

2026-02

þÿ ÿ Á ì » ¿ Â Ä ¿ Å À Á ¿ ³ Á ± ¼ ¼ ± Ä ¹ Ã ¼
þÿ ¿ Á , ® ´ ¹ ¿ [−] ° . Ã . Ä . Â Ã Ç ¿ » ¹ ° ® Â ¹

þÿ » ¿ Å ¼ [−] ° . Â , £ À Å Á [−] ´ É ½

þÿ œ µ Ä ± À Ä Å Ç ¹ ± ° ì Á ì ³ Á ± ¼ ¼ ± " · ¼ ì Ã ¹ ± Â " ¹ ¿ [−] ° . Ã · Â , £ Ç ¿ » ® ÿ ¹ ° ¿ ½ ¿ ¼ ¹ ° î ½ • À ¹ Ã
þÿ " ¹ ¿ [−] ° . Ã · Â , ± ½ µ À ¹ Ã Ä ® ¼ ¹ ¿ • µ [−] À ¿ » ¹ Â [−] Æ ¿ Å

<http://hdl.handle.net/11728/13494>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ
ΟΡΘΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ»**

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΠΛΟΥΜΑΚΗΣ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026



ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΟΡΘΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ»

Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση με κατεύθυνση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος.

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΠΛΟΥΜΑΚΗΣ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Σπυρίδων Πλουμάκης, 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Σελίδα Εγκυρότητας

Ονοματεπώνυμο Φοιτητή: ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΠΛΟΥΜΑΚΗΣ

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Ο ρόλος του προγραμματισμού στην ορθή διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 12/02/2026 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων: Δρ Βενέτης Κανακάρης, μέλος ΣΕΠ/ Πανεπιστημίου Νεάπολις,υπογραφή....

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Αναστασία Ρέππα, μέλος ΔΕΠ/ Πανεπιστημίου Νεάπολις, ...υπογραφή....

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Ανδρέας Στυλιανού, μέλος ΣΕΠ/ Πανεπιστημίου Νεάπολις,υπογραφή...

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Σπυρίδων Πλουμάκης, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ο ρόλος του προγραμματισμού στην ορθή διοίκηση της σχολικής μονάδας», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο Δηλών

Σπυρίδων Πλουμάκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξέτασε το ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει προγραμματισμός στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, αναδεικνύοντας αυτή τη διοικητική λειτουργία ως βασική εντός του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα διακρίνεται από έντονη πολυπλοκότητα, υψηλές απαιτήσεις σε επίπεδο λογοδοσίας αλλά και συνεχείς αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Αυτές οι καταστάσεις καθιστούν το συστηματικό προγραμματισμό ως ένα απαραίτητο εργαλείο για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, αλλά και τη βιώσιμη ανάπτυξή τους. Ο σκοπός αυτής της διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η διοικητική λειτουργία του προγραμματισμού μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της οργάνωσης των σχολικών μονάδων, στη λήψη ορθών αποφάσεων αλλά και στο συντονισμό του ανθρώπινου δυναμικού ούτως ώστε να αξιοποιηθούν με αποτελεσματικό τρόπο όλοι διαθέσιμοι πόροι. Παράλληλα, μέσα από αυτή την εργασία επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η σύνδεση του προγραμματισμού με τη σχολική διεύθυνση, τη συμμετοχή της σχολικής κοινότητας αλλά και τη διαμόρφωση μίας θετικής κουλτούρας ως βασικές προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί με επιτυχή τρόπο αυτή η διοικητική πρακτική. Η μεθοδολογία, η οποία υιοθετήθηκε στηρίχθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση και συγκεκριμένα επιλέχθηκε η περιγραφική μεθοδολογική προσέγγιση με τη χρήση της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας. Τα συμπεράσματα αυτής της εργασίας έδειξαν ότι προγραμματισμός αποτελούσε ένα θεμελιώδη παράγοντα για την ορθή διοίκηση των σχολικών μονάδων, υπό την προϋπόθεση ότι μπορούσε να εφαρμοστεί με συλλογικότητα και ευελιξία και αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: Διεύθυνση, Διευθυντής/ρια, Διοίκηση, Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Έργο, Εκπαιδευτικός, Λειτουργία, Προγραμματισμός, Σχολική Διεύθυνση, Σχολικός/ή Διευθυντής/ρια

ABSTRACT

This master's thesis has examined the role that programming/ planning could play in school management revealing this specific function of management inside the contemporary educational environment. The reality of education is being distinguished from intense complexity, high demands of accountability's level but also of continuous changes on a social, political and pedagogical level. These circumstances are setting systematic programming/ planning as a necessary tool for the efficient functionality of school units' setup, in the optimal decision making and the coordination of human resources so as all available resources can be utilized in an effective way. Simultaneously, through this dissertation has been attempted to be shown the connection among programming, school management, the participation of school community as well as the conformation of a positive culture, as basic requirements for the successful establishment of this managerial practice. The methodology, which has been adapted, was based upon literature review and more specific the descriptive systematic review has been chosen in correlation of international and greek literature. The conclusions of this dissertation have shown that programming considered to be a fundamental factor in the effective management of school units, under the condition that it could be applied with collectivity and versatility, admitting the particularities of our educational system.

Key words: Administration, Manager, Management, Education, Educational Work, Teacher, Function, Programming/ Planning, Principalship, Principal.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	i
ABSTRACT	ii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	iii
ΛΙΣΤΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	v
ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	v
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Προσδιορισμός προβλήματος.....	1
1.2 Θεωρητικό υπόβαθρο	1
1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	4
1.4 Δομή της εργασίας.....	5
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	7
2.1 Διοίκηση	7
2.1.1 Προσδιορισμός της έννοιας της διοίκησης	7
2.1.2 Παραδοσιακή προσέγγιση της διοίκησης	9
2.1.3 Λειτουργίες της διοίκησης	12
2.2 Προγραμματισμός ως λειτουργία της διοίκησης.....	15
2.2.1 Διάκριση της έννοιας του σχεδιασμού και του προγραμματισμού	15
2.2.2 Αποσαφήνιση κύριων στοιχείων που απαρτίζουν τον προγραμματισμό	16
2.2.3 Προσδιορισμός της έννοιας του στρατηγικού προγραμματισμού.....	19
2.2.4 Απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη του προγραμματισμού	21
2.2.5 Βασικοί τύποι σχεδίων στον προγραμματισμό	22
2.2.6 Προϋποθέσεις για αποτελεσματικό προγραμματισμό	25
2.2.7 Περιορισμοί του προγραμματισμού.....	26
2.2.8 Η σημασία του προγραμματισμού	27

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	29
3.1 Διαδικασία αναζήτησης βιβλιογραφίας.....	29
3.2 Η μέθοδος της έρευνας	30
3.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση	30
3.3.1 Προγραμματισμός και βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.....	30
3.3.2 Στρατηγικός προγραμματισμός στις σχολικές μονάδες	32
3.3.3 Βελτίωση των σχολικών μονάδων εξαιτίας του στρατηγικού προγραμματισμού .	37
3.3.4 Στρατηγικός σχεδιασμός για την υιοθέτηση αλλαγών στις σχολικές μονάδες	42
3.3.5 Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου	44
3.3.6 Ο ρόλος της αυτονομίας των σχολικών μονάδων στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.....	45
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	47
4.1 Συμπερασματικές παρατηρήσεις	47
4.2 Περιορισμοί της έρευνας	50
4.3 Μελλοντικές προτάσεις και προεκτάσεις	50
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	52

ΛΙΣΤΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Ταξινόμηση σχολών παραδοσιακής προσέγγισης στη διοίκηση.....	10
Σχήμα 2: Βασικές λειτουργίες της διοίκησης.....	12

ΛΙΣΤΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Λέξεις-κλειδιά για την αναζήτηση βιβλιογραφικών αναφορών.....	29
--	----

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Προσδιορισμός προβλήματος

Αρκετοί οργανισμοί σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν αρχίσει να ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων και να προωθούν τον προγραμματισμό, επειδή πολλές πολιτικές και προγράμματα που ξεκίνησαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές έχουν αποτύχει. Μία συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη για αποτελεσματική και αποδοτική ανάπτυξη του προγραμματισμού στην περίπτωση της εκπαίδευσης (Arthur, et al., 2017) έχει αναδυθεί επίσης τα τελευταία χρόνια. Η εισαγωγή του προγραμματισμού είχε ως στόχο την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης και τη βελτίωση των προτύπων, καθώς και την αποτελεσματική αυτοδιαχείριση των σχολικών μονάδων (Netting, et al., 2008).

Ο προγραμματισμός μίας σχολικής μονάδας αποτελεί μία διοικητική λειτουργία η οποία ενσωματώνει τον κατευθυντήριο προσανατολισμό σχετικά με τον τρόπο διαχείρισής της σε μία ευρύτερη εθνική και τοπική αναπτυξιακή προοπτική (Huang, et al., 2024). Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο προγραμματισμός μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα, τη βελτίωση και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας όταν εφαρμοστεί με τον ορθό τρόπο (Posavac, 2015). Διαφορετικά παρατηρούνται δυσκολίες εφαρμογής των αποφάσεων που πάρθηκαν σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, ασυνέχεια δράσεων, έλλειψη ανατροφοδότησης και εν τέλει αδυναμία βελτίωσης του συνόλου της σχολικής μονάδας.

1.2 Θεωρητικό υπόβαθρο

Ένα σημαντικό εργαλείο της διοίκησης το οποίο έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως αποτελεσματικό στη βελτίωση της απόδοσης των οργανισμών, ανεξάρτητα από το εάν λειτουργούν στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα, είναι η χρήση του προγραμματισμού (Van

Merriënboer, 1990). Ο προγραμματισμός είναι σημαντικός για την απόδοση οποιουδήποτε οργανισμού, καθώς καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία του, όπως έχουν αναφέρει οι VanGronigen & Meyers (2021). Όπως έχουν αναφέρει οι Bryson & George (2024), μία στρατηγική είναι ένα σχέδιο το οποίο αποσκοπεί στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Επίσης, αποτελεί μία συστηματική προσπάθεια για τη λήψη θεμελιωδών αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων που διαμορφώνουν και καθοδηγούν το τι είναι ένας οργανισμός, τι κάνει και πώς το κάνει, με έμφαση στο μέλλον (Bryson & George, 2024). Σήμερα υπάρχει μία συνεχώς αυξανόμενη ανάγκη για αποτελεσματική και αποδοτική ανάπτυξη του προγραμματισμού στην περίπτωση της εκπαίδευσης (Arthur, et al., 2017).

Αρκετοί οργανισμοί σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν επίσης αρχίσει να ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη στρατηγικών σχεδίων και να προωθούν τον προγραμματισμό, επειδή πολλές πολιτικές και προγράμματα που ξεκίνησαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές έχουν αποτύχει. Η εισαγωγή του προγραμματισμού είχε ως στόχο την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης και τη βελτίωση των προτύπων, καθώς και την αποτελεσματική αυτοδιαχείριση των σχολικών μονάδων (Netting, et al., 2008). Ο προγραμματισμός μίας σχολικής μονάδας αποτελεί μία διοικητική λειτουργία η οποία ενσωματώνει τον κατευθυντήριο προσανατολισμό σχετικά με τον τρόπο διαχείρισής της σε μία ευρύτερη εθνική και τοπική αναπτυξιακή προοπτική (Huang, et al., 2024). Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο προγραμματισμός μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα, τη βελτίωση και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας όταν εφαρμοστεί με τον ορθό τρόπο (Posavac, 2015).

Σύμφωνα με τον Chang (2008), ο προγραμματισμός αποτελεί μία ζωντανή διαδικασία της διοίκησης η οποία συμπεριλαμβάνει την κατεύθυνση της πολιτικής, τις στρατηγικές εφαρμογής, τις δράσεις και τα κριτήρια αναφοράς για την εφαρμογή, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση, καθώς και το πλαίσιο δαπανών που επιτρέπει προσαρμογές σε τομείς που χρήζουν ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Αυτός ο προγραμματισμός περιλαμβάνει την ανάλυση των στρατηγικών ζητημάτων σχετικά με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, το σχεδιασμό για την αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών και τελικά, την εφαρμογή ενός σχεδίου για την αντιμετώπιση των ζητημάτων ανάπτυξης που έχουν προσδιοριστεί (Mertens & Wilson,

2018). Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας μπορεί να εξασφαλίσει ότι οι μαθητές/ριες λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση όσον αφορά την ολιστική ανάπτυξη και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Βεργιοπούλου, 2016).

Αυτό το γεγονός εξηγεί ότι προγραμματισμός έχει αναπτυχθεί από την κεντρική διοίκηση για τις σχολικές μονάδες και αποτελεί ένα στοιχείο το οποίο συνδέεται αυτόματα με τις εκθέσεις αυτό-αξιολόγησης ολόκληρης της σχολικής μονάδας και τους στόχους αξιολόγησης της απόδοσης (Guyadeen & Seasons, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, ορισμένες κυβερνήσεις προχώρησαν στην υποχρεωτική ανάπτυξη του προγραμματισμού για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, σύμφωνα με το εθνικό στρατηγικό σχέδιο. Είναι απαραίτητο οι δημόσιοι οργανισμοί, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να αναπτύσσουν στρατηγικά σχέδια προγραμματισμού ως μέσο ενίσχυσης της διαχείρισης βάσει των εκροών και της αποτελεσματικότητας των λειτουργιών τους (Newcomer, et al., 2015). Είναι σκόπιμη η αναφορά του γεγονότος ότι ο προγραμματισμός παρέχει μία κατεύθυνση όσον αφορά τη στόχευση των πόρων και την υλοποίηση των προγραμμάτων (Cook, 1988).

Ο Bell (2002) ανέφερε ότι οι εθνικές κυβερνήσεις μπορούσαν να θεσπίσουν ένα σύστημα καθορισμού στόχων για τις σχολικές μονάδες με βάση τους εθνικούς στόχους που είχαν τεθεί για τις διάφορες κατηγορίες των σχολικών μονάδων. Τα εκπαιδευτικά συστήματα έπρεπε να διαθέτουν μία ισχυρή και συνεκτική στρατηγική βελτίωσης της εκπαίδευσης, προκειμένου να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/ριών (Aldehayyat, et al., 2011). Ο προγραμματισμός και η στρατηγική βελτίωσης της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Σύμφωνα με τους Pearce & Robinson (2013), η εφαρμογή περιλαμβάνει την ανάπτυξη των βραχυπρόθεσμων στόχων που είναι εφαρμόσιμοι, την ανάπτυξη των λειτουργικών τακτικών και την ανάπτυξη πολιτικών που ενδυναμώνουν τη δράση. Οι Aldehyyate et al. (2011) επεσήμαναν ότι μία σχολική μονάδα η οποία διαμορφώνει και εφαρμόζει ένα στρατηγικό σχέδιο αποκομίζει οφέλη, όπως η διαπραγμάτευση και η συμφωνία σαφών στόχων και σκοπών, η επικοινωνία των προκαθορισμένων στόχων σε διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς, η παροχή μίας βάσης επί της οποίας μπορεί να μετρηθεί η πρόοδος, η δημιουργία ισχυρών και λειτουργικών ομάδων στο διοικητικό προσωπικό που έχουν σαφή όραμα για το πώς θα είναι η σχολική

μονάδα στο μέλλον, την παροχή νέων ιδεών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας που μπορούν να την οδηγήσουν σε υψηλότερα επίπεδα αριστείας και τη δέσμευση των σχολικών πόρων σε ένα καλά οργανωμένο και συνεκτικό πρόγραμμα ανάπτυξης (Kolar Bryan & Benenson, 2020)

1.3 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός αυτής της διπλωματικής εργασίας ήταν να εξετάσει σε βάθος το ρόλο που διαδραματίζει ο προγραμματισμός στην ορθή διοίκηση μίας σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, το οποίο διακρίνεται από αυξημένες απαιτήσεις σε διοικητικό επίπεδο λογοδοσία, κοινωνικές αλλά και παιδαγωγικές αλλαγές. Αυτή η έρευνα είχε ως στόχο της να αναδείξει τον προγραμματισμό ως βασική αλλά και αναγκαία διοικητική λειτουργία, μέσα από την οποία η σχολική μονάδα είναι δυνατό να οργανώσει με συστηματικό τρόπο το έργο της, να θέσει ρεαλιστικούς στόχους οι οποίοι θα είναι παιδαγωγικά οργανωμένοι και να κατευθύνει όλες τις δράσεις της προς την κατεύθυνση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η έρευνα αποσκοπούσε να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο ο προγραμματισμός μπορούσε να συμβάλει στη λήψη ορθών διοικητικών αποφάσεων αλλά και στον αποτελεσματικό συντονισμό του διοικητικού και διδακτικού δυναμικού για την ορθολογική χρήση των διαθέσιμων πόρων κάθε σχολικής μονάδας.

Παράλληλα, μέσα από αυτήν την εργασία θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να αναδειχθεί η σύνδεση του προγραμματισμού με τη σχολική διεύθυνση, η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά και τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την εφαρμογή των πρακτικών της διοίκησης. Δεν πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι ο σκοπός αυτής της διπλωματικής εργασίας περιλάμβανε επίσης την ανάδειξη όλων των δυνατοτήτων αλλά και των περιορισμών του προγραμματισμού κατά την πρακτική εφαρμογή του, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού πλαισίου αλλά και τους παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αυτή η διπλωματική εργασία στηρίχθηκε στην εκπόνηση μίας βιβλιογραφικής ανασκόπησης και συγκεκριμένα μίας

περιγραφικής ανασκόπησης, φιλοδοξώντας να συμβάλει στη θεωρητική κατανόηση της έννοιας του προγραμματισμού ως ένα εργαλείο άσκησης ορθής διοίκησης.

Επίσης, αυτή η εργασία προσπάθησε να προσφέρει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο μέσα από το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η βελτίωση των πρακτικών της διοίκησης και να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ολοκληρώνοντας, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο κύριος στόχος αυτής της διπλωματικής εργασίας ήταν να αναλυθούν οι κύριες διαστάσεις του προγραμματισμού στην περίπτωση της σχολικής διοίκησης και να αποτυπωθεί ο τρόπος με τον οποίο ο προγραμματισμός μπορούσε να επηρεάσει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, το ρόλο της σχολικής διεύθυνσης αλλά και τη συλλογική συμμετοχή κάθε εμπλεκόμενου στη σχολική κοινότητα. Τέλος, επιδιώχθηκαν να κατανοηθούν οι προϋποθέσεις αλλά και οι παράγοντες οι οποίοι μπορούσαν να καταστήσουν τον προγραμματισμό ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο της διοίκησης και της βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

1.4 Δομή της εργασίας

Η οργάνωση της δομής αυτής της διπλωματικής εργασίας ήταν η εξής:

1. Στο δεύτερο κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε η θεωρητική προσέγγιση στις κύριες έννοιες οι οποίες απασχολούσαν αυτή την εργασία και αυτές ήταν η διοίκηση και ο προγραμματισμός ως λειτουργία της διοίκησης. Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου παρουσιάστηκε η έννοια της διοίκησης, έλαβε χώρα η προσέγγιση της έννοιας της διοίκησης με τον παραδοσιακό τρόπο και αναφέρθηκαν επίσης και οι λειτουργίες της διοίκησης. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου παρουσιάστηκε η έννοια του σχεδιασμού και προγραμματισμού ως λειτουργία της διοίκησης, αποσαφηνίστηκαν τα κύρια στοιχεία τα οποία απάρτιζαν τον προγραμματισμό και προσδιορίστηκε επίσης η έννοια του στρατηγικού προγραμματισμού. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν τα απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη του προγραμματισμού, αναφέρθηκαν οι βασικοί τύποι σχεδίων στον προγραμματισμό, οι προϋποθέσεις για τον αποτελεσματικό προγραμματισμό, οι περιορισμοί του αλλά και η σημασία του

2. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάστηκε μεθοδολογία, η οποία υιοθετήθηκε σε αυτήν την εργασία. Αρχικά, παρουσιάστηκε η μέθοδος της έρευνας και συγκεκριμένα η προσέγγιση η οποία υιοθετήθηκε για την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας και στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Στην αρχή, συζητήθηκε η έννοια του προγραμματισμού σε σχέση με τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, παρουσιάστηκε ο στρατηγικός προγραμματισμός στις σχολικές μονάδες, αλλά και η βελτίωση των σχολικών μονάδων εξαιτίας του στρατηγικού προγραμματισμού. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάστηκε ο στρατηγικός σχεδιασμός, ο οποίος υιοθετείται στην περίπτωση διενέργειας αλλαγών στις σχολικές μονάδες, ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και ο ρόλος της αυτονομίας των σχολικών μονάδων στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.
3. Στο τέταρτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας παρουσιάστηκαν οι συμπερασματικές παρατηρήσεις, οι περιορισμοί τους οποίους γνώρισε η έρευνα αλλά και οι μελλοντικές προτάσεις και προεκτάσεις αυτής της εργασίας.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Διοίκηση

2.1.1 Προσδιορισμός της έννοιας της διοίκησης

Ο προσδιορισμός της έννοιας της διοίκησης έχει αποτελέσει αντικείμενο προσπαθειών αρκετών ερευνητών/ριών του κλάδου της Διοικητικής Επιστήμης. Τα διαφορετικά στοιχεία στην έννοια της διοίκησης όπως και τα χαρακτηριστικά τα οποία της αποδίδονται τείνουν να οδηγούν σε μία κοινή συνισταμένη για τον προσδιορισμό του ορθότερου ορισμού της (Σαΐτης, 2002). Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η διοίκηση αφορά ένα σύνολο από ενέργειες οι οποίες είναι αναγκαίες για να ολοκληρωθεί ένα προκαθορισμένο έργο (Σαΐτης, 2008). Αρκετά παλαιότερα, ο Θεοφανίδης (1985) είχε επισημάνει ότι η διοίκηση αποτελούσε μία ορθή δραστηριότητα των ατόμων, η οποία όμως πλαισιώνεται σε μία καλά οργανωμένη προσπάθεια με συλλογικό χαρακτήρα. Αυτή η προσπάθεια αφορά μία επιχείρηση ή μία οργάνωση στις οποίες η διοίκηση έχει ως στόχο της να ολοκληρώσει το κοινό καλό σε ένα σημαντικότερο βαθμό αναφορικά με την ορθολογική διαχείριση και αξιοποίηση των πόρων οι οποίοι είναι διαθέσιμοι (Θεοφανίδης, 1985).

Θα μπορούσε να αναφερθεί ότι στην έννοια της διοίκησης χρησιμοποιούνται συχνά στοιχεία όπως είναι οι διαθέσιμοι πόροι σχετικά με τα άτομα ή τα υλικά και μέσω αυτών βελτιστοποιείται η λειτουργία των οργανισμών (Θεοφανίδης, 1985). Παραδείγματος χάριν, η διοίκηση στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί τους ανθρώπινους πόρους ή τα υλικά για τη βέλτιστη λειτουργία του συνόλου της διαδικασίας της εκπαίδευσης (Κατσά, 2022). Ο Κατσαρός (2008) έχει αναφέρει ότι η διοίκηση στην περίπτωση της εκπαίδευσης αποτελεί μία εξειδικευμένη μορφή δραστηριότητας, η οποία μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο λειτουργίας του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού ή συστήματος. Η κύρια επιδίωξη της διοίκησης στην εκπαίδευση είναι η περάτωση των εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών μέσω της αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων και μέσα από τις λειτουργίες της διοίκησης όπως είναι η διεύθυνση, ο έλεγχος, η οργάνωση, ο προγραμματισμός και ο συντονισμός (Κατσαρός, 2008).

Με έναν παρόμοιο τρόπο ο Σαΐτης (2002) επεσήμανε ότι η διοίκηση στην περίπτωση της εκπαίδευσης αφορά ένα σύστημα με χαρακτήρα δράσης στο οποίο πραγματοποιείται η ορθολογική διαχείριση και χρήση των πόρων οι οποίοι είναι διαθέσιμοι. Συνεπώς, είναι ευκολότερο να πραγματοποιηθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι για τους οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση (Σαΐτης, 2002). Σύμφωνα με ό,τι έχει αναφέρει ο Σαΐτης (2002; 2008) η διοίκηση στην περίπτωση της εκπαίδευσης περιλαμβάνει τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Ο σαφής προσδιορισμός των στόχων της εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα έκφρασης τα κοινά σημεία των στόχων των επιμέρους μελών της κοινότητας της εκπαίδευσης
- Η τήρηση των κανόνων δικαίου οι οποίοι μπορούν να ρυθμίσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να οργανωθεί η λειτουργία των οργανισμών που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση
- Η δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος εργασίας για το δυναμικό των οργανισμών της εκπαίδευσης και η διατήρησή του. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να προαχθεί η κοινή προσπάθεια, το κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας και ο συντονισμός όλων των επιμέρους δραστηριοτήτων των ατόμων με αποτελεσματικό τρόπο
- Η αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων με το βέλτιστο δυνατό τρόπο για να βελτιωθεί η λειτουργία της εκπαίδευσης στο σύνολό της
- Ο προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών μέσα από τη μέτρηση του εκπαιδευτικού έργου και τον καθορισμό των αποκλίσεων από τους στόχους οι οποίοι δεν έχουν εκπληρωθεί
- Ο επαναπροσδιορισμός των αναγκών που έχει η εκπαίδευση και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί.

Η διοίκηση ως διαδικασία είναι σημαντική και με υψηλή βαρύτητα για την ανάπτυξη των οργανισμών της εκπαίδευσης και της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσά, 2022). Ολοκληρώνοντας, ο Bush (2020) σημειώνει ότι η διοίκηση στην περίπτωση της εκπαίδευσης αποτελεί μία διαδικασία μέσω της οποίας συμβαίνει ο

συντονισμός όλων των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινοι, υλικοί) για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών με υψηλή ποιότητα και αποτελεσματικά.

2.1.2 Παραδοσιακή προσέγγιση της διοίκησης

Η θεωρία σχετικά με τη λειτουργία της διοίκησης είχε ξεκινήσει στο χρονικό διάστημα μεταξύ των ετών 1890 και 1930. Εκείνη την περίοδο η θεωρία της διοίκησης ήταν προσανατολισμένη προς το πεδίο βελτίωσης της διαδικασίας παραγωγής και των χρησιμοποιούμενων τεχνικών (Shin et al., 2001). Περίπου από τη δεκαετία του 1920 άρχισε η δημιουργία και η εισαγωγή ορισμένων συμπεριφορικών θεωριών οι οποίες επικεντρώνονταν κυρίως στο χαρακτήρα του ανθρώπινου δυναμικού, στον τρόπο ενέργειάς του αλλά και στη συμπεριφορά του, στο βαθμό ικανοποίησής του όπως και στα κίνητρα τα οποία θα μπορούσε να είχε (Piazza & Castellucci, 2013). Στη δεκαετία του 1960 το οικονομικό περιβάλλον άρχισε να λαμβάνει μία όλο και πιο σύνθετη μορφή. Έτσι, ξεκίνησε η ανάπτυξη των συστημικών θεωριών οι οποίες έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση μεταξύ του οργανισμού και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η βάση στην οποία στηριζόταν αυτή η προσέγγιση ήταν ότι ο οργανισμός μπορούσε να ακολουθήσει τη λειτουργία ενός συστήματος (Gareth & Jennifer, 2003; Καρανάσιος, 1994).

Σύμφωνα με ό,τι έχει αναφερθεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως μία σχολική μονάδα, αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα στη θεωρία της διοίκησης (Shin et al., 2001). Οι προσεγγίσεις οι οποίες έχουν λάβει χώρα θεωρητικά σχετικά με τη διοίκηση στην περίπτωση της εκπαίδευσης είναι αρκετά σημαντικές. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι εν λόγω προσεγγίσεις μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με τα διοικητικά πρότυπα ή τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Συνεπώς, η ταξινόμηση αυτών των προσεγγίσεων αφορά την παραδοσιακή προσέγγιση και ειδικότερα: α) στην κλασική σχολή, β) στη νεοκλασική σχολή και γ) στις λειτουργικές προσεγγίσεις. Στην κλασική προσέγγιση ή επιστήμη συμπεριλαμβάνονται τις τεχνοκρατικές προσεγγίσεις ή τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Στα πρότυπα διοίκησης περιλαμβάνεται η διαδικασία της ορθολογικής λήψης αποφάσεων αλλά και η γραφειοκρατία. Η νεοκλασική ή εναλλακτική προσέγγιση έχει στο επίκεντρό της την ανθρώπινη συμπεριφορά και το πρότυπο της

διοίκησης αφορά τη συνεργασία ή συνεργατικό πρότυπο διοίκησης. Επίσης, η λειτουργική προσέγγιση έχει σχέση με το ενδεχομενικό διοικητικό πρότυπο και το διοικητικό σύστημα είναι κλειστό (Κουτούζης, 2012).

Σχήμα 1: Ταξινόμηση σχολών παραδοσιακής προσέγγισης στη διοίκηση



Κάθε προσέγγιση έχει σαφώς ορισμένη δομή και σκοπό, ενώ αναφέρει ρητά τις σχέσεις οι οποίες δημιουργούνται με το περιβάλλον και το μοντέλο ηγεσίας το οποίο υιοθετεί. Η παραδοσιακή προσέγγιση της επιστήμης της διοίκησης έχει ιεραρχική δομή, στόχους οι οποίοι διατυπώνονται κεντρικά και τυπικές σχέσεις τόσο με το περιβάλλον όσο και την ηγεσία. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι νεοκλασικές ή εναλλακτικές προσεγγίσεις χωρίζονται σε δομικές ή ερμηνευτικές. Στην πρώτη περίπτωση, οι δομικές εναλλακτικές προσεγγίσεις μπορεί να διακρίνονται από χαλαρή συνοχή ή οργανωμένη αναρχία. Αντίθετα, οι ερμηνευτικές εναλλακτικές προσεγγίσεις συμπεριλαμβάνουν το ερμηνευτικό διοικητικό πρότυπο, το πολιτικό διοικητικό πρότυπο και το διοικητικό πρότυπο της

κουλτούρας. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι οι δομικές εναλλακτικές προσεγγίσεις της χαλαρής συνοχής διακρίνονται από αστάθεια και είναι αδιευκρίνιστες. Επίσης, οι στόχοι δεν προβλέπονται, το μοντέλο της ηγεσίας είναι το ενδεχομενικό και η αβεβαιότητα είναι κυρίαρχη στις σχέσεις οι οποίες δημιουργούνται με το περιβάλλον του οργανισμού (Κουτούζης, 2012).

Από την άλλη πλευρά, οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα άτομα. Επιπρόσθετα, οι σκοποί των ερμηνευτικών προσεγγίσεων είναι υποκειμενικοί και επιβάλλονται από την πλευρά της ηγεσίας η οποία δεν μπορεί να προσδιοριστεί σαφώς. Το πρότυπο της κουλτούρας σε αυτές τις προσεγγίσεις στηρίζεται στους υλικούς διαθέσιμους πόρους και μπορεί να εκφράσει την κουλτούρα του οργανισμού. Οι σκοποί στηρίζονται σε συλλογικές αξίες ενώ το μοντέλο της ηγεσίας το οποίο υιοθετείται μπορεί να είναι ηθικό, μετασχηματιστικό ή συμμετοχικό. Το πολιτικό διοικητικό πρότυπο στις εναλλακτικές προσεγγίσεις είναι το αποτέλεσμα διαπραγματεύσεων, ενώ οι σκοποί μπορούν να διαμορφωθούν εξαιτίας συγκρούσεων οι οποίες ανακύπτουν ανάμεσα στην ηγεσία κατά τα εμπλεκόμενα στελέχη. Οι σχέσεις σε αυτό το περιβάλλον δεν είναι σταθερές και το μοντέλο της ηγεσίας μπορεί να είναι ηθικό ή συναλλακτικό (Κουτούζης, 2012).

Αναφορικά με την κατηγοριοποίηση ή ταξινόμηση των ανωτέρω θεωρητικών προσεγγίσεων, ο Σαϊτής (2008) έχει αναφέρει ότι:

- Δεν έχει εντοπιστεί κάποια διοικητική σχολή η οποία να περιγράφει ή να εξηγεί την οργάνωση και κάθε παράγοντα του ανθρώπινου στοιχείου που είναι υπεύθυνο για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς ή την απόδοση
- Η διοίκηση ως λειτουργία αποτελεί ένα επιστημονικό συνονθύλευμα των ανθρωπιστικών, κοινωνικών και φυσικών επιστημών
- Στις ανωτέρω προσεγγίσεις συμπεριλαμβάνεται ο κοινωνικός όπως και ο τεχνικός ορθολογισμός.

2.1.3 Λειτουργίες της διοίκησης

Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης είναι: α) ο σχεδιασμός και προγραμματισμός, β) η διαδικασία λήψης αποφάσεων, γ) η οργάνωση, δ) η διεύθυνση και ηγεσία και ε) ο έλεγχος (Σαΐτης, 2008).

Σχήμα 2: Βασικές λειτουργίες της διοίκησης



Ξεκινώντας από το σχεδιασμό και προγραμματισμό στην περίπτωση της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι έχει άμεση σχέση με ενέργειες οι οποίες βρίσκονται στη δικαιοδοσία του σχολικού διευθυντή και του ρόλου του (Μπρίνια, 2008). Η λειτουργία του σχεδιασμού και προγραμματισμού επιχειρεί να απαντήσει στα κάτω ερωτήματα (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007):

1. «Τι θα γίνει»;

2. *«Πότε πρόκειται να γίνει»;*
3. *«Με ποιον τρόπο θα γίνει»;*
4. *«Ποιος πρόκειται να το κάνει»;*

Ο Σαϊτης (2008) ανέφερε επίσης ότι η λειτουργία του σχεδιασμού και προγραμματισμού αποτέλεσε την κύρια και βασική λειτουργία από τη διοίκηση. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να επέλθει η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του σημείου στο οποίο βρίσκεται διοικητικά ένας οργανισμός και του σημείου στο οποίο επιθυμείται να φτάσει (Σαϊτης, 2008). Παρομοίως οι Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη (2007) παρομοιάζουν τη λειτουργία του ελέγχου και προγραμματισμού με μία αεροπορική πτήση. Ειδικότερα, σημειώνουν ότι η συγκεκριμένη λειτουργία μπορεί να ενώσει την τρέχουσα κατάσταση ενός οργανισμού, η οποία αποτελεί την αφετηρία της αεροπορικής πτήσης, με τη μελλοντική κατάσταση του οργανισμού, η οποία αποτελεί τον προορισμό. Η εκάστοτε διοίκηση οφείλει να έχει ως μέλημά της τον προσδιορισμό των στόχων και των σκοπών του οργανισμού, και στη συνέχεια να προχωρά στην κατάρτιση του προγράμματος δράσης. Στο τέλος αυτής της διαδικασίας η διοίκηση οφείλει να έχει τη δυνατότητα προσαρμογής του εν λόγω προγράμματος σε περίπτωση που συμβούν αλλαγές (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007).

Στο τέλος της διαδικασίας του ελέγχου και προγραμματισμού η διοίκηση συμπληρώνει τον τρόπο με τον οποίο τα ανώτερα διοικητικά στελέχη έχουν την ευθύνη για (Μπρίνια, 2008):

- Τη διατύπωση των προβλέψεων για τη συμπεριφορά των παραγωγικών συντελεστών του οργανισμού στο μέλλον
- Τον καθορισμό των αντικειμενικών σκοπών και στόχων οι οποίοι είναι αναγκαίο να είναι εφικτοί
- Την επιλογή των κατάλληλων εναλλακτικών λύσεων για την καλύτερη δυνατή διαχείριση των ζητημάτων τα οποία ανακύπτουν
- Τη μεθόδευση όλων των ενεργειών οι οποίες είναι χρήσιμες για την εκπλήρωση των προκαθορισμένων στόχων.

Η επόμενη σημαντική λειτουργία της διοίκησης είναι η διαδικασία λήψης αποφάσεων, σύμφωνα με την οποία τα στελέχη των οργανισμών οφείλουν να λαμβάνουν τις αποφάσεις εκείνες οι οποίες θα καθορίσουν τη λειτουργία τους (Μπακάλμπαση et al., 2011). Τόσο ο

Κατσαρός (2008) όσο και ο Σαΐτης (2008) επισημαίνουν ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων απαρτίζεται από τα εξής στάδια:

1. Τον εντοπισμό και την αναγνώριση του προβλήματος
2. Την κατανόηση και ανάλυση του προβλήματος
3. Τη δημιουργία εναλλακτικών λύσεων για την αντιμετώπιση του προβλήματος
4. Την επιλογή της καταλληλότερης λύσης
5. Την υλοποίηση της λύσης
6. Την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων και την αξιολόγησή τους.

Οι Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη (2007) έχουν αναφέρει ότι η οργάνωση, ως λειτουργία της διοίκησης, έχει άμεση σχέση με τον επιμερισμό των εργασιακών αρμοδιοτήτων ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες ατόμων αλλά και το συντονισμό της δράσης τους. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι του κάθε οργανισμού. Ταυτόχρονα με την οργάνωση μπορεί να καθοριστεί τόσο η εξουσία όσο και η ευθύνη των στελεχών της διοίκησης και με αυτόν τον τρόπο να διαμορφωθεί η διοικητική πυραμίδα σχετικά με την εκχώρηση εξουσίας και ευθυνών στον οργανισμό (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007). Τα βασικά στοιχεία της οργάνωσης είναι τα εξής (Σαΐτης, 2002; Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007):

1. Η δημιουργία μίας σαφώς καθορισμένης και επίσημης ροής της δομής του οργανισμού μέσα από τον καταμερισμό έργου σε δραστηριότητες σύμφωνα με το αντικείμενο του έργου
2. Η κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων σε τμήματα
3. Ο καθορισμός γραμμών εξουσίας, ευθυνών και επικοινωνίας
4. Η στελέχωση των θέσεων εργασίας οι οποίες ανακύπτουν
5. Η εκχώρηση εξουσίας στα ανώτερα στελέχη των τμημάτων ή των τομέων για την εκπλήρωση της αποστολής τους.

Ο Σαΐτης (2008) αλλά και οι Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη (2007) έχουν συμφωνήσει ότι η λειτουργία της διεύθυνσης και ηγεσίας είναι από τις δυσκολότερες καθώς έχει άμεση εμπλοκή το ανθρώπινο κεφάλαιο και η συμπεριφορά των ατόμων, η οποία είναι δύσκολο να προβλεφθεί. Η διεύθυνση και ηγεσία περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία στο έργο της (Σαΐτης, 2002; Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007):

1. Η εποπτεία της εργασίας του ανθρώπινου δυναμικού και η διασφάλιση των εργασιακών συνθηκών
2. Η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού για τη βελτίωση του επιπέδου της απόδοσής του
3. Η επικοινωνία η οποία αφορά την ικανότητα των στελεχών της διεύθυνσης να αναπτύξουν έναν αποτελεσματικό βαθμό επικοινωνίας με κάθε στέλεχος της διοικητικής πυραμίδας. Με αυτόν τον τρόπο δύναται να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον το οποίο θα μπορέσει να συντελέσει στην εκπλήρωση των προκαθορισμένων στόχων.

Ολοκληρώνοντας, η λειτουργία του ελέγχου της διοίκησης μπορεί να προσδιορίσει το επίπεδο της απόδοσης από όλα τα στελέχη του οργανισμού σε κάθε επίπεδο της διοικητικής πυραμίδας (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007). Έτσι, μέσω του ελέγχου μπορούν να ολοκληρωθούν τα ακόλουθα στάδια (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007):

1. Ο καθορισμός των προτύπων
2. Η σύγκριση των προτύπων
3. Η διενέργεια των κατάλληλων διορθώσεων στις ανωτέρω λειτουργίες
4. Η επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων.

2.2 Προγραμματισμός ως λειτουργία της διοίκησης

2.2.1 Διάκριση της έννοιας του σχεδιασμού και του προγραμματισμού

Αρκετά άτομα πιστεύουν ότι ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός αποτελεί μία από τις κυριότερες λειτουργίες της διοίκησης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο σχεδιασμός και προγραμματισμός περιγράφει ό,τι είναι γνωστό για ένα διευθυντικό στέλεχος: α) προγραμματισμός, β) οργάνωση και γ) έλεγχος (Koontz et al. 1982). Στην πραγματικότητα, ωστόσο, αυτή η διοικητική λειτουργία αποτελεί μία καθημερινή δραστηριότητα με τη μορφή ρουτίνας, καθώς λίγο πολύ όλα τα άτομα σχεδιάζουν και προγραμματίζουν συνεχώς και αβίαστα είτε στην προσωπική και είτε στην επαγγελματική ζωή (Saitis & Saiti, 2017). Κάθε άτομο, με τον τρόπο που το καθένα το αντιλαμβάνεται, συζητά για σχέδια ή προγράμματα, με τέτοιο τρόπο ώστε αναμφίβολα όλοι τους αναφέρονται στο σχεδιασμό

και προγραμματισμό. Ο σχεδιασμός με την ευρύτερη έννοιά του αναφέρεται σε μία γενική αντίληψη των στόχων μίας μελλοντικής προσπάθειας (Daft, 2007).

Στην ουσία πρόκειται για την προσδοκία την οποία όλα τα άτομα θα επιθυμούσαν να πετύχουν μελλοντικά, σε σχέση με τους πόρους τους οποίους έχουν αποφασίσει να διαθέσουν για το συγκεκριμένο στόχο. Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο σχεδιασμός βοηθά τα ανώτερα διοικητικά στελέχη (διευθυντής/ρια) ενός οργανισμού, να αναλογιστούν την καλύτερη δυνατή εικόνα για αυτόν και κατόπιν να αναπτύξουν μία διοικητική στρατηγική, η οποία θα είναι περισσότερο προληπτική παρά αντιδραστική (Hill et al., 2015). Από την άλλη πλευρά, ο προγραμματισμός ορίζει το γενικό πλαίσιο μίας συγκεκριμένης δραστηριότητας ή ενός συνόλου δραστηριοτήτων και αναφέρει τα απαραίτητα εργαλεία για την εκτέλεση και την προσαρμογή των σχεδίων έκτακτης ανάγκης ενός οργανισμού (Daft, 2007; Saitis & Saiti, 2017). Μέσω του προγραμματισμού, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη των οργανισμών είναι σε θέση να προκαθορίσουν, μέχρι και την παραμικρή λεπτομέρεια, όλους τους στόχους, τις μεθόδους και τις ενέργειες που εμπλέκονται, καθώς και το χρόνο ή και την τοποθεσία εκτέλεσης κάθε εργασίας (Hill et al., 2015).

Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι ο σχεδιασμός έχει ένα ευρύτερο πλαίσιο σε σχέση με τον προγραμματισμό. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο σχεδιασμός στηρίζεται σε γενικούς και μη συγκεκριμένους στόχους, ενώ από την άλλη πλευρά στον προγραμματισμό οι στόχοι και τα εργαλεία δράσης τείνουν να ορίζονται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια και σαφήνεια (Hill et al., 2015).

2.2.2 Αποσαφήνιση κύριων στοιχείων που απαρτίζουν τον προγραμματισμό

Ένας κοινωνικός οργανισμός (πανεπιστήμιο, νοσοκομείο ή επιχειρηματική μονάδα) θεσπίζει τους κανόνες εκείνους, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την επίτευξη της αποστολής του. Με τον όρο «αποστολή», γίνεται λόγος για τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε οργανισμός επιλέγει να πετύχει το σκοπό λειτουργίας του. Σε αυτό το πλαίσιο, η αποστολή ενός οργανισμού μπορεί να εκφράσει τη βασική λειτουργία ή καθήκον που μία κοινωνία του έχει αναθέσει (Daft, 2007; Koontz et al. 1982). Παρά το

γεγονός ότι η σχετική βιβλιογραφία χρησιμοποιεί ως ταυτόσημες τις έννοιες της αποστολής και του στόχου, μερικές φορές συμβαίνει διάκριση μεταξύ των όρων «αποστολή» ενός οργανισμού και «στόχος» ενός οργανισμού (Fuertes, 2020; Karageorgos et al., 2021; Saitis & Saiti, 2017). Ωστόσο, οι Saitis & Saiti (2017) σημειώνουν ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι έννοιες αυτές είναι συνώνυμες και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

Οπότε, ο «στόχος» ενός πανεπιστημίου είναι να διδάσκει και να διεξάγει έρευνα, και η αποστολή του είναι να προσφέρει ένα επίπεδο εκπαίδευσης το οποίο θα ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των ατόμων. Παρομοίως, ο στόχος ενός νοσοκομείου είναι να παρέχει αποτελεσματικές υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης προς τους πολίτες (Saitis & Saiti, 2017). Με απλά λόγια, θα μπορούσες να αναφερθεί ότι η αποστολή ενός οργανισμού θεωρείται ως ο λόγος ύπαρξής του εντός της κοινωνίας (Daft, 2007; Hill et al., 2015). Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν η έννοια αποστολή φαίνεται να απαντά σε βασικά ερωτήματα τα οποία είναι ικανά να διαμορφώσουν την ύπαρξη του κάθε οργανισμού (Daft, 2007):

- Ποιοι είμαστε;
- Τι είμαστε;
- Τι θέλουμε να επιτύχουμε;

Η αποστολή ενός οργανισμού πρέπει να είναι σαφής και συνοπτική, επειδή, μέσω αυτής, η διοίκησή του καταφέρνει να αναπτύσσει τους στόχους και τους σκοπούς της. Κάτι τέτοιο θα ήταν σίγουρα αρκετά δύσκολο εάν στην πραγματικότητα η διοίκηση του οργανισμού δε γνώριζε τι ήθελε να επιτύχει. Πράγματι, ενώ η αποστολή ενός οργανισμού μπορεί να αποτελεί μία γενική έννοια, είναι πολύ κρίσιμη, καθώς αποτελεί το θεμέλιο όλων των στρατηγικών και των πολιτικών του οργανισμού, οι οποίες διαμορφώνουν όλες τις δραστηριότητές του (Hill et al., 2015).

Σχετικά με το σχέδιο είναι σκόπιμη η αναφορά του γεγονότος ότι ο στόχος του είναι η παραγωγή σχεδίων τα οποία χαρτογραφούν την εκτέλεση μίας (ή περισσότερων) συγκεκριμένης εργασίας (ή εργασιών). Ο σχεδιασμός είναι μία διανοητικά απαιτητική διαδικασία, απαιτεί το συνειδητό καθορισμό των τρόπων δράσης και τη θεμελίωση των αποφάσεων με σκοπό, γνώση και σταθμισμένες εκτιμήσεις (Koontz et al., 1982). Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το σχέδιο αφορά μία σειρά βημάτων, η σύνδεση

των οποίων δημιουργεί προβλήματα ως προς την επίτευξη των στόχων, ειδικά εάν ορισμένα στοιχεία (πολιτικές, διαδικασίες, προϋπολογισμοί) απουσιάζουν (Saitis & Saiti, 2017).

Ωστόσο, ένα κρίσιμο ερώτημα αφορά το γεγονός εάν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ του στόχου και του σκοπού του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο αυτοί όροι δεν είναι ίδιοι καθώς ένας σκοπός αναφέρεται στη γενική πρόθεση του οργανισμού, ενώ ένας στόχος είναι πιο εξειδικευμένος (Karageorgos et al., 2021). Για παράδειγμα ο σκοπός ενός σχολικού διευθυντή είναι να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου, γεγονός το οποίο αποτελεί μία πρόθεση (επιθυμία). Ο στόχος για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να αφορά τη μείωση του αριθμού των ατυχημάτων στην αυλή του σχολείου κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς, χωρίς να αυξηθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών στην αυλή του σχολείου. Σε αυτό το παράδειγμα το οποίο δόθηκε, ο σκοπός έχει μετατραπεί σε ένα συγκεκριμένο στόχο (Koontz & Weihrich, 2010).

Το τελευταίο κρίσιμο στοιχείο του προγραμματισμού αφορά τη στρατηγική. Ο όρος «στρατηγική» έχει τις ρίζες του στην Αρχαία Ελλάδα. Κατά το παρελθόν ο όρος αυτός χρησιμοποιούνταν τακτικά από στρατιωτικούς συγγραφείς οι οποίοι πραγματοποιούσαν συχνές αναφορές στην τέχνη του πολέμου (Alexopoulos & Makavelos, 2024; Chletsos & Saiti, 2019). Η τέχνη των στρατηγών ήταν να βρουν το σωστό σχέδιο το οποίο θα ήταν δυνατό να ξεπεράσει τη δύναμη των εχθρών και ως εκ τούτου θα κέρδιζαν στη μάχη (πόλεμο). Επίσης, ο αρχαίος Κινέζος φιλόσοφος είχε αναφέρει ότι ο απόλυτος τύπος στρατηγικής ήταν η ακύρωση των σχεδίων του εχθρού (Saitis & Saiti, 2017). Οι Hill et al. (2015) έχουν ορίσει τη στρατηγική ως ένα σύνολο από ενέργειες οι οποίες σχετίζονται μεταξύ τους και τις αναλαμβάνουν τα ανώτερα διοικητικά στελέχη (διευθυντές) με απώτερο σκοπό να βελτιώσουν το επίπεδο της απόδοσης του οργανισμού τους.

Σε αυτό το πρίσμα, οι Hill & Jones (2012) αντιμετώπισαν τη στρατηγική ως ένα σύνολο ενεργειών το οποίο αναλαμβάνουν τα ανώτερα διοικητικά στελέχη ούτως ώστε να βελτιώσουν το επίπεδο της απόδοσης του οργανισμού, σε σχέση με τους ανταγωνιστές. Επιπλέον, οι Koontz & Weihrich (2010) προσέγγισαν τη στρατηγική ως ένα πλήρες σχέδιο για το τι θέλει να είναι ο οργανισμός. Άλλοι ερευνητές όρισαν τον όρο στρατηγική ως μία δυναμική η οποία περιλαμβάνει στόχους, οργανωτικά σχέδια και ένα σχέδιο δράσης για

την επίτευξή τους σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Koontz & Weihrich, 2010). Έτσι, η στρατηγική εξετάζει όχι μόνο τους οργανωτικούς στόχους αλλά και τα εργαλεία. Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, μία στρατηγική δεν είναι απλώς ένα σύνολο κανόνων ή ενεργειών ή καθοδήγησης προγραμματισμού, αλλά αποτελεί ένα σχέδιο το οποίο ένας οργανισμός εφαρμόζει σαν απάντηση στην αποστολή του και για την επίτευξη του οράματός του. Τέλος, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η στρατηγική αφορά μία δήλωση των προθέσεων που καθορίζει πού θέλει να βρίσκεται στο εγγύς μέλλον ο οργανισμός (Saitis & Saiti, 2017).

2.2.3 Προσδιορισμός της έννοιας του στρατηγικού προγραμματισμού

Ο Lubis (2008) έχει εξηγήσει ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός είναι η διαδικασία η οποία σχετίζεται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με το ποια προγράμματα θα αναλάβει ο οργανισμός και το επίπεδο των πόρων το οποίο θα διατεθεί, έτσι ώστε να διευρυνθούν οι μελλοντικές προοπτικές και να ελαχιστοποιηθούν οι κίνδυνοι που πρέπει να επιτευχθούν. Ο Kerzner (2001) όρισε το στρατηγικό προγραμματισμό ως ένα εργαλείο της διοίκησης το οποίο χρησιμοποιείται για τη διαχείριση των τρεχουσών συνθηκών κατά την πραγματοποίηση μελλοντικών προβλέψεων. Έτσι, τα στρατηγικά σχέδια μπορούν να χρησιμοποιούνται ως κατευθυντήριες γραμμές για τους οργανισμούς, ώστε να παρουσιάζονται οι τρέχουσες συνθήκες και ο τρόπος με τον οποίο ο οργανισμός θα εργαστεί για τα επόμενα 5 έως 10 χρόνια (Kerzner, 2001). Ο Nanang (2004) επεσήμανε ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός αποτελούσε ένα μέρος της διαδικασίας προσδιορισμού των κύριων στόχων ή των πολιτικών που ρυθμίζουν την προμήθεια και την αξιοποίηση των στρατηγικών πόρων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Με βάση τα παραπάνω εύλογα μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός αποτελεί μία διαδικασία λήψης αποφάσεων για τα προγράμματα τα οποία θα αναλάβει ο οργανισμός, προσδιορίζοντας τι πρέπει και τι μπορεί να γίνει. Θα μπορούσε να αναφερθεί ότι ο προγραμματισμός αποτελεί έναν οδηγό για τον κάθε οργανισμό, ο οποίος τον κατευθύνει από τις υπάρχουσες συνθήκες έως τις συνθήκες για τα επόμενα χρόνια, προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι.

Η έννοια του προγραμματισμού αναφέρεται συχνά ως διαδικασία λήψης αποφάσεων και διαχείρισης (Mintzberg, 1994). Οι Borseman & Phatak (1989) εξήγησαν ότι η διαδικασία του στρατηγικού προγραμματισμού περιλαμβάνει επτά αλληλένδετα μέρη, τα οποία συγκεκριμένα είναι:

1. Η αξιολόγηση του οργανισμού, όσον αφορά τα δυνατά σημεία, τις αδυναμίες, τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις (δυνατά σημεία, αδυναμίες, ευκαιρίες και απειλές, συντομογραφικά SWOT)
2. Η διαμόρφωση της οργανωτικής αποστολής
3. Η διαμόρφωση της οργανωτικής φιλοσοφίας και των πολιτικών
4. Ο καθορισμός των στρατηγικών στόχων
5. Ο οργανωτικός στρατηγικός προσδιορισμός
6. Η οργανωσιακή στρατηγική εφαρμογή
7. Ο οργανωσιακός στρατηγικός έλεγχος.

Ο Murdick (1985) πρότεινε συνολικά οχτώ βήματα στην προετοιμασία ενός στρατηγικού σχεδίου, συμπεριλαμβανομένων:

1. Η ανάλυση των τρεχουσών και μελλοντικών συνθηκών
2. Ο προσδιορισμός των δυνατών και αδύναμων σημείων του οργανισμού
3. Η εξέταση των κανόνων
4. Ο προσδιορισμός των δυνατοτήτων και των κινδύνων
5. Ο προσδιορισμός του εύρους των αποτελεσμάτων και των αναγκών της κοινότητας
6. Η αξιολόγηση των υποστηρικτικών παραγόντων
7. Η διαμόρφωση στόχων και των κριτηρίων επιτυχίας
8. Ο προσδιορισμός της ρύθμισης και των πηγών διανομής.

Το συμπέρασμα στο οποίο θα μπορούσε να οδηγηθεί κάποιος σύμφωνα με την παραπάνω περιγραφή είναι ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός περιλαμβάνει την αξιολόγηση του οργανισμού ως προς τα δυνατά και αδύνατα σημεία, τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις, τη διαμόρφωση μίας αποστολής και μίας πολιτικής φιλοσοφίας, τον καθορισμό των στρατηγικών στόχων και την εφαρμογή του ελέγχου (Lubis, 2008; Murdick, 1985). Το βήμα της σύνταξης του στρατηγικού προγραμματισμού απαιτεί την ανάλυση των τρεχουσών και μελλοντικών συνθηκών, τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων

σημείων, των δυνατοτήτων και των κινδύνων των οργανισμών, την εξέταση των κανόνων και τον προσδιορισμό του εύρους των αναγκών και των αξιών των υποστηρικτικών παραγόντων, τη διατύπωση των στόχων των κριτηρίων επιτυχίας και τον προσδιορισμό των ρυθμίσεων διανομής και πόρων (Nanang, 2004). Εάν αυτά τα βήματα μπορούν να γίνουν σωστά, ο στρατηγικός προγραμματισμός ο οποίος έχει σχεδιαστεί θα επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Lubis, 2008).

2.2.4 Απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη του προγραμματισμού

Η διαδικασία του προγραμματισμού συνδέεται στενά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς αυτή η διαδικασία καθορίζει τι πρέπει να επιτευχθεί και πώς θα επιτευχθεί αυτό στο μέλλον. Πρόκειται για μία διαδικασία η οποία αποτελείται από ορισμένες φάσεις ή στάδια (Daft, 2007; Hill et al., 2015; Schermerhorn, 2011). Ο προσδιορισμός των στόχων του οργανισμού, αποτελεί το πρώτο στάδιο της διαδικασίας του προγραμματισμού και σχετίζεται με το τι πρέπει να επιτευχθεί για να επιβιώσει ο οργανισμός αλλά και να αναπτυχθεί. Επίσης, με τον προσδιορισμό της τρέχουσας κατάστασης του οργανισμού, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη αξιολογούν την τρέχουσα κατάσταση του οργανισμού εξετάζοντας όχι μόνο τις εσωτερικές δυνατότητες αλλά και όλες τις επιρροές που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Στο τρίτο στάδιο της διαδικασίας του προγραμματισμού εντοπίζεται η διαδικασία σχετικά με τη σύνταξη εναλλακτικών λύσεων ή προτάσεων (Daft, 2007).

Σε αυτήν την περίπτωση πραγματοποιείται η μελέτη όλων των διαθέσιμων πόρων και συντάσσονται οι εναλλακτικές προτάσεις που μπορούν να διευκολύνουν την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού. Στο τέταρτο στάδιο εντοπίζεται η επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής λύσης, όπου περιλαμβάνεται η αξιολόγηση όλων των εναλλακτικών λύσεων, εκτιμώντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε εναλλακτικής λύσης (Hill et al., 2015; Schermerhorn, 2011). Στη συνέχεια με βάση τις κρίσεις των ανώτερων διοικητικών στελεχών επιλέγεται η καλύτερη λύση για τον οργανισμό. Το πέμπτο στάδιο αφορά την υλοποίηση του σχεδίου δράσης, στο οποίο τα ανώτερα διοικητικά στελέχη ζητούν την εφαρμογή του επιλεγμένου σχεδίου δράσης. Στο έκτο και τελευταίο στάδιο, εντοπίζεται η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων όπου τα ανώτερα διοικητικά στελέχη

αξιολογούν τα αποτελέσματα των σχεδίων δράσης, ώστε να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι οι αρχικοί στόχοι έχουν επιτευχθεί ή όχι (Schermerhorn, 2011). Κατά συνέπεια σε αυτό το στάδιο τα ανώτερα διοικητικά στελέχη οφείλουν να αναλύσουν τα νέα δεδομένα για την καλύτερη δυνατή εφαρμογή των μελλοντικών σχεδίων του οργανισμού (Hill et al., 2015).

2.2.5 Βασικοί τύποι σχεδίων στον προγραμματισμό

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το αποτέλεσμα της διαδικασίας του προγραμματισμού είναι ένα σχέδιο (ή σχέδια), το οποίο συνδέεται (ή συνδέονται) με την εκτέλεση μίας συγκεκριμένης εργασίας. Αυτά τα σχέδια μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες. Έτσι, τα σχέδια ταξινομούνται ανάλογα με το εύρος του στόχου ως εξής:

- **Στρατηγικό σχέδιο.** Το στρατηγικό σχέδιο καθορίζει το μακροπρόθεσμο σχέδιο και τη θέση του οργανισμού στο περιβάλλον του. Αυτός ο τύπος σχεδίου αφορά το μέλλον και καταρτίζεται από στελέχη που ανήκουν στο ανώτερο επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας (Kotler & Rath, 1984)
- **Επιχειρησιακό σχέδιο.** Το επιχειρησιακό σχέδιο καταρτίζεται από στελέχη στο μεσαίο και κατώτερο επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας και παρέχει λεπτομέρειες για τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται το στρατηγικό σχέδιο. Αυτός ο τύπος σχεδίου εστιάζει στην εσωτερική λειτουργία του οργανισμού και έχει βραχυπρόθεσμους και συγκεκριμένους στόχους.
- **Σχεδιασμός ιδίου προγράμματος.** Το κάθε στέλεχος μπορεί να είναι σε θέση να αποφασίσει το χρόνο στον οποίο μπορεί να διεκπεραιώσει κάθε δραστηριότητα (Daft, 2007), ποσοτικά, ποιοτικά τις ενέργειες που πρέπει να ληφθούν και τα εργαλεία που πρέπει να χρησιμοποιηθούν, ώστε να οριστούν οι βραχυπρόθεσμοι και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι.

Στην περίπτωση του επιχειρησιακού σχεδίου για παράδειγμα: ένας σχολικός διευθυντής λαμβάνει υπόψη του: α) τους στόχους, β) τις δραστηριότητες, γ) το χρόνο. και οφείλει να γνωρίζει τα αποτελέσματα τα οποία επιθυμεί να πετύχει σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Daft, 2007). Υποχρεούται να γνωρίζει τι πρέπει να γίνει για την επίτευξη των στόχων, να καταγράφει τις απαραίτητες δραστηριότητες και να τις τοποθετεί στη σωστή

σειρά. Επιπλέον να προσδιορίζει το χρόνο για να είναι αληθής ο προγραμματισμός και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει καλύτερα τα απρόβλεπτα προβλήματα ώστε να τηρεί το χρονοδιάγραμμά του (Dubrin, 1997)

Στο σχεδιασμό ιδίου προγράμματος, η πλειοψηφία των ατόμων υποτιμά τη συμβολή του σχεδίου, αλλά αγνοούν ότι θα έχουν μικρότερη επιτυχία εάν δε σχεδιάσουν τη συνεχή διαδικασία (Daft, 2007; Dubrin, 1997; Kotler & Rath, 1984). Στο σχέδιο αυτό ορίζονται οι ενέργειες, το πότε και πως θα πραγματοποιηθούν αλλά και οι προσδοκίες με τον ορισμό των μακροπρόθεσμων στόχων οι οποίοι είναι απαραίτητο να είναι και μετρήσιμοι. Ο βασικός στόχος του λειτουργικού προγραμματισμού είναι ο προϋπολογισμός, ο οποίος στην πραγματικότητα αφορά μία οικονομική έκφραση των στόχων, των ενεργειών και των εργαλείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο λειτουργικός προγραμματισμός πηγάζει από την υλοποίηση του στρατηγικού προγραμματισμού και είναι ο λόγος ύπαρξής του (Daft, 2007; Hill et al., 2015; Schermerhorn, 2011). Στην πραγματικότητα υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ του στρατηγικού και του λειτουργικού προγραμματισμού, καθώς ο δεύτερος είναι ο παράγοντας μέσω του οποίου ο πρώτος καθορίζει τη μελλοντική κατεύθυνση του οργανισμού (Schermerhorn, 2011).

Με βάση το κριτήριο της διάρκειας, τα προγράμματα και τα σχέδια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Schermerhorn, 2011).:

- Τα βραχυπρόθεσμα προγράμματα. Αυτά τα προγράμματα έχουν χρονικό πλαίσιο μεταξύ ενός και τριών ετών, η διάρκεια του οποίου καθορίζεται από τις μακροπρόθεσμες προοπτικές του οργανισμού
- Τα μακροπρόθεσμα προγράμματα. Αυτά τα προγράμματα έχουν διάρκεια από τρία έως δέκα χρόνια και ασχολούνται με την κατανομή των πόρων που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και την αντιμετώπιση απρόβλεπτων και δυνητικά ανατρεπτικών καταστάσεων.

Σύμφωνα με τον Georgopoulos (2006) η βασική ιδέα του μακροπρόθεσμου σχεδίου είναι να προβλέψει πιθανές περιβαλλοντικές εντάσεις και να καθορίσει τους στόχους για την ορθή καθοδήγηση της οργανωτικής λειτουργίας και των ενεργειών όλων των ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή. Ωστόσο, οι καταστάσεις που υπάρχουν κυρίως στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού συχνά απογοητεύουν τα ανώτερα διοικητικά

στελέχη, καθώς αυτές οι καταστάσεις τείνουν να συγχέουν τις προβλέψεις τους. Παρά τις αδυναμίες και την αβεβαιότητα του μακροπρόθεσμου προγραμματισμού, είναι δυνατό να οδηγήσει στη βελτίωση του επιπέδου της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών αποφάσεων. Επίσης, δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι ο προγραμματισμός βοηθά τα ανώτερα διοικητικά στελέχη ώστε να εξετάσουν το μακροπρόθεσμο αντίκτυπο των αποφάσεων και να σκεφτούν τις πιθανές συνέπειες αυτών στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού αρκετά νωρίς. Όλα τα ζητήματα τα οποία εξετάζονται στο μακροπρόθεσμο σχέδιο βοηθούν στη διευκόλυνση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και στην τελική λήψη αποφάσεων οι οποίες θα είναι σωστές για τον οργανισμό. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι δυνατή η ενίσχυση της ανταγωνιστικής θέσης του οργανισμού μακροπρόθεσμα. Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι η επιτυχία του μακροπρόθεσμου προγραμματισμού εξαρτάται από ορισμένες συνθήκες, όπως είναι ο υψηλός ρυθμός ανάπτυξης ή οι εύκολα προβλέψιμες εντάσεις. Εάν δεν πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις, τότε ο προγραμματισμός θα χάσει την αποτελεσματικότητά του.

Τα σχέδια διακρίνονται επίσης σύμφωνα με το κριτήριο της ελαστικότητας ως εξής (Daft, 2007):

- **Ανελαστικά σχέδια.** Τα ανελαστικά σχέδια είναι σαφώς καθορισμένα και σταθερά, με μικρό περιθώριο αναπροσαρμογής. Σε πραγματικές καταστάσεις, ωστόσο, είναι αμφίβολο εάν ένα σχέδιο (ιδιαίτερα μακροπρόθεσμο) μπορεί να παραμείνει ανελαστικό λόγω των υψηλών επιπέδων αβεβαιότητας
- **Ελαστικά σχέδια.** Τα ελαστικά σχέδια προσφέρουν πιο γενική καθοδήγηση, επιτρέποντας την ευκαιρία προσαρμογής του σχεδίου σύμφωνα με τυχόν διακυμάνσεις στις περιβαλλοντικές συνθήκες. Αναμφίβολα, ένα σχέδιο που θα μπορούσε να αλλάξει χωρίς να απαιτείται επιπλέον κόστος θα είχε μεγάλη αξία. Ωστόσο, στην πράξη, η ελαστικότητα είναι δυνατή μόνο εντός ορισμένων ορίων (Koontz et al., 1982).

2.2.6 Προϋποθέσεις για αποτελεσματικό προγραμματισμό

Ο αποτελεσματικός προγραμματισμός απαιτεί ορισμένες προϋποθέσεις οι οποίες περιλαμβάνουν τα εξής (Hill et al., 2015):

1. Προνοητικότητα: είναι η πρώτη βασική προϋπόθεση του προγραμματισμού, επειδή μέσω αυτής, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη προσπαθούν να διευκρινίσουν τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που θα διευκολύνουν ή θα εμποδίσουν την επίτευξη των επιθυμητών στόχων.
2. Σαφήνεια στόχων και εξουσιών κάθε οργανωτικού τμήματος, επειδή: α) τα άτομα μπορούν να είναι πιο παραγωγικά όταν γνωρίζουν τι αναμένεται από τα ίδια και ποιο είναι το πεδίο άσκησης της εξουσίας τους και β) υπάρχει στενότερη αντιστοιχία μεταξύ του πραγματικού και του επιθυμητού αποτελέσματος στο τέλος της περιόδου.
3. Συμβολή όλων των διοικητικών στελεχών σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα: Ακόμη και τα διοικητικά στελέχη των κατώτερων διοικητικών επιπέδων πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της οργανωσιακής πολιτικής, επειδή έχουν εμπειρία και ειδικές γνώσεις να μοιραστούν με τα στελέχη των ανώτερων επιπέδων. Τα σχέδια γενικά εφαρμόζονται καλύτερα όταν τα άτομα που αναμένεται να τα εφαρμόσουν έχουν συμμετάσχει στη διαδικασία ανάπτυξής τους (Υπαρξη κινήτρων).
4. Ρεαλιστικός προγραμματισμός: οφείλει να παράγει αντικειμενικά, επαρκή και ευέλικτα σχέδια ή προγράμματα των οποίων η εφαρμογή βασίζεται στους ανθρώπινους και υλικούς πόρους οι οποίοι είναι διαθέσιμοι για το δεδομένο χρονικό πλαίσιο. Παρόλα αυτά, η ελαστικότητα δε χρειάζεται να έρχεται σε σύγκρουση με τον προσανατολισμό της δραστηριότητας του οργανισμού
5. Όρθη λήψη αποφάσεων: ο προγραμματισμός συνδέεται στενά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς η ανώτερη διοίκηση κάνει την επιλογή στόχων και διαθέσιμων εργαλείων, ώστε να εφαρμόσει σχέδια δράσης μεταξύ εναλλακτικών λύσεων που δημιουργήθηκαν με βάση ορισμένα κριτήρια

6. Συντονισμός ενεργειών: Ο προγραμματισμός απαιτεί καλό συντονισμό για την αποτελεσματική εφαρμογή του κύριου σχεδίου, καθώς βασίζεται σε ένα σύμπλεγμα αλληλένδετων δράσεων, σχεδίων και προγραμμάτων.

2.2.7 Περιορισμοί του προγραμματισμού

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Koontz et al., 1982; Zavlanos, 2003), σε πολλές περιπτώσεις, η διαδικασία του προγραμματισμού επηρεάζεται αρνητικά από εσωτερικούς και εξωτερικούς οργανωτικούς παράγοντες, όπως είναι:

- Η αβεβαιότητα του περιβάλλοντος του οργανισμού: Οι αβέβαιες και ασταθείς περιβαλλοντικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή έχουν αρνητική επίδραση στη λειτουργία του προγραμματισμού. Αυτό συμβαίνει επειδή τα ανώτερα διοικητικά στελέχη δεν μπορούν να προβλέψουν το περιβάλλον στο μέλλον του οργανισμού με λογική ακρίβεια. Η έλλειψη ακριβούς πρόβλεψης θα μπορούσε να αποδοθεί στις συνεχείς αλλαγές (τεχνολογικές, κοινωνικές, οικονομικές) οι οποίες συμβαίνουν στο περιβάλλον του οργανισμού.
- Η έλλειψη χρόνου και η αύξηση των δαπανών: Ο προγραμματισμός αποτελεί μία μάλλον περίπλοκη διαδικασία η οποία απαιτεί επαρκή χρόνο και πόρους. Ωστόσο, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη συχνά δεν έχουν επαρκή χρόνο ούτε τους παρέχονται επαρκείς πόροι προκειμένου να εργαστούν διεξοδικά και συστηματικά για να διαμορφώσουν μακροπρόθεσμα σχέδια. Για πολλούς οργανισμούς, το κόστος έρευνας και συντονισμού των διαφόρων σχεδίων είναι περιοριστικά υψηλό.
- Η αντίσταση στην αλλαγή: Η ψυχολογική ανελαστικότητα του ανθρώπινου δυναμικού, δηλαδή η εσωτερική, αρνητική αντίδρασή τους σε νέες ιδέες και διαδικασίες, επειδή έχει αναπτύξει συγκεκριμένες τάσεις σκέψης και συμπεριφοράς που είναι δύσκολο να αλλάξουν (Koontz et al., 1982, σ. 298).
- Η επιρροή εξωτερικών οργανωτικών παραγόντων. Μερικοί από τους σημαντικότερους εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι μπορούν να εμποδίσουν τον προγραμματισμό περιλαμβάνουν το πολιτικό κλίμα, όπου η εθνική κυβέρνηση καθορίζει την οικονομική και κοινωνική πολιτική, τη φύση των τεχνολογικών αλλαγών και την αντίδραση των συνδικάτων.

Στην περίπτωση όπου παρατηρείται αντίσταση στις αλλαγές, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το ανθρώπινο δυναμικό γνωρίζει ότι η αποτελεσματική εφαρμογή σχεδίων και προγραμμάτων απαιτεί νέες διαδικασίες και γνώσεις, την καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας. Επίσης η μη συμμετοχή του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή η λανθασμένη ενημέρωση για τις μελλοντικές δραστηριότητες του οργανισμού, δημιουργούν έναν πολυποίκιλο ανασταλτικό παράγοντα δράσης. Επιπλέον, οι άνθρωποι τείνουν να φοβούνται το άγνωστο, ένα φόβο που στις περισσότερες περιπτώσεις οδηγεί σε καχυποψία και καταλήγει σε αντίσταση σε κάθε σχεδιασμένη αλλαγή. Αυτά τα εμπόδια μπορούν να ξεπεραστούν με την ουσιαστική συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, την έγκαιρη διανομή στο ανθρώπινο δυναμικό πληροφοριών σχετικά με τις εξελίξεις και την ικανότητα της ηγεσίας να πείθει τα ανώτερα διοικητικά στελέχη σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα για τα οφέλη των προτεινόμενων αλλαγών.

2.2.8 Η σημασία του προγραμματισμού

Η διοικητική λειτουργία του προγραμματισμού είναι σημαντική για τους ακόλουθους λόγους:

1. Αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την εκτέλεση και άλλων διοικητικών λειτουργιών όπως είναι η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οργάνωση, η διεύθυνση (ηγεσία) και ο έλεγχος.
2. Προσφέρει βοήθεια προς τους διαχειριστές ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις για το μέλλον από μία ευρύτερη οπτική γωνία (Schermerhorn, 2011).
3. Συνδράμει στην πρόβλεψη μελλοντικών δραστηριοτήτων και ενεργειών σύμφωνα με τα παρόντα και μελλοντικά στοιχεία (Daft, 2007; Hill et al., 2015; Kotler & Rath, 1984; Schermerhorn, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, κατά τον 1^ο λόγο, ο σχεδιασμός και ο έλεγχος είναι δύο άμεσα αλληλένδετες διοικητικές λειτουργίες, καθώς ο σχεδιασμός και η δράση χωρίς έλεγχο, παράγουν τυχαία αποτελέσματα. Ομοίως, ο έλεγχος χωρίς σχέδιο παράγει άσκοπα

αποτελέσματα (Daft, 2007). Κατά τον 2^ο & 3^ο λόγο η πρόβλεψη αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό, καθώς στην αρχική φάση αυτής της διαδικασίας, συλλέγονται δεδομένα και γίνονται μετρήσεις και υπολογισμοί, οδηγώντας στην εκτίμηση πού θα μπορούσε να βρεθεί ο οργανισμός σύμφωνα με την τρέχουσα κατάσταση. Ωστόσο, το τι είναι προβλέψιμο και τι όχι είναι ένα πολύ δύσκολο ερώτημα (Kotler & Rath, 1984). Σίγουρα, οι ακριβείς προβλέψεις για το μέλλον είναι σπάνιες, καθώς υπάρχουν ανεξέλεγκτοι παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να επηρεάσουν ακόμη και σε σχετικά σύντομα χρονικά διαστήματα (Hill et al., 2015). Παρά την αβεβαιότητα που δημιουργεί μία πρόβλεψη για τη μελλοντική πορεία ενός οργανισμού, ο Fayol (1949) (όπως αναφέρεται στο Coviello et al., 2024) θεωρούσε την πρόβλεψη ως την αρχή της κάθε διοικητικής δραστηριότητας. Αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι μπορούσε να παρέχει τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές (κατεύθυνση) σχεδιασμού και προγραμματισμού. Διαφορετικά, η μη προγραμματισμένη δράση ενός οργανισμού αντιμετωπίζεται απλώς ως μία τυχαία δράση χωρίς καμία παραγωγικότητα, εκτός από το χάος (Goetz, 1949, όπως αναφέρεται στο Zeff, 2008).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Διαδικασία αναζήτησης βιβλιογραφίας

Η εκπόνηση αυτής της βιβλιογραφικής ανασκόπησης βασίστηκε στην αναζήτηση βιβλιογραφικών αναφορών σε βάσεις δεδομένων όπως ήταν: Emerald Insight, Research Gate, Science Direct και Taylor & Francis, αλλά και στο Google Scholar σε περίπτωση όπου κάποια από τις αναφορές που είχε βρεθεί δεν ήταν ελεύθερης πρόσβασης.

Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι η αναζήτηση των βιβλιογραφικών αναφορών έλαβε χώρα και στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής πρόσβαση σε αρκετές βάσεις δεδομένων, ως υποψήφιος διδάκτορας του τμήματος Βιοϊατρικών Επιστημών. Πριν την αναζήτηση των βιβλιογραφικών αναφορών προσδιορίστηκαν οι λέξεις-κλειδιά, οι οποίες θα χρησιμοποιούνταν. Ο προσδιορισμός και η αποσαφήνισή τους ήταν δύσκολη εξαιτίας του γεγονότος ότι η ελληνική ορολογία δεν αποδίδεται πάντα με τον ίδιο τρόπο στην αγγλική γλώσσα, καθώς υπήρχαν αρκετές συνώνυμες λέξεις.

Πίνακας 1: Λέξεις-κλειδιά για την αναζήτηση βιβλιογραφικών αναφορών

Ελληνική γλώσσα	Η/ΟΡ	Αγγλική γλώσσα
Αξιολόγηση εκπαίδευσης		Educational evaluation
Βελτίωση σχολικής μονάδας		School improvement
Διοίκηση σχολικής μονάδας		School management
Εκπαιδευτικός προγραμματισμός		Educational planning/programming
Ορθή διοίκηση		Effective management
Προγραμματισμός		Programming/Planning
Στρατηγικός προγραμματισμός		Strategic Planning
Σχεδιασμός		Planning
Σχολική αποτελεσματικότητα		School effectiveness
Σχολική διεύθυνση		School principalship
Σχολικός/ή διευθυντής/ρια		School principal

3.2 Η μέθοδος της έρευνας

Ο στόχος αυτής της διπλωματικής εργασίας ήταν να αναδειχθεί η σημασία της διοικητικής λειτουργίας του προγραμματισμού στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η μέθοδος η οποία υιοθετήθηκε για την εκπόνηση αυτής της εργασίας ήταν η βιβλιογραφική ανασκόπηση και πιο συγκεκριμένα το είδος της ήταν η περιγραφική ανασκόπηση. Ειδικότερα, η περιγραφική ή διαφορετικά η αφηγηματική ανασκόπηση δίνει τη δυνατότητα περιγραφής των εξελίξεων για ένα συγκεκριμένα πεδίο ενδιαφέροντος. Τα δεδομένα αυτού του πεδίου προέρχονται μέσω της βιβλιογραφικής αναζήτησης στη βιβλιογραφία (Khan et al., 2023; Rother, 2007).

Η επιλογή του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας στηρίχθηκε στη σημασία της λειτουργίας του προγραμματισμού στη διοίκηση, σαν ένα εργαλείο μέσω του οποίου μπορεί να επιτευχθεί ο ορθός προγραμματισμός του έργου της εκπαίδευσης. Σε ένα περιβάλλον το οποίο μεταβάλλεται συνεχώς, ο προγραμματισμός είναι δυνατό να συμβάλλει στην αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων με αποτελεσματικό τρόπο, στη βελτίωση του επιπέδου της ποιότητας της εκπαίδευσης αλλά και στη σαφή στοχοθεσία. Ταυτόχρονα, η παρούσα διπλωματική εργασία είναι δυνατό να αναδείξει τη σημασία του ρόλου της σχολικής διεύθυνσης στο συντονισμό αλλά και στην ενεργό συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, συνδέοντας τη διοικητική λειτουργία με την εκπαιδευτική πρακτική και τις εκροές της εκπαίδευσης.

3.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

3.3.1 Προγραμματισμός και βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση

Η ποιότητα αποτελεί το πιο σημαντικό θέμα συζήτησης στον τομέα της εκπαίδευσης επί σειρά ετών (Arcaro, 1995; Budiharso & Tarman, 2020). Η έννοια της ποιότητας έχει σχέση με το βαθμό αριστείας στη διαχείριση της εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής και της εξωσχολικής αριστείας στους/ις μαθητές/ριες (Kaiseroglou & Sfakianaki, 2020; Prestiadi et al., 2019). Τα στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης περιλαμβάνουν: α) την ετοιμότητα και την κινητοποίηση των

μαθητών/ριών, β) την ικανότητα των εκπαιδευτικών, γ) τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε σχετικές και λειτουργικές μαθησιακές διαδικασίες, δ) τις εγκαταστάσεις και τις υποδομές (επάρκεια και αποτελεσματικότητα) (Bazhenov et al., 2015). Μέσα από το συγγραφικό έργο τους οι Hoy & Miskel (2013) έχουν αναφέρει ότι η ποιότητα μπορεί να ερμηνευθεί ως το επίπεδο ενός προϊόντος ή μίας υπηρεσίας που υπερβαίνει τις προσδοκίες του πελάτη. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ποιότητα περιλαμβάνει την εισροή, τη διαδικασία, την εκροή και το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης (Hoy & Miskel, 2013).

Το υψηλό επίπεδο της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ικανό να προσφέρει προς τους/ις μαθητές/ριες, που διαθέτουν ικανότητες, τόσο ακαδημαϊκές όσο και επαγγελματικές δεξιότητες, βασισμένες σε ατομικές, κοινωνικές και ηθικές ικανότητες, οι οποίες αποτελούν δεξιότητες ζωής (Sudradjad, 2005). Παρομοίως με τους Hoy & Miskel (2013), οι Salamah & Istiyono (2022) σημείωσαν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης περιλαμβάνει εισροές, διαδικασίες, εκροές και αποτελέσματα. Η εκπαιδευτική εισροή θεωρείται υψηλής ποιότητας εάν είναι έτοιμη να προχωρήσει, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ποιοτική εάν είναι σε θέση να δημιουργήσει μία συναρπαστική ατμόσφαιρα, ενώ η εκροή θεωρείται καλής ποιότητας εάν τα ακαδημαϊκά και μη ακαδημαϊκά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/ριών είναι υψηλά. Το αποτέλεσμα θεωρείται υψηλής ποιότητας εάν οι μαθητές/ριες απορροφώνται εύκολα και γρήγορα από την αγορά εργασίας (Salamah & Istiyono, 2022). Η έρευνα των Psomas & Antony (2017) ανέφερε ότι τα χαρακτηριστικά της διαχείρισης ποιότητας υποστηρίζονται από διάφορους δείκτες και συγκεκριμένα: α) τη διαχείριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, β) τις υπηρεσίες μάθησης και γ) τις δεξιότητες τις οποίες αποκτούν οι μαθητές/ριες κατά τη διάρκεια της μάθησης.

Ο προγραμματισμός ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Μέσω προσεκτικού προγραμματισμού, οι σχολικές μονάδες θα είναι σε θέση να αναπτύξουν τις κατάλληλες στρατηγικές ως μία προσπάθεια επίτευξης των στόχων τους. Η ουσία του προγραμματισμού ως διαδικασία στρατηγικής διαχείρισης έγκειται στη λήψη αποφάσεων μέσω της ταξινόμησης και της επιλογής εναλλακτικών δραστηριοτήτων οι οποίες θα πραγματοποιηθούν, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικές και αποδοτικές (Vaclavik et al., 2022). Η ποιότητα αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της κάθε σχολικής μονάδας, εξ ου και είναι καλό να προσεγγίζεται συστηματικά μέσω της διαδικασίας του στρατηγικού

προγραμματισμού της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Χωρίς σαφή μακροπρόθεσμο προγραμματισμό οι σχολικές μονάδες δεν μπορούν να σχεδιάσουν τις στρατηγικές τους μέσω των οποίων θα βελτιωθεί η ποιότητά τους (Sallis, 2014). Η διαδικασία στρατηγικού προγραμματισμού για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης περιλαμβάνει όλα τα πρότυπα και η διαδικασία διακρίνεται από αρκετές παραλλαγές. Κάθε εφαρμογή οφείλει να περιλαμβάνει εναλλακτικές ή παραλλαγές ανάλογα με τις ανάγκες και τις επικρατούσες συνθήκες (Bantilan et al., 2023; Chang, 2006).

Η διαδικασία του στρατηγικού προγραμματισμού περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: α) τη διατύπωση ενός οράματος και μίας αποστολής, β) την αξιολόγηση του εξωτερικού περιβάλλοντος, γ) την εσωτερική αξιολόγηση του περιβάλλοντος, δ) τη διατύπωση των στρατηγικών ζητημάτων και ε) τη διατύπωση της στρατηγικής ανάπτυξης με τους στόχους και τους σκοπούς (Priyambodo & Hasanah, 2021). Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι στρατηγικοί στόχοι του προγραμματισμού διατυπώνονται με σκοπό να παρέχουν καθοδήγηση και κατεύθυνση προς τον οργανισμό. Η διαδικασία του στρατηγικού προγραμματισμού μέσω της διατύπωσης ενός οράματος και μίας αποστολής, της αξιολόγησης του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος, της διατύπωσης των στρατηγικών ζητημάτων και της στρατηγικής ανάπτυξης με τους στόχους και τους σκοπούς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Bantilan et al., 2023; Priyambodo & Hasanah, 2021).

3.3.2 Στρατηγικός προγραμματισμός στις σχολικές μονάδες

Ο στρατηγικός προγραμματισμός στις σχολικές μονάδες κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει κατηγοριοποιηθεί με διάφορους τρόπους (Bantilan et al., 2023). Ο Wallace (1994) μέσα από το συγγραφικό έργο του υποστήριξε ότι τόσο σε περιφερειακό όσο και σε εθνικό επίπεδο, οι δραστηριότητες του προγραμματισμού έχουν δημιουργηθεί με βάση κύκλους αναθεώρησης, σχεδιασμού και υλοποίησης. Σε θεσμικό επίπεδο, οι MacGilchrist et al. (1995) ισχυρίστηκαν ότι μπορούσαν να προσδιοριστούν τέσσερις διαφορετικοί τύποι προγραμματισμού των σχολικών μονάδων και αυτοί ήταν:

1. Ο ρητορικός προγραμματισμός, ο οποίος δεν είχε καμία αξιοπιστία εντός του σχολικού πλαισίου
2. Ο μοναδικός προγραμματισμός, ο οποίος μπορούσε να καταρτιστεί αποκλειστικά από τη σχολική διεύθυνση
3. Ο συνεργατικός προγραμματισμός ο οποίος μπορούσε να καταρτιστεί από μία ομάδα του προσωπικού των σχολικών μονάδων και εστίαζε στη χρηματοδότηση και την ανάπτυξη του προσωπικού
4. Ο εταιρικός προγραμματισμός, ο οποίος μπορούσε να καταρτιστεί κατόπιν συνεργασίας του προσωπικού και εστίαζε σε μία συμφωνημένη σειρά προτεραιοτήτων των σχολικών μονάδων.

Ωστόσο, καμία από αυτές τις τυπολογίες δεν μπορούσε να λάβει υπόψη ούτε την πραγματική φύση του προγραμματισμού στα σχολεία ούτε το βαθμό στον οποίο τα όσα όριζε καθορίζονταν από εξωτερικούς παράγοντες. Κάτι το οποίο θα μπορούσε να υποστηριχθεί είχε σχέση με το γεγονός ότι ο προγραμματισμός στις σχολικές μονάδες μπορούσε να καθοριστεί σε μεγάλο βαθμό από την πολιτική και άλλες περιβαλλοντικές πιέσεις. Επιπρόσθετα, ο προγραμματισμός υπό αυτήν την έννοια μπορούσε να λάβει τουλάχιστον τέσσερις διαφορετικές μορφές. Καθεμία από αυτές τις μορφές μπορούσε να θεωρηθεί στρατηγική, αν και η κάθε μία είχε διαφορετική έμφαση (Bell, 1998). Πριν το Νόμο για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, ο προγραμματισμός, στο βαθμό στον οποίο αφορούσε τις σχολικές μονάδες, ήταν σε μεγάλο βαθμό αρμοδιότητα των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών (DES, 1988). Περιλάμβανε τη διαχείριση του προσωπικού και των διαθέσιμων πόρων, την κατανομή των μαθητών/ριών στις σχολικές μονάδες, την προσπάθεια αντιστοίχισης των διαθέσιμων θέσεων με τον προβλεπόμενο αριθμό μαθητών/ριών, την κατασκευή και συντήρηση των υποδομών και τελευταία την παροχή ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης (Bell, 1998).

Ο προγραμματισμός σε αυτό το επίπεδο είχε ελάχιστη άμεση επίδραση στο πρόγραμμα σπουδών ή στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και συνεπαγόταν ελάχιστη λογοδοσία. Πράγματι, οι περισσότερες σχολικές μονάδες απασχολούνταν ελάχιστα με την ανάγκη να εξετάσουν γεγονότα μακροπρόθεσμα ή ακόμη και μεσοπρόθεσμα (Bell, 1998). Με την αυξημένη μεταβίβαση της ευθύνης για τη διαχείριση των πόρων στις σχολικές μονάδες και τις προσπάθειες δημιουργίας μίας εκπαιδευτικής αγοράς βασισμένης στον

ανταγωνισμό για τον αριθμό των μαθητών/ριών, εμφανίστηκε η δεύτερη μορφή προγραμματισμού. Ο προγραμματισμός της σχολικής ανάπτυξης αποτέλεσε την πρώτη συστηματική προσπάθεια καθιέρωσης στρατηγικού προγραμματισμού στην περίπτωση των σχολικών μονάδων. Αν και δε θεσπίστηκε νομοθεσία η οποία να απαιτούσε από τις σχολικές μονάδες να έχουν ένα σχέδιο ανάπτυξης, ο Νόμος για την Εκπαίδευση του 1987 επέβαλε στους/ις σχολικούς/ές διευθυντές/ριες την ευθύνη του καθορισμού των στόχων και των σκοπών των σχολικών μονάδων, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης της επίτευξης αυτών των στόχων και σκοπών και της διαχείρισης της ανάπτυξης του προσωπικού (DES, 1987).

Ο Νόμος για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση έδωσε μία περαιτέρω ώθηση στην εφαρμογή του στρατηγικού προγραμματισμού για την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. Επίσης, αυτός ο νόμος συνέδεσε την εισαγωγή της τοπικής οικονομικής διαχείρισης των σχολικών μονάδων, την εφαρμογή του νέου εθνικού προγράμματος σπουδών και τα νέα πρότυπα λογοδοσίας με το σχέδιο ανάπτυξης των σχολικών μονάδων. Ως εκ τούτου, κατέστη κεντρικό στοιχείο της διαδικασίας διαχείρισης των διαθέσιμων πόρων κάθε σχολικής μονάδας (DES, 1988). Ταυτόχρονα, οι σχολικές μονάδες έπρεπε να ανταποκριθούν στη δημοσίευση πινάκων κατάταξης των αποτελεσμάτων εξετάσεων και δοκιμασιών και να υποβάλλουν ετήσια έκθεση προς τους γονείς σχετικά με την πρόοδο της κάθε σχολικής μονάδας. Τα σχέδια ανάπτυξης των σχολικών μονάδων φαινόταν να παρέχουν έναν τρόπο αντιμετώπισης τόσο αυτής της λογοδοσίας όσο και των πτυχών διαχείρισης των πόρων που συνεπάγονταν αυτές οι νέες απαιτήσεις (Bell, 1998). Η άποψη αυτή ενισχύθηκε το 1989, όταν το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών ανέθεσε ένα ερευνητικό πρόγραμμα με σκοπό την παροχή καθοδήγησης στις σχολικές μονάδες σχετικά με τον αναπτυξιακό σχεδιασμό (Hargreaves et al., 1989).

Ταυτόχρονα, η αρχική σύνδεση μεταξύ ενός αναπτυξιακού ή στρατηγικού προγραμματισμού και του ανταγωνιστικού χαρακτήρα του περιβάλλοντος παρέμεινε, καθώς η χρηματοδότηση ακολουθούσε τον αριθμό των μαθητών/ριών. Οι σχολικές μονάδες ενθαρρύνονταν να αποδέχονται όσο το δυνατόν περισσότερους/ες μαθητές/ριες και οι γονείς προτρέπονταν να επιλέγουν τις σχολικές μονάδες στις οποίες θα έστελναν τα παιδιά τους (Bell, 1998). Μερικές σχολικές μονάδες, οι οποίες παρασύρθηκαν από τη

γοητεία του καθεστώτος των επιχορηγήσεων, ενθαρρύνθηκαν να υιοθετήσουν μία πιο επιχειρηματική προσέγγιση στις δραστηριότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο έπρεπε να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να προωθήσουν τη λειτουργία τους πιο αποτελεσματικά και να συγκεντρώσουν χρηματοδότηση για να υποστηρίξουν τόσο τις βασικές όσο και τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Έτσι, ορισμένες σχολικές μονάδες υποβλήθηκαν στον τρίτο τύπο προγραμματισμού, ο οποίος ήταν ο επιχειρηματικός προγραμματισμός. Αυτός ο τύπος προγραμματισμού συχνά καθοδηγούνταν ή τουλάχιστον ενθαρρυνόταν από τα διοικητικά συμβούλια (Blows, 1994).

Τα μέλη αυτών των συμβουλίων ήταν πρόθυμα να εισαγάγουν μία περισσότερο πιο επιχειρηματική προσέγγιση στη διαχείριση των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, ο επιχειρηματικός προγραμματισμός είχε ως στόχο να παρέχει μία λογική βάση για τους διαθέσιμους πόρους οι οποίοι ήταν διαθέσιμοι για την κάλυψη τόσο των αναπτυξιακών αναγκών των σχολικών μονάδων όσο και των ατομικών αναγκών (Blows, 1994). Η έμφαση στο στρατηγικό προγραμματισμό στις σχολικές μονάδες συνεχίστηκε έως και το Μάιο του 1997. Ωστόσο, η ερμηνεία και η χρήση του στρατηγικού προγραμματισμού, στο βαθμό που επηρέαζε τις σχολικές μονάδες, ήταν διαφορετική. Ο σκοπός του στρατηγικού προγραμματισμού με βάση τις σχολικές μονάδες ήταν να διασφαλιστεί ότι θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση του οικονομικού προγράμματος της εθνικής κυβέρνησης για την παροχή εργατικού δυναμικού με τις κατάλληλες δεξιότητες και του κοινωνικού προγράμματος για την καλλιέργεια καλών πολιτών (Bell, 1998).

Η σχολική διεύθυνση κατείχε κεντρικό ρόλο στη διαδικασία στρατηγικού προγραμματισμού καθώς έπρεπε να ηγηθεί και να διαχειριστεί τη βελτίωση της σχολικής μονάδας χρησιμοποιώντας τα δεδομένα των μαθητών/ριών. Επίσης, έπρεπε να θέτει στόχους για τις καλύτερες δυνατές επιδόσεις, ενώ υπόκειντο σε επιθεώρηση όπως και στη δημοσίευση εκθέσεων επιθεώρησης. Οι συγκεκριμένοι στόχοι, οι οποίοι προσδιόριζαν το στρατηγικό προγραμματισμό, σε μεμονωμένες σχολικές μονάδες, καθορίζονταν σε συνεργασία με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, αλλά έπρεπε κινούνται προς την κατεύθυνση των εθνικών στόχων (Blows, 1994; Hargreaves et al., 1989). Οι σχολικές μονάδες δεν έπρεπε απλώς να προχωρούν στην κατάρτιση των γενικών, αναπτυξιακών προγραμμάτων τους αλλά έπρεπε να εστιάζουν στο εκπαιδευτικό έργο τους. Αυτό έπρεπε

να χαρακτηριστεί ως προτεραιότητα για τη δεδομένη στιγμή. Ως εκ τούτου, δεν αρκούσε το προσωπικό των σχολικών μονάδων να θέτει μόνο τους στόχους του αλλά είχε και την ευθύνη της επίτευξής τους (Harris & Hopkins, 2001).

Τα σχέδια στα οποία ενσωματώνονταν αυτοί οι στόχοι έπρεπε να εστιάζουν σε στρατηγικές για την πραγματοποίηση αλλαγών στο πρόγραμμα σπουδών που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/ριών. Οι περισσότερες σχολικές μονάδες φάνηκε ότι εφαρμόζαν πλέον την τέταρτη και πιο εστιασμένη μορφή στρατηγικού προγραμματισμού, τον προγραμματισμό βελτίωσης των σχολικών μονάδων, με έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/ριών (Bell, 2002). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να έχουν τους δικούς τους στόχους ανάπτυξης, οι οποίοι καθορίζονταν μέσω ενός ατομικού σχεδίου απόδοσης. Αυτός ο προγραμματισμός βελτίωσης βασιζόταν στην πεποίθηση ότι ο καθορισμός στόχων αποτελούσε ένα ισχυρό μέσο για τις σχολικές μονάδες ώστε να βελτιώσουν τα πρότυπα λειτουργίας τους (Harris & Hopkins, 2001). Η έμφαση στο στρατηγικό προγραμματισμό είχε μετατοπιστεί από τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, στη γενική λογοδοσία και τη δυνατότητα των σχολικών μονάδων να αναλάβουν τον έλεγχο της δικής τους ανάπτυξης. Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο αφορούσε το γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών περιλάμβανε τη ρητή λογοδοσία για τις επιδόσεις των μαθητών/ριών και για την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων για την επίτευξη των στόχων βελτίωσης των επιδόσεών τους (Bell, 2002).

Ο σκοπός του προγραμματισμού στις σχολικές μονάδες έχει πλέον μετατοπιστεί στην εξασφάλιση της εφαρμογής του μέσω πρωτοβουλιών, οι οποίες μπορούσαν να ανατεθούν. Η ευθύνη της σχολικής διεύθυνσης επικεντρώνονταν πλέον σταθερά στην αναζήτηση της βελτίωσης της σχολικής επιτυχίας μέσω του στρατηγικού προγραμματισμού για τη βελτίωση τόσο των θεσμικών όσο και των ατομικών βαθμολογιών σε δοκιμασίες και εξετάσεις, σε συνδυασμό με τη διαχείριση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Bell, 2002; Harris & Hopkins, 2001). Η επιτυχία ή η αποτυχία δε θα μπορούσε να καθοριστεί από τη λειτουργία των δυνάμεων της αγοράς, αλλά από το βαθμό στον οποίο οι σχολικές μονάδες πληρούσαν αυτούς τους προκαθορισμένους στόχους απόδοσης (Bell, 2002). Ολοκληρώνοντας, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων, θεωρήθηκε κεντρικός τόσο για την εφαρμογή της

εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και για την επιτυχία του ευρύτερου οικονομικού και κοινωνικού της προγράμματος (Harris & Hopkins, 2001).

3.3.3 Βελτίωση των σχολικών μονάδων εξαιτίας του στρατηγικού προγραμματισμού

Η δομή του στρατηγικού προγραμματισμού στις σχολικές μονάδες βασίζεται σε τρία στοιχεία τα οποία υπονομεύουν την αποτελεσματικότητά του ως τεχνική διαχείρισης. Αυτά τα στοιχεία λαμβάνουν τη μορφή εσφαλμένων υποθέσεων σχετικά με τη φύση της σχολικής ηγεσίας και της διαχείρισης στις σχολικές μονάδες, το σχεδιασμό ως τεχνική διαχείρισης και τους ορισμούς της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων (Bell, 2002). Ξεκινώντας από την περίπτωση της σχολικής ηγεσία αυτή αφορά τις εννοιολογήσεις και τον προσδιορισμό της διαχείρισης επί των οποίων στηρίζεται ο στρατηγικός προγραμματισμός στις σχολικές μονάδες. Η σχολική διεύθυνση παρουσιάζεται ως το κέντρο της εμπειρογνωμοσύνης στη διαχείριση και συγκεντρώνεται στο άτομο (σχολικός/ή διευθυντής/ρια) που φέρει το βάρος της ευθύνης για τον προγραμματισμό. Έτσι, η σχολική διεύθυνση εντάσσεται από μία ιεραρχική άποψη στη βάση της σχολικής διοίκησης, στην οποία ο/η σχολικός/ή διευθυντής/ρια είναι ο μοναχικός, ηρωικός και υπεύθυνος ηγέτης ο οποίος προσωποποιεί και εξηγεί το σύνολο των ηγετικών δεξιοτήτων και των διοικητικών ικανοτήτων του (Bolman & Deal, 1991).

Ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η σχολική ηγεσία περιγράφει τις ιδιότητες του/ης σχολικού/ής διευθυντή/ριας ως εκπαιδευτικού, συγκεντρώνοντας όλα τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας σε ένα άτομο. Με αυτόν τον τρόπο ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης αποτελεί ένα μύθο (Grace, 1995). Ως εκ τούτου, απαιτείται από το/η σχολικό/ή διευθυντή/ρια να υποστηρίξει τα ανώτερα στελέχη, να διαμορφώνει το όραμα της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια να το μεταφράζουν σε δράση/πράξη. Η σχολική ηγεσία περιλαμβάνει την ενσωμάτωση και την άρθρωση αυτού του οράματος και την επικοινωνία του σαν εμπλεκόμενα μέρη με τη μορφή ενός στρατηγικού προγράμματος (Bell, 2002). Όπως έχει επισημάνει ο Southworth (1999), αυτό το μοντέλο ηγεσίας βασίζεται στην ανησυχία για τον έλεγχο, την αποδοτικότητα, την απόδοση του προσωπικού και τα μετρήσιμα αποτελέσματα των μαθητών/ριών. Είναι βαθιά ριζωμένο στην άποψη ότι η εκπαίδευση

είναι αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικού κεφαλαίου και ότι η μάθηση αποτελεί το κλειδί για την ευημερία (Southworth, 1999). Στην ουσία πρόκειται για μία τεχνικο-ορθολογιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης η οποία δε λαμβάνει υπόψη τα οφέλη της εκπαίδευσης πέραν της οικονομικής χρησιμότητας (Bottery, 2000).

Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει η έννοια της εκπαίδευσης ως εγγενώς καλή ή αισθητικά πολύτιμη. Αυτή η λογική δεν τονίζει, ούτε καν περιλαμβάνει, τις ηθικές διαστάσεις της ηγεσίας και της διοίκησης που έπρεπε να διαμορφώνουν το σύνολο της σχολικής οργάνωσης (Southworth, 1999). Στην πραγματικότητα, τα θέματα που σχετίζονται με τη σχολική πραγματικότητα και το σχολείο ως κοινωνική και ηθική οργάνωση, τη συμβίωση με άλλους σε μια πολυπολιτισμική κοινότητα και τα ευρύτερα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, αγνοούνται σε μεγάλο βαθμό στην αναζήτηση μίας στενά καθορισμένης μορφής βελτίωσης. Έτσι, το κοινωνικό και το ηθικό υποτάσσονται στο οικονομικό στις μορφές ηγεσίας και διαχείρισης στις οποίες βασίζεται πλέον ο στρατηγικός προγραμματισμός των σχολικών μονάδων (Bell, 2002). Η παρουσίαση τέτοιων μορφών ηγεσίας και σχολικής διεύθυνσης ως κατάλληλου τρόπου διεξαγωγής της διαδικασίας προγραμματισμού δεν αναγνωρίζει το ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν οι μεμονωμένοι/ες εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή των στρατηγικών βελτίωσης και δεν αναγνωρίζει τα πολύ πραγματικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν τα ανώτερα στελέχη των σχολικών μονάδων (Harris & Hopkins, 2001).

Κεντρικό στοιχείο αυτών των διλημμάτων είναι ο βαθμός στον οποίο ο επιτυχής προγραμματισμός στις σχολικές μονάδες οφείλει να αποτελεί συλλογική και όχι ατομική ευθύνη. Στην προκειμένη περίπτωση δεν έχει αναγνωριστεί ότι το όραμα και η αποστολή σε στρατηγικό επίπεδο προέρχονται από τις γενικές αξίες και πεποιθήσεις που έχουν όχι μόνο ο/η σχολικός/ή διευθυντής/ρια αλλά και όλο το προσωπικό (Bottery, 2000). Ομοίως, η υλοποίηση των προγραμμάτων τα οποία βασίζονται σε αυτές απαιτούν τη δέσμευση και τη συμμετοχή του προσωπικού σε οργανωτικό και επιχειρησιακό επίπεδο. Εάν στο στρατηγικό επίπεδο της σχολικής διοίκησης ο προγραμματισμός περιλαμβάνει τη μετατροπή του οράματος σε ευρείς στόχους και μακροπρόθεσμα σχέδια, τότε είναι στο οργανωτικό επίπεδο που η στρατηγική άποψη μετατρέπεται σε μεσοπρόθεσμους στόχους που υποστηρίζονται από την κατανομή των κατάλληλων πόρων και την ανάθεση της

ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων, την εφαρμογή, την αναθεώρηση και την αξιολόγηση (Handscomb, 2001).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι ένα μεγάλο μέρος της διαχειριστικής ευθύνης έγκειται στη μετατροπή της στρατηγικής σε δράσεις, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντική βελτίωση της σχολικής μονάδας. Επίσης, συμπεριλαμβάνεται η συλλογική ευθύνη για την υποστήριξη και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ώστε να βελτιώσουν τις δικές τους επιδόσεις και να ενισχύσουν το επίπεδο της μάθησης των μαθητών/ριών (Hoy & Miskel, 2013). Η υλοποίηση των μεσοπρόθεσμων σχεδίων απαιτεί την περαιτέρω υποδιαίρεσή τους στο σύνολο των ανατεθειμένων καθηκόντων που πρέπει να εκτελεστούν σε λειτουργικό επίπεδο. Σε αυτό το επίπεδο αξιοποιούνται οι διαθέσιμοι πόροι, ολοκληρώνονται τα καθήκοντα, συντονίζονται και παρακολουθούνται οι δραστηριότητες. Σε αυτό το επίπεδο είναι απαραίτητο ένα συλλογικό πλαίσιο και πρέπει να εκτελούνται τα καθήκοντα που μπορούν να επιφέρουν βελτιώσεις στις επιδόσεις των μαθητών/ριών (Bell, 2002). Τα τρία επίπεδα διαχείρισης, το στρατηγικό, το οργανωτικό και το επιχειρησιακό, πρέπει να λειτουργούν αρμονικά προς έναν κοινό σκοπό, προκειμένου ο στρατηγικός προγραμματισμός να είναι επιτυχής (Handscomb, 2001).

Ο βασικός σκοπός του στρατηγικού προγραμματισμού είναι να εξετάσει το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα, να προβλέψει το μέλλον της και στη συνέχεια να διαθέσει πόρους προκειμένου να ανταποκριθεί στην προβλεπόμενη κατάσταση (Whipp, 1998). Οι στρατηγικές αποφάσεις, επομένως, εξελίσσονται από την ανάλυση μέσω του προγραμματισμού έως την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Έτσι, ο στρατηγικός προγραμματισμός βασίζεται στην ικανότητα πρόβλεψης του μέλλοντος του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Επίσης, υποθέτει ότι μπορούν να προσδιοριστούν οι ρεαλιστικοί, οργανωτικοί στόχοι, ενώ απαιτεί την ικανότητα αποτελεσματικού προγραμματισμού και άσκησης επαρκούς ελέγχου ή επιρροής στον οργανισμό και το περιβάλλον του. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται ότι τα προγραμματισμένα αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν με την αξιοποίηση και ανακατανομή των διαθέσιμων πόρων. Έτσι, ο στρατηγικός προγραμματισμός στις σχολικές μονάδες, για να είναι επιτυχής, πρέπει να βασίζεται σε ανάλυση τόσο της παρούσας κατάστασης όσο και των πιθανών μελλοντικών καταστάσεων (Bush et al., 1999).

Ένας τέτοιος προγραμματισμός προϋποθέτει ότι τα ανώτερα στελέχη των σχολικών μονάδων έχουν την ικανότητα να ελέγχουν το περιβάλλον και να μην ελέγχονται από αυτό. Ο στρατηγικός προγραμματισμός απαιτεί από τους/ις σχολικούς/ές διευθυντές/ριες και τους/ις εκπαιδευτικούς να είναι προληπτικοί/ές, στο βαθμό που δε θεωρούν το εξωτερικό περιβάλλον ως αμετάβλητο (Chapman et al., 2012). Αντίθετα, επιδιώκουν να το επηρεάσουν και να το διαμορφώσουν, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους για να επιφέρουν αλλαγές (Bell, 2002; Bush et al., 1999). Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να θεωρηθεί ότι οι σχολικές μονάδες μπορούν να διοικούνται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται με ορθολογικό τρόπο στους περιβαλλοντικούς παράγοντες και ότι τα οργανωτικά αποδεκτά μέσα και οι επιθυμητοί στόχοι μπορούν να συνδεθούν ορθολογικά. Ειδικότερα, ο προγραμματισμός και η υλοποίηση είναι τακτικοί και διαδοχικοί, ενώ οι σχολικές μονάδες μπορούν να διαμορφωθούν και να ελεγχθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγονται οι ακούσιες συνέπειες της αλλαγής, ενώ παράλληλα επιτυγχάνονται οι στρατηγικοί στόχοι (Bell, 2002).

Ο Mintzberg (1994) έχει επιστήσει την προσοχή στο λάθος της υπόθεσης ότι τα μέσα και οι στόχοι μπορούν να συνδεθούν με αυτόν τον τρόπο, ότι μπορούν να προβλεφθούν σημαντικές αλλαγές στο περιβάλλον και ότι οι οργανώσεις μπορούν να κάνουν ορθολογικές επιλογές σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους θα ανταποκριθούν στο περιβάλλον τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι η προσέγγιση του στρατηγικού προγραμματισμού προέρχεται από εννοιολογήσεις που είναι ενσωματωμένες στους ιδεολογικούς της προγόνους, δηλαδή την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Slee & Weiner, 1998). Σε ορισμένες περιπτώσεις όταν γίνεται λόγος για την αποτελεσματική εκπαίδευση και τη βελτίωση των σχολικών μονάδων υπερεκτιμώνται τα αποτελέσματα που μπορεί να επιτύχει ο προγραμματισμός. Ο λόγος αυτός βασίζεται σε μεγάλο βαθμό σε ένα εξαιρετικά περιορισμένο σύνολο κριτηρίων με βάση τα οποία προσδιορίζεται η επίδραση των σχολικών μονάδων στην απόδοση των μαθητών/ριών και τείνει να περιορίζει τη μάθηση σε περιορισμένα, διακριτά, αξιολογήσιμα και συγκρίσιμα τμήματα της ακαδημαϊκής γνώσης (Bush et al., 1999).

Με τη στάση αυτή, ο λόγος για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων χαρακτηρίζει το σύνολό τους ως καλές ή κακές, αφού τις αξιολογεί με βάση την

συμμόρφωσή τους με ασύνδετα κριτήρια, και χαρακτηρίζει ολόκληρους θεσμούς ως αποτυχημένους ή ακόμη και παθολογικούς, όταν δεν παρατηρείται ο αναμενόμενος βαθμός συμμόρφωσης (Teddle & Reynolds, 2000). Ο χαρακτηρισμός των σχολικών μονάδων ως καλών ή κακών, αντιμετωπίζοντάς τες ουσιαστικά ως μονάδες ανάλυσης από μόνες τους, είναι προβληματικός, επειδή η κυρίαρχη οργανωτική οντότητα μέσα σε αυτές είναι η σχολική τάξη. Η τελευταία αποτελεί επίσης το κύριο σημείο αναφοράς είτε γίνεται λόγος στην ηλικιακή ομάδα είτε στο μάθημα. Αυτή η πτυχή του διαλόγου για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων δεν αναγνωρίζει ότι δεν είναι απαραίτητα η διαφορά μεταξύ τους αυτή η οποία επηρεάζει σημαντικά τις επιδόσεις, αλλά οι διαφορές εντός αυτών (Lingard et al., 1998). Ακόμη και οι εκθέσεις επιθεώρησης επιβεβαιώνουν ότι σε πολλές σχολικές μονάδες με χαμηλές επιδόσεις μπορούν να βρεθούν παραδείγματα καλών πρακτικών. Οι πηγές των διαφορών στις επιδόσεις εντός των σχολικών μονάδων είναι απαραίτητο να εξεταστούν προσεκτικά (Teddle & Reynolds, 2000).

Ο σχολικός προγραμματισμός, εάν επιθυμείται να συμβάλει στην ορθή διαχείριση της σχολικής μονάδας, πρέπει να δίνει πολύ μεγαλύτερη προσοχή στις ενδοσχολικές διαφορές και λιγότερη στις δια-σχολικές συγκρίσεις μέσω πινάκων κατάταξης και άλλων διαφοροποιημένων δεικτών απόδοσης (Lingard et al., 1998). Ίσως η σημαντικότερη αδυναμία του λόγου για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων είναι το θεμελιώδες κενό που υπάρχει στον πυρήνα του. Πιο συγκριμένα, απουσιάζει οποιαδήποτε σαφής εννοιολογική λογική που να συνδέει τα χαρακτηριστικά που συνήθως περιγράφουν μία αποτελεσματική σχολική μονάδα με ένα δυναμικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας και διαχείρισης, κατά τρόπο που να είναι δυνατό να εξηγηθούν οι σχέσεις μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών και της βελτίωσης της απόδοσης των μαθητών/ριών (Eacott, 2008; Fernandez, 2009). Η ακριβής φύση της σχέσης μεταξύ της αποτελεσματικής σχολικής διεύθυνσης, της απόδοσης μεμονωμένων εκπαιδευτικών εντός της σχολικής τάξης και της μάθησης των μαθητών/ριών φάνηκε ότι αγνοείται σε μεγάλο βαθμό στη βιβλιογραφία για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Chapman et al., 2012).

3.3.4 Στρατηγικός σχεδιασμός για την υιοθέτηση αλλαγών στις σχολικές μονάδες

Η θεωρία στην οποία βασίζεται μεγάλο μέρος του στρατηγικού προγραμματισμού στηρίζεται στο Νευτώνειο Πρότυπο, το οποίο παρουσιάζει το περιβάλλον ως ένα χώρο τάξης, απλότητας και συμμόρφωσης, όπου όλα λειτουργούν σύμφωνα με συγκεκριμένους, γνωστούς και προκαθορισμένους κανόνες. Ο κόσμος γίνεται αντιληπτός ως ένας τακτοποιημένος χώρος όπου το σύνολο ισούται με το άθροισμα των μερών του, αλλά δεν είναι μεγαλύτερο από αυτό. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι όλες οι δραστηριότητες είναι προβλέψιμες και ελεγχόμενες (Bell, 2002). Η αναζήτηση της αλήθειας από μία τέτοια θεωρία αφορά την αναζήτηση των κανόνων που διέπουν αυτόν τον κόσμο. Η απόκτηση της γνώσης βασίζεται στην αναγνώριση των διακριτών συστατικών που συνθέτουν το σύνολο. Η μάθηση, επομένως, βασίζεται στην αφαιρετική λογική και την ανάλυση, έτσι ώστε τα μέρη να μπορούν να απομονωθούν και να κατανοηθούν (Bottery, 2000). Σε μία ιεραρχικά ελεγχόμενη οργάνωση, αυτή η κατάσταση περιγράφει μία ατομικιστική διαδικασία που προχωρά με γραμμικό τρόπο μέσω της ανάλυσης και της κατασκευής γενικεύσεων βασισμένων σε εμπειρικά στοιχεία (Bantilan et al., 2023).

Ο ατομικισμός, ο κατακερματισμός και η ανησυχία για την προβλεψιμότητα και τον έλεγχο που διαμορφώνουν αυτή την προσέγγιση του στρατηγικού προγραμματισμού παράγουν ένα υποκείμενο σύνολο γνωστικών διαδικασιών που είναι αναγωγικές, αντιδραστικές και ανίκανες να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες αλλαγές και την αβεβαιότητα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γνωστικές διαδικασίες που υποστηρίζουν αυτή τη μορφή προγραμματισμού είναι άκαμπτες, ανελαστικές και αποκλειστικές (Chapman et al., 2012). Τα αποτελέσματά της, επομένως, είναι απλώς η ασύνδετη απόκτηση αποσπασματικών στοιχείων γνώσης και η περιορισμένη απόκτηση ικανοτήτων συγκεκριμένου πλαισίου. Έτσι, ο στρατηγικός προγραμματισμός περιορίζεται στον προσδιορισμό, από μία μικρή ομάδα ανώτερων στελεχών, μακροπρόθεσμων στόχων και του μοναδικού τρόπου επίτευξής τους, η εφαρμογή των οποίων εναπόκειται στην πλειοψηφία που δε συμμετείχε στη διαμόρφωσή τους (Chang, 2006). Ο στρατηγικός προγραμματισμός, όπως υπάρχει στις περισσότερες σύγχρονες οργανώσεις, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών μονάδων, βασίζεται επομένως στη μονοπώληση της εξουσίας από τους λίγους και στις κοινωνικές σχέσεις που απορρέουν από τρόπους δραστηριότητας που έχουν τις ρίζες τους στη

σύγκρουση, τον ανταγωνισμό, την ιεραρχία και τον κοινωνικό έλεγχο ως πρωταρχικούς καθοριστικούς παράγοντες της κοινωνικής τάξης (Fernandez, 2009).

Σε ένα απρόβλεπτο, ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον, ο στρατηγικός προγραμματισμός αυτού του είδους είναι άχρηστος ως τρόπος που επιτρέπει τις σχολικές μονάδες να προετοιμαστούν για το μέλλον. Ο προγραμματισμός αυτός δεν ευνοεί την ορθή διαχείριση ομάδων καλά καταρτισμένων, παρακινημένων εκπαιδευτικών, των οποίων κύριο μέλημα είναι η ευημερία των μαθητών/ριών που έχουν υπό την επίβλεψή τους. Μία τέτοια κατάσταση οδηγεί στην αναστολή της δημιουργικότητας και της φαντασίας, ενώ δεν αξιοποιεί μεγάλο μέρος των ταλέντων που υπάρχουν στον οργανισμό και δεν μπορούν να λάβει εύκολα υπόψη τις δυνάμεις που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον σε μία περίοδο ταχείας και εκτεταμένης αλλαγής (Wang & Hannafin, 2005). Μία τέτοια προσέγγιση της αλλαγής μέσω του στρατηγικού προγραμματισμού στην εκπαίδευση είναι υπερβολικά κανονιστική και βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μόνο ένας τρόπος για να επιτευχθεί βελτίωση. Από αυτήν την προσέγγιση έχει αφαιρεθεί η διασκέδαση, ο ενθουσιασμός και η δημιουργικότητα από την εκπαίδευση, περιορίζοντας τους ορίζοντες των μαθητών/ριών (Chapman et al., 2012).

Έτσι, δημιουργείται ένα περιβάλλον το οποίο βασίζεται στον αυστηρό έλεγχο του προγράμματος σπουδών (Bell, 2002). Στις σχολικές μονάδες η σχέση μεταξύ του στρατηγικού προγραμματισμού και της σχολικής διοίκησης γίνεται ακόμη πιο προβληματική λόγω της λειτουργίας των ίδιων των μηχανισμών πολιτικής που προορίζονται να εξυπηρετούν όσους εργάζονται στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που επιδιώκουν να καθορίσουν τη φύση, το εύρος και την κατεύθυνση αυτού του σχεδιασμού, και τελικά καθορίζουν τις διαθέσιμες στρατηγικές για την εφαρμογή του, καθιστούν δύσκολο, αν όχι αδύνατο, για τους/ις σχολικούς/ές διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων να προβλέψουν ή να ασκήσουν έλεγχο στο μέλλον (Handscomb, 2001; Hoy & Miskel, 2013). Για να μπορούν οι σχολικοί/ές διευθυντές/ριες να διαχειρίζονται επιτυχώς τις σχολικές μονάδες, πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να προσλαμβάνουν και να διατηρούν το προσωπικό με τα κατάλληλα κίνητρα. Η διαμόρφωση και η εφαρμογή των σχεδίων βελτίωσης των σχολικών μονάδων περιορίζεται από το ίδιο το πολιτικό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνει τον προγραμματισμό στις σχολικές μονάδες και

αξιολογεί την επιτυχία του. Βασίζεται σε ένα ανεπαρκές μοντέλο που είναι γραμμικό και δισδιάστατο (Eacott, 2008; Forshaw, 1998).

Ως αποτέλεσμα, η διαδικασία του προγραμματισμού επικεντρώνεται είτε στο άμεσο είτε στο έμμεσο περιβάλλον, ενώ εστιάζει στις λειτουργίες συντήρησης αντί να εξετάζει τις εναλλακτικές λύσεις και να αναπτύσσει ανεξάρτητες λύσεις για δύσκολα, μακροπρόθεσμα προβλήματα. Ο κόσμος έχει γίνει τόσο περίπλοκος που μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι υπεύθυνοι για το στρατηγικό προγραμματισμό στις σχολικές μονάδες έχουν ελάχιστες πιθανότητες να γνωρίζουν επαρκώς το περιβάλλον, ακόμη και αν το επιθυμούν (Eacott, 2008). Η διατύπωση προβλέψεων με ακρίβεια, στις οποίες θα βασιστεί ο προγραμματισμός γίνεται σχεδόν αδύνατη διαδικασία. Ο ρυθμός και ο αντίκτυπος της τεχνολογικής αλλαγής, η έκταση της κοινωνικής αλλαγής, η ταχύτητα της πολιτικής αλλαγής και οι παγκόσμιες επιρροές στο περιβάλλον συντελούν στο να είναι αδύνατο για τις σχολικές μονάδες να έχουν πλήρη κατανόηση του περιβάλλοντός τους (Forshaw, 1998).

3.3.5 Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου

Ο/Η σχολικός/ή διευθυντής/ρια δεν αποτελεί απλά τον/ην επικεφαλής εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας αλλά έναν/μία εμψυχωτή/ρια στην κοινωνία των πολιτών (Welsh & McGinn, 1999). Οπότε, ο/η σχολικός/ή διευθυντής/ρια έχει διπλό ρόλο αναφορικά με την αλλαγή του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας και την προώθηση της συμμετοχής χωρίς να αποκλείεται κανείς/καμία (Παπακωνσταντίνου, 2014). Όπως έχει αναφερθεί από τους Bush et al. (2003) η σχολική διεύθυνση ασκεί επιρροή με σκοπό την εκπλήρωση των προκαθορισμένων στόχων. Επιπλέον, η Πετρίδου (2005) σημειώνει ότι η σχολική διεύθυνση αποτελεί μία διαδικασία με δυναμικό χαρακτήρα που ανήκει στη διοικητική λειτουργία του προγραμματισμού και της εποπτείας των διαθέσιμων πόρων των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Το έργο της Μπρίνια (2014), μέσα από τη διενέργεια μελετών περίπτωσης σε σχολικές μονάδες, έδειξε ότι η γνώση και η εμπειρία σχετικά με την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων στις σχολικές μονάδες και

η καθημερινότητα στις σχολικές μονάδες συνθέτουν τη διοικητική λειτουργία του προγραμματισμού.

Η σχολική διεύθυνση καταγράφει περιστατικά, στάσεις και αντιλήψεις ή αποφάσεις οι οποίες έχουν ληφθεί σχετικά με τη σχολική μονάδα, μέσα από τα οποία ανακύπτουν σημαντικά προβλήματα ή και ζητούμενα τα οποία οφείλουν να επιλυθούν. Σε αντίστοιχες περιπτώσεις ο ρόλος του/ης σχολικού/ής διευθυντή/ριας είναι καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας (Μπρίνια, 2014). Τα αποτελέσματα της έρευνας της Τσατσουλή (2017) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συνέδεαν τη σχολική διεύθυνση όχι μόνο με την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων της, αλλά και με τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και κυρίως με τον προγραμματισμό του έργου των εκπαιδευτικών. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είχε καταλυτικό ρόλο στην υλοποίηση του προγραμματισμού από την πλευρά του/ης σχολικού/ής διευθυντή/ριας για τη συναισθηματική επίγνωση και την αξιοποίησή της λειτουργικά και αποτελεσματικά. Μέσα από την έρευνα φάνηκε ότι η λειτουργία του προγραμματισμού απαιτεί τον έλεγχο αξιολόγησης με διαγνωστικό χαρακτήρα για τον εντοπισμό των αναγκών και με διαμορφωτικό χαρακτήρα για τη διενέργεια ενδιάμεσων ελέγχων (Τσατσουλή, 2017).

Η έρευνα έχει δείξει ότι η υιοθέτηση του προγραμματισμού έχει οδηγήσει σε θετικές επιπτώσεις όπως είναι η αυτονομία των σχολικών μονάδων, ο εντοπισμός των προβλημάτων τα οποία απαιτούσαν άμεση επίλυση, η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος όλων των εμπλεκόμενων μερών για την ενεργό συμμετοχή τους, η ενίσχυση της σχέσης ανάμεσα στη σχολική μονάδα και την οικογένεια, η αυτο-αξιολόγηση και το άνοιγμα των σχολικών μονάδων (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012). Η διδακτορική διατριβή του Δρακόπουλου (2013) έδειξε ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και ο προγραμματισμός του οδήγησαν στην ανάδειξη κάποιων δεικτών σχετικών με την εσωτερική αξιολόγηση της ποιότητά του.

3.3.6 Ο ρόλος της αυτονομίας των σχολικών μονάδων στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου

Η αυτονομία στην εκπαίδευση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μία μορφή ενδυνάμωσης της σχολικής μονάδας σε λειτουργικό επίπεδο αλλά και των εκπαιδευτικών. Είναι απαραίτητο

να αναφερθεί ότι η αυτονομία αποτελεί μία μορφή αυτο-διαχείρισης σε θέματα σχετικά με την ορθή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, τον τύπο του αναλυτικού προγράμματος και το περιεχόμενό του, τη στοχοθεσία της διδασκαλίας, τη μεθοδολογία, την οργάνωση και την αξιοποίηση του περιβάλλοντος χώρου (Agasisti & Pérez-Esparrells, 2009). Στο έργο της η Μπρίνια (2014) επεσήμανε τη σημασία της γνώσης και της εμπειρίας στην αποτελεσματικότητα του προγραμματισμού των σχολικών μονάδων. Οι καθημερινές πτυχές της σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν κρίσιμα στοιχεία του εκπαιδευτικού έργου συντελώντας με αυτόν τον τρόπο στον προγραμματισμό της. Η επίτευξη της αυτονομίας για μία σχολική μονάδα προϋποθέτει όχι μόνο την ανεξαρτητοποίησή της αλλά και τη δυνατότητα αυτο-αξιολόγησής της, ως μία μορφή ελέγχου και εποπτείας (Μπρίνια, 2014).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον προγραμματισμό των σχολικών μονάδων, μέσω του προληπτικού χαρακτήρα της, της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και τον περιορισμό της σπατάλης πόρων. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ολιστικό εργαλείο το οποίο εφαρμόζεται μέσα από τον αυτο-έλεγχο της σχολικής μονάδας για την αυτο-βελτίωσή της. Έτσι, το έργο της σχολικής μονάδας είναι δυναμικό και περιλαμβάνει αρκετά από τα στοιχεία των σχολικών μονάδων (Ζωγόπουλος, 2011).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία πραγματοποιήθηκε ανέδειξε τη σημασία της λειτουργίας του προγραμματισμού των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα. Η εξέλιξη του προγραμματισμού έδειξε ότι υπάρχει μία μετατόπιση από τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων και των διοικητικών λειτουργιών στις περισσότερο σύνθετες μορφές του προγραμματισμού. Οι τελευταίες επικεντρώνονται στην ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, τη διαφάνεια, τη λογοδοσία αλλά και τη βελτίωση των εκροών της εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση σχεδίων ανάπτυξης αλλά και προγραμμάτων τα οποία ήταν σχετικά με τη βελτίωση ήταν κομβικής σημασίας για τη σύνδεση της λειτουργίας του προγραμματισμού με το ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά και την εκπαιδευτική πρακτική. Παρόλα αυτά, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι τα ευρήματα της βιβλιογραφίας κατέδειξαν ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός πολύ συχνά μπορεί να επηρεαστεί από εξωτερικούς παράγοντες όπως ήταν οι κοινωνικοί, οι οικονομικοί αλλά και οι πολιτικοί.

Αυτό το γεγονός ήταν δυνατό να περιορίσει το βαθμό αυτονομίας των σχολικών μονάδων και η λειτουργία του προγραμματισμού να αντιμετωπιστεί ως ένα εργαλείο συμμόρφωσης έναντι των προκαθορισμένων στόχων, και όχι σε ένα μηχανισμό για την αποτελεσματική βελτίωση της εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο συνδυασμός της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, της αυτοαξιολόγησης και της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας θα μπορούσαν να είχαν καταλυτικό ρόλο στη βελτίωση του έργου της εκπαίδευσης. Η αυτονομία δεν αφορά αποκλειστικά την αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων αλλά αφορά την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με θέματα τα οποία την αφορούν άμεσα. Επιπλέον, η Διοίκηση Ολικής ποιότητας μπορεί να προσφέρει ένα ολιστικό πλαίσιο σχετικά με την πρόληψη αλλά και τον ορθολογικό τρόπο αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων. Με αυτόν τον τρόπο ο προγραμματισμός θα μπορούσε να αποτελέσει μία διαδικασία αναστοχασμού και δυναμική, προσαρμοσμένη στις ανάγκες του περιβάλλοντος της εκπαίδευσης το οποίο μεταβάλλεται συνεχώς.

Επιπλέον, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η οποία πραγματοποιήθηκε δόθηκε έμφαση στις αδυναμίες του προγραμματισμού κατά την παραδοσιακή εφαρμογή του στις σχολικές μονάδες. Η συλλογιστική στην οποία στηριζόταν ο προγραμματισμός προϋπέθετε τη δυνατότητα πραγματοποίησης προβλέψεων, την εποπτεία και την ευθυγράμμιση των μέσων και των στόχων, καταστάσεις οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα των σχολικών μονάδων. Επίσης, η αποτελεσματικότητα φάνηκε ότι περιορίζονταν στις αξίες της εκπαίδευσης, σε ποσοτικά κριτήρια καθώς και σε συγκρίσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων, χωρίς να δίνεται έμφαση στις διαφοροποιήσεις της ίδιας της σχολικής μονάδας ή στη δυναμική της σχολικής αίθουσας. Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η λειτουργία του προγραμματισμού έχει υπερεκτιμηθεί θεωρώντας ότι μπορεί να οδηγήσει σε άμεσα και αξιολογήσιμα αποτελέσματα ή ότι θα οδηγήσει σε απλές προσεγγίσεις, παραγνωρίζοντας το ρόλο τον οποίο έχουν οι εκπαιδευτικοί, την ελευθερία τους στην παιδαγωγική ή τις κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση αφορά μία σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει εισροές, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκροές και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα σχετικά με τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η ποιότητα στην εκπαίδευση σχετίζεται τόσο με την ενδοσχολική όσο και με την εξωσχολική αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Υπό αυτό το πρίσμα ο προγραμματισμός θα μπορούσε να αναδειχθεί σε ένα καίριο εργαλείο για την προσέγγιση της ποιότητας. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επιτραπεί η οργάνωση των δράσεων, η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων αλλά και η ευθυγράμμιση των στόχων με τις ανάγκες του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Με την απουσία του συνειδητού και του μακροπρόθεσμου προγραμματισμού η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι αποσπασματική.

Ολοκληρώνοντας, είναι ωφέλιμη η αναφορά του καθοριστικού ρόλου της σχολικής διεύθυνσης. Η τελευταία δεν είχε το ρόλο του διοικητικού μηχανισμού αλλά του εμψυχωτή, του συντονιστή και του υπεύθυνου φορέα για τη διαμόρφωση της κουλτούρας στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη σχολική μονάδα. Αν και η βιβλιογραφία επεσήμανε ότι υπήρχε ο κίνδυνος της προσωποκεντρικής αντίληψης της σχολικής διεύθυνσης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο αποτελεσματικός προγραμματισμός

αποτελούσε την προϋπόθεση για τη συλλογική ευθύνη αλλά και την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική κοινότητα. Η σύνδεση του οργανωτικού και του στρατηγικού επιπέδου αποτελούσε βασική προϋπόθεση για την επιτυχία και υπήρχαν παράγοντες μέσω των οποίων μπορούσε να υποστηριχθεί η ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας το βαθμό βιωσιμότητας του προγραμματισμού.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω έχουμε:

1. Πιο σύνθετες μορφές του προγραμματισμού χρησιμοποιούνται και διαχειρίζονται τις εισροές με ευέλικτο τρόπο, εστιάζουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές ώστε να υπάρξει βελτίωση των εκροών.
2. Εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν τον στρατηγικό προγραμματισμό περιορίζοντας την αυτονομία των σχολικών μονάδων και την ευελιξία για αναπροσαρμογή της λάθος στοχοθεσίας.
3. Τυχόν αυτονομία μεταφράζεται σε ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής κοινότητας που σε συνδυασμό με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας επιτυγχάνει ανακατανομή των διαθέσιμων πόρων, τροποποιήσεις και επίτευξη στόχων.
4. Η εφαρμογή παραδοσιακών πρακτικών του προγραμματισμού δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα λόγω της πολυπλοκότητας και του συνεχούς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας.
5. Ο προγραμματισμός χωλαίνει όταν στηρίζεται σε γενικές εκπαιδευτικές αξίες, σε ποσοτικά κριτήρια και συγκρίσεις μεταξύ σχολικών μονάδων που διαθέτουν διαφορετικών ειδών εισροές.
6. Ακολούθως υπερεκτιμάται η λειτουργία του προγραμματισμού διότι δεν λαμβάνει υπόψιν τις παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
7. Ο προγραμματισμός οφείλει να αποδίδει σημασία τόσο στην ενδοσχολική όσο και στην εξωσχολική αποτελεσματικότητα, θέτοντας προτεραιότητες, δράσεις και στόχους βάσει του περιβάλλοντος ώστε να επιτευχθεί το ζητούμενο ποιοτικό αποτέλεσμα.
8. Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης, παρά τους κινδύνους να χαρακτηριστεί προσωποκεντρική, παίζει σπουδαίο ρόλο στην εμψύχωση, στην ατομική βελτίωση

των εκπαιδευτικών καθώς επίσης στη βιωσιμότητα και ανάδειξη του ορθού προγραμματισμού.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ο κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά το θεωρητικό ή βιβλιογραφικό χαρακτήρα της, καθώς αποτελεί μία περιγραφική ανασκόπηση και όχι μία ποσοτική ή ποιοτική έρευνα συγκέντρωσης πρωτογενών δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι τα συμπεράσματα της εργασίας στηρίζονται σε δημοσιευμένες έρευνες και έτσι δεν επιτρέπεται η αποτύπωση των πρακτικών εφαρμογών του προγραμματισμού σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Ένας ακόμη περιορισμός έχει σχέση με το πεδίο εφαρμογής των ευρημάτων της βιβλιογραφίας, καθώς οι έρευνες οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί προέρχονται από διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης και κοινωνικά περιβάλλοντα. Το αποτέλεσμα αυτού είναι ότι δυσκολεύεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύστημα εκπαίδευσης της Ελλάδας, το οποίο διακρίνεται από ιδιαίτερες αξίες, δομές και απουσία αποκέντρωσης. Τέλος, η εργασία αυτή επικεντρώθηκε κυρίως στο ρόλο που διαδραματίζει η σχολική διεύθυνση, περιορίζοντας τη σημασία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών/ριών ή της τοπικής κοινότητας. Οπότε, δεν είναι δυνατό να αποτυπωθεί η πολυφωνία των αντιλήψεων και των απόψεων όλων των εμπλεκόμενων μελών για τη δυναμική στη συμμετοχή στη λειτουργία του προγραμματισμού των σχολικών μονάδων.

4.3 Μελλοντικές προτάσεις και προεκτάσεις

Μία έρευνα στο μέλλον θα μπορούσε να εστιάσει στη διεξαγωγή μίας εμπειρικής μελέτης με στόχο να διερευνηθεί ο **τρόπος με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί η λειτουργία του προγραμματισμού στις σχολικές μονάδες πρακτικά**. Επίσης, αυτή η έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει **τον τρόπο επηρεασμού της διοικητικής αποτελεσματικότητας και του εκπαιδευτικού έργου εξαιτίας της εφαρμογής της διοικητικής λειτουργίας του προγραμματισμού**. Δεν πρέπει να παραληφθεί η αναφορά του γεγονότος ότι ιδιαίτερο

ενδιαφέρον θα μπορούσε να παρουσιάσει η σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικές σχολικές μονάδες ή σε σχολικές μονάδες διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων ή περιοχών (αστικών, ημι-αστικών). Όπως έχει ήδη αναφερθεί θεωρείται απαραίτητη η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των στάσεών τους απέναντι στον προγραμματισμό ή το βαθμό συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η διερεύνηση της συλλογικής κουλτούρας και της συμμετοχής στη διοίκηση θα μπορούσε να οδηγήσει στην ανάδειξη παραγόντων οι οποίοι είτε επηρεάζουν είτε εμποδίζουν τον αποτελεσματικό τρόπο εφαρμογής της διοικητικής λειτουργίας του προγραμματισμού. Μία ακόμη μελλοντική κατεύθυνση της έρευνας θα μπορούσε να ήταν η σύνδεση της διοικητικής λειτουργίας του προγραμματισμού με την ποιότητα στην εκπαίδευση και τις εκροές της μέσω της μελέτης των κατάλληλων δεικτών. Η ουσιαστική εικόνα της εκπαίδευσης αλλά και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα μπορούσε να συνδράμει προς τη θέσπιση καλών πρακτικών και μέσω της ανάλυσης ενδοσχολικών διαφοροποιήσεων. Ολοκληρώνοντας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει η αυτονομία, η αυτό-αξιολόγηση αλλά και η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στη διοικητική λειτουργία του προγραμματισμού των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι προαναφερθέντες παράγοντες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν μεμονωμένα ή συνδυαστικά, ούτως ώστε να ενισχυθεί η βιωσιμότητα, η βελτίωση αλλά και η καινοτομία των σχολικών μονάδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βεργιοπούλου. (2016). Η Θέση του Στρατηγικού και Λειτουργικού Προγραμματισμού στην Εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 259–259. <https://doi.org/10.12681/edusc.167>
- Δρακόπουλος, Θ. (2013). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις φυσικές επιστήμες σε επίπεδο σχολικής μονάδας: Απόψεις εκπαιδευτικών. (Διδακτορική διατριβή).* Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών, ΦΛΣ, ΦΠΨ.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2011). *Ανάλυση παραγόντων και κριτηρίων και υλοποίηση μοντέλου βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Θεοφανίδης, Σ. (1985). *Θεωρία και τεχνική της κοινωνικής λογιστικής.* Παπαζήση.
- Καρανάσιος, Π. Α. (1994). *Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων.* Κ. Ντούζγος και Σία Οε.
- Κατσά, Μ. (2022). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.* Bookstars - Γιωγγαράς.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.* ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής. In *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (pp. 211–225). Επίκεντρο.
- Μπακάλμπαση, Ε., Φωκάς, Ε., & Δημητρίου, Ι. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 93–106.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης.* Σταμούλη.
- Μπρίνια, Β. (2014). Case Studieon Educational Management . In *Πανεπιστημιακές σημειώσεις.* Οικονομικό Παν/μιο Αθηνών, Εαρινό εξάμηνο 2014-2015. Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2014). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση. In Α. Καψάλης (Ed.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων.* Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ.
- Σαΐτης, Χρ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη.* Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Σαΐτης, Χρ. (2008). Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης . In *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (pp. 3–57). Ιδιωτική Έκδοση.
- Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση*. Rosili.
- Τσατσουλή, Α. (2017). *Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας (Διπλωματική Εργασία)* . Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- ΥΠΑΙΠΘΑ. (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης*. ΥΠΑΙΠΘΑ, Αθήνα.
- Agasisti, T., & Pérez-Esparrells, C. (2009). Comparing efficiency in a cross-country perspective: the case of Italian and Spanish state universities. *Higher Education*, 59(1), 85–103. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9235-8>
- Aldehayyat, J. S., Al Khattab, A. A., & Anchor, J. R. (2011). The use of strategic planning tools and techniques by hotels in Jordan. *Management Research Review*, 34(4), 477–490. <https://doi.org/10.1108/01409171111117898>
- Alexopoulos, A., & Makavelos, G. (2024). *The Implementation of Strategic Planning in Public Organizations in Greece: The Case of e-EFKA*. 283–312. https://doi.org/10.1007/978-3-031-67702-1_14
- Arcaro, J. S. (1995). *Quality in education : an implementation handbook*. St. Lucie Press.
- Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S., & Farmer, S. (2017). *Programming and planning in early childhood settings*. Cengage AU.
- Bantilan, J. C., Deguito, P. O., Otero, A., Regidor, A. R., & Junsay, M. D. (2023). Strategic Planning in Education: A Systematic Review. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 45(1), 40–54. <https://doi.org/10.9734/ajess/2023/v45i1976>
- Bazhenov, R., Bazhenova, N., Khilchenko, L., & Romanova, M. (2015). Components of Education Quality Monitoring: Problems and Prospects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 103–111. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.600>
- Bell, L. (1998). The quality of markets is not strained. It droppeth as the gentle rain from heaven upon the place beneath, primary schools in the education market place’ [Review of *The quality of markets is not strained. It droppeth as the gentle rain from heaven upon the place beneath, primary schools in the education market place*’]. *American Education Research Association Conference, San Diego, CA*.

- Bell, L. (2002). Strategic planning and school management: full of sound and fury, signifying nothing? *Journal of Educational Administration*, 40(5), 407–424. <https://doi.org/10.1108/09578230210440276>
- Blows, M. (1994). *Whole School Planning; A Practical Guide to Development and Business Planning for Schools*. Dudley Local Education Authority Advisory Service, Dudley.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). *Reforming Organisations, Artistry, Choice and Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Boseman, G., & Phatak, A. (1989). *Strategic Management, Text and Cases* (2nd ed.). John Wiley and Sons Incorporated: New York-USA.
- Bottery, M. (2000). *Ethics, Policy and Education*. Continuum, London.
- Bryson, J. M., & George, B. (2024). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*. John Wiley & Sons.
- Budiharso, T., & Tarman, B. (2020). Improving Quality Education through Better Working Conditions of Academic Institutes. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(1), 99. <https://doi.org/10.29333/ejecs/306>
- Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatton, R., & Ribbins, P. (1999). *Educational Management, Redefining Theory, Policy and Practice*. Paul Chapman Publishers, London.
- Bush, T., Glover, D., & National College For School Leadership (Great Britain. (2003). *School leadership : concepts and evidence : summary report*. National College For School Leadership.
- Bush, T. (2020). *Leadership and management development in education*. Sage Publications.
- Chang, G. C. (2006). Strategic planning in education: Some concepts and steps. *Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 1–20.
- Chang, G. C. (2008). *Strategic planning in Education: Some concepts and methods*. Paris: UNESCO.
- Chapman, C., Armstrong, P., Chapman, C., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P. (2012). *School effectiveness and improvement research, policy and practice*. London: Routledge.
- Chletsos, M., & Saiti, A. (2019). Process of Strategic Management. *Strategic Management*

- and Economics in Health Care*, 53–67. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35370-4_3
- Cook, W. J. (1988). *Bill Cook's Strategic Planning for America's Schools* (2nd ed.). Arlington Cambridge group.
- Coviello, N., Autio, E., Nambisan, S., Patzelt, H., & Thomas, L. D. W. (2024). Organizational scaling, scalability, and scale-up: Definitional harmonization and a research agenda. *Journal of Business Venturing*, 39(5), 106419–106419. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2024.106419>
- Daft, R. L. (2007). *Organization theory and design* (9th ed.). Mason, OH: Thomson South Western.
- Dubrin, A. J. (1997). *Essentials of management* (14th ed.). UK, London: South-western College Publishing.
- DES . (1987). The Education Act [Review of *The Education Act*]. HMSO, London.
- DES . (1988). *Education Reform Act*. HMSO, London.
- Eacott, S. (2008). Strategy in educational leadership: in search of unity. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 353–375. <https://doi.org/10.1108/09578230810869284>
- Fernandez, K. E. (2009). Evaluating School Improvement Plans and their Affect on Academic Performance. *Educational Policy*, 25(2), 338–367. <https://doi.org/10.1177/0895904809351693>
- Forshaw, J. (1998). Establishing a Planning Framework for Rhyddings School for the Year 2000 and Beyond. *School Leadership & Management*, 18(4), 485–496. <https://doi.org/10.1080/13632439869457>
- Fuertes, G. (2020). Conceptual Framework for the Strategic management: a Literature Review—descriptive. *Journal of Engineering*, 2020(6253013), 1–21. <https://doi.org/10.1155/2020/6253013>
- Gareth, R. J., & Jennifer, M. G. (2003). *Contemporary Management*. McGraw-Hill, Irwin.
- Grace, G. (1995). *School Leadership, Beyond Educational Management, An Essay in Policy Scholarship*. The Falmer Press, London.
- Guyadeen, D., & Seasons, M. (2016). Evaluation Theory and Practice: Comparing Program Evaluation and Evaluation in Planning. *Journal of Planning Education and*

- Research*, 38(1), 98–110. <https://doi.org/10.1177/0739456x16675930>
- Handscomb, G. (2001). Flexible planning. *Managing Schools Today*, 30–33.
- Hargreaves, D., Hopkins, D., Leask, M., Connolly, J., & Robinson, P. (1989). *Planning for School Development, Advice to Governors, Principals and Teachers*. DES, London.
- Harris, A., & Hopkins, D. (2001). Capacity building for school improvement: the role of the LEA. *Management in Education*, 15(2), 21–23. <https://doi.org/10.1177/08920206010150020701>
- Hill, W. L., & Jones, G. R. (2012). *Essentials of strategic management* (3rd ed.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Hill, W. L., Jones, G. R., & Schilling, M. A. (2015). *Strategic management theory*. Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. McGraw-Hill Higher Education.
- Huang, Y.-P., Kim, H., Pan, Y., Zheng, X.-L., & Tu, Y.-F. (2024). Promoting elementary school students' programming learning: Effects of metacognitive vs. cognitive scaffolding. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2338086>
- Kaiseroglou, N., & Sfakianaki, E. (2020). A review of total quality management applications in schools. *International Journal of Management in Education*, 14(2), 121. <https://doi.org/10.1504/ijmie.2020.105405>
- Karageorgos, C., Kriemadis, A., Travlos, A., & Kokaridas, D. (2021). PLANNING AND IMPLEMENTING TOTAL QUALITY MANAGEMENT IN EDUCATION: THE CASE OF CYPRUS. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 2(1), 1. <https://doi.org/10.12928/ijemi.v2i1.2627>
- Kerzner, H. (2001). *Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling and Controlling* (Vol. 7). John Wiley and Sons Incorporated: New York-USA.
- Khan, A. Z., McCombe, G., McErlean, S., Ledwidge, M., Brett, T., Cullen, W., & Gallagher, J. (2023). *A Scoping Review of Approaches for the Detection and Management of Familial Hypercholesterolaemia in Primary Care*. <https://doi.org/10.1101/2023.07.13.23292548>
- Kolar Bryan, T., & Benenson, J. (2020). Teaching strategic planning and evaluation: tools

- and techniques. *Teaching Nonprofit Management*.
<https://doi.org/10.4337/9781788118675.00022>
- Koontz, H., O'Donnell, C., & Weihrich, H. (1982). *Management* (7th ed.). London: McGraw-Hill.
- Koontz, H., & Weihrich, H. (2010). *Essentials of management: An international perspective*. New Delhi, India: McGraw-Hill.
- Kotler, P., & Rath, G. A. (1984). Design: A Powerful But Neglected Strategic Tool. *Journal of Business Strategy*, 5(2), 16–21. <https://doi.org/10.1108/eb039054>
- Lingard, B., Ladwig, J., & Luke, A. (1998). School effects in post-modern conditions. In G. Weiner & S. Tomlinson (Eds.), *School Effectiveness for Whom, Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements* (pp. 84–100). The Falmer Press, London.
- Lubis, M. S. (2008). Educational Strategy Planning. *Asian Journal of Islamic Management*, 2(2), 45–59.
- MacGilchrist, B., Mortimore, P., Savage, J., & Beresford, C. (1995). *Planning Matters; The Impact of Development Planning on Primary Schools*. Paul Chapman, London.
- Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2018). *Program evaluation theory and practice: A comprehensive guide* (2nd ed.). Guilford Press.
- Mintzberg, H. (1994). *The Fall and Rise Of Strategic Planning* (pp. 108–114). Harvard Business Review. School Publishing January February Boston, MA. U.S-Canada. Thing.
- Murdick, R. G. (1985). *Information Systems for Modern Management* (3rd ed.). Prentice Hall Private Limited: New Delhi-India.
- Nanang, F. (2004). *Foundation* (Educational Edition 5th). Bandung: PT Remaja Rosdakarya.
- Netting, Mary Katherine O'connor, & Fauri, D. P. (2008). *Comparative approaches to program planning*. John Wiley & Sons.
- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (2015). *Handbook of Practical Program Evaluation* (K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey, Eds.). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119171386>
- Pearce, J. A., & Robinson, R. B. (2015). *Strategic management : planning for domestic &*

- global competition* (14th ed.). McGraw-Hill Education.
- Piazza, A., & Castellucci, F. (2013). Status in Organization and Management Theory. *Journal of Management*, 40(1), 287–315. <https://doi.org/10.1177/0149206313498904>
- Posavac, E. J. (2015). *Program Evaluation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315664972>
- Prestiadi, D., Zulkarnain, W., & Bambang Sumarsono, R. (2019). Visionary Leadership in Total Quality Management: Efforts to Improve the Quality of Education in the Industrial Revolution 4.0. *Proceedings of the 4th International Conference on Education and Management (COEMA 2019)*. <https://doi.org/10.2991/coema-19.2019.40>
- Priyambodo, P., & Hasanah, E. (2021). Strategic Planning in Increasing Quality of Education. *Nidhomul Haq : Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 109–126. <https://doi.org/10.31538/ndh.v6i1.1138>
- Psomas, E., & Antony, J. (2017). Total quality management elements and results in higher education institutions. *Quality Assurance in Education*, 25(2), 206–223. <https://doi.org/10.1108/qaе-08-2015-0033>
- Rother, E. T. (2007). Systematic Literature Review X Narrative Review. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), v–vi. <https://www.scielo.br/j/apae/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=en>
- Salamah, U., & Istiyono, E. (2022). Evaluation of Teacher Professional Training (TPT) program in the position of full online learning. *Jurnal Penelitian Dan Evaluasi Pendidikan*, 26(2). <https://doi.org/10.21831/pep.v26i2.43978>
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education*. Routledge.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2017). The Function of Planning and Programming. *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*, 31–60. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47277-5_2
- Schermerhorn, J. R., Jr. (2011). *Introduction to management* (11th ed.). Singapore: Wiley.
- Shin, M., Holden, T., & Schmidt, R. A. (2001). From knowledge theory to management practice: towards an integrated approach. *Information Processing & Management*, 37(2), 335–355. [https://doi.org/10.1016/s0306-4573\(00\)00031-5](https://doi.org/10.1016/s0306-4573(00)00031-5)

- Slee, R., & Weiner, G. (1998). Introduction, school effectiveness for whom? In R. Slee, G. Weiner, & S. Tomlinson (Eds.), *School Effectiveness for Whom, Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements* (pp. 1–9). The Falmer Press, London.
- Southworth, G. (1999). Primary School Leadership in England: Policy, practice and theory. *School Leadership & Management*, 19(1), 49–65. <https://doi.org/10.1080/13632439969339>
- Sudradjad, H. (2005). *School-Based Quality Improvement Management: Improving the Quality of Education through Implementation of CBC* (1st ed.). Bandung: Cipta Lekas Garafika.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. The Falmer Press, London.
- Vaclavik, M., Tomasek, M., Cervenkova, I., & Baarova, B. (2022). Analysis of Quality Teaching and Learning from Perspective of University Students. *Education Sciences*, 12(11), 820. <https://doi.org/10.3390/educsci12110820>
- Van Merriënboer, J. J. G. (1990). Strategies for Programming Instruction in High School: Program Completion vs. Program Generation. *Journal of Educational Computing Research*, 6(3), 265–285. <https://doi.org/10.2190/4nk5-1717-twqv-1ehl>
- VanGronigen, B. A., & Meyers, C. V. (2021). Exploring the Association Between Short-cycle School Improvement Planning and Student Achievement in Underperforming Schools. *Journal of School Leadership*, 105268462110182. <https://doi.org/10.1177/10526846211018207>
- Wallace, M. (1994). Towards a contingency approach to development planning in schools'. In D. Hargreaves & D. Hopkins (Eds.), *Development Planning for School Improvement* (pp. 100–161). Cassell, London.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23. <https://doi.org/10.1007/bf02504682>
- Welsh, T., & McGinn, N. F. (1999). *Decentralization of Education*. Unesco.
- Whipp, R. (1998). *Creative deconstruction, strategy and organisations*'. paper presented at the ESRC Seminar Series Redefining Educational Management, Cardiff.

Zeff, S. A. (2008). The Contribution of the Harvard Business School to Management Control, 1908–1980. *Journal of Management Accounting Research*, 20(s1), 175–208. <https://doi.org/10.2308/jmar.2008.20.s-1.175>