_ (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Εξάντας.

\_\_\_\_\_ (2001). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. και Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13 (9), 113-123.

Έκθεση επί του νομοσχεδίου «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης». Επιστημονική Υπηρεσία της Βουλής των Ελλήνων.

Προσβάσιμο στο <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/7b24652e-78eb-4807-9d68-e9a5d4576eff/epkyv-epist.pdf> ανακτήθηκε στις 30-6-2017.

Everard, K. B., and Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μτφρ. Κίκιζας, Δ. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ζαβλανός, Μ. (1983). Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 104-110.

\_\_\_\_\_ (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: εκδ. Αθ. Σταμούλης.

\_\_\_\_\_ (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Αθ. Σταμούλης.

Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*. Αθήνα.

Ζιρίνογλου, Π. (2015). Ολική ποιότητα στη διοίκηση: η περίπτωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της βέλτιστης εκπαιδευτικής πολιτικής. *Διδακτορική διατριβή*. Παν. Δ. Μακεδονίας.

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. και Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3 (2), 18-28

Ζωγόπουλος, Ε. (2010). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

\_\_\_\_\_ (2011). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 52-66.

Προσβάσιμο στο [http://www.taekraideutika.gr/ekp\\_99-100/periexomena.pdf](http://www.taekraideutika.gr/ekp_99-100/periexomena.pdf)

Ήργης, Α. και Μακρή, Ό. (2009). Ολική Ποιότητα και Ποιότητα Εκπαίδευσης στα Ελληνικά Δημόσια Σχολεία. *Εθνικό Συνέδριο Διοίκησης και Οικονομίας-Ε.Σ.Δ.Ο.*, Φλώρινα (Δημοσιευμένο από Ε.Σ.Δ.Ο.), 374-381.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, 1, 48-56.

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 91-100.

Καλαμάρα, Ε. (2019). Μελέτη σχέσεων μεταξύ χαρακτηριστικών της εργασίας, επαγγελματικής εξουθένωσης, ικανοποίησης από το επάγγελμα και στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διδακτορική Διατριβή*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Καλτσόγια- Τουρναβίτου, Ν. (1991). Ανισότητες και αμφισβητήσεις στην πρόσβαση των Ελληνίδων σε ηγετικές θέσεις. *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, 13-19.

Κανελλόπουλος, Χ. (1995). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση. Σε επιχειρήσεις, οργανισμούς και υπηρεσίες*. Αθήνα.

Κάντας, Α. (2008). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία. Κίνητρα-Επαγγελματική Ικανοποίηση-Ηγεσία*. τ. Α΄. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Καρατάσιος, Γ.Δ. και Καραμήτρου,Α.Ε. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο* (διημερίδα, 48-53.

Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα, μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, 42-66.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρβούνης, Δ., Καρβούνης, Α. και Βαν Χάουντ, Μ. (2006). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ως ευκαιρία διοικητικής και μαθησιακής διαφοροποίησης των 59

εκπαιδευτικών συστημάτων του 21ου αιώνα. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Εκπαίδευσης*, 53-60. Άρτα.

Καροφυλλάκη, Μ., Παλαιοπάνου, Π. και Σπανάκου, Ζ. (2001). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: ο θεσμός των πολλαπλασιαστών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 59-60, 209-222.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του, στο ΟΙΕΛΕ. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, 46-70. Αθήνα.

\_\_\_\_\_ (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-6.

\_\_\_\_\_ (2005). Αξιολόγηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Στο Κοσμίδου- Hardy, Χ (επιμ.) *Ποιότητα εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*, 64-81. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ. και Κουτούζης, Μ. (2002). Ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου διαγωνισμού πρόσληψης εκπαιδευτικών. Στο Βερέμη Α. (επιμ.) *Το έργο «έρευνα» 1997-2000. Συνοπτική παρουσίαση*, 519-543. Αθήνα: ΚΕΕ.

Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία*, τ. Β'. Αυτοέκδοση.

Κατσαρός, Ι. (2006). Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή σύγχρονο ηγέτη. *Διδακτορική διατριβή*: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

\_\_\_\_\_ (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδ. Π.Ι.

Κατσαρός, Ι. και Τύπας, Γ. (2005). Αποκεντρωτικές τάσεις στην Παιδεία: Πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 75-85.

Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στον χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.

Κάτσικας, Χ. και Θερειανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσίρη, Θ. Β. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών δημόσιων σχολείων α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, 118-141.

Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, σ. 75-92. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καψάλης, Α. και Ραμπίδης, Κ. (2007). Εισαγωγική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική ακιολόγηση μιας προσπάθειας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-21.

Κελεσιδής, Α. (2018). Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. *Hellenic Journal of Research in Education*, 7(1), 81-99.

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

Κιουλάνης, Σ. και Παναγιωτίδου, Α. (2007). Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Μια εμπειρική έρευνα. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμ. Β, 622- 627. Αθήνα: Προπομπός.

Κοζιώρη, Χ. και Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2020). Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 35-57.

Κολοζώφ, Χ. Θ. (2016). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα Ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ.. Μια εμπειρική αποτίμηση τους υπό το πρίσμα του Ευρωπαϊκού Μοντέλου Διοικητικής Αριστείας. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 169-186.

Κομνηνού, Ι. (2011). Η διαδικτυακή εκπαίδευση, οι δυνατότητες και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της. Μελέτη περίπτωσης: η διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το Διορθόδοξο κέντρο της Εκκλησίας της Ελλάδας. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμ. Α, 470- 479. Αθήνα: Ε.Δ.Α.Ε.

Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ. 66-73. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

\_\_\_\_\_ (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.



Κριεμάδης, Α. και Κωνσταντόπουλος, Ν. (2015). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην παροχή υπηρεσιών από αθλητικούς οργανισμούς*. Αθήνα. Προσβάσιμο στο <http://docplayer.gr/33870531>

Κυριακίδης, Λ. και Δημητρίου, Δ. (2004). Οι απόψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών και επιθεωρητών για υιοθέτηση συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών που στηρίζεται στα πορίσματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγουρούκη και Π.Στραβάκου (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 241-248. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κωνσταντίνου, Ι. (2015). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση. Διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011). *Διδακτορική Διατριβή*. Ιωάννινα.

Λαΐνας, Α. (1990). Η επιλογή των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Προβλήματα και Προοπτικές. *Νέα Παιδεία*, 56, 110-125.

\_\_\_\_\_ (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 254-294.

\_\_\_\_\_ (1996). Σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική και θεωρία σήμερα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16, 249-275.

\_\_\_\_\_ (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικών Μονάδων: Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.) *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Π.Ι.-Α.Π.Θ.

\_\_\_\_\_ (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 17, 151-179.

Λιγνός, Δ. (2006). Σκέψεις και Διαπιστώσεις για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *The Science of Education Online*. 3(3), 1-9. Προσβάσιμο στο

<http://virtualschool.web.auth.gr/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html>

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. (Επιμ.-μτφρ. Δούκας Χ. και Πολυμεροπούλου Ζ.) Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μακρυνδημήτρης, Α. (2003α). *Πρόλογος στο Ν. Μιχαλόπουλος, Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο δημόσιο management*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.

Ματθαίου, Δ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Πρακτικά Ημερίδας: *Αναβάθμιση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 45-57. Αθήνα: Π.Ι.

Ματσαγγούρας, Η. και Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: Εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157-172.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές Διευκρινίσεις- Το πολιτικό- κοινωνικό τους πλαίσιο- Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 832-839.

\_\_\_\_\_ (1988). Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής. Στο: *Βασική Κατάρτιση- Επιμόρφωση- Μετεκπαίδευση των Καθηγητών*. Αθήνα: Ε' Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ, Θεσσαλονίκη 2-5 Απριλίου 1987, σ. 788-798.

\_\_\_\_\_ (1992). Συνάντησα τους τρομοκρατημένους εκπαιδευτικούς στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 67, 12-22.

\_\_\_\_\_ (1994). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: επιτελικός ναρκισσισμός. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 74, 16-26.

\_\_\_\_\_ (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg, σ. 85-103.

\_\_\_\_\_ (1999). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, επιμ., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τομ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.

\_\_\_\_\_ (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμέλεια), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο (σ. 249-265).

\_\_\_\_\_ (2005). Το Σχολείο και ο Εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμέλεια), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο (σ. 348-354)

Μαυρογιώργος, Δ. και Γέπης, Δ. (1999). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυροειδής, Γ.Γ. και Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-153.

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

Μηλιός, Γ. (1984). *Εκπαίδευση και εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Μιχαλόπουλος, Γ. (1988). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική- εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7, 149-194.

Μιχόπουλος, Α.Β. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα.

Μουζέλης, Ν. Π. (1991). *Οργάνωση και Γραφειοκρατία*. (μτφρ Σοφούλη, Ε., επιμ. Μακρυδημήτρη, Α.). Αθήνα: εκδ. Μαθιουδάκη/ Π. Ανδριανοπούλου.

Μπακόπουλος, Ν. και Λαβίδας, Κ. (χ.χ.). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας του Νομού Αχαΐας δημόσιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, 1-7. Προσβάσιμο στο <https://www.academia.edu/17620739/>

Μπαράλος, Γ. (2008). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο των βραχυχρόνιων επιμορφώσεων. *Διεθνές Συνέδριο Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό- Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, 583-592. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπουζάκης, Σ. (1992). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του 1980. Μια αναλυτική-ερμηνευτική παρουσίαση των νέων προσαπειών και των νέων αδιεξόδων*, από τη συλλογική έκδοση 'Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση'. Αθήνα: Γρηγόρης.

\_\_\_\_\_ (2006γ). Σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση, μια συγκριτική προσέγγιση της συντηρητικής στροφής στην εκπαίδευση, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, 4η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg, 227-272.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: εκδ. Μπένου.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης

Μπρούζος, Α. (2002). Η Επαγγελματική Ικανοποίηση Ελλήνων Δασκάλων. Στο Δ. Καψάλη και Α. Κατσίκη (επιμ.) *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, τ.Α', 127-140. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

\_\_\_\_\_ (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη, Μ. και Στραβάκου Π. *Πρακτικά του 4<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*.

Νικητάς, Π.Ι. (2013). *Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Πειραματικών Δεδομένων με χρήση Excel και SPSS*. Θεσσαλονίκη.

Νικηφόρος, Δ. (2008). Εκπαιδευτικές άδειες με το σταγονόμετρο. [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr)

Νικολακάκη, Μ.(2003). Διεύρυνση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8,51-59.

Νικολάου, Ι. (2008). *Διοικώντας το ανθρώπινο κεφάλαιο*. Αθήνα: Σιδέρης.

Νούτσος, Χ. (2002). Βασική κατάρτιση και Επιμόρφωση. Ιστορικές και Παιδαγωγικές διαστάσεις. *Πρακτικά Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κέρκυρας (2000): Μόρφωση- Επιμόρφωση- Μετεκαπίδευση- Μεταπτυχιακές Σπουδές*, 50-51. ΔΟΕ.

Ξωχέλλης, Π. (1991). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. Πανελλήνιο Συνέδριο *Σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, τ. Α', 35-46. ΑΠΘ.

\_\_\_\_\_ (2003). Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές εμπειρίες. Στο: Φώκιαλη, Π., Τριάρχη-Hermann, Β. και Καΐλα, Μ., *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκαπίδευσης Εκπαιδευτικών* ( 39-46). Αθήνα: Ατραπός

\_\_\_\_\_ (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΟΛΜΕ (2003). Διάβημα διαμαρτυρίας στο Υπουργείο Παιδείας

ΟΛΜΕ (2010). Ψήφισμα Γενικής Συνέλευσης των Προέδρων των ΕΛΜΕ της χώρας. Αθήνα.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-91.

Πανεπιστήμιο Αιγαίου (2018). Κώδικας Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής Πανεπιστημίου Αιγαίου. Προσβάσιμο στο <https://www.aegean.gr/ethics.aegean.gr>

Παπαδοπούλου, Μ. (2019). Ανασχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Οι αναδυόμενες αλλαγές ως προς την ποιότητα, την πρόσβαση και τη χρηματοδότηση στην Ελλάδα. *Διδακτορική Διατριβή*. Κόρινθος

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2013). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική μελέτη, 1-39. Προσβάσιμο στο <https://www.researchgate.net/publication/281319017>

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις νέο-τεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, Διοικητική Ενημέρωση*, 41, 62-73.

\_\_\_\_\_ (2012). Κράτος- Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια:Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 22-50.

Παπακωνσταντίνου, Γ. και Αναστασίου,Σ.(2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 46-54.

Παπακωνσταντίνου, Π. και Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίκτυα της γραφειοκρατικής πολιτικής, 1-31.Προσβάσιμο στο <https://www.researchgate.net/publication/327365881>

Παπαναούμ, Ζ. (1989). Πολιτική Κοινωνικοποίηση και σχολείο. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.

\_\_\_\_\_ (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.

\_\_\_\_\_ (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο* (διημερίδα), 54-61

Παπαναούμ, Ζ. και Λιακοπούλου, Μ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, 1-26. Προσβάσιμο στο [https:// diapolis. auth.gr](https://diapolis.auth.gr)

Παπάνης, Ε. και Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία- Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Παπαοικονόμου, Α. Δ. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*,5(1), 143-122.

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

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31,37-63.

Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα- Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Πετρίδης,Δ.(2015). *Ανάλυση πολυμεταβλητών τεχνικών*.(ηλεκτρονικό βιβλίο). Αθήνα:Σύνσεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας στο Παπαναούμ, Ζ., (2000). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη, 50-54.

\_\_\_\_\_ (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 55-60.

\_\_\_\_\_ (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Καψάλης Α.(επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, 183-194. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ράπτης, Π.(1993). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων (1980-1992). *Σχολείο και Ζωή*, 7-9, 264-274.

Ρεκαλίδου, Γ. και Μούσχουρα, Μ.(2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: προβληματισμοί, αμφισβητήσεις, απόψεις και προτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 179-192.

Ρουσσάκης, Γ. και Πασσιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.

Σαΐτης, Χ. (1997α). Management ολικής ποιότητας: μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 9: 21-51.

\_\_\_\_\_ (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα.

\_\_\_\_\_ (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.

\_\_\_\_\_ (2007<sup>3</sup>). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

\_\_\_\_\_ (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα : Π.Ι.

Σαΐτης, Χ., Παναίικας, Π., Σαΐτη, Α. και Κυριάκη, Ρ. (2004). Επιμόρφωση και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ολοήμερου σχολείου (σχολείου διευρυμένου ωραρίου) σε διδακτικές δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 30, 66-77.

Σαΐτης, Χ., Γσιαμάση, Φ., Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μανάτζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83, 66-79. Σπυρόπουλος, Φ. Κ. (2006). *Εισαγωγή στο Συνταγματικό Δίκαιο*. Αθήνα: εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 5(1), 104-222.

Σιώμκος, Γ.Ι. (2005). *Εφαρμογή μεθόδων ανάλυσης στην Έρευνα Αγοράς*. Αθήνα: εκδ. Σταμούλης ΑΕ.

Σοφοκλέους, Α., Κυριακίδης, Λ. και Φτιάκα, Ε. (2006). Οι εκπαιδευτικές δαπάνες υπό το πρίσμα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η ανάλυση κόστους-αποτελέσματος της πολιτικής ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία. *9<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 795-810.

Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (1992) Βρυξέλλες- Λουξεμβούργο. Προσβάσιμο στο

[https://europa.eu/europeanunion/sites/europaeu/files/docs/body/treaty\\_on\\_european\\_union\\_el.pdf](https://europa.eu/europeanunion/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_el.pdf)

Σταμέλος, Γ. (2000). *Πρόλογος στον Jean- Manuel de Queiroz. Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. (Ι. Χριστοδούλου και Γ. Σταμέλος, Μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.

Στραβάκου, Π.Α. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.

Στριφτού- Κριαρά, Α. (1968). *Ψυχοτεχνική*. Θεσσαλονίκη.

Σωτηρίου, Α. και Ιορδανίδης, Α. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 3 (1), 80-100.

Τσούρμας, Λ. (2008). Το προφίλ του εκπαιδευτικού στελέχους μέσα από τα κριτήρια επιλογής της νομοθεσίας της τελευταίας δεκαπενταετίας. *2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 296-305. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών και ΚΕΔΕΚ.

Τύπας, Γ. (1999). Η εφαρμογή των μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. *Διδακτορική Διατριβή*. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Τύπας, Γ. και Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριλιανός, Α. (2012). Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*, τομ. 1, 31-52. Αθήνα.

Τσιάκκιρος, Α. και Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό Άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: μία ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-212.

Υφαντή, Α. και Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 40, 87-106.

Υφαντή, Α. και Καραντζής, Ι. (2007). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διάβιου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδος. 1, 23-57.

Φαρμάκης, Ν. (2013). *Δειγματοληψία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Φασούλης, Κ. (2001). Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού της εκπαίδευσης: κριτική προσέγγιση στο σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» (ΔΟΠ). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-196. Προσβάσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos4/>

Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. Αθήνα: Προπομπός.

Φρειδερίκου, Α., Φολερού- Τσερούλη, Φ. (1991). *Ο δάσκαλος του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον/ βιβλία.

Φύκαρης, Ι. (1997). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Προβληματισμοί και επισημάνσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, 151-154.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. και Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 131-157. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χαλκιώτης, Δ., (1999α) Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομικά, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Αν., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., και Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α', Πάτρα, Ε.Α.Π.

Χαραλάμπους, Δ. (2007). Μεταπολεμική και μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική: από την ασυνέχεια στη συνέχεια. Στο Δ. Χαραλάμπους (Ed.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*, 121-144. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαραλάμπους, Δ, και Γκανάκας, Ι. (2006). Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: Επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 13-41.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου- αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 159-169.



Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Α.Π.Θ.

\_\_\_\_\_ (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (επιμ), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χυτήρης, Λ. (2001<sup>α</sup>). Αξιολόγηση Απόδοσης και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Διοικητική Ενημέρωση*, 21,43-52.

\_\_\_\_\_ (2006). *Μάνατζμεντ. Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.

\_\_\_\_\_ (2013). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Φαίδιμος.

\_\_\_\_\_ (2017). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: εκδ. Ε. Μπένου.

### **3. Νόμοι**

N.1304/1982 (Α'144)

N.1566/1985 (Α'167)

N.1966/1991 (Α'147)

N.2043/1992 (Α' 79)

N.2158/1993 (Α'109)

N.2188/1994 (Α'18)

N.2413/1996 (Α'214)

N.2517/1997 (Α'160)

N.2525/1997 (Α'188)

N.2817/2002( Α'20)

N. 2986/2002 (Α'24)

N.3260/2004 (Α'151)

N.3255/2004 (Α'138)

N.3391/2005 (Α'240)

N.3467/2006 (Α'128)

N.3687/2008 (Α'159)

N.3848/2010 (Α'71)

N.4142/2013 (Α' 107)

N.4327/2015 (Α'50)

N.4473/2017 (Α'78)

N.4547/2018 (Α'102)

N.4692/2020 (Α'11)

N.4713/2020 (Α'147)

#### **4. Προεδρικά Διατάγματα**

ΠΔ 214/1984 (Α' 77)

ΠΔ 2/1988 (Α' 1)

ΠΔ 320/1993 (Α'138)

ΠΔ 398/1995 (Α'223)

ΠΔ 50/1996 (Α'45)

ΠΔ 100/1997 (Α'94)

ΠΔ 25/2002 (Α'20)

ΠΔ 1/2003 (Α'1)

ΠΔ 152/2013 (Α'240)

#### **5. Υπουργικές Αποφάσεις**

Δ2/1938/1998

30972/Γ1/05-03-2013

Φ.353.1/324/Δ1/507465/8-10-2002 (Β'1340)/Υ.Α.

#### **6. Εγκύκλιοι**

Γ2/4791/1998

157723/Γ1/23-10-2013

1900089/Γ1/10-12-2013

44375/Γ1/24-3-2013

#### **7. Σύνδεσμοι**

<https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2533/>

[www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα 4.1.

#### Ιστορική εξέλιξη συστημάτων επιλογής στελεχών (1982-2020)

Νόμος/ ΠΔ	Στέλεχος εκπαίδευσης	Κριτήρια επιλογής	Συμβούλιο επιλογής/ Διάρκεια θητείας
<b>Η περίοδος των πρώτων αλλαγών (1982- 1990)</b>			
N. 1304/1982 (αρ. 20)  (αρ. 14)	Σχολικοί σύμβουλοι  Προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης	Υπηρεσιακή κατάρτιση, κοινωνική προσφορά, αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο, δημοκρατική προσωπικότητα, ακαδημαϊκά προσόντα (πανεπιστημιακές σπουδές, επιμόρφωση, ερευνητικό/ συγγραφικό έργο, γλωσσομάθεια). Αποτίμηση προσωπικότητας (συνέντευξη).	Συμβούλιο επιλογής Σχολικών συμβούλων, 4/ετής θητεία, ανανεώσιμη για 2 4/ετίες.  ΚΥΣΔΕ ΚΥΣΜΕ  4/ετής θητεία, ανανεώσιμη για 2 4/ετίες.
N. 1566/1985 (αρ.11)	Διευθυντές σχολικών μονάδων	Υπηρεσιακή κατάρτιση, γνώση εκπαιδευτικών πραγμάτων, ικανότητα, ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, εκπαιδευτικό έργο, κοινωνική προσφορά και προσωπικότητα, ακαδημαϊκά	ΠΥΣΠΕ ΠΥΣΔΕ 4 ετής θητεία.

		προσόντα (μεταπτυχιακές σπουδές, μετεκπαίδευση, επιμόρφωση, αξιολογή συγγραφικό έργο).	
ΠΑ 2/1988 (αρ. 2)	Σχολικοί σύμβουλοι	Στοιχεία των υπηρεσιακών φακέλων, συνοπτικές εκθέσεις των σχολικών συμβούλων, προφορική συνέντευξη (δυναμική για το υπηρεσιακό συμβούλιο).	Συμβούλιο επιλογής σχολικών συμβούλων  Επανάκριση/ ανανέωση θητείας.
<b>Αναλυτική περιγραφή και αντικειμενικοποίηση των κριτηρίων (1991- 1999)</b>			
N.1966/1991 (αρ. 9)	Σχολικοί σύμβουλοι	A. Επιστημονική -παιδαγωγική συγκρότηση (50 μονάδες). B. Υπηρεσιακή κατάρτιση και διδακτική εμπειρία (25 μονάδες). Γ. Γενική συγκρότηση του υποψηφίου (συνέντευξη) (25 μονάδες).	Συμβούλιο επιλογής σχολικών συμβούλων, κατάργηση επανάκρισης/ ανανέωσης της θητείας, 4/ετής θητεία.
N. 2043/1992 (αρ. 3,4)	Διευθυντές μονάδων σχολικών	Αρχαιότητα (30 μονάδες), επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση (20 μονάδες), εκθέσεις σχολικών συμβούλων (15 μονάδες), εκθέσεις διευθυντών σχολείου (15 μονάδες) και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η οποία εκτιμάται από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο (20 μονάδες).  A. Υπηρεσιακή κατάσταση (45 μονάδες). B. Επιστημονική παιδαγωγική κατάρτιση (30 μονάδες). Γ. Γενική συγκρότηση του υποψηφίου (25 μονάδες).	ΠΥΣΠΕ ΠΥΣΔΕ 3/ετής θητεία, μετά τη λήξη της οποίας, μονιμοποιούνται στη θέση διευθυντή σχολικής μονάδας μετά από διετή παραμονή στη θέση του μόνιμου διευθυντή, έχουν τη δυνατότητα προαγωγής σε θέση

(αρ. 4)	Διευθυντές εκπαίδευσης Προϊστάμενοι γραφείων		μόνιμου διευθυντή εκπαίδευσης ή προϊσταμένου γραφείου.  Συμβούλιο επιλογής Διευθυντών εκπαίδευσης, Προϊσταμένων γραφείων, 4/ετής θητεία.
<b>Η περίοδος 2000-2011</b>			
N. 2817/2000 (παρ. 29ε', αρ. 14)	Δημιουργείται ο θεσμός του Περιφερειακού Διευθυντή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	A. Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. B. Δωδεκαετής προϋπηρεσία σε θέσεις στελεχών πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.	Μετακλητοί υπάλληλοι, διορίζονται και παύονται από τον Υπουργό Παιδείας
N. 2986/2002 (αρ.3)	Περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης	A. Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. B. 12/ετής προϋπηρεσία σε θέσεις στελεχών πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Γ. Σημαντικά διοικητικά και επιστημονικά προσόντα, αξιόλογη διοικητική και διδακτική εμπειρία. Συνεκτιμώνται η εμπειρία και οι σπουδές σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η επιμόρφωση, η γνώση ξένων γλωσσών, η οργάνωση και συμμετοχή σε επιστημονικά και εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες επιστημονικές δραστηριότητες. Συνέντευξη.	Ειδικό συμβούλιο επιλογής καταρτίζει τον κατάλογο υποψηφίων, βάσει του οποίου διορίζονται από τον Υπουργό Παιδείας.
ΠΔ 25/2002	Σχολικοί σύμβουλοι		Συμβούλιο επι-

<p>(αρ. 10)</p> <p>(αρ. 13)</p> <p>(αρ. 17)</p>	<p>Διευθυντές εκπαίδευσης και Διευθυντές γραφείων εκπαίδευσης</p> <p>Διευθυντές σχολικών μονάδων</p>	<p>Α . Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση (σπουδές, επιμόρφωση, γλωσσομάθεια) (29μονάδες),υπηρεσιακή κατάσταση και διοικητική εμπειρία (διδακτικό έργο) (13,5 μονάδες).</p> <p>Β. Κριτήρια που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων, οι οποίες συντάσσονται σε 50βαθμη κλίμακα.</p> <p>Γ. Κριτήρια που συνεκτιμώνται από το οικείο Συμβούλιο Επιλογής, τα οποία εξειδικεύονται στο συγγραφικό και ερευνητικό έργο καθώς και άλλα στοιχεία του βιογραφικού του υποψηφίου, όπως εισηγήσεις σε συνέδρια, ανάληψη εκπ/κών πρωτοβουλιών κα) και η γενικότερη συγκρότηση υποψηφίου (συνέντευξη) (6 μονάδες το συγγραφικό έργο και 20 μονάδες η συνέντευξη).</p>	<p>λογής Σχολικών συμβούλων, 4/ετής θητεία.</p> <p>Συμβούλιο επιλογής Διευθυντών εκπαίδευσης και Διευθυντών γραφείων εκπαίδευσης, 4/ετής θητεία.</p> <p>ΠΥΣΠΕ ΠΥΣΔΕ 4/ετής θητεία.</p>
<p>N.3260/2004 (αρ. 10)</p>	<p>Σχολικοί σύμβουλοι</p> <p>Διευθυντές εκπαίδευσης και Διευθυντές γραφείων εκπαίδευσης</p> <p>Διευθυντές σχολικών μονάδων</p>	<p>Λήγει αυτοδικαίως τη θητεία των υπηρετούντων στελεχών (είχαν επιλεγεί μόλις πριν από 2 έτη, το 2002) και προβλέπεται μια ενδιάμεση τοποθέτηση προσωρινών στελεχών μέχρι την επιλογή νέων (και όχι αργότερα από τις 31-8-2005) με κριτήρια γενικά και αόριστα, όπως: την υπηρεσιακή κατάσταση, την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, την ικανότητα ανάληψης διοικητικών ευθυνών, την ικανότητα συνεργασίας με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και την εν γένει συγκρότηση και προσωπικότητα των υποψηφίων, όπως αυτή συνάγεται από το φάκελο υποψηφιότητας εκάστου υποψηφίου.</p>	<p>Υπηρεσιακά συμβούλια επιλογής στελεχών</p>
<p>N. 3391/2005 (παρ. 11, αρ. 9)</p>	<p>Σχολικοί σύμβουλοι</p> <p>Διευθυντές εκπαίδευσης και Διευθυντές γραφείων εκπαίδευσης</p>	<p>Παρατείνεται η θητεία των στελεχών εκπαίδευσης, μέχρι την επιλογή νέων.</p>	

	Διευθυντές σχολικών μονάδων		
N. 3467/2006 (αρ. 10)	Σχολικοί σύμβουλοι	<p>A. Υπηρεσιακή κατάσταση-διδασκτική εμπειρία (συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, διδακτική εμπειρία, διορισμός σε θέση Παρέδρου επί θητεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου άσκηση καθοδηγητικού έργου σχολικού συμβούλου (10 μονάδες).</p> <p>B. Επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση (σπουδές, επιμόρφωση, γλωσσομάθεια, συγγραφικό έργο) (26 μονάδες).</p> <p>Γ. Προσωπικότητα-γενική συγκρότηση (βιογραφικό και συνέντευξη) (20 μονάδες).</p> <p>Δ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βάσει των αξιολογικών εκθέσεων του υποψηφίου (44 μονάδες).</p> <p>Καθιέρωση γραπτής δοκιμασίας τύπου ΑΣΕΠ για τους Σχολικούς συμβούλους και τους Διευθυντές εκπαίδευσης και Προϊσταμένους γραφείων στην παιδαγωγική-διδασκτική κατάρτιση με 100 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.</p>	Συμβούλιο επιλογής Σχολικών συμβούλων, 4/ετής θητεία, επανάκριση και ανανέωση θητείας.
(αρ 4, 8 και 9)	Διευθυντές εκπαίδευσης	<p>A. Υπηρεσιακή κατάσταση-διδασκτική εμπειρία (συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, διδακτική εμπειρία, άσκηση καθηκόντων σε θέσεις ευθύνης, μέλος υπηρεσιακών συμβουλίων) (22 μονάδες).</p> <p>B. Επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση (σπουδές, επιμόρφωση, γλωσσομάθεια, συγγραφικό / επιστημονικό έργο (14 μονάδες).</p> <p>Γ. Προσωπικότητα-γενική συγκρότηση (βιογραφικό και συνέντευξη) (20 μονάδες).</p> <p>Δ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βάσει των αξιολογικών εκθέσεων του υποψηφίου (44 μονάδες).</p>	Συμβούλιο επιλογής Διευθυντών εκπαίδευσης, 4/ετής θητεία, επανάκριση και ανανέωση θητείας.
	Προϊστάμενοι γραφείων εκπαίδευσης		ΑΠΥΣΠΕ ΑΠΥΣΔΕ 4/ετής θητεία, επανάκριση και ανανέωση θητείας.

	Διευθυντές σχολικών μονάδων	όπ...παρ...	ΠΥΣΠΕ ΠΥΣΔΕ 4/ ετής θητεία, επανάκριση και ανανέωση θητείας.
N. 3848/2010 (αρ. 13)	Σχολικοί σύμβουλοι  Διευθυντές εκπαίδευσης  Προϊστάμενοι γραφείων εκπαίδευσης  Διευθυντές σχολικών μονάδων	A. Επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (σπουδές, επιμόρφωση, γλωσσομάθεια, συγγραφικό/επιστημονικό έργο, πιστοποίηση ΤΠΕ επιπέδου Α') (έως 26 μόρια 40%). B. υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, διδακτική εμπειρία, άσκηση καθηκόντων σε θέσεις ευθύνης, μέλος υπηρεσιακών συμβουλίων) (έως 12 μόρια, 18,5%). Γ. Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη (έως 15 μόρια, 23%). Δ. Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις (έως 12 μόρια, 18,5%).	Συμβούλιο επιλογής Σχολικών συμβούλων, 4/ετής θητεία.  Συμβούλιο επιλογής Διευθυντών εκπαίδευσης, 4/ετής θητεία.  ΑΠΥΣΠΕ ΑΠΥΣΔΕ 4/ετής θητεία.  ΠΥΣΠΕ ΠΥΣΔΕ 4/ετής θητεία.
<b>Η περίοδος 2014-2020</b>			
N.4327/2015 (αρ. 19)	Διευθυντές εκπαίδευσης	A. Επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (τίτλοι σπουδών, πιστοποίηση ΤΠΕ, Α'επιπέδου, γλωσσομάθεια) (9 -11 μονάδες).	ΑΠΥΣΠΕ ΑΠΥΣΔΕ διετής θητεία.



<p>Τροπολογία του Ν. 4327/2015 (αρ. 46 του Ν. 4351/2015)</p>	<p>Διευθυντές σχολικών μονάδων</p> <p>Διευθυντές εκπαίδευσης</p>	<p>Β. Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, διδακτική εμπειρία, θητεία σε θέσεις ευθύνης) (14 μονάδες).</p> <p>Γ. Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο Προσωπικότητα-γενική συγκρότηση (για τους διευθυντές σχολικών μονάδων, με μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει. Για τους διευθυντές εκπαίδευσης, με μυστική ψηφοφορία των διευθυντών σχολικών μονάδων) (12 μονάδες).</p> <p>Η συμβολή του υποψηφίου Διευθυντή εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται: (α) κατά τη μυστική ψηφοφορία των Διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., των Προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των Προϊσταμένων Δημοτικών Σχολείων και (β) κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής.</p>	<p>ΠΥΣΠΕ ΠΥΣΔΕ διετής θητεία.</p> <p>ΑΠΥΣΠΕ ΑΠΥΣΔΕ διετής θητεία.</p>
<p>Ν. 4473/2017 (αρ.1)</p>	<p>Διευθυντές σχολικών μονάδων</p>	<p>Α. Επιστημονική- παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση (τίτλοι σπουδών, πιστοποίηση ΤΠΕ, Α' επιπέδου, γλωσσομάθεια) (10-12 μονάδες).</p> <p>Β. Υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία (συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, διδακτική εμπειρία, θητεία σε θέσεις ευθύνης, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια) (14 μονάδες).</p> <p>Γ. Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο Προσωπικότητα-γενική συγκρότηση (για τους διευθυντές σχολικών μονάδων, στη συνέντευξη λαμβάνεται υπόψη και η γνώμη των συνυπηρετούντων μονίμων εκπαιδευτικών) (12 μονάδες).</p>	<p>ΠΥΣΠΕ ΠΥΣΔΕ 3/ετής θητεία.</p>

<p>N. 4547/2018 (αρ.4)</p>	<p>Περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης</p> <p>Διευθυντές εκπαίδευσης</p> <p>Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου</p> <p>Διευθυντές σχολικών μονάδων</p>	<p>A. Επιστημονική συγκρότηση (τίτλοι σπουδών, πιστοποίηση ΤΠΕ Β' επιπέδου, γλωσσομάθεια, συγγραφικό/ ερευνητικό έργο, επιμορφώσεις) (17 μονάδες).</p> <p>B. Διοικητική και διδακτική εμπειρία (συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, διδακτική εμπειρία, θητεία σε θέσεις ευθύνης, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια (14 μονάδες).</p> <p>Γ. Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση (συνέντευξη) (14 μονάδες).</p>	<p>Συμβούλιο επιλογής περιφερειακών διευθυντών και διευθυντών εκπαίδευσης, 3/ετής θητεία.</p> <p>ΑΠΥΣΠΕ ΑΠΥΣΔΕ 3/ετής θητεία.</p> <p>ΠΥΣΠΕ ΠΥΣΔΕ 3/ετής θητεία.</p>
<p>N. 4692/2020 (αρ.52)</p>	<p>Όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης</p>	<p>Παρατείνεται η θητεία των στελεχών εκπαίδευσης μέχρι την επιλογή νέων.</p>	
<p>N. 4713/2020 (αρ.30)</p>	<p>Προσωρινοί διευθυντές εκπαίδευσης</p>	<p>Ορίζονται κριτήρια επιλογής αντίστοιχα εκείνων των διατάξεων του Ν. 3620/2004.</p>	<p>Κεντρικό Συμβούλιο Επιλογής.</p>

## Παράρτημα 4.2.

### Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΠΔ 320/1993)

Διάταξη	Φορέας αξιολόγησης	Αξιολογούμενος	Ρυθμίσεις
παρ. 3 και 5 Ι του αρ. 3	Σχολικός σύμβουλος	Εκπαιδευτικός	<p>(α) επιστημονική κατάρτιση εκπαιδευτικού (10-50 μόρια):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-επιστημονική κατάρτιση</li> <li>-κατοχή της διδακτέας ύλης</li> <li>-ενημέρωση για τις νεότερες εξελίξεις της επιστήμης του</li> <li>-βαθμός προσφοράς σύγχρονων επιστημονικών γνώσεων στο σχολείο</li> <li>-επιστημονική- εκπαιδευτική δραστηριότητα.</li> </ul> <p>(β) παιδαγωγική- διδακτική ικανότητα (10-50 μόρια):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-προγραμματισμός διδακτικού έργου</li> <li>-σχεδιασμός ενοτήτων</li> <li>-ορθή χρήση κατάλληλης, κατά περίπτωση, μεθόδου εποπτικών μέσων διδασκαλίας</li> <li>-παρακίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών</li> <li>-συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία</li> <li>-έλεγχος αφομοίωσης των διδαχθέντων</li> <li>-ικανότητα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών</li> <li>- δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με τους μαθητές</li> <li>-υποβοήθηση των μαθητών για ομαλή και δημιουργική προσαρμογή στη σχολική εργασία και ζωή.</li> </ul>
παρ. 4 και 5 ΙΙ του αρ. 3	Διευθυντής σχολικής μονάδας	Εκπαιδευτικός	<p>(α) υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών (10-50 μόρια):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-υπεύθυνη άσκηση καθηκόντων</li> <li>-εκπλήρωση υποχρώσεων του ως υπαλλήλου και εκπαιδευτικού</li> <li>-εκτέλεση εργασιών που αναθέτουν ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων</li> <li>-ανάπτυξη πρωτοβουλιών για τη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, πολιτιστικών/ αθλητικών/ περιβαλλοντικών κα δραστηριοτήτων.</li> </ul> <p>(β) συνεργασία- επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (10-50 μόρια):</p> <p>(i) συνεργασία εκπαιδευτικού με συναδέλφους για:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-συλλογική αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής ζωής</li> <li>-κατανομή του προγράμματος</li> <li>-κατανομή καθηκόντων</li> </ul>

παρ.1.Ι. του αρ.4	Σχολικός σύμβουλος	Διευθυντής σχολικής μονά- δας	<ul style="list-style-type: none"> <li>-διατύπωση θεμάτων γραπτών εξετάσεων</li> <li>-οργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων·</li> <li>(ii) συνεργασία εκπαιδευτικού με μαθητές για:</li> <li>-οργάνωση εκδηλώσεων και άλλων δραστηριοτήτων</li> <li>-διευθέτηση προβλημάτων μαθητικής κοινότητας</li> <li>-αντιμετώπιση ατομικών προβλημάτων μαθητών·</li> <li>(iii) συνεργασία εκπαιδευτικού με γονείς για:</li> <li>-υπεύθυνη ενημέρωση</li> <li>-από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων μαθητών.</li> </ul> <p>Όπως προβλέπεται για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.</p>
παρ.1.ΙΙ. του αρ.4	Προϊστάμενος διεύθυνσης ή γραφείου Εκπαίδευσης	Διευθυντής σχολικής μονά- δας	<p>(α) υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών (10-50 μόρια):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- οργανωτική-καθοδηγητική ικανότητα</li> <li>- υπεύθυνη άσκηση καθηκόντων</li> <li>-εκπλήρωση των υποχρώσεων του ως υπαλλήλου και ως εκπαιδευτικού</li> <li>-εκτέλεση εργασιών που αναθέτουν ο οικείος Προϊστάμενος εκπαίδευσης και ο σύλλογος διδασκόντων</li> <li>-ανάπτυξη πρωτοβουλιών για τη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων, πολιτιστικών/ αθλητικών/ περιβαλλοντικών κ.α. δραστηριοτήτων.</li> </ul> <p>(β) συνεργασία- επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς (10-50 μόρια):</p> <p>(i) συνεργασία Διευθυντή με συναδέλφους για:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-συλλογική αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής ζωής</li> <li>-κατανομή του προγράμματος</li> <li>-κατανομή καθηκόντων</li> <li>-διατύπωση θεμάτων γραπτών εξετάσεων</li> <li>-οργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων·</li> </ul> <p>(ii) συνεργασία Διευθυντή με μαθητές για:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-οργάνωση εκδηλώσεων και άλλων δραστηριοτήτων</li> <li>-διευθέτηση προβλημάτων μαθητικής κοινότητας</li> <li>-αντιμετώπιση ατομικών προβλημάτων μαθητών·</li> </ul> <p>(iii) συνεργασία Διευθυντή με γονείς για:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-υπεύθυνη ενημέρωση</li> <li>-από κοινού αντιμετώπιση προβλημάτων μαθητών.</li> </ul>
παρ. 1 του αρ. 5	Προϊστάμενος εκπαίδευσης	Προϊστάμενος γραφείου εκπαί- δευσης ή γραφεί- ου φυσικής αγω- γής	<p>(α) οργανωτική-καθοδηγητική ικανότητα</p> <p>(β) υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών</p> <p>(γ) συνεργασία με διευθυντές σχολείων</p> <p>(δ) επικοινωνία και συνεργασία με άλλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας</p>

			(ε) αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση προβλημάτων (20-100 μονάδες).
--	--	--	--

### Παράρτημα 4.3.

#### Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΔ152/2013)

Διάταξη	Φορέας αξιολόγησης	Αξιολογούμενος	Ρυθμίσεις
παρ. 5 του αρ. 3	Διευθυντής Εκπαίδευσης  Σχολικός Σύμβουλος	Διευθυντής σχολικής μονάδας	<p>(α) Κατηγορία I- άσκηση διοικητικού και οργανωτικού έργου (συντελεστής βαρύτητας 1,5):            (αα) υλοποίηση νομοθετικού πλαισίου            (ββ) οργάνωση του έργου του συλλόγου διδασκόντων.            (β) Κατηγορία II- άσκηση του έργου της εποπτείας και της αξιολόγησης (συντελεστής βαρύτητας 1):            (αα) διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών            (ββ) οργάνωση της διαδικασίας αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, υλοποίηση των προγραμματισθεισών δράσεων και τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων.            (γ) Κατηγορία III- σχολικό κλίμα και παιδαγωγική της σχολικής μονάδας (συντελεστής βαρύτητας 0,50).            (δ) Κατηγορία IV- προγραμματισμός διδασκαλίας και διεξαγωγή διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών (συντελεστής βαρύτητας 1).            (ε) Κατηγορία V- επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη (συντελεστής βαρύτητας 1):            (αα) τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη            ββ) επαγγελματική ανάπτυξη.</p>
παρ. 10 του αρ. 3	Διευθυντής σχολικής μονάδας  Σχολικός σύμβουλος	Εκπαιδευτικός	<p>(α) Κατηγορία I- εκπαιδευτικό περιβάλλον (συντελεστής βαρύτητας 0,75):            (αα) διαπροσωπικές σχέσεις και προσ-δοκίες            (ββ) παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη            (γγ) οργάνωση της σχολικής τάξης.            (β) Κατηγορία II- σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας (συντελεστής βαρύτητας 0,50):            (αα) βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας            (ββ) στόχοι και περιεχόμενο            (γγ) διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.</p>

			<p>(γ) Κατηγορία III- διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών (συντελεστής βαρύτητας 1,25)</p> <p>(αα) προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία</p> <p>(ββ) διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα</p> <p>(γγ) ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης</p> <p>(δδ) εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.</p> <p>(δ) Κατηγορία IV- υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια (συντελεστής βα-ρύτητας 1,50):</p> <p>(αα) τυπικές υπαλληλικές σχέσεις</p> <p>(ββ) συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτόαξιολόγησή της</p> <p>(γγ) επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.</p> <p>(ε) Κατηγορία V- επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (συντελεστής βαρύτητας 1):</p> <p>(αα) τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη</p> <p>(ββ) επαγγελματική ανάπτυξη.</p>
--	--	--	--

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

#### ΕΡΕΥΝΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

#### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

*Αγαπητοί/-ες συνάδελφοι/-ισσες,*

*Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αφορά σε έρευνα (σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής) που έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση των διαστάσεων που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών για την παροχή αναβαθμισμένων υπηρεσιών στη δημόσια Εκπαίδευση, σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της διοίκησης του ανθρώπινου κεφαλαίου.*

*Η διοικητική εμπειρία, οι επιστημονικές γνώσεις και η βιοθεωρία σας για την Εκπαίδευση, όπως θα αποτυπωθούν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα συμβάλλουν καθοριστικά στην εξαγωγή επιστημονικών συμπερασμάτων και στη διατύπωση έγκυρων προτάσεων για την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών και δράσεων στα πλαίσια της αποτελεσματικής ή μη διοίκησης των στελεχών της Εκπαίδευσης.*

*Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική και είναι διασφαλισμένες και η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων, σύμφωνα με το EU GDPR.*

*Σας ενημερώνω ότι η συγκεκριμένη έρευνα έχει εγκριθεί από το ΙΕΠ.*

*Σας ευχαριστώ, εκ των προτέρων, για την προσοχή και τη συνεργασία σας*

*Με εκτίμηση*

*Ευτυχία Μ. Βλυσίδου*



**ΠΡΟΣΟΧΗ:** Τα δεδομένα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για επιστημονικούς λόγους και σας ζητείται να απαντάτε με μεγάλη προσοχή ώστε να αποτυπώνετε, σε κάθε επιμέρους περίπτωση, την πραγματικότητα που ισχύει και βιώνετε στο χώρο της εργασίας σας. Αν δεν μπορείτε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο με προσοχή και ειλικρίνεια σας παρακαλώ πολύ να μην το συμπληρώσετε.

### **ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

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

1. Σε ποια, από τις παρακάτω μορφές, ανήκει η σχολική μονάδα που εργάζεστε;

<input type="checkbox"/> Παιδικός Σταθμός / Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο
<input type="checkbox"/> Δημοτικό Σχολείο	<input type="checkbox"/> Λύκειο

2. Σε ποιο νομό βρίσκεται η σχολική μονάδα που εργάζεστε;.....

3. Πόσους συνολικά εκπαιδευτικούς απασχολεί η σχολική μονάδα; .....

4. Ποια θέση κατέχετε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

<input type="checkbox"/> Διευθυντής	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός
<input type="checkbox"/> Υποδιευθυντής	<input type="checkbox"/>

5. Πόσα έτη ενεργούς (πραγματικής) εργασίας έχετε συμπληρώσει;.....

6. Πόσα έτη εργάζεστε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα; .....

7. Ποιο είναι το φύλο και η οικογενειακή κατάστασή σας;

<input type="checkbox"/> Άνδρας ανύπαντρος	<input type="checkbox"/> Γυναίκα ανύπαντρη
<input type="checkbox"/> Άνδρας ανύπαντρος με παιδί (πόσα).....	<input type="checkbox"/> Γυναίκα ανύπαντρη με παιδί (πόσα).....
<input type="checkbox"/> Άνδρας παντρεμένος χωρίς παιδί/ιά	<input type="checkbox"/> Γυναίκα παντρεμένη, χωρίς παιδί/-ιά
<input type="checkbox"/> Άνδρας παντρεμένος με παιδί (πόσα).....	<input type="checkbox"/> Γυναίκα παντρεμένη, με παιδί (πόσα).....

8. Ποια είναι η ηλικία σας;.....

9. Ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχετε τελειώσει;

<input type="checkbox"/> Ανώτατη Σχολή, Τ.Ε.Ι., Πανεπιστήμιο	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακές σπουδές
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικές σπουδές

### **ΘΕΣΕΙΣ- ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

1. Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, παρέχει στους εκπαιδευτικούς τις κατάλληλες-στο μέτρο του δυνατού- συνθήκες, για να εφαρμόζουν στην τάξη τις γνώσεις που αποκτούν από εκπαιδευτικά προγράμματα; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Ναι, παρέχει όλες τις κατάλληλες συνθήκες	<input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές τις παρέχει και άλλες δεν τις παρέχει
<input type="checkbox"/> Όχι, δεν παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες	

2. Αντικειμενικά, πώς κρίνετε τη συνολική απόδοση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεστε; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Μέτρια <input type="checkbox"/> Κανονική	<input type="checkbox"/> Πολύ μεγάλη
--	--------------------------------------

3. Ποια είναι η άποψή σας για τις οργανωτικές – διοικητικές - ρυθμιστικές ικανότητες της διοίκησης (διευθυντή) της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεστε; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Με ανύπαρκτες ή χαμηλές ικανότητες <input type="checkbox"/> Με μέτριες ικανότητες	<input type="checkbox"/> Με πολύ μεγάλες ικανότητες
---	---

4. Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, είναι ένα «καλό» μέρος να εργάζεστε;  
( Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Ναι, είναι ένα καλό μέρος να εργάζομαι	<input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές είναι «καλό» μέρος να εργάζομαι και άλλες δεν είναι
<input type="checkbox"/> Όχι, δεν είναι ένα καλό μέρος να εργάζομαι	

5. Νιώθετε άνετα με τους κανόνες και την πολιτική της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεστε; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Ναι, νιώθω άνετα	<input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές νιώθω άνετα και άλλες φορές δε νιώθω άνετα
<input type="checkbox"/> Όχι, δε νιώθω άνετα	

6. Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, κάνει τη καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων / δεξιοτήτων σας; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Ναι, κάνει τη καλύτερη δυνατή χρήση των ικανοτήτων / δεξιοτήτων μου	<input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές κάνει καλή χρήση και άλλες φορές δεν κάνει χρήση των ικανοτήτων / δεξιοτήτων μου
<input type="checkbox"/> Όχι, δεν κάνει χρήση των ικανοτήτων / δεξιοτήτων μου	

7. Η απόδοσή σας στη σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, αξιολογείται σωστά (είτε τυπικά είτε άτυπα); (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Ναι, αξιολογείται σωστά <input type="checkbox"/> Όχι, δεν αξιολογείται σωστά	<input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές η απόδοσή μου αξιολογείται σωστά και άλλες φορές δεν αξιολογείται σωστά
--	---

8. Όταν έχετε καλές επιδόσεις, αναγνωρίζονται από τη σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε; (να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Ναι, όταν έχω καλές επιδόσεις αναγνωρίζονται από τη σχολική μονάδα <input type="checkbox"/> Όχι, δεν αναγνωρίζονται οι καλές μου επιδόσεις από τη σχολική μονάδα	<input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές αναγνωρίζονται και άλλες φορές δεν αναγνωρίζονται από τη σχολική μονάδα
--	---

9. Οι επαγγελματικοί στόχοι σας εκπληρώνονται μέσα από τους στόχους της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεστε; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Ναι, οι επαγγελματικοί μου στόχοι ευθυγραμμίζονται με τους στόχους της σχολικής μονάδας <input type="checkbox"/> Όχι, δεν έχουμε τους ίδιους στόχους εγώ και η σχολική μου μονάδα	<input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές ευθυγραμμίζονται και άλλες δεν ευθυγραμμίζονται οι επαγγελματικοί στόχοι μου με τους στόχους της σχολικής μονάδας
---	---

10. Σε ποιο από τα παρακάτω σχολεία θα προτιμούσατε να εργάζεστε; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Στο κοντινότερο από το σπίτι μου σχολείο, ανεξαρτήτως της ποιότητας των προσφερόμενων στους μαθητές υπηρεσιών</li> <li><input type="checkbox"/> Στο καλύτερης ποιότητας, προς τους μαθητές, σχολείο, και ας ήταν μακριά από το σπίτι μου (μία -μιάμιση ώρα)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Στο αποδοτικότερο και ποιοτικότερο, για τους μαθητές, σχολείο της περιοχής και ας ήταν δύο-τρεις ώρες μακριά από το σπίτι μου</li> </ul>
--	--

11. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεστε, δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων που θέτει ο διευθυντής του σχολείου; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Ναι, τις περισσότερες φορές, οι εκπαι-δευτικοί δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων του διευθυντή της σχολικής μονάδας</li> <li><input type="checkbox"/> Όχι, τις περισσότερες φορές, δε δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων του διευθυντή της σχολικής μονάδας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές δεσμεύονται στην υλοποίηση και άλλες φορές δε δεσμεύονται για την υλοποίηση των στόχων του διευθυντή της σχολικής μονάδας</li> </ul>
---	---

12. Οι στόχοι που θέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεστε, υλοποιούνται; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Ναι, τις περισσότερες φορές υλοποιούνται</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές υλοποιούνται και άλλες δεν υλοποιούνται</li> </ul>
---	---

<input type="checkbox"/> Όχι, τις περισσότερες φορές δεν υλοποιούνται	
---	--

13. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεστε, φροντίζει για την ποιοτική αναβάθμιση του συνόλου των προσφερόμενων στη σχολική μονάδα υπηρεσιών; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Ναι, φροντίζει συστηματικά για την αναβάθμιση της ποιότητας των προσφερόμενων στη σχολική μονάδα υπηρεσιών	<input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές θα μπορούσε να πει κανείς ότι κάνει προσπάθειες, για να αναβαθμίσει ποιοτικά τις προσφερόμενες υπηρεσίες και άλλες δεν κάνει
<input type="checkbox"/> Όχι, δεν φροντίζει καθόλου για την ποιοτική αναβάθμιση των προσφερόμενων στη σχολική μονάδα υπηρεσιών	<input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές θα μπορούσε να πει κανείς ότι κάνει προσπάθειες, για να αναβαθμίσει ποιοτικά τις προσφερόμενες υπηρεσίες και άλλες δεν κάνει καμία προσπάθεια προς τη κατεύθυνση της ποιοτικής αναβάθμισης των υπηρεσιών

14. Πώς χαρακτηρίζετε τη σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Σχολείο με υψηλό επίπεδο ποιότητας	<input type="checkbox"/> Σχολείο με χαμηλό επίπεδο ποιότητας
<input type="checkbox"/> Σχολείο με μέτριο επίπεδο ποιότητας	

15. Πώς χαρακτηρίζετε το κλίμα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε; (Να δώσετε μόνο μία απάντηση)

<input type="checkbox"/> Τις περισσότερες είναι πολύ ευχάριστο και υγιές κλίμα μεταξύ συναδέλφων	<input type="checkbox"/> Εξαρτάται, άλλες φορές είναι ευχάριστο κλίμα και άλλες φορές δυσάρεστο, ανάλογα με τις συνθήκες που το επηρεάζουν
--	--

<input type="checkbox"/> Τις περισσότερες φορές είναι ένα δυσάρεστο κλίμα με εντάσεις	
---	--

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**ΠΡΟΣΟΧΗ:** Στις παρακάτω 12 ερωτήσεις σας ζητείται να απαντήσετε τι ακριβώς συμβαίνει, αναφορικά με κάθε ερώτηση, σήμερα, στη σχολική μονάδα που εργάζεστε. Η βαθμολογία που καλείστε να δώσετε είναι μεταξύ 1-100 και δίνονται εξηγήσεις πιο κάτω. Παρακαλείσθε να ορίσετε με ακρίβεια τις αντίστοιχες διαδικασίες και τις συμπεριφορές που εκδηλώνει, η σχολική μονάδα που εργάζεστε.

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

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

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

<b>Πώς διαμορφώνονται οι παρακάτω γενικές εργασιακές διαστάσεις στη σχολική μονάδα που εργάζεστε τη συγκεκριμένη περίοδο;</b>	<b>Τοποθέτηση / Βαθμολόγηση (Από 1-100)</b>
Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, εστιάζει στη διαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την βελτίωση των δεξιοτήτων τους;	
Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, εφαρμόζει τρόπους (μεθόδους) ενεργοποίησης της αποδοτικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών;	
Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, προωθεί συστηματικά στους εκπαιδευτικούς της την ιδέα της ομαδικής εργασίας;	
Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, εστιάζει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της σε θέματα ποιότητας;	

Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, διερευνά και εντοπίζει διαδικασίες που αναβαθμίζουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών;	
Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, εφαρμόζει σύστημα αξιολόγησης των δράσεων των εκπαιδευτικών με γνώμονα την ποιοτική διάσταση τους;	
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεστε, προτιμά ο ίδιος να εργάζεται «ομαδικά» σε ζητήματα επίλυσης προβλημάτων της σχολικής μονάδας;	
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεστε, ενεργοποιεί ομάδες εργασίας με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών;	
Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, επιλέγει και την «κρατική» επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μέσω των υπαρχόντων συστημάτων (ΙΝΕΠ, κλπ);	
Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς της για συνεχή επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας μέσω διαδικτύου;	
Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε εφαρμόζει μεθόδους αύξησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών για την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών της;	
Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, αξιοποιεί ουσιαστικά τους «εκπαιδευμένους» σε θέματα ποιότητας για την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών της;	

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ**