



**Πολυτεχνείο
Κρήτης**

Σχολή Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης

Εργαστήριο Διοικητικών Συστημάτων

**Ανάπτυξη μεθοδολογίας για την Αξιολόγηση
Εκπαιδευτικών Οργανισμών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Διατριβή που υποβλήθηκε για την απόκτηση διδακτορικού διπλώματος

ΝΤΕΡΕΚΑ ΓΕΩΡΓΙΑ

Χανιά, 2019

TECHNICAL UNIVERSITY OF CRETE

**School of Production Engineering and Management
Management Systems Laboratory (ManLab)**

**Development of a methodology for the evaluation of
Primary Education Organizations**

Dissertation thesis was submitted for the degree of Doctor of Philosophy

GEORGIA NTEREKA

**Chania, Greece
2019**

Η διδακτορική διατριβή της Γεωργίας Ντερέκα εγκρίνεται:

Μουστάκης Βασίλειος
Καθηγητής, Σχολή Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης
Πολυτεχνείου Κρήτης, Επιβλέπων

Γρηγορούδης Ευάγγελος
Καθηγητής, Σχολή Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης
Πολυτεχνείου Κρήτης

Πετρίδου Ευγενία
Καθηγήτρια, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών
Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ζοπουνίδης Κωνσταντίνος
Καθηγητής, Σχολή Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης
Πολυτεχνείου Κρήτης

Κοντογιάννης Θωμάς
Καθηγητής, Σχολή Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης
Πολυτεχνείου Κρήτης

Ζαμπετάκης Λεωνίδας
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας,
Πανεπιστημίου Κρήτης

Λαζαρίδου Αγγελική
Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Αφιερώνεται,

Στη μητέρα μου, Αμαλία

Στον πατέρα μου, Γιάννη

Στον αδερφό μου, Αλέξιο- Σεραφείμ

Στη θεία μου, Παναγιώτα

Στον σύζυγό μου, Παναγιώτη

που τους αγαπώ πολύ, που αποτελούν στήριγμά μου, είναι δίπλα μου κάθε στιγμή σε
κάθε μου βήμα, είναι οι φύλακες άγγελοί μου.

.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διδακτορική διατριβή θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Βασίλειο Μουστάκη, που με εμπιστεύτηκε, με καθοδήγησε, με υποστήριξε, με παρότρυνε και μου έδινε την πολύτιμη βοήθειά του σε όλα τα στάδια της προσπάθειάς μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, Καθηγητή κ. Ευάγγελο Γρηγορούδη και Καθηγήτρια κ. Ευγενία Πετρίδου, για τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους, τα οποία συνέβαλλαν στη διαμόρφωση της τελικής μορφής της διατριβής. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς επιτροπής. Επιπρόσθετα, δε θα ήθελα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους φίλους και συναδέλφους (με την ευρύτερη ή τη στενότερη έννοια του όρου) που στήριζαν αυτό εδώ το εγχείρημα, συμμετέχοντας ενεργά στην παρούσα έρευνα, συμβάλλοντας έτσι καθοριστικά στη διαμόρφωσή της.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα Πινάκων και Εικόνων.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΜΗΣΕΩΝ – ΑΡΤΙΚΟΛΕΞΩΝ - ΑΚΡΩΝΥΜΙΩΝ.....	15
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	16
ABSTRACT.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγικό μέρος της έρευνας.....	28
1.1. Εισαγωγή.....	28
1.2 Σκοπός έρευνας.....	33
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	35
1.4 Θεωρητικό μοντέλο.....	35
1.5 Σημαντικότητα της έρευνας.....	36
1.5.1 Η ωφελιμότητα της έρευνας σε πρακτικό επίπεδο.....	40
1.6 Οργάνωση διατριβής.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	44
2.1 Εισαγωγή.....	44
2.2 Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	44
2.2.1 Θεωρητικό πλαίσιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	45
2.2.1.1 Μορφές- Είδη Εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	46
2.2.1.2 Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	47
2.2.1.3 Τεχνικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	48
2.2.2 Πλαίσιο αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης σε διεθνή κλίμακα.....	49
2.2.3 Πλαίσιο Αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα- Ιστορική Αναδρομή.....	56
2.3 Αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	60
2.4 Μοντέλα αξιολόγησης.....	64
2.4.1 Μοντέλα σκοπών.....	64
2.4.1.1 Μοντέλο του Tyler.....	64
2.4.1.2 Μοντέλο των Metfessel & Michael.....	65
2.4.1.3 Μοντέλο του Provus.....	66
2.4.1.4 Μοντέλο του Hammond.....	66
2.4.2 Μοντέλα Αποφάσεων- Διοίκησης.....	67
2.4.2.1 Μοντέλο του Alkin.....	67

2.4.2.2 Μοντέλο του Stufflebeam.....	67
2.4.3 Μοντέλα Επιστημονικής κρίσης.....	68
2.4.3.1 Μοντέλο του Scriven	68
2.4.3.2 Μοντέλο του Eisner.....	68
2.4.3.3 Μοντέλο του Borich.....	69
2.4.4 Μοντέλα Συμμετοχικά.....	69
2.4.4.1 Μοντέλο του Stake.....	69
2.4.4.2 Μοντέλο του Guba.....	69
2.4.5 Μοντέλα Μέτρησης της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας.....	70
2.4.5.1 Δυναμικό Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας.....	70
2.4.6 Μοντέλα Αυτο-αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.....	71
2.4.6.1 Μοντέλο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ)- Αυτο-αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.....	71
2.4.7 Ποιότητα στην εκπαίδευση-Βασικές αρχές της ΔΟΠ στην εκπαίδευση.....	72
2.4.8 Βραβεία Ποιότητας.....	75
2.4.8.1 Το Ιαπωνικό Deming Prize.....	75
2.4.8.2 Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Αριστείας – EFQM.....	76
2.4.8.3 Το Βραβείο Ποιότητας Malcom Baldrige.....	77
2.4.8.3.1 Κατηγορίες και Σημεία Αξίας.....	80
2.5 Διαμόρφωση και τεκμηρίωση του εννοιολογικού μοντέλου της έρευνας.....	98
2.5.1 Αιτιολόγηση χρήσης του μοντέλου Malcolm Baldrige στην έρευνα.....	99
2.5.2 Πολυκριτήρια μέθοδος ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE.....	106
2.6 Σύνοψη κεφαλαίου.....	106
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία έρευνας.....	109
3.1 Εισαγωγή.....	109
3.2 Δεδομένα έρευνας.....	109
3.3 Μεταβλητές ελέγχου.....	113
3.4 Αναλυτικές υποθέσεις μοντέλου.....	114
3.5 Συλλογή δείγματος.....	117
3.6 Στατιστική ανάλυση.....	119
3.7 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου.....	120
3.8 Πιλοτική εφαρμογή και προ-έλεγχος του εργαλείου μέτρησης.....	121
3.9 Σύνοψη κεφαλαίου.....	122

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....	124
4.1 Ανάλυση Δημογραφικών και περιοχής Δημοτικού σχολείου.....	124
4.2 Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση.....	138
4.3 Ανάλυση Αξιοπιστίας.....	151
4.4 Διερεύνηση για Κανονική κατανομή.....	152
4.5 Συσχέτιση Παραγόντων	154
4.6 Παρουσίαση απόψεων στους Παράγοντες ανά σχολική μονάδα.....	156
4.7 Παρουσίαση Ελαχίστων και μέγιστων τιμών συσχετίσεων ανά παράγοντα.....	163
4.8 Διαφορές στις Απόψεις με βάση την Περιοχή του Δημοτικού ή τα δημογραφικά στοιχεία ανά παράγοντα.....	167
4.9 Διερεύνηση της προβλεπτικότητας των παραγόντων για Ηγεσία, και σύγκριση των «Β τιμών», των παλινδρομήσεων ανά Δημογραφικό στοιχείο.....	174
4.10 Πολυκριτήρια μέθοδος ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE.....	179
4.11 Ανάλυση Ευαισθησίας.....	187
4.12 Ύπαρξη δεδομένων Αυτο-αξιολόγησης και Βελτίωσης.....	188
4.13 Σύνοψη κεφαλαίου.....	190
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα.....	192
5.1 Εισαγωγή.....	192
5.2 Συμπεράσματα για τα ερευνητικά ερωτήματα.....	192
5.3 Πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	213
5.4 Περιορισμοί έρευνας.....	217
5.5 Μελλοντική έρευνα.....	219
5.6 Σύνοψη κεφαλαίου.....	220
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	221
Ελληνική.....	221
Ξενόγλωσση.....	225
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	236
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: Εικόνες με τη χρήση της μεθόδου PROMETHEE.....	256
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση Ελαχιστοποίηση τιμών.....	260
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV: Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση την αλλαγή βαρών στα ομαδοποιημένα κριτήρια μέσα από PROMETHEE.....	266
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση ποσότητα διαφοράς p-q.....	267

Περιεχόμενα Πινάκων και Εικόνων

Εικόνα 1.1 Απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ των 7 κριτηρίων αξιολόγησης του μοντέλου Malcolm Baldrige για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	35
Πίνακας 2.1: Συγκεντρωτικός Πίνακας στοιχείων εκπαιδευτικής αξιολόγησης ξένων χωρών.....	55
Πίνακας 2.2 Τα κριτήρια του βραβείου Malcolm Baldrige.....	80
Εικόνα 2.3 Η εκπαιδευτική μονάδα ως σύστημα.....	98
Πίνακας 3.1 Διασύνδεση βασικού στόχου, ερωτημάτων και υποθέσεων της έρευνας.....	117
Πίνακας 4.1. Πόσοι Εκπαιδευτικοί (Δάσκαλοι- Διευθυντές) ρωτήθηκαν ανά Δημοτικό, σε ποσοστά, χωρισμένα ανά τύπο περιοχής.....	126
Πίνακας 4.2. Πόσοι Εκπαιδευτικοί (Δάσκαλοι- Διευθυντές) ρωτήθηκαν, σε ποσοστά, συνολικά ανά περιοχή και τύπο περιοχής.....	127
Πίνακας 4.3. Ποσοστά Δασκάλων ανά Τόπο, ανά Φύλο και ανά Ηλικία, χωρισμένα, ανά τύπο περιοχής και συνολικά.....	128
Πίνακας 4.4. Ποσοστά Δασκάλων ανάλογα με την Ιδιότητά τους και την Εμπειρία τους σε κάθε τύπο δημοτικού σχολείου και συνολικά.....	129
Πίνακας 4.5. Ποσοστά Δασκάλων που δήλωσαν ότι είχαν Θέση Διευθυντή, κατοχή Μεταπτυχιακού και Δεύτερου Πτυχίου.....	130
Πίνακας 4.6. Ποσοστά Δασκάλων που πήραν μέρος στην έρευνα ανά Σχόλια, Ύπαρξη Σχολικών Δεδομένων (για πορεία μαθητών μετά το δημοτικό), Ύπαρξη Αυτο-αξιολόγησης και για Κατανόηση Ερωτηματολογίου.....	131
Εικόνα 4.7. Ποσοστά Δασκάλων-Διευθυντών ανά Φύλο, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.....	133
Εικόνα 4.8. Ποσοστά Δασκάλων ανά Ηλικία, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.....	133
Εικόνα 4.9. Ποσοστά Δασκάλων ανά Ιδιότητα, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.....	134
Εικόνα 4.10. Ποσοστά Δασκάλων ανά Εμπειρία Εκπαιδευτικού, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.....	135
Εικόνα 4.11. Ποσοστά Εκπαιδευτικού ανά εμπειρία Διευθυντή, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.....	136

Εικόνα 4.12. Ποσοστά Δασκάλων για Θέση Διευθυντή, για Κατοχή Δεύτερου Πτυχίου και Μεταπτυχιακού, παρουσιασμένα ανά τύπο σχολείου.....	137
Εικόνα 4.13. Ποσοστά Δασκάλων σχετικά με το πόσοι σχολίασαν, πόσοι είναι δεκτικοί στην ύπαρξη Σχολικών Δεδομένων και στην Ύπαρξη Αυτο-Αξιολόγησης, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.....	138
Πίνακας 4.14. Πλήρες όνομα δεικτών αποδοχής μοντέλου SEM.....	140
Πίνακας 4.15. Οι τιμές δεικτών αποδοχής μοντέλου για κάθε Παράγοντα καθώς και τα Θεωρητικά όρια αποδοχής Δεικτών Μοντέλου.....	142
Εικόνα 4.16. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Ηγεσία.....	144
Εικόνα 4.17. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Πληροφορίες.....	144
Εικόνα 4.18. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Στρατηγική.....	145
Εικόνα 4.19. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Ανθρώπινο Δυναμικό.....	145
Εικόνα 4.20. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Διαχείριση Διαδικασιών.....	146
Εικόνα 4.21. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Αποτελέσματα.....	146
Εικόνα 4.22. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Διαμόρφωση Σχέσεων.....	147
Εικόνα 4.23. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Ηγεσία.....	147
Εικόνα 4.24. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Πληροφορίες.....	148
Εικόνα 4.25. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Στρατηγικό Σχεδιασμό.....	148
Εικόνα 4.26. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Ανθρώπινους Πόρους.....	149
Εικόνα 4.27. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Διαχείριση Διαδικασιών.....	149
Εικόνα 4.28. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Αποτελέσματα.....	150

Εικόνα 4.29. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Διαμόρφωση Σχέσεων.....	150
Πίνακας 4.30. Αξιοπιστία Cronbach's Alpha.....	151
Πίνακας 4.31. Ανάλυση Κανονικής διασποράς μεταβλητών με το τεστ Kolmogorov-Smirnov Z.....	152
Εικόνα 4.32. Γράφημα Θηκογράμματος.....	153
Εικόνα 4.33. Ιστογράμματα μαζί με καμπύλη κανονικότητας για τις μεταβλητές..	153
Πίνακας 4.34. Συσχετίσεις μεταβλητών παραγόντων με το τεστ συσχετίσεων Spearman's rho.....	155
Πίνακας 4.35. Μέσοι όροι ανά σχολική μονάδα για κάθε παράγοντα (διευθυντές και εκπαιδευτικοί).....	156
Πίνακας 4.36. Μέσοι όροι ανά σχολική μονάδα για κάθε παράγοντα: Διευθυντές..	159
Πίνακας 4.37. Μέσοι όροι ανά σχολική μονάδα για κάθε παράγοντα: Εκπαιδευτικοί.....	160
Εικόνα 4.38. Μέσοι όροι ανά σχολική Μονάδα - ιεραρχημένες ως Νησιωτικές, Αγροτικές και Αστικές, από πάνω προς τα κάτω.....	162
Εικόνα 4.39. Μέσοι όροι ανά σχολική Μονάδα - ιεραρχημένες ως Νησιωτικές, Αγροτικές και Αστικές, από πάνω προς τα κάτω: για Διευθυντές.....	162
Εικόνα 4.40. Μέσοι όροι ανά σχολική Μονάδα - ιεραρχημένες ως Νησιωτικές, Αγροτικές και Αστικές, από πάνω προς τα κάτω: για Εκπαιδευτικούς.....	163
Εικόνα 4.41. Ελάχιστες / Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Ηγεσίας ανά Τύπο Δημοτικού από 0 ως 1.....	164
Εικόνα 4.42. Ελάχιστες / Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Πληροφοριών ανά Τύπο Δημοτικού από 0 ως 1.....	164
Εικόνα 4.43. Ελάχιστες / Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Στρατηγικού Σχεδιασμού ανά Τύπο Δημοτικού από 0 ως 1.....	165
Εικόνα 4.44. Ελάχιστες / Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Ανθρώπινων Πόρων ανά Τύπο Δημοτικού από 0 έως 1.....	165
Εικόνα 4.45. Ελάχιστες / Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Διαχείρισης ανά Τύπο Δημοτικού από 0 ως 1.....	166
Εικόνα 4.46. Ελάχιστες / Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Αποτελεσμάτων ανά Τύπο Δημοτικού από 0 ως 1.....	166
Πίνακας 4.47 Intra Class Correlation Coefficient/ Ενδο-συσχέτιση ομάδων.....	167

Πίνακας 4.48. Παρουσίαση διαφορών Παραγόντων ανά Περιοχή Δημοτικού και ανά δημογραφικό στοιχείο. Παρουσιάζονται οι μέσοι όροι στον πίνακα, μαζί με τη στατιστική σημαντικότητα. Οι διαφορές εξετάστηκαν με το τεστ Kruskal Wallis...	168
Πίνακας 4.49. Φύλο: Μέσοι όροι παραγόντων.....	170
Πίνακας 4.50. Ηλικία: Μέσοι όροι παραγόντων.....	170
Πίνακας 4.51. Εμπειρία Διευθυντών: Μέσοι όροι παραγόντων.....	171
Πίνακας 4.52. Εμπειρία Εκπαιδευτικών: Μέσοι όροι παραγόντων.....	171
Πίνακας 4.53. Ιδιότητα εκπαιδευτικού: Μέσοι όροι παραγόντων.....	172
Πίνακας 4.54. Τύπος Σχολείου: Μέσοι όροι παραγόντων.....	173
Πίνακας 4.55. Κατοχή πτυχίου: Μέσοι όροι παραγόντων.....	173
Πίνακας 4.56. Τα αποτελέσματα της ANOVA, προς εγκυρότητα ή μη των μετέπειτα Παλινδρομήσεων.....	175
Πίνακας 4.57. Οι παλινδρομήσεις των παραγόντων για την πρόβλεψη της Ηγεσίας και σύγκριση των «Β τιμών» για κάθε Δημογραφικό Στοιχείο.....	177
Πίνακας 4.58. Τα ορίσματα στο πρόγραμμα PROMETHEE για την πολυκριτήρια ανάλυση με τη μέθοδο PROMETHEE (Εκπαιδευτικοί).....	180
Πίνακας 4.59. Τα ορίσματα στο πρόγραμμα PROMETHEE για την πολυκριτήρια ανάλυση με τη μέθοδο PROMETHEE (Διευθυντές).....	181
Εικόνα 4.60. Τα πιο δυνατά σημεία ανά τύπο δημοτικού σχολείου σύμφωνα με απόψεις Εκπαιδευτικών-Διευθυντών.....	184
Εικόνα 4.61. Τα πιο αδύνατα σημεία ανά τύπο δημοτικού σχολείου σύμφωνα με απόψεις Εκπαιδευτικών-Διευθυντών.....	185
Πίνακας 4.62. Οι τιμές Phi για εκπαιδευτικούς, όπως παράχθηκαν από την PROMETHEE , για τη διεξαγωγή όλων των αναλύσεων που έγιναν.....	186
Πίνακας 4.63. Οι τιμές Phi για Διευθυντές, όπως παράχθηκαν από την PROMETHEE, για τη διεξαγωγή όλων των αναλύσεων που έγιναν.....	186
Εικόνα 4.64. Απόψεις Διευθυντών - Να υπάρχουν δεδομένα Αυτο-αξιολόγησης και για Βελτίωση;.....	189
Εικόνα 4.65. Απόψεις Εκπαιδευτικών - Να υπάρχουν δεδομένα Αυτο-αξιολόγησης και για Βελτίωση;.....	189
Πίνακας 4.66. Σύνοψη υποθέσεων της έρευνας που επιβεβαιώθηκαν.....	190
Πίνακας 5.1 Δυνατά- Αδύνατα σημεία ανά περιοχή / Εκπαιδευτικοί.....	200
Πίνακας 5.2 Δυνατά- Αδύνατα σημεία ανά περιοχή / Διευθυντές.....	200

Πίνακας 5.3 Πού εμφάνισαν διαφορές οι απόψεις των συμμετεχόντων, με βάση τις ελάχιστες τιμές συσχέτισης που προέκυψαν από ατομικές συσχετίσεις των παραγόντων με την κάθε σχολική μονάδα.....	202
Πίνακας 5.4 Συνοπτικά αποτελέσματα ξεχωριστών παλινδρομήσεων ανά δημογραφικό στοιχείο για πρόβλεψη Ηγεσίας από παράγοντες του Μοντέλου Baldrige.....	204
Πίνακας 5.5 Συγκεντρωτικός πίνακας πολυκριτήριας ανάλυσης με PROMETHEE208	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II Εικόνες με τη χρήση της μεθόδου PROMETHEE (Εικόνα II.α έως Εικόνα II.η).....	256
Εικόνα II.α. Γράφημα σε πλάνο, για την απόσταση της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης, καθώς και προς τα πού έλκονται οι απόψεις των Νησιωτικών, Αγροτικών και Αστικών Δημοτικών, συνολικά.....	256
Εικόνα II.β. Γράφημα σε Ραβδόγραμμα, απόψεων των εκπαιδευτικών και Διευθυντών για Νησιωτικά, Αγροτικά, Αστικά δημοτικά, ως σύνολο, ως προς την Αρχή, το Σύστημα και την Έκβαση.....	256
Εικόνα II.γ. Γράφημα Ιστού, των απόψεων των εκπαιδευτικών και Διευθυντών για Νησιωτικά, Αγροτικά, Αστικά Δημοτικά, ως σύνολο, ως προς την Αρχή, το Σύστημα και την Έκβαση, προς τα πού έχουν μεγαλύτερη επίδραση.....	257
Εικόνα II.δ. Γράφημα Ισοδιαστήματος, αν άλλαζε η βαρύτητα της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης, κατά πόσο θα άλλαζε η ταξινόμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών/Διευθυντών σε σχέση με την περιοχή που είναι.....	257
Εικόνα II.ε. Γράφημα Ταξινόμησης. Αν άλλαζε η βαρύτητα της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης, κατά πόσο θα άλλαζε η ταξινόμηση των απόψεων των εκπαιδευτικών/ Διευθυντών σε σχέση με την περιοχή που είναι.....	258
Εικόνα II.στ. Γράφημα Διαμάντι, το οποίο δείχνει ότι η γωνία που είναι πιο πάνω από τις άλλες, είναι η επικρατούσα, η επικρατούσα άποψη, η άποψη με τη μεγαλύτερη βαρύτητα, ανά περιοχή Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά....	258
Εικόνα II.ζ. Γράφημα Διαδικτύου. Διάταξη και απόσταση των απόψεων ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά.....	259
Εικόνα II.η. Γράφημα Σεναρίου - Ταξινόμησης, απόσταση των απόψεων ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά καθώς και σύγκριση της απόστασης αυτών μεταξύ απόψεων Εκπαιδευτικών και Διευθυντών.....	259
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση την Ελαχιστοποίηση των τιμών (Εικόνα III.α έως Εικόνα III.η).....	260

Εικόνα III.α. Γράφημα σε πλάνο, για την απόσταση της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης, καθώς και προς τα πού έλκονται οι απόψεις των Νησιωτικών, Αγροτικών και Αστικών Δημοτικών, συνολικά.....	260
Εικόνα III.β. Ραβδόγραμμα απόψεων των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών για Νησιωτικά, Αγροτικά και Αστικά Δημοτικά, ως σύνολο, ως προς την Αρχή, το Σύστημα και την Έκβαση.....	261
Εικόνα III.γ. Γράφημα Ιστού των απόψεων των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών για Νησιωτικά, Αγροτικά και Αστικά Δημοτικά, ως σύνολο, ως προς την Αρχή, το Σύστημα, και την Έκβαση, προς τα πού έχουν μεγαλύτερη επίδραση.....	262
Εικόνα III.δ. Γράφημα Ισοδιαστήματος, αν άλλαζε η βαρύτητα της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης, κατά πόσο θα άλλαζε η ταξινόμηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών / Διευθυντών σε σχέση με την περιοχή που είναι.....	263
Εικόνα III.ε. Γράφημα Ταξινόμησης. Αν άλλαζε η βαρύτητα της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης κατά πόσο θα άλλαζε η ταξινόμηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών/ Διευθυντών σε σχέση με την περιοχή που είναι.....	263
Εικόνα III.στ. Γράφημα Διαμάντι, το οποίο δείχνει ότι η γωνία που είναι πιο πάνω από τις άλλες, είναι η επικρατούσα, η επικρατούσα άποψη, η άποψη με τη μεγαλύτερη βαρύτητα, ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά.....	264
Εικόνα III.ζ. Γράφημα Διαδικτύου. Διάταξη και απόσταση των απόψεων ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά.....	264
Εικόνα III.η. Γράφημα Σεναρίου - Ταξινόμησης, απόσταση των απόψεων ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά, καθώς και σύγκριση της απόστασης αυτών μεταξύ απόψεων Εκπαιδευτικών και Διευθυντών.....	265
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση την αλλαγή βαρών στα ομαδοποιημένα κριτήρια μέσα από το PROMETHEE (Εικόνα IV.α, IV.β, IV.γ).....	266
Εικόνα IV.α. Βαρύτητα 100% στην Αρχή Εκπαιδευτικοί/ Διευθυντές.....	266
Εικόνα IV.β. Βαρύτητα 100% στο Σύστημα Εκπαιδευτικοί/Διευθυντές.....	266
Εικόνα IV.γ. Βαρύτητα 100% στην Έκβαση Εκπαιδευτικοί/Διευθυντές.....	266
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση την ποσότητα διαφοράς p-q.....	266
Εικόνα V.α. Αν υποθέσουμε ότι κρατούσαμε σταθερά όλες τις επιλογές αλλά αλλάζαμε την ποσότητα διαφοράς, δηλαδή, ότι ως .10 πόντοι (από .50) αλλαγής δεν θα τους θεωρούσαμε σημαντική αλλαγή απόψεων αλλά ως .50 (από 1.00), θα τους θεωρούσαμε σημαντική αλλαγή απόψεων.....	267

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΜΗΣΕΩΝ- ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΩΝ-ΑΚΡΩΝΥΜΙΩΝ

MBNQA	Malcolm Baldrige National Quality Award
CIRO	Context Inputs Reactions and Outcomes
EFQM	European Foundation of Quality Management
CFA	Confirmatory Factor Analysis
SEM	Structural Equation Modeling
AEE	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
ΔΟΠ	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Σ.Ε.Λ.Μ.Ε	Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Π.Ε.Κ	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε	Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ε.Ε	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ι.Ε.Π	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ο.ΕΠ.ΕΚ	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Ο.Λ.Μ.Ε	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός στόχος της παρούσας διατριβής αποτελεί η διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (διευθυντών και δασκάλων δημοτικών σχολείων) για την εφαρμογή μεθοδολογίας αξιολόγησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσια δημοτικά σχολεία), μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη διερεύνηση των κριτηρίων ποιότητας του μοντέλου Malcolm Baldrige. Με τον τρόπο αυτό, μελετάται η ποιότητα των δημοτικών σχολείων και γίνεται μία πρόταση μεθόδου αξιολόγησης της σχολικής μονάδας για να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές της διαδικασίες και η λειτουργία της γενικότερα. Πραγματοποιείται ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, καθώς και ερευνητική ανάλυση.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της σημερινής κοινωνίας αποτελεί η αξιολόγηση, μέσω της οποίας εξασφαλίζονται έγκαιρα πληροφορίες που οδηγούν σε βέλτιστη απόδοση, επιτυχέστερη αξιοποίηση μέσων και ανθρώπινου δυναμικού, εύκολη λήψη αποφάσεων και μέγιστη παραγωγικότητα.

Η διερεύνηση των διεθνών τάσεων, ιδιαίτερα των τάσεων που επικρατούν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η έννοια της αξιολόγησης σχετίζεται όλο και πιο πολύ με την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση. Περισσότερο η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) έχει εφαρμοστεί στον τομέα διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή μέσω της θεωρητικής προσέγγισης της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση, της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και εστιάζοντας στο μοντέλο ποιότητας και αριστείας Malcolm Baldrige, επιχειρεί να ερευνήσει την εφαρμογή του σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσια δημοτικά σχολεία) στην Ελλάδα και να προτείνει μία μεθοδολογία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αυτών οργανισμών. Επίσης, επιδιώκει να συμβάλει ουσιαστικά και καθοριστικά στην προώθηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, καταλήγοντας σε συμπεράσματα για την κατάσταση που επικρατεί σήμερα, το έτος 2019, στα δημοτικά σχολεία και προτείνοντας μία νέα μέθοδο αξιολόγησης - αυτο-αξιολόγησής τους.

Επιλέγεται στην παρούσα έρευνα ένα αμερικάνικο μοντέλο ποιότητας που εφαρμόζεται ευρέως με επιτυχία σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς των ΗΠΑ, το

μοντέλο MBNQA. Για να γίνει η παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Βάση αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο Malcolm Baldrige, το οποίο εφάρμοσαν και οι Meyer & Collier (2001) στον τομέα της υγείας. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι γίνεται πρώτη φορά στην Ελλάδα καθώς επίσης και ότι το ερωτηματολόγιο αυτό εφαρμόστηκε σε περιορισμένη μορφή (μόνο δάσκαλοι και διευθυντές δημοτικών σχολείων). Χρειάστηκε αρκετός χρόνος για να μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα, να τροποποιηθεί ώστε να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. αντικατάσταση των όρων «ανώτερη ηγεσία», «εργαζόμενος» και χρήση των εκπαιδευτικών όρων «διευθυντής», «δάσκαλος», «μαθητής», «εκπαιδευτικές διαδικασίες», «μέθοδοι διδασκαλίας», κλπ.) και κατόπιν το μεταφρασμένο ελληνικό ερωτηματολόγιο να μεταφραστεί εκ νέου στη γλώσσα του πρωτότυπου ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου ώστε να ελεγχθεί η σημασιολογική ισοδυναμία και να βρεθούν τυχόν ασυμφωνίες. Επίσης χρειάστηκε χρόνος για να δοθούν αρχικές γενικές οδηγίες συμπλήρωσης, καθώς και να σημειωθούν σχόλια που αντιστοιχούν σε κάθε ποσοστό (επεξήγηση ποσοστών) για κάθε παράγοντα (Ηγεσία, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες και Ανάλυση, Ανθρώπινο Δυναμικό, Διαχείριση Διαδικασιών, Διαμόρφωση Σχέσεων, Αποτελέσματα) για να βοηθούνται οι ερωτώμενοι στις απαντήσεις τους. Αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί πενταβάθμια κλίμακα Likert στην οποία όπου 1= 100%-80%, 2=80%-60%, 3=60%-40%, 4=40%-20%, 5=20%-0%, δηλαδή όπου 1 η θετικότερη τιμή και 5 η αρνητικότερη. Επιλέχθηκε η κλίμακα στη μορφή αυτή για να υπάρχει περισσότερη σιγουριά για τις απαντήσεις, ότι το δείγμα δηλαδή διάβασε τις ερωτήσεις καθώς οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν την πενταβάθμια κλίμακα Likert αλλά όπου 1 η αρνητικότερη τιμή και 5 η θετικότερη. Βέβαια, ίσως η κλίμακα της παρούσας έρευνας δυσκολέψει μελλοντικούς ερευνητές γιατί συνήθως χρησιμοποιείται όπως αναφέρθηκε το αντίστροφο στις τιμές. Κάθε παράγοντας απαρτίζεται από ερωτήσεις (ορισμένες από τις οποίες αφαιρέθηκαν-διαγράφηκαν με βάση τη Confirmatory Factor Analysis σε κάθε παράγοντα με βάση την αρνητική συμπεριφορά στο μοντέλο ή τη βελτίωση των δεικτών αποδοχής του μοντέλου) κατόπιν πιλοτικής εφαρμογής-προέλεγχου που πραγματοποιήθηκε πριν την οριστική έκδοση και τελική διανομή του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια σε δείγμα 20 ατόμων ειδικών από τον ακαδημαϊκό χώρο, αλλά και δασκάλων και διευθυντών, για την κατανόηση του ερωτηματολογίου. Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I -Ερωτηματολόγιο, με

έντονα γράμματα σημειώνονται οι ερωτήσεις που παρέμειναν και χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Η ολοκληρωμένη μορφή του μοντέλου Malcolm Baldrige είναι να εφαρμοστεί σε σχολικές μονάδες για αρκετό χρονικό διάστημα και να συμμετάσχουν όλες οι ομάδες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η διεύθυνση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς των μαθητών, οι προμηθευτές, να συγκεντρωθούν οι απόψεις τους για την εκάστοτε σχολική μονάδα, ώστε να διερευνηθεί η λειτουργία της από όλες τις σκοπιές και συγκεντρώνοντας στοιχεία π.χ. οικονομικά, δράσεις του σχολείου κλπ., ώστε να είναι περισσότερο αντικειμενική η αυτο-αξιολόγηση του σχολείου. Η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας επέλεξε να ασχοληθεί μόνο με τους διευθυντές και τους δασκάλους (αναπληρωτές και μόνιμους) δημόσιων δημοτικών σχολείων. Θεωρεί πως οι ομάδες αυτές αποτελούν τον πυρήνα του σχολείου για την αυτο-αξιολόγησή του, καθώς είναι οι βασικές δύο ομάδες (διευθυντής και σύλλογος διδασκόντων) που γνωρίζουν καλύτερα τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, όπως, επίσης, και τα δεδομένα της εκπαίδευσης τα οποία αλλάζουν διαρκώς. Αξίζει να σημειωθεί ότι αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας είναι και ο τύπος των σχολικών μονάδων (αστικά, αγροτικά και νησιωτικά) για να γίνει σύγκρισή τους και να διαπιστωθεί η ποιότητα των σχολείων (δυνατά και αδύνατα σημεία τους σύμφωνα με την εμπειρία των διευθυντών και των δασκάλων) σε κάθε μεριά της χώρας μας, όπου οι γεωγραφικές συνθήκες είναι λιγότερο ή περισσότερο δύσκολες.

Το δείγμα, λοιπόν, ήταν μία στοχευμένη επιλογή δημοτικών σχολείων (δάσκαλοι και διευθυντές), ώστε η παρούσα έρευνα να προχωρήσει και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα συγκεντρώθηκαν 264 ερωτηματολόγια από δασκάλους και διευθυντές 20 δημοτικών σχολείων συνολικά (Νομού Λάρισας, Νομού Καρδίτσας, Νομού Χανίων, Νομού Αττικής, Νομού Πιερίας, Νομού Βοιωτίας, Νομού Εύβοιας, Νομού Κυκλάδων και Νομού Δωδεκανήσου), οι οποίοι απάντησαν στις προτάσεις/ερωτήσεις των επτά κατηγοριών-κριτηρίων του ερωτηματολογίου Malcolm Baldrige (Ηγεσία, Πληροφορίες και Ανάλυση, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Διαχείριση Διαδικασιών, Ανθρώπινο Δυναμικό, Διαμόρφωση Σχέσεων, Αποτελέσματα-απόδοση) ανάλογα με την εμπειρία τους πραγματοποιώντας αυτο-αξιολόγηση του σχολείου στο οποίο εργάζονται.

Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε η πολυκριτήρια μέθοδος ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE. Έτσι, στην παρούσα έρευνα, φάνηκαν τυχόν αδυναμίες ή δυνατά

σημεία κάποιων σχολικών μονάδων, με προεπιλεγμένες τις βαρύτητες για κάθε κριτήριο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς την αξιολόγηση των δημοτικών σχολείων και κατ'επέκταση ως προς την κατεύθυνση προώθησης της ποιότητας στην εκπαίδευση, λόγω των συμπερασμάτων στα οποία οδήγησαν, κατόπιν συγκρίσεων των απόψεων των διευθυντών με τις απόψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων), των μόνιμων δασκάλων με των αναπληρωτών, καθώς και των συγκρίσεων σχολικών μονάδων ανά περιοχή (αστικά, αγροτικά, νησιωτικά δημοτικά σχολεία). Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα:

- Το 100% του δείγματος δήλωσε καταφατικά ότι έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

- Σχετικά με την αξιολόγηση, αναφέρεται ότι το 84,1% του συνόλου του δείγματος είναι θετικό στην ύπαρξη Σχολικών δεδομένων για τη συμβολή των εκπαιδευτικών-δασκάλων στην εξέλιξη των μαθητών τους. Ωστόσο, σημειώνεται πως τα ποσοστά είναι χαμηλότερα για την ύπαρξη αυτο-αξιολόγησης. Το 66,7% του συνόλου του δείγματος ήταν θετικό στην ύπαρξη αυτο-αξιολόγησης, με περισσότερο θετικούς (74,3%) τους εκπαιδευτικούς των Αγροτικών δημοτικών σχολείων.

Αναφορικά με τους παράγοντες Ηγεσία, Πληροφορίες και Ανάλυση, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Διαχείριση Διαδικασιών, Ανθρώπινο Δυναμικό, Διαμόρφωση Σχέσεων και Αποτελέσματα-απόδοση:

- Οι γυναίκες είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους άντρες σε όλους τους παράγοντες.

- Οι νεότεροι σε ηλικία είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους μεγαλύτερους σε ηλικία σε όλους τους παράγοντες.

- Οι αναπληρωτές δάσκαλοι είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους μόνιμους δασκάλους σε όλους τους παράγοντες.

- Οι λιγότεροι έμπειροι (νεότεροι σε ηλικία) είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους περισσότερο έμπειρους (μεγαλύτεροι σε ηλικία) σε όλους τους παράγοντες.

- Οι διευθυντές είχαν περισσότερο θετικές απόψεις από τους δασκάλους για τη λειτουργία των σχολείων.

- Στο τέλος του ερωτηματολογίου ζητούνταν από τους ερωτώμενους να σημειώσουν τους τρεις δυνατότερους παράγοντες του σχολείου τους και τους τρεις πιο αδύναμους.

α) Τα πιο δυνατά σημεία των εκπαιδευτικών δασκάλων:

Ως 1^{ος} δυνατότερος παράγοντας στα Αστικά σχολεία ήταν οι Πληροφορίες και τα Αποτελέσματα. Στα Αγροτικά οι Πληροφορίες και στα Νησιωτικά τα Αποτελέσματα, οι Πληροφορίες και η Διαμόρφωση Σχέσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη και τους τρεις παράγοντες που σημείωσαν ως δυνατούς, συνολικά πιο δυνατοί παράγοντες στα Αστικά ήταν η Διαχείριση Διαδικασιών, η Διαμόρφωση Σχέσεων, οι Πληροφορίες και ο Στρατηγικός Σχεδιασμός. Στα Αγροτικά οι Πληροφορίες και στα Νησιωτικά τα Αποτελέσματα και η Ηγεσία.

Τα πιο αδύνατα σημεία των εκπαιδευτικών δασκάλων:

Ως 1^{ος} πιο αδύνατος παράγοντας και στους τρεις τύπους σχολείων ήταν η Ηγεσία και οι Πληροφορίες. Στα Αστικά επίσης ήταν το Ανθρώπινο Δυναμικό. Συνολικά πιο αδύνατοι παράγοντες στα Αστικά ήταν το Ανθρώπινο Δυναμικό, ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, οι Πληροφορίες, η Διαχείριση Διαδικασιών, τα Αποτελέσματα. Στα Αγροτικά η Διαμόρφωση Σχέσεων και τα Αποτελέσματα. Στα Νησιωτικά ο Στρατηγικός Σχεδιασμός και οι Πληροφορίες.

β) Τα πιο δυνατά σημεία των Διευθυντών:

Ως 1^{ος} δυνατότερος παράγοντας στα Αστικά και Νησιωτικά ήταν η Διαχείριση Διαδικασιών και η Ηγεσία. Στα Αγροτικά η Ηγεσία. Συνολικά πιο δυνατοί παράγοντες στα Αστικά σχολεία ήταν το Ανθρώπινο δυναμικό και τα Αποτελέσματα. Στα Αγροτικά ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, η Διαχείριση Δ/σιών και η Ηγεσία. Στα Νησιωτικά η Ηγεσία, η Διαμόρφωση Σχέσεων και τα Αποτελέσματα.

Τα πιο αδύνατα σημεία των Διευθυντών:

Ως 1^{ος} πιο αδύνατος παράγοντας σε όλους τους τύπους σχολείων ήταν οι Πληροφορίες. Στα Αστικά και Νησιωτικά ήταν και η Διαμόρφωση Σχέσεων και τα Αποτελέσματα. Συνολικά πιο αδύνατοι παράγοντες ήταν για τα Αστικά σχολεία ο Στρατηγικός Σχεδιασμός και το Ανθρώπινο Δυναμικό. Στα Αγροτικά ήταν οι Πληροφορίες, τα Αποτελέσματα και η Διαμόρφωση Σχέσεων. Στα Νησιωτικά ήταν η Διαχείριση Διαδικασιών, το Ανθρώπινο Δυναμικό και τα Αποτελέσματα.

- Όλες οι σχέσεις παραγόντων είναι θετικές.

- Τα δημοτικά σχολεία στις Νησιωτικές περιοχές έχουν περισσότερες ελλείψεις και προβλήματα.

Με βάση, λοιπόν, τις τρεις βασικές αρχές της ΔΟΠ στον τομέα της εκπαίδευσης: 1) *Η εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας*, 2) *Η διαρκής βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και υπηρεσιών*, 3) *Η ενεργός συμμετοχή από το ανθρώπινο δυναμικό στο σύνολό του*, το μοντέλο Malcolm Baldrige για να μπορέσει να

εφαρμοστεί ως μεθοδολογία αξιολόγησης (αυτο-αξιολόγησης) στα δημόσια δημοτικά σχολεία χρειάζεται τη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου πλαισίου μέσα στη σχολική μονάδα, το οποίο προτείνεται στην παρούσα έρευνα.

Καταλήγουμε, λοιπόν, ότι το μοντέλο αξιολόγησης Malcolm Baldrige, που εφαρμόζεται σε επιχειρήσεις, δομές υγείας, αλλά και σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς των ΗΠΑ, είναι δύσκολο να εφαρμοστεί μα μπορεί να αποτελέσει πρόταση εφαρμογής για την αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικών οργανισμών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσια δημοτικά σχολεία) στην Ελλάδα, για να γνωρίζουν τα σχολεία τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων, να καταβάλουν προσπάθειες να λύνουν τα όποια αρνητικά στοιχεία και να διατηρούν τα θετικά στοιχεία τους με στόχο να λειτουργούν εύρυθμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μοντέλο Malcolm Baldrige μπορεί να εφαρμοστεί στα δημοτικά ελληνικά σχολεία με ανάλογες προσαρμογές (ανάλογα με τα δεδομένα, τις ανάγκες, τις απαιτήσεις του κάθε δημοτικού σχολείου). Άλλωστε οποιοδήποτε σχέδιο εφαρμογής οποιουδήποτε μοντέλου ποιότητας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να προσαρμόζεται στο ιδιαίτερο περιβάλλον του εκάστοτε συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, αξιολόγηση, αυτο-αξιολόγηση, ποιότητα, Διοίκηση Ολική Ποιότητας, Βραβείο Ποιότητας και Αριστείας Malcolm Baldrige, δημόσιο δημοτικό σχολείο, δάσκαλοι, διευθυντές, Επιβεβαιωτική Παραγοντική ανάλυση, πολυκριτήρια μέθοδος Ανάλυσης Προμηθείας.

ABSTRACT

The main purpose of the present thesis is to explore the intention of Primary Education actors (directors and teachers of primary schools) toward the application of evaluation methodology in Primary Education Organizations (public primary schools). Research endeavor proceeds through reviewing the literature and investigating the quality criteria of the Malcolm Baldrige model. Research reported herein proposes an assessment method for school units in order to improve educational processes and its operation in general. A review of the existing literature is presented, as well as a research analysis.

Nowadays evaluation is main characteristic that provides information in time that leads to optimal performance, better use of resources and potential, easy decision-making and maximum productivity.

Exploring international trends, particularly in the European Union, leads to the conclusion that evaluation is increasingly linked to the quality and improvement of education. More than that, Total Quality Management (or TQM in short) concepts, methods and techniques have been applied to the management of educational organizations.

This present thesis adopts TQM toward evaluation in education, focuses on quality and excellence model Malcolm Baldrige, attempts to investigate its application to primary education schools in Greece and proposes an evaluation methodology. It also seeks to contribute to the promotion and improvement of educational processes, ending up with conclusions on the current situation (in year 2019) in primary schools and proposing a new method of self-evaluation.

Due to the fact that evaluation starts from the United States, an American model of quality that is widely applied in US educational institutions, the Malcolm Baldrige Nation Quality Award (or MBNQA model in short), is selected in the present study. The questionnaire was used as a tool for this research. The basis was the Malcolm Baldrige questionnaire, which was also applied by Meyer & Collier (2001) in the field of health. The originality of the present investigation also lies in the fact that this questionnaire was implemented in a limited form (teachers and primary school principals only). It took a good deal of time to translate into the Greek language, to be modified to adapt to the Greek data of primary education (e.g. replacing the terms "senior leadership", "worker" and using the educational terms "director", "teacher"

"student", "educational processes", "teaching methods", etc.), and then the translated Greek questionnaire to be re-translated into the language of the original foreign language questionnaire in order to check the semantic equivalence and to find any discrepancies. It also took time to give initial general instructions for completion, as well as give comments corresponding to each percentage (explanation of percentages) for each factor (Leadership, Strategic Planning, Information and Analysis, Human Resources, Operations Management, Configuration Relations Results) to help respondents in their responses about the Greek public primary schools. It was decided to use a Likert five-step scale where 1 = 100% -80%, 2 = 80% -60%, 3 = 60% -40%, 4 = 40% -20%, 5 = 20% -0% where 1 is the most positive and 5 is the worst. The scale in this form was chosen to be surer of the answers, that the sample read the questions as most surveys use the 5-point Likert scale but where 1 is the most negative and 5 the most positive. Of course, the scale of the present study may make future researchers difficult to use it because it is commonly used as the inverse of prices. Each factor is composed of questions (some of which were removed - Confirmatory Factor Analysis - based on each factor based on negative behavior in the model or improvement of model acceptance ratios) after a pilot-pre-trial research before final release and final distribution of the questionnaire by the researcher in a sample of 20 academics, as well as teachers and managers, to understand the questionnaire and ensure its quality. In Annex I - Questionnaire, the questions that remain and were used in the survey are highlighted in bold.

The complete form of the MBNQA is to be applied to schools for a long time and to involve all groups related to the educational process, such as directors, teachers, students, students' parents, suppliers, to gather their views on the school unit in order to explore its function from all points of view and gathering data, for example, school activities, etc., so that the self-evaluation of the school is more objective. The investigator of this research chose to deal only with the directors and teachers (deputies and permanent) of public primary schools. She considers these groups to be the school's core for self-evaluation, as they are the two main groups (director and teacher's team) who are best aware of the school unit in which they work, as well as the training data which change constantly. It is worth noting that the study of this research is also the type of school units (urban, rural and island) in order to compare them and to establish the quality of the schools (their strengths and

weaknesses according to directors' and teachers' experience) in every part of our country, where geographic conditions are more or less difficult.

The sample was an intended choice of primary schools (teachers and directors), so that the present research goes even at school level. Specifically, 264 questionnaires were gathered by teachers and managers of 20 primary schools in total (prefecture of Larissa, prefecture of Karditsa, prefecture of Chania, prefecture of Attiki, prefecture of Pieria, prefecture of Viotia, prefecture of Evia, prefecture of Cyclades and prefecture of Dodekanissos) who responded to the suggestions / questions of the seven Malcolm Baldrige questionnaire criteria (Leadership, Information and Analysis, Strategic Planning, Managing Process, Human Resources, Relationship, Outcomes-Performance) depending on their experience by performing self-evaluation of the school unit in which they work.

In addition, the PROMETHEE Multiple Criteria Analysis Method was used in order to identify weaknesses or strengths of some school units, with pre-selected weights for each criterion.

The results of this research are of particular interest in the evaluation of primary schools and, by extension, in the direction of promoting quality in education, because of the conclusions they led, following comparisons between the directors' and the teachers' views, permanent teachers with alternates, and school district comparisons by region (urban, rural, island primary schools). Indicatively, the following are mentioned:

- 100% of the sample stated affirmatively that they have participated in training sessions.

- About the evaluation, it is stated that 84,1% of the total sample is positive in the existence of School Data for the contribution of teachers to the development of their students. On the other hand, it is mentioned that rates are lower for self-assessment. 66,7% of the sample was positive in self-evaluation, with more positive (74,3%) rural primary school teachers.

With regard to Leadership, Information and Analysis, Strategic Planning, Management Process, Human Resources, Relationship Development, Outcomes-Performance:

- Women had more negative opinions than men on all factors.
- The younger ones had more negative opinions than the older ones on all factors.

- Substitutes had more negative views than those who are permanent on all factors.

- The fewer experienced (younger) had more negative views than the more experienced (older) on all factors.

- The directors had more positive views than the teachers on the operation of their school units.

-At the end of the questionnaire, respondents were asked to rate the three strongest factors in their school and the three weakest.

a) The strengths of teachers:

Information and Results were the first strongest factor in Urban schools. In Rural schools were Information and in Island schools were Outcomes, Information and Relationships.

Taking into account all three factors that were possible, overall stronger factors in Urban schools were Process Management, Relationships, Information and Strategic Planning. In the Rural schools was Information and in the Island schools were Results and Leadership.

The weakest points of teachers:

The first weakest factor in all three types of schools was Leadership and Information. In Urban schools, were Human Resources, too. Overall the weakest factors in Urban schools were Human Resources, Strategic Planning, Information, Process Management and Results. In Rural schools were Relationships and Results. In the Island schools were Strategic Planning and Information.

b) The strengths of the Directors:

As the first strongest factor in Urban and Island schools were Process Management and Leadership. In Rural schools was Leadership. Overall the strongest factors in the Urban schools were Human Resources and Outcomes. At Rural schools were Strategic Planning, Management and Leadership. In the Island schools were Leadership, Relationships and Results.

The weakest factors of Directors:

As the first weakest factor in all school types was Information. In Urban and Island schools there were also Relationships and Results. Overall the weakest factors for the Urban schools were Strategic Planning and Human Resources. In the Rural schools were Information, Results and Relationships. In the Island schools were Process Management, Human Resources and Results.

- All factor relationships are positive.
- Primary schools in island regions have more deficiencies and problems.

Based on the three basic principles of the TQM in the field of education: 1) Focus on society's needs, 2) Continuous improvement of educational processes and services, 3) Active participation by the human resources as a whole, the Malcolm Baldrige model in order to be able to be applied as a self-assessment methodology in public primary schools needs to form a specific framework within the school unit, which is proposed in this research.

We conclude, therefore, that the Malcolm Baldrige rating model, applied to businesses, health structures and USA educational institutions, is difficult to implement but may be a proposal to apply for self-evaluation of primary education institutions (public primary schools) in Greece, to know the school's strengths and weaknesses, the relationships between the factors, to make efforts to solve any negative elements and to maintain their positive elements in order to function properly their operation. The Malcolm Baldrige model can be applied to primary schools in Greece with appropriate adaptations (depending on the data of each primary school). Besides, any implementation plan of any quality model in an educational context should be adapted to the system's particular environment.

Keywords: education, evaluation, self-evaluation, quality, Quality Management, Quality and Excellence Award Malcolm Baldrige, public primary school, teachers, directors, Confirmatory Factor Analysis, Multiple Criteria Analysis Promethee.

(Η σελίδα αυτή σκοπίμως αφέθηκε κενή)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Εισαγωγή

Τα εκπαιδευτικά συστήματα της εποχής μας, λόγω των κοινωνικών μεταβολών δέχονται σημαντικές πιέσεις. Οφείλουν να αντιληφθούν τα νέα παγκόσμια κοινωνικά δεδομένα και να ανταποκριθούν σε αυτά έγκαιρα για να επιτελέσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Χαρακτηριστικό στοιχείο της σημερινής κοινωνίας αποτελεί η αξιολόγηση, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται έγκαιρη εξασφάλιση πληροφοριών που οδηγεί σε βέλτιστη απόδοση, επιτυχέστερη αξιοποίηση μέσων και δυναμικού, εύκολη λήψη αποφάσεων και μέγιστη αποτελεσματικότητα.

Αξίζει να σημειωθεί πως κύριοι στόχοι της αξιολόγησης είναι η παρακίνηση των εργαζομένων, η βελτίωση της παραγωγικότητας και η διευκόλυνση του στρατηγικού προγραμματισμού (Jackson & Schuler, 2003). Προϋπόθεση πάντως για την επιτυχία ενός συστήματος αξιολόγησης είναι η αποδοχή από τον κρινόμενο.

Η διερεύνηση των τάσεων που επικρατούν διεθνώς, ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση συνδέεται όλο και περισσότερο με την ποιότητα και βελτίωση της εκπαίδευσης λειτουργώντας ως μηχανισμός ανατροφοδότησης-εποπτείας. Πολλές άλλωστε είναι οι χώρες που εφαρμόζουν αξιολόγηση εκπαιδευτικών οργανισμών.

Από τα τέλη του περασμένου αιώνα, παρατηρείται μία μετατόπιση της διοικητικής φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχουν αναγνωρίσει τις νέες συνθήκες που επικρατούν στην παγκόσμια αγορά εργασίας και άρχισαν να υιοθετούν τη φιλοσοφία της ποιότητας στα διοικητικά και λειτουργικά τους πλαίσια (Wiklund & Shepherd, 2003b). Με τον όρο ποιότητα, νοείται η επιχειρησιακή ποιότητα, ένα κίνημα που άρχισε με σκοπό τη μέγιστη δυνατή ελάττωση ελαττωματικών επιχειρηματικών αποτελεσμάτων. Το κίνημα της ποιότητας εξελίχθηκε μέσα στον χρόνο και υπάρχουν διάφορα μοντέλα ποιότητας, που λειτουργούν ως κριτήρια αξιολόγησης αυτής και ως οδηγοί εφαρμογής της σε διάφορα πλαίσια (Tenner & DeToro, 1992). Αξίζει να αναφερθεί ότι η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι δύσκολο να ορισθεί, λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης (Δούκα, 1999). Ωστόσο, η πιο διαδεδομένη άποψη ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης ως συμβολή στην πνευματική καλλιέργεια του

ατόμου, την ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και αμέριστη χαρακτήρα (Βλάχος & Βέικου, 2008). Θα γίνει περαιτέρω ανάλυση του όρου της ποιότητας στην εκπαίδευση στο κεφάλαιο 2.4.7 και με την παρούσα διατριβή ίσως καταφέρει να γίνει μία νέα προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία μεγάλος αριθμός ερευνητών στηρίζουν την εφαρμογή μοντέλων ποιότητας σε εκπαιδευτικά συστήματα και αναφέρουν ότι τα οφέλη είναι πραγματικά πολλά και ιδιαίτερος σημαντικά (Πετρίδου, 2005; Μπρίνια, 2008; Καπαχτοχή, 2011; Cheng, 2003; Starr & Ah-Teck, 2013). Φυσικά οποιοδήποτε σχέδιο εφαρμογής οποιουδήποτε μοντέλου ποιότητας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να προσαρμόζεται στο ιδιαίτερο περιβάλλον του εκάστοτε συστήματος (Brooks, 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες η αξιολόγηση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά και πολυσυζητημένα θέματα και στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, παρόλο που στην Ελλάδα δεν έχει οριστεί ακόμη τρόπος αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών και του έργου τους. Μόνο το 2013-2014 εφαρμόστηκε πανελλαδικά (χωρίς να ολοκληρωθεί) η «ΑΕΕ Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας-Διαδικασία Αυτο-αξιολόγησης», όπου εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε κάθε σχολική μονάδα κλήθηκαν να σχηματίσουν ομάδες και να απαντήσουν σε δείκτες σχετικά με τους εφτά τομείς:

1. Μέσα και Πόροι
2. Ηγεσία-Διοίκηση και Οργάνωση του σχολείου
3. Διδασκαλία και Μάθηση
4. Κλίμα και Σχέσεις στο σχολείο
5. Προγράμματα-Παρεμβάσεις και Δράσεις βελτίωσης
6. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα
7. Αποτελέσματα σχολείου

Η παρούσα διδακτορική διατριβή μέσω της θεωρητικής προσέγγισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, των μοντέλων ποιότητας και εστιάζοντας στο μοντέλο ποιότητας και αριστείας Malcolm Baldrige, επιχειρεί να ερευνήσει την εφαρμογή του σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσια δημοτικά σχολεία) στην Ελλάδα και να προτείνει μία μεθοδολογία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αυτών οργανισμών.

Χρειάζεται να αναφέρουμε ότι η ολοκληρωμένη μορφή του μοντέλου Malcolm Baldrige είναι να εφαρμοστεί σε σχολικές μονάδες για αρκετό χρονικό διάστημα και να συμμετάσχουν όλες οι ομάδες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η διεύθυνση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς των μαθητών, οι προμηθευτές, να συγκεντρωθούν οι απόψεις τους για την εκάστοτε σχολική μονάδα, ώστε να διερευνηθεί η λειτουργία της από όλες τις σκοπιές και συγκεντρώνοντας στοιχεία π.χ. οικονομικά, δράσεις του σχολείου κλπ., ώστε να είναι περισσότερο αντικειμενική η αυτο-αξιολόγηση του σχολείου. Η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας επέλεξε να ασχοληθεί μόνο με τους διευθυντές και τους δασκάλους (αναπληρωτές και μόνιμους) δημόσιων δημοτικών σχολείων (περιορισμένη μορφή μοντέλου MB). Θεωρεί πως οι ομάδες αυτές αποτελούν τον πυρήνα του σχολείου για την αυτο-αξιολόγησή του, καθώς είναι οι βασικές δύο ομάδες (διευθυντής και σύλλογος διδασκόντων) που γνωρίζουν καλύτερα τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, όπως, επίσης, και τα δεδομένα της εκπαίδευσης τα οποία αλλάζουν διαρκώς. Αξίζει να σημειωθεί ότι αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας είναι και ο τύπος των σχολικών μονάδων (αστικά, αγροτικά και νησιωτικά) για να γίνει σύγκρισή τους και να διαπιστωθεί η ποιότητα των σχολείων (δυνατά και αδύνατα σημεία τους σύμφωνα με την εμπειρία των διευθυντών και των δασκάλων) σε κάθε μεριά της χώρας μας, όπου οι γεωγραφικές συνθήκες είναι λιγότερο ή περισσότερο δύσκολες. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου στην ηλικία που βρίσκονται (έξι έως δώδεκα ετών) πιστεύεται ότι δεν είναι ακόμη αρκετά ώριμοι και δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως η κριτική τους σκέψη και ικανότητα ώστε να ληφθούν υπόψη, όπως οι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι φοιτητές της Τριτοβάθμιας. Πιθανόν να μπορούν να συμμετέχουν σε έρευνες γενικότερα οι μαθητές της έκτης τάξης ως τα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά του σχολείου. Επιπλέον, η συμμετοχή γονέων και προμηθευτών θα δυσκόλευε την έρευνα, καθώς θα χρειαζόταν πολύς περισσότερος χρόνος για να συγκεντρωθούν στοιχεία των συγκεκριμένων ομάδων.

Το δείγμα ήταν μία στοχευμένη επιλογή δημόσιων δημοτικών σχολείων (δάσκαλοι και διευθυντές), γιατί η έρευνα προχωρά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα συγκεντρώθηκαν 264 ερωτηματολόγια από δασκάλους και διευθυντές 20 δημοτικών σχολείων συνολικά (Νομού Λάρισας, Νομού Καρδίτσας, Νομού Χανίων, Νομού Αττικής, Νομού Πιερίας, Νομού Βοιωτίας, Νομού Εύβοιας, Νομού Κυκλάδων και Νομού Δωδεκανήσου).

Με βάση, τις τρεις βασικές αρχές της ΔΟΠ στον τομέα της εκπαίδευσης (Ζαβλανός, 1998): 1) *Η εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας*, 2) *Η διαρκής βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και υπηρεσιών*, 3) *Η ενεργός συμμετοχή από το ανθρώπινο δυναμικό στο σύνολό του* (παρουσιάζονται αναλυτικά στην ενότητα 2.4.7) το μοντέλο Malcolm Baldrige για να μπορέσει να εφαρμοστεί ως μεθοδολογία αξιολόγησης (αυτο-αξιολόγησης) στα δημόσια δημοτικά σχολεία χρειάζεται τη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου πλαισίου μέσα στη σχολική μονάδα:

α) Αρχικά, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χρειάζεται να στηρίζει την αναπτυξιακή πορεία του σχολείου του και να ενστερνίζεται την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση υιοθετώντας τη ΔΟΠ στο πλαίσιο του σχολείου του. Έτσι, λοιπόν, καλείται να είναι καινοτόμος, δημιουργικός, δραστήριος, να φροντίζει για τις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων ομάδων στη σχολική μονάδα (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων κλπ.), να ακολουθεί σύγχρονες μορφές ηγεσίας, να εντάσσει το σχολείο στην κοινωνία ώστε να παρακολουθεί διαρκώς τις διάφορες απαιτήσεις της για να εναρμονίζεται έγκαιρα με αυτές και τέλος, να εμπλέκει όλο το εκπαιδευτικό του προσωπικό στην εκπαιδευτική διαδικασία.

β) Στη συνέχεια, είναι ανάγκη να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του για την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, τη ΔΟΠ, με συζητήσεις κατά τη διάρκεια της συνέλευσης του συλλόγου διδασκόντων είτε με επιμορφωτικό σεμινάριο στα πλαίσια του σχολείου, δηλαδή να σημειωθεί μία προκαταρκτική εκπαίδευσή τους ώστε να ενστερνίζονται όλοι οι συμμετέχοντες μία φιλοσοφία ολικής ποιότητας, η οποία είναι και το βασικό προαπαιτούμενο. Έτσι, θα ενημερωθούν για το μοντέλο αριστείας Malcolm Baldrige, τον λόγο και την αναγκαιότητα της εφαρμογής του, δηλαδή την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με διαμορφωτικό χαρακτήρα, έχοντας στόχο τη βελτίωση της ποιότητάς της με την αντιμετώπιση αδυναμιών της και όχι την άσκηση ελέγχου της εργασίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, δε θα φοβούνται, θα είναι περισσότερο δεκτικοί και πρόθυμοι και δε θα παρουσιάσουν εναντίωση και άμυνα απέναντι στο εγχείρημα.

γ) Αφού πραγματοποιηθεί η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς, καθώς βασική αρχή της ΔΟΠ αποτελεί η καθολική συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού και η επικοινωνία για τον καθορισμό και κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών, θέτουν τους αρχικούς στόχους για τη σχολική τους μονάδα και σχηματίζουν ομάδες εργασίας, ώστε κάθε

ομάδα να αναλάβει να ασχοληθεί με έναν συγκεκριμένο παράγοντα του προτεινόμενου μοντέλου της παρούσας έρευνας:

- Ηγεσία (κατά πόσο ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός στα καθήκοντά του, αν δίνει κίνητρα και επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές).

- Πληροφορίες και Ανάλυση (κατά πόσο υπάρχει ενημέρωση, βελτίωση των πρακτικών διαχείρισης δεδομένων π.χ. ασφάλεια προσωπικών δεδομένων των μαθητών, ψηφιοποίηση των δεδομένων, συλλογή χρήσιμων πληροφοριών για τη λειτουργία του σχολείου).

- Στρατηγικός σχεδιασμός (κατά πόσο αναπτύσσονται στρατηγικά σχέδια στο σχολείο και κατά πόσο αξιολογείται και βελτιώνεται η διαδικασία αυτή, αν υπάρχουν στόχοι βελτίωσης και αν το σχολείο μοιράζεται τους στόχους αυτούς με όλες τις ομάδες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία).

- Ανθρώπινοι Πόροι (αν στο σχολείο αξιολογούνται οι ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού και σχεδιάζονται επιμορφώσεις, αν αξιολογεί την ικανοποίησή του).

- Διαχείριση Διαδικασιών (μέθοδοι διδασκαλίας, διασφάλιση ποιότητας, κοινοποίηση απαιτήσεων προς τους προμηθευτές).

- Λειτουργικά αποτελέσματα (αριθμός δράσεων, συμμετοχή γονέων, επαφή με την κοινωνία, λειτουργικές επιδόσεις, αυτο-αξιολόγηση για βελτίωσή τους).

- Διαμόρφωση σχέσεων (σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχέσεις με μαθητές, με γονείς, ευκαιρίες για συνεργασία του σχολείου μαζί τους, χρήση των παραπόνων τους για βελτίωση του σχολείου).

δ) Έπειτα, αφού γίνει η συλλογή των δεδομένων για κάθε παράγοντα του μοντέλου, αναλύονται τα δεδομένα αυτά και κατανοείται τι μπορεί να κάνει η σχολική μονάδα (αποτελέσματα) και πραγματοποιείται σύγκριση των αρχικών στόχων με τα τελικά αποτελέσματα.

ε) Τέλος, διαπιστώνονται οι λόγοι (τα αίτια) στους οποίους οφείλονται τυχόν αδυναμίες-προβλήματα (διαφορά στόχων-αποτελεσμάτων) και προσπαθούν οι ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου να τα βελτιώσουν βρίσκοντας λύσεις.

Η παρούσα διατριβή επιδιώκει να συμβάλει ουσιαστικά και καθοριστικά στην προώθηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, καταλήγοντας σε συμπεράσματα για την κατάσταση-τις συνθήκες που επικρατούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία και προτείνοντας μία νέα μέθοδο αυτο-αξιολόγησής τους.

1.2 Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται ένα αμερικάνικο μοντέλο ποιότητας που εφαρμόζεται ευρέως με επιτυχία σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς των ΗΠΑ, το μοντέλο Malcolm Baldrige. Το Malcolm Baldrige είναι ένα από τα παλιότερα μοντέλα αξιολόγησης, επομένως α) έχει βελτιωθεί μέσα από χρόνιες χρήσεις, β) επειδή έχει εφαρμοστεί στις ΗΠΑ σημαίνει ότι έχει εύκολη προσβάσιμη βιβλιογραφία και γ) έχει εφαρμοστεί ευρέως στις ΗΠΑ σε πολλαπλούς τομείς της δημόσιας διοίκησης. Το ευρωπαϊκό μοντέλο EFQM εφαρμόστηκε το 1992 στην Ευρώπη, τέσσερα έτη αργότερα από το Malcolm Baldrige και έχει το ίδιο βασικό σκεπτικό με το MBNQA, καθώς η δημιουργία του στηρίζεται σε αυτό. Παγκοσμίως έχουν εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες εφαρμογής του ευρωπαϊκού μοντέλου ποιότητας EFQM σε σχολικές μονάδες τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής έγκειται στο γεγονός ότι οι προσπάθειες αυτές στην πλειοψηφία τους ήταν θεωρητικές έρευνες (Σαΐτη, 2016) ή αφορούσαν στην επαγγελματική εκπαίδευση π.χ. ΕΠΑΛ ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η παρούσα διατριβή αποτελεί πρακτική έρευνα (ποσοτική ανάλυση) εφαρμογής του μοντέλου Malcolm Baldrige στα δημόσια δημοτικά σχολεία (συμμετοχή δασκάλων και διευθυντών αγροτικών, αστικών και νησιωτικών σχολικών μονάδων) και η οποία γίνεται για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο. Ένας επιπλέον λόγος επιλογής του μοντέλου MB έναντι του EFQM είναι το γεγονός ότι το EFQM λόγω των περισσότερων κατηγοριών του θα ήταν περισσότερο περίπλοκο για στατιστική ανάλυση σε σύγκριση με το MB. Επίσης, τα περισσότερα κριτήρια του EFQM είναι στατικά και όχι δυναμικά, δηλαδή η δομή τους είναι πολύ αυστηρή και δεν επιτρέπει περιθώρια ευελιξίας, με αποτέλεσμα οι οργανισμοί να συναντήσουν ίσως δυσκολία στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τα κριτήρια του μοντέλου στη δική τους διαδικασία (Lee, 2002). Σε αντίθεση το μοντέλο MB, σύμφωνα με τον Brooks (2008) μπορεί να εφαρμοστεί από τους οργανισμούς δίνοντας περιθώρια για ανάλογες προσαρμογές (ανάλογα με τα δεδομένα του κάθε δημοτικού σχολείου). Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι στον Ελλαδικό χώρο το μοντέλο EFQM χρησιμοποιήθηκε μόνο στην ιδιωτική εκπαίδευση (το Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού έγινε μέλος του EFQM το 2005, τα εκπαιδευτήρια Ζηρίδη έλαβαν διακρίσεις). Ως προς το ερευνητικό πεδίο, τα τελευταία χρόνια έχει

πραγματοποιηθεί σημαντική πρόοδος. Το 2005 και το 2007, 2013, 2018 με υπεύθυνη την κ. Ευγενία Πετρίδου έχουν γίνει κάποιες ερευνητικές μελέτες στα πλαίσια διπλωματικών εργασιών αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής του EFQM στη δημόσια, πρωτοβάθμια, διαπολιτισμική εκπαίδευση (Petridou & Sakellari, 2007; Γκένιου, 2013).

Ειδικότερα, μετά την καθιέρωση του Βραβείου Baldrige για τις Επιχειρήσεις στις ΗΠΑ το 1987, τα Εθνικά Κριτήρια Malcolm Baldrige για την απόδοση Αριστείας στην Εκπαίδευση των ΗΠΑ εφαρμόστηκαν πιλοτικά το 1995. Η Εκπαίδευση υιοθετήθηκε επίσημα ως η τέταρτη κατηγορία του Εθνικού Αμερικάνικου Βραβείου Ποιότητας Malcolm Baldrige το 1998 με στόχο να μετατραπεί η αμερικανική εκπαίδευση σε ένα υψηλής απόδοσης σύστημα (NIST, 2002d). Αυτή η εθνική πρωτοβουλία αποσκοπεί στη βελτίωση της διαχείρισης των εκπαιδευτικών και των μαθητικών επιτευγμάτων, επιταχύνοντας την υιοθέτηση των κριτηρίων Baldrige (NIST, 2002d).

Τα κριτήρια Baldrige έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία σε πολλά σχολεία των ΗΠΑ (ενδεικτικά αναφέρουμε τα Pinellas County Schools στην Τάμπα, Brazosport στο Τέξας, Σχολή Μισσούρι, Indian High School στο Οχάιο, Warren Hills High School, Pearl River School της Νέας Υόρκης και το Chugach School του Άνκορατζ, στην Αλάσκα) (NIST, 2002e). Συνεχείς βελτιώσεις των βασικών διαδικασιών, με μακροπρόθεσμες προοπτικές ήταν τα βασικά συστατικά. Η συλλογή πληροφοριών και δεδομένων σχετικά με τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα του σχολείου ήταν σημαντική επίσης (Conyers, 2000; Howze, 2000; McNamara, 2000; Quattrone, 1999; Shipley & Collins, 1996; Siegel, 2000; Unger & Brunn, 2001). Περαιτέρω ανάλυση ακολουθεί στο κεφάλαιο 2, ενότητα 2.5.

Βασικός στόχος της παρούσας διατριβής αποτελεί η διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (διευθυντών και δασκάλων δημοτικών σχολείων) για την εφαρμογή μεθοδολογίας αξιολόγησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσια δημοτικά σχολεία), μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη διερεύνηση των κριτηρίων ποιότητας του μοντέλου Malcolm Baldrige. Με τον τρόπο αυτό, φαίνεται η ποιότητα των δημοτικών σχολείων και γίνεται μία πρόταση μεθόδου αξιολόγησης της σχολικής μονάδας για να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές της διαδικασίες και η λειτουργία της γενικότερα. Πραγματοποιείται ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, καθώς και ερευνητική ανάλυση.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία διεξήχθη η παρούσα έρευνα είναι:

- 1) Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του δημόσιου δημοτικού σχολείου; (E1)
- 2) Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων-διευθυντών) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για κάθε μία από τις διαστάσεις του μοντέλου Baldrige; (E2)
- 3) Πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων-διευθυντών) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (δυνατότερος/πιο αδύναμος παράγοντας από ομάδα δασκάλων-διευθυντών ανά τύπο σχολείου); (E3)
- 4) Πώς συσχετίζονται οι διαστάσεις του μοντέλου Baldrige μεταξύ τους; (E4)
- 5) Πώς συσχετίζονται οι διαστάσεις του μοντέλου Baldrige με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά; (π.χ. τύπο σχολείου); (E5)
- 6) Μπορεί το μοντέλο αριστείας Baldrige να χρησιμοποιηθεί για την αυτο-αξιολόγηση σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης; (E6)

1.4 Θεωρητικό μοντέλο

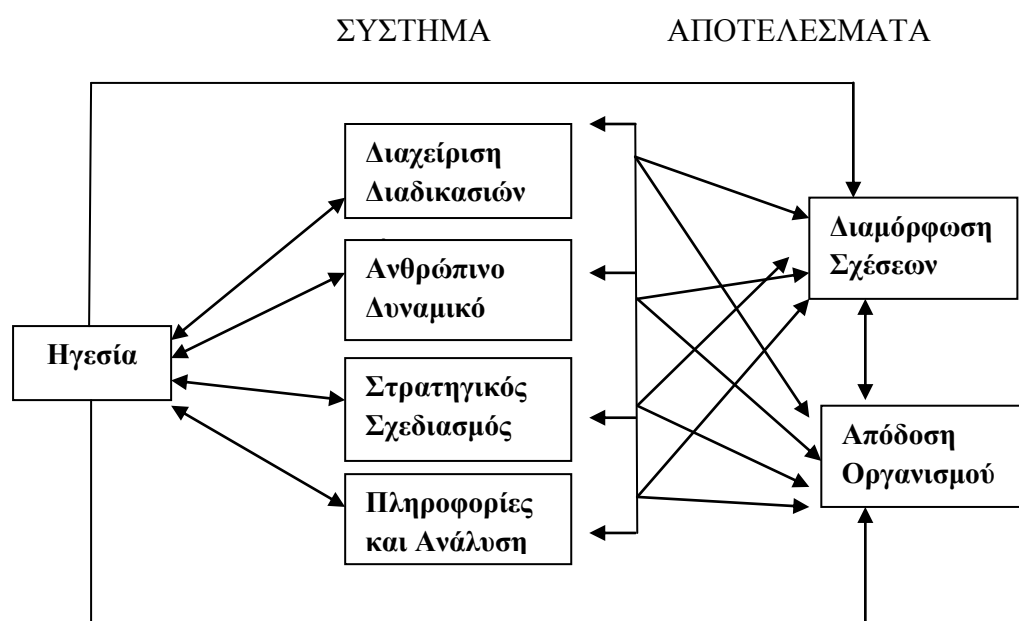
Στην Εικόνα 1.1 παρατίθεται το θεωρητικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε στα πλαίσια της παρούσας διατριβής και θα δοκιμαστεί με εμπειρικά δεδομένα, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν επιβεβαιώνεται αυτούσιο, εν μέρει ή ακόμη και αν δεν επιβεβαιώνεται, βάσει των δεδομένων που συλλέχθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Είναι προϊόν ενδελεχούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης, κατόπιν αξιολόγησης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Κεφάλαιο 2).

Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης κριτηρίων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Malcolm Baldrige βρέθηκε να έχει πολύ καλή αξιοπιστία σε Νοσοκομειακά Ιδρύματα (Meyer & Collier, 2001). Η έρευνα των Meyer και Collier (2001) είναι η πρώτη που ελέγχει εμπειρικά τις αιτιώδεις σχέσεις στο μοντέλο MBNQA στον τομέα της Υγείας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 220 νοσοκομεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι υποθετικές σχέσεις των κριτηρίων MB είναι στατιστικά σημαντικές. Χρησιμοποιήθηκε η 7-βάθμια κλίμακα Likert. Οι τιμές alpha του Cronbach για τις 28 κλίμακες μέτρησης κυμαίνονταν από 0,74 έως 0,93.

Το γενικό μοντέλο υποθέτει ότι η Ηγεσία οδηγεί το Σύστημα, το οποίο δημιουργεί τα Αποτελέσματα και αυτή η σχέση είναι αναδρομική. Όταν οι ερευνητές

κατασκεύασαν τις ενότητες στο Baldrige, δεν γνώριζαν την κατεύθυνσή τους, αν ήταν μονόδρομες (μονοκέφαλα τόξα), ή αμφίδρομες σχέσεις (δικέφαλα τόξα) (Meyer & Collier, 2001). Οι Meyer και Collier (2001) υπέθεσαν ότι οι επτά Baldrige ενότητες έχουν μονόδρομη αιτίου-αποτελέσματος σχέση (μονοκέφαλα τόξα) και η κάθε σχέση είναι θετική (Εικόνα 1.1). Για παράδειγμα, όταν αυξάνεται η βαθμολογία της Ηγεσίας, οι βαθμολογίες του Συστήματος αυξάνονται, όπως και των αποτελεσμάτων. Επίσης, η Ηγεσία έμμεσα επηρεάζει και τις βαθμολογίες των Αποτελεσμάτων.

Τα κριτήρια ορίζουν την Ηγεσία (Κατηγορία 1.0), το Σύστημα (Κατηγορία 2.0, 3.0, 4.0, και 5.0) και τα Αποτελέσματα (Κατηγορία 6.0 και 7.0), όπως φαίνεται στην Εικόνα 1.1. Τα Κριτήρια Baldrige ερευνώνται για να φανεί αν το θεωρητικό πλαίσιο Baldrige και τα κριτήριά του έχουν εφαρμογή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (δημόσια δημοτικά σχολεία).



Εικόνα 1.1 Απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ των 7 κριτηρίων αξιολόγησης του μοντέλου Malcolm Baldrige για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Meyer & Collier, 2001, σ.403-425).

1.5 Σημαντικότητα της έρευνας

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως επιστημονική περιοχή δεν έχει ζωή πολλών ετών. Αναπτύσσεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο αρχικά στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία κατά τη δεκαετία του '60, ενώ η εδραίωσή της πραγματοποιείται

κατά τη δεκαετία του '80 (Worthen & Sanders, 1987). Η ανάπτυξη της αξιολόγησης βασίζεται στην εκπαίδευση, αφού αναλυτικά προγράμματα σπουδών στις ΗΠΑ αποτελούν αντικείμενα αξιολόγησης των πρώτων σημαντικών προσπαθειών (Δημητρόπουλος, 1998; Fitzpatrick et al., 2004).

Ασφαλής ένδειξη του ενδιαφέροντος που εκδηλώνεται για την αξιολόγηση αποτελούν α) η εμφάνιση ειδικών εκδόσεων και περιοδικών, ιδιαιτέρως στις ΗΠΑ, με αποκλειστικό περιεχόμενο τη μελέτη και την έρευνα στην αξιολόγηση (Guttentag & Struening, 1975; Glass, 1976; Guttentag, 1977), και β) ο μεγαλύτερος αριθμός των βιβλίων που κυκλοφόρησαν πάνω στο αντικείμενο αυτό. Συγκεκριμένα το 1975 στις ΗΠΑ πραγματοποιείται χρηματοδότηση πολλών αξιολογήσεων, εκδίδονται τα πρώτα επιστημονικά περιοδικά και εμφανίζονται οι πρώτες επιστημονικές ενώσεις αξιολόγησης π.χ. Evaluation Research Society το 1976, που μετατράπηκε σε American Evaluation Association το 1986 (Guttentag & Struening, 1975; Glass, 1976; Guttentag, 1977).

Διάφοροι οργανισμοί, εθνικοί αλλά και διεθνείς, συμπεριλαμβάνουν στις έρευνές τους θέματα που έχουν σχέση με την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών οργανισμών, του εκπαιδευτικού έργου, των επιδόσεων των μαθητών (Κασσωτάκης, 1997). Βασικό ερώτημα που απασχολεί την κοινότητα των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια αποτελεί το κατά πόσο η αξιολόγηση είναι σημαντική αλλά και αναγκαία στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι επιστήμονες υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και συμφωνούν με την ανάγκη εξεύρεσης ενός αποτελεσματικού μοντέλου αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 1997).

Γύρω στο 1990, αυξήθηκε η τάση συζητήσεων για ποιότητα, ισότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση (Hofman, Dukstra & Hofman, 2005). Από τις αρχές του 21ου αιώνα, λοιπόν, η συστηματική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ξεκίνησε σχεδόν στο σύνολό της, με σημαντικές διαφορές, ωστόσο, ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ, γεγονός που αντανακλά πολιτισμικούς, ιστορικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες (Faubert, 2009, σ.6).

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, λοιπόν, είναι μία αρκετά διαδεδομένη προσέγγιση που χρησιμοποιείται για να διασφαλιστεί η ποιότητα σε ολόκληρη την Ευρώπη (Harris και Herrington, 2006). Σύμφωνα με πληροφορίες που παρέχει η ιστοσελίδα της ΑΕΕ (Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου) (aee.iep.edu.gr), χώρες στις οποίες εφαρμόζεται, παρουσιάζονται παρακάτω στο κεφάλαιο 2. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι αυτο-αξιολόγηση σχολικών μονάδων εφαρμόζεται σε πολλές χώρες

(Γαλλία, Αγγλία, Κύπρο, Ιταλία, Ισπανία κλπ.), ενώ υποχρεωτικά εφαρμόζεται στην Πορτογαλία, τη Νορβηγία, την Αυστραλία, τη Σουηδία, την Τσεχία και τη Φινλανδία, στοιχεία που όπως προαναφέρθηκε παρουσιάζονται παρακάτω στο κεφάλαιο 2 στον πίνακα 2.1. Ο όρος αξιολόγηση σχολικής μονάδας αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, την απόδοση αξίας συνολικά στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του (Solomon, 1998). Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων μπορεί να είναι είτε εσωτερική (αυτο-αξιολόγηση) είτε εξωτερική. Με την εσωτερική αξιολόγηση ή αλλιώς αυτο-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ασχολείται και η παρούσα έρευνα.

Η αυτο-αξιολόγηση αποβλέπει στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικός συντελεστής μάθησης, να ενισχυθούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες και να συνειδητοποιήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι την ανάγκη να αντιμετωπιστούν συλλογικά, ουσιαστικά και συστηματικά τα προβλήματα (Solomon, 1998). Με τον τρόπο αυτό όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας θα συνεργαστούν για να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο δράσης το οποίο, μακροπρόθεσμα θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και, κατ' επέκταση, βελτίωση των επιτευγμάτων μάθησης (Solomon, 1998). Η εσωτερική αξιολόγηση βοηθά στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου στηριζόμενο στις δικές του δυνάμεις (Solomon, 1998).

Το σχολείο εφαρμόζοντας εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να ορίσει τις δικές του προτεραιότητες, ενθαρρύνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει στη διαδικασία (Davies & Rudd, 2001) και ενισχύοντας το συλλογικό και συνεργατικό πνεύμα (Σολομών, 1999). Επιπλέον, βοηθά στον προσδιορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων της οργάνωσης (εσωτερικό επίπεδο) και στον εντοπισμό ευκαιριών ή κινδύνων - προβλημάτων στο ευρύτερο περιβάλλον (Hofman et al., 2005).

Στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο το ζήτημα της αξιολόγησης γενικά έχει προκαλέσει πλήθος αντιπαραθέσεων αναφορικά με τη σημασία της, την αναγκαιότητα, μα κυρίως όσον αφορά στον τρόπο που θα πραγματοποιηθεί. Έχει καταλήξει να είναι ζήτημα πολιτικής, κοινωνικής και επιστημονικό-παιδαγωγικής αντιπαραθέσης και θεωρείται απαραίτητη τόσο από την πολιτική ηγεσία όσο και από εκείνους που μελετούν την εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική κοινότητα, ωστόσο, αλλά και οι συνδικαλιστικοί φορείς παρουσιάζουν αντικρουόμενες απόψεις ως προς την ύπαρξη συστήματος αξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως

σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας) τα δημόσια ελληνικά δημοτικά σχολεία ανέρχονται σε 4.346 (τα μειονοτικά σχολεία από το σχολικό έτος 2014-2015 υπολογίζονται ως δημόσιες σχολικές μονάδες), οι μαθητές των δημόσιων δημοτικών σχολείων είναι 609.414, οι αναπληρωτές δάσκαλοι (η πληρωμή τους γίνεται μέσω κονδυλίου ΕΣΠΑ) είναι 3.900 και το μόνιμο διδακτικό προσωπικό ανέρχεται στους 64.463 (ΕΛΣΤΑΤ, 2016). Σημειώνεται πως στο μόνιμο διδακτικό προσωπικό περιλαμβάνονται οι δάσκαλοι, οι καθηγητές ξένων γλωσσών, μουσικής, φυσικής αγωγής, πληροφορικής κλπ., όπως επίσης και όσοι απουσιάζουν, δηλαδή όσοι ανήκουν οργανικά στο σχολείο αλλά απουσιάζουν με άδεια άνω των είκοσι ημερών και υπάρχει αντικατάστασή τους και τέλος, όσοι έχουν αποσπαστεί στο Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων και στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΕΛΣΤΑΤ, 2016).

Μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή στη χώρα μας, ο οποίος ασκούσε κυρίως την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, δεν έχει εφαρμοστεί ολοκληρωτικά στην Ελλάδα καμία μορφή αξιολόγησης (Μπουζάκης, 1999). Η ανάγκη της παρούσας έρευνας που θα πραγματοποιήσουμε προκύπτει από την ανάγκη να καταλήξουμε και να προτείνουμε μία μεθοδολογία αυτο-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών οργανισμών βασιζόμενοι στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Άλλωστε, η ποιότητα οφείλει να αποτελεί το βασικό κριτήριο αξιολόγησης κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπουζάκης, 1998).

Οι λόγοι που χρήζουν αναγκαία την αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό κλάδο είναι οι ακόλουθοι (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιάκκιρος, 2005):

- Να δοθούν *συμβουλές και να γίνουν προτάσεις σε επίπεδο ατομικό και επίπεδο σχολικό (συστημικό).*
- Να δοθούν *συμβουλές στις σχολικές μονάδες αναφορικά με το ζήτημα της αυτο-αξιολόγησης.*
- Να βοηθηθούν οι *διευθυντές των σχολικών μονάδων ώστε να σκιαγραφήσουν την εικόνα του σχολείου τους αλλά και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος* τονίζοντας τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύνατα σημεία της σχολικής τους μονάδας.
- Να λάβουν *απαντήσεις οι μαθητές και οι γονείς τους σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται στην εκπαίδευση.*

- Να δημιουργηθούν εκθέσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνία που το συντηρεί.
- Να ικανοποιηθούν ρυθμίσεις νομοθετικές, κανονιστικές κλπ.
- Να βελτιωθεί ολικά η μαθησιακή εμπειρία των παιδιών στο σχολείο.
- Να αυξηθεί η αξία και η ποιότητα της μάθησης.

1.5.1 Η ωφελιμότητα της έρευνας σε πρακτικό επίπεδο - Πρωτοτυπία Έρευνας

Το πλαίσιο MBNQA που συμπυκνώνει τα βασικά σημεία της ΔΟΠ έχει χρησιμοποιηθεί ως «πρότυπο», για τη δημιουργία πολλών εθνικών βραβείων ποιότητας σε όλο τον κόσμο όπως στην αξιολόγηση και την εφαρμογή πρακτικών ποιότητας σε εκπαιδευτικά ιδρύματα στις ΗΠΑ (Eskildsen, 1999; Osseo-Asare & Longbottom, 2002). Επιλέγεται, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα ένα αμερικάνικο μοντέλο ποιότητας που εφαρμόζεται ευρέως με επιτυχία σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς των ΗΠΑ, το μοντέλο Malcolm Baldrige. Το Malcolm Baldrige είναι ένα από τα παλιότερα μοντέλα αξιολόγησης, επομένως α) έχει βελτιωθεί μέσα από χρόνιες χρήσεις, β) επειδή έχει εφαρμοστεί στις ΗΠΑ σημαίνει ότι έχει εύκολη προσβάσιμη βιβλιογραφία και γ) έχει εφαρμοστεί ευρέως στις ΗΠΑ σε πολλαπλούς τομείς της δημόσιας διοίκησης. Το ευρωπαϊκό μοντέλο EFQM εφαρμόστηκε το 1992 στην Ευρώπη, τέσσερα έτη αργότερα από το Malcolm Baldrige και έχει το ίδιο βασικό σκεπτικό με το MBNQA, καθώς η δημιουργία του στηρίζεται σε αυτό. Παγκοσμίως έχουν εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες εφαρμογής του ευρωπαϊκού μοντέλου ποιότητας EFQM σε σχολικές μονάδες τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής έγκειται στο γεγονός ότι οι προσπάθειες αυτές στην πλειοψηφία τους ήταν θεωρητικές έρευνες (Σαϊτή, 2016) ή αφορούσαν στην επαγγελματική εκπαίδευση π.χ. ΕΠΑΛ ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η παρούσα διατριβή αποτελεί πρακτική έρευνα (ποσοτική ανάλυση) εφαρμογής του μοντέλου Malcolm Baldrige στα δημόσια δημοτικά σχολεία (συμμετοχή δασκάλων και διευθυντών αγροτικών, αστικών και νησιωτικών σχολικών μονάδων) και η οποία γίνεται για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο. Ένας επιπλέον λόγος επιλογής του μοντέλου MB έναντι του EFQM είναι το γεγονός ότι το EFQM λόγω των περισσότερων κατηγοριών του θα ήταν περισσότερο περίπλοκο για στατιστική ανάλυση σε σύγκριση με το MB. Επίσης, τα περισσότερα

κριτήρια του EFQM είναι στατικά και όχι δυναμικά, δηλαδή η δομή τους είναι πολύ αυστηρή και δεν επιτρέπει περιθώρια ευελιξίας, με αποτέλεσμα οι οργανισμοί να συναντήσουν ίσως δυσκολία στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τα κριτήρια του μοντέλου στη δική τους διαδικασία (Lee, 2002). Σε αντίθεση το μοντέλο MB, σύμφωνα με τον Brooks (2008) μπορεί να εφαρμοστεί από τους οργανισμούς δίνοντας περιθώρια για ανάλογες προσαρμογές (ανάλογα με τα δεδομένα του κάθε δημοτικού σχολείου). Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι στον Ελλαδικό χώρο το μοντέλο EFQM χρησιμοποιήθηκε μόνο στην ιδιωτική εκπαίδευση (το Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού έγινε μέλος του EFQM το 2005, τα εκπαιδευτήρια Ζηρίδη έλαβαν διακρίσεις). Ως προς το ερευνητικό πεδίο, τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί σημαντική πρόοδος. Το 2005 και το 2007, 2013, 2018 με υπεύθυνη την κ. Ευγενία Πετρίδου έχουν γίνει κάποιες ερευνητικές μελέτες στα πλαίσια διπλωματικών εργασιών αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής του EFQM στη δημόσια, πρωτοβάθμια, διαπολιτισμική εκπαίδευση (Petridou & Sakellari, 2007; Γκένιου, 2013).

Για να γίνει η παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Βάση αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο Malcolm Baldrige, το οποίο εφάρμοσαν και οι Meyer & Collier (2001) στον τομέα της υγείας. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται, επίσης, στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε σε περιορισμένη μορφή (μόνο δάσκαλοι και διευθυντές δημοτικών σχολείων). Χρειάστηκε αρκετός χρόνος για να μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα, να τροποποιηθεί ώστε να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. αντικατάσταση των όρων «ανώτερη ηγεσία», «εργαζόμενος» και χρήση των εκπαιδευτικών όρων «διευθυντής», «δάσκαλος», «μαθητής», «εκπαιδευτικές διαδικασίες», «μέθοδοι διδασκαλίας», κλπ.) και κατόπιν το μεταφρασμένο ελληνικό ερωτηματολόγιο να μεταφραστεί εκ νέου στη γλώσσα του πρωτότυπου ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου ώστε να ελεγχθεί η σημασιολογική ισοδυναμία και να βρεθούν τυχόν ασυμφωνίες. Επίσης χρειάστηκε χρόνος για να δοθούν αρχικές γενικές οδηγίες συμπλήρωσης, καθώς και να σημειωθούν σχόλια που αντιστοιχούν σε κάθε ποσοστό (επεξήγηση ποσοστών) για κάθε παράγοντα να δοθούν αρχικές γενικές οδηγίες συμπλήρωσης, καθώς και να σημειωθούν σχόλια που αντιστοιχούν σε κάθε ποσοστό (επεξήγηση ποσοστών) για κάθε παράγοντα (Ηγεσία, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες και Ανάλυση, Ανθρώπινο Δυναμικό, Διαχείριση Διαδικασιών, Διαμόρφωση Σχέσεων, Αποτελέσματα) για να βοηθούνται

οι ερωτώμενοι στις απαντήσεις τους. Αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί πενταβάθμια κλίμακα Likert στην οποία όπου 1= 100%-80%, 2=80%-60%, 3=60%-40%, 4=40%-20%, 5=20%-0%, δηλαδή όπου 1 η θετικότερη τιμή και 5 η αρνητικότερη. Επιλέχθηκε η κλίμακα στη μορφή αυτή για να υπάρχει περισσότερη σιγουριά για τις απαντήσεις, ότι το δείγμα δηλαδή διάβασε τις ερωτήσεις καθώς οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν την πενταβάθμια κλίμακα Likert αλλά όπου 1 η χαμηλότερη τιμή και 5 η υψηλότερη. Βέβαια, ίσως η κλίμακα της παρούσας έρευνας δυσκολέψει μελλοντικούς ερευνητές γιατί συνήθως χρησιμοποιείται όπως αναφέρθηκε το ανάποδο στις τιμές. Κάθε παράγοντας απαρτίζεται από ερωτήσεις, (ορισμένες από τις οποίες αφαιρέθηκαν-διαγράφηκαν με βάση τη CFA σε κάθε παράγοντα με βάση την αρνητική συμπεριφορά στο μοντέλο ή τη βελτίωση των δεικτών αποδοχής του μοντέλου) κατόπιν πιλοτικής εφαρμογής-προέλεγχου που πραγματοποιήθηκε πριν την οριστική έκδοση και τελική διανομή του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια σε δείγμα 20 ατόμων ειδικών από τον ακαδημαϊκό χώρο, αλλά και δασκάλων και διευθυντών, για την κατανόηση του ερωτηματολογίου. Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι - Ερωτηματολόγιο, με έντονα γράμματα σημειώνονται οι ερωτήσεις που παρέμειναν και χρησιμοποιούνται στην έρευνα.

Ακόμη ως πρωτοτυπία θεωρείται το γεγονός ότι, χρησιμοποιήθηκε η πολυκριτήρια μέθοδος ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE. Επίσης, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε και ο τύπος των σχολικών μονάδων (αστικά, αγροτικά, νησιωτικά). Έτσι, φάνηκαν τυχόν αδυναμίες ή δυνατά σημεία κάποιων σχολικών μονάδων, με προεπιλεγμένες τις βαρύτητες για κάθε κριτήριο.

Επειδή, δεν υπάρχει παρόμοια έρευνα εφαρμογής του θεωρητικού πλαισίου Baldrige στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η παρούσα έρευνα θα ερευνήσει τόσο αναδρομικές/αμφίδρομες σχέσεις, όσο και μονόδρομες / αιτίου-αποτελέσματος σχέσεις μεταξύ των κριτηρίων.

1.6 Οργάνωση διατριβής

Στο Κεφάλαιο 1, πραγματοποιήθηκε ήδη μία εισαγωγή σχετικά με τις σκέψεις που προηγήθηκαν της παρούσας έρευνας και σχετικά με το τι οδήγησε στην πραγματοποίησή της. Τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ ταυτόχρονα αποτυπώθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίχθηκε. Επίσης, παρουσιάστηκε η σημαντικότητα της έρευνας και η πρωτοτυπία της.

Στο Κεφάλαιο 2, πραγματοποιείται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της αξιολόγησης και της ποιότητας ειδικά στον εκπαιδευτικό τομέα. Γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, στα είδη και τις μεθόδους της. Ακολουθεί μία ιστορική αναδρομή του πλαισίου αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό τομέα στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Πραγματοποιείται παρουσίαση της αξιολόγησης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση που ήδη πραγματοποιείται, των μοντέλων αξιολόγησης και τέλος, διαμορφώνεται και τεκμηριώνεται το εννοιολογικό μοντέλο της παρούσας έρευνας.

Στο Κεφάλαιο 3, παρουσιάζεται η Μεθοδολογία που ακολουθείται για να πραγματοποιηθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας (δείγμα, αναλυτικές υποθέσεις έρευνας, συλλογή δεδομένων, στατιστική ανάλυση, σχεδιασμός ερωτηματολογίου, πιλοτική εφαρμογή και προ-έλεγχος του εργαλείου).

Στο Κεφάλαιο 4, πραγματοποιείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων (δημογραφικών στοιχείων, ανάλυση παραγόντων, αξιοπιστία κλπ.) και στο κεφάλαιο 5, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας (η πρακτική σημασία των ερευνητικών αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα).

Είναι γεγονός ότι ο σημαντικότερος συντελεστής επιτυχίας αποτελεί το ανθρώπινο δυναμικό που εργάζεται στον ελληνικό δημόσιο τομέα. Εκτιμάται ότι τα ευρήματα και συμπεράσματα της παρούσας έρευνας θα δώσουν την ευκαιρία να καταγραφούν και να αναλυθούν απόψεις που παραμένουν κρυμμένες ως σήμερα και αναξιοποίητες χωρίς να μπορούν να ωφελήσουν τη δημόσια εκπαίδευση και συγκεκριμένα την ποιότητα των σχολικών μονάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Εισαγωγή

Στο Κεφάλαιο 1 αναδείξαμε τη σημασία της έρευνάς μας και την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης (εσωτερικής αξιολόγησης) στα δημοτικά σχολεία. Σημειώθηκε, επίσης, η ύπαρξη σχέσης της έννοιας της αξιολόγησης με την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Για τους παραπάνω λόγους στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζονται οι έννοιες της αξιολόγησης αλλά και της ποιότητας ειδικά στον εκπαιδευτικό τομέα. Χρειάζεται να αποσαφηνιστούν οι παραπάνω δύο όροι, ώστε να ακολουθήσει η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσον αφορά στην αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, στην ενότητα 2.2, θα αναφερθούμε στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, στα είδη και τις μεθόδους της. Ακολουθεί μία ιστορική αναδρομή του πλαισίου αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό τομέα στην Ελλάδα και τέλος, ακολουθεί το πλαίσιο αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό τομέα διάφορων χωρών στο εξωτερικό. Στην ενότητα 2.3 γίνεται μία αναφορά στην αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση που αποτελεί ήδη πραγματικότητα και στην ενότητα 2.4 ακολουθεί η παρουσίαση των μοντέλων αξιολόγησης. Τέλος, στην ενότητα 2.5 πραγματοποιείται η διαμόρφωση και τεκμηρίωση του εννοιολογικού μοντέλου της παρούσας έρευνας.

2.2 Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση αποτελεί διαδικασία, κατά την οποία, μέσω συγκέντρωσης αξιόπιστων πληροφοριών για άτομα, ομάδες ή επιχειρήσεις, οι διάφορες οργανώσεις κατορθώνουν να λαμβάνουν έγκυρες και ενημερωμένες αποφάσεις που έχουν σκοπό να επιλύουν τα όποια προβλήματα εμφανιστούν (Randell, 1994; Guion, 1998).

Κύριοι στόχοι της αξιολόγησης αποτελούν η παρώθηση των εργαζόμενων, η βελτίωση της παραγωγής και η ευκολία του στρατηγικού σχεδιασμού (Jackson & Schuler, 2003). Η αξιολόγηση μπορεί να αφορά και τη λήψη αποφάσεων για τυχόν μετακινήσεις, απολύσεις ή προαγωγές (Beer, 1987; Chelladurai, 2006).

Η αξιολόγηση ως διαδικασία για να είναι αποτελεσματική οφείλει να έχει χαρακτηριστικά όπως: εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα, συγκρισιμότητα, συνάφεια (Μπουραντάς, 2005). Συχνά, όμως, οι αξιολογικές διαδικασίες αποτελούν

μία επίπονη εμπειρία για όσους αξιολογούνται αλλά και όσους αξιολογούν (Spence & Keeping, 2010). Στους εργαζόμενους υπάρχει μια δυσπιστία, μια δυσαρέσκεια, ακόμη και φόβος (MacLean, 2001). Για να μπορέσει να θεωρηθεί επιτυχημένο ένα σύστημα αξιολόγησης πρέπει το άτομο που κρίνεται να το αποδεχθεί, ειδάλλως οδηγούμαστε σε αρνητική και εχθρική διάθεση απέναντι στο σύστημα αξιολόγησης (Τερζίδης, 2004).

Πολύ σημαντικό είναι να παρουσιαστεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση και το θεωρητικό της πλαίσιο, οι μορφές και τα είδη της (καθώς η παρούσα έρευνα ασχολείται με την αυτο-αξιολόγηση των δημόσιων σχολικών μονάδων), οι μέθοδοι και οι τεχνικές της.

2.2.1 Θεωρητικό πλαίσιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μηχανισμό ελέγχου της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της σχολικής μονάδας, των μαθητών, των μαθησιακών προϊόντων και της σύνδεσης του συστήματος της εκπαίδευσης με το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό σύστημα βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και στόχων (Πασιαρδής, 1996).

Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντική ένδειξη για τα επίπεδα ποιότητας των δομών ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχοι της είναι να ανελιχθούν οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, να βελτιωθεί η ποιότητα της μάθησης που πραγματοποιείται στις σχολικές μονάδες της χώρας (Πασιαρδής, 1996; Sergiovanni & Starratt, 2002; Stronge, 1997).

Στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορεί να προσδίδεται ελεγκτικός προσανατολισμός ή προσανατολισμός που στοχεύει στην βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω ενός μηχανισμού ανατροφοδότησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (feedback). Στην περίπτωση που ο προσανατολισμός είναι ελεγκτικός, η αξιολόγηση μετράει κατά πόσο πέτυχαν οι στόχοι που είχαν οριστεί στην αρχή και αποσκοπεί άμεσα στον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης (Ηλία κ.ά., 2005). Στην περίπτωση του προσανατολισμού που έχει ως στόχο να βελτιθούν οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες μέσω ενός μηχανισμού ανατροφοδότησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (feedback), αποτιμάται η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται ως προς διάφορες παραμέτρους και όχι μόνο προς τον βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων (Ηλία κ.ά., 2005). Στην περίπτωση αυτή, υπάρχει άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με τη

διδασκαλία ως πράξη, αφού αλληλοεπηρεάζονται με αμφίδρομη σχέση και ανατροφοδοτική (Ηλία κ.ά., 2005).

2.2.1.1 Μορφές-Είδη Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Καθώς υπάρχει αλλαγή του εκπαιδευτικού ρόλου, δημιουργούνται διαφορετικές προσεγγίσεις αξιολόγησης με σκοπό να βελτιωθεί η διδασκαλία. Παρουσιάζονται ορισμένες όπως: η συμβουλευτική, αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων, η χρήση χαρτοφυλακίου και η έρευνα δράσης (Sullivan & Glanz, 2000), μέσω των οποίων θεωρείται πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δε θα διακρίνεται πλέον από «ιδιωτισμό» και θα ενισχυθεί η συναδελφικότητα και η συνεργασία (Παπασταμάτης, 2001).

Στηριζόμενοι στη βιβλιογραφία αναφέρουμε τα ακόλουθα είδη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2002; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000; Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη & Βρετάκου, 1997; Πασιαρδής, 1996; Σολομών, 1999):

Με κριτήριο τι αξιολογούμε (αντικείμενο αξιολόγησης), υπάρχει η **συνολική αξιολόγηση**, που σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων π.χ. η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και τη **μερική αξιολόγηση**, που αναφέρεται σε ένα επιμέρους αντικείμενο π.χ. η αξιολόγηση βιβλίων, αναλυτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικού προσωπικού.

Με κριτήριο τον χρόνο, η αξιολόγηση διακρίνεται σε:

-*Προκαταρκτική*, που πραγματοποιείται πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος.

-*Ενδιάμεση ή διαμορφωτική*, που πραγματοποιείται παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο να εντοπιστούν τυχόν αποκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (δυνατά - αδύνατα σημεία τους). Αυτή η διάκριση αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντική στην αρχή της καριέρας του εκπαιδευτικού (Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998; Sergiovanni & Starratt, 2002).

-*Τελική ή ολική*, κατά την οποία εκτιμάται η επιτυχία των εκπαιδευτικών προσπαθειών, εντοπίζονται οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, αποφασίζεται κατά πόσο υπάρχει ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στους στόχους και πραγματοποιείται η προαγωγή τους.

Με κριτήριο τα πρόσωπα που αξιολογούν διακρίνουμε:

- την **εξωτερική αξιολόγηση**, που γίνεται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας, όπως οι επιθεωρητές ως το 1982 στην Ελλάδα και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- την **εσωτερική αξιολόγηση**, που γίνεται από άτομα που εργάζονται στη σχολική μονάδα και διακρίνεται κυρίως σε δύο μορφές (Σολομών, 1999):

1. την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, στην οποία οι ανώτεροι διοικητικά κρίνουν τους κατώτερους,

2. τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτο-αξιολόγηση), στην οποία οι ίδιοι παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, τοπική αυτοδιοίκηση) οργανώνουν και παρακολουθούν τις διαδικασίες καθώς γνωρίζουν καλύτερα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και μπορούν να μεριμνήσουν για την επίλυσή τους.

Για να χαρακτηριστεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα ως υγιές είναι αναγκαίες και εσωτερικές αλλά και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης (MacBeath, 2001). Στόχος της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η βελτίωση ποιότητας, ενώ της εξωτερικής αξιολόγησης ο έλεγχος των διαδικασιών βελτίωσης (Eurydice, 2004).

Για να εισαχθεί ο θεσμός της αξιολόγησης είναι απαραίτητο να καλλιεργηθεί κουλτούρα αξιολόγησης και να πραγματοποιείται επιμόρφωση, ώστε να υπάρχει ενημέρωση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον θεσμό της αξιολόγησης. Αν και για να θεωρηθεί πιο ισχυρό ένα σύστημα αξιολόγησης χρειάζεται συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, ως εκσυγχρονιστική λειτουργία προβάλλεται η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Eurydice, 2004). Σπουδαίο ρόλο πρέπει να κατέχει ο Διευθυντής για να δημιουργεί κλίμα θετικό, να υποστηρίζει και να δίνει πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς. Τέλος, σαν δεύτερο βήμα στα ελληνικά δρώμενα μπορεί να εφαρμοστεί η εξωτερική αξιολόγηση, αφού αρχικά αναλυθούν τα διάφορα υποσυστήματα που αλληλεπιδρούν στις σχολικές μονάδες π.χ. το κοινωνικό περιβάλλον, ο κτιριακός εξοπλισμός, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι μαθητές (Eurydice, 2004).

2.2.1.2 Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Με τη μέθοδο της αξιολόγησης που χρησιμοποιείται, το πρόσωπο που αξιολογεί, καταλήγει στα επιθυμητά αποτελέσματα. Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό, τους στόχους, τα κριτήρια και αντικείμενα αξιολόγησης, γίνεται η επιλογή των ειδών,

των μεθόδων και των τεχνικών. Οι κυριότερες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι οι ακόλουθες (Δημητρόπουλος, 1999):

- Παρατήρηση
- Επικοινωνία - Συναλλαγή - Συνεργασία
- Σύγκριση - Συσχέτιση
- Παρακολούθηση (follow-up)
- Ψυχολογικές Μέθοδοι
- Μελέτη περίπτωσης
- Τήρηση και μελέτη αρχείων
- Πειραματικές Μέθοδοι
- Τήρηση και μελέτη αρχείων
- Αυτοανάλυση – Αλληλο-ανάλυση
- Μέθοδοι επεξεργασίας και ανάλυση δεδομένων

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999) η μέθοδος της παρατήρησης είναι η πιο βασική στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης, καθώς όλα στηρίζονται σε αυτή. Γίνεται παρατήρηση των λεκτικών και μη ενεργειών και δράσεων των αντικειμένων της αξιολόγησης, αλλά και του χώρου και του χρόνου. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ανεξάρτητη και αυτοδύναμη μέθοδος, αλλά και συνδυαστικά με άλλες μεθόδους. Είναι δεδομένο πως για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου χρειάζεται υπάρχουν καθορισμένα και σαφή κριτήρια. Μέσω της παρατήρησης αξιολογούνται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, η υλικοτεχνική υποδομή, τα εποπτικά μέσα, τα αναλυτικά προγράμματα και το προσωπικό (Δημητρόπουλος, 1999).

2.2.1.3 Τεχνικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Φυσικά η αξιολόγηση εξαρτάται από την ποιότητα των τεχνικών μέσων που έχουν χρησιμοποιηθεί. Αποτελεί πλεονέκτημα, όμως, ότι η παρατήρηση γίνεται με περισσότερη λεπτομέρεια, με άνεση χρόνου και υπάρχει και η δυνατότητα επανάληψής της για όσες φορές χρειαστεί (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 2008).

Υπάρχει, επίσης, και η συμμετοχική παρατήρηση που χρησιμοποιείται σε διδακτικά θέματα από τον έναν εκπαιδευτικό στον άλλον, η συστηματική παρατήρηση όπου καταχωρίζονται οι παρατηρήσεις για να επεξεργαστούν στη συνέχεια, η επαναλαμβανόμενη παρατήρηση όπου υπάρχει επανάληψη σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και ο οπτικός έλεγχος κατά τον οποίο παρατηρούμε συγκεκριμένο γεγονός ή διαδικασία (Αντωνοπούλου, 2000).

Στις τεχνικές της επικοινωνίας χαρακτηριστικές είναι η τεχνική της συνέντευξης και η τεχνική του ερωτηματολογίου. Υπάρχει η ελεύθερη συνέντευξη όπου το πρόσωπο που αξιολογείται απαντάει με τρόπο ελεύθερο σε σειρά ερωτήσεων, αλλά και η δομημένη συνέντευξη όπου οι απαντήσεις είναι συγκεκριμένες και το πρόσωπο που αξιολογείται πρέπει να διαλέξει κάποια από τις απαντήσεις που υπάρχουν. Στο ερωτηματολόγιο μπορεί να υπάρχουν κλειστού τύπου ερωτήσεις ώστε οι απαντήσεις να μπορούν να είναι καθορισμένες για να επιλέξουν μία από αυτές ή ανοιχτού τύπου για ελεύθερη απάντηση (Σολομών, 1999).

Αφού πραγματοποιήθηκε παρουσίαση και ανάλυση του όρου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (ορισμός, είδη, μέθοδοι, τεχνικές της), κρίνεται αναγκαίο στις επόμενες ενότητες 2.2.2 και 2.2.3 να παρουσιαστεί αντίστοιχα το πλαίσιο αξιολόγησης στον διεθνή εκπαιδευτικό τομέα, για να δούμε τι είδους αξιολόγηση εφαρμόζεται σε καθεμία χώρα, καθώς και να πραγματοποιηθεί μία ιστορική αναδρομή του πλαισίου αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, για να κατανοήσουμε τις προσπάθειες που έγιναν για την εφαρμογή του, αλλά και τις αιτίες μη εφαρμογής της αξιολόγησης στις δημόσιες σχολικές μονάδες της χώρας μας.

2.2.2 Πλαίσιο αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης σε διεθνή κλίμακα

Η κριτική που ασκείται έντονα τελευταία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό στη δημόσια εκπαίδευση, επιβάλλει να αναζητηθούν τρόποι βελτίωσης της εκπαίδευσης που παρέχεται. Σύμφωνα με πληροφορίες που παρέχει η ιστοσελίδα της ΑΕΕ «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας -Διαδικασία Αυτο-αξιολόγησης» (aee.iiep.edu.gr), διερευνώντας τις τάσεις που επικρατούν διεθνώς και ειδικά στην Ε.Ε οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η έννοια της αξιολόγησης συνδέεται όλο και πιο πολύ με την έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης λειτουργώντας ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και εποπτείας. Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις των αξιολογικών τους πρακτικών με στόχο τη βελτίωση ποιότητας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (aee.iiep.edu.gr):

Κύπρος: Η αξιολόγηση εστιάζει στο εκπαιδευτικό έργο και όχι στον εκπαιδευτικό ως άτομο, με σκοπό της την προαγωγή του και την εξέλιξή του μισθολογικά. Όλα τα σχολεία μέχρι τον Οκτώβριο ετοιμάζουν ένα σχέδιο δράσης. Υπεύθυνη είναι η Συντονιστική Επιτροπή (δύο εκπρόσωποι από τη Διεύθυνση του

σχολείου, δύο εκπαιδευτικοί, ένας εκπρόσωπος των μαθητών, ένας εκπρόσωπος του συλλόγου γονέων και ο Ανώτερος Παιδαγωγικός Σύμβουλος). Τελειώνοντας η σχολική χρονιά κάθε σχολείο συντάσσει μία Έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης προς το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Με το σύστημα της εσωτερικής αξιολόγησης αναγνωρίζεται θεσμικά η αυτονομία κάθε σχολικής μονάδας. Στόχοι αποτελούν η καθιέρωση ενός πολυδιάστατου μοντέλου αξιολόγησης, η ανάπτυξη ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης, ο περιορισμός της εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις της μονιμοποίησης και της προαγωγής τους, η δημιουργία εναλλακτικών βαθμίδων ανέλιξης των εκπαιδευτικών για να αξιοποιούνται ανάλογα με τις ικανότητες και τις κλίσεις τους (aee.iiep.edu.gr).

Ηνωμένο Βασίλειο: Την αποκεντρωμένη ευθύνη του εκπαιδευτικού έργου έχουν οι Τοπικές Αρχές, οι Εκκλησίες, τα Διοικητικά Συμβούλια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και το εκπαιδευτικό προσωπικό (aee.iiep.edu.gr). Πραγματοποιείται εξωτερική αξιολόγηση/ επιθεώρηση στα σχολεία, η οποία κατέχει σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα (aee.iiep.edu.gr). Από το 2010 στην αξιολόγηση υπολογίζεται και η άποψη τόσο των γονέων όσο και των μαθητών. Βασική ευθύνη της αυτο-αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας έχει ο Διευθυντής του σχολείου και το Διοικητικό Συμβούλιο.

Οι βασικές κατηγορίες της αυτο-αξιολόγησης αφορούν (aee.iiep.edu.gr): α) τα χαρακτηριστικά του σχολείου, β) τις απόψεις των μαθητών, γονέων/κηδεμόνων, της κοινότητας και άλλων εμπλεκομένων, γ) τα επιτεύγματα των μαθητών και τα επίπεδα απόδοσης (standards), δ) την προσωπική ανάπτυξη και ευημερία των μαθητών, ε) την ποιότητα των παροχών, στ) την ηγεσία και διοίκηση.

Γαλλία: Τον κύριο ρόλο στην οργάνωση αλλά και ρύθμιση της εκπαίδευσης έχει το κράτος. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Οι δείκτες επικεντρώνονται σε τρεις τομείς (aee.iiep.edu.gr): α) δομή του σχολείου και χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, β) χαρακτηριστικά μαθητών κατά την αρχή του πρώτου τριμήνου (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό υπόβαθρο κ.λ.π.), γ) αποτελέσματα (ποσοστό επιτυχίας στο baccalauréat ανά τομέα σπουδών, ποσοστό πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση κ.λπ.)

Γερμανία: Τα Κρατίδια έχουν την αποκλειστική ευθύνη της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αυτο-αξιολόγηση είναι υποχρεωτική θεωρητικά. Με την ανάπτυξη ενός εργαλείου αυτο-αξιολόγησης κάθε σχολική μονάδα αντιλαμβάνεται πού βρίσκεται σχετικά με τους αρχικούς στόχους (aee.iep.edu.gr). Η αυτο-αξιολόγηση αποτελεί βασική διαδικασία για τον απολογισμό και τη διάγνωση του σχολείου, καθώς παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη βελτιωτικών δράσεων (aee.iep.edu.gr).

Ιταλία: Από το 2009 τα ίδια τα σχολεία εμπλέκονται στην αξιολόγησή τους. Τα πεδία διερεύνησης είναι (aee.iep.edu.gr): α) το γενικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, β) τους ανθρώπινους και χρηματικούς πόρους που έχει στη διάθεσή του κάθε σχολείο, γ) τις επιλογές που προσφέρει το κάθε σχολείο (διδασκαλία, κατευθύνσεις), δ) τα αποτελέσματα (μαθησιακό επίπεδο, ποσοστά επιτυχίας των μαθητών).

Κύριοι στόχοι είναι βασικές πληροφορίες να είναι προσβάσιμες στην κοινωνία, να αναπτυχθούν κατάλληλες στρατηγικές ελέγχου και βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της ποιότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει τη συγκέντρωση επιπλέον στοιχείων σχετικά με τις σχολικές μονάδες, την ενημέρωση του Υπουργείου Παιδείας, τη διαμόρφωση εργαλείων για την αυτο-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και ορισμένες επισκέψεις σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες για παρατήρηση διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται σ'αυτές (aee.iep.edu.gr).

Ισπανία: Την αξιολόγηση του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας συνεργατικά με τους φορείς των Αυτόνομων Κοινοτήτων (aee.iep.edu.gr). Η αυτο-αξιολόγηση δεν είναι υποχρεωτική. Το Σχέδιο Εσωτερικής Αξιολόγησης λαμβάνει έγκριση και από τον Σχολικό Σύμβουλο αλλά και από τον σύλλογο διδασκόντων (aee.iep.edu.gr).

Πορτογαλία: Η αξιολόγηση έγινε υποχρεωτική από το 1986 (είτε εξωτερική είτε εσωτερική) (aee.iep.edu.gr). Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο από το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, καθώς και από

υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Τα δύο παρακάτω προγράμματα αποτέλεσαν πειραματική εφαρμογή της αυτο-αξιολόγησης των σχολείων (aee.ier.edu.gr):

- Το *Παρατηρητήριο για την Ποιότητα των Σχολείων* βασίστηκε σε 15 δείκτες, οι οποίοι κάλυπταν 4 θεματικά πεδία: α) τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών, β) τη διδακτική διαδικασία, γ) το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και δ) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

- Το *Πρόγραμμα της Ποιότητας στον 21ο αιώνα* βασίστηκε σε 12 πεδία ταξινομημένα σε 4 τομείς όπως (aee.ier.edu.gr): α) τα Εκπαιδευτικά αποτελέσματα, β) οι Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, γ) και σε επίπεδο σχολείου, δ) Διαδικασίες όσον αφορά το κλίμα και τις σχέσεις στο σχολείο.

Αυστρία: Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης, αλλά αξιολογούνται συνάμα και από επιθεωρητές (εξωτερική αξιολόγηση). Το Q.I.S (Quality in Schools) αποτέλεσε πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας με στόχο την ενθάρρυνση των σχολικών μονάδων για την αξιολόγηση και τη βελτίωση της ποιότητάς τους. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται α) στη Διδασκαλία, β) στην τάξη και το κλίμα, γ) σχέσεις εσωτερικές και εξωτερικές, δ) Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, ε) εκπαίδευση και ανάπτυξη του προσωπικού.

Βέλγιο: Δεν υφίσταται υποχρεωτική αυτο-αξιολόγηση. Το Υπουργείο Παιδείας ασκεί έλεγχο ώστε να γίνεται η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, αν και εφόσον πληρούν τις προϋποθέσεις (aee.ier.edu.gr). Επομένως τα σχολεία εκείνα που επιθυμούν να λάβουν χρηματοδότηση υποχρεωτικά εφαρμόζουν την αυτο-αξιολόγηση (aee.ier.edu.gr). Η κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά έχει την ευθύνη του σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών, γι'αυτό και υπάρχουν πιθανότητες να διαφέρουν μεταξύ τους. Οι στόχοι που θέτουν τα σχολεία διακρίνονται σε α) στόχους επίδοσης που αφορούν, γνώσεις και δεξιότητες με τα γνωστικά αντικείμενα και β) σε στόχους αναπτυξιακούς που αφορούν την οργάνωση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (aee.ier.edu.gr).

Ιρλανδία: Κατά το σχολικό έτος 2011-12 εφαρμόζεται πιλοτικά η μέθοδος της αυτο-αξιολόγησης, κατά την οποία λαμβάνουν μέρος εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας (aee.ier.edu.gr).

Η αυτο-αξιολόγηση εφαρμόζεται για την ποιότητα του σχεδιασμού του σχολείου, της διοίκησής του, την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, της διδασκαλίας, της υποστήριξης απέναντι στους μαθητές (aee.iiep.edu.gr). Βασικά ζητήματα στα οποία εστιάζει η διαδικασία είναι η κατάσταση του σχολείου αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τα αποτελέσματα της μάθησης, όπως, επίσης, και ο εντοπισμός των δυνατών και αδύνατων σημείων της σχολικής μονάδας με σκοπό την εύρεση τρόπων βελτίωσής τους (aee.iiep.edu.gr).

Μάλτα: Επτά βασικά πεδία αυτο-αξιολόγησης (aee.iiep.edu.gr): α) Διοίκηση, Ηγεσία και Διασφάλιση της Ποιότητας, β) Πρόγραμμα Σπουδών, γ) Μάθηση και Διδασκαλία, δ) Επίδοση των μαθητών, ε) Υποστήριξη Μαθητών, στ) Ήθος, ζ) Υποστηρικτικά Μέσα. Η Διεύθυνση του σχολείου, δηλαδή ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και οι Συντονιστές -Υπεύθυνοι των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι συνυπεύθυνοι για την εφαρμογή της αυτο-αξιολόγησης στα σχολεία. Ορισμένα «προοδευτικά» σχολεία εμπλέκουν τους μαθητές και τους γονείς.

Νορβηγία: Η Νορβηγία χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό εκπαιδευτικής αποκέντρωσης. Το εκπαιδευτικό της σύστημα βασίζεται στην εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση σε κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό και ενδοσχολικό επίπεδο (www.eletea.gr). Η αυτο-αξιολόγηση είναι υποχρεωτική και οι διαδικασίες της είναι απόλυτα αποκεντρωμένες, δηλαδή δεν υπάρχουν νόμοι που να ορίζουν τη χρήση συγκεκριμένων μεθόδων αξιολόγησης με αποτέλεσμα κάθε σχολική μονάδα να είναι ελεύθερη να αναπτύξει τη δική της προσέγγιση (aee.iiep.edu.gr). Οι διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης αναπτύσσονται στα σχολεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους μέσα σε πέντε ημέρες.

Πολωνία: Το σύστημα αξιολόγησης στην Πολωνία θεωρείται συγκεντρωτικό με τάσεις αποκέντρωσης. Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον Διευθυντή του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τον Παιδαγωγικό Σύμβουλο (aee.iiep.edu.gr).

Σκωτία: Θεωρείται πρωτοπόρα, καθώς εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες αυτο-αξιολόγηση και συνδυάζεται αποτελεσματικά η εσωτερική αξιολόγηση με την εξωτερική. Για να εφαρμοστεί η αυτο-αξιολόγηση στα σχολεία δημιουργήθηκε το

πρόγραμμα *The Journey to Excellence*, το οποίο αναφέρεται σε πέντε πεδία του εκπαιδευτικού έργου (ir.lib.uth.gr): α) Μάθηση και διδασκαλία, β) Όραμα και ηγεσία, γ) Συλλογικότητα, δ) Ανθρώπινο δυναμικό, ε) Ήθος και κουλτούρα. Η αυτο-αξιολόγηση βασίζεται σε στοιχεία τα οποία το σχολείο έχει ήδη στη διάθεσή του λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, το μαθητικό δυναμικό και το περιβάλλον του. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να συγκεντρωθούν από ερωτηματολόγια, αρχεία φοίτησης και προόδου των μαθητών, συνεντεύξεις μαζί τους, με το προσωπικό, τους γονείς και κυρίως με την παρατήρηση της διδασκαλίας (aee.iep.edu.gr).

Σουηδία: Ένα από τα πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως βρίσκεται εκεί (290 περιφέρειες). Η αυτο-αξιολόγηση εφαρμόζεται υποχρεωτικά στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες είναι ελεύθερες να διαμορφώνουν και να εφαρμόζουν τις διαδικασίες που θεωρούν οι ίδιες πιο αποτελεσματικές. Την ευθύνη έχει ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος έχει μεγάλη αυτονομία αναφορικά με την επιλογή των προγραμμάτων σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας (aee.iep.edu.gr). Σκοπός της αυτο-αξιολόγησης είναι να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος σπουδών και σχεδιάστηκαν παρεμβάσεις για να υλοποιηθούν οι στόχοι περισσότερο αποτελεσματικά.

Τσεχία: Από το 2005 εφαρμόζεται υποχρεωτικά στην εκπαίδευση η αυτο-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων η οποία αφορά μια περίοδο τριών ετών και την ευθύνη της έχει ο Διευθυντής του σχολείου. Τα βασικά πεδία της αυτο-αξιολόγησης περιλαμβάνουν (aee.iep.edu.gr): τα μαθήματα που διδάσκονται, τη συνεργασία του σχολείου με μαθητές και γονείς, την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών και τις επιδόσεις τους, την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, την ποιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία επιλέγουν ποια κριτήρια αυτο-αξιολόγησης ταιριάζουν στις προτεραιότητές τους, αφού δεν υπάρχει επίσημα ο καθορισμός τους από το Υπουργείο (aee.iep.edu.gr).

Φινλανδία: Η αξιολόγηση αποτελεί υποχρεωτική διαδικασία για τις εκπαιδευτικές φινλανδικές μονάδες. Κάθε σχολική μονάδα αναπτύσσει τη δική της προσέγγιση, με αποτέλεσμα το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα να είναι πλήρως

αποκεντρωμένο (ir.lib.uth.gr). Το σύστημα αξιολόγησης της χώρας υποστηρίζεται κεντρικά από δύο φορείς, το Φινλανδικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, οι οποίοι λειτουργούν υπό την ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας (aee.iep.edu.gr). Τα αποτελέσματα αυτο-αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για να σχεδιαστούν τρόποι βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας και δημοσιοποιούνται στους γονείς των μαθητών αλλά και σε άλλα ενδιαφερόμενα μέρη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα διεξάγεται σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο (aee.iep.edu.gr).

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και συγκεκριμένα την ιστοσελίδα της ΑΕΕ «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας -Διαδικασία Αυτο-αξιολόγησης» (aee.iep.edu.gr) για τον διεθνή χώρο, ακολουθεί ο πίνακας 2.1 που αποτελεί συγκεντρωτικός πίνακας στοιχείων εκπαιδευτικής αξιολόγησης των ξένων χωρών που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Πίνακας 2.1. Συγκεντρωτικός Πίνακας στοιχείων εκπαιδευτικής αξιολόγησης ξένων χωρών.

ΧΩΡΕΣ / ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΜΕΝΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	ΓΟΝΕΙΣ-ΜΑΘΗΤΕΣ	ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Κύπρος		✓		✓	✓	✓	✓	✓		
Αγγλία		✓			✓	✓	✓	✓	✓	
Γαλλία			✓			✓		✓		
Ιταλία					✓	✓		✓		
Ισπανία		✓				✓	✓	✓		
Πορτογαλία	✓					✓		✓	✓	
Αυστρία						✓		✓	✓	
Βέλγιο			✓			✓		✓	✓	✓
Ιρλανδία						✓	✓	✓		
Μάλτα						✓	✓	✓	✓	
Νορβηγία	✓	✓			✓	✓		✓	✓	
Πολωνία		✓	✓			✓		✓		
Σκωτία						✓		✓	✓	
Σουηδία	✓	✓			✓	✓		✓		
Τσεχία	✓				✓	✓		✓		
Φινλανδία	✓	✓			✓	✓		✓	✓	

Παρά τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των χωρών, διαπιστώνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις:

- Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από σχολική μονάδα, στην οποία δίνεται όλο και μεγαλύτερη αυτονομία (εσωτερική αξιολόγηση ή αλλιώς αυτο-αξιολόγηση).
- Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι που προσδιορίζονται σε κεντρικό επίπεδο (τοπικό ή σχολικό) και λιγότερο ως μηχανισμός συμμόρφωσης στις κεντρικές εντολές.
- Η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών αποτελεί τμήμα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.
- Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά.
- Γίνεται εμφανής η τάση για αλληλοσυσχέτιση εσωτερικής-εξωτερικής αξιολόγησης.

Στις ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζεται συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Αν και ο συνδυασμός θεωρείται το ισχυρότερο σύστημα αξιολόγησης, η εσωτερική συλλογική αξιολόγηση προβάλλεται ως λειτουργία εκσυγχρονιστική (Eurydice, 2004). Αξίζει να σημειώσουμε ξανά πως με τη διερεύνηση των τάσεων που επικρατούν διεθνώς και ιδιαίτερα στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος της αξιολόγησης συνδέεται όλο και περισσότερο με την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη βελτίωσή της λειτουργώντας ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και εποπτείας.

Αφού παρουσιάστηκε το πλαίσιο αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό τομέα χωρών του εξωτερικού, ακολουθεί μία ιστορική αναδρομή του πλαισίου αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, για να κατανοήσουμε τις προσπάθειες που έγιναν για την εφαρμογή του, αλλά και τους λόγους για τους οποίους δεν έχει εφαρμοστεί η αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες της χώρας μας.

2.2.3 Πλαίσιο αξιολόγησης στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα –

Ιστορική αναδρομή

Στον ελλαδικό χώρο, παρά τις νέες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση, σε κάθε πρόταση για αξιολόγηση συναντιούνται επιφυλάξεις και ενδοιασμοί. Ο θεσμός του Επιθεωρητή είναι έντονος στις μνήμες των περισσότερων εκπαιδευτικών. Ακολουθούν οι προσπάθειες της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα:

Με τον νόμο 1304/82 καταργήθηκε ο θεσμός της αξιολόγησης από τον Επιθεωρητή, παραμένει, όμως, στη μνήμη των εκπαιδευτικών. Με τον ίδιο νόμο καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, οι αρμοδιότητες του οποίου περιλαμβάνουν την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, την επιμόρφωση, την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και τη συμμετοχή του στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Με το Προεδρικό Διάταγμα του 1986, προβλέπεται η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών στους τομείς της επιστημονικής κατάρτισης, της διδακτικής ικανότητας όσον αφορά στην παιδαγωγική πράξη, της συμμετοχής στην οργάνωση της σχολικής ζωής και τέλος, της εργατικότητας αλλά και συνεργασίας με τους φορείς. Η επιτροπή της αξιολόγησης αποτελείται από τον Σχολικό Σύμβουλο, τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον Διευθυντή του Σχολείου. Η αξιολόγηση, λοιπόν, έχει πλέον θεσμοθετηθεί. Έχει αυστηρά γραφειοκρατικό χαρακτήρα και προσανατολισμό που κάτω από τις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, εξασφαλίζει την ιδεολογική συμμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1986). Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν ενάντια και μέσα από τις γενικές συνελεύσεις και τις 27 διάφορες κινητοποιήσεις τους απορρίπτουν όλο το ισχύον θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση, λοιπόν, δεν εφαρμόζεται στην πράξη και παραμένει ανενεργή.

Η δεκαετία του 1990 ξεκινάει με αναταραχές στην εκπαιδευτική κοινότητα όσον αφορά στο θέμα της αξιολόγησης. Η κυβέρνηση, στο σχετικό με την παιδεία πρόγραμμά της, προβλέπει την πραγματοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι αντιδράσεις είναι έντονες, δημιουργούνται επεισόδια και η κυβέρνηση παγώνει το θέμα της αξιολόγησης.

Το 1993 με το Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών γίνεται από τον Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση, αλλά και την παιδαγωγική-διδακτική ικανότητα και τον Διευθυντή του Σχολείου, ο οποίος αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα καθώς και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αλλά και τη συνεργασία και επικοινωνία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, γονείς και μαθητές (Δούκας, 2000).

Η εκπαιδευτική κοινότητα τάσσεται κατά της αξιολόγησης, υποστηρίζοντας ότι οδηγεί στην επιστροφή της εμφάνισης του θεσμού του Επιθεωρητή, με μοναδικές αλλαγές την αντικατάσταση του επιθεωρητή από τον σχολικό σύμβουλο. Ραγδαίες, όμως, πολιτικές εξελίξεις ανατρέπουν την κυβέρνηση χωρίς να προλάβει να

εφαρμοστεί το πρόγραμμα της αξιολόγησης. Η νέα κυβέρνηση καταργεί το Προεδρικό Διάταγμα της αξιολόγησης και συνιστά στους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές των σχολείων να απέχουν από την αξιολόγηση, καθώς θα πραγματοποιούνταν έρευνες για την αναμόρφωσή της και μελέτες για την εξεύρεση του καταλληλότερου συστήματος αξιολόγησης.

Το 1997 με τον Νόμο 2525/1997 πραγματοποιείται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που προβλέπει την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Η Ο.Λ.Μ.Ε., καλεί τους συλλόγους διδασκόντων να μην πραγματοποιήσουν ομάδες αυτό-αξιολόγησης (Μποφυλάτος, 1998).

Το 2002 με τον Νόμο 2986/2002 επανέρχεται στο προσκήνιο το θέμα της αξιολόγησης, που αναφέρεται στην οργάνωση της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ο νόμος 3848/2010 ψηφίστηκε με σκοπό την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, την καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας. Η εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010 του Υπουργείου Παιδείας προβλέπει σαν στόχο της αυτο-αξιολόγησης την ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως κύριο φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Απώτερος στόχος είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αυτο-αξιολόγηση θέλει να βοηθήσει στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, να αναδειχθούν οι καινοτόμες δράσεις των σχολείων και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση όλων των εμπλεκόμενων. Θεωρείται, μάλιστα, ότι η αυτο-αξιολόγηση είναι ο μόνος τρόπος μέσω του οποίου μπορεί να διαπιστωθεί η θετική ή αρνητική πορεία της σχολικής μονάδας και η επίτευξη ή όχι των αρχικών στόχων.

Ο Νόμος 4024/2011 αφορά στο νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων και εμπλέκει άμεσα τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός-δημόσιος υπάλληλος τόσο για τη μονιμοποίησή του, όσο και για την προαγωγή του από βαθμό σε βαθμό υπόκειται σε εξωτερική αξιολόγηση από το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο.

Το Π.Δ.152 (5/11/13) αναφέρεται στην πρακτική εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που ξεσηκώνει τους εκπαιδευτικούς εναντίον της αξιολόγησης και πάλι, διότι η αξιολόγηση συνδέεται με απολύσεις και υποχρεωτικό ποσοστό επιτυχίας-αποτυχίας των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα.

Το έτος 2013-2014 εφαρμόστηκε σε όλες τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πανελλαδικά η «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) – Αυτο-αξιολόγηση της σχολικής Μονάδας» (η οποία είχε εφαρμοστεί πιλοτικά σε λίγες σχολικές μονάδες το έτος 2010), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχηματίσουν ομάδες και να απαντήσουν σε κάποιους δείκτες σχετικά με τους τομείς (κάθε ομάδα αναλάμβανε έναν τομέα): Μέσα και Πόροι, Ηγεσία-Διοίκηση και Οργάνωση του σχολείου, Διδασκαλία και Μάθηση, Κλίμα και Σχέσεις στο σχολείο, Προγράμματα- Παρεμβάσεις και Δράσεις βελτίωσης, Εκπαιδευτικά αποτελέσματα, Αποτελέσματα σχολείου. Εντέλει η διαδικασία δεν ολοκληρώθηκε λόγω αποφάσεων της πολιτικής ηγεσίας.

Σήμερα (2019) δεν έχει οριστεί ακόμη νέος τρόπος αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό τομέα στη χώρα μας. Εν αναμονή είναι η μορφή αξιολόγησης που θα προταθεί από την πολιτική ηγεσία το προσεχές χρονικό διάστημα, καθώς η πίεση της εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση από την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι μεγάλη.

Ο λόγος που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιδρά είναι γιατί, όπως ισχυρίζονται, η αξιολόγηση δε θα βοηθήσει να γίνει καλύτερο το σχολείο, καθώς άλλοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την «απόδοση», θα προσθέσει άγχος, ακόμα περισσότερο έλεγχο στη ζωή, τον χρόνο, τις πρωτοβουλίες που τυχόν παίρνονται στο σχολείο, τα πλαίσια δράσης θα γίνουν πιο ασφυκτικά με στόχο την πλήρη υπαλληλοποίηση, υποτάσσει το διδακτικό έργο σε μία επίσημα διατεταγμένη διδακτική πρακτική η οποία υλοποιεί αποφάσεις της κυβερνητικής πολιτικής, είναι μηχανισμός χειραγώγησης και υποταγής και κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς σε ομάδες ως πολύ επαρκείς, επαρκείς και ανεπαρκείς (Παπαλεωνίδα, Τριανταφυλλόπουλος, Τριμπόνια & Βερβενιώτη, 2012).

Η δυσκολία εφαρμογής συστηματικής αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποδοθεί σε ποικίλους παράγοντες, όπως (Κασσωτάκης, 2005; Ματθαίου, 2006; Μαυρογιώργος, 2002; Χαραλάμπους & Γκανάκας, 2006):

- Το βεβαρημένο παρελθόν της επιθεώρησης στην εκπαίδευση, όπως έχει προαναφερθεί στη συγκεκριμένη ενότητα 2.2.3.
- Οι σθεναρές αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων.
- Η ελλιπής ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της αξιολόγησης από την πλευρά μιας μεγάλης μερίδας των εμπλεκομένων στην αξιολόγηση.

- Ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

- Η άμεση εξάρτηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μέτρων από την πολιτική ηγεσία.

- Η μη αξιοποίηση από την Πολιτεία των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας.

- Η απουσία, τέλος, διαπραγμάτευσης και ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις και στο Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Σε αντίθεση με την αξιολόγηση στις άλλες δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια -Νηπιαγωγεία, Δημοτικά- και Δευτεροβάθμια-Γυμνάσια, Λύκεια-) η αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ήδη πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτόν χρήζει αναγκαίο να ακολουθήσει μία αναφορά.

2.3 Αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Σχεδόν κάθε χώρα στον κόσμο έχει υιοθετήσει ένα σύστημα αξιολόγησης για την ανώτατη εκπαίδευση (Birnbbaum, 2001). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού του έργου αποτελεί πλέον καθεστώς στη συντριπτική πλειοψηφία των πανεπιστημίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Αμερικής, της Αυστραλίας και της Ασίας (Miller, 1997; Schmelkin et al., 1997).

Η αξιολόγηση ή πιο σωστά η διασφάλιση της ποιότητας των Πανεπιστημίων είναι μια διαδικασία που θεσπίστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 2005 με τον νόμο 3374. Θεσμοθετήθηκε, έτσι, για πρώτη φορά η διαρκής αξιολόγηση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης με στόχο να διασφαλιστεί και να βελτιωθεί η ποιότητα της έρευνας, της διδασκαλίας και άλλων υπηρεσιών των Πανεπιστημίων (www.hqaa.gr).

Με τον νόμο αυτό εμφανίστηκε και η Α.ΔΙ.Π. (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας), μια ανεξάρτητη διοικητική αρχή υπεύθυνη για την οργάνωση και εποπτεία των διαδικασιών Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η ΑΔΙΠ είναι ανεξάρτητος φορέας, δεν λογοδοτεί στο Υπουργείο Παιδείας ή οπουδήποτε αλλού και δεν επηρεάζεται από εξωτερικές επεμβάσεις (www.hqaa.gr).

Καθιερώθηκε, έτσι, σε πανελλαδικό επίπεδο, μια ενιαία μέθοδος για την καταγραφή, την κατανόηση και τη συστηματική αποτίμηση του έργου των Ακαδημαϊκών Μονάδων (Τμημάτων ή Σχολών) και των Πανεπιστημιακών

Ιδρυμάτων στα οποία ανήκουν. Πρόκειται για μία αντικειμενική διαδικασία που αφορά όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας, με στόχο την ανάδειξη των επιτευγμάτων, των προβλημάτων και την πραγματοποίηση βελτιώσεων (www.hqaa.gr). Πραγματοποιείται βασιζόμενη σε διεθνή πρότυπα που εφαρμόζουν οι 46 ευρωπαϊκές χώρες που συμφώνησαν. Η διαδικασία στηρίζεται στη συνεργασία των διδασκόντων, διδασκομένων, διοικητικού προσωπικού κλπ. και υλοποιείται σε δύο φάσεις που αντιστοιχούν στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση (www.hqaa.gr).

Τα υπεύθυνα όργανα για τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι:

- Σε επίπεδο Ακαδημαϊκής Μονάδας-Τμήματος: η Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.)
- Σε επίπεδο Ιδρύματος: η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.)
- Σε επίπεδο Εθνικό: η ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π).

Τα πρώτα μέλη της Α.ΔΙ.Π διορίστηκαν κατόπιν ψήφησης από τη Βουλή των Ελλήνων τον Σεπτέμβριο 2006. Τα βασικά κριτήρια και οι δείκτες ποιότητας εστιάζουν στις ακόλουθες ενότητες (www.hqaa.gr):

- Ποιότητα του διδακτικού έργου
- Ποιότητα του ερευνητικού έργου
- Ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών
- Ποιότητα λοιπών υπηρεσιών

Όταν ψηφίστηκε ο Νόμος για την αξιολόγηση και δημιουργήθηκε η Α.ΔΙ.Π, σύλλογοι φοιτητών και ομάδες εκπαιδευτικών αντέδρασαν στην εφαρμογή του νόμου και δήλωναν ότι δεν θα τον εφαρμόσουν. Σήμερα η αξία της διασφάλισης της ποιότητας έχει αναγνωριστεί τόσο από ακαδημαϊκούς όσο και από μεγάλο μέρος φοιτητών αλλά και της κοινωνίας.

Με τον νόμο πλαίσιο για την Παιδεία (4009/2011) η Α.ΔΙ.Π είναι υπεύθυνη για τις διαδικασίες πιστοποίησης και χρηματοδότησης των Πανεπιστημίων, τα οποία εφαρμόζουν τους κανόνες της διασφάλισης ποιότητας που ισχύουν σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ευρώπης (www.hqaa.gr).

Η διαδικασία Αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης είναι η ακόλουθη (www.hqaa.gr):

1. Πραγματοποιείται σε δύο στάδια: α) Το πρώτο στάδιο αφορά στην αξιολόγηση του έργου που επιτελούν τα ίδια τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σε

σχέση με τους στόχους και την αποστολή τους (εσωτερική αξιολόγηση). β) Ως δεύτερο στάδιο ακολουθεί η αξιολόγηση του έργου που επιτελείται από επιτροπή αποτελούμενη από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες, η οποία λαμβάνει υπόψη και τα αποτελέσματα της έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας (εξωτερική αξιολόγηση).

2. Η διαδικασία της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης επαναλαμβάνεται το αργότερο κάθε τέταρτο έτος από την έναρξη της προηγούμενης αξιολόγησης. Κατά την επανάληψη της διαδικασίας αξιολόγησης εξετάζεται κατά πόσον αντιμετωπίστηκαν οι αδυναμίες που επισημάνθηκαν και η εφαρμογή των μέτρων που λήφθηκαν για τη διασφάλιση-βελτίωση της ποιότητας που παρέχεται από τα Πανεπιστήμια.

3. Συμμετέχουν οι φοιτητές σύμφωνα με τις διαδικασίες που προβλέπονται από τον νόμο.

4. Τις διαδικασίες αξιολόγησης συντονίζει σε εθνικό επίπεδο η **Α.ΔΙ.Π.** (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση).

5. Σε κάθε Πανεπιστήμιο συγκροτείται η **ΜΟ.ΔΙ.Π.** (Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας) για τον συντονισμό των διαδικασιών αξιολόγησης. Πρόεδρος είναι ο Αντιπρύτανης και συμμετέχουν τρία μέλη του Διδακτικού-Ερευνητικού Προσωπικού, ένας κοινός εκπρόσωπος του επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού, ένας εκπρόσωπος των προπτυχιακών φοιτητών και ένας εκπρόσωπος των μεταπτυχιακών φοιτητών.

6. Υποβάλλεται κατά έτος στη ΜΟ.ΔΙ.Π. του ιδρύματος μια εσωτερική έκθεση που περιλαμβάνει συγκεντρωτικά στοιχεία με ποσοτικά δεδομένα για τους φοιτητές, τα μέλη ΔΕΠ, το υπόλοιπο επιστημονικό προσωπικό, το διοικητικό προσωπικό, το πρόγραμμα σπουδών, την υλικοτεχνική υποδομή και κάθε άλλο θέμα που αφορά τη λειτουργία του Πανεπιστημίου. Η ΜΟ.ΔΙ.Π. κάθε δύο χρόνια συντάσσει την εσωτερική έκθεση του Πανεπιστημίου.

Τέλος, κρίνεται σημαντικό να αναφερθούν ορισμένα αποτελέσματα που αφορούν Πανεπιστήμια της χώρας μας, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησής τους από την αρμόδια Επιτροπή (www.hqaa.gr):

α) Τον Μάρτιο του 2016 η εξωτερική αξιολόγηση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας η οποία πραγματοποιήθηκε από εξωτερικούς αξιολογητές που προέρχονταν από Πανεπιστήμια των ΗΠΑ, Βρετανίας, Καναδά και Κύπρου βράβευσαν το Πανεπιστήμιο για την υψηλή ποιότητα σπουδών και έρευνας, καθώς, και για τη διεθνοποίησή του μέσω καινοτόμων προγραμμάτων και συνεργασιών με Πανεπιστήμια του εξωτερικού.

β) Εξίσου θετικά είναι τα σχόλια της Επιτροπής Εξωτερικών Εμπειρογνομόνων, που συνέταξε τον Μάρτιο του 2016 Έκθεση για την ποιότητα της Εκπαίδευσης που παρέχει το Πολυτεχνείο Κρήτης. Αναφέρεται ότι διαθέτει σύγχρονα προγράμματα σπουδών που βασίζονται σε διεθνή πρότυπα, πως εφαρμόζει την αξιολόγησή τους, ώστε να παρακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις και προσφέρει υψηλού επιπέδου θεωρητική αλλά και πρακτική εξάσκηση, με αποτέλεσμα οι προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων του να είναι εξαιρετικές. Το Πολυτεχνείο Κρήτης κατατάσσεται στην υψηλότερη δυνατή βαθμολογία, «Worthy of Merit», η οποία δόθηκε και σε επιμέρους ενότητες, όπως στις στρατηγικές έρευνας, ανάπτυξης, προστασίας του περιβάλλοντος, στη λειτουργία των Υπηρεσιών του Ιδρύματος και στη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης που εφαρμόζεται.

γ) Πραγματοποιήθηκε στο διάστημα Οκτωβρίου 2015 έως Ιουλίου 2016 από εξωτερικούς αξιολογητές της Α.ΔΙ.Π αξιολόγηση είκοσι δύο εκθέσεων για τα Πανεπιστήμια και δεκατέσσερις για τα ΤΕΙ σύμφωνα με τις οποίες τρία στα δέκα ΑΕΙ πήραν άριστα, 6 στα 10 πολύ καλά και 1 στα 10 πέρασε τη βάση. Ειδικότερα από τα 36 ΑΕΙ: το 27,8% αξιολογήθηκε ως «Άξιο θετικής μνείας», το 61,1% έλαβε «θετική αξιολόγηση», το 11,1% «μερικώς θετική». Τέλος σημαντικό είναι ότι δεν υπήρξε αρνητική αξιολόγηση για κανένα πανεπιστημιακό ίδρυμα.

δ) Πιστοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2018 ότι το Εσωτερικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης συμμορφώνεται με τις αρχές του ΕΣΔΠ της Α.ΔΙ.Π και τις Αρχές Διασφάλισης Ποιότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG) και για τον λόγο αυτό έλαβε τη μεγαλύτερη δυνατή αξιολόγηση.

ε) Το Συμβούλιο της Α.ΔΙ.Π, με την υπ. αριθ. 6876/25.10.2018 απόφασή του, πιστοποιεί ότι το Εσωτερικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ) του Πανεπιστημίου Πατρών, συμμορφώνεται με τις αρχές του ΕΣΔΠ της Α.ΔΙ.Π και τις Αρχές Διασφάλισης Ποιότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG).

Συμπερασματικά όσων αναφέρθηκαν παραπάνω στις ενότητες 2.2 και 2.3 αναφέρουμε πως οι αντιδράσεις επικεντρώνονται, όχι τόσο στο θεσμό, αλλά στους τρόπους με τους οποίους η αξιολόγηση πρόκειται να εφαρμοστεί και στους φορείς που πρόκειται να την υλοποιήσουν. Για τον λόγο αυτόν παρουσιάζονται κάποια μοντέλα αξιολόγησης στην εκπαίδευση που έχουν προταθεί και εφαρμοστεί.

2.4 Μοντέλα αξιολόγησης

Τα μοντέλα αξιολόγησης στην εκπαίδευση διακρίνονται στις ακόλουθες κατηγορίες (Γραμματικόπουλος, 2006):

α) στα μοντέλα σκοπών (Μοντέλο του Tyler, Μοντέλο των Metfessel & Michael, Μοντέλο του Provus, Μοντέλο του Hammond),

β) στα μοντέλα αποφάσεων-διοίκησης (Μοντέλο του Alkin, Μοντέλο του Stufflebeam),

γ) στα μοντέλα επιστημονικής κρίσης (Μοντέλο του Scriven, Μοντέλο του Eisner, Μοντέλο του Borich),

δ) στα συμμετοχικά μοντέλα (Μοντέλο του Stake, Μοντέλο του Guba),

ε) στα μοντέλα μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Δυναμικό Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας-Μοντέλο των Creemers & Kyriakides)

στ) στα μοντέλα αυτο-αξιολόγησης του σχολείου (Μοντέλο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου ΑΕΕ- Αυτο-αξιολόγηση Σχολικής μονάδας).

Ακολουθεί ανάλυση καθεμίας από τις προαναφερθείσες κατηγορίες μοντέλων αξιολόγησης.

2.4.1 Μοντέλα σκοπών

Κύριος στόχος τους είναι να ελέγξουν αν επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν αρχικά τεθεί, δηλαδή κατά πόσο έχουν υλοποιηθεί. Οι πιο σημαντικοί εκπρόσωποί τους είναι ο Tyler, Metfessel & Michael, Provus και Hammond.

2.4.1.1 Μοντέλο του Tyler

Ο Tyler (1942) υποστήριζε ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία διαδικασία με σκοπό να ελέγξει κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επίσης, υποστήριζε πως το πιο σημαντικό στάδιο είναι ο αρχικός ορισμός του σκοπού

της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Για τον λόγο αυτό, πρότεινε μία διαδικασία αξιολόγησης επτά σταδίων (Γραμματικόπουλος, 2006):

1. διατύπωση γενικών-ειδικών στόχων της εκπαίδευσης,
2. ταξινόμηση αυτών των στόχων,
3. διατύπωση των στόχων ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά,
4. διαμόρφωση των προϋποθέσεων για να εκδηλωθεί αυτή η συμπεριφορά,
5. επιλογή και ανάπτυξη των μεθόδων διαπίστωσης της συμπεριφοράς αυτής,
6. συλλογή δεδομένων που αφορούν τους αρχικούς στόχους
7. σύγκριση τελικού αποτελέσματος με αρχικούς στόχους

Το τελικό αυτό στάδιο θεωρείται από τον Tyler (1942) ως το πιο σημαντικό, αφού σε περίπτωση διαπίστωσης διαφοράς θα έπρεπε να γίνει ιδιαίτερη μελέτη για να διερευνηθούν οι λόγοι που οδήγησαν στη διαφορά αυτή.

Συμπερασματικά, παρόλο που το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται κατανοητό και εύκολο κατά την εφαρμογή του, επικρίθηκε αρκετά λόγω αδυναμιών κατά την εφαρμογή του (Γραμματικόπουλος, 2006; Petropoulou et. al., 2015).

2.4.1.2 Μοντέλο των Metfessel & Michael

Οι Metfessel & Michael (1967) βασιζόμενοι στην προσέγγιση του Tyler πρότειναν ένα νέο μοντέλο, το οποίο διαφοροποιείται κυρίως ως προς το μεθοδολογικό πλαίσιο υλοποίησής του. Σύμφωνα με τους Metfessel & Michael (1967) η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει οκτώ διακριτά στάδια (Γραμματικόπουλος, 2006):

1. εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου στην αξιολογική διαδικασία,
2. διαμόρφωση των στόχων σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την αξιολόγησή του,
3. μετατροπή των στόχων σε διαδικασίες κατανοητές για τη διευκόλυνση της μάθησης στο σχολείο,
4. επιλογή των μέσων για να διαπιστωθεί αν το πρόγραμμα είναι κατάλληλο,
5. παρατήρηση της μάθησης χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα όπως π.χ. κλίμακες, τεστ κλπ.,
6. ανάλυση με χρήση στατιστικών μεθόδων,
7. ερμηνεία των αποτελεσμάτων,
8. δημιουργία προτάσεων για βελτίωση κλπ.

2.4.1.3 Μοντέλο του Provus

Μια διαφορετική προσέγγιση της αξιολόγησης διατύπωσε ο Provus (1971) με την ονομασία «Μοντέλο Αξιολόγησης της Απόκλισης», που βασικοί του άξονες είναι (Provus, 1971):

1. ο προσδιορισμός της απόδοσης που επιθυμείται,
2. η διαπίστωση διάστασης ανάμεσα στην απόδοση και του επιθυμητού επιπέδου της,
3. η αξιοποίηση πληροφοριών σχετικά με τις αποκλίσεις αυτές.

Με τον τρόπο αυτό πιστεύεται ότι εξασφαλίζεται ο διαρκής έλεγχος της εκπαίδευσης.

Ο Provus υποστήριξε ότι η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, περιελάμβανε τα ακόλουθα στάδια:

- ορισμού ή σχεδίαση του προγράμματος,
- εγκατάστασης, στο οποίο το πρόγραμμα υλοποιείται. Γίνεται έλεγχος για να διαπιστωθούν τυχόν αποκλίσεις.
- διαδικασίας,
- προϊόντων- αποτελεσμάτων,
- ανάλυσης κόστους-ωφέλειας.

Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται ως καινοτόμο, καθώς αξιοποιούνται διαδικασίες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων και υποστηρίζεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κλπ. (Γραμματικόπουλος, 2006; Petropoulou et. al., 2015).

2.4.1.4 Μοντέλο του Hammond

Αναπτύχθηκε από τον Hammond (1973) και είναι γνωστό ως «Δομή της Αξιολόγησης». Απεικονίζεται σαν ένας κύβος με τρεις διαστάσεις του τη διδασκαλία, τους συμμετέχοντες και την συμπεριφορά που επιθυμείται, ως στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάθε διάσταση δομείται από 90 κουτάκια, ως ξεχωριστό αντικείμενο αξιολόγησης το καθένα από αυτά. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από τα εξής στάδια (Hammond, 1973):

- προσδιορισμός του προγράμματος,
- επιλογή των μεταβλητών,
- διατύπωση των στόχων
- απολογισμός αποτελέσματος (απόδοσης)

- ανάλυση αποτελεσμάτων
- σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους αρχικούς στόχους.

Παρόλο που το μοντέλο αυτό θεωρείται ότι είναι ολοκληρωμένο τόσο από θεωρητική πλευρά όσο και από μεθοδολογική, επικρίθηκε αρκετά εξαιτίας της δυσκολίας που εμφανίζει στην πρακτική εφαρμογή του. Οι 90 μεταβλητές το καθιστούν αρκετά χρονοβόρο και όχι εύκολο να χρησιμοποιηθεί (Γραμματικόπουλος, 2006; Petropoulou et. al., 2015).

2.4.2 Μοντέλα Αποφάσεων-Διοίκησης

Στόχος τους είναι να συλλέξουν, να επεξεργαστούν και να αναλύσουν τα δεδομένα που είναι αναγκαία για να λαμβάνονται αποφάσεις από το διοικητικό τμήμα της εκπαίδευσης (π.χ. Υπουργείο κλπ.). Οι πιο σημαντικοί εκπρόσωποι του ρεύματος αυτού είναι ο Alkin και ο Stufflebeam (Γραμματικόπουλος, 2006).

2.4.2.1 Μοντέλο του Alkin

Έχει προταθεί από τον Alkin ένα μοντέλο πέντε τύπων αξιολόγησης (Alkin, 1969):

- α) του συστήματος (εκτιμώνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες),
- β) του σχεδιασμού του προγράμματος (παροχή απαραίτητων πληροφοριών),
- γ) της εφαρμογής του προγράμματος (έλεγχος αποτελεσματικότητας),
- δ) της βελτίωσής του (έλεγχος επίτευξης στόχων-διορθωτικές παρεμβάσεις),
- ε) της πιστοποίησης του προγράμματος (έλεγχος της ποιότητας με βάση τα αποτελέσματά του) .

Αυτό το μοντέλο αναγνωρίστηκε σημαντικά από την επιστημονική κοινότητα, καθώς θεωρήθηκε σωστό και ολοκληρωμένο θεωρητικά και μεθοδολογικά (Γραμματικόπουλος, 2006; Petropoulou et. al., 2015).

2.4.2.2 Μοντέλο Stufflebeam

Το μοντέλο του, CIPP (Context, Input, Process, Product) έχει ως στόχο να βοηθήσει στην επιτυχή αντιμετώπιση τεσσάρων ειδών αποφάσεων (Stufflebeam, 1971):

- σχεδιασμού (καθορίζονται οι στόχοι),
- δομής (προγραμματισμός διαδικασιών),
- εφαρμογής (στόχος η βελτίωση),

-αντίδρασης (αποτελέσματα- ανατροφοδότηση).

Σε κάθε είδος αποφάσεων αντιστοιχεί και ένας τύπος αξιολόγησης (Stufflebeam, 1971):

-αξιολόγηση πλαισίου (αποφάσεις για τον σχεδιασμό),

-εισόδου (συλλογή απαραίτητων πληροφοριών),

-διαδικασίας (έλεγχος υλοποίησης προγράμματος)

-αποτελέσματος (ανατροφοδότηση, αποτίμηση).

Το συγκεκριμένο μοντέλο η επιστημονική κοινότητα το έκανε ευρέως αποδεκτό.

2.4.3 Μοντέλα Επιστημονικής κρίσης

Ασχολούνται κυρίως με την επιστημονική κρίση και την εμπειρία εκείνου του προσώπου που ασκεί την αξιολόγηση. Εξασφαλίζεται αντικειμενικότητα και αξιοπιστία και τα περισσότερα αντιπροσωπευτικά μοντέλα είναι του Scriven, του Eisner και του Borich (Γραμματικόπουλος, 2006).

2.4.3.1 Μοντέλο του Scriven

Το μοντέλο αυτό λέγεται «Αξιολόγηση ερήμην των σκοπών» (Goal Free Evaluation) και βασικά του χαρακτηριστικά είναι τα εξής (Scriven, 1967):

-το πρόσωπο που αξιολογεί από επιλογή του δεν πληροφορείται τους στόχους των προγραμμάτων κι έτσι δεν επηρεάζεται η κρίση του,

-δίνεται έμφαση στα πραγματικά αποτελέσματα και όχι σε όσα προσδοκούνται να επιτευχθούν,

-διευκολύνεται ο εντοπισμός απρόβλεπτων γεγονότων.

Το μοντέλο αυτό παρόλο που το αποδέχθηκαν, το επέκριναν εξαιτίας ορισμένων αδυναμιών του (π.χ. πώς θα ασκήσουν αξιολόγηση οι ειδικοί;) (Γραμματικόπουλος, 2006; Petropoulou et. al., 2015).

2.4.3.2 Μοντέλο του Eisner

Το μοντέλο αυτό εστιάζει στην κρίση του εκπαιδευτικού. Υποστηρίζεται πως ο ειδικός που αξιολογεί είναι ανάγκη να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο τι είδους στόχοι πρέπει να υπάρχουν κατά την αξιολόγηση. Το μοντέλο αυτό επικρίθηκε αρκετά για το κύρος και την αξιοπιστία της αξιολόγησης (Γραμματικόπουλος, 2006; Petropoulou et. al., 2015).

2.4.3.3 Μοντέλο του Borich

Το μοντέλο αυτό ονομάζεται μοντέλο δομημένης ιεραρχικής ανάλυσης (Structural Hierarchical Decomposition), εισάγει την ολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Γραμματικόπουλος, 2006):

- ορισμός του σχεδίου ανάλυσης,
- πραγματοποίηση ανάλυσης,
- ιεράρχηση των χαρακτηριστικών του αντικειμένου αξιολόγησης (ποιο θεωρείται περισσότερο σπουδαίο),
- ερωτήματα σε όσους δέχονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και συγκέντρωση των απαντήσεών τους,
- επιλογή μεθοδολογίας για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί,
- κοινοποίηση των αξιολογικών αποτελεσμάτων- συμπερασμάτων,
- προτάσεις βελτιώσεων.

2.4.4 Συμμετοχικά Μοντέλα

Τα μοντέλα αυτά θεωρούν την αξιολόγηση μία διαδικασία ανθρωποκεντρική. Υποστηρίζεται ότι μέσω συνεργασίας και αλληλεπίδρασης όσων συμμετέχουν (π.χ. εκπαιδευτικοί) κατανοούνται οι ανάγκες, οι αδυναμίες, τα προβλήματα. Τα πιο γνωστά μοντέλα είναι του Stake και του Guba (Γραμματικόπουλος, 2006).

2.4.4.1 Μοντέλο του Stake

Είναι γνωστό ως «Αξιολόγηση της Ανταπόκρισης» (Responsive Evaluation) και υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των αξιολογούμενων και να ανταποκρίνεται σ'αυτές. Η επιστημονική κοινότητα το αποδέχθηκε και αποτέλεσε το μοντέλο αυτό έναυσμα για περαιτέρω προσεγγίσεις συμμετοχικές (Γραμματικόπουλος, 2006).

2.4.4.2 Μοντέλο του Guba

Είναι γνωστό ως μοντέλο «Νατουραλιστικής Αξιολόγησης» (Naturalistic Evaluation) και σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα στο φυσικό περιβάλλον που διεξάγεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται. Κέντρο του μοντέλου είναι οι ανάγκες όσων

συμμετέχουν και τα κριτήρια που πρέπει να ικανοποιούνται από τη αξιολόγηση είναι (Γραμματικόπουλος, 2006):

- πόσο πειστικά είναι τα αποτελέσματα που συλλέγονται μέσω συνέντευξης, παρατήρησης κλπ.,
- αν είναι δυνατή η εφαρμογή της αξιολόγησης και σε άλλα προγράμματα
- τα αποτελέσματα να εξετάζονται από τα άτομα που αξιολογούν και τα ευρήματά τους να είναι συνεπή,
- να αποφεύγεται η αλλοίωση της κρίσης στην αξιολόγηση (ουδετερότητα).

2.4.5 Μοντέλα μέτρησης της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Τα μοντέλα αυτά έχουν ως σκοπό να απαντήσουν σε επιστημονικές ερωτήσεις του τύπου «τι είναι αυτό που κάνει καλό ένα σχολείο, πώς μπορούν περισσότερα σχολεία να γίνουν καλά» και να αναδείξουν τους παράγοντες εκείνους που μπορούν να εξηγήσουν τις όποιες διαφορές εμφανίζονται στην απόδοση των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά τους. Την κατηγορία αυτή αντιπροσωπεύει το «Δυναμικό μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας» των Creemers & Kyriakides (2008) (Γραμματικόπουλος, 2006).

2.4.5.1 Δυναμικό μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας

Αποτελεί το πιο σύγχρονο μοντέλο και ως αντικείμενο έχει τον προσδιορισμό των σχέσεων παραγόντων σχετικών με την αποτελεσματικότητα. Αποτελεσματικά θεωρεί τα σχολεία εκείνα που μπορούν να κατανοήσουν τις προβληματικές περιοχές τους και με τις κατάλληλες στρατηγικές να τις βελτιώσουν. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ενός σχολείου είναι η δέσμευση και συνεργασία των μελών και η ανάπτυξη μηχανισμών και μεθόδων εσωτερικής αυτο-αξιολόγησης (Γραμματικόπουλος, 2006). Το μοντέλο υλοποιείται σε έξι στάδια (Creemers & Kyriakides, 2010):

- προώθηση της μάθησης των μαθητών,
- βελτίωση παραγόντων σχετικών με τη μάθηση π.χ. διδακτική πράξη, μαθησιακό περιβάλλον,
- αυτο-αξιολόγηση του σχολείου,
- στρατηγικές βελτίωσης- σχέδια δράσης,
- παρακολούθηση της παρέμβασης με την ανάπτυξη μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη λήψη διορθωτικών μέτρων,

-τελική αξιολόγηση.

Το μοντέλο αυτό είναι σύνθετο, όμως έχει αναδειχθεί η αξία του στην έρευνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Γραμματικόπουλος, 2006).

2.4.6 Μοντέλα αυτο-αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας

Τα μοντέλα αυτά υποστηρίζουν ότι το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός μάθησης, όπου τα μέλη του το οδηγούν σε πραγματικά επιθυμητά αποτελέσματα (Senge, 1990). Η αυτο-αξιολόγηση είναι η βάση για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση που θα παρέχει το σχολείο.

Ο MacBeath (1999, 2005) στο μοντέλο που πρότεινε δίνει ιδιαίτερη σημασία στην έννοια της αυτο-αξιολόγησης, καθώς εκείνη (Γραμματικόπουλος, 2006):

- αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωσή της,
- βοηθά στη βελτίωση της αποδοτικότητας του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικά,
- ενθαρρύνει την εμπιστοσύνη ανάμεσα στους συμμετέχοντες,
- οδηγεί στην ανάληψη δράσης για βελτίωση στο ίδιο το σχολείο,
- ενισχύει τη δύναμη του σχολείου,
- συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωση σε επίπεδο σχολείου αλλά και σε εθνικό επίπεδο.

2.4.6.1 Μοντέλο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) - Αυτο-αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε πιλοτικά το 2010 σε λίγα σχολεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος είναι να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα ποιότητας. Κύρια χαρακτηριστικά του είναι (aee.iiep.edu.gr):

- Να ενισχυθούν οι συλλογικές εργασίες των ομάδων εργασίας και του συλλόγου διδασκόντων,
- Να εφαρμοστεί η αυτο-αξιολόγηση σε κλίμα συνεργατικό και έμπιστο.
- Να εφαρμόζεται η αξιολόγηση bottom up (από τον διευθυντή γνωστοποιούνται τα αποτελέσματα προς τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης).
- Να είναι μία διαδικασία ομαδική και να εκφράζει τη δέσμευση των συμμετεχόντων.
- Να προωθείται η έρευνα-δράση για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και του ίδιου του σχολείου.

-Να καθιερώνεται η ενδοσχολική επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η αυτο-αξιολόγηση πραγματοποιείται σε δύο κύκλους παράλληλους, αρχικά με τον ετήσιο προγραμματισμό στην αρχή του σχολικού έτους (ετήσια έκθεση από τον διευθυντή του σχολείου για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και των δράσεων που έγιναν) και κατόπιν με τα σχέδια δράσης που υλοποιούνται συνεχώς μέσα στο σχολικό έτος. Στόχος, η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (aee.iiep.edu.gr).

Το μοντέλο ΑΕΕ εφαρμόστηκε πιλοτικά το 2010-2012, είχε πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα, αλλά και ορισμένα προβλήματα όπως η δυσπιστία του εκπαιδευτικού κλάδου. Το 2013-14 το Υπουργείο Παιδείας γενικεύει και εφαρμόζει το μοντέλο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προγραμματίζοντας επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς, διευθυντές, σχολικούς συμβούλους κλπ. με την εγκύκλιο 157723/Γ1/23-10-2013 (aee.iiep.edu.gr). Ωστόσο, δεν εφαρμόστηκε ολοκληρωτικά, κατόπιν απόφασης της πολιτικής ηγεσίας.

Όπως προαναφέρθηκε τόσο στο κεφάλαιο 1 όσο και στις ενότητες 2.1 και 2.2. η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερη ένδειξη για τον βαθμό ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Στοχεύει στην αναβάθμιση και βελτίωση της μάθησης που πραγματοποιείται στο σχολικό περιβάλλον. Στόχοι της αποτελούν η ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα σχολεία (Sergioyanni & Starratt, 2002; Stronge, 1997). Στην ενότητα 2.3 έγινε αναφορά στην αξιολόγηση που εφαρμόζεται ήδη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, στην επόμενη ενότητα 2.4.7 που ακολουθεί θα ορίσουμε την ποιότητα στην εκπαίδευση, θα αναφέρουμε ορισμένα μοντέλα ποιότητας που χρησιμοποιούνται για την αυτο-αξιολόγηση οργανισμών, ώστε να καταλήξουμε στο εννοιολογικό μοντέλο της έρευνάς μας, το μοντέλο Malcolm Baldrige (ενότητα 2.5).

2.4.7 Ποιότητα στην εκπαίδευση - Βασικές αρχές ΔΟΠ στην εκπαίδευση

Είναι δύσκολο να οριστεί η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση εξαιτίας διαφορετικών απόψεων που σχετίζονται με τις διάφορες λειτουργίες της εκπαίδευσης (Δούκα, 1999).

Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ποιοτική όταν βοηθά στην καλλιέργεια του ανθρώπινου πνεύματος και στην προσωπικότητα του ατόμου, αλλά και ως άλλη προσέγγιση όταν κατακτώνται οι αρχικοί στόχοι που έχουν τεθεί στην αρχή από τη

σχολική μονάδα (Ματθαίου, 2000 όπ. αναφ. στο Βλάχος & Βέικου, 2008).

Οι Govinda & Varghese (1992, όπ. αναφ. στο Sahney et al., 2004), σε μια εμπειρική μελέτη για την ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, λαμβάνουν υπόψη το εξωτερικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία, αλλά και το εσωτερικό περιβάλλον όπου πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών.

Οι Lockheed & Verspoor (1991) αναφέρουν ότι η βελτίωση της ποιότητας ωθείται κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου τα παιδιά αναπτύσσουν τις βασικές στάσεις στη μάθηση και αποκτούν τις γνώσεις-δεξιότητες του προγράμματος σπουδών.

Εύκολα γίνεται αντιληπτό πως καθένας από τους παραπάνω ορισμούς προσφέρει ελλιπή μόνο προσέγγιση της έννοιας, αφού όλοι επικεντρώνονται σε ορισμένες μόνο πτυχές του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφέρουμε ότι μια ποιοτική εκπαίδευση χρειάζεται οργάνωση και διαχείριση και αξίζει να ερευνώνται διάφορες τεχνικές από βιομηχανικές οργανώσεις. Οι μέθοδοι που συνηθίζεται να ακολουθούνται βασίζονται στη χρήση «δεικτών ποιότητας», που βοηθούν να χαρτογραφείται η ποιότητα της εκπαίδευσης (Soria-Garcia & Martinez-Lorent, 2014).

Στη διασφάλιση της ποιότητας οδηγεί η εφαρμογή της Δ.Ο.Π, μιας φιλοσοφίας διοίκησης που έχει γίνει συνώνυμη με την Επιχειρηματική Αριστεία (Business Excellence) και είναι αντικείμενο συζήτησης βιβλιογραφικά, καθώς ο κάθε συγγραφέας- ερευνητής δίνει τον δικό του ορισμό (Petersen, 1999).

Οι Falatoonzadeh και Bailey (1997) για την αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση προτείνουν τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Οι Soomro & Ahmad (2012) υποστηρίζουν ότι η ΔΟΠ θα πρέπει όχι μόνο να υιοθετηθεί από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά να αποτελέσει σταθερή φιλοσοφία, καθώς μπορεί να εξασφαλίσει διαρκή ανάπτυξη σε θέματα αποτελεσματικότητας. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Svensson et al. (2015) οι οποίοι συμπληρώνουν πως για να εφαρμοστεί με επιτυχία το μοντέλο της ΔΟΠ πρέπει εφαρμοστούν και τα οχτώ χαρακτηριστικά της στοιχεία, η ακεραιότητα, η εμπιστοσύνη, η επιμόρφωση, η ηθική, η ηγεσία, η επικοινωνία, η ομαδικότητα και η αναγνωρισιμότητα.

Στον εκπαιδευτικό τομέα η Δ.Ο.Π αναφέρεται στη διασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος σπουδών, στην καταλληλότητα των εκπαιδευτικών, στην παρατήρηση των μαθητικών επιδόσεων, στον εξοπλισμό των σχολικών μονάδων,

στην ποιότητα των διδασκαλικών μεθόδων και της χρήσης των νέων τεχνολογιών (Μπρίνια, 2008).

Τρεις, λοιπόν, είναι οι βασικές αρχές της ΔΟΠ στον τομέα της εκπαίδευσης (Ζαβλανός, 1998):

1) *Η εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας*: Η εκπαίδευση να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές απαιτήσεις και να ικανοποιεί τους μαθητές, τους γονείς αλλά και την κοινωνία γενικότερα.

2) *Η διαρκής βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και υπηρεσιών*: Η ποιότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας καθοδηγείται από τον αν βελτιώνονται διαρκώς οι διαδικασίες που το παράγουν. Σύμφωνα με τον Deming κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τον κύκλο P.C.D.A (Planning, Doing, Checking, Acting):

- σχεδιασμός αλλαγής για βελτίωση μιας δραστηριότητας,
- εκτέλεση δοκιμής για την αλλαγή αυτή,
- έλεγχος-μελέτη αποτελεσμάτων δοκιμής,
- ανατροφοδότηση, είτε με την υιοθέτηση της αλλαγής είτε με την απόρριψή της και την πρόταση κάποιας άλλης στη θέση της.

3) *Ενεργός συμμετοχή από το ανθρώπινο δυναμικό στο σύνολό του*: το ανθρώπινο εκπαιδευτικό δυναμικό μπορεί να συμμετέχει στην εφαρμογή της ΔΟΠ μέσα από εσωτερική επικοινωνία των εκπαιδευτικών μονάδων, μέσα από συστηματική εκπαίδευση και ενημέρωση για τις νέες αλλαγές και μέσα από ένα σύστημα προτάσεων-ευκαιριών για διαρκή βελτίωση των αδυναμιών.

Για να εφαρμοστούν οι αρχές της ΔΟΠ πρέπει να αξιολογούνται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (δείκτες ποιότητας), οι οποίοι μετρούν τα πεδία που έχουν σχέση με τη στρατηγική, τη δομή και την οργάνωση της εκπαίδευσης. Κάθε δείκτης λαμβάνει μία τομή, έναν βαθμό επίτευξης, που μεταβάλλεται με το πέρασμα του χρόνου. Συγκρίνοντας την τιμή αυτής σε δύο διαφορετικές περιόδους μπορούν να βγουν συμπεράσματα για το πώς εξελίσσονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, να σημειωθούν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αλλά και οι ευκαιρίες για βελτίωση (Vlasic, Vale & Puhar, 2009; Ζωγόπουλος, 2009).

Σε έρευνα που έγινε σε 90 Ευρωπαϊκές σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τα έτη 2006-2007 διαπιστώθηκε πως τα σχολεία που υιοθέτησαν τις αρχές της ΔΟΠ αύξησαν την αποτελεσματικότητά τους, πέτυχαν

τους στόχους τους και αναβάθμισαν ποιοτικά όλα τα τμήματα του οργανισμού (Teeroovengadum et al., 2016).

Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα του Γκόνι (2011), ο οποίος εστίασε στην εφαρμογή της ΔΟΠ μέσω του μοντέλου αριστείας EFQM σε εκπαιδευτικό ίδρυμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για να διαπιστώσει πως το πανεπιστήμιο σημείωσε σημαντική βελτίωση στα οκτώ από τα εννέα κριτήρια που διερευνήθηκαν.

Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 2.2, οι σχολικές μονάδες διαφόρων χωρών αλλάζουν τον τρόπο που λειτουργούν για να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ποιότητας κι έτσι να αναβαθμιστούν. Σκοπός είναι να επιτευχθεί παντού η ποιότητα με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων κλπ. Για τον λόγο αυτό, ακολουθεί παρουσίαση των Βραβείων Ποιότητας, ως βασικό μέσο προώθησης της ΔΟΠ.

2.4.8 Βραβεία Ποιότητας

Ένας τρόπος προώθησης των αρχών της ποιότητας είναι η θεσμοθέτηση βραβείων ποιότητας, ως βασικό μέσο προώθησης της Δ.Ο.Π και με σκοπό την ανάπτυξη ανταγωνιστικότητας των οργανισμών στην Ευρώπη, τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία. Αποτυπώνουν τις αξίες και τα οράματα των εν λόγω κοινωνιών, χωρίς να βασίζεται η σχεδιάσή τους σε κάποια επίσημη θεωρία. Προσφέρουν για την αυτο-αξιολόγηση των οργανισμών ένα πρόγραμμα δράσης που αλλάζει διαρκώς και εστιάζει στην στρατηγική εφαρμογή της ποιότητας. Τέτοια βραβεία είναι Το Ιαπωνικό βραβείο Deming Prize, το Ευρωπαϊκό βραβείο ποιότητας EFQM (European Foundation of Quality Management), το Αμερικανικό βραβείο Malcolm Baldrige Award (MBNQA). Τα βραβεία ποιότητας αναφέρονται και ως βραβεία επιχειρηματικής αριστείας και δημιουργούν και αντίστοιχα μοντέλα εφαρμογής τους.

2.4.8.1 Το Ιαπωνικό Deming Prize

Σύλλογος Επιστημόνων και Μηχανικών της Ιαπωνίας δημιούργησαν το 1951 το βραβείο Deming ως αναγνώριση του W. Edwards Deming στον στατιστικό ποιοτικό έλεγχο, το οποίο έχει τις ακόλουθες τρεις κατηγορίες (Garvin, 1991):

- Για την ατομική επίδοση στην ανάπτυξη ή την εφαρμογή στατιστικών μεθόδων ελέγχου.

- Για μικρές επιχειρήσεις χωρών εντός και εκτός Ιαπωνίας που πέτυχαν να βελτιώσουν την απόδοσή τους εφαρμόζοντας τη Δ.Ο.Π σε ένα έτος.

-Για εργοστάσια, που πέτυχαν να βελτιώσουν την απόδοσή τους μέσω της Δ.Ο.Π σε ένα έτος.

2.4.8.2 Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Αριστείας (EFQM)

Ιδρύθηκε το 1988 από δεκατέσσερις επιχειρήσεις της Δυτικής Ευρώπης με σκοπό την ενισχύσει τις ευρωπαϊκές επιχειρήσεις στην παγκόσμια αγορά με την αποδοχή της ποιότητας και την ενίσχυση της βελτίωσής της. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις παρακάτω συνιστώσες του E.F.Q.M (www.eede.gr):

-Τις Θεμελιώδεις αρχές αριστείας, που είναι η βάση για να επιτυγχάνεται η αριστεία σε κάθε οργανισμό.

-Το Μοντέλο αριστείας E.F.Q.M που βοηθά τις επιχειρήσεις να πραγματοποιήσουν τις αρχές και τη λογική R.A.D.A.R.

- Τη λογική R.A.D.A.R που αποτελεί ένα δυναμικό πλαίσιο αξιολόγησης και υποστηρίζει οργανισμούς- επιχειρήσεις για να επιτευχθεί αριστεία.

Το ευρωπαϊκό μοντέλο EFQM εφαρμόστηκε το 1992 στην Ευρώπη και στηρίζεται στο Malcolm Baldrige. Παγκοσμίως έχουν εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες εφαρμογής του ευρωπαϊκού μοντέλου ποιότητας EFQM σε σχολικές μονάδες τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι προσπάθειες αυτές στην πλειοψηφία τους ήταν θεωρητικές έρευνες (Σαΐτη, 2016) ή αφορούσαν στην επαγγελματική εκπαίδευση π.χ. ΕΠΑΛ ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα το μοντέλο EFQM χρησιμοποιήθηκε μόνο στην ιδιωτική εκπαίδευση (το Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού έγινε μέλος του EFQM το 2005, τα εκπαιδευτήρια Ζηρίδη έλαβαν διακρίσεις). Ως προς το ερευνητικό πεδίο, τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί σημαντική πρόοδος με την πραγματοποίηση ερευνητικών μελετών στα πλαίσια διπλωματικών εργασιών αναφορικά με την εφαρμογή του EFQM στη δημόσια, πρωτοβάθμιας, διαπολιτισμική εκπαίδευση το 2005 και το 2007, 2013, 2018 με υπεύθυνη την κ. Ευγενία Πετρίδου (Petridou & Sakellari, 2007; Γκένιου, 2013). Τέλος, σημειώνεται ότι σημαντικά αποτελέσματα είχε η έρευνα του Γκόνι (2011), ο οποίος εστίασε στην εφαρμογή της ΔΟΠ μέσω του μοντέλου αριστείας EFQM σε εκπαιδευτικό ίδρυμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διαπίστωσε πως το πανεπιστήμιο σημείωσε σημαντική βελτίωση στα οκτώ από τα εννέα κριτήρια που διερευνήθηκαν κατόπιν εφαρμογής του μοντέλου.

2.4.8.3 Το Βραβείο Ποιότητας Malcolm Baldrige

Παρουσιάστηκε το 1987 στις ΗΠΑ για να σταματήσει να μειώνεται το επίπεδο ποιότητας στα αμερικανικά προϊόντα. Οι στόχοι του βραβείου M.B.N.Q.A. είναι οι εξής (Garvin, 1991):

- Η αναγνώριση των επιτευγμάτων των οργανισμών που σημειώνουν βελτίωση στην ποιότητα των προϊόντων και των υπηρεσιών τους για να έχουν πλεονέκτημα ανταγωνισμού.

- Να δημιουργηθούν οδηγίες για να χρησιμοποιηθούν από τους οργανισμούς ώστε να καταφέρουν να βελτιωθούν.

- Να προωθούνται οι αρχές της Δ.Ο.Π.

Έξι κατηγορίες του βραβείου υπάρχουν (Garvin, 1991):

1. Για επιχειρήσεις
2. Για μικρομεσαίες επιχειρήσεις λιγότερων των 500 υπαλλήλων
3. Για εταιρίες που παρέχουν υπηρεσίες
4. Για βιομηχανίες
5. Για εκπαιδευτικούς οργανισμούς
6. Για νοσηλευτικά ιδρύματα.

Κάθε χρόνο μπορούν να κερδίσουν το βραβείο ως δύο επιχειρήσεις. Σε κάθε κατηγορία αντιστοιχούν επτά κριτήρια με διαφορετική βαρύτητα που έχουν άθροισμα χίλια (1000) μόρια (Garvin, 1996).

Μετά, λοιπόν, την καθιέρωση του Βραβείου Baldrige για τις Επιχειρήσεις το 1987, τα Εθνικά Κριτήρια Malcolm Baldrige για την απόδοση Αριστείας στην Εκπαίδευση εφαρμόστηκαν πιλοτικά το 1995. Η Εκπαίδευση υιοθετήθηκε επίσημα ως η τέταρτη κατηγορία του Εθνικού Βραβείου Ποιότητας Malcolm Baldrige το 1998, με στόχο να μετατρέψει την αμερικανική εκπαίδευση σε ένα υψηλής απόδοσης σύστημα και με σκοπό να βελτιωθεί η διαχείριση των επιτευγμάτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, επιταχύνοντας την υιοθέτηση των κριτηρίων Baldrige (NIST, 2002d).

Πολλά κράτη και οργανώσεις έχουν ενθαρρύνει περιοχές και σχολεία να υιοθετήσουν το Baldrige. Τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές τις προσπάθειες, βεβαιώνουν ότι με τον τρόπο αυτόν μπορούν να βελτιώσουν δραματικά την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και εργάζονται για να εξασφαλίζουν τη διάδοση του Baldrige σε όλες τις ΗΠΑ και σε ολόκληρο το έθνος.

Επτά είναι οι κατηγορίες κριτηρίων Baldrige που τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την αυτο-αξιολόγηση (είναι, επίσης, κατηγορίες για τις οποίες οι αιτούντες για το βραβείο Baldrige κρίνονται). Οι επτά κατηγορίες είναι οι εξής (NIST, 2002b):

1. Ηγεσία

Πώς οι αξίες, οι προσδοκίες, οι επιδόσεις της οργάνωσης αντιμετωπίζονται από ανώτερα στελέχη της, καθώς και πώς εστιάζουν στους μαθητές και τα ενδιαφερόμενα μέρη, στη μάθηση των μαθητών, την καινοτομία και πώς η οργάνωση αναλαμβάνει ευθύνες για την σχολική κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα και τις υποστηρίζει.

2. Στρατηγικός σχεδιασμός

Τονίζει ότι η εκπαίδευση με επίκεντρο τη μάθηση, η μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα της οργάνωσης και το περιβάλλον ανταγωνισμού είναι τα κύρια ζητήματα στρατηγικής που είναι ανάγκη να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του σχεδιασμού σε έναν οργανισμό. Εξετάζεται πώς ο οργανισμός θέτει τη στρατηγική του πορεία και αναπτύσσει τους στρατηγικούς στόχους ώστε να καθοδηγήσουν και επίσης να ενισχύσουν την απόδοση του συνόλου του οργανισμού. Η κατηγορία αυτή εξετάζει, επίσης, πώς μετατρέπει ο οργανισμός τους στρατηγικούς στόχους σε σχέδια δράσης και πώς αναπτύσσει τους στρατηγικούς στόχους και τα σχέδια δράσης σε κάθε επίπεδο του οργανισμού.

3. Εστίαση στον Μαθητή και σε άλλα ενδιαφερόμενα μέρη.

Πώς η οργάνωση καθορίζει τις απαιτήσεις, τις προσδοκίες και τις προτιμήσεις των μαθητών, τα ενδιαφερόμενα μέρη και τον τρόπο με το οποίο ο οργανισμός χτίζει τις σχέσεις του με τους μαθητές και τους ενδιαφερόμενους φορείς και καθορίζει τους βασικούς παράγοντες που προσελκύουν τους μαθητές και πώς οδηγεί στην ικανοποίηση των μαθητών και των ενδιαφερόμενων μερών, καθώς και την επιμονή και την αριστεία στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και προγράμματα. Ωστόσο, το MBNQA δεν προβλέπει συγκεκριμένα ποιοτικά εργαλεία, τεχνικές, τεχνολογία ή συστήματα για την επίτευξη των αποτελεσμάτων στις παραπάνω περιοχές. Είναι οι οργανισμοί που πρέπει να προσδιορίσουν/αναπτύξουν τα απαιτούμενα εργαλεία και τεχνικές.

4. Μέτρηση, Ανάλυση και Διαχείριση γνώσης

Ο στόχος της μέτρησης και ανάλυσης είναι να καθοδηγούν τη διαδικασία διαχείρισης του οργανισμού απέναντι στην επίτευξη των βασικών αποτελεσμάτων της οργανωτικής απόδοσης και τους στρατηγικούς στόχους. Η κατηγορία

πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο ο οργανισμός επιλέγει, αναλύει και βελτιώνει τις πληροφορίες και τις γνώσεις. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει, επίσης, τη διαχείριση της γνώσης και όλες τις βασικές πληροφορίες αναφορικά με την απόδοση και τη συγκριτική πληροφόρηση, αλλά και τον τρόπο που αυτές οι πληροφορίες αναλύονται και χρησιμοποιούνται για τη βελτιστοποίηση της οργανωτικής απόδοσης.

5.Εστίαση στο ανθρώπινο δυναμικό (προσωπικό)

Πώς η οργάνωση παρακινεί και επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να εκμεταλλευθούν πλήρως τις δυνατότητές τους σε σχέση με τους στόχους και τη δράση του οργανισμού, τις προσπάθειες της οργάνωσης να χτίσει και να διατηρήσει εργασιακό περιβάλλον και υποστηρικτικό κλίμα για το διδακτικό προσωπικό για την αριστεία της επίδοσης και την ανάπτυξη της ίδιας της οργάνωσης.

6.Εστίαση σε Λειτουργίες

Οι βασικές πτυχές της διαχείρισης της διαδικασίας του οργανισμού, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης με επίκεντρο τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης και της παροχής βασικών υπηρεσιών στους μαθητές και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

7.Αποτελέσματα Απόδοσης Οργανισμού

Αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών, αποτελέσματα των ενδιαφερόμενων φορέων, αποτελέσματα προσωπικού, αποτελεσματικότητα του οργανισμού, επίπεδα απόδοσης σε σχέση με εκείνα των ανταγωνιστών, συγκρίσιμα σχολεία και/ή κατάλληλα επιλεγμένοι οργανισμοί.

Αυτές οι επτά κατηγορίες, στη συνέχεια, υποστηρίζονται από 19 βασικές απαιτήσεις, με 30 συγκεκριμένους τομείς για την αντιμετώπιση αυτών των 19 απαιτήσεων.

Τα κριτήρια της Εκπαίδευσης είναι μη δεσμευτικά και προσαρμόσιμα.

Δεν ορίζουν πώς θα πρέπει να δομηθεί ο οργανισμός. Δεν λένε ότι ο οργανισμός πρέπει ή δεν πρέπει να έχει τμήματα για τον σχεδιασμό, την ηθική, την ποιότητα ή άλλες λειτουργίες. Τα κριτήρια δεν είναι συνταγή διότι (NIST, 2002b):

- Επικεντρώνονται στις κοινές ανάγκες και όχι στις κοινές διαδικασίες.
- Επικεντρώνονται στο αποτέλεσμα και όχι στα εργαλεία, στις διαδικασίες ή στη δομή.
- Εργαλεία, τεχνικές, συστήματα και οργανωτική δομή που επιλέγονται, συνήθως, έχουν εξάρτηση από παράγοντες όπως το είδος και το μέγεθος του οργανισμού, τις σχέσεις, τον βαθμό ανάπτυξης, καθώς και τις δυνατότητες και

αρμοδιότητες του προσωπικού και της αλυσίδας εφοδιασμού. Οι παράγοντες αυτοί διαφέρουν μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών και είναι πιθανό να υφίστανται αλλαγή αναλόγως τις ανάγκες και στρατηγικές.

Τα Κριτήρια Εκπαίδευσης στηρίζουν τη διάγνωση βασισμένη στον στόχο.

Τα Κριτήρια Εκπαίδευσης και οι κατευθυντήριες γραμμές βαθμολόγησης αποτελούν ένα διαγνωστικό σύστημα δύο συστατικών. Όταν αξιολογηθεί ο οργανισμός με τα κριτήρια, μπορεί να δημιουργηθεί ένα προφίλ των πλεονεκτημάτων και δυνατοτήτων βελτίωσης με βάση τα κριτήρια.

Έτσι, η αξιολόγηση του οργανισμού με τα Κριτήρια Εκπαίδευσης οδηγεί σε δράσεις που βελτιώνουν την απόδοση σε όλους τους τομείς. Αυτό το χρήσιμο εργαλείο διαχείρισης υπερβαίνει τα περισσότερα σχόλια επιδόσεων και έχει ισχύ για ένα μεγάλο φάσμα στρατηγικών και τύπων οργανισμών.

2.4.8.3.1 Κατηγορίες και Σημεία Αξίας

Για να γίνει περισσότερο κατανοητό το μοντέλο ποιότητας Malcolm Baldrige, παρουσιάζουμε συγκεντρωμένες τις κατηγορίες-κριτήρια του βραβείου μαζί με την αξία τους στον Πίνακα 2.2. που ακολουθεί και κατόπιν γίνεται η ανάλυσή τους. Τόσο ο πίνακας όσο και οι κατηγορίες που ακολουθούν έχουν γίνει κατόπιν προσαρμογής από την ερευνήτρια του μοντέλου Malcolm Baldrige στα δεδομένα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημόσιων δημοτικών σχολείων), όπως έχει προαναφερθεί και στο κεφάλαιο 1 (τροποποίηση και προσαρμογή ερωτηματολογίου στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα).

Πίνακας 2.2. *Τα κριτήρια του βραβείου Malcolm Baldrige (NIST, 2004)*

Κατηγορίες και αντικείμενα	Αξία Κριτηρίων	
1. Ηγεσία	120	
1.1 Ηγεσία του οργανισμού (όραμα, αξίες, επικοινωνία)	70	
1.2 Ευθύνες Διακυβέρνησης και Κοινωνικές ευθύνες	50	
2. Στρατηγικός Σχεδιασμός	85	
2.1 Ανάπτυξη στρατηγικής (συλλογή δεδομένων, στόχοι, καινοτομία)	40	
	45	

2.2 Εφαρμογή στρατηγικής (Σχέδια δράσης-Τροποποιήσεις)		
3. Εστίαση στον Μαθητή	85	
3.1 Φωνή του Μαθητή	40	
3.2 Δέσμευση μαθητή κ.ά (προσδιορισμός αναγκών μαθητών, υποστήριξη, οικοδόμηση σχέσεων, διαχείριση παραπόνων)	45	
4. Μέτρηση, ανάλυση και διαχείριση γνώσης	90	
4.1 Μέτρηση και ανάλυση, βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού	45	
4.2 Διαχείριση πληροφοριών και γνώσεων	45	
5. Εστίαση στο ανθρώπινο δυναμικό	85	
5.1 Περιβάλλον ανθρώπινου δυναμικού	40	
5.2 Δέσμευση ανθρώπινου δυναμικού	45	
6. Εστίαση σε λειτουργίες	85	
6.1 Βασικές διαδικασίες εργασίας (σχεδιασμός, πρόγραμμα)	45	
6.2 Εξασφάλιση αποτελεσματικής διαχείρισης διαδικασιών (ασφάλεια, ετοιμότητα σε έκτακτη ανάγκη)	40	
7. Αποτελέσματα απόδοσης οργανισμού	450	
7.1 Μάθηση μαθητών και αποτελέσματα διαδικασίας	120	
7.2 Αποτελέσματα με επίκεντρο τον μαθητή	85	
7.3 Αποτελέσματα εστιασμένα στο ανθρώπινο δυναμικό (προσωπικό)	85	
7.4 Αποτελέσματα Ηγεσίας και Διακυβέρνησης		
7.5 Αποτελέσματα Προϋπολογισμού, Οικονομικών	80	
	80	
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΑ		1.000

Κατηγορία 1: Ηγεσία (120 πόντοι)

Η κατηγορία Ηγεσία ρωτά πώς προσωπικές ενέργειες ανώτερων ηγετών καθοδηγούν και διατηρούν την οργάνωση. Ρωτά, επίσης, για το σύστημα διακυβέρνησης. Πώς η οργάνωση πληροί τις ευθύνες της.

-Ηγεσία του οργανισμού (70 πόντοι)

Πώς ο ανώτερος ηγέτης οδηγεί. Με ποιον τρόπο οι προσωπικές ενέργειες των ανώτερων ηγετών καθοδηγούν και διατηρούν την οργάνωση, τον τρόπο που οι ανώτεροι ηγέτες δημιουργούν ένα περιβάλλον για τον μαθητή, για την καινοτομία και την υψηλή απόδοση, τον τρόπο που ανώτεροι ηγέτες επικοινωνούν με το προσωπικό, με τους μαθητές και άλλες βασικές ομάδες. Ως ανώτερος ηγέτης νοείται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και όχι το υπουργείο, καθώς αναφερόμαστε στη σχολική μονάδα και την αυτο-αξιολόγησή της, οπότε εκείνος που έχει τον κεντρικό ρόλο δεν είναι άλλος από τον διευθυντή ο οποίος είναι ο «μαέστρος» που ρυθμίζει όλες τις διαδικασίες και λειτουργίες εντός της σχολικής μονάδας, τις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού, των μαθητών, των γονέων τους, αλλά και την εξασφάλιση συνεργατικού και επικοινωνιακού κλίματος.

α. Όραμα, Αξίες και Αποστολή

Όραμα και Αξίες. Πώς ανώτερα στελέχη ορίζουν το όραμα και τις αξίες του οργανισμού. Πώς ανώτεροι ηγέτες αναπτύσσουν το όραμα και τις αξίες μέσω του συστήματος ηγεσίας, στο προσωπικό, στους κύριους προμηθευτές και τους συνεργάτες και σε μαθητές και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς, ανάλογα με την περίπτωση.

Προώθηση της νόμιμης και ηθικής συμπεριφοράς. Πώς οι δράσεις ανώτερων ηγετών επιδεικνύουν τη δέσμευσή τους για τη νομική και ηθική συμπεριφορά. Πώς προωθούν ένα οργανωτικό περιβάλλον που το απαιτεί αυτό.

Η δημιουργία ενός Βιώσιμου Οργανισμού. Πώς ανώτεροι ηγέτες δημιουργούν ένα βιώσιμο οργανισμό. Πώς βοηθούν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος για καινοτομία και επίτευξη της αποστολής, στη δημιουργία κουλτούρας του ανθρώπινου δυναμικού (προσωπικού) για προσφορά εμπειριών στους μαθητές και ενίσχυση της εμπλοκής τους.

β. Επικοινωνία και Οργανωτική απόδοση

(1) Επικοινωνία. Πώς ανώτερα στελέχη επικοινωνούν και εμπλέκουν το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού (προσωπικού) με τους μαθητές. Πώς παίρνουν

ενεργό ρόλο στην παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού, συμπεριλαμβάνοντας τη συμμετοχή στην ανταμοιβή και αναγνώριση των προγραμμάτων, για να ενισχύσουν την υψηλή απόδοση και την εστίαση σε μαθητές και άλλες ομάδες.

(2) Εστίαση σε Δράση. Πώς ανώτεροι ηγέτες δημιουργούν μια εστίαση στη δράση που θα επιτύχει τους στόχους του οργανισμού, θα βελτιώνει τις επιδόσεις του, θα προωθεί την καινοτομία και την ανάληψη κινδύνων και θα επιτυγχάνει το όραμά του.

- Ευθύνες Διακυβέρνησης και Κοινωνικές Ευθύνες (50 πόντοι)

Πώς εξασφαλίζετε τη νομική και ηθική συμπεριφορά, την εκπλήρωση των κοινωνικών ευθυνών και την υποστήριξη των βασικών κοινοτήτων.

α. Οργανωτική Διακυβέρνηση

(1) Διακυβερνητικό σύστημα. Πώς ο οργανισμός κάνει κριτική και επιτυγχάνει τις ακόλουθες βασικές πτυχές του συστήματος διακυβέρνησης: λογοδοσία για τις ενέργειες της διοίκησης, δημοσιονομική λογοδοσία, πολιτικές διαφάνειες σε λειτουργίες, επιλογή των μελών του διοικητικού συμβουλίου της διακυβέρνησης, και γνωστοποίηση των εν λόγω μελών, ανάλογα με την περίπτωση, ανεξαρτησία και αποτελεσματικότητα των εσωτερικών και εξωτερικών ελέγχων, προστασία των ενδιαφερομένων μερών, ανάλογα με την περίπτωση, προγραμματισμό της διαδοχής για ανώτερα στελέχη.

(2) Αξιολόγηση απόδοσης. Πώς αξιολογείτε την απόδοση των ανώτερων ηγετών συμπεριλαμβανομένου του επικεφαλής του οργανισμού σας (διευθυντή).

β. Νόμιμη και ηθική συμπεριφορά

(1) Νόμιμη Συμπεριφορά, Ρυθμιστική Συμπεριφορά και Διαπίστευση. Πώς αντιμετωπίζετε τυχόν αρνητικές επιπτώσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των υπηρεσιών και των πράξεών σας στην κοινωνία. Πώς μπορείτε να προβλέψετε τις ανησυχίες του κοινού με τρέχοντα και μελλοντικά προγράμματα και τις υπηρεσίες και τις πράξεις σας. Ποιες είναι οι βασικές διαδικασίες, τα μέτρα και οι στόχοι για να αντιμετωπίζονται οι κίνδυνοι που έχουν σχέση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις υπηρεσίες και τις πράξεις σας.

(2) Ηθική Συμπεριφορά. Πώς προωθείτε και διασφαλίζετε την ηθική συμπεριφορά σε όλες τις αλληλεπιδράσεις. Ποιες είναι οι βασικές διαδικασίες και τα μέτρα ή οι δείκτες για τη διευκόλυνση και την παρακολούθηση της ηθικής

συμπεριφοράς στη δομή της διακυβέρνησής σας, σε ολόκληρο τον οργανισμό και τις αλληλεπιδράσεις με το προσωπικό σας, τους μαθητές, άλλες ομάδες όπως συνεργάτες, προμηθευτές και άλλους ενδιαφερόμενους φορείς. Πώς μπορείτε να παρακολουθείτε και να απαντάτε σε παραβιάσεις της ηθικής συμπεριφοράς.

γ. Κοινωνικές Ευθύνες και υποστήριξη βασικών Κοινοτήτων

(1) Κοινωνική ευημερία. Πώς θεωρείτε την κοινωνική ευημερία και ωφέλεια ως μέρος της στρατηγικής σας και των καθημερινών λειτουργιών.

(2) Η κοινοτική υποστήριξη. Πώς μπορείτε να υποστηρίξετε ενεργά και να ενισχύσετε τις βασικές κοινότητες σας. Ποιες είναι οι βασικές κοινότητές σας. Πώς ανώτερα στελέχη σας, σε συνεννόηση με το προσωπικό σας, συμβάλουν στη βελτίωση αυτών των κοινοτήτων. Παραδείγματα συμμετοχής της Οργανωτικής Κοινότητας περιλαμβάνουν συνεργασία με επιχειρήσεις και άλλους οργανισμούς με βάση την κοινότητα για τη βελτίωση των ευκαιριών εκπαίδευσης ενηλίκων για το ανθρώπινο δυναμικό ή την κοινότητα και τις προσπάθειες από την οργάνωση, τα ανώτερα στελέχη και το διδακτικό προσωπικό για την ενίσχυση ή/και τη βελτίωση της κοινότητας των υπηρεσιών, του περιβάλλοντος, των αθλητικών συλλόγων και των επαγγελματικών ενώσεων. Κοινοτική συμμετοχή μπορεί, επίσης, να περιλαμβάνει το να δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να παρέχουν υπηρεσία της κοινότητας.

Κατηγορία 2: Στρατηγικός Σχεδιασμός (85 πόντοι)

Η κατηγορία Στρατηγικού Σχεδιασμού ρωτά τον τρόπο με τον οποίο ο οργανισμός αναπτύσσει τους στόχους και τα σχέδια δράσης, τα υλοποιεί, τα αλλάζει εάν το απαιτούν οι περιστάσεις και μετρά την πρόοδο.

- Ανάπτυξη Στρατηγικής (40 πόντοι)

Πώς ο οργανισμός σας καθορίζει τον τρόπο αντιμετώπισης προκλήσεων και αυξάνει τα στρατηγικά πλεονεκτήματά του και τις στρατηγικές ευκαιρίες. Με ποιον τρόπο ο οργανισμός σας παίρνει σημαντικές αποφάσεις εργασίας. Συνοψίστε τα κύρια εργασιακά συστήματα του οργανισμού σας και τους βασικούς στρατηγικούς στόχους του.

α. Διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού (1) Διαδικασία Στρατηγικού Σχεδιασμού. Πώς διεξάγετε τον στρατηγικό σχεδιασμό σας. Ποια είναι τα βασικά στάδια της διαδικασίας. Ποιοι είναι οι βασικοί συμμετέχοντες.

(2) Η καινοτομία. Πώς δημιουργείτε ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την καινοτομία; Πώς διαπιστώνετε στρατηγικές ευκαιρίες.

(3) Ζητήματα Στρατηγικής. Πώς συλλέγετε και αναλύετε τα δεδομένα και τις πληροφορίες όσον αφορά στην ανάπτυξη αυτών των βασικών στοιχείων, ως μέρος της διαδικασίας στρατηγικού σχεδιασμού σας.

β. Στρατηγικοί στόχοι

(1) Βασικοί στρατηγικοί στόχοι. Ποιοι είναι οι βασικοί στρατηγικοί στόχοι του οργανισμού σας και το χρονοδιάγραμμα για την επίτευξή τους. Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί στόχοι σας για αυτούς τους στρατηγικούς στόχους.

(2) Εκτιμήσεις Στρατηγικών στόχων. Πώς οι στρατηγικοί στόχοι σας αντιμετωπίζουν τις στρατηγικές προκλήσεις σας και διαχειρίζονται τις βασικές ικανότητές σας, τα στρατηγικά πλεονεκτήματα και τις στρατηγικές ευκαιρίες, πώς εξετάζουν και εξισορροπούν τις ανάγκες όλων των βασικών ενδιαφερομένων.

- Εφαρμογή Στρατηγικής (40 πόντοι)

Πώς εφαρμόζετε τη στρατηγική σας, πώς μετατρέπετε τους στρατηγικούς σας στόχους σε σχέδια δράσης.

α. Ανάπτυξη και Εγκατάσταση Σχεδίου Δράσης

(1) Ανάπτυξη Σχεδίου Δράσης. Πώς αναπτύσσετε τα σχέδια δράσης σας. Ποια είναι τα βασικά σχέδια δράσης σας βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα και πώς σχετίζονται με τους στρατηγικούς στόχους σας.

(2) Εφαρμογή Σχεδίου Δράσης. Πώς αναπτύσσετε τα σχέδια δράσης σας σε όλη την οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού σας και στους κύριους προμηθευτές και συνεργάτες, ανάλογα με την περίπτωση, για να διασφαλίσετε ότι θα πραγματοποιήσετε τους βασικούς στρατηγικούς στόχους σας.

(3) Κατανομή Πόρων. Πώς θα διασφαλιστεί ότι οι χρηματοοικονομικοί και άλλοι πόροι είναι διαθέσιμοι για την επίτευξη των σχεδίων δράσης σας. Πώς μπορείτε να διαθέσετε αυτούς τους πόρους για να υποστηρίξετε τα σχέδια.

(4) Σχέδια ανθρώπινου δυναμικού. Ποια είναι τα βασικά σχέδια του εργατικού δυναμικού σας για να υποστηρίξετε τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στρατηγικούς στόχους και τα σχέδια δράσης. Πώς τα σχέδια αντιμετωπίζουν πιθανές επιπτώσεις στα μέλη του ανθρώπινου δυναμικού σας και τυχόν αλλαγές στην ικανότητα του ανθρώπινου δυναμικού.

(5) Μέτρα απόδοσης. Ποια βασικά μέτρα ή δείκτες απόδοσης χρησιμοποιείτε για να παρακολουθείτε την επίτευξη και αποτελεσματικότητα των σχεδίων δράσης σας.

(6) Τροποποίηση Σχεδίου Δράσης. Πώς καταρτίζετε και εφαρμόζετε τροποποιημένα σχέδια δράσης, εάν οι περιστάσεις απαιτούν μια αλλαγή στα σχέδια και ταχεία εκτέλεση των νέων προγραμμάτων.

β. Οι προβλέψεις απόδοσης. Για τα βασικά μέτρα απόδοσης ή δείκτες που προσδιορίζονται, ποιες είναι οι προβλέψεις σας για την απόδοση των βραχυπρόθεσμων και πιο μακροπρόθεσμων οριζόντων σχεδιασμού σας. Πώς οι προβλεπόμενες επιδόσεις σας σε αυτά τα μέτρα ή οι δείκτες συγκρίνονται με τις προβλεπόμενες επιδόσεις των ανταγωνιστών σας ή ανάλογων οργανώσεων.

Κατηγορία 3: Εστίαση στον Μαθητή και σε άλλες ομάδες (85 πόντοι)

Πώς ο οργανισμός σας εμπλέκει τους μαθητές του και άλλες ομάδες για την μακροπρόθεσμη επιτυχία;

- Φωνή του Μαθητή (40 πόντοι)

Πώς μπορείτε να λάβετε πληροφορίες από τους μαθητές σας και από άλλες ομάδες.

α. Ακούγοντας μαθητές και άλλες ομάδες

(1) Ακούγοντας Υφιστάμενους, μαθητές και άλλους. Πώς μπορείτε να ακούσετε, να αλληλεπιδράσετε και να παρατηρήσετε μαθητές κ.ά. για να λάβετε πληροφορίες δράσης. Πώς οι μέθοδοι ακρόασής σας διαφέρουν για διαφορετικές ομάδες μαθητών ή άλλες ομάδες. Πώς χρησιμοποιείτε τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και την τεχνολογία για να ακούσετε τους μαθητές και άλλους, ανάλογα με την περίπτωση.

β. Προσδιορισμός ικανοποίησης και αφοσίωσης των μαθητών και άλλων ομάδων.

(1) Ικανοποίηση και αφοσίωση. Πώς μπορείτε να προσδιορίσετε αν οι μαθητές και οι άλλες ομάδες (π.χ. εκπαιδευτικοί) είναι ικανοποιημένοι και αφοσιωμένοι. Πώς μπορείτε να υπερβείτε τις επιθυμίες τους και να εξασφαλίσετε τη δέσμευσή τους μακροπρόθεσμα.

(2) Ικανοποίηση σε σχέση με τους ανταγωνιστές. Πώς μπορείτε να λάβετε πληροφορίες σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών και άλλων σχετικά με την ικανοποίησή τους σε σύγκριση με άλλους σχολικούς οργανισμούς που παρέχουν παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες.

(3) Η δυσαρέσκεια. Πώς προσδιορίζετε τη δυσαρέσκεια των μαθητών και άλλων ομάδων.

- Δέσμευση μαθητή κ.ά (45 πόντοι)

Πώς εξυπηρετείτε τις ανάγκες των μαθητών και άλλων ομάδων για να τους συμπεριλάβετε και να οικοδομήσετε σχέσεις.

α. Προσφορές Προγράμματος και Υπηρεσιών και Υποστήριξη μαθητών και άλλων ομάδων.

(1) Προσφορές προγράμματος και υπηρεσιών. Πώς προσδιορίζετε τις απαιτήσεις των μαθητών και άλλων για τις προσφορές εκπαιδευτικού προγράμματος και υπηρεσιών. Πώς αναγνωρίζετε και προσαρμόζετε τα προϊόντα του προγράμματος και των υπηρεσιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και να ξεπερνούν τις προσδοκίες των μαθητών σας και άλλων ομάδων.

(2) Υποστήριξη Μαθητών και άλλων ομάδων. Πώς θα κάνετε τους μαθητές και άλλες ομάδες στο σχολείο να αναζητήσουν πληροφορίες και υποστήριξη. Ποια είναι τα βασικά μέσα σας για την υποστήριξη μαθητών κ.ά., συμπεριλαμβανομένων των βασικών μηχανισμών επικοινωνίας σας. Πώς ποικίλλουν για διαφορετικούς μαθητές και άλλες ομάδες.

β. Οικοδόμηση σχέσεων με τους μαθητές και άλλες ομάδες.

(1) Διαχείριση Σχέσεων. Πώς χτίζετε και διαχειρίζεστε σχέσεις με τους μαθητές και άλλες ομάδες για να τους διατηρήσετε, να καλύψετε τις ανάγκες τους και να υπερβείτε των προσδοκιών τους σε κάθε στάδιο της σχέσης τους με εσάς, να αυξήσετε την εμπλοκή τους. Πώς αξιοποιείτε τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης για την ενίσχυση των μαθητών και την εμπλοκή άλλων και των σχέσεων των μαθητών και άλλων ομάδων με τον οργανισμό σας;

(2) Η διαχείριση των παραπόνων. Πώς μπορείτε να διαχειριστείτε τα παράπονα των μαθητών και άλλων ομάδων (π.χ. γονέων κλπ.). Πώς εξασφαλίζετε ότι τα παράπονα έχουν επιλυθεί άμεσα και αποτελεσματικά.

Κατηγορία 4: Μέτρηση, ανάλυση και διαχείριση γνώσης (90 πόντοι)

Αποτελεί το κύριο σημείο των εκπαιδευτικών κριτηρίων.

- Μέτρηση, ανάλυση και βελτίωση απόδοσης οργανισμού (45 πόντοι)

α. Μέτρηση της απόδοσης

(1) Μέτρα απόδοσης. Ποια είναι τα βασικά οργανωτικά μέτρα για την απόδοσή σας, συμπεριλαμβανομένων των βασικών βραχυπρόθεσμων και των μακροπρόθεσμων δημοσιονομικών και χρηματοοικονομικών μέτρων. Πόσο συχνά παρακολουθείτε αυτά τα μέτρα. Πώς χρησιμοποιείτε αυτά τα στοιχεία και τις πληροφορίες για την υποστήριξη οργανωτικής λήψης αποφάσεων, τη συνεχή βελτίωση και την καινοτομία.

(2) Συγκριτικά Στοιχεία. Πώς μπορείτε να επιλέξετε και να διασφαλίσετε την αποτελεσματική χρήση των συγκριτικών στοιχείων και πληροφοριών για να υποστηρίξετε τη λήψη επιχειρησιακών και στρατηγικών αποφάσεων και την καινοτομία.

(3) Μαθητικά και άλλα δεδομένα. Πώς επιλέγετε και εξασφαλίζετε την αποτελεσματική χρήση της φωνής των μαθητών σας και τις πληροφορίες (συμπεριλαμβανομένων και συγκεντρωτικών δεδομένων σχετικά με τα παράπονα) για να οικοδομήσετε μια κουλτούρα εστιασμένη πιο πολύ στον μαθητή και να στηρίζετε τη λειτουργική και στρατηγική λήψη αποφάσεων και την καινοτομία.

(4) Μέτρηση Ευκινήσιας. Πώς βεβαιώνετε ότι το σύστημα μέτρησης των επιδόσεών σας μπορεί να ανταποκριθεί σε ραγδαίες ή απρόβλεπτες οργανωτικές ή εξωτερικές αλλαγές.

β. Ανάλυση απόδοσης και Αξιολόγηση.

Πώς επανεξετάζετε την οργανωτική απόδοση και τις δυνατότητες. Πώς χρησιμοποιείτε τα βασικά οργανωτικά μέτρα της απόδοσής σας σε αυτές τις αξιολογήσεις. Τι αναλύσεις εκτελείτε για να υποστηρίξετε αυτές τις αξιολογήσεις και να εξασφαλίσετε ότι τα συμπεράσματα είναι έγκυρα. Πώς ο οργανισμός και τα ανώτερα στελέχη του χρησιμοποιούν αυτές τις αξιολογήσεις για να εκτιμήσουν την οργανωτική επιτυχία, τις ανταγωνιστικές επιδόσεις, τη δημοσιονομική υγεία και την πρόοδο στην επίτευξη των στρατηγικών στόχων σας και των σχεδίων δράσης. Πώς χρησιμοποιούν αυτές τις κριτικές για να αξιολογήσουν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται γρήγορα στις μεταβαλλόμενες οργανωτικές ανάγκες και προκλήσεις στο λειτουργικό τους περιβάλλον.

γ. Βελτίωση απόδοσης

(1) Οι καλύτερες πρακτικές.

(2) Μελλοντική απόδοση. Πώς διακανονίζετε τις διαφορές μεταξύ αυτών των προβλέψεων της μελλοντικής απόδοσης και της απόδοσης που έχει σημειωθεί για τα βασικά σχέδια δράσης σας.

(3) Η συνεχής βελτίωση και καινοτομία. Πώς χρησιμοποιείτε πορίσματα της επανεξέτασης των επιδόσεων για να αναπτύξετε προτεραιότητες για συνεχή βελτίωση και ευκαιρίες για καινοτομία.

-Διαχείριση Γνώσης, Πληροφορίας και Τεχνολογία Πληροφοριών (45 πόντοι)

Πώς διασφαλίζετε την ποιότητα και τη διαθεσιμότητα των δεδομένων, πληροφοριών, λογισμικού και του υλικού που απαιτούνται από το εργατικό δυναμικό, τους προμηθευτές, τους συνεργάτες, τους μαθητές και άλλους.

α. Γνώση του οργανισμού

(1) Διαχείριση Γνώσης. Πώς συλλέγετε και μεταφέρετε γνώσεις του εργατικού δυναμικού, μεταφέρετε γνώση από και στους μαθητές, προμηθευτές, συνεργάτες, μοιράζετε και εφαρμόζετε τις βέλτιστες πρακτικές.

(2) Μάθηση του οργανισμού. Πώς χρησιμοποιείτε τις γνώσεις και τους πόρους σας για να ενσωματώσετε τη μάθηση στον τρόπο που λειτουργεί ο οργανισμός σας.

β. Δεδομένα, Πληροφορίες και Τεχνολογία Πληροφοριών

(1) Στοιχεία και Πληροφορίες. Πώς διαχειρίζεστε τα οργανωτικά δεδομένα και τις πληροφορίες σας για να διασφαλίσετε την ακρίβειά τους, την ακεραιότητα, την αξιοπιστία τους και την ασφάλεια και την εμπιστευτικότητά τους.

(2) Διαθεσιμότητα Στοιχείων και Πληροφοριών. Πώς να κάνετε τα αναγκαία δεδομένα και πληροφορίες διαθέσιμα σε μία φιλική προς το χρήστη μορφή σε εργατικό δυναμικό, προμηθευτές, συνεργάτες, μαθητές, ανάλογα με την περίπτωση.

(3) Υλικό και Λογισμικό. Πώς εξασφαλίζετε ότι το υλικό και το λογισμικό είναι αξιόπιστο, ασφαλές και φιλικό προς το χρήστη.

(4) Επείγουσα Διαθεσιμότητα. Σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, πώς διασφαλίζετε ότι τα συστήματα και τα στοιχεία υλικού, λογισμικού και πληροφοριών συνεχίζουν να είναι διαθέσιμα να εξυπηρετήσουν αποτελεσματικά τους μαθητές και τις ανάγκες του οργανισμού.

Κατηγορία 5: Εστίαση στο ανθρώπινο δυναμικό (προσωπικό) (85 πόντοι)

Πώς η οργάνωση αξιολογεί την ικανότητα του ανθρώπινου δυναμικού (προσωπικού) και την ικανότητα των αναγκών και χτίζει ένα εργασιακό περιβάλλον ευνοϊκό για υψηλή απόδοση; Πώς δραστηριοποιείται, διαχειρίζεται και αναπτύσσει το ανθρώπινο δυναμικό (προσωπικό) για να αξιοποιήσει τις ικανότητές του όσον αφορά στην εναρμόνιση με τη συνολική αποστολή, στρατηγική και δράση του οργανισμού.

- Περιβάλλον Ανθρώπινου Δυναμικού (προσωπικού) (40 πόντοι)

Πώς διατηρείτε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές κλίμα εργασίας.

α. Ικανότητα Ανθρώπινου Δυναμικού (προσωπικού)

(1) Ικανότητα. Πώς αξιολογείτε την ικανότητα του ανθρώπινου δυναμικού (προσωπικού) και τις ανάγκες της παραγωγικής ικανότητας, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων, ικανοτήτων, πιστοποιήσεων και τα επίπεδα στελέχωσης που χρειάζεστε. Πώς εξασφαλίσετε ότι το ανθρώπινο δυναμικό (προσωπικό) αντιπροσωπεύει τις διαφορετικές ιδέες, και τη σκέψη της μαθητικής κοινότητας.

(3) Διενέργεια εργασίας. Πώς μπορείτε να οργανώσετε και να διαχειριστείτε το προσωπικό σας ώστε να ολοκληρώσει τις βασικές ικανότητες του οργανισμού σας, να ενισχύσει την εστίαση στη μάθηση των μαθητών και να υπερβαίνει τις προσδοκίες απόδοσης.

(4) Διαχείριση Αλλαγών Ανθρώπινου Δυναμικού. Πώς διαχειρίζεστε το ανθρώπινο δυναμικό (προσωπικό) σας και τις ανάγκες ώστε να διασφαλιστεί η συνέχεια, να αποτραπούν μειώσεις του ανθρώπινου δυναμικού και να ελαχιστοποιηθούν οι επιπτώσεις των μειώσεων αυτών, εφόσον καταστεί αναγκαίο.

β. Κλίμα του ανθρώπινου δυναμικού (προσωπικού)

(1) Εργασιακό περιβάλλον. Πώς απαντάτε σε περιβαλλοντικούς παράγοντες στον χώρο εργασίας για να εξασφαλιστεί και να βελτιωθεί η υγεία του ανθρώπινου δυναμικού και η ασφάλεια και η προσβασιμότητα στον χώρο εργασίας.

(2) Οφέλη και Πολιτικές Ανθρώπινου Δυναμικού. Πώς υποστηρίζετε το ανθρώπινο δυναμικό σας μέσω των υπηρεσιών, των οφελών και των πολιτικών. Πώς προσαρμόζετε αυτά στις ανάγκες ενός πολύμορφου ανθρώπινου δυναμικού και των διαφόρων ομάδων του. Ποια βασικά οφέλη προσφέρετε στο ανθρώπινο δυναμικό σας.

- Δέσμευση Ανθρώπινου Δυναμικού: Πώς δεσμεύετε το ανθρώπινο δυναμικό (προσωπικό) σας για να επιτύχει τόσο οργανωτικά όσο και προσωπικά; (45 πόντοι).

α. Απόδοση ανθρώπινου δυναμικού

(1) Στοιχεία της εμπλοκής. Πώς καθορίζετε τα βασικά στοιχεία που επηρεάζουν την εμπλοκή του ανθρώπινου δυναμικού. Πώς προσδιορίζετε αυτά τα στοιχεία για τις διάφορες ομάδες του ανθρώπινου δυναμικού.

(2) Οργανωτική Κουλτούρα. Πώς προωθείτε μια οργανωτική κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από ανοιχτή επικοινωνία, έργο υψηλής απόδοσης και ένα εμπλεκόμενο ανθρώπινο δυναμικό.

(3) Διαχείριση της απόδοσης. Πώς το σύστημα διαχείρισης της απόδοσης του προσωπικού σας υποστηρίζει υψηλές επιδόσεις και την εμπλοκή του ανθρώπινου δυναμικού. Πώς θεωρεί την αποζημίωση του προσωπικού, την ανταμοιβή, την αναγνώριση και τις πρακτικές κινήτρου.

β. Αξιολόγηση της εμπλοκής του ανθρώπινου δυναμικού

(1) Αξιολόγηση εμπλοκής. Πώς αξιολογείτε την εμπλοκή του ανθρώπινου δυναμικού. Τι επίσημες και ανεπίσημες μεθόδους αξιολόγησης και μέτρα χρησιμοποιείτε για να καθορίσετε αυτή την εμπλοκή, συμπεριλαμβανομένης της ικανοποίησης. Πώς αυτές οι μέθοδοι και τα μέτρα διαφέρουν μεταξύ των ομάδων του ανθρώπινου δυναμικού. Πώς χρησιμοποιείτε άλλους δείκτες, όπως οι απουσίες, τα παράπονα, η ασφάλεια και η παραγωγικότητα, για να αξιολογήσετε και να βελτιώσετε την εμπλοκή του ανθρώπινου δυναμικού;

(2) Συσχέτιση με Οργανωτικά αποτελέσματα. Πώς σχετίζετε τα ευρήματα από την εκτίμησή σας για την εμπλοκή του ανθρώπινου δυναμικού για τον εντοπισμό ευκαιριών για βελτίωση τόσο στην εμπλοκή του ανθρώπινου δυναμικού όσο και στα οργανωτικά αποτελέσματα.

γ. Ανθρώπινο δυναμικό και Ανάπτυξη

(1) Σύστημα Μάθησης και Ανάπτυξης. Πώς η μάθησή σας και η ανάπτυξη του συστήματος υποστηρίζει τις ανάγκες του οργανισμού και την προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και των διευθυντών σας.

(2) Αποτελεσματικότητα μάθησης και ανάπτυξης. Πώς αξιολογείτε την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της μάθησης και του συστήματος ανάπτυξής σας.

(3) Εξέλιξη της σταδιοδρομίας. Πώς διαχειρίζεστε αποτελεσματικά την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των μελών του ανθρώπινου δυναμικού σας.

Κατηγορία 6: Εστίαση σε Λειτουργίες (85 πόντοι)

Πώς σχεδιάζετε, διαχειρίζεστε και βελτιώνετε τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις υπηρεσίες και τις μεθόδους εργασίας και πώς αυτό βελτιώνει την αποτελεσματικότητα και επιτυγχάνεται οργανωτική επιτυχία και βιωσιμότητα;

- Διαδικασίες Εργασίας: (45 πόντοι)

Περιγράψτε πώς σχεδιάζετε, διαχειρίζεστε και βελτιώνετε τις βασικές διαδικασίες εργασίας σας για να παραδώσετε τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις υπηρεσίες που οδηγούν στην οργανωτική επιτυχία και βιωσιμότητα.

α. Πρόγραμμα, Σχεδιασμός Υπηρεσιών και Διαδικασίας

(1) Ιδέες Σχεδιασμού. Πώς σχεδιάζετε τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις υπηρεσίες σας για να καλύψουν όλες τις βασικές απαιτήσεις. Πώς ενσωματώνετε τις νέες τεχνολογίες.

(2) Απαιτήσεις του προγράμματος, Υπηρεσιών και Διεργασιών. Πώς προσδιορίζετε τις βασικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος και των υπηρεσιών. Πώς προσδιορίζετε τις βασικές απαιτήσεις της διαδικασίας εργασίας. Ποιες είναι οι βασικές διαδικασίες εργασίας του οργανισμού σας. Ποιες είναι οι βασικές προϋποθέσεις για αυτές τις διαδικασίες εργασίας.

β. Διαδικασία Διαχείρισης

(1) Εφαρμογή της διαδικασίας. Ποια βασικά μέτρα ή δείκτες απόδοσης και μέτρα διαδικασίας χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο και τη βελτίωση των μεθόδων εργασίας. Πώς αυτά τα μέτρα αφορούν την ποιότητα των αποτελεσμάτων και των επιδόσεων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των υπηρεσιών.

(2) Οι διεργασίες υποστήριξης. Πώς προσδιορίζετε τις βασικές διαδικασίες υποστήριξής σας. Ποιες είναι οι βασικές διαδικασίες υποστήριξής σας.

(3) Βελτίωση Προγράμματος, Υπηρεσίας και Διεργασιών. Πώς βελτιώνετε τις διαδικασίες εργασίας για την αύξηση της μάθησης των μαθητών, τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των υπηρεσιών και των επιδόσεων.

- Αποτελεσματικότητα οργανισμού: Πώς εξασφαλίζετε την αποτελεσματική διαχείριση των εργασιών σας σε συνεχή βάση και για το μέλλον; (40 πόντοι)

Περιγράψτε πώς ελέγχετε το κόστος, πώς διαχειρίζεστε την εφοδιαστική σας αλυσίδα, πώς προσφέρετε ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, πώς προετοιμάζετε

για πιθανές καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και πώς καινοτομείτε για το μέλλον για να διασφαλίσετε την αποτελεσματική λειτουργία και να δημιουργήσετε αξία για τους μαθητές και άλλες ομάδες.

α. Έλεγχος κόστους. Πώς ελέγχετε το συνολικό κόστος των εργασιών σας; Πώς εξισορροπείτε την ανάγκη για έλεγχο του κόστους με τις ανάγκες των μαθητών σας κ.ά..

β. Διαχείριση Εφοδιαστικής Αλυσίδας. Πώς διαχειρίζεστε την εφοδιαστική αλυσίδα σας; Πώς επιλέγετε τους προμηθευτές και διασφαλίζετε ότι έχουν τα προσόντα και τη θέση ώστε να βελτιώσετε την απόδοσή σας και την ικανοποίηση των μαθητών κ.ά.. Πώς μετράτε και αξιολογείτε τις επιδόσεις των προμηθευτών σας. Πώς παρέχετε ανατροφοδότηση στους προμηθευτές για να τους βοηθήσετε να βελτιωθούν. Πώς διαχειρίζεστε προμηθευτές με ανεπαρκείς επιδόσεις.

γ. Ασφάλεια και ετοιμότητα έκτακτης ανάγκης

(1) Ασφάλεια. Πώς εσείς παρέχετε ένα ασφαλές λειτουργικό περιβάλλον. Πώς το σύστημα ασφάλειας διαχειρίζεται την πρόληψη τυχόν ατυχημάτων σας ή την επιθεώρηση αποτυχιών.

(2) Ετοιμότητα έκτακτης ανάγκης. Πώς διασφαλίζετε ότι ο οργανισμός σας διακρίνεται από ετοιμότητα απέναντι σε περιπτώσεις καταστροφών ή έκτακτων αναγκών.

Κατηγορία 7: Αποτελέσματα (450 πόντοι)

Η κατηγορία αποτελεσμάτων ρωτά για την απόδοση του οργανισμού και τη βελτίωση σε όλες τις βασικές περιοχές μάθησης των μαθητών και αποτελεσμάτων διαδικασίας, αποτελέσματα επικεντρωμένα στον μαθητή, αποτελέσματα επικεντρωμένα στο ανθρώπινο δυναμικό, αποτελέσματα ηγεσίας και διακυβέρνησης και αποτελέσματα δημοσιονομικά και οικονομικά. Η κατηγορία ρωτά για τα επίπεδα απόδοσης σε σχέση με εκείνα άλλων όμοιων οργανισμών.

- Μάθηση των μαθητών και αποτελέσματα διαδικασίας: (120 πόντοι)

Ποια τα κύρια αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών σας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας. Συμπεριλαμβάνετε τα αποτελέσματα για τις διαδικασίες που εξυπηρετούν άμεσα τους μαθητές σας και που επηρεάζουν τις εργασίες σας και την αλυσίδα εφοδιασμού.

α Αποτελέσματα Μάθησης. Ποια είναι τα τρέχοντα επίπεδα και οι τάσεις σας σε βασικά μέτρα ή οι δείκτες των αποτελεσμάτων μάθησης των μαθητών και η

απόδοση των διαδικασιών που είναι σημαντικές και εξυπηρετούν άμεσα τους μαθητές σας κ.ά.. Πώς αυτά τα αποτελέσματα συγκρίνονται με τις επιδόσεις άλλων παρόμοιων οργανισμών.

β. Αποτελέσματα αποτελεσματικότητας

(1) Αποτελεσματικότητα λειτουργιών και αποδοτικότητα. Ποια είναι τα τρέχοντα επίπεδα και οι τάσεις σας σε βασικά μέτρα ή οι δείκτες της λειτουργικής απόδοσης των βασικών μεθόδων εργασίας και υποστήριξής σας, συμπεριλαμβανομένης της παραγωγικότητας και άλλων κατάλληλων μέτρων της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας, της αποδοτικότητας και της καινοτομίας.

(2) Ετοιμότητα έκτακτης ανάγκης. Ποια είναι τα τρέχοντα επίπεδα και οι τάσεις σας σε βασικά μέτρα ή οι δείκτες της αποτελεσματικότητας της ετοιμότητας του οργανισμού σας απέναντι σε καταστροφές ή έκτακτες ανάγκες.

(3) Αποτελέσματα Διαχείρισης Εφοδιαστικής Αλυσίδας. Ποια είναι τα αποτελέσματά σας για τα βασικά μέτρα ή τους δείκτες απόδοσης της εφοδιαστικής αλυσίδας σας, όπως η συμβολή της στη βελτίωση των επιδόσεών σας.

- Αποτελέσματα με επίκεντρο τον μαθητή: Ποια είναι τα αποτελέσματα των αποδόσεων με επίκεντρο τον μαθητή; (85 πόντοι)

Ποια τα βασικά αποτελέσματα με επίκεντρο τον μαθητή κ.ά., συμπεριλαμβανομένων και εκείνων για την ικανοποίηση και δέσμευση του μαθητή και άλλων.

(1) Ικανοποίηση του μαθητή και άλλων ομάδων. Ποια είναι τα τρέχοντα επίπεδα και οι τάσεις σας σε βασικά μέτρα ή οι δείκτες ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των μαθητών και άλλων ομάδων. Πώς αυτά τα αποτελέσματα συγκρίνονται με εκείνα άλλων όμοιων οργανισμών.

- Αποτελέσματα εστιασμένα στο ανθρώπινο δυναμικό: Ποια είναι τα αποτελέσματα των αποδόσεων του ανθρώπινου δυναμικού σας; (85 πόντοι)

Ποια τα κύρια αποτελέσματα του ανθρώπινου δυναμικού, συμπεριλαμβανομένων των αποτελεσμάτων για το περιβάλλον του ανθρώπινου δυναμικού και την εμπλοκή του.

α. Αποτελέσματα ανθρώπινου δυναμικού

(1) Ικανότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Ποια είναι τα τρέχοντα επίπεδα και οι τάσεις στις βασικές μετρήσεις της ικανότητας ανθρώπινου δυναμικού, συμπεριλαμβανομένων των κατάλληλων δεξιοτήτων και των επιπέδων στελέχωσης.

(2) Εργασιακό κλίμα. Ποια είναι τα τρέχοντα επίπεδα και οι τάσεις σε βασικά μέτρα ή οι δείκτες του κλίματος του ανθρώπινου δυναμικού, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων για την υγεία του προσωπικού, την ασφάλεια και των υπηρεσιών και παροχών του ανθρώπινου δυναμικού, ανάλογα με την περίπτωση.

(3) Εμπλοκή υπαλλήλων. Ποια είναι τα τρέχοντα επίπεδα και οι τάσεις σε βασικά μέτρα ή οι δείκτες της εμπλοκής του ανθρώπινου δυναμικού και της ικανοποίησής του.

(4) Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Ποια είναι τα τρέχοντα επίπεδα και οι τάσεις σε βασικά μέτρα ή δείκτες ανθρώπινου δυναμικού.

- Αποτελέσματα Ηγεσίας και Διακυβέρνησης: Ποια είναι τα αποτελέσματα της ανώτερης ηγεσίας και διακυβέρνησής σας; (80 πόντοι)

Ποια τα κύρια αποτελέσματα ανώτερης ηγεσίας και διακυβέρνησής σας, συμπεριλαμβανομένων εκείνων για δημοσιονομική λογοδοσία, νομική συμμόρφωση, ηθική συμπεριφορά, κοινωνική ευθύνη, υποστήριξη των βασικών κοινοτήτων και την επίτευξη στρατηγικής.

α. Αποτελέσματα ηγεσίας, διαχείρισης και κοινωνικής ευθύνης

(1) Ηγεσία. Ποια είναι τα αποτελέσματα για τα βασικά μέτρα ή οι δείκτες της επικοινωνίας και εμπλοκής ανώτερων ηγετών με το ανθρώπινο δυναμικό, με μαθητές και άλλες ομάδες για να αναπτύξουν το όραμα και τις αξίες σας, να ενθαρρύνουν την αμφίδρομη επικοινωνία και να δημιουργήσουν μια εστίαση στη δράση.

(2) Διακυβέρνηση. Ποια είναι τα βασικά ευρήματα και οι τάσεις σε βασικά μέτρα ή οι δείκτες της διακυβέρνησης και της εσωτερικής και εξωτερικής δημοσιονομικής λογοδοσίας, ανάλογα με την περίπτωση.

(3) Νόμος, Κανονισμός και Διαπίστευση. Ποια είναι τα αποτελέσματα για τα βασικά μέτρα ή οι δείκτες των ρυθμιστικών, νομικών απαιτήσεων.

(4) Ηθική. Ποια είναι τα αποτελέσματα για τα βασικά μέτρα ή οι δείκτες της ηθικής συμπεριφοράς και εμπιστοσύνης προς τους υψηλόβαθμους ηγέτες και τη διακυβέρνησή σας. Ποια είναι τα αποτελέσματα για τους βασικούς δείκτες ή μέτρα παραβίασης της ηθικής συμπεριφοράς.

(5) Κοινωνία. Ποια είναι τα αποτελέσματά σας για τα βασικά μέτρα ή οι δείκτες για την εκπλήρωση των κοινωνικών ευθυνών και την υποστήριξη των βασικών κοινοτήτων σας.

β. Αποτελέσματα Υλοποίησης Στρατηγικής. Ποια είναι τα αποτελέσματα για τα βασικά μέτρα ή δείκτες της υλοποίησης της οργανωτικής στρατηγικής και σχεδίων δράσης σας, συμπεριλαμβανομένης της ανάληψης κινδύνων και της ενδυνάμωσης των βασικών ικανοτήτων.

- Αποτελέσματα Προϋπολογισμού, Οικονομικών: Ποια είναι τα δημοσιονομικά, χρηματοοικονομικά αποτελέσματα; (80 πόντοι)

α. Δημοσιονομικά, οικονομικά αποτελέσματα

(1) Δημοσιονομική και οικονομική επίδοση. Ποια είναι τα τρέχοντα επίπεδα και οι τάσεις σε βασικά μέτρα ή δείκτες της δημοσιονομικής και χρηματοοικονομικής επίδοσης, συμπεριλαμβανομένων των συνολικών μέτρων περιορισμού του κόστους, της οικονομικής βιωσιμότητας και των δημοσιονομικών επιδόσεων, ανάλογα με την περίπτωση.

(2) Η επίδοση. Ποια είναι τα τρέχοντα επίπεδα και οι τάσεις σε βασικά μέτρα ή οι δείκτες των επιδόσεων.

ΣΥΝΟΛΟ ΒΑΘΜΩΝ: 1.000 πόντοι

Το μοντέλο Malcolm Baldrige δεν διευκρινίζει ή ορίζει μια μέθοδο για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων, αλλά η αντιμετώπιση όλων είναι απαραίτητη. Αναμένεται ότι τα θεσμικά όργανα θα αποφασίσουν πώς θα αντιμετωπίσουν τις επιμέρους κατηγορίες, αντικείμενα και περιοχές εντός των δικών τους πλαισίων. Τα ιδρύματα χρησιμοποιούν συχνότερα τις αξίες και τις κατηγορίες ως μέσο αυτό-αξιολόγησης και ως οδηγό βελτίωσης χωρίς κατ' ανάγκη να έχουν κάνει αίτηση για το βραβείο (Garvin, 1991).

Έχει αναφερθεί στην αρχή της παρούσας διατριβής πως το μοντέλο Malcolm Baldrige τροποποιήθηκε για να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αντικατάσταση των όρων «ανώτερη ηγεσία», «εργαζόμενος», «προϊόν», «πελάτης» και χρήση των εκπαιδευτικών όρων «διευθυντής», «δάσκαλος», «μαθητής», «εκπαιδευτικές διαδικασίες», «μέθοδοι διδασκαλίας», κλπ.. Αυτό έγινε διότι η σχολική μονάδα αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, δηλαδή ένα σύνολο στοιχείων που αλληλοεξαρτώνται, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι (Σαΐτης, 2005). Η σχέση

αυτή της αλληλεπίδρασης φαίνεται με τη δυνατότητα του συστήματος να δέχεται στοιχεία από το περιβάλλον (εισροές), να τα μετασχηματίζει και να παράγει προϊόντα, τις εκροές (Πασιαρδής, 2004).

Η αναγνώριση της αλληλεπίδρασης των σχολείων με το περιβάλλον τα οδήγησε να υιοθετήσουν την προσέγγιση των ανοικτών συστημάτων, που εστιάζει, όχι μόνο στην αλληλοσυσχέτιση όλων των υποσυστημάτων στο εσωτερικό μιας οργάνωσης, αλλά και στην αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον της, με τις καταστάσεις και με τις συνθήκες, επιτρέπει τον εντοπισμό, τη μελέτη και την ανάλυση παραγόντων έξω από τα όρια της οργάνωσης και των τρόπων με τους οποίους αυτοί επηρεάζουν τη λειτουργία της (Κατσαρός, 2008). Στο εξωτερικό περιβάλλον περιλαμβάνονται οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων κάθε σχολείου, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, οι τοπικές κοινοτικές αρχές κλπ., που μπορούν και οφείλουν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών δίπλα και παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς.

Βασικά χαρακτηριστικά των ανοικτών συστημάτων είναι (Σαϊτή, 2008):

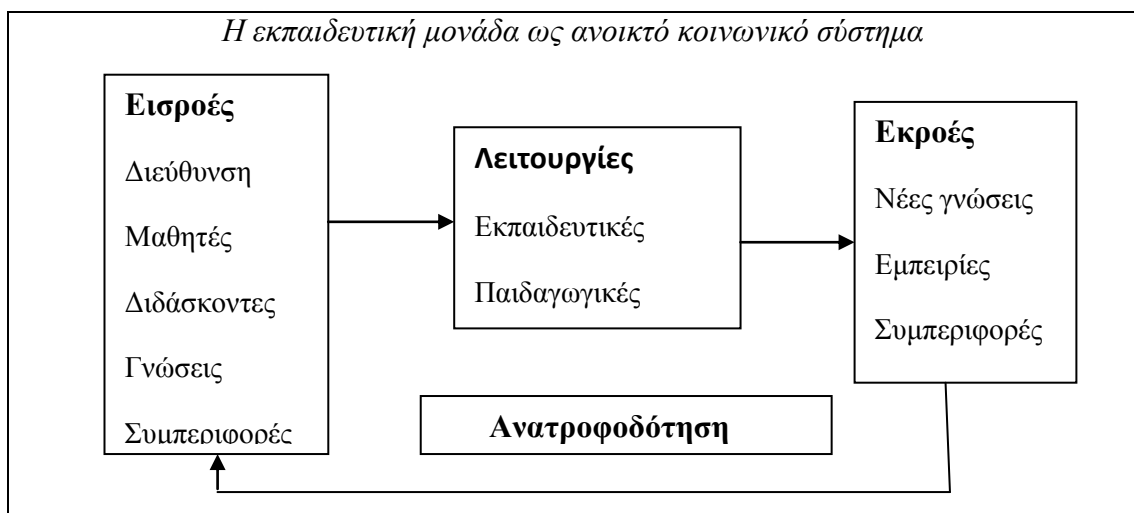
- Οι εισροές (οι άνθρωποι, οι πληροφορίες, τα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα κλπ.) που εισέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον.

- Η επεξεργασία ή ο μετασχηματισμός των εισροών από το εξωτερικό περιβάλλον σε προϊόντα ή υπηρεσίες.

- Οι εκροές, δηλαδή η διοχέτευση του τελικού προϊόντος στο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο και το επηρεάζει (δηλαδή διαμορφωμένοι άνθρωποι, δημοκρατικοί, ενεργοί πολίτες, σύμφωνα πάντα με τους στόχους του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος).

- Η ανατροφοδότηση, δηλαδή η κυκλική διαδικασία που αποτελεί μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου και φέρνει στο σύστημα, στα στοιχεία του και στο περιβάλλον του μια διαρκή ροή πληροφοριών αναφορικά με τη λειτουργία του συστήματος.

- Τα όρια, δηλαδή τα σύνορα του συστήματος με το περιβάλλον του.



Εικόνα 2.3 Η εκπαιδευτική μονάδα ως σύστημα (Πετρίδου Ε., 2002)

Το σχολείο δεν είναι εργοστάσιο και οι μαθητές δεν είναι τελικό προϊόν (Tribus, 1996; Cleary, 1996). Η εκπαίδευση και η παιδεία αποτελούν τα τελικά προϊόντα. Οι μαθητές θα πρέπει να συμμετάσχουν ως πελάτες και συνεργάτες στη διαδικασία μάθησης. Όταν ένας οργανισμός, στην προκειμένη περίπτωση η σχολική μονάδα, υιοθετήσει τη ΔΟΠ, θα πρέπει πρώτα να αναγνωριστούν οι πελάτες και οι ανάγκες τους (Senge, 1990). Στο δημοτικό σχολείο είναι πολλοί οι εσωτερικοί και εξωτερικοί πελάτες (Ζαβλανός, 2003): α) εσωτερικοί πελάτες είναι οι μαθητές, οι δάσκαλοι, οι γονείς των μαθητών και β) εξωτερικοί πελάτες είναι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι προμηθευτές του σχολείου, η τοπική κοινωνία και η ευρύτερη κοινωνία γενικότερα. Οι μαθητές έχουν διπλό ρόλο: αποτελούν την πρώτη ύλη, δηλαδή τη βασική εισροή και τον βασικότερο πελάτη (Zairi, 1995).

2.5 Διαμόρφωση και τεκμηρίωση του εννοιολογικού μοντέλου της έρευνας

Το εννοιολογικό μοντέλο της παρούσας έρευνας βασίζεται στο μοντέλο ποιότητας Malcolm Baldrige, ώστε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (διευθυντών και δασκάλων δημοτικών σχολείων) για την εφαρμογή μεθοδολογίας αξιολόγησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσια δημοτικά σχολεία) και να γίνει, έτσι, μία πρόταση μεθόδου αξιολόγησης των δημοτικών σχολείων. Ακολουθεί η αιτιολόγηση και τεκμηρίωση της χρήσης του συγκεκριμένου μοντέλου στην παρούσα έρευνα έναντι των μοντέλων αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν στην ενότητα 2.4.1 και παρουσιάζοντας

περιπτώσεις οργανισμών που έχουν κάνει χρήση του μοντέλου Malcolm Baldrige καθώς και αποτελέσματα ερευνών. Επίσης, παρουσιάζεται στη συνέχεια η πολυκριτήρια μέθοδος ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE, η οποία χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα.

2.5.1 Αιτιολόγηση χρήσης του μοντέλου Malcolm Baldrige στην έρευνα

Έχοντας παρουσιάσει στην ενότητα 2.4 τα μοντέλα αξιολόγησης, επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το μοντέλο ποιότητας και αριστείας Malcolm Baldrige στην παρούσα έρευνα, καθώς λόγω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, είδαμε ότι:

- Στα μοντέλα σκοπών, το μοντέλο του Tyler επικρίθηκε λόγω αδυναμιών στην εφαρμογή του και θεωρείται ως προσέγγιση δίχως δημιουργικότητα και φαντασία (Γραμματικόπουλος, 2006; Petropoulou et. al., 2015). Το μοντέλο των Metfessel & Michael (1967) δέχτηκε αρκετές επικρίσεις λόγω αδυναμιών του, επίσης. Τέλος, το μοντέλο του Hammond, γνωστό ως «Δομή της Αξιολόγησης», επικρίθηκε εξαιτίας των δυσκολιών που εμφανίζει κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του. Χαρακτηρίζεται ως δύσκολο στη χρήση και ότι απαιτεί πολύ χρόνο για να αξιολογηθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Γραμματικόπουλος, 2006; Petropoulou et. al., 2015).

- Στα μοντέλα επιστημονικής κρίσης, ανήκει το μοντέλο του Scriven που χαρακτηρίζεται από πλήθος αδυναμιών και ασαφειών σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθώς και το μοντέλο του Eisner που επικρίθηκε ειδικά για το κύρος και τον βαθμό αξιοπιστίας της διαδικασίας αξιολόγησης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Γραμματικόπουλος, 2006; Petropoulou et. al., 2015).

- Το Δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι ένα σύγχρονο μοντέλο που αξιοποιείται στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Αντικείμενο της παρούσας έρευνας δεν αποτελεί η αποτελεσματικότητα, αλλά η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα δημόσια δημοτικά σχολεία και η αυτο-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων για να βελτιωθεί η ποιότητα.

Ένας ακόμη λόγος επιλογής του μοντέλου Malcolm Baldrige είναι διότι αποτελεί ένα αμερικάνικο μοντέλο ποιότητας που εφαρμόζεται ευρέως με επιτυχία σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς των ΗΠΑ. Είναι ένα από τα παλιότερα μοντέλα αξιολόγησης, άρα λόγω χρόνιων χρήσεων έχει παρουσιάσει βελτίωση και έχει εφαρμοστεί ευρέως στις ΗΠΑ σε πολλαπλούς τομείς της δημόσιας διοίκησης. Το ευρωπαϊκό μοντέλο EFQM εφαρμόστηκε το 1992 στην Ευρώπη, τέσσερα έτη

αργότερα από το Malcolm Baldrige και έχει το ίδιο βασικό σκεπτικό, καθώς η δημιουργία του στηρίζεται σε αυτό.

Παγκοσμίως έχουν εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες εφαρμογής του ευρωπαϊκού μοντέλου ποιότητας EFQM σε σχολικές μονάδες τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής έγκειται στο γεγονός ότι οι προσπάθειες αυτές στην πλειοψηφία τους ήταν θεωρητικές έρευνες (Σαΐτη, 2016) ή αφορούσαν στην επαγγελματική εκπαίδευση π.χ. ΕΠΑΛ ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παρούσα διατριβή αποτελεί πρακτική έρευνα (ποσοτική ανάλυση) εφαρμογής του μοντέλου Malcolm Baldrige στα δημόσια δημοτικά σχολεία με τη συμμετοχή δασκάλων και διευθυντών αγροτικών, αστικών και νησιωτικών σχολικών μονάδων και η οποία γίνεται για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο.

Ένας επιπλέον λόγος επιλογής του μοντέλου MB έναντι του EFQM είναι το γεγονός ότι το EFQM λόγω των περισσότερων κατηγοριών του θα ήταν περισσότερο περίπλοκο για στατιστική ανάλυση σε σύγκριση με το MB. Επίσης, η δομή των περισσότερων κριτηρίων του EFQM είναι πολύ αυστηρή και δεν επιτρέπει περιθώρια ευελιξίας, με αποτέλεσμα οι οργανισμοί να συναντήσουν ίσως δυσκολία στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τα κριτήρια του μοντέλου στη δική τους διαδικασία (Lee, 2002). Απεναντίας, το μοντέλο MB, σύμφωνα με τον Brooks (2008) μπορεί να εφαρμοστεί από τους οργανισμούς δίνοντας περιθώρια για ανάλογες προσαρμογές (ανάλογα με τα δεδομένα του κάθε δημοτικού σχολείου).

Αξίζει, βεβαίως, να σημειωθεί ότι στον Ελλαδικό χώρο το μοντέλο EFQM χρησιμοποιήθηκε μόνο στην ιδιωτική εκπαίδευση (το Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού έγινε μέλος του EFQM το 2005, τα εκπαιδευτήρια Ζηρίδη έλαβαν διακρίσεις). Ως προς το ερευνητικό πεδίο, τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί σημαντική πρόοδος. Το 2005 και το 2007, 2013, 2018 με υπεύθυνη την κ. Ευγενία Πετρίδου έχουν γίνει κάποιες ερευνητικές μελέτες στα πλαίσια διπλωματικών εργασιών αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής του EFQM στη δημόσια, πρωτοβάθμια, διαπολιτισμική εκπαίδευση (Petridou & Sakellari, 2007; Γκένιου, 2013).

Η ανάπτυξη της αξιολόγησης ως γνωστικό αντικείμενο αρχίζει το 1960 στις ΗΠΑ και τη Μ. Βρετανία, ενώ καθιερώνεται το 1980 (Worthen & Sanders, 1987). Η ανάπτυξη της αξιολόγησης βασίστηκε στην εκπαίδευση, αφού οι πρώτες προσπάθειες

αξιολόγησης έγιναν με αντικείμενο αναλυτικά προγράμματα στις ΗΠΑ (Δημητρόπουλος, 1998; Fitzpatrick et al., 2004).

Πολλά σχολεία περιέγραψαν στρατηγικές υλοποίησης βασιζόμενες στο μοντέλο Malcolm Baldrige (McNamara, 2000; Unger & Brunn, 2001). Τα σχολεία που επικεντρώνονται στο μοντέλο Baldrige τόνισαν πολλές φορές τη σημασία του σχεδιασμού.

-Τα Pinellas Schools στην Τάμπα εφάρμοσαν τα κριτήρια Baldrige με μεγάλη επιτυχία (Shipley & Collins, 1996). Έχουν πολύ υψηλή θέση στην κατάταξη όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών για το 1998, μετά την εφαρμογή των Κριτηρίων Baldrige για αρκετά χρόνια. Ένα δημοτικό σχολείο στην περιοχή με ένα υψηλό ποσοστό κινητικότητας και μεγάλο αριθμό οικονομικά ασθενέστερων μαθητών ανέβασε τις βαθμολογίες των εξεταστικών δοκιμασιών κατά 20% μέσα σε δύο χρόνια.

-Η Brazosport, ανεξάρτητη σχολική περιοχή στο Τέξας, έχει 40% έγχρωμους μαθητές και περισσότερο από το ένα τρίτο των μαθητών του είναι σε οικονομικά μειονεκτική θέση. Παρά τις προκλήσεις αυτές, πάνω από το 92% των μαθητών πέρασε όλες τις εξετάσεις μετά την εφαρμογή των Baldrige κριτηρίων, μια αύξηση κατά 80% για τα συγκεκριμένα σχολεία. Η περιοχή κέρδισε το Κρατικό Βραβείο Ποιότητας Τέξας και είχε σημειώσει μεγάλη επιτυχία με την εφαρμογή του μοντέλου Baldrige (Siegel, 2000).

-Η Σχολή του Μισσούρι βρήκε τα κριτήρια Baldrige χρήσιμα για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Howze, 2000). Ο μέσος όρος αξιολόγησης του σχολείου αυξήθηκε από 17,5% έως 21,6% σε δύο χρόνια μετά την εφαρμογή των κριτηρίων.

-Το Indian Hill School στο Οχάιο, μια υψηλών επιδόσεων προαστιακή περιοχή, αντί να επικεντρώνεται στο 90% των μαθητών που περνούσαν τα τεστ, προσπάθησε να φτάσει και να βελτιώσει την απόδοση του 10% που δεν περνούσε τα τεστ βοηθώντας ατομικά τους μαθητές της εν λόγω υποομάδας (Quattrone, 1999). Η σχολική περιοχή βρέθηκε, επίσης, να χαρακτηρίζει την εφαρμογή του Baldrige χρήσιμη για την αυτο-αξιολόγηση. Η ανατροφοδότηση από την εφαρμογή Baldrige βοήθησε τη διοίκηση εντοπίζοντας διαφορές ανάμεσα στα κριτήρια και τις διαδικασίες του Indian Hill, έδωσε στην περιοχή ιδέες για βελτίωση και βοήθησε σταδιακά με δραστηριότητες (Quattrone, 1999).

-Το New Jersey δημιούργησε μια εθνική κοινοπραξία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω εφαρμογής των κριτηρίων Baldrige (Johnson, 1996; Quality

Education New Jersey, 2002a). Η κοινοπραξία ενθάρρυνε ένα μοντέλο συνεργασίας να παρέχει γνώσεις και κατάρτιση στη βελτίωση της ποιότητας και πήγε ένα βήμα παραπέρα με την κρατική χορηγία εργαστηρίων κατάρτισης για τις περιοχές που επικεντρώνονταν στην εφαρμογή των κριτηρίων Baldrige. Αρκετές περιοχές του Νιου Τζέρσεϋ αύξησαν την επιτυχία των μαθητών μετά την εφαρμογή των κριτηρίων Baldrige. Το Warren Hills High School διπλασίασε τον αριθμό των μαθητών που έκαναν τεστ (AP) και αύξησε το ποσοστό επιτυχίας κατά 30% (Quality Education New Jersey, 2002b). Το Montclair School District μείωσε το χάσμα μεταξύ των βαθμολογιών των Αφροαμερικανών και λευκών σπουδαστών σε όλη την πολιτεία σε γλωσσικές δοκιμασίες από 41% σε 9% μέσα σε δύο χρόνια. Το Manville High school αύξησε το ποσοστό των μαθητών που περνούσαν τη γραπτή εξέταση του γυμνασίου κατά 27% σε τέσσερα χρόνια (Unger & Brunn, 2001). Οι βαθμολογίες στα Μαθηματικά αυξήθηκαν από 90% το 1996 σε 95% το 2000. Οι βαθμολογίες Ανάγνωσης αυξήθηκαν, επίσης.

Οι δύο νικητές του 2001 του Εθνικού Βραβείου Ποιότητας Malcolm Baldrige στην Εκπαίδευση ήταν το Pearl River School District της Νέας Υόρκης και το Chugach School District του Άνκορατζ, στην Αλάσκα (NIST, 2002e). Και οι δύο περιοχές προσφέρουν μεγάλες επιδόσεις των μαθητών, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής Baldrige, χωρίς να σημαίνει ότι η επίδοση των μαθητών αποτελεί το μοναδικό κριτήριο για την εφαρμογή του MBNQA. Συγκεκριμένα:

- Το Pearl River πέτυχε αύξηση 23% σε μαθητές που αποφοιτούν με δίπλωμα (NIST, 2002e), ενώ το ποσοστό των φοιτητών που πέρασε τις εξετάσεις βελτιώθηκε κατά 42%.

- Δεδομένων των γεωγραφικών προκλήσεων, το Chugach School στην Αλάσκα στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στην τεχνολογία για να μπορέσει να προσεγγίσει τους μαθητές (NIST, 2002e). Εξατομίκευσε τη διδασκαλία και συνεργάστηκε με όλες τις εκλογικές περιφέρειες, τους γονείς, τους μαθητές και την κοινότητα και ανέπτυξε πέντε στόχους:

- (1) μάθηση των μαθητών και ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων,
- (2) ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των μαθητών,
- (3) ανάπτυξη του χαρακτήρα,
- (4) δεξιότητες μετάβασης και
- (5) τεχνολογικές δεξιότητες.

Τα επίπεδα ικανοποίησης επίτευξης των πέντε στόχων κυμάνθηκαν από 84% έως 96% το 2001. Επιπλέον, η περιοχή αύξησε τα εθνικά σκορ στην ανάγνωση, τη γλώσσα, τα μαθηματικά και την ορθογραφία κατά μέσο όρο 39 πόντους.

Εκτός από τα παραδείγματα σχολικών μονάδων που εφάρμοσαν το μοντέλο ποιότητας Malcolm Baldrige που αναφέρθηκαν παραπάνω, αξίζει να αναφερθούν έρευνες που έγιναν και είχαν αντικείμενο το MB.

Οι Wilson και Collier (2000) χρησιμοποίησαν ένα εργαλείο έρευνας που αποτελείται από 101 ερωτήσεις για να ελέγξουν τη θεωρία και τους αιτιώδεις δεσμούς επιδόσεων που συνεπάγεται το MBNQA. Συμπέραναν, λοιπόν, τα ακόλουθα (Wilson και Collier, 2000):

- η θεωρία MBNQA υποστηρίζει ότι η ηγεσία καθοδηγεί τα συστήματα που παράγουν αποτελέσματα,
- η ηγεσία είναι η πιο σημαντική κινητήρια δύναμη της απόδοσης του συστήματος,
- η ηγεσία δεν έχει άμεση ισχύ σχετικά με τα οικονομικά αποτελέσματα, αλλά επηρεάζει τη συνολική απόδοση,
- πληροφορίες και ανάλυση είναι στατιστικά η δεύτερη πιο σημαντική κατηγορία κριτηρίων MBNQA,
- η διαδικασία διαχείρισης είναι περισσότερο σημαντική όταν προβλέπεις την ικανοποίηση των πελατών από όταν προβλέπεις οικονομικά αποτελέσματα.

Οι Winn και Cameron (1998) ερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ της διαχείρισης ποιότητας και της οργανωτικής αποτελεσματικότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Χρησιμοποίησαν τη δομή του μοντέλου MB του 1992 και διοργάνωσαν μία έρευνα των 190 ερωτήσεων-στοιχείων σε εργαζόμενους του πανεπιστημίου Midwestern. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν υποστήριξαν τις σχέσεις που βρέθηκαν στη δομή αυτή. Χρησιμοποιώντας διερευνητική ανάλυση, ένα εναλλακτικό εύλογο μοντέλο δομήθηκε, στο οποίο η ηγεσία δεν είχε άμεση επίπτωση στα αποτελέσματα του οργανισμού. Ανακάλυψαν ότι οι πληροφορίες και ανάλυση επηρεάζουν τον στρατηγικό σχεδιασμό, ο οποίος με τη σειρά του επηρεάζει τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων και τη διαχείριση διαδικασιών.

Η έρευνα των Meyer και Collier (2001) είναι η πρώτη που ελέγχει εμπειρικά τις αιτιώδεις σχέσεις στο μοντέλο MBNQA στον τομέα της Υγείας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 220 νοσοκομεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι υποθετικές σχέσεις των κριτηρίων MB είναι στατιστικά σημαντικές. Χρησιμοποιήθηκε η 7-

βάθμια κλίμακα Likert. Αρκετοί διαχειριστές ποιότητας νοσοκομείων βοήθησαν στον προέλεγχο του ερωτηματολογίου και παρείχαν πολύτιμη ανατροφοδότηση όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο. Τα νοσοκομεία που συμμετείχαν στον προέλεγχο που πραγματοποιήθηκε για να ελεγχθεί η αξιοπιστία ήταν 51. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 814 νοσοκομεία και συμπληρώθηκε από τα 228 δηλαδή ποσοστό 28%. Από οχτώ ερωτηματολόγια έλειπαν δεδομένα, γι' αυτό και δεν χρησιμοποιήθηκαν, οπότε έμειναν 220 ερωτηματολόγια. Οι τιμές alpha του Cronbach για τις 28 κλίμακες μέτρησης κυμαίνονταν από 0,74 έως 0,93. Αρχικά, η ηγεσία είχε άμεση επιρροή σε κάθε στοιχείο του Συστήματος. Οι Πληροφορίες και Ανάλυση καθοδηγούν το Σύστημα, επηρεάζοντας κάθε μία από τις κατηγορίες του, δηλαδή τη Διαχείριση Ανθρώπινου δυναμικού, τον Στρατηγικό σχεδιασμό και τη Διαχείριση διαδικασιών. Ο Στρατηγικός σχεδιασμός είναι η μόνη κατηγορία που δεν έχει στατιστικά σημαντική αιτιώδη επίδραση σε μια από τις δύο κατηγορίες των αποτελεσμάτων. Οι Gibson et al. (1990) επισήμαναν ότι τα περισσότερα νοσοκομεία έδιναν λίγη ή καθόλου προσοχή στον Στρατηγικό Σχεδιασμό.

Οι Prybutok et al. (2001) διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ της ηγεσίας και άλλων κριτηρίων του MBNQA δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις συνιστώσες πληροφορίες και ανάλυση. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των επτά παραγόντων-κριτηρίων του μοντέλου Malcolm Baldrige που χρησιμοποιήθηκε από τους Meyer & Collier (2001) που αναφέραμε στην ενότητα 1.5 (Εικόνα 1.1) και αναλύσαμε λίγο νωρίτερα, αλλά στην προκειμένη περίπτωση στα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία.

Παρ' όλες τις παραπάνω θετικές σημειώσεις, οι επικρίσεις για το MBNQA δεν είναι σπάνιες. Μεγάλο μέρος της κριτικής έχει επικεντρωθεί στην εφαρμογή ενός επιχειρηματικού μοντέλου για την εκπαίδευση (Desjardins & Obara, 1993; Kohn, 1993; Schafer, 1996; Sztajn, 1992). Αρκετές πτυχές δυσκολίας της μετάφρασης των επιχειρηματικών εννοιών και ορολογιών στην εκπαίδευση έχουν σημειωθεί-περισσότερο ο όρος «πελάτης». Επίσης, στην εκπαίδευση, το «προϊόν» δεν είναι τόσο απτό όσο, συνήθως, είναι στην επιχείρηση. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να παραχθεί μαζικά, θα πρέπει να είναι μία ατομική, μαθητοκεντρική διαδικασία (Kohn, 1993; Sztajn, 1992). Επειδή η εστίαση στην ποιότητα των δεδομένων απαιτεί αποφάσεις που βασίζονται σε δεδομένα, οι επικριτές φοβούνται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επικεντρωθούν αποκλειστικά σε ορατά και μετρήσιμα αποτελέσματα και έτσι να ανασταλεί η δημιουργικότητα (Holt, 1993b). Ακόμη αναφέρουν ότι παράγοντες, όπως

η αγάπη της μάθησης και η ενίσχυση της περιέργειας, που θεωρούνται από πολλούς τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα δεν είναι μετρήσιμοι (Holt, 1993b).

Ο Collier (1992) δίνει απαντήσεις στις προαναφερθείσες επικρίσεις αναφέροντας πως το Βραβείο Ποιότητας Malcolm Baldrige αύξησε τη συνείδηση των ΗΠΑ αναφορικά με την ποιοτική απόδοση.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι οργανισμοί χρησιμοποιούν συχνότερα τις αξίες και τις κατηγορίες του μοντέλου ως μέσο αυτό-αξιολόγησης και ως οδηγό βελτίωσης, χωρίς κατ' ανάγκη να έχουν κάνει αίτηση για το βραβείο (Garvin, 1991).

Έτσι, και η παρούσα διατριβή, έχοντας ως βάση το ερωτηματολόγιο του μοντέλου ποιότητας και αριστείας Malcolm Baldrige, αποτελεί μία προσπάθεια εφαρμογής του μοντέλου που αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο 1 και συγκεκριμένα στην ενότητα 1.5 (απεικόνιση μοντέλου στην Εικόνα 1.1) στα δημόσια ελληνικά δημοτικά σχολεία, για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για την ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών των σχολικών μονάδων με βάση την εμπειρία δασκάλων και διευθυντών κι έτσι, στηριζόμενοι στο μοντέλο ποιότητας και αριστείας Malcolm Baldrige, να γίνει μία πρόταση μεθόδου αυτο-αξιολόγησης των δημόσιων δημοτικών σχολείων στη χώρα μας. Άλλωστε, όπως σημειώθηκε και στην ενότητα 2.2 η αυτο-αξιολόγηση των σχολείων, αποτελεί διαδεδομένη προσέγγιση που χρησιμοποιείται για τη διασφάλιση της ποιότητας σε όλη την Ευρώπη (Harris και Herrington, 2006). Επίσης, στο πλαίσιο της αυτο-αξιολόγησης το σχολείο μπορεί να θέσει τις δικές του προτεραιότητες, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαδικασία (Davies & Rudd, 2001) και ενισχύοντας ουσιαστικά το πνεύμα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης (Σολομών, 1999). Τέλος, η αυτο-αξιολόγηση συμβάλλει στον προσδιορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων της οργάνωσης (εσωτερικό επίπεδο) και τον εντοπισμό ευκαιριών ή κινδύνων στο ευρύτερο περιβάλλον (Hofman et al., 2005).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα γίνεται χρήση και της πολυκριτήριας μεθόδου ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE για να πραγματοποιηθεί σύγκριση μεταξύ διαφορετικών τύπων δημοτικών σχολείων (αστικά, αγροτικά, νησιωτικά), ώστε να γίνουν ακόμα περισσότερο κατανοητές οι συνθήκες που επικρατούν στους διαφορετικούς τύπους σχολείων, καθώς οι ομοιότητες ή οι διαφορές τους.

2.5.2 Πολυκριτήρια μέθοδος ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE

Η πολυκριτήρια μέθοδος ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα για να εξεταστούν οι διαφορές και οι ομοιότητες των επιδόσεων των Αστικών, Αγροτικών και Νησιωτικών Σχολικών Μονάδων συγκρίνοντας απόψεις Εκπαιδευτικών (δασκάλων) και Διευθυντών, αναφορικά με τις επτά Κατηγορίες-Κριτήρια Baldrige. Περισσότερο ειδικά θα αναφερθούμε στο Κεφάλαιο 3 που ακολουθεί. Ωστόσο, αναφέρουμε ότι η PROMETHEE (Preference Ranking Organization Method of Enrichment Evaluation) έχει διαδοθεί και στην ανάλυση κριτηρίων χρηματοοικονομικών αποφάσεων. Οι μέθοδοι PROMETHEE (I και II) αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1980.

Είναι όμοιες αναφορικά με το στάδιο ανάπτυξης της σχέσης υπεροχής και η μόνη διαφορά τους είναι κατά την εκμετάλλευση της σχέσης που αναπτύσσεται. Απαιτείται από τις μεθόδους PROMETHEE να οριστεί μία συνάρτηση προτίμησης για κάθε κριτήριο, ώστε να υπολογίζεται ο βαθμός προτίμησης που σχετίζεται με την καλύτερη εναλλακτική στην περίπτωση των ανά ζεύγος συγκρίσεων. Υπολογίζουν για κάθε εναλλακτική θετικές και αρνητικές ροές προτίμησης. Η θετική ροή εκφράζει το κατά πόσο μία εναλλακτική είναι η κυρίαρχη (δύναμη) ως προς τις άλλες και η αρνητική το κατά πόσο κυριαρχείται από τις υπόλοιπες. Η PROMETHEE I βασιζόμενη σε αυτές τις ροές πραγματοποιεί μια μερική κατάταξη των εναλλακτικών λύσεων, ενώ η PROMETHEE II πραγματοποιεί μια πλήρη κατάταξη των εναλλακτικών λύσεων. Ο λόγος χρήσης της πολυκριτήριας μεθόδου ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE στην παρούσα έρευνα και ο συνδυασμός του με το εννοιολογικό μοντέλο της παρούσας έρευνας θα αναφερθούν στο Κεφάλαιο 3.

2.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο Κεφάλαιο 2 (ενότητα 2.1) έγινε αναφορά στον ορισμό της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και παρουσιάστηκαν τα είδη- οι μορφές της, οι μέθοδοι και οι τεχνικές της. Κατόπιν στην ενότητα 2.2 ακολούθησε παρουσίαση του πλαισίου αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό τομέα χωρών του εξωτερικού καταλήγοντας ως συμπεράσματα ότι στις περισσότερες χώρες, παρά τις όποιες διαφορές:

- Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από σχολική μονάδα, στην οποία δίνεται όλο και μεγαλύτερη αυτονομία (εσωτερική αξιολόγηση ή αλλιώς αυτο-αξιολόγηση).

- Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν συγκεκριμένοι στόχοι που προσδιορίζονται σε κεντρικό επίπεδο (τοπικό ή σχολικό) και λιγότερο ως μηχανισμός συμμόρφωσης στις κεντρικές εντολές.
- Η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών αποτελεί τμήμα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.
- Μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά.
- Στις ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζεται συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.
- Η αξιολόγηση συνδέεται συνεχώς περισσότερο με την ποιότητα της εκπαίδευσης ως μηχανισμός ελέγχου και ανατροφοδότησης.
- Ο ρόλος της αξιολόγησης συνδέεται όλο και περισσότερο με την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη βελτίωσή της λειτουργώντας ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και εποπτείας.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε παρουσίαση της αξιολόγησης στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, κάνοντας μία ιστορική αναδρομή των προσπαθειών αξιολόγησης που έγιναν από την πολιτική ηγεσία με νόμους και Προεδρικά Διατάγματα. Έπειτα στην ενότητα 2.3 έγινε αναφορά στην αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που εφαρμόζεται ήδη και αποτελεί πραγματικότητα. Κατόπιν, στην ενότητα 2.4 παρουσιάστηκαν έξι κατηγορίες μοντέλων εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι οποίες και αναλύθηκαν (Γραμματικόπουλος, 2006):

- α) τα μοντέλα σκοπών (Μοντέλο του Tyler, Μοντέλο των Metfessel & Michael, Μοντέλο του Provus, Μοντέλο του Hammond),
- β) τα μοντέλα αποφάσεων-διοίκησης (Μοντέλο του Alkin, Μοντέλο του Stufflebeam),
- γ) τα μοντέλα επιστημονικής κρίσης (Μοντέλο του Scriven, Μοντέλο του Eisner, Μοντέλο του Borich),
- δ) τα συμμετοχικά μοντέλα (Μοντέλο του Stake, Μοντέλο του Guba),
- ε) τα μοντέλα μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Δυναμικό Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας),
- στ) τα μοντέλα αυτο-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων (Μοντέλο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου ΑΕΕ -Αυτο-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Λόγω του ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και την ποιότητα στην εκπαίδευση, αναφέραμε στοιχεία για την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση (ενότητα 2.4.7) και παρουσιάσαμε στην ενότητα 2.4.8 τα μοντέλα ποιότητας Deming,

EFQM, ώστε να καταλήξουμε στο εννοιολογικό μοντέλο της παρούσας έρευνας, βασισμένο στο μοντέλο Malcolm Baldrige. Το μοντέλο Malcolm Baldrige το αναλύσαμε, παρουσιάσαμε έρευνες που έγιναν γι' αυτό, αλλά και περιπτώσεις σχολικών μονάδων στις οποίες εφαρμόστηκε. Τέλος, στην ενότητα 2.5 αιτιολογήθηκε και τεκμηριώθηκε η επιλογή και χρήση του μοντέλου Malcolm Baldrige έναντι άλλων μοντέλων αξιολόγησης και αναφέρθηκε η πολυκριτήρια μέθοδος ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE, την οποία και θα αναλύσουμε περαιτέρω στο κεφάλαιο 3, στη μεθοδολογία της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η Μεθοδολογία που ακολουθείται για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

Προκειμένου να καταγραφούν αντιλήψεις εκπαιδευτικών δασκάλων (ΠΕ70), αλλά και διευθυντών δημοτικών σχολείων του δημόσιου τομέα σχετικά με την ποιότητα εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, επιλέχθηκε ως μέθοδος συλλογής των πρωτογενών δεδομένων το δομημένο ερωτηματολόγιο. Αυτό συνέβη διότι τα ερωτηματολόγια αποτελούν μία μέθοδο οικονομική και γρήγορη, καθώς μπορούν να αποσταλούν σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων, είναι εύκολη η δημιουργία και η χρήση τους και οι τρόποι ανάλυσης του υλικού είναι τυποποιημένοι (Παππάς, 2002).

3.2 Δεδομένα έρευνας

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτέλεσε ένα κατάλληλο, πλήρες και ακριβές εργαλείο εξυπηρέτησης του σκοπού και των στόχων της παρούσας έρευνας. Το εργαλείο αυτό (όργανο μέτρησης) αποτελείται από δύο ενότητες:

α) Από τα δημογραφικά στοιχεία:

Περιέχει προτάσεις δημογραφικού ενδιαφέροντος: Φύλο, Ηλικία (ομαδοποιημένες κατηγορίες), Ιδιότητα Δασκάλου (μόνιμοι ή αναπληρωτές), Έτη υπηρεσίας ως ενεργός/ή εκπαιδευτικός (ομαδοποιημένες κατηγορίες), Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής (ομαδοποιημένες κατηγορίες), Είδος δημοτικού σχολείου που υπηρετείτε π.χ. Νησιώτικο, Αστικό, Αγροτικό, Ονομασία δημοτικού σχολείου που εργάζεστε, αν ο ερωτώμενος είναι διευθυντής (Ναι/ Όχι), Μεταπτυχιακές Σπουδές, Δεύτερο πτυχίο, Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Υπάρχουν ερωτήσεις, στο τέλος του ερωτηματολογίου που έχουν να κάνουν με την αξιολόγηση της ίδιας της έρευνας αλλά και για τη σχολική μονάδα και την αξιολόγησή της και αναφέρουν:

- «Θα θέλατε να υπάρχουν δεδομένα ως Σχολική μονάδα, για τη συμβολή σας στην εξέλιξη των μαθητών σας π.χ. απασχόληση μετά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο;»

- «Θα θέλατε μέσα από αυτο-αξιολόγηση να γνωρίζετε τι θα μπορούσε να βελτιωθεί στη σχολική σας μονάδα για τη θετικότερη απόδοσή της, ως προς τους άμεσα ενδιαφερόμενους π.χ. μαθητές, γονείς, κοινωνία;»

- «Από το 0 ως 100%, πόσο πιστεύετε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν κατανοητό και ενδιαφέρον;»

- «Θα θέλατε να κάνετε κάποιο σχόλιο για την έρευνα ή το ερωτηματολόγιο;»

Καθώς, επίσης, δόθηκαν στοιχεία επικοινωνίας, για την ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας:

- Μπορείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας στο τηλέφωνο..... ή στο email..... .

β) Από το τροποποιημένο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του βραβείου ποιότητας και αριστείας Malcolm Baldrige (NIST, 2001).

Περιέχει επτά ενότητες - κριτήρια, με 91 προτάσεις που αξιολογούνται σε μία κλίμακα από το 0 ως το 100%. Τα αποτελέσματα αυτά συγκεντρώνονται και αναλύονται ανά ενότητα. Υπάρχουν προ-επιλεγμένοι 1000 πόντοι που έχουν δοθεί ανά κριτήριο και υπό-κριτήριο. Αυτοί οι πόντοι επίδοσης έχουν προ-αποφασιστεί μέσα από κάποιες διαδικασίες στις ΗΠΑ, από τον οργανισμό NIST (National Institute of Standards and Technology). Συγκεκριμένα, εκατοντάδες εμπειρογνώμονες ποιότητας, φτάνοντας σε αμοιβαία συνεννόηση, μοίρασαν τους πόντους βαρύτητας στις 7 ενότητες-κριτήρια, και υπο-ενότητες. Η παρούσα έρευνα θα δεχθεί ντε-φάκτο την αμερικάνικη βαρύτητα των κριτηρίων.

Οι ανωτέρω ενότητες κρίθηκαν σπουδαίες για τη συγκεκριμένη έρευνα και επιλέχθηκαν έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Πιο αναλυτικά, **οι παράγοντες-κριτήρια** είναι:

-Κριτήριο 1: Ηγεσία (12 ερωτήσεις) - Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καθοδηγεί τη σχολική μονάδα, τον τρόπο με τον οποίο εκπληρώνει τις ευθύνες προς τη σχολική κοινότητα (μαθητές, δάσκαλοι, γονείς κλπ.) και τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζει την ευημερία. Εξετάζει, επίσης, την ηγετική θέση του διευθυντή και υποστηρίζει τις ποιοτικές εξελίξεις τόσο εντός όσο και εκτός του δημοτικού σχολείου.

-Κριτήριο 2: Στρατηγικός Σχεδιασμός (8 ερωτήσεις) -Εξετάζει πώς η σχολική μονάδα θέτει στρατηγικές κατευθύνσεις και πώς καθορίζει τα βασικά

σχέδια δράσης. Εξετάζει, επίσης, τους τρόπους με τους οποίους το σχέδιο μπορεί να μετατραπεί σε αποτελεσματικό σύστημα διαχείρισης και σχολικού προγραμματισμού.

-Κριτήριο 3: Διαμόρφωση Σχέσεων (20 ερωτήσεις) -Εξετάζει πώς διαχειρίζεται η σχολική μονάδα τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Εξετάζει, επίσης, τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, των μαθητών, των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί η ικανοποίησή τους.

-Κριτήρια 4: Πληροφορίες και Ανάλυση (11 ερωτήσεις) - Εξετάζει τη διαχείριση, την αποτελεσματική χρήση και την ανάλυση δεδομένων και πληροφοριών για την υποστήριξη βασικών διαδικασιών της σχολικής μονάδας.

-Κριτήρια 5: Ανθρώπινο Δυναμικό (18 ερωτήσεις) - Εξετάζει πώς το δημοτικό σχολείο δίνει τη δυνατότητα στο ανθρώπινο δυναμικό του (δάσκαλοι) να αναπτυχθεί και πώς η εργασία τους είναι ευθυγραμμισμένη με τους στόχους του σχολείου. Εξετάζει, επίσης, την προσπάθεια του δημοτικού σχολείου να οικοδομήσει και να διατηρήσει την άψογη απόδοση του περιβάλλοντος, την πλήρη συμμετοχή όλων των δασκάλων και την προσωπική και εργασιακή ανάπτυξή τους.

-Κριτήρια 6: Διαχείριση Διαδικασιών (14 ερωτήσεις) - Εξετάζει βασικές πτυχές, όπως ο σχεδιασμός που επικεντρώνεται στον μαθητή, οι διαδικασίες και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, οι διαδικασίες υποστήριξης και οι διαδικασίες προμηθευτών και συνεργατών που μπορούν να συμβάλλουν στη διαχείριση της αριστείας. Εξετάζει, επίσης, τις πτυχές των τρόπων σχεδιασμού, διαχείρισης και βελτίωσης των βασικών διαδικασιών και λειτουργιών της σχολικής μονάδας, των μεθόδων διδασκαλίας και υποστήριξης.

-Κριτήρια 7: Απόδοση/ Αποτελέσματα (8 ερωτήσεις) - Εξετάζει την απόδοση και τη βελτίωση σε βασικές δραστηριότητες του δημοτικού

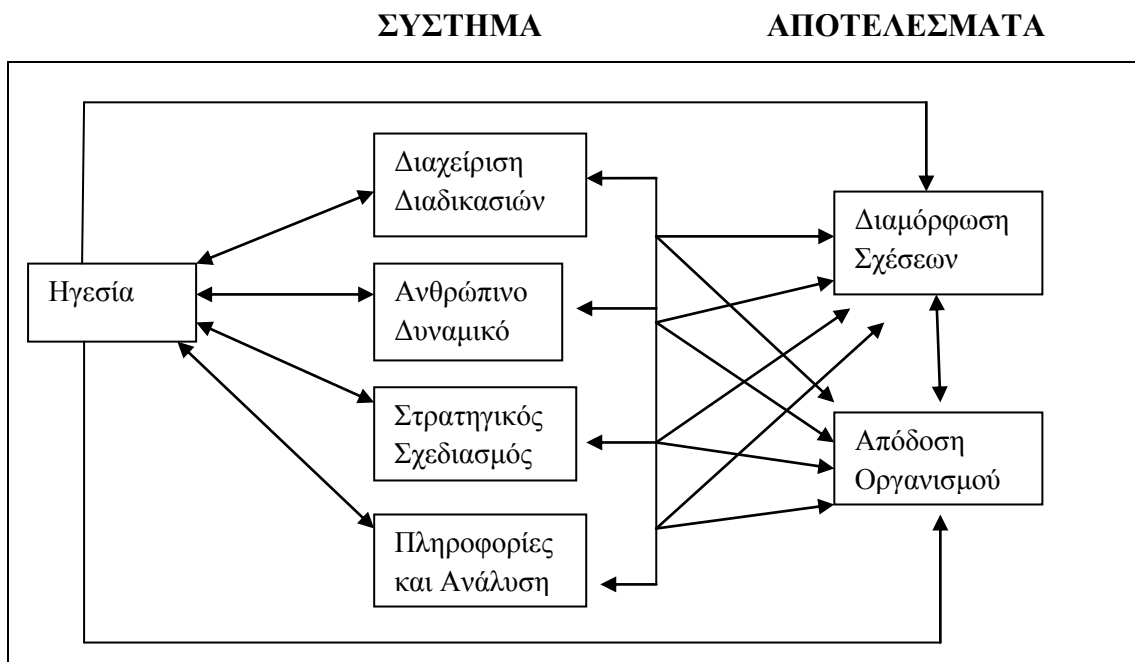
σχολείου, την ικανοποίηση της σχολικής κοινότητας, των επιδόσεων αναφορικά με το οικονομικό κομμάτι του σχολείου, του ανθρώπινου δυναμικού, των προμηθευτών και συνεργατών, καθώς και των σχολικών επιδόσεων.

Αξιοπιστία

Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης κριτηρίων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Malcolm Baldrige βρέθηκε να έχει πολύ καλή αξιοπιστία σε Νοσοκομειακά Ιδρύματα (Meyer, Collier, 2001). Η κάθε Ενότητα-Κριτήριο βρέθηκε να έχει αξιοπιστία άνω του .700 και επεξήγηση υπό-κριτηρίων από 46 ως 87. Συγκεκριμένα, οι τιμές alpha του Cronbach για τις 28 κλίμακες μέτρησης κυμαίνονταν από 0.74 έως 0.93.

Το μοντέλο υποθέτει ότι η Ηγεσία οδηγεί το Σύστημα, το οποίο δημιουργεί τα Αποτελέσματα και αυτή η σχέση είναι αναδρομική. Όταν οι ερευνητές κατασκεύασαν τις ενότητες στο Baldrige, δεν γνώριζαν την κατεύθυνσή τους, αν ήταν μονόδρομες (μονοκέφαλα τόξα), ή αμφίδρομες σχέσεις (δικέφαλα τόξα) (Meyer & Collier, 2001). Οι Meyer και Collier (2001) υπέθεσαν ότι οι 7 Baldrige ενότητες έχουν μονόδρομη αιτίου-αποτελέσματος σχέση (μονοκέφαλα τόξα) και η κάθε σχέση είναι θετική (εικόνα 1.1). Για παράδειγμα: όταν αυξάνεται η βαθμολογία της Ηγεσίας, οι βαθμολογίες του Συστήματος αυξάνονται, όπως και των Αποτελεσμάτων. Επίσης, η Ηγεσία, έμμεσα επηρεάζει και τις βαθμολογίες των Αποτελεσμάτων.

Τα κριτήρια ορίζουν την Ηγεσία (Κατηγορία 1.0), το Σύστημα (Κατηγορία 2.0, 3.0, 4.0, και 5.0) και τα Αποτελέσματα (Κατηγορία 6.0 και 7.0), όπως φαίνεται στην εικόνα 1.1 (όπως παρατέθηκε και στο κεφάλαιο 1). Τα Κριτήρια Baldrige ερευνώνται για να φανεί αν το μοντέλο Baldrige έχει εφαρμογή στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.



Εικόνα 1.1 Απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ των 7 κριτηρίων αξιολόγησης του μοντέλου Malcolm Baldrige για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Meyer & Collier, 2001, σ.403-425)

Επειδή, δεν υπάρχει παρόμοια έρευνα εφαρμογής του θεωρητικού πλαισίου Baldrige στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η παρούσα έρευνα θα ερευνήσει τόσο αναδρομικές/αμφίδρομες σχέσεις, όσο και μονόδρομες/αιτίου- αποτελέσματος σχέσεις μεταξύ των κριτηρίων.

3.3 Μεταβλητές ελέγχου

Μεταβλητές ελέγχου (control variables) συνιστούν το φύλο (άνδρας/ γυναίκα) του δασκάλου/της δασκάλας ή του διευθυντή/της διευθύντριας που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, η ηλικία του/της (25-35 έτη, 36-45 έτη, 46-55 έτη , 56-65 έτη), η ιδιότητά του/της (Μόνιμος-η/ Αναπληρωτής-τρια), τα έτη υπηρεσίας ως ενεργός/ή εκπαιδευτικός (1-10 έτη, 11-20 έτη, 21-30 και πάνω έτη), τα έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής/ντρια (1-5 έτη, 6-10 έτη και περισσότερα από 10 έτη), το είδος του δημοτικού σχολείου που υπηρετούν (αστικό, αγροτικό, νησιωτικό), αν είναι ο ερωτώμενος διευθυντής/ντρια (Ναι/ Όχι), ο νομός Ελλάδος στον οποίο ανήκουν, το δημοτικό σχολείο στο οποίο εργάζονται, οι μεταπτυχιακές σπουδές (Ναι/ Όχι), το

δεύτερο πτυχίο (Ναι/Όχι) και η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (Ναι/Όχι).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί όσον αφορά τον τύπο των μεταβλητών που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα πως όταν εξετάζονται οι προτάσεις του μοντέλου Malcolm Baldrige ως αυτόνομες τότε γίνεται η υπόθεση ότι είναι σε κλίμακα ίσων διαστημάτων - interval. Όταν εξετάζονται οι παράγοντες (Ηγεσία, Πληροφορίες και Ανάλυση, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Διαμόρφωση Σχέσεων, Διαχείριση Διαδικασιών, Ανθρώπινο Δυναμικό, Απόδοση/Αποτελέσματα), επειδή είναι το αποτέλεσμα των προτάσεων που τους αποτελούν, μπορεί να θεωρήσουμε τις κλίμακες ως αναλογικές - ratio.

3.4 Αναλυτικές υποθέσεις μοντέλου

Στην ενότητα αυτή (3.4) παρουσιάζονται οι υποθέσεις (H) της έρευνας, οι οποίες θα συνδράμουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της ενότητας 1.3. Μέσα από την επιβεβαίωση (ή όχι) των υποθέσεων αυτών διαμορφώνεται η τελική μορφή του μοντέλου της παρούσας έρευνας.

Διατύπωση υποθέσεων

Δημογραφικού τύπου

- Η ηλικία των δασκάλων αναμένεται να έχει σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα αναμένεται ότι οι νέοι σε ηλικία-αναπληρωτές δάσκαλοι θα έχουν αρνητική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες και οι μεγαλύτερης ηλικίας δάσκαλοι-μόνιμοι θα έχουν θετική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες του μοντέλου Malcolm Baldrige (H1).
- Ο τύπος των δημοτικών σχολείων αναμένεται να έχει σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα τα αγροτικά και νησιωτικά δημοτικά σχολεία αναμένεται να έχουν αρνητική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες (H2). Αναμένεται να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τριών τύπων δημοτικών σχολείων.
- Τα προσόντα των δασκάλων (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό κλπ.) αναμένεται να έχουν σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα αναμένεται οι κάτοχοι προσόντων (δεύτερο

πτυχίο, μεταπτυχιακό) να έχουν αρνητική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες (H3).

- Οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών δασκάλων των σχολικών μονάδων αναμένεται να έχουν σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα οι απόψεις των διευθυντών αναμένεται να έχουν θετική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες, σε σύγκριση με των εκπαιδευτικών (H4).

Αιτιολόγηση Υποθέσεων

- Οι αναπληρωτές δάσκαλοι είναι νεότεροι σε ηλικία, δεν επαναπαύονται, είναι περισσότερο δραστήριοι και συνεχώς προσπαθούν να επιμορφώνονται και να καταρτίζονται όσο μπορούν περισσότερο. Δουλεύουν σε διαφορετικά μέρη ανά την Ελλάδα κάθε χρόνο (αστικά κέντρα, νησιά, ορεινές περιοχές, σε ολιγοθέσια σχολεία, σε πολυθέσια) με αποτέλεσμα να βλέπουν τις συνθήκες που επικρατούν, να εκτιμούν καταστάσεις και να αγωνίζονται για τη βελτίωσή τους. Από την άλλη πλευρά, οι μόνιμοι δάσκαλοι και ειδικά οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, κατέχουν μόνιμη θέση και συνήθως σε σχολεία αστικών κέντρων, έχουν την οικογένειά τους και αρκούνται οι περισσότεροι σε αυτό. Μικρή μερίδα αποτελούν εκείνοι που δε σταματούν να επιμορφώνονται, που κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, που έχουν ακαδημαϊκά προσόντα πέραν του βασικού τους πτυχίου. Έχουν περάσει από πολλές αλλαγές συστημάτων, ολοένα αλλάζουν τα δεδομένα, με αποτέλεσμα αυτό να τους έχει κάπως κουράσει.

- Αναμένεται οι αγροτικές και ιδιαίτερα οι νησιωτικές σχολικές μονάδες να εμφανίζουν περισσότερες ελλείψεις και προβλήματα (χαμηλές τιμές παραγόντων), λόγω δυσμενών συνθηκών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι είναι απομακρυσμένες γεωγραφικά από τα αστικά κέντρα, τα σχολεία των οποίων έχουν μόνιμο προσωπικό και διευθυντές μεγάλους σε ηλικία με μεγάλη διευθυντική εμπειρία επίσης. Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στα νησιωτικά δημοτικά σχολεία όπου προσλαμβάνονται ως επί το πλείστον αναπληρωτές δάσκαλοι, διαφορετικοί κάθε χρόνο.

- Οι περισσότεροι διευθυντές αναμένεται να θεωρούν ότι ασκούν σωστά τα καθήκοντά τους και τον ρόλο τους με αποτέλεσμα να υπάρχει εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας λόγω της πολύ καλής Ηγεσίας. Από

την άλλη πλευρά, αναμένεται οι εκπαιδευτικοί δάσκαλοι να είναι περισσότερο αντικειμενικοί (να δίνουν περισσότερες αρνητικές τιμές ως απαντήσεις στην έρευνα σε σχέση με τους διευθυντές) και να μη διστάζουν να δηλώνουν τόσο τους θετικούς όσο και τους προβληματικούς παράγοντες (κατηγορίες) της σχολικής τους μονάδας.

- Οι κάτοχοι προσόντων (μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο) πιστεύεται να είναι περισσότερο «απαιτητικοί», από τη σχολική τους μονάδα, δηλαδή να δίνουν περισσότερο αρνητικές απαντήσεις για τη σχολική τους μονάδα, καθώς θα ζητούν περισσότερα όπως π.χ. τη διοργάνωση επιμορφώσεων και τη συμμετοχή σε αυτές, την ικανοποίηση αναγκών των εκπαιδευτικών, την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καλύτερη ηγεσία στη σχολική τους μονάδα κλπ.) συγκριτικά με τους υπόλοιπους δασκάλους.

Υποθέσεις Παραγόντων (Εικόνα 1.1)

- Αναμένεται η Ηγεσία να έχει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στο (α) Σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τη Διαχείριση Διαδικασιών, το Ανθρώπινο Δυναμικό, τον Στρατηγικό Σχεδιασμό, καθώς και τις Πληροφορίες και Ανάλυση (H5).
- Αναμένεται η Ηγεσία να έχει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στη Διαμόρφωση Σχέσεων και στην Απόδοση Οργανισμού (H6).
- Αναμένεται η Διαμόρφωση Σχέσεων να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά από το Σύστημα (Διαχείριση Διαδικασιών, Ανθρώπινο Δυναμικό, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες και Ανάλυση) (H7).
- Αναμένεται η Απόδοση Οργανισμού να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά από το Σύστημα: (Διαχείριση Διαδικασιών, Ανθρώπινο Δυναμικό, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες και Ανάλυση) (H8).
- Αναμένεται η Διαχείριση Διαδικασιών, το Ανθρώπινο Δυναμικό, ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, οι Πληροφορίες και η Ανάλυση να συσχετίζονται στατιστικά θετικά (H9). (Το σχήμα στην εικόνα 1.1 δείχνει ότι σχετίζονται με τις σχέσεις και την απόδοση, αναμένεται, όμως, να σχετίζονται και μεταξύ τους, διότι δεν είναι λογικό να μη σχετίζονται καθώς αλληλοκαλύπτονται σε αρκετά πεδία).

- Αναμένεται η Διαμόρφωση Σχέσεων να συσχετίζεται στατιστικά θετικά με την Απόδοση του Οργανισμού (H10).

Ακολουθεί ο Πίνακας 3.1 όπου παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι διασυνδέσεις στόχου, ερευνητικών ερωτημάτων Ε και υποθέσεων Η.

Πίνακας 3.1 Διασύνδεση βασικού στόχου, ερωτημάτων και υποθέσεων της έρευνας

ΣΤΟΧΟΣ	
Ανάπτυξη μεθοδολογίας για την Αξιολόγηση εκπαιδευτικών οργανισμών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	
Ερευνητικά Ερωτήματα	Υποθέσεις
E1: Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του δημόσιου δημοτικού σχολείου;	
E2: Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων-διευθυντών) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για κάθε μία από τις διαστάσεις του μοντέλου Baldrige;	H1 H3 H4
E3: Πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων-διευθυντών) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (δυνατότερος/ πιο αδύναμος παράγοντας από ομάδα δασκάλων-διευθυντών ανά τύπο σχολείου);	H5 H6 H7 H8 H9 H10
E4: Πώς συσχετίζονται οι διαστάσεις του μοντέλου Baldrige μεταξύ τους;	
E5: Πώς συσχετίζονται οι διαστάσεις του μοντέλου Baldrige με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά; (π.χ. τύπο σχολείου);	H2
E6: Μπορεί το μοντέλο αριστείας Baldrige να χρησιμοποιηθεί για την αυτο-αξιολόγηση σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;	

3.5 Συλλογή δείγματος

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήσαμε εν συνεχεία, συνοδευόμενο από σχετική συνοδευτική επιστολή, απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς δασκάλους (μόνιμους και αναπληρωτές) και διευθυντές εργαζόμενους σε δημόσιες δημοτικές σχολικές μονάδες. Δεν έγινε τυχαία δειγματοληψία, αλλά μία στοχευμένη επιλογή ορισμένων σχολικών μονάδων (αστικές, νησιωτικές, αγροτικές) των νομών Χανίων, Λάρισας, Καρδίτσας, Πιερίας, Αττικής, Εύβοιας, Βοιωτίας, Κυκλάδων και Δωδεκανήσου, καθώς θέλαμε να προχωρήσουμε την έρευνα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και οι απαντήσεις τους παρέμειναν

εμπιστευτικές και ανώνυμες. Επιπρόσθετα, δόθηκε η δυνατότητα οι συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία να λάβουν αντίγραφο των αποτελεσμάτων της έρευνας ή/ και της διδακτορικής διατριβής, κατόπιν επιθυμίας τους και επικοινωνίας με τον ερευνητή.

Πριν τη συλλογή δεδομένων της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω στην ενότητα 3.8. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τους κάτωθι τρόπους (mixed mode):

1. Με δια ζώσης συναντήσεις. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γινόταν επιτόπια ή δινόταν κάποια πίστωση χρόνου μερικών ημερών στους ερωτώμενους. Η ερευνήτρια επέστρεφε πίσω στη σχολική μονάδα που είχε αρχικά διανείμει το ερωτηματολόγιο, σε προ συμφωνημένο χρονικό διάστημα, σε κάποιες περιπτώσεις και κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας, για τη συλλογή των ερωτηματολογίων, έτσι ώστε να μην πιέζονται οι ερωτώμενοι και να υπάρχει έτσι μεγαλύτερος βαθμός ανταπόκρισης, λόγω του ότι ο ερωτώμενος μπορούσε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο σε διαφορετικό χρόνο από τον χρόνο λήψης του, όπου θα μπορούσε π.χ. να υπάρχει φόρτος εργασίας εκείνη τη χρονική στιγμή,

2. Με αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και επιστροφή του συμπληρωμένου ερωτηματολογίου με τον ίδιο τρόπο.

3. Με αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω τηλεομοιότυπου και επιστροφή του συμπληρωμένου ερωτηματολογίου με τον ίδιο τρόπο.

4. Με ταχυδρομική αποστολή του ερωτηματολογίου και επιστροφή του με τον ίδιο πάλι τρόπο.

5. Με συνδυασμό των παραπάνω μεθόδων.

Προς αύξηση του βαθμού ανταπόκρισης των ερωτώμενων, χρησιμοποιήθηκαν αρκετές στρατηγικές, οι οποίες συμπεριελάμβαναν ανωνυμία του ερωτώμενου, σχετική προσωπική συνοδευτική επιστολή–πρόσκληση από τον ίδιο τον ερευνητή και υπενθύμιση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τηλεομοιότυπου ή τηλεφώνου.

Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι παρατίθεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 264 ερωτηματολόγια δασκάλων και διευθυντών εργαζομένων σε 20 δημόσια δημοτικά σχολεία ανά την Ελλάδα. Όσα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στις 20 αυτές σχολικές μονάδες, τόσα επέστρεψαν άρτια συμπληρωμένα.

3.6 Στατιστική ανάλυση

Πραγματοποιείται:

- Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση- CFA σε κάθε παράγοντα του Malcolm Baldrige (τιμές δεικτών αποδοχής μοντέλου για κάθε παράγοντα, πολυμεταβλητή ανάλυση CFA μέσω του στατιστικού δείκτη Mahalanobis Distance). Η CFA εφαρμόζεται για να ελεγχθεί αν τα επιμέρους υποκριτήρια ορίζουν σωστά τους παράγοντες.

- Κάποια τεστ χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο συγκεκριμένων υποθέσεων.

- Ανάλυση Αξιοπιστίας των παραγόντων για τη στατιστική συνοχή των προτάσεων (Cronbach's alpha).

- Διερεύνηση για Κανονική κατανομή για να διαπιστωθεί αν είναι κατάλληλα τα παραμετρικά τεστ για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας (τεστ Kolmogorov-Smirnov Z).

- Συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και των δημογραφικών στοιχείων (τεστ Spearman's rho).

- Εξέταση στατιστικών διαφορών ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία στον κάθε παράγοντα (τεστ Kruskal Wallis).

- Διερεύνηση πρόβλεψης των παραγόντων για την Ηγεσία και σύγκριση «B τιμών» για κάθε δημογραφικό στοιχείο (Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση).

- Ανάλυση των παραγόντων με βάση τη μέθοδο ανάλυσης πολλαπλών κριτηρίων PROMETHEE.

Γίνεται χρήση της μεθοδολογίας PROMETHEE Ακαδημαϊκή έκδοση 2011-2013 για την ανάλυση πολλαπλών κριτηρίων (Ishizaka, Resce, Mareschal, 2018), που στην παρούσα έρευνα μπορεί να βοηθήσει να φανούν οι αδυναμίες ή τα δυνατά σημεία κάποιων σχολικών οργανισμών, με προεπιλεγμένες τις βαρύτητες για κάθε κριτήριο. Ειδικότερα στην παρούσα έρευνα με βάση τις παλινδρομήσεις και τη μέθοδο Συστάδων (cluster), με τη μεθοδολογία PROMETHEE συγκρίνεται η δομή σε σχέση με τον τύπο του σχολείου (αστικά, αγροτικά, νησιωτικά) καθώς και η σύγκριση των αντιλήψεων της ομάδας δασκάλων και της ομάδας διευθυντών. Αυτό μπορεί να βοηθήσει στη καλύτερη κατανόηση της δομής των σχολείων, και τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ αστικών, αγροτικών και νησιωτικών δημοτικών σχολείων. Σε μελλοντικές έρευνες που θα κατέγραφαν την ποιότητα του σχολείου, θα

μπορούσε να συγκριθεί η δομή που έχει ένα σχολείο σε σχέση με τη ποιότητα που προσφέρει.

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα η μεθοδολογία PROMETHEE παράγει κάποια γραφήματα, που δείχνουν τη δομή του συστήματος προς ανάλυση π.χ. πόσο όμοιες ή διαφορετικές είναι οι απόψεις μεταξύ Εκπαιδευτικών και Διευθυντών ή μεταξύ Νησιώτικων, Αστικών και Αγροτικών Δημοτικών σχολείων με βάση τα επτά κριτήρια Baldrige και ως προς ποιες συνιστώσες του συστήματος (Αρχή, Σύστημα, Έκβαση) αυτές οι απόψεις τοποθετούνται. Σημειώνεται ότι:

- Η Ηγεσία ομαδοποιήθηκε στην «Αρχή».
- Οι Πληροφορίες, ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, το Ανθρώπινο Δυναμικό και η Διαχείριση Διαδικασιών ομαδοποιήθηκαν ως «Σύστημα».
- Τα Αποτελέσματα και η Διαμόρφωση Σχέσεων ως «Έκβαση».

Περαιτέρω ανάλυση της συγκεκριμένης σημείωσης γίνεται στο κεφάλαιο 4, στην ενότητα 4.11.

3.7 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου

Για να γίνει η παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Βάση αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο Malcolm Baldrige, το οποίο εφάρμοσαν και οι Meyer & Collier (2001) στον τομέα της υγείας. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται, στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο αυτό εφαρμόστηκε σε περιορισμένη μορφή (μόνο δάσκαλοι και διευθυντές δημοτικών σχολείων). Χρειάστηκε αρκετός χρόνος για να μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα, να τροποποιηθεί ώστε να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. αντικατάσταση των όρων «ανώτερη ηγεσία», «εργαζόμενος» και χρήση των εκπαιδευτικών όρων «διευθυντής», «δάσκαλος», «μαθητής», «εκπαιδευτικές διαδικασίες», «μέθοδοι διδασκαλίας», κλπ.), και κατόπιν το μεταφρασμένο ελληνικό ερωτηματολόγιο να μεταφραστεί εκ νέου στη γλώσσα του πρωτότυπου ξενόγλωσσου ερωτηματολογίου ώστε να ελεγχθεί η σημασιολογική ισοδυναμία και να βρεθούν τυχόν ασυμφωνίες. Επίσης χρειάστηκε χρόνος για να δοθούν αρχικές γενικές οδηγίες συμπλήρωσης, καθώς και να σημειωθούν σχόλια που αντιστοιχούν σε κάθε ποσοστό (επεξήγηση ποσοστών) για κάθε παράγοντα (Ηγεσία, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες και Ανάλυση, Ανθρώπινο Δυναμικό, Διαχείριση Διαδικασιών, Διαμόρφωση Σχέσεων, Αποτελέσματα) για να βοηθούνται

οι ερωτώμενοι στις απαντήσεις τους για τα δημόσια ελληνικά δημοτικά σχολεία. Αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί πενταβάθμια κλίμακα Likert στην οποία όπου 1= 100%-80%, 2=80%-60%, 3=60%-40%, 4=40%-20%, 5=20%-0%, δηλαδή όπου 1 η θετικότερη τιμή και 5 η αρνητικότερη. Επιλέχθηκε η κλίμακα στη μορφή αυτή για να υπάρχει περισσότερη σιγουριά για τις απαντήσεις, ότι το δείγμα δηλαδή διάβασε τις ερωτήσεις καθώς οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν την πενταβάθμια κλίμακα Likert αλλά όπου 1 η χαμηλότερη τιμή και 5 η υψηλότερη. Βέβαια, ίσως η κλίμακα της παρούσας έρευνας δυσκολέψει μελλοντικούς ερευνητές γιατί συνήθως χρησιμοποιείται όπως αναφέρθηκε το αντίστροφο στις τιμές. Κάθε παράγοντας απαρτίζεται από ερωτήσεις, (ορισμένες από τις οποίες αφαιρέθηκαν-διαγράφηκαν με βάση τη CFA σε κάθε παράγοντα με βάση την αρνητική συμπεριφορά στο μοντέλο ή τη βελτίωση των δεικτών αποδοχής του μοντέλου) κατόπιν πιλοτικής εφαρμογής-προέλεγχου που πραγματοποιήθηκε πριν την οριστική έκδοση και τελική διανομή του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια σε δείγμα 20 ατόμων ειδικών από τον ακαδημαϊκό χώρο, αλλά και δασκάλων και διευθυντών, για την κατανόηση του ερωτηματολογίου. Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I -Ερωτηματολόγιο, με έντονα γράμματα σημειώνονται οι ερωτήσεις που παρέμειναν και χρησιμοποιούνται στην έρευνα.

Παρόλο που όλες οι διαστάσεις που χρησιμοποιούνται σε αυτό το μεθοδολογικό εργαλείο είχαν θεωρηθεί έγκυρες (valid) και αξιόπιστες (reliable) από προηγούμενη έρευνα σε νοσοκομεία, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 1.4 (Meyer & Collier, 2001), έπρεπε να πραγματοποιηθούν διαδικασίες ελέγχου της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους και σε αυτό το νέο πλαίσιο εφαρμογής τους (Hair et al., 2010).

Εν συνεχεία, αναφέρεται ότι για το σχεδιασμό του παρόντος μεθοδολογικού εργαλείου, επιλέχθηκε ο προέλεγχος του εργαλείου αυτού, που ακολουθεί στην επόμενη ενότητα 3.8.

3.8 Πιλοτική εφαρμογή και προ-έλεγχος του εργαλείου μέτρησης

Πριν την οριστική έκδοση και τελική διανομή του ερωτηματολογίου, και προς εξασφάλιση της ποιότητάς του (quality assurance), πραγματοποιήθηκε προ-έλεγχος και πιλοτική εφαρμογή του (Schuman, 1966; Mitchell, 1966) διαμέσου δοκιμών πεδίου (field testing), σε ένα επιλεγμένο δείγμα 20 ατόμων (ειδικών) από τον ακαδημαϊκό χώρο, καθώς επίσης και από τον δημόσιο τομέα (δασκάλων και

διευθυντών), έτσι ώστε να διαπιστωθούν τυχόν δυσνόητα σημεία και να επαληθευτεί κατά πόσον το συγκεκριμένο εργαλείο ανταποκρίνεται στο μορφωτικό, αντιληπτικό και γλωσσικό επίπεδο των ανταποκρινόμενων στην έρευνα ατόμων. Τα στάδια αυτά έλαβαν χώρα είτε δια ζώσης, είτε διαμέσου ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας.

Στο σημείο αυτό, δεν πρέπει να παραληφθεί ότι το ερωτηματολόγιο της έρευνας ήταν κατανοητό στη μεγαλύτερή του έκταση από την ομάδα των 20 ατόμων. Σημαντικός ήταν ο ρόλος ορισμένων παρατηρήσεων (ανατροφοδότηση) των ερωτώμενων αναφορικά με το λεξιλόγιο του ερωτηματολογίου για την καλύτερη κατανόησή του, όπως επίσης και για τη σύνταξη-μορφή της ερώτησης που ζητά από το δείγμα να σημειώσει τους τρεις πιο δυνατούς και τους τρεις πιο αδύνατους παράγοντες της σχολικής τους μονάδας σύμφωνα με την κρίση τους. Οι παρατηρήσεις αυτές λήφθηκαν υπόψη στη διαμόρφωση τη τελικής μορφής του ερωτηματολογίου, η οποία έλαβε χώρα έπειτα από ενδελεχή μελέτη και κατόπιν συζητήσεων και αξιολόγησης (Guillemin et al., 1993; Acquadro et al., 1996; McKay et al., 1996).

3.9 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο 3 παρουσιάστηκε η Μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα στην ενότητα 3.1 έγινε μία εισαγωγή στο παρόν κεφάλαιο και στην ενότητα 3.2 έγινε αναφορά στα δεδομένα της έρευνας, δηλαδή στην ανάλυση του ερωτηματολογίου-μοντέλου. Στην ενότητα 3.3 έγινε αναφορά στις μεταβλητές και στην ενότητα 3.4 παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι υποθέσεις του μοντέλου της παρούσας έρευνας. Στην ενότητα 3.5 αναφέρθηκε η συλλογή του δείγματος δασκάλων και διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (αστικές, νησιωτικές, αγροτικές) των νομών Χανίων, Λάρισας, Καρδίτσας, Πιερίας, Αττικής, Εύβοιας, Βοιωτίας, Κυκλάδων και Δωδεκανήσου, καθώς η έρευνα προχωρά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στην ενότητα 3.6 αναφέρθηκε πώς έγινε η στατιστική ανάλυση (έγινε αναφορά και στη μέθοδο PROMETHEE) και στην ενότητα 3.7 πώς έγινε ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι όλες οι έννοιες/ κατασκευές (constructs) μετρήθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (κλειστού τύπου ερωτήσεις), από το 1 έως το 5 (με το 5 να δείχνει την πιο αρνητική άποψη και το 1 την πιο θετική άποψη), καθεμία τιμή από τις οποίες αντιστοιχούσε στο ποσοστό

που αντιπροσώπευε στη συγκεκριμένη ερώτηση (item) την εκάστοτε σχολική μονάδα, δηλαδή όπου **1=100%-80%**, **2=80%-60%**, **3=60%-40%**, **4=40%-20%**, **5=20%-0%**). Τέλος, στην ενότητα 3.8 αναφέρθηκε η πιλοτική εφαρμογή και ο προ-έλεγχος του εργαλείου μέτρησης που έγιναν για την παρούσα έρευνα, διαμέσου δοκιμών πεδίου (field testing), σε ένα επιλεγμένο δείγμα 20 ατόμων (ειδικών) από τον ακαδημαϊκό χώρο, καθώς επίσης και από τον δημόσιο τομέα (δασκάλων και διευθυντών), έτσι ώστε να διαπιστωθούν τυχόν δυσνόητα σημεία και να επαληθευτεί κατά πόσον το συγκεκριμένο εργαλείο ανταποκρίνεται στο μορφωτικό, αντιληπτικό και γλωσσικό επίπεδο των ανταποκρινόμενων στην έρευνα ατόμων. Στο κεφάλαιο 4 που έπεται πραγματοποιείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύονται με το ανοικτού κώδικα λογισμικό GNU PSPP 1.2.0. Οι πίνακες και τα γραφήματα δημιουργούνται στο ανοικτού κώδικα λογισμικό LibreOffice 6.1.0.3. Η ανάλυση Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής ανάλυσης γίνεται στην R με το περιβάλλον Rstudio, με τις βιβλιοθήκες lavaan (Rosseel, 2012), semPlot (Epskamp και Stuber, 2017), semTools (semTools Contributors, 2016), καθώς και με όλες τις εξαρτήσεις που αυτές απαιτούν. Επίσης, γίνεται χρήση της μεθοδολογίας PROMETHEE – Ακαδημαϊκή έκδοση 2011 – 2013 για την ανάλυση πολλαπλών κριτηρίων (Ishizaka, Resce, Mareschal, 2018).

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων στην παρούσα ενότητα ακολουθεί την εξής δομή:

- Ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων ως ποσοστά (ενότητα 4.1) για τη σύσταση του δείγματος.
- Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση- CFA σε κάθε παράγοντα του Malcolm Baldrige (τιμές δεικτών αποδοχής μοντέλου για κάθε παράγοντα, πολυμεταβλητή ανάλυση CFA μέσω του στατιστικού δείκτη Mahalanobis Distance), (ενότητα 4.2).
- Ανάλυση Αξιοπιστίας των παραγόντων (ενότητα 4.3) για τη στατιστική συνοχή των προτάσεων (Cronbach's alpha).
- Διερεύνηση για Κανονική κατανομή (ενότητα 4.4) για να αναλυθεί η καταλληλότητα των δεδομένων για παραμετρικά τεστ (τεστ Kolmogorov-Smirnov Z).
- Συσχετίσεις των παραγόντων μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και των δημογραφικών (τεστ Spearman's rho) (ενότητα 4.5).
- Εξέταση στατιστικών διαφορών μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων στον κάθε παράγοντα (ενότητα 4.6, 4.7, 4.8, 4.9 και 4.10) (τεστ Kruskal Wallis).
- Διερεύνηση πρόβλεψης των παραγόντων για την Ηγεσία και σύγκριση «B τιμών» για κάθε δημογραφικό στοιχείο (Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση).
- Ανάλυση των παραγόντων με βάση τη μέθοδο ανάλυσης πολλαπλών κριτηρίων PROMETHEE (ενότητα 4.11).

4.1 Ανάλυση Δημογραφικών και περιοχής Δημοτικού σχολείου

Δημογραφική ανάλυση γίνεται για να δούμε τη σύσταση του δείγματος. Η διαφοροποίηση σε αστικά, αγροτικά και νησιωτικά σχολεία είναι σημαντική, διότι

αναμένεται πως οι αγροτικές και ιδιαίτερα οι νησιωτικές σχολικές μονάδες θα εμφανίζουν περισσότερες ελλείψεις και προβλήματα (χαμηλές τιμές παραγόντων), λόγω δυσμενών συνθηκών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι είναι απομακρυσμένες γεωγραφικά από τα αστικά κέντρα, τα σχολεία των οποίων έχουν μόνιμο προσωπικό και διευθυντές μεγάλους σε ηλικία με μεγάλη διευθυντική εμπειρία επίσης. Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στα νησιωτικά δημοτικά σχολεία όπου προσλαμβάνονται ως επί το πλείστον αναπληρωτές δάσκαλοι, διαφορετικοί κάθε χρόνο.

Η μεγαλύτερη αντιπροσώπευση των Δημοτικών σχολείων ήταν από τις περιοχές Χανίων – 18,6%, Αττικής – 22,7%, και Λαρίσης – 26,1% ενώ οι υπόλοιπες περιοχές συνέβαλαν κατά 35,6% στην αντιπροσώπευση του δείγματος των Δημοτικών σχολείων. Συνολικά, το 65,5% ήταν Αστικά Δημοτικά, 26,5% Αγροτικά, και περίπου το 8% Νησιωτικά Δημοτικά.

Υπάρχει μεγάλη ανισότητα καταμερισμού φύλου στους Εκπαιδευτικούς και ελάχιστες διαφοροποιήσεις ανά Τύπο Δημοτικού. Το 78% των εκπαιδευτικών είναι Γυναίκες ενώ το 22% είναι άντρες, στο σύνολο. Η ηλικία του δείγματος ήταν από 55 έτη και άνω, κατά 39% περίπου στα Αστικά Δημοτικά, ενώ στα Αγροτικά και Νησιωτικά Δημοτικά, ήταν νεότερη η Ηλικία από 25 ως 35 ετών κατά 35,7% και 38,1%, αντίστοιχα.

Το 78% του δείγματος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ήταν Μόνιμοι εκπαιδευτικοί, και το 22,4% ότι ήταν Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Δεν υπήρχαν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς αυτό ανά περιοχή Δημοτικού. Η εμπειρία Διευθυντή διέφερε σημαντικά ανά Αστική, Αγροτική και Νησιωτική Περιοχή. Στα Αστικά Δημοτικά, η εμπειρία ήταν κατά 69% από 21 έτη και άνω, ενώ ήταν 43% και 28,6% σε Αγροτικά και Νησιωτικά Δημοτικά, αντίστοιχα. Από 1 ως 10 έτη είχαν κατά 19% εμπειρία οι Διευθυντές Αστικών Δημοτικών, κατά 36% των Αγροτικών Δημοτικών και κατά 43% των Νησιωτικών Δημοτικών.

Τα ποσοστά που δήλωσαν Θέση Διευθυντή ήταν υψηλότερα σε Αγροτικές και Νησιωτικές περιοχές Δημοτικών. Στο σύνολο ήταν 7,6%. Τα ποσοστά κατοχής Μεταπτυχιακού δεν άλλαζαν πάρα πολύ ανά περιοχή. Στο σύνολο, το 23% δήλωσε ότι κατείχε Μεταπτυχιακό. Τα ποσοστά κατοχής Πτυχίου ήταν χαμηλότερα στα Αγροτικά Δημοτικά: 3%, ενώ στο σύνολο ήταν 7,6%.

Το 100% του δείγματος δήλωσε καταφατικά ότι έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

Το 84,1% είναι θετικό στην ύπαρξη Σχολικών δεδομένων για την απασχόληση των μαθητών μετά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο. Τα ποσοστά είναι χαμηλότερα για την ύπαρξη αυτο-αξιολόγησης. Το 66,7% του δείγματος ήταν θετικό στην ύπαρξη αυτο-αξιολόγησης, με μεγαλύτερη θετικότητα (74.3%) να δείχνουν οι εκπαιδευτικοί Αγροτικών Δημοτικών.

Σε κλίμακα από το 0 ως 100%, το 40% του δείγματος δήλωσε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν κατανοητό και ενδιαφέρον κατά 80-85% και το 60% δήλωσε κατά 90-95%. Το 9-10% του δείγματος έκανε κάποιο σχόλιο για το ερωτηματολόγιο, κυρίως θετικό όπως «Καλή Επιτυχία».

Πίνακας 4.1. Πόσοι Εκπαιδευτικοί (Δάσκαλοι- Διευθυντές) ρωτήθηκαν ανά Δημοτικό, σε ποσοστά, χωρισμένα ανά τύπο περιοχής.

Δημοτικό	Τύπος	Νομός	Συχνότητα	Ποσοστά
ΑΣΤΙΚΑ				
12/Θ Α Αθήνας	Αστικό	Αττικής	20	7.58
12/Θ Β Αθήνας	Αστικό	Αττικής	20	7.58
12/Θ Γ Αθήνας	Αστικό	Αττικής	20	7.58
12/Θ Α Χανίων	Αστικό	Χανίων	22	8.33
12/Θ Α Λάρισας	Αστικό	Λάρισας	25	9.47
12/Θ Β Λάρισας	Αστικό	Λάρισας	21	7.95
12/Θ Γ Λάρισας	Αστικό	Λάρισας	23	8.71
12/Θ Β Καρδίτσας	Αστικό	Καρδίτσας	13	4.92
6/Θ Α Καρδίτσας	Αστικό	Καρδίτσας	9	3.41
ΑΓΡΟΤΙΚΑ				
8/Θ Β Χανίων	Αγροτικό	Χανίων	10	3.79
8/Θ Γ Χανίων	Αγροτικό	Χανίων	10	3.79
6/Θ Δ Χανίων	Αγροτικό	Χανίων	7	2.65
12/Θ Βοιωτίας	Αγροτικό	Βοιωτίας	13	4.92
6/Θ Α Κατερίνης	Αγροτικό	Πιερίας	7	2.65
6/Θ Β Κατερίνης	Αγροτικό	Πιερίας	7	2.65
6/Θ Γ Κατερίνης	Αγροτικό	Πιερίας	7	2.65
8/Θ Εύβοιας	Αγροτικό	Εύβοιας	9	3.41
ΝΗΣΙΩΤΙΚΑ				
6/Θ Α Κυκλάδων	Νησιωτικό	Κυκλάδων	7	2.65
6/Θ Β Κυκλάδων	Νησιωτικό	Κυκλάδων	7	2.65
6/Θ Α Δωδεκανήσων	Νησιωτικό	Δωδεκανήσων	7	2.65
Σύνολο			264	100.0

Στον Πίνακα 4.1 παρουσιάζονται οι δάσκαλοι που ρωτήθηκαν ανά δημοτικό σχολείο. Παρατηρούμε σε ποιον τύπο δημοτικού σχολείου (αστικό, αγροτικό, νησιωτικό) ανήκει η καθεμία σχολική μονάδα και σε ποιον νομό βρίσκεται. Στη στήλη «Συχνότητα» αναγράφεται ο αριθμός των δασκάλων που εργάζονταν σε καθεμία σχολική μονάδα και συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα (όλοι οι δάσκαλοι του εκάστοτε σχολείου συμμετείχαν στην έρευνα). Στη στήλη «Ποσοστά» αναγράφεται το ποσοστό του δείγματος που συμμετείχε ανά κατηγορία ανάλυσης. Συνολικά βλέπουμε πως συμμετείχαν 264 ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (ένας διευθυντής ανά δημοτικό σχολείο και οι υπόλοιποι κάθε φορά εργαζόμενοι δάσκαλοι της ίδιας σχολικής μονάδας) που αποτελούν και το 100% της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 4.2. Πόσοι Εκπαιδευτικοί (Δάσκαλοι- Διευθυντές) ρωτήθηκαν, σε ποσοστά, συνολικά ανά περιοχή και τύπο περιοχής.

	Συχνότητα	Ποσοστά (%)
Νομός		
Χανίων	49	18.56
Αττικής	60	22.73
Λάρισας	69	26.14
Καρδίτσας	22	8.33
Βοιωτίας	13	4.92
Εύβοιας	9	3.41
Πιερίας	21	7.95
Κυκλάδων	14	5.30
Δωδεκανήσων	7	2.65
Συνολικά	264	100
Τύπος		
Αστικό	173	65.53
Αγροτικό	70	26.52
Νησιωτικό	21	7.95
Συνολικά	264	100

Στον Πίνακα 4.2 παρατηρούμε τον αριθμό των ερωτηθέντων ανά νομό στον οποίο ανήκουν τα διάφορα δημοτικά σχολεία που αναγράφονται στην πρώτη στήλη του Πίνακα 4.1. Οπότε στη στήλη «Συχνότητα» αναγράφεται αρχικά ο αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα που εργάζονται στα σχολεία του κάθε νομού και έπειτα στο τέλος του πίνακα 4.2 ο αριθμός των συμμετεχόντων ανά τύπο δημοτικού σχολείου (αστικό, αγροτικό, νησιωτικό) που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Στη στήλη «Ποσοστά» αναγράφεται το ποσοστό του δείγματος που συμμετείχε ανά νομό αρχικά και στο τέλος του πίνακα ανά τύπο σχολείου.

Πίνακας 4.3. Ποσοστά Δασκάλων ανά Τόπο, ανά Φύλο και ανά Ηλικία, χωρισμένα, ανά τύπο περιοχής και συνολικά.

Τόπος			Φύλο			Ηλικία		
ΑΣΤΙΚΑ								
Χανίων	22	12.7	Αντρας	34	19.7	25 – 35	33	19.1
Αττικής	60	34.7	Γυναίκα	139	80.3	36 – 45	21	12.1
Λάρισας	69	39.9				46 - 55	52	30.1
Καρδίτσας	22	12.7				56 - >65	67	38.7
ΑΓΡΟΤΙΚΑ								
Χανίων	27	38.6	Αντρας	20	28.6	25 – 35	25	35.7
Βοιωτίας	13	18.6	Γυναίκα	50	71.4	36 – 45	15	21.4
Εύβοιας	9	12.9				46 - 55	17	24.3
Περίας	21	30.0				56 - >65	13	18.6
ΝΗΣΙΩΤΙΚΑ								
Κυκλάδων	14	66.7	Αντρας	4	19.1	25 – 35	8	38.1
Δωδεκανήσων	7	33.3	Γυναίκα	17	81.0	36 – 45	7	33.3
						46 - 55	5	23.8
						56 - >65	1	4.8
ΣΥΝΟΛΑ								
Χανίων	49	18.6	Αντρας	58	22.0	25 – 35	66	25.0
Αττικής	60	22.7	Γυναίκα	206	78.0	36 – 45	43	16.3
Λάρισας	69	26.1				46 - 55	74	28.0
Καρδίτσας	22	8.3				56 - >65	81	30.7
Βοιωτίας	13	4.9						
Εύβοιας	9	3.4						
Περίας	21	8.0						
Κυκλάδων	14	5.3						
Δωδεκανήσων	7	2.7						

Στον Πίνακα 4.3 παρατηρούμε ανά τύπο δημοτικού σχολείου τον αριθμό των συμμετεχόντων και το ποσοστό τους π.χ. στα Αστικά δημοτικά σχολεία στα Χανιά οι συμμετέχοντες είναι 22 (ποσοστό 12,7%). Επίσης, παρουσιάζεται ο αριθμός των συμμετεχόντων ως προς το φύλο και ως προς την ηλικία ανά τύπο δημοτικού σχολείου, π.χ. στα Αστικά δημοτικά σχολεία οι άντρες είναι 34 (ποσοστό 19,7%) και οι γυναίκες 139 (80,3%). Τέλος στα Αστικά δημοτικά σχολεία 33 συμμετέχοντες (ποσοστό 19,1%) ανήκουν στην ηλικία των 25-35, 21 (12,1%) στην ηλικία των 36-45, 52 συμμετέχοντες (30,1%) στην ηλικία των 46-55 ετών και 67 συμμετέχοντες (38,7%) στην ηλικία των 56 και άνω. Αναλόγως αναλύονται και οι άλλοι δύο τύποι δημοτικών σχολείων του πίνακα 4.3. Στο τέλος του πίνακα αναγράφονται τα παραπάνω στοιχεία (αριθμός ερωτηθέντων, φύλο, ηλικία), όμως ως σύνολα και για τους 264 συμμετέχοντες στην έρευνα, χωρίς να χωρίζονται ανά τύπο δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 4.4. Ποσοστά Δασκάλων ανάλογα με την Ιδιότητά τους και την Εμπειρία τους σε κάθε τύπο δημοτικού σχολείου και συνολικά.

Ιδιότητα	Ποσοστό (%)		Εμπειρία Εκπαιδευτικού		Ποσοστό (%)		Εμπειρία Εκπαιδευτικού		Ποσοστό (%)	
ΑΣΤΙΚΑ										
Μόνιμος	141	81.5	1 - 10	33	19.1	1 - 5 έτη	14	8.1		
Αναπληρωτής	32	18.5	11 - 20	21	12.1	6 - 10 έτη	4	2.3		
			21 - > 30	119	68.8	> 10 έτη	4	2.3		
ΑΓΡΟΤΙΚΑ										
Μόνιμος	49	70.0	1 - 10	25	35.7	1 - 5 έτη	6	8.6		
Αναπληρωτής	21	30.0	11 - 20	15	21.4	6 - 10 έτη	3	4.3		
			21 - > 30	30	42.9	> 10 έτη	2	2.9		
							59	84.3		
ΝΗΣΙΩΤΙΚΑ										
Μόνιμος	15	71.4	1 - 10	9	42.9	1 - 5 έτη	2	9.5		
Αναπληρωτής	6	28.6	11 - 20	6	28.6	6 - 10 έτη	3	14.3		

			21 - > 30	6	28.6			
			ΣΥΝΟΛΑ					
			1 - 10			1 - 5 έτη		
Μόνιμος	205	77.7		67	25.4		22	8.33
			11 - 20			6 - 10 έτη		
Αναπληρωτής	59	22.4		42	15.9		10	3.79
			21 - > 30					
				155	58.7	10 και άνω	6	2.27

Στον πίνακα 4.4. διακρίνεται ανά τύπο σχολείου (αστικό, αγροτικό, νησιωτικό) ο αριθμός των μόνιμων και των αναπληρωτών δασκάλων, η εμπειρία τους ως δάσκαλοι και ως διευθυντές στην εκπαιδευτική τους καριέρα, καθώς και τα ποσοστά τους. Στο τέλος του πίνακα αναγράφονται όλα τα παραπάνω στοιχεία σαν σύνολο των 264 ερωτηθέντων χωρίς να χωρίζονται ανά τύπο δημοτικού σχολείου.

Πίνακας 4.5. Ποσοστά Δασκάλων που δήλωσαν ότι είχαν Θέση Διευθυντή, κατοχή Μεταπτυχιακού και Δεύτερου Πτυχίου.

Θέση Διευθυντή		Ποσοστά	Μεταπτυχιακό Ποσοστά			Δεύτερο Πτυχίο Ποσοστά		
ΑΣΤΙΚΑ								
Ναι	9	5.2	Ναι	37	21.4	Ναι	16	9.3
Όχι	164	94.8	Όχι	136	78.6	Όχι	157	90.8
ΑΓΡΟΤΙΚΑ								
Ναι	8	11.4	Ναι	19	27.1	Ναι	2	2.9
Όχι	62	88.6	Όχι	51	72.9	Όχι	68	97.1
ΝΗΣΙΩΤΙΚΑ								
Ναι	3	14.3	Ναι	5	23.8	Ναι	2	9.5
Όχι	18	85.7	Όχι	16	76.2	Όχι	19	90.5
ΣΥΝΟΛΑ								
Ναι	20	7.6	Ναι	61	23.1	Ναι	20	7.6
Όχι	244	92.4	Όχι	203	76.9	Όχι	244	92.4

Στον Πίνακα 4.5 παρουσιάζονται αρχικά ανά τύπο δημοτικού σχολείου ο αριθμός των ερωτηθέντων ανά θέση ευθύνης τους ως διευθυντές, ανά κατοχή

μεταπτυχιακού τίτλου, δεύτερου πτυχίου και στο τέλος του πίνακα παρουσιάζονται όλα τα παραπάνω στοιχεία σαν σύνολο των 264 ερωτηθέντων χωρίς να χωρίζονται ανά τύπο δημοτικού σχολείου, δηλαδή πχ. θέση διευθυντή έχουν οι 20 από τους 264 ερωτηθέντες, οι 61 (ποσοστό 23,1%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο ενώ οι 203 (76,9%) όχι και τέλος, οι 20 (7,6%) κατέχουν δεύτερο πτυχίο, ενώ οι άλλοι (244 - 92,4%-) δεν έχουν.

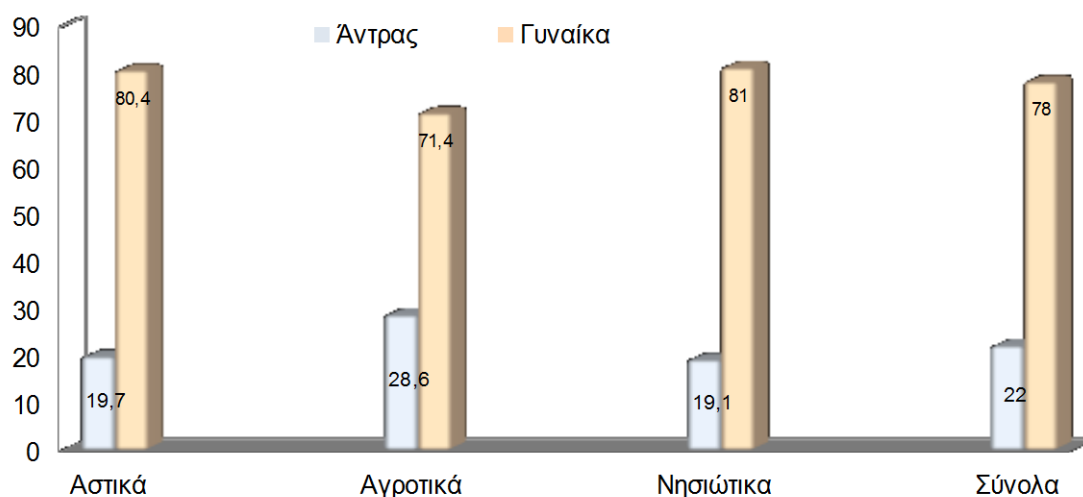
Πίνακας 4.6. Ποσοστά Δασκάλων που πήραν μέρος στην έρευνα ανά Σχόλια, Ύπαρξη Σχολικών Δεδομένων (για πορεία μαθητών μετά το δημοτικό), Ύπαρξη Αυτο-αξιολόγησης και για Κατανόηση Ερωτηματολογίου.

Ποσοστά απαντήσεων και για Κατανόηση Ερωτηματολογίου											
Έκαναν Σχόλιο			Ύπαρξη Σχολικών Δεδομένων (για πορεία μαθητών μετά το δημοτικό)			Ύπαρξη Αυτο-Αξιολόγησης			Κατανοητό κ Ενδιαφέρον ερωτηματολόγιο (ποσοστό)		
ΑΣΤΙΚΑ											
Όχι	155	89.6	Ναι	133	76.9	Ναι	111	64.2	80	1	.6
Ναι	18	10.4	Όχι	40	23.1	Όχι	1	.6	85	89	51.5
						Ίσως	61	35.3	90	76	43.9
									95	7	4.1
ΑΓΡΟΤΙΚΑ											
Όχι	63	90.0	Ναι	68	97.1	Ναι	52	74.3	80	1	1.4
Ναι	7	10.0	Όχι	2	2.9	Ίσως	18	25.7	85	9	12.9
									90	55	78.6
									95	5	7.1
ΝΗΣΙΩΤΙΚΑ											
Όχι	21	100.0	Ναι	21	100.0	Ναι	13	61.9	80	2	9.5
						Όχι	1	4.8	85	5	23.8
						Ίσως	7	33.3	90	11	52.4
									95	2	9.5
										1	4.8

Σύνολα											
Όχι	239	90.53	Ναι	222	84.1	Ναι	176	66.7	80	4	1.5
Ναι	25	9.47	Όχι	42	16.0	Όχι	2	.8	85	103	39.0
						Ίσως	86	32.6	90	142	53.8
									95	14	5.3
									.	1	.4

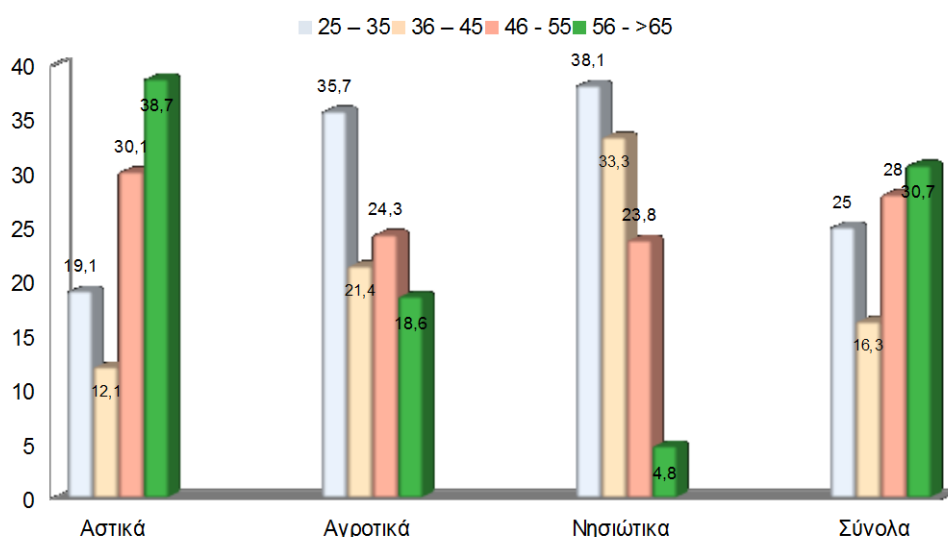
Στον Πίνακα 4.6 παρουσιάζονται τα Ποσοστά (κάθε δεύτερη στήλη του πίνακα εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα ανά Σχόλια, Ύπαρξη Σχολικών Δεδομένων για την πορεία των μαθητών μετά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, Ύπαρξη Αυτο-αξιολόγησης και για Κατανόηση Ερωτηματολογίου ανά τύπο σχολείου αρχικά και στο τέλος συνολικά χωρίς να χωρίζονται ανά τύπο δημοτικού σχολείου. Όσον αφορά το σύνολο των ερωτηθέντων χωρίς τον χωρισμό τους ανά τύπο σχολείου (αστικό, αγροτικό και νησιωτικό) παρατηρούμε ότι οι 239 ερωτηθέντες (ποσοστό 90,53%) έκαναν σχόλιο για την παρούσα έρευνα, οι 222 (84,1%) είναι θετικοί στην ύπαρξη σχολικών δεδομένων και οι 176 (66,7%) είναι θετικοί στην ύπαρξη αυτο-αξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας, οι 86 (32,6%) δήλωσαν ίσως και μόλις οι 2 ήταν αρνητικοί. Η πρώτη στήλη της Κατανόησης του ερωτηματολογίου αποτελεί το ποσοστό που δήλωσε ο κάθε ερωτώμενος στο οποίο κατανόησε το ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα, από τους ερωτηθέντες 4 δήλωσαν ότι κατανοούν το ερωτηματολόγιο κατά 80%, 103 κατά 85%, 142 ερωτηθέντες κατά 90%, 14 κατά 95% και 1 δήλωσε διαφορετικό ποσοστό κατανόησης. Συμπεραίνουμε ότι σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό οι ερωτηθέντες κατανόησαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Τα ποσοστά εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν στους παραπάνω πίνακες (4.1, 4.2, 4.3, 4.5, 4.6) παρουσιάζονται συγκεντρωμένα στις ακόλουθες εικόνες (4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12), ώστε να είναι περισσότερο κατανοητά.



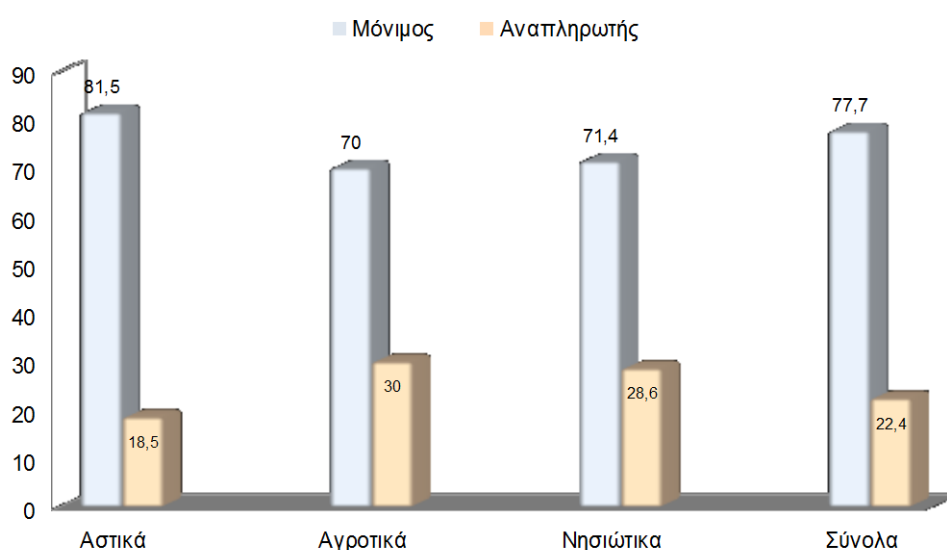
Εικόνα 4.7. Ποσοστά Δασκάλων-Διευθυντών ανά Φύλο, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.

Στην εικόνα 4.7 διαπιστώνουμε ότι στα αστικά δημοτικά σχολεία το 19,7% είναι άντρες και το 80,4% γυναίκες. Στα αγροτικά δημοτικά σχολεία το 28,6% είναι άντρες και το 71,4% γυναίκες. Στα νησιωτικά δημοτικά σχολεία το 19% αποτελούν οι άντρες και το 81% οι γυναίκες. Συνολικά το 22% των ερωτηθέντων της έρευνας είναι άντρες και το 78% γυναίκες. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά, καθώς το ποσοστό γυναικών στα Δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα αποτελεί το 70% (ΕΛΣΤΑΤ, 2018).



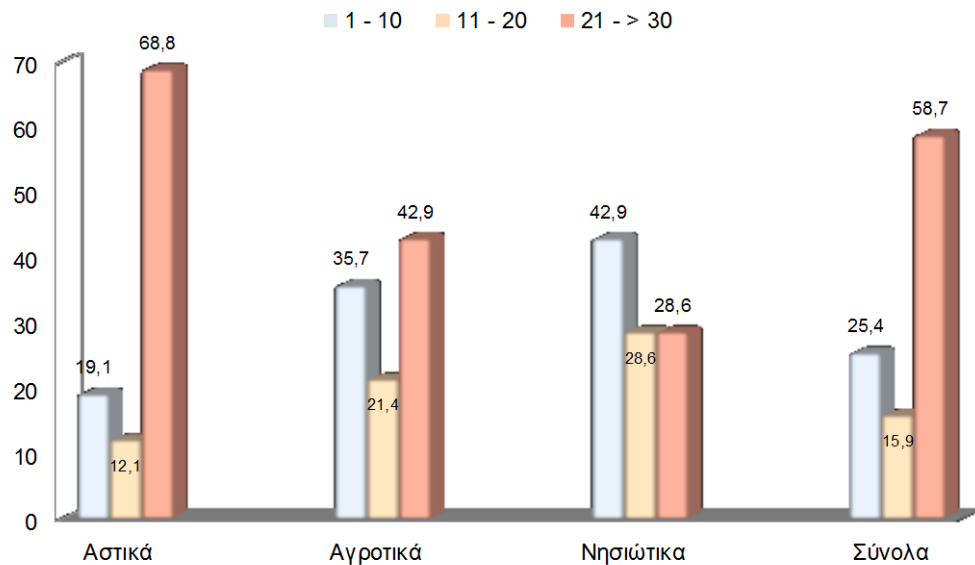
Εικόνα 4.8. Ποσοστά Δασκάλων ανά Ηλικία, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.

Στην εικόνα 4.8 παρατηρούμε ότι στα αστικά σχολεία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκουν στην ηλικία των 46-55 ετών (30,1%) και άνω των 56 ετών (38,7%). Στα αγροτικά δημοτικά σχολεία η πλειοψηφία ανήκει στα 25-35 έτη (35,7%). Στα νησιωτικά παρατηρούμε ότι οι προηγούμενες ηλικιακές ομάδες που αποτελούσαν την πλειοψηφία στους άλλους δύο τύπους σχολείων αποτελούν μειοψηφία με ποσοστό μόλις 4,8%. Η πλειοψηφία αποτελείται από την ηλικία των 25-35 ετών (ποσοστό 38,1%). Συνολικά οι ηλικιακές ομάδες που πήραν μέρος στην έρευνα βρίσκονται περίπου στα ίδια επίπεδα, με χαμηλότερη ωστόσο την ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών (16,3%).



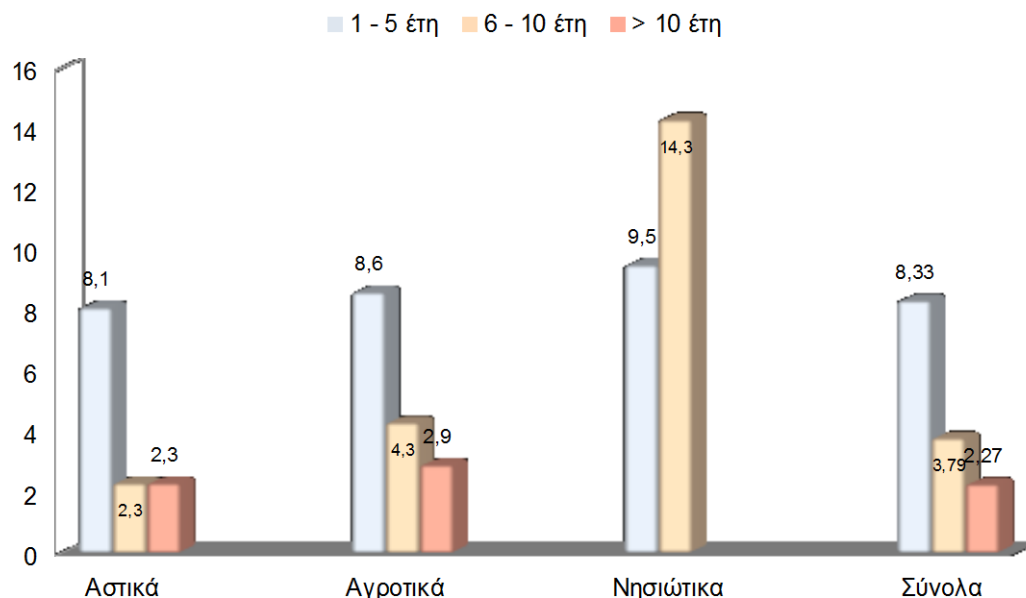
Εικόνα 4.9. Ποσοστά Δασκάλων ανά Ιδιότητα, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.

Στην Εικόνα 4.9 παρατηρούμε ότι στα αστικά δημοτικά σχολεία το 81,5% είναι μόνιμοι δάσκαλοι και μόλις το 18,5% αναπληρωτές. Στα αγροτικά σχολεία το 70% αποτελούν οι μόνιμοι και το 30% οι αναπληρωτές. Στα νησιωτικά σχολεία το 71,4% είναι οι μόνιμοι και το 28,6% οι αναπληρωτές. Συνολικά στην έρευνά μας το 77,7% αποτελούν μόνιμοι και το 22,4% οι αναπληρωτές.



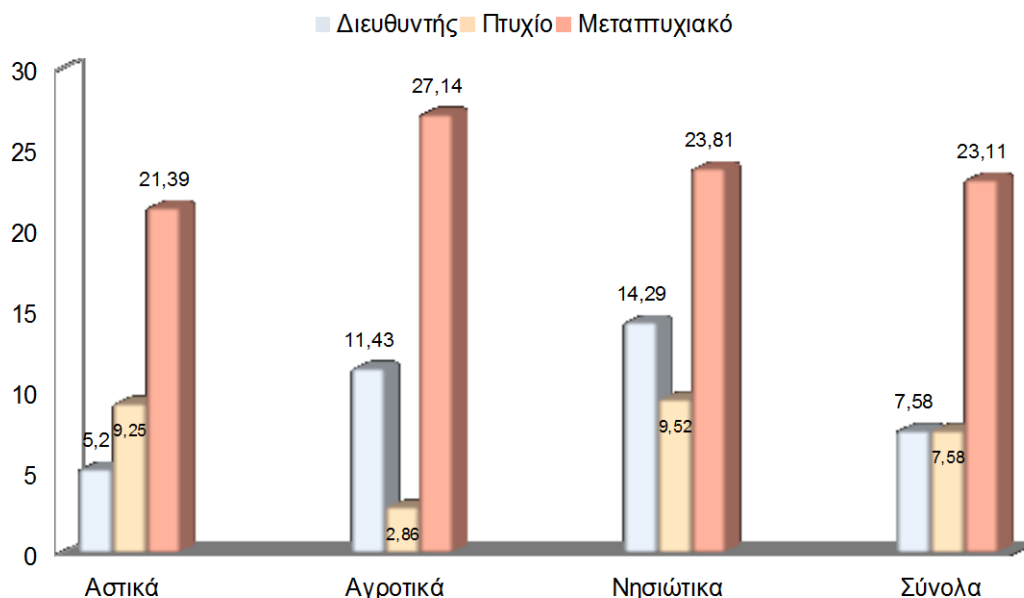
Εικόνα 4.10. Ποσοστά Δασκάλων ανά Εμπειρία Εκπαιδευτικού, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.

Στην Εικόνα 4.10 παρατηρούμε ότι στα αστικά δημοτικά σχολεία το 68,8% αποτελούν δάσκαλοι με εμπειρία άνω των 21 ετών, 19,1% αποτελούν δάσκαλοι με εμπειρία 1 έως 10 χρόνια. Στις αγροτικές σχολικές μονάδες παρατηρούμε ότι αυξάνει το ποσοστό των δασκάλων με εμπειρία 1 έως 10 έτη στο 35,7% και μειώνεται στο 42,9% το ποσοστό όσων έχουν εμπειρία άνω των 21 ετών. Στα νησιωτικά σχολεία η πλειοψηφία είναι οι δάσκαλοι με εμπειρία 1-10 έτη, ενώ μειώνονται ακόμα περισσότερο (ποσοστό 23,6%) όσοι έχουν εμπειρία άνω των 21 ετών. Συνολικά στην παρούσα έρευνα το 58,7% αποτελούν ερωτηθέντες με εμπειρία άνω των 21 ετών, το 25,4% ερωτηθέντες με εμπειρία 1-10 έτη και το χαμηλότερο ποσοστό 15,9% οι δάσκαλοι με εμπειρία 11-20 έτη.



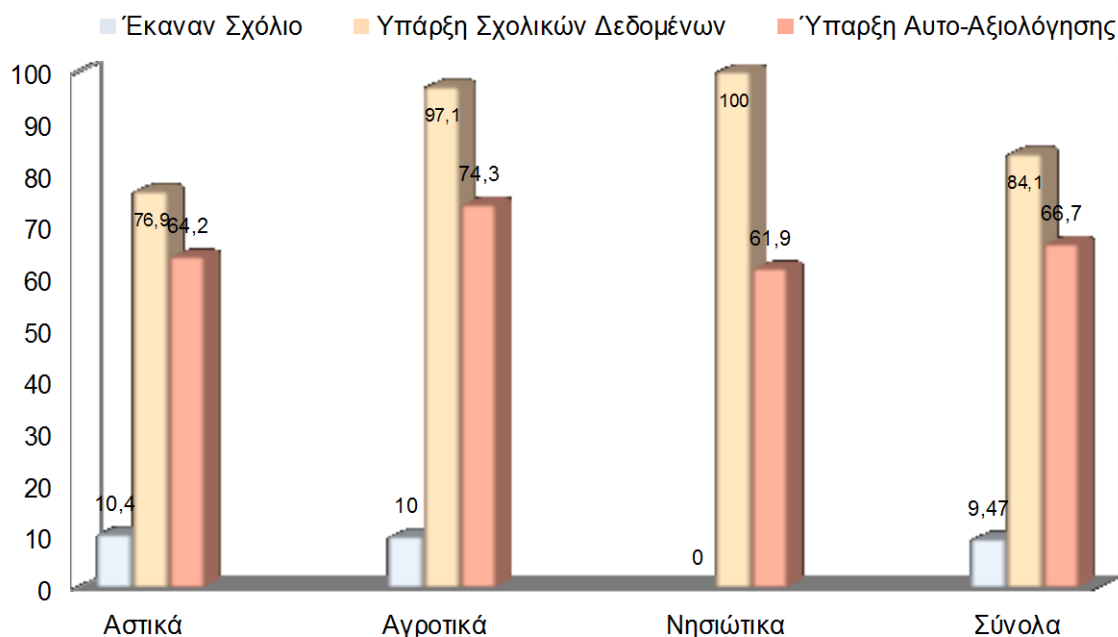
Εικόνα 4.11. Ποσοστά Εκπαιδευτικού ανά εμπειρία Διευθυντή, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.

Στην εικόνα 4.11 παρουσιάζονται τα ποσοστά εμπειρίας των εκπαιδευτικών ανά τύπο σχολικής μονάδας που έχουν δηλώσει ότι έχουν εμπειρία ως Διευθυντές στην εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία. Τα ποσοστά δεν αθροίζονται στο 100%, διότι από τους 264 του δείγματος οι 20 απάντησαν πως έχουν εμπειρία διευθυντή, οπότε αποτελούν το 13-14% επί του συνόλου των 264 συμμετεχόντων. Ειδικότερα παρατηρείται ότι στα αστικά δημοτικά σχολεία το 8,1% έχει δηλώσει διευθυντική εμπειρία 1-5 έτη. Περίπου στα ίδια πλαίσια κυμαίνεται το ποσοστό της συγκεκριμένης εμπειρίας και στα αγροτικά και στα νησιωτικά σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί η αύξηση του ποσοστού της διευθυντικής εμπειρίας 6-10 έτη στα νησιωτικά δημοτικά σχολεία (ποσοστό 14,3%), ενώ στα αστικά και αγροτικά είναι αρκετά χαμηλότερο (2,3% και 4,3% αντίστοιχα). Επίσης σημειώνεται ότι δεν υπάρχει κανείς εκπαιδευτικός των νησιωτικών σχολικών μονάδων που να έχει δηλώσει διευθυντική εμπειρία πάνω από 10 έτη. Συμπεραίνουμε ότι συνολικά οι περισσότεροι που έχουν δηλώσει ότι έχουν ασκήσει διευθυντικά καθήκοντα έχουν εμπειρία 1 έως 5 έτη.



Εικόνα 4.12. Ποσοστά Δασκάλων για Θέση Διευθυντή, για Κατοχή Δεύτερου Πτυχίου και Μεταπτυχιακού, παρουσιασμένα ανά τύπο σχολείου.

Στην εικόνα 4.12 παρατηρούμε ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε νησιωτικά σχολεία δήλωσαν ότι έχουν ασκήσει διευθυντικά καθήκοντα (14,29%), παρόμοιο ποσοστό κατοχής δεύτερου πτυχίου παρατηρούμε στα αστικά και νησιωτικά δημοτικά σχολεία (9,25% και 9,52% αντίστοιχα) και τέλος, μεγαλύτερο ποσοστό κατοχής μεταπτυχιακού δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών σχολείων (27,14%). Συνολικά το 7,58% των εκπαιδευτικών έχει ασκήσει διευθυντικά καθήκοντα, το 7,58% του συνόλου έχει στην κατοχή του δεύτερο πτυχίο και το 23,11% μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.



Εικόνα 4.13. Ποσοστά Δασκάλων σχετικά με το πόσοι σχολίασαν, πόσοι είναι δεκτικοί στην ύπαρξη Σχολικών Δεδομένων και στην Ύπαρξη Αυτο-Αξιολόγησης, παρουσιασμένα ανά Τύπο σχολείου και συνολικά.

Στην εικόνα 4.13 παρατηρούμε ότι συνολικά έκανε σχόλια στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας το 9,47%. Όσον αφορά στην ύπαρξη σχολικών δεδομένων το 78,96% των εκπαιδευτικών των αστικών σχολείων, το 97,1% των αγροτικών και το 100% των νησιωτικών είναι θετικό. Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με την ύπαρξη αυτο-αξιολόγησης παρατηρούνται αρκετά χαμηλότερα ποσοστά, άρα μία μορφή δυσπιστίας-αμφιβολίας από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα στα αστικά δημοτικά σχολεία το 64,2%, στα αγροτικά το 74,3% και στα νησιωτικά το 61,9% είναι θετικό απέναντι στην ύπαρξη αυτο-αξιολόγησης. Συνολικά το 84,1% είναι υπέρ της ύπαρξης σχολικών δεδομένων και μόλις το 66,7% είναι υπέρ της ύπαρξης αυτο-αξιολόγησης.

Πριν την ανάλυση-απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων της παρούσας έρευνας, πραγματοποιείται Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση CFA για να διαπιστωθεί η δομή του κάθε παράγοντα.

4.2 Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση

Για να διαπιστωθεί η δομή του κάθε παράγοντα έγινε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (CFA). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν με δείκτες

αποδοχής μοντέλου. Οι περισσότεροι δείκτες αποδοχής Μοντέλου ήταν στα θεωρητικά όρια που είχαν τεθεί (βλέπε πίνακα 4.15 που ακολουθεί). Οι τελικές Εικόνες Παραγοντικών μοντέλων είναι οι Εικόνες CFA.

Σχεδόν το 30 με 50% των προτάσεων διεγράφησαν με βάση τη CFA (πίνακας 4.30) σε κάθε παράγοντα. Η διαγραφή των προτάσεων ανά παράγοντα έγινε με βάση την αρνητική συμπεριφορά στο μοντέλο ή την καλυτέρευση (βελτίωση) των δεικτών αποδοχής του μοντέλου.

Διαδικασία

- Αποφασίστηκε να γίνει Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση – CFA.

(α) Τα δεδομένα της έρευνας ήταν ιεραρχικά: Πολλαπλοί συμμετέχοντες εξέφραζαν την άποψή τους για την ίδια σχολική μονάδα. Αυτό μπορεί να δημιουργούσε «Ταύτιση απόψεων», άρα παρόμοια δεδομένα για τη σχολική μονάδα αναφοράς. Για αυτό το λόγο, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έγινε με δεδομένα μέσου όρου για την κάθε σχολική μονάδα. Δηλαδή, η κάθε σχολική μονάδα ήταν «ένα δεδομένο», για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Δηλαδή, οι απαντήσεις συμμετεχόντων «έγιναν» μέσοι όροι 20 σχολικών μονάδων. Με αυτό τον τρόπο πιστεύεται ότι «αφαιρέθηκε» η «Ταύτιση απόψεων» ως μεθοδολογική/ δειγματοληπτική επιρροή.

(β) Επειδή τα δεδομένα περιείχαν απαντήσεις Διευθυντών για την κάθε σχολική μονάδα, κρίθηκε απαραίτητο να αφαιρεθούν από τη δημιουργία των μέσων όρων απόψεων για την κάθε σχολική μονάδα. Τα δεδομένα συνολικά ήταν 264 που αντιπροσώπευαν απόψεις για 20 σχολικές μονάδες. Με την αφαίρεση 20 συμμετεχόντων που δήλωσαν Διευθυντές, έμειναν 244 δεδομένα από τα οποία προέκυψε ένας μέσος όρος απόψεων για την κάθε σχολική μονάδα, άρα 20 συμμετοχές ως μέσος όρος απόψεων για την κάθε σχολική μονάδα.

- Έπειτα, ελέγχθηκε αν υπάρχει σε κάθε παράγοντα πολυμεταβλητή κανονικότητα (Εικόνες 4.16 έως 4.22). Τέλος, παρουσιάστηκε το μοντέλο που ήταν αποδεκτό από τους δείκτες αποδοχής μοντέλου (πίνακας 4.14 παρακάτω). Ο πίνακας 4.14 δείχνει το πλήρες όνομα δεικτών αποδοχής μοντέλου SEM.

Πίνακας 4.14. Πλήρες όνομα δεικτών αποδοχής μοντέλου SEM (Spring, 2018)

Συντομογραφία	Πλήρες όνομα δεικτών
n obs	Αριθμός παρατηρήσεων
Chisq	Η τιμή του χ^2 όταν το μοντέλο κατέληξε σε λύση
Df	Βαθμοί Ελευθερίας
chisq/df	Μικρότερη τιμή του χ^2 / df μας δείχνει καλύτερη ερμηνεία των δεδομένων από το μοντέλο
Pvalue	Η στατιστική τιμή του μοντέλου.
Cfi	Συγκριτικός δείκτης προσαρμογής του Bentler
Tli	Δείκτης Tucker-Lewis
Ifi	Δείκτης αυξανόμενης προσαρμογής του Bollen
Nnfi	Μη κανονικοποιημένος δείκτης προσαρμογής των Bentler-Bonett
Rfi	Σχετικός δείκτης προσαρμογής
Mfi	Δείκτης προσαρμογής του McDonald
Rni	Σχετικός Δείκτης μη κεντρικής Τάσης των McDonald και Marsh
Gfi	Δείκτης Καλής προσαρμογής
Rmsea	Ρίζα μέσου τετραγωνικού σφάλματος Προσαρμογής
Rmr	Ρίζα μέσου τετραγωνικού σφάλματος
Srmr	Σταθμισμένη Ρίζα μέσου τετραγωνικού σφάλματος
Pnfi	Εκτίμηση ρίζας μέσου τετραγωνικού σφάλματος καταλληλότητας
Pgfi	Φειδωλός δείκτης κατάλληλης προσαρμογής

Σημειώσεις για τις προϋποθέσεις της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης

(α) Θα πρέπει να υπάρχει πολυμεταβλητή κανονικότητα, η οποία, με τη σειρά της, συνεπάγεται την ενιαία κανονικότητα ανά μεταβλητή (Oppong, & Agbedra, 2016). Ωστόσο, η παραδοχή της κανονικότητας παραβιάζεται πολλές φορές με

πραγματικά δεδομένα (Muthén και Kaplan, 1985). Τα δεδομένα που δεν καλύπτουν πλήρως την υπόθεση της πολυπαραγοντικής κανονικότητας μπορούν να γίνουν ακόμη αποδεκτά για ανάλυση CFA, με το σκεπτικό ότι αυτά τα δεδομένα δεν παραβιάζουν αυστηρά αυτή την υπόθεση (Muthén και Kaplan, 1985). Δεδομένα που παραβιάζουν σοβαρά την υπόθεση της πολυπαραγοντικής ομαλότητας μπορεί να οδηγήσουν σε υπερεκτίμηση των στατιστικών CFA και συνεπώς μπορεί να οδηγήσουν σε εσφαλμένες ερμηνείες. Στη συγκεκριμένη ανάλυση, έγινε εξερεύνηση της πολυμεταβλητής κανονικότητας (Εικόνες 4.16 έως 4.22) μέσω του Στατιστικού δείκτη «Mahalanobis Distance», ο οποίος δημιουργεί ένα σύνολο δεδομένων με βάση «τις αποστάσεις» που έχουν οι τιμές, με βάση τον Αριθμό των Τυπικών Αποκλίσεων που ο Μέσος όρος απέχει από το κάθε σημείο στον Ευκλείδειο άξονα. Λαμβάνει υπόψη του τις συσχετίσεις των μεταβλητών (Mahalanobis distance, 2018).

(β) Πρέπει να υπάρχει επαρκές μέγεθος δείγματος για την ανάλυση CFA. Οι Bentler και Chih-Ping (Wolf, Harrington, & Clark, 2013) πρότειναν ένα ελάχιστο μέγεθος δείγματος 5 περιπτώσεων ανά μεταβλητή όταν υπάρχουν πολλαπλοί δείκτες ανά παράμετρο, αν υπάρχει πολυμεταβλητή κανονικότητα. Επομένως, ένα 10-μεταβλητό μοντέλο CFA μπορεί να αναλυθεί με ένα μέγεθος δείγματος μόνο 50 περιπτώσεων. Ωστόσο, άλλοι συγγραφείς προτείνουν πολύ μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος. Στη συγκεκριμένη ανάλυση, το δείγμα ήταν 2 ως 3 υποθέσεις ανά μεταβλητή-παράγοντα, στο τελικό μοντέλο. Να σημειωθεί ότι υπήρχαν αρκετές «ενδοσυσχετίσεις» προτάσεων μέσα σε κάθε παράγοντα, το οποίο δημιουργούσε «λιγότερες» απαιτήσεις ως προς το μέγεθος δείγματος.

(γ) Πρέπει να υπάρχει σωστή προδιαγραφή μοντέλου επειδή τα στατιστικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν προσθέτοντας ή αφαιρώντας «μονοπάτια». Ωστόσο, τέτοιου είδους χειρισμοί μπορεί να μην ερμηνεύουν πραγματικά δεδομένα. Επομένως, κάθε μοντέλο που έχει καθοριστεί από τη CFA πρέπει να δοκιμάζεται σε σχέση με τα δεδομένα του πραγματικού κόσμου, ενώ πρέπει, επίσης, να έχει υψηλή ικανότητα αναπαραγωγής με διαφορετικά σύνολα πραγματικών δεδομένων (Bandalos, 2002). Προσπάθησε η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας να βασιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία, χρησιμοποιώντας ως βάση το μοντέλο αξιολόγησης Malcolm Baldrige, το οποίο προσαρμόστηκε για τις σχολικές δομές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

(δ) Πρέπει να είναι τυχαία επιλεγμένα τα δεδομένα για τις παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα τυχαία επιλεγμένα δεδομένα μπορεί να αντιπροσωπεύουν καλύτερα τον υποκείμενο πληθυσμό τους (Oppong, & Agbedra, 2016). Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια συλλογής δεδομένων από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας (Αστικά, Αγροτικά, Νησιωτικά δημοτικά σχολεία των νομών Χανίων, Λάρισας, Αττικής, Εύβοιας, Βοιωτίας, Πιερίας, Κυκλάδων, Δωδεκανήσου).

(ε) Τέλος, οι λανθάνοντες παράγοντες που δεν περιέχουν πραγματικά, παρατηρούμενα δεδομένα (οι «απομακρυσμένοι κύκλοι» στις εικόνες 4.16 έως 4.22 - «ο παράγοντας»), πρέπει να ορίζονται από τουλάχιστον τρεις δείκτες/μεταβλητές που να περιλαμβάνουν πραγματικά δεδομένα (Kenny, 2011). Σε όλες τις περιπτώσεις Επιβεβαιωτικής ανάλυσης στην παρούσα έρευνα, υπήρχαν άνω των τριών μεταβλητών με παρατηρούμενα δεδομένα για κάθε παράγοντα (Εικόνες 4.23 έως 4.29 «CFA»).

Πίνακας 4.15. Οι τιμές δεικτών αποδοχής μοντέλου για κάθε Παράγοντα καθώς και τα Θεωρητικά όρια αποδοχής Δεικτών Μοντέλου.

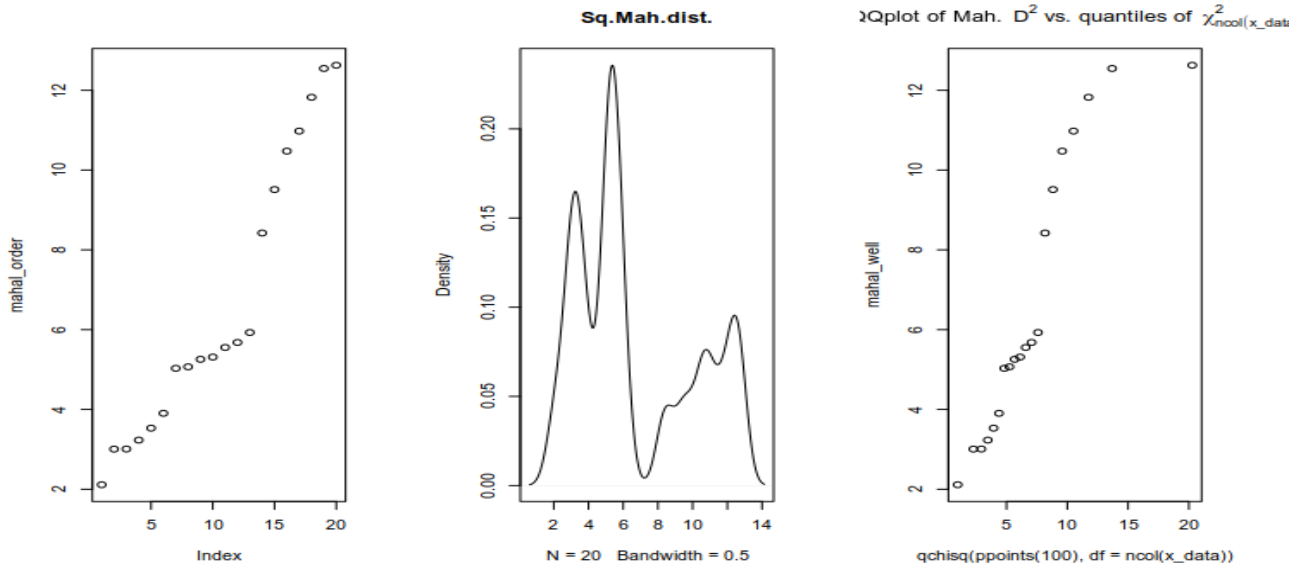
Δείκτες	Θεωρητικό Όριο Αποδοχής Μοντέλου*	Ηγεσία	Πληροφορίες	Στρατηγικός Σχεδιασμός	Ανθρώπινο Δυναμικό	Διαχείριση Διαδικασιών	Αποτελέσματα	Διαμόρφωση Σχέσεων
n obs		20	20	20	20	20	20	20
Chisq		49,155	31,699	7,724	81,134	54,455	44,242	59,101
Df		17	11	4	30	16	12	24
chisq/df	< 10	2,891	2,882	1,931	2,704	3,403	3,687	2,463
Pvalue	>.05	0	1	.102	0	0	0	0
Cfi	>.90	.934	.906	.981	.884	.893	.907	.928
Tli	>.90	.891	.82	.951	.826	.813	.838	.892
Ifi	>.90	.935	.91	.981	.888	.897	.91	.93
Nnfi	>.90	.891	.82	.951	.826	.813	.838	.892

Rfi	>.90	.842	.748	.904	.749	.754	.79	.831
Mfi	>.90	.448	.596	.911	.278	.382	.447	.416
Rni	>.90	.934	.906	.981	.884	.893	.907	.928
Gfi	>.90	.715	.76	.89	.716	.734	.653	.728
Rmsea	< .10	.308	.307	.216	.292	.347	.367	.27
Rmr	< .10	5	4	5	8	6	4	6
Srmr	< .10	.014	.039	.013	.032	.042	.02	.032
Pnfi	>.50	.549	.455	.385	.555	.491	.503	.592
Pgfi	>.50	.337	.298	.237	.391	.326	.28	.388

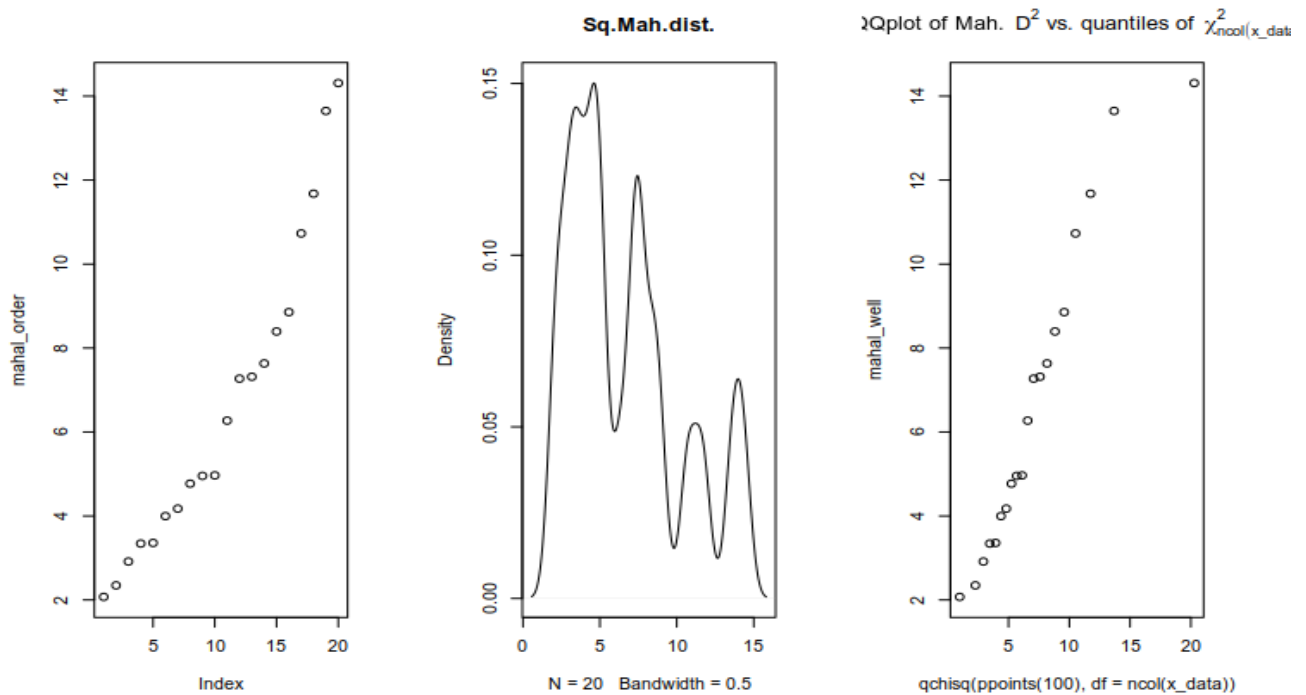
*Hameme, NAA. (2017) και Kenny. A.D. 2015.

Σημειώνεται στον πίνακα 4.15 ότι $nobs=20$ διότι στο μοντέλο χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των δεδομένων ανά σχολική μονάδα. Δεν αξιολογήθηκαν δάσκαλοι, αλλά σχολικές μονάδες σε σχέση με τα κριτήρια.

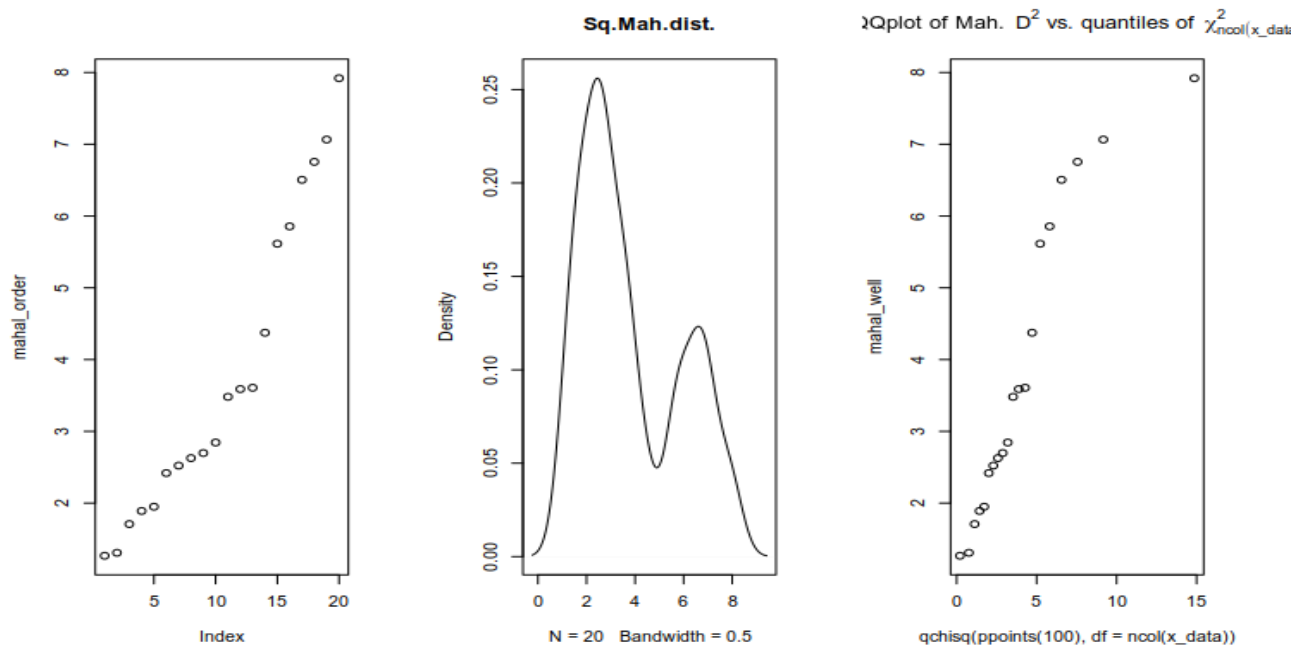
Στις Εικόνες 4.16 έως 4.22 που ακολουθούν παρατηρούμε γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση ακραίων τιμών για κάθε παράγοντα του μοντέλου Malcolm Baldrige (Ηγεσία, Πληροφορίες και Ανάλυση, Στρατηγικό Σχεδιασμό, Ανθρώπινο Δυναμικό, Διαχείριση Διαδικασιών, Αποτελέσματα και Διαμόρφωση Σχέσεων). Σε κάθε περίπτωση παράγοντα απεικονίζονται τρία γραφήματα, που προσπαθεί το καθένα να αποκωδικοποιήσει την κατανομή του κάθε παράγοντα. Σε κάθε περίπτωση στα πρώτα και τρίτα γραφήματα διακρίνουμε τις ακραίες τιμές για κάθε παράγοντα που πρέπει να βρίσκονται πάνω σε νοητή διαγώνιο που διέρχεται από την αρχή των αξόνων, κάτι το οποίο συμβαίνει. Στα δεύτερα (μεσαία) γραφήματα παρατηρούμε τις ακραίες τιμές για κάθε παράγοντα με τη μορφή κορυφών. Στις Εικόνες 4.23 έως 4.29 παρατηρούμε τη Δομή Επιβεβαιωτικής παραγοντικής Ανάλυσης για κάθε παράγοντα και συγκεκριμένα με τις ερωτήσεις που παρέμειναν στην έρευνα. Οι προτάσεις που διαγράφηκαν φαίνονται από τον αντίστοιχο αριθμό ερώτησης που λείπει στο κάθε σχήμα CFA.



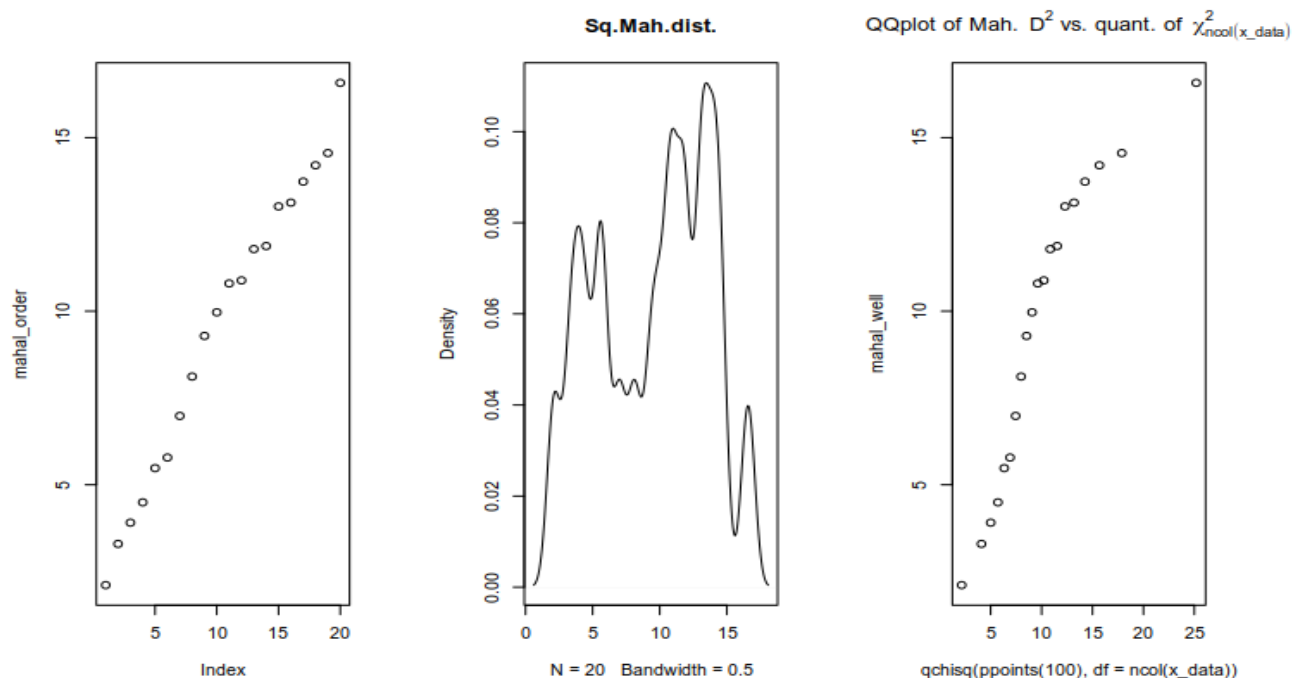
Εικόνα 4.16. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Ηγεσία.



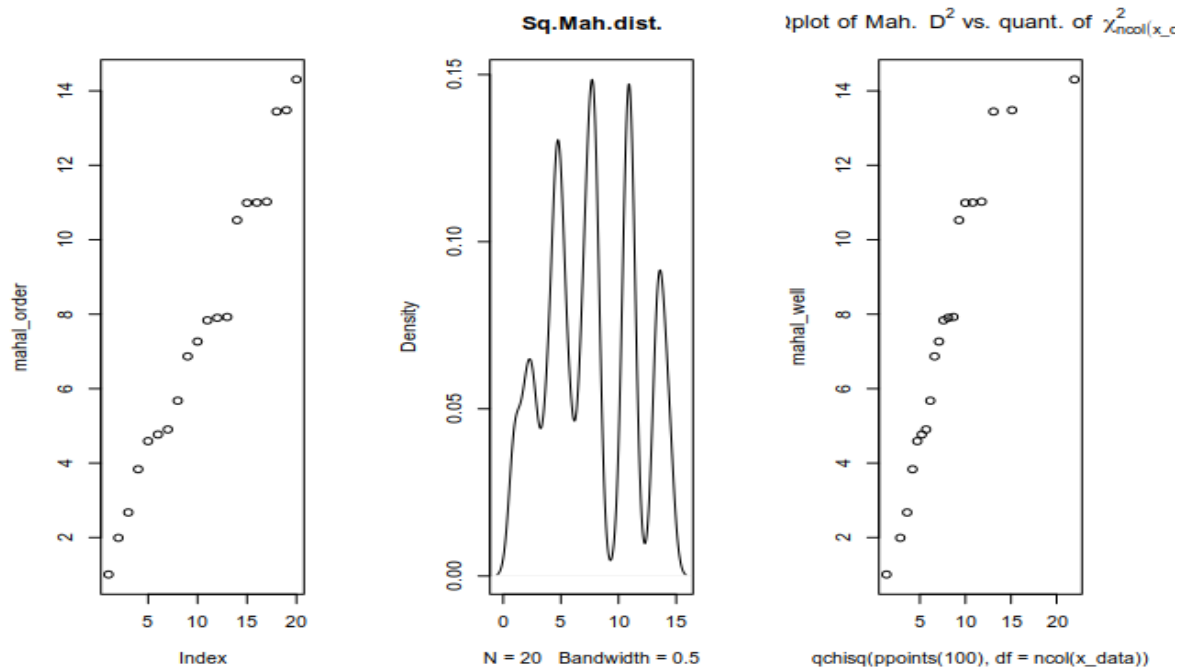
Εικόνα 4.17. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Πληροφορίες και Ανάλυση.



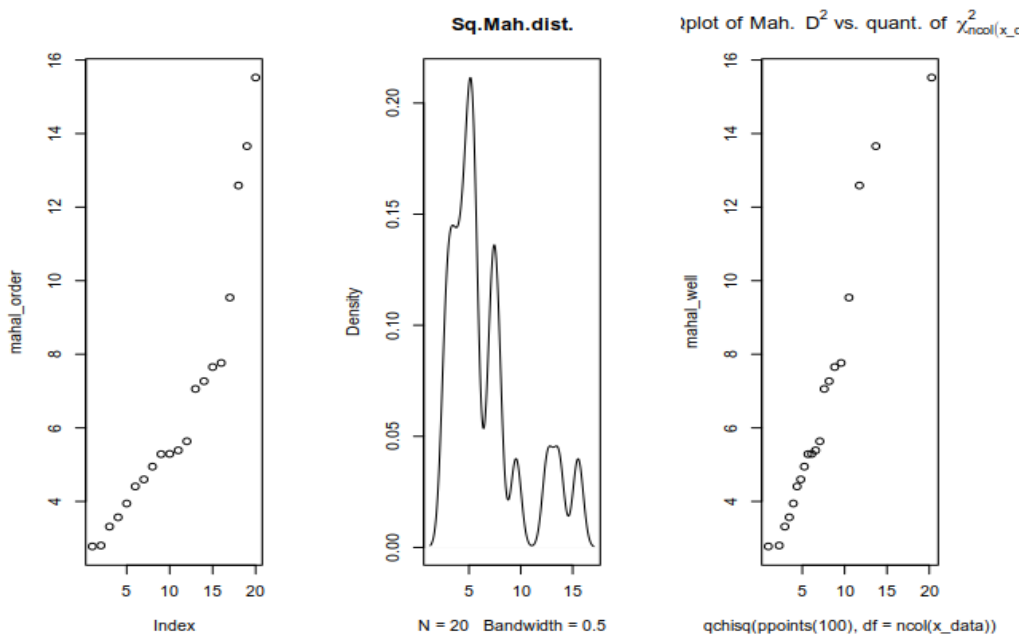
Εικόνα 4.18. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Στρατηγικό Σχεδιασμό.



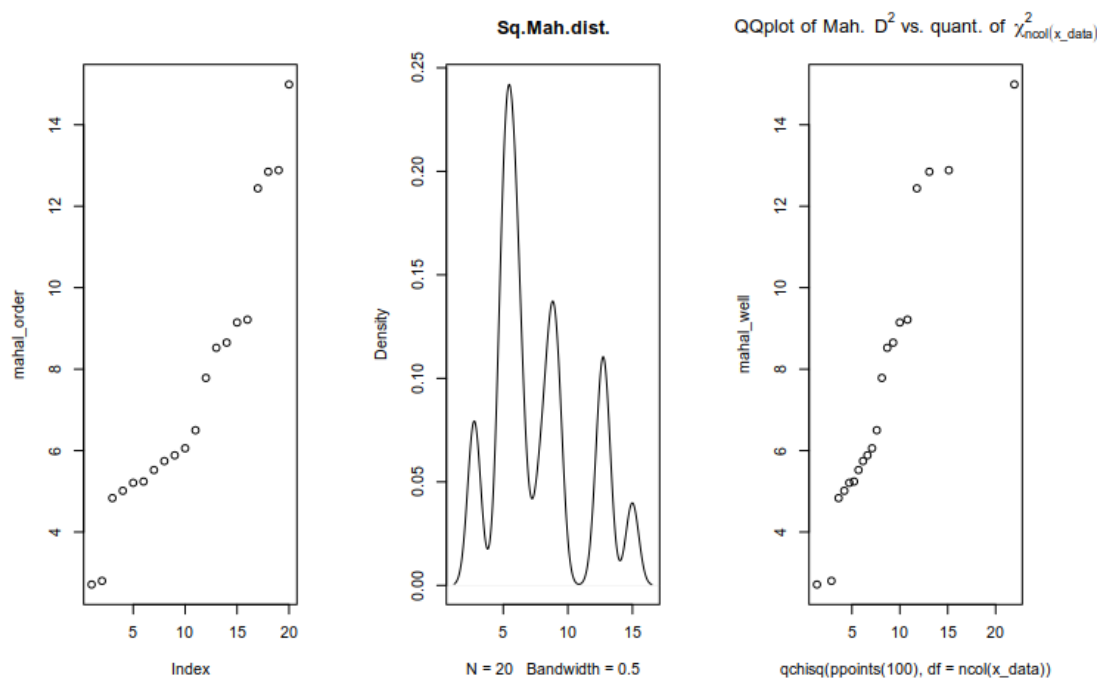
Εικόνα 4.19. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Ανθρώπινο Δυναμικό



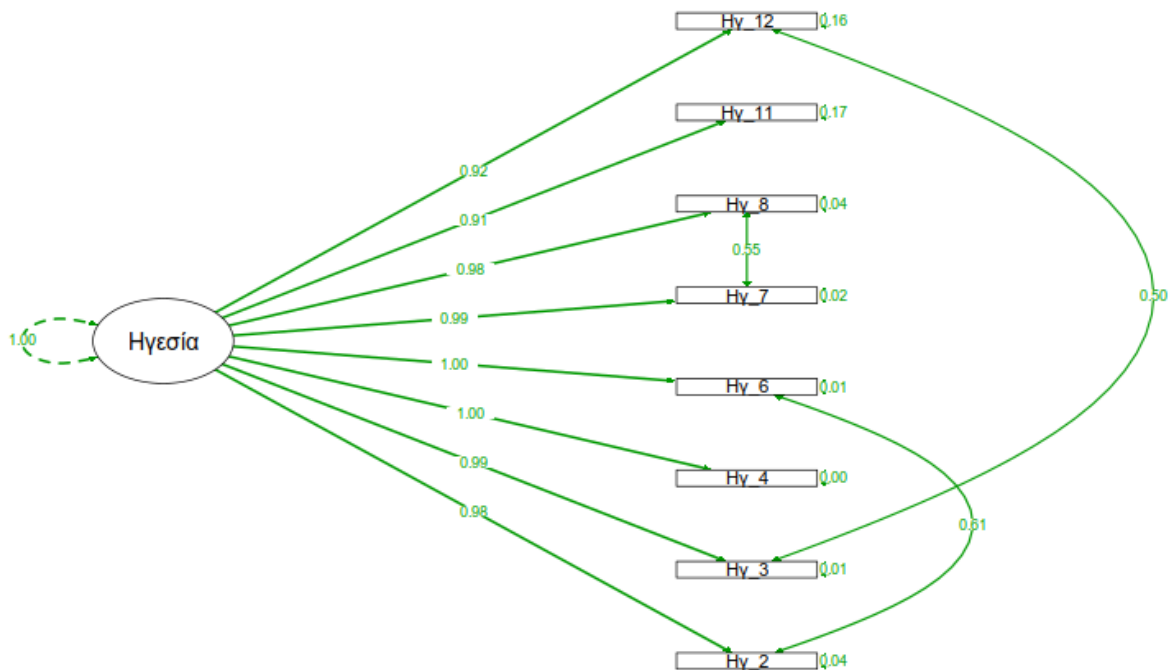
Εικόνα 4.20. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Διαχείριση Διαδικασιών.



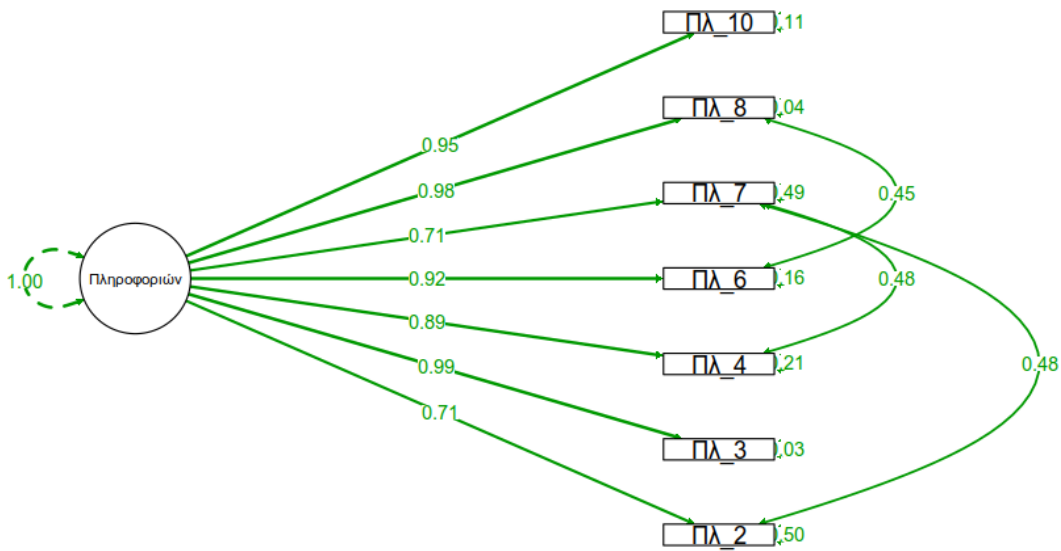
Εικόνα 4.21. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Αποτελέσματα.



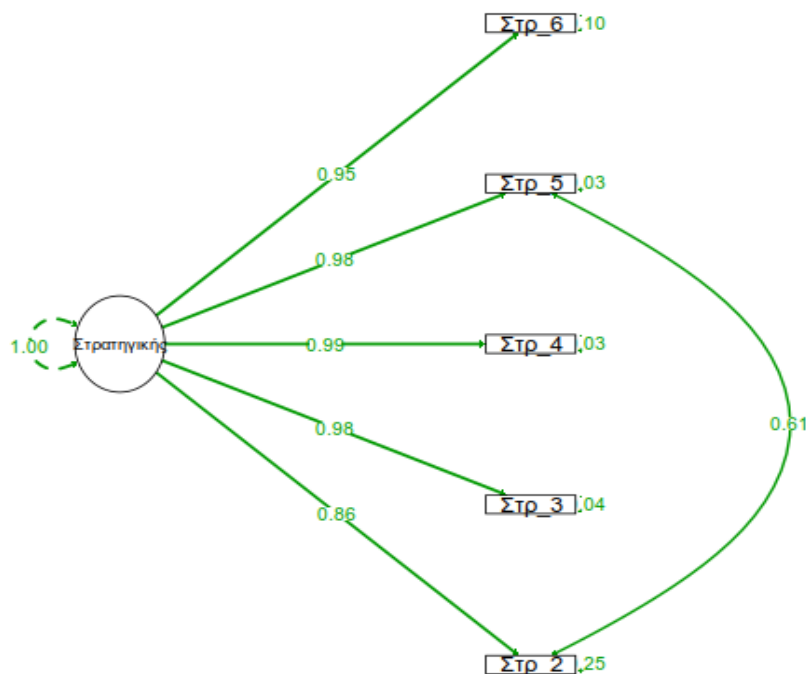
Εικόνα 4.22. Γραφήματα Πολυμεταβλητής Ανάλυσης CFA με Mahalanobis Distance για την εύρεση πολυμεταβλητών ακραίων τιμών για Διαμόρφωση Σχέσεων.



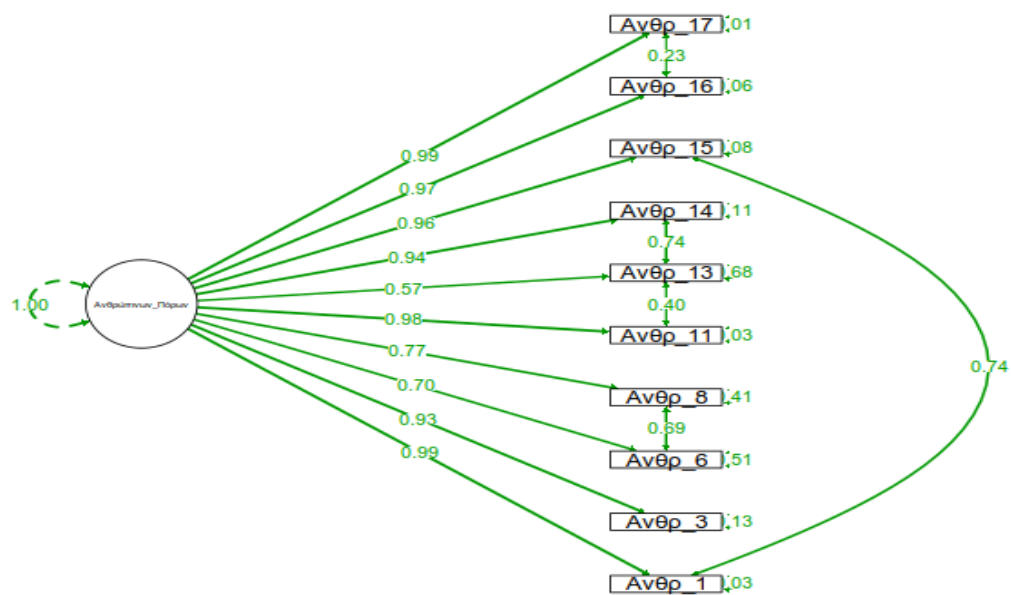
Εικόνα 4.23. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Ηγεσία.



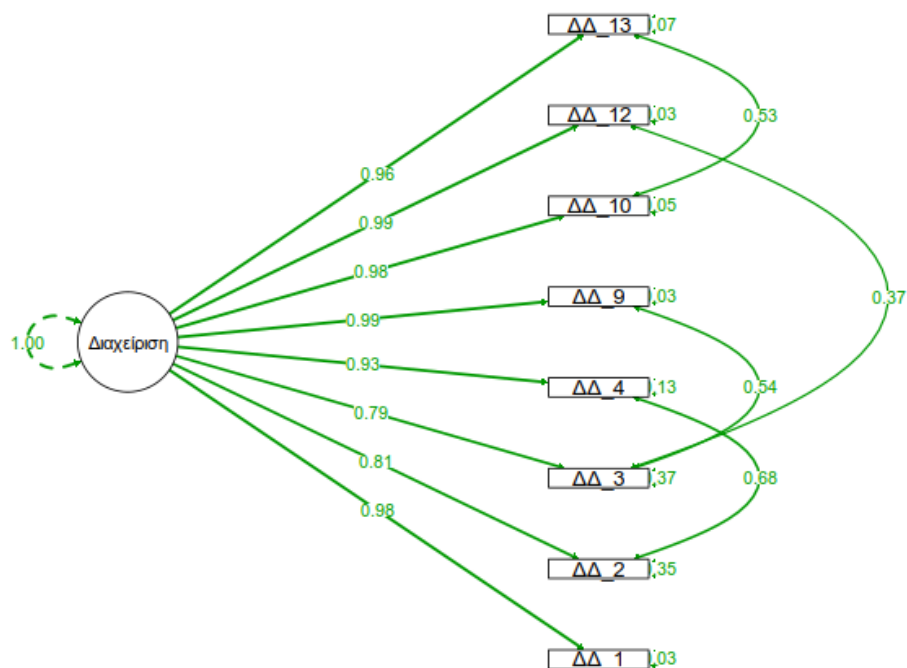
Εικόνα 4.24. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Πληροφορίες



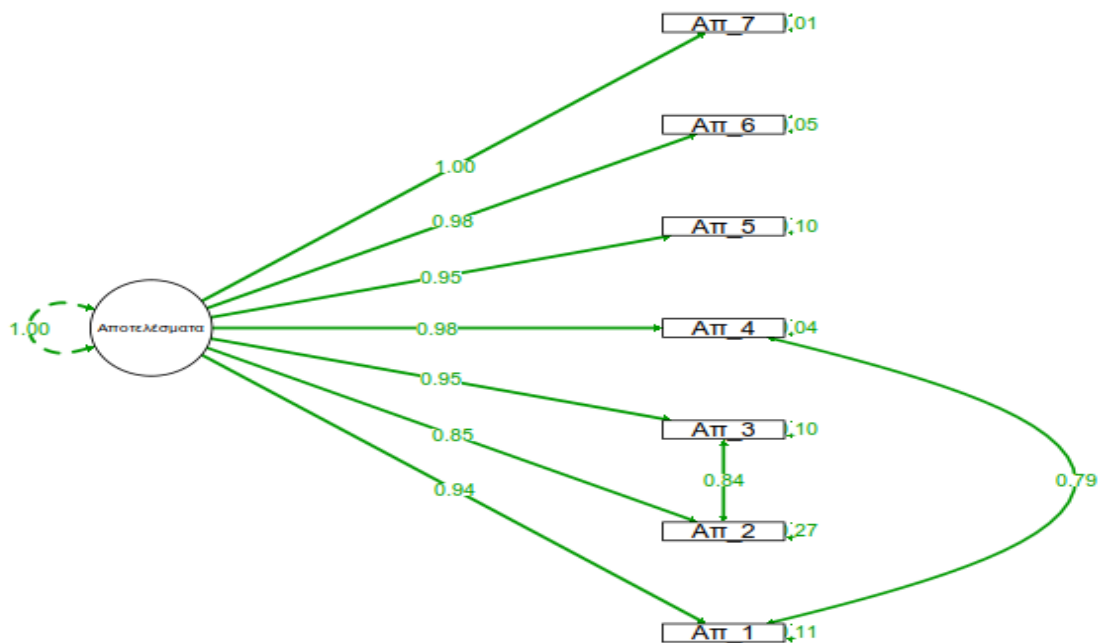
Εικόνα 4.25. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Στρατηγικό Σχεδιασμό.



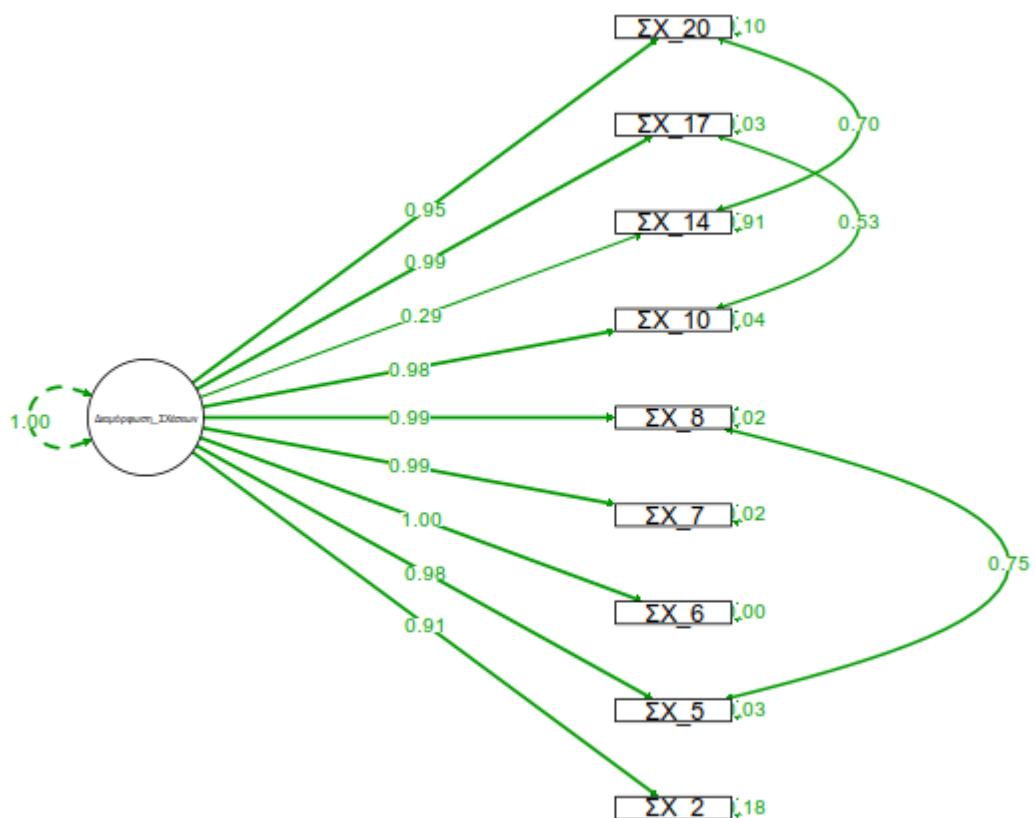
Εικόνα 4.26. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Ανθρώπινους Πόρους.



Εικόνα 4.27. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Διαχείριση Διαδικασιών.



Εικόνα 4.28. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Αποτελέσματα.



Εικόνα 4.29. Δομή Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης (CFA) για Διαμόρφωση Σχέσεων.

Μετά την ολοκλήρωση της διερεύνησης με την Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση και την τελική μορφή των ερωτήσεων της παρούσας έρευνας, ακολουθεί η Ανάλυση της αξιοπιστίας της έρευνας με το Cronbach's alpha.

4.3 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία Cronbach's Alpha δείχνει τη στατιστική συνοχή των προτάσεων με βάση την βαθμολογία που έχουν δεχθεί. Κατά πόσο οι προτάσεις με βάση τη βαθμολογία τους συνάδουν ή μία με την άλλη. Δείκτες άνω του .70 θεωρούνται ικανοποιητικοί για την αξιοπιστία της κλίμακας.

Πίνακας 4.30. Αξιοπιστία Cronbach's Alpha.

Αξιολόγηση	Αξιοπιστία Cronbach's Alpha	Τελικός	
		Αριθμός Προτάσεων που επιλέχθηκαν μέσω CFA	Αρχικός Αριθμός Προτάσεων
Ηγεσίας	.96	8	12
Πληροφοριών κ Ανάλυσης	.95	7	11
Στρατηγικού σχεδιασμού	.94	5	8
Ανθρώπινων Πόρων	.95	10	18
Διαχείρισης Διαδικασιών	.96	8	14
Λειτουργικών Αποτελεσμάτων	.97	7	8
Διαμόρφωσης Σχέσεων	.96	9	20

Στον πίνακα 4.30 παρουσιάζεται η αξιοπιστία Cronbach's Alpha. Τα αποτελέσματα έδειξαν για την κάθε κλίμακα Αξιολόγησης πολύ μεγάλη εσωτερική συνοχή, δηλαδή, άνω του .90. Ειδικότερα, για την Ηγεσία έδειξε .96, για τις Πληροφορίες και Ανάλυση .95, για τον Στρατηγικό σχεδιασμό .94, για τους Ανθρώπινους Πόρους .95, για τη Διαχείριση Διαδικασιών .96, για τα Λειτουργικά Αποτελέσματα .97 και για τη Διαμόρφωση Σχέσεων .96.

Επιπλέον, ο πίνακας 4.30 παρουσιάζει το ποσοστό των προτάσεων που διεγράφησαν στη CFA ως προς τον αριθμό των αρχικών προτάσεων ανά παράγοντα.

Σχεδόν το 30 με 50% των προτάσεων διεγράφησαν με βάση τη CFA σε κάθε παράγοντα. Ειδικότερα, στην Ηγεσία από τις 12 προτάσεις παρέμειναν οι 8, στις Πληροφορίες και Ανάλυση από τις 11 παρέμειναν οι 7, στον Στρατηγικό Σχεδιασμό από τις 8 προτάσεις παρέμειναν οι 5, στους Ανθρώπινους Πόρους από τις 18 παρέμειναν οι 10, στη Διαχείριση Διαδικασιών από τις 14 παρέμειναν οι 8, στα Λειτουργικά Αποτελέσματα από τις 8 προτάσεις παρέμειναν οι 7 και από τη Διαμόρφωση Σχέσεων από τις 20 προτάσεις παρέμειναν οι 9. Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου που παρέμειναν παρουσιάζονται με έντονα γράμματα στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι-Ερωτηματολόγιο.

4.4 Διερεύνηση για Κανονική κατανομή

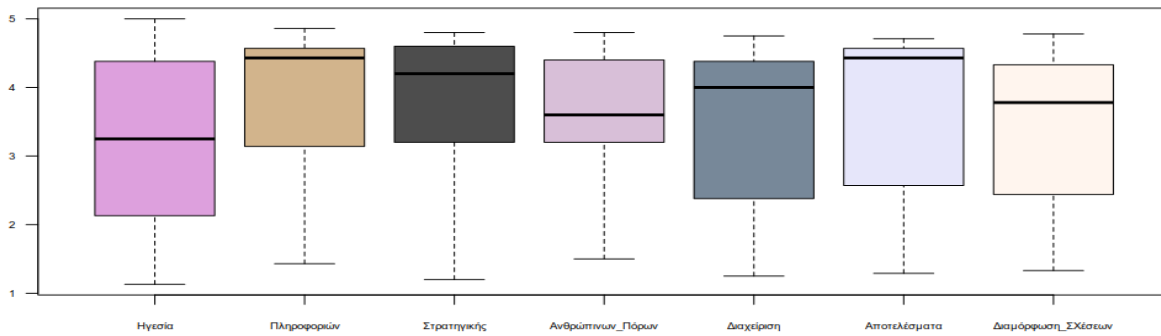
Το τεστ Kolmogorov-Smirnov Z (Πίνακας 4.32) χρησιμοποιείται για να αναλυθεί η καταλληλότητα των δεδομένων για παραμετρικά τεστ. Η κανονική κατανομή είναι μία βασική προϋπόθεση όλων των παραμετρικών τεστ. Αν η τιμή p είναι μεγαλύτερη του .05, τότε μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχει κανονική κατανομή των μεταβλητών παραγόντων και άρα να γίνει χρήση των παραμετρικών τεστ.

Πίνακας 4.31. Ανάλυση Κανονικής διασποράς παραγόντων με το τεστ Kolmogorov-Smirnov Z

	Ηγεσία	Πληροφοριών	Στρατηγικής	Ανθρώπινων Πόρων	Διαχείριση Διαδικασιών	Αποτελέσματα	Διαμόρφωση Σχέσεων
Kolmogorov-Smirnov Z	2.63	3.33	4.30	2.19	5.01	5.01	2.98
Ασυμπτ. Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

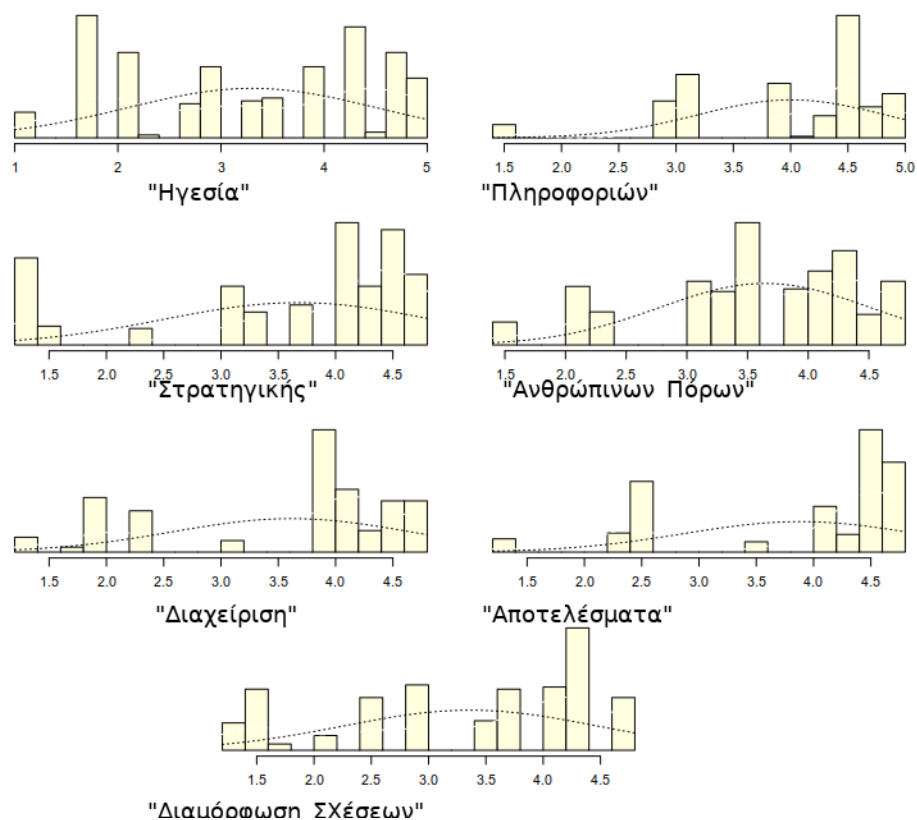
Στον Πίνακα 4.31 χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές που έδειξε η CFA ότι ορίζουν τον κάθε παράγοντα (Ηγεσία, Στρατηγικός Σχεδιασμός κλπ). Οι μεταβλητές αυτές προστέθηκαν και διαιρέθηκε το τελικό άθροισμά τους με το πλήθος των μεταβλητών που ορίζουν τον συγκεκριμένο παράγοντα, δηλαδή έγινε χρήση της μέσης τιμής. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι το τεστ Kolmogorov-Smirnov δεν μπορεί να υποστηρίξει την ύπαρξη κανονικής κατανομής των παραγόντων της έρευνας, καθώς η τιμή p δεν είναι μεγαλύτερη του .05 σε κανέναν παράγοντα.

Ο έλεγχος για κανονική κατανομή γίνεται καλύτερα μέσα από την οπτική εξέταση ιστογραμμάτων (Εικόνα 4.32 και 4.33), αφού μπορεί άμεσα να εξεταστεί αν υπάρχει «κωδωνοειδής» καμπύλη.



Εικόνα 4.32. Γράφημα Θηκογράμματος.

Η Εικόνα 4.32 δείχνει τη διασπορά των τιμών – πόσο συσπειρωμένες είναι οι τιμές, μεταξύ άκρων και κέντρου. Η μεσαία γραμμή δείχνει την ενδιάμεση τιμή, ποια τιμή βρίσκεται στο κέντρο ενός σετ δεδομένων. Όταν οι τιμές (το κουτί), είναι συσπειρωμένες πολύ πάνω ή πολύ κάτω, τότε λέγεται ότι τα δεδομένα έχουν λοξότητα. Όταν το κουτί είναι πολύ μακρύ, σημαίνει ότι οι τιμές των δεδομένων είναι διασπαρμένες κατά όλο το μήκος της κατανομής.



Εικόνα 4.33. Ιστογράμματα μαζί με καμπύλη κανονικότητας για τις μεταβλητές.

Στην Εικόνα 4.33 παρατηρούμε ιστογράμματα μαζί με την καμπύλη κανονικότητας για τις μεταβλητές των παραγόντων (Ηγεσία, Πληροφορίες, Ανθρώπινοι Πόροι, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Διαχείριση Διαδικασιών, Αποτελέσματα, Διαμόρφωση Σχέσεων). Όταν η καμπύλη κανονικότητας έχει σχήμα καμπάνας, τότε σημαίνει ότι τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή. Σε κανένα από τα ιστογράμματα δεν φαίνεται να ισχύει κάτι τέτοιο –δεν υπάρχουν πολλά δεδομένα στη μέση και λιγότερα στα άκρα.

Στην παρούσα έρευνα ούτε το τεστ ούτε τα ιστογράμματα μπόρεσαν να υποστηρίξουν την ύπαρξη κανονικής κατανομής στους παράγοντες της έρευνας. Για αυτό τον λόγο θα προτιμηθούν μη παραμετρικά τεστ για περαιτέρω διερεύνηση των δεδομένων της έρευνας, όπου χρειάζεται. Ο έλεγχος κανονικότητας έγινε για να εφαρμοστεί παραμετρική ή μη παραμετρική συσχέτιση.

4.5 Συσχέτιση Παραγόντων

Για να διερευνηθούν οι Στατιστικές υποθέσεις H5 έως H10 (παρουσιάστηκαν στην ενότητα 3.4), γίνεται Συσχέτιση Παραγόντων με το τεστ συσχετίσεων Spearman's rho. Οι υποθέσεις ήταν οι ακόλουθες:

- Αναμένεται η Ηγεσία να έχει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στο (α) Σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τη Διαδικασία Διαχείρισης, το Ανθρώπινο Δυναμικό, τον Στρατηγικό Σχεδιασμό, καθώς και τις Πληροφορίες και Ανάλυση (H5).
- Αναμένεται η Ηγεσία να έχει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στη Διαμόρφωση Σχέσεων και στην Απόδοση Οργανισμού (H6).
- Αναμένεται η Διαμόρφωση Σχέσεων να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά από το Σύστημα (Διαδικασία Διαχείρισης, Ανθρώπινο Δυναμικό, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες και Ανάλυση) (H7).
- Αναμένεται η Απόδοση Οργανισμού να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά από το Σύστημα: (Διαδικασία Διαχείρισης, Ανθρώπινο Δυναμικό, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες και Ανάλυση) (H8).
- Αναμένεται η Διαδικασία Διαχείρισης, το Ανθρώπινο Δυναμικό, ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, οι Πληροφορίες και η Ανάλυση να συσχετίζονται στατιστικά θετικά (H9). (Το σχήμα στην εικόνα 1.1 δείχνει ότι σχετίζονται με τις σχέσεις και την απόδοση, αναμένεται, όμως, να σχετίζονται και μεταξύ

τους, διότι δεν είναι λογικό να μη σχετίζονται καθώς αλληλοκαλύπτονται σε αρκετά πεδία).

- Αναμένεται η Διαμόρφωση Σχέσεων να συσχετίζεται στατιστικά θετικά με την Απόδοση του Οργανισμού (H10).

Παρατηρούμε ότι υπάρχει πολύ δυνατή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων: από .68 ως .94.

Να σημειωθεί ότι η κλίμακα είναι από 1 ως 5, με το 5 να δείχνει την πιο αρνητική άποψη και το 1 την πιο θετική άποψη.

Πίνακας 4.34. Συσχετίσεις μεταβλητών παραγόντων με το τεστ συσχετίσεων Spearman's rho

	Πληροφορίες	Στρατηγικός Σχεδιασμός	Ανθρώπινοι Πόροι	Διαχείριση Διαδ'σίων	Αποτελέσματα	Διαμόρφωση Σχέσεων
Ηγεσία	0,68**	0,75**	0,75**	0,74**	0,67**	0,87**
Πληροφορίες		0,81**	0,71**	0,85**	0,88**	0,75**
Στρατηγικός Σχεδιασμός			0,94**	0,94**	0,91**	0,92**
Ανθρώπινοι Πόροι				0,93**	0,88**	0,94**
Διαχείριση Διαδικασιών					0,98**	0,94**
Αποτελέσματα						0,88**

Στον Πίνακα 4.34 χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές που έδειξε η CFA ότι ορίζουν τον κάθε παράγοντα (Ηγεσία, Στρατηγικός Σχεδιασμός κλπ). Οι μεταβλητές αυτές προστέθηκαν και διαιρέθηκε το τελικό άθροισμά τους με το πλήθος των μεταβλητών που ορίζουν τον συγκεκριμένο παράγοντα, δηλαδή έγινε χρήση της μέσης τιμής. Στον πίνακα 4.34, λοιπόν, εμφανίζονται οι συσχετίσεις που ήταν στατιστικά σημαντικές και με συντελεστή συσχέτισης άνω του $\pm r = .200$, όπου ** σημαίνει $p < .01$. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι οι συσχετίσεις των παραγόντων της πρώτης στήλης του πίνακα με τους παράγοντες της πρώτης γραμμής του πίνακα μεταξύ τους ήταν όντως άνω του $\pm r = .200$, όπως Ηγεσία-Πληροφορίες 0,68, Ηγεσία-Στρατηγικός σχεδιασμός 0,75, Ηγεσία-Ανθρώπινοι Πόροι 0,75, Ηγεσία-Διαχείριση 0,74, Ηγεσία-Αποτελέσματα 0,67, Ηγεσία-Διαμόρφωση Σχέσεων 0,87 κλπ.

4.6 Παρουσίαση απόψεων στους Παράγοντες ανά σχολική μονάδα

Μπορεί να φανεί ότι κάποιες σχολικές μονάδες αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς δασκάλους και διευθυντές με αρκετά μικρή θετική αξιολόγηση π.χ. το 12/Θ Α Χανίων, το 12/Θ Βοιωτίας, ενώ κάποιες σχολικές μονάδες αξιολογήθηκαν με αρκετά μεγάλη θετική αξιολόγηση π.χ. το 8/Θ Γ Χανίων.

Πίνακας 4.35. Μέσοι όροι ανά σχολική μονάδα για κάθε παράγοντα (διευθυντές και εκπαιδευτικοί).

		Ηγεσίας			Πληροφοριών		Στρατηγικού Σχεδιασμού		Ανθρώπινων Πόρων	
Σχολική Μονάδα	N	MO	TA	MO	TA	MO	TA	MO	TA	
12/Θ Β Αθήνας	20	3.49	1.11	4.12	.90	3.82	.89	3.71	.71	
12/Θ Βοιωτίας	13	4.32	.85	4.38	.48	4.34	.93	4.10	.66	
12/Θ Β Καρδίτσας	13	3.25	1.04	3.99	.69	3.86	.69	3.83	.61	
12/Θ Α Αθήνας	20	3.18	1.11	4.03	.86	3.87	.98	3.75	.85	
12/Θ Γ Αθήνας	20	3.21	1.07	4.14	.74	3.67	.98	3.63	.67	
12/Θ Β Λάρισας	21	2.67	1.02	3.61	.80	3.20	1.34	3.37	1.10	
12/Θ Ιο Α Χανίων	22	4.29	.76	4.21	.69	4.52	.75	4.29	.67	
12/Θ Α Λάρισας	25	2.85	1.05	3.86	.80	3.66	1.01	3.58	.86	
12/Θ Γ Λάρισας	23	2.74	1.07	3.71	.99	3.37	1.31	3.46	1.02	
6/Θ Β Κατερίνης	7	3.38	1.51	4.22	.84	3.51	1.19	3.51	.71	
6/Θ Α Κατερίνης	7	3.38	1.59	4.06	.91	2.89	1.40	3.16	.82	
6/Θ Γ Κατερίνης	7	2.09	.65	3.69	.74	2.49	1.38	2.81	.62	
6/Θ Α Καρδίτσας	9	2.60	1.17	3.57	1.07	2.93	1.27	3.01	.77	
6/Θ Δ Χανίων	7	3.84	1.11	4.22	.55	3.86	1.25	3.73	.84	
6/Θ Α Κυκλάδων	7	3.98	1.32	3.98	1.19	4	1.29	3.93	1.15	
6/Θ Β Κυκλάδων	7	4.11	1.15	4.29	.65	4.17	.86	4.11	.49	
6/Θ Α Δωδεκανήσων	7	4.12	1.14	4.49	.67	3.94	.81	3.86	.41	
8/Θ Εύβοιας	9	4.18	1	4.32	.56	4.24	1.11	4.06	.80	
8/Θ Β Χανίων	10	3.67	1.07	4.43	.59	3.90	1	3.76	.75	
8/Θ Γ Χανίων	10	1.81	.25	3.47	.70	2.28	1.33	2.56	.66	

Σχολική Μονάδα	N	Διαχείριση Διαδικασιών		Αποτελέσματα		Διαμόρφωση Σχέσεων	
		MO	TA	MO	TA	MO	TA
12/Θ Β Αθήνας	20	3.74	.94	3.95	.99	3.52	.93
12/Θ Βοιωτίας	13	4.13	.72	4.43	.62	4.04	.78
12/Θ Β Καρδίτσας	13	3.70	.86	3.93	.91	3.47	.95
12/Θ Α Αθήνας	20	3.64	1	3.91	1.04	3.43	.97
12/Θ Γ Αθήνας	20	3.66	.94	3.90	.93	3.33	1.01
12/Θ Β Λάρισας	21	3.14	1.20	3.45	1.13	2.94	1.24
12/Θ Α Χανίων	22	4.31	.72	4.51	.72	4.23	.66
12/Θ Α Λάρισας	25	3.53	1.03	3.85	1.05	3.20	1.03
12/Θ Γ Λάρισας	23	3.23	1.17	3.47	1.22	3	1.20
6/Θ Β Κατερίνης	7	3.66	.89	4	.79	3.27	1.09
6/Θ Α Κατερίνης	7	3.16	1.13	3.45	1.05	2.92	1.44
6/Θ Γ Κατερίνης	7	2.82	1.07	3.22	1.14	2.16	.98
6/Θ Α Καρδίτσας	9	2.89	1.10	3.16	1.26	2.54	1.05
6/Θ Δ Χανίων	7	3.84	.90	4.18	.81	3.65	.98
6/Θ Α Κυκλάδων	7	3.98	1.24	4.10	1.26	3.97	1.16
6/Θ Β Κυκλάδων	7	4.16	.53	4.41	.42	3.97	.87
6/Θ Α Δωδεκανήσων	7	4.04	.46	4.27	.40	3.78	.79
8/Θ Εύβοιας	9	4.10	.87	4.37	.75	3.96	.94
8/Θ Β Χανίων	10	3.99	.80	4.21	.68	3.69	.88
8/Θ Γ Χανίων	10	2.51	1.03	3.07	1.04	1.98	.71

Στον πίνακα 4.35 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των ερωτώμενων δασκάλων και Διευθυντών που εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα για κάθε παράγοντα. Ειδικότερα τις πιο θετικές τιμές μέσων όρων ανά παράγοντα είχαν οι εξής σχολικές μονάδες:

-Ηγεσία: 8/Θ Γ Χανίων (1.89), 6/Θ Β Κατερίνης (2.09), 6/Θ Α Καρδίτσας (2.60), 12/Θ Γ Λάρισας (2.74), 12/Θ Β Λάρισας (2.67), 12/Θ Α Λάρισας (2.85).

-Στρατηγικός σχεδιασμός: 8/Θ Γ Χανίων (2.28), 6/Θ Γ Κατερίνης

(2.49), 6/Θ Α Κατερίνης (2.89), 6/Θ Α Καρδίτσας (2.93).

-Ανθρώπινο δυναμικό: 8/Θ Γ Χανίων (2.56), 6/Θ Γ Κατερίνης (2.81).

-Διαχείριση Διαδικασιών: 6/Θ Γ Κατερίνης (2.82), 6/Θ Α Καρδίτσας (2.89), 8/Θ Γ Χανίων (2.51).

-Αποτελέσματα: Οι σχολικές μονάδες έχουν μέσους όρους από 3 έως 4.51.

-Διαμόρφωση σχέσεων: 12/Θ Β Λάρισας (2.94), 6/Θ Α Κατερίνης (2.92), 6/Θ Γ Κατερίνης (2.16), 6/Θ Α Καρδίτσας (2.54), 8/Θ Γ Χανίων (1.98).

Τις πιο αρνητικές τιμές μέσων όρων ανά παράγοντα είχαν οι εξής σχολικές μονάδες:

-Ηγεσίας: 12/Θ Βοιωτίας (4.32), 6/Θ Α Δωδεκανήσων (4.12), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.11).

-Πληροφορίες: 6/Θ Α Δωδεκανήσων (4.49), 8/Θ Β Χανίων (4.43), 12/Θ Βοιωτίας (4.38), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.29), 8/Θ Εύβοιας (4.18).

-Στρατηγικός Σχεδιασμός: 12/Θ Α Χανίων (4.52), 12/Θ Βοιωτίας (4.34), 8/Θ Εύβοιας (4.18), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.17).

-Ανθρώπινοι Πόροι: 12/Θ Α Χανίων (4.29), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.11), 12/Θ Βοιωτίας (4.10), 8/Θ Εύβοιας (4.06).

-Διαχείριση Διαδικασιών: 12/Θ Α Χανίων (4.31), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.16), 12/Θ Βοιωτίας (4.13).

-Αποτελέσματα: 12/Θ Α Χανίων (4.51), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.41).

-Διαμόρφωση σχέσεων: 12/Θ Α Χανίων (4.23), 12/Θ Βοιωτίας (4.04).

Παρατηρώντας τους παρακάτω δύο πίνακες (Πίνακα 4.36 και Πίνακα 4.37) μπορούμε να δούμε πως οι απόψεις των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών δασκάλων διαφέρουν, με τους πρώτους να αξιολογούν περισσότερο θετικά τη σχολική τους μονάδα, ενώ οι δεύτεροι να αξιολογούν λιγότερο θετικά τη σχολική τους μονάδα σε σχέση με τους διευθυντές τους.

Πίνακας 4.36. Μέσοι όροι ανά σχολική μονάδα για κάθε παράγοντα: Διευθυντές.

	Ηγεσίας	Πληροφοριών	Στρατηγικού Σχεδιασμού	Ανθρώπινων Πόρων	Διαχείριση Διαδικασιών	Αποτελέσματα	Διαμόρφωση Σχέσεων
12/Θ Β Αθήνας	1,13	1,43	1,2	1,5	1,25	1,29	1,44
12/Θ Βοιωτίας	1,63	3	1,4	2,1	1,88	2,43	1,56
12/Θ Β Καρδίτσας	1,63	3	2,4	3,4	3,13	3,57	2,11
12/Θ Α Αθήνας	1,13	1,43	1,2	1,5	1,25	1,29	1,44
12/Θ Γ Αθήνας	2,44	3,93	2,9	3,15	3,13	3,43	2,83
12/Θ Β Λάρισας	1,13	1,43	1,2	1,5	1,25	1,29	1,44
12/Θ Α Χανίων	1,13	1,43	1,2	1,5	1,25	1,29	1,44
12/Θ Α Λάρισας	1,63	3	2,4	3,4	3,13	3,57	2,11
12/Θ Γ Λάρισας	1,63	3	1,4	2,1	1,88	2,43	1,56
6/Θ Β Κατερίνης	1,63	3	1,4	2,1	1,88	2,43	1,56
6/Θ Α Κατερίνης	1,63	3	1,4	2,1	1,88	2,43	1,56
6/Θ Γ Κατερίνης	1,63	3	1,4	2,1	1,88	2,43	1,56
6/Θ Α Καρδίτσας	1,13	1,43	1,2	1,5	1,25	1,29	1,44
6/Θ Δ Χανίων	1,63	3	1,4	2,1	1,88	2,43	1,56
6/Θ Α Κυκλάδων	1,13	1,43	1,2	1,5	1,25	1,29	1,44
6/Θ Β Κυκλάδων	1,63	3	2,4	3,4	3,13	3,57	2,11
6/Θ Α Δωδεκανήσων	1,63	3	2,4	3,4	3,13	3,57	2,11
8/Θ Εύβοιας	1,63	3	1,4	2,1	1,88	2,43	1,56
8/Θ Β Χανίων	1,63	3	1,4	2,1	1,88	2,43	1,56
8/Θ Γ Χανίων	1,63	3	1,4	2,1	1,88	2,43	1,56

Στον Πίνακα 4.36 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων για κάθε σχολική μονάδα την οποία διευθύνουν. Παρατηρείται πως οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των διευθυντών είναι πολύ υψηλές-θετικές (γύρω στο 1 με 2) (**επιβεβαίωση υπόθεσης Η4**).

Πίνακας 4.37. Μέσοι όροι ανά σχολική μονάδα για κάθε παράγοντα: Εκπαιδευτικοί.

Σχολικές Μονάδες	N	Ηγεσία ΜΟ	Πληροφορ ΜΟ	Στρατ. Σχεδ. ΜΟ	Ανθρ. Πόροι ΜΟ	Διαχειρ. Δ/σίων ΜΟ	Αποτελ. ΜΟ	Διαμόρφ. Σχέσεων ΜΟ
12/Θ Β Αθήνας	19	3,62	4,26	3,96	3,82	3,87	4,09	3,63
12/Θ Βοιωτίας	12	4,54	4,5	4,58	4,27	4,32	4,6	4,25
12/Θ Β Καρδίτσας	12	3,39	4,07	3,98	3,87	3,75	3,96	3,58
12/Θ Α Αθήνας	19	3,29	4,17	4,01	3,87	3,76	4,05	3,54
12/Θ Γ Αθήνας	18	3,29	4,16	3,76	3,68	3,72	3,95	3,39
12/Θ Β Λάρισας	20	2,75	3,72	3,3	3,47	3,23	3,56	3,01
12/Θ Α Χανίων	21	4,44	4,35	4,68	4,42	4,46	4,67	4,36
12/Θ Α Λάρισας	24	2,9	3,9	3,71	3,59	3,55	3,86	3,25
12/Θ Γ Λάρισας	22	2,8	3,74	3,45	3,52	3,3	3,51	3,07
6/Θ Β Κατερίνης	6	3,67	4,43	3,87	3,75	3,96	4,26	3,56
6/Θ Α Κατερίνης	6	3,67	4,24	3,13	3,33	3,38	3,62	3,15
6/Θ Γ Κατερίνης	6	2,17	3,81	2,67	2,93	2,98	3,36	2,26
6/Θ Α Καρδίτσας	8	2,78	3,84	3,15	3,2	3,09	3,39	2,68
6/Θ Δ Χανίων	6	4,21	4,43	4,27	4	4,17	4,48	4
6/Θ Α Κυκλάδων	6	4,46	4,4	4,47	4,33	4,44	4,57	4,39
6/Θ Β Κυκλάδων	6	4,52	4,5	4,47	4,23	4,33	4,55	4,28
6/Θ Α Δωδεκανήσ.	6	4,54	4,74	4,2	3,93	4,19	4,38	4,06
8/Θ Εύβοιας	8	4,5	4,48	4,6	4,3	4,38	4,61	4,26
8/Θ Β Χανίων	9	3,9	4,59	4,18	3,94	4,22	4,41	3,93
8/Θ Γ Χανίων	9	1,83	3,52	2,38	2,61	2,58	3,14	2,02

Στον Πίνακα 4.37 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δασκάλων για κάθε σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Ειδικότερα τις πιο θετικές τιμές μέσων όρων ανά παράγοντα είχαν οι εξής σχολικές μονάδες:

-Ηγεσία: 8/Θ Γ Χανίων (1.83).

-Στρατηγικός Σχεδιασμός: 8/Θ Γ Χανίων (2.38), 6/Θ Γ Κατερίνης (2.67).

-Ανθρώπινοι Πόροι: 8/Θ Γ Χανίων (2.61), 6/Θ Γ Κατερίνης (2.93).

-Διαχείριση Διαδικασιών: 8/Θ Γ Χανίων (2.58), 6/Θ Γ Κατερίνης (2.98).

-Αποτελέσματα: Οι σχολικές μονάδες έχουν μέσους όρους από 3.14 έως 4.67.

-Διαμόρφωση σχέσεων: 8/Θ Γ Χανίων (2.02), 6/Θ Γ Κατερίνης (2.26), 6/Θ Α Καρδίτσας (2.68).

Τις πιο αρνητικές τιμές μέσων όρων ανά παράγοντα είχαν οι εξής σχολικές μονάδες:

-Ηγεσία: 12/Θ Βοιωτίας (4.54), 6/Θ Α Δωδεκανήσων (4.54), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.52), 8/Θ Εύβοιας (4.50).

-Πληροφορίες: 6/Θ Α Δωδεκανήσων (4.79), 8/Θ Β Χανίων (4.59), 12/Θ Βοιωτίας (4.5), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.5), 8/Θ Εύβοιας (4.48), 6/Θ Α Κυκλάδων (4.4).

-Στρατηγικός Σχεδιασμός: 12/Θ Α Χανίων (4.68), 8/Θ Εύβοιας (4.6), 12/Θ Βοιωτίας (4.58), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.47), 6/Θ Α Κυκλάδων (4.47).

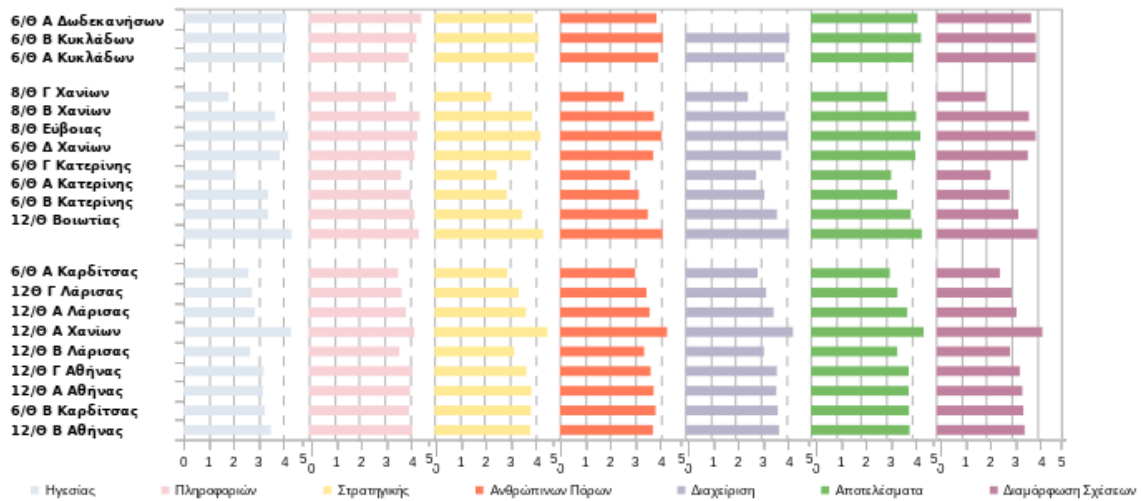
-Ανθρώπινοι Πόροι: 12/Θ Α Χανίων (4.42), 6/Θ Α Κυκλάδων (4.33), 8/Θ Εύβοιας (4.3), 12/Θ Βοιωτίας (4.27), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.23).

-Διαχείριση Διαδικασιών: 12/Θ Α Χανίων (4.46), 6/Θ Α Κυκλάδων (4.44), 8/Θ Εύβοιας (4.38), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.33), 12/Θ Βοιωτίας (4.32).

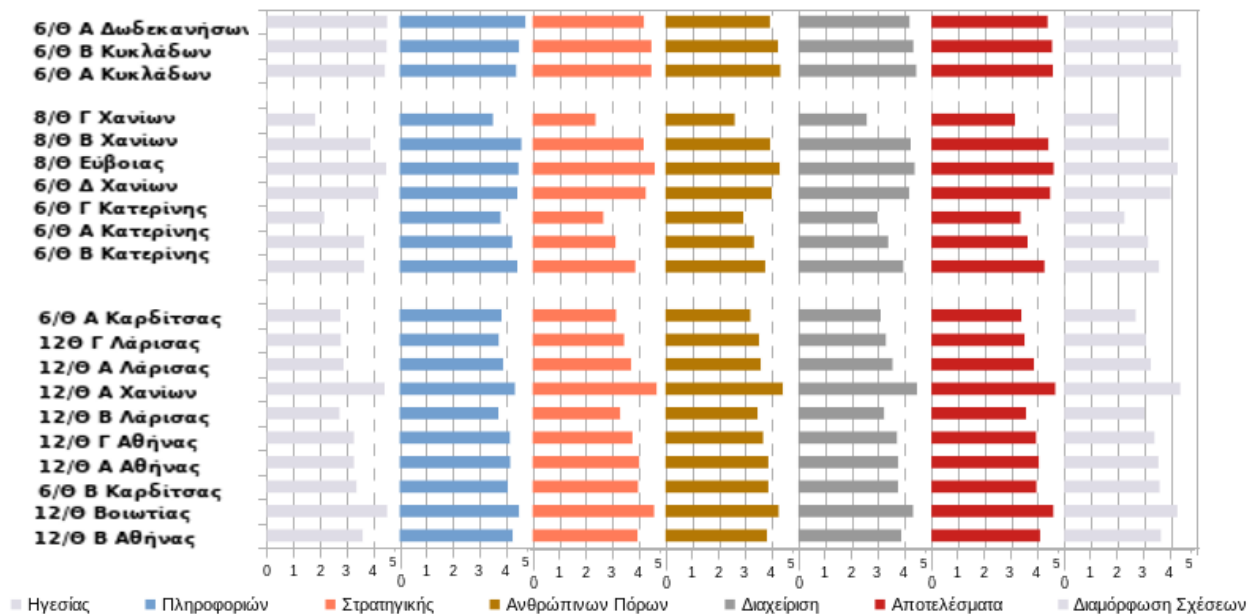
-Αποτελέσματα: 12/Θ Α Χανίων (4.67), 8/Θ Εύβοιας (4.61), 12/Θ Βοιωτίας (4.6), 6/Θ Α Κυκλάδων (4.57), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.55).

-Διαμόρφωση σχέσεων: 6/Θ Α Κυκλάδων (4.39), 12/Θ Α Χανίων (4.36), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.28), 12/Θ Βοιωτίας (4.25).

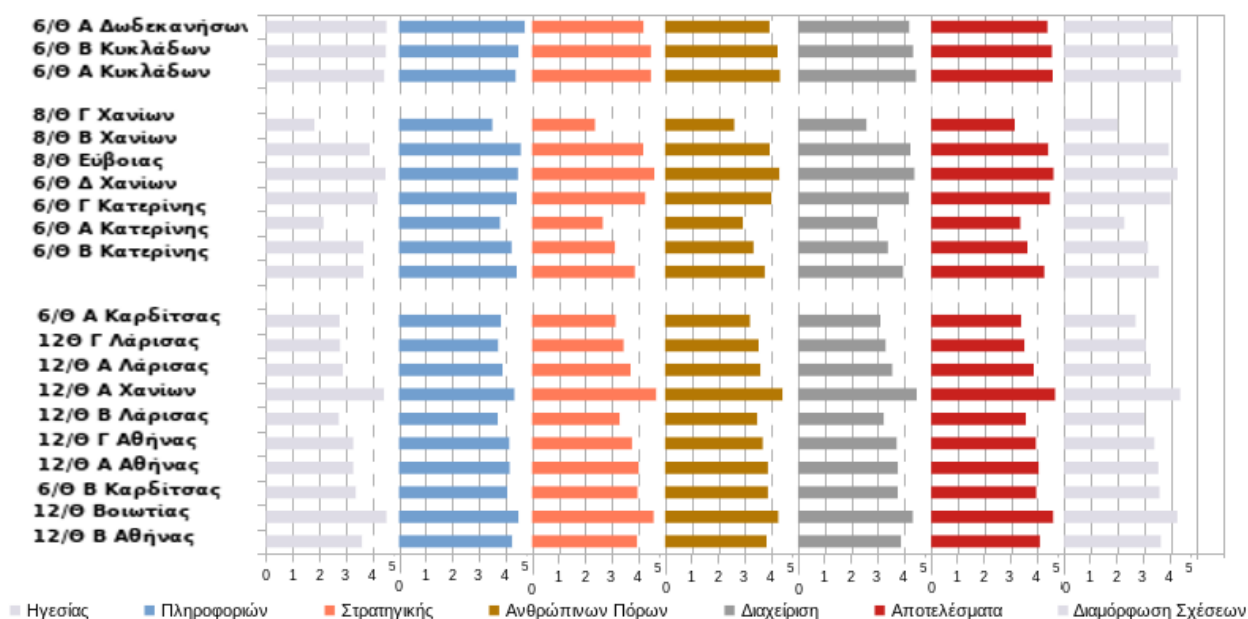
Ακολουθούν οι Εικόνες 4.38, 4.39, 4.40 όπου παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των σχολικών μονάδων που είδαμε στους αντίστοιχους πίνακες 4.35, 4.36 και 4.37 μόνο που στην περίπτωση των εικόνων οι σχολικές μονάδες είναι ιεραρχημένες ανά τύπο σχολείου (Αστικές, Αγροτικές, Νησιωτικές). Σημειώνεται ότι στις Εικόνες 4.38, 4.39 και 4.40 ο οριζόντιος άξονας είναι βαθμολογημένος ανά πεντάδα, γιατί η κλίμακα Likert έχει τιμές από 1 έως 5. Επειδή οι παράγοντες είναι 7 μπήκαν μαζί στο σχήμα.



Εικόνα 4.38. Μέσοι όροι ανά σχολική Μονάδα - ιεραρχημένες ως Νησιωτικές, Αγροτικές και Αστικές, από πάνω προς τα κάτω.



Εικόνα 4.39. Μέσοι όροι ανά σχολική Μονάδα - ιεραρχημένες ως Νησιωτικές, Αγροτικές και Αστικές, από πάνω προς τα κάτω: για Διευθυντές.



Εικόνα 4.40. Μέσοι όροι ανά σχολική Μονάδα - ιεραρχημένες ως Νησιωτικές, Αγροτικές και Αστικές, από πάνω προς τα κάτω: για Εκπαιδευτικούς.

4.7 Παρουσίαση Ελαχίστων και μέγιστων τιμών συσχετίσεων ανά παράγοντα.

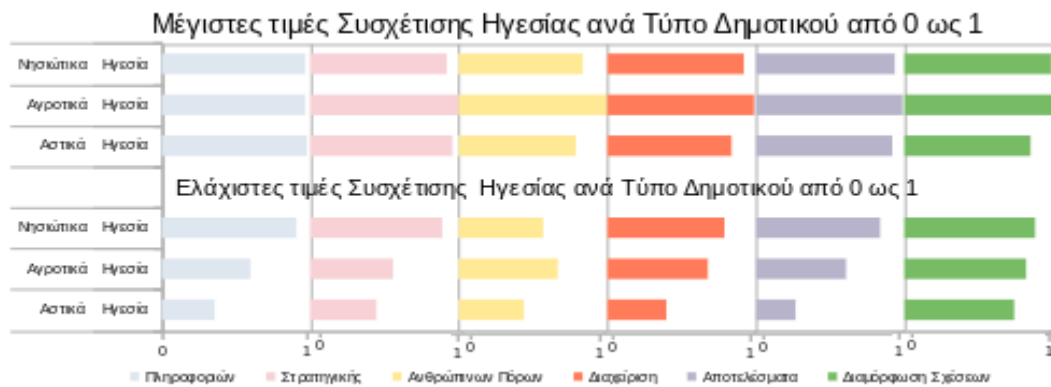
Έγιναν συσχετίσεις των παραγόντων για κάθε σχολική μονάδα. Επειδή οι συσχετίσεις έγιναν ξεχωριστά για κάθε σχολική μονάδα, έπρεπε έπειτα να γίνει κάποια διαλογή. Επιλέχθηκαν οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές συσχέτισης (r) μεταξύ όλων των σχολικών μονάδων, ανά παράγοντα και ανά Νησιωτικό, Αγροτικό και Αστικό τύπο Δημοτικού σχολείου. Αυτό έγινε ώστε να βοηθήσει να κατανοήσουμε την εικόνα των συσχετίσεων ανά περιοχή σχολικών μονάδων. Σχεδόν όλες οι συσχετίσεις που παρουσιάζονται αφορούν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

α) Στις Ελάχιστες τιμές, στην Ηγεσία (Εικόνα 4.41):

- Πήραμε την Ηγεσία ανά σχολική μονάδα και ανά τύπο περιοχής π.χ. τρία σχολεία για νησιωτικά και τα συσχετίσαμε με Πληροφορίες και Ανάλυση

- Οι Νησιώτικες Σχολικές μονάδες είχαν σχεδόν τις ελάχιστες τιμές συσχέτισης Ηγεσίας με τους παράγοντες Πληροφοριών, Στρατηγικού Σχεδιασμού, Ανθρώπινων Πόρων, Διαχείρισης Διαδικασιών, Αποτελεσμάτων και Διαμόρφωσης Σχέσεων, ενώ οι Αστικές Σχολικές μονάδες είχαν τις μικρότερες τιμές συσχέτισης.

- Δηλαδή, η Ηγεσία συσχετίστηκε με τους παράγοντες Πληροφοριών, Στρατηγικής, Ανθρώπινων Πόρων, Διαχείρισης, Αποτελεσμάτων και Διαμόρφωση Σχέσεων πιο ισχυρά στις Νησιώτικες Σχολικές μονάδες από ότι στις Αστικές Σχολικές μονάδες στις Ελάχιστες τιμές συσχέτισης.



Εικόνα 4.41 Ελάχιστες/ Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Ηγεσίας ανά Τύπο Δημοτικού από 0 ως 1.

β) Οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές συσχέτισης Πληροφοριών με Στρατηγικό Σχεδιασμό, Ανθρώπινους Πόρους, Διαχείριση Διαδικασιών, Αποτελέσματα και Διαμόρφωση Σχέσεων δεν εμφάνισαν έντονες διαφορές ανά Περιοχή Δημοτικού (Εικόνα 4.42).

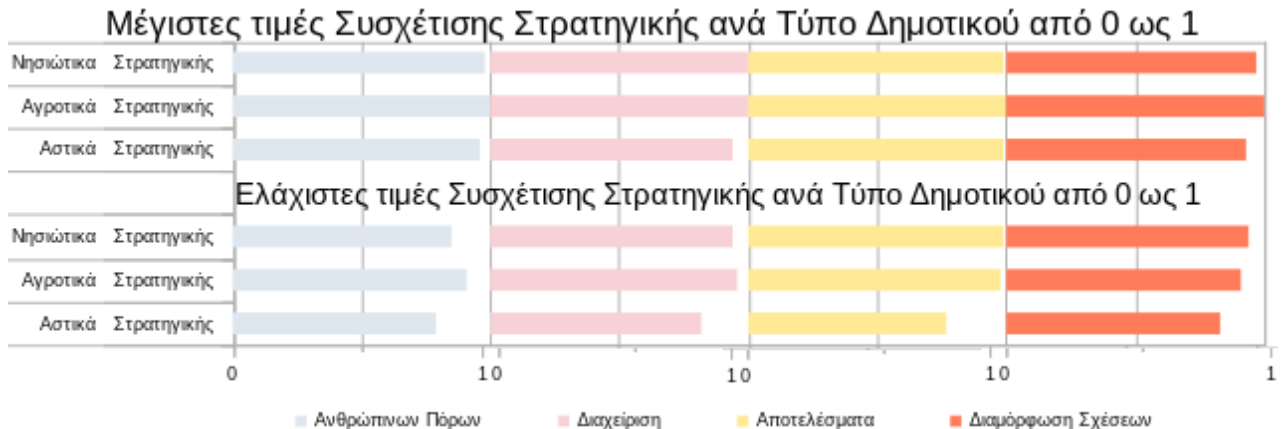
- Οι Πληροφορίες συσχετίστηκαν στις Ελάχιστες τιμές συσχέτισης, λιγότερο ισχυρά με Ανθρώπινους πόρους, Διαχείριση και Αποτελέσματα στις Νησιωτικές Σχολικές μονάδες από ότι στις Αστικές Σχολικές Μονάδες.



Εικόνα 4.42. Ελάχιστες/Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Πληροφοριών ανά Τύπο Δημοτικού από 0 ως 1.

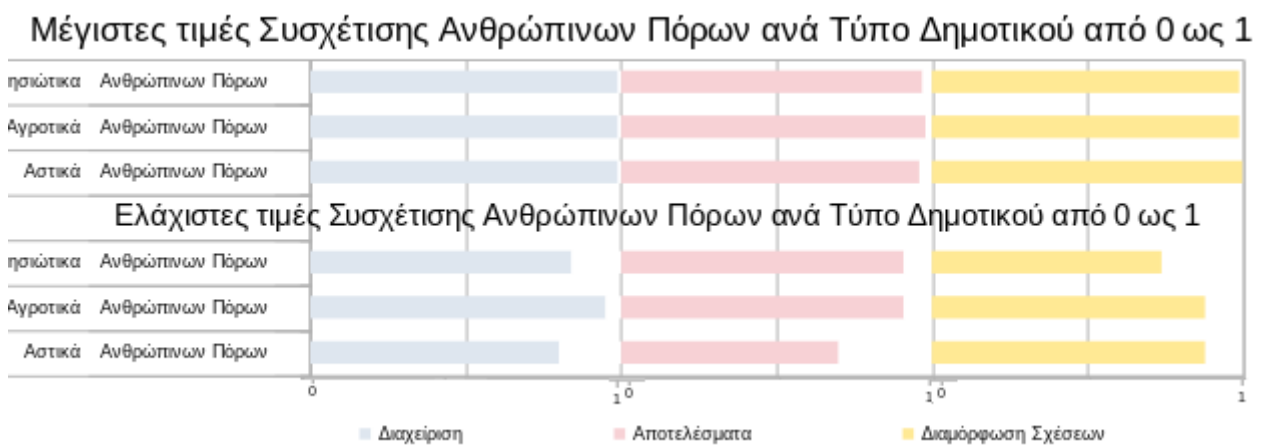
γ) Στις Ελάχιστες τιμές, στον Στρατηγικό Σχεδιασμό (Εικόνα 4.43):

- Οι Ελάχιστες τιμές συσχέτισης του Στρατηγικού Σχεδιασμού με τους Ανθρώπινους Πόρους, τη Διαχείριση Διαδικασιών, τα Αποτελέσματα και τη Διαμόρφωση Σχέσεων ήταν μεγαλύτερες στις Νησιώτικες Σχολικές Μονάδες από ότι στις Αστικές Σχολικές Μονάδες.



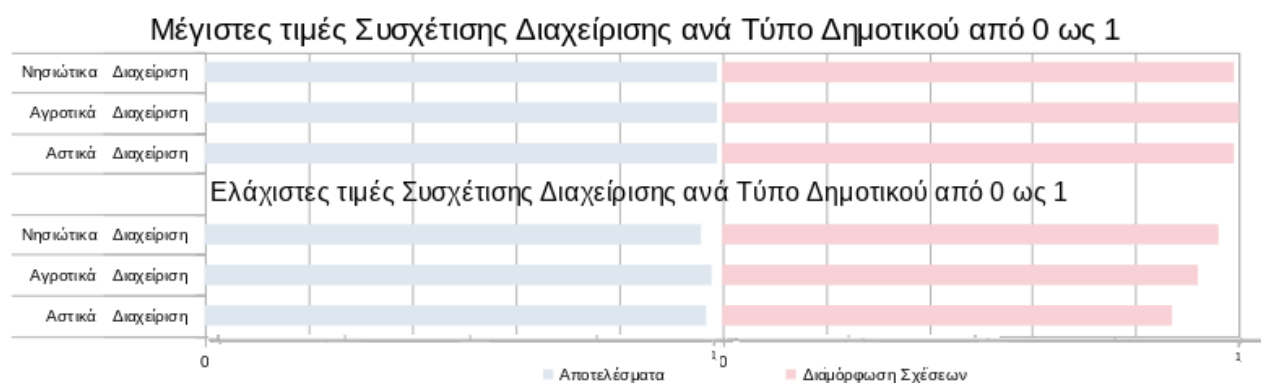
Εικόνα 4.43. Ελάχιστες/Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Στρατηγικού Σχεδιασμού ανά Τύπο Δημοτικού από 0 ως 1

δ) Οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές συσχέτισης Ανθρώπινων Πόρων με Διαχείριση, Αποτελέσματα, και Διαμόρφωση Σχέσεων δεν εμφάνισαν έντονες διαφορές ανά Περιοχή Δημοτικού (Εικόνα 4.44).



Εικόνα 4.44 Ελάχιστες/Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Ανθρώπινων Πόρων ανά Τύπο Δημοτικού από 0 ως 1.

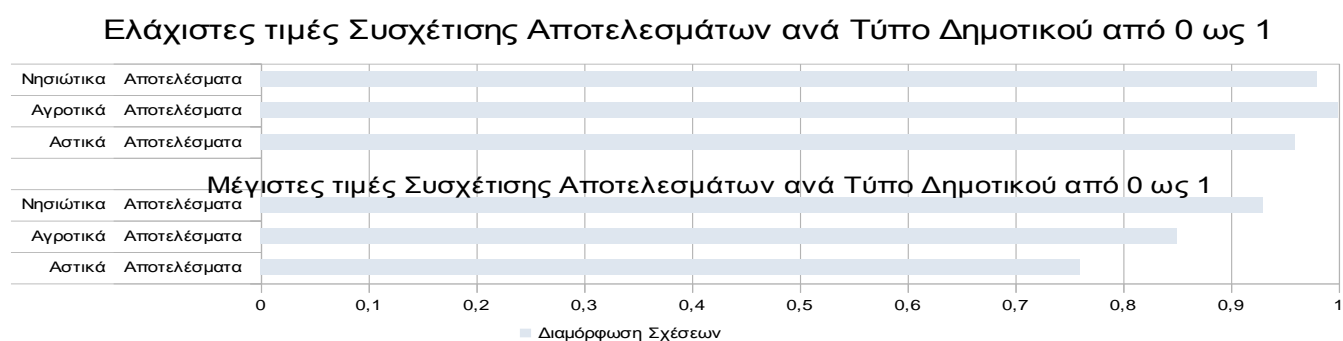
ε) Οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές συσχέτισης Διαχείρισης με Αποτελέσματα, και Διαμόρφωση Σχέσεων δεν εμφάνισαν έντονες διαφορές ανά Περιοχή Δημοτικού (Εικόνα 4.45)



Εικόνα 4.45. Ελάχιστες/Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Διαχείρισης ανά Τύπο Δημοτικού από 0 ως 1.

στ) Στις Ελάχιστες τιμές, στα Αποτελέσματα (Εικόνα 4.46).

- Οι Ελάχιστες τιμές συσχέτισης των Αποτελεσμάτων με τη Διαμόρφωση Σχέσεων ήταν μεγαλύτερες στις Νησιωτικές Σχολικές Μονάδες από τις Αστικές.



Εικόνα 4.46. Ελάχιστες / Μέγιστες τιμές Συσχέτισης Αποτελεσμάτων ανά Τύπο Δημοτικού από 0 ως 1.

Intra Class Correlation Coefficient/ Ενδο-συσχέτιση ομάδων

Πίνακας 4.47. Intra Class Correlation Coefficient/ Ενδο-συσχέτιση ομάδων

	ICC	Lower CI	Upper CI	Ενδο-Διακύμανση
Ηγεσία	0,07	0,01	0,77	1,42
Πληροφορίες	0,02	-0,01	0,59	0,66
Στρατηγικός Σχ.	0,01	-0,01	0,51	1,36
Ανθρώπινοι Πόροι	0,02	-0,01	0,59	0,75
Διαχείριση Διαδικασιών	0,02	-0,01	0,56	1,07
Αποτελέσματα	0,01	-0,01	0,5	1,03
Διαμόρφωση Σχέσεων	0,03	0	0,63	1,21

* Για το διάστημα εμπιστοσύνης (CI) χρησιμοποιήθηκε $\alpha = 0.05$

* ICC = Ενδο-συσχέτιση ομάδων

Στον Πίνακα 4.47 οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών διαφορετικών τύπων σχολικών μονάδων ανά παράγοντα φαίνεται να μην συσχετίζονται σχεδόν καθόλου (ICC περίπου 0). Παρ' όλα αυτά, αν λάβουμε υπόψη μας το διάστημα εμπιστοσύνης, βλέπουμε μία υψηλή ICC, που σημαίνει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των τριών διαφορετικών τύπων σχολικών μονάδων ανά παράγοντα.

4.8 Διαφορές στις Απόψεις με βάση την Περιοχή του Δημοτικού ή τα δημογραφικά στοιχεία ανά παράγοντα.

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται οι υποθέσεις H1, H2, H3 και H4. Συγκεκριμένα οι υποθέσεις αυτές είναι:

- Η ηλικία των δασκάλων αναμένεται να έχει σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα αναμένεται ότι οι νέοι σε ηλικία-αναπληρωτές δάσκαλοι θα έχουν αρνητική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες και οι μεγαλύτερης ηλικίας δάσκαλοι-μόνιμοι θα έχουν θετική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες του μοντέλου Malcolm Baldrige (H1).
- Ο τύπος των δημοτικών σχολείων αναμένεται να έχει σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα τα αγροτικά και νησιωτικά δημοτικά σχολεία αναμένεται να έχουν αρνητική συσχέτιση με

όλους τους παράγοντες (H2). Αναμένεται να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τριών τύπων δημοτικών σχολείων.

- Τα προσόντα των δασκάλων (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό κλπ.) αναμένεται να έχουν σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα αναμένεται οι κάτοχοι προσόντων (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό) να έχουν αρνητική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες (H3).

- Οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών δασκάλων των σχολικών μονάδων αναμένεται να έχουν σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα οι απόψεις των διευθυντών αναμένεται να έχουν θετική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες, σε σύγκριση με των εκπαιδευτικών (H4).

Ακολουθεί ο Πίνακας 4.48 με τις διαφορές Παραγόντων ανά Περιοχή Δημοτικού και ανά δημογραφικό στοιχείο. Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι στον πίνακα, μαζί με τη στατιστική σημαντικότητα. Οι διαφορές εξετάζονται με το τεστ Kruskal Wallis.

Πίνακας 4.48. Παρουσίαση διαφορών Παραγόντων ανά Περιοχή Δημοτικού και ανά δημογραφικό στοιχείο. Παρουσιάζονται οι μέσοι όροι στον πίνακα, μαζί με τη στατιστική σημαντικότητα. Οι διαφορές εξετάστηκαν με το τεστ Kruskal Wallis. (Σε κάθε παράγοντα αριστερή πλευρά ΝΑΙ ΈΧΩ/ δεξιά πλευρά ΔΕΝ ΈΧΩ στα δημογραφικά χαρακτηριστικά)

Περιοχή Δημοτικού	Ηγεσία	Πληροφοριών	Στρατηγικού Σχεδιασμού	Ανθρώπινων Πόρων	Διαχείριση Διαδ/σίων	Αποτελέσματα	Διαμόρφωση Σχέσεων
Αστικά – Αγροτικά	3.17 - 3.39*	3.93 - 4.12*	3.69 - 3.51*	3.66 - 3.51	3.57 - 3.57*	3.83 - 3.91	3.34 - 3.27*
Αστικά – Νησιώτικα	3.17 - 4.07*	3.93 - 4.25	3.69 - 4.04*	3.66 - 3.97	3.57 - 4.06*	3.83 - 4.26	3.34 - 3.90*
Αγροτικά – Νησιώτικα	3.39 - 4.07*	4.12 - 4.25	3.51 - 4.04*	3.51 - 3.97	3.57 - 4.06*	3.91 - 4.26	3.27 - 3.90*

Δημογραφικά	Ηγεσία	Πληροφοριών	Στρατηγικού Σχεδιασμού	Ανθρώπινων Πόρων	Διαχείριση Διαδ/σίων	Αποτελέσματα	Διαμόρφωση Σχέσεων
Φύλο* (άνδρ-γυν)	2.58 - 3.50	3.45 - 4.16	2.94 - 3.88	3.13 - 3.79	2.94 - 3.80	3.22 - 4.07	2.66 - 3.56
Ηλικία* (4 ομάδες)	3.90 – 4.00 - 2.98 - 2.74	4.39 - 4.50 - 3.75 - 3.66	4.09 - 3.93 - 3.46 - 3.39	3.90 - 3.77 - 3.52 - 3.48	3.98 - 3.95 - 3.45 - 3.28	4.26 - 4.23 - 3.71 - 3.56	3.80 - 3.74 - 3.15 - 3.01
Ιδιότητα* (αναπλ-μόν)	3.12 - 3.93	3.89 - 4.40	3.52 - 4.19	3.55 - 3.98	3.49 - 4.05	3.76 - 4.32	3.22 - 3.87
Εμπειρία	3.91 - 3.98	4.40 - 4.50	4.10 - 3.91	3.91 - 3.75	3.99 - 3.93	4.26 - 4.21	3.81 - 3.72

Εκπαιδευτικού*

^Μεταπτυχιακό	3.27 - 3.31	3.93 - 4.03	3.39 - 3.76	3.47 - 3.70	3.41 - 3.67	3.69 - 3.94	3.20 - 3.41
Δεύτερο Πτυχίο*	2.58 - 3.50	3.45 - 4.16	2.94 - 3.88*	3.13 - 3.79	2.94 - 3.80	3.22 - 4.07	2.66 - 3.56

* $p \leq .10$, ^Σε κανένα εκτός στα Αποτελέσματα: $p \leq .10$

Στον Πίνακα 4.48 στο πρώτο σκέλος (Περιοχή Δημοτικού) βρέθηκαν διαφορές στις απόψεις στην Ηγεσία, στον Στρατηγικό Σχεδιασμό, στη Διαχείριση Διαδικασιών και στη Διαμόρφωση Σχέσεων, αλλά -κατά κύριο λόγο- όχι διαφορετικές απόψεις στις Πληροφορίες, Ανθρώπινους Πόρους και στα Αποτελέσματα μεταξύ Περιοχής Δημοτικού. Επίσης, στον Πίνακα 4.48 στο δεύτερο σκέλος (Δημογραφικά) βρέθηκαν διαφορές σε όλους τους παράγοντες με βάση τα δημογραφικά στοιχεία Φύλου, Ηλικίας, Ιδιότητας, Εμπειρία Εκπαιδευτικού και με κατοχή Δεύτερου Πτυχίου, αλλά όχι με Κατοχή Μεταπτυχιακού (εκτός από μία εξαίρεση στο Μεταπτυχιακό). Δηλαδή, υπήρχε ταύτιση απόψεων σε αυτούς που είχαν Μεταπτυχιακό. Οι εκπαιδευτικοί είτε είχαν είτε δεν είχαν μεταπτυχιακό φάνηκε να έχουν περίπου ίδιες απόψεις απέναντι στους παράγοντες (μέσος όρος των απαντήσεων σε κάθε παράγοντα κοντά στο 3,5). Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν Δεύτερο Πτυχίο παρατηρήθηκε να είναι περισσότερο θετικοί στις απόψεις τους συγκριτικά με εκείνους που δεν είχαν (μέσος όρος των απαντήσεων σε κάθε παράγοντα όσων κατείχαν δεύτερο πτυχίο κοντά στο 2,5-3, ενώ όσων δεν είχαν κοντά στο 3.5-4) **(μη επιβεβαίωση της υπόθεσης H3)**. Φαίνεται πως οι κάτοχοι Μεταπτυχιακού δεν είναι περισσότερο απαιτητικοί από τη σχολική τους μονάδα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Παρατηρείται, δηλαδή, σύμπτωση απόψεων. Όσον αφορά την κατοχή Δεύτερου Πτυχίου φαίνεται πως οι κάτοχοι είναι ικανοποιημένοι. Ίσως, κατά κάποιο τρόπο, θα μπορούσε να τους χαρακτηρίσει κανείς περισσότερο «ελαστικούς», ότι, δηλαδή, λόγω της επιπλέον κατάρτισής τους να είναι περισσότερο συμπονετικοί, ευγενικοί, να κατανοούν περισσότερο, με άλλα λόγια να έχουν περισσότερο αναπτυγμένη ενσυναίσθηση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάθε παράγοντα ανάλογα με το δημογραφικό στοιχείο υπάρχουν και τόσες επιλογές, δηλαδή στο φύλο οι επιλογές είναι δύο (λόγω ανδρών και γυναικών), στην ηλικία είναι τέσσερις (λόγω των τεσσάρων ηλικιακών ομάδων που έχουμε ορίσει στην παρούσα έρευνα) κλπ. Αυτό γίνεται περισσότερο κατανοητό στους πίνακες 4.49 έως 4.55 που ακολουθούν παρακάτω.

Δημογραφικές διαφορές (Πίνακες 4.49 ως 4.55)

Για να γίνουν αντιληπτές οι όποιες δημογραφικές διαφορές παρουσιάζονται οι πίνακες 4.49 ως 4.55, που αποτελούν μεμονωμένα τμήματα του Πίνακα 4.48 και που περιέχουν τους μέσους όρους των παραγόντων ανά δημογραφικό στοιχείο.

Πίνακας 4.49. Φύλο: Μέσοι όροι παραγόντων

Φύλο	Αντρας	ΤΑ	N	Γυναίκες	ΤΑ	N
Ηγεσία	2.58	1.17	58	3.50	1.15	206
Πληροφορίες	3.45	.98	58	4.16	.69	206
Στρατηγικός Σχεδιασμός	2.94	1.35	58	3.88	1.03	206
Ανθρώπινοι Πόροι	3.13	1	58	3.79	.77	206
Διαχείριση Διαδικασιών	2.94	1.18	58	3.80	.91	206
Αποτελέσματα	3.22	1.19	58	4.07	.88	206
Διαμόρφωση Σχέσεων	2.66	1.17	58	3.56	1.01	206

Στον Πίνακα 4.49 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των παραγόντων ανά φύλο (άνδρας- γυναίκα). Όπου N είναι ο αριθμός δείγματος ανά φύλο, δηλαδή οι άνδρες είναι 58, ενώ οι γυναίκες 206. Όπου ΤΑ σημαίνει τυπική απόκλιση. Παρατηρείται ότι οι γυναίκες είχαν περισσότερο αρνητικές απόψεις από τους άνδρες. Αξιολόγησαν με χαμηλότερες τιμές (4-5) τις σχολικές μονάδες όπου εργάζονταν.

Πίνακας 4.50. Ηλικία: Μέσοι όροι παραγόντων

Ηλικία	25 – 35			36 – 45			46 - 55			56 - >65		
	N	Μέσος Όρος	ΤΑ	N	Μέσος Όρος	ΤΑ	N	Μέσος Όρος	ΤΑ	N	Μέσος Όρος	ΤΑ
Ηγεσία	66	3.90	.97	43	4	1.12	74	2.98	1.25	81	2.74	1.01
Πληροφοριών	66	4.39	.52	43	4.50	.50	74	3.75	.94	81	3.66	.77
Στρατηγικού Σχεδιασμ.	66	4.09	1	43	3.93	.90	74	3.46	1.25	81	3.39	1.24
Ανθρώπινων Πόρων	66	3.90	.70	43	3.77	.60	74	3.52	.96	81	3.48	.98
Διαχείριση Διαδικασιών	66	3.98	.80	43	3.95	.69	74	3.45	1.14	81	3.28	1.14
Αποτελέσματα	66	4.26	.70	43	4.23	.64	74	3.71	1.16	81	3.56	1.13
Διαμόρφωση Σχέσεων	66	3.80	.85	43	3.74	.85	74	3.15	1.19	81	3.01	1.18

Στον Πίνακα 4.50 παρατηρούμε τους μέσους όρους παραγόντων ανά ηλικία (τέσσερις ηλικιακές ομάδες, οι οποίες αναγράφονται στην πρώτη γραμμή του πίνακα. Όπου N το πλήθος των ατόμων κάθε ηλικιακής ομάδας και όπου TA η τυπική απόκλιση. Παρατηρείται ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (ηλικίας 25-35 και 36-45) αξιολογούν με χαμηλότερες τιμές τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (**επιβεβαίωση υπόθεσης H1**).

Πίνακας 4.51. Εμπειρία Διευθυντών: Μέσοι όροι παραγόντων

Εμπειρία Διευθυντών	1 - 5 έτη		6-10		> 10 έτη	
	MO	TA	MO	TA	MO	TA
Ηγεσία	1.95	.73	1.42	.26	1.46	.26
Πληροφορίες	3.37	.83	2.37	.81	2.48	.81
Στρατηγικός Σχεδιασμός	2	1.34	1.62	.55	1.50	.45
Ανθρώπινοι Πόροι	2.52	.94	2.25	.84	2.12	.69
Διαχείριση Διαδικασιών	2.38	1.12	2	.82	1.87	.68
Αποτελέσματα	2.83	.89	2.31	1	2.24	.86
Διαμόρφωση Σχέσεων	2.07	1.14	1.68	.30	1.61	.25

Στον Πίνακα 4.51 παρατηρούμε τις θετικές απόψεις των διευθυντών για τις σχολικές τους μονάδες. Σε κάθε περίπτωση εμπειρίας είναι θετικές (**επιβεβαίωση υπόθεσης H4**).

Πίνακας 4.52. Εμπειρία Εκπαιδευτικών: Μέσοι όροι παραγόντων

Εμπειρία Εκπαιδευτικών	1 - 10			11 - 20			21 - > 30		
	N	Μέσος Όρος	TA	N	Μέσος Όρος	TA	N	Μέσος Όρος	TA
Πληροφοριών	66	4.39	.52	42	4.50	.51	135	3.88	.73
Στρατηγικού Σχεδιασμού	66	4.09	1	42	3.91	.91	135	3.70	1.06
Ανθρώπινων Πόρων	66	3.91	.71	42	3.75	.60	135	3.69	.84
Διαχείριση Διαδικασιών	66	3.98	.80	42	3.93	.69	135	3.57	1.04
Αποτελέσματα	66	4.26	.70	42	4.21	.65	135	3.83	1.05
Διαμόρφωση Σχέσεων	66	3.80	.85	42	3.72	.86	135	3.29	1.11

Στον Πίνακα 4.52 παρατηρούμε το πλήθος των ερωτώμενων εκπαιδευτικών ανά ομάδα εμπειρίας, τους μέσους όρους των απαντήσεών τους και όπου ΤΑ η τυπική απόκλιση. Παρατηρείται ότι όσο λιγότερη εμπειρία έχουν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή νεότεροι σε ηλικία, τόσο αξιολογούν με χαμηλότερες τιμές τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εμπειρία, άρα μεγαλύτεροι σε ηλικία (**επιβεβαίωση υπόθεσης H1**).

Πίνακας 4.53. Ιδιότητα εκπαιδευτικού: Μέσοι όροι παραγόντων

Ιδιότητα Εκπαιδευτικού	Μόνιμος			Αναπληρωτής		
	N	Μέσος Όρος	ΤΑ	N	Μέσος Όρος	ΤΑ
Ηγεσία	205	3.12	1.23	59	3.93	.93
Πληροφοριών	205	3.89	.86	59	4.40	.48
Στρατηγικού Σχεδιασμού	205	3.52	1.19	59	4.19	.94
Ανθρώπινων Πόρων	205	3.55	.90	59	3.98	.66
Διαχείριση Διαδικασιών	205	3.49	1.08	59	4.05	.75
Αποτελέσματα	205	3.76	1.07	59	4.32	.66
Διαμόρφωση Σχέσεων	205	3.22	1.15	59	3.87	.79

Στον πίνακα 4.53 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των παραγόντων ανά ιδιότητα εκπαιδευτικού (μόνιμος, αναπληρωτής). Όπου Ν ο αριθμός του δείγματος κάθε κατηγορίας και Τα η τυπική απόκλιση. Παρατηρείται και σε αυτόν τον πίνακα ότι οι αναπληρωτές (δηλαδή οι νεότεροι σε ηλικία) αξιολογούν με χαμηλότερες τιμές τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (δηλαδή τους μεγαλύτερους σε ηλικία) (**επιβεβαίωση υπόθεσης H1**).

Πίνακας 4.54. Τύπος Σχολείου: Μέσοι όροι παραγόντων

Τύπος Σχολείου	Αστικό			Αγροτικό			Νησιώτικο		
	N	Μέσος Όρος	TA	N	Μέσος Όρος	TA	N	Μέσος Όρος	TA
Ηγεσία	173	3.17	1.14	70	3.39	1.33	21	4.07	1.15
Πληροφοριών	173	3.93	.84	70	4.12	.71	21	4.25	.86
Στρατηγικού Σχεδιασμού	173	3.69	1.10	70	3.51	1.36	21	4.04	.96
Ανθρώπινων Πόρων	173	3.66	.87	70	3.51	.89	21	3.97	.73
Διαχείριση Διαδικασιών	173	3.57	1.05	70	3.57	1.05	21	4.06	.78
Αποτελέσματα	173	3.83	1.06	70	3.91	.96	21	4.26	.77
Διαμόρφωση Σχέσεων	173	3.34	1.08	70	3.27	1.19	21	3.90	.91

Στον πίνακα 4.54 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των παραγόντων ανά τύπο σχολείου (Αστικό, Αγροτικό, Νησιωτικό). Όπου N ο αριθμός του δείγματος που εργάζεται στον κάθε τύπο σχολείου και όπου TA η τυπική απόκλιση. Παρατηρείται στον πίνακα ότι οι εργαζόμενοι στα Νησιωτικά δημοτικά σχολεία αξιολογούν με χαμηλότερες τιμές τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων δύο τύπων δημοτικών σχολείων **(επιβεβαίωση υπόθεσης H2)**.

Πίνακας 4.55. Κατοχή πτυχίου (Δεύτερου πτυχίου/ Μεταπτυχιακού): Μέσοι όροι παραγόντων

Κατοχή πτυχίου	Δεύτερο Πτυχίο			Μεταπτυχιακό		
	N	Μέσος Όρος	TA	N	Μέσος Όρος	TA
Ηγεσία	20	2.64	1.28	61	3.27	1.31
Πληροφοριών	20	3.22	1.22	61	3.93	.93
Στρατηγικού Σχεδιασμού	20	3.04	1.47	61	3.39	1.34
Ανθρώπινων Πόρων	20	3.18	1.26	61	3.47	.95
Διαχείρισης Διαδικασιών	20	2.97	1.38	61	3.41	1.13
Αποτελέσματα	20	3.15	1.41	61	3.69	1.07
Διαμόρφωσης Σχέσεων	20	2.86	1.31	61	3.20	1.19

Στον Πίνακα 4.55 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι ανά παράγοντα ανάλογα με την κατοχή πτυχίου (Δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού). Όπου N ο αριθμός του δείγματος κάθε κατηγορίας, δηλαδή 20 άτομα έχουν δεύτερο πτυχίο και 61 έχουν Μεταπτυχιακό και όπου TA η τυπική απόκλιση.

Συγκεντρωτικές δημογραφικές διαφορές των παραπάνω πινάκων 4.49 ως 4.55:

- Φύλο: Οι γυναίκες είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους άντρες στους παράγοντες.
- Ηλικία: Οι νεότεροι είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους μεγαλύτερους στους παράγοντες **(επιβεβαίωση υπόθεσης H1)**.
- Μονιμότητα: Οι αναπληρωτές είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους μονιμότερους στους παράγοντες **(επιβεβαίωση υπόθεσης H1)**.
- Εμπειρία Εκπαιδευτικών: Οι λιγότεροι έμπειροι είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους περισσότερο έμπειρους στους παράγοντες **(επιβεβαίωση υπόθεσης H1)**.
- Περιοχή Δημοτικού: Οι Νησιώτες εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους Αστούς εκπαιδευτικούς **(επιβεβαίωση υπόθεσης H2)**.

4.9 Διερεύνηση της προβλεπτικότητας των παραγόντων για Ηγεσία, και σύγκριση των «B τιμών» των παλινδρομήσεων ανά Δημογραφικό στοιχείο.

Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται οι υποθέσεις στατιστικού τύπου H5, H6, H7, H8, H9 και H10. Συγκεκριμένα οι υποθέσεις είναι:

- Αναμένεται η Ηγεσία να έχει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στο (α) Σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τη Διαδικασία Διαχείρισης, το Ανθρώπινο Δυναμικό, τον Στρατηγικό Σχεδιασμό, καθώς και τις Πληροφορίες και Ανάλυση (H5).
- Αναμένεται η Ηγεσία να έχει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στη Διαμόρφωση Σχέσεων και στην Απόδοση Οργανισμού (H6).
- Αναμένεται η Διαμόρφωση Σχέσεων να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά από το Σύστημα (Διαδικασία Διαχείρισης, Ανθρώπινο Δυναμικό, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες και Ανάλυση) (H7).

- Αναμένεται η Απόδοση Οργανισμού να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά από το Σύστημα: (Διαδικασία Διαχείρισης, Ανθρώπινο Δυναμικό, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες και Ανάλυση) (H8).
- Αναμένεται η Διαδικασία Διαχείρισης, το Ανθρώπινο Δυναμικό, ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, οι Πληροφορίες και η Ανάλυση να συσχετίζονται στατιστικά θετικά (H9). (Το σχήμα στην εικόνα 1.1 δείχνει ότι σχετίζονται με τις σχέσεις και την απόδοση, αναμένεται, όμως, να σχετίζονται και μεταξύ τους, διότι δεν είναι λογικό να μη σχετίζονται καθώς αλληλοκαλύπτονται σε αρκετά πεδία).
- Αναμένεται η Διαμόρφωση Σχέσεων να συσχετίζεται στατιστικά θετικά με την Απόδοση του Οργανισμού (H10).

Έγινε διερεύνηση της προβλεπτικότητας των παραγόντων για την Ηγεσία και σύγκριση των «Β τιμών» των παλινδρομήσεων ανά Δημογραφικό στοιχείο. Αυτό σημαίνει ότι π.χ. έγιναν δύο διαφορετικές παλινδρομήσεις πρόβλεψης για την πρόβλεψη της Ηγεσίας από παράγοντες, στο Φύλο, μία για τους άντρες και μία για τις γυναίκες. Μεγαλύτερες «Β τιμές» σημαίνει ότι υπάρχει ισχυρότερη επιρροή στον προβλεπόμενο παράγοντα. Αρνητικές «Β τιμές» σημαίνει ότι επηρεάζουν τον προβλεπόμενο παράγοντα αρνητικά και θετικές τιμές σημαίνει ότι επηρεάζουν τον προβλεπόμενο παράγοντα θετικά.

Πίνακας 4.56. Τα αποτελέσματα της ANOVA, προς εγκυρότητα ή μη των μετέπειτα Παλινδρομήσεων: Σε όλες τις περιπτώσεις υπήρχε εγκυρότητα: $p < .05$.

	Αθρ. Τετρ. (Σφάλμα)	ΒΕ (Σφάλματος) Συνολικοί	ΜΟ Τετρ. (Σφάλματος)	F	Σημ.	Προσ. R ²
<i>Γενική Παλινδρόμηση</i>	340.30 (46.16)	6 (257), 263	56.72 (.18)	315.79	.000	.88
Τύπος - Αστικά	189.49 (32.53)	6 (166), 172	31.58 (.20)	161.15	.000	.85
Τύπος - Αγροτικά	117.84 (4.25)	6 (63), 69	19.64 (.07)	290.96	.000	.96
Τύπος - Νησιώτικα	26.21 (.06)	5 (15), 20	5.24 (.00)	1428.18	.000	1.00
Φύλο - Άντρες	71.72 (6.02)	6 (51), 57	11.95 (.12)	101.21	.000	.91
Φύλο - Γυναίκες	233.09 (36.68)	6 (199), 205	38.85 (.18)	210.79	.000	.86

Ηλικία - 25-35	52.81 (7.86)	6 (59), 65	8.80 (.13)	66.05	.000	.86
Ηλικία - 36-45	51.49 (1.13)	6 (36), 42	8.58 (.03)	272.67	.000	.97
Ηλικία - 46-55	105.23 (8.98)	6 (67), 73	17.54 (.13)	130.80	.000	.91
Ηλικία - 56 - >65	74.22 (6.72)	6 (74), 80	12.37 (.09)	136.30	.000	.91
Ιδιότητα - Μόνιμος	283.61 (23.32)	6 (198), 204	47.27 (.12)	401.39	.000	.92
Ιδιότητα - Αναπληρωτής	46.89 (2.80)	6 (52), 58	7.82 (.05)	145.30	.000	.94
Εμπειρία Εκπαιδευτικού						
1-10	53.50 (7.90)	6 (60), 66	8.92 (.13)	67.75	.000	.86
Εμπειρία Εκπαιδευτικού						
11-20	50.92 (1.13)	6 (35), 41	8.49 (.03)	262.69	.000	.97
Εμπειρία Εκπαιδευτικού						
21 >=30	179.73 (17.64)	6 (148), 154	29.96 (.12)	251.28	.000	.91
Μεταπτυχιακό - ΝΑΙ	91.98 (11.39)	6 (54), 60	15.33 (.21)	72.67	.000	.88
Μεταπτυχιακό - ΟΧΙ	252.41 (30.63)	6 (196), 202	42.07 (.16)	269.22	.000	.89
Δεύτερο Πτυχίο - ΝΑΙ	28.32 (2.88)	6 (13), 19	4.72 (.22)	21.30	.000	.87
Δεύτερο Πτυχίο - ΟΧΙ	303.80 (42.16)	6 (237), 243	50.63 (.18)	284.62	.000	.88

Στον Πίνακα 4.56 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ANOVA προς εγκυρότητα ή μη των παλινδρομήσεων ανά τύπο δημοτικού σχολείου (αστικά, αγροτικά, νησιωτικά), φύλο (άνδρας, γυναίκα), ηλικία (τέσσερις ομάδες), ιδιότητα (αναπληρωτής, μόνιμος), εμπειρία εκπαιδευτικού (τρεις ομάδες), κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου και κατοχή δεύτερου πτυχίου. Σημειώνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις του πίνακα υπήρχε εγκυρότητα: $p < .05$ και ότι ANOVA πραγματοποιείται για την επιβεβαίωση της παλινδρόμησης, αφού κάθε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση συνοδεύεται με ANOVA για την εγκυρότητά της.

- Σύγκριση των «Β τιμών» των παλινδρομήσεων

Ακολουθεί ο Πίνακας 4.57 όπου εμφανίζονται οι παλινδρομήσεις των παραγόντων για την πρόβλεψη της Ηγεσίας και η σύγκριση των «Β τιμών» για κάθε

Δημογραφικό Στοιχείο. Έπειτα, παρουσιάζονται οι εικόνες 4.58 έως 4.64 για τη γραφική αποτύπωση των στοιχείων του πίνακα 4.57 για μεγαλύτερη κατανόηση.

Πίνακας 4.57. Οι παλινδρομήσεις των παραγόντων για την πρόβλεψη της Ηγεσίας, και σύγκριση των «Β τιμών» για κάθε Δημογραφικό Στοιχείο.

Παρά- Γοντας	Συνολική			Αστικές			Αγροτικές			Νησιώτικες			Άντρες			Γυναίκες		
	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.
(Στθ)	-.39	(.21)	*	-.15	(.24)	Ns	-2.35	(1.21)	*	-51.63	(4.29)	*	-.93	(.26)	*	.24	(.32)	ns
Πλ.	.79	(.08)	*	.78	(.10)	*	1.14	(.20)	*	44.13	(3.68)	*	.80	(.12)	*	.67	(.10)	*
Στρ.	-.11	(.08)	Ns	-.11	(.11)	Ns	-.22	(.34)	Ns	----	----		-.23	(.12)	*	.05	(.11)	ns
Ανθρ.	-.02	(.12)	Ns	-.13	(.14)	Ns	1.27	(.39)	*	111.00	(9.40)	*	.61	(.17)	*	-.40	(.15)	*
Διαχ.	-.99	(.22)	*	-.92	(.29)	*	-1.65	(.43)	*	-32.29	(2.58)	*	-.98	(.48)	*	-.99	(.25)	*
Αποτ.	-.45	(.17)	*	-.51	(.22)	*	-.45	(.49)	Ns	-92.26	(7.90)	*	-.49	(.35)	ns	-.44	(.20)	*
Δ.Σχ.	1.87	(.10)	*	1.89	(.12)	*	1.54	(.13)	*	-12.36	(1.17)	*	1.49	(.17)	*	2.06	(.11)	*
	25-35			36-45			46-55			56 - >65			Μόνιμος			Αναπληρωτής		
	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.
(Στθ)	5.72	(1.20)	*	8.66	(1.42)	*	-.86	(.25)	*	-.14	(.26)	Ns	-.61	(.18)	*	7.09	(.77)	*
Πλ.	-1.09	(.32)	*	-.59	(.22)	*	1.02	(.12)	*	1.02	(.12)	*	1.03	(.07)	*	-1.90	(.24)	*
Στρ.	2.10	(.54)	*	2.23	(.43)	*	-.39	(.12)	*	-.26	(.10)	*	-.28	(.07)	*	4.14	(.48)	*
Ανθρ.	-3.03	(.58)	*	-2.35	(.42)	*	.30	(.15)	*	-.01	(.14)	Ns	.09	(.10)	ns	-4.11	(.44)	*
Διαχ.	.58	(.59)	Ns	1.06	(.33)	*	-.34	(.44)	Ns	.58	(.32)	*	-.18	(.22)	ns	3.36	(.51)	*
Αποτ.	-.14	(.44)	Ns	-3.70	(.50)	*	-.97	(.34)	*	-1.69	(.25)	*	-1.14	(.17)	*	.65	(.30)	*
Δ.Σχ.	1.19	(.72)	*	2.56	(.15)	*	1.60	(.15)	*	1.39	(.14)	*	1.65	(.08)	*	-3.15	(.76)	*
	Εμπ.Εκπ.:1-10			11-20			21 >=30			Μεταπτυχιακό: Ναι			Όχι					
	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.	<i>B</i>	(<i>T.Σφ.</i>)	Σημ.			
(Στθ)	5.75	(1.19)	*	8.57	(1.48)	*	-.56	(.19)	*	.42	(.51)	Ns	-.38	(.24)	ns			
Πλ.	-1.10	(.32)	*	-.58	(.23)	*	1.07	(.08)	*	.32	(.18)	*	.89	(.08)	*			
Στρ.	2.12	(.54)	*	2.20	(.44)	*	-.33	(.08)	*	.89	(.39)	*	-.12	(.09)	ns			
Ανθρ.	-3.04	(.57)	*	-2.32	(.44)	*	.12	(.10)	Ns	-.88	(.42)	*	-.07	(.13)	ns			

	Διαχ.	.60 (.58)	Ns	1.04 (.35)	*	.24 (.27)	Ns	-.75 (.51)	Ns	-.86 (.24)	*
Αποτ.	-.15 (.44)	Ns	-3.67 (.52)	*	-1.43 (.21)	*		.46 (.38)	Ns	-.64 (.19)	*
Δ.Σχ.	1.17 (.71)	*	2.55 (.15)	*	1.48 (.10)	*		.78 (.41)	*	1.91 (.10)	*
<div> <div>Πρωχίο: Ναι</div> <div>Όχι</div> </div>											
	<i>B</i>	<i>(T.Σφ.)</i>	Σημ.	<i>B</i>	<i>(T.Σφ.)</i>	Σημ.					
(Στθ)	-.59 (.47)	Ns	-.04 (.28)	Ns							
Πλ.	.75 (.29)	*	.72 (.09)	*							
Στρ.	.00 (.39)	Ns	-.06 (.09)	Ns							
Ανθρ.	.21 (.43)	Ns	-.15 (.13)	Ns							
	-.67 (1.14)	Ns	-.92 (.23)	*							
Αποτ.	-.53 (.83)	Ns	-.48 (.18)	*							
Δ.Σχ.	1.33 (.53)	*	1.92 (.10)	*							

*p≤.10,

ns = μη στατιστικά σημαντικό

Σημ. =Στατιστική Σημαντικότητα

T.ΣΦ. = Τυπικό Σφάλμα

Σύμφωνα με τη Σύγκριση των «B τιμών» των παλινδρομήσεων στον πίνακα 4.57 οδηγούμαστε στα εξής συμπεράσματα (παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στο κεφάλαιο 5, πίνακας 5.4):

-Στη Γενική παλινδρόμηση, ο Στρατηγικός Σχεδιασμός και οι Ανθρώπινοι Πόροι δεν μπόρεσαν να προβλέψουν την Ηγεσία.

- Στην Εμπειρία Εκπαιδευτικού, η Διαχείριση Διαδικασιών δεν είχε σημαντική πρόβλεψη για την Ηγεσία.

- Στην κατοχή δεύτερου πτυχίου, αρκετοί παράγοντες απέτυχαν να προβλέψουν την Ηγεσία.

- Οι Πληροφορίες, οι Ανθρώπινοι πόροι (με εξαίρεση τα Αστικά Δημοτικά) και η Διαμόρφωση Σχέσεων επηρέαζαν θετικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας, ενώ ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, η Διαχείριση Διαδικασιών και τα Αποτελέσματα επηρέαζαν αρνητικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας στα Αστικά και Αγροτικά Δημοτικά.

- Οι Πληροφορίες, οι Ανθρώπινοι πόροι (με εξαίρεση τις γυναίκες) και η Διαμόρφωση Σχέσεων επηρέαζαν θετικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας, ενώ ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, η Διαχείριση Διαδικασιών και τα Αποτελέσματα επηρέαζαν αρνητικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας για τον αντρικό πληθυσμό.

- Η Διαμόρφωση Σχέσεων επηρέαζε θετικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας σε όλες τις Ηλικίες.
- Στους Αναπληρωτές η Διαμόρφωση Σχέσεων, τα Αποτελέσματα και ο Στρατηγικός Σχεδιασμός επηρέαζαν θετικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας, ενώ οι Ανθρώπινοι πόροι και οι Πληροφορίες αρνητικά. Η Σχέση των «Β τιμών» για την πρόβλεψη της Ηγεσίας είναι ακριβώς αντίθετη και πολύ πιο «αδύναμη» στους «Μόνιμους».
- Η Διαμόρφωση Σχέσεων, η Διαχείριση Διαδικασιών και ο Στρατηγικός Σχεδιασμός επηρέαζαν θετικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας, ενώ οι Ανθρώπινοι πόροι και τα Αποτελέσματα αρνητικά σε σχεδόν όλα τα επίπεδα στην Εμπειρία Εκπαιδευτικού.
- Η Διαμόρφωση Σχέσεων και οι Πληροφορίες επηρέαζαν θετικά τη πρόβλεψη της Ηγεσίας, ενώ οι Ανθρώπινοι πόροι, η Διαχείριση Διαδικασιών και τα Αποτελέσματα αρνητικά στα επίπεδα Μεταπτυχιακού και Δεύτερου Πτυχίου.

4.10 Ανάλυση Πολλαπλών Κριτηρίων με τη μέθοδο PROMETHEE

Έγινε χρήση της μεθοδολογίας PROMETHEE – Ακαδημαϊκή έκδοση 2011 – 2013 για την ανάλυση πολλαπλών κριτηρίων (Ishizaka, Resce, Mareschal, 2018).

Η πολυκριτήρια μέθοδος ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE, με βάση τις παλινδρομήσεις και τη μέθοδο Συστάδων (cluster), παράγει κάποια γραφήματα, που δείχνουν τη δομή του συστήματος προς ανάλυση π.χ. Πόσο όμοιες ή διαφορετικές είναι οι απόψεις μεταξύ Εκπαιδευτικών και Διευθυντών (έρευνα υπόθεσης H4) ή μεταξύ Νησιώτικων, Αστικών και Αγροτικών Δημοτικών (έρευνα υπόθεσης H2) και ως προς ποιες συνιστώσες του συστήματος (Αρχή, Σύστημα, Έκβαση) αυτές οι απόψεις τοποθετούνται. Με τη μέθοδο PROMETHEE λοιπόν εξετάζονται το ερευνητικό ερώτημα 3 και το ερευνητικό ερώτημα 5.

Εξετάστηκαν, λοιπόν, οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ Αστικών, Αγροτικών και Νησιώτικών Σχολικών Μονάδων με σύγκριση μεταξύ απόψεων Εκπαιδευτικών και Διευθυντών, με βάση τα επτά Κριτήρια Baldrige.








- Η Ηγεσία ομαδοποιήθηκε στην «Αρχή».
- Οι Πληροφορίες, ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, το Ανθρώπινο Δυναμικό και η Διαχείριση Διαδικασιών ομαδοποιήθηκαν ως «Σύστημα».
- Τα Αποτελέσματα και η Διαμόρφωση Σχέσεων ως «Έκβαση».

Στους Πίνακες 4.58 και 4.59 για να λειτουργήσει η μέθοδος PROMETHEE έπρεπε να δοθούν τα ορίσματα στο πρόγραμμα PROMETHEE για την ανάλυση

πολλαπλών κριτηρίων από τη σκοπιά των Εκπαιδευτικών και των Διευθυντών. Συγκεκριμένα, οι επιλογές στο πρόγραμμα ήταν (Πίνακας 4.58 και Πίνακας 4.59):








- 5-βαθμιαία κλίμακα για κάθε κριτήριο.
- Ελαχιστοποίηση των βαθμολογιών ως σκοπός, αφού 1,2 δείχνουν ισχυρή θετική άποψη και 4,5 δείχνουν λιγότερο θετική άποψη.
- Η βαρύτητα του κάθε κριτηρίου ήταν ίδια (= 1). Δόθηκε γιατί δεν υπήρχε κάποια βιβλιογραφική αναφορά που να αντιτίθεται σ'αυτό.
- Δεν δόθηκε σημασία σε απόλυτες διαφορές ως .50 πόντων (Q Indifference) στην κλίμακα από 1 ως 5 (δεν υπήρχε κάποια βιβλιογραφική αναφορά που να αντιτίθεται σ'αυτό).
- Θεωρήθηκε ότι θα υπάρχει πολύ σημαντική διαφορά, όταν η διαφορά θα ήταν στο 1 (P Preference) (δεν υπήρχε κάποια βιβλιογραφική αναφορά που να αντιτίθεται σ'αυτό).
- Στον Τύπο των Δημοτικών, χρησιμοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε κριτήριο ξεχωριστά.

Πίνακας 4.58. Τα ορίσματα στο πρόγραμμα PROMETHEE για την ανάλυση πολλαπλών κριτηρίων με τη μέθοδο PROMETHEE (Εκπαιδευτικοί)

Baldrige Model	Ηγεσία	Πληρ.	Στρατ.	Ανθρ.	Διαχείριση	Αποτελ.	Σχέσεις
Cluster/Group							
Unit	5-point	5-point	5-point	5-point	5-point	5-point	5-point
Preferences							
Min/MAX	Min	Min	Min	Min	Min	Min	Min
Weight	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Preference Fn.	Linear	Linear	Linear	Linear	Linear	Linear	Linear
Thresholds	Absolute	Absolute	Absolute	Absolute	Absolute	Absolute	Absolute
Q Indifference	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50
P Preference	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
S. Gaussian	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Statistics							
Minimum	3,27	4,03	3,78	3,69	3,67	3,92	3,43
Maximum	4,51	4,55	4,38	4,17	4,32	4,50	4,24
Average	3,80	4,28	3,99	3,87	3,93	4,17	3,72
Standard Dev.	0,52	0,21	0,28	0,22	0,28	0,24	0,37
Evaluations							
Αστικά	3,27	4,03	3,81	3,74	3,67	3,92	3,43

Νησιωτικά	3,62	4,26	3,78	3,69	3,79	4,10	3,49
Αγροτικά	4,51	4,55	4,38	4,17	4,32	4,50	4,24
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ							

Πίνακας 4.59. Τα ορίσματα στο πρόγραμμα PROMETHEE για την ανάλυση πολλαπλών κριτηρίων με τη μέθοδο PROMETHEE (Διευθυντές).

Baldrige Model	Ηγεσίας	Πληρ.	Στρατ.	Ανθρ.	Διαχείριση	Αποτελ.	Σχέσεις
Cluster/Group							
Unit	5-point	5-point	5-point	5-point	5-point	5-point	5-point
Preferences							
Min/MAX	Min	Min	Min	Min	Min	Min	Min
Weight	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Preference Fn.	Linear	Linear	Linear	Linear	Linear	Linear	Linear
Thresholds	Absolute	Absolute	Absolute	Absolute	Absolute	Absolute	Absolute
Q Indifference	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50
P Preference	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
S. Gaussian	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
Statistics							
Minimum	1,46	2,40	1,40	2,10	1,88	2,29	1,56
Maximum	1,63	3,00	2,00	2,77	2,50	2,81	1,89
Average	1,54	2,63	1,73	2,38	2,15	2,51	1,77
Standard Dev.	0,07	0,27	0,25	0,28	0,26	0,22	0,15
Evaluations							
Αστικά	1,54	2,40	1,80	2,27	2,06	2,29	1,87
Νησιωτικά	1,63	3,00	1,40	2,10	1,88	2,43	1,56
Αγροτικά	1,46	2,48	2,00	2,77	2,50	2,81	1,89
ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ							

Στους Πίνακες 4.58 και 4.59 από τα ορίσματα στο πρόγραμμα PROMETHEE για την ανάλυση πολλαπλών κριτηρίων από τη σκοπιά των Εκπαιδευτικών και των Διευθυντών μπορεί να φανεί ότι (διερεύνηση ερευνητικού ερωτήματος 3):

α) Οι απόψεις των Διευθυντών «έφεραν» τις τρεις διαφορετικές περιοχές Δημοτικών σχολείων (Αστικό, Νησιωτικό, Αγροτικό) κοντά στην «Αρχή», δηλαδή, την Ηγεσία. Με άλλα λόγια, οι Διευθυντές αξιολόγησαν δυνατότερα την Ηγεσία, από

οποιοδήποτε άλλο κριτήριο (Ίσως αυτό να δείχνει κάποιο bias, κάποια μεροληψία για τον εαυτό τους). Το Σύστημα από την Έκβαση απέχουν αρκετά.

β) Αυτό δεν ισχύει στις Απόψεις των Εκπαιδευτικών. Φαίνεται μία μεγάλη «απομάκρυνση» των απόψεων των Εκπαιδευτικών από την Ηγεσία. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Αγροτικά και Αστικά Δημοτικά ήταν κοντύτερα προς την Ηγεσία ως κριτήριο από ότι των εκπαιδευτικών Νησιωτικών περιοχών. Επίσης, οι απόψεις των Εκπαιδευτικών «έφεραν» το Σύστημα, εγγύτερα προς την Έκβαση, ενώ η Ηγεσία ήταν απομακρυσμένη από το Σύστημα (**επιβεβαίωση ερευνητικών ερωτημάτων 3 και 5, υποθέσεων 2 και 4**). Οι επιβεβαιώσεις των ερωτημάτων και των υποθέσεων παρουσιάζονται και στις εικόνες (II.α έως II.η) με τη μέθοδο PROMETHEE που παρουσιάζονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II.

Φαίνονται τεράστιες διαφορές στις απόψεις των Εκπαιδευτικών σύμφωνα με την περιοχή του Δημοτικού (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II Εικόνα II.α). Σε Αστικές και Αγροτικές περιοχές, οι απόψεις των Εκπαιδευτικών ήταν αρκετά θετικές σε όλα τα κριτήρια, ενώ αρκετά αρνητικές απόψεις είχαν οι Εκπαιδευτικοί σε Δημοτικά Νησιωτικών περιοχών. Επίσης, οι απόψεις των Διευθυντών ως προς την ομαδοποίηση των κριτηρίων είχαν ελάχιστες διαφοροποιήσεις από περιοχή σε περιοχή (**επιβεβαίωση υποθέσεων H2 και H4**).

Επίσης, φαίνεται ότι το Σύστημα είναι πιο κοντά με την Έκβαση και πιο μακριά από την Αρχή (Ηγεσία), σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και στις τρεις περιοχές. Οι απόψεις των Διευθυντών τοποθετούν την Αρχή ισάξια ως απόσταση μεταξύ Έκβασης και Συστήματος και στις τρεις περιοχές (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II Εικόνα II.α).

Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών είναι πολύ πιο ισχυρές σε Αστικά ή Αγροτικά Δημοτικά σχολεία από ότι σε Νησιωτικά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, Εικόνα II.β).

Η πληροφορία που φαίνεται να μοιράζεται μεταξύ Αρχής, Συστήματος και Έκβασης ή η βαρύτητα που φαίνεται να έχουν είναι πολύ παρόμοια ανεξάρτητα από τον τύπο των δημοτικών σχολείων και ανεξάρτητα από τις απόψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, Εικόνα II.γ).

Επιπλέον διακρίνεται ότι αν άλλαζε η βαρύτητα της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης, κατά πόσο θα άλλαζε η ταξινόμηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών/Διευθυντών σε σχέση με την περιοχή που είναι (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II Εικόνα II.δ). Παρατηρείται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε Δημοτικά αγροτικών

περιοχών θα παρέμεναν ισχυρά θετικές, αλλά θα είχαν τη μεγαλύτερη αλλαγή. Οι Απόψεις των Διευθυντών είναι πολύ περισσότερο σταθερές, ανεξάρτητα από την περιοχή που είναι. Επίσης, είναι σχεδόν ταυτόσημες οι απόψεις των Διευθυντών και στις τρεις περιοχές, ενώ αυτό δεν ισχύει στις απόψεις των Εκπαιδευτικών.

Στην Εικόνα II.ε μπορεί να φανεί η απόσταση των απόψεων των Εκπαιδευτικών ή των Διευθυντών με βάση την περιοχή Δημοτικού. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Νησιωτικά και Αστικά Δημοτικά είναι πολύ πιο κοντά από ότι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Αγροτικές περιοχές. Στους Διευθυντές, οι αποστάσεις απόψεων με βάση την περιοχή είναι πολύ παρόμοιες και είναι ως απόψεις πολύ περισσότερο κοντά μεταξύ τους από ότι στους Εκπαιδευτικούς που τείνουν να έχουν αρκετά διαφορετικές απόψεις ανά περιοχή.

Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Νησιωτικά και Αστικά Δημοτικά είναι πολύ πιο κοντά από ότι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Αγροτικές περιοχές. Στους Διευθυντές, οι αποστάσεις απόψεων με βάση την περιοχή είναι πολύ παρόμοιες και είναι ως απόψεις πολύ περισσότερο κοντά μεταξύ τους από ότι στους Εκπαιδευτικούς που τείνουν να έχουν αρκετά διαφορετικές απόψεις ανά περιοχή (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, Εικόνα II.στ).

Τέλος, οι Εικόνες II.ζ και II.η δείχνουν την απόσταση των απόψεων ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών είναι πιο κοντά σε Αστικά και Αγροτικά δημοτικά σχολεία από ότι οι απόψεις Εκπαιδευτικών σε Νησιωτικά. Υπάρχει ίση απόσταση απόψεων στους Διευθυντές μεταξύ των τριών τύπων δημοτικού σχολείου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, Εικόνα II.ζ). Τέλος, συνολικά οι απόψεις των Διευθυντών με τις απόψεις των Εκπαιδευτικών, ανά τύπο δημοτικού σχολείου, απέχουν μεταξύ τους, διατηρώντας όμως τη θετικότητα των απόψεων στα Αστικά και Αγροτικά δημοτικά και την αρνητικότητα των απόψεων σε Νησιωτικά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, Εικόνα II.η).

Με βάση αυτά που βαθμολόγησαν ως «πιο δυνατά σημεία» οι συμμετέχοντες δάσκαλοι στην έρευνα (βλέπε εικόνα 4.60):

Α) Τα πιο δυνατά σημεία των εκπαιδευτικών δασκάλων:

Ως 1^ο δυνατότερο παράγοντα:

Αστικά: Πληροφορίες και Αποτελέσματα. Αγροτικά: Πληροφορίες. Νησιωτικά: Αποτελέσματα, Πληροφορίες και Διαμόρφωση Σχέσεων.

Συνολικά: Αστικά: Διαχείριση, Διαμόρφωση Σχέσεων, Πληροφορίες και Στρατηγικός Σχεδιασμός. Αγροτικά: Πληροφορίες. Νησιωτικά: Αποτελέσματα, Ηγεσία.

Β) Τα πιο δυνατά σημεία Δ/ντών:

Ως 1^ο δυνατότερο παράγοντα:

Αστικά- Νησιωτικά: Διαχείριση Διαδικασιών, Ηγεσία. Αγροτικά: Ηγεσία. **Συνολικά:** Αστικά: Ανθρώπινο δυναμικό, Αποτελέσματα. Αγροτικά: Στρατηγικός Σχεδιασμός, Διαχείριση Διαδικασιών και Ηγεσία. Νησιωτικά: Ηγεσία, Διαμόρφωση Σχέσεων, Αποτελέσματα.



Εικόνα 4.60. Τα πιο δυνατά σημεία ανά τύπο δημοτικού σχολείου σύμφωνα με απόψεις Εκπαιδευτικών- Διευθυντών.

Με βάση αυτά που βαθμολόγησαν ως «πιο αδύνατα σημεία» οι συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί και Διευθυντές στην έρευνα (βλέπε εικόνα 4.61):

Α) Τα πιο αδύνατα σημεία Εκπ/κών:

Ως 1^ο πιο αδύνατο παράγοντα:

Αστικά, Αγροτικά, Νησιωτικά: Ηγεσία, Πληροφορίες. Αστικά επίσης Ανθρώπινο Δυναμικό.

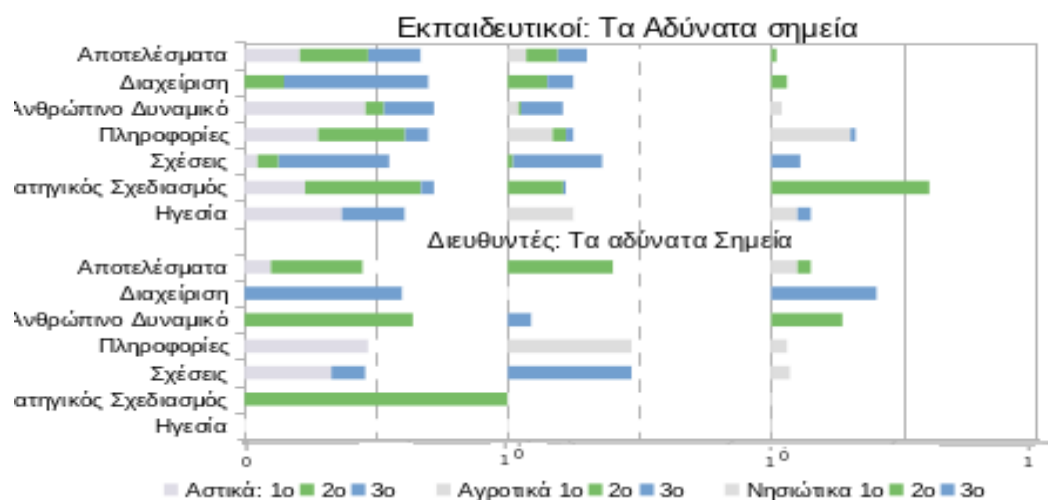
Συνολικά: Αστικά: Ανθρώπινο Δυναμικό, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες, Διαχείριση Διαδικασιών, Αποτελέσματα. Αγροτικά: Διαμόρφωση Σχέσεων, Αποτελέσματα. Νησιωτικά: Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες.

Β) Τα πιο αδύνατα σημεία Δ/ντών:

Ως 1^ο πιο αδύνατο παράγοντα:

Σε όλα Πληροφορίες. Αστικά-Νησιωτικά: Διαμόρφωση Σχέσεων, Αποτελέσματα.

Συνολικά: Αστικά: Στρατηγικός Σχεδιασμός, Ανθρώπινο Δυναμικό. Αγροτικά: Πληροφορίες, Αποτελέσματα, Διαμόρφωση Σχέσεων. Νησιωτικά: Διαχείριση Διαδικασιών, Ανθρώπινο Δυναμικό, Αποτελέσματα.



Εικόνα 4.61. Τα πιο αδύνατα σημεία ανά τύπο δημοτικού σχολείου σύμφωνα με απόψεις Διευθυντών.

Ακολουθούν οι τιμές Phi στον Πίνακα 4.62 και 4.63 για τις απόψεις Εκπαιδευτικών και Διευθυντών, ανά περιοχή δημοτικού σχολείου από το πρόγραμμα PROMETHEE. Από +1 έως -1 είναι μία κλίμακα βαρύτητας (τα phi). Το phi είναι, δηλαδή, ένας σταθμισμένος δείκτης που δείχνει τον βαθμό υπεροχής μίας εναλλακτικής έναντι των υπολοίπων (και το αντίθετο για τα phi-). Η Promethee II οδηγεί σε κατάταξη των εναλλακτικών βασιζόμενη μόνο στις καθαρές ροές (Phi) και επομένως σε αυτή δεν υφίσταται η κατάσταση της μη-συγκρισιμότητας. Για τον λόγο αυτόν, η συγκεκριμένη τεχνική είναι πάντα σίγουρο ότι θα δίνει μία απόλυτη κατάταξη των εναλλακτικών λύσεων από την καλύτερη στη λιγότερο καλή. Το νόημα είναι ότι όσο πιο κοντά είναι τα πεδία, τόσο πιο κοντινές απόψεις έχουν, όσο πιο απομακρυσμένα είναι, τόσο διαφέρουν. Δηλαδή, ο μέσος όρος στον παράγοντα ηγεσία που μπορεί να ταξινομηθεί πιο κοντά σύμφωνα με τα ορίσματα που έχουν δοθεί; Πιο κοντά στα Αγροτικά ή στα Νησιωτικά δημόσια δημοτικά σχολεία;

Πίνακας 4.62. Οι τιμές Phi για εκπαιδευτικούς, όπως παράχθηκαν από το πρόγραμμα PROMETHEE, για τη διεξαγωγή όλων των αναλύσεων που έγιναν.

Εκπαιδευτικών	Ηγεσίας	Πληροφοριών	Στρατηγικός Σχεδιασμός	Ανθρώπινου Δυναμικού	Διαχείριση Διαδικασιών	Αποτελεσμάτων	Διαμόρφ. Σχέσεων
Αστικά	-0.5	-0.02	-0.07	0.00	-0.15	-0.08	-0.31
Νησιώτικα	-0.39	0.00	-0.10	0.00	-0.03	0.00	-0.25
Αγροτικά	0.89	0.02	0.17	0.00	0.18	0.08	0.56
	Phi+	Phi-	Phi				
Αστικά	0.00	0.16	-0.16				
Νησιώτικα	0.00	0.11	-0.11				
Αγροτικά	0.27	0.00	0.27				

Πίνακας 4.63. Οι τιμές Phi για Διευθυντές, όπως παράχθηκαν από το πρόγραμμα PROMETHEE, για τη διεξαγωγή όλων των αναλύσεων που έγιναν.

Διευθυντών	Ηγεσίας	Πληροφοριών	Στρατηγικός Σχεδιασμός	Ανθρώπινου Δυναμικού	Διαχείριση Διαδικασιών	Αποτελεσμάτων	Διαμόρφ. Σχέσεων
Αστικά	0.00	-0.10	0.00	0.00	0.00	-0.02	0.00
Νησιώτικα	0.00	0.12	-0.10	-0.17	-0.12	0.00	0.00
Αγροτικά	0.00	-0.02	0.10	0.17	0.12	0.02	0.00
	Phi+	Phi-	Phi				
Αστικά	0.00	0.02	-0.0171				
Νησιώτικα	0.0171	0.0557	-0.0386				
Αγροτικά	0.06	0.0029	0.0557				

4.11 Ανάλυση Ευαισθησίας

α) Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση την Ελαχιστοποίηση των τιμών

Συγκρίθηκε η ανάλυση Ελαχιστοποίησης με την ανάλυση Μεγιστοποίησης της συνάρτησης στην PROMETHEE ώστε να βρεθεί τι αλλάζει στην ανάλυση.

Ελαχιστοποίηση: Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Αγροτικά και Αστικά δημοτικά σχολεία ήταν πιο κοντά στην Ηγεσία ως κριτήριο από ότι των Εκπαιδευτικών Νησιωτικών δημοτικών σχολείων.

Μεγιστοποίηση: Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Νησιωτικά και Αστικά δημοτικά σχολεία ήταν πιο κοντά στην Ηγεσία ως κριτήριο από ότι των Εκπαιδευτικών Αγροτικών δημοτικών σχολείων.

-Δηλαδή, υπήρχε μεγάλη αλλαγή εγγύτητας απόψεων Εκπαιδευτικών μεταξύ Αγροτικών και Αστικών δημοτικών σχολείων και μεταξύ Νησιωτικών και Αστικών δημοτικών σχολείων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III, Εικόνα III.α).

-Οι απόψεις Εκπαιδευτικών σε Αγροτικές σχολικές μονάδες έγιναν αρνητικές και σε Νησιωτικές θετικές (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III, Εικόνα III.α).

-Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών έγιναν λιγότερο ισχυρές σε Αγροτικά δημοτικά σχολεία από ότι σε Νησιωτικά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III, Εικόνα II.β).

-Παρατηρείται ότι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Αγροτικά δημοτικά σχολεία θα γίνονταν ισχυρά αρνητικές (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III, Εικόνα II.δ).

-Συνολικά, η θετικότητα των απόψεων στα Νησιωτικά δημοτικά σχολεία έγινε θετική και η θετικότητα των απόψεων στα Αγροτικά δημοτικά σχολεία έγινε αρνητική (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III, Εικόνα III.η).

β) Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση την αλλαγή βαρών στα ομαδοποιημένα κριτήρια μέσα από την PROMETHEE.

-Αν υποθέσουμε ότι κρατούσαμε σταθερές όλες τις επιλογές αλλά δίναμε βαρύτητα 100% στην Αρχή (Ηγεσία), τότε θα παρατηρούσαμε πως θα υπήρχε τεράστια απόσταση απόψεων Εκπαιδευτικών στις Αγροτικές σχολικές μονάδες με τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες, ενώ θα υπήρχε πλήρης ταύτιση απόψεων σε όλους τους τύπους δημοτικών σχολείων στους Διευθυντές. Στις Αγροτικές, θα υπήρχε μεγάλη θετική άποψη σε σχέση με τις απόψεις Εκπαιδευτικών σε άλλες σχολικές μονάδες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV, Εικόνα IV.α).

-Αν δίνουμε 100% βαρύτητα στο Σύστημα (Πληροφορίες, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Ανθρώπινο Δυναμικό, Διαχείριση Διαδικασιών), τότε η απόσταση των απόψεων των Εκπαιδευτικών ανά τύπο δημοτικού σχολείου θα ήταν σχεδόν η ίδια με την απόσταση των απόψεων των Διευθυντών. Δηλαδή, αυξάνοντας τη βαρύτητα στο Σύστημα τότε θα υπήρχε ομοφωνία απόψεων μεταξύ Εκπαιδευτικών και Διευθυντών. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV, Εικόνα IV.β).

-Αν υποθέσουμε ότι δίνουμε βαρύτητα 100% στην Έκβαση (Διαμόρφωση Σχέσεων, Αποτελέσματα), τότε θα παρατηρούσαμε ότι θα υπήρχε απόσταση απόψεων Εκπαιδευτικών στις Αγροτικές σχολικές μονάδες με τις υπόλοιπες, ενώ θα υπήρχε πλήρης ταύτιση απόψεων σε όλες τις περιοχές στους Διευθυντές. Στις Αγροτικές σχολικές μονάδες θα υπήρχε μεγάλη αρνητική άποψη σε σχέση με τις απόψεις των Εκπαιδευτικών με τις υπόλοιπες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV, Εικόνα IV.γ).

γ) Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση την ποσότητα διαφοράς p-q

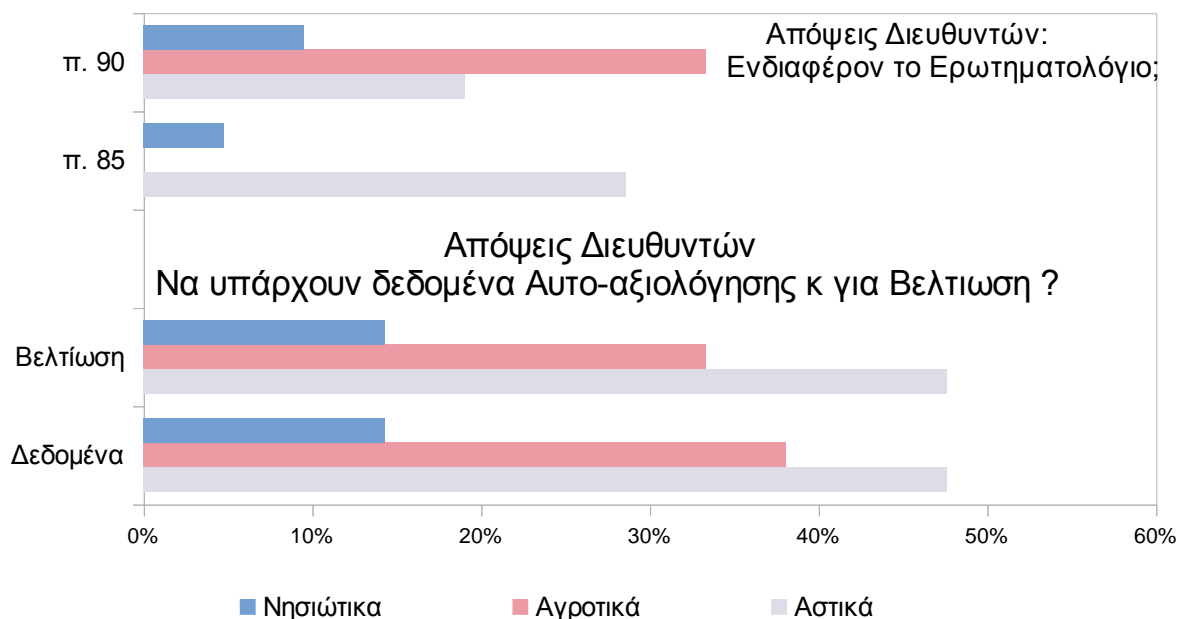
Αν υποθέσουμε ότι κρατούσαμε σταθερές όλες τις επιλογές αλλά αλλάζαμε την ποσότητα διαφοράς, δηλαδή ότι ως .10 πόντοι (από .50) αλλαγής δεν θα τους θεωρούσαμε σημαντική αλλαγή απόψεων αλλά ως .50 (από 1.00) θα τους θεωρούσαμε σημαντική αλλαγή απόψεων, τότε διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών αποκτούν πολύ έντονη θετική χροιά και απόσταση στις Αγροτικές σχολικές μονάδες σε σχέση με τις υπόλοιπες. Το ίδιο συμβαίνει στις απόψεις των Διευθυντών στις Αγροτικές σχολικές μονάδες, παρ'όλο που ήταν πολύ κοντινές στις άλλες σχολικές μονάδες, με λιγότερο έντονη χροιά όμως (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V, Εικόνα V.α).

4.12 Ύπαρξη δεδομένων Αυτο-αξιολόγησης και για Βελτίωση.

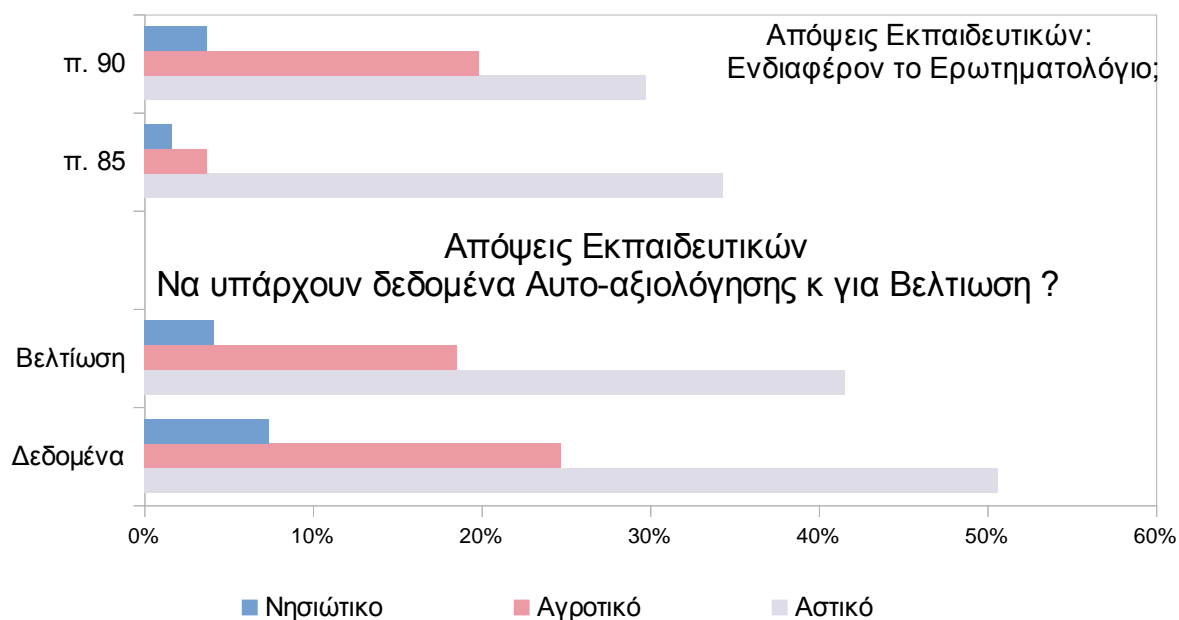
Οι Διευθυντές και Εκπαιδευτικοί στα Αγροτικά και Αστικά Δημοτικά βρήκαν ενδιαφέρον το ερωτηματολόγιο περισσότερο από 20% σε κάθε περίπτωση. Στην εικόνα 4.64 και 4.65 παρατηρούμε τα ποσοστά των διευθυντών και εκπαιδευτικών όσον αφορά στην κατανόηση του ερωτηματολογίου (85% κατανοητό και 90% κατανοητό ως απαντήσεις δόθηκαν από την πλειοψηφία).

Επίσης, οι Διευθυντές και Εκπαιδευτικοί στα Αγροτικά και Αστικά Δημοτικά συμφωνούν στην ύπαρξη Δεδομένων αυτο-αξιολόγησης και δεδομένων για Βελτίωση των σχολικών πρακτικών σε ποσοστό μεγαλύτερο από το 20%. Στα Αστικά

Δημοτικά, το ποσοστό ξεπερνά το 40% στις απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών (εικόνες 4.64 και 4.65).



Εικόνα 4.64. Απόψεις Διευθυντών - Να υπάρχουν δεδομένα Αυτο-αξιολόγησης και για Βελτίωση;



Εικόνα 4.65. Απόψεις Εκπαιδευτικών - Να υπάρχουν δεδομένα Αυτο-αξιολόγησης και για Βελτίωση;

4.13 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο Κεφάλαιο 4, αρχικά παρουσιάστηκε ένας οδηγός για το τι περιλαμβάνει η καθεμία ενότητα του κεφαλαίου. Στην ενότητα 4.1 έγινε ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και του τύπου των δημοτικών σχολείων. Στην ενότητα 4.2 παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης και στην ενότητα 4.3 τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Αξιοπιστίας. Κατόπιν στην ενότητα 4.4 έγινε η διερεύνηση Κανονικής κατανομής, όπου βρέθηκε πως δεν υπάρχει κανονική κατανομή και γίνεται χρήση μη παραμετρικών τεστ. Έπειτα στην ενότητα 4.5 έγινε Συσχέτιση Παραγόντων. Στην ενότητα 4.6 παρουσιάστηκαν απόψεις στους Παράγοντες ανά σχολική μονάδα και στην ενότητα 4.7 παρουσιάστηκαν οι Ελάχιστες και μέγιστες τιμές συσχετίσεων ανά παράγοντα. Ακολούθησαν στην ενότητα 4.8 οι Διαφορές στις Απόψεις με βάση την Περιοχή του Δημοτικού σχολείου ή τα δημογραφικά στοιχεία ανά παράγοντα και στην ενότητα 4.9 πραγματοποιήθηκε διερεύνηση της προβλεπτικότητας των παραγόντων για την Ηγεσία και σύγκριση των «Β τιμών» των παλινδρομήσεων ανά Δημογραφικό στοιχείο. Στην ενότητα 4.10 έγινε ανάλυση των Κριτηρίων με τη μέθοδο PROMETHEE (βλ. και ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II) και τέλος στην ενότητα 4.11 παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα των απόψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Διευθυντών για την ερώτηση «Να υπάρχουν δεδομένα Αυτο-αξιολόγησης και για Βελτίωση;». Τέλος, χρήζει ανάγκη να παρουσιαστεί ένας πίνακας των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων που επιβεβαιώθηκαν ή όχι από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο παρόν κεφάλαιο.

Πίνακας 4.66. Σύνοψη υποθέσεων της έρευνας που επιβεβαιώθηκαν.

<u>Υποθέσεις</u>	<u>Επιβεβαίωση</u>
H1 (Ηλικία, Ιδιότητα)	Επιβεβαίωση (ενότητα 4.9)
H2 (Τύπος σχολείου)	Επιβεβαίωση (ενότητα 4.9 και 4.11)
H3 (Προσόντα εκπ/κών)	Μη επιβεβαίωση (ενότητα 4.9)
H4 (Διευθυντές-Δάσκαλοι)	Επιβεβαίωση (ενότητα 4.9 και 4.11)
H5 (Ηγεσία→ Σύστημα)	Μερική Επιβεβαίωση (ενότητα 4.10 και 5.2)
H6 (Ηγεσία→ Αποτελέσματα)	Μερική Επιβεβαίωση (ενότητα 4.10 και 5.2)
H7 (Διαμόρφωση Σχέσεων← Σύστημα)	Επιβεβαίωση (ενότητα 4.10)
H8 (Απόδοση ← Σύστημα)	Επιβεβαίωση (ενότητα 4.10)

H9 (Παράγοντες Συστήματος)	Επιβεβαίωση (ενότητα 4.10)
H10 (Παράγοντες Αποτελεσμάτων)	Επιβεβαίωση (ενότητα 4.10)

Στο επόμενο κεφάλαιο 5 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση που έγινε στο παρόν κεφάλαιο 4.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Εισαγωγή

Ο βασικός στόχος της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση της εφαρμογής των κριτηρίων ποιότητας του μοντέλου Malcolm Baldrige σε δημόσια δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Με τον τρόπο αυτόν καταλήγουμε στο παρόν κεφάλαιο 5 σε συμπεράσματα για την ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών των σχολικών μονάδων με βάση τις απόψεις δασκάλων και διευθυντών δημόσιων δημοτικών σχολείων κι έτσι, στηριζόμενοι στο μοντέλο ποιότητας και αριστείας Malcolm Baldrige, θα γίνει μία πρόταση μεθόδου αυτο-αξιολόγησης των δημοτικών σχολείων.

Η παρούσα διατριβή επιδιώκει να δείξει πώς ένα μοντέλο αριστείας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την αυτο-αξιολόγηση της ποιότητας των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επειδή δεν υπάρχει παρόμοια έρευνα εφαρμογής του θεωρητικού πλαισίου Baldrige στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η παρούσα έρευνα διερεύνησε τόσο αναδρομικές/αμφίδρομες σχέσεις, όσο και μονόδρομες/αιτίου- αποτελέσματος σχέσεις μεταξύ των κριτηρίων.

5.2 Συμπεράσματα για τα ερευνητικά ερωτήματα

Διερευνώντας δημόσιες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να συμβάλει στη βιβλιογραφία της αξιολόγησης και της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Στο κεφάλαιο 1 (ενότητα 1.3) παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και στο κεφάλαιο 3 (ενότητα 3.4) οι αναλυτικές υποθέσεις. Ακολουθούν, λοιπόν, απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων που έχουν παρουσιαστεί. Ειδικότερα:

1) Ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του δημόσιου δημοτικού σχολείου; (Ε1)

Αρχικά σημειώνεται ότι παρατηρείται μεγάλη ανισότητα καταμερισμού φύλου στους εκπαιδευτικούς δασκάλους και ελάχιστες διαφοροποιήσεις ανά τύπο Δημοτικού (αστικό, αγροτικό, νησιωτικό). Το 78% των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, ενώ το 22% είναι άντρες, στο σύνολο. Η μεγάλη αυτή ανισότητα οφείλεται στο

γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται στα «γυναικοκρατούμενα» επαγγέλματα. Στα Παιδαγωγικά τμήματα Δημοτικής εκπαίδευσης (αλλά και στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες τα παλαιότερα χρόνια) περίπου το 80-85% των εισακτέων είναι κορίτσια και μόλις το 15-20% είναι αγόρια.

Στη συνέχεια όσον αφορά στην εμπειρία Διευθυντή παρατηρείται ότι διαφέρει σημαντικά ανά Αστική, Αγροτική και Νησιωτική περιοχή. Στα Αστικά Δημοτικά σχολεία, η εμπειρία ήταν σχεδόν 69% από 21 έτη και άνω, ενώ ήταν σχεδόν 43% σε Αγροτικά και 28,6% σε Νησιωτικά δημοτικά σχολεία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στα δημοτικά σχολεία των αστικών περιοχών εργάζονται κατά πλειοψηφία μόνιμοι δάσκαλοι μεγάλοι σε ηλικία (ελάχιστοι αναπληρωτές δάσκαλοι-νέοι σε ηλικία), οι οποίοι έχουν εκεί οργανική θέση και παραμένουν για αρκετά χρόνια, οπότε διευθυντές σε αυτά τα δημοτικά σχολεία γίνονται μόνιμοι δάσκαλοι μεγάλοι σε ηλικία. Στις αγροτικές και νησιωτικές σχολικές μονάδες συναντώνται να εργάζονται κατά πλειοψηφία μόνιμοι δάσκαλοι, αλλά πιο νέοι ηλικιακά, αρκετοί αναπληρωτές δάσκαλοι -ακόμα πιο νέοι ηλικιακά- και πολύ λιγότεροι ως ελάχιστοι μόνιμοι μεγάλης ηλικίας, με αποτέλεσμα διευθυντές να γίνονται είτε πιο νέοι σε ηλικία, είτε κάποιοι από τους πιο ηλικιωμένους μόνιμους.

Τέλος, σημειώνεται ότι το 100% του δείγματος δήλωσε καταφατικά ότι έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Αυτό είναι πολύ θετικό, καθώς με την επιμόρφωση οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και αποκτούν καινούριες μεθόδους και τεχνικές, βελτιώνουν τις γνώσεις τους, αφού καταρτίζονται παιδαγωγικά (Φλούρης & Μυλωνάς, 1981). Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η αύξηση του ηλικιακού μέσου όρου των εκπαιδευτικών, ο μεγάλος χρόνος αναμονής από τη στιγμή που αποκτάται το πτυχίο ως τον διορισμό του εκπαιδευτικού στη δημόσια εκπαίδευση, η παρεμπόδιση της πρόωρης συνταξιοδότησης και οι ταχύτατες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές εξελίξεις, καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στρατηγικής σημασίας για να υλοποιηθεί οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική (Βεργίδης, 2012).

Σχετικά με την αξιολόγηση, αναφέρεται ότι το 84,1% είναι θετικό στην ύπαρξη Σχολικών δεδομένων για τη συμβολή των εκπαιδευτικών-δασκάλων στην εξέλιξη των μαθητών τους π.χ. απασχόλησή τους μετά τη φοίτηση στα δημοτικά σχολεία. Αυτό εξηγείται διότι σχεδόν κάθε δάσκαλος έχει την επιθυμία και χαίρεται να γνωρίζει την πορεία των μαθητών του π.χ. λύκειο στο οποίο συνέχισαν (γενικό, εσπερινό), μετέπειτα σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τυχόν διακρίσεις κλπ. Ας μην

ξεχνάμε ότι η σχέση που χτίζεται μεταξύ μαθητών και δασκάλου στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ δυνατή (μικρή ηλικία μαθητών, ένας δάσκαλος διδάσκει τα περισσότερα μαθήματα), ενώ όσο ανεβαίνει η βαθμίδα εκπαίδευσης (δευτεροβάθμια - γυμνάσιο, λύκειο-) η σχέση γίνεται περισσότερο απρόσωπη (μεγαλύτερη ηλικία μαθητών, κάθε μάθημα διδάσκεται από διαφορετικό καθηγητή, πολλά τμήματα ανά τάξη).

Από την άλλη πλευρά, το 66,7% του δείγματος ήταν θετικό στην ύπαρξη αυτο-αξιολόγησης, με περισσότερο θετικούς (74,3%) τους εκπαιδευτικούς Αγροτικών δημοτικών σχολείων. Σημειώνεται ότι τα ποσοστά είναι χαμηλότερα για την ύπαρξη αυτο-αξιολόγησης συγκριτικά με την ύπαρξη σχολικών δεδομένων για τη φοίτηση των μαθητών μετά το δημοτικό σχολείο που προαναφέρθηκε (84,1% θετικό). Αναμενόμενο το παραπάνω αποτέλεσμα, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιδρά, γιατί, όπως ισχυρίζονται, η αξιολόγηση δε θα βοηθήσει να γίνει καλύτερο το σχολείο, καθώς άλλοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την «απόδοση», θα προσθέσει άγχος, ακόμα περισσότερο έλεγχο στη ζωή, τον χρόνο, τις πρωτοβουλίες που τυχόν παίρνονται στο σχολείο, τα πλαίσια δράσης θα γίνουν πιο ασφυκτικά με στόχο την πλήρη υπαλληλοποίηση (Παπαλεωνίδα, Τριανταφυλλόπουλος, Τριμπόνια & Βερβενιώτη, 2012). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα «Ίσως» απάντησε το 32,6% του δείγματος και μόλις το 0,8% ήταν αρνητικό, οπότε συμπερασματικά παρατηρούμε πως δεν σημειώνεται από τους εκπαιδευτικούς αρνητική στάση απέναντι στην αυτο-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Οι παράγοντες στους οποίους έχει αποδοθεί η δυσκολία εφαρμογής συστηματικής αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο θεσμός του επιθεωρητή, οι δυναμικές αντιστάσεις από τις οργανώσεις των συνδικαλιστών, η λιγοστή ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της αξιολόγησης, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, ότι οι εκπαιδευτικοί εξαρτώνται από την πολιτική ηγεσία, το γεγονός ότι δεν αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από την πολιτεία. και, τέλος, ότι δεν υπάρχει ουσιαστικός διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανώσεων (συνδικαλιστές) με το Υπουργείο Παιδείας.

Ωστόσο, η διαδικασία της αξιολόγησης χρησιμοποιείται για να διασφαλιστεί η ποιότητα σε ολόκληρη την Ευρώπη (Harris και Herrington, 2006). Σύμφωνα με πληροφορίες που παρέχει η ιστοσελίδα της ΑΕΕ (aee.iep.edu.gr), χώρες στις οποίες εφαρμόζεται, έχουν βελτιώσει την ποιότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

διαχρονικά και έχουν απολαύσει κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Στοιχεία παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 2. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι αυτο-αξιολόγηση σχολικών μονάδων εφαρμόζεται σε πολλές χώρες. Συγκεκριμένα, στην Κύπρο τελειώνοντας η σχολική χρονιά κάθε σχολείο συντάσσει μία ετήσια έκθεση, η οποία διαβιβάζεται στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, στο Ηνωμένο Βασίλειο κάθε σχολείο υιοθετεί το δικό του μοντέλο αυτο-αξιολόγησης, στη Γερμανία η αυτο-αξιολόγηση είναι θεωρητικά υποχρεωτική στις σχολικές μονάδες, στην Ισπανία εφαρμόζεται στα σχολεία αυτο-αξιολόγηση και στην Πορτογαλία εφαρμόζεται υποχρεωτικά. Στην Αυστρία και την Ιρλανδία εφαρμόζεται αυτο-αξιολόγηση στα σχολεία, ενώ στο Βέλγιο θεωρείται ως υποχρεωτική για εκείνες τις σχολικές μονάδες που επιθυμούν να λαμβάνουν χρηματοδότηση. Υποχρεωτική είναι η αυτο-αξιολόγηση στην Τσεχία και στη Σουηδία. Στη Μάλτα εφαρμόζεται αυτο-αξιολόγηση και ορισμένες φορές σε κάποια σχολεία εμπλέκονται οι γονείς και οι μαθητές. Η αυτο-αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας θεωρείται υποχρεωτική διαδικασία. Δεν υπάρχουν νόμοι που να ορίζουν συγκεκριμένες μεθόδους αυτο-αξιολόγησης. Παρόμοια είναι η κατάσταση στη Φινλανδία (στοιχεία που όπως προαναφέρθηκε παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 2 πίνακας 2.1). Στις περισσότερες χώρες είδαμε πως την ευθύνη της αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει ο ίδιος ο διευθυντής. Εφόσον τα κριτήρια αυτο-αξιολόγησης δεν καθορίζονται επίσημα από το Υπουργείο, τα σχολεία επιλέγουν τα κριτήρια αυτο-αξιολόγησής τους. Με την εσωτερική αξιολόγηση ή αλλιώς αυτο-αξιολόγηση σχολικών μονάδων ασχολείται και η παρούσα έρευνα και συγκεκριμένα για τον ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Παρατηρώντας τις συνθήκες αυτο-αξιολόγησης που εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό τομέα διεθνώς, αντιλαμβανόμαστε την ανάγκη να εφαρμοστεί και στη χώρα μας. Άλλωστε, στόχος της αυτο-αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση του σχολείου, η ενίσχυση των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές ώστε να γίνει κατανοητό ότι με συλλογική προσπάθεια αντιμετωπίζονται τα προβλήματα. Έτσι, διαμορφώνεται συνεργατικά ένα πλαίσιο δράσης, που θα βελτιώσει ή θα αλλάξει διδακτικές πρακτικές αλλά και τα επιτεύγματα των μαθητών. Η εσωτερική αξιολόγηση βοηθά στη βελτίωση του σχολείου βασισμένο στις δικές του δυνάμεις (Solomon, 1998).

Το σχολείο μπορεί να θέσει τις δικές του προτεραιότητες και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση (Davies & Rudd, 2001) και να ενισχύσει το συνεργατικό πνεύμα (Σολομών, 1999). Επιπλέον, συμβάλλει στον

προσδιορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων της οργάνωσης (εσωτερικό επίπεδο) και τον εντοπισμό ευκαιριών ή κινδύνων στο ευρύτερο περιβάλλον (Hofman et al., 2005).

Αφού καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή στην Ελλάδα, ο οποίος ασκούσε κυρίως αξιολόγηση στην απόδοση των εκπαιδευτικών, δεν εφαρμόστηκε ολοκληρωτικά στη χώρα μας καμία μορφή αξιολόγησης.

Όπως προαναφέρθηκε και στην ενότητα 1.5, λόγοι που χρήζουν αναγκαία την αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό κλάδο είναι οι ακόλουθοι (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιάκκιρος, 2005):

- Να δοθούν *συμβουλές στις σχολικές μονάδες αναφορικά με το ζήτημα της αυτο-αξιολόγησης.*
- Να βοηθηθούν οι *διευθυντές των σχολικών μονάδων ώστε να σκιαγραφήσουν την εικόνα του σχολείου τους αλλά και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος τονίζοντας τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύνατα σημεία της σχολικής τους μονάδας.*
- Να λάβουν *απαντήσεις οι μαθητές και οι γονείς τους σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζονται στην εκπαίδευση.*
- Να δημιουργηθούν *εκθέσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνία που το συντηρεί.*
- Να ικανοποιηθούν *ρυθμίσεις νομοθετικές, κανονιστικές κλπ.*
- Να *βελτιωθεί ολικά η μαθησιακή εμπειρία των παιδιών στο σχολείο.*
- Να *αυξηθεί η αξία και η ποιότητα της μάθησης.*

2) Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων-διευθυντών) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για κάθε μία από τις διαστάσεις του μοντέλου Baldrige; (E2)

Οι αρχικές μας υποθέσεις στην ενότητα 3.4 ήταν ότι:

- Η ηλικία των δασκάλων αναμένεται να έχει σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα αναμένεται οι νέοι σε ηλικία-αναπληρωτές δάσκαλοι να έχουν αρνητική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες και οι μεγαλύτερης ηλικίας δάσκαλοι-μόνιμοι να έχουν θετική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες (H1).
- Τα προσόντα των δασκάλων (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό κλπ.) αναμένεται να έχουν σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους

παράγοντες. Συγκεκριμένα αναμένεται οι κάτοχοι προσόντων (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό) να έχουν αρνητική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες (H3).

- Οι απόψεις των διευθυντών και των δασκάλων αναμένεται να έχουν σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα οι απόψεις των διευθυντών αναμένεται να συσχετίζονται θετικά με όλους τους παράγοντες, σε σύγκριση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών (H4).

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκαν διαφορές σε όλους τους παράγοντες με βάση τα δημογραφικά στοιχεία Φύλου, Ηλικίας, Ιδιότητας, Εμπειρίας Εκπαιδευτικού και κατοχής Δεύτερου Πτυχίου (20 άτομα), αλλά ελάχιστες διαφορές βρέθηκαν στα 61 άτομα με Κατοχή Μεταπτυχιακού. Δηλαδή, υπήρχε ταύτιση απόψεων σε αυτούς που είχαν Μεταπτυχιακό.

- Οι γυναίκες είχαν αρνητικότερες απόψεις σε σχέση με τους άντρες σε όλους τους παράγοντες. (Πίνακες 4.49 και 4.50).

- Οι πιο νέοι σε ηλικία είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους μεγαλύτερους σε ηλικία σε όλους τους παράγοντες (Πίνακες 4.49 και 4.51) **(επιβεβαίωση αρχικής υπόθεσης H1).**

- Οι αναπληρωτές είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους μόνιμους σε όλους τους παράγοντες (Πίνακας 4.49 και 4.54) **(επιβεβαίωση αρχικής υπόθεσης H1).**

- Οι λιγότεροι έμπειροι (νεότεροι σε ηλικία) είχαν αρνητικότερες απόψεις από τους περισσότερο έμπειρους στους παράγοντες (μεγαλύτεροι σε ηλικία) (Πίνακας 4.49 και 4.53) **(επιβεβαίωση αρχικής υπόθεσης H1).**

- Οι διευθυντές είχαν περισσότερο θετικές απόψεις από τους δασκάλους σχετικά με τη λειτουργία των σχολείων τους (Πίνακας 4.36 και 4.37), καθώς οι τιμές των μέσων όρων είναι πολύ υψηλές-θετικές (γύρω στο 1 με 2) **(επιβεβαίωση αρχικής υπόθεσης H4).** Οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ότι ασκούν σωστά τα καθήκοντά τους και τον ρόλο τους με αποτέλεσμα να υπάρχει εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας λόγω της πολύ καλής Ηγεσίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δάσκαλοι είναι περισσότερο αντικειμενικοί (περισσότερο αρνητικοί στις απαντήσεις τους συγκριτικά με τους διευθυντές) και δηλώνουν ανοιχτά τόσο τα καλά όσο και τα προβληματικά στοιχεία του σχολείου τους.

- Οι εκπαιδευτικοί είτε είχαν είτε δεν είχαν μεταπτυχιακό φάνηκε να έχουν περίπου ίδιες απόψεις απέναντι σε όλους τους παράγοντες (Πίνακας 4.49: μέσος όρος

των απαντήσεων σε κάθε παράγοντα κοντά στο 3,5) **(μη επιβεβαίωση αρχικής υπόθεσης H3).**

- Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν Δεύτερο Πτυχίο παρατηρήθηκε να είναι περισσότερο θετικοί στις απόψεις τους συγκριτικά με εκείνους που δεν είχαν (Πίνακας 4.49: μέσος όρος των απαντήσεων σε κάθε παράγοντα όσων κατείχαν δεύτερο πτυχίο κοντά στο 2,5-3, ενώ όσων δεν είχαν κοντά στο 3,5-4) **(μη επιβεβαίωση αρχικής υπόθεσης H3).**

Η αιτιολόγηση της αρχικής υπόθεσης H1 και της επιβεβαίωσής της από την παρούσα έρευνα είναι ότι οι αναπληρωτές δάσκαλοι είναι νεότεροι σε ηλικία, δεν επαναπαύονται, είναι περισσότερο δραστήριοι και συνεχώς προσπαθούν να επιμορφώνονται και να καταρτίζονται όσο μπορούν περισσότερο. Δουλεύουν σε διαφορετικά μέρη ανά την Ελλάδα κάθε χρόνο (αστικά κέντρα, νησιά, ορεινές περιοχές, σε ολιγοθέσια σχολεία, σε πολυθέσια) με αποτέλεσμα να βλέπουν τις συνθήκες που επικρατούν, να αναγνωρίζουν καταστάσεις και να πασχίζουν για τη βελτίωσή τους. Ωστόσο, οι μόνιμοι δάσκαλοι και ειδικά οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, κατέχουν μόνιμη θέση και, συνήθως, σε σχολεία αστικών κέντρων, έχουν την οικογένειά τους και αρκούνται οι περισσότεροι σε αυτό. Μικρή μερίδα αποτελούν εκείνοι που δε σταματούν να επιμορφώνονται, που κάνουν χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, που έχουν ακαδημαϊκά προσόντα πέραν του βασικού τους πτυχίου. Έχουν περάσει από πολλές αλλαγές συστημάτων, ολοένα εφαρμόζονται νέα πράγματα, με αποτέλεσμα αυτό να τους έχει κάπως κουράσει.

Επίσης, παρατηρώντας τους μέσους όρους των απαντήσεων του Πίνακα 4.49 και 4.54, συμπεραίνουμε ότι οι αναπληρωτές δάσκαλοι σαν λιγότερο προβληματικούς παράγοντες στη σχολική τους μονάδα θεωρούν την Ηγεσία και τη Διαμόρφωση Σχέσεων (μέσος όρος 3,9) και ως περισσότερο προβληματικούς τις Πληροφορίες και Ανάλυση και τα Αποτελέσματα (μέσος όρος 4,4 και 4,3 αντίστοιχα). Οι μόνιμοι δάσκαλοι σαν λιγότερο προβληματικούς παράγοντες θεωρούν την Ηγεσία και τη Διαμόρφωση Σχέσεων (μέσος όρος 3,1 και 3,2 αντίστοιχα) και ως περισσότερο προβληματικούς τις Πληροφορίες και Ανάλυση και τα Αποτελέσματα (μέσος όρος 3,9 και 3,8 αντίστοιχα). Παρατηρείται σύμπτωση ως προς τους χαμηλούς και υψηλούς παράγοντες που θεωρούν οι αναπληρωτές και οι μόνιμοι για τις σχολικές μονάδες.

3) Πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων-διευθυντών) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (δυνατότερος/πιο αδύνατος παράγοντας από ομάδα δασκάλων-διευθυντών ανά τύπο σχολείου); (E3)

Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση της μεθοδολογίας PROMETHEE – Ακαδημαϊκή έκδοση 2011 – 2013 για την ανάλυση πολλαπλών κριτηρίων (Ishizaka, Resce, Mareschal, 2018). Εξετάστηκαν οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ Αστικών, Αγροτικών και Νησιωτικών Σχολικών Μονάδων με σύγκριση μεταξύ απόψεων Εκπαιδευτικών και Διευθυντών, με βάση τα Επτά Κριτήρια Baldrige.

- Οι Διευθυντές αξιολόγησαν δυνατότερα την Ηγεσία, από οποιοδήποτε άλλο κριτήριο. Οι απόψεις τους για το Σύστημα (Πληροφοριών, Στρατηγικού Σχεδιασμού, Ανθρώπινων Πόρων, Διαχείρισης) και την Έκβαση (Αποτελέσματα και Διαμόρφωση Σχέσεων) ήταν αρκετά διαφορετικές.

- Αυτό δεν ισχύει στις Απόψεις των Εκπαιδευτικών. Φαίνεται μία μεγάλη «απομάκρυνση» των απόψεων των Εκπαιδευτικών από την Ηγεσία – δηλαδή, διαφέρουν έντονα. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Αγροτικά Δημοτικά ήταν αρκετά παρόμοιες ως προς την Ηγεσία, από ότι των εκπαιδευτικών άλλων περιοχών.

Οι εκπαιδευτικοί :

Α) Τα πιο δυνατά σημεία των εκπαιδευτικών δασκάλων:

Ως 1^ο δυνατότερο παράγοντα: Αστικά: Πληροφορίες και Αποτελέσματα. Αγροτικά: Πληροφορίες. Νησιωτικά: Αποτελέσματα, Πληροφορίες και Διαμόρφωση Σχέσεων. **Συνολικά:** Αστικά: Διαχείριση, Διαμόρφωση Σχέσεων, Πληροφορίες και Στρατηγικός Σχεδιασμός. Αγροτικά: Πληροφορίες. Νησιωτικά: Αποτελέσματα, Ηγεσία.

Β) Τα πιο αδύνατα σημεία Εκπ/κών:

Ως 1^ο πιο αδύνατο παράγοντα: Αστικά, Αγροτικά, Νησιωτικά : Ηγεσία, Πληροφορίες. Αστικά επίσης Ανθρώπινο Δυναμικό. **Συνολικά:** Αστικά: Ανθρώπινο Δυναμικό, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες, Διαχείριση Διαδικασιών, Αποτελέσματα. Αγροτικά: Διαμόρφωση Σχέσεων, Αποτελέσματα Νησιωτικά: Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες.

Πίνακας 5.1 Δυνατά- Αδύνατα σημεία ανά περιοχή / Εκπαιδευτικοί

<u>ΑΣΤΙΚΑ</u>	<u>ΑΓΡΟΤΙΚΑ</u>	<u>ΝΗΣΙΩΤΙΚΑ</u>
<u>ΔΥΝΑΤΑ</u>	<u>ΔΥΝΑΤΑ</u>	<u>ΔΥΝΑΤΑ</u>
<u>Πληροφορίες και Ανάλυση</u>	<u>Πληροφορίες και Ανάλυση</u>	<u>Αποτελέσματα</u>
<u>ΑΔΥΝΑΤΑ</u>	<u>ΑΔΥΝΑΤΑ</u>	<u>ΑΔΥΝΑΤΑ</u>
<u>Ανθρώπινο Δυναμικό</u>	<u>Ηγεσία</u>	<u>Πληροφορίες και Ανάλυση</u>
<u>Ηγεσία</u>	<u>Πληροφορίες και Ανάλυση</u>	<u>Ηγεσία</u>

Οι Διευθυντές:

Α) Τα πιο δυνατά σημεία Δ/ντών:

Ως 1^ο δυνατότερο παράγοντα: Αστικά- Νησιωτικά: Διαχείριση Διαδικασιών, Ηγεσία. Αγροτικά: Ηγεσία. **Συνολικά:** Αστικά: Ανθρώπινο δυναμικό, Αποτελέσματα. Αγροτικά: Στρατηγικός Σχεδιασμός, Διαχείριση Διαδικασιών και Ηγεσία. Νησιωτικά: Ηγεσία, Διαμόρφωση Σχέσεων, Αποτελέσματα.

Β) Τα πιο αδύνατα σημεία Δ/ντών:

Ως 1^ο πιο αδύνατο παράγοντα: Σε όλα Πληροφορίες. Αστικά-Νησιωτικά: Διαμόρφωση Σχέσεων, Αποτελέσματα. **Συνολικά:** Αστικά: Στρατηγικός Σχεδιασμός, Ανθρώπινο Δυναμικό. Αγροτικά: Πληροφορίες, Αποτελέσματα, Διαμόρφωση Σχέσεων. Νησιωτικά: Διαχείριση Διαδικασιών, Ανθρώπινο Δυναμικό, Αποτελέσματα.

Πίνακας 5.2 Δυνατά- Αδύνατα σημεία ανά περιοχή / Διευθυντές

<u>ΑΣΤΙΚΑ</u>	<u>ΑΓΡΟΤΙΚΑ</u>	<u>ΝΗΣΙΩΤΙΚΑ</u>
<u>ΔΥΝΑΤΑ</u>	<u>ΔΥΝΑΤΑ</u>	<u>ΔΥΝΑΤΑ</u>
<u>Διαχείριση Διαδικασιών</u>	<u>Ηγεσία</u>	<u>Ηγεσία</u>
<u>Ηγεσία</u>		
<u>ΑΔΥΝΑΤΑ</u>	<u>ΑΔΥΝΑΤΑ</u>	<u>ΑΔΥΝΑΤΑ</u>
<u>Πληροφορίες και Ανάλυση</u>	<u>Πληροφορίες και Ανάλυση</u>	<u>Αποτελέσματα</u>
<u>Διαμόρφωση Σχέσεων</u>		<u>Διαμόρφωση Σχέσεων</u>

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μία αναφορά στον παράγοντα Στρατηγικός Σχεδιασμός. Οι σχολικές μονάδες λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος της

ελληνικής εκπαίδευσης εξαρτώνται από το Υπουργείο Παιδείας, οπότε δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν Στρατηγικό σχεδιασμό από μόνες τους. Με άλλα λόγια ο Στρατηγικός σχεδιασμός δεν είναι εφικτός. Για τον λόγο αυτόν ο συγκεκριμένος παράγοντας δε σημειώθηκε ούτε ως δυνατός ούτε ως αδύνατος στην παρούσα έρευνα. Θεωρήθηκε μάλλον από τους εκπαιδευτικούς ότι με τον όρο Στρατηγικός σχεδιασμός εννοούνταν ο λειτουργικός σχεδιασμός του σχολείου, δηλαδή πώς προγραμματίζουν τη λειτουργία τους με βάση το πρόγραμμα, τις δράσεις, τους κανόνες κλπ.

4) Πώς συσχετίζονται οι διαστάσεις του μοντέλου Baldrige μεταξύ τους; (E4)

Στην ενότητα 3.4 αναφέρθηκαν ως αρχικές υποθέσεις στατιστικού μοντέλου (Εικόνα 1.1) ότι:

- Αναμένεται η Ηγεσία να έχει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στο (α) Σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τη Διαδικασία Διαχείρισης, το Ανθρώπινο Δυναμικό, τον Στρατηγικό Σχεδιασμό, καθώς και τις Πληροφορίες και Ανάλυση (H5).
- Αναμένεται η Ηγεσία να έχει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στη Διαμόρφωση Σχέσεων και στην Απόδοση Οργανισμού (H6).
- Αναμένεται η Διαμόρφωση Σχέσεων να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά από το Σύστημα (Διαδικασία Διαχείρισης, Ανθρώπινο Δυναμικό, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες και Ανάλυση) (H7).
- Αναμένεται η Απόδοση Οργανισμού να επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά από το Σύστημα: (Διαδικασία Διαχείρισης, Ανθρώπινο Δυναμικό, Στρατηγικός Σχεδιασμός, Πληροφορίες και Ανάλυση) (H8).
- Αναμένεται η Διαδικασία Διαχείρισης, το Ανθρώπινο Δυναμικό, ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, οι Πληροφορίες και η Ανάλυση να συσχετίζονται στατιστικά θετικά (H9).
- Αναμένεται η Διαμόρφωση Σχέσεων να συσχετίζεται στατιστικά θετικά με την Απόδοση του Οργανισμού (H10).

α) Γενικές απόψεις σχετικά με τους παράγοντες | Συσχετίσεις

Στη γενική συσχέτιση βρέθηκαν διαφορετικές απόψεις στους παράγοντες της έρευνας, εκτός από τις απόψεις μεταξύ των Ανθρώπινων Πόρων και τη Διαχείριση Διαδικασιών, που υπήρχε σχετική ταύτιση, στο σύνολο του δείγματος.

Έγιναν συσχετίσεις των παραγόντων για κάθε σχολική μονάδα. Επειδή οι συσχετίσεις έγιναν ξεχωριστά για την κάθε σχολική μονάδα, έπρεπε έπειτα να γίνει κάποια διαλογή. Επιλέχθηκαν οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές συνάφειας συσχέτισης (r) μεταξύ όλων των σχολικών μονάδων, ανά παράγοντα και ανά Νησιωτικό, Αγροτικό και Αστικό τύπο Δημοτικού σχολείου. Στις ελάχιστες συσχετίσεις, παρατηρήθηκε ότι:

Οι συσχετίσεις Ηγεσίας και Στρατηγικού σχεδιασμού με τους υπόλοιπους παράγοντες, διέφεραν αρκετά μεταξύ Νησιωτικών και Αστικών Σχολικών μονάδων. Ακολουθεί ο Πίνακας 5.3 όπου σημειώνονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που αναφέρθηκαν στην παρούσα ενότητα.

Πίνακας 5.3 Πού εμφάνισαν διαφορές οι απόψεις των συμμετεχόντων, με βάση τις ελάχιστες τιμές συσχέτισης που προέκυψαν από ατομικές συσχετίσεις των παραγόντων με την κάθε σχολική μονάδα.

	Πληροφοριών	Στρατηγικού Σχεδιασμού	Ανθρώπινων Πόρων	Διαχείρισης Διαδικασιών	Αποτελεσμάτων	Διαμόρφωσης Σχέσεων
Ηγεσία	N	N	N	N	N	N
Πληροφοριών		Παρόμοιες απ.	Παρόμοιες απ.	Παρόμοιες απ.	Παρόμοιες απ.	Παρόμοιες απ.
Στρατηγικού Σχ.			N	N	N	N
Ανθρώπινων Πόρων,				Παρόμοιες απ.	Παρόμοιες απ.	Παρόμοιες απ.
Διαχείρισης Διαδ.					Παρόμοιες απ.	Παρόμοιες απ.
Αποτελεσμάτων						Παρόμοιες απ.

*N = Νησιωτικές Σχολικές Μονάδες

β) Πρόβλεψη απόψεων για την Ηγεσία μέσα από τους υπόλοιπους παράγοντες

Έγινε διερεύνηση της πρόβλεψης των παραγόντων για Ηγεσία και σύγκριση των «B τιμών», των παλινδρομήσεων ανά Δημογραφικό στοιχείο. Αυτό σημαίνει ότι π.χ. έγιναν δύο διαφορετικές παλινδρομήσεις πρόβλεψης για την πρόβλεψη της Ηγεσίας από παράγοντες, στο Φύλο, μία για τους άντρες και μία για τις γυναίκες. Έπειτα, οι «B τιμές», συγκρίθηκαν γραφικά (Εικόνες- Γραφήματα Παλινδρόμησης 4.58 ως 4.64). Αυτό έγινε γιατί θεωρήθηκε ότι στην ηγεσία «αναφέρονται» όλοι οι άλλοι παράγοντες.

- Στη Γενική παλινδρόμηση, η Στρατηγική και οι Ανθρώπινοι Πόροι δεν μπόρεσαν να προβλέψουν την Ηγεσία. Από όλους τους άλλους παράγοντες η Ηγεσία μπορεί να προβλεφθεί (**αρχική υπόθεση: ότι η Ηγεσία μπορεί να προβλεφθεί από όλους τους παράγοντες**).

- Στην Εμπειρία Εκπαιδευτικού, η Διαχείριση Διαδικασιών δεν είχε σημαντική πρόβλεψη για την Ηγεσία.

- Στην κατοχή δεύτερου πτυχίου, αρκετοί παράγοντες απέτυχαν να προβλέψουν την Ηγεσία.

- Οι Πληροφορίες, οι Ανθρώπινοι πόροι (με εξαίρεση τα Αστικά Δημοτικά) και η Διαμόρφωση Σχέσεων επηρέαζαν θετικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας, ενώ ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, η Διαχείριση Διαδικασιών και τα Αποτελέσματα επηρέαζαν αρνητικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας στα Αστικά και Αγροτικά Δημοτικά.

- Οι Πληροφορίες, οι Ανθρώπινοι πόροι (με εξαίρεση τις γυναίκες) και η Διαμόρφωση Σχέσεων επηρέαζαν θετικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας, ενώ ο Στρατηγικός Σχεδιασμός, η Διαχείριση Διαδικασιών και τα Αποτελέσματα επηρέαζαν αρνητικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας για τον αντρικό πληθυσμό.

- Η Διαμόρφωση Σχέσεων επηρέαζε θετικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας σε όλες τις Ηλικίες.

- Στους Αναπληρωτές, η Διαμόρφωση Σχέσεων, τα Αποτελέσματα και ο Στρατηγικός Σχεδιασμός επηρέαζαν θετικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας, ενώ οι Ανθρώπινοι πόροι και οι Πληροφορίες αρνητικά. Η Σχέση των «Β τιμών» για την πρόβλεψη της Ηγεσίας είναι ακριβώς αντίθετη και πολύ πιο «αδύναμη» στους Μόνιμους.

- Η Διαμόρφωση Σχέσεων, η Διαχείριση Διαδικασιών και ο Στρατηγικός Σχεδιασμός επηρέαζαν θετικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας, ενώ οι Ανθρώπινοι πόροι και τα Αποτελέσματα, αρνητικά σε σχεδόν όλα τα επίπεδα στην Εμπειρία Εκπαιδευτικού.

- Η Διαμόρφωση Σχέσεων και οι Πληροφορίες επηρέαζαν θετικά την πρόβλεψη της Ηγεσίας, ενώ οι Ανθρώπινοι πόροι, η Διαχείριση Διαδικασιών και τα Αποτελέσματα αρνητικά στα επίπεδα Μεταπτυχιακού και Δεύτερου Πτυχίου.

- Όσον αφορά τις δύο αρχικές μας υποθέσεις H5 και H6 ότι δηλαδή «Αναμένεται η Ηγεσία να έχει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στο (α) Σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τη Διαχείριση Διαδικασιών, το Ανθρώπινο Δυναμικό, τον Στρατηγικό Σχεδιασμό, καθώς και τις Πληροφορίες και Ανάλυση» και

«Αναμένεται η Ηγεσία να έχει στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στη Διαμόρφωση Σχέσεων και στην Απόδοση Οργανισμού», προσπαθήσαμε να εργαστούμε με SEM, αλλά δεν ευδοκίμησε, επειδή είχαμε δείγμα 20 σχολικές μονάδες, κάναμε μία παλινδρόμηση ότι οι υπόλοιποι παράγοντες επηρεάζουν την Ηγεσία και άρα ως συμπέρασμα υποθέτουμε ότι μπορεί να γίνει αμφίδρομα, αλλά δεν το ξέρουμε σίγουρα. Στηρίζομαστε στο γεγονός ότι όλοι οι παράγοντες είχαν πολύ καλές μεταξύ τους συσχετίσεις (πίνακας 4.34).

- Όλοι οι παράγοντες μεταξύ τους σημείωσαν θετικές συσχετίσεις **(επιβεβαίωση αρχικών υποθέσεων H5 έως και H10).**

Πίνακας 5.4 Συνοπτικά αποτελέσματα ξεχωριστών παλινδρομήσεων ανά δημογραφικό στοιχείο για πρόβλεψη Ηγεσίας από παράγοντες του μοντέλου Baldrige.

	Πληροφοριών*	Στρατηγικός Σχεδιασμός	Ανθρώπινων Πόρων	Διαχείρισης* Διαδικασιών	Αποτελεσμάτων*	Διαμόρφωση Σχέσεων*	
Γενική Παλινδρόμηση	Ηγεσία	X	X				
Κατοχή Πτυχίου	Ηγεσία	Αρκετοί παράγοντες απέτυχαν να προβλέψουν την Ηγεσία.					
Αστικά – Αγροτικά	Ηγεσία	+	-	+	-	-	+
Για Άντρες	Ηγεσία	+	-	+	-	-	+
Όλες οι Ηλικίες	Ηγεσία	+/-	+/-	+/-	+	-	+
Αναπληρωτές	Ηγεσία	-	+	-	+	+	-
Μόνιμοι	Ηγεσία	+	-	+	-	-	+
Εμπειρία Εκπαιδευτικού	Ηγεσία	+/-	+	-	+	-	+
Μεταπτυχιακού και Πτυχίου	Ηγεσία	+	X (δε βγήκε στατιστικά σημαντικό)	-	-	-	+

*Σημ. Η κλίμακα είναι από 1 ως 5, με το 5 να δείχνει αρνητική άποψη και το 1 θετική άποψη.

Στον Πίνακα 5.4 παρατηρούνται συγκεντρωτικά τα στοιχεία αναφορικά με την πρόβλεψη της Ηγεσίας από όλους τους παράγοντες του μοντέλου Malcolm Baldrige, που αναφέρθηκαν στην ενότητα 4.10 στον πίνακα 4.58).

Βασιζόμενοι στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο Prybutok et al. (2001) διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ της ηγεσίας και άλλων κριτηρίων του MBNQA δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις συνιστώσες Πληροφορίες και ανάλυση. Αρκετοί, πιστεύουν πως η ηγεσία είναι ένα σημαντικό στοιχείο για να βελτιώνονται τα

σχολεία, γιατί υποστηρίζουν πως οι ηγέτες διαμορφώνουν την οργανωτική αποτελεσματικότητά τους (Μιχόπουλος, 2004). Καλύτεροι ηγέτες θεωρούνται εκείνοι που αξιοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό (Σαΐτης, 2005). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Wilson και Collier (2000) χρησιμοποίησαν ένα ερευνητικό εργαλείο 101 ερωτήσεων για να ελέγξουν τη θεωρία και τους αιτιώδεις δεσμούς επιδόσεων που συνεπάγεται το MBNQA και συμπέραναν πως η θεωρία MBNQA υποστηρίζει ότι η Ηγεσία είναι η πιο σημαντική κινητήρια δύναμη της απόδοσης του συστήματος και οι Πληροφορίες και ανάλυση είναι στατιστικά η δεύτερη πιο σημαντική κατηγορία κριτηρίων MBNQA (στην παρούσα έρευνα ο παράγοντας Πληροφορίες και Ανάλυση ήταν δυνατή αλλά και αδύνατη κατηγορία).

Οι Winn και Cameron (1998) χρησιμοποίησαν τη δομή του μοντέλου MB του 1992 και διοργάνωσαν μία έρευνα των 190 ερωτήσεων-στοιχείων σε εργαζόμενους του πανεπιστημίου Midwestern. Τα αποτελέσματα της έρευνας δημιούργησαν ένα νέο μοντέλο στο οποίο η Ηγεσία δεν είχε άμεση επίπτωση στα Αποτελέσματα του οργανισμού (στην παρούσα έρευνα η Ηγεσία είχε στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στα Αποτελέσματα). Ανακάλυψαν, επίσης, ότι οι Πληροφορίες και Ανάλυση επηρεάζουν τον Στρατηγικό Σχεδιασμό, ο οποίος με τη σειρά του επηρεάζει τους Ανθρώπινους πόρους και τη Διαχείριση διαδικασιών (στην παρούσα έρευνα επίσης διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες αυτοί συσχετίζονται στατιστικά θετικά).

Τέλος, σε έρευνα των Meyer και Collier (2001), που είναι η πρώτη που ελέγχει εμπειρικά τις αιτιώδεις σχέσεις στο μοντέλο MBNQA στον τομέα της Υγείας, διαπιστώθηκε ότι οι υποθετικές σχέσεις των κριτηρίων MB είναι στατιστικά σημαντικές (στην παρούσα έρευνα επίσης διαπιστώθηκε το ίδιο). Συγκεκριμένα η Ηγεσία είχε άμεση επιρροή σε κάθε στοιχείο του Συστήματος (στην παρούσα έρευνα έγινε μία παλινδρόμηση ότι οι υπόλοιποι παράγοντες επηρεάζουν την Ηγεσία και ως συμπέρασμα υποθέτουμε ότι μπορεί να γίνει αμφίδρομα, αλλά δεν το ξέρουμε σίγουρα, απλά στηριζόμαστε στο ότι όλοι οι παράγοντες είχαν πολύ καλές μεταξύ τους συσχετίσεις). Επίσης, διαπιστώθηκε πως οι Πληροφορίες και Ανάλυση καθοδηγούν το Σύστημα, επηρεάζοντας κάθε μία από τις κατηγορίες του, δηλαδή τη Διαχείριση Ανθρώπινου δυναμικού, τον Στρατηγικό σχεδιασμό και τη Διαχείριση διαδικασιών (διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα). Κλείνοντας διαπιστώθηκε πως ο Στρατηγικός σχεδιασμός είναι η μόνη κατηγορία που δεν έχει στατιστικά σημαντική αιτιώδη επίδραση σε μια από τις δύο κατηγορίες των αποτελεσμάτων. Οι Gibson et al. (1990) επισήμαναν ότι τα περισσότερα νοσοκομεία έδιναν λίγη ή

καθόλου προσοχή στον Στρατηγικό Σχεδιασμό (στην παρούσα έρευνα ο Στρατηγικός Σχεδιασμός δε σημειώθηκε ούτε ως δυνατός ούτε ως αδύνατος παράγοντας, καθώς λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος της ελληνικής εκπαίδευσης δεν είναι εφικτός στα δημοτικά σχολεία).

5) Πώς συσχετίζονται οι διαστάσεις του μοντέλου Baldrige με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. τύπο σχολείου); (E5)

Στην ενότητα 3.4 αναφέρθηκε ως αρχική υπόθεση ότι:

- Ο τύπος των δημοτικών σχολείων αναμένεται να έχει σημαντική στατιστική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες. Συγκεκριμένα τα αγροτικά και νησιωτικά δημοτικά σχολεία αναμένεται να έχουν αρνητική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες (H2). Αναμένεται να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τριών τύπων δημοτικών σχολείων.

Αναμένεται οι αγροτικές και ιδιαίτερα οι νησιωτικές σχολικές μονάδες να εμφανίζουν περισσότερες ελλείψεις και προβλήματα (να παρουσιάζουν δηλαδή χαμηλότερες τιμές στους παράγοντες), λόγω δυσμενών συνθηκών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι είναι απομακρυσμένες γεωγραφικά από τα αστικά κέντρα, τα σχολεία των οποίων έχουν μόνιμο προσωπικό και διευθυντές μεγάλους σε ηλικία με μεγάλη διευθυντική εμπειρία επίσης. Κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στα νησιωτικά δημοτικά σχολεία, όπου προσλαμβάνονται ως επί το πλείστον αναπληρωτές δάσκαλοι, διαφορετικοί κάθε χρόνο.

Παρατηρείται στον πίνακα 4.56 ότι οι εργαζόμενοι στα Νησιωτικά δημοτικά σχολεία είναι περισσότερο αυστηροί, καθώς αξιολογούν με χαμηλότερες τιμές τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων δύο τύπων δημοτικών σχολείων (Αστικά, Αγροτικά) **(επιβεβαίωση αρχικής υπόθεσης H2).**

Στα Αστικά δημοτικά σχολεία παρατηρούνται ως αδύναμοι παράγοντες οι Πληροφορίες και Ανάλυση (μέσος όρος 3,93) και τα Αποτελέσματα (μέσος όρος 3,83). Ως δυνατοί Παράγοντες η Ηγεσία (μέσος όρος 3,17). Στα αγροτικά δημοτικά σχολεία ως αδύναμοι παράγοντες παρατηρούνται οι Πληροφορίες και Ανάλυση (μέσος όρος 4,12) και τα Αποτελέσματα (μέσος όρος 3,91). Ως δυνατοί παράγοντες η Διαμόρφωση Σχέσεων (μέσος όρος 3,27) και η Ηγεσία (μέσος όρος 3,39). Τέλος, στα Νησιωτικά δημοτικά σχολεία ως αδύναμοι παράγοντες παρατηρούνται οι Πληροφορίες και Ανάλυση (μέσος όρος 4,25) και τα Αποτελέσματα (μέσος όρος

4,26). Ως δυνατοί παράγοντες ο Στρατηγικός Σχεδιασμός (μέσος όρος 4,04) και η Διαχείριση Διαδικασιών (μέσος όρος 4,06).

Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση της μεθοδολογίας PROMETHEE – Ακαδημαϊκή έκδοση 2011–2013 για την ανάλυση πολλαπλών κριτηρίων (Ishizaka, Resce, Mareschal, 2018). Εξετάστηκαν οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ Αστικών, Αγροτικών και Νησιωτικών σχολικών μονάδων με σύγκριση μεταξύ απόψεων Εκπαιδευτικών και Διευθυντών, με βάση τα Επτά Κριτήρια Baldrige.

- Οι Διευθυντές αξιολόγησαν δυνατότερα την Ηγεσία, από οποιοδήποτε άλλο κριτήριο. Οι απόψεις τους για το Σύστημα (Πληροφοριών, Στρατηγικού Σχεδιασμού, Ανθρώπινων Πόρων, Διαχείρισης Διαδικασιών) και την Έκβαση (Αποτελέσματα και Διαμόρφωση Σχέσεων) ήταν αρκετά διαφορετικές.

- Αυτό δεν ισχύει στις Απόψεις των Εκπαιδευτικών. Φαίνεται μία μεγάλη «απομάκρυνση» των απόψεων των Εκπαιδευτικών από την Ηγεσία, δηλαδή διαφέρουν έντονα. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Αγροτικά Δημοτικά ήταν αρκετά παρόμοιες ως προς την Ηγεσία, από ότι των εκπαιδευτικών άλλων περιοχών.

- Φαίνονται τεράστιες διαφορές στις απόψεις των Εκπαιδευτικών σύμφωνα με την περιοχή του Δημοτικού. Σε Αστικές και Αγροτικές περιοχές, οι απόψεις των Εκπαιδευτικών ήταν αρκετά θετικές σε όλα τα κριτήρια, ενώ αρκετά αρνητικές είχαν απόψεις οι Εκπαιδευτικοί σε Δημοτικά Νησιώτικων περιοχών (**επιβεβαίωση αρχικής υπόθεσης H2**).

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ήταν παρόμοιες για το Σύστημα και την Έκβαση από ότι αυτές για την Ηγεσία.

- Οι απόψεις των Διευθυντών ως προς την ομαδοποίηση των κριτηρίων (Αρχή, Σύστημα, Έκβαση) είχαν ελάχιστες διαφοροποιήσεις από περιοχή σε περιοχή.

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ήταν παρόμοιες για το Σύστημα και την Έκβαση από ότι αυτές για την Ηγεσία και στις τρεις περιοχές Δημοτικού. Οι απόψεις των Διευθυντών είναι παρόμοιες τόσο για την Αρχή, όσο για το Σύστημα και την Έκβαση και στις τρεις περιοχές δημοτικών σχολείων.

- Οι απόψεις των Διευθυντών είναι πολύ περισσότερο σταθερές, ανεξάρτητα από την περιοχή που βρίσκονται, ενώ αυτό δεν ισχύει για τις απόψεις των εκπαιδευτικών που αλλάζουν από περιοχή σε περιοχή.

- Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Νησιωτικά και Αστικά Δημοτικά είναι πολύ εγγύτερα από ότι οι απόψεις των Εκπαιδευτικών σε Αγροτικές περιοχές. Στους Διευθυντές, οι αποστάσεις απόψεων με βάση την περιοχή είναι πολύ παρόμοιες και είναι ως απόψεις πολύ εγγύτερες μεταξύ τους από ότι στους Εκπαιδευτικούς που τείνουν να έχουν αρκετά διαφορετικές απόψεις ανά περιοχή.

Πίνακας 5.5 Συγκεντρωτικός πίνακας πολυκριτήριας ανάλυσης με PROMETHEE

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
Αξιολόγησαν δυνατότερα την Ηγεσία. Οι απόψεις τους για το Σύστημα και την Έκβαση ήταν αρκετά διαφορετικές (επιβεβαίωση αρχικής υπόθεσης).	Διαφέρουν έντονα οι απόψεις τους για την Ηγεσία (επιβεβαίωση αρχικής υπόθεσης). Αγροτικά Δημοτικά: παρόμοιες απόψεις για Ηγεσία (από ότι άλλων περιοχών).
Ελάχιστες διαφοροποιήσεις απόψεων για Αρχή, Σύστημα, Έκβαση στις τρεις περιοχές δημοτικών σχολείων (σταθερές απόψεις).	Παρόμοιες απόψεις για Σύστημα και Έκβαση από ότι για Ηγεσία (Αρχή) (και στις τρεις περιοχές).
	Τεράστιες διαφορές στις απόψεις τους σύμφωνα με την περιοχή των δημοτικών σχολείων. Αστικές-Αγροτικές αρκετά θετικές απόψεις σε όλα τα κριτήρια. Νησιωτικές αρκετά αρνητικές (επιβεβαίωση αρχικής υπόθεσης).
Αποστάσεις απόψεων με βάση την περιοχή είναι πολύ παρόμοιες και είναι ως απόψεις πολύ εγγύτερες μεταξύ τους από ότι στους Εκπαιδευτικούς.	Αποστάσεις απόψεων με βάση την περιοχή όχι παρόμοιες. Απόψεις σε νησιωτικές και αστικές περιοχές πολύ εγγύτερα από των αγροτικών.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι στον πίνακα 4.35 που παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των ερωτώμενων δασκάλων και Διευθυντών που εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα για κάθε παράγοντα, μπορεί να παρατηρηθεί ότι τις πιο θετικές τιμές μέσων όρων ανά παράγοντα είχαν οι εξής σχολικές μονάδες:

-Ηγεσία: 8/Θ Γ Χανίων (1.89), 6/Θ Β Κατερίνης (2.09), 6/Θ Α Καρδίτσας (2.60), 12/Θ Γ Λάρισας (2.74), 12/Θ Β Λάρισας (2.67), 12/Θ Α Λάρισας (2.85).

-Στρατηγικός σχεδιασμός: 8/Θ Γ Χανίων (2.28), 6/Θ Γ Κατερίνης (2.49), 6/Θ Α Κατερίνης (2.89), 6/Θ Α Καρδίτσας (2.93).

-Ανθρώπινο δυναμικό: 8/Θ Γ Χανίων (2.56), 6/Θ Γ Κατερίνης (2.81).

-Διαχείριση Διαδικασιών: 6/Θ Γ Κατερίνης (2.82), 6/Θ Α Καρδίτσας (2.89), 8/Θ Γ Χανίων (2.51).

-Αποτελέσματα: Οι σχολικές μονάδες έχουν μέσους όρους από 3 έως 4.51.

-Διαμόρφωση σχέσεων: 12/Θ Β Λάρισας (2.94), 6/Θ Α Κατερίνης (2.92), 6/Θ Γ Κατερίνης (2.16), 6/Θ Α Καρδίτσας (2.54), 8/Θ Γ Χανίων (1.98).

Τις πιο αρνητικές τιμές μέσων όρων ανά παράγοντα είχαν οι εξής σχολικές μονάδες:

-Ηγεσίας: 12/Θ Βοιωτίας (4.32), 6/Θ Α Δωδεκανήσων (4.12), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.11).

-Πληροφορίες: 6/Θ Α Δωδεκανήσων (4.49), 8/Θ Β Χανίων (4.43), 12/Θ Βοιωτίας (4.38), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.29), 8/Θ Εύβοιας (4.18).

-Στρατηγικός Σχεδιασμός: 12/Θ Α Χανίων (4.52), 12/Θ Βοιωτίας (4.34), 8/Θ Εύβοιας (4.18), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.17).

-Ανθρώπινοι Πόροι: 12/Θ Α Χανίων (4.29), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.11), 12/Θ Βοιωτίας (4.10), 8/Θ Εύβοιας (4.06).

-Διαχείριση Διαδικασιών: 12/Θ Α Χανίων (4.31), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.16), 12/Θ Βοιωτίας (4.13).

-Αποτελέσματα: 12/Θ Α Χανίων (4.51), 6/Θ Β Κυκλάδων (4.41).

-Διαμόρφωση σχέσεων: 12/Θ Α Χανίων (4.23), 12/Θ Βοιωτίας (4.04).

Μπορεί, επίσης, να φανεί ότι κάποιες σχολικές μονάδες «έδωσαν» συνολικά αρκετά μικρή θετική αξιολόγηση π.χ. 12/Θ Α Χανίων (αστική), 12/Θ Βοιωτίας (αγροτική), ενώ κάποιες σχολικές μονάδες πραγματοποίησαν αρκετά μεγάλη θετική αξιολόγηση π.χ. 8/Θ Γ Χανίων (αγροτική).

Τέλος, οι Διευθυντές και Εκπαιδευτικοί στα Αγροτικά και Αστικά Δημοτικά σχολεία βρήκαν ενδιαφέρον το ερωτηματολόγιο: >20% σε κάθε περίπτωση. Επίσης, οι Διευθυντές και Εκπαιδευτικοί στα Αγροτικά και Αστικά Δημοτικά συμφωνούν

στην ύπαρξη Δεδομένων αυτο-αξιολόγησης και δεδομένων για Βελτίωση των σχολικών πρακτικών: >20%. Στα Αστικά Δημοτικά σχολεία το ποσοστό ξεπερνά το 40% στις απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών.

6) Μπορεί το μοντέλο αριστείας Baldrige να χρησιμοποιηθεί για την αυτο-αξιολόγηση σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης; (Ε6)

Τα κριτήρια Baldrige έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία στην εκπαίδευση διεθνώς με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται σημαντική συλλογή πληροφοριών και δεδομένων σχετικά με τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των σχολείων (Conyers, 2000; Howze, 2000; McNamara, 2000; Quattrone, 1999; Shipley & Collins, 1996; Siegel, 2000; Unger & Brunn, 2001). Τα σχολεία που επικεντρώνονται στην εφαρμογή του Baldrige τόνισαν πολλές φορές τη σημασία του σχεδιασμού. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν:

- Τα Pinellas County Schools στην Τάμπα, που έχουν πολύ υψηλή θέση στην κατάταξη όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών, μετά την εφαρμογή των Κριτηρίων Baldrige για αρκετά χρόνια.

- Η Μισσούρι Σχολή, που βρήκε τα κριτήρια Baldrige χρήσιμα για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

- Το Indian Hill School που χαρακτηρίζει την εφαρμογή του Baldrige χρήσιμη για την αυτο-αξιολόγηση. Η ανατροφοδότηση από την εφαρμογή Baldrige βοήθησε τη διοίκηση εντοπίζοντας διαφορές μεταξύ των κριτηρίων και των διαδικασιών του Indian Hill, έδωσε ιδέες για βελτίωση και βοήθησε σταδιακά με δραστηριότητες (Quattrone, 1999).

Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εστίαση στην ποιότητα στα σχολεία βελτιώνει σημαντικά τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη διοίκηση και το βραβείο Malcolm Baldrige προσπαθεί να οδηγήσει σε αυτές τις βελτιώσεις (Blankstein, 1992; Bonstingl, 1992, 1993, 2001; Brandt, 1992; Dobyns & Crawford-Mason, 1994; Holt, 1993a & b; Καραθάνος, 1999; Ρόδος, 1992; Schafer, 1996; Schenkat, 1993; Schmoker & Wilson, 1993a & b; Seymour, 1994; Siegel, 2000; Sumberg, 2000; Walsh, 2000).

Στη διεθνή βιβλιογραφία μεγάλος αριθμός ερευνητών στηρίζουν την εφαρμογή μοντέλων ποιότητας σε εκπαιδευτικά συστήματα και αναφέρουν ότι τα οφέλη είναι πραγματικά πολλά και ιδιαιτέρως σημαντικά (Καψάλης, 2005; Μπρίνια, 2008; Καπαχτσή, 2011; Cheng, 2003; Starr & Ah-Teck, 2013).

Στον ελλαδικό χώρο δεν έχει εφαρμοστεί το μοντέλο ποιότητας Malcolm Baldrige στα δημοτικά σχολεία. Είναι η πρώτη φορά που εφαρμόζεται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (δημόσια δημοτικά σχολεία) το μοντέλο Malcolm Baldrige με την παρούσα έρευνα. Οι 20 σχολικές μονάδες ήταν αρκετές ως δείγμα για να πραγματοποιηθεί πολυκριτήρια μέθοδο ανάλυσης αποφάσεων PROMETHEE και μπορούσε να φανεί η βαρύτητα των απόψεων των δασκάλων και διευθυντών σε διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδόν το 30% με 50% των προτάσεων του ερωτηματολογίου της έρευνας διεγράφησαν με βάση τη CFA σε κάθε παράγοντα. Η διαγραφή των προτάσεων ανά παράγοντα έγινε με βάση την αρνητική συμπεριφορά στο μοντέλο ή τη βελτίωση των δεικτών αποδοχής του μοντέλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν για την κάθε κλίμακα Αξιολόγησης πολύ μεγάλη εσωτερική συνοχή, δηλαδή, άνω του .90. Στην παρούσα έρευνα ούτε το τεστ ούτε τα ιστογράμματα μπόρεσαν να υποστηρίξουν την ύπαρξη κανονικής κατανομής στους παράγοντες της έρευνας. Το θετικό ήταν ότι υπήρχε πολύ δυνατή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων: από .68 ως .94. Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι το μοντέλο δεν εφαρμόστηκε στην κανονική του μορφή (Προμηθευτές, Γονείς κλπ.), αλλά εστίασαμε στους δασκάλους και τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε στο παρόν κεφάλαιο 5 απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα, θεωρούμε πως είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα, μα μπορούμε να προτείνουμε μία μέθοδο αυτο-αξιολόγησης των δημόσιων ελληνικών σχολείων που να βασίζεται στο μοντέλο ποιότητας και αριστείας Malcolm Baldrige. Επίσης, διαπιστώθηκε πως είναι αναγκαίο και συνάμα εφικτό να πραγματοποιηθεί αυτο-αξιολόγηση του δημόσιου δημοτικού σχολείου από τους εργαζόμενους δασκάλους (αναπληρωτές και μόνιμους) και διευθυντές, δηλαδή τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, καθώς θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και γι' αυτό μπορούν να οργανώσουν τη δράση τους για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι απόψεις των δασκάλων (αναπληρωτών και μόνιμων) και των διευθυντών για τη σημερινή εικόνα των δημόσιων δημοτικών σχολείων και διαπιστώθηκαν η δυνατότερη και η πιο αδύναμη κατηγορία-παράγοντας αξιολόγησης στη σχολική τους μονάδα (πχ. ηγεσία, διαχείριση διαδικασιών, πληροφορίες, ανθρώπινο δυναμικό, στρατηγικός σχεδιασμός, διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία,

αποτελέσματα) που πιστεύουν η ομάδα των δασκάλων και η ομάδα των διευθυντών ανά τύπο σχολικής μονάδας. Ακόμη, εξήχθησαν χρήσιμα συμπεράσματα για τις σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών που προαναφέρθηκαν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των δασκάλων και διευθυντών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ως ερωτώμενοι. Κατόπιν, διερευνήθηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των κατηγοριών-παραγόντων αξιολόγησης του ερωτηματολογίου (ηγεσία, διαχείριση διαδικασιών, πληροφορίες, ανθρώπινο δυναμικό, στρατηγικός σχεδιασμός, διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελέσματα), καθώς και οι ομοιότητες ή διαφορές ανά τύπο δημόσιου δημοτικού σχολείου (αστικό, αγροτικό, νησιωτικό) σύμφωνα με τις αντιλήψεις των δασκάλων και διευθυντών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Το θετικό ήταν ότι στην έρευνά μας υπήρχε πολύ δυνατή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων: από .68 ως .94. Αξίζει να τονίσουμε ξανά πως είναι η πρώτη φορά που εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση στην Ελλάδα (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - δημοτικά σχολεία-) το μοντέλο Malcolm Baldrige. Οι 20 σχολικές μονάδες ήταν αρκετές ως δείγμα για να πραγματοποιηθεί πολυκριτήρια ανάλυση με τη μέθοδο PPOMETHEE και μπορούσε να φανεί η βαρύτητα των απόψεων των δασκάλων και διευθυντών σε διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία.

Μέσω της έρευνάς μας μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι το μοντέλο Malcolm Baldrige είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα και να υιοθετηθεί ως μέθοδος αξιολόγησής τους- αυτο-αξιολόγησής τους, όμως μπορεί να αποτελέσει πρόταση εφαρμογής στα δημοτικά ελληνικά σχολεία με ανάλογες προσαρμογές (ανάλογα με τα δεδομένα του κάθε δημοτικού σχολείου), ώστε να γνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και να καταβάλουν προσπάθειες να λύνουν τα όποια αρνητικά στοιχεία και να διατηρούν τα θετικά στοιχεία της σχολικής τους μονάδας με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της. Άλλωστε οποιοδήποτε σχέδιο εφαρμογής οποιουδήποτε μοντέλου ποιότητας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να προσαρμόζεται στο ιδιαίτερο περιβάλλον του εκάστοτε συστήματος (Brooks, 2008). Η εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα, παρόλο που φαίνεται εγκλωβισμένη από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί και πρέπει να διεκδικήσει τη δυνατότητα χάραξης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

5.3 Πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Με βάση, λοιπόν, τις τρεις βασικές αρχές της ΔΟΠ στον τομέα της εκπαίδευσης (Ζαβλανός, 1998): 1) *Η εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας*, 2) *Η διαρκής βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και υπηρεσιών*, 3) *Η ενεργός συμμετοχή από το ανθρώπινο δυναμικό στο σύνολό του*, το μοντέλο Malcolm Baldrige για να μπορέσει να εφαρμοστεί ως μεθοδολογία αξιολόγησης (αυτο-αξιολόγησης) στα δημόσια δημοτικά σχολεία χρειάζεται τη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου πλαισίου μέσα στη σχολική μονάδα:

α) Αρχικά, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χρειάζεται να στηρίζει την αναπτυξιακή πορεία του σχολείου του και να ενστερνίζεται την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση υιοθετώντας τη ΔΟΠ στο πλαίσιο του σχολείου του. Έτσι, λοιπόν, καλείται να είναι καινοτόμος, δημιουργικός, δραστήριος, να φροντίζει για τις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων ομάδων στη σχολική μονάδα (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων κλπ.), να ακολουθεί σύγχρονες μορφές ηγεσίας, να εντάσσει το σχολείο στην κοινωνία ώστε να παρακολουθεί διαρκώς τις διάφορες απαιτήσεις της για να εναρμονίζεται έγκαιρα με αυτές και τέλος, να εμπλέκει όλο το εκπαιδευτικό του προσωπικό στην εκπαιδευτική διαδικασία.

β) Στη συνέχεια, είναι ανάγκη να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του για την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, τη ΔΟΠ, με συζητήσεις κατά τη διάρκεια της συνέλευσης του συλλόγου διδασκόντων είτε με επιμορφωτικό σεμινάριο στα πλαίσια του σχολείου, δηλαδή να σημειωθεί μία προκαταρκτική εκπαίδευσή τους ώστε να ενστερνίζονται όλοι οι συμμετέχοντες μία φιλοσοφία ολικής ποιότητας, η οποία είναι και η βασική προαπαιτήση. Έτσι, θα ενημερωθούν για το μοντέλο αριστείας Malcolm Baldrige, τον λόγο και την αναγκαιότητα της εφαρμογής του, δηλαδή την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με διαμορφωτικό χαρακτήρα, έχοντας στόχο τη βελτίωση της ποιότητάς της με την αντιμετώπιση αδυναμιών της και όχι την άσκηση ελέγχου της εργασίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, δε θα φοβούνται, θα είναι περισσότερο δεκτικοί και πρόθυμοι και δε θα παρουσιάσουν εναντίωση και άμυνα απέναντι στο εγχείρημα.

γ) Αφού πραγματοποιηθεί η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής μαζί με τους εκπαιδευτικούς, καθώς βασική αρχή της ΔΟΠ αποτελεί η καθολική συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού και η επικοινωνία για τον καθορισμό και κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών, θέτουν τους αρχικούς

στόχους για τη σχολική τους μονάδα και σχηματίζουν ομάδες εργασίας, ώστε κάθε ομάδα να αναλάβει να ασχοληθεί με έναν συγκεκριμένο παράγοντα του προτεινόμενου μοντέλου της παρούσας έρευνας:

- Ηγεσία (κατά πόσο ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός στα καθήκοντά του, αν δίνει κίνητρα και επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές).

- Πληροφορίες και Ανάλυση (κατά πόσο υπάρχει ενημέρωση, βελτίωση των πρακτικών διαχείρισης δεδομένων π.χ. ασφάλεια προσωπικών δεδομένων των μαθητών, ψηφιοποίηση των δεδομένων, συλλογή χρήσιμων πληροφοριών για τη λειτουργία του σχολείου).

- Στρατηγικός σχεδιασμός (κατά πόσο αναπτύσσονται στρατηγικά σχέδια στο σχολείο και κατά πόσο αξιολογείται και βελτιώνεται η διαδικασία αυτή, αν υπάρχουν στόχοι βελτίωσης και αν το σχολείο μοιράζεται τους στόχους αυτούς με όλες τις ομάδες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία).

- Ανθρώπινοι Πόροι (αν στο σχολείο αξιολογούνται οι ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού και σχεδιάζονται επιμορφώσεις, αν αξιολογεί την ικανοποίησή του).

- Διαχείριση Διαδικασιών (μέθοδοι διδασκαλίας, διασφάλιση ποιότητας, κοινοποίηση απαιτήσεων προς τους προμηθευτές).

- Λειτουργικά αποτελέσματα (αριθμός δράσεων, συμμετοχή γονέων, επαφή με την κοινωνία, λειτουργικές επιδόσεις, αυτο-αξιολόγηση για βελτίωσή τους).

- Διαμόρφωση σχέσεων (σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχέσεις με μαθητές, με γονείς, ευκαιρίες για συνεργασία του σχολείου μαζί τους, χρήση των παραπόνων τους για βελτίωση του σχολείου).

δ) Έπειτα, αφού γίνει η συλλογή των δεδομένων για κάθε παράγοντα του μοντέλου, αναλύονται τα δεδομένα αυτά και κατανοείται τι μπορεί να κάνει η σχολική μονάδα (αποτελέσματα) και πραγματοποιείται σύγκριση των αρχικών στόχων με τα τελικά αποτελέσματα.

ε) Τέλος, διαπιστώνονται οι λόγοι (τα αίτια) στους οποίους οφείλονται τυχόν αδυναμίες- προβλήματα (διαφορά στόχων-αποτελεσμάτων) και προσπαθούν οι ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου να τα βελτιώσουν βρίσκοντας λύσεις.

Καταλήγουμε, λοιπόν, ότι το μοντέλο αξιολόγησης Malcolm Baldrige, που εφαρμόζεται σε επιχειρήσεις, δομές υγείας, αλλά και σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς των ΗΠΑ, μπορεί να αποτελέσει πρόταση εφαρμογής για την αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικών οργανισμών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημόσια δημοτικά σχολεία)

στην Ελλάδα, για να γνωρίζουν τα σχολεία τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων, να καταβάλουν προσπάθειες να λύνουν τα όποια αρνητικά στοιχεία και να διατηρούν τα θετικά στοιχεία τους με στόχο να λειτουργούν εύρυθμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μοντέλο Malcolm Baldrige μπορεί να αποτελέσει πρόταση εφαρμογής στα δημοτικά ελληνικά σχολεία με ανάλογες προσαρμογές (ανάλογα με τα δεδομένα, τις ανάγκες, τις απαιτήσεις του κάθε δημοτικού σχολείου). Άλλωστε οποιοδήποτε σχέδιο εφαρμογής οποιουδήποτε μοντέλου ποιότητας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να προσαρμόζεται στο ιδιαίτερο περιβάλλον του εκάστοτε συστήματος.

Εκτιμάται ότι τα ευρήματα και συμπεράσματα από την έρευνα αυτή θα δώσουν την ευκαιρία καταγραφής κι ανάλυσης απόψεων δασκάλων και διευθυντών, που μέχρι σήμερα είναι κρυμμένες και δεν έχουν αξιοποιηθεί, προς όφελος της δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της ποιότητας της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα, στα αστικά και στα αγροτικά αλλά και στα νησιωτικά δημοτικά σχολεία παρατηρούνται ως αδύναμοι παράγοντες οι Πληροφορίες και Ανάλυση και τα Αποτελέσματα. Ως δυνατοί Παράγοντες η Ηγεσία, η Διαμόρφωση Σχέσεων (μέσος όρος 3,17).

Η ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, λοιπόν, θα πρέπει να λάβει υπόψη της τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την παρούσα έρευνα, αλλά και από μελλοντικές έρευνες, έτσι ώστε να αναπτύξει νέους τρόπους αυτο-αξιολόγησης των δημοτικών σχολείων και όχι μόνο, αλλά και όλων των εκπαιδευτικών οργανισμών. Με αυτόν τον τρόπο θα πρέπει να ενθαρρύνονται τα δημόσια στελέχη της εκπαίδευσης να υιοθετούν καινοτόμες στάσεις και συμπεριφορές, επιλύοντας δημιουργικά και αποτελεσματικά τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Τα ευρήματά της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, αλλά και από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες σε ένα γενικότερο πλαίσιο στρατηγικής, εκπαιδευτικής και ερευνητικής ανάλυσης. Είναι γεγονός, λοιπόν, ότι η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από υποστηρικτική διοίκηση, συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όλοι οι σχολικοί οργανισμοί, λοιπόν, οποιουδήποτε μεγέθους, θα πρέπει να εστιάσουν στους ανθρώπινους πόρους, καλλιεργώντας τις συνθήκες εκείνες που θα ευνοούν την εξέλιξη του ανθρωπίνου δυναμικού (García-Morales et al., 2007), μέσα

από μία συνεχή διαδικασία μάθησης, η οποία θα υποστηρίζεται και θα ενθαρρύνεται διαρκώς (Lin et al., 2008).

Η δημόσια εκπαίδευση, σίγουρα έχει εξελιχθεί στην πάροδο του χρόνου και έχει βελτιωθεί σε πολλούς τομείς. Ωστόσο, κάθε φορά, που επιχειρείται μία αλλαγή, πρέπει να γίνεται προγραμματισμένα και να λαμβάνεται υπόψη το γενικότερο περιβάλλον (κλίμα), τόσο εσωτερικό όσο και εξωτερικό, στο οποίο η αλλαγή πρόκειται να λάβει χώρα. Πρέπει να εξετάζεται, λοιπόν, κατά πόσο είναι ώριμες οι γενικότερες συνθήκες.

Εξέχουσας σημασίας, λοιπόν, είναι να υπάρχει έγκυρη, έγκαιρη και αποτελεσματική προσαρμογή των στρατηγικών του σχολικού οργανισμού στις όποιες αναδυόμενες ευκαιρίες, εξετάζοντας προσεκτικά τις εκάστοτε συνθήκες.

Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι τα δημοτικά σχολεία μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, εντοπίζοντας και επιλύοντας δημιουργικά τα ζητήματα τα οποία προκύπτουν στην εργασία τους. Στόχος είναι η βελτίωση. Να γίνονται προσπάθειες από την ίδια σχολική μονάδα μέσα από ομάδες εργασίας για την εύρεση λύσεων, ώστε να βελτιωθούν οι αδύναμοι τομείς αλλά και γενικότερα η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αλλωστε, η αυτο-αξιολόγηση αποβλέπει στο να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον, να ενισχυθούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων, να προχωρήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας συνεργατικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο, μακροπρόθεσμα, θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών. Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις, θέτει τις δικές του προτεραιότητες, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαδικασία (Davies & Rudd, 2001). Επιπλέον, συμβάλλει στον προσδιορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων της οργάνωσης (εσωτερικό επίπεδο) και τον εντοπισμό ευκαιριών ή κινδύνων στο ευρύτερο περιβάλλον (Hofman et al., 2005).

Κλείνοντας, να αναφέρουμε ότι λαμβάνοντας υπόψη ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της παρούσας έρευνας αξιολόγησαν τόσο θετικά τις σχολικές τους μονάδες, καλό θα ήταν οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων γενικότερα να είναι περισσότερο αντικειμενικοί και να εστιάσουν στο ανθρώπινο δυναμικό τους, δίνοντας τις απαραίτητες πληροφορίες, κάνοντας τον απαιτούμενο λειτουργικό σχεδιασμό της σχολικής τους μονάδας, κάνοντας σωστή διαχείριση των διαδικασιών

και όλα αυτά επενδύοντας στη σύναψη θετικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άρα, χρειάζεται οι διευθυντές να είναι ενήμεροι για εκπαιδευτικά δεδομένα-πληροφορίες και τις όποιες αλλαγές και να τα κοινοποιούν στον σύλλογο διδασκόντων για να γίνεται και η ανάλυσή τους, ώστε να λειτουργεί περισσότερο εύρυθμα η σχολική μονάδα.

5.4 Περιορισμοί έρευνας

Όπως και οι περισσότερες έρευνες, η έρευνα αυτή δεν είναι χωρίς περιορισμούς.

Αρχικά, αναφέρουμε ότι το μοντέλο Malcolm Baldrige εφαρμόστηκε σε περιορισμένη μορφή (μόνο δάσκαλοι και διευθυντές δημοτικών σχολείων αντί να εφαρμοστεί για αρκετό χρονικό διάστημα και να συμμετάσχουν όλες οι ομάδες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η διεύθυνση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς των μαθητών, οι προμηθευτές, να συγκεντρωθούν οι απόψεις τους για την εκάστοτε σχολική μονάδα, ώστε να διερευνηθεί η λειτουργία της από όλες τις σκοπιές και συγκεντρώνοντας στοιχεία π.χ. οικονομικά, δράσεις του σχολείου κλπ., ώστε να είναι περισσότερο αντικειμενική η αυτο-αξιολόγηση του σχολείου. Η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας επέλεξε να ασχοληθεί μόνο με τους διευθυντές και τους δασκάλους (αναπληρωτές και μόνιμους) δημόσιων δημοτικών σχολείων. Θεωρεί πως οι ομάδες αυτές αποτελούν τον πυρήνα του σχολείου για την αυτο-αξιολόγησή του, καθώς είναι οι βασικές δύο ομάδες (διευθυντής και σύλλογος διδασκόντων) που γνωρίζουν καλύτερα τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, όπως, επίσης, και τα δεδομένα της εκπαίδευσης τα οποία αλλάζουν διαρκώς. Αξίζει να σημειωθεί ότι αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας είναι και ο τύπος των σχολικών μονάδων (αστικά, αγροτικά και νησιωτικά) για να γίνει σύγκρισή τους και να διαπιστωθεί η ποιότητα των σχολείων (δυνατά και αδύνατα σημεία τους σύμφωνα με την εμπειρία των διευθυντών και των δασκάλων) σε κάθε μεριά της χώρας μας, όπου οι γεωγραφικές συνθήκες είναι λιγότερο ή περισσότερο δύσκολες. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου στην ηλικία που βρίσκονται (έξι έως δώδεκα ετών) πιστεύεται ότι δεν είναι ακόμη αρκετά ώριμοι και δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως η κριτική τους σκέψη και ικανότητα ώστε να ληφθούν υπόψη, όπως οι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι φοιτητές της Τριτοβάθμιας. Πιθανόν να μπορούν να συμμετέχουν σε έρευνες γενικότερα οι

μαθητές της έκτης τάξης ως τα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά του σχολείου. Επιπλέον, η συμμετοχή γονέων και προμηθευτών θα δυσκόλευε την έρευνα, καθώς θα χρειαζόταν πολύς περισσότερος χρόνος για να συγκεντρωθούν στοιχεία των συγκεκριμένων ομάδων.

Ακόμη, επιλέχθηκε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με 1 την πιο θετική τιμή και 5 την πιο αρνητική. Μπορεί η επιλογή αυτή να δίνει περισσότερη σιγουριά για τις απαντήσεις, ότι το δείγμα δηλαδή διάβασε τις ερωτήσεις καθώς οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν την πενταβάθμια κλίμακα Likert με 1 την αρνητικότερη τιμή και 5 τη θετικότερη, όμως, ίσως η κλίμακα της παρούσας έρευνας δυσκολέψει μελλοντικούς ερευνητές γιατί συνήθως χρησιμοποιείται όπως αναφέρθηκε το αντίστροφο στις τιμές (1 χαμηλότερη τιμή και 5 υψηλότερη).

Επιπλέον, σχεδόν το 30% με 50% των προτάσεων διεγράφησαν με βάση τη CFA σε κάθε παράγοντα που έγινε κατά την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου-προέλεγχος σε 20 ειδικούς του ακαδημαϊκού τομέα αλλά και δασκάλους και διευθυντές του δημοσίου τομέα. Η διαγραφή των προτάσεων ανά παράγοντα έγινε με βάση την αρνητική συμπεριφορά στο μοντέλο ή τη βελτίωση των δεικτών αποδοχής του μοντέλου. Αξίζει να σημειωθεί ως περιορισμός η πιθανότητα να αφαιρέθηκαν τυχόν σημαντικές μεταβλητές. Οι προτάσεις του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας που παρέμειναν παρουσιάζονται με έντονα γράμματα στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. Οι 20 σχολικές μονάδες ήταν αρκετές ως δείγμα για να πραγματοποιηθεί πολυκριτήρια ανάλυση με τη μέθοδο PROMETHEE και μπορούσε να φανεί η βαρύτητα των απόψεων των δασκάλων και διευθυντών σε διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία. Ωστόσο, θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει μικρό τον αριθμό του δείγματος και ειδικότερα τον αριθμό των νησιωτικών δημοτικών σχολείων, οπότε μπορεί να σημειωθεί ως επιπλέον περιορισμός της παρούσας έρευνας.

Αρνητικό στοιχείο, λοιπόν, αποτελεί το γεγονός ότι κατά τη Μεθοδολογία αφαιρέθηκαν αρκετές προτάσεις (έχει ήδη αναφερθεί), καθώς και ότι το μοντέλο εφαρμόστηκε σε περιορισμένη μορφή (δεν χρησιμοποιήθηκαν ως δείγμα προμηθευτές, γονείς κλπ), αλλά η ερευνήτρια εστίασε στους δασκάλους και τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων (επίσης έχει ήδη αναφερθεί).

Ένας ακόμη περιορισμός θα μπορούσε να είναι η επιλογή των τιμών στη μέθοδο πολυκριτήριας ανάλυσης PROMETHEE. Οι συνδυασμοί είναι πολλοί. Κάναμε διάφορες παραδοχές εξ'ορισμού, καθώς δεν υπάρχει κάποια παρόμοια μελέτη

με τη χρήση της PROMETHEE και για τον λόγο αυτόν έπρεπε να είμαστε εφευρετικοί.

Κλείνοντας, όλες οι σχέσεις οι οποίες δεν υποστηρίχθηκαν και οι υποθέσεις οι οποίες δεν επιβεβαιώθηκαν, θα μπορούσαν να θεωρηθούν περιορισμοί. Ίσως, όμως, θα μπορούσαν να αποτελέσουν και στοιχεία μελλοντικής έρευνας. Παρ' όλους τους περιορισμούς, η συνεισφορά της συγκεκριμένης έρευνας πιστεύουμε πως είναι πολύ σημαντική και πρέπει να αξιοποιηθεί προς όφελος της κοινωνίας.

5.5 Μελλοντική έρευνα

Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 5.4 όλες οι σχέσεις που δεν υποστηρίχθηκαν και οι υποθέσεις που δεν επιβεβαιώθηκαν, θα μπορούσαν να αποτελέσουν στοιχεία μελλοντικής έρευνας.

Ελπίδα, λοιπόν, αποτελεί ότι αυτή η μελέτη θα αποτελέσει ένα πρώτο βήμα για περαιτέρω έρευνα εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου ποιότητας Malcolm Baldrige σε ακόμα μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων ως δείγμα (αστικές, αγροτικές, νησιωτικές), θα κινήσει το ενδιαφέρον όσων πιστεύουν, αλλά και όσων αμφισβητούν, ότι τα ελληνικά σχολεία μπορούν να υιοθετήσουν τη φιλοσοφία Ολικής Ποιότητας και να εφαρμόσουν ως μέθοδο εσωτερικής αξιολόγησης το μοντέλο ποιότητας Malcolm Baldrige ή έστω σημεία του και θα εδραιώσει την πεποίθηση ότι η βελτίωση της μάθησης μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για την οικονομική ανάπτυξη, αλλά και το ξεπέρασμα της ηθικής και κοινωνικής κρίσης που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, ίσως, ένα μεγαλύτερου μεγέθους δείγμα, θα επιτρέψει την εφαρμογή ενός ευρύτερου φάσματος αναλυτικών εργαλείων (analytical tools). Ακόμη, σε μελλοντικές έρευνες μπορούν να γίνουν διερευνήσεις με άλλες επιλογές από τις υποθέσεις που χρησιμοποιήθηκαν στη μέθοδο PROMETHEE της παρούσας έρευνας.

Τέλος, σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να εφαρμοστεί το μοντέλο Malcolm Baldrige στην κανονική του (ολοκληρωμένη) μορφή σε σχολικές μονάδες, με συμμετέχοντες εκτός από δασκάλους και διευθυντές με τους οποίους επιλέγει η ερευνήτρια να ασχοληθεί, όλες τις υπόλοιπες ομάδες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή μαθητές, γονείς, προμηθευτές.

5.6 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα για τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο κεφάλαιο 1 (ενότητα 1.3), η πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, καθώς και οι ερευνητικοί περιορισμοί, αλλά και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα του μοντέλου Malcolm Baldrige σε δημόσια ελληνικά δημοτικά σχολεία, αλλά και εκπαιδευτικούς οργανισμούς γενικότερα..

Κλείνοντας, αξίζει να σημειώσουμε ότι ερευνητές συνέκριναν τη βιομηχανία με την εκπαίδευση και υπογράμμισαν ότι ταιριάζουν σε κάποια σημεία, π.χ. επικέντρωση στη βελτίωση των σχέσεων σε ένα δυναμικό περιβάλλον (Καραγεώργος, 2012).

Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εστίαση στην ποιότητα στα σχολεία βελτιώνει σημαντικά τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη διοίκηση και το βραβείο Malcolm Baldrige προσπαθεί να οδηγήσει σε αυτές τις βελτιώσεις (Siegel, 2000; Sumberg, 2000; Walsh, 2000). Τέλος, στη διεθνή βιβλιογραφία μεγάλος αριθμός ερευνητών στηρίζουν την εφαρμογή μοντέλων ποιότητας σε εκπαιδευτικά συστήματα και αναφέρουν ότι τα οφέλη είναι πραγματικά πολλά και ιδιαιτέρως σημαντικά (Καψάλης, 2005; Μπρίνια, 2008; Καπαχτσή, 2011; Cheng, 2003; Starr & Ah-Teck, 2013).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ακριβός, Χ. & Ψαρόπουλος, Χ. (2008). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις Υπηρεσίες του Δημοσίου και στον Χώρο της Εκπαίδευσης, Αθήνα

Βεργίδης, Δ. (2012). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (69), 43-49.

Βλάχος, Δ. & Βέικου, Χ. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση_ Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. pdf. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βρανάκη, Μ., Γεωργίου, Χ., Βρανάκης, Σ. & Σαρηγιαννίδης, Λ. (2012). Total Quality Management implementation in Greek businesses: Comparative assessment 2009-2011. Παρουσιάσεις – ΕΣΔΟ, 25-27 Μαΐου 2012, σ. 57-72.

Γερούκη, Μ. (2012). Όταν η σχολική μονάδα γίνεται ομάδα – Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, τ.8, ΕΔΕΕΚ (Ανακτήθηκε στις 23/5/2013 από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=520>)

Γκόνης, Ν. (2011). Εφαρμογή Μοντέλου Αριστείας EFQM στα Ρεκπαιδευτικά Ιδρύματα. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δημητρόπουλος Γ., (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Τέταρτη έκδοση, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλη.

Ηλίας, Η., Λουκάς, Χ., Στέλιου, Γ., Ταλιαδώρος, Γ., Χαραλάμπους, Ε. (2005). Σχέδιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας στο Πασιαρδής Π., Σαββίδης Ι & Τσιάκκρος, Α. (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα : Έλλην

Καπαχτσή, Β. (2011). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καραγεώργος, Χ. (2012). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη ανασκοπική προσέγγιση. 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής, 7-9 Δεκεμβρίου 2012 (σελ.106-109). Σπάρτη.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Κοσμίδου - Hardy, Χ. (επιμ.). *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 64-81

Καψάλης, Α. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στον χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα

Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ.Γ* (αναθεωρημένος) Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, ΕΑΠ, Πάτρα, 2008

Λογοθέτης, Ν. (2005). Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας. TQM HELLAS Α.Ε. Αθήνα: INTERBOOKS.

Ματθαίου, Δ. (2000). Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Βασικές έννοιες και παραδοχές. Α' Τεύχος, στο Ματθαίου, Δ. (επιμ.), (2000). Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματθαίου, Δ. (2006). Σημείωμα του εκδότη. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 9-11

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα : Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυροειδής, Η. & Φλωρίδης, Θ. (2010). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Απόψεις και προσδοκίες ομάδας εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες αξιοποίησης της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και των Νέων Τεχνολογιών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 1(1).

Μιχόπουλος, Αν. (2004). Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτούργημα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία. *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ. 29, σσ.76-85 .

Μπουραντάς Δ., (2005), *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα

Μποφυλάτος, Σ, (1998). Μπροστά στην αξιολόγηση: Με αφορμή την εγκύκλιο Γ2/4791/1998. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 47, σελ. 17-19.

Μποφυλάτος, Σ. (2002). Η εσωτερική αξιολόγηση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 439-447.

Μπρίνια, Β. (2008). Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλης.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*, Αθήνα: Ιων.

Παπαλεωνίδα, Γ., Τριανταφυλλόπουλος, Η., Τριμπόνια, Κ. & Βερβενιώτη, Τ. (2012). Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (56), 77-83.

Παπασταμάτης, Α. (2001). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31 , 37-61

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών : απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα : Γρηγόρης

Πασιαρδής, Π. (2004). «Εκπαιδευτική Ηγεσία». Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκιρος, Α. (2005). «*Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*» Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 22, Ιανουάριος, σελ.55-61.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2005). Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2001). Νέες Συνθήκες, Νέοι Θεσμοί: Πρόκληση για Νέα Προσέγγιση. Στο: Αγωγή Υγείας στο Σύγχρονο Σχολείο, Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ (KEMETE), Αθήνα

Σαΐτη, Θ. (2016). Διερεύνηση Πρακτικών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Οργανισμούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών - Σχολή Οργάνωσης και Διοίκησης επιχειρήσεων

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. Virtual School, The Sciences of Education Online, 1 (3)

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, ΥΠΕΠΘ.

Σολομών Ι., (1999), Η λογική της αυτο-αξιολόγησης του σχολείου, Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Τερζίδης Κ., (2004), *Μάνατζμεντ- Στρατηγική Προσέγγιση*, Εκδόσεις Σύγχρονη Εκδοτική.

Τσέκος, Θ. (1995). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις Δημόσιες Υπηρεσίες. ΙΝ.ΕΠ., Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης.

Τσιότρας, Γ. (2002). Βελτίωση ποιότητας. Αθήνα: Εκδ. Μπένου.

Φλούρης, Γ. & Μυλωνά, Μ. (1981). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη διαδικασία της αξιολόγησης των αναγκών. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (4), 31-35.

Φύκαρης, Ι. (1997). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: προβληματισμοί και επισημάνσεις. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (96/97), 151-154.

Ψωμάς, Ε. (2013). Ο δρόμος προς την Ολική Ποιότητα. Συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας ISO 9000 και Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Πανεπιστημιακές σημειώσεις του Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Αγροτικών Προϊόντων και Τροφίμων, Αγρίνιο, 2013, σελ. 49- 51, 52-60, 67-69.

Ξενόγλωσση

- Acquadro, C., Jambon, B., Ellis, D., & Marquis, P. (1996). Language and translation issues. *Quality of life and pharmacoeconomics in clinical trials*, 2, 575-585.
- Alkin, M., Christie, C. (2012). The evaluator's role in valuing: Who and with whom. In G. Julnes (Ed), *Promoting valuation in the public interest: Informing policies for judging value in evaluation: New Directions for Evaluation*, 133, 29-41. San Francisco: Jossey- Bass.
- Bandalos, L. (2002). The Effects of Item Parceling on Goodness-of-Fit and Parameter Estimate Bias in Structural Equation Modeling. *Educational Psychology Papers and Publications*. University of Nebraska
Lincoln.<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=edpsychpapers>
- Beer, M., (1987). *Performance Appraisal*. In J.W. Lorsch (Ed). *Handbook of organizational behaviour*, Eanglewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, pp. 286-290
- Blankstein, A. M. (1992). Lessons from enlightened corporations. *Educational Leadership*, 49(6), 71-75.
- Bonstingl, J. J. (1992). The total quality classroom. *Educational Leadership*, 49(6), 66-70.
- Bonstingl, J. J. (1993). The quality movement: What's it really about? *Educational Leadership*, 51(1), 66.
- Bradley, L. H. (1994). *Total quality management for schools*. R&L Education.
- Brandt, R. (1992). On Deming and school quality: A conversation with Enid Brown. *Educational Leadership*, 50(3), 28-31.
- Brandt, R. (1993). On restructuring roles and relationships: A conversation with Phil Schlechty. *Educational Leadership*, 51(2), 8-11.
- Brooks, J. S. (2008b). Freedom and justice: Conceptual and empirical possibilities for the study and practice of educational leadership. In I. Bogotch, F. Beachum, J. Blount, J. S. Brooks, & F. W. English, *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice* (pp. 61-78). Netherlands: Sense.
- Campbell, J., Dunette, M., Lawler, E., & Weick, K., (1970). *Managerial behaviour performance and effectiveness*, N.Y., McGraw-Hill
- Chebat, J. and Kollias, P. (2000) The impact of empowerment on customer contact employees' role in service. *Journal of Service Research* 3 (1), 66-81
- Chellandurai, P., (2006). *Human Resource Management in Sport and Recreation*, Second Edition, Human Kinetics

Cheong Cheng, Y. (2003). Quality assurance in education: internal, interface, and future. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 202-213.

Cheong Cheng, Y., & Ming Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality assurance in Education*, 5(1), 22-31.

Chickering, A. W., & Potter, D. (1993). TQM and quality education: Fast food or fitness center. *Educational Record*, 74(2), 35-36.

Choi, T. Y. (1995). Conceptualizing continuous improvement: Implications for organizational change. *Omega*, 23(6), 607-624.

Conyers, J. (2000). When status quo won't do. *The School Administrator*, 57(6), 22-27.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. London: Routledge

Dale, B. G., Y.-Wu, P., Zairi, M., Williams, A. R. T., & Van Der Wiele, T. (2001). Total quality management and theory: an exploratory study of contribution. *Total Quality Management*, 12(4), 439-449.

Day, C. (1999). Developing teachers: The challenges of lifelong learning. Psychology Press.

Dobyns, L., & Crawford-Mason, C. (1994). *Thinking about quality: Progress, wisdom, and the Deming philosophy*. New York: Times Books.

Doyle, J., Green, R., 1994. "Self and peer evaluation in higher education". In *Higher Education*, 28 (2), 241-264.

Eskildsen, J. et al. (1999) Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology, Proceedings of the TQM for Higher Education Institutions Conference: Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality. Verona, 30–31 August, pp. 385–402.

Eurydice (2004). Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Brussels: European Commission Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA).

Falatoonzadeh, H. and Baley, S. K. (1997). TQM and its application to the college classroom. *Commubity College Journal of Research and Practice*, 21(3), pp. 297-303.

Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon

- Flynn, B. B., Schroeder, R. G., & Sakakibara, S. (1995). The impact of quality management practices on performance and competitive advantage. *Decision Sciences*, 26(5), 659-691.
- Garbutt, S. (1996). The transfer of TQM from industry to education. *Education+ Training*, 38(7), 16-22.
- Garvin, D. A. (1991). How the Baldrige Award really works. *Harvard Business Review*, 69(6), 80-93.
- Garvin, D. A. (1988). *Managing quality: The strategic and competitive edge*. Free Press, Harvard Business School.
- Govinda, R., & Varghese, N. V. (1992). Quality of primary education: an empirical study. *Journal of Educational Planning and administration*, 6(1), 17-35.
- Grammatikopoulos, V. (2006). Educational evaluation: Evaluation models for educational programs. *Inquires in Sport and Physical Education*, 4(2), 237-246.
- Greco, S., Ishizaka, A., Tasiou, M., & Torrisi, G. (2018). On the methodological framework of composite indices: A review of the issues of weighting, aggregation, and robustness *Social Indicators Research* pp. 1-34
- Guillemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of clinical epidemiology*, 46(12), 1417-1432
- Guion, R., (1998). *Assessment, Measurement and Prediction for Personnel Decisions*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum and Associates
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010), *Multivariate Data Analysis* (7 th ed.). NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hameme, NAA. (2017). Structural equation modelling (SEM): Confirmatory factor analysis (CFA). 10.13140/RG.2.2.25615.38565.
- Handfield, R., Jayaram, J., & Ghosh, S. (1999). An empirical examination of quality tool deployment patterns and their impact on performance. *International Journal of Production Research*, 37(6), 1403- 1426.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* Αθήνα: Πατάκη.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
- Hellsten, U., & Klefsjö, B. (2000). TQM as a management system consisting of values, techniques and tools. *The TQM magazine*, 12(4), 238-244.

Heverly, M. A. (1994). Applying Total Quality to the Teaching/Learning Process. Paper presented at the 34th Annual Forum of the Association for Institutional Research. (34rd, New Orleans, LA, May 29-June 1, 1994).

Ho, D. C., Duffy, V. G., & Shih, H. M. (1999). An empirical analysis of effective TQM implementation in the Hong Kong electronics manufacturing industry. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 9(1), 1-25.

Hodgkinson, M., & Kelly, M. (2007). Quality management and enhancement processes in UK business schools: a review. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 77-91.

Holt, M. (1993a). The educational consequences of W. Edwards Deming. *Phi Delta Kappan*, 74(5), 382-388.

Holt, M. (1993b). Dr. Deming and the improvement of schooling: No instant pudding. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(1), 6-23.

Howze, Y. S. (2000). The Missouri School for the Blind: A model of quality for school improvement. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(5), 261-266.

Ishizaka, A., Resce, G. Mareschal, B. (2018). Visual management of performance with PROMETHEE productivity analysis Soft Computing Vol. 22, pp. 7325-7338

Jackson, E.S. & Shuler, R., (2003). *Managing Resources through Strategic Partnerships*, 8th Edition, Thomson South -Western Publishing

Johnson, H. (1996). And the award goes to.... *Quality Progress*, 29(6), 83-87.

Johnson, H.H., (1996). The Baldrige and state quality awards for education. *The Journal for Quality and Participation* 19, 1, 88-92.

Johnson, F. C., & Golomski, W. A. J. (1999). Quality concepts in education. *The TQM Magazine*, 11, 467-473

Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2018). semTools: Useful tools for structural equation modeling. R package version 0.5-1. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>

Kenny, D. (2011) . Identification: Overview. <http://davidakenny.net/cm/identify.htm>

Kenny. A.D. (2015). Measuring Model Fit. Accessed by <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>.

Kohn, A. (1993). Turning learning into a business: Concerns about total quality. *Educational Leadership*, 51(1), 58-61.

- Krause, D. R., Handfield, R. B., & Scannell, T. V. (1998). An empirical investigation of supplier development: reactive and strategic processes. *Journal of Operations Management*, 17(1), 39-58.
- Lee, P.M., (2002), Sustaining business excellence through a framework of best practices in TQM, *The TQM Magazine*, Vol. 14, No. 3, pp. 142-149.
- Levin, H.Z., (1986). Performance appraisal at work, Vol.63 (6), pp 63-71
- Lockamy III, A. (1998). Quality-focused performance measurement systems: a normative model. *International Journal of Operations & Production Management*, 18(8), 740-766.
- Lockheed, M. E., & Verspoor, A. M. (1991). Improving primary education in developing countries. Oxford University Press for World Bank.
- Logothetis, N. (1995). "Towards a quality management of education" *TQM*, Vol6, No5&6, p.481.
- Lundquist, R. (1998). Quality improvements of teaching and learning in higher education: a comparison with developments in industrial settings. *Teaching in Higher Education*, 3(1), 51-62.
- MacBeath J., (2001). «*Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*». Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D, Jacibcent, L., (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacDonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 139–49.
- Maeyer, S. (2009), Attitudes towards school self-evaluation, *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21–28.
- Mahalanobis distance. (2018). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 15/04/2019, from [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Mahalanobis distance](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Mahalanobis%20distance).
- McKay, R. B., Breslow, M. J., Sangster, R. L., Gabbard, S. M., Reynolds, R. W., Nakamoto, J. M., & Tarnai, J. (1996). Translating survey questionnaires: Lessons learned. *New Directions for Evaluation*, 1996(70), 93-104.
- MacLean, J.C. (2001). *Performance Appraisal for Sport and Recreation Managers*, Human Kinetics
- McNamara, D. (2000). Colgate cares about quality education. *Training and Development*, 54(2), 59-60.

Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action. ASCD.

Meyer, S.M., Collier, D.A. (2001). An empirical test of the causal relationships in the Baldrige Health Care Pilot Criteria. *Journal of Operations Management* 19 (4), 403–425.

Miller, R. (1997). What are schools for? Holistic education in American culture. Brandon, holistic education press.

Mitchell, R. (1966). The problems and possibilities of measuring social attitudes in African social surveys. In ninth annual meeting of the African Studies Association, Bloomington, Indiana

Morgan, C., & Murgatroyd, S. (1994). Total Quality Management in the Public Sector: an international perspective. McGraw-Hill Education (UK).

Moss, P., Schutz, A., Collins, K., 1998. An integrative approach to portfolio evaluation for teacher licensure. In *Journal of personnel evaluation in education*, 12 (2), 139-161.

Muthén, B., & Kaplan D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189.

<http://www.statmodel.com/bmuthen/articles/Article 012.pdf>

National Institute of Standards and Technology. (2002a). *Baldrige national quality program 2002 criteria for performance excellence*. Gaithersburg, MD: Author.

National Institute of Standards and Technology. (2002b). *Baldrige national quality program 2002 education criteria for performance excellence*. Gaithersburg, MD: Author.

National Institute of Standards and Technology. (2002c). *Baldrige national quality program 2002 health care criteria for performance excellence*. Gaithersburg, MD: Author.

National Institute of Standards and Technology. (2002d). *Frequently asked questions and answers about the Malcolm Baldrige National Quality Award* [On-line]. Available: <http://www.nist.org>.

National Institute of Standards and Technology. (2002e). *Malcolm Baldrige national quality award 2001 award recipients - education category* [On-line]. Available: <http://www.nist.org>.

Oakland, J.S. (2003). Total Quality Management, Butterworth-Heinemann, Oxford.

Oppong, F.B. & Agbedra, SY. (2016). *Assessing Univariate and Multivariate Normality, A Guide For Non-Statisticians. Mathematical Theory and Modeling*, 6:2,

[https://www.academia.edu/24594433/Assessing Univariate and Multivariate Normality A Guide For Non-Statisticians](https://www.academia.edu/24594433/Assessing_Univariate_and_Multivariate_Normality_A_Guide_For_Non-Statisticians).

Osseo-Asare Jr, A. and Longbottom, J. (2002) The Need for Education and Training in the Use of the EFQM Model for Quality Management in UK Higher Education Institutions. *Quality Assurance in Education*, 10(1), 26-36.

Petersen, P. B. (1999). Total quality management and the Deming approach to quality management. *Journal of Management History*, 5(8), 468-488.

Petridou, E., & Sakellari, N., (2007). Total Quality Management in cross-cultural schools: A case analysis in Greece. In the Proceedings of the 10th Toulon-Verona Conference: «Quality in Services», 3-4 September 2007. Thessaloniki, AUTH.

Powell, T. C. (1995). Total quality management as competitive advantage: a review and empirical study. *Strategic management journal*, 16(1), 15-37.

Psomas, E., & Fotopoulos, C. (2008). The impact of soft and hard TQM elements on quality management results. *International Journal of Quality & Reliability Management* Vol. 26 No. 2, 2009, pp. 150-163.

Quality Education New Jersey. (2002a). *What is Quality Education New Jersey* [Online]? Available: <http://www.qnj.org/qenj>.

Quality Education New Jersey. (2002b). *QENJ E-letter*, (January 02). Trenton, NJ:Author.

Quattrone, D. F. (1999). Measuring up in a Cincinnati suburb. *Quality Progress*, 32(5), 65-71.

Randell, G.,(1994). *Employee appraisal*, in Sisson, K. (Ed), *Personnel Management: A Comprehensive Guide to Theory and Practice in Britain*, Blackwell, Oxford, pp. 221-252

R Core Team (2019). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

Rhodes, L. A. (1992). On the road to quality. *Educational Leadership*, 49(6), 76-80.

RStudio Team (2015). RStudio: Integrated Development for R. RStudio, Inc., Boston, MA URL <http://www.rstudio.com/>.

Sacha Epskamp and with contributions from Simon Stuber (2017). *semPlot: Path Diagrams and Visual Analysis of Various SEM Packages' Output*. R package version 1.1. <https://CRAN.R-project.org/package=semPlot>

Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. *The TQM magazine*, 16(2), 145-159.

Saraph, J. V., Benson, P. G., & Schroeder, R. G. (1989). An instrument for measuring the critical factors of quality. *Decision sciences*, 20(4), 810-829.

Sashkin, M., (1986). *Becoming a visionary leader: A guide for understanding and developing visionary leadership*, Bryn Mawr, PA: Organization Design and Development

Schafer, M. D. (1996). TQM is more than just the programme du jour. *Contemporary Education*, 67(2), 79-80.

Schenkat, R. (1993). Deming's quality: Our last but best hope. *Educational Leadership*, 51(1), 64-65.

Schiller, S., Taylor, M., Gates, P., 2004. Teacher evaluation within a community of truth: Testing the ideas of Perker Palmer. In *Innovative Higher Education*, 2004, 28 (3), 163-186.

Schmelkin, L.P., Spencer, K.J. and Gellman, E.S. (1997). Faculty perspectives on course and teacher evaluations. *Research in Higher Education* 38,6,575-592.

Schmoker, M., & Wilson, R. B. (1993a). Transforming schools through total quality education. *Phi Delta Kappan*, 74(5), 389-395.

Schmoker, M., & Wilson, R. B. (1993b). Adapting total quality doesn't mean turning learning into a business. *Educational Leadership*, 51(1), 62-63.

Schuman, H. (1966). The random probe: a technique for evaluating the validity of closed questions. *American Sociological Review*, 218-222.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*, Doubleday, New York, NY.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). School climate, culture and change. In J. Karpacz (Ed) , *Supervision: A redefinition* (7th ed., pp. 309-332). New York: McGraw- Hill.

Seymour, D. (1994, Jan./Feb.). The Baldrige cometh. *Change*, 26, 16-27.

Seymour, D. (1996). *High Performing Colleges: The Malcolm Baldrige National Quality Award as a Framework for Improving Higher Education*. Prescott Publishing, Marvills, OH.

Shipley, J., & Collins, C. (1996). *Going to scale with TQM: The Pinellas county schools' journey toward quality*. Greensboro, NC: SouthEastern Regional Vision for Education (SERVE).

Siegel, P. (2000). Using Baldrige to improve education: A rationale based on results. *Training and Development*, 54(2), 66-67.

Soria-García, J., & Martínez-Lorente, Á. R. (2014). Development and validation of a measure of the quality management practices in education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 57-79.

Spence, J.R., & Keeping, L.M., (2010). *The impact of non-performance information on ratings of job performance: A policy- capturing approach*, *Journal of Organizational Behaviour*, 31, 587-608

Spencer, B. A. (1994). Models of organization and total quality management: a comparison and critical evaluation. *Academy of management review*, 19(3), 446-471.

Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 17(3), 126-136.

Starr, K. & Ah-Teck, J.C. (2013). Principals' perceptions of quality in Mauritian schools using the Baldrige framework. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 680-704.

Stufflebeam, D.L. (2000). Lessons in contracting for evaluations. *American Journal of Evaluation*, 21, 293-314.

Stufflebeam, D.L. (2001a). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation*, 22, 71-79.

Stufflebeam, D.L. (2001b). *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*, No 89. San Francisco: Jossey-Bass.

Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models* (Rev. ed.). Boston: Kluwer.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2000) Alternative approaches to supervision : Cases from the field. in *Journal of curriculum and supervision*, issue 15 (3), 212 – 235.

Sumberg, B. B. (2000). Linking business needs and lessons learned to education. *Training and Development*, 54(2), 70.

Svensson, C., Antony, J., Ba-Essa, M., and Albliwi, S. (2015). A Lean Six Sigma program in higher education. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 32(9), pp. 951-969.

Sztajn, P. (1992). A matter of metaphors: Education as a handmade process. *Educational Leadership*, 50(3), 35-37.

Tamini, N., & Sebastianelli R., (2005), What do online customers value?

Taylor, A. & Hill, F.(1993), *Quality Management in Education, Quality Assurance in Education*, Vol. 1 Issue: 1, pp.21-28

Tenner, A.R., & De Toro, I. J. (1992). Total Quality Management: Three Steps to Continuous Improvement. Canada: Addison-Wesley Publishing Company

Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T.J. and Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 24(2), 244-258.

Tribus, M. and Langford, D. (1996), "Myron Tribute Education Papers", British Deming Association, Salisbury in Hewitt, F. & Clayton, M., "Quality and complexity: lessons from English higher education", *IJQRM*, 16,9 σελ.855.

Tschannen Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-218

Unger, H., & Brunn, J. (2001). *Improving HSPT/A scores at Manville High School*. Unpublished manuscript.

Vlasic, S., Vale, S. and Puhar, D. (2009). Quality Management in education. *Interdisciplinary Management Research*, V, pp.565-573.

Walsh, K. (2000). IBM: Student achievement with Baldrige concepts and tools. *Training and Development*, 54(2), 63-64.

Warr, P., Bird, M., Rackham, N. (1988). *Evaluation of Management training* (Aldershot, Hampshire, Gower).

Werther, W.B. & Davis, J.K., (1996), *Human Resources and Personnel Management*, 5th Edition, Irwin McGraw- Hill

Wiklund, J., & Shepherd, D. A. (2003a). Knowledge-based resources, entrepreneurial orientation, and the performance of small and medium sized businesses. *Strategic Management Journal*, 24, 1307–1314.

Wiklund, J., & Shepherd, D. A. (2003b) Aspiring for, and achieving growth: The moderating role of resources and opportunities. *Journal of Management Studies*, 40, 1919–1942.

Winn, R. C., & Green, R. S. (1998). Applying total quality management to the educational process. *International Journal of Engineering Education*, 14(1), 24-29.

Wolf, E.J., Harrington, K.M., Clark S.L. (2013). Miller MW. Sample size requirements for Structural Equations models: An evaluation of Power, Bias, and Solution Propriety. *Educational Psychology Measurements*.

Worthen B.R. & Sanders, J.R. (1987). Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines. N.Y.: Longman.

Yin Cheong Cheng. (2003). Quality assurance in education: internal, interface, and future, *Quality Assurance in Education*, Vol. 11 Issue: 4, pp.202-213

Yves Rosseel (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. URL <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>.

Zairi, M.. (1995). "Total Quality Education for superior performance" Training for Quality, Vol3, No1, p.33.

<http://aee.iep.edu.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



Πολυτεχνείο
Κρήτης

Συνοδευτική Επιστολή και Ερωτηματολόγιο
Σχολή Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης
Πολυτεχνείο Κρήτης

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η έρευνα γίνεται στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής στο τμήμα Μηχανικών Παραγωγής & Διοίκησης του Πολυτεχνείου Κρήτης.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσουμε τα κριτήρια ποιότητας του μοντέλου ποιότητας και αριστείας Malcolm Baldrige σε δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα, για να δούμε την ποιότητα των σχολικών μονάδων και να γίνει μία πρόταση αυτο-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και της λειτουργίας της γενικότερα, στηριζόμενη στο μοντέλο Malcolm Baldrige.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα θέλαμε να σας τονίσουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές και η ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη. Δε θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο θα προκύπτει η ταυτότητά σας, ούτε θα συμπληρωθεί τέτοιο στοιχείο αργότερα. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα **20 λεπτά** της ώρας.

Όποιος νιώσει άβολα με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου μπορεί να αποχωρήσει από τη συμπλήρωσή του, οποιαδήποτε στιγμή. Τα αποτελέσματα θα αναλυθούν συνολικά και όχι ατομικά. Ως εκπαιδευτικό ίδρυμα, η σχολική σας μονάδα, μπορεί να αναλυθεί μεμονωμένα, στις διαστάσεις που περιγράφονται στο ερωτηματολόγιο.

Αν έχετε οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα ή επιθυμείτε να πληροφορηθείτε τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να επικοινωνήσετε στο τηλέφωνο ή στο georgiantereka@gmail.com.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για την πολύτιμη βοήθειά σας στην υλοποίηση αυτής της έρευνας.

Τριμελής επιτροπή:

1. κ. **Βασίλειος Μουστάκης** (επιβλέπων καθηγητής), moustaki@dpem.tuc.gr
2. κ. **Ευάγγελος Γρηγορούδης**, vangelis@ergasya.tuc.gr
3. κ. **Ευγενία Πετρίδου**, evpet@econ.auth.gr

Γεωργία Ντερέκα Υποψήφια Διδάκτωρ

	Δημογραφικά στοιχεία:				
1	Φύλο	1. Άνδρας		2. Γυναίκα	
2	Ηλικία	1. 25-35	2. 36-45	3. 46-55	4. 56-65
3	Ιδιότητα	1. Μόνιμος Δάσκαλος	2. Αναπληρωτής Δάσκαλος		
4	α. Έτη υπηρεσίας ως ενεργός/ή εκπαιδευτικός	1. 1-10 έτη	2. 11-20 έτη	3. 21 και άνω	
	β. Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής	1. 1-5 έτη	2. 6-10 έτη	3. 10 και άνω	
5	Είδος δημοτικού σχολείου που υπηρετείτε	1. Αστικό	2. Αγροτικό	3. Νησιωτικό	
6	Μεταπτυχιακές Σπουδές	1. Ναι	2. Όχι		
7.	Δεύτερο πτυχίο	1. Ναι	2. Όχι		
8.	Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα	1. Ναι	2. Όχι		
9.	Είστε διευθυντής/ διευθύντρια;	1. Ναι	2. Όχι		
10	Σε ποιο νομό Ελλάδος ανήκετε;			
11	Σε ποιο δημοτικό σχολείο εργάζεστε;			

Αξιολόγηση Σχολικού Οργανισμού με βάση το μοντέλο Malcolm Baldrige

Γενικές Οδηγίες Συμπλήρωσης

Περιλαμβάνονται επτά θέματα που καλύπτουν κάθε κατηγορία Αξιολόγησης. Θα χρειαστεί να τις προσπελάσετε όλες, μία μία, εισάγοντας μια ποσοστιαία βαθμολογία για όλα τα 91 κριτήρια που υπάρχουν. Περισσότερες οδηγίες εμφανίζονται σε κάθε καρτέλα για να σας βοηθήσουν να βαθμολογήσετε την αντίστοιχη κατηγορία.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Όλα τα 91 κριτήρια ή ερωτήσεις θα περιλαμβάνουν σχόλια σχετικά με το τι αντιπροσωπεύουν οι ποσοστιαίες βαθμολογίες – από το 0% ως το 100% - για να σας βοηθήσουν να καταλάβετε πώς να βαθμολογήσετε την ερώτηση.

Βαθμολόγηση

Σε κάθε ένα από τα 91 κριτήρια αποδίδεται μια ποσοστιαία βαθμολογία που βασίζεται σε δύο τομείς:

Εφαρμογή και ανάπτυξη - Χρησιμοποίησε η σχολική μονάδα τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για την επιτυχή έναρξη και ανάπτυξη του προγράμματος ποιότητας. Ήταν οι πρακτικές σχετικές, πράγματι δούλεψαν για όλους τους στόχους, έχει ενσωματωθεί η ποιότητα πλήρως σε όλες τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας κλπ.

Πραγματικά αποτελέσματα - Τα μετρήσιμα αποτελέσματα και τα επίπεδα απόδοσης δείχνουν σαφώς βελτίωση, το εύρος της βελτίωσης είναι ευρύ, η βελτίωση είναι μόνιμη και βιώσιμη και οι μετρήσιμες ανατροφοδοτήσεις είναι πολύ αξιόπιστες.

Όπου,

1 = 100% - 80%

2 = 80% - 60%

3 = 60% - 40%

4 = 40% - 20%

5 = 20% - 0%

Με έντονο χρώμα αναγράφονται οι ερωτήσεις που παρέμειναν και χρησιμοποιήθηκαν εντέλει στην παρούσα έρευνα.

Αξιολόγηση Ηγεσίας

1=80% - 100%: Ενεργή Συμμετοχή

Οι διευθυντές συμμετέχουν ενεργά και βρίσκονται πίσω από τη βελτίωση της ποιότητας στη σχολική μονάδα. Η διοίκηση είναι πολύ υποστηρικτική και εργάζεται για τη σύσταση ομάδων στο σχολείο. Οι διευθυντές γνωστοποιούν με σαφήνεια το όραμα και τους στόχους της βελτίωσης ποιότητας και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση με τους μαθητές, τους προμηθευτές, τους εκπαιδευτικούς και άλλους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η διοίκηση είναι πολύ αφοσιωμένη σε όλες τις συνεχείς προσπάθειες βελτίωσης.

2=60% - 80%: Εμφανής Συμμετοχή

Οι διευθυντές συμμετέχουν εμφανώς στη βελτίωση της ποιότητας. Συναντώνται με ομάδες μαθητών, εκπαιδευτικών προμηθευτών και άλλους βασικούς παράγοντες βελτίωσης της διαδικασίας. Η διοικητική συμπεριφορά σε όλα τα επίπεδα στον σχολικό οργανισμό αντανακλά μία δέσμευση για ποιότητα. Προωθεί ενεργά και επικοινωνεί σε όλους τη βελτίωση της ποιότητας.

3=40% - 60%: Απλή Συμμετοχή

Οι διευθυντές μοιράζονται τις ιδέες τους για τη βελτίωση της ποιότητας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς κλπ). Οι επιδόσεις της διοίκησης συνδέονται με την ποιότητα. Πολλά τμήματα του σχολικού οργανισμού συμμετέχουν ενεργά σε προγράμματα ποιότητας. Οι διευθυντές υποστηρίζουν πρωτοβουλίες στρατηγικής ποιότητας.

4=20% - 40%: Υποστήριξη

Οι διευθυντές υποστηρίζουν τη βελτίωση της ποιότητας. Οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να εμπλακούν περισσότερο. Η επικοινωνία είναι κατακόρυφη (από πάνω προς τα κάτω) και όχι οριζόντια. Τα προγράμματα συνεχούς βελτίωσης λειτουργούν σε ορισμένα μέρη της σχολικής μονάδας. Συνολικά οι πολιτικές του σχολείου υποστηρίζουν τη βελτίωση της ποιότητας.

5=0% - 20%: Μη δέσμευση

Η διοίκηση του σχολείου δεν έχει ακόμη αναπτύξει και ξεκινήσει βελτίωση ποιότητας ως μείζον στρατηγικό στόχο. Δεν υπάρχει πραγματική δέσμευση από την ηγεσία για την απόδοση υψηλής προτεραιότητας στην ποιότητα. Οι διευθυντές δεν συνδέονται με τους μαθητές, προμηθευτές, δασκάλους κλπ. σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης της ποιότητας. Δεν υπάρχει ανησυχία για πράγματα όπως η κοινωνική ευθύνη.

1.01 Ο διευθυντής μεταδίδει στους δασκάλους του σχολείου την αποστολή, τους στόχους του σχολείου και το όραμα για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο.

1.02 Συμμετέχει ενεργά ο διευθυντής του σχολείου στην ποιότητα του σχολείου;

1.03 Υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία του διευθυντή του σχολείου με τους μαθητές;

1.04 Είναι αποτελεσματικός ο διευθυντής στον ρόλο και τα καθήκοντά του;

1.05 Λογοδοτεί ο διευθυντής για την ποιότητα του σχολείου σε διάφορα επίπεδα πχ. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού που υπάγεται το σχολείο, γονείς, τοπική κοινότητα;

1.06 Επικοινωνεί ο διευθυντής με τους δασκάλους που εργάζονται στο σχολείο για θέματα των μαθητών και θέματα ποιότητας;

1.07 Υποστηρίζει τους δασκάλους / ικανοποιεί τις ανάγκες τους και τους καταρτίζει ώστε να γίνονται πιο ποιοτικοί πχ. διαμορφώνει στο σχολείο περιβάλλον καινοτομίας;

1.08 Ενισχύει ο διευθυντής του σχολείου τους δασκάλους δίνοντάς τους κίνητρα για συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων;

1.09 Ασχολείται με κοινωνικά θέματα που προκύπτουν και μεριμνά για την επίλυσή τους από τη σχολική μονάδα;

1.10 Πραγματοποιείται στο σχολείο κάποιου είδους αξιολόγηση μαθητών; Αξιολόγηση υπηρεσιών σε κοινωνικά θέματα;

1.11 Το σχολείο είναι ενεργό στην κοινωνία πχ. Εθελοντισμός του σχολείου, Καθαρισμός παραλιών / δασών, Αναδασώσεις, Περιβαλλοντική συνείδηση;

1.12 Υπάρχουν στοιχεία για την υποστήριξη κοινωνικής ευθύνης;

Αξιολόγηση Πληροφοριών κ Ανάλυσης

Δεδομένα πχ. Συστηματική καταγραφή, Ανάγκες μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, σχολικής μονάδας, μετεκπαιδεύσεις, εφαρμογή πρότυπων μεθόδων διδασκαλίας, εξωσχολικές δραστηριότητες, πολιτιστικές εκδηλώσεις, περιβαλλοντικές δράσεις, κοινωνικές δράσεις, πολυπολιτισμικές δράσεις, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, ενσωμάτωση τεχνολογίας, ευκαιρίες εργασίας μετά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο.

1=80% - 100%: Πλήρης Χρήση Πληροφοριών Ποιότητας κ Ανάλυσης

Τα δεδομένα σχετικά με την ποιότητα είναι πλήρως ενσωματωμένα και διανέμονται εύκολα μέσα στη σχολική μονάδα. Διαδικασίες για δεδομένα και διαχείριση πληροφοριών είναι έγκαιρες, ακριβείς και χρήσιμες σε όλη τη σχολική μονάδα. Τα δεδομένα ποιότητας είναι διαθέσιμα για διάφορες διαδικασίες εντός του σχολείου, αναλύονται και μετατρέπονται σε χρήσιμες πληροφορίες για τον εντοπισμό νέων ευκαιριών βελτίωσης. Δείκτες αναφοράς και συγκρίσεις χρησιμοποιούνται για να οδηγούν σε συνεχείς βελτιώσεις ποιότητας.

2=60% - 80%: Πολλαπλή Χρήση Πληροφοριών Ποιότητας κ Ανάλυσης

Οι εκπαιδευτικοί δάσκαλοι και άλλοι έχουν εύκολη πρόσβαση στα δεδομένα στα περισσότερα τμήματα της σχολικής μονάδας. Ως επί το πλείστον, τεχνολογίες και διαδικασίες υπάρχουν για να εξασφαλίζουν ότι τα δεδομένα είναι πλήρη, ακριβή, έγκαιρα και χρήσιμα. Οι περισσότερες διαδικασίες χρησιμοποιούν ποιοτικά δεδομένα για τη λήψη αποφάσεων. Τα συγκριτικά δεδομένα χρησιμοποιούνται για τον προγραμματισμό και την πραγματοποίηση βελτιώσεων. Υπάρχουν μετρήσεις για τις περισσότερες υπηρεσίες-λειτουργίες του σχολείου.

3=40% - 60%: Μερική Χρήση Πληροφοριών Ποιότητας κ Ανάλυσης

Πολλά τμήματα του σχολείου διαθέτουν διαδικασίες για έγκαιρα, ακριβή, πλήρη και χρήσιμα δεδομένα. Πολλοί εκπαιδευτικοί δάσκαλοι έχουν πρόσβαση στα δεδομένα για τη λήψη αποφάσεων. Τα δεδομένα χρησιμοποιούνται στις περισσότερες διαδικασίες. Μερικές υπηρεσίες μετριοούνται και συγκρίνονται με τη χρήση συγκριτικών δεδομένων. Οι μετρήσεις υπάρχουν σε στρατηγικούς στόχους που σχετίζονται με υπηρεσίες του σχολείου.

4=20% - 40%: Περιορισμένη Χρήση Πληροφοριών Ποιότητας κ Ανάλυσης

Υπάρχουν ορισμένες διαδικασίες που παρέχουν έγκαιρα, ακριβή, πλήρη και χρήσιμα δεδομένα. Τα δεδομένα περιορίζονται στο πώς χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων, συλλέγονται και χρησιμοποιούνται σε ορισμένα μέλη της σχολικής κοινότητας (πχ προμηθευτές) και σε λίγες κρίσιμες λειτουργίες του σχολείου. Μια συγκεντρωτική ομάδα αναλύει τα δεδομένα, αλλά χρήσιμες πληροφορίες περιορίζονται σε λίγα τμήματα του σχολικού οργανισμού. Η ανάλυση δεδομένων τείνει να είναι περιορισμένη, χωρίς να οδηγεί σε σημαντικές πρωτοβουλίες βελτίωσης.

5=0% - 20%: Αναγκαία Χρήση Πληροφοριών Ποιότητας κ Ανάλυσης

Τα δεδομένα χρησιμοποιούνται κυρίως για παραδοσιακές λειτουργίες αναφοράς. Δεν υπάρχει συγκριτική ανάλυση. Μόνο μερικές κρίσιμες διαδικασίες χρησιμοποιούν δεδομένα ποιότητας για βελτίωση. Λίγα ή καθόλου δεδομένα συλλέγονται και χρησιμοποιούνται για να γίνουν βελτιώσεις με τους μαθητές και τους προμηθευτές. Η ανάλυση των δεδομένων μόλις αρχίζει να γίνεται για κάποια μικρά αντικείμενα βελτίωσης.

2.01 Η σχολική μονάδα μετρά δεδομένα σχετικά με τους μαθητές, τα αποτελέσματα, τις οικονομικές επιδόσεις και την απόδοση των δασκάλων; Είναι αυτά τα δεδομένα χρήσιμα και κατανοητά για τη λήψη αποφάσεων;

2.02 Πόσο αξιόπιστα είναι τα δεδομένα και τα δεδομένα αυτά και πόσο έγκαιρα διανέμονται στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων π.χ. στον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου;

2.03 Αξιολογείτε και βελτιώνετε τις πρακτικές διαχείρισης δεδομένων π.χ. ασφάλεια προσωπικών δεδομένων μαθητών, ψηφιοποίηση δεδομένων, ευκολία πρόσβασης δεδομένων από μαθητές και γονείς, ανοικτή πρόσβαση δεδομένων από μαθητές και γονείς;

2.04 Ενημερώνετε άμεσα το σχολείο σας σχετικά με τις τελευταίες έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση και την προώθηση βελτιώσεων, λειτουργικών επιδόσεων και προγραμματισμού;

2.05 Πόσο εκτεταμένα είναι τα δεδομένα της διαμορφωτικής αξιολόγησης;

2.06 Το σχολείο χρησιμοποιεί διαμορφωτική αξιολόγηση για τη βελτίωση των κρίσιμων διαδικασιών, τη δημιουργία καινοτομίας και την επίτευξη των προγραμματισμένων στόχων;

2.07 Ο σχολικός οργανισμός αξιολογεί και αναθεωρεί το εύρος και την ακρίβεια των δεδομένων διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη βελτίωση του σχεδιασμού και τη βελτίωση των επιδόσεων;

2.08 Ο σχολικός οργανισμός αναλύει συστηματικά τα δεδομένα για τον προσδιορισμό των τάσεων των μαθητών, των προβλημάτων, των νέων ευκαιριών και των τομέων βελτίωσης;

2.09 Υπάρχει μία συνεχής διαδικασία βελτίωσης της γραφειοκρατίας π.χ. με την ψηφιοποίηση των εγγράφων και άλλων δεδομένων;

2.10 Ο σχολικός οργανισμός συλλέγει βασικά οικονομικά, λειτουργικά και άλλα στοιχεία, μεταφράζοντάς τα σε χρήσιμες πληροφορίες για τον σύλλογο διδασκόντων ως υπεύθυνο λήψης αποφάσεων, υποστηρίζοντας τόσο τις λειτουργικές όσο και τις μακροπρόθεσμες αποφάσεις προγραμματισμού;

2.11 Ο σχολικός οργανισμός μειώνει τους χρόνους και βελτιώνει την ακεραιότητα των δεδομένων για τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων π.χ. πώς διασφαλίζει ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει τα σωστά δεδομένα αξιολόγησης του σχολικού συγκροτήματος; Τα στέλνει ταχυδρομικά, χειρόγραφα, ψηφιακά;

Αξιολόγηση Στρατηγικού σχεδιασμού

1=80% - 100%: Ενεργή Συμμετοχή όλων στο Στρατηγικό Σχεδιασμό

Ο στρατηγικός προγραμματισμός χρησιμοποιείται τακτικά για την ανάπτυξη στόχων βελτίωσης της ποιότητας. Οι εργαζόμενοι δάσκαλοι, οι προμηθευτές, οι μαθητές, οι γονείς και άλλες ομάδες ενδιαφερομένων συμμετέχουν ενεργά σε αποφάσεις στρατηγικού σχεδιασμού. Η διοίκηση συμμετέχει πολύ σε σχετικές δραστηριότητες. Ο στρατηγικός σχεδιασμός περιλαμβάνει βασικούς δείκτες επιδόσεων, έρευνες, δείκτες αναφοράς δεδομένων και άλλες πληροφορίες ποιότητας για να διασφαλιστεί ότι ο στρατηγικός σχεδιασμός είναι ισχυρός και βιώσιμος για όλα τα τμήματα της σχολικής μονάδας.

2=60% - 80%: Ολοκληρωμένος Στρατηγικός Σχεδιασμός

Ο σχολικός οργανισμός έχει καθιερώσει ένα ολοκληρωμένο στρατηγικό σχέδιο για την αντιμετώπιση της βελτίωσης της ποιότητας, συμπεριλαμβανομένης της αποστολής, του οράματος, των στόχων, των συγκεκριμένων καθηκόντων. Χρησιμοποιείται μια ευρεία διαδικασία σχεδιασμού, η οποία περιλαμβάνει τους μαθητές, εκπαιδευτικούς δασκάλους, γονείς και προμηθευτές. Η διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού περιλαμβάνει βασικούς δείκτες ποιότητας, σημεία αναφοράς και άλλες πληροφορίες ποιότητας. Οι διευθυντές λογοδοτούν για την επίτευξη των σχολικών στόχων.

3=40% - 60%: Λειτουργικός Στρατηγικός Σχεδιασμός

Υπάρχουν λειτουργικά σχέδια που συνδέονται με τη συνολική στρατηγική του σχολείου. Οι διευθυντές λογοδοτούν για την επίτευξη στρατηγικών στόχων. Η διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού χρησιμοποιεί ορισμένους βασικούς δείκτες, έρευνες και άλλα δεδομένα αναφοράς. Οι διευθυντές εγκρίνουν το τελικό στρατηγικό σχέδιο.

4=20% - 40%: Βασικός Στρατηγικός Σχεδιασμός

Βασικά λειτουργικά τμήματα της σχολικής μονάδας έχουν στρατηγικούς στόχους. Το σχολείο έχει στρατηγική διαδικασία προγραμματισμού, κατά την οποία συμμετέχουν λίγο εκπαιδευτικοί δάσκαλοι, μαθητές κλπ. Τα δεδομένα των μαθητών χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν στον στρατηγικό σχεδιασμό. Οι διευθυντές εγκρίνουν το τελικό στρατηγικό σχέδιο.

5=0% - 20%: Ελάχιστος Στρατηγικός Σχεδιασμός

Ο στρατηγικός σχεδιασμός δεν είναι ορατός ή κατανοητός εντός του σχολικού οργανισμού. Οι διευθυντές αναπτύσσουν τη στρατηγική χωρίς συμμετοχή άλλων ομάδων ενδιαφερομένων. Το στρατηγικό σχέδιο είναι εσωτερικής σκέψης με μικρή εστίαση στον μαθητή.

3.01 Ενσωματώνεται ο γενικός (ετήσιος) προγραμματισμός της λειτουργίας της σχολικής μονάδας σε χαμηλότερο επίπεδο σχεδιασμό για βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες αποφάσεις;

3.02 Ο σχολικός οργανισμός επαναπροσδιορίζει ή επανασχεδιάζει μια διαδικασία για να βεβαιωθεί ότι ταιριάζει με τις στρατηγικές για την απόδοση της εργασίας;

3.03 Στρατηγικά σχέδια αναπτύσσονται στο σχολείο;

3.04 Αξιολογείται και βελτιώνεται η διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού σε τακτική βάση;

3.05 Έχει το σχολείο σημαντικούς στόχους βελτίωσης της ποιότητας στο πλαίσιο της στρατηγικής της;

3.06 Το σχολείο μοιράζεται και αναπτύσσει τους βραχυπρόθεσμους στόχους του, με τους εργαζόμενους δασκάλους, τους προμηθευτές και άλλους που πρέπει να εκτελέσουν τη στρατηγική;

3.07 Σχετίζονται οι μακροπρόθεσμοι στόχοι του σχολείου με τη βελτίωση της ποιότητας;

3.08 Ο σχολικός οργανισμός σχεδιάζει οφέλη από μακροπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό; Πώς συγκρίνεται αυτό με τα βασικά σημεία αναφοράς;

Αξιολόγηση Ανθρώπινων Πόρων

1=80% - 100%: Πλήρης Ανάπτυξη Εργαζομένων

Πλήρης εφαρμογή και ενσωμάτωση των σχεδίων ανάπτυξης των εργαζομένων δασκάλων, συμπεριλαμβανομένων προγραμμάτων κατάρτισης, επιμόρφωσης, διαδικασιών αξιολόγησης /αυτογνωσίας, ενδυνάμωσης και μετρήσιμων αποτελεσμάτων. Πολύ υψηλά επίπεδα συμμετοχής των εργαζομένων στις καθημερινές ανάγκες και τον προγραμματισμό του σχολείου. Οι άνθρωποι εργάζονται καλά μέσα σε ομάδες. Υπάρχουν ισχυρά προγράμματα αναγνώρισης (βραβεία, διακρίσεις) των εργαζομένων δασκάλων που βελτιώνουν την ποιότητα. Ο σχολικός οργανισμός είναι πολύ ευαίσθητος στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εργαζομένων, εργάζεται σκληρά για να διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτόν είναι παραγωγικοί και ικανοποιημένοι.

2=60% - 80%: Ισχυρή Ανάπτυξη Εργαζομένων

Οι διευθυντές υποστηρίζουν πολύ ισχυρές πρακτικές ανθρώπινου δυναμικού για την ανάπτυξη των εργαζομένων στη σχολική μονάδα. Οι ομάδες εργασίας είναι εξουσιοδοτημένες, παρέχοντας πολύτιμες βελτιώσεις σχεδόν σε κάθε τμήμα του σχολείου. Οι εργαζόμενοι έχουν γρήγορη πρόσβαση σε δεδομένα για την ανάλυση και την ανταλλαγή πληροφοριών. Οι ιδέες των εργαζομένων για επίτευξη βελτίωσης ενθαρρύνονται έντονα.

3=40% - 60%: Μερική Ανάπτυξη Εργαζομένων

Η σχολική μονάδα έχει ένα συνολικό σχέδιο για την πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου της. Οι εργαζόμενοι ανταμείβονται για να επιτυγχάνουν βελτίωση της ποιότητας. Η διοίκηση υποστηρίζει την ανάπτυξη των εργαζομένων σε πολλά μέρη του σχολικού οργανισμού, ο οποίος είναι ευαισθητοποιημένος στις ανάγκες των εργαζομένων.

4= 20% - 40%: Ατομική Ανάπτυξη Εργαζομένων

Η ενδυνάμωση των εργαζομένων δεν ενθαρρύνεται. Αναγνώριση για τη βελτίωση της ποιότητας δεν αναπτύσσεται πλήρως. Το μεγαλύτερο μέρος της προσοχής είναι η ατομική αναγνώριση των εργαζομένων και όχι η ομαδική. Δεν συνδέονται όλα τα προγράμματα ανάπτυξης εργαζομένων με τη στρατηγική και τους ποιοτικούς στόχους του σχολείου. Ο σχολικός οργανισμός δεν υποστηρίζει με συνέπεια τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εργαζομένων.

5=0% - 20%: Ελάχιστη Ανάπτυξη Εργαζομένων

Η κατάρτιση και η ανάπτυξη των εργαζομένων δεν εφαρμόζεται ευρέως. Λίγοι είναι οι καταρτισμένοι εργαζόμενοι και δεν δίνεται προτεραιότητα στην οικοδόμηση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου. Προγράμματα αναγνώρισης δεν επικεντρώνονται στην απόδοση των εργαζομένων εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της ποιότητας. Λίγοι διευθυντές υποστηρίζουν την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων.

4.01 Τα σχέδια ανθρώπινου δυναμικού καθοδηγούνται από τη στρατηγική της σχολικής μονάδας για τη βελτίωση της ποιότητας, δηλαδή στην εκπαίδευση, στην ενδυνάμωση, σε ομάδες κλπ.;

☐

4.02 Οι στρατηγικές ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου σχετίζονται με τους στόχους βελτίωσης ποιότητας;

☐

4.03 Χρησιμοποιεί ο σχολικός οργανισμός τα δεδομένα που σχετίζονται με τους δασκάλους για να βελτιώσει τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων π.χ. κατάρτιση κλπ.;

☐

4.04 Ο σχολικός οργανισμός προωθεί τη συμβολή των δασκάλων σε στόχους ποιότητας π.χ. κτίσιμο περιβαλλοντολογικής συνείδησης, καλύτερη προετοιμασία μαθητών, πρόβλεψη δυσχερών καταστάσεων;

☐

4.05 Ο σχολικός οργανισμός παρέχει τη δυνατότητα και την υποστήριξη στους δασκάλους για την επίλυση προβλημάτων και τη πραγματοποίηση βελτιώσεων στον σχολικό χώρο εργασίας τους;

☐

4.06 Ο σχολικός οργανισμός μετρά και αξιολογεί τη συμμετοχή των εργαζομένων, την ενδυνάμωση και την καινοτομία;

☐

4.07 Η σχολική μονάδα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εργαζομένων δασκάλων σε όλα τα επίπεδα και έχει βασικούς δείκτες για την παρακολούθηση της συμμετοχής των εργαζομένων δασκάλων;

☐

4.08 Ο σχολικός οργανισμός αξιολογεί συστηματικά τις ανάγκες του εργατικού δυναμικού και αναπτύσσει σχέδια κατάρτισης και επιμόρφωσης π.χ. στέλνει τους δασκάλους σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, ημερίδες κλπ.;

☐

4.09 Η πραγματική κατάρτιση του δασκάλου ενισχύεται ως μέρος της εργασίας και εφαρμόζεται στην περιοχή εργασίας του (τάξη, σχολείο);

☐

4.10 Χρησιμοποιεί ο σχολικός οργανισμός δείκτες για να αξιολογήσει ότι η κατάρτιση - επιμόρφωση συμβάλλει στη βελτίωση τόσο του εργαζομένου δασκάλου όσο και της ποιότητας της εργασίας εντός του αντίστοιχου σχολικού χώρου εργασίας π.χ. αν αξιολογεί ότι οι δάσκαλοι που καταρτίστηκαν έχουν καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά ή αν ο ίδιος ο δάσκαλος νιώθει καλύτερα καταρτισμένος από πριν;

☐

4.11 Η σχολική μονάδα αξιολογεί την κατάρτιση των δασκάλων;

☐

4.12 Το σύστημα απόδοσης και αναγνώρισης υποστηρίζει τους στόχους βελτίωσης της ποιότητας;

☐

4.13 Ο σχολικός οργανισμός επανεξετάζει τακτικά και βελτιώνει τα προγράμματα αξιολόγησης επιδόσεων και αναγνώρισης;

☐

4.14 Διαθέτει το σχολείο αποδείξεις και στοιχεία σχετικά με τα προγράμματα αναγνώρισης των δασκάλων, όπως τύποι βραβείων, σεμιναρίων και άλλες διακρίσεις τα τελευταία χρόνια;

☐

4.15 Η σχολική μονάδα μεριμνά συνεχώς για τη βελτίωση της ασφάλειας, της υγείας, του ηθικού και της συνολικής ικανοποίησης των δασκάλων της;

☐

4.16 Ο σχολικός οργανισμός μπορεί και ενεργεί με πρόνοια (προβλεπτικά) ως προς την ανάπτυξη υπηρεσιών για τους εργαζόμενους π.χ. κοινή χρήση αυτοκινήτου (car pooling), φροντίδα για τα παιδιά των εργαζομένων δασκάλων κλπ.;

4.17 Ο σχολικός οργανισμός εκτιμά και αξιολογεί συνολικά την ικανοποίηση των δασκάλων;

4.18 Διαθέτει ο σχολικός οργανισμός δεδομένα υποστήριξης που σχετίζονται με βελτιώσεις για τους εργαζομένους δασκάλους, όπως η ασφάλεια, η απουσία, ο κύκλος εργασιών, τα παράπονα γενικά, τα παράπονα των γονέων και άλλοι παράγοντες ποιότητας που αποδεικνύουν την ικανοποίηση των εργαζομένων δασκάλων;

Αξιολόγηση Διαχείρισης Διαδικασιών

1=80% - 100%: Πλήρης Έλεγχος των Διαδικασιών

Οι διαδικασίες είναι καλά τεκμηριωμένες και ελεγχόμενες σε όλη τη σχολική μονάδα. Οι πρακτικές είναι σε θέση να αξιολογούν και να βελτιώνουν με συνέπεια τις διαδικασίες. Οι κρίσιμες διαδικασίες υπόκεινται σε άκαμπτες εκτιμήσεις σε τακτική βάση. Υπάρχουν αναλυτικές τεχνικές για τον εντοπισμό και την επίλυση προβλημάτων διαχείρισης διαδικασιών. Έχουν δημιουργηθεί συνεργατικές σχέσεις με προμηθευτές και άλλους ενδιαφερόμενους για την καλύτερη διαχείριση των διαδικασιών προς όφελος όλων των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα.

2=60% - 80%: Ισχυρός Έλεγχος των Διαδικασιών

Η σχολική μονάδα έχει τεκμηριώσει και ελέγξει τις διαδικασίες. Υπάρχει μια ισχυρή πρακτική για την αξιολόγηση και τη βελτίωση μιας διαδικασίας. Υπάρχει μια ισχυρή έμφαση στην ποιότητα και συνεργασία με άλλα ενδιαφερόμενα μέρη για τη βελτίωση των διαδικασιών. Περιεκτικές αξιολογήσεις πραγματοποιούνται από κρίσιμες διαδικασίες για να εξασφαλιστεί ότι η σχολική μονάδα ικανοποιεί τις απαιτήσεις των συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα εργαλεία επίλυσης προβλημάτων χρησιμοποιούνται σχεδόν παντού για τον εντοπισμό και τη βελτίωση των διαδικασιών.

3=40% - 60%: Αρκετός Έλεγχος των Διαδικασιών

Η σχολική μονάδα καθοδηγεί τη διαδικασία βελτίωσης με τη χρήση δεδομένων μαθητών. Χρησιμοποιούνται πρότυπα για τον έλεγχο της διαδικασίας. Τα εργαλεία επίλυσης προβλημάτων χρησιμοποιούνται στα περισσότερα τμήματα του σχολικού οργανισμού για την ανάλυση και τη βελτίωση μιας διαδικασίας. Πολλά τμήματα της σχολικής μονάδας αξιολογούν τακτικά τις διαδικασίες κριτικής τους. Προληπτικά μέτρα χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση και τη διασφάλιση της τήρησης των ποιοτικών προτύπων.

4=20% - 40%: Μερικός Έλεγχος των Διαδικασιών

Η έμφαση στη διαχείριση της διαδικασίας δίνεται περισσότερο στην αξιολόγηση και την αντίδραση, σε αντίθεση με τα μέτρα προληπτικού ελέγχου. Οι προμηθευτές διαχειρίζονται με βάση το κόστος και όχι τις ισχυρές σχέσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας. Εργαλεία επίλυσης προβλημάτων χρησιμοποιούνται σε ορισμένα μέρη της επιχείρησης. Οι βασικές διαδικασίες υπόκεινται σε αξιολογήσεις και εκτιμήσεις.

5=0% - 20%: Ελάχιστος Έλεγχος των Διαδικασιών

Οι προμηθευτές δεν θεωρούνται συνεργάτες για να βοηθήσουν στη λειτουργία του σχολείου. Πολύ λίγα, αν υπάρχουν, εργαλεία επίλυσης προβλημάτων τοποθετούνται για την ανάλυση και τον εντοπισμό προβλημάτων διαδικασίας. Οι διαδικασίες μπορούν να αξιολογηθούν, αλλά δεν δίνεται πραγματική έμφαση στην πρόληψη.

5.01 Ο σχολικός οργανισμός συγκεντρώνει συστηματικά τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών και στη συνέχεια μεταφράζει αυτές τις εισροές σε αναθεωρήσεις, τροποποιήσεις ή υιοθέτηση άλλων μεθόδων διδασκαλίας των εργαζομένων δασκάλων π.χ. παράπονα μαθητών – περισσότερα όργανα στο εργαστήρι φυσικής, μουσικά όργανα για το μάθημα της μουσικής κλπ.;

☐

5.02 Ο σχολικός οργανισμός δημιουργεί και αξιολογεί μία νέα διαδικασία μάθησης-διδασκαλίας;

☐

5.03 Ο σχολικός οργανισμός αξιολογεί και μειώνει τις διαδικασίες σχεδιασμού για την εφαρμογή νέων μεθόδων μάθησης-διδασκαλίας;

☐

5.04 Έχει η σχολική μονάδα τον έλεγχο των διαδικασιών, συμπεριλαμβανομένου του ελέγχου πάνω σε παραλλαγές και ελαττώματα στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται;

☐

5.05 Χρησιμοποιεί το σχολείο μια συστηματική και τυποποιημένη προσέγγιση στην αξιολόγηση διαδικασιών για καλύτερη ποιότητα, χρόνους, ελαττώματα και άλλα χαρακτηριστικά απόδοσης λειτουργίας;

☐

5.06 Ο σχολικός οργανισμός διαχειρίζεται τον ποιοτικό έλεγχο όπως αυτός σχετίζεται σε συνήθεις σχολικές διαδικασίες και υπηρεσίες υποστήριξης π.χ. στο ανθρώπινο δυναμικό, στη χρηματοδότηση, στη νομική, στη μισθοδοσία, στις δημόσιες σχέσεις κλπ.;

☐

5.07 Η σχολική μονάδα συλλαμβάνει, συντηρεί και χρησιμοποιεί βασικούς δείκτες για σχολικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες πχ. Οικονομικούς δείκτες ή δείκτες αξιολόγησης και αξιοπιστίας υπηρεσιών;

☐

5.08 Η σχολική μονάδα προσδιορίζει τα θέματα που μπορεί να υπάρχουν προς βελτίωση;

☐

5.09 Ο σχολικός οργανισμός κοινοποιεί σαφώς ποιοτικά πρότυπα και απαιτήσεις προς τους προμηθευτές;

☐

5.10 Έχει ο σχολικός οργανισμός μια διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας για να εξασφαλίσει ότι οι προμηθευτές πληρούν τις απαιτήσεις ποιότητας που θέτει;

☐

5.11 Ο σχολικός οργανισμός αξιολογεί και βελτιώνει τις προμηθευτικές του πολιτικές και πρακτικές;

☐

5.12 Διαθέτει η σχολική μονάδα μια συνεργατική σχέση με τους προμηθευτές της συμπεριλαμβανομένων προγραμμάτων επιβράβευσης, πιστοποίησης και άλλων πολιτικών που δημιουργούν μακροπρόθεσμες σχέσεις;

☐

5.13 Ο σχολικός οργανισμός ελέγχει ή αξιολογεί τις υπηρεσίες-μεθόδους του;

☐

5.14 Ο σχολικός οργανισμός παρακολουθεί τακτικά τις αξιολογήσεις και διορθώνει αποτελεσματικά το πρόβλημα ή επιλύει το πρόβλημα που εντοπίστηκε;

☐

Αξιολόγηση Λειτουργικών Αποτελεσμάτων

1=80% - 100%: Άριστοι Δείκτες Λειτουργίας

Η ικανοποίηση των μαθητών και άλλες μετρήσεις δείχνουν σαφώς υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα. Οι γενικές τάσεις είναι πολύ θετικές όταν πρόκειται για τη βελτίωση των διαδικασιών σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα, συμπεριλαμβανομένων των διαδικασιών που περικλείουν τις σχολικές λειτουργίες και τις ομάδες ενδιαφερομένων. Οποιαδήποτε αρνητική τάση ακολουθείται αμέσως με ένα σχέδιο μετατροπής της τάσης. Τα δεδομένα των προμηθευτών δείχνουν, επίσης, ισχυρές θετικές τάσεις όσον αφορά την πραγματοποίηση βελτιώσεων. Οι υπηρεσίες υποστήριξης έχουν δείξει σταθερά αποτελέσματα στη διεξαγωγή των διαδικασιών με μεγάλη αποτελεσματικότητα.

2=60% - 80%: Θετικοί Δείκτες Λειτουργίας

Οι περισσότεροι δείκτες λειτουργικών επιδόσεων είναι πολύ θετικοί. Έρευνες και άλλοι δείκτες παρουσιάζουν σταθερή βελτίωση τα τελευταία χρόνια. Στα περισσότερα τμήματα της σχολικής μονάδας έχουν αποδειχθεί με μετρήσεις πολυάριθμες βελτιώσεις - καλύτερη ποιότητα, υψηλότερη παραγωγικότητα, χαμηλότερο κόστος, χαμηλότεροι χρόνοι κ.λπ.

3=40% - 60%: Αρκετοί Θετικοί Δείκτες Λειτουργίας

Οι έρευνες ικανοποίησης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική κοινότητα υποδεικνύουν θετικά αποτελέσματα και πληρούνται τα κρίσιμα πρότυπα προμηθευτών. Συγκριτικές και αναφορικές μετρήσεις τεκμηριώνονται και εφαρμόζονται σε βασικούς τομείς της σχολικής μονάδας. Όλοι οι σημαντικοί δείκτες απόδοσης είναι ευνοϊκοί για τα κρίσιμα τμήματα του σχολικού οργανισμού.

4=20% - 40%: Μερικοί Θετικοί Δείκτες Λειτουργίας

Τα αποτελέσματα των υπηρεσιών παρουσιάζουν σημάδια βελτίωσης. Επιπλέον, έρευνες δείχνουν κάποια βελτίωση. Ορισμένοι προμηθευτές είναι σε θέση να πληρούν τα ποιοτικά πρότυπα, ωστόσο χρειάζονται περισσότερες βελτιώσεις. Ορισμένα τμήματα της σχολικής μονάδας παρουσιάζουν θετικές τάσεις. Δεν έχουν ακόμη εφαρμοστεί μετρήσεις για αποτελέσματα παρακολούθησης σε ολόκληρο τον σχολικό οργανισμό. Απαιτούνται πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

5=0% - 20%: Ελάχιστοι Θετικοί Δείκτες Λειτουργίας

Υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία βελτίωσης της απόδοσης. Συνολικά, τα αποτελέσματα δεν είναι ευνοϊκά. Βασικοί δείκτες όπως η ικανοποίηση δεν μετρούνται. Οι βελτιώσεις των προμηθευτών δεν μετρούνται. Δεν χρησιμοποιούνται συγκριτικά σημεία αναφοράς για την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων. Μόνο μερικά μέρη του σχολικού οργανισμού μετρούν βελτιώσεις.

6.01 Διαθέτει ο σχολικός οργανισμός τουλάχιστον δύο έτη δεδομένων σχετικά με βελτιώσεις ποιότητας στις υπηρεσίες του;

6.02 Ο σχολικός οργανισμός αυτο-αξιολογεί τα ποιοτικά του αποτελέσματα π.χ. αριθμός δραστηριοτήτων, συμμετοχή γονέων, συμμετοχή κοινωνίας, επαφή με την κοινωνία;

6.03 Ο σχολικός οργανισμός αξιολογεί τις λειτουργικές του επιδόσεις: χρόνο, παραγωγικότητα, ελαττώματα, σφάλματα κλπ.;

6.04 Η λειτουργία του σχολικού οργανισμού αυτο-αξιολογείται και αυτή η αυτο-αξιολόγηση χρησιμοποιείται μόνο για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα;

6.05 Ο σχολικός οργανισμός συλλέγει δεδομένα βελτίωσης της ποιότητας που σχετίζονται με γενικές υπηρεσίες και υπηρεσίες υποστήριξης;

6.06 Η λειτουργία του σχολικού οργανισμού αυτο-αξιολογείται, και αυτή η αυτο-αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως εύρημα βελτίωσης άλλων παρόμοιων σχολικών μονάδων;

6.07 Η σχολική μονάδα αξιολογεί και παρακολουθεί τα αποτελέσματα των προμηθευτών και την ποιότητα;

6.08 Συγκρίνονται τα ποιοτικά αποτελέσματα του προμηθευτή με εκείνα των άλλων συγκρίσιμων προμηθευτών;

Αξιολόγηση Διαμόρφωσης Σχέσεων

(Σχέσεις με π.χ. μαθητές, γονείς, προμηθευτές, ερευνητές, εξωτερικοί συνεργάτες, υπουργείο παιδείας, επαγγελματική κατάρτιση μετά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, εκπαίδευση μετά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο κλπ.)

1=80% - 100%: Πλήρης Διαμόρφωση Θετικών Σχέσεων

Ένα πλήρες σύνολο μετρήσεων Διαμόρφωσης Σχέσεων όπως μαθητές, γονείς, προμηθευτές, ερευνητές, εξωτερικοί συνεργάτες κλπ. αποκαλύπτουν πολύ ισχυρή παρουσία για την ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων αυτών. Επιπλέον, οι μετρήσεις μετρούν την ποιότητα των σχέσεων αυτών. Η διαχείριση επικεντρώνεται στις σχέσεις αυτές. Η διαμόρφωση πολύ θετικών σχέσεων είναι κύριος στόχος. Ο οργανισμός είναι πολύ καθοδηγούμενος από τέτοιες σχέσεις, προσπαθώντας συνεχώς να παραμείνει συνδεδεμένος με τις σχέσεις αυτές για βελτίωση της ποιότητας και των υπηρεσιών.

2=60% - 80%: Ενίσχυση Διαμόρφωσης Θετικών Σχέσεων

Παρέχονται αποτελεσματικά συστήματα ανατροφοδότησης Σχέσεων, εξασφαλίζοντας συνεχή βελτίωση με την εξυπηρέτηση Σχέσεων. Η διαχείριση εστιάζεται πολύ στις σχέσεις αυτές, προωθώντας προγράμματα που ενισχύουν τέτοιες σχέσεις. Η ανώτερη διοίκηση είναι πολύ δεκτική στις νέες ιδέες για τον τρόπο βελτίωσης της εξυπηρέτησης των σχέσεων αυτών. Οι σχέσεις έχουν εύκολη πρόσβαση σε πόρους για την επίλυση των προβλημάτων τους.

3=40% - 60%: Ικανοποιητική Διαμόρφωση Θετικών Σχέσεων

Οι έρευνες Διαμόρφωσης Σχέσεων χρησιμοποιούνται σε όλον τον εκπαιδευτικό οργανισμό για συνεχείς βελτιώσεις. Οι σχέσεις είναι βασικά θετικές. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός προωθεί την ευαισθητοποίηση και την ικανοποίηση των σχέσεων αυτών. Υπάρχουν συστήματα για τη μετακίνηση των ανατροφοδοτήσεων των σχέσεων αυτών σε διάφορες σειρές υπηρεσιών.

4=20% - 40%: Αρκετή Διαμόρφωση Θετικών Σχέσεων

Οι περισσότερες Σχέσεις αναγνωρίζονται ως θετικές. Ωστόσο, δεν υπάρχει γενικό σύστημα συλλογής συνεχών ανατροφοδοτήσεων για τη βελτίωση της εξυπηρέτησης των σχέσεων αυτών. Τα πρότυπα ποιότητας βελτιώνονται για ορισμένες υπηρεσίες προκειμένου να βελτιώσουν την εξυπηρέτηση των σχέσεων αυτών. Οι μελλοντικές ανάγκες των σχέσεων αυτών δεν λαμβάνονται υπόψη. Η ανώτερη διεύθυνση δεν είναι πάντα δεκτική σε νέες ιδέες για τη βελτίωση της εξυπηρέτησης των σχέσεων αυτών. Ορισμένες ομάδες των σχέσεων αυτών είναι κατακερματισμένες και δεν διαχειρίζονται ικανοποιητικά.

5=0% - 20%: Αρκετή Διαμόρφωση Θετικών Σχέσεων

Λίγες μορφές τυποποίησης συμπεριφοράς σχέσεων. Το μεγαλύτερο μέρος της προσοχής είναι για την επίλυση ενός προβλήματος μίας σχέσης μόλις αυτό παρατηρείται. Μικρή έμφαση δίνεται στην προσπάθεια βελτίωσης της συνολικής διαδικασίας και πρόληψης του ίδιου προβλήματος από το να εμφανιστεί ξανά. Τα σχόλια των σχέσεων είναι λίγα. Σπάνια λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη υπηρεσιών. Η κύρια μορφή της ανατροφοδότησης των σχέσεων είναι τα παράπονα των σχέσεων.

7.01 Ο σχολικός οργανισμός καθορίζει τις τρέχουσες και τις μακροπρόθεσμες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων;

7.02 Ο σχολικός οργανισμός καθορίζει νέες υπηρεσίες καθώς και νέα χαρακτηριστικά για υπάρχουσες υπηρεσίες;

7.03 Βελτιώνει ο σχολικός οργανισμός τις διαδικασίες του για τον εντοπισμό των αναγκών και των απαιτήσεων των μαθητών, γονέων και δασκάλων;

7.04 Ο σχολικός οργανισμός αναπτύσσει ισχυρές σχέσεις με τους συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα;

7.05 Ο σχολικός οργανισμός αναπτύσσει τα πρότυπα και τις διαδικασίες εξυπηρέτησης των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών δασκάλων ώστε να έχει την ικανότητα να συνεργάζεται μαζί τους;

7.06 Ο σχολικός οργανισμός μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες για τους συμμετέχοντες να σχολιάζουν και να συνεργάζονται μαζί του;

7.07 Πόσο αποτελεσματική είναι η επαφή σας με τους συναδέλφους δασκάλους, τους μαθητές και τους γονείς σχετικά με τις υπηρεσίες σας;

7.08 Χρησιμοποιεί ο σχολικός οργανισμός τα σχόλια και τα παράπονα των συμμετεχόντων;

7.09 Η σχολική μονάδα εξασφαλίζει ότι οι δάσκαλοι που έρχονται σε επαφή με τους μαθητές είναι κατάλληλα ευθυγραμμισμένοι με τα τμήματα των μαθητών που αναλαμβάνουν να διδάξουν, είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων μαθητών και γονέων;

7.10 Αξιολογεί ο σχολικός οργανισμός τις σχέσεις του με τους συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα;

7.11 Δημιουργεί ο σχολικός οργανισμός εμπιστοσύνη για τις υπηρεσίες του;

7.12 Ο σχολικός οργανισμός αξιολογεί και βελτιώνει τον αντίληψη των συμμετεχόντων για τη δέσμευση της σχολικής μονάδας για ποιότητα;

7.13 Προσδιορίζει ο σχολικός οργανισμός την ικανοποίηση των συμμετεχόντων στη σχολική κοινότητα;

7.14 Βαθμολογείται η ικανοποίησή τους σε σχέση με όσα παρατηρούνται και εφαρμόζονται σε άλλες σχολικές μονάδες;

7.15 Ο σχολικός οργανισμός αξιολογεί και βελτιώνει την προσέγγισή του για την ανάλυση της ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε σχέση με όσα παρατηρούνται και εφαρμόζονται σε άλλες σχολικές μονάδες;

7.16 Ο σχολικός οργανισμός συλλέγει δεδομένα από οργανισμούς για την ικανοποίηση των συμμετεχόντων και τη διατήρησή τους στη σχολική μονάδα;

☐

7.17 Ο σχολικός οργανισμός αξιολογεί ως δεδομένα αρνητικά χαρακτηριστικά της εξυπηρέτησης, όπως παράπονα, τυχόν καταγγελίες, μετακινήσεις μαθητών σε άλλη σχολική μονάδα κλπ.;

☐

7.18 Ο οργανισμός αξιολογεί την ικανοποίηση των Σχέσεων π.χ. μαθητών, γονέων, Υπουργείου Παιδείας, κοινωνίας με υπηρεσίες π.χ. Περιβαλλοντική συνείδηση, εξωσχολικές δραστηριότητες, σε σχέση με αυτό που περιμένει η κοινωνία, το Υπουργείο Παιδείας, η εκπαιδευτική κοινότητα, τα μετέπειτα στάδια σπουδών ή εργασίας;

☐

7.19 Ο σχολικός οργανισμός σας αξιολογεί τη μετέπειτα πρόοδο του μαθητή με κάποιο τρόπο π.χ. συνέχισε τις σπουδές του ο μαθητής;

☐

7.20 Γνωρίζετε με απτά δεδομένα, ποιες βελτιώσεις στον σχολικό σας οργανισμό μπορεί να εφαρμοστούν, ώστε να αυξηθεί η ικανοποίηση των Σχέσεων π.χ. μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικής κοινότητας, με την κοινωνία γενικά;

☐

Σημειώστε τα 3 πιο ΔΥΝΑΤΑ σημεία που πιστεύετε ότι έχει ο Σχολικός σας Οργανισμός ως προς τις παρακάτω Ενότητες από το δυνατότερο προς το λιγότερο δυνατό.

1ο

2ο

3ο

Ηγεσία

Στρατηγικός Σχεδιασμός

Διαμόρφωση Σχέσεων

Πληροφορία κ Ανάλυση

Ανθρώπινο Δυναμικό

Διαχείριση Λειτουργίας

Αποτελέσματα

Σημειώστε τα 3 πιο ΑΔΥΝΑΤΑ σημεία που πιστεύετε ότι έχει ο Σχολικός σας Οργανισμός ως προς τις παρακάτω Ενότητες από το πιο αδύνατο προς το λιγότερο αδύνατο.

1ο

2ο

3ο

Ηγεσία

Στρατηγικός Σχεδιασμός

Διαμόρφωση Σχέσεων

Πληροφορία κ Ανάλυση

Ανθρώπινο Δυναμικό

Διαχείριση Λειτουργίας

Αποτελέσματα

- Θα θέλατε να υπάρχουν δεδομένα ως σχολική μονάδα, για τη συμβολή σας στην εξέλιξη των μαθητών σας π.χ. εκπαίδευση-απασχόληση μετά τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο;

ΝΑΙ ΟΧΙ Ίσως

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

- Θα θέλατε μέσα από την αυτο-αξιολόγηση να γνωρίζετε τι θα μπορούσε να βελτιωθεί στη σχολική σας μονάδα για τη θετικότερη απόδοσή της, ως προς τους άμεσα ενδιαφερόμενους π.χ. διδάσκοντες, μαθητές, γονείς, κοινωνία;

ΝΑΙ ΟΧΙ Ίσως

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

- Από το 0 ως 100%, πόσο πιστεύετε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν κατανοητό και ενδιαφέρον;

<input type="text"/>

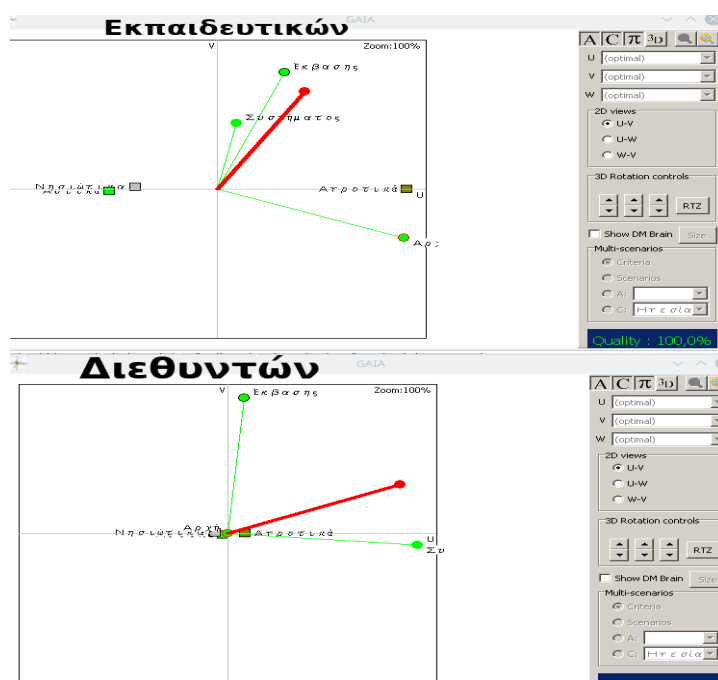
- Θα θέλατε να κάνετε κάποιο σχόλιο για την έρευνα ή το ερωτηματολόγιο;

.....

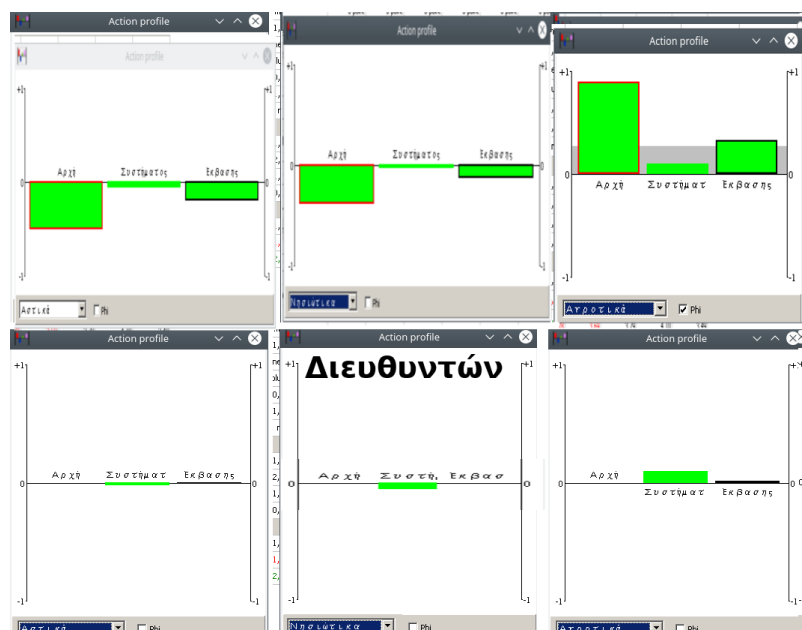
.....

.....

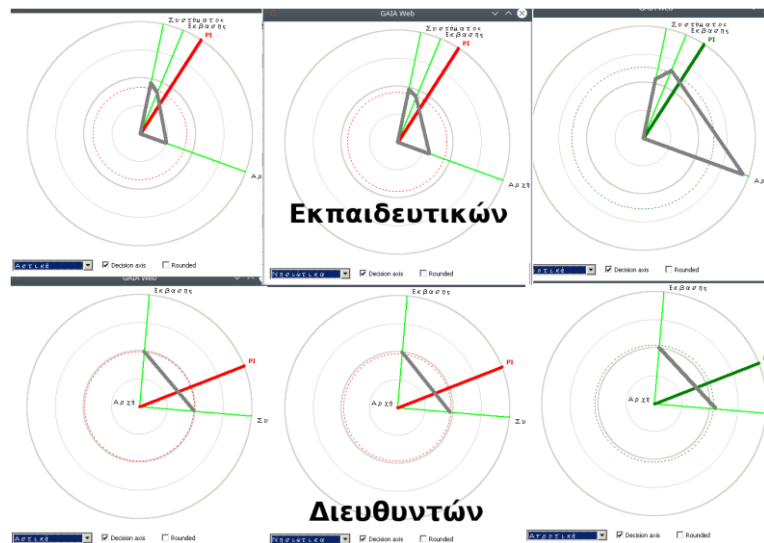
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II (Εικόνες με τη χρήση της μεθόδου PROMETHEE)



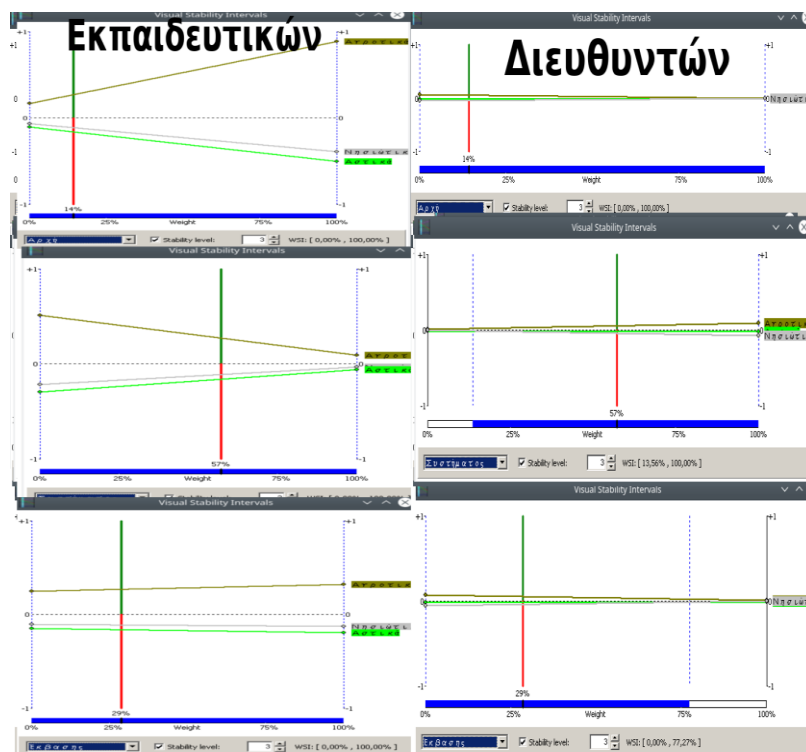
Εικόνα II.α. Γράφημα σε πλάνο, για την απόσταση της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης, καθώς και προς τα πού έλκονται οι απόψεις των Νησιωτικών, Αγροτικών και Αστικών Δημοτικών, συνολικά. Το γράφημα δείχνει προς τα πού τοποθετείται η περιοχή των σχολείων, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις που έχουν δοθεί σε Έκβαση, Σύστημα, Αρχή - Σύγκριση των αποτελεσμάτων σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές.



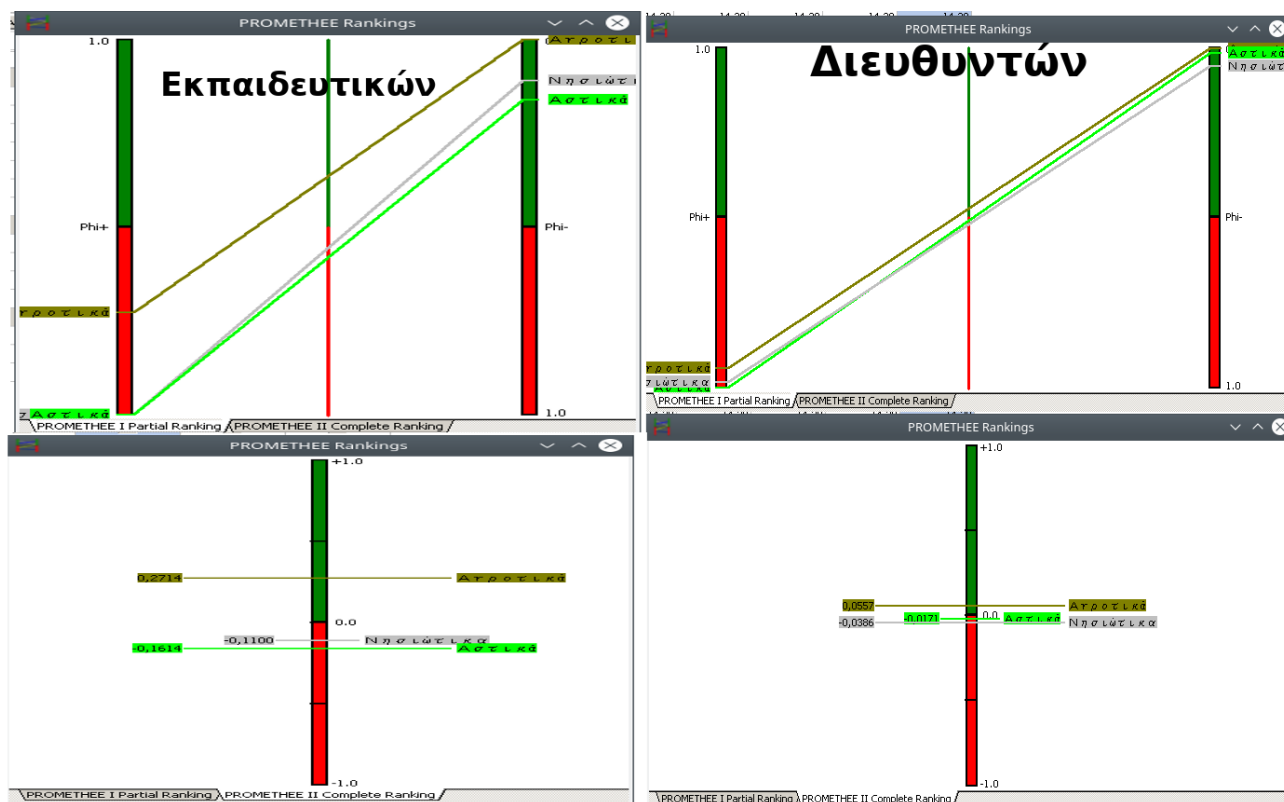
Εικόνα II.β. Ραβδόγραμμα απόψεων των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών για Νησιωτικά, Αγροτικά και Αστικά Δημοτικά, ως σύνολο, ως προς την Αρχή, το Σύστημα και την Έκβαση.



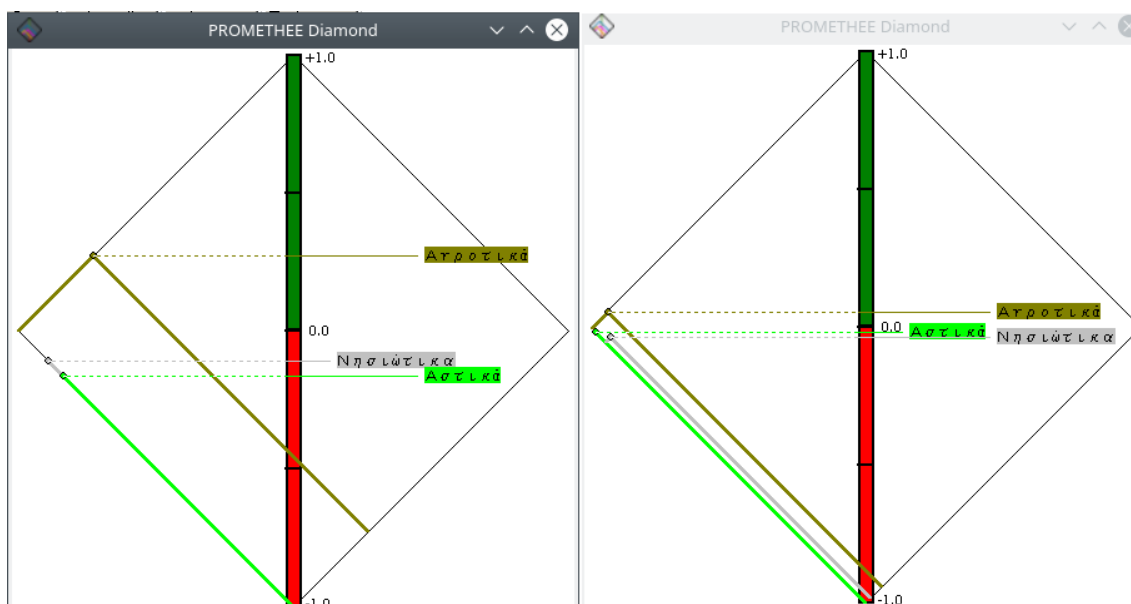
Εικόνα II.γ. Γράφημα Ιστού των απόψεων των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών για Νησιώτικά, Αγροτικά και Αστικά Δημοτικά, ως σύνολο, ως προς την Αρχή, το Σύστημα, και την Έκβαση, προς τα πού έχουν μεγαλύτερη επίδραση. Το γκριζό τρίγωνο δείχνει πόσο κοινό μέρος μοιράζονται οι απόψεις αυτές μεταξύ Αρχής, Συστήματος και Έκβασης.



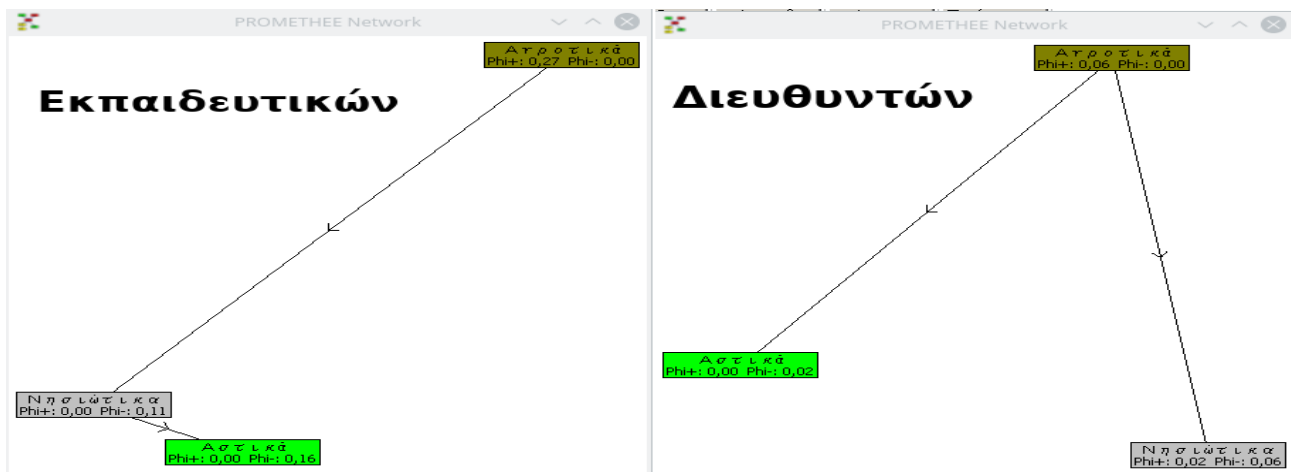
Εικόνα II.δ Γράφημα Ισοδιαστήματος, αν άλλαζε η βαρύτητα της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης, κατά πόσο θα άλλαζε η ταξινόμηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών / Διευθυντών σε σχέση με την περιοχή που είναι.



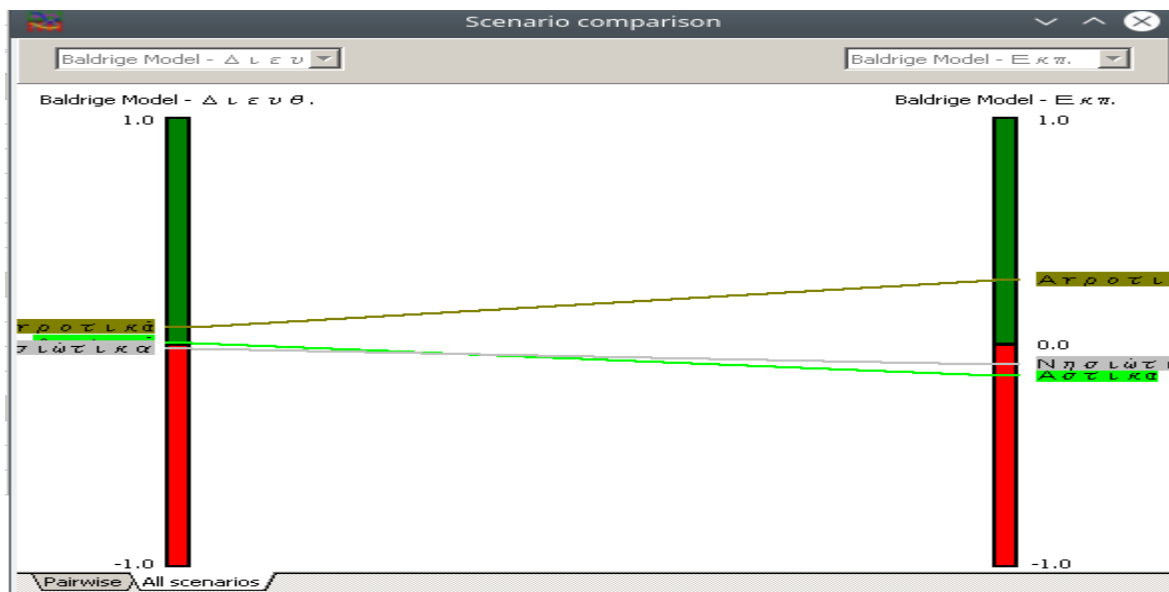
Εικόνα II.ε Γράφημα Ταξινόμησης. Αν άλλαζε η βαρύτητα της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης κατά πόσο θα άλλαζε η ταξινόμηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών/ Διευθυντών σε σχέση με την περιοχή που είναι.



Εικόνα II.στ. Γράφημα Διαμάντι, το οποίο δείχνει ότι η γωνία που είναι πιο πάνω από τις άλλες, είναι η επικρατούσα, η επικρατούσα άποψη, η άποψη με τη μεγαλύτερη βαρύτητα, ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά.



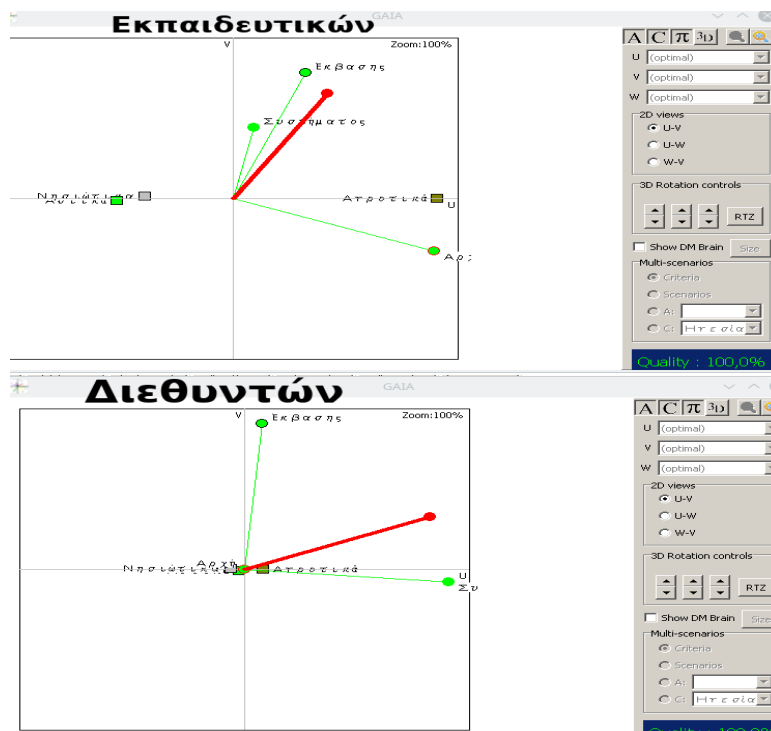
Εικόνα II.ζ. Γράφημα Διαδικτύου. Διάταξη και απόσταση των απόψεων ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά.



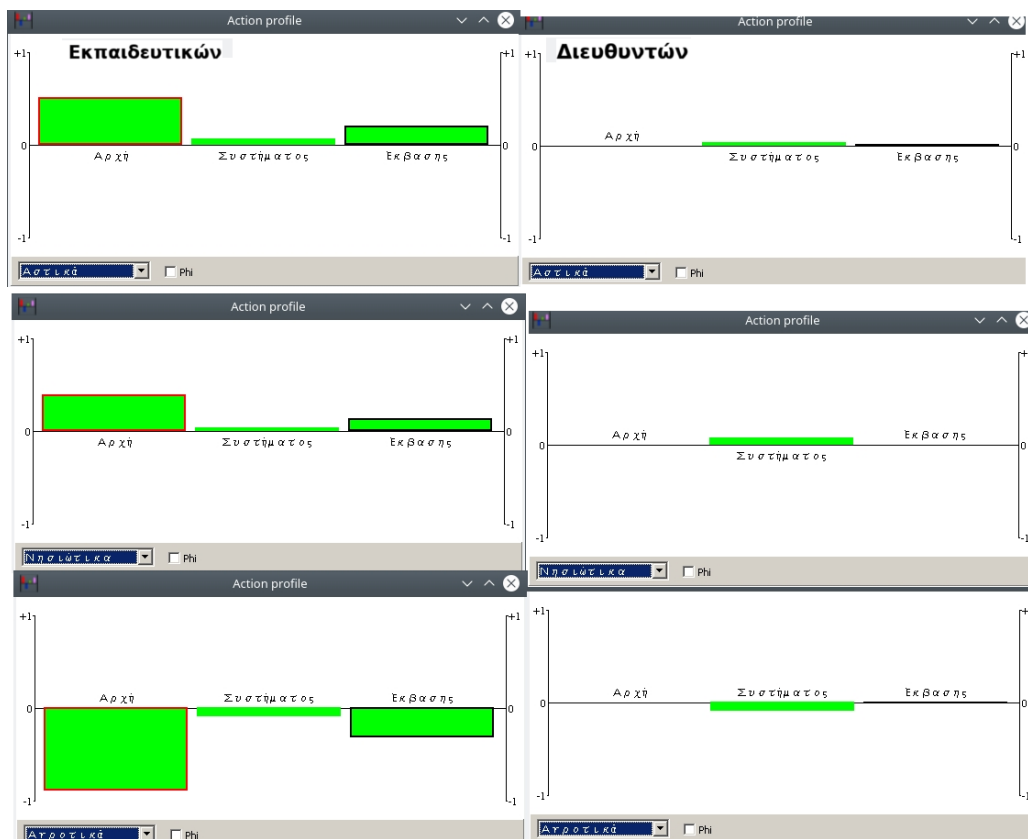
Εικόνα II.η. Γράφημα Σεναρίου - Ταξινόμησης, απόσταση των απόψεων ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά, καθώς και σύγκριση της απόστασης αυτών μεταξύ απόψεων Εκπαιδευτικών και Διευθυντών.

Το +1 έως -1 είναι μία κλίμακα βαρύτητας (τα phi). Το νόημα είναι ότι όσο πιο κοντά είναι τα πεδία, τόσο πιο κοντινές απόψεις έχουν. Όσο πιο απομακρυσμένα είναι τόσο διαφέρουν.

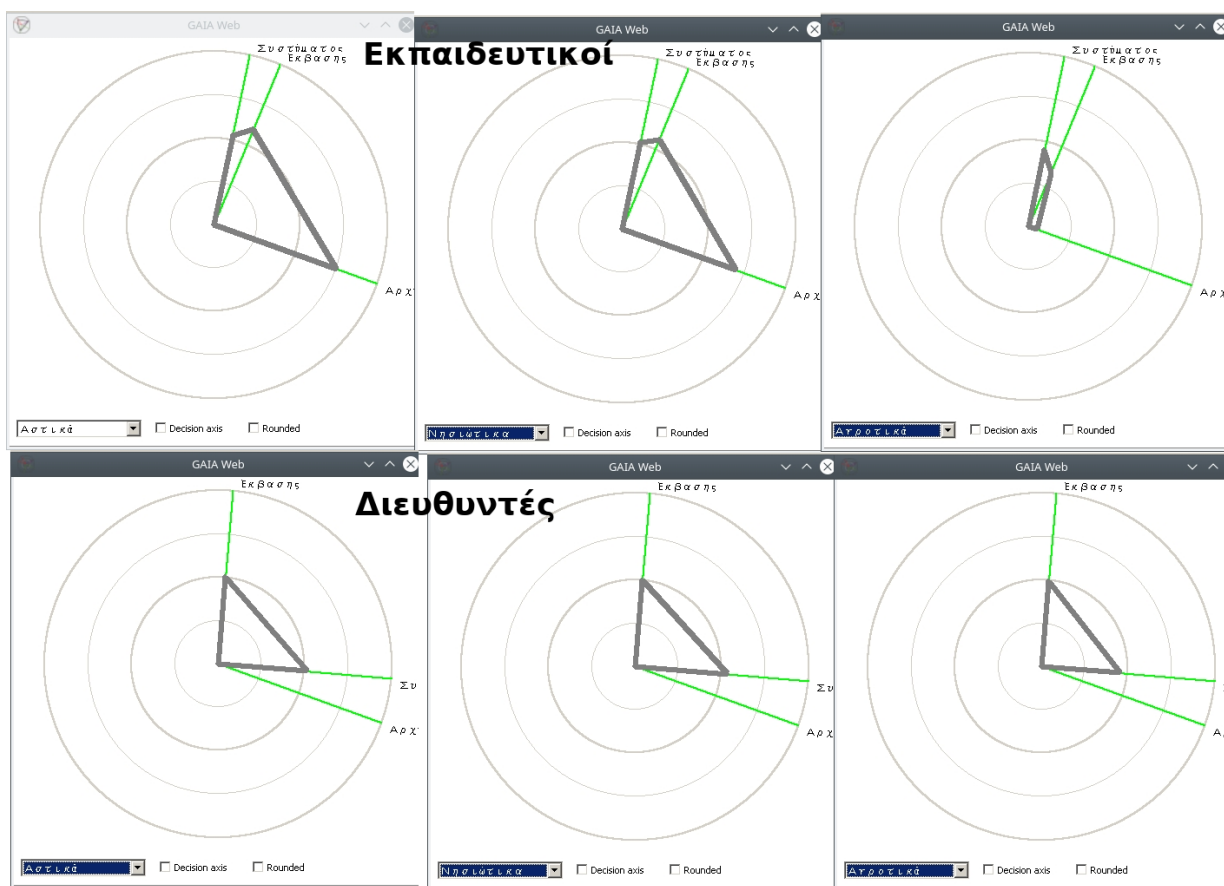
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση την Ελαχιστοποίηση των τιμών.



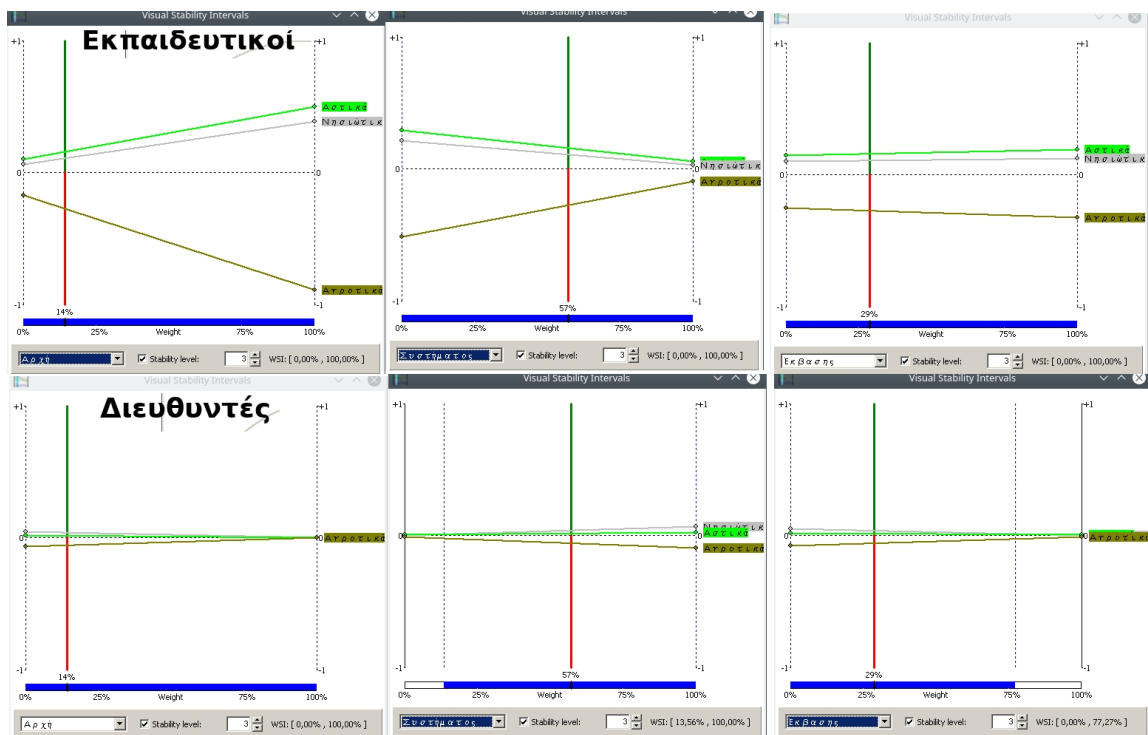
Εικόνα ΙΙΙ.α. Γράφημα σε πλάνο, για την απόσταση της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης, καθώς και προς τα πού έλκονται οι απόψεις των Νησιωτικών, Αγροτικών και Αστικών Δημοτικών, συνολικά. Το γράφημα δείχνει προς τα πού τοποθετείται η περιοχή των σχολείων, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις που έχουν δοθεί σε Έκβαση, Σύστημα, Αρχή - Σύγκριση των αποτελεσμάτων σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές.



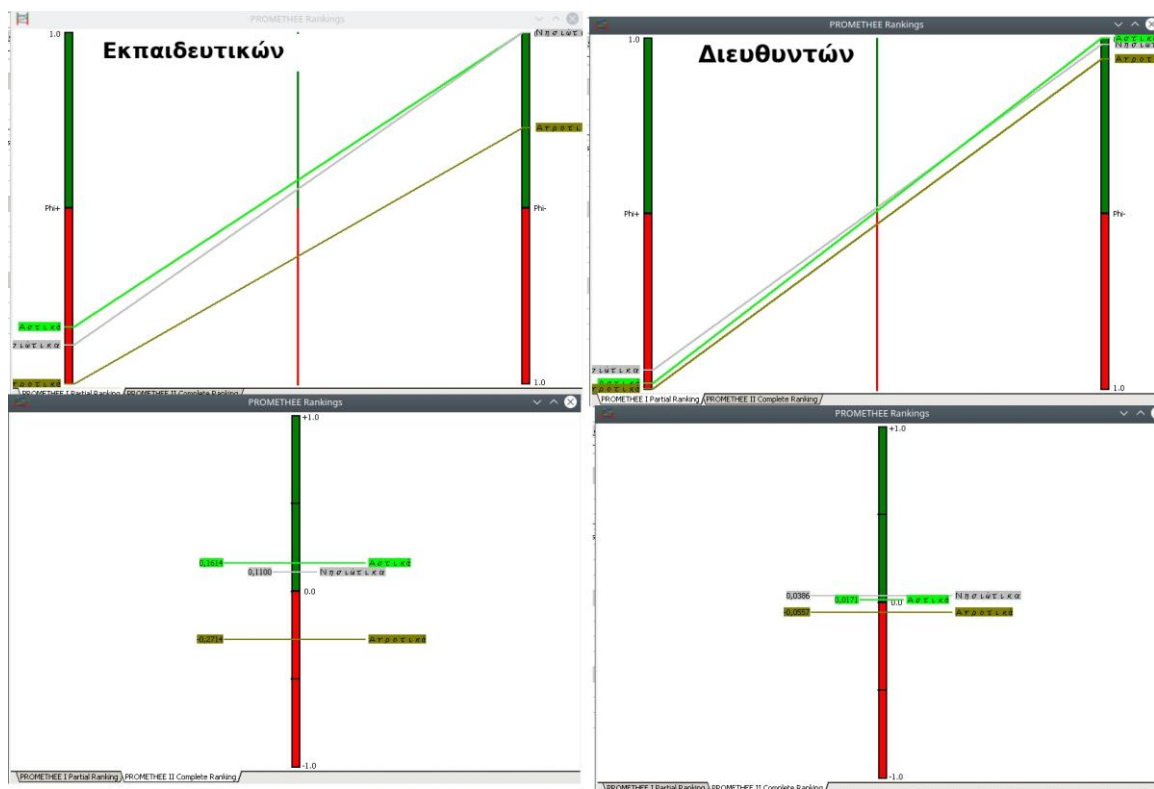
Εικόνα III.β. Ραβδόγραμμα απόψεων των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών για Νησιωτικά, Αγροτικά και Αστικά Δημοτικά, ως σύνολο, ως προς την Αρχή, το Σύστημα και την Έκβαση.



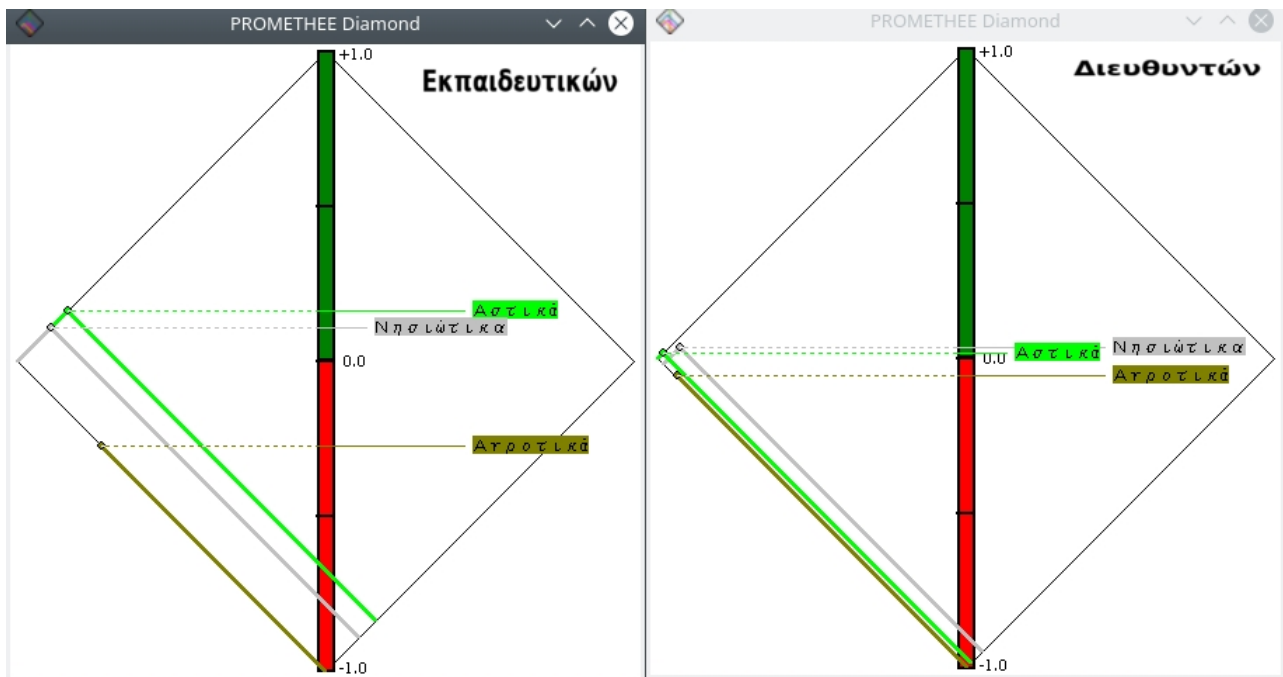
Εικόνα III.γ. Γράφημα Ιστού των απόψεων των Εκπαιδευτικών και Διευθυντών για Νησιώτικα, Αγροτικά και Αστικά Δημοτικά, ως σύνολο, ως προς την Αρχή, το Σύστημα, και την Έκβαση, προς τα πού έχουν μεγαλύτερη επίδραση. Το γκρίζο τρίγωνο δείχνει πόσο κοινό μέρος μοιράζονται οι απόψεις αυτές μεταξύ Αρχής, Συστήματος και Έκβασης.



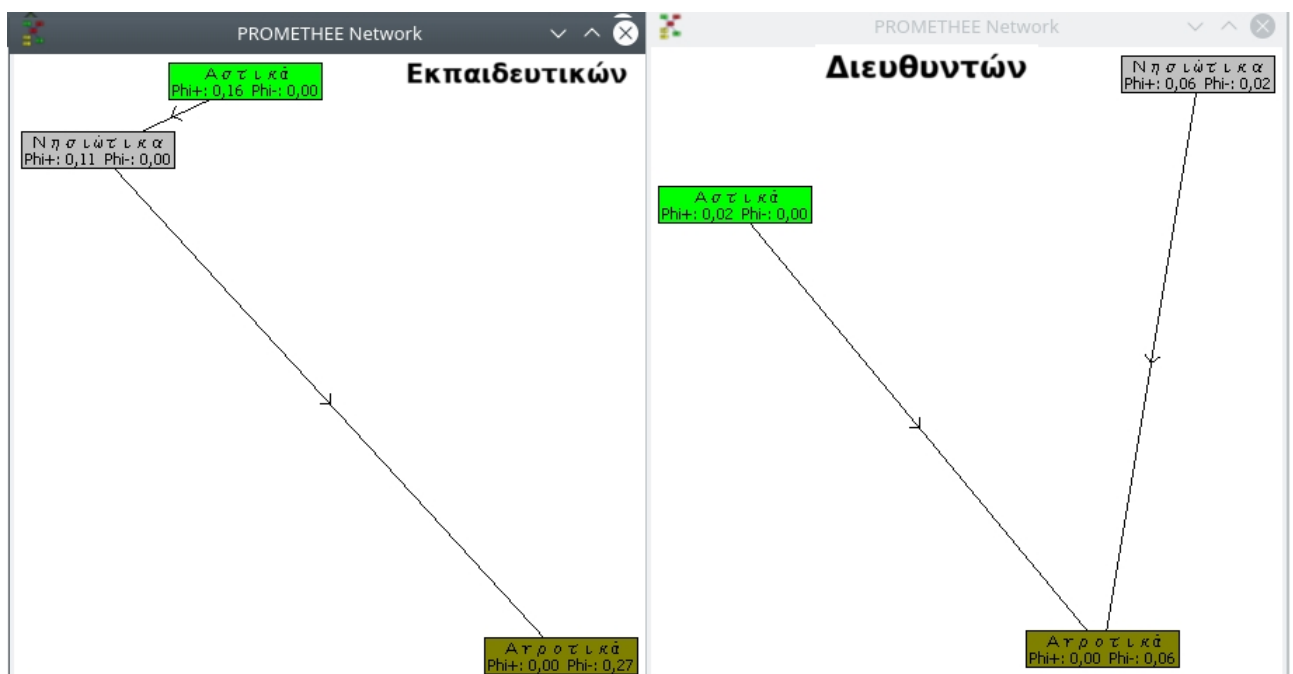
Εικόνα III.δ. Γράφημα Ισοδιαστήματος, αν άλλαζε η βαρύτητα της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης, κατά πόσο θα άλλαζε η ταξινόμηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών / Διευθυντών σε σχέση με την περιοχή που είναι.



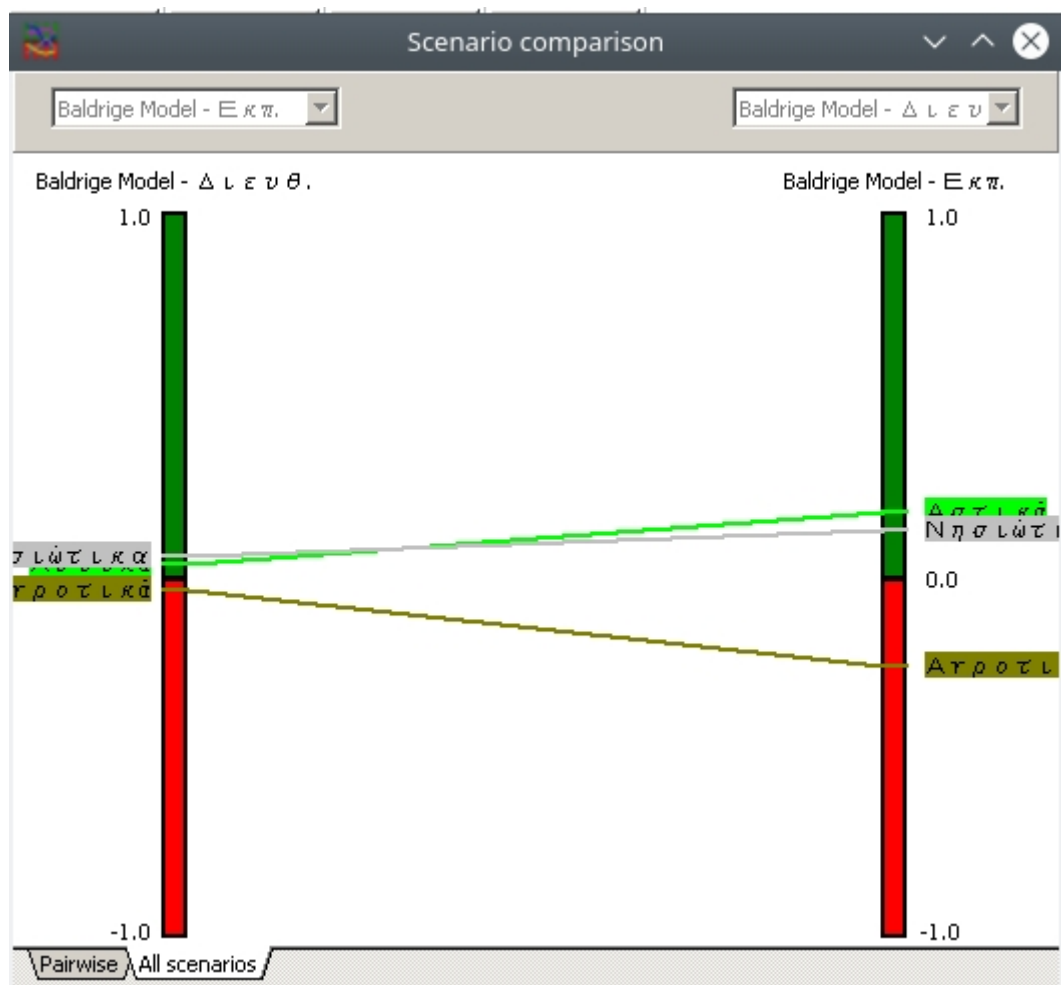
Εικόνα III.ε. Γράφημα Ταξινόμησης. Αν άλλαζε η βαρύτητα της Αρχής, του Συστήματος και της Έκβασης κατά πόσο θα άλλαζε η ταξινόμηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών/ Διευθυντών σε σχέση με την περιοχή που είναι.



Εικόνα III.στ. Γράφημα Διαμάντι, το οποίο δείχνει ότι η γωνία που είναι πιο πάνω από τις άλλες, είναι η επικρατούσα, η επικρατούσα άποψη, η άποψη με τη μεγαλύτερη βαρύτητα, ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά.

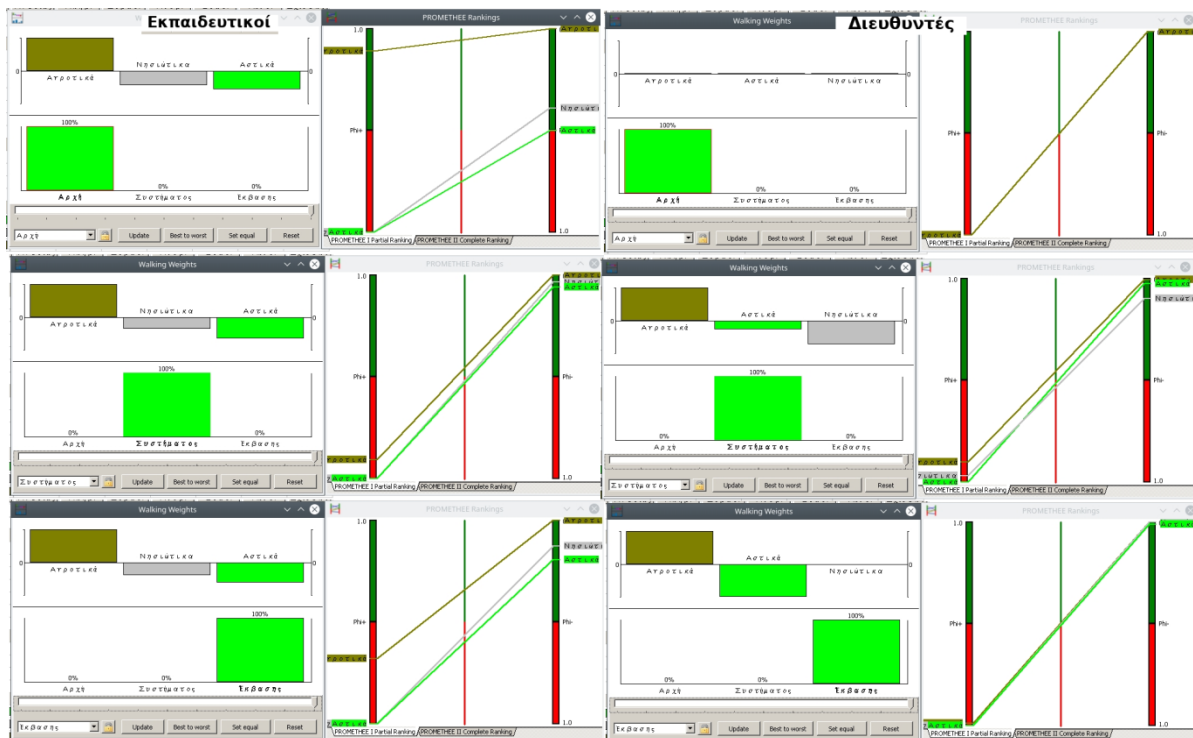


Εικόνα III.ζ. Γράφημα Διαδικτύου. Διάταξη και απόσταση των απόψεων ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά.



Εικόνα III.η. Γράφημα Σεναρίου - Ταξινόμησης, απόσταση των απόψεων ανά τύπο περιοχής Δημοτικού: Αγροτικά, Αστικά, Νησιωτικά, καθώς και σύγκριση της απόστασης αυτών μεταξύ απόψεων Εκπαιδευτικών και Διευθυντών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση την αλλαγή βαρών στα ομαδοποιημένα κριτήρια μέσα από το PROMETHEE.



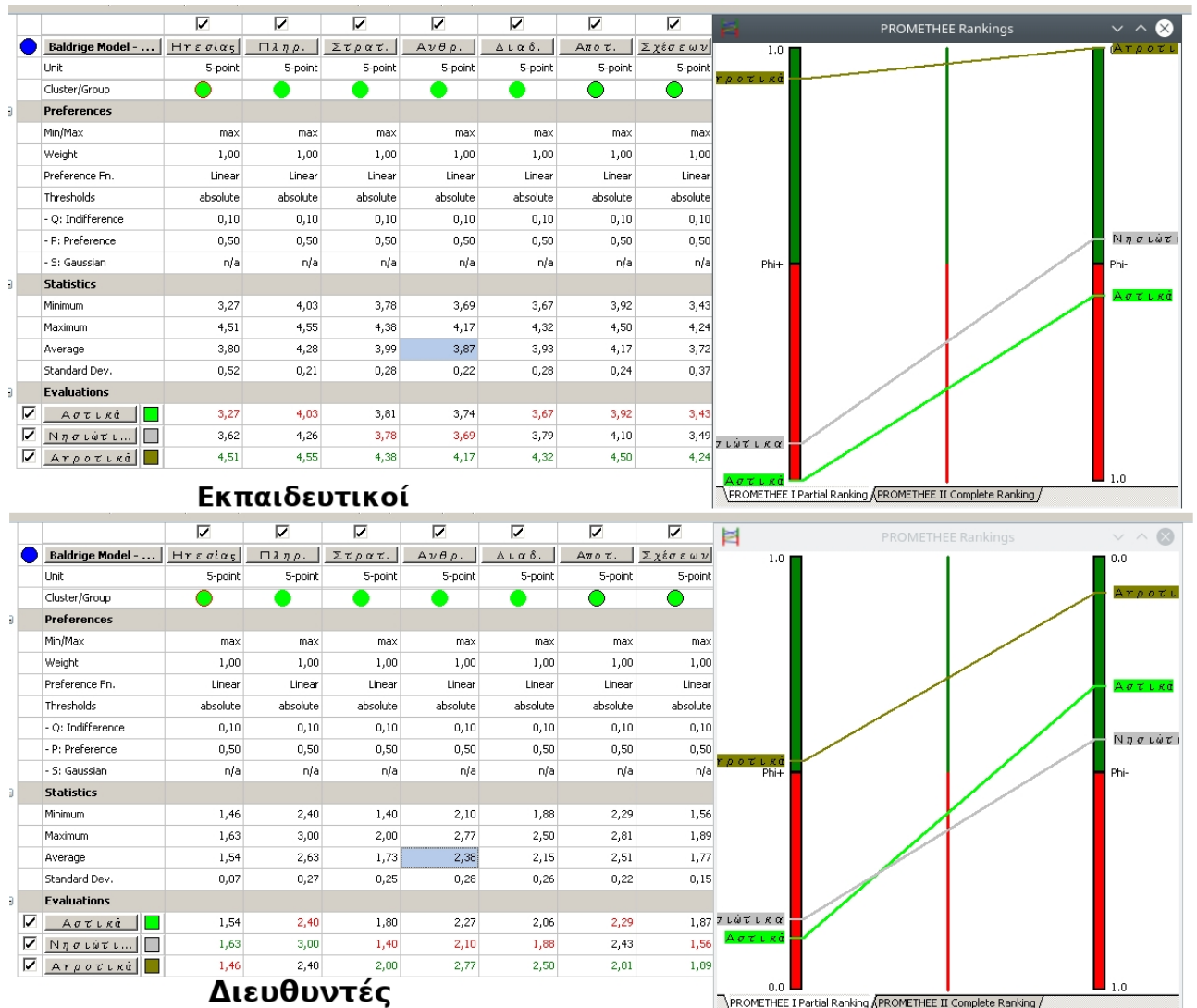
(Από πάνω προς τα κάτω)

Εικόνα IV.α. Βαρύτητα 100% στην Αρχή Εκπαιδευτικοί/ Διευθυντές.

Εικόνα IV.β. Βαρύτητα 100% στο Σύστημα Εκπαιδευτικοί/ Διευθυντές.

Εικόνα IV.γ. Βαρύτητα 100% στην Έκβαση Εκπαιδευτικοί/ Διευθυντές

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V Ανάλυση Ευαισθησίας με βάση την ποσότητα διαφοράς p-q.



Εικόνα V.α. Αν υποθέσουμε ότι κρατούσαμε σταθερά όλες τις επιλογές αλλά αλλάζαμε την ποσότητα διαφοράς, δηλαδή, ότι ως .10 πόντοι (από .50) αλλαγής δεν θα τους θεωρούσαμε σημαντική αλλαγή απόψεων αλλά ως .50 (από 1.00), θα τους θεωρούσαμε σημαντική αλλαγή απόψεων.