



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΘΕΜΑ

**«Η Ποιότητα των Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών στη Δευτεροβάθμια
Εκπαίδευση. Εμπειρική Προσέγγιση στο Νομό Αττικής»**

Χριστίνα Γεροχρήστου
A.M.:229206

ΑΘΗΝΑ, 2012



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ : ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

ΘΕΜΑ

**«Η Ποιότητα των Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών στη Δευτεροβάθμια
Εκπαίδευση. Εμπειρική Προσέγγιση στο Νομό Αττικής»**

Χριστίνα Γεροχρήστου
A.M.:229206

Επιβλέπων καθηγητής : Κ. Φασούλης, Αναπληρωτής Καθηγητής - ΕΚΠΑ

Επιτροπή : Α. Σαΐτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια – Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Μ. Βαμβακάρη, Επίκουρη Καθηγήτρια – Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

ΑΘΗΝΑ, 2012

Ευχαριστίες

Στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μελέτης συνέβαλλαν με διαφορετικό τρόπο αρκετοί άνθρωποι, τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω.

Αρχικά εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου και τις ευχαριστίες μου στην τριμελή επιτροπή παρακολούθησης της διπλωματικής μου. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Κων/νο Φασούλη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την καθοδήγησή του και το υλικό που μου προσέφερε. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Άννα Σαΐτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου και τη βοηθό της κα Σοφία Προβατάρη, υποψήφια διδάκτορα, για την υποστήριξη και τις επιστημονικές συμβουλές, που μου προσέφεραν, καθώς και την κα Μαλβίνα Βαμβακάρη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, για τη συμβολή και τις διευκρινίσεις στις στατιστικές αναλύσεις.

Καθοριστικό ρόλο στη διεξαγωγή της εργασίας διαδραμάτισαν όσοι διευκόλυναν την προσπάθειά μου για τη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων της έρευνας, γι' αυτό οφείλω να ευχαριστήσω τον φίλο μου Νίκο Νίκου και τους καθηγητές Έφη Καραμπάλη και Κώστα Δήμο, καθώς και όλους τους ανώνυμους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν οικειοθελώς και απάντησαν πρόθυμα στα ερωτηματολόγια της έρευνας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τη φίλη μου Αγγελική Βασιλείου για τις συμβουλές της και τη στήριξή της καθ' όλη την περίοδο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας και τη συμφοιτήτριά μου Βίκυ Ρίζου για τη συμπαράσταση και τη βοήθειά της.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για τη ηθική συμπαράσταση και την κατανόηση, που επέδειξαν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Αθήνα, Ιούνιος 2012

Περίληψη

Η μελέτη επιχείρησε να εξετάσει τον βαθμό που ακολουθούνται τρεις από τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Αττικής, δηλαδή η ηγεσία, η ικανοποίηση των μαθητών και η συνεχής εκπαίδευσης των εργαζομένων με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτελείτο από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($N = 232$). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο, που κατασκευάστηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα και οι αναλύσεις έγιναν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 19.0. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιτυγχάνεται σε μέτριο προς αρκετό βαθμό η αποτελεσματική ηγεσία, η ικανοποίηση των μαθητών και η συνεχής εκπαίδευση των εργαζομένων. Οι επιμέρους στατιστικές αναλύσεις εντόπισαν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονταν στατιστικώς σημαντικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, τη θέση, την ηλικία, τη βαθμίδα και το είδος του σχολείου, που υπηρετούν και τα έτη υπηρεσίας. Τέλος οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν σε δεκατρείς παράγοντες. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν τεκμήρια για την αλλαγή του τρόπου διοίκησης στην εκπαίδευση, τη βελτίωση της συμπεριφοράς προς τους μαθητές, την μεγιστοποίηση της ικανοποίησης των αναγκών τους και την ανάπτυξη της διαρκούς εκπαίδευσης των καθηγητών. Τέλος θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια των προσπαθειών, που έχουν ξεκινήσει, για τη διασφάλιση της ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά : Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Ηγεσία, Ικανοποίηση Μαθητών, Συνεχής εκπαίδευση εργαζομένων, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί, Διασφάλιση Ποιότητας

Abstract

The main objective of this postgraduate thesis is to investigate on what degree Total Quality Management principles are being applied during the operation of the secondary education in the region of Attica, focalizing on the sectors of leadership, students' satisfaction and constant employees' training based on teachers' perceptions. The sample under examination consists of secondary education teachers (N=232). Data collection was realized by using a questionnaire fabricated for the specific research, thus analyzes were carried out utilizing the SPSS 19.0 statistical tool. The results indicate a moderate implementation degree of quality management principles in all sectors mentioned above. Moreover, the particular statistical analyzes identify differences between teachers' perceptions, which are influenced by the gender, the job status, the age, the educational level and the school type, as well as the teaching experience. Furthermore thirteen factors were deduced via the application of factor analysis method in teachers' perceptions data. According to the research we assume that management in education could be improved, via meliorating critical factors like personal behavior and needs, and engaging in constant instructors' training.

Key words: Total Quality Management, Leadership, Students' satisfaction, Constant employees' training, Secondary education, Teachers, Quality assurance

Contents

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	5
1.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Ποιότητας	5
1.2. Ιστορική Αναδρομή	6
1.3. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας	10
1.4. Αρχές της ΔΟΠ	11
1.5. Οι θεμελιωτές της ΔΟΠ	13
1.5.1. William Edward Deming	13
1.5.2. Joseph M. Juran	14
1.5.3. Phillip B. Crosby	16
1.5.4. Armand V. Feigenbaum	17
1.5.5. Kaoru Ishikawa	18
1.5.6. Genichi Taguchi	18
1.6. Τα 14 σημεία του Deming	19
1.7. Τα θανάσιμα αμαρτήματα και οι ασθένειες του Management	29
1.8. Διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση	30
2. ΗΓΕΣΙΑ	31
2.1. Έννοια και περιεχόμενο της ηγεσίας	32
2.2. Χαρακτηριστικά του ηγέτη	33
2.3. Αντιπαραβολή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με το παραδοσιακό σύστημα διοίκησης	36
2.4. Συμπέρασμα	37
3. Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΠΕΛΑΤΩΝ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	39
3.1. Οι πελάτες	40
3.2. Ο προμηθευτής	42
3.3. Ικανοποίηση του πελάτη	43
3.4. Το μοντέλο του Kano	45
3.5. Διαστάσεις Ποιότητας / Ικανοποίησης	47
3.6. Συμπέρασμα	48
4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ	49
4.1. Έννοια και Περιεχόμενο	50
4.2. Η εκπαίδευση ως βασική λειτουργία της Ολικής Ποιότητας	51
4.3. Στόχοι εκπαίδευσης	54
4.4. Προσδιορισμός εκπαιδευτικών αναγκών	55
4.5. Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	56
4.6. Η ιστορία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	58

4.7.	Μετεκπαίδευση των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης	60
5.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	62
5.1.	Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, υποθέσεις	62
5.2.	Μέθοδος και δείγμα της έρευνας	62
5.3.	Μεθοδολογική Προσέγγιση	64
6.	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ	66
6.1.	Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά	66
6.2.	Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία	73
6.3.	Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίηση των μαθητών 76	
6.4.	Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαρκή βελτίωσή τους	79
7.	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ, ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ & ΤΗ ΔΙΑΡΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	81
7.1.	Η επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	81
7.2.	Η επίδραση της θέσης των εκπαιδευτικών (διευθυντές, καθηγητές, πρώην διευθυντές) στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους	86
7.3.	Η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους	87
7.4.	Η επίδραση της βαθμίδας (Γυμνάσιο/Λύκειο/ΤΕΕ) των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους	88
7.5.	Επίδραση του είδους του σχολείου (Ιδιωτικό/Δημόσιο) που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στις αντιλήψεις τους	94
7.6.	Επίδραση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους	96
7.7.	Ο βαθμός συσχέτισης των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και πως αυτά επιδρούν στις αντιλήψεις τους	97
7.7.1.	Η επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους	98
7.7.2.	Η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους	99
7.7.3.	Η επίδραση της βαθμίδας του σχολείου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	99
7.7.4.	Η επίδραση του είδους του σχολείου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών 102	
7.7.5.	Η επίδραση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους 103	
8.	ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	105
8.1.	Παράγοντες θεματικής ενότητας «Ηγεσία»	105
8.2.	Παράγοντες θεματικής ενότητας «Ικανοποίηση Μαθητών»	108
8.3.	Παράγοντες θεματικής ενότητας «Συνεχής Βελτίωση Εργαζομένων»	112
9.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	113
9.1.	Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	113
9.2.	Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία	114

9.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση των μαθητών.....	117
9.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεχή βελτίωσή τους	118
9.5. Η επίδραση του φύλου, της θέσης, της ηλικίας, της βαθμίδας, του είδους του σχολείου και των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους	120
9.6. Ομαδοποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.....	125
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	127
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	157

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας έχει διαπιστωθεί, ότι στην επιβίωση οποιουδήποτε οργανισμού και επιχείρησης συμβάλλει η υψηλή ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, καθώς και η σύνδεσή τους με την ικανοποίηση του πελάτη. Κάθε οργανισμός ή επιχείρηση, που παρουσιάζει καθυστέρηση στην προσαρμογή του στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του πελάτη και στη μη ικανοποίησή τους με ποιοτικές υπηρεσίες, θα έχει ως συνέπεια να υπερκεραστεί από κάποιον ανταγωνιστή. Γι' αυτό όλοι οι οργανισμοί στοχεύουν στην οργάνωση της διοίκησης κατά τρόπο, που να πληροί τις αρχές της ολικής ποιότητας.

Βιώνοντας μία παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, που προσπαθεί να ορθοποδήσει επιδιώκοντας ριζικές αλλαγές και μεταστροφή της νοοτροπίας σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, είναι μοναδική ευκαιρία να κατανοήσουμε τη σημασία της εκπαίδευσης για την επιβίωσή μας, την ανάπτυξη και την εξέλιξη της κοινωνίας μας. Η εκπαίδευση αποτελεί μία επένδυση με σημαντικά μακροπρόθεσμα οφέλη. Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, οδηγεί στην οικονομική ανάπτυξη. Και για να αποδώσει, όμως, η επένδυση αυτή τα μέγιστα οφέλη, πρέπει να διακρίνεται από ποιότητα.

Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό να ερευνηθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να γίνουν βελτιωτικές αλλαγές και να μπορούμε να παρέχουμε εκπαίδευση ανάλογη με τις απαιτήσεις της εποχής και της κοινωνίας.

Έτσι, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το βαθμό εφαρμογής ορισμένων αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο ηγεσίας, την ικανοποίηση των μαθητών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες και τη διαρκή εκπαίδευση των εργαζομένων.

Ειδικότερα στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό, που εφαρμόζεται η αποτελεσματική ηγεσία, η ικανοποίηση των μαθητών και η διαρκής εκπαίδευση των εργαζομένων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να ερευνηθεί αν τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους και να επιχειρηθεί ομαδοποίησή τους.

Το πρώτο μέρος της εργασίας ξεκινάει με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, αναφορικά με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση και βάσει της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της ποιότητας με παράθεση απόψεων για το πώς ορίζεται η ποιότητα, επιχειρείται ιστορική αναδρομή με αναφορά των σταδίων που διήλθε η διοίκηση της ποιότητας, γίνεται εννοιολογική προσέγγιση του όρου Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, αναλύονται οι αρχές της και αναφέρονται οι θεμελιωτές της και η φιλοσοφία τους. Επίσης γίνεται αναφορά για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην έννοια και το περιεχόμενο της ηγεσίας, στα χαρακτηριστικά του ηγέτη, επιχειρούμε αντιπαραβολή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με το παραδοσιακό σύστημα διοίκησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην ικανοποίηση των πελατών ως βασική αρχή της ολικής ποιότητας, στην έννοια πελάτη, προμηθευτής, στην ικανοποίηση του πελάτη, γίνεται αναφορά στο μοντέλο του Kano και στις διαστάσεις ποιότητας και ικανοποίησης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην εκπαίδευση των εργαζομένων, στην έννοια και το περιεχόμενό της, στη σημασία της ως βασική λειτουργία της ολικής ποιότητας, στους στόχους της εκπαίδευσης, στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, στη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στην ιστορία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στη μετεκπαίδευση των διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, διεξάγεται συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με άλλες βιβλιογραφικές και εμπειρικές έρευνες και ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της έρευνας.

Συγκεκριμένα στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται οι σκοποί, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας, περιγράφεται η μέθοδος και το δείγμα της έρευνας και αναλύονται τα ερευνητικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο κεφάλαιο έξι παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, που βρέθηκαν μετά τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων και γίνεται ο έλεγχος υποθέσεων. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι συχνότητες των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την έρευνα για το αν τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν

τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο όγδοο κεφάλαιο ομαδοποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε παράγοντες.

Στο ένατο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η σύγκρισή τους με άλλες βιβλιογραφικές και εμπειρικές έρευνες και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κλείνοντας παραθέτουμε τα συμπεράσματα

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

1.1. Εννοιολογική Προσέγγιση της Ποιότητας

Η έννοια της ποιότητας δεν μπορεί να οριστεί απόλυτα και με ακρίβεια, αλλά μόνο να προσδιοριστεί εν μέρει, για το λόγο αυτό θα παραθέσουμε αρκετές απόψεις και εννοιολογικές προσεγγίσεις.

Πρώτος, προσδιόρισε την έννοια της ποιότητας ο Walter Shewhart (1931) λέγοντας ότι «ποιότητα είναι το πόσο καλό είναι ένα προϊόν».

Ο Garvin διαπίστωσε ότι «η ποιότητα είναι απόλυτα και παγκόσμια αναγνωρίσιμη, πρόκειται για ένα σημείο το οποίο αποτελείται από μη διαπραγματεύσιμα όρια και υψηλή απόδοση. Έτσι, ενώ, δεν μπορεί να οριστεί ακριβώς, παρόλα αυτά, γίνεται αντιληπτή όπου υπάρχει» (Garvin, 1988). Σύμφωνα με τον Bühner, «...η κρίση του πελάτη αποφασίζει για την ποιότητα του προϊόντος».

Το 1979 ο Philip B. Crosby έδωσε την δική του ερμηνεία για την ποιότητα, η οποία περιλαμβάνει τις παρακάτω αρχές:

- Η Ποιότητα έχει να κάνει με την προσαρμογή στις απαιτήσεις του πελάτη.
- Τα προβλήματα θα πρέπει να προσδιορίζονται από αυτούς που τα προκαλούν και επομένως η ποιότητα είναι ανέξοδη.
- Αυτό που προκαλεί το έξοδο είναι όταν δεν γίνεται μία εργασία σωστά από την αρχή.
- Ο τελικός στόχος της ποιότητας είναι μηδέν ελαττωματικά.

Σύμφωνα με τον Juran (1989) «Ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς χρήση».

Ο Deming (1986) όρισε ως ποιότητα την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη, η οποία εκφράζεται από τη σχέση:

$$\text{Ικανοποίηση} = \text{Τωρινή απόδοση} - \text{Αναμενόμενη απόδοση}$$

Όταν η τωρινή απόδοση είναι μεγαλύτερη από την αναμενόμενη, τότε η ικανοποίηση του πελάτη μεγαλώνει.

Κατά τον Feigenbaum (1961) «ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών, τα οποία έχουν σχέση με το μάρκετινγκ, την τεχνολογία, την κατασκευή και τη συντήρηση μέσω των οποίων το προϊόν ή η υπηρεσία ικανοποιεί τις προσδοκίες του πελάτη».

Τις συνέπειες της κακής ποιότητας του προϊόντος - υπηρεσίας τονίζει ο Taguchi με τον ορισμό του, ότι «ποιότητα είναι η απώλεια που ένα προϊόν προξενεί στην κοινωνία μετά την αποστολή του». (Taguchi, 1986).

Η άριστη ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας, καθώς και η υψηλή ικανοποίηση του πελάτη είναι οι κύριες ανησυχίες και η πρόκληση στον τομέα των υπηρεσιών. Η ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών των πελατών προσδιορίζει την ποιότητα στην διεκπεραίωση μίας υπηρεσίας (Hung, Huang & Chen, 2003).

Συνοψίζοντας λοιπόν τις διάφορες εννοιολογικές προσεγγίσεις συμπεραίνουμε, ότι η σημασία της ποιότητας των προϊόντων και της παροχής υπηρεσιών είναι σημαντική διότι (Ζαβλανός, 2003) :

- ο Η ποιότητα δεν είναι διαπραγματεύσιμη.
- ο Η ποιότητα είναι διάχυτη παντού. Αγκαλιάζει τα πάντα.
- ο Η ποιότητα αυξάνει την παραγωγικότητα.
- ο Η ποιότητα οδηγεί σε μεγαλύτερο μερίδιο αγοράς. Οι απόφοιτοι θα βρουν ευκολότερα εργασία.
- ο Η ποιότητα οδηγεί σε βελτίωση της απόδοσης του σχολείου.
- ο Το κόστος έλλειψης ποιότητας είναι υψηλό.

1.2. Ιστορική Αναδρομή

Η έννοια της ποιότητας και η προσπάθεια για την επίτευξή της είναι σύμφυτη με τον άνθρωπο και τις ανάγκες του. Γι' αυτό ακόμη και στους αρχαίους πολιτισμούς, παρόλο που η ποιότητα δεν είχε ακόμη ορισμό, ήταν εμφανής στις καθημερινές δραστηριότητες των ανθρώπων.

Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από το άρθρο 229 του Κώδικα του Χαμουραμπί του 3000 π.Χ. : «Στον οικοδόμο που κτίζει ένα σπίτι το οποίο γκρεμίζεται και γίνεται αιτία να σκοτωθεί ο ένοικος θα πρέπει να επιβάλλεται η θανατική ποινή», το οποίο καταδεικνύει την έμφαση που δινόταν στην ποιότητα και καταρρίπτει το μύθο ότι το ενδιαφέρον γι' αυτήν είναι δημιούργημα του σύγχρονου, βιομηχανοποιημένου κόσμου. Οι νόμοι του Χαμουραμπί, έχει υποστηριχτεί ότι αποτελούν απόδειξη ποιοτικού ελέγχου σε μια σχετικά ανεπτυγμένη πολιτιστικά κοινωνία. Σε Αιγυπτιακές τοιχογραφίες δε, που χρονολογούνται γύρω στο 1450 π.Χ., έχουν βρεθεί ενδείξεις μετρήσεων και ελέγχων (Karabatsos, 1989).

Η διοίκηση, ως επιστήμη, ξεκίνησε ουσιαστικά από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα με θεμελιωτή της τον Frederick Taylor (1865-1915), ο οποίος με τα έργα του «Shop Management» (1903) και «Principles of Scientific Management» (1911) αναδείχτηκε ως ο πατέρας της εν λόγω επιστήμης. Ο Taylor (1903 & 1911) πίστευε ότι η αύξηση της παραγωγικότητας ήταν η μόνη λύση για την εξασφάλιση υψηλών μισθών αλλά και μεγαλύτερων κερδών. Παράλληλα, υποστήριζε ότι με την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων ήταν δυνατό να υπάρξει αύξηση της παραγωγικότητας, χωρίς να δαπανάται άσκοπα η ανθρώπινη εργασία. Επίσης, ότι οι εργοδότες και οι εργαζόμενοι έπρεπε να σταματήσουν να θεωρούν τη διανομή κερδών ως το κυρίαρχο πρόβλημα και έπρεπε να εστιάσουν την προσοχή τους στην κατά το δυνατό μεγαλύτερη αύξηση των κερδών, μέσα σε κλίμα κατανόησης και καλής συνεργασίας. Είχε μάλιστα διατυπώσει και αρχές οι οποίες, κατά την άποψή του, έπρεπε να τηρούνται από τους διευθύνοντες τις επιχειρήσεις. Οι απόψεις του Taylor όσον αφορά στη διοίκηση έμειναν στην ιστορία με το όνομα «τεϋλορισμός».

Ο Γάλλος μηχανικός Henri Fayol (1841-1925), θεωρείται ο μετά τον Taylor σπουδαιότερος θεμελιωτής της Επιστημονικής Οργάνωσης και Διοίκησης των Επιχειρήσεων στην Ευρώπη. Ως προς τις αρχές της Διοίκησης, έδωσε πολύ μεγάλη έμφαση στα υψηλά ιεραρχικά επίπεδα της οργανωτικής και διοικητικής πυραμίδας και ανέλυσε τα καθήκοντα των διοικητικών στελεχών. Υποστήριξε ότι οι διάφορες και ποικίλες ενέργειες ή δραστηριότητες μέσα στην επιχείρηση, παρά τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ τους, μπορούν να ενταχθούν σε ορισμένες κατηγορίες, οι οποίες λέγονται επιχειρηματικές λειτουργίες και αποτελούν ακόμη και σήμερα με μικρές παραλλαγές σημαντικό τμήμα της θεωρίας της Διοίκησης (http://en.wikipedia.org/wiki/Henri_Fayol).

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Max Weber (1864-1920) ασχολούμενος με τις μεθόδους έρευνας των κοινωνικών επιστημών, προσέδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη διοίκηση ως κοινωνικό φαινόμενο. Υποστήριξε ότι η γραφειοκρατία είναι το αποτελεσματικότερο μέσο για την άσκηση ελέγχου πάνω στους ανθρώπους.

Το 1920 εμφανίστηκαν οι πρώτοι αμφισβητίες της θεωρίας του Taylor και των οπαδών του. Οι αμφισβητήσεις εστιάζονταν στο γεγονός, ότι το επιστημονικό μάνατζμεντ μεταχειριζόταν τους εργαζομένους ως εξαρτήματα μηχανών, απαιτώντας απ' αυτούς τυποποιημένες κινήσεις και μεθόδους. Υποστήριζαν ότι, αν οι επιχειρήσεις επέτρεπαν στους εργαζομένους να έχουν ενεργό συμμετοχή σε θέματα, που αφορούσαν τις συνθήκες και τις μεθόδους εργασίας, τότε το ηθικό τους θα

βελτιωνόταν και θα έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία για συνεργασία. Η θεωρία αυτή ονομάστηκε κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων και οι κυριότεροι εκπρόσωποί της ήταν οι Elton Mayo και F. Roethlisberger. Το εν λόγω κίνημα αποτέλεσε την απαρχή της μετάβασης από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες μορφές οργάνωσης και διοίκησης, οι οποίες βασίζονται περισσότερο στις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του εργασιακού χώρου. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, που αποτελεί τη σύγχρονη μορφή της διοίκησης έχει τις ρίζες της στο κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων (Θεοδώρου, χ.η.).

Η αναζήτηση της βελτίωσης της ποιότητας συμπίπτει με την έναρξη της βιομηχανοποίησης των προϊόντων. Μέχρι τότε (17ος αιώνας) οι τεχνίτες ακολουθούσαν τον προσωπικό τρόπο εργασίας και τα δικά τους πρότυπα, δηλαδή η διαδικασία της παραγωγής ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την επιθεώρηση, γεγονός που διασφάλιζε την ποιότητα και τη φήμη των προϊόντων τους.

Με την έναρξη όμως της μαζικής παραγωγής δεν υπήρχε πια η δυνατότητα ελέγχου της ποιότητας από τους ίδιους τους τεχνίτες, με αποτέλεσμα να αναζητηθεί νέος τρόπος ελέγχου των προϊόντων, ώστε να προωθούνται στην αγορά μόνο τα προϊόντα εκείνα που πληρούν τις προδιαγραφές των κατασκευαστών τους (Σαΐτης, 1997α).

Η υιοθέτηση της έννοιας της ποιότητας, αρχικά στην παραγωγική αλυσίδα και στη συνέχεια στην παροχή υπηρεσιών –δημόσιων και μη- πέρασε από τέσσερα μεγάλα στάδια. (Doherty & Home, 2002) :

α. Επιθεώρηση

β. Έλεγχος Ποιότητας (ΕΠ)

γ. Διασφάλιση Ποιότητας (ΔΠ)

δ. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)

Οι Dale & Cooper (1994), παρουσιάζουν αυτά τα στάδια της εξέλιξης της διοίκησης της ποιότητας στο παρακάτω σχήμα.

Τόσο το μειονέκτημα της διαδικασίας του Ποιοτικού Ελέγχου, όσο και οι διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες των πελατών οδήγησαν στην εγκαθίδρυση συστημάτων Διασφάλισης της Ποιότητας (ΔΠ). Κατά το στάδιο αυτό υλοποιούνται συστήματα και διαδικασίες, που στόχο έχουν να εξασφαλίσουν, ότι ένα προϊόν ή υπηρεσία θα πληροί τις προδιαγραφές με την πρώτη φορά.

Από τα παραπάνω συστήματα, όμως, κανένα δεν προσφέρει ποιοτικά προϊόντα και ταυτόχρονα μείωση του κόστους, πλήρη αξιοποίηση του προσωπικού, συνεχή βελτίωση και συμμετοχή στην προσπάθεια όλων των επιπέδων των εργαζομένων. Τα στοιχεία αυτά τα συγκεντρώνει η τελευταία και πιο σύγχρονη μορφή υλοποίησης της έννοιας της ποιότητας, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), η οποία είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα διοίκησης ποιότητας, που περιλαμβάνει προσήλωση στον πελάτη, στρατηγικό προγραμματισμό, ηγεσία, διαρκή βελτίωση και ομαδική εργασία. (Τσιότρας, 2002 ; http://el.wikipedia.org/Διοίκηση_Ολικής_Ποιότητας)

Η Δ.Ο.Π. (Διοίκηση Ολικής Ποιότητας) σαν νέος τρόπος οργάνωσης των επιχειρήσεων, ξεκίνησε να εφαρμόζεται στην πράξη από το 1949, από την Ένωση Ιαπώνων Επιστημόνων, οι οποίοι είχαν άμεσο στόχο τη βελτίωση της παραγωγικότητας. Το εν λόγω εγχείρημα επιχειρήθηκε και στις ΗΠΑ, με χρονική υστέρηση 30 περίπου χρόνων και συγκεκριμένα στη δεκαετία του 1980. Λίγο αργότερα άρχισε να εφαρμόζεται και στην Ευρώπη (http://el.wikipedia.org/Διοίκηση_Ολικής_Ποιότητας).

1.3. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί τη σύγχρονη μορφή υλοποίησης της έννοιας της ποιότητας και στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επιχείρησης ή του οργανισμού ως σύνολο. Είναι ένας νέος τρόπος διοίκησης, που προϋποθέτει τη συμμετοχή όλου του έμψυχου δυναμικού της επιχείρησης, όλων των τμημάτων, όλων των εργαζομένων και όλων των δραστηριοτήτων σε όλα τα επίπεδα (Δερβιτσιώτης, 1993).

Η Δ.Ο.Π. είναι σύστημα διοίκησης με στρατηγικές προοπτικές και στόχο, τόσο την ικανοποίηση του πελάτη, όσο και τη συνεχή βελτίωση των παραγωγικών διαδικασιών του οργανισμού. Για την ικανοποίηση του πελάτη χρησιμοποιεί τεχνικές, με τις οποίες εντοπίζει τις ανάγκες του και με βάση αυτές σχεδιάζει τις προδιαγραφές,

που πρέπει να πληροί το προϊόν, ελέγχει τη διαδικασία και το προϊόν, για να διασφαλίσει ότι ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές και τέλος διαθέτει τεχνικές για την έγκαιρη παράδοση του προϊόντος και την εξυπηρέτηση/ υποστήριξη του πελάτη.

Στο διοικητικό αυτό σύστημα εμπλέκονται οι εργαζόμενοι όλων των βαθμίδων, από την ανώτατη διοίκηση ως τον τελευταίο εργαζόμενο, αφού αυτή είναι η ουσία του συστήματος αυτού, καθώς μεμονωμένες προσπάθειες επίλυσης κάποιων προβλημάτων δεν θα είναι επιτυχείς. Το βασικό στοιχείο της ΔΟΠ είναι ότι απαιτεί συλλογική προσπάθεια και συμβολή όλων των εμπλεκομένων. Πρέπει, δηλαδή, το σύστημα να υιοθετεί στοιχεία απ' όλες τις λειτουργίες ενός οργανισμού, δηλαδή από τις πωλήσεις και το μάρκετινγκ, την παραγωγή και τις υπηρεσίες. Τα συστατικά στοιχεία, που οδηγούν στην επιτυχημένη εφαρμογή της ΔΟΠ, είναι η αποτελεσματική εκπαίδευση, η αποτελεσματική εφαρμογή των νέων γνώσεων, η ένθερμη συμμετοχή της ανώτερης διοίκησης και η δέσμευσή της για τη τήρηση των αρχών και των στόχων της ΔΟΠ (Hradesky, 1995).

1.4. Αρχές της ΔΟΠ

Η ΔΟΠ σαν ένα διοικητικό σύστημα αποτελείται από κάποιες αρχές, η εφαρμογή των οποίων είναι καθοριστική για την επιτυχία του συστήματος. Οι αρχές αυτές είναι :

α. Η διαμόρφωση οράματος και αποστολής. Σημαντικό για την επιτυχημένη εφαρμογή της ΔΟΠ είναι η ύπαρξη οράματος στον οργανισμό / επιχείρηση με σαφείς στόχους, η αίσθηση της αποστολής και ο σχεδιασμός μιας στρατηγικής, η οποία θα εξειδικεύεται σε συγκεκριμένες πολιτικές, που αποτελούν βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών. (Σαΐτης, 1997α; Ζαβλανός, 2003; Πετρίδου, 2002)

β. Η δέσμευση της διοίκησης στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ. Για την εφαρμογή της ΔΟΠ απαιτείται μεταβολή της νοοτροπίας των εργαζομένων και των πρακτικών του οργανισμού. Για το λόγο αυτό είναι καθοριστική η συστράτευση της διοίκησης του οργανισμού, η οποία πρέπει να φροντίζει για την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ, να προωθεί τη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας, να διασφαλίζει την ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων και να επιδιώκει την ενδυνάμωση των εργαζομένων. (Σαΐτης, 1997α; Ζαβλανός, 2003; Πετρίδου, 2002)

γ. Εστίαση στον πελάτη. Ο βασικός στόχος της Δ.Ο.Π. είναι η ικανοποίηση των προσδοκιών του πελάτη και εκφράζεται με την προσπάθεια της επιχείρησης ή του οργανισμού να σχεδιάσουν και να προσφέρουν προϊόντα και υπηρεσίες, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των καταναλωτών. Για να συμβεί όμως αυτό, προηγούνται δύο φάσεις : ο εντοπισμός των αναγκών του πελάτη και η μέτρηση του βαθμού ικανοποίησής του. Οι πρακτικές που τη συνοδεύουν περιλαμβάνουν την προώθηση άμεσης επαφής με τον πελάτη, τη συλλογή πληροφοριών για τις προτιμήσεις και τις προσδοκίες των καταναλωτών και τη διάχυση αυτής της πληροφόρησης σε όλη την επιχείρηση. (Σαϊτής, 1997α; Ζαβλανός, 2003; Πετρίδου, 2002; Θεοδώρου, χ.η.).

δ. Δέσμευση και ενεργός συμμετοχή όλου του προσωπικού. Η εμπλοκή όλων των εργαζομένων προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ στελεχών και βασίζεται στην υπόθεση, ότι οι εργαζόμενοι μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην επιχείρηση, στην περίπτωση που τους παρέχεται αυτή η δυνατότητα. Επίσης η συνεργασία μεταξύ των διαφόρων τμημάτων βασίζεται στην αντίληψη, ότι πολλές φορές τα μεμονωμένα τμήματα δίνουν προτεραιότητα στην επίτευξη των άμεσων αποτελεσμάτων τους σε βάρος του συνόλου κι έτσι αποτυγχάνει η διαδικασία στο σύνολό της. Η ΔΟΠ προωθεί την ομαδική εργασία, έτσι ώστε να αναπτύσσεται κλίμα συνυπευθυνότητας στην εφαρμογή των αποφάσεων και εμπιστοσύνης. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αποτελεί κίνητρο, ώστε το προσωπικό να εργάζεται αποδοτικά και με ζήλο (Θεοδώρου, χ.η.).

ε. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του προσωπικού. Για να μπορεί το προσωπικό να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, προϋπόθεση είναι η διαρκής εκπαίδευσή του. Πρέπει να του παρέχονται ευκαιρίες συνεχούς επιμόρφωσης, αλλά και ενθάρρυνση για αυτόνομη εκπαίδευση και ανάπτυξη (Ζαβλανός, 2003).

ζ. Συνεχής βελτίωση των διαδικασιών και της ποιότητας. Σύμφωνα με τη Δ.Ο.Π. ο οργανισμός δεσμεύεται για συνεχή έλεγχο και επανεξέταση των τεχνικών και διοικητικών διαδικασιών, με στόχο την αναζήτηση τρόπων αποτελεσματικότερης λειτουργίας και ικανοποίησης των προσδοκιών των πελατών, οι οποίες συνεχώς διευρύνονται και μεταβάλλονται. Συνεπώς ο οργανισμός υποχρεούται να προσαρμόζεται στις νέες κάθε φορά συνθήκες (Θεοδώρου, χ.η. ;Ζαβλανός, 2003;Κατσαρός, 2008).

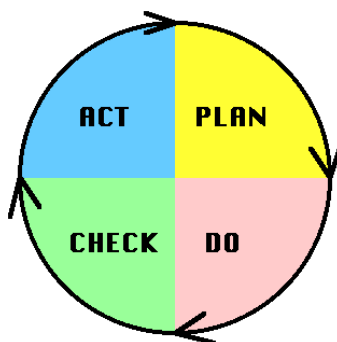
1.5. Οι θεμελιωτές της ΔΟΠ

Όπως αναφέραμε η ΔΟΠ ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 1949 με θεμελιωτή της τον W. Deming και μετέπειτα συνεχιστές τους J. Juran, P. Crosby, A. Feigenbaum, K. Ishikawa, G. Taguchi και πολλούς άλλους. Παρακάτω θα αναφερθούμε στους θεμελιωτές της Δ.Ο.Π. και θα παρουσιάσουμε βασικά στοιχεία της θεωρίας τους.

1.5.1. William Edward Deming

Ο Deming γεννήθηκε το 1900 στην Αιόβα και θεωρείται ο πατέρας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (<http://deming.org/>). Ο Deming ήταν προστατευόμενος του Walter Shewhart, ειδικού στη Στατιστική και πρωτεργάτη του στατιστικού ποιοτικού ελέγχου. (http://en.wikipedia.org/wiki/W._Edwards_Deming).

Ο Shewhart αντιλαμβανόταν τη βελτίωση της παραγωγικής διαδικασίας ως μια συνεχή κυκλική προσπάθεια που αποτελείται από τρία βήματα, τα οποία στη συνέχεια τροποποίησε ο Deming σε τέσσερα στάδια, το γνωστό κύκλο του Deming, PDCA (Δερβιτσιώτης, 2001) :



Σχήμα 2 : Ο Κύκλος PDCA

Πηγή : <http://www.balancedscorecard.org/TheDemingCycle>

1. Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στον προγραμματισμό της αλλαγής (Plan) και περιλαμβάνει τον εντοπισμό και τον ορισμό του προβλήματος, τη διερεύνηση και ανακάλυψη του προβλήματος με τη συγκέντρωση αξιόπιστων δεδομένων από ένα δείγμα, την ανάλυση των δεδομένων για τον προσδιορισμό των αιτιών και των λύσεων και την επιλογή της καταλληλότερης λύσης.
2. Στο δεύτερο στάδιο υλοποιούμε τη λύση σε μικρή κλίμακα (Do)
3. Στο τρίτο στάδιο παρακολουθούμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της λύσης, συγκεντρώνουμε τα δεδομένα και μελετούμε τα αποτελέσματα (Study).

4. Στο τέταρτο στάδιο χρησιμοποιούμε τα αποτελέσματα από αυτή τη μελέτη με στόχο να τροποποιήσουμε την τρέχουσα διαδικασία παραγωγής, έτσι ώστε με τα νέα δεδομένα να δημιουργήσουμε το επόμενο πλάνο σε μεγαλύτερη κλίμακα (Act) και να ξεκινήσει ο κύκλος ξανά. Τα βήματα αυτά θα πρέπει να επαναλαμβάνονται ξανά και ξανά για να υπάρχει συνεχής βελτίωση (Deming, 1993).

Η μελέτη του Shewhart προτείνει, ότι από μια μικρή ποσότητα έγκυρων και αξιόπιστων πληροφοριών μπορούμε να συμπεραίνουμε προβλέψιμα αποτελέσματα και πιθανόν και προβλέψιμες λύσεις (Μπλέσιος, 2006). Ο Deming πίστευε ότι, αν οι εργάτες εκπαιδευτούν καταλλήλως και διαχειριστούν οι ίδιοι τις διαδικασίες της δικής τους εργασίας, η ποιότητα των προϊόντων τους θα βελτιωθεί (http://en.wikipedia.org/wiki/W._Edwards_Deming).

Την περίοδο μετά τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο οι επιχειρήσεις στην Αμερική έδιναν περισσότερη σημασία στην ποσότητα παρά στην ποιότητα, για να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες. Έτσι οι θεωρίες του Deming δεν εκτιμήθηκαν ιδιαίτερα. Αντιθέτως οι Ιάπωνες, που την ίδια περίοδο αντιμετώπιζαν προβλήματα ανταγωνισμού λόγω της κακής ποιότητας των προϊόντων τους, ζήτησαν τη βοήθεια του Deming για την ανασυγκρότηση της ιαπωνικής βιομηχανίας. Η δράση του ήταν καταλυτική με αποτέλεσμα οι Ιάπωνες από το 1950 να θεσπίσουν ετήσιο βραβείο με το όνομά του και το οποίο απονέμεται από τον αυτοκράτορα.

Στην Αμερική ο Deming έγινε γνωστός το 1980 μετά από μία τηλεοπτική εκπομπή του NBC με τίτλο «Αφού η Ιαπωνία μπορεί, εμείς γιατί δεν μπορούμε;» (Τσιότρας, 2002). Η εκπομπή αυτή προβλημάτισε τους αμερικανούς επιχειρηματίες, οι οποίοι ζήτησαν τη βοήθεια του Deming. Από τη δεκαετία αυτή οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις της Δύσης άρχισαν να μελετούν τη φιλοσοφία του και να την εισάγουν στη διοίκησή τους (<http://deming.org/>).

1.5.2. Joseph M. Juran

Ο Joseph Moses Juran γεννήθηκε το 1904 στη Ρουμανία και χαρακτηρίστηκε «πατέρας της ποιότητας» (<http://www.juran.com>). Ο Juran κλήθηκε από τους Ιάπωνες το 1954, για να δώσει διαλέξεις και να διδάξει τον τρόπο, με τον οποίο μπορούν να εισάγουν συστήματα βελτίωσης της ποιότητας στις επιχειρήσεις. Αν και έδρασε το ίδιο διάστημα με τον Deming στην Ιαπωνία εργάστηκαν ανεξάρτητα. Ο Deming επικεντρώθηκε στο στατιστικό έλεγχο της διαδικασίας (SPC), ενώ ο Juran στην ποιοτική διοίκηση (http://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_M._Juran). Ο Juran είναι

αυτός που βοήθησε να καθιερωθεί το σύνθημα «made in Japan» (<http://www.juran.com>).

Το βασικό στοιχείο της φιλοσοφίας του εστιάζεται στις τρεις κύριες διαδικασίες ποιότητας, τις οποίες ονομάζει «Η τριλογία ποιότητας». Οι τρεις διαδικασίες είναι (Ζαβλανός, 2003; Τσιότρας, 2002; Λογοθέτης, 1992):

α. Προγραμματισμός Ποιότητας. Αυτή είναι η διαδικασία σχεδιασμού για την εκπλήρωση των στόχων ποιότητας. Στη διαδικασία αυτή προσδιορίζονται οι πελάτες και οι ανάγκες τους, αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά του προϊόντος, τα οποία πρέπει αν είναι σύμφωνα με τις ανάγκες των πελατών, σχεδιάζονται οι διαδικασίες, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές των νέων προϊόντων και μεταφέρονται τα σχέδια στο λειτουργικό στάδιο.

β. Έλεγχος ποιότητας. Αποτελεί τη διαδικασία εκπλήρωσης των στόχων ποιότητας κατά τη διάρκεια της λειτουργίας. Στη διαδικασία αυτή διατυπώνονται τα πρότυπα απόδοσης, αξιολογείται η πραγματική απόδοση του προϊόντος και συγκρίνεται με τα πρότυπα που τέθηκαν και γίνονται διορθωτικές ενέργειες σε περίπτωση ύπαρξης χάσματος μεταξύ των δύο αυτών καταστάσεων.

γ. Βελτίωση ποιότητας. Κατά τη διαδικασία αυτή εγκαθίσταται η υποδομή και προσδιορίζονται οι διαδικασίες οι οποίες χρειάζονται βελτίωση, συγκροτούνται ομάδες για να διαγνώσουν τις αιτίες και παρέχονται λύσεις για τη θεραπεία.

Η τριλογία του Juran (1989) (Σχήμα 3) αποτελεί τον κατάλληλο μηχανισμό για την ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη ως βασικού στρατηγικού στόχου για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας (Δερβιτσιώτης, 2001).



Σχήμα 3: Η τριλογία της Ποιότητας του Juran

Πηγή : Δερβιτσιώτης, 2001

1.5.3. Phillip B. Crosby

Ο Crosby με το βιβλίο του “Quality is Free” το 1979 εισήγαγε έναν νέο τρόπο σκέψης στην ποιότητα των προϊόντων και των υπηρεσιών μέσα από τα αποδεκτά όρια ελαττωματικών. Τόνισε, ότι οι επιχειρήσεις πρέπει να εισάγουν στις παραγωγικές τους εργασίες προγράμματα με στόχο την επίτευξη των «μηδέν λαθών» (zero defects). Η λύση, που προτάσσει ο Crosby στην ποιοτική κρίση, είναι να αναπτυχθεί και να προωθηθεί η αρχή «κάνε το σωστά με την πρώτη φορά» («doing it right the first time» - DRIFT), φράση την οποία θεμελίωσε με τέσσερις βασικές αρχές (http://www.vectorstudy.com/management_gurus/philip_crosby.htm; http://www.vectorstudy.com/management_theories/DRIFT_theory.htm) :

1. Η ποιότητα είναι προσαρμογή στις απαιτήσεις
2. Το σύστημα διαχείρισης είναι πρόληψη
3. Τα πρότυπα απόδοσης είναι «μηδέν ελαττώματα»
4. Το σύστημα μέτρησης είναι το κόστος της ποιότητας

Ο Crosby πρότεινε συγκεκριμένο πρόγραμμα βελτίωσης, που βασίζεται στα παρακάτω 14 στάδια (Ζαβλανός, 2003; Τσιότρας, 2002) :

1. Ενεργή συμμετοχή και δέσμευση της Ανώτατης Διοίκησης σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος βελτίωσης.
2. Συγκρότηση, εκπαίδευση και λειτουργία ομάδων βελτίωσης ποιότητας από εθελοντικά συμμετέχοντες εργαζόμενους.
3. Συνεχής επιμόρφωση και εκπαίδευση της Διοίκησης, των στελεχών και των εργαζομένων της επιχείρησης.
4. Μέτρηση του κόστους ποιότητας
5. Προσδιορισμός και καθιέρωση όλων των διορθωτικών ενεργειών.
6. Κατάρτιση δεικτών απόδοσης για κάθε διεργασία.
7. Λήψη μέτρων παρακίνησης και ευαισθητοποίησης του προσωπικού.
8. Καθορισμός ρεαλιστικών στόχων.
9. Προώθηση, προβολή και καθιέρωση της «ημέρας των μηδέν λαθών».
10. Συγκρότηση συντονιστικής και επιβλέπουσας του προγράμματος των «μηδέν λαθών» επιτροπής και εγκαθίδρυση συστήματος ορθολογικής επίλυσης προβλημάτων, με ενεργή συμμετοχή όλων των εργαζομένων που η εργασία τους επηρεάζεται από αυτά.
11. Καθιέρωση τακτικών συμβουλίων.

12. Συνεχής παρακολούθηση της προόδου.
13. Σύμβουλοι ποιότητας.
14. Επανάληψη των παραπάνω για περαιτέρω βελτίωση.

1.5.4. Armand V. Feigenbaum

Ο Feigenbaum πρότεινε τη θεωρία του «Ελέγχου της Ολικής Ποιότητας» στο ομώνυμο βιβλίο του Total Quality Control (1961). Υποστηρίζει, ότι πρέπει να υπάρχει συνολική προσέγγιση στην ποιότητα, δηλαδή όλες οι διαδικασίες και οι μονάδες, που είναι σχετικές με την ποιότητα, πρέπει να στοχεύουν στη δημιουργία ενός υψηλής ποιότητας τελικού προϊόντος (<http://www.scribd.com/doc/65757743/Armand-V-Feigenbaum>; http://asq.org/about-asq/who-we-are/bio_feigen.html).

Επίσης παρουσίασε 10 ιδιότητες, που είναι ακόμα κρίσιμες για τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις (Feigenbaum, 1961; <http://www.scribd.com/doc/65757743/Armand-V-Feigenbaum>) :

1. Ο ποιοτικός έλεγχος πρέπει να είναι μία επιχειρησιακή διαδικασία.
2. Η ποιότητα καθορίζεται από τον πελάτη.
3. Η ποιότητα και το κόστος είναι ένα σύνολο, όχι ξεχωριστά μεγέθη.
4. Η ποιότητα απαιτεί και το ατομικό και ομαδικό ενθουσιασμό.
5. Η ποιότητα είναι ένας τρόπος διοίκησης.
6. Η ποιότητα και η καινοτομία είναι ανεξάρτητα.
7. Η ποιότητα είναι ηθική.
8. Η ενισχυμένη ποιότητα απαιτεί συνεχή βελτίωση.
9. Η ποιότητα είναι η πιο αποδοτική οικονομικώς διαδρομή για την παραγωγικότητα.
10. Η ποιότητα εφαρμόζεται με ένα συνολικό σύστημα, που συνδέεται με τους πελάτες και τους προμηθευτές.

Ο συνολικός ποιοτικός έλεγχος είναι ένα αποτελεσματικό σύστημα για την ποιοτική ανάπτυξη, την ποιοτική συντήρηση, και τις προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας των διάφορων ομάδων σε μια οργάνωση, ώστε να είναι δυνατή η παραγωγή και η εξυπηρέτηση και στα πιο οικονομικά επίπεδα, που επιτρέπουν την πλήρη ικανοποίηση του πελάτη (http://en.wikipedia.org/wiki/Armand_V._Feigenbaum).

1.5.5. Kaoru Ishikawa

Ο Kaoru Ishikawa γεννήθηκε 1915 και διετέλεσε καθηγητής στο Πανεπιστήμιό του Τόκυο. Ήταν κατά μεγάλο μέρος υπεύθυνος για την ποιοτική βελτίωση της ιαπωνικής παραγωγής και την ανάπτυξη στρατηγικής ποιότητας. Μετέφρασε, ενσωμάτωσε και επέκτεινε τις διοικητικές έννοιες του Deming και του Juran στο ιαπωνικό σύστημα (http://asq.org/about-asq/who-we-are/bio_ishikawa.html). Εισήγαγε την έννοια των «κύκλων ποιότητας», που είναι μικρές ομάδες εργαζομένων, που εκτελούν όμοια ή παρόμοια μεταξύ τους εργασίες, οι οποίοι συναντιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα, για να διαπιστώσουν τις αιτίες των εργασιακών προβλημάτων, που προκύπτουν στο χώρο εργασίας τους, προτείνουν λύσεις στη διοίκηση της επιχείρησης και αναλαμβάνουν την υλοποίηση των προτάσεων τους, αν τούτο είναι δυνατό. Τα προβλήματα, με τα οποία ασχολούνται κυρίως τα μέλη ενός Κύκλου Ποιότητας είναι : α) ποιοτικής βελτίωσης των παραγομένων προϊόντων, β) συνθηκών ασφαλείας, γ) μείωσης κόστους παραγωγής, δ) βελτίωσης της παραγωγικής διαδικασίας, αλλά και προβλήματα γενικότερης βελτίωσης της ποιότητας ζωής μέσα στον εργασιακό χώρο (Χυτήρης, 1986).

Το 1982 αναπτύχθηκε το Διάγραμμα Ishikawa, που χρησιμοποιείται για να καθορίσει τις πρωταρχικές αιτίες. Είναι ένα από τα επτά εργαλεία της ποιότητας. Η συνεισφορά του ήταν μεγάλη στην ανάπτυξη της ποιότητας, ιδιαίτερα στην Ιαπωνία και μπορεί επιγραμματικά να αναφερθεί με τα παρακάτω (Ishikawa, 1980; Ishikawa, 1985):

- Η εφαρμογή των ποιοτικών κύκλων
- Το διάγραμμα «ψαροκόκαλο» ή «αιτίου και αποτελέσματος» – Διάγραμμα Ishikawa
- Η σημασία του εσωτερικού πελάτη
- Το κοινό όραμα
- Ο φιλικός προς τον χρήστη ποιοτικό έλεγχος

1.5.6. Genichi Taguchi

Γεννήθηκε το 1924 στην Ιαπωνία. Διεξήγαγε σπουδές στη μηχανική και στη στατιστική. Από το 1950 ανέπτυξε μία μεθοδολογία για την εφαρμογή των στατιστικών, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα των τελικών προϊόντων και να μειωθούν οι δαπάνες, γνωστή ως «Μέθοδος Taguchi», η οποία όμως είναι αμφισβητούμενη

μεταξύ των δυτικών (http://en.wikipedia.org/wiki/Genichi_Taguchi). Ο συνδυασμός της εφαρμοσμένης μηχανικής και των στατιστικών μεθόδων υποστήριζε, ότι μπορεί να επιτύχει τις γρήγορες βελτιώσεις στο κόστος και την ποιότητα με τη βελτιστοποίηση του σχεδίου προϊόντων και των διαδικασιών παραγωγής (http://asq.org/about-asq/who-we-are/bio_taguchi.html).

Θεωρεί την ποιότητα ενός προϊόντος ως «την πρόκληση ελάχιστων απωλειών στο κοινωνικό σύνολο από τη στιγμή που το προϊόν διατίθεται στην κατανάλωση». Ως απώλειες θεωρούνται οι καθυστερήσεις της παραγωγής, τα λάθη, οι επιδιορθώσεις, οι επικαλύψεις καθηκόντων, η κακή επικοινωνία και το αντίστοιχο κόστος για τον πελάτη λόγω κακής απόδοσης του προϊόντος και χαμηλής αξιοπιστίας (Τσιότρας, 2002). Ο Taguchi άσκησε μεγάλη επίδραση στις βιομηχανικές στατιστικές. Η φιλοσοφία του για την ποιότητα περιλαμβάνει τα εξής (http://en.wikipedia.org/wiki/Genichi_Taguchi):

- Ο όρος «λειτουργία απώλειας», που χρησιμοποιείται για να μετρήσει τη οικονομική απώλεια στην κοινωνία ως αποτέλεσμα της φτωχής ποιότητας.
- Η φιλοσοφία του ελέγχου ποιότητας «εκτός γραμμής παραγωγής», τον οποίο αναλύει σε:
 - α. Σχεδιασμό συστήματος,
 - β. Σχηματισμό παραμέτρων και
 - γ. Προσδιορισμό ανοχών
- Οι καινοτομίες στο στατιστικό σχεδιασμό των πειραμάτων, ειδικότερα η χρήση μιας εξωτερικής σειράς για τους παράγοντες, που είναι ανεξέλεγκτοι στη πραγματική ζωή, αλλά συστηματικά ποικίλλουν στο πείραμα.

1.6. Τα 14 σημεία του Deming

Ο Deming θεωρείται θεμελιωτής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και είναι αυτός, που έκανε τη μετάβαση από τα παραδοσιακά μάνατζμεντ στο σύγχρονο. Η φιλοσοφία του για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας εμπεριέχεται στα «14 σημεία για το μάνατζμεντ» (Deming, 2002). Ο Deming πιστεύει, ότι το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί την ουσία και την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση του συστήματος και ότι υπεύθυνη για κάθε αποτυχία είναι η διοίκηση. Θεωρεί την ποιότητα ως βασικό στοιχείο στις επιχειρήσεις, στους οργανισμούς, στην εκπαίδευση και γενικότερα σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής.

Η φιλοσοφία του Deming αρχικά βρήκε εφαρμογή στη βιομηχανία και αργότερα άρχισε να εξαπλώνεται και σε άλλους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η υγεία κ.α. Στα πρώτα στάδια της εφαρμογής της στην εκπαίδευση περιορίστηκε στη διοικητική πλευρά του σχολικού συστήματος. Αργότερα έγινε αποδεκτό, ότι η φιλοσοφία του μπορεί να εφαρμοστεί και στην τάξη, αφού είναι ένας χώρος, που ασκείται διοίκηση από τον καθηγητή. Το διδακτικό προσωπικό δεν έχει μόνο την ευθύνη να διοικήσει την τάξη, αλλά και να προωθήσει τη μάθηση. Σε αυτό συμβάλλει και η θεωρία της «βαθιάς γνώσης» του Deming.

Η «βαθιά γνώση» συμπυκνώνεται στο ότι η μάθηση δεν μπορεί να βασιστεί μόνο στην εμπειρία, αλλά πρέπει να συνδέεται με τη θεωρία, τον προγραμματισμό και την πρόβλεψη. Η θεωρία της «βαθιάς γνώσης» του Deming (1993) εισάγει τις έννοιες της «πληροφόρησης» και της «γνώσης». Στο σύστημα της «βαθιάς γνώσης», ο Deming αναφέρει τρεις ουσιαστικές περιοχές γνωστικής ενσωμάτωσης πληροφοριών : α) τη διευθυντική, β) την κοινωνική, και γ) την τεχνική/στατιστική. Γενικά ο Deming με τη διατύπωση αυτής της θεωρίας υποστηρίζει, ότι η «σύγχρονη διευθυντική διάσταση στη «νέα» οικονομία, απαιτεί διαφορετικές προσεγγίσεις από αυτές των προηγούμενων εποχών» (McNary, 1997).

Σύγχρονες προσεγγίσεις για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας επεκτείνουν την αρχική προσέγγιση και εισαγάγουν την Ολική Μάθηση Ποιότητας (Total Quality Learning) στις επιχειρήσεις (Linderman, Schroeder, Zaheer, Liedtke & Choo, 2004). Η Ολική Μάθηση Ποιότητας στοχεύει στη μείωση της απόστασης μεταξύ του «γνωρίζω» και του «πράττω» ενδυναμώνοντας λειτουργίες διαχείρισης γνώσης (Pfeffer & Sutton, 1999).

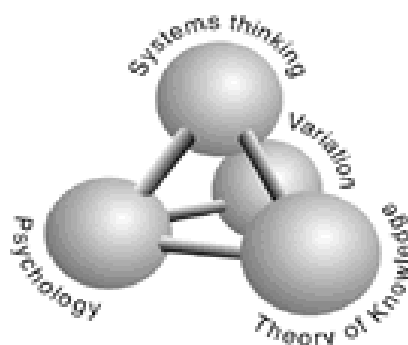
Το σύστημα της «βαθιάς γνώσης» (A System of Profound Knowledge) του Deming περιλαμβάνει 4 συστατικά (Deming, 1993):

A. Εκτίμηση του συστήματος (Appreciation for a System). Η γνώση του συστήματος και της αλληλεξάρτησης των συστατικών του δημιουργεί μια ανάγκη για την επικοινωνία και συνεργασία. Όσο μεγαλύτερη η αλληλεξάρτηση, τόσο μεγαλύτερη η ανάγκη για τα μέρη για να εργαστούν από κοινού και να εκπληρώσουν τους στόχους του συστήματος.

B. Γνώση μεταβολών (Knowledge of Variation). Όλες οι διαδικασίες του συστήματος υφίστανται μεταβολές. Οι μεταβολές αυτές προέρχονται από κάποιες αιτίες. Ευθύνη της διοίκησης είναι να εντοπίσει τις αιτίες αυτές και να τις εξαλείψει. Έτσι χωρίς τις μεταβολές το σύστημα είναι σταθερό και το αποτέλεσμα προβλέψιμο στο μέλλον.

Γ. Η θεωρία της γνώσης (The Theory of Knowledge). Η γνώση βασίζεται σε μία θεωρία, την οποία χρησιμοποιούμε για να προβλέψουμε μελλοντικά αποτελέσματα. Η πρόβλεψη απαιτεί τη θεωρία. Χωρίς θεωρία, η εμπειρία δεν έχει καμία έννοια και δεν υπάρχει καμία εκμάθηση. Τα παραδείγματα αντιγραφής, χωρίς κατανόηση της ελλοχεύουσας θεωρίας, μπορούν να οδηγήσουν στην καταστροφή.

Δ. Ψυχολογία (Psychology). Η γνώση της ψυχολογίας είναι απαραίτητη σε όσους ασκούν διοίκηση, διότι βοηθάει τα άτομα να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων και τη διαφορά ανάμεσα στην εσωτερική και εξωτερική τους παρακίνηση.



Σχήμα 4 : Το Σύστημα της «βαθιάς γνώσης»

Πηγή : CQI, διαθέσιμο στο <<http://www.thecqi.org/Knowledge-Hub/Knowledge-portal/Technologies-and-techniques/Managing-continual-improvement/>>

Ο Deming θεωρεί, ότι η επίλυση μικρών ή μεγάλων προβλημάτων δεν είναι το ζητούμενο. Αυτό, που πρέπει να γίνει, είναι ένας ριζικός μετασχηματισμός του δυτικού τρόπου διοίκησης επιχειρήσεων και οργανισμών. Με σκοπό, λοιπόν, τον μετασχηματισμό της εταιρικής κουλτούρας ορίζει τα 14 βήματα, που θεωρεί απαραίτητο να ακολουθούν, όσοι ενδιαφέρονται για τη διαχείριση της.

Αυτά τα 14 σημεία του Deming ο Joseph Fields (1993) τα επεξεργάστηκε καταλλήλως, ώστε να προσαρμόζονται στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο με τον Fields κινήθηκαν και άλλοι, οι οποίοι προχώρησαν και πρότειναν την αντικατάσταση του όρου «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» με τον αντίστοιχο όρο «Εκπαίδευση Ολικής Ποιότητας» (English & Hill, 1994; Ρούση, 2007).

Σημείο 1^ο: Θα πρέπει να υπάρχει συνέπεια και συνέχεια στη διατύπωση του σκοπού του οργανισμού, ο οποίος θα είναι προσανατολισμένος στη συνεχή

βελτίωση των μαθητών και της διδασκαλίας, προκειμένου οι απόφοιτοι να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του διεθνούς ανταγωνισμού.

Ο προγραμματισμός του σχολείου πρέπει να είναι μακροπρόθεσμος με βάση τις προοπτικές που διαγράφει το μέλλον και να ικανοποιεί, τόσο τις υπάρχουσες ανάγκες των μαθητών, όσο και αυτές που ενδέχεται να προκύψουν στο μέλλον, βελτιώνοντας την ποιότητα των διαδικασιών τους. Για την επίτευξη του στόχου επιβάλλεται να δοθεί μεγάλη προσοχή στην ποιότητα των αποφοίτων και σε άλλα θέματα λειτουργίας του σχολείου, όπως στον προϋπολογισμό, στο προσωπικό, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διδασκαλία κ.α. (Fields, 1993).

Η στροφή του ενδιαφέροντος προς τον μαθητή – εκπαιδευόμενο προϋποθέτει την ύπαρξη στρατηγικών ανάπτυξης και επικοινωνίας, που να ικανοποιούν τις ανάγκες των πελατών – μαθητών (Fields, 1993). Γιατί αν ο απόφοιτος είναι ανεπαρκής και δεν πληροί τις προϋποθέσεις, που θέτουν οι εργοδότες, θα πρέπει να γυρίσει πίσω στο σύστημα και να εκπαιδευτεί εκ νέου (Ζαβλανός, 2003).

Σημείο 2^ο: Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση.

Η απαίτηση της νέας εποχής επιβάλλει αλλαγές και την υιοθέτηση καινοτομιών και στον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιληφθούν τις προκλήσεις της νέας εποχής, να αναλάβουν τις ευθύνες τους και να επενδύσουν σ' αυτόν τον τρόπο ηγεσία, που θα προωθήσει τις κατάλληλες αλλαγές (Fields, 1993). Η εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να είναι ευπροσάρμοστη στις αλλαγές της νέας εποχής, αλλά και να προετοιμάζει τους μαθητές να επιδεικνύουν προσαρμοστικότητα στις κοινωνικές, οικονομικές κ.α. μεταβολές.

Επομένως θα πρέπει η υπάρχουσα κατάσταση να μεταβληθεί και να αντικατασταθεί από μία νέα φιλοσοφία ηγεσίας, που θα στηρίζεται στην αξιοποίηση των ικανοτήτων και επιδεξιοτήτων των εμπλεκόμενων στην σχολική κοινότητα, που θεωρούνται απαραίτητες στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου (Fields, 1993).

Σημείο 3^ο: Η ποιότητα της εκπαίδευσης πρέπει να οικοδομείται από την αρχή με παράλληλη μείωση της χρήση των διαγωνισμάτων για την επίτευξή της.

Η αξία και η ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών πρέπει να αξιολογείται σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο κατά την

ολοκλήρωσή της. Γιατί μόνο τότε προλαμβάνονται τυχόν αστοχίες και επιτυγχάνεται η συνεχής βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να απομυθοποιήσουν την αξία της μαζικής αξιολόγησης των γνώσεων, με βάση τις επιδόσεις στα διάφορα διαγωνίσματα. Η αξιολόγηση της επίδοσης θα πρέπει να γίνεται σε κάθε σημείο της διαδικασίας διδασκαλίας, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να βελτιώσει την απόδοσή του. Επίσης οι μαθητές θα πρέπει να δέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα, ώστε όχι μόνο να διευρύνουν τις γνώσεις τους, αλλά και να αποκτούν ικανότητες και να αναπτύσσουν δεξιότητες (Fields, 1993).

Ο σχεδιασμός της ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης προϋποθέτει νέα φιλοσοφία, που θα στοχεύει στην ικανοποίηση των εσωτερικών πελατών της εκπαίδευσης (καθηγητές), καθώς και στη βελτίωση των διαδικασιών μάθησης σε όλες της φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Sallis, 1996).

Σημείο 4^ο: Διασφάλιση της ποιότητας με το χαμηλότερο δυνατό κόστος. Οι καθηγητές πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους με σκοπό να αναπτύξουν οι μαθητές τις δεξιότητες που απαιτούνται για να επιβιώσουν στο μέλλον.

Για να διασφαλιστεί η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, πρέπει να καλλιεργηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα του σχολείου με την κοινωνία. Εξάλλου κατά την Ψυχογιού (2001) «η ποιότητα και εμπιστοσύνη συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους». Επίσης ο Peterson (1998) υποστηρίζει ότι για να υπάρχει ποιότητα σε μια βιώσιμη βάση, πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη. Η έλλειψή της μπορεί να οδηγήσει στην αποτυχία ακόμη κι ένα καλά σχεδιασμένο και λεπτομερές σύστημα διασφάλισης της ποιότητας. Εκτός από τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, πρέπει να αναγνωριστεί και να αποσαφηνιστεί ο ρόλος του καθενός μέσα στην εκπαίδευση ως προμηθευτή και πελάτη – χρήστη ταυτόχρονα.

Η έννοια του μοναδικού προμηθευτή (Fields, 1993) βασίζεται στο γεγονός, ότι είναι περιορισμένος ο αριθμός των ανθρώπων, που κατέχουν ικανή γνώση, ώστε να μπορούν να συνεργάζονται αποτελεσματικά με περισσότερους από ένα προμηθευτή. Η ποιότητα του σχολείου βασίζεται κυρίως στην ποιότητα όλων των παραγόντων, που εισρέουν στο σχολικό σύστημα. Ο γονέας θεωρείται ως ο σημαντικότερος προμηθευτής του σχολικού συστήματος και ταυτόχρονα ως εσωτερικός καταναλωτής. Είναι σημαντικό, όμως, να κατανοήσουν οι γονείς, ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι υπεύθυνη και αποτελεσματική σε όλους τους τομείς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα

διευρυμένο ρόλο, αλλά δεν μπορεί να είναι ταυτόχρονα και εκπαιδευτικοί και γονείς και κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι. Για το σκοπό αυτό θα πρέπει να υπάρχει κατάλληλη υποδομή και στήριξη των παιδιών από οργανωμένες υπηρεσίες, ώστε το σχολείο να αφεθεί ελεύθερο στην άσκηση του έργου του.

Σημείο 5^ο: Διαρκής βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Η διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας δεν πρέπει να σταματά ποτέ, αλλά να στοχεύει όχι μόνο στην πλήρη ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη, αλλά και στην πρόβλεψη των μελλοντικών του αναγκών (Τσέκος, 1995). Για να συμβεί όμως αυτό, πρέπει να συμβαδίζει και με τη βελτίωση του έργου των καθηγητών, γεγονός που θα επιτευχθεί με τη δημιουργία και τη συντήρηση ενός περιβάλλοντος ενδυνάμωσης και συνεχής εμπύχωσης των εκπαιδευτικών.

Στην Ιαπωνία υπάρχει συγκεκριμένη λέξη για τη συνεχιζόμενη διαδικασία βελτίωσης, με το όνομα Kaizen, η οποία εμπεριέχει την έννοια του σεβασμού και της συνείδησης της δύναμης των διαδικασιών (Imai, 1986). Kaizen είναι οι συνεχιζόμενες και αυξανόμενες βελτιώσεις για την παρεχόμενη ποιότητα ή με διαφορετική διατύπωση η «αλλαγή προς το καλύτερο» (<http://en.wikipedia.org/wiki/Kaizen>). Το Kaizen σημαίνει απλά τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη και εμπλέκει κάθε ενδιαφερόμενο μέσα στην εκπαίδευση (Fields, 1993; <http://en.wikipedia.org/wiki/Kaizen>). Στον τομέα της εκπαίδευσης το Kaizen ξεκινάει από την ηγεσία και διαχέεται σ' ολόκληρο τον οργανισμό. Μόνο όταν η διοίκηση της εκπαίδευσης επιδείξει ενδιαφέρον για την τις παρεχόμενες υπηρεσίες και επιδοθεί στην εξεύρεση τρόπων βελτίωσής τους, τότε μόνο η εκπαίδευση θα κάνει σημαντικά βήματα βελτίωσης.

Σημείο 6^ο: Καθιέρωση παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Η διοίκηση του σχολείου πρέπει να οργανώνει προγράμματα εκπαίδευσης, τόσο για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εξοικειωθούν με το καινούριο αντικείμενό τους, όσο και για τους υπολοίπους, για να υφίστανται διαρκή επιμόρφωση πάνω στην ειδικότητά τους. Η εκπαίδευση συνιστά απαραίτητο εργαλείο για τη βελτίωση των διαδικασιών, τη χρησιμοποίηση των εργαλείων ποιότητας, που βοηθούν τα άτομα στη σωστή λήψη αποφάσεων και στην επίλυση των προβλημάτων του οργανισμού. (Ζαβλανός, 2003).

Σημείο 7^ο: Ικανή και αποτελεσματική ηγεσία.

Η ικανή ηγεσία πρέπει να διασφαλίζει την ποιότητα, την παραγωγικότητα και την απόδοση των ανθρώπων. Να υποστηρίζει τα άτομα, να καθοδηγεί, να παρακινεί με το παράδειγμά της περισσότερο παρά με το φόβο, να συμβουλεύει παρά να επικρίνει και να προωθεί την ομαδική εργασία και το πνεύμα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Οι ηγέτες επηρεάζουν τα άτομα προς την σωστή κατεύθυνση, μεταδίδουν το όραμα του οργανισμού, ενθαρρύνουν την συμμετοχή, την υπευθυνότητα και βοηθούν τα άτομα να θεωρούν δικιά τους υπόθεση την λήψη αποφάσεων καθώς και την λύση των προβλημάτων του οργανισμού (Sallis, 1996). Οι ηγέτες πρέπει να προέρχονται μέσα από τα μέλη των ομάδων, παρά να διορίζονται από κάποια αρχή, να μπορούν να διακρίνουν το πρόβλημα και να έχουν τη γνώση και την ικανότητα να ηγηθούν (Spanbauer, 1992).

Σημείο 8^ο: Απομάκρυνση του φόβου.

Ο φόβος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της απόδοσης των ανθρώπων, της ελεύθερης έκφρασης των ιδεών τους, της ανάληψης ρίσκου, της αναζήτησης νέων πληροφοριών καθώς και της επίλυσης των προβλημάτων. Κρίνεται αναγκαίο στο σχολικό περιβάλλον να κυριαρχούν δυνατές σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, οι οποίες θα αντικαθιστούν τον φόβο, την υποψία και τη διάσπαση (Collins & Harte, 1994). Γιατί, όπου υπάρχει το αίσθημα του φόβου, παρατηρείται αντίσταση στην αλλαγή, έλλειψη ανοιχτής επικοινωνίας και εμπόδια για νέες γνώσεις (Fields, 1993). Το σχολείο, που θέλει να χαρακτηρίζεται από ένα υψηλό επίπεδο ποιότητας, πρέπει να υποστηρίζει τις ατομικές προσπάθειες, τις καινοτομίες και την ανεμπόδιστη έκφραση της ελεύθερης και ανοιχτής επικοινωνίας. Γιατί η συνεχής βελτίωση και πρόοδος επιτυγχάνεται χωρίς φόβο.

Σημείο 9^ο: Εξάλειψη των εμποδίων μεταξύ των τμημάτων και καθιέρωση της ομαδικής εργασίας.

Βασικό συστατικό της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι η δημιουργία ομάδων εργασίας για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης, τη βελτίωση της επικοινωνίας και την εξέλιξη της ανεξαρτησίας του οργανισμού (Oakland, 1989). Ο ανταγωνισμός θα πρέπει να παραχωρήσει τη θέση του στη συνεργασία. Ο καθένας μέσα στον οργανισμό είναι πελάτης κάποιου άλλου στη γραμμή παραγωγής και όσο πιο γρήγορα

γίνει αντιληπτό, τόσο μεγαλύτερες ελπίδες υπάρχουν να δημιουργηθεί ομαδικό πνεύμα συνεργασίας (Λογοθέτης, 1992).

Σύμφωνα με τον Crosby (1979), το να αποτελεί κάποιος μέλος μιας ομάδας δεν συνιστά μια φυσική ανθρώπινη λειτουργία, αλλά κάτι, που μαθαίνεται. Η εκπαίδευση, λοιπόν, σχετικά με την ομάδα εργασίας και η απόκτηση ικανότητας επίλυσης προβλημάτων αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Σημείο 10^ο: Αποφυγή της χρήσης παράλογων προτροπών και στόχων, που απαιτούν νέα επίπεδα απόδοσης των μαθητών, χωρίς να παρέχουν καλύτερες μεθόδους.

Σύμφωνα με τον Deming, η διοίκηση πρέπει να παρέχει στους ανθρώπους τα μέσα για να εργάζονται πιο έξυπνα και όχι πιο σκληρά. Η αυθαίρετη διατύπωση στόχων, που δε συνοδεύεται από σαφείς οδηγίες για την επιτυχία τους, συνήθως είναι αντιπαραγωγική (Deming, 2002). Επίσης, όταν η στοχοθεσία γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή τις ομάδες εργασίας, παρατηρείται υψηλότερο επίπεδο απόδοσης των μαθητών και του σχολείου απ' ό,τι στην περίπτωση που οι στόχοι διατυπωθούν μονομερώς από τη διοίκηση (Fields, 1993).

Για να εφαρμοστεί, όμως, η πρακτική αυτή στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να δοθεί έμφαση στο σχεδιασμό του συστήματος και όχι στην επιμέρους αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Επίσης είναι αναγκαίο, οι σκοποί της εκπαίδευσης να κατευθύνονται από κάτω προς τα επάνω, από τα κατώτερα στρώματα διοίκησης προς τα ανώτερα. Είναι σημαντικό τα άτομα, που βρίσκονται πλησιέστερα στο πρόβλημα, να διαθέτουν την απαραίτητη γνώση και πληροφόρηση, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τη σωστή λύση (Deming, 1993).

Σημείο 11^ο: Αποκαθήλωση των προτύπων εργασίας και των αυθαίρετων αριθμητικών στόχων.

Στην εκπαίδευση πρέπει να αποφεύγεται η διοίκηση μέσω αντικειμενικών σκοπών. Η επίτευξη ενός στόχου δεν αποτελεί την ύψιστη επιτυχία, διότι πάντα υπάρχει χώρος για περαιτέρω βελτίωση. Για να αυξηθεί η ποιότητα και η παραγωγικότητα πρέπει να αντικατασταθούν τα πρότυπα εργασίας από μια αποτελεσματική και ικανή ηγεσία. Η διοίκηση μέσω αντικειμενικών σκοπών πρέπει να αντικατασταθεί από τη διοίκηση μέσω των στόχων βελτίωσης. Η στοχοθεσία

πρέπει να είναι προϊόν συναινετικής και συμμετοχικής διαδικασίας όλων των εμπλεκόμενων μερών, που θα ενισχύεται διαρκώς από συνεχή εκπαίδευση (Deming, 2002). Δεν θα πρέπει λοιπόν να θέτουμε αριθμητικούς ή ποσοτικούς στόχους, τους οποίους θα καλούνται οι μαθητές ή οι καθηγητές να επιτύχουν, αλλά ποιοτικούς στόχους, οι οποίοι επιβάλλεται διαρκώς να αναπροσαρμόζονται σύμφωνα με τις ανάγκες των πελατών.

Σημείο 12^ο: Εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, ώστε να αισθάνονται υπερήφανοι για την εργασία τους.

Βασικό συστατικό της ΔΟΠ είναι η εξάλειψη των εμποδίων και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε να ενισχυθεί η επικοινωνία και η συνεργασία των ανθρώπων. Ο Deming υποστηρίζει ότι εμπόδιο στην πραγματοποίηση των ανωτέρω αποτελεί τόσο η αξιολόγηση της επίδοσης των καθηγητών, αλλά και των μαθητών. Η συνεχής εκπαίδευση, η ανοιχτή επικοινωνία, η ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων, η συνεργασία και η αμοιβαία εμπιστοσύνη, βοηθά το άτομο να αυξήσει την απόδοσή του, χωρίς την ύπαρξη της συνεχούς αξιολόγησης.

Κατά τον Deming (2002), η βαθμολογία δημιουργεί ένα είδος ανταγωνισμού. Οι μαθητές επιδίδονται στη βαθμοθηρία και δεν απολαμβάνουν τη χαρά της μάθησης. Επιπλέον δεν έχει σημασία πόσες γνώσεις προσέλαβε ο μαθητής, αλλά κατά πόσο μπορεί να τις αξιοποιήσει.

Σημείο 13^ο: Εφαρμογή προγράμματος συνεχούς εκπαίδευσης και ενθάρρυνση της αυτοβελτίωσης των εργαζομένων.

Το 13^ο σημείο διαφέρει αρκετά από το 6ο, καθότι το σημείο 6 αναφέρεται στη θεμελίωση της εκπαίδευσης για τη διοίκηση και τους νέους υπαλλήλους με σκοπό να βοηθηθούν στα νέα τους καθήκοντα, ενώ το 13ο σημείο αφορά τη διαρκή επανεκπαίδευση και τη βελτίωση όλων. Εάν επιθυμούν τα σχολεία την διαρκή ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών τους, θα πρέπει να θεωρούν την επανεκπαίδευση επένδυση και να αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως κεφάλαιο του οργανισμού (Λογοθέτης, 1992).

Ο εκπαιδευτικός - ηγέτης επιδίδεται στη συγκέντρωση νέων ιδεών, σκέψεων και απόψεων, γιατί διαφορετικά η εκπαίδευση θα μείνει στάσιμη. Δεν υπάρχει έλλειψη γνώσης, ούτε έλλειψη καλών ανθρώπων, αλλά έλλειψη ανθρώπων, που θέλουν να μάθουν να κάνουν κάτι καλύτερα, που ενδιαφέρονται να επιτελέσουν το

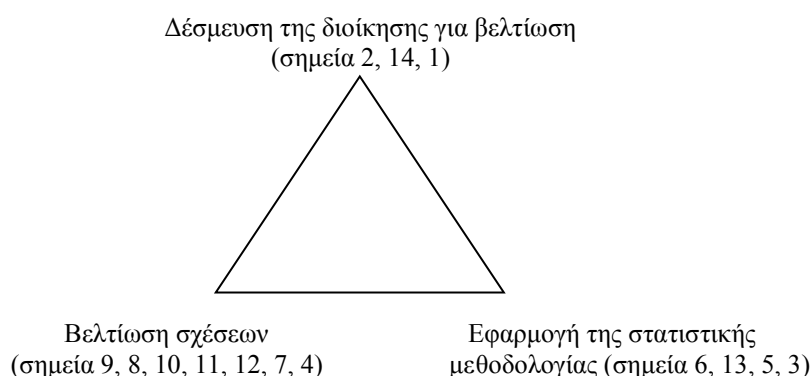
έργο τους άριστα και επιδιώκουν τη διαρκή εκπαίδευσή τους (Fields, 1993). Η διοίκηση του σχολείου πρέπει να προτρέπει τους εκπαιδευτικούς στην αυτοεκπαίδευση και να διευκολύνει την παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων και γενικότερα προγραμμάτων μετεκπαίδευσης.

Σημείο 14^ο: Η υιοθέτηση και η εφαρμογή της νέας φιλοσοφίας είναι ευθύνη όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όλα τα σημεία που αναφέραμε δεν έχουν καμία χρησιμότητα, εάν η διοίκηση δεν ενστερνιστεί τη νέα φιλοσοφία και δεν δεσμευτεί, ώστε να επιτευχθεί η διαρκής βελτίωση του οργανισμού και ο μετασχηματισμός του.

Η εκπαιδευτική διοίκηση εφαρμόζοντας τα 14 σημεία του Deming, θα πρέπει παράλληλα να χρησιμοποιήσει και τον Κύκλο του Deming στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο κύκλος του Deming ή κύκλος του Shewhart αποτελείται από μια σειρά ενεργειών, που είναι αναγκαίες για κάθε συστηματική προσέγγιση στη διαδικασία βελτίωσης οποιουδήποτε συστήματος (Δερβιτσιώτης, 2001). Μόνο έτσι η εκπαίδευση θα παρέχει ποιοτικές υπηρεσίες στους πελάτες της και θα μπορεί να ικανοποιεί τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες τους, συμβαδίζοντας με τις απαιτήσεις της εκάστοτε εποχής.

Τα 14 σημεία αξίζει να αξιολογηθούν ως μια μακροπρόθεσμη τακτική και στόχο ενός οργανισμού, παρά ως ένα σύνολο κανόνων. Τα 14 αυτά σημεία εντάσσονται στο τρίγωνο του Deming, το οποίο έχοντας το ίδιο σχήμα με το τρίγωνο του Joiner ή το τρίγωνο του TQM, αντιπροσωπεύει τις τρεις θεμελιώδεις αρχές που αποτελούν τη φιλοσοφία του :



Σχήμα 5 : Το τρίγωνο του Deming

Πηγή : Λογοθέτη, 1992

1.7. Τα θανάσιμα αμαρτήματα και οι ασθένειες του Management

Παράλληλα με τα 14 σημεία, που προτείνει ο Deming για τον μετασχηματισμό των επιχειρήσεων και οργανισμών, επισημαίνει και κάποιες κακές πρακτικές, που τις χαρακτηρίζει ως «θανάσιμα αμαρτήματα ή νοσήματα» και πρέπει να αποφεύγονται στη διοίκηση. Τα νοσήματα αυτά είναι τα εξής (Ζαβλανός, 2003; Λογοθέτη, 1992; Deming, 2002):

1. Έλλειψη σταθερότητας. Η έλλειψη σταθερότητα του προσωπικού, η οποία στην εκπαίδευση είναι ένα βασικό πρόβλημα λόγω των αποσπάσεων και μεταθέσεων των εκπαιδευτικών. Πρέπει όμως να ληφθεί σοβαρά υπόψη η σημασία της σταθερότητας του προσωπικού για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

2. Η έμφαση στα βραχυπρόθεσμα οφέλη. Η έμφαση στα βραχυπρόθεσμα οφέλη καθιστά έναν οργανισμό μη βιώσιμο. Ένας οργανισμός πρέπει να προγραμματίζει για το μέλλον θέτοντας εφικτούς στόχους και αποβλέποντας στην μακροπρόθεσμη ανάπτυξη.

3. Αξιολόγηση της απόδοσης. Οι συνέπειες της αξιολόγησης της απόδοσης ή οποιαδήποτε άλλη μορφή βαθμολόγησης μπορεί να είναι καταστροφικές. Ενθαρρύνεται η αντιζηλία, προκαλείται πικρία, τροφοδοτείται ο φόβος και καταστρέφεται η ομαδική εργασία και η αμοιβαία εμπιστοσύνη.

4. Η μετακίνηση των ανωτάτων στελεχών. Η μετακίνησή των ανωτάτων στελεχών δημιουργεί αστάθεια. Έχει ως συνέπεια να λαμβάνονται αποφάσεις από ανθρώπους που δεν γνωρίζουν σε βάθος τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν, αφού μόλις έχουν μετακινηθεί στον οργανισμό. Έτσι οδηγούνται σε εσφαλμένες αποφάσεις και δεν προωθούν πολιτικές βελτίωσης, ιδιαίτερα όταν αυτές οι πολιτικές είναι ιδέα του προκατόχου τους.

5. Διοίκηση με τη χρησιμοποίηση ορατών μόνο αριθμών. Η διοίκηση με τη χρησιμοποίηση μόνο ορατών αριθμών δεν εγγυάται την επιτυχία της, διότι υπάρχουν αρκετές μη μετρήσιμες παράμετροι. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να μετρηθεί η δυσαρέσκεια του πελάτη και η απώλεια μεριδίου αγοράς εξαιτίας της κακής ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών ή το ενδιαφέρον των εργαζομένων για την εργασία τους, που έχει μειωθεί, εξαιτίας ανεπαρκούς εξοπλισμού κ.α.

Η θεραπεία των πέντε αυτών νοσημάτων, όπως ισχυρίζεται ο Deming (2002), πρέπει να προέλθει από τα ανώτατα στελέχη της διοίκησης, τα οποία πρέπει να αλλάξουν πολλές από τις παραδοσιακές και ξεπερασμένες απόψεις τους δεδομένου

ότι το 85% των προβλημάτων βαρύνει το σύστημα διοίκησης και το 15% είναι ευθύνη του εργατικού δυναμικού. Ο Deming θεωρεί ως «ασυγχώρητους αμαρτωλούς» τα στελέχη αυτά, που ενώ μπορούν να επέμβουν στο σύστημα, επιλέγουν να μην το κάνουν.

1.8. Διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση

Εάν και η εκπαίδευση αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μορφές επένδυσης για μία χώρα, στην Ελλάδα δεν έχει θεσπιστεί ακόμη μία αρχή διασφάλισης της ποιότητας για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ελάχιστες πρωτοβουλίες έχουν ληφθεί τα τελευταία χρόνια, οι οποίες είτε είναι προσωπικές πρωτοβουλίες, είτε πρωτοβουλίες της κεντρικής διοίκησης, που, όμως, δεν έχουν εφαρμοστεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Πρώτη φορά εφαρμόστηκε το 2010 στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα η διαδικασία πιστοποίησης κατά το διεθνές πρότυπο ποιότητας ISO 9001:2000 στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών. Όπου, σύμφωνα με ανακοίνωση του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών κ. Κρυστάλλη η διαδικασία αυτή οδήγησε στην καλύτερη οργάνωση της Διεύθυνσης με τελικό στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών της προς τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές του νομού (<http://www.dipe-serron.gr/index.php/-iso>).

Επίσης το 2010 θεσπίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ο «Θεσμός αριστείας και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», που στόχο έχει την αξιοποίηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας που αναπτύσσεται στα σχολεία, ως βάση για τον εμπλουτισμό και την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την επιβράβευση και την δημόσια ανάδειξη «βέλτιστων πρακτικών» της μαθησιακής διαδικασίας. Η δράση αποτελεί μία πρωτοβουλία, που επιχειρεί να ανοίξει το δρόμο σε ένα σχολείο που επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση, την αλλαγή, την πολυμορφία καθώς και σε μηχανισμούς συνεχούς ανατροφοδότησης και υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (<http://excellence.sch.gr/index.php>).

Στον χώρο της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης έχει ιδρυθεί από το 2005 η ανεξάρτητη αρχή «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.)» με το Νόμο 3374/2005 και έχει ως αποστολή την υποστήριξη των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης στην πραγματοποίηση των διαδικασιών, που στοχεύουν στη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου τους,

την εγγύηση της διαφάνειας των διαδικασιών, την προαγωγή της έρευνας σε συναφή ζητήματα και την ενημέρωση της Πολιτείας και των ιδρυμάτων για τις σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις και τάσεις στον τομέα αυτόν. Βέβαια ελάχιστα είναι τα Τμήματα των ΑΕΙ & ΑΤΕΙ που συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα. (<http://www.hqaa.gr/>).

Το 2011 μπήκε σε πιλοτική εφαρμογή από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων το πλαίσιο Διασφάλισης της Ποιότητας στη Δια βίου Μάθηση, π^3 , που στόχο έχει τον αποτελεσματικό συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων φορέων και την ενίσχυση του έργου τους προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της διά βίου μάθησης σε ευθυγράμμιση αφενός με την εθνική πολιτική και αφετέρου με την ευρωπαϊκή στρατηγική «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». (<http://www.gsae.edu.gr/index.php/feasts/435-----1-7-2011>).

Ας ελπίσουμε, ότι οι προσπάθειες αυτές θα αποτελέσουν εφαλτήριο για τη δημιουργία μιας αρχής για τη διασφάλιση της ποιότητας σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης.

2. ΗΓΕΣΙΑ

Ο σπουδαιότερος ίσως τομέας της Διοίκησης Ποιότητας είναι η ηγεσία. Η αποτελεσματική ηγεσία καθοδηγεί και βοηθά τους υπαλλήλους να πραγματοποιούν την εργασία τους καλύτερα και με μικρότερη προσπάθεια. Ο ηγέτης πρέπει να διασφαλίζει την ποιότητα, την παραγωγικότητα και την απόδοση των υπαλλήλων. Πρέπει να στηρίζει τα άτομα, να τα παρακινεί, να τα διδάσκει και να μην ασκεί κριτική. Πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο όλοι να αναπτύσσονται, να ενθαρρύνονται και να βελτιώνονται (Ζαβλανός, 2003).

Η ηγεσία του σχολείου οφείλει να συνεργάζεται με τους δασκάλους, καθηγητές, τους γονείς, τους μαθητές και τα μέλη της κοινότητας. Ο ρόλος του ηγέτη είναι αυτός του εκγυμναστή και του μέντορα. Ηγεσία σημαίνει υποστήριξη, βοήθεια και όχι απειλές και τιμωρία. Οι ηγέτες επηρεάζουν τα άτομα προς τη σωστή κατεύθυνση, προς το όραμα. Το άτομο το οποίο βλέπει το πρόβλημα και έχει τη γνώση και την ικανότητα να ηγηθεί μπορεί να γίνει ηγέτης και μπορεί να προέλθει από μία ομάδα (Oakland, 1989).

Ο στόχος των σημερινών στελεχών – ηγετών εστιάζεται στη δημιουργία ενός οράματος για τον οργανισμό και στην προσπάθεια ώθησης και ενθάρρυνσης των εργαζομένων να συμμετέχουν ενεργά στην πραγματοποίησή του (Κέφης, 2005).

2.1. Έννοια και περιεχόμενο της ηγεσίας

Ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του βέλτιστου αποτελέσματος. Η ηγεσία δεν ταυτίζεται με την διοίκηση, αλλά αποτελεί μέρος της και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και στη νοοτροπία των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν (Σαΐτης, 2008α). Από την άλλη η διοίκηση αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών, δηλαδή καλύπτει όλο το φάσμα δραστηριοτήτων μιας οργάνωσης (Φασούλης, Κουτρομάνος & Αλεξόπουλος, 2008).

Ως προς την εννοιολογική προσέγγιση του όρου ηγεσία, πρέπει να γίνει σαφής διάκριση ανάμεσα στην ηγεσία και τη διεύθυνση, διότι η διεύθυνση στηρίζεται στην επίσημη θέση εξουσίας για να διαμορφώσει την οργανωτική συμπεριφορά, ενώ η ηγεσία απορρέει από διαδικασίες κοινωνικής επιρροής (Μιχόπουλος, 1998β). Η ηγεσία θεωρείται ως μια διαδικασία, που στηρίζεται στη χρήση επιρροής, όχι εξαναγκαστικής, προκειμένου να κατευθύνει και να συντονίσει τις δραστηριότητες μιας ομάδας να επιτύχει τους οργανωτικούς της στόχους (Hollander, 1985 όπως αναφέρεται από Μιχόπουλο, 1998β).

Η διοίκηση - διεύθυνση, είναι περισσότερο τεχνοκρατική. Ασχολείται με την καθημερινότητα, με την ορθή εφαρμογή και αλληλουχία των διαδικασιών (Άνθης & Κακλαμάνης, 2005). Αντίθετα η ηγεσία έχει να κάνει με το όραμα, τη δημιουργικότητα, την πρόκληση και τη διαχείριση της αλλαγής, την έμπνευση, είναι τέχνη και φαντασία μαζί (Zaleznik, 2004). Ο ηγέτης εμπνέει μέσω οράματος και αξιών, κερδίζει την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση των ανθρώπων, δημιουργεί υψηλές προσδοκίες αποτελεί παράδειγμα και πρότυπο, προκαλεί το κατεστημένο, παίρνει πρωτοβουλίες, καινοτομεί και κάνει συνεχώς βελτιωτικές αλλαγές, δημιουργεί ευκαιρίες και τις αξιοποιεί, αναπτύσσει νέους ηγέτες και αφήνει ως κληρονομιά ένα καλύτερο οργανισμό (Μπουραντάς, 2002).

Το περιεχόμενο της ηγεσίας δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια, επειδή εξαρτάται όχι μόνο από τη συμπεριφορά, τη θέση και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη, αλλά και από τα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης ή περίπτωσης, που μπορεί να αποβεί ευνοϊκή ή μη για την ηγετική αποτελεσματικότητα (Hoy & Miskel, 1996 όπως αναφέρεται από Μιχόπουλο 1998β).

Οι παράγοντες, που μπορεί να επηρεάσουν μια κατάσταση και να κρίνουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, είναι η ποιότητα στις σχέσεις μεταξύ ηγέτη και μελών της οργάνωσης, που συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, ο τρόπος δόμησης των καθηκόντων και η δύναμη της θέσης του ηγέτη, που σημαίνει ότι όσο περισσότερη εξουσία απορρέει απ' τη θέση που κατέχει ένας ηγέτης, τόσο μεγαλύτερη επιρροή μπορεί να ασκήσει στα μέλη του.

Κατά τους Hoy και Miskel (όπως αναφέρεται από Μιχόπουλο, 1998β) ως σημαντικοί παράγοντες προστίθενται και το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη. Το εσωτερικό περιβάλλον σχετίζεται με την οργανωτική κουλτούρα της οργάνωσης και αναφέρεται στις αξίες και τις αρχές που επικρατούν σ' αυτήν. Το εξωτερικό περιβάλλον αναφέρεται στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις, που το συνθέτουν και μέσα σ' αυτό το περιβάλλον η οργάνωση καλείται να αναπτυχθεί και να διατηρήσει την συνέχειά της (Μιχόπουλος, 1998α).

Επίσης αξίζει να αναφέρουμε, ότι στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε τρεις διαφορετικούς τρόπους ηγεσίας (Koontz, O'Donnell & Weihrich, 1980; Θεοφιλίδης, 1994; Μάνος, 1997; Κέφης, 2005; Σαϊτής, 2008α) :

- Η αυταρχική, στην οποία ο προϊστάμενος επιδιώκει υπακοή από τους υφισταμένους του. Κατέχει κυρίαρχο ρόλο τόσο στη λήψη αποφάσεων, όσο και στον καθορισμό των ενεργειών των μελών της ομάδας. Χρησιμοποιεί τον φόβο των κυρώσεων ως κίνητρο και είναι δογματικός.
- Η δημοκρατική ή συμμετοχική, στην οποία λαμβάνονται αποφάσεις κατόπιν συζητήσεως. Παρέχεται έτσι στους εργαζόμενους κίνητρο για τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Γεγονός που καθιστά πιο εύκολη την εφαρμογή των αποφάσεων αυτών.
- Η χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία, μια μέθοδος κατά την οποία ο προϊστάμενος μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και ο ίδιος ενεργεί ως χορηγός πληροφοριών προς τους συνεργάτες του.

2.2. Χαρακτηριστικά του ηγέτη

Ο ηγέτης πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα και δεξιότητες, που θα τον κάνουν να διαφέρει από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Αναφορικά με τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας ηγέτης για να ανταποκριθεί στις

υποχρεώσεις του (Σαΐτης, 2008α, Σαΐτης, 2008β) έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις, μεταξύ των οποίων, όπως ισχυρίζεται και ο Katz (όπως αναφέρεται από Σαΐτη, 2008α) τρεις είναι οι απαραίτητες δεξιότητες:

- Οι τεχνικές δεξιότητες, που δηλώνουν την ικανότητα ενός ατόμου να πραγματοποιεί κάποιου είδους δραστηριότητα που περιέχει μέθοδο, διαδικασία ή τεχνική.
- Οι ανθρώπινες δεξιότητες, σχετίζονται με την ικανότητα συνεργασίας του ηγέτη - στελέχους με τα μέλη της οργάνωσής του. Οι δεξιότητες αυτές θα βοηθήσουν την αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας μέσα στην οργάνωση και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης.
- Οι νοητικές δεξιότητες, εμπεριέχουν την ικανότητα του ηγέτη να αντιμετωπίζει τον οργανισμό ως ένα σύνολο και συγκεκριμένα ως σύστημα με αλληλεξαρτώμενες λειτουργίες, όπου ο επηρεασμός μιας λειτουργίας θα επιφέρει και τον επηρεασμό των υπολοίπων λειτουργιών.

Η επιτυχία της ολικής ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης απαιτεί δυνατή και αποφασιστική ηγεσία. Ικανή σχολική ηγεσία σημαίνει, ότι ο διευθυντής ασκεί ηγετικό ρόλο και με τη συμπεριφορά και τη δράση του, εμπνέει, εμπνύχώνει τους συναδέλφους του και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για παρώθηση όλου του έμψυχου υλικού του σχολείου του (Σαΐτης, 2007). Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ σημαντικός στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η ολική ποιότητα εμπεριέχει μια καινοτομία στο ρόλο του ηγέτη, προϋποθέτει την έγκαιρη αλλαγή της νοοτροπίας του «είμαι υπεύθυνος» με την υιοθέτηση της νοοτροπίας ενός ηγέτη ως υποστηρικτή και συμπαραστάτη του προσωπικού, που βρίσκεται στην πρώτη γραμμή.

Οι σύγχρονες σπουδές της ηγεσίας συχνά τονίζουν ότι δεν είναι σημαντικός μόνο ο χαρισματικός ηγέτης για την αλλαγή σε μια οργάνωση, αλλά ηγέτες σε κάθε επίπεδο από το κατώτερο μέχρι το ανώτερο. Η ηγεσία από αυτή την άποψη δεν είναι κάτι που πραγματοποιείται από μοναχικές, ηρωικές φιγούρες, αλλά από πολλά ξεχωριστά άτομα που πιέζουν δραστικά για ένα καλύτερο μέλλον.

Βέβαια εκτός από τα χαρίσματα και τις δεξιότητες, που μπορεί να υπάρχουν έμφυτες σε κάποιους ανθρώπους, η ηγεσία περιλαμβάνει και την εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων. Επομένως, ένας διευθυντής σχολείου μπορεί να γίνει αποτελεσματικός, όταν έχει την ικανότητα (Σαΐτης, 2008α) :

- Να κατανέμει σωστά το έργο στο σχολείο μεταξύ των διδασκόντων.
- Να παρακινεί τους καθηγητές για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών.

- Να καλλιεργεί την επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας
- Να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης και να καθοδηγεί τους καθηγητές – συνεργάτες του ώστε να αναπτύξουν και τα διοικητικά τους προσόντα.
- Να χειρίζεται ορθά τις διαφορές που παρουσιάζονται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα και τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών.
- Να καλλιεργεί την αγαστή συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς, ώστε να συνεισφέρουν κι αυτοί στο σχολείο.

Ο ηγέτης στη ΔΟΠ είναι το άτομο, που θα διατυπώσει με σαφήνεια το όραμα του οργανισμού και θα συντονίσει την «ομάδα» του για την επίτευξή του. Στο δρόμο για την επίτευξη του οράματος ο ηγέτης πρέπει να είναι πρότυπο για τους άλλους, να είναι ο μέντοράς τους, να ενδυναμώνει την ομάδα, να τους εμπνέει και να τους παρακινεί, να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Ζαβλανός, 2003). Ο ηγέτης οφείλει να μεταδίδει στους συνεργάτες του τις γνώσεις και να καλλιεργεί τις δεξιότητες, που κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματικότερη εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Κι αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός ξεκινά να ασκεί το επάγγελμά του με κάποιες γνώσεις και ικανότητες (Saiti & Saitis, 2006), αλλά λόγω της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού έργου και των διαρκών εξελίξεων, χρειάζεται τη συνεχή στήριξη του προϊσταμένου του, για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στα καθήκοντά του. Επίσης ο ηγέτης οφείλει να διατυπώνει στόχους και στρατηγικές, να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να επιλύει προβλήματα, να είναι διαλλακτικός, να προωθεί την επικοινωνία και τον εποικοδομητικό διάλογο, να επιδιώκει την διαρκή εκπαίδευση τόσο για τον ίδιο, όσο και για τους συναδέλφους του, να είναι κοινωνικά υπεύθυνος, να δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, αλλά και του προσωπικού, να γνωρίζει τις νέες εξελίξεις της τεχνολογίας και να προωθεί το ομαδικό πνεύμα. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι απαραίτητα σε ένα ηγέτη που θέλει να εφαρμόσει το μοντέλο της ΔΟΠ με επιτυχία (Ζαβλανός, 2003).

Επομένως θα μπορούσαμε να πούμε, ότι ο ηγέτης στη Διοίκηση Ποιότητας ασκεί «διευκολυντική ηγεσία». Κατά τους Blase και Blase (όπως αναφέρεται από Φασούλη, 2010β) η διευκολυντική ηγεσία στηρίζεται σε επτά συγκεκριμένες «διευκολυντικές στρατηγικές» και μία σειρά από προσωπικά χαρακτηριστικά, τα

οποία βοηθούν και αυξάνουν σημαντικά την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Οι επτά στρατηγικές είναι : η ενθάρρυνση της ατομικής συμμετοχής, η στήριξη της αυτονομίας, η ενθάρρυνση της καινοτομίας, η δημιουργικότητα, η ανάληψη ρίσκου, η ανταμοιβή και η υποστήριξη. Στα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή, τα οποία συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνεται : το ατομικό ενδιαφέρον του για τη στήριξη των μελών της σχολικής μονάδας, ο ενθουσιασμός για βελτίωση, η αισιοδοξία, η τιμιότητα και η φιλικότητα, που πρέπει να τον διακρίνει.

Η ποιοτική ηγεσία αναφέρεται σ' έναν ηγέτη, που η επιτυχία του εξαρτάται από την επιτυχία που είχαν οι εργαζόμενοι του οργανισμού και ο οποίος παράλληλα γνωρίζει και εφαρμόζει τις αρχές της ποιότητας. Στην ποιοτική ηγεσία οι λέξεις ισχύ και εξουσία δεν υπάρχουν στο λεξιλόγιο του ηγέτη, αλλά έχουν αντικατασταθεί από τις λέξεις ενδυνάμωση και συνεργασία (Ντάνος & Ζαβλανός, 2009).

2.3. Αντιπαράβολή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με το παραδοσιακό σύστημα διοίκησης

Το παραδοσιακό σύστημα διοίκησης είχε σαφή διάκριση αρμοδιοτήτων και η δομή του ήταν κάθετη, δηλαδή οι εντολές μεταδίδονταν από την κορυφή της ιεραρχίας προς τα κάτω. Αντίθετα η Ολική Ποιότητα διαμορφώνει σύγχρονες πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες η επικοινωνία έχει κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω, υπάρχει συμμετοχή όλων στις διαδικασίες και αгаστή συνεργασία. Όλοι συνεργάζονται και συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, για να επιτύχουν τον στόχο τους, που είναι η καλύτερη εξυπηρέτηση του πελάτη και η ικανοποίηση των αναγκών του. Στη Δ.Ο.Π. δημιουργούνται ομάδες εργασίας και εκχωρούνται εξουσίες και ευθύνες στους εργαζόμενους, ώστε να υπάρχει ευέλικτος χειρισμός και άμεση ανταπόκριση στις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες των πελατών.

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό σύστημα διοίκησης, που οι αρμοδιότητες των στελεχών ήταν να δίνουν εντολές και να επιβλέπουν την εκτέλεσή τους, στη Δ.Ο.Π. τα στελέχη χρησιμοποιούν μεθόδους όπως η καθοδήγηση, η παρακίνηση/ υποκίνηση και το πρότυπο. Η καθοδήγηση είναι σημαντική στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της Δ.Ο.Π., που οι εργαζόμενοι έχουν ανάγκη για συμβουλές, ώστε να αποδεχθούν και να κατανοήσουν τη σημασία της ποιότητας. Επίσης τα στελέχη οφείλουν να παρακινούν / υποκινούν τους υφισταμένους τους ενημερώνοντάς τους για την επίδοσή τους, επιβραβεύοντάς τους και παρέχοντάς τους κίνητρα για περαιτέρω βελτίωση (Κέφης,

2005). Τέλος τα διοικητικά στελέχη πρέπει να αποτελούν πρότυπο για την αφοσίωσή τους στις αξίες της ποιότητας και στην ανάγκη για ικανοποίηση των πελατών και να το μεταδίδουν και στους εργαζόμενους (Κατσαρός, 2008).

Παρατηρούμε, λοιπόν, τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε ένα παραδοσιακό σύστημα διοίκησης και στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, που στηρίζει την επιτυχία της κυρίως στον ανθρώπινο παράγοντα.

2.4. Συμπέρασμα

Είναι επιτακτική ανάγκη τα στελέχη της εκπαίδευσης να εξελίσσονται σε ηγέτες και να δημιουργούν ένα δυναμικό περιβάλλον εργασίας, στο οποίο θα κυριαρχεί η συνεργασία και η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού, για την επίτευξη των στόχων της ομάδας και κατ' επέκταση του οργανισμού. Σε όλη αυτή την διαδικασία καθημερινής αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, τα στελέχη βρίσκονται αντιμέτωπα με καταστάσεις ή προβλήματα, που απαιτούν την άμεση επίλυση και την λήψη, συχνά σοβαρών αποφάσεων. Ο ηγέτης πρέπει να ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να εξελίσσεται σε συνδιαμορφωτής του σχεδιασμού, που θα οδηγήσει στην υλοποίηση του οράματος του οργανισμού.

Η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ηγέτη και το προσωπικό του οργανισμού, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη ανοιχτής και ειλικρινής επικοινωνία και την προώθηση της περαιτέρω συνεργασίας. Για να συμβούν, όμως, αυτά ο ηγέτης θα πρέπει να διακρίνεται από δεξιότητες, που αφορούν την αίσθηση κατανόησης και αποδοχής, την αυτογνωσία, τη γνωριμία του άλλου, την καταπολέμηση των στερεοτύπων, την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση των συγκρούσεων, το χειρισμό της μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες παρακινούν το προσωπικό δρώντας ως συναισθηματικοί καθοδηγητές της ομάδας. Η στρατηγική τους έχει συντονισμό και εναρμόνιση, ενθουσιασμό και πάθος για συνεχή βελτίωση. Η παρακίνηση του προσωπικού οφείλει να είναι συστηματική και να βασίζεται στον σεβασμό, στην αναγνώριση της εργασίας και των επιτευξέων του, στην ανοικτή επικοινωνία, στη σωστή διαχείριση, κατανόηση και ικανοποίηση των αναγκών του. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις και οι πράξεις των ηγετών επηρεάζουν τα συναισθήματα και κατ' επέκταση την απόδοση των ατόμων που διοικούν.

Δυστυχώς, όμως, στη χώρα μας οι πρωτοβουλίες και οι προτάσεις των διευθυντών για την εκπαιδευτική διαδικασία απορρίπτονται από την κεντρική διοίκηση και επομένως δεν τους δίδεται η δυνατότητα για ουσιαστική συμμετοχή στη διαμόρφωση του προγράμματος και στη λήψη αποφάσεων για τη σχολική μονάδα. Έτσι η αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας τίθεται υπό αμφισβήτηση, αφού η κεντρική διοίκηση δεν αναθέτει σημαντικές ευθύνες και δεν παραχωρεί εξουσίες στους διευθυντές των σχολικών μονάδων (Saiti, 2012).

Επομένως ο ρόλος του διευθυντή εμπεριέχει σαφώς μια αντίφαση: από τη μια οφείλει να συμπεριφέρεται ως «εντεταλμένο όργανο» ανταποκρινόμενο στις προσδοκίες των ανώτερων κλιμακίων της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει ως ηγέτης της κοινωνικής ομάδας εκπαιδευτικών-μαθητών να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους όντας αποδυναμωμένος ουσιαστικά από εξουσίες ή κίνητρα που ενισχύουν το σύγχρονο ρόλο του (Φασούλης, 2000).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν έχουν την ελευθερία να ενεργούν αυτόνομα, δεδομένου, ότι δεσμεύονται από ένα νομοθετικό πλαίσιο, που στην πραγματικότητα τους καθιστά περισσότερο εκτελεστικά όργανα και λιγότερο ηγέτες. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό με αποτέλεσμα να στερείται ευελιξίας, αλλαγής, καινοτομίας και ρευστότητας, αφού δεν υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία και άτυπη οργάνωση. Σ' αυτό λοιπόν το πλαίσιο ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι να επιδιώξει τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και την παραγωγικότητά του με τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος εργασίας, στο οποίο μπορούν να καλλιεργηθούν οι ανθρώπινες σχέσεις, η συνεργασία, η συνοχή, η ομαδική εργασία, ώστε να υλοποιηθεί το όραμα του οργανισμού. Για να συμβεί, όμως, αυτό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να έχουν τις απαραίτητες ικανότητες και γνώσεις (Saiti, 2012).

Ένας διευθυντής μπορεί να γίνει αποτελεσματικός, εάν έχει την ικανότητα να κατανέμει σωστά το έργο του σχολείου μεταξύ των διδασκόντων, να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όχι μόνο σε σχέση με την εκτέλεση των εργασιών, αλλά σε όλο το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων, να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης, να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο και να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα (Σαΐτης, 2008β).

Ο σύγχρονος διευθυντής, για να επιτελέσει επάξια το έργο του, πρέπει να αναβαθμιστεί σε διευθυντή ηγέτη - μάνατζερ με σαφή προσδιορισμό των καθηκόντων του και των ευθυνών του, ώστε να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα προβλήματα της σχολικής μονάδας ξεπερνώντας τα στενά παραδοσιακά πλαίσια, δηλαδή τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών υποθέσεων (Σαΐτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997).

3. Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΠΕΛΑΤΩΝ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Η ικανοποίηση των πελατών είναι ένας από τους βασικούς στόχους και πρωταρχικός σκοπός της ΔΟΠ. Αρκετοί οργανισμοί και επιχειρήσεις έχουν επιλέξει το επίπεδο ικανοποίησης των πελατών τους ως το βασικό δείκτη απόδοσής τους, με στόχο την υλοποίηση της φιλοσοφίας «προσανατολισμού στον πελάτη» σε καθημερινή βάση.

Είναι, λοιπόν, λογικό στο επίκεντρο της μεταμόρφωσης των οργανισμών που υιοθετούν τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας να τοποθετείται ο πελάτης (Μιχαλόπουλος, 1999). Η μεταφορά αυτής της λογικής στα σχολεία θα μπορούσε να ενισχύσει τη μαθητοκεντρική αντίληψη της εκπαίδευσης και να μειώσει τη δασκαλοκεντρική.

Η σπουδαιότητα της μέτρησης της ικανοποίησης του πελάτη επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι ο τομέας της ανάλυσης της συμπεριφοράς του καταναλωτή (consumer behavior analysis) έχει εστιάσει στην μετα-αγοραστική συμπεριφορά του πελάτη (Kotler, 1994; Hill, 1996).

Οι κυριότεροι λόγοι μέτρησης της ικανοποίησης των πελατών εστιάζονται στα εξής σημεία (Customers Satisfaction Council, 1995; Dutka, 1995) :

1. Η ικανοποίηση του πελάτη αποτελεί την πλέον αντικειμενική πληροφορία της αγοράς.
2. Η πλειοψηφία των πελατών αποφεύγουν να εκφράσουν τα παράπονα ή τη δυσαρέσκειά τους από τη χρήση των προϊόντων /υπηρεσιών.
3. Με τη μέτρηση της ικανοποίησης των πελατών ο οργανισμός είναι σε θέση να προσδιορίσει πιθανές ευκαιρίες επέκτασης στη συγκεκριμένη αγορά.
4. Η εφαρμογή των βασικών αρχών της συνεχούς βελτίωσης απαιτεί την ύπαρξη συγκεκριμένης διαδικασίας μέτρησης της ικανοποίησης των πελατών. Έτσι οι ενέργειες βελτίωσης βασίζονται σε πρότυπα, που είναι σύμφωνα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των πελατών.

5. Η μέτρηση ικανοποίησης συμβάλλει στην κατανόηση των γενικότερων αντιλήψεων του πελάτη και στον προσδιορισμό των αναγκών, των προσδοκιών και των επιθυμιών του.
6. Το πρόβλημα την ύπαρξης διαφορετικής αντίληψης της ικανοποίησης ανάμεσα στον πελάτη και τη διοίκηση της εταιρείας μπορεί να προσδιοριστεί από την υλοποίηση ενός προγράμματος μέτρησης της ικανοποίησης. Έτσι δίνεται η δυνατότητα να αμβλυνθούν αυτές οι διαφορές αντίληψης.

3.1. Οι πελάτες

Για να κατανοήσουμε την έννοια της ποιότητας είναι πολύ σημαντικό να ξέρουμε ποιος είναι ο πελάτης και τι αυτός περιμένει από τον οργανισμό.

Πελάτης είναι οποιοδήποτε άτομο χρησιμοποιεί ένα προϊόν ή μια παρεχόμενη υπηρεσία. Η γνώση για το ποιος είναι ο πελάτης και τι περιμένει από εμάς είναι πολύ σπουδαίο γεγονός για να κατανοήσουμε την έννοια της ποιότητας. Διακρίνουμε δύο είδη πελάτες : τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς (Ζαβλανός, 2003).

Με τον όρο εσωτερικοί πελάτες (internal customers) νοείται το σύνολο του προσωπικού μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. Ο ορισμός αυτός βασίζεται στο γεγονός, ότι κάθε εργαζόμενος σε μία εταιρεία μπορεί να θεωρηθεί ως πελάτης άλλων υπαλλήλων στην επιχείρηση αυτή με συγκεκριμένες απαιτήσεις και προσδοκίες. (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2000). Κάθε άτομο μέσα στον οργανισμό εξαρτάται από κάποιο άλλο, για παράδειγμα το έργο ενός ατόμου το παραλαμβάνει το επόμενο άτομο, με σκοπό την ολοκλήρωση του έργου (Fields, 1993). Η επιτυχία του κάθε ατόμου εξαρτάται από το είδος των πηγών, των υπηρεσιών και των αγαθών, που του παρέχονται, για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του δικού του εσωτερικού πελάτη – χρήστη. Κάθε εσωτερικός πελάτης εξυπηρετεί συγκεκριμένα έναν άλλο εσωτερικό πελάτη με στόχο την τελική εξυπηρέτηση του εξωτερικού πελάτη – χρήστη.

Στην περίπτωση του σχολείου ο μαθητής είναι ο εξωτερικός πελάτης – χρήστης, ταυτόχρονα όμως συνιστά και εσωτερικό πελάτη, επειδή μετέχει της διαδικασίας μάθησης, η οποία θεωρείται διπολική διαδικασία. (Fields, 1993). Οι εξωτερικοί πελάτες είναι οι αποδέκτες του προϊόντος ή της υπηρεσίας του οργανισμού, οι οποίοι δεν αποτελούν μέρος της επιχείρησης ή του οργανισμού, αλλά επηρεάζονται από τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους και η εξυπηρέτηση λαμβάνει χώρα εκτός οργανισμού (Fields, 1993). Εξωτερικός πελάτης του σχολείου είναι οι

οργανισμοί που δέχονται τους αποφοίτους του, δηλαδή τα πανεπιστήμια για τους αποφοίτους του Λυκείου και οι εταιρίες, το Δημόσιο για τους αποφοίτους του Πανεπιστημίου κ.α..

Η ποιότητα του σχολείου μπορεί να οριστεί με βάση τις προσδοκίες του εξωτερικού πελάτη, δεδομένου ότι όλοι οι μετέχοντες της σχολικής διαδικασίας είναι συνυπεύθυνοι και θα πρέπει οι ενέργειες τους να στοχεύουν στην εκπλήρωση των απαιτήσεων του εξωτερικού πελάτη – χρήστη και όχι στην ικανοποίηση των προσωπικών ενδιαφερόντων (Fields, 1993).

Ο μαθητής καθίσταται άμεσα υπεύθυνος για τη δική του μόρφωση, αφού μετά την αποφοίτησή του θα συμβάλλει άμεσα στην εξυπηρέτηση του εξωτερικού πελάτη – χρήστη του εκπαιδευτικού συστήματος (Πανεπιστήμιο - Δημόσιο – Επιχειρήσεις). Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία - καθηγητές, διευθυντές, γονείς - βοηθούν έμμεσα το μαθητή. Οι καθηγητές συμβάλλουν με τη διδασκαλία τους στη μετάδοση γνώσεων στο μαθητή, ενώ οι διευθυντές ασκούν υποστηρικτικό έργο. Όλοι μαζί, λοιπόν, προσπαθούν να δώσουν τα κατάλληλα εφόδια στον μαθητή, ώστε αυτός με τη σειρά του να καταφέρει να ικανοποιήσει τον εξωτερικό πελάτη.

Η στρατηγική της εστίασης στις ανάγκες του πελάτη – χρήστη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η οποία πρέπει να ανακαλύψει ποιος είναι ο πελάτης – χρήστης, τις μεθόδους με τις οποίες θα τον προσδιορίσουμε, τις απαιτήσεις του και πώς θα τις ικανοποιήσουμε. (Fields, 1993).

Πρέπει να ορίσουμε το προϊόν, που στην περίπτωση του σχολείου είναι η εκπαίδευση του μαθητή και ως «πελάτες» – χρήστες του εκπαιδευτικού συστήματος τους παρακάτω (Ζαβλανός, 2003) :

- Τον μαθητή, ο οποίος θα στηριχθεί στην εκπαίδευση που έλαβε για να επιβιώσει.
- Τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι συμβάλλουν οικονομικά για την εκπαίδευσή τους.
- Τις επιχειρήσεις, οι οποίες θα αξιοποιήσουν την εκπαίδευση των μαθητών.
- Την κοινωνία, στην οποία θα κληθεί να συνεισφέρει το άτομο – μαθητής.

Ο προσδιορισμός των αναγκών και των προσδοκιών των πελατών αποτελεί την αφετηρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, ενώ η μετατροπή τους σε προϊόντα και υπηρεσίες συνιστά τη σύγχρονη πρόκληση των διαφόρων οργανισμών δημοσίων και μη, οι οποίοι εμπλέκουν τους πελάτες τους στο σχεδιασμό των διοικητικών τους πρακτικών προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συναίνεσή τους (Ulrich, 1989 όπως αναφέρεται από Μιχαλόπουλο, 1999).

3.2. Ο προμηθευτής

Κάθε άτομο μέσα σ' ένα οργανισμό εξαρτάται από την προσφορά του άλλου, δηλαδή από τον προμηθευτή του. Προμηθευτής θεωρείται το άτομο που παρέχει όλα τα απαραίτητα μέσα στον εσωτερικό πελάτη – χρήστη του οργανισμού για να ολοκληρώσει το έργο του με επιτυχία (Fields, 1993).

Κάθε άτομο μέσα στον οργανισμό θεωρείται ταυτόχρονα και προμηθευτής και πελάτης – χρήστης, για παράδειγμα ο καθηγητής όταν διδάσκει, έχει το ρόλο του προμηθευτή και ο μαθητής του πελάτη – χρήστη και αντίθετα, όταν ο μαθητής απευθύνεται στον καθηγητή, έχει το ρόλο του προμηθευτή και ο καθηγητής του πελάτη – χρήστη. (Fields, 1993). Η αλυσίδα προμηθευτή – πελάτη στην εκπαίδευση έχει ως εξής (Fields, 1993) :

- Ο διευθυντής θεωρείται προμηθευτής του εκπαιδευτικού, διότι είναι υποχρεωμένος να παράσχει όλα τα απαραίτητα μέσα που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός (εσωτερικός του πελάτης) προκειμένου να ολοκληρώσει το έργο του.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται επίσης εσωτερικοί πελάτες – χρήστες των γονέων.
- Οι γονείς προμηθεύουν στους εκπαιδευτικούς τους μαθητές.
- Ο μαθητής αποτελεί τον μοναδικό εσωτερικό πελάτη - χρήστη του εκπαιδευτικού.

Ο κύκλος των εσωτερικών πελατών – χρηστών στην εκπαίδευση αναπαριστά τη συνεχή επιρροή ανάμεσα στην κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα, τη διοίκηση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός εξυπηρετεί το μαθητή, ο μαθητής εξυπηρετεί την κοινωνία, η κοινωνία εξυπηρετεί το εκπαιδευτικό σύστημα, το εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί τη διοίκηση του σχολείου, η διοίκηση του σχολείου εξυπηρετεί το δάσκαλο και οι γονείς εξυπηρετούν το δάσκαλο.

Όταν οι δεσμοί στον κύκλο είναι ισχυροί, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές γίνεται καλύτερη, όταν οι δεσμοί γίνουν χαλαροί η προσφερόμενη ποιότητα εκπαίδευσης κρίνεται κακή έως ανύπαρκτη (Fields, 1993).

Στην αλυσίδα προμηθευτή – πελάτη πρέπει να σημειώσουμε τη σημασία της ανατροφοδότησης, η οποία μας επιτρέπει να γνωρίσουμε τι προσδοκούν από εμάς οι πελάτες – χρήστες και στη συνέχεια να ενημερώσουμε τους προμηθευτές μας, οι οποίοι θα μας προσφέρουν τα απαραίτητα μέσα, για την ικανοποίηση των αναγκών των δικών μας πελατών – χρηστών.

3.3. *Ικανοποίηση του πελάτη*

Όπως αναφέραμε και παραπάνω η ικανοποίηση του πελάτη έχει καταστεί προτεραιότητα για τη ΔΟΠ. Όμως είναι μία έννοια, που είναι δύσκολο να οριστεί. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί, οι οποίοι – σύμφωνα με τον Yi (1991) - διαφέρουν ανάλογα και με το αντικείμενο εστίασης και το επίπεδο αποσαφήνισης και μπορεί να παρέχουν ικανοποίηση από ένα προϊόν / υπηρεσία, από μια εμπειρία απόφασης αγοράς, από ένα χαρακτηριστικό απόδοσης, από μία εμπειρία κατανάλωσης – χρήσης, από ένα τμήμα ή κατάσταση της εταιρείας και από μία προ-αγοραστική εμπειρία.

Ο Yi (1991), έπειτα από ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, κατέληξε, ότι η ικανοποίηση του πελάτη ορίζεται, είτε ως ένα αποτέλεσμα, είτε ως μια διαδικασία. Από τη σκοπιά του αποτελέσματος αποτελεί την εμπειρία κατανάλωσης ή χρήσης ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Η ικανοποίηση δηλαδή είναι το αποτέλεσμα της αγοράς και χρήσης ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, το οποίο απορρέει από τη σύγκριση του πελάτη ανάμεσα στην ανταμοιβή και το κόστος της αγοράς, λαμβάνοντας υπόψη τις προσδοκώμενες επιπτώσεις (Churchill & Surprenant, 1982). Ως μια διαδικασία προσδίδει έμφαση στους ψυχολογικούς παράγοντες αντίληψης και αξιολόγησης, που την επηρεάζουν. Η ικανοποίηση σε αυτή την περίπτωση μπορεί να οριστεί ως η αντίδραση του καταναλωτή στη διαδικασία αξιολόγησης, η οποία εξετάζει τις ασυμφωνίες μεταξύ μεταγενέστερων προσδοκιών και του πραγματικού επιπέδου απόδοσης του προϊόντος, όπως γίνεται αντιληπτό από τον καταναλωτή μετά τη χρήση του (Tse & Wilton, 1988; Γρηγορούδης & Σίσκος, 2000).

Οι Westbrook και Oliver (1991) θεωρούν ως ικανοποίηση του καταναλωτή τη συνολική στάση, που αυτός διαμορφώνει για ένα προϊόν, το οποίο χρησιμοποίησε, αφού το απέκτησε. Είναι λοιπόν μια αξιολόγηση μετά την επιλογή που προκύπτει από μια συγκεκριμένη αγοραστική επιλογή και από την εμπειρία της χρήσης της.

Οι Giese και Cote (2000) προτείνουν ένα πλαίσιο ανάπτυξης εξειδικευμένων ορισμών ικανοποίησης του καταναλωτή, ανάλογα με την περίπτωση. Οδηγούνται στο συμπέρασμα, ότι η ικανοποίηση αποτελεί μια συνολική συγκινησιακή αντίδραση ποικίλης έντασης.

Τέλος, ο Philip Kotler (1994) αναλύει την έννοια της ικανοποίησης του πελάτη ως τα συναισθήματα ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας ενός ατόμου που

προκύπτουν από την υποκειμενική σύγκριση της απόδοσης (ή του αποτελέσματος) ενός προϊόντος σε σχέση με τις προσδοκίες του. Το αν ο αγοραστής είναι ικανοποιημένος ή όχι μετά από την αγορά, εξαρτάται από την απόδοση του προϊόντος σε σχέση με τις προσδοκίες του αγοραστή.

Όπως φαίνεται καθαρά από τους άνωθεν ορισμούς, η ικανοποίηση είναι μια λειτουργία υποκειμενικής απόδοσης και προσδοκιών. Αν η απόδοση είναι μικρότερη από τις προσδοκίες, ο πελάτης είναι δυσαρεστημένος. Αν η απόδοση συμπίπτει με τις προσδοκίες, ο πελάτης είναι ικανοποιημένος. Αν η απόδοση υπερβαίνει τις προσδοκίες, ο πελάτης είναι πολύ ικανοποιημένος ή ενθουσιασμένος (Kotler, 2000).

Πολλές επιχειρήσεις στοχεύουν στην υψηλή ικανοποίηση, γιατί οι πελάτες που είναι απλώς ικανοποιημένοι συνεχίζουν να θεωρούν εύκολο το να στραφούν προς μια καλύτερη προσφορά, όταν προκύψει. Εκείνοι, που είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι, είναι πολύ λιγότερο προετοιμασμένοι να στραφούν προς άλλη κατεύθυνση. Η υψηλή ικανοποίηση ή ο ενθουσιασμός δημιουργεί ένα συναισθηματικό δέσιμο με το προϊόν / υπηρεσία, και όχι απλώς μια προτίμηση που στηρίζεται στη λογική. Το αποτέλεσμα είναι η υψηλή αφοσίωση του πελάτη (Kotler, 2000).

Όλο και περισσότερες επιχειρήσεις χρησιμοποιούν την ικανοποίηση του πελάτη ως δείκτη της επίδοσης των προϊόντων / υπηρεσιών και ως δείκτη της μελλοντικής πορείας της επιχείρησης (Johnson, 2000).

Η μέτρηση της ικανοποίησης του πελάτη προσδίδει στους οργανισμούς, που την εφαρμόζουν, τα εξής πλεονεκτήματα (Dutka, 1995, Naumann & Giel, 1995, Czarnecki, 1999) :

- Εφόσον λαμβάνει χώρα συνεχώς και συστηματικά, βελτιώνει την επικοινωνία του οργανισμού με το σύνολο των πελατών.
- Δίνει τη δυνατότητα στον οργανισμό να ελέγξει, εάν οι υπηρεσίες που προσφέρει ικανοποιούν τους πελάτες, καθώς και να διερευνήσει κατά πόσο νέα προϊόντα και υπηρεσίες θα καρποφορούσαν.
- Εντοπίζονται οι κρίσιμες διαστάσεις της ικανοποίησης, που επιβάλλεται αν βελτιωθούν, καθώς και ο τρόπος που θα γίνει η βελτίωση.
- Δίνεται κίνητρο στους εργαζομένους να αυξηθεί η παραγωγικότητά τους, καθώς πλέον αξιολογούνται από τους ίδιους τους πελάτες.

Η μέτρηση του βαθμού ικανοποίησης του πελάτη με ένα προϊόν (αγαθό ή υπηρεσία) παραδοσιακά ισοδυναμεί με τη γενική αξιολόγηση του προϊόντος και τις ειδικές αξιολογήσεις συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του, από τον πελάτη.

Η κατανόηση και η μέτρηση της ικανοποίησης παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες και σε καμία περίπτωση δεν είναι απλή η διαδικασία, καθώς υπάρχουν πολύ παράγοντες, που επηρεάζουν την καταναλωτική συμπεριφορά.

Μοντέλα, που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της ικανοποίησης των πελατών, είναι το μοντέλο του Fornell, το μοντέλο του Oliver, το μοντέλο ServQual, το μοντέλο Servperf και η μέθοδος MUSA

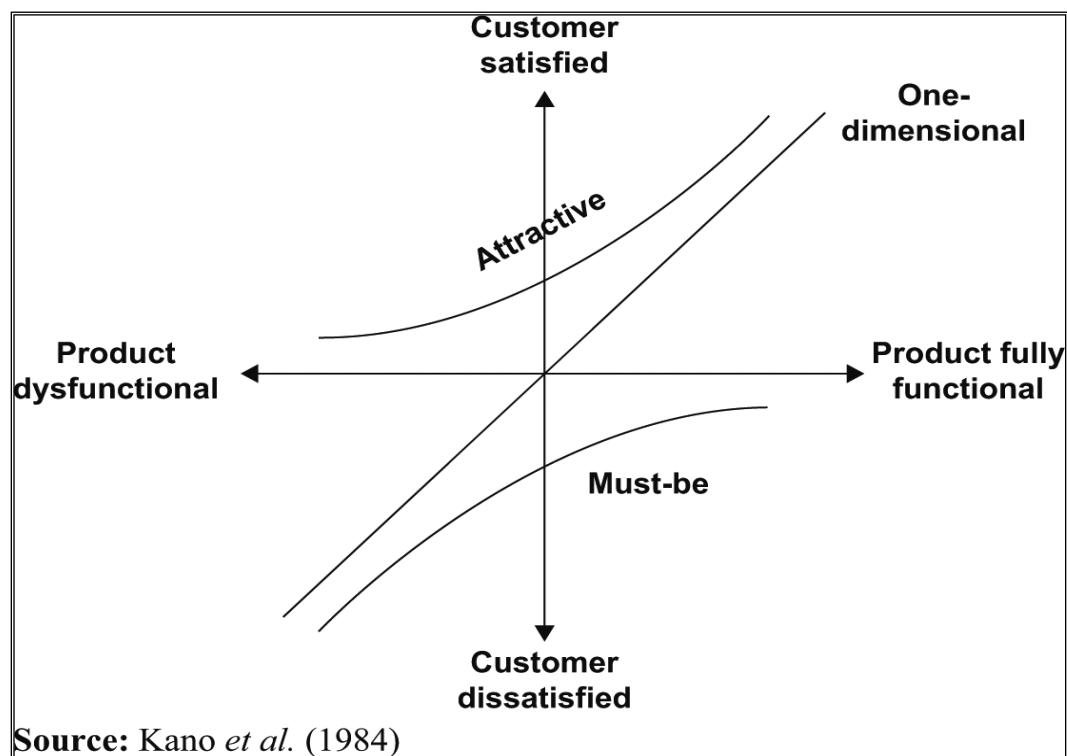
3.4. Το μοντέλο του Kano

Ο Kano ανέπτυξε ένα μοντέλο προκειμένου να ταξινομήσει τις ιδιότητες ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας με βάση το πόσο καλά μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των πελατών (Ζαβλανός, 2003). Ο βαθμός ικανοποίησης του πελάτη είναι σε άμεση συνάφεια με τον βαθμό ικανοποίησης αυτών των αναγκών, οι οποίες είναι (Kano, Seraku, Takahashi & Tsuji, 1984):

- **Απαραίτητες ή βασικές ανάγκες (must-be)** : η ικανοποίηση των οποίων θεωρείται δεδομένο για τον πελάτη. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν στις συγκεκριμένες δραστηριότητες ή λειτουργίες, τις οποίες αναμένει ο πελάτης ότι θα διαθέτει το προϊόν ή η υπηρεσία. Όμως, το να υπάρχει υψηλή απόδοση δε σημαίνει ότι θα έχουμε και υψηλή ικανοποίηση των πελατών, ενώ αντίθετα αν θα έχουμε χαμηλή απόδοση, τότε αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα υψηλή δυσαρέσκεια.
- **Μονοδιάστατες ανάγκες ή αναμενόμενες (one-dimensional)**: η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του προϊόντος ή της υπηρεσίας, τα οποία αποτελούν τις βασικές επιθυμίες και ανάγκες των πελατών. Η ικανοποίηση των πελατών έχει αναλογική σχέση με την απόδοση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του προϊόντος ή της υπηρεσίας. Όσο, δηλαδή, υψηλότερο είναι το επίπεδο ικανοποίησης των μονοδιάστατων αναγκών, τόσο υψηλότερη είναι η ικανοποίηση των πελατών και αντίστροφα.
- **Ελκυστικές ανάγκες (attractive)**: στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα χαρακτηριστικά, τα οποία ο πελάτης δεν περιμένει, ότι θα βρει στο συγκεκριμένο προϊόν ή υπηρεσία και όταν προσφέρονται ξαφνιάζουν τους πελάτες, προκαλούν απόλαυση και έτσι μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να προσελκύσουν πελάτες ανταγωνιστικών προϊόντων. Εδώ, η ικανοποίηση των πελατών αυξάνεται με την υψηλή απόδοση του

προϊόντος, ενώ αντίθετα η χαμηλή απόδοση δε συνεπάγεται χαμηλή ικανοποίηση του πελάτη.

Στο Σχήμα 6 φαίνεται πως η ύπαρξη των απαραίτητων, των μονοδιάστατων και των ελκυστικών αναγκών οδηγούν στην ικανοποίηση των πελατών και το αντίθετο.



Σχήμα 6. Τα τρία (3) επίπεδα ποιότητας του Kano

Πηγή: Kano et al. (1984) σε Wang, T. & Ji, P. (2010)

Πρέπει να επισημάνουμε, ότι οι απαιτήσεις των πελατών διαρκώς μεταβάλλονται. Ένα ελκυστικό χαρακτηριστικό μπορεί σε σύντομο χρονικό διάστημα να γίνει μονοδιάστατο ή και βασικό, γι' αυτό πρέπει να μετράται ο βαθμός ικανοποίησης των πελατών και αναλόγως να αναπροσαρμόζεται ένα προϊόν ή μία υπηρεσία.

Αν εφαρμόσουμε λοιπόν το μοντέλο του Kano στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα διαπιστώσουμε, ότι δεν αρκεί να υπάρχει μόνο μία αίθουσα και να γίνεται μία απλή διδασκαλία. Πρέπει να προσφέρουμε στον μαθητή μια συναρπαστική εμπειρία, η οποία θα προκύψει από τη συμμετοχή του στη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης, από τη δυνατότητα που θα του δοθεί να αυτενεργεί, να πειραματίζεται, να ανακαλύπτει. Έτσι ο μαθητής θα είναι ευχαριστημένος και αυτό θα έχει ως

αποτέλεσμα να ενδιαφέρεται για το μάθημα, να προσέχει περισσότερο και άρα να μαθαίνει (Ζαβλανός, 2003).

3.5. Διαστάσεις Ποιότητας / Ικανοποίησης

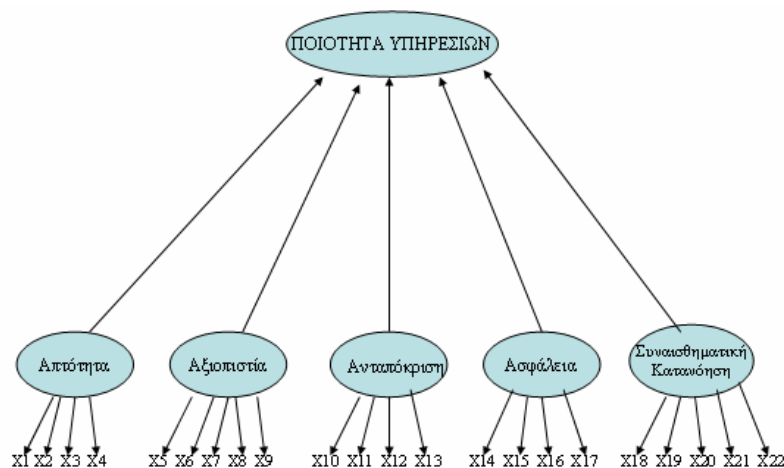
Ποιά χαρακτηριστικά όμως πρέπει να έχει ένα προϊόν ή μία υπηρεσία, για να καθοριστεί η ποιότητά του; Ποιές διαστάσεις ικανοποίησης πρέπει να χρησιμοποιηθούν, για να ερευνηθεί ο βαθμός της ικανοποίησης των πελατών;

Αν και έχουν αναπτυχθεί διάφορα εργαλεία και τεχνικές μέτρησης, οι πιο γνωστές και με μεγαλύτερη επίδραση μελέτες είναι εκείνες, που πραγματοποιήθηκαν από τους Valarie A. Zeithaml, A. Parasuraman και Leonard L. Berry σχετικά με την ανάπτυξη του οργάνου SERVQUAL (Grönroos, 2000). Το πρότυπο αξιολόγησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών SERVQUAL είναι ένα όργανο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών, που χρησιμοποιείται ευρέως από οργανώσεις παροχής υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης.

Στην αρχική μελέτη τους οι Parasuraman, Zeithaml & Berry (1985) μέσα από μια ποιοτική έρευνα και ανάλυση διαπίστωσαν, ότι υπήρχαν δέκα καθοριστικοί παράγοντες, που χαρακτηρίζουν τις αντιλήψεις των πελατών για την παρεχόμενη υπηρεσία.

Εντούτοις, ως αποτέλεσμα της ποσοτικής έρευνας και ανάλυσης που ακολούθησε μείωσαν τις δέκα καθορισμένες διαστάσεις της ποιότητας υπηρεσιών στις εξής πέντε, που εμφανίζονται και στο Σχήμα 7 (Parasuraman et al., 1988) :

- Απτότητα / υλικά στοιχεία (tangibles). Είναι τα απτά χαρακτηριστικά της υπηρεσίας, όπως οι φυσικές προσφερόμενες ευκολίες, ο εξοπλισμός, η εμφάνιση του προσωπικού κ.α.
- Αξιοπιστία (reliability). Η ικανότητα του οργανισμού να προσφέρει την εξυπηρέτηση που υποσχέθηκε αξιόπιστα και με ακρίβεια.
- Ανταπόκριση (responsiveness). Η προθυμία του προσωπικού να ικανοποιήσει τους πελάτες και η ικανότητα του οργανισμού για παροχή άμεσων εξυπηρετήσεων.
- Ασφάλεια (assurance). Οι γνώσεις και η συμπεριφορά του προσωπικού, ώστε να εμπνέει εμπιστοσύνη και σιγουριά στους πελάτες
- Συναισθηματική κατανόηση (empathy). Η προσωπική φροντίδα και προσοχή, που παρέχει η οργάνωση στους πελάτες της.



Σχήμα 7. Η ποιότητα υπηρεσιών κατά τη θεώρηση των Parasuraman, Berry, and Zeithaml (1988) και κατά την εξέταση της από τους Cronin και Taylor (1992)
Πηγή : Cronin & Taylor (1992)

Το 1988 ο καθηγητής Grönroos πρόσθεσε μία επιπλέον κατηγορία στις ήδη υφιστάμενες, την οποία ονόμασε ανάκτηση (recovery) εννοώντας τη δυνατότητα του οργανισμού να αντιμετωπίσει τα τυχόν αναφυόμενα προβλήματα (Κέφης, 2005).

Πρέπει, λοιπόν, οι παρεχόμενες υπηρεσίες να καλύπτουν το φάσμα των πέντε διατάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών, για να ικανοποιούν τους πελάτες και να διασφαλίζουν την ποιότητά τους.

Στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας έχουν συμπεριληφθεί ερωτήσεις με βάση τις πέντε διαστάσεις ποιότητας των υπηρεσιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3.6. Συμπέρασμα

Από τα παραπάνω, λοιπόν, συνάγουμε, ότι απώτερος σκοπός ενός οργανισμού είναι, όχι να αποκτήσει το μεγαλύτερο μερίδιο στην αγορά – όπως συνέβαινε παλαιότερα -, αλλά να έχει ικανοποιημένους πελάτες. Οι ικανοποιημένοι πελάτες είναι σταθεροί πελάτες, αλλά και η καλύτερη διαφήμιση, για την προσέλκυση νέων πελατών.

Ένας οργανισμός, για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των πελατών του, πρέπει να τις γνωρίζει, να τις έχει προσδιορίσει και να τις συσχετίζει με το εξωτερικό περιβάλλον και τις διαρκείς μεταβολές του. Βέβαια δεν αρκεί να παρέχει σε ικανοποιητικό βαθμό αυτό, που προσδοκά ο πελάτης, αλλά επιβάλλεται να

προπορεύεται αυτού και να του δημιουργεί ανάγκες, που μόνο αυτός μπορεί να ικανοποιήσει. Οφείλει να παρέχει περισσότερα από αυτά που προσδοκά ο πελάτης, γιατί μόνο έτσι θα διατηρήσει την πελατεία του και θα προσελκύσει και άλλους πελάτες από τους ανταγωνιστές.

Στον εκπαιδευτικό τομέα είναι ιδιαίτερα σημαντική η ικανοποίηση των πελατών - χρηστών, αφού αποτελεί στοιχείο της ποιότητας των υπηρεσιών. Τους ικανοποιημένους πελάτες διακρίνει υψηλός βαθμός αφοσίωσης. Στην εκπαίδευση, εάν θελήσουμε να μετρήσουμε την ικανοποίηση των πελατών - χρηστών, θα πρέπει να απευθυνθούμε τόσο σε μαθητές, όσο και στους γονείς και στις επιχειρήσεις και οργανισμούς, που δέχονται τους αποφοίτους και άρα έχουν αντίκτυπο σ' αυτούς τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός που ακολουθεί τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας σέβεται και εξετάζει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των ενδιαφερομένων. Και για να ικανοποιηθούν αυτές, πρέπει να υπάρχει υποστηρικτική ατμόσφαιρα και αρμονικές σχέσεις μεταξύ των διευθυντών και του διδακτικού προσωπικού και σίγουρα ένα ανοικτό σύστημα επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και όλων των κοινωνικών παραγόντων (Saiti, 2012).

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ

Η εκπαίδευση του προσωπικού και η συνεχής βελτίωση είναι μία από τις βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Στην εποχή του έντονου ανταγωνισμού η επιβίωση ενός οργανισμού εξαρτάται από την ικανότητά του να καινοτομεί και να προπορεύεται των ανταγωνιστών. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, πρέπει οι εργαζόμενοι να είναι καλά εκπαιδευμένοι και να υλοποιούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τους στόχους του οργανισμού.

Η συστηματική εκπαίδευση του ανθρωπίνου δυναμικού παρέχει πολλά οφέλη στον οργανισμό, καθώς οδηγεί στην αύξηση της παραγωγικότητας, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του, στη βελτίωση της ατομικής απόδοσης και κατά συνέπεια στη γενικότερη ανάπτυξη του οργανισμού. Γι' αυτό το κόστος της εκπαίδευσης, δεν πρέπει να θεωρείται ως επιπλέον έξοδο για τον οργανισμό, αλλά ως μία επένδυση, που θα έχει μελλοντική απόδοση (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι πολύ σημαντικός, γιατί παρέχει στους εργαζόμενους ευκαιρίες να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους με

διάφορες μεθόδους και εκπαιδευτικά προγράμματα. Συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή στην εργασία και στην παροχή ευκαιριών για διεύρυνση και εμπλουτισμό των γνώσεων με έμφαση την καλλιέργεια ηγετικών ικανοτήτων.

Εκπαιδευμένο προσωπικό σημαίνει κατάλληλο προσωπικό. Κατάλληλο προσωπικό σημαίνει επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων, που είναι βασικοί συντελεστές της παραγωγικότητας, αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας. Η απόδοση είναι το όφελος από το θεσμό της επιμόρφωσης. Ο βαθμός της απόδοσης είναι συνάρτηση του βαθμού μάθησης και της αξιοποίησης των γνώσεων, που αποκτώνται. Για να συντελεστεί η μάθηση απαιτείται η συνύπαρξη των ακόλουθων προϋποθέσεων (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003):

- α. Το άτομο να θέλει να μάθει. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει ο εργαζόμενος να έχει ένα κίνητρο.
- β. Τα αποτελέσματα της μάθησης να μπορούν να μεταφέρονται και στο εργασιακό περιβάλλον και να είναι άμεσα εφαρμόσιμα στην πράξη και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο
- γ. Η μάθηση και η γνώση, που αποκτάται, πρέπει να έχει διάρκεια και αυτό θα επιτευχθεί μόνο αν αξιοποιείται διαρκώς.

Παράλληλα με το θεσμό της επιμόρφωσης, για να έχουμε ολοκληρωμένα αποτελέσματα, πρέπει να θεσπιστεί ένα σύστημα παρακολούθησης (Follow Up) της αξιοποίησης των μετεχόντων στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης, ένα σύστημα παρακολούθησης της εφαρμογής των αποκτώμενων γνώσεων, από το οποίο να γίνεται ανατροφοδότηση (Feed Back) των εκπαιδευτικών φορέων, ώστε να μπορούν να επιφέρουν τις απαραίτητες τροποποιήσεις και βελτιώσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Παγκάκης, 2003).

4.1. Έννοια και Περιεχόμενο

Η εκπαίδευση των εργαζομένων αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις και ικανότητες για έναν ορισμένο σκοπό. Ο αντικειμενικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η μεταβολή στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων, με τέτοιον τρόπο, που θα οδηγήσει στην απόκτηση νέων ικανοτήτων χειρισμού, τεχνικών και διοικητικών γνώσεων, όπως επίσης και στην ικανότητα από την πλευρά των εργαζομένων επίλυσης των

προβλημάτων, που παρουσιάζονται, με τρόπο αποτελεσματικό (Luis, Balkin & Cardy, 1998).

Ως ανάπτυξη ορίζεται η παροχή ευκαιριών για διεύρυνση της προσωπικότητας, η προσαρμογή στην εργασία και η έμφαση στις ηγετικές ικανότητες των ατόμων τα οποία έχουν διοικητικά καθήκοντα. Η εκπαίδευση αναμφίβολα αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές λειτουργίες της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων. Με την εκπαίδευση αυξάνεται η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα των εργαζομένων και συνεπώς αυξάνεται και η επίδοση της επιχείρησης.

Η μετεκπαίδευση – επιμόρφωση είναι συνέχεια της βασικής εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ποικίλλουν ανάλογα με τον οργανισμό, για τον οποίο αναφερόμαστε. Οι βασικοί στόχοι των προγραμμάτων αυτών είναι η προσαρμογή στο περιβάλλον της εργασίας (εισαγωγική εκπαίδευση), η ενημέρωση νεοεισερχομένων, η επαγγελματική κατάρτιση των στελεχών και η εξειδίκευση (μετεκπαίδευση) και η ανανέωση των γνώσεων (Παγκάκης, 2003).

4.2. Η εκπαίδευση ως βασική λειτουργία της Ολικής Ποιότητας

Ένα από τα βασικότερα συστατικά των προσπαθειών των επιχειρήσεων να αξιοποιήσουν το ανθρώπινο δυναμικό τους είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (Hunter, 2002). Έχοντας υπόψη ότι σήμερα οι επιχειρήσεις δίνουν περισσότερες πληροφορίες στους εργαζόμενους σχετικά με την παραγωγή, τότε περισσότερη ειδίκευση και καινούργιες δεξιότητες χρειάζεται να δοθούν στους εργαζόμενους, για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για την ανακάλυψη και επίλυση προβλημάτων.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλουν στην προώθηση ενός αφοσιωμένου και παραγωγικού εργατικού δυναμικού, αυξάνουν την επιχειρηματική ελαστικότητα και ποιότητα, μειώνουν το κόστος και αναπτύσσουν μια γρήγορη και πρωτοποριακή αντίδραση στις αυξανόμενες αλλαγές του επιχειρηματικού περιβάλλοντος (Βούζας & Γκοτζαμάνη, 2007).

Ενώ υπάρχει έντονη η ανάγκη για περισσότερη και συστηματικότερη εκπαίδευση και επιμόρφωση, έρευνες έχουν δείξει ότι οι επιχειρήσεις ανά τον κόσμο αφιερώνουν ελάχιστες πηγές σε θέματα εκπαίδευσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. (Bontis & Fitz-Enz, 2002).

Η έμφαση στην βελτίωση της ποιότητας έφερε τα θέματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην ατζέντα των ανώτερων στελεχών των επιχειρήσεων, δίνοντας μια άλλη προσέγγιση, φιλοσοφία και πρακτική αντιμετώπιση του συγκεκριμένου θέματος. Η επιτυχία ενός προγράμματος ή συστήματος βελτίωσης της ποιότητας προϋποθέτει ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα, καθώς και στην συμπεριφορά των εργαζομένων. Στόχος είναι η μεταστροφή της επιχείρησης από αντιδραστική σε προληπτική, και η εκπαίδευση και η επιμόρφωση είναι το βασικό εργαλείο για αυτή την μεταστροφή (Βούζας & Γκοτζαμάνη, 2007).

Οι θεωρητικοί της ποιότητας πιστεύουν, ότι η εκπαίδευση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε προσπάθειας για βελτίωση της ποιότητας. Ο Ishikawa (1985), αναφέρει ότι ο Ολικός Ποιοτικός Έλεγχος ξεκινά με εκπαίδευση και τελειώνει με εκπαίδευση. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση σε θέματα ποιότητας είναι μια συνεχής δραστηριότητα, η οποία είναι μέρος του συστήματος ποιότητας. Η εκπαίδευση αποτελεί για τον Deming (1993), ένα από τα δεκατέσσερα σημεία για την βελτίωση της ποιότητας. Ο Crosby (1979) πιστεύει, ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ουσιαστική, δηλαδή να μην είναι μόνο θεωρητική αλλά να στρέφεται στο προϊόν και στον πελάτη.

Η ποιότητα αποτελεί κομβικό σημείο στην διοίκηση των επιχειρήσεων, η οποία απαιτεί την μεταστροφή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς και την εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας, που θα υποστηρίζει και θα στηρίζει τις προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας. Η εκπαίδευση και επιμόρφωση παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία, καθώς και τις πρακτικές για αυτήν την αλλαγή (Τερζίδης & Τζωρτζάκης, 2004).

Στην πλειοψηφία λοιπόν των επιχειρήσεων η εκπαίδευση των εργαζομένων σε νέες τεχνικές και μεθόδους αντιμετωπίζεται ως κόστος. Είναι φυσικό, συνεπώς, η εκπαίδευση των εργαζομένων ως κόστος να περιορίζεται στο απολύτως απαραίτητο επίπεδο.

Η αναγνώριση στο σύγχρονο μάνατζμεντ, ότι οι εργαζόμενοι αποτελούν το πιο πολύτιμο κι αποτελεσματικό όπλο μιας επιχείρησης, για να αναπτύξει και να διατηρήσει την ανταγωνιστικότητα της, οδηγεί στην αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των εργαζομένων ως επένδυση. Συνεπώς, η διοίκηση, που υιοθετεί τη Δ.Ο.Π. θεωρεί τις δαπάνες για την εκπαίδευση όλων, ως την καλύτερη επένδυση που μπορεί να κάνει, τόσο για την αναβάθμιση των ικανοτήτων τους, όσο και για την προσωπική τους ανάπτυξη.

Τα οφέλη της εκπαίδευσης δεν είναι εύκολο να υπολογιστούν, αλλά πιστεύεται, ότι οι ωφέλειες από την εκπαίδευση υπερκαλύπτουν το κόστος. Δεν αρκεί όμως απλά η πεποίθηση, ότι η εκπαίδευση βοηθάει. Πρέπει να υποστηρίζεται και από μία θετική εκτίμηση για τον τρόπο που συνεισφέρει στα τελικά αποτελέσματα. Οι αρχές, στις οποίες μπορεί να βασιστεί μία φιλοσοφία εκπαίδευσης εστιασμένης στα αποτελέσματα, είναι οι ακόλουθες (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003) :

- Εκπαίδευση που σχετίζεται με την απόδοση, δηλαδή περιλαμβάνει την άμεση συσχέτιση της εκπαίδευσης με την απόδοση του εργαζομένου στη θέση εργασίας και την κάλυψη των απαιτήσεων για συγκεκριμένες δεξιότητες διαφόρων θέσεων.
- Συνεχής ανάπτυξη. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως παροχή βραχυχρόνιας, απομονωμένης σειράς μαθημάτων σε διαφορετικές στιγμές της σταδιοδρομίας κάποιου εργαζόμενου. Πρέπει να αποτελεί μία συνεχή διαδικασία, ενταγμένη σε μία πολιτική διαρκούς ανάπτυξης.
- Πολιτικές εκπαίδευσης είναι εκφράσεις της φιλοσοφίας εκπαίδευσης της επιχείρησης. Δίνουν τις γενικές γραμμές για την ποσότητα, την ποιότητα, το ύψος της δαπάνης, τον προγραμματισμό και την ευθύνη για την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα η πολιτική εκπαίδευσης μπορεί να προβλέπει, ότι κάθε άτομο αναλόγως με τη θέση που κατέχει πρέπει να παρακολουθεί ένα επίσημο κύκλο εκπαίδευσης για καθορισμένες ημέρες κάθε χρόνο.

Οι οργανισμοί που ακολουθούν τη Δ.Ο.Π. έχουν ενστερνιστεί, ότι η εκπαίδευση του προσωπικού αποτελεί ανάγκη για την διατήρηση του οργανισμού. Θεωρούν την εκπαίδευση όχι ως δαπάνη, αλλά ως επένδυση, αφού αναπτύσσει τις ικανότητες και βελτιώνει τις δεξιότητες του προσωπικού. Έτσι οι οργανισμοί που χρησιμοποιούν τη διαρκή εκπαίδευση έχουν συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι των ανταγωνιστών τους, αφού απασχολούν προσωπικό με υψηλά και διαρκώς εξελίξιμα προσόντα και δεξιότητες.

Αλλά και οι εργαζόμενοι απολαμβάνουν την εργασιακή ικανοποίηση, καθώς ο εργοδότης τους τους παρέχει ευκαιρίες μετεκπαίδευσης, γεγονός που τους κάνει να νιώθουν ικανοί, χρήσιμοι και ασφαλείς. Η διαρκής εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού οδηγεί στη δημιουργία εργαζομένων με αυξημένη παραγωγικότητα, ενισχυμένο αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, με αυξημένη οργανωσιακή σταθερότητα και ευελιξία, αφοσίωση, ανάπτυξη κουλτούρας προσανατολισμένης στη βελτίωση της απόδοσης και αυτονομία.

Οι περιοχές αξιολόγησης της ποιότητας εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των στελεχών, που εξετάζονται σε κάθε περίπτωση είναι (Βούζας & Γκοτζαμάνη, 2007) :

α) Αντίδραση (Reaction) – Τι πιστεύει ο εκπαιδευόμενος για την παρεχόμενη κατάρτιση.

β) Μάθηση (Learning) – Ποια γεγονότα, γνώσεις, ικανότητες έμαθε ο εκπαιδευόμενος.

γ) Συμπεριφορές (Behaviors) - Ποιες ικανότητες ανέπτυξε ο εκπαιδευόμενος και πως τις χρησιμοποιεί στην εργασία του.

δ) Αποτελέσματα και Αποδοτικότητα (Results or effectiveness) – Ποια τα αποτελέσματα της κατάρτισης, και τι προέκυψε από την εφαρμογή των προγραμμάτων κατάρτισης στην υλοποίηση των στόχων της οργάνωσης.

4.3. Στόχοι εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση έχει ως σκοπό να επενδύσει στο έμπυχο δυναμικό του οργανισμού, ώστε να αποδίδει καλύτερα και να επιτυγχάνει ευκολότερα τους στρατηγικούς στόχους του οργανισμού. Οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι οι εξής (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003) :

- Ανάπτυξη των υπάρχουσών επαγγελματικών δεξιοτήτων (competencies) των εργαζομένων, ώστε να βελτιωθεί η επίδοσή τους στα καθήκοντά τους.
- Ανάπτυξη διαφορετικών ή νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων στους εργαζόμενους, ώστε να μπορέσουν να αναλάβουν νέα καθήκοντα και να ικανοποιηθούν οι μελλοντικές ανάγκες της επιχείρησης όσο το δυνατόν καλύτερα από τους υπάρχοντες εργαζόμενους.
- Μείωση του χρόνου μάθησης και προσαρμογής κατά την ανάληψη νέας θέσης εργασίας, μετάθεσης ή προαγωγής.

Με την εκπαίδευση μπορούν να βελτιωθούν οι δεξιότητες των εργαζομένων ανάλογα με τα ήδη υπάρχοντα προσόντα τους στους τομείς των γνώσεων, των ικανοτήτων, των στάσεων και των επαγγελματικών δεξιοτήτων (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003).

Οι γνώσεις (knowledge) αποτελούνται από ένα απόθεμα παρατηρήσεων, γεγονότων και πληροφοριών, το οποίο αφορά στην εκάστοτε θέση εργασίας, τις διαδικασίες, τα πρόσωπα και τα τυπικά καθήκοντα, που την αφορούν.

Οι ικανότητες (skills) αναφέρονται στις ικανότητες, με τις οποίες γίνονται ορισμένες ενέργειες. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων περιλαμβάνει τη βελτίωση των διανοητικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της δράσης του υπαλλήλου, όπως π.χ. η ικανότητα ανάλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, χειρισμού προβλημάτων, διαπροσωπικής επικοινωνίας κλπ.

Οι στάσεις (attitudes) περιλαμβάνουν την προδιάθεση του ατόμου να δρα ή να αντιδρά με ένα συγκεκριμένο και προβλεπόμενο τρόπο. Η αλλαγή στις στάσεις συνήθως οδηγεί και σε τροποποίηση της συμπεριφοράς και αποβλέπει στο να γίνει αποτελεσματικότερος ο τρόπος, με τον οποίο οι εργαζόμενοι ανταποκρίνονται σε μια ποικιλία παραγόντων του περιβάλλοντος. Οι στάσεις έναντι των άλλων, η ανοχή των πολιτιστικών διαφορών, η εμπιστοσύνη στον εαυτό μας και η επιθυμία ανάληψης ευθυνών και κινδύνων αποτελούν ορισμένα παραδείγματα στάσεων, που επιδιώκεται να ενισχυθούν με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και που οδηγούν και στις ανάλογες επιθυμητές συμπεριφορές.

Οι επαγγελματικές δεξιότητες (competencies) περιλαμβάνουν το σύνολο των επαγγελματικών προσωπικών χαρακτηριστικών, γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων / συμπεριφορών, που απαιτούνται προκειμένου ένας εργαζόμενος να εκτελέσει σωστά την εργασία του. Έτσι πολλές επιχειρήσεις εφαρμόζουν εκπαίδευση ειδικευμένη στις απαιτούμενες επαγγελματικές δεξιότητες κάθε θέσης, την αποκαλούμενη και competency-based training.

Για να συμβούν όμως όλα τα παραπάνω και η εκπαίδευση να είναι αποτελεσματική, επιβάλλεται να προσδιορίσουμε τις ανάγκες, που πρέπει να καλύψει η εκπαίδευση.

4.4. Προσδιορισμός εκπαιδευτικών αναγκών

Ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών γίνεται με βάση τα εξής στοιχεία (Schuller & Jackson, 1996 ; Ξυροτήρη – Κουφίδου, 1997) :

- Ανάλυση οργανωσιακών αναγκών. Οι στρατηγικοί στόχοι ενός οργανισμού αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο σχεδιάζονται όλες οι δραστηριότητες, που αφορούν τον χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Η ανάλυση των οργανωσιακών αναγκών αποσκοπεί στο να ταιριάζει τις απαιτήσεις της υλοποίησης των

οργανωσιακών στόχων με το απαιτούμενο ανθρώπινο δυναμικό από άποψη ποιότητας ικανοτήτων του.

- **Ανάλυση εργασιών.** Εξετάζεται το περιεχόμενο των εργασιών τόσο αυτών που εκτελούνται σήμερα, όσο και αυτών, που προβλέπεται να είναι απαραίτητες στο άμεσο μέλλον, καθώς και τα προσόντα αυτών που θα τις εκτελέσουν.
- **Ανάλυση ατομικών προσόντων και ικανοτήτων.** Η ανάλυση αυτή αποσκοπεί στο να διαπιστωθεί το κενό μεταξύ των τωρινών ικανοτήτων των ατόμων και των επιθυμητών. Στον προσδιορισμό των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών βοηθά ιδιαίτερα η μελέτη της απόδοσης του συγκεκριμένου εργαζόμενου και οι προσωπικές του εκτιμήσεις, για το είδος των γνώσεων και ικανοτήτων, που κρίνει ότι πρέπει να αποκτήσει. Εκτιμήσεις πελατών θεωρείται ότι βοηθούν στη διάγνωση απουσίας συγκεκριμένων ικανοτήτων των εργαζομένων.

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω προσδιορίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες του προσωπικού, οι οποίες πρέπει να ταυτίζονται με τις ανάγκες του οργανισμού ή της επιχείρησης και καταρτίζεται το πρόγραμμα επιμόρφωσης.

4.5. Η σημασία της επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του προσωπικού είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός οργανισμού και ιδιαίτερα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Με την εξέλιξη της τεχνολογίας, αλλά και των επιμέρους επιστημονικών κλάδων, καθώς και με τις συνεχόμενες μεταβολές της κοινωνικής πραγματικότητας, για να παρέχει ένας εκπαιδευτικός ποιοτικές υπηρεσίες, επιβάλλεται να μετεκπαιδεύεται διαρκώς και να είναι ενήμερος τόσο για τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, όσο και για τις συνεχείς εξελίξεις στο γνωστικό του αντικείμενο.

Επίσης σημαντικό είναι κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, τα προγράμματα και τις μεθόδους της εκπαίδευσης να συνοδεύεται και από αντίστοιχη επιμόρφωση – ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού, που θα κληθεί να υλοποιήσει τις εξαγγελθείσες τροποποιήσεις. (Γεωργιάδης, Παπαδόπουλος & Τρίκος, 2005; Saiti & Saitis, 2006; Υφαντή & Βοζαϊτης, 2007).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πρόκειται να αναλάβουν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, πρέπει να μετεκπαιδεύονται σε θέματα παιδαγωγικά και

διοίκησης. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας οφείλει να διαθέτει και επιστημονική γνώση, αλλά και σχετική εμπειρία σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Χωρίς απαραίτητη κατάρτιση σε παιδαγωγικά θέματα και σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, ο διευθυντής θα αισθάνεται αδύναμος να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην αποστολή του (Σαΐτης, 2008α).

Είναι, λοιπόν, σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι δεκτικοί στην επιμόρφωση, την αυτο-εκπαίδευση και τη διαρκή κατάρτιση, γιατί μόνο έτσι μπορούν να ανταποκριθούν στις διαρκώς αυξανόμενες και μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας και να προσφέρουν ποιοτικές υπηρεσίες, που στόχο θα έχουν την ικανοποίηση των πελατών τους. Οι εκπαιδευτικοί, που επιδιώκουν την κατάρτισή τους, συμβάλλουν όχι μόνο στη σωστή εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος και στην υλοποίηση του οράματος του οργανισμού, αλλά και στην πιο αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου με όλους τους κοινωνικούς φορείς, όπως οι γονείς (Saiti, 2012).

Η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να αποτελεί μέτρο στρατηγικής. Οι επιμορφωτικές ανάγκες επιβάλλεται να σχεδιάζονται με βάση τις μελλοντικές εξελίξεις, ώστε να ανταποκρίνονται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των νέων εξελίξεων των ερευνητικών δεδομένων και της παιδαγωγικής. Η στρατηγική της επιμόρφωσης πρέπει να είναι μια συντονισμένη και συστηματική διαδικασία, που να αποβλέπει στη σταθερή αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού, για να καταστεί αποτελεσματική στην επίτευξη των στόχων της ποιοτικής εκπαίδευσης. Η συνεχής εκπαίδευση και αυτο-εκπαίδευση συμβάλλει, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι συγχρονισμένοι με τις νέες εξελίξεις της γνώσης και να επιβεβαιώνουν συνεχώς την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Αυτό αυξάνει την αποτελεσματικότητα της δράσης τους με αποτέλεσμα να χειρίζονται τη νέα γνώση κατά τρόπο, που να βελτιώνεται η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Φασούλης, 2001).

Η συνεχής ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού και η συμμετοχή του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων οδηγεί στην επίτευξη των στόχων του σύγχρονου σχολείου. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποφέρει σημαντικές κέρδη για όλους τους συμμετέχοντες και τελικά για τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Saiti & Saitis, 2006).

4.6. Η ιστορία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η ιστορία της μετεκπαίδευσης – επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού του ενταγμένου στη δημόσια εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Αρχικά η μετεκπαίδευση γινόταν από το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης που είχε ιδρυθεί το 1910, ενώ η επιμόρφωση παρέχόταν από τις Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.). Από το έτος 1959 ιδρύθηκε και λειτουργεί η Σχολή Εκπαίδευσης Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), στην οποία προσφέρονται προγράμματα μετεκπαίδευσης των λειτουργών μέσης εκπαίδευσης (Παγκάκης, 2003).

Η μεταρρύθμιση της δεκαετίας του '80 με την ψήφιση του Νόμου 1566/85 τροποποίησε το θεσμό της μετεκπαίδευσης – επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργών καθορίζοντας ως φορείς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) (Παγκάκης, 2003).

Τα Π.Ε.Κ. με την ίδρυσή τους υπόσχονταν να επιμορφώσουν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, μια απαίτηση και συγχρόνως ανάγκη των εκπαιδευτικών, που δεν είχε καλυφθεί με τις προηγούμενων τύπων επιμορφώσεις (Εκθεση ΥΠΕΠΘ, 1995). Με τα Π.Ε.Κ. ήταν ευκολότερο να επιτευχθεί, διότι προβλεπόταν εξακτίνωση της λειτουργίας τους σε διάφορους νομούς της χώρας, όπου θα διευκολυνόταν η συμμετοχή περισσότερων επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, αφού θα λειτουργούσαν πλέον στις έδρες των νομών των υπηρετούντων εκπαιδευτικών (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2000).

Τα Π.Ε.Κ. σήμερα, παρά τις διάφορες παλινδρομήσεις που γνώρισαν, επιχειρούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς με πολλούς και ποικίλους τρόπους, να τους ενημερώσουν και να τους προετοιμάσουν για τις εκπαιδευτικές αλλαγές και τις καινοτομίες, που επιχειρούνται κατά καιρούς να γίνουν, ώστε να αντιμετωπίσουν τα τρέχοντα προβλήματα που συναντούν και που ανακύπτουν καθημερινώς κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής και της διδακτικής τους πράξης.

Σύμφωνα με το άρθρο 28 παρ. 1 του Ν. 1566/1985 σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι :

α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και η προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου,

β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, που ήδη υπηρετούν, σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους και

γ) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε (άρθρο 28 παρ. 2 του Ν. 1566/1985) :

α) Εισαγωγική επιμόρφωση των υποψήφιων για διορισμό ή νεοδιοριστών εκπαιδευτικών πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων, που έχει ως στόχο την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα. Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική.

β) Περιοδική επιμόρφωση, που επαναλαμβάνεται για τους εκπαιδευτικούς κάθε τέσσερα έως έξι έτη και έχει σκοπό την ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα των πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους (όπως αντικαταστάθηκε από το άρθρο 12 παρ. 1 του Ν. 1824/1988).

γ) Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων (όπως αντικαταστάθηκε από το άρθρο 12 παρ. 2 του Ν. 1824/1988).

Ο θεσμός της μετεκπαίδευσης – επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού έχει καταξιωθεί, έχει αναγνωριστεί, έχει αποκτήσει δικούς του φορείς και έχει γίνει αποδεκτός τόσο στο πολιτικό όσο και στο διοικητικό επίπεδο. Ο θεσμός αυτός είναι αναγκαίος, διότι η γνώση είναι απεριόριστη, αποκτάται δια βίου και ανανεώνεται με την εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας (Παγκάκης, 2003).

4.7. Μετεκπαίδευση των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης

Ιδιαίτερα σημαντική και αναγκαία κρίνεται η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των διοικητικών στελεχών των εκπαιδευτικών οργανισμών. Κι αυτό γιατί ο ρόλος τους είναι καθοριστικός για την πορεία του οργανισμού. Είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση, τον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της παραγωγικότητας του οργανισμού. Και για να τα επιτύχουν χρειάζονται εξειδικευμένη γνώση, εμπειρία και διαρκή ενημέρωση για τις διεθνείς εξελίξεις.

Τα σημερινά στελέχη της εκπαίδευσης (Περιφερειακοί Διευθυντές, Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων) στην πλειοψηφία τους εκτός από τις προσωπικές επαγγελματικές τους εμπειρίες, διαθέτουν και εξειδικευμένη γνώση, η οποία όμως κατακτήθηκε με τρόπο συχνά ευκαιριακό και αποσπασματικό. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να εξοικειωθούν με βασικές αρχές και πρακτικές της εκπαιδευτικής διοίκησης, της διοίκησης και διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού και της διοίκησης και διαχείρισης εκπαιδευτικών συστημάτων (Φασούλης, 2001).

Η έρευνα στη χώρα μας έχει δείξει, ότι τα στελέχη εκπαίδευσης δεν αποτελούν πρότυπο διευθυντή – ηγέτης, διότι οι αρμοδιότητές τους είναι ποικίλες και μη οριοθετημένες, ενώ παράλληλα δεν έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (Σαΐτης, 1997β).

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν το πρόβλημα της έλλειψης μετεκπαίδευσης στα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης και αναδεικνύουν την ανάγκη ριζικής μεταρρύθμισης των επιμορφωτικών αυτών προγραμμάτων, ώστε να προσανατολίζονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων καθοδήγησης και συμβουλευτικής, για να μπορούν τα διοικητικά στελέχη να καθοδηγούν, να εμπνέουν και να ενεργοποιούν το προσωπικό τους, ώστε να μεγιστοποιούν την αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα ορμώμενη από την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, απομονώνει τρεις διαστάσεις της Δ.Ο.Π. την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη συνεχή βελτίωση των εργαζομένων και έχει ως σκοπό την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε αυτούς τους τομείς. Στόχος είναι να καταγράψουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας από τον διευθυντή, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής.

Οι ερευνητικές υποθέσεις του τίθενται είναι οι εξής:

1. Το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα, το είδος σχολείου που υπηρετούν και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την διαμόρφωση των αντιλήψεών τους σχετικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στη εκπαίδευση.
2. Ομαδοποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε παράγοντες.

5.2. Μέθοδος και δείγμα της έρευνας

Με βάση τους στόχους της έρευνας, προχωρήσαμε στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου. Η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο αποτελεί την πλέον καθιερωμένη μέθοδο συλλογής στοιχείων, που αναφέρονται σε απόψεις και αντιλήψεις και αυτή υιοθετήσαμε στην έρευνά μας, διότι παρέχει τη δυνατότητα να ερωτηθεί ταυτόχρονα μεγάλη μάζα ατόμων και να απαντήσει στον ίδιο αριθμό ερωτήσεων. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, που περιείχε έρευνες, οι οποίες διενεργήθηκαν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Αξιόλογη βοήθεια αντλήσαμε, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη μορφή των ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο έρευνας για την Ολική Ποιότητα στη διοίκηση της Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ρούση, 2007).

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας, στον οποίο απευθυνθήκαμε, ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 232 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίου, Λυκείου &

ΤΕΕ) από 13 σχολεία της Περιφέρειας Αττικής, δηλαδή το δείγμα μας ήταν 232 εκπαιδευτικοί. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις και χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει έντεκα (11) ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τριάντα (30) ερωτήσεις σχετικά με την ηγεσία της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 1997α; Σαΐτης, 2008^α; Ζαβλανός, 2003; Πετρίδου, 2002; Μπουραντάς, 2002; Ντάνος & Ζαβλανός, 2009), το τρίτο μέρος αποτελείται από εικοσιοκτώ (28) ερωτήσεις σχετικές με την ικανοποίηση των μαθητών (Σαΐτης, 1997α; Ζαβλανός, 2003; Πετρίδου, 2002; Θεοδώρου, χ.η.; Grönnroos, 2000) και το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει έντεκα (11) ερωτήσεις σχετικές με τη συνεχή εκπαίδευση των εργαζομένων (Ζαβλανός, 2003; Φασούλης, 2001). Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert με διαβάθμιση τέτοια, ώστε το 1 να δηλώνει το καθόλου, το 2 το λίγο, το 3 το μέτρια, το 4 το αρκετά και το 5 το πολύ. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται αυτούσιο στο Παράρτημα ΙΙ της εργασίας.

Τα εργαλεία μέτρησης, που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, υποβλήθηκαν σε έλεγχο αξιοπιστίας alpha του Cronbach. Η αξιοπιστία άλφα (alpha reliability) αξιολογεί την εσωτερική συνέπεια των στοιχείων ενός ερωτηματολογίου – δηλαδή, αν τα στοιχεία έχουν την τάση να μετρούν σε μεγάλο βαθμό το ίδιο πράγμα (Howitt & Crammer, 2006). Από τον έλεγχο αξιοπιστίας Cronbach's Alpha του σύνολο των στοιχείων του ερωτηματολογίου διαπιστώσαμε, ότι η ανάλυση βασίστηκε σε 214 περιπτώσεις σε σύνολο 232 περιπτώσεων, δηλαδή στο 92,2% και η αξιοπιστία των 69 στοιχείων του ερωτηματολογίου alpha του Cronbach = 0,95. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου θεωρείται πολύ υψηλή.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια και συνοδεύονταν και από επιστολή, που ανέφερε το θέμα και τον σκοπό της εργασίας, ευχαριστούσε τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους, διευκρίνιζε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις εμπιστευτικές και η χρήση αυστηρά για επιστημονικούς σκοπούς και τους έδινε τη δυνατότητα να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας, εάν συμπλήρωναν τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε σε 5-7 λεπτά της ώρας.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Ιανουάριο έως τον Μάρτιο 2012. Μοιράστηκαν 300 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν 232 (ποσοστό απόκρισης 77%). Παρουσιάστηκε δυσκολία ως προς τη συλλογή των ερωτηματολογίων και αντίδραση

από τους διευθυντές, ιδιαίτερα για το τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορούσε την ηγεσία. Μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετωπίσαμε στα ιδιωτικά σχολεία, που επικαλούμενοι φόρτο εργασίας, δεν επέστρεφαν τα ερωτηματολόγια.

Τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους και η στατιστική τους επεξεργασία με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 19.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

5.3. Μεθοδολογική Προσέγγιση

Προκειμένου να καταγράψουμε τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή εκπαίδευση των εργαζομένων παρουσιάζουμε τις συχνότητες των απαντήσεων τους με τη χρήση πινάκων και γραφημάτων.

Στη συνέχεια προκειμένου να ερευνήσουμε τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας από τον διευθυντή, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή εκπαίδευση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση προχωρήσαμε σε έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 και δείκτη συσχέτισης Spearman.

Ο έλεγχος χ^2 είναι ένα πολύ χρήσιμο στατιστικό κριτήριο, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κρίνει ένα μεγάλο αριθμό υποθέσεων, οι οποίες σχετίζονται με κατηγορικού τύπου δεδομένα (Πραμαγγιούλης, 2008). Με τη μέθοδο αυτή ελέγχεται ο βαθμός ανεξαρτησίας δύο μεταβλητών. Η διασταύρωση των μεταβλητών επιτρέπει τη σύγκριση διαφορετικών ομάδων σχετικά με την τιμή που επιδεικνύουν στην εξαρτημένη μεταβλητή. Οι κατηγορίες καθορίζονται με βάση τις κατηγορίες της ανεξάρτητης μεταβλητής. Κατόπιν του υπολογισμού του χ^2 διεξάγεται ο ακόλουθος έλεγχος υποθέσεων :

H_0 : Οι εξεταζόμενες μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους

H_1 : Οι εξεταζόμενες μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους

Η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, όταν η τιμή του P- Value είναι μικρότερη από το επιλεγμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Η απόρριψη της ανεξαρτησίας μέσω του ελέγχου χ^2 οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εξεταζόμενες μεταβλητές συσχετίζονται. Για να θεωρείται ο έλεγχος αξιόπιστος, διασφαλίσαμε ότι το πολύ το 25% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα <5 .

Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman είναι ένα αριθμητικό μέτρο ή δείκτης του βαθμού συσχέτισης μεταξύ δύο συνόλων τιμών. Κυμαίνεται σε μέγεθος από + 1.00 μέχρι - 1.00 περνώντας και από το 0.00. Το πρόσημο «+» σημαίνει θετική συσχέτιση – δηλαδή οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται, όταν αυξάνονται και οι τιμές της άλλης. Το πρόσημο «-» σημαίνει αρνητική συσχέτιση – δηλαδή οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται καθώς μειώνονται οι τιμές της άλλης. Ο συντελεστής συσχέτισης 1.00 υποδηλώνει μία τέλεια συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Howitt & Cramer, 2006).

Τέλος, προκειμένου να ομαδοποιήσουμε τις αντιλήψεις αυτές σε κατηγορίες προχωρήσαμε στην Παραγοντική Ανάλυση. Στόχος της Παραγοντικής Ανάλυσης αποτελεί η ανάδειξη παραγόντων και η ταυτόχρονη αναπαράσταση της διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών μέσα από αυτούς (Afifi, 1990).

Συνοπτικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, ότι η μέθοδος της παραγοντικής ανάλυσης (Johnson, 1998 ; SPSS INC, 1999):

- ερμηνεύει και εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ ενός μεγάλου αριθμού, μεταβλητών μέσω της ανάδειξης παραγόντων που επηρεάζουν και καθορίζουν την φύση αλλά και την εξέλιξη των αρχικών μεταβλητών.
- καθορίζει τον αριθμό των νέων παραγόντων και προσπαθεί να δώσει την ερμηνεία τους.
- μειώνει τον όγκο των δεδομένων χωρίς την απώλεια σημαντικής πληροφορίας, διευκολύνοντας ταυτόχρονα την επεξεργασία τους και συνεπώς την εξόρυξη συμπερασμάτων.
- Αναδεικνύει και μετράει μεταβλητές-παράγοντες που διέπουν την συμπεριφορά των ατόμων αλλά δεν είναι έμμεσα μετρήσιμα με άπλα ερωτήματα σε ερωτηματολόγια.

Όλα τα παραπάνω διευκολύνουν κατά πολύ το έργο των ερευνητών αφού απλοποιούν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και μειώνουν σημαντικά τις διαστάσεις ενός προβλήματος (Ντζούφρας, 2001). Υπάρχουν, όμως, τέσσερα κομβικά σημεία στα οποία θα πρέπει να σταθούμε έτσι ώστε να πετύχουμε το στόχο μας. Τα τέσσερα αυτά διαδοχικά βήματα τα οποία θα πρέπει να ακολουθήσουμε κατά γράμμα είναι τα εξής (SPSS INC., 1999; Johnson, 1998,):

- Υπολογισμός του πίνακα συσχετίσεων έτσι ώστε να διαπιστωθεί, αν οι μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς μόνο σ' αυτή την περίπτωση είναι δυνατή η εξαγωγή κοινών παραγόντων.

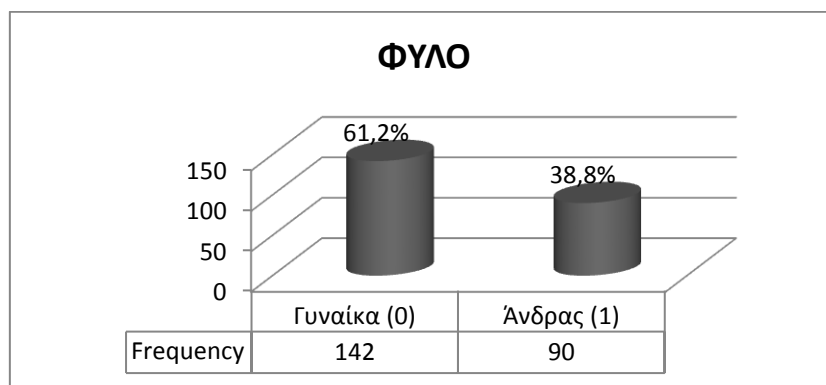
- Υπολογισμός των επιβαρύνσεων των παραγόντων στις αρχικές μεταβλητές. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να επίσης να επιλεγεί και η μέθοδος εκτίμησης των παραγόντων.
- Περιστροφή των επιβαρύνσεων προκειμένου να αυξηθεί η ερμηνευτική ικανότητα τους.
- Υπολογισμός των σκορ των παραγόντων (factor scores), καθώς και αποθήκευση τους για τη δυνατότητα περαιτέρω επεξεργασίας.

6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Αρχικά επιδιώκουμε την ανάλυση συχνοτήτων των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Τα στοιχεία, που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία, είναι η θέση, το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα, το είδος του σχολείου, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας, άλλο πτυχίο, συγγραφική δραστηριότητα, υπηρεσία σε γραφείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρακολούθηση σεμιναρίων.

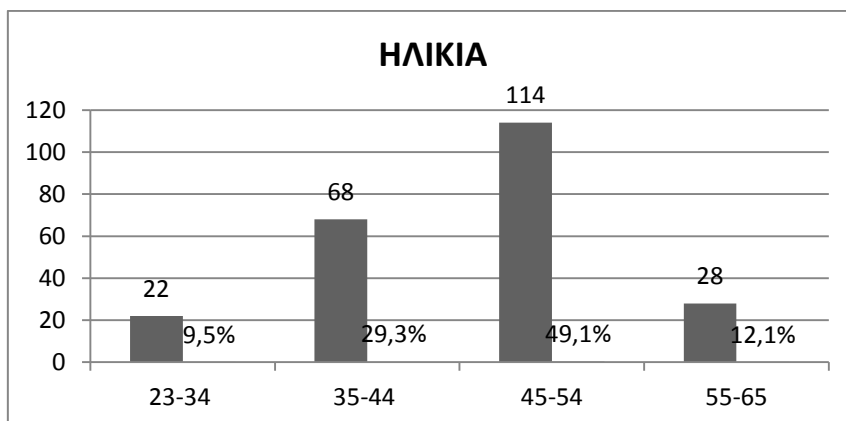
Στο γράφημα 1 παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος ανάλογα με το φύλο. Έτσι διαπιστώνουμε, ότι στην έρευνα συμμετείχαν 142 γυναίκες ποσοστό (61,2%) και 90 άνδρες (38,8%).



Γράφημα 1. Κατανομή του δείγματος κατά φύλο

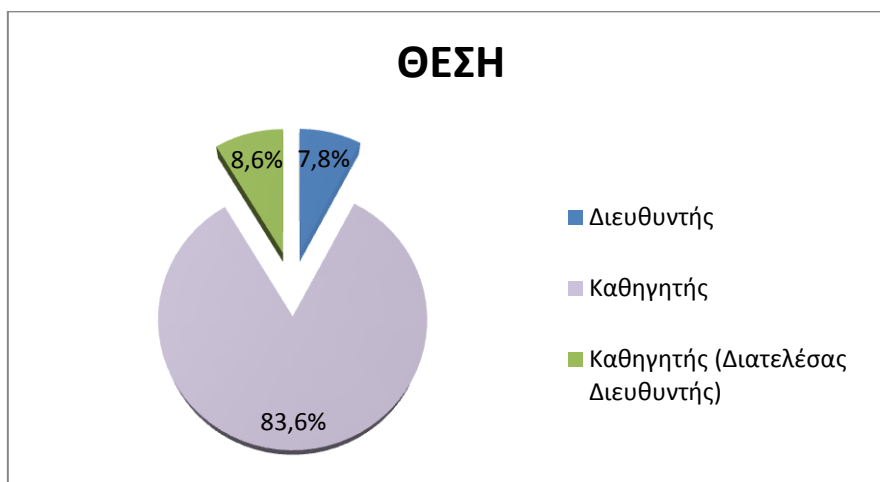
Στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι ηλικίες των συμμετεχόντων στην έρευνα. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι από τους 232 εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειοψηφία εντάσσεται στην ηλικιακή ομάδα 45-54 ετών. Συγκεκριμένα 114 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 49,1%) είναι ηλικίας 45-54 ετών, 68 (ποσοστό 29,3%)

εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας 35-44 ετών, 28 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12,1%) είναι ηλικίας 55-65 ετών και 22 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 9,5%) είναι ηλικίας 23-34 ετών.



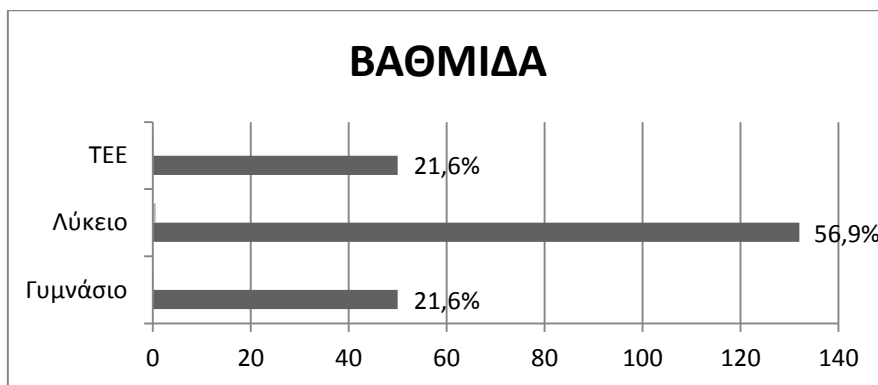
Γράφημα 2. Κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία τους

Το Γράφημα 3 παρουσιάζει τις θέσεις που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Βλέπουμε, λοιπόν, από το Γράφημα 3, ότι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι 194 (ποσοστό 83,6%) είναι καθηγητές, οι 20 (ποσοστό 8,6%) είναι καθηγητές, που έχουν διατελέσει διευθυντές και οι 18 (ποσοστό 7,8%) είναι διευθυντές.



Γράφημα 3. Κατανομή του δείγματος με βάση τη θέση που κατέχουν

Ως προς τη βαθμίδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί τα ευρήματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 4. Από το κάτωθι Γράφημα παρατηρούμε, ότι οι 132 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 56,9%) υπηρετούν σε Λύκειο, ενώ σε ΤΕΕ και σε Γυμνάσιο υπηρετεί ισότιμος αριθμός του δείγματος, δηλαδή 50 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,6%).



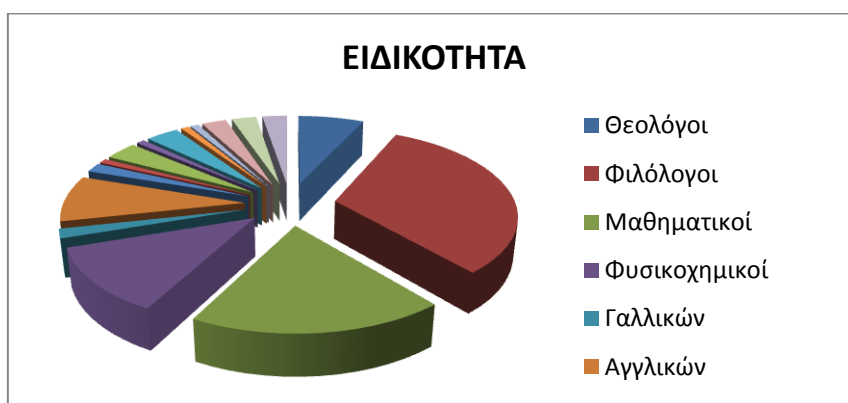
Γράφημα 4. Κατανομή του δείγματος με βάση την κατηγορία του σχολείου που διδάσκουν

Στον Πίνακα 1 κατατάσσονται οι εκπαιδευτικοί αναλόγως με το είδος του σχολείου, που υπηρετούν. Διαπιστώνουμε, ότι το δείγμα μας χωρίζεται σε 200 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 86,2%), που υπηρετούν σε δημόσιο σχολείο και 32 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 13,8%), που υπηρετούν σε ιδιωτικό σχολείο.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος με βάση το σχολείο που διδάσκουν

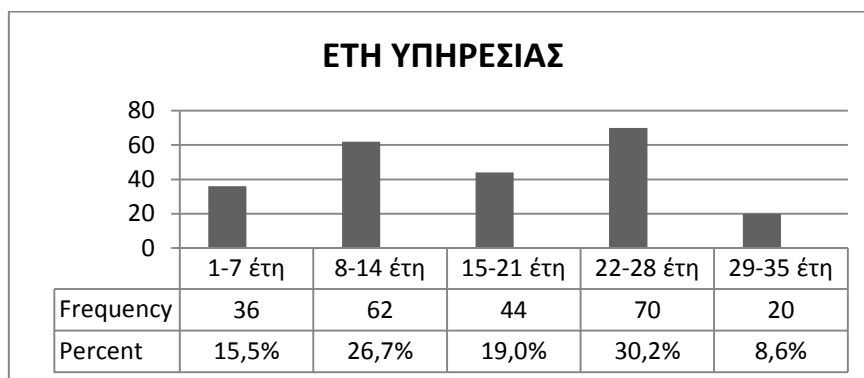
Είδος σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστό
Ιδιωτικό	32	13,80%
Δημόσιο	200	86,20%
Σύνολο	232	100,00%

Το Γράφημα 5 παρουσιάζει τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Παρατηρούμε, λοιπόν, από το Γράφημα 5, ότι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι 74 είναι φιλόλογοι (ποσοστό 31,9%), οι 44 είναι μαθηματικοί (ποσοστό 19%), οι 28 είναι φυσικοχημικοί (ποσοστό 12,1%), οι 20 είναι καθηγητές αγγλικών (ποσοστό 8,6%), οι 16 είναι θεολόγοι (ποσοστό 6,9%) και ακολουθούν οι άλλες ειδικότητες με μικρότερα ποσοστά.



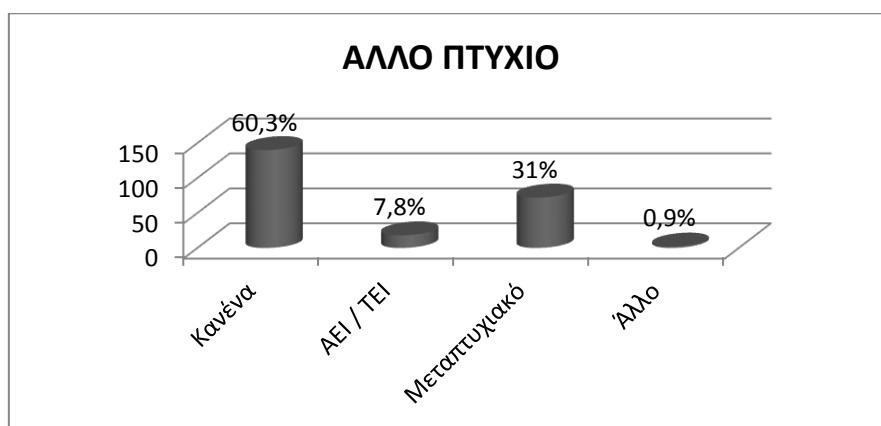
Γράφημα 5. Κατανομή του δείγματος με βάση την ειδικότητά τους

Στο Γράφημα 6 κατατάσσεται το δείγμα μας ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας. Έτσι βλέπουμε, ότι, οι 70 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 30,2%) έχουν 22-28 έτη υπηρεσίας, οι 62 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,7%) έχουν 8-14 έτη, οι 44 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 19%) έχουν 15-21 έτη, οι 36 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15,5%) έχουν 1-7 έτη και τέλος οι 20 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,6%) έχουν 29-35 έτη.



Γράφημα 6. Κατανομή του δείγματος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας

Στο Γράφημα 7 κατανέμεται το δείγμα μας με βάση την κατοχή άλλου πτυχίου επιπλέον από το βασικό. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι 140 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 60,3%) δεν έχουν κανένα άλλο πτυχίο, πλην του βασικού, οι 72 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31%) έχουν μεταπτυχιακό, οι 18 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 7,8%) έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ και οι 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 0,9%) έχουν κάποιο άλλο πτυχίο. Από τον έλεγχο, που διεξήχθη, διαπιστώθηκε ότι η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου εξαρτάται από την ηλικία των εκπαιδευτικών ($\chi^2 = 32,466$, $p = 0$). Από τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 19, Παράρτημα Ι) παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (81,8%), όσων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 23-34, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Έπονται με ποσοστό 32,4% όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 35-44. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι νεώτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί διαθέτουν σε μεγάλο ποσοστό μεταπτυχιακό τίτλο.



Γράφημα 7. Κατανομή του δείγματος με βάση άλλες σπουδές πέραν των βασικών

Στον Πίνακα 2, κατατάσσονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη συγγραφική τους δραστηριότητα. Φαίνεται, ότι 44 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 19%) σε σύνολο 232 έχουν αναπτύξει συγγραφική δραστηριότητα. Από τον έλεγχο, που πραγματοποιήθηκε, παρατηρήθηκε ότι η συγγραφική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την ηλικία τους ($\chi^2 = 9,318$, $p = 0,025$). Οι συχνότητες (βλ. Πίν. 20, Παράρτημα Ι) δείχνουν, ότι, όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 23-34, έχουν αναπτύξει συγγραφική δραστηριότητα σε ποσοστό 36,4%. Το γεγονός αυτό ίσως συνδέεται και με τα αυξημένα ποσοστά κατοχής μεταπτυχιακού διπλώματος αυτής της ηλικιακής ομάδας. Δηλαδή, ίσως, ταυτίζεται η συγγραφική δραστηριότητα με τη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας.

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος με βάση την ανάπτυξη συγγραφικής δραστηριότητας

Αποδοχή	Συχνότητα	Ποσοστό
OXI	188	81,0%
NAI	44	19,0%
Σύνολο	232	100,0%

Στον Πίνακα 3, κατανέμεται το δείγμα μας με βάση την υπηρεσία τους σε Διεύθυνση ή Γραφείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι παρατηρούμε ότι 36 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15,5%) έχουν υπηρετήσει σε Διεύθυνση ή Γραφείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος με βάση την υπηρεσία σε Διεύθυνση ή Γραφείο Β/θμιας Εκπαίδευσης

Αποδοχή	Συχνότητα	Ποσοστό
ΟΧΙ	196	84,5%
ΝΑΙ	36	15,5%
Σύνολο	232	100,0%

Στον Πίνακα 4 γίνεται κατανομή του δείγματος με βάση την παρακολούθηση σεμιναρίων. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι 40 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17,2%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Διοίκησης, 72 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Ειδικής αγωγής, 128 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 55,2%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση, 110 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 47,4%) έχουν παρακολουθήσει Βιωματικά σεμινάρια και 30 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12,9%) έχουν παρακολουθήσει άλλου είδους σεμινάρια. Από ελέγχους, που πραγματοποιήσαμε, διαπιστώσαμε, ότι η παρακολούθηση σεμιναρίων Διοίκησης από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από τη θέση που κατέχουν ($\chi^2 = 20,076$, $p = 0$). Οι συχνότητες (βλ. Πίν. 16, Παράρτημα Ι) δείχνουν, ότι το 55,6% των διευθυντών έχει παρακολουθήσει σεμινάρια διοίκησης, ενώ μόνο το 14% των πρώην διευθυντών και εκπαιδευτικών έχουν παρακολουθήσει. Γεγονός, που σηματοδοτεί, ότι όσοι ασκούν διοίκηση στην εκπαίδευση παρακολουθούν σε μεγαλύτερο βαθμό – όχι όμως ικανοποιητικό – σεμινάρια διοίκησης. Από τη θέση των εκπαιδευτικών εξαρτάται και η παρακολούθηση βιωματικών σεμιναρίων ($\chi^2 = 13,463$, $p = 0$). Παρατηρώντας των πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 17, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι το 88,9% των διευθυντών έχει παρακολουθήσει βιωματικά σεμινάρια, καθώς και το 50% των πρώην διευθυντών. Γεγονός, που σηματοδοτεί, ότι όσοι ασκούν διοίκηση στην εκπαίδευση δίνουν προτεραιότητα στην παρακολούθηση βιωματικών σεμιναρίων. Επιπλέον, η παρακολούθηση σεμιναρίων για τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί ($\chi^2 = 15,885$, $p = 0$). Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο πίνακας συχνοτήτων (βλ. Πίν. 34, Παράρτημα Ι) δείχνει, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (80%) των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε ΤΕΕ, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Ενώ έπονται οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου με ποσοστό 50%. Αυτό, ίσως, δικαιολογείται από τις αυξημένες απαιτήσεις στο ΤΕΕ λόγω της διδασκαλίας τεχνικών μαθημάτων, που απαιτούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος με βάση την παρακολούθηση σεμιναρίων

ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ		ΟΧΙ	ΝΑΙ
Διοίκησης		192	40
	%	82,8%	17,2%
Ειδικής αγωγής		160	72
	%	69,0%	31,0%
Χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση		104	128
	%	44,8%	55,2%
Βιωματικά		122	110
	%	52,6%	47,4%
Άλλο		202	30
	%	87,1%	12,9%

Στον Πίνακα 5 κατανέμονται οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τις απαντήσεις τους για την ύπαρξη στο σχολείο ειδικών συμβούλων για την υποστήριξη των μαθητών, για την ύπαρξη τρόπου μέτρησης της απόδοσης του σχολείου και εντύπου καταγραφής παραπόνων για τους γονείς και τους μαθητές. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι 38 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,4%) έχουν απαντήσει, ότι στο σχολείο τους υπάρχει ειδικός σύμβουλος για την υποστήριξη των μαθητών, 104 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 44,8%) ότι μετριέται με κάποιο τρόπο η απόδοση του σχολείου, ενώ μόνο 22 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 9,5%) απάντησαν, ότι στο σχολείο τους υπάρχει έντυπο καταγραφής παραπόνων για τους γονείς και τους μαθητές. Από τον έλεγχο, που έγινε, βρέθηκε ότι η παρουσία ειδικού συμβούλου για την υποστήριξη των μαθητών εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου ($\chi^2 = 11,355$, $p = 0,001$). Οι συχνότητες (βλ. Πίν. 24, Παράρτημα Ι) δείχνουν, ότι στο Γυμνάσιο σε ποσοστό 32% υπάρχει ειδικός σύμβουλος για την υποστήριξη των μαθητών. Ακολουθεί η παρουσία ειδικού συμβούλου στο Λύκειο με ποσοστό 16,7%, ενώ στο ΤΕΕ δεν υπάρχει. Επίσης και η μέτρηση της απόδοσης του σχολείου εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου ($\chi^2 = 48,032$, $p = 0$). Παρατηρώντας τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 35, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι η μέτρηση της απόδοσης του σχολείου λαμβάνει χώρα στο 88% των ΤΕΕ και έπονται τα Γυμνάσια με ποσοστό 36% και τα Λύκεια με 31,8%.

Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος με βάση την ύπαρξη στο σχολείο ειδικών συμβούλων για την υποστήριξη των μαθητών, τρόπου μέτρησης της απόδοσης του σχολείου και εντύπου καταγραφής παραπόνων για τους γονείς και τους μαθητές

ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
Ειδικού Συμβούλου	194	38
%	83,6%	16,4%
Μέτρησης Απόδοσης	128	104
%	55,2%	44,8%
Εντύπου Παραπόνων	210	22
%	90,5%	9,5%

Κλείνοντας, διαπιστώνουμε, ότι το δείγμα μας αποτελείται στην πλειοψηφία του από γυναίκες. Οι ερωτώμενοι είναι ηλικίας 45-54 ετών, καθηγητές Λυκείου, δημοσίων σχολείων, η πλειοψηφία των ειδικοτήτων είναι φιλόλογοι και μαθηματικοί και υπηρετούσαν 22-28 έτη. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν διαθέτει κανένα άλλο πτυχίο, ούτε έχει συγγραφική δραστηριότητα, ούτε έχει υπηρετήσει σε Γραφείο ή Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. Μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Διοίκησης, Ειδικής Αγωγής, Βιωματικά και χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση

6.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ηγεσία

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τους Μέσους Όρους (Μ.Ο.) και τις Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) για όλες τις μεταβλητές, που μετρούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους τομείς της ηγεσίας, της ικανοποίησης των μαθητών και της συνεχούς βελτίωσης των εργαζομένων.

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει το Μέσο όρο και την Τυπική Απόκλιση για κάθε μία από τις μεταβλητές, που μετρούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τον τρόπο που ασκεί ο διευθυντής την ηγεσία του σχολείου. Το ερωτηματολόγιό μας έχει διαβάθμιση τέτοια, ώστε το 1 να αντιστοιχεί με το καθόλου και το 5 με το πολύ.

Παρατηρώντας τις τιμές των Μέσων Όρων στον Πίνακα 6 διαπιστώνουμε, ότι είναι υψηλές. Σε όλες τις μεταβλητές είναι μεγαλύτερες του 3 και σε κάποιες και μεγαλύτερες του 4 γεγονός, που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ως μέτρια την ποιότητα της ηγεσίας, που ασκεί ο διευθυντής. Βέβαια σε αρκετές μεταβλητές η

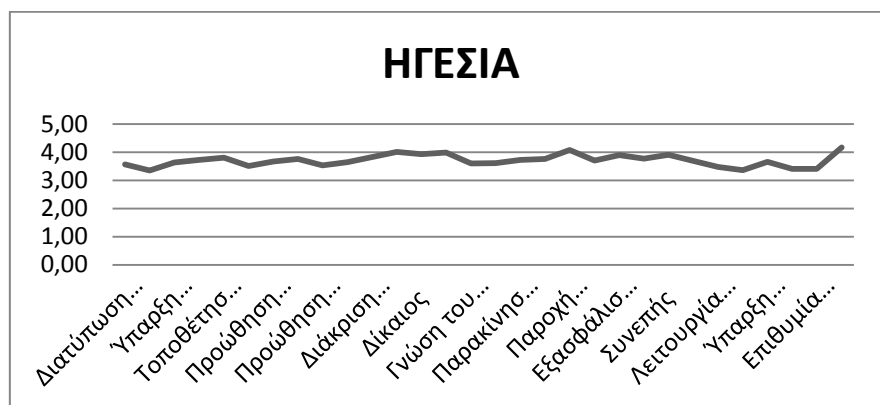
τυπική απόκλιση είναι αρκετά μεγάλη, γεγονός που δείχνει, ότι υπάρχει μεγάλη μεταβλητότητα των τιμών γύρω από το μέσο όρο τους (Howitt & Cramer, 2006).

Ειδικότερα, οι μεγαλύτερες τιμές M.O. που παρατηρούνται στις δηλώσεις 12, 19, 30, δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι : α) ο διευθυντής τους αντιμετωπίζει με αρκετό σεβασμό (M.O. = 4,01, T.A. = 0,91), β) ο διευθυντής τους παρέχει αρκετή αυτονομία σε θέματα διδασκαλίας (M.O. = 4,08, T.A. = 0,76) και γ) είναι αρκετά σημαντική η εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν διευθυντικές θέσεις (M.O. = 4,17, T.A. = 0,80). Οι μικρότερες τιμές M.O. που παρατηρούνται στις δηλώσεις 2, 26, 28 δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι : α) ο διευθυντής έχει δώσει σε μέτριο βαθμό οδηγίες για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού (M.O. = 3,35, T.A. = 0,95), β) ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι μέτρια δραστήριος και αποτελεσματικός (M.O. = 3,36, T.A. = 0,99) και γ) ο διευθυντής, πέρα από τη γραφειοκρατική εργασία, έχει μέτριο χρόνο να ασχοληθεί με την ποιοτική αναβάθμιση της μονάδας (M.O. = 3,40, T.A. = 0,98).

Πίνακας 6. Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που ασκεί ο διευθυντής την ηγεσία του σχολείου

Αντιλήψεις για την ηγεσία		Μ.Ο.	Τ.Α.
1	Διατύπωση του οράματος και της αποστολής του Οργανισμού από τον διευθυντή	3,56	1,07
2	Σαφείς οδηγίες για την υλοποίησή του	3,35	0,95
3	Ύπαρξη υψηλών στόχων για τη σχολική μονάδα	3,63	1,08
4	Επιδίωξη από τον διευθυντή της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών της μονάδας	3,72	0,98
5	Τοποθέτηση των αναγκών των μαθητών στο επίκεντρο των εφαρμοζόμενων πολιτικών του σχολείου	3,80	0,92
6	Προώθηση από τον διευθυντή της συζήτησης με τους καθηγητές για τους τρόπους ποιοτικής βελτίωσης της μονάδας	3,51	1,14
7	Προώθηση της ομαδικής λήψης αποφάσεων	3,67	1,08
8	Προώθηση του καταμερισμού της εργασίας	3,76	0,93
9	Προώθηση της ομαδικής εργασίας με συνεργασία των καθηγητών	3,53	1,07
10	Ενθάρρυνση από τον διευθυντή της καινοτομίας και των δημιουργικών δράσεων	3,64	1,16
11	Διάκριση του διευθυντή από πάθος, ένταση και ενθουσιασμό για τη δουλειά του	3,83	1,08
12	Αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών με σεβασμό	4,01	0,91
13	Δίκαιος	3,93	0,87
14	Αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα	3,98	0,89
15	Γνώση του εύρους των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών	3,60	1,04
16	Αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στο έπακρο	3,61	0,99
17	Παρακίνηση από τον διευθυντή για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου των καθηγητών	3,72	1,07
18	Διαλλακτικός	3,76	1,01
19	Παροχή αυτονομίας στους καθηγητές σε θέματα διδασκαλίας	4,08	0,76
20	Αφούγκρασμα των αναγκών της κοινωνίας και ανάλογη προσαρμογή της σχολικής μονάδας στο εξωτερικό περιβάλλον	3,70	0,92
21	Εξασφάλιση της διαρκούς επικοινωνίας του ίδιου με τους καθηγητές, γονείς και μαθητές	3,89	0,92
22	Καλλιέργεια του αισθήματος της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού της μονάδας	3,77	1,05
23	Συνεπής	3,91	0,89
24	Αναγνώριση των ευθυνών του όταν σφάλλει	3,69	1,06
25	Λειτουργία του διευθυντή περισσότερο ως μέντορα, παρά ως αφεντικού	3,47	1,06
26	Δραστηριότητα και αποτελεσματικότητα Σύλλογου Διδασκόντων	3,36	0,99
27	Ύπαρξη ελευθερίας απόψεων στο Σύλλογο Διδασκόντων	3,66	0,96
28	Ύπαρξη απαιτούμενου χρόνου για τον Διευθυντή, πέρα από τη γραφειοκρατική εργασία και για ενασχόληση με την ποιοτική αναβάθμιση της μονάδας	3,40	0,98
29	Επιθυμία για διεύρυνση της συμμετοχής σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας	3,41	1,13
30	Σπουδαιότητα της εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης για τους κατόχους διευθυντικών θέσεων	4,17	0,80

Στο Γράφημα 8 αποτυπώνονται οι Μ.Ο. των μεταβλητών για την ηγεσία και παραστατικά, ώστε να είναι πιο εύκολη η ανάγνωσή του. Παρατηρούμε, ότι υπάρχει μεγάλη σταθερότητα ως προς τη βαθμολογία για το σύνολο των ερωτημάτων γεγονός, που μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι οι τιμές μεταξύ 3-4 αντιπροσωπεύουν την πλειονότητα του δείγματός μας. Οπότε υπάρχει μέτρια προς αρκετά αποτελεσματική ηγεσία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



Γράφημα 8. Οι Μ.Ο. των μεταβλητών για τον τομέα της ηγεσίας

6.3. **Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίηση των μαθητών**

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει το Μέσο όρο και την Τυπική Απόκλιση για κάθε μία από τις μεταβλητές, που μετρούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο, που ασκούν το διδακτικό τους έργο και κατά πόσο αυτό ικανοποιεί τις απαιτήσεις των μαθητών.

Από τον Πίνακα 7 παρατηρούμε, ότι οι τιμές των Μέσων Όρων είναι ανάμεσα στο 3-4. Εμφανίζονται, όμως, και τιμές, που είναι μικρότερες του 3, αλλά και πολλές τιμές μεγαλύτερες του 4. Το πλήθος των μεταβλητών, που η τυπική απόκλιση είναι αρκετά μεγάλη, είναι μειωμένο σε σχέση με τον Πίνακα 6.

Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτερες τιμές Μ.Ο., που παρατηρούνται στις δηλώσεις 23, 10, 3, 16, 17 δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι : α) είναι σε αρκετό βαθμό ευγενικοί με τους μαθητές (Μ.Ο. = 4,34, Τ.Α. = 0,74), β) διακρίνεται σε αρκετό βαθμό από ειλικρίνεια η σχέση τους με τους μαθητές (Μ.Ο. = 4,33, Τ.Α. = 0,63), γ) τηρούν αρκετά τις υποσχέσεις τους προς τους μαθητές (Μ.Ο. = 4,22, Τ.Α. = 0,58), δ) γνωρίζουν αρκετούς από τους μαθητές με τα μικρά τους ονόματα (Μ.Ο. = 4,22, Τ.Α. = 0,79) και ε) ενδιαφέρονται αρκετά για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών (Μ.Ο. = 4,22, Τ.Α. = 0,67). Οι μικρότερες τιμές Μ.Ο. εμφανίζονται στις

δηλώσεις 26, 1, 7, 27, 19 – εξαιρώντας τη δήλωση 24 (M.O. = 2, T.A. 0,98), που αναφέρεται στο βαθμό εκνευρισμού, γιατί είναι αντιστρόφως ανάλογη η απάντηση – δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι : α) το σχολείο ικανοποιεί μέτρια τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του μαθητή (M.O. = 2,65, T.A. = 1,01), β) είναι μετρίως πλήρης και κατάλληλες οι σχολικές εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός τους (M.O. = 3,14, T.A. = 1,06), γ) διαθέτουν μέτριες γνώσεις διαχείρισης δυσλεκτικών παιδιών (M.O. = 3,19, T.A. = 1,08), δ) το σχολείο παρέχει μέτριας ποιότητας υπηρεσίες (M.O. = 3,23, T.A. = 0,96) και ε) υπάρχει μέτριος χρόνος για τη διεξαγωγή του μαθήματος με τον τρόπο που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί (M.O. 3,28, T.A. = 1,01).

Πίνακας 7. Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που ασκούν το διδακτικό τους έργο και το βαθμό που αυτό ικανοποιεί τις απαιτήσεις των μαθητών

Αντιλήψεις για την Ικανοποίηση των Μαθητών		Μ.Ο.	Τ.Α.
1	Πληρότητα και καταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού τους	3,14	1,06
2	Παροχή έγκαιρης ενημέρωσης στους μαθητές για τα διαγωνίσματα	4,21	0,70
3	Τήρηση των υποσχέσεων των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	4,22	0,58
4	Ενασχόληση με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα	3,82	0,82
5	Παροχή στήριξης στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς ακόμη και με παραμονή πέραν του ωραρίου τους	3,97	0,79
6	Βαθμός κατάρτισης σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση	3,63	1,02
7	Γνώσεις διαχείρισης δυσλεκτικών παιδιών	3,19	1,08
8	Ύπαρξη χρόνου για ανταπόκριση σε κάθε αίτημα των μαθητών	3,48	0,89
9	Ύπαρξη πάθους και ενθουσιασμού για τη δουλειά τους	4,11	0,78
10	Ύπαρξη ειλικρίνειας στη σχέση τους με τους μαθητές	4,33	0,63
11	Ικανότητα έμπνευσης των μαθητές τους	3,93	0,71
12	Κατανόηση σε κάποιο πρόβλημα μαθητή	4,18	0,69
13	Βαθμός παροχής συμβουλών προς τους μαθητές	4,03	0,72
14	Γνώση των αναγκών των μαθητών	3,66	0,82
15	Επιδίωξη γνώσης των μαθησιακών στόχων των μαθητών	3,90	0,76
16	Γνώση των μικρών ονομάτων όλων των μαθητών	4,22	0,79
17	Ενδιαφέρον, εκτός από τη γνωσιακή και για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών σας	4,22	0,67
18	Μαθητοκεντρική λειτουργία	3,90	0,82
19	Ύπαρξη χρόνου για τη διεξαγωγή του μαθήματος με τον επιθυμητό τρόπο	3,28	1,01
20	Πρώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας	3,30	0,98
21	Συμβολή προς τους μαθητές για την ανάπτυξη της προσωπικής τους αυτονομία	3,73	0,78
22	Ανάπτυξη και ενδυνάμωση στους μαθητές του αισθήματος της προσωπικής τους αξιοσύνης	3,95	0,72
23	Ευγενικός με τους μαθητές	4,34	0,74
24	Βαθμός εκνευρισμού από τους μαθητές	2,00	0,98
25	Διατήρηση του ελέγχου στην τάξη	4,10	0,74
26	Βαθμός ικανοποίησης των διαρκώς μεταβαλλόμενων αναγκών του μαθητή από το σχολείο	2,65	1,01
27	Βαθμός παροχής καλής ποιότητας υπηρεσιών από το σχολείο τους	3,23	0,96
28	Βαθμός καλής φήμης της σχολικής τους μονάδας	3,58	0,93

Οι παραπάνω διαπιστώσεις μπορούν να γίνουν ευκολότερα και με την παρατήρηση του Γραφήματος 9, στο οποίο παρατηρούμε, ότι η πλειοψηφία των τιμών των Μ.Ο. είναι μεταξύ 3-4, αλλά υπάρχουν και αρκετές διακυμάνσεις, δηλαδή αρκετές τιμές που είναι μεγαλύτερες του 4 και μικρότερες του 3, άρα δεν υπάρχει σταθερότητα στις τιμές των Μ.Ο.



Γράφημα 9. Οι μέσοι όροι των μεταβλητών για τον τομέα της ικανοποίησης των μαθητών

6.4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαρκή βελτίωσή τους

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει το Μέσο όρο και την Τυπική Απόκλιση για κάθε μία από τις μεταβλητές που μετρούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεχή βελτίωσή τους.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 8, διαπιστώνουμε, ότι η πλειοψηφία των τιμών των Μ.Ο. είναι μεγαλύτερες του 4. Το γεγονός αυτό δείχνει, ότι λαμβάνει χώρα η συνεχής βελτίωση των εκπαιδευτικών σε αρκετό βαθμό. Βέβαια, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε, ότι υπάρχουν και αρκετές μεταβλητές με μεγάλη τυπική απόκλιση.

Ειδικότερα, διαπιστώνουμε ότι οι μεγαλύτερες τιμές Μ.Ο. παρατηρούνται στις δηλώσεις 9, 3, 5 και δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι : α) η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει αρκετά στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μ.Ο. = 4,23, Τ.Α. = 0,71), β) επιθυμούν αρκετά την παρακολούθηση ενός σεμιναρίου ή συνεδρίου (Μ.Ο. = 4,14, Τ.Α. = 0,87) και γ) επιδιώκουν αρκετά την αυτοεκπαίδευση (Μ.Ο. = 4,14, Τ.Α. = 0,83). Οι μικρότερες τιμές Μ.Ο. εμφανίζονται στις δηλώσεις 7 και 11, που δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι : α) δίδονται λίγα κίνητρα για τη διαρκή εκπαίδευση (Μ.Ο. = 2,35, Τ.Α. = 1,21) και β) ο

διευθυντής τους προτείνει μέτρια να συμμετάσχουν σε σεμινάρια – συνέδρια (Μ.Ο. = 3,48, Τ.Α. = 1,37).

Πίνακας 8. Μέσος Όρος (Μ.Ο.) και Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαρκή βελτίωσή τους

Αντιλήψεις για τη Διαρκή Βελτίωση των εκπαιδευτικών		Μ.Ο.	Τ.Α.
1	Δυνατότητα για συζήτηση με συναδέλφους και ανταλλαγή απόψεων για θέματα σχετικά με την άσκηση του διδακτικού έργου	3,73	0,79
2	Δυνατότητα προσφυγής σε ειδικό σύμβουλο κάθε φορά που θα ήταν απαραίτητο	4,08	0,84
3	Βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση σεμιναρίου ή συνεδρίου	4,14	0,87
4	Βαθμός χρήσης μιας δυνατότητας για μετεκπαίδευση	4,03	1,07
5	Επιδίωξη της αυτοεκπαίδευσης	4,14	0,83
6	Χρησιμότητα των σεμιναρίων	4,06	0,95
7	Ύπαρξη κινήτρων για διαρκή εκπαίδευση	2,35	1,21
8	Διευκόλυνση από τον διευθυντή της συμμετοχής σε σεμινάρια	3,90	0,97
9	Συμβολή της διαρκούς εκπαίδευσης στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	4,23	0,71
10	Βαθμός ασφάλειας και πληρότητας με την υπάρχουσα κατάρτιση	3,73	0,71
11	Πρόταση από τον διευθυντή για συμμετοχή σε σεμινάρια - συνέδρια	3,48	1,37

Για καλύτερη παρατήρηση παραθέτουμε και τη γραφική απεικόνιση των δεδομένων του Πίνακα 8 στο Γράφημα 10. Στο παρακάτω Γράφημα φαίνεται ξεκάθαρα, ότι η πλειοψηφία των τιμών είναι μεγαλύτερη του 4, χωρίς να παραβλέπουμε, ότι υπάρχουν και τιμές ανάμεσα στο 2 και στο 4.



Γράφημα 10. Μέσοι όροι των μεταβλητών για τον τομέα της διαρκούς βελτίωσης

Τέλος προσθέτοντας όλους τους Μέσους Όρους των ερωτήσεων, μπορούμε να υπολογίσουμε τη συνολική βαθμολογία του δείγματός μας αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη συνεχή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μεταβλητές, που έχουν υπολογιστεί με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, ανέρχονται σε 68, αφού αφαιρέσουμε τη μεταβλητή «βαθμός εκνευρισμού», γιατί έχει αντίστροφη βαθμολόγηση (1=καθόλου, που είναι το επιθυμητό γι' αυτή τη μεταβλητή, σε αντίθεση με όλες τις υπόλοιπες). Εάν υποθέσουμε, ότι το ιδανικό αποτέλεσμα, που θα μπορούσαμε να έχουμε, αν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές ακολουθούσαν πιστά τις αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας, και άρα μας απαντούσαν όλες τις ερωτήσεις με 5 (5 = «πολύ»), θα ήταν :

$$68 \cdot 5 = 340$$

Εάν προσθέσουμε τους μέσους όρους όλων των μεταβλητών μας, το αποτέλεσμα θα είναι 255,29. Άρα η συνολική βαθμολογία του δείγματός μας είναι 255,29 και απέχει κατά 29,5% από τη βέλτιστη βαθμολογία με μέσο όριο 3,75 βαθμούς.

Γεγονός που δείχνει, ότι ακολουθούνται οι αρχές της Δ.Ο.Π. στους τρεις αυτούς τομείς στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε βαθμό μέτριο προς αρκετό.

7. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ, ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ & ΤΗ ΔΙΑΡΚΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο έλεγχος ανεξαρτησίας ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων (φύλο, θέση, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΤΕΕ), είδος σχολείου (ιδιωτικό, δημόσιο), έτη προϋπηρεσίας και τις αντιλήψεις τους για την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή εκπαίδευση των εργαζομένων στην εκπαίδευση.

7.1. Η επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Επιχειρούμε έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της επίδρασης, που ασκεί, στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους.

Στον Πίνακα 9 δίδεται η τιμή του χ^2 , οι βαθμοί ελευθερίας και το p-value, που σε όλες τις περιπτώσεις, που εξετάζουμε, είναι p-value < α ($\alpha=0,05$), άρα σε όλες τις

περιπτώσεις προκύπτει, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, δηλαδή οι εξεταζόμενες μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Ειδικότερα η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό προώθησης από τον διευθυντή της ομαδικής λήψης αποφάσεων εξαρτάται από το φύλο τους. Συγκεκριμένα από τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 1, Παράρτημα Ι) προκύπτει, ότι το 40,8% των γυναικών θεωρεί, ότι ο διευθυντής προωθεί αρκετά την ομαδική λήψη αποφάσεων, ενώ οι άνδρες είναι μοιρασμένοι με 33,3% αντίστοιχα ανάμεσα στο μέτρια και το αρκετά.

Η στάση των ερωτηθέντων για το βαθμό που γνωρίζει ο διευθυντής τις δυνατότητές τους, δεν είναι ανεξάρτητη από το φύλο τους. Από τις συχνοτήτες, που προκύπτουν (βλ. Πίν. 2, Παράρτημα Ι), ενδιαφέρον παρουσιάζεται στο ότι το 39,4% των γυναικών θεωρεί, ότι ο διευθυντής γνωρίζει σε αρκετό βαθμό το εύρος των δυνατοτήτων τους, σε αντίθεση με τους άνδρες που το 33,3% θεωρούν, ότι ο διευθυντής γνωρίζει σε μέτριο βαθμό τις δυνατότητές τους.

Επίσης από το φύλο των εκπαιδευτικών εξαρτάται και η θέση τους για το βαθμό κατά τον οποίο καλλιεργεί ο διευθυντής το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού. Οι συχνοτήτες (βλ. Πίν. 3, Παράρτημα Ι) δείχνουν, ότι το 67,6% των γυναικών θεωρούν, ότι ο διευθυντής καλλιεργεί αρκετά ή πολύ το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 50%.

Η τοποθέτηση των ερωτηθέντων για το βαθμό που ο διευθυντής λειτουργεί ως μέντορας, παρά ως αφεντικό, εξαρτάται κι αυτή από το φύλο τους. Στον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 4, Παράρτημα Ι) το 66,2% των γυναικών θεωρούν, ότι ο διευθυντής λειτουργεί αρκετά ή πολύ ως μέντορας, ενώ το ποσοστό των ανδρών είναι 53,3%. Το 26,7% των ανδρών θεωρεί, ότι ο διευθυντής λειτουργεί μέτρια ως μέντορας και το 17,8% λίγο. Από τις ερωτήσεις, που αφορούν τον διευθυντή, διαπιστώνουμε, ότι οι γυναίκες είναι πιο επιεικές και ελαστικές στην κρίση τους για τον διευθυντή σε αντίθεση με τους άντρες.

Από το φύλο των εκπαιδευτικών εξαρτάται και ο βαθμός κατά τον οποίο επιθυμούν να διευρύνουν τη συμμετοχή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας. Από τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 5, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι το 51,1% των ανδρών επιθυμεί αρκετά να διευρύνει τη συμμετοχή τους στη διοίκηση

της σχολικής μονάδας, ενώ την αντίστοιχη απάντηση επέλεξε το 39,4% των γυναικών. Μεγάλο ποσοστό των γυναικών 15,5% δεν επιθυμεί καθόλου τη διεύρυνση της συμμετοχής του στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών σ' αυτή την απάντηση το 2,2%. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι άνδρες επιθυμούν πιο έντονα να συμμετέχουν στη διοίκηση της μονάδας, ενώ οι γυναίκες σε περιορισμένο βαθμό, καθώς μεγάλο ποσοστό δεν επιθυμεί και καθόλου.

Ο βαθμός κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός ενημερώνει έγκαιρα τους μαθητές για τα διαγωνίσματα, εξαρτάται από το φύλο του εκπαιδευτικού. Παρατηρώντας τις συχνότητες (βλ. Πίν. 6, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι το 92,9% των γυναικών εκπαιδευτικών ενημερώνουν αρκετά ή πολύ έγκαιρα τους μαθητές για τα διαγωνίσματα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 82,2%. Επίσης 6,7% των ανδρών ενημερώνει λιγότερο έγκαιρα τους μαθητές, με αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες στην επιλογή αυτή 0%. Ενώ κανείς δεν επέλεξε το «Καθόλου». Ας σημειώσουμε λοιπόν ότι οι γυναίκες είναι πιο τυπικές στο ζήτημα της έγκαιρης ενημέρωσης των μαθητών για τα διαγωνίσματα.

Από το φύλο των εκπαιδευτικών εξαρτάται και ο βαθμός κατά τον οποίο τηρούν τις υποσχέσεις τους προς τους μαθητές τους. Ο πίνακας συχνοτήτων (βλ. Πίν. 7, Παράρτημα Ι) μας επιτρέπει να παρατηρήσουμε, ότι και τα δύο φύλα τηρούν τις υποσχέσεις τους προς τους μαθητές σε μεγάλο βαθμό, αφού έχουμε δεσμευμένες σχετικές συχνότητες μόνο για τις επιλογές μέτρια, αρκετά και πολύ. Το 95,8% των γυναικών τηρούν πολύ ή αρκετά τις υποσχέσεις τους προς τους μαθητές τους, με αντίστοιχο ποσοστό για τους άνδρες εκπαιδευτικούς το 86,7%.

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που είναι καταρτισμένοι σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, εξαρτάται από το φύλο τους. Οι συχνότητες (βλ. Πίν. 8, Παράρτημα Ι) δείχνουν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών (43,7%) είναι αρκετά καταρτισμένες σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών (42,2%) είναι μέτρια καταρτισμένο. Επίσης το 63,4 % των γυναικών είναι αρκετά ή πολύ καταρτισμένες. Το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 51,1%. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το 14,1% των γυναικών εκπαιδευτικών είναι καθόλου ή λίγο καταρτισμένο σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, ενώ το αντίστοιχο των ανδρών (6,6%) είναι πολύ πιο χαμηλό. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι γυναίκες είναι πιο καταρτισμένες από του άνδρες σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, χωρίς όμως να παραβλέπουμε ότι υπάρχει και ένα μεγάλο ποσοστό που είναι καθόλου ή λίγο καταρτισμένες.

Η στάση των εκπαιδευτικών για το βαθμό κατά τον οποίο διακρίνεται από ειλικρίνεια η σχέση τους με τους μαθητές τους, εξαρτάται από το φύλο των εκπαιδευτικών. Βάσει των αποτελεσμάτων του προηγούμενου ελέγχου, στον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 9, Παράρτημα Ι) παρατηρείται, ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ανάμεσα στο «Μέτρια» και το «Πολύ». Για το 94,4% των γυναικών η σχέση τους με τους μαθητές τους διακρίνεται από ειλικρίνεια σε πολύ ή αρκετό βαθμό. Το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 86,6%.

Από το φύλο των εκπαιδευτικών εξαρτάται και ο βαθμό που συμβουλεύουν τους μαθητές τους. Σύμφωνα με τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 10, Παράρτημα Ι) το 81,8% των ανδρών εκπαιδευτικών συμβουλεύουν αρκετά ή πολύ τους μαθητές τους. Το ποσοστό των γυναικών στις αντίστοιχες απαντήσεις είναι 77,5%. Επίσης 4,5% των ανδρών συμβουλεύει λίγο τους μαθητές, ενώ το αντίστοιχο των γυναικών είναι 0%.

Ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί είναι ευγενικοί με τους μαθητές, δεν είναι ανεξάρτητος από το φύλο τους. Οι συχνότητες (βλ. Πίν. 11, Παράρτημα Ι) δείχνουν, ότι το 53,5% των γυναικών είναι πολύ ευγενικές με τους μαθητές, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 35,6%. Επίσης παρατηρούμε ότι το 13,3% των ανδρών είναι λίγο ή μέτρια ευγενικοί, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών είναι αρκετά χαμηλότερο (7%). Πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν έχει επιλεγθεί από κανέναν το «Καθόλου».

Από το φύλο των εκπαιδευτικών εξαρτάται και η αντίληψή τους για το βαθμό κατά τον οποίο εκνευρίζονται εύκολα. Στον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 12, Παράρτημα Ι) παρατηρούμε, ότι το 43,7% των γυναικών δεν εκνευρίζεται καθόλου εύκολα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών είναι 26,7%. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί εκνευρίζονται αρκετά ή πολύ εύκολα σε ποσοστό 13,3%. Οι γυναίκες εκνευρίζονται 5,6% αρκετά εύκολα, ενώ καμία δεν απάντησε ότι εκνευρίζεται πολύ εύκολα.

Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την καλή φήμη της σχολικής τους μονάδας δεν είναι ανεξάρτητη από το φύλο τους. Από συχνότητες (βλ. Πίν. 13, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι το 46,5% των γυναικών θεωρεί ότι η σχολική τους μονάδα έχει αρκετά καλή φήμη, ενώ το ποσοστό των ανδρών που το πιστεύουν αυτό ανέρχεται σε 35,6%. Το ποσοστό των γυναικών που θεωρούν, ότι το σχολείο τους έχει αρκετά ή πολύ καλή φήμη είναι 64,8% και το αντίστοιχο των ανδρών 44,5%. Πρέπει να επισημανθεί ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 6,7% θεωρούν, ότι το

σχολείο τους δεν έχει καθόλου καλή φήμη, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών είναι 0%.

Επιπλέον, ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συζητούν με συναδέλφους και να ανταλλάσσουν απόψεις για θέματα σχετικά με την άσκηση του διδακτικού τους έργου, εξαρτάται από το φύλο τους. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου που προηγήθηκε, ο πίνακας συχνοτήτων (βλ. Πίν. 14, Παράρτημα Ι) δείχνει, ότι το 64,4% των ανδρών εκπαιδευτικών έχει τη δυνατότητα να συζητά αρκετά με συναδέλφους σχετικά με θέματα, που αφορούν την άσκηση του διδακτικού τους έργου, σε αντίθεση με τις γυναίκες που το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται στο 49,3%. Το ποσοστό των γυναικών, που έχει τη δυνατότητα να μιλά λίγο ή καθόλου με τους συναδέλφους του σχετικά με την άσκηση του διδακτικού του έργου, είναι 5,6%, ενώ το αντίστοιχο των ανδρών 8,9%. Αναλυτικότερα, όμως, οι γυναίκες που απάντησαν, ότι δεν έχουν καθόλου τη δυνατότητα για συζήτηση με τους συναδέλφους τους ανέρχονται στο 1,4%, ενώ οι άνδρες στο 0%.

Τέλος, η θέση των εκπαιδευτικών για το βαθμό που θα έκαναν χρήση μιας δυνατότητας μετεκπαίδευσης, εξαρτάται από το φύλο τους. Παρατηρώντας τις συχνότητες (βλ. Πίν. 15, Παράρτημα Ι) βλέπουμε, ότι το 80,3% των γυναικών θα έκανε αρκετά ή πολύ χρήση μιας δυνατότητας μετεκπαίδευσης, με αντίστοιχο ποσοστό για τους άνδρες το 66,7%. Το ποσοστό των ανδρών, που θα έκαναν καθόλου ή λίγο χρήση μιας δυνατότητας για μετεκπαίδευση, ανέρχεται στο 8,9% και των γυναικών – με μικρή διαφορά – στο 8,4%.

Πίνακας 9. Συνάφεια του φύλου των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων**ΦΥΛΟ**

	Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	χ^2	df	p-value
1	Προώθηση από τον διευθυντή της ομαδικής λήψης αποφάσεων	9,824	4	0,044
2	Αναγνώριση από τον διευθυντή των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών	19,034	4	0,001
3	Καλλιέργεια από τον διευθυντή του αισθήματος της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού	9,732	4	0,045
4	Λειτουργία του διευθυντή ως μέντορα παρά ως αφεντικού	10,457	4	0,033
5	Επιθυμία των εκπαιδευτικών για διεύρυνση της συμμετοχής τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας	17,987	4	0,001
6	Έγκαιρη ενημέρωση των μαθητών για τα διαγωνίσματα	11,377	3	0,010
7	Τήρηση των υποσχέσεων προς τους μαθητές	6,406	2	0,041
8	Κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση	12,085	4	0,017
9	Ειλικρίνεια προς τους μαθητές	6,415	2	0,040
10	Παροχή συμβουλών προς τους μαθητές	8,841	3	0,031
11	Ευγένεια προς τους μαθητές	7,936	3	0,047
12	Εκνευρισμός των εκπαιδευτικών	11,907	4	0,018
13	Φήμη της σχολικής μονάδας	18,764	4	0,001
14	Δυνατότητα συζήτησης με συναδέλφους και ανταλλαγή απόψεων για θέματα σχετικά με την άσκηση του διδακτικού τους έργου	11,477	4	0,022
15	Χρήση μιας δυνατότητας μετεκπαίδευσης	11,404	4	0,022

7.2. Η επίδραση της θέσης των εκπαιδευτικών (διευθυντές, καθηγητές, πρώην διευθυντές) στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους

Επιχειρούμε έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ της θέσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή εάν είναι διευθυντές, καθηγητές ή καθηγητές, που έχουν διατελέσει διευθυντές και των αντιλήψεών τους για ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τη μεταβλητή θέση τη μετατρέπουμε σε δίτιμη ενοποιώντας τις κατηγορίες καθηγητές και πρώην διευθυντές και δίνοντάς τους την τιμή 0 και την τιμή 1 για τους διευθυντές.

Στον Πίνακα 10 δίδεται η τιμή του χ^2 , οι βαθμοί ελευθερίας και το p-value = $0,000 < \alpha$ ($\alpha=0,05$), άρα προκύπτει, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, δηλαδή ο βαθμός επιθυμίας των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας,

εξαρτάται και αυτός από τη θέση, που κατέχουν. Οι συχνότητες (βλ. Πίν. 18, Παράρτημα Ι) δείχνουν, ότι το 78,9% των διευθυντών και πρώην διευθυντών επιθυμεί αρκετά ή πολύ να διευρύνει τη συμμετοχή του σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι 52,6%, ενώ ποσοστό 27,8% των εκπαιδευτικών επιθυμεί μέτρια να διευρύνει τη συμμετοχή του στη διοίκηση.

Πίνακας 10. *Συνάφεια της θέσης των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους*

ΘΕΣΗ		χ^2	df	p-value
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών				
1	Επιθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας	24,871	4	0,000

7.3. Η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους

Στον Πίνακα 11 επιχειρούμε έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της επίδρασής της στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους σχετικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τον Πίνακα 11 βλέπουμε την τιμή του χ^2 , τους βαθμούς ελευθερίας και το p-value, που σε όλες τις περιπτώσεις, που εξετάζουμε, είναι $p\text{-value} < \alpha$ ($\alpha=0,05$), άρα σε όλες τις περιπτώσεις προκύπτει, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, δηλαδή οι εξεταζόμενες μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Ειδικότερα, διαπιστώνουμε ότι από την ηλικία των εκπαιδευτικών εξαρτάται και η αντίληψή τους για το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει πληρότητα και καταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού τους. Παρατηρώντας τις συχνότητες (βλ. Πίν. 21, Παράρτημα Ι) βλέπουμε, ότι, όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 23-34, θεωρούν αρκετά ή πολύ κατάλληλες και πλήρεις τις σχολικές εγκαταστάσεις σε ποσοστό 54,6%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στις άλλες ηλικιακές ομάδες είναι : για όσους ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 55-65 είναι 50%, για όσους ανήκουν στο 45-54 είναι 41%, για όσους είναι 35-44 20,6%. Οπότε διαπιστώνουμε, ότι οι νεώτεροι και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι πιο επιεικείς

σχετικά με την πληρότητα και την καταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού τους.

Η θέση των ερωτηθέντων για το βαθμό που ασχολούνται με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα, εξαρτάται από την ηλικία τους. Παρατηρώντας τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 22, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες ασχολούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα. Ειδικότερα, όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 45-54 σε ποσοστό 75,4% απάντησαν, ότι ασχολούνται αρκετά ή πολύ με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα, τα αντίστοιχα ποσοστά για την ομάδα 55-65 είναι 71,4%, ενώ για τις μικρότερες ηλικιακές ομάδες είναι 52,9% για την ομάδα 35-44 και 54,6% για την 23-34.

Τέλος, από την ηλικία των εκπαιδευτικών εξαρτάται και η αντίληψή τους για το βαθμό που έχουν χρόνο να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών τους. Από τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 23, Παράρτημα Ι) παρατηρούμε, ότι οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες είναι αυτές που έχουν περισσότερο χρόνο, ώστε να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών. Συγκεκριμένα, όσοι ανήκουν στις ηλικίες 55-65 έχουν αρκετό ή πολύ χρόνο σε ποσοστό 71,4%, για όσους ανήκουν στις ηλικίες 45-54 το αντίστοιχο ποσοστό είναι 52,6% και έπονται όσοι κατατάσσονται στην ηλικιακή ομάδα 23-34 με ποσοστό 45,5% και τέλος η ομάδα 35-44 με ποσοστό 35,3%.

Πίνακας 11. *Συνάφεια της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους*

ΗΛΙΚΙΑ				
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών		χ^2	df	p-value
1	Πληρότητα και καταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού τους	21,194	1	0,048
	Ενασχόληση με τις ανάγκες των μαθητών		2	
2	Εξατομικευμένα	22,106	9	0,009
	Ανταπόκριση σε κάθε αίτημα των μαθητών		9	
3		17,757	9	0,038

7.4. Η επίδραση της βαθμίδας (Γυμνάσιο/Λύκειο/ΤΕΕ) των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους

Επιχειρούμε έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή εάν υπηρετούν σε Γυμνάσιο, Λύκειο ή ΤΕΕ και στην επίδρασή της στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους αναφορικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τη μεταβλητή βαθμίδα θα τη μετατρέψουμε σε δίτιμη

μεταβλητή ενοποιώντας τις κατηγορίες Λύκειο & ΤΕΕ και δίδοντάς τους την τιμή 1 και την τιμή 0 για το Γυμνάσιο.

Στον Πίνακα 12 δίδεται η τιμή του χ^2 , οι βαθμοί ελευθερίας και το p-value, που σε όλες τις περιπτώσεις, που εξετάζουμε, είναι $p\text{-value} < \alpha$ ($\alpha=0,05$), άρα σε όλες τις περιπτώσεις προκύπτει, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, δηλαδή οι εξεταζόμενες μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, από τη βαθμίδα του σχολείου εξαρτάται και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής έχει διατυπώσει ξεκάθαρα το όραμα και την αποστολή του οργανισμού. Στον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 25, Παράρτημα Ι) παρατηρούμε, ότι πολύ ξεκάθαρα με ποσοστό 36% έχει διατυπώσει το όραμα και την αποστολή του οργανισμού ο διευθυντής του Γυμνασίου. Ακολουθεί με 15,2% ο διευθυντής του Λυκείου και με 4% ο διευθυντής του ΤΕΕ. Αθροίζοντας, όμως, τα ποσοστά όσων επέλεξαν «αρκετά» και «πολύ» παρατηρούμε, ότι πρώτος κατατάσσεται ο διευθυντής του ΤΕΕ με 84%, αλλά ακολουθεί με 64% ο διευθυντής του Γυμνασίου και τέλος με 53,1% ο διευθυντής του Λυκείου.

Η άποψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής έχει δώσει σαφείς οδηγίες για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού, εξαρτάται από την βαθμίδα του σχολείου. Οι συχνότητες (βλ. Πίν. 26, Παράρτημα Ι) μας δείχνουν, ότι ο διευθυντής του Γυμνασίου είναι αυτός που σε ποσοστό 64% έχει δώσει αρκετά ή πολύ σαφείς οδηγίες για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τον διευθυντή Λυκείου είναι 36,3% και του ΤΕΕ 32%.

Ο βαθμός που ο διευθυντής προωθεί την ομαδική εργασία με συνεργασία των καθηγητών, εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου. Παρατηρώντας τις συχνότητες (βλ. Πίν. 27, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι ο διευθυντής του Γυμνασίου είναι αυτός που σε ποσοστό 68% προωθεί αρκετά ή πολύ την ομαδική εργασία με συνεργασία των καθηγητών. Έπεται ο διευθυντής του ΤΕΕ με αντίστοιχο ποσοστό 60% και τέλος ο διευθυντής του Λυκείου με 45,5%.

Η βαθμίδα του σχολείου, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανεξάρτητη με την αντίληψή τους για το βαθμό που ο διευθυντής καλλιεργεί το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού της μονάδας. Ο πίνακας συχνοτήτων (βλ. Πίν. 28, Παράρτημα Ι) δείχνει, ότι ο διευθυντής του Γυμνασίου είναι αυτός που σε ποσοστό 80% καλλιεργεί αρκετά ή πολύ το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Με μικρή διαφορά ακολουθεί ο διευθυντής του ΤΕΕ με ποσοστά 76% στις αντίστοιχες επιλογές και τέλος ο διευθυντής του Λυκείου με 47,7%.

Η αντίληψη των ερωτηθέντων για το βαθμό που ο σύλλογος διδασκόντων είναι δραστήριος και αποτελεσματικός, εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου. Ελέγχοντας τις συχνότητες (βλ. Πίν. 29, Παράρτημα Ι) παρατηρούμε, ότι σε ποσοστό 68% ο σύλλογος διδασκόντων του ΤΕΕ είναι αρκετά ή πολύ δραστήριος και αποτελεσματικός. Ενώ τα ποσοστά του συλλόγου διδασκόντων του Γυμνασίου είναι 44% και του Λυκείου 42,4%.

Επίσης, από τη βαθμίδα του σχολείου, που υπηρετούν, εξαρτάται και η αντίληψή τους για το βαθμό που συμβουλεύουν τους μαθητές. Παρατηρώντας τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 30, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου που παρέχουν αρκετά ή πολύ συμβουλές προς τους μαθητές ανέρχονται σε ποσοστό 83,1%, οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίου 80% και του ΤΕΕ 68%.

Ο βαθμός που ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται εκτός από τη γνωσιακή και για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών του, εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου. Παρατηρώντας τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 31, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου ενδιαφέρονται αρκετά ή πολύ σε ποσοστό 92% για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου σε ποσοστό 89,4% και του ΤΕΕ σε ποσοστό 80%. Τα αποτελέσματα, που δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου ενδιαφέρονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό, εκτός από την γνωσιακή και για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών τους.

Η άποψη του εκπαιδευτικού για το βαθμό, που θεωρεί, ότι το σχολείο ικανοποιεί τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του μαθητή, εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου, που υπηρετεί. Ελέγχοντας τις συχνότητες (βλ. Πίν. 32, Παράρτημα Ι) παρατηρούμε, ότι το 40% των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου θεωρούν, ότι το σχολείο ικανοποιεί αρκετά ή πολύ τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών. Έπονται οι εκπαιδευτικοί του ΤΕΕ με αντίστοιχα ποσοστά 32% και τέλος οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου με μόνο 6%. Πολύ αυξημένο είναι το ποσοστό (54,5%) των εκπαιδευτικών του Λυκείου, που θεωρούν, ότι ικανοποιούνται λίγο ή καθόλου οι μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών.

Τέλος, από τη βαθμίδα του σχολείου, που υπηρετεί εξαρτάται και η αντίληψη του εκπαιδευτικού για το βαθμό που ο διευθυντής διευκολύνει τη συμμετοχή του σε σεμινάρια. Παρατηρώντας τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 33, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι ο διευθυντής του ΤΕΕ διευκολύνει αρκετά ή πολύ τη συμμετοχή

των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια σε ποσοστό 76%. Το αντίστοιχο ποσοστό του διευθυντή του Λυκείου είναι 66,2% και του Γυμνασίου 60%.

Πίνακας 12. Συνάφεια της βαθμίδας του σχολείου (Γυμνάσιο, Λύκειο – ΤΕΕ) με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

ΒΑΘΜΙΔΑ		χ^2	df	p-value
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών				
Διατύπωση από τον διευθυντή του οράματος και της αποστολής του οργανισμού		17,391	4	0,002
Πληρότητα και σαφήνεια των οδηγιών του διευθυντή για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού		16,027	4	0,003
Προώθηση από τον διευθυντή της ομαδικής εργασίας με συνεργασία των καθηγητών		11,077	4	0,026
Καλλιέργεια από τον διευθυντή του αισθήματος της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού της μονάδας		24,304	4	0,000
Δραστηριοποίηση και αποτελεσματικότητα του συλλόγου διδασκόντων		14,884	4	0,005
Παροχή συμβουλών από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές		12,494	3	0,006
Ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών		17,233	3	0,001
Ικανοποίηση από το σχολείο των διαρκώς μεταβαλλόμενων αναγκών των μαθητών		22,455	4	0,000
Διευκόλυνση από τον διευθυντή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια		11,397	3	0,010

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 13) επιχειρούμε έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ της βαθμίδας, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και στην επίδρασή της στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για την εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση. Μόνο που θα μετατρέψουμε τη μεταβλητή βαθμίδα σε δίτιμη μεταβλητή ενοποιώντας αυτή τη φορά τις κατηγορίες Γυμνάσιο & Λύκειο και δίδοντάς τους την τιμή 0 και την τιμή 1 για το ΤΕΕ.

Στον Πίνακα 13 δίδεται η τιμή του χ^2 , οι βαθμοί ελευθερίας και το p-value, που σε όλες τις περιπτώσεις, που εξετάζουμε, είναι $p\text{-value} < \alpha$ ($\alpha=0,05$), άρα σε όλες τις περιπτώσεις προκύπτει, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, δηλαδή οι εξεταζόμενες μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε, ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής λειτουργεί περισσότερο ως μέντορας, παρά ως αφεντικό, δεν είναι ανεξάρτητη από τη βαθμίδα του σχολείου, που υπηρετούν. Παρατηρώντας τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 36, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι ο διευθυντής του ΤΕΕ λειτουργεί αρκετά ως μέντορας παρά ως διευθυντής σε ποσοστό 72%. Δεύτερος ακολουθεί ο διευθυντής του Γυμνασίου με 56% και ο διευθυντής του Λυκείου με 37,9%.

Ο βαθμός που ο εκπαιδευτικός ασχολείται με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα, εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου. Ο πίνακας συχνοτήτων (βλ. Πίν. 37, Παράρτημα Ι) δείχνει, ότι οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ ασχολούνται αρκετά ή πολύ με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα σε ποσοστό 88%. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων με ποσοστό 68% και των Λυκείων με 57,6%.

Η στάση των ερωτηθέντων για το βαθμό που ο εκπαιδευτικός παρέχει στήριξη στους μαθητές ακόμη κι αν χρειαστεί να παραμείνει πέραν του ωραρίου του, εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου. Οι συχνότητες (βλ. Πίν. 38, Παράρτημα Ι) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου και Λυκείου παρέχουν αρκετά ή πολύ στήριξη στους μαθητές τους, ακόμη κι αν χρειαστεί να παραμείνουν πέραν του ωραρίου τους σε ποσοστό 80%, ενώ οι εκπαιδευτικοί του ΤΕΕ σε ποσοστό 60%. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου παρέχουν πολύ στήριξη σε ποσοστό 40%, ενώ το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών του Λυκείου είναι 23,1% και του ΤΕΕ 16%.

Ακόμη, από τη βαθμίδα του σχολείου εξαρτάται και η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που γνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Ο πίνακας συχνοτήτων (βλ. Πίν. 39, Παράρτημα Ι) μας δείχνει, ότι οι εκπαιδευτικοί του ΤΕΕ έχουν αρκετή ή πολύ γνώση των αναγκών των μαθητών τους σε ποσοστό 76%, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου 64% και του Λυκείου 48,4%. Το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί του ΤΕΕ γνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών τους σε μεγάλο βαθμό θα μπορούσε να συνδεθεί και με προηγούμενο πίνακα, που σε πολύ μεγάλο βαθμό ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των μαθητών τους εξατομικευμένα.

Η στάση των εκπαιδευτικών για το βαθμό που κάνουν τους μαθητές συνδιαμορφωτές του προγράμματος διδασκαλίας, δεν είναι ανεξάρτητη από τη βαθμίδα του σχολείου. Οι συχνότητες (βλ. Πίν. 40, Παράρτημα Ι) καθιστούν σαφές, ότι οι εκπαιδευτικοί του ΤΕΕ προωθούν αρκετά ή πολύ τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας σε ποσοστό 60%. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου είναι 44% και του Λυκείου 33,3%.

Ο βαθμός που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου. Παρατηρώντας τις συχνότητες (βλ. Πίν. 41, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου θεωρούν, ότι η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει αρκετά ή πολύ στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου σε ποσοστό 92%. Έπονται οι καθηγητές του Λυκείου με ποσοστό 89,3% και του ΤΕΕ με 68%.

Τέλος, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής τους προτείνει να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια, εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου, που υπηρετούν. Παρατηρώντας τις συχνότητες (βλ. Πίν. 42, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι ο διευθυντής του ΤΕΕ προτείνει αρκετά ή πολύ στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια σε ποσοστό 76%. Το αντίστοιχο ποσοστό του διευθυντή του Γυμνασίου είναι 56% και του Λυκείου 40,9%. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο διευθυντής του ΤΕΕ προτρέπει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια.

Πίνακας 13. *Συνάφεια της βαθμίδας του σχολείου (Γυμνάσιο –Λύκειο, ΤΕΕ) με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*

	Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	χ^2	df	p-value
1	Λειτουργία του διευθυντή περισσότερο ως μέντορα παρά ως αφεντικού	17,869	4	0,001
2	Ενασχόληση του εκπαιδευτικού με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα	24,500	3	0,000
3	Παροχή στήριξης από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές και πέραν του ωραρίου του	18,233	3	0,000
4	Γνώση από τον εκπαιδευτικών των αναγκών των μαθητών	10,398	3	0,015
5	Προώθηση από τον εκπαιδευτικό της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας	12,102	4	0,017
6	Συμβολή της διαρκούς εκπαίδευσης στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	28,206	3	0,000
7	Πρόταση από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή τους σε σεμινάρια - συνέδρια	21,311	4	0,000

7.5. Επίδραση του είδους του σχολείου (Ιδιωτικό/Δημόσιο) που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στις αντιλήψεις τους

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 14) επιχειρούμε έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ του είδους του σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, εάν είναι ιδιωτικό ή δημόσιο και την επίδρασή του στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για το βαθμό που εφαρμόζονται οι αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στον Πίνακα 14 δίδεται η τιμή του χ^2 , οι βαθμοί ελευθερίας και το p-value, που σε όλες τις περιπτώσεις, που εξετάζουμε, είναι $p\text{-value} < \alpha$ ($\alpha=0,05$), άρα σε όλες τις περιπτώσεις προκύπτει, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, δηλαδή οι εξεταζόμενες μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Ειδικότερα, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής διατυπώνει ξεκάθαρα το όραμα και την αποστολή του οργανισμού, εξαρτάται από το είδος του σχολείου, που υπηρετούν. Από τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 43, Παράρτημα Ι) βλέπουμε, ότι ο διευθυντής του δημοσίου σχολείου διατυπώνει αρκετά ή πολύ το όραμα και την αποστολή του οργανισμού σε ποσοστό 66%, ενώ ο διευθυντής του ιδιωτικού σχολείου σε ποσοστό 37,5%.

Από το είδος του σχολείου, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί εξαρτάται και η θέση τους για το βαθμό που ο διευθυντής προωθεί τον καταμερισμό εργασίας. Οι συχνοότητες (βλ. Πίν. 44, Παράρτημα Ι) δείχνουν, ότι ο διευθυντής του δημοσίου σχολείου προωθεί αρκετά ή πολύ τον καταμερισμό των εργασιών σε ποσοστό 70%, ενώ ο διευθυντής του ιδιωτικού σε ποσοστό 37,5%.

Επίσης δεν είναι ανεξάρτητη από το είδος του σχολείου, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό ελευθερίας απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων. Παρατηρώντας τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 45, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων θεωρούν, ότι υπάρχει αρκετά ή πολύ ελευθερία απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων σε ποσοστό 65%, ενώ οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σε ποσοστό 25%. Αξίζει να αναφέρουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων θεωρούν, ότι δεν υπάρχει καθόλου ελευθερία απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων σε ποσοστό 3%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων είναι 0%.

Η στάση των ερωτηθέντων για το βαθμό ανάπτυξης και ενδυνάμωσης από τον εκπαιδευτικό του αίσθήματος της προσωπικής αυτονομίας στους μαθητές, εξαρτάται από το είδος του σχολείου. Οι συχνότητες (βλ. Πίν. 46, Παράρτημα Ι) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων αναπτύσσουν και ενδυναμώνουν αρκετά το αίσθημα της προσωπικής αυτονομίας στους μαθητές τους σε ποσοστό 68,8% και οι καθηγητές των δημοσίων σχολείων σε ποσοστό 50%. Ενώ οι καθηγητές των ιδιωτικών σχολείων ενδυναμώνουν λίγο το αίσθημα αυτονομίας στους μαθητές σε ποσοστό 25%, το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών των δημοσίων σχολείων είναι 4%.

Ακόμη και η αντίληψη για την παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς για διαρκή εκπαίδευση, εξαρτάται από το είδος του σχολείου. Παρατηρώντας τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 47, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι τα ιδιωτικά σχολεία παρέχουν αρκετά ή πολύ κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για διαρκή εκπαίδευση σε ποσοστό 25,1%, ενώ τα δημόσια σχολεία σε ποσοστό 16%. Τα δημόσια σχολεία δεν παρέχουν καθόλου κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για διαρκή εκπαίδευση σε ποσοστό 32%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα ιδιωτικά είναι 6,3%.

Τέλος, η θέση των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής προτείνει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια, εξαρτάται από το είδος του σχολείου. Παρατηρώντας τις συχνότητες (βλ. Πίν. 48, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι στα δημόσια σχολεία ο διευθυντής προτείνει αρκετά ή πολύ στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε σεμινάρια-συνέδρια σε ποσοστό 53%, ενώ το αντίστοιχο των ιδιωτικών σχολείων είναι 43,8%. Βέβαια υπάρχει και ένα ποσοστό 12%, όπου στα δημόσια σχολεία δεν προτείνουν καθόλου στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στα ιδιωτικά σχολεία είναι 0%.

Πίνακας 14. *Συνάφεια του είδους του σχολείου με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*
ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	χ^2	df	p-value
1	Διατύπωση από τον διευθυντή του οράματος και της αποστολής του οργανισμού	17,962	4	0,001
2	Προώθηση από τον διευθυντή του καταμερισμού της εργασίας	21,277	4	0,000
3	Ελευθερία απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων	51,950	4	0,000
4	Ανάπτυξη από τον εκπαιδευτικό της προσωπικής αυτονομίας των μαθητών	30,427	3	0,000
5	Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για διαρκή εκπαίδευση	11,775	4	0,019
6	Πρόταση από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή τους σε σεμινάρια - συνέδρια	35,023	4	0,000

7.6. Επίδραση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους

Στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 15) επιχειρούμε έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της επίδρασής τους στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για την εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση.

Στον Πίνακα 15 δίδεται η τιμή του χ^2 , οι βαθμοί ελευθερίας και το p-value, που σε όλες τις περιπτώσεις, που εξετάζουμε, είναι p-value < α ($\alpha=0,05$), άρα σε όλες τις περιπτώσεις προκύπτει, ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και γίνεται δεκτή η εναλλακτική, δηλαδή οι εξεταζόμενες μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε ότι από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών εξαρτάται και η αντίληψή τους για το βαθμό που είναι αρκετός ο χρόνος που διαθέτουν για να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών. Οι συχνότητες (βλ. Πίν. 49, Παράρτημα Ι) δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί, που έχουν 29-35 έτη υπηρεσίας, θεωρούν αρκετό το χρόνο, ώστε να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών σε ποσοστό 50%, όσοι έχουν υπηρεσία 22-28 έτη θεωρούν το χρόνο αρκετό σε ποσοστό 40%, όσοι έχουν υπηρεσία 15-21 έτη σε ποσοστό 40,9, ενώ τα ποσοστά μειώνονται στους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Ειδικότερα τα αντίστοιχα ποσοστά σε όσους έχουν 8-14 έτη υπηρεσίας είναι 29%, ενώ σε όσους έχουν 1-7 έτη υπηρεσίας είναι 27,8%.

Επίσης η αντίληψη των ερωτηθέντων για το βαθμός που διευκολύνεται από τον διευθυντή η συμμετοχή τους σε σεμινάρια, εξαρτάται από τα έτη υπηρεσίας τους. Παρατηρώντας τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 50, Παράρτημα Ι) διαπιστώνουμε, ότι ο διευθυντής διευκολύνει αρκετά ή πολύ τη συμμετοχή σε σεμινάρια των εκπαιδευτικών που έχουν: 15-21 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 81,8%, 22-28 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 76,5%, 8-14 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 61,3%, 29-35 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 60%, 1-7 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 44,5%. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ο διευθυντής διευκολύνει λιγότερο όσους έχουν λίγα έτη υπηρεσίας, καθώς και όσους έχουν πολλά έτη υπηρεσίας στη συμμετοχή σε σεμινάρια.

Από τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών εξαρτάται και η θέση τους για το βαθμό που ο διευθυντής τους προτείνει να συμμετέχουν σε σεμινάρια-συνέδρια. Από τον πίνακα συχνοτήτων (βλ. Πίν. 51, Παράρτημα Ι) παρατηρούμε, ότι ο διευθυντής προτείνει λίγο ή καθόλου τη συμμετοχή σε σεμινάρια – συνέδρια των εκπαιδευτικών, που έχουν 29-35 έτη υπηρεσίας, σε ποσοστό 40%, όσων έχουν 1-7 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 33,4 %, όσων έχουν 15-21 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 27,3%, όσων έχουν 8-14 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 25,8% και τέλος όσων έχουν 22-28 έτη υπηρεσίας σε ποσοστό 20%. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι ο διευθυντής προτείνει λίγο ή και καθόλου τους εκπαιδευτικούς, που διαθέτουν τη μεγαλύτερη και τη μικρότερη υπηρεσία, να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια.

Πίνακας 15. *Συνάφεια των ετών υπηρεσίας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών		χ^2	df	p-value
1	Αρκετός χρόνος για ανταπόκριση σε κάθε αίτημα των μαθητών	32,897	12	0,001
2	Διευκόλυνση από τον διευθυντή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια	41,755	12	0,000
3	Πρόταση από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή τους σε σεμινάρια - συνέδρια	35,869	16	0,003

7.7. Ο βαθμός συσχέτισης των ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και πως αυτά επιδρούν στις αντιλήψεις τους

Μετά τη διαπίστωση, ότι κάποιες από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για σχετικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξαρτώνται από τα ατομικά και

επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, προχωρούμε στον έλεγχο συσχέτισης Spearman, για να διαπιστώσουμε αν είναι σημαντική η συσχέτιση αυτή.

7.7.1. Η επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους

Στον πίνακα 16 παρουσιάζουμε τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους για την καλή φήμη του σχολείου τους. Στη δίτιμη μεταβλητή «Φύλο» έχουμε δώσει την τιμή 0 για τις γυναίκες και 1 για τους άνδρες.

Το φύλο σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την καλή φήμη του σχολείου τους, αφού $P\text{-Value} = 0,000 < \alpha$ ($\alpha = 0,01$), σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας 1%. Υπάρχει μεταξύ τους ασθενής αρνητική συσχέτιση ($\rho = -0,242$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι άνδρες εκπαιδευτικοί, πιθανόν μειώνεται ο βαθμός, που θεωρούν οι ερωτηθέντες, ότι το σχολείο τους έχει καλή φήμη.

Επίσης, από τον έλεγχο που διεξήχθη, διαπιστώθηκε ότι και μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και του βαθμού ειλικρίνειας προς τους μαθητές υπάρχει αρνητική συσχέτιση, αλλά είναι πολύ ασθενής ($\rho = -0,156$, $p = 0,018$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι άνδρες εκπαιδευτικοί, τότε ίσως μειώνεται ο βαθμός ειλικρίνειας στη σχέση τους με τους μαθητές. Επιπλέον, και μεταξύ του φύλου του εκπαιδευτικού και του βαθμού ευγένειας προς τους μαθητές υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση ($\rho = -0,183$, $p = 0,005$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι άνδρες εκπαιδευτικοί, τότε μειώνεται ο βαθμός που αντιμετωπίζουν με ευγένεια τους μαθητές. Και τέλος μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και του βαθμού που εκνευρίζονται υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση ($\rho = 0,210$, $p = 0,001$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι άνδρες, αυξάνεται και ο βαθμός εκνευρισμού.

Πίνακας 16. Η επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους
ΦΥΛΟ

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών	Spearman's rho	Sig. (2-tailed)
Φήμη	-0,242	0,000

7.7.2.Η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους

Επιχειρούμε τον έλεγχο συσχέτισης της ηλικίας των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε, ότι μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και του βαθμού, που ασχολούνται με τις ανάγκες των μαθητών τους εξατομικευμένα υπάρχει θετική συσχέτιση ($\rho = 0,131$, $p = 0,046$), αλλά είναι πολύ ασθενής, δηλαδή όταν αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, αυξάνεται και ο βαθμός που ασχολούνται με τις ανάγκες των μαθητών τους εξατομικευμένα. Ασθενής θετική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ της ηλικίας των ερωτηθέντων και της αντίληψής τους για το χρόνο που έχουν, ώστε να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών ($\rho = 0,183$, $p = 0,005$), δηλαδή όταν αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, αυξάνεται και ο βαθμός που θεωρούν, ότι τους αρκεί ο χρόνος για να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών τους.

7.7.3.Η επίδραση της βαθμίδας του σχολείου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζουμε τον έλεγχο συσχέτισης της βαθμίδας του σχολείου (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΤΕΕ) με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τη μεταβλητή «Βαθμίδα» την έχουμε μετατρέψει σε δίτιμη ενοποιώντας το Λύκειο & το ΤΕΕ και δίδοντάς τους την τιμή 1 και στο Γυμνάσιο την τιμή 0.

Από τον Πίνακα 19, λοιπόν, διαπιστώνουμε, ότι η βαθμίδα, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το βαθμό, που ο διευθυντής καλλιεργεί το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού της μονάδας, αφού $P\text{-Value} = 0,000 < \alpha$ ($\alpha = 0,01$), σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας 1%. Μεταξύ τους υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση ($\rho = - 0,264$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι ο διευθυντής καλλιεργεί το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και του βαθμού που ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών τους, αφού $P\text{-Value} = 0,000 < \alpha$ ($\alpha = 0,01$), σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας 1%. Μεταξύ τους υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση ($\rho = -0,246$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών τους.

Επίσης, η βαθμίδα του σχολείου συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που το σχολείο ικανοποιεί τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του μαθητή, αφού $P\text{-Value} = 0,000 < \alpha$ ($\alpha = 0,01$), σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας 1%. Μεταξύ τους υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση ($\rho = -0,288$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι το σχολείο ικανοποιεί τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του μαθητή.

Από τον έλεγχο, που διεξήχθη διαπιστώνουμε, ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση και μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και του βαθμού που ο διευθυντής έχει διατυπώσει το όραμα και την αποστολή του οργανισμού ($\rho = -0,134$, $p = 0,042$), αλλά είναι πολύ ασθενής, δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός, που θεωρούν, ότι ο διευθυντής έχει διατυπώσει ξεκάθαρα το όραμα και την αποστολή του οργανισμού. Επίσης μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής έχει δώσει σαφείς οδηγίες για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού ($\rho = -0,210$, $p = 0,001$), υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση, δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι ο διευθυντής έχει δώσει σαφείς οδηγίες για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού. Ασθενής αρνητική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και του βαθμού που ο διευθυντής προωθεί την ομαδική λήψη αποφάσεων ($\rho = -0,183$, $p = 0,005$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι ο διευθυντής προωθεί την ομαδική λήψη αποφάσεων. Τέλος μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους μαθητές τους υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση ($\rho = -0,152$, $p = 0,021$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός, που οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους μαθητές.

Πίνακας 19. *Η επίδραση της βαθμίδας του σχολείου (Γυμνάσιο, Λύκειο – TEE) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*
ΒΑΘΜΙΔΑ

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών	Spearman's rho	Sig. (2-tailed)
Οικογένεια	-,264	0,000
Πνευματική Ανάπτυξη	-,246	0,000
Ικανοποίηση Αναγκών	-,288	0,000

Στον Πίνακα 20 επιχειρούμε το έλεγχο συσχέτισης της βαθμίδας των εκπαιδευτικών (Γυμνάσιο, Λύκειο, TEE) με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μετατρέποντας τη Βαθμίδα σε δίτιμη, αλλά αυτή τη φορά ενοποιούμε το Γυμνάσιο με το Λύκειο δίδοντάς τους την τιμή 0 και στο TEE την τιμή 1.

Από τον Πίνακα 20 διαπιστώνουμε, ότι στατιστικώς σημαντική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και της αντίληψης των εκπαιδευτικών, ότι η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, αφού $P\text{-Value} = 0,000 < \alpha$ ($\alpha = 0,01$), σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας 1%. Μεταξύ τους υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση ($\rho = -0,316$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές TEE, μειώνεται ο βαθμός, που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Επίσης, η βαθμίδα του σχολείου σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής τους προτείνει να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια, αφού $P\text{-Value} = 0,000 < \alpha$ ($\alpha = 0,01$), σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας 1%. Μεταξύ τους υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση ($\rho = 0,260$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές TEE, αυξάνεται ο βαθμός, που ο διευθυντής τους προτείνει να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια.

Από τον έλεγχο που διεξήχθη, διαπιστώσαμε, ότι και μεταξύ της βαθμίδα του σχολείου και του βαθμού, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι ο διευθυντής τους λειτουργεί ως μέντορας ($\rho = 0,162$, $p = 0,013$), υπάρχει θετική συσχέτιση, αλλά είναι πολύ ασθενής, δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές TEE, αυξάνεται ο βαθμός, που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι ο διευθυντής λειτουργεί περισσότερο ως μέντορας παρά ως αφεντικό. Επίσης, ασθενής αρνητική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το βαθμό που

στηρίζουν τους μαθητές τους ($\rho = -0,137$, $p = 0,038$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός των εκπαιδευτικών, που παρέχουν στήριξη στους μαθητές τους, ακόμη κι αν χρειαστεί να μείνουν και πέραν του ωραρίου τους. Μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών τους ($\rho = 0,189$, $p = 0,004$), υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση, δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές ΤΕΕ, αυξάνεται ο βαθμός, που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών τους. Τέλος, χαμηλή θετική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και του βαθμού, που οι εκπαιδευτικοί κάνουν τους μαθητές τους συνδιαμορφωτές του προγράμματος διδασκαλίας ($\rho = 0,139$, $p = 0,035$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές ΤΕΕ, αυξάνεται ο βαθμός, που οι εκπαιδευτικοί κάνουν τους μαθητές τους συνδιαμορφωτές του προγράμματος διδασκαλίας.

Πίνακας 20. *Η επίδραση της βαθμίδας του σχολείου (Γυμνάσιο –Λύκειο, ΤΕΕ) στις αντιλήψεις τους των εκπαιδευτικών*
ΒΑΘΜΙΔΑ

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών	Spearman's rho	Sig. (2-tailed)
Διαρκής Εκπαίδευση	-,316	0,000
Πρόταση Σεμιναρίων	,260	0,000

7.7.4.Η επίδραση του είδους του σχολείου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζεται ο έλεγχος συσχέτισης του είδους του σχολείου (Ιδιωτικό, Δημόσιο) με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η μεταβλητή «Είδος Σχολείου» είναι δίτιμη, με τιμή 0 το Ιδιωτικό και τιμή 1 το Δημόσιο σχολείο.

Από τον Πίνακα 21 παρατηρούμε, ότι το είδος του σχολείου σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής προωθεί τον καταμερισμό της εργασίας, αφού $P\text{-Value} = 0,000 < \alpha$ ($\alpha = 0,01$), σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας 1%. Μεταξύ τους υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση ($\rho = 0,243$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του δημόσιου σχολείου, αυξάνεται πιθανόν και ο βαθμός, που ο διευθυντής προωθεί τον καταμερισμό της εργασίας.

Επίσης, το είδος του σχολείου σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό ελευθερίας απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων, αφού $P\text{-Value} = 0,000 < \alpha$ ($\alpha = 0,01$), σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας 1%. Μεταξύ τους υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση ($\rho = 0,280$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του δημόσιου σχολείου, αυξάνεται και ο βαθμός, που θεωρούν, ότι υπάρχει ελευθερία απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων.

Από τον έλεγχο, που έγινε, διαπιστώθηκε, ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του είδους του σχολείου και της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την παροχή σε αυτούς κινήτρων για διαρκή εκπαίδευση ($\rho = -0,181$, $p = 0,006$), αλλά είναι πολύ ασθενής, δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του δημόσιου σχολείου, μειώνεται ο βαθμός, που θεωρούν, ότι τους παρέχονται κίνητρα για διαρκή εκπαίδευση. Επίσης, ασθενής θετική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ του είδους του σχολείου και της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής τους προτείνει να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια ($\rho = 0,139$, $p = 0,034$), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του δημόσιου σχολείου, αυξάνεται και ο βαθμός, που ο διευθυντής προτείνει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια.

Πίνακας 21. *Η επίδραση του είδους του σχολείου (Ιδιωτικό, Δημόσιο) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*
ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών	Spearman's rho	Sig. (2-tailed)
Καταμερισμός	,243	0,000
Ελευθερία	,280	0,000

7.7.5.Η επίδραση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζεται ο έλεγχος συσχέτισης των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τον Πίνακα 22 διαπιστώνουμε, ότι τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με την αντίληψή τους για το χρόνο που έχουν, ώστε να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών, αφού $P\text{-Value} = 0,000 < \alpha$ ($\alpha = 0,01$), σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας 1%. Μεταξύ τους υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση ($\rho = 0,240$), δηλαδή όταν αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των

εκπαιδευτικών, αυξάνεται και ο βαθμός που θεωρούν, ότι τους αρκεί ο χρόνος για να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών τους.

Επίσης μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της αντίληψή τους για το βαθμό, που ο διευθυντής διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια ($\rho=0,178$, $p=0,007$), υπάρχει θετική συσχέτιση, αλλά είναι πολύ ασθενής, δηλαδή όταν αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αυξάνεται και ο βαθμός που ο διευθυντής διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια.

Πίνακας 22. *Η επίδραση των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις τους*
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών	Spearman's rho	Sig. (2-tailed)
Χρόνος	,240	0,000

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τις σημαντικότερες από τις παραπάνω συσχετίσεις διαπιστώνουμε, ότι όταν αυξάνονται οι άνδρες εκπαιδευτικοί, τότε μειώνεται ο βαθμός, που θεωρούν οι ερωτηθέντες, ότι το σχολείο τους έχει καλή φήμη. Επίσης, όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι ο διευθυντής καλλιεργεί το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών τους και ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο ικανοποιεί τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του μαθητή. Όταν αυξάνονται οι καθηγητές ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου και αυξάνεται ο βαθμός που ο διευθυντής τους προτείνει να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια. Όταν αυξάνονται οι καθηγητές του δημόσιου σχολείου, αυξάνεται και ο βαθμός που ο διευθυντής προωθεί τον καταμερισμό της εργασίας και ο βαθμός, που θεωρούν ότι υπάρχει ελευθερία απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων. Όταν αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αυξάνεται και ο βαθμός που θεωρούν, ότι τους αρκεί ο χρόνος για να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών τους.

8. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Με την Παραγοντική Ανάλυση επιδιώκουμε να ομαδοποιήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και την διαρκή βελτίωση των εργαζομένων στην εκπαίδευση. Παράλληλα με την Παραγοντική Ανάλυση διεξάγεται και έλεγχος αξιοπιστίας Alpha Cronbach's των παραγόντων και εντοπίζονται οι μέσες τιμές και η τυπική απόκλιση των τιμών των μεταβλητών, που συνθέτουν τον κάθε παράγοντα.

8.1. Παράγοντες θεματικής ενότητας «Ηγεσία»

Για τη δημιουργία των παραγόντων χρησιμοποιήσαμε όλες τις μεταβλητές του τμήματος του ερωτηματολογίου με τίτλο «Ηγεσία».

Στον πίνακα 23 βλέπουμε ότι $P\text{-value} = 0 < \alpha$, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$, άρα υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του πληθυσμού (Βαμβακάρη, χ.η). Επιλέξαμε 5 παράγοντες, οι οποίοι έχουν ιδιοτιμές >1 και εξηγούν το 70,029% του συνολικού ποσοστού διασποράς των αρχικών μεταβλητών (βλ. Πίν. 52, Παράρτημα Ι), ποσοστό που υπερβαίνει το 60%, που είναι αποδεκτό στις κοινωνικές επιστήμες.

Πίνακας 23. Πίνακας KMO and Bartlett's Test για τις μεταβλητές της ηγεσίας

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,922
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5945,192
	df	435
	Sig.	0,000
Total Variance explained = 70,029		

Στον Πίνακα 24 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 1^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Στρατηγικός σχεδιασμός» και τις φορτίσεις τους, που όπως φαίνεται είναι σημαντικές, αφού είναι >7 . Επίσης ο δείκτης αξιοπιστίας του 1^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha=0,938$, που δηλώνει πολύ υψηλή αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 1^ο παράγοντα είναι 3,603. Οι σημαντικότερες μεταβλητές στον στρατηγικό σχεδιασμό είναι η ύπαρξη από τον διευθυντή υψηλών στόχων για τη σχολική μονάδα και η διατύπωση του οράματος και της αποστολής του οργανισμού.

Πίνακας 24. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 1^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 1		ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
3	Υπαρξη υψηλών στόχων για τη σχολική μονάδα	0,866
1	Διατύπωση του οράματος και της αποστολής του Οργανισμού από τον διευθυντή	0,860
5	Τοποθέτηση των αναγκών των μαθητών στο επίκεντρο των εφαρμοζόμενων πολιτικών του σχολείου	0,847
2	Σαφείς οδηγίες για την υλοποίησή του	0,770
4	Επιδίωξη από τον διευθυντή της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών της μονάδας	0,750
6	Προώθηση από τον διευθυντή της συζήτησης με τους καθηγητές για τους τρόπους ποιοτικής βελτίωσης της μονάδας	0,719
Cronbach's Alpha = 0,938, M = 3,603, S.d. = 0,896		

Στον Πίνακα 25 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 2^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Ύφος του διευθυντή» και τις φορτίσεις τους. Ο δείκτης αξιοπιστίας του 2^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = 0,915$, που δηλώνει πολύ υψηλή αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 2^ο παράγοντα είναι 3,824. Οι σημαντικότερες προτάσεις στον παράγοντα που σχετίζεται με το ύφος του διευθυντή είναι η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών με σεβασμό και ο βαθμός που ο διευθυντής είναι δίκαιος.

Πίνακας 25. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 2^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 2		ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
12	Αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών με σεβασμό	0,855
13	Δίκαιος	0,820
23	Συνεπής	0,801
24	Αναγνώριση των ευθυνών του όταν σφάλλει	0,716
14	Αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα	0,713
25	Λειτουργία του διευθυντή περισσότερο ως μέντορα, παρά ως αφεντικού	0,557
18	Διαλλακτικός	0,517
11	Διάκριση του διευθυντή από πάθος, ένταση και ενθουσιασμό για τη δουλειά του	0,255
Cronbach's Alpha = 0,915, M = 3,824, S.d. = 0,772		

Στον Πίνακα 26 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 3^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Μορφή ηγεσίας» και τις φορτίσεις τους. Ο δείκτης αξιοπιστίας του 3^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = 0,923$, που δηλώνει πολύ υψηλή αξιοπιστία.

Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 3^ο παράγοντα είναι 3,727. Οι σημαντικότερες μεταβλητές για τη μορφή της ηγεσίας είναι η παροχή από τον διευθυντή αυτονομίας στους καθηγητές σε θέματα διδασκαλίας και η προώθηση του καταμερισμού της εργασίας.

Πίνακας 26. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 3^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 3		ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
19	Παροχή αυτονομίας στους καθηγητές σε θέματα διδασκαλίας	0,691
8	Προώθηση του καταμερισμού της εργασίας	0,439
20	Αφούγκρασμα των αναγκών της κοινωνίας και ανάλογη προσαρμογή της σχολικής μονάδας στο εξωτερικό περιβάλλον	0,390
16	Αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους στο έπακρο	0,360
15	Γνώση εύρους δυνατοτήτων εκπαιδευτικών	0,329
9	Προώθηση της ομαδικής εργασίας με συνεργασία των καθηγητών	0,323
17	Παρακίνηση από τον διευθυντή για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου των καθηγητών	0,310
7	Προώθηση της ομαδικής λήψης αποφάσεων	0,302
21	Εξασφάλιση της διαρκούς επικοινωνίας του ίδιου με τους καθηγητές, γονείς και μαθητές	0,276
22	Καλλιέργεια του αισθήματος της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού της μονάδας	0,224

Cronbach's Alpha = 0,923, M = 3,727, S.d. = 0,761

Στον Πίνακα 27 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 4^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Βελτίωση σχολικής μονάδας» και τις φορτίσεις τους. Ο δείκτης αξιοπιστίας του 4^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = 0,400$, που δηλώνει αποδεκτή αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 4^ο παράγοντα είναι 3,741. Η σημαντικότερη πρόταση για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας είναι η σημασίας που έχει η εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης για τους διευθυντές.

Πίνακας 27. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 4^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 4		ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
30	Σημασία της εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν διευθυντικές θέσεις	-0,876
28	Ύπαρξη απαιτούμενου χρόνου ώστε ο διευθυντής να ασχοληθεί με την ποιοτική αναβάθμιση της μονάδας, πέρα από τη γραφειοκρατική εργασία	0,386
27	Βαθμός ελευθερίας απόψεων στο Σύλλογο Διδασκόντων	-0,283

Cronbach's Alpha = 0,400, M = 3,741, S.d. = 0,617

Στον Πίνακα 28 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 5^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη διοίκηση» και τις φορτίσεις τους. Ο δείκτης αξιοπιστίας του 5^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = 0,527$, που δηλώνει αποδεκτή αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 5^ο παράγοντα είναι 3,471. Στον παράγοντα που ονομάσαμε ως συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας η πρόταση με τη μεγαλύτερη φόρτιση είναι η επιθυμία για διεύρυνση της συμμετοχής τους στη διοίκηση.

Πίνακας 28. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 5^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 5		ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
29	Επιθυμία διεύρυνσης της συμμετοχής τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας	0,920
26	Δραστηριότητα και αποτελεσματικότητα Συλλόγου Διδασκόντων	0,311
10	Ενθάρρυνση από τον διευθυντή της καινοτομίας και των δημιουργικών δράσεων	0,281
Cronbach's Alpha = 0,527, M = 3,471, S.d. = 0,787		

8.2. Παράγοντες θεματικής ενότητας «Ικανοποίηση Μαθητών»

Για τη δημιουργία των παραγόντων χρησιμοποιήσαμε όλες τις μεταβλητές του τμήματος του ερωτηματολογίου με τίτλο «Ικανοποίηση Μαθητών».

Στον πίνακα 27 βλέπουμε ότι $P\text{-value} = 0 < \alpha$, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$, άρα υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του πληθυσμού (Βαμβακάρη, χ.η). Επιλέξαμε 8 παράγοντες, οι οποίοι έχουν ιδιοτιμές > 1 και εξηγούν το 67,28% του συνολικού ποσοστού διασποράς των αρχικών μεταβλητών (βλ. Πίν. 53, Παράρτημα Ι), ποσοστό που υπερβαίνει το 60%, που είναι αποδεκτό στις κοινωνικές επιστήμες.

Πίνακας 27. Πίνακας KMO and Bartlett's Test για τις μεταβλητές της ικανοποίησης των μαθητών

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,789
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2811,428
	df	378
	Sig.	0,000
Total Variance explained = 67,283		

Στον Πίνακα 28 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 1^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Εξατομικευμένη προσέγγιση» και τις φορτίσεις τους, που όπως φαίνεται είναι σημαντικές, αφού είναι >3. Επίσης ο δείκτης αξιοπιστίας του 1^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = 0,691$, που δηλώνει υψηλή αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 1^ο παράγοντα είναι 3,62. Στην εξατομικευμένη προσέγγιση η σημαντικότερη πρόταση είναι η γνώση διαχείρισης δυσλεκτικών παιδιών.

Πίνακας 28. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 1^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 1	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
37 Γνώσεις διαχείρισης δυσλεκτικών παιδιών	0,739
48 Μαθητοκεντρική λειτουργία	0,552
34 Ενασχόληση με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα	0,467
58 Βαθμός καλής φήμης της σχολικής μονάδας	0,311
Cronbach's Alpha = 0,691, M = 3,62, S.d. = 0,66	

Στον Πίνακα 29 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 2^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Κινητοποίηση των μαθητών» και τις φορτίσεις τους, που όπως φαίνεται είναι πολύ σημαντικές, αφού είναι >3. Επίσης ο δείκτης αξιοπιστίας του 2^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = 0,771$, που δηλώνει καλή αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 2^ο παράγοντα είναι 3,97. Στον παράγοντα για την κινητοποίηση των μαθητών, η σημαντικότερη μεταβλητή είναι ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές συμβουλές.

Πίνακας 29. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 2^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 2	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
43 Βαθμός παροχής συμβουλών προς τους μαθητές	0,809
42 Κατανόηση σε κάποιο πρόβλημα μαθητή	0,740
41 Εμπνέει τους μαθητές	0,402
51 Συμβολή προς τους μαθητές για την ανάπτυξη της προσωπικής τους αυτονομία	0,401
52 Ανάπτυξη και ενδυνάμωση στους μαθητές του αισθήματος της προσωπικής τους αξιοσύνης	0,396
Cronbach's Alpha = 0,771, M = 3,97, S.d. = 0,521	

Στον Πίνακα 30 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 3^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Ύψος εκπαιδευτικών» και τις φορτίσεις τους, που όπως φαίνεται είναι πολύ σημαντικές, αφού είναι >4. Επίσης ο δείκτης αξιοπιστίας του 3^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = 0,758$, που δηλώνει πολύ καλή αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή

των μεταβλητών που συνθέτουν τον 3^ο παράγοντα είναι 4,218. Η σημαντικότερη μεταβλητή για το ύψος του εκπαιδευτικού είναι η έγκαιρη ενημέρωση για τα διαγωνίσματα.

Πίνακας 30. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 3^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 3		ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
32	Παροχή έγκαιρης ενημέρωσης στους μαθητές για τα διαγωνίσματα	0,789
33	Τήρηση των υποσχέσεων των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές	0,703
39	Ύπαρξη πάθους και ενθουσιασμού για τη δουλειά τους	0,61
40	Ύπαρξη ειλικρίνειας στη σχέση τους με τους μαθητές	0,427
Cronbach's Alpha = 0,758, M = 4,218, S.d. = 0,514		

Στον Πίνακα 31 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 4^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Ικανοποίηση αναγκών μαθητών» και τις φορτίσεις τους, που όπως φαίνεται είναι σημαντικές, αφού είναι >4. Επίσης ο δείκτης αξιοπιστίας του 4^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = 0,566$, που δηλώνει αποδεκτή αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 4^ο παράγοντα είναι 3,433. Στον παράγοντα της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών η σημαντικότερη πρόταση είναι η παροχή καλής ποιότητας υπηρεσιών από το σχολείο.

Πίνακας 31. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 4^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 4		ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
57	Βαθμός παροχής καλής ποιότητας υπηρεσιών από το σχολείο	0,856
31	Πληρότητα και καταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού τους	0,548
45	Επιδίωξη γνώσης των μαθησιακών στόχων των μαθητών	0,428
Cronbach's Alpha = 0,566, M = 3,433, S.d. = 0,684		

Στον Πίνακα 32 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 5^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Φροντίδα προς τους μαθητές» και τις φορτίσεις τους, που όπως φαίνεται είναι σημαντικές, αφού είναι >5. Επίσης ο δείκτης αξιοπιστίας του 5^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = 0,488$, που δηλώνει μέτρια αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 5^ο παράγοντα είναι 3,899. Στον παράγοντα της φροντίδας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, η σημαντικότερη μεταβλητή είναι η στήριξη των μαθητών.

Πίνακας 32. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 5^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 5		ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
35	Παροχή στήριξης στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς ακόμη και με παραμονή πέραν του ωραρίου τους	0,677
55	Διατήρηση του ελέγχου στην τάξη	0,664
36	Κατάρτιση σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση	0,546

Cronbach's Alpha = 0,488, M = 3,899, S.d. = 0,603

Στον Πίνακα 33 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 6^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Τρόπος διδασκαλίας» και τις φορτίσεις τους, που όπως φαίνεται είναι σημαντικές, αφού είναι >4. Επίσης ο δείκτης αξιοπιστίας του 6^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = 0,678$, που δηλώνει αρκετά καλή αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 6^ο παράγοντα είναι 3,477. Η σημαντικότερη πρόταση του παράγοντα που ονομάσαμε ως τρόπο διδασκαλίας είναι η ύπαρξη χρόνου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών.

Πίνακας 33. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 6^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 6		ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
38	Ύπαρξη χρόνου για ανταπόκριση σε κάθε αίτημα των μαθητών	0,666
44	Γνώση των αναγκών των μαθητών	0,592
49	Ύπαρξη χρόνου για τη διεξαγωγή του μαθήματος με τον επιθυμητό τρόπο	0,451

Cronbach's Alpha = 0,678, M = 3,477, S.d. = 0,709

Στον Πίνακα 34 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 7^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Συμπεριφορά προς τους μαθητές» και τις φορτίσεις τους. Επίσης ο δείκτης αξιοπιστίας του 7^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = -0,316$, που δηλώνει χαμηλή αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 7^ο παράγοντα είναι 3,213. Η σημαντικότερη μεταβλητή στον παράγοντα της συμπεριφοράς προς τους μαθητές είναι ο βαθμός εκνευρισμού των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 34. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 7^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 7		ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
54	Βαθμός εκνευρισμού	-0,753
53	Ευγένεια προς τους μαθητές	0,478
50	Προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας	0,246

Cronbach's Alpha = -0,316, M = 3,213, S.d. = 0,475

Στον Πίνακα 35 παραθέτουμε τις μεταβλητές, που συνθέτουν τον 8^ο Παράγοντα, που ονομάζουμε «Ενδιαφέρον για τους μαθητές» και τις φορτίσεις τους. Επίσης ο δείκτης αξιοπιστίας του 8^{ου} Παράγοντα είναι $\alpha = 0,270$, που δηλώνει χαμηλή αξιοπιστία. Η Μέση Τιμή των μεταβλητών που συνθέτουν τον 8^ο παράγοντα είναι 3,693. Στον παράγοντα που ονομάσαμε ως ενδιαφέρον για τους μαθητές, η σημαντικότερη πρόταση είναι η γνώση των ονομάτων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 35. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον 8^ο Παράγοντα και οι φορτίσεις τους

Μεταβλητές που συνθέτουν τον Παράγοντα 8	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
46 Γνώση των ονομάτων όλων των μαθητών	0,894
47 Ενδιαφέρον, εκτός από τη γνωσιακή και για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών σας	0,507
56 Βαθμός ικανοποίησης των διαρκώς μεταβαλλόμενων αναγκών του μαθητή από το σχολείο	0,137

Cronbach's Alpha = 0,270, M = 3,693, S.d. = 0,537

8.3. Παράγοντες θεματικής ενότητας «Συνεχής Βελτίωση Εργαζομένων»

Στο τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου σχετικά με τη συνεχή βελτίωση των εργαζομένων κάναμε παραγοντική ανάλυση (βλ. Πίν. 52 Παράρτημα Ι) και διαπιστώσαμε ότι οι προτάσεις που έχουν μεγαλύτερη φόρτιση είναι η πρόταση του διευθυντή για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια (0,832) και η διευκόλυνσης της συμμετοχής τους από τον διευθυντή (0,812). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι καθοριστική και για τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων,

Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδωσαν 13 έγκυρους και αξιόπιστους παράγοντες. Οι μεταβλητές των 13 παραγόντων φαίνεται, ότι μπορούν να μετρήσουν τις παραμέτρους των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη συνεχή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό εκτίθενται τα ευρήματα της έρευνας και διεξάγεται συζήτηση, που αποσκοπεί στην προσπάθεια ερμηνείας και αναζήτησης σχέσεων των ευρημάτων της έρευνας με άλλες εμπειρικές έρευνες.

9.1. Ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Το δείγμα μας αποτελείται στην πλειοψηφία του από γυναίκες (61,2%). Οι συμμετέχοντες είναι ηλικίας 45-54 ετών (49,1%), καθηγητές Λυκείου (56,9%), δημοσίων σχολείων (86,2%), η πλειοψηφία των ειδικοτήτων ήταν φιλόλογοι (31,9%) και μαθηματικοί (19%) και υπηρετούσαν 22-28 έτη (30,2%). Η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν διέθετε κανένα άλλο πτυχίο (60,3%), ούτε είχε συγγραφική δραστηριότητα (81%), ούτε είχε υπηρετήσει σε Γραφείο ή Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (84,5%). Μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Διοίκησης (17,2%), Ειδικής Αγωγής (31%) και Βιωματικά (47,4%) και χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (55,2%).

Από την έρευνά μας, διαπιστώσαμε, ότι το 55,6% των διευθυντών έχει παρακολουθήσει σεμινάρια διοίκησης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των πρώην διευθυντών και εκπαιδευτικών είναι 14%. Γεγονός, που σηματοδοτεί, ότι όσοι ασκούν διοίκηση στην εκπαίδευση παρακολουθούν σε μεγαλύτερο βαθμό – όχι όμως ικανοποιητικό – σεμινάρια διοίκησης. Αντίθετα στην έρευνα της κας Ρούση (2007), η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών σχολικών μονάδων δεν έχει διδαχθεί ποτέ το γνωστικό αντικείμενο «οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης». Επίσης σύμφωνα με της έρευνα της κας Νταλάκα (2011) υπάρχει ανύπαρκτη βασική εκπαίδευση των καθηγητών σε θέματα διοίκησης. Η διαφοροποιήσεις αυτές είναι κατανοητές, αν συλλογιστούμε ότι η έρευνα της κας Νταλάκα έγινε με ένα πολύ μικρό δείγμα εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολείο μη αστικού κέντρου και η έρευνα της κας Ρούση έγινε το 2007, που μέχρι τότε ούτε πολλά μεταπτυχιακά προγράμματα σχετικά με τη διοίκηση στην εκπαίδευση υπήρχαν, αλλά και ο τρόπος επιλογής των διευθυντών ήταν διαφορετικός.

Επίσης στην έρευνά μας βρέθηκε, ότι το 55,6% των διευθυντών διαθέτει μεταπτυχιακό, αλλά κανέναν διδακτορικό. Σε αντίστοιχη έρευνα των κ.κ. Χυτήρη & Αννίνου (2004) για τα ιδιωτικά σχολεία, βρέθηκε ότι το 30% περίπου των διευθυντών

κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 8% περίπου κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα. Αν και οι τίτλοι αυτοί δεν σχετίζονται όλοι με τη διοίκηση εν τούτοις είναι ενδεικτικοί του υψηλού επιπέδου μόρφωσής τους.

Όσο αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών, οι νεότεροι σε ηλικία – που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 23-34 – είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού σε ποσοστό 81,8% και έχουν αναπτύξει συγγραφική δραστηριότητα σε ποσοστό 36,4%. Το γεγονός αυτό μπορεί να μην είναι τυχαίο, αλλά η συγγραφική δραστηριότητα να ταυτίζεται με τη συγγραφή της διπλωματικής τους εργασίας. Σε σχέση με τη βαθμίδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, παρατηρούμε, ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ απάντησαν θετικά ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση σε ποσοστό 80%. Ενώ έπονται οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου με ποσοστό 50%. Αυτό, ίσως, δικαιολογείται από τις αυξημένες απαιτήσεις στο ΤΕΕ λόγω της διδασκαλίας τεχνικών μαθημάτων, που απαιτούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Σε παραπλήσια ερώτηση στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), για το βαθμό που προωθούνται οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, οι καθηγητές Γυμνασίου απάντησαν σε ποσοστό 55,4% αρκετά ή πολύ, οι καθηγητές Λυκείου 47% αρκετά ή πολύ και οι καθηγητές ΤΕΕ 60% αρκετά ή πολύ. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι νέες τεχνολογίες προωθούνται σε μεγάλο βαθμό στα ΤΕΕ, ίσως, γιατί υπάρχει εξειδίκευση και πιο οργανωμένα εργαστήρια, καθώς και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

9.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία

Με το τμήμα του ερωτηματολογίου για την ηγεσία υπολογίστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηγεσία στη Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν, ότι εφαρμόζονται οι αρχές της αποτελεσματικής ηγεσίας από τον διευθυντή σε βαθμό μέτριο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι ο διευθυντής τους αντιμετωπίζει με αρκετό σεβασμό (Μ.Ο. = 4,01), τους παρέχει αρκετή αυτονομία σε θέματα διδασκαλίας (Μ.Ο. = 4,08) και πιστεύουν ότι είναι αρκετά σημαντική η εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν διευθυντικές θέσεις (Μ.Ο. = 4,17). Μέτρια, όμως, βαθμολογούν τον διευθυντή σε σχέση με τις οδηγίες, που δίνει, για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού (Μ.Ο.=3,35), τη δραστηριότητα και

αποτελεσματικότητα του Συλλόγου Διδασκόντων (Μ.Ο. = 3,36) και το χρόνο που διαθέτει ο διευθυντής, πέρα από τη γραφειοκρατική εργασία, για να ασχοληθεί με την ποιοτική αναβάθμιση της μονάδας (Μ.Ο. = 3,40).

Ειδικότερα το 44,8% των εκπαιδευτικών θεωρούν, ότι ο διευθυντής διατυπώνει με αρκετή σαφήνεια το όραμα και την αποστολή του οργανισμού, το 44% ότι δίνει σε μέτριο βαθμό σαφείς οδηγίες για την υλοποίηση του οράματος και ότι θέτει το 31% μέτρια και το 32,8% αρκετά υψηλούς στόχους για τη σχολική μονάδα. Αντίστοιχη έρευνα στην Τουρκία (Töremen & Karakus, 2009), σε δημοτικά σχολεία, έδειξε ότι ο διευθυντής είναι σαφής σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. 3,54). Σε έρευνα που διεξήχθη στην Κένυα (Wamukuru & Odebero, 2006), το 54% των εκπαιδευτικών δήλωσε, ότι οι διευθυντές παρέχουν την απαιτούμενη καθοδήγηση για την υλοποίηση των στόχων, ενώ το 36%, ότι δεν την παρέχουν. Σε αντίστοιχη έρευνα της κας Νταλάκα (2011) βρέθηκε, ότι η διεύθυνση του σχολείου δε θέτει στόχους για τη μονάδα, δεν έχει αποσαφηνίσει το όραμα και την αποστολή και αν και δίδονται κάποιες οδηγίες στην αρχή της χρονιάς τα αποτελέσματα δεν είναι μετρήσιμα. Οι διαφορές αυτές στα ευρήματα των δύο ερευνών εξηγούνται εύκολα, καθώς η έρευνα της κας Νταλάκα διεξήχθη με δείγμα τους εκπαιδευτικούς μόνο ενός σχολείου επαρχιακής πόλης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι ο διευθυντής προωθεί μέτρια προς αρκετά την ομαδική λήψη αποφάσεων (Μ.Ο. = 3,67) με το 37,9% να θεωρεί αρκετά, ενώ το 23,3% μέτρια. Ενώ δηλώνουν ότι υπάρχει ελευθερία απόψεων στο Σύλλογο Διδασκόντων μέτρια προς αρκετά (Μ.Ο.=3,66) με το με το 30,2% να θεωρεί μέτρια και το 40,5% αρκετά. Στην έρευνα των Wamukuru & Odebero (2006) είναι καθολικό το αίτημα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Στην έρευνα της κας Νταλάκα (2011) τα ευρήματα είναι διαφορετικά, αφού οι καθηγητές θεωρούν, ότι δεν έχουν ελευθερία κινήσεων και δε μπορούν να συμμετάσχουν σε καμιά απόφαση για τη χάραξη της στρατηγικής της πολιτικής της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων μπορεί θεσμικά να προβάλλεται ως σημαντική, στη διοικητική πράξη όμως είναι τυπική και μη ουσιαστική.

Σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό προώθησης από τον διευθυντή της καινοτομίας και των δημιουργικών δράσεων (Μ.Ο. = 3,64) το 59,5% θεωρεί, ότι ενθαρρύνεται η καινοτομία πολύ ή αρκετά και το 21,6% μέτρια. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ποιότητα και η καινοτομία είναι κρίσιμης σημασίας

παράγοντες για την ανταγωνιστικότητα. Οι οργανισμοί έχουν συνειδητοποιήσει τη σχέση μεταξύ Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και καινοτομίας και έχουν αρχίσει να προσαρμόζουν τα μαθήματα, για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και των αγορών. Με την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας δημιουργείται ένα οργανωτικό κλίμα, που προωθεί την καινοτομία. (Liao, Chang & Wu, 2010)

Στην ερώτηση, εάν επιθυμούν να διευρύνουν τη συμμετοχή του σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας (Μ.Ο. 3,41), απάντησαν αρκετά ή πολύ το 52,6% των συμμετεχόντων, ενώ μέτρια το 27,8%. Στην έρευνα της κας Ρούση (2007), παρατηρήθηκε μεγάλη απροθυμία και η καθολική σχεδόν έλλειψη ενδιαφέροντος των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τις θέσεις στελεχών εκπαίδευσης και αυτό είναι λογικό, αφού η έρευνα της κας Ρούση διεξήχθη σε πανελλαδικό επίπεδο με αποτέλεσμα στα σχολεία της επαρχίας, πιθανόν να μην υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες, για να μπορεί κάποιος να ασκεί διοικητικά καθήκοντα και αυτό να οδηγεί στην απροθυμία ανάληψής τους.

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας διαπιστώνουμε, ότι παρόλο που ο διευθυντής διατυπώνει αρκετά ξεκάθαρα το όραμα και την αποστολή του οργανισμού και θέτει αρκετά υψηλούς στόχους, δεν δίνει όμως σαφείς οδηγίες για την υλοποίησή τους. Αυτό αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την επιτυχία που οργανισμού και προέρχεται κυρίως από ελλιπή εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης. Επίσης παρατηρούμε, ότι ενώ υπάρχει σε αρκετό βαθμό ελευθερία απόψεων στο Σύλλογο Διδασκόντων, παρόλα αυτά δεν είναι όργανο δραστήριο και αποτελεσματικό. Και σε συνάρτηση με το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μέτρια να συμμετέχουν σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας και ότι ο διευθυντής δεν προωθεί αρκετά την ομαδική λήψη αποφάσεων, μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γίνει μέρος της διοίκησης και δεν έχει δημιουργηθεί ένα δυναμικό περιβάλλον εργασίας, στο οποίο να κυριαρχεί η συνεργασία και η συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού, για την επίτευξη των στόχων της ομάδας και κατ' επέκταση του οργανισμού, παρόλο που ο διευθυντής παρακινεί αρκετά τους εκπαιδευτικούς στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου, τους παρέχει αυτονομία σε θέματα διδασκαλίας, αναγνωρίζει την προσφορά τους, τους σέβεται και είναι αρκετά δίκαιος.

9.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση των μαθητών

Με το τμήμα του ερωτηματολογίου για την ικανοποίηση των μαθητών υπολογίστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο, που ασκούν το διδακτικό τους έργο και κατά πόσο αυτό ικανοποιεί τις απαιτήσεις των μαθητών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν, ότι ο τρόπος που ασκούν το διδακτικό τους έργο ικανοποιεί μέτρια προς αρκετά τους μαθητές.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι είναι σε αρκετό βαθμό είναι ευγενικοί με τους μαθητές (Μ.Ο. = 4,34), διακρίνεται σε αρκετό βαθμό από ειλικρίνεια η σχέση τους με τους μαθητές (Μ.Ο. = 4,33), τηρούν αρκετά τις υποσχέσεις τους προς τους μαθητές (Μ.Ο. = 4,22), γνωρίζουν αρκετούς από τους μαθητές με τα μικρά τους ονόματα (Μ.Ο. = 4,22) και ενδιαφέρονται αρκετά για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών (Μ.Ο. = 4,22). Αντίθετα το σχολείο ικανοποιεί μέτρια τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του μαθητή (Μ.Ο. = 2,65), είναι μετρίως πλήρης και κατάλληλες οι σχολικές εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός τους (Μ.Ο. = 3,14), οι ίδιοι διαθέτουν μέτριες γνώσεις διαχείρισης δυσλεκτικών παιδιών (Μ.Ο. = 3,19), το σχολείο παρέχει μέτριας ποιότητας υπηρεσίες (Μ.Ο. = 3,23) και υπάρχει μέτριος χρόνος για τη διεξαγωγή του μαθήματος με τον τρόπο που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο. 3,28).

Ειδικότερα το 23,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί, ότι υπάρχει σε λίγο βαθμό πληρότητα και καταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων, ενώ το 5,2% καθόλου. Παρόμοια αποτελέσματα είχε και η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), αφού στην ερώτηση για το βαθμό που το σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, το 58,2% των εκπαιδευτικών δήλωσε, ότι η παρούσα υλικοτεχνική υποδομή ανταποκρίνεται λίγο στις προσδοκίες τους και το 10,4%, ότι δεν ανταποκρίνεται καθόλου.

Στην έρευνά μας σε ερώτηση, για το αν βοηθούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπική τους αυτονομία (Μ.Ο. 3,73), απάντησαν αρκετά ή πολύ σε ποσοστό 66,4%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην ερώτηση, εάν ενδιαφέρονται για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών τους (Μ.Ο. 4,22) είναι 87,9%. Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) το 67,48% των εκπαιδευτικών θεωρεί, ότι το σχολείο δεν καλλιεργεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Η διαφοροποίηση αυτή υπάρχει, διότι στη δική μας

έρευνα η ερώτηση ήταν συγκεκριμένα για τη συμβολή των εκπαιδευτικών και όχι γενικά του σχολείου.

Συμπερασματικά θα λέγαμε, ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ευγενικοί και ειλικρινείς με τους μαθητές, γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τα ονόματά τους, τηρούν τις υποσχέσεις τους και ενδιαφέρονται αρκετά για την πνευματική τους ανάπτυξη, τους ενημερώνουν έγκαιρα για τα διαγωνίσματα, δείχνουν κατανόηση σε κάποιο πρόβλημά τους, έχουν αρκετό πάθος και ενθουσιασμό για τη δουλειά τους, παρόλα αυτά θεωρούν, ότι το σχολείο δεν ικανοποιεί τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, δεν προσφέρει ποιοτικές υπηρεσίες, οι σχολικές εγκαταστάσεις δεν είναι κατάλληλες και πλήρεις, οι ίδιοι δεν έχουν αρκετές γνώσεις για τη διαχείριση δυσλεκτικών παιδιών, ούτε το χρόνο για να διεξάγουν το μάθημα με τον τρόπο που θα επιθυμούσαν ή να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών.

9.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεχή βελτίωσή τους

Με το τμήμα του ερωτηματολογίου για την συνεχή βελτίωση των εργαζομένων υπολογίστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαρκή εκπαίδευσή τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας θεωρούν, ότι προωθείται η συνεχής τους βελτίωση μέτρια προς πολύ.

Πιστεύουν, ότι η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει αρκετά στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μ.Ο. = 4,23), επιθυμούν αρκετά την παρακολούθηση ενός σεμιναρίου ή συνεδρίου (Μ.Ο. = 4,14) και επιδιώκουν αρκετά την αυτοεκπαίδευση (Μ.Ο. = 4,14). Αντίθετα θεωρούν, ότι δίδονται λίγα κίνητρα για τη διαρκή εκπαίδευση (Μ.Ο. = 2,35) και ο διευθυντής τους προτείνει μέτρια να συμμετάσχουν σε σεμινάρια – συνέδρια (Μ.Ο. = 3,48). Αν και τους διευκολύνει σε αρκετό βαθμό να συμμετέχουν σε σεμινάρια.

Σε ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη δυνατότητας για συζήτηση με τους συναδέλφους και ανταλλαγής απόψεων σε θέματα, που τους απασχολούν σχετικά με την άσκηση του διδακτικού τους έργου (Μ.Ο. 3,73) το 55,2% απάντησε αρκετά και το 12,9% πολύ. Αντίστοιχα αποτελέσματα είχε και η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), αφού στην ερώτηση σε ποιο βαθμό στο σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία με τους συναδέλφους

τους το 60,2% δήλωσε, ότι ανταποκρίνεται αρκετά και το 20,2%, ότι ανταποκρίνεται πολύ στο σχολείο στις προσδοκίες τους για τη μεταξύ τους επικοινωνία.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εάν θεωρούν, ότι η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Μ.Ο. 4,23), αρκετά ή πολύ απάντησε το 84,5%, ενώ στην ερώτηση εάν θεωρούν χρήσιμα τα σεμινάρια (Μ.Ο. 4,06) αρκετά ή πολύ απάντησε το 75%. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), όπου στον τομέα της επιμόρφωσης παρατήρησαν, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, ως μια διαδικασία απαραίτητη σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Ως κεντρικό πρόβλημα όμως θέτουν την ανάγκη αποτελεσματικότερης σύνδεσής της με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη σχολική πράξη. Σημαντικό επίσης εμπόδιο για τη συμμετοχή τους είναι η έλλειψη χρόνου και η ελλιπής πληροφόρηση. Επίσης διαπιστώθηκε, αφενός μια ανυπαρξία από πλευράς πολιτείας στην εκπόνηση και υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών και αφετέρου ένας βαθύς εφησυχασμός των ιδίων των εκπαιδευτικών εξαιτίας της επαγγελματικής «απολίθωσης», στην οποία έχουν περιέλθει, λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος και της ασφάλειας, που νιώθουν γι' αυτό που κάνουν. Η ασφάλεια αυτή επιβεβαιώνεται και από την έρευνά μας, αφού το 68,1% νιώθει αρκετά ή πολύ πλήρης και ασφαλής με την κατάρτισή του (Μ.Ο. 3,73).

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, θα παρακολουθούσαν αρκετά ευχάριστα ένα σεμινάριο και επιδιώκουν σε αρκετό βαθμό την αυτό εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι δεν τους παρέχονται κίνητρα και ο διευθυντής τους προτείνει μέτρια να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια. Σημαντικό όμως είναι ότι ο διευθυντής διευκολύνει αρκετά τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια και αυτό αποτελεί ένα παράγοντα που διευκολύνει τη διαρκή εκπαίδευση. Διότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι βασικό και για τη συνεχή εκπαίδευση των εργαζομένων. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία της διαρκούς βελτίωσης, γεγονός που δεν έχει συνειδητοποιήσει η κεντρική διοίκηση, διότι η εκπαίδευση των εργαζομένων σχεδιάζεται κεντρικά σε περιορισμένο βαθμό και επαφίεται κυρίως στην προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών.

9.5. Η επίδραση του φύλου, της θέσης, της ηλικίας, της βαθμίδας, του είδους του σχολείου και των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους

Από τα στοιχεία της έρευνάς μας φαίνεται, ότι το φύλο, η θέση, η ηλικία, η βαθμίδα, το είδος του σχολείου και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους σχετικά με την ηγεσία, τη ικανοποίηση των μαθητών και τη συνεχή βελτίωση των εργαζομένων.

Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, από την έρευνά μας διαπιστώνουμε, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο επιεικείς στην κρίση τους σχετικά με τον τρόπο διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας από τον διευθυντή, αφού θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες συναδέλφους τους, ότι ο διευθυντής προωθεί αρκετά την ομαδική λήψη αποφάσεων (40,8%), αναγνωρίζει αρκετά τις δυνατότητές τους (39,4%), καλλιεργεί αρκετά ή πολύ το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού (67,6%) και λειτουργεί αρκετά ή πολύ ως μέντορας (66,2%). Επίσης οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενημερώνουν αρκετά ή πολύ έγκαιρα τους μαθητές για τα διαγωνίσματα (92,9%), τηρούν πολύ ή αρκετά τις υποσχέσεις τους (95,8%), έχουν πολύ ή αρκετά ειλικρινή σχέση με τους μαθητές (94,4%), είναι πολύ ευγενικές (53,5%), δεν εκνευρίζονται καθόλου εύκολα (43,7%), είναι αρκετά καταρτισμένες σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση (43,7%), θεωρούν ότι το σχολείο τους έχει αρκετά καλή φήμη (46,5%) και θα έκαναν αρκετά ή πολύ χρήση μιας δυνατότητας μετεκπαίδευσης (80,3%). Ειδικότερα μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της αντίληψης για τη φήμη του σχολείου τους υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση ($\rho = -0,242$), δηλαδή όταν αυξάνεται το φύλο, άρα όταν αυξάνονται οι άνδρες, μειώνεται ο βαθμός που θεωρούν οι ερωτηθέντες ότι το σχολείο τους έχει καλή φήμη.

Οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά από τις γυναίκες στο γεγονός ότι παρέχουν αρκετά ή πολύ συμβουλές στους μαθητές (81,8%) και στην επιθυμία τους να διευρύνουν αρκετά τη συμμετοχή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας (51,1%). Αυτό ίσως συμβαίνει, γιατί οι γυναίκες δεν προωθούνται εύκολα σε διευθυντικές θέσεις, δεν έχουν τόσο έντονη φιλοδοξία για ηγετικές θέσεις, αλλά και η ύπαρξη άλλων ενδιαφερόντων των γυναικών, που σχετίζονται με οικογενειακές υποχρεώσεις, ίσως μειώνουν την επιθυμία τους να διευρύνουν τη συμμετοχή τους σε θέματα διοίκησης.

Εάν συσχετίσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με τη θέση τους διαπιστώνουμε, ότι το 78,9% των διευθυντών και πρώην διευθυντών επιθυμούν αρκετά ή πολύ τη συμμετοχή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας.

Επίσης οι νεότεροι είναι πιο επιεικείς στην κριτική τους για τις σχολικές εγκαταστάσεις. Ειδικότερα όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 23-34, θεωρούν αρκετά ή πολύ κατάλληλες και πλήρεις τις σχολικές εγκαταστάσεις σε ποσοστό 54,6%. Αντιθέτως σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) στην ερώτηση για το βαθμό που το σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή, την πιο αρνητική στάση την έχουν οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Λύκεια. Η διαφορά αυτή μεταξύ των αποτελεσμάτων των δύο ερευνών είναι αναμενόμενη, αφού τα τελευταία έτη με τα προγράμματα του ΕΠΕΑΕΚ έχει εξοπλιστεί μεγάλο ποσοστό σχολείων με εργαστήρια, διαδραστικούς πίνακες κ.α.

Στη συνέχεια της έρευνάς μας παρατηρούμε, ότι όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 45-54 φαίνεται, ότι ασχολούνται περισσότερο με τις ανάγκες των μαθητών τους εξατομικευμένα, αφού απάντησαν ότι ασχολούνται αρκετά ή πολύ σε ποσοστό 75,4%, ενώ όσοι ανήκουν στις ηλικίες 55-65 έχουν αρκετό ή πολύ χρόνο να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών τους σε ποσοστό 71,4%. Αυτό δείχνει ότι οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, που διαθέτουν και μεγαλύτερη πείρα και εμπειρία από την εκπαιδευτική διαδικασία, ασχολούνται εξατομικευμένα με τις ανάγκες των μαθητών τους και μπορούν να διαχειριστούν το χρόνο τους έτσι ώστε να τους αρκεί, για να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα αιτήματα των μαθητών τους.

Όσο αφορά τη βαθμίδα του σχολείου, από την έρευνά μας διαπιστώνουμε, ότι το 72% των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε ΤΕΕ, δηλώνει, ότι ο διευθυντής τους λειτουργεί σε αρκετό βαθμό ως μέντορας, διευκολύνει αρκετά ή πολύ τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια (76%), τους προτρέπει αρκετά ή πολύ να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια (76%) και ότι ο σύλλογος διδασκόντων του ΤΕΕ είναι αρκετά ή πολύ δραστήριος σε ποσοστό 68%. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο διευθυντής του ΤΕΕ προτείνει σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια. Ειδικότερα μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής τους προτείνει να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση ($r=0,260$), δηλαδή όταν αυξάνεται η βαθμίδα του σχολείου, άρα όταν αυξάνονται οι καθηγητές ΤΕΕ, αυξάνεται ο βαθμός που ο διευθυντής τους προτείνει να

συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί εύκολα, αφού οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ σε μεγάλο βαθμό διδάσκουν τεχνικής και τεχνολογικής φύσεως μαθήματα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαρκώς εξελίξεις της επιστήμης στον τομέα τους, τις οποίες πρέπει να παρακολουθούν.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε ΤΕΕ, ασχολούνται αρκετά ή πολύ με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα (88%). Τα αντίστοιχα ποσοστά των καθηγητών Λυκείου είναι 57,6% και Γυμνασίου 68%. Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), σε ερώτηση για το βαθμό που το σχολείο προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες του μαθητή, οι καθηγητές γυμνασίου απάντησαν σε ποσοστό 52,8% αρκετά ή πολύ, οι καθηγητές Λυκείου σε ποσοστό 39,8% αρκετά ή πολύ και το αντίστοιχο ποσοστό των καθηγητών ΤΕΕ ήταν 64,1%. Η ταύτιση των δύο ερευνών για το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ, στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών, ίσως, οφείλεται στο γεγονός, ότι στο ΤΕΕ οι μαθητές έχουν εξατομικευμένες και διαφοροποιημένες ανάγκες, αφού προετοιμάζονται σε συγκεκριμένους τομείς και ειδικότητες, σύμφωνα με τις επιλογές του για την αγορά εργασίας.

Ακόμη, τα ευρήματά μας δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ έχουν αρκετή ή πολύ γνώση των αναγκών των μαθητών τους σε ποσοστό 76% και προωθούν αρκετά ή πολύ τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας (60%). Τα ποσοστά αυτά συνδέονται και με τα προηγούμενα και καταδεικνύουν, ότι, αφού οι μαθητές των ΤΕΕ έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις, είναι λογικό και αποδεκτό από τους εκπαιδευτικούς να ενδιαφέρονται να μάθουν τις ανάγκες τους και να τους καθιστούν συνδιαμορφωτές του προγράμματος διδασκαλίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί των ΤΕΕ απάντησαν (σε ποσοστό 88%), ότι λαμβάνει χώρα η μέτρηση της απόδοσης του σχολείου τους.

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου απαντούν σε μεγαλύτερο ποσοστό σχετικά με θέματα που αφορούν τον διευθυντή, όπως : σε ποσοστό 36% ότι ο διευθυντής τους έχει διατυπώσει πολύ ξεκάθαρα το όραμα και την αποστολή του οργανισμού, σε ποσοστό 64% ο διευθυντής του Γυμνασίου έχει δώσει αρκετά ή πολύ σαφείς οδηγίες για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού, προωθεί αρκετά ή πολύ την ομαδική εργασία (68%) και καλλιεργεί αρκετά ή πολύ το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (80%). Ειδικότερα μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και των αντιλήψεών τους για το βαθμό που ο διευθυντής καλλιεργεί το αίσθημα της

οικογένειας υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση ($\rho = -0,264$), δηλαδή όταν αυξάνεται η βαθμίδα του σχολείου, άρα όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής καλλιεργεί το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα αυτά είναι δικαιολογημένα, αφού οι μαθητές τους Γυμνασίου είναι ακόμη σε μικρή ηλικία και πρέπει να νιώθουν οικειότητα και προστασία στο σχολείο. Επομένως ο διευθυντής είναι αναμενόμενο να προσπαθεί να δημιουργήσει αυτό το κλίμα με τη συνεργασία των καθηγητών, αλλά και των γονέων.

Επίσης οι καθηγητές του Γυμνασίου διακρίνονται από τους άλλους, γιατί παρέχουν σε πολύ βαθμό στήριξη στους μαθητές τους (40%) και πιστεύουν ότι η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει αρκετά ή πολύ στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (92%). Μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου, που υπηρετούν και της αντίληψής τους για το βαθμό που η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση ($\rho = -0,316$), δηλαδή όταν αυξάνεται η βαθμίδα του σχολείου, άρα όταν αυξάνονται οι καθηγητές ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επιπλέον, οι καθηγητές του γυμνασίου θεωρούν, ότι το σχολείο τους ικανοποιεί αρκετά ή πολύ τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών (40%). Ειδικότερα μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό που το σχολείο ικανοποιεί τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση ($\rho = -0,288$), δηλαδή όταν αυξάνεται η βαθμίδα του σχολείου, άρα όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο ικανοποιεί τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του μαθητή. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου ενδιαφέρονται αρκετά ή πολύ για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών τους σε ποσοστό 92%. Μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου και του βαθμού που ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση ($\rho = -0,246$), δηλαδή όταν αυξάνεται η βαθμίδα του σχολείου, άρα όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, μειώνεται ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών τους. Το γεγονός αυτό εξηγείται αν αναλογιστούμε, ότι οι μαθητές τους βρίσκονται σε μία ηλικία, που διαπλάθουν ακόμη τον χαρακτήρα τους και διαμορφώνουν τις ηθικές τους αξίες και για να συμβεί εποικοδομητικά αυτό, πρέπει να συμβάλλουν και οι

εκπαιδευτικοί. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων απάντησαν θετικά σε ποσοστό 32% στην ερώτηση, αν υπάρχει στο σχολείο ειδικός σύμβουλος για την υποστήριξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου προκρίνονται έναντι των άλλων στο ότι παρέχουν αρκετά ή πολύ συμβουλές προς τους μαθητές σε ποσοστό 83,1%. Οι μαθητές του Λυκείου, που διανύουν την εφηβεία είναι απαραίτητο να δέχονται παραινέσεις και συμβουλές από τους καθηγητές τους.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται αναλόγως και με το είδος του σχολείου – αν είναι δημόσιο ή ιδιωτικό. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία θεωρούν, ότι ο διευθυντής διατυπώνει αρκετά ή πολύ το όραμα και την αποστολή του οργανισμού σε ποσοστό 66%, προωθεί αρκετά ή πολύ τον καταμερισμό των εργασιών (70%), προτείνει αρκετά ή πολύ στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια (53%) και στο σύλλογο διδασκόντων υπάρχει αρκετά ή πολύ ελευθερία απόψεων (65%). Ειδικότερα μεταξύ του είδους του σχολείου και της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το βαθμό που ο διευθυντής προωθεί τον καταμερισμό της εργασίας υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση ($\rho = 0,243$), δηλαδή όταν αυξάνεται το είδος του σχολείου, άρα όταν αυξάνονται οι καθηγητές του δημόσιου σχολείου, αυξάνεται και ο βαθμός που ο διευθυντής προωθεί τον καταμερισμό της εργασίας. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στο δημόσιο σχολείο ο διευθυντής προωθεί τον καταμερισμό της εργασίας και δεν επιφορτίζει συνεχώς τα ίδια άτομα. Επίσης μεταξύ του είδους του σχολείου και της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το βαθμό ελευθερίας απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση ($\rho = 0,280$), δηλαδή όταν αυξάνεται το είδος του σχολείου, άρα όταν αυξάνονται οι καθηγητές του δημόσιου σχολείου, αυξάνεται και ο βαθμός που θεωρούν ότι υπάρχει ελευθερία απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων. Οπότε, διαπιστώνουμε, ότι ο σύλλογος διδασκόντων των δημοσίων σχολείων είναι πιο ελεύθερο όργανο από το σύλλογο διδασκόντων των ιδιωτικών σχολείων. Και αυτό είναι λογικό, καθώς στο ιδιωτικό σχολείο υπάρχει ο φόβος της απόλυσης, που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να μην εκφράζονται ελεύθερα και αυθόρμητα.

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία αναπτύσσουν και ενδυναμώνουν αρκετά το αίσθημα της προσωπικής αυτονομίας στους μαθητές τους (68,8%) και τα ιδιωτικά σχολεία παρέχουν αρκετά ή πολύ κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για διαρκή εκπαίδευση σε ποσοστό 25,1%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των δημοσίων είναι 16%. Τα δημόσια σχολεία δεν παρέχουν καθόλου κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για διαρκή εκπαίδευση σε ποσοστό 32%, ενώ το

αντίστοιχο ποσοστό στα ιδιωτικά είναι 6,3%. Με τα αποτελέσματά μας συμφωνούν και άλλες δύο έρευνες. Σύμφωνα με την έρευνα της κας Νταλάκα (2011), δεν υπάρχουν κίνητρα συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς, όπως καλύτερες συνθήκες εργασίας, δυνατότητα καριέρας, αναβάθμιση της κοινωνικής κατάστασης, υψηλότερες αμοιβές για παροχή αντίστοιχου έργου. Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008), διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση δεν παρέχει επαρκή κίνητρα για ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών.

Τέλος αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, διαπιστώνουμε από την έρευνα, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 29-35 έτη υπηρεσίας θεωρούν αρκετό το χρόνο που διαθέτουν για να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών. Ειδικότερα, μεταξύ των ετών υπηρεσίας και της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το χρόνο που έχουν, ώστε να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση ($\rho = 0,240$), δηλαδή όταν αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αυξάνεται και ο βαθμός που θεωρούν, ότι τους αρκεί ο χρόνος για να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών τους. Γεγονός που δείχνει, ότι, όσοι έχουν πολλά έτη υπηρεσίας, διαθέτουν και την ανάλογη εμπειρία να διαχειρίζονται έτσι τον χρόνο, ώστε να τους αρκεί, για να ανταποκρίνονται σε κάθε αίτημα των μαθητών τους. Όμως οι εκπαιδευτικοί αυτοί (με 29-35 έτη υπηρεσίας) προτείνονται λίγο ή και καθόλου από το διευθυντή για να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια (40%). Αντίθετα, ο διευθυντής διευκολύνει αρκετά ή πολύ τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια σε όσους έχουν 15-21 έτη υπηρεσίας. Τα ποσοστά αυτά καταδεικνύουν, ότι ο διευθυντής επενδύει σε όσους εκπαιδευτικούς βρίσκονται στο μέσο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

9.6. Ομαδοποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Η ομαδοποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων μας απέδωσε 13 παράγοντες.

Οι πέντε πρώτοι παράγοντες ανήκουν στην ηγεσία. Από τους παράγοντες αυτούς και τις μεγαλύτερες φορτίσεις των μεταβλητών τους παρατηρούμε, ότι σημαντικό για τον στρατηγικό σχεδιασμό είναι η ύπαρξη υψηλών στόχων (0,866) και η διατύπωση του οράματος και της αποστολής του οργανισμού από τον διευθυντή (0,860). Επίσης, για το ύψος του διευθυντή σημαντικό είναι ο σεβασμός προς τους

εκπαιδευτικούς (0,855) και η αντιμετώπισή τους με δίκαιο τρόπο (0,820). Για τη μορφή ηγεσίας σημαντικό είναι η παροχή αυτονομίας στους καθηγητές σε θέματα διδασκαλίας (0,691) και η προώθηση του καταμερισμού της εργασίας (0,439). Ακόμη, για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας σημαντική είναι η εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν διευθυντικές θέσεις (-0,876). Τέλος για να επιτευχθεί η συμμετοχή των εμπλεκομένων στη διοίκηση σημαντικό είναι να επιθυμούν τη συμμετοχή τους αυτή (0,920). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η διατύπωση του οράματος και η ύπαρξη υψηλών στόχων από τον διευθυντή, καθώς και ο τρόπος που ασκεί τη διοίκηση είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για την ύπαρξη αποτελεσματικής ηγεσίας.

Οι οκτώ επόμενοι παράγοντες ανήκουν στην ικανοποίηση των μαθητών. Από τις φορτίσεις των μεταβλητών των παραγόντων αυτών διαπιστώνουμε, ότι για την εξατομικευμένη προσέγγιση είναι σημαντικές οι γνώσεις διαχείρισης δυσλεκτικών παιδιών (0,739). Για την κινητοποίηση των μαθητών είναι σημαντική η παροχή συμβουλών (0,809), για το ύφος των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε σημαντική η πρόταση για παροχή έγκαιρης ενημέρωσης στους μαθητές για τα διαγωνίσματα (0,789), για την ικανοποίηση των μαθητών είναι σημαντική η παροχή καλής ποιότητας υπηρεσιών από το σχολείο (0,856), για τη φροντίδα προς τους μαθητές είναι σημαντική η στήριξή τους από τους εκπαιδευτικούς (0,677), για τον τρόπο διδασκαλίας είναι σημαντική η ύπαρξη χρόνου για ανταπόκριση σε κάθε αίτημα των μαθητών (0,666), για τη συμπεριφορά προς τους μαθητές είναι σημαντικός ο βαθμός εκνευρισμού των εκπαιδευτικών (-0,753) και για τον ενδιαφέρον για τους μαθητές είναι σπουδαία η γνώση των ονομάτων όλων των μαθητών (0,894). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η στήριξη των μαθητών και η εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών τους συμβάλλουν στην παροχή ποιοτικών υπηρεσιών και στην ικανοποίησή τους από την εκπαίδευση.

Από την παραγοντική ανάλυση για τη συνεχή βελτίωση των εργαζομένων διαπιστώσαμε, ότι οι προτάσεις που έχουν μεγαλύτερη φόρτιση είναι η πρόταση του διευθυντή για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια (0,832) και η διευκόλυνση της συμμετοχής τους από τον διευθυντή (0,812). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η αποτελεσματική ηγεσία και η συμβολή του διευθυντή σε όλους τους τομείς είναι καθοριστική και για τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό να εξετάσει τρεις από τις διαστάσεις της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας : την ηγεσία, τη ικανοποίηση των μαθητών και τη συνεχή βελτίωση των εργαζομένων. Στόχος ήταν η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη συνεχή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αν αυτές επηρεάζονται από τα ατομικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

Τα δεδομένα μας συλλέχθηκαν με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από 232 εκπαιδευτικούς από 13 σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Προκειμένου να ερευνήσουμε τους παράγοντες, που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, προχωρήσαμε σε ελέγχους ανεξαρτησίας χ^2 και ελέγχους συσχέτισης Spearman.

Από τους παραπάνω ελέγχους διαπιστώσαμε, ότι τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων τους σχετικά με την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη συνεχή βελτίωση των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, παρατηρήσαμε, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο επιεικείς από τους άνδρες σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τον τρόπο που ασκεί τη διοίκηση ο διευθυντής. Οι γυναίκες θεωρούν, ότι ο διευθυντής προωθεί αρκετά την ομαδική λήψη αποφάσεων, γνωρίζει το εύρος των δυνατοτήτων τους, καλλιεργεί το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και λειτουργεί ως μέντορας. Επίσης οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τους άνδρες και όσο αφορά τις αντιλήψεις τους για την ικανοποίηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, ενημερώνουν αρκετά έγκαιρα τους μαθητές για τα διαγωνίσματα, τηρούν σε αρκετό βαθμό τις υποσχέσεις τους και είναι αρκετά καταρτισμένες στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση σε σχέση με τους άνδρες. Ακόμη η σχέση τους με τους μαθητές διακρίνεται από ειλικρίνεια, είναι πολύ ευγενικές, δεν εκνευρίζονται εύκολα και θεωρούν, ότι η σχολική τους μονάδα έχει αρκετά καλή φήμη. Τέλος οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν, ότι θα έκαναν χρήση μιας δυνατότητας για μετεκπαίδευση σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους. Αντίθετα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους μαθητές τους και συζητούν με τους συναδέλφους τους, για θέματα σχετικά με το διδακτικό τους έργο, περισσότερο από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Επιπλέον οι άνδρες επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό τη

διεύρυνση της συμμετοχής τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σε σχέση με τις γυναίκες.

Επίσης, από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων μας εξάγεται το συμπέρασμα, ότι, όσοι από τους εκπαιδευτικούς είναι διευθυντές, έχουν παρακολουθήσει σε μεγαλύτερο ποσοστό σεμινάρια διοίκησης και βιωματικά σεμινάρια σε σχέση με τους συναδέλφους τους και επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό να διευρύνουν τη συμμετοχή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας μαζί με τους εκπαιδευτικούς, που είχαν διατελέσει στο παρελθόν διευθυντές και σε αντίθεση με τους καθηγητές, που σε πολύ μικρά ποσοστά επιθυμούν να συμμετέχουν στη διοίκηση.

Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ασκεί και η ηλικία τους. Από την έρευνά μας διαπιστώνουμε, ότι οι νεότεροι σε ηλικία, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, έχουν συγγραφική δραστηριότητα και θεωρούν, ότι οι σχολικές εγκαταστάσεις και οι εξοπλισμοί τους είναι αρκετά πλήρεις και κατάλληλοι. Αντίθετα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να ασχολούνται πολύ περισσότερο με τις ανάγκες των μαθητών τους εξατομικευμένα και να διαθέτουν αρκετό χρόνο, ώστε να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημά τους.

Έντονες διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παρατηρούνται και αναλόγως της βαθμίδας του σχολείου, που υπηρετούν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε Γυμνάσιο, θεωρούν ότι ο διευθυντής έχει διατυπώσει πολύ ξεκάθαρα το όραμα και την αποστολή του οργανισμού, έχει δώσει σαφείς οδηγίες για την υλοποίησή του, προωθεί πολύ την ομαδική λήψη αποφάσεων και καλλιεργεί πολύ το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται πολύ και για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, τους παρέχουν στήριξη ακόμη κι αν χρειαστεί να παραμείνουν πέραν του ωραρίου τους – σε κοντινά ποσοστά κινούνται και οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου -, θεωρούν, ότι το σχολείο τους ικανοποιεί πολύ τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και πιστεύουν, ότι η διαρκής εκπαίδευσή τους συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επίσης οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό - σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου και του ΤΕΕ -, ότι στο σχολείο τους υπάρχουν ειδικοί σύμβουλοι για την υποστήριξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, που

υπηρετούν σε Λύκειο, διακρίνονται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, διότι συμβουλεύουν περισσότερο τους μαθητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε ΤΕΕ, έχουν παρακολουθήσει σε μεγάλο βαθμό σεμινάρια για τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, θεωρούν ότι ο διευθυντής τους λειτουργεί σε αρκετό βαθμό ως μέντορας, προτείνει και διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια – συνέδρια, ο σύλλογος διδασκόντων είναι πολύ δραστήριος και αποτελεσματικός και στο σχολείο τους γίνεται μέτρηση της απόδοσης. Οι ίδιοι, ως εκπαιδευτικοί, γνωρίζουν περισσότερο τις ανάγκες των μαθητών τους, ασχολούνται με αυτές εξατομικευμένα και τους καθιστούν συνδιαμορφωτές του προγράμματος διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων.

Αναλόγως με το είδος του σχολείου – ιδιωτικό ή δημόσιο - , που υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, φαίνεται και η διαφοροποίηση στις αντιλήψεις τους. Οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων θεωρούν, ότι ο διευθυντής έχει διατυπώσει πιο ξεκάθαρα το όραμα και την αποστολή του οργανισμού, προωθεί περισσότερο τον καταμερισμό της εργασίας, τους προτείνει να συμμετέχουν σε σεμινάρια – συνέδρια και στο σύλλογο διδασκόντων υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό ελευθερία απόψεων σε σχέση με τα ιδιωτικά σχολεία. Τα πλεονεκτήματα όμως που έχουν οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία, - όπως διαμορφώνονται από τις αντιλήψεις τους - είναι ότι τους παρέχονται περισσότερα κίνητρα για τη διαρκή τους εκπαίδευση και οι ίδιοι βοηθούν περισσότερο τους μαθητές τους να αναπτύξουν την προσωπική τους αυτονομία.

Τέλος, άλλος ένας παράγοντας, που επιδρά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Από τα δεδομένα μας διαπιστώνουμε, ότι όσοι έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας έχουν και περισσότερο χρόνο για να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών τους και ο διευθυντής διευκολύνει περισσότερο τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια σε σχέση με τους άλλους συναδέλφους. Ενώ, αντίθετα ο διευθυντής δεν προτείνει τη συμμετοχή σε σεμινάρια - συνέδρια σε όσους εκπαιδευτικούς έχουν είτε πολλά, είτε λίγα έτη υπηρεσίας.

Από τη παραγοντική ανάλυση, που κάναμε, προκειμένου να ομαδοποιήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώσαμε, ότι οι προτάσεις που ανήκουν στο τμήμα του ερωτηματολογίου με τίτλο «Ηγεσία» διαμορφώνουν πέντε παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας, τον οποίο ονομάσαμε «στρατηγικό σχεδιασμό» χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη υψηλών στόχων, καθώς είναι η μεταβλητή με τη μεγαλύτερη

φόρτιση. Ο παράγοντας «ύφος του διευθυντή» χαρακτηρίζεται από τη μεταβλητή του σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς, ο τρίτος παράγοντας για τη «μορφή ηγεσίας» χαρακτηρίζεται από την παροχή αυτονομίας στους καθηγητές σε θέματα διοίκησης, ο παράγοντας για τη «βελτίωση της σχολικής μονάδας» χαρακτηρίζεται από την ανάγκη για εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν διευθυντικές θέσεις και ο τελευταίος παράγοντας, που ονομάσαμε «συμμετοχή των εμπλεκομένων στη διοίκηση» έχει ως σημαντικότερη μεταβλητή την επιθυμία για διεύρυνση της συμμετοχής τους σε θέματα διοίκησης. Επομένως, για να υπάρξει αποτελεσματική ηγεσία απαιτείται η διατύπωση του οράματος του οργανισμού από τον διευθυντή και οι οδηγίες για την επίτευξή του με τη βοήθεια όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση.

Οι προτάσεις, που ανήκουν στο τμήμα του ερωτηματολογίου με τίτλο «Ικανοποίηση των Μαθητών», ομαδοποιήθηκαν σε οκτώ παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «εξατομικευμένη προσέγγιση» και χαρακτηρίζεται από την ανάγκη για γνώση διαχείρισης δυσλεκτικών παιδιών, ο παράγοντας «κινητοποίηση των μαθητών» χαρακτηρίζεται από την παροχή συμβουλών από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, ο παράγοντας «ύφος των εκπαιδευτικών» χαρακτηρίζεται από την παροχή έγκαιρης ενημέρωσης στους μαθητές για τα διαγωνίσματα, ο παράγοντας «ικανοποίηση των μαθητών» από την παροχή καλής ποιότητας υπηρεσιών από το σχολείο, ο παράγοντας «φροντίδα προς τους μαθητές» από τη σημασία της στήριξης από τους εκπαιδευτικούς, ο παράγοντας «τρόπος διδασκαλίας» από την ύπαρξη χρόνου για ανταπόκριση σε κάθε αίτημα των μαθητών, ο παράγοντας «συμπεριφορά προς τους μαθητές» από το βαθμό εκνευρισμού των εκπαιδευτικών και ο όγδοος παράγοντας «ενδιαφέρον για τους μαθητές» χαρακτηρίζεται από τη σημασία της γνώσης των ονομάτων όλων των μαθητών. Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα, ότι για να επιτευχθεί η ικανοποίηση των μαθητών πρέπει να προωθείται η εξατομικευμένη αντιμετώπιση και η στήριξή τους.

Για τις ερωτήσεις, που ανήκουν στο τμήμα του ερωτηματολογίου με τίτλο «συνεχής βελτίωση των εργαζομένων» οι προτάσεις, που έχουν μεγαλύτερη φόρτιση, είναι η πρόταση του διευθυντή για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια και η διευκόλυνση της συμμετοχής τους από τον διευθυντή. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι ακόμη και για τη διαρκή βελτίωση των εργαζομένων, που είναι πολύ σημαντική, αν θέλουμε να παρέχουμε ποιοτική εκπαίδευση, καθοριστικό ρόλο έχει η αποτελεσματική ηγεσία.

Συμπερασματικά, από την έρευνά μας διαπιστώσαμε, ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται οι προτάσεις, που οδηγούν σε μία ποιοτική εκπαίδευση, μέτρια προς αρκετά στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι τα τελευταία χρόνια γίνονται κάποιες προσπάθειες για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, αλλά δεν αρκούν. Επιβάλλεται να αντιληφθούμε τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και της σημασίας της ως μελλοντική επένδυση και να θέσουμε τη βάση για ένα σύστημα, που θα ελέγχει και θα διασφαλίζει την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης.

Χρήσιμο θα ήταν μελλοντικές έρευνες να μετρήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο ιδιωτικών, όσο και δημόσιων σχολείων για την εφαρμογή και των υπόλοιπων αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας, τη διαρκή βελτίωση των διαδικασιών, τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών κ.α. Επίσης πολύ ενδιαφέρουσα θα ήταν και μία έρευνα για το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, οι υπηρεσίες, που τους προσφέρονται, είναι σύμφωνες με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης, ώστε να διαπιστωθούν οι τομείς που υστερεί τόσο ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, όσο και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και την ευθύνη της κεντρικής διοίκησης για την μη παροχή κινήτρων και εφοδίων για τη διευκόλυνση του έργου τους.

Τέλος τα αποτελέσματα του συνόλου των ερευνών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από το Υπουργείο Παιδείας, στο πλαίσιο των προσπαθειών, που έχουν ξεκινήσει, όπως η διαδικασία πιστοποίησης κατά το διεθνές πρότυπο ποιότητας ISO 9001:2000 στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών και της θέσπισης από το ΥΠΕΠΘ του «Θεσμού αριστείας και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», για τη διασφάλιση της ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άνθης, Χ. & Κακλαμάνης, Θ. (2005). *Ηγετικά στελέχη στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Πρακτικά συνεδρίου «Διοίκηση Α'/Βάθμιας & Β'/Βάθμιας Εκπαίδευσης» τόμος ΙΙ. Άρτα.
- Afifi, A.A. (1990). *Computer-Aided Multivariate analysis*. (2th ed.) Chapman and Hall
- Βαμβακάρη, Μ. (χ.η). *Στατιστική με χρήση του S.P.S.S.* Σημειώσεις στο μάθημα της Στατιστικής του ΠΜΣ Εκπαίδευση και Πολιτισμός του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
- Βούζας Φ. & Γκοτζαμάνη Κ. (2007). *Διερεύνηση της σχέσης Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και Παραγόντων του Οργανωσιακού Περιβάλλοντος Θεωρητική Τεκμηρίωση*. Τιμητικός τόμος καθηγήτριας Δελιβάνη. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Blase, J. & Blase, J. (1997). The Micropolitical Orientation of Facilitative School Principals and its Effect on teachers' Sense of Empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 138-164 σε Φασούλη, 2010β.
- Bontis, N. & Fitz-Enz, J. (2002). Intellectual capital ROI: a causal map of human capital antecedents and consequents. *Journal of Intellectual Capital*, 3(3), 223-247.
- Γεωργιάδης, Ν., Παπαδόπουλος, Α. & Τρίκος, Σ. (2005). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράμετρος του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας. *Διοικητική Ενημέρωση*, 35, 46-59
- Γρηγορούδης, Β. & Σίσκος, Ι. (2000). *Ποιότητα υπηρεσιών & μέτρηση ικανοποίησης του πελάτη*. (2^η έκδοση). Αθήνα : Νέες Τεχνολογίες.
- Churchill G. A. Jr. & Surprenant, C. (1982). An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 19, 491-504
- Clayton, M. (1995). Encouraging the kaizen approach to quality in a university. *Total Quality Management*. 6(5), 593-601 σε Φασούλη, 2010α
- Collins, A. & Harte A. (1994). Enhancing Local Involvement In Education Through Quality Leadership. *Prospects*, 1(3)
- Crawford, L. & Shutler, P. (1999). TQM in education: problems and issues for the classroom teacher. *International Journal of Educational Management*. 13(2) σε Φασούλη, 2010α
- Cronin, J. J. Jr. & Taylor, S. A. (1992). Measuring Service Quality: A Re-examination and Extension. *Journal of Marketing*, 56(7), 55-68.
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is Free*. New York : Mentor Books
- Customers Satisfaction Council. (1995). *Customer Satisfaction Assessment Guide*. Motorola University Press
- Czarnecki M. T. (1999). *Managing by measuring : How to improve your organization's performance through effective benchmarking*. New York: AMACOM
- Δερβιτσιώτης, Κ.Ν. (1993). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα : Σταμούλη.
- Δερβιτσιώτης, Κ. Ν. (2001). *Ανταγωνιστικότητα με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. (2η έκδοση). Αθήνα : Interbooks.
- Δημητριάδης, Ε. (2003). *Στατιστικές Εφαρμογές με S.P.S.S.* Αθήνα : Κριτική
- Dale, B. & Cooper, C. (1994). Introducing TQM: The Role of Senior Management. *Management Decision*, 32(1), 20-26

- Deming, W. E. (1986). *Out of the crise*. Institute of Technology. Center of Advanced Engineering Study. Cambridge. MA
- Deming, W.E. (1993). *The new economics for industry, Government and education*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study.
- Deming, W. E. (2002). «*Out of the Crisis*». (2th ed.). London : The MIT Press.
- Doherty, T. L. & Horne, T. (2002). *Managing public services-implementing changes: a thoughtful approach to the practice of management*. London : Routledge.
- Dutka, A. (1995). *AMA Handbook of customer satisfaction: A guide to research, planning and implementation*. Illinois: NTC Publishing Group.
- English, F.W. & Hill, J.C. (1994). Total Quality Education. Transforming Schools Into Learning Places. Corwin Press, 2(1).
- Feigenbaum, A.V. (1961). *Total quality control: engineering and management: the technical and managerial field for improving product quality, including its reliability, and for reducing operating costs and losses*. New York : McGraw-Hill. (First publish 1951)
- Furman, G.C. (1995). Administrators' perceptions of outcome based education: A case study. *International Journal of Educational Management*. 9(6), 32-42 σε Φασούλη, 2010α
- Fields, J. (1993). *Total Quality For Schools, a suggestion for American Education*. Wisconsin: ASQ Quality Press.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Σταμούλη
- Garvin, D. A. (1988). *Managing Quality : The Strategic and Competitive Edge*. New York: The Free Press.
- Giese, J. L. & Cote , J. A. (2000). Defining Consumer Satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 1, 1-34.
- Grönroos, C. (1988). Service quality: The six criteria of good perceived service quality. *Review of Business*, 9(3), 10-13
- Grönroos, C. (2000). *Service management and marketing: A customer relationship management approach*. 2nd Edition. London: Wiley.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. C. & Black, W. C. (1995). *Multivariate analysis with readings*. (5th Ed.). New York : Macmillan
- Hill, N. (1996). *Handbook of customer satisfaction measurement*. Hampshire: Gower Publishing.
- Hollander, E. (1985). Leadership and Power in G. Lindzey & E. Aronson Ceds J., *The Handbook of social Psychology*, 2(3)485-537 σε Μιχόπουλο, 1998β
- Howitt, D. & Crammer, D. (2006). *Στατιστική με το SPSS 13. Με εφαρμογές στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα : Κλειδάριθμος
- Hoy, W. and Miskel, G. (1996). *Educational Administration*. (5th ed.) New York: Mc Graw- Hill, σε Μιχόπουλο, 1998β
- Hradesky, J. L. (1995). *Total Quality Management Handbook*. New York: McGraw-Hill
- Hung, Y.H., Huang, M. L. & Chen, K.S. (2003). Service quality evaluation by service quality performance matrix. *Total Quality Management & Business Excellence*. 14(1), 79-89.
- Hunter, L.W. (2002). Choices and the high-performance workplace, mastering management, part 11. *The Financial Post*.
- Θεοδώρου, Θ. Κ. (χ.η.). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) στις επιχειρήσεις και στην Εκπαίδευση. Alfavita. [Ανακτήθηκε 12/11/11]
<<http://www.alfavita.gr/artra/art848a.php>>
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία

- Imai, M. (1986). *Kaizen: The Key to Japan's Competitive Success*. New York US: Random House
- Ishikawa, K. (1980) [original Japanese ed. 1970]. *QC Circle Koryo : General Principles of the QC Circle*. Tokyo: QC Circle Headquarters. Union of Japanese Scientists and Engineers.
- Ishikawa, K. (1985) [First published in Japanese 1981]. *What is Total Quality Control? The Japanese Way* [Originally titled: TQC towa Nanika—Nipponteki Hinshitsu Kanri]. D. J. Lu (trans.). New Jersey: Prentice Hall.
- Johnson, C. & Golomski, W. (1999). Quality concepts in education. *The TQM Magazine*. 11(6), 467-473 σε Φασούλη, 2010α.
- Johnson E. D. (1998). *Applied multivariate methods for data analysts*. Duxbury Press
- Johnson, M. D. (2000). *Improving customer satisfaction, loyalty, and profit : an integrated measurement and management system*. Jossey-Bass
- Juran, J. M. (1989). *Juran on Leadership for Quality, An executive Handbook*. New York: The Free Press.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*. Αθήνα : Κριτική.
- Kano, N., Seraku, N., Takahashi, F. & Tsuji, S. (1984). Attractive quality and must-be quality. *Hinshitsu : The Journal of the Japanese Society For Quality Control*, 14(2) 147-156 σε Wang & Ji, (2010).
- Karabatsos, N. (1989). Quality in Transition, Part One: Account of the '80s. *Quality Progress*, 22(12).
- Katz, R.L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52(5), 90-102 , όπως αναφέρεται από Σαΐτη, 2008α
- Koontz, H., O' Donnell, C. & Weihrich, H. (1980). *Management*. (7th ed.). Tokyo : McGraw-Hill
- Kotler, P. (1994). *Marketing management : Analysis, planning, implementation and control*. (8th ed.). London : Prentice – Hall.
- Kotler, P. (2000). *Μάρκετινγκ Μάνατζμεντ : Ανάλυση, σχεδιασμός, υλοποίηση και έλεγχος*. (9^η έκδοση). Αθήνα : Interbooks
- Λογοθέτης, Ν. (1992). *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας. Από τον Deming στον Taguchi και το στατιστικό έλεγχο των διεργασιών (SPC)*. Αθήνα : Interbooks
- Liao, S. H., Chang, W. J. & Wu, C.C. (2010). Exploring TQM-Innovation relationship in continuing education: A system architecture and propositions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 21(11), 1121-1139
- Linderman, K., Schroeder, R., Zaheer, S., Liedtke, C. & Choo, A. (2004). Integrating quality management practices with knowledge creation processes. *Journal of Operations Management*, 22, 589-607
- Luis R. G. M., Balkin, D. B. & Cardy, R. L. (1998). *Managing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall International
- Μάνος, Κ. Γ. (1997). *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*. Αθήνα
- Μιχαλόπουλος, Ν. (1999). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: όψεις ενός σύνθετου φαινομένου. *Διοικητική Ενημέρωση* , 14, 11
- Μιχόπουλος, Α. (1998α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*. Αθήνα : εκδ. ιδίου.
- Μιχόπουλος, Α. (1998β). *Εκπαιδευτική Διοίκηση ΙΙ*. Αθήνα : εκδ. ιδίου.
- Μπλέσιος Ν. (2006). *Σημειώσεις Διαλέξεων ΔΟΠ*. Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Τεχνο – Οικονομικά Συστήματα». Πανεπιστήμιο Πειραιά
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Ευγ. Μπένου.

- McNary, L. (1997). The system of profound knowledge: a revised profile of managerial leadership. *Leadership & Organization development Journal*, 18(5), 229-235
- Νταλάκα, Ε. (2011). *Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία για το ΠΜΣ «Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας του Τμήματος Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας»). Διαθέσιμο
- Ντάνος, Α. & Ζαβλανός, Μ. (2009). Ποιότητα στην Ηγεσία. Μια προσπάθεια συγχρονικής προσέγγισης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 49, 74-83
- Ντζούφρας Ι. (2001). Ανάλυση πολυμεταβλητών δεδομένων. Σημειώσεις Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Naumann, E. & Giel, K. (1995). *Customer satisfaction measurement and management : Using the voice of the customer*. Cincinnati: Thomson Executive Press
- Ξυροτήρη – Κουφίδου, Σ. (1997). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων : Η Πρόκληση του 21^{ου} αιώνα στο Εργασιακό Περιβάλλον*. Θεσ/κη : Ανικούλα
- Oakland, J. S. (1989). *Total Quality Management*. Oxford: Heinemann
- Παγκάκης, Γ. Α. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Κομοτηνή : Αντ. Ν. Σάκκουλας
- Παπαλεξανδρή, Ν.Α. & Μπουραντάς, Δ. Κ. (2003). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα : Γ. Μπένου
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο στο < http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php> [Ανακτήθηκε στις 05/05/2012]
- Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 55-60
- Πραμαγγιούλης, Π. (2008). *Οδηγός Ανάλυσης Δεδομένων με τη Χρήση του SPSS*. Σημειώσεις του Τμήματος Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 67, 41-50
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1988). SERVQUAL: A Multi-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of the Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40
- Peterson, R. (1998). Trust For Quality. *The TQM Magazine*, 10(6)
- Pfeffer, J. & Sutton, R. (1999). *The Knowing – Doing Gap : How Smart Companies Turn Knowledge into Action*. Harvard Business School Press
- Ρούση, Γ. (2007). *Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο) Διαθέσιμο στο <http://library.panteion.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/2048/1/7DID_Rousi_Ge.pdf> [Ανακτήθηκε 18/09/2011]
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο - Από τη θεωρία... στην πράξη*. (2^η έκδοση). Αθήνα : έκδοση ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*. (2^η έκδοση). Αθήνα : έκδοση ιδίου
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (1997α). Management Ολικής Ποιότητας: μία νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική ενημέρωση*, 9, 21-51

- Σαΐτης, Χ. (1997β). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*, 127, 33-38
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση Φ. & Χατζή Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager – ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66- 77
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 110 – 138
- Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In service training for teachers who work in full-day schools: Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-469
- Sallis, E. (1996). *Total Quality Management In Education*. Kogan Page, second edition.
- Schuller, R. & Jackson, S. (1996). *Human Resource Management. Positioning for the 21st Century*. 6th ed., West Publ.
- Shewhart, W. A. (1931). *Economic control of quality of manufactured product*. Τόμος 509. New York : Von Nostrand
- Spanbauer, S. J. (1992). *A Quality System for Education*. Milwaukee, Wisconsin : ASQC Quality Press.
- SPSS Inc. (1999). *SPSS Base 9.0: Applications Guide*. SPSS Inc, USA
- Ταρατόρη – Τσαλκατίδου Ε. (2000). *Η Επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσ/κη : Αδελφοί Κυριακίδη α.ε.
- Τερζίδης, Κ. & Τζωρτζάκης, Κ. (2004). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων. Διοίκηση Προσωπικού*. Αθήνα : Rosili.
- Τσέκος, Θ. (1995). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις Δημόσιες Υπηρεσίες*. Ινστιτούτο Επιμόρφωσης. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης
- Τσιότρας, Γ. Δ. (2002). *Βελτίωση Ποιότητας*. Αθήνα : Μπένου
- Taguchi, G. (1986). *Introduction to quality engineering: designing quality into products and processes*. The Organization.
- Taylor, F. W. (1903). *Shop management; a paper read before the American society of mechanical engineers*. New York
- Taylor, F. W. (1911). *Principles of Scientific Management*. New York : Harper & Brothers.
- Töremen, F. & Karakus, M. (2009). Total quality management practices in Turkish primary schools. *Quality Assurance in Education*, 17(1), 30-44
- Tse, D. K. & Wilton, P. C. (1988). Models of consumer satisfaction : An extension. *Journal of Marketing Research*, 25(2), 204-212
- ΥΠΕΠΘ, «Έκθεση Ομάδας Εργασίας για την Επιμόρφωση». Υ.Α. Γ2/6849/12-9-95 (Ομάδα Εργασίας Π. Ξωχέλλη), Αθήνα 1995 ΠΕΚ
- Υφαντή, Α. Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2007). Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και Επιμόρφωση. Το Παράδειγμα Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Περιφέρειας του Νομού Αχαΐας. *Διοικητική Ενημέρωση*, 40, 87-105
- Ulrich, D. (1989). Tie the corporate knot: Gaining complete customer commitment. *Sloan Management Review*, 30, 19-27, σε Μιχαλόπουλο, 1999
- Wamukuru, D. K. & Odebero, S. O. (2006). Total Quality Management in Secondary Schools in Kenya : extent of practice. *Quality Assurance in Education*, 14(4), 339-362
- Wang, T. & Ji, P. (2010). Understanding customer needs through quantitative analysis of Kano's model. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 27(2), 173-184

- Westbrook, R. A. & Oliver, R. L. (1991). The Dimensionality of Consumption Emotion Patterns and Consumer Satisfaction. *Journal of Consumer Research*, 18 [Ανακτήθηκε 05/03/2012]. Διαθέσιμο στο <<http://www.ibimapublishing.com/journals/IBIMABR/2010/627203/627203.html>>
- Φασούλης, Κ. (2000). *Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας*. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος. Αθήνα.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα "Διοίκηση Ολικής Ποιότητας" - Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.). Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 3(4), 188-189 [Ανακτήθηκε 15/12/2011], διαθέσιμο στο <<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teykos4/>>
- Φασούλης, Κ. (2010α). *Η ποιότητα στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Οργανωτικές δομές, συστήματα διασφάλισης και πιστοποίησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φασούλης, Κ. (2010β). Ξένα Ιδιωτικά Σχολεία στην Ελλάδα. Οργάνωση και διοίκηση. Θεσμικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα : Ατραπός.
- Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Κ. & Αλεξόπουλος, Ν. (2008). *Ηγετικά Διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης : Προθέσεις, Στάσεις, Υποκειμενικά Πρότυπα και Αντιλαμβανόμενος Έλεγχος. Μια Σύγκριση των Θεωριών της Δικαιολογημένης Δράσης και Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς*. Πρακτικά Τρίτου Πανελληνίου Συνεδρίου Πολιτικής Ψυχολογίας. Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ. (1986). Κύκλοι Ποιότητας & Δυνατότητες Εφαρμογής τους στην Ελλάδα. *Σπουδαί*, 36(1-4), 365-381
- Χυτήρης, Λ. & Αννίνος, Λ. (2004). Ηγεσία και Ποιότητας σε Ιδιωτικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Πειραιά Διαθέσιμο στο <http://www.pspa.uoa.gr/fileadmin/pspa.uoa.gr/uploads/Research/EDE/Conferences/SDE_2005/Papers/Hitiris_Leonidas_Anninos_Loukas.pdf> [Ανακτήθηκε στις 10/05/2012]
- Ψυχογιού, Αλ. (2001). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εμπιστοσύνη: Ο Ρόλος των Ηγετικών Στελεχών στη Δημιουργία Κουλτούρας Εμπιστοσύνης στις Οργανώσεις. *Διοικητική Ενημέρωση*, 19
- Yi, Y. (1991). A critical review of consumer satisfaction, in : V. A. Zeithaml (Ed.), *Review of marketing 1989*, American Marketing Association : Chicago, IL, 68-123
- Zaleznik, A. (2004). Managers and Leaders: Are They Different? *Harvard Business Review*, 82(1), 74-81

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- Α.ΔΙ.Π., σχετικά με την Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, διαθέσιμο στο <<http://www.hqaa.gr/>>, ανακτήθηκε 14/12/2011
- Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση, σχετικά με το θεσμό της Αριστείας, διαθέσιμο στο <<http://excellence.sch.gr/index.php>>, ανακτήθηκε 15/02/2012
- ASQ, Biography by the American Society for Quality, About Feigenbaum, A.V., διαθέσιμο στο <http://asq.org/about-asq/who-we-are/bio_feigen.html>, ανακτήθηκε 18/10/2011
- ASQ, Biography by the American Society for Quality, About Ishikawa, K., διαθέσιμο στο <http://asq.org/about-asq/who-we-are/bio_ishikawa.html>, ανακτήθηκε 22/10/2011

ASQ, Biography by the American Society for Quality, About Taguchi, G., διαθέσιμο στο <http://asq.org/about-asq/who-we-are/bio_taguchi.html>, ανακτήθηκε 11/12/2011

Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Σχετικά με τη Διασφάλιση Ποιότητας στη Διά βίου Εκπαίδευση, διαθέσιμο στο <<http://www.gsae.edu.gr/index.php/feasts/435-----1-7-2011>>, ανακτήθηκε 10/02/2012

CQI, About Managing continual improvement, διαθέσιμο στο<<http://www.thecqi.org/Knowledge-Hub/Knowledge-portal/Technologies-and-techniques/Managing-continual-improvement/>>, ανακτήθηκε 29/02/2012

Crosby, P. B., About Crosby, P. B., διαθέσιμο στο <http://www.vectorstudy.com/management_gurus/philip_crosby.htm>, ανακτήθηκε 14/10/2011

Deming, W.E., About Deming, διαθέσιμο στο <<http://deming.org/>>, ανακτήθηκε 29/09/2011

Deming, W.E., About Deming, διαθέσιμο στο <http://en.wikipedia.org/wiki/W._Edwards_Deming>, ανακτήθηκε 29/09/2011

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών, σχετικά με το ISO στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαθέσιμο στο < <http://www.dipe-serron.gr/index.php/-iso>>, ανακτήθηκε 11/03/2012

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Σχετικά με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, διαθέσιμο στο <http://el.wikipedia.org/Διοίκηση_Ολικής_Ποιότητας>, ανακτήθηκε 05/11/2011

Drift Theory, About Drift Theory, διαθέσιμο στο < http://www.vectorstudy.com/management_theories/DRIFT_theory.htm>, ανακτήθηκε 15/10/2011

Fayol, H., About Fayol, διαθέσιμο στο <http://en.wikipedia.org/wiki/Henri_Fayol>, ανακτήθηκε 07/11/2011.

Feigenbaum, A.V., About Feigenbaum, A.V., διαθέσιμο στο <<http://www.scribd.com/doc/65757743/Armand-V-Feigenbaum>>, ανακτήθηκε 18/10/2011

Feigenbaum, A.V., About Feigenbaum, A.V., διαθέσιμο στο <http://en.wikipedia.org/wiki/Armand_V._Feigenbaum>, ανακτήθηκε 18/10/2011

Juran, J. M., About Juran, J. M., διαθέσιμο στο <http://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_M._Juran>, ανακτήθηκε 12/10/2011

Juran, J. M., About Juran, J. M., διαθέσιμο στο <<http://www.juran.com>>, ανακτήθηκε 12/10/2011

Kaizen, About Kaizen, διαθέσιμο στο <<http://en.wikipedia.org/wiki/Kaizen>>, ανακτήθηκε 16/01/2012

Taguchi, G., About Taguchi, G., διαθέσιμο στο <http://en.wikipedia.org/wiki/Genichi_Taguchi>, ανακτήθηκε 11/12/2011

The Deming Cycle, About The Deming Cycle, διαθέσιμο στο <<http://www.balancedscorecard.org/TheDemingCycle>>, ανακτήθηκε 05/10/2011

NΟΜΟΘΕΣΙΑ

Νόμος 1566/85 (Φ.Ε.Κ. 167/30-9-85 Τεύχος Α), *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 1824/88 (ΦΕΚ 296/ 1988 Τεύχος Α), *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*

Νόμο 3374/2005 (ΦΕΚ 189/ 2-8-2005 Τεύχος Α), *Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ ΜΕ χ^2

Πίνακας 1. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό προώθησης από τον διευθυντή της ομαδικής λήψης αποφάσεων

		ΟΜΑΔΙΚΑ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	8	14	24	58	38	142
		5,60%	9,90%	16,90%	40,80%	26,80%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	2	10	30	30	18	90
		2,20%	11,10%	33,30%	33,30%	20,00%	100,00%
Total		10	24	54	88	56	232
		4,30%	10,30%	23,30%	37,90%	24,10%	100,00%

Πίνακας 2. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο διευθυντής γνωρίζει το εύρος των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών

		ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	8	4	50	56	24	142
		5,60%	2,80%	35,20%	39,40%	16,90%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	2	12	30	20	26	90
		2,20%	13,30%	33,30%	22,20%	28,90%	100,00%
Total		10	16	80	76	50	232
		4,30%	6,90%	34,50%	32,80%	21,60%	100,00%

Πίνακας 3. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο διευθυντής καλλιεργεί το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού

		ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	2	14	30	52	44	142
		1,40%	9,90%	21,10%	36,60%	31,00%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	2	10	32	18	26	88
		2,30%	11,40%	36,40%	20,50%	29,50%	100,00%
Total		4	24	62	70	70	230
		1,70%	10,40%	27,00%	30,40%	30,40%	100,00%

Πίνακας 4. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο διευθυντής λειτουργεί ως μέντορας, παρά ως αφεντικό

		MENTΟΡΑΣ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	10	20	18	76	18	142
		7,00%	14,10%	12,70%	53,50%	12,70%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	2	16	24	38	10	90
		2,20%	17,80%	26,70%	42,20%	11,10%	100,00%
Total		12	36	42	114	28	232
		5,20%	15,50%	18,10%	49,10%	12,10%	100,00%

Πίνακας 5. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να διευρύνει τη συμμετοχή του σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας

		ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	22	10	30	56	24	142
		15,50%	7,00%	21,10%	39,40%	16,90%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	2	8	28	46	6	90
		2,20%	8,90%	31,10%	51,10%	6,70%	100,00%
Total		24	18	58	102	30	232
		10,30%	7,80%	25,00%	44,00%	12,90%	100,00%

Πίνακας 6. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός ενημερώνει έγκαιρα τους μαθητές για τα διαγωνίσματα

		ΤΕΣΤ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	0	10	82	50	142
		0,00%	7,00%	57,70%	35,20%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	6	10	44	30	90
		6,70%	11,10%	48,90%	33,30%	100,00%
Total		6	20	126	80	232
		2,60%	8,60%	54,30%	34,50%	100,00%

Πίνακας 7. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός τηρεί τις υποσχέσεις του προς τους μαθητές

		ΥΠΟΣΧΕΣΕΙΣ			
		ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	6	92	44	142
		4,20%	64,80%	31,00%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	12	52	26	90
		13,30%	57,80%	28,90%	100,00%
Total		18	144	70	232
		7,80%	62,10%	30,20%	100,00%

Πίνακας 8. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός είναι καταρτισμένος σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση

		ΤΠΕ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	8	12	32	62	28	142
		5,60%	8,50%	22,50%	43,70%	19,70%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	2	4	38	28	18	90
		2,20%	4,40%	42,20%	31,10%	20,00%	100,00%
Total		10	16	70	90	46	232
		4,30%	6,90%	30,20%	38,80%	19,80%	100,00%

Πίνακας 9. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που διακρίνεται από ειλικρίνεια η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του

		ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ			
		ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	8	68	66	142
		5,60%	47,90%	46,50%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	12	48	30	90
		13,30%	53,30%	33,30%	100,00%
Total		20	116	96	232
		8,60%	50,00%	41,40%	100,00%

Πίνακας 10. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός συμβουλεύει τους μαθητές του

		ΣΥΜΒΟΥΛΗ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	0	32	74	36	142
		0,00%	22,50%	52,10%	25,40%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	4	12	48	24	88
		4,50%	13,60%	54,50%	27,30%	100,00%
Total		4	44	122	60	230
		1,70%	19,10%	53,00%	26,10%	100,00%

Πίνακας 11. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός είναι ευγενικός με τους μαθητές

		ΕΥΓΕΝΕΙΑ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	4	6	56	76	142
		2,80%	4,20%	39,40%	53,50%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	4	8	46	32	90
		4,40%	8,90%	51,10%	35,60%	100,00%
Total		8	14	102	108	232
		3,40%	6,00%	44,00%	46,60%	100,00%

Πίνακας 12. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός εκνευρίζεται εύκολα

		ΕΚΝΕΥΡΙΣΜΟΣ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	62	50	22	8	0	142
		43,70%	35,20%	15,50%	5,60%	0,00%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	24	32	22	10	2	90
		26,70%	35,60%	24,40%	11,10%	2,20%	100,00%
Total		86	82	44	18	2	232
		37,10%	35,30%	19,00%	7,80%	0,90%	100,00%

Πίνακας 13. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η σχολική του μονάδα έχει καλή φήμη

		ΦΗΜΗ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	0	8	42	66	26	142
		0,00%	5,60%	29,60%	46,50%	18,30%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	6	12	32	32	8	90
		6,70%	13,30%	35,60%	35,60%	8,90%	100,00%
Total		6	20	74	98	34	232
		2,60%	8,60%	31,90%	42,20%	14,70%	100,00%

Πίνακας 14. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συζητά με συναδέλφους και να ανταλλάσσει απόψεις για θέματα σχετικά με την άσκηση του διδακτικού του έργου

		ΣΥΖΗΤΗΣΗ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	2	6	40	70	24	142
		1,40%	4,20%	28,20%	49,30%	16,90%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	0	8	18	58	6	90
		0,00%	8,90%	20,00%	64,40%	6,70%	100,00%
Total		2	14	58	128	30	232
		0,90%	6,00%	25,00%	55,20%	12,90%	100,00%

Πίνακας 15. Συνάφεια ανάμεσα στο φύλο και στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός θα έκανε χρήση μιας δυνατότητας μετεκπαίδευσης

		ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΦΥΛΟ	ΓΥΝΑΙΚΑ	4	8	16	54	60	142
		2,80%	5,60%	11,30%	38,00%	42,30%	100,00%
	ΑΝΔΡΑΣ	6	2	22	24	36	90
		6,70%	2,20%	24,40%	26,70%	40,00%	100,00%
Total		10	10	38	78	96	232
		4,30%	4,30%	16,40%	33,60%	41,40%	100,00%

Πίνακας 16. Συνάφεια ανάμεσα στη θέση και την παρακολούθηση σεμιναρίων διοίκησης από τους εκπαιδευτικούς

		ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	Total
ΒΑΘΜΙΔΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	8	10	18
		44,40%	55,60%	100,00%
	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ & ΠΡΩΗΝ	184	30	214
		86,00%	14,00%	100,00%
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	192	40	232
		82,80%	17,20%	100,00%
Total				

Πίνακας 17. Συνάφεια ανάμεσα στη θέση και την παρακολούθηση βιωματικών σεμιναρίων από τους εκπαιδευτικούς

		ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	Total
ΘΕΣΗ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	2	16	18
		11,10%	88,90%	100,00%
	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	110	84	194
		56,70%	43,30%	100,00%
	ΠΡΩΗΝ	10	10	20
		50,00%	50,00%	100,00%
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	122	110	232
		52,60%	47,40%	100,00%
Total				

Πίνακας 18. Συνάφεια ανάμεσα στη θέση και το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη διεύρυνση της συμμετοχής τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας

		ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ			Total
		ΚΑΘΟΛΟΥ - ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ - ΠΟΛΥ	
ΒΑΘΜΙΔΑ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	38	54	102	194
		19,60%	27,80%	52,60%	100,00%
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ & ΠΡΩΗΝ	4	4	30	38
	ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ	10,50%	10,50%	78,90%	100,00%
Total		42	58	132	232
		18,10%	25,00%	56,00%	100,00%

Πίνακας 19. Συνάφεια ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στην κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου

		ΠΜΣ		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	Total
ΗΛΙΚΙΑ	23-34	4	18	22
		18,20%	81,80%	100,00%
	35-44	46	22	68
		67,60%	32,40%	100,00%
	45-54	86	28	114
		75,40%	24,60%	100,00%
	55-65	24	4	28
		85,70%	14,30%	100,00%
Total		160	72	232
		69,00%	31,00%	100,00%

Πίνακας 20. Συνάφεια ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών και στη συγγραφική τους δραστηριότητα

		ΣΥΓΓΡΑΦΗ		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	Total
ΗΛΙΚΙΑ	23-34	14	8	22
		63,60%	36,40%	100,00%
	35-44	62	6	68
		91,20%	8,80%	100,00%
	45-54	90	24	114
		78,90%	21,10%	100,00%
	55-65	22	6	28
		78,60%	21,40%	100,00%
Total		188	44	232
		81,00%	19,00%	100,00%

Πίνακας 21. Συνάφεια ανάμεσα στη ηλικία των εκπαιδευτικών και το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει πληρότητα και καταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού τους

		ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ					Total
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΗΛΙΚΙΑ	23-34	0 0,00%	4 18,20%	6 27,30%	6 27,30%	6 27,30%	22 100,00%
	35-44	6 8,80%	20 29,40%	28 41,20%	10 14,70%	4 5,90%	68 100,00%
	45-54	6 5,40%	24 21,40%	36 32,10%	36 32,10%	10 8,90%	112 100,00%
	55-65	0 0,00%	6 21,40%	8 28,60%	10 35,70%	4 14,30%	28 100,00%
	Total	12 5,20%	54 23,50%	78 33,90%	62 27,00%	24 10,40%	230 100,00%

Πίνακας 22. Συνάφεια ανάμεσα στη ηλικία των εκπαιδευτικών και στο βαθμό που ασχολούνται με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα

		ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΑΝΑΓΚΩΝ				Total
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΗΛΙΚΙΑ	23-34	0 0,00%	10 45,50%	8 36,40%	4 18,20%	22 100,00%
	35-44	8 11,80%	24 35,30%	20 29,40%	16 23,50%	68 100,00%
	45-54	4 3,50%	24 21,10%	64 56,10%	22 19,30%	114 100,00%
	55-65	0 0,00%	8 28,60%	14 50,00%	6 21,40%	28 100,00%
	Total	12 5,20%	66 28,40%	106 45,70%	48 20,70%	232 100,00%

Πίνακας 23. Συνάφεια ανάμεσα στη ηλικία των εκπαιδευτικών και στο βαθμό που έχουν το χρόνο να ανταποκριθούν σε κάθε αίτημα των μαθητών τους

		ΧΡΟΝΟΣ				Total
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΗΛΙΚΙΑ	23-34	4 18,20%	8 36,40%	10 45,50%	0 0,00%	22 100,00%
	35-44	12 17,60%	32 47,10%	14 20,60%	10 14,70%	68 100,00%
	45-54	14 12,30%	40 35,10%	44 38,60%	16 14,00%	114 100,00%
	55-65	2 7,10%	6 21,40%	16 57,10%	4 14,30%	28 100,00%
	Total	32 13,80%	86 37,10%	84 36,20%	30 12,90%	232 100,00%

Πίνακας 24. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στην παρουσία ειδικού συμβούλου για την υποστήριξη των μαθητών

		ΕΙΔΙΚΟΣ		
		OXI	NAI	Total
ΒΑΘΜΙΔΑ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	34	16	50
		68,00%	32,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	110	22	132
		83,30%	16,70%	100,00%
	ΤΕΕ	50	0	50
		100,00%	0,00%	100,00%
Total		194	38	232
		83,60%	16,40%	100,00%

Πίνακας 25. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό διατύπωσης από τον διευθυντή του οράματος και της αποστολής του οργανισμού

		ΟΡΑΜΑ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2	6	10	14	18	50
		4,00%	12,00%	20,00%	28,00%	36,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	6	28	28	50	20	132
		4,50%	21,20%	21,20%	37,90%	15,20%	100,00%
	ΤΕΕ	2	0	6	40	2	50
		4,00%	0,00%	12,00%	80,00%	4,00%	100,00%
Total		10	34	44	104	40	232
		4,30%	14,70%	19,00%	44,80%	17,20%	100,00%

Πίνακας 26. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στην πληρότητα και σαφήνεια των οδηγιών του διευθυντή για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού.

		ΟΔΗΓΙΕΣ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0	6	12	22	10	50
		0,00%	12,00%	24,00%	44,00%	20,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	6	20	58	32	16	132
		4,50%	15,20%	43,90%	24,20%	12,10%	100,00%
	ΤΕΕ	2	0	32	14	2	50
		4,00%	0,00%	64,00%	28,00%	4,00%	100,00%
Total		8	26	102	68	28	232
		3,40%	11,20%	44,00%	29,30%	12,10%	100,00%

Πίνακας 27. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό προώθησης από τον διευθυντή της ομαδικής εργασίας με συνεργασία των καθηγητών

		ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2	2	12	20	14	50
		4,00%	4,00%	24,00%	40,00%	28,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	4	30	38	36	24	132
		3,00%	22,70%	28,80%	27,30%	18,20%	100,00%
	ΤΕΕ	2	0	18	20	10	50
		4,00%	0,00%	36,00%	40,00%	20,00%	100,00%
Total		8	32	68	76	48	232
		3,40%	13,80%	29,30%	32,80%	20,70%	100,00%

Πίνακας 28. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό καλλιέργειας από τον διευθυντή του αισθήματος της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού της μονάδας

		ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2	2	6	12	28	50
		4,00%	4,00%	12,00%	24,00%	56,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	2	20	46	38	24	130
		1,50%	15,40%	35,40%	29,20%	18,50%	100,00%
	ΤΕΕ	0	2	10	20	18	50
		0,00%	4,00%	20,00%	40,00%	36,00%	100,00%
Total		4	24	62	70	70	230
		1,70%	10,40%	27,00%	30,40%	30,40%	100,00%

Πίνακας 29. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό δραστηριοποίησης και αποτελεσματικότητας του συλλόγου διδασκόντων

		ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΣ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2	10	16	10	12	50
		4,00%	20,00%	32,00%	20,00%	24,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	6	26	44	44	12	132
		4,50%	19,70%	33,30%	33,30%	9,10%	100,00%
	ΤΕΕ	0	2	14	32	2	50
		0,00%	4,00%	28,00%	64,00%	4,00%	100,00%
Total		8	38	74	86	26	232
		3,40%	16,40%	31,90%	37,10%	11,20%	100,00%

Πίνακας 30. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό παροχής συμβουλών εκ μέρους του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές

		ΣΥΜΒΟΥΛΗ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0	10	18	22	50
		0,00%	20,00%	36,00%	44,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	4	18	74	34	130
		3,10%	13,80%	56,90%	26,20%	100,00%
	ΤΕΕ	0	16	30	4	50
		0,00%	32,00%	60,00%	8,00%	100,00%
Total		4	44	122	60	230
		1,70%	19,10%	53,00%	26,10%	100,00%

Πίνακας 31. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού εκτός από τη γνωσιακή και για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών του

		ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0	4	16	30	50
		0,00%	8,00%	32,00%	60,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	2	12	76	42	132
		1,50%	9,10%	57,60%	31,80%	100,00%
	ΤΕΕ	0	10	30	10	50
		0,00%	20,00%	60,00%	20,00%	100,00%
Total		2	26	122	82	232
		0,90%	11,20%	52,60%	35,30%	100,00%

Πίνακας 32. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό ικανοποίησης από το σχολείο των διαρκώς μεταβαλλόμενων αναγκών του μαθητή

		ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΝΑΓΚΩΝ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2	10	18	16	4	50
		4,00%	20,00%	36,00%	32,00%	8,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	14	58	52	4	4	132
		10,60%	43,90%	39,40%	3,00%	3,00%	100,00%
	ΤΕΕ	12	12	10	14	2	50
		24,00%	24,00%	20,00%	28,00%	4,00%	100,00%
Total		28	80	80	34	10	232
		12,10%	34,50%	34,50%	14,70%	4,30%	100,00%

Πίνακας 33. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό διευκόλυνσης από τον διευθυντή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια

		ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	4	16	8	22	50
		8,00%	32,00%	16,00%	44,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	16	28	40	46	130
		12,30%	21,50%	30,80%	35,40%	100,00%
	ΤΕΕ	2	10	32	6	50
		4,00%	20,00%	64,00%	12,00%	100,00%
Total		22	54	80	74	230
		9,60%	23,50%	34,80%	32,20%	100,00%

Πίνακας 34. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στην παρακολούθηση από τον εκπαιδευτικό σεμιναρίων για τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση

		ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	Total
ΒΑΘΜΙΔΑ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	28	22	50
		56,00%	44,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	66	66	132
		50,00%	50,00%	100,00%
	ΤΕΕ	10	40	50
		20,00%	80,00%	100,00%
Total		104	128	232
		44,80%	55,20%	100,00%

Πίνακας 35. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στη μέτρηση της απόδοσής του

		ΑΠΟΔΟΣΗ		
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	Total
ΒΑΘΜΙΔΑ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	32	18	50
		64,00%	36,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	90	42	132
		68,20%	31,80%	100,00%
	ΤΕΕ	6	44	50
		12,00%	88,00%	100,00%
Total		128	104	232
		55,20%	44,80%	100,00%

Πίνακας 36. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό λειτουργίας του διευθυντή περισσότερο ως μέντορα, παρά ως αφεντικό

		ΜΕΝΤΟΡΑΣ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2	8	6	28	6	50
		4,00%	16,00%	12,00%	56,00%	12,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	8	28	28	50	18	132
		6,10%	21,20%	21,20%	37,90%	13,60%	100,00%
	ΤΕΕ	2	0	8	36	4	50
		4,00%	0,00%	16,00%	72,00%	8,00%	100,00%
Total		12	36	42	114	28	232
		5,20%	15,50%	18,10%	49,10%	12,10%	100,00%

Πίνακας 37. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό ενασχόλησης του εκπαιδευτικού με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα

		ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΑΝΑΓΚΩΝ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2	14	18	16	50
		4,00%	28,00%	36,00%	32,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	10	46	50	26	132
		7,60%	34,80%	37,90%	19,70%	100,00%
	ΤΕΕ	0	6	38	6	50
		0,00%	12,00%	76,00%	12,00%	100,00%
Total		12	66	106	48	232
		5,20%	28,40%	45,70%	20,70%	100,00%

Πίνακας 38. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό παροχής στήριξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές ακόμη και πέραν του ωραρίου του

		ΣΤΗΡΙΞΗ				Total
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2	8	20	20	50
		4,00%	16,00%	40,00%	40,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	8	18	74	30	130
		6,20%	13,80%	56,90%	23,10%	100,00%
	ΤΕΕ	0	20	22	8	50
		0,00%	40,00%	44,00%	16,00%	100,00%
Total		10	46	116	58	230
		4,30%	20,00%	50,40%	25,20%	100,00%

Πίνακας 39. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό γνώσης από τον εκπαιδευτικό των αναγκών των μαθητών του

		ΓΝΩΣΗ ΑΝΑΓΚΩΝ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0	18	24	8	50
		0,00%	36,00%	48,00%	16,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	16	52	46	18	132
		12,10%	39,40%	34,80%	13,60%	100,00%
	ΤΕΕ	0	12	28	10	50
		0,00%	24,00%	56,00%	20,00%	100,00%
Total		16	82	98	36	232
		6,90%	35,30%	42,20%	15,50%	100,00%

Πίνακας 40. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό προώθησης από τον εκπαιδευτικό της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση του προγράμματος διδασκαλίας

		ΣΥΝΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0	8	20	14	8	50
		0,00%	16,00%	40,00%	28,00%	16,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	4	30	54	30	14	132
		3,00%	22,70%	40,90%	22,70%	10,60%	100,00%
	ΤΕΕ	0	8	12	24	6	50
		0,00%	16,00%	24,00%	48,00%	12,00%	100,00%
Total		4	46	86	68	28	232
		1,70%	19,80%	37,10%	29,30%	12,10%	100,00%

Πίνακας 41. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό συμβολής της διαρκούς εκπαίδευσης στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

		ΔΙΑΡΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	0	4	20	26	50
		0,00%	8,00%	40,00%	52,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	2	12	60	56	130
		1,50%	9,20%	46,20%	43,10%	100,00%
	ΤΕΕ	0	16	28	6	50
		0,00%	32,00%	56,00%	12,00%	100,00%
Total		2	32	108	88	230
		0,90%	13,90%	47,00%	38,30%	100,00%

Πίνακας 42. Συνάφεια ανάμεσα στη βαθμίδα του σχολείου και στο βαθμό προτροπής των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε σεμινάρια – συνέδρια

		ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΘΕΣΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2	8	12	6	22	50
		4,00%	16,00%	24,00%	12,00%	44,00%	100,00%
	ΛΥΚΕΙΟ	18	30	30	26	28	132
		13,60%	22,70%	22,70%	19,70%	21,20%	100,00%
	ΤΕΕ	4	0	8	10	28	50
		8,00%	0,00%	16,00%	20,00%	56,00%	100,00%
Total		24	38	50	42	78	232
		10,30%	16,40%	21,60%	18,10%	33,60%	100,00%

Πίνακας 43. Συνάφεια ανάμεσα στο είδος του σχολείου και στο βαθμό διατύπωσης από τον διευθυντή του οράματος και της αποστολής του οργανισμού

		ΟΡΑΜΑ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	2	10	8	4	8	32
		6,30%	31,30%	25,00%	12,50%	25,00%	100,00%
	ΔΗΜΟΣΙΟ	8	24	36	100	32	200
		4,00%	12,00%	18,00%	50,00%	16,00%	100,00%
Total		10	34	44	104	40	232
		4,30%	14,70%	19,00%	44,80%	17,20%	100,00%

Πίνακας 44. Συνάφεια ανάμεσα στο είδος του σχολείου και στο βαθμό προώθησης από τον διευθυντή του καταμερισμού της εργασίας

		ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟΣ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	0	2	18	12	0	32
		0,00%	6,30%	56,30%	37,50%	0,00%	100,00%
	ΔΗΜΟΣΙΟ	6	10	44	92	48	200
		3,00%	5,00%	22,00%	46,00%	24,00%	100,00%
Total		6	12	62	104	48	232
		2,60%	5,20%	26,70%	44,80%	20,70%	100,00%

Πίνακας 45. Συνάφεια ανάμεσα στο είδος του σχολείου και στο βαθμό ελευθερίας απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων

		ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	0	12	12	4	4	32
		0,00%	37,50%	37,50%	12,50%	12,50%	100,00%
	ΔΗΜΟΣΙΟ	6	6	58	90	40	200
		3,00%	3,00%	29,00%	45,00%	20,00%	100,00%
Total		6	18	70	94	44	232
		2,60%	7,80%	30,20%	40,50%	19,00%	100,00%

Πίνακας 46. Συνάφεια ανάμεσα στο είδος του σχολείου και στο βαθμό ανάπτυξης και ενδυνάμωσης από τον εκπαιδευτικό του αισθήματος της προσωπικής αυτονομίας στους μαθητές

		ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	8	2	22	0	32
		25,00%	6,30%	68,80%	0,00%	100,00%
	ΔΗΜΟΣΙΟ	8	60	100	32	200
		4,00%	30,00%	50,00%	16,00%	100,00%
Total		16	62	122	32	232
		6,90%	26,70%	52,60%	13,80%	100,00%

Πίνακας 47. Συνάφεια ανάμεσα στο είδος του σχολείου και στην παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς για διαρκή εκπαίδευση

		ΚΙΝΗΤΡΑ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	2	12	10	6	2	32
		6,30%	37,50%	31,30%	18,80%	6,30%	100,00%
	ΔΗΜΟΣΙΟ	64	64	40	16	16	200
		32,00%	32,00%	20,00%	8,00%	8,00%	100,00%
Total		66	76	50	22	18	232
		28,40%	32,80%	21,60%	9,50%	7,80%	100,00%

Πίνακας 48. Συνάφεια ανάμεσα στο είδος του σχολείου και στο βαθμό προτροπής των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε σεμινάρια – συνέδρια

		ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ					
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ	0	10	8	14	0	32
		0,00%	31,30%	25,00%	43,80%	0,00%	100,00%
	ΔΗΜΟΣΙΟ	24	28	42	28	78	200
		12,00%	14,00%	21,00%	14,00%	39,00%	100,00%
Total		24	38	50	42	78	232
		10,30%	16,40%	21,60%	18,10%	33,60%	100,00%

Πίνακας 49. Συνάφεια ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και του αρκούντος χρόνου για ανταπόκριση σε κάθε αίτημα των μαθητών

		ΧΡΟΝΟΣ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-7	6 16,70%	20 55,60%	10 27,80%	0 0,00%	36 100,00%
	8-14	16 25,80%	18 29,00%	18 29,00%	10 16,10%	62 100,00%
	15-21	4 9,10%	16 36,40%	18 40,90%	6 13,60%	44 100,00%
	22-28	4 5,70%	30 42,90%	28 40,00%	8 11,40%	70 100,00%
	29-35	2 10,00%	2 10,00%	10 50,00%	6 30,00%	20 100,00%
	Total	32 13,80%	86 37,10%	84 36,20%	30 12,90%	232 100,00%

Πίνακας 50. Συνάφεια ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της διευκόλυνσης από τον διευθυντή της συμμετοχής τους σε σεμινάρια

		ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ				
		ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	Total
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-7	6 16,70%	14 38,90%	6 16,70%	10 27,80%	36 100,00%
	8-14	10 16,10%	14 22,60%	24 38,70%	14 22,60%	62 100,00%
	15-21	0 0,00%	8 18,20%	22 50,00%	14 31,80%	44 100,00%
	22-28	0 0,00%	16 23,50%	22 32,40%	30 44,10%	68 100,00%
	29-35	6 30,00%	2 10,00%	6 30,00%	6 30,00%	20 100,00%
	Total	22 9,60%	54 23,50%	80 34,80%	74 32,20%	230 100,00%

Πίνακας 51. Συνάφεια ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της προτροπής από τον διευθυντή της συμμετοχής τους σε σεμινάρια-συνέδρια

		ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΕΜΙΝΑΡΙΩΝ					Total
		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-7	2 5,60%	10 27,80%	10 27,80%	6 16,70%	8 22,20%	36 100,00%
	8-14	6 9,70%	10 16,10%	10 16,10%	20 32,30%	16 25,80%	62 100,00%
	15-21	8 18,20%	4 9,10%	14 31,80%	2 4,50%	16 36,40%	44 100,00%
	22-28	6 8,60%	8 11,40%	16 22,90%	10 14,30%	30 42,90%	70 100,00%
	29-35	2 10,00%	6 30,00%	0 0,00%	4 20,00%	8 40,00%	20 100,00%
	Total	24 10,30%	38 16,40%	50 21,60%	42 18,10%	78 33,60%	232 100,00%

ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Πίνακας 52. Οι μεταβλητές της Διαρκούς Βελτίωσης των εργαζομένων και οι φορτίσεις τους

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
72 Προτροπή από τον διευθυντή για συμμετοχή σε σεμινάρια - συνέδρια	0,832
69 Διευκόλυνση από τον διευθυντή της συμμετοχής σε σεμινάρια	0,812
67 Χρησιμότητα των σεμιναρίων	0,812
62 Δυνατότητα συζήτησης με συναδέλφους και ανταλλαγής απόψεων για θέματα σχετικά με την άσκηση του διδακτικού έργου	0,807
66 Επιδίωξη της αυτοεκπαίδευσης	0,785
71 Βαθμός πληρότητας και ασφάλειας με την κατάρτιση	0,772
65 Βαθμός χρήσης μιας δυνατότητας για μετεκπαίδευση	0,754
63 Ύπαρξη δυνατότητας συζήτησης με ειδικό σύμβουλο	0,735
64 Βαθμός επιθυμίας για παρακολούθηση σεμιναρίου ή συνεδρίου	0,643
70 Συμβολή της διαρκούς εκπαίδευσης στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου	0,658
68 Ύπαρξη κινήτρων για διαρκή εκπαίδευση	-0,573

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ



ΕΡΕΥΝΑ

«Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας διπλωματικής εργασίας που διεξάγεται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου με κατεύθυνση «Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Η έρευνα εκπονείται σχετικά με την αποτελεσματική διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η διερεύνηση των προβλημάτων και αδυναμιών του τρόπου διοίκησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και η αντιμετώπισή τους από εναλλακτικές μορφές διοίκησης, όπως η Διοίκηση Ποιότητας.

Η Διοίκηση Ποιότητας, εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο αρχών, που με την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων, συντελούν στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μεθόδων οι οποίες βασίζονται πάνω στην ορθολογική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, έτσι ώστε να οδηγούμαστε προς αποτελεσματικότερες και ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Παρακαλούμε όπως απαντήσετε αυθόρμητα και ειλικρινά στα ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις θεωρούνται εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν για επιστημονικούς σκοπούς.

Με δεδομένο ότι η συμβολή σας στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι καθοριστική, λόγω της γνώσης και της εμπειρίας σας, σας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας προκειμένου να το συμπληρώσετε.

Σας ευχαριστώ ειλικρινά εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην προσπάθειά μου.

Με εκτίμηση,
Χριστίνα Γεροχρήστου
c.gerochristou@gmail.com

ΣΗΜΕΙΩΣΗ : Εάν επιθυμείτε να σας κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας παρακαλώ συμπληρώστε ένα e-mail :

.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Συμπληρώστε Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο)

Θέση : ☐ Διευθυντής ☐ Καθηγητής ☐ Καθηγητής (διατελέσας Διευθυντής)

Φύλο : ☐ άνδρας ☐ γυναίκα

Ηλικία : ☐ 23-34 ☐ 35-44 ☐ 45-54 ☐ 55-65

Βαθμίδα : ☐ Γυμνάσιο ☐ Λύκειο ☐ ΤΕΕ

Σχολείο : ☐ Δημόσιο ☐ Ιδιωτικό

Ειδικότητα :

Χρόνια υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

Πέραν των βασικών σπουδών έχετε κι άλλες σπουδές :

☐ Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ ΤΕΙ

☐ Μεταπτυχιακό

☐ Διδακτορικό

☐ Άλλο

Έχετε αναπτύξει συγγραφική δραστηριότητα

ΝΑΙ

☐

ΌΧΙ

☐

Έχετε υπηρετήσει σε Διεύθυνση/ Γραφείο Β/θμιας Εκπαίδευσης

ΝΑΙ

☐

ΌΧΙ

☐

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια :

Διοίκησης

ΝΑΙ

☐

ΌΧΙ

☐

Ειδικής αγωγής

ΝΑΙ

☐

ΌΧΙ

☐

Χρήσης νέων τεχνολογιών στην Εκπαίδευση

ΝΑΙ

☐

ΌΧΙ

☐

Βιωματικά

ΝΑΙ

☐

ΌΧΙ

☐

Άλλο.....

Απαντήστε με Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο (1=καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 4= αρκετά, 5= πολύ)

ΗΓΕΣΙΑ

Ο Διευθυντής :		1	2	3	4	5
1	έχει ξεκάθαρα διατυπώσει το όραμα και την αποστολή του Οργανισμού					
2	έχει δώσει σαφείς οδηγίες για την υλοποίησή του					
3	θέτει υψηλούς στόχους για τη σχολική μονάδα					
4	επιδιώκει τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών της μονάδας					

5	θέτει τις ανάγκες των μαθητών στο επίκεντρο των εφαρμοζόμενων πολιτικών του σχολείου					
6	συζητά με τους καθηγητές τους τρόπους ποιοτικής βελτίωσης της μονάδας					
7	προωθεί την ομαδική λήψη αποφάσεων					
8	προωθεί τον καταμερισμό της εργασίας					
9	προωθεί τη ομαδική εργασία με συνεργασία των καθηγητών					
10	ενθαρρύνει την καινοτομία και τις δημιουργικές δράσεις					
11	διακρίνεται από πάθος, ένταση και ενθουσιασμό για τη δουλειά του					
12	σας αντιμετωπίζει με σεβασμό					
13	είναι δίκαιος					
14	αναγνωρίζει την προσφορά σας στην εκπαιδευτική μονάδα					
15	γνωρίζει το εύρος των δυνατοτήτων σας					
16	αξιοποιεί τις δυνατότητές σας στο έπακρο					
17	σας παρακινεί στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού σας έργου					
18	διακρίνεται από διαλλακτικότητα					
19	παρέχει αυτονομία στους καθηγητές σε θέματα διδασκαλίας					
20	αφουγκράζεται τις ανάγκες της κοινωνίας και προσαρμόζει ανάλογα τη σχολική μονάδα στο εξωτερικό περιβάλλον					
21	εξασφαλίζει τη διαρκή επικοινωνία του ίδιου με τους καθηγητές, γονείς και μαθητές					
22	καλλιεργεί το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού της μονάδας					
23	διακρίνεται από συνέπεια					
24	αναγνωρίζει τις ευθύνες του όταν σφάλλει					
25	λειτουργεί περισσότερο ως μέντορας, παρά ως αφεντικό					
26	Θεωρείτε ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι δραστήριος και αποτελεσματικός					
27	Πιστεύετε ότι υπάρχει ελευθερία απόψεων στο Σύλλογο Διδασκόντων					
28	Θεωρείτε ότι ο Διευθυντής πέρα από τη γραφειοκρατική εργασία έχει τον απαιτούμενο χρόνο για να ασχοληθεί με την ποιοτική αναβάθμιση της μονάδας					
29	Επιθυμείτε να διευρύνετε τη συμμετοχή σας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας					
30	Κρίνετε απαραίτητη την εκπαίδευση σε θέματα διοίκηση για όσους κατέχουν διευθυντικές θέσεις					

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ
1 2 3 4 5

31	Υπάρχει πληρότητα και καταλληλότητα των σχολικών εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού τους					
Ως καθηγητής/τρια :						
32	ενημερώνετε έγκαιρα τους μαθητές για τα διαγωνίσματα					
33	τηρείτε τις υποσχέσεις σας προς τους μαθητές					
34	ασχολείσθε με τις ανάγκες των μαθητών εξατομικευμένα					
35	παρέχετε στήριξη στους μαθητές ακόμη κι αν χρειαστεί να παραμείνετε πέραν του ωραρίου σας					
36	είστε καταρτισμένος σχετικά με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση					
37	έχετε γνώσεις διαχείρισης δυσλεκτικών παιδιών					
38	έχετε χρόνο να ανταποκριθείτε σε κάθε αίτημα των μαθητών					
39	έχετε πάθος και ενθουσιασμό για τη δουλειά σας					
40	διακρίνεται από ειλικρίνεια η σχέση σας με τους μαθητές					
41	θεωρείτε ότι είστε ικανός να εμπνεύσετε τους μαθητές σας					
42	δείχνετε κατανόηση σε κάποιο πρόβλημα μαθητή σας					
43	συμβουλευέτε τους μαθητές σας					
44	γνωρίζετε τις ανάγκες των μαθητών σας					
45	επιδιώκετε να μάθετε τους μαθησιακούς τους στόχους					
46	γνωρίζετε όλους τους μαθητές σας με τα μικρά τους ονόματα					
47	ενδιαφέρεστε εκτός από τη γνωσιακή και για την πνευματική ανάπτυξη των μαθητών σας					
48	λειτουργείτε μαθητοκεντρικά					
49	έχετε τον απαραίτητο χρόνο ώστε το μάθημα να διεξαχθεί με τον τρόπο που θα επιθυμούσατε					
50	κάνετε τους μαθητές συνδιαμορφωτές του προγράμματος διδασκαλίας					
51	βοηθάτε τους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπική τους αυτονομία					
52	αναπτύσσετε και ενδυναμώνετε στους μαθητές το αίσθημα της προσωπικής τους αξιοσύνης					
53	είστε ευγενικός με τους μαθητές					
54	εκνευρίζετε εύκολα					
55	διατηρείτε τον έλεγχο στην τάξη					

56	θεωρείτε ότι το σχολείο ικανοποιεί τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες του μαθητή					
57	πιστεύετε ότι το σχολείο σας παρέχει καλή ποιότητα υπηρεσιών					
58	θεωρείτε ότι η σχολική σας μονάδα έχει καλή φήμη					

59	Υπάρχουν ειδικοί σύμβουλοι στο σχολείο για την υποστήριξη των μαθητών	ΝΑΙ	☐	ΌΧΙ	☐
60	Μετριέται με κάποιο τρόπο η απόδοση του σχολείου	ΝΑΙ	☐	ΌΧΙ	☐
61	Υπάρχει έντυπο καταγραφής παραπόνων για τους γονείς και τους μαθητές	ΝΑΙ	☐	ΌΧΙ	☐

ΣΥΝΕΧΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ

		1	2	3	4	5
62	Έχετε τη δυνατότητα να συζητάτε με συναδέλφους και να ανταλλάσσετε απόψεις για θέματα που σας απασχολούν σχετικά με την άσκηση του διδακτικού σας έργου					
63	Θα θέλατε να είχατε τη δυνατότητα να απευθύνεστε σε ειδικό σύμβουλο κάθε φορά που θα ήταν απαραίτητο					
64	Θα παρακολουθούσατε ευχάριστα ένα σεμινάριο ή συνέδριο					
65	Θα κάνατε χρήση μιας δυνατότητας για μετεκπαίδευση					
66	Επιδιώκετε την αυτοεκπαίδευση					
67	Θεωρείτε χρήσιμα τα σεμινάρια					
68	Σας δίνονται κίνητρα για διαρκή εκπαίδευση					
69	Ο Διευθυντής σας διευκολύνει τη συμμετοχή σας σε σεμινάρια					
70	Θεωρείτε ότι η διαρκής εκπαίδευση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου					
71	Σε ποιο βαθμό νιώθετε ασφαλής και πλήρης με την κατάρτισή σας					
72	Ο Διευθυντής σας προτείνει να συμμετάσχετε σε σεμινάρια - συνέδρια					