Research

Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 24 (2), 84 – 101
Released: October 2026

Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
Τόμος 24 (2), 84 – 101
Δημοσιεύτηκε: Οκτώβριος 2026

www.pe.uth.gr/emag

ISSN 1790-3041

Total Quality Management in Greek Education

Anastasios Papadopoulos[1], Olga Kouli[1], Efi Tsitskari[1] & Vasilis Grammatikopoulos[2]

[1]Department of Physical Education and Sports Sciences, Democritus University of Thrace
[2]Department of Early Childhood Education and Care, International Hellenic University

Abstract

The purpose of the present study was to examine the differences among school leaders -principals, deputy principals, and vice principals- in Greek primary and secondary education regarding the implementation of Total Quality Management (TQM) practices in their school units, in relation to age, years of service in education, years of leadership experience, and professional specialization. Educational executives in primary and secondary education play a crucial role in the effective management and operation of school units, being responsible for educational planning, staff coordination, and the cultivation of a positive organizational climate. Moreover, they constitute key actors in the implementation of quality improvement initiatives and educational reforms, thereby influencing school effectiveness and organizational development. Consequently, examining their perceptions and practices regarding Total Quality Management (TQM) is of particular scientific and practical significance. The sample consisted of 822 educational executives from across Greece, including 374 men and 448 women. Among them, 604 served as principals, 60 as acting principals, and 158 as vice principals. The final TQM questionnaire administered to participants comprised 19 items loading onto four factors: "Purpose–Leadership," "Improvement–Processes," "Motivation–Encouragement," and "Fear Elimination." Multivariate analyses of variance (MANOVAs) were conducted to investigate statistically significant differences across demographic variables. The findings revealed statistically significant age-related differences in the factors "Motivation–Encouragement" and "Fear Elimination." Regarding years of service in education, significant differences were identified in all factors except "Improvement–Processes." With respect to years of leadership experience, significant differences were observed in the factors "Purpose–Leadership" and "Motivation–Encouragement." Finally, differences based on professional specialization were statistically significant across all factors except "Purpose–Leadership." The newly developed TQM questionnaire enables the systematic assessment of quality management practices in Greek primary and secondary education, providing valuable insights into an area that has received limited empirical attention within the Greek educational context.

Keywords: *total quality management, Greek primary & secondary education, school administration, transformational leadership*

Corresponding address: Anastasios Papadopoulos
Department of Physical Education and Sports Sciences, Democritus University of Thrace
Postal code: 69100, Komotini, Greece
E–mail: anapapa@phyed.duth.gr

Ερευνητική

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Ελληνική Εκπαίδευση

[1]Αναστάσιος Παπαδόπουλος, [1]Όλγα Κούλη, [1]Έφη Τσίτσκαρη & [2]Βασίλης Γραμματικόπουλος

[1]Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
[2]Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των διαφορών που παρουσιάζουν τα στελέχη - διευθυντές/ριες, αναπληρωτές διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες - στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως προς τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) που ασκούν στις σχολικές τους μονάδες, αναφορικά με την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη διευθυντικής εμπειρίας στην εκπαίδευση και την ειδικότητα που κατέχουν. Τα στελέχη της εκπαίδευσης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς είναι υπεύθυνα για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, το συντονισμό του ανθρώπινου δυναμικού και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, αποτελούν βασικούς φορείς υλοποίησης πολιτικών ποιότητας και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, επηρεάζοντας άμεσα την αποτελεσματικότητα και τη συνεχή βελτίωση των σχολικών οργανισμών. Για τον λόγο αυτό, η διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών τους σχετικά με τη ΔΟΠ παρουσιάζει ιδιαίτερο επιστημονικό και πρακτικό ενδιαφέρον. Το δείγμα της έρευνας, αποτέλεσαν 822 στελέχη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το σύνολο της ελληνικής επικράτειας με τους 374 να είναι άντρες και τις 448 γυναίκες. Επιπρόσθετα, οι 604 ήταν διευθυντές/ριες, 60 κατείχαν θέση αναπληρωτή διευθυντή/διευθύντριες ενώ οι 158 ήταν υποδιευθυντές/ριες . Το τελικό ερωτηματολόγιο της ΔΟΠ που διανεμήθηκε στα στελέχη, διαμόρφωσαν 19 συνολικά μεταβλητές/ερωτήσεις που φόρτισαν 4 τελικούς παράγοντες: το «Σκοπό-Ηγεσία», τη «Βελτίωση-Διαδικασίες» την «Παρακίνηση- Ενθάρρυνση» και την «Αποβολή φόβου». Για την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης MANOVA(s) για να διερευνηθούν οι προηγούμενες στατιστικά σημαντικές διαφορές. Από τα αποτελέσματα παρατηρείται ότι σχετικά με την ηλικία των στελεχών εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους δύο παράγοντες του ερωτηματολογίου της ΔΟΠ «Παρακίνηση - Ενθάρρυνση» και «Αποβολή φόβου». Σχετικά με τα έτη που υπηρετούν στην εκπαίδευση, διαπιστώθηκαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλους τους παράγοντες εκτός από τη «Βελτίωση - Διαδικασίες», ενώ όσον αφορά τα διευθυντικά έτη στην εκπαίδευση οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αφορούν στον παράγοντα «Σκοπός - Ηγεσία» και στην «Παρακίνηση - Ενθάρρυνση». Τέλος, σχετικά με την ειδικότητα των στελεχών, παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλους τους παράγοντες εκτός από τον πρώτο «Σκοπός - Ηγεσία». Το νέο ερωτηματολόγιο της ΔΟΠ καθιστά δυνατή την αποτίμησή της στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο -πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση- εξάγοντας πολύτιμα συμπεράσματα για ένα θέμα που δεν απασχόλησε κατά το παρελθόν την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: *διοίκηση ολικής ποιότητας, Ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διοίκηση σχολικής μονάδας, μετασχηματιστική ηγεσία*

Διεύθυνση επικοινωνίας: Αναστάσιος Παπαδόπουλος
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ΤΚ: 69100, Κομοτηνή, Ελλάδα
E–mail: anapapa@phyed.duth.gr

Εισαγωγή

Η αυξανόμενη πίεση που ασκείται στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, ως αποτέλεσμα των μεταρρυθμίσεων, της παγκοσμιοποίησης και των απαιτήσεων για διαφάνεια και λογοδοσία, αναδεικνύει την ανάγκη αναζήτησης τρόπων ενίσχυσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, παρότι προήλθε από τον χώρο της βιομηχανίας, βρίσκει σταδιακά εφαρμογή και στο πεδίο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι τα σχολεία αντιμετωπίζονται πλέον ως οργανισμοί που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Psomas & Antony, 2017; Sallis, 2014).

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση παραμένει σύνθετη και ενίοτε αμφιλεγόμενη (Harvey & Green, 1993), ωστόσο αναγνωρίζονται ορισμένα θεμελιώδη χαρακτηριστικά όπως η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών, η ενίσχυση της διδακτικής αποτελεσματικότητας, η προαγωγή της ισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και η συνοχή στους μαθησιακούς στόχους (Carney, 2022; Senior & Sahlberg, 2025). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) προτείνεται ως ένα συνεκτικό πλαίσιο που επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών, στηριζόμενη στη συστηματική ηγεσία, την ενδυνάμωση των ανθρώπινων σχέσεων, τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και τη συλλογική προσπάθεια (Fullan, 2001; Psomas & Antony, 2017; Sallis, 2014). Παράλληλα, σύγχρονες προσεγγίσεις υπογραμμίζουν ότι η εφαρμογή αρχών ποιότητας συνδέεται με την οργανωσιακή μάθηση, τη βιώσιμη βελτίωση των σχολικών μονάδων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Hargreaves & Fullan, 2020; OECD, 2023).

Η εκπαιδευτική ηγεσία, στο πλαίσιο αυτό, δεν περιορίζεται πλέον στον ρόλο του διαχειριστή, αλλά εξελίσσεται σε καταλύτη αλλαγών και στρατηγικό καθοδηγητή. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να ενθαρρύνουν τη συνεργασία, να καλλιεργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και να υποστηρίζουν επαγγελματικές πρωτοβουλίες που ενισχύουν την καινοτομία, τη συλλογική μάθηση και την ποιοτική ανάπτυξη του σχολείου (Leithwood & Jantzi, 2005). Παράλληλα, η σύγχρονη βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω διαδικασιών συνεργασίας, συμμετοχικότητας και οργανωσιακής μάθησης (Carney, 2022; Hallinger & Heck, 2011; Leithwood et al., 2020). Επιπλέον, οι ηγέτες των σχολικών μονάδων καλούνται να διαχειριστούν σύνθετες προκλήσεις που σχετίζονται με την ποιότητα, τη λογοδοσία και τη βιώσιμη σχολική βελτίωση, λειτουργώντας ως φορείς αλλαγής και συνεχούς αναβάθμισης των εκπαιδευτικών οργανισμών (OECD, 2023).

Παρά την αυξανόμενη διεθνή αναγνώριση των πλεονεκτημάτων της ΔΟΠ στην εκπαίδευση, στην Ελλάδα εξακολουθούν να παρατηρούνται εμπόδια στην πλήρη εφαρμογή τους. Η λειτουργία των σχολικών μονάδων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συχνά χαρακτηρίζεται από έντονη γραφειοκρατία και συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά, που περιορίζουν την αυτονομία στη λήψη εκπαιδευτικών και διοικητικών αποφάσεων, ενώ οι μηχανισμοί αξιολόγησης παραμένουν στα αρχικά τους στάδια εφαρμογής και συχνά αντιμετωπίζονται ως τυπικές διαδικασίες παρά ως εργαλεία βελτίωσης του συστήματος (Katsigianni & Ifanti, 2020).

Αυτά τα δομικά προβλήματα συνδέονται με περιορισμένη συμμετοχική λογοδοσία και έλλειψη στοχευμένης επιμόρφωσης των στελεχών, γεγονός που δυσχεραίνει την προώθηση ουσιαστικών μεταρρυθμίσεων στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση. Η γραφειοκρατία, οι ελλείψεις σε μηχανισμούς αξιολόγησης, η περιορισμένη αυτονομία των σχολικών μονάδων και η έλλειψη στοχευμένης επιμόρφωσης συνιστούν σημαντικά προβλήματα (Καψάλης, 2005; Τερζής, 2010). Συχνά, οι διευθυντές περιορίζονται στη διαχείριση ρουτίνας, στερούμενοι του απαραίτητου θεσμικού πλαισίου για την άσκηση ουσιαστικής ηγεσίας. Παρά τις διεθνείς τάσεις για αύξηση της αυτονομίας των σχολείων και της λογοδοσίας ως μέρος μοντέλων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (π.χ., μοντέλο School Autonomy with Accountability), οι ενδογενείς θεσμικές δομές και η γραφειοκρατία παραμένουν σημαντικά εμπόδια στην υλοποίηση αυτών των μεταρρυθμίσεων στην πράξη (Verger et al., 2024).

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών των στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφορικά με τη ΔΟΠ. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συγκριτική αποτύπωση των στάσεων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε σχέση με άλλες ειδικότητες, καθώς οι πρώτοι καλούνται συχνά να διαχειριστούν περιβάλλοντα μάθησης με υψηλές απαιτήσεις ηγετικών δεξιοτήτων. Οι ιδιαιτερότητες της ειδικότητας αυτής καθιστούν την εστίαση σε αυτήν επιστημονικά ενδιαφέρουσα.

Επιπλέον, αναλύονται κρίσιμα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εμπειρία, τύπος σχολικής μονάδας), τα οποία φαίνεται να επηρεάζουν τη διοικητική αποτελεσματικότητα και την ποιότητα ηγεσίας (Hallinger & Heck, 2010). Παρά την ύπαρξη διεθνών ερευνών, δεν έχει καταγραφεί ως σήμερα αντίστοιχη

προσπάθεια στην ελληνική πραγματικότητα που να εστιάζει στην ανάπτυξη εργαλείου μέτρησης της ΔΟΠ με βάση το μοντέλο του Deming (Papadopoulos et al., 2025). Οι προηγούμενες προσπάθειες βασίζονταν σε αποσπασματικές ερωτήσεις ή συνεντεύξεις, στερούμενες δομημένης και καθολικά αποδεκτής μεθοδολογίας.

Η απουσία ενός αξιόπιστου και έγκυρου ερωτηματολογίου, το οποίο να ενσωματώνει τις 14 αρχές του Deming (Deming, 1986; Papadopoulos et al., 2025) αποτελεί ερευνητικό κενό. Η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το κενό, προτείνοντας ένα εργαλείο που προσαρμόζεται στις ανάγκες της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης. Το εργαλείο στοχεύει να λειτουργήσει ως πυξίδα αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού για τα στελέχη της εκπαίδευσης, προσφέροντας ένα αξιόπιστο μέσο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που θα ενισχύσουν τις στρατηγικές ποιότητας.

Τέλος, η παρούσα εργασία συνιστά μια συνθετική και καινοτόμα ερευνητική παρέμβαση, η οποία ενισχύει τη θεωρητική κατανόηση της σχέσης ΔΟΠ και εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ παράλληλα προσφέρει πρακτικά εργαλεία ενδυνάμωσης των στελεχών της εκπαίδευσης. Εστιάζοντας σε χαρακτηριστικά-μεταβλητές όπως η ηλικία των στελεχών, τα έτη που έχουν γενικά στην εκπαίδευση καθώς και τα έτη που υπηρετούν ως διευθυντές/τριες αλλά και η ειδικότητά τους, εξάχθηκαν πολύτιμα συμπεράσματα προς τη διαμόρφωση πιο συγκεκριμένων πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης. Παράλληλα, ανταποκρίνεται σε ένα σημαντικό κενό της βιβλιογραφίας, εισάγοντας για πρώτη φορά ένα δομημένο εργαλείο μέτρησης της ΔΟΠ βασισμένο στο μοντέλο Deming, κατάλληλο για τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Με τον τρόπο αυτό, συνεισφέρει τόσο στη θεωρητική συζήτηση περί ποιότητας στην εκπαίδευση, όσο και στην πρακτική βελτίωση των σχολικών μονάδων.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 822 στελέχη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα – διευθυντές/ριες, υποδιευθυντές/ριες και αναπληρωτές διευθυντές/ριες- από τους οποίους οι 374 ήταν άντρες (45,5%) και οι 448 γυναίκες (54,5%). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι 519 από αυτούς και σε ποσοστό 63,1% βρίσκονται μεταξύ των 51 και 60 ετών, 183 (22,3%) είναι από 41 έως 50 ετών, 76 (9,2%) είναι πάνω από 60 ετών, 41 (5%) διανύουν την τέταρτη δεκαετία της ζωής τους και μόνο 3 (0,4%!) είναι έως ή κάτω από 30 ετών. Αναφορικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας στην οποία προϊστανται οι περισσότεροι 319 (38,8%) προέρχονται από δημοτικά σχολεία, 171 (20,8%) βρίσκονται σε γυμνάσια, οι 129 (15,7%) είναι στελέχη γενικών λυκείων, 73 (8,9%) προέρχονται από επαγγελματικό λύκειο και 130 (15,8%) από άλλο τύπο σχολικής μονάδας (νηπιαγωγείο, ειδικό νηπιαγωγείο, ειδικό δημοτικό, ΣΔΕ- σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, ΕΕΕΕΚ- Ειδικό Σχολείο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, ΕΕΝΕΓΥΛ- Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο, γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις, Γυμνάσιο και Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Εργαστηριακό Κέντρο).

Επίσης στη συντριπτική πλειοψηφία των στελεχών πρόκειται για διευθυντές/ριες -604 (73,5%), ακολουθούν 158 υποδιευθυντές/ριες με ποσοστό 19,2% και 60 αναπληρωτές διευθυντές/ριες με ποσοστό 7,3%. Τα 466 στελέχη από αυτά που κατέχουν διευθυντική θέση (56,7%) βρίσκονται σε αυτήν για χρονικό διάστημα έως και 5 ετών που αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστό. Ακολουθούν όσοι/όσες ασκούν διευθυντικά εκπαιδευτικά καθήκοντα για 6 έως και 10 έτη -177 με ποσοστό 21,5%. Το ίδιο χρονικό διάστημα, 0 έως και 5 έτη, άσκησαν και τα καθήκοντά τους ως υποδιευθυντές/ριες τα περισσότερα στελέχη -692 με ποσοστό 84,2%, ενώ 99 υποδιευθυντές/ριες (12%) άσκησαν τα συγκεκριμένα καθήκοντα από 6 έως και 10 χρόνια.

Υπογραμμίζεται ότι απαντήσεις ελήφθησαν από όλες (13) τις περιφέρειες της ελληνικής επικράτειας, από την Ανατολική Μακεδονία και την Θράκη έως και την Κρήτη με τις περισσότερες των απαντήσεων, 203 και ποσοστό 24,7% να προέρχονται από την Περιφέρεια Αττικής που αποτελεί και τη μεγαλύτερη περιφέρεια της Ελλάδας. Στη συνέχεια και με ποσοστό 20,3% και 167 απαντήσεις βρίσκεται η Κεντρική Μακεδονία την οποία ακολουθεί η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη με 104 απαντήσεις (12,7%). Οι τρεις αυτές περιφέρειες αποτελούν αθροιστικά περισσότερες από τις μισές, συγκεκριμένα το 57,7% των συνολικών απαντήσεων της έρευνας.

Αναφορικά με το νομό σχεδόν το 1/5 των συμμετεχόντων στην έρευνα, 151 με ποσοστό 18,4% προέρχεται από το νομό Αθηνών κάτι που δεν προξενεί εντύπωση ως ο πολυπληθέστερος στην Ελλάδα και ακολουθεί ο νομός Θεσσαλονίκης με 71 στελέχη και ποσοστό 8,6%. Τρίτος είναι ο νομός Ηρακλείου με 39 διευθυντικά εκπαιδευτικά στελέχη (4,7%), στην τέταρτη θέση ο νομός Μαγνησίας με 30 και ποσοστό 3,6% ενώ στην πέμπτη και έκτη θέση αντίστοιχα βρίσκονται οι νομοί Ροδόπης και Πέλλας που εμφανίζουν από 28 διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες (από 3,4% έκαστος). Τέλος, περνώντας στην ειδικότητα των στελεχών διαφαίνονται οι

Δάσκαλοι ΠΕ70 στην πρώτη θέση με 271 και ποσοστό 33%, ακολουθούν οι Φιλόλογοι ΠΕ02 με 95 και 11,6% και ακολουθούν οι Νηπιαγωγοί ΠΕ60 με 90 συμμετοχές στην έρευνα και 10,9%. Ειδικά σημειώνεται ότι οι διευθυντές/ριες και υποδιευθυντές/ριες Φυσικής Αγωγής ΠΕ11 βρίσκονται στην τέταρτη θέση με 80 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες και ποσοστό 10% και τους ακολουθούν στην πέμπτη θέση τα στελέχη Πληροφορικής ΠΕ86 με ποσοστό 8,2% και 67 συμμετοχές. Τα παραπάνω περιγραφικά στοιχεία παρατίθενται στον ακόλουθο Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της έρευνας.

		Συχνότητα	**Ποσοστό %**
Φύλο	Άνδρας	374	45,5
	Γυναίκα	448	54,5
Ηλικία	20-30	3	0,4
	31-40	41	5,0
	41-50	183	22,3
	51-60	519	63,1
	61-	76	9,2
Έτη ως Διευθυντής/τρια	0-5	466	56,7
	6-10	177	21,5
	11-20	140	17,0
	21-30	32	3,9
	31-	7	0,9
Έτη ως Υποδιευθυντής/τρια	0-5	692	84,2
	6-10	99	12,0
	11-20	24	2,9
	21-30	7	0,9
Τύπος σχολικής μονάδας	Δημοτικό	319	38,8
	Γυμνάσιο	171	20,8
	Γενικό λύκειο	129	15,7
	ΕΠΑ.Λ	73	8,9
	Άλλο	130	15,8
Θέση	Διευθυντής/ντρια	604	73,5
	Υποδιευθυντής/ντρια	158	19,2
	Αναπληρωτής Διευθυντής/ντρια	60	7,3

Όργανα μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση στην Ελλάδα (Papadopoulos et al., 2025). Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί στο συγκεκριμένο χώρο και έχει αποδειχθεί ότι είναι έγκυρο και αξιόπιστο (Cronbach's *a* από .56 έως .87). Αναγνωρίζεται ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's *a* για τον παράγοντα «Αποβολή φόβου» στην πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου ήταν σχετικά χαμηλός (α = .56). Ωστόσο, η συγκεκριμένη διάσταση, όπως και ο παράγοντας «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση», αποτελείται από δύο μόνο ερωτήσεις (items), γεγονός που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία επηρεάζει αρνητικά τις τιμές του Cronbach's *a*, καθώς ο συγκεκριμένος δείκτης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον αριθμό των μεταβλητών που συνθέτουν μία κλίμακα (Briggs & Cheek, 1986). Οι Eisinga και συνεργάτες (2013) επισημαίνουν ότι σε κλίμακες δύο ερωτήσεων ο δείκτης Cronbach's *a* ενδέχεται να υποεκτιμά την πραγματική αξιοπιστία της μέτρησης, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συνεκτίμηση και άλλων ψυχομετρικών δεικτών.

Επιπρόσθετα, ο Schmitt (1996) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση της ποιότητας ενός ερευνητικού εργαλείου δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στον δείκτη *a*, αλλά να λαμβάνει υπόψη και στοιχεία που αφορούν την εγκυρότητα κατασκευής και τη θεωρητική συνοχή των παραγόντων. Στην παρούσα έρευνα, η διατήρηση του

παράγοντα «Αποβολή φόβου» δεν βασίστηκε μόνο στην τιμή του Cronbach's *a*, αλλά και στα αποτελέσματα της διερευνητικής και επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (EFA και CFA), τα οποία επιβεβαίωσαν τη στατιστική και θεωρητική επάρκεια της παραγοντικής δομής του εργαλείου. Επιπλέον, στην κύρια έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας του συγκεκριμένου παράγοντα αυξήθηκε σε *a* = .64, τιμή που θεωρείται οριακά αποδεκτή σε έρευνες των κοινωνικών και εκπαιδευτικών επιστημών, ιδιαίτερα όταν εξετάζονται σύνθετες παιδαγωγικές και οργανωσιακές έννοιες (Taber, 2018). Τέλος, ο παράγοντας «Αποβολή φόβου» διατηρήθηκε και λόγω της ιδιαίτερης θεωρητικής του σημασίας, καθώς αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις αρχές του μοντέλου Διοίκησης Ολικής Ποιότητας του Deming (1986), συνδεόμενη άμεσα με τη δημιουργία θετικού οργανωσιακού κλίματος, την ενίσχυση της συνεργασίας και την προώθηση της συνεχούς βελτίωσης εντός των σχολικών μονάδων.

Η τελική ανάλυση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, οδήγησε σε 19 τελικές ερωτήσεις (items) που φορτίζουν στους ακόλουθους τέσσερεις (4) παράγοντες/πυλώνες:

1. «Σκοπός-Ηγεσία» με οχτώ ερωτήσεις, όπως «*Οι προτάσεις του συλλόγου διδασκόντων για την από κοινού διαμόρφωση του σκοπού για τη σχολική μονάδα, λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τη διεύθυνση*» ή «*Η διεύθυνση ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για επιμορφωτικά προγράμματα, συνέδρια και σεμινάρια*».
2. «Βελτίωση-Διαδικασίες» με εφτά ερωτήσεις, όπως «*Η σχολική μονάδα συμμετέχει σε ελληνικά και διεθνή εκπαιδευτικά δίκτυα για την ανάπτυξη συνεργασιών και προγραμμάτων*» ή «*Η διεύθυνση εφαρμόζει μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό (ένα έως τρία χρόνια) για τη βελτίωση του έργου όλων των μελών της σχολικής μονάδας*».
3. «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση» με δύο ερωτήσεις, όπως «*Η διεύθυνση παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για την ανάληψη εξωδιδακτικών αρμοδιοτήτων και καθηκόντων με βάση την ειδικότητα και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους*» και «*Η διεύθυνση ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για την ανάληψη των εξωδιδακτικών αρμοδιοτήτων σύμφωνα με τις ατομικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά τους*».
4. «Αποβολή φόβου» με δύο ερωτήσεις, συγκεκριμένα «*Το έργο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας πρέπει να αξιολογείται από τη διεύθυνση*» και «*Υπάρχει ανάγκη για την εφαρμογή αξιολόγησης στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*».

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2022. Η διεξαγωγή της βέβαια έπρεπε αρχικά να λάβει την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού κάτι που συνέβη με βάση την από 7/6/2022 Απόφαση με αριθμό Φ15/52941/ΕΚ/69878/Δ1. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και απεστάλη στους ερωτώμενους μέσω της πλατφόρμας google forms έπειτα από άδεια της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του ΔΠΘ (με βάση την από 9/6/2021 Απόφαση με αριθμό ΔΠΘ/ΕΗΔΕ/54153/573 της ΕΗΔΕ του ΔΠΘ) ακολουθώντας τους αντίστοιχους κανόνες.

Μέσα στους όρους της Google Forms αναγράφεται ρητά ότι αφενός οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμμορφώνονται με τους όρους GDPR (EU General Data Protection Regulation) και αφετέρου απαγορεύεται οποιαδήποτε παράνομη επεξεργασία και χρήση των δεδομένων πέραν του στόχου της έρευνας. Αναφέρεται επίσης ρητά ότι η Google Forms δε διατηρεί τις IP διευθύνσεις όσων συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο[1].

Στην αρχή του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για το βασικό σκοπό της έρευνας και τους επιμέρους ερευνητικούς στόχους, δηλώνοντας ότι είναι ενήμεροι και επιθυμούν να συνεχίσουν. Επιπρόσθετα, ενημερώθηκαν ότι εάν σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ένοιωθαν σε δύσκολη θέση, θα μπορούσαν να σταματήσουν τη συμπλήρωσή του.

Η ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολογίου απεστάλη αρχικά στις δεκατρείς Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και μέσω αυτών στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της Ελλάδας προκειμένου να αποσταλεί σε όλες τις σχολικές μονάδες της αρμοδιότητάς τους έτσι ώστε να συμπληρωθεί από τους Διευθυντές/τριες και τους Υποδιευθυντές/τριες. Η ερευνητική προσέγγιση είχε απογραφικό προσανατολισμό δεδομένου ότι η πρόσκληση συμμετοχής απευθύνθηκε στο σύνολο των εκπαιδευτικών στελεχών όλων των δημόσιων σχολικών μονάδων της ελληνικής επικράτειας, χωρίς να εφαρμοστεί διαδικασία δειγματοληψίας. Ο ερευνητής ενημέρωσε τα στελέχη για τη χρήση των απαντήσεων αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς δίνοντας τις απαραίτητες οδηγίες για τη συμπλήρωσή του. Τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην εν λόγω έρευνα ήταν εθελοντική και είχαν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν ανά πάσα στιγμή από τη διαδικασία. Λόγω μη επαρκούς συλλογής απαντήσεων το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου και

[1] https://support.google.com/docs/thread/4086880?hl=en)
http://www.sevbcsd.org.gr/privacypolicy.pdf

Μαρτίου 2023 πραγματοποιήθηκε εκ νέου -δεύτερη, αποστολή της ηλεκτρονικής διεύθυνσης του ερωτηματολογίου στις δεκατρείς Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ώστε να ακολουθηθεί η παρόμοια προηγούμενη διαδικασία. Τον Ιούνιο του 2023 πραγματοποιήθηκε η τρίτη και τελευταία προσπάθεια αποστολής της ηλεκτρονικής διεύθυνσης του ερωτηματολογίου από το προσωπικό μέιλ του διεξάγοντος την έρευνα, με στόχο την τελική συλλογή των απαντημένων ερωτηματολογίων για την αποδελτίωση και τη στατιστική τους ανάλυση.

Στατιστική ανάλυση

Για τη διερεύνηση των στατιστικά σημαντικών διαφορών χρησιμοποιήθηκαν πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης MANOVA(s) για να εντοπιστούν οι πιθανές διαφορές ως προς την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη διευθυντικής εμπειρίας στην εκπαίδευση και την ειδικότητα, αναφορικά με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της ΔΟΠ.

Αποτελέσματα

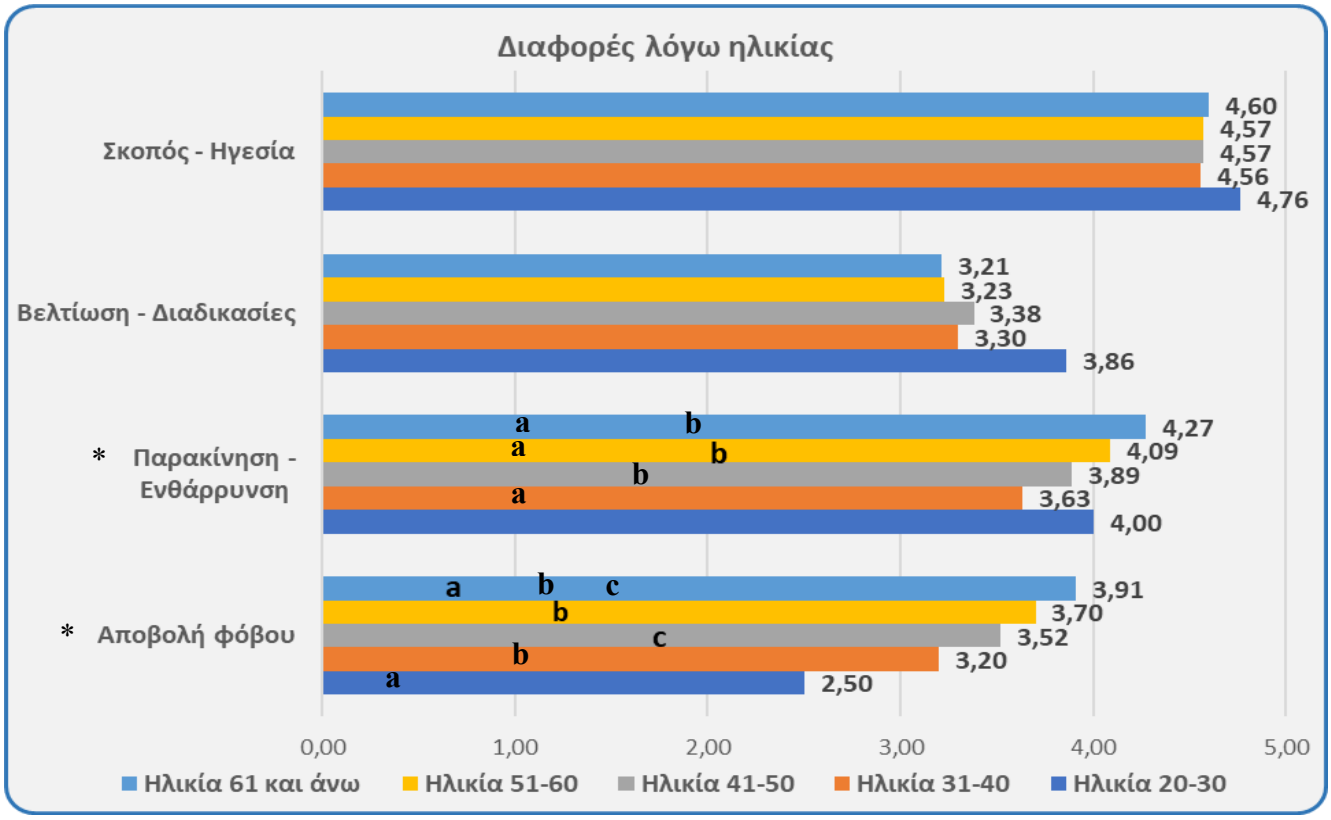
Διερεύνηση διαφορών ερωτηματολογίου ΔΟΠ

Διαφορές λόγω Ηλικίας

Χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης MANOVA για να διερευνηθούν οι πιθανές διαφορές ως προς τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της ΔΟΠ αναφορικά με τα ηλικιακά γκρουπ των στελεχών (διευθυντών/τριών και υποδιευθυντών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Υπενθυμίζεται ότι οι ηλικιακές ομάδες χωρίζονται σε όσους/ες βρίσκονται μεταξύ των 20-30, 31-40, 41-50, 51-60 χρόνων και εκείνων που έχουν ξεπεράσει τα 60 έτη. Τα αποτελέσματα ως προς το γραμμικό σχεδιασμό των εξαρτημένων μεταβλητών δηλώνουν ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία, Wilks' Λ=.890, F(32, 2988.72)=2,987, p<.001

Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές λόγω ηλικίας σε δύο παράγοντες. Αρχικά στον παράγοντα «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση», F(4,821)=5,228, p<.01, όπου οι διαφορές ήταν μικρές η^2=.025. Πιο συγκεκριμένα με βάση τα αποτελέσματα από το Τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (Post-hoc Least Significant Difference (LSD) Test) όσοι/ες βρίσκονται πάνω των 60 ετών (Μ.Ο. = 4.27, Τ.Α. = .80) καθώς και όσοι είναι μεταξύ 51 και 60 ετών (Μ.Ο. = 4.09, Τ.Α. = .83) παρουσιάζουν υψηλότερα σκορ από όσους/ες βρίσκονται στην ηλικία των 41 έως και 50 ετών (Μ.Ο. = 3.89, Τ.Α. = .99) και από εκείνους με ηλικίες μεταξύ των 31 και 40 ετών (Μ.Ο. = 3.63, Τ.Α. = 1.14).

Επίσης, στον παράγοντα «Αποβολή φόβου», F(4,821)=4,704, p<.05 παρουσιάστηκαν επίσης οριακά μικρές διαφορές η^2=.23 Παρατηρείται και πάλι με βάση το Τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (Post-hoc LSD Test) ότι όσοι/ες είναι μεταξύ των 20 και 30 ετών παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερα σκορ (Μ.Ο. = 2.50, Τ.Α. = .87) από αυτούς που είναι πάνω από 60 ετών (Μ.Ο. = 3.91, Τ.Α. = 1.00), αυτοί που είναι μεταξύ 31 και 40 ετών (Μ.Ο. = 3.20, Τ.Α. = 1.08) έχουν επίσης χαμηλότερα σκορ από εκείνους που είναι 51 έως 60 ετών (Μ.Ο. = 3.70, Τ.Α.= 1.08) και πάνω από 60 ετών αντίστοιχα (Μ.Ο. = 3.91, Τ.Α. = 1.00). Ακόμη, η ηλικιακή ομάδα των στελεχών μεταξύ 41 και 50 ετών (Μ.Ο. = 3.52, Τ.Α. = 1.12) έχει χαμηλότερα σκορ από την αντίστοιχη των πάνω από 60 ετών (Μ.Ο. = 3.91, Τ.Α. = 1.00). Αναλυτικά τα προηγούμενα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 1.



Γράφημα 1. Διαφορές λόγω ηλικίας.

*Σημείωση: όπου *, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.*
*Σημείωση: όπου **a, b** και **c**, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιών.*

Διαφορές λόγω ετών στην εκπαίδευση

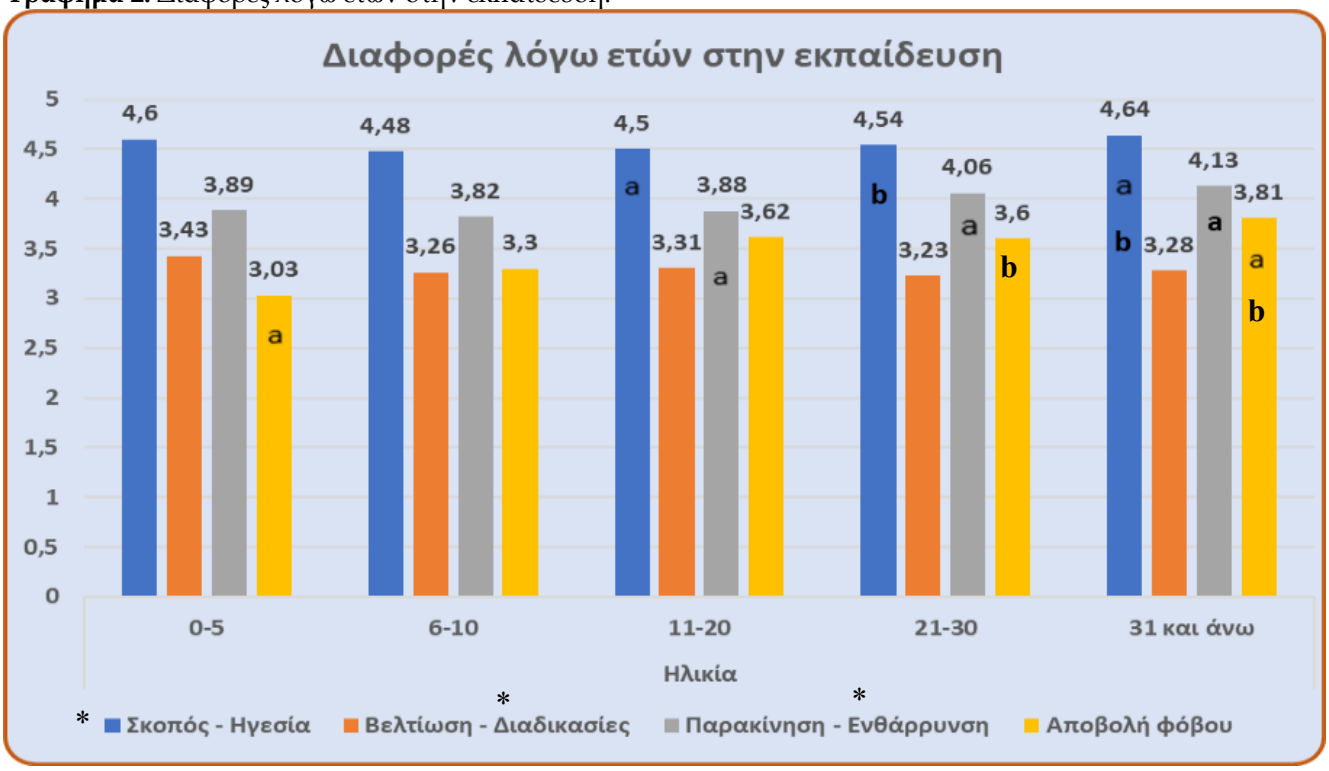
Μέσω της πολυμεταβλητούς ανάλυσης διακύμανσης MANOVA επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι πιθανές διαφορές στους παράγοντες των ερωτηματολογίων της ΔΟΠ και της ηγεσίας ανάλογα με τα χρόνια που έχουν γενικά στην εκπαίδευση οι διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα ως προς το γραμμικό σχεδιασμό των εξαρτημένων μεταβλητών δηλώνουν ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα χρόνια που υπηρετούν στην εκπαίδευση, Wilks' Λ=.922, F(32, 2988.72)=4,425, p<.001.

Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας ως προς κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου της ΔΟΠ εκτός από τη «Βελτίωση-Διαδικασίες». Στον παράγοντα «Σκοπός-Ηγεσία», F(4,821)=3,147, p<.05, όπου οι διαφορές ήταν μικρές η^2=.015, διαπιστώθηκε με βάση το Τεστ συγκρίσεων ανά ζευγών (Pairwise Comparisons) ότι τα στελέχη με εκπαιδευτική υπηρεσία μεταξύ των 11 και 20 ετών (Μ.Ο. = 4.50, Τ.Α. = .52) αλλά και μεταξύ των 21 και 30 ετών (Μ.Ο. = 4.54, Τ.Α. = .47) έχουν χαμηλότερα σκορ από εκείνα που έχουν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 31 χρόνων και άνω (Μ.Ο. = 4.65, Τ.Α. = .39).

Στον παράγοντα «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση», F(4,821) =2,503, p<.05 παρατηρούνται μικρές διαφορές η^2=.12 καθώς τα διευθυντικά εκπαιδευτικά στελέχη με προϋπηρεσία στην εκπαίδευση από 11 έως 20 χρόνια (Μ.Ο. = 3.88, Τ.Α. = .98) έχουν χαμηλότερα σκορ από όσους/ες έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη (Μ.Ο. = 4.06, Τ.Α. = .89) και 31 έτη και πάνω, αντίστοιχα (Μ.Ο. = 3.81, Τ.Α. = 1.02).

Ο τέταρτος παράγοντας «Αποβολή φόβου», F(4,821)=3,202, p<.05 έχει επίσης μικρές διαφορές η^2=.015 με όσους/ες έχουν την ελάχιστη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση έως και 5 χρόνων (Μ.Ο. = 3.03, Τ.Α. = 1.38) να παρουσιάζουν χαμηλότερα σκορ από αυτούς με τη μέγιστη εκπαιδευτική προϋπηρεσία των πάνω από 30χρόνων (Μ.Ο. = 3.81, Τ.Α. = 1.02). Οι τελευταίοι παρουσιάζουν επίσης υψηλότερα σκορ και από το γκρουπ των διευθυντικών στελεχών με χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας από 21 έως και 30 (Μ.Ο. = 3.60, Τ.Α. = 1.12). Αναλυτικά τα προηγούμενα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 2.

Γράφημα 2. Διαφορές λόγω ετών στην εκπαίδευση.



*Σημείωση:όπου *, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.*
*Σημείωση:όπου **a** και **b**, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών στην εκπαίδευση.*

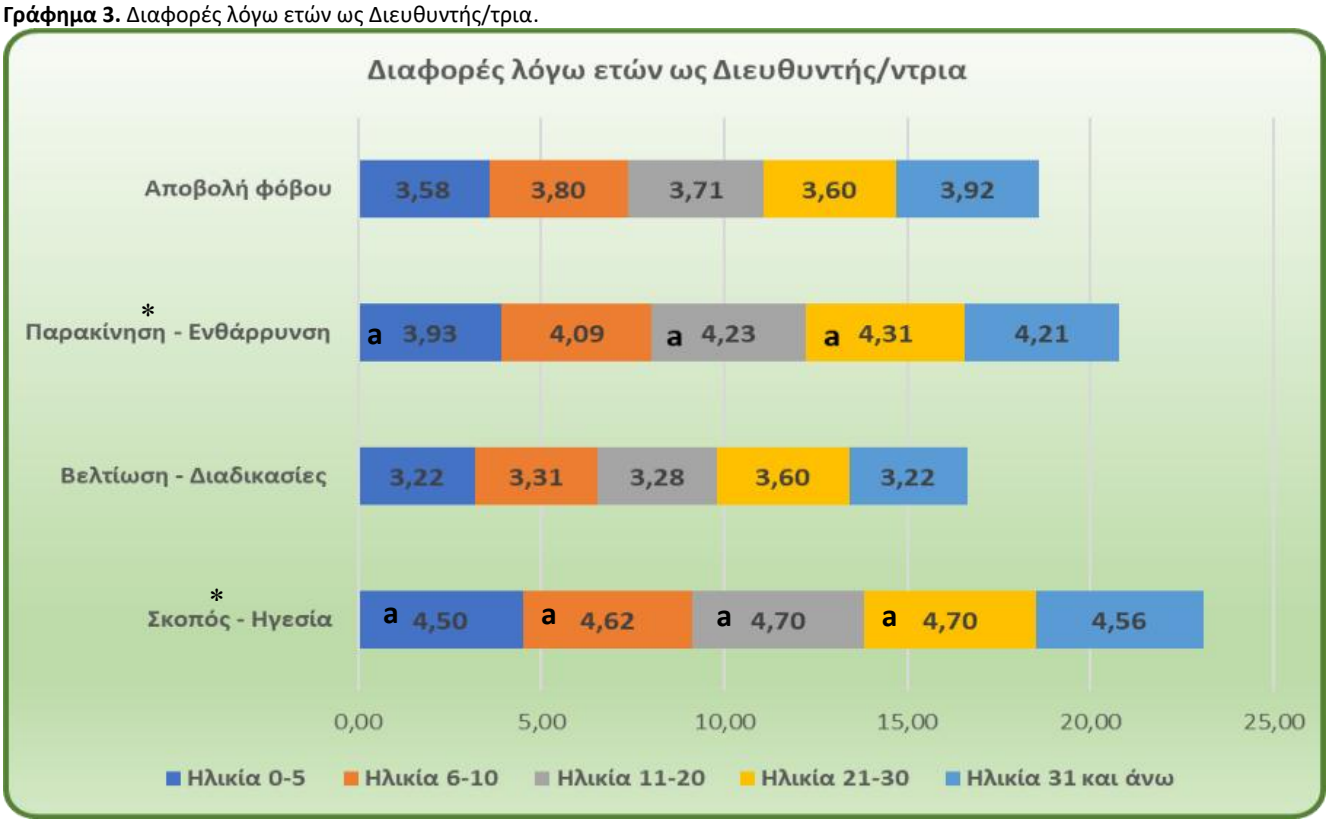
Διαφορές λόγω ετών ως Διευθυντής/Διευθύντρια

Τα αποτελέσματα ως προς το γραμμικό σχεδιασμό των εξαρτημένων μεταβλητών δηλώνουν ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα υπηρετούμενα χρόνια των στελεχών συγκεκριμένα στη θέση του Διευθυντή/τριας, Wilks' Λ=.917, F(32, 2988.72)=4,425, p<.001.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το ερωτηματολόγιο της ΔΟΠ υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε δύο παράγοντες. Στον πρώτο παράγοντα «Σκοπός-Ηγεσία», F(4,821)=6,636, p<.01 όπου παρατηρήθηκαν διαφορές η^2=.031, διαπιστώθηκε με βάση το Τεστ συγκρίσεων ανά ζευγών (Pairwise Comparisons) ότι τα στελέχη που κατέχουν διευθυντική θέση χρονικό διάστημα έως και 5 έτη διακρίνονται με χαμηλότερα σκορ (M.O. = 4.50, T.A. = .50) σε σχέση με όσους/ες έχουν διευθυντική εμπειρία εκπαίδευσης 6 έως 10 ετών (M.O. = 4.62, T.A. = .41), 11 έως 20 ετών (M.O. = 4.70, T.A. = .33) και 21 έως και 30 ετών αντίστοιχα (M.O. = 4.56, T.A. = .53).

Ο δεύτερος παράγοντας «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση», F(4,821)=4,172, p<.01, όπου παρατηρήθηκαν οριακά μικρές διαφορές η^2=.020 επιβεβαιώνει και πάλι ότι όσοι κατείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα διευθυντική θέση έως και 5 έτη (M.O. = 3.93, T.A. = .94), παρουσιάζουν χαμηλότερα σκορ αφενός από όσους/ες είναι διευθυντές από 11 έως 20 έτη (M.O. = 4.23, T.A. = .79) και αφετέρου από εκείνους που ασκούν καθήκοντα διευθυντή/τριας για χρονικό διάστημα 21 έως 30 ετών (M.O. = 4.31, T.A. = .79). Τα προηγούμενα αποτελέσματα αναλυτικά παρουσιάζονται στο ακόλουθο Γράφημα 3.

Γράφημα 3. Διαφορές λόγω ετών ως Διευθυντής/τρια.

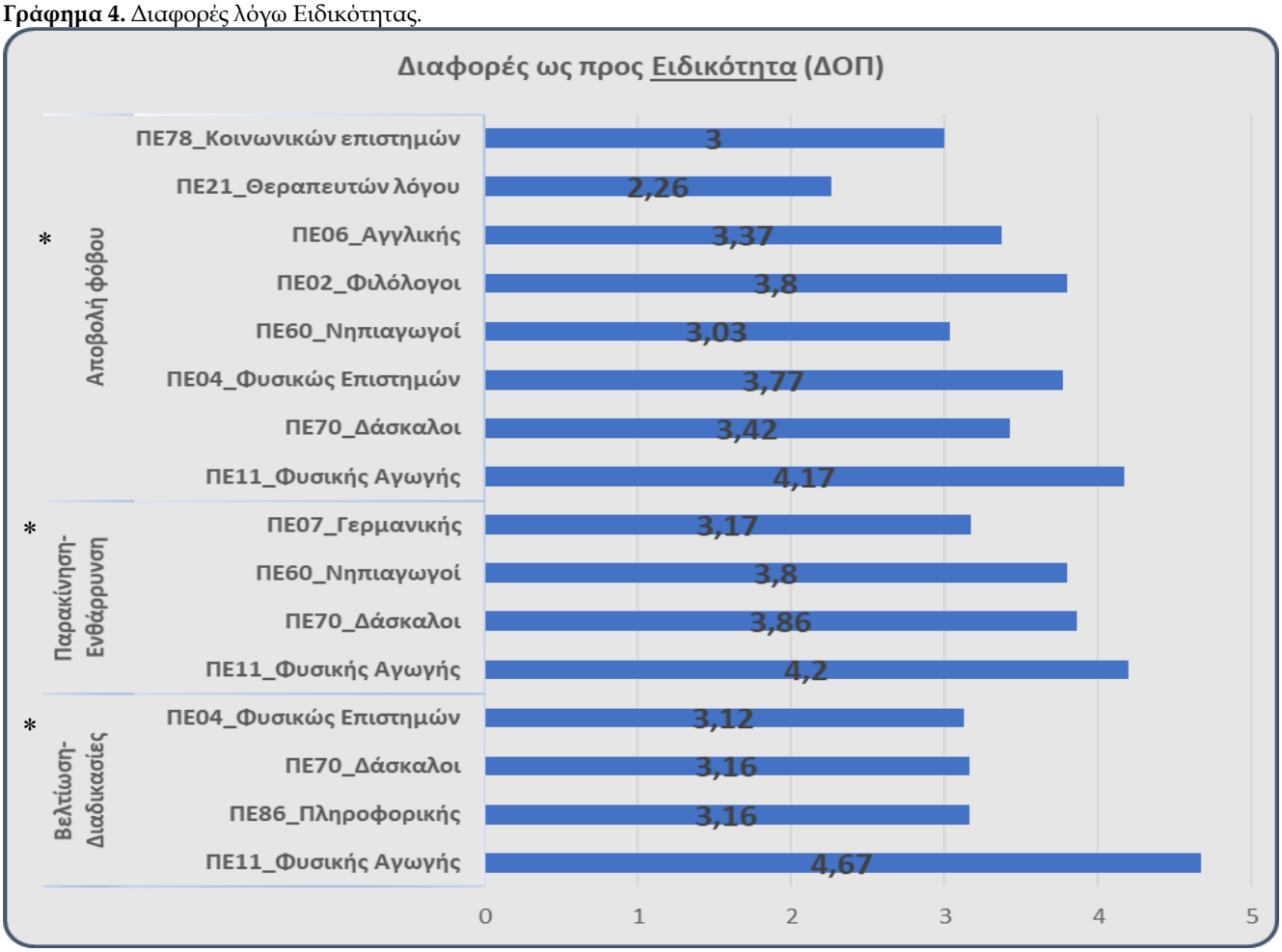


*Σημείωση:όπου *****, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.*
*Σημείωση:όπου **a**, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ετών ως Διευθυντής/Διευθύντρια.*

Διαφορές λόγω Ειδικότητας

Υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλους τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της ΔΟΠ εκτός μόνο από τον πρώτο «Σκοπός-Ηγεσία». Πιο συγκεκριμένα εξετάζοντας τον δεύτερο παράγοντα «Βελτίωση-Διαδικασίες», $F(24,821)=2,065$, $p<.05$ όπου παρατηρήθηκαν διαφορές $\eta^2=.058$ και με βάση το Τεστ συγκρίσεων ανά ζευγών (Pairwise Comparisons) παρατηρείται ότι οι διευθυντές/τριες Φυσικής Αγωγής ΠΕ11 (Μ.Ο. = 3.43, Τ.Α. = .80) παρουσιάζουν υψηλότερα σκορ από τα στελέχη ειδικότητας ΠΕ04 Φυσικών Επιστημών (Μ.Ο. = 3.12, Τ.Α. = .71), από τους Δασκάλους ΠΕ70 (Μ.Ο. = 3.15, Τ.Α. = .78) και την ειδικότητα των Πληροφορικών ΠΕ86 (Μ.Ο. = 3.15, Τ.Α. = .80). Αναφορικά με τον παράγοντα «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση», $F(24,821)=2,125$, $p<.05$ με οριακά μικρές διαφορές $\eta^2=.060$, σημειώνεται ότι οι διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες της Φυσικής Αγωγής εντοπίζονται και πάλι με υψηλότερα σκορ (Μ.Ο. = 4.20, Τ.Α. = .74) από τους αντίστοιχους της ειδικότητας ΠΕ07 Γερμανικής φιλολογίας (Μ.Ο. = 3.17, Τ.Α. = .77), από όσους/ες είναι κλάδου ΠΕ60 Νηπιαγωγών (Μ.Ο. = 3.80, Τ.Α. = 1.00) και τους Δασκάλους ΠΕ70 (Μ.Ο. = 3.86, Τ.Α. = .98). Στον τέταρτο παράγοντα του ερωτηματολογίου της ΔΟΠ «Αποβολή φόβου», $F(24,821)=4,372$, $p<.01$ όπου παρατηρήθηκαν διαφορές $\eta^2=.116$ και μέσα από το Τεστ συγκρίσεων ανά ζευγών (Pairwise Comparisons), τα υψηλότερα σκορ διαφαίνονται και πάλι για τα εκπαιδευτικά διευθυντικά στελέχη ειδικότητας Φυσικής Αγωγής ΠΕ11 (Μ.Ο. = 4.17, Τ.Α. = .83) συγκριτικά με τους φιλολόγους ΠΕ02 (Μ.Ο. = 3.80, Τ.Α. = 1.09), τα στελέχη κλάδου ΠΕ04 Φυσικών Επιστημών (Μ.Ο. = 3.77, Τ.Α. = .86), τους διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες κλάδου ΠΕ06 Αγγλικής (Μ.Ο. = 3.37, Τ.Α. = 1.38) ή τους Λογοθεραπευτές ΠΕ21 (Μ.Ο. = 2.26, Τ.Α. = 1.07). Ακόμη, τα σκορ των γυμναστών διευθυντών/τριών και υποδιευθυντών/τριών είναι αρκετά υψηλότερα από τους Νηπιαγωγούς ΠΕ60 (Μ.Ο. = 3.03, Τ.Α.= 1.18), τους Δασκάλους ΠΕ70 με τιμές (Μ.Ο. = 3.42, Τ.Α. = 1.09) και τέλος όσους/ες έχουν ειδικότητα κοινωνικών επιστημών ΠΕ78 (Μ.Ο. = 3.00, Τ.Α. = 1.30). Τα προηγούμενα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Γράφημα 4.

Γράφημα 4. Διαφορές λόγω Ειδικότητας.



*Σημείωση: όπου *, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.*

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τις διαφορές που παρουσιάζουν τα διοικητικά στελέχη στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως προς τις αντιλήψεις και πρακτικές εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, τη διευθυντική εμπειρία και την ειδικότητα. Προέκυψαν σημαντικές ενδείξεις για τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα χαρακτηριστικά επιδρούν στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου της ΔΟΠ: «Σκοπός-Ηγεσία», «Βελτίωση- Διαδικασίες», «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση» και «Αποβολή φόβου».

Οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις υπέρ των μεγαλύτερων ηλικιακά στελεχών μπορούν να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα της συσσωρευμένης ηγετικής εμπειρίας, η οποία έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως κρίσιμος παράγοντας ανάπτυξης στρατηγικής σκέψης και οργανωσιακής διορατικότητας. Η εμπειρία σε ηγετικές θέσεις επιτρέπει τη μετάβαση από μια διαχειριστική προσέγγιση σε μια περισσότερο μετασχηματιστική και συστημική αντίληψη της σχολικής μονάδας, ενισχύοντας την ικανότητα κατανόησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ δομών, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού (Day et al., 2011; Leithwood et al., 2008). Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες, ιδίως σε προχωρημένα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας, αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση του σχολείου ως «*ολικού συστήματος*», στοιχείο που συνάδει με τη συστημική θεώρηση του Deming και τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, όπου η συνεχής βελτίωση προϋποθέτει ολιστική αντίληψη, μακροπρόθεσμο προσανατολισμό και στρατηγικό συντονισμό των επιμέρους λειτουργιών του οργανισμού.

Η προσέγγιση αυτή εναρμονίζεται με το «*Σύστημα Βαθιάς Γνώσης*» (System of Profound Knowledge) του Deming (1986, 1993), σύμφωνα με το οποίο η αποτελεσματική ηγεσία προϋποθέτει κατανόηση της οργανωσιακής

πολυπλοκότητας, των αλληλεξαρτήσεων και της δυναμικής των ανθρώπινων συστημάτων. Η συσσωρευμένη εμπειρία φαίνεται να ενισχύει ακριβώς αυτή τη συστημική επίγνωση, η οποία αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τη βιώσιμη εφαρμογή αρχών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο σχολικό περιβάλλον. Η θέση αυτή εξακολουθεί να επιβεβαιώνεται από σύγχρονες θεωρήσεις της σχολικής ηγεσίας, οι οποίες υπογραμμίζουν ότι η αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών οργανισμών απαιτεί συστημική σκέψη, κατανόηση της πολυπλοκότητας και ικανότητα διαχείρισης αλληλεξαρτώμενων διαδικασιών μάθησης και βελτίωσης (Harris & Jones, 2020; Fullan et al., 2023). Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία για τη σχολική βελτίωση αναδεικνύει ότι οι έμπειροι ηγέτες είναι περισσότερο ικανοί να αναπτύσσουν κουλτούρες συνεργασίας και συλλογικής μάθησης, στοιχεία που βρίσκονται στον πυρήνα τόσο της ΔΟΠ όσο και των σύγχρονων προσεγγίσεων οργανωσιακής αποτελεσματικότητας (Hallinger, 2020).

Επιπλέον, η έμφαση του Deming (1986) στο μακροπρόθεσμο στρατηγικό προσανατολισμό και στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών υποδηλώνει ότι η ηγετική ωριμότητα δε συνίσταται μόνο σε διοικητική επάρκεια, αλλά σε βαθμιαία εσωτερίκευση μιας κουλτούρας ποιότητας. Υπό αυτή την οπτική, η αυξημένη ηλικία -ως έμμεσος δείκτης εμπειρίας- μπορεί να λειτουργεί καταλυτικά στη διαμόρφωση ηγετικών πρακτικών συμβατών με τις αρχές της ΔΟΠ. Αντίστοιχα, σύγχρονες μελέτες επισημαίνουν ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία συνδέεται με τη μακροπρόθεσμη στρατηγική σκέψη, τη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την ικανότητα καθοδήγησης διαδικασιών συνεχούς βελτίωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Fullan et al., 2023; Leithwood et al., 2020). Οι σχολικοί ηγέτες που διαθέτουν μεγαλύτερη επαγγελματική και διοικητική εμπειρία φαίνεται να υιοθετούν συχνότερα πρακτικές που ενισχύουν την ποιότητα, τη συλλογική ευθύνη και τη βιώσιμη ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών (OECD, 2023).

Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν ότι η εμπειρία -είτε αποτυπώνεται στην ηλικία είτε στη διευθυντική θητεία- συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα υιοθέτησης πρακτικών που εναρμονίζονται με τη φιλοσοφία της συνεχούς βελτίωσης. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τις έρευνες των Day et al. (2011) και Leithwood et al. (2008), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική σχολική ηγεσία αναπτύσσεται σταδιακά μέσω της επαγγελματικής ωρίμανσης και της εμπειρικής μάθησης. Η μετάβαση από έναν διαχειριστικό ρόλο σε έναν μετασχηματιστικό και συστημικό τρόπο άσκησης ηγεσίας αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για τη βιώσιμη εφαρμογή της ΔΟΠ. Συνεπώς, η θεσμική ενίσχυση προγραμμάτων mentoring και καθοδήγησης νεότερων στελεχών αναδεικνύεται ως στρατηγική αναγκαιότητα.

Αναφορικά με τη γενική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, παρατηρείται ενίσχυση της υιοθέτησης ποιοτικών πρακτικών όσο αυξάνονται τα έτη εμπειρίας. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με τις θεωρίες οργανωσιακής μάθησης και τη βαθμιαία ενίσχυση της ικανότητας λήψης αποφάσεων, κάτι που διαμορφώνεται με την πάροδο του χρόνου και την επαγγελματική ωρίμανση. Οι εκπαιδευτικοί με πολυετή προϋπηρεσία κατανοούν σε βάθος τις σχολικές διαδικασίες και τείνουν να αναγνωρίζουν την αξία της συστημικής προσέγγισης που προτείνει το μοντέλο ΔΟΠ του Deming.

Σημαντικές στατιστικά διαφορές προέκυψαν και σε σχέση με τη διευθυντική εμπειρία, καθώς όσοι διαθέτουν πολυετή παρουσία σε θέσεις ευθύνης κατέγραψαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στους παράγοντες «Σκοπός-Ηγεσία» και «Αποβολή φόβου». Το παρόν εύρημα ενισχύει τη θέση ότι η διοίκηση σχολικών μονάδων απαιτεί δεξιότητες που καλλιεργούνται με την εμπειρία και όχι μόνο με την επιμόρφωση ή τη θεωρητική κατάρτιση. Η συνεχής έκθεση σε οργανωσιακές προκλήσεις φαίνεται να ενισχύει την ικανότητα των ηγετών να ενσωματώνουν τις αρχές της ΔΟΠ στην καθημερινή τους πρακτική, υιοθετώντας ολιστικές στρατηγικές και δίνοντας έμφαση στην ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η διάσταση της «Αποβολής Φόβου», η οποία αποτελεί κεντρική αρχή στη θεωρία του Deming (1986). Η δημιουργία οργανωσιακού κλίματος εμπιστοσύνης και ψυχολογικής ασφάλειας δεν αποτελεί απλώς ηθική επιλογή, αλλά λειτουργική προϋπόθεση για την ενεργοποίηση όλων των ανθρώπινων πόρων στη σχολική μονάδα. Όπως επισημαίνει και ο Fullan (2001), η διαρκής αλλαγή και η καινοτομία σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν μπορούν να ευδοκιμήσουν χωρίς κουλτούρα συνεργασίας και αναστοχασμού. Η ανάδειξη διαφορών σε αυτόν τον παράγοντα μεταξύ ηλικιακών και επαγγελματικών ομάδων προσφέρει πολύτιμες ενδείξεις για στοχευμένες παρεμβάσεις πολιτικής.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον από την ανάλυση αποτελεσμάτων παρουσίασε η ειδικότητα των στελεχών. Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11) που κατέχουν θέση ευθύνης φάνηκαν να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αρχές της ΔΟΠ, κυρίως στους δείκτες «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση» και «Σκοπός-Ηγεσία». Η διαπίστωση αυτή δύναται να αποδοθεί στις ιδιαιτερότητες του επαγγελματικού τους ρόλου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από συνεχή αλληλεπίδραση, συνεργασία και εμψύχωση. Οι ΠΕ11 δρουν συχνά σε διαθεματικά και εξωσχολικά περιβάλλοντα,

γεγονός που φαίνεται να ενισχύει τις ηγετικές και διαπροσωπικές τους δεξιότητες οι οποίες μεταφέρονται και σε διοικητικό επίπεδο.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμβάλλουν σημαντικά στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία για τη σχέση μεταξύ επαγγελματικών χαρακτηριστικών και εφαρμογής της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Παράλληλα, επισημαίνουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού εξατομικευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης και ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων που να λαμβάνουν υπόψη τη διαφοροποίηση ανά ειδικότητα, ηλικία και διοικητική εμπειρία. Η ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών ηγετών μέσω συστηματικής επιμόρφωσης, ανατροφοδότησης και στήριξης μπορεί να αποτελέσει καταλύτη για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες.

Επίσης, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της υιοθέτησης εργαλείων που βασίζονται σε αξιόπιστα θεωρητικά πρότυπα όπως αυτό του μοντέλου ΔΟΠ του Deming, καθώς και της εμπλοκής του συνόλου των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαδικασία συνεχούς βελτίωσης. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για την υποστήριξη τεκμηριωμένων αποφάσεων στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης και της χάραξης πολιτικής ποιότητας στην ελληνική εκπαίδευση.

Διαπιστώνεται πως η ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις στη ΔΟΠ στην εκπαίδευση καθίσταται επιτακτική, ειδικά για στελέχη χωρίς πολυετή εμπειρία ή με περιορισμένη επαγγελματική έκθεση σε ηγετικά καθήκοντα. Η ενίσχυση της κατανόησης των αρχών της ΔΟΠ μέσω θεσμικών επιμορφώσεων μπορεί να ενδυναμώσει την ηγεσία στις σχολικές μονάδες, να μειώσει τις ανισότητες που παρατηρούνται ανάλογα με την ειδικότητα ή την ηλικία και να προάγει μια κουλτούρα διαρκούς αναστοχασμού και βελτίωσης.

Καταληκτικά, η παρούσα συζήτηση αναδεικνύει τον ρόλο της ΔΟΠ ως μια σύνθετη και πολυδιάστατη προσέγγιση που δεν περιορίζεται σε θεωρητικά σχήματα, αλλά συνδέεται άμεσα με τις καθημερινές πρακτικές και τις πεποιθήσεις των στελεχών εκπαίδευσης. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, η διευθυντική εμπειρία και η ειδικότητα επηρεάζουν την εφαρμογή της ΔΟΠ, παρέχει πολύτιμα εργαλεία στους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής για τη χάραξη πιο στοχευμένων και προσαρμοσμένων στρατηγικών παρέμβασης. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι δεν αρκεί η οριζόντια επιμόρφωση ή η εφαρμογή ενιαίων προτύπων διοίκησης, αλλά απαιτείται ευελιξία και διαφοροποίηση ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ηγετών.

Η ανάγκη για ουσιαστική και βιωματική επιμόρφωση σε θέματα ΔΟΠ προβάλλει ως κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας, ιδιαίτερα για τους νεότερους και λιγότερο έμπειρους στη διοίκηση. Πέρα από την τυπική κατάρτιση, χρειάζεται ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας, ανταλλαγής καλών πρακτικών και δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των στελεχών. Οι σχολικοί ηγέτες δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως απλοί εκτελεστές εντολών, αλλά ως φορείς αλλαγής που μπορούν να μετασχηματίσουν το σχολείο σε έναν ζωντανό οργανισμό μάθησης και εξέλιξης.

Επιπρόσθετα η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής παρουσιάζουν αυξημένα ποιοτικά χαρακτηριστικά στη διοίκηση προσφέρει ένα νέο πεδίο προβληματισμού και ανάδειξης εναλλακτικών μορφών ηγεσίας. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η εμψύχωση, η κινητοποίηση και η ανάπτυξη πνεύματος ομαδικότητας αποτελούν βασικά στοιχεία της ΔΟΠ και φαίνεται ότι είναι εντονότερα ανεπτυγμένα σε στελέχη με πρακτικό και συνεργατικό επαγγελματικό υπόβαθρο.

Απαιτείται, επίσης, η ενίσχυση της διατομεακής συνεργασίας και η ανάπτυξη μικτών επιμορφωτικών ομάδων με έμφαση στην εμπειρική μάθηση, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τις διαδικασίες αναστοχασμού. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιοποίηση προσεγγίσεων όπως το peer coaching και οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης που βασίζονται στη συνεργασία μεταξύ στελεχών με κοινές επαγγελματικές εμπειρίες και προκλήσεις. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι διαδικασίες αμοιβαίας υποστήριξης και ανατροφοδότησης μεταξύ ομοτίμων συμβάλλουν στη βελτίωση των ηγετικών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας και στη διάχυση αποτελεσματικών διοικητικών πρακτικών (Harris & Jones, 2020; Hord, 1997; Joyce & Showers, 2002).

Η φιλοσοφία του peer coaching συνάδει άμεσα με τις αρχές της ΔΟΠ, καθώς προωθεί τη συνεχή μάθηση, τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων. Μέσα από δομημένες διαδικασίες αλληλεπίδρασης, οι διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/τριες μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες, να αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους και να αναπτύσσουν κοινές στρατηγικές αντιμετώπισης των σύνθετων προκλήσεων που ανακύπτουν στη σχολική διοίκηση. Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ στελεχών εκπαίδευσης δύναται να λειτουργήσει ως μηχανισμός οργανωσιακής μάθησης και συνεχούς βελτίωσης, ενισχύοντας την ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας στις σχολικές μονάδες (Stoll & Louis, 2021).

Η έρευνα επιπλέον ανέδειξε την απουσία καθολικά αποδεκτών εργαλείων αξιολόγησης της ποιότητας με βάση το μοντέλο του Deming στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Η δημιουργία ενός τέτοιου εργαλείου, όπως επιχειρείται στην παρούσα εργασία, αποτελεί καινοτόμο συνεισφορά και μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για ευρύτερες ερευνητικές και πρακτικές εφαρμογές. Η συστηματική καταγραφή, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των πρακτικών διοίκησης στις σχολικές μονάδες συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για την οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, αποτελεσματικότητα και συνεχή πρόοδο.

Εν τέλει, η ενσωμάτωση της ΔΟΠ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα προϋποθέτει όχι μόνο γνώσεις και δεξιότητες αλλά και αλλαγή νοοτροπίας, αποδοχή της καινοτομίας και καλλιέργεια κουλτούρας ευθύνης και συνεργασίας. Η πολιτεία, τα πανεπιστήμια και οι θεσμικοί φορείς καλούνται να στηρίξουν αυτήν την προσπάθεια με συστηματικότητα και όραμα. Μόνο έτσι μπορεί να καταστεί εφικτός ο μετασχηματισμός των σχολείων σε οργανισμούς ποιότητας και μάθησης που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της εποχής και στις ανάγκες της κοινωνίας.

Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη ανέδειξε ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο τα διοικητικά στελέχη της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν τις αρχές της ΔΟΠ όπως αυτές αποτυπώνονται μέσω των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου: «Σκοπός-Ηγεσία», «Βελτίωση-Διαδικασίες», «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση» και «Αποβολή φόβου» ως προς την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη διευθυντικής εμπειρίας στην εκπαίδευση και την ειδικότητα. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με την ηλικία των στελεχών, τη συνολική τους προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, τα έτη της διευθυντικής τους εμπειρίας και την ειδικότητα που έχουν (ΠΕ11 ή άλλες).

Αρχικά, τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τη σημαντική επίδραση της ηλικίας στην αντίληψη και εφαρμογή των βασικών διαστάσεων της ΔΟΠ. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ηλικίας 51 ετών και άνω εμφάνισαν υψηλότερα σκορ στους παράγοντες «Σκοπός-Ηγεσία», «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση» και «Αποβολή φόβου» σε σχέση με τις νεότερες ηλικιακές ομάδες. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η συσσωρευμένη εμπειρία και η μακροχρόνια επαγγελματική ωρίμανση συντελούν στην ενίσχυση χαρακτηριστικών όπως η σαφήνεια του οράματος, η ικανότητα καθοδήγησης και η δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης αλλά και ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον.

Η ηλικιακή ωρίμανση, όπως επισημαίνεται και σε έρευνες των Leithwood και Jantzi (2005) και του Hallinger (2011), ενισχύει την ηγετική ευελιξία και τη στρατηγική ικανότητα, στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με τη ΔΟΠ. Αντίστοιχα, νεότερες μελέτες υπογραμμίζουν ότι οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες αναπτύσσουν σταδιακά αυξημένη ικανότητα διαχείρισης της οργανωσιακής πολυπλοκότητας, ενδυνάμωσης του ανθρώπινου δυναμικού και καλλιέργειας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης, χαρακτηριστικά που ενισχύονται μέσω της επαγγελματικής και διοικητικής ωρίμανσης (Fullan et al., 2023; Hallinger, 2020; Leithwood et al., 2020). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ηγέτες ενδέχεται επίσης να έχουν διαμορφώσει πιο σταθερές αντιλήψεις ως προς τις αξίες της συμμετοχικότητας και της εμπιστοσύνης, οι οποίες είναι θεμελιώδεις στο πλαίσιο της ΔΟΠ.

Περνώντας στα έτη γενικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση αναδείχτηκε και μέσα από την ανάλυση των δεδομένων ότι επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στελεχών σε σχέση με την εφαρμογή της ΔΟΠ. Συγκεκριμένα, τα στελέχη με προϋπηρεσία άνω των 21 ετών κατέγραψαν υψηλότερα σκορ στους παράγοντες «Βελτίωση-Διαδικασίες» και «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση». Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι πλέον έμπειροι εκπαιδευτικοί όχι μόνο αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της συνεχούς βελτίωσης των σχολικών διαδικασιών, ταυτόχρονα όμως επενδύουν και συνειδητά στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους συναδέλφους τους.

Επιπλέον, είναι πιθανό ότι οι εκπαιδευτικοί με μακρόχρονη πορεία στο χώρο διαθέτουν καλύτερη γνώση των μηχανισμών του σχολείου και των αναγκών των μαθητών και των εκπαιδευτικών, γεγονός που ενισχύει την ικανότητά τους να εφαρμόζουν στρατηγικές βελτίωσης και υποκίνησης με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Οι διεθνείς μελέτες των Day et al. (2011) και Robinson et al. (2009) υποστηρίζουν ότι η εμπειρία συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που προάγει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από πιο πρόσφατες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών ηγετών συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής μάθησης, αποτελεσματικότερη διαχείριση

των ανθρώπινων πόρων και μεγαλύτερη ικανότητα υλοποίησης στρατηγικών σχολικής βελτίωσης (Harris & Jones, 2020; Leithwood et al., 2020; OECD, 2023). Η μακρόχρονη εμπλοκή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες φαίνεται να διευκολύνει την κατανόηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας και την ανάπτυξη βιώσιμων μηχανισμών ποιοτικής αναβάθμισης.

Ακόμη, η ανάλυση αποτελεσμάτων κατέδειξε πως όσο περισσότερα είναι τα έτη θητείας στη σχολική μονάδα σε θέση ευθύνης (διευθυντής/τρια, αναπληρωτής διευθυντής/τρια, ή υποδιευθυντής/τρια) τόσο αυξάνεται και η ενσωμάτωση των αρχών της ΔΟΠ στη διοικητική πρακτική. Ιδιαίτερα σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στους παράγοντες «Σκοπός-Ηγεσία» και «Αποβολή φόβου» υπέρ όσων διαθέτουν πάνω από 10 έτη διευθυντικής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιδεικνύουν αυξημένη ικανότητα ηγεσίας με όραμα, σαφήνεια στη διατύπωση των στόχων, ενσυναίσθηση και ευελιξία στον χειρισμό διαπροσωπικών συγκρούσεων, στοιχεία που καλλιεργούν κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον.

Αυτό συμφωνεί με τις προσεγγίσεις των Harris (2002, 2004), Harris και Jones (2017), και Fullan (2001), σύμφωνα με τις οποίες οι έμπειροι σχολικοί ηγέτες αναπτύσσουν πιο ώριμες στρατηγικές καθοδήγησης, κινητοποίησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας όχι απλώς ως διοικητές αλλά ως καταλύτες οργανωσιακής αλλαγής. Η θέση αυτή εξακολουθεί να επιβεβαιώνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει τη σημασία της ηγεσίας για τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και τη διαχείριση σύνθετων εκπαιδευτικών αλλαγών (Bo, 2025; Fullan et al., 2023; Hallinger, 2020).

Σημειώνεται επίσης ότι οι λιγότερο έμπειροι σε διοίκηση (0-5 έτη) φάνηκαν να δυσκολεύονται περισσότερο στην εφαρμογή πρακτικών που προάγουν τη συν-εργατικότητα και την ενεργή εμπλοκή των μελών της σχολικής κοινότητας, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για δομημένη επιμόρφωση και καθοδήγηση κατά την έναρξη της θητείας.

Επίσης, ένα ιδιαίτερα καινοτόμο στοιχείο της μελέτης αφορά τη σύγκριση των εκπαιδευτικών στελεχών Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11) με τα στελέχη των άλλων ειδικοτήτων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι γυμναστές ΠΕ11 που διατελούν διευθυντές/τριες, αναπληρωτές διευθυντές/τριες, ή υποδιευθυντές/τριες, καταγράφουν σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους στους παράγοντες «Παρακίνηση-Ενθάρρυνση» και «Σκοπός-Ηγεσία». Η ερμηνεία αυτού του φαινομένου ενδέχεται να σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού τους έργου το οποίο εμπλέκει την κινητοποίηση ομάδων, την προώθηση της συνεργασίας, της εμπιστοσύνης και της ενθάρρυνσης, όπως και τη λειτουργία σε μεταβαλλόμενα και δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Τα διευθυντικά στελέχη Φυσικής Αγωγής ΠΕ11 καλούνται συχνά να οργανώνουν και να εμπνέουν μέσα από δραστηριότητες εκτός τάξης, να διαχειρίζονται ομάδες ατόμων με στόχο τη συλλογική επιτυχία και να λειτουργούν με ηγετικό ρόλο σε εξωδιδακτικά προγράμματα. Αυτά τα στοιχεία φαίνεται να ενισχύουν τις δεξιότητές τους στην ενσυναίσθηση, την επικοινωνία, την ενθάρρυνση και τη διατύπωση κοινού σκοπού για τη σχολική μονάδα που αποτελούν θεμελιακά χαρακτηριστικά τόσο για την άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας όσο και για την ενσωμάτωση των αρχών της ΔΟΠ. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι τα στελέχη ΠΕ11 επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία στην ψυχολογική διάσταση του οργανωσιακού κλίματος, με ιδιαίτερη έμφαση στην αποβολή φόβου, γεγονός που ενισχύει περαιτέρω τη σημασία της ειδικότητάς τους στην προώθηση θετικής κουλτούρας ποιότητας.

Συμπεραίνεται τελικά με την παρούσα ανάλυση ότι χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, η διευθυντική εμπειρία και η ειδικότητα επηρεάζουν την αντίληψη και την πρακτική εφαρμογή της ΔΟΠ στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα διοικητικά στελέχη με μακροχρόνια εμπειρία, μεγαλύτερη ηλικία και διευθυντική θητεία παρουσιάζουν πιο συγκροτημένη, ολιστική και ανθρώπινη προσέγγιση, στοιχείο που συνηγορεί υπέρ της σημασίας της εμπειρίας στη διοικητική αποτελεσματικότητα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση των στελεχών φυσικής αγωγής ΠΕ11 οι οποίοι φαίνεται να διαθέτουν αναπτυγμένες διαπροσωπικές και εμψυχωτικές δεξιότητες, ικανές να συνδράμουν στην καλλιέργεια κουλτούρας ποιότητας.

Καταλήγοντας, η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη δημιουργίας στοχευμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ανάλογα με την εμπειρία και το επιστημονικό υπόβαθρο κάθε στελέχους, καθώς και την αξία της εμπειρικής τεκμηρίωσης για την ενίσχυση των στρατηγικών ηγεσίας που εναρμονίζονται με τις αρχές ΔΟΠ του Deming. Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων μπορεί να συμβάλει σε μία πιο συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, με έμφαση στην καθοδήγηση, την υποστήριξη και τη συνεχή βελτίωση των διοικητικών πρακτικών στις σχολικές μονάδες.

Περιορισμοί της Έρευνας

Παρά τη σημαντική συμβολή της παρούσας έρευνας στην κατανόηση της εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ στην ελληνική εκπαίδευση, ορισμένοι περιορισμοί θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, η έρευνα σχεδιάστηκε με απογραφικό προσανατολισμό, καθώς το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε στο σύνολο των εκπαιδευτικών στελεχών των δημόσιων σχολικών μονάδων σε όλη την ελληνική επικράτεια. Ωστόσο, σημαντικός αριθμός στελεχών δεν ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση συμμετοχής, με αποτέλεσμα να μην επιτευχθεί πλήρης απογραφή του πληθυσμού-στόχου. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν απολύτως εθελοντική και οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή από τη διαδικασία. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να αποκλειστεί η πιθανότητα φαινομένου αυτό-επιλογής, καθώς είναι πιθανό να συμμετείχαν κυρίως στελέχη με αυξημένο ενδιαφέρον για ζητήματα ποιότητας, διοίκησης και ηγεσίας. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms, γεγονός που διευκόλυνε τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού στελεχών από ολόκληρη τη χώρα, αλλά δεν επέτρεπε την παροχή διευκρινίσεων κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ο αυξημένος διοικητικός και εργασιακός φόρτος των στελεχών εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την περιορισμένη γραμματειακή υποστήριξη που διαθέτουν πολλές σχολικές μονάδες, ενδέχεται να επηρέασε αρνητικά τόσο τη συμμετοχή όσο και τον χρόνο που αφιερώθηκε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το δείγμα περιλάμβανε αποκλειστικά στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης (Διευθυντές/ριες, Αναπληρωτές Διευθυντές/ριες και Υποδιευθυντές/ριες), χωρίς να συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς ή άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, των οποίων οι απόψεις θα μπορούσαν να προσφέρουν μια πληρέστερη εικόνα της εφαρμογής της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες. Η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα διοικητικά και οργανωσιακά χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια, η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα ή χώρες θα πρέπει να γίνεται με προσοχή. Τέλος, η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε δεδομένα αυτοαναφοράς (self-report data), γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζεται από κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις ή από υποκειμενικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στις σχολικές τους μονάδες.

Σημασία για την Εκπαίδευση

Η παρούσα έρευνα αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την ελληνική εκπαίδευση, καθώς εισάγει ένα δομημένο και εμπειρικά επικυρωμένο εργαλείο αποτίμησης της ΔΟΠ βασισμένο στις αρχές του Deming (1986, 1993), καλύπτοντας ένα σημαντικό κενό που εντοπίζεται τόσο στην ελληνική όσο και στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία αναφορικά με την ύπαρξη εργαλείων μέτρησης της ΔΟΠ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συμβολή της έρευνας είναι τόσο μεθοδολογική όσο και πρακτική. Σε μεθοδολογικό επίπεδο, παρέχει στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της ΔΟΠ προσαρμοσμένο στα χαρακτηριστικά της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη συστηματική παρακολούθηση των πρακτικών ποιότητας, την αξιολόγηση παρεμβάσεων και την ανάπτυξη νέων ερευνητικών προσεγγίσεων στον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού από τις σχολικές μονάδες, συμβάλλοντας στη συστηματική καταγραφή των ισχυρών σημείων και των πεδίων που χρήζουν βελτίωσης. Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα στελέχη των σχολικών μονάδων για τον σχεδιασμό στοχευμένων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, επιμόρφωσης και υποστήριξης της ηγεσίας. Η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της συνεχούς βελτίωσης, της συμμετοχικής ηγεσίας, της συνεργασίας και της δημιουργίας θετικού οργανωσιακού κλίματος ως βασικών προϋποθέσεων για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών οργανισμών. Παράλληλα, προσφέρει χρήσιμα εμπειρικά δεδομένα που μπορούν να υποστηρίξουν τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων και τον σχεδιασμό πολιτικών ποιότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, η παρούσα μελέτη ενισχύει τον επιστημονικό διάλογο γύρω από τη ΔΟΠ στην εκπαίδευση και συμβάλλει στη σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με τεκμηριωμένα ερευνητικά δεδομένα. Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της μπορεί να υποστηρίξει τη μετάβαση των ελληνικών σχολείων σε οργανισμούς μάθησης και συνεχούς βελτίωσης, ενισχύοντας την τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων, την αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης και την ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

References / Βιβλιογραφία

Bo, N. S. W. (2025). OECD digital education outlook 2023: Towards an effective education ecosystem. *Hungarian Educational Research Journal*, *15*(2), 284-289.

Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality, 54*(1), 106–148. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x

Carney, S. (2022). *Reimagining our futures together: a new social contract for education: by UNESCO, Paris, UNESCO, 2021, 186 pages, ISBN 978-92-3-100478-0* (Vol. 58, No. 4, pp. 568-569). Routledge.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press. ISBN: 978-0335242445

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.

Deming, W. E. (1993). *The new economics for industry, government, education*. MIT Press.

Eisinga, R., Grotenhuis, M., & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health, 58*(4), 637–642. https://doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2023). *Deep learning: Engage the world change the world* (2nd ed.). Corwin.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, *49*(2), 125-142.

Hallinger, P. (2020). Leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management, 40*(5), 341–356.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning. *School Leadership & Management, 30*(2), 95–110.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*(1), 1-27.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3/4), 327–336.

Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging circumstances. *School Leadership & Management, 22*(1), 15-26. https://doi.org/10.1080/13632430220143024

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership, 32*(1), 11–24. https://doi.org/10.1177/1741143204039297

Harris, A., & Jones, M. (2017). *Leading Schools in Challenging Times*. Bloomsbury.

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, *40*(4), 243-247.

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *18*(1), 9-34.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (Vol. 3). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Katsigianni, E. A., & Ifanti, A. A. (2020). School leadership in Greece. Autonomy trends and limitations. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair, 7*(2).

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, *31*, 43.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28*(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22.

OECD. (2023). *Education policy outlook 2023: Learning for tomorrow*. OECD Publishing.

Papadopoulos, A., Kouli, O., Tsitskari, E., & Grammatikopoulos, V. (2025). Validity and reliability of the total quality management questionnaire for recording and measuring primary and secondary education in Greece. *International Journal of Management in Education 19*(5), 573-592. https://doi.org/10.1504/IJMIE.2026.10069194.

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

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Best Evidence Synthesis.* Ministry of Education (NZ).

Sallis, E. (2014). *Total Quality Management in Education* (3rd ed.). Routledge.

Senior, C., & Sahlberg, P. (2025). The evolution of the OECD's position on equity in global education. *International Journal of Educational Development*, *114*, 103241.

Stoll, L., & Louis, K. S. (2021). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.

Verger, A., Parcerisa, L., Pagès, M., & Camphuijsen, M. (2024). School autonomy with accountability as a cross-national policy model: diverse adoptions, practices and impacts (special issue introduction). *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 10*(3), 167–179.

Καψάλης, Α. (2005). *Εκπαιδευτική διοίκηση και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Τερζής, Ν. (2010). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.