



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Διπλωματική Εργασία

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΝΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΟΛΙΚΗΣ  
ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

της

ΚΑΙΣΑΡΗ ΜΑΡΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΤΣΙΟΤΡΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του  
διπλώματος μεταπτυχιακών σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση

Ιανουάριος 2023

## Περίληψη

Μοναδικό κριτήριο στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι η ποιότητα σε όλες τις πτυχές της διδακτικής, παιδαγωγικής και διοικητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εισαγωγή στην εκπαίδευση του συστήματος Διοίκησης Ολικής Ποιότητας που εφαρμόζεται τόσο επιτυχώς σε εταιρείες και οργανισμούς σε όλο τον κόσμο. Ο διευθυντής και οι ηγετικές πρακτικές που υποστηρίζει και προωθεί παίζουν σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Η μελέτη διερεύνησε τον ρόλο των διευθυντών στην προώθηση της ΔΟΠ στα σχολεία, μέσα από τις απόψεις 31 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια για τον καθορισμό του παραπάνω πεδίου μελέτης. Τα ευρήματα της εμπειρικής μελέτης αποκαλύπτουν ότι τα υψηλά επίπεδα εφαρμογής των έξι διαστάσεων ποιότητας που χαρακτηρίζουν τη ΔΟΠ, σε όλα τα σχολεία της γεωγραφικής περιοχής όπου διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η θετική συσχέτιση των πρακτικών ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής-αρχηγός της σχολικής μονάδας, με την εφαρμογή της ΔΟΠ ως φιλοσοφίας διαχείρισης που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: ΔΟΠ, Ηγεσία, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

## **Abstract**

The only criterion in the educational process must be quality in all aspects of the teaching, pedagogical and administrative function of the educational organization. This can be achieved by introducing into training the Total Quality Management system that is so successfully implemented in companies and organizations around the world. The principal and the leadership practices he supports and promotes play an important role in the adoption of TQM in education. The study explored the role of principals in promoting TQM in schools, through the views of 31 secondary school teachers. Questionnaires were used to define the above field of study. The findings of the empirical study reveal that the high levels of implementation of the six dimensions of quality that characterize TQM, in all the schools of the geographical area where the specific research was conducted. Also noteworthy is the positive correlation of the leadership practices adopted by the principal-head of the school unit, with the application of TQM as a management philosophy aimed at the continuous improvement of the educational process.

Keywords: TQM, Leadership, Secondary education

# Περιεχόμενα

Περίληψη .....	II
Abstract.....	III
Περιεχόμενα.....	IV
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.....	3
2.1 Εισαγωγή.....	3
2.2 Τέσσερις πυλώνες σε σχολεία συνολικής ποιότητας.....	3
2.3 Αποτελεσματικές στρατηγικές στη διαχείριση της ποιότητας.....	7
2.4 Διαχείριση και εφαρμογή ποιότητας .....	10
2.5 Συμπέρασμα .....	14
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία και διαδικασία έρευνας .....	15
3.1 Εισαγωγή.....	15
3.2 Δείγμα .....	15
3.3 Ερευνητικό εργαλείο .....	16
3.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	18
3.4.1 Εγκυρότητα .....	18
3.4.2 Αξιοπιστία .....	19
3.5 Επεξεργασία δεδομένων .....	20
3.6 Περιορισμοί της μελέτης.....	20
3.7 Δεοντολογικά ζητήματα.....	21
3.8 Συμπέρασμα .....	21
Κεφάλαιο 4. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων .....	22
4.1 Γενικά στοιχεία.....	22
4.2 Στοιχεία Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	27

4.3 Στοιχεία Σχολικής Ηγεσίας .....	39
4.4 Επαγωγική ανάλυση .....	57
Κεφάλαια 5. Συμπεράσματα και προτάσεις .....	634
5.1 Συμπεράσματα.....	63
5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	689
Βιβλιογραφία .....	70
Ξενόγλωσση.....	70
Ελληνική .....	756
Παράρτημα .....	789

## Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Οι διευθυντές ως ηγέτες και διευθυντές σχολείων αντιμετωπίζουν ποικίλα καθήκοντα, τα οποία περιλαμβάνουν την παροχή κινήτρων στο προσωπικό να αποδώσει στο επίπεδό του καλύτερα και να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές. Οι Bowring-Carr και West Bumham (1994: 4) υποστηρίζουν ότι η δέσμευση πρέπει να προέλθει από τον ίδιο τον διευθυντή στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Προβλήματα που σχετίζονται με τις καθημερινές δραστηριότητες απαιτούν επίλυση και εάν παραμείνουν άλυτα, ενδέχεται να εμποδίσουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Επιπλέον, πρέπει να αναπτύξουν μεθόδους για τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών που είναι οι κύριοι αποδέκτες ποιοτικής εκπαίδευσης.

Ο Southworth (1990) πιστεύει ότι ένας επικεφαλής (διευθυντής) είναι υπεύθυνος για «τις καταστάσεις» στο γυμνάσιο. Οι «καταστάσεις» στο πλαίσιο της άποψης του Southworth (ibid), αναφέρεται στον εντολέα που δεν είναι απαλλαγμένος από την ποιοτική κουλτούρα του! το σχολείο της, αλλά μέρος του. Οι διευθυντές, ως διευθυντές σχολείων, αντιμετωπίζουν μια σειρά από προκλήσεις εντός του σχολείου και σε ολόκληρο το σχολικό σύστημα. Πρέπει να διασφαλίσουν ότι οι πολιτικές του τμήματος εφαρμόζονται σωστά και ότι οι μαθητές λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση όπως αναμένεται από τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι παρά τις προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας διευθυντής, εξακολουθεί να είναι υπόλογος για οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο του.

Ο ρόλος του διευθυντή δεν είναι μόνο να θέτει κανόνες ώστε να διατηρεί την ιεραρχική του θέση, αλλά να επιτρέπει σε κάθε τμήμα του οργανισμού (σχολείο) να συμβάλει στην επίτευξη ποιότητας (Bowring-Carr & West-Bumham 1994:17). Στοιχεία όπως οι γονείς που προηγουμένως θεωρούνταν ξένοι περιλαμβάνονται τώρα στις οργανωτικές διαδικασίες. Οι Hoy και Miskel (2001: 308) πιστεύουν ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (TQM) θολώνει τα όρια μεταξύ των οργανισμών (σχολείων) και του περιβάλλοντός τους. Καθώς η κοινωνία έχει αλλάξει, το ίδιο έχει αλλάξει και η γνώση και οι προσδοκίες των γονέων και εκείνων των ομάδων με θετικά ενδιαφέροντα για την εκπαίδευση. Οι Hayward και Steyn (2001: 103) αναφέρουν τον Cramer (1996) ότι οι γονείς θα ήθελαν τα παιδιά τους να είναι επαρκώς προετοιμασμένα για τον κόσμο της εργασίας. Η έμφαση του TQM δίνεται στην παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευόμενους που θα τους ενδυναμώσουν και θα τους κάνουν ικανούς πολίτες του αύριο.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το ρόλο της εκπαιδευτικής διοίκησης και των πρακτικών ηγεσίας στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση.

Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί:

1. Να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας ως προς το είδος και το βαθμό εφαρμογής προσεγγίσεων και τεχνικών της ΔΟΠ στο σχολείο τους.
2. Να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας ως προς τις πρακτικές διοίκησης που εφαρμόζουν οι διευθυντές των σχολικών τους μονάδων.
3. Να διερευνήσει τη σχέση των πρακτικών διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών τους μονάδων με την αποτελεσματική εφαρμογή αρχών και τεχνικών ΔΟΠ στο σχολείο τους.

## **Κεφάλαιο 2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας**

### **2.1 Εισαγωγή**

Η φιλοσοφία της TQM αναπτύχθηκε από τους Deming και Juran (Deming, 2000). Αν και το TQM προοριζόταν αρχικά για τη βιομηχανία, ο Deming υποστήριξε ότι οι αρχές διαχείρισης του θα μπορούσαν να εφαρμοστούν εξίσου στον τομέα των υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Η ισχυρότερη έμφαση του TQM είναι η ηγετική δέσμευση και η υποστήριξη των επίσημων ηγετών στην αναζήτηση της ποιότητας, της σταθερότητας του σκοπού, της ποιοτικής συνείδησης, της ενδυνάμωσης, της συνεχούς βελτίωσης και μιας συστημικής προσέγγισης ως τρόπου οργανωσιακής ζωής (Mukhopadhyay, 2005). Τέτοιες ιδέες ενισχύονται από τους Leithwood et al. (2006) που υποστηρίζουν ότι η σχολική ηγεσία πρέπει να βασίζεται στην ευελιξία, την επίμονη αισιοδοξία, τις συμπεριφορές και τις διαθέσεις παρακίνησης, τη δέσμευση και την κατανόηση των πράξεών του στην καθημερινή ζωή των άλλων.

Οι De Jager και Nieuwenhuis (2005, σελ. 254) περιγράφουν τις βασικές αρχές του TQM στην εκπαίδευση ως «ηγεσία, επιστημονικές μεθόδους και εργαλεία και επίλυση προβλημάτων μέσω ομαδικής εργασίας. Αυτά τα τρία συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συνδέονται για να σχηματίσουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα που συμβάλλει στο οργανωτικό κλίμα, στην [επαγγελματική μάθηση] και στην παροχή ουσιαστικών δεδομένων με την υπηρεσία [ενδιαφερομένων] στο επίκεντρο όλων». Ένα άλλο σημαντικό δόγμα TQM που συνήθως αναφέρεται στη βιβλιογραφία είναι η «εστίαση στη συστημική σκέψη» για το σχολείο (Bonstingl, 2001; Deming, 2000; Mukhopadhyay, 2005).

### **2.2 Τέσσερις πυλώνες σε σχολεία συνολικής ποιότητας**

Όλα τα λογικά συμπεράσματα και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υποδεικνύουν ότι για να είναι επιτυχής η εφαρμογή της TQM πρέπει να υπάρχουν ορισμένοι πυλώνες για την ενίσχυση της βάσης των στρατηγικών μέτρων. Προτείνουμε η εφαρμογή TQM να είναι επιτυχής εάν βασίζεται σε οκτώ πυλώνες. Οι πυλώνες δεν πρέπει να είναι απομονωμένοι, πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους για καλύτερη συνοχή. Μόλις η υλοποίηση γίνει επιτυχής,



ένας οργανισμός μπορεί να επιτύχει τον τελικό του στόχο μέσω της TQM, που είναι να παρέχει το ποιοτικό προϊόν ή υπηρεσία στους πελάτες του.

#### Pillar One (P1): Εστίαση στον πελάτη-προμηθευτή

Η TQM αναγνωρίζει ότι ένα άψογα παραγόμενο προϊόν έχει μικρή αξία εάν δεν είναι αυτό που θέλει ο πελάτης. Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι η ποιότητα καθοδηγείται από τον πελάτη. Αυτό σημαίνει ότι ο στόχος της ικανοποίησης των πελατών πρέπει να ενσωματώνεται στις διαδικασίες σχεδιασμού και στη συνέχεια να διατηρείται καθημερινά. Για συνεχή βελτίωση, οι απαιτήσεις των πελατών πρέπει να μετρώνται και να ικανοποιούνται με συνέπεια.

Η εταιρεία θα πρέπει να οργανωθεί ώστε να αποκτά τις απαραίτητες πληροφορίες για τον προσδιορισμό των απαιτήσεων των πελατών και να λαμβάνει αξιόπιστη και γρήγορη ανατροφοδότηση σχετικά με τα επίπεδα ποιότητας των διαθέσιμων προϊόντων/υπηρεσιών (Islam, 1998). Τα κίνητρα των εργαζομένων διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο για την εστίαση στην ικανοποίηση των πελατών. Οι εργαζόμενοι με κίνητρα μπορούν να αποδώσουν καλύτερα από τους εργαζόμενους χωρίς κίνητρα (Bernardin και Russell 1998). Οι προσδοκίες των πελατών συχνά διαφέρουν από τον έναν πελάτη στον άλλο. Για το σκοπό αυτό, ο οργανισμός χρησιμοποιεί τώρα ένα οργανωμένο σύστημα για να προσδιορίσει και να ιεραρχήσει τις απαιτήσεις των πελατών και στη συνέχεια να ευθυγραμμίσει τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες ενός οργανισμού για να ανταποκριθεί σε αυτές τις προτεραιότητες. Για να γίνει αυτό, χρησιμοποιεί προσαρμογές του Quality Function Deployment (QFD), ενός στρατηγικού εργαλείου στο οποίο η φωνή του πελάτη αποτυπώνεται σε μια σειρά πινάκων που διευκολύνουν την ανάλυση των ποιοτικών χαρακτηριστικών προϊόντων/υπηρεσιών, το κόστος, την αξιοπιστία και τη χρήση νέες έννοιες και τεχνολογίες για βελτίωση υπό το φως των απαιτήσεων των πελατών. Ο σκοπός αυτού του Στοιχείου είναι επομένως να διασφαλίσει ότι οι προσπάθειες TQM εστιάζονται στον πελάτη και ευθυγραμμίζονται (Anderson, 1994).

Επιπλέον, η διοίκηση πρέπει να αφήσει αρκετό χρόνο στο τμήμα αγορών για να εντοπίσει αρκετούς χαμηλού κόστους, εξειδικευμένους προμηθευτές και να αναλύσει τις πληροφορίες που υποβάλλουν. Μια μη ρεαλιστική προθεσμία μπορεί να οδηγήσει σε κακή επιλογή με

βάση ελλιπείς πληροφορίες σχετικά με τα προσόντα των προμηθευτών. Επιπλέον, απαιτείται βελτιωμένη επικοινωνία μεταξύ αγορών και άλλων τμημάτων, όπως η μηχανική και ο ποιοτικός έλεγχος, όταν αυτά τα τμήματα πρέπει να παρέχουν πληροφορίες για την αξιολόγηση των προσόντων των προμηθευτών και της διαδικασίας κατασκευής των προμηθευτών (Lee, 2002). Είναι δύσκολο να αναπτυχθεί το επίπεδο αξιοπιστίας και εμπιστοσύνης που απαιτείται για τη δημιουργία στενών εργασιακών σχέσεων.

Οι εταιρείες θα πρέπει να εφαρμόζουν κατάλληλα εργαλεία, τεχνικές και συστήματα για να δημιουργήσουν μια κατάλληλη σχέση με τους προμηθευτές. Ορισμένα από αυτά τα συστήματα περιλαμβάνουν «συστήματα προμηθειών». «προχωρημένος προγραμματισμός και προγραμματισμός» και «συστήματα προγραμματισμού μεταφορών» (Hugos, 2003). Τα τυπικά συστήματα προμηθειών μπορούν να επιτρέψουν στην εταιρεία να συγκρίνει τις τιμές και τις δυνατότητες απόδοσης διαφορετικών προμηθευτών. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατός ο εντοπισμός καλύτερων προμηθευτών ώστε να δημιουργηθεί σχέση μαζί τους. Οι συνήθεις συναλλαγές που πραγματοποιούνται κατά τη διαδικασία αγοράς μπορούν στη συνέχεια να αυτοματοποιηθούν σε μεγάλο βαθμό καθώς η τεχνολογία πληροφοριών είναι διαθέσιμη στα σκαλιά της πόρτας.

#### Pillar Two (P2): Συνεχής αφοσίωση στη συνεχή βελτίωση

Η βελτίωση της διαδικασίας μπορεί να γίνει με την εκπαίδευση των εργαζομένων στην παραγωγή και την προσαρμογή νέων τεχνολογιών, εάν απαιτείται. Η βελτίωση της διαδικασίας μπορεί να είναι η αρχή ενός ποιοτικού προγράμματος. Οι περισσότεροι συγγραφείς υποστηρίζουν μια στάση «μηδενικού ελαττώματος» και «κάντε το σωστά την πρώτη φορά» απέναντι στο πρόγραμμα ποιότητας, που απαιτούν νοοτροπία μηδενικών ελαττωμάτων των εργαζομένων (Yusuf et al., 2007· Powell, 1995· Motwani, 2001). Η τελειοποίηση περιλαμβάνει δραστηριότητες που βελτιώνουν συνεχώς μια διαδικασία που δεν διακόπτεται. Βελτιώνει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα. Ο καθένας στον οργανισμό μπορεί να προσαρμόσει αυτή τη στρατηγική με στόχο να κάνει τα πράγματα λίγο πιο γρήγορα, καλύτερα, ευκολότερα ή με λιγότερα απόβλητα. Η καινοτομία και οι τεχνολογικές εξελίξεις είναι βασικοί παράγοντες στη στρατηγική ανακαίνισης, η οποία οδηγεί σε σημαντικές βελτιώσεις. Για να είναι επιτυχής στην εφαρμογή TQM, η βελτίωση

και η ανακαίνιση για τη βελτίωση της διαδικασίας μπορούν να διαδραματίσουν ζωτικούς ρόλους (Besterfield et al., 2009).

Πυλώνας τρίτος (P3): Μια προσέγγιση διεργασιών-συστημάτων

Για συνεχή βελτίωση, οι απαιτήσεις των πελατών πρέπει να μετρώνται και να ικανοποιούνται με συνέπεια. Μια εταιρεία θα πρέπει να οργανωθεί ώστε να αποκτά τις απαραίτητες πληροφορίες για τον προσδιορισμό των απαιτήσεων των πελατών και να λαμβάνει αξιόπιστη και γρήγορη ανατροφοδότηση σχετικά με τα επίπεδα ποιότητας των διαθέσιμων προϊόντων/υπηρεσιών επί του παρόντος. Οι ανάγκες της ικανοποίησης των πελατών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από όλους τους εργαζόμενους. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να εμπλέκονται οι εργαζόμενοι πρώτης γραμμής στη λήψη αποφάσεων στο χώρο εργασίας τους.

Η δημιουργία και η αποτίμηση των εισροών των ομάδων είναι το σημαντικό αναπόσπαστο συστατικό του TQM (Keng-Boon et al., 2010). Η ουσία της ομαδικής εργασίας είναι η υψηλή αξία που αποδίδεται στη συνεργασία. Η συνεργασία μπορεί να περιλαμβάνει πολλές συνεργασίες και να περιλαμβάνει ακόμη και μη οργανωτικά μέλη (π.χ. προμηθευτές). Οι λύσεις που επιτυγχάνονται συλλογικά θεωρούνται γενικά καλύτερες, πιο δημιουργικές και ενισχύουν τη δέσμευση για το τελικό αποτέλεσμα. Ωστόσο, για να συνειδητοποιήσουν τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας, οι ομάδες πρέπει πραγματικά να διευκολύνουν τη συμμετοχή και τη συμμετοχή των μελών, να ξεπεράσουν την ιεραρχική διάκριση εξουσίας και να καταλήξουν στην πραγματική επίλυση εργασιακών προβλημάτων. Σε πολλούς οργανισμούς που δεν ακολουθούν τη φιλοσοφία της TQM, οι διευθυντές συχνά αναζητούν κάποιον να κατηγορήσουν για προβλήματα που εντοπίζονται.

Αυτός ο τύπος περιβάλλοντος δημιουργεί ανθυγιεινό άγχος και αποθαρρύνει τις καινοτόμες σκέψεις και πρακτικές των εργαζομένων. Ο συνδυασμός ομαδικής προσέγγισης και QM σημαίνει αναζήτηση βελτίωσης του συστήματος όταν προκύπτουν προβλήματα. Οι λόγοι για τους οποίους η ομαδική εργασία γίνεται επιτυχημένη είναι η ευελιξία (ευκολότερη στη συναρμολόγηση, ανάπτυξη, επανεστίαση και διάλυση και βοήθεια στη βελτίωση της μόνιμης δομής και διαδικασιών), Δέσμευση (στηρίζεται σε άτομα από διαφορετικούς διαλειτουργικούς κύκλους που εργάζονται μαζί με πρακτικό τρόπο για να αναπτύξουν μια

κοινή αίσθηση κατεύθυνσης ), Συνεργική ανταπόκριση στην πρόκληση (ικανή να ανταποκριθεί συνεργικά σε προκλήσεις, μεταβαλλόμενα γεγονότα και απαιτήσεις λόγω του συνδυασμού δεξιοτήτων και εμπειρίας), Ενίσχυση της εργασίας (επίτευξη αποτελεσμάτων μέσω της υπέρβασης των φραγμών και δημιουργία εμπιστοσύνης στην ικανότητα των μελών της ομάδας) και Εστίαση (προσφέρετε στους ανθρώπους περισσότερο χώρο για ανάπτυξη και αλλαγή από τις παραδοσιακές δομές) (Wilson and Collier, 2000· Islam, 1998).

Πυλώνας τέταρτος (P4): Συνεπής ποιοτική ηγεσία

Αρχικό Μέρος της φιλοσοφίας TQM θα πρέπει να είναι η Δημιουργία περιβάλλοντος Διαχείρισης Ποιότητας (QM) για όλους τους εργαζόμενους να αναζητούν προβλήματα ποιότητας και να τα διορθώνουν και το περιβάλλον πρέπει να υπάρχει καθ' όλη την περίοδο εφαρμογής. Ένας οργανισμός πρέπει να έχει σαφές όραμα και αποστολή σχετικά με την εφαρμογή TQM. Αυτό πρέπει να διανεμηθεί σε όλους τους εργαζόμενους στον οργανισμό. Το TQM είναι μια πρόκληση για όλο τον οργανισμό που είναι πρόκληση για όλους. Ένας οργανισμός δεν θα ξεκινήσει τον μετασχηματισμό της TQM μέχρι να συνειδητοποιήσει ότι η ποιότητα του προϊόντος ή της υπηρεσίας του πρέπει να βελτιωθεί (Besterfield et al., 2009). Ως εκ τούτου, ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης για την εφαρμογή TQM είναι απαραίτητο για τη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος σε επίπεδο οργανισμού. Στην αρχή, αυτό μπορεί να γίνει μέσω σεμιναρίων, συμποσίων ή εργαστηρίων εντός του οργανισμού. Αργότερα, μπορεί να παραδοθεί μέσω επίσημου προγράμματος κατάρτισης και εκπαίδευσης στους βασικούς υπαλλήλους των ομάδων υλοποίησης TQM.

### **2.3 Αποτελεσματικές στρατηγικές στη διαχείριση της ποιότητας**

Οι πρακτικές TQM αναφέρονται επίσης ως κρίσιμοι παράγοντες επιτυχίας των οποίων ο στόχος είναι να βελτιώσουν την απόδοση των επιχειρήσεων ή της επιτυχίας των οργανισμών στη διαδικασία και τα προγράμματα TQM (Osseo-Asare & Longbottom, 2002. Wali et al, 2003). Έχουν διεξαχθεί διάφορες μελέτες για τον εντοπισμό των πρακτικών TQM σε διάφορους οργανισμούς όπως τα ιδρύματα υγείας, επιχειρήσεων, βιομηχανίας και εκπαίδευσης (Tarí, 2011. Tarí & Dick, 2016). Προκειμένου να παρέχεται επαρκής κατανόηση των πρακτικών TQM στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, παρουσιάζεται μια σύνοψη

προηγούμενων μελετών που διεξήχθησαν από διάφορους μελετητές. Μια ανασκόπηση που διεξήχθη από τους Owlia & Aspinwall (1997) χρησιμοποιώντας 18 άρθρα προσδιόρισε τη δέσμευση ανώτατης διοίκησης, τον στρατηγικό σχεδιασμό, την ποιότητα του οργανισμού, τη συμμετοχή των εργαζομένων, την ομαδική εργασία, την εκπαίδευση για την ποιότητα, τη διαχείριση σχεδίου και διαχείριση διαδικασιών, τη διαχείριση και ανάλυση ανώτερης ποιότητας ως το κύριο TQM. πρακτικές που εφαρμόζονται σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ.

Σε άλλη ανασκόπηση, οι Manatos et al. (2017) ανέλυσαν τη βιβλιογραφία σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης ολικής ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με τις βάσεις δεδομένων Scopus του Elsevier, τα άρθρα που συμπεριλήφθηκαν στις μελέτες τους βασίστηκαν σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις χρησιμοποιώντας 58 άρθρα. Στην ανασκόπηση τους, εντοπίστηκαν οι ακόλουθες πρακτικές διαχείρισης συνολικής ποιότητας: εστίαση στον πελάτη, ηγεσία, συνεχής βελτίωση, πραγματική προσέγγιση και σχέσεις με τους προμηθευτές και όλη η διαχείριση ολικής ποιότητας βασίστηκε στη διαχείριση ολικής ποιότητας στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ngware et al. (2006) πραγματοποίησε μια μελέτη σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κένυα, στόχος της οποίας ήταν να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ασκούσαν τις πτυχές της διαχείρισης ολικής ποιότητας. Με βάση τη μελέτη τους, η ηγεσία, ο στρατηγικός σχεδιασμός και η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού αναγνωρίστηκαν ως οι κύριες πρακτικές διαχείρισης συνολικής ποιότητας που εφαρμόζονται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κένυα. Κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι διευθυντές εφαρμόζουν την ηγεσία για να ενδυναμώσουν τους δασκάλους τους, τα περισσότερα σχολεία δεν ήταν αφοσιωμένα στον στρατηγικό σχεδιασμό ποιότητας αν και προωθούν πρωτοβουλίες ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού. Στην Τουρκία, οι Töremen et al. (2009) διεξήγαγε μια μελέτη σε δημοτικά σχολεία, στόχος της οποίας ήταν να προσδιορίσει την έκταση των πρακτικών διαχείρισης συνολικής ποιότητας που εφαρμόζονται στα δημοτικά σχολεία με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εφαρμόζοντας ένα μοντέλο περιγραφικής σάρωσης βάσει έρευνας σε δείγμα 420 δασκάλων. Από τη μελέτη προσδιορίστηκαν οι ακόλουθες πρακτικές διαχείρισης συνολικής ποιότητας. σαφήνεια διευθυντών σχολείων, διοίκηση σχολείου, σχολική συμμετοχή, ποιότητα σχολικής ζωής, διαχείριση αλλαγών, υιοθέτηση φιλοσοφίας διαχείρισης ολικής ποιότητας.

Συνεπώς, οι Nawelwa et al. (2015) μελέτησε τις πρακτικές TQM σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Ζάμπια και προσδιόρισε την ομαδική εργασία, τη συνεχή βελτίωση, την εκπαίδευση και τη δέσμευση διαχείρισης ως τις κύριες πρακτικές TQM που χρησιμοποιούνται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Ζάμπια. Η εμπειρική μελέτη που διεξήχθη σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιορδανία διαπίστωσε ότι η ηγεσία και οι εστίες των φοιτητών, των ενδιαφερόμενων μερών και της αγοράς αποτελούν τις κύριες πρακτικές TQM.

Σε μια ποσοτική μελέτη που διεξήχθη από τον Alsuhaimi (2012) στη Σαουδική Αραβία με στόχο τη διερεύνηση της εφαρμογής του TQM και των πρακτικών του, τα αποτελέσματα της μελέτης προσδιόρισαν την εστίαση στον πελάτη, την ηγεσία, την ποιότητα σχεδίασης, τον στρατηγικό σχεδιασμό ποιότητας, τη συμμετοχή των ανθρώπων, τη διαχείριση βασισμένη στα γεγονότα και συνεχής βελτίωση ως οι κύριες πρακτικές TQM στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη, οι Alzhrani et al. (2016) πραγματοποίησε μια μελέτη σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Σαουδικής Αραβίας. Με βάση τη μελέτη τους, το προτεινόμενο μοντέλο πρακτικών TQM που εφαρμόζεται στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελείται από τις ακόλουθες πρακτικές: προγράμματα ποιότητας εκπαίδευσης, ποιότητα φυσικών τεκμηρίων, ποιότητα καθηγητών και προσωπικού, ποιότητα προγράμματος σπουδών, ποιότητα σπουδαστών, διοικητική και κανονιστική ποιότητα.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, παρατηρείται ότι δύο μελέτες ήταν συστηματικές ανασκοπήσεις, δηλαδή η μελέτη των Manatos et al. (2017) και Owila και Aspinwal (1997). Οι άλλες μελέτες ήταν συστηματικές ανασκοπήσεις και πραγματοποιήθηκαν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ οι μελέτες των Ngware et al. (2006), Töremen et al. (2009), Nawelwa et al. (2015), Alsuhaimi (2012) και Alzhrani et al. (2016) ήταν εμπειρικές μελέτες. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποκάλυψε επίσης ότι η δέσμευση της ανώτατης διοίκησης, η ηγεσία, η συνεχής βελτίωση, η συμμετοχή των εργαζομένων, η εστίαση στον πελάτη και ο στρατηγικός σχεδιασμός είναι οι πιο κυρίαρχες πρακτικές που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα κατά την εφαρμογή της TQM. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός που εφαρμόστηκε κατά τη διεξαγωγή της μελέτης.

## 2.4 Διαχείριση και εφαρμογή ποιότητας

Ένα σύστημα διαχείρισης ποιότητας (QMS) περιγράφεται ως ένα επίσημο σύστημα που τεκμηριώνει τις διαδικασίες, τις διαδικασίες και τις ευθύνες για την επίτευξη πολιτικών και στόχων ποιότητας. Το QMS βοηθά στη διευκόλυνση και την καθοδήγηση των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού για την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητάς του σε ατελείωτη βάση. Εφαρμόζοντας καλά το QMS στο σχολείο, επομένως, το σχολείο θα καθοριστεί ως σχολείο καλής ποιότητας. Ωστόσο, στην Καμπότζη, τα σχολεία γίνονται τόσο προκλήσεις όσον αφορά την εφαρμογή του QMS και την περαιτέρω ανάπτυξη προκειμένου να είναι ενεργά και παραγωγικά σε αυτόν τον ανταγωνιστικό κόσμο (MoEYS, 2021).

Ως επίσημο εκπαιδευτικό ίδρυμα, τα σχολεία χρειάζονται για να δημιουργήσουν και να βελτιώσουν πτυχιούχους μαθητές ώστε να έχουν ακαδημαϊκές ικανότητες, δεξιότητες, στάση και νοοτροπία, ήθος και αρετή και ικανές προσωπικότητες ώστε να έχουν αρκετή ανταγωνιστικότητα μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο (Al-Momani et al. , 2012. Sunaengsih et al, 2019). Με αυτή την έννοια, όλες οι δραστηριότητες και οι προσπάθειες που πραγματοποιούνται στα σχολεία επικεντρώνονται βασικά πάντα στον τρόπο εξυπηρέτησης των εκπαιδευτικών πελατών μέσω της εφαρμογής του QMS.

Η εφαρμογή του ΣΔΠ μπορεί να δημιουργήσει τους μηχανισμούς συνεχούς βελτίωσης για όλες τις διαστάσεις και τις διαδικασίες στο σχολείο και, τελικά, να βελτιώσει την απόδοσή τους (Cruz et al, 2016). Η εφαρμογή του QMS στο σχολείο θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα την ποιοτική εφαρμογή και την επίτευξη των αναμενόμενων στόχων με ομαλές διαδικασίες, εξουσιοδοτώντας την πολιτική και τους στόχους ποιότητας του οργανισμού, το εγχειρίδιο ποιότητας, τις διαδικασίες, τις κατευθύνσεις και τα αρχεία, τη διαχείριση γνώσης, τις εσωτερικές διαδικασίες, την ικανοποίηση του πελάτη από την ποιότητα των προϊόντων, τις ευκαιρίες βελτίωσης και ανάλυση ποιότητας (Jerry, 2021). Για να μπορέσει να πραγματοποιήσει την ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο, η εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να είναι σε θέση να καθιερώσει σύστημα διαχείρισης ποιότητας, σκοπός του οποίου είναι «να αναπτύξει μια κουλτούρα ποιότητας μέσα στο σχολείο με τη διαχείριση συγκρούσεων και εξελίξεων και να εφαρμόσει μια στρατηγική για η συνεχής βελτίωση της ποιότητας» (Wilian et al, 2020).

Υπάρχουν, ωστόσο, οι πτυχές της εφαρμογής του QMS στο σχολείο στην πραγματικότητα δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των παραπάνω. Ως στοιχεία που εντοπίστηκαν μέσω διαφόρων ερευνών, ορισμένες μελέτες υποστήριξαν ότι το QMS βοήθησε σημαντικά στην εκτέλεση των εκπαιδευτικών βελτιώσεων (Sallis, 2002), ενώ άλλες μελέτες ανέφεραν ότι η επίδραση του QMS ήταν άσχετη ή ακόμη και επιβλαβής για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (O'Mahony & Garavan, 2012). Όπως διεξάγεται από τους Cruz et al. (2016), οι αποτελεσματικοί και σημαντικοί παράγοντες που βελτιώνουν την εφαρμογή του ΣΔΠ στα σχολεία είναι η προληπτική συμμετοχή των εκπαιδευτικών αρχών που έχουν ωθήσει ενεργά τα σχολεία της περιοχής να εμπλακούν στη διαχείριση ποιότητας, παρέχοντας στα σχολεία πόρους, δίνοντας στους δασκάλους και στις ομάδες διαχείρισης απαραίτητη εκπαίδευση για τη συγκρότησή τους. Εν τω μεταξύ, η επίδραση του ΣΔΠ που ήταν επιβλαβής για τα σχολεία είναι η αχρηστία της βιβλιογραφίας για τη διαχείριση ποιότητας στα θέματα του πλαισίου, της φύσης των εργασιακών διαδικασιών, των δομικών χαρακτηριστικών και των στρατηγικών στόχων του οργανισμού (O'Neill & Palmer, 2004).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η TQM έχει όλες τις δυνατότητες να υπηρετήσει την εκπαίδευση. Δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι δεν υπάρχουν προκλήσεις ή εμπόδια στην εφαρμογή της TQM στην εκπαίδευση. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η φιλοσοφία που αναπτύσσεται για επιχειρήσεις μπορεί να μην είναι κατάλληλη για οργάνωση υπηρεσιών όπως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα σχολεία ή άλλα είδη ακαδημαϊκών ιδρυμάτων είναι πολύ διαφορετικά με διαφορετικό ήθος και χαρακτηριστικά που καθιστούσαν δύσκολη ή ακόμα και αδύνατη την εφαρμογή μιας φιλοσοφίας που προέρχεται από τη βιομηχανία (Seymour, 1991. Birnbaum & Deshotels, 1999. Brinbaum, 2000. Massy, 2003). Οι Rosa et al (2012) αναφέρουν ότι οι όροι όπως προϊόν, πελάτης, ενδυνάμωση ή ακόμα και στρατηγική, ανασχεδιασμός δεν αντιστοιχούν εύκολα στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το μεγαλύτερο εμπόδιο θα μπορούσε να είναι η δέσμευση των μερών που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα της ανώτατης διοίκησης και των εκπαιδευτικών. Οι Brown et al (1994) παρατηρούν ότι η έλλειψη δέσμευσης ανώτατης διοίκησης επηρεάζει αρνητικά τις προσπάθειες TQM, κάτι που είναι ένας από τους κύριους λόγους αποτυχίας των προσπαθειών TQM. Σύμφωνα με τον Massy (2003), η εξαιρετική αντίσταση στη βελτίωση της ποιοτικής διαδικασίας προέρχεται από καθηγητές που θεωρούν ότι είναι απλώς μια άλλη τρέλα με προσανατολισμό στις επιχειρήσεις. μια τυπική νοοτροπία μπορεί να υπονομεύσει την αποτελεσματικότητα του TQM είναι η εκπαίδευση. Ο ρόλος του ατόμου, ιδιαίτερα των



εκπαιδευτικών είναι συχνά άτυπος και λιγότερο γραφειοκρατικός στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη πλευρά, οι Koch και Fisher (1998) παρατηρούν ότι η προσέγγιση TQM φαίνεται να είναι πιο διοικητική και γραφειοκρατική. υπάρχει μια τάση να παράγονται αδυσώπητες συναντήσεις, να δημιουργούνται τεράστιες ποσότητες χαρτιού και να καθυστερούν ή να αποφεύγουν τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων.

Υπάρχει μακρά συζήτηση για τον ορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι Sarrico et al (2010) αναφέρουν ότι η ποιότητα μπορεί να έχει πολλαπλή σημασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αυτή η ποικιλία έχει σημαντικές επιρροές στην ανάπτυξη μεθόδων και οργάνων μέτρησης της ποιότητας. και αυτή η ποικιλία μπορεί επίσης να δημιουργήσει διαφορετικούς ενδιαφερόμενους φορείς για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Houston (2008) αναφέρει ότι ο τρόπος που δίνεται ο ορισμός της ποιότητας με βάση τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών σε επιχειρηματικά και βιομηχανικά περιβάλλοντα δεν είναι απολύτως κατάλληλος για την εκπαίδευση. Συνολικά, αυτός ο όρος (ποιότητα) μπορεί να δημιουργήσει μια περίπλοκη κατάσταση για τα ακαδημαϊκά ιδρύματα.

Ο όρος πελάτης μπορεί να είναι πολύ εύκολος να οριστεί σε κατασκευαστικούς ή επιχειρηματικούς οργανισμούς. Ωστόσο, ο καθορισμός και ο προσδιορισμός του πελάτη είναι μια πρόκληση στην εκπαίδευση. Οι Ali και Shastri (2010) σχολιάζουν ότι η ασάφεια στην αναγνώριση των πελατών δημιουργεί επίσης εμπόδια στην εφαρμογή της TQM. Σύμφωνα με τον Houston (2008), ο ορισμός (πελάτης) επικρατεί στη βιομηχανία ή στο επιχειρηματικό περιβάλλον, ο οποίος βασίζεται στην ιδέα της ικανοποίησης των αναγκών και των προσδοκιών των πελατών, είναι προβληματικός στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση έχει πλήθος ενδιαφερομένων. Στην περίπτωση του επιπέδου δημοτικού και γυμνασίου, είναι σχετικά εύκολο να οριστεί. οι γονείς είναι οι πελάτες και οι μαθητές είναι οι καταναλωτές. Οι Youssef et al (1998) βρίσκουν ότι οι πελάτες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ πιο διαφορετικοί και δεν ορίζονται τόσο εύκολα. Η κατάσταση αυτή είναι περίπλοκη στην περίπτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ένας φοιτητής μπορεί να είναι και καταναλωτής και πελάτης εάν πληρώνει τα δίδακτρα του/της. Στην αγορά εργασίας, οι εργοδοτικές οργανώσεις είναι και οι πελάτες. Στην περίπτωση των υπότροφων φοιτητών, χορηγοί είναι οι πελάτες. Συνολικά, πελάτης είναι και το κράτος.

Σύμφωνα με τον Srivanci (2004), χωρίς έναν ακριβή ορισμό του πελάτη και την εστίαση στον πελάτη, οι προσπάθειες ποιότητας μπορεί εύκολα να διαχέονται. Ο Seymour (1991)

εντοπίζει μια σειρά από λόγους για την ανεπιτυχή εφαρμογή της TQM στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως η αντίσταση στην αλλαγή, έλλειψη διοικητικής δέσμευσης, επένδυση υψηλού χρόνου λόγω προσωπικής εκπαίδευσης, δυσκολία στην εφαρμογή εργαλείων TQM σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανεπαρκής εμπειρία των ηγετών ομάδων και του προσωπικού στην ομαδική εργασία, οι αγωνίες των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν με τα δικά τους αποτελέσματα να μην επαρκούν.

Ο Koch (2003) αναγνωρίζει μια ευρεία γκάμα λόγων, οι οποίοι είναι: χάνεται στην εστίαση, δηλ. Το TQM τείνει να δίνει μεγαλύτερη έμφαση σε μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες (π.χ. συλλογή λογαριασμών, συγγραφή επιταγών, αιτήσεις εισδοχής και απογραφή φυσικών φυτών) παρά σε βασικές ακαδημαϊκές δραστηριότητες (π. ; αντίσταση από τα μέλη ΔΕΠ καθώς (TQM) εμποδίζει την εξουσία και την ελευθερία τους, παραβιάζει το απόρρητο που σχετίζεται με την αξιολόγηση, την προαγωγή, τον μισθό και ούτω καθεξής και την πρακτική της ομαδικής εργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δεν συνάδουν με την παραδοσιακή διδακτική διαδικασία και ο καθορισμός πελατών και η μέτρηση των αποτελεσμάτων είναι δύο μεγάλες δυσκολίες στην εφαρμογή της TQM στην εκπαίδευση, καθώς ένα ευρύ φάσμα πελατών (όπως φοιτητές, γονείς, ερευνητές, απόφοιτοι, επιχειρήσεις και ούτω καθεξής) εμπλέκονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, επομένως είναι πολύ δύσκολο ποιοι είναι οι πραγματικοί πελάτες στην εκπαίδευση, είναι εξίσου δύσκολο να μετρηθούν τα αποτελέσματα των πρωτοβουλιών ποιότητας.

Οι Rosa και Amaral (2007) αναφέρουν επίσης μια σειρά από εμπόδια στην εφαρμογή της TQM στην εκπαίδευση: την απουσία αποτελεσματικών καναλιών επικοινωνίας, το πρόβλημα στη μέτρηση των αποτελεσμάτων των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η συνύπαρξη πολλαπλών σκοπών και στόχων για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις εντάσεις στον ατομικισμό και τον σημαντικό βαθμό εσωτερικού ανταγωνισμού, τη γραφειοκρατική διαδικασία λήψης αποφάσεων, και η έλλειψη ισχυρής ηγεσίας, ιδιαίτερα προσηλωμένης στις ιδέες και αρχές που θέλει να εφαρμόσει και ικανή να εμπλέξει όλα τα μέλη του ιδρύματος. Οι Dale et al (2007) παρατηρούν ορισμένα κρίσιμα εμπόδια όπως: αναποτελεσματική ηγεσία, παρεμπόδιση στην αλλαγή? Αντιφατικές πολιτικές; ακατάλληλη οργανωτική δομή; και η κακή διαχείριση της διαδικασίας αλλαγής είναι άλλες αδυναμίες στην εφαρμογή της TQM. Ο Kosgei (2014) εντοπίζει επίσης μια σειρά από προκλήσεις από αυτή την άποψη. Αυτά είναι: η έλλειψη δέσμευσης από τη διοίκηση και κάποιου εργατικού

δυναμικού, η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου, η κακή τεκμηρίωση, η ανεπαρκής εκπαίδευση του προσωπικού και η αναποτελεσματική επικοινωνία.

## **2.5 Συμπέρασμα**

Από την προαναφερθείσα συζήτηση, είναι σαφές ότι το TQM είναι αξιόπιστα συμβατό με την εκπαίδευση. Ωστόσο, σε σχέση με αυτό, η παρατήρηση των Sousa και Voss (2001, 2008) είναι αρκετά προβληματική. σχολιάζουν ότι οι αρχές TQM δεν είναι καθολικά εφαρμόσιμες σε όλα τα πλαίσια, αλλά εξαρτώνται από συναφείς παράγοντες. Υπονοεί ότι τα εργαλεία και οι τεχνικές TQM υπόκεινται σε τελειοποίηση κατά την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση.

## **Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία και διαδικασία έρευνας**

### **3.1 Εισαγωγή**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, συζητήθηκε ο ρόλος των αρχών και ο τρόπος με τον οποίο εμπλέκουν άλλους ενδιαφερόμενους φορείς στην εφαρμογή της TQM. Σε αυτό το κεφάλαιο ο ερευνητής θα κάνει μια περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας.

### **3.2 Δείγμα**

Ως δείγμα της έρευνας εννοείται το μέρος του πληθυσμού που μπορεί να συμμετάσχει σ' αυτήν και αποτελεί τους εν δυνάμει υποψήφιους που έχουν επιλεγεί για να αποτελέσουν το δείγμα που έχει δημιουργηθεί (Bryman, 2015). Η επιλογή και στελέχωση του δείγματος είναι βασικό κομμάτι της έρευνας, εφόσον πρέπει να αποτελεί ενδεικτική αντιπροσωπευτική μικρογραφία του ευρύτερου πληθυσμού και ως μιας από τις βασικές παραμέτρους της εγκυρότητας της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ο ερευνητής επέλεξε την απλή τυχαία δειγματοληψία ως τεχνική δειγματοληψίας που οι Goddard και Melville (2001: 36) λένε ότι είναι μια μορφή δειγματοληψίας που διασφαλίζει ότι κάθε μέλος του πληθυσμού στόχου έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί. Ο Oakshort (1998: 44) λέει ότι εάν ο πληθυσμός στόχος καλύπτει μια ευρεία γεωγραφική περιοχή, χρησιμοποιείται απλή τυχαία δειγματοληψία προκειμένου να επιλεγούν ερωτηθέντες από διαφορετικά τμήματα του πληθυσμού. Οι Lowe Smith και Thorpe (1991: 122) περιγράφουν την τυχαία δειγματοληψία ως τη μορφή δειγματοληψίας που διασφαλίζει ότι κάθε «μονάδα» του πληθυσμού έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί. Ο ερευνητής αρχικά όρισε αριθμούς στον πληθυσμό-στόχο και στη συνέχεια δημιούργησε, τόσους μοναδικούς τυχαίους αριθμούς όσο το μέγεθος του δείγματος που θα απαιτούνταν.

Στην συγκεκριμένη έρευνα, το δείγμα περιλαμβάνει 31 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και των τριών τύπων σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου και ΕΠΑΛ, προκειμένου να ερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις τους για το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή των ερωτηθέντων έγινε βάση των κοινών χαρακτηριστικών και

γνωρισμάτων με τον ευρύτερο πληθυσμό, τα οποία μπορούν να μελετηθούν ώστε να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων από τα στοιχεία που θα προκύψουν.

### **3.3 Ερευνητικό εργαλείο**

Σύμφωνα με τον στόχο αυτής της μελέτης, ο ερευνητής αποφάσισε ότι θα χρησιμοποιηθεί μια έρευνα. Ο Oakshort (1998) αναφέρεται στην έρευνα ως μέσο απόκτησης πληροφοριών για έναν πληθυσμό χρησιμοποιώντας ένα υποσύνολο του πληθυσμού που ονομάζεται δείγμα. Οι Cohen και Manion (1989) αναφέρονται σε μια έρευνα ως η συλλογή δεδομένων σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή με στόχο να περιγράψει τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών, να εντοπίσει πρότυπα με τα οποία μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες και να προσδιορίσει τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ συγκεκριμένων εκδηλώσεις. Ως εκ τούτου, η έρευνα έγινε σχετική σε αυτήν τη μελέτη, καθώς θα επιτρέψει στον ερευνητή να αποκτήσει δεδομένα για τις συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία και πώς αυτές οι συνθήκες βοηθούν τους διευθυντές «στην προώθηση της Διαχείρισης Ολικής Ποιότητας. Οι Goddard και Melville (2001) τονίζουν ότι οι ερευνητές πρέπει να μετρούν τα δεδομένα με κάποιο τρόπο και κάθε συσκευή που χρησιμοποιείται για αυτή τη μέτρηση ονομάζεται όργανο.

Ένα από τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που εμπλέκονται στην έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο. Ο ερευνητής επέλεξε ένα ερωτηματολόγιο καθώς εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες αυτής της μελέτης. Ο ερευνητής αποφάσισε να χρησιμοποιήσει το ερωτηματολόγιο γιατί εάν χορηγηθεί σωστά μπορεί να είναι το καλύτερο διαθέσιμο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων. Οι Cohen και Manion (1989) αφορούν το ταχυδρομικό ερωτηματολόγιο, ως η καλύτερη μορφή έρευνας για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας. Οι Lowe, Smith και Thorpe (1991) σημειώνουν ότι εάν τα ερωτηματολόγια είναι καλά σχεδιασμένα, γίνονται εύκολα στη συμπλήρωσή τους και ο ερωτώμενος μπορεί να ενδιαφέρεται και να είναι πρόθυμος να αφιερώσει περισσότερο χρόνο σε αυτό.

Ο ερευνητής επέλεξε το ερωτηματολόγιο σε αυτή τη μελέτη προκειμένου να συγκεντρώσει στοιχεία και απόψεις των διευθυντών σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν στην προαγωγή της ποιότητας στα σχολεία. Οι Διευθυντές είχαν την ευκαιρία να σχολιάσουν μεμονωμένα και εμπιστευτικά τον ρόλο τους στην προώθηση της ποιότητας στα μεμονωμένα σχολεία τους. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1990) οι πληροφορίες που συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίων στη συνέχεια επεξεργάζονται από τον ερευνητή (ελέγχοντας εάν

υπάρχουν σφάλματα τόσο από τον ερευνητή όσο και από τους ερωτηθέντες). Η ερευνήτρια θεώρησε τα ακόλουθα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στην επιλογή του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου της.

Πλεονεκτήματα ενός ερωτηματολογίου:

Οι Cohen και Manion (1989) θεωρούν το ερωτηματολόγιο ως την καλύτερη μορφή έρευνας για τη διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας, ο Kidder (1981) συμφωνεί και παραθέτει περαιτέρω τα ακόλουθα πλεονεκτήματα ενός ερωτηματολογίου τα οποία ελήφθησαν υπόψη από τον ερευνητή:

- Η διαχείριση των ερωτηματολογίων είναι λιγότερο δαπανηρή, κυρίως επειδή αυτά τα ερωτηματολόγια μπορούν να ταχυδρομηθούν ή να παραδοθούν στο χέρι στους ερωτηθέντες.
- Τα ταχυδρομημένα ερωτηματολόγια αποφεύγουν την πιθανή μεροληψία του ερωτώμενου - σε αντίθεση με τη συνέντευξη όπου ο ερωτώμενος μπορεί να επηρεαστεί από τον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις και η γενική εμφάνιση του ερωτώμενου.
- Οι ερωτηθέντες μπορεί να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ανωνυμία τους και έτσι να νιώθουν πιο ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους.
- Τα ερωτηματολόγια ασκούν λιγότερη πίεση στον ερωτώμενο για άμεση απάντηση.

Μειονεκτήματα ενός ερωτηματολογίου και πώς ξεπεράστηκαν:

Η δομή ενός ερωτηματολογίου αποτελείται από ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Το πλεονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων είναι ότι συμπληρώνουν και αναλύουν γρήγορα, ενώ η αδυναμία είναι ότι τα γραπτά ερωτηματολόγια μπορεί να μην ερμηνεύονται καλά από τους ερωτηθέντες όπως προορίζεται από τον ερευνητή ή οι ερωτηθέντες μπορεί να μην ενδιαφέρονται τόσο για το ερωτηματολόγιο και να δίνουν ψευδείς απαντήσεις. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε δεδομένα που δεν σχετίζονται με τη μελέτη. Με τα ερωτηματολόγια που παραδόθηκαν με το χέρι, ο ερευνητής κατάφερε να δώσει σαφήνεια στους ερωτηθέντες σχετικά με την απάντηση, αλλά αυτό δεν ήταν δυνατό με τα ερωτηματολόγια που στάλθηκαν ταχυδρομικώς. Οι κλειστές ερωτήσεις δεν δίνουν στους ερωτώμενους την ευκαιρία να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις. Ο ερωτώμενος απαντά μόνο στις δηλώσεις του ερευνητή. Για να το ξεπεράσει αυτό, ο ερευνητής συμπεριέλαβε και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ωστόσο, η αδυναμία των ανοιχτών ερωτήσεων είναι ότι αργούν να απαντήσουν, ενώ το

πλεονέκτημά τους είναι ότι δίνουν στον ερευνητή την ευκαιρία να κάνει βαθύτερες ερωτήσεις που θα επιτρέψουν στους ερωτηθέντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Ο Gummesson (1991) τονίζει ένα μειονέκτημα της χρήσης ερωτηματολογίου, καθώς η έμφαση δίνεται κυρίως στις λεκτικές δηλώσεις, ενώ η μη λεκτική γλώσσα είναι επίσης εξίσου σημαντική. Τονίζει επίσης ότι εκτός από τη λεκτική γλώσσα, οι άνθρωποι επικοινωνούν συνεχώς τα συναισθήματά τους με τη γλώσσα της συμπεριφοράς. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των ερωτηθέντων δεν ήταν δυνατή για τον ερευνητή λόγω του χρόνου και του γεγονότος ότι οι ερωτηθέντες ήταν ευρέως διασκορπισμένοι.

Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε έχοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας, και την μέριμνα από τη μεριά του ερευνητή ώστε να μην υπάρχουν ασάφειες στο λεξιλόγιο και τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που θα τις καθιστούσαν δυσνόητες και παραπλανητικές (Cohen & Manion, 1997). Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο Leadership Inventory Practices (LPI) των Kouzes & Posner (2002) και το ερωτηματολόγιο των Toremeh, Karakus, & Yasan, (2009).

### **3.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

#### **3.4.1 Εγκυρότητα**

Οι Lowe, Smith και Thorpe (1991) ορίζουν την εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου ως το πώς μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι το όργανο (ερωτηματολόγιο) μετρά το χαρακτηριστικό που υποτίθεται ότι θα μετρήσει. Οι Cohen και Manion (1989) αναφέρουν τον Belson (1986) σχετικά με την εγκυρότητα του ταχυδρομικού ερωτηματολογίου ότι μπορεί να φανεί από δύο οπτικές γωνίες, εάν οι ερωτηθέντες που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια το έκαναν με ακρίβεια και εάν εκείνοι που δεν επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια τους θα είχαν την ίδια κατανομή των απαντήσεων. Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, ο ερευνητής πραγματοποίησε μια επακόλουθη επαφή με μη ερωτηθέντες μέσω συνεντεύξεων και στη συνέχεια συνέκρινε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων και των μη ερωτηθέντων. Το αποτέλεσμα αυτών των συνεντεύξεων έδωσε απαντήσεις που ήταν παρόμοιες με τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτηθέντες.

Η εγκυρότητα αποδεικνύεται επίσης από τη σαφήνεια και την ακρίβεια των διατυπωμένων ερωτήσεων, με τη φυσική ή «ηλεκτρονική» παρουσία της ερευνήτριας για διευκρινήσεις σε τυχόν απορίες των ερωτηθέντων, παραχωρώντας τους ένα εύλογο διάστημα για να απαντήσουν, καθώς και από την πλήρη συσχέτιση τους με το σκοπός της έρευνας και τα συνεπαγόμενα ερωτήματα που θα προκύψουν. Στην εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας συνέβαλλε η τυχαία και αντιπροσωπευτική δειγματοληψία από τον ευρύτερο πληθυσμό των διδασκόντων σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κοζάνης και επιτρέπει τη γενίκευση των παρεχόμενων αποτελεσμάτων.

### 3.4.2 Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία, σύμφωνα με τους (Lowe et al, 1991) είναι θέμα του πόσο σταθερά είναι τα αποτελέσματα, εάν ένα όργανο χορηγηθεί στο ίδιο άτομο δύο φορές, θα αποφέρει τα ίδια αποτελέσματα. Για να διασφαλίσει την αξιοπιστία, ο ερευνητής αναδιατύπωσε ορισμένες από τις ερευνητικές δηλώσεις έτσι ώστε να φαίνονται διαφορετικές, αλλά απαιτούν παρόμοια απάντηση. Σε περιπτώσεις όπου δόθηκαν παρόμοιες απαντήσεις, αυτό ήταν ένδειξη ότι ο ερωτώμενος δεν απαντούσε απλώς τυχαία και αυτό παρείχε αποτελέσματα που μπορούν να υποστηριχθούν, τα οποία είναι εύλογα αξιόπιστα.

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικά εργαλεία όπως το Leadership Inventory Practices (LPI) των Kouzes & Posner (2002) και το ερωτηματολόγιο των Toremén, Karakus, & Yasan, (2009), τα οποία έχουν ένα ευρύτερο πεδίο έρευνας στο διεθνή χώρο.

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή Cronbach's  $\alpha$  (1951), με τον οποίο ελέγχονται ως προς την εσωτερική τους συνέπεια (internal consistency), οι διαστάσεις των κλιμάκων μέτρησης και αυτός υπολογίζεται χωριστά για κάθε κλίμακα μέτρησης. Τα αποτελέσματα της μέτρησης αυτού του συντελεστή παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Cronbach's  $\alpha$

Υποκλίμακα	Cronbach's $\alpha$
------------	---------------------



Στοιχεία Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	0,889
Στοιχεία Σχολικής Ηγεσίας	0,954

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι οι τιμές των υποκλιμάκων είναι 0,889 και 0,954. Έτσι διαπιστώνεται ότι οι κλίμακες μέτρησης είναι αξιόπιστες, καθώς για όλες τις διαστάσεις, ο συντελεστής άλφα Cronbach είναι μεγαλύτερος από 0,7 που είναι σύμφωνα με τους Nunally & Bernstein (1994), η χαμηλότερη αποδεκτή τιμή.

### 3.5 Επεξεργασία δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 25. Με την περιγραφική στατιστική δόθηκαν οι απαντήσεις στο δεύτερο και τρίτο σκέλος του ερωτηματολογίου όπου αναλύονται οι πίνακες συχνοτήτων που αφορούν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Επίσης γίνεται η παρουσίαση των αριθμητικών μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των μεταβλητών της έρευνας και των επιμέρους διαστάσεών της. Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση πινάκων συχνοτήτων.

### 3.6 Περιορισμοί της μελέτης

Ο ερευνητής αντιμετώπισε το πρόβλημα της αργής και μη ανταπόκρισης από τους ερωτηθέντες. Οι Goddard και Melville (2001) τονίζουν ότι ένας ερευνητής δεν έχει το δικαίωμα να περιμένει απόλυτη ειλικρίνεια από τους ερωτηθέντες. Μερικοί από τους ερωτηθέντες δεν θα ενδιαφέρονται τόσο πολύ για μια απάντηση ή θα προσπαθήσουν να δώσουν μια «κοινωνικά σωστή απάντηση». Προσπαθώντας να μειώσει αυτόν τον περιορισμό, ο ερευνητής εξήγησε τον σκοπό αυτής της έρευνας στους ερωτηθέντες και βεβαιώθηκε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν εύκολο στη χρήση. Ο ερευνητής διασφάλισε επίσης ότι οι ερωτηθέντες ευχαριστήθηκαν εκ των προτέρων για τη συμμετοχή τους, προσφέρθηκε

να μοιραστούν τα συμπεράσματα με τους ερωτηθέντες και τέλος παρείχε στους ερωτηθέντες φακέλους με αυτοδιεύθυνση που θα τους διευκόλυνε να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο.

Ο ερευνητής αντιμετώπισε επίσης το πρόβλημα των μη επιστροφών και οι ερωτηθέντες δεν έβγαιναν ξεκάθαρα για το ποια είναι η αιτία της μη επιστροφής. Ο Kidder (1981) προτείνει ότι σε περίπτωση μη επιστροφής, ένας ερευνητής μπορεί να επιλέξει περαιτέρω ένα δείγμα μη ερωτηθέντων και να τους πάρει συνέντευξη. Ο ερευνητής παρατήρησε αυτή την εναλλακτική, παίρνοντας συνεντεύξεις από μη ερωτηθέντες με την ελπίδα να συμπληρώσει πληροφορίες.

### **3.7 Δεοντολογικά ζητήματα**

Η συλλογή δεδομένων από ανθρώπους εγείρει ηθικούς προβληματισμούς (Goddard και Melville 2001: 49). Αυτές οι ανησυχίες κυμαίνονται από τη μέριμνα να μην βλάψουμε τους ανθρώπους στη διαδικασία της έρευνας έως τον δέοντα σεβασμό στο απόρρητο των ερωτηθέντων. Ο ερευνητής παρατήρησε τις παραπάνω ανησυχίες διασφαλίζοντας ότι τηρήθηκε το δικαίωμα των ερωτηθέντων στην ιδιωτική ζωή. Στη συνοδευτική επιστολή ο ερευνητής διαβεβαίωσε τους ερωτηθέντες ότι τα ονόματά τους θα παραμείνουν ανώνυμα και ζήτησε περαιτέρω από τους ερωτηθέντες να μην δώσουν την ταυτότητά τους.

### **3.8 Συμπέρασμα**

Ο σχεδιασμός και ο σχεδιασμός της έρευνας συζητήθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο. Το κεφάλαιο ξεκίνησε με τον ερευνητή να ζητά την άδεια να διεξάγει έρευνα μέχρι την επιλογή των ερωτηθέντων. Στη συνέχεια συζητήθηκε ένα ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο και εξηγήθηκαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης του τελευταίου. Στη συνέχεια, ο ερευνητής συζήτησε τον τρόπο χορήγησης του ερωτηματολογίου. Δόθηκαν περιορισμοί της εμπειρικής μελέτης. Συμπεριλήφθηκαν επίσης ηθικά ζητήματα. Το επόμενο κεφάλαιο, κεφάλαιο 4 θα ασχοληθεί με τον τρόπο ερμηνείας και ανάλυσης των δεδομένων.

## Κεφάλαιο 4. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων.

### 4.1 Γενικά στοιχεία

Από τους 31 συμμετέχοντες, το 48,4% είπαν πως το σχολείο τους είναι σε ημιαστική περιοχή, το 41,9% σε αστική και το 9,7% σε αγροτική.

#### Περιοχή σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	13	41,9	41,9	41,9
	Ημιαστική	15	48,4	48,4	90,3
	Αγροτική	3	9,7	9,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Όσον αφορά το φύλο, το 54,8% των συμμετεχόντων ήταν άνδρες και το 45,2% γυναίκες.

#### 1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	17	54,8	54,8	54,8
	Γυναίκα	14	45,2	45,2	100,0

Total	31	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

Ηλικιακά, το 45,2% ήταν 51-60 ετών, το 35,5% 41-50 ετών, το 16,1% 61 ετών και άνω και το 3,2% 31-40 ετών.

## 2. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31-40	1	3,2	3,2	3,2
	41-50	11	35,5	35,5	38,7
	51-60	14	45,2	45,2	83,9
	61 και άνω	5	16,1	16,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Αναφορικά με τη συνολική τους προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, το 45,2% είπαν πως είχαν 21-30 χρόνια, το 38,7% 11-20 χρόνια και το 16,1% 31 έτη και πάνω, ενώ σχετικά με την προϋπηρεσία τους στο σχολείο που ήταν κατά τη διάρκεια της έρευνας, το 54,8% είπαν πως είχαν 11-20 έτη σε αυτό το σχολείο, το 16,1% 0-5 έτη, το 12,9% 6-10 έτη, το 9,7% 31 έτη και πάνω και το 6,5% 21-30 έτη.

## 3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση α. συνολικά:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	11-20	12	38,7	38,7	38,7

21-30	14	45,2	45,2	83,9
31 και άνω	5	16,1	16,1	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση β. στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-5	5	16,1	16,1	16,1
6-10	4	12,9	12,9	29,0
11-20	17	54,8	54,8	83,9
21-30	2	6,5	6,5	90,3
31 και άνω	3	9,7	9,7	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Σχετικά με την ειδικότητά τους η πλειοψηφία (22,6%) ήταν ΠΕ86, το 16,1% ήταν ΠΕ03 και το 12,9% ήταν ΠΕ06, ενώ μικρότερα ποσοστά ήταν άλλων ειδικοτήτων.

**4. Ειδικότητα:**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	ΠΕ01	3	9,7	9,7	9,7
	ΠΕ02	1	3,2	3,2	12,9
	ΠΕ03	5	16,1	16,1	29,0
	ΠΕ04.01	1	3,2	3,2	32,3
	ΠΕ05	1	3,2	3,2	35,5
	ΠΕ06	4	12,9	12,9	48,4
	ΠΕ07	1	3,2	3,2	51,6
	ΠΕ11	2	6,5	6,5	58,1
	ΠΕ80	1	3,2	3,2	61,3
	ΠΕ82	1	3,2	3,2	64,5
	ΠΕ83	1	3,2	3,2	67,7
	ΠΕ84	1	3,2	3,2	71,0
	ΠΕ86	7	22,6	22,6	93,5
	ΠΕ88.02 ΕΑΕ	1	3,2	3,2	96,8
	ΠΕ90	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Όσον αφορά τη θέση τους στο σχολείο, το 61,3% είχαν οργανική θέση, το 35,5% προσωρινή τοποθέτηση και το 3,2% ήταν στο σχολείο με απόσπαση.

## 5. Θέση στο σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	οργανική	19	61,3	61,3	61,3
	προσωρινή τοποθέτηση	11	35,5	35,5	96,8
	απόσπαση	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Για τον τύπο του σχολείου που εργάζονται, το 54,8% είπαν πως εργάζονται σε γυμνάσιο, το 25,8% σε ΓΕΛ και το 19,3% σε ΕΠΑΛ.

#### 6. Τύπος σχολείου που εργάζεστε:

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυμνάσιο	17	54,8	54,8	54,8
	ΓΕΛ	8	25,8	25,8	80,6
	ΕΠΑΛ	6	19,3	19,3	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Τέλος, αναφορικά με τον ανώτατο τίτλο σπουδών που είχαν, το 51,6% είπαν πως είχαν μεταπτυχιακό, το 45,2% πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και το 3,2% διδακτορικό.

#### 7. Τίτλοι Σπουδών / επίπεδο γνώσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ	14	45,2	45,2	45,2
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	16	51,6	51,6	96,8
	Διδακτορικό	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

## 4.2 Στοιχεία Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Στη συνέχεια, αναφορικά με τη σαφήνεια των αρχών του σχολείου, το 54,8% είπαν πως σε αυτό το σχολείο οι μαθητές θεωρούνται, ως οι πιο σημαντικοί πελάτες του, το 96,8% πως ο διευθυντής του σχολείου μας προσπαθεί να κάνει τους συμμετέχοντες να συνεργαστούν με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας, το 96,8% πως ο διευθυντής του σχολείου μας δίνει σε όλους τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του σχολείου οδηγίες για την βελτίωση της ποιότητας και το 100% πως σε αυτό το σχολείο όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

### 1. Σε αυτό το σχολείο οι μαθητές θεωρούνται, ως οι πιο σημαντικοί πελάτες του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	12,9	12,9	12,9
	Διαφωνώ	4	12,9	12,9	25,8
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ		19,4	19,4	45,2
	Συμφωνώ	14	45,2	45,2	90,3



Συμφωνώ απόλυτα	3	9,7	9,7	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**2. Ο διευθυντής του σχολείου μας προσπαθεί να κάνει τους συμμετέχοντες να συνεργαστούν με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε συμφωνώ/ούτε1 διαφωνώ		3,2	3,2	3,2
Συμφωνώ	19	61,3	61,3	64,5
Συμφωνώ απόλυτα	11	35,5	35,5	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**3. Ο διευθυντής του σχολείου μας δίνει σε όλους τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του σχολείου οδηγίες για την βελτίωση της ποιότητας.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε συμφωνώ/ούτε1 διαφωνώ		3,2	3,2	3,2
Συμφωνώ	17	54,8	54,8	58,1
Συμφωνώ απόλυτα	13	41,9	41,9	100,0

Total	31	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

**4. Σε αυτό το σχολείο όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	19	61,3	61,3	61,3
	Συμφωνώ απόλυτα	12	38,7	38,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου, το 74,2% είπαν πως η διαδικασία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας χρησιμοποιείται αποτελεσματικά και συστηματικά σε αυτό το σχολείο, το 80,6% πως οι παρεχόμενες υπηρεσίες σε αυτό το σχολείο βελτιώνονται συνεχώς, το 87,21% είπαν πως σε αυτό το σχολείο υπάρχουν ενδείξεις ποιοτικής ηγεσίας και το 100% πως ο διευθυντής του σχολείου μας προσπαθεί να εξαλείψει τα εμπόδια ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να δουλεύουν αποτελεσματικά και συνεργατικά.

**5. Η διαδικασία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας χρησιμοποιείται αποτελεσματικά και συστηματικά σε αυτό το σχολείο.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8	25,8	25,8	25,8
	Συμφωνώ	21	67,7	67,7	93,5

Συμφωνώ απόλυτα	2	6,5	6,5	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**6. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες σε αυτό το σχολείο βελτιώνονται συνεχώς.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε συμφωνώ/ούτε6 διαφωνώ		19,4	19,4	19,4
Συμφωνώ	17	54,8	54,8	74,2
Συμφωνώ απόλυτα	8	25,8	25,8	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**7. Σε αυτό το σχολείο υπάρχουν ενδείξεις ποιοτικής ηγεσίας.**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ούτε συμφωνώ/ούτε4 διαφωνώ		12,9	12,9	12,9
Συμφωνώ	19	61,3	61,3	74,2
Συμφωνώ απόλυτα	8	25,8	25,8	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**8. Ο διευθυντής του σχολείου μας προσπαθεί να εξαλείψει τα εμπόδια ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να δουλεύουν αποτελεσματικά και συνεργατικά.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	13	41,9	41,9	41,9
	Συμφωνώ απόλυτα	18	58,1	58,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Σχετικά με τη βελτίωση του σχολείου, το 100% είπαν πως σε αυτό το σχολείο, οι εμπλεκόμενοι ενθαρρύνονται ώστε να συμμετέχουν σε διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας, το 77,4% πως σε αυτό το σχολείο η αποτελεσματική και συνεχής επικοινωνία κινητοποιεί τους εμπλεκόμενους, το 90,3% πως οι σωστές και θετικές συμπεριφορές των εμπλεκομένων, συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και το 80,6% πως οι αποτελεσματικές ομάδες διασφαλίζουν τη δέσμευση των εμπλεκομένων.

**9. Σε αυτό το σχολείο, οι εμπλεκόμενοι ενθαρρύνονται ώστε να συμμετέχουν σε διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ	20	64,5	64,5	64,5
	Συμφωνώ απόλυτα	11	35,5	35,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**10. Σε αυτό το σχολείο η αποτελεσματική και συνεχής επικοινωνία κινητοποιεί τους εμπλεκόμενους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	7	22,6	22,6	22,6
	Συμφωνώ	17	54,8	54,8	77,4
	Συμφωνώ απόλυτα	7	22,6	22,6	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**11. Οι σωστές και θετικές συμπεριφορές των εμπλεκομένων, συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3	9,7	9,7	9,7
	Συμφωνώ	21	67,7	67,7	77,4
	Συμφωνώ απόλυτα	7	22,6	22,6	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**12. Οι αποτελεσματικές ομάδες διασφαλίζουν τη δέσμευση των εμπλεκόμενων.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ/ούτε6 διαφωνώ		19,4	19,4	19,4
	Συμφωνώ	19	61,3	61,3	80,6
	Συμφωνώ απόλυτα	6	19,4	19,4	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Αναφορικά με την ποιότητα σχολικής ζωής, το 90,3% είπαν πως υπάρχει κλίμα σεβασμού, συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο σχολείο μας που κινητοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους, το 93,5% πως όλοι οι εμπλεκόμενοι στο σχολείο μας συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, το 71% πως οι φυσικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο μας κινητοποιούν τους εργαζομένους και το 96,8% πως όλοι οι εμπλεκόμενοι στο σχολείο μας αντιμετωπίζονται με σεβασμό και αξιοπρέπεια.

**13. Υπάρχει κλίμα σεβασμού, συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο σχολείο μας που κινητοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ/ούτε3 διαφωνώ		9,7	9,7	9,7
	Συμφωνώ	22	71,0	71,0	80,6
	Συμφωνώ απόλυτα	6	19,4	19,4	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**14. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στο σχολείο μας συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ/ούτε2 διαφωνώ		6,5	6,5	6,5
	Συμφωνώ	19	61,3	61,3	67,7
	Συμφωνώ απόλυτα	10	32,3	32,3	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**15. Οι φυσικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο μας κινητοποιούν τους εργαζομένους.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	3,2	3,2	3,2
	Ούτε συμφωνώ/ούτε8 διαφωνώ		25,8	25,8	29,0
	Συμφωνώ	18	58,1	58,1	87,1
	Συμφωνώ απόλυτα	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**16. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στο σχολείο μας αντιμετωπίζονται με σεβασμό και αξιοπρέπεια.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	3,2	3,2	3,2
	Συμφωνώ	12	38,7	38,7	41,9
	Συμφωνώ απόλυτα	18	58,1	58,1	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Ακολούθως, αναφορικά με τη διαχείριση αλλαγών, το 90,3% είπαν πως σε αυτό το σχολείο οι εμπλεκόμενοι έχουν εκπαιδευτεί να κατανοούν την ανάγκη για αλλαγή, το 74,2% πως σε αυτό το σχολείο ο φόβος της αλλαγής μειώνεται μέσα από τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, το 83,9% πως σε αυτό το σχολείο όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν αλλαγές και το 51,6% πως αυτό το σχολείο ξεπερνά την αντίσταση στην αλλαγή μέσω της πειθούς.

**17. Σε αυτό το σχολείο οι εμπλεκόμενοι έχουν εκπαιδευτεί να κατανοούν την ανάγκη για αλλαγή.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	9,7	9,7	9,7
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	19	61,3	61,3	71,0
	Συμφωνώ	8	25,8	25,8	96,8



Συμφωνώ απόλυτα	1	3,2	3,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**18. Σε αυτό το σχολείο ο φόβος της αλλαγής μειώνεται μέσα από τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ		1	3,2	3,2	3,2
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ		7	22,6	22,6	25,8
Συμφωνώ		20	64,5	64,5	90,3
Συμφωνώ απόλυτα		3	9,7	9,7	100,0
Total		31	100,0	100,0	

**19. Σε αυτό το σχολείο όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν αλλαγές.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ		1	3,2	3,2	3,2
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ		4	12,9	12,9	16,1

Συμφωνώ	19	61,3	61,3	77,4
Συμφωνώ απόλυτα	7	22,6	22,6	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**20. Αυτό το σχολείο ξεπερνά την αντίσταση στην αλλαγή μέσω της πειθούς.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	9,7	9,7	9,7
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	12	38,7	38,7	48,4
	Συμφωνώ	12	38,7	38,7	87,1
	Συμφωνώ απόλυτα	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Τέλος, αναφορικά με την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, το 48,4% είπαν πως σε αυτό το σχολείο η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας καθοδηγεί τις δράσεις και τις διαδικασίες, το 54,8% πως οι πρακτικές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας προωθούν την υπερηφάνεια και το πάθος γι αυτό το σχολείο, το 54,8% πως σε αυτό το σχολείο, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας θεωρείται αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών σχεδιασμού και το 87,1% πως σε αυτό το σχολείο, έχουν εδραιωθεί καλές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων.

**21. Σε αυτό το σχολείο η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας καθοδηγεί τις δράσεις και τις διαδικασίες.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	3,2	3,2	3,2
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	15	48,4	48,4	51,6
	Συμφωνώ	11	35,5	35,5	87,1
	Συμφωνώ απόλυτα	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**22. Οι πρακτικές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας προωθούν την υπερηφάνεια και το πάθος γι αυτό το σχολείο.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	14	45,2	45,2	45,2
	Συμφωνώ	13	41,9	41,9	87,1
	Συμφωνώ απόλυτα	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**23. Σε αυτό το σχολείο, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας θεωρείται αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών σχεδιασμού.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	6,5	6,5	6,5
	Διαφωνώ	2	6,5	6,5	12,9
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	10	32,3	32,3	45,2
	Συμφωνώ	11	35,5	35,5	80,6
	Συμφωνώ απόλυτα	6	19,4	19,4	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**24. Σε αυτό το σχολείο, έχουν εδραιωθεί καλές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	3,2	3,2	3,2
	Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	3	9,7	9,7	12,9
	Συμφωνώ	16	51,6	51,6	64,5
	Συμφωνώ απόλυτα	11	35,5	35,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

### 4.3 Στοιχεία Σχολικής Ηγεσίας

Το τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου αφορούσε τον τρόπο που διοικεί ο διευθυντής του εκάστοτε σχολείου.

Αρχικά το 96,8% είπαν πως ο διευθυντής τους συχνά ως σχεδόν πάντα προβάλλει μέσα από το προσωπικό του/της παράδειγμα το τι αυτός/αυτή αναμένει από τους άλλους, το 96,8% πως συζητά με τους εκπαιδευτικούς για τους μακροπρόθεσμους στόχους της σχολικής μονάδας, το 80,6% πως αναζητά ευκαιρίες για να δοκιμάσει τις δικές του/της δεξιότητες και ικανότητες, το 100% πως καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας με την σχολική κοινότητα και το ίδιο ποσοστό πως επαινεί την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της και πως δαπανά χρόνο και ενέργεια για την εφαρμογή αρχών και προτύπων που έχουν διαμορφωθεί από κοινού με την σχολική κοινότητα.

**1. Προβάλλει μέσα από το προσωπικό του/της παράδειγμα το τι αυτός/αυτή αναμένει από τους άλλους.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	1	3,2	3,2	3,2
	Συχνά	6	19,4	19,4	22,6
	Πολύ συχνά	16	51,6	51,6	74,2
	Σχεδόν πάντα	8	25,8	25,8	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**2. Συζητά με τους εκπαιδευτικούς για τους μακροπρόθεσμους στόχους της σχολικής μονάδας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	1	3,2	3,2	3,2

Συχνά	10	32,3	32,3	35,5
Πολύ συχνά	5	16,1	16,1	51,6
Σχεδόν πάντα	15	48,4	48,4	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**3. Αναζητά ευκαιρίες για να δοκιμάσει τις δικές του/της δεξιότητες και ικανότητες.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	2	6,5	6,5	6,5
	Μερικές φορές	4	12,9	12,9	19,4
	Συχνά	8	25,8	25,8	45,2
	Πολύ συχνά	15	48,4	48,4	93,5
	Σχεδόν πάντα	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**4. Καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας με την σχολική κοινότητα.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	5	16,1	16,1	16,1

Πολύ συχνά	12	38,7	38,7	54,8
Σχεδόν πάντα	14	45,2	45,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**5. Επαινεί την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	2	6,5	6,5	6,5
	Πολύ συχνά	14	45,2	45,2	51,6
	Σχεδόν πάντα	15	48,4	48,4	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**6. Δαπανά χρόνο και ενέργεια για την εφαρμογή αρχών και προτύπων που έχουν διαμορφωθεί από κοινού με την σχολική κοινότητα.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	10	32,3	32,3	32,3
	Πολύ συχνά	9	29,0	29,0	61,3
	Σχεδόν πάντα	12	38,7	38,7	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Ακόμα, το 83,9% είπαν πως ο διευθυντής τους συχνά ως σχεδόν πάντα αναπτύσσει υψηλούς οραματισμούς για το μέλλον, το 80,6% πως παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους στην εργασία τους, το 83,9% πως αναπτύσσει ενεργητική ακρόαση και το 96,8% πως εκφράζει ανοικτά την εμπιστοσύνη του/της για τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας, το 100% είπαν πως ο διευθυντής τους συχνά ως σχεδόν πάντα υλοποιεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις που αυτός/αυτή αναλαμβάνει, το 80,6% πως καλεί όλους (σχολική και εξωσχολική κοινότητα) να μοιραστούν μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.

#### 7. Αναπτύσσει υψηλούς οραματισμούς για το μέλλον.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	2	6,5	6,5	6,5
	Μερικές φορές	3	9,7	9,7	16,1
	Συχνά	6	19,4	19,4	35,5
	Πολύ συχνά	14	45,2	45,2	80,6
	Σχεδόν πάντα	6	19,4	19,4	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

#### 8. Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους στην εργασία τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	3	9,7	9,7	9,7



Μερικές φορές	3	9,7	9,7	19,4
Συχνά	6	19,4	19,4	38,7
Πολύ συχνά	12	38,7	38,7	77,4
Σχεδόν πάντα	7	22,6	22,6	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**9. Αναπτύσσει ενεργητική ακρόαση.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	2	6,5	6,5	6,5
	Μερικές φορές	3	9,7	9,7	16,1
	Συχνά	3	9,7	9,7	25,8
	Πολύ συχνά	10	32,3	32,3	58,1
	Σχεδόν πάντα	13	41,9	41,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**10. Εκφράζει ανοικτά την εμπιστοσύνη του/της για τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Μερικές φορές	1	3,2	3,2	3,2
	Συχνά	6	19,4	19,4	22,6
	Πολύ συχνά	10	32,3	32,3	54,8
	Σχεδόν πάντα	14	45,2	45,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**11. Υλοποιεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις που αυτός/αυτή αναλαμβάνει.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	2	6,5	6,5	6,5
	Πολύ συχνά	15	48,4	48,4	54,8
	Σχεδόν πάντα	14	45,2	45,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**12. Καλεί όλους (σχολική και εξωσχολική κοινότητα) να μοιραστούν μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	2	6,5	6,5	6,5

Μερικές φορές	4	12,9	12,9	19,4
Συχνά	5	16,1	16,1	35,5
Πολύ συχνά	11	35,5	35,5	71,0
Σχεδόν πάντα	9	29,0	29,0	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Επίσης, το 74,2% είπαν πως ο διευθυντής τους συχνά ως σχεδόν πάντα υλοποιεί αναζητά έξω από τα επίσημα/θεσμοθετημένα όρια της εκπαιδευτικής οργάνωσης καινοτόμες μεθόδους για βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, το 100% πως αντιμετωπίζει την σχολική κοινότητα με αξιοπρέπεια και θαυμασμό, το 96,8% πως παρέχει ηθική ανταμοιβή στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στην επιτυχία καινοτόμων προγραμμάτων, το 100% είπαν πως ο διευθυντής τους συχνά ως σχεδόν πάντα αναζητά τρόπους με τους οποίους οι ενέργειές του/της θα επηρεάσουν την απόδοση της σχολικής κοινότητας, το 90% πως επιχειρεί να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους μπορεί να πραγματοποιηθούν με τη στρατολόγησή τους σε ένα κοινό όραμα και το 80% πως ρωτάει "τι μπορούμε να μάθουμε", όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται.

### 13. Αναζητά έξω από τα επίσημα/θεσμοθετημένα όρια της εκπαιδευτικής οργάνωσης καινοτόμες μεθόδους για βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	4	12,9	12,9	12,9
	Μερικές φορές	4	12,9	12,9	25,8
	Συχνά	7	22,6	22,6	48,4

Πολύ συχνά	10	32,3	32,3	80,6
Σχεδόν πάντα	6	19,4	19,4	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**14. Αντιμετωπίζει την σχολική κοινότητα με αξιοπρέπεια και θαυμασμό.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	5	16,1	16,1	16,1
	Πολύ συχνά	6	19,4	19,4	35,5
	Σχεδόν πάντα	20	64,5	64,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

**15. Παρέχει ηθική ανταμοιβή στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στην επιτυχία καινοτόμων προγραμμάτων.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	1	3,2	3,2	3,2
	Συχνά	1	3,2	3,2	6,5
	Πολύ συχνά	8	25,8	25,8	32,3

Σχεδόν πάντα	21	67,7	67,7	100,0
Total	31	100,0	100,0	

**16. Αναζητά τρόπους με τους οποίους οι ενέργειές του/της θα επηρεάσουν την απόδοση της σχολικής κοινότητας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	7	22,6	23,3	23,3
	Πολύ συχνά	13	41,9	43,3	66,7
	Σχεδόν πάντα	10	32,3	33,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

**17. Επιχειρεί να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους μπορεί να πραγματοποιηθούν με τη στρατολόγησή τους σε ένα κοινό όραμα.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	3	9,7	10,0	10,0
	Συχνά	9	29,0	30,0	40,0

	Πολύ συχνά	7	22,6	23,3	63,3
	Σχεδόν πάντα	11	35,5	36,7	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

**18. Ρωτάει "τι μπορούμε να μάθουμε", όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	1	3,2	3,3	3,3
	Μερικές φορές	5	16,1	16,7	20,0
	Συχνά	5	16,1	16,7	36,7
	Πολύ συχνά	15	48,4	50,0	86,7
	Σχεδόν πάντα	4	12,9	13,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

Επιπλέον, το 100% είπαν πως ο διευθυντής τους συχνά ως σχεδόν πάντα υποστηρίζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, ένα ίδιο ποσοστό πως αναγνωρίζει δημοσίως τους ανθρώπους που εκφράζουν την προσήλωση σε κοινές αξίες, το 93,3% είπαν πως ο διευθυντής τους συχνά ως σχεδόν πάντα καλλιεργεί τη συναίνεση γύρω από ένα κοινό

σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, το 86,7% πως επιδιώκει να ολοκληρώσει φιλόδοξα οράματα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, το 86,7% πως θέτει για την σχολική κοινότητα εφικτούς, συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους και το 93,3% πως παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες ελεύθερης επιλογής και αποφάσεων πάνω στην εργασία τους.

**19. Υποστηρίζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	6	19,4	20,0	20,0
	Πολύ συχνά	13	41,9	43,3	63,3
	Σχεδόν πάντα	11	35,5	36,7	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

**20. Αναγνωρίζει δημοσίως τους ανθρώπους που εκφράζουν την προσήλωση σε κοινές αξίες.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	6	19,4	20,0	20,0
	Πολύ συχνά	12	38,7	40,0	60,0
	Σχεδόν πάντα	12	38,7	40,0	100,0

Total	30	96,8	100,0	
Missing System	1	3,2		
Total	31	100,0		

**21. Καλλιεργεί τη συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	2	6,5	6,7	6,7
	Συχνά	3	9,7	10,0	16,7
	Πολύ συχνά	10	32,3	33,3	50,0
	Σχεδόν πάντα	15	48,4	50,0	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

**22. Επιδιώκει να ολοκληρώσει φιλόδοξα οράματα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------



Valid	Σπάνια	1	3,2	3,3	3,3
	Μερικές φορές	3	9,7	10,0	13,3
	Συχνά	9	29,0	30,0	43,3
	Πολύ συχνά	13	41,9	43,3	86,7
	Σχεδόν πάντα	4	12,9	13,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

**23. Θέτει για την σχολική κοινότητα εφικτούς, συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	4	12,9	13,3	13,3
	Συχνά	2	6,5	6,7	20,0
	Πολύ συχνά	13	41,9	43,3	63,3
	Σχεδόν πάντα	11	35,5	36,7	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

**24. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες ελεύθερης επιλογής και αποφάσεων πάνω στην εργασία τους.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	2	6,5	6,7	6,7
	Συχνά	3	9,7	10,0	16,7
	Πολύ συχνά	12	38,7	40,0	56,7
	Σχεδόν πάντα	13	41,9	43,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

Τέλος, το 83,3% είπαν πως ο διευθυντής τους συχνά ως σχεδόν πάντα βρίσκει τρόπους για να γιορτάσει τα επιτεύγματα της σχολικής μονάδας, το 100% πως έχει σαφή φιλοσοφία για το χαρακτήρα της ηγεσίας του/της, το 100% πως διαθέτει υψηλή εκτίμηση για την αξία του εκπαιδευτικού έργου, το 73,3% πως πειραματίζεται και αναλαμβάνει ρίσκα, ακόμα και όταν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας, το 100% πως πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται στην εργασία τους, όταν μαθαίνουν νέες δεξιότητες και αναπτύσσουν τους εαυτούς τους και το 100% πως εκφράζει εκτίμηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

**25. Βρίσκει τρόπους για να γιορτάσει τα επιτεύγματα της σχολικής μονάδας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές	5	16,1	16,7	16,7
	Συχνά	2	6,5	6,7	23,3
	Πολύ συχνά	17	54,8	56,7	80,0
	Σχεδόν πάντα	6	19,4	20,0	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

**26. Η φιλοσοφία του/της για το χαρακτήρα της ηγεσίας του/της είναι σαφής.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	5	16,1	16,7	16,7
	Πολύ συχνά	14	45,2	46,7	63,3
	Σχεδόν πάντα	11	35,5	36,7	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

**27. Διαθέτει υψηλή εκτίμηση για την αξία του εκπαιδευτικού έργου.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	4	12,9	13,3	13,3
	Πολύ συχνά	7	22,6	23,3	36,7
	Σχεδόν πάντα	19	61,3	63,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

**28. Πειραματίζεται και αναλαμβάνει ρίσκα, ακόμα και όταν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	1	3,2	3,3	3,3
	Μερικές φορές	7	22,6	23,3	26,7
	Συχνά	7	22,6	23,3	50,0
	Πολύ συχνά	11	35,5	36,7	86,7
	Σχεδόν πάντα	4	12,9	13,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		

Total	31	100,0		
-------	----	-------	--	--

**29. Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται στην εργασία τους, όταν μαθαίνουν νέες δεξιότητες και αναπτύσσουν τους εαυτούς τους.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	5	16,1	16,7	16,7
	Πολύ συχνά	11	35,5	36,7	53,3
	Σχεδόν πάντα	14	45,2	46,7	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

**30. Εκφράζει εκτίμηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συχνά	3	9,7	10,0	10,0
	Πολύ συχνά	8	25,8	26,7	36,7
	Σχεδόν πάντα	19	61,3	63,3	100,0

Total	30	96,8	100,0	
Missing System	1	3,2		
Total	31	100,0		

#### 4.4 Επαγωγική ανάλυση

Προκειμένου να διερευνήσουμε κατά πόσο οι πρακτικές ΔΟΠ σχετίζονται με τα στοιχεία ηγεσίας, συσχετίσαμε τις ερωτήσεις της 2<sup>η</sup> και της 3<sup>ης</sup> ενότητας του ερωτηματολογίου. Παρατηρούμε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των ερωτήσεων, άρα μπορούμε να πούμε πως οι πρακτικές ΔΟΠ σχετίζονται με τα στοιχεία ηγεσίας.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	Pearson Correlation	,178	<b>,398</b>	<b>,385</b>	<b>,435</b>	,238	,316	,348	<b>,429</b>	,354	<b>,441</b>	<b>,536</b>	,340	,160	<b>,449</b>	,000	,254	,193	,329	<b>,487</b>	<b>,405</b>	<b>,510</b>	<b>,604</b>	<b>,525</b>
	Sig. (2-tailed)	,339	<b>,027</b>	<b>,032</b>	<b>,015</b>	,198	,083	,055	<b>,016</b>	,051	<b>,013</b>	<b>,002</b>	,061	,391	<b>,011</b>	1,000	,167	,298	,071	<b>,005</b>	<b>,024</b>	<b>,003</b>	<b>,000</b>	<b>,002</b>
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
22	Pearson Correlation	,168	,195	,350	<b>,394</b>	,254	<b>,502</b>	<b>,443</b>	<b>,365</b>	,212	<b>,551</b>	<b>,488</b>	<b>,397</b>	,163	,353	,106	,277	,260	,306	,264	,329	<b>,363</b>	<b>,496</b>	<b>,433</b>
	Sig. (2-tailed)	,366	,294	,054	<b>,028</b>	,169	<b>,004</b>	<b>,013</b>	<b>,043</b>	,252	<b>,001</b>	<b>,005</b>	<b>,027</b>	,380	,051	,569	,132	,157	,094	,152	,071	<b>,044</b>	<b>,005</b>	<b>,015</b>
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
3	Pearson Correlation	,221	,330	,278	,181	,309	,303	,242	,171	,208	,335	<b>,500</b>	<b>,362</b>	,178	,351	,239	,306	,319	<b>,407</b>	<b>,447</b>	,191	<b>,553</b>	<b>,453</b>	<b>,417</b>
	Sig. (2-tailed)	,233	,070	,130	,329	,090	,098	,189	,359	,260	,065	<b>,004</b>	<b>,045</b>	,337	,053	,196	,094	,080	<b>,023</b>	<b>,012</b>	,302	<b>,001</b>	<b>,010</b>	<b>,020</b>

	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
4	Pearson Correlation	,063	,342	,203	<b>,411</b> *	- ,105	,028	,061	<b>,429</b> *	<b>,446</b> *	,330	<b>,549</b> **	,285	,178	<b>,367</b> *	,048	,090	,133	,189	,237	,269	,133	,123	,188
	Sig. (2-tailed)	,738	,060	,273	<b>,021</b>	,576	,882	,744	<b>,016</b>	<b>,012</b>	,070	<b>,001</b>	,120	,337	<b>,043</b>	,799	,629	,477	,308	,199	,144	,476	,511	,312
	N	31	31	31	<b>31</b>	31	31	31	<b>31</b>	<b>31</b>	31	<b>31</b>	31	31	<b>31</b>	31	31	31	31	31	31	31	31	31
5	Pearson Correlation	,295	,279	,286	<b>,431</b> *	,051	,250	,028	<b>,584</b> **	<b>,485</b> **	<b>,472</b> **	<b>,413</b> *	,255	,074	,340	,269	,261	<b>,407</b> *	,125	,272	<b>,371</b> *	,320	,211	,162
	Sig. (2-tailed)	,107	,129	,119	<b>,016</b>	,785	,175	,881	<b>,001</b>	<b>,006</b>	<b>,007</b>	<b>,021</b>	,166	,692	,061	,144	,156	<b>,023</b>	,505	,138	<b>,040</b>	,079	,255	,385
	N	31	31	31	<b>31</b>	31	31	31	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	31	31	31	31	31	<b>31</b>	31	31	<b>31</b>	31	31	31
6	Pearson Correlation	,145	,314	<b>,505</b> **	,175	,244	,165	,173	,299	,344	,286	<b>,399</b> *	,062	,131	,304	,133	,171	,207	- ,156	- ,004	,087	,313	,252	,131
	Sig. (2-tailed)	,438	,085	<b>,004</b>	,345	,187	,376	,352	,103	,058	,119	<b>,026</b>	,741	,483	,096	,477	,357	,264	,402	,985	,640	,086	,172	,484
	N	31	31	<b>31</b>	31	31	31	31	31	31	31	<b>31</b>	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
7	Pearson Correlation	,249	,269	<b>,409</b> *	,099	<b>,478</b> **	<b>,517</b> **	,316	,177	,200	<b>,481</b> **	,295	,331	,286	,265	,241	,141	<b>,434</b> *	,259	,355	<b>,407</b> *	<b>,402</b> *	<b>,486</b> **	<b>,598</b> **
	Sig. (2-tailed)	,176	,143	<b>,022</b>	,595	<b>,007</b>	<b>,003</b>	,083	,342	,280	<b>,006</b>	,107	,069	,119	,150	,191	,449	<b>,015</b>	,159	,050	<b>,023</b>	<b>,025</b>	<b>,006</b>	<b>,000</b>
	N	31	31	<b>31</b>	31	<b>31</b>	<b>31</b>	31	31	31	<b>31</b>	31	31	31	31	31	31	<b>31</b>	31	31	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>
8	Pearson Correlation	,058	,226	<b>,407</b> *	,077	,214	<b>,513</b> **	,297	,222	,276	<b>,435</b> *	,327	<b>,384</b> *	<b>,369</b> *	<b>,357</b> *	,242	<b>,408</b> *	<b>,370</b> *	,177	,247	,276	,179	,233	<b>,356</b> *
	Sig. (2-tailed)	,755	,222	<b>,023</b>	,679	,249	<b>,003</b>	,104	,229	,133	<b>,014</b>	,073	<b>,033</b>	<b>,041</b>	<b>,048</b>	,190	<b>,023</b>	<b>,040</b>	,340	,181	,133	,336	,206	<b>,049</b>
	N	31	31	<b>31</b>	31	31	<b>31</b>	31	31	31	<b>31</b>	31	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	31	<b>31</b>	<b>31</b>	31	31	31	31	31	<b>31</b>
9	Pearson Correlation	,212	,132	- ,107	,205	,229	,084	,098	,062	- ,127	,000	,108	<b>,469</b> **	,060	,305	- ,015	,081	,260	,190	,193	,352	,327	<b>,457</b> **	<b>,614</b> **

	Sig. (2-tailed)	,252	,480	,565	,267	,215	,652	,599	,739	,496	1,000	,562	<b>,008</b>	,750	,095	,937	,665	,158	,306	,298	,052	,073	<b>,010</b>	<b>,000</b>
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	<b>31</b>	31	31	31	31	31	31	31	31	31	<b>31</b>	<b>31</b>
10	Pearson Correlation	,141	,287	<b>,388</b>	<b>,515</b>	,152	<b>,428</b>	,199	<b>,420</b>	<b>,383</b>	<b>,391</b>	<b>,491</b>	<b>,604</b>	,242	<b>,495</b>	<b>,389</b>	,277	<b>,551</b>	<b>,360</b>	<b>,476</b>	<b>,481</b>	<b>,377</b>	<b>,427</b>	<b>,383</b>
	Sig. (2-tailed)	,451	,117	<b>,031</b>	<b>,003</b>	,414	<b>,016</b>	,283	<b>,019</b>	<b>,034</b>	<b>,029</b>	<b>,005</b>	<b>,000</b>	,189	<b>,005</b>	<b>,031</b>	,132	<b>,001</b>	<b>,047</b>	<b>,007</b>	<b>,006</b>	<b>,037</b>	<b>,017</b>	<b>,033</b>
	N	31	31	<b>31</b>	<b>31</b>	31	<b>31</b>	31	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	31	<b>31</b>	<b>31</b>	31	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>
11	Pearson Correlation	,309	,113	,131	,258	,332	<b>,496</b>	,215	,220	,305	<b>,397</b>	,140	,343	,285	,273	<b>,564</b>	,145	<b>,510</b>	,275	,200	,345	<b>,427</b>	<b>,386</b>	,190
	Sig. (2-tailed)	,091	,545	,481	,162	,068	<b>,005</b>	,246	,235	,095	<b>,027</b>	,453	,059	,120	,137	<b>,001</b>	,438	<b>,003</b>	,134	,280	,057	<b>,017</b>	<b>,032</b>	,305
	N	31	31	31	31	31	<b>31</b>	31	31	31	<b>31</b>	31	31	31	31	<b>31</b>	31	<b>31</b>	31	31	31	<b>31</b>	<b>31</b>	31
12	Pearson Correlation	,216	,213	,336	,048	,255	<b>,427</b>	,233	,261	,255	<b>,359</b>	<b>,451</b>	<b>,431</b>	,302	,217	,196	,168	<b>,541</b>	,128	,244	,272	,328	,332	<b>,423</b>
	Sig. (2-tailed)	,243	,249	,065	,798	,167	<b>,017</b>	,207	,155	,166	<b>,047</b>	<b>,011</b>	<b>,015</b>	,098	,241	,289	,367	<b>,002</b>	,493	,185	,138	,072	,068	<b>,018</b>
	N	31	31	31	31	31	<b>31</b>	31	31	31	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	31	31	31	31	<b>31</b>	31	31	31	31	31	<b>31</b>
13	Pearson Correlation	,326	,131	-	,162	,280	,164	,236	,010	-	,150	,306	<b>,486</b>	,192	,108	,143	-	<b>,412</b>	,272	,242	<b>,377</b>	<b>,452</b>	<b>,467</b>	<b>,696</b>
	Sig. (2-tailed)	,073	,481	,831	,384	,127	,378	,200	,958	,472	,420	,094	<b>,006</b>	,301	,564	,442	,662	<b>,021</b>	,139	,189	<b>,036</b>	<b>,011</b>	<b>,008</b>	<b>,000</b>
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	<b>31</b>	31	31	31	31	<b>31</b>	31	31	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>
14	Pearson Correlation	,220	,013	,170	,280	,232	,321	,215	<b>,457</b>	<b>,417</b>	<b>,381</b>	<b>,468</b>	,274	,205	<b>,462</b>	,056	,337	,169	,126	,277	,090	,298	,247	,237
	Sig. (2-tailed)	,235	,945	,360	,128	,209	,078	,246	<b>,010</b>	<b>,020</b>	<b>,035</b>	<b>,008</b>	,136	,269	<b>,009</b>	,766	,064	,362	,499	,131	,628	,103	,181	,198
	N	31	31	31	31	31	31	31	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	31	31	<b>31</b>	31	31	31	31	31	31	31	31	31



15	Pearson Correlation	,167	,188	,169	<b>,471</b> **	,127	,329	,275	<b>,512</b> **	,344	<b>,407</b> *	<b>,468</b> **	<b>,366</b> *	,108	<b>,511</b> **	- ,034	,322	,065	,176	,290	,116	,273	<b>,360</b> *	,304
	Sig. (2-tailed)	,370	,312	,365	<b>,008</b>	,497	,070	,134	<b>,003</b>	,058	<b>,023</b>	<b>,008</b>	<b>,043</b>	,563	<b>,003</b>	,856	,077	,729	,344	,114	,534	,138	<b>,047</b>	,096
	N	31	31	31	<b>31</b>	31	31	31	<b>31</b>	31	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	31	<b>31</b>	31	31	31	31	31	31	31	<b>31</b>	31
16	Pearson Correlation	,271	,332	,226	<b>,529</b> **	,132	,250	,260	<b>,474</b> **	<b>,362</b> *	<b>,618</b> **	<b>,473</b> **	<b>,424</b> *	,307	<b>,504</b> **	,163	,233	,154	,196	,327	,334	<b>,436</b> *	<b>,461</b> *	<b>,441</b> *
	Sig. (2-tailed)	,147	,073	,230	<b>,003</b>	,487	,183	,165	<b>,008</b>	<b>,050</b>	<b>,000</b>	<b>,008</b>	<b>,020</b>	,099	<b>,005</b>	,391	,215	,417	,299	,078	,072	<b>,016</b>	<b>,010</b>	<b>,015</b>
	N	30	30	30	<b>30</b>	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	30	<b>30</b>	30	30	30	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
17	Pearson Correlation	,296	,323	,329	,106	,252	<b>,396</b> *	,291	,093	,167	<b>,389</b> *	<b>,387</b> *	,360	,326	,287	,347	,194	<b>,484</b> **	<b>,427</b> *	,334	<b>,512</b> **	<b>,519</b> **	<b>,493</b> **	<b>,604</b> **
	Sig. (2-tailed)	,112	,082	,076	,576	,178	<b>,030</b>	,118	,625	,379	<b>,033</b>	<b>,035</b>	,051	,078	,124	,060	,304	<b>,007</b>	<b>,019</b>	,072	<b>,004</b>	<b>,003</b>	<b>,006</b>	<b>,000</b>
	N	30	30	30	30	30	<b>30</b>	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
18	Pearson Correlation	,359	<b>,525</b> **	,153	,306	,012	,236	,204	,159	,077	,323	<b>,387</b> *	<b>,566</b> **	,326	,307	<b>,363</b> *	,097	<b>,403</b> *	<b>,462</b> *	,286	<b>,422</b> *	,248	,353	<b>,481</b> **
	Sig. (2-tailed)	,051	<b>,003</b>	,420	,101	,950	,209	,281	,400	,688	,081	<b>,035</b>	<b>,001</b>	,078	,099	<b>,049</b>	,610	<b>,027</b>	<b>,010</b>	,126	<b>,020</b>	,187	,055	<b>,007</b>
	N	30	<b>30</b>	30	30	30	30	30	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>
19	Pearson Correlation	- ,120	,197	<b>,492</b> **	<b>,556</b> **	,252	<b>,378</b> *	<b>,392</b> *	<b>,556</b> **	<b>,581</b> **	<b>,495</b> **	<b>,464</b> **	,287	,295	<b>,637</b> **	,187	,305	,193	,234	,332	,278	<b>,378</b> *	<b>,443</b> *	,324
	Sig. (2-tailed)	,529	,296	<b>,006</b>	<b>,001</b>	,180	<b>,039</b>	<b>,032</b>	<b>,001</b>	<b>,001</b>	<b>,005</b>	<b>,010</b>	,124	,113	<b>,000</b>	,322	,102	,308	,214	,073	,137	<b>,039</b>	<b>,014</b>	,081
	N	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	30	30	30	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30
20.	Pearson Correlation	,282	,331	<b>,450</b> *	,327	,181	,236	<b>,375</b> *	,309	,259	,352	<b>,447</b> *	,282	,199	<b>,367</b> *	,324	,133	<b>,374</b> *	<b>,391</b> *	,326	,348	<b>,445</b> *	<b>,449</b> *	<b>,529</b> **
	Sig. (2-tailed)	,132	,074	<b>,012</b>	,077	,339	,210	<b>,041</b>	,096	,167	,056	<b>,013</b>	,132	,293	<b>,046</b>	,081	,484	<b>,042</b>	<b>,033</b>	,079	,059	<b>,014</b>	<b>,013</b>	<b>,003</b>
	N	30	30	<b>30</b>	30	30	30	<b>30</b>	30	30	30	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

21	Pearson Correlation	,035	,162	<b>,391</b>	,290	,041	,191	,117	<b>,549</b>	<b>,470</b>	,299	<b>,708</b>	,355	,153	<b>,410</b>	,018	,279	,343	-	,164	,109	,231	,181	,211
	Sig. (2-tailed)	,853	,392	<b>,032</b>	,120	,828	,313	,539	<b>,002</b>	<b>,009</b>	,108	<b>,000</b>	,055	,421	<b>,024</b>	,924	,136	,063	,966	,386	,566	,219	,339	,263
	N	30	30	<b>30</b>	30	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	30	30	30	30	30	30	30	30	30
22	Pearson Correlation	,240	,238	,164	,185	<b>,399</b>	<b>,458</b>	,331	-	,082	,240	,349	<b>,606</b>	<b>,414</b>	,328	<b>,490</b>	,000	<b>,484</b>	<b>,438</b>	<b>,408</b>	<b>,369</b>	<b>,514</b>	<b>,501</b>	<b>,545</b>
	Sig. (2-tailed)	,202	,206	,388	,328	<b>,029</b>	<b>,011</b>	,074	,823	,667	,201	,058	<b>,000</b>	<b>,023</b>	,076	<b>,006</b>	1,000	<b>,007</b>	<b>,016</b>	<b>,025</b>	<b>,045</b>	<b>,004</b>	<b>,005</b>	<b>,002</b>
	N	30	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	<b>30</b>	30	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
23	Pearson Correlation	,304	<b>,484</b>	<b>,588</b>	,319	,200	,346	<b>,487</b>	<b>,443</b>	,256	<b>,415</b>	<b>,435</b>	,322	-	,289	,008	,177	,090	,013	,000	,178	,218	<b>,408</b>	<b>,398</b>
	Sig. (2-tailed)	,103	<b>,007</b>	<b>,001</b>	,086	,288	,061	<b>,006</b>	<b>,014</b>	,173	<b>,023</b>	<b>,016</b>	,083	,974	,121	,966	,349	,637	,946	1,000	,346	,247	<b>,025</b>	<b>,029</b>
	N	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>
24	Pearson Correlation	,178	,285	,249	,281	,085	-	,074	,187	,222	,244	<b>,454</b>	,302	,170	<b>,452</b>	,111	,000	,092	,149	,112	,072	,200	,206	<b>,387</b>
	Sig. (2-tailed)	,346	,127	,185	,133	,656	,679	,697	,322	,238	,193	<b>,012</b>	,104	,368	<b>,012</b>	,558	1,000	,630	,432	,556	,703	,289	,275	<b>,035</b>
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	30	30	30	30	30	30	30	30	<b>30</b>
25	Pearson Correlation	<b>,481</b>	,328	,217	<b>,389</b>	,247	,280	,331	,187	,161	<b>,418</b>	<b>,432</b>	<b>,502</b>	,170	<b>,404</b>	,308	,105	,232	<b>,378</b>	,310	,351	<b>,445</b>	<b>,471</b>	<b>,597</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,007</b>	,077	,250	<b>,034</b>	,187	,134	,074	,322	,395	<b>,021</b>	<b>,017</b>	<b>,005</b>	,368	<b>,027</b>	,098	,580	,216	<b>,039</b>	,096	,057	<b>,014</b>	<b>,009</b>	<b>,000</b>
	N	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	30	30	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	30	<b>30</b>	30	30	30	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
26	Pearson Correlation	<b>,379</b>	<b>,530</b>	<b>,480</b>	,155	,193	,321	,322	<b>,523</b>	,276	<b>,448</b>	<b>,476</b>	,225	,123	,136	,138	,141	,327	,031	,000	,202	,192	,256	,232
	Sig. (2-tailed)	<b>,039</b>	<b>,003</b>	<b>,007</b>	,413	,307	,084	,082	<b>,003</b>	,140	<b>,013</b>	<b>,008</b>	,232	,516	,474	,467	,456	,078	,871	1,000	,283	,310	,173	,217
	N	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	30	30	<b>30</b>	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

27	Pearson Correlation	-	,173	,335	,284	-	,000	-	<b>,473</b>	<b>,433</b>	,176	<b>,474</b>	,147	,043	<b>,373</b>	-	,173	,174	-	,000	,082	-	,000	-
		,019				,086		,075	**	*		**			*	,101		,038				,110		,061
	Sig. (2-tailed)	,919	,362	,070	,128	,653	1,000	,694	<b>,008</b>	<b>,017</b>	,351	<b>,008</b>	,439	,821	<b>,042</b>	,595	,361	,359	,843	1,000	,665	,562	1,000	,750
N	30	30	30	30	30	30	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	30	30	30	30	30	30	30	30	30
28.	Pearson Correlation	<b>,380</b>	<b>,482</b>	,177	,141	,202	,144	,270	,094	-	,319	,326	<b>,409</b>	,219	,046	<b>,523</b>	-	<b>,427</b>	<b>,659</b>	,126	,235	<b>,431</b>	,317	<b>,525</b>
		*	**										*			**	<b>,107</b>	*	**			*		**
	Sig. (2-tailed)	<b>,038</b>	<b>,007</b>	,351	,458	,285	,448	,149	,622	,925	,085	,079	<b>,025</b>	,245	,808	<b>,003</b>	<b>,573</b>	<b>,019</b>	<b>,000</b>	,506	,211	<b>,017</b>	,088	<b>,003</b>
N	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	30	30	30	30	30	30	30	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	30	<b>30</b>	
29.	Pearson Correlation	,222	<b>,421</b>	,196	<b>,406</b>	,067	,093	,205	<b>,517</b>	,253	,296	<b>,512</b>	<b>,429</b>	,092	,316	,099	,169	,129	,228	,132	-	,301	,233	<b>,391</b>
			*		*				**			**	*							,059				*
	Sig. (2-tailed)	,239	<b>,021</b>	,299	<b>,026</b>	,726	,625	,278	<b>,003</b>	,177	,113	<b>,004</b>	<b>,018</b>	,627	,089	,604	,373	,498	,226	,486	,757	,106	,215	<b>,033</b>
N	30	<b>30</b>	30	<b>30</b>	30	30	30	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	<b>30</b>	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	<b>30</b>	
30.	Pearson Correlation	,177	,154	,234	<b>,366</b>	,018	,068	,150	<b>,447</b>	,323	,267	<b>,499</b>	,236	,037	<b>,469</b>	-	,222	,020	,059	,073	,055	,083	,132	,214
					*				*			**			**	,097								
	Sig. (2-tailed)	,351	,416	,214	<b>,047</b>	,923	,720	,428	<b>,013</b>	,081	,153	<b>,005</b>	,209	,846	<b>,009</b>	,612	,237	,917	,756	,702	,773	,663	,487	,256
N	30	30	30	<b>30</b>	30	30	30	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	30	30	<b>30</b>	30	30	30	30	30	30	30	30	30	

## **Κεφάλαια 5. Συμπεράσματα και προτάσεις**

Η ανάλυση και η ερμηνεία των ευρημάτων αυτής της μελέτης επιτρέπουν τη διατύπωση συστάσεων και συμπερασμάτων σχετικά με τις πρακτικές ηγεσίας που προωθούν την εφαρμογή των αρχών και πρακτικών της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι συστάσεις της μελέτης..

### **5.1 Συμπεράσματα**

Ο κύριος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των διευθυντών στην εφαρμογή της ΔΟΠ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι Toremen, Karakus, & Yasan (2009) διερεύνησαν αν οι έξι διαστάσεις της ΔΟΠ εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι Kouzes & Posner (2002) διερεύνησαν αν υπάρχουν πρακτικές ηγεσίας που οδηγούν στην εφαρμογή της ΔΟΠ στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα στοιχεία της έρευνας περιλάμβαναν τα εξής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μαθητοκεντρική, καθώς πιστεύουν ότι οι σημαντικότεροι πελάτες είναι οι ίδιοι οι μαθητές, όσον αφορά την εξήγηση της φιλοσοφίας του σχολείου, η οποία αποτελεί μια από τις βασικές προσεγγίσεις του ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενες έρευνες (Σταματίου, 2019- Δαμαλά, 2018- Rehman, Khan, & Waheed, 2019) και τη σχετική βιβλιογραφία (Τσιότρας, 2002), όπου ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, να παρέχουν καθοδήγηση και συμβουλές και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Πρόκειται για μια προσπάθεια συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, γεγονός που υποδηλώνει ότι αυτό θεωρείται σημαντικό.

Παρόλο που η ΔΟΠ ως φιλοσοφία διοίκησης των σχολείων δεν είναι ξεκάθαρη στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, υπάρχει γενική συμφωνία ή ισχυρή συμφωνία σχετικά με τα στοιχεία της ποιοτικής ηγεσίας, όπως αποδεικνύεται από την κίνηση προς τη μακροπρόθεσμη ποιότητα και τη συνεχή βελτίωση, καθώς και από τις προσπάθειες για τη μείωση των προβλημάτων και των εμποδίων που μπορεί να προκύψουν στα σχολεία που εξετάστηκαν. Τα αποτελέσματα συνάδουν με άλλες μελέτες (Μιτζάλη, 2016. Δημάκης, 2015) που επισημαίνουν τον προσωπικό αυτοπροσδιορισμό του καθενός στη διαμόρφωση

μιας κουλτούρας ποιότητας και τον ρόλο των συμβουλευτικών ηγετών για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να είναι σε θέση να ενεργοποιήσουν τη διδακτική τους ομάδα προς την κατεύθυνση στην οποία όλοι συνεργάζονται για την υλοποίηση του οράματος, αφού το όραμα γίνει κοινό μέσω της υπόσχεσης της εμπιστοσύνης και της επικοινωνίας (Μπαραλής & Ζωγόπουλος, 2012).

Όσον αφορά τη βελτίωση του σχολείου ως παράγοντα για την εφαρμογή της ΔΟΠ στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η άποψη ότι οι θετικές στάσεις συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κουλτούρας συμβατής με την ποιότητα και τη βελτίωση και ότι είναι σημαντικό να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών που εξασφαλίζουν την επιθυμητή ποιότητα και ότι η επικοινωνία ως βάση για τη συμμετοχή και τη συνεργασία είναι πολύ Οι περισσότεροι συμφώνησαν και συμφώνησαν απόλυτα ότι η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική ως βάση για τη συμμετοχή και τη συνεργασία. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τις μελέτες των Κουτόβα (2014), Ραπτόπουλου (2016) και Ejionueme & Oyogo, (2015), οι οποίοι επίσης διαπίστωσαν ότι η δημιουργία κλίματος συμμετοχής και συνεργασίας σε επίπεδο σχολείου είναι σημαντική ως μέσο για τη μετατροπή του σε οργανισμό ποιότητας.

Όσον αφορά την ποιότητα της σχολικής ζωής, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη ΔΟΠ στην εκπαίδευση, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα, τονίζοντας την αξία του σεβασμού, της αξιοπρέπειας, της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί ήταν επίσης θετικοί ως προς τη σημασία της συμμετοχής όλων στη λήψη αποφάσεων. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενα ευρήματα, όπως του Σταματίου (2019) και των Cheng, & Yau (2011), οι οποίοι τονίζουν τη σημασία αυτών των αξιών για την ποιότητα ζωής.

Όσον αφορά τη διαχείριση της αλλαγής ως απαραίτητο συστατικό της εφαρμογής της ΔΟΠ, μόνο οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα με την ανάγκη για αλλαγή λόγω του φόβου τους για το νέο και το άγνωστο, ο οποίος μειώνεται με την ενεργό συμμετοχή στην εφαρμογή της αλλαγής στα δικά τους σχολεία και την αυξημένη πειθώ από τους συναδέλφους και τους διευθυντές των σχολείων. Σε σύγκριση με άλλες μελέτες (Αϊδινόπουλος, 2019. Δαμαλά, 2018), τα αποτελέσματα είναι ομόφωνα και υπογραμμίζουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι ηγέτες αλλαγής, κάτι που είναι αρκετά αναμενόμενο

δεδομένης της πλειοψηφίας τους στο δείγμα της μελέτης. Αντίθετα, η μελέτη της Λάντου (2016) δείχνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να αποδεχθούν και να συμμετάσχουν σε μελλοντικές αλλαγές που αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η πλειοψηφία τάχθηκε υπέρ της εισαγωγής της ΔΟΠ ως φιλοσοφίας διαχείρισης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεδομένου ότι υπήρχαν ήδη αρκετά βασικά στοιχεία και παράγοντες στα σχολεία για τα οποία ήταν υπεύθυνοι. Δεν υπήρχαν ενδείξεις ότι είχαν εκπαιδευτεί σε πρακτικές και διαδικασίες ΔΟΠ, αλλά παρ' όλα αυτά τα μέλη του δείγματος είχαν τη συντριπτική τάση να συμφωνούν με την ΔΟΠ. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν επίσης στις καλές σχέσεις που αναπτύσσονται στα σχολεία, οι οποίες από μόνες τους αποτελούν μια καλή βάση για τη θεμελίωση της ΔΟΠ. Οι μελέτες των Γκένιου (2013), Altunay (2016) και Ejionueme & Oyoyo (2015) υποστηρίζουν αυτά τα ευρήματα, καθώς δείχνουν τη θετική προσέγγιση και τη ρεαλιστική κατανόηση των πρακτικών και αρχών της ΔΟΠ από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία τους. Από την άλλη πλευρά, η μελέτη της Κολτσάκη (2008) διαπίστωσε αδύναμη εφαρμογή των ποιοτικών χαρακτηριστικών, καθώς δεν υπήρχε σαφής σχεδιασμός των μαθησιακών διαδικασιών, μέτρηση των στόχων απόδοσης και ενίσχυση των προσδοκιών και των αναγκών των εκπαιδευομένων.

Επιπλέον, για τη σχολική ηγεσία, οι 30 ερωτήσεις χωρίστηκαν σε πέντε διαστάσεις. Διαμόρφωση σχεδίου, Έμπνευση κοινού οράματος, Πρόκληση καινοτομιών, Ενεργοποίηση συνεργατών, Ψυχική ενθάρρυνση.

Όσον αφορά τη σύνταξη σχεδίου, μία από τις ηγετικές πρακτικές που χρειάζονται οι διευθυντές σχολείων για την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές σχολείων έχουν σαφή κατανόηση της φύσης της ηγεσίας που ασκούν, προωθούν κοινές αξίες με βάση τη συναίνεση που επιδιώκουν και τη συμπεριφορά και τις ενέργειες που αναμένουν από τους άλλους με το δικό τους παράδειγμα. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι το εφαρμόζουν συχνά ή σχεδόν πάντα στην πράξη. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συνάδουν με άλλες μελέτες που διεξήχθησαν από τους Τάγαρη (2017), Μίτζαλη (2016), Δημάκη (2015) και τη σχετική βιβλιογραφία (Μπουραντάς, 2005) και αποδεικνύουν τη σημασία του ρόλου του διευθυντή στον προσανατολισμό των σχολείων προς μορφές ποιότητας που συνάδουν με τη φιλοσοφία

της ΔΟΠ. που αποδεικνύει τη σημασία του ρόλου του διευθυντή στον προσανατολισμό των σχολείων προς μορφές ποιότητας που συνάδουν με τη φιλοσοφία της ΔΟΠ.

Η δεύτερη πτυχή της ηγετικής πρακτικής, η ενότητα σχετικά με τη δημιουργία κοινού οράματος για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, καταδεικνύει αρκετά υψηλές επιδόσεις όσον αφορά το σχεδιασμό των μακροπρόθεσμων στόχων που έχει θέσει η ομάδα διοίκησης. Υπάρχει η αντίληψη ότι οι εξωσχολικοί κύκλοι που περιβάλλουν τη μονάδα θα πρέπει επίσης να συμμετέχουν στη συζήτηση αυτών των στόχων. Υπάρχει επίσης υψηλό ποσοστό προσπαθειών των διευθυντών σχολείων να πείσουν τους εκπαιδευτικούς ότι θα επωφεληθούν ατομικά από φιλόδοξα προγράμματα βελτίωσης και βελτίωσης της ποιότητας, γεγονός που ήδη δείχνει ότι οι διευθυντές εκτιμούν το παιδαγωγικό τους έργο. Από την άλλη πλευρά, μια μειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρούσε ότι τέτοιες μέθοδοι ηγεσίας ήταν σπάνιες ή σχεδόν ανύπαρκτες. Το ποσοστό αυτών των αποτελεσμάτων είναι ελαφρώς υψηλότερο από ό,τι σε άλλες σχετικές μελέτες (Ταγάρη, 2017. Ψυρόγιαννη, 2016. Σταματίου, 2019), γεγονός που ενδεχομένως υποδηλώνει ότι χρόνο με το χρόνο οι εκπαιδευτικοί είναι πιο απαιτητικοί ως προς το ρόλο των διευθυντών των σχολείων στη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου.

Όσον αφορά την τρίτη πτυχή των ηγετικών πρακτικών - την πρόκληση της καινοτομίας - οι περισσότεροι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να αναζητούν ευκαιρίες για να γίνουν οι ίδιοι πρότυπα και να δοκιμάσουν τις δικές τους ικανότητες πέρα από τα θεσμικά όρια του εκπαιδευτικού οργανισμού, πριν ζητήσουν από τους εκπαιδευτικούς να είναι καινοτόμοι, να αναλάβουν κινδύνους και να δοκιμάσουν νέες και καινοτόμες μεθόδους, ακόμη και αν φοβούνται την αποτυχία, και Πιστεύουμε ότι θα πρέπει να τους ενθαρρύνουν και να τους βοηθήσουν να δοκιμάσουν νέες και καινοτόμες μεθόδους, να αναλάβουν κινδύνους, ακόμη και με τον κίνδυνο να αποτύχουν Πολλοί ερωτηθέντες πιστεύουν επίσης ότι ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να επιτύχει τους στόχους του όταν οι εκπαιδευτικοί στόχοι δεν έχουν επιτευχθεί. Αυτό απαιτεί οι στόχοι να είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με μια σχετική μελέτη (Τάγαρη, 2017), η οποία θεωρεί ότι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην εισαγωγή και προώθηση της καινοτομίας είναι καθοριστικός για τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος που θα παρακινήσει και θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε καινοτόμες συμπεριφορές. Από την άλλη πλευρά, η μελέτη του Κολτσάκη (2008)

επισημαίνει ότι οι ιδιότητες της δημιουργικότητας και της καινοτομίας των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αξιοποιούνται επαρκώς.

Όσον αφορά το ρόλο του διευθυντή (ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία συνθηκών για τους συνεργάτες ως πρακτική ηγεσίας), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύει ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διασφάλιση ότι το σχολείο έχει μια συνεργατική και συλλογική ατμόσφαιρα και ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται με αξιοπρέπεια και σεβασμό. Ενώ ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και η προσωπική ανάπτυξη είναι χρήσιμη για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ελάχιστα ή καθόλου και θεωρεί ότι ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη συμμετοχικών και συνεργατικών διαδικασιών είναι ασήμαντος. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με άλλες μελέτες (Τάγαρη, 2017. Δαμαλά, 2018. Nasser 2019) που ενθαρρύνουν και ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς να ενεργούν σύμφωνα με ένα κοινό όραμα, οδηγώντας σε βελτίωση της σχολικής μονάδας και βελτίωση της ποιότητας Τονίζεται η ευθύνη του διευθυντή του σχολείου. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με μια μελέτη τη Ρούση, (2007), τα στοιχεία της οποίας υποδηλώνουν έλλειψη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Όσον αφορά την πνευματική ενθάρρυνση, μία από τις ηγετικές πρακτικές στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής ΔΟΠ, η πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί ότι οι διευθυντές ενθαρρύνουν το έργο των εκπαιδευτικών μέσω ηθικών ανταμοιβών και εκφράζουν εμπιστοσύνη και εκτίμηση για το έργο τους και τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το έργο και τα επιτεύγματα του σχολείου πρέπει να δημοσιοποιούνται όταν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για να γίνει αυτό, γεγονός που συνάδει με τα ευρήματα των Τάγαρη (2017) και των Psomas, & Antony, (2017), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών διασφαλίζεται από την ειλικρίνεια των διευθυντών με το προσωπικό σχετικά με σημαντικά γεγονότα και αποφάσεις που αφορούν τον οργανισμό. Αυτό συνάδει με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, τα οποία αναφέρουν ότι εξασφαλίζεται μέσω της ειλικρινούς επικοινωνίας των διευθυντών με το προσωπικό για σημαντικά γεγονότα και αποφάσεις που αφορούν τον οργανισμό.



Συμπερασματικά, παρόλο που η ΔΟΠ δεν εφαρμόζεται ρητά ή συνειδητά σε όλα τα σχολεία, είναι ωστόσο σαφές από τα ποσοστά ότι υπάρχει ως φιλοσοφία διαχείρισης, έστω και ασυνείδητα. Και αυτό γιατί είναι σαφές σε όλους ότι μόνο η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός μπορούν να βελτιώσουν την εκπαίδευση. Η δεύτερη πιο κοινή δραστηριότητα σε ποσοστό είναι η βελτίωση του σχολείου, αλλά υπάρχει μικρή διαφοροποίηση στην εξήγηση της σχολικής διαχείρισης και της σχολικής φιλοσοφίας, ενώ η εφαρμογή της φιλοσοφίας διαχείρισης αλλαγών και της διαχείρισης ολόκληρου του σχολείου είναι ανεπαρκής. Έτσι, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι στα επιλεγμένα σχολεία είναι σαφές ότι τόσο η διοίκηση όσο και οι εκπαιδευτικοί κινούνται προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης των ακόλουθων μέτρων

## **5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η μελέτη διερεύνησε τις απόψεις και τις αντιλήψεις 31 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο των διευθυντών σχολείων στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Δεδομένου ότι οι ερωτηθέντες ήταν μόνο εκπαιδευτικοί και της περιορισμένης ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για το υπό μελέτη θέμα, είναι δυνατόν να προταθεί η μελέτη των απόψεων των ίδιων των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια άλλη πρόταση είναι να συγκριθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ΔΟΠ και κατά πόσο εφαρμόζονται στην ελληνική εκπαίδευση. Ωστόσο, για να αποκτήσουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, είναι δυνατόν να ρωτήσουμε τους ίδιους τους μαθητές αν εφαρμόζεται η ΔΟΠ στα δικά τους σχολεία.

# Βιβλιογραφία

## Ξενόγλωσση

AA Wali, SG Deshmukh, AD Gupta, (2003). “Critical Success Factors of TQM: A Select Study of Indian Organizations.” *Production Planning & Control*, vol. 14, no. 1, pp. 3–14.

Ali, M. and Shastri, R.K. (2010) Implementation of Total Quality Management in Higher Education. *Asian Journal of Business Management* , 2, 9-16.

Al-Momani, M., Allouh, Z. & Al-homran, M. (2012). Teachers implementation of effective classroom management from vocational education students’ perspectives, *International Journal of Education*, 2012, 4(3), pp. 137–146.

Altunay, E. (2016).The Effect of Training with TQM on the Perceptions of Teachers about the Quality of Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2126-2133. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/full text/EJ1113920.pdf>

Anderson JC, Rungtusanatham M , Schroeder RG (1994). A theory of quality management underlying the Deming management method. *Academy of Management Review*, 19(3): 472-509

Bernardin HJ, Russell, JEA (1998). *Human Resource Management- An experimental Approach*, 2nd Edition, McGraw-Hill International Editions.

Besterfield DH, Besterfield-Michna, Besterfield GH, Besterfield-Sacre (2009). *Total Quality Management*, Third Edition, Pearson Prentice Hall, India.

Birnbaum, R. and Deshotels, J. (1999) Has the Academy Adopted TQM? *Planning for Higher Education*, 28, 29-37.

Bonstingl, J. J. (2001). *Schools of Quality* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bowring-Carr, C & West-Burnham, J. 1994. *Managing quality in schools*. Longman group Limited. London.

Brinbaum, R. (2000) *Management Fads in Higher Education: Where They Come from, What They Do, Why They Fail*. Jossey-Bass Inc., San Fransisco.

- Brown, A., (2013). "Quality: Where Have We Come from and What Can We Expect?" *The TQM Journal*, vol. 25, no. 6, pp. 585–596.
- Brown, M.G., Hitchcock, D.E. and Willard, M.L. (1994) *Why TQM Fails and What to Do About It*. Irwin, Burr Ridge.
- Bryman, A. (2015). *Social research methods*. Oxford: Oxford university press.
- Cheng, A., & Yau H. (2011). *Principals' and teachers' perceptions of quality Management in Hong Kong schools. Quality Assurance in Education*. Retrieved 8-2-2020 from emerald.com
- Cohen, L. & Manion, L.1989. *Research methods in education.(Third edition)*. Rutledge London.
- Dale, B.G., Van der Wiele, T. and Van Iwaarden, J. (2007) *Managing Quality*. Blackwell Publishing, Oxford.
- De Jager, H. J. and Nieuwenhuis, F. J. (2005). Linkages between total quality management and the outcomes-based approach in an education environment. *Quality in Higher Education*, 11(3), 251–260.
- Deming, W. E. (2000). *The New Economics for Industry, Government, Education* (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ejionueme, L.K., & Oyoyo, A.O.(2015). Application of Total Quality Management (TQM) in Secondary School Administration in Umuahia Education Zone. *Journal of Education and Practice*, 6(27), 102-112. Retrieved from files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077380.pdf
- F. J. F. Cruz, I. E. Galvez, R. C. Santaolalla, (2016). Impact of quality management systems on teaching-learning processes, *Quality Assurance in Education*.
- F. Töremen, M. Karakuş, T. Yasan (2009). "Total Quality Management Practices in Turkish Primary Schools." *Quality Assurance in Education*, vol. 17, no. 1, pp. 30–44.
- Goodard, W & Melville, S. 2001. *Research methodology (An introduction)*. Juta & Co. Ltd. Landsdowne.

Gummesson, E. 1991. *Qualitative methods in management research*. Sage Publications Inc. California.

Hayward, R & Steyn, G. May 2001. *The potential of total quality education: A case study of a primary school in South Africa*. Vo1.21, Iss.2, P 103-109.

Houston, D. (2008) Rethinking Quality and Improvement in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 16, 61-79. <https://doi.org/10.1108/09684880810848413>

Hoy, W K & Miskel, C G. 2001. *Educational administration -Theory, Research and Practice*. (6th Edition). McGraw Hill. New York.

Hugos M (2003). *Essentials of Supply Chain Management*. New Jersey: John Wiley.

Islam MA (1998). *Quality Management System in the Manufacturing Industries in Bangladesh*, MSc. Engineering Thesis, Dept of IPE, BUET.

Jerry, F. (2021). What is quality management system (QMS)?, *Plex: A Rockwell Automation Company*.

K. O'Mahony, T. N. Garavan, (2012). Implementing a quality management framework in a higher education organisation: A case study, *Quality Assurance in Education*.

Keng-Boon O, Weng-Choong C, Binshan L Pei-Lee T (2010), TQM practices and knowledge sharing: An empirical study of Malaysia's manufacturing organizations, *Asia Pacific Journal of Management*, Springer, Online.

Khadijah Mohammed Alzhrani, Bashayer Ali Alotibie, Azrilah Abdulaziz (2016). "Total Quality Management in Saudi Higher Education." *International Journal of Computer Applications*, vol. 135, no. 4, pp. 6–12.

Kidder, I H. 1981. *Selltiz, Wrightman & Cook's research methods in social relations (Fourth Edition)*. Holt-Saunders International Editions. USA.

Koch, J.V. (2003) TQM: Why Is Its Impact in Higher Education So Small? *The TQM Magazine*, 15, 325-333. <https://doi.org/10.1108/09544780310487721>

Koch, J.V. and Fisher, J.L. (1998) Higher Education and Total Quality Management. *Total Quality Management*, 9, 659-668. <https://doi.org/10.1080/0954412988136>

- Kosgei, J.M. (2014) Challenges Facing the Implementation of Total Quality Management in Secondary Schools: A Case of Eldoret East District, Kenya. *Global Journal of Human Resource Management* , 3, 12-18.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2002). *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2002). *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee JK (2002). *Operations Management*; Sixth edition; Tata McGraw Hill.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., and Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: DfES.
- Lowe, A Smith E & Thorpe, R.1991. *Management research*. Sage Publications. London.
- Manatos, M. J. P., (2017). “The Integration of Quality Management in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review.” *Total Quality Management & Business Excellence*, vol. 28, no. 1–2, pp. 159–175.
- Massy, W.F. (2003) *Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education*. Anker Publication, Bolton.
- MoEYS, (2021). *Education congress: The education, youth, and sport performance in the academic year 2019-2020 and goals for the academic year 2020-2021, in Cambodia*.
- Motwani J (2001). Critical factors and performance measures of TQM. *The TQM Magazine*, 13(4): 292-300.
- Mukhopadhyay, M. (2005). *Total Quality Management in Education* (2nd ed.). New Delhi: Sage.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Nasser, F. (2019). The Application Degree of Participative School Leaderships at Al- Ihsa Governorate and Its Correlation with Teachers’ Professional Development. *International Education Studies*, 12(12), 101-112.doi: 10.5539/ies.v12n12p101

Nawelwa, J., et al. (2015). "An Analysis of Total Quality Management (TQM) Practices in Zambian Secondary Schools: A Survey of Lusaka District." *The TQM Journal*, vol. 27, no. 6, pp. 716–731.

Ngware, M.W., Wamukuru, D.K., Odebero, S.O., (2006) "Total quality management in secondary schools in Kenya: extent of practice", *Quality Assurance in Education*, Vol. 14 Issue: 4, pp.339-362

Nunally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). *The Assessment of Reliability. Psychometric Theory*, 3, 248 - 292.

O'Neill, M.A. & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: A useful tool for directing continuous quality improvement in higher education, *Quality Assurance in Education*, 2004.

Oakshott, L.1998. *Essential quantitative methods*. Palgrave Publishers. New York.

Osseo-Asare, E. A., and Longbottom, D., (2002). "The Need for Education and Training in the Use of the EFQM Model for Quality Management in UK Higher Education Institutions." *Quality Assurance in Education*, vol. 10, no. 1, pp. 26–36.

Owila, Mohammad S., and Elaine M. Aspinwall (1997). "TQM in Higher Education-a Review." *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 14, no. 5, pp. 527–543.

Powell, TC (1995). Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study. *Strategic Management Study*, 16(11): 15- 37.

Psomas, E., & Antony, J. (2017). Total quality management elements and results in higher education institutions: The Greek case. *Quality Assurance in Education*, 25(2), 206-223. doi: 10.1108 / qae-08-2015-0033

Rehman, A., Khan, M., & Waheed, Z. (2019). School Heads' Perceptions About Their Leadership Styles. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 138- 153. dx.doi.org/10.22555/joeed.v6i1.2288.g501

Rosa, M.J. and Amaral, A. (2007) A Self-Assessment of Higher Education Institutions from the Perspective of the TQM Excellence Model. In: Westerheijen, D.F., Stensaker, B. and

Rosa, M.J., Eds., *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, Vol. 20, Springer, Dordrecht, 181-207.

Rosa, M.J., Sarrico, C.S. and Amaral, A. (2012) Implementing Quality Management Systems in Higher Education Institutions, *Quality Assurance and Management*. In: Savsar, M., Ed., *Tech JanezaTrdine, Rijeka*, 129-146.

S. Wilian, D. Setiadi, N. Sridana, (2020). Analysis of the implementation of internal quality assurance system in private islamic high schools in Mataram-Lombok, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, pp. 216-219.

Sallis, E. (2002). *Total quality management in education*, Routledge, Third Edition.

Sarrico, C.S., Rosa, M.J., Teixeira, P.N. and Cardoso, M.F. (2010) Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views? *Minerva* , 48, 35-54. <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9142-2>

Seymour, D.T. (1991) TQM on Campus: What the Pioneers are Finding. *AAHE Bulletin*, 44, 10-13.

Sirvanci, M.B. (2004) Critical Issues for TQM Implementation in Higher Education. *The TQM Magazine* , 16, 382-386. <https://doi.org/10.1108/09544780410563293>

Sousa, R. and Voss, C.A. (2001) Quality Management: Universal or Context Dependent? *Production and Operations Management*, 10, 383-404. <https://doi.org/10.1111/j.1937-5956.2001.tb00083.x>

Sousa, R. and Voss, C.A. (2008) Contingency Research in Operations Management Practices. *Journal of Operations Management*, 26, 697-713. <https://doi.org/10.1016/j.jom.2008.06.001>

Southworth, G. 1990. *Leadership, headship and effective primary schools*. School Organization, vol. 10 (1). Cambridge Institute of Education, UK.

Sunaengsih, C., Anggarani, M., Amalia, M., Nurfatmala, S. & Naelin, S.D. (2019). Principal leadership in the implementation of effective school management, *Elementary School Forum*, Apr, 6(1), pp. 79-91.

Tarí, Juan José (2011). “Research into Quality Management and Social Responsibility.” *Journal of Business Ethics*, vol. 102, no. 4, pp. 623–638.

Tarí, Juan José, and Gavin Dick. (2016). “Trends in Quality Management Research in Higher Education Institutions.” *Journal of Service Theory and Practice*, vol. 26, no. 3, pp. 273–296.

Toremen, F., Karakus, M., & Yasan, T. (2009). Total quality management practices in Turkish primary schools. *Quality Assurance in Education*, 17(1), 30-44. Retrieved from [https://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27537&Itemid](https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=27537&Itemid)

Toremen, F., Karakus, M., & Yasan, T. (2009). Total quality management practices in Turkish primary schools. *Quality Assurance in Education*, 17(1), 30-44. Retrieved from [https://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27537&Itemid](https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=27537&Itemid)

Wilson DD, Collier DA (2000). An empirical investigation of the Malcolm Baldrige National Quality award causal model. *Decision Sciences*, 31(2): 361–390.

Youssef, M.A., Libby, P., Al-Khafaji, A. and Sawyer Jr., G. (1998) TQM Implementation Barriers in Higher Education. *International Journal of Technology Management* , 16, 584-593.

Yusuf Y, Gunasekaran A, Dan D (2007). Implementation of TQM in China and Organization Performance: An Empirical Investigation. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5): 509–530.

## **Ελληνική**

Αϊδινόπουλος, Β. (2019). *Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Διπλωματική εργασία)*. ΕΑΠ, Πάτρα.

Γκέκιου, Θ. (2013). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Η δυνατότητα εφαρμογής του μοντέλου EFQM στη διαδικασία αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Διπλωματική εργασία)*. ΕΑΠ, Πάτρα.

Δαμαλά, Α. (2018). *Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών (Διπλωματική εργασία)*. ΕΑΠ, Πάτρα.



Δημάκης, Β. (2015). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικό ηγέτη σχολικής μονάδας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Νομού Αιτωλοακαρνανίας* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Κολτσάκης, Ε. (2008). *Χαρακτηριστικά ποιότητας στις «Διαδικασίες» των Σχολικών Μονάδων στην Ελλάδα. Μια εμπειρική έρευνα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Κουτόβα, Χ. (2014). *Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή του σχολείου* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Λάντου, Ε. (2016). *Εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στην ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Μιτζάλη, Μ. (2016). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας ποιότητας* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Μπαραλής, Γ., & Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Μέθοδοι Εφαρμογής του Μοντέλου Vroom-Yetton και κριτήρια αποτελεσματικότητας στον παράγοντα σχολική Ηγεσία και ποιότητα. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (Τόμ. Β, σελ. 325-334). Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΠΤΔΕ.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας: Έννοια, Χαρακτηριστικά, Είδη και Στάδια της Επιστημονικής Έρευνας* (Τόμ. Α). Αθήνα: Ιδίου.

Ραπτόπουλος, Σ. (2016). *Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) ως σύγχρονη προσέγγιση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης: Τα όρια, οι δυνατότητες και οι προοπτικές εφαρμογής της* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Ρούση, Γ., (2007). *Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&el&pid=iid:2068>

Σταματίου, Α. (2019). *Η εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) στην εκπαίδευση: εμπειρική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Τσιότρας, Γ. (2002). *Βελτίωση ποιότητας*. Αθήνα: Μπένος.

Ψυρογιάννη, Ε. (2016). *Διοίκηση και ηγεσία στο Ελληνικό σχολείο: Θέσεις, στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

# Παράρτημα

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Σημειώστε στο τετράγωνο με X ό,τι από τα παρακάτω ισχύει).

Περιοχή σχολείου: α. Αστική  β. Ημιαστική  γ. Αγροτική

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

2. Ηλικία: α. 30 και κάτω  β. 31-40  γ. 41-50  δ. 51-60  ε. 61 και άνω

3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

α. συνολικά: 0-10

11-20

21-30

31 και άνω

β. στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα:

0-5

6-10

11 -20

21-30

31και άνω

4. Ειδικότητα:

5. Θέση στο σχολείο: α. οργανική  β. προσωρινή τοποθέτηση  γ. απόσπαση  δ. αναπληρωτής/τρια  ε. ωρομίσθιος/σθια

6. Τύπος σχολείου που εργάζεστε:

α. Γυμνάσιο  β. ΓΕ.Λ.  γ. ΕΠΑ.Λ.

7. Τίτλοι Σπουδών / επίπεδο γνώσεων (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού, σημειώστε με X, ό,τι από τα παρακάτω διαθέτετε):

α. Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ  β. Μεταπτυχιακός Τίτλος  γ. Διδακτορικό

#### B. Στοιχεία Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; (Επιλέξτε κυκλώνοντας μια φορά για κάθε πρόταση τον αριθμό που αντιστοιχεί στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με την πρόταση).

#### Σαφήνεια των αρχών του σχολείου

	1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ απόλυτα
1. Σε αυτό το σχολείο οι μαθητές θεωρούνται, ως οι πιο σημαντικοί πελάτες του.					
2. Ο διευθυντής του σχολείου μας προσπαθεί να κάνει τους συμμετέχοντες να συνεργαστούν με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας.	1	2	3	4	5

3. Ο διευθυντής του σχολείου μας δίνει σε όλους τους εμπλεκόμενους στη λειτουργία του σχολείου οδηγίες για την βελτίωση της ποιότητας.	1	2	3	4	5
4. Σε αυτό το σχολείο όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.	1	2	3	4	5

### Διοίκηση του σχολείου

	1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ απόλυτα
5. Η διαδικασία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας χρησιμοποιείται αποτελεσματικά και συστηματικά σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
6. Οι παρεχόμενες υπηρεσίες σε αυτό το σχολείο βελτιώνονται συνεχώς.	1	2	3	4	5
7. Σε αυτό το σχολείο υπάρχουν ενδείξεις ποιοτικής ηγεσίας.					
8. Ο διευθυντής του σχολείου μας προσπαθεί να εξαλείψει τα εμπόδια ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να δουλεύουν αποτελεσματικά και συνεργατικά.	1	2	3	4	5

### Βελτίωση του σχολείου

	1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ απόλυτα

9. Σε αυτό το σχολείο, οι εμπλεκόμενοι ενθαρρύνονται ώστε να συμμετέχουν σε διαδικασίες βελτίωσης της ποιότητας.	1	2	3	4	5
10. Σε αυτό το σχολείο η αποτελεσματική και συνεχής επικοινωνία κινητοποιεί τους εμπλεκόμενους	1	2	3	4	5
11. Οι σωστές και θετικές συμπεριφορές των εμπλεκόμενων, συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης.	1	2	3	4	5
12. Οι αποτελεσματικές ομάδες διασφαλίζουν τη δέσμευση των εμπλεκόμενων.	1	2	3	4	5

#### Ποιότητα σχολική ζωής

	1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ απόλυτα
13. Υπάρχει κλίμα σεβασμού, συνεργασίας και εμπιστοσύνης στο σχολείο μας που κινητοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους.	1	2	3	4	5
14. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στο σχολείο μας συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
15. Οι φυσικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο μας κινητοποιούν τους εργαζομένους.	1	2	3	4	5
16. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στο σχολείο μας αντιμετωπίζονται με σεβασμό και αξιοπρέπεια.	1	2	3	4	5

#### Διαχείριση αλλαγών

	1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ απόλυτα
17. Σε αυτό το σχολείο οι εμπλεκόμενοι έχουν εκπαιδευτεί να κατανοούν την ανάγκη για αλλαγή.	1	2	3	4	5
18. Σε αυτό το σχολείο ο φόβος της αλλαγής μειώνεται μέσα από τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων.	1	2	3	4	5
19. Σε αυτό το σχολείο όλοι οι εμπλεκόμενοι συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν αλλαγές.	1	2	3	4	5
20. Αυτό το σχολείο ξεπερνά την αντίσταση στην αλλαγή μέσω της πειθούς.	1	2	3	4	5

#### Υιοθέτηση της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

	1. Διαφωνώ απόλυτα	2. Διαφωνώ	3. Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	4. Συμφωνώ	5. Συμφωνώ απόλυτα
21. Σε αυτό το σχολείο η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας καθοδηγεί τις δράσεις και τις διαδικασίες.	1	2	3	4	5
22. Οι πρακτικές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας προωθούν την υπερηφάνεια και το πάθος για αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
23. Σε αυτό το σχολείο, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας θεωρείται αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών σχεδιασμού.	1	2	3	4	5
24. Σε αυτό το σχολείο, έχουν εδραιωθεί καλές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων.	1	2	3	4	5

Γ. Στοιχεία Σχολικής Ηγεσίας

(Επιλέξτε κυκλώνοντας μια φορά για κάθε πρόταση τον αριθμό που ισχύει).

Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μου	Σχεδόν Ποτέ (1)	Σπάνια (2)	Μερικές φορές (3)	Συχνά (4)	Πολύ συχνά (5)	Σχεδόν πάντα (6)
1. Προβάλλει μέσα από το προσωπικό του/της παράδειγμα το τι αυτός/αυτή αναμένει από τους άλλους.	1	2	3	4	5	6
2. Συζητά με τους εκπαιδευτικούς για τους μακροπρόθεσμους στόχους της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6
3. Αναζητά ευκαιρίες για να δοκιμάσει τις δικές του/της δεξιότητες και ικανότητες.	1	2	3	4	5	6
4. Καλλιεργεί σχέσεις συνεργασίας με την σχολική κοινότητα.	1	2	3	4	5	6
5. Επαινεί την εκπαιδευτική κοινότητα για το έργο της.	1	2	3	4	5	6
6. Δαπανά χρόνο και ενέργεια για την εφαρμογή αρχών και προτύπων που έχουν διαμορφωθεί από κοινού με την σχολική κοινότητα.	1	2	3	4	5	6
7. Αναπτύσσει υψηλούς οραματισμούς για το μέλλον.	1	2	3	4	5	6
8. Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέους και καινοτόμους τρόπους στην εργασία τους.	1	2	3	4	5	6
9. Αναπτύσσει ενεργητική ακρόαση.	1	2	3	4	5	6
10. Εκφράζει ανοικτά την εμπιστοσύνη του/της για τις ικανότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας.	1	2	3	4	5	6
11. Υλοποιεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις που αυτός/αυτή αναλαμβάνει.	1	2	3	4	5	6
12. Καλεί όλους (σχολική και εξωσχολική κοινότητα) να μοιραστούν μελλοντικά οράματα της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6



13. Αναζητά έξω από τα επίσημα/θεσμοθετημένα όρια της εκπαιδευτικής οργάνωσης καινοτόμες μεθόδους για βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.	1	2	3	4	5	6
14. Αντιμετωπίζει την σχολική κοινότητα με αξιοπρέπεια και θαυμασμό.	1	2	3	4	5	6
15. Παρέχει ηθική ανταμοιβή στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στην επιτυχία καινοτόμων προγραμμάτων.	1	2	3	4	5	6
16. Αναζητά τρόπους με τους οποίους οι ενέργειές του/της θα επηρεάσουν την απόδοση της σχολικής κοινότητας.	1	2	3	4	5	6
17. Επιχειρεί να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι τα μακροπρόθεσμα συμφέροντά τους μπορεί να πραγματοποιηθούν με τη στρατολόγησή τους σε ένα κοινό όραμα.	1	2	3	4	5	6
18. Ρωτάει "τι μπορούμε να μάθουμε", όταν οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται.	1	2	3	4	5	6
19. Υποστηρίζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4	5	6
20. Αναγνωρίζει δημοσίως τους ανθρώπους που εκφράζουν την προσήλωση σε κοινές αξίες.	1	2	3	4	5	6
21. Καλλιεργεί τη συναίνεση γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών για τη λειτουργία του σχολικού οργανισμού.	1	2	3	4	5	6
22. Επιδιώκει να ολοκληρώσει φιλόδοξα οράματα για τον εκπαιδευτικό οργανισμό.	1	2	3	4	5	6
23. Θέτει για την σχολική κοινότητα εφικτούς, συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους.	1	2	3	4	5	6

24. Παρέχει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες ελεύθερης επιλογής και αποφάσεων πάνω στην εργασία τους.	1	2	3	4	5	6
25. Βρίσκει τρόπους για να γιορτάσει τα επιτεύγματα της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	6
26. Η φιλοσοφία του/της για το χαρακτήρα της ηγεσίας του/της είναι σαφής.	1	2	3	4	5	6
27. Διαθέτει υψηλή εκτίμηση για την αξία του εκπαιδευτικού έργου.	1	2	3	4	5	6
28. Πειραματίζεται και αναλαμβάνει ρίσκα, ακόμα και όταν υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας.	1	2	3	4	5	6
29. Πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται στην εργασία τους, όταν μαθαίνουν νέες δεξιότητες και αναπτύσσουν τους εαυτούς τους.	1	2	3	4	5	6
30. Εκφράζει εκτίμηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία.	1	2	3	4	5	6