



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ  
ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ  
ΜΟΝΑΔΕΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

της

ΠΕΛΛΑ ΘΕΟΦΑΝΟΥΛΑΣ, ΑΜ: 0692018

Επιβλέπων Καθηγητής

Χριστίδης Περικλής

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Αύγουστος 2020



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 29 Αυγούστου 2020

Ο/Η Δηλών/ούσα: Θεοφανούλα Πέλλα

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη φοίτησή μου στο ΠΜΣ «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Διεθνούς Πανεπιστήμιου Ελλάδος θα ήθελα να ευχαριστήσω πρώτα πρώτα τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Χριστίδη Περικλή που με την καθοδήγηση, τις συμβουλές και τα εποικοδομητικά του σχόλια με βοήθησε στην εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου Σπύρο και τους γιους μου Κωστή και Αντώνη, που χωρίς την αμέριστη συμπαράστασή τους, ψυχική και υλική, δε θα μπορούσα να ολοκληρώσω αυτό το εγχείρημα.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή αφιερώνοντας μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους.

## Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί γίνεται καταρχάς μια συνοπτική παρουσίαση των βασικών σημείων της θεωρίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, που αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Στη συνέχεια μέσα από μια εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση παρατίθενται τα πορίσματα διεθνών αλλά και εγχώριων ερευνών σχετικά με την εφαρμογή παραγόντων ποιότητας που διαμορφώνουν ποιοτικές διαδικασίες σε εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων. Σκοπό της έρευνάς μας αποτέλεσε η διερεύνηση της εφαρμογής αυτών των παραγόντων στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά, ώστε να εντοπιστούν τομείς που χρειάζονται βελτίωση. Η έρευνα είναι ποσοτική και έγινε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι παράγοντες ποιότητας που υποστηρίζονται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση εφαρμόζονται σε μέτριο ή μικρό βαθμό στις σχολικές μονάδες του δείγματος καθώς επίσης και ότι δεν κρίνεται αναγκαίο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να εφαρμοστούν όλοι οι παράγοντες στο μέλλον. Τέλος, επιχειρείται η διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω δράση.

**Λέξεις-κλειδιά:** Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, παράγοντες ποιότητας, συνεχής βελτίωση, απόψεις εκπαιδευτικών

## Abstract

In the following text, at first it takes place an abstractive presentation of the basics of Total Quality Management theory, which underlies the formation of research queries. Afterwards, through an extensive bibliographic review, the findings of international and domestic researches about practicing quality factors, which form qualitative procedures at educational institutes of all levels, are being presented. The aim of this research is to investigate the implementation of these factors within the frame of Total Quality Management at Elementary Schools in the prefecture of Thessaloniki, according to the respective educators' aspects, in order to find room for

improvement. The research is quantitative and has been elaborated using an electronic questionnaire with close type questions. The results conclude that the quality factors which are being supported by the bibliographic review, are being practiced to a moderate or minor degree at the school units of the sample, as well as that the involved educators don't consider it necessary to practice all factors in the future. In the end, we try to formulate suggestions for further action.

**Key words:** Total Quality Management, quality factors, continuous improvement, educators' aspects

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	14
A' ΜΕΡΟΣ .....	17
Κεφάλαιο 1.....	17
Τι ονομάζουμε «ποιότητα»; .....	17
Η ανάγκη για ποιότητα.....	17
Ορισμοί της ποιότητας .....	21
Κεφάλαιο 2.....	23
Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση .....	23
Ολική Ποιότητα.....	23
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας .....	25
Τα 14 σημεία του Deming για την εκπαίδευση.....	30
Σχολεία ποιότητας.....	35
Η ολοκληρωμένη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	41
Προβληματισμοί από την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση.....	43
Κεφάλαιο 3.....	48
Αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών.....	48
Μέτρηση της ποιότητας στην εκπαίδευση-πρώτη προσέγγιση.....	48
Διεθνή πρότυπα αξιολόγησης της ποιότητας .....	51
Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ως ζητούμενο στην αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	58
Κεφάλαιο 4.....	67
Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....	67
Έρευνες για την αναγνώριση παραγόντων ποιότητας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς στο πλαίσιο της ΔΟΠ. ....	67
Διεθνείς Έρευνες .....	69
Έρευνες στον ελλαδικό χώρο .....	77
B' ΜΕΡΟΣ .....	87
Κεφάλαιο 5.....	87

Η ΕΡΕΥΝΑ .....	87
Σκοπός της έρευνας.....	87
Ερευνητικά ερωτήματα .....	89
Μεθοδολογία.....	91
Αποτελέσματα.....	95
Συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας.....	127
Προτάσεις.....	137
Βιβλιογραφία.....	138
Παράρτημα.....	147



## Περιεχόμενα πινάκων, διαγραμμάτων και σχημάτων

Πίνακας 1: Στάδια του management ποιότητας	σελ.18
Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας	σελ. 26
Σχήμα 1: Ο κύκλος του Deming	σελ. 31
Πίνακας 3: Δείκτες ποιότητας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών της ΕΕ	σελ.44
Πίνακες 4α, 4β: Οι παράγοντες ποιότητας που εμφανίζονται πιο συχνά σε έρευνες	σελ.74
Πίνακες 4γ, 4δ: Οι παράγοντες ποιότητας που εμφανίζονται πιο συχνά σε έρευνες	σελ. 75
Πίνακας 4ε: Οι παράγοντες ποιότητας που εμφανίζονται πιο συχνά σε έρευνες	σελ. 76
Εικόνα 1: Παράγοντες ποιότητας που εμφανίζονται πιο συχνά σε έρευνες	σελ. 77
Πίνακας 5: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	σελ. 86
Σχήμα 2: Το φύλο των ερωτηθέντων	
Σχήμα 3: Η ηλικία των ερωτηθέντων	
Σχήμα 4: Το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων	
Πίνακας 6: Εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος	σελ. 87
Σχήμα 5: Σχέση εργασίας των ερωτηθέντων	
Σχήμα 6: Συνολική προϋπηρεσία των ερωτηθέντων	
Σχήμα 7: Περιοχή του σχολείου των ερωτηθέντων	
Σχήμα 8: Ιδιότητα των ερωτηθέντων	
Σχήμα 9: Γνωρίζουν ή όχι οι ερωτηθέντες τη θεωρία της ΔΟΠ;	
Πίνακας 7: Αποτελέσματα συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha$ του Cronbach για τις κλίμακες του εργαλείου	σελ. 87
Πίνακας 8: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης	σελ. 90
Διάγραμμα 1: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης (μέση τιμή και 95% διάγραμμα εμπιστοσύνης)	σελ. 91

- Πίνακας 9: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης σελ. 92
- Διάγραμμα 2: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης (μέση τιμή και 95% διάγραμμα εμπιστοσύνης) σελ. 93
- Πίνακας 10α: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών σελ. 94
- Πίνακας 10β: Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με το φύλο σελ. 95
- Πίνακας 11α: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών σελ. 96
- Πίνακας 11β: Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την ηλικία σελ. 97
- Πίνακας 12α: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σελ. 97
- Πίνακας 12β: Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σελ. 97
- Πίνακας 13α: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την ιδιότητα των εκπαιδευτικών σελ. 98
- Πίνακας 13β: Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την ιδιότητα των εκπαιδευτικών σελ. 99
- Πίνακας 14α: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σελ. 100
- Πίνακας 14β: Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σελ. 100
- Πίνακας 15α: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σελ. 101

- Πίνακας 15β: Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σελ. 102
- Πίνακας 16α: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών σελ. 102
- Πίνακας 16β: Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών σελ. 103
- Πίνακας 17α: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο σελ. 104
- Πίνακας 17β: Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με το φύλο σελ. 104
- Πίνακας 18α: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών σελ. 105
- Πίνακας 18β: Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών σελ. 105
- Πίνακας 19α: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σελ. 106
- Πίνακας 19β: Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σελ. 107
- Πίνακας 20α: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σελ. 107
- Πίνακας 20β: Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σελ. 108
- Πίνακας 21α: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σελ. 108
- Πίνακας 21β: Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σελ. 109
- Πίνακας 22α: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την ιδιότητα των εκπαιδευτικών σελ. 110

Πίνακας 22β: Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την ιδιότητα των εκπαιδευτικών	σελ. 110
Πίνακας 23α: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών	σελ. 111
Πίνακας 23β: Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών	σελ. 112
Πίνακας 24α: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τη γνώση της θεωρίας της ΔΟΠ και των αρχών της	σελ. 113
Πίνακας 24β: Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ως προς τη γνώση της θεωρίας της ΔΟΠ και των αρχών της	σελ. 113

### **Πίνακας συντομογραφιών**

ΑΕΕ: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
ΑΕΙ: Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΑΠΣ: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΟΠ: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
ΕΛΟΤ: Ελληνικός Οργανισμός Τυποποίησης
Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ν.:νόμος
ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
π.δ.: προεδρικό διάταγμα
ΠΕ: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σ.Ε.Π.Π.Ε.: Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης
ΥΑ: Υπουργική Απόφαση
ΥΠΠΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης
EFQM: European Foundation for Quality Management

ISO: International Standard Organization (Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης)

U.N.E.S.C.O: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization  
(Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών)

## Εισαγωγή

Η ποιότητα της εκπαίδευσης στη χώρα μας αποτελεί συνάρτηση δύο παραγόντων: του θεσμικού πλαισίου, που διαμορφώνει με το Σύνταγμα και τους νόμους το περίγραμμα λειτουργίας των σχολικών μονάδων, αλλά και των προτεραιοτήτων που θέτει η ομαλή προσαρμογή των μαθητών στην κοινωνία και η ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Οι απόφοιτοι των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θα πρέπει να καθίστανται ικανοί να επιβιώνουν αλλά και να δημιουργούν μέσα σε ένα δυναμικά εξελισσόμενο περιβάλλον. Οι νέες θέσεις εργασίας απαιτούν ανθρώπινο δυναμικό με σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες. Οι ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και επιστημονικές εξελίξεις επιβάλλουν λοιπόν ποιοτικότερα εκπαιδευτικά συστήματα, που να προετοιμάζουν αποφοίτους ικανούς να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Ωστόσο η παρατεταμένη οικονομική κρίση στην Ελλάδα επηρέασε έντονα όχι μόνο την χρηματοδότηση αλλά και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί το μεγάλο στοίχημα, όπως προκύπτει άλλωστε και από τους ψηφισθέντες από το ελληνικό κοινοβούλιο νόμους των τελευταίων 30 ετών, που εστιάζουν στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η συνεχής βελτίωση της ποιότητας αποτελεί την κεντρική έννοια της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Η εφαρμογή της ΔΟΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να δημιουργήσει τον 21<sup>ο</sup> αιώνα μια νέα φιλοσοφία στην οργάνωση και λειτουργία του. «Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση βασίζεται στην ιδέα ότι κάθε παιδί αξίζει και απαιτεί τις όσο το δυνατό καλύτερες ευκαιρίες στη ζωή του...Μπορεί να φαίνεται ουτοπικό αλλά τελικά αυτή πρέπει να είναι η φιλοδοξία της εκπαίδευσης και για τέτοια όνειρα, αν και σε διαφορετικό πλαίσιο, οι πρωτοπόροι της ΔΟΠ ανέπτυξαν τις ιδέες τους» (Sallis 2002:vii).

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να συμβάλει στην αναγνώριση χαρακτηριστικών ποιότητας που αντικατοπτρίζουν το επίπεδο εφαρμογής ποιοτικών πρακτικών στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ΔΟΠ σε δημόσιες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτές. Ταυτόχρονα επιδιώκει να εντοπίσει αδυναμίες και να συνεισφέρει στην προώθηση

του διαλόγου για τη βελίωση της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλωστε, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, οι αρχές της ΔΟΠ, από τις οποίες απορρέουν τα χαρακτηριστικά ποιότητας, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Haque et al., 2013).

Ωστόσο η φιλοσοφία της ΔΟΠ δεν αποτελεί πανάκεια για την επίλυση κάθε παθογένειας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Απαιτεί ολική δέσμευση, αλλαγή της κουλτούρας και ισότιμη, ειλικρινή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μελών ενός οργανισμού. Έχουν διατυπωθεί πολλές ενστάσεις που αφορούν κυρίως την υιοθέτηση πρακτικών από τον χώρο των επιχειρήσεων. Οι επικριτές αυτής της άποψης θεωρούν ότι τα σχολεία υποβάλλονται σε μια διαρκή εποπτεία και σε διαδικασίες διαρκούς στοχοθέτησης, μετρήσεων και αξιολόγησης. Επίσης θεωρούν ότι ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως πελάτης και η εκπαίδευση ως προϊόν.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας της ΔΟΠ την αντιλαμβάνονται ως έναν νέο τρόπο σκέψης, όχι μόνο ως φιλοσοφία αλλά και ως μεθοδολογία, που βοηθάει τους οργανισμούς – και τους εκπαιδευτικούς - να θέτουν τα δικά τους σχέδια δράσης και να διαμορφώνουν τη δική τους αναπτυξιακή agenda, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις προκλήσεις και στις κοινωνικές απαιτήσεις.

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη. Στο α' μέρος (1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο) επιχειρείται καταρχάς μια αποσαφήνιση των όρων «ποιότητα» στην εκπαίδευση, ολική ποιότητα και διοίκηση ολικής ποιότητας. Στη συνέχεια εκτίθενται οι λόγοι για τους οποίους κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα. Περιγράφονται επίσης συνοπτικά τα 14 σημεία του Deming, ενός από τους εμπνευστές της φιλοσοφίας της ΔΟΠ, ο οποίος διαμόρφωσε ένα μοντέλο εφαρμογής της ΔΟΠ στους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων. Πιο κάτω παρατίθενται τα χαρακτηριστικά του ποιοτικού σχολείου αλλά και ο καθοριστικός ρόλος της ηγεσίας του σχολείου για την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και την υιοθέτηση ποιοτικών πρακτικών στις διαδικασίες. Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται διάφορες προσεγγίσεις για τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών. Επιχειρείται επίσης μια παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο συνδέθηκε η ποιότητα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με αναφορά στη νομοθεσία από το 1997 έως σήμερα. Ακολουθεί μια βιβλιογραφική επισκόπηση πάνω σε έρευνες τόσο στον διεθνή χώρο όσο και στον ελληνικό και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, που αφορούν στην αναγνώριση παραγόντων ποιότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα στο

πλαίσιο της ΔΟΠ (4<sup>ο</sup> κεφάλαιο). Η εφαρμογή αυτών των παραγόντων καθορίζει και το επίπεδο εφαρμογής ποιοτικών διαδικασιών και μπορεί να θεωρηθεί εργαλείο για τον εντοπισμό και την απομάκρυνση εμποδίων στην πορεία προς ένα ποιοτικό σχολείο.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε μια ανεπάρκεια δεδομένων, κυρίως όσον αφορά στη διερεύνηση παραγόντων ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στη βαθμίδα της Α/θμιας Εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή παραγόντων ποιότητας, έτσι όπως αυτοί περιγράφονται από τη θεωρία της ΔΟΠ, σε σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, ώστε να εντοπιστούν οι ανάγκες τους καθώς και οι τομείς που χρειάζονται βελτίωση (β' μέρος, κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>).

Η διερεύνηση των απόψεων έγινε με ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερευνητικού εργαλείου, του οποίου η εγκυρότητα και η αξιοπιστία έχουν επιβεβαιωθεί τόσο από προηγούμενη εφαρμογή του (Sfakianaki, 2019) όσο και στην παρούσα έρευνα. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά στις δημόσιες σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης όλου του νομού με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας και απαντήθηκε από 219 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη χρήση του SPSS. Τα αποτελέσματα έδειξαν μικρή έως μέτρια εφαρμογή των παραγόντων ποιότητας, όπως αυτοί περιγράφονται από τη βιβλιογραφία, στις σχολικές μονάδες που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Επίσης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έκριναν ως πολύ αναγκαία την εφαρμογή όλων των παραγόντων ποιότητας στο μέλλον. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση κάποιων προτάσεων για περαιτέρω διερεύνηση.



## Α' ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 1

#### Τι ονομάζουμε «ποιότητα»;

##### Η ανάγκη για ποιότητα

Η ταυτότητα της ποιότητας στην εκπαίδευση διαχρονικά καθορίζεται από το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται. Το περιεχόμενό της δεν είναι απόλυτο αλλά διαμορφώνεται από τις απαιτήσεις των διάφορων εμπλεκόμενων ομάδων (μαθητών, εκπαιδευτικών, κοινωνίας, αγοράς εργασίας). Γι' αυτό και προτείνεται η χρήση του όρου «ποιότητες» αντί για «ποιότητα», για να καταδειχτεί ο υποκειμενικός της χαρακτήρας (Βλάχος, 2007).

Η ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί σήμερα το επίκεντρο του ενδιαφέροντος των δημόσιων συζητήσεων για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, μετατοπίζοντας την εστίαση από έννοιες όπως ο εκδημοκρατισμός και η ισότητα των ευκαιριών, που έχουν αποτελέσει τον πυρήνα για μεγάλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Πρόκειται για ένα νέο παράδειγμα, που διαμορφώνεται μέσα σε ένα περιβάλλον παγκοσμιοποίησης και φιλελευθεροποίησης (Kalraha, 2014).

Στο περιβάλλον αυτό η ποιότητα αποκτά όλο και μεγαλύτερη προσοχή, καθώς αναγνωρίστηκε ως το συγκριτικό πλεονέκτημα, όχι μόνο των επιχειρήσεων αλλά και των οργανισμών παροχής υπηρεσιών, όπως είναι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται τώρα στον προσδιορισμό των παραγόντων που διαμορφώνουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσονται, και στον επαναπροσδιορισμό της αποτελεσματικότητάς τους (Βαβουράκη κ.ά., 2008).

Αυτή η δυναμική σχέση ποιότητας – αποτελεσματικότητας τονίζεται και στις κατευθύνσεις που δίνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την εκπαίδευση, σύμφωνα με τις οποίες «η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο για την κοινωνική συνοχή, την πολιτειότητα και το

άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς» αλλά και στη σύνδεση της ποιοτικής εκπαίδευσης με τη διεκδίκηση ενεργού ρόλου στην αγορά εργασίας (Κολυμπάρη, 2017:292).

Η αξιολόγηση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- τον καθορισμό των στόχων που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θέσει σε σχέση με τις διεθνείς τάσεις και τις εθνικές προτεραιότητες που επικρατούν κατά τη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία,
- τη διαδικασία παρακολούθησης και υποστήριξης της υλοποίησης των στόχων προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα
- την αποτίμηση της υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί (Βλάχος κ.ά., 2008β).

### **Οι Τέσσερις Ανάγκες για Ποιότητα**

Σύμφωνα με τον Sallis (2002) τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιδιώκουν τη βελτίωση της ποιότητας για μια σειρά από σημαντικούς λόγους. Κάποιοι από αυτούς συνδέονται με την ηθική ευθύνη και την επαγγελματική υπευθυνότητα, ενώ άλλοι απορρέουν από τον ανταγωνισμό ή από την ανάγκη ανάληψης ευθυνών και επίδειξης διάθεσης για λογοδοσία. Η αποτυχία κάλυψης οποιουδήποτε από τους παραπάνω λόγους μπορεί να ριψοκινδυνεύσει την ευημερία του οργανισμού και την επιβίωσή του:

- **Η ηθική επιταγή**

Οι απόδεκτες των μορφωτικών αγαθών ή «πελάτες» των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (μαθητές, γονείς, κοινότητα) αξίζουν την καλύτερη δυνατή ποιότητα εκπαίδευσης. Είναι καθήκον των επαγγελματιών της εκπαίδευσης η παροχή των βέλτιστων εκπαιδευτικών ευκαιριών να αποτελεί γι' αυτούς πρωτεύον μέλημα. «Είναι δύσκολο να αντιληφθούμε μία κατάσταση όπου οτιδήποτε λιγότερο από την ολική ποιότητα θεωρείται κατάλληλο ή αποδεκτό για την εκπαίδευση των παιδιών» (Sallis, 2002:3). Αυτή είναι η βάση της ηθικής στην εκπαίδευση και μία από τις λίγες περιοχές όπου δεν υπάρχει καμία διαφωνία (Kalraana, 2014).

- **Η επαγγελματική επιταγή**

Ο επαγγελματισμός συνεπάγεται τη δέσμευση στις ανάγκες των μαθητών καθώς και την υποχρέωση για ικανοποίηση αυτών των αναγκών χρησιμοποιώντας τις πιο κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Αυτό φυσικά προσθέτει ένα σημαντικό φορτίο στους εκπαιδευτικούς και τους ανθρώπους της διοίκησης να εξασφαλίσουν ότι τόσο οι πρακτικές στην τάξη όσο και η διοίκηση λειτουργούν με τα υψηλότερα δυνατά πρότυπα (Sallis, 2002, Kalpana, 2014).

- **Η επιταγή του ανταγωνισμού**

Ο ανταγωνισμός είναι μια πραγματικότητα στον κόσμο της εκπαίδευσης και απαιτεί στρατηγικές που διαφοροποιούν τους οργανισμούς μεταξύ τους, διαμορφώνοντας το συγκριτικό τους πλεονέκτημα. Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης πρέπει να ανταποκριθούν στην πρόκληση για βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών τους. Η εστίαση στις ανάγκες του πελάτη, που αποτελούν την καρδιά της ποιότητας, είναι το μοναδικό αποτελεσματικό μέσο για την αντιμετώπιση του ανταγωνισμού και την επιβίωση (Sallis, 2002).

- **Η επιταγή για λογοδοσία και ανάληψη ευθύνης**

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι αναπόσπαστα κομμάτια της κοινωνίας στην οποία δραστηριοποιούνται και επομένως πρέπει να καλύπτουν την ανάγκη της για υπευθυνότητα με επίδειξη των υψηλών προτύπων τους, αποδεικνύοντας ότι είναι ικανά να φέρουν εις πέρας ό,τι τους έχει ανατεθεί. Η ανάγκη για λογοδοσία υποστηρίζεται από την προώθηση αντικειμενικών και μετρήσιμων αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και από την παροχή μηχανισμών για τη βελτίωση της ποιότητας. (Sallis, 2002).

## **Πελάτης – Προμηθευτής**

Παρόλα αυτά, παρά τη σπουδαιότητά της, οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν την ποιότητα μια υποκειμενική έννοια, επειδή είναι πολύπλοκο να οριστεί και συχνά δύσκολο να μετρηθεί. Οι οργανισμοί που αντιμετωπίζουν σοβαρά το θέμα της ποιότητας αντιλαμβάνονται ότι το μυστικό της βρίσκεται στην ανταπόκριση στις ανάγκες των πελατών (Sallis, 2002) - ή «εξυπηρετούμενων» ή «αποδεκτών της εκπαιδευτικής προσφοράς ή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών», όπως αναφέρει ο

Κατσαρός (2018:130) αντί του όρου «πελάτης», όσον αφορά στις δημόσιες υπηρεσίες ή στην εκπαίδευση.

Πρέπει στο σημείο αυτό να αποσαφηνιστεί η έννοια του πελάτη. Πελάτης ενός οργανισμού θεωρείται οποιοσδήποτε προσδοκεί ή λαμβάνει κάποιο προϊόν ή υπηρεσία, ενώ προμηθευτής θεωρείται οποιοσδήποτε μας παρέχει ή από τον οποίο προσδοκούμε μια υπηρεσία. Η έννοια του «πελάτη» αφορά τόσο στον «εξωτερικό πελάτη» που είναι και ο τελικός αποδέκτης του αγαθού, όσο και στον «εσωτερικό πελάτη» που αφορά στους ίδιους τους εργαζόμενους και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Καλτσονούδη κ.ά., 2017).

Στην εκπαίδευση ως εσωτερικοί πελάτες και προμηθευτές συνήθως θεωρούνται οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λειτουργία του σχολείου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, τα διοικητικά στελέχη αλλά και οι μαθητές. Ως εξωτερικοί πελάτες μπορούν να θεωρηθούν αφενός οι ίδιοι οι μαθητές και αφετέρου οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί των ανώτερων βαθμίδων και τα ΑΕΙ, οι μελλοντικοί εργοδότες, το κράτος, η κοινωνία (Κατσαρός, 2008). Καθένας από αυτούς έχει σημαντικές απαιτήσεις και προσδοκίες, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Άλλωστε το σχολείο και οι δράσεις του πρέπει να συμβαδίζουν με τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις αλλά και με τις επιστημονικές και τις τεχνολογικές προκειμένου να παρέχουν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας (Ζιρίνογλου, 2015).

## Ορισμοί της ποιότητας

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται πέντε βασικοί ορισμοί της ποιότητας (Ζαβλανός, 2003:29), που έχουν δοθεί από τους επονομαζόμενους «γκουρού» της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας T.M. Juran, F. Crosby και W.E. Deming. Οι ορισμοί αυτοί μπορούν να επεκταθούν και στην εκπαίδευση.

Ο πρώτος ορισμός «βασίζεται στο προϊόν». Οι διαφορές στην ποιότητα μεταξύ προϊόντων ανακλούν διαφορές στην ποσότητα κάποιου χαρακτηριστικού των προϊόντων. Οι πολέμιοι αυτής της άποψης υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση αυτή υποβαθμίζει τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου και εξισώνει την ποιότητα με την κατάκτηση των άμεσα ορατών στόχων του, για παράδειγμα την επίδοση σε ένα τεστ. Επίσης αυτή η προσέγγιση παρέχει ελάχιστες πληροφορίες για το ποιοι παράγοντες διαμόρφωσαν ή επηρέασαν το τελικό αποτέλεσμα (Βαβουράκη κ.ά., 2008).

Ο δεύτερος ορισμός «βασίζεται στον χρήστη». Ποιότητα είναι η καταλληλότητα του αγαθού προς χρήση. Σύμφωνα με τον Juran η ποιότητα προσδιορίζεται από τις επιθυμίες του πελάτη. Για την εκπαίδευση αυτό σημαίνει ότι οι σπουδαστές θα επιλέξουν εκείνα τα μαθήματα που θα τους διευκολύνουν στην εργασία τους ή το σεμινάριο που θα έχει άμεση εφαρμογή στο έργο τους.

Ο τρίτος ορισμός, ο οποίος διατυπώθηκε από τον Crosby, λέει ότι «ποιότητα είναι η συμμόρφωση στις απαιτήσεις των πελατών». Όσον αφορά στον χώρο της εκπαίδευσης αυτό σημαίνει ικανοποίηση των γονέων και της αγοράς εργασίας. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή το ποιοτικό διαμορφώνεται από την ύπαρξη των στοιχείων εκείνων που θεωρούνται από την πλειονότητα των πολιτών ως αναγκαία για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (καλλιέργεια γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, διάπλαση υπεύθυνων πολιτών). Την άποψη αυτή συμμερίζονται και άλλοι συγγραφείς (Κασσωτάκης, 2017). Εάν η ικανοποίηση είναι μεγάλη, τότε γίνεται λόγος για υψηλή ποιότητα αγαθών. Σε αντίθετη περίπτωση η ποιότητα χαρακτηρίζεται χαμηλή. Ο Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης (ISO) ορίζει την ποιότητα με παρόμοιο τρόπο, ως «το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας (προϊόντος ή παρεχόμενης υπηρεσίας) που την καθιστούν ικανή να καλύπτει εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες» (Κασσωτάκης, 2017:49).

Ο τέταρτος ορισμός «βασίζεται στην αξία». Δηλαδή στη σχέση της ικανοποίησης και της τιμής. Ποιότητα είναι ο βαθμός τελειότητας σε μια αποδεκτή τιμή και ο έλεγχος της μεταβλητότητας σε ένα αποδεκτό κόστος.

Μια άλλη προσέγγιση στον ορισμό της ποιότητας δόθηκε από τον Deming. Γι' αυτόν ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη και η μείωση των μεταβολών στις διαδικασίες. Ο Deming χρησιμοποιεί στατιστικές μεθόδους για τον προσδιορισμό και τη μείωση των μεταβολών στις διαδικασίες.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση οι παραπάνω ορισμοί της ποιότητας αποτελούν τη βάση για προσεγγίσεις που εστιάζουν στον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με γνώμονα τις εκ των προτέρων εκφρασμένες προσδοκίες των γονέων, των μαθητών ή της τοπικής κοινωνίας (π.χ. σχεδιασμός και προσδιορισμός των κριτηρίων ποιότητας μιας καινοτόμου δράσης ή ενός πιλοτικού προγράμματος με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών κ.λ.π.) (Ζαβλανός, 2003).

Αυτή η διάσταση, σύμφωνα με τον Ματθαίου (2000:35), «υποκρύπτει έντονα στοιχεία ατομικισμού, τα οποία αποκαλύπτουν την προέλευσή της από τον κόσμο της αγοράς και των επιχειρήσεων». Επιπλέον καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό της ποιότητας, αφού εξαρτάται από περισσότερες υποκειμενικές απόψεις, οι οποίες αναπροσαρμόζονται ταχύτατα, δεδομένου ότι οι πελάτες έχουν την τάση να θεωρούν τα προηγούμενα επίπεδα ποιότητας ως δεδομένα και να αναβαθμίζουν τις απαιτήσεις τους. Οι βελτιώσεις σύντομα καθιερώνονται ως νέος «κανόνας». Καλλιεργείται προσδοκία περισσότερων βελτιώσεων και η επάνοδος στην προηγούμενη στάθμη προκαλεί δυσαρέσκεια. Επιπλέον, η κατεύθυνση και το επίκεντρο των προσδοκιών των πελατών μεταβάλλονται (Everard et al., 1999). Συμβάλλει όμως στη διαμόρφωση της έννοιας της ολικής ποιότητας, η οποία είναι δυναμική και είναι το αποτέλεσμα της συνεχούς προσπάθειας όλων των εμπλεκομένων για τη βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών, έτσι ώστε να ικανοποιούν ή και να υπερβαίνουν τις ανάγκες και προσδοκίες των πελατών (Κατσαρός, 2008).

## Κεφάλαιο 2

### Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

#### Ολική Ποιότητα

Η ποιότητα ήταν πάντα ένα σημαντικό στοιχείο για ανταγωνιστική επιτυχία. Όμως η αρχική προσέγγιση της ποιότητας σχετιζόταν με την τελική επιθεώρηση και τη διόρθωση μετά την παραγωγή, όχι με την ευθύνη όλων των εργαζομένων και ανεξάρτητα από τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την παραγωγή και τις πωλήσεις (Kalpana, 2014).

Η εξασφάλιση της ποιότητας είναι υπόθεση όλων των ατόμων που εργάζονται σε έναν οργανισμό. Αυτή η αναγκαιότητα περιγράφεται από τον όρο «Ολική Ποιότητα». Αρχικά η έννοια της Ολικής Ποιότητας παρουσιάστηκε σε επιχειρήσεις και βιομηχανίες. Η έννοια εξελίχθηκε από τον «Ποιοτικό Έλεγχο-Quality Control» σε μια διαδικασία με έμφαση στην ανίχνευση ή μείωση του λάθους στο ελάχιστο, που ο Crosby το 1979 την ονόμασε «Zero Defect» (Prueangphitchayathon et. al., 2015:1535).

Επομένως, η ολική ποιότητα είναι μια περιγραφή της κουλτούρας, της συμπεριφοράς και της οργάνωσης, η οποία απαιτεί ποιότητα σε όλες τις πτυχές των λειτουργιών του οργανισμού, με το να ολοκληρώνονται σωστά οι διαδικασίες από την πρώτη φορά και να αποβάλλονται τα σφάλματα από αυτές. (Albeshr, 2018). Η ολική ποιότητα, σύμφωνα με τον Deming, είναι μια φιλοσοφία, ένας τρόπος ζωής. «Δεν είναι μια επιχειρησιακή αλλά μια ανθρώπινη διαδικασία η οποία προάγει την αυτοεκτίμηση και τον σεβασμό, που αναπτύσσει το μυαλό και τη σκέψη του ατόμου και ενδυναμώνει τους δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων» (Ζαβλανός, 2003:30). Οι ιδέες του Deming, του Juran και του Crosby, που θεωρούνται οι πρωτεργάτες της ολικής ποιότητας, έγιναν οι βασικές αρχές της διοίκησης στις ιαπωνικές εταιρείες, που κατάλαβαν τη σπουδαιότητα των εργαζομένων στην επίτευξη της ποιότητας (Kalpana, 2014).

Στον χώρο της εκπαίδευσης η ολική ποιότητα αποβλέπει (Ζαβλανός, 2003):

i) Στην εκπλήρωση και υπέρβαση των προσδοκιών και των αναγκών του μαθητή ικανοποιώντας ακόμα και τις ανάγκες εκείνες οι οποίες δεν αναμενόταν να ικανοποιηθούν.

ii) Στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών, ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες.

iii) Στην ανάθεση ευθυνών και στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων όλων όσων εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου. Τα προβλήματα επιλύονται καλύτερα, όταν κατά τη διαδικασία της επίλυσής τους συμμετέχουν όλα τα άτομα τα οποία επηρεάζονται από το πρόβλημα: δάσκαλοι, μαθητές, γονείς, διοικητικά στελέχη κ.λ.π. Ειδικά για τις μαθησιακές διαδικασίες η συνεισφορά των δασκάλων και των μαθητών είναι απαραίτητη, καθώς αυτοί γνωρίζουν πολύ καλά τη λειτουργία της σχολικής τάξης. Έτσι επιτυγχάνεται η αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

iv) Στη μείωση των αδυναμιών του συστήματος, στη μείωση των μεταβολών και στην υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική μάθηση και στη βελτίωση της ποιότητας. Αυτό επιτυγχάνεται με τον συνεχή έλεγχο της πορείας εξέλιξης των διαδικασιών.

v) Στην ενδυνάμωση των ατόμων και στην ομαδική εργασία. Η εργασία σε ομάδες επιτρέπει στα άτομα από διαφορετικά περιβάλλοντα να ανταλλάσσουν ιδέες αλληλοσυμπληρώνοντας το ένα το άλλο, συμβάλλοντας έτσι στη διασαφήνιση του προβλήματος και στη βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού, ενισχύοντας παράλληλα και τις συνεργατικές τους δεξιότητες (Albeshr, 2018). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προκύπτει πως η ομαδική δουλειά είναι ένα ζωτικής σημασίας αποτέλεσμα αλλά και μια προϋπόθεση για αδιάκοπη ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει κατάργηση των στεγανών μεταξύ των τμημάτων, καλύτερη διανομή της πληροφορίας, εμπιστοσύνη και εξάλειψη του φόβου. Η ομαδική δουλειά σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Άλωστε πέντε από τα 14 σημεία του Deming, όπως θα δούμε παρακάτω, απευθύνονται άμεσα στις έννοιες της συνεργασίας και της ενδυνάμωσης (Jayashree, Faisal, 2017).

Η εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία αποβλέπει στη μετατροπή του ισχύοντος συστήματος διδασκαλίας και αξιολόγησης σε ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης και μάθησης, προσθέτοντας μεγάλη αξία στις διαδικασίες, ώστε το τελικό αποτέλεσμα, που είναι η μάθηση, να ξεπερνά σε αξία οποιοδήποτε κόστος σε χρήμα, μόχθο και χρόνο για της απόκτησή της.



## Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Η έννοια του management ποιότητας εξελίχθηκε ιστορικά μέσα από διάφορα στάδια, όπως φαίνεται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα, εστιάζοντας κάθε φορά σε διαφορετικές περιοχές. Αναπτύχθηκαν διάφορες προσπάθειες που έδωσαν έμφαση σε έννοιες όπως «λογοδοσία», «έλεγχος», «διασφάλιση ποιότητας», «δείκτες ποιότητας», «αξιολόγηση». Για την υποστήριξη αυτών των προσπαθειών συστάθηκαν και ιδιωτικοί οργανισμοί πιστοποίησης ποιότητας (π.χ. το Quality Assurance Agency στην Αγγλία), ενώ κεντρικής προτεραιότητας θέμα για την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτέλεσε η «προσπάθεια υποστήριξης και, όπου χρειάζεται, της δημιουργίας διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας» με στόχο την επίτευξη εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας (Κατσαρός, 2008:130).

**Πίνακας 1:** Στάδια του management ποιότητας (Πηγή: Μπρίνια, 2008:263)

Εποχή	Σημείο εστίασης
Επιθεώρηση	Αποτέλεσμα
Έλεγχος	Διαδικασία
Διασφάλιση Ποιότητας	Σύστημα
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας	Άνθρωποι

Η Επιθεώρηση και ο Έλεγχος εστιάζουν στην ανίχνευση ελαττωματικών προϊόντων. Η Διασφάλιση Ποιότητας είναι μια διαδικασία μετά την παραγωγή και διαχωρίζεται από τους ανθρώπους που παράγουν το προϊόν.

Η τελευταία εποχή είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, που ενδιαφέρεται να χτίσει ποιοτικές διαδικασίες κατά την παραγωγή και εστιάζει στον ανθρώπινο παράγοντα. Η ΔΟΠ παρουσιάζει ποικιλομορφία και προσαρμοστικότητα. Πρωταρχικά εμφανίστηκε στον τομέα της βιομηχανίας και για πολλά χρόνια παρέμεινε εκεί ως υπεύθυνη για το λεγόμενο «οικονομικό θαύμα» που συντελέστηκε στη μεταπολεμική Ιαπωνία, κατόπιν των προτεινόμενων μέτρων και οδηγιών από τον ειδήμονα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού Edward Deming. Η φιλοσοφία του νέου «παραδείγματος» του Deming εδράζεται στην παραδοχή ότι, καθώς τα άτομα αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση ενός συστήματος, το management είναι υπεύθυνο για κάθε αποτυχία η οποία συντελείται μέσα στο σύστημα αυτό. (Prueangphitchayathon et. al., 2015).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι μια ολιστική προσέγγιση συστήματος διοίκησης στο πνεύμα του νεοφιλελευθερισμού (Prueangphitchayathon et. al., 2015) αλλά και μια καθαρά ανθρωποκεντρική θεωρία οργάνωσης και διοίκησης. Αφορά όλες τις διαδικασίες παραγωγής προϊόντων και υπηρεσιών, κατά τις οποίες οι λειτουργίες ενός οργανισμού (marketing, οικονομική πολιτική, σχεδιασμός, παραγωγή), μέσω μιας αποδοτικής στρατηγικής για την ικανοποίηση των στόχων του, εστιάζουν στην αναγνώριση και στην εξυπηρέτηση των αναγκών των πελατών, αλλά και στην ενότητα, στην αυτονομία, στην ενίσχυση της ομαδικότητας και στην ενδυνάμωση των εργαζομένων (Haslam, 2018).

Η ΔΟΠ αντιμετωπίζει έναν οργανισμό ως μια συλλογή διαδικασιών και περιλαμβάνει μια πλήρη ενσωμάτωση όλων των πόρων. Αυτό σημαίνει ότι οι οργανισμοί αγωνίζονται για να βελτιώνουν συνεχώς αυτές τις διαδικασίες, ενσωματώνοντας τη γνώση και τις εμπειρίες όλων όσων εμπλέκονται, ιδιαίτερα των εργαζομένων, και ταυτόχρονα μεγιστοποιώντας τις δυνατότητες των τελευταίων μέσω μιας πορείας αέναης αλλαγής. Έτσι αναδύεται μια πιο αποτελεσματική συνεργατική κουλτούρα. Η διαρκής βελτίωση είναι η βασική ιδέα για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής μετάβασης από την υπάρχουσα στην επιθυμητή κατάσταση (Ζαβλανός, 2003, Ζιρίνογλου, 2015). Γενικός στόχος της ΔΟΠ είναι η αποφυγή των ελαττωμάτων και το να γίνονται τα πράγματα σωστά από την πρώτη φορά και κάθε φορά. Το τελευταίο βρίσκει εφαρμογή σε όλους τους οργανισμούς ανεξάρτητα από τη φύση τους (Albeshr, 2018, Haslam, 2018).

### **Αρχές της ΔΟΠ**

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς πολλοί ερευνητές, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι ακόλουθες αρχές της ΔΟΠ, αν συνδυαστούν, μπορούν να προσφέρουν μια ευέλικτη και αποτελεσματική μέθοδο βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Ζιρίνογλου, 2015). Οι αρχές αυτές είναι:

- α) ο προσανατολισμός στις ανάγκες των πελατών,
- β) η συνεχής βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, οι οποίες διαφοροποιούνται διαρκώς, για να ανταποκριθούν στις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις,
- γ) η συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού και η ομαδική εργασία, ώστε μέσα από συλλογικές διαδικασίες να γίνει συνείδηση η ατομική ευθύνη και η προσωπική συμβολή στην επίτευξη των κοινών στόχων,

δ) η αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων,  
ε) η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού,  
στ) η αναγνώριση, η εντιμότητα, η ειλικρίνεια και το ενδιαφέρον, με σκοπό την παροχή κινήτρων και τη βελτίωση της ποιότητας της εργασιακής ζωής.  
(Ζαβλανός, 2003, Μπρίνια, 2008, Ζιρίνογλου, 2015).

### **Προϋποθέσεις εφαρμογής της ΔΟΠ**

- Αξιολόγηση της παρούσας κατάστασης του οργανισμού: Αυτή σχετίζεται με το ιστορικό του οργανισμού, τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων, τις τρέχουσες ανάγκες του, με την υπάρχουσα ποιότητα εργασιακής ζωής. Αν η παρούσα πραγματικότητα δε συμπεριλαμβάνει σημαντικές προϋποθέσεις, η εφαρμογή της ΔΟΠ πρέπει να καθυστερήσει, μέχρι ο οργανισμός να είναι σε μια κατάσταση κατά την οποία η ΔΟΠ μπορεί να επιτύχει.

- Ανάγκη για αλλαγή: Για την επιτυχή εφαρμογή της ΔΟΠ ένα επίπεδο πίεσης-άγχους είναι επιθυμητό, ώστε προκληθεί κρίση, που θα οδηγήσει σε αποστασιοποίηση από την παράδοση και θα κινητοποιήσει τους ανθρώπους σε δράση, σε στρατηγικές αποφάσεις για τη διαμόρφωση νέου οράματος, στην προώθηση των νέων ιδεών από τα ηγετικά στελέχη και στη δημιουργία δομών και μηχανισμών που θα εφαρμόσουν την αλλαγή (Albeshr, 2018).

Άλλοι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπ'όψιν για την υλοποίηση της ΔΟΠ είναι:

- Η κοινή δέσμευση ανώτατων διοικητικών στελεχών αλλά και υπαλλήλων στους στόχους, κοινή γλώσσα και ένα εφικτό σχέδιο δράσης. Η ΔΟΠ δεν είναι ένας παθητικός, περιγραφικός όρος αλλά μια ενεργητική δραστηριότητα (Μπρίνια, 2008, Haslam, 2018).

- Η αλλαγή της νοοτροπίας και των πεποιθήσεων, η οποία αποτελεί μια από τις δυσκολότερες αποστολές που έχει να αντιμετωπίσει η διοίκηση της εκπαίδευσης που είναι προσανατολισμένη στη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας. Η αλλαγή της κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να γίνει, αν ακολουθηθεί ο «οδικός χάρτης» με τα 14 σημεία του Deming, ο οποίος θεωρείται ο πατέρας του κινήματος της ΔΟΠ. «Είναι ένας κατάλογος με αυτά που πρέπει να γίνονται (Do) και αυτά που πρέπει να αποφεύγονται (Don't do), προκειμένου να μετασχηματιστεί ένας

εκπαιδευτικός οργανισμός σε έναν ποιοτικό εκπαιδευτικό οργανισμό» (Μπρίνια, 2008:300).

- Η μέτρηση της ποιότητας με τη συλλογή δεδομένων και τον έλεγχο των διαδικασιών, ώστε να βρίσκονται από κοινού λύσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων.
- Ο προγραμματισμός, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η ανάπτυξη συστημάτων για τη διευκόλυνση της ποιότητας και η υλοποίησή τους.
- Η συλλογική εργασία.
- Η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η ενδυνάμωση των υπαλλήλων.

(Μπρίνια, 2008, Albeshr, 2018).

### **Η αναγκαιότητα εφαρμογής της ΔΟΠ στην εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση αντιμετωπίζει σήμερα ένα δυναμικά εξελισσόμενο περιβάλλον παγκοσμιοποίησης και φιλελευθεροποίησης. Όλοι συμφωνούν ότι το εργατικό δυναμικό πρέπει να έχει όχι μόνο γνώσεις αλλά και πολλές δεξιότητες, επικοινωνιακές και διαπροσωπικές, να προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές, να συνεργάζεται, για να μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις (Ζαβλανός, 2003).

Πρέπει λοιπόν να εστιάζεται η προσοχή στο πώς οι μαθητές μαθαίνουν και στο πώς σκέπτονται. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στις διαδικασίες που συντελούν στη μάθηση καθώς και σε όλους τους εμπλεκόμενους με αυτή: μαθητές, εκπαιδευτικούς, διοίκηση, γονείς, άλλους φορείς και όχι απλά στο τελικό προϊόν. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση του μαθητή είναι:

- α) ο ίδιος ο μαθητής,
- β) οι γονείς,
- γ) οι δάσκαλοι,
- δ) τα μέσα,
- ε) οι συμμαθητές,
- στ) το εκπαιδευτικό σύστημα,
- ζ) εξωτερικοί παράγοντες (φορείς)
- η) η οικονομία.

Η κατανόηση των παραπάνω παραγόντων θα βοηθήσει το σχολείο να αναπτύξει μεθόδους βελτίωσης της μάθησης, η οποία αποτελεί και την κύρια αποστολή του με

σκοπό τις ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και την εκπλήρωση των προσδοκιών και των αναγκών του μαθητή (Ζαβλανός, 2003). Παράλληλα όμως με τη διαδικασία μάθησης βελτιώνεται και η διαδικασία διοίκησης μέσα από το συντονισμό ομάδων ατόμων που εργάζονται συνεχώς για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Καλτσονούδη κ.ά., 2017).

Επομένως η φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση βοηθάει τον εκπαιδευτικό να βγει από την απομόνωση της τάξης και να δει τον εαυτό του ως υποστηρικτή του έργου των μαθητών, ως μέντορα, ως συνεργάτη με γονείς, μαθητές, συναδέλφους, επιχειρήσεις και με όλη την κοινωνία. Βοηθάει επίσης εκπαιδευτικούς και μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους, τους δίνει εργαλεία και μέσα για να επιλύσουν προβλήματα και να κατανοήσουν πώς οι μαθησιακές διαδικασίες μπορούν να ενταχθούν στο ευρύτερο σύστημα του σχολείου και της κοινότητας δημιουργώντας ποιοτικούς οργανισμούς μάθησης (Ζαβλανός, 2003, Kalpana, 2014).

## Τα 14 σημεία του Deming για την εκπαίδευση

Οι έννοιες του Deming έχουν διαμορφώσει τη φιλοσοφία της ΔΟΠ. Αυτό το σύστημα διοίκησης επικεντρώνεται σε 14 σημεία (Ζαβλανός, 2003, Κατσαρός, 2008, Μπρίνια, 2008). Ο Deming ανάγει το ανθρώπινο δυναμικό σε κινητήρια δύναμη και μετατοπίζει την κύρια ευθύνη για τη βελτίωση του συστήματος στο management. Η φιλοσοφία του Deming βρίσκει εφαρμογή τόσο στη διοικητική πλευρά του σχολικού συστήματος, όσο και στη διοίκηση της τάξης από τον εκπαιδευτικό, απέναντι στους μαθητές αλλά και για την προώθηση της μάθησης. Όταν μία εκπαιδευτική μονάδα εφαρμόζει και χρησιμοποιεί ως υπόδειγμα τα 14 σημεία του Deming, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να επιτευχθούν οφέλη στην αποτελεσματικότητα και να επηρεαστεί η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ζαβλανός, 2003, Μπρίνια, 2008). Σύμφωνα λοιπόν με τη βιβλιογραφία (Ζαβλανός, 2003, Κατσαρός, 2008, Μπρίνια, 2008) τα σημεία αυτά περιγράφονται ως εξής:

**1. Προσήλωση στην προσπάθεια βελτίωσης των μαθητών και της διδασκαλίας με στόχο να παράγουμε αποφοίτους ανταγωνιστικούς, με υψηλού επιπέδου γνώσεις και προσόντα.** Για τον σκοπό αυτό το σχολείο πρέπει να βελτιώσει όλες τις λειτουργίες του, να δώσει έμφαση σε παραμέτρους όπως είναι ο προϋπολογισμός, το εκπαιδευτικό προσωπικό, το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδακτική μεθοδολογία, τα βιβλία, οι κτιριακές εγκαταστάσεις, ο τρόπος διοίκησης, το σύστημα επικοινωνίας και το σύστημα αξιολόγησης, που του εξασφαλίζει την ανατροφοδότηση για τις διορθώσεις που απαιτούνται.

**2. Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας ποιότητας από τη διοίκηση.** Απαιτείται δέσμευση από την ηγεσία για την παραδειγματική εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ, ώστε να προωθείται η διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας και η αναβάθμιση της ποιότητας σε κάθε πτυχή και στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η νέα φιλοσοφία απαιτεί να αντικατασταθεί ο ανταγωνισμός με τη συνεργασία, την επικοινωνία και την εμπιστοσύνη μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, που αποτελούν τη βάση της μάθησης. Απαιτούνται οργανισμοί με επίπεδη δομή και ανοιχτά συστήματα επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό θα μεταφέρονται οι πληροφορίες από τους γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς, και γενικά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα προβλήματα που παρουσιάζονται και αφετέρου θα

εξασφαλίζεται η επαφή που απαιτείται για την παροχή της απαραίτητης καθοδήγησης και για την ενδυνάμωση όλων.

**3. Η ποιότητα πρέπει να είναι ενσωματωμένη στους μαθητές από την αρχή,** ώστε να γίνεται πρόληψη των λαθών και όχι διόρθωση. Για τον λόγο αυτό η αξιολόγηση, για να είναι ουσιαστική και παραγωγική, πρέπει να γίνεται σε κάθε σημείο της διδασκαλίας με τη χρήση τεστ ή άλλων δεικτών της μάθησης. Η μάθηση φαίνεται καλύτερα από την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν τη γνώση και τις δεξιότητες σε πραγματικές καταστάσεις. Συνεπώς θα ήταν χρήσιμα μοντέλα βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας, όπως η μέθοδος project.

**4. Ελαχιστοποίηση του κόστους με έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών.** Κάθε οργανισμός θα πρέπει να επιδιώκει τον μηδενισμό των σφαλμάτων, κυρίως μέσα από τον σχεδιασμό και προγραμματισμό κάθε δράσης και την κατάλληλη προετοιμασία και εκπαίδευση αυτών που πρόκειται να αναλάβουν την υλοποίησή τους. Στην εκπαίδευση η ποιότητα του σχολείου συνδέεται με την ποιότητα όλων των παραγόντων εισόδου οι οποίοι επηρεάζουν το σχολείο. Πρέπει να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας τόσο μεταξύ των ατόμων μέσα στο σχολείο, όσο και μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας.

**5. Συνεχής ανάπτυξη όλων των δραστηριοτήτων της τάξης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και του έργου του δασκάλου και κάθε μαθητή.** Αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ενδυνάμωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Συνεχής βελτίωση με τη συμμετοχή όλων (Kaizen).

**6. Καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης στην εργασία.** Μέρμνα από πλευράς των διευθυντών για επιμόρφωση και πάνω στη χρήση των εργαλείων ποιότητας των υπαλλήλων που δεν είναι εξοικειωμένοι με τη συγκεκριμένη κουλτούρα και τις προσδοκίες του σχολείου. Ταυτόχρονα όμως και μέρμνα για την εκπαίδευση των μαθητών, ώστε να είναι αυτοί περισσότερο αποτελεσματικοί στην εργασία του σχολείου και να αξιολογούν την ποιότητα της δικής τους εργασίας.

**7. Αποτελεσματική ηγεσία.** Η ηγεσία του σχολείου πρέπει να συνεργάζεται με τους δασκάλους, τους καθηγητές, τους γονείς, τους μαθητές και τα μέλη της κοινότητας, να παρέχει υποστήριξη, βοήθεια, εμπιστοσύνη, συνεργασία, ελευθερία έκφρασης, επικοινωνία, φαντασία, δημιουργικότητα χωρίς να απειλεί και να τιμωρεί.

Οι ηγέτες εμπνέουν και επηρεάζουν τα άτομα προς τη σωστή κατεύθυνση, προς το όραμα.

**8. Η τάξη δε διοικείται με απειλές και φόβο.** Τα άτομα μπορούν να φτάσουν στη μέγιστη απόδοση μόνο όταν αισθάνονται ασφαλή, δε φοβούνται, μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Ο φόβος προξενεί αντίσταση στην αλλαγή και στην αποδοχή της νέας γνώσης.

**9. Κατάργηση των εμποδίων επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών τμημάτων.** Ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να εργάζεται ομαδικά, ώστε να μπορούν να προβλέπει τα προβλήματα (ανταγωνισμός, αδιαφορία, ατομικό συμφέρον, εγωισμός, δημοσιόπαλληλική νοοτροπία) και να δημιουργεί ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης αξιοποιώντας τα ταλέντα όλων.

**10. Κατάργηση των συνθημάτων και των στόχων οι οποίοι ζητούν νέα επίπεδα απόδοσης των μαθητών, χωρίς να παρέχουν καλύτερες μεθόδους.** Στην εκπαίδευση η επιτυχία του σχολείου εξαρτάται περισσότερο από τον σχεδιασμό του συστήματος παρά από τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Deming οι στόχοι θα πρέπει να διατυπώνονται από τα άτομα, από την ομάδα, από κάτω προς τα πάνω. Τότε η απόδοση του μαθητή και του σχολείου υπερβαίνει το επίπεδο απόδοσης το οποίο θέτει το management. Στη χώρα μας η ευθύνη βρίσκεται απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας, στους συμβούλους και τους διευθυντές, οι οποίοι σχεδιάζουν και ελέγχουν τις στρατηγικές και τις πολιτικές. Τα άτομα τα οποία είναι κοντά στο πρόβλημα πρέπει να έχουν όλες τις πληροφορίες τις οποίες χρειάζονται, για να επιλύσουν το πρόβλημα. «Το να διευθύνεις τους άλλους είναι ένας παλιός τρόπος σκέψης. Το να βοηθάς όμως τα άτομα να διοικήσουν τον εαυτό τους είναι επιτακτική σημερινή ανάγκη» (Ζαβλανός, 2003:81).

**11. Κατάργηση ποσοτικών στόχων και προτύπων εργασίας για το εργατικό δυναμικό και το management τα οποία δυσχεραίνουν την επίτευξη της ποιότητας.** Η ποσοτική αξιολόγηση της επιδόσεως του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού (έμφαση σε επιδόσεις στα τεστ και στη βαθμολογία, ολοκλήρωση της ύλης σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα) είναι μη παραγωγική και δεν αντιπροσωπεύει την ποιότητα της προόδου των μαθητών ούτε την ποιοτική διδασκαλία. «Ο Deming πιστεύει ότι ο βαθμός εμποδίζει την απόδοση του μαθητή. Σύμφωνα με τη δική του φιλοσοφία, το θέμα δεν είναι το πόσο έμαθε ο μαθητής, αλλά το τι μπορεί να κάνει με αυτά που έμαθε.» (Ζαβλανός, 2003:82).



**12. Επιβράβευση του εργατικού δυναμικού.** Οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί, ως προμηθευτές αλλά και πελάτες, πρέπει να παρακινούνται εσωτερικά, να βελτιώνονται συνεχώς και να επιβραβεύονται, ώστε να αισθάνονται υπερήφανοι για την εργασία τους, για να αξιοποιούν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους στην απόκτηση της γνώσης.

**13. Ενθάρρυνση της συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης για κάθε εργαζόμενο.** Η ανάγκη προσαρμογής στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτές θέτουν στο επίκεντρο τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες κάθε ατόμου μπορεί να επηρεάσουν τις σκέψεις και την πρόοδο των άλλων καθώς επίσης και ολόκληρο τον οργανισμό. Προς την κατεύθυνση αυτή απαραίτητη είναι η παροχή ευκαιριών και η ενθάρρυνση της συνεχούς επιμόρφωσης για την ανάπτυξη των εργαζομένων. «Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως δια βίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practitioner), που εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προϋπάρχουσα, στο πλαίσιο της αντίληψης της “επαγγελματικής ανάπτυξης” (professional development)» (Δούκας κ.ά., 2008:359)

**14. Συμμετοχή όλων των ατόμων, π.χ. γονέων, μαθητών, καθηγητών, διευθυντών για την υλοποίηση των παραπάνω σημείων της νέας φιλοσοφίας.** Έχει ήδη αναφερθεί ότι η ΔΟΠ είναι μια ανθρωποκεντρική θεωρία, που επενδύει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ατόμων. Ο ρόλος της διοίκησης είναι καθοριστικός προς αυτή την κατεύθυνση. Η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να ενσωματώσει στη λειτουργία του τα 14 σημεία του Deming και να τα εφαρμόσει, προκειμένου να προκαλέσει γενικό ενθουσιασμό στο ανθρώπινο δυναμικό για την επίτευξη της ποιότητας.

Στον παρακάτω πίνακα γίνεται σύγκριση των χαρακτηριστικών ενός συνήθους εκπαιδευτικού οργανισμού με κάποιον που θα μπορούσε να θεωρηθεί οργανισμός ποιότητας, σύμφωνα με τα 14 σημεία του Deming και τις αρχές της ΔΟΠ (Πετρίδου, 2002:58):

**Πίνακας 2:** Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού οργανισμού ποιότητας (Πετρίδου, 2002:58)

<b>Εκπαιδευτικός οργανισμός ποιότητας</b>	<b>Συνήθης εκπαιδευτικός οργανισμός</b>
Προσανατολισμός στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών.	Προσανατολισμός στις εσωτερικές δυνατότητες του οργανισμού.
Προσανατολισμός στην πρόληψη των προβλημάτων.	Προσανατολισμός στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.
Στρατηγικό σχέδιο ποιότητας που περιλαμβάνει το όραμα, την αποστολή και τις πολιτικές ποιότητας.	Βραχυπρόθεσμες πολιτικές δράσης.
Προσδιορισμός προτύπων ποιότητας για όλες τις μονάδες του εκπαιδευτικού οργανισμού.	Ανυπαρξία προτύπων ποιότητας.
Αφοσίωση και δέσμευση του ανώτερου management στη φιλοσοφία της ποιότητας.	Το ανώτερο management εποπτεύει και ελέγχει τα αποτελέσματα της δράσης.
Επένδυση στην εκπαίδευση-ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.	Η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού υπολογίζεται ως κόστος.
Συμμετοχή όλων των ανθρώπινων πόρων στη βελτίωση της ποιότητας.	Γίνεται διάκριση αυτών που αποφασίζουν και αυτών που εκτελούν.
Συνεχείς αξιολογήσεις, μετρήσεις και εκτιμήσεις των προσπαθειών βελτίωσης της ποιότητας.	Ελλιπείς διαδικασίες επαναπληροφόρησης.
Η ποιότητα θεωρείται στοιχείο της κουλτούρας του οργανισμού.	Η ποιότητα θεωρείται ως θετικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
Αντιμετώπιση των εργαζομένων ως πελατών που πρέπει να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους.	Αντιμετώπιση των εργαζομένων βάσει της ιεραρχικής δομής.

## Σχολεία ποιότητας

Στα σχολεία σήμερα η έμφαση δίνεται περισσότερο στο παραγόμενο προϊόν, όπως στην απόκτηση από τον μαθητή ενός καλού βαθμού, παρά στη βελτίωση της διαδικασίας που οδηγεί σε αυτό, δηλαδή της διδασκαλίας, της διοίκησης και γενικότερα της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ως συνόλου ή συστήματος (Ζαβλανός, 2003). Ως σύστημα ορίζουμε ένα σύνολο στοιχείων ή υποσυστημάτων, τα οποία αλληλεπιδρούν. Η εκπαιδευτική μονάδα θεωρείται σύστημα, εφόσον χρειάζεται πόρους (εισροές: μαθητές, εκπαιδευτικούς, μεθόδους, μέσα) για να λειτουργήσει. Επιπρόσθετα, μέσω της αλληλεπίδρασης των μερών του το σύστημα αναπτύσσει λειτουργίες/διαδικασίες (όπως η διδασκαλία) που μετασχηματίζουν τις εισροές σε εκροές (γνώσεις, κοινωνικοποίηση), τις οποίες το σύστημα παραδίδει στο περιβάλλον του, ώστε να αποτελέσουν κι αυτές με τη σειρά τους τις εισροές άλλων συστημάτων (Συστημική Προσέγγιση της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας) (Μπρίνια, 2008).

Για την επίτευξη αποτελεσμάτων/εκροών υψηλής ποιότητας (εκπαίδευση, μαθητικές επιδόσεις) απαιτούνται και διαδικασίες υψηλής ποιότητας (διδακτική μεθοδολογία, διοίκηση) μέσα στο σύστημα. Παράλληλα με τον ανθρώπινο παράγοντα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διοικητικά στελέχη) είναι απαραίτητη η συμβολή και των υπόλοιπων υλικών ή άυλων (οικονομικοί πόροι, προγράμματα σπουδών, υλικοτεχνική υποδομή) μερών/εισροών του συστήματος, τα οποία πρέπει να έχουν υψηλή ποιότητα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, ώστε να είναι δυνατή η συνεχής λειτουργία και η βιωσιμότητά του (Ζαβλανός, 2003, Κατσαρός, 2008). Οποιαδήποτε αλλαγή αφορά όλο το σύστημα και όχι ένα μέρος του. Οι αποσπασματικές προσεγγίσεις δεν έχουν αποτέλεσμα. Αναγνωρίζοντας τις διαδικασίες που αφορούν το σύστημα, ένας οργανισμός καθορίζει πού πρέπει να γίνουν οι αλλαγές με βάση δεδομένα (Kalraana, 2014).

Αναγνωρίζονται δύο είδη διαδικασιών, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε ένα σχολείο: οι εσωτερικές, μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, και οι εξωτερικές, ανάμεσα στο σχολείο και στη διοίκηση από τη μια και στους γονείς και στην κοινότητα από την άλλη. Έτσι, υπάρχει μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος στους ανθρώπους και στις διαδικασίες. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι (δάσκαλοι, μαθητές, κοινότητα) είναι οι μόνοι

αξιόπιστοι που μπορούν να πάρουν αποφάσεις για τις υποθέσεις του σχολείου. Ο ρόλος της ανώτερης πολιτικής ηγεσίας και της διοίκησης είναι για να διευκολύνει και να καθοδηγεί αυτές τις διαδικασίες. Η αποκέντρωση των ευθυνών στα σχολεία είναι είναι επιτακτική ανάγκη και απαιτεί την ενδυνάμωση του προσωπικού (Kalpana, 2014).

Η συστημική προσέγγιση του σχολείου μέσα από τη φιλοσοφία της ΔΟΠ προϋποθέτει ότι το σχολείο θέτει ως βασική προτεραιότητα τον πελάτη (μαθητή) και καθιστά ικανό κάθε σχολείο να προχωρήσει με τους ρυθμούς του, να δημιουργήσει το δικό του σύστημα ποιότητας ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του, να αναλύσει τα δεδομένα του, να προσδιορίσει τα προβλήματα και τις ανάγκες του και να αναπτύξει τους δικούς του μηχανισμούς που θα οδηγήσουν στην αλλαγή και στη σχολική βελτίωση. Η ποιότητα της εκπαίδευσης καθορίζεται από την ατομική ευθύνη, τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση, τον αυξημένο βαθμό αυτονομίας και την ανάγκη για λογοδοσία (Ζαβλανός, 2003, Kalpana, 2014, Κολυμπάρη, 2017).

Τα σχολεία εκείνα τα οποία εφαρμόζουν τις αρχές της ΔΟΠ χαρακτηρίζονται σχολεία ποιότητας. Οι Murgatroyd & Morgan (Kalpana, 2014, Haslam, 2018) περιγράφουν τα 3C στο μοντέλο τους για το σχολείο ποιότητας: Το πρώτο C (Culture) είναι η κουλτούρα. Το επιτυχημένο σχολείο είναι αυτό το οποίο έχει δημιουργήσει μια κουλτούρα, στην οποία η καινοτομία, η βελτίωση της απόδοσης και η ενδυνάμωση έχουν αξία. Το δεύτερο C (Commitment) είναι η δέσμευση: δέσμευση στους στόχους, οι οποίοι πρέπει να τεθούν από κοινού από όλα τα μέλη του οργανισμού. Το τρίτο C (Communication) είναι η επικοινωνία, βασισμένη σε δεδομένα, η οποία θα εξαλείψει τα στεγανά μεταξύ των ομάδων και θα καταργήσει τον φόβο.

Για τη βελτίωση των διαδικασιών του εκπαιδευτικού συστήματος ουσιαστικής σημασίας στο πλαίσιο της ΔΟΠ είναι η χρήση γεγονότων και στατιστικών αναλύσεων. Ο Deming εστιάζει στην παρακολούθηση των διαδικασιών με τη συνεχή συλλογή δεδομένων, έτσι ώστε τα προβλήματα να μπορούν να αναγνωρίζονται όταν συμβαίνουν παρά όταν είναι πολύ αργά για την επίλυσή τους. Αποφάσεις οι οποίες δε χρησιμοποιούν δεδομένα θεωρούνται γνώμες και δεν μπορούν να οδηγήσουν στο σχεδιασμό λύσεων και την καθιέρωση αλλαγών.

Ο Deming έχει δημιουργήσει ένα μοντέλο συνεχούς βελτίωσης που αποτελεί μια από τις βασικότερες αξίες της ΔΟΠ. Η έννοια της συνεχούς βελτίωσης, που

ταυτίζεται με τον όρο Kaizen, εξαρτάται από τη συμμετοχή όλων των ανθρώπων ενός οργανισμού και τη συνεχή εκπαίδευση αυτών. Το μοντέλο αυτό ονομάζεται κύκλος του Deming - **P.D.C.A** και αποτελείται από τέσσερα στάδια, που το ένα ακολουθεί το άλλο με μια καθορισμένη σειρά που επαναλαμβάνεται διαρκώς: Σχεδιασμός - **Planning**, Έργο - **Doing**, Έλεγχος - **Checking**, Δράση - **Acting**. Περιγράφεται με τις ενέργειες:

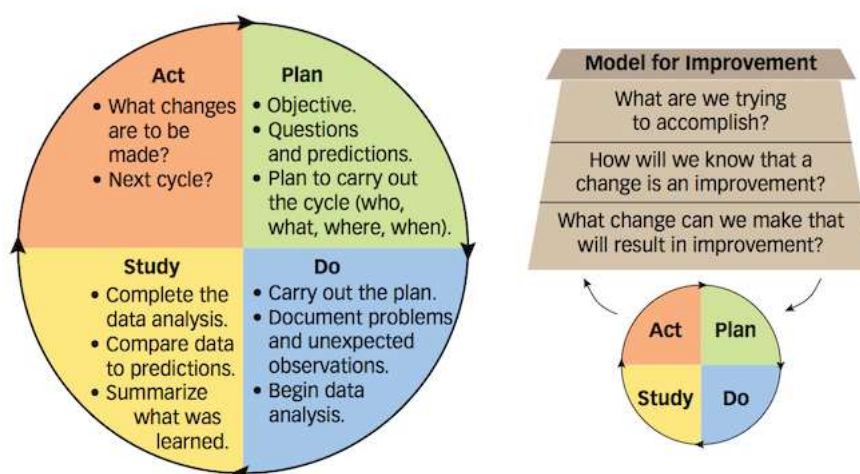
α) Σχεδιάζω μια αλλαγή για βελτίωση της δραστηριότητας- **Plan**. Στο στάδιο αυτό απαιτείται η συγκέντρωση πληροφοριών και δεδομένων, ώστε να προσδιοριστούν τα προβλήματα.

β) Εκτελώ τη δοκιμή στην προτεινόμενη αλλαγή- **Do**. Στο στάδιο αυτό εφαρμόζονται οι καταλληλότερες λύσεις, οι οποίες προκύπτουν από τη συλλογή δεδομένων.

γ) Ελέγχω, μετρώ ή μελετώ τα αποτελέσματα της δοκιμής - **Check**. Εδώ συγκεντρώνονται εκ νέου τα δεδομένα, αξιολογούνται τα αποτελέσματα και γίνεται σύγκριση της νέας κατάστασης με την παλιά.

δ) Παίρνω την ανατροφοδότηση και ενεργώ ανάλογα με τα αποτελέσματά τους, είτε υιοθετώντας την αλλαγή είτε απορρίπτοντάς την και προτείνοντας στη θέση της κάποια άλλη - **Act**- και ο κύκλος επαναλαμβάνεται από την αρχή...(Μπρίνια, 2008, Ζιρίνογλου, 2015).

### PDSA cycle and Model for Improvement—1991, 1994 / FIGURE 8



Σχήμα 1: Ο κύκλος του Deming (πηγή: <https://deming.org/deming-on-management-pdsa-cycle/>)

Η διαδικασία αυτή πρέπει να εφαρμόζεται και στην εκπαίδευση, όπου για τη διαμόρφωση της κατάλληλης πολιτικής βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος το Υπουργείο Παιδείας αλλά και οι επιμέρους εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα πρέπει με κατάλληλες μεθόδους να εξασφαλίζουν ότι έχουν ληφθεί υπ' όψιν στις πραγματικές διαστάσεις τους οι ανάγκες και οι προσδοκίες όλων των πελατών (γονέων, εκπαιδευτικών οργανισμών ανώτερων βαθμίδων και ΑΕΙ, μελλοντικών εργοδοτών, κράτους και κοινωνίας). Πρώτη προτεραιότητα όμως πρέπει να είναι πάντα η εκπλήρωση των προσδοκιών του μαθητή (Κατσαρός, 2008). Κάθε απόφαση για την εκπαίδευση πρέπει να έχει ως στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Κάθε άχρηστο βήμα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό δημιουργεί απώλεια χρόνου, χρημάτων και επανάληψη των ίδιων διαδικασιών (Ζαβλανός, 2003).

Η βελτίωση της ποιότητας προϋποθέτει την καταγραφή με μεθόδους και τεχνικές που δίνουν αξιόπιστα και χρήσιμα στοιχεία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι πιο συνηθισμένες από τις μεθόδους αυτές στηρίζονται στη χρήση των παραγόντων/δεικτών ποιότητας, με τη βοήθεια των οποίων επιχειρείται η «χαρτογράφηση» της ποιότητας της εκπαίδευσης συνολικά ή των επιμέρους διαδικασιών της. Επίσης για τον προσδιορισμό της ποιότητας, τη διασφάλιση και τη βελτίωσή της χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές, μοντέλα ή πρότυπα π.χ. τα πρότυπα του ISO9000, όπως θα δούμε παρακάτω (Βαβουράκη κ.ά., 2008).

Μεταξύ των ερευνητών αλλά και των θεωρητικών της εκπαίδευσης δεν υπάρχει σύμπτωση απόψεων ως προς τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια σχολική μονάδα ή το εκπαιδευτικό σύστημα για να χαρακτηρίζεται ποιοτικό. Η διαφωνία εστιάζεται κυρίως στο πού δίνουν βαρύτητα οι διάφοροι μελετητές, προκειμένου να αποτιμήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Τέτοια ζητήματα είναι η πληρότητα του περιεχομένου σπουδών, ο εκσυγχρονισμός και η καταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών μέσων, η διδακτική διαδικασία, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, η επάρκεια σε διδακτικό προσωπικό, η διοίκηση, το σχολικό κλίμα, η υλικοτεχνική υποδομή, οι οικονομικοί πόροι. Συνηθέστερος όμως είναι ο συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων, ο οποίος εκφράζει την κυρίαρχη σύγχρονη τάση αποτίμησης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Ζαβλανός, 2003, Prueangphitchayathon et. al., 2015). Τα χαρακτηριστικά αυτά διαμορφώνουν τους δείκτες/παράγοντες ποιότητας, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων.

## Ο ρόλος της Ηγεσίας

Κάθε επιτυχημένος εκπαιδευτικός οργανισμός χρειάζεται να καθοδηγείται από έναν ικανό ηγέτη. Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται διάφοροι τύποι ηγετών, αντιπαραθέτοντας τις «ανατολικές» και «δυτικές» προσεγγίσεις καθώς και το αμερικανικό έναντι του ευρωπαϊκού μοντέλου ηγέτη. Τα αμερικανικά ακαδημαϊκά περιβάλλοντα ορίζουν την ηγεσία ως «μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία ένα άτομο μπορεί να εξασφαλίσει τη στήριξη των υπολοίπων μέσα από την επίτευξη ενός κοινού στόχου». Η ηγεσία μέσα από την ευρωπαϊκή προσέγγιση περιλαμβάνει μια θεώρηση του ηγέτη ο οποίος μπορεί να κινητοποιηθεί όχι μόνο από επικοινωνιακούς στόχους αλλά επίσης και μέσω μιας διαδικασίας προσωπικής ενδυνάμωσης (Albeshr, 2018). Ο Μπουραντάς (Ζιρίνογλου, 2015:91) αναφέρει ότι ως «ηγεσία ορίζεται η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον». Τελικά η ηγεσία μπορεί να είναι συνδυασμός πολλών παραγόντων.

Ένας οργανισμός προσανατολισμένος στην ποιότητα είναι ένας οργανισμός μάθησης (Learning Organization), ο οποίος διδάσκεται αδιάκοπα όχι μόνο για να ικανοποιήσει τους πελάτες του αλλά και από τους ανθρώπους του και τις λειτουργικές διαδικασίες του (Μπρίνια, 2008). Η ευθύνη για την ποιότητα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται παντού και να προωθείται από την κορυφή προς όλα τα επίπεδα δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη του οράματος, των στόχων και των στρατηγικών, στις ομαδικές διαδικασίες, παρακινώντας και αναθέτοντας εξουσία και αναπτύσσοντας τον καθένα ως ηγέτη, με στόχο τη δημιουργία ενός οργανισμού που είναι δεσμευμένος στη συνεχή βελτίωση (Jayashree et al., 2017, Haslam, 2018).

Ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας, να έχει επαρκείς γνώσεις σχετικά με τις μεθόδους εφαρμογής της ΔΟΠ, να παρέχει ανατροφοδότηση, να δέχεται ερωτήσεις, να υποστηρίζει το έργο των δασκάλων να διευκολύνει την εισαγωγή της. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού απαιτείται σαφής και σωστή ενημέρωση του προσωπικού σχετικά με τη φιλοσοφία του συστήματος, τις τεχνικές και τις βασικές δεξιότητες. Ο διευθυντής οφείλει να ενδυναμώσει με

επιμορφωτικά προγράμματα και να ανταμείψει τους υπαλλήλους οι οποίοι είναι στην πρώτη γραμμή και να επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών. Η συμμόρφωση, η επιτήρηση και οι εντολές δεν έχουν θέση σήμερα στην εργασία, όπου τα άτομα πρέπει να σκέπτονται δημιουργικά, να εργάζονται ομαδικά και να υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη για τη συνεχή βελτίωση. Ο φόβος για την αξιολόγηση πρέπει να αντικατασταθεί από την επικοινωνία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη συνεργασία. (Ζαβλανός, 2003).

Τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι (Ζαβλανός, 2003:187-188):

- να έχει όραμα, να πιστεύει ότι η ποιότητα αποτελεί τον πρωταρχικό σκοπό για κάθε εργαζόμενο,
- να διατυπώνει στόχους και στρατηγικές,
- να είναι πρότυπο για τους άλλους, να εμπνέει και να παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό, να ενεργεί ως μέντορας, με σύνεση και σωστές συμβουλές να καθοδηγεί τους νεότερους,
- να ενδυναμώνει και να αναθέτει εξουσία στο προσωπικό,
- να δίνει έμφαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση,
- να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και να προωθεί τις καινοτομίες,
- να είναι αποτελεσματικός στην επικοινωνία,
- να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να γνωρίζει τον εαυτό του, να αξιολογεί τις προσωπικές του αδυναμίες και δυνατότητες και να αναπτύσσει ένα πλάνο βελτίωσης αυτών,
- να δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών του προσωπικού και των μαθητών,
- να είναι κοινωνικά υπεύθυνος, να ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινωνίας,
- να συντονίζει και να υποστηρίζει την ομαδική εργασία,
- να επιλύει προβλήματα,
- να γνωρίζει τις νέες εξελίξεις στην τεχνολογία,
- να διαχειρίζεται την αβεβαιότητα, να είναι περισσότερο ευέλικτος και ικανός να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις του περιβάλλοντος,
- να παρέχει πρόσβαση στις πληροφορίες.



## Η ολοκληρωμένη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το μοντέλο της ΔΟΠ ενσωματώνει πολλές από τις βασικές αρχές της σύγχρονης διοίκησης και κυρίως αρχές από το συνεργατικό–συμμετοχικό, το μετασχηματιστικό, το πρότυπο της κουλτούρας αλλά και το ορθολογικό πρότυπο. Τις αρχές αυτές τις εντάσσει σε ένα ευέλικτο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης, πιο ολοκληρωμένο, πιο δεκτικό, που μπορεί να προσαρμόζεται στις αυξημένες απαιτήσεις των μαθητών και της κοινωνίας. Το ολοκληρωμένο αυτό μοντέλο διοίκησης εφαρμόζοντας τις ιδέες που αναπτύσσονται σήμερα στον χώρο της έρευνας στην εκπαίδευση, μπορεί να αξιοποιεί τις ευκαιρίες από το περιβάλλον, ενισχύοντας τα πλεονεκτήματα–δυνάμεις του οργανισμού και μειώνοντας τις επιπτώσεις των αδυναμιών και των απειλών που δέχεται από το περιβάλλον του, όπως ορίζουν οι επιταγές του στρατηγικού marketing για οργανισμούς με επίκεντρο τη βελτίωση της ποιότητας και τη δέσμευση όλων στις αρχές και τις διαδικασίες του (Κατσαρός, 2008, Μπρίνια, 2008, Παντουβάκης κ.ά., 2015).

Όμως η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση παρουσιάζει δυσκολίες, διότι το εκπαιδευτικό έργο είναι ένα άυλο προϊόν που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το περιβάλλον της ευρύτερης κοινωνίας και επηρεάζεται από αυτό. (Ζιρίνογλου, 2015). Η ποιότητα μιας υπηρεσίας καθορίζεται και από αυτόν που την παρέχει αλλά και από αυτόν που τη λαμβάνει. Κάθε αλληλεπίδραση είναι διαφορετική και εν μέρει ο «πελάτης» συμβάλλει στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης (Kalraha, 2014).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία ορθώνουν εμπόδια στην εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι (Κατσαρός, 2008:135-136):

- Ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας. Οι αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Η συγκέντρωση της λήψης αποφάσεων αποκλειστικά από το Υπουργείο Παιδείας αποτρέπει τη συμμετοχή των σχολικών μονάδων στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Με τον τρόπο αυτό αποτρέπεται η συμμετοχή στη διαμόρφωση πολιτικών για τη βελτίωση της ποιότητας αλλά και η ανάπτυξη δέσμευσης που απαιτεί η φιλοσοφία της ποιότητας.

- Η ανυπαρξία – παρά τη θεσμοθέτησή του – ενός συστήματος αξιολόγησης, με τη μορφή της συλλογής και ανάλυσης με επιστημονικές μεθόδους δεδομένων σχετικά με τις προσδοκίες και τις ανάγκες όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και της ανυπαρξίας ανατροφοδότησης για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που εφαρμόζονται. Για να υπάρξει δυνατότητα ουσιαστικής βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής και να γίνεται σε κάθε στάδιο της διαδικασίας μάθησης. Η αξιολόγηση οφείλει να επισημαίνει ελλείψεις, να προτείνει βελτιώσεις, να παρακολουθεί την εφαρμογή τους. Τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν να αποτελούν «δείκτη της παιδαγωγικής ποιότητας» της σχολικής μονάδας (Μαυρομμάτης, κ.ά., 2008:241).

- Δυσλειτουργίες που έχουν να κάνουν με το σύστημα έγκαιρης στελέχωσης των εκπαιδευτικών μονάδων με εκπαιδευτικό προσωπικό, που προκαλούν αστάθεια και αβεβαιότητα και δεν επιτρέπουν την πλήρη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας ενός οργανισμού, την εφαρμογή μακροπρόθεσμου προγραμματισμού, τη διαμόρφωση ισχυρής κουλτούρας και την ανάπτυξη δέσμευσης του προσωπικού, στοιχεία απαραίτητα για την εφαρμογή της ΔΟΠ.

- Η έλλειψη στρατηγικού σχεδίου ποιότητας, το οποίο να περιλαμβάνει το όραμα, την αποστολή και τις πολιτικές ποιότητας. Και αυτό παρά το γεγονός ότι την τελευταία εικοσαετία η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα στην ΕΕ, κάτι που έχει οδηγήσει στην υιοθέτηση της ποιότητας ως κεντρικής επιδίωξης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως υποστηρίζεται παρακάτω, αλλά όχι και στην ανάπτυξη μιας ανάλογης πολιτικής.

- Η έλλειψη ενός συστήματος επιμόρφωσης και ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών και των εκπαιδευτικών, το οποίο να βασίζεται στην καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας και στην ενθάρρυνση της συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης των εργαζομένων. Η δια βίου εκπαίδευση είναι σήμερα απαραίτητη και όχι επιλογή ενός ατόμου. Αυτή εξασφαλίζει βελτίωση της θέσης του υπαλλήλου στον χώρο εργασίας, βελτίωση του εργαζομένου, ικανοποίηση από την εργασία και ασφάλεια.

## Προβληματισμοί από την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση

Παρά την αναγνώριση της ανάγκης για ανάπτυξη της ποιότητας υπάρχει ακόμα διστακτικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης για αποδοχή αυτού που ορισμένοι θεωρούν ως «βιομηχανική» μεθοδολογία διοίκησης και «βιομηχανικό» κώδικα επικοινωνίας (Sallis, 2002:10). Αυτή η νοοτροπία μπορεί να οφείλεται στην καθυστέρηση με την οποία το όραμα για αναζήτηση ποιότητας εμφανίστηκε στον χώρο της εκπαίδευσης. Μερικοί δυσαρεστούνται να χρησιμοποιούν αναλογίες ανάμεσα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στη βιομηχανική παραγωγή.

Όπως επισημαίνει ο Neave, μελετητής της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης (Βαβουράκη κ.ά., 2008:36), «η εκπαίδευση καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο τομέας της οικονομικής πολιτικής. Οι στόχοι της (παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα και λογοδοσία) δανείζονται την ορολογία από τον χώρο της οικονομίας». Βασική μέριμνα των περισσότερων διεθνών εκπαιδευτικών οργανισμών αλλά και των περισσότερων κυβερνήσεων είναι η ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους, ώστε να μπορούν αυτά να παράγουν αποφοίτους που να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες στον χώρο της αγοράς εργασίας, της οικονομίας και της κοινωνίας υπό την επίδραση της παγκοσμιοποίησης (Βαβουράκη κ.ά., 2008).

Η αντιμετώπιση των σχολείων ως οικονομικών οργανισμών αναδύει μια κουλτούρα ελέγχου (audit), εσωτερικού και εξωτερικού, καθώς τα σχολεία υποβάλλονται σε διαρκή εποπτεία, που σχετίζεται με στόχους, μετρήσεις και διαδικασίες αξιολόγησης. Καλλιεργείται η πεποίθηση ότι όλα τα κοινωνικά συστήματα μπορούν να μετρηθούν με τα κατάλληλα εργαλεία. Οι δείκτες ποιότητας που επιλέγονται θεωρείται ότι αντικατοπτρίζουν την αποτελεσματικότητα και διαμορφώνουν τη νέα πραγματικότητα. Αυτός ο τρόπος ανάγνωσης των δεικτών αποτελεί και τη βάση της συνεχούς βελτίωσης (Morley et al., 2010).

Η εξέλιξη αυτή, σύμφωνα με τους Ρουσσάκη και Πασιά (Βαβουράκη κ.ά., 2008:36) συνδέεται με την «αλλαγή των αντιλήψεων για τον ρόλο του κράτους στην Ευρώπη, κύρια χαρακτηριστικά του οποίου είναι η υποχώρηση του παρεμβατικού κράτους πρόνοιας και η ενίσχυση των νεο-φιλελεύθερων αντιλήψεων περί μείωσης

του μεγέθους και ενίσχυσης του διαχειριστικού/στρατηγικού ρόλου του κράτους σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς».

Πρόσφατες πρωτοβουλίες όπως η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιχειρηματικών συνεργασιών, έφεραν την εκπαίδευση και την επιχειρηματικότητα πιο κοντά και έκαναν τις «βιομηχανικές» έννοιες πιο αποδεκτές (Sallis, 2002). Ο Shahmohammadi (2017) υποστηρίζει ότι μια και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι οι κύριες πηγές παροχής ανθρώπινου δυναμικού στην κοινωνία, είναι περισσότερο από ποτέ απαραίτητο να μελετήσουμε και να εφαρμόσουμε τις αρχές του ποιοτικού management στην εκπαίδευση.

Κάποιοι θεωρούν τη ΔΟΠ ως την τελευταία «μόδα» (Haslam, 2018:369) στη διοίκηση και συμφωνούν ότι δε θα έχει διάρκεια. Απαντώντας σε αυτούς ένας guru της ΔΟΠ, ο P. Crosby, υποστηρίζει ότι η ΔΟΠ δεν είναι απλά μια τάση. Παρέχει τη βάση για την εκμετάλλευση ευκαιριών, για τη βελτίωση των δυνατών σημείων των οργανισμών και τη μείωση των επιδράσεων των αδυναμιών και των απειλών (Haslam, 2018). Η Kalpana (2014), θέλοντας να ενισχύσει την άποψη ότι η ΔΟΠ δεν έχει πρόσκαιρο χαρακτήρα, επιχειρηματολογεί υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για μια φιλοσοφία αλλά και μεθοδολογία, η οποία βοηθάει τους οργανισμούς να χειρίζονται την αλλαγή και να θέτουν τα δικά τους σχέδια δράσης, για να προσαρμοστούν στην πληθώρα των μεταβαλλόμενων κοινωνικών απαιτήσεων με σκοπό τη συνεχή βελτίωση. Η ΔΟΠ αναπαριστά έναν νέο τρόπο σκέψης, την αλλαγή παραδείγματος στο management, με σκοπό να ικανοποιηθούν οι νέες προκλήσεις της εκπαίδευσης.

Το νέο παράδειγμα που αντιπροσωπεύει η ΔΟΠ αφορά μια συστηματική προσέγγιση για την επίτευξη κατάλληλων επιπέδων ποιότητας με έναν συνεπή τρόπο, ο οποίος συναντά τις ανάγκες και τις επιθυμίες αυτών που αναγνωρίζονται ως πελάτες ενός οργανισμού (εσωτερικοί και εξωτερικοί). Παρόλο που ο όρος «πελάτης» δεν είναι κοινά αποδεκτός στην εκπαίδευση, είναι σημαντικός στην ποιότητα και στη συνεχή βελτίωση, μια και χωρίς την πλήρη κατανόηση του ποιος είναι ο πελάτης, δεν μπορεί κάποιος να γνωρίζει τις ανάγκες και τις προσδοκίες αυτών που πρόκειται να εξυπηρετήσει (Kalpana, 2014). Ο Deming είχε δηλώσει άλλωστε ότι «δεν έχουμε πελάτες στην εκπαίδευση» (Foshaugen, 2010:32) ως προειδοποίηση για όποιον εισάγει τη ΔΟΠ σε ένα σχολικό περιβάλλον χωρίς να λάβει προσεκτικά υπόψη την εισαγωγή της ορολογίας. Ο όρος του «πελάτη» μπορεί να γίνει αποδεκτός, αν θεωρηθεί από τη σκοπιά του πολίτη που πληρώνει φόρους για τις υπηρεσίες που του προσφέρονται, αλλά και σχετικός με την ανάγκη για λογοδοσία,

όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η οποία είναι σε συμφωνία με την φύση της αποκεντρωμένης διακυβέρνησης και της διάθεσης πόρων για τα σχολεία (Kalpana, 2014).

Ο Juran όρισε τον πελάτη ως κάποιον που λαμβάνει ή που επηρεάζεται από ένα προϊόν, μια υπηρεσία, μια διαδικασία. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα που χαρακτηρίζονται ως μαθητοκεντρικά, εστιάζουν στον μαθητή, στις ανάγκες και στις επιθυμίες του. Έτσι, από την άποψη αυτή οι μαθητές έχουν ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν και θεωρούνται πελάτες (Foshaugen, 2010). Μέσα σε ένα περιβάλλον ενεργού συμμετοχής, ανακάλυψης, συνεχούς βελτίωσης αναγνώρισης της προσπάθειας και της επιτυχίας, οι μαθητές θα έχουν ένα ισχυρό κίνητρο για μάθηση. Οι συνάδελφοι σε έναν οργανισμό είναι επίσης πελάτες, καθώς σύμφωνα με τη ΔΟΠ, κάθε εργαζόμενος «κληροδοτεί» την υπηρεσία του στον επόμενο εργαζόμενο, ο οποίος είναι πελάτης γι' αυτή την υπηρεσία (Kalpana, 2014).

Οι ακαδημαϊκοί είναι πολύ διστακτικοί στη χρήση του όρου «πελάτης» για να περιγράψουν τους μαθητές, γιατί πιστεύουν ότι έτσι αποδέχονται την τριτομμένη φράση «ο πελάτης έχει πάντα δίκιο» (Haslam, 2018:367). Η ΔΟΠ δεν υποστηρίζει ότι οι μαθητές έχουν την αποκλειστική δικαιοδοσία στον καθορισμό του περιεχόμενου της εκπαίδευσης αλλά ότι εμπλέκονται ως ενεργά και δημιουργικά μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους μέσα από διαδικασίες συνεχούς βελτίωσης. Έτσι η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί τη συνέπεια μιας πολυπρόσωπης προσπάθειας, όπου όλοι εμπλέκονται (Haslam, 2018).

Η φιλοσοφία της ΔΟΠ αφορά όλους. Γενικός της στόχος είναι η αποφυγή των ελαττωμάτων και το να γίνονται τα πράγματα σωστά από την πρώτη φορά και κάθε φορά. Αυτή η μηδενική ανοχή στο ελάττωμα και η μετατόπιση της ευθύνης στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους Morley et al. (2010), ενώ θεωρητικά ενισχύει την αποτελεσματικότητα, έχει τη δυναμική της δημιουργίας επαγγελματικής ανασφάλειας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η δέσμευση στην ποιότητα και στην ικανοποίηση των πελατών φέρνει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με μεγαλύτερα εργασιακά ωράρια και περισσότερο άγχος, συνθήκες που τους οδηγούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Οι Morley et al. (2010) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση έχει ποικίλους στόχους, που εκτείνονται πέρα από μετρήσεις. Δεν αφορούν μόνο στα μαθησιακά αποτελέσματα ή στο αποτελεσματικό management. Αφορούν στην ανάπτυξη διαφορετικών ομάδων ανθρώπων, με διαφορετικές κουλτούρες, που αποτελούν μέρος του κοινωνικού συνόλου.

Η εκπαίδευση διαφοροποιείται από τον βιομηχανικό τομέα ως προς τις αξίες, τους στόχους, τις διαδικασίες, τις εισροές και τις εκροές. Όμως η φιλοσοφία της ΔΟΠ βρίσκει εφαρμογή σε όλους τους οργανισμούς ανεξάρτητα από τη φύση τους. Σύμφωνα με τους Siu & Heart (Haslam, 2018:366) «η διαχείριση των ανθρώπων και των πόρων είναι ίδια για κάθε οργανισμό, είτε στον χώρο των επιχειρήσεων είτε στον χώρο της εκπαίδευσης». Σύμφωνα με τους Belt και Nancy (Kalpana, 2014:35) «οι θετικότερες εμπειρίες από τον βιομηχανικό τομέα συνδυάστηκαν σε ένα ολιστικό πλαίσιο με τις καλύτερες θεωρίες μάθησης και μεθοδολογίες. Το αποτέλεσμα είναι ένα γοητευτικό υβρίδιο, το οποίο ποικίλει φυσικά από σχολείο σε σχολείο».

Για πολλούς η αναγνώριση του μαθητή ως πελάτη οδηγεί στην ερμηνεία του σχολείου ως προϊόντος. Παρόλο που η άποψη αυτή προκαλεί αντιδράσεις, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι το πραγματικό προϊόν είναι η προστιθέμενη γνώση και οι ικανότητες. Από τη σκοπιά ενός επιχειρηματικού μοντέλου, οι μαθητές έρχονται στο σχολείο ως ένα ανεπεξέργαστο υλικό και φεύγουν ως ένα προϊόν με προστιθέμενη αξία (Foshaugen, 2010).

Ωστόσο, η ΔΟΠ δεν είναι πανάκεια για τις ασθένειες του σύγχρονου management. Το κλειδί της επιτυχίας της είναι να γίνει αντιληπτή από όλους, γιατί απαιτεί ολική δέσμευση. Ανώτερα στελέχη και υπάλληλοι πρέπει να συνεργαστούν ως ισότιμα μέλη. Αφορά μια πλήρη αλλαγή στην κουλτούρα ενός οργανισμού και στη συμπεριφορά των εργαζομένων (Haslam, 2018). Δεν μπορεί να επιτύχει, αν έχει πρόσκαιρο χαρακτήρα. Τα πραγματικά οφέλη αρχίζουν να αναδύονται μακροπρόθεσμα, όταν οι ιδέες της ΔΟΠ και οι πρακτικές της ενσωματώνονται στην κουλτούρα ενός οργανισμού σταδιακά, ως μία φυσική πορεία μιας εξελικτικής διαδικασίας εφαρμογής ενός προγράμματος συνεχούς βελτίωσης με έναν συνεπή τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να δοθεί προσοχή στη στενή αλληλεπίδραση ανάμεσα στον σχεδιασμό του προγράμματος και την εφαρμογή του καθώς και στην τοποθέτηση του εκπαιδευτικού στο κέντρο οποιασδήποτε προσπάθειας για βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Kalpana, 2014).

Και για να επιτυγχάνεται συνεχής βελτίωση, απαιτείται η ενδυνάμωση του προσωπικού. Αν δεν εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί στο πώς θα ενσωματώσουν τη νέα φιλοσοφία αρμονικά στην παιδαγωγική διαδικασία αρχίζοντας από το επίπεδο της τάξης, οποιοδήποτε μέτρο για τη βελτίωση της ποιότητας δε θα έχει την επιθυμητή επίδραση (Kalpana, 2014). Πολλά σχολικά μοντέλα έχουν αποτύχει, διότι αφιερώθηκε πολύ λίγος χρόνος στην κατανόηση και την ανάπτυξη του φιλοσοφικού

πλαίσιου πριν την εφαρμογή του. Για την υιοθέτησή του θα υπάρχει πολλή διαβούλευση και πολλή διστακτικότητα. Η ΔΟΠ χρειάζεται χρόνο και προσπάθεια, καθώς οι ανεπαρκείς υπηρεσίες προκαλούνται από ανεπαρκείς διαδικασίες (Foshaugen, 2010).

Επίσης ο σχεδιασμός πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, των γονιών και των εκπαιδευτικών, ακούγοντας προσεκτικά τι συμβαίνει στο πεδίο. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να προτείνει τα ίδια μέτρα για όλα τα σχολεία, γιατί όλα τα σχολεία δε λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο. Από την εμπειρία των ΗΠΑ και του Ηνωμένου Βασιλείου προκύπτει ότι τα αποτελέσματα της ΔΟΠ φαίνονται καλύτερα όταν είναι αποκεντρωμένα και εξειδικεύονται στο σχολείο, παρά ως ένα μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα που επιβάλλεται από την κορυφή. Οι άνθρωποι που βρίσκονται στο πεδίο της δράσης είναι ικανοί να κάνουν τις καλύτερες προτάσεις βελτίωσης. (Kalraha, 2014).

Οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας έχουν προκαλέσει αντιδράσεις φέρνοντας στο προσκήνιο την άποψη ότι η παιδεία είναι ένα δημόσιο αγαθό και το σχολείο δεν είναι ένα εργαστήριο παραγωγής ανθρώπινου δυναμικού με συγκεκριμένες προδιαγραφές. Το σχολείο πρέπει να βρει τη χαμένη του παιδαγωγική και μορφωτική ταυτότητα. «Είναι φανερό ότι οι αντιλήψεις και οι προσεγγίσεις στο θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης αντικατοπτρίζουν διαφορές οράματος και προοπτικής. Ωστόσο καταδεικνύουν αφενός το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον της επιστημονικής, πολιτικής και της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την αναγκαιότητα προσαρμογής τους στα νέα κοινωνικά δεδομένα και αφετέρου την επαναδιατύπωση της πεποίθησης της σημαντικότητας της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού στη ζωή των ατόμων» (Βαβουράκη κ.ά., 2008:35).

Η κριτική που ασκείται σήμερα στην εκπαίδευση είναι ότι βρίσκεται μακριά από την κοινωνική πραγματικότητα και ότι η σχέση που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικής μονάδας και κοινωνίας δεν επιτρέπει στον μαθητή να γνωρίσει μέσα από την εκπαιδευτική μονάδα τον πραγματικό κόσμο. Η εκπαιδευτική μονάδα δεν είναι κάτι ανεξάρτητο από την κοινωνική πραγματικότητα. Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών πρέπει να αντιληφθούν ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σύστημα αλληλοσύνδεσης και αλληλεπίδρασης με την κοινωνία. Η σχέση του εκπαιδευτικού οργανισμού με την κοινωνία είναι αμφίδρομη (Μπρίνια, 2008).

## Κεφάλαιο 3

### Αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών

#### Μέτρηση της ποιότητας στην εκπαίδευση-πρώτη προσέγγιση

Το κίνημα για ολική ποιότητα στην εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατο. Υπάρχουν πολύ λίγες αναφορές στη βιβλιογραφία πριν τη δεκαετία του '80. Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση είχε αρχίσει σε διεθνείς οργανισμούς (Ο.Ο.Σ.Α., Διεθνής Τράπεζα, U.N.E.S.C.O.) αλλά και σε μεμονωμένα κράτη πολύ νωρίτερα από ό,τι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη απ' τη δεκαετία του '70. (Βαβουράκη κ.ά., 2008). Το μεγαλύτερο μέρος της πρωτοποριακής δουλειάς έγινε από κάποια κολλέγια στις ΗΠΑ και κατόπιν στη Βρετανία, όμως και στις δύο χώρες το ενδιαφέρον αυξήθηκε μετά το 1990. Απώτερη επιδίωξη γίνεται η συνεχής βελτίωση του σχολείου, το οποίο προσεγγίζεται πλέον ως «ενότητα» (entité/entity) ποικίλων παραγόντων (Κασσωτάκης, 2017).

Με την έκτακτη Σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας η ποιότητα της εκπαίδευσης γίνεται ο πυρήνας για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στενά συνδεδεμένης με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά ταυτόχρονα ανάγεται σε υπο-τομέα της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής (Βαβουράκη κ.ά., 2008). Η παραπάνω τάση έχει χαρακτηριστεί από ορισμένους συγγραφείς «ρεύμα ποιότητας» (the quality turn) και έχει συνδεθεί άρρηκτα με την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση μέσα από αυτοκατευθυνόμενες, ως επί το πλείστον, διαδικασίες. Αποτέλεσμα της τάσης αυτής είναι η μετάθεση της έμφασης από τις ποσοτικές επιδιώξεις των εκπαιδευτικών συστημάτων που κυριαρχούσαν παλιότερα (π.χ. αύξηση της φοίτησης στο σχολείο και ιδιαίτερα στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες) στα ποιοτικά αποτελέσματα του σχολείου (Κασσωτάκης, 2017:49).

Έτσι λοιπόν η σύνδεση της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της αξιολόγησης αποτέλεσε βασική προσέγγιση πολιτικών και δράσεων που αναπτύχθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του '90 σε εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.



Η πιλοτική εφαρμογή αυτής της προσέγγισης έγινε με την εκπόνηση σχετικών προγραμμάτων σε 97 ευρωπαϊκά σχολεία με βάση τον «Οδηγό των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας» (Κατσαρός, 2008:138). Μάλιστα καταγράφηκαν 16 δείκτες ποιότητας, οι οποίοι αναφέρονται σε 4 τομείς, με τους οποίους θα μπορούσε να γίνει αξιολόγηση των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο και σύγκριση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι δείκτες αυτοί ανά τομέα είναι:

**Πίνακας 3:** Δείκτες ποιότητας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών της ΕΕ (πηγή: Κατσαρός, 2008:138)

Τομείς	Δείκτες
«Επίπεδο που έχει επιτευχθεί σε επιμέρους τομείς»	Αναγνωστικές ικανότητες. Μαθηματικά. Θετικές Επιστήμες. Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Ξένες γλώσσες. Ικανότητα μάθησης («learning to learn») Αγωγή του πολίτη.
«Επιτυχία και μετάβαση»	Ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
«Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης»	Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης. Συμμετοχή των γονέων.
«Πόροι και δομές»	Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή.

Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι:

- Η δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας.

- Η ενθάρρυνση της συμμετοχής των ενδιαφερομένων για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (εκπαιδευτικών, μαθητών, διεύθυνσης, γονέων, εμπειρογνομόνων) στη διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης με σκοπό την κατανομή της ευθύνης για τη βελτίωση των σχολείων.

- Η υποστήριξη της κατάρτισης στη χρήση των μέσων της αυτοαξιολόγησης.

- Η υποστήριξη των σχολείων να μαθαίνουν το ένα από το άλλο σε εθνική και ευρωπαϊκή κλίμακα.

- Η ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ όλων των αρχών που συμμετέχουν στην αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008).

Πρόκειται για μια προσέγγιση της ποιότητας στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας συμμόρφωσης σε προαποφασισμένα κριτήρια, η οποία όμως παρουσιάζει στοιχεία της ΔΟΠ, αφού συνδέεται με τον καθορισμό στόχων, με την εσωτερική/αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων καθώς και με δείκτες που επιλέγονται από την ίδια τη σχολική μονάδα μετά από συναίνεση των συμμετεχόντων (Κατσαρός, 2008).

## Διεθνή πρότυπα αξιολόγησης της ποιότητας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ζαβλανός, 2003) η αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών μπορεί να γίνει κατά διαφορετικούς τρόπους:

α) Με την εσωτερική αξιολόγηση της προόδου, η οποία βασίζεται σε εσωτερικές συγκριτικές αξιολογήσεις (εσωτερικό benchmarking) της προηγούμενης απόδοσης σε σχέση με μια «ιδανική» κατάσταση. Αυτή η μορφή αξιολόγησης στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας – εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς – οι οποίοι θεωρούνται και οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και εκείνοι που καλύτερα μπορούν να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους (Σολομών, 1999). Εντοπίζεται σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και συνδυάζεται με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων στο τοπικό επίπεδο και μάλιστα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Έτσι ενισχύεται το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας, ενθαρρύνονται πρωτοβουλίες, καλλιεργείται κλίμα συνευθύνης. Όμως πολλές φορές παρατηρείται μια δυσκολία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων, δυσκολία χάραξης ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης, περιορισμένες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη κατάλληλων και έγκυρων πρακτικών διερεύνησης, καθώς και ανυπαρξία σαφών, συγκριτικών δεδομένων (Σολομών, 1999).

β) Με την αυτοαξιολόγηση της εσωτερικής απόδοσης του οργανισμού (δραστηριότητες, αποτελέσματα) σε σχέση με κάποια συγκεκριμένα κριτήρια/πρότυπα. Τα πιο γνωστά είναι τα κριτήρια του Αμερικανικού Βραβείου Ποιότητας του Malcolm Baldrige, τα κριτήρια του Ευρωπαϊκού Βραβείου Ποιότητας EFQM (European Foundation for Quality Management), τα πρότυπα του ISO9000.

γ) Με τη σύγκριση του οργανισμού με άλλους οργανισμούς που θεωρούνται οι καλύτεροι στην κατηγορία τους (benchmarking – συγκριτική αξιολόγηση).

δ) Με την ανάλυση των εσωτερικών και εξωτερικών αποτελεσμάτων αξιολόγησης από άτομα που είναι έξω από τον οργανισμό. Η μέτρηση εδώ βασίζεται σε κριτήρια που αναφέρονται σε σχόλια και έγγραφα σχετικά με το σύστημα, με τον προγραμματισμό, με την εκπαίδευση, με τη χρησιμοποίηση των εργαλείων ποιότητας.

ε) Με το πώς βλέπει τον οργανισμό ένας εξωτερικός ανεξάρτητος παρατηρητής. Όμως η κρίση του είναι υποκειμενική, γιατί βασίζεται σε επιφανειακή γνώση του παραγόμενου προϊόντος ή της παροχής υπηρεσίας ή ακόμη και στην προπαγάνδα, ενισχύοντας την αμφισβήτηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Επίσης η εξωτερική αξιολόγηση επικεντρώνεται στις ικανότητες των προσώπων και στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διαδικασίας και παραμερίζει μια σειρά από άλλα στοιχεία που, ενδεχομένως, συμβάλλουν στην ποιότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου. Απορρυθμίζει τη λειτουργία του σχολείου λόγω του άγχους που δημιουργείται από την παρουσία του εξωτερικού παράγοντα. Επιπλέον τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης δε γίνονται εύκολα κτήμα των εκπαιδευτικών και δε συμβάλλουν στη δραστηριοποίησή τους για τη βελτίωση του σχολείου και των πρακτικών τους (Σολομών, 1999).

Οι παραπάνω μετρήσεις είναι διαφορετικές. Οι μετρήσεις ποιότητας οι οποίες γίνονται μέσα στον οργανισμό και βασίζονται στους «πελάτες» είναι οι πλέον κατάλληλες, γιατί είναι ορατές, έχουν νόημα και παρακινούν το εργατικό δυναμικό. Αυτή είναι η φιλοσοφία του high quality management που αποτέλεσε και τη βάση για τη διαμόρφωση παγκόσμιων προτύπων με βάση τις αρχές της ΔΟΠ (Albeshr, 2018).

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει αρκετοί οργανισμοί σε διεθνές και εθνικό επίπεδο που έχουν ως αποστολή να υποστηρίξουν άλλους οργανισμούς να αναπτύξουν τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και ευρύτερα την «τελειότητα» (excellence) καθώς και να παρέχουν υπηρεσίες πιστοποίησης και διασφάλισης ποιότητας (π.χ. ΕΛΟΤ – Ελληνικός Οργανισμός Τυποποίησης στην Ελλάδα). Δύο τέτοιοι παγκοσμίου κύρους και αναγνώρισης οργανισμοί είναι ο Malcolm Baldrige National Quality Award στις ΗΠΑ και ο European Foundation for Quality Management (EFQM) στην Ευρώπη. Οι δύο αυτοί οργανισμοί έχουν αναπτύξει συγκεκριμένη μεθοδολογία μέτρησης της ποιότητας – τελειότητας σε όλους τους τομείς ενός οργανισμού. Έχουν υιοθετήσει διαδικασίες αξιολόγησης με πιστοποιημένους αξιολογητές και απονέμουν βραβεία στους οργανισμούς που διακρίνονται για την ποιότητα που επιτυγχάνουν με σκοπό την προώθηση της ποιότητας – τελειότητας (Μπρίνια, 2008). Τα βραβεία και τα μοντέλα ποιότητας αντικατοπτρίζουν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ και ιδιαίτερα την αρχή της συνεχούς βελτίωσης (Ζιρίνογλου, 2015).

Το αρχαιότερο βραβείο ποιότητας στην ιστορία της Διοίκησης Ποιότητας και της βιωσιμότητας των οργανισμών είναι το Deming Prize στην Ιαπωνία. Το βραβείο

Deming αποτελεί σημείο αναφοράς για τους οργανισμούς, ώστε να έχουν αυτοί βελτιωμένη απόδοση σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη και ανταγωνιστική αγορά εφαρμόζοντας τις αρχές και τις τεχνικές της ΔΟΠ υπό το φως συγκεκριμένων κριτηρίων. Το βραβείο εστιάζει στο πεδίο του κέρδους και της ικανοποίησης του πελάτη αλλά και στο μερίδιο στην αγορά. Εφαρμόζει την καθολική συμμετοχή και την ανάπτυξη της κουλτούρας για διαρκή ποιότητα ενός οργανισμού (Albeshr, 2018).

Άλλα βραβεία ποιότητας είναι το Citizen's Charter στο Ηνωμένο Βασίλειο, το Business Excellence Model και το Investors in People Standard. Διεθνώς έχουν αναπτυχθεί οι σειρές International Standard ISO9000. Οι ειδικοί του ISO έχουν αναπτύξει ένα σύνολο πεποιθήσεων, κανόνων, τύπων και αξιών, τα οποία θεωρούνται τα θεμέλια για μια αποτελεσματική ποιοτική διοίκηση που επηρεάζει θετικά και την απόδοση του οργανισμού. Αυτά είναι μερικά μόνο από τα πιο διαδεδομένα βραβεία και πρότυπα που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια για την προώθηση της ποιότητας και της αριστείας στον τομέα της βιομηχανίας αλλά και της παροχής υπηρεσιών (Sallis, 2002, Albeshr, 2018).

Το ενδιαφέρον για την ποιότητα επηρέασε και την εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιδιώκουν να αναπτύξουν τις δικές τους προσεγγίσεις για την ποιότητα και προσπαθούν να προβάλλουν δημοσίως αυτή την ποιοτική παροχή υπηρεσιών (Sallis, 2002). Δίνουν έμφαση στην τήρηση βασικών διαδικασιών, ώστε αυτές να είναι αποδοτικές, τεκμηριωμένες, γνωστές σε όσους τις εφαρμόζουν και σε όσους επηρεάζονται από αυτές και, τέλος, να εφαρμόζονται πράγματι. Οι διαδικασίες αυτές πρέπει να επιθεωρούνται και να ενημερώνονται συστηματικά και ο οργανισμός πρέπει να ελέγχεται τακτικά, για να διαπιστωθεί αν τηρούνται οι προδιαγραφές (Everard et al., 1999).

Η διασφάλιση της ποιότητας, η ολική ποιότητα, η ΔΟΠ δεν είναι έννοιες που έρχονται να προσθέσουν φορτίο στον ήδη επιβαρυσμένο όγκο δουλειάς των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η βελτίωση της ποιότητας πρέπει να αντιμετωπιστεί ως ένα μέσο που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τα διοικητικά στελέχη να διαχειριστούν την αλλαγή, τις εξωτερικές πιέσεις και προκλήσεις που δέχονται (Sallis, 2002). Η καταγραφή και η συστηματοποίηση των διαδικασιών είναι ένα χρονοβόρο έργο. Η ΔΟΠ δεν μπορεί να φέρει άμεσα αποτελέσματα, όμως μπορεί να θεωρηθεί, εκτός από φιλοσοφία, και μεθοδολογία, που προσφέρει ένα σημαντικό πακέτο εργαλείων για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Συμβάλλει στην οργάνωση όλων των κανόνων που περιγράφουν τις

διάφορες διαδικασίες, στην εξοικονόμηση χρόνου και κόπου μακροπρόθεσμα και επιπλέον στη δημιουργία ενός υλικού για την ενημέρωση παλαιότερων ή και νεότερων συναδέλφων (Everard et al., 1999).

Στην παρούσα ανασκόπηση θα γίνει αναφορά στα πιο διαδεδομένα βραβεία και μοντέλα ποιότητας της ΔΟΠ παγκοσμίως, όπως το Malcolm Baldrige National Quality Award, το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας European Foundation for Quality Management – EFQM και τα πρότυπα της σειράς ISO 9000.

### **Το μοντέλο του Malcolm Baldrige**

Τα επτά κριτήρια αυτού του μοντέλου αποτελούν ταυτόχρονα και τα βασικά στοιχεία ενός οργανισμού (Ζαβλανός, 2003, Albeshr, 2018):

**Ηγεσία (Leadership).** Η κατηγορία αυτή εξετάζει κατά πόσο το σύστημα διοίκησης δίνει έμφαση στον μαθητή, στην προώθηση της απόδοσης προς την τελειότητα, στη διατύπωση σαφών ποιοτικών σκοπών, αξιών και υψηλών προσδοκιών που ενσωματώνονται στο σύστημα διοίκησης του σχολείου.

**Πληροφορίες και ανάλυση (Information and Analysis).** Εξετάζεται η αποτελεσματικότητα στη συγκέντρωση δεδομένων από τον οργανισμό και στην ανάλυση αυτών για την πρόληψη ενδεχόμενων προβλημάτων ποιότητας.

**Στρατηγικός και Λειτουργικός προγραμματισμός ποιότητας (Strategic and Operational Planning).** Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο διατυπώνει και εκπληρώνει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους σκοπούς.

**Ανάπτυξη ανθρώπινων πηγών και Διοίκηση (Human Resource Development and Management).** Η κατηγορία αυτή εξετάζει το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών και του διοικητικού προσωπικού στη διαδικασία ποιότητας. Εξετάζει επίσης τις προσπάθειες του σχολείου να συμβάλλει παράλληλα στην άριστη απόδοση και στην προσωπική και οργανωτική ανάπτυξη.

**Διοίκηση εκπαιδευτικών διαδικασιών (Educational Process Management).** Περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της μάθησης, της διδασκαλίας, των παρεχόμενων υπηρεσιών του σχολείου και των λειτουργιών του οργανισμού που στοχεύουν στη συνεχή βελτίωση.

**Αποτελέσματα απόδοσης σχολείου (School Performance Results).** Εξετάζεται η απόδοση του μαθητή, η βελτίωση στο κλίμα του σχολείου καθώς επίσης και στις λειτουργίες αυτού, τα οικονομικά αποτελέσματα, τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών

και διοικητικού προσωπικού καθώς και τα αποτελέσματα οργανωτικής αποτελεσματικότητας.

**Εστίαση στον μαθητή και ικανοποίηση μαθητών και ενδιαφερόμενων μελών (Student focus and Student and Stakeholder satisfaction).** Εξετάζεται η ικανοποίηση των πελατών και το κατά πόσο η επιχείρηση έχει πελατοκεντρική δομή.

Αυτό το εργαλείο αυτοαξιολόγησης ισχυρίζεται ότι βοηθάει τους ηγέτες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να προσδιορίσουν τις δυνατότητες και τις περιοχές – κλειδιά για βελτίωση χαρτογραφώντας τις πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ στοιχείων που περιλαμβάνουν την κοινότητα, τους γονείς, τους διευθυντές, τους μαθητές, τα ενδιαφερόμενα μέλη, τους δασκάλους και άλλους φορείς (Ζαβλανός, 2003:279-281).

Ωστόσο, το συγκεκριμένο βραβείο έχει δεχτεί και αρνητικές κριτικές (Ζιρίνογλου, 2015). Συγκεκριμένα σημειώνεται ότι το μοντέλο έχει κατηγορηθεί για τη μεγάλη δαπάνη που απαιτείται σε χρήματα και ώρες εργασίας προκειμένου ένας οργανισμός να προετοιμαστεί για την εφαρμογή του. Επίσης έχει αμφισβητηθεί η συσχέτιση ποιότητας των προϊόντων με την εφαρμογή του αλλά και η επιτυχημένη πορεία των οργανισμών που κέρδισαν το βραβείο. Το βραβείο αυτό όπως και το αντίστοιχο μοντέλο αποτέλεσαν οδηγό για τη διαμόρφωση και άλλων βραβείων ποιότητας, όπως είναι το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας EFQM.

### **Το μοντέλο EFQM (European Foundation for Quality Management)**

Το ευρωπαϊκό βραβείο ποιότητας EFQM αποτελείται από εννιά κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές χωρίζονται σε δύο ομάδες: τις προϋποθέσεις (enablers) και τα αποτελέσματα (results). Στις προϋποθέσεις περιλαμβάνονται οι παρακάτω κατηγορίες: Ηγεσία, Στρατηγική και Πολιτική, Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, Πηγές και Διαδικασίες. Στα αποτελέσματα περιλαμβάνονται οι κατηγορίες: Ικανοποίηση των πελατών, Ικανοποίηση των εργαζομένων, Κοινωνική Επίδραση και Αποτελέσματα του οργανισμού. Η θετική έκβαση των αποτελεσμάτων εξαρτάται από την αποτελεσματική εφαρμογή των προϋποθέσεων. Το μοντέλο δίνει τη δυνατότητα στον οργανισμό να σκεφτεί πώς θα πραγματοποιήσει τις διαδικασίες, πώς θα βελτιώσει την ποιότητα και πώς θα εκπαιδεύσει τα άτομα για την εισαγωγή της ποιότητας στα σχολεία. Αρχικά βεβαίως θα πρέπει να γίνει μια ποιοτική διάγνωση του εκπαιδευτικού ιδρύματος αναφορικά με τα εννέα κριτήρια του μοντέλου EFQM (Ζαβλανός, 2003).

Αναλυτικότερα για κάθε κατηγορία (Ζαβλανός, 2003):

**Ηγεσία.** Η κατηγορία αυτή προσδιορίζει τον ρόλο των managers ως προτύπων για τις αξίες και το ήθος του οργανισμού, ως καθοδηγητών και υποστηρικτών των επικείμενων κινήσεων και ως εμπνευστών της αυτοπεποίθησης των μελών της ομάδας.

**Διοίκηση ανθρώπινων πόρων.** Η κατηγορία αυτή εξετάζει πώς ο οργανισμός αναπτύσσει και αξιοποιεί όλο το ανθρώπινο δυναμικό, εφαρμόζοντας εκπαιδευτικά προγράμματα και δημιουργώντας ένα περιβάλλον ευεργετικό τόσο για τους ατομικούς στόχους όσο και για τους στόχους του οργανισμού.

**Πολιτική και Στρατηγική.** Εξετάζεται πώς ο οργανισμός ενσωματώνει τους σκοπούς και τις αξίες του στο γενικότερο σχεδιασμό (όραμα, αξίες, κατευθύνσεις), προσδιορίζει το κατά πόσο η πολιτική και η στρατηγική του βασίζονται σε αξιόπιστα γεγονότα και δεδομένα, αλλά και αν το τελικό επίπεδο σχεδιασμού αντιστοιχεί σε ρεαλιστικά σχέδια, τα οποία μπορούν να πραγματοποιηθούν από συγκεκριμένα μέσα.

**Συνεργασίες και Πόροι.** Στην κατηγορία αυτή ελέγχεται πώς οι βασικές πηγές του οργανισμού, όπως τα οικονομικά, τα υλικά, οι πληροφορίες και οι νέες τεχνολογίες αλλά και οι συνεργασίες αξιοποιούνται στην πραγματοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων.

**Διαδικασίες.** Η κατηγορία αυτή εξετάζει πώς ο οργανισμός διευθύνει, ελέγχει και διορθώνει τις διαδικασίες του, ώστε αυτές να είναι αποτελεσματικές.

**Ικανοποίηση πελατών.** Η κατηγορία αυτή ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο η επιχείρηση αναγνωρίζει τα επίπεδα ικανοποίησης των πελατών.

**Ικανοποίηση εργαζομένων.** Ερευνώνται τα επίπεδα ικανοποίησης όλων των υπαλλήλων του οργανισμού.

**Αποτελέσματα για την κοινωνία.** Εξετάζονται οι δραστηριότητες του οργανισμού οι οποίες έχουν επίδραση στην κοινότητα και εν γένει στην κοινωνία (προστασία των φυσικών πόρων, στη μείωση της ρύπανσης κ.λ.π).

**Αποτελέσματα του οργανισμού.** Η κατηγορία αυτή ερευνά τους συνολικούς δείκτες του οργανισμού, όπως την παραγωγικότητα, τα κέρδη, το μερίδιο αγοράς.

Το μοντέλο EFQM έχει εφαρμοστεί στην πράξη σε αρκετές ευρωπαϊκές σχολικές μονάδες καθώς και στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών οργανισμών εκπαιδευτικών οργανισμών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο κάποιο βραβείο αριστείας ή απλά τη βελτίωσή τους. Το μοντέλο EFQM έχει εφαρμοστεί ως ερευνητικό εργαλείο και σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας (Anastasiadou et al., 2014).



Υπάρχει πληθώρα αναφορών στην παγκόσμια βιβλιογραφία σχετικά με τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή του EFQM. Παρόλα αυτά υπάρχουν απόψεις στον επιστημονικό κόσμο, οι οποίες ζητούν να υπάρξει περαιτέρω έρευνα για να διαπιστωθεί ο βαθμός καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας του μοντέλου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Οι αντιδράσεις αφορούν κυρίως το ότι πρόκειται για ένα μοντέλο, το οποίο προέρχεται από τον χώρο των επιχειρήσεων και δεν έχει τη δυνατότητα να μετρήσει αποτελεσματικά την ποιότητα σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (Rosa et al., 2007). Το επιχείρημα είναι ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός δεν μπορεί να έχει τη δομή που έχει μια επιχείρηση ούτε είναι ξεκάθαρο το προϊόν του. Επίσης δεν υπάρχουν πολλές μελέτες σχετικά με την εφαρμογή του στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση, παρά μόνο στην Γ/θμια (Ζιρίνογλου, 2015).

### **Το πρότυπο BS EN ISO 9000**

Το παραπάνω πρότυπο θεωρείται το πιο δημοφιλές στην Ευρώπη για την επίτευξη υψηλής ποιότητας σε έναν οργανισμό. Αποτελείται από μια σειρά επιπέδων διασφάλισης διοίκησης και ποιότητας, τα οποία έχουν αναπτυχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα επίπεδα αυτά αναπτύχθηκαν αρχικά για τον βιομηχανικό τομέα, αλλά χρησιμοποιούνται πια και για τον τομέα των υπηρεσιών, όπως και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Μπρίνια, 2008).

Το πρότυπο BS EN ISO 9000 έχει επικριθεί έντονα από ορισμένους παιδαγωγούς για την ακαμψία του σε σχέση με την εφαρμογή του στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και αυτό γιατί η ορολογία που χρησιμοποιεί γεννήθηκε στο περιβάλλον της βιομηχανίας και δεν αντιστοιχεί στην καθιερωμένη ορολογία στον εκπαιδευτικό χώρο. Όσοι αντιτίθενται στην εφαρμογή του θεωρούν ότι το πρότυπο είναι γραφειοκρατικό και έξω από το πνεύμα της εκπαίδευσης και ότι ελάχιστα συμβάλλει στην αύξηση της ποιότητας των παραγόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ορισμένοι πιστεύουν ότι η εφαρμογή του θα μπορούσε να προκαλέσει αντιστάσεις και αρνητικά αποτελέσματα λόγω του φόβου, π.χ. του εκπαιδευτικού προσωπικού ότι θα υποχρεούται σε μεγαλύτερη λογοδοσία και ότι θα πρέπει να είναι πιο αποτελεσματικός στα διδακτικά του καθήκοντα με τιμωρητικά αποτελέσματα σε αντίθετη περίπτωση (Μπρίνια, 2008).

## Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ως ζητούμενο στην αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Από τις αναφορές του όρου «εκπαιδευτικό έργο» στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός. Από το 1983 και έπειτα υπάρχει μια μετατόπιση του νοήματος του όρου αυτού, από αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού και της αλληλεπίδρασής του με τους μαθητές προς ένα πιο ευρύ νόημα που περιλαμβάνει «το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στον χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού» (Ζουγανέλη κ.ά., 2008:392, Μαντάς, 2009:196). Το εκπαιδευτικό έργο, επομένως αφορά συγχρόνως όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας: από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τα Αναλυτικά Προγράμματα έως τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Ζουγανέλη κ.ά., 2008).

Με τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» εννοείται η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και ο εντοπισμός των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης (Μαντάς, 2009). Επιχειρείται λοιπόν μια σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Όπως προαναφέρθηκε, η διασφάλιση της ποιότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι κεντρικό ζήτημα για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύμφωνα με το άρθρο 149 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης υπεύθυνη είναι η πολιτική ηγεσία κάθε κράτους-μέλους. Η Ελλάδα, όπως και τα άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει αναγνωρίσει την αναγκαιότητα της αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και έχει θέσει την ποιότητα της εκπαίδευσης ως πολιτική προτεραιότητα και στρατηγικό στόχο (Βαβουράκη κ.ά., 2008). Το ΥΠ.Π.Θ ανταποκρινόμενο στις προκλήσεις, στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» τη δεκαετία του '90, καθόρισε τρεις βασικούς στόχους εκπαιδευτικής πολιτικής:

α) Την ουσιαστική σύνδεση μεταξύ όλων των επιμέρους βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος.

β) Τη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με το παραγωγικό και κοινωνικό περιβάλλον.

γ) Αναβάθμιση της ποιότητας και του περιεχόμενου σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Βαβουράκη κ.ά., 2008).

Στο πλαίσιο της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης προτείνεται το παιδαγωγικό ιδεώδες «του κοινωνικού ανθρωπισμού, το οποίο τοποθετεί τον άνθρωπο στο κέντρο του ενδιαφέροντος επιδιώκοντας την ατομική ολοκλήρωσή του με σεβασμό της ατομικότητας και της μοναδικότητας» (Βαβουράκη κ.ά., 2008:57), η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στη νέα κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα, η ανάγκη αύξησης των δαπανών για την παιδεία, βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής και των ΑΠΣ, κατάρτισης και συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σύνδεσης της σχολικής ζωής με την καθημερινή ζωή, τις επιστημονικές-τεχνολογικές εξελίξεις και την παραγωγή (Βαβουράκη κ.ά., 2008).

Ωστόσο από τη μελέτη της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας διαπιστώνεται ότι απουσιάζει από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο η οριοθέτηση της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση. Όταν και όπου συναντάται ο όρος, συνήθως συνδέεται και εδώ με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτή η ασάφεια έχει ως αποτέλεσμα η ποιότητα να ταυτίζεται με την αξιολόγηση ή να θεωρείται αποτέλεσμα αυτής. Πιο συγκεκριμένα:

Ο όρος «ποιότητα» εμφανίζεται στο εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας από το 1997 με τον ν.2525/1997 που ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως «τη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία» (ν.2525/1997, ΦΕΚ Α' 188, άρθ. 8, παρ.1).

Στην Υ.Α. Δ2/1938/1998 ορίζεται αναλυτικά ότι «σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας...η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής...η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής...η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη βελτιστοποίηση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος...επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας

εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων» (Υ.Α. Δ2/1938/1998, άρθ.1, παρ.1, 2).

Στον ν.2986/2002 γίνεται σύνδεση της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης με τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας «δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων» και ορίζεται ότι «σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (ν.2986/2002, ΦΕΚ Α' 24, άρθ.4, παρ.1).

Στον ν.3966/2011 αναφέρεται ως σκοπός της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων «η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων». (ν.3966/2011, ΦΕΚ Α' 118, άρθ.50, παρ 1).

Στην Υ.Α. 30972/Γ1 με θέμα τη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναφέρεται ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ποσοτικά όσο τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου. Μάλιστα για πρώτη φορά γίνεται αναφορά σε 15 δείκτες ποιότητας (Υ.Α. 30972/Γ1/15-3-2013, ΦΕΚ Β'614, άρθ.3, παράρτημα).

Στο π.δ. 152/2013 επαναλαμβάνεται ότι σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού έργου ενώ γίνεται παράλληλα και σύνδεση με την επιμόρφωση «προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας» (π.δ. 152/2013, ΦΕΚ Α' 240, άρθ.2, παρ.1).

Με την αριθμ. 190089/10-3-2013/Γ1 Εγκύκλιο καθορίζονται οι διαδικασίες για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και συγκεκριμένα η αποτίμηση των 15 δεικτών ποιότητας, όπως αναφέρονται στην Υ.Α. 30972/Γ1/15-3-2013, σε κάθε σχολική μονάδα (αριθμ. 190089/10-3-2013/Γ1 Εγκύκλιος του Υφυπουργού Παιδείας).

Τέλος, «η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας» είναι πάντα επίκαιρη, όπως επιβεβαιώνεται και από τον πρόσφατα ψηφισμένο νόμο 4692/2020 περί «Αναβάθμισης των σχολείων και άλλων διατάξεων (ν.4692/2020, ΦΕΚ Α'111, άρθ. 34, 35).

Η έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης απαιτεί την ανάπτυξη του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου αξιολόγησης ως αντίποδα στο αντίστοιχο τεχνοκρατικό. Οι υποστηρικτές του πρώτου μοντέλου μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των

συμμετεχόντων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται, έτσι ώστε να γίνεται συνεχής ανατροφοδότηση που οδηγεί σε βελτίωση (Μαντάς, 2009). Τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις αποτελούν διαδικασίες της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης, βασικός στόχος της οποίας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Κύριο χαρακτηριστικό της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (συνήθως εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) λαμβάνουν ενεργά μέρος στη διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου δράσης, στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης και φέρουν μεγάλο μέρος της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων. Προκύπτει λοιπόν πως οι αρχές της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης σε πολλά σημεία ταυτίζονται με τις αρχές της ΔΟΠ (Μαντάς, 2009).

Αλλά και οι πιο σύγχρονες τάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων επιδιώκουν την εξέλιξη αυτών σε «έξυπνους οργανισμούς» ή «οργανισμούς που μαθαίνουν» (Κασσωτάκης, 2017:47) δίνοντας έμφαση στην εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από συλλογικές διαδικασίες αυτοελέγχου και αυτοκριτικής του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε το τελευταίο να συνειδητοποιήσει τις αδυναμίες του και να βελτιστοποιήσει την απόδοσή του, αυξάνοντας ταυτόχρονα το επίπεδο ευθύνης για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Κασσωτάκης, 2017). Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι βασικές αρχές της ΔΟΠ, όπως η συμμετοχή των εργαζομένων και η ομαδική εργασία, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η από κοινού διαμόρφωση και δέσμευση στους στόχους με στόχο τη συνεχή βελτίωση διαμορφώνουν το σύγχρονο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Τέτοιες διαδικασίες κάνουν τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες, καθώς έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε επίπεδο σχολικής μονάδας ενδυναμώνοντας έτσι τη συλλογικότητα και ενισχύοντας το κλίμα συνεργασίας. Ταυτόχρονα ενισχύεται και το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας και μπορεί να συμβάλει στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής με όρους «bottom-up», δηλαδή ουσιαστικής συμμετοχής και αυτενέργειας των «από κάτω». Αυτό προϋποθέτει την τροποποίηση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ

των συμμετεχόντων από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας (Μαντάς, 2009).

Στη χώρα μας αξιολογή πρόταση που περιλαμβάνει στοιχεία της ΔΟΠ, αφού συνδέει την εσωτερική αξιολόγηση με Δείκτες Ποιότητας που περιγράφουν την κατάσταση και την πρόοδο κάθε σχολείου ξεχωριστά, καθώς και με τον προγραμματισμό, είναι αυτή που έγινε από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πλαίσιο των έργων Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) της Ενέργειας 1.1.α του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Σολομών, 1999α). Πρόκειται για το πειραματικό πρόγραμμα με τίτλο «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» που ξεκίνησε το 1997. Το πρόγραμμα αυτό, αν και προέβαλε μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης που ήταν ουσιαστική προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του σχολείου, ωστόσο δέχτηκε επικρίσεις και θεωρήθηκε ο «Δούρειος Ίππος» για την άμβλυνση των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών και τη σταδιακή εφαρμογή της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2017:58).

Γενικότερος στόχος του προγράμματος ήταν η παρουσίαση ενός ενδεικτικού πλαισίου εργασίας για τα σχολεία που επιθυμούσαν να πραγματοποιήσουν ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης. Παρουσιάστηκαν για τον σκοπό αυτό η δομή και το περιεχόμενο του εργαλείου της εσωτερικής αξιολόγησης, των Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού έργου. Οι Δείκτες Ποιότητας προτάθηκαν ως ένα πλαίσιο για τη συστηματική προσέγγιση των διάφορων θεμάτων της σχολικής πραγματικότητας από τα μέλη της σχολικής μονάδας. Η εφαρμογή έγινε σε έναν μικρό αριθμό σχολείων (Σολομών, 1999α).

Πιο αναλυτικά, οι Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου περιλάμβαναν 20 Δείκτες Ποιότητας, ο καθένας από τους οποίους αναφερόταν σε ένα θέμα της σχολικής πραγματικότητας, συνιστούσαν επιμέρους ενδείξεις για την ποιότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου και κατανέμονταν σε 7 Θεματικές Περιοχές. Οι Θεματικές Περιοχές ομαδοποιούνταν με βάση τη γενικότερη διάκριση σε:

α) Δεδομένα (Θεματικές Περιοχές 1,2,3: εισροές, όπως κτιριακές εγκαταστάσεις, υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι, προγράμματα σπουδών, βιβλία, επάρκεια σε διδακτικό, διοικητικό, βοηθητικό προσωπικό),

β) Διαδικασίες (Θεματικές Περιοχές 4,5,6: διοίκηση, κλίμα, σχέσεις συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών, σχολείου και οικογένειας, σχολείου και ευρύτερης κοινότητας, διδακτική – μαθησιακή διαδικασία) και

γ) Αποτελέσματα (Θεματική Περιοχή 7: εκπαιδευτικά επιτεύγματα: πρόοδος των μαθητών, μαθητική διαρροή, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, συμβουλευτική μαθητών για προγράμματα σπουδών και θέματα επαγγελματικής αποκατάστασης).

Με βάση αυτά τα κριτήρια το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε το 2000 τον «Οδηγό για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» (Βλάχος κ.ά., 2008β:571).

Σύμφωνα με τον Σολομώντα (1999α) η χρήση των κριτηρίων ποιότητας συνέβαλε στην ακριβή επισήμανση των δυσκολιών και των προβλημάτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Τα κριτήρια αυτά καθώς και οι δείκτες ποιότητας με τους οποίους συνδέονται, παρείχαν σαφείς κατευθύνσεις και διασφάλιζαν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Κιρκιλιανίδου, 2012).

Από το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου την τετραετία 2005-2008 εκπονήθηκε έρευνα με θέμα «Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» που εντάχθηκε στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την κατάσταση της ποιότητας του συστήματος της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω μιας συμμετοχικής διαδικασίας, η οποία επικεντρώθηκε στη σχολική μονάδα (Βλάχος, 2007).

Οι φάσεις υλοποίησης της έρευνας αφορούσαν την εννοιολογική προσέγγιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και τον καθορισμό των παραγόντων που την επηρεάζουν. Ως τέτοιοι θεωρήθηκαν:

- το διοικητικό πλαίσιο (νομοθεσία, υπηρεσίες, εκπαιδευτικοί),
- το παιδαγωγικό πλαίσιο (ΑΠΣ, διδακτικές μέθοδοι, διδακτικό υλικό, παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μέθοδοι αξιολόγησης)
- η υλικοτεχνική υποδομή (κτιριακές εγκαταστάσεις, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, εποπτικό υλικό)
- και ο μηχανισμός υποστήριξης και ανατροφοδότησης (επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών, εκπαιδευτική έρευνα, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου) (Βαβουράκη κ.ά, 2008).

Από τα ευρήματα της έρευνας φάνηκε ότι τόσο ο ρόλος του Διευθυντή όσο και του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όμως ο ρόλος του Διευθυντή περιορίζεται σε αυτόν του διεκπεραιωτή των

ειλημμένων αποφάσεων που επιβάλλονται από τα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας (Κουλουμπαρίτση, 2008).

Η γνώμη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση των σχολικών εγχειρίδιων στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών είναι αρνητική. Όσον αφορά στην αξιοποίηση των εργαστηρίων, φαίνεται ότι συστηματικότερη χρήση τους γίνεται στο Γυμνάσιο. Συνακόλουθα η Βιβλιοθήκη και η Αίθουσα Εκδηλώσεων αξιοποιούνται περισσότερο στο Δημοτικό, ενώ για τις Αθλητικές Εγκαταστάσεις παρατηρείται ελαφρώς αυξημένη χρήση στο Γυμνάσιο. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς στην πλειονότητά τους συμφωνούν ότι το ελληνικό σχολείο δεν αναπτύσσει την κριτική σκέψη των μαθητών (Βέικου, κ.ά., 2008).

Σχετικά με το σχολικό κλίμα τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, δεν χαρακτηρίστηκαν επαρκή για την αποτίμησή του. Οι εκπαιδευτικοί, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, θεώρησαν ότι η συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων είναι αρκετά επικουρική στο εκπαιδευτικό τους έργο. Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους μαθητές και με τα στελέχη της διοίκησης, οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία υποστηρίζουν ότι αυτή καθορίζεται κυρίως από την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές τους, λιγότερο από τη μεταξύ τους επικοινωνία και ακόμα λιγότερο από τη σχέση τους με τα διοικητικά στελέχη, παρόλο που σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, βασικές αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο εκτός σχολικής μονάδας (Βέικου, κ.ά., 2008).

Τα καινοτόμα προγράμματα συνέβαλαν στην ενίσχυση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος του σχολείου, στη γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην αυτονομία των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Σπυροπούλου κ.ά., 2008).

Όσον αφορά στον σχολικό χώρο, το σχολείο δεν ανταποκρίνεται καθόλου ως προς τη διευκόλυνση των μαθητών με αναπηρία. Επίσης δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά ως προς τις αίθουσες διδασκαλίας και ως προς τις ειδικές αίθουσες, όπως εργαστήρια κ.λ.π. Πολύ αρνητικοί παρουσιάζονται οι μαθητές στο κατά πόσο η λειτουργικότητα του κτιρίου βοηθά τη διδασκαλία με χρήση εποπτικών μέσων ή την αξιοποίηση της βιβλιοθήκης. Αντίθετα, παρουσιάζονται αρκετοί θετικοί, όπως άλλωστε και οι εκπαιδευτικοί, στην εκτίμησή τους για το κλίμα του σχολείου και τις



ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στον σχολικό χώρο, αφού αρκετοί είναι εκείνοι που δήλωσαν ότι η λειτουργικότητα του κτιρίου βοηθά πολύ τις συναναστροφές και τις φιλίες τους. (Γκιζελή κ.ά., 2008α).

Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική και συνεργατική στάση στη διεξαγωγή ερευνών στα σχολεία, ενώ διατυπώνουν την ανάγκη για έναν αποτελεσματικότερο τρόπο διάχυσης των αποτελεσμάτων, ώστε αυτά να είναι πιο αξιοποιήσιμα στην εκπαιδευτική πράξη (Σκούρας κ.ά., 2008). Η θετική αυτή στάση αντικατοπτρίζει τη διάθεση αυτών για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η επιμόρφωση αντιμετωπίζεται ως ένα ουσιαστικό στοιχείο της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Η βελτίωση πρέπει να είναι συνεχής, υποστηριζόμενη με τα κατάλληλα μέσα, να έχει μακροπρόθεσμο ορίζοντα, ώστε να συντελεί στην αλλαγή «των θεωριών δράσης» των εκπαιδευτικών (Δούκας κ.ά., 2008:385) Απαραίτητη κρίνεται η σύνδεση της επιμόρφωσης με την εκπαιδευτική πράξη καθώς και με τα τοπικά και ευρύτερα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η σύνδεση επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης στη διοίκηση δε φαίνεται να υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ η προσμέτρησή της για την ανάληψη θέσεων ειδίκευσης καθώς και η πιστοποίησή της είναι επιθυμητή από τους μισούς (Δούκας κ.ά., 2008).

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων αντιλαμβάνεται θετικά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δηλώνει όμως επιφυλάξεις για τον τρόπο εφαρμογής της και για τους σκοπούς που αυτή θα εξυπηρετεί. Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την ενημέρωσή τους για θέματα που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η λιγότερο κατάλληλη μορφή αξιολόγησης, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων, είναι η εξωτερική αξιολόγηση (Ζουγανέλη κ.ά., 2008).

Τη σχολική χρονιά 2013-2014 εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα ο θεσμός της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) ή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Βασικός σκοπός της ήταν η ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε βασικό φορέα προγραμματισμού, αξιολόγησης και συνεχούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού της έργου αλλά και σε προνομιούχο πλαίσιο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών καινοτομιών και διαμόρφωσης καλών εκπαιδευτικών πρακτικών. Η ΑΕΕ αποτέλεσε ένα μοντέλο ποιότητας με προκαθορισμένο πλαίσιο υλοποίησης και συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο για τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενταγμένο πλήρως στη λογική των θεμελιωδών αρχών

και των κριτηρίων του μοντέλου EFQM και βασισμένο στις αρχές της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Εντούτοις, οι έντονες πολιτικές ανακατατάξεις στο εσωτερικό της Ελλάδας προκάλεσαν αντίστοιχες νομοθετικές παλινδρομήσεις στην εφαρμογή των ανωτέρω διατάξεων (Καλτσονούδη κ.ά., 2017).

Οι προσεγγίσεις που συνδέουν την ποιότητα με την αξιολόγηση έχουν δεχτεί κριτική για τον τεχνοκρατικό χαρακτήρα τους και για την εμμονή τους στη χρήση μετρήσιμων κριτηρίων και ποσοτικών μεθόδων, που δεν μπορούν να προσεγγίσουν αξιόπιστα ορισμένες πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (π.χ. κοινωνική διαστρωμάτωση μαθητών), τις οποίες είτε αποσιωπούν είτε διαστρεβλώνουν. «Η κριτική αυτή συνδέει τη ρητορική των συστημάτων ποιοτικής διασφάλισης, αυτοαξιολόγησης και δεικτών απόδοσης με την επικράτηση του παγκόσμιου ανταγωνισμού και με την προτεραιότητα στην απόκτηση μετρήσιμων δεξιοτήτων προσαρμόσιμων στις σύγχρονες αγορές εργασίας» (Κατσαρός, 2008:140).

## Κεφάλαιο 4

### Βιβλιογραφική Επισκόπηση

#### Έρευνες για την αναγνώριση παραγόντων ποιότητας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς στο πλαίσιο της ΔΟΠ.

Πολλές έρευνες στη βιβλιογραφία ανέπτυξαν και αξιολόγησαν τους κύριους παράγοντες που αφορούν στη εφαρμογή της ΔΟΠ τόσο στον βιομηχανικό τομέα όσο και στον τομέα των υπηρεσιών. Στον χώρο της εκπαίδευσης αυτές οι έρευνες είναι λιγότερες, ίσως εξαιτίας του σκεπτικισμού για τη χρησιμότητα της ΔΟΠ στη βελτίωση των αποτελεσμάτων από την υιοθέτησή της. Όροι όπως «πελάτης», «προϊόν» δεν γίνονται εύκολα αποδεκτοί από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ωστόσο, ένας αριθμός αξιολογών ερευνών όπως οι Ardi et al., 2012, Bayraktar et al., 2008, Galvez et al, 2016, Saiti, 2012, Psomas and Antony, 2017 (Sfakianaki, 2019) έχουν αναφέρει βελτιώσεις στην εκπαίδευση σε τομείς όπως η απόδοση, η ικανοποίηση του μαθητή μέσω της εφαρμογής των παραγόντων που καθορίζουν το επίπεδο εφαρμογής της ΔΟΠ.

Παρόλα αυτά υπάρχουν πολύ λίγες μελέτες που παρουσιάζουν εμπειρικά δεδομένα σχετικά με κλίμακες μέτρησης του τρόπου με τον οποίο η διοίκηση ποιότητας εφαρμόζεται στην εκπαίδευση. Οι έρευνες που αφορούν τις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι πολύ λιγότερες από αυτές που αφορούν στην Γ/θμια εκπαίδευση (Sfakianaki, 2019).

Οι παράγοντες ποιότητας της ΔΟΠ, όταν εφαρμόζονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οδηγούν σε επιθυμητά αποτελέσματα, ώστε η βελτίωση να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία. Ο όρος «παράγοντες-factors» ταυτίζεται στη βιβλιογραφία με τους όρους «στοιχεία-elements» (Asif et al., 2013), «πρακτικές-practises», «τεχνικές-techniques», «διαδικασίες-processes» ή «αρχές-principles» (Haque et al., 2013). Σε έρευνες στον ελληνικό χώρο εμφανίζεται και ο όρος «χαρακτηριστικά ποιότητας-qualitative characteristics» (Anastasiadou et al., 2014). Η εφαρμογή αυτών των παραγόντων μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εργαλείο για τον εντοπισμό και την απομάκρυνση των εμποδίων στην πορεία προς ένα ποιοτικό σχολείο. Υπό αυτή την

έννοια οι παράγοντες της ΔΟΠ μπορούν να θεωρηθούν οδηγός για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Haque et al., 2013).

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται η έκταση στην οποία παράγοντες της ΔΟΠ έχουν διεισδύσει στην εκπαίδευση μέσα από την ανασκόπηση δημοσιευμένων ερευνών, τόσο σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά όσο και στο Google Scholar. Συγκεντρώθηκε ένας αριθμός παραγόντων που κρίθηκαν απαραίτητοι για τη διασφάλιση της επιτυχούς εφαρμογής της ΔΟΠ. Τα ευρήματα αυτά διαπιστώθηκε ότι ταυτίζονται και με τα αποτελέσματα ανάλογης έρευνας της Sfakianaki (2019). Βασισμένη σε αυτούς τους πιο συχνά εμφανιζόμενους παράγοντες η προαναφερθείσα ερευνήτρια ανέπτυξε ένα ερευνητικό εργαλείο, για να διαπιστώσει το εύρος εφαρμογής τους στην ελληνική Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση. Οι επτά πιο συχνά εμφανιζόμενοι παράγοντες είναι: η ηγεσία-leadership, η εστίαση στον μαθητή-student focus, η συνεχής βελτίωση-continuous improvement, ο έλεγχος των διαδικασιών και η συμμετοχή-process control and involvement, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση-education and training, η μέτρηση και η αξιολόγηση-measurement and evaluation και η προθυμία για αλλαγή-change management.

Οι παράγοντες αυτοί δεν εμφανίζονταν όλοι σε όλες τις έρευνες. Όμως, όπως αναφέρει και η Sfakianaki (2019:1068) «μπορεί να γίνει μια σύνθεση των αρχών της ΔΟΠ». Άλλωστε αυτό προτείνουν και οι Mehta et al., 2014 (Sfakianaki, 2019:1068). Παράγοντες με μικρή συχνότητα εμφάνισης αποκλείστηκαν. Και οι Jammal et al. (2013:492), σε ανασκόπηση βιβλιογραφίας που έκαναν οι ίδιοι, διαπίστωσαν ότι δεν εμφανίζουν όλες οι έρευνες τους ίδιους παράγοντες – στοιχεία (elements) της ΔΟΠ, όμως «η ουσία παραμένει η ίδια: η ποιότητα. Αρκετοί παράγοντες διαμορφώνονται ανάλογα με το φιλοσοφικό, το πολιτισμικό υπόβαθρο των ερευνητών, τα σημεία εστίασής τους, τον σκοπό τους και το πεδίο της έρευνάς τους...». Οι Asif et al., (2013) υποστηρίζουν ότι αυτή η διαφοροποίηση οφείλεται στο ότι αυτές οι έρευνες διεξήχθησαν σε διαφορετικά πλαίσια: άλλες σε αναπτυγμένες και άλλες σε αναπτυσσόμενες χώρες. Επίσης επιβεβαιώθηκε ότι λίγες έρευνες εστίασαν στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην Α/θμια Εκπαίδευση.

## Διεθνείς Έρευνες

### Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι Bayraktar et al. (2008) εκπόνησαν ποσοτική έρευνα που απευθύνθηκε σε 144 πανεπιστημιακούς 22 ιδρυμάτων Γ/θμιας Εκπ/σης της Κωνσταντινούπολης. Χρησιμοποίησαν για τον σκοπό αυτό ερωτηματολόγιο 61 ερωτήσεων. Από την επεξεργασία των δεδομένων αναδείχτηκαν 11 παράγοντες που καθορίζουν το εύρος εφαρμογής της ΔΟΠ στα πανεπιστημιακά ιδρύματα του δείγματος. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- α) Ηγεσία - Leadership
- β) Όραμα - Vision
- γ) Μέτρηση και αξιολόγηση – Measurement and Evaluation
- δ) Έλεγχος των διαδικασιών και βελτίωση – Process Control and Improvement
- ε) Σχεδιασμός προγραμμάτων – Program Design
- στ) Βελτίωση της ποιότητας του συστήματος – Quality System Improvement
- ζ) Βελτίωση των εργαζομένων – Employee Improvement
- η) Αναγνώριση και επιβράβευση – Recognition and Reward
- θ) Εκπαίδευση και επιμόρφωση – Education and Training
- ι) Εστίαση στον μαθητή – Student Focus
- ια) Εστίαση στους άλλους ενδιαφερόμενους – Other Stakeholders' Focus

Οι παραπάνω ερευνητές προτείνουν τη χρήση αυτού του εργαλείου για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και για περαιτέρω έρευνα.

Οι Bayraktar et al. (2008) τονίζουν ότι για την επιτυχή εστίαση στον μαθητή ένα πρόγραμμα εφαρμογής της ΔΟΠ θα πρέπει να συλλέγει και να αξιολογεί τα παράπονα των μαθητών, να αξιολογεί τα μαθήματα καθώς και τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Επίσης επισημαίνουν ότι, ενώ η Μέτρηση των διοικητικών διαδικασιών είναι σχετικά απλή, είναι πολύ πιο δύσκολο να μετρηθεί το επίπεδο επιτυχίας ακαδημαϊκών διαδικασιών, όπως η μάθηση, η απόδοση των διδασκόντων και των ιδρυμάτων.

Όσον αφορά τη Συνεχή Βελτίωση οι Bayraktar et al. (2008:558) τη χαρακτηρίζουν «φυσική συνέπεια της μέτρησης και αξιολόγησης». Οι ίδιοι προτείνουν το σύστημα ISO 9000 ως μια στέρεη βάση για τη συζήτηση περί ποιότητας. Διάφορα εργαλεία

μέτρησης, όπως τα διαγράμματα ροής, μπορούν να αυξήσουν την ανιχνευσιμότητα σφαλμάτων στις διαδικασίες. Οι ελλειπείς ικανότητες μπορούν να προσδιοριστούν και να προγραμματιστεί μια εκπαίδευση για να γεμίσει αυτά τα κενά. Οποσδήποτε για την επιτυχή διεξαγωγή αυτών των προγραμμάτων πρέπει να είναι διαθέσιμοι οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι.

Με την ενεργό συμμετοχή των εργαζομένων οι αρνητικές στάσεις για την εφαρμογή της ΔΟΠ θα εξαλειφθούν. Η δημιουργία ομάδων εργασίας, η συνεργασία, η εθελοντική συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ΔΟΠ και η αποδοχή των προτάσεων των εργαζομένων αποτελούν δείκτες της ενεργού ανάμειξής τους.

Παλαιότερες έρευνες έδειξαν ότι τη δυσκολία στην εφαρμογή της ΔΟΠ την προκαλούσαν παράγοντες όπως:

α) η δέσμευση της ηγεσίας (leadership commitment) προς όλους τους εργαζόμενους για βελτίωση της συνολικής απόδοσης του οργανισμού,

β) η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων (employee participation) και

γ) η πρόθεση για αλλαγή (change management) μέσα από τον συνεχή έλεγχο των διαδικασιών και την ενδυνάμωση των εργαζομένων (employee empowerment) (Haque et al. 2013).

Στην έρευνα των Haque et al. (2013) διερευνήθηκε αν οι παράγοντες που αναφέρθηκαν επηρεάζουν το επίπεδο εφαρμογής της ΔΟΠ στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Μαλαισίας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διδασκόντων. Η έρευνα ήταν ποσοτική και διεξήχθη χρησιμοποιώντας ως εργαλείο ερωτηματολόγιο, το οποίο απαντήθηκε από 206 εκπαιδευτικούς δημόσιων και ιδιωτικών ιδρυμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν παρόμοια με άλλων ερευνών και αναμενόμενα. Η απουσία αισθήματος πίεσης στους εκπαιδευτικούς, η ύπαρξη σαφούς στοχοθεσίας από την πλευρά της ηγεσίας και αποτελεσματικής διοίκησης, η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων και η ενδυνάμωση των εργαζομένων ώστε να συμμετέχουν σε διαδικασίες συνεχούς βελτίωσης διευκολύνουν την εφαρμογή πρακτικών ΔΟΠ.

Οι παράγοντες που καθορίζουν τα επίπεδα εφαρμογής της ΔΟΠ σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Πακιστάν ήταν το αντικείμενο της έρευνας των Ahmed et al. (2012). Για τον σκοπό αυτό διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο σε 120

εκπαιδευτικούς 6 ιδρυμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ως βασικούς παράγοντες για την εφαρμογή της ΔΟΠ:

- α) την ηγεσία – Leadership
- β) το όραμα - Vision
- γ) τους πόρους - Resources
- δ) τη συνεχή βελτίωση- Continuous improvement
- ε) τη μέτρηση και αξιολόγηση – Measurement and evaluation
- στ) την εκπαίδευση και επιμόρφωση – Education and training
- ζ) την αναγνώριση και επιβράβευση – Recognition and reward
- η) τον σχεδιασμό – Program design
- θ) την εμπλοκή των εργαζομένων – Employee involvement
- ι) την πολιτική και στρατηγική – Policy & Strategy
- ια) τον έλεγχο της διαδικασίας και τη βελτίωση – Process Control and Improvement.
- ιβ) την εστίαση στον μαθητή – Student focus
- ιγ) την εστίαση στους ενδιαφερόμενους – Other Stakeholders' focus

Μια άλλη έρευνα που απευθύνθηκε στα ιδρύματα Γ/θμιας Εκπαίδευσης του Πακιστάν ήταν αυτή των Asif et al. (2013). Σκοπός της έρευνας ήταν να αναγνωρίσει τους βασικούς παράγοντες επιτυχούς εφαρμογής της ΔΟΠ. Τα ευρήματα της έρευνας ανακλούν το πώς η ΔΟΠ γίνεται αντιληπτή στα πανεπιστήμια του Πακιστάν. Η έρευνα ανέδειξε 6 παράγοντες:

- α) την «ηγεσία» - leadership
- β) το «όραμα» - vision
- γ) τον «σχεδιασμό του προγράμματος» - program design
- δ) τον «έλεγχο των διαδικασιών και τη βελτίωση» - process control and improvement
- ε) τη «μέτρηση και αξιολόγηση» - measurement and evaluation
- στ) την «εστίαση στους ενδιαφερόμενους» - stakeholders' focus.

Στην έρευνα αυτή ο παράγοντας «Student focus – Εστίαση στον μαθητή» δεν αναδείχτηκε ως κρίσιμος παράγοντας και διαγράφηκε από το αρχικό εργαλείο κατά την ανάλυση των δεδομένων. Αυτό δείχνει ότι η συμμετοχή των σπουδαστών ή η ανατροφοδότηση που δίνουν δε θεωρείται μέρος της διασφάλισης ποιότητας στο Πακιστάν. Ως πιθανές εξηγήσεις μπορούν να θεωρηθούν α) ο σχεδιασμός των

προγραμμάτων σπουδών που γίνεται αποκλειστικά από ειδικούς ακαδημαϊκούς, καθώς οι σπουδαστές δεν έχουν ακόμα τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να μπορούν να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό, β) η αναξιόπιστη ανατροφοδότηση από τους μαθητές, εφόσον αυτοί έχουν διττό ρόλο: αυτόν του πελάτη αλλά και αυτόν του βαθμολογούμενου. Παρόλα αυτά, αυτό δεν πρέπει να μειώσει τη συνεισφορά των ενδιαφερόμενων, συμπεριλαμβανομένου και των μαθητών. Η ανατροφοδότηση των μαθητών σε άλλους τομείς, πέρα από τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, βοηθάει στη βελτίωση των διαδικασιών.

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας ευθυγραμμίζονται με την Structural Contingency Theory (Asif et al., 2013:1897), η οποία εξηγεί τη σχέση ανάμεσα στο πλαίσιο, στη δομή και στην απόδοση: οι οργανισμοί οι οποίοι επιβάλλουν μια προσαρμογή ανάμεσα στις δομές και τις διαδικασίες του οργανισμού (πρόγραμμα σπουδών, διοικητικές διαδικασίες) και στο περιβάλλον του (σπουδαστές, φορείς, ανάγκες αγοράς), θα επιτύχουν υψηλότερη απόδοση από αυτούς που δεν το κάνουν. Η ηγεσία των πανεπιστημίων και αυτοί που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική μπορούν να εστιάσουν πάνω σε αυτούς τους παράγοντες για να διευκολύνουν την εφαρμογή της ΔΟΠ και τη διασφάλιση της ποιότητας.

Οι παράγοντες «Ηγεσία», «Εστίαση στον μαθητή», «Εστίαση στους ενδιαφερόμενους» «Συμμετοχή των εργαζομένων» «Έλεγχος των διαδικασιών» θεωρούνται οι πιο σημαντικοί παράγοντες για την υλοποίηση της ΔΟΠ από άλλους ερευνητές. Οι Calvo-Mora et al. 2006 (Ζιρίνογλου, 2015) επιβεβαιώνουν ότι η «ηγεσία» αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχία εφαρμογής της ΔΟΠ σε ιδρύματα Γ/θμιας Εκπαίδευσης. Διαπιστώνουν όμως ότι για να πετύχει η εφαρμογή ενός μοντέλου ποιότητας πρέπει να έχουν θεσπιστεί και οι κατάλληλες πολιτικές και στρατηγικές. Οι Kanji & Malek 1999 (Ahmed et al. 2012) θεωρούν ότι η «ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων (μαθητών, γονιών, εργαζομένων, κοινωνίας, οικονομίας)» και η «ηγεσία» είναι οι καθοριστικοί παράγοντες της ποιότητας.

Οι Osseo-Asare & Longbottom 2002 (Ζιρίνογλου, 2015:130) αξιολόγησαν έξι διαφορετικά σχολεία με τη χρήση του μοντέλου EFQM σε πανεπιστήμια της Μ. Βρετανίας. Χρησιμοποίησαν ως ερευνητικά εργαλεία ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις πάνω στα εννιά κριτήρια του μοντέλου. Οι παραπάνω ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή του



μοντέλου είναι η «ενεργός συμμετοχή όλων» όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία : διοικητικό προσωπικό, διευθυντές, υποδιευθυντές κ.λ.π.

## Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ποσοτική έρευνα (Koral, 2003) που διεξήχθη σε πειραματικά (τα οποία εφαρμόζουν πρακτικές ΔΟΠ) και μη σχολεία Α/θμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Άγκυρας στη Τουρκία διερεύνησε τις αντιλήψεις 406 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε αυτά πάνω στο εύρος εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ. Ως τέτοιες θεωρήθηκαν:

α) η ηγεσία - Leadership

β) η εστίαση στα δεδομένα – Focus on data, που αφορά σε διαδικασίες συνεχούς μέτρησης και συλλογής στοιχείων,

γ) η συνεχής βελτίωση – Continuous Improvement

δ) η εστίαση στον πελάτη – Focus on customer

ε) η συμμετοχή όλων - Everybody's participation

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, χωρίς σημαντική διαφορά μεταξύ τους, απέδωσαν την ίδια σπουδαιότητα στους παράγοντες της ΔΟΠ που αναφέρθηκαν. Ωστόσο, πλήρης εφαρμογή όλων των αρχών της ΔΟΠ δεν επετεύχθη σε καμιά από τις δύο κατηγορίες σχολείων. Μάλιστα παρά την προθυμία των εκπαιδευτικών να δεχτούν τις αρχές της ΔΟΠ, η εφαρμογή τους ήταν σε πολύ χαμηλό ποσοστό στα σχολεία αυτά. Διαφοροποίηση υπήρξε μόνο ως προς τη συγκρότηση επιτροπής για τον έλεγχο και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παράγων που υπερίσχυε στα πειραματικά σχολεία. Τα αίτια της μη εφαρμογής των πρακτικών της ΔΟΠ αποδόθηκαν στην έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία και στην αντίσταση στην αλλαγή που η τελευταία επέδειξε, και φυσικά στην έλλειψη επιμόρφωσης.

Σκοπός της έρευνας των Töremen et al. (2009) ήταν να προσδιορίσει το εύρος εφαρμογής των πρακτικών της ΔΟΠ σε σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης στην Τουρκία με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με ερωτηματολόγια από 396 εκπαιδευτικούς της πόλης Malatya. Διερευνήθηκαν παράγοντες ως κριτήρια ποιότητας, όπως:

α) Η Ηγεσία - Leadership: το πιο δύσκολο για την εφαρμογή της ΔΟΠ κρίθηκε ότι είναι η δημιουργία ομαδικού πνεύματος και η συνεργασία των υπαλλήλων για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού. Σ' αυτό το σημείο προέκυψε η ανάγκη για μια ισχυρή ηγεσία, σκοπός ης οποίας είναι η βελτίωση της απόδοσης, της ποιότητας, η

αύξηση των εκροών και η ηθική επιβράβευση των εργαζομένων. Θεωρήθηκε ότι η ικανότητα της ηγεσίας επηρεάζει την απόδοση και τη δέσμευση των εργαζομένων.

β) Η Ικανοποίηση του πελάτη – Customer Satisfaction: Ως πελάτες χαρακτηρίστηκαν όλοι οι ενδιαφερόμενοι, εσωτερικοί (δάσκαλοι, μαθητές) και εξωτερικοί (γονείς, κοινωνία, τριτοβάθμια ιδρύματα, επιχειρήσεις, βιομηχανία).

γ) Επιμόρφωση – Education: Οι ηγέτες κρίθηκαν υπεύθυνοι να παρέχουν τόσο στο προσωπικό τους όσο και στους εαυτούς τους την απαραίτητη εκπαίδευση και επιμόρφωση ώστε να ολοκληρώνουν τα καθήκοντά τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ως μέρος ενός συστήματος ποιότητας.

δ) Συνεχής βελτίωση – Continual Improvement: Η συνεχής βελτίωση απαιτεί πολύ καλά καθορισμένους στόχους, κριτήρια και μετρήσεις και βασίζεται στην ιδέα ότι κάθε νέα μέρα δεν πρέπει να είναι ίδια με την προηγούμενη. Η συνεχής αλλαγή και βελτίωση, που είναι το βασικό θέμα στη ΔΟΠ, αντιμετωπίζει τους ανθρώπους ως δυναμικούς οργανισμούς, οι οποίοι είναι ανοιχτοί στις αλλαγές. Η έννοια της συνεχούς βελτίωσης, γνωστής ως Kaizen, έχει μετασχηματίσει το στατικό management σε μια ενεργητική κατάσταση.

ε) Εμπλοκή του προσωπικού – Employee Involvement: Ένας οργανισμός πρέπει να χρησιμοποιεί τις δημιουργικές δυνάμεις και τις νοητικές ικανότητες όλων των εμπλεκομένων. Η ανάμειξη όλων είναι πολύ σημαντική για την παρακίνηση των εργαζομένων.

στ) Ομαδική δουλειά – Teamwork: Απαιτείται αρμονία και συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων.

ζ) Εμπειρικά δεδομένα και στατιστική ανάλυση- Data focused work: Ένας ηγέτης πρέπει να ακούει, να μελετάει, να μαθαίνει, να κατανοεί και να δουλεύει για τη βελτίωση του συστήματος λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση από τη συλλογή δεδομένων.

η) Η πρόθεση για αλλαγή – change management.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι χρειάζεται βελτίωση της ομαδικότητας και της συνεργασίας, της επιμόρφωσης των ενδιαφερομένων, παράγοντες που επηρεάζουν και την πρόθεσή τους για αλλαγή (change management). Όπως αναφέρουν και οι Besterfield et al. (Töremann et al., 2009:39) «η αντίσταση στην αλλαγή είναι φυσιολογική, όταν το προσωπικό καλείται να αλλάξει “παράδειγμα” και επομένως και τις συνήθειές του, όπως συμβαίνει με τις πρακτικές της ΔΟΠ». Επίσης τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι

επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ήταν πιο δεκτικοί στην εφαρμογή της ΔΟΠ, μπορούσαν να ελέγξουν τις πρακτικές που εφαρμόζονταν και παρείχαν ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του συστήματος. Επομένως η επιμόρφωση του προσωπικού και η επένδυση στους ανθρώπινους πόρους είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των πρακτικών της ΔΟΠ και τη βελτίωση του συστήματος. Ωστόσο επισημαίνεται ότι η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών είναι ευθύνη των διευθυντών.

Οι Jammal et al. (2013) απευθύνθηκαν σε 130 διευθυντές και 520 εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων στον Λίβανο, για να μετρήσουν την εφαρμογή 9 παραγόντων/αρχών της ΔΟΠ. Οι παράγοντες που αξιολογήθηκαν ήταν:

- α) η αποστολή και το όραμα του σχολείου (values, mission and vision of the school),
- β) το σχολικό κλίμα (School Atmosphere and Interpersonal Relationships),
- γ) η απόδοση της διοίκησης (Performance of School Management),
- δ) η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Quality of Teaching and Learning),
- ε) η παροχή υπηρεσιών στους μαθητές (Services Available to Students),
- στ) η συμμετοχική διοίκηση (Participative Management),
- ζ) η συνεργατικότητα (Teamwork),
- η) οι ανθρώπινοι πόροι (Human Resources),
- θ) το φυσικό περιβάλλον (Physical Environment for Learning and Physical Resources).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα του δείγματος των διευθυντών ιδιωτικής εκπαίδευσης θεώρησε ότι οι αρχές της ΔΟΠ εφαρμόζονταν αποτελεσματικά στα σχολεία τους. Αντίθετα οι περισσότεροι διευθυντές δημόσιων σχολείων θεώρησαν ότι οι αρχές της ΔΟΠ δεν εφαρμόζονταν αποτελεσματικά στα σχολεία τους. Επιπλέον η πλειονότητα των δασκάλων ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης θεώρησαν αναποτελεσματική την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στα σχολεία τους.

## Έρευνες στον ελλαδικό χώρο

### Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στην ποσοτική έρευνα των Anastasiadou et al. (2014) που έγινε σε 1000 εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκε ερευνητικό εργαλείο βασισμένο στο μοντέλο EFQM με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Συμμετείχαν από την Α/θμια Εκπαίδευση 299 δάσκαλοι, 67 νηπιαγωγοί και καθόλου εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ενώ από τη Β/θμια εκπαίδευση 634 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων. Μελετήθηκαν οι 14 παράγοντες της κλίμακας EFQM:

- α) Ηγεσία (όραμα, αποστολή, αξίες του σχολείου),
- β) Πολιτική και στρατηγική (σαφής οριοθέτηση των στόχων)
- γ) Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (ενδυνάμωση του προσωπικού, συμμετοχή),
- δ) Συνεργασίες και πόροι
- ε) Εκπαιδευτικές διαδικασίες,
- στ) Ερευνητικές διαδικασίες,
- ζ) Διοικητικές διαδικασίες,
- η) Αποτελέσματα για τους μαθητές,
- θ) Αποτελέσματα για Εκπαιδευτικούς,
- ι) Επιτεύγματα Εκπαιδευτικών,
- ια) Ευχαρίστηση Εκπαιδευτικών,
- ιβ) Αποτελέσματα στην Κοινωνία,
- ιγ) Κύρια αποτελέσματα απόδοσης,
- ιδ) Αποτελέσματα απόδοσης της διδασκαλίας.

Βάσει των ευρημάτων της έρευνας, που προβάλλουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, στον σχολικό ηγέτη αποδόθηκαν τα εξής χαρακτηριστικά: αυτού που λαμβάνει συνειδητές αποφάσεις και προβαίνει σε πράξεις, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του, που εφαρμόζει συστήματα βασικών διαδικασιών προκειμένου να ενισχύσει την πολιτική, τη στρατηγική και τον σκοπό της σχολικής μονάδας, που ενθαρρύνει και αναγνωρίζει δημοσίως τις επιτυχίες και πρωτοβουλίες μαθητών, εκπαιδευτικών συμβάλλοντας στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου.

Οι αρχές της ποιότητας έχουν ενσωματωθεί σε όλες τις πολιτικές, τις στρατηγικές και τους στόχους του σχολείου. Ένας μεγάλος αριθμός ερωτηθέντων επιβεβαιώνει τη συμμετοχικότητα και την ανάμειξη των εκπαιδευτικών, προβάλλοντας τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους για τη διατύπωση και την αναθεώρηση της πολιτικής και της στρατηγικής.

Η διοίκηση προσωπικού οργανώνει προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υπολογίζοντας στις ανάγκες τους, τις ικανότητες και τις δεξιότητες. Σύμφωνα με τα δεδομένα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την ανάληψη ευθυνών, ενώ δεν περιορίζει το προσωπικό να διατυπώσει τις απόψεις του.

Οι διδακτικές διαδικασίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Οι ερευνητικές διαδικασίες οφείλουν να αναθεωρούνται τακτικά και να ανανηροσαρμζονται σύμφωνα με τις τρέχουσες ανάγκες των μαθητών. Οι διοικητικές διαδικασίες προσαρμζονται στα εκπαιδευτικά δεδομένα.

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ουδέτερα αναφορικά με το αν η ικανοποίηση των μαθητών έχει αυξηθεί. Επίσης απάντησαν αρνητικά σχετικά με την κινητοποίηση και αφοσίωση του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο και την επιθυμία τους για μια πιο ενεργή συμμετοχή. Διατήρησαν ουδέτερη στάση σχετικά με τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ τους, τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δράσεις. Η πλεοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα και επιτεύγματα έχουν αυξηθεί και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας έχει βελτιωθεί.

Με ερευνητικό εργαλείο βασισμένο στο μοντέλο EFQM εκπονήθηκε και η έρευνα της Καλογεράκη (2018). Σκοπός της ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός ανταπόκρισης των συνθηκών των σχολικών μονάδων Β/θμιας Εκπ/σης της χώρας μας σε χαρακτηριστικά – δείκτες ποιότητας, όπως:

- α) Ηγεσία (όραμα, αποστολή, αξίες του σχολείου),
- β) Πολιτική και στρατηγική (σαφής οριοθέτηση των στόχων)
- γ) Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (ενδυνάμωση του προσωπικού, συμμετοχή),
- δ) Συνεργασίες και πόροι
- ε) Εκπαιδευτικές διαδικασίες,
- στ) Ερευνητικές διαδικασίες,
- ζ) Διοικητικές διαδικασίες,

οι οποίοι φανερώνουν την ύπαρξη διαδικασιών ποιότητας. Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε 20 σχολικές μονάδες Β/θμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου.

Από τα συμπεράσματα προέκυψε ότι για όλους τους δείκτες οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά, το οποίο ερμηνεύεται ως μία θετική στάση προς την εφαρμογή ή την ισχύ μεθόδων ποιότητας. Όμως, όπως επισημαίνεται από την ερευνήτρια «η θετική ανταπόκριση και οι από ενστίκτου ή κατά μόνας ποιοτικές ενέργειες δεν μπορούν να εγγυηθούν ένα εξ ολοκλήρου ποιοτικό αποτέλεσμα και ένα σύγχρονο αποτελεσματικό σχολείο» (Καλογεράκη, 2018:203). Το εκπαιδευτικό μας σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία, που καθιστά την αυτονομία των σχολικών μονάδων ανέφικτη.

Το φύλο, η σχολική βαθμίδα (Γυμνάσιο-Λύκειο), η ηλικία δεν επηρέασαν τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Η έρευνα έδειξε ότι τα Γυμνάσια είναι πιο ανοιχτά στις συνεργασίες με γονείς και κοινωνικούς φορείς, όμως γενικά παρατηρείται δυσκαμψία στις από κοινού δράσεις.

Ως προς το ανθρώπινο δυναμικό φαίνεται να υπάρχει μια προοδευτική γήρανση στους εκπαιδευτικούς και κάποια άρνηση ως προς την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών. Παρόλο που το προσωπικό διαθέτει υψηλές δεξιότητες, αυτό δεν αντικατοπτρίζεται στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, αφού συχνά ο ρόλος των διδασκόντων παραμένει τυπικός. Παρατηρήθηκε επίσης έλλειψη παρακίνησης των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε σεμινάρια και εξωδιδακτικές δράσεις. Ως προς τους μαθητές, δεν υπάρχει κάποιο έντυπο καταγραφής παραπόνων, ώστε να ενθαρρύνεται η συνευθύνη. Άλλωστε περίπου οι μισοί καθηγητές δήλωσαν ότι οι απόψεις των μαθητών δε λαμβάνονται υπόψη στη λήψη αποφάσεων.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι αποδεκτοί και αγαπητοί, γνωρίζουν πολύ καλά τη διοικητική νομοθεσία, αλλά δεν έχουν εποπτεία των τάξεων ούτε έχουν τη δυνατότητα να επιβλέπουν το διδακτικό έργο του προσωπικού τους.

Από τα πορίσματα της παραπάνω έρευνας προέκυψε ότι υφίστανται στα σχολεία μηχανισμοί ποιότητας καθώς και μία κουλτούρα που συνάδει με τις αρχές της ΔΟΠ, όμως υπάρχουν και κάποια στοιχεία που δείχνουν μια διάσταση ανάμεσα στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή ποιοτικών πρακτικών.

Μια τρίτη έρευνα που απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας διεξήχθη από την Sfakianaki (2019). Σκοπός της έρευνας

ήταν η μέτρηση της εφαρμογής παραγόντων ΔΟΠ σε ελληνικές σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μειωμένα επίπεδα χρηματοδότησης λόγω των ιδιαίτερων οικονομικών συνθηκών, μέσω της ανάπτυξης ενός νέου ερευνητικού εργαλείου. Για τον σκοπό αυτό δομήθηκε, με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα, ένα εργαλείο 7 παραγόντων και 44 ερωτήσεων, του οποίου η εγκυρότητα και η αξιοπιστία επιβεβαιώθηκαν από τα ευρήματα της έρευνας. Οι ερωτήσεις αφορούν τόσο στην εφαρμογή των παραγόντων ποιότητας στις σχολικές μονάδες την εποχή που γίνεται η έρευνα, όσο και στην αναγνώριση της αναγκαιότητας εφαρμογής τους στο μέλλον. Οι 7 παράγοντες - προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ΔΟΠ, οι οποίοι έχουν εμφανιστεί πιο συχνά σε έρευνες, είναι: η ηγεσία-leadership, η εστίαση στον μαθητή-student focus, η συνεχής βελτίωση-continuous improvement, ο έλεγχος των διαδικασιών και η συμμετοχή-process control and involvement, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση-education and training, η μέτρηση και η αξιολόγηση-measurement and evaluation και η προθυμία για αλλαγή-change management.

Για να εξετάσει το εύρος εφαρμογής τους η έρευνα αυτή απευθύνθηκε σε 351 διευθυντές, εκπαιδευτικούς και διοικητικούς από αγροτικές, ημιαστικές και αστικές περιοχές δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων της Ελλάδας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ σχετίζεται με τους 7 παράγοντες που προαναφέρθηκαν. Το μικρό ποσοστό αναγνώρισης του παράγοντα «εκπαίδευση και επιμόρφωση» σχετίστηκε με τη μικρή εφαρμογή τέτοιων πρακτικών στην Ελλάδα, με τη μακροχρόνια οικονομική κρίση που βασανίζει τη χώρα αλλά και με τη συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης το μικρό ποσοστό αναγνώρισης του παράγοντα «μέτρηση και αξιολόγηση» θεωρήθηκε ότι αντικατοπτρίζει τη διαμάχη μεταξύ των εκπαιδευτικών για το αν πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί και με ποια κριτήρια. Ο παράγοντας «ηγεσία» έχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναγνώρισης και στα δύο μέρη του ερωτηματολογίου. Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν επίσης τη σπουδαιότητα του παράγοντα «εστίαση στον μαθητή». Ο «έλεγχος των διαδικασιών και η συμμετοχή», η «συνεχής βελτίωση» και η «προθυμία για αλλαγή» επιβεβαιώθηκαν και στις δύο διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Δε βρέθηκαν στατιστικές διαφορές για την πλειονότητα των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, μόρφωση, έτη υπηρεσίας, θέση).



Συνοψίζοντας, όπως φαίνεται και στους παρακάτω πίνακες, η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε ότι οι παράγοντες ΔΟΠ που εμφανίζονται πιο συχνά σε 10 έρευνες που αφορούν στην Α/θμια, στη Β/θμια αλλά και στην Γ/θμια Εκπαίδευση, τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στον ελλαδικό, αν και περιορισμένες οι τελευταίες, είναι :

- Leadership
- Process Control and Involvement
- Measurement and Evaluation
- Student focus
- Continuous Improvement
- Education and Training
- Change Management
- Vision
- Stakeholders' focus
- Resources
- Policy and Strategy

**Πίνακας 4α:** Οι παράγοντες ποιότητας που εμφανίζονται πιο συχνά σε έρευνες

ΕΡΕΥΝΑ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ					
	Leadership	Process Control and Involvement	Change management	Vision	Resources	Continuous Improvement
Bayraktar et al. (2008)	x	x		x		x
Haque et al.(2013)	x	x	x			
Ahmed et al. (2012)	x	x		x	x	x
Asif et al. (2013)	x	x		x	x	x
Koral (2003)	x	x				
Toreman et al. (2009)	x	x	x			x
Anastasiadou et al. (2014)	x	x		x	x	
Jammal et al. (2013)				x		
Καλογεράκη (2018)	x	x		x	x	
Sfakianaki (2019)	x	x	x			x
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Πίνακας 4β:** Οι παράγοντες ποιότητας που εμφανίζονται πιο συχνά σε έρευνες

ΕΡΕΥΝΑ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ				
	Measurement And Evaluation	Education And Training	Recognition and Reward	Program Design	Policy and Strategy
Bayraktar et al. (2008)	x	x	x	x	
Haque et al.(2013)					
Ahmed et al. (2012)	x	x	x	x	x
Asif et al. (2013)	x			x	
Koral (2003)	x				
Toreman et al. (2009)	x	x			
Anastasiadou et al. (2014)					x
Jammal et al. (2013)					
Καλογεράκη (2018)					x
Sfakianaki (2019)	x	x			
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

**Πίνακας 4γ:** Οι παράγοντες ποιότητας που εμφανίζονται πιο συχνά σε έρευνες

ΕΡΕΥΝΑ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ					
	Student focus	Stakeholders' focus	Teamwork	School Atmosphere and Interpersonal Relationships	Quality of Teaching and Learning	Performance of School Manager
Bayraktar et al. (2008)	x	x				
Haque et al.(2013)						
Ahmed et al. (2012)	x	x				
Asif et al. (2013)		x				
Koral (2003)	x					
Toreman et al. (2009)	x	x	x			
Anastasiadou et al. (2014)						
Jammal et al. (2013)			x	x	x	x
Καλογεράκη (2018)						
Sfakianaki (2019)	x					
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

**Πίνακας 4δ:** Οι παράγοντες ποιότητας που εμφανίζονται πιο συχνά σε έρευνες

ΕΡΕΥΝΑ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ			
	People Results	Customer Results	Society Results	Key Performance Results
Bayraktar et al. (2008)				
Haque et al.(2013)				
Ahmed et al. (2012)				
Asif et al. (2013)				
Koral (2003)				
Toreman et al. (2009)				
Anastasiadou et al. (2014)	x	x	x	x
Jammal et al. (2013)				
Καλογεράκη (2018)				
Sfakianaki (2019)				
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

**Πίνακας 4ε:** Οι παράγοντες ποιότητας που εμφανίζονται πιο συχνά σε έρευνες

ΕΡΕΥΝΑ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ				
	Services Available to Students	Participative Management	Human Resources	Physical Environment for Learning and Physical Resources	Partnership And Resources
Bayraktar et al. (2008)					
Haque et al.(2013)					
Ahmed et al. (2012)					
Asif et al. (2013)					
Koral (2003)					
Toreman et al. (2009)					
Anastasiadou et al. (2014)			x		x
Jammal et al. (2013)	x	x	x	x	
Καλογεράκη (2018)			x		x
Sfakianaki (2019)					
<b>Total</b>	1	1	3	1	2

Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από τα ευρήματα της Sfakianaki (2019:1069), όπως φαίνεται στην Εικόνα 1 που έδειξε ότι οι παράγοντες που εμφανίζονται πιο συχνά σε 15 επιπλέον έρευνες που αφορούν στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, κυρίως στην Γ/θμια και λιγότερο στην Α/θμια και Β/θμια, είναι οι :

- Leadership
- Process Control and Involvement
- Measurement and Evaluation
- Student focus
- Change management
- Continuous Improvement
- Education and Training

TQM factors	Leadership (L)	Student focus (SF)	Continuous improvement (CI)	Process control and involvement (PCI)	Education and training (ET)	Measurement and evaluation (ME)	Change management (CM)	Field
Ardi <i>et al.</i> (2012)	x	x	x	x				HE
Asif <i>et al.</i> (2013)	x			x		x		HE
Bayraktar <i>et al.</i> (2008)	x	x	x	x	x	x		HE
Calvo-Mora <i>et al.</i> (2005)	x			x	x			HE
Calvo-Mora <i>et al.</i> (2006)	x	x		x				HE
Chen <i>et al.</i> (2017)	x			x				HE
Kanji <i>et al.</i> (1999)	x	x	x	x		x		HE
Lomas (2004)	x	x	x	x			x	HE
Nawelwa <i>et al.</i> (2015)	x		x		x		x	P&SE
O'Mahony and Garavan (2012)	x	x	x		x	x	x	HE
Osseo-Asare and Longbottom (2002)	x	x		x				HE
Osseo-Asare <i>et al.</i> (2005)	x	x	x	x				HE
Owlia and Aspinwall (1997)	x	x		x	x	x		HE
Pourrajab <i>et al.</i> (2015)	x		x				x	P&SE
Psomas and Antony (2017)	x	x	x	x	x			HE
Soria-Garcia and Martínez-Lorente (2014)	x	x		x	x		x	P&SE
Töremen <i>et al.</i> (2009)	x	x	x	x	x		x	P&SE
Venkatraman (2007)	x	x	x	x	x			HE

**Εικόνα 1:** Παράγοντες ποιότητας που εμφανίζονται πιο συχνά σε έρευνες (Πηγή: Sfakianaki, 2019:1069)

Η σπουδαιότητα του παράγοντα «Ηγεσία» (leadership) φαίνεται να είναι αδιαμφισβήτητη μεταξύ των ερευνητών. Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τόσο το European Quality Award όσο και το Malcolm Baldrige Quality Award δίνουν έμφαση στη δέσμευση της ηγεσίας για την εφαρμογή της ΔΟΠ. Η ηγεσία οφείλει να κατανοήσει τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των εργαζομένων και να εστιάζει σε μακροπρόθεσμες πολιτικές, δείχνοντας έμπρακτα την υποστήριξή της σε πρακτικές ΔΟΠ (Bayraktar *et al.*, 2008). Και οι Töremen *et al.* (2009) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες είναι το κλειδί για την εισαγωγή της ΔΟΠ και αυτοί που διευκολύνουν την αλλαγή που χρειάζεται για την επιτυχή εφαρμογή της. Άλλοι ερευνητές συνδέουν τον παράγοντα «Ηγεσία» με τον παράγοντα «Συνεχής Βελτίωση» (Sfakianaki, 2019).

Ο παράγοντας «Εστίαση στον μαθητή» (Student focus) από τη συχνότητα εμφάνισής του στις παραπάνω μελέτες επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητά του. Σύμφωνα με τους Hrniciar and Madzik (Sfakianaki, 2019:1075) «αυτή η έμφαση μπορεί να οφείλεται στην προοπτική που πρέπει να δίνει η εκπαίδευση εφοδιάζοντας τους μαθητές με ικανότητες και γνώσεις, για να τους καταστήσει ικανούς είτε να προχωρήσουν στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης είτε να προσεγγίσουν τους μελλοντικούς εργοδότες αλλά και την ευρύτερη κοινωνία με αποτελεσματική επίδοση». Η συγκέντρωση και η αξιολόγηση των παραπόνων των μαθητών, η προσφορά εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων, η προσεκτική αξιολόγηση των μαθημάτων είναι θέματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε η εκπαίδευση να είναι εστιασμένη στον μαθητή (Bayraktar *et al.*, 2008).

Η έννοια της «Συνεχούς Βελτίωσης» (Continuous Improvement) είναι μία από τις θεμελιώδεις αρχές της ΔΟΠ, όπως άλλωστε έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο καθώς και ένα από τα 14 βασικά σημεία του Deming για την εφαρμογή της και μπορεί να θεωρηθεί ως φυσική συνέπεια του παράγοντα «Μέτρηση και Αξιολόγηση» (Bayraktar et al., 2008).

Η «Μέτρηση και Αξιολόγηση» (Measurement and Evaluation) είναι μια βασική διαδικασία επίτευξης της αλλαγής, αφού απαιτείται μέτρηση της αρχικής και της τελικής κατάστασης για την αναγνώριση των περιοχών που χρειάζονται βελτίωση (Sfakianaki, 2019). Ενώ η μέτρηση των διοικητικών διαδικασιών είναι σχετικά απλή, είναι πολύ πιο δύσκολο να μετρηθεί το επίπεδο επιτυχίας πολλών ακαδημαϊκών διαδικασιών, όπως είναι η μάθηση, η απόδοση των διδασκόντων και των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η μέτρηση των παραπάνω διαδικασιών αποτελεί σημαντικό δείκτη εφαρμογής της ΔΟΠ (Bayraktar et al., 2008).

Ο «Έλεγχος της Διαδικασίας και Συμμετοχή» (Process Control and Involvement) μπορεί να θεωρηθεί προϊόν του παράγοντα «Μέτρηση και Αξιολόγηση». Όπως αναφέρουν οι Asif et al. (2013) η ΔΟΠ στην εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση προσανατολισμένη στις διαδικασίες και το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην πρόληψη παρά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων.

Οι Töremán et al (2009) αναφέρονται στη σπουδαιότητα της «Επιμόρφωσης και Εκπαίδευσης» (Education and Training) στην επιτυχή εφαρμογή της ΔΟΠ. Η επιμόρφωση μπορεί να μειώσει τις αντιστάσεις και να συνδράμει στην υιοθέτηση των αλλαγών που απαιτούνται σε έναν οργανισμό. Οι ανάγκες του προσωπικού και οι ελλείψεις του πρέπει να αναγνωριστούν και να προγραμματιστεί επιμόρφωση, για να καλυφθούν αυτά τα κενά (Bayraktar et al., 2008). Απαιτείται λοιπόν ένα επιμορφωμένο προσωπικό άλλα ταυτόχρονα και πρόθυμο να συμμετέχει. Ο παράγοντας «Πρόθεση για αλλαγή» (Change Management) είναι βασικός (Sfakianaki, 2019).

## **B' ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 5**

#### **Η ΕΡΕΥΝΑ**

##### **Σκοπός της έρευνας**

Η Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικές για την επίτευξη υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου. Η στοιχειώδης εκπαίδευση παρέχει περισσότερα κοινωνικά ανταλλάγματα απ' ό,τι η Γ/θμια Εκπαίδευση και αποτελεί τη βάση για τα εκπαιδευτικά συστήματα. (Tögeman et al., 2009). Όπως αναφέρει η Sfakianaki (2019:1066) «Η Παγκόσμια Τράπεζα εκτιμά ότι τα κοινωνικά ανταλλάγματα από την Α/θμια Εκπαίδευση είναι 25%, ενώ αυτά από την Γ/θμια Εκπαίδευση είναι μόλις 1%, υποδεικνύοντας ότι η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι πιο σημαντική από την Γ/θμια. Συνεπώς η Παγκόσμια Τράπεζα παρέχει περισσότερους πόρους στην Α/θμια, μειωμένους στη Β/θμια και πολύ λιγότερους στην Γ/θμια Εκπαίδευση, ρίχνοντας την τελευταία σε χαμηλότερη θέση στην αναπτυξιακή agenda».

Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον για την εφαρμογή της ΔΟΠ παγκοσμίως, στην Ελλάδα ο πολύ μικρός αριθμός ερευνών για την ανίχνευση ποιοτικών χαρακτηριστικών, ιδιαίτερα στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αποδεικνύει ότι πολύ λίγα έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης δεν έχουν εντοπιστεί έρευνες για την ανίχνευση ποιοτικών χαρακτηριστικών που να έχουν πραγματοποιηθεί σε δημόσιες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε αστικές αλλά και αγροτικές περιοχές του νομού Θεσσαλονίκης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών, για να εντοπίσει την αναγνώριση ή όχι ποιοτικών χαρακτηριστικών, έτσι όπως αυτά προσδιορίστηκαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και από τα δεδομένα παρόμοιων ερευνών, τα οποία πιστοποιούν την ύπαρξη ποιοτικών διαδικασιών στο πλαίσιο της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες. Επιδιώκεται έτσι να γίνει μια σκιαγράφηση της υπάρχουσας κατάστασης, ιδιαίτερα σε αυτή τη χρονική συγκυρία της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης, να εντοπιστούν αδυναμίες και να αναδειχθούν οι

διαστάσεις που χρειάζονται βελτίωση. Επίσης επιχειρείται η ανάδειξη της πρόθεσης των εκπαιδευτικών για υιοθέτηση ποιοτικών πρακτικών στο μέλλον. Απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η υιοθέτηση μιας μεθοδολογίας για την παρακολούθηση της ποιότητας της κάθε σχολικής μονάδας αυτόνομα και συμβολή της στη συζήτηση για τη βελτίωση της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Για τον λόγο αυτό διεξήχθη εμπειρική έρευνα σε δείγμα εκπαιδευτικών δημόσιων σχολικών μονάδων των Α' και Β' Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης για την παρουσίαση των απόψεών τους σχετικά με την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Πρέπει να αναφερθεί ότι η γνώση των αρχών της ΔΟΠ δεν αποτέλεσε προϋπόθεση για τον εντοπισμό παραγόντων ποιότητας στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας.

Τα δεδομένα θα συσχετιστούν με δημογραφικές μεταβλητές, προκειμένου να περιγραφούν οι τάσεις που διαμόρφωσαν τις παραπάνω θέσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

Επιδιώκεται ακόμα να αναδειχτούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές για τις οποίες δεν έχουν εντοπιστεί δεδομένα κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη Α/θμια Εκπαίδευση.

Πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι ο χωρισμός του δείγματος σε υποομάδες ανάλογα με τα δημογραφικά και τα εργασιακά χαρακτηριστικά του έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται μικρότερα δείγματα, όχι ιδιαίτερα αξιόπιστα, λόγω πιθανού δειγματοληπτικού σφάλματος (Cohen et al. 1994), όμως έχει ενδιαφέρον να δούμε αν υπάρχουν ενδείξεις για διαφοροποιήσεις, παρά το ενιαίο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων που καθορίζεται κεντρικά από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.



## Ερευνητικά ερωτήματα

### 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:

«Ποιους από τους 7 παράγοντες ποιότητας, που διαμορφώνουν το επίπεδο εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ, αναγνωρίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται;»

Με το ερώτημα αυτό διερευνάται το σημερινό επίπεδο εφαρμογής του κάθε παράγοντα ποιότητας στα σχολεία, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

- Ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι βρίσκονται σε υψηλό ή πολύ υψηλό επίπεδο;
- Ποιοι παράγοντες θεωρείται ότι βρίσκονται σε χαμηλό ή πολύ χαμηλό επίπεδο;

Όσο περισσότεροι παράγοντες βρίσκονται σε υψηλό ή πολύ υψηλό επίπεδο τόσο πιο κοντά βρίσκονται τα σχολεία στην υιοθέτηση νέων κατευθύνσεων και αλλαγών στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ΔΟΠ και στον μετασχηματισμό τους σε «Σχολεία Ποιότητας» (Ζαβλανός, 2003:56) ή «εκπαιδευτικούς οργανισμούς ποιότητας (Πετρίδου, 2002:58). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι αρχές της ΔΟΠ μπορούν να θεωρηθούν εργαλείο για τον εντοπισμό και την απομάκρυνση των εμποδίων προς ένα ποιοτικό σχολείο (Haque et al., 2013).

### 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:

«Ποιους από τους 7 παράγοντες ποιότητας, που διαμορφώνουν το επίπεδο εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως περισσότερο αναγκαίους να εφαρμοστούν στο μέλλον στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται;»

- Αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα και των 7 παραγόντων ποιότητας;
- Ποιοι παράγοντες αξιολογούνται ως πολύ ή πάρα πολύ αναγκαίοι;
- Ποιοι παράγοντες θεωρούνται καθόλου ή λίγο αναγκαίοι;

Όσο περισσότεροι παράγοντες αξιολογούνται ως πολύ ή πάρα πολύ αναγκαίοι, τόσο περισσότερο εκδηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς η αναγκαιότητα για Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση και για μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε «Σχολεία Ποιότητας» (Ζαβλανός, 2003:56) ή «εκπαιδευτικούς οργανισμούς ποιότητας (Πετρίδου, 2002:58), όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω.

### **3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:**

«Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στο είδος και στον βαθμό εφαρμογής των παραγόντων ποιότητας, οι οποίοι διαμορφώνουν το επίπεδο εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ, που εντοπίζονται σήμερα στις σχολικές μονάδες από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά αυτού (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας, θέση ευθύνης, περιοχή, εκπαίδευση);»

### **4ο ερευνητικό ερώτημα**

«Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στο είδος και στον βαθμό αναγκαιότητας εφαρμογής των παραγόντων ποιότητας στο μέλλον, οι οποίοι διαμορφώνουν το επίπεδο εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά αυτού (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας, θέση ευθύνης, περιοχή, εκπαίδευση) ή σε σχέση με το αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ή όχι τη θεωρία και τις βασικές αρχές της ΔΟΠ;»

## Μεθοδολογία

### Ερωτηματολόγιο

Για να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τους παράγοντες που εντοπίστηκαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, χρησιμοποιήσαμε στην ποσοτική μας έρευνα το ερευνητικό εργαλείο που αναπτύχθηκε από την Ε. Σφακιανάκη (Sfakianaki, 2019), το οποίο αποτελείται από 7 κατηγορίες – διαστάσεις της ΔΟΠ που αντιπροσωπεύουν τους 7 πιο συχνούς παράγοντες που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία (Koral, 2003, Bayraktar et al., 2008, Töremam et al., 2009, Ahmed et al., 2012, Asif et al. ,2013, Haque et al., 2013, Jammal et al., 2013, Anastasiadou et al., 2015, Καλογεράκη, 2018, Sfakianaki, 2019):

Ηγεσία – Leadership (L)

Εστίαση στον μαθητή – Student Focus (SF)

Συνεχής βελτίωση – Continuous Improvement (CI)

Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων – Process Control and Involvement (PCI)

Εκπαίδευση και κατάρτιση – Education and Training (ET)

Μέτρηση και Αξιολόγηση – Measurement and Evaluation (ME)

Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή – Change Management (CM)

Το ερωτηματολόγιο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης, που επιτρέπει στις σχολικές μονάδες να έχουν πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις των ερωτώμενων για την παρούσα κατάσταση του οργανισμού αλλά και για την αναγκαιότητα εφαρμογής των παραπάνω παραγόντων στο μέλλον. Είναι ένα εργαλείο που αναπτύχθηκε για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να κάνουν διάγνωση της ποιότητας και να ενισχύσουν τις προσπάθειες για συνεχή βελτίωση.

Το εργαλείο αυτό είχε αρχικά δομηθεί από 66 ερωτήσεις – στοιχεία που διερευνούν την εφαρμογή αυτών των παραγόντων τόσο στο πάρον (33 στοιχεία) όσο και στο μέλλον (33 στοιχεία). Σύμφωνα με την ερευνήτρια (Sfakianaki, 2019:1071) προκειμένου να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα του εργαλείου «χρησιμοποιήθηκε η PCA για να μειώσει την ομάδα των μεταβλητών με την ελάχιστη δυνατή απώλεια πληροφορίας. Μετά την PCA χρησιμοποιήθηκε η CFA για να επιβεβαιώσει το μοντέλο μέτρησης αλλά και να επιβεβαιώσει τη δομική εγκυρότητα. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η ΚΜΟ μέτρηση της καταλληλότητας δειγματοληψίας, για να

καθορίσει την καταλληλότητα της PCA και ανεξάρτητων μεταβλητών έχοντας ως αρχή τον κανόνα ότι η τιμή της ΚΜΟ πρέπει να είναι μεγαλύτερη από 0.5 για οποιαδήποτε ανάλυση παραγόντων, ώστε να έχει ακριβή αποτελέσματα. Αυτή η ανάλυση παρήγαγε τις τιμές για την ΚΜΟ 0.922 και 0.929 για τη διάσταση ΤΩΡΑ και ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟ ΝΑ αντίστοιχα, το οποίο είναι εξαιρετικό, διαβεβαιώνοντας ότι η PCA μπορεί να δώσει αξιόπιστους παράγοντες (factors). Χρησιμοποιήθηκε επίσης το Bartlett's test της σφαιρικότητας για να καθορίσει εάν η PCA είναι κατάλληλη μέθοδος γι' αυτή τη μελέτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν πολύ υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στα στοιχεία των παραγόντων της έρευνας (για τη διάσταση ΤΩΡΑ  $\chi^2(171)=3,259.258$ ,  $\rho<0,001$  και για τη διάσταση ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟ ΝΑ  $\chi^2(276)=3,877.064$ ,  $\rho<0,001$ )». Όπως αναφέρει η Sfakianaki (2019:1071) «από το αρχικό ερωτηματολόγιο των 33 ερωτήσεων-στοιχείων για το ΤΩΡΑ (διάσταση του παρόντος) και των 33 ερωτήσεων-στοιχείων για το ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟ ΝΑ (μελλοντική διάσταση) μετακινήθηκαν 14 στοιχεία από τη διάσταση ΤΩΡΑ και 9 στοιχεία από τη διάσταση ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟ ΝΑ, αφήνοντας ένα σύνολο 19 στοιχείων για το παρόν και 24 στοιχείων για το μέλλον, που κατανέμονται στις 7 διαστάσεις και έχουν ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 0.7 και για το παρόν και για το μέλλον. Στην πρώτη περίπτωση οι ιδιοτιμές ήταν 8.391, 1.520, 1.465, 1.074, 0.887, 0.736, 0.693 (διατηρήθηκε γιατί ήταν κοντά στο 0.7), αποδίδοντας ένα ποσοστό 77,71% εγκυρότητα στα δεδομένα, το οποίο είναι ένα πολύ καλό αποτέλεσμα. Στη δεύτερη περίπτωση οι ιδιοτιμές 9.939, 1.772, 1.191, 1.023, 0.917, 0.881, 0.796 έδωσαν ένα ποσοστό 68.835% εγκυρότητα στα δεδομένα, επίσης ένα πολύ καλό αποτέλεσμα. Όλοι οι παράγοντες μετά τη varimax περιστροφή είχαν φορτία με τιμές πάνω από 0.50, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι σημαντικοί». Η επιλογή των ερωτήσεων που θα διατηρηθούν είναι σύμφωνη με τις απόψεις του Jolliffe (Sfakianaki, 2019), ο οποίος υποστηρίζει ότι όλοι οι παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη από 0.7 μπορούν να διατηρηθούν. Ανάλογες διεργασίες έχουν γίνει και σε άλλες έρευνες, όπως αυτή των Rosa et al. (2007) που αφορούσε την ανάπτυξη του μοντέλου EFQM για την αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά και των Asif et al. (2013), οι οποίοι χρησιμοποίησαν το ερευνητικό εργαλείο των Bayraktar et al (2008) για την αναγνώριση παραγόντων ποιότητας στα ιδρύματα Γ/θμιας Εκπαίδευσης του Πακιστάν. Σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015:75) «μελλοντικές εφαρμογές του εργαλείου βασίζονται στην τεκμηριωμένη αρχική μαρτυρία των εμπνευστών του εργαλείου και χρησιμοποιούν την τελική μορφή του».

Χρησιμοποιήθηκε μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1-Πολύ χαμηλό έως το 5-Πολύ υψηλό και 1-Καθόλου έως 5-Πάρα πολύ. Η χρήση αυτής της κλίμακας έγινε για να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να δείξουν το επίπεδο συμφωνίας τους σε κάθε ερώτηση διπλά: μία φορά για να δείξουν πώς είναι η κατάσταση τώρα (ερευνητικό ερώτημα ερώτημα 1) στο σχολικό τους περιβάλλον και ξανά για να δείξουν πώς θα μπορούσαν να είναι τα πράγματα στο μέλλον. (ερευνητικό ερώτημα 2). Οι υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, σχέση εργασίας, ειδικότητα ΠΕ, συνολική υπηρεσία, περιοχή σχολείου, ιδιότητα) καθώς και αν τα μέλη του δείγματος είναι γνώστες ή όχι των αρχών της ΔΟΠ.

Η Sfakianaki (2019) αναφέρει ότι ελέγχθηκε η εγκυρότητα περιεχομένου του εργαλείου που προτείνει για την αξιολόγηση των παραγόντων ποιότητας από επαγγελματίες της εκπαίδευσης και γνώστες της ΔΟΠ. Διαπιστώθηκε ότι το εργαλείο είναι φιλικό στη χρήση, οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και σαφείς, στη σωστή σειρά και κάθε ερώτηση μετράει αυτό που προβλέπεται να μετράει. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς, συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις και έγιναν όλοι οι απαραίτητοι έλεγχοι που επιβεβαίωσαν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του.

Στην παρούσα εργασία πριν από την κύρια έρευνα το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε ξανά σε ένα δείγμα ευκολίας 10 εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης (μεταξύ των οποίων δάσκαλοι, μουσικής αγωγής, αγγλικών- ένας κάτοχος διδακτορικού, ένας υποψήφιος διδάκτορας, δύο κάτοχοι μεταπτυχιακού και έξι με βασικό πτυχίο), ως ο ελάχιστος απαιτούμενος αριθμός δείγματος για μια έρευνα – πιλότο (Sfakianaki, 2019). Το ερωτηματολόγιο κρίθηκε σύντομο και σαφές, με την υπόδειξη για παράθεση ορισμένων παραδειγμάτων σε κάποιες ερωτήσεις, η οποία λήφθηκε υπόψη. Άλλωστε, όπως αναφέρουν και οι Rosa et al. (2007:16) «μια και οι ερωτήσεις του μοντέλου προήλθαν από προηγούμενη ερευνητική εργασία ...η εγκυρότητα του περιεχομένου έχει γίνει αποδεκτή». Οι Asif et al. (2013) αναφέρουν ότι μπορούν να γίνουν τροποποιήσεις για τη διευκρίνιση κάποιων εννοιών σε ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε παλαιότερες έρευνες μετά από ποιοτική έρευνα σε ένα περιορισμένο δείγμα (focus group).

Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή διανεμήθηκε σε όλα τα δημόσια Δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης με την παράκληση στους

διευθυντές των σχολικών μονάδων να τα προωθήσουν στους συναδέλφους όλων των ειδικοτήτων. Στο εισαγωγικό κείμενο που το συνόδευε αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας καθώς και η διαβεβαίωση ότι θα τηρηθεί ανωνυμία κι εχεμύθεια και ότι τα αποτελέσματα δε θα χρησιμοποιηθούν πέραν της έρευνας αυτής. Συνολικά συμπληρώθηκαν 219 ερωτηματολόγια σε χρονικό διάστημα 5 εβδομάδων.

### **Πληθυσμός - Δείγμα**

Ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας ορίζεται το σύνολο των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) του νομού Θεσσαλονίκης, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής του νομού. Λόγω όμως του περιορισμένου χρόνου και των περιορισμένων δυνατοτήτων πρόσβασης, η έρευνα διεξήχθη σε ένα τμήμα του συνολικού πληθυσμού, το οποίο ορίστηκε ως δείγμα. Το δείγμα της έρευνας προέκυψε με βολική δειγματοληψία (Cohen, et al., 1994) και το αποτέλεσαν οι 219 εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο.

## Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του λογισμικού SPSS.

### Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος

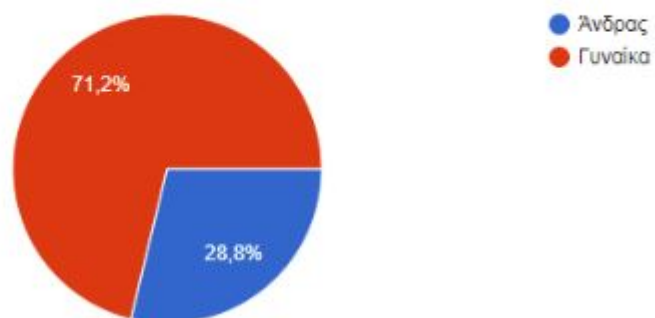
Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα ευρήματα αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 219 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συνολικά παρατηρήθηκε συμμετοχή από 156 (71.2%) γυναίκες και 63 (28.8%) άντρες. Από τα αποτελέσματα της ηλικιακής κατανομής του δείγματος παρατηρήθηκε ότι το 40.6% (n=89) ήταν ηλικίας 46 έως 55 ετών, το 27.9% (n=61) ήταν ηλικίας 36 έως 45 ετών και το 21% (n=46) ήταν ηλικίας 56 ετών και άνω. Μικρότερη συμμετοχή παρατηρήθηκε από εκπαιδευτικούς ηλικίας έως 35 ετών (n=23, 10.5%). Τέλος, από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι το 60.7% (n=133) των εκπαιδευτικών του δείγματος είχαν το βασικό τίτλο σπουδών ενώ το 34.2% (n=75) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και το 5% (n=11) ήταν κάτοχοι διδακτορικού.

**Πίνακας 5:** Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

		n	%
Φύλο	Άντρας	63	28.8%
	Γυναίκα	156	71.2%
Ηλικία	Έως 25	2	0.9%
	26-35	21	9.6%
	36-45	61	27.9%
	46-55	89	40.6%
	56 και άνω	46	21.0%
	Εκπαίδευση	Βασικό πτυχίο	133
Μεταπτυχιακό		75	34.2%
Διδακτορικό		11	5.0%

### Φύλο

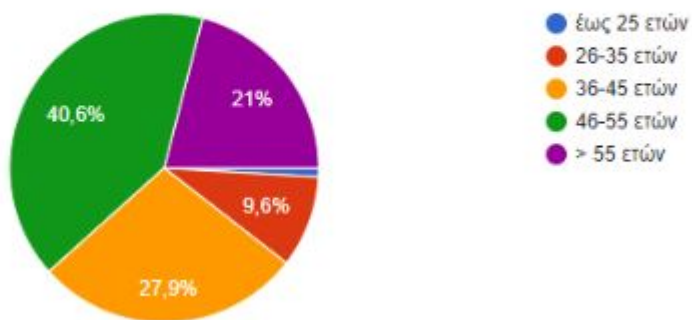
219 απαντήσεις



Σχήμα 2: Το φύλο των ερωτηθέντων

### Ηλικία

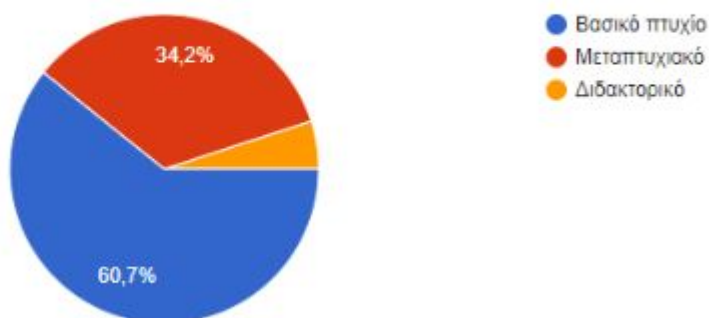
219 απαντήσεις



Σχήμα 3: Η ηλικία των ερωτηθέντων



Εκπαίδευση  
219 απαντήσεις



**Σχήμα 4:** Το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται στοιχεία αναφορικά με τα εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών. Συνολικά στην έρευνα παρατηρήθηκε συμμετοχή 190 (86.8%) μόνιμων εκπαιδευτικών και 29 (13.2%) αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ήταν δάσκαλοι-ειδικότητα ΠΕ70 ( $n=150$ , 68.5%). Τα αποτελέσματα σχετικά με τη συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι το 49.8% ( $n=109$ ) των συμμετεχόντων είχαν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών ενώ το 40.2% ( $n=88$ ) είχαν προϋπηρεσία μεταξύ 10 και 20 ετών. Μικρότερο ποσοστό του δείγματος δήλωσε προϋπηρεσία έως 10 έτη ( $n=22$ , 10%). Απο την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με το πού βρίσκονται οι σχολικές μονάδες των συμμετεχόντων στην έρευνα προέκυψε ότι το 38.8% ( $n=85$ ) των εκπαιδευτικών εργάζονταν στο πολεοδομικό συγκρότημα Θεσσαλονίκης ενώ το 37% ( $n=81$ ) εργάζονταν σε πόλη και το 15.1% ( $n=33$ ) σε χωριό. Τέλος, προέκυψε ότι το 13.2% ( $n=29$ ) των εκπαιδευτικών του δείγματος κατείχαν θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή.

**Πίνακας 6:.** Εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος

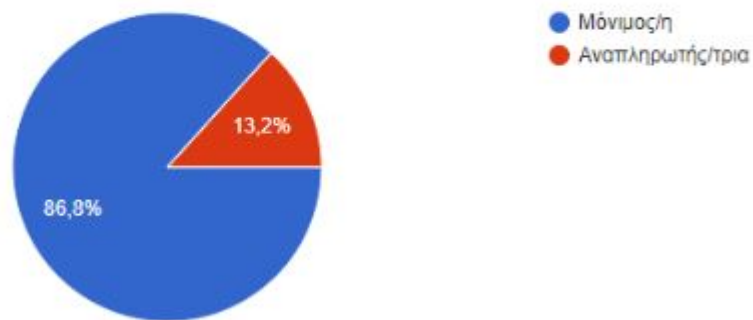
		<i>n</i>	%
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	190	86.8%
	Αναπληρωτής	29	13.2%

Ειδικότητα ΠΕ	ΠΕ70	150	68.5%
	ΠΕ06	17	7.8%
	ΠΕ05	4	1.8%
	ΠΕ11	12	5.5%
	ΠΕ79.01	13	5.9%
	ΠΕ86	4	1.8%
	ΠΕ71	11	5.0%
	ΠΕ91	4	1.8%
	ΠΕ07	4	1.8%
Συνολική προϋπηρεσία	Έως 2 έτη	6	2.7%
	2-5 έτη	4	1.8%
	5-10 έτη	12	5.5%
	10-20 έτη	88	40.2%
	Πάνω απο 20 έτη	109	49.8%
Πού βρίσκεται το σχολείο που εργάζεστε:	Χωριό (έως 3.000 κατοίκους)	33	15.1%
	Κωμόπολη (3.001-10.000 κατοίκους)	20	9.1%
	πόλη (10.001- και άνω)	81	37.0%
	Πολεοδομικό συγκρότημα Θεσσαλονίκης	85	38.8%
Ιδιότητα	Εκπαιδευτικός	190	86.8%
	Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια	29	13.2%

---

### Σχέση εργασίας

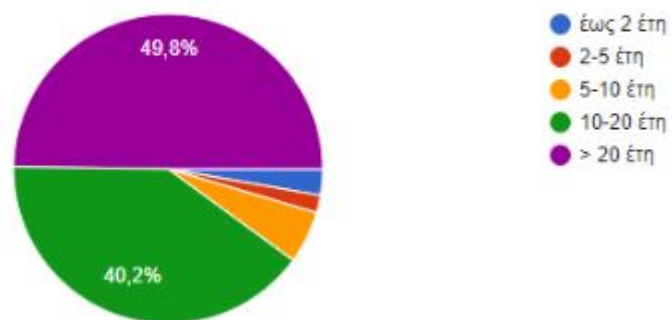
219 απαντήσεις



**Σχήμα 5:** Σχέση εργασίας των ερωτηθέντων

### Συνολική προϋπηρεσία

219 απαντήσεις



**Σχήμα 6:** Συνολική προϋπηρεσία των ερωτηθέντων

Πού βρίσκεται το σχολείο που εργάζεστε:

219 απαντήσεις



**Σχήμα 7:** Περιοχή του σχολείου των ερωτηθέντων

Ιδιότητα

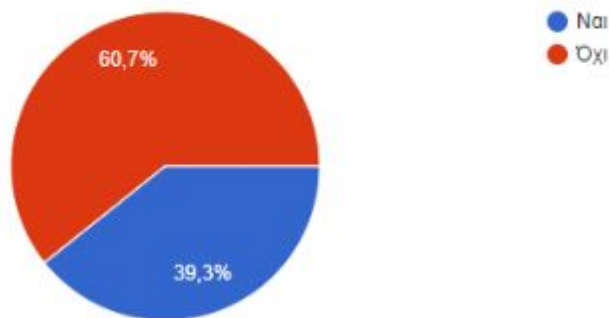
219 απαντήσεις



**Σχήμα 8:** Ιδιότητα των ερωτηθέντων

Επίσης, από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 39.3% ( $n=86$ ) δήλωσε ότι γνωρίζει τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και ποιες είναι οι βασικές αρχές της.

B-Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και τις βασικές αρχές της;  
219 απαντήσεις



**Σχήμα 9:** Γνωρίζουν ή όχι οι ερωτηθέντες τη θεωρία της ΔΟΠ;

### Ανάλυση αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας αξιολογήθηκε μέσω του συντελεστή αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 7. Η ανάλυση έδειξε ότι από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με το βαθμό εφαρμογής της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες προέκυψε αρκετά υψηλή αξιοπιστία σε 4 από τις 7 διαστάσεις (ηγεσία, εκπαίδευση και κατάρτιση, μέτρηση και αξιολόγηση, προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή) και οριακά καλή αξιοπιστία στις διαστάσεις της συνεχούς βελτίωσης ( $\alpha=0.602$ ) και της εστίασης στον μαθητή ( $\alpha=0.536$ ). Τιμές κοντά στο 0,5 με 0,6 θεωρούνται αποδεκτές, σύμφωνα με ερευνητές (Sfakianaki, 2019:1071). Η αξιοπιστία του παράγοντα Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων δεν αξιολογήθηκε, διότι στο ερωτηματολόγιο υπάρχει μόνο ένα στοιχείο που την λειτουργικοποιεί, ενώ σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ζαφειρόπουλος, 2015, Sfakianaki, 2019), ο έλεγχος της αξιοπιστίας μπορεί να γίνει, όταν υπάρχουν τουλάχιστο δύο στοιχεία που λειτουργικοποιούν την έννοια.

Η ανάλυση έδειξε ότι από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με το βαθμό αναγκαιότητας των παραγόντων της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες προέκυψε αρκετά υψηλή αξιοπιστία σε 5 από τις 7 διαστάσεις (ηγεσία, εστίαση στο μαθητή, συνεχής βελτίωση, μέτρηση και αξιολόγηση, προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή) ενώ προέκυψε αρκετά καλή αξιοπιστία στη διάσταση της εκπαίδευσης και

κατάρτισης ( $\alpha=0.738$ ) και στη διάσταση που αφορά τον έλεγχο των διαδικασιών και τη συμμετοχή των εργαζομένων ( $\alpha=0.748$ ).

**Πίνακας 7:** Αποτελέσματα συντελεστή αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach για τις κλίμακες του εργαλείου

	Αριθμός ερωτήσεων	Δείκτης $\alpha$ του Cronbach
<b>Εφαρμογή ΔΟΠ</b>		
Ηγεσία	5	0.902
Εστίαση στον μαθητή	2	0.536
Συνεχής βελτίωση	2	0.602
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	1	Δεν μπορεί να υπολογισθεί
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2	0.846
Μέτρηση και Αξιολόγηση	4	0.824
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3	0.849
<b>Αναγκαιότητα ΔΟΠ</b>		
Ηγεσία	4	0.826
Εστίαση στον μαθητή	4	0.819
Συνεχής βελτίωση	2	0.822
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	2	0.738
Εκπαίδευση και κατάρτιση	3	0.748
Μέτρηση και Αξιολόγηση	5	0.851
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4	0.870

### **Εφαρμογή παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα αρχικά αξιολογήθηκε ο βαθμός εφαρμογής της ΔΟΠ στις

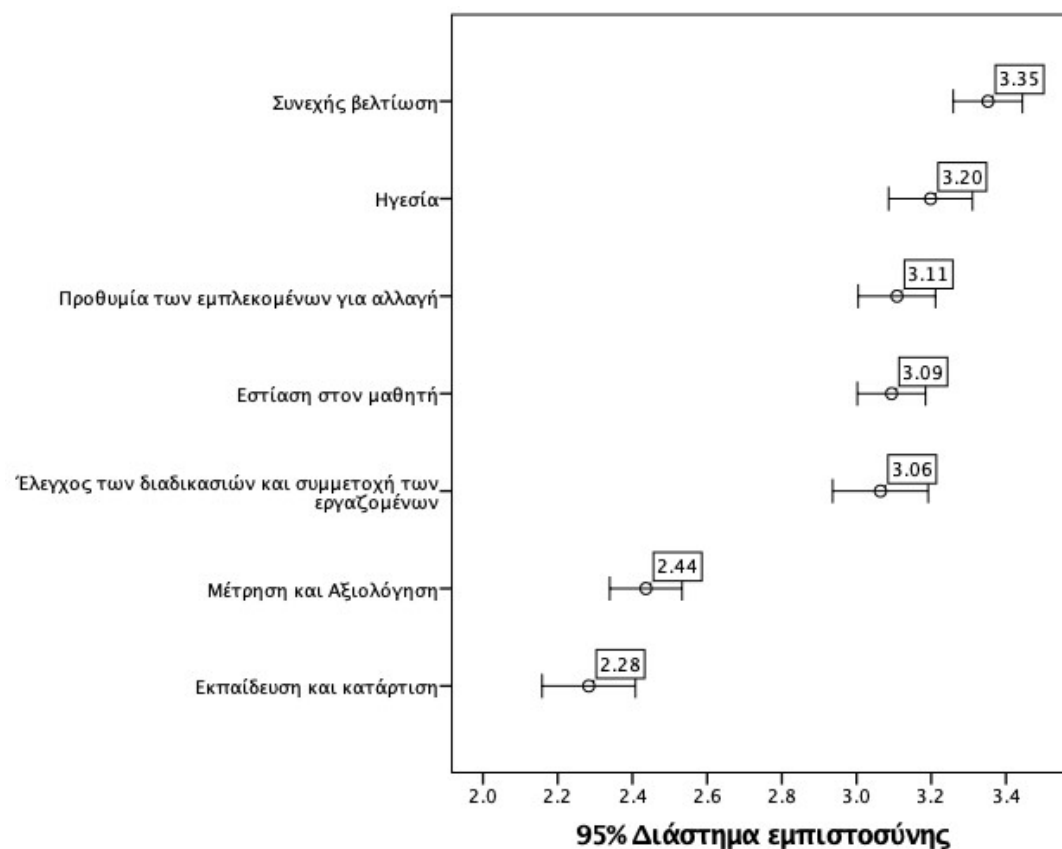
σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος. Συνολικά η εφαρμογή της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες αξιολογήθηκε με βάση τις επτά διαστάσεις. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 8. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται σε μέτριο βαθμό στρατηγικές ΔΟΠ σε θέματα συνεχούς βελτίωσης (MT=3.4, TA=0.7), ηγεσίας (MT=3.2, TA=0.8), εστίασης στον μαθητή (MT=3.1, TA=0.7), ελέγχου των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων (MT=3.1, TA=1.0) και προθυμίας των εμπλεκομένων στην αλλαγή (MT=3.1, TA=0.8). Αντίθετα, σε μικρό βαθμό εφαρμόζονται στρατηγικές ΔΟΠ σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (MT=2.3, TA=0.9) και μέτρησης και αξιολόγησης (MT=2.4, TA=0.7).

**Πίνακας 8:** Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική απόκλιση (TA)
Ηγεσία	3.2	0.8
Εστίαση στον μαθητή	3.1	0.7
Συνεχής βελτίωση	3.4	0.7
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	3.1	1.0
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2.3	0.9
Μέτρηση και Αξιολόγηση	2.4	0.7
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3.1	0.8

Τα αποτελέσματα αναφορικά με την εφαρμογή ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνονται και διαγραμματικά στο Διάγραμμα 1 με τη μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης. Από την ανάλυση

διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων προέκυψε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο βαθμό εφαρμογής μεταξύ των επτά διαστάσεων της ΔΟΠ ( $F=88.730$ ,  $p=0.000$ ). Από τις πολλαπλές συγκρίσεις μεταξύ των επτά διαστάσεων παρατηρήθηκε ότι στις σχολικές μονάδες εφαρμόζονται σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές της ΔΟΠ σε διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης και σε διαδικασίες μέτρησης και αξιολόγησης. Ενώ σε μεγαλύτερο βαθμό εφαρμόζονται στρατηγικές της ΔΟΠ σε διαδικασίες συνεχούς βελτίωσης.



**Διάγραμμα 1.** Αποτελέσματα για το βαθμό εφαρμογής των διαστάσεων της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)



## Αναγκαιότητα παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης

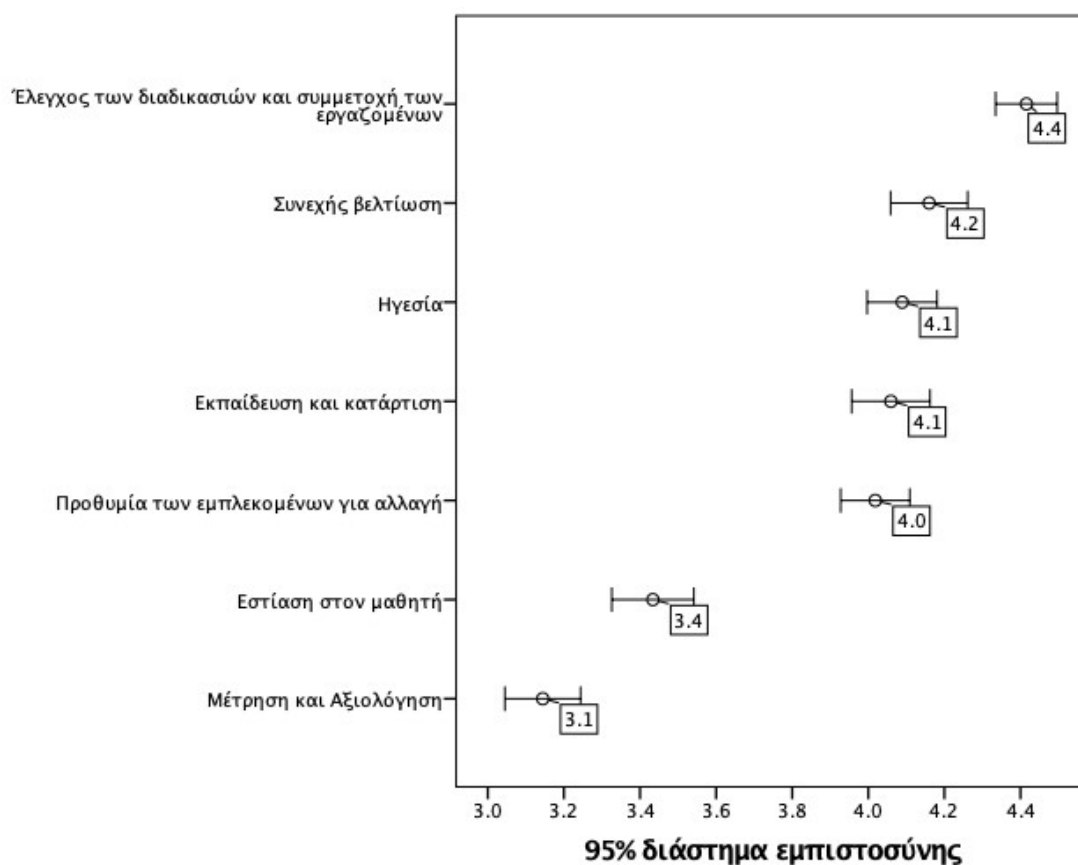
Στη συνέχεια καταγράφηκε η άποψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το πόσο αναγκαίους θεωρούν τους παράγοντες της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 9. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα σε πολύ μεγάλο βαθμό των παραγόντων της ΔΟΠ που αφορούν στον έλεγχο των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων (ΜΤ=4.4, ΤΑ=0.6), τη συνεχή βελτίωση (ΜΤ=4.2, ΤΑ=0.8), την ηγεσία (ΜΤ=4.1, ΤΑ=0.7), την εκπαίδευση και κατάρτιση (ΜΤ=4.1, ΤΑ=0.8) και την προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή (ΜΤ=4.0, ΤΑ=0.7). Αντίθετα, σε μικρό βαθμό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα των παραγόντων της ΔΟΠ αναφορικά με την εστίαση στο μαθητή (ΜΤ=3.4, ΤΑ=0.8) και τις διαδικασίες μέτρησης και αξιολόγησης (ΜΤ=3.1, ΤΑ=0.7).

**Πίνακας 9:** Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης

	Μέση Τιμή (ΜΤ)	Τυπική απόκλιση (ΤΑ)
Ηγεσία	4.1	0.7
Εστίαση στον μαθητή	3.4	0.8
Συνεχής βελτίωση	4.2	0.8
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.4	0.6
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.1	0.8
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.1	0.7
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4.0	0.7

Τα αποτελέσματα αναφορικά με την αναγκαιότητα της εφαρμογής της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες του δείγματος δίνονται και διαγραμματικά στο Διάγραμμα 2 με τη

μορφή μέσης τιμής και 95% διαστήματος εμπιστοσύνης. Από την ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων προέκυψε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο κατά πόσο αναγκαίες θεωρούν τις επτά διαστάσεις της ΔΟΠ οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ( $F=183.91$ ,  $p=0.000$ ). Από τις πολλαπλές συγκρίσεις μεταξύ των επτά διαστάσεων παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγότερο αναγκαίους τους παράγοντες που σχετίζονται με την εστίαση στους μαθητές και τη μέτρηση και αξιολόγηση. Αντίθετα, ο παράγοντας που αφορά τον έλεγχο διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων αναγνωρίστηκε ως ο πιο αναγκαίος μεταξύ των επτά παραγόντων.



**Διάγραμμα 2.** Αποτελέσματα για το βαθμό αναγκαιότητας των διαστάσεων της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης)

## Διαφοροποίηση εφαρμογής παραγόντων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στη συνέχεια διερευνήθηκε αν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των παραγόντων ΔΟΠ που εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο χωρισμός του δείγματος σε μικρές υποομάδες δεν προσφέρει αξιόπιστα αποτελέσματα λόγω πιθανού δειγματοληπτικού σφάλματος (Cohen et al. 1994), όμως έχει ενδιαφέρον να δούμε ενδεικτικά αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις, χωρίς φυσικά να υπάρχει η πρόθεση γενίκευσης των συμπερασμάτων. Έχει ενδιαφέρον να δούμε ποιοι παράγοντες κρίθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι εφαρμόζονται λιγότερο και ποιοι περισσότερο ανά δημογραφικό/εργασιακό χαρακτηριστικό του δείγματος.

Στον Πίνακα 10α δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα για το βαθμό εφαρμογής των παραγόντων ΔΟΠ ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Απο την ανάλυση προέκυψε σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό εφαρμογής του παράγοντα ηγεσία ( $t=2.239$ ,  $p=0.026$ ), του παράγοντα εστίαση στο μαθητή ( $t=3.723$ ,  $p=0.000$ ) και του παράγοντα εκπαίδευση και κατάρτιση ( $t=2.029$ ,  $p=0.044$ ). Η ανάλυση έδειξε ότι οι άντρες αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται οι παράγοντες της ΔΟΠ που αφορούν την ηγεσία (3.4 έναντι 3.1), την εστίαση στο μαθητή (3.4 έναντι 3.0) και την εκπαίδευση και κατάρτιση (2.5 έναντι 2.2).

**Πίνακας 10α:** Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο				t	p
	Αντρας		Γυναίκα			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηγεσία	3.4	0.9	3.1	0.8	2.239	0.026
Εστίαση στον μαθητή	3.4	0.6	3.0	0.7	3.723	0.000

Συνεχής βελτίωση	3.4	0.8	3.3	0.6	0.933	0.352
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	3.1	1.0	3.0	1.0	0.617	0.538
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2.5	0.9	2.2	1.0	2.029	0.044
Μέτρηση και Αξιολόγηση	2.5	0.7	2.4	0.7	1.397	0.164
Προθυμία των εμπλεκόμενων για αλλαγή	3.2	0.7	3.1	0.8	0.803	0.423

Ως προς το είδος (Πίνακας 10β) οι άντρες αναγνωρίζουν περισσότερο τους παράγοντες Ηγεσία, Εστίαση στον μαθητή, Συνεχής Βελτίωση και λιγότερο τους παράγοντες Εκπαίδευση και Επιμόρφωση, Μέτρηση και Αξιολόγηση. Οι γυναίκες αναγνωρίζουν περισσότερο τον παράγοντα Συνεχής Βελτίωση και λιγότερο τον παράγοντα Εκπαίδευση και Επιμόρφωση.

**Πίνακας 10β:** Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με το φύλο

Εφαρμογή	Ανδρας	Γυναίκα
Περισσότερο	L, SF, CI	CI
Λιγότερο	ET, ME	ET

Στον Πίνακα 11α παρουσιάζονται τα ευρήματα ελέγχου one-wayANOVA για το βαθμό εφαρμογής των παραγόντων ΔΟΠ ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Απο την ανάλυση προέκυψε σημαντική διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών στο βαθμό εφαρμογής του παράγοντα ηγεσία ( $F=2.520$ ,  $p=0.026$ ), του παράγοντα εστίαση στο μαθητή ( $F=5.330$ ,  $p=0.000$ ), του παράγοντα εκπαίδευση και κατάρτιση ( $F=2.949$ ,  $p=0.034$ ), του παράγοντα μέτρηση και αξιολόγηση ( $F=3.145$ ,  $p=0.026$ ) και του παράγοντα προθυμία των εμπλεκόμενων για αλλαγή ( $F=5.054$ ,  $p=0.002$ ). Από την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μέσω του ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 56 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό απο τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται οι παράγοντες της ΔΟΠ που αφορούν την ηγεσία (3.5 έναντι 3.3, 3.0 και 3.1), την

εστίαση στο μαθητή (3.4 έναντι 3.2, 2.9 και 3.0), την εκπαίδευση και κατάρτιση (2.6 έναντι 2.1, 2.2 και 2.2), τη μέτρηση και αξιολόγηση (2.7 έναντι 2.6, 2.3 και 2.4). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 35 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό απο τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται οι παράγοντες της ΔΟΠ που αφορούν προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή (3.6 έναντι 3.0, 3.0 και 3.2).

**Πίνακας 11α:** Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Ηλικία								F	p
	Έως 35		36-45		46-55		56 και άνω			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηγεσία	3.3	1.1	3.0	0.7	3.1	0.8	3.5	0.8	2.520	0.022
Εστίαση στον μαθητή	3.2	0.8	2.9	0.6	3.0	0.7	3.4	0.6	5.330	0.001
Συνεχής βελτίωση	3.4	0.7	3.4	0.7	3.4	0.6	3.2	0.8	1.285	0.280
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	2.9	0.9	2.9	1.0	3.1	1.0	3.2	0.9	1.026	0.382
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2.1	1.0	2.2	1.0	2.2	0.9	2.6	0.9	2.949	0.034
Μέτρηση και Αξιολόγηση	2.6	0.7	2.3	0.6	2.4	0.7	2.7	0.9	3.145	0.026
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3.6	0.8	3.0	0.8	3.0	0.7	3.2	0.7	5.054	0.002

Ως προς το είδος (Πίνακας 11β) οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 35 ετών αναγνώρισαν περισσότερο τον παράγοντα Πρόθεση για αλλαγή και οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες τον παράγοντα Συνεχής Βελτίωση. Λιγότερο αναγνωρίστηκε από όλες τις ηλικιακές ομάδες ο παράγοντας Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

**Πίνακας 11β:** Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την ηλικία

Εφαρμογή	Έως 35 ετών	36-45 ετών	46-55 ετών	>55
Περισσότερο	CM	CI	CI	L
Λιγότερο	ET	ET	ET	ET

Στον Πίνακα 12α δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα για το βαθμό εφαρμογής των παραγόντων ΔΟΠ ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό εφαρμογής και των επτά παραγόντων καθώς σε όλες τις συγκρίσεις προέκυψε  $p > 0.05$ .

**Πίνακας 12α:** Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

	Σχέση εργασίας				t	p
	Μόνιμος		Αναπληρωτής			
	MT	TA	MT	TA		
Ηγεσία	3.2	0.8	3.1	0.9	0.792	0.429
Εστίαση στον μαθητή	3.1	0.7	3.1	0.8	0.353	0.725
Συνεχής βελτίωση	3.3	0.7	3.4	0.6	-0.516	0.606
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	3.1	1.0	2.8	0.9	1.636	0.103
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2.3	0.9	2.1	1.2	1.108	0.269
Μέτρηση και Αξιολόγηση	2.4	0.7	2.4	0.6	0.109	0.914
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3.1	0.7	3.2	1.1	-0.819	0.414

Ως προς το είδος (Πίνακας 12β) επίσης δεν υπήρξε διαφοροποίηση: τόσο οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί όσο και οι αναπληρωτές αναγνώρισαν περισσότερο στα σχολεία που εργάζονται τον παράγοντα Συνεχής Βελτίωση και λιγότερο τον παράγοντα Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

**Πίνακας 12β:** Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με τη σχέση εργασίας

Εφαρμογή	Μόνιμοι	Αναπληρωτές
Περισσότερο	CI	CI
Λιγότερο	ET	ET

Στον Πίνακα 13α δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα για το βαθμό εφαρμογής των παραγόντων ΔΟΠ ως προς την ιδιότητα των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών/υποδιευθυντών ως προς το βαθμό εφαρμογής των παραγόντων που αφορούν την ηγεσία ( $t=-4.241$ ,  $p=0.000$ ), τη συνεχή βελτίωση ( $t=-3.314$ ,  $p=0.001$ ), τον έλεγχο των διαδικασιών και τη συμμετοχή των εργαζομένων ( $t=-4.117$ ,  $p=0.000$ ), την εκπαίδευση και κατάρτιση ( $t=-3.437$ ,  $p=0.001$ ), τη μέτρηση και αξιολόγηση ( $t=-2.460$ ,  $p=0.015$ ) και την προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή ( $t=-2.117$ ,  $p=0.010$ ). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι διευθυντές/υποδιευθυντές αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται οι παράγοντες της ΔΟΠ που αφορούν ηγεσία, τη συνεχή βελτίωση, τον έλεγχο των διαδικασιών και τη συμμετοχή των εργαζομένων, την εκπαίδευση και κατάρτιση, τη μέτρηση και αξιολόγηση και την προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή.

**Πίνακας 13α:** Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την ιδιότητα των εκπαιδευτικών

	Ιδιότητα				t	p
	Εκπαιδευτικός		Διευθυντής/ Υποδιευθυντής			
	MT	TA	MT	TA		
Ηγεσία	3.1	0.8	3.8	0.8	-4.241	0.000
Εστίαση στον μαθητή	3.1	0.7	3.3	0.8	-1.839	0.067
Συνεχής βελτίωση	3.3	0.7	3.7	0.8	-3.314	0.001

Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	3.0	0.9	3.7	0.9	-4.117	0.000
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2.2	0.9	2.8	0.9	-3.437	0.001
Μέτρηση και Αξιολόγηση	2.4	0.7	2.7	0.8	-2.460	0.015
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3.1	0.8	3.4	0.6	-2.117	0.010

Ως προς το είδος (Πίνακας 13β) οι δ/ντές-υποδ/ντές αναγνωρίζουν περισσότερο τον παράγοντα Ηγεσία στα σχολεία τους και λιγότερο τον παράγοντα Μέτρηση και Αξιολόγηση, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν περισσότερο τον παράγοντα Συνεχής Βελτίωση και λιγότερο τον παράγοντα Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

**Πίνακας 13β:** Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την ιδιότητα

Εφαρμογή	Δ/ντής – Υποδ/ντής	Εκπαιδευτικός
Περισσότερο	L	CI
Λιγότερο	ME	ET

Στον Πίνακα 14α παρουσιάζονται τα ευρήματα ελέγχου one-wayANOVA για τον βαθμό εφαρμογής των παραγόντων ΔΟΠ ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε σημαντική διαφορά ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών στο βαθμό εφαρμογής του παράγοντα ηγεσία ( $F=3.059$ ,  $p=0.049$ ), του παράγοντα συνεχής βελτίωσης ( $F=5.195$ ,  $p=0.000$ ) και του παράγοντα έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων ( $F=3.657$ ,  $p=0.027$ ). Από την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μέσω του ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται οι παράγοντες της ΔΟΠ που αφορούν την ηγεσία (3.8 έναντι 3.2 και 3.2) και τον έλεγχο των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων (3.8 έναντι 3.0 και 3.0). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζεται ο παράγοντας της ΔΟΠ που αφορά στη συνεχή βελτίωση (3.5 και 3.5 έναντι 3.2).



**Πίνακας 14α:** Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

	Βασικό πτυχίο		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό		F	p
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
	Ηγεσία	3.2	0.8	3.2	1.0	3.8		
Εστίαση στον μαθητή	3.1	0.6	3.1	0.8	3.0	0.4	0.029	0.971
Συνεχής βελτίωση	3.2	0.7	3.5	0.7	3.5	0.4	5.195	0.006
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	3.0	0.9	3.0	1.1	3.8	0.4	3.675	0.027
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2.3	0.9	2.3	1.0	2.3	1.0	0.008	0.992
Μέτρηση και Αξιολόγηση	2.4	0.7	2.5	0.7	2.3	1.0	0.171	0.843
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3.0	0.8	3.2	0.8	3.5	0.4	2.593	0.077

Ως προς το είδος (Πίνακας 14β) οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο αναγνωρίζουν περισσότερο τους παράγοντες Ηγεσία, Συνεχής Βελτίωση και λιγότερο τον παράγοντα Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού αναγνωρίζουν περισσότερο τον παράγοντα Συνεχής Βελτίωση και λιγότερο τον παράγοντα Εκπαίδευση και Κατάρτιση, οι κάτοχοι διδακτορικού αναγνωρίζουν περισσότερο τον παράγοντα Ηγεσία και λιγότερο τους παράγοντες Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Μέτρηση και Αξιολόγηση.

Πίνακας 14β: Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την εκπαίδευση

Εφαρμογή	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
Περισσότερο	L, CI	CI	L
Λιγότερο	ET	ET	ET, ME

Στον Πίνακα 15α παρουσιάζονται τα ευρήματα ελέγχου one-wayANOVA για το βαθμό εφαρμογής των παραγόντων ΔΟΠ ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των

εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε σημαντική διαφορά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο βαθμό εφαρμογής του παράγοντα εστίαση στο μαθητή ( $F=6.970$ ,  $p=0.001$ ) και του παράγοντα έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων ( $F=3.619$ ,  $p=0.028$ ). Από την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μέσω του ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται οι παράγοντες της ΔΟΠ που αφορούν την εστίαση στο μαθητή (2.9 έναντι 3.1 και 3.2). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 21 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με μικρότερη προϋπηρεσία ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζεται ο παράγοντας της ΔΟΠ που αφορά στον έλεγχο των διαδικασιών και τη συμμετοχή των εργαζομένων (3.2 έναντι 3.0 και 2.9).

**Πίνακας 15α:** Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	0-10 έτη		11-20 έτη		21 και άνω		F	p
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
	Ηγεσία	3.1	1.0	3.1	0.7	3.3		
Εστίαση στον μαθητή	3.1	1.0	2.9	0.5	3.2	0.7	6.970	0.001
Συνεχής βελτίωση	3.5	0.5	3.3	0.7	3.4	0.8	0.553	0.576
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	3.0	1.0	2.9	1.0	3.2	0.9	3.619	0.028
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2.0	1.0	2.2	1.0	2.4	0.9	3.049	0.051
Μέτρηση και Αξιολόγηση	2.5	0.7	2.3	0.6	2.5	0.8	1.119	0.328
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3.1	1.0	3.1	0.7	3.3	0.9	1.599	0.204

Ως προς το είδος (Πίνακας 15β) δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση: όλες οι ηλικιακές ομάδες αναγνώρισαν περισσότερο τον παράγοντα Συνεχής Βελτίωση και λιγότερο τον παράγοντα Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

**Πίνακας 15β:** Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας.

Εφαρμογή	0-10 έτη	11-20 έτη	>20 έτη
Περισσότερο	CI	CI	CI
Λιγότερο	ET	ET	ET

Στον Πίνακα 16α παρουσιάζονται τα ευρήματα ελέγχου one-wayANOVA για το βαθμό εφαρμογής των παραγόντων ΔΟΠ ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε σημαντική διαφορά στο βαθμό εφαρμογής του παράγοντα ηγεσία ( $F=3.079$ ,  $p=0.028$ ). Από την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μέσω του ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε πόλη αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται οι παράγοντες της ΔΟΠ που αφορούν την ηγεσία (3.0 έναντι 3.4, 3.3 και 3.3).

**Πίνακας 16α:** Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών

	Περιοχή								F	p
	Χωριό		Κωμόπολη		Πόλη		Πολεοδομικό Θεσσαλονίκης			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Ηγεσία	3.4	0.9	3.3	0.8	3.0	0.8	3.3	0.8	3.079	0.028
Εστίαση στον μαθητή	3.1	0.6	2.9	0.5	3.1	0.7	3.1	0.7	0.621	0.602
Συνεχής βελτίωση	3.5	0.8	3.2	0.7	3.3	0.7	3.4	0.6	0.737	0.531
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	3.2	1.1	2.9	1.0	3.1	0.9	3.0	1.0	0.572	0.634

Εκπαίδευση και κατάρτιση	2.2	0.7	2.1	0.7	2.3	0.9	2.4	1.1	0.735	0.532
Μέτρηση και Αξιολόγηση	2.4	0.7	2.5	0.8	2.4	0.8	2.5	0.6	0.832	0.477
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3.3	0.7	3.1	0.8	2.9	0.8	3.2	0.8	2.425	0.067

Ως προς το είδος (πίνακας 16β) οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε κωμόπολη αναγνωρίζουν περισσότερο τον παράγοντα Ηγεσία ενώ οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων περιοχών αναγνωρίζουν περισσότερο τον παράγοντα Συνεχής Βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί όλων των περιοχών αναγνωρίζουν λιγότερο τον παράγοντα Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

**Πίνακας 16β:** Παράγοντας που κρίθηκε ότι εφαρμόστηκε περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την περιοχή εργασίας

Εφαρμογή	χωριό	κωμόπολη	πόλη	Πολεοδομικό συγκρότημα Θεσ/νίκης
<b>Περισσότερο</b>	CI	L	CI	CI
<b>Λιγότερο</b>	ET	ET	ET	ET

### **Διαφοροποίηση αναγκαιότητας παραγόντων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Στη συνέχεια διερευνήθηκε αν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των παραγόντων ΔΟΠ που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίους ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 17α δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα για το βαθμό αναγκαιότητας των παραγόντων ΔΟΠ ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα και των επτά παραγόντων καθώς σε όλες τις συγκρίσεις προέκυψε  $p > 0.05$ .

**Πίνακας 17α:** Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο				t	p
	Αντρας		Γυναίκα			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηγεσία	4.1	0.7	4.1	0.7	-0.293	0.770
Εστίαση στον μαθητή	3.6	0.8	3.4	0.8	1.794	0.074
Συνεχής βελτίωση	4.2	0.7	4.1	0.8	0.379	0.705
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.5	0.6	4.4	0.6	0.814	0.416
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.1	0.8	4.1	0.8	0.243	0.808
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.2	0.8	3.1	0.7	1.225	0.222
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4.0	0.7	4.0	0.7	-0.742	0.459

Ως προς το είδος (Πίνακας 17β) επίσης δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση: Άνδρες, γυναίκες όλων των ηλικιακών ομάδων αναγνώρισαν ως περισσότερο αναγκαίο τον παράγοντα Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων και ως λιγότερο αναγκαίο τον παράγοντα Μέτρηση και Αξιολόγηση.

**Πίνακας 17β:** Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με το φύλο

Ανάγκη Εφαρμογής	Άνδρας	Γυναίκα
Περισσότερο	PCI	PCI
Λιγότερο	ME	ME

Στον Πίνακα 18α παρουσιάζονται τα ευρήματα ελέγχου one-wayANOVA για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Απο την ανάλυση δεν προέκυψε σημαντική διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα σε κανέναν από τους επτά παράγοντες της ΔΟΠ καθώς σε όλες τις συγκρίσεις προέκυψε  $p > 0.05$ .

**Πίνακας 18α:** Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Ηλικία								F	p
	Έως 35		36-45		46-55		56 και άνω			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηγεσία	4.4	0.5	3.9	0.8	4.1	0.6	4.1	0.7	2.534	0.058
Εστίαση στον μαθητή	3.5	0.6	3.5	0.9	3.4	0.8	3.4	0.8	0.176	0.913
Συνεχής βελτίωση	4.4	0.6	4.1	0.8	4.2	0.7	4.0	0.8	1.856	0.138
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.5	0.6	4.4	0.6	4.4	0.6	4.4	0.7	0.320	0.811
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.3	0.8	4.1	0.8	4.0	0.7	4.0	0.8	1.131	0.337
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.1	0.7	3.1	0.7	3.1	0.7	3.3	0.8	0.676	0.567
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4.1	0.6	4.2	0.6	3.9	0.7	3.9	0.7	1.859	0.138

Ως προς το είδος (Πίνακας 18β) επίσης δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση: όλες οι ηλικιακές ομάδες αναγνώρισαν ως περισσότερο αναγκαίο τον παράγοντα Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων και ως λιγότερο αναγκαίο τον παράγοντα Μέτρηση και Αξιολόγηση.

**Πίνακας 18β:** Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την ηλικία

Ανάγκη Εφαρμογής	Έως 35 ετών	36-45 ετών	46-55 ετών	>55
Περισσότερο	PCI	PCI	PCI	PCI
Λιγότερο	ME	ME	ME	ME

Στον Πίνακα 19α παρουσιάζονται τα ευρήματα ελέγχου one-wayANOVA για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των

εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε σημαντική διαφορά ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών στο κατά πόσο αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του παράγοντα συνεχήs βελτίωση ( $F=6.284$ ,  $p=0.002$ ), του παράγοντα έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων ( $F=4.109$ ,  $p=0.018$ ) και του παράγοντα για την προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή ( $F=5.568$ ,  $p=0.004$ ). Από την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μέσω του ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό απο τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) την αναγκαιότητα των παραγόντων συνεχήs βελτίωση (4.0 έναντι 4.4 και 4.5), έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων (4.3 έναντι 4.5 και 4.6) και προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή (3.9 έναντι 4.2 και 4.4.).

**Πίνακας 19α:** Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

	Βασικό		Μεταπτυχι		Διδακτορικ		F	p
	πτυχίο		ακό		ό			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηγεσία	4.0	0.7	4.2	0.7	4.1	0.3	1.260	0.286
Εστίαση στον μαθητή	3.4	0.8	3.5	0.9	3.5	0.5	0.756	0.471
Συνεχήs βελτίωση	4.0	0.8	4.4	0.6	4.5	0.5	6.284	0.002
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.3	0.6	4.5	0.5	4.6	0.3	4.109	0.018
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.0	0.8	4.2	0.7	4.2	0.6	2.436	0.090
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.1	0.7	3.2	0.8	3.3	0.4	0.820	0.442
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3.9	0.7	4.2	0.7	4.4	0.6	5.568	0.004

Ως προς το είδος (Πίνακας 19β) δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση: όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την εκπαίδευσή τους αναγνώρισαν ως πιο αναγκαίο

παράγοντα τον Έλεγχο των διαδικασιών και τη συμμετοχή των εργαζομένων και λιγότερο αναγκαίο τον παράγοντα Μέτρηση και Αξιολόγηση.

**Πίνακας 19β:** Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την εκπαίδευση

Ανάγκη Εφαρμογής	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
Περισσότερο	PCI	PCI	PCI
Λιγότερο	ME	ME	ME

Στον Πίνακα 20α παρουσιάζονται τα ευρήματα ελέγχου one-wayANOVA για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε σημαντική διαφορά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο κατά πόσο αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του παράγοντα ηγεσία ( $F=4.422$ ,  $p=0.013$ ). Από την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μέσω του ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία απο 11 έως 20 έτη αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό απο τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς την αναγκαιότητα του παράγοντα ηγεσία (3.9 έναντι 4.3 και 4.2).

**Πίνακας 20α:** Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	0-10 έτη		11-20 έτη		21 και άνω		F	p
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Ηγεσία	4.3	0.5	3.9	0.7	4.2	0.6	4.422	0.013
Εστίαση στον μαθητή	3.5	0.7	3.4	0.9	3.5	0.8	0.429	0.652
Συνεχής βελτίωση	4.4	0.7	4.1	0.8	4.2	0.8	1.047	0.353
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.4	0.7	4.4	0.6	4.4	0.6	0.103	0.903
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.2	0.8	4.0	0.8	4.1	0.7	0.292	0.747
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.2	0.7	3.0	0.7	3.2	0.8	1.552	0.214



Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4.3	0.6	4.0	0.7	4.0	0.7	1.571	0.210
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------

Ως προς το είδος (Πίνακας 20β) οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη υπηρεσίας αναγνωρίζουν ως πιο αναγκαίο τον παράγοντα Συνεχής Βελτίωση και λιγότερο αναγκαίο τον παράγοντα Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων. Οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία πάνω από 10 έτη αναγνωρίζουν ως πιο αναγκαίο τον παράγοντα Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων και ως λιγότερο αναγκαίο τον παράγοντα Μέτρηση και Αξιολόγηση.

**Πίνακας 20β:** Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας.

Ανάγκη Εφαρμογής	0-10 έτη	11-20 έτη	>20 έτη
Περισσότερο	CI	PCI	PCI
Λιγότερο	PCI	ME	ME

Στον Πίνακα 21α δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα για το βαθμό αναγκαιότητας των παραγόντων ΔΟΠ ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μόνο για τον παράγοντα που αφορά την προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή ( $t = -1.676$ ,  $p = 0.037$ ). Η ανάλυση έδειξε ότι οι αναπληρωτές αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αναγκαιότητα της προθυμίας των εμπλεκομένων για αλλαγή από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (4.2 έναντι 4.0).

**Πίνακας 21α:** Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

	Σχέση εργασίας				t	p
	Μόνιμος		Αναπληρωτής			
	MT	TA	MT	TA		
Ηγεσία	4.1	0.7	4.2	0.5	-1.278	0.203
Εστίαση στον μαθητή	3.4	0.8	3.5	0.6	-0.596	0.552

Συνεχής βελτίωση	4.1	0.8	4.4	0.6	-1.677	0.038
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.4	0.6	4.4	0.6	-0.311	0.756
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.0	0.8	4.3	0.7	-1.627	0.105
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.1	0.8	3.2	0.6	-0.111	0.912
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4.0	0.7	4.2	0.5	-1.676	0.037

Ως προς το είδος (Πίνακας 21β) δεν υπήρξε κάποια σημαντική διαφοροποίηση: τόσο οι μόνιμοι όσο και οι αναπληρωτές αναγνωρίζουν ως πιο αναγκαίο τον παράγοντα Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων και επιπλέον οι αναπληρωτές και τον παράγοντα Συνεχής Βελτίωση. Ως λιγότερο αναγκαίο και οι δύο κατηγορίες αναγνωρίζουν τον παράγοντα Μέτρηση και Αξιολόγηση.

**Πίνακας 21β:** Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με τη σχέση εργασίας

Ανάγκη Εφαρμογής	Μόνιμοι	Αναπληρωτές
Περισσότερο	PCI	PCI/CI
Λιγότερο	ME	ME

Στον Πίνακα 22α δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα για το βαθμό αναγκαιότητας των παραγόντων ΔΟΠ ως προς την ιδιότητα των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά για τους παράγοντες που αφορούν την ηγεσία ( $t=-2.012$ ,  $p=0.045$ ), την εστίαση στο μαθητή ( $t=-2.598$ ,  $p=0.012$ ), τη συνεχή βελτίωση ( $t=-2.760$ ,  $p=0.006$ ), την εκπαίδευση και κατάρτιση ( $t=-3.704$ ,  $p=0.000$ ), τη μέτρηση και αξιολόγηση ( $t=-2.605$ ,  $p=0.010$ ) και την προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή ( $t=-2.274$ ,  $p=0.024$ ). Η ανάλυση έδειξε ότι οι διευθυντές/υποδιευθυντές αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αναγκαιότητα των παραγόντων ηγεσία, εστίαση στο μαθητή, συνεχής βελτίωση, εκπαίδευση και κατάρτιση, μέτρηση και αξιολόγηση και προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 22α:** Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την ιδιότητα των εκπαιδευτικών

	Ιδιότητα				t	p
	Εκπαιδευτικός		Διευθυντής/ Υποδιευθυντής			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηγεσία	4.1	0.7	4.3	0.6	-2.012	0.045
Εστίαση στον μαθητή	3.4	0.8	3.7	0.5	-2.598	0.012
Συνεχής βελτίωση	4.1	0.8	4.5	0.7	-2.760	0.006
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.4	0.6	4.6	0.5	-1.628	0.105
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.0	0.8	4.5	0.5	-3.704	0.000
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.1	0.7	3.5	0.8	-2.605	0.010
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4.0	0.7	4.3	0.6	-2.274	0.024

Ως προς το είδος (Πίνακας 22β) δεν υπήρξε διαφοροποίηση: τόσο οι δ/ντές – υποδ/ντές όσο και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως περισσότερο αναγκαίο τον παράγοντα Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων και λιγότερο αναγκαίο τον παράγοντα Μέτρηση και Αξιολόγηση.

**Πίνακας 22β:** Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την ιδιότητα

Ανάγκη Εφαρμογής	Δ/ντής – Υποδ/ντής	Εκπαιδευτικός
Περισσότερο	PCI	PCI
Λιγότερο	ME	ME

Στον Πίνακα 23α παρουσιάζονται τα ευρήματα ελέγχου one-wayANOVA για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε σημαντική διαφορά στο κατά πόσο

αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του παράγοντα ηγεσία ( $F=7.352$ ,  $p=0.000$ ), του παράγοντα εστίαση στο μαθητή ( $F=3.398$ ,  $p=0.019$ ), του παράγοντα συνεχής βελτίωση ( $F=3.040$ ,  $p=0.030$ ), του παράγοντα εκπαίδευση και κατάρτιση ( $F=6.463$ ,  $p=0.000$ ), του παράγοντα μέτρηση και αξιολόγηση ( $F=3.924$ ,  $p=0.009$ ) και του παράγοντα προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή ( $F=6.330$ ,  $p=0.000$ ). Από την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μέσω του ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε κωμόπολη αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς την αναγκαιότητα του παράγοντα ηγεσία, εστίαση στο μαθητή, συνεχής βελτίωση, εκπαίδευση και κατάρτιση, μέτρηση και αξιολόγηση και προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή.

**Πίνακας 23α:** Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών

	Περιοχή								F	p
	Χωριό		Κωμόπολη		Πόλη		Πολεοδομικό Θεσσαλονίκης			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηγεσία	4.1	0.7	3.5	0.9	4.3	0.6	4.0	0.6	7.352	0.000
Εστίαση στον μαθητή	3.6	0.6	3.0	0.7	3.5	0.9	3.3	0.8	3.398	0.019
Συνεχής βελτίωση	4.2	0.6	3.7	0.8	4.3	0.8	4.2	0.8	3.040	0.030
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.5	0.6	4.2	0.5	4.5	0.6	4.3	0.7	2.389	0.070
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.0	0.8	3.6	0.6	4.3	0.7	4.0	0.8	6.463	0.000
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.2	0.7	2.9	0.7	3.3	0.8	3.0	0.6	3.924	0.009
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4.2	0.7	3.5	0.6	4.2	0.7	3.9	0.6	6.330	0.000

Ως προς το είδος (πίνακας 23β) δεν υπήρξε διαφοροποίηση: όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την περιοχή στην οποία εργάζονται, αναγνωρίζουν ως περισσότερο αναγκαίο τον παράγοντα Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων και λιγότερο αναγκαίο τον παράγοντα Μέτρηση και Αξιολόγηση.

**Πίνακας 23β:** Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με την περιοχή εργασίας

Ανάγκη Εφαρμογής	χωριό	κωμόπολη	πόλη	πολεοδομικό συγκρότημα Θεσ/νίκης
Περισσότερο	PCI	PCI	PCI	PCI
Λιγότερο	ME	ME	ME	ME

### Συσχέτιση γνώσεων ΔΟΠ και αναγκαιότητας παραγόντων

Στην τελευταία ενότητα διερευνήθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες που εργάζονται επηρεάζονται από το αν γνωρίζουν την έννοια της ΔΟΠ και των αρχών της. Από τον Πίνακα 24α και τον έλεγχο t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών που γνωρίζουν την έννοια της ΔΟΠ και της αρχές της στο κατά πόσο αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα των παραγόντων ηγεσία ( $t=3.569$ ,  $p=0.006$ ), εστίαση στο μαθητή ( $t=2.368$ ,  $p=0.019$ ), μέτρηση και αξιολόγηση ( $t=3.783$ ,  $p=0.000$ ) και προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή ( $t=3.081$ ,  $p=0.002$ ). Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν την έννοια της ΔΟΠ και της αρχές της αναγνώρισαν και σε μεγαλύτερο βαθμό την αναγκαιότητα των παραγόντων ηγεσία, εστίαση στο μαθητή, μέτρηση και αξιολόγηση και προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή.

**Πίνακας 24α:** Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τη γνώση της θεωρίας της ΔΟΠ και των αρχών της

	Γνώση ΔΟΠ και αρχών της				t	p
	Ναι		Όχι			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
<b>Αναγκαιότητα</b>						
Ηγεσία	4.3	0.6	4.0	0.7	3.569	0.000
Εστίαση στον μαθητή	3.6	0.7	3.3	0.9	2.368	0.019
Συνεχής βελτίωση	4.2	0.7	4.1	0.8	1.140	0.256
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.5	0.6	4.4	0.6	1.428	0.155
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.1	0.8	4.0	0.8	0.937	0.350
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.4	0.7	3.0	0.7	3.783	0.000
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4.2	0.6	3.9	0.7	3.081	0.002

Ως προς το είδος (Πίνακας 24β) δεν υπήρξε διαφοροποίηση: όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το αν γνωρίζουν ή όχι τη θεωρία της ΔΟΠ θεωρούν ότι είναι περισσότερο αναγκαίο να εφαρμοστεί ο παράγοντας Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων και λιγότερο αναγκαίος να εφαρμοστεί ο παράγοντας Μέτρηση και Αξιολόγηση.

**Πίνακας 24β:** Παράγοντας που κρίθηκε αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο και λιγότερο ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ή όχι τη θεωρία της ΔΟΠ και τις αρχές της

Ανάγκη Εφαρμογής	Γνωρίζουν τη θεωρία της ΔΟΠ	Δε γνωρίζουν τη θεωρία της ΔΟΠ
<b>Περισσότερο</b>	PCI	PCI
<b>Λιγότερο</b>	ME	ME

## Συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας

Όσον αφορά στην αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς παραγόντων ποιότητας στις σχολικές μονάδες που εργάζονται (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα), από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι κανένας από τους 7 παράγοντες δεν αναγνωρίστηκε σε υψηλό βαθμό στα σχολεία του δείγματος (Πίνακας 8, Διάγραμμα 1). Ο μικρός αριθμός του δείγματος, ο τρόπος δειγματοληψίας (βολική) αλλά και διεξαγωγής της έρευνας (με ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο) πιθανόν να ευθύνονται γι' αυτό το αποτέλεσμα. Ενδεχομένως σε μεγαλύτερο δείγμα και ανιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών οι παράγοντες αυτοί να αναγνωρίζονταν σε διαφορετικό βαθμό.

Σε μέτριο βαθμό αναγνωρίστηκαν οι παράγοντες:

- Συνεχής Βελτίωση (αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ως διαδικασία προσωπικής βελτίωσης, επιμόρφωση σε νέες πρακτικές με στόχο την προσωπική βελτίωση – στοιχεία B1-CI2, B1-CI3),
- Ηγεσία (αναγνώριση της σπουδαιότητας του ανθρώπινου δυναμικού, ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για το εκπαιδευτικό έργο, ενδιαφέρον για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών – στοιχεία B1-L2, B1-L3, B1-L4, B1-L5, B1-L6),
- Εστίαση στον μαθητή (ικανοποίηση των μαθητικών προσδοκιών, προσφορά εξωσχολικών δραστηριοτήτων – στοιχεία B1-SF2, B1-SF5),
- Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων (κτιριακή και τεχνολογική υποδομή του σχολείου – στοιχείο B1-PCI4),
- Προθυμία των εμπλεκόμενων για αλλαγή (προσαρμογή στις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας, αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων – στοιχεία B1-CM1, B1-CM2, B1-CM3).

Σε μικρό βαθμό αναγνωρίστηκαν οι παράγοντες

- Εκπαίδευση και Κατάρτιση (διαθεσιμότητα χρηματοοικονομικών πόρων του σχολείου για επιμόρφωση εκπαιδευτικών, προσέλκυση χρηματοοικονομικών πόρων – στοιχεία B1-ET1, B1-ET2),

- Μέτρηση και Αξιολόγηση (έλεγχος του σχολείου ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε σχέση με την πολιτική που έχει αποφασιστεί, αξιολόγηση ακαδημαϊκών και διοικητικών διαδικασιών, χρήση τυποποιημένων μετρήσεων για την απόδοση του έργου των εκπαιδευτικών, εφαρμογή της αξιολόγησης ως διαδικασίας βελτίωσης – στοιχεία B1-ME1, B1-ME2, B1-ME4, B1-ME5).

Ενώ ο παράγοντας Ηγεσία βρίσκεται σε υψηλά ποσοστά αναγνώρισης σε άλλες έρευνες, όπως των Bayraktar et al., 2008, Töremam et al., 2009, Ahmed et al., 2012, Asif et al., 2013, Anastasiadou et al., 2014, στην παρούσα εργασία ο παράγοντας αυτός αναγνωρίστηκε σε μέτριο βαθμό στα σχολεία του δείγματος. Καθώς ο ηγέτης θεωρείται το πρόσωπο – κλειδί για την εφαρμογή ποιοτικών διαδικασιών στο πλαίσιο της ΔΟΠ, το μη υψηλό ποσοστό του παράγοντα Ηγεσία στις σχολικές μονάδες με τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται στο ερευνητικό εργαλείο (έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό, ενθάρρυνση του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, επικοινωνία, ενδιαφέρον για βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών) ενδεχομένως να δικαιολογεί και το γενικότερα χαμηλό επίπεδο εφαρμογής ποιοτικών πρακτικών στα σχολεία του δείγματος.

Οι Bayraktar et al. (2008) υποστηρίζουν ότι για την ουσιαστική Εστίαση στον μαθητή και τις ανάγκες του θα πρέπει να συλλέγονται και να αξιολογούνται τα παράπονα των μαθητών αλλά και οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες που του προσφέρονται, διαστάσεις που αναφέρονται και στο ερευνητικό μας εργαλείο για τη λειτουργικοποίηση του παράγοντα αυτού. Παρόλο που ο παράγοντας Εστίαση στον μαθητή θεωρείται θεμελιώδης στη φιλοσοφία της ΔΟΠ, αφού απορρέει από την ικανοποίηση του πελάτη (Ζαβλανός, 2003, Μπρίνια, 2008, Ζιρίνογλου, 2015), ωστόσο, αυτός ο ρόλος δεν αναγνωρίστηκε σε υψηλό επίπεδο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στα σχολεία που εργάζονται.

Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από την έρευνα της Καλογεράκη (2018), όπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι οι απόψεις των μαθητών δε λαμβάνονταν υπόψη στη λήψη αποφάσεων σε σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης της περιφέρειας Πελοποννήσου. Και στην έρευνα των Asif et al. (2013) σε ιδρύματα Γ/θμιας Εκπαίδευσης στο Πακιστάν ο παράγοντας Εστίαση στον μαθητή δε θεωρήθηκε βασικός, με πιθανή εξήγηση ότι η συμμετοχή των μαθητών και η ανατροφοδότηση που δίνουν είναι αναξιόπιστη και δε θεωρείται διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας, καθώς οι μαθητές έχουν διττό ρόλο: αυτόν του πελάτη



αλλά και αυτόν του βαθμολογούμενου. Στην έρευνα των Anastasiadou et al., (2014) προέκυψε ότι οι διδακτικές διαδικασίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

Η Προθυμία για αλλαγή θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την υιοθέτηση ποιοτικών πρακτικών (Albeshr, 2018). Ωστόσο στην έρευνά μας αυτή η προθυμία αναγνωρίζεται σε μέτριο επίπεδο. Η ανάγκη για βελτίωση του παράγοντα αυτού στα σχολεία του δείγματός τους προέκυψε και από τα πορίσματα της έρευνας των Töremen et al., (2009). Όπως αυτοί αναφέρουν η αντίσταση στην αλλαγή θεωρείται αναμενόμενη, όταν το προσωπικό καλείται να αλλάξει «παράδειγμα», δηλ. τον τρόπο σκέψης του, τις συνήθειές του, τις πρακτικές του. Η αντίσταση στην αλλαγή εντοπίστηκε ως ανασταλτικός παράγοντας εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ και στην έρευνα του Koral (2003).

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, προκειμένου να επιτυγχάνεται Συνεχής Βελτίωση, που αποτελεί τον πυρήνα της ΔΟΠ, είναι απαραίτητη η Συμμετοχή Όλων όσων εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου, ώστε να αναλαμβάνουν ευθύνες και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, με σκοπό τον συνεχή Έλεγχο των Διαδικασιών για τη μείωση των αδυναμιών του συστήματος (Ζαβλανός, 2003). Από τη στατιστική ανάλυση των συμπερασμάτων προέκυψε ότι στην έρευνά μας οι δύο αυτοί παράγοντες (Συνεχής Βελτίωση, Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων) εφαρμόζονται σε μέτριο βαθμό. Σε κάποιες έρευνες ο παράγοντας Συνεχής Βελτίωση έχει συνδεθεί με τον παράγοντα Ηγεσία (Sfakianaki, 2019). Ο μέτριος βαθμός εφαρμογής του τελευταίου μπορεί ίσως να δικαιολογήσει και τον μέτριο βαθμό εφαρμογής του πρώτου στην έρευνά μας.

Στην έρευνα των Bayraktar et al. (2008) ο παράγοντας Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων θεωρήθηκε ως συνέπεια του παράγοντα Μέτρηση και Αξιολόγηση. Η παραπάνω πρακτική περιγράφεται πολύ καλά από τον κύκλο του Deming: Plan – Do – Check – Act, όπως έχει ήδη αναφερθεί (Μπρίνια, 2008, Ζιρίνογλου, 2015). Μάλιστα προτείνεται ως δείκτης της συμμετοχής των εργαζομένων η δημιουργία ομάδων εργασίας, η εθελοντική συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και η αποδοχή των προτάσεων των εργαζομένων (Bayraktar et al., 2008).

Ωστόσο, για να επιτευχθεί Έλεγχος και βελτίωση των διαδικασιών, κρίνεται απαραίτητη η συλλογή δεδομένων και η αξιολόγησή τους. Όμως ο παράγοντας Μέτρηση και Αξιολόγηση εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό στα σχολεία του δείγματος. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με τα ευρήματα της έρευνας της Sfakianaki

(2019), η οποία υποστηρίζει ότι το χαμηλό ποσοστό αναγνώρισης του παράγοντα αυτού είναι ένδειξη ότι τέτοιες πρακτικές δεν εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο μικρός βαθμός εφαρμογής μπορεί να συνδέεται και με την καχυποψία των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση πρακτικών αξιολόγησης, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο. Η χαμηλή εφαρμογή του παράγοντα Μέτρηση και Αξιολόγηση παρατηρήθηκε και στην έρευνα του Koral (2003) στα μη πειραματικά σχολεία του δείγματός του, που αποδόθηκε στην έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία, στην αντίσταση στην αλλαγή και στην έλλειψη επιμόρφωσης πάνω στις πρακτικές της ΔΟΠ. Η δυσκολία μέτρησης των ακαδημαϊκών διαδικασιών (μάθηση, απόδοση διδασκόντων) επισημαίνεται και στην έρευνα των Bayraktar et al., (2008).

Η ενδυνάμωση και η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους και να είναι συνειδητή η εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ ως εργαλείου που εμπλέκει όλους τους ενδιαφερόμενους με στόχο τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αποβολή του φόβου και την αντίσταση στην αλλαγή (Μπρίνια, 2008, Albeshr, 2018) που μπορεί να προκαλέσουν διαδικασίες, όπως η Μέτρηση και η Αξιολόγηση, που αναφέρθηκε πιο πάνω. Η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης και της ενδυνάμωσης του προσωπικού για την επιτυχία των πρακτικών της ΔΟΠ αναγνωρίζεται και από την έρευνα των Töremen et al., (2009). Ωστόσο, ο παράγοντας Εκπαίδευση και Κατάρτιση βρέθηκε ότι εφαρμόζεται σε μικρό βαθμό στις σχολικές μονάδες του δείγματος. Μια πιθανή αιτία, όπως αναφέρει η Sfakianaki (2019), μπορεί να είναι η οικονομική ύφεση που βιώνει η χώρα μας τα τελευταία χρόνια αλλά και η μη υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών από τα δημόσια σχολεία. Οποσδήποτε ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής τέτοιων πρακτικών μπορούν να θεωρηθούν και ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και την αυτονομία των σχολικών μονάδων (Καλογεράκη, 2018).

Όσον αφορά στην αναγκαιότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί για μελλοντική εφαρμογή των παραγόντων ποιότητας στα σχολεία τους (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα), η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι αναγνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αναγκαιότητα των παραγόντων:

- Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων (ελευθερία έκφρασης των απόψεων και ικανοποίηση των προσδοκίων των εκπαιδευτικών, – στοιχεία B2-PCI2, B2-PCI3),
- Συνεχής Βελτίωση (συνεχής προσπάθεια για επιμόρφωση πάνω σε νέες πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποίηση των δεξιοτήτων, των γνώσεων, των εμπειριών των εκπαιδευτικών – στοιχεία B2-CI3, B2-CI4),
- Ηγεσία (σαφής στοχοθεσία, αναγνώριση της σπουδαιότητας του ανθρώπινου δυναμικού, επικοινωνία με εκπαιδευτικούς για την πορεία του εκπαιδευτικού έργου, ενδιαφέρον για την βελτίωση της απόδοσης των μαθητών – στοιχεία B2-L1, B2-L2, B2-L4, B2-L5),
- Εκπαίδευση και Κατάρτιση (διάθεση χρηματοοικονομικών πόρων για επιμόρφωση, προσέλκυση χρηματοοικονομικών πόρων για επιμόρφωση, αναγνώριση της σπουδαιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών – στοιχεία B2-ET1, B2-ET2, B2-ET3),
- Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή (αλλαγή και προσαρμογή στις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας, αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, συνεργασία όλων των εμπλεκομένων, διαδικασία που περιγράφεται από τον κύκλο του Deming για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης – στοιχεία B2-CM1, B2-CM2, B2-CM3, B2-CM4).

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνώρισαν σε μικρότερο βαθμό την αναγκαιότητα των παραγόντων (Πίνακας 9, Διάγραμμα 2):

- Εστίαση στον μαθητή (συγκέντρωση και αξιολόγηση των παραπόνων των μαθητών και των γονέων, αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, εξωσχολικές δραστηριότητες, συλλογή και χρήση δεδομένων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας – στοιχεία, B2-SF3, B2-SF4, B2-SF5, B2-SF6),
- Μέτρηση και Αξιολόγηση (έλεγχος από το σχολείο ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε σχέση με την πολιτική που έχει αποφασιστεί, αξιολόγηση από το σχολείο ακαδημαϊκών και διοικητικών διαδικασιών, χρήση τυποποιημένων μετρήσεων για την απόδοση του έργου των μαθητών και των εκπαιδευτικών, εφαρμογή της αξιολόγησης ως

διαδικασίας βελτίωσης – στοιχεία B2-ME1, B2-ME2, B2-ME3, B2-ME4, B2-ME5).

Η αναγκαιότητα για συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων αναδείχτηκε ως πρωτεύουσας σημασίας και αποτελεί μία από τις κεντρικές διαδικασίες που διαμορφώνουν την Ολική Ποιότητα στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί, όπως προέκυψε, αναγνωρίζουν ότι η συνεισφορά τους είναι απαραίτητη, καθώς είναι αυτοί που γνωρίζουν πολύ καλά τη λειτουργία της σχολικής τάξης. Απαιτείται λοιπόν μια bottom-up προσέγγιση. Άλλωστε η φιλοσοφία της ΔΟΠ απαιτεί οργανισμούς με επίπεδη δομή, με οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας και ανοιχτά συστήματα επικοινωνίας και στηρίζεται στη συμμετοχή και στην ανάληψη ευθυνών από όλους τους εμπλεκόμενους ενσωματώνοντας τη γνώση και τις εμπειρίες τους (Ζαβλανός, 2003, Μαντάς 2009). Έχει επισημανθεί ήδη ότι η αποκέντρωση των ευθυνών στα σχολεία είναι είναι επιτακτική ανάγκη και απαιτεί την ενδυνάμωση του προσωπικού (Kalraha, 2014).

Ο μεγάλος βαθμός αναγνώρισης της αναγκαιότητας του παράγοντα Πρόθεση για αλλαγή, που συνεπάγεται και αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και οδηγεί σε αποστασιοποίηση από την παράδοση, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της Ολικής Ποιότητας και γι'αυτό και μία από τις δυσκολότερες αποστολές της διοίκησης (Albeshr, 2018).

Η αξιολόγηση, αν και έχει ταυτιστεί με την ποιότητα (Καλτσονούδη κ.ά., 2017) έχει προκαλέσει αντιδράσεις σχετικά με τα κίνητρά της. Ο μικρός βαθμός αναγνώρισης της αναγκαιότητας διαδικασιών μέτρησης και αξιολόγησης υποδηλώνει επιφυλάξεις για τον τρόπο εφαρμογής της αλλά και για τους σκοπούς που εξυπηρετεί. Όπως προκύπτει και από παλιότερες εφαρμογές μοντέλων αξιολόγησης της ποιότητας, όπως την τετραετία 2005-2008 το πρόγραμμα «Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», η στάση αυτή των εκπαιδευτικών παραμένει αμετάβλητη (Ζουγανέλη κ.ά., 2008). Ο κύκλος του Deming εντάσσει την αξιολόγηση σε μία αέναη διαδικασία Σχεδιασμού, Εφαρμογής, Μέτρησης και Ελέγχου, Δράσης με στόχο τη συνεχή βελτίωση. Παρόλο που ο παράγοντας Συνεχής Βελτίωση θεωρήθηκε πολύ αναγκαίος να εφαρμοστεί στο μέλλον στις σχολικές μονάδες, ωστόσο οι πρακτικές που οδηγούν σε αυτή, όπως η Μέτρηση και η Αξιολόγηση, δεν κρίθηκαν της ίδιας σπουδαιότητας. Και εδώ ανακύπτει πάλι το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στις πρακτικές της ΔΟΠ, ώστε να αποβληθεί ο φόβος για το άγνωστο και να

αντιμετωπιστεί η αξιολόγηση ως μια απαραίτητη διαδικασία ανατροφοδότησης. Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ΔΟΠ είναι και φιλοσοφία αλλά και μεθοδολογία, που προσφέρει ένα πακέτο χρήσιμων εργαλείων στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Sallis, 2002).

Όσον αφορά στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, προκάλεσε έκπληξη το αποτέλεσμα της στατιστικής επεξεργασίας, που έδειξε διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών, μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, των ετών υπηρεσίας αλλά και ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον βαθμό αναγνώρισης της εφαρμογής κάποιων παραγόντων. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν έχει βρεθεί αναφορά σε διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο ή την ηλικία. Στην έρευνα της Καλογεράκη (2018) αναφέρεται ότι το φύλο και η ηλικία δεν διαφοροποίησαν τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Και στην έρευνα της Sfakianaki (2019) το φύλο, η ηλικία, η μόρφωση, τα έτη υπηρεσίας, η θέση ευθύνης δεν επηρέασαν τα αποτελέσματα. Ενδεχομένως το μικρό και μη αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού δείγμα της έρευνάς μας να ευθύνεται για το αποτέλεσμα αυτό, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα δείγματα των προηγούμενων ερευνών.

Επίσης διαφοροποίηση υπήρξε και όσον αφορά την ιδιότητα (δ/ντής – υποδ/ντής, εκπαιδευτικός): οι κατέχοντες θέση ευθύνης αναγνώρισαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες που εργάζονται τους 6 από τους 7 παράγοντες δηλαδή την Ηγεσία, τη Συνεχή Βελτίωση, τον Έλεγχο των διαδικασιών και τη συμμετοχή των εργαζομένων, την Εκπαίδευση και Κατάρτιση, τη Μέτρηση και Αξιολόγηση. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν εν μέρει με τα αντίστοιχα της έρευνας των Jammal et al. (2013) που έδειξε ότι οι δ/ντές των ιδιωτικών σχολείων στον Λίβανο αναγνώρισαν ότι οι παράγοντες ποιότητας εφαρμόζονταν πιο αποτελεσματικά στα σχολεία τους σε σχέση με τους δ/ντες των δημόσιων σχολείων που πίστευαν το αντίθετο. Αντίθετα ο παράγοντας Εστίαση στον μαθητή αναγνωρίστηκε περίπου στον ίδιο βαθμό και από τις δύο κατηγορίες (Πίνακας 13α). Η Καλογεράκη (2018) βρήκε ότι οι δ/ντές είναι αγαπητοί στο προσωπικό, όμως στο υπάρχον ιεραρχικό-γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορούν να έχουν εποπτεία των τάξεων ούτε έχουν τη δυνατότητα να επιβλέπουν το διδακτικό έργο του προσωπικού τους.

Μια μικρή διαφοροποίηση προέκυψε και σε σχέση με την περιοχή εργασίας των εκπαιδευτικών. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που

εργάζονται σε πόλη αναγνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό τον παράγοντα Ηγεσία στις σχολικές μονάδες που εργάζονται. Οι υπόλοιποι παράγοντες αναγνωρίζονται περίπου στα ίδια επίπεδα, που μπορεί να αιτιολογείται από το ενιαίο πλαίσιο λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων, το οποίο καθορίζεται από την εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Παρατηρούμε ότι στην πλειονότητα των κατηγοριών για τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά αυτός που εφαρμόζεται περισσότερο θεωρείται ότι είναι ο παράγοντας Συνεχής Βελτίωση, που αφορά στην αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία προσωπικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού και την ενημέρωση και επιμόρφωσή του σε νέες πρακτικές (στοιχεία B1-CI2, B1-CI3 στο ερωτηματολόγιο) και αυτός που εφαρμόζεται λιγότερο θεωρείται ότι είναι ο παράγοντας Εκπαίδευση και Κατάρτιση, που αφορά στη διάθεση χρηματοοικονομικών πόρων του σχολείου για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς και την προσέλκυση χρηματοοικονομικών πόρων για τον ίδιο λόγο (στοιχεία B1-ET1, B1-ET2), πιθανότατα για τους λόγους που έχουμε ήδη παραθέσει.

Ως προς τον βαθμό αναγκαιότητας εφαρμογής των παραγόντων ποιότητας στο μέλλον (4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο και την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών (Πίνακες 17α/β, 18α/β). Διαφορές προέκυψαν ως προς την προϋπηρεσία, την ιδιότητα, την περιοχή εργασίας και το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο αναγνώρισαν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού την αναγκαιότητα των παραγόντων Συνεχής Βελτίωση, Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων, Προθυμία για αλλαγή. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της αντίληψης της επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα της εφαρμογής νέων μεθόδων και νέων διδακτικών πρακτικών που επηρεάζουν την πρόοδο ολόκληρου του οργανισμού. (Δούκας κ.ά., 2008)

Παρατηρούμε επίσης ότι στην πλειονότητα των κατηγοριών ανά δημογραφικό και εργασιακό χαρακτηριστικό, αυτός που κρίνεται αναγκαίο να εφαρμοστεί περισσότερο είναι ο παράγοντας Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων, που αφορά στην ελευθερία έκφρασης των απόψεων των εκπαιδευτικών και στην ικανοποίηση των προσδοκιών τους (στοιχεία B2-PCI2, B2-PCI3 του ερωτηματολογίου). Ο παράγοντας που κρίνεται λιγότερο αναγκαίο να εφαρμοστεί

στο μέλλον είναι ο παράγοντας Μέτρηση και Αξιολόγηση, που αφορά στο συστηματικό έλεγχο των πρακτικών που εφαρμόζονται και στη συμφωνία τους με την πολιτική και στρατηγική που έχει αποφασιστεί, στη συγκριτική αξιολόγηση των ακαδημαϊκών και διοικητικών υπηρεσιών του σχολείου με τις αντίστοιχες άλλων σχολείων, στη χρήση τυποποιημένων μετρήσεων για την απόδοση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση (στοιχεία ME 1, ME2, ME3, ME4, ME5). Τα ευρήματα αυτά αντικατοπτρίζουν ένα μείζον ζήτημα: την κριτική που έχει δεχτεί η δημόσια ελληνική εκπαίδευση για την απουσία κάθε μορφής αξιολόγησης, την επιταγή για συμμόρφωση και ευθυγράμμιση της με στοχεύσεις διεθνών οργανισμών (Ευρωπαϊκής Ένωσης, ΟΟΣΑ, UNESCO) και την εφαρμογή συστημάτων μέτρησης της απόδοσης (Καλτσονούδη, κ.ά., 2017).

Ωστόσο, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 24α, οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τις βασικές αρχές της ΔΟΠ αναγνώρισαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους την αναγκαιότητα για εφαρμογή των παραγόντων Ηγεσία, Προθυμία για αλλαγή και Εστίαση στον μαθητή, Μέτρηση και Αξιολόγηση, έννοιες που αποτελούν τον πυρήνα της θεωρίας της ΔΟΠ. Παρόλα αυτά, ο παράγοντας Μέτρηση και Αξιολόγηση και γι' αυτή την κατηγορία των εκπαιδευτικών κατατάχτηκε τελευταίος ως προς την αναγκαιότητα (Πίνακας 24β). Φαίνεται ότι ο φόβος της αξιολόγησης, έτσι όπως αυτή εφαρμόστηκε παλαιότερα, εξακολουθεί να υπάρχει, όμως αναγνωρίζεται η αναγκαιότητά της, αλλά όταν αυτή εντάσσεται σε ένα πλαίσιο μιας αέναης διαδικασίας συνεχούς βελτίωσης, όπως περιγράφεται από τον κύκλο του Deming και τη θεωρία της ΔΟΠ.

Συνοψίζοντας, από τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν στο 1ο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι κανένας από τους 7 παράγοντες δεν αναγνωρίστηκε σε υψηλό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο δείγμα. Σε μέτριο βαθμό αναγνωρίστηκαν οι παράγοντες Συνεχής Βελτίωση CI, Ηγεσία L, Εστίαση στον μαθητή SF, Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων PCI, Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή CM. Σε μικρό βαθμό αναγνωρίστηκαν οι παράγοντες Εκπαίδευση και Κατάρτιση ET και Μέτρηση και Αξιολόγηση ME. Φαίνεται ότι τα σχολεία του δείγματος απέχουν αρκετά από την εφαρμογή ποιοτικών πρακτικών στο πλαίσιο της ΔΟΠ.

Από τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν στο 2ο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αναγκαιότητα των παραγόντων Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των

εργαζομένων PCI, Συνεχής Βελτίωση CI, Ηγεσία L, Εκπαίδευση και Κατάρτιση ET, Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή CM. Αντίθετα σε μικρό βαθμό αναγνωρίστηκε η αναγκαιότητα των παραγόντων Εστίαση στον μαθητή SF και Μέτρηση και Αξιολόγηση ME. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος εκδηλώνεται λοιπόν η αναγκαιότητα για εφαρμογή ποιοτικών πρακτικών στο πλαίσιο της ΔΟΠ αλλά και ενστάσεις ως προς την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης. Απαιτείται αλλαγή νοοτροπίας («παραδείγματος») και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού και αυτών που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική πάνω στη θεωρία της ΔΟΠ, η οποία αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως εργαλείο ανατροφοδότησης ενταγμένο σε μια διαδικασία αέναης βελτίωσης (kaizen).

Διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό αναγνώρισης της εφαρμογής κάποιων παραγόντων παρατηρήθηκε μεταξύ κάποιων υποκατηγοριών του δείγματος που αντιστοιχούν σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά (3ο ερευνητικό ερώτημα) όπως το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, η ηλικιακή ομάδα, το μορφωτικό επίπεδο, η θέση ευθύνης. Σε γενικές γραμμές ο παράγοντας Συνεχής Βελτίωση CI αναγνωρίστηκε ως ο περισσότερο εφαρμοσμένος σήμερα, ενώ ο παράγοντας Εκπαίδευση και Κατάρτιση ET ως ο λιγότερο εφαρμοσμένος. Επίσης πολύ μικρή διαφοροποίηση υπήρξε και ως προς τα σχολεία των κωμοπόλεων του δείγματος, που αναγνώρισαν σε υψηλότερο βαθμό τον παράγοντα Ηγεσία L έναντι των σχολείων των υπόλοιπων περιοχών που συμφωνούν με τα παραπάνω ευρήματα., Όμως, καθώς ο χωρισμός του δείγματος σε υποομάδες δημιούργησε πολύ μικρά δείγματα και όχι αξιόπιστα, τα συμπεράσματα αυτά δεν μπορούν να γενικευτούν.

Ως προς τον βαθμό αναγκαιότητας εφαρμογής των 7 παραγόντων ποιότητας στο μέλλον (4ο ερευνητικό ερώτημα) διαφορές προέκυψαν ως προς την προϋπηρεσία, τη θέση ευθύνης, την περιοχή εργασίας, το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Στην πλειονότητα των κατηγοριών ανά δημογραφικό και εργασιακό χαρακτηριστικό, ο περισσότερο αναγκαίος να εφαρμοστεί κρίνεται ο παράγοντας Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων PCI, ενώ ο λιγότερος αναγκαίος να εφαρμοστεί κρίνεται ο παράγοντας Μέτρηση και Αξιολόγηση ME. Ο παράγοντας αυτός θεωρήθηκε ο λιγότερο αναγκαίος να εφαρμοστεί και από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι γνωρίζουν τις βασικές αρχές της ΔΟΠ.



## Προτάσεις

Θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον αν στην έρευνά μας συμμετείχε ένας επαρκής αριθμός εκπαιδευτικών από όλες τις ειδικότητες, τόσο από αστικές όσο και από ημιαστικές αλλά και αγροτικές περιοχές, αντιπροσωπευτικός του γενικού πληθυσμού, ώστε μέσα από τη διερεύνηση των απόψεών τους να καταλήξουμε σε πιο έγκυρα συμπεράσματα. Δυστυχώς ο χρονικός περιορισμός της έρευνας δεν επέτρεψε τέτοια επέκταση. Επίσης θα ήταν πολύ χρήσιμο αν μπορούσαμε να διερευνήσουμε την εφαρμογή παραγόντων ποιότητας και σε ειδικά σχολεία.

Άλλη μια πρόταση θα μπορούσε να είναι η πιλοτική εφαρμογή της μεθοδολογίας της ΔΟΠ σε κάποιες δημόσιες σχολικές μονάδες, όσο χρονοβόρα κι αν είναι αυτή, αφού πρώτα έχει γίνει συστηματική επιμόρφωση του προσωπικού τους πάνω στις αρχές της, ώστε να ενσωματωθεί η φιλοσοφία της ΔΟΠ σταδιακά, ως μια φυσική διαδικασία συνεχούς βελτίωσης, ώστε μέσα από την εφαρμογή των παραγόντων ποιότητας να παρακολουθήσουμε πώς διαμορφώνονται όλες αυτές οι διαδικασίες που περιγράφονται από τους παράγοντες καθώς και πώς αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Η παρούσα έρευνα φέρνει στο φως ορισμένα ζητήματα, όπως την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με την ηγεσία, για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, για ενδυνάμωση, για ικανοποίηση των προσδοκιών τους, αλλά και την απόρριψη των πρακτικών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Τα ζητήματα αυτά πρέπει να απασχολήσουν αυτούς που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Επιβάλλεται μελλοντική έρευνα, τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική, για διερεύνηση σε βάθος αυτών των διαστάσεων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και πιο αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Τέτοιες έρευνες συμβάλλουν στον διάλογο για τον εντοπισμό των αδυναμιών και των παραγόντων εκείνων που χρειάζονται βελτίωση προκειμένου να διαμορφώσουμε ποιοτικές διαδικασίες στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

## Βιβλιογραφία

A. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ahmed, R., Ali, S.I. (2012). Implementing TQM practices in Pakistani Higher Education Institutions, *Pakistan Journal of Engineering Technology and Science*, 2, 1, 1-26.

(Πηγή: <https://www.journals.iobmresearch.com/index.php/PJETS/article/view/692/146> τελευταία πρόσβαση στις 3/5/2020).

Albeshr, M. (2018). The impact of applying European quality standards (EFQM) on the development of human capital and institutional performance in Abu Dhabi Government, Ph.D. Thesis, University of Rome.

(Πηγή:

[https://www.researchgate.net/profile/Mohamed\\_Albeshr2/publication/324943508\\_Thesis\\_summary/data/5aec4d71458515f599820975/Thesis-summary.pdf?origin=publication\\_list](https://www.researchgate.net/profile/Mohamed_Albeshr2/publication/324943508_Thesis_summary/data/5aec4d71458515f599820975/Thesis-summary.pdf?origin=publication_list)

τελευταία πρόσβαση στις 3/5/2020)

Anastasiadou, S. D., Zirinoglou, P.A., Florou, G.S. (2014). The European Foundation Quality Management evaluation of Creek Primary and Secondary Education, *Social and Behavioral Sciences*, 143, 932-940.

(Πηγή: <https://cyberleninka.org/article/n/518255> τελευταία πρόσβαση στις 10/5/2020)

Asif, M., Awan, M.U., Khan, M.K., Ahmad, N. (2013). A model for total quality management in higher education, *Quality & Quantity*, 47, 1883-1904

Bayraktar, E., Tatoglu, E., Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish Higher Education, *Total Quality Management & Business Excellence*, 19, 6, 551-574.

Foshaugen, E. (2010). The Performance Trinity – The function of Strategy, Total Quality Management and Leadership in adding value.

(Πηγή:

[https://www.academia.edu/11766604/The\\_Performance\\_Trinity\\_The\\_function\\_of\\_Strategy\\_Total\\_Quality\\_Management\\_and\\_Leadership\\_in\\_adding\\_value?email\\_work\\_card=reading-history](https://www.academia.edu/11766604/The_Performance_Trinity_The_function_of_Strategy_Total_Quality_Management_and_Leadership_in_adding_value?email_work_card=reading-history) τελευταία πρόσβαση στις 5/8/2020).

Haque, A., Sarwar, A., Yasmin, F. (2013). Teachers' Perception towards Total Quality Management Practices in Malaysian Higher Learning Institutions, *Creative Education*, 4, 9, 35-40

(Πηγή:

[https://www.academia.edu/34360014/Teachers\\_Perception\\_towards\\_Total\\_Quality\\_Management\\_Practices\\_in\\_Malaysian\\_Higher\\_Learning\\_Institutions?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/34360014/Teachers_Perception_towards_Total_Quality_Management_Practices_in_Malaysian_Higher_Learning_Institutions?email_work_card=view-paper)

τελευταία πρόσβαση στις 30/4/2020)

Haslam, E.S. (2018). Academic Institutions Are No Different to Any Other: Total Quality Management Does Enhance Performance, *International Journal of Organizational Leadership*, 7, 348-373.

(Πηγή:

[https://www.academia.edu/38091224/Academic\\_Institutions\\_Are\\_No\\_Different\\_to\\_Any\\_Other\\_Total\\_Quality\\_Management\\_Does\\_Enhance\\_Performance?email\\_work\\_card=reading-history](https://www.academia.edu/38091224/Academic_Institutions_Are_No_Different_to_Any_Other_Total_Quality_Management_Does_Enhance_Performance?email_work_card=reading-history)

τελευταία πρόσβαση στις 5/8/2020)

Jammal. K.A., Ghamrawi, N. (2013). Total Quality Management: Effectiveness in Lebanese Schools Perceptions of School Leaders and Teachers, *International Journal of Management Sciences*, 1, 12, 488-509.

(Πηγή:

[https://www.researchgate.net/publication/287996598\\_Total\\_Quality\\_Management\\_Effectiveness\\_in\\_Lebanese\\_Schools\\_Perceptions\\_of\\_School\\_Leaders\\_and\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/287996598_Total_Quality_Management_Effectiveness_in_Lebanese_Schools_Perceptions_of_School_Leaders_and_Teachers)

τελευταία πρόσβαση στις 8/5/2020)

Jayashree, M., Faisal, A.M. (2017). Development of a conceptual model for implementation of Total Quality Management (TQM) and Human Resource Management (HRM): A literature review, *International Journal of Applied Business and Economic Research*, 15, 12(2)

Πηγή:

[https://www.researchgate.net/publication/324006684\\_Development\\_of\\_A\\_Conceptual\\_Model\\_for\\_Implementation\\_of\\_Total\\_Quality\\_Management\\_TQM\\_and\\_Human\\_Resource\\_Management\\_HRMA\\_Literature\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/324006684_Development_of_A_Conceptual_Model_for_Implementation_of_Total_Quality_Management_TQM_and_Human_Resource_Management_HRMA_Literature_Review)

τελευταία πρόσβαση στις 3/5/2020).

Kalpana, G. (2014). Developing a model of Total Quality Management for Primary School Education in India.

(Πηγή:

[https://www.academia.edu/6426955/Dr\\_Kalpana\\_Gopalan\\_IAS\\_PhD\\_DEVELOPING\\_A\\_M](https://www.academia.edu/6426955/Dr_Kalpana_Gopalan_IAS_PhD_DEVELOPING_A_M)

[ODEL OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT FOR PRIMARY SCHOOL EDUCATION IN INDIA 16 03 2014?email\\_work\\_card=reading-history](#) τελευταία πρόσβαση στις 5/8/2020).

Koral, N.O. (2003). A study on primary school teachers' perceptions of the Total Quality Management principles, A Thesis submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Turkey.

Πηγή: <https://open.metu.edu.tr/handle/123456789/14024>

Morley, L., Rassool, N. (2010). School Effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education, *Journal of Education Policy*, 15, 2, 169-183

(Πηγή:

[https://www.academia.edu/23905813/School\\_effectiveness\\_new\\_managerialism\\_quality\\_and\\_the\\_Japanization\\_of\\_education?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/23905813/School_effectiveness_new_managerialism_quality_and_the_Japanization_of_education?email_work_card=view-paper)

τελευταία πρόσβαση στις 19/8/2020)

Prueangphitchayathon et al., 2015, Application of total quality management system in Thai primary schools, *Educational Research and Reviews*, vol. 10(11), pp. 1535-1546,

(Πηγή: <http://academicjournals.org> τελευταία πρόσβαση 11/3/2020)

Rosa, M., Amaral, A. (2007). A self-assessment of Higher Education Institutions from the perspective of the EFQM Excellence Model.

(Πηγή: <https://www.researchgate.net/publication/227223147> τελευταία πρόσβαση στις 20/8/2020)

Shahmohammadi, N., 2017. The Evaluation of Teachers' Job Performance Based on Total Quality Management (TQM), *International Education Studies*, vol.10, 4, p. 58-64

Πηγή: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138604.pdf> τελευταία πρόσβαση στις 3/5/2020).

Sallis, E., (2002). Total Quality Management in Education, Routledge

Töreman, F., Karakus, M., Yasan, T. (2009). Total Quality Management practices in Turkish primary schools, *Quality Assurance in Education*, 17, 1, 30-44.

(Πηγή: <http://dx.doi.org/10.1108/09684880910929917> τελευταία πρόσβαση 5/10/2019).

## Β. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βαβουράκη, Α. (2008). Η Μεθοδολογία της Έρευνας Πεδίου, στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 63-70, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 16/4/2020).

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α. Σοφού, Ε., Κούτρα, Χ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση, στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 26-62, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 11/4/2020).

Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε., Πατούνα, Α. (2008). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 89-196, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 20/4/2020).

Βλάχος, Δ. (2007). Πρόλογος, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.13, 3-4, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πηγή: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/> (τελευταία πρόσβαση 10/4/2020)

Βλάχος, Δ. (2008). Πρόλογος, στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 15-16, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 16/4/2020).

Βλάχος, Δ., Βέικου, Χ. (2008α). Εισαγωγή, στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 17-24, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 16/4/2020).

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάζογλου, Σ., Βαβουράκη, Α. (2008β). Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις, στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 537-602, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 23/4/2020).

Γκιζελή, Β., Μακρίδης, Γ., Τσάλμα, Μ., Ιατρού, Κ., Αγγελάκης, Γ. (2008α). Υλικοτεχνική Υποδομή, στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 281-326, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 22/4/2020).

Γκιζελή, Β., Μακρίδης, Γ., Κουμάνταρη, Ε., Μπογδάνου, Δ., Παληός, Γ., Σκαλτσάς, Η. (2008β). Κοινωνική αποδοχή, στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 467-534, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 22/4/2020).

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 357-390, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 22/4/2020).

Everard, K.B., Morris, G.(1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, εκδ. Αθ. Σταμούλης.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία.*, εκδ. Κριτική

Ζιρίνογλου, Π. (2015). Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση: Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της βέλτιστης εκπαιδευτικής πολιτικής, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 391-436, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 22/4/2020).

Καλογεράκη, Ιω., (2018). Διοίκηση Σχολικών Μονάδων μέσω της ΔΟΠ με στόχο την αποτελεσματικότητα, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Καλτσονούδη, Κ., Τσούρμας, Λ. (2017). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Συγκριτική Θεώρηση με το ευρωπαϊκό μοντέλο επιχειρηματικής αριστείας, στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), (2017). *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές, Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α*, 1-2, 322-341, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

(Πηγή:

[https://www.academia.edu/37325453/%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%97\\_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%97\\_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3\\_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3\\_GREEK\\_JOURNAL\\_FOR\\_EVALUATION\\_IN\\_EDUCATION?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/37325453/%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3_GREEK_JOURNAL_FOR_EVALUATION_IN_EDUCATION?email_work_card=view-paper)

τελευταία πρόσβαση στις 27/4/2020).

Κασσωτάκης, Μ. (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας, στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), (2017). *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές, Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α*, 1-2, 43-75, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

(Πηγή:

[https://www.academia.edu/37325453/%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%97\\_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%97\\_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3\\_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3\\_GREEK\\_JOURNAL\\_FOR\\_EVALUATION\\_IN\\_EDUCATION?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/37325453/%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3_GREEK_JOURNAL_FOR_EVALUATION_IN_EDUCATION?email_work_card=view-paper)

[%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3\\_GREEK\\_JOURNAL\\_FOR\\_EVALUATION\\_IN\\_EDUCATION?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/37325453/%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3_GREEK_JOURNAL_FOR_EVALUATION_IN_EDUCATION?email_work_card=view-paper)

τελευταία πρόσβαση στις 27/10/2020).

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κιρκιλιανίδου, Μ. (2012). Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Ημαθίας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους στο διεθνή εκπαιδευτικό λόγο: Αναγνωστικοί Κώδικες και Ιδεολογικά Πλαίσια, στο Κασσωτάκης, Μ.(Επιμ.), (2017). *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές, Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α*, 1-2, 287-298

(Πηγή:

[https://www.academia.edu/37325453/%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%97\\_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%97\\_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3\\_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3\\_GREEK\\_JOURNAL\\_FOR\\_EVALUATION\\_IN\\_EDUCATION?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/37325453/%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3_GREEK_JOURNAL_FOR_EVALUATION_IN_EDUCATION?email_work_card=view-paper)

τελευταία πρόσβαση στις 27/4/2020).

Κουλουμπαρίτη, Α. (2008). Το διοικητικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 73-88, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 17/4/2020).

Μαντάς, Π. (2009). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου, στο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, 195-209.

(Πηγή: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf> τελευταία πρόσβαση στις 10/5/2020).



Ματθαίου, Δ. (2000). Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Βασικές έννοιες και παραδοχές, στο Ματθαίου, Δ. (Επιμ.), (2000). Οδηγός αποτίμησης κι σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Α' τεύχος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε., Λουκά, Σ. (2008). Αξιολόγηση του μαθητή, στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 241-280, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 20/4/2020).

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*, εκδ. Αθ. Σταμούλης.

Παντουβάκης, Α., Σιώμοκος, Γ., Χρήστου, Ε. (2015). *Μάρκετινγκ*, εκδ. Α.Α.Λιβάνη.

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 55-60

Σκούρας, Α., Αγγελής, Α., Πρεκατέ, Β., Μπούντα, Ο., Χρονόπουλος, Χ., Βογιατζόγλου, Σ., Ελευθερόπουλος, Ι. (2008). Εκπαιδευτική Έρευνα, στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, 327-356, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 22/4/2020).

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Πηγή: [http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1\\_solomon\\_MEROS\\_A.pdf](http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/AXIOLOGISI/TOMOS1_solomon_MEROS_A.pdf) (τελευταία πρόσβαση 16/4/2020)

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση, στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 197-240, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πηγή: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83> (τελευταία πρόσβαση 22/4/2020).

#### **Νομοθεσία-Εγκύκλιοι**

π.δ. 152/2013, ΦΕΚ Α' 240, άρθ.2, παρ.1

ν.2525/1997, ΦΕΚ Α' 188, άρθ. 8, παρ.1

ν.2986/2002, ΦΕΚ Α' 24, άρθ.4, παρ.1

ν.3966/2011, ΦΕΚ Α' 118, άρθ.50, παρ 1

ν.4692/2020, ΦΕΚ Α' 111, άρθ. 34, 35

Υ.Α. Δ2/1938/1998, άρθ.1, παρ.1, 2

Υ.Α. 30972/Γ1/15-3-2013, ΦΕΚ Β'614, άρθ.3, παράρτημα

αριθμ. 190089/10-3-2013/Γ1 Εγκύκλιος του Υφυπουργού Παιδείας

#### **Άλλες διαδικτυακές πηγές**

<https://deming.org/deming-on-management-pdsa-cycle/>

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### Ερωτηματολόγιο Έρευνας Γενικές οδηγίες συμπλήρωσης

Παρακαλούμε αφιερώστε λίγο από το χρόνο σας για να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Η έρευνα είναι ανώνυμη, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διεξάγεται στο πλαίσιο έρευνας σχετικά με τη διοίκηση ολικής ποιότητας.

Στην έρευνα αυτή δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις γιατί ο καθένας έχει τις δικές του απόψεις, στάσεις και προτιμήσεις και διαφορετικές εμπειρίες. Η συμβολή όλων σας όμως είναι πολύτιμη. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης δεν θα κρατήσει πάνω από 10-15 λεπτά.

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ

Φύλο	Άνδρας <input type="checkbox"/>	Γυναίκα <input type="checkbox"/>			
Ηλικία	έως 25 <input type="checkbox"/>	26-35 <input type="checkbox"/>	36-45 <input type="checkbox"/>	46-55 <input type="checkbox"/>	> 55 <input type="checkbox"/>
Εκπαίδευση	Βασική εκπαίδευση <input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/>	Διδακτορικό <input type="checkbox"/>		
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η <input type="checkbox"/>	Αναπληρωτής/τρια <input type="checkbox"/>			
Συνολική Προϋπηρεσία	Έως 2 έτη <input type="checkbox"/>	2 - 5 έτη <input type="checkbox"/>	5 - 10 έτη <input type="checkbox"/>	10 - 20 έτη <input type="checkbox"/>	> 20 έτη <input type="checkbox"/>
Πού βρίσκεται το σχολείο στο οποίο εργάζεστε;	χωριό (μέχρι 3,000) <input type="checkbox"/>	κωμόπολη (3,001-10,000) <input type="checkbox"/>	πόλη (10,001 και άνω) <input type="checkbox"/>	Πολεοδομικό συγκρότημα Θεσ/νίκης <input type="checkbox"/>	
Ιδιότητα	Εκπαιδευτικός <input type="checkbox"/>	Διευθυντής-ντρια/Υποδιευθυντής-ντρια <input type="checkbox"/>			
Ειδικότητα ΠΕ					

## ΜΕΡΟΣ Β΄

1.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση της Ολικής Ποιότητας και τις βασικές αρχές της;	Ναι	Όχι
---	-----	-----

### **B1: Σημερινή κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης**

#### **Οδηγίες για τη συμπλήρωση**

Στο μέρος B1 του ερωτηματολογίου υπάρχουν προτάσεις σχετικά με τη σημερινή κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης τις οποίες καλείστε να αξιολογήσετε και πιο συγκεκριμένα να αξιολογήσετε το επίπεδο αποτελεσματικότητας, το επίπεδο ενδιαφέροντος, το επίπεδο ενθάρρυνσης κ.λπ. σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

**1 = Πολύ χαμηλό** το επίπεδο

**2 = Χαμηλό** το επίπεδο

**3 = Κανονικό** το επίπεδο

**4 = Υψηλό** το επίπεδο

**5 = Πολύ Υψηλό** το επίπεδο

Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει τη δική σας γνώμη.

	Πολύ χαμηλό	Χαμηλό	Κανονικό	Υψηλό	Πολύ Υψηλό
	1	2	3	4	5
L2. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο αναγνώρισης της σπουδαιότητας του ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη των στόχων από τη διοίκηση του σχολείου σας;	1	2	3	4	5
L3. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων από τη διοίκηση του σχολείου σας;	1	2	3	4	5
L4. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ της διοίκησης του σχολείου σας και των εκπαιδευτικών για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για το πόσο καλά κάνουν το έργο τους;	1	2	3	4	5

	Πολύ χαμηλό	Χαμηλό	Κανονικό	Υψηλό	Πολύ Υψηλό
L5. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο ενδιαφέροντος της διοίκησης του σχολείου σας ως προς τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών;	1	2	3	4	5
L6. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο ενδιαφέροντος της διοίκησης του σχολείου σας ως προς τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών;	1	2	3	4	5
SF2. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο ικανοποίησης των μαθητικών προσδοκιών που προσφέρει το σχολείο σας;	1	2	3	4	5
SF5. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο προσφοράς εξωσχολικών δραστηριοτήτων στο σχολείο σας (π.χ. αθλητικές/καλλιτεχνικές/περιβαλλοντικές δράσεις, δράσεις από τον σύλλογο γονέων/κηδεμόνων) εκτός σχολικών ωρών;	1	2	3	4	5
CI2. Σε ποιο επίπεδο πιστεύετε πως βρίσκεται σήμερα η αυτο-αξιολόγηση του έργου σας ως διαδικασία για την προσωπική σας βελτίωση;	1	2	3	4	5
CI3. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο της προσωπικής σας βελτίωσης σχετικά με ενημέρωση και επιμόρφωση ως προς νέες πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία;	1	2	3	4	5
PCI4. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο εγκαταστάσεων (π.χ. εργαστήρια, βιβλιοθήκη, διαδίκτυο) στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
ET1. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο διαθεσιμότητας χρηματοοικονομικών πόρων του σχολείου σας για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (π.χ. μέσω του προγράμματος Erasmus, από δωρεές κ.λ.π.);	1	2	3	4	5
ET2. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο ενεργειών του σχολείου σας για την προσέλκυση χρηματοοικονομικών πόρων για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (π.χ. μέσω του προγράμματος Erasmus, από δωρεές κ.λ.π.);	1	2	3	4	5
ME1. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο ελέγχου του σχολείου σας ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε σχέση με τις πολιτικές και τις στρατηγικές που έχουν αποφασιστεί;	1	2	3	4	5
ME2. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο συγκριτικής αξιολόγησης του σχολείου σας ως προς τις ακαδημαϊκές και διοικητικές διαδικασίες που εφαρμόζει με τις αντίστοιχες άλλων σχολείων;	1	2	3	4	5

ME4. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο εφαρμογής του σχολείου σας τυποποιημένων μετρήσεων απόδοσης (με αναγνωρισμένα εργαλεία μέτρησης απόδοσης) για την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και του έργου τους;	1	2	3	4	5
	Πολύ χαμηλό	Χαμηλό	Κανονικό	Υψηλό	Πολύ Υψηλό
ME5. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο εφαρμογής της αξιολόγησης ως διαδικασία βελτίωσης;	1	2	3	4	5
CM1. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο κατανόησης των εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου σας ως προς τη σημασία της αλλαγής και της προσαρμογής στις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας;	1	2	3	4	5
CM2. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο κατανόησης των εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου σας ως προς την συμβολή της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;	1	2	3	4	5
CM3. Ποιο είναι το σημερινό επίπεδο κατανόησης των εκπαιδευτικών και της διοίκησης του σχολείου σας ως προς τη βοήθεια που προσφέρει η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (δηλαδή διοίκησης, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων/κηδεμόνων) στην καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας;	1	2	3	4	5

## Μέρος Β2: Πόσο αναγκαίο είναι

### Οδηγίες για τη συμπλήρωση

Στο μέρος Β2, ο στόχος είναι να διαπιστώσουμε τη δική σας άποψη για την αναγκαιότητα του περιεχομένου των ερωτήσεων του μέρους Β1. Προσοχή οι ερωτήσεις μπορεί να μοιάζουν ίδιες με αυτές του μέρους Β1 αλλά δεν είναι. Θα απαντήσετε κατά πόσο είναι αναγκαίο σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

**1 = Καθόλου** αναγκαίο

**2 = Λίγο** αναγκαίο

**3 = Αρκετά** αναγκαίο

**4 = Πολύ** αναγκαίο

**5 = Πάρα Πολύ** αναγκαίο

Παρακαλώ επιλέξτε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει τη δική σας γνώμη.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
L1.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι η διοίκηση του σχολείου σας να ορίζει στόχους οι οποίοι είναι ξεκάθαροι και μετρήσιμοι τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τη γενική πορεία και λειτουργία του σχολείου;	1	2	3	4	5
L2. Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι η διοίκηση του σχολείου σας να αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα και τον ρόλο του ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη των στόχων;	1	2	3	4	5
L4.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι η διοίκηση του σχολείου σας να συνομιλεί σε τακτά χρονικά διαστήματα με τους εκπαιδευτικούς για την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για το πόσο καλά κάνουν το έργο τους;	1	2	3	4	5
L5.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι η διοίκηση του σχολείου σας να ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών;	1	2	3	4	5
SF3.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι το σχολείο σας να συγκεντρώνει τα παράπονα των μαθητών και των γονέων/κηδεμόνων και να τα αξιολογεί;	1	2	3	4	5
SF4.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι το σχολείο σας, στο τέλος κάθε χρονιάς, να ζητάει από κάθε τάξη να αξιολογήσει το μάθημα, την εκπαιδευτική διαδικασία και τους εκπαιδευτικούς;	1	2	3	4	5
SF5.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι το σχολείο σας να υποστηρίζει εξωσχολικές δραστηριότητες για τους μαθητές εκτός σχολικών ωρών (αθλητικές/καλλιτεχνικές/περιβαλλοντικές δράσεις, δράσεις του συλλόγου γονέων/κηδεμόνων);	1	2	3	4	5
SF6.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι το σχολείο σας να συγκεντρώνει και να χρησιμοποιεί δεδομένα σχετικά με την ποιότητα των υπηρεσιών και την ικανοποίηση των μαθητών προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά;	1	2	3	4	5
CI3.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι για την προσωπικής σας βελτίωση, η συνεχής προσπάθεια για ενημέρωση και επιμόρφωση σχετικά με νέες πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία;	1	2	3	4	5
CI4.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι να αξιοποιούνται από το σχολείο σας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι δεξιότητες σας, οι γνώσεις σας και οι εμπειρίες σας;	1	2	3	4	5

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ Πάρα Πολύ
PCI2.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι στο σχολείο σας να υπάρχει ελευθερία έκφρασης απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών;	1	2	3	4 5
PCI3.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι το σχολείο σας να ικανοποιεί τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών;	1	2	3	4 5
ET1.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι στο σχολείο σας να υπάρχουν διαθέσιμοι χρηματοοικονομικοί πόροι για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών;	1	2	3	4 5
ET2.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι στο σχολείο σας να γίνονται ενέργειες για να προσελκύονται χρηματοοικονομικοί πόροι για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών;	1	2	3	4 5
ET3.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι στο σχολείο σας οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζονται ως οι πιο «πολύτιμοι» πόροι, οι οποίοι αξίζει να λαμβάνουν την απαραίτητη επιμόρφωση και κατάρτιση προκειμένου να επιτευχθεί το όραμα του σχολείου;	1	2	3	4 5
ME1.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι το σχολείο σας να ελέγχει συστηματικά κατά πόσο οι πρακτικές που εφαρμόζονται είναι σύμφωνες με τις πολιτικές και τις στρατηγικές που έχουν αποφασιστεί;	1	2	3	4 5
ME2.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι το σχολείο σας να αξιολογεί τις ακαδημαϊκές και διοικητικές διαδικασίες που εφαρμόζει με τις αντίστοιχες άλλων σχολείων;	1	2	3	4 5
ME3.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι το σχολείο σας να έχει τυποποιημένες μετρήσεις για την απόδοση των μαθητών (π.χ. αξιολογήσεις μαθημάτων, απουσίες);	1	2	3	4 5
ME4.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι στο σχολείο σας να χρησιμοποιούνται τυποποιημένες μετρήσεις απόδοσης (με αναγνωρισμένα εργαλεία μέτρησης) για την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και του έργου τους;	1	2	3	4 5
ME5. Πόσο σημαντικός παράγοντας πιστεύετε ότι είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχοντας ως στόχο τη βελτίωση;	1	2	3	4 5
CM1.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι στο σχολείο σας οι εκπαιδευτικοί και η διοίκηση του σχολείου να κατανοούν τη σημασία της αλλαγής και της προσαρμογής στις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας;	1	2	3	4 5



	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
CM2.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι στο σχολείο σας οι εκπαιδευτικοί και η διοίκηση του σχολείου να κατανοούν τη συμβολή της αλλαγής της σχολικής κουλτούρας στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;	1	2	3	4	5
CM3.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι στο σχολείο σας να είναι κατανοητό ότι η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων (δηλαδή διοίκησης, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων/κηδεμόνων) βοηθά στην καλύτερη επίλυση διαφόρων προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας;	1	2	3	4	5
CM4.Πόσο αναγκαίο πιστεύετε ότι είναι σε προσωπικό επίπεδο να ακολουθείτε συνολικά τα παρακάτω βήματα: να σχεδιάζετε, να εφαρμόζετε, να ελέγχετε και να διορθώνετε τις διαδικασίες που ακολουθείτε προκειμένου να συνεισφέρετε στη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών (παράλληλα ή και συμπληρωματικά με το πλαίσιο λειτουργίας που καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας);	1	2	3	4	5

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΔΙΑΘΕΣΑΤΕ ΓΙΑ  
ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**