

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Μπάλλα Χαρά

Διπλωματική Εργασία που υποβλήθηκε στο Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιά ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στα Οικονομικά της Εκπαίδευση

Πειραιάς, Μάιος 2020

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM IN
ECONOMICS OF EDUCATION

Educational Needs and Total Quality Management

By
Chara Balla

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Economics of Education.

Piraeus, Greece, May 2020

*Σε όσους συντέλεσαν στην διεξαγωγή της έρευνας
και σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό της Ελληνικής επικράτειας*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπον καθηγήτρια κα. Κωνσταντίνα Κοτταρίδη, η συνεισφορά της οποίας και οι συμβουλές της, υπήρξαν πολύτιμες για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συμμετείχαν στην διεξαγωγή της έρευνας και συγκεκριμένα τους διευθυντές των σχολείων 9^{1ο} Δημοτικό Αθηνών, 1^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών και 3^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών. Να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τη Διευθύντρια του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, κα. Αφροδίτη Πανδή, η οποία συνέβαλε σημαντικά υποκινώντας την επικοινωνία με τα σχολεία της Αθήνας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς της Γαλλικής Σχολής, του 2^{ου} Νηπιαγωγείου Καλλιθέας, του 7^{ου} Νηπιαγωγείου Ηλιούπολης, των Δημοτικών Σχολείων Νίκαιας, τις δασκάλες του Νηπιαγωγείου που συστεγάζεται με το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών και οποιονδήποτε άλλον από το εκπαιδευτικό προσωπικό Δημοσίων σχολείων του Πειραιά και περιχώρων, που βοήθησαν εξίσου στην διεξαγωγή της έρευνας. Να απευθύνω, τελειώνοντας, ευχαριστίες και σε όλους τους γονείς και κηδεμόνες που προσφέρθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, φίλους και συναδέλφους που αφιέρωσαν χρόνο για τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων.

Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Σημαντικοί Όροι: Εκπαιδευτικές ανάγκες, Διοίκηση Ολικής ποιότητας, Συγκριτική ανάλυση, Ανθρώπινη Ποιότητα, Μεταρρυθμίσεις, Τέλειο προϊόν

Περίληψη

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών σε επίπεδο δομικών λειτουργιών, οργανωσιακής κουλτούρας, περιβάλλοντος, εκπαιδευτικού προσωπικού και λοιπών μετεχόντων στην εκπαίδευση όπως αυτοί ορίζονται: γονείς, μαθητές, λοιπό μη εκπαιδευτικό προσωπικό, σύμβουλοι εκπαίδευσης. Η διεξαγωγή της έρευνας στηρίχθηκε σε δύο ερωτηματολόγια έχοντας δύο βασικούς αποδέκτες, γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό. Με τη συνεισφορά των ανωτέρω, οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν ως αντικειμενικό μέσο για την ανάδειξη των αποτελεσμάτων, τηρώντας πλήρη ανωνυμία, επιτεύχθηκε η σύγκριση των εκπαιδευτικών αναγκών σε δημόσια σχολεία των νότιων προαστίων της Αθήνας και του Πειραιά με αντίστοιχα σχολεία της Αθήνας. Επίσης, μέσω της συγκεκριμένης έρευνας επιχειρείται σύγκριση των δομών και της κουλτούρας μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων. Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς και γονείς σε Δημόσια και Ιδιωτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάλυση των δεδομένων συντελέστηκε με τη χρήση στατιστικού προγράμματος SPSS. Κατά τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στην Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και στα χαρακτηριστικά της όπως αυτά ορίζονται από τον Deming. Ποια από αυτά τα χαρακτηριστικά εντοπίζονται στην εκπαίδευση και πώς θα μπορούσε η ΔΟΠ να εφαρμοστεί στον τομέα της εκπαίδευσης, επιτυγχάνοντας το "τέλειο προϊόν", είναι δύο ερωτήματα που απαντώνται μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα.

Educational Needs and Total Quality Management

Keywords: Educational needs, Total Quality Management, Benchmark, Human Quality, Reforms, Perfect product

Abstract

The following research attempts to diagnose the educational needs in respect of structural functions, organizational culture, environmental field, teaching staff and other participants in education, defined as parents, students, other non-teaching staff, education consultants. The research was based on two questionnaires with two main recipients, parents and educational staff. With their contribution, we succeed to draw up the results, while maintaining full anonymity, concerning the educational needs of public schools located in the southern suburbs of Athens and with those based in Piraeus and in Athens. In addition, through this research, we attempt to compare the structural functions and educational culture between public and private schools. The sample was consisted of teachers and parents whose kids attend either Primary or Secondary school, in both public and private sector. Data analysis was performed using SPSS statistical software. When diagnosing educational needs it is appropriate to refer to Total Quality Management and its characteristics as defined by Deming. Which of these features are identified in education and how the TQM could be applied in the field of education by creating the "perfect product" are the two questions that are answered through this research.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	Error! Bookmark not defined.
Abstract.....	Error! Bookmark not defined.
Κατάλογος Πινάκων.....	xiv
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xvi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	xiv

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

1.1 Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management)	4
1.2 Συμβατότητα της TQM με την Εκπαίδευση	8
1.3 Βασικές Προκλήσεις στην Εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση	10
1.4 Η Φιλοσοφία του Deming	13
1.5 Φιλοσοφία TQM	14
1.6 Τεχνικές παρέμβασης ΔΟΠ.....	15
1.6.1 Ομάδες βελτίωσης της ποιότητας.....	16
1.6.2 Συγκριτική αξιολόγηση	16
1.7 Η Ποιότητα ως Μέτρο Αποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση	20
1.8 Ανακεφαλαίωση	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

2.1 Εισαγωγή	24
2.2 Εκπαιδευτικές ανάγκες	26
2.2.1 Τεχνολογική πρόοδος και εξοπλισμός	26
2.2.2 Μετανάστευση.....	29
2.2.3 Οικονομική κρίση	32
2.2.4 Παγκοσμιοποίηση	35
2.3 Σύνδεση Εκπαιδευτικών Ελλείψεων με τη ΔΟΠ	Error! Bookmark not defined.
2.4 Ανακεφαλαίωση.....	Error! Bookmark not defined.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΚΑΙ
ΔΗΜΟΣΙΟΥ

3.1 Μέθοδος Έρευνας.....	Error! Bookmark not defined.
3.2 Ποσοστό Απόκρισης.....	Error! Bookmark not defined.
3.3 Επιλογή Δείγματος	Error! Bookmark not defined.
3.4 Ανάλυση Ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικών.....	Error! Bookmark not defined.3
3.5 Ανάλυση Ερωτηματολογίου Γονέων	Error! Bookmark not defined.
3.6 Ανακεφαλαίωση.....	Error! Bookmark not defined.
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	Error! Bookmark not defined.

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3.1	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.2	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.3	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.4	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.5	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.6	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.7	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.8	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.9	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.10	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.11	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.12	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.13	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.14	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.15	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.16	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.17	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.18	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.19	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.20	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.21	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.22	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.23	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.24	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.25	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.26	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.27	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.28	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.29	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.30	Error! Bookmark not defined.

Πίνακας 3.31	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.32	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.33	Error! Bookmark not defined.
Πίνακας 3.34	Error! Bookmark not defined.

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 3.1	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.2	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.3	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.4	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.5	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.6	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.7	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.8	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.9	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.10	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.11	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.12	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.13	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.14	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.15	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.16	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.17	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.18	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.19	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.20	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.21	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.22	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.23	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.24	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.25	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.26	Error! Bookmark not defined.
Διάγραμμα 3.27	Error! Bookmark not defined.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια να αποτυπωθούν δεδομένα σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), ως μοντέλο σύγχρονης μορφής διοίκησης κατά το οποίο η επιτυχία πραγματώνεται μέσα από τη συμμετοχική διαδικασία όλων των εμπλεκομένων. Η ΔΟΠ, ως ένδειξη υψηλού επιχειρηματικού status και έχοντας κάνει την εμφάνισή της αισθητή στους επιχειρηματικούς κύκλους, μετρώντας τουλάχιστον μια 10ετία ήδη, εφαρμόζεται σε μεγάλες και καλά εδραιωμένες επιχειρήσεις ενώ έρευνες επικεντρώνονται και στον τομέα των υπηρεσιών, όπου ερευνάται κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί η Δ.Ο.Π στο τομέα των υπηρεσιών και στη συγκεκριμένη περίπτωση, η έρευνα εστιάζεται στο τομέα της εκπαίδευσης.

Η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιγράφεται το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και τα χαρακτηριστικά αυτής όπως καταγράφονται από τον δημιουργό της ιδέας, Deming. Η ΔΟΠ αναγνωρίζεται ως το πλέον σύγχρονο μοντέλο διοίκησης των οικονομικών μονάδων εμπορίας και παροχής υπηρεσιών στον ιδιωτικό και τον δημόσιο τομέα. Η ΔΟΠ, διέπεται από ένα σύνολο αρχών και η υιοθέτηση αυτών προϋποθέτει την ύπαρξη ενός λειτουργικού συστήματος βέλτιστης και αποτελεσματικής διαχείρισης του συνόλου των παραγωγικών συντελεστών με στόχο την ποιότητα και τη διασφάλισή της. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η ποιότητα αν και είναι δύσκολο να μετρηθεί, είναι εξίσου δύσκολο να καθοριστεί λόγω αδυναμίας προσδιορισμού των παραγωγικών συντελεστών. Η ποιότητα αξιολογείται με βάση την επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού και της επιμόρφωσής του, την επάρκεια του σχολικού βιβλίου, την οργανωσιακή κουλτούρα της Διοίκησης, την επάρκεια των υποδομών και του τεχνολογικού εξοπλισμού των εκπαιδευτικών μονάδων, την συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων και το επίπεδο ευθύνης των στελεχών της εκπαίδευσης σε όλη την «παραγωγική» διαδικασία, τον βαθμό ανταπόκρισης και τις υποδομές για την διαχείριση των κρίσεων. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συνυπολογίζονται προκειμένου να «μετρηθεί» και να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της Διοίκησης και η ποιότητα των σχολικών μονάδων αποδεικνύοντας ότι η ποιότητα δεν είναι τεχνικό πρόβλημα αλλά διοικητικό. Όλα τα ανωτέρω συνηγορούν ότι η ΔΟΠ, ως μοντέλο Διοίκησης, δίνει προτεραιότητα στην ποιότητα και στον τρόπο με τον οποίο θα μπορέσει να διασφαλιστεί μέσω της βελτίωσης όλων των επιμέρους τομέων που συμμετέχουν έμμεσα ή άμεσα στην ποιοτική

παραγωγική διαδικασία. Η ποιότητα είναι αποτέλεσμα συμμετοχικής διαδικασίας των στελεχών της εκπαίδευσης και προσανατολίζεται στην ίδια την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος επιχειρώντας να εντοπίσει και να εξαλείψει προβλήματα που δημιουργούνται από την μη αποτελεσματική διοίκηση ενώ η επιμόρφωση του προσωπικού είναι αναγκαία επένδυση για τη διασφάλιση της ποιότητας.

Στη συνέχεια, στο πρώτο μέρος, περιλαμβάνεται μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση των εκπαιδευτικών αναγκών και των αλλαγών που υφίσταται η εκπαίδευση με το πέρασμα των ετών. Καταδεικνύονται επίσης, σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες στοιχειοθετούνται και από τη συλλογή δεδομένων και σε δεύτερη φάση, αναλύονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν εντοπιστεί βάσει απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών, με τη χρήση ερωτηματολογίων αντίστοιχα, που αποτελούν αντικειμενικό κριτήριο για την ανάδειξη και καταγραφή της επάρκειας ή μη των σχολικών δομών, της Διοίκησης και οργανωσιακής κουλτούρας, των σχολικών συγγραμμάτων, του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, του Συλλόγου Γονέων καταλήγοντας στο πόρισμα ότι η διοίκηση των σχολικών μονάδων ενίοτε χωλαίνει αυξάνοντας το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων ενώ τις περισσότερες φορές οι απόψεις των γονέων συγκλίνουν στο ότι ο τρόπος διοίκησης είναι εκείνος που βελτιστοποιεί την ποιότητα και δημιουργεί ποιοτική σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Στο δεύτερο μέρος, επεξηγείται το μοντέλο έρευνας που χρησιμοποιείται για τη στοιχειοθέτηση των παραπάνω. Με τη χρήση ερωτηματολογίου επιτυγχάνεται η άντληση δεδομένων από εκπαιδευτικούς, διευθυντές, σχολικούς συμβούλους και γονείς. Τα ερωτηματολόγια στοχεύουν στην κατανόηση και ανάδειξη των εκπαιδευτικών αναγκών όπως αυτές ορίζονται μέσα από την οπτική και αντίληψη του δείγματος. Να επισημάνουμε ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελείται από σχολικούς εκπροσώπους τόσο του δημοσίου όσο και του ιδιωτικού τομέα, επιτρέποντας τη σύγκρισή τους, παρά την ανομοιογένεια στο σύνολο των ερωτηθέντων δημοσίου-ιδιωτικού σχολείου.

Η έρευνα συντελέστηκε με τη συλλογή ερωτηματολογίων τόσο σε έντυπη μορφή, με την επιτόπια συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και σε ηλεκτρονική μορφή με τη χρήση του Google Forms με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Για τη συλλογή δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν και τα μέσα μαζικής δικτύωσης και συγκεκριμένα το Facebook, με ανάρτηση των ερωτηματολογίων σε ομάδες γονέων προς αναζήτηση του κατάλληλου δείγματος καθότι το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας περιορίζεται στη περιφέρεια του

Πειραιά και την περιφέρεια της Αθήνας. Συγκρίσεις μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού σχολείου αναδεικνύουν την αδυναμία της δημόσιας εκπαίδευσης κυρίως σε δομές και εκπαιδευτικά προγράμματα, αδυναμία συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ενώ η παρουσία του Σχολικού Συμβούλου καθίσταται απαραίτητη για την επίλυση σύνθετων ή άλλων θεμάτων που αφορούν τόσο τη παιδαγωγική όσο και τη διαχείριση γονέων, μαθητών και λοιπών προβλημάτων. Εν αντιθέσει, η ιδιωτική εκπαίδευση αναδεικνύει τις δυνάμεις του εσωτερικού περιβάλλοντός της με την ανώτατη κατάρτιση των εκπαιδευτικών της, την συνεχή επιμόρφωση, τα πληθώρα εκπαιδευτικά προγράμματα που διατίθενται στους μαθητές και την απουσία του Συλλόγου Γονέα, ως ένα όργανο μη λειτουργικό και απαραίτητο για την συνοχή στην ιδιωτική εκπαίδευση δεδομένου ότι οι γονείς εναποθέτουν τον πλήρη έλεγχο και τη διαχείριση όλων των παιδαγωγικών και μη θεμάτων στη Διοίκηση και το εκπαιδευτικό προσωπικό που αναλαμβάνει το εκάστοτε παιδί.

Τα ερωτηματολόγια επεξεργάστηκαν με τη δημιουργία δυο βάσεων δεδομένων SPSS. Τέλος, στο παράρτημα διακρίνονται τα πρότυπα ερωτηματολόγια, ίδια με αυτά που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα και που αναλύονται στο δεύτερο μέρος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

1.1 Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management)

Η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί θέμα μεγάλης ανησυχία σε πολλές κοινωνίες σε ολόκληρο τον κόσμο. Σε έναν ιδιαίτερα ανταγωνιστικό τομέα της εκπαίδευσης, η επιτυχία των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής, οι μελετητές και οι ερευνητές δείχνουν το ειλικρινές ενδιαφέρον τους για τη συνολική διαχείριση της ποιότητας (ΔΟΠ), καθώς αναγνωρίζεται ως μια αποτελεσματική φιλοσοφία διαχείρισης για τη συνεχή βελτίωση, την ικανοποίηση των πελατών και την οργανωτική αριστεία. Δεδομένου ότι η έννοια αυτή αναπτύχθηκε αρχικά στον τομέα της μεταποίησης, υπάρχει μεγάλη υποψία για το αν η φιλοσοφία αυτή εφαρμόζεται και στην εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, ο κύριος στόχος είναι να διερευνήσουμε τη συμβατότητα του TQM με την εκπαίδευση.

Η Διαχείριση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αναγνωρίζεται ως μια αποτελεσματική φιλοσοφία διαχείρισης που χρησιμοποιείται ως στρατηγική για την επιχειρηματική αριστεία. Αν και η έννοια της ολικής διαχείρισης της ποιότητας υποστηρίχθηκε από τον Δρ. W. Edwards Deming στα τέλη της δεκαετίας του '50 στις ΗΠΑ, η Ιαπωνία ήταν η πρώτη που αγκάλιασε αυτή την έννοια για να ανακτήσει την οικονομία της μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η επιτυχία της ΔΟΠ στην Ιαπωνία προώθησε την ιδέα κάνοντάς την ευρέως γνωστή σε πολλές χώρες του κόσμου. Αρχικά, η έννοια αυτή αναπτύχθηκε για τους οργανισμούς παραγωγής και αργότερα κέρδισε δημοτικότητα σε άλλα ιδρύματα παροχής υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων των τραπεζών, των ασφαλιστικών, των μη κερδοσκοπικών οργανισμών, της υγειονομικής περίθαλψης και ούτω καθεξής. Ο Lunenburg σχολιάζει ότι η ΔΟΠ αφορά επίσης εταιρείες, οργανισμούς παροχής υπηρεσιών, πανεπιστήμια και σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Lunenburg, F.C, 2010). Τώρα, η ΔΟΠ αναγνωρίζεται ως γενικό εργαλείο διαχείρισης και εφαρμόζεται σε κάθε οργανισμό.

Σύμφωνα με τον Koslowski, σε μια εποχή έντονου ανταγωνισμού, η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί μείζονα ανησυχία (Koslowski, A.F. 2006). Η πίεση και η ζήτηση για ποιοτική εκπαίδευση αυξάνονται. Όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη της εκπαίδευσης εξετάζουν ενεργά την

εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, επειδή πιστεύεται ότι η ποιοτική εκπαίδευση είναι ένα από τα θεμελιώδη δομικά στοιχεία της οικονομικής ανάπτυξης. Όσον αφορά την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, υπάρχει μια σοβαρή συζήτηση δεδομένου ότι αυτή η ιδέα αναπτύχθηκε αρχικά για τους οργανισμούς παραγωγής. Κατά τη διεξαγωγή αρχικής έρευνας αποκαλύφθηκε επίσης ότι υπάρχουν κρίσιμες προκλήσεις στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Είναι επίσης επιτακτική η διερεύνηση της φύσης αυτών των προκλήσεων, ώστε τα ακαδημαϊκά ιδρύματα να μπορούν να λάβουν τα κατάλληλα προληπτικά μέτρα, επιδιώκοντας ταυτόχρονα την ΔΟΠ στην εκπαίδευση.

Η Ολική Διαχείριση Ποιότητας είναι μια προσέγγιση διαχείρισης που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1950 και έχει γίνει σταδιακά δημοφιλής από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Ο όρος «ποιότητα» βρίσκεται στον πυρήνα αυτής της φιλοσοφίας. Κατά τον καθορισμό της συνολικής διαχείρισης της ποιότητας, οι μελετητές έλαβαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον όρο αυτό με πολλούς τρόπους. Ο Crosby δηλώνει ότι η διαχείριση της ποιότητας είναι ένας μεθοδικός τρόπος εξασφάλισης ότι οι οργανωμένες δραστηριότητες συμβαίνουν με τον τρόπο που σχεδιάζονται (Crosby, P.B, 1979). Η Short & Rahim define ΔΟΠ είναι μια προσέγγιση, για να επιβεβαιώσει την ποιότητα στο προϊόν, την εξυπηρέτηση και το σχεδιασμό της διαδικασίας και στη συνέχεια να την βελτιώνει συνεχώς (Short, P.J, 1995). Σύμφωνα με αυτούς τους ορισμούς, η ΔΟΠ είναι ένα σχέδιο, μια συστηματική προσέγγιση για την εξασφάλιση της ποιότητας και της συνεχούς βελτίωσης. Ο Deming περιγράφει ότι η ΔΟΠ είναι ένας ατελείωτος κύκλος προόδου στο σύστημα παραγωγής που πρέπει να αλλάξει ώστε να αποκτήσει καλύτερες επιδόσεις και ποιοτικά πρότυπα για το προϊόν (Deming, W.E, 1986). Ο Yang αντιλαμβάνεται ότι η ΔΟΠ είναι ένα σύνολο πρακτικών που επικεντρώνεται στη συστηματική βελτίωση, ικανοποιώντας τις ανάγκες των πελατών και μειώνοντας την επαναχρησιμοποίηση (Yang, C.C, 2005). Η ΔΟΠ είναι ένα σύστημα και ένα σύνολο πρακτικών που αποσκοπούν στην αδιάλειπτη βελτίωση της ποιότητας και την καλύτερη επιχειρηματική απόδοση.

Η ΔΟΠ βλέπει έναν οργανισμό ως μια συλλογή αλληλένδετων διαδικασιών. Η ΔΟΠ είναι μια μέθοδος με την οποία η διοίκηση και οι εργαζόμενοι συμμετέχουν στη συνεχή βελτίωση της παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών. Οι Goetsch και Davis υποστηρίζουν ότι η ΔΟΠ αποτελείται από δραστηριότητες αμείωτης βελτίωσης, που περιλαμβάνουν όλους τους επιχειρηματίες σε μια ολοκληρωμένη προσπάθεια βελτίωσης των επιδόσεων σε όλα τα επίπεδα (Goetsch, D.L, 1994). Ο Vinni σχολιάζει ότι η ΔΟΠ δημιουργεί ένα τέτοιο περιβάλλον στο

οποίο όλα τα περιουσιακά στοιχεία χρησιμοποιούνται έξυπνα και αποτελεσματικά για να παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες που πρέπει να προσαρμόσει το ίδρυμα σε αυτόν τον γρήγορο ρυθμό (Vinni, R, 2011).

Σύμφωνα με τον Witcher, η ΔΟΠ είναι ο συνδυασμός τριών όρων – Ολική (Total): σημαίνει ότι εμπλέκονται όλοι, συμπεριλαμβανομένων των πελατών και των προμηθευτών. Ποιότητα (Quality): δείχνει ότι οι ανάγκες των πελατών πληρούνται ακριβώς και Διοίκηση (Management): αναφέρεται στο γεγονός ότι τα ανώτερα στελέχη έχουν δεσμευτεί (Witcher, B.J 1990). Ο Oakland εκφράζει την ΔΟΠ ως μια προσέγγιση που περιλαμβάνει ολόκληρο τον οργανισμό για την κατανόηση κάθε δραστηριότητας κάθε ατόμου σε κάθε επίπεδο διαχείρισης (Oakland, J, 2003). Η ΔΟΠ επιδιώκει να ενσωματώσει όλες τις οργανωτικές λειτουργίες (μάρκετινγκ, χρηματοδότηση, σχεδιασμό, μηχανική και παραγωγή, εξυπηρέτηση πελατών κλπ.), για να εστιάσει στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών και των οργανωτικών στόχων. Η Escrig θεωρεί την ΔΟΠ, μια στρατηγική δράση που επικεντρώνεται στη διαχείριση της συνολικής οργάνωσης για την παροχή προϊόντων ή υπηρεσιών που ικανοποιούν τις απαιτήσεις των πελατών τους χρησιμοποιώντας όλους τους πόρους (Escrig, A.B, 2004). Η ΔΟΠ είναι η ολιστική προσέγγιση διαχείρισης που ενσωματώνει όλες τις οργανωτικές δραστηριότητες για την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών και την επίτευξη συνολικών οργανωτικών στόχων όπως περιγράφονται από τους Kumar et al. (Kumar, V 2009).

Ο Spanbauer αναγνωρίζει την ΔΟΠ ως ένα ρεαλιστικό μοντέλο που επικεντρώνεται στην παροχή υπηρεσιών σε άλλους (Spanbauer, S.J, 1995). Οι Yudof και Busch-Vishniac θεωρούν ότι η ΔΟΠ αγκαλιάζει τον κανόνα σύμφωνα με τον οποίο οι οργανισμοί πρέπει να ακούν τους πελάτες τους, να αξιολογούν συνεχώς πόσο καλά ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και να ξεκινούν αλλαγές προκειμένου να ανταποκριθούν ή να ξεπεράσουν τις επιθυμίες των πελατών (Yudof, M.G, 1996). Το μήνυμα είναι σαφές ότι οι επιχειρήσεις βελτιώνονται από τους ικανοποιημένους πελάτες και καταστρέφονται από τους δυσαρεστημένους πελάτες όπως εκφράστηκαν από τους Anderson και Zemke (Anderson, K, 1998). Ο Lee και ο Hwan παρατηρούν ότι η ικανοποίηση των πελατών συνδέεται στενά με την ποιότητα των υπηρεσιών και αποτελεί σημαντική πτυχή για τους οργανισμούς παροχής υπηρεσιών (Lee, M.C, 2005). Η παρατήρηση του Wani και του Mehraj είναι πολύ βαθιά. Σύμφωνα με αυτά, η ΔΟΠ είναι μια φιλοσοφία διαχείρισης που δημιουργεί έναν οργανισμό μάθησης που βασίζεται στον πελάτη και είναι αφιερωμένος στη συνολική ικανοποίηση του πελάτη μέσω της συνεχούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού και των διαδικασιών του

(Wani, I.A, 2014). Στον πελάτη η ΔΟΠ είναι ένα αποκλειστικό ζήτημα και η ικανοποίηση του πελάτη θεωρείται σημαντική πηγή επιχειρηματικής επιτυχίας.

Η ΔΟΠ υποστηρίζει πολύ ρητά την ανάπτυξη των ανθρώπων, επειδή η επιχειρηματική αριστεία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού είναι ικανοί στους αντίστοιχους τομείς. Η ΔΟΠ χρησιμοποιεί τις δυνατότητες των εργαζομένων σε όλες τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες και καθιστά τη συνεργασία εφικτή και πραγματική όπως κατανοείται από τον Schargel (Schargel, F.P, 1994). Επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση των δυνατοτήτων των εργαζομένων.

Η ΔΟΠ προωθεί μια ποιοτική κουλτούρα επειδή μπορεί να εξασφαλίσει καλύτερη ποιότητα προϊόντων και υπηρεσιών. Ο Gaither πιστεύει ότι η ΔΟΠ είναι η διαδικασία αλλαγής της βασικής κουλτούρας ενός οργανισμού και η ανακατεύθυνσή του προς μια ανώτερη ποιότητα προϊόντων ή υπηρεσιών (Gaither, N, 1996). Οι Yusof και Aspinwall δηλώνουν ότι η ΔΟΠ βοηθά στη δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης, συμμετοχής, ομαδικής εργασίας, ποιοτικής νοοτροπίας, ενθουσιασμού για συνεχή βελτίωση, διαρκούς μάθησης και ως εκ τούτου μιας εργατικής κουλτούρας που συμβάλλει στην επιτυχία και την ύπαρξη μιας επιχείρησης. Σε μια προσπάθεια η ΔΟΠ, και όλα τα μέλη ενός οργανισμού συμμετέχουν στη βελτίωση των διαδικασιών, των προϊόντων, των υπηρεσιών και της κουλτούρας στην οποία εργάζονται.

Η Ishikawa υπογραμμίζει τη σημασία του συνολικού ελέγχου ποιότητας για την τόνωση της οργανωτικής απόδοσης. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι πρωτοβουλίες ποιότητας πρέπει να υπερβαίνουν το προϊόν και τις υπηρεσίες. ολόκληρη η οργάνωση έχει τη δικαιοδοσία της ΔΟΠ και θα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των επιχειρηματικών επιδόσεων (Ishikawa, K, 1985). Όπως καθορίζεται από το Βρετανικό Πρότυπο Ίδρυμα, η ΔΟΠ αποτελείται από ένα *διαχειριστικό δόγμα και εταιρικά πρότυπα που αποσκοπούν στην ανάκτηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων ενός οργανισμού με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο για την επίτευξη του στόχου της οργάνωσης* (Zakuan, N, 2012).

Από αυτούς τους ορισμούς, είναι εύκολο να προσδιοριστούν τα ουσιώδη χαρακτηριστικά καθώς και οι σημαντικές προσφορές της ΔΟΠ, όπως: η συνεχής βελτίωση, η ενσωμάτωση των ανθρώπων, των λειτουργιών και των πόρων, η συστηματική και δομημένη προσέγγιση, ο ποιοτικός έλεγχος σε κάθε επίπεδο της οργάνωσης και σε κάθε στάδιο της διαδικασίας λειτουργίας, η ανάπτυξη ανθρώπινων και οργανωτικών δυνατοτήτων, η αποτελεσματική χρήση των πόρων, η συμμετοχή των πολιτών, η ικανοποίηση των πελατών; δημιουργώντας μια

κουλτούρα ποιότητας και ούτω καθεξής. Για να απολαμβάνουν αυτά τα οφέλη τα ακαδημαϊκά ιδρύματα θα πρέπει να είναι διατεθειμένα να υιοθετήσουν την ΔΟΠ στη διαδικασία τους.

1.2 Συμβατότητα της ΔΟΠ με την Εκπαίδευση

Οι Michael et al. σχολιάζουν ότι η ΔΟΠ μπορεί να οριστεί ως μια γενική φιλοσοφία διαχείρισης και ένα σύνολο εργαλείων που επιτρέπουν σε ένα ίδρυμα να ακολουθήσει έναν ορισμό της ποιότητας και ένα μέσο για την επίτευξη ποιότητας, με την ποιότητα να είναι αποτέλεσμα συνεχούς βελτίωσης, η οποία καθορίζεται από την ικανοποίηση των πελατών από τις υπηρεσίες που έχουν λάβει (Michael, R.K, 1997). Δείχνει την ευέλικτη πτυχή της ΔΟΠ, υπονοεί ότι ισχύει για οποιονδήποτε οργανισμό και υπόκειται σε προσαρμογή σύμφωνα με την αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης. Με τη βοήθεια της ΔΟΠ, ένα ακαδημαϊκό ίδρυμα θα είναι σε θέση να αναπτύξει τον δικό του ορισμό της ποιότητας, της συγκριτικής αξιολόγησης και των πρακτικών βελτίωσης της ποιότητας υπό το πρίσμα των απαιτήσεων των πελατών.

Οι Meironich και Romarobserve θεωρούν ότι τα ευρήματα της βιβλιογραφίας σχετικά με τη χρησιμότητα της ΔΟΠ στην εκπαίδευση διαφέρουν (Meironich, G, 2006). Υπάρχουν ορισμένοι συγγραφείς που είναι πολύ σίγουροι για την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Srivanci, πιστεύουν ότι οι αξίες της ΔΟΠ είναι εξίσου κατάλληλες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Srivanci, M.B, 2004). Οι αρχές ΔΟΠ είναι συμβατές με την τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως αναφέρεται και από τους Helms and Key (Helms, S, 1994) και Venkatraman (Venkatraman, S, 2007). Το εύρημα του James είναι πολύ αξιοσημείωτο. Υποστηρίζουν ότι η ΔΟΠ σχετίζεται φυσικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, επειδή είναι μια προσέγγιση προσανατολισμένη στις διαδικασίες, η οποία έχει σχεδιαστεί για την αύξηση της παραγωγικότητας, τη μείωση του κόστους και τη βελτίωση της ποιότητας (James, V, 1998). Ο Deming υπογραμμίζει ότι η υιοθέτηση της ΔΟΠ θα βοηθήσει τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να διατηρήσουν την ανταγωνιστικότητά τους, να εξαλείψουν την αναποτελεσματικότητα του οργανισμού, να βοηθήσουν να επικεντρωθούν στις ανάγκες της αγοράς, να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις σε όλους τους τομείς και να εκπληρώσουν τις ανάγκες όλων των ενδιαφερομένων (Deming, W.E, 1993). Η Tribus πιστεύει ότι η εκπαίδευση μπορεί να βελτιωθεί μέσω της διαχείρισης της ποιότητας (Tribus, M, 1993). Ο Peak, υποστηρίζει ότι η ΔΟΠ βελτιώνει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με πολλούς τρόπους, όπως τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την κινητοποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, τη

βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, την αύξηση της ταχύτητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η μείωση του κόστους (Peak, M.H, 1995). Η ΔΟΠ είναι ένας τρόπος επίτευξης και διατήρησης της αριστείας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως υλοποιήθηκε από τον Eriksen (Eriksen, S.D, 1995). Ο Dobyns και ο Crawford-Mason σχολιάζουν ότι ανεξάρτητα από το καθοριστικό κίνητρο, όπου η διαχείριση της ποιότητας έχει εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, έχει κάνει μια τεράστια διαφορά όπως αναφέρθηκε (Dobyns, L, 1994). Σύμφωνα με τον De Jager και τον Nieuwenhuis, παρόλο που η ΔΟΠ αναπτύχθηκε στο περιβάλλον παραγωγής, τα οφέλη ισχύουν εξίσου και για τους οργανισμούς παροχής υπηρεσιών, όπως τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (De Jager, H.J, 2005). Οι Murad και Rajesh αντιλαμβάνονται ότι η ΔΟΠ είναι μια γενική φιλοσοφία διαχείρισης και ένα μείγμα διαφόρων εργαλείων τα οποία ωθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να ακολουθήσουν μια περιγραφή της ποιότητας και των μέσων για την επίτευξή της (Murad, A, 2010).

Άλλοι πιστεύουν ότι η ΔΟΠ είναι σε κάποιο βαθμό εφαρμόσιμη στην εκπαίδευση. Οι τιμές ΔΟΠ είναι μόνο χρήσιμες σε ένα δυναμικό και μεταβαλλόμενο περιβάλλον που αποτελεί χαρακτηριστικό της σύγχρονης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως παρατηρείται από τους Koch και Fisher (Koch, J.V, 1998) και τον Χιούστον (Houston, D, 2007). Παρόλο που τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι επιχειρήσεις, αλλά ορισμένες από τις βασικές αρχές και τα εργαλεία είναι εφαρμόσιμα, καθώς είναι μέσα στα όργανα των υπηρεσιών και τα συμβούλια διακυβέρνησης και διοίκησης που υπόκεινται στην ακαδημαϊκή αποστολή του θεσμού, τους στόχους και τις στρατηγικές που παρατηρεί ο Dill (Dill, D, 1995) και Harvey (Harvey, L, 1995). Σε δύο διαφορετικές μελέτες των Venkatraman και Peat et al. διαπιστώθηκε ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ένα διαχειριστικό εργαλείο για την επίλυση των ζητημάτων που σχετίζονται με τις υπηρεσίες καθώς και της τακτικής στην ακαδημαϊκή βιομηχανία και μπορεί να συμβαδίζει με το πρότυπο της εκπαιδευτικής βιομηχανίας (Venkatraman, S, 2007, Peat, M, 2005).

Σύμφωνα με τον Ουίλιαμς, η συνεχής βελτίωση της ποιότητας, η συνοχή ποιότητας, η συμμετοχή ακαδημαϊκών, φοιτητών και μη ακαδημαϊκού προσωπικού, η ικανοποίηση των πελατών και η ύπαρξη των διαδικασιών διαχείρισης που ενισχύουν την ποιότητα είναι μια σειρά προγραμμάτων διαχείρισης της ποιότητας, τα οποία κανείς δεν θα θεωρούσε άσχετα στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Williams, G, 1993). Η Arcaro θεωρεί ότι η ποιότητα μπορεί να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα όπου οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι, οι εκπρόσωποι της κοινότητας και οι ηγέτες των επιχειρήσεων εργάζονται από

κοινού για να παρέχουν στους φοιτητές τα μέσα που χρειάζονται για να καλύψουν τις σημερινές και τις μελλοντικές ακαδημαϊκές, επιχειρηματικές και κοινωνικές ανάγκες (Arcaro, J, 1995). Οι Bayraktar et al. αποκαλύπτουν ότι ορισμένα στοιχεία της ΔΟΠ διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της διαδικασίας, όπως η ηγεσία, το όραμα, η μέτρηση και η αξιολόγηση, ο έλεγχος και η βελτίωση της διαδικασίας, ο σχεδιασμός του προγράμματος, η βελτίωση του συστήματος ποιότητας, η συμμετοχή, η αναγνώριση και η ανταμοιβή, η αξιολόγηση και κατάρτιση, η επικέντρωση των σπουδαστών και η εστίαση άλλων ενδιαφερομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bayraktar, E, 2008).

Ένας καλός αριθμός μελετητών διαπιστώνει ότι ορισμένα εργαλεία και τεχνικές της ΔΟΠ είναι πειστικά κατάλληλα στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο Sirvanci αναφέρει ότι η χρήση της λειτουργίας QFD χρησιμοποιείται για την ενσωμάτωση της προτιμήσεως των πελατών και άλλων ενδιαφερομένων στο σχεδιασμό των προγραμμάτων (Sirvanci, M.B, 2004). Οι Quinn et al. θεωρούν ότι πρέπει να συζητηθεί η εφαρμογή των Six Sigma, Quality Quality (SERVQUAL), ISO9000 και TQM (ΔΟΠ) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Quinn, A, 2009). Έχει την ικανότητα να παρέχει πρακτικές λύσεις, και θετικά αποτελέσματα σε ακαδημαϊκές και διοικητικές λειτουργίες.

Από την προαναφερθείσα συζήτηση είναι σαφές ότι η ΔΟΠ είναι αξιόπιστα συμβατή με την εκπαίδευση. Εντούτοις, σε αυτό το πλαίσιο, η παρατήρηση των Sousa και Voss είναι αρκετά προκλητική, καθώς σχολιάζουν ότι οι αρχές της ολικής ποιότητας δεν είναι καθολικά εφαρμόσιμες σε όλα τα πλαίσια, αλλά εξαρτώνται από τους σχετικούς παράγοντες (Sousa, R, 2001, Sousa, R. 2008). Αυτό συνεπάγεται ότι τα εργαλεία και οι τεχνικές της ΔΟΠ υπόκεινται σε λεπτό συντονισμό ενώ εφαρμόζονται στην εκπαίδευση.

1.3 Βασικές Προκλήσεις στην Εφαρμογή της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ΔΟΠ έχει όλες τις δυνατότητες να εξυπηρετήσει την εκπαίδευση. Αναμφίβολα υπάρχουν προκλήσεις ή και εμπόδια στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Μερικοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η φιλοσοφία που αναπτύσσεται για τις επιχειρήσεις μπορεί να μην είναι κατάλληλη για την οργάνωση των υπηρεσιών, όπως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα σχολεία ή άλλοι τύποι ακαδημαϊκών ιδρυμάτων διαφέρουν πολύ καθώς έχουν διαφορετικό ήθος και χαρακτηριστικά που δυσκολεύουν ή και αδυνατούν να εφαρμόσουν μια φιλοσοφία που προέρχεται από τη βιομηχανία (Seymour, D.T, 1991, Birnbaum, R, 1999,

Brinbaum, R, 2000, Massy, W.F. 2003). Οι Rosa et al. δηλώνουν ότι οι όροι όπως το προϊόν, ο πελάτης, η ενδυνάμωση ή ακόμη και η στρατηγική, η ανασχεδίαση δεν ανταποκρίνονται εύκολα σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Rosa, M.J.,2012).

Το μεγαλύτερο εμπόδιο θα μπορούσε να είναι η δέσμευση των εμπλεκόμενων με το εκπαιδευτικό σύστημα κομμάτων, ιδίως των ανώτατων στελεχών και των εκπαιδευτικών. Οι Brown et al. παρατήρησαν ότι η έλλειψη δέσμευσης ανώτατης διαχείρισης επηρεάζει αρνητικά τις προσπάθειες της ΔΟΠ, γεγονός που αποτελεί έναν από τους κύριους λόγους αποτυχίας των προσπαθειών της ΔΟΠ (Brown, M.G, 1994). Σύμφωνα με τον Massy, η εξαιρετική αντίσταση στη βελτίωση της ποιοτικής διαδικασίας προέρχεται από καθηγητές που θεωρούν ότι είναι απλώς μια άλλη επιχειρηματική ιδεολογία, μια τυπική νοοτροπία που μπορεί να υπονομεύσει την αποτελεσματικότητα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η εκπαίδευση (Massy, W.F, 2003). Ο ρόλος του ατόμου, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, είναι συχνά ανεπίσημος και λιγότερο γραφειοκρατικός στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη πλευρά, οι Koch και Fisher παρατήρησαν ότι η προσέγγιση της ΔΟΠ φαίνεται να είναι πιο διοικητική και γραφειοκρατική, υπάρχει μια τάση να εκτελούνται αμείλικτες συναντήσεις, να δημιουργούνται τεράστιες ποσότητες χαρτιού και να καθυστερείται ή να αποφεύγεται η λήψη κρίσιμων αποφάσεων (Koch, J.V, 1998).

Υπάρχει μακρά συζήτηση σχετικά με τον ορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι Sarrico et al. δηλώνουν ότι η ποιότητα μπορεί να έχει πολλαπλή σημασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αυτή η ποικιλία έχει σημαντικές επιδράσεις στην ανάπτυξη μεθόδων και οργάνων μέτρησης της ποιότητας και αυτή η ποικιλία μπορεί επίσης να δημιουργήσει διαφορετικούς φορείς για τα ιδρύματα εκπαίδευσης (Sarrico, C.S, 2010). Ο Χιούστον αναφέρει ότι ο τρόπος με τον οποίο ο ορισμός της ποιότητας παρέχεται με βάση τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών σε περιβάλλοντα επιχειρήσεων και βιομηχανίας δεν είναι απόλυτα κατάλληλη για την εκπαίδευση (Houston, D, 2008). Συνολικά, αυτός ο όρος (ποιότητα) μπορεί να δημιουργήσει μια πολύπλοκη κατάσταση για τα ακαδημαϊκά ιδρύματα.

Ο όρος πελάτης, μπορεί να είναι πολύ εύκολος να οριστεί σε κατασκευαστικές ή επιχειρηματικές οργανώσεις. Ωστόσο, ο καθορισμός και ο εντοπισμός των πελατών είναι μια πρόκληση στην εκπαίδευση. Ο Ali και ο Shastri σχολιάζουν ότι η ασάφεια ως προς την αναγνώριση των πελατών δημιουργεί επίσης εμπόδια στην εφαρμογή της ΔΟΠ (Ali, M, 2010). Σύμφωνα με τον Χιούστον, ο ορισμός (πελάτης) κυριαρχεί στη βιομηχανία ή το επιχειρηματικό περιβάλλον, που βασίζεται στην ιδέα της ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών των

πελατών, είναι προβληματική στην εκπαίδευση (Houston, D, 2008). Η εκπαίδευση έχει πολλά ενδιαφερόμενα μέρη. Στην περίπτωση του γυμνασίου, είναι σχετικά εύκολο να προσδιοριστεί, καθώς οι γονείς είναι οι πελάτες και οι μαθητές είναι οι καταναλωτές. Οι Youssef et al. διαπιστώνουν ότι οι πελάτες της εκπαίδευσης είναι πολύ πιο διαφοροποιημένοι και σαφώς ποικίλλουν και δεν είναι τόσο εύκολα καθορισμένοι (Youssef, M.A, 1998). Αυτή η κατάσταση είναι περίπλοκη στην περίπτωση του ανώτερου επιπέδου εκπαίδευσης. Ένας σπουδαστής πανεπιστημίου ωστόσο, μπορεί να είναι τόσο ο καταναλωτής όσο και ο πελάτης εάν πληρώνει τα δίδακτρα του / της. Στην αγορά εργασίας, οι οργανώσεις εργοδοτών είναι επίσης οι πελάτες. Στην περίπτωση φοιτητών υποτροφιών, οι χορηγοί είναι οι πελάτες. Συνολικά, το κράτος είναι επίσης πελάτης. Σύμφωνα με τον Srivanci, χωρίς τον ακριβή ορισμό του πελάτη και της εστίασης των πελατών, οι ποιοτικές προσπάθειες μπορούν εύκολα να διαχυθούν (Srivanci, M.B, 2004).

Ο Seymour προσδιορίζει έναν αριθμό λόγων για την ανεπιτυχή εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, όπως η αντίσταση στην αλλαγή, η έλλειψη διοικητικής δέσμευσης, οι επενδύσεις υψηλού χρόνου λόγω προσωπικής κατάρτισης, η δυσκολία εφαρμογής των εργαλείων ΔΟΠ στα ιδρύματα εκπαίδευσης, η ανεπαρκής εμπειρία από τους ηγέτες των ομάδων και το προσωπικό στην ομαδική εργασία, καθώς και οι ανησυχίες των ιδρυμάτων εκπαίδευσης που δεν επαρκούν με τα δικά τους αποτελέσματα (Seymour, D.T., 1991).

Ο Koch αναγνωρίζει ένα ευρύ φάσμα λόγων, όπως: απώλεια στο επίκεντρο, δηλαδή η ΔΟΠ τείνει να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στις μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες (π.χ. συλλογή λογαριασμών, γραφή ελέγχου, αιτήσεις αποδοχής και φυσική απογραφή ειδών) και όχι βασικές ακαδημαϊκές δραστηριότητες (π.χ. ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, διδακτικό και μαθησιακό στυλ, δίδακτρα, ευημερία των σπουδαστών κ.λπ.), παρεμποδίζει την εξουσία και την ελευθερία τους, παραβιάζει την εμπιστευτικότητα που σχετίζεται με την αξιολόγηση, την προώθηση, το μισθό κ.ο.κ. και την πρακτική της ομαδικής εργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αυτές δεν συνάδουν με την παραδοσιακή διαδικασία διδασκαλίας και ο καθορισμός των πελατών και η μέτρηση των αποτελεσμάτων αποτελούν δύο μεγάλες δυσκολίες στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Δεδομένου ότι στην ανώτατη εκπαίδευση συμμετέχει ένα ευρύ φάσμα πελατών (όπως σπουδαστές, γονείς, ερευνητές, απόφοιτοι, επιχειρήσεις κ.λπ.), χρηστών στην εκπαίδευση, ενώ είναι εξίσου δύσκολο να μετρήσουμε τα αποτελέσματα των ποιοτικών πρωτοβουλιών (Koch, J.V, 2003).

Οι Rosa και Amaral αναφέρουν επίσης ορισμένα εμπόδια στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση: η απουσία αποτελεσματικών διαύλων επικοινωνίας, το πρόβλημα της μέτρησης αποτελεσμάτων των ιδρυμάτων εκπαίδευσης, η συνύπαρξη πολλαπλών στόχων για τα ιδρύματα εκπαίδευσης, η έμφαση στον ατομικισμό και ο σημαντικός βαθμός εσωτερικού ανταγωνισμού, η γραφειοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων, και η έλλειψη ισχυρής ηγεσίας, που είναι ιδιαίτερα αφοσιωμένη στις ιδέες και τις αρχές που θέλει να εφαρμόσει και ικανή να εμπλέξει όλα τα μέλη του θεσμικού οργάνου (Rosa, M.J, 2007). Οι Dale et al. παρατηρήσαν ορισμένα κρίσιμα εμπόδια όπως: η αναποτελεσματική ηγεσία, η αντίσταση στην αλλαγή, οι αντιφατικές πολιτικές, η ακατάλληλη οργανωτική δομή και η κακή διαχείριση της διαδικασίας αλλαγής που είναι άλλες ελλείψεις στην εφαρμογή της ΔΟΠ (Dale, B.G, 2007). Ο Kosgei επισημαίνει επίσης ότι υφίστανται πολλές προκλήσεις στο θέμα αυτό και αυτές είναι: η έλλειψη δέσμευσης από τη διοίκηση και το εργατικό δυναμικό, η οργανωτική νοοτροπία του σχολείου, η κακή τεκμηρίωση, η ανεπαρκής κατάρτιση του προσωπικού και η αναποτελεσματική επικοινωνία (Kosgei, J.M, 2014).

1.4 Η Φιλοσοφία του Deming

Μεταξύ των πολυάριθμων άρθρων που δημοσιεύονται στην ΔΟΠ στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η φιλοσοφία του Deming είναι η πιο συνηθισμένη αναφορά. Είναι ευρέως αναγνωρισμένος ως πατέρας της ΔΟΠ και έτσι μια πιο προσεκτική ματιά στο έργο του μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της κατάστασης.

Το έργο του Deming (Deming, 1986, σελ. 23-24) ξεκινά με την πίστη ότι όλοι οι άνθρωποι είναι εκπαιδευτικοί, ότι θέλουν να κάνουν καλή δουλειά και ότι αξίζουν σεβασμό. Όταν υπάρχει ένα πρόβλημα, 85% του χρόνου είναι με το σύστημα, 15% του χρόνου θα είναι με τους εργαζόμενους. Υπολογίζει επίσης τη στατιστική διαφοροποίηση και τις προκλήσεις για τη διαχείριση, γεγονός που υπονομεύει τα δεδομένα και τα αναλύει στατιστικά πριν ληφθούν οι αποφάσεις. Τα 14 σημεία του Deming αναγνωρίζονται ευρέως ως τα βασικά στοιχεία της ΔΟΠ.

Σύμφωνα με τον Deming, αυτά τα 14 σημεία μπορούν να εφαρμοστούν οπουδήποτε, τόσο σε μικρούς οργανισμούς όσο και σε μεγάλους οργανισμούς, στον κλάδο των υπηρεσιών και στον τομέα της μεταποίησης.

1) Βελτίωση της σταθερότητας του στόχου προς επίτευξη της βελτίωσης του προϊόντος και των υπηρεσιών.

- 2) Υιοθέτηση της φιλοσοφίας ΔΟΠ. Η δυτική διαχείριση πρέπει να αναλάβει την πρόκληση, να μάθει τις ευθύνες της και να εντάξει την ηγεσία στην αλλαγή.
- 3) Απομάκρυνση και εξάλειψη της επιθεώρησης για την επίτευξη της ποιότητας. Εξάλειψη της ανάγκης για έρευνα σε συνεχή βάση με την οικοδόμηση της ποιότητας στο προϊόν σε πρώτη φάση.
- 4) Από την πρακτική της ανάθεσης της επιχειρηματικής δραστηριότητας στη βάση της τιμολόγησης. Μετακίνηση προς έναν μόνο προμηθευτή για κάθε ένα στοιχείο και εναπόθεση στη μακροπρόθεσμη σχέση εμπιστοσύνης.
- 5) Βελτίωση συνεχώς και για πάντα του συστήματος παραγωγής και παροχής υπηρεσιών με επίκεντρο τη βέλτιστη μείωση του κόστους.
- 6) Κατάρτιση και επιμόρφωση στην εργασία, με βλέψεις στην εξειδίκευση.
- 7) Ενίσχυση της ηγεσίας. Στόχος του οράματος θα πρέπει να είναι να βοηθήσουμε τους ανθρώπους ώστε να κάνουν πιο καλή δουλειά.
- 8) Εξάλειψη του εργασιακού φόβου.
- 9) Εξάλειψη και παραμέριση των εμποδίων. Οι άνθρωποι πρέπει να εργάζονται ως ομάδα.
- 10) Αποκατάσταση των συνθημάτων και στόχευση, ζητώντας μηδενικά ελαττώματα και νέα επίπεδα παραγωγικότητας.
- 11α) Κατάργηση των πρότυπων εργασίας (ποσόστωση) και αντικατάσταση της ηγεσίας.
- 11β) Εξάλειψη της διαχείρισης με στόχο την αντικατάσταση της ηγεσίας.
- 12α) Αφαίρεση των εμποδίων που στερούν στους ανθρώπους το δικαίωμά τους στην υπερηφάνεια της δημιουργίας.
- 12β) Αφαίρεση των εμποδίων που ληστεύουν τους ανθρώπους και τη μηχανολογία του δικαιώματός τους στην υπερηφάνεια της εργασίας. Αυτό σημαίνει την κατάργηση της ετήσιας βαθμολογίας ή της αξιολόγησης.
- 13) Θέσπιση ενός δυναμικού προγράμματος εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης.
- 14) Παρακίνηση όλων να εργαστούν για να ολοκληρώσουν το στόχο.

1.5 Φιλοσοφία ΔΟΠ

Τρεις αρχές για την Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, διακρίνουν ο W. Edward Deming, ο J.M Juran και ο Kaoru Ishikawa, οι οποίοι μοιράζονται την ίδια άποψη, προκειμένου για τον πρωταρχικό σκοπό ενός οργανισμού, ο οποίος είναι να παραμείνει εν' ενεργεία, ώστε να μπορεί

να βοηθήσει στη σταθερότητα της κοινότητας, στις υπηρεσίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πελατών, και να ευνοεί την ικανοποίηση από την εργασία και την ανάπτυξη των μελών του οργανισμού. Παρόλο που υπάρχουν διαφορές σε ορισμένα σημεία, παρέχουν μια εύλογη βάση για τον προσδιορισμό των υποθέσεων που διέπουν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ. Αυτές οι υποθέσεις είναι οι εξής:

Η ποιότητα είναι λιγότερο δαπανηρή από την κακή ποιότητα κατασκευής. Μια βασική παραδοχή της ΔΟΠ είναι ότι το κόστος για την εξακρίβωση της κακής ποιότητας, όπως η επιθεώρηση, η επαν-επεξεργασία, τα υψηλά ποσοστά απορριμμάτων, οι χαμένοι πελάτες και οι συναφείς παράγοντες, υπερβαίνουν σε μεγάλο βαθμό το κόστος παραγωγής προϊόντων και υπηρεσιών υψηλής ποιότητας (κόστος όπως εκπαίδευση, κατάλληλος εξοπλισμός και εργαλεία, διαδικασίες και συναφείς παράγοντες).

Μια δεύτερη παραδοχή της ΔΟΠ είναι ότι οι εργαζόμενοι θα προσπαθήσουν φυσικά να βελτιώσουν την ποιότητα όσο έχουν την κατάλληλη υποστήριξη. Αυτό σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι θα συμμετέχουν πρόθυμα σε βελτιώσεις ποιότητας, εφόσον τους δοθούν τα απαραίτητα εργαλεία και εκπαίδευση για να το κάνουν. Μια σχετική προϋπόθεση είναι ότι η διοίκηση πρέπει να είναι πρόθυμη να μάθει την ιδέα των εργαζομένων.

Η σοβαρή βελτίωση της ποιότητας απαιτεί διασταυρούμενη προσπάθεια. Μια τρίτη παραδοχή της ΔΟΠ είναι ότι τα περισσότερα προβλήματα ποιότητας δεν ταιριάζουν απόλυτα σε λειτουργικές περιοχές. Για παράδειγμα, για την αποτελεσματική παραγωγή προϊόντων υψηλής ποιότητας, οι ειδικοί σχεδιασμού πρέπει να συνεννοούνται στενά με τους ειδικούς κατασκευής κατά τη διάρκεια της ίδιας της φάσης σχεδιασμού.

Η βελτίωση της ποιότητας απαιτεί την ισχυρή δέσμευση της ανώτατης διοίκησης. Ο συλλογισμός πίσω από αυτή την τέταρτη παραδοχή της ΔΟΠ είναι ότι οι ανώτεροι υπάλληλοι είναι τελικά υπεύθυνοι για τα οργανωτικά συστήματα μέσα στα οποία τα προϊόντα και οι υπηρεσίες είναι σχεδιασμένα και κατασκευασμένα. Επομένως, η ικανότητα των εργαζομένων να εκτελούν εργασία υψηλής ποιότητας αποτελεί άμεση συνάρτηση της ποιότητας των συστημάτων που δημιουργούν οι διαχειριστές (Bartol, 2001).

1.6 Τεχνικές παρέμβασης ΔΟΠ

Κατά την εφαρμογή των αρχών αλλαγής, διάφοροι υποστηρικτές της ΔΟΠ χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές παρέμβασης. Μερικές από τις σημαντικές τεχνικές συζητούνται παρακάτω.

Το κόστος της ανάλυσης ποιότητας χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της πιθανής εξοικονόμησης κόστους που συνδέεται με την εκτέλεση του έργου για πρώτη φορά. Η ανάλυση αυτή περιλαμβάνει τον ποσοτικό προσδιορισμό του κόστους που συνδέεται με τη διατήρηση της ποιότητας στο επιθυμητό επίπεδο, όπως το κόστος πρόληψης των προβλημάτων ποιότητας, κατά το κόστος της κακής ποιότητας. Το κόστος της ανάλυσης ποιότητας συμβάλλει στον εντοπισμό περιοχών όπου η βελτίωση της ποιότητας θα οδηγούσε σε σημαντικές οικονομίες (Evans, 1996).

1.6.1 Ομάδες βελτίωσης της ποιότητας

Οι ομάδες βελτίωσης της ποιότητας είναι μικρές ομάδες εργαζομένων που εργάζονται για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων που σχετίζονται με την ποιότητα και την παραγωγικότητα, συχνά με δηλωμένους στόχους βελτίωσης.

Συνήθως, οι ομάδες αποτελούνται από άτομα που είναι υπεύθυνα για τους τομείς εργασίας που θέτουν ως στόχο των προσπαθειών τη βελτίωση της ποιότητας. Τέτοιες ομάδες συχνά είναι διαλειτουργικές. Τα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν μπορούν να εντοπιστούν από τη διοίκηση καθώς και από τους εργαζομένους και την ομάδα που συχνά θέτει συγκεκριμένους στόχους βελτίωσης και ανταγωνίζεται μεταξύ τους.

Η Εκπαίδευση αποτελεί επίσης σημαντική τεχνική παρέμβασης στην εφαρμογή της ΔΟΠ. Η τεχνική αυτή είναι σύμφωνη με την έμφαση της ΔΟΠ στην ανάπτυξη της ικανότητας των εργαζομένων να παράγουν αγαθά και υπηρεσίες με υψηλά επίπεδα ποιότητας.

1.6.2 Συγκριτική αξιολόγηση

Η συγκριτική αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο για την επίτευξη αποτελεσματικότητας στις λειτουργίες. Ο Scott (2003) δήλωσε τον λόγο για τον οποίο τα σχολεία δεν έχουν χρησιμοποιήσει τη συγκριτική αξιολόγηση ως εργαλείο ποιότητας. Δηλώνει ότι ενώ μια επιχείρηση μπορεί να μετρήσει την αποτελεσματικότητά της σε σχέση με τα κέρδη, η αποτελεσματικότητα που επιτυγχάνεται σ' ένα σχολείο ή ένα κολέγιο είναι μια πιο δύσκολη διενέργεια, για να εκτιμήσει το βαθμό στον οποίο το θεσμικό όργανο πέτυχε τους στόχους του. Η διάκριση μεταξύ κερδοσκοπικών και μη κερδοσκοπικών οργανώσεων είναι πιο προφανής όταν πρόκειται για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας. Η ελεύθερη αγορά συνδέει τα συμφέροντα της οργάνωσης με εκείνα του πελάτη και του μετόχου με τέτοιο τρόπο ώστε η

επιχείρηση να μην ευημερεί (ή ακόμα και να επιβιώνει) εκτός και αν εξυπηρετούνται και τα δύο συμφέροντα (Scott, 2003). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, η αποτελεσματικότητα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους πελάτες.

Οι μη κερδοσκοπικές οργανώσεις, από την άλλη πλευρά, δεν έχουν σαφείς μετρήσεις της αποτελεσματικότητας από την αγορά, λόγω της απουσίας μιας ελεγχόμενης από τον πελάτη ελεύθερης αγοράς. Είναι πιο δύσκολο να επιλεγούν κριτήρια για τον καθορισμό προτύπων και είναι πιο δύσκολο να επιλεγούν δείκτες για την αξιολόγηση των επιδόσεων ελλείψει μιας τέτοιας αγοράς, αλλά δεν είναι αδύνατο.

Οι ασκούμενοι και ακαδημαϊκοί διαφωνούν σχετικά με τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, αλλά η συγκριτική αξιολόγηση δεν εμπλέκεται σε αυτή τη διαμάχη. Η συγκριτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει συγκρίσεις εντός ενός οργανισμού ή άλλου οργανισμού.

Χρησιμοποιώντας παρόμοια σημεία αναφοράς, η συγκριτική αξιολόγηση περιλαμβάνει την εξέταση των κρίσιμων δραστηριοτήτων ενός ιδρύματος και τη σύγκριση των επιδόσεών του σε κρίσιμες περιοχές με τις επιδόσεις ενός άλλου ιδρύματος. Σκοπό έχει να βελτιώσει τις επιδόσεις και επομένως να αυξήσει την αποτελεσματικότητα. Δεδομένου ότι τα ιδρύματα αλλάζουν διαρκώς, η συγκριτική αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία και όχι μια εφάπαξ σύγκριση με έναν ανταγωνιστή (Kelly, 2006).

Ο Williams (2005) υπογράμμισε ότι η διαδικασία συγκριτικής αξιολόγησης συνίσταται στον εντοπισμό των πρακτικών, των διαδικασιών και των προτύπων σε άλλους οργανισμούς και στην προσαρμογή τους στην ίδια την οργάνωση. Τα χρησιμοποιούμενα μέτρα είναι κυρίως ποσοτικά. Η συγκριτική αξιολόγηση, ωστόσο δεν περιλαμβάνει την εκδίωξη των βέλτιστων πρακτικών των άλλων, αλλά συνίσταται στον εντοπισμό των βασικών ικανοτήτων της ίδιας της οργάνωσης που μπορεί να προσθέσει αξία στη διαδικασία βελτίωσης (Cook, 2004). Η βασική ιδέα πίσω από τη συγκριτική αξιολόγηση είναι ότι οι διαχειριστές μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα αναλύοντας και στη συνέχεια αντιγράφοντας τις μεθόδους των ηγετών σε διάφορους τομείς (Robbins, 2009). Η διαδικασία συγκριτικής αξιολόγησης ακολουθεί τέσσερα βήματα, όπως:

- Δημιουργία μιας ομάδας σχεδιασμού, η οποία αρχικά προσδιορίζει τί πρέπει να συγκριθεί, προσδιορίζει συγκριτικούς οργανισμούς και καθορίζει μεθόδους συλλογής δεδομένων.

- Συλλογή δεδομένων εσωτερικά με δικές της μεθόδους εργασίας και εξωτερικά από άλλους οργανισμούς.
- Ανάλυση των δεδομένων για τον εντοπισμό κενών απόδοσης και την αιτία των διαφορών.
- Διατύπωση και εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης που θα οδηγήσει στην επίτευξη ή υπέρβαση των προτύπων άλλων.

Οι Zairi και Leonard (2004) εξήγησαν ότι η συγκριτική αξιολόγηση αρχίζει με τον εντοπισμό και τη μέτρηση επιπέδων απόδοσης, στη συνέχεια, εύρεση οργανώσεων αναφοράς ή μονάδων εργασίας για να συγκρίνουν τα κριτήρια. Οι συγκριτικοί συνεργάτες μπορούν να περιλαμβάνουν άλλες λειτουργικές μονάδες εντός του οργανισμού (εσωτερική συγκριτική αξιολόγηση), άλλους οργανισμούς που ανταγωνίζονται στην ίδια αγορά υπηρεσιών (ανταγωνιστική συγκριτική αξιολόγηση) ή άλλους οργανισμούς που είναι οι καλύτεροι σε μια συγκεκριμένη λειτουργική διαδικασία ανεξάρτητα από το αν είναι ανταγωνιστές ή όχι. Η συγκριτική αξιολόγηση περιλαμβάνει συνήθως την επίσκεψη ενός συνεργάτη αναφοράς για την παρακολούθηση του τρόπου με τον οποίο γίνεται ένα προϊόν ή μια υπηρεσία που παρέχεται. Η συγκριτική αξιολόγηση μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί χωρίς τη γνώση της εταιρείας-στόχου. Μια κοινή πρακτική είναι η αντίστροφη μηχανική, στην οποία το προϊόν του ανταγωνιστή αποσυντίθεται και αναλύεται.

Η ιστορία της συγκριτικής αξιολόγησης εντοπίστηκε από τους McShane και Von Glinow (2006), οι οποίοι δήλωσαν ότι η συγκριτική αξιολόγηση αναπτύχθηκε από το Xerox το 1949 και έχει υιοθετηθεί ευρέως από άλλους.

Υπάρχουν τέσσερις λόγοι για τη δημοτικότητά του:

- Πρώτον, η συγκριτική αξιολόγηση είναι συνεπής με τη μέτρηση των επιδόσεων και τη διαχείριση βάσει πραγματικών δεδομένων. Παρέχει αντικειμενικά και όχι υποκειμενικά πρότυπα βάσει των οποίων μπορεί να αξιολογήσει την δική του οργάνωση.
- Δεύτερον, η συγκριτική αξιολόγηση είναι μια μορφή καθορισμού στόχων με συνεχώς κινούμενους στόχους. Για το λόγο αυτό, οι εταιρικοί ηγέτες μερικές φορές, ανατρέχουν στις πληροφορίες συγκριτικής αξιολόγησης ως στόχους τεντώματος.
- Τρίτον, η συγκριτική αξιολόγηση αποτελεί μέρος της διαδικασίας συνεχούς μάθησης και συμβαδίζει με τη φιλοσοφία της διαχείρισης της γνώσης. Με την επίσκεψη σε άλλες επιχειρήσεις, οι εργαζόμενοι μαθαίνουν νέες πρακτικές μέσω παρατήρησης. Αυτή η

πρακτική τους ενθαρρύνει να αμφισβητούν συνεχώς τις τρέχουσες πρακτικές εργασίας τους και να αναζητούν νέες πρακτικές.

- Τέταρτον, η παραγωγή χαρτονομισμάτων μειώνει την αντίσταση των εργαζομένων στην αλλαγή λόγω του ότι οι εταιρείες αναφοράς παρέχουν ορατές ενδείξεις ότι ένα υψηλότερο επίπεδο απόδοσης είναι τόσο απαραίτητο όσο και εφικτό (McShane, 2006).

Η συγκριτική αξιολόγηση δεν είναι μόνο η διερεύνηση όσων κάνει ένα άλλο ίδρυμα, επιδιώκει να κάνει σύγχρονες συγκρίσεις σε συγκεκριμένους τομείς ή σε ένα αποτέλεσμα που επιτεύχθηκε ευκολότερα στην εποχή πληροφόρησης κατά τη διάρκεια της ημέρας από ό,τι στην περίπτωση του παρελθόντος. Η κοινωνία κινείται προς την κατάσταση τέλειων και πλήρων πληροφοριών, όπου όχι μόνο οι πληροφορίες είναι ακριβότερες και πιο άμεσα διαθέσιμες, αλλά είναι σε πραγματικό χρόνο και στιγμιαία. Όλες οι οργανώσεις πρέπει να έχουν την προθυμία και την εμπειρογνωμοσύνη για να έχουν πρόσβαση σε αυτές τις πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν (Kelly, 2006).

Η συγκριτική αξιολόγηση προσπαθεί να απαντήσει στην ακόλουθη ερώτηση: Πώς κάνει ο οργανισμός όσον αφορά τη στρατηγική, την ποιότητα του προϊόντος, το πρόγραμμα αντιστάθμισης, το σχεδιασμό εργασίας ή την ομαδική εργασία (Gibson, 2004).

Ενώ η συγκριτική αξιολόγηση των επιχειρήσεων στον τομέα των μεταποιητικών προϊόντων και των υπηρεσιών είναι καθιερωμένη, η διαδικασία είναι ελάχιστα κατανοητή στα σχολεία και στα κολέγια και όπου ο όρος χρησιμοποιείται με διαφορετική έννοια (Gaun, 2003). Τα σχολεία είναι πολύπλοκες οργανώσεις με πολλούς διαφορετικούς τρόπους μέτρησης της αποτελεσματικότητας. Οι πιο εύκολα μετρήσιμες ενδείξεις περιλαμβάνουν επιτυχία εξέτασης, εκθέσεις επιθεώρησης, τάσεις εγγραφής και ποσοστά αποκλεισμού, μεταξύ άλλων. Είναι πιο δύσκολο να συγκριθούν οι μετρήσεις άλλων πτυχών της σχολικής ζωής, όπως η γονική αντίληψη, η αποτελεσματικότητα της ποιμαντικής φροντίδας και η επαγγελματική ικανοποίηση του προσωπικού. Ωστόσο, όλες αυτές οι εκδηλώσεις θεωρείται ότι αξίζει να μετρηθούν επειδή πιστεύεται ότι αντικατοπτρίζουν θεμελιώδεις διαδικασίες που είναι απαραίτητες για την ορθή πρακτική: καλή ποιότητα και συνεπής διδασκαλία, προληπτική διαχείριση, θεσμική ανταπόκριση, πειθαρχία φροντίδας και συνεχιζόμενος επαγγελματικός ανάπτυξη (Gaun, 2003).

1.7 Η Ποιότητα ως Μέτρο Αποτελεσματικότητας στην Εκπαίδευση

Η Kelly (2002) δήλωσε ότι η αποτελεσματικότητα λαμβάνεται ως απόκριση σε κάτι που γίνεται καλά μέσα στο ίδρυμα. Για το λόγο αυτό, η αποτελεσματικότητα έχει θεωρηθεί ως προγραμματισμένο αποτέλεσμα και όχι ως τυχαίο αποτέλεσμα και η έννοια αυτή ενισχύει την πεποίθηση ότι η καλή πρακτική μπορεί να αναλυθεί εντός και μεταξύ των ιδρυμάτων και να μοιραστεί μεταξύ των επαγγελματιών.

Η αποτελεσματικότητα συνδέεται αναγκαστικά με την έννοια της ποιότητας. Η ποιότητα είναι ένα πρότυπο τελειότητας με το οποίο ένας οργανισμός αποφασίζει εάν οι πρακτικές του συμμορφώνονται με τους στόχους και τις στρατηγικές του με τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ανάγκη του πελατολογίου (Bone and Griggs, 2008).

Οι διαστάσεις της ποιότητας χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: την ποιότητα των προϊόντων και την ποιότητα των υπηρεσιών. Οι διαστάσεις της ποιότητας του προϊόντος περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά απόδοσης ή λειτουργίας ή σημαντικά ειδικά χαρακτηριστικά, ευελιξία ή ικανότητα αντιμετώπισης της λειτουργίας και τις προδιαγραφές για ορισμένο χρονικό διάστημα, την ανθεκτικότητα ή τον βαθμό χρήσης πριν από την επιδείνωση της απόδοσης, τη συμμόρφωση ή τη συνέπεια με τα προκαθορισμένα πρότυπα, τη λειτουργικότητα ή την ευκολία και την ταχύτητα επισκευής ή κανονικής εξυπηρέτησης, την αισθητική ή την εμφάνιση του προϊόντος, και την υποκειμενική εκτίμηση της εικόνας του προϊόντος. Οι διαστάσεις της υπηρεσίας είναι η έγκαιρη παράδοση ή η απόδοση κατά την προβλεπόμενη χρονική περίοδο, η ευγένεια ή χαρούμενη απόδοση, η συνέπεια ή η ομοιότητα των εμπειριών της πελατείας, η ευκολία ή προσβασιμότητα στους πελάτες, η πληρότητα ή πλήρης εξυπηρέτηση σύμφωνα με τις απαιτήσεις και η ακρίβεια ή σωστή απόδοση σε κάθε περίπτωση της υπηρεσίας (Hitt, 2005).

Η ποιότητα είναι ένα σημαντικό ζήτημα για τους διαχειριστές επειδή είναι σημαντική για την παγκόσμια ανταγωνιστική επιτυχία. Οι διαχειριστές πρέπει να σχεδιάζουν, να οργανώνουν, να καθοδηγούν και να ελέγχουν την ποιότητα. Θα πρέπει με επιτυχία να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα ποιότητας στον οργανισμό.

Τα βήματα στην εφαρμογή ενός προγράμματος ποιότητας είναι τα εξής:

- Βεβαιωθείτε ότι η ανώτατη διοίκηση δεσμεύεται για το πρόγραμμα και έχει διαθέσει επαρκείς πόρους για τις προσπάθειες.
- Καθιέρωση προγράμματος επιβράβευσης και αναγνώρισης για δραστηριότητες που σχετίζονται με την ποιότητα.
- Παροχή εκπαίδευσης για όλους τους εργαζομένους σχετικά με τη διαδικασία ποιότητας.

- Αναγνωρίζει ότι η ποιότητα είναι η δουλειά κάθε υπαλλήλου.
- Δημιουργία προγραμμάτων επικοινωνίας, εσωτερικών και εξωτερικών, που υποστηρίζουν το πρόγραμμα ποιότητας.
- Καθορισμός ελάχιστων προτύπων για κάθε λειτουργικό τμήμα, όπου κάθε τμήμα θα πρέπει να εντοπίζει και να παρακολουθεί βασικές διαδικασίες και να δημιουργεί πίνακες ελέγχου, παρακολούθησης με την πάροδο του χρόνου.
- Ανάπτυξη συστημάτων ανατροφοδότησης για την αύξηση της κατανόησης του τι αποτιμάται από την πελατεία.
- Όταν εντοπίζονται ευκαιρίες βελτίωσης, ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης, έλεγχος εάν οι ενέργειες έχουν ως αποτέλεσμα τις επιθυμητές βελτιώσεις και ενσωμάτωση της αλλαγής στη διαδικασία ή συνέχιση της βελτίωσης και επιβράβευση των επιτυχιών και των προσπαθειών που καταβάλλουν οι εργαζόμενοι για τη βελτίωση της ποιότητας (Robbins, 2009).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση καθορίζεται από την Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα (1998). Το άρθρο II, που αφορά την ποιοτική αξιολόγηση της εκπαίδευσης, αναφέρει ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια που πρέπει να καλύπτει όλες τις λειτουργίες και δραστηριότητες: εκπαιδευτικά και ακαδημαϊκά προγράμματα, έρευνα και υποτροφία, στελέχωση, σπουδαστές, κτίρια, εγκαταστάσεις, εξοπλισμό, υπηρεσίες στην κοινότητα και το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Η εσωτερική αυτό-αξιολόγηση και η εξωτερική αναθεώρηση, που διεξάγονται ανοιχτά από ανεξάρτητους ειδικούς, εφόσον είναι δυνατόν με διεθνή εμπειρογνωμοσύνη, είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της ποιότητας. Πρέπει να δημιουργηθούν ανεξάρτητες εθνικές αρχές και να καθοριστούν συγκριτικά πρότυπα ποιότητας, αναγνωρισμένου διεθνούς επιπέδου. Πρέπει να δοθεί η δέουσα προσοχή σε συγκεκριμένα θεσμικά, εθνικά και περιφερειακά πλαίσια, προκειμένου να ληφθεί υπόψη η πολυμορφία και να αποφευχθεί η ομοιομορφία. Τα ενδιαφερόμενα μέρη πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της θεσμικής αξιολόγησης που επεξεργάζεται, τη διαδικασία. Η ποιότητα προϋποθέτει επίσης ότι η εκπαίδευση πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη διεθνή της διάσταση, την ανταλλαγή γνώσεων, τη διαδραστική δικτύωση, την κινητικότητα των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών και τα διεθνή ερευνητικά προγράμματα, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις εθνικές πολιτιστικές αξίες και συνθήκες. Προκειμένου να επιτευχθεί και να διατηρηθεί η εθνική, περιφερειακή ή διεθνής ποιότητα, ορισμένα στοιχεία είναι ιδιαίτερα σημαντικά, ιδίως η προσεκτική επιλογή του προσωπικού και

η συνεχής ανάπτυξη του προσωπικού, ιδίως με την προώθηση κατάλληλων προγραμμάτων ανάπτυξης του ακαδημαϊκού προσωπικού, συμπεριλαμβανομένης της μεθοδολογίας της διδασκαλίας - μάθησης και κινητικότητας μεταξύ των χωρών, μεταξύ ιδρυμάτων εκπαίδευσης και μεταξύ εκπαίδευσης, καθώς και η κινητικότητα των σπουδαστών εντός και μεταξύ των χωρών.

Οι νέες τεχνολογίες πληροφοριών είναι ένα σημαντικό εργαλείο σε αυτή τη διαδικασία, λόγω του αντίκτυπού τους στην απόκτηση γνώσεων και τεχνογνωσίας (Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ανώτατη Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, 1998).

1.8 Ανακεφαλαίωση

Εξετάζοντας το βαθμό στον οποίο η ΔΟΠ είναι σχετική και αποδεκτή, αρχικώς, εξετάζουμε εάν αυτή συνδυάζεται με την εκπαίδευση και τί μπορεί να εμποδίσει την επιτυχή εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Εντούτοις, γενικά, μπορεί να λεχθεί ότι προκειμένου να καταστεί επιτυχής η ΔΟΠ, είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί μια ποιοτική κουλτούρα, δηλαδή μια μετατόπιση που απαιτείται από την παραδοσιακή κουλτούρα διαχείρισης σε μια συνολική ποιοτική κουλτούρα. Σύμφωνα με τον Deming, η ΔΟΠ είναι μια φιλοσοφία διαχείρισης που απαιτεί μια ριζική πολιτισμική αλλαγή από την παραδοσιακή διαχείριση μέχρι τη διαρκή διαχείριση της βελτίωσης σε έναν οργανισμό (Deming, W.E, 1986). Μια παρόμοια σκέψη επαναλαμβάνεται επίσης από τον Σάλλη, που αναφέρει ότι η ΔΟΠ απαιτεί μια αλλαγή του πολιτισμού, απαιτεί αλλαγή στάσεων και μεθόδων εργασίας, καθώς και αλλαγή στη θεσμική διαχείριση. Μια ποιοτική κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινών αξιών, πεποιθήσεων και κανόνων που επικεντρώνεται στην ικανοποίηση των πελατών και στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών. Η κουλτούρα της ποιότητας μπορεί να προωθήσει τις αρχές της ΔΟΠ όπως για παράδειγμα τη συνεχή βελτίωση, την ανοιχτή επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων με βάση τα γεγονότα και τη λήψη αποφάσεων κλπ. Επιπλέον, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα θα πρέπει να υιοθετήσουν μια προσέγγιση περισσότερο προσανατολισμένη στις ανάγκες και το τρόπο αντιμετώπισης του μαθητή ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες.

Είναι απαραίτητο να διαδοθούν επαγγελματικές πρακτικές διαχείρισης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων και τεχνικών που διατίθενται στην ΔΟΠ. Η τυχαία επιλογή εργαλείων, τεχνικών και εννοιών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας δεν πρέπει

να παρέχει κανένα ουσιαστικό όφελος. Αντί αυτού, είναι σοφό να επιλέγουμε εκείνα τα εργαλεία και τις τεχνικές που συμφωνούν με το εκάστοτε ακαδημαϊκό ίδρυμα. Η διαδικασία προς την ολική ποιότητα είναι μια αργή και σταθερή διαδικασία, που χρειάζεται χρόνο, καθώς αυτή η αλλαγή μπορεί να επιτευχθεί με υπομονή, συνεργασία και βοήθεια. Επιπλέον, κάθε ίδρυμα πρέπει να είναι εκπαιδευτικός οργανισμός με επίκεντρο την ατομική εξέλιξη του μαθητευόμενου, καθώς και την ενδυνάμωση του συνόλου του προσωπικού όπως υπογραμμίζεται από τον Spanbauer (Spanbauer, S.J. 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

2.1 Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο πολιτισμού και κατ' επέκταση της δημοκρατίας. Η εξέλιξη της κοινωνίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το μορφωτικό, εκπαιδευτικό υπόβαθρο των πολιτών που την απαρτίζουν. Δεν είναι τυχαίο, το γεγονός ότι πολιτισμοί οι οποίοι στηρίζουν τις ελπίδες για κοινωνικοπολιτική και οικονομική ευημερία προσβλέπουν στις νέες γενιές και στην ισχυροποίηση αυτών, επενδύοντας από τα πρώτα κιόλας χρόνια της νηπιακής ζωής, για την εκμάθηση βασικών αρχών αριθμητικής, ορθής ομιλίας και σκέψης διεγείροντας τη φαντασία και την περιέργεια του νηπίου για γνώση. Η αναζήτηση της γνώσης, συνεπώς, προκύπτει ότι είναι έμφυτη στον άνθρωπο. Όλοι οι άνθρωποι γεννιόμαστε με την ανάγκη να γνωρίζουμε, να επεξεργαζόμαστε, να διερωτώμεθα, να αντιλαμβανόμαστε και να εξελισσόμαστε μέσω της γνώσης και της εκπαίδευσης.

Ο Dewey, είχε δηλώσει ότι κάθε γενιά θα πρέπει να επαναπροσδιορίζει τη δημοκρατία και η εκπαίδευση θα πρέπει να παραμένει στο επίκεντρο των δημοκρατιών μας, με τους εκπαιδευτικούς να διασφαλίζουν ότι το «νεογνό» θα επιβιώσει. Αναμφίβολα, λοιπόν η εκπαίδευση αποτελεί το βασικότερο μέσο διασφάλισης της ειρηνικής συμβίωσης, της ισότητας, για την εξασφάλιση της δημοκρατίας, της πολιτικής ισορροπίας, της ασφάλειας και οι εκπαιδευτικοί τίθενται αρωγοί της εκπαίδευσης καθιστώντας το έργο τους πολυδιάστατο και ιδιαίτερος σημαντικό καθότι καλούνται να απαντήσουν στην πρόκληση για τη δημιουργία και διατήρηση εκπαιδευμένων πολιτών, μέσω των οποίων εκπληρώνονται οι στόχοι της κοινωνίας. Εξίσου αντιληπτό, είναι το γεγονός ότι η εκπαίδευση με το πέρασμα του χρόνου επικεντρώνεται σε ολοένα και περισσότερα ανθρωποκεντρικά στοιχεία. Σε παλαιότερα χρόνια, η εκπαίδευση περιοριζόταν στην επιτυχή λήψη απολυτηρίου και στην εξεύρεση ικανοποιητικής εργασίας, αφήνοντας στο περιθώριο όσους δεν είχαν τη δυνατότητα ή την ικανότητα ολοκλήρωσης της βασικής εκπαίδευσης. Στην σύγχρονη εποχή, αυτή η ιδέα φαντάζει άδικη και απαρχαιωμένη καθότι η εικόνα της εκπαίδευσης που σήμερα προωθείται, δίνει ευκαιρίες και δε στερεί το δικαίωμα πρόσβασης στην γνώση.

Η ανάπτυξη και ώθηση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθιερώθηκε με τον Ν. 1566/1985 και έκτοτε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μεταλλάσσεται και πλάθεται. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, οφείλει να διαμορφώνεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών, να συμβαδίζει με τη σύγχρονη πραγματικότητα, να επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση με κάθε τρόπο και μέσο ώστε να μπορούν να εντοπισθούν ελλείψεις και αδύνατα σημεία, επιτυγχάνοντας τον θεμελιώδη σκοπό της εκπαίδευσης, την ανάπτυξη. Η ανάπτυξη δεν περιορίζεται μόνο σε γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, τρόπους συμπεριφοράς, καλλιέργεια πολιτιστικής ταυτότητας, επιτάχυνση της εργασιακής απορρόφησης. Επεκτείνεται στην ανάπτυξη του αλληλοσεβασμού, της κατανόησης, της αποδοχής της διαφορετικότητας, της δικαιοσύνης, της αμοιβαιότητας, της συλλογικότητας, του συνόλου.

Η εκπαιδευτική πολιτική έχει υποστεί πολλές μεταρρυθμίσεις μέχρι να φτάσουμε στη σημερινή της μορφή. Η ανάγκη για αλλαγή τόσο της εσωτερικής δομής όσο και του περιεχομένου της εκπαίδευσης αποτελεί πάντα επίκαιρο κοινωνικό και πολιτικό θέμα. Από τη καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη διεύρυνση αυτής σε 11ετή σήμερα, την απελευθέρωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και την εξάλειψη της ιδέας ότι η εκπαίδευση φαντάζει προνόμιο της μειοψηφίας, την καθολική εφαρμογή της και την προσπάθεια εξάλειψης του αναλφαβητισμού, την ένταξη της γυναίκας στην αγορά εργασίας και την ανώτερη εκπαίδευση, φτάσαμε σε πολλαπλές αλλαγές που αφορούν κυρίως την διεύρυνση της προσβασιμότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις αναδιατυπώσεις των σχολικών βιβλίων, την αλλαγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη σχολική μονάδα ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, την ενισχυτική διδασκαλία, την καθιέρωση του ενιαίου λυκείου, τη θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, τις σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ και τη δια βίου εκπαίδευση. Ωστόσο, παρά τις μεταρρυθμίσεις που συνεχίζουν να συντελούνται μέχρι και σήμερα, το εκπαιδευτικό σύστημα πάσχει και η εκπαίδευση υφίσταται σημαντική υποβάθμιση σε επίπεδο επίδοσης μαθητών, δομής και οργανωτικής κουλτούρας. Κρίσιμο ρόλο σε αυτή την υποβάθμιση παίζει και η υποβάθμιση των πτυχίων. Από τη μεταρρυθμιστική περίοδο 1985 με τον Ν. 566/1985 με την κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για την είσοδο στο Λύκειο, την αλλαγή ως προς τον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου για την είσοδο στα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ της χώρας υπολογιζόταν ο μέσος όρος των δυο τελευταίων τάξεων του Λυκείου. Στη συνέχεια με την εκπαιδευτική πολιτική του Γεράσιμου Αρσένη, η οποία σηματοδοτήθηκε από τις έντονες αντιδράσεις των μαθητών και αφορούσε τον νέο τρόπο εισαγωγής στην ανώτατη

εκπαίδευση, υποχρεώνοντας τους μαθητές σε εξέταση 13-14 μαθημάτων πανελλαδικώς τόσο για τη Β' τάξη όσο και για τη Γ' τάξη του Λυκείου. Με τα σημερινά δεδομένα, καταργείται η πανελλαδική εξέταση κατά τη Β' τάξη του Λυκείου, ενώ η εξέταση πανελλαδικών περιορίζεται σε 4 μόνο μαθήματα κατά τη Γ' Λυκείου. Αν και έχουν γίνει προσπάθειες για να βρεθεί ισορροπία και να εφαρμοστεί μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική, η απαξίωση των πτυχίων που βιώνουμε στη σημερινή εποχή αποτελεί κράμα της μαζικοποίησης της εκπαίδευσης και της υποβάθμισης των τμημάτων των ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας, μιας και εξασφαλίζεται στην πλειονότητα των εκπαιδευόμενων μια θέση στην ανώτατη εκπαίδευση, ανεξαρτήτως από το τελικό αποτέλεσμα των εξετάσεων. Συνεπώς, η εκπαίδευση δίνει ευκαιρίες ενώ παράλληλα μειώνει δραματικά τις πιθανότητες παραγωγής υψηλά καταρτισμένου και μορφωμένου εργατικού δυναμικού.

Σε αυτό το σημείο, καθίσταται αναγκαίο να προσδιορίσουμε τυχόν εκπαιδευτικές ανάγκες που χρήζουν διερεύνησης ώστε να εντοπισθούν ελλείψεις, ανεπάρκειες και κενά στην εκπαίδευση είτε αυτά συνδέονται με τη μορφή της εκπαίδευσης είτε με τους συμμετέχοντες σε αυτή είτε με τις δομές.

2.2 Εκπαιδευτικές ανάγκες

Ως εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούσαμε να ορίσουμε κάθε είδους έλλειψη, αδυναμία ή ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος και εκπαιδευτικής πολιτικής είτε αυτή εντοπίζεται στη δομή είτε στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης είτε στο εκπαιδευτικό προσωπικό είτε στο τρόπο που παρέχεται η εκπαίδευση, αφήνοντας παράλληλα το περιθώριο εξάλειψης των παραγόντων που αφαιρούν το αίσθημα ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες απορρέουν, σε μεγάλο βαθμό, από τις συνεχείς αλλαγές που υφίσταται η κοινωνία και από το όραμα της εκάστοτε κυβέρνησης. Η τεχνολογική πρόοδος, η μετανάστευση, η οικονομική κρίση, η παγκοσμιοποίηση, αποτέλεσαν και αποτελούν τους βασικούς παράγοντες αλλαγών.

2.2.1 Τεχνολογική πρόοδος και εξοπλισμός

Η τεχνολογική πρόοδος και οι δυνατότητες που προσφέρει σήμερα η διαδικτυακή πρόσβαση δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Η τεχνολογία αποτελεί μέρος της ζωής μας και της καθημερινότητάς μας. Ωστόσο, η ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση δεν αποτελεί σύγχρονο επίτευγμα καθώς ο ψηφιακός εκσυγχρονισμός

υφίσταται στα σχολεία τουλάχιστον μια εικοσαετία, ήδη. Αρχικώς, η τεχνολογία εντάχθηκε στην εκπαίδευση, ως μάθημα εκμάθησης απλού χειρισμού του ηλεκτρονικού υπολογιστή και στη συνέχεια, φτάνοντας στη σημερινή εποχή, χρησιμοποιείται ως εργαλείο διερεύνησης, αναζήτησης και εμπέδωσης της γνώσης. Αυτό, αν και φαινομενικά έτεινε να διευκολύνει την εν γένει εκπαίδευση δημιούργησε αρκετές και πρωτόγνωρες ανάγκες, όπως είναι ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, η αναδιαμόρφωση των σχολικών αιθουσών, η εξασφάλιση συνδεσιμότητας, η διατηρησιμότητα και ανανέωση του τεχνολογικού εξοπλισμού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος καθώς πέρα από την παιδαγωγική επάρκεια, την μετάδοση της γνώσης, και την παιδαγωγική πρακτική απαιτεί και την ικανότητα για ηθική αντιμετώπιση και ίση μεταχείριση των μαθητευόμενων προς εξάλειψη τυχόν ανισοτήτων, την αναγνώριση και κατανόηση των ειδικών μαθησιακών αναγκών, την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη δυνατότητα άμεσης παρέμβασης και αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης, την ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης και της συμμετοχής, την προώθηση της συνεργασίας, τη συμμετοχή στα διοικητικά και οργανωτικά θέματα του σχολείου, την προώθηση της συλλογικότητας ανεξαρτήτως συνόρων, πολιτισμών, γλώσσας, θρησκευματος και φυσικών ιδιαιτεροτήτων. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό έργο δεν πρέπει να αξιολογείται μόνο ως προς την επίδοση των μαθητών, το υψηλό ή χαμηλό επίπεδο των εκπαιδευόμενων και την συνολική παραγωγικότητα της εκπαίδευσης αλλά στο σύνολό του. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του εντός της σχολικής μονάδας στηρίζεται όχι μόνο στα τυπικά προσόντα και τις επιμορφώσεις ή την επαγγελματική εξέλιξη αλλά γενικώς λαμβάνοντας υπόψιν την εκπαιδευτική, υπηρεσιακή και συμμετοχική του παρουσία στη σχολική μονάδα. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδακτέας ύλης ώστε να εξακριβωθεί εάν επιτυγχάνονται οι στόχοι της διδασκαλίας. Την ικανότητα αντίληψης των αναγκών ή δυνατοτήτων των μαθητών προκειμένου για τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό του επιμορφωτικού έργου. Επίσης, στην αξιολόγησή του περιλαμβάνεται και η αξιολόγηση των μαθητών τόσο ως προς τον τρόπο προετοιμασίας των μαθητών όσο και ως προς την δυνατότητα κατανόησης και εμπέδωσης της νέας γνώσης. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται εξίσου ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις, την οργάνωση και το κλίμα που καταφέρνει να δημιουργήσει μέσα στη τάξη, το συνεργατικό πνεύμα με γονείς και συναδέλφους, την άρτια εκτέλεση των υποχρεώσεών του και τη συμμετοχή του στην διαδικασία διοίκησης για την εύρυθμη

λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τα παραπάνω ορίζονται στο Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ 240/2013).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, από την άλλη πλευρά, αποτελεί μείζονος σημασίας καθότι με την ανανέωση της γνώσης και την αύξηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, επιτυγχάνεται επαγγελματική υπεροχή και εξειδίκευση, η οποία συντελεί στη βελτίωση της παραγωγικότητας της εκπαίδευσης και συνεπώς στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αρχικώς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθότι η εποχή και οι συνθήκες καθιέρωσαν και στη συνέχεια επέβαλαν την γνώση χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως ελάχιστο προσόν. Στη συνέχεια και κρίνοντας από τη σημερινή κατάσταση, η επιμόρφωση γίνεται άρρηκτα συνδεδεμένη με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθότι η άντληση του εκπαιδευτικού υλικού ή ακόμη και η ίδια η επιμόρφωση μπορεί να συντελούνται εξ' ολοκλήρου μέσω του υπολογιστή.

Ωστόσο, αν και με τον Ν. 1304/1982 καθορίστηκε ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων και της συμβολής τους στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς οι συγκεκριμένοι καθίστανται υπεύθυνοι για την διοργάνωση και υλοποίηση τέτοιων σεμιναρίων, οι προσπάθειες που γίνονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μαζικές και παρουσιάζουν πολλές αδυναμίες και ελλείψεις. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι πρέπει να προσδιοριστούν πρώτα οι ανάγκες των εκπαιδευτών, οι οποίες είναι διαφορετικές και καθαρά υποκειμενικές, ώστε να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν τα κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα που να στοχεύουν και να ικανοποιούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Η συντήρηση των σχολικών αιθουσών και η αναδιαμόρφωση αυτών ώστε να μπορούν να υποδεχθούν και να μοιράσουν σωστά τους υπεράριθμους μαθητές που συχνά στοιβάζονται στις σχολικές αίθουσες και να δημιουργηθούν κατάλληλα εργαστήρια, επαρκείς βιβλιοθήκες, καλύπτοντας παράλληλα έξοδα προμήθειας πάγιου και λοιπού εξοπλισμού αποτελεί ένα μελανό σημείο της εκπαίδευσης εξίσου. Ωστόσο, η διαδικασία συντήρησης και αναδιαμόρφωσης είναι ένα χρονοβόρο έργο, που αποτελεί αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας αντλώντας κονδύλια από τον προϋπολογισμό δημοσίων επενδύσεων και τον τακτικό προϋπολογισμό ανάλογα τη κατηγορία της δαπάνης. Ο προϋπολογισμός δημοσίων επενδύσεων αφορά δαπάνες επενδύσεων σε πάγιο εξοπλισμό, προμήθεια εξοπλισμού εργαστηρίων, δαπάνες συντήρησης και επισκευών κτιρίων. Ο τακτικός προϋπολογισμός αφορά δαπάνες λειτουργικές όπως έξοδα ηλεκτροδότησης, ύδρευσης, θέρμανσης, καθαριότητας, τη

προμήθεια αναλώσιμων ειδών, τη σίτιση και τη στέγαση των σπουδαστών. Η πραγματικότητα ωστόσο είναι διαφορετική. Συχνά καλούνται οι Διευθυντές των σχολείων να μεριμνήσουν για τη διατήρησιμότητα των κτιριακών δομών των σχολικών μονάδων που διοικούν, τη διατήρηση του αποθέματος των προμηθειών, που λόγω της γραφειοκρατίας και της μεγάλης αναμονής εκτέλεσης στα αιτήματα των σχολικών μονάδων, αποδυναμώνεται η λειτουργικότητα των σχολείων. Σε αυτό το φαινόμενο πολλές φορές καλείται ακόμη και ο Σύλλογος Γονέων να συνδράμει με όποιο τρόπο αυτό είναι δυνατόν. Γεγονός που καταστρατηγεί εξίσου τη χρησιμότητα και τη λειτουργικότητα του Συλλόγου Γονέων, οδηγώντας πολλούς γονείς στην αποχή και στην άρνηση συμμετοχής τους στις Συνελεύσεις προκειμένου για τη λήψη και υλοποίηση των αποφάσεων που λαμβάνονται από κοινού με το Σύλλογο Διδασκόντων. Ωστόσο, όσον αφορά την αποσαφήνιση τόσο του Συλλόγου Διδασκόντων όσο και του Συλλόγου Γονέων καθώς και ο προσδιορισμός της μεταξύ τους σχέσης, αυτό θα αποτελέσει ξεχωριστό μέρος της έρευνας.

Η κατάρτιση του προϋπολογισμού περιλαμβάνει αρχικά τον καθορισμό του στόχου, τον προγραμματισμό των ενεργειών και διαδικασιών, τον καθορισμό εναλλακτικών, τον προσδιορισμό των απαιτούμενων πόρων σε πάγιο εξοπλισμό, ανθρώπινο δυναμικό και αναλωσίμων, την κοστολόγηση καθεμιάς επιλογής και την αξιολόγηση των διαθέσιμων επιλογών σε σχέση με την αποδοτικότητα ώστε να επιτευχθεί η έγκριση του προϋπολογισμού.

Για παράδειγμα, μέσα στο έτος 2018, οι καταγγελίες που καταγράφηκαν από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, για ελλείψεις θέρμανσης κατά τους χειμερινούς μήνες, αποτέλεσαν ένα πανελλαδικό φαινόμενο. Επίσης, σε αντίθετη περίπτωση, ελλείψεις ως προς την διασφάλιση της ασφάλειας του κτιρίου σε κατάσταση πυρκαγιάς, όπως συνέβη σε σχολείο του Πειραιά, είχε ως αποτέλεσμα την απόδοση διοικητικού προστίμου από την Πυροσβεστική Υπηρεσία.

2.2.2 Μετανάστευση

Από την άλλη πλευρά, η μετανάστευση και κατ' επέκταση η εκπαίδευση αλλόγλωσσων αποτελεί από μόνη της εκπαιδευτική ανάγκη προς διερεύνηση. Αν και στην Ελλάδα δεν υιοθετούνται κάποια ιδιαίτερα μέτρα υποδοχής μεταναστών και ένταξης αυτών στην ελληνική κοινωνία, δεν υπάρχουν παράλληλα και οι κατάλληλες κρατικές υπηρεσίες με γνώση και εξειδίκευση στην αντιμετώπιση των αναγκών αυτού του συνόλου. Μετανάστης, δεν είναι μόνο

αυτός που αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα τους για οικονομικούς λόγους αλλά αυτός που αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη πατρίδα του και να εγκατασταθεί σε μια άλλη, βιαίως συνήθως, για λόγους επιβίωσης. Πέρα από την απουσία κατοικίας και εργασίας, αντιμετωπίζουν επίσης και την αδυναμία της γλώσσας, καθότι δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους γηγενείς μιας και δεν ξέρουν τη γλώσσα, τους κώδικες επικοινωνίας και κώδικες συμπεριφοράς της ελληνικής κοινωνίας. Ωστόσο, για την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο σχεδιασμός ειδικά προσαρμοσμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης που θα εξυπηρετούν τις ανάγκες των μεταναστών στην καθημερινότητά τους, όπως η εκμάθηση κοινών φράσεων χαιρετισμού καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, λεξιλόγιο για την διευκόλυνσή τους στην αγορά ειδών πρώτης ανάγκης, εκφράσεις ευγένειας κλπ., πέρα από την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ως δεύτερη πλέον γλώσσα, όπως είναι φυσικό δεν λαμβάνεται υπόψιν το μορφωτικό επίπεδο που ήδη διαθέτουν οι μετανάστες. Συνεπώς, η εκπαίδευση δεν στοχεύει απαραίτητα μόνο στα παιδιά των μεταναστών αλλά και στους ίδιους τους ενήλικες. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να δημιουργηθούν στοχευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και για τους μεν και για τους δε ενώ παράλληλα προϋποθέτει την ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών, ικανούς να προσφέρουν μάθηση σε ένα σύνολο ατόμων προερχόμενων από διαφορετικές χώρες, με διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό ή και κανένα επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Η εισροή μεταναστών στην ελληνική επικράτεια τα τελευταία χρόνια επέφερε σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση της χώρας. Η Ελλάδα μετατρέπεται σε κέντρο φιλοξενίας μεταναστών αντί σε χώρα παραγωγής μεταναστών, όπως ίσχυε 40-50 χρόνια νωρίτερα. Γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για θέσπιση βασικών αρχών για τη καλλιέργεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθότι μόλις το 11% των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιπροσωπεύουν 46 διαφορετικές χώρες, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (Damanakis, M. 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση νομοθετήθηκε το 1996 με το Νόμο 2413/96 και έχει ως αντικείμενο ενδιαφέροντος τους αλλοδαπούς μαθητές. Βασίζεται στο όραμα ενός κόσμου που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και στον οποίο η έννοια της δημοκρατίας και το Κράτος Δικαίου θα είναι δεδομένα για όλους τους ανθρώπους. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, όπως αναφέρει το άρθρο 34 του παρόντος νόμου. Η UNESCO, δηλώνει ότι τα σχολεία ως ένα από τα κυρίαρχα θεσμικά όργανα

της κοινωνίας, έχουν ως αποστολή την ανάπτυξη δυνατοτήτων των εκπαιδευόμενων μέσα από τη μετάδοση γνώσης και δημιουργία δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, οι οποίες θα καταστήσουν τους εκπαιδευόμενους ικανούς να ζήσουν εντός της κοινωνίας. Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποκρυσταλλώνεται σε ένα σύνολο αρχών που αφορούν την προώθηση της ανάπτυξης σε όλους τους τομείς μέσω αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας, τον εμπλουτισμό των κοινωνιών μέσω άλλων κοινωνικών ομάδων που πρεσβεύουν την διαφορετικότητα ως προς το πολιτισμό, τη γλώσσα, τη κουλτούρα, το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την αρμονική συμβίωση σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς, επικοινωνιακών ικανοτήτων, την ανάπτυξη εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας.

Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί είναι ο γενικός στόχος τα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκοντας την εξάλειψη του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Περιλαμβάνει την κατανόηση των άλλων ατόμων και την αναγνώριση της αλληλεξάρτησης, σ' ένα κλίμα σεβασμού των αξιών, της αμοιβαίας κατανόησης, της ειρήνης και της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Συνεπώς, κάθε εκπαιδευόμενος πρέπει να αποκτήσει γνώση για τους άλλους πολιτισμούς ώστε να καλλιεργηθεί η εκτίμηση του ενός για τον άλλο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σέβεται την πολιτιστική ταυτότητα και τις καταβολές κάθε μαθητευόμενου παρέχοντας σε όλους ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, προσφέροντας κατάλληλα εφόδια για την ενεργό δράση όλων στην κοινωνία και ξεπερνώντας κάθε κοινωνική, εθνική, πολιτιστική, θρησκευτική διαφορά που μπορεί να οδηγήσει σε αποκλεισμό. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο, μπορούμε να αναφέρουμε την αδυναμία του ελληνικού συστήματος, τόσο να απορροφήσει άμεσα το σύνολο των μαθητευόμενων σε συνδυασμό με την αντίστοιχη αδυναμία τοποθέτησης κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, οι οποίοι όμως θα έχουν την ικανότητα της επικοινωνίας και διδασκαλίας στην ομιλούμενη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, όσο και την αδυναμία των δομών να στεγάσουν το συνεχώς αυξανόμενο πλήθος των εκπαιδευόμενων, που εισάγονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα αδυνατούν να καλύψουν τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων σε εκπαιδευτικό υλικό, αναλώσιμα και πάγιο εξοπλισμό.

Επίσης, το γεγονός ότι το ισχύον εκπαιδευτικό πρόγραμμα απευθύνεται και προσανατολίζεται στη γνώση καθαρά του ελληνικού πολιτισμού, αφήνοντας στο περιθώριο κάθε άλλη πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί ίσως τον βασικότερο λόγο για τον οποίο οι μαθητές των μειονοτικών ομάδων τείνουν να αποτυγχάνουν σε σχολικό επίπεδο. Θα μπορούσαμε εξίσου, να αναφερθούμε και σε άλλες αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που

σχετίζονται με τη μη δυνατότητα απορρόφησης μεταναστών με μαθησιακές δυσκολίες, με προβλήματα συμπεριφοράς και αναπηρίες, διευρύνοντας ακόμη περισσότερο τον κύκλο των αδυναμιών και ελλείψεων, εντείνοντας κατά αυτόν τον τρόπο την ανάγκη για εξατομικευμένη εκπαίδευση. Όλα σχετίζονται και συγκλείουν στην έλλειψη των απαραίτητων παραγωγικών συντελεστών της εκπαίδευσης. Οι συντελεστές που απαιτούνται για την αποδοτική λειτουργία της εκπαίδευσης σε πρόσφυγες και μετανάστες της χώρας, αν όχι ανεπαρκείς είναι σίγουρα ελλιπείς. Γεγονός που επιτάσσει την αναδιανομή των πόρων ώστε να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών και να μπορέσουν να απορροφηθούν και να αφομοιωθούν στην ελληνική πραγματικότητα.

2.2.3 Οικονομική κρίση

Η οικονομική κρίση, η οποία συντελείται τα τελευταία χρόνια σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, παρασύροντας μια προς μια τις χώρες σε ύφεση οικονομική, κοινωνική, επαγγελματική και αξιών, φαίνεται να έχει εδραιωθεί για τα καλά στη χώρα μας. Κάνοντας αναδρομή στο παρελθόν, μπορούμε να πούμε ότι η χώρα βαδίζει ήδη στη δεύτερη δεκαετία της ύφεσης. Λαμβάνοντας υπόψιν ως εναρκτήριο έτος της οικονομικής κρίσης το 2008 με την υποτίμηση των ελληνικών ομολόγων, την κατάρρευση των μεγάλων χρηματοπιστωτικών οίκων και την πτώση του Χρηματιστηρίου Αξιών σε επίπεδα χαμηλότερα και από το 1989, μπορούμε να αναλογιστούμε τις ραγδαίες αλλαγές που υπέστη η οικονομία, η οικογένεια, η πολιτεία και κατ' επέκταση και η εκπαίδευση, ως ένας από τους βασικούς θεσμικούς παράγοντες της κοινωνίας.

Η συρρίκνωση της δημόσιας εκπαίδευσης και η ιδιωτικοποίησή της ως αποτέλεσμα του γενικότερου κλίματος φιλελευθερισμού, η απαξίωση της δημόσιας παιδείας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είτε αυτή μεταφράζεται ως αδιαφορία εντός της σχολικής τάξης είτε ως απομάκρυνση από τα δημόσια σχολεία και προσανατολισμό στην ιδιωτική εκπαίδευση και τα φροντιστηριακά μαθήματα, οι μειώσεις των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση, οι μειώσεις των μισθών των εκπαιδευτικών και αντίθετα η αύξηση του εβδομαδιαίου εκπαιδευτικού ωραρίου, το πάγωμα των προσλήψεων, οι μειώσεις των θέσεων των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι συγχωνεύσεις ή ακόμη και το κλείσιμο εκπαιδευτικών μονάδων που δημιουργούν συσσώρευση των αιθουσών από πλεονάζοντες μαθητές, αποτελούν συνακόλουθο των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης.

Σε κοινωνικό επίπεδο, για να εντοπίσουμε τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάσουμε στο οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, όχι τόσο στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων όσο στη κουλτούρα και φιλοσοφία που ενστερνίζονται. Επίσης, στις συνθήκες διαβίωσης, την ανάγκη για επιβίωση και εξασφάλιση τουλάχιστον των πρώτων ειδών διαβίωσης μέσα στην οικογένεια, στη μείωση των μισθών και την αύξηση της ανεργίας, γεγονός που οδήγησε όλο και περισσότερες οικογένειες στα όρια της φτώχειας και της ανέχειας, στη μείωση των γεννήσεων ως φυσικό επακόλουθο της γενικευμένης οικονομικής κρίσης καθιστώντας, ως φυσικό επακόλουθο, περιττή την ύπαρξη των τόσων σχολικών μονάδων, στην περιθωριοποίηση των μη προνομιούχων παιδιών με αποτέλεσμα να στοχοποιούνται και να γίνονται αντικείμενο χλευασμού από τα προνομιούχα παιδιά. Η αύξηση της ενδοοικογενειακής βίας, η άγνοια των γονέων, η παραμέληση και η ατελής πληροφόρηση αποτελούν εξίσου σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ικανότητά της να εξυγιάνει την κοινωνία του μέλλοντος.

Μόλις το 22% ζει κάτω από συνθήκες ακραίας φτώχειας βάσει μελέτης της UNICEF (UNICEF, 2017). Είναι γεγονός, ότι η οικονομική κρίση έφερε σε δυσχέρεια ένα μεγάλο ποσοστό της ελληνικής κοινωνίας. Λιποθυμικά περιστατικά μαθητών στο σχολείο λόγω ασιτίας, βίαια περιστατικά εναντίον συμμαθητών και εκπαιδευτικών, συχνότερα κρούσματα σχολικής τρομοκρατίας (bullying), περιστατικά κακοποίησης ανηλίκων εντός του οικογενειακού κλοιού, είναι ορισμένα από τα μελανά σημεία που αναδύθηκαν και άρχισαν να πληθαίνουν λόγω της οικονομικής κρίσης.

Η στήριξη και η αποδοχή από τα μέλη της οικογένειας θεωρούνται δεδομένα για τους περισσότερους από εμάς, ωστόσο δεν αποτελεί κανόνα για όλες τις οικογένειες. Γονείς, οι οποίοι προέρχονται από διαλυμένες οικογένειες, χαμηλά κοινωνικά στρώματα, χωρίς ανώτερη μόρφωση, προσπαθώντας καθημερινά για την επιβίωση, αδυνατούν να στηρίξουν και να υποστηρίξουν τη μόρφωση των παιδιών τους. Γονείς, οι οποίοι διαθέτουν, από την άλλη πλευρά, οικονομική ευχέρεια, ανώτερη μόρφωση, καταξιωμένη θέση στην κοινωνία, μπορεί μεν να στηρίζουν την μόρφωση των παιδιών τους αλλά να είναι απών στη καθημερινότητά τους, γεγονός που πάλι μπορεί να επιδράσει αρνητικά στη ψυχοσύνθεση του παιδιού. Γονείς, οι οποίοι μπορεί να είναι χαμηλόμισθοι, με ή χωρίς μόρφωση, μπορεί να επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την μόρφωση των τέκνων τους, μοχθώντας και με προσωπικές στερήσεις και θυσίες να προωθούν τα παιδιά τους στην εκπαίδευση. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι πρωτεύον συνθήκη για την συνεχιζόμενη και ομαλή ένταξη των παιδιών στην

εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η παιδαγωγική φιλοσοφία των γονέων, η αντίληψή τους σχετικά με τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, η ουσιαστική παρουσία τους, η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, η αλληλεπίδραση με τα παιδιά.

Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που θεωρούν ότι η φτώχεια συνδέεται με την περιορισμένη διάδραση μεταξύ γονέων και παιδιών, την επιβολή αυστηρών τιμωριών και την αύξηση της ενδοοικογενειακής βίας (Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2013 · Αυγητίδου et al., 2016:176 · Γαλανάκη, 2015:3 · Hossain& McGregor, 2011). Επηρεάζεται τόσο η ψυχική υγεία των παιδιών αυξάνοντας την πιθανότητα δημιουργίας ψυχικών διαταραχών και νοσημάτων, ενώ επηρεάζεται ταυτόχρονα και ο τρόπος αλληλεπίδρασης με τους άλλους, οδηγώντας στην εκδήλωση εντάσεων μέσα στην οικογένεια (Drydakís, 2015 · Μπούρας & Λύκουρας, 2011: 56 · Kokkevi, Stavrou, Kanavou & Fotiou, 2014). Συνεπώς, η φτώχεια και η ανέχεια, δημιουργούν επιπλέον στρες, απογοήτευση, θυμό, εκνευρισμό μεταβάλλοντας την ψυχοσύνθεση των γονέων εκδηλώνοντας ακραίες συμπεριφορές, οι οποίοι νιώθουν ανήμποροι να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφέρουμε το πόρισμα έρευνας της ActionAid, σχετικά με κακοποιησεις παιδιών που καταγγέλθηκαν στο χρονικό διάστημα των ετών 2016-2017, σε μια προσπάθεια σύνδεσης της αυξημένης ενδοοικογενειακής βίας με την οικονομική κρίση, από συνεντεύξεις 38 ερωτώμενων ειδικών, εκπαιδευτικών και νομικών, το οποίο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει μεν συγκεκριμένο προφίλ των οικογενειών που ασκείται ενδοοικογενειακή βία και δε, η οικονομική κρίση απλά ανέδειξε το πρόβλημα άσκησης βίας εντός της οικογένειας, που ήδη υπάρχει.

Επίσης, η φτώχεια ως βίωμα στην παιδική ηλικία, είναι δυνατόν να επιφέρει μελλοντικές συνέπειες στην ψυχική εξέλιξη και ηρεμία των παιδιών ως ενηλίκων, ακόμα και μετά την εγκατάλειψη της πατρικής στέγης (Sobolewski& Amato, 2005). Αρκετές μελέτες συνδέουν τη φτώχεια με τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο και στην μετέπειτα ακαδημαϊκή ζωή (Eagle& Black, 2008 · Griggs& Walker, 2008 · Ντολιοπούλου, 2015). Αυτό, πιθανόν, να έχει και ως αποτέλεσμα την εγκατάλειψη του σχολείου σε νεαρή ηλικία με σκοπό την εξεύρεση εργασίας που να εξασφαλίζει την επιβίωση των ατόμων, με ταυτόχρονη εγκατάλειψη των προσδοκιών τους για το επαγγελματικό μέλλον.

Δεν είναι λίγες επίσης, οι περιπτώσεις που παιδιά όντας εγκλωβισμένα σε προβληματικές καταστάσεις που βιώνουν στο σχολικό χώρο καταφεύγουν σε ακραίες λύσεις, επιζητώντας τη λύτρωση, παίζοντας είτε το ρόλο του θύματος είτε το ρόλο του θύτη. Πιο χαρακτηριστική περίπτωση είναι αυτή του Δ. Πατμανίδη, που όπλισε το χέρι του, σπέρνοντας το τρόμο σε

σχολή ΟΑΕΔ στον Αγ. Ι. Ρέντη, αυτοκτονώντας στην συνέχεια. Επίσης, υπάρχουν και οι περιπτώσεις που η ίδια η εκπαιδευτική μονάδα κλείνει τα μάτια της στην ενδοσχολική βία, ψυχολογική και σωματική. Χαρακτηριστικά παραδείγματα που έρχονται στις μνήμες όλων, είναι η περίπτωση του μικρού Άλεξ από τη Βέροια, που έπεσε θύμα δολοφονίας από τους συμμαθητές του. Ο Β. Γιακουμάκης από την Κρήτη, που έπεσε θύμα βασανιστηρίων από τους συμφοιτητές του στη Γαλακτοκομική Σχολή Ιωαννίνων.

Καθίσταται απαραίτητο να προσδιοριστεί ο ρόλος του σχολείου, ως μέσο αλληλεγγύης, να αναδειχθεί ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών ώστε να στρέφονται τα βλέμματα στην ουσιαστική δράση του σχολείου, ακόμη και εάν αυτό σημαίνει εξασφάλιση της διατροφής των μαθητών, την άμεση και έγκαιρη παρέμβαση των εκπαιδευτικών όταν υπάρχει ακόμη και υποψία ότι απειλείται η σωματική ακεραιότητα ενός παιδιού, την ενθάρρυνση των παιδιών να επικοινωνούν και να απευθύνονται σε μεγαλύτερα έμπιστα πρόσωπα για θέματα που τους απασχολούν, στενοχωρούν, προσβάλουν.

2.2.4 Παγκοσμιοποίηση

Η παγκοσμιοποίηση, όντας αποτέλεσμα της τεχνολογικής εξέλιξης, όπως υποστηρίζουν οι φιλελεύθεροι αναλυτές και κίνημα, από την άλλη πλευρά, για παγκόσμιο έλεγχο και κυριαρχία με απώτερο σκοπό την εξάλειψη της πολιτισμικής ταυτότητας, όπως υποστηρίζουν οι νεότεροι οπαδοί του μαρξισμού, επηρέασε και μετέβαλε την κοινωνία σε όλα της τα επίπεδα. Αν και μέσω της παγκοσμιοποίησης, η οποία θα μπορούσε να οριστεί ως ένα διεθνές κίνημα σύμπραξης των κρατών με σκοπό την εξισορρόπηση των οικονομιών και την αμοιβαιότητα, την αλληλεξάρτηση, την ανάπτυξη του πολιτισμού και της οικονομίας, την απελευθέρωση των αγορών και την εξάλειψη των εμποδίων στις εμπορικές συναλλαγές, την εξάλειψη του ρατσισμού, την καθιέρωση διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας, επιτυγχάνονται θεμελιώδεις στόχοι της δημοκρατίας αλλά παρόλα αυτά άπτεται βασικών μειονεκτημάτων. Ως μειονεκτήματα της παγκοσμιοποίησης, μπορούμε να ορίσουμε την ομοιογένεια, που έχει ως αποτέλεσμα την απομείωση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών λαών και την κατάργηση της πολιτισμικής ταυτότητας, τον περιορισμό των ηθών και της μητρικής γλώσσας. Την αποδυνάμωση των κρατών της κοινότητας καθώς υποχρεώνονται στα πλαίσια της διεθνοποίησης να υπακούν σε γενικούς κανόνες και όρους που μπορεί να παραβαίνουν τους

ίδιους τους θεσμούς της χώρας και να καταστρατηγούν τις αρχές της δημοκρατίας και της ελευθερίας.

Ωστόσο, σε επίπεδο εκπαίδευσης, η παγκοσμιοποίηση συνέβαλε δραστικά στην διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων καθότι επιτεύχθηκε η μετακίνηση των πόρων, γεγονός που τελειοποιείται μέσω της υιοθέτησης των νέων τεχνολογιών. Τί εννοούμε με αυτό. Μέσω της παγκοσμιοποίησης, καθίσταται πλέον εφικτή η ελεύθερη κινητικότητα των ατόμων, οι οποίοι κουβαλούν μαζί τους γνώση, εμπειρίες, τεχνογνωσία, δεξιότητες και ικανότητες. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία να διαδοθούν και να υιοθετηθούν νέες, εναλλακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα διαφορετικά κράτη. Αποκύημα της παγκοσμιοποίησης αποτελεί η τηλε-εκπαίδευση και η δια βίου εκπαίδευση. Πολλά πανεπιστήμια έχουν εντάξει την τηλε-εκπαίδευση ως μέσο διδασκαλίας, όπως το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη χώρα μας, το Χάρβαρντ της Αμερικής, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βρετανίας. Οι αποστάσεις ελαχιστοποιούνται και παράλληλα ελαχιστοποιείται και ο χρόνος απόκτησης της γνώσης. Καθίσταται πλέον δυνατό, κάποιος να εκπαιδευτεί ακόμη και σε άλλη χώρα χωρίς να χρειάζεται να εγκαταλείψει την πατρίδα και το σπίτι του, την καθημερινότητά του. Με την τηλε-εκπαίδευση επιτυγχάνεται ελεύθερη επιλογή και παρακολούθηση, ανεξαρτήτως ωραρίου, των μαθημάτων και σεμιναρίων που επιλέγει ο εκπαιδευόμενος. Οι σύγχρονες δυνατότητες εκπαίδευσης, με τη χρήση της τεχνολογίας, μειώνουν τον αποκλεισμό και ενισχύουν την εργασία και την παραγωγικότητα. Απόρροια αυτών είναι η αύξηση των τυπικών προσόντων που ζητούνται, κατ' ελάχιστον, από τους εν δυνάμει εργαζόμενους και αυτό οδηγεί στην αύξηση του εργασιακού ανταγωνισμού, ανεβάζοντας υψηλότερα τον πήχη για επαγγελματική καταξίωση και δημιουργώντας μια κοινωνία εκπαιδευμένων και μορφωμένων ατόμων.

Μια νέα διάσταση που προωθείται, της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, είναι η δια βίου εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά της δια βίου εκπαίδευσης είναι ότι δεν αναγνωρίζει ηλικιακούς περιορισμούς και είναι ανοιχτή σε όλους, ανεξαρτήτως μορφωτικού επίπεδο και γνωστικού αντικειμένου. Σκοπός της δια βίου εκπαίδευσης είναι να προσφέρει δυνατότητες μετεκπαίδευσης που θα εξασφαλίσουν στον εκπαιδευόμενο την δυνατότητα να απαιτήσει καλύτερες θέσεις εργασίας και θα του προσφέρει εφόδια που θα του εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και θα τον βοηθήσουν να ανελιχθεί κοινωνικά και επαγγελματικά. Η δια βίου εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας και ακολουθεί τις τάσεις του επαγγελματικού προσανατολισμού, παρέχοντας υπηρεσίες επιμόρφωσης είτε ως μεμονωμένα

μαθήματα είτε ως σύνολο ενοτήτων για την ολοκλήρωση των σπουδών σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο από τα 5 που προσφέρονται, αυτή τη στιγμή, στους παρακάτω τομείς:

- Ανθρωπιστικές σπουδές
- Θετικές επιστήμες και τεχνολογία
- Κοινωνικές επιστήμες και οικονομία
- Επιστήμες υγείας και αθλητισμός
- Γεωπονία
- Θεολογικές σπουδές

Κάθε είδους επιμόρφωση και συνεχιζόμενη κατάρτιση πραγματοποιείται μέσω του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ (Κέντρο Επιμόρφωσης Δια Βίου Μάθησης) και ο ενδιαφερόμενος υποβάλλει αίτηση για το γνωστικό πεδίο που επιθυμεί μέσω της πλατφόρμας moodle και της πλατφόρμας open eclass. Η επιμόρφωση πραγματοποιείται δια ζώσης ή εξ' αποστάσεως ή σε συνδυασμό και των δυο διαθέσιμων τρόπων. Οι κύριες δραστηριότητες του Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ είναι:

- Επιμόρφωση αποφοίτων ανώτατης εκπαίδευσης στις εξελίξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας.
- Προγράμματα εξειδίκευσης επιστημόνων, σε συγκεκριμένους τομείς και εφαρμογές, των οποίων το αντικείμενο απαιτεί μεγάλη εμπάθυνση.
- Θερινά σχολεία και σεμινάρια στις τελευταίες εξελίξεις της έρευνας, στην προώθηση του Ελληνικού πολιτισμού και της Ελληνικής γλώσσας, καθώς και στην ανάπτυξη της οικονομίας.
- Σειρά δομημένων διαλέξεων και σεμιναρίων σε τομείς της επιστήμης, των τεχνών και των γραμμάτων, απευθυνόμενα στον γενικό πληθυσμό ενηλίκων πολιτών.
- Δράσεις αντιμετώπισης του σύγχρονου αναλφαριθμητισμού (τεχνολογικός, οικονομικός, διαχείρισης της τεράστιας διαθέσιμης πληροφορίας, περιβαλλοντικός) και δράσεις συμβουλευτικής.
- Δράσεις που απευθύνονται σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και προωθούν την κοινωνική οικονομία.

Η δια βίου εκπαίδευση άνοιξε νέους ορίζοντες για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δίνοντας βήμα στην αναζήτηση συστημάτων διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας, την σωστή διαχείριση και κατανομή των πόρων, τη διαχείριση των κρίσεων, φέρνοντας στην επιφάνεια την ανάγκη για διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η ανάγκη για αποτίμηση της ποιότητας, εν

γένει, στην εκπαίδευση και οι δυνατότητες επιτυχίας του μοντέλου ολικής ποιότητας αποτελεί καίριο θέμα όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση.

2.3 Σύνδεση Εκπαιδευτικών Ελλείψεων με τη ΔΟΠ

Η ΔΟΠ σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, καλείται να αποκαταστήσει την ισορροπία στο εκπαιδευτικό σύστημα αμβλύνοντας τυχόν εκπαιδευτικές αδυναμίες και επιλύοντας προβληματικά σημεία που δημιουργούν την ανάγκη αναθεώρησης της δομής, των διαδικασιών λειτουργίας των σχολικών μονάδων, προς επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος και αποτελεσματική διαχείριση της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας. Τα προβλήματα που παρουσιάζονται μπορεί να είναι διαφορετικά ανά εκπαιδευτική μονάδα, λιγότερα ή περισσότερα συγκριτικά με άλλες μονάδες. Συνεπώς, η ΔΟΠ θα πρέπει να λειτουργεί εξατομικευμένα στοχεύοντας στις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας.

Το κλειδί για την ποιότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, την ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες και την επιμόρφωση. Η ανάδειξη της σχέσης ποιότητας και αξιοποίησης των δυνατοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού προβάλλει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της ΔΟΠ. Για αυτό το λόγο η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας καθίσταται τόσο σπουδαία, καθώς στοχεύει στη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης ενώ επικεντρώνεται στην αναγνώριση και κατανόηση των αναγκών των πελατών.

Η ΔΟΠ, συνιστά το συμβάδισμα με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις εξελίξεις σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Μέσω της τεχνολογικής πρόοδου διευκολύνεται η επιλογή των κατάλληλων εργαλείων για τη διαχείριση της ποιότητας, των μεθόδων και τεχνικών που επιτρέπουν την συγκριτική αξιολόγηση των λειτουργιών των εκπαιδευτικών μονάδων, τόσο για λόγους ανταγωνιστικότητας όσο για λόγους αυτοβελτίωσης των λειτουργιών τους, επίλυσης των προβλημάτων και κρίσεων που προκύπτουν.

Από την άλλη πλευρά, η συμπίεση με τη τεχνολογική πρόοδο προϋποθέτει την ύπαρξη καταρτισμένου προσωπικού και την συστηματική επένδυση σε αυτό μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αυτό υποδηλώνει ότι πρέπει να εξασφαλιστεί αρχικώς η ύπαρξη ενός υψηλά εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού. Σύμφωνα με τη ΔΟΠ, οι εκπαιδευτικές μονάδες, ως αρωγοί της εκπαίδευσης, πρέπει να παρέχουν και να προβάλλουν την «ανθρώπινη πλευρά» της ποιότητας (Roth W.F, 1989), η οποία πλευρά αντικατοπτρίζει ένα αφοσιωμένο, έμπιστο,

συνεργάσιμο, με περισσότερη ειδίκευση και συστηματικότερη εκπαίδευση ανθρώπινο δυναμικό.

Επιπλέον, έχοντας κάνει αναφορά σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι η ΔΟΠ εστιάζει στην κάλυψη αναγκών, αυτό σημαίνει ότι η ΔΟΠ σε μια εκπαιδευτική μονάδα, θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά προλαμβάνοντας και μελλοντικές ανάγκες και απαιτήσεις πελατών. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες που εφαρμόζουν την ΔΟΠ, καθώς καλούνται να εξατομικεύσουν τη δράση τους, θα μπορούν να ανταποκριθούν σε τυχόν παραμέτρους που προκύπτουν λόγω έκτακτων συνθηκών, κρίσιμων καταστάσεων και πολιτικοκοινωνικών παραγόντων. Όπως για παράδειγμα, οι ανάγκες εκπαίδευσης που καθίστανται στις περιπτώσεις των μεταναστών και προσφύγων, των μαθητών της ειδικής αγωγής, των λοιπών μειονοτήτων κλπ.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αναγνωρίζεται ως το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μιας εκπαιδευτικής μονάδας καθότι μπορεί να μετατρέψει τις αδυναμίες του εξωτερικού περιβάλλοντος σε πλεονεκτήματα και τις δυνάμεις σε σημεία υπεροχής.

2.4 Ανακεφαλαίωση

Η διοίκηση διασφαλίζει την ποιότητα των σχολικών προγραμμάτων, των διδακτικών μεθόδων, το σχεδιασμό εξειδικευμένων τμημάτων, την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη διαθεσιμότητα του προσωπικού, τη λειτουργικότητα και χρηστικότητα του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, την προσβασιμότητα στις Νέες Τεχνολογίες των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων.

Αναγκαία η καθολική συμμετοχή των εμπλεκομένων στην προσπάθεια αναβάθμισης της ποιότητας. Η απλοποίηση των διαδικασιών και η δέσμευση προς την υιοθέτηση νέας κουλτούρας, η ενεργοποίηση του θεσμού της αξιολόγησης, η ενθάρρυνση υπέρ της αυτοβελτίωσης και η κατάργηση εμποδίων, η αλληλεπίδραση, η συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης των επιδόσεων για τη δημιουργία ανταγωνιστικού ανθρώπινου δυναμικού είναι βήματα που οφείλουν να γίνουν προκειμένου να αποκατασταθούν αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να ικανοποιηθούν τελικώς οι απαιτήσεις και οι ανάγκες των πελατών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Όλα συνάδουν στην αναγκαιότητα υιοθέτησης της

ΔΟΠ, στο τομέα της εκπαίδευσης, η οποία εξομαλύνει δυσκολίες που εντοπίζονται σε δομές, τεχνικές και μεθόδους που ακολουθούνται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η εφαρμοσιμότητα της ΔΟΠ στην εκπαίδευση υποστηρίζεται από τα θετικά δείγματα που έχουν ληφθεί από παλαιότερες πιλοτικές εφαρμογές, που επιβεβαιώνουν τη δυνατότητα υιοθέτησης της ΔΟΠ βάσει των ισχυόντων εκπαιδευτικών πρότυπων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα Πιλοτικής Εφαρμογής της ΔΟΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το οποίο έλαβε χώρα, κατά το σχολικό έτος 1999-2000, σε 5 σχολεία και σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στέφθηκε με επιτυχία παρά τις αντιξοότητες λόγω έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού και υποδομών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΡΕΥΝΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟΥ

3.1 Μέθοδος Έρευνας

Σχετικά με την μέθοδο της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν δυο ξεχωριστά ερωτηματολόγια και δημιουργήθηκαν δυο διαφορετικές βάσεις δεδομένων για την επεξεργασία των στοιχείων που συλλέχθηκαν. Το μεν ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε γονείς και κηδεμόνες των οποίων τα τέκνα φοιτούν σε τάξεις της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το δε ερωτηματολόγιο, στο εκπαιδευτικό προσωπικό των αντίστοιχων εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Στον πληθυσμό του δείγματος, από το εκπαιδευτικό προσωπικό, συγκαταλέγονται Διευθυντές των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα, διδακτικό προσωπικό και Σχολικοί Σύμβουλοι. Για τους σκοπούς της έρευνας διανεμήθηκαν 100 ερωτηματολόγια στο εκπαιδευτικό προσωπικό, εκ των οποίων μόνο τα 79 επιστράφηκαν απαντημένα ενώ αντίστοιχα σε γονείς, διανεμήθηκαν 100 ερωτηματολόγια και μόνο τα 71 επιστράφηκαν απαντημένα.

Συγκεκριμένα, η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με δυο τρόπους είτε με επιτόπια χειρόγραφη συμπλήρωση από τους ενδιαφερόμενους είτε με την ηλεκτρονική συμπλήρωση και υποβολή φόρμας κατά την οποία, κατόπιν συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου οι ενδιαφερόμενοι πατώντας την ένδειξη «Υποβολή» στο τέλος της έρευνας, ολοκλήρωναν το ερωτηματολόγιο και καταχωρούνταν απευθείας και αυτόματα τα στοιχεία που είχαν δηλώσει σε βάση που είχε δημιουργηθεί μέσω Φόρμας της Google. Επιπλέον, τα χειρόγραφα απαντημένα ερωτηματολόγια, καταχωρήθηκαν στην ίδια βάση, μέσω της οποίας, έγινε η αρχική επεξεργασία και η αποτύπωση των δεδομένων σε μορφή πίτας και για τα δυο ερωτηματολόγια.

Εν συνεχεία, για την αναλυτική περιγραφική και διαγραμματική απεικόνιση των δεδομένων έγινε χρήση του προγράμματος SPSS Statistics, δημιουργώντας δυο βάσεις δεδομένων, μια για κάθε ερωτηματολόγιο αντίστοιχα.

Σχετικά με τον προγραμματισμό και το σχεδιασμό της έρευνας, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό την ανάδειξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών όπως αυτές καθορίζονται και γίνονται αντιληπτές από τους εμπλεκόμενους στην

εκπαίδευση, γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό. Ενώ παράλληλα δίνεται η ευκαιρία να εξακριβώσουμε το βαθμό κατά τον οποίο είναι εφικτή η εφαρμογή και ισχύς της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις υπηρεσίες της εκπαίδευσης.

Η έρευνα εστιάζεται σε σχολεία της περιφέρειας Πειραιά και της περιφέρειας Αθηνών, συμπεριλαμβανομένων Ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και Δημόσιων σχολείων.

3.2 Ποσοστό Απόκρισης

Σχετικά με το ποσοστό απόκρισης, αρχικά, το όριο των διανεμηθέντων ερωτηματολογίων είχε αποτιμηθεί στα 70-75 ερωτηματολόγια ανά κατηγορία ερωτώμενου. Ωστόσο λόγω χαμηλής απόκρισης και μη συμπλήρωσης του αποδεκτού ποσοστού ολοκλήρωσης των ερωτηματολογίων, αυξήθηκε το σύνολο των διανεμηθέντων ερωτηματολογίων σε γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό. Το σύνολο των διανεμηθέντων ερωτηματολογίων και στις δυο ομάδες καθορίστηκε στα 200 ερωτηματολόγια τελικώς. Αντιστοιχία των ερωτηματολογίων: 100 ερωτηματολόγια διανεμηθέντα σε γονείς και 100 ερωτηματολόγια διανεμηθέντα σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Το ποσοστό απόκρισης με βάση το όριο των διανεμηθέντων ερωτηματολογίων στις δυο ομάδες ενδιαφερόμενων είναι άνω του 70% και στις δυο περιπτώσεις, γεγονός που αυξάνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, το ποσοστό ανταπόκρισης γονέων αν και χαμηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό που αντιπροσωπεύει το εκπαιδευτικό προσωπικό, ήτοι 71% και 79% αντίστοιχα, θεωρείται αποδεκτό.

3.3 Επιλογή Δείγματος

Η επιλογή του δείγματος κρίθηκε με βάση την σπουδαιότητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ως πρώτο βήμα για την ένταξη του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ομαλή κοινωνικοποίησή του. Η υποχρεωτική εκπαίδευση από την νεαρή ηλικία των τεσσάρων, όπως ισχύει από το σχολικό έτος 2019-2020, εμπλουτίζει το νεαρό άτομο με εμπειρίες και γνώσεις πλάθοντας παράλληλα το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του. Το άτομο αναπτύσσει δεξιότητες γλωσσικές, νοητικές, κριτικές και μαθαίνει για τη θέση του στην κοινωνία.

Συνεπώς, κρίθηκε συνετό να ληφθούν υπόψιν οι απόψεις των αγωγών της εκπαίδευσης, ώστε να αντιληφθούμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες όπως ακριβώς τις βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό και στον αντίποδα να καταγράψουμε αντίστοιχες απόψεις κηδεμόνων και γονέων ως έμμεσοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης,

καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του δείγματος έπαιξε και η δυνατότητα υιοθέτησης του μοντέλου Διοίκησης Ολικής Ποιότητας από τα θεμέλια της εκπαίδευσης. Εξακριβώνοντας το κατά πόσο οι εκπαιδευτικές μονάδες, με ό,τι μέσα αυτές διαθέτουν και με ό,τι ελλείψεις καλούνται να λειτουργήσουν, εν τέλει μπορούν να ανταποκριθούν στις θεμελιώδεις αρχές της ΔΟΠ αποτέλεσε εξίσου κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος.

Από την άλλη πλευρά η γεωγραφική επιλογή του δείγματος, η οποία περιορίστηκε στην περιφέρεια της Αθήνας και του Πειραιά και των νοτίων προαστίων έγινε με βάση τη δυνατότητα σύγκρισης ομοιογενών εκπαιδευτικών μονάδων, λαμβάνοντας ως κριτήριο ομοιογένειας το μέγεθος του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών και των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

3.4 Ανάλυση Ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικών

Δείγμα: Από τα 100 ερωτηματολόγια, απαντήθηκαν τα 79.

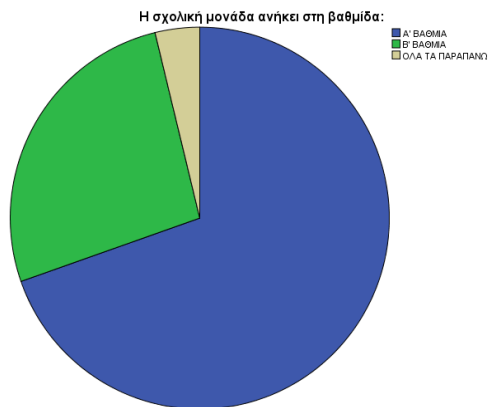
Ερώτηση 1

Το 69,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η σχολική τους μονάδα ανήκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 26,6% στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το υπόλοιπο 3,8% δήλωσαν πως ανήκουν και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, γεγονός που καταδεικνύει ότι στην Ιδιωτική εκπαίδευση είναι δυνατόν να προσφέρονται τμήματα για όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης και να συστεγάζονται στον ίδιο χώρο, εν αντιθέσει με την Δημόσια εκπαίδευση όπου υφίσταται η στέγαση των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διαφορετικές κτιριακές δομές.

Πίνακας 1.

Η σχολική μονάδα ανήκει στη βαθμίδα:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid A' ΒΑΘΜΙΑ	55	69,6	69,6	69,6
B' ΒΑΘΜΙΑ	21	26,6	26,6	96,2
ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	3	3,8	3,8	100,0
Total	79	100,0	100,0	



Διάγραμμα 1.

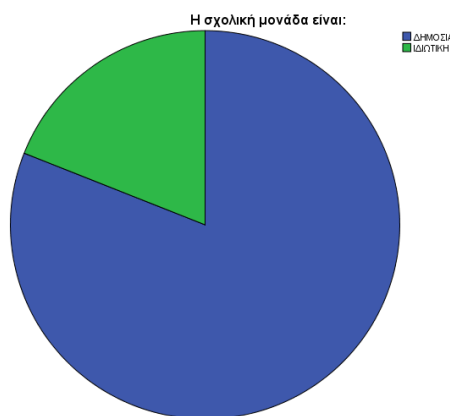
Ερώτηση 2

Το 81% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν πως η σχολική τους μονάδα είναι Δημόσια και το υπόλοιπο 19% Ιδιωτική.

Πίνακας 2.

Η σχολική μονάδα είναι:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΔΗΜΟΣΙΑ	64	81,0	81,0	81,0
ΙΔΙΩΤΙΚΗ	15	19,0	19,0	100,0
Total	79	100,0	100,0	



Διάγραμμα 2.

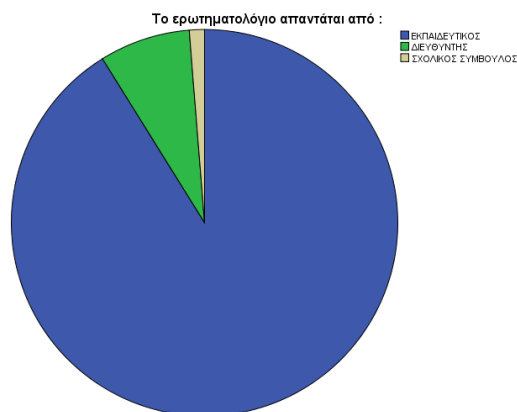
Ερώτηση 3

Το 91,1% των ερωτηθέντων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν εκπαιδευτικοί, το 7,6% Διευθυντές και το υπόλοιπο 1,3% ήταν σχολικοί σύμβουλοι.

Πίνακας 3.

Το ερωτηματολόγιο απαντάται από :

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	72	91,1	91,1	91,1
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	6	7,6	7,6	98,7
ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ	1	1,3	1,3	100,0
Total	79	100,0	100,0	



Διάγραμμα 3.

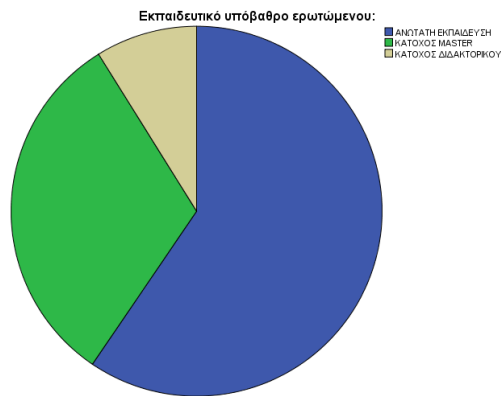
Ερώτηση 4

Το 59,5% των ερωτηθέντων είχαν ανώτατη μόρφωση, το 31,6% ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού και το υπόλοιπο 8,9% ήταν κάτοχοι διδακτορικού.

Πίνακας 4.

Εκπαιδευτικό υπόβαθρο ερωτώμενου:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	47	59,5	59,5	59,5
ΚΑΤΟΧΟΣ MASTER	25	31,6	31,6	91,1
ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	7	8,9	8,9	100,0
Total	79	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4.

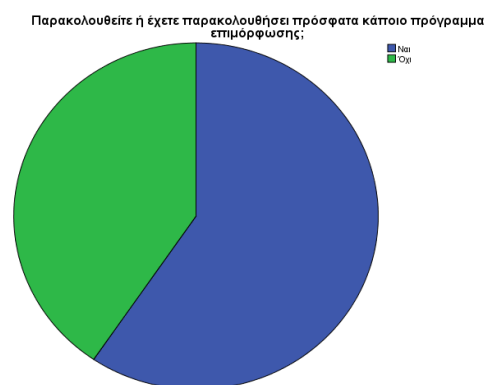
Ερώτηση 5

Το 59,5% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει πρόσφατα κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ενώ το υπόλοιπο 40,5% απάντησαν αρνητικά, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει τη στασιμότητα και ίσως και την αντίσταση των καθηγητών στην γνώση δεδομένου ότι η γνώση αποσβένεται και απαρχαιώνεται λόγω της συνεχούς τεχνολογικής εξέλιξης και των νέων διδακτικών μεθόδων που προωθούνται και εφαρμόζονται ήδη σε πειραματικά και πρότυπα σχολεία ενώ η επιμόρφωση προσθέτει αξία στον ίδιο τον ενδιαφερόμενο όσο και στη σχολική μονάδα, την οποία πρεσβεύει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός.

Πίνακας 5.

Παρακολουθείτε ή έχετε παρακολουθήσει πρόσφατα κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	47	59,5	59,5	59,5
Όχι	32	40,5	40,5	100,0
Total	79	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5.

Μέσοι όροι & Τυπικές Αποκλίσεις

Οι παρακάτω ερωτήσεις είναι 5βάθμιας κλίμακας όπου 1=Καθόλου και 5=Πάρα πολύ. Συνεπώς μεγάλος μέσος όρος έχει θετική έννοια και μικρός μέσος όρος αρνητική έννοια.

Πίνακας 6.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Θεωρείτε ότι χρειάζεται ειδική κατάρτιση για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης;	79	4,28	0,659
Η επιμόρφωσή σας αποτελεί προσωπική πρωτοβουλία;	79	3,91	1,134
Υπάρχει ομαδικό πνεύμα και διάθεση συνεργασίας από το εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό;	79	3,90	0,761
Η γνώμη σας λαμβάνεται υπόψιν στην αντιμετώπιση των σχολικών θεμάτων που προκύπτουν είτε αυτά αφορούν την τάξεις που έχετε είτε όχι;	79	3,72	0,876
Το σχολείο διαθέτει επαρκή εργαστήρια Η/Υ;	79	3,56	1,174
Η σχολική μονάδα θεωρείτε ότι μπορεί να υποστηρίξει καινοτόμες δράσεις και νέες τεχνολογίες;	79	3,52	1,024
Η επιμόρφωση συνέβαλε θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία;	79	3,34	1,280
Θεωρείτε τα τεστ ότι είναι κατάλληλο μέσο μέτρησης της απόδοσης και αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων;	79	3,30	0,790
Θεωρείτε επαρκείς τις αίθουσες του σχολείου;	79	3,24	1,112
Κρίνετε κατάλληλες τις κτιριακές υποδομές της σχολικής μονάδας;	79	3,23	1,062
Η σχολική μονάδα συμβάλλει στην επιμόρφωσή σας;	79	2,91	1,157
Θεωρείτε ότι ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι σαφής και καθοριστικός;	79	2,89	0,906
Valid N (listwise)	79		

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι συγκεντρώθηκε ο μεγαλύτερος μέσος όρος στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι χρειάζεται ειδική κατάρτιση για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης», όπου οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με την παραπάνω άποψη σε πολύ μεγάλο βαθμό. Σε ποσοστό 88,6%, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πολύ έως πάρα πολύ ότι απαιτείται ειδική κατάρτιση για την αντιμετώπιση κρίσεων καθιστώντας απολύτως κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί πέρα από το παιδαγωγικό κομμάτι που καλούνται να καλύψουν, καλούνται να εκπληρώσουν συμβουλευτικό, αναμορφωτικό και πολλές φορές γονικό ρόλο.

Στις ερωτήσεις «Η επιμόρφωσή σας αποτελεί προσωπική πρωτοβουλία;» και «Υπάρχει ομαδικό πνεύμα και διάθεση συνεργασίας από το εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό;» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά επίσης σε πολύ μεγάλο βαθμό. Η επιμόρφωση, συνεπώς, αποτελεί προσωπική υπόθεση κατά πολύ μεγάλο ποσοστό, ήτοι 74,6%, καθότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους αυτόνομα και ανεξάρτητα από τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής μονάδας αναλαμβάνοντας οι ίδιοι το κόστος επιμόρφωσής τους. Αυτό, από την άλλη πλευρά, πιθανόν να έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης μερίδας εκπαιδευτικών, μη οικονομικά εύπορων, θέτοντάς τους στάσιμους σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής. Γεγονός, όμως, που πιθανόν δικαιολογεί την μέτρια συμμετοχή κατά δήλωση των εκπαιδευτικών σε πρόσφατες επιμορφωτικές δράσεις, που αναφέραμε στην παραπάνω ερώτηση.

Οι ερωτήσεις με τον μικρότερο μέσο όρο ήταν οι ερωτήσεις «Η σχολική μονάδα συμβάλλει στην επιμόρφωσή σας;» και «Θεωρείτε ότι ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι σαφής και καθοριστικός;» όπου οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν ουδέτερη στάση καθώς ούτε διαφώνησαν αλλά ούτε και συμφώνησαν.

Όσον αφορά το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου για την μεν Ιδιωτική εκπαίδευση δεν καθίσταται απαραίτητος ενώ στη δε Δημόσια εκπαίδευση, οι ερωτηθέντες συμφωνούν κατά 57,8% ότι ο ρόλος του είναι συμπληρωματικός και βοηθητικός πολύ, καθότι ο Σχολικός Σύμβουλος πλαισιώνει και επιλύει σοβαρά θέματα που προκύπτουν συνήθως λόγω ελλιπούς επικοινωνίας και αδυναμίας ανάληψης ευθύνης του εκπαιδευτικού προσωπικού είτε λόγω απειρίας είτε λόγω μη απαιτούμενης κατάρτισης. Ωστόσο, μόλις το 18,1% δεν θεωρεί καθοριστικό και απαραίτητο το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου είτε επειδή στο παρελθόν προσπάθειες επικοινωνίας κατέστησαν άκαρπες είτε επειδή δεν υπήρξε θετική έκβαση στην εξέλιξη της υπόθεσης για την οποία τον είχαν συμβουλευτεί. Ενώ το 24,1% κρατά μια μετριοπαθή στάση απέναντι στην ουσία και δυναμικότητα του Σχολικού Συμβούλου.

Στις ερωτήσεις όπου διατηρήθηκε ουδέτερη στάση ήταν, επίσης, οι εξής: «Το σχολείο διαθέτει επαρκή εργαστήρια Η/Υ;», «Η σχολική μονάδα θεωρείτε ότι μπορεί να υποστηρίξει καινοτόμες δράσεις και νέες τεχνολογίες;», «Η επιμόρφωση συνέβαλε θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία;», «Θεωρείτε τα τεστ ότι είναι κατάλληλο μέσο μέτρησης της απόδοσης και αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων;», «Θεωρείτε επαρκείς τις αίθουσες του σχολείου;» και «Κρίνετε κατάλληλες τις κτιριακές υποδομές της σχολικής μονάδας;». Οι παρακάτω ερωτήσεις είναι 5βάθμιας κλίμακας όπου 1=Ποτέ και 5=Πολλές φορές.

Πίνακας 7.

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
Πέρα από το σχολικό βιβλίο χρησιμοποιείτε και άλλες πηγές εκπαίδευσης;	79	4,13	0,868
Οι κρίσεις που δημιουργούνται αφορούν τους μαθητές;	79	3,99	0,792
Έχετε αντιμετωπίσει κάποιο περιστατικό με παιδί με μαθησιακές δυσκολίες;	79	3,71	1,002
Έχετε αναλάβει τάξη με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;	79	3,70	1,202
Έχετε κληθεί να αντιμετωπίσετε μια κατάσταση κρίσης εντός της σχολικής μονάδας;	79	3,67	1,022
Χρησιμοποιείτε και άλλα μέσα αξιολόγησης των μαθητών, όπως π.χ. τεστ αντίληψης, τεστ δεξιοτήτων, τεστ εξέτασης προηγούμενων γνώσεων κλπ;	79	3,57	0,843
Ο Διευθυντής του σχολείου σας εντάσσει στην διαδικασία διοίκησης και σας αφήνει περιθώριο πρωτοβουλίας;	78	3,51	1,192
Συμμετέχετε στην λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας;	79	3,41	1,149

Συνήθως κρίσιμα προβλήματα επιλύονται με την αποκλειστική παρέμβαση του Διευθυντή ή του Σχολικού Συμβούλου;	79	3,37	1,100
Οι κρίσεις που δημιουργούνται εντός της σχολικής μονάδας αφορούν συναδέλφους;	79	2,30	0,806
Στη σχολική μονάδα έχετε κληθεί να αντικαταστήσετε το Διευθυντή ή να αναλάβετε χρέη Διευθυντή;	77	1,68	1,044
Valid N (listwise)	77		

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι συγκεντρώθηκε ο μεγαλύτερος μέσος όρος στην ερώτηση «Πέρα από το σχολικό βιβλίο χρησιμοποιείτε και άλλες πηγές εκπαίδευσης;» που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χρησιμοποιήσει συχνά και άλλες πηγές εκπαίδευσης πέραν από το σχολικό βιβλίο αναγνωρίζοντας πιθανές ελλείψεις και αδυναμίες στο περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου και συνειδητοποιώντας την ανάγκη για περισσότερη τροφή για σκέψη και κατανόηση του μαθήματος.

Επίσης, συμφώνησαν στην ερώτηση ότι συχνά οι κρίσεις που δημιουργούνται αφορούν τους μαθητές ενώ κρίσεις ανάμεσα σε συναδέλφους είναι πιο σπάνιες. Συγκεκριμένα, το 70,9% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, δηλώνουν ότι οι κρίσεις που ξεσπούν στη σχολική μονάδα αφορούν μαθητές συχνά έως πολλές φορές ενώ το 68,4% δηλώνουν ότι είναι σπάνιες έως μηδαμινές οι περιπτώσεις κρίσεων ανάμεσα στους συναδέλφους.

Οι ερωτήσεις με τον μικρότερο μέσο όρο ήταν οι ερωτήσεις «Στη σχολική μονάδα έχετε κληθεί να αντικαταστήσετε το Διευθυντή ή να αναλάβετε χρέη Διευθυντή;» και «Οι κρίσεις που δημιουργούνται εντός της σχολικής μονάδας αφορούν συναδέλφους;». Το εκπαιδευτικό προσωπικό συμφωνεί ότι σπάνια έως ποτέ δεν έχει κληθεί να αντικαταστήσει το Διευθυντή του σχολείου. Επίσης, σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι Διευθυντές που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο στη συγκεκριμένη ερώτηση απαντούν είτε αρνητικά, επιλέγοντας την ένδειξη «Ποτέ» είτε δεν απάντησαν καθόλου στην ερώτηση. Ενώ το σύνολο των εκπαιδευτών που αναφέρει ότι έχει αναλάβει χρέη Διευθυντή, συχνά έως πολλές φορές, είναι μόλις το 6,5% του δείγματος και πιθανότατα πρόκειται για τους υποδιευθυντές των εκάστοτε σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Συνεπώς, είναι σαφές ότι δεν εφαρμόζεται η συμμετοχική διαδικασία και η λήψη αποφάσεων αποτελεί ως επί το πλείστον μέλημα του Διευθυντή και

των Υποδιευθυντών ενώ απλοί εκπαιδευτικοί δεν καλούνται να δοκιμαστούν σε θέση Διευθυντή, διαιωνίζοντας την απειρία και την περιορισμένη κρίση.

Στις ερωτήσεις όπου διατηρήθηκε ουδέτερη στάση ήταν οι εξής: «Χρησιμοποιείτε και άλλα μέσα αξιολόγησης των μαθητών, όπως π.χ. τεστ αντίληψης, τεστ δεξιοτήτων, τεστ εξέτασης προηγούμενων γνώσεων», «Ο Διευθυντής του σχολείου σας εντάσσει στην διαδικασία διοίκησης και σας αφήνει περιθώριο πρωτοβουλίας;», «Συμμετέχετε στην λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας;», «Συνήθως κρίσιμα προβλήματα επιλύονται με την αποκλειστική παρέμβαση του Διευθυντή ή του Σχολικού Συμβούλου;».

Μόλις το 52,2% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί, σε συχνή βάση, επιπλέον μέσα αξιολόγησης πέρα από το συμβατικό τεστ για την εξέταση μέρους της ύλης ή την εξέταση του καθημερινού μαθήματος. Από την άλλη πλευρά το 56,4% δηλώνει ότι ο Διευθυντής του σχολείου τους εντάσσει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων επιτρέποντάς τους να ενεργήσουν όπως κρίνουν καλύτερα οι ίδιοι για τη συνοχή του τμήματός τους. Ενώ το 49,4% δηλώνει ότι συμμετέχει στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, το 44,3% συμφωνεί ότι πολύ σοβαρά ζητήματα χρήζουν αποκλειστικής μεταχείρισης του Διευθυντή ή του Σχολικού Συμβούλου.

Στην τελική ερώτηση σχετικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, η πλειονότητα απαντά πως είναι εφικτό υπό προϋποθέσεις, αναφέροντας:

«Ασφαλώς και μπορεί με επιτυχία να επιτευχθεί. Προϋποθέτει σοβαρή συνεργασία, επαρκή κατάρτιση, απεμπλοκή από ιδιοτέλειες και μικροσυμφέροντα, ομαδική συνεργασία, συναίσθηση ευθύνης για επίλυση διαφωνιών, κοινός στόχος, ώστε να αναπτυχθούν οι συναισθηματικές δεξιότητες της πολιτισμένης συμπεριφοράς και αλληλεγγύης.»

«Η κάθε σχολική κοινότητα είναι μια μοναδικότητα, εάν υπάρχει συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, ο τρόπος διοίκησης θα είναι πιο ευέλικτος και θα προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας.»

«Ναι γιατί θεωρώ σημαντικό να συμμετέχουν όλοι στη λήψη αποφάσεων ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα στην εκπαίδευση (αποτέλεσμα ομαδικής και συνεργατικής προσπάθειας).»

«Ναι. Φυσικά και μπορεί να εφαρμοστεί η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση. Η ομαδική δουλειά, η συνεργασία και η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτών στην διοίκηση εξομαλύνει τυχόν ανισότητες, εκπαιδεύει και εφοδιάζει τον εκπαιδευτικό με διοικητικές ικανότητες και εμπειρία.»

Γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η Δ.Ο.Π. είναι το μέσο που βελτιώνει το διοικητικό μοντέλο και που επιφέρει δραστικές αλλαγές στην ιεραρχική κουλτούρα τονίζοντας την ωφέλεια της συνεργασίας, της ανταλλαγής απόψεων-εμπειριών, της συμμετοχικότητας, της κατάρτισης, την κατανομή ευθυνών και υποχρεώσεων επί ίσοις όροις.

Αντίθετα, οι πιο συντηρητικοί δηλώνουν αρνητικοί απέναντι στην δυναμικότητα της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση και αναφέρουν τα εξής:

«Δεν είναι θεωρώ ακόμη πρόσφορο το έδαφος δεδομένου ότι ακόμη και σήμερα δεν έχουμε ένα καλά εδραιωμένο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά το εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζει και μεταρρυθμίζεται ανάλογα με την εκάστοτε κυβέρνηση και την ατζέντα της κάθε πολιτικής παράταξης που κυβερνά.»

«Όχι, για τους γνωστούς πολιτικούς/ συνδικαλιστικούς λόγους οι οποίοι πλήττουν δυστυχώς το δημόσιο σε όλη την Ελλάδα!»

«Όχι, επειδή υπάρχει δυσκολία να συνδυαστεί το εκπαιδευτικό έργο με το διοικητικό.»,

«Όχι γιατί θέλει δραματική αναθεώρηση του συστήματος.»

Ουσιαστικά αποδίδουν, σε μέγιστο βαθμό, την αδυναμία πρακτικής εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση, σε πολιτικούς κυρίως παράγοντες που κατευθύνουν και χειραφετούν το Δημόσιο επηρεάζοντας κάθε πτυχή του και στο ίδιο το σύστημα που δεν ευνοεί την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. αλλά καθιστά επιτακτική την αναθεώρησή του.

Σύγκριση Αποτελεσμάτων

Σε πρώτη φάση θα κάνουμε σύγκριση μεταξύ Δημοσίων και Ιδιωτικών σχολείων σε ότι αφορά τις κτιριακές υποδομές και την επάρκεια των βιβλίων. Για να κάνουμε την σύγκριση αυτή κάνουμε έλεγχο ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Sample t-test).

Πίνακας 8.

Group Statistics

	Η σχολική μονάδα είναι:	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Κρίνετε κατάλληλες τις κτιριακές υποδομές της σχολικής μονάδας;	ΔΗΜΟΣΙΑ	64	3,00	0,992	0,124
	ΙΔΙΩΤΙΚΗ	15	4,20	0,775	0,200
Θεωρείτε επαρκείς τις αίθουσες του σχολείου;	ΔΗΜΟΣΙΑ	64	2,98	1,000	0,125
	ΙΔΙΩΤΙΚΗ	15	4,33	0,900	0,232
Το σχολείο διαθέτει επαρκή εργαστήρια Η/Υ;	ΔΗΜΟΣΙΑ	64	3,28	1,105	0,138
	ΙΔΙΩΤΙΚΗ	15	4,73	0,594	0,153
Η σχολική μονάδα θεωρείτε ότι μπορεί να υποστηρίξει καινοτόμες δράσεις και νέες τεχνολογίες;	ΔΗΜΟΣΙΑ	64	3,34	0,946	0,118
	ΙΔΙΩΤΙΚΗ	15	4,27	1,033	0,267
Θεωρείτε τα σχολικά βιβλία επαρκή;	ΔΗΜΟΣΙΑ	64	2,89	0,838	0,105
	ΙΔΙΩΤΙΚΗ	15	3,40	0,910	0,235

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Ιδιωτικά Σχολεία τόσο ως προς την επάρκεια των κτιριακών υποδομών όσο προς την επάρκεια αιθουσών και εργαστηρίων Η/Υ είναι μεγαλύτερος από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Δημόσια Σχολεία. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι δομές είναι καλύτερες στα Ιδιωτικά σχολεία, με πιο πλήρη και κατάλληλα εφοδιασμένα εργαστήρια και επαρκείς αίθουσες ενώ τα βιβλία τόσο στην Ιδιωτική όσο και στην Δημόσια εκπαίδευση θεωρούνται

μέτρια επαρκή (Ο πίνακας των αποτελεσμάτων του t-test έδειξε στατιστική σημαντικότητα σε όλες τις παραπάνω συγκρίσεις καθώς sig.<0,05).

Στη συνέχεια έγινε μια σύγκριση με τις ίδιες ερωτήσεις μέσω του ελέγχου ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Sample t-test), μεταξύ των σχολείων της περιφέρειας Αθήνας και της περιφέρειας Πειραιά.

Πίνακας 9.

Group Statistics

	Περιοχή σχολικής μονάδας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Κρίνετε κατάλληλες τις κτιριακές υποδομές της σχολικής μονάδας;	Περιφέρεια Πειραιά	39	3,77	1,012	0,162
	Αθήνα	40	2,70	0,823	0,130
Θεωρείτε επαρκείς τις αίθουσες του σχολείου;	Περιφέρεια Πειραιά	39	3,69	1,030	0,165
	Αθήνα	40	2,80	1,018	0,161
Το σχολείο διαθέτει επαρκή εργαστήρια Η/Υ;	Περιφέρεια Πειραιά	39	3,90	1,188	0,190
	Αθήνα	40	3,23	1,074	0,170
Η σχολική μονάδα θεωρείτε ότι μπορεί να υποστηρίξει καινοτόμες δράσεις και νέες τεχνολογίες;	Περιφέρεια Πειραιά	39	3,77	1,063	0,170
	Αθήνα	40	3,28	0,933	0,148
Θεωρείτε τα σχολικά βιβλία επαρκή;	Περιφέρεια Πειραιά	39	3,21	0,833	0,133
	Αθήνα	40	2,78	0,862	0,136

Από τον πάνω πίνακα βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία του Πειραιά είναι μεγαλύτερος από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα σχολεία της Αθήνας. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα σχολεία της περιφέρειας Πειραιά εμφανίζουν υψηλότερες δομές σε σχέση με τα σχολεία των Αθηνών. Μικρότερος μέσος όρος παρατηρείται για τα σχολεία των Αθηνών ως προς τις κτιριακές δομές και τις αίθουσες γενικώς

καταδεικνύοντας την ανεπάρκεια και την υποβάθμιση της ποιότητας καθώς και το γεγονός ότι η περιφέρεια Αθηνών υστερεί σε αρκετά (Ο πίνακας των αποτελεσμάτων του t-test έδειξε στατιστική σημαντικότητα σε όλες τις παραπάνω συγκρίσεις καθώς sig.<0,05).

Εν συνεχεία πραγματοποιούμε σύγκριση ως προς τις ερωτήσεις που αφορούν την σχέση των εκπαιδευτικών με την Διοίκηση του σχολείου, μέσω του ελέγχου ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Sample t-test), μεταξύ Ιδιωτικών και Δημόσιων σχολείων.

Πίνακας 10.

Group Statistics

	Η σχολική μονάδα είναι:	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Υπάρχει ομαδικό πνεύμα και διάθεση συνεργασίας από το εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό;	ΔΗΜΟΣΙΑ	64	3,84	0,739	0,092
	ΙΔΙΩΤΙΚΗ	15	4,13	0,834	0,215
Συμμετέχετε στην λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας;	ΔΗΜΟΣΙΑ	64	3,50	1,113	0,139
	ΙΔΙΩΤΙΚΗ	15	3,00	1,254	0,324
Ο Διευθυντής του σχολείου σας εντάσσει στην διαδικασία διοίκησης και σας αφήνει περιθώριο πρωτοβουλίας;	ΔΗΜΟΣΙΑ	63	3,71	1,023	0,129
	ΙΔΙΩΤΙΚΗ	15	2,67	1,496	0,386
Η γνώμη σας λαμβάνεται υπόψιν στην αντιμετώπιση των σχολικών θεμάτων που προκύπτουν είτε αυτά αφορούν την τάξεις που έχετε είτε όχι;	ΔΗΜΟΣΙΑ	64	3,77	0,831	0,104
	ΙΔΙΩΤΙΚΗ	15	3,53	1,060	0,274

Από τον πάνω πίνακα βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Ιδιωτικά Σχολεία είναι μεγαλύτερος από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Δημόσια Σχολεία, σε ότι αφορά το ομαδικό πνεύμα και τη διάθεση συνεργασίας από το εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό του σχολείου. Στην ερώτηση αν συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στην λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ο μεγαλύτερος μέσος όρος συγκεντρώθηκε στα Δημόσια σχολεία, όπως επίσης το ίδιο αποτέλεσμα έχουμε και στην ερώτηση αν ο Διευθυντής του σχολείου τους, τους εντάσσει στην διαδικασία διοίκησης και τους αφήνει περιθώριο πρωτοβουλίας. Τέλος, η γνώμη των εκπαιδευτικών στα Δημόσια σχολεία σε ότι αφορά στην αντιμετώπιση των σχολικών θεμάτων που προκύπτουν λαμβάνεται υπόψιν περισσότερο, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Ιδιωτικής εκπαίδευσης. (Ο πίνακας των αποτελεσμάτων του t-test έδειξε στατιστική σημαντικότητα μόνο στην ερώτηση «Ο Διευθυντής του σχολείου σας εντάσσει στην διαδικασία διοίκησης και σας αφήνει περιθώριο πρωτοβουλίας»).

3.5 Ανάλυση Ερωτηματολογίου Γονέων

Δείγμα: Από τα 100 ερωτηματολόγια, απαντήθηκαν τα 71

Ερώτηση 1

Το 49,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η σχολική τους μονάδα ανήκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 32,4% στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το υπόλοιπο 18,3% δήλωσαν πως ανήκουν και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, γεγονός που μεταφράζεται ως γονείς με τέκνα τα οποία φοιτούν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης ή γονείς με τέκνα που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία, τα οποία παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης και στις δυο βαθμίδες, καθότι είναι πολύ συχνό φαινόμενο στα ιδιωτική εκπαίδευση να προσφέρουν τμήματα όλων των βαθμίδων που είτε ξεκινούν από το νηπιαγωγείο ή το προνήπιο και καταλήγουν στο λύκειο. Αντίθετα, στην δημόσια εκπαίδευση είναι κοινό χαρακτηριστικό ο διαχωρισμός των βαθμίδων εκπαίδευσης τοποθετώντας τους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διαφορετικές κτιριακές δομές.

Πίνακας 11.

Η σχολική μονάδα ανήκει στη βαθμίδα:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Α' ΒΑΘΜΙΑ	35	49,3	49,3	49,3
Β' ΒΑΘΜΙΑ	23	32,4	32,4	81,7
ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ	13	18,3	18,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	



Διάγραμμα 6.

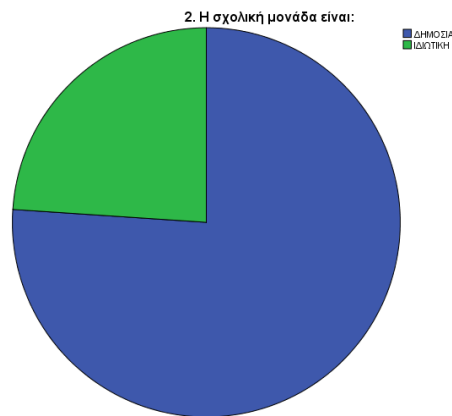
Ερώτηση 2

Το 76,1% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως η σχολική τους μονάδα είναι Δημόσια και το υπόλοιπο 23,9% Ιδιωτική.

Πίνακας 12.

Η σχολική μονάδα είναι:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΔΗΜΟΣΙΑ	54	76,1	76,1	76,1
ΙΔΙΩΤΙΚΗ	17	23,9	23,9	100,0
Total	71	100,0	100,0	



Διάγραμμα 7.

Ερώτηση 3

Το 93% των ερωτηθέντων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν γονείς και το υπόλοιπο 7% ήταν κηδεμόνες.

Πίνακας 13.

Το ερωτηματολόγιο απαντάται από :

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΓΟΝΕΑΣ	66	93,0	93,0	93,0
ΚΗΔΕΜΟΝΑΣ	5	7,0	7,0	100,0
Total	71	100,0	100,0	



Διάγραμμα 8.

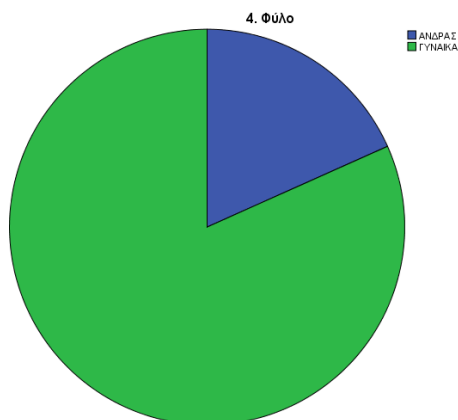
Ερώτηση 4

Το 81,7% των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 18,3% ήταν άνδρες.

Πίνακας 14.

Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ANΔΡΑΣ	13	18,3	18,3	18,3
ΓΥΝΑΙΚΑ	58	81,7	81,7	100,0
Total	71	100,0	100,0	



Διάγραμμα 9.

Ερώτηση 5

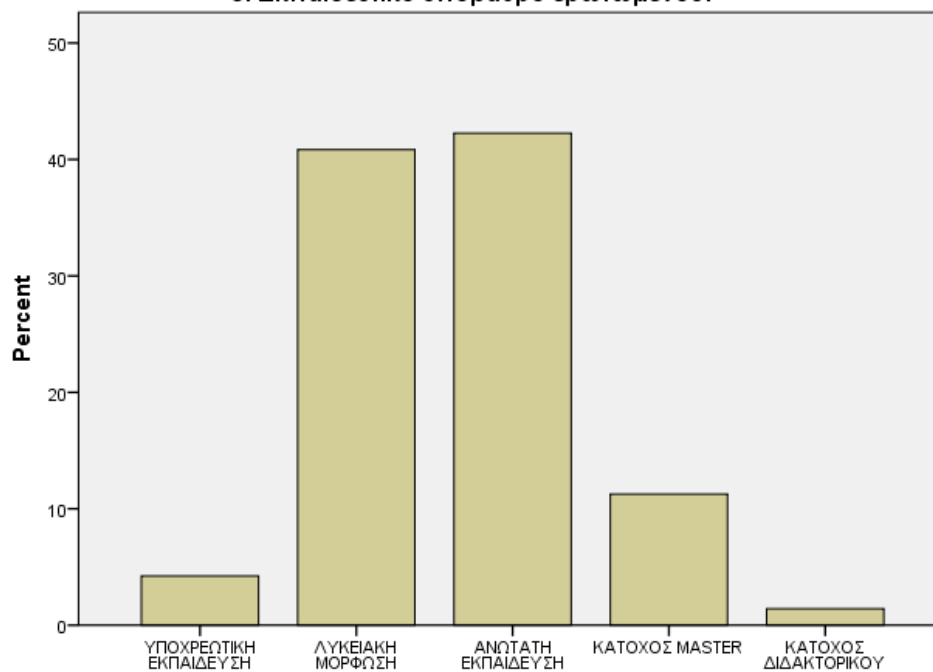
Το 42,3% των ερωτηθέντων είχαν ανώτατη μόρφωση, το 40,8% είχαν λυκειακή μόρφωση, το 11,3% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, μόλις το 1,4% ήταν κάτοχοι διδακτορικού ενώ το 4,2% είχαν υποχρεωτική εκπαίδευση. Σε επόμενη φάση θα ήταν ενδιαφέρον να εξετάσουμε τί επιλέγουν οι κάτοχοι της ανώτατης εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των τέκνων τους ως άτομα που έχουν επενδύσει στην εκπαίδευσή τους.

Πίνακας 15.

Εκπαιδευτικό υπόβαθρο ερωτώμενου:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	3	4,2	4,2	4,2
ΛΥΚΕΙΑΚΗ ΜΟΡΦΩΣΗ	29	40,8	40,8	45,1
ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30	42,3	42,3	87,3
ΚΑΤΟΧΟΣ MASTER	8	11,3	11,3	98,6
ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	1	1,4	1,4	100,0
Total	71	100,0	100,0	

5. Εκπαιδευτικό υπόβαθρο ερωτώμενου:



5. Εκπαιδευτικό υπόβαθρο ερωτώμενου:

Διάγραμμα 9.

Ερώτηση 6

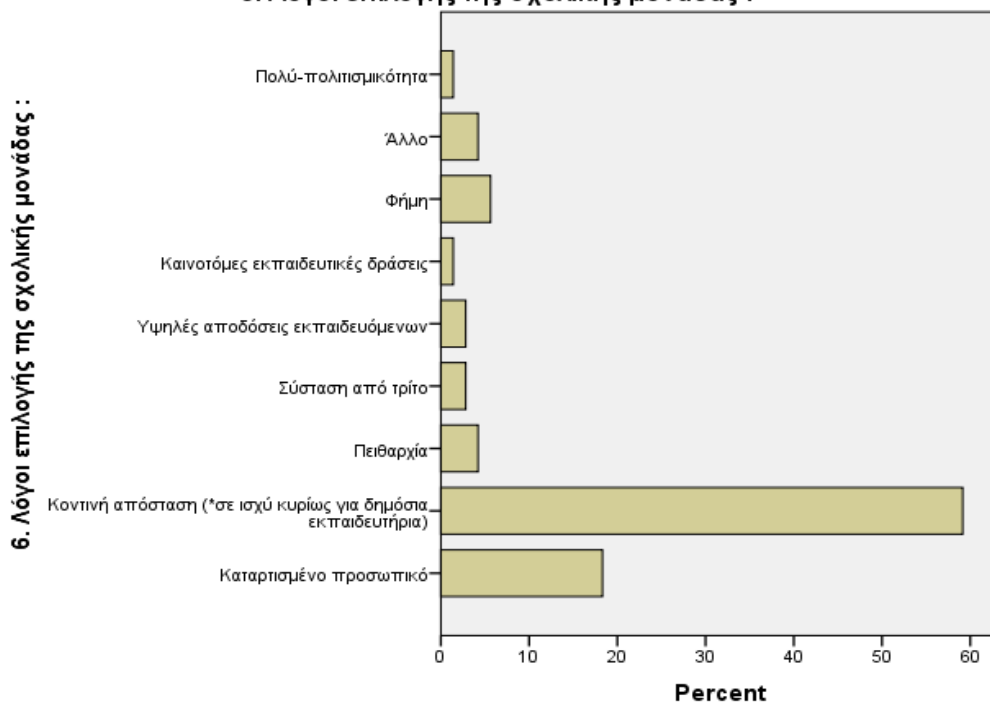
Το 59,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως επέλεξαν την σχολική τους μονάδα λόγω κοντινής απόστασης από το σπίτι τους, το 18,3% λόγω καταρτισμένου προσωπικού, το 5,6% λόγω καλής φήμης, το 4,2% λόγω ότι προάγει την πειθαρχία, άλλο ένα ίδιο ποσοστό για άλλους λόγους και μόλις το 1,4% επιλέγουν την εκπαιδευτική μονάδα λόγω καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και ένα ίδιο ποσοστό λόγω πολύ-πολιτισμικού χαρακτήρα, γεγονός που καταδεικνύει ότι μόλις 1/71 γονείς επιλέγει τη σχολική μονάδα ως προς την αποδοχή της απέναντι στις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετικότητα των μαθητών.

Πίνακας 16.

Λόγοι επιλογής της σχολικής μονάδας :

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καταρτισμένο προσωπικό	13	18,3	18,3	18,3
Κοντινή απόσταση	42	59,2	59,2	77,5
Πειθαρχία	3	4,2	4,2	81,7
Σύσταση από τρίτο	2	2,8	2,8	84,5
Υψηλές αποδόσεις εκπαιδευόμενων	2	2,8	2,8	87,3
Καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις	1	1,4	1,4	88,7
Φήμη	4	5,6	5,6	94,4
Άλλο	3	4,2	4,2	98,6
Πολύ-πολιτισμικότητα	1	1,4	1,4	100,0
Total	71	100,0	100,0	

6. Λόγοι επιλογής της σχολικής μονάδας :



Διάγραμμα 10.

Ερώτηση 7

Το 35,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως ενημερώνονται πολύ συχνά για την πρόοδο των παιδιών τους, το 32,4% πάρα πολύ συχνά, το 24% σε μέτριο βαθμό, το 7% σε λίγο βαθμό και το υπόλοιπο 1,4% δεν ενημερώνονται καθόλου.

Πίνακας 17.

Ενημερώνεστε συχνά για την πρόοδο των παιδιών σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,4	1,4	1,4
Λίγο	5	7,0	7,0	8,4
Μέτρια	17	24,0	24,0	32,4
Πολύ	25	35,2	35,2	67,6
Πάρα πολύ	23	32,4	32,4	100,0
Total	71	100,0	100,0	



Διάγραμμα 11.

Ερώτηση 8α.

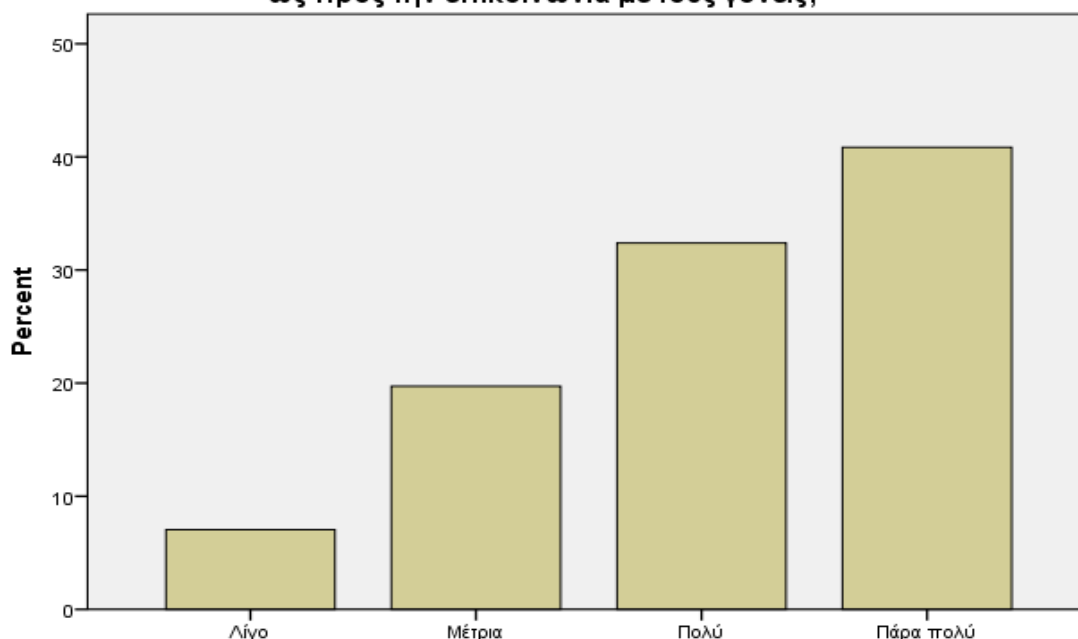
Το 73,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως θεωρούν το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργάσιμο ώστε να επιλύσει απορίες και ως προς την γενικότερη επικοινωνία με τους γονείς σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 19,7% σε μέτριο βαθμό και το υπόλοιπο 7% σε λίγο βαθμό. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να εξετάσουμε κατά πόσο επικρατεί το αίσθημα συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς στην Δημόσια εκπαίδευση και αντίστοιχα στην Ιδιωτική.

Πίνακας 18.

Θεωρείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργάσιμο να επιλύσει απορίες και ως προς την επικοινωνία με τους γονείς;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο	5	7,0	7,0	7,0
Μέτρια	14	19,7	19,7	26,8
Πολύ	23	32,4	32,4	59,2
Πάρα πολύ	29	40,8	40,8	100,0
Total	71	100,0	100,0	

8. α)Θεωρείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργάσιμο να επιλύσει απορίες και ως προς την επικοινωνία με τους γονείς;



8. α)Θεωρείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργάσιμο να επιλύσει απορίες και ως προς την επικοινωνία με τους γονείς;

Διάγραμμα 12.

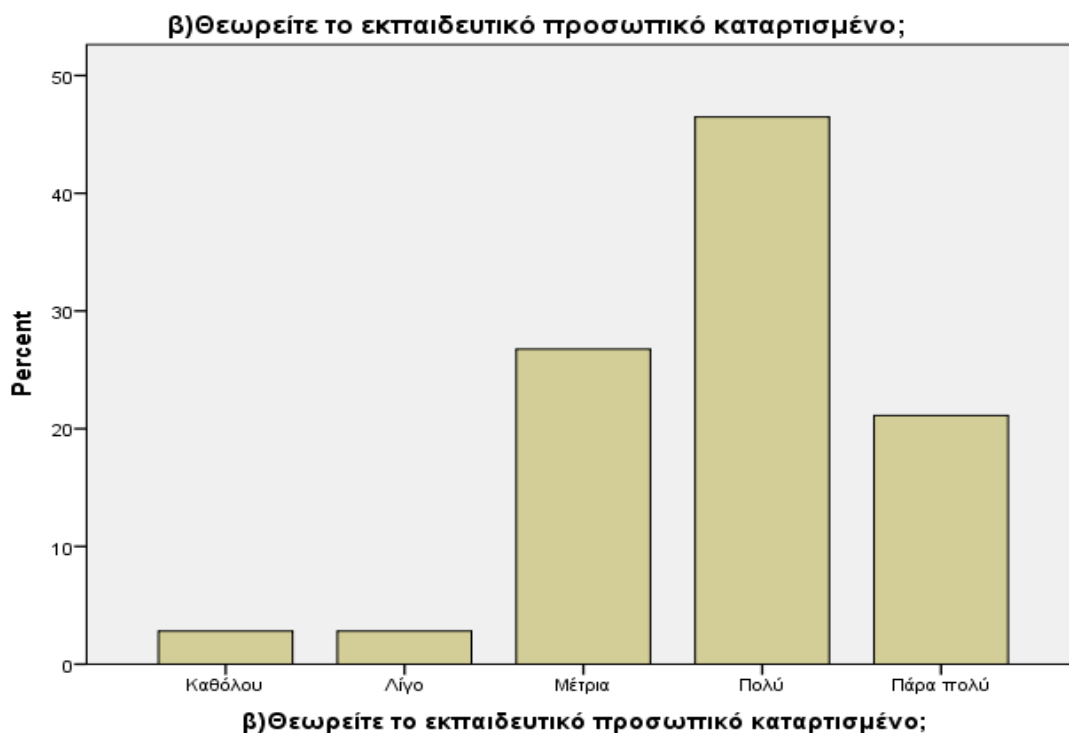
Ερώτηση 8β.

Το 67,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως θεωρούν το εκπαιδευτικό προσωπικό καταρτισμένο σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, το 26,8% σε μέτριο βαθμό και το 5,6% θεωρούν λίγο έως και καθόλου καταρτισμένο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Είναι σημαντικό να εξετάσουμε σε τί βαθμό οι γονείς θεωρούν καταρτισμένο το εκπαιδευτικό προσωπικό στην Δημόσια εκπαίδευση και σαφώς να κάνουμε σύγκριση με την Ιδιωτική εκπαίδευση. Αυτό θα το εξετάσουμε σε επόμενη φάση.

Πίνακας 19.

Θεωρείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό καταρτισμένο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	2,8	2,8	2,8
Λίγο	2	2,8	2,8	5,6
Μέτρια	19	26,8	26,8	32,4
Πολύ	33	46,5	46,5	78,9
Πάρα πολύ	15	21,1	21,1	100,0
Total	71	100,0	100,0	



Διάγραμμα 13.

Ερώτηση 9

Το 39,4% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως θεωρούν κατάλληλες τις κτιριακές υποδομές της σχολικής μονάδας σε μέτριο βαθμό, το 26,8% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 19,7% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 20.

Θεωρείτε κατάλληλες τις κτιριακές υποδομές της σχολικής μονάδας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	5	7,0	7,0	7,0
Λίγο	5	7,0	7,0	14,1
Μέτρια	28	39,4	39,4	53,5
Πολύ	19	26,8	26,8	80,3
Πάρα πολύ	14	19,7	19,7	100,0
Total	71	100,0	100,0	



Διάγραμμα 14.

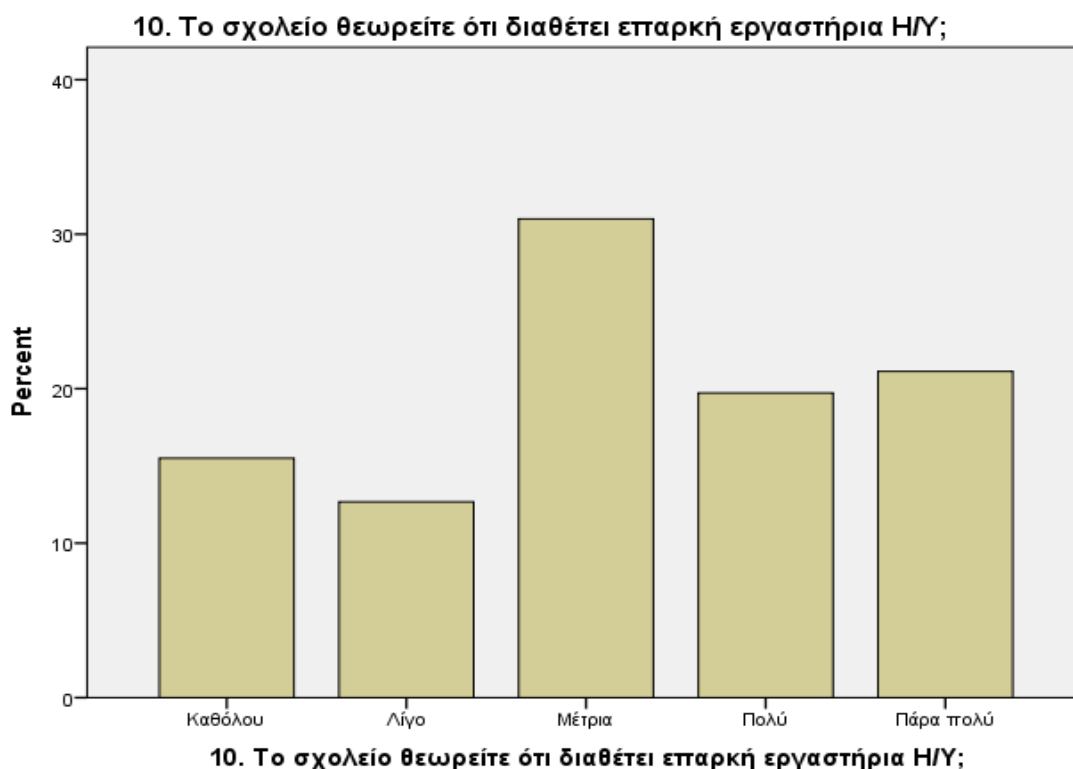
Ερώτηση 10

Το 31% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως το σχολείο διαθέτει επαρκή εργαστήρια Η/Υ σε μέτριο βαθμό, το 21,1% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό και το 19,7% σε πολύ μεγάλο βαθμό. Είναι λόγου εύλογου να εξετάσουμε την επάρκεια των εργαστηρίων Η/Υ στη Δημόσια εκπαίδευση βάσει της κρίσης του δείγματος, σε επόμενη φάση.

Πίνακας 21.

Το σχολείο θεωρείτε ότι διαθέτει επαρκή εργαστήρια Η/Υ;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	11	15,5	15,5	15,5
Λίγο	9	12,7	12,7	28,2
Μέτρια	22	31,0	31,0	59,2
Πολύ	14	19,7	19,7	78,9
Πάρα πολύ	15	21,1	21,1	100,0
Total	71	100,0	100,0	



Διάγραμμα 15.

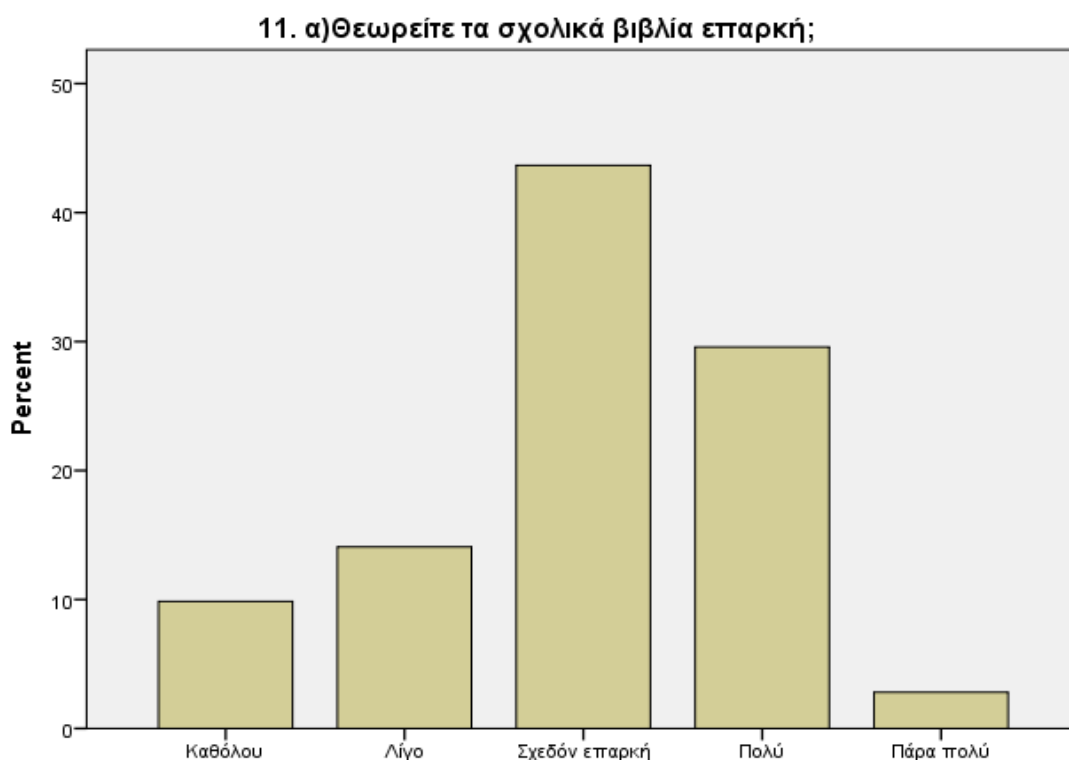
Ερώτηση 11α.

Το 43,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως θεωρούν τα σχολικά βιβλία σχεδόν επαρκή, το 32,4% σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, το 24% θεωρεί λίγο έως καθόλου επαρκή τα σχολικά βιβλία. Το σχολικό βιβλίο αν και δεν αποτελεί διαφορετικό κριτήριο ανάμεσα στην Δημόσια και την Ιδιωτική εκπαίδευση μιας και είναι κοινό για όλους, και η χρήση του είναι υποχρεωτική, είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι οι γονείς συμφωνούν στο ότι το σχολικό βιβλίο και το περιεχόμενό του πάσχουν.

Πίνακας 22.

Θεωρείτε τα σχολικά βιβλία επαρκή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	7	9,9	9,9	9,9
Λίγο	10	14,1	14,1	24
Σχεδόν επαρκή	31	43,6	43,6	67,6
Πολύ	21	29,6	29,6	97,2
Πάρα πολύ	2	2,8	2,8	100,0
Total	71	100,0	100,0	



11. α)Θεωρείτε τα σχολικά βιβλία επαρκή;

Διάγραμμα 16.

Ερώτηση 11β.

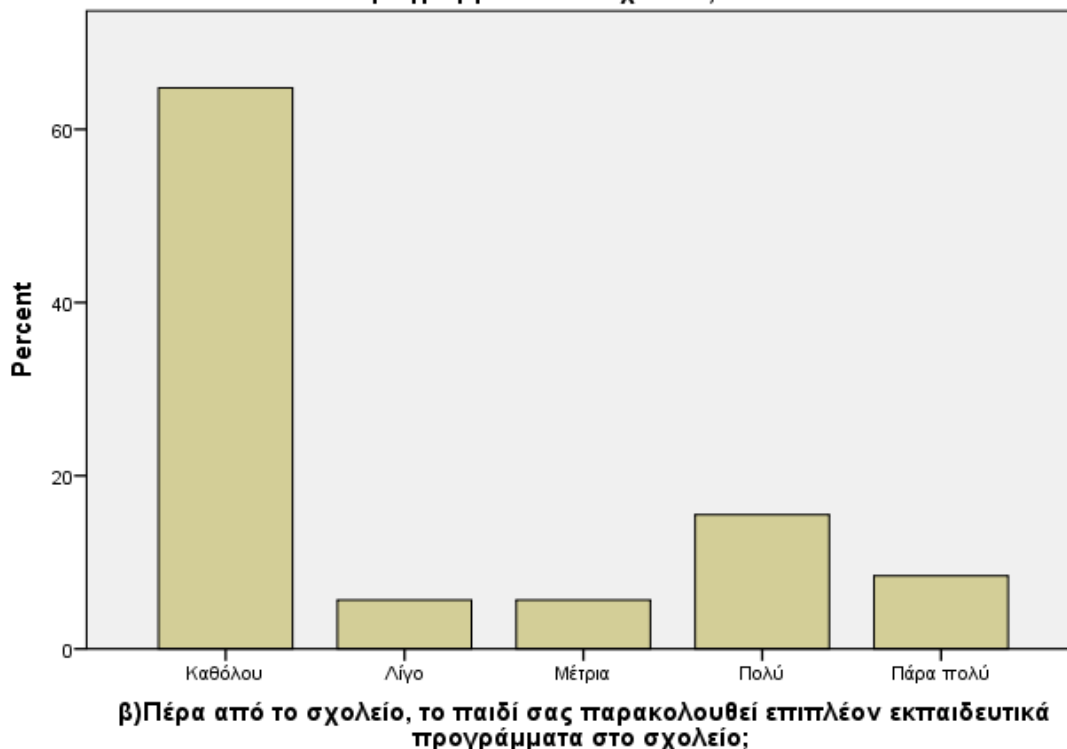
Το 64,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως το παιδί τους δεν παρακολουθεί επιπλέον εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο πέραν του κανονικού σχολικού προγράμματος.

Πίνακας 23.

Πέρα από το σχολείο, το παιδί σας παρακολουθεί επιπλέον εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	46	64,8	64,8	64,8
Λίγο	4	5,6	5,6	70,4
Μέτρια	4	5,6	5,6	76,1
Πολύ	11	15,5	15,5	91,5
Πάρα πολύ	6	8,5	8,5	100,0
Total	71	100,0	100,0	

β) Πέρα από το σχολείο, το παιδί σας παρακολουθεί επιπλέον εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο;



Διάγραμμα 17.

Ωστόσο το δείγμα που απάντησε καταφατικά, ανέφερε ως επιπλέον εκπαιδευτικά προγράμματα που παρακολουθεί το τέκνο τους εντός του σχολείου, την εκμάθηση ξένων γλωσσών όπως γαλλικά, γερμανικά, την συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες όπως καράτε, την μουσική καλλιέργεια με την εκμάθηση μουσικών οργάνων όπως κιθάρα, αρμόνιο, μελόντικα, την ορθοφωνία και το ωδείο, την εκμάθηση παιχνιδιών που απαιτούν στρατηγική, πειθαρχία και οξυδέρκεια όπως το σκάκι, την συμμετοχή σε ομάδες μαθηματικών, την ρομποτική, τα εικαστικά, τη θεατρική αγωγή και τη συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι αν και υπάρχουν διαθέσιμα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές είναι μικρό το ποσοστό των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτά.

Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στην μεν Ιδιωτική εκπαίδευση είναι πιθανόν οι εξτρά παροχές να αυξάνουν τα μηνιαία δίδακτρα και να μην συμπεριλαμβάνονται στο κόστος της βασικής εκπαιδευτικής παροχής μέχρι το οποίο είναι διατεθειμένοι οι γονείς να πληρώσουν ενώ από την άλλη πλευρά, στην Δημόσια εκπαίδευση είναι πιθανόν η συμμετοχή σε δραστηριότητες να απαιτεί συνδρομή ή επιμέρους έξοδα που θα πρέπει να καλυφθούν από τους

γονείς ή επίσης τα παιδιά να παρακολουθούν ίδιες ή διαφορετικές εξωσχολικές δραστηριότητες.

Ερώτηση 11γ.

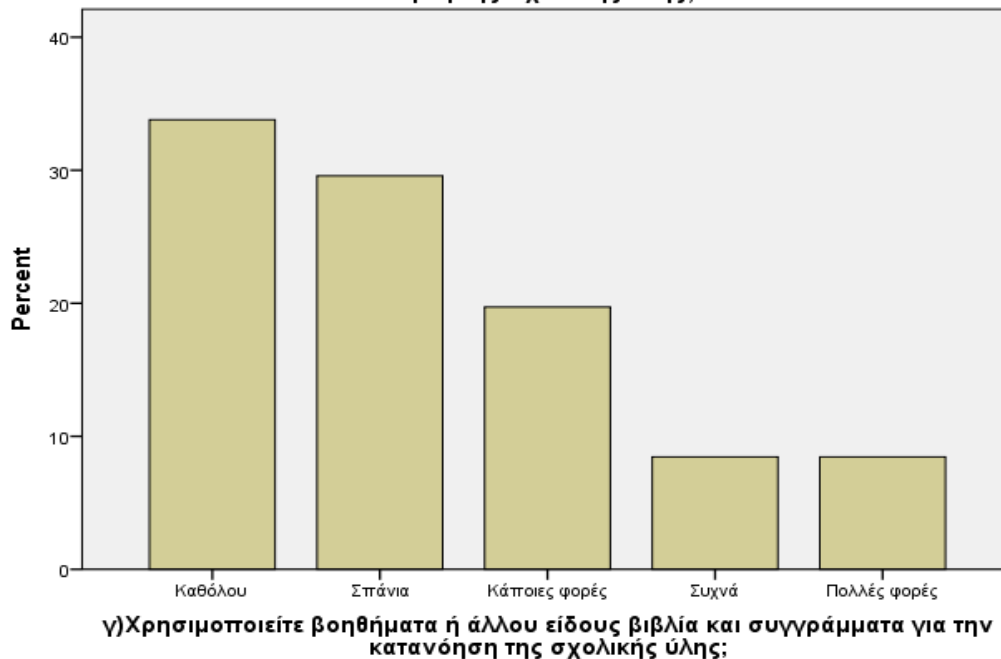
Το 33,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως δεν χρησιμοποιούν βοηθήματα ή άλλου είδους βιβλία και συγγράμματα για την κατανόηση της σχολικής ύλης, το 29,6% τα χρησιμοποιούν σπάνια και το 19,7% κάποιες φορές.

Πίνακας 24.

Χρησιμοποιείτε βοηθήματα ή άλλου είδους βιβλία και συγγράμματα για την κατανόηση της σχολικής ύλης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	24	33,8	33,8	33,8
Σπάνια	21	29,6	29,6	63,4
Κάποιες φορές	14	19,7	19,7	83,1
Συχνά	6	8,5	8,5	91,5
Πολλές φορές	6	8,5	8,5	100,0
Total	71	100,0	100,0	

γ) Χρησιμοποιείτε βοηθήματα ή άλλου είδους βιβλία και συγγράμματα για την κατανόηση της σχολικής ύλης;



Διάγραμμα 18.

Εάν θέλουμε να εμβαθύνουμε στην αναζήτηση των εκπαιδευτικών ελλείψεων και ειδικότερα στις αδυναμίες της βασικής πηγής μόρφωσης, που δεν είναι άλλη από τα βιβλία, θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε το βαθμό χρήσης βοηθημάτων και λοιπών συγγραμμάτων για τη κατανόηση της σχολικής ύλης σε σχέση με την επάρκεια των σχολικών βιβλίων, όπως αυτή καταγράφεται μέσα από την κρίση των γονέων, ώστε να αξιολογήσουμε καλύτερα την ανάγκη για πληρέστερα και σαφέστερα βιβλία. Ενώ παράλληλα θα μπορούσε να γίνει και σύγκριση των απόψεων των γονέων με τις απόψεις διδασκόντων και λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ερώτηση 12

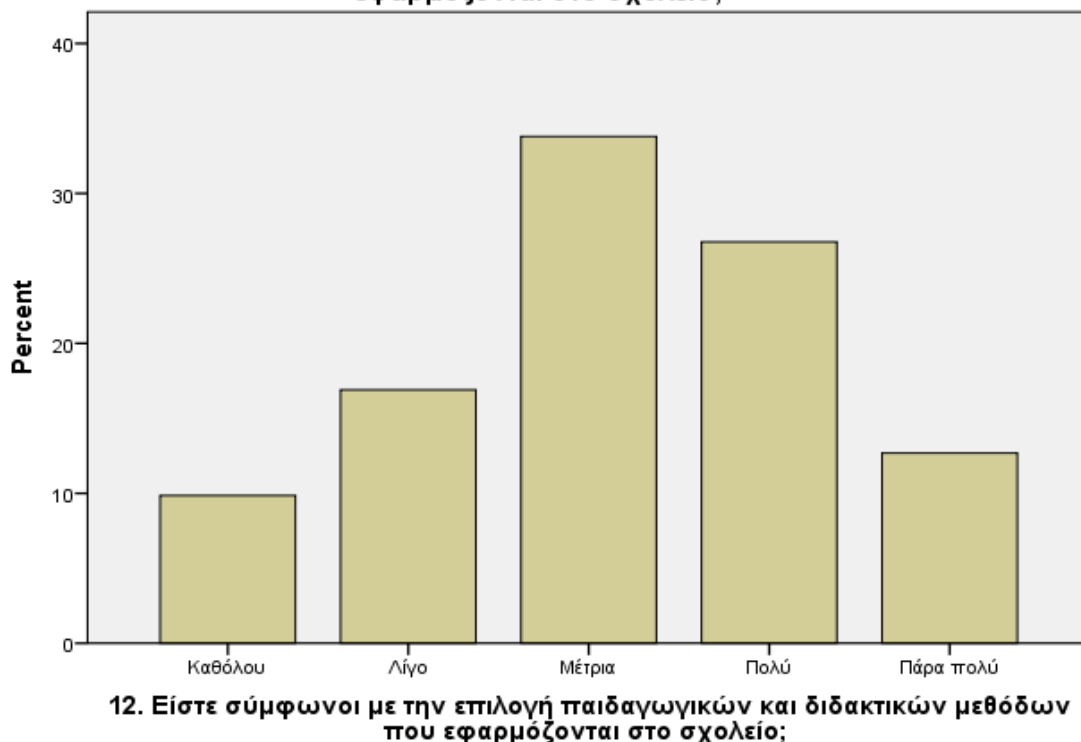
Το 33,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι σύμφωνοι με την επιλογή παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο σχολείο σε μέτριο βαθμό, το 26,8% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 16,9% σε λίγο βαθμό.

Πίνακας 25.

Είστε σύμφωνοι με την επιλογή παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο σχολείο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	7	9,9	9,9	9,9
Λίγο	12	16,9	16,9	26,8
Μέτρια	24	33,8	33,8	60,6
Πολύ	19	26,8	26,8	87,3
Πάρα πολύ	9	12,7	12,7	100,0
Total	71	100,0	100,0	

12. Είστε σύμφωνοι με την επιλογή παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο σχολείο;



Διάγραμμα 19.

Ερώτηση 13

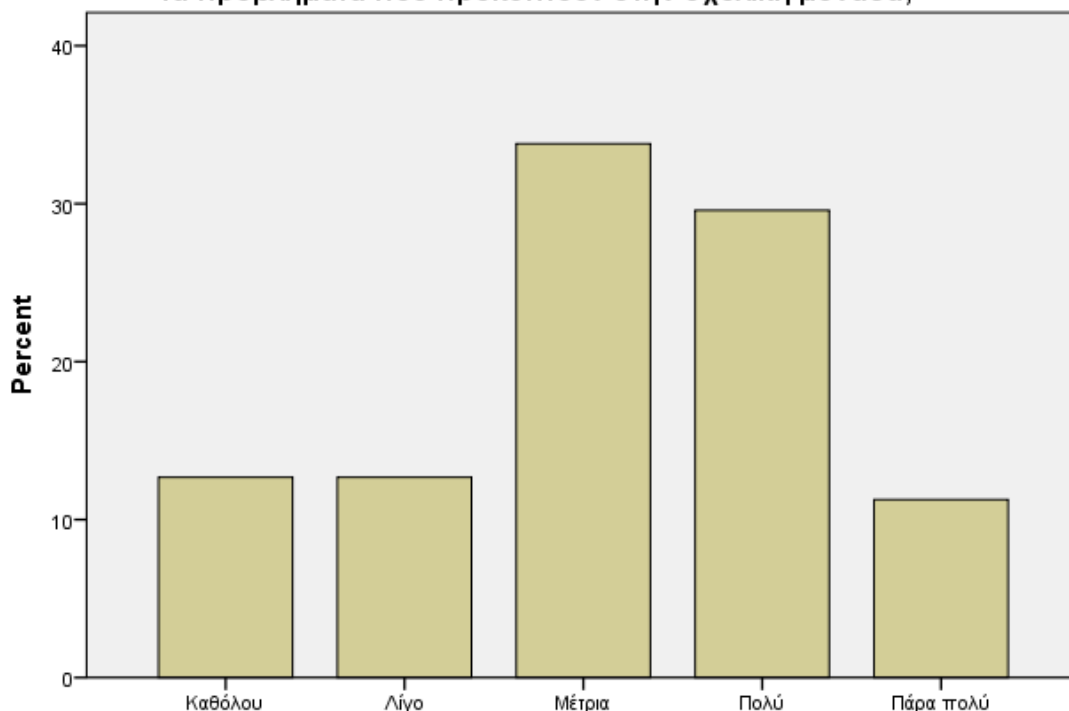
Το 33,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως θεωρούν ικανοποιητικό τον τρόπο με τον οποίο επιλύονται και διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν στην σχολική μονάδα σε μέτριο βαθμό και το 29,6% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 26.

Θεωρείτε ικανοποιητικό τον τρόπο με τον οποίο επιλύονται και διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν στην σχολική μονάδα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	9	12,7	12,7	12,7
Λίγο	9	12,7	12,7	25,4
Μέτρια	24	33,8	33,8	59,2
Πολύ	21	29,6	29,6	88,7
Πάρα πολύ	8	11,3	11,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	

13. Θεωρείτε ικανοποιητικό τον τρόπο με τον οποίο επιλύονται και διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν στην σχολική μονάδα;



13. Θεωρείτε ικανοποιητικό τον τρόπο με τον οποίο επιλύονται και διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν στην σχολική μονάδα;

Διάγραμμα 20.

Ερώτηση 14

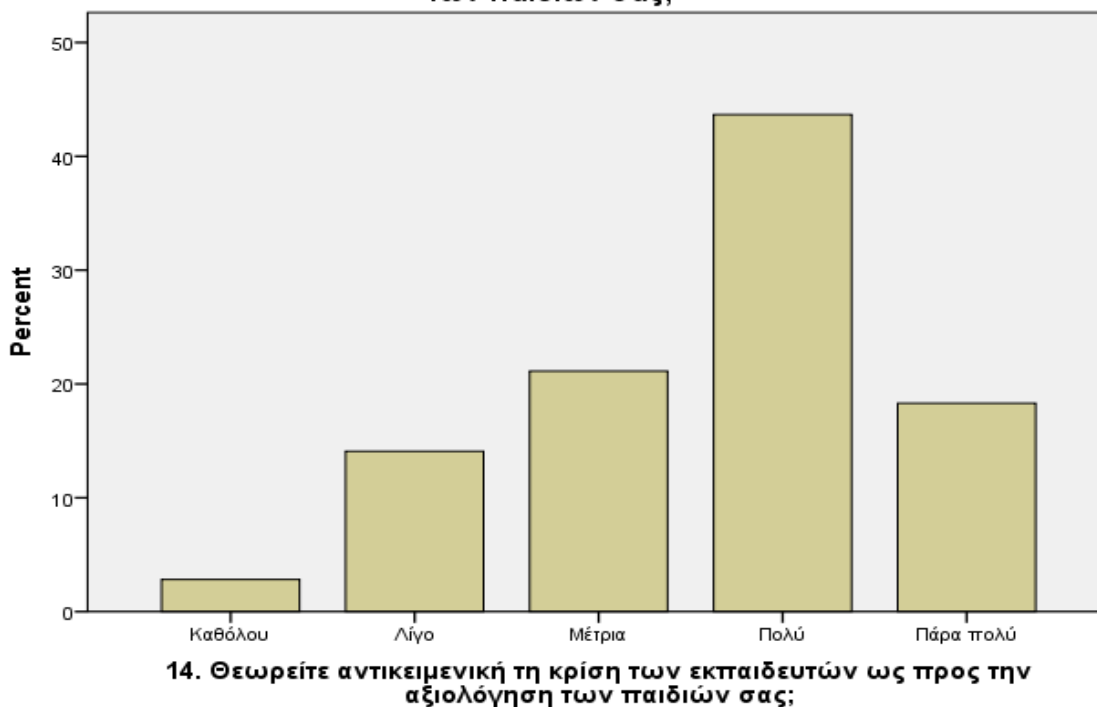
Το 43,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως θεωρούν αντικειμενική τη κρίση των εκπαιδευτών ως προς την αξιολόγηση των παιδιών τους σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 21,1% σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 27.

Θεωρείτε αντικειμενική τη κρίση των εκπαιδευτών ως προς την αξιολόγηση των παιδιών σας;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	2	2,8	2,8	2,8
Λίγο	10	14,1	14,1	16,9
Μέτρια	15	21,1	21,1	38,0
Πολύ	31	43,7	43,7	81,7
Πάρα πολύ	13	18,3	18,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	

14. Θεωρείτε αντικειμενική τη κρίση των εκπαιδευτών ως προς την αξιολόγηση των παιδιών σας;



Διάγραμμα 21.

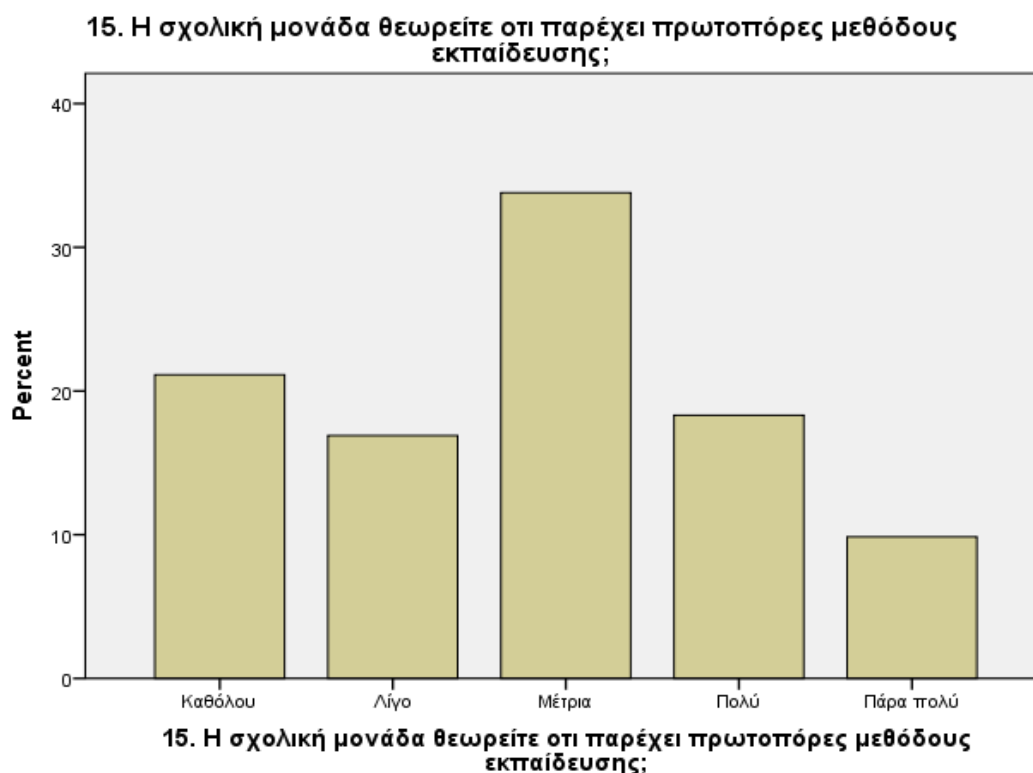
Ερώτηση 15

Το 33,8% των ερωτηθέντων θεωρούν πως η σχολική μονάδα παρέχει πρωτοπόρες μεθόδους εκπαίδευσης σε μέτριο βαθμό, το 38% διαφωνεί θεωρώντας ότι δεν μπορεί να παρέχει καθόλου ή αντίθετα παρέχει σε μικρό βαθμό πρωτοπόρες μεθόδους και το 28,2% θεωρεί πως η σχολική μονάδα παρέχει πρωτοπόρες μεθόδους εκπαίδευσης σε πολύ έως πολύ μεγάλο βαθμό. Συνεπώς, η γενική αντίληψη σχετικά με την διδακτική πρακτική των σχολικών μονάδων φαίνεται να είναι μέτρια προς αρνητική.

Πίνακας 28.

Η σχολική μονάδα θεωρείτε ότι παρέχει πρωτοπόρες μεθόδους εκπαίδευσης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	15	21,1	21,1	21,1
Λίγο	12	16,9	16,9	38,0
Μέτρια	24	33,8	33,8	71,8
Πολύ	13	18,3	18,3	90,1
Πάρα πολύ	7	9,9	9,9	100,0
Total	71	100,0	100,0	



Διάγραμμα 22.

Ερώτηση 16

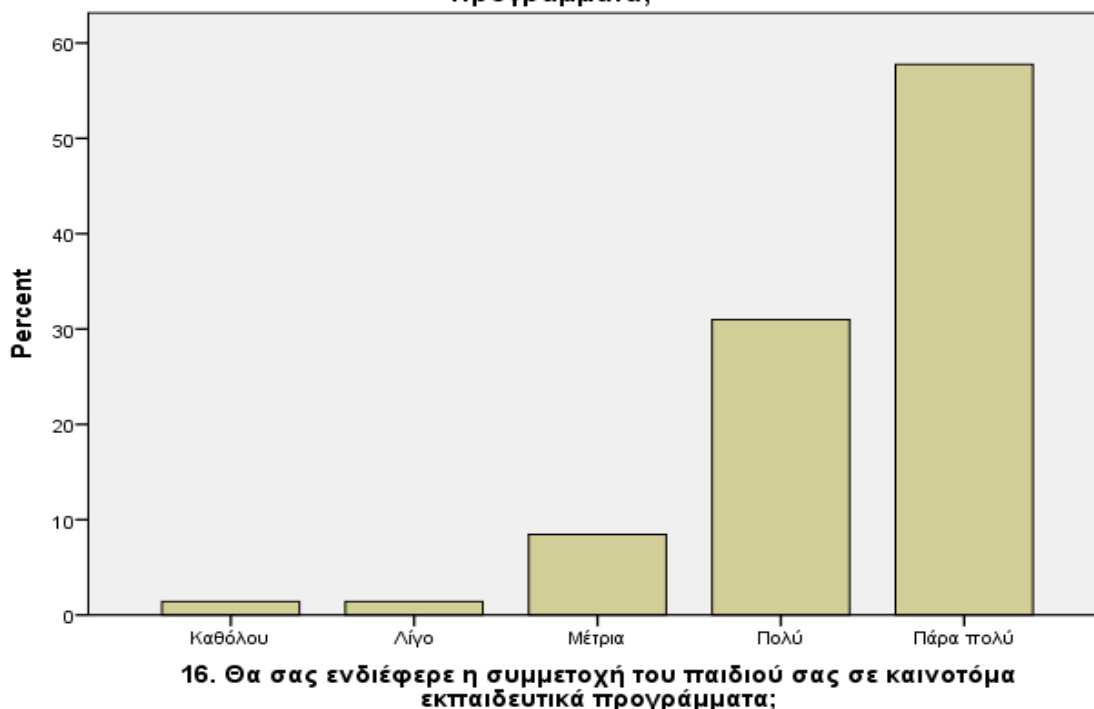
Το 88,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως τους ενδιαφέρει η συμμετοχή του παιδιού τους σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μεγάλο βαθμό, εν αντιθέσει με το μόλις 1,4% που δήλωσε είτε ότι δεν ενδιαφέρεται καθόλου είτε ενδιαφέρεται σε μικρό βαθμό. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι η πλειονότητα των γονιών ενδιαφέρεται για εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης δείχνοντας περισσότερη εμπιστοσύνη στις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις παρά στο συμβατικό τρόπο εκπαίδευσης.

Πίνακας 29.

Θα σας ενδιέφερε η συμμετοχή του παιδιού σας σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	1,4	1,4	1,4
Λίγο	1	1,4	1,4	2,8
Μέτρια	6	8,5	8,5	11,3
Πολύ	22	31,0	31,0	42,3
Πάρα πολύ	41	57,7	57,7	100,0
Total	71	100,0	100,0	

16. Θα σας ενδιέφερε η συμμετοχή του παιδιού σας σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα;



Διάγραμμα 23.

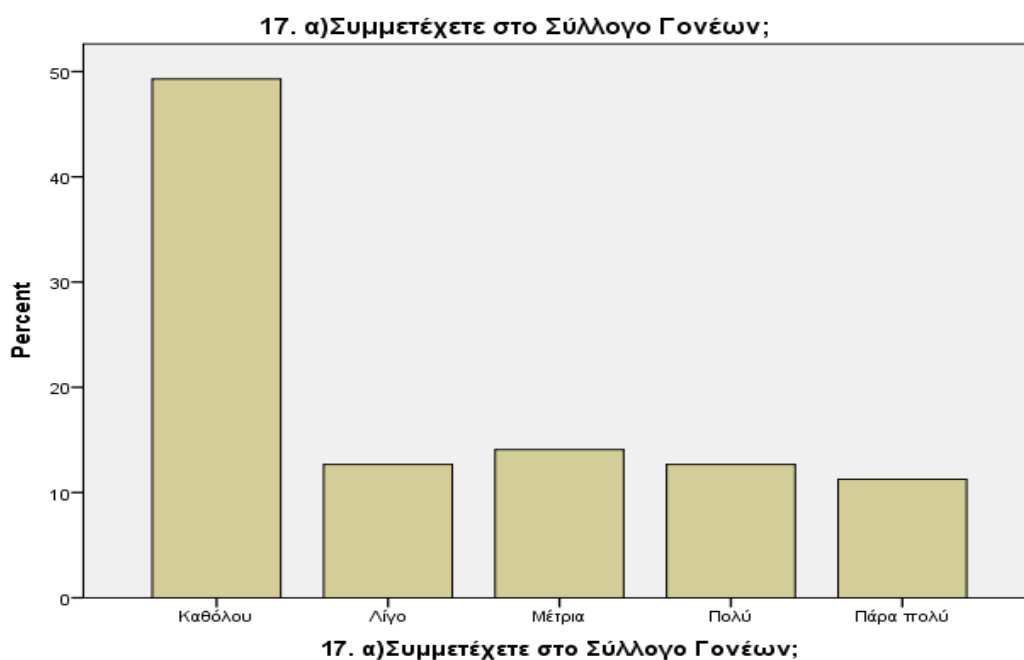
Ερώτηση 17α.

Το 49,3% των ερωτηθέντων δηλώνουν πως δεν συμμετέχουν στο σύλλογο γονέων της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 30.

Συμμετέχετε στο Σύλλογο Γονέων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	35	49,3	49,3	49,3
Λίγο	9	12,7	12,7	62,0
Μέτρια	10	14,1	14,1	76,1
Πολύ	9	12,6	12,6	88,7
Πάρα πολύ	8	11,3	11,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	



Διάγραμμα 24.

Μάλιστα οι γονείς λαμβάνουν την ευκαιρία μέσω του ερωτηματολογίου να επεξηγήσουν τους λόγους για το υψηλό ποσοστό αποχής τους στο Σύλλογο γονέων. Αποδίδουν τους λόγους, στην απαξίωση που λαμβάνουν από μέρους του Συλλόγου των καθηγητών και δικαιολογούν τη μη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Γονέων εξαιτίας της αδυναμίας συνεργασίας και επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη Διοίκηση. Αντίθετα ένα μικτό ποσοστό, ήτοι 11,3% δηλώνει ότι συμμετέχει πάρα πολύ στο Σύλλογο γονέων και μάλιστα δηλώνει την ικανοποίησή του και τη στήριξή του στη Διοίκηση, επικροτώντας το τρόπο διαχείρισης των ζητημάτων που προκύπτουν και άπτονται συζήτησης μεταξύ του Συλλόγου καθηγητών και του Συλλόγου γονέων.

Ερώτηση 17β.

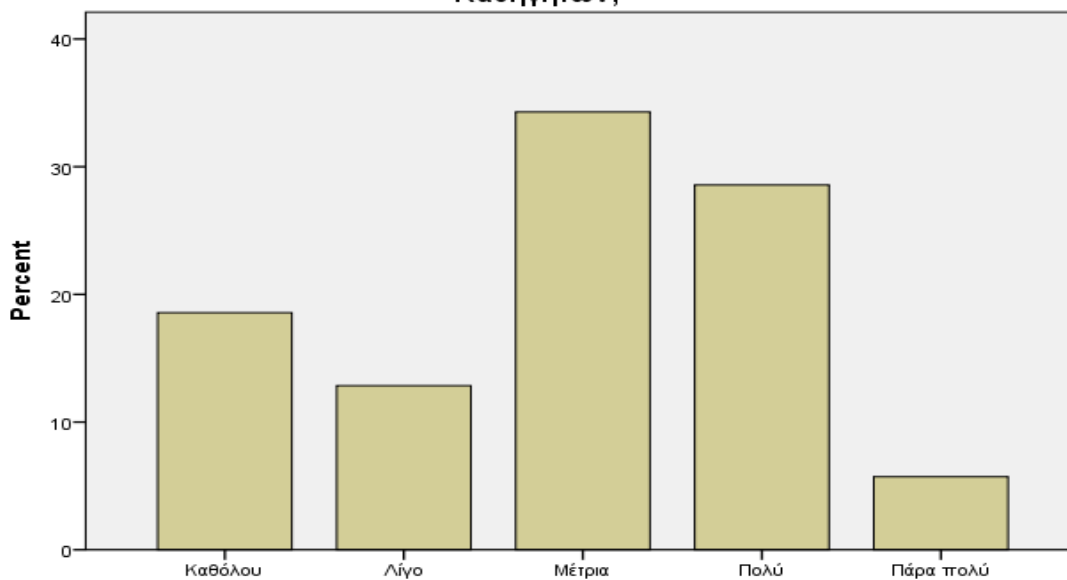
Το 33,8% των ερωτηθέντων θεωρούν πως ο Σύλλογος Γονέων συνεργάζεται ικανοποιητικά με το Σύλλογο Καθηγητών σε μέτριο βαθμό.

Πίνακας 31.

Θεωρείτε ότι ο Σύλλογος Γονέων συνεργάζεται ικανοποιητικά με το Σύλλογο Καθηγητών;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	13	18,3	18,6	18,6
Λίγο	9	12,7	12,9	31,4
Μέτρια	24	33,8	34,3	65,7
Πολύ	20	28,2	28,6	94,3
Πάρα πολύ	4	5,6	5,7	100,0
Total	70	98,6	100,0	
Missing System	1	1,4		
Total	71	100,0		

β)Θεωρείτε ότι ο Σύλλογος Γονέων συνεργάζεται ικανοποιητικά με το Σύλλογο Καθηγητών;



β)Θεωρείτε ότι ο Σύλλογος Γονέων συνεργάζεται ικανοποιητικά με το Σύλλογο Καθηγητών;

Διάγραμμα 25.

Ερώτηση 17γ.

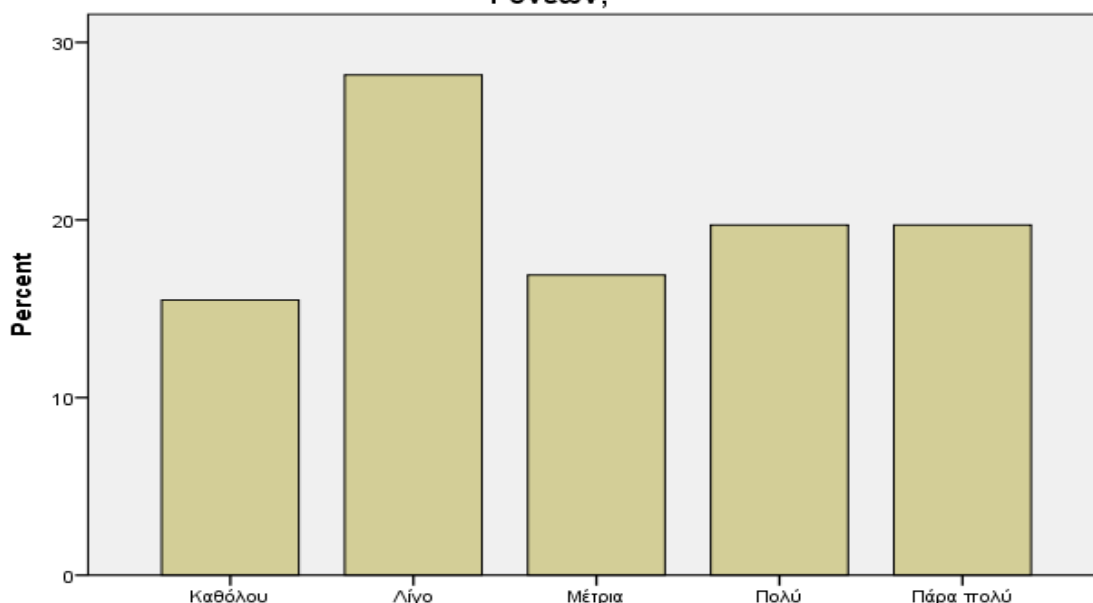
Το 39,4% (αθροιστικά) των ερωτηθέντων θεωρούν πως ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων είναι καθοριστικός και αποσαφηνισμένος σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενώ το 28,2% σε λίγο βαθμό.

Πίνακας 32.

Θεωρείτε ότι είναι καθοριστικός και αποσαφηνισμένος ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	11	15,5	15,5	15,5
Λίγο	20	28,2	28,2	43,7
Μέτρια	12	16,9	16,9	60,6
Πολύ	14	19,7	19,7	80,3
Πάρα πολύ	14	19,7	19,7	100,0
Total	71	100,0	100,0	

γ) Θεωρείτε ότι είναι καθοριστικός και αποσαφηνισμένος ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων;



γ) Θεωρείτε ότι είναι καθοριστικός και αποσαφηνισμένος ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων;

Διάγραμμα 26.

Το 60,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δεν κατανοούν πλήρως το ρόλο του Συλλόγου γονέων. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται τη ουσία και την

αναγκαιότητα του Συλλόγου γονέων, δεδομένου ότι δεν έχουν καθοριστεί υποχρεώσεις και αρμοδιότητες λειτουργίας του Συλλόγου, γεγονός που καθιστά την ελλιπή πληροφόρηση των γονέων, πιθανόν έναν εξίσου σημαντικό λόγο αποχής από τη συμμετοχική διαδικασία στα κοινά της σχολικής μονάδας.

Ερώτηση 18

Οι βασικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες που διακρίνουν οι γονείς με τις περισσότερες ελλείψεις και που θεωρούν ότι χρήζουν άμεσης προσοχής και διευθέτησης είναι:

- το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές ώστε να είναι πιο κατανοητά στους μαθητές, να εξαλειφθούν ατέλειες και να αποκατασταθούν παραλείψεις και παρανοήσεις
- έλλειψη εκπαιδευτικών σε γενικό επίπεδο και ειδικότερα έλλειψη διδασκόντων στην ειδική αγωγή,
- κατάρτιση των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση ανάλογα με τις ισχύουσες ανάγκες
- έλεγχος των εκπαιδευτικών είτε μέσω ψυχομετρικών τεστ είτε μέσω ανεξάρτητων και εξωτερικών ελεγκτών ώστε να επιτυγχάνεται η αντικειμενική και αξιοκρατική αξιολόγηση
- κατάλληλες κτιριακές υποδομές
- σύγχρονος τεχνολογικός εξοπλισμός,
- επαρκώς εξοπλισμένα εργαστήρια χημείας-φυσικής και
- επιπλέον αίθουσες καθώς επίσης αίθουσα ή χώρος γυμναστικής.

Ερώτηση 19

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν κρίνουν οι γονείς ότι το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους αυξάνεται ή μειώνεται, τοποθετούνται ελαφρώς περισσότεροι υπέρ της άποψης ότι αυξάνεται και επεξηγούν ότι αυτό υφίσταται κυρίως λόγω της μεγάλης ηλικιακής διαφοράς και των πολλών απαιτήσεων, επίσης, που δημιουργούν άγχος και περιορισμένο χρόνο για άλλες δραστηριότητες, στο παιδί. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι και εκείνοι που υποστηρίζουν ότι το χάσμα άλλοτε μειώνεται και άλλοτε αυξάνεται ανάλογα με τη φιλοσοφία που διακατέχεται η Διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Σύγκριση Αποτελεσμάτων

Σε πρώτη φάση κάναμε σύγκριση ανάμεσα στους γονείς που επέλεξαν να πάνε τα παιδιά τους σε Δημόσια και Ιδιωτικά σχολεία, ως προς το εάν θεωρούν το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργάσιμο να επιλύσει απορίες και την επικοινωνία με τους ίδιους και σε σχέση με το εάν θεωρούν το εκπαιδευτικό προσωπικό καταρτισμένο. Για να κάνουμε την σύγκριση αυτή κάναμε έλεγχο ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Sample t-test).

Πίνακας 33.

Group Statistics					
	2. Η σχολική μονάδα είναι:	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
8. α)Θεωρείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργάσιμο να επιλύσει απορίες και ως προς την επικοινωνία με τους γονείς;	ΔΗΜΟΣΙΑ	54	3,91	0,996	0,135
	ΙΔΙΩΤΙΚΗ	17	4,59	0,507	0,123
β)Θεωρείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό καταρτισμένο;	ΔΗΜΟΣΙΑ	54	3,61	0,920	0,125
	ΙΔΙΩΤΙΚΗ	17	4,41	0,507	0,123

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος των γονέων, των οποίων τα παιδιά τους πηγαίνουν σε Ιδιωτικά Σχολεία είναι μεγαλύτερος από τους γονείς που τα παιδιά τους πηγαίνουν σε Δημόσια Σχολεία. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό στα ιδιωτικά σχολεία κρίνεται ως πιο συνεργάσιμο και καταρτισμένο από εκείνο που εργάζεται στα Δημόσια σχολεία (Ο πίνακας των αποτελεσμάτων του t-test έδειξε στατιστική σημαντικότητα σε όλες τις παραπάνω συγκρίσεις καθώς sig.<0,05).

Σύγκριση με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων

Η σύγκριση θα γίνει μόνο μεταξύ των 59 ατόμων λυκειακής και ανώτατης εκπαίδευσης καθώς οι υπόλοιπες υποομάδες έχουν ανεπαρκές αριθμό συμμετεχόντων.

Πίνακας 35.

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
12. Είστε σύμφωνοι με την επιλογή παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο σχολείο;	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	3	2,00	1,00
	ΛΥΚΕΙΑΚΗ ΜΟΡΦΩΣΗ	29	2,86	1,03
	ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30	3,43	1,10
	ΚΑΤΟΧΟΣ MASTER	8	3,38	1,41
	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	1	5,00	
	Total	71	3,15	1,15
13. Θεωρείτε ικανοποιητικό τον τρόπο με τον οποίο επιλύονται και διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν στην σχολική μονάδα;	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	3	1,67	0,58
	ΛΥΚΕΙΑΚΗ ΜΟΡΦΩΣΗ	29	2,97	1,15
	ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30	3,40	1,00
	ΚΑΤΟΧΟΣ MASTER	8	3,13	1,55
	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	1	5,00	
	Total	71	3,14	1,17
14. Θεωρείτε αντικειμενική τη κρίση των εκπαιδευτών ως προς την αξιολόγηση των παιδιών σας;	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	3	2,33	0,58
	ΛΥΚΕΙΑΚΗ ΜΟΡΦΩΣΗ	29	3,48	0,95
	ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30	3,77	1,04
	ΚΑΤΟΧΟΣ MASTER	8	3,75	1,16
	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	1	5,00	

	Total	71	3,61	1,03
15. Η σχολική μονάδα θεωρείτε οτι παρέχει πρωτοπόρες μεθόδους εκπαίδευσης;	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	3	1,67	1,15
	ΛΥΚΕΙΑΚΗ ΜΟΡΦΩΣΗ	29	2,52	1,27
	ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30	3,23	1,01
	ΚΑΤΟΧΟΣ MASTER	8	2,25	1,39
	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	1	5,00	
	Total	71	2,79	1,25
16. Θα σας ενδιέφερε η συμμετοχή του παιδιού σας σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα;	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	3	4,00	1,00
	ΛΥΚΕΙΑΚΗ ΜΟΡΦΩΣΗ	29	4,28	1,03
	ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30	4,50	0,63
	ΚΑΤΟΧΟΣ MASTER	8	4,75	0,46
	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ	1	5,00	
	Total	71	4,42	0,82

Από τον παραπάνω πίνακα είναι εμφανές ότι οι γονείς με ανώτατη μόρφωση είναι περισσότερο σύμφωνοι με την επιλογή παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο σχολείο απ' ότι οι γονείς λυκειακής μόρφωσης. Επιπρόσθετα, περισσότερο ικανοποιημένοι φαίνεται να είναι οι γονείς ανώτατης μόρφωσης, με τον τρόπο που επιλύονται και διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν στην σχολική μονάδα απ' ότι οι γονείς λυκειακής μόρφωσης. Περισσότερο ικανοποιημένοι δείχνουν να είναι οι γονείς ανώτατης μόρφωσης ως προς την αντικειμενική κρίση των εκπαιδευτών και την αξιολόγηση των παιδιών τους, όπως επίσης θεωρούν ότι η σχολική μονάδα παρέχει πρωτοπόρες μεθόδους εκπαίδευσης.

Τέλος, αν και οι δύο εκδήλωσαν πολύ υψηλό ενδιαφέρον για τη συμμετοχή του παιδιού τους σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, ωστόσο, με μικρή διαφορά βλέπουμε να προηγούνται οι γονείς ανώτατης μόρφωσης οι οποίοι δήλωσαν, ελαφρώς μεγαλύτερο

ενδιαφέρον σε σχέση με τους γονείς Λυκειακής μόρφωσης. (Ο πίνακας των αποτελεσμάτων της ανάλυσης διακύμανσης έδειξε στατιστική σημαντικότητα σε όλες τις παραπάνω συγκρίσεις καθώς $\text{sig.} < 0,05$).

3.6 Ανακεφαλαίωση

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα αμφιταλαντεύεται και συχνά μεταρρυθμίζεται. Αυτός ίσως είναι και ο βασικότερος λόγος που δεν υπάρχει μέχρι σήμερα ένα καλά εδραιωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις προσπάθειες που γίνονται, ώστε ο μηχανισμός της εκπαίδευσης να μπορεί να εντοπίζει ατέλειες και σφάλματα και να προγραμματίζει, να σχεδιάζει και να υλοποιεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα που θα προσθέτει αξία σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Το ζητούμενο, πάντα, από τη λήψη κάθε υπηρεσίας ή αγοράς προϊόντος είναι η αύξηση της χρησιμότητας του λήπτη/χρήστη. Και στην περίπτωση της εκπαίδευσης το ζητούμενο είναι η αύξηση της χρησιμότητας μέσα από τη βελτίωση και κατ' επέκταση αύξηση του επιπέδου ποιότητας. Η βελτιστοποίηση της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί πάντα καίριο θέμα και η εκπαίδευση στην Ελλάδα αν και έχει δοκιμάσει διάφορα μοντέλα σε βάθος χρόνου, συνεχίζει να κλονίζεται και να «υποβαθμίζεται» εξαιτίας των πολλών ελλείψεων που εντοπίζονται. Οι ελλείψεις αυτές εντοπίζονται είτε στο εσωτερικό είτε στο εξωτερικό περιβάλλον των σχολικών μονάδων.

Ελλείψεις, οι οποίες ανιχνεύονται στην οργανωσιακή δομή, τις υποδομές, το διδακτικό προσωπικό, τον εξοπλισμό και εφοδιασμό των σχολικών τάξεων, στην επιλογή και εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην ειδική αγωγή, στη διαχείριση των σχολικών θεμάτων και το βαθμό συμμετοχής των μερών στην επίλυση αυτών, στη συνεργασία και επικοινωνία των μερών, τον καθορισμό της ηθικής στα πλαίσια του ήθους, της πειθαρχίας και του σεβασμού, στην αδυναμία καθορισμού ευθυνών των μερών, στον καθορισμό υποχρέωσης μετεκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, στην πληροφόρηση και την παιδεία των γονέων, στη χρηματοδότηση για σκοπούς βελτίωσης, συντήρησης και εκσυγχρονισμού, στην διαδικασία απορρόφησης και ένταξης των μεταναστών και παρανοήσεις, σφάλματα στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων αποτελούν ορισμένες από τις εκπαιδευτικές ανάγκες που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και αναθεώρησης. Σαφώς, δεν εξαντλούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες στα προαναφερόμενα καθότι οι συνθήκες και οι

παράγοντες τόσο στο εξωτερικό περιβάλλον όσο και στο εσωτερικό περιβάλλον, της εκάστοτε σχολικής μονάδας, δημιουργούν και αναγεννούν προκλήσεις.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το εξωτερικό όσο και το εσωτερικό περιβάλλον της εκάστοτε σχολικής μονάδας μπορεί να διαφέρει σημαντικά έναντι των υπολοίπων, ανάλογα με τη Διοίκηση και τη φύση της εκπαιδευτικής μονάδας. Στη μεν περίπτωση της Δημόσιας εκπαίδευσης, βασικές αδυναμίες στο εσωτερικό περιβάλλον αποτελούν η μη συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτών, ο μειωμένος και συχνά μη συντηρημένος εξοπλισμός των τάξεων, ελλιπής κτιριακές δομές, μη αποτελεσματική Διοίκηση ενώ τα ίδια μπορεί να αποτελούν δυνάμεις σε άλλες σχολικές μονάδες. Στη δε Ιδιωτική εκπαίδευση, οι αδυναμίες συνοψίζονται σε λιγότερες δωρεάν παροχές σε σχέση με άλλα ανταγωνιστικά σχολεία, συγκεντρωτική Διοίκηση, υψηλά δίδακτρα, μη μονιμοποίηση εκπαιδευτικών ενώ στις δυνάμεις συγκαταλέγονται οι πολλές παροχές, συνεχής επιμόρφωση, οργανωτική Διοίκηση, εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων, σύγχρονος εξοπλισμός, δομές υψηλών προδιαγραφών. Ωστόσο, και στις δυο περιπτώσεις, Δημόσιας και Ιδιωτικής εκπαίδευσης, βασική αδυναμία στο εσωτερικό περιβάλλον αποτελούν τα σχολικά βιβλία.

Είναι επιτακτική ανάγκη η καθιέρωση υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων και η μετεκπαίδευση σε τακτά χρονικά διαστήματα, σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε γονείς. Η παιδεία των γονέων είναι σημαντική για την διευκόλυνση των σκοπών της εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι η πλειονότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας λαμβάνουν μια πρώτη μορφή παιδαγωγικής μέσα από τον οικογενειακό κλοιό, έχοντας για τα πρώτα τέσσερα χρόνια της ζωής τους, μοναδικούς εκπαιδευτές τους γονείς θα πρέπει η παιδεία που μεταλαμπαδεύεται από τους γονείς στα τέκνα να έχει ουσιαστική βάση, ώστε το έργο του εκπαιδευτικού στο σχολείο, να διευκολύνεται και να επιδρά συμπληρωματικά και επεκτατικά στην αρχική εκπαίδευση που έχει λάβει το παιδί από την οικογένειά του. Αυτό ουσιαστικά μεταφράζεται σε υπεύθυνους γονείς στους οποίους παρέχεται πλήρη πληροφόρηση ως προς τις επιλογές τους στην εκπαίδευση και την ύπαρξη ενός ολοκληρωτικού και ολοκληρωμένου συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο θα ακολουθείται πιστά και θα αποτελεί την βάση.

Η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων για την κάλυψη των λειτουργικών τους εξόδων, τη συντήρηση και βελτίωση των αιθουσών και κτιρίων και τη παροχή δωρεάν γευμάτων σε όλους τους μαθητές χαμηλού εισοδηματικού κριτηρίου και δη η επιδότηση των γονέων για τον εφοδιασμό των τέκνων τους με όλα τα απαραίτητα αναλώσιμα για όλη τη διάρκεια του

σχολικού έτους θα έπρεπε να αποτελούν βασικό σκοπό της εκπαιδευτικής υπηρεσίας ώστε να μην αποκλείεται κανένα παιδί από την εκπαίδευση.

Επίσης, η Διοίκηση οφείλει να έχει, πέρα από τα τυπικά προσόντα, εμπειρία, οργανωτικότητα, διάθεση συνεργασίας, υποστηρικτικότητα απέναντι στο προσωπικό και τους μαθητές, αξιοπιστία και να προσδίδει αίσθημα εμπιστοσύνης σε όλους, ενσυναίσθηση, υψηλό σθένος για την ανάληψη ευθυνών, την υποχώρηση και την παρακίνηση, να αφήνει περιθώριο για πρωτοβουλίες. Ο σύγχρονος τρόπος διοίκησης επιβάλλει την συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην διαδικασία ανάληψης αποφάσεων, δίνει προτεραιότητα στην ποιότητα και αποσκοπεί στην συνεχή βελτίωση της ποιότητας ενώ δίνει έμφαση στο σχεδιασμό των διαδικασιών και στην αποτελεσματικότητα και προβλήματα ή αλλοιώσεις της ποιότητας εντοπίζονται και διερευνώνται, τονίζοντας ότι η ποιότητα είναι μέλημα της διοίκησης και για την επίτευξη της ποιότητας είναι απαραίτητος ο εκμηδενισμός των σφαλμάτων/ελαττωμάτων. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) περιγράφει όλα τα παραπάνω.

Στο ερώτημα που καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα σχετικά με το εάν τελικά μπορεί να εφαρμοστεί η Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση και στις σχολικές μονάδες ή εάν εφαρμόζεται ήδη, η απάντηση κρύβεται στη φιλοσοφία της Διοίκησης και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει να διοικεί η εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα. Το μόνο σίγουρο σχετικά με την Ιδιωτική εκπαίδευση είναι ότι εφαρμόζεται, ως επί των πλείστων, η Δ.Ο.Π. αλλά όχι απόλυτα και αυτό συμβαίνει γιατί η ποιότητα είναι μεν το σημάδι υπεροχής της έναντι της Δημόσιας εκπαίδευσης και από την άλλη πλευρά, αποτελεί τον κοινό παρονομαστή της Δ.Ο.Π. Αν και προωθείται η συνοχή και το αίσθημα ομαδικότητας, οι δυνατότητες πρωτοβουλίας ή αναπλήρωσης του Διευθυντή είναι περιορισμένες έως ανύπαρκτες στην Ιδιωτική εκπαίδευση μιας και στην διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι αισθητή η απουσία των άμεσα λειτουργών της εκπαίδευσης, με μοναδικό υπεύθυνο το Διευθυντή. Ωστόσο, να τονίσουμε ότι στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουμε με βάση το υπάρχον δείγμα. Σε περίπτωση που το δείγμα μας ήταν μεγαλύτερο πιθανόν να υπήρχε διαφοροποίηση του αποτελέσματος.

Επιπλέον, μέσω της πληθώρας προγραμμάτων που προσφέρονται στην Ιδιωτική εκπαίδευση οι μαθητές λαμβάνουν εξειδικευμένη εκπαίδευση που αναδεικνύει τις δεξιότητές τους και τα ταλέντα τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να γνωρίζουν και να καλλιεργούν τη κλίση τους από νωρίς ώστε να ξεχωρίσουν αργότερα στον τομέα που θα επιλέξουν να απασχοληθούν. Γνωρίζοντας από νωρίς δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών, ο σχεδιασμός των ενεργειών για την αύξηση της παραγωγικότητας, τη στόχευση, αποτελεσματικότητα και προσφορά

υψηλής ποιότητας εκπαίδευση καθίστανται εφικτά και η εξάλειψη τυχόν προβλημάτων στην ποιότητα μπορεί να προλαμβάνεται και να επέρχεται βελτίωση.

Στην Δημόσια εκπαίδευση το σκηνικό αλλάζει και αυτό επειδή δεν ισχύει σε όλες τις σχολικές μονάδες το ίδιο μοτίβο καθότι δεν υπάρχει ο ανταγωνισμός και ο αγώνας για τη διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, όπως ισχύει για την Ιδιωτική εκπαίδευση. Άλλοτε, η Διοίκηση εμφανίζεται οργανωτική, ουσιώδης και αποτελεσματική και άλλοτε αδιάφορη, αδύναμη και ανεπαρκής. Το μοντέλο διοίκησης που ακολουθείται είναι ανάλογο της κουλτούρας, της φιλοσοφίας και του οράματος του Διευθυντή. Οι δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες δεν ανταγωνίζονται για την πρωτιά και την υπεροχή έναντι των άλλων δεδομένου των γνωστών ελλείψεων που αντιμετωπίζουν, της μειωμένης χρηματοδότησης, της απουσίας μακροπρόθεσμου και σταθερού σχεδίου εφαρμογής του παιδαγωγικού έργου, της έλλειψης στόχων.

Οι εκπαιδευτικές ελλείψεις δημιουργούν την ανάγκη για βελτιστοποίηση των διαδικασιών, του σχεδιασμού, του προγραμματισμού για την υλοποίηση ενός οργανωμένου, συγκεκριμένου, ποιοτικού, αποτελεσματικού και μακροπρόθεσμου πλάνου. Με απαρχαιωμένες γνώσεις, στις περισσότερες περιπτώσεις, από εκπαιδευτικό προσωπικό και Διευθυντές και με συντηρητικά μη λειτουργικά παιδαγωγικά μέσα, η Δημόσια εκπαίδευση πασχίζει να προσφέρει παιδεία και ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Η ποιότητα στην Δημόσια εκπαίδευση δεν συμβαδίζει με την ποιότητα στην Ιδιωτική εκπαίδευση. Η πρώτη ύλη και τα μέσα που διαθέτει η Δημόσια εκπαίδευση δεν βοηθούν στην βελτίωση της ποιότητας. Σε αυτή τη φάση, είναι κρίσιμο να αναφέρουμε ότι τα διαθέσιμα μέσα και η πρώτη ύλη και συγκεκριμένα οι παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζονται, το σχολικό βιβλίο, το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ως σύνολο, που συντελούν στη διατήρηση της ποιότητας και την αύξηση της παραγωγικότητας στην εκπαίδευση είναι ελλιπής και περιορισμένοι. Συνεπώς, η ποιότητα δεν αφορά μόνο την επάρκεια και αποτελεσματικότητα της Διοίκησης αλλά επηρεάζεται άμεσα και εξαρτάται από τις ελλείψεις των δομών, υποδομών, εκπαιδευτικών, καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, σχολικών βιβλίων, τεχνολογικού και λοιπού εξοπλισμού κλπ.

Συνοψίζοντας, το μοντέλο της ΔΟΠ, δεδομένων των ελλείψεων, των περιορισμών και των προβλημάτων που υφίστανται γενικά στην εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι καθιστούν μη εφικτή την εφαρμογή της στο τομέα της Δημόσιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, το γεγονός ότι γίνεται προσπάθεια από τους Διευθυντές ορισμένων δημόσιων σχολείων δίνοντας ελευθερία στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει τις διδακτικές της επιλογής του και ενισχύοντας το

παγιωμένο σχολικό βιβλίο με χρήση επιπλέον εκπαιδευτικών πηγών αποτελούν έναυσμα για την πρόσφορη εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στο μέλλον. Στην Ιδιωτική εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι ακολουθείται διαφορετική γραμμή πλεύσης, με σαφώς υψηλότερης ποιότητας παροχή υπηρεσιών, το γεγονός της χαμηλής ποιότητας του σχολικού βιβλίου δεν επηρεάζει ιδιαίτερα μιας και χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες πηγές και η εφαρμογή της Δ.Ο.Π είναι δυνατή. Η ΔΟΠ συνεπώς, έχει δυνατότητα εφαρμογής στην Ιδιωτική και στην Δημόσια εκπαίδευση υπό προϋποθέσεις και με τα μέσα που διαθέτει εάν ξεπεραστούν και αντισταθμιστούν οι ελλείψεις με πρωτοβουλία των Διευθυντών. Η Δ.Ο.Π αποτελεί προσωπική πρόκληση για τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Πρόκληση να ξεπεράσουν το κάθε κατεστημένο, στάσιμο, προβληματικό και να απελευθερώσουν τις δυνατότητες της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών της, με οργάνωση και πλάνο. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να βρίσκει αντίσταση και εμπόδια (κρατική-γονική-εκπαιδευτική). Θα πρέπει να δοθούν κίνητρα στους Διευθυντές προκειμένου να δεχθούν την πρόκληση και να συμβαδίσουν με τις Αρχές της Δ.Ο.Π. Κίνητρα, όπως υψηλότερη χρηματοδότηση για τη σχολική τους μονάδα, κατασκευή υψηλότερων προδιαγραφών εργαστήρια, περισσότεροι μόνιμοι λειτουργοί της εκπαίδευσης, πρότυπες καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους κ.λπ., τα οποία μπορούν να διερευνηθούν και να εξετασθούν σε επόμενη έρευνα.

Συνεπώς, καθίσταται απαραίτητη η κρατική παρέμβαση για την εφαρμογή και διαχείριση ενός σχεδίου κινήτρων και καθορισμού στόχων. Με την επίτευξη στόχων επιτυγχάνεται καλύτερη διανομή των πόρων και κατ' επέκταση στοχευμένη και αποτελεσματική χρηματοδότηση. Για την επιτυχή εφαρμογή της ΔΟΠ όπως αναφέραμε παραπάνω βασική αρχή είναι η ανατροφοδότηση του συστήματος. Η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος θα μπορούσε να επιτευχθεί αρχικά με την συνεχιζόμενη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την βελτίωση των σχολικών συγγραμμάτων μέσα από την συνδρομή ειδικών Συμβούλων, ιστορικών, φιλολόγων. Η ύπαρξη μιας διαρκούς επικαιροποιημένης πλατφόρμας με καταγραφή των συμμετοχών των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα και επιθυμητά προγράμματα προς παρακολούθηση, θα εξυπηρετούσε στη συλλογή και καταγραφή των αναγκών τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ακαδημαϊκής μονάδας, καταδεικνύοντας τυχόν ενδιαφέροντα των εκπαιδευτών και ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν ή ακόμη και ανάγκες που επιβάλλουν οι συνθήκες και οι εποχές. Από την άλλη πλευρά, η κρατική μέριμνα θα μπορούσε να επεκταθεί επιπλέον και σε καμπάνιες πληροφόρησης για τις επιλογές εκπαίδευσης και τις δυνατότητες που δίνονται

στους γονείς για την μόρφωση των τέκνων τους καθότι πολλές παροχές που χορηγούνται είτε μέσω Δήμων είτε μέσω κρατικών φορέων είναι συνήθως άγνωστα για τους γονείς, όπως για παράδειγμα το σχολικό βοήθημα με τη Διάταξη 27, Παρ.3 του Ν.3016/2002, η οποία αντιστοιχούσε σε παροχή 300€ ετησίως σε οικογένειες με ανήλικα τέκνα που φοιτούσαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία παροχή καταργήθηκε αργότερα, το 2017, με τροποποίηση του Νόμου 4472/2017 με το Άρθρο 57. Επίσης, το κράτος θα μπορούσε να εγκρίνει υψηλότερη χρηματοδότηση σε εκπαιδευτικές μονάδες που παραμένουν ανταγωνιστικές και διατηρούν υψηλά επίπεδα αποδόσεων των εκπαιδευόμενων ή να προσφέρει σύγχρονα εργαστήρια και καλύτερες υποδομές σε πρότυπα σχολεία.

Οι ανωτέρω προτάσεις δεν αποτελούν δεσμευτικές, απόλυτες ή μοναδικές καθότι δεν εξαντλούνται οι δυνατότητες που έχει το επιτελείο του κράτους προκειμένου να εντάξει την εκπαίδευση και κατ' επέκταση τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε νέα βάση και να θέσει ένα νέο, λειτουργικό, σύγχρονο διοικητικό καθεστώς, όπως αυτό της ΔΟΠ, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα σε όλα τα επίπεδα. Τέλος, να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικές ελλείψεις που αναφέρονται και αναλύονται μέσω της συγκεκριμένης εργασίας και έρευνας αποτελούν μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου εκπαιδευτικών αναγκών και δεν εξαντλούνται σε αυτές που εντοπίστηκαν ήδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Η σχολική μονάδα ανήκει στη βαθμίδα:

Α' Βάθμια Β' Βάθμια Όλα τα παραπάνω

2. Η σχολική μονάδα είναι:

Ιδιωτική Δημόσια

3. Το ερωτηματολόγιο απαντάται από :

Κηδεμόνας Γονέας

4. Φύλλο

Ανδρας Γυναίκα

5. Εκπαιδευτικό υπόβαθρο ερωτώμενου:

Υποχρεωτική εκπαίδευση

Λυκειακή μόρφωση

Ανώτατη εκπαίδευση

Κάτοχος master

Κάτοχος διδακτορικού

Κανένα από τα παραπάνω

6. Λόγοι επιλογής της σχολικής μονάδας :

Καταρτισμένο προσωπικό

Κτιριακές υποδομές

Κοντινή απόσταση (*σε ισχύ κυρίως για δημόσια εκπαιδευτήρια)

Πολύ-πολιτισμικότητα σχολείου

Πειθαρχία/ Αυστηρότητα σχολείου

Σύσταση από τρίτο

Υψηλές αποδόσεις εκπαιδευόμενων

Καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις

Φήμη

Άλλο -----

7. Ενημερώνεστε συχνά για την πρόοδο των παιδιών σας;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

8. α)Θεωρείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό συνεργάσιμο να επιλύσει απορίες και ως προς την επικοινωνία με τους γονείς;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

β)Θεωρείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό καταρτισμένο;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

9. Θεωρείτε κατάλληλες τις κτιριακές υποδομές της σχολικής μονάδας;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

10. Το σχολείο θεωρείτε ότι διαθέτει επαρκή εργαστήρια Η/Υ;

Πάρα πολύ Πολύ Σχεδόν επαρκή Λίγο Καθόλου

11. α)Θεωρείτε τα σχολικά βιβλία επαρκή;

Πάρα πολύ Πολύ Σχεδόν επαρκή Λίγο Καθόλου

β)Πέρα από το σχολείο, το παιδί σας παρακολουθεί επιπλέον εκπαιδευτικά προγράμματα στο σχολείο;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

Εάν ναι, αναφέρατε το είδος της εκπαίδευσης

γ)Χρησιμοποιείτε βοηθήματα ή άλλου είδους βιβλία και συγγράμματα για την κατανόηση της σχολικής ύλης;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

12. Είστε σύμφωνοι με την επιλογή παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο σχολείο;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

13. Θεωρείτε ικανοποιητικό τον τρόπο με τον οποίο επιλύονται και διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν στην σχολική μονάδα;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

14. Θεωρείτε αντικειμενική τη κρίση των εκπαιδευτών ως προς την αξιολόγηση των παιδιών σας;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

15. Η σχολική μονάδα θεωρείτε ότι παρέχει πρωτοπόρες μεθόδους εκπαίδευσης;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

16. Θα σας ενδιέφερε η συμμετοχή του παιδιού σας σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

17. α) Συμμετέχετε στο Σύλλογο Γονέων;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

β) Θεωρείτε ότι ο Σύλλογος Γονέων συνεργάζεται ικανοποιητικά με το Σύλλογο Καθηγητών;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

γ) Θεωρείτε ότι είναι καθοριστικός και αποσαφηνισμένος ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

18. Ποιες εκπαιδευτικές ελλείψεις κρίνετε ότι χρήζουν άμεσης προσοχής και διευθέτησης;

19. Θεωρείτε ότι ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας μειώνει ή αυξάνει το χάσμα μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Η σχολική μονάδα ανήκει στη βαθμίδα:

Α' Βάθμια Β' Βάθμια Όλα τα παραπάνω

2. Η σχολική μονάδα είναι:

Ιδιωτική Δημόσια

3. Το ερωτηματολόγιο απαντάται από :

Διευθυντή Εκπαιδευτικό Σχολικός Σύμβουλος

4. Εκπαιδευτικό υπόβαθρο ερωτώμενου:

Υποχρεωτική εκπαίδευση

Λυκειακή μόρφωση

Ανώτατη εκπαίδευση

Κάτοχος master

Κάτοχος διδακτορικού

Κανένα από τα παραπάνω

5.α) Παρακολουθείτε ή έχετε παρακολουθήσει πρόσφατα κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

β) Εάν ναι παρακαλώ αναφέρατε τίτλο και χρονολογία επιμόρφωσης

γ) Η επιμόρφωση συνέβαλε θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

δ) Η σχολική μονάδα συμβάλλει στην επιμόρφωσή σας;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

ε) Η επιμόρφωσή σας αποτελεί προσωπική πρωτοβουλία;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

6.α) Έχετε κληθεί να αντιμετωπίσετε μια κατάσταση κρίσης εντός της σχολικής μονάδας;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

β) Εάν ναι παρακαλώ αναφέρατε το πιο πρόσφατο περιστατικό

γ) Οι κρίσεις που δημιουργούνται εντός της σχολικής μονάδας αφορούν συναδέλφους;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

δ)Οι κρίσεις που δημιουργούνται αφορούν τους μαθητές;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

ε)Θεωρείτε ότι χρειάζεται ειδική κατάρτιση για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

7.α)Κρίνετε κατάλληλες τις κτιριακές υποδομές της σχολικής μονάδας;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

β)Θεωρείτε επαρκείς τις αίθουσες του σχολείου;

Πάρα πολύ Πολύ Σχεδόν επαρκή Λίγο Καθόλου

γ)Το σχολείο διαθέτει επαρκή εργαστήρια Η/Υ;

Πάρα πολύ Πολύ Σχεδόν επαρκή Λίγο Καθόλου

δ)Η σχολική μονάδα θεωρείτε ότι μπορεί να υποστηρίξει καινοτόμες δράσεις και νέες τεχνολογίες;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

8.α)Έχετε αναλάβει τάξη με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

β)Έχετε αντιμετωπίσει κάποιο περιστατικό με παιδί με μαθησιακές δυσκολίες;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

γ)Έχετε κατάρτιση όσον αφορά την αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

9.α)Θεωρείτε τα σχολικά βιβλία επαρκή;

Πάρα πολύ Πολύ Σχεδόν επαρκή Λίγο Καθόλου

β)Πέρα από το σχολικό βιβλίο χρησιμοποιείτε και άλλες πηγές εκπαίδευσης;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

γ)Θεωρείτε τα τεστ ότι είναι κατάλληλο μέσο μέτρησης της απόδοσης και αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

δ)Χρησιμοποιείτε και άλλα μέσα αξιολόγησης των μαθητών, όπως για παράδειγμα τεστ αντίληψης, τεστ δεξιοτήτων, τεστ εξέτασης προηγούμενων γνώσεων κ.λπ.;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

10. Υπάρχει ομαδικό πνεύμα και διάθεση συνεργασίας από το εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

11. Συμμετέχετε στην λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

12. Ο Διευθυντής του σχολείου σας εντάσσει στην διαδικασία διοίκησης και σας αφήνει περιθώριο πρωτοβουλίας;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

13. Θεωρείτε ότι η γνώμη σας λαμβάνεται υπόψιν στην αντιμετώπιση των σχολικών θεμάτων που προκύπτουν είτε αυτά αφορούν την τάξεις που έχετε αναλάβει είτε όχι;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

14. Στη σχολική μονάδα έχετε κληθεί να αντικαταστήσετε το Διευθυντή ή να αναλάβετε χρέη Διευθυντή;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

15. Συνήθως κρίσιμα προβλήματα επιλύονται με την αποκλειστική παρέμβαση του Διευθυντή ή του Σχολικού Συμβούλου;

Πολλές φορές Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

16. Θεωρείτε ότι ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι σαφής και καθοριστικός;

Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

17. Έχει καταστεί ανάγκη να συμβουλευτείτε τώρα ή στο παρελθόν τον Σχολικό Σύμβουλο; Αναφέρατε το περιστατικό. Θεωρείτε ότι ήταν καθοριστικός ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου ώστε να είναι θετική η έκβαση της υπόθεσης;

18. Αναφέρατε τυχόν εκπαιδευτικές ελλείψεις που θεωρείτε ότι είναι επιτακτικής ανάγκης η διευθέτησή τους

19. Θεωρείτε ότι μπορεί να εφαρμοστεί η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας(σύγχρονο μοντέλο διοίκησης, το οποίο απαιτεί τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων -

προϊσταμένων και υφισταμένων - προκειμένου για τη διασφάλιση της ποιότητας στην
εκπαίδευση;) Ναι/Όχι και γιατί;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

1. Αγγελόπουλος, Ν. (2016). Εφημερίδα Συνείδηση
<http://sinidisi.gr/%CE%B7%CF%86%CF%84%CF%8E%CF%87%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CE%BC%CF%80%CE%AE%CE%BA%CE%B5%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1/>
2. Αντωνίου, Α. (2011). Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και ο Θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
3. Δαλάκα, Ε. (2011). Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.
4. Η Πυροσβεστική μηνύει διευθυντές σχολείων. (2019). Εφημερίδα Καθημερινή.
<https://www.kathimerini.gr/1005929/article/epikairothta/ellada/h-pyrosvestikh-mhnyei-diey8yntes-sxoleiwn>
5. Κοτσιφάκης, Θ. (2016). Οι δαπάνες στην εκπαίδευση. Ένθετο ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ. Εφημερίδα Κυριακάτικης ΑΥΓΗΣ. https://www.alfavita.gr/koinonia/194012_oi-dapanes-gia-tin-ekpaideysi
6. Μαγαλιού, Χανιωτάκης. (2014). Πρακτικά συνεδρίου ΤΕΠΑΕ: Αναστοχασμός για την παιδική ηλικία, Θεσσαλονίκη 30/10-31/10/2014, σελ.1454.
7. Μακρυγένη, Ε. (2017). Μαθήτρια λιποθύμησε σε σχολείο της Πάτρας από την πείνα – Είχε να φάει τρεις μέρες! <https://www.thebest.gr/article/433731->
8. Ντολιοπούλου, Ε.Σ. (2015). Οι Επιπτώσεις της Φτώχειας Γενικότερα και στα Παιδιά Ειδικότερα και Πιθανοί Τρόποι Παρεμβάσεων για την Πρόληψη και τη Μείωσή της. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 3, 97-125.
9. Προεδρικό Διάταγμα 152. (2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (ΦΕΚ 240/2013).
10. ActionAid (2018). Έρευνα της Action Aid Hellas για την ενδοοικογενειακή βία. Η ενδοοικογενειακή βία κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Η οπτική των

επαγγελματιών και προτάσεις βελτίωσης των εφαρμοζόμενων πολιτικών, Αθήνα.
http://www.actionaid.gr/media/1957836/Domestic-Violence_GR_Final_2018-.pdf

11. UNICEF (2017). Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα 2017. Τα παιδιά της κρίσης. Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή Unicef.
12. EAN, European Antibullying Network. (2018). Χαρακτηριστικές περιπτώσεις Bullying στην Ελλάδα – Αυτοκτονίες, εξαφανίσεις και εκβιασμοί που σόκαραν το πανελλήνιο. <https://evia365.gr/charaktiristikies-periptoseis-bullying-stin-ellada-aftoktonies-eksafaniseis-kai-ekviasmoi-pou-sokaran-panellinio/>

Ξένη

13. Ali, M. and Shastri, R.K. (2010). Implementation of Total Quality Management in Higher Education. *Asian Journal of Business Management*, 2, 9-16.
14. Anderson, K. and Zemke, R. (1998). *Delivering Knock Your Socks off Service*. Amacom, New York.
15. Arcaro, J. (1995). *Quality in Education: An Implementation Handbook*. St. Lucie Press, Delray Beach, Florida.
16. Bartol, K. & David, C. M. (2001). *Management*. Boston: Irwin/McGraw-Hill.
17. Bayraktar, E., Tatoglu, E. and Zaim, S. (2008). An Instrument for Measuring the Critical Factors of TQM in Turkish Higher Education. *Total Quality Management and Business Excellence*, 19, 551-574. <https://doi.org/10.1080/14783360802023921>
18. Birnbaum, R. and Deshotels, J. (1999). Has the Academy Adopted TQM? *Planning for Higher Education*, 28, 29-37.
19. Brinbaum, R. (2000). *Management Fads in Higher Education: Where They Come from, What They Do, Why They Fail*. Jossey-Bass Inc., San Fransisco.
20. Brown, M.G., Hitchcock, D.E. and Willard, M.L. (1994). *Why TQM Fails and What to Do About It*. Irwin, Burr Ridge.
21. Cook, C. W. & Phillip, L. Hunsaker (2004). *Management and Organizational Behavior*. Boston, Massachusetts: McGraw-Hill Books.
22. Crosby, P.B. (1979). *Quality Is Free*. New American Library, New York.
23. Dale, B.G., Van der Wiele, T. and Van Iwaarden, J. (2007). *Managing Quality*. Blackwell Publishing, Oxford.

24. Damanakis, M. (2005). European and Intercultural Dimension in Greek Education. *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 1, Crete.
25. De Jager, H.J. and Nieuwenhuis, F.J. (2005). Linkages between Total Quality Management and the Outcomes Based Approach in an Education Environment. *Quality in Higher Education*, 11, 251-260. <https://doi.org/10.1080/13538320500354150>
26. Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*. MIT Press, Cambridge.
27. Deming, W.E. (1993). Total Quality Management in Higher Education. *Management Services*, 35, 18-20.
28. Dill, D. (1995). Through Deming's Eyes: A Cross-National Analysis of Quality Assurance Policies in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 1, 95-110. <https://doi.org/10.1080/1353832950010202>
29. Dobyns, L. and Crawford-Mason, C. (1994). *Thinking about Quality: Progress, Wisdom, and the Deming philosophy*. Random House, New York.
30. Eriksen, S.D. (1995). TQM and the Transformation from an Elite to a Mass System of Higher Education in the UK. *Quality Assurance in Education*, 3, 14-29. <https://doi.org/10.1108/09684889510146795>
31. Escrig, A.B. (2004). TQM as a Competitive Factor: A Theoretical and Empirical Analysis. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 21, 612-637. <https://doi.org/10.1108/02656710410542034>
32. Gaither, N. (1996). *Production and Operations Management*. Duxbury Press, Cincinnati.
33. Gann, N. (2003). *Targets for Tomorrow's Schools*. London: Falmer Press.
34. Gibson, J. L., John, M., Ivancevich, & James, H. D. (2004). *Organizations: Behavior*,
35. Goetsch, D.L. and Davis, S. (1994). *Introduction to Total Quality: Quality, Productivity, Competitiveness*. Macmillan College Publishing Co., New York.
36. Harvey, L. (1995). Beyond TQM. *Quality in Higher Education*, 1, 123-146. <https://doi.org/10.1080/1353832950010204>
37. Helms, S. and Key, C.H. (1994). Are Students More than Customers in the Classroom? *Quality Progress*, 27, 97-99.
38. Hitt, M. A., Ireland, R. D. & Hoskisson, R.E. (2005). *Strategic Management*. Cincinnati, Ohio: South-Western Publishing.

39. Houston, D. (2007). TQM and Higher Education: A Critical Systems Perspective on Fitness for Purpose. *Quality in Higher Education*, 13, 3-17. <https://doi.org/10.1080/13538320701272672>
40. Houston, D. (2008). Rethinking Quality and Improvement in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 16, 61-79. <https://doi.org/10.1108/09684880810848413>
41. Ishikawa, K. (1985). *What Is Total Quality Control? The Japanese Way*. Translated by Lu, D.J., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
42. James, V. and James, L. (1998). Higher Education and Total Quality Management. *Total Quality Management & Business Excellence*, 9, 659-668. <https://doi.org/10.1080/0954412988136>
43. Kelly, A. (2006). *Benchmarking for School Improvement*. New York: Routledge Palmer.
44. Koch, J.V. (2003). TQM: Why Is Its Impact in Higher Education So Small? *The TQM Magazine*, 15, 325-333. <https://doi.org/10.1108/09544780310487721>
45. Koch, J.V. and Fisher, J.L. (1998). Higher Education and Total Quality Management. *Total Quality Management*, 9, 659-668. <https://doi.org/10.1080/0954412988136>
46. Kosgei, J.M. (2014). Challenges Facing the Implementation of Total Quality Management in Secondary Schools: A Case of Eldoret East District, Kenya. *Global Journal of Human Resource Management*, 3, 12-18.
47. Koslowski, A.F. (2006). Quality and Assessment in Context: A Brief Review. *Quality Assurance in Education*, 14, 277-288. <https://doi.org/10.1108/09684880610678586>
48. Kumar, V., Choisine, F., Grosbois, D. and Kumar, U. (2009). Impact of TQM on Company's Performance. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 26, 23-37. <https://doi.org/10.1108/02656710910924152>
49. Lee, M.C. and Hwan, I.S. (2005). Relationships among Service Quality, Customer Satisfaction and Profitability in the Taiwanese Banking Industry. *International Journal of Management*, 22, 635-648.
50. Lunenburg, F.C. (2010). Total Quality Management Applied to Schools. *Schooling*, 1, 1-9.
51. Massy, W.F. (2003). *Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education*. Anker Publication, Bolton.
52. McShane, S. L. & Mary, A. V. G. (2006). *Organizational Behavior*. Boston: Irwin/McGraw-Hill Books.

53. Meirovich, G. and Romar, E.J. (2006). The Difficulty in Implementing TQM in Higher Education Instruction—The Duality of Instructor/Student Roles. *Quality Assurance in Education*, 14, 324-337. <https://doi.org/10.1108/09684880610703938>
54. Michael, R.K., Sower, V.E. and Motwani, J. (1997). A Comprehensive Model for Implementing Total Quality Management in Higher Education. *Benchmarking for Quality Management and Technology*, 4, 104-120. <https://doi.org/10.1108/14635779710174945>
55. Murad, A. and Rajesh, K.S. (2010). Implementation of Total Quality Management in Higher Education. *Asian Journal of Business Management*, 2, 9-16.
56. Oakland, J. (2003). *Total Quality Management: Text with Cases*. Elsevier, Butterworth Heinemann, Oxford.
57. Peak, M.H. (1995). TQM Transforms the Classroom. *Management Reviews*, 84, 13-19.
58. Peat, M., Taylor, C.E. and Franklin, S. (2005). Re-Engineering of Undergraduate Science Curricula to Emphasize Development of Lifelong Learning Skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 42, 135-146. <https://doi.org/10.1080/14703290500062482>
59. Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P. and Johnson, D.M. (2009). Service Quality in Higher Education. *Total Quality Management and Business Excellence*, 20, 139-152. <https://doi.org/10.1080/14783360802622805>
60. Robbins, S. P. & Mary, C. (2009). *Management*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
61. Robbins, S. P. & Mary, C. (2009). *Management*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
62. Rosa, M.J. and Amaral, A. (2007). A Self-Assessment of Higher Education Institutions from the Perspective of the TQM Excellence Model. In: Westerheijen, D.F., Stensaker, B. and Rosa, M.J., Eds., *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Vol. 20, Springer, Dordrecht, 181-207.
63. Rosa, M.J., Sarrico, C.S. and Amaral, A. (2012). Implementing Quality Management Systems in Higher Education Institutions, *Quality Assurance and Management*. In: Savsar, M., Ed., *InTech JanezaTrdine*, Rijeka, 129-146.
64. Roth W.F. (1989). Quality through people: A hit for HR, *Personnel*, Nov., 50-52.
65. Sarrico, C.S., Rosa, M.J., Teixeira, P.N. and Cardoso, M.F. (2010). Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views? *Minerva*, 48, 35-54. <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9142-2>

66. Schargel, F.P. (1994). *Transforming Education through Total Quality Management: A Practitioner's Guide*. The Leadership Management Series, Princeton.
67. Scott, W. R. (2003). *Organizational Effectiveness and Improvement in Education,* in Harris M. Bennet and M. Preedy, eds. Open University. Buckingham: Open University Press.
68. Seymour, D.T. (1991). TQM on Campus: What the Pioneers are Finding. *AAHE Bulletin*, 44, 10-13.
69. Short, P.J. and Rahim, M.A. (1995). Total Quality Management in Hospitals. *Total Quality Management*, 6, 255-263. <https://doi.org/10.1080/09544129550035422>
70. Sirvanci, M.B. (2004). Critical Issues for TQM Implementation in Higher Education. *The TQM Magazine*, 16, 382-386. <https://doi.org/10.1108/09544780410563293>
71. Sousa, R. and Voss, C.A. (2001). Quality Management: Universal or Context Dependent? *Production and Operations Management*, 10, 383-404. <https://doi.org/10.1111/j.1937-5956.2001.tb00083.x>
72. Sousa, R. and Voss, C.A. (2008). Contingency Research in Operations Management Practices. *Journal of Operations Management*, 26, 697-713. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2008.06.001>
73. Spanbauer, S.J. (1995). *Reactivating Higher Education with Total Quality Management: Using Quality and Productivity Concepts, Techniques and Tools to Improve Higher Education*. *Total Quality Management*, 6, 519-537.
74. *Structure, Processes*. Boston: McGraw-Hill Companies.
75. Tribus, M. (1993) *Why Not Education: Quality Management in Education*. *Journal for Quality and Participation*, 16, 12-21.
76. Venkatraman, S. (2007). A Framework for Implementing TQM in Higher Education Programs. *Quality Assurance in Education*, 15, 92-112. <https://doi.org/10.1108/09684880710723052>
77. Vinni, R. (2011). Total Quality Management and Paradigms of Public Administration. *International Public Review*, 8, 15-23.
78. Wani, I.A. and Mehraj, H.K. (2014). Total Quality Management in Education: An Analysis. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3, 71-78.
79. Williams, C. (2005). *Management*. Australia: South-Western Publishing.

80. Williams, G. (1993). Total Quality Management in Higher Education: Panacea or Placebo? *Higher Education*, 25, 229-237. <https://doi.org/10.1007/BF01383852>
81. Witcher, B.J. (1990). Total Marketing: Total Quality and Marketing Concept. *The Quarterly Review of Marketing* (Winter), 12, 55-61.
82. Yang, C.C. (2005). An Integrated Model of TQM and GE-Six Sigma. *International Journal of Six Sigma and Competitive Advantage*, 1, 97-105. <https://doi.org/10.1504/IJSSCA.2004.005280>
83. Youssef, M.A., Libby, P., Al-Khafaji, A. and Sawyer Jr., G. (1998). TQM Implementation Barriers in Higher Education. *International Journal of Technology Management*, 16, 584-593.
84. Yusuf, S.M. and Aspinwall, E. (2000). TQM Implementation Issue: Review and Case Study. *International Journal of Operation and Production Management*, 20, 634-655. <https://doi.org/10.1108/01443570010321595>
85. Zairi, M. & Leonard, P. (2004). *Practical Benchmarking: The Complete Guide*. London: Chapman and Hall.
86. Zakuan, N., Muniandy, S., Mat Saman, M.Z., Ariff, M.S.M., Sulaiman, S. and Jalil, R.A. (2012). Critical Success Factors of Total Quality Management Implementation in Higher Education Institution: A Review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2, 19-32.

Ιστοσελίδες

<http://www.opengov.gr/ypeth/?p=1935>

https://www.uoa.gr/spoydes/epimorfosi_kai_dia_bioy_mathisi/

<http://www.cce.uoa.gr/dia-vioy-mathisi.html>