



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π.Μ.Σ. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

με θέμα

**«Η συγκριτική προτυποποίηση (benchmarking) ως μια καινοτόμος
μορφή αποτελεσματικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες»**

(Λέξεις: 28.424)

ΓΟΥΡΝΙΕΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ

(Α.Μ. ΜΠ17001)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΕΚΚΑ ΒΙΚΤΩΡΙΑ

ΠΕΙΡΑΙΑΣ 2019



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π.Μ.Σ. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

με θέμα

**«Η συγκριτική προτυποποίηση (benchmarking) ως μια καινοτόμος
μορφή αποτελεσματικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες»**

ΓΟΥΡΝΙΕΖΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ

(Α.Μ. ΜΠ17001)

| | | |
|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| ΠΕΚΚΑ ΒΙΚΤΩΡΙΑ | ΚΟΤΙΟΣ ΑΓΓΕΛΟΣ | ΑΣΔΕΡΑΚΗ ΦΩΤΕΙΝΗ |
| (υπογραφή) | (υπογραφή) | (υπογραφή) |
| ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ | ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ | ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ |

ΠΕΙΡΑΙΑΣ 2019

Περίληψη

Σκοπός: Η παρούσα εργασία επεδίωξε να διερευνήσει, τόσο βιβλιογραφικά όσο και ερευνητικά, την έννοια της συγκριτικής προτυποποίησης (benchmarking). Η συγκεκριμένη έννοια αφορά σε μία καινοτόμα μορφή αποτελεσματικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες, κάτι το οποίο μελετήθηκε ενδελεχώς στα πλαίσια της εργασίας, η οποία εστίασε στην εφαρμογή της εν λόγω τεχνικής τόσο σε ιδιωτικά, όσο και σε δημόσια σχολεία και ανίχνευσε το βαθμό εισχώρησης και εφαρμογής της στα σχολεία, καθώς και διάφορα ζητήματα που ανακύπτουν ως τροχοπέδη στην εφαρμογή αυτής.

Σχεδιασμός / μεθοδολογία / προσέγγιση: Μετά από προσεκτική μελέτη της αρθρογραφίας που συγκεντρώθηκε, αυτή παρουσιάζεται με κριτικό τρόπο στο βιβλιογραφικό μέρος της εργασίας. Οι ερωτήσεις, οι οποίες συνθέτουν το ερωτηματολόγιο, συνδέονται απόλυτα με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στην αρχή της έρευνας. Στα πλαίσια του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος, επιλέχθηκαν σχολεία (δημόσια και ιδιωτικά) της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, ειδικότερα, επιλέχθηκαν Λύκεια της Αττικής, της Κρήτης, της Λακωνίας και της Ηπείρου, όπου οι διευθυντές αυτών των σχολείων κλήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Η αποστολή του ερωτηματολογίου προς τους διευθυντές των προαναφερθεισών σχολικών μονάδων έγινε μέσω του πανελλήνιου σχολικού δικτύου και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο απεστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) και μέσω του κοινωνικού δικτύου Facebook. Οι αποκρίσεις που συλλέχθηκαν από το προαναφερθέν δείγμα, αφού ελέγχθηκαν για την ποιότητα και την ακρίβειά τους, εισήχθησαν στο SPSS, όπου κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν, προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Ευρήματα: Μερικά από τα κυριότερα ευρήματα της παρούσας εργασίας αφορά στο ότι η αποτελεσματικότητα των οργανισμών μετράται, πλέον, διαμέσου του αποτελέσματος, ήτοι των λογικών συνεπειών των ενεργειών και των αποφάσεων των ηγετών τους. Ένα εργαλείο της μέτρησης του αποτελέσματος είναι και η συγκριτική προτυποποίηση (benchmarking), διαμέσου του οποίου έχει αποδειχτεί ότι προάγεται η απόδοση τόσο των μαθητών όσο και των σχολείων. Πολλά είναι τα οφέλη της υπό εξέταση τεχνικής στα σχολεία, αλλά και αρκετά τα εμπόδια που πρέπει να υπερκεραστούν, μερικά εκ των οποίων είναι η συνθετότητά της ως τεχνική, η έλλειψη ανθρωπίνων πόρων, η δυσκολία απόκτησης δεδομένων, καθώς και η έλλειψη μιας συνολικής θεωρίας.

Πρωτοτυπία / αξία: Τα αποτελέσματα τα οποία εξήχθησαν από την παρούσα εργασία στηρίζονται στην υπάρχουσα αρθρογραφία και βιβλιογραφία επί του θέματος και επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος και αναμένεται να αποτελέσουν ένα σημαντικό εργαλείο και μέσο απόκτησης μίας αρκετά ολοκληρωμένης εικόνας επί του εξέταση θέματος.

Λέξεις κλειδιά: Benchmarking, εκπαίδευση, ιδιωτικά σχολεία, δημόσια σχολεία, ηγεσία.

Abstract

Purpose: The purpose of the thesis was to investigate the concept of Benchmarking, both bibliographically and via research. This concept is related to an innovative form of effective school management, which has been studied extensively in our thesis. Our research endeavor focused on the application of this technique in both private and public schools and has detected the degree of penetration and application in schools, as well as various issues that come up as a barrier to its implementation.

Design / methodology / approach: In the present thesis, the quantitative research method was followed and the questionnaire used was constructed after careful study of the relevant recent articles which were reviewed in the bibliographic part of the work. The questions which made up the tool were completely linked to the research questions that were determined at the beginning of the research. In the context of this research project, secondary (public and private) schools and, in particular, high schools in Attica, Crete, Laconia and Epirus were selected, where the principals of these schools were invited to participate in the research. The questionnaire was sent to the principals of the aforementioned school units via the Pan-Hellenic school network, and in particular the questionnaire was sent via e-mail and via the social network Facebook. The responses collected from the above-mentioned sample, after being checked for their quality and accuracy, were entered into SPSS, where they were coded and analyzed in order to draw useful conclusions.

Findings: One of the main findings of this thesis is the understanding of the fact that the effectiveness of organizations is now measured by the outcome, namely the logical consequences of their leaders' actions and decisions. A tool for succeeding such a thing is Benchmarking, which has proven to promote students' and schools' performances. There are many benefits for the tool under consideration in schools, but also there are many obstacles that need to be overcome, some of which are Benchmarking's technical complexity, the lack of human resources, the difficulty in obtaining data and the lack of a comprehensive theory.

Originality / value: The results extracted from the present thesis are based on existing literature on the subject and are also confirmed by the findings of the present research project. The current

thesis is expected to be a useful tool for obtaining a sufficiently complete picture of the benchmarking approach and its application in secondary public and private schools.

Keywords: Benchmarking, education, private schools, public schools, leadership.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-------------|
| Περίληψη | iv |
| Abstract | vi |
| ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ | xii |
| ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ | xiv |
| ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ | xvi |
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ | xvii |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΣΥΝΟΨΗ - ΠΕΡΙΓΡΑΦΜΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ | 1 |
| 1.1 Εισαγωγή..... | 1 |
| 1.2 Σημαντικότητα θέματος και διατύπωση ερευνητικού προβλήματος | 1 |
| 1.3 Πεδίο εφαρμογής της έρευνας..... | 4 |
| 1.4 Σκοπός και στόχοι της διπλωματικής..... | 4 |
| 1.4.1 Θεωρητικοί στόχοι..... | 5 |
| 1.4.2 Ερευνητικοί στόχοι | 5 |
| 1.5 Διατύπωση ερωτήσεων που προκύπτουν από τους ερευνητικούς στόχους | 6 |
| 1.6 Δομή | 7 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 9 |
| 2.1 Εισαγωγή..... | 9 |
| 2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις..... | 10 |
| 2.2.1 Προσπάθειες εννοιολογικής προσέγγισης της έννοιας της ηγεσίας | 10 |
| 2.2.2 Χαρακτηριστικά του ηγέτη και το έργο του – Παράγοντες αποτελεσματικής ηγεσίας | 12 |
| 2.3 Χαρακτηριστικά ηγεσίας στην εκπαίδευση | 14 |
| 2.3.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή | 14 |
| 2.3.2 Έννοια και περιεχόμενο της διεύθυνσης | 17 |
| 2.3.3 Χαρακτηριστικά του διευθυντή σχολείου και το έργο του..... | 17 |
| 2.3.4 Διάκριση μεταξύ διεύθυνσης και ηγεσίας μέσα σε έναν οργανισμό..... | 19 |
| 2.4 Πρότυπα – προδιαγραφές επαγγέλματος διευθυντή | 20 |
| 2.5 Σύνοψη κεφαλαίου | 22 |

| | |
|---|-----------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΝΕΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 25 |
| 3.1 Εισαγωγή..... | 25 |
| 3.2 Επιταγές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης..... | 25 |
| 3.3 Νέα Δημόσια Διοίκηση και αρχή της επιτελεστικότητας – απόδοσης | 29 |
| 3.3.1 Αρχή επιτελεστικότητας και λειτουργία της ως κίνητρο και ως μηχανισμός ελέγχου του δημόσιου τομέα..... | 29 |
| 3.3.2 Επιτελεστικές συνέπειες της Νέας Δημόσιας Διοίκησης | 29 |
| 3.4 Επιπτώσεις Νέας Δημόσιας Διοίκησης στον επαγγελματισμό στο Δημόσιο τομέα..... | 31 |
| 3.5 Νέα Δημόσια Διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης | 32 |
| 3.6 Κριτικές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης | 33 |
| 3.7 Νέα Δημόσια Διοίκηση και διεύθυνση σχολικών μονάδων | 33 |
| 3.8 Σύνοψη κεφαλαίου | 34 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ..... | 36 |
| 4.1 Εισαγωγή..... | 36 |
| 4.2 Συγκεντρωτισμός και αποκέντρωση στο χώρο της εκπαίδευσης – εννοιολογική προσέγγιση όρων..... | 36 |
| 4.3 Υφιστάμενη κατάσταση σήμερα στο χώρο της εκπαίδευσης | 38 |
| 4.4 Βαθμός αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος..... | 40 |
| 4.5 Προτάσεις αποκέντρωσης της Ελλάδας..... | 42 |
| 4.6 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αποκέντρωσης και θετικές επιπτώσεις από την εφαρμογή της | 43 |
| 4.7 Σύνοψη κεφαλαίου | 44 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Ή ΠΡΟΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗΣ (BENCHMARKING) ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΩΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΡΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ | 45 |
| 5.1 Εισαγωγή..... | 45 |
| 5.2 Συγκριτική προτυποποίηση: τεχνική, πεδίο εφαρμογής και στόχοι..... | 45 |
| 5.3 Μεθοδολογία συγκριτικής προτυποποίησης και επιμέρους στάδια..... | 48 |
| 5.4 Προϋποθέσεις και οφέλη εφαρμογής της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης σε έναν οργανισμό | 50 |

| | | |
|---|---|------------|
| 5.5 | Συγκριτική προτυποποίηση στον Δημόσιο τομέα..... | 51 |
| 5.6 | Συγκριτική προτυποποίηση στο χώρο της εκπαίδευσης ως ειδική μορφή συγκριτικής έρευνας..... | 52 |
| 5.7 | Συγκριτική προτυποποίηση στην Ανώτερη εκπαίδευση..... | 53 |
| 5.8 | Συγκριτική προτυποποίηση στα σχολεία | 56 |
| 5.9 | Σύνοψη κεφαλαίου | 60 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | | 62 |
| 6.1 | Ερευνητική προσέγγιση | 62 |
| 6.2 | Τεχνική της έρευνας..... | 62 |
| 6.2.1 | Είδος της έρευνας | 62 |
| 6.2.2 | Μέθοδοι έρευνας..... | 62 |
| 6.3 | Σχεδιασμός – δημιουργία ερωτηματολογίου | 63 |
| 6.4 | Διαδικασία δειγματοληψίας | 63 |
| 6.5 | Δικαιολόγηση τρόπου στατιστικής ανάλυσης..... | 64 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΣΩ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ | | 65 |
| 7.1 | Ανάλυση αξιοπιστίας μέσω Cronbach’s Alpha για κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου | 65 |
| 7.2 | Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων της έρευνας | 67 |
| 7.3 | Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία με βάση την κλίμακα Likert..... | 75 |
| 7.3.1 | Συγκριτική προτυποποίηση και προαγωγή των επιδόσεων των μαθητών και της απόδοσης των σχολικών μονάδων..... | 75 |
| 7.3.2 | Γνώση της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης εκ μέρους των διευθυντών και απόδοση της σχολικής τους μονάδας..... | 80 |
| 7.3.3 | Συχνότητα και προϋποθέσεις εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία | 82 |
| 7.3.4 | Οφέλη και αδυναμίες της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία | 85 |
| 7.4 | Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα | 92 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ..... | | 100 |
| 8.1 | Συζήτηση..... | 100 |
| 8.2 | Πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων | 104 |
| 8.3 | Συστάσεις για μελλοντική έρευνα..... | 104 |
| 8.4 | Περιορισμοί έρευνας..... | 105 |

| | |
|---|------------|
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 106 |
| Ελληνόγλωσσες..... | 106 |
| Ξενόγλωσσες..... | 107 |
| Διαδικτυακές | 112 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ..... | 113 |
| Παράρτημα Α – Υπόδειγμα Ερωτηματολογίου | 113 |

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|---|----|
| Πίνακας 6.1: Πίνακας θεματοποίησης..... | 63 |
| Πίνακας 7.1: Ανάλυση αξιοπιστίας στην κλίμακα 1 του ερωτηματολογίου..... | 66 |
| Πίνακας 7.2: Ανάλυση αξιοπιστίας στην κλίμακα 2 του ερωτηματολογίου..... | 66 |
| Πίνακας 7.3: Ανάλυση αξιοπιστίας στην κλίμακα 3 του ερωτηματολογίου..... | 66 |
| Πίνακας 7.4: Ανάλυση αξιοπιστίας στην κλίμακα 4 του ερωτηματολογίου..... | 66 |
| Πίνακας 7.5: Ανάλυση αξιοπιστίας στην κλίμακα 5 του ερωτηματολογίου..... | 67 |
| Πίνακας 7.6: Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο..... | 67 |
| Πίνακας 7.7: Ανάλυση δείγματος με βάση την ηλικία..... | 68 |
| Πίνακας 7.8: Ανάλυση δείγματος με βάση την ειδικότητα..... | 70 |
| Πίνακας 7.9: Ανάλυση δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης..... | 72 |
| Πίνακας 7.10: Χαρακτηρισμός του σχολείου ως δημόσιο ή ιδιωτικό..... | 72 |
| Πίνακας 7.11: Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα..... | 73 |
| Πίνακας 7.12: Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα..... | 74 |
| Πίνακας 7.13: Έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση..... | 75 |
| Πίνακας 7.14: Βαθμός κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών..... | 76 |
| Πίνακας 7.15: Βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μια σχολική μονάδα..... | 77 |
| Πίνακας 7.16: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να υπερνικήσει την αντίσταση στις αλλαγές..... | 78 |
| Πίνακας 7.17: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση..... | 79 |
| Πίνακας 7.18: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων..... | 79 |
| Πίνακας 7.19: Βαθμός κατά τον οποίο η γνώση της συγκριτικής προτυποποίησης εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων δίνει τη δυνατότητα να επαναληφθούν τα θετικά αποτελέσματα του σχολείου και στο μέλλον..... | 80 |
| Πίνακας 7.20: Βαθμός κατά τον οποίο η εξοικείωση των διευθυντών σχολικών μονάδων με την τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει σε αυτούς τη δυνατότητα να την αξιοποιήσουν ως μέσο αλλαγής και όχι ως αυτοσκοπό..... | 81 |
| Πίνακας 7.21: Συχνότητα χρήσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης μέσα στη σχολική μονάδα..... | 82 |
| Πίνακας 7.22: Βαθμός κατά τον οποίο η καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία..... | 83 |
| Πίνακας 7.23: Βαθμός κατά τον οποίο η απόκτηση δεδομένων για καλύτερη λήψη αποφάσεων είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία..... | 84 |
| Πίνακας 7.24: Βαθμός κατά τον οποίο η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία είναι να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο και να αναπτύσσονται αντικειμενικά κριτήρια αναφοράς..... | 85 |
| Πίνακας 7.25: Βαθμός στον οποίο η γνώση της θέσης στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα (ως προς την απόδοσή της) είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης..... | 85 |

| | |
|--|----|
| Πίνακας 7.26: Βαθμός κατά τον οποίο η εξοικονόμηση κόστους είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 86 |
| Πίνακας 7.27: Βαθμός κατά τον οποίο η βελτίωση που πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα αποτελεί το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης. | 87 |
| Πίνακας 7.28: Βαθμός κατά τον οποίο η έλλειψη μιας συνολικής θεωρίας αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 88 |
| Πίνακας 7.29: Βαθμός κατά τον οποίο η μεγάλη διάρκεια αποτελεί τη μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 88 |
| Πίνακας 7.30: Βαθμός κατά τον οποίο η ανάγκη συλλογής πολλών δεδομένων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 89 |
| Πίνακας 7.31: Βαθμός κατά τον οποίο οι δυσκολίες απόκτησης δεδομένων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 90 |
| Πίνακας 7.32: Βαθμός κατά τον οποίο ο απαιτητικός χαρακτήρας της τεχνικής αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 91 |
| Πίνακας 7.33: Βαθμός κατά τον οποίο η έλλειψη ανθρωπίνων πόρων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 92 |
| Πίνακας 7.34: Συσχέτιση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τα οφέλη της συγκριτικής προτυποποίησης για τους μαθητές και τις σχολικές μονάδες και της εμπειρίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης (κριτήριο Spearman). | 95 |
| Πίνακας 7.35: Συσχέτιση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τα οφέλη της συγκριτικής προτυποποίησης για τους μαθητές και τις σχολικές μονάδες και της ηλικίας τους (κριτήριο Spearman). | 96 |
| Πίνακας 7.36: Έλεγχοι κανονικότητας (Tests of Normality) της μεταβλητής που μετράει το βαθμό κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών για τις δύο κατηγορίες της μεταβλητής του είδους του σχολείου. | 98 |
| Πίνακας 7.37: Custom table (με Row %) ανάμεσα στο βαθμό κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών (οριζοντίως) και την ιδιότητα του σχολείου ως δημόσιο ή ιδιωτικό (καθέτως). | 99 |

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

| | |
|---|----|
| Διάγραμμα 5.1: Επιμέρους βήματα της διαδικασίας της συγκριτικής προτυποποίησης..... | 49 |
| Διάγραμμα 7.1: Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο..... | 68 |
| Διάγραμμα 7.2: Ανάλυση δείγματος με βάση την ηλικία..... | 69 |
| Διάγραμμα 7.3: Ανάλυση δείγματος με βάση την ειδικότητα..... | 71 |
| Διάγραμμα 7.4: Ανάλυση δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης..... | 72 |
| Διάγραμμα 7.5: Χαρακτηρισμός του σχολείου ως δημόσιο ή ιδιωτικό..... | 73 |
| Διάγραμμα 7.6: Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα..... | 73 |
| Διάγραμμα 7.7: Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/τρια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα..... | 74 |
| Διάγραμμα 7.8: Έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση..... | 75 |
| Διάγραμμα 7.9: Βαθμός κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών..... | 76 |
| Διάγραμμα 7.10: Βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μια σχολική μονάδα..... | 77 |
| Διάγραμμα 7.11: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να υπερνικήσει την αντίσταση στις αλλαγές..... | 78 |
| Διάγραμμα 7.12: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση..... | 79 |
| Διάγραμμα 7.13: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων..... | 80 |
| Διάγραμμα 7.14: Βαθμός κατά τον οποίο η γνώση της συγκριτικής προτυποποίησης εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων δίνει τη δυνατότητα να επαναληφθούν τα θετικά αποτελέσματα του σχολείου και στο μέλλον..... | 81 |
| Διάγραμμα 7.15: Βαθμός κατά τον οποίο η εξοικείωση των διευθυντών σχολικών μονάδων με την τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει σε αυτούς τη δυνατότητα να την αξιοποιήσουν ως μέσο αλλαγής και όχι ως αυτοσκοπό..... | 82 |
| Διάγραμμα 7.16: Συχνότητα χρήσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης μέσα στη σχολική μονάδα..... | 83 |
| Διάγραμμα 7.17: Βαθμός κατά τον οποίο η καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία..... | 83 |
| Διάγραμμα 7.18: Βαθμός κατά τον οποίο η απόκτηση δεδομένων για καλύτερη λήψη αποφάσεων είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία..... | 84 |
| Διάγραμμα 7.19: Βαθμός κατά τον οποίο η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία είναι να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο και να αναπτύσσονται αντικειμενικά κριτήρια αναφοράς..... | 85 |
| Διάγραμμα 7.20: Βαθμός στον οποίο η γνώση της θέσης στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα (ως προς την απόδοσή της) είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης..... | 86 |
| Διάγραμμα 7.21: Βαθμός κατά τον οποίο η εξοικονόμηση κόστους είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία..... | 86 |
| Διάγραμμα 7.22: Βαθμός κατά τον οποίο η βελτίωση που πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα αποτελεί το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης..... | 87 |

| | |
|--|----|
| Διάγραμμα 7.23: Βαθμός κατά τον οποίο η έλλειψη μιας συνολικής θεωρίας αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 88 |
| Διάγραμμα 7.24: Βαθμός κατά τον οποίο η μεγάλη διάρκεια αποτελεί τη μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία..... | 89 |
| Διάγραμμα 7.25: Βαθμός κατά τον οποίο η ανάγκη συλλογής πολλών δεδομένων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 89 |
| Διάγραμμα 7.26: Βαθμός κατά τον οποίο οι δυσκολίες απόκτησης δεδομένων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 90 |
| Διάγραμμα 7.27: Βαθμός κατά τον οποίο ο απαιτητικός χαρακτήρας της τεχνικής αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 91 |
| Διάγραμμα 7.28: Βαθμός κατά τον οποίο η έλλειψη ανθρωπίνων πόρων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. | 92 |

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

| | |
|------|--|
| ΕΕ | Ευρωπαϊκή Ένωση |
| ΝΔΔ | Νέα Δημόσια Διοίκηση |
| ΟΟΣΑ | Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης |
| NPM | New Public Management |

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διεθνείς και ευρωπαϊκές πολιτικές στην εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα» του τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιά.

Με την περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, τους ανθρώπους που με τίμησαν, αναλαμβάνοντας την επίβλεψη της. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Καθηγήτρια και επιβλέπουσα κυρία Πέκκα Βικτωρία για την πολύτιμη βοήθεια της στην επιλογή του θέματος, που τόσο μου ταίριαζε, αλλά και την υποστήριξη και καθοδήγηση της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την αναπληρώτρια καθηγήτρια Ασδεράκη Φωτεινή, για την άμεση και ουσιαστική βοήθεια της και για τις πολύτιμες υποδείξεις της, αλλά και τον Καθηγητή και Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πειραιά κ. Κότιο Αγγέλο, που με τα πλούσια πνευματικά του προσόντα, το ήθος και το πάθος του για έρευνα, κινητοποίησαν και μένα να δείξω τον ίδιο ζήλο στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στην οικογένεια μου, στο σύζυγο και στα δύο μου παιδιά για την υπομονή, ανοχή και στήριξη που μου έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης και συγγραφής της διπλωματικής αυτής εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΣΥΝΟΨΗ - ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

1.1 Εισαγωγή

Η ανάγκη να καταστεί δυνατή η αποτελεσματική αξιολόγηση των δημόσιων πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης έχει γίνει πιο σημαντική στις μέρες μας από ό,τι στο παρελθόν. Το θεμελιώδες αποτέλεσμα αυτής της στροφής και συνάμα ανάγκης ήταν η προσπάθεια μετάβασης σε ένα μαζικό εκπαιδευτικό σύστημα, η παγκοσμιοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η επακόλουθη αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ των φορέων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, το επίπεδο επιρροής των ίδιων των Πανεπιστημίων έχει αυξηθεί, καθιστώντας τα τελευταία σημαντικούς παράγοντες επιρροής και καθορισμού της παγκόσμιας οικονομίας (Plaček et al, 2015). Σε χώρες, όπου η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι υψηλή τόσο σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο σχολείου, η οικονομική ανάπτυξη είναι πιθανόν να είναι σημαντικά ταχύτερη και μάλιστα η σχέση αυτή φάνηκε να είναι αιτιώδης (Wu et al., 2009).

1.2 Σημαντικότητα θέματος και διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Σύμφωνα με τον Ρωσσίδη (2017), ο όρος της συγκριτικής προτυποποίησης ορίζεται ως εκείνη η τεχνική, η οποία υιοθετείται από έναν οργανισμό, προκειμένου να αξιολογηθεί η επίδοση του, αλλά και προκειμένου να αναδειχθούν τα πλεονεκτήματα και οι ελλείψεις, εν συγκρίσει με τον ανταγωνισμό. Η συγκριτική προτυποποίηση, ως τεχνική, είναι ιδιαίτερα σημαντική για ένα ευρύ φάσμα λόγων. Διαμέσου αυτής, εφαρμόζονται οι βέλτιστες πρακτικές, αποκτάται τεχνογνωσία. Λαμβάνοντας υπόψη την «πεπατημένη» και βελτιώνονται τα προσφερόμενα προϊόντα και υπηρεσίες. Ακόμη, μέσω της συγκριτικής προτυποποίησης καθίσταται δυνατή η επεξήγηση και η καλύτερη δυνατή πρόβλεψη της μελλοντικής ανταγωνιστικότητας ενός οργανισμού, ενώ την ίδια στιγμή ευνοείται ο εντοπισμός των διοικητικών τομέων που χρήζουν βελτιώσεων, προκειμένου να ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητα και η αποτελεσματικότητα του εκάστοτε οργανισμού (Ρωσσίδης, 2017).

Δεδομένου ότι η συγκριτική προτυποποίηση δύναται να προάγει την αποτελεσματικότητα της διοίκησης ενός οργανισμού, αναδεικνύεται η ανάγκη της εννοιολογικής αποσαφήνισης της έννοιας της καινοτόμου μορφής αποτελεσματικής διοίκησης. Μεταξύ και άλλων ερευνητών, ο Darrell (2015) εστίασε στον προσδιορισμό των γνωρισμάτων και των δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχει ένας ηγέτης, προκειμένου αυτός να δύναται να χειρίζεται με τον βέλτιστο τρόπο τις συνθήκες ενός παγκόσμιου περιβάλλοντος εργασίας και να οδηγήσει την ομάδα, και κατ' επέκταση τον οργανισμό στον οποίο ανήκει, στην επιτυχία. Αναγνωρίζοντας αυτά τα χαρακτηριστικά στους ηγέτες και αναλύοντας τις βέλτιστες πρακτικές, διαμέσου της συγκριτικής προτυποποίησης, αναδύεται μία νέα μορφή αποτελεσματικής διοίκησης, η οποία εδράζεται σε στέρεες βάσεις και φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (εξ ου και η αναφορά στην αποτελεσματικότητα της) και είναι ιδιαίτερα νέα (εξ ου και η ονομασία της ως καινοτόμα) [Darrell, 2015].

Πέρα από τη σημασία της χρήσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στους οργανισμούς, είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί η σημασία της υιοθέτησης των πρακτικών της συγκριτικής προτυποποίησης στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκριτική προτυποποίηση υπήρχε σιωπηρά στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το παρελθόν και αποτελούσε ανέκαθεν ένα μέρος της διαχείρισης των επιδόσεων στα Πανεπιστήμια, μέσω των διαφόρων μορφών αξιολόγησης της επιστημονικής, ακαδημαϊκής ή επαγγελματικής εργασίας από άλλους που εργάζονται στον ίδιο τομέα (peer review), οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως μια δραστηριότητα που είναι ένας τύπος συγκριτικής προτυποποίησης. Ωστόσο, η πραγματική ουσία της συγκριτικής προτυποποίησης είναι η ρητή τυποποίηση μιας δομημένης διαδικασίας σύγκρισης, όπου οι περισσότερες από τις έννοιες έχουν ληφθεί από άλλους κλάδους, κυρίως του ιδιωτικού τομέα, και προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της εκπαίδευσης (Plaček et al, 2015).

Σε σχολικό επίπεδο, παρά την αναδυόμενη σύγκλιση των ειδικών σχετικά με τη σύνδεση μεταξύ της ποιότητας των σχολείων και της οικονομικής ανάπτυξης, ο τρόπος βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Εξάλλου οι επιδόσεις των μαθητών εξαρτώνται από παράγοντες που σχετίζονται τόσο με τους ίδιους τους μαθητές, όσο και με παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο. Καθώς η πολιτική δεν μπορεί να επηρεάσει και να καθορίσει τόσο εύκολα τους παράγοντες σε επίπεδο μαθητών, οι παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας μπορούν γενικά να επικεντρωθούν στην

αλλαγή του τρόπου λειτουργίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Αρκετοί επιστήμονες, όπως είναι οι Hanushek (2003) και Pritchett (2004), έχουν υποστηρίξει ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο δύναται να βελτιωθεί, ενισχύοντας τον ανταγωνισμό μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων. Ωστόσο, έχει ανακύψει και η ανάγκη ώστε η λογική σύγκριση της απόδοσης των μαθητών μεταξύ των διαφόρων σχολείων, ή ακόμα και μεταξύ των διαφόρων χωρών, να λαμβάνει υπόψη τις διαφορές στις ευκαιρίες μάθησης που προκύπτουν από το πρόγραμμα σπουδών, την πολιτική και την ακολουθούμενη πρακτική, δηλαδή από τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο ή χώρα ξεχωριστά (Wu et al, 2009).

Σημειώνεται ότι οι μελέτες συγκριτικής προτυποποίησης σε σχολεία ποικίλουν και μπορούν να κυμαίνονται από απλές ταξινομήσεις σχολείων σε πιο πολύπλοκες μελέτες, όπου συνθετότερες μέθοδοι, όπως λόγω χάρη μέθοδοι παλινδρόμησης, χρησιμοποιούνται για τη σύγκριση των σχολείων, όπως συμβαίνει στις επιστημονικές μελέτες των Levitt και Joyce (1987), Sammons και συν. (1995), αλλά και στη μελέτη των Tavares και συν. (2002), όπως αναφέρεται στην έρευνα των Conceição και συν. (2011). Η συγκριτική προτυποποίηση έχει γίνει μια κοινή πρακτική στην εκπαίδευση, καθώς και σε άλλους τομείς. Σύμφωνα με τον Camp (1989), για να είναι επιτυχής η συγκριτική προτυποποίηση πρέπει να είναι συνεχής και συστηματική. Η συγκριτική προτυποποίηση είναι ένα ισχυρό μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας, αλλά και ένα παράδειγμα για την αποτελεσματική διαχείριση της μετατροπής των συνηθισμένων σχολείων σε σχολεία που αποτελούν κέντρα ακαδημαϊκής αριστείας (Nyaoga et al., 2013).

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η συγκριτική προτυποποίηση αναδύεται όλο και περισσότερο ως μια καινοτόμος μορφή αποτελεσματικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες, με το ενδιαφέρον των ειδικών να στρέφεται ολοένα και περισσότερο προς το βαθμό, τον τρόπο και τη συχνότητα υλοποίησής του στο χώρο της εκπαίδευσης, τα πλεονεκτήματα και οφέλη που επιφέρει στην απόδοση των σχολικών μονάδων και συνακόλουθα στις επιδόσεις των μαθητών, ενώ παράλληλα τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας προσπαθούν να εντοπίσουν τα εμπόδια που ανακύπτουν στην εφαρμογή του. Εντούτοις, μέσα από τη μελέτη της υπάρχουσας αρθρογραφίας επί του θέματος, κατέστη σαφές ότι η συγκριτική προτυποποίηση εφαρμόστηκε κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού οι επιστημονικές έρευνες σε σχολικό επίπεδο ήταν πιο περιορισμένες και οι μελέτες που αφορούσαν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση που εντοπίστηκαν ήταν πολύ λίγες σε αριθμό (Nyaoga et al., 2013; Sarrico & Rosa, 2009), κάτι το οποίο καθιστά

ενδιαφέρον, αλλά και μείζονος σημασίας το παρόν ερευνητικό εγχείρημα στα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

1.3 Πεδίο εφαρμογής της έρευνας

Η ερευνητική δράση θα πραγματοποιηθεί διαμέσου της χρήσης ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Α). Τα ερωτηματολόγια, αφού δομηθούν, θα διανεμηθούν σε διευθυντές σχολικών μονάδων ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε Λύκεια.

1.4 Σκοπός και στόχοι της διπλωματικής

Ο σκοπός της εργασίας αφορά τη διερεύνηση της συγκριτικής προτυποποίησης, μιας καινοτόμου μορφής αποτελεσματικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες, η οποία θα πραγματοποιηθεί μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, αλλά και μέσα από στοχευμένη έρευνα. Στον πυρήνα του θέματος θα διερευνηθεί το εργαλείο αυτό ως μία μορφή αποτελεσματικής διοίκησης στα σχολεία, τόσο σε ιδιωτικά, όσο και σε δημόσια σχολεία και θα ανιχνευτεί ο βαθμός εισχώρησης και εφαρμογής του στα σχολεία, καθώς και διάφορα ζητήματα που ανακύπτουν ως τροχοπέδη στην εφαρμογή του.

Οι θεωρητικοί στόχοι της παρούσας εργασίας, οι οποίοι αναφέρονται ακριβώς στη συνέχεια, θα οδηγήσουν φυσιολογικά σε ερωτήματα, τα οποία θα απαντηθούν με βάση την ανασκόπηση σχετικής αρθρογραφίας και βιβλιογραφίας. Οι ερευνητικοί στόχοι, από την άλλη πλευρά, θα οδηγήσουν στην διατύπωση συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία θα διερευνηθούν και θα απαντηθούν με γνώμονα τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας που θα διεξαχθεί.

Σημειώνεται ότι μέσα από τους θεωρητικούς στόχους, που παρατίθενται κάτωθι, θα μελετηθούν οι έννοιες της ηγεσίας και της αποκέντρωσης της εκπαίδευσης, καθώς και οι δύο προαναφερθείσες έννοιες συνδέονται με την εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης. Η σημασία της μεν ηγεσίας έχει καταστεί ήδη κατανοητή από τις προηγούμενες ενότητες, όσον αφορά την εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης, διότι η ηγεσία και, πιο συγκεκριμένα, τα ανώτερα στελέχη του οργανισμού, είναι εκείνα που, στην ουσία, αποφασίζουν να μελετήσουν, να προσαρμόσουν κατάλληλα και εντέλει να υιοθετήσουν τις βέλτιστες πρακτικές και, κατ' αυτόν τον

τρόπο, να προάγουν τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού τον οποίο ηγούνται. Η αποκέντρωση της εκπαίδευσης είναι, επίσης, μείζονος σημασίας κατά την παρούσα μελέτη, διότι στα πλαίσια των σχολικών μονάδων, η αποκέντρωση της εκπαίδευσης δίνει την αναγκαία ελευθερία στους ηγέτες-διευθυντές, ώστε οι τελευταίοι να λάβουν αποφάσεις περί της εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης και να τις υλοποιήσουν, στοχεύοντας προς το καλύτερο του οργανισμού, χωρίς να ελέγχονται οι δράσεις και οι αποφάσεις τους, πλήρως, από το Υπουργείο Παιδείας.

1.4.1 Θεωρητικοί στόχοι

Οι θεωρητικοί στόχοι της εργασίας είναι:

1^{ος} Θεωρητικός Στόχος: Βιβλιογραφική επισκόπηση του εννοιολογικού περιεχομένου της ηγεσίας στην εκπαίδευση.

2^{ος} Θεωρητικός Στόχος: Βιβλιογραφική επισκόπηση του εννοιολογικού περιεχομένου της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στην εκπαίδευση.

3^{ος} Θεωρητικός Στόχος: Βιβλιογραφική επισκόπηση του εννοιολογικού περιεχομένου της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση.

4^{ος} Θεωρητικός Στόχος: Βιβλιογραφική επισκόπηση της σχέσης της συγκριτικής προτυποποίησης και της αποτελεσματικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες.

1.4.2 Ερευνητικοί στόχοι

Οι ερευνητικοί στόχοι της εργασίας είναι:

1^{ος} Ερευνητικός στόχος: Διερεύνηση της συγκριτικής προτυποποίησης ως προς τις επιδόσεις των μαθητών.

2^{ος} Ερευνητικός στόχος: Διερεύνηση της συγκριτικής προτυποποίησης ως προς τις αποδόσεις των σχολικών μονάδων.

3^{ος} Ερευνητικός στόχος: Διερεύνηση της συχνότητας και των προϋποθέσεων χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

4^{ος} Ερευνητικός στόχος: Διερεύνηση των οφελών και των αδυναμιών της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

5^{ος} Ερευνητικός στόχος: Διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τα οφέλη της συγκριτικής προτυποποίησης για τους μαθητές και τις σχολικές μονάδες ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία.

6^{ος} Ερευνητικός στόχος: Διερεύνηση της συγκριτικής προτυποποίησης και της απόδοσης των μαθητών ως προς τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.

1.5 Διατύπωση ερωτήσεων που προκύπτουν από τους ερευνητικούς στόχους

Από τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας έρευνας προκύπτουν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

Ερώτημα 1: Η συγκριτική προτυποποίηση προάγει τις επιδόσεις των μαθητών;

Ερώτημα 2: Δύναται η συγκριτική προτυποποίηση να προάγει την απόδοση των σχολικών μονάδων και σε ποιους τομείς;

Ερώτημα 3: Η γνώση της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης εκ μέρους των διευθυντών σχολικών μονάδων δίνει τη δυνατότητα στους τελευταίους να προάγουν την απόδοση της σχολικής τους μονάδας και με τι τρόπο;

Ερώτημα 4: Σε τι συχνότητα και υπό ποιες προϋποθέσεις οφείλει να εφαρμόζεται η συγκριτική προτυποποίηση στα σχολεία;

Ερώτημα 5: Ποια είναι τα οφέλη και ποιες είναι οι αδυναμίες της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία;

Ερώτημα 6: Οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τα οφέλη της συγκριτικής προτυποποίησης για τους μαθητές και τις σχολικές μονάδες σχετίζονται με την εμπειρία τους στο χώρο της εκπαίδευσης;

Ερώτημα 7: Οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τα οφέλη της συγκριτικής προτυποποίησης για τους μαθητές και τις σχολικές μονάδες σχετίζονται με την ηλικία τους;

Ερώτημα 8: Η απόδοση των μαθητών ως προς τη συγκριτική προτυποποίηση διαφοροποιείται ανάμεσα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία;

1.6 Δομή

Στην παρούσα εργασία διερευνάται, τόσο βιβλιογραφικά όσο και ερευνητικά, η συγκριτική προτυποποίηση ως μια καινοτόμος μορφή αποτελεσματικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες. Πιο αναλυτικά, στο δεύτερο κεφάλαιο, προσεγγίζεται εννοιολογικά η έννοια της ηγεσίας γενικά, αλλά και ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά τα οποία οφείλει να κατέχει ένας ηγέτης, αλλά και οι παράγοντες αποτελεσματικής ηγεσίας. Όλα αυτά, ήτοι η ηγεσία και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη είναι μείζονος σημασίας όσον αφορά τη μελέτη της έννοιας της συγκριτικής προτυποποίησης, διότι τα ανώτερα στελέχη και οι ηγούντες του οργανισμού αποφασίζουν το αν και πώς θα εφαρμοστεί η υπό εξέταση τεχνική. Στο ίδιο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην έννοια και στο περιεχόμενο της διεύθυνσης μέσα σε έναν οργανισμό, όπως είναι η σχολική μονάδα, και παρατίθενται τα στοιχεία τα οποία διαφοροποιούν την έννοια της διεύθυνσης από την ηγεσία, ενώ τέλος, αναφέρονται τα πρότυπα και οι προδιαγραφές του επαγγέλματος του διευθυντή σχολικής μονάδας.

Το τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζει την Νέα Δημόσια Διοίκηση και, συγκεκριμένα, αναφέρονται οι επιταγές αυτής, η αρχή της επιτελεστικότητας – απόδοσης, η οποία δρα ως κίνητρο και ως μηχανισμός ελέγχου του δημόσιου τομέα, οι επιπτώσεις της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στον επαγγελματισμό στο Δημόσιο τομέα και στο χώρο της εκπαίδευσης, οι διάφορες κριτικές που έχει λάβει η Νέα Δημόσια Διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ επίσης γίνεται αναφορά στη σχέση ανάμεσα στη Νέα Δημόσια Διοίκηση και στη διεύθυνση σχολικών μονάδων. Η Νέα Δημόσια Διοίκηση είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη μελέτη του παρόντος θέματος, διότι οι επιταγές αυτής αλλάζουν το ρόλο του διευθυντή των σχολικών μονάδων και θέτουν αυστηρές προδιαγραφές για το επάγγελμά του, ενώ επίσης ο ίδιος επωμίζεται επιπρόσθετες ευθύνες και δίνεται έμφαση στο αποτέλεσμα, ήτοι στις λογικές συνέπειες των δράσεων και των αποφάσεών του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας μελετώνται οι έννοιες του συγκεντρωτισμού και της αποκέντρωσης στο χώρο της εκπαίδευσης και διερευνώνται βιβλιογραφικά οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής αποκέντρωσης και οι θετικές επιπτώσεις από την εφαρμογή της, ενώ παράλληλα παρατίθενται η υφιστάμενη κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης και ο βαθμός αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και προτάσεις αποκέντρωσης της Ελλάδας από την πλευρά των ειδικών. Ο βαθμός της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών

συστημάτων επηρεάζει το βαθμό της υλοποίησης των τεχνικών της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. Αυτό συμβαίνει διότι το επίπεδο της ελευθερίας των διευθυντών-ηγετών να λάβουν αποφάσεις, π.χ. σχετικά με την εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών και να τις υλοποιήσουν, συνδέεται άρρηκτα με το βαθμό αποκέντρωσης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Εν συνεχεία, μελετάται η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης, το πεδίο εφαρμογής της και οι στόχοι της, αλλά και τα επιμέρους στάδια αυτής, καθώς και οι προϋποθέσεις και τα οφέλη εφαρμογής της τεχνικής αυτής σε έναν οργανισμό. Στα πλαίσια του ίδιου κεφαλαίου μελετάται η εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης στον Δημόσιο τομέα, αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο στην Ανώτερη εκπαίδευση όσο και στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, ως ειδική μορφή συγκριτικής έρευνας. Αυτό που είχε παρατηρηθεί, μέσα από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας επί του θέματος, είναι ότι υπάρχει έλλειψη έρευνας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ αντιθέτως στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει ξεκινήσει η εφαρμογή των τεχνικών της συγκριτικής προτυποποίησης.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθενται τα βασικά στοιχεία της έρευνας, που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η οποία σκοπό είχε να προσφέρει εμπειρικά δεδομένα σχετικά με το υπό μελέτη θέμα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου υπάρχει και έλλειψη σχετικής αρθρογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τη συχνότητα, τις προϋποθέσεις αλλά και τις ωφέλειες και τις αδυναμίες που απορρέουν από την εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης ως μια καινοτόμος μορφή αποτελεσματικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες από διευθυντές σχολικών μονάδων δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, Λυκείων, καθώς και στη σχέση που ενδεχομένως υπάρχει ανάμεσα στη συγκριτική προτυποποίηση και στις επιδόσεις των μαθητών και στις αποδόσεις των σχολικών μονάδων.

Αφού πραγματοποιηθεί κατάλληλη στατιστική ανάλυση των αποκρίσεων που ελήφθησαν διαμέσου του ερωτηματολογίου της έρευνας, αναδεικνύονται τα σημαντικά συμπεράσματα, τα οποία αφορούν τόσο σε πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων, όσο και σε συστάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο μελετάται το μείζον ζήτημα της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά, πραγματοποιείται μία προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του υπό εξέταση όρου, ο οποίος διέπεται από έντονη αμφισημία και ο οποίος έχει μελετηθεί από ένα ευρύ σύνολο ερευνητών, πολλών μάλιστα επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι δεν έχουν κατορθώσει, ακόμη και στις μέρες μας, να αποδώσουν την έννοια της ηγεσίας με έναν περιεκτικό και κοινά αποδεκτό τρόπο, κυρίως λόγω της συνθετότητάς της, αλλά και λόγω του ότι η συγκεκριμένη έννοια ενσωματώθηκε και μελετήθηκε σε πολλά και συνάμα διαφορετικά πλαίσια, ένα εκ των οποίων είναι και η εκπαίδευση.

Ακολούθως, αποτυπώνονται τα χαρακτηριστικά, τα οποία οφείλει να κατέχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης, ενώ επίσης αναφέρονται οι παράγοντες εκείνοι, οι οποίοι σύμφωνα με τους ειδικούς θεωρούνται αναγκαίοι για μία αποτελεσματική ηγεσία. Η τάση που επικρατεί πλέον αναφορικά με τους παράγοντες αποτελεσματικής ηγεσίας είναι να δίνεται έμφαση στο αποτέλεσμα των ενεργειών και αποφάσεων του ηγέτη και όχι μόνο στο σύνολο των ατομικών του χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων.

Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, η έρευνα ξεκίνησε κατά την δεκαετία του 1990 και τέθηκαν οι αρχές της διοίκησης στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, όπου διαχωρίστηκε η έννοια της διεύθυνσης από εκείνη της ηγεσίας. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου κεφαλαίου, γίνεται αναφορά επίσης στη δημιουργία των προτύπων και των προδιαγραφών του επαγγέλματος του διευθυντή, ως μέσα διαπίστωσης και επιβεβαίωσης της συνολικής ικανότητας απόδοσής του.

Επισημαίνεται ότι τόσο η έννοια της ηγεσίας όσο και τα ηγετικά χαρακτηριστικά που κατέχει το άτομο, το οποίο καλείται να βρεθεί σε διοικητική-ηγετική θέση μέσα σε έναν οργανισμό, κατέχουν μείζονα σημασία όσον αφορά την εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης. Τα ανώτερα στελέχη του εκάστοτε οργανισμού είναι εκείνα που κατέχουν την εξουσία, τα μέσα, τις δεξιότητες και τις αναγκαίες γνώσεις, ώστε να διερευνήσουν τις βέλτιστες πρακτικές, να τις μελετήσουν κριτικά και, τελικά, να τις εφαρμόσουν στη πράξη, προς όφελος του

οργανισμού, είτε αυτούσιες είτε προσαρμόζοντάς τις στις ανάγκες και στα δεδομένα του οργανισμού τον οποίο ηγούνται.

2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις

2.2.1 Προσπάθειες εννοιολογικής προσέγγισης της έννοιας της ηγεσίας

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί ότι η ηγεσία (leadership) αφορά σε μία από τις πιο σημαντικές έννοιες, αλλά και συνάμα σε έναν από τους κεντρικότερους όρους, που έχουν απασχολήσει ανά τα έτη τον κλάδο της Διοικητικής Επιστήμης (Κατσαρός, 2008). Παρά το γεγονός ότι ερωτήματα σχετικά με το τι είναι η ηγεσία και το τι συνιστά αποτελεσματική την ηγεσία μέσα σε μία ομάδα ή έναν οργανισμό είχαν τεθεί από πολύ νωρίς, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι η επισταμένη επιστημονική έρευνα επί του συγκεκριμένου πεδίου δεν ξεκίνησε μέχρι και την έλευση του 20^{ου} αιώνα (Yukl, 2009).

Την ίδια στιγμή, η υπό εξέταση έννοια έχει αποτελέσει ένα από τα θέματα, τα οποία έχουν εγείρει εκτεταμένες συζητήσεις ανάμεσα στα μέλη της επιστημονικής κοινότητας, ενός ευρέως μάλιστα συνόλου επιστημονικών κλάδων, ενώ ταυτοχρόνως, έχει προκαλέσει έντονο προβληματισμό, σχετικά με την εφαρμογή της στους οργανισμούς. Η κατάσταση που μόλις σκιαγραφήθηκε δύναται να εξηγηθεί, εν μέρει, από την ίδια την συνθετότητα, η οποία χαρακτηρίζει τον όρο της ηγεσίας, αλλά και στο γεγονός ότι η ηγεσία ενός οργανισμού, είτε αυτός ανήκει στον δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα, διαδραματίζει μείζονα ρόλο για τον βαθμό της επιτυχίας ή της αποτυχίας του, καθώς και του βαθμού της επίτευξης ή μη των τιθέμενων στόχων του (Κατσαρός, 2008).

Προ της μελέτης της έννοιας της ηγεσίας, σημειώνεται ότι όλοι οι οργανισμοί, είτε είναι δημόσιοι είτε είναι ιδιωτικοί, κυβερνώνται ή ακριβέστερα συμμορφώνονται με τις αποφάσεις σχετικά με το σκοπό, τη δομή, το προσωπικό, τους πελάτες και τους πόρους. Υπό τον όρο των οργανισμών, εννοούνται ομάδες τόσο διαφορετικές μεταξύ τους, οι οποίες μπορεί να είναι οι κρατικές κυβερνήσεις, το Υπουργείο Παιδείας, τα σχολικά συμβούλια, οι ενώσεις γονέων ή καθηγητών, οι σχολικές μονάδες, οι δήμοι κ.α. (McGinn & Welsh, 1999).

Όσον αφορά στον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της ηγεσίας, αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν διαμορφωθεί, με το πέρασμα των ετών, ένα ευρύ φάσμα ορισμών, το πλήθος και η ετερογένεια των οποίων σύμφωνα με τον Yukl (2009), οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στην

υποκειμενικότητα του υπό μελέτη όρου, αλλά και από το γεγονός ότι ο όρος της ηγεσίας ουσιαστικά λήφθηκε από ένα κοινό λεξικό και ενσωματώθηκε στο τεχνικό λεξιλόγιο διαφόρων επιστημονικών πεδίων χωρίς να οριστεί εκ νέου με ακρίβεια. Το τελευταίο, όπως και είναι αναμενόμενο, δημιουργεί έντονη αμφισημία στο νόημα, αλλά και στο περιεχόμενο της έννοιας της ηγεσίας (Yukl, 2009).

Οι ερευνητές ορίζουν, συνήθως, την ηγεσία σύμφωνα με τις ατομικές τους οπτικές γωνίες και τις πτυχές του φαινομένου που τους ενδιαφέρει περισσότερο κάθε φορά και το οποίο καλούνται να μελετήσουν. Μάλιστα, μετά από μία ενδελεχή ανασκόπηση της διαθέσιμης τότε βιβλιογραφίας περί της ηγεσίας, ο Stogdill κατά το έτος 1974, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν σχεδόν τόσοι ορισμοί της ηγεσίας, όσα είναι και τα άτομα που προσπαθούν να καθορίσουν την έννοια (Yukl, 2009).

Ακόμη και σήμερα, ο όρος της ηγεσίας δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως, με τους ειδικούς να μην έχουν, από την μία πλευρά, καταλήξει σε έναν κοινά αποδεκτό και περιεκτικό ορισμό και, από την άλλη πλευρά, να μην έχουν εντοπίσει εκείνο το μοναδικό γνώρισμα, το οποίο να μπορεί να διακρίνει το άτομο που κατέχει ηγετικά χαρακτηριστικά από εκείνο που δεν τα διαθέτει (Cuban, 1988). Η πλειονότητα των ορισμών της ηγεσίας ενσωματώνουν την υπόθεση ότι αυτή περιλαμβάνει μια διαδικασία με την οποία ασκείται σκόπιμη επιρροή σε άλλους ανθρώπους για να καθοδηγούν, να δομούν και να διευκολύνουν τις δραστηριότητες και τις σχέσεις σε μια ομάδα ή οργάνωση. Οι πολυάριθμοι ορισμοί της ηγεσίας φαίνεται ότι δεν έχουν τίποτα άλλο κοινό. Μάλιστα, οι ορισμοί αυτοί διαφέρουν από πολλές απόψεις, συμπεριλαμβανομένου του ποιος ασκεί την επιρροή, τον επιδιωκόμενο σκοπό της επιρροής, τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η επιρροή, καθώς και το αποτέλεσμα της προσπάθειας άσκησης επιρροής (Yukl, 2009).

Ωστόσο, στα πλαίσια ενός οργανισμού, σύμφωνα με τους Ulrich και Smallwood (2012), αναφέρεται ότι η ηγεσία παρατηρείται και ουσιαστικά λαμβάνει χώρα όταν ο οργανισμός δημιουργεί ένα πλαίσιο ανάπτυξης μελλοντικών ηγετών, οι οποίοι θα έχουν την ικανότητα να διαμορφώνουν την κουλτούρα ενός οργανισμού και να δημιουργούν πρότυπα επιτυχίας. Οι συγκεκριμένοι επιστήμονες συνδέουν, επομένως, την έννοια της ηγεσίας μέσα σε έναν οργανισμό με την αποτελεσματική προετοιμασία και εκπαίδευση μελλοντικών ηγετών, καθώς και με την διαμόρφωση της κουλτούρας που επικρατεί μέσα στον οργανισμό, αλλά και με τα πρότυπα, ή με

άλλα λόγια τα υποδείγματα ή μοτίβα, που διαμορφώνονται με στόχο την επίτευξη των στόχων και την επιτυχία του οργανισμού ως συνόλου (Ulrich & Smallwood, 2012).

Αξίζει να αναφερθεί ότι, προκειμένου να δοθεί μία απάντηση στο τι είναι η ηγεσία, είναι αναγκαίο αρχικά να γίνουν κατανοητοί οι στόχοι που τίθενται προς επίτευξη, δηλαδή είναι απαραίτητο να εστιάσει κανείς στα αποτελέσματα της ηγεσίας, τα οποία θα μπορούσαν να παρατηρηθούν εντός του οργανισμού (π.χ. παραγωγικότητα των εργαζομένων, ευελιξία της οργάνωσης), αλλά και εκτός του οργανισμού (π.χ. μερίδιο πελατών, εμπιστοσύνη των επενδυτών ή φήμη του οργανισμού εντός της κοινότητας) [Ulrich & Smallwood, 2012].

2.2.2 Χαρακτηριστικά του ηγέτη και το έργο του – Παράγοντες αποτελεσματικής ηγεσίας

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά, τα οποία οφείλει να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης, έχει καταστεί σαφές από τους ειδικούς, όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, ότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό γνώρισμα, το οποίο να μπορεί να διακρίνει το άτομο που κατέχει ηγετικά χαρακτηριστικά από εκείνο που δεν τα διαθέτει ή, γενικότερα, ένας μαγικός κατάλογος ιδανικών δυνατοτήτων και χαρακτηριστικών, ο οποίος να είναι εξίσου κατάλληλος και αποτελεσματικός για κάθε εταιρεία ή οργανισμό. Ωστόσο, είναι δυνατό να υπάρξει εστίαση σε ορισμένα ηγετικά χαρακτηριστικά, τα οποία γίνονται αντιληπτά σε κάθε καλά οργανωμένο και αποτελεσματικά διοικούμενο οργανισμό και τα οποία, όταν εκλείπουν από αυτόν, τότε παρατηρείται δυσλειτουργία και ανταγωνιστικό μειονέκτημα (Ulrich & Smallwood, 2012).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, σε αρκετές επιστημονικές μελέτες και ερευνητικές εργασίες, οι οποίες διεξήχθησαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες και οι οποίες αφορούσαν σε ένα ευρύ φάσμα από διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και σε διαφορετικά πλαίσια, παρατηρήθηκαν σημεία σύγκλισης ως προς τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Πιο συγκεκριμένα, οι ηγέτες, αλλά και τα υπόλοιπα άτομα, τα οποία συμμετείχαν στις έρευνες αυτές και τα οποία κλήθηκαν να προσδιορίσουν τους παράγοντες εκείνους που διαμορφώνουν τους αποτελεσματικούς ηγέτες, αλλά και να αναφέρουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών, επισημαίνουν ένα σύνολο από αξίες, όπως είναι η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα, η εμπιστοσύνη, η φροντίδα και η συμπόνια. Μερικές από αυτές τις έρευνες είναι εκείνες των Brown και Townsend (1997), Kouzes και Posner (1991), Mcewen και Salters (1997) κ.λπ. [Bezzina, 2000].

Στα προαναφερθέντα ηγετικά χαρακτηριστικά εντάσσεται και η ικανότητα ενός ηγέτη να προσελκύσει ικανά και αφοσιωμένα άτομα, ώστε να στελεχώσουν την ομάδα ή τον οργανισμό

στον οποίο αυτός ηγείται, αλλά και να διαμορφώσει το πλαίσιο ώστε όχι μόνο οι πελάτες, αλλά και το προσωπικό, να αποκομίζουν θετικές και συνεπείς εικόνες και εμπειρίες από τον οργανισμό. Το πλαίσιο αυτό οφείλει να εδράζεται πάνω σε ένα καθεστώς συνεργασίας, εκμάθησης και ανταλλαγής γνώσεων και ιδεών, ώστε να διαμορφώνεται η βάση πάνω στην οποία θα καταστεί δυνατή η σταδιακή εκπαίδευση και προετοιμασία νέων ηγετών (Ulrich & Smallwood, 2012).

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό αναφερθεί ότι, είναι αναγκαίο για έναν αποτελεσματικό ηγέτη να έχει ένα όραμα, κάτι το οποίο θα συμβάλει, με τη σειρά του, στην αύξηση της εμπιστοσύνης τόσο στο εσωτερικό του οργανισμού (ανάμεσα στον ίδιο και στους υφισταμένους του), όσο και στο εξωτερικό αυτού (ανάμεσα στον οργανισμό και στους πελάτες και επενδυτές). Ακόμη, ένας ηγέτης οφείλει να είναι αυθεντικός και ακέραιος, έτσι ώστε οι εργαζόμενοι να έχουν αυξημένη εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του, κάτι το οποίο θα τους ωθήσει, στη συνέχεια, να είναι πιο παραγωγικοί, ενώ την ίδια στιγμή ο οργανισμός θα αποκτά μία ολοένα και καλύτερη εικόνα και φήμη στην τοπική κοινωνία (Ulrich & Smallwood, 2012).

Ακόμη, οι αποτελεσματικοί ηγέτες επιδιώκουν στην εξωτερίκευση της κοινωνικής πλευράς της ανθρώπινης φύσης και, πιο συγκεκριμένα, βοηθούν τα μέλη της ομάδας της οποίας ηγούνται να εκφράσουν και να αναπτύξουν τα ατομικά τους ταλέντα, να δημιουργήσουν αξία, αλλά και να συνδυάσουν αυτές τους τις δραστηριότητες και αξίες, με πάθος, ώστε να παράγουν τα μέγιστα δυνατά πλεονεκτήματα για κάθε μέλος της ομάδας (Bezzina, 2000).

Σε αυτό το σημείο, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με τους Ulrich και Smallwood (2012), η πλειοψηφία εκ των μελετών και των ερευνητικών άρθρων σχετικά με την ηγεσία, προσεγγίζουν την συγκεκριμένη έννοια, αλλά και το βαθμό της αποτελεσματικότητάς της, εστιάζοντας στα ηγετικά χαρακτηριστικά, ή πιο αναλυτικά στα χαρακτηριστικά τα οποία οφείλει να κατέχει ένας ηγέτης και, όχι τόσο, στα αποτελέσματα, τα οποία οφείλει να επιτυγχάνει και να πραγματώνει η ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία και αρθρογραφία, αναφορικά με την ηγεσία, όταν οι ηγέτες και εν γένει οι συμμετέχοντες στις έρευνες ερωτούνταν σχετικά με το τι καθιστά, σύμφωνα πάντα με την γνώμη τους, έναν ηγέτη αποτελεσματικό, σχεδόν όλοι παρέθεταν, όπως αποτυπώθηκε ανωτέρω, ένα σύνολο από χαρακτηριστικά και γνώρισμα, τα οποία θα έπρεπε να διαθέτει ο ηγέτης (Ulrich & Smallwood, 2012).

Πράγματι, προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα του τι συνιστά έναν αποτελεσματικό ηγέτη, η απάντηση, την πλειονότητα εκ των περιπτώσεων, δινόταν μέσα από την επιλογή ενός ατόμου με ορισμένες ιδιότητες, που η πλειοψηφία αισθάνεται και εκλαμβάνει ως ασφαλείς και αναγκαίες για έναν ηγέτη. Η βάση για την επιλογή των χαρακτηριστικών αυτών μπορούσε να αφορά στην εμφάνιση, στην νοημοσύνη, στην κληρονομικότητα, ή στο τι μπορεί γενικά να προσφέρει ο υποψήφιος ηγέτης (Graskemper, 2019). Ακόμη, ουκ ολίγες φορές, η ηγεσία έχει συσχετιστεί, πέρα από τα χαρακτηριστικά, με τις συμπεριφορές, την επιρροή, τα πρότυπα αλληλεπίδρασης, τις σχέσεις ρόλων και την κατοχή μιας διοικητικής θέσης (Yukl, 2009).

Είναι γεγονός ότι το στοιχείο το οποίο, εμφανώς, λείπει από την προαναφερθείσα προσέγγιση σχετικά με το τι συνιστά μία αποτελεσματική ηγεσία, είναι το ότι οι ηγέτες οφείλουν, μέσα από το επιτελούμενο έργο τους, να δώσουν αποτελέσματα (results / outcomes), τα οποία είναι, στην ουσία, οι λογικές συνέπειες των ενεργειών και των αποφάσεών τους, στα πλαίσια του ρόλου τους ως ηγέτες και αυτός είναι ένας παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας, ο οποίος δεν αναφέρθηκε από τις προαναφερθείσες έρευνες. Υπό την συγκεκριμένη οπτική γωνία, η ηγεσία δεν συνίσταται μόνο στο τι γνωρίζουμε, ποιοι είμαστε και πώς συμπεριφερόμαστε ως ηγέτες, αλλά συνίσταται, επίσης, και στο τι παραδίδουμε ως αποτέλεσμα, καθώς δεν είναι λίγοι οι ειδικοί, οι οποίοι αναφέρουν ότι η ηγεσία ξεκινά όταν επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα, ενώ δεν πρέπει να λησμονηθεί και το γεγονός ότι οι ηγέτες οφείλουν να δημιουργούν οργανισμούς που μετατρέπουν στρατηγικές φιλοδοξίες σε υλοποιήσιμες και βιώσιμες δράσεις (Ulrich & Smallwood, 2012).

2.3 Χαρακτηριστικά ηγεσίας στην εκπαίδευση

2.3.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Όπως αποτυπώνεται ανωτέρω, η ιδιαίτερα σύνθετη έννοια της ηγεσίας έχει κεντρίσει το ερευνητικό ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας και έχει εγείρει εκτενείς συζητήσεις και μελέτες, όχι μόνο σε εθνικό, αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Παρά την αμφισημία της έννοιας της ηγεσίας και την μη ύπαρξη ενός σαφούς και κοινά αποδεκτού ορισμού, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, οι Bush και Glover (2003) επιχείρησαν να ορίσουν την έννοια της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι ανωτέρω επιστήμονες ανέφεραν ότι η ηγεσία στο χώρο τη εκπαίδευσης δύναται να θεωρηθεί ως μια

διαδικασία επιρροής, η οποία βασίζεται σε σαφείς αξίες και πεποιθήσεις και η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση ενός οράματος για το σχολείο. Το όραμα αυτό διατυπώνεται από ηγέτες, οι οποίοι επιδιώκουν να κερδίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερομένων μερών, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο, τους μαθητές του και όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη.

Αν εστιάσει κανείς την προσοχή του στο χώρο της εκπαίδευσης, θα διαπιστώσει ότι οι ειδικοί έχουν αφιερώσει και μάλιστα σε ιδιαίτερα σημαντικό βαθμό την ερευνητική τους μελέτη στην διερεύνηση των χαρακτηριστικών εκείνων που διέπουν τη διοίκηση μίας σχολικής μονάδας, αλλά και εκείνων των παραγόντων και προϋποθέσεων που θα την καταστήσουν αποτελεσματική. Συνάγεται επομένως ότι η επισταμένη ερευνητική δραστηριότητα στο μείζον θέμα της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης έχει συνεισφέρει κατά το παρελθόν και συνεχίζει να συνεισφέρει ακόμα και στις μέρες μας τα μέγιστα, όσον αφορά στις προσπάθειες αύξησης του βαθμού της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων, καθώς και του βαθμού της επίτευξης των τιθέμενων στόχων τους. Η ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα αρκετά σημαντικό θέμα, όπου εφαρμόζονται οι γενικές αρχές της διοίκησης, οι οποίες όμως οφείλουν, συνεχώς, να υπόκεινται σε κατάλληλες αλλαγές και να προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες, αλλά και στα εκάστοτε δεδομένα στον τομέα της Παιδείας. Ουσιαστικά, οι αρχές διοίκησης που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση οφείλουν να ανανεώνονται, ή με άλλα λόγια να εκσυγχρονίζονται, διαμέσου της εισαγωγής νέων πρακτικών και προσεγγίσεων, ώστε να συνάδουν και να εναρμονίζονται με τις ανάγκες και τις επιταγές της εκάστοτε εποχής (Bezzina, 2000).

Πιο αναλυτικά, η θεωρία αναφορικά με τα διάφορα ηγετικά στυλ ξεκινά από την επιστημονική εργασία του Burns (1978), η οποία αφορούσε τους πολιτικούς ηγέτες. Η θεωρία αυτή επεκτάθηκε από τους Avolio και Bass (1988) στους ηγέτες του επιχειρηματικού χώρου. Κατά την δεκαετία του 1990, η θεωρία προσαρμόστηκε στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης από τον Leithwood και τους συνεργάτες του. Ενδεικτικά, μερικές έρευνες, οι οποίες επέκτειναν την έννοια της διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης ήταν εκείνες των Leithwood και Jantzi (1990) και των Leithwood και Steinbach (1995). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Hallinger (2003), το μετασχηματιστικό στυλ σχολικής ηγεσίας (transformational school-leadership style) υπήρξε ιδιαίτερα δημοφιλές ανάμεσα στα μέλη της επιστημονικής κοινότητας, καθώς θεωρήθηκε, από τους ειδικούς, ότι είναι το ιδανικό στυλ ηγεσίας στο χώρο των σχολικών μονάδων, το οποίο

μπορεί να ανταποκριθεί στις επιταγές, αλλά και στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα που εμφανίζονται στο χώρο της εκπαίδευσης (Berkovich & Eyal, 2019).

Επιπροσθέτως, επισημαίνεται από τους ειδικούς ότι είναι αναγκαίο για την ηγεσία και την διοίκηση στην εκπαίδευση να επαναπροσδιοριστούν και να πραγματοποιηθεί μία σαφής απομάκρυνση από τους παραδοσιακούς μηχανισμούς ελέγχου αυτών, οι οποίοι είναι ιεραρχικοί στη δομή τους. Ωστόσο, οι ειδικοί, μολονότι έχουν επισημάνει την ανάγκη της αποκέντρωσης της διοίκησης των σχολικών μονάδων, εντούτοις, δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει εφικτό, ενώ επίσης τονίζουν ότι αυτό που λείπει από τη σχολική ηγεσία, κατά την γνώμη τους, είναι ένα σαφές όραμα, το οποίο είναι, μάλιστα, απαραίτητο σε περιόδους αλλαγής (Bezzina, 2000). Από αρκετά νωρίς, λοιπόν, παρατηρείται ότι τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας είχαν εντοπίσει το ζήτημα του συγκεντρωτισμού στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών και είχαν επισημάνει την ανάγκη αποκέντρωσής τους, έννοιες οι οποίες θα μελετηθούν ενδελεχώς σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

Ακόμη, οι Daniëls et al. (2019) αναφέρουν ότι η ηγεσία έχει αναχθεί σε ένα μείζον θέμα κατά τις τελευταίες δεκαετίες και έχει δοθεί μεγάλη προσοχή σε αυτό από τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας, κάτι το οποίο δύναται να αποδοθεί στις ολοένα και αυξανόμενες ευθύνες και υποχρεώσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων, αλλά και του ευρύτερου πλαισίου εντός του οποίου εργάζονται. Το τελευταίο έχει αναφερθεί και στις επιστημονικές εργασίες των Hitt και Tucker (2016), Aubrey και συν. (2012) και Leithwood και συν. (2010) [Daniëls et al., 2019].

Μάλιστα, οι Leithwood et al. (2010) αναφέρουν ότι η μη αποτελεσματική ηγεσία στα σχολεία έχει συνδεθεί και συσχετιστεί, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, με την σχολική αποτυχία. Οι συνθήκες στο εσωτερικό του σχολείου (εμπιστοσύνη, συνεργασία, καινοτομία και αδιάλειπτη εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση) δεν εμφανίζονται τυχαία μέσα σε ένα σχολείο, αλλά δημιουργούνται από τους ηγέτες των σχολείων. Η επιτυχία των σχολείων και η επίτευξη υψηλής ακαδημαϊκής επίδοσης, ειδικά εκείνων που βρίσκονται σε περιοχές έντονης φτώχειας, εξαρτάται άρρηκτα από την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Leithwood et al., 2010).

Ωστόσο, οι Daniëls et al. (2019) τονίζουν ότι οι έρευνες, οι οποίες παρέχουν μια εικόνα σχετικά με τις θεωρίες αποτελεσματικής ηγεσίας στο χώρο των σχολείων, αλλά και σχετικά με τις

θεωρίες αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης είναι σπάνιες, επισημαίνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο ένα κενό στην υπάρχουσα έρευνα επί του θέματος (Daniëls et al, 2019).

2.3.2 Έννοια και περιεχόμενο της διεύθυνσης

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι υπό τον όρο της διεύθυνσης (directing) εννοείται εκείνη η λειτουργία, διαμέσου της οποίας, τόσο το ανθρώπινο δυναμικό, όσο και τα υλικά μέσα που διαθέτει μία σχολική μονάδα, επιλέγονται, κινητοποιούνται, αλλά και διατηρούνται με κατάλληλο τρόπο και με προσανατολισμό προς την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Πιο συγκεκριμένα, η διεύθυνση συνίσταται από ένα ευρύ σύνολο επιμέρους στοιχείων, τα οποία αφορούν σε ένα ευρύ σύνολο από τομείς (Καμπουρίδης, 2002).

Πιο αναλυτικά, τα στοιχεία από τα οποία συνίσταται η διεύθυνση μίας σχολικής μονάδας σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό, συμπεριλαμβάνοντας την επιμόρφωση και την συστηματική εκπαίδευση των μελών αυτού, στα πλαίσια επίτευξης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης, αλλά επίσης επεκτείνονται και σε ζητήματα που άπτονται στην ανάγκη υποκίνησης και παρακίνησης τους, με στόχο να τους δοθεί η δυνατότητα να αποδώσουν κατά τον βέλτιστο βαθμό κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης του διδακτικού τους έργου, καθώς και των ευρύτερων καθηκόντων τους στα πλαίσια του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί. Ακόμη, η διεύθυνση μίας σχολικής μονάδας περιέχει στοιχεία σχετικά με τον συντονισμό όλων των λειτουργιών του σχολείου, την κατάλληλη στοχοθεσία, αλλά και την επίβλεψη και τον γενικότερο έλεγχο του παραγόμενου έργου κατά τη διάρκεια κάθε σχολικού έτους (Καμπουρίδης, 2002).

2.3.3 Χαρακτηριστικά του διευθυντή σχολείου και το έργο του

Αξίζει να επισημανθεί ότι η διοίκηση ενός σχολείου δεν αφορά μόνο στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, δηλαδή των ατόμων, τα οποία εμπλέκονται και συμμετέχουν στις διάφορες λειτουργίες του, αλλά τουναντίον, η διοίκηση ενός σχολείου έγκειται σε μία πολύ πιο σύνθετη διαδικασία, η οποία εμπεριέχει, εκτός των άλλων, και τη διοίκηση ολόκληρης της σχολικής μονάδας, η οποία στην ουσία αποτελεί έναν οργανισμό. Είναι γεγονός ότι τόσο η στοχοθεσία όσο και οι αποφάσεις και οι ενέργειες, οι οποίες τελικά θα οδηγήσουν στην επίτευξη των τιθέμενων στόχων, αφορούν σε ορισμένα μόνο από τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που επωμίζεται ο διευθυντής σχολικής μονάδας, καθώς και μία μόνο πτυχή του πολύπλευρου, δύσκολου και σύνθετου ρόλου, που ο τελευταίος καλείται να φέρει εις πέρας σε καθημερινή βάση (Καμπουρίδης, 2002).

Η πλειοψηφία εκ των επιστημόνων συγκλίνουν στην άποψη ότι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας είναι δίπλευρος και ουσιαστικά κινείται σε δύο άξονες. Πιο αναλυτικά, ο διευθυντής σχολικής μονάδας καλείται να δράσει τόσο ως μάνατζερ όσο και ως παιδαγωγός. Ακόμη, καλείται στα πλαίσια του ρόλου του, να διαμορφώσει ένα ευνοϊκό, ευχάριστο και θετικό κλίμα, εντός του οποίου θα δημιουργηθούν οι αναγκαίες συνθήκες συνοχής και συνεργασίας, με την αποφυγή, την ελαχιστοποίηση, αλλά και την επιτυχή υπερκέραση ενδεχόμενων εντάσεων ή και συγκρούσεων (Καμπουρίδης, 2002).

Ακόμη, σύμφωνα με τον Καλογιάννη (2014), οι διευθυντές των αυτοδιοικούμενων σχολικών μονάδων οφείλουν να διαθέτουν την ικανότητα να αναπτύσσουν μία κυκλική διαδικασία, η οποία διέρχεται μέσα από τις παρακάτω, επτά το πλήθος, διοικητικές λειτουργίες:

- Στοχοθεσία.
- Προσδιορισμός αναγκών.
- Ιεράρχηση προτεραιοτήτων.
- Σχεδιασμός.
- Οικονομικός προϋπολογισμός – Χρηματοδότηση.
- Εφαρμογή.
- Αξιολόγηση.

Σε αυτό το σημείο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι ένας αποτελεσματικός και επιτυχημένος διευθυντής σχολείου, αλλά και ένας αποτελεσματικός ηγέτης γενικά, οφείλει να επωμίζεται, πριν από κάθε άλλη του ενέργεια ή απόφαση, το καθήκον της αποτελεσματικής διεύθυνσης του εαυτού του, καθώς είναι περισσότερο από αναγκαίο να εξοπλίσει, καταρχάς τον εαυτό του, με αρετές όπως είναι η υπομονή, η ψυχραιμία και η αυτοκυριαρχία, οι οποίες θα του δώσουν τη δυνατότητα να φέρει εις πέρας τους στόχους του, αλλά και τους ευρύτερους στόχους την σχολικής μονάδας που ο ίδιος διευθύνει (Καμπουρίδης, 2002).

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα, αξίζει να επισημανθεί ότι ένας αποτελεσματικός διευθυντής σχολικής μονάδας οφείλει να γνωρίζει τη σημασία και την αξία της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Μάλιστα, προκειμένου να επιτευχθεί μία ουσιαστική και εποικοδομητική επικοινωνία ανάμεσα σε εκείνον και το σύνολο των υφισταμένων του, είναι απαραίτητο αυτή να εδράζεται σε

αξίες, ενώ η συμπεριφορά του ιδίου να είναι υποδειγματική και, σε καμία περίπτωση, να μη θίγει την αξιοπρέπεια και την προσωπικότητα κανενός εκ των εμπλεκομένων (Καμπουρίδης, 2002).

2.3.4 Διάκριση μεταξύ διεύθυνσης και ηγεσίας μέσα σε έναν οργανισμό

Είναι μείζονος σημασίας να καταστεί κατανοητό ότι οι έννοιες της ηγεσίας και της διεύθυνσης δεν είναι επ' ουδενί ταυτόσημες. Αναλυτικότερα, ως διευθυντής εννοείται εκείνο το άτομο, το οποίο κατέχει το ρόλο του προϊσταμένου, ο οποίος εντός των πλαισίων και του περιβάλλοντος ενός οργανισμού, όπως είναι παραδείγματος χάριν ένα σχολείο και, στα πλαίσια της ιεραρχίας, ακολουθεί επακριβώς τους νόμους και τις διαδικασίες και κατέχει το δικαίωμα να δίνει εντολές στους υφισταμένους του. Οι υφιστάμενοί του, με τη σειρά τους, έχουν την υποχρέωση να επιδεικνύουν υπακοή και να φέρουν εις πέρας τις οδηγίες που τους παρέχονται από τον διευθυντή, περιορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την λήψη πρωτοβουλιών από την πλευρά τους, όσον αφορά στις αποφάσεις και στις ενέργειές τους (Σαΐτης, 2014).

Αντίθετα ως προς το ρόλο του διευθυντή ενός οργανισμού, ο ηγέτης αφορά στο άτομο το οποίο δεν περιορίζεται στην εξουσία, η οποία του προσδίδεται λόγω της θέσης και του ρόλου του, που κατέχει μέσα στον οργανισμό, αλλά τουναντίον, το συγκεκριμένο άτομο κατέχει επιπλέον ικανότητες, αλλά και ένα ευρύ σύνολο δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να εμπνέει τα μέλη της ομάδας ή του οργανισμού του οποίου ηγείται, και, επομένως, να επηρεάζει θετικά και μάλιστα ποικιλοτρόπως τους υφισταμένους του. Έτσι, ο ηγέτης οδηγείται στην επίτευξη ενός βέλτιστου αποτελέσματος σύμφωνα πάντα με τους στόχους που έχουν τεθεί κάθε φορά, μέσα από την πρόθυμη και ενεργή συμμετοχή των ατόμων των οποίων ηγείται. Εκείνο το οποίο είναι πλέον σίγουρο, σύμφωνα με τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας, είναι το γεγονός ότι, στην περίπτωση που ένας διευθυντής επιθυμεί και θέτει ως στόχο του να αποβεί αποτελεσματικός στη θέση και στο ρόλο του, τότε κρίνεται αναγκαίο για εκείνον να κατέχει ηγετικά χαρακτηριστικά (Σαΐτης, 2014).

Συνάγεται ότι ο ηγέτης μίας ομάδας ή ενός οργανισμού δύναται να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό διευθυντή, καθώς πληροί όλες τις αναγκαίες προϋποθέσεις, ενώ επίσης κατέχει όλα τα απαραίτητα εφόδια για αυτό το σκοπό, αλλά, αντιθέτως, ένας διευθυντής δεν είναι σίγουρο ότι θα μπορούσε να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό ηγέτη. Ο ηγέτης, εξ ορισμού, διαθέτει χαρακτηριστικά, αξίες και δεξιότητες οι οποίες δεν είναι αυτονόητες για έναν διευθυντή, αλλά είναι το προαπαιτούμενο, ώστε να μπορέσει ο τελευταίος να ηγηθεί στα πλαίσια του ρόλου του.

2.4 Πρότυπα – προδιαγραφές επαγγέλματος διευθυντή

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Hallinger (2003), πριν την έλευση της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management), αρχές και επιταγές της οποίας θα αναλυθούν εκτενώς στα πλαίσια του επόμενου κεφαλαίου της εργασίας, καμία χώρα ανά τον κόσμο δεν είχε ενσωματώσει, μέχρι πρότινος, ένα σαφές σύστημα απαιτήσεων, με γνώμονα τις γνώσεις και την κατάλληλη προετοιμασία, των ηγετών σχολικών μονάδων. Ακριβώς λόγω του γεγονότος ότι κρίθηκε, κατά τα έτη που ακολούθησαν και κυρίως με την έλευση της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και του Νέου Διευθυντισμού (New Managerialism), ότι η κύρια συνιστώσα της βελτίωσης, της αποτελεσματικότητας, της επιτυχίας και της αλλαγής προς το καλύτερο των σχολικών μονάδων είναι η σχολική διοίκηση και ηγεσία, κατέστη αναγκαίο να προσδιοριστούν ένα σύνολο προδιαγραφών και ικανοτήτων που θα αφορούσαν στην προετοιμασία, στην επιλογή, στην εισαγωγή και στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Καλογιάννης, 2017).

Τονίζεται ότι τα πρότυπα (standards) και οι προδιαγραφές του επαγγέλματος του διευθυντή σχολικής μονάδας έχουν υιοθετηθεί ήδη στην πράξη από πολλές χώρες ανά τον κόσμο, καθώς έχει αναγνωριστεί το γεγονός ότι ουσιαστικά οδηγούν στην αναβάθμιση του υπό εξέταση επαγγέλματος. Σύμφωνα με τους Fusarelli και Militello (2012), αλλά και τον Newby (2007) είχε επικρατήσει η πεποίθηση ότι όλα τα επαγγέλματα, άρα και εκείνο του διευθυντή σχολικής μονάδας, διακρίνονται από ένα σύνολο προδιαγραφών, οι οποίες μάλιστα προσδιορίζουν επακριβώς και καθιστούν σαφή τα όρια που υπάρχουν ανάμεσα στον επαγγελματισμό και τον ερασιτεχνισμό, ενώ χωρίς αμφιβολία αποτελούν τη βάση προκειμένου να αξιολογηθεί και να αποδειχτεί η ικανότητα ενός ατόμου να εισέλθει στο εκάστοτε επάγγελμα, καθώς και η συνολική ικανότητα απόδοσής του (competence) [Καλογιάννης, 2017].

Πιο αναλυτικά, τα πρότυπα – προδιαγραφές του επαγγέλματος του διευθυντή σχολικής μονάδας προσφέρουν μία σαφή και αντιπροσωπευτική εικόνα του συνόλου των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των χαρακτηριστικών, των αποδόσεων και των διαθέσεων, που είναι αναγκαίο να κατέχει ένας διευθυντής, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η συνολική του ικανότητα απόδοσης σε διάφορους τομείς της διοίκησης και να διασφαλιστεί, κατά τον μέγιστο βαθμό, η διδασκαλία υψηλής ποιότητας προς τους μαθητές της σχολικής μονάδας που θα διευθύνει, αλλά και η επίτευξη των βέλτιστων σχολικών αποτελεσμάτων. Οι διάφοροι τομείς στους οποίους

εφαρμόζονται τα πρότυπα αυτά είναι ο τομέας στρατηγικής ηγεσίας, ο τομέας διδακτικής ηγεσίας, ο τομέας διοικητικής ηγεσίας, ο τομέας συνεργατικής ηγεσίας και ο τομέας ηθικής ηγεσίας, με έμφαση στο στρατηγικό όραμα, στη βελτίωση και αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης, στη διοίκηση υλικών και ανθρώπινων πόρων, στην επικοινωνία και συνεργασία εντός του σχολείου και στην αμεροληψία, την ακεραιότητα και τη δικαιοσύνη, αντίστοιχα (Καλογιάννης, 2017).

Όσον αφορά στην σκοπιμότητα των προτύπων και των προδιαγραφών που τίθενται στο επάγγελμα του διευθυντή σχολικής μονάδας, αυτή συνδέεται, επίσης, και με το γεγονός ότι διαμέσου αυτών των προτύπων και προδιαγραφών παρέχεται η δυνατότητα της καθοδήγησης, αλλά και της βαθιάς γνώσης των χαρακτηριστικών, των λειτουργιών και του συνόλου των αρμοδιοτήτων, που θα κληθούν να αναλάβουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, στα πλαίσια του ηγετικού τους ρόλου. Ακόμη, διαμέσου των προτύπων του συγκεκριμένου επαγγέλματος, παρέχονται λεπτομέρειες ρύθμισης και ελέγχου, αλλά και ένα σύνολο από κανόνες, ή με άλλα λόγια, ένα σύνολο από κοινωνικές νόρμες, με σκοπό να τηρείται ένας κώδικας συμπεριφοράς (Καλογιάννης, 2017).

Πέρα από τα θετικά στοιχεία, τα οποία δίχως αμφιβολία παρέχονται στην σχολική διοίκηση, τα υπό μελέτη πρότυπα του επαγγέλματος του διευθυντή σχολικής μονάδας θεωρούνται από μερικούς ερευνητές, όπως είναι παραδείγματος χάριν οι Fusarelli και Militello (2012), ως ένας τρόπος κωδικοποίησης των συμπεριφορών ενός ηγέτη, ο οποίος μάλιστα είναι τόσο ομογενοποιημένος ώστε να δύναται να εφαρμόζεται παντού, με συνέπεια να καθίσταται, υπό μία έννοια άκαμπος και να μη λαμβάνει υπόψη την ανομοιογένεια των σχολικών περιβαλλόντων, που σίγουρα υπάρχει στην πραγματικότητα, αλλά και την ανομοιογένεια των καταστάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένες απόψεις μερικών επιστημόνων είναι εύλογες και ουσιαστικά αντικατοπτρίζουν την αγωνία των τελευταίων, ως προς τη διασφάλιση του γεγονότος ότι το σχολείο θα εξακολουθήσει να λειτουργεί ως δρών κοινωνικής αναπαραγωγής (Καλογιάννης, 2017).

2.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Ο όρος της ηγεσίας είχε απασχολήσει, από το παρελθόν κιόλας, τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας και είχαν τεθεί, από πολύ νωρίς, ερωτήματα σχετικά τόσο με την εννοιολογική προσέγγιση του όρου, όσο και με τον βαθμό της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας μέσα σε έναν οργανισμό. Η ενδεδειγμένη όμως επιστημονική έρευνα επί του πεδίου της ηγεσίας γενικά, αλλά και ειδικότερα στους οργανισμούς, δεν ξεκίνησε μέχρι και την έλευση του 20^{ου} αιώνα.

Η ηγεσία, ως όρος, διακρίνεται από έντονη συνθετότητα και, ταυτοχρόνως, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας ή αποτυχίας ενός οργανισμού, αλλά και επίτευξης των στόχων του. Σχετικά με την εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της ηγεσίας, έχουν δοθεί ανά τα έτη ένα ευρύ φάσμα ορισμών, ο καθένας εκ των οποίων αντικατοπτρίζει την υποκειμενική σκοπιά και τους εκάστοτε στόχους καθενός εκ των ερευνητών που την μελέτησαν. Η ετερογένεια των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για τον όρο της ηγεσίας, σε συνδυασμό με την εγγενή της συνθετότητα, καθιστούν κατανοητό το λόγο για τον οποίο, μέχρι και στις μέρες μας, η ηγεσία δεν έχει περιγραφεί με έναν ενιαίο και κοινά αποδεκτό τρόπο από την πλευρά των ειδικών. Όπως η ηγεσία δεν έχει περιγραφεί με έναν ενιαίο τρόπο από τους ειδικούς, έτσι και δεν έχει καταστεί ακόμη δυνατό να βρεθεί εκείνο το ένα και μοναδικό γνώρισμα το οποίο να μπορεί να διακρίνει ένα άτομο το οποίο θα μπορούσε να γίνει ένας αποτελεσματικός ηγέτης από εκείνο το άτομο που δεν έχει αυτήν την ικανότητα.

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένα σύνολο συγκεκριμένων ηγετικών χαρακτηριστικών, τα οποία να μπορούν να ορίσουν μονοσήμαντα έναν ηγέτη από ένα άτομο το οποίο δεν κατέχει ηγετικές ικανότητες, εντούτοις, οι ειδικοί έχουν επισημάνει κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία ενυπάρχουν και γίνονται αντιληπτά σε κάθε επιτυχημένο ηγέτη, αλλά και σε κάθε επιτυχημένα διοικούμενο οργανισμό. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν κυρίως σε αξίες που οφείλει να έχει ένας αποτελεσματικός ηγέτης, όπως είναι η ειλικρίνεια, η ακεραιότητα, η εμπιστοσύνη, η φροντίδα και η συμπόνια, αλλά και σε άλλες ικανότητες του ίδιου, όπως είναι η ικανότητα προσέλκυσης ικανών ατόμων προς στελέχωση του οργανισμού, η ύπαρξη οράματος, καθώς και η ενθάρρυνση των υφισταμένων του να εξελιχθούν ως άνθρωποι, αλλά και ως επαγγελματίες, μέσα σε ένα συνεργατικό και ευχάριστο περιβάλλον, το οποίο θα έχει διαμορφώσει, επίσης, ο ίδιος.

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι η υπάρχουσα αρθρογραφία επί του θέματος διέπεται από ένα ερευνητικό κενό, αφού καμία εκ των ερευνών που μελετήθηκαν δεν δίνει έμφαση στα

αποτελέσματα, τα οποία οφείλει να επιτυγχάνει και να πραγματώνει η ηγεσία, μέσα από το ρόλο της. Η έμφαση στο αποτέλεσμα, δηλαδή στις λογικές συνέπειες των ενεργειών και των αποφάσεων των ηγετών, στα πλαίσια του ρόλου τους, είναι ένας παράγοντας, αλλά και μία συνιστώσα της ηγεσίας, η οποία είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας μέσα σε μια ομάδα ή σε έναν οργανισμό.

Ένα επιμέρους είδος οργανισμού είναι και η σχολική μονάδα και οι ειδικοί, ανά τα έτη, έχουν εστιάσει ουκ ολίγες φορές την ερευνητική τους προσπάθεια στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων ως συνάρτηση του βαθμού της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας τους. Για την ακρίβεια, η επιστημονική διερεύνηση και επισταμένη μελέτη της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης ξεκίνησε κατά τη δεκαετία του 1990 και, πιο συγκεκριμένα, οι γενικές αρχές της ηγεσίας, οι οποίες είχαν ήδη εφαρμοστεί στο χώρο της πολιτικής και των επιχειρήσεων κατά τα προηγούμενα έτη, εστίασαν, για πρώτη φορά, στην εκπαίδευση και επεκτάθηκαν κατάλληλα, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν στο συγκεκριμένο πεδίο, το οποίο μάλιστα είναι δυναμικό και υπόκειται σε αλλαγές, τις οποίες θα πρέπει να ακολουθούν και οι αρχές διοίκησης, μέσα από την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό τους κάθε φορά.

Από αρκετά νωρίς, τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας επεσήμαναν ότι το φαινόμενο του συγκεντρωτισμού στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών λειτουργεί ως τροχοπέδη στην αποτελεσματική ηγεσία τους και, παράλληλα, τόνισαν ότι έχει καταστεί επιτακτική η ανάγκη της αποκέντρωσής τους, ειδικά αν ληφθούν υπόψη και οι ολοένα και αυξανόμενες ευθύνες και υποχρεώσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων στις μέρες μας, καθώς και ο πολύπλευρος ρόλος τους, ως παιδαγωγοί, αλλά και ως μάνατζερς. Ακόμη, οι ειδικοί έχουν αποσαφηνίσει πλέον τη διαφορά ανάμεσα στην διεύθυνση και στην ηγεσία. Ο ηγέτης μίας ομάδας ή ενός οργανισμού μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό διευθυντή, καθώς πληροί όλες τις αναγκαίες προϋποθέσεις για τον συγκεκριμένο ρόλο, ενώ επίσης κατέχει όλα τα απαραίτητα εφόδια για αυτό το σκοπό, αλλά, αντιθέτως, ένας διευθυντής δεν είναι σίγουρο ότι θα μπορούσε να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό ηγέτη. Ο ηγέτης, εξ ορισμού, διαθέτει χαρακτηριστικά, αξίες και δεξιότητες οι οποίες δεν είναι αυτονόητες για έναν διευθυντή, αλλά είναι το προαπαιτούμενο, ώστε να μπορέσει ο τελευταίος να ηγηθεί στα πλαίσια του ρόλου του.

Τέλος, με την έλευση της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και του Νέου Διευθυντισμού, κατέστη αναγκαίο να προσδιοριστούν ένα σύνολο προδιαγραφών και ικανοτήτων που θα αφορούσαν στην προετοιμασία, στην επιλογή, στην εισαγωγή και στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Τα πρότυπα αυτά, τα οποία οφείλουν να υπάρχουν σε κάθε επάγγελμα, μολονότι αντιμετωπίστηκαν αρνητικά από ορισμένους επιστήμονες, οι οποίοι υποστήριξαν ότι μέσω αυτών δεν λαμβάνεται υπόψη η ανομοιογένεια των σχολικών περιβαλλόντων και κωδικοποιούνται οι συμπεριφορές του ηγέτη, δεν δύναται να παραληφθεί ότι αφορούν σε ένα ευρύ φάσμα από τομείς και παρέχουν μία σαφή και αντιπροσωπευτική εικόνα του συνόλου των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των χαρακτηριστικών, των αποδόσεων και των διαθέσεων, που είναι αναγκαίο να κατέχει ένας διευθυντής. Διαμέσου αυτών των προτύπων, ουσιαστικά δύναται να επιβεβαιωθεί η συνολική του ικανότητα απόδοσης του ηγέτη σε διάφορους τομείς της διοίκησης και να διασφαλιστεί, κατά τον μέγιστο βαθμό, η διδασκαλία υψηλής ποιότητας προς τους μαθητές της σχολικής μονάδας που θα διευθύνει, αλλά και η επίτευξη των βέλτιστων σχολικών αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΝΕΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο μελετάται διεξοδικά η Νέα Δημόσια Διοίκηση (εφεξής ΝΔΔ, New Public Management, NPM) στο χώρο του Δημοσίου, αλλά και ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, οριοθετείται εννοιολογικά η έννοια και το περιεχόμενο της ΝΔΔ και, εν συνεχεία, αποτυπώνονται οι βασικές αρχές αυτής, καθώς και η αρχή της επιτελεστικότητας – απόδοσης και η λειτουργία της ως κίνητρο και ως μηχανισμός ελέγχου του δημόσιου τομέα. Στα πλαίσια του ίδιου κεφαλαίου διερευνούνται οι επιτελεστικές συνέπειες (performative consequences) της ΝΔΔ και οι επιπτώσεις αυτής στον επαγγελματισμό στο Δημόσιο τομέα και στο χώρο της εκπαίδευσης. Αναφερόμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης, πραγματοποιείται εστίαση στις υφιστάμενες αρνητικές κριτικές που έχουν διατυπωθεί από τους ειδικούς, αλλά και στην εφαρμογή της ΝΔΔ στη διεύθυνση των σχολικών μονάδων.

3.2 Επιταγές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ότι η δημοσιονομική και οικονομική κρίση, που επικράτησε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, σε συνδυασμό με την αδυναμία της σοσιαλδημοκρατίας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού κράτους των προηγούμενων δεκαετιών, είχαν σαν αποτέλεσμα την πραγματοποίηση πολιτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες άρχισαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και συνεχίστηκαν κατά τα πρώτα έτη της δεκαετίας του 1980. Οι πολιτικές αυτές μεταρρυθμίσεις, εισηγήτρια των οποίων ήταν αρχικά η Thatcher, είχαν σαν βασική συνιστώσα τους την άνοδο και την επικράτηση της νέας δεξιάς, κύριο στοιχείο της οποίας είναι και η ΝΔΔ (Καλογιάννης, 2017). Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι η ΝΔΔ ξεκίνησε ως φαινόμενο στις αγγλοσαξονικές χώρες και, στη συνέχεια, άρχισε να αναβαθμίζεται, να προσαρμόζεται και να προωθείται παγκοσμίως από διεθνείς οργανισμούς (Alonso et al., 2013). Όπως υποστηρίζουν πολλοί επιστήμονες, μερικοί εκ των οποίων είναι οι Haque (2007), Hood (1995), Osborne και Gaebler (1992), Pollitt (2001) και Zavattaro (2013), η ΝΔΔ είχε καταστεί

κυρίαρχη θεωρία στη δημόσια διοίκηση από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και μετά (Merkus & Veenswijk, 2017).

Προς εννοιολογική οριοθέτηση της έννοιας της ΝΔΔ δύναται να ειπωθεί ότι αυτή αφορά ουσιαστικά σε «ένα πλαίσιο νεοφιλελεύθερων αρχών πολιτικής για την οργάνωση και τη διοίκηση των δημοσίων υπηρεσιών, κυρίως των πιο κοστοβόρων, δηλαδή της υγείας και της Παιδείας» (Καλογιάννης, 2017: 130). Ουσιαστικά, η ΝΔΔ αποτελεί έναν γενικό όρο, ή με άλλα λόγια έναν όρο-ομπρέλα, ο οποίος καλύπτει μια σειρά μεταρρυθμίσεων του δημόσιου τομέα, που πραγματοποιήθηκαν από τη δεκαετία του 1980 και μετά στις περισσότερες χώρες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (εφεξής ΟΟΣΑ) [Alonso et al., 2013].

Η ΝΔΔ έθεσε εξ αρχής δύο από τους σημαντικότερους στόχους της, οι οποίοι ήταν, από την μία πλευρά, η περικοπή του κόστους των δημοσίων υπηρεσιών και, από την άλλη πλευρά, η αναζήτηση, η μέτρηση και η αξιολόγηση της αποδοτικότητάς τους. Πέρα από την περικοπή των δαπανών του δημόσιου τομέα και του κόστους των δημοσίων υπηρεσιών, επιτάσσεται διαμέσου των αρχών της ΝΔΔ, η εισαγωγή μοντέλων και μηχανισμών της αγοράς, δηλαδή μηχανισμών που προέρχονται από τον ιδιωτικό τομέα, στο δημόσιο τομέα, κάτι το οποίο γίνεται αντιληπτό κυρίως στο χώρο της υγείας, αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης (Καλογιάννης, 2017).

Όπως τονίζουν χαρακτηριστικά οι Merkus και Veenswijk (2017), στα πλαίσια της επιστημονικής τους έρευνας, ο βασικός άξονας της θεωρίας της ΝΔΔ αφορά στην ιδέα ότι η νοοτροπία διαχείρισης του ιδιωτικού τομέα θα πρέπει να λαμβάνεται ολοένα και περισσότερο ως παράδειγμα για τη διακυβέρνηση του δημόσιου τομέα. Η ιδέα αυτή αποτέλεσε το κεντρικό σημείο της θεωρίας της ΝΔΔ, το οποίο αναφέρθηκε και στις επιστημονικές εργασίες των Broadbent και Laughlin (1997), Chandler και συν. (2002), Christensen και Laegreid (2001), Gow και Dufour (2000) [Merkus & Veenswijk, 2017].

Οπότε, σύμφωνα με τα ανωτέρω, η διαχείριση του δημόσιου τομέα, βάσει των αρχών της ΝΔΔ, βασίζεται, όλο και περισσότερο, στον ορθολογισμό, ο οποίος επικρατεί στην αγορά, όπου η ανάπτυξη επιχειρηματικών υποθέσεων κατέχει κεντρική θέση. Έτσι, στο δημόσιο τομέα, δίνεται έμφαση, πλέον, στη μέτρηση των αποτελεσμάτων και ακριβέστερα επιχειρείται και τίθεται ως στόχος συνεχώς η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα της δημόσιας πολιτικής και όχι η διαδικασία μέσω της οποίας παρέχονται οι υπηρεσίες (Merkus & Veenswijk, 2017).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι, κατά τα χρόνια εκείνα, όπου εμφανίστηκε η ΝΔΔ, συγγράφηκαν τα πρώτα επιστημονικά άρθρα από θεωρητικούς της εποχής, τα οποία είχαν σαν σκοπό τους να συμβάλουν στη διάχυση των κύριων ιδεών, καθώς και της γενικότερης ιδεολογίας της ΝΔΔ, η οποία υποσχόταν να υπερκεράσει τα προβλήματα του Δημόσιου τομέα, μερικά εκ των οποίων είναι η γραφειοκρατία και η έλλειψη αξιοκρατίας αναφορικά με την προσπέλαση των δημόσιων υπηρεσιών από τους πολίτες (Καλογιάννης, 2017).

Όσον αφορά στη διάχυση της ΝΔΔ σε όλες τις χώρες ανά τον κόσμο, ιδιαίτερη σημασία διαδραμάτισε και ο ρόλος των διεθνών συμβουλευτικών εταιριών, των ερευνητικών κοινοτήτων και των Διεθνών Οργανισμών, όπως είναι ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, κλπ. Οι διεθνείς αυτοί οργανισμοί υποκινούν και, παράλληλα, διευκολύνουν την υιοθέτηση τέτοιων αλλαγών στη διοίκηση του δημοσίου τομέα. Η διευκόλυνση που παρέχουν αυτοί οι οργανισμοί στα κράτη, αναφορικά με την υιοθέτηση των διοικητικών αυτών αλλαγών, αφορά είτε σε χρηματοδότησή τους, είτε σε νομιμοποίησή τους διαμέσου εκθέσεων, είτε σε παροχή κατάλληλης τεχνοκρατικής υποστήριξης (Καλογιάννης, 2017).

Οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) καταβάλλουν και μάλιστα με συνειδητό τρόπο αξιόλογες προσπάθειες, ώστε να προάγουν τις επιδόσεις των διοικήσεών τους, καθώς η σημερινή ταχύτητα με την οποία πραγματοποιούνται οι κοινωνικές, αλλά και οι τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές, απαιτεί από όλες τις δημόσιες διοικήσεις να προσαρμόζονται στη νέα πραγματικότητα. Η ΕΕ είναι αρωγός αυτών των προσπαθειών, που υπαγορεύονται στα πλαίσια της ΝΔΔ, διαμέσου χρηματοδότησης, τεχνικών προτύπων και εργαλείων, ανάλυσης, ανταλλαγών μεταξύ ομοτίμων, καθοδήγησης και τεχνικής βοήθειας.

Το ζήτημα της ΝΔΔ κατέχει κεντρική σημασία για το ρόλο της δημόσιας διοίκησης στην ευρύτερη ατζέντα του ΟΟΣΑ, όσον αφορά τη δημοσιονομική εξυγίανση, την οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική ανάπτυξη, καθώς και τη δημοκρατική διακυβέρνηση. Σημειώνεται ότι στις περισσότερες χώρες μέλη του ΟΟΣΑ, η μεταρρύθμιση της δημόσιας διοίκησης οδήγησε σε μια σημαντική πολιτισμική μεταστροφή, ανταποκρινόμενη σε ένα νέο παράδειγμα δημόσιας διαχείρισης, που προσπαθεί να συνδυάσει τις σύγχρονες πρακτικές διαχείρισης με τη λογική της οικονομίας, διατηρώντας παράλληλα τις βασικές αξίες της δημόσιας διοίκησης. Ορισμένες χώρες μέλη του ΟΟΣΑ, όπως είναι η Αυστραλία και ο Καναδάς, εισήγαγαν αλλαγές στον τρόπο διακυβέρνησης, κατά τα τελευταία χρόνια, επιδιώκοντας τη βελτίωση της ικανότητας άσκησης

πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΟΟΣΑ, στον Καναδά, ένα εκτεταμένο σύστημα ανασκόπησης προγράμματος εξέτασε όλα τα προγράμματα και η μέτρηση, αλλά και η επανεξέταση των επιδόσεων ενσωματώνονται πλέον πληρέστερα στη διαχείριση των δαπανών, στην ανάπτυξη πολιτικής και στην επιτυχή ολοκλήρωση των προγραμμάτων. Ομοίως, στην Αυστραλία, στη Φινλανδία, στη Νέα Ζηλανδία και στη Σουηδία, οι απαιτήσεις υποβολής εκθέσεων για τα συστήματα προϋπολογισμού πρέπει πλέον να περιλαμβάνουν αναφορές στις εκροές και στα αποτελέσματα και, ενώ εξακολουθούν να υπάρχουν πολλά κενά, η ποιότητα των πληροφοριών βελτιώνεται σταδιακά (Keating, 2001).

Αναφορικά με τα κυριότερα χαρακτηριστικά, αλλά και τις επιταγές της ΝΔΔ, αυτή συνίσταται σε τέσσερις βασικούς άξονες της δημόσιας διοίκησης, οι οποίοι είναι οι διοικητικές δομές και οι ρόλοι των δημοσίων λειτουργιών σε αυτές, οι πελάτες, οι υπηρεσίες – προϊόντα και το οικονομικό σκέλος των συγκεκριμένων υπηρεσιών. Όσον αφορά στον πρώτο άξονα της ΝΔΔ, δηλαδή τις διοικητικές δομές και τους εργαζόμενους σε αυτές, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι επιτάσσεται, εκτός των άλλων η μείωση του μεγέθους του δημοσίου τομέα, μέσω της μείωσης τόσο των οργανισμών όσο και του αριθμού των εργαζομένων σε αυτές, η αντικατάσταση των μεγάλων γραφειοκρατικών ιεραρχιών από αποκεντρωμένες δομές, με την ανάλογη μεταβίβαση εξουσιών, διακριτικής ευχέρειας και οικονομικής διαχείρισης προς τα κάτω, η ανάπτυξη των διοργανωσιακών σχέσεων ανάμεσα στους δημόσιους οργανισμούς και τους ιδιωτικούς ή / και τους εθελοντικούς οργανισμούς και η μέτρηση της απόδοσης με γνώμονα τους στόχους, τα κριτήρια και τους δείκτες απόδοσης. Ακόμη, ενθαρρύνεται η χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, καθιερώνονται μηχανισμοί βελτιωμένης λογοδοσίας για την απόδοση, εισάγονται τεχνικές διοίκησης ποιότητας και καθίσταται αναγκαία η πραγματοποίηση της διακυβέρνησης διαμέσου δικτύων, αλλά και της ταυτόχρονης ανάπτυξης σχέσεων μέσα σε αυτά τα δίκτυα (Καλογιάννης, 2017).

Όσον αφορά τώρα στους διευθυντές σχολικών μονάδων, η ΝΔΔ επιτάσσει την εκχώρηση επαρκούς βαθμού ελευθερίας σε αυτούς, ώστε οι τελευταίοι να δύνανται να διοικούν με ευελιξία, ενώ την ίδια στιγμή κρίνεται αναγκαία η αλλαγή της κουλτούρας τους, αφού θα δίνεται πλέον έμφαση στην αποτελεσματικότητα, στη δημιουργικότητα και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή τους. Επίσης, διαμέσου των επιταγών της ΝΔΔ, αυξάνονται ολοένα και περισσότερο οι ευθύνες των διευθυντών αναφορικά με την αποτελεσματική και ορθολογική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, ενώ ιδιαίτερη σημασία δίνεται στις διοικητικές δεξιότητές τους. Η δε ποιότητα των

παρεχόμενων υπηρεσιών κατέχει πρωτεύουσα θέση στις επιταγές της ΝΔΔ, αφού δίνεται έμφαση στους σκοπούς και στις εκροές και όχι στις διαδικασίες και τις εισροές, ενώ επίσης παρέχεται ανατροφοδότηση σχετικά με την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών (Καλογιάννης, 2017).

3.3 Νέα Δημόσια Διοίκηση και αρχή της επιτελεσματικότητας – απόδοσης

3.3.1 Αρχή επιτελεσματικότητας και λειτουργία της ως κίνητρο και ως μηχανισμός ελέγχου του δημόσιου τομέα

Η επιτελεσματικότητα (performativity), η οποία εισήχθη στα πλαίσια των επιταγών της ΝΔΔ, ουσιαστικά δύναται να συνοψιστεί στο τρίπτυχο: Effectiveness–Efficiency–Economy, το οποίο μεταφράζεται στην ελληνική γλώσσα ως Αποτελεσματικότητα – Αποδοτικότητα – Οικονομία. Ως όρος, επινοήθηκε από τον Lyotard (1984) με σκοπό να περιγράψει και να αποδώσει την έμφαση που δίνεται από την κοινωνία στην αποτελεσματικότητα και στην αποδοτικότητα του δημόσιου τομέα. Όταν κάποιος, επομένως, αναφέρεται στην αρχή της επιτελεσματικότητας, τότε ουσιαστικά αναφέρεται στην ελαχιστοποίηση των εισροών, δηλαδή του κόστους και την ταυτόχρονη μεγιστοποίηση των εκροών, ή με άλλα λόγια του οφέλους, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η καλύτερη δυνατή αξία για τα χρήματα του φορολογούμενου, αναφορικά με την εκάστοτε δημόσια υπηρεσία (Καλογιάννης, 2017).

Είναι γεγονός ότι η αρχή της επιτελεσματικότητας δύναται να λειτουργήσει και ως κίνητρο, αλλά και συνάμα ως μηχανισμός ελέγχου, αφού δίνει το έναυσμα στους δημόσιους υπαλλήλους να προσπαθούν να αποδώσουν περισσότερο κατά τη διάρκεια της επιτέλεσης του έργου και των καθηκόντων τους, ενώ παράλληλα οι ίδιοι ενθαρρύνονται να καταβάλλουν τη βέλτιστη προσπάθεια ώστε, από την μία πλευρά, να προάγουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους και, από την άλλη πλευρά, να μειώσουν κατά το βέλτιστο βαθμό το κόστος των ενεργειών τους. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, η αρχή της επιτελεσματικότητας κατευθύνει προς την επιλογή εκείνων των παιδαγωγικών και ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα οδηγήσουν προς μετρήσιμα αποτελέσματα (Καλογιάννης, 2017).

3.3.2 Επιτελεσματικές συνέπειες της Νέας Δημόσιας Διοίκησης

Σημειώνεται ότι, μολονότι αρκετοί επιστήμονες, μερικοί εκ των οποίων είναι οι Siltala (2013) και Bryson et al. (2014), είτε επικρίνουν τη θεωρία της ΝΔΔ, επισημαίνοντας τις αρνητικές συνέπειές

της για την κοινωνία, είτε συζητούν τις αναδυόμενες εναλλακτικές προσεγγίσεις, που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς, στον τομέα της δημόσιας διαχείρισης, εντούτοις η θεωρία της ΝΔΔ συνεχίζει να επηρεάζει σημαντικά τον τομέα της δημόσιας διοίκησης (Merkus & Veenswijk, 2017).

Μάλιστα έχουν διεξαχθεί, κατά τη διάρκεια του αιώνα που διανύεται, ένα ευρύ φάσμα από εμπειρικές μελέτες, οι οποίες έχουν εστιάσει στην εφαρμογή των αρχών της ΝΔΔ στην πράξη, σε διάφορα πλαίσια και σε διάφορες χώρες, μερικές από τις οποίες είναι εκείνες των Bojn et al. (2006), Enders και Westerheijden (2014), Noordegraaf και Abma (2003) και Veenswijk (2005). Η πλειοψηφία αυτών των μελετών τονίζουν ότι η εφαρμογή της ΝΔΔ έχει οδηγήσει σε απότομη αύξηση των ιδιωτικοποιήσεων των υφιστάμενων δημόσιων οργανισμών ή στη δημιουργία νέων ημικρατικών οργανισμών, οι οποίοι βρίσκονται εκτός της επιρροής της πολιτικής αρένας (Merkus & Veenswijk, 2017).

Επισημαίνεται ότι οι Alonso et al. (2013), στα πλαίσια του επιστημονικού τους άρθρου, έθεσαν το ερώτημα του κατά πόσον η ΝΔΔ οδηγεί πράγματι σε έναν μικρότερο δημόσιο τομέα. Μάλιστα, οι ανωτέρω επιστήμονες επισημαίνουν ότι η ΝΔΔ έχει αποτελέσει το αντικείμενο εκτεταμένων ακαδημαϊκών συζητήσεων σχετικά με τις επιτυχίες και τις αποτυχίες της εφαρμογής της στην πράξη, αλλά οι εμπειρικές εκτιμήσεις σχετικά με το εάν η ΝΔΔ επέτυχε τους καθορισμένους στόχους της είναι σχετικά περιορισμένες, κυρίως λόγω της δυσκολίας ποσοτικοποίησης του αντίκτυπου αυτών των μεταρρυθμίσεων (Alonso et al., 2013).

Αυτό ακριβώς το ερευνητικό κενό προσπάθησαν να καλύψουν οι Alonso et al (2013), εστιάζοντας ιδιαίτερα στην έννοια της αποκέντρωσης (decentralization), έννοια η οποία αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας, αλλά και στην έννοια της εξωτερικής ανάθεσης (outsourcing) [Alonso et al., 2013]. Η έννοια της εξωτερικής ανάθεσης ή με άλλα λόγια της εξωτερίκευσης των δραστηριοτήτων έχει ληφθεί από το χώρο των επιχειρήσεων και αφορά σε μία *«μεθοδολογία συνεχούς προμήθειας, με μορφή υπηρεσιών, λειτουργιών ή/και διαδικασιών μιας επιχείρησης από έναν εξωτερικό συνεργάτη, έναντι αμοιβής»*, με κύριο στόχο την επίτευξη ενός μικρότερου κόστους, αλλά και της εστίασής της σε κύριες λειτουργίες, οι οποίες είναι πιο σημαντικές, ώστε να της προσδώσουν κέρδη, αλλά και συγκριτικά πλεονεκτήματα (Σδούκου, 2014: 41).

Το βασικό συμπέρασμα της συγκεκριμένης μελέτης δύναται να συνοψιστεί στο γεγονός ότι η κρατική εξωτερική ανάθεση φάνηκε να μην έχει μειώσει το μέγεθος του δημόσιου τομέα,

τουναντίον οι πολιτικές αποκέντρωσης φάνηκε ότι οδήγησαν σε έναν μικρότερο δημόσιο τομέα, ιδιαίτερα όσον αφορά στις δημόσιες δαπάνες. Ωστόσο, στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, δεν εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με το εάν η μείωση ή μη των δημόσιων δαπανών οδήγησε σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του δημόσιου τομέα, σε βελτίωση ή μη των παρεχόμενων υπηρεσιών ή σε ενδεχόμενες επιπτώσεις στην κοινωνική πρόνοια (Alonso et al, 2013).

3.4 Επιπτώσεις Νέας Δημόσιας Διοίκησης στον επαγγελματισμό στο Δημόσιο τομέα

Είναι γεγονός ότι οι πολιτικές της ΝΔΔ επέφεραν ένα ευρύ φάσμα επιπτώσεων και ριζικών αλλαγών στον επαγγελματισμό των δημοσίων λειτουργών, συμπεριλαμβανομένου τόσο του ρόλου τους σε οργανωσιακό όσο και σε καθαρά επαγγελματικό επίπεδο. Ο μεν οργανωσιακός επαγγελματισμός των δημοσίων λειτουργών, ο οποίος αφορά σε μία μορφή οργανωσιακού ελέγχου από τις ιεραρχικές δομές, ενισχύθηκε και επιβλήθηκε μέσα από τις τεχνολογίες και τις επιβληθείσες μεθόδους πειθάρχησης των δημοσίων υπαλλήλων σε κεντρικούς στόχους. Η πειθάρχηση αυτή των δημοσίων λειτουργών προς τους στόχους που τίθονταν κατέστη δυνατή διαμέσου της λογοδοσίας προς την κυβέρνηση, αλλά και προς τα αρμόδια υπουργία. Σε καθαρά επαγγελματικό τομέα, δόθηκε έμφαση στις ανάγκες και στις απαιτήσεις των χρηστών των υπηρεσιών, αλλά και στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας και στην αύξηση της παραγωγικότητας. Η επίτευξη της αποτελεσματικότητας αναμένεται να καταστεί εφικτή μέσα από την ενίσχυση της αυτονομίας των διοικητικών στελεχών (Καλογιάννης, 2017).

Ακόμη, στα πλαίσια της ΝΔΔ αναμένεται να αλλάξει και ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές αλληλεπιδρούν με τους υφισταμένους τους, καθώς διαμέσου των αρχών της, επιβάλλεται ένας κώδικας δεοντολογίας, ο οποίος θέτει σαν βασικούς του γνώμονες την προώθηση του διαλόγου και της συνεργασίας. Πέρα όμως από την επίτευξη του ανωτέρω κλίματος στο χώρο της εργασίας και της εφαρμογής του προαναφερθέντος νέου κώδικα δεοντολογίας, οι διευθυντές καλούνται να υπερκεράσουν την γραφειοκρατία που επικρατούσε μέχρι πρότινος στο δημόσιο τομέα και να στοχεύσουν στην εκ νέου επαγγελματικοποίηση της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων. Αρκετοί επιστήμονες, μερικοί εκ των οποίων είναι οι Oloora (2011) και Moos (2000), τονίζουν ότι η επαγγελματικοποίηση της διεύθυνσης με γνώμονα τις

αρχές της ΝΔΔ θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη νέας γνώσης και τον συγκερασμό της νέας αυτής γνώσης με την πράξη, με σκοπό την επίτευξη της αριστείας στον τομέα της αποτελεσματικότητας, μέσα σε μία λογική συνεχούς βελτίωσης σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των φορέων της διοικητικής πράξης (Καλογιάννης, 2017).

3.5 Νέα Δημόσια Διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση αλλά και οι εργαζόμενοι σε αυτήν αποτέλεσαν ένα υποσύνολο του ευρύτερου δημόσιου τομέα, στο οποίο ασκήθηκε κριτική. Η κριτική που ασκήθηκε, ουσιαστικά, αφορούσε κατά κύριο λόγο στη γραφειοκρατία, η οποία επικρατούσε στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, καθώς και του άκαμπτου χαρακτήρα της. Τόσο η γραφειοκρατία όσο και ο άκαμπος χαρακτήρας της εκπαίδευσης αποτελούσαν παράγοντες, οι οποίοι, με τη σειρά τους λειτουργούσαν ως τροχοπέδη στους τιθέμενους στόχους. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα μειονεκτήματα της γραφειοκρατικής εκπαίδευσης, ξεκίνησαν μία σειρά από μεταρρυθμίσεις, οι οποίες εναρμονίζονταν και έθεταν ουσιαστικά σε ισχύ της αρχές της ΝΔΔ. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές ξεκίνησαν και πάλι στην Αγγλία, κατά το έτος 1988, με το Education Reform Act (Καλογιάννης, 2017).

Πιο αναλυτικά, στα πλαίσια αυτών των μεταρρυθμίσεων, η εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως μια παρεχόμενη υπηρεσία και ουσιαστικά εμπορευματοποιήθηκε, αφού της αποδόθηκαν τα χαρακτηριστικά στοιχεία που κατέχουν όλα τα εμπορεύσιμα αγαθά που υπάρχουν στην αγορά. Ειδικότερα, το κράτος εκχώρησε το δικαίωμα και τη δυνατότητα παροχής εκπαίδευσης στον ιδιωτικό τομέα και ταυτόχρονα διέδωσε την ιδεολογία της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, ενώ η χρέωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών μετέβη στο χρήστη αυτών (Καλογιάννης, 2017).

Οπότε, διαμέσου των αρχών της ΝΔΔ, η εκπαίδευση προσδιοριζόταν από την κυβέρνηση και τους διαμορφωτές πολιτικής, ειδικά όσον αφορά στις προδιαγραφές και στους στόχους της και παρεχόταν από το σχολείο και τους ιδιώτες, στους οποίους το κράτος αποκέντρωσε την εξουσία αναφορικά με την επιλογή των πιο κατάλληλων πόρων, των μεθόδων επίτευξης των αποτελεσμάτων, αλλά και του καταλληλότερου προσωπικού. Κεντρικό ρόλο, επίσης, κατείχε η επανακατάρτιση των εκπαιδευτικών και ο έλεγχος του επιτελούμενου έργου, με σκοπό την διασφάλιση αιφώρων και μακροπρόθεσμων σχολικών αποτελεσμάτων, καθώς και η σύνδεση του

μισθού με την απόδοση και οι τιμωρητικές κυρώσεις σε όσες σχολικές μονάδες δεν προχωρούσαν σε βελτίωση των χαμηλών επιδόσεων (Καλογιάννης, 2017).

3.6 Κριτικές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης

Όπως ήταν αναμενόμενο, πραγματοποιήθηκαν μία σειρά από κριτικές αναφορικά με το βαθμό της αποτελεσματικότητας των πρακτικών της στο να επιτευχθούν βελτιωμένα αποτελέσματα στο χώρο των σχολείων. Σύμφωνα με τους Spicer και Hill (1990), οι αρχές της ΝΔΔ οδήγησαν σε όξυνση του φυλετικού και κοινωνικού διαχωρισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ δεν ήταν λίγοι εκείνοι οι οποίοι παρέμειναν επιφυλακτικοί ή και αμφισβήτησαν τη δυνατότητα των εν λόγω μεταρρυθμίσεων να εδραιώσουν τις αρχές της ισότητας των ευκαιριών και της ισότητας των αποτελεσμάτων, που είναι μάλιστα στυλοβάτες της δημοκρατίας (Καλογιάννης, 2017).

Ο κυριότερος λόγος στον οποίο μπορεί να αποδοθεί η αρνητική αυτή κριτική της ΝΔΔ είναι αφενός το γεγονός ότι εισήχθη το πνεύμα επιχειρηματικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης και αφετέρου το ότι τα κίνητρα των σχολείων ταυτίζονται πλέον με εκείνα της αγοράς και ουσιαστικά τα ωθούν να επιλέγουν τους μαθητές με μη δημοκρατικά κριτήρια και μάλιστα να απορρίπτουν μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, οι οποίοι ενδεχομένως να επηρέαζαν αρνητικά τη θέση των σχολείων αυτών στους πίνακες απόδοσης (Καλογιάννης, 2017).

3.7 Νέα Δημόσια Διοίκηση και διεύθυνση σχολικών μονάδων

Όπως ανωτέρω έχει αποτυπωθεί, αλλά και όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Tolofari (2005) και Moore et al. (2002), οι μεταρρυθμίσεις της ΝΔΔ έχουν αλλάξει ριζικά το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής μέσα στις σχολικές μονάδες, ο οποίος πλέον καλείται να ανταποκριθεί στο ρόλο του μάνατζερ μίας επιχείρησης και, ουσιαστικά, καθίσταται πλέον ένας τοποτηρητής της εφαρμογής των αρχών της ΝΔΔ και της μετάδοσης των αρχών αυτής στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Παράλληλα, ο διευθυντής των σημερινών σχολείων καλείται, στα πλαίσια πάντα των επιταγών της ΝΔΔ, να ικανοποιήσει τους αποδέκτες των παρεχόμενων υπηρεσιών και να αυξήσει την ελκυστικότητα του σχολείου, το οποίο διευθύνει, εφαρμόζοντας τεχνικές μάρκετινγκ και διοίκησης ολικής ποιότητας, οι οποίες μέχρι πρότινος εφαρμόζονταν μόνο στον ιδιωτικό τομέα (Καλογιάννης, 2017).

Υπό το πρίσμα, λοιπόν, των νέων αυτών πρακτικών διοίκησης που καλείται να εφαρμόσει στην πράξη ο διευθυντής των σημερινών σχολείων, ο τελευταίος μετατρέπεται ουσιαστικά σε ηγέτη και το σχολείο μετατρέπεται, υπό μία έννοια, σε εταιρία. Ο διευθυντής καλείται διαμέσου των ηγετικών του χαρακτηριστικών να διαμορφώσει μία κουλτούρα στο νέο αυτό είδος σχολείου, καθώς και να δημιουργήσει και να καλλιεργήσει ένα όραμα, καθώς και μία φιλοδοξία αριστείας, ευθυγραμμίζοντας τις προσωπικές του αξίες και τις αξίες της κυβέρνησης με εκείνες του εκπαιδευτικού του προσωπικού, ενώ παράλληλα μετράει την απόδοση και τις βελτιώσεις στην παραγωγικότητα. Οι ανωτέρω υποχρεώσεις και στόχοι του διευθυντή, στα πλαίσια της ΝΔΔ, οι οποίες παραπέμπουν περισσότερο πλέον σε αρμοδιότητες CEO, καθιστούν για ακόμα μία φορά επιτακτική την ανάγκη αποκέντρωσης των εξουσιών προς τον διευθυντή, ώστε ο τελευταίος να έχει την αναγκαία ευελιξία να καθορίζει τις ενέργειες και τις αποφάσεις του με βάση της ανάγκες σε τοπικό επίπεδο (Καλογιάννης, 2017).

3.8 Σύνοψη κεφαλαίου

Η ΝΔΔ αφορά σε ένα σύνολο μεταρρυθμίσεων του Δημόσιου τομέα, το οποίο ξεκίνησε στην Αγγλία κατά τη δεκαετία του 1980 και άρχισε να αναβαθμίζεται, να προσαρμόζεται και να προωθείται παγκοσμίως στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ από διεθνείς οργανισμούς. Βασικοί στόχοι της ΝΔΔ ήταν η περικοπή του κόστους των δημοσίων υπηρεσιών, η μείωση του μεγέθους του δημοσίου τομέα, η αναζήτηση, η μέτρηση και η αξιολόγηση της αποδοτικότητάς τους, καθώς και η αντιμετώπιση της γραφειοκρατίας και της έλλειψης αξιοκρατίας αναφορικά με την προσέλαση των δημοσίων υπηρεσιών από τους πολίτες. Οι στόχοι της ΝΔΔ αναμένεται να επιτευχθούν διαμέσου της αρχής της επιτελεστικότητας, αλλά και της εισαγωγής μοντέλων και μηχανισμών της αγοράς στο Δημόσιο τομέα, καθώς και της διακυβέρνησης του Δημόσιου τομέα με γνώμονα την νοοτροπία και τις αρχές διαχείρισης του ιδιωτικού τομέα.

Παρά την αρνητική κριτική που έχει λάβει κατά καιρούς η ΝΔΔ, αυτή συνεχίζεται να προωθείται και να εφαρμόζεται στο Δημόσιο τομέα, όπου κύρια θέση έχουν οι έννοιες της αποκέντρωσης και της εξωτερικής ανάθεσης. Οι αρχές της ΝΔΔ έχουν αλλάξει ριζικά τον επαγγελματισμό των δημοσίων υπαλλήλων, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας αλλάζει και αποκτά στοιχεία από τον ιδιωτικό τομέα, λαμβάνοντας τη μορφή του μάνατζερ-ηγέτη, με

αρμοδιότητες CEO. Μέσα στις νέες αυτές συνθήκες, κρίνεται μείζονος σημασίας η δημιουργία ενός οράματος, αλλά και κατάλληλου κλίματος μέσα στα σχολεία, με την ταυτόχρονη αποκέντρωση των εξουσιών προς τον διευθυντή, ώστε ο τελευταίος να μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον πολύπλευρο ρόλο του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

4.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο μελετάται και αναλύεται το μείζον ζήτημα της αποκέντρωσης (decentralization) στον τομέα της εκπαίδευσης γενικά, αλλά και ειδικά στη χώρα μας. Αρχικά, αναλύονται οι έννοιες του συγκεντρωτισμού (centralization) και της αποκέντρωσης και, εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στην ισχύουσα κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης σήμερα και στο βαθμό της αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, επισημαίνονται τόσο οι προτάσεις αποκέντρωσης της Ελλάδας που έχουν διατυπωθεί, ανά τα έτη, από τους ειδικούς, όσο και οι προϋποθέσεις εφαρμογής της στη πράξη, καθώς και οι θετικές της επιπτώσεις σε διάφορους τομείς και σε διάφορα επίπεδα της ελληνικής κοινωνίας, όπως είναι η ευημερία των πολιτών, η Υγεία, η Παιδεία και η διαφάνεια στην πολιτική.

4.2 Συγκεντρωτισμός και αποκέντρωση στο χώρο της εκπαίδευσης – εννοιολογική προσέγγιση όρων

Υπό την έννοια του συγκεντρωτισμού ή συγκέντρωσης, ουσιαστικά γίνεται αναφορά σε εκείνο το είδος, ή με άλλα λόγια την κατηγορία της οργάνωσης της διοίκησης, όπου στο συγκεκριμένο σύστημα, είτε αυτό αφορά σε ομάδα ή σε οργανισμό, *«η λειτουργία όλων των κρατικών υπηρεσιών εξασφαλίζεται από την κεντρική εξουσία, η οποία είναι συγκεντρωμένη στο μόνο αναγνωρισμένο νομικό πρόσωπο του κράτους, με τρόπο ώστε η διαχείριση όλων των διοικητικών ζητημάτων τοπικού ή κεντρικού ενδιαφέροντος, γενικής ή ειδικής αρμοδιότητας, έχει ανατεθεί στα κεντρικά όργανα ή τις κεντρικές υπηρεσίες»* (Διπλάρη, 2011: 114).

Ένα τέτοιο σύστημα ονομάζεται συγκεντρωτικό σύστημα και η προαναφερθείσα μορφή διοίκησης είναι γνωστή ως μοντέλο της συγκεντρωτικής διοίκησης. Είναι γεγονός ότι το προαναφερθέν μοντέλο διοίκησης δύναται να υιοθετηθεί στην πράξη μέσω μιας πολιτικής, η οποία να διέπεται από συνοχή και ενότητα, αλλά και συνάμα να είναι τυποποιημένη ως προς τις εκροές,

δηλαδή ως προς τα αποτελέσματα τα οποία επιφέρει κατά την εφαρμογή της. Επίσης, μία τέτοια συγκεντρωτική πολιτική παρέχει τη δυνατότητα της ελαχιστοποίησης του κόστους, κάτι το οποίο έχει αποδειχτεί μείζονος σημασίας, αλλά και μία αναγκαιότητα για τον δημόσιο τομέα, όπως κατέστη σαφές κατά τη διάρκεια της έως τώρα παρούσας μελέτης, αφού αφορά σε έναν από τους κυριότερους σκοπούς της ΝΔΔ. Η ενιαία σκέψη, αλλά και η ενιαία δράση σε οργανωτικό επίπεδο σε όλες της περιοχές της Ελλάδος, με την ταυτόχρονη επίβλεψη και τον αναγκαίο έλεγχο στα περιφερειακά όργανα του κράτους παρέχει αδιαμφισβήτητα ένα ευρύ φάσμα πλεονεκτημάτων, αλλά συνάμα οδηγεί σε διάφορες άλλες παθογένειες του δημόσιου τομέα, όπως για παράδειγμα είναι η αυξημένη γραφειοκρατία, τόσο στις διαδικασίες όσο και στην γενικότερη επικρατούσα νοοτροπία που διέπει τη λειτουργία του Δημοσίου τομέα (Διπλάρη, 2011).

Αναφορικά τώρα με την έννοια του συγκεντρωτισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτή αφορά στο γεγονός ότι η λήψη των αποφάσεων, που σχετίζονται με κάθε λεπτομέρεια του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο κατέχει και όλες τις εξουσίες, συμπεριλαμβανομένων και των ενδιάμεσων εξουσιών, δηλαδή του συνόλου των εξουσιών σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Σημειώνεται ότι, στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι περιφέρειες δεν κατέχουν κανενός είδους αρμοδιότητα όσον αφορά στη λήψη των αποφάσεων ή στη λήψη πρωτοβουλιών κατά τη διακριτική τους ευχέρεια, τουναντίον οι περιφέρειες οφείλουν να φέρουν εις πέρας ό,τι τους κοινοποιείται από τις κρατικές δομές και να εναρμονίζονται, χωρίς παρέκκλιση, με τις αποφάσεις, οι οποίες λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Πραγματικά, είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς ότι στις χώρες εκείνες που έχουν υιοθετήσει ένα συγκεντρωτικό καθεστώς στο χώρο της εκπαίδευσης, η χάραξη και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και η υλοποίηση και η εφαρμογή αυτής της πολιτικής στην πράξη, πραγματοποιούνται ολοκληρωτικά και αποκλειστικά από τα κεντρικά όργανα, τα οποία εδρεύουν στην πρωτεύουσα της εκάστοτε χώρας (Μυλωνά, 2005).

Τα αποκεντρωτικά συστήματα βρίσκονται στον αντίποδα των συγκεντρωτικών συστημάτων. Ο Banks (1987), μεταξύ άλλων μελετητών, υποστηρίζει ότι η διάκριση ανάμεσα σε ένα συγκεντρωτικό και σε ένα αποκεντρωτικό σύστημα δεν είναι πάντα απλή ή ευθύς, καθώς η έννοια της αποκέντρωσης (decentralization) στην οποία εδράζεται το λεγόμενο αποκεντρωμένο σύστημα ενέχει αυξημένη πολυπλοκότητα και επηρεάζεται από το κοινωνικό γίγνεσθαι, την υφιστάμενη κρατική δομή, τις σχέσεις ανάμεσα στις κρατικές και τοπικές εξουσίες, καθώς και

άλλους παράγοντες (Διπλάρη, 2011). Προς εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, η αποκέντρωση δύναται να οριστεί ως «η μεταφορά στα περιφερειακά όργανα αποφασιστικών αρμοδιοτήτων, οι οποίες ασκούνται κάτω από την εποπτεία ή την καθοδήγηση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών μηχανισμών» (Διπλάρη, 2011: 114). Όμοια ο Παντελής (2016) αναφέρει ότι «η αποκέντρωση (ή το αποκεντρωτικό σύστημα) είναι εκείνη η οργάνωση του κράτους που περιλαμβάνει και περιφερειακά όργανα πέραν των κεντρικών» (σ. 45). Η έρευνα των Jeong και συν. (2017) σημείωσε χαρακτηριστικά ότι η αποκέντρωση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατανομή της ισχύος μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων κυβέρνησης και μπορεί να περιγραφεί ως «αποκέντρωση εξουσίας, αλλά και πόρων από μια κεντρική αρχή σε μια άλλη τοπική αρχή» (Jeong et al., 2017: 13).

Στην πράξη, η αποκέντρωση δύναται να υπάρξει στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού συστήματος και να οργανωθεί σε επίπεδο είτε γεωγραφικό είτε εξειδικευμένων υπηρεσιών. Πιο αναλυτικά, δύναται να ειπωθεί ότι η έννοια της αποκέντρωσης αφορά σε «μεταφορά εξουσιών (διαχείρισης, λήψης αποφάσεων) σε τοπικά ή περιφερειακά όργανα που παραμένουν, όμως, στην ιεραρχία της κεντρικής διοίκησης» (Διπλάρη, 2011: 114). Με γνώμονα την αρχή της αποκέντρωσης, οι αποφάσεις λαμβάνεται στο επίπεδο που εκτελούνται, κάτι το οποίο έχει αρκετά οφέλη, μερικά εκ των οποίων είναι η εξοικονόμηση χρόνου, που θα είχε σπαταληθεί στην περίπτωση που θα αναμενόταν η λήψη απόφασης ή η λήψη έγκρισης από τις κεντρικές κρατικές δομές, αλλά και η προσαρμογή των αποφάσεων στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με τους Davies και Hentschke (1994), η αποκέντρωση στο χώρο της εκπαίδευσης παρέχει μία πιο αποδοτική και αποτελεσματική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών πόρων, ενώ την ίδια στιγμή ενθαρρύνει τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λήψη των αποφάσεων και, παράλληλα, οδηγεί στην άμβλυνση του ενδεχομένως εχθρικού κλίματος έναντι των εθνικών κυβερνήσεων, άποψη που υποστηρίζει και η Διπλάρη (2011).

4.3 Υφιστάμενη κατάσταση σήμερα στο χώρο της εκπαίδευσης

Η αποκέντρωση αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα φαινόμενα, που έχουν επηρεάσει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική σε όλες τις χώρες ανά τον κόσμο, ιδιαίτερος κατά τα τελευταία χρόνια. Πιο αναλυτικά, ειδικά σήμερα, που έχουν διαδοθεί οι αρχές και οι επιταγές της ΝΔΔ και έχει αρχίσει να δίνεται σημασία και έμφαση στο αποτέλεσμα, ενώ

επίσης ασκούνται συνεχώς πιέσεις για αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων και των προσφερόμενων υπηρεσιών στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και της παράλληλης μείωσης των δαπανών στο δημόσιο τομέα, η αποκέντρωση έχει ενταχθεί στα θέματα τα οποία συζητούνται στο χώρο της εκπαίδευσης και μάλιστα σε παγκόσμιο επίπεδο. Ακόμα και οι χώρες οι οποίες είχαν υιοθετήσει ένα απόλυτα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό καθεστώς στο παρελθόν, έχουν αρχίσει να προβληματίζονται και να ενημερώνονται αναφορικά με την έννοια και τις πρακτικές που εδράζονται στην έννοια της αποκέντρωσης.

Όπως αναφέρουν οι McGinn και Welsh (1999), σχετικά με τον όρο και κυρίως με το περιεχόμενο και τις επιταγές της αποκέντρωσης στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν προκύψει ένα ευρύ σύνολο από ερωτήματα, τα οποία είναι αναγκαίο να απαντηθούν από τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας. Τα προαναφερθέντα ερωτήματα αφορούν, στην πλειοψηφία τους, ερωτήματα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους κρίνεται αναγκαίο για μία χώρα να αποκεντρώνει τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων, το είδος των αποφάσεων που πρέπει να αποκεντρωθούν, την κατάλληλη χρονική στιγμή για να γίνει αυτό, αλλά και εν γένει να εφαρμοστεί μία πολιτική αποκέντρωσης, ο προσδιορισμός των ατόμων ή των φορέων στους οποίους τα σχολεία θα πρέπει να λογοδοτούν, αλλά και η αποσαφήνιση του νέου, ρυθμιστικού κυρίως, ρόλου του κράτους (McGinn & Welsh, 1999).

Συγκριτικές μελέτες, χαρακτηριστικές των οποίων είναι των Rideout και Ural (1993) και McGinn και Welsh (1999), διερευνούν και συγκρίνουν τις πολιτικές αποκέντρωσης ανάμεσα σε διάφορες χώρες. Οι McGinn και Welsh (1999) αναφέρουν ότι είχε καταστεί σαφές στα μέλη της επιστημονικής κοινότητας ότι δεν έχει επιτευχθεί η διαμόρφωση ενός απλού και ενιαίου τρόπου εφαρμογής μίας αποτελεσματικής πολιτικής αποκέντρωσης στο χώρο της εκπαίδευσης, που να δύναται να φέρει εγγυημένα θετικά αποτελέσματα σε όλες τις επιμέρους περιπτώσεις εφαρμογής της. Στην πραγματικότητα, τα αποτελέσματα των προαναφερθεισών ερευνών, αναφορικά με την εφαρμογή της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση όχι μόνο διαφέρουν μεταξύ τους, αλλά πολλές φορές είναι και αντιφατικά ως προς τα ευρήματα και τα συμπεράσματά τους (McGinn & Welsh, 1999).

4.4 Βαθμός αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Είναι γεγονός ότι, στη χώρα μας, τα αρχικά βήματα της αποκέντρωσης της σχολικής διοίκησης πραγματοποιήθηκαν με κυβερνητική νομοθεσία που ψηφίστηκε στη δεκαετία του 1980. Ένα νέο πλαίσιο για την εκπαίδευση, το οποίο θεσπίστηκε με νόμο το 1985, καθιέρωσε τις περιφερειακές και τοπικές αρχές, καθώς και την εκπροσώπηση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των δασκάλων και των συλλόγων γονέων, προκειμένου να συμμετάσχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με τα σχολεία (Siminou, 2007).

Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ήταν από την αρχή της ίδρυσής του συγκεντρωτικό. Η διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διεξάγεται ιεραρχικά, υπό την μορφή πυραμίδας και ξεκινά από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και προχωρά, με τη σειρά, προς τις περιφερειακές εκπαιδευτικές διευθύνσεις, τους νομούς εκπαίδευσης, τα εκπαιδευτικά γραφεία ανά επαρχία και τη σχολική μονάδα. Πιο αναλυτικά, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με τους περιφερειακούς φορείς αποτελούν την αρχή που είναι αρμόδια για τον έλεγχο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και αναλαμβάνει την πλήρη ευθύνη για όλες τις πτυχές της στελέχωσης του σχολείου (Siminou, 2007). Παρά τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά το έτος 1985, προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, εντούτοις δεν έχουν σημειωθεί, ακόμα και σήμερα, σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία να μπορούν να χαρακτηριστούν, από τους ειδικούς, ως ικανοποιητικά (Πανάρετος, 2017).

Πράγματι, η Siminou (2007) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι από το 1981, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε συνεχείς μεταρρυθμίσεις προς τον εκδημοκρατισμό, την τεχνολογική ανάπτυξη, τις αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και την εισαγωγή της διά βίου μάθησης, αλλά μόνο διαμέσου της στήριξης που παρασχέθηκε από τους διεθνείς οργανισμούς, οι προσπάθειες αποκέντρωσης επιταχύνθηκαν και άρχισαν να λαμβάνουν μία μορφή, η οποία εμπεριείχε τα χαρακτηριστικά, τα οποία προτεινόταν από το παγκόσμιο μοντέλο αποκεντρωμένης διοίκησης στην εκπαίδευση. Οι συγκεντρωτικές τάσεις της χώρας μας είναι, επίσης, εμφανείς, σύμφωνα με τους Legg και Roberts (1997), διαμέσου της αστικοποίησης, η οποία αναπτύχθηκε με ταχείς ρυθμούς κατά τη δεκαετία του 1950. Η αστικοποίηση οδήγησε σε δημογραφικές και

διοικητικές αλλαγές, με σχεδόν το 40% του πληθυσμού της χώρας να ζει στην πρωτεύουσα της Αθήνας και με την ύπαιθρο να είναι, σε πολλές περιπτώσεις, ερειπωμένη (Siminou, 2007).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, υπήρξαν νέες εκκλήσεις για ουσιαστική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας και μεταβίβαση αρμοδιοτήτων. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του έτους 1997 χρηματοδοτήθηκαν τόσο από τον εθνικό προϋπολογισμό όσο και από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, δικαιολογώντας τον ισχυρισμό ότι ήταν αναγκαίοι, από την ανάγκη για νέες δεξιότητες, οι οποίες εξασφαλίζουν, με τη σειρά τους, στους νέους την ευελιξία που απαιτείται από την εθνική και διεθνή αγορά εργασίας. Η προαναφερθείσα νομοθεσία για την εκπαίδευση επιχείρησε να μεταβιβάσει κάποιες ευθύνες σε περιφερειακό και σχολικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, έγιναν συστάσεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολικού έργου και το κράτος εξακολουθεί, ακόμη και σήμερα, να επιδιώκει την αποκέντρωση της εκπαίδευσης, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή όσων εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση στόχευε, επίσης, στην επίλυση προβλημάτων που υπήρχαν στο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα σε ό,τι αφορά στο σύστημα των εξετάσεων στο Λύκειο, αλλά και στη διεύρυνση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Siminou, 2007).

Παρά το γεγονός ότι ο συγκεντρωτισμός και η ομοιομορφία αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά των προγραμμάτων σπουδών στην Ελλάδα, εντούτοις δεν μπορεί να παραβλεφθεί ότι η μεταρρύθμιση του έτους 1997 επέφερε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, μεταξύ άλλων εκπαιδευτικών πρακτικών, σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κασσωτάκης (1999), με αυτές τις αλλαγές πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια ώστε να προσαρμοστεί η παρεχόμενη εκπαίδευση στην Ελλάδα στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και να ενισχυθεί η ελληνική εκπαίδευση, προκειμένου να συμμορφωθεί και να εναρμονιστεί με την ευρωπαϊκή πραγματικότητα.

Μάλιστα, κατά τα έτη που ακολούθησαν, οι διαδικασίες εξευρωπαϊσμού και παγκοσμιοποίησης ενθάρρυναν εντατικά τη μετατόπιση του πεδίου εφαρμογής της μεταρρύθμισης της αποκέντρωσης από τη νομιμότητα (legitimacy) στην αποτελεσματικότητα (efficiency) [Hlepas 2010, 2014, στο Kyvelou & Marava, 2017]. Ωστόσο, η οικονομική κρίση που έπληξε τη χώρα μας κατά τα τελευταία έτη και η πολιτική αστάθεια στο εσωτερικό της, σε συνδυασμό με τις τάσεις για επανα-συγκεντρωτισμό που υπάρχουν στην Ευρώπη, επηρέασαν σοβαρά την αποτελεσματική

εφαρμογή αυτής της εδαφικής και διοικητικής μεταρρύθμισης, δίδοντας ώθηση σε νέες συγκεντρωτικές διαδικασίες (Kyvelou & Marava, 2017).

4.5 Προτάσεις αποκέντρωσης της Ελλάδας

Η Ελλάδα δεν κατέχει παράδοση στον τομέα της αποκέντρωσης στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς το εκπαιδευτικό της σύστημα ήταν διαχρονικά συγκεντρωτικό και τα έως τώρα βήματα αποκέντρωσής του είναι αρκετά περιορισμένα. Ειδικά αν συνυπολογιστούν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ελλάδας, ως χώρα, όπως είναι η γεωγραφία της και ο τρόπος λειτουργίας της σε διάφορους τομείς του Δημοσίου της τομέα, γίνεται κατανοητή η δυσκολία που υπάρχει ως προς την εφαρμογή των πρακτικών και των αρχών της αποκέντρωσης, τις οποίες ακολουθούν αρκετές χώρες της Ευρώπης. Οι ειδικοί, ανά τα έτη, έχουν προχωρήσει στη διατύπωση προτάσεων αποκέντρωσης της χώρας μας αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, στην προσπάθειά τους να άρουν τον συγκεντρωτικό της χαρακτήρα.

Προκειμένου η συνταγματική δημοκρατία της χώρας μας να μπορέσει να εξασφαλίσει την ισορροπία μεταξύ της ισότητας και της ελευθερίας μέσα στην σημερινή κοινωνία της πληροφορίας, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή όχι μόνο των αρχών της αποκέντρωσης, αλλά και η εφαρμογή γενικότερων αξιών, όπως είναι η αυτονομία και η συνυπευθυνότητα. Μάλιστα, κρίνεται μείζονος σημασίας να ακολουθηθούν συγκεκριμένα βήματα με σκοπό την επίτευξη του προαναφερθέντος τρίπτυχου, τα οποία εμπλέκουν όχι μόνο την κυβέρνηση, αλλά και τους αντιπροσωπευτικούς νόμιμους θεσμούς και την ίδια την κοινωνία. Όλοι οι ανωτέρω πρέπει να προχωρήσουν προς συγκεκριμένες ενέργειες, αλλά και να αλλάξουν την οπτική τους γωνία και να αποκτήσουν νέες ικανότητες και αξίες (Siminou, 2007).

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο για την κυβέρνηση να προχωρήσει προς την αποκέντρωση και, ουσιαστικά, να προσδώσει εξουσία στους αντιπροσωπευτικούς και τους κοινωνικούς θεσμούς, ενώ για τους αντιπροσωπευτικούς νόμιμους θεσμούς, κρίνεται αναγκαία η διαφάνεια και η αυτονομία, μέσω της εφαρμογής των επιταγών της αποκέντρωσης, στα πλαίσια ενός όχι μόνο αποκεντρωμένου, αλλά και συνάμα σύγχρονου και δημοκρατικού κράτους. Η δε κοινωνία οφείλει, από την πλευρά της, να αναπτύξει ικανότητες αυτοδιοίκησης, τόσο ως προς τη λήψη των αποφάσεων, όσο και ως προς την άσκηση του ελέγχου (Siminou, 2007).

4.6 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής αποκέντρωσης και θετικές επιπτώσεις από την εφαρμογή της

Αναφορικά με τις θετικές επιπτώσεις που απορρέουν από την εφαρμογή της αποκέντρωσης στην πράξη, ο Sujarwoto (2017) αναφέρει ότι η αποκέντρωση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του Δημόσιου τομέα σε εθνικό επίπεδο αν πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Ο ίδιος επισημαίνει ότι υπάρχει ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών μελετών και βιβλιογραφίας σχετικά με τα πλεονεκτήματα της αποκέντρωσης στον τομέα της βελτίωσης των δημόσιων υπηρεσιών (Sujarwoto, 2017).

Ορισμένες μελέτες έχουν καταλήξει στη διαπίστωση του γεγονότος ότι το αποτέλεσμα της αποκέντρωσης στις δημόσιες υπηρεσίες είναι θετικό, τρεις εκ των οποίων ήταν εκείνες των Santos (1998), Faguet (2004) και Alderman (1998). Τα ευρήματα του Sujarwoto (2017) έδειξαν, επίσης, ότι η ικανότητα των δημοσίων υπαλλήλων, καθώς και η διαθεσιμότητα βασικών υποδομών αποτελούν δύο βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αποκέντρωση στις αναπτυσσόμενες χώρες.

Επιπροσθέτως, η αποκέντρωση στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και γενικά στο Δημόσιο τομέα οδηγεί και σε άλλα οφέλη, μερικά εκ των οποίων είναι η ενίσχυση αποτελεσματικών και λιγότερο διεφθαρμένων κυβερνήσεων και η αύξηση του εκδημοκρατισμού και της συμμετοχής. Υπάρχουν οφέλη από την αποκέντρωση όσον αφορά στον έλεγχο της διαφθοράς και της ποιότητας της διακυβέρνησης. Για παράδειγμα, οι Crook και Manor (2000) συμπέραναν ότι η εφαρμογή της αποκέντρωσης μειώνει τις υπεξαίρεσεις μεγάλης κλίμακας και την μεγάλης κλίμακας διαφθορά, ενώ ταυτοχρόνως αυξάνει τη διαφάνεια και, παρότι ενδέχεται να αυξάνει τη μικρής κλίμακας διαφθορά βραχυπρόθεσμα, εντούτοις, σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, αναμένεται να οδηγήσει στη μείωση τόσο της μικρής όσο και της μεγάλης κλίμακας διαφθοράς.

Σημειώνεται ότι προηγούμενες μελέτες έχουν καταλήξει, επίσης, στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή της αποκέντρωσης έχει θετικές επιπτώσεις στην ευημερία και στην προαγωγή της υγείας των πολιτών, ειδικά όταν αυτή εφαρμόζεται στον τομέα της Υγείας. Μερικές από τις έρευνες που υποστηρίζουν την ανωτέρω διατυπωθείσα πρόταση είναι εκείνες των Kruse και συν. (2012), Blas και Limbambala (2001) και Baiocchi (2001), ενώ οι Bardhan και Mookherjee (2003) αναφέρουν ότι η εφαρμογή της αποκέντρωσης αυξάνει όχι μόνο την ευημερία των πολιτών, αλλά προάγει παράλληλα και την αποδοτικότητα από πλευράς κόστους.

4.7 Σύνοψη κεφαλαίου

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η χάραξη και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και η εφαρμογή αυτής της πολιτικής στην πράξη, πραγματοποιούνται καθ' ολοκληρία και κατ' αποκλειστικότητα από τα κεντρικά όργανα, τα οποία εδρεύουν στην πρωτεύουσα της εκάστοτε χώρας. Αντιθέτως, σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, μεταφέρονται σταδιακά εξουσίες προς την περιφέρεια και οι σχολικές μονάδες εμπλέκονται στην ίδια διοίκησή τους, αλλά και στη διαχείριση των πόρων τους, τόσο των ανθρώπινων όσο και των υλικών.

Τα οφέλη από την εφαρμογή της αποκέντρωσης στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πολλά, μολονότι δεν έχει επιτευχθεί η διαμόρφωση ενός απλού και ενιαίου τρόπου εφαρμογής μίας αποτελεσματικής πολιτικής αποκέντρωσης στο χώρο της εκπαίδευσης, που να δύναται να επιτύχει εγγυημένα θετικά αποτελέσματα σε όλες τις επιμέρους περιπτώσεις εφαρμογής της. Μερικά από αυτά τα οφέλη είναι η εξοικονόμηση χρόνου, η πιο αποδοτική και αποτελεσματική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών πόρων, η άμβλυνση του ενδεχομένως εχθρικού κλίματος έναντι των εθνικών κυβερνήσεων, η άρση της γραφειοκρατίας και άλλα. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, η εφαρμογή της αποκέντρωσης σε άλλους τομείς του Δημοσίου τομέα, φέρνει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων πιο κοντά στον τοπικό πληθυσμό, μειώνει την διαφθορά μικρής και μεγάλης κλίμακας σε μακροπρόθεσμο επίπεδο και αυξάνει το επίπεδο ενημερίας των πολιτών.

Όσον αφορά στη χώρα μας, το εκπαιδευτικό της σύστημα, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είχε από την αρχή της ίδρυσής του συγκεντρωτικό χαρακτήρα και παρά τις μεταρρυθμίσεις που έχουν πραγματοποιηθεί από το 1980 και μετά στη χώρα μας, διαμέσου των οποίων επιχειρήθηκε η μεταβίβαση κάποιων ευθυνών σε περιφερειακό και σχολικό επίπεδο και παρά τις αλλαγές που έγιναν στο πρόγραμμα σπουδών και τη στροφή προς την επίτευξη της αποτελεσματικότητας, τα βήματα προς την αποκέντρωσή του είναι περιορισμένα. Σύμφωνα με τους ειδικούς, κρίνεται απαραίτητη η εφαρμογή όχι μόνο των αρχών της αποκέντρωσης, αλλά και η εφαρμογή γενικότερων αξιών, όπως είναι η αυτονομία και η συνυπευθυνότητα, ενώ οι ίδιοι τονίζουν ότι η ικανότητα των δημοσίων υπαλλήλων και η διαθεσιμότητα βασικών υποδομών αφορούν σε δύο κύριες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική αποκέντρωση στις αναπτυσσόμενες χώρες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Ή ΠΡΟΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗΣ (BENCHMARKING) ΓΕΝΙΚΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΩΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΡΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο μελετάται η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης (benchmarking), το πεδίο εφαρμογής της και οι στόχοι της, τα επιμέρους στάδια αυτής, αλλά και οι προϋποθέσεις και τα οφέλη εφαρμογής της τεχνικής αυτής σε έναν οργανισμό. Στα πλαίσια του ίδιου κεφαλαίου μελετάται η εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης στον Δημόσιο τομέα, αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο στην Ανώτερη εκπαίδευση όσο και στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, ως ειδική μορφή συγκριτικής έρευνας.

5.2 Συγκριτική προτυποποίηση: τεχνική, πεδίο εφαρμογής και στόχοι

Υπό τον όρο της συγκριτικής προτυποποίησης, ο οποίος αποδίδεται στην αγγλική γλώσσα ως benchmarking, ορίζεται ουσιαστικά η διαδικασία διαμέσου της οποίας προάγονται σε διάφορα επίπεδα οι επιδόσεις ενός οργανισμού¹, είτε αυτός ανήκει στον δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα, μέσα από τον συνεχή καθορισμό, την εις βάθος κατανόηση, αλλά και την προσαρμογή στην πράξη πρακτικών και διαδικασιών, οι οποίες αποδεδειγμένα έχουν αναγνωριστεί ως επιτυχείς και έχουν διακριθεί τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον άλλων οργανισμών του ίδιου ή άλλου κλάδου. Η αξιολόγηση διεξάγεται μέσα από τη χρήση επιλεγμένων δεικτών και δίνει τη δυνατότητα στον οργανισμό να αναδιοργανωθεί επιτυχώς, διαμέσου του εντοπισμού και της κατανόησης τόσο των δυνατοτήτων όσο και των αδυναμιών του (Κελεσίδης, 2015).

¹Ως οργανισμός δύναται να θεωρηθεί μία επιχείρηση του ιδιωτικού τομέα, αλλά και ένα Πανεπιστήμιο, ένας ερευνητικός φορέας, μία σχολική μονάδα κ.α., διευρύνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το πεδίο εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης.

Η συγκριτική προτυποποίηση χρησιμεύει, ως επί το πλείστον, για τη μέτρηση της απόδοσης με τη χρήση ενός συγκεκριμένου δείκτη και ουσιαστικά αφού μετρηθεί η απόδοση με τον συγκεκριμένο δείκτη, εν συνεχεία, αυτή η απόδοση συγκρίνεται με άλλες αποδόσεις. Η έννοια της συγκριτικής προτυποποίησης, στο απλούστερό της επίπεδο, μπορεί να θεωρηθεί ως μια στρατηγική που επιτρέπει στους ανθρώπους να σκέπτονται «έξω από το κουτί». Επίσης, αναφέρεται ως συγκριτική προτυποποίηση των βέλτιστων πρακτικών (best practice benchmarking), ή συγκριτική προτυποποίηση της διαδικασίας (process benchmarking) και είναι μια διαδικασία που χρησιμοποιείται στη διαχείριση και ιδιαίτερα στη στρατηγική διαχείριση, όπου οι οργανισμοί αξιολογούν διάφορες πτυχές των διαδικασιών τους σε σχέση με τις διαδικασίες των οργανισμών βέλτιστης πρακτικής. Αυτό επιτρέπει στους οργανισμούς να αναπτύσσουν σχέδια σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης ή προσαρμογής συγκεκριμένων βέλτιστων πρακτικών, συνήθως με στόχο την αύξηση ορισμένων επιδόσεων. Η συγκριτική προτυποποίηση αντιμετωπίζεται ως μια συνεχής διαδικασία, στην οποία οι οργανισμοί προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνουν τις πρακτικές τους (Nyaoga et al., 2013).

Σημειώνεται, ωστόσο, ότι τα πρώτα βήματα της εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης πραγματοποιήθηκαν στον ιδιωτικό τομέα και, πιο συγκεκριμένα, η εταιρία Xerox², κατά το έτος 1979, υιοθέτησε πρώτη στη πράξη τις μεθόδους που προτείνονται από την εν λόγω τεχνική. Η προαναφερθείσα εταιρία του ιδιωτικού τομέα, προκειμένου να αναπτύξει μία αποτελεσματική πολιτική έναντι στον ανταγωνισμό που αντιμετώπιζε σε διεθνές επίπεδο, όσον αφορά στο πεδίο της αγοράς φωτοαντιγραφικών μηχανημάτων στο οποίο δραστηριοποιούταν, αλλά και με σκοπό να ανατρέψει την μηχανική κατασκευή των προϊόντων που παράγονταν από ανταγωνίστριες εταιρίες, εφάρμοσε για πρώτη φορά τις τεχνικές της συγκριτικής προτυποποίησης. Κατά τα έτη που ακολούθησαν από την πρώτη εφαρμογή της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης από την ανωτέρω εταιρία, το πεδίο εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης έχει διευρυνθεί και, στις μέρες μας, εφαρμόζεται ακόμα και για επιχειρηματικές υπηρεσίες και διαδικασίες, ενώ τόσο η εταιρία Xerox, η οποία όπως σημειώθηκε υπήρξε πρωτοπόρος της εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης, όσο και άλλες εταιρίες, εφαρμόζουν την τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης σε ένα ευρύ φάσμα από παραμέτρους βέλτιστων επιδόσεων (Κελεσίδης, 2015).

²<https://www.xerox.com>, (08/06/2019)

Βασικός γνώμονας πάνω στον οποίο εδράζεται η συγκριτική προτυποποίηση αφορά στην πεποίθηση ότι η εφαρμογή των βέλτιστων πρακτικών συνδέεται με την απόδοση και ουσιαστικά δύναται να οδηγήσει στην επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος. Με βάση την προαναφερθείσα αρχή και εστιάζοντας και πάλι στον ιδιωτικό τομέα, αντί να μετρώνται απλά οι επιδόσεις των επιχειρήσεων, η συγκριτική προτυποποίηση θέτει ως κυριότερο στόχο της να προάγει τις υφιστάμενες επιχειρηματικές διαδικασίες, διαμέσου του εντοπισμού και της αξιοποίησης των λεγόμενων βέλτιστων πρακτικών ή με άλλα λόγια προτύπων (benchmarks). Αναφορικά με τις επιχειρηματικές διαδικασίες, η συγκριτική προτυποποίηση διεξάγεται, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, ανάμεσα σε επιχειρήσεις οι οποίες επιτυγχάνουν κορυφαίες και αξιοσημείωτες επιδόσεις στον τομέα τους και οι οποίες ενδέχεται να ανήκουν ακόμα και σε άλλους βιομηχανικούς τομείς σε σχέση με την υπό εξέταση επιχείρηση, κάτι το οποίο δεν αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή της τεχνικής, διότι, στην ουσία, οι περισσότερες αποφάσεις που λαμβάνονται σε επιχειρηματικό επίπεδο δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους διάφορους τομείς (Κελεσίδης, 2015).

Είναι γεγονός ότι οι επιχειρήσεις οι οποίες αφιερώνουν χρόνο και πόρους στην μελέτη των βέλτιστων πρακτικών που εφαρμόζονται από άλλες επιχειρήσεις του ίδιου ή και άλλου κλάδου, έχουν περισσότερες πιθανότητες, καθώς και επιπρόσθετες ευκαιρίες, ώστε να αποκτήσουν πλεονέκτημα, τόσο στρατηγικό, όσο και λειτουργικό και οικονομικό. Στις περιπτώσεις όπου η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης εφαρμόζεται με τρόπο συστηματικό, τότε η υπό εξέταση τεχνική επιτυγχάνει να εντοπίσει τις βέλτιστες πρακτικές και μέσα από την ενδελεχή μελέτη και ανάλυσή τους, σε επόμενο βήμα, να τις προσαρμόσει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες της εκάστοτε περίπτωσης και να τις εφαρμόσει στην πράξη, με απώτερο σκοπό να είναι, πάντοτε, η επίτευξη των βέλτιστων αποτελεσμάτων και βέλτιστων επιδόσεων (Κελεσίδης, 2015).

Κατά τον Μπουραντά (2005), η συγκριτική προτυποποίηση αφορά ένα σύγχρονο διοικητικό σύστημα, το οποίο εν μέσω των σημερινών συνθηκών, κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας αναφορικά με την αποτελεσματική διοίκηση αλλά και με όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους, οι οποίες χαρακτηρίζουν μία διαρκώς επιτυχημένη επιχείρηση. Πιο αναλυτικά, η συγκριτική προτυποποίηση είναι *«η σύγκριση της επιχείρησης με τον καλύτερο του κλάδου παγκοσμίως και τις υποδειγματικές πρακτικές ανεξαρτήτως κλάδου»* (Μπουραντάς, 2005, σ. 115). Η σύγκριση που πραγματοποιείται στα πλαίσια της συγκριτικής προτυποποίησης δεν περιορίζεται μόνο στις τελικές επιδόσεις, όπως είναι λόγου χάρη τα κέρδη, τα μερίδια αγοράς, τα κόστη, αλλά, αντιθέτως,

η σύγκριση αυτή αφορά και στα αίτια αυτών των επιδόσεων, όπως είναι για παράδειγμα η ηγεσία, οι στρατηγικές, οι δομές, οι ανθρώπινοι πόροι, οι ικανότητες, το κλίμα που επικρατεί μέσα στην επιχείρηση, η κουλτούρα κ.α. (Μπουραντάς, 2005).

Η συγκριτική προτυποποίηση, όντας ουσιαστικά μία τεχνική που δρα ως εργαλείο συνεχούς βελτίωσης για έναν οργανισμό, οφείλει να εστιάζει στον αποδέκτη των υπηρεσιών ή των προϊόντων, δηλαδή στον πελάτη στην περίπτωση αναφοράς στο χώρο των επιχειρήσεων, και να θέτει, ως στόχο την προαγωγή της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών ή προϊόντων και την κάλυψη των αναγκών και επιθυμιών του αποδέκτη αυτών (Κελεσίδης, 2015).

Κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής συνεχούς βελτίωσης, η σύγκριση, που πραγματοποιείται στα πλαίσια της συγκριτικής προτυποποίησης, αφορά σε μία πρακτική, η οποία εξ ορισμού εδράζεται πάνω στα χαρακτηριστικά της μετριοπάθειας και της σύνεσης από την πλευρά του οργανισμού που εφαρμόζει την τεχνική. Πράγματι, όταν υπάρχει μετριοπάθεια και σύνεση, καθίσταται δυνατό για τον οργανισμό που εφαρμόζει την τεχνική αυτή, να αποδεχτεί την υπεροχή ενός άλλου οργανισμού σε έναν συγκεκριμένο τομέα και, μέσα από τις προαναφερθείσες αρετές και την αναγκαία προσπάθεια, δίνεται η δυνατότητα της εύρεσης του τρόπου, διαμέσου του οποίου ο υπό εξέταση οργανισμός να κατορθώσει να προάγει το επίπεδό του και να επιτύχει το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα, φθάνοντας ή ακόμα και ξεπερνώντας τον οργανισμό στον οποίο εντόπισε τις βέλτιστες πρακτικές (Κελεσίδης, 2015).

5.3 Μεθοδολογία συγκριτικής προτυποποίησης και επιμέρους στάδια

Αναφορικά με την μεθοδολογία της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης, αυτή συνίσταται σε επιμέρους στάδια. Το πρώτο στάδιο της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης αφορά στο σχεδιασμό, ή με άλλα λόγια στην καταγραφή των δεδομένων, όπου ο οργανισμός επιλέγει και συγκεκριμενοποιεί το πεδίο εφαρμογής (scope) της τεχνικής, αλλά και τον τύπο του οργανισμού, ο οποίος θα αποτελέσει τη βάση σύγκρισης. Το επόμενο βήμα είναι εκείνο της ανάλυσης, δηλαδή της εισαγωγής των δεδομένων και της παραγωγής των αναγκαίων διαγραμμάτων, με σκοπό να μετρηθεί ποσοτικά η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση του οργανισμού που εφαρμόζει την μέθοδο της συγκριτικής προτυποποίησης και του οργανισμού που αποτελεί τη βάση σύγκρισης (Κελεσίδης, 2015).

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου βήματος της μεθόδου, εντοπίζεται η βέλτιστη πρακτική. Αφότου θα έχει εντοπιστεί η βέλτιστη πρακτική, σε επόμενο βήμα, συγγράφεται μία έκθεση προτυποποίησης, με σκοπό την ενσωμάτωση της βέλτιστης πρακτικής στον οργανισμό. Το βήμα αυτό είναι ουσιαστικά ένα ενδιάμεσο βήμα, το οποίο προετοιμάζει τον οργανισμό που διενεργεί την συγκριτική προτυποποίηση, ώστε να προχωρήσει στην υλοποίηση των δράσεων που απαιτούνται με σκοπό την προαγωγή των εφαρμοζόμενων πρακτικών του (Κελεσιδής, 2015). Όσον αφορά στην υλοποίηση των δράσεων, τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν τα άτομα τα οποία διεξήγαγαν την συγκριτική προτυποποίηση παρουσιάζονται και συζητούνται εντός της επιχείρησης, κατά τη φάση υλοποίησης των δράσεων από τον αποδέκτη οργανισμό. Τέλος, εκφράζονται οι προτάσεις για βελτίωση των υφιστάμενων πρακτικών, συμπεριλαμβάνοντας επίσης και τη συνεχή παρακολούθηση της διαδικασίας, διαμέσου της καταγραφής εκ νέου δεδομένων, κάτι το οποίο καθιστά δυνατή τη συνεχή μάθηση και την συνεχή βελτίωση, η οποία εδράζεται στη συνεχή εισροή στοιχείων, μιας και η κατάσταση που επικρατεί, τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, είναι δυναμική και σε καμία περίπτωση στατική (Κελεσιδής, 2015). Η συστηματική, διαρκής και ουσιαστική κυκλική διαδικασία της συγκριτικής προτυποποίησης αναπαρίσταται αρκετά συνοπτικά, αλλά και συνάμα περιεκτικά, στο Διάγραμμα 5.1.

Διάγραμμα 5.1: Επιμέρους βήματα της διαδικασίας της συγκριτικής προτυποποίησης.



Πηγή: (Ελληνικό Κέντρο Benchmarking, 2004)

5.4 Προϋποθέσεις και οφέλη εφαρμογής της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης σε έναν οργανισμό

Όσον αφορά τα οφέλη και τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα της συγκριτικής προτυποποίησης, η σημασία και ο βαθμός στον οποίο είναι απαραίτητο για έναν οργανισμό δύναται να συνοψιστεί στα εξής (Μπουραντάς, 2005, σ. 115):

- *«Συμβάλλει στην αυτογνωσία, η οποία αφορά σε μία αναγκαία και κύρια προϋπόθεση βελτίωσης και προόδου.*
- *Μειώνει την αυταρέσκεια και τον εφησυχασμό.*
- *Αποτελεί πηγή και μέσο μάθησης.*
- *Υποστηρίζει το σχεδιασμό στοχευμένων αλλαγών και δημιουργεί την αίσθηση αναγκαιότητας αυτών.*
- *Συμβάλλει στην προσαρμογή στις εξελίξεις του περιβάλλοντος και του επηρεασμού τους.*
- *Δημιουργεί παρακίνηση και δέσμευση των ανθρώπων του οργανισμού για συνεχώς υψηλότερες αποδόσεις.*
- *Συμβάλλει στη διαμόρφωση επιτυχημένων στρατηγικών.*
- *Ενισχύει το κλίμα και την κουλτούρα καινοτομικότητας, επιχειρηματικότητας και συνεχούς βελτίωσης.*
- *Αυξάνει την αποδοτικότητα, την ανταγωνιστικότητα και τη συνολική αποτελεσματικότητα του οργανισμού».*

Ωστόσο, προκειμένου να αποβεί η εφαρμογή της υπό εξέταση τεχνικής αποτελεσματική, είναι αναγκαίο για μία επιχείρηση, ή εν γένει για έναν οργανισμό, να κατανοήσει το περιβάλλον του. Η αντίληψη του περιβάλλοντος συνιστά μία προϋπόθεση διαρκούς επιτυχίας. Ειδικά όσον αφορά στις επιχειρήσεις, αυτές συνιστούν ανοικτά συστήματα και ο λόγος για τον οποίο υπάρχουν είναι η δημιουργία αξίας, προκειμένου να ικανοποιούν συγκεκριμένες ανάγκες των ομάδων ενδιαφερομένων, είτε αυτοί είναι οι πελάτες τους, είτε είναι οι μέτοχοι, οι εργαζόμενοι κλπ. (Μπουραντάς, 2005, σ. 11).

Κατ' αναλογία, ένας οργανισμός, όπως είναι λόγου χάρη ένα σχολείο, οφείλει να κατανοεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο ανήκει και δραστηριοποιείται και να είναι σε θέση να παράγει αξία, ικανοποιώντας τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, των γονιών και της κοινωνίας. Όλοι οργανισμοί, είτε ανήκουν στον δημόσιο είτε ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα, λειτουργούν και αναπτύσσονται εντός περιβάλλοντος, με το οποίο αλληλεπιδρούν συνεχώς (Μπουραντάς, 2005, σ.11).

Συνεπώς, δύναται να γίνει κατανοητό ότι βασική προϋπόθεση για την επιβίωση των οργανισμών είναι η παρακολούθηση, η κατανόηση και η προσαρμογή τους στις εξελίξεις και στις αλλαγές που πραγματοποιούνται τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο οικονομικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό, πολιτικό, αλλά και οικολογικό τομέα. Όλα τα ανωτέρω δεδομένα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων του οργανισμού, καθώς αποτελούν κινητήρια δύναμη οργανωσιακών αλλαγών, βελτιώσεων και προόδου. Κάθε οργανισμός ο οποίος είναι διαρκώς επιτυχημένος, λαμβάνει υπόψη και κατανοεί εις βάθος τις εκάστοτε προκλήσεις του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί και απαντά σε αυτές με νέες λογικές και προσεγγίσεις, μία εκ των οποίων είναι και η εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης (Μπουραντάς, 2005, σ.11).

5.5 Συγκριτική προτυποποίηση στον Δημόσιο τομέα

Όπως συμβαίνει με την περίπτωση του ιδιωτικού τομέα, κατ' αναλογία και ο δημόσιος τομέας, αλλά και η τοπική αυτοδιοίκηση, δύναται να αντλήσουν αξία από τη συγκριτική προτυποποίηση και μάλιστα με διάφορους τρόπους. Αρχικά, έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στην άρση της συνθετότητας των αποφάσεων που λαμβάνονται στις δημόσιες συμβάσεις, αναφορικά με το κόστος, ενώ επίσης έχει αμβλυνθεί η ασάφεια και η πολυπλοκότητα των υπηρεσιών οι οποίες παρέχονται από τους εργαζόμενους των δημοσίων υπηρεσιών (Davis, 1998).

Παρά την προαναφερθείσα πρόοδο που έχει σημειωθεί, η αξία της συγκριτικής προτυποποίησης στον δημόσιο τομέα είναι περιορισμένη, κάτι το οποίο οφείλεται σε ορισμένους βασικούς παράγοντες. Καταρχάς, η ίδια η φύση πολλών δημοσίων υπηρεσιών και υπηρεσιών τοπικής αυτοδιοίκησης λειτουργεί ως εμπόδιο στην κατάρτιση των έτοιμων συγκρίσεων. Πολλές τοπικές αρχές δεν έχουν, ακόμη και σήμερα, πειστεί για τη σημασία της συγκριτικής προτυποποίησης στον δημόσιο τομέα, καθώς θυμούνται τα απογοητευτικά προηγούμενα

αποτελέσματα από δραστηριότητες συγκριτικής προτυποποίησης, ενώ το πεδίο βελτίωσης των επιδόσεων εμφανίζεται, επίσης, μειωμένο. Ενώ οι δυνατότητες μάθησης μέσω της συγκριτικής προτυποποίησης στον δημόσιο τομέα εμφανίζονται υψηλές, οι αποτυχίες στο παρελθόν και οι περιορισμένοι πόροι, οι οποίοι δεν συμβάλλουν στην δέσμευση των οργανισμών του δημοσίου τομέα με μια σύνθετη τεχνική, όπως είναι αυτή της συγκριτικής προτυποποίησης, συνεχίζουν να παρεμποδίζουν την εκτεταμένη ανάπτυξή του στον δημόσιο τομέα (Davis, 1998).

5.6 Συγκριτική προτυποποίηση στο χώρο της εκπαίδευσης ως ειδική μορφή συγκριτικής έρευνας

Κατά παράδοση, η διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως και η διοίκηση των περισσότερων δημόσιων οργανισμών, καθώς και πολλών οργανισμών του ιδιωτικού τομέα, συνήθιζε να εγείρει ζήτημα θέσπισης και εφαρμογής κανόνων σχετικά με τις ακολουθούμενες διαδικασίες. Το νέο κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης στοχεύει, όπως κατέστη σαφές από την μελέτη που διεξήχθη στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσης εργασίας, στη διοίκηση μέσω των αποτελεσμάτων (outputs), δηλαδή βασίζεται στην απαίτηση εκ μέρους των σχολικών μονάδων και εν γένει των εκπαιδευτικών οργανισμών όλων των βαθμίδων, να επιτυγχάνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και τους τιθέμενους στόχους, ενώ παράλληλα προσφέρει την αναγκαία ελευθερία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ώστε να επεξεργαστούν τις διαδικασίες που ακολουθούν, με σκοπό να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους, εκτιμώντας τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους (Resnick et al., 1995).

Μέσω της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η συγκριτική έρευνα (comparative research) σχετικά με τις ακολουθούμενες πρακτικές αποτελεί μία ερευνητική μέθοδο, η οποία έχει σχεδιαστεί προς την κατεύθυνση της προαγωγής της ποιότητας και της παραγωγικότητας των συστημάτων και των οργανισμών. Η μέθοδος της συγκριτικής έρευνας είναι βραχυπρόθεσμη, πρακτική και όχι τόσο θεωρητική, ενώ την ίδια στιγμή είναι προσανατολισμένη προς τον αποδέκτη των υπηρεσιών, δηλαδή προς τον πελάτη και ουσιαστικά έρχεται σε αντίθεση με την πιο μακροπρόθεσμη, περισσότερο θεωρητικά καθοδηγούμενη παράδοση, που έχει χαρακτηρίσει ένα μεγάλο μέρος της υπάρχουσας αρθρογραφίας σχετικά με την συγκριτική εκπαιδευτική έρευνα, όπως είναι οι επιστημονικές εργασίες των Gilford (1993),

Altbach και Kelly (1986), Arnove και Graff (1987), Noah και Eckstein (1969) και Meyer και συν. (1992) [Resnick et al., 1995].

Η μέθοδος της συγκριτικής προτυποποίησης δεν προσπαθεί να συγκεράσει όλα τα πρότυπα σε μία κοινή μέτρηση (common metric), τουναντίον, η συγκριτική προτυποποίησης περιγράφει τι κάνουν οι άλλοι με τους δικούς τους όρους και μέσα στο δικό τους σύστημα αξιών. Η ικανότητα της συγκριτικής προτυποποίησης να συσχετίζει πληροφορίες σχετικά με την απόδοση, οι οποίες έχουν ληφθεί από άλλες χώρες με τους στόχους των κρατικών και περιφερειακών μεταρρυθμιστικών ομάδων αφορά στο στοιχείο εκείνο το οποίο διαφοροποιεί την συγκριτική προτυποποίηση από άλλα μοντέλα εφαρμοσμένης έρευνας στον τομέα της συγκριτικής έρευνας στην εκπαίδευση (Resnick et al., 1995).

Προκειμένου να αποβεί αποτελεσματική η εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης στο χώρο της εκπαίδευσης και να αποκτηθούν χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες να αφορούν σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο, κρίνεται αναγκαίο με την παρούσα έρευνα να οργανωθεί με προσοχή και να συμπεριλάβει ερωτήσεις, μερικές εκ των οποίων σχετίζονται με την δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων σε χώρες σύγκρισης, τον προσδιορισμό των βασικών σημείων μετάβασης και λήψης αποφάσεων για τους μαθητές, το τι συνιστά την υψηλή απόδοση των μαθητών και τι είδους προσπάθειες μεταρρύθμισης βρίσκονται σε εξέλιξη ή στον ορίζοντα (Resnick et al., 1995).

5.7 Συγκριτική προτυποποίηση στην Ανώτερη εκπαίδευση

Μελετάται ακολούθως το ζήτημα της εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης στην Ανώτερη εκπαίδευση, μολονότι η μελέτη εστιάζει στην εφαρμογή της προαναφερθείσας μεθόδου στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σημασία της μελέτης της εφαρμογής της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση εδράζεται στο γεγονός ότι, παρά τις όποιες δυσκολίες και τα όποια εμπόδια, έχει ήδη ξεκινήσει να εφαρμόζεται στη πράξη. Σύμφωνα με τη δημοσίευση του Ευρωπαϊκού Δικτύου Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (2002, σ. 7), όπως αναφέρεται στην έρευνα των Plaček και συν. (2015), η συγκριτική προτυποποίηση σε Πανεπιστήμια είναι μια διαδικασία μάθησης, οι βασικές προϋποθέσεις της οποίας είναι η εμπιστοσύνη, η κατανόηση, η επιλογή και η προσαρμογή της καλής πρακτικής με σκοπό την αυτοβελτίωση, ενώ παράλληλα το Ευρωπαϊκό Κέντρο Στρατηγικής Διαχείρισης

Πανεπιστημίων (European Centre for Strategic Management of Universities) αναφέρει ότι η συγκριτική προτυποποίηση είναι μια εσωτερική διαδικασία, η οποία στοχεύει στην αύξηση της οργανωτικής απόδοσης μέσω της μάθησης σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης βασικών ή βοηθητικών διαδικασιών από οργανισμούς με καλύτερες επιδόσεις (Plaček et al., 2015).

Η εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης στον τομέα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης συχνά αντιμετωπίζει φραγμούς και εμπόδια, τα οποία προκύπτουν από τη φύση του τομέα. Πιο αναλυτικά, οι ειδικοί έχουν επισημάνει πέντε κύρια εμπόδια που πρέπει να υπερκεραστούν, προκειμένου να εφαρμοστεί η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι Burquelκαι van Vught (2010) αναφέρουν ότι ένα εμπόδιο είναι η έλλειψη μιας συνολικής θεωρίας σχετικά με τη συγκριτική προτυποποίηση στην ανώτατη εκπαίδευση. Ακόμη, υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός διακύμανσης μεταξύ των επιμέρους θεσμικών οργάνων, ενώ επίσης τα πανεπιστήμια τείνουν να λειτουργούν σε περιβάλλον οιοει αγοράς, που συνήθως υπόκειται στην ελεγκτική επιρροή των κεντρικών αρχών και παραδοσιακά δεν επικεντρώνονται στην επαγγελματική διαχείριση, αλλά δίνουν έμφαση στις παραδοσιακές λειτουργίες τους, έχοντας διαφορετικό στρατηγικό προσανατολισμό. Το γεγονός αυτό στρέφει εκ των προτέρων το ενδιαφέρον σε συγκεκριμένους τομείς βελτίωσης της διαδικασίας και μέτρησης επιδόσεων (Plaček et al, 2015).

Προκειμένου να ξεπεραστούν τα ανωτέρω προβλήματα και εμπόδια της εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης στα πανεπιστήμια, είναι αναγκαίο να ληφθούν διάφορα μέτρα για την ευθυγράμμιση των οργανισμών με τις αναγκαίες προϋποθέσεις εφαρμογής της τεχνικής. Τα μέτρα αυτά θα μπορούσαν περιλαμβάνουν την καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών, την απόκτηση δεδομένων για την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων και την ίδρυση οργάνων αυτοαξιολόγησης, τα οποία θα επιτρέπουν γρήγορες συγκρίσεις με άλλες χώρες. Αυτές οι κινήσεις θα βοηθούσαν να καθορίσουν πρότυπα, να θέσουν στόχους βελτίωσης και να ενισχύσουν την θεσμική ταυτότητα (Plaček et al, 2015).

Στα πλαίσια της επιστημονικής έρευνας των Plaček και συν. (2015), διανεμήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σε μια ομάδα-στόχο, η οποία αποτελούταν από τους υπεύθυνους για τη διαχείριση δημόσιων και ιδιωτικών πανεπιστημίων, που παρέχουν εκπαίδευση στην οικονομία και ο βασικότερος στόχος της έρευνας ήταν να χαρτογραφηθεί η εμπειρία των ακαδημαϊκών με τη συγκριτική προτυποποίηση στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι το

ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, οι ερωτηθέντες μπορούσαν να αναγράψουν την ηλεκτρονική τους διεύθυνση, ώστε να λάβουν τα αποτελέσματα της έρευνας και σύμφωνα με τις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των ερωτηθέντων, κατέστη δυνατό να εκτιμηθεί ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά 45% από δημόσια και κατά 41% από ιδιωτικά πανεπιστήμια (Plaček et al, 2015).

Στην συγκεκριμένη έρευνα καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να εξακριβωθεί ο βαθμός κατά τον οποίο οι συμμετέχοντες ακαδημαϊκοί θεώρησαν ότι η συγκριτική προτυποποίηση ήταν χρήσιμη, αλλά και να συγκεκριμενοποιηθούν τα οφέλη, που οι ίδιοι αντιλήφθηκαν ως προκύπτοντα από αυτήν, τις αδυναμίες της τεχνικής και τα κύρια εμπόδια στην εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης στις σχολές οικονομικών στην Τσεχική Δημοκρατία. Το 62,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι θεωρούν τη συγκριτική προτυποποίηση ως μια συνεχή διαδικασία που συνεπάγεται τη συνεργασία με άλλους και την ανταλλαγή πληροφοριών για τη βελτίωση των διαδικασιών και της αμοιβαίας μάθησης. Το υπόλοιπο 37,5% από αυτούς δήλωσε ότι αντιλαμβάνονταν την συγκριτική προτυποποίηση ως ένα εσωτερικό εργαλείο συγκριτικής προτυποποίησης με τους ανταγωνιστές (εν προκειμένω τις άλλες σχολές) και σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερωτηθέντες, ο ορισμός της συγκριτικής προτυποποίησης δεν έδωσε έμφαση στη συνέχεια και τη βελτίωση των δικών τους διαδικασιών (Plaček et al, 2015).

Σχετικά με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, επισημαίνεται ότι ο μέγιστος βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες επιτεύχθηκε στον ισχυρισμό ότι το μεγαλύτερο όφελος της συγκριτικής προτυποποίησης είναι η αναγνώριση της δικής τους θέσης, δηλαδή της αναγνώρισης του πού βρίσκονται οι ίδιοι και κατ' επέκταση ο οργανισμός στον οποίο εργάζονται. Στην πραγματικότητα, το 100% των ερωτηθέντων συμφώνησαν ή συμφωνούσαν έντονα με αυτή τη δήλωση. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη χρήση συγκριτικής προτυποποίησης στο δημόσιο τομέα, μία εκ των οποίων είναι εκείνη των Howard και Kilmartin (2006), όπου η βελτίωση θεωρήθηκε ως πρωτεύον όφελος και όχι η αναγνώριση της δικής τους θέσης. Οι Plaček και συν. (2015) είχαν εντοπίσει ότι η εξοικονόμηση κόστους σε διάφορους τομείς ήταν αρκετά ευεργετική για τους δήμους, αναφορικά πάντα με την εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης, με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Στρατηγικής Διαχείρισης Πανεπιστημίων να έχει επισημάνει ωστόσο, κατά το έτος 2008, ότι η εξοικονόμηση δεν πρέπει να αποτελεί τον κύριο στόχο της συγκριτικής προτυποποίησης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ένα άλλο ερευνητικό ερώτημα αποτέλεσε η εξέταση της συχνότητας κατά την οποία οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν την μέθοδο της συγκριτικής προτυποποίησης. Το γενικό συμπέρασμα που εξήχθη ήταν ότι παραπάνω από το 60% των ερωτηθέντων έχουν πολλαπλές εμπειρίες με την μέθοδο της συγκριτικής προτυποποίησης, κάτι το οποίο συνάδει και με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι Cahlik και Marková (2009) [Plaček et al, 2015]. Πέρα από τα οφέλη και τη συχνότητα χρήσης της τεχνικής, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν τα σημαντικότερα για εκείνους μειονεκτήματα, ή αδυναμίες της τεχνικής ή και τα εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπιστούν για την εφαρμογή της στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά την εξέταση των αδυναμιών της συγκριτικής προτυποποίησης, το 70% των ερωτηθέντων συμφώνησε ή συμφωνούσε έντονα με τη δήλωση ότι η μεγάλη διάρκεια της τεχνικής αφορά σε μία σημαντική αδυναμία. Το 55% από αυτούς ανέφεραν, ως αδυναμία της τεχνικής, την ανάγκη συλλογής μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων, με ένα παρόμοιο ποσοστό να επισημαίνει, ως αδυναμία της τεχνικής, τον απαιτητικό της χαρακτήρα κατά την εφαρμογή της στην πράξη. Ακόμη, οι ερωτηθέντες θεωρούν την έλλειψη ανθρώπινων πόρων, τις δυσκολίες στην απόκτηση δεδομένων και την κατανάλωση χρόνου ως τα σημαντικότερα εμπόδια στην εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης (Plaček et al, 2015).

5.8 Συγκριτική προτυποποίηση στα σχολεία

Η συγκριτική προτυποποίηση είναι μια από τις μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα σχολεία, προκειμένου να επιτύχουν το στόχο της αποδοτικότητας και της εξισορρόπησης της σχέσης μεταξύ κόστους και αποτελεσματικότητας, αλλά και να βελτιστοποιήσουν τη χρήση των διαθέσιμων πόρων για τη στήριξη της μάθησης (Magutu et al., 2011). Οι διαδικασίες συγκριτικής προτυποποίησης που επικεντρώνονται στα πρότυπα της μάθησης μπορούν να κατευθύνονται προς τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή προς το τι θα πρέπει να γνωρίζουν και να μπορούν να κάνουν οι μαθητές (Nyaoga et al., 2013).

Τελευταία η κοινωνική και πολιτική συνείδηση, όσον αφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης και της σχολικής προτυποποίησης, αυξάνεται σταθερά σε όλο τον κόσμο. Αυτή η ανησυχία οδήγησε στη δημιουργία νέων επιτροπών εργασίας για τον καθορισμό των συντελεστών βελτίωσης των σχολείων. Ενώ τα σχολεία προσπαθούν να εναρμονίζονται, διεθνώς, με τις υποχρεωτικές διαδικασίες προτυποποίησης, οι πορτογαλικές εφημερίδες δημοσιεύουν κάθε χρόνο

σχολικές βαθμολογίες, με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών τους, σε εθνικές εξετάσεις. Αυτές οι βαθμολογίες είναι αμφιλεγόμενες λόγω της έλλειψης πλαισίου, δηλαδή οι συγκεκριμένες βαθμολογίες δεν λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο ή τα επιτεύγματα των σπουδαστών πριν εισέλθουν στο σχολείο. Αυτό είναι κάτι το οποίο πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη όταν πραγματοποιείται κάποια σύγκριση επιδόσεων ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα σχολεία, ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα κλπ. (Conceição et al., 2011).

Τα σχολεία έχουν μαθητές με διαφορετικές προσδοκίες από τα σχολεία, καθώς και διαφορετικές αντιλήψεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν από τα σχολεία. Είναι συνεπώς απαραίτητο για τα σχολεία να δημιουργήσουν αντικειμενικά κριτήρια αναφοράς, ώστε να μπορέσουν να μάθουν πού βρίσκονται σήμερα στην ικανοποίηση των μαθητών και των προσδοκιών των υπόλοιπων ενδιαφερομένων μερών, όπως είναι για παράδειγμα οι γονείς. Τα κριτήρια αναφοράς μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για τη σύγκριση των επιδόσεων των διαφόρων σχολείων (Nyaoga et al., 2013).

Αναφορικά με τις προσεγγίσεις της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, σημειώνεται ότι η έρευνα των Conceição και συν. (2011) θέτει ως βασικό της σκοπό να απεικονίσει την υλοποίηση μιας πλατφόρμας που βασίζεται στο διαδίκτυο, ενσωματώνοντας την ανάλυση επιδόσεων, την συγκριτική προτυποποίηση και την ανάλυση δεδομένων για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Πορτογαλία. Η προαναφερθείσα πλατφόρμα συγκριτικής προτυποποίησης σχεδιάστηκε με γνώμονα ένα σύνολο βασικών δεικτών απόδοσης. Η αναπτυχθείσα πλατφόρμα συγκριτικής προτυποποίησης φάνηκε να επιτρέπει στα σχολεία να εκτελούν εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση μέσω ενός τυποποιημένου μοντέλου, το οποίο βασίζεται σε δείκτες σχολικών δραστηριοτήτων, ενώ επίσης φάνηκε να ενθαρρύνει τις προσπάθειες των σχολείων για συνεχή βελτίωση και να οδηγεί στην αύξηση της ευαισθητοποίησης της κοινωνίας σχετικά με το πλαίσιο και τα αποτελέσματα των σχολείων. Η χρησιμότητα της πλατφόρμας συγκριτικής προτυποποίησης δεν περιοριζόταν στα σχολεία, αλλά φάνηκε να είναι χρήσιμη και για την κοινωνία και το ευρύ κοινό. Πιο συγκεκριμένα, για το ευρύ κοινό, υπάρχει και είναι διαθέσιμο ένα εργαλείο που επιτρέπει την κατασκευή ηλεκτρονικών βαθμολογιών που ορίζονται από το χρήστη, αλλά και εργαλεία συγκριτικής προτυποποίησης που επιτρέπουν τη σύγκριση των επιδόσεων ενός συγκεκριμένου σχολείου με άλλα σχολεία (Conceição et al., 2011).

Η ανωτέρω πλατφόρμα χρησιμοποιούσε δεδομένα που αφορούσαν και ουσιαστικά παράγονταν κατευθείαν από τα σχολεία. Ένα είδος τέτοιων δεδομένων είναι οι πληροφορίες σχετικά με τις διαδικασίες. Οι δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν τις πρακτικές και τις διαδικασίες του σχολείου. Αυτοί οι δείκτες είναι οι μόνοι που κατασκευάζονται με βάση τα δεδομένα που συλλέγονται από το ερωτηματολόγιο του διαδικτύου. Μερικά παραδείγματα τέτοιων δεικτών είναι τα εξωσχολικά προγράμματα, η συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων, τα μαθήματα και σεμινάρια κατάρτισης που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, η ομαδική εργασία, το διοικητικό συμβούλιο και το σύστημα πειθαρχίας (Conceição et al., 2011).

Οι Nyaoga και συν. (2013) μελέτησαν την επίδραση των πρακτικών συγκριτικής προτυποποίησης στις επιδόσεις δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο δήμο του Nakuru στην Κένυα. Τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας συλλέχθηκαν από διευθυντές δημοσίων σχολείων του δήμου Nakuru. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι πρακτικές συγκριτικής προτυποποίησης συσχετίστηκαν θετικά με το επίπεδο απόδοσης που επιτεύχθηκε από τους μαθητές. Η μελέτη περιοριζόταν μόνο στην ακαδημαϊκή απόδοση των σχολείων και, μέσα από τα ευρήματά της, διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές συγκριτικής προτυποποίησης συσχετίζονταν θετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις στα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Nyaoga et al., 2013).

Οι Sarrico και Rosa (2009) διερεύνησαν τις μεθόδους μέτρησης και σύγκρισης των επιδόσεων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Πορτογαλίας, διαμέσου μετρήσεων και πρακτικών συγκριτικής αξιολόγησης. Τα στοιχεία για τα σχολεία συλλέχθηκαν στο πλαίσιο ενός προγράμματος σχολικής αξιολόγησης, που ξεκίνησε το Υπουργείο Παιδείας της συγκεκριμένης χώρας κατά το έτος 2007. Ένα από τα βασικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αφορά στο ότι οι επιδόσεις των σχολείων, στα πλαίσια της εφαρμογής της μέτρησης που βασίζεται στην συγκριτική προτυποποίηση, διαφέρουν σημαντικά με τα αποτελέσματα επίδοσής τους, που εξάγονται από τους αξιολογητές των σχολικών μονάδων. Το τελευταίο οφείλεται, πιθανώς, στο γεγονός ότι οι αξιολογητές δυσκολεύονται να υιοθετήσουν μια προσέγγιση προστιθέμενης αξίας κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των σχολικών μονάδων και αδυνατούν να αξιολογήσουν τα σχολεία, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και άλλες μεταβλητές.

Τα δημόσια σχολεία, με το πέρασμα των ετών, έχουν βιώσει αλλαγές που έχουν περιπλέξει τη διοίκησή τους. Αυτές οι αλλαγές περιλαμβάνουν τη δωρεάν δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την καινοτομία στην τεχνολογία και άλλους παράγοντες. Αν και τα σχολεία που εμπίπτουν στο δημόσιο τομέα έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δικές τους πολιτικές βελτίωσης της ποιότητας, όπως αυτό ορίζεται από μια πολιτική διαδικασία εκτός του ελέγχου της σχολικής διοίκησης (Macmillan & Tampoe, 2000), η συγκριτική προτυποποίηση είναι μια σταθερή βάση για κάθε πρόγραμμα βελτίωσης της ποιότητας και μπορεί να προωθήσει μια μεταβολή της ιδέας της οργανωτικής σκέψης (Nyaoga et al., 2013).

Κατά τον Dale (2003), η συγκριτική προτυποποίηση είναι μια ευκαιρία μάθησης από την εμπειρία άλλων, ενώ επίσης συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας νοοτροπίας βελτίωσης μεταξύ του προσωπικού, διευκολύνει την κατανόηση των βέλτιστων πρακτικών και διαδικασιών, βοηθά στον καθορισμό στόχων και παρέχει μια εμπειρισταωμένη άποψη για το τι πρέπει να γίνει, αντί να στηρίζεται στην απλή εμπειρία. Η συγκριτική προτυποποίηση, σύμφωνα με τον ίδιο, μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως βασικό στοιχείο της μια ολοκληρωμένη στρατηγική διαχείριση της ποιότητας, να υπερβαίνει την απλή ανάλυση του ανταγωνισμού και να επικεντρώνεται στην ανάλυση οργανωτικών διαδικασιών και μεθόδων για την αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο οι ανταγωνιστές πέτυχαν τις θέσεις τους. Το όφελος της συγκριτικής προτυποποίησης μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε επιχειρησιακά, οικονομικά και στρατηγικά οφέλη (Nyaoga et al., 2013).

Σημειώνεται ότι για τους διευθυντές σχολείων, που γνωρίζουν τα οφέλη των αρχών ποιότητας στο σχολικό περιβάλλον και επιθυμούν να επαναλάβουν αυτά τα αποτελέσματα, η γνώση των πρακτικών συγκριτικής προτυποποίησης και της διαδικασίας που απαιτείται να ακολουθηθεί για να πραγματοποιηθεί η αλλαγή, είναι ουσιαστικής σημασίας. Ουσιαστικά, η συγκριτική προτυποποίηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία ως ένα ισχυρό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας. Με την εξοικείωση με τις στρατηγικές συγκριτικής προτυποποίησης και τη διαδικασία αλλαγής, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων μπορούν να αξιοποιήσουν τη συγκριτική προτυποποίηση ως ένα μέσο αλλαγής και όχι ως έναν αυτοσκοπό (Nyaoga et al., 2013).

Εξάλλου, η συγκριτική προτυποποίηση έχει αποδειχτεί ότι είναι κατάλληλη για τα σχολεία, καθώς δύναται να βοηθήσει στην υπερνίκηση της αντίστασης στις αλλαγές, να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση και να δημιουργήσει νέα δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων,

όπου μπορούν να μοιραστούν πολύτιμες πληροφορίες και εμπειρίες για τη διδασκαλία και την έρευνα. Η συγκεκριμένη τεχνική παρέχει ένα σαφές μήνυμα επιτυχίας ή αποτυχίας, καθώς έχει αναγνωριστεί ευρέως ως μια τεχνική που μπορεί να βελτιώσει δραματικά τις επιδόσεις της σχολικής μονάδας σε επίπεδο βέλτιστων πρακτικών (Nyaoga et al., 2013).

Οι Subramanian και Narayanamurthy (2014) πραγματοποίησαν μία σύγκριση των τρεχόντων στόχων των σχολείων με τους στόχους που προτείνονται στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Οι στόχοι που στόχευαν τα σχολεία εντοπίστηκαν με την ανάλυση περιεχομένου των δηλώσεων σχετικά με το όραμα, την αποστολή και τη φιλοσοφία 68 ιδιωτικών σχολείων, ενώ οι βέλτιστες πρακτικές που προτάθηκαν στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης εντοπίστηκαν από τους ανωτέρω ερευνητές από τη σχετική βιβλιογραφία. Η τρέχουσα μελέτη βασίζεται αποκλειστικά σε πληροφορίες που συλλέγονται μέσω των ιστοτόπων των σχολείων, δηλαδή εδράζεται σε δευτερογενή έρευνα. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει επικλινή προσανατολισμός προς ορισμένους στόχους, όπως είναι η συναισθηματική ανάπτυξη και η πνευματική ικανότητα, αμελώντας άλλους βασικούς στόχους, όπως είναι η παγκόσμια συνειδητοποίηση και η συνεκπαίδευση (Subramanian & Narayanamurthy, 2014).

5.9 Σύνοψη κεφαλαίου

Η συγκριτική προτυποποίηση (benchmarking), γνωστή και ως συγκριτική προτυποποίηση των βέλτιστων πρακτικών (best practice benchmarking), ή συγκριτική προτυποποίηση της διαδικασίας (process benchmarking) αφορά σε ένα σύγχρονο διοικητικό σύστημα και εργαλείο συνεχούς βελτίωσης για έναν οργανισμό. Πρόκειται ουσιαστικά για μια συνεχή διαδικασία, στην οποία οι οργανισμοί του ιδιωτικού, αλλά και του δημοσίου τομέα προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνουν τις πρακτικές τους και αυξάνουν τις επιδόσεις τους, αξιολογώντας τις πτυχές των πρακτικών και των διαδικασιών τους σε σχέση με τις πρακτικές και τις διαδικασίες των οργανισμών βέλτιστης πρακτικής. Τα πρώτα βήματα της εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης πραγματοποιήθηκαν στον ιδιωτικό τομέα και επεκτάθηκαν στο δημόσιο τομέα, αν και παρά την προαναφερθείσα πρόοδο που έχει σημειωθεί, η αξία της συγκριτικής προτυποποίησης στον δημόσιο τομέα είναι περιορισμένη.

Η εφαρμογή των επιμέρους σταδίων της συγκριτικής προτυποποίησης από έναν οργανισμό απαιτεί, εκ μέρους του οργανισμού, την κατανόηση του περιβάλλοντός του, καθώς και η

παρακολούθηση, η κατανόηση και η προσαρμογή τους στις εξελίξεις και στις αλλαγές που πραγματοποιούνται τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο οικονομικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό, πολιτικό, αλλά και οικολογικό τομέα.

Ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης, ο προσανατολισμός στην επίτευξη αποτελεσμάτων και η ολοένα και μεγαλύτερη αποκέντρωση της διοίκησης και των αποφάσεων ωθεί στην υιοθέτηση ολοένα και περισσότερο των αρχών της συγκριτικής προτυποποίησης. Ήδη στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει ξεκινήσει να εφαρμόζεται η εν λόγω τεχνική, η οποία έχει αναγνωριστεί ως προς τη σημαντικότητά της, αν και ακόμα και σήμερα, η εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης στον τομέα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης συχνά αντιμετωπίζει φραγμούς και εμπόδια, τα οποία προκύπτουν από τη φύση του τομέα.

Όσον αφορά στα σχολεία, ευρήματα αρκετών επιστημονικών ερευνών, όπως των και συν. (2013), έδειξαν ότι οι πρακτικές συγκριτικής προτυποποίησης συσχετίστηκαν θετικά με το επίπεδο απόδοσης που επιτεύχθηκε από τους μαθητές. Τέλος, η συγκριτική προτυποποίηση έχει αποδειχτεί ότι είναι κατάλληλη για τα σχολεία, καθώς δύναται να βοηθήσει στην υπερνίκηση της αντίστασης στις αλλαγές, να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση και να δημιουργήσει νέα δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων, όπου μπορούν να μοιραστούν πολύτιμες πληροφορίες και εμπειρίες για τη διδασκαλία και την έρευνα.

Τέλος, σύμφωνα με τους Sarrico και Rosa (2009), διαμέσου της συγκριτικής προτυποποίησης δίνεται η δυνατότητα της αξιολόγησης της επίδοσης των σχολείων, διαμέσου μιας μεθόδου που παρέχει προστιθέμενη αξία και υπερέρχει έναντι εκείνης των αξιολογητών των σχολικών μονάδων, καθώς λαμβάνει υπόψη επιπρόσθετους παράγοντες, όπως είναι παραδείγματος χάριν το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Ερευνητική προσέγγιση

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας υιοθετήθηκε η παραγωγική προσέγγιση έρευνας, καθώς διατυπώθηκαν συγκεκριμένοι ερευνητικοί στόχοι και συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία απορρέουν από τους ερευνητικούς στόχους και τα οποία διερευνήθηκαν μέσα από την στατιστική ανάλυση των αποκρίσεων που λήφθηκαν από το δείγμα της παρούσας έρευνας.

6.2 Τεχνική της έρευνας

6.2.1 Είδος της έρευνας

Στα πλαίσια του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος, ακολουθήθηκε η διερευνητική έρευνα, η οποία θέτει ως στόχο της τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τίθενται, ενώ δεν κατέχει τη πρόθεση να δώσει μια οριστική και αμετάκλητη λύση στα υπάρχοντα προβλήματα. Το συγκεκριμένο είδος έρευνας, το οποίο υιοθετήθηκε και στην παρούσα εργασία, πραγματοποιείται με σκοπό να καθοριστεί η φύση του προβλήματος, ενώ δεν στοχεύει να παράσχει αποδεικτικά στοιχεία, αλλά τουναντίον συμβάλλει στη καλύτερη κατανόηση του υπό μελέτη θέματος (Saunders et al., 2007).

6.2.2 Μέθοδοι έρευνας

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα μεθόδων έρευνας, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές, ανάλογα την περίπτωση, για τη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων και ερωτημάτων, χωρίς κάποια από αυτές τις μεθόδους να έχει αποδειχτεί ότι είναι ανώτερη σε σχέση με κάποια άλλη μέθοδο (Saunders et al., 2007). Στην παρούσα εργασία ακολουθείται, ως μέθοδος, η ποσοτική έρευνα, η οποία διέπεται από περισσότερη αντικειμενικότητα σε σχέση με τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, αλλά την ίδια στιγμή απαιτεί μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα, ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο και ένα τυχαία επιλεγμένο δείγμα, το οποίο να αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011).

6.3 Σχεδιασμός – δημιουργία ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, κατασκευάστηκε μετά από την προσεκτική μελέτη της αρθρογραφίας που συγκεντρώθηκε και η οποία ανασκοπήθηκε στο βιβλιογραφικό μέρος της εργασίας. Το ερευνητικό εργαλείο παρατίθεται στο Παράρτημα Α και αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, το οποίο αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις. Το κύριο μέρος, που αποτελείται από είκοσι ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται απόλυτα με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν στην αρχή της έρευνας, κάτι το οποίο δύναται να παρατηρηθεί και από τον κάτωθι πίνακα θεματοποίησης.

Πίνακας 6.1: Πίνακας θεματοποίησης.

| Ερευνητικοί στόχοι | Ερευνητικά ερωτήματα | Ερευνητική υπόθεση | Αριθμός ερώτησης |
|--------------------|----------------------|--------------------|------------------|
| 1 | 1 | H ₀ -1 | 10 |
| 2 | 2 | H ₀ -2 | 11 - 14 |
| | 3 | H ₀ -3 | 15, 16 |
| 3 | 4 | H ₀ -4 | 9, 21 - 23 |
| 4 | 5 | H ₀ -5 | 17 - 20, 24 - 28 |
| 5 | 6 | H ₀ -6 | 10 - 14 και 8 |
| | 7 | H ₀ -7 | 10 - 14 και 2 |
| 6 | 8 | H ₀ -8 | 10 και 5 |

6.4 Διαδικασία δειγματοληψίας

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας, ακολουθήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο είδος δειγματοληψίας, τα άτομα που θα αποτελέσουν το δείγμα επιλέγονται τυχαία μέσα από τον πληθυσμό. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος, επιλέχθηκαν σχολεία (δημόσια και ιδιωτικά) της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα επιλέχθηκαν Λύκεια της Αττικής, της Κρήτης, της Λακωνίας και της Ηπείρου, όπου οι διευθυντές αυτών των σχολείων κλήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Η αποστολή του ερωτηματολογίου προς τους διευθυντές των προαναφερθεισών σχολικών μονάδων έγινε μέσω του πανελλήνιου σχολικού δικτύου και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο απεστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) και μέσω του κοινωνικού δικτύου facebook. Συνολικά,

συλλέχτηκαν 117 αποκρίσεις, οι οποίες καταχωρήθηκαν σε Google Form από τους συμμετέχοντες μεταξύ 24 Ιουνίου και 19 Αυγούστου 2019.

6.5 Δικαιολόγηση τρόπου στατιστικής ανάλυσης

Αρχικά, αξιολογήθηκε η εσωτερική συνέπεια και εγκυρότητα των κλιμάκων του ερωτηματολογίου μέσω του συντελεστή Cronbach's Alpha και, στη συνέχεια, μέσω κατάλληλων στατιστικών τεχνικών περιγραφικής, αλλά και επαγωγικής στατιστικής, επιχειρήθηκε η βέλτιστη κατανόηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αλλά και η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί στην αρχή της έρευνας, προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Όσον αφορά στις ερωτήσεις 6 και 7, οι οποίες αφορούν στα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα, γενικά και ως διευθυντές αντίστοιχα, κρίθηκε αναγκαίο για αυτές να κωδικοποιηθούν σε άλλες μεταβλητές με τρόπο ώστε τα έτη να χωριστούν σε ομάδες (bins) και, συγκεκριμένα, σε τρεις ομάδες: 0-10 έτη, σε 11-20 και άνω των 21. Η κωδικοποίηση αυτή δίνει τη δυνατότητα καλύτερης ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΕΣΩ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

7.1 Ανάλυση αξιοπιστίας μέσω Cronbach's Alpha για κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου

Ελέγχεται αρχικά ο βαθμός της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) των κλιμάκων του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Προς τούτο, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha. Οι τιμές του εν λόγω συντελεστή είναι αποδεκτές αν βρίσκονται στο διάστημα [0.7, 0.8), καλές αν βρίσκονται στο διάστημα [0.8,0.9) και άριστες αν βρίσκονται από 0,9 και άνω (Eisinga, te Grotenhuis & Pelzer, 2013). Οι κλίμακες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας είναι οι κάτωθι:

- Κλίμακα 1 (ερωτήσεις 11-14): Προαγωγή της απόδοσης της σχολικής μονάδας λόγω της εφαρμογής της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης.
- Κλίμακα 2 (ερωτήσεις 15-16): Προαγωγή της απόδοσης της σχολικής μονάδας λόγω της γνώσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης από τον διευθυντή της.
- Κλίμακα 3 (ερωτήσεις 17-20): Οφέλη χρήσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.
- Κλίμακα 4 (ερωτήσεις 21-23): Προϋποθέσεις χρήσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.
- Κλίμακα 5 (ερωτήσεις 24-28): Αδυναμίες χρήσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

Σημειώνεται ότι η πρώτη κλίμακα διακρίνεται από συντελεστή Cronbach's Alpha ίσο με 0,833. Η τιμή αυτή είναι καλή, κάτι το οποίο σημαίνει ότι η εν λόγω κλίμακα είναι αποτελεσματική στη μέτρηση του κατά πόσον η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να προάγει την απόδοση της σχολικής μονάδας που την εφαρμόζει και χαρακτηρίζεται από εσωτερική συνέπεια.

Πίνακας 7.1: Ανάλυση αξιοπιστίας στην κλίμακα 1 του ερωτηματολογίου.

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,833 | 4 |

Αναφορικά με την δεύτερη κλίμακα, η οποία μετράει το βαθμό της προαγωγής της απόδοσης της σχολικής μονάδας λόγω της γνώσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης από τον διευθυντή της, δύναται να παρατηρηθεί, από τον κάτωθι πίνακα, ότι ο συντελεστής Cronbach's Alpha λαμβάνει την τιμή 0,766, τιμή η οποία είναι αποδεκτή και δείχνει ότι η υπό εξέταση κλίμακα διακρίνεται από αποδεκτή εσωτερική συνέπεια.

Πίνακας 7.2: Ανάλυση αξιοπιστίας στην κλίμακα 2 του ερωτηματολογίου.

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,766 | 2 |

Η τρίτη κλίμακα του ερωτηματολογίου, η οποία αποτελείται από τις ερωτήσεις 17-20 και η οποία μετράει τα οφέλη χρήσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, διακρίνεται από τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha ίση με 0,724. Η τιμή αυτή είναι ομοίως αποδεκτή και η συγκεκριμένη κλίμακα διακρίνεται από αποδεκτή εσωτερική συνέπεια.

Πίνακας 7.3: Ανάλυση αξιοπιστίας στην κλίμακα 3 του ερωτηματολογίου.

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,724 | 4 |

Σχετικά στη τέταρτη κλίμακα του ερωτηματολογίου, η οποία συνίσταται από τις ερωτήσεις 21-23 και αφορά στις προϋποθέσεις χρήσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, διακρίνεται από τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha ίση με 0,787. Η προαναφερθείσα τιμή του συντελεστή είναι αποδεκτή και, άρα, η εν λόγω κλίμακα παρουσιάζει αποδεκτή εσωτερική συνέπεια.

Πίνακας 7.4: Ανάλυση αξιοπιστίας στην κλίμακα 4 του ερωτηματολογίου.

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,787 | 3 |

Τέλος, η πέμπτη κλίμακα του ερωτηματολογίου, η οποία αποτελείται από τις ερωτήσεις 24-28 και αφορά στις αδυναμίες χρήσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, διακρίνεται από τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha ίση με 0,751, η οποία ομοίως θεωρείται αποδεκτή και, κατ' επέκταση, η υπό εξέταση κλίμακα είναι εσωτερικά συνεπής σε αποδεκτό επίπεδο.

Πίνακας 7.5: Ανάλυση αξιοπιστίας στην κλίμακα 5 του ερωτηματολογίου.

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|------------------|------------|
| ,751 | 5 |

Συγκεντρωτικά, διαπιστώνεται ότι η πρώτη κλίμακα του ερωτηματολογίου διακρίνεται από καλή τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha και οι υπόλοιπες τέσσερις κλίμακες από αποδεκτή τιμή αυτού. Οπότε, οι κλίμακες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας διακρίνονται από εσωτερική συνέπεια και είναι κατάλληλες για τη μέτρηση όσων χαρακτηριστικών του δείγματος έχουν αποτυπωθεί σε αυτές.

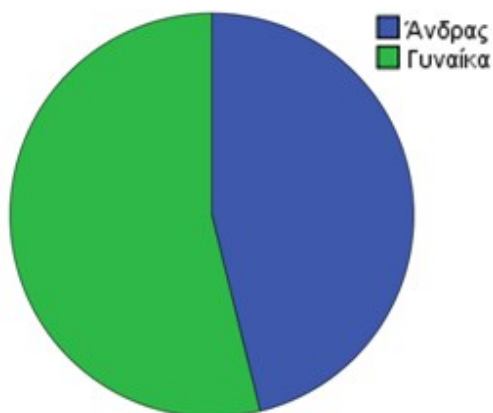
7.2 Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων της έρευνας

Αναφορικά με τα 117 άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, όπως δύναται να παρατηρηθεί ακολούθως, τα 63 άτομα εξ αυτών, ήτοι το 53,8% του δείγματος, ήταν γυναικείου φύλου, με τα εναπομείναντα 54 άτομα, ήτοι το 46,2% από το δείγμα, να είναι άνδρες.

Πίνακας 7.6: Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Άνδρας | 54 | 46,2 | 46,2 | 46,2 |
| Γυναίκα | 63 | 53,8 | 53,8 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.1: Ανάλυση δείγματος με βάση το φύλο.

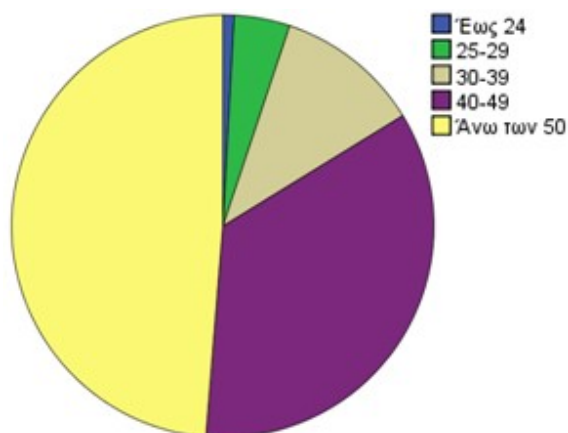


Ακολούθως αναπαρίσταται η ανάλυση του δείγματος με βάση την ηλικία. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό της τάξης 83,7%, το δείγμα αποτελείται από άτομα από 40 έως 49 ετών (35%) ή άνω των 50 ετών (48,7%). Το υπόλοιπο 15,4% αποτελείται από άτομα ηλικίας 25 έως 29 ετών (4,3%) ή από 30 έως 39 ετών (11,1%), ενώ το εναπομείναν 0,9% από το δείγμα αφορούσε σε άτομα που είχαν ηλικία έως 24 ετών.

Πίνακας 7.7: Ανάλυση δείγματος με βάση την ηλικία.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Έως 24 | 1 | ,9 | ,9 | ,9 |
| 25-29 | 5 | 4,3 | 4,3 | 5,1 |
| 30-39 | 13 | 11,1 | 11,1 | 16,2 |
| 40-49 | 41 | 35,0 | 35,0 | 51,3 |
| Άνω των 50 | 57 | 48,7 | 48,7 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.2: Ανάλυση δείγματος με βάση την ηλικία.

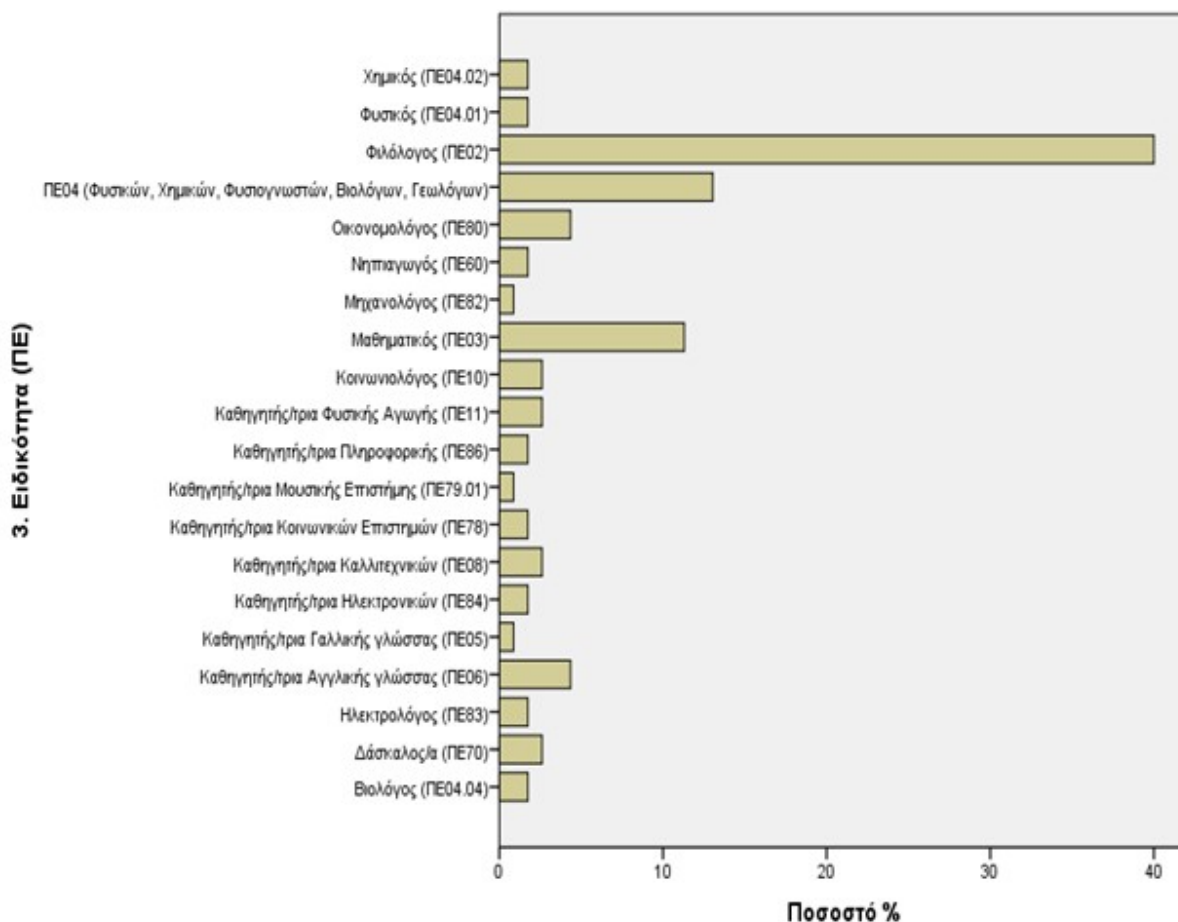


Όσον αφορά τις ειδικότητες των συμμετεχόντων, εξαιρώντας δύο συμμετέχοντες που ανέγραψαν ότι είναι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΠΕ), χωρίς να έχουν σημειώσει την ειδικότητά τους (και οι οποίοι θεωρήθηκαν user missing τιμές), σημειώνεται ότι σε ποσοστό της τάξης του 64,3% οι συμμετέχοντες ήταν Φιλολόγοι (ΠΕ02) [40%] ή ανήκαν στον κλάδο ΠΕ04 των Φυσικών, Χημικών, Φυσιογνωστών, Βιολόγων, Γεωλόγων (13%) ή ήταν Μαθηματικοί (ΠΕ03) [11,3%]. Το υπόλοιπο 35,7% εκ του δείγματος ήταν Βιολόγοι (ΠΕ04.04) [1,7%], Δάσκαλοι (ΠΕ70) [2,6%], Ηλεκτρολόγοι (ΠΕ83) [1,7%], καθηγητές Αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06) [4,3%], καθηγητές Γαλλικής γλώσσας (ΠΕ05) [0,9%], καθηγητές Ηλεκτρονικών (ΠΕ84) [1,7%], καθηγητές Καλλιτεχνικών (ΠΕ08) [2,6%], καθηγητές Κοινωνικών Επιστημών (ΠΕ78) [1,7%], καθηγητές Μουσικής Επιστήμης (ΠΕ79.01) [0,9%], καθηγητές Πληροφορικής (ΠΕ86) [1,7%], καθηγητές Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11) [2,6%], Κοινωνιολόγοι (2,6%), Μηχανολόγοι (ΠΕ82) [0,9%], Νηπιαγωγοί (ΠΕ60) [1,7%], Οικονομολόγοι (ΠΕ80) [4,3%], Φυσικοί (ΠΕ04.01) [1,7%] και Χημικοί (ΠΕ04.02) [1,7%].

Πίνακας 7.8: Ανάλυση δείγματος με βάση την ειδικότητα.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---|-----------|-------------|---------------|--------------------|
| Valid | Βιολόγος (ΠΕ04.04) | 2 | 1,7 | 1,7 | 1,7 |
| | Δάσκαλος/α (ΠΕ70) | 3 | 2,6 | 2,6 | 4,3 |
| | Ηλεκτρολόγος (ΠΕ83) | 2 | 1,7 | 1,7 | 6,1 |
| | Καθηγητής/τρια Αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06) | 5 | 4,3 | 4,3 | 10,4 |
| | Καθηγητής/τρια Γαλλικής γλώσσας (ΠΕ05) | 1 | ,9 | ,9 | 11,3 |
| | Καθηγητής/τρια Ηλεκτρονικών (ΠΕ84) | 2 | 1,7 | 1,7 | 13,0 |
| | Καθηγητής/τρια Καλλιτεχνικών (ΠΕ08) | 3 | 2,6 | 2,6 | 15,7 |
| | Καθηγητής/τρια Κοινωνικών Επιστημών (ΠΕ78) | 2 | 1,7 | 1,7 | 17,4 |
| | Καθηγητής/τρια Μουσικής Επιστήμης (ΠΕ79.01) | 1 | ,9 | ,9 | 18,3 |
| | Καθηγητής/τρια Πληροφορικής (ΠΕ86) | 2 | 1,7 | 1,7 | 20,0 |
| | Καθηγητής/τρια Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11) | 3 | 2,6 | 2,6 | 22,6 |
| | Κοινωνιολόγος (ΠΕ10) | 3 | 2,6 | 2,6 | 25,2 |
| | Μαθηματικός (ΠΕ03) | 13 | 11,1 | 11,3 | 36,5 |
| | Μηχανολόγος (ΠΕ82) | 1 | ,9 | ,9 | 37,4 |
| | Νηπιαγωγός (ΠΕ60) | 2 | 1,7 | 1,7 | 39,1 |
| | Οικονομολόγος (ΠΕ80) | 5 | 4,3 | 4,3 | 43,5 |
| | ΠΕ04 (Φυσικών, Χημικών, Φυσιογνωστών, Βιολόγων, Γεωλόγων) Φιλολόγος (ΠΕ02) | 46 | 39,3 | 40,0 | 96,5 |
| | Φυσικός (ΠΕ04.01) | 2 | 1,7 | 1,7 | 98,3 |
| | Χημικός (ΠΕ04.02) | 2 | 1,7 | 1,7 | 100,0 |
| | Total | 115 | 98,3 | 100,0 | |
| Missing | ΠΕ | 2 | 1,7 | | |
| Total | 117 | 100,0 | | | |

Διάγραμμα 7.3: Ανάλυση δείγματος με βάση την ειδικότητα.

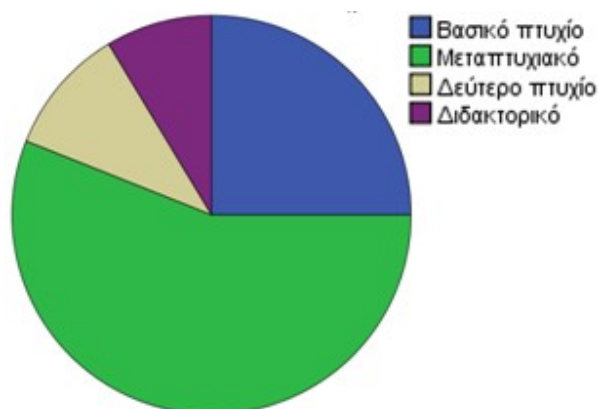


Έπεται η ανάλυση του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Παρατηρείται ότι υπάρχει μία αγνοούμενη τιμή (system missing value) και, πιο συγκεκριμένα, ο 77^{ος} συμμετέχοντας δεν συμπλήρωσε την συγκεκριμένη ερώτηση (ήτοι την ερώτηση 4). Από τους υπόλοιπους 116 συμμετέχοντες που απάντησαν στην ερώτηση αυτή, οι 65 από αυτούς (56%) δήλωσαν ότι είχαν ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, ενώ το ένα τέταρτο από το δείγμα που απάντησε στην συγκεκριμένη ερώτηση (25%) δήλωσε ότι είχε αποκτήσει το βασικό του πτυχίο. Σε ποσοστό της τάξης του 18,9%, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι είχαν αποκτήσει δεύτερο πτυχίο (10,3%) ή διδακτορικό τίτλο σπουδών (8,6%).

Πίνακας 7.9: Ανάλυση δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Βασικό πτυχίο | 29 | 24,8 | 25,0 | 25,0 |
| | Μεταπτυχιακό | 65 | 55,6 | 56,0 | 81,0 |
| | Δεύτερο πτυχίο | 12 | 10,3 | 10,3 | 91,4 |
| | Διδακτορικό | 10 | 8,5 | 8,6 | 100,0 |
| | Total | 116 | 99,1 | 100,0 | |
| Missing | System | 1 | ,9 | | |
| Total | | 117 | 100,0 | | |

Διάγραμμα 7.4: Ανάλυση δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης.

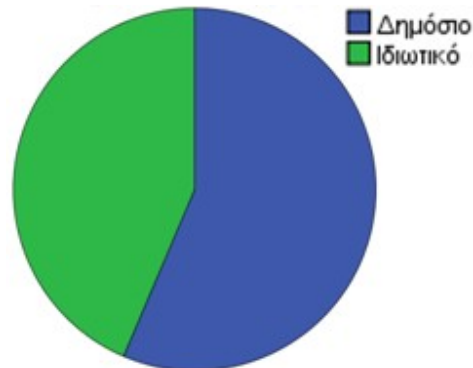


Έπειτα οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν το σχολείο στο οποίο εργάζονταν ήταν δημόσιο ή ιδιωτικό. Οι 66 από αυτούς (56,4%) αποκρίθηκαν ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται είναι δημόσιο και οι υπόλοιποι 51 διευθυντές (43,6%) αποκρίθηκαν ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται είναι ιδιωτικό.

Πίνακας 7.10: Χαρακτηρισμός του σχολείου ως δημόσιο ή ιδιωτικό.

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Δημόσιο | 66 | 56,4 | 56,4 | 56,4 |
| | Ιδιωτικό | 51 | 43,6 | 43,6 | 100,0 |
| | Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.5: Χαρακτηρισμός του σχολείου ως δημόσιο ή ιδιωτικό.

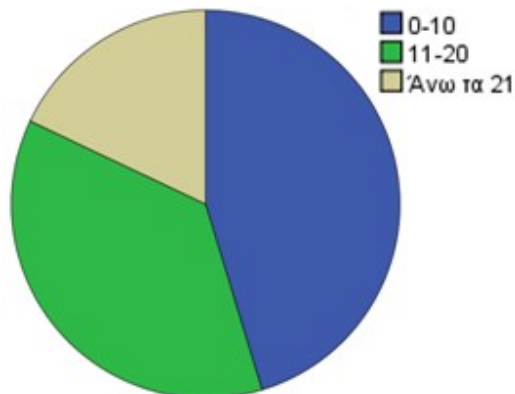


Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα, οι 53 από αυτούς (45,3%) αποκρίθηκαν ότι εργάζονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έως 10 έτη, οι 43 από αυτούς (36,8%) απάντησαν ότι τα έτη υπηρεσίας τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι από 11 έως και 20, ενώ οι υπόλοιποι 21 συμμετέχοντες (17,9%) αποκρίθηκαν ότι εργάζονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα άνω των 21 ετών.

Πίνακας 7.11: Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 0-10 | 53 | 45,3 | 45,3 | 45,3 |
| 11-20 | 43 | 36,8 | 36,8 | 82,1 |
| Άνω τα 21 | 21 | 17,9 | 17,9 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.6: Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

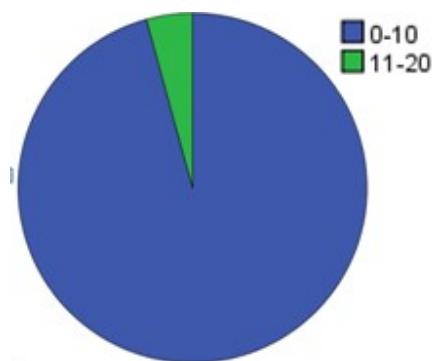


Ακολούθως αναπαρίστανται τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ως διευθυντές. Η συντριπτική πλειοψηφία εκ των συμμετεχόντων, ήτοι 112 άτομα (95,7%), ανέφεραν ότι για έως 10 έτη πληρούν καθήκοντα διευθυντή στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Οι υπόλοιποι 5 συμμετέχοντες (4,3%) ανέφεραν ότι εργάζονται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ως διευθυντές από 11 έως και 20 έτη.

Πίνακας 7.12: Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 0-10 | 112 | 95,7 | 95,7 | 95,7 |
| 11-20 | 5 | 4,3 | 4,3 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.7: Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

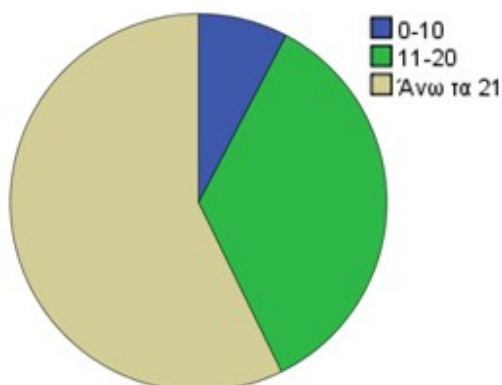


Τέλος, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα κλήθηκαν να αναγράψουν τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Διαπιστώνεται ότι το 92,3% από το δείγμα ανέφερε ότι υπηρετεί στο χώρο της εκπαίδευσης από 11 έως και 20 έτη (35%) ή και άνω των 21 ετών (57,3%). Μόλις το 7,7% από τους συμμετέχοντες ανέφερε ότι τα έτη υπηρεσίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης είναι έως 10 έτη.

Πίνακας 7.13: Έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 0-10 | 9 | 7,7 | 7,7 | 7,7 |
| 11-20 | 41 | 35,0 | 35,0 | 42,7 |
| Άνω τα 21 | 67 | 57,3 | 57,3 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.8: Έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση.



7.3 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία με βάση την κλίμακα Likert

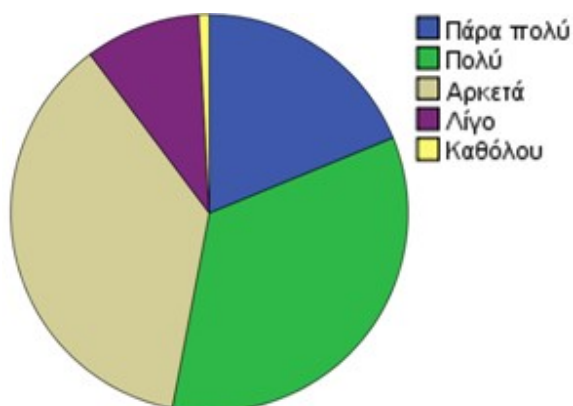
7.3.1 Συγκριτική προτυποποίηση και προαγωγή των επιδόσεων των μαθητών και της απόδοσης των σχολικών μονάδων

Σημειώνεται ότι σύμφωνα με το 53% των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει πάρα πολύ (18,8%) ή πολύ (34,2%) σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών. Μόλις το 10,3% του δείγματος δήλωσε ότι πιστεύει ότι αυτό συμβαίνει λίγο (9,4%) ή καθόλου (0,9%).

Πίνακας 7.14: Βαθμός κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 22 | 18,8 | 18,8 | 18,8 |
| Πολύ | 40 | 34,2 | 34,2 | 53,0 |
| Αρκετά | 43 | 36,8 | 36,8 | 89,7 |
| Λίγο | 11 | 9,4 | 9,4 | 99,1 |
| Καθόλου | 1 | ,9 | ,9 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.9: Βαθμός κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών.

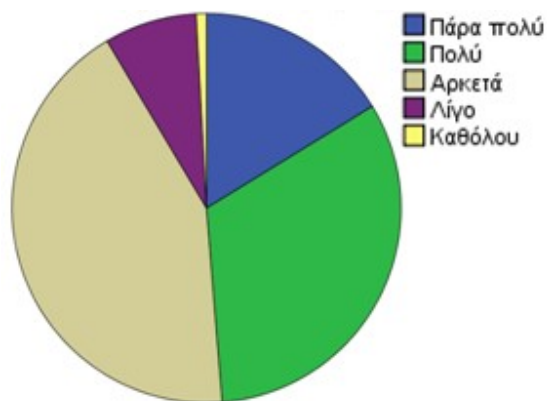


Η συντριπτική πλειοψηφία εκ των ερωτηθέντων (91,5%) δήλωσαν ότι, σύμφωνα πάντα με την γνώμη τους, η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει αρκετά (42,7%), πολύ (32,5%), έως και πάρα πολύ (16,2%) την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα. Μόλις το 8,6% από το δείγμα ανέφερε ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει λίγο (7,7%) ή και καθόλου (0,9%).

Πίνακας 7.15: Βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μια σχολική μονάδα.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 19 | 16,2 | 16,2 | 16,2 |
| Πολύ | 38 | 32,5 | 32,5 | 48,7 |
| Αρκετά | 50 | 42,7 | 42,7 | 91,5 |
| Λίγο | 9 | 7,7 | 7,7 | 99,1 |
| Καθόλου | 1 | ,9 | ,9 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.10: Βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μια σχολική μονάδα.

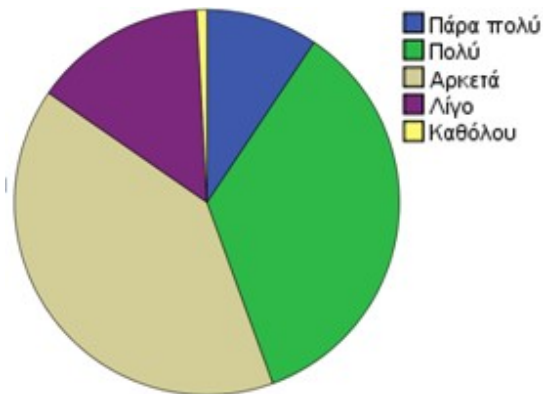


Ακολούθως, το 84,6% του δείγματος αποκρίθηκε ότι η συγκριτική προτυποποίηση, ως τεχνική, επιτρέπει αρκετά (40,2%), πολύ (35%) ή πάρα πολύ (9,4%) σε μία σχολική μονάδα να υπερνικήσει την αντίσταση στις αλλαγές. Το εναπομείναν 15,4% υποστήριξε ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει λίγο (14,5%) ή και καθόλου.

Πίνακας 7.16: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να υπερνικήσει την αντίσταση στις αλλαγές.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 11 | 9,4 | 9,4 | 9,4 |
| Πολύ | 41 | 35,0 | 35,0 | 44,4 |
| Αρκετά | 47 | 40,2 | 40,2 | 84,6 |
| Λίγο | 17 | 14,5 | 14,5 | 99,1 |
| Καθόλου | 1 | ,9 | ,9 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.11: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να υπερνικήσει την αντίσταση στις αλλαγές.

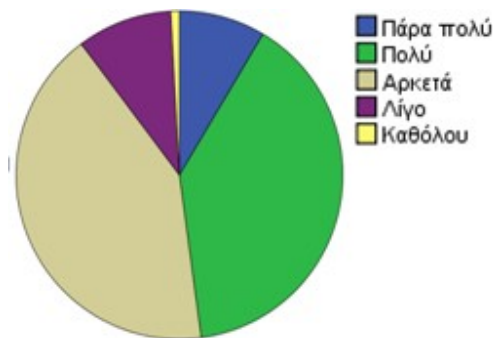


Ιδιαίτερη σημασία κατέχει, επίσης, το γεγονός ότι το 89,7% από το δείγμα ανέφερε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει αρκετά (41,9%), πολύ (39,3%) ή και πάρα πολύ (8,5%) σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εσωτερική αξιολόγηση. Μόλις το 10,3% από το δείγμα που συμμετείχε στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα ανέφερε ότι αυτό συμβαίνει λίγο (9,4%) ή και καθόλου (0,9%).

Πίνακας 7.17: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 10 | 8,5 | 8,5 | 8,5 |
| Πολύ | 46 | 39,3 | 39,3 | 47,9 |
| Αρκετά | 49 | 41,9 | 41,9 | 89,7 |
| Λίγο | 11 | 9,4 | 9,4 | 99,1 |
| Καθόλου | 1 | ,9 | ,9 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.12: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση.

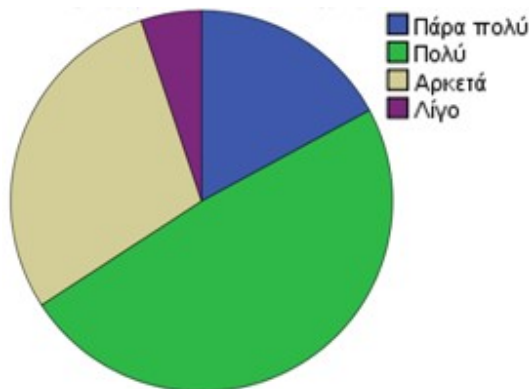


Όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων, όπως αναπαρίσταται κάτωθι, οι συμμετέχοντες, σε ποσοστό της τάξης του 94,9%, ανέφεραν ότι αυτό συμβαίνει αρκετά (29,1%), πολύ (48,7%) ή και πάρα πολύ (17,1%), με το εναπομείναν ποσοστό (5,1%) να υποστηρίζει ότι αυτό συμβαίνει λίγο.

Πίνακας 7.18: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 20 | 17,1 | 17,1 | 17,1 |
| Πολύ | 57 | 48,7 | 48,7 | 65,8 |
| Αρκετά | 34 | 29,1 | 29,1 | 94,9 |
| Λίγο | 6 | 5,1 | 5,1 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.13: Βαθμός κατά τον οποίο η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων.



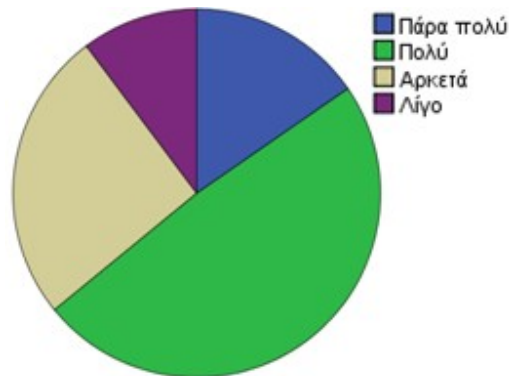
7.3.2 Γνώση της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης εκ μέρους των διευθυντών και απόδοση της σχολικής τους μονάδας

Αναφορικά με το βαθμό στον οποίο οι γνώσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετίζονται, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, με την απόδοση της σχολικής τους μονάδας, οι τελευταίοι αποκρίθηκαν, σε ποσοστό της τάξης του 79,5%, όπως παρατηρείται κάτωθι, ότι η γνώση της συγκριτικής προτυποποίησης εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων δίνει τη δυνατότητα, πολύ (48,7%) ή πάρα πολύ (15,4%), ώστε να επαναληφθούν τα θετικά αποτελέσματα του σχολείου και στο μέλλον. Λίγο παραπάνω από το ένα τέταρτο του δείγματος και συγκεκριμένα το 25,6% εξ αυτών υποστήριξε ότι αυτό συμβαίνει αρκετά, ενώ το εναπομείναν 10,3% από το δείγμα ανέφερε ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει λίγο.

Πίνακας 7.19: Βαθμός κατά τον οποίο η γνώση της συγκριτικής προτυποποίησης εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων δίνει τη δυνατότητα να επαναληφθούν τα θετικά αποτελέσματα του σχολείου και στο μέλλον.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 18 | 15,4 | 15,4 | 15,4 |
| Πολύ | 57 | 48,7 | 48,7 | 64,1 |
| Αρκετά | 30 | 25,6 | 25,6 | 89,7 |
| Λίγο | 12 | 10,3 | 10,3 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.14: Βαθμός κατά τον οποίο η γνώση της συγκριτικής προτυποποίησης εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων δίνει τη δυνατότητα να επαναληφθούν τα θετικά αποτελέσματα του σχολείου και στο μέλλον.

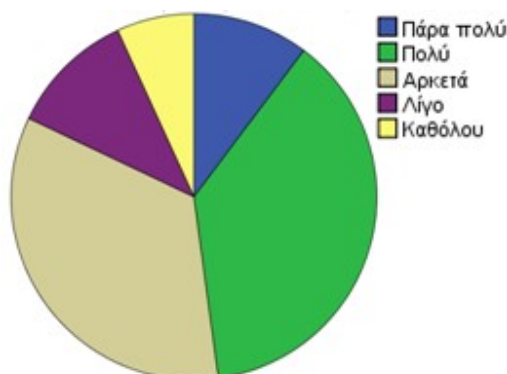


Ακόμη, οι ερωτώμενοι αποκρίθηκαν, στην συντριπτική τους πλειοψηφία (91,5%), ότι η εξοικείωση των διευθυντών σχολικών μονάδων με την τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει σε αυτούς αρκετά (33,3%), πολύ (52,1%) ή και πάρα πολύ (6%) τη δυνατότητα να την αξιοποιήσουν ως μέσο αλλαγής και όχι ως αυτοσκοπό. Το εναπομείναν 8,5% από το δείγμα αποκρίθηκε ότι αυτό συμβαίνει λίγο (6,8%) ή καθόλου (1,7%).

Πίνακας 7.20: Βαθμός κατά τον οποίο η εξοικείωση των διευθυντών σχολικών μονάδων με την τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει σε αυτούς τη δυνατότητα να την αξιοποιήσουν ως μέσο αλλαγής και όχι ως αυτοσκοπό.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 7 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| Πολύ | 61 | 52,1 | 52,1 | 58,1 |
| Αρκετά | 39 | 33,3 | 33,3 | 91,5 |
| Λίγο | 8 | 6,8 | 6,8 | 98,3 |
| Καθόλου | 2 | 1,7 | 1,7 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.15: Βαθμός κατά τον οποίο η εξοικείωση των διευθυντών σχολικών μονάδων με την τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει σε αυτούς τη δυνατότητα να την αξιοποιήσουν ως μέσο αλλαγής και όχι ως αυτοσκοπό.



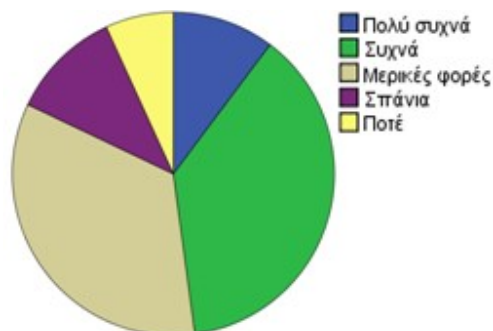
7.3.3 Συχνότητα και προϋποθέσεις εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία

Αναφορικά με τη συχνότητα με την οποία οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν την τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης μέσα στη σχολική μονάδα την οποία διευθύνουν, όπως διαφαίνεται ακολούθως, αυτοί αποκρίθηκαν ότι την εφαρμόζουν συχνά (37,6%) ή πολύ συχνά (10,3%) σε ποσοστό 47,9%, ενώ το 34,2% από τα άτομα που αποτέλεσαν το υπό μελέτη δείγμα απάντησαν ότι την χρησιμοποιούν μερικές φορές. Το εναπομείναν 17,9% αποκρίθηκε ότι χρησιμοποιεί τη συγκριτική προτυποποίηση σπάνια (11,1%) ή ποτέ (6,8%) μέσα στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεται και την οποία διευθύνει.

Πίνακας 7.21: Συχνότητα χρήσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης μέσα στη σχολική μονάδα.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πολύ συχνά | 12 | 10,3 | 10,3 | 10,3 |
| Συχνά | 44 | 37,6 | 37,6 | 47,9 |
| Μερικές φορές | 40 | 34,2 | 34,2 | 82,1 |
| Σπάνια | 13 | 11,1 | 11,1 | 93,2 |
| Ποτέ | 8 | 6,8 | 6,8 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.16: Συχνότητα χρήσης της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης μέσα στη σχολική μονάδα.

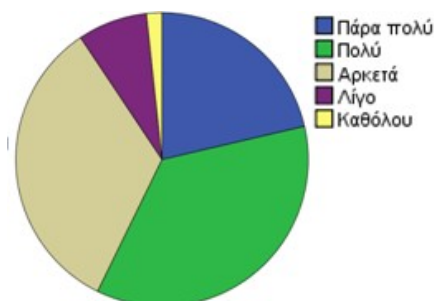


Σύμφωνα με το 90,6% των συμμετεχόντων, η καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία και αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τους ίδιους, αρκετά (33,3%), πολύ (35,9%) ή πάρα πολύ (21,4%). Μόλις το 9,4% από το υπό μελέτη δείγμα ανέφερε ότι αυτό συμβαίνει λίγο (7,7%) ή καθόλου (1,7%).

Πίνακας 7.22: Βαθμός κατά τον οποίο η καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 25 | 21,4 | 21,4 | 21,4 |
| Πολύ | 42 | 35,9 | 35,9 | 57,3 |
| Αρκετά | 39 | 33,3 | 33,3 | 90,6 |
| Λίγο | 9 | 7,7 | 7,7 | 98,3 |
| Καθόλου | 2 | 1,7 | 1,7 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.17: Βαθμός κατά τον οποίο η καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

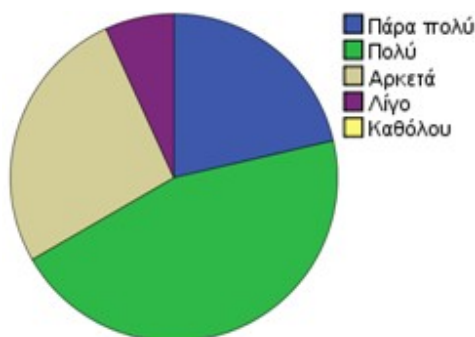


Ακόμη, οι συμμετέχοντες σε ποσοστό της τάξης του 91,5% ανέφεραν ότι η απόκτηση δεδομένων για καλύτερη λήψη αποφάσεων είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία και αυτό συμβαίνει αρκετά (29,9%), πολύ (44,4%) ή και πάρα πολύ (17,1%). Το εναπομείναν 8,5% από το δείγμα ανέφερε ότι αυτό συμβαίνει λίγο (6,8%) ή καθόλου (1,7%).

Πίνακας 7.23: Βαθμός κατά τον οποίο η απόκτηση δεδομένων για καλύτερη λήψη αποφάσεων είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 20 | 17,1 | 17,1 | 17,1 |
| Πολύ | 52 | 44,4 | 44,4 | 61,5 |
| Αρκετά | 35 | 29,9 | 29,9 | 91,5 |
| Λίγο | 8 | 6,8 | 6,8 | 98,3 |
| Καθόλου | 2 | 1,7 | 1,7 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.18: Βαθμός κατά τον οποίο η απόκτηση δεδομένων για καλύτερη λήψη αποφάσεων είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

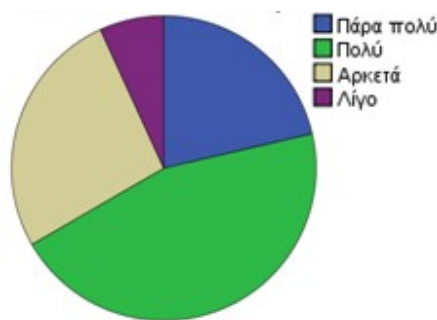


Επίσης, οι ερωτηθέντες στην πλειοψηφία τους ανέφεραν ότι μία ακόμη σημαντική προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία είναι να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο και να αναπτύσσονται αντικειμενικά κριτήρια αναφοράς. Πιο αναλυτικά, σε ποσοστό της τάξης του 66,7% ανέφεραν ότι αυτό συμβαίνει πολύ (45,3%) ή και πάρα πολύ (21,4%), ενώ το 26,5% ανέφερε ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει αρκετά. Μόλις το 6,8% υποστήριξε ότι αυτό συμβαίνει σε λίγο βαθμό.

Πίνακας 7.24: Βαθμός κατά τον οποίο η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία είναι να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο και να αναπτύσσονται αντικειμενικά κριτήρια αναφοράς.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 25 | 21,4 | 21,4 | 21,4 |
| Πολύ | 53 | 45,3 | 45,3 | 66,7 |
| Αρκετά | 31 | 26,5 | 26,5 | 93,2 |
| Λίγο | 8 | 6,8 | 6,8 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.19: Βαθμός κατά τον οποίο η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία είναι να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο και να αναπτύσσονται αντικειμενικά κριτήρια αναφοράς.



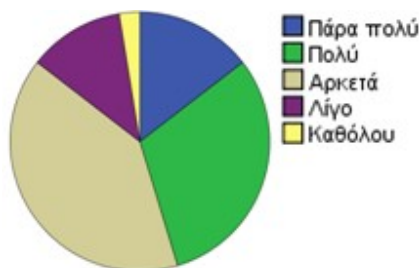
7.3.4 Οφέλη και αδυναμίες της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία

Η γνώση της θέσης στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα (ως προς την απόδοσή της) είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης και αυτό συμβαίνει αρκετά (40,2%) ή σε πολύ (30,8%) ή και σε πάρα πολύ (14,5%) μεγάλο βαθμό. Κάτι τέτοιο, σύμφωνα με το εναπομείναν 14,6% από το δείγμα, συμβαίνει λίγο (12%) ή και καθόλου (2,6%).

Πίνακας 7.25: Βαθμός στον οποίο η γνώση της θέσης στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα (ως προς την απόδοσή της) είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 17 | 14,5 | 14,5 | 14,5 |
| Πολύ | 36 | 30,8 | 30,8 | 45,3 |
| Αρκετά | 47 | 40,2 | 40,2 | 85,5 |
| Λίγο | 14 | 12,0 | 12,0 | 97,4 |
| Καθόλου | 3 | 2,6 | 2,6 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.20: Βαθμός στον οποίο η γνώση της θέσης στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα (ως προς την απόδοσή της) είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης.

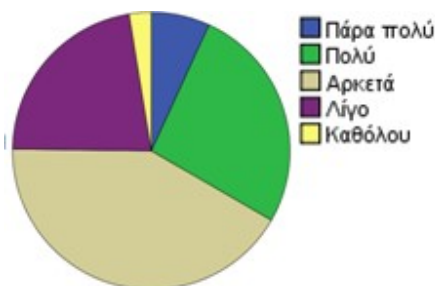


Σε ποσοστό 75,2% οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η εξοικονόμηση κόστους αποτελεί, σύμφωνα με τους ίδιους, το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης και μάλιστα αρκετά (41,9%), πολύ (26,5%) ή και πάρα πολύ (6,8%). Το εναπομείναν 24,8% από το δείγμα ανέφερε ότι κάτι τέτοιο ισχύει, σύμφωνα πάντα με την γνώμη τους, λίγο (22,2%) ή και καθόλου (2,6%).

Πίνακας 7.26: Βαθμός κατά τον οποίο η εξοικονόμηση κόστους είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 8 | 6,8 | 6,8 | 6,8 |
| Πολύ | 31 | 26,5 | 26,5 | 33,3 |
| Αρκετά | 49 | 41,9 | 41,9 | 75,2 |
| Λίγο | 26 | 22,2 | 22,2 | 97,4 |
| Καθόλου | 3 | 2,6 | 2,6 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.21: Βαθμός κατά τον οποίο η εξοικονόμηση κόστους είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

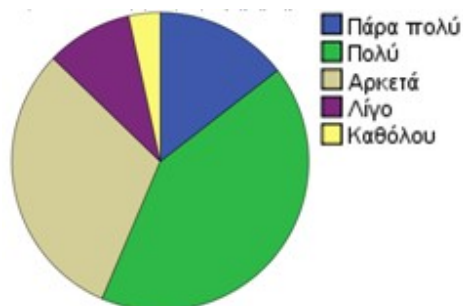


Επιπροσθέτως, το 87,2% εκ των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι η ίδια η βελτίωση που πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα αποτελεί αρκετά (30,8%), πολύ (41,9%) ή πάρα πολύ (14,5%) το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης. Το εναπομείναν 12,8% από το δείγμα επεσήμανε ότι αυτό συμβαίνει λίγο (9,4%) ή και καθόλου (3,4%).

Πίνακας 7.27: Βαθμός κατά τον οποίο η βελτίωση που πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα αποτελεί το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 17 | 14,5 | 14,5 | 14,5 |
| Πολύ | 49 | 41,9 | 41,9 | 56,4 |
| Αρκετά | 36 | 30,8 | 30,8 | 87,2 |
| Λίγο | 11 | 9,4 | 9,4 | 96,6 |
| Καθόλου | 4 | 3,4 | 3,4 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.22: Βαθμός κατά τον οποίο η βελτίωση που πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα αποτελεί το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης.

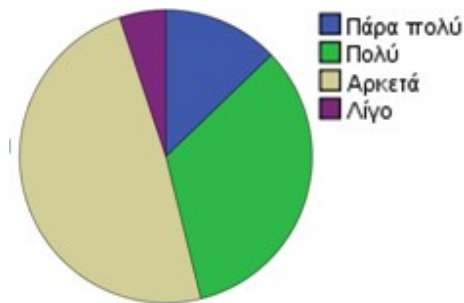


Η συντριπτική πλειοψηφία εκ των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα το 94,9% από αυτούς, αποκρίθηκαν ότι η έλλειψη μιας συνολικής θεωρίας αποτελεί αρκετά (48,7%), πολύ (33,3%) ή και πάρα πολύ (12,8%), το μεγαλύτερο εμπόδιο εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. Το εναπομείναν 5,1% ανέφερε ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει λίγο (5,1%).

Πίνακας 7.28: Βαθμός κατά τον οποίο η έλλειψη μιας συνολικής θεωρίας αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 15 | 12,8 | 12,8 | 12,8 |
| Πολύ | 39 | 33,3 | 33,3 | 46,2 |
| Αρκετά | 57 | 48,7 | 48,7 | 94,9 |
| Λίγο | 6 | 5,1 | 5,1 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.23: Βαθμός κατά τον οποίο η έλλειψη μιας συνολικής θεωρίας αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

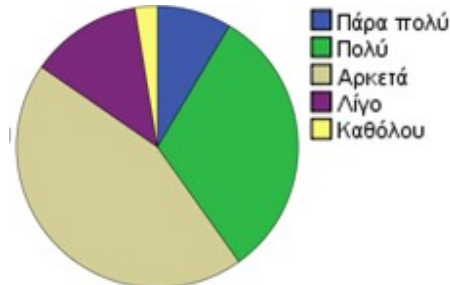


Αναφορικά με το βαθμό στο οποίο η μεγαλύτερη διάρκεια αποτελεί τη μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, το 84,6% από τους συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι αυτό συμβαίνει αρκετά (44,4%), πολύ (31,6%) ή και πάρα πολύ (8,5%), ενώ εναπομείναν 15,4% ανέφερε ότι αυτό συμβαίνει λίγο (12,8%) ή και καθόλου (2,6%).

Πίνακας 7.29: Βαθμός κατά τον οποίο η μεγάλη διάρκεια αποτελεί τη μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 10 | 8,5 | 8,5 | 8,5 |
| Πολύ | 37 | 31,6 | 31,6 | 40,2 |
| Αρκετά | 52 | 44,4 | 44,4 | 84,6 |
| Λίγο | 15 | 12,8 | 12,8 | 97,4 |
| Καθόλου | 3 | 2,6 | 2,6 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.24: Βαθμός κατά τον οποίο η μεγάλη διάρκεια αποτελεί τη μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

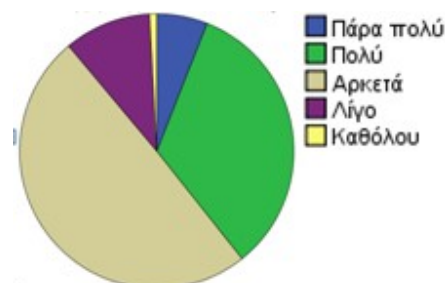


Ακόμη, σε ποσοστό της τάξης του 88,9%, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η ανάγκη συλλογής πολλών δεδομένων αποτελεί αρκετά (49,6%), πολύ (33,3%) ή και πάρα πολύ (6%), την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, ενώ το υπόλοιπο 11,2% του δείγματος επεσήμανε ότι αυτό συμβαίνει λίγο (10,3%) ή και καθόλου (0,9%).

Πίνακας 7.30: Βαθμός κατά τον οποίο η ανάγκη συλλογής πολλών δεδομένων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 7 | 6,0 | 6,0 | 6,0 |
| Πολύ | 39 | 33,3 | 33,3 | 39,3 |
| Αρκετά | 58 | 49,6 | 49,6 | 88,9 |
| Λίγο | 12 | 10,3 | 10,3 | 99,1 |
| Καθόλου | 1 | ,9 | ,9 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.25: Βαθμός κατά τον οποίο η ανάγκη συλλογής πολλών δεδομένων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

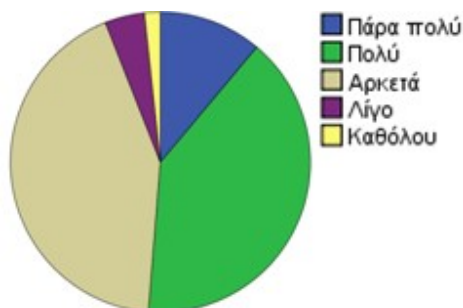


Παρατηρούνται κάτωθι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερώτημα του κατά πόσον οι δυσκολίες απόκτησης δεδομένων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (94%) αποκρίθηκε ότι οι δυσκολίες απόκτησης δεδομένων αποτελεί αρκετά (42,7%), πολύ (40,2%), έως κα πάρα πολύ (11,1%) την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. Το εναπομείναν 6% πιστεύει ότι αυτό συμβαίνει λίγο (4,3%) ή και καθόλου (1,7%).

Πίνακας 7.31: Βαθμός κατά τον οποίο οι δυσκολίες απόκτησης δεδομένων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 13 | 11,1 | 11,1 | 11,1 |
| Πολύ | 47 | 40,2 | 40,2 | 51,3 |
| Αρκετά | 50 | 42,7 | 42,7 | 94,0 |
| Λίγο | 5 | 4,3 | 4,3 | 98,3 |
| Καθόλου | 2 | 1,7 | 1,7 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.26: Βαθμός κατά τον οποίο οι δυσκολίες απόκτησης δεδομένων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

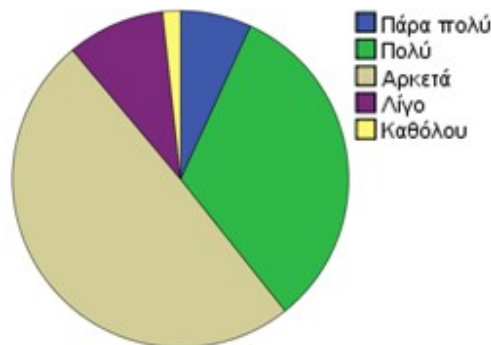


Σε ποσοστό 88,9%, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ο απαιτητικός χαρακτήρας της τεχνικής αποτελεί αρκετά (49,6%), ή σε πολύ (32,5%) ή και σε πάρα πολύ (6,8%) βαθμό την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. Το εναπομείναν 11,1% θεωρεί ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει σε λίγο βαθμό (9,4%) ή και καθόλου (1,7%).

Πίνακας 7.32: Βαθμός κατά τον οποίο ο απαιτητικός χαρακτήρας της τεχνικής αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 8 | 6,8 | 6,8 | 6,8 |
| Πολύ | 38 | 32,5 | 32,5 | 39,3 |
| Αρκετά | 58 | 49,6 | 49,6 | 88,9 |
| Λίγο | 11 | 9,4 | 9,4 | 98,3 |
| Καθόλου | 2 | 1,7 | 1,7 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.27: Βαθμός κατά τον οποίο ο απαιτητικός χαρακτήρας της τεχνικής αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

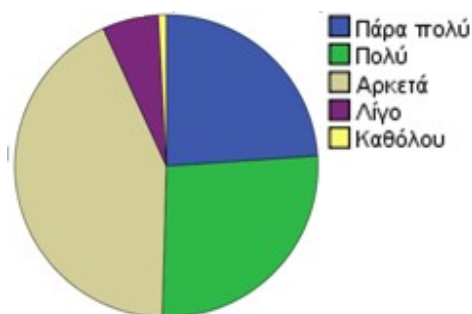


Σημειώνεται ότι 109 από τους ερωτώμενους (93,2%) αποκρίθηκαν ότι η έλλειψη ανθρωπίνων πόρων αποτελεί, σε αρκετό βαθμό (42,7%), ή και πολύ (26,5%) ή πάρα πολύ (23,9%), την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. Οι υπόλοιποι 8 ερωτώμενοι (6,9%) απάντησαν ότι κάτι τέτοιο ισχύει, σύμφωνα πάντα με την γνώμη τους, λίγο (6%) ή και καθόλου (0,9%).

Πίνακας 7.33: Βαθμός κατά τον οποίο η έλλειψη ανθρωπίνων πόρων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Πάρα πολύ | 28 | 23,9 | 23,9 | 23,9 |
| Πολύ | 31 | 26,5 | 26,5 | 50,4 |
| Αρκετά | 50 | 42,7 | 42,7 | 93,2 |
| Λίγο | 7 | 6,0 | 6,0 | 99,1 |
| Καθόλου | 1 | ,9 | ,9 | 100,0 |
| Total | 117 | 100,0 | 100,0 | |

Διάγραμμα 7.28: Βαθμός κατά τον οποίο η έλλειψη ανθρωπίνων πόρων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.



7.4 Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

Αναφορικά με το ερώτημα του κατά πόσον η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης προάγει τις επιδόσεις των μαθητών, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σημείωσε ότι η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει πολύ έως και πάρα πολύ σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών.

Όσον αφορά στην απόδοση των σχολικών μονάδων και τη σχέση αυτής με την εφαρμογή της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, που υπερέβαινε το 80%, ανέφεραν ότι η συγκριτική προτυποποίηση δύναται να αυξήσει αρκετά, πολύ έως και πάρα πολύ την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα, ενώ επίσης επιτρέπει αρκετά, πολύ ή πάρα πολύ σε μία σχολική μονάδα να υπερνικήσει την αντίσταση στις αλλαγές, αλλά και να παράσχει μια δομή για εσωτερική αξιολόγηση και δίνει αρκετά, πολύ ή και πάρα πολύ, τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων.

Ακόμη, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, η γνώση της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης, εκ μέρους των διευθυντών σχολικών μονάδων, δίνει τη δυνατότητα στους τελευταίους να προάγουν την απόδοση της σχολικής τους μονάδας. Αναλυτικότερα, σε ποσοστό άνω του 70%, οι συμμετέχοντες αποκρίθηκαν ότι η γνώση της συγκριτικής προτυποποίησης εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων δίνει, σε πολύ ή και πάρα πολύ σημαντικό βαθμό, τη δυνατότητα να επαναληφθούν τα θετικά αποτελέσματα του σχολείου και στο μέλλον, ενώ άνω του 90% εκ των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει σε αυτούς, σε αρκετά, πολύ ή και πάρα πολύ βαθμό, τη δυνατότητα να την αξιοποιήσουν ως μέσο αλλαγής και όχι ως αυτοσκοπό.

Σχετικά με τη συχνότητα, αλλά και τις προϋποθέσεις κάτω υπό τις οποίες οφείλει να εφαρμόζεται η συγκριτική προτυποποίηση στα σχολεία, το 47,9% αποκρίθηκε ότι εφαρμόζει την υπό εξέταση τεχνική συχνά ή και πολύ συχνά, ενώ το 34,2% από τους συμμετέχοντες ανέφερε ότι την εφαρμόζει στη πράξη μερικές φορές.

Άνω του 90% εκ των ερωτηθέντων τόνισαν ότι η καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών και η απόκτηση δεδομένων για καλύτερη λήψη αποφάσεων αποτελούν τις σημαντικότερες προϋποθέσεις χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. Ένα ποσοστό που υπερβαίνει το 60% επεσήμανε ότι το να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο και να αναπτύσσονται αντικειμενικά κριτήρια αναφοράς αποτελεί την σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

Αναφορικά με τα οφέλη και τις αδυναμίες της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η γνώση της θέσης στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα (ως προς την απόδοσή της) είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης, ενώ άνω του 70% εξ αυτών δήλωσε ότι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η εξοικονόμηση κόστους αποτελεί, σύμφωνα με τους ίδιους, το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης.

Σημειώνεται ότι άνω του 80% επεσήμανε ότι η ίδια η βελτίωση που πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα αποτελεί, σε αρκετό, πολύ ή και πάρα πολύ σημαντικό βαθμό, το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης, ενώ άνω του 90% από το δείγμα επεσήμαναν ότι η έλλειψη μιας συνολικής θεωρίας αποτελεί, αρκετά, πολύ ή και πάρα πολύ, το μεγαλύτερο εμπόδιο εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

Ακόμη, άνω του 80% από τους ερωτηθέντες, αποκρίθηκαν ότι η μεγαλύτερη διάρκεια, η ανάγκη συλλογής πολλών δεδομένων και ο απαιτητικός χαρακτήρας της τεχνικής αποτελούν τις μεγαλύτερες αδυναμίες της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, σε αρκετό, πολύ ή και πάρα πολύ βαθμό, ενώ άνω του 90% αναγνωρίζουν τις δυσκολίες απόκτησης δεδομένων και την έλλειψη ανθρωπίνων πόρων ως τις μεγαλύτερες αδυναμίες της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία.

Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman είναι ένα μη παραμετρικό μέτρο της συσχέτισης που υπάρχει μεταξύ δύο μεταβλητών που μετρούνται σε κανονική, ή με άλλα λόγια διατακτική κλίμακα (ordinal scale), δηλαδή μεταξύ δύο διατακτικών μεταβλητών (ordinal variables). Το συγκεκριμένο τεστ χρησιμοποιείται είτε για τις διατακτικές μεταβλητές είτε για τα συνεχή δεδομένα που απέτυχαν τις υποθέσεις που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή της συσχέτισης Pearson³.

Το κατά πόσον οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τα οφέλη της συγκριτικής προτυποποίησης για τους μαθητές και τις σχολικές μονάδες σχετίζονται με την εμπειρία τους στο χώρο της εκπαίδευσης, θα εξεταστεί διαμέσου του κριτηρίου συσχέτισης Spearman για τις ερωτήσεις 10-14 και την ερώτηση 8. Μετά από κατάλληλες μετρήσεις, παρατηρήθηκε ότι μόνο οι ερωτήσεις 11 και 14 έχουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, με την ερώτηση 8, κάτι το οποίο δύναται να φανεί στον παρακάτω πίνακα. Το τελευταίο, πρακτικά, σημαίνει ότι ο βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα και ο βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων συσχετίζονται, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, με τα έτη υπηρεσίας των διευθυντών στο χώρο της εκπαίδευσης.

³ <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/spearmans-rank-order-correlation-using-spss-statistics.php>, (21/08/2019)

Πίνακας 7.34: Συσχέτιση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τα οφέλη της συγκριτικής προτυποποίησης για τους μαθητές και τις σχολικές μονάδες και της εμπειρίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης (κριτήριο Spearman).

| | 11. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα; | | 14. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων; | | 8. Έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση; |
|----------------|---|---|---|-------------------|-----------------------------------|
| Spearman's rho | 11. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα; | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | 1,000 117 | ,536** 117 | ,230* 117 |
| | 14. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων; | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | ,536** 117 | 1,000 117 | ,189* 117 |
| | 8. Έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση; | Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N | ,230* 117 | ,189* 117 | 1,000 117 |

Το κατά πόσον τα οφέλη της συγκριτικής προτυποποίησης για τους μαθητές και τις σχολικές μονάδες σχετίζονται με την ηλικία των συμμετεχόντων, διερευνήθηκε και πάλι μέσα από ανάλυση συσχετίσεων και παρατηρήθηκε ότι οι ερωτήσεις 11,13 και 14 σημείωσαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση (με βάση το κριτήριο Spearman), σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, κάτι το οποίο δύναται να παρατηρηθεί από τον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 7.35: Συσχέτιση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τα οφέλη της συγκριτικής προτυποποίησης για τους μαθητές και τις σχολικές μονάδες και της ηλικίας τους (κριτήριο Spearman).

| | 11. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα; | 13. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση; | 14. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων; | 2. Ηλικία |
|----------------|---|---|---|-------------------------|
| Spearman's rho | 11. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα; | 13. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση; | 14. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων; | 2. Ηλικία |
| | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient |
| | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) |
| | N | N | N | N |
| | 1,000 | ,533** | ,536** | ,209* |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,024 |
| | 117 | 117 | 117 | 117 |
| | 13. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση; | 13. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση; | 14. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων; | 2. Ηλικία |
| | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient |
| | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) |
| | N | N | N | N |
| | ,533** | 1,000 | ,474** | ,187* |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,044 |
| | 117 | 117 | 117 | 117 |
| | 14. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων; | 13. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση; | 14. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων; | 2. Ηλικία |
| | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient |
| | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) |
| | N | N | N | N |
| | ,536** | ,474** | 1,000 | ,203* |
| | ,000 | ,000 | ,000 | ,028 |
| | 117 | 117 | 117 | 117 |
| | 2. Ηλικία | 13. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση; | 14. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων; | 2. Ηλικία |
| | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient | Correlation Coefficient |
| | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) | Sig. (2-tailed) |
| | N | N | N | N |
| | ,209* | ,187* | ,203* | 1,000 |
| | ,024 | ,044 | ,028 | ,028 |
| | 117 | 117 | 117 | 117 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα ότι τόσο ο βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα, όσο και ο βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση, καθώς και ο βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων εξαρτώνται από την ηλικία των διευθυντών.

Τέλος, αναφορικά με το κατά πόσον η απόδοση των μαθητών ως προς τη συγκριτική προτυποποίηση διαφοροποιείται ανάμεσα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, αρχικά επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί ο έλεγχος T για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test). Συγκεκριμένα, η πρώτη σκέψη ήταν να εφαρμοστεί το προαναφερθέν τεστ για τη διερεύνηση του κατά πόσον ο βαθμός κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών και τα δύο είδη σχολείων (δημόσιο-ιδιωτικό) σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Όμως, όπως δύναται να παρατηρηθεί από τον παρακάτω πίνακα, η υπόθεση της κανονικότητας της μεταβλητής που μετράει το βαθμό κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών δεν πληρείται, σύμφωνα με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov⁴, για τις δύο κατηγορίες της μεταβλητής του είδους του σχολείου. Το να πληρείται η κανονικότητα αποτελεί μία από τις υποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για την εφαρμογή του κριτηρίου T-test στα δεδομένα. Πράγματι, όπως παρατηρείται στον παρακάτω πίνακα, η p τιμή του ελέγχου, στο τεστ των Kolmogorov-Smirnov, είναι πολύ κοντά στο μηδέν, κάτι το οποίο σημαίνει ότι, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση, ότι δηλαδή τα δεδομένα για τη συγκεκριμένη μεταβλητή στις δύο αυτές κατηγορίες δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

⁴ Για δείγμα με αριθμό αποκρίσεων $n > 50$, ως έλεγχος κανονικότητας χρησιμοποιείται το κριτήριο των Kolmogorov-Smirnov (Δαφέρμος, 2005).

Πίνακας 7.36: Έλεγχοι κανονικότητας (Tests of Normality) της μεταβλητής που μετράει το βαθμό κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών για τις δύο κατηγορίες της μεταβλητής του είδους του σχολείου.

| | 5. Το σχολείο στο οποίο είστε αυτή τη στιγμή διευθυντής/ντρια είναι: | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|--|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| 10. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών; | Δημόσιο | ,231 | 66 | ,000 | ,890 | 66 | ,000 |
| | Ιδιωτικό | ,309 | 51 | ,000 | ,818 | 51 | ,000 |

Σημειώνεται ότι ο βαθμός κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών, δεν φάνηκε να ακολουθεί ένα σαφές μοτίβο στο υπό μελέτη δείγμα, αναφορικά με το αν το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό.

Πράγματι, στον παρακάτω πίνακα, ενώ άνω του 60% όσων θεωρούν ότι η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών, εργάζονται σε δημόσιο σχολείο, ακριβώς στη συνέχεια η συντριπτική πλειοψηφία όσων αποκρίθηκαν ότι αυτό συμβαίνει λίγο ή καθόλου προέρχονται και πάλι από δημόσια σχολεία. Οπότε, δεν δύναται να εξαχθεί ένα σαφές συμπέρασμα για το αν η απόδοση των μαθητών ως προς τη συγκριτική προτυποποίηση διαφοροποιείται ανάμεσα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στο υπό εξέταση δείγμα.

Πίνακας 7.37: Custom table (με Row %) ανάμεσα στο βαθμό κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών (οριζοντίως) και την ιδιότητα του σχολείου ως δημόσιο ή ιδιωτικό (καθέτως).

| | | 5. Το σχολείο στο οποίο είστε αυτή τη στιγμή διευθυντής/ντρια είναι: | |
|---|-----------|--|----------|
| | | Δημόσιο | Ιδιωτικό |
| | | Row N % | Row N % |
| 10. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών; | Πάρα πολύ | 63,6% | 36,4% |
| | Πολύ | 62,5% | 37,5% |
| | Αρκετά | 39,5% | 60,5% |
| | Λίγο | 81,8% | 18,2% |
| | Καθόλου | 100,0% | ,0% |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1 Συζήτηση

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας σε μια ομάδα ή σε έναν οργανισμό, έχει πραγματοποιηθεί μία στροφή στις μέρες μας προς τα αποτελέσματα που αυτή επιφέρει. Τα αποτελέσματα, τα οποία ουσιαστικά αφορούν στις λογικές συνέπειες των ενεργειών και των αποφάσεων των ηγετών, στα πλαίσια του ρόλου τους, αποτελεί πλέον εκείνη τη συνιστώσα της ηγεσίας, η οποία λαμβάνεται περισσότερο υπόψη κατά την αξιολόγηση της ηγεσίας.

Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, οι ειδικοί έχουν αποσαφηνίσει τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στις έννοιες της ηγεσίας και της διεύθυνσης, ενώ επίσης εστίασαν στο γεγονός ότι ο συγκεντρωτισμός, ως φαινόμενο, λειτουργεί ως τροχοπέδη στην αποτελεσματική ηγεσία των σχολικών μονάδων. Ολοένα και περισσότερο, αναδεικνύεται η ανάγκη αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, διαμέσου της οποίας οι διευθυντές θα μπορέσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στον πολύπλευρο ρόλο τους, ο οποίος βρίσκεται ανάμεσα σε εκείνον του παιδαγωγού και του μάνατζερ και χρήζει νέες ικανότητες, προδιαγραφές και πρότυπα, οι οποίες υπαγορεύονται από την Νέα Δημόσια Διοίκηση και τον Νέο Διευθυντισμό.

Αναφορικά με την τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εφαρμογή της στους οργανισμούς, έχει αναδειχθεί από τον Μπουραντά (2005), ο οποίος εκτός των άλλων αναφέρει ότι η υπό εξέταση τεχνική ενισχύει την αποδοτικότητα, την ανταγωνιστικότητα και τη συνολική αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Μέσα από το παρόν ερευνητικό εγχείρημα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς εξήχθη το συμπέρασμα ότι, πράγματι, η εφαρμογή της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης, συνολικά, προάγει την απόδοση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα πάντα με την άποψη των ερωτώμενων και συγκεκριμένα, διαμέσου αυτής, δύναται να αυξηθεί η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα.

Εξάλλου, όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Magutu και συν. (2011), η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης είναι μια από τις μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα σχολεία, προκειμένου να επιτύχουν το στόχο της αποδοτικότητας και της εξισορρόπησης της

σχέσης μεταξύ κόστους και αποτελεσματικότητας, αλλά και να βελτιστοποιήσουν τη χρήση των διαθέσιμων πόρων για τη στήριξη της μάθησης.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εξήχθη επίσης το συμπέρασμα ότι το να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο και να αναπτύσσονται αντικειμενικά κριτήρια αναφοράς αποτελεί την σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία. Πράγματι, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία επί του θέματος (Μπουραντάς, 2005), αναφέρεται ότι, προκειμένου να αποβεί η εφαρμογή της υπό εξέταση τεχνικής αποτελεσματική, είναι αναγκαίο για μία επιχείρηση ή έναν οργανισμό, να κατανοήσει το περιβάλλον του, αλλά και να παρακολουθεί και να προσαρμόζεται εξελίξεις και στις αλλαγές που πραγματοποιούνται τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο οικονομικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό, πολιτικό, αλλά και οικολογικό τομέα.

Ωστόσο, άνω του 90% των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι η έλλειψη μιας συνολικής θεωρίας αποτελεί, αρκετά, πολύ ή και πάρα πολύ, το μεγαλύτερο εμπόδιο εφαρμογής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, κάτι το οποίο συνάγεται και από την επιστημονική έρευνα των Burquel και van Vught (2010), όπως αναφέρεται στο επιστημονικό άρθρο των Plaček και συν. (2015), οι οποίοι εστίασαν στην εφαρμογή της υπό εξέτασης τεχνικής στο χώρο της εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Όπως αναφέρουν, χαρακτηριστικά, οι Plaček και συν. (2015) η καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών και η απόκτηση δεδομένων για την αποτελεσματική λήψη αποφάσεων αποτελούν δύο από τα μέτρα για την ευθυγράμμιση των οργανισμών με τις αναγκαίες προϋποθέσεις εφαρμογής της τεχνικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εξήχθη το συμπέρασμα ότι η καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών, καθώς και η απόκτηση δεδομένων για καλύτερη λήψη αποφάσεων αποτελούν τις σημαντικότερες προϋποθέσεις χρήσης της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, κάτι το οποίο έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με την υπάρχουσα επιστημονική έρευνα επί του θέματος.

Σύμφωνα με τους ίδιους επιστήμονες, η γνώση της θέσης στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα, ως προς την απόδοσή της, αλλά και η αναγνώριση της θέσης των διευθυντών, είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης. Αυτόν τον ισχυρισμό ενστερνίζεται και η πλειοψηφία του υπό μελέτη δείγματος. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη

χρήση της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στο δημόσιο τομέα, μία εκ των οποίων είναι εκείνη των Howard και Kilmartin (2006), όπου η βελτίωση θεωρήθηκε ως πρωτεύον όφελος και όχι ως η αναγνώριση της δικής τους θέσης.

Ακόμη, οι Plaček και συν. (2015) είχαν εντοπίσει ότι η εξοικονόμηση κόστους σε διάφορους τομείς ήταν αρκετά ευεργετική για τους δήμους, αναφορικά πάντα με την εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης, κάτι στο οποίο συμφώνησε άνω του 70% του υπό μελέτη δείγματος, το οποίο ανέφερε ότι ο προαναφερθέντας παράγοντας αφορά στο μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης.

Αναφορικά με τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζεται η τεχνική της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, σημειώνεται ότι, σύμφωνα με την επιστημονική έρευνα των Cahlik και Markoná (2009), εξήχθη το συμπέρασμα ότι, παραπάνω από το 60% των ερωτηθέντων, έχουν πολλαπλές εμπειρίες με τη μέθοδο της συγκριτικής προτυποποίησης, κάτι το οποίο συνάδει και με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι Plaček και συν. (2015). Οι συμμετέχοντες στη παρούσα έρευνα αποκρίθηκαν, σε ποσοστό της τάξης του 47,9%, ότι εφαρμόζουν την υπό εξέταση τεχνική συχνά ή και πολύ συχνά. Στο σημείο αυτό παρατηρείται μια απόκλιση σε σχέση με την ανασκοπηθείσα αρθρογραφία, καθώς το ποσοστό στο οποίο ανιχνεύτηκε ήταν σαφώς μικρότερο εν σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό που κατέληξαν οι προηγούμενοι ερευνητές.

Όσον αφορά στα σημαντικότερα εμπόδια εφαρμογής της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, σύμφωνα με τους Plaček και συν. (2015), εξήχθη το συμπέρασμα ότι το 70% των ερωτηθέντων συμφώνησε ή συμφωνούσε έντονα με τη δήλωση ότι η μεγάλη διάρκεια της τεχνικής αφορά σε μία σημαντική αδυναμία, ενώ άνω του 50% ανέφερε ότι η ανάγκη συλλογής μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων και ο απαιτητικός της χαρακτήρας κατά την εφαρμογή της στην πράξη αποτελούν, επίσης, σημαντικές αδυναμίες της τεχνικής. Άνω του 80% των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, αποκρίθηκαν ότι η μεγαλύτερη διάρκεια, η ανάγκη συλλογής πολλών δεδομένων και ο απαιτητικός χαρακτήρας της τεχνικής αποτελούν τις μεγαλύτερες αδυναμίες της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, σε αρκετό, πολύ ή και πάρα πολύ βαθμό, κάτι το οποίο συνάδει με τα ευρήματα της ανασκοπηθείσας αρθρογραφίας.

Ακόμη, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι ερωτηθέντες θεωρούν την έλλειψη ανθρώπινων πόρων, τις δυσκολίες στην απόκτηση δεδομένων και την κατανάλωση χρόνου ως τα

σημαντικότερα εμπόδια στην εφαρμογή της συγκριτικής προτυποποίησης, κάτι στο οποίο συμφωνεί άνω του 90% των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα.

Επιπροσθέτως, οι Nyaoga και συν. (2013) ανέφεραν ότι, με την εξοικείωση με τις στρατηγικές συγκριτικής προτυποποίησης και τη διαδικασία αλλαγής, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων μπορούν να αξιοποιήσουν τη συγκριτική προτυποποίηση ως ένα μέσο αλλαγής και όχι ως έναν αυτοσκοπό. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εξήχθη το συμπέρασμα ότι η γνώση της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης, εκ μέρους των διευθυντών σχολικών μονάδων, δίνει τη δυνατότητα στους τελευταίους να προάγουν την απόδοση της σχολικής τους μονάδας και, συγκεκριμένα δίνει τη δυνατότητα να επαναληφθούν τα θετικά αποτελέσματα του σχολείου και στο μέλλον, αλλά και να αξιοποιηθεί ως μέσο αλλαγής και όχι ως αυτοσκοπός, συνάδοντας με τα ευρήματα της επιστημονικής εργασίας των Nyaoga και συν. (2013).

Σύμφωνα με τους ανωτέρω μελετητές, εξήχθη επίσης το συμπέρασμα ότι η συγκριτική προτυποποίηση δύναται να βοηθήσει στην υπερνίκηση της αντίστασης στις αλλαγές και να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση, αλλά και να δημιουργήσει νέα δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων, κάτι στο οποίο συμφώνησε και η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στο ερευνητικό εγχείρημα της παρούσας εργασίας.

Επίσης, με βάση τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα, ο βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα και ο βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων συσχετίζονται, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, με τα έτη υπηρεσίας των διευθυντών στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ακόμη, σύμφωνα πάντα με την παρούσα έρευνα, ο βαθμός κατά τον οποίο τη συγκριτική προτυποποίηση αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα, όσο και ο βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση, καθώς και ο βαθμός κατά τον οποίο η συγκριτική προτυποποίηση δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων εξαρτώνται από την ηλικία των διευθυντών.

Τέλος, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα, ο βαθμός κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών, δεν

φάνηκε να ακολουθεί ένα σαφές μοτίβο στο δείγμα, αναφορικά με το αν το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό.

8.2 Πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων

Είναι γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο η απόδοση και η αποτελεσματικότητα των οργανισμών μετρώνται σήμερα έχει αλλάξει και, συγκεκριμένα, δίνεται πλέον έμφαση στο αποτέλεσμα, ήτοι στις λογικές συνέπειες των ενεργειών των ηγετών των οργανισμών. Έτσι και στις σχολικές μονάδες, εν μέσω της ολοένα και αυξανόμενης πίεσης των ειδικών για αποκέντρωση της εκπαίδευσης, αλλά και των επιταγών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης και του Νέου Διευθυντισμού, αναδεικνύεται η σημασία της εφαρμογής της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης στα σχολεία, τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά.

Τα αποτελέσματα τα οποία εξήχθησαν από την παρούσα εργασία εδράζονται τόσο σε θεωρητικά στοιχεία, τα οποία λήφθηκαν από την υπάρχουσα αρθρογραφία και βιβλιογραφία επί του θέματος, όσο και στα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη σε διευθυντές σχολικών μονάδων και αναμένεται να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια όσων ενδιαφέρονται για το υπό εξέταση θέμα, αλλά και όσων είναι αρμόδιοι να λάβουν αποφάσεις για την προαγωγή της απόδοσης των σχολείων της χώρας μας και των μαθητών τους.

8.3 Συστάσεις για μελλοντική έρευνα

Σημειώνεται ότι ο βαθμός κατά τον οποίο η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών, δεν φάνηκε να ακολουθεί ένα σαφές μοτίβο στο υπό μελέτη δείγμα, αναφορικά με το αν το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό. Οπότε, στις μελλοντικές έρευνες συστήνεται να διερευνηθεί το παραπάνω ερώτημα και, πιο συγκεκριμένα, να διερευνηθεί το κατά πόσον υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της επίδοσης των μαθητών σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία και του βαθμού στον οποίο υιοθετούνται οι βέλτιστες παιδαγωγικές πρακτικές διαμέσου της τεχνικής της συγκριτικής προτυποποίησης.

8.4 Περιορισμοί έρευνας

Όπως κάθε ερευνητικό εγχείρημα, έτσι και η παρούσα εργασία ήρθε αντιμέτωπη με κάποιους περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε ο γεωγραφικός περιορισμός, αφού τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε Λύκεια της Αττικής, της Κρήτης, της Λακωνίας και της Ηπείρου, λόγω της δυνατότητας πρόσβασης της ερευνήτριας στα σχολικά περιβάλλοντα των εν λόγω περιοχών, ενώ παράλληλα η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας (θερινοί μήνες) αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα συγκέντρωσης περισσότερων αποκρίσεων, αφού κατά την εν λόγω περίοδο υπήρξε αντικειμενική δυσκολία επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

8.5 Σύνοψη εργασίας

Η παρούσα εργασία μελέτησε, βιβλιογραφικά και ερευνητικά, την έννοια της συγκριτικής προτυποποίησης (benchmarking), η οποία συνιστά μία καινοτόμα μορφή αποτελεσματικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες, και την εφαρμογή αυτής σε ιδιωτικά και δημόσια Λύκεια της Αττικής, της Κρήτης, της Λακωνίας και της Ηπείρου. Οι διευθυντές αυτών των σχολείων κλήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, απαντώντας σε ερωτηματολόγιο έρευνας, η αποστολή του οποίου έγινε μέσω του πανελλήνιου σχολικού δικτύου. Οι αποκρίσεις που συλλέχθηκαν από το προαναφερθέν δείγμα αναλύθηκαν στατιστικά μέσω SPSS. Μερικά από τα κυριότερα ευρήματα της παρούσας εργασίας αφορά στο ότι η αποτελεσματικότητα των οργανισμών μετράται, πλέον, διαμέσου του αποτελέσματος, ήτοι των λογικών συνεπειών των ενεργειών και των αποφάσεων των ηγετών τους. Ένα εργαλείο της μέτρησης του αποτελέσματος είναι και η συγκριτική προτυποποίηση, διαμέσου του οποίου έχει αποδειχθεί ότι προάγεται η απόδοση τόσο των μαθητών όσο και των σχολείων. Πολλά είναι τα οφέλη της υπό εξέταση τεχνικής στα σχολεία, αλλά και αρκετά τα εμπόδια που πρέπει να υπερκεραστούν, μερικά εκ των οποίων είναι η συνθετότητά της ως τεχνική, η έλλειψη ανθρωπίνων πόρων, η δυσκολία απόκτησης δεδομένων, καθώς και η έλλειψη μιας συνολικής θεωρίας. Τα αποτελέσματα τα οποία εξήχθησαν από την παρούσα εργασία στηρίζονται στην υπάρχουσα αρθρογραφία και βιβλιογραφία επί του θέματος και επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος και αναμένεται να αποτελέσουν ένα σημαντικό εργαλείο και μέσο απόκτησης μίας αρκετά ολοκληρωμένης εικόνας επί του εξέταση θέματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.
- Διπλάρη, Χ. (2011). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (δεκαετία 1980 έως 2010): μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα. [Online]. Ανάκτηση 04 Μαΐου 2019, από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/24392>
- Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματική της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον, Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καλογιάννης, Δ. (2017). *Ο διευθυντής της Σχολικής Μονάδας σε τροχιά επαγγελματοποίησης, Λόγοι και τρόποι θέσπισης ενός νέου επαγγέλματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κυριαζόπουλος, Π., & Σαμαντά, Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μυλωνά, Δ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα - Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.
- Πανάρετος, Ι. (2017). *IV. Διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος*. [Online]. Ανάκτηση 04 Μαΐου 2019, από: <http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/osa-report/osa-report-ch4.pdf>
- Παντελής, Α. (2016). *Εγχειρίδιο Συνταγματικού Δικαίου* (3^η έκδ). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Ρωσσίδης, Ι. (2017). *Η τεχνική του Benchmarking στον δημόσιο τομέα. Εφαρμογή και προοπτικές*. [Online]. Ανάκτηση 30 Αυγούστου 2019 από: https://www.researchgate.net/publication/319623177_E_technike_tou_Benchmarking_ston_demosio_tomea_Epharmoge_kai_prooptikes

- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας, Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σδούκου, Π. (2014). *Στρατηγική ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος των επιχειρήσεων – περίπτωση ελληνικών επιχειρήσεων*. Πτυχιακή εργασία. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου: Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής. [Online]. Ανάκτηση 30 Απριλίου 2019, από: http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/877/log_20140015.pdf?sequence=1

Ξενόγλωσσες

- Alderman, H. (1998). Decentralization and Targeted Transfers: Social Assistance in Albania. *Living Standards, Measurement Study, Working Paper 134*. Washington: World Bank. [Online]. Ανάκτηση 9 Μαΐου 2019, από: <http://documents.worldbank.org/curated/en/621361468768315469/pdf/multi-page.pdf>
- Alonso, J., Clifton, J., & Díaz-Fuentes, D. (2013). Did New Public Management Matter? An empirical analysis of the outsourcing and decentralization effects on public sector size. *Public Management Review*, 17(5), 643–660. doi: 10.1080/14719037.2013.822532.
- Altbach, P., & Kelly, G. (1986). *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arnove, R., & Graff, H. (1987). National literacy campaigns: historical and comparative perspectives. *The Phi Delta Kappan*, 69(3), 202–206. [Online]. Ανάκτηση 08 Ιουνίου 2019, από: <https://www.jstor.org/stable/20403578>
- Aubrey, C., & Godfrey, R., & Harris, A. (2012). How Do They Manage? An Investigation of Early Childhood Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 5–29. doi: 10.1177/1741143212462702.
- Baiocchi, G. (2001). Participation, Activism, and Politics: The Porto Alegre Experiment and Deliberative Democratic Theory. *Politics & Society*, 29(1), 43–72. doi: 10.1177/0032329201029001003.
- Bardhan, P., & Mookherjee, D. (2003). Political Economy of Land Reforms in West Bengal 1978-1998. *Working Paper, Institute for Economic Development*, Boston University. [Online]. Ανάκτηση 9 Μαΐου 2019, από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.505.7117&rep=rep1&type=pdf>
- Barker, R. (1997). How can we train leaders if we do not know what leadership is? *Human Relations*, 50(4), 343–362. doi: 10.1177/001872679705000402.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2019). Transformational leadership, transactional leadership, and moral reasoning. *Leadership and Policy in Schools*, 1–18. doi: 10.1080/15700763.2019.1585551.

- Bezzina, C. (2000). Educational leadership for twentieth- first century Malta: breaking the bonds of dependency. *International Journal of Educational Management*, 14(7), 299–307. doi: 10.1108/09513540010378950.
- Blas, E., & Limbambala, M. (2001). User-payment, decentralization and health service utilization in Zambia. *Health Policy and Planning*, 2, 19–28. [Online]. Ανάκτηση 9 Μαΐου 2019, από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11772987>
- Broadbent, J., & Laughlin, R. (1997). Developing empirical research: an example informed by a Habermasian approach. *Accounting, Auditing & Accountability*, 10(5), 622–648. doi: 10.1108/09513579710194027.
- Burquel, N., & van Vught, F. (2010). Benchmarking in European Higher Education: A step beyond current quality models. *Tertiary Education and Management* 16(3), 243–255. doi: 10.1080/13583883.2010.497398
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. National College for School Leadership, Nottingham. [Online]. Ανάκτηση 21 Απριλίου 2019, από: https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Cahlík, T., & Marková, J. (2009). Řízení kvality vzdělávacího procesu. *Politická ekonomie*, 1, 3–20. doi: 10.18267/j.polek.667
- Camp, R.C. (1989). *Benchmarking: The Search for Industry Best Practices that Lead to Superior Performance*. Milwaukee: ASQC Quality Press.
- Conceição, M., Silva Portela, M., Santos Camanho, A., & Nóvoa Borges, D. (2011). BESP – benchmarking of Portuguese secondary schools. *Benchmarking: An International Journal*, 18(2), 240–260. doi: 10.1108/14635771111121694.
- Crook, R., & Manor, J. (2000). Democratic decentralization. *Operations Evaluation Department Working Paper Series, 11*. Washington: World Bank. [Online]. Ανάκτηση 9 Μαΐου 2019, από: <http://documents.worldbank.org/curated/en/646841468765299512/pdf/multi-page.pdf>
- Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: University of New York Press.
- Dale, R. (2003). *The Lisbon Declaration, the Reconceptualisation of Governance and the Reconfiguration of European Educational Space*. London: University of London Institute of Education.
- Daniëls, E., Honddeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125. doi: 10.1016/j.edurev.2019.02.003.
- Darrell, S. (2015). Benchmarking Global Leadership. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 12(3), 113-118. [Online]. Ανάκτηση 30 Αυγούστου 2019, από: http://m.www.na-businesspress.com/JLAE/SmithDL_Web12_3_.pdf

- Davies, B., & Hentschke, G. (1994). School Autonomy: Myth or Reality - Developing an Analytical Taxonomy. *Educational Management and Administration*, 22(2), 96–103. . doi: 10.1177/0263211X9402200204.
- Davis, P. (1998). The burgeoning of benchmarking in British local government. *Benchmarking for Quality Management & Technology*, 5(4), 260–270. doi: 10.1108/14635779810245099.
- Eisinga, R., te Grotenhuis, M., & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58(4), 637–642. . [Online]. Ανάκτηση 21 Αυγούστου 2019, από: <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3>
- Enders, J., & Westerheijden, D. (2014). The Dutch way of New Public Management. *Policy and Society*, 33(3), 189–198. [Online]. Ανάκτηση 30 Απριλίου 2019, από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1016/j.polsoc.2014.07.004>
- Faguet, J. (2004). Does decentralization increase government responsiveness to local needs? Evidence from Bolivia. *Journal of Public Economics*, 88, 867–893. [Online]. Ανάκτηση 9 Μαΐου 2019, από: <http://siteresources.worldbank.org/INTPUBSERV/Resources/faguet.pdf>
- Fusarelli, B., & Militello, M. (2012). Racing to the top with Leaders in rural, high poverty schools. *Planning and Changing*, 43(1/2), 46–56. [Online]. Ανάκτηση 21 Απριλίου 2019, από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977546.pdf>
- Gilford, D. (1993). *A Collaborative Agenda for Improving International Comparative Studies in Education*. Washington, DC: National Research Council, National Academic Press.
- Gow, J., & Dufour, C. (2000). Is the New Public Management a Paradigm? Does it Matter? *International Review of Administrative Sciences*, 66(4), 573–597. doi: 10.1177/0020852300664002.
- Graskemper, J. (2019). Understanding leadership. *Leadership and Communication in Dentistry*, 121–132. doi: 10.1002/9781119557128.ch11.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329–352. doi: 10.1080/0305764032000122005.
- Hanushek, E. (2003). The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, 113(485), F64–F98. [Online]. Ανάκτηση 08 Ιουνίου 2019, από: <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202003%20EJ%2013%28485%29.pdf>
- Hitt, D., & Tucker, P. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569. doi: 10.3102/0034654315614911.
- Howard, M., & Kilmartin, B. (2006). *Assessment of benchmarking within governmental organizations*. New York: Accenture.

- Jeong, D., Lee, H., & Cho, S. (2017). Education decentralization, school resources, and student outcomes in Korea. *International Journal of Educational Development*, 53, 12–27. doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.12.003.
- Keating, M. (2001). *Public Management Reform and Economic and Social Development*. [Online]. Ανάκτηση 30 Αυγούστου 2019, από: <http://www.oecd.org/gov/budgeting/43515306.pdf>
- Kruse, I., Pradhan, M., & Sparrow, R. (2012). Marginal benefit incidence of public health spending: Evidence from Indonesian sub-national data. *Journal of Health Economics*, 31(1), 147–157. doi: 10.1016/j.jhealeco.2011.09.003.
- Kyvelou, S., & Marava, N. (2017). From Centralism to Decentralization and Back to Recentralization due to the Economic Crisis: Findings and Lessons Learnt from the Greek Experience. *The Palgrave Handbook of Decentralisation in Europe*, 297–326. doi: 10.1007/978-3-319-32437-1_12.
- Legg, K., & Roberts, J. (1997). *Modern Greece: A Civilization on the Periphery*. Colorado: Westview Press. doi: 10.12681/hpsa.15144.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Levitt, M., & Joyce, M. (1987). *The growth and efficiency of public spending*. New York: Cambridge University Press.
- Macmillan, H., & Tampoe, M. (2000). *Strategic Management. Process, Content and Implementation*. New York: Oxford University Press.
- Magutu, P., Mbeche, I., Nyamwange, S., & Nyaoga, R. (2011). A Survey of Benchmarking Practices in Higher Education in Kenya: The Case of Public Universities. *IBIMA Business Review*, Article ID 357694. doi: 10.5171/2011.357694.
- McGinn, F., & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: why, when, what, and how?* Fundamentals of educational planning series, No 64. Paris: IIEP/UNESCO. [Online]. Ανάκτηση 04 Μαΐου 2019, από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120275>
- Merkus, S., & Veenswijk, M. (2017). Turning New Public Management theory into reality: Performative struggle during a large scale planning process. *Environment and Planning C: Politics and Space*, 35(7), 1264–1284. doi: 10.1177/0263774x16689370.
- Meyer, J., Ramirez, F., & Soysal, Y. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education* 65(2), 128–149. [Online]. Ανάκτηση 08 Ιουνίου 2019, από: <https://www.jstor.org/stable/2112679>
- Noah, H., & Eckstein, M. (1969). Towards a Science of Comparative Education. *British Journal of Educational Studies*, 17(3), 334–334. doi: 10.2307/3119655.
- Noordegraaf, M., & Abma, T. (2003). Management by Measurement? Public Management Practices Amidst Ambiguity. *Public Administration*, 81(4), 853–871. doi: 10.1111/j.0033-3298.2003.00374.x.

- Nyaoga, R., Mundia, C., & Irungu, I. (2013). The effect of Benchmarking on Performance in Secondary Schools in Nakuru Municipality-Kenya. *International Journal of Management, IT and Engineering*, 3, 283–296. [Online]. Ανάκτηση 08 Ιουνίου 2019, από: https://www.academia.edu/23751561/The_effect_of_Benchmarking_on_Performance_in_Secondary_Schools_in_Nakuru_Municipality-Kenya.
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector*. New York: Addison-Wesley.
- Plaček, M., Ochrana, F., & Půček, M. (2015). Benchmarking in Czech higher education: the case of schools of economics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(4), 374–384. doi: 10.1080/1360080x.2015.1056601.
- Pollitt, C. (2001). Convergence: The Useful Myth? *Public Administration*, 79(4), 933–947. [Online]. Ανάκτηση 30 Απριλίου 2019, από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9299.00287>
- Pritchett, L. (2004). Towards a new consensus for addressing the global challenge of the lack of education. *Working Paper 43*. [Online]. Ανάκτηση 30 Απριλίου 2019, από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.894.3332&rep=rep1&type=pdf>
- Resnick, L., Nolan, K., & Resnick, D. (1995). Benchmarking Education Standards. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(4), 438–461. doi: 10.2307/1164437.
- Rideout, W., & Ural, I. (1993). *Centralised and decentralised models of education: comparative studies*. South Africa: Development Bank of Southern Africa.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Santos, B. (1998). Participatory Budgeting in Porto Alegre: Towards a Redistributive Democracy. *Politics and Society*, 26(4), 461–510. doi: 10.1177/0032329298026004003.
- Sarrico, C., & Rosa, M. (2009). Measuring and comparing the performance of Portuguese secondary schools. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 58(8), 767-786. [Online]. Ανάκτηση 30 Αυγούστου 2019, από: <https://www.a3es.pt/sites/default/files/4.%20Measuring%20and%20comparing.pdf>
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A., (2007). *Research Methods for Business Students* (4th ed.). Harlow: Prentice Hall. [Online]. Ανάκτηση 08 Ιουλίου 2019, από: https://industrialengineering11.files.wordpress.com/2014/04/research_methods_for_business_students.pdf
- Siminou, P. (2007). Steps of Educational Decentralization in Greece: between Delegation and Deconcentration. *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance*, 77–93. doi: 10.1007/978-1-4020-4700-8_4.
- Subramanian, B., & Narayanamurthy, G. (2014). Benchmarking education objectives of private schools: an empirical examination of vision and mission statements. India: Indian Institute of

- Management Kozhikode. [Online]. Ανάκτηση 12 Μαΐου 2019, από: <https://www.researchgate.net/publication/280301229>.
- Sujarwoto (2017). Why decentralization works and does not works? A systematic literature review. *Journal of Public Administration Studies*, 1(3), 1–10. [Online]. Ανάκτηση 05 Μαΐου 2019, από: <https://jpas.ub.ac.id/index.php/jpas/article/view/24/42>
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75–89. doi: 10.2304/pfie.2005.3.1.11.
- Ulrich, D., & Smallwood, N. (2012). What is leadership? *Advances in Global Leadership*, 9–36. doi: 10.1108/s1535-1203(2012)00000007005.
- Wu, K., Goldschmidt, P., Boscardin, C., & Sankar, D. (2009). International benchmarking and determinants of mathematics achievement in two Indian states. *Education Economics*, 17(3), 395–411. doi: 10.1080/09645290903142627.
- Yukl, G. (2009). *Leadership in Organizations*, 7th Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zavattaro, S. (2010). Municipalities as Public Relations and Marketing Firms. *Administrative Theory & Praxis*, 32(2), 191–211. doi: 10.2753/ATP1084-1806320202.
- Zavattaro, S. (2013). *Cities for Sale: Municipalities as Public Relations and Marketing Firms*. New York: State University of New York Press.

Διαδικτυακές

- Ελληνικό Κέντρο Benchmarking (2004). *Συγκριτική αξιολόγηση επιχειρήσεων & οργανισμών*. [Online]. Ανάκτηση 11 Μαΐου 2019, από: <http://www.e-benchmarking.org/el/benchmarking.html>.
- Κελεσίδης, Β. (2015). *Συγκριτική αξιολόγηση*. [Online]. Ανάκτηση 11 Μαΐου 2019, από: <http://www.e-benchmarking.org/el/files/benchmarking.pdf>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α – Υπόδειγμα Ερωτηματολογίου



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Π.Μ.Σ. ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ Ή ΠΡΟΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗΣ
(BENCHMARKING) ΩΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ ΜΟΡΦΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

Η παρούσα έρευνα εκπονείται στο πλαίσιο εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας του Π.Μ.Σ. «*Διεθνείς κι Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα*». Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα κρίσιμη. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό της παρούσας έρευνας, ενώ δεν πρόκειται να συλλεχθούν και να δημοσιευτούν τα προσωπικά σας στοιχεία. Σας ευχαριστώ για τη βοήθεια σας και για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέτετε. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι δυνατόν να σας δοθούν κατόπιν συνεννόησης.

ΜΕΡΟΣ Α – ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία (έτη):

έως 24

40-49

25-29

άνω των 50

30-39

3. Ειδικότητα (ΠΕ): _____

4. Επίπεδο εκπαίδευσης:

Βασικό πτυχίο

Διδακτορικό

Μεταπτυχιακό

Άλλο: _____

Δεύτερο Πτυχίο

5. Το σχολείο στο οποίο είστε αυτή τη στιγμή διευθυντής/ ντρια είναι:

Δημόσιο

Ιδιωτικό

6. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα: _____

7. Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα: _____

8. Έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση:

0-10

11-20

άνω τα 21

ΜΕΡΟΣ Β – ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

Η Συγκριτική Αξιολόγηση / Προτυποποίηση (Benchmarking) αφορά στην αναζήτηση, την ανεύρεση και την εφαρμογή στην πράξη των βέλτιστων πρακτικών εκ μέρους ενός οργανισμού (π.χ. ενός σχολείου) που έχουν εφαρμοστεί σε άλλους οργανισμούς (π.χ. σε άλλα σχολεία). Η εφαρμογή των βέλτιστων αυτών πρακτικών εμπεριέχει την πρόθεση συνεχούς βελτίωσης και προσαρμογής σε νέα δεδομένα και σε νέες αλλαγές.

9. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την τεχνική του Benchmarking μέσα στη σχολική μονάδα την οποία διευθύνετε;

Πολύ συχνά

Σπάνια

Συχνά

Ποτέ

Μερικές φορές

| | Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι | Πάρα πολύ | Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 10. | η υιοθέτηση των βέλτιστων παιδαγωγικών πρακτικών διαμέσου της τεχνικής Benchmarking δύναται να οδηγήσει σε αύξηση της επίδοσης των μαθητών; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | το Benchmarking αυξάνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μία σχολική μονάδα; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | η τεχνική του Benchmarking επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να υπερνικήσει την αντίσταση στις αλλαγές; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. | η τεχνική του Benchmarking επιτρέπει σε μια σχολική μονάδα να παράσχει μια δομή για εξωτερική αξιολόγηση; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. | η τεχνική του Benchmarking δίνει τη δυνατότητα της δημιουργίας νέων δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. | η γνώση του Benchmarking εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων δίνει τη δυνατότητα να επαναληφθούν τα θετικά αποτελέσματα του σχολείου και στο μέλλον; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. | η εξοικείωση των διευθυντών σχολικών μονάδων με την τεχνική του Benchmarking δίνει σε αυτούς τη δυνατότητα να την αξιοποιήσουν ως μέσο αλλαγής και όχι ως αυτοσκοπό; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. | η γνώση της θέσης στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα (ως προς την απόδοσή της) είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής του Benchmarking; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. | η εξοικονόμηση κόστους είναι το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής του Benchmarking στα σχολεία; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. | η ίδια η βελτίωση που πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα αποτελεί το μεγαλύτερο όφελος της τεχνικής του Benchmarking; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | η έλλειψη μιας συνολικής θεωρίας αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο εφαρμογής του Benchmarking στα σχολεία; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. | η καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης του Benchmarking στα σχολεία; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. | η απόκτηση δεδομένων για καλύτερη λήψη αποφάσεων είναι η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης του Benchmarking στα σχολεία; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. | η σημαντικότερη προϋπόθεση χρήσης του Benchmarking στα σχολεία είναι να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο και να αναπτύσσονται αντικειμενικά κριτήρια αναφοράς; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. | η μεγάλη διάρκεια αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία του Benchmarking στα σχολεία; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 25. | η ανάγκη συλλογής πολλών δεδομένων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία του Benchmarking στα σχολεία; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. | οι δυσκολίες απόκτησης δεδομένων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία του Benchmarking στα σχολεία; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. | ο απαιτητικός χαρακτήρας της τεχνικής αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία του Benchmarking στα σχολεία; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. | η έλλειψη ανθρωπίνων πόρων αποτελεί την μεγαλύτερη αδυναμία του Benchmarking στα σχολεία; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Ευχαριστώ για το χρόνο σας!