



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
*ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ*

Διπλωματική εργασία

**Η επαγγελματική επάρκεια του διευθυντή στα ελληνικά σχολεία
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

του

Ευαγγέλου Ιωάννη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τσακνίδου Ελένη, Καθηγήτρια, Π.Δ.Μ.

Εξεταστές:

1. Παπαλόη Εύη, Μέλος Σ.Ε.Π., Ε.Α.Π.
2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, 11 – 03 – 2022

Στη σύζυγο και τα παιδιά μας..

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την κ. Τσακίριδου Ελένη, επιβλέπουσα καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για την πολύτιμη βοήθεια και την καθοδήγηση που μου προσέφερε για την εκπόνηση της έρευνάς μου, όπως επίσης τους συναδέλφους μου και ιδιαίτερα τον φίλο μου Λεωνίδα για τη στήριξη που μου παρείχαν.

Δήλωση Πνευματικών Δικαιωμάτων

Copyright © Ευαγγέλου Ιωάννης, 2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Δήλωση Τήρησης Ακαδημαϊκής Δεοντολογίας

Όνοματεπώνυμο: Ευαγγέλου Ιωάννης

A.E.M.: 01001

Ηλεκτρονική διεύθυνση: edumal01001@uowm.gr

Έτος εισαγωγής: 2020

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η επαγγελματική επάρκεια του διευθυντή στα ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 11 – 03 – 2022

Ο δηλών

Ευαγγέλου Ιωάννης

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων	10
Περίληψη	12
Abstract.....	13
A΄ Μέρος – Θεωρητική Πλαισίωση	14
1. Κεφάλαιο 1 ^ο	14
1.1 Εισαγωγή.....	14
1.2 Το ερευνητικό πρόβλημα	14
1.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση της επάρκειας	16
2 Κεφάλαιο 2 ^ο	20
2.1 Ο πολύπλοκος ρόλος του διευθυντή	20
2.2 Παραγόμενα αποτελέσματα	20
2.3 Ο διευθυντής ως ηγέτης του σχολείου	21
2.4 Επίδραση του διευθυντή στα παραγόμενα αποτελέσματα.....	24
2.5 Βασικές διαστάσεις ηγετικών συμπεριφορών.....	27
2.5.1 Διδακτική διαχείριση	27
2.5.2 Υποστηρικτικό κλίμα μάθησης.....	29
2.5.3 Εσωτερικές σχέσεις.....	30
2.5.4 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	33
2.5.5 Εξωτερικές σχέσεις.....	35
2.5.6 Διαχείριση μαθητών.....	37
2.6 Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	39
2.7 Οι προσεγγίσεις των διευθυντών στην επίλυση προβλημάτων.....	41
2.8 Λήψη αποφάσεων στο σχολείο	43
2.9 Τα καθήκοντα των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία	45
B΄ Μέρος – Ερευνητική Προσέγγιση	47
3 Κεφάλαιο 3 ^ο	47

3.1	Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	47
3.2	Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	47
3.3	Ερευνητική προσέγγιση	48
3.4	Ερευνητική τεχνική	49
3.5	Οι συμμετέχοντες της έρευνας.....	50
3.5.1	Το δείγμα της έρευνας	50
3.6	Ερευνητικό εργαλείο	53
3.7	Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	54
3.8	Ζητήματα δεοντολογίας έρευνας	54
3.9	Εγκυρότητα και έλεγχος αξιοπιστίας της έρευνας.....	55
Γ' Μέρος – Αποτελέσματα		57
4	Κεφάλαιο 4ο	57
4.1	Κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων	57
4.2	Περιγραφή ποσοτικών μεταβλητών	59
4.3	Διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών	65
4.3.1	Επιλογή στατιστικής μεθόδου ελέγχου.....	65
4.4	Έλεγχος στις μέσες τιμές 2 πληθυσμών (δείγματα ανεξάρτητα)	66
4.4.1	Έλεγχος ως προς το φύλο	66
4.4.2	Έλεγχος ως προς τη σχέση εργασίας	67
4.5	Έλεγχος στις μέσες τιμές περισσότερων από δύο πληθυσμών (ANOVA) ...	68
4.5.1	Έλεγχος ANOVA ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων	68
4.5.2	Έλεγχος ANOVA ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων ..	70
4.5.3	Έλεγχος ANOVA ως προς τη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων	70
4.5.4	Έλεγχος ANOVA ως προς τον τύπο του σχολείου όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες.....	74
4.5.5	Έλεγχος ANOVA ως προς την περιφερειακή ενότητα που εδρεύει το σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες.....	77
5	Κεφάλαιο 5°	79

5.1	Συμπεράσματα από το δείγμα της έρευνας	79
5.2	Συμπεράσματα από το ερευνητικό εργαλείο και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων	80
5.3	Συμπεράσματα από τα αποτελέσματα ανά άξονα	81
5.3.1	Συμπεράσματα ως προς το σχολικό κλίμα.....	81
5.3.2	Συμπεράσματα για την ηγεσία και τη διεύθυνση του σχολείου	82
5.3.3	Συμπεράσματα ως προς την ανάπτυξη προγραμμάτων	83
5.3.4	Συμπεράσματα ως προς τη διεύθυνση προσωπικού	85
5.3.5	Συμπεράσματα ως προς τη διοίκηση και οικονομική διαχείριση	85
5.3.6	Συμπεράσματα ως προς τη μεταχείριση των μαθητών	86
5.3.7	Συμπεράσματα ως προς την επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	87
5.3.8	Συμπεράσματα ως προς τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	88
5.3.9	Συμπεράσματα ως προς την προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων	89
5.4	Συμπεράσματα από τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών	89
5.4.1	Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το σχολικό κλίμα	90
5.4.2	Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηγεσία και τη διεύθυνση του σχολείου.....	90
5.4.3	Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ανάπτυξη προγραμμάτων	91
5.4.4	Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη διεύθυνση προσωπικού.....	91
5.4.5	Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη διοίκηση και οικονομική διαχείριση	91
5.4.6	Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταχείριση των μαθητών	92
5.4.7	Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση.....	92

5.4.8	Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις σχέσεις με γονείς και την τοπική κοινότητα.....	93
5.4.9	Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων	93
5.5	Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.....	93
5.6	Περιορισμοί έρευνας	96
5.7	Προτάσεις μελλοντικής έρευνας	97
6	Κεφάλαιο 6°	98
6.1	Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	98
6.2	Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	109
6.3	Νομοθεσία.....	110

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1-1: Εννοιολογικές διαφορές competency & competence των Whiddett & Hollyford.....	18
Πίνακας 3-1: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «φύλο»	50
Πίνακας 3-2: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «ηλικία»	51
Πίνακας 3-3: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «επίπεδο σπουδών».....	51
Πίνακας 3-4: Πίνακας συχνοτήτων για τη «σχέση εργασίας».....	51
Πίνακας 3-5: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «διδασκτική εμπειρία»	52
Πίνακας 3-6: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «τύπος σχολικής μονάδας»	52
Πίνακας 3-7: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «Περιφερειακή	52
Πίνακας 3-8: Συνολικός συντελεστής συνάφειας (α)	56
Πίνακας 3-9: Συντελεστής συνάφειας «Cronbach Alpha» των δεικτών κάθε άξονα..	56
Πίνακας 4-1: Ανάλυση συχνοτήτων των 9 αξόνων	59
Πίνακας 4-2: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «σχολικό κλίμα»	60
Πίνακας 4-3: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «ηγεσία και διεύθυνση»	60
Πίνακας 4-4: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «ανάπτυξη προγραμμάτων»	61
Πίνακας 4-5: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «διεύθυνση προσωπικού»	61
Πίνακας 4-6: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «διοίκηση και οικονομική διαχείριση» και αξιοπιστία	62
Πίνακας 4-7: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «μεταχείριση μαθητών»	63
Πίνακας 4-8: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση»	63
Πίνακας 4-9: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «σχέσεις με γονείς και κοινότητα»	64
Πίνακας 4-10: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων».....	65
Πίνακας 4-11: T-test για τη μεταβλητή «φύλο»	66
Πίνακας 4-12: T-test για τη μεταβλητή «σχέση εργασίας»	67
Πίνακας 4-13: Έλεγχος ANOVA για τη μεταβλητή «ηλικία»	68
Πίνακας 4-14: Post-Hoc test για τη μεταβλητή «ηλικία» σε σχέση με το «σχολικό κλίμα»	69
Πίνακας 4-15: Έλεγχος ANOVA για τη μεταβλητή «επίπεδο σπουδών».....	70
Πίνακας 4-16: Έλεγχος ANOVA για τη μεταβλητή «διδασκτική εμπειρία»	71

Πίνακας 4-17: Post-Hoc test για τη μεταβλητή «διδασκτική εμπειρία» σε σχέση με το «σχολικό κλίμα»	72
Πίνακας 4-18: Post-Hoc test για τα «έτη υπηρεσίας» σε σχέση με τη «διεύθυνση προσωπικού».....	72
Πίνακας 4-19: Post-Hoc test για την «ηλικία» σε σχέση με την «επίλυση προβλημάτων»	73
Πίνακας 4-20: Έλεγχος ANOVA για τη μεταβλητή «τύπος σχολικής μονάδας»	74
Πίνακας 4-21: Post-Hoc test για τη μεταβλητή «τύπος σχολικής μονάδας» σε σχέση με την «διοίκηση και οικονομική διαχείριση»	75
Πίνακας 4-22: Post-Hoc test για τη μεταβλητή «τύπος σχολικής μονάδας» σε σχέση με την «επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση»	76
Πίνακας 4-23: Post-Hoc test για τον «τύπο σχολικής μονάδας» σε σχέση με το «σχολικό κλίμα», την «ηγεσία και διεύθυνση», την «ανάπτυξη προγραμμάτων» και τη «μεταχείριση μαθητών»	77
Πίνακας 4-24: Έλεγχος ANOVA για τη μεταβλητή «περιφερειακή ενότητα έδρας σχολείου».....	78

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας αποτελεί η αποτύπωση της επαγγελματικής επάρκειας των διευθυντών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 158 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίοι κατέγραψαν τις αντιλήψεις τους ως προς την ικανότητα απόδοσης των διευθυντών τους σε 9 άξονες. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Αξιολόγησης Διευθυντικού Προσωπικού Σχολείων» του Pashiardis, P. (1998). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι διευθυντές εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επάρκειας στα διοικητικά τους καθήκοντα και στις ικανότητες διαχείρισης του σχολικού προϋπολογισμού, όπως και στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, όμως σε ό,τι αφορά στις ικανότητες που αφορούν στην ηγεσία και τη διεύθυνση προσωπικού, στην επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση, οι επιδόσεις τους εκτιμώνται ως χαμηλές. Εντοπίστηκαν επίσης σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Γυμνάσια και σε αυτούς που εργάζονται σε Επαγγελματικά Λύκεια, με τους πρώτους να αποτιμούν την επάρκεια των διευθυντών υψηλότερα συγκριτικά με τους συναδέλφους τους. Το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών και η έδρα του σχολείου δε φαίνεται να ασκούν σημαντικές επιδράσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: επάρκεια, ικανότητες απόδοσης, διευθυντές, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

The aim of this research is to capture the professional competence of principals working in secondary schools. The research involved 158 teachers serving in schools in the Region of Western Macedonia in Greece, who recorded their perceptions of the ability of their principals to perform in 9 areas. The "School Principal Assessment Scale" by Pashiardis, P. (1998) was used for the research. The results showed that principals show high levels of competence in their administrative duties and skills in managing the school budget, as well as in creating a positive school climate, but in terms of leadership and management skills and professional development and training, their performance is assessed as low. Significant differences were also identified between the views of teachers serving in Junior High Schools and those working in Vocational High Schools, with the former valuing the competence of principals higher than their peers. Gender, age, level of education and school location do not seem to have a significant impact on teachers' views.

Key words: competence, competencies, principals, secondary schools

Α΄ Μέρος – Θεωρητική Πλαισίωση

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Εισαγωγή

Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών, όπως είναι οι σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελούν πρόσωπα κλειδιά που επιδρούν καταλυτικά στην λειτουργία των σχολείων. Ένας σημαντικός αριθμός διεθνών επιστημονικών ερευνών διαπιστώνουν πως οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να είναι εγγυητές της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καθώς επηρεάζουν σημαντικά, αν και όχι πάντοτε άμεσα, τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Böhlmark et al., 2016· Hallinger et al., 1996· Heck, 1992· Liebowitz & Porter, 2019· Sebastian et al., 2017· Törnsén, 2009· Zheng et al., 2017) συνδέοντας την υψηλής ποιότητας σχολική ηγεσία με θετικά αποτελέσματα (Hallinger & Heck, 1996· Waters et al., 2003). Έτσι, τις τελευταίες δεκαετίες οι μελετητές επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό των ιδιαίτερων ικανοτήτων που έχει ένας επιτυχημένος διευθυντής (Argyropoulou & Symeonidis, 2017· Arhipova et al., 2021· Bouchamma et al., 2014· Donley et al., 2020· Dunham, 2003· Hamlin, 1990).

Η συζήτηση για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής, ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στα αυξημένα καθήκοντά του ξεκίνησε, πρώτα στις ΗΠΑ, από πολύ νωρίς. Μεταξύ των πρωτοπόρων σε αυτή την προσπάθεια ήταν ο Αμερικανός ψυχολόγος McClelland (Spencer, L. M. & Spencer, 1993) ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο «επάρκεια» για να περιγράψει την ικανότητα του διευθυντή να εκτελέσει αποτελεσματικά τα καθήκοντά του.

1.2 Το ερευνητικό πρόβλημα

Στην Ελλάδα έχει ξεκινήσει η εισαγωγή μεταρρυθμίσεων που στοχεύουν στην αναμόρφωση και στην ευθυγράμμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρωπαϊκό καθώς διεθνώς η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με τη βιώσιμη και σταθερή οικονομική ανάπτυξη. Ενδεικτική είναι η δήλωση του πρώην Ευρωπαϊκού Επιτρόπου για θέματα εκπαίδευσης Jan Figel (2008) (όπ. αναφ. στο Ζμας, 2015): «*Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης είναι καθοριστικής σημασίας για τη μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα της ΕΕ, επειδή ένα εργατικό δυναμικό υψηλού μορφωτικού επιπέδου αποδίδει καλύτερα*». Η

παραπάνω δήλωση συνάδει με τη συνθήκη του έκτακτου Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας, όπου τέθηκε ο στόχος «να γίνει (η ΕΕ) η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη κοινωνία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000).

Μια σειρά, εξάλλου, από δημοσιεύσεις από την ΕΕ (Eurydice, 2003) και άλλους υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως είναι ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (Ο.Ε.Σ.Δ., 2002) και η ΟΥΝΕΣΚΟ (UNESCO, 2002) έφεραν στο προσκήνιο ζητήματα που αφορούν στον «αποτελεσματικό εκπαιδευτικό» και την επαγγελματική του επάρκεια. Οι συζητήσεις είχαν ξεκινήσει μερικά χρόνια νωρίτερα από τις ΗΠΑ, όμως γρήγορα επεκτάθηκαν και στις άλλες ηπείρους (Ζμας, 2015). Ταυτόχρονα, οι έρευνες σχετικά με το «αποτελεσματικό σχολείο» και τα χαρακτηριστικά του «αποτελεσματικού διευθυντή» (Hallinger & Heck, 1996· Hamlin, 1990· Leithwood et al., 2008· P. Pashiardis, 2001· Waters et al., 2003) ανέδειξαν το ρόλο του διευθυντή στην ποιοτική εκπαίδευση.

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι τα κριτήρια επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, αλλά και των διευθυντών ειδικότερα, έχουν πάψει να είναι εσωτερική υπόθεση κάθε χώρας. Στο πλαίσιο αυτό, οι υπερεθνικοί οργανισμοί ενισχύουν και συντονίζουν τις προσπάθειες των κρατών σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και ειδικότερα της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών τους, συλλέγοντας δεδομένα για την ποιότητα της εκπαίδευσης με τη βοήθεια ειδικών εργαλείων (δείκτες) (European Commission, 2000). Παράλληλα, έχει ξεκινήσει και η προώθηση εκπαιδευτικών και διοικητικών πρακτικών στα σχολεία που θεωρείται πως θα συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Ζμας, 2015).

Ως αποτέλεσμα, τα στελέχη της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναλαμβάνουν περισσότερα καθήκοντα προκειμένου να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του νέου πλαισίου λειτουργίας των σχολείων. Στην Ελλάδα, ειδικότερα, με το Νόμο 4823/2021 περιγράφονται οι νέες αρμοδιότητες που εκχωρούνται στους διευθυντές, μεταξύ των οποίων προβλέπεται: η θέσπιση υποστηρικτικών οργάνων (*distributed leadership model*) και η επιλογή υποδιευθυντών μετά από εισήγηση του διευθυντή. Επιπλέον, επιφορτίζονται με χρέη

ενδοσχολικού συντονιστή, μέντορα, υπεύθυνου διασύνδεσης με τη μαθητεία στα ΕΝΕΕΓΥΛ, ενώ αναλαμβάνουν και τη διοργάνωση ετήσιων επιμορφώσεων. Μια σημαντική αρμοδιότητα που αποκτούν επίσης, αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους (μέσα από παρατηρήσεις μαθημάτων), ενώ διευρύνεται η αρμοδιότητά τους σε ό,τι αφορά στη διοργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων, όπως και στην άσκηση πειθαρχικού ελέγχου των εκπαιδευτικών. Τέλος, αποκτούν τη δυνατότητα αξιοποίησης των σχολικών εγκαταστάσεων εκτός σχολικού ωραρίου, όπως και τη δυνατότητα για αναζήτηση και εξασφάλιση επιπλέον πόρων μέσα από τη διοργάνωση εκδηλώσεων, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνονται και στην διαδικασία αποδοχής δωρεών και χορηγιών (Χαραλαμποπούλου, 2021). Επιπροσθέτως, οι διευθυντές καλούνται να ανταποκριθούν, εκτός από τα ολοένα αυξανόμενα καθήκοντα που τους ανατίθενται και στις απαιτήσεις της κοινωνίας υπό τη μορφή κοινωνικής λογοδοσίας ως προς τη διαχείριση των πόρων (υλικών και ανθρώπινων) και το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Επομένως, ο ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν οι σύγχρονοι και πολύ περισσότερο οι μελλοντικοί διευθυντές στο ελληνικό σχολείο είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος και καθ' όλα κρίσιμος, αφού ο επιτυχημένος μετασχηματισμός των ιδίων, των σχολείων που καλούνται να διοικήσουν σύμφωνα με τα νέα πρότυπα, αλλά και η αποτελεσματική διαχείριση του εκπαιδευτικού (και όχι μόνο) προσωπικού, απορρέουν εν πολλοίς και από τις ικανότητες απόδοσης του διευθυντή σε πολλαπλά επίπεδα.

1.3 Εννοιολογική αποσαφήνιση της επάρκειας

Διεθνώς, η *επάρκεια* περιγράφεται με τον όρο «*competence*» (πληθ. *competences*) και χρησιμοποιείται από συγγραφείς-ερευνητές που υιοθετούν την αγγλική προσέγγιση ή «*competency*» (πληθ. *competencies*) σύμφωνα με την αμερικάνικη προσέγγιση. Σύμφωνα με την τελευταία, η *επάρκεια* (*competency*) θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά και ως «*ικανότητα απόδοσης*».

Για τον McClelland (1973), η *επάρκεια* περιλαμβάνει μεταβλητές ή χαρακτηριστικά «*competencies*» που μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική απόδοση του εργαζομένου ή ακόμα και την επιτυχία που θα έχει στη ζωή του, χωρίς να επηρεάζονται (τουλάχιστον όχι σημαντικά) από παραμέτρους σχετικές με την εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και άλλες παραμέτρους που θα μπορούσαν να εντάξουν το άτομο σε κάποια μειονότητα, είτε λόγω θρησκευτικών ή άλλων

πεποιθήσεων, είτε λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού, κ.α. (Spencer, L. M. & Spencer, 1993). Πιο συγκεκριμένα, η επάρκεια (ή ικανότητα απόδοσης) νοηματοδοτείται ως «υποκείμενο χαρακτηριστικό ενός ατόμου που μπορεί να συνδέεται περιστασιακά με υψηλή ή/και εξαιρετική απόδοση στην εργασία ή σε μια δεδομένη κατάσταση» (Klemp, 1980). Αυτή προκύπτει μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης της συμπεριφοράς, η οποία διαφοροποιείται μεταξύ των εργαζομένων που παρουσιάζουν υψηλή απόδοση και αυτών που εμφανίζουν λιγότερο υψηλή απόδοση.

Ο Boyatzis (1982) προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα βρήκε ότι η υψηλή απόδοση ενός εργαζομένου είναι αποτέλεσμα μιας ποικιλίας παραγόντων. Χαρακτηριστικά, αναφέρει ότι «η επάρκεια (ή ικανότητα απόδοσης) αποτελεί υποκείμενο χαρακτηριστικό ενός ατόμου το οποίο μπορεί να είναι ένα κίνητρο, μια στάση, μια δεξιότητα, μια πτυχή του χαρακτήρα ή του κοινωνικού του ρόλου ή η γνώση που χρησιμοποιεί». Με άλλα λόγια, η επάρκεια αποτελεί μέρος της βαθύτερης προσωπικότητας του ατόμου και για το λόγο αυτό προκαλεί προβλέψιμες συμπεριφορές σε μια μεγάλη ποικιλία καταστάσεων και εργασιακών απαιτήσεων.

Γίνεται φανερό ότι ένας διευθυντής για να είναι αποδοτικός θα πρέπει να διαθέτει έναν ή περισσότερους συνδυασμούς (ή συμπλέγματα) από ικανότητες απόδοσης. Επιπλέον, σε μεταγενέστερη έρευνα ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει τη διαφορά μεταξύ των «*threshold competencies*», δηλαδή των βασικών ικανοτήτων που απαιτούνται για να εκτελεστεί αποτελεσματικά μια εργασία και των «*differentiating competencies*», δηλαδή των ικανοτήτων απόδοσης που διαφοροποιούν την υψηλή από τη λιγότερο υψηλή απόδοση ενός εργαζομένου. Τέτοια συμπλέγματα βασικών ικανοτήτων απόδοσης είναι: (1) η εξειδίκευση και η εμπειρία, (2) η γνώση (σε επίπεδο δηλώσεων, διαδικασιών, λειτουργιών, καθώς και σε μεταγνωστικό επίπεδο) και (3) μια ποικιλία βασικών γνωστικών ικανοτήτων, όπως η μνήμη και η επαγωγική συλλογιστική. Ομοίως, συμπλέγματα ικανοτήτων απόδοσης που διαφοροποιούν τους εργαζόμενους υψηλών αποδόσεων είναι: (1) γνωστικές ικανότητες όπως η συστημική σκέψη και η αναγνώριση προτύπων, (2) ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η αυτογνωσία, οι ικανότητες αυτοδιαχείρισης, όπως και η συναισθηματική αυτογνωσία και ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος και (3) ικανότητες κοινωνικής νοημοσύνης, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και των ικανοτήτων διαχείρισης, όπως η ενσυναίσθηση και η ομαδική εργασία (Boyatzis, 2008).

Οι Whiddett και Hollyford (2003) επισημαίνουν τις εννοιολογικές διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία δίνοντας παράλληλα και τον δικό τους ορισμό: «επάρκεια (ή ικανότητα απόδοσης) είναι οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα κατά την αποτελεσματική ανάληψη καθηκόντων που σχετίζονται με την εργασία μέσα σε δεδομένο οργανωτικό πλαίσιο».

Πίνακας 1-1: Εννοιολογικές διαφορές *competency* & *competence* των Whiddett & Hollyford

	Competency	Competence
<u>Εστιάζει</u>	Στο άτομο	Στην εργασία/ρόλο του
<u>Αποτελεί το σύνολο</u>	Συμπεριφορών που παρατηρούνται σε αποδοτικά άτομα	Που σχετίζεται με καθήκοντα στην εργασία/ρόλους
Παραδείγματα	Διαπροσωπική αποτελεσματικότητα	Ασχολείται με έρευνες
<u>Δείκτες απόδοσης</u>	Δηλώσεις συμπεριφοράς	Παραγόμενα αποτελέσματα στη δουλειά/στο ρόλο του
Παραδείγματα	Προσαρμόζει τον τρόπο αλληλεπίδρασης λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα των άλλων Μοιράζεται πληροφορίες για να κερδίσει την αφοσίωση των άλλων	Συμπληρώνει με ακρίβεια τις φόρμες ερωτήσεων Απαντά εντός των συμφωνηθέντων προθεσμιών Εισάγει πληροφορίες σε βάσεις δεδομένων με ακρίβεια

Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι η επάρκεια είναι μια πολυσύνθετη έννοια και γι' αυτό δεν είναι παράξενο που αποκτά διαφορετική υπόσταση ανάμεσα σε διαφορετικούς ερευνητές, αλλά και μεταξύ χωρών. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο η επάρκεια περιγράφεται ως κάτι που μπορεί να κάνει το άτομο που εργάζεται σε μια συγκεκριμένη θέση, είναι μια ενέργεια, μια συμπεριφορά ή ένα αποτέλεσμα που θα πρέπει να επιδείξει. Πρόκειται δηλαδή για μια σειρά από μικρο-ικανότητες που πρέπει να κατέχει ο εργαζόμενος τουλάχιστον σε ένα βαθμό, για να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κάθε θέσης. Αντίθετα, στις ΗΠΑ η επάρκεια έχει ευρύτερη σημασία καθώς αναφέρεται στις μακρο-ικανότητες που χαρακτηρίζουν κάθε εργαζόμενο που αποδίδει πολύ καλά ή εξαιρετικά στη θέση που κατέχει. Η επάρκεια συνδέεται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου και περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες καθώς και τα κίνητρα του εργαζομένου που έχουν αιτιώδη σχέση με υψηλή απόδοση σε μια διευθυντική θέση. Με άλλα λόγια, η επάρκεια και οι (μακρο) ικανότητες που εμπεριέχει αποτελούν χαρακτηριστικά του εργαζομένου που κατέχει τη συγκεκριμένη θέση (Cheng et al., 2003).

Παρά τις παραπάνω διαφορές όμως, για τους περισσότερους ερευνητές οι έννοιες *competence* και *competency* θεωρούνται παρόμοιες, σχεδόν ταυτόσημες. Η ίδια

προσέγγιση υιοθετείται και στην παρούσα έρευνα, όπου χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι όροι *επάρκεια* ή *ικανότητα απόδοσης* ανάλογα με τα συμφραζόμενα.

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Ο πολύπλοκος ρόλος του διευθυντή

Ο διευθυντής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε ένα σχολείο διευκολύνοντας ως καταλύτης το εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Grissom και Loeb (2011), οι ερευνητές διεθνώς που επιχειρούν να αναγνωρίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συντελούν στην αποτελεσματικότητά του έρχονται αντιμέτωποι με δύο εμπόδια. Πρώτον, τα εμπειρικά δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν είναι λιγοστά και διάσπαρτα, αφού δεν υπάρχει συστηματικός τρόπος συλλογής και αξιολόγησής τους. Έτσι, είναι πολύ δύσκολη η διάκριση στατιστικά της επίδρασης που έχει ο διευθυντής στο εκπαιδευτικό έργο και στα μαθησιακά αποτελέσματα, από την επίδραση που έχουν κάποια άλλα χαρακτηριστικά του σχολείου (π.χ. η υλικοτεχνική υποδομή), ενώ τα πράγματα περιπλέκονται ακόμα περισσότερο καθώς η επιρροή του διευθυντή στα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου είναι έμμεση (Böhlmark et al., 2016· Hallinger et al., 1996· Heck, 1992· Liebowitz & Porter, 2019· Sebastian et al., 2017· Törnsén, 2009· Zheng et al., 2017).

Το δεύτερο εμπόδιο που εμφανίζεται στην προσπάθεια συγκέντρωσης αξιόπιστων ερευνητικών δεδομένων για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή είναι η πολυπλοκότητα του έργου του. Ο διαχωρισμός και η κατηγοριοποίηση των συμπεριφορών που επιδεικνύει καθίσταται δύσκολος (Brewer, 1993), καθώς οι μελετητές διακρίνουν πολλές πιθανές διαστάσεις στο έργο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας.

2.2 Παραγόμενα αποτελέσματα

Όλες οι έρευνες που διεξάγονται γύρω από την επάρκεια των διευθυντών αναζητούν στοιχεία που να συνδέουν τις ικανότητες απόδοσής τους με διάφορα «*παραγόμενα αποτελέσματα*» (*outcomes*), η πλειονότητα των οποίων δίνει έμφαση σε ό,τι αφορά στους μαθητές (*student outcomes*). Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται αποτελέσματα σχετικά με τους μαθητές σε τέσσερα επίπεδα: (1) στην επίδοση των μαθητών που μετρήθηκε με κάποιο τυποποιημένο τεστ σε επίπεδο περιεχομένου, (2) στη βαθμολογία των μαθητών, (3) στις μετρήσεις προόδου της σχολικής τους εκπαίδευσης, δηλαδή τα ποσοστά αποφοίτησης μαθητών ή επανάληψης της τάξης και (4) στα αποτελέσματα συμπεριφοράς των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων μετρήσεων

συμμετοχής των μαθητών στο σχολείο, ποσοστών παρακολούθησης και μετρήσεων πειθαρχίας (Liebowitz & Porter, 2019).

Σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς (*teachers' outcomes*), οι ίδιοι ερευνητές διακρίνουν τρεις μορφές αποτελεσμάτων: (1) τη διατήρηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή την παραμονή ή την αποχώρησή τους από το σχολείο, (2) την ευημερία των εκπαιδευτικών, στην οποία περιλαμβάνονται η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, η δέσμευσή του στους στόχους του σχολείου και τις συλλογικές σχέσεις και (3) οι διδακτικές πρακτικές που παρατηρούνται (από τον διευθυντή, κάποιον συνάδελφο ή κάποιον εξωτερικό αξιολογητή), οι οποίες βάσει του ισχύοντος νομικού πλαισίου ή της ερευνητικής βιβλιογραφίας μπορεί να θεωρηθούν ωφέλιμες ή επιβλαβείς.

Ως προς τη συνολική εικόνα, τα αποτελέσματα του σχολείου (*school outcomes*) διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: (1) τη σχολική οργανωτική υγεία, που περιλαμβάνει μετρήσεις της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και λειτουργικότητας, το σχολικό κλίμα, την ασφάλεια και την ικανοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών από τις πρακτικές που εφαρμόζονται, ενώ περιλαμβάνονται ακόμα και οι σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινότητα. (2) Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στη διατήρηση του διευθυντή στα καθήκοντά του ή την πρόθεσή του να επιστρέψει εφόσον έχει ή πρόκειται να απομακρυνθεί από το σχολείο (Liebowitz & Porter, 2019).

2.3 Ο διευθυντής ως ηγέτης του σχολείου

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι και αποτελεσματικοί ηγέτες (Donley et al., 2020). Η ηγεσία αναφέρεται ως η διαδικασία επιρροής στα ενδιαφερόμενα μέρη και τα μέλη ενός οργανισμού, για τον εντοπισμό και την επίτευξη του οράματος και των στόχων του οργανισμού, εν μέρει αναπτύσσοντας και προωθώντας σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινοτικοί εταίροι) (Leithwood, 2012). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές πιστεύεται πως κατέχουν ένα σύνολο ικανοτήτων απόδοσης που εκδηλώνονται με συμπεριφορές που σχετίζονται με αποτελεσματικές ή εξαιρετικές επιδόσεις σε συγκεκριμένο ρόλο ή δουλειά (Hitt et al., 2019). Πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ των πρακτικών που απορρέουν από τις ηγετικές ικανότητες απόδοσης των διευθυντών και των παραγόμενων αποτελεσμάτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές.

Τη δεκαετία του 1980 το εκπαιδευτικό πρότυπο για τους διευθυντές θεωρήθηκε η «*διδασκική ή παιδαγωγική ηγεσία*» (*instructional leadership*). Βάσει του προτύπου αυτού οι διευθυντές οφείλουν να εστιάζουν σε δραστηριότητες διδακτικής εποπτείας της σχολικής ζωής, όπως είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, η προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης με κατεύθυνση τη βελτίωση της διδασκαλίας τους και η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Hallinger, 1992). Επίσης, οι διευθυντές ως παιδαγωγικοί ηγέτες δημιουργούν ατμόσφαιρα που ευνοεί τη μάθηση, ενώ διαφυλάττουν το διδακτικό χρόνο των εκπαιδευτικών περιορίζοντας τον εξωδιδασκικό φόρτο εργασίας τους (Grissom & Loeb, 2011).

Οι διευθυντές επιδρούν καταλυτικά ώστε να απελευθερωθούν οι δυνατότητες που υπάρχουν σε ένα σχολείο (Leithwood et al., 2008). Πολλές έρευνες συνδέουν την παιδαγωγική ηγεσία με θετικά μαθησιακά οφέλη (Hallinger, 1992· Heck, 1992· Leithwood et al., 2008· Robinson et al., 2008). Ο διευθυντής που διευκολύνει τη διδασκαλία και τη μάθηση με κάθε δυνατό μέσο που διαθέτει θεωρείται ένας παιδαγωγικός ηγέτης (Hallinger, 2005· Marks & Printy, 2003). Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, πως υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον εντοπισμό συσχετισμού της παιδαγωγικής ηγεσίας με τα μαθησιακά αποτελέσματα και στην εξακρίβωση του μηχανισμού με τον οποίο γίνεται, καθώς η επίδρασή της, όπως προαναφέρθηκε, είναι έμμεση (Grissom & Loeb, 2011).

Το κίνημα εκδημοκρατισμού και συμμετοχικής αναδιάρθρωσης των σχολείων (*the democratic and participative school restructuring movement*), ζητώντας την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, οδήγησε στην εξέλιξη του παιδαγωγικού προτύπου ηγεσίας στη «*συμμετοχική ή κατανεμημένη παιδαγωγική ηγεσία*» (*shared instructional leadership*) (Marks & Louis, 1997). Σε αυτό το στυλ ηγεσίας ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για τον προσδιορισμό των πρακτικών που θα βελτιώσουν τη διδασκαλία (Marks & Printy, 2003). Η κατανεμημένη ηγεσία, εκτός των άλλων, βρέθηκε ότι βελτιώνει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τις ικανότητες και τον επαγγελματισμό τους (Hallinger & Heck, 2010). Μάλιστα, η αποτελεσματικότητα της κατανεμημένης ηγεσίας σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις των μαθητών εξακολουθεί να τεκμηριώνεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Leithwood et al., 2020).

Άλλοι ερευνητές, βασιζόμενοι στη θεωρία της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» (Bass, 1998) αναζήτησαν επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι μετασχηματιστικοί διευθυντές έχουν την ικανότητα να εμπνέουν και να κινητοποιούν, να κερδίζουν τη δέσμευση του προσωπικού στο κοινό όραμα για το σχολείο και να εργάζονται συνεργατικά. Πιο συγκεκριμένα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συνδέονται στενά με τους εκπαιδευτικούς μέσα από συνεχείς διαδικασίες βελτίωσης, ώστε οι συνδυασμένες προσπάθειές τους να επιφέρουν βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κίνητρα για να παραμερίσουν τα ατομικά τους συμφέροντα και να επενδύσουν στην επιτυχία του σχολείου. (Leithwood, 2012). Οι έρευνες όμως, εντόπισαν σημαντικά ασθενέστερη επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με την παιδαγωγική (Leithwood & Jantzi, 2005· Robinson et al., 2008).

Η μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντών βρέθηκε πως συνδέεται με την απόδοση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των σχολικών διαδικασιών (Leithwood & Sun, 2012). Άλλα ευρήματα εντοπίζουν ισχυρότερες επιδράσεις από ορισμένες μόνο πρακτικές που συνδέονται με τη μετασχηματιστική ή την παιδαγωγική ηγεσία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν πρακτικές όπως η ανάπτυξη κοινού οράματος ή η διατήρηση προσδοκιών υψηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Marks και Printy (2003) πρότειναν ένα μοντέλο ηγεσίας που δίνει έμφαση στις παιδαγωγικές αλλά και στις μετασχηματιστικές ικανότητες απόδοσης των διευθυντών, το οποίο ονόμασαν «ενοποιημένο» (*integrated leadership*). Έρευνες σε σχολεία υψηλού επιπέδου ποιότητας στη διδασκαλία και με πολλά επιτεύγματα, βρέθηκε ότι διοικούνται από διευθυντές με τις παραπάνω ικανότητες. Το μοντέλο ενοποιημένης ηγεσίας αναγνωρίζει πως για επιτευχθεί η υπέρβαση σε ότι αφορά στο μεταρρυθμιστικό έργο από τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει προηγουμένως ή τουλάχιστον ταυτόχρονα ο διευθυντής να ακολουθεί μια σταθερή προσέγγιση διαχείρισης που να είναι εστιασμένη στα αποτελέσματα. (Hitt & Tucker, 2016).

Οι Pashiaridis και Brauckmann (2011· 2019) στηριζόμενοι στην εισαγωγή νέων προσεγγίσεων δημόσιας διαχείρισης που βασίζονται στην ποιότητα, προτείνουν το «επιχειρηματικό» στυλ ηγεσίας (*entrepreneurial leadership*) το οποίο είναι προσανατολισμένο στις απαιτήσεις της αγοράς. Με τον όρο επιχειρηματικό ηγετικό

στυλ εννοούμε τις ενέργειες και τις συμπεριφορές των ηγετών των σχολείων προκειμένου να αυξήσουν τη συμμετοχή των γονέων, να εμπλέξουν άλλους εξωτερικούς παράγοντες, να αποκτήσουν περισσότερους πόρους και να δημιουργήσουν στρατηγικούς συνασπισμούς έχοντας σταθερό προσανατολισμό προς τις απαιτήσεις της «αγοράς» για τα σχολεία τους.

2.4 Επίδραση του διευθυντή στα παραγόμενα αποτελέσματα

Μεγάλος αριθμός ερευνητών ασχολήθηκε με την αναγνώριση και την οργάνωση των συμπεριφορών και των πρακτικών που φανερώνουν ποιοι διευθυντές διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες απόδοσης που μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα παραγόμενα σχολικά αποτελέσματα (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Hitt & Tucker, 2016· Leithwood & Sun, 2012· Liebowitz & Porter, 2019· Osborne-Lampkin et al., 2015· Robinson et al., 2008).

Ειδικότερα, οι Robinson κ.α. (2008) σε μετα-ανάλυση 27 ερευνών σχετικών με την επίδραση του διευθυντή στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και τα μαθησιακά αποτελέσματα, προσδιόρισαν πέντε διαστάσεις ηγεσίας: (1) καθορισμός στόχων και προσδοκιών (2) στρατηγικές εύρεσης πόρων, (3) προγραμματισμός, συντονισμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών (4) προώθηση και συμμετοχή στη μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και (5) διασφάλιση ενός τακτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Αναφέρουν ισχυρή επίδραση των ικανοτήτων απόδοσης που εμφάνισαν οι διευθυντές στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και μέτρια αποτελέσματα στον καθορισμό και τον προγραμματισμό στόχων, το συντονισμό και την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας.

Η έρευνα που χρησιμοποιήθηκε ως σημείο αναφοράς από πολλούς μελετητές είναι των Grissom και Loeb (2011). Οι ερευνητές εντόπισαν πέντε διακριτές διαστάσεις όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Οι βασικές κατηγορίες στις οποίες αναγνωρίστηκαν ικανότητες απόδοσης είναι: (1) η διδακτική διαχείριση, που αφορά στα καθήκοντα του διευθυντή τα οποία σχετίζονται με την υποστήριξη της διδασκαλίας και την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, (2) οι εσωτερικές σχέσεις, δηλαδή οι ικανότητες του διευθυντή για δημιουργία ισχυρών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολείο, (3) η διαχείριση του (εκπαιδευτικού) οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει εργασίες που αναμένεται να εκτελέσει ο διευθυντής καθ' όλη τη διάρκεια του έτους

για να επιτύχει τους μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους του σχολείου, (4) η διοίκηση, δηλαδή τα συνηθισμένα διοικητικά καθήκοντα που εκτελούνται για να συμμορφώνεται το σχολείο με τους κρατικούς κανονισμούς και (5) οι εξωτερικές σχέσεις, που αφορούν στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή να συνεργάζεται με τα ενδιαφερόμενα μέρη που βρίσκονται εκτός σχολείου.

Στα ευρήματα της έρευνας, οι διευθυντές ένιωθαν ότι ήταν πιο αποτελεσματικοί στην ανάπτυξη σχέσεων με μαθητές, στην επικοινωνία με τους γονείς, στην παρακολούθηση σχολικών δραστηριοτήτων, στην ανάπτυξη ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, στην αντιμετώπιση προβληματισμών από το προσωπικό, τη διαχείριση των σχολικών προγραμμάτων και στη χρήση δεδομένων για βελτίωση της διδασκαλίας. Από την άλλη μεριά, οι διευθυντές αισθάνθηκαν λιγότερο αποτελεσματικοί στη συγκέντρωση κεφαλαίων, στο σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των υποψηφίων διευθυντών, στην απόλυση ή παροχή συμβουλών σε εκπαιδευτικούς, στην επικοινωνία με τις περιφερειακές υπηρεσίες εκπαίδευσης για να ενισχύσουν τους στόχους τους και στη συνεργασία με μέλη και οργανώσεις της τοπικής κοινότητας.

Οι Leithwood κ.α. (2012) περιέγραψαν ένα σύνολο 21 ικανοτήτων απόδοσης σε 5 επιμέρους τομείς (Ontario Leadership Framework) που χαρακτηρίζουν έναν επαρκή διευθυντή και συνδέονται με βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, αναφέρονται σε ικανότητες σχετικές με: (1) τον καθορισμό κατευθύνσεων, (2) τη δημιουργία σχέσεων και ανάπτυξης ατόμων, (3) την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού για την υποστήριξη των επιθυμητών πρακτικών, (4) τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και (5) τη διασφάλιση της λογοδοσίας του οργανισμού. Η σημασία των παραπάνω ικανοτήτων, μέσα από πρακτικές που εφαρμόστηκαν έπειτα από πολυετείς έρευνες ευρείας κλίμακας, επιβεβαιώθηκε από τις επιδόσεις των μαθητών (Day et al., 2016· Louis, 2015).

Σε ποιο πρόσφατη ανάλυση, οι Osborne-Lampkin et al (2015) οργάνωσαν 52 μελέτες βάσει συμπεριφορών, όπως καθορίστηκαν με βάση την έρευνα των Grissom και Loeb (2011). Έτσι, οι ικανότητες απόδοσης των διευθυντών ταξινομήθηκαν σε 5 κατηγορίες, οι οποίες είναι οι: (1) η διδακτική διαχείριση (αφορά τη διδασκαλία και τα προγράμματα σπουδών), (2) οι εσωτερικές σχέσεις, δηλαδή η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, (3) η οργανωσιακή διαχείριση, που περιλαμβάνει τη διαχείριση υλικών και οικονομικών

πόρων και τις σχολικές υποδομές, (4) τα διοικητικά καθήκοντα, δηλαδή τη γραφειοκρατία, τον πειθαρχικό έλεγχο και την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων και (5) οι εξωτερικές σχέσεις του σχολικού οργανισμού με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της τοπικής κοινότητας. Οι παραπάνω ερευνητές διαπίστωσαν σημαντική επίδραση όλων των ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα του σχολείου πλην των διοικητικών καθηκόντων, όπου η συσχέτιση ήταν πιο ασθενής.

Οι Hitt και Tucker (2016) στη δική τους ανάλυση μεγάλου αριθμού ερευνών προσπάθησαν να προσδιορίσουν τις αποτελεσματικότερες πρακτικές χρησιμοποιώντας ενοποιημένο μοντέλο που αποτελεί σύνθεση τριών διαφορετικών ηγετικών πλαισίων: του Ontario Leadership Framework (Leithwood, 2012), το Learning – Centered Framework (Murphy et al., 2006) και το Essential Support Framework (Sebring et al., 2006). Η οργανωτική δομή που προέκυψε αναδεικνύει πέντε βασικούς τομείς ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών που υποστηρίζουν πως μπορούν να επηρεάσουν θετικά, αν και έμμεσα, την επίδοση των μαθητών. Τα συμπεράσματά τους συμφωνούν με τις έρευνες των Robinson et al (2008) και Osborne-Lampkin et al (2015). Ειδικότερα, στην ανάλυσή τους παρουσιάζουν μια οργανωτική δομή υπογραμμίζοντας πέντε βασικές διαστάσεις, που συντελούν όμως έμμεσα στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Έτσι, θεωρούν καίριες τις ικανότητες απόδοσης που αφορούν (1) στη δημιουργία κοινού οράματος και προσδοκιών, (2) στη βελτίωση των επαγγελματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, προωθώντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη, (3) στη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος μάθησης στον εκπαιδευτικό οργανισμό που διευθύνουν, (4) στη διευκόλυνση της εμπειρίας μάθησης υψηλής ποιότητας από τους μαθητές και (5) στη διασύνδεση με τους εξωτερικούς εταίρους της σχολικής μονάδας, μέσω της δημιουργίας παραγωγικών και συνεργατικών σχέσεων με γονείς και άλλους εμπλεκόμενους.

Οι Liebowitz και Porter (2019) σε μετα-ανάλυση που διενήργησαν, επέλεξαν 51 έρευνες που χρονολογούνται μετά το 2000. Ένα δεύτερο κριτήριο επιλογής που εφάρμοσαν ήταν η προέλευση των ερευνών να είναι από τις ΗΠΑ ή άλλες ανεπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου, που να είναι ταυτόχρονα και μέλη του ΟΟΣΑ. Το πλαίσιο που χρησιμοποίησαν είναι παρόμοιο με αυτό των Osborne-Lampkin κ.α. (2015) οι οποίοι χρησιμοποίησαν τους ορισμούς των ηγετικών διαστάσεων και την κατηγοριοποίηση ηγετικών συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι διευθυντές στο μοντέλο των Grissom και Loeb (2011). Επιπλέον, στην ανάλυσή τους

αναζήτησαν επιδράσεις των διευθυντών συμπεριφορών, εκτός από τους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς αλλά και συνολικά στο εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται στα σχολεία. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ισχυρή θετική επίδραση των ηγετικών συμπεριφορών των διευθυντών στα παραγόμενα αποτελέσματα από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και συνολικά του σχολείου. Θα πρέπει να σημειωθεί όμως, ότι η διάσταση της διδακτικής διαχείρισης δεν ασκεί εντονότερη επίδραση συγκριτικά με τις άλλες διαστάσεις ηγεσίας.

Οι Pashiaridis και Brauckmann (2019) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε επτά ευρωπαϊκές χώρες (LISA) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι σύγχρονοι διευθυντές σχολικών μονάδων προηγμένων, αλλά και αναπτυσσόμενων χωρών, πρέπει να διαθέτουν ικανότητες απόδοσης σε πολλαπλά επίπεδα. Το επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας που πρότειναν είναι ένα υβριδικό στυλ στο οποίο εκτός από ικανότητες παιδαγωγικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι σύγχρονοι και οι μελλοντικοί διευθυντές θα πρέπει επιδεικνύουν ικανότητες σε τομείς συνυφασμένους με τις απαιτήσεις της ελεύθερης αγοράς εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η αύξηση της γονικής συμμετοχής, η εμπλοκή τοπικών και άλλων εξωτερικών παραγόντων, η αναζήτηση περισσότερων πόρων, η συνεργασία με φορείς στρατηγικού ενδιαφέροντος περιλαμβάνονται στο προσανατολισμό των σχολείων προς την αγορά εργασίας. Ως αφετηρία της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κοινωνική απαίτηση για αυτονομία (*autonomy*) και λογοδοσία (*accountability*) των σχολείων ως προς τη διοίκηση και τη διαχείριση πόρων, αλλά και η ανάγκη για βελτίωση των παραγόμενων αποτελεσμάτων, δίνοντας έμφαση στις επιδόσεις των μαθητών ως κριτήριο ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Διαπιστώθηκε πως οι αποδοτικοί διευθυντές εμφανίζουν ένα επιχειρηματικό στυλ, το οποίο διακρίνεται από πρακτικές και συμπεριφορές που συναντώνται στη διοίκηση των επιχειρήσεων. Ένα άλλο εύρημα της έρευνας ήταν ότι το στυλ επιχειρηματικής ηγεσίας εμφανίστηκε ως το πιο σημαντικό στυλ στην πλειονότητα των χωρών που συμμετέχουν στη μελέτη LISA, ανεξάρτητα από το ευρύτερο συστημικό πλαίσιο της χώρας που συμμετείχε, όπου με τον όρο συστημικό πλαίσιο, εννοείται ο συνδυασμός βαθμού αυτονομίας και λογοδοσίας που υπάρχει σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

2.5 Βασικές διαστάσεις ηγετικών συμπεριφορών

2.5.1 Διδακτική διαχείριση

Η «*διδακτική ή παιδαγωγική διαχείριση*» (*instructional management*) περιλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό τις βασικές συμπεριφορές που εστιάζουν ή συνδέονται με τις

εκπαιδευτικές πρακτικές των σχολείων και την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών (Grissom & Loeb, 2011). Αυτό περιλαμβάνει την υποστήριξη των εκπαιδευτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης, της παρατήρησης και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, καθώς και τον προγραμματισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος, ειδικότερα, αφορά στο συντονισμό και τον έλεγχο της διδασκαλίας και του προγράμματος σπουδών. Αυτή η διάσταση ενσωματώνει τρεις λειτουργίες ηγεσίας (ή αυτό που μπορεί να ονομαστεί *διαχείριση*): την επίβλεψη και αξιολόγηση διδασκαλίας, το συντονισμό του προγράμματος σπουδών και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Hallinger, 2005). Η εκπαιδευτική διαχείριση περιλαμβάνει επίσης συμπεριφορές που σχετίζονται με το σχεδιασμό ή την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συμπεριλαμβανομένων αυτών που πολλές κλίμακες ηγεσίας αναφέρουν ως ανάπτυξη και εφαρμογή ενός σχολικού οράματος (Bass & Avolio, 1997). Άλλες συμπεριφορές περιλαμβάνουν τη χρήση δεδομένων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου και πτυχές της αξιολόγησης του προγράμματος.

Αυτή η διάσταση της επάρκειας, απαιτεί από το διευθυντή να ασχοληθεί σε βάθος με την παροχή κινήτρων για τη βελτίωση της διδασκαλίας, τη συστηματική εποπτεία και την παρακολούθηση της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο. Προφανώς, αυτές οι λειτουργίες απαιτούν από τον διευθυντή να έχει διδακτική εμπειρία και εξειδίκευση στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και βαθιά δέσμευση για τη βελτίωση του σχολείου (Hallinger, 2005).

Μια άλλη εξίσου σημαντική διάσταση της διδακτικής διαχείρισης ενός σχολείου είναι η αποσαφήνιση της αποστολής του σχολείου στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο διευθυντής πρέπει να παρουσιάσει το πλαίσιο με τους στόχους που έχουν τεθεί (ενδεχομένως ύστερα από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς) και να τους επικοινωνήσει στο προσωπικό του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η διάσταση αυτή επικεντρώνεται στο ρόλο του διευθυντή, ο οποίος συνεργάζεται με το προσωπικό για να διασφαλίσει ότι το σχολείο έχει σαφείς, μετρήσιμους, χρονικά προσδιορισμένους στόχους που εστιάζουν στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Είναι επίσης ευθύνη του διευθυντή να κοινοποιήσει αυτούς τους στόχους, ώστε να είναι ευρέως γνωστοί και να υποστηρίζονται από όλη τη σχολική κοινότητα (Hallinger, 2005).

Το συμπέρασμα, επομένως, που εξάγεται είναι ότι το σχολείο πρέπει να έχει σαφείς, ακαδημαϊκούς στόχους, δηλαδή στόχους προσαρμοσμένους στις ανάγκες των μαθητών, που να τους υποστηρίζει και να τους ενσωματώνει το προσωπικό στην καθημερινή του πρακτική. Αυτή η εικόνα των σχολείων προσανατολισμένων σε στόχους, ακαδημαϊκά εστιασμένους βρίσκεται σε αντίθεση με την τυπική κατάσταση, στην οποία τα σχολεία απεικονίζονται να επιδιώκουν μια ποικιλία ασαφών, ακαθόριστων και μερικές φορές αντικρουόμενων ακαδημαϊκών και μη ακαδημαϊκών στόχων.

2.5.2 Υποστηρικτικό κλίμα μάθησης

Ένα από τα σημαντικότερα προσόντα ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι η δημιουργία ευχάριστου «σχολικού κλίματος» (*school climate*), καθώς έτσι προάγεται η συνεργατική μάθηση, η συνοχή της ομάδας, ο σεβασμός και η αμοιβαία εμπιστοσύνη που ευνοεί τη διδασκαλία και τη μάθηση (Thapa et al., 2013). Ως σχολικό κλίμα νοείται η ατμόσφαιρα, η προσωπικότητα και το ήθος που εκπέμπει ένα σχολείο. Μπορεί κανείς να το αισθανθεί σχεδόν αμέσως με την είσοδο στο κτίριο, ενώ φαίνεται πως αποτελεί παράγοντα που προσδιορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία του σχολείου (G. Pashiaridis, 2000). Η ίδια ερευνήτρια υπογραμμίζει πως αν και είναι δύσκολος ο ακριβής ορισμός του σχολικού κλίματος, σχετίζεται με την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος που βιώνουν οι συμμετέχοντες (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές) και επηρεάζει τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τη διδασκαλία και την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Το θετικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα όπου δίνεται έμφαση και ανταμοιβές στη διδασκαλία και τη μάθηση, ενώ οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όπως και ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς διαπνέονται από συλλογικότητα και συνεργασία (G. Pashiaridis, 2000). Επιπροσθέτως, σε ένα τέτοιο υποστηρικτικό κλίμα προστατεύεται ο χρόνος διδασκαλίας και προωθείται η επαγγελματική ανάπτυξη τόσο του διευθυντή όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού με την παροχή κατάλληλων κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για μάθηση και βελτίωση. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του θετικού υποστηρικτικού σχολικού κλίματος είναι η συνεχής προβολή των σχολικών επιτευγμάτων. Αυτή η διάσταση συμμορφώνεται με την αντίληψη ότι τα αποτελεσματικά σχολεία δημιουργούν ένα είδος «ακαδημαϊκής πίεσης» (*academic stress*) μέσω της ανάπτυξης υψηλών προτύπων και προσδοκιών για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Τα αποτελεσματικά σχολεία αναπτύσσουν μια κουλτούρα συνεχούς

βελτίωσης στην οποία οι ανταμοιβές ευθυγραμμίζονται με τους σκοπούς και τις πρακτικές που εφαρμόζονται, η διασαφήνιση και η προώθηση των οποίων στο εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ευθύνη του διευθυντή (Hallinger, 2005).

Το θετικό σχολικό κλίμα έχει βαθύτατες επιπτώσεις στην ψυχική και τη σωματική υγεία των μαθητών. Ειδικότερα, περιγράφοντας τους τρόπους με τους οποίους επιδρά το θετικό σχολικό κλίμα οι μελετητές αναφέρουν ότι: (1) έχει ισχυρή επίδραση στα κίνητρα μάθησης, (2) μετριάζει την αρνητική επίδραση του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου στην ακαδημαϊκή επιτυχία, (3) συμβάλλει στη μείωση της βίας, της επιθετικότητας, της σεξουαλικής παρενόχλησης και (4) δρα ως προστατευτικός παράγοντας της μάθησης και της θετικής ανάπτυξης στη ζωή των νέων ανθρώπων (Thapa et al., 2013).

Αναφορικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, φαίνεται πως οι ηγετικές ικανότητες του διευθυντή, όπως είναι η αποτελεσματική διασαφήνιση της αποστολής του σχολείου και το κοινό όραμα με τους εκπαιδευτικούς σε ότι αφορά τους στόχους του σχολείου, αποτελούν χαρακτηριστικά μείζονος σημασίας. Επιπροσθέτως, η εισαγωγή ενός πλαισίου ξεκάθαρων κανόνων και πολιτικών από τον διευθυντή ενδυναμώνει το αίσθημα ευθύνης για την εφαρμογή τους σε όλους. Ταυτόχρονα, η καλή επικοινωνία και η συμμετοχή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στο σχεδιασμό και την εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, όπως και στο συντονισμό του προγράμματος σπουδών βελτιώνουν σημαντικά το κλίμα σε μια σχολική μονάδα (G. Pashiardis, 2000).

2.5.3 Εσωτερικές σχέσεις

Η διάσταση «εσωτερικών σχέσεων» (*internal relations*) αποτυπώνει πτυχές της συμπεριφοράς των διευθυντών, εστιασμένες σε διαπροσωπικές σχέσεις εντός του σχολείου (Grissom & Loeb, 2011). Αυτό περιλαμβάνει συμπεριφορές που σχετίζονται με την ανάπτυξη και τη διατήρηση των σχέσεων μαθητών και οικογενειών και την παρακολούθηση σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς και τον χειρισμό των συγκρούσεων του προσωπικού, όπως και την άτυπη και κοινωνική ενασχόληση με το προσωπικό. Πιο συχνές στην κωδικοποίηση ως εσωτερικές σχέσεις συμπεριφορές είναι εκείνες που μετρούν τη σχέση μεταξύ της προσοχής των διευθυντών στις σχέσεις προσωπικού και της επαγγελματικής ικανοποίησης (ευημερίας) των εκπαιδευτικών.

Η επάρκεια των διευθυντών στη διαχείριση και την επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ήρεμου και παραγωγικού περιβάλλοντος εργασίας που χαρακτηρίζει ένα αποτελεσματικό σχολείο. Ο διευθυντής, προκειμένου να προτείνει μια λογική και ρεαλιστική λύση στις διαφορές, πρέπει να χρησιμοποιήσει τις προσωπικές του ικανότητες διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων (Batoool et al., 2016). Η εποικοδομητική στάση απέναντι στη διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα για τα αντιμαχόμενα. Αντιθέτως, η καταστροφική συμπεριφορά μπορεί να βλάψει τις ανθρώπινες σχέσεις και να προκαλέσει μείωση των επιπέδων κινήτρων και επιδόσεων των ατόμων και να οδηγήσει σε μείωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων συνδέεται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή (Okorie, 2002), ενώ η ηλικία, η εμπειρία, τα ακαδημαϊκά προσόντα και το φύλο δε φαίνεται ότι ασκούν σημαντική επίδραση (Batoool et al., 2016· Hallinger et al., 1996). Επίσης, στην έρευνα των Batoool κ.α. (2016) βρέθηκε πως το «συνεργατικό» στυλ διαχείρισης συγκρούσεων προτιμάται από την πλειοψηφία των διευθυντών, αντίθετα η προσπάθεια «αποφυγής» οποιασδήποτε σύγκρουσης είναι μια στρατηγική που ακολουθούν όσοι διευθυντές έχουν γραφειοκρατική προδιάθεση (Balay, 2006).

Η διαχείριση συγκρούσεων αναφέρεται στην ικανότητα αναγνώρισης και επίλυσης από το διευθυντή σχολικών προβλημάτων με λογικό, δίκαιο τρόπο όσο το δυνατόν συντομότερα (Imperial & Madrigal, 2021). Οι συγκρούσεις είναι συχνές και συνδέονται κυρίως με οργανωτικές και διαπροσωπικές διαφορές (Saiti, 2015). Επιπλέον, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, αποκάλυψε ότι αυτές οι διαφορές είναι πιο πιθανό να συμβούν σε αστικά σχολεία. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι συγκρούσεις γίνονται συνήθως μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών και όχι ανάμεσα σε διευθυντές και μαθητές ή μαθητές και καθηγητές (Imperial & Madrigal, 2021).

Οι στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων από τους διευθυντές όπως αναφέρονται στην έρευνα του Balay (2006) είναι: (1) η αποφυγή, όπου όπως αναφέρθηκε ο διευθυντής και τα εμπλεκόμενα άτομα απλώς προσποιούνται ότι η σύγκρουση δεν υφίσταται, (2) η εξομάλυνση, στην οποία δίνεται έμφαση από το διευθυντή στα κοινά σημεία των αντιμαχόμενων πλευρών υποβαθμίζοντας τις διαφορές των απόψεων τους, (3) ο συμβιβασμός, στον οποίο επιδιώκεται επίλυση της σύγκρουσης ενθαρρύνοντας

αμοιβαίες υποχωρήσεις, (4) ο εξαναγκασμός, όπου ο διευθυντής χρησιμοποιεί τη σύγκρουση για να προωθήσει τους στόχους του και (5) η συνεργασία, στην οποία ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος και την εύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης, διατηρώντας θετική στάση. Η στρατηγική που υιοθετεί κάθε διευθυντής εξαρτάται, όπως αναφέρθηκε, από τα προσωπικά του χαρακτηριστικά.

Από την άλλη, η επαγγελματική επάρκεια είναι βασικός παράγοντας και για την επαγγελματική ικανοποίηση. Για τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα η ικανοποίηση από την εργασία τους προέρχεται κυρίως από τις επιδόσεις του στις τάξεις, τη βαθιά γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, την ποικιλία πρακτικών που είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν για τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης και τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών τους (Ma & MacMillan, 1999). Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί, εκτός από τη θετική στάση σε κάθε πτυχή του έργου τους, αναγνωρίζουν και τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Albert & Levine, 1988).

Ωστόσο, σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ασκεί και η διοίκηση του σχολείου. Ειδικότερα, η στάση που διατηρεί η διοίκηση του σχολείου (θετική ή αρνητική) σε σχέση με την αλλαγή και την καινοτομία τα σχολεία βρέθηκε πως επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, ενισχύει (ή όχι) το αίσθημα αναγνώρισης του έργου τους, ενώ μπορεί να προσφέρει και την αίσθηση ουσιαστικής συμμετοχής στη λειτουργία του σχολείου (Ma & MacMillan, 1999). Αντίθετα, η ανάθεση μεγάλου όγκου γραφειοκρατικών καθηκόντων και εργασιών στους εκπαιδευτικούς υποβαθμίζει το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης, περιορίζοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών που σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει ακόμα και στην παραίτηση του εκπαιδευτικού (Albert & Levine, 1988). Επομένως, ο διευθυντής που περιορίζει τις εξωδιδασκτικές γραφειοκρατικές αναθέσεις εργασιών στους εκπαιδευτικούς και επικεντρώνεται στις παιδαγωγικές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών εισάγοντας καινοτομίες που διευκολύνουν τη διδασκαλία αυξάνει το επίπεδο δέσμευσης του προσωπικού στους στόχους του σχολείου και αυξάνει την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Επιπλέον, η καλλιέργεια από το διευθυντή κουλτούρας μάθησης στο σχολείο και η ενθάρρυνση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή της ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτών. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία κουλτούρας που χαρακτηρίζεται από όρους συλλογικότητας και συνεργασίας προάγει

την ικανοποίηση και τα συναισθήματα επαγγελματικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών (Leithwood et al., 1998). Επομένως, το συμμετοχικό στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιεί ο διευθυντής και οι κοινωνικές δεξιότητες που πηγάζουν από τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διπλωματικές ικανότητες του διευθυντή (Taliadorou & Pashiardis, 2015), επηρεάζουν θετικά την κουλτούρα του σχολείου. Αντίθετα, κουλτούρα που ενισχύει την απομόνωση των εκπαιδευτικών αυξάνει την επαγγελματική δυσαρέσκεια και προκαλεί αβεβαιότητα σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια των διευθυντών (Ma & MacMillan, 1999).

2.5.4 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί πολύ συχνά το αντικείμενο συζητήσεων στην εκπαιδευτική (και όχι μόνο) κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Ορμώμενοι από το ανταγωνιστικό κλίμα που επικρατεί στο χώρο των επιχειρήσεων, πολλοί εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη να είναι ενήμεροι για τις εξελίξεις στον επαγγελματικό τους τομέα, ώστε να διαθέτουν το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι των συναδέλφων τους. Άλλοι ανησυχούν καθώς οι γνώσεις τους καθίστανται απαρχαιωμένες, ειδικά σε ζητήματα νέων τεχνολογιών, ενώ δεν είναι λίγοι και αυτοί που αναζητούν τρόπους ώστε να γίνουν αποτελεσματικότεροι στο έργο τους και να συμβάλλουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών τους (Nooruddin & Bhamani, 2019). Επιπλέον, με το πέρασμα του χρόνου, ακόμη και οι κοινωνίες έχουν αναγνωρίσει τη σημασία των εκπαιδευτικών ως μία από τις βασικές μεταβλητές που χρειάζεται μετασχηματισμό προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά ως ένας σημαντικός παράγοντας αλλαγής για τη διευκόλυνση και την παραγωγή καλύτερων μελλοντικών ηγετών (Hargreaves & Fullan, 2015).

Υπάρχει διχογνωμία μεταξύ των ερευνητών σχετικά με τον καθορισμό των ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών που διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η πλειονότητα των δημοσιευμένων ερευνών αναγνωρίζει ικανότητες που εμφανίζουν οι παιδαγωγικοί ηγέτες (Hallinger & Heck, 1996). Οι ίδιοι ερευνητές όμως, αναγνωρίζουν πως αρκετοί μελετητές, δίνουν μια ευρύτερη έννοια της ηγεσίας, περιλαμβάνοντας στοιχεία μετασχηματιστικής και συμμετοχικής ηγεσίας, ενώ δίνουν έμφαση και στα οφέλη των αποκεντρωμένων συστημάτων λήψης αποφάσεων. Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει συνδεθεί με βελτίωση της στάσης, των συμπεριφορών και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη (Leithwood, 1994).

Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται μόνο από την ατομική τους δέσμευση. Αρκετές συνθήκες στο χώρο εργασίας παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο (Clement & Vandenberghe, 2001). Το επίπεδο συναδελφικότητας (*collegiality*) που αντικατοπτρίζεται από τις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο που θα τους παρακινήσει να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως είναι ο ίδιος ο διευθυντής να πιστεύει στη ανάγκη και τα οφέλη αυτής της διαδικασίας και να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να καταστεί πραγματικότητα, για παράδειγμα μέσω ειδικών συνεδριάσεων ή διοργανώνοντας ενδοσχολικές επιμορφώσεις.

Η αλληλεπίδραση αποτελεσματικών διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία, όταν γίνεται μέσα από διαδικασίες όπως έρευνα, προβληματισμός, εξερεύνηση και πειραματισμός, αποδίδει σημαντικά οφέλη. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν πληθώρα ευέλικτων εναλλακτικών λύσεων αντί να συλλέγουν άκαμπτες διαδικασίες και μεθόδους διδασκαλίας (Blase & Blase, 1999). Ειδικότερα, ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών μπορεί να εμφανιστεί μέσα από συζητήσεις με τον διευθυντή, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιήσει πέντε βασικές στρατηγικές συνομιλίας με τους εκπαιδευτικούς, ειδικότερα, για την προώθηση του προβληματισμού.

Ο διευθυντής υποβάλλει προληπτικά προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας, είτε σε παιδαγωγικές συνεδριάσεις, είτε πιο ανεπίσημα, σε καθημερινές συζητήσεις. Είναι σκόπιμο ώστε ο διευθυντής να κάνει κατάλληλες, μη απειλητικές προτάσεις που χαρακτηρίζονται από ανταλλαγή εμπειριών και να κάνει χρήση παραδειγμάτων και επιδείξεων. Επίσης πρέπει να δίνεται η δυνατότητα επιλογής στους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με ξεπερασμένες τακτικές, καθώς και να ενθαρρύνονται στην ανάληψη ρίσκων κατά τη διδασκαλία τους. Η προσφορά επαγγελματικής βιβλιογραφίας είναι πάντοτε θεμιτή όπως και η αναγνώριση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και η διατήρηση της εστίασης στη βελτίωση της διδασκαλίας (Blase & Blase, 1999).

Η δεύτερη στρατηγική περιλαμβάνει επίσκεψη στις τάξεις και την παροχή ανατροφοδότησης μετά από παρατήρηση στους εκπαιδευτικούς. Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση είναι επικεντρωμένη στην παρατηρούμενη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη, είναι λεπτομερής και συγκεκριμένη, εκφρασμένη φροντίδα,

ενδιαφέρον και υποστήριξη χωρίς κριτική, καθιερώνει έναν προσανατολισμό επίλυσης προβλημάτων που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και τον σεβασμό, απαντά σε ανησυχίες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και συζητά την αλληλεπίδραση και τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Είναι σημαντικό, στο τέλος ο διευθυντής να εκφράζει τη διαθεσιμότητά του για περαιτέρω συζήτηση (Blase & Blase, 1999).

Μια ιδιαίτερα αποδοτική στρατηγική είναι και η επίδειξη υποδειγματικών διδασκαλιών από τον διευθυντή, η οποία πρέπει απαραίτητως να συνοδεύεται από συζήτηση. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συναίνεση των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία είναι η καλλιέργεια σχέσεων σεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Μια άλλη χρήσιμη τακτική του διευθυντή είναι να ζητά την άποψη και τη συμβουλή του εκπαιδευτικού για ζητήματα διδασκαλίας, οπότε μέσα από τη συζήτηση να προκύψουν συμπεράσματα που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας του. Τέλος, ο έπαινος που εστιάζει σε συγκεκριμένες διδακτικές συμπεριφορές επηρεάζει σημαντικά τα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Blase & Blase, 1999).

2.5.5 Εξωτερικές σχέσεις

Οι αρνητικές επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στα άτομα και τις κοινότητες και οι τρόποι άμβλυνσής τους έρχεται στο προσκήνιο της ατζέντας πολιτικών συζητήσεων, αναζητώντας τρόπους διατήρησης της κοινωνικής σταθερότητας και ανάπτυξης. Η εκπαίδευση θεωρείται βασικό εργαλείο σε αυτή την προσπάθεια (Cheong Cheng, 2004). Επιπλέον, η απαίτηση για διαφάνεια και κοινωνική λογοδοσία αναδεικνύει μια άλλη διάσταση των ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών. Οι *εξωτερικές σχέσεις* (*external relations*) είναι μια διάσταση που αποτυπώνει τη δέσμευση των διευθυντών με τα ενδιαφερόμενα μέρη πέρα από το σχολικό κτίριο (Grissom & Loeb, 2011). Οι διευθυντές με υψηλό βαθμό επάρκειας στις εξωτερικές σχέσεις αναμένεται να αναδιαρθρώσουν και να βελτιώσουν την αποδοτικότητα του σχολείου εσωτερικά, ώστε να προσαρμοστεί στα νέα κοινωνικά δεδομένα (Tam, 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές παρουσιάζουν συμπεριφορές όπως η επικοινωνία με την περιφερειακή διοίκηση και τα μέλη της τοπικής κοινότητας ή άλλους εξωτερικούς ενδιαφερόμενους, ενώ ταυτόχρονα κάνουν προσπάθειες ώστε τα σχολεία να γίνουν πιο ανταγωνιστικά προσφέροντας εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορούν να εξυπηρετήσουν τις προσδοκίες των γονέων και τις ανάγκες των μαθητών. Αντιμετωπίζουν τις εξωτερικές προκλήσεις δημιουργώντας στρατηγικές συνεργασίες με άτομα και ομάδες εντός της

κοινότητας και προσελκύουν πόρους από την κοινότητα για να αυξήσουν την ανταγωνιστικότητά τους (Grissom & Loeb, 2011· Tam, 2007). Ειδικότερα, επιδιώκοντας τη «διαφοροποίηση» (*differentiation*) του σχολείου καλλιεργώντας ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι διευθυντές προσελκύουν την προσοχή της τοπικής κοινότητας, ενώ αυξάνοντας τον βαθμό «ολοκλήρωσης» (*integration*) δηλαδή το βαθμό συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στις σχολικές διαδικασίες οικοδομούνται στρατηγικές συνεργασίες. Συνοψίζοντας, οι ικανότητες απόδοσης στις εξωτερικές σχέσεις του διευθυντή ενός σχολείου, όπως περιεγράφηκαν παραπάνω, ταιριάζουν με τις συμπεριφορές που προβλέπονται στο μοντέλο επιχειρηματικής ηγεσίας των Brauckmann και Pashiaridis (2011), το μοντέλο ηγεσίας δηλαδή που είναι προσανατολισμένο στην αγορά.

Με βάση τις θεωρίες δημοσίων σχέσεων των Merz και Furman (1997), έχουν εντοπιστεί πέντε διαστάσεις στις σχέσεις του σχολείου και της κοινότητας (Tam, 2005). Οι διαστάσεις αυτές είναι: (1) γεωγραφικές, (2) διαρθρωτικές, (3) σχεσιακές, (4) πολιτιστικές και (5) πολιτικές. Η *γεωγραφική* διάσταση περιγράφει τα φυσικά όρια και γεωγραφική θέση ενός σχολείου και της κοινότητάς του. Η *δομική* διάσταση περιγράφει τη σχέση του σχολείου ως ουσιαστικό κομμάτι (*socio-structural instrument*) της τοπικής κοινότητας. Η *σχεσιακή* διάσταση περιγράφει τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών ενός σχολείου και της κοινότητάς του. Η *πολιτισμική* διάσταση απεικονίζει τη συμβολική και ιδεολογική φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ σχολείου και κοινότητας και η *πολιτική* διάσταση περιγράφει τη πολιτική σχέση μεταξύ σχολείου και κοινότητας.

Το σχολείο αποτελεί σημαντικό κομμάτι κάθε τόπου και οι παραπάνω διαστάσεις των σχέσεων με την τοπική κοινωνία επιβεβαιώνουν το επίπεδο επιρροής και αλληλεπίδρασής τους. Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας αναμένεται να δημιουργήσει θετική σχέση με το κοινό, μέσω αμοιβαίας επικοινωνίας, ώστε να διεκδικήσει την αποδοχή και τη λαϊκή νομιμοποίηση του σχολείου στην κοινότητα. Επομένως, οι σχέσεις σχολείου και κοινότητας θεωρούνται μια διοικητική λειτουργία που στοχεύει στην εδραίωση μιας κοινότητας ισότιμης, συμμετοχικής και αμοιβαία υποστηρικτικής (Tam, 2007).

Στις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου, ως διοικητική λειτουργία, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις ανεπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου (π.χ. ΗΠΑ, Καναδάς,

Ηνωμένο Βασίλειο) ειδικά από τα ιδιωτικά σχολεία. Ακόμα και στη δημόσια εκπαίδευση όμως, δίνεται έμφαση στη συμμετοχή των πολιτών. Τα σχολεία αποτελούν σημαντικά κοινωνικά ιδρύματα στην κοινότητα. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων συμμετέχουν συχνά σε συλλόγους πολιτών εντός της κοινότητας, ενώ γονείς και τοπικοί φορείς συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων (Bagin και Gallagher, 2001 όπ. αναφ. στο Tam, 2007).

2.5.6 Διαχείριση μαθητών

Η πειθαρχία των μαθητών είναι μια σημαντική λειτουργία στη διαχείριση του σχολείου καθώς επηρεάζει το σχολικό κλίμα και τα τελικά αποτελέσματα στη σχολική μάθηση. Από αυτή την άποψη, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του διευθυντή είναι ζωτικής σημασίας.

Η πειθαρχία στο σχολείο συγκαταλέγεται μεταξύ των λειτουργιών της διοίκησης. Γενικά στο σχολείο αλλά και στην τάξη ειδικότερα, η πειθαρχία εξαρτάται από το είδος ηγεσίας που εφαρμόζεται σε διοικητικό επίπεδο, αλλά και σε ότι αφορά στην εποπτεία για όλα τα θέματα του σχολείου (Kiprop, 2012). Ο διευθυντής μαζί με την ανώτερη διοικητική ομάδα είναι επιφορτισμένοι με το στρατηγικό σχεδιασμό, συμπεριλαμβανομένου του καθορισμού της κατεύθυνσης του σχολείου (ηγεσία) καθώς και με την οργάνωση της ημερήσιας λειτουργίας του σχολείου (διαχείριση) (Charlaine, 2003). Ο ίδιος μελετητής προσθέτει ότι και οι δύο διαστάσεις συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία και τη διατήρηση ενός καλά συμπεριφερόμενου σχολείου. Αυτό προϋποθέτει ότι ο διευθυντής, ως ηγέτης του σχολείου, θα πρέπει να έχει σαφή πολιτική για το τι θέλει για το σχολείο. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να στηρίξει το προσωπικό ενισχύοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη σε ζητήματα πειθαρχίας και διασφαλίζοντας τους απαραίτητους πόρους και υποστήριξη σε όλα τα επίπεδα. Ο Charlaine (2003) προσθέτει ότι η παρακολούθηση της συμπεριφοράς των μαθητών θα πρέπει να είναι αισθητή στις τάξεις, αλλά και στους υπόλοιπους χώρους του σχολείου (προαύλιο, κυλικείο), ενώ ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος στις ανησυχίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το προσωπικό του σχολείου.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η πειθαρχία στο σχολείο είναι το προϊόν της αλληλεπίδρασης του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Σε αυτή την εξίσωση θα πρέπει να προστεθούν και οι γονείς, καθώς παρότι δε βρίσκονται στο χώρο του σχολείου επηρεάζουν έμμεσα τη συμπεριφορά των παιδιών τους μέσα σε αυτό. Οι διευθυντές

δίνουν τον τόνο και την ηθική του σχολείου και έχουν αξιοσημείωτη επιρροή στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός στο οποίο εκτείνεται αυτή η αλληλεπίδραση εξαρτάται από το σχολικό κλίμα που έχει αυτός δημιουργήσει (Bosire, 2009). Ακόμα και σε επίπεδο τάξης, ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται σε θέματα πειθαρχίας από «τα πρότυπα και τις προσδοκίες» του διευθυντή (Blandford, 2003).

Καθώς μαθητές από διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συναντιούνται στο σχολικό περιβάλλον, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη τήρησης κανόνων και κανονισμών, ώστε να δημιουργηθεί τάξη, πειθαρχία και ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης (Blandford, 2003). Οι κανόνες είναι πολύ σημαντικοί γιατί βοηθούν στον καθορισμό της ακαδημαϊκής αριστείας και συμβάλλουν, επίσης, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Ωστόσο, οι κανόνες δεν πρέπει να είναι πολύ περιοριστικοί επειδή οι μαθητές (όπως και οι ενήλικες) δυσανασχετούν με τους εξωπραγματικούς περιορισμούς και αγωνίζονται εναντίον τους (Kirpov, 2012).

Η Blandford (2003) προτείνει στους διευθυντές κάποιες κατευθυντήριες αρχές που θα τους βοηθήσουν να συντάξουν τους κανόνες συμπεριφοράς στα σχολεία τους: (1) Οι κανόνες θα πρέπει να διευκρινίζουν τις προθέσεις τους, (2) οι κανόνες θα πρέπει να καθορίζουν τα άτομα που θα επωφεληθούν από τους κανόνες, στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι μαθητές, (3) οι διευθυντές δεν πρέπει να αναμένουν ότι τα προβλήματα πειθαρχίας θα εξαφανιστούν ξαφνικά λόγω των σχολικών κανόνων, αλλά θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η νεανική ανωριμότητα των μαθητών, (4) οι κανόνες του σχολείου θα πρέπει να λειτουργούν ως κατευθυντήρια γραμμή και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές που δε μπορούν να ανταπεξέλθουν στους κανόνες.

Πολλοί παράγοντες μπορεί να καθορίσουν τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής θα εμπλέξει εκπαιδευτικούς και γονείς στη διαχείριση της πειθαρχίας των μαθητών. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες μπορεί να είναι η στάση του διευθυντή, το φύλο του διευθυντή και η εμπειρία του σε αυτή τη θέση (Bosire, 2009). Η διαχείριση της πειθαρχίας των μαθητών στα σχολεία είναι συλλογική ευθύνη μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Ωστόσο, ως επικεφαλής του σχολείου, ο διευθυντής ίσως επιχειρήσει να ενσωματώσει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς στη διαδικασία της σχολικής διαχείρισης και ιδιαίτερα στη διαχείριση της πειθαρχίας των μαθητών. Αναμένεται λοιπόν ότι οι διευθυντές που εμπλέκουν εκπαιδευτικούς και

γονείς στη διαχείριση πειθαρχίας είναι πιθανότερο να αποκομίσουν υψηλότερα επίπεδα πειθαρχίας μαθητών σε σύγκριση με εκείνους που δεν το κάνουν (Bosire, 2009).

2.6 Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας

Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών μέσω δύο σημαντικών οδών, την υποστήριξη και ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (αναφέρθηκαν παραπάνω) και την εφαρμογή αποτελεσματικών οργανωτικών διαδικασιών (Davis et al., 2005). Η «οργανωτική διαχείριση» (*organizational management*) περιλαμβάνει συμπεριφορές που συνδέονται με τη διαχείριση των λειτουργικών παραμέτρων του σχολείου που σχετίζονται με μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στρατηγικούς στόχους (Grissom & Loeb, 2011). Αυτή η διάσταση αποτυπώνει βασικές συμπεριφορές όπως τη σύνταξη και διαχείριση προϋπολογισμού, σχεδιασμό εγκαταστάσεων και διαχείριση μη εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ ταυτόχρονα καταγράφει επίσης ενέργειες που έχουν αναληφθεί για την ανάπτυξη ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, την πρόσληψη εκπαιδευτικών και προσωπικού και τη δικτύωση με άλλους διευθυντές.

Ειδικότερα, οι Leithwood κ.α. (2004) περιγράφοντας βασικές πρακτικές ηγεσίας δίνουν έμφαση στον καθορισμό κατευθύνσεων για τον οργανισμό, στην ανάπτυξη κοινών στόχων, στην παρακολούθηση της οργανωτικής απόδοσης και στην προώθηση αποτελεσματικής επικοινωνίας με τα μέλη του και προτείνουν τον επανασχεδιασμό του (εκπαιδευτικού) οργανισμού μέσα από τη δημιουργία παραγωγικής σχολικής κουλτούρας και την τροποποίηση οργανωτικών δομών που υπονομεύουν το έργο και οικοδόμηση διαδικασιών συνεργασίας.

Επίσης, η αλληλεπίδραση με άλλους διευθυντές μέσα από «δίκτυα επικοινωνίας» στην ευρύτερη περιοχή, δημιουργούν σχέσεις που λειτουργούν ως αγωγοί για τη μεταφορά πόρων, όπως πληροφορίες σχετικά με την εργασία, συμβουλές και κοινωνική υποστήριξη (Daly et al., 2014· Moolenaar, 2012). Τα δίκτυα, υπό αυτή την έννοια, ορίζονται ως «τουλάχιστον δύο εκπαιδευτικοί οργανισμοί που συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό για τουλάχιστον μερικές φορές» (Muijs et al., 2010). Θα πρέπει να σημειωθεί πως στα δίκτυα επικοινωνίας με άλλους διευθυντές θα ήταν χρήσιμο να συμπεριληφθούν και άλλοι τοπικοί ή περιφερειακοί ηγέτες της εκπαίδευσης, καθώς υποστηρίζεται με τον τρόπο αυτό η διδακτική συνοχή στα σχολεία σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο και προσφέρονται στους διευθυντές ευκαιρίες για ανταλλαγή

εμπειριών και βέλτιστων πρακτικών οργάνωσης των σχολείων τους (Daly & Finnigan, 2010).

Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, σχολεία σε όλο τον κόσμο αναπτύσσουν πρωτοβουλίες για την τόνωση της ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ των διευθυντών και άλλων ηγετών της περιοχής (Daly & Finnigan, 2010· Muijs et al., 2010). Τέτοιες πρωτοβουλίες συχνά σχεδιάζονται για να υποστηρίξουν τη διδακτική συνοχή μεταξύ των σχολείων της περιοχής και την αντιμετώπιση της αυξανόμενης πολυπλοκότητας της πολιτικής λογοδοσίας και των απαιτήσεων νέων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ιδίως για την υποστήριξη των μαθητών που παραδοσιακά έχουν μείνει πίσω (Daly & Finnigan, 2010). Σε τέτοια «περιφερειακά δίκτυα», οι διευθυντές ασκούν κοινωνικές σχέσεις με άλλους υπευθύνους, ανταλλάσσουν πληροφορίες, δίνουν και λαμβάνουν συμβουλές, συνεργάζονται για συγκεκριμένα θέματα και μαθαίνουν μεταξύ τους, συχνά ως επίσημα οργανωμένη συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη.

Για τη διάσταση της διοίκησης (*administration*) οι Grissom και Loeb (2011) ορίζουν αυτές τις επιχειρησιακά επικεντρωμένες δράσεις ως διαφορετικές από την οργανωτική διαχείριση καθώς αυτές χαρακτηρίζονται από πιο συνηθισμένα διοικητικά καθήκοντα. Επομένως, συμπεριφορές όπως δραστηριότητες συμμόρφωσης, τυποποιημένη εφαρμογή αξιολόγησης και διαχείριση σχολικού προγράμματος, καθώς και διαχείριση υπηρεσιών μαθητών, επίβλεψη μαθητών και διαχείριση σχολικής φοίτησης αποτελούν μέρος των διοικητικής διάστασης των διευθυντών.

Όπως παρατηρούν οι Grissom και Loeb (2011), αντί για τη διδασκαλία και τη μάθηση ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής δραστηριότητας του διευθυντή αναλώνεται στη γραφειοκρατία. Επομένως, εκτός από το παιδαγωγικό σκέλος, οι διευθυντές ως «διαχειριστές» ενός οργανισμού (managers) επιφορτίζονται με το ιδιαίτερα απαιτητικό (πολλές φορές) καθήκον της διοικητικής του λειτουργίας. Η οικονομική διαχείριση του σχολείου, η διαχείριση θεμάτων του εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού, η λογιστική καταγραφή της προόδου του σχολείου, η παρακολούθηση και βελτίωση της κτιριακής υποδομής και του περιβάλλοντος χώρου και η ανταπόκριση σε κάθε είδους καθημερινά ζητήματα απαιτούν σημαντικό μέρος από την ενέργεια και τον χρόνο του διευθυντή. Κατά συνέπεια, αναζητώντας τα συστατικά του επιτυχημένου διευθυντή λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στην παρούσα μελέτη και οι παραπάνω παράμετροι, ώστε να αξιολογηθεί εν τέλει το επίπεδο της επαγγελματικής του επάρκειας.

Οι διευθυντές θα πρέπει να παρέχουν αποτελεσματική οργάνωση και διαχείριση του σχολείου και να αναζητούν τρόπους βελτίωσης των οργανωτικών δομών και λειτουργιών, καθώς πρέπει να διασφαλίζουν το σχολείο, τους ανθρώπους και τους πόρους μέσα σε αυτό, ώστε να παρέχουν ένα αποτελεσματικό, και ασφαλές περιβάλλον μάθησης (Arhipova et al., 2021).

Ωστόσο, τη δεκαετία του 1980 όταν αναπτύχθηκε δυναμικά η παιδαγωγική ηγεσία ως πρότυπο διοίκησης οργανισμών υποβαθμίστηκε η επίδραση των οργανωτικών ικανοτήτων των διευθυντών στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρόλα αυτά όμως, κάποιοι ερευνητές συνέχισαν να υποστηρίζουν την αξία των ικανοτήτων οργανωτικής διαχείρισης και υποστήριξαν πως στο πρότυπο παιδαγωγικής ηγεσίας θα έπρεπε να συμπεριληφθούν και αυτές (Murphy & Hallinger, 1988).

Οι διευθυντές που διαθέτουν ικανότητες στη διαχείριση προϋπολογισμών, στην εξασφάλιση στους μαθητές (και στους εκπαιδευτικούς) ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης, στην απόκτηση και τη στρατηγική κατανομή πόρων, αλλά και στη δημιουργία διαδικασιών συνεργατικής λήψης αποφάσεων, ανταποκρίνονται στο μοντέλο οργανωτικής διαχείρισης των Murphy και Hallinger (1988). Η σημασία των ικανοτήτων αυτών αναδεικνύεται και σε πιο πρόσφατες έρευνες, καθώς βρέθηκε ότι ασκούν ισχυρή επίδραση στην πρόοδο των μαθητών (Grissom & Loeb, 2011· Liebowitz & Porter, 2019). Αυτό οφείλεται στο ότι οι διευθυντές με ισχυρές οργανωτικές ικανότητες διαχείρισης είναι σε θέση να υποστηρίξουν καίρια τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μεγιστοποιήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο κάνοντας χρήση αποτελεσματικότερων πρακτικών που οδηγούν, τελικά, σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Liebowitz & Porter, 2019).

2.7 Οι προσεγγίσεις των διευθυντών στην επίλυση προβλημάτων

Όπως αναφέρεται στην έρευνα της Lazaridou (2006), ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών έχουν υποστηρίξει ότι οι μελλοντικές έρευνες στην οργανωτική ηγεσία πρέπει να στοχεύουν περισσότερο στις γνωστικές διαστάσεις της ηγεσίας και λιγότερο στα στυλ ηγεσίας (Hart, 1999· Mumford et al, 2000). Οι ερευνητές διεξήγαγαν μια σειρά ερευνών προκειμένου να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι ηγέτες επιλύουν οργανωτικά προβλήματα. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν είναι πως «*οι επιτυχημένοι ηγέτες είναι ικανοί να εντοπίσουν και να επιλύσουν σημαντικά οργανωτικά*

προβλήματα χρησιμοποιώντας μια ανάλυση των οργανωτικών απαιτήσεων και περιορισμών, μαζί με σοφία και προοπτική, για να δημιουργήσουν βιώσιμες λύσεις που πιθανόν να λειτουργήσουν εντός του οργανωτικού πλαισίου» (Mumford et al., 2000).

Σε γνωστικές μελέτες επίλυσης προβλημάτων σε οργανισμούς, η προσοχή έχει στραφεί στον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες παρατηρούνται, ερμηνεύονται και επεξεργάζονται από τους διευθυντές (Lazaridou, 2006). Μια πτυχή των μελετών σε αυτόν τον τομέα είναι η εστίαση στην έννοια της επάρκειας των διευθυντών στον τομέα αυτό, υπό τη μορφή της εμπειρογνωμοσύνης, καθώς και η ανάπτυξη της μεταξύ των διευθυντών.

Οι Voss κ.α. (1983) προσδιόρισαν δύο δομές στην επίλυση προβλημάτων: μια δομή ελέγχου και μια δομή συλλογισμού, η καθεμία με το δικό της σύνολο τελεστών. Η δομή ελέγχου σχετίζεται με την επίτευξη στόχων και ελέγχει τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Η δομή συλλογισμού είναι συμπληρωματική της δομής ελέγχου και περιλαμβάνει τις αιτιολογήσεις που χρησιμοποιούν τα άτομα κατά την επίλυση προβλημάτων. Προχωρώντας πέρα από τον απλό προσδιορισμό των στοιχείων των διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων, περιέγραψαν επίσης πώς αυτές οι διαδικασίες οργανώνονται σε στρατηγικές που βοηθούν τους διευθυντές να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν είναι πως οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές των οργανισμών για την επίλυση προβλημάτων είναι: (1) η *αποσύνθεση* (decomposition), κατά την οποία το κύριο πρόβλημα αναλύεται σε ένα σύνολο υποπροβλημάτων, συνήθως όχι περισσότερα από τρία, (2) η *μετατροπή* (conversion), στην οποία το δεδομένο πρόβλημα μετατρέπεται σε άλλο ζήτημα για το οποίο μπορεί να υπάρχει ήδη λύση και (3) ο *εντοπισμός* (identifying) και η *εξάλειψη* (elimination) των παραγόντων που συμβάλλουν στο πρόβλημα.

Οι Mumford κ.α. (2000) επικεντρώθηκαν στις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις κοινωνικές κρίσεις που φαίνεται να σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των ηγετών στην επίλυση οργανωτικών προβλημάτων. Τα δεδομένα τους έδειξαν ότι οι δεξιότητες και οι γνώσεις επίλυσης προβλημάτων είναι οι πιο ισχυροί προγνώστες αποτελεσματικής ηγεσίας. Κατά συνέπεια, οι ερευνητές αναγνώρισαν δεξιότητες τις οποίες ομαδοποίησαν σε δύο γενικές κατηγορίες: (1) δεξιότητες δημιουργίας και (2) δεξιότητες υλοποίησης.

Οι Leithwood και Steinbach (1995) έχοντας ως αφετηρία την εκπαιδευτική ηγεσία κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές εκπαιδευτικών οργανισμών στην διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων τους χρησιμοποιούν έξι στοιχεία που μπορούν να ομαδοποιηθούν ως ακολούθως: (1) την κατανόηση, δηλαδή την ερμηνεία του προβλήματος και τον καθορισμό των στόχων, (2) την επίλυση, δηλαδή τον προσδιορισμό των περιορισμών που ανακύπτουν για τη δημιουργία λύσεων και (3) την προδιάθεση, όπου λαμβάνονται υπόψη οι αξίες και η διάθεση των διευθυντών.

Επομένως, ένας διευθυντής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θεωρείται πως αυξάνει το επίπεδο επάρκειάς του στην επίλυση προβλημάτων, όσο περισσότερο υιοθετεί συμπεριφορές και εφαρμόζει πρακτικές σαν αυτές που αναφέρονται στη συνέχεια: (1) λαμβάνει υπόψη όλες τις πιθανές πηγές πληροφοριών όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, (2) συγκρίνει τις νέες πληροφορίες με όσα είναι γνωστά ή συνάγονται (3) ξεκαθαρίζει τις πληροφορίες, ώστε να διαχωρίσει τις σχετικές από τις άσχετες, (4) εντοπίζει κενά στις πληροφορίες και πιθανά μέσα για την κάλυψη αυτών των κενών, (5) λαμβάνει υπόψη την πιθανή αιτιώδη σχέση μεταξύ της παρατηρούμενης συμπεριφοράς, των συμπερασμάτων που κατέληξε και άλλων παραγόντων, (6) διατυπώνει υποθέσεις για την προσωρινή εξήγηση της σχέσης μεταξύ αυτών των παραγόντων, (7) διατυπώνει ερωτήσεις για τον έλεγχο και την αξιολόγηση αυτών των υποθέσεων (8) αξιολογεί τη φύση των εργασιών που πρέπει να εκτελεστούν, (9) διατυπώνει συγκεκριμένους στόχους και (10) αξιολογεί τα αποτελέσματα των ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν και λαμβάνει τις πληροφορίες αυτές υπόψη κατά τον επόμενο προγραμματισμό (Lazaridou, 2006).

2.8 Λήψη αποφάσεων στο σχολείο

Η επίλυση προβλημάτων, οργανωτικών και μη, στις σχολικές μονάδες δεν αποτελεί καθήκον (ή προνόμιο) μόνο του διευθυντή. Αντιθέτως, ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων θεωρείται σημαντικός στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στο βαθμό που του έχει εκχωρηθεί αυτή η αρμοδιότητα από το ισχύον νομικό πλαίσιο και τον διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων συνοδεύεται από ευεργετικά για το σχολείο αποτελέσματα καθώς δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στις διοικητικές διαδικασίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται μέρος του σχολείου και να ενστερνίζονται το όραμα και τις προτεραιότητες που έχουν τεθεί από τη διοίκηση. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους,

ενώ η συμμετοχή τους οδηγείται σε υψηλότερο επίπεδο, ατομικό και ομαδικό, αναλαμβάνοντας ουσιαστικότερο ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη σε δεξιότητες λήψης αποφάσεων, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται και η υπευθυνότητά τους καθώς μοιράζονται περισσότερες (ίσως και ευαίσθητες) πληροφορίες. Επιπλέον η συμμετοχή καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς τη δημιουργικότητα και την πρωτοβουλία, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εφαρμόσουν καινοτόμες ιδέες. Αυτό καθιστά πιθανότερο να γίνουν αποδεκτές και να εφαρμοστούν οι αποφάσεις που έλαβαν, ενώ αυξάνεται και η εμπιστοσύνη μεταξύ των ανώτερων διευθυντικών στελεχών και των καθηγητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη περισσότερων συνεργασιών χωρίς αποκλεισμούς μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών αλλά και τη βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων των διοικήσεων, καθώς υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλομορφία απόψεων και εμπειρογνωμοσύνης ως εισροές κατά τη λήψη αποφάσεων. Γενικότερα, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ενισχύει την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα βελτιώνοντας την ικανότητα ανταπόκρισης των σχολείων στα αναπάντεχα προβλήματα ή στις ευκαιρίες που εμφανίζονται στο περιβάλλον τους (Wadesango & Bayaga, 2013).

Ως προς τις στρατηγικές που εφαρμόζονται από τους διευθυντές (ιδιαίτερα σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα) σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων είτε ως άτομα, είτε ως μέλη σε επιτροπές είτε σε συναντήσεις προσωπικού ως μια ομάδα (Chan et al., 1997). Ειδικότερα, η στρατηγική συμμετοχής μεμονωμένων εκπαιδευτικών σε μια διαδικασία λήψης απόφασης εφαρμόζεται από τους διευθυντές για ήσσονος σημασίας ζητήματα (επιλογή μέσων διδασκαλίας) όταν προσλαμβάνουν πολύ έμπειρους εκπαιδευτικούς, ή όταν αυτοί διαθέτουν πολύ εξειδικευμένες δεξιότητες (Chan et al., 1997).

Η λήψη αποφάσεων με τη βοήθεια επιτροπών από εκπαιδευτικούς, οι οποίες είναι επιφορτισμένες με ειδικά καθήκοντα, όπως είναι η παραγγελία βιβλίων, η διοργάνωση εκδρομών και άλλων αθλητικών δραστηριοτήτων, δίνει αφενός τη δυνατότητα δημιουργίας ομάδων με κοινά χαρακτηριστικά (ενδιαφέροντα, δεξιότητες, κ.α), αφετέρου, εξυπηρετεί τη διεύθυνση του σχολείου, αφού αποφορτίζεται από ένα σημαντικό όγκο εργασιών (Wadesango, 2011).

Η συμμετοχή όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης πραγματοποιείται σε τομείς που επηρεάζουν το σχολείο στο σύνολό του, για παράδειγμα, τη διαμόρφωση των στόχων του σχολείου, τη διαμόρφωση των σχολικών πολιτικών, την κατάρτιση του προϋπολογισμού του σχολείου, τα προγράμματα διαχείρισης και ανάπτυξης προσωπικού κ.α. Το πλεονέκτημα αυτής της στρατηγικής είναι ότι οι ομάδες μπορούν να προτείνουν μεγαλύτερο αριθμό εναλλακτικών λύσεων που ό,τι ένα άτομο. Η ομαδική λήψη αποφάσεων μπορεί επίσης να οδηγήσει σε μεγαλύτερη συλλογική κατανόηση της πορείας δράσης που έχει επιλεγεί (Chan et al., 1997· Wadesango, 2011).

2.9 Τα καθήκοντα των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία

Οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για ολόκληρη την σχολική κοινότητα. Αυτή περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ομάδων, ιδιαίτερα μαθητών, γονέων, καθώς και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Είναι υπεύθυνοι να διασφαλίσουν τέτοιες συνθήκες ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να απολαμβάνουν και να επωφελούνται από μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Επίσης, μέρος των καθηκόντων τους αφορά και την προώθηση της συλλογικής ευθύνης σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και γενικότερα την βελτίωση των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι διευθυντές είναι νομικά και συμβατικά υπεύθυνοι ως διοικητικό όργανο για το σχολείο, δηλαδή για το σχολικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό έργο (Morris, 2001).

Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, ειδικότερα, τα καθήκοντα των διευθυντών καθορίζονται με το Ν.1566/85 όπου περιγράφονται αναλυτικά το έργο των διευθυντών, τα γενικά και τα ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σε σχέση με την ανώτερη διοίκηση, του εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Είναι ο νόμος – πλαίσιο πάνω στον οποίο στηρίζεται το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και όλοι οι μετέπειτα νόμοι και υπουργικές αποφάσεις που έχουν εκδοθεί βασίζονται σε αυτόν.

Τη περίοδο 1990 – 2002 τέθηκαν σε ισχύ μια σειρά από νόμους και προεδρικά διατάγματα που αφορούν κυρίως τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών (Ν. 1966/1991, Ν. 2009/1992, Ν. 2043/1992), αλλά και τα καθήκοντα των διευθυντών (Ν. 2817/2000). Ειδικά ο Ν. 2817/2000 είναι ενδεικτικός της τάσης για αποκέντρωση των διοικητικών αρμοδιοτήτων καθώς τότε δημιουργήθηκαν οι περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης (Saiti, 2009). Η τάση αυτή ενισχύθηκε περαιτέρω με το Ν. 4823/2021, με τον οποίο

αναβαθμίστηκε σημαντικά ο ρόλος και οι αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αύξησης της αυτονομίας και της κοινωνικής λογοδοσίας των σχολικών μονάδων επωμίστηκαν νέα καθήκοντα για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, αλλά και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω της συμμετοχής τους στις διαδικασίες αξιολόγησής του.

Β' Μέρος – Ερευνητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε με απώτερο στόχο την ανάδειξη των αναγκών των διευθυντών σε ικανότητες που επιτρέπουν την αποτελεσματικότερη διεύθυνση των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Μακεδονία. Αυτό επιτρέπει στην κεντρική διοίκηση (ΥΠΑΙΘ) και τους άλλους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμια, Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης) να αξιοποιήσουν τα ευρήματα με στόχο την αποτελεσματικότερη επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς είναι προσανατολισμένη στην ανάδειξη των ελλείψεων που υποβαθμίζουν την επαγγελματική τους επάρκεια.

Επίσης, τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στη διαδικασία επιλογής στελεχών από τα αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια, εμπλουτίζοντας τη λίστα των απαιτούμενων προσόντων των υποψηφίων διευθυντών, ώστε να περιλαμβάνονται και χαρακτηριστικά που καθορίζουν την επαγγελματική τους επάρκεια. Όπως αναφέρθηκε ήδη, οι διευθυντές πρέπει να είναι ικανοί ώστε να ανταποκριθούν στον ιδιαίτερα πολύπλοκο ρόλο τους, καθώς στην παρούσα χρονική συγκυρία απαιτείται διεθνώς διαφάνεια στη λειτουργία του σχολείου και αύξηση της αποτελεσματικότητάς του, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα (μετρήσιμα) παραγόμενα αποτελέσματα.

3.2 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης αναφορικά με τη λειτουργία της διεύθυνσης των ελληνικών σχολείων και η σκιαγράφηση του προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα απαραίτητα χαρακτηριστικά (επάρκεια) που διαθέτουν. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια:

- να επισημανθούν οι κυριότερες αδυναμίες/ελλείψεις των διευθυντών και να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά του επαρκούς διευθυντή

- να εντοπιστούν πιθανές διαφορές στις απαντήσεις βάσει των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων.

3.3 Ερευνητική προσέγγιση

Οι ερευνητές καλούνται συχνά να επιλέξουν μεταξύ της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης προκειμένου να συλλέξουν τα απαραίτητα δεδομένα για την έρευνά τους. Η τελική απόφαση, πέρα από τις προσωπικές τους προτιμήσεις, καθορίζεται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων ενδεικτικά αναφέρονται η φύση του ερευνητικού αντικειμένου, ο απαιτούμενος χρόνος για την ολοκλήρωση της έρευνας, όπως και οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι (Choy, 2014).

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, καθώς παρουσιάζει χαρακτηριστικά που εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας. Παρόλο που η σύγκριση των ερευνητικών προσεγγίσεων ξεφεύγει από τους στόχους της έρευνας, εν τούτοις αναφέρονται τα σημαντικότερα κριτήρια που οδήγησαν στην επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα, η ποσοτική προσέγγιση προσφέρει μεγαλύτερο βαθμό αντιπροσωπευτικότητας στο γενικό πληθυσμό συγκριτικά με την ποιοτική προσέγγιση, ώστε τα συμπεράσματα που προκύπτουν μπορούν να γενικευτούν με μεγαλύτερη ασφάλεια (Lowhorn, 2007). Επιπλέον, το γεγονός ότι είναι δομημένη με αυστηρά κριτήρια και ότι ο ερευνητής δεν παρεμβαίνει άμεσα στη διαδικασία συλλογής δεδομένων, εξασφαλίζει υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας (Almeida et al., 2017). Ωστόσο, η ποσοτική προσέγγιση υστερεί της ποιοτικής στο ότι δεν κατορθώνει να αποτυπώσει (τουλάχιστον όχι στον ίδιο βαθμό) τα συναισθήματα των συμμετεχόντων, ενώ είναι να αδύνατο να καταγραφούν οι αλλαγές στη συμπεριφορά ή τη διάθεσή τους, κάτι που μπορεί να γίνει μόνο με απευθείας παρατήρηση (Rahman, 2016). Ένα επιπλέον μειονέκτημα των ποσοτικών μεθόδων αποτελεί η αυστηρά καθορισμένη δομή τους. Δεν διαθέτουν την ευελιξία μιας ημιδομημένης συνέντευξης για παράδειγμα, που επιτρέπει τη διερεύνηση σε μεγαλύτερο βάθος του αντικειμένου της έρευνας (Lowhorn, 2007).

Ωστόσο, η ποσοτική προσέγγιση κρίθηκε καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα, καθώς εκτός των όσων αναφέρθηκαν νωρίτερα, διενεργείται υπό καθεστώς πανδημίας λόγω του ιού SARS Covid-19. Τα αυστηρά υγειονομικά πρωτόκολλα που ισχύουν στις σχολικές μονάδες (KYA 55254, 2021), καθιστούν δύσκολη την προσέγγιση, την παρατήρηση και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων (δια ζώσης). Επιπλέον, η έρευνα

αποσκοπεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τους διευθυντές σχολείων σε ολόκληρη την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας. Επομένως γίνεται φανερό, ότι η επιλογή κάποιας ποσοτικής τεχνικής για τη συγκέντρωση των δεδομένων ήταν μονόδρομος.

3.4 Ερευνητική τεχνική

Οι ερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά την ποσοτική προσέγγιση μιας έρευνας είναι ποικίλες. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου (*survey*). Η τεχνική αυτή είναι πολύ διαδεδομένη καθώς επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων απευθείας από ένα άτομο, χωρίς καμία επαφή με τον ερευνητή μέσα από ένα σύνολο κατάλληλα οργανωμένων ερωτήσεων. Με τη χρήση ερωτηματολογίου γίνεται δυνατή η απόκτηση πληροφοριών για ένα δεδομένο φαινόμενο, μέσα από τη διατύπωση ερωτήσεων οι οποίες αντανακλούν τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων (Almeida et al., 2017).

Η επιλογή της έρευνας με ερωτηματολόγιο προσφέρει κάποια ιδιαίτερα πλεονεκτήματα που την κάνουν εξαιρετικά δημοφιλή. Ειδικότερα, απαιτείται συνολικά λιγότερος χρόνος κατά το σχεδιασμό και τη διενέργεια της έρευνας για τη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων, ενώ η επεξεργασία τους θεωρείται ως μια τυποποιημένη και σχετικά εύκολη διαδικασία. Ένα επίσης σημαντικό πλεονέκτημα της τεχνικής συλλογής δεδομένων με ερωτηματολόγιο είναι και το χαμηλό κόστος, επομένως ενδείκνυται για έρευνες που δε διαθέτουν σημαντικούς οικονομικούς πόρους (Almeida et al., 2017). Έτσι, οι ερευνητές δε χρειάζεται να προσλάβουν ή να εκπαιδεύσουν επιπλέον προσωπικό, ενώ ακόμα και οι μετακινήσεις τους περιορίζονται σημαντικά λόγω της δυνατότητας χρήσης ψηφιακών εργαλείων, με τη βοήθεια των οποίων είναι δυνατή η δημιουργία, η αποστολή και η συγκέντρωση ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική μορφή (π.χ. *Google Forms*). Με τον τρόπο αυτό η συλλογή των δεδομένων γίνεται εύκολα και σχετικά γρήγορα, ενώ η ανάλυση και η στατιστική τους επεξεργασία απαιτεί απλώς τη χρήση κατάλληλου λογισμικού (π.χ. SPSS) (Choy, 2014). Θα πρέπει να σημειωθεί όμως, πως παρά τα οφέλη που προσφέρουν οι έρευνες με ερωτηματολόγιο, η αξιοπιστία των δεδομένων συνεχίζει να εξαρτάται κατά κανόνα από τη δομή της έρευνας και την ακρίβεια των απαντήσεων που λαμβάνονται (Rahman, 2016), γεγονός που αναδεικνύει την ευθύνη των ερευνητών για το σωστό σχεδιασμό, την αποτελεσματική οργάνωση και την ικανότητα αξιολόγησης της ποιότητας των ερευνητικών δεδομένων.

Στην ποσοτική προσέγγιση περιλαμβάνονται και άλλες τεχνικές, όπως είναι τα πειράματα στο πεδίο έρευνας (*field experiments*), η προσομοίωση (*simulation*), η μελέτη συσχετισμού (*correlational study*) και η πολυδιάστατη ανάλυση (*multifunctional analysis*) (Choy, 2014).

3.5 Οι συμμετέχοντες της έρευνας

Η συλλογή των στοιχείων της έρευνας πραγματοποιήθηκε όπως αναφέρθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων, τα οποία κλήθηκε να απαντήσει ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας.

Πιο συγκεκριμένα, συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις από 158 εκπαιδευτικούς επί συνόλου 2174 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις Π.Ε. Φλώρινας (424), Κοζάνης (1129), Γρεβενών (247) και Καστοριάς (374) (Κορδής, 2019). Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων κρίνεται ως χαμηλή καθώς μόνο το 7,3% του πληθυσμού των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο.

3.5.1 Το δείγμα της έρευνας

Ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά, το δείγμα είναι απολύτως ισορροπημένο αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Πίνακας 3-1), καθώς οι άντρες και οι γυναίκες είναι ισάριθμοι, δηλαδή περιλαμβάνονται από 79 άτομα (ή 50%).

Πίνακας 3-1: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «φύλο»

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρας	79	50,0
Γυναίκα	79	50,0
Σύνολο	158	100,0

Η ηλικία των συμμετεχόντων είναι κωδικοποιημένη σε πέντε ομάδες (Πίνακας 3-2). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είναι έως 29 ετών αντιστοιχούν μόλις στο 1,9% (3 άτομα), ενώ το 7% διανύει την τρίτη δεκαετία της ζωής του (30 – 39 ετών). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (49,7%) είναι από 40 έως 49 ετών, ενώ ιδιαίτερα σημαντική (37,6%) είναι και η συμμετοχή εκπαιδευτικών από 50 έως 59 ετών. Τέλος, το 3,8% των συμμετεχόντων δήλωσε πως είναι μεγαλύτερο από 60 ετών.

Πίνακας 3-2: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «ηλικία»

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
έως 29	3	1,9
30 - 39	11	7,0
40 - 49	78	49,7
50 - 59	59	37,6
60 και πάνω	6	3,8
Σύνολο	157	100,0

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (Πίνακας 3-3), 6 εκπαιδευτικοί (3,8%) δήλωσαν πως κατέχουν διδακτορικό, 65 μεταπτυχιακό (41,1%), ενώ οι περισσότεροι (55,1%) διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο που αποτέλεσε τυπικό προσόν διορισμού στην εκπαίδευση.

Πίνακας 3-3: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «επίπεδο σπουδών»

Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό
Διδακτορικό	6	3,8
Μεταπτυχιακό	65	41,1
Βασικός τίτλος σπουδών	87	55,1
Σύνολο	158	100,0

Σε ότι αφορά τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος (Πίνακας 3-4), η συντριπτική πλειοψηφία (91,1%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι αναπληρωτές αποτελούν μειοψηφία με ποσοστό 8,9%.

Πίνακας 3-4: Πίνακας συχνοτήτων για τη «σχέση εργασίας»

Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Ποσοστό
Μόνιμος	144	91,1
Αναπληρωτής	14	8,9
Σύνολο	158	100,0

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Πίνακας 3-5), καθώς φαίνεται ότι αποτελείται από άτομα με μεγάλη εμπειρία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη από 20 έτη αποτελούν το 37,3% του δείγματος, ενώ το ίδιο περίπου ποσοστό (36,1%) καταλαμβάνουν αυτοί που έχουν εμπειρία από 16 έως 20 έτη.

Πίνακας 3-5: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «διδασκτική εμπειρία»

Διδασκτική εμπειρία	Συχνότητα	Ποσοστό
1 - 5	9	5,7
6 - 10	10	6,3
11 - 15	23	14,6
16 - 20	57	36,1
20+	59	37,3
Σύνολο	158	100,0

Μικρότερο, όμως σημαντικό, ποσοστό (14,6%) εκπαιδευτικών έχουν εργαστεί από 11 έως 15 έτη σε σχολεία, ενώ το 6,3% του δείγματος δηλώνει πως εργάζεται από 6 έως 10 έτη. Τέλος, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί με εμπειρία από 1 έως 5 έτη αποτελούν το 5,7% του δείγματος της έρευνας.

Πίνακας 3-6: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «τύπος σχολικής μονάδας»

Τύπος σχολικής μονάδας	Συχνότητα	Ποσοστό
Γυμνάσιο	48	32,2
ΓΕΛ	16	10,7
ΕΠΑ.Λ	85	57,0
Σύνολο	149	100,0

Ως προς τα χαρακτηριστικά του σχολείου που εργάζονται τις περισσότερες ώρες του διδακτικού τους ωραρίου (Πίνακας 3-6), οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Ημερήσια ή Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια αποτελούν την πλειοψηφία του δείγματος (57%), ενώ υψηλό είναι και το ποσοστό συμμετεχόντων που υπηρετούν σε Γυμνάσια (32,2%). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι εργάζονται σε Ημερήσια ή Εσπερινά Γενικά Λύκεια (10,7%).

Πίνακας 3-7: Πίνακας συχνοτήτων για τη μεταβλητή «Περιφερειακή Ενότητα της έδρας του σχολείου»

Έδρα σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστό
Γρεβενών	27	17,2
Καστοριάς	28	17,8
Κοζάνης	43	27,4
Φλώρινας	59	37,6
Σύνολο	157	100,0

Η κατανομή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς την Περιφερειακή Ενότητα όπου εδρεύει η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν (Πίνακας 3-7), αποκάλυψε ότι στην έρευνα συμμετείχαν 27 εκπαιδευτικοί από την Π.Ε. Γρεβενών (17,2%), 28 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες στην Π.Ε. Καστοριάς (17,8%), 43

εκπαιδευτικοί από την Π.Ε. Κοζάνης (27,4%), ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (59 εκπαιδευτικοί) εργάζεται σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Π.Ε. Φλώρινας (37,6%).

3.6 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων αποτελείται από τρία μέρη: το πρώτο μέρος είναι ένα εισαγωγικό σημείωμα που εξηγεί περιληπτικά το σκοπό της έρευνας και παρέχει οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το δεύτερο μέρος, είναι η «Κλίμακα Αξιολόγησης Διευθυντικού Προσωπικού Σχολείων» του Pashiardis (1998, 2001, 2005), που περιλαμβάνει 53 δηλώσεις (δείκτες), βασισμένες στην κλίμακα ιεράρχησης Likert, με δυνατές απαντήσεις τους αριθμούς 1 ως 4 με την εξής αντιστοίχιση: 1 = ποτέ, 2 = μερικές φορές, 3 = συχνά, 4 = πάντα και στο τρίτο μέρος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν βασικά δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, αλλά και στοιχεία αναφορικά με την εργασία τους, όπως είναι η περιοχή όπου εδρεύει το σχολείο που υπηρετούν, η σχέση εργασίας και η εργασιακή τους εμπειρία.

Η «Κλίμακα Αξιολόγησης Διευθυντικού Προσωπικού Σχολείων» του Pashiardis (1998), είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που επιτρέπει την αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αποδόσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων που είναι δομημένο γύρω από 9 άξονες. Κάθε άξονας περιλαμβάνει έναν διαφορετικό αριθμό δεικτών (*items*) ή δηλώσεων, όπως αναφέρονται από τον δημιουργό (Pashiardis, 1998, 2001, 2005). Ειδικότερα, με το εργαλείο του Pashiardis (1998) διερευνήθηκαν: το σχολικό κλίμα (8 δείκτες), η ηγεσία και η διεύθυνση του σχολείου (8 δείκτες), η ανάπτυξη προγραμμάτων εντός του σχολείου (4 δείκτες), η διεύθυνση του προσωπικού (2 δείκτες), η διοίκηση και η οικονομική διαχείριση του σχολείου (5 δείκτες), η μεταχείριση των μαθητών (9 δείκτες), η επαγγελματική ανέλιξη και η επιμόρφωση του προσωπικού (4 δείκτες), οι σχέσεις με τους γονείς και την τοπική κοινότητα (7 δείκτες) και η προσέγγιση του διευθυντή σε ό,τι αφορά στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων (6 δείκτες).

Με το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου «αποτιμούν» την επαγγελματική επάρκεια των διευθυντών, μέσα από συμπεριφορές που επιδεικνύουν και πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, όπως αυτές περιγράφονται στις «δηλώσεις» του ερωτηματολογίου. Η επεξεργασία των

δεδομένων έγινε με τη χρήση στατιστικών μεθόδων με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού της IBM. Πρόκειται για το λογιστικό πακέτο «*SPSS statistics*» (Version 26), η άδεια χρήσης του οποίου παραχωρήθηκε από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, ως φορέας υλοποίησης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία*», στα πλαίσια του οποίου εκπονήθηκε η παρούσα διπλωματική εργασία.

3.7 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με βολική δειγματοληψία από ένα δείγμα μη πιθανοτήτων, με στόχο να συγκεντρωθούν 150 τουλάχιστον απαντήσεις χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο (P. Pashiardis, 1998, 2001· P. Pashiardis et al., 2005· P. Pashiardis & Orphanou, 1999). Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του, για τη δημιουργία μιας ηλεκτρονικής φόρμας με τη βοήθεια της ψηφιακού εργαλείου «*Google Forms*». Η ηλεκτρονική φόρμα εστάλη με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε όλες τις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια), που ανήκουν στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, στην οποία περιλαμβάνονται οι Περιφερειακές Ενότητες Γρεβενών, Καστοριάς, Κοζάνης και Φλώρινας, ώστε να το προωθήσουν επίσης ηλεκτρονικά στο εκπαιδευτικό τους προσωπικό. Με την παρέλευση δύο περίπου εβδομάδων εστάλη μήνυμα υπενθύμισης προς όλα τα σχολεία.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν και οι δυνατότητες που παρέχουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κυρίως το «*Facebook*», το «*Messenger*» και το «*Viber*», ώστε να παρακινηθούν για την έρευνα σε πιο προσωπικό επίπεδο εκπαιδευτικοί των παραπάνω σχολείων, που είναι γενικά απρόθυμοι να συμμετέχουν σε έρευνες ή δεν ελέγχουν τακτικά το ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο, ενώ ζητήθηκε από εκπαιδευτικούς από τον προσωπικό κύκλο επαφών του ερευνητή, να ενεργοποιήσουν τους συλλόγους διδασκόντων αρκετών σχολείων, ώστε να αυξηθεί το ποσοστό συμμετοχής.

3.8 Ζητήματα δεοντολογίας έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε όπως αναφέρθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν εθελοντικά οι μόνιμοι, όπως και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που εδρεύουν στις τέσσερις Περιφερειακές Ενότητες (Γρεβενών, Καστοριάς, Κοζάνης, Φλώρινας) της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας.

Κατά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν σύμφωνη με το νόμο GDPR, περί προστασίας ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση ηλεκτρονικής φόρμας συμπλήρωσης αντί έντυπου ερωτηματολογίου εξασφάλισε την ανωνυμία των συμμετεχόντων, οι οποίοι είχαν τη δυνατότητα άρνησης ή διακοπής της συνεργασίας με τον ερευνητή. Η ηλεκτρονική φόρμα προωθήθηκε στους εκπαιδευτικούς μέσω του σχολείου τους και όχι απευθείας από τον ερευνητή, ενώ στη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου όπου αποσαφηνίστηκε ο σκοπός της έρευνας καθώς και ο φορέας υλοποίησής της, δηλαδή το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, τονίζεται σαφώς ότι τα ερευνητικά δεδομένα συλλέγονται ανώνυμα, καθώς δεν καταγράφεται κανενός είδους στοιχείο των συμμετεχόντων, όπως για παράδειγμα το ονοματεπώνυμο, η διεύθυνση κατοικίας, το τηλέφωνο ή η διεύθυνση του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου.

3.9 Εγκυρότητα και έλεγχος αξιοπιστίας της έρευνας

Η *εγκυρότητα* ή πιο σωστά η *εγκυρότητα των αποτελεσμάτων* ενός ερευνητικού εργαλείου μας δείχνει σε πιο βαθμό το εργαλείο επιτελεί το σκοπό για τον οποίο έχει κατασκευαστεί. Η διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας ενός ερευνητικού εργαλείου γίνεται με σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το προς εξέταση ερευνητικό εργαλείο, με τα αποτελέσματα άλλων έγκυρων εργαλείων που χρησιμοποιούνται στο ίδιο γνωστικό πεδίο (Hammersley, 1987). Διαφορετικά, για την εξέταση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, θα μπορούσε να γίνει «*ανάλυση παραγόντων βασικών συστατικών*» (*Principal Components*) για τις συσχετίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και «*ορθογωνική περιστροφή*» (*Varimax*) των αξόνων.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η «*Κλίμακα αξιολόγησης διευθυντικού προσωπικού σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*» του Pashiardis (1998), η εγκυρότητα του οποίου είναι διασφαλισμένη, καθώς έχει χρησιμοποιηθεί και έχει ελεγχθεί αρκετές φορές διεθνώς σε δημοσιευμένες έρευνες από το δημιουργό του (P. Pashiardis, 1998, 2001· P. Pashiardis et al., 2005).

Αναφορικά με την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, αυτή σχετίζεται με την ακρίβεια και τη σταθερότητα των παραγόμενων μετρήσεων που επαναλαμβάνονται στο ίδιο δείγμα συμμετεχόντων και μπορεί να λαμβάνονται ακόμα και σε χρονικά διαστήματα σημαντικού εύρους. Μετρίεται με ένα «*συντελεστή συνάφειας*»

(*correlation coefficient*) οι τιμές του οποίου κυμαίνονται από -1,000 έως +1,000. Όσο περισσότερο ακριβή και χωρίς παρεμβολές είναι τα αποτελέσματα των μετρήσεων, τόσο ο συντελεστής συνάφειας πλησιάζει το +1,000 (Bonett & Wright, 2015).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής «*Cronbach Alpha*», ο οποίος έδειξε αυξημένη σταθερότητα στις μετρήσεις καθώς η τιμή του πλησίασε το +1,000 ($\alpha = 0,980$) για τα 53 αντικείμενα της έρευνας (Πίνακας 3-8). Επίσης, έγινε έλεγχος και για κάθε επιμέρους άξονα της έρευνας όπου η αξιοπιστία κυμάνθηκε σε υψηλά έως πολύ υψηλά επίπεδα.

Πίνακας 3-8: Συνολικός συντελεστής συνάφειας (α)

Cronbach's Alpha	Αριθμός δηλώσεων
0,980	53

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας (Πίνακας 3-9) φανερώνουν όπως αναφέρθηκε *πολύ υψηλή* εσωτερική συνάφεια των 53 δηλώσεων (δεικτών) του

Πίνακας 3-9: Συντελεστής συνάφειας «*Cronbach Alpha*» των δεικτών κάθε άξονα

Άξονας	Cronbach's Alpha	N
I. Σχολικό Κλίμα	0,882	8
II. Ηγεσία & Διεύθυνση Σχολείου	0,894	8
III. Ανάπτυξη Προγραμμάτων	0,846	4
IV. Διεύθυνση Προσωπικού	0,741	2
V. Διοίκηση & Οικονομική Διαχείριση	0,826	5
VI. Μεταχείριση Μαθητών	0,921	9
VII. Επαγγελματική Ανέλιξη & Επιμόρφωση	0,887	4
VIII. Σχέσεις με Γονείς & Κοινότητα	0,936	7
IX. Επίλυση Προβλημάτων & Λήψη Αποφάσεων	0,936	6

ερωτηματολογίου, ενώ ως *σημαντική* μπορεί να χαρακτηριστεί η συνάφεια μεταξύ των 2 δηλώσεων που περιλαμβάνονται στον άξονα *διεύθυνση προσωπικού*, όπου ο συντελεστής εσωτερικής συνάφειας εμφάνισε τη χαμηλότερη τιμή ($\alpha = 0,741$). Στους υπόλοιπους οκτώ (8) άξονες, ο *Cronbach Alpha* διακυμάνθηκε σε επίπεδα άνω του 0,82.

Γ' Μέρος – Αποτελέσματα

Κεφάλαιο 4ο

4.1 Κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων

Στην έρευνα συμμετείχαν 158 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά ισάριθμα ερωτηματολόγια, η επεξεργασία των οποίων επέτρεψε την κωδικοποίηση των απαντήσεων σε 7 κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι (ανεξάρτητες) μεταβλητές που υποβλήθηκαν σε στατιστική επεξεργασία είναι: (1) το φύλο, (2) η ηλικία, (3) το επίπεδο σπουδών, (4) η σχέση εργασίας, (5) η διδακτική εμπειρία, (6) ο τύπος της σχολικής μονάδας και (7) ο τόπος εργασίας κάθε εκπαιδευτικού.

Αναφορικά με το *φύλο* των συμμετεχόντων, πρόκειται για μια ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή κατηγορίας η οποία παίρνει την τιμή ένα (1) όταν το φύλο του συμμετέχοντα είναι άνδρας και την τιμή δύο (2) όταν το φύλο είναι γυναίκα.

Η *ηλικία* είναι μια ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή διάταξης, με βάση την οποία οι συμμετέχοντες ομαδοποιήθηκαν σε πέντε (5) ηλικιακές ομάδες. Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που είναι μέχρι 29 ετών, στη δεύτερη αυτοί που είναι από 30 έως 39 ετών, στην τρίτη ομάδα βρίσκονται όσοι είναι μεταξύ 40 και 49 ετών, στην τέταρτη όσοι είναι από 50 έως 59 ετών και στην πέμπτη ομάδα ανήκουν όσοι είναι μεγαλύτεροι από 60 ετών.

Οι *σπουδές* των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών είναι μια ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή κατηγορίας η οποία αποτυπώνει το επίπεδο σπουδών κάθε εκπαιδευτικού του δείγματος. Έτσι, δόθηκε η τιμή ένα (1) για το διδακτορικό, η τιμή δύο (2) για το μεταπτυχιακό και η τιμή τρία (3) για το βασικό τίτλο σπουδών που αποτελεί προσόν διορισμού στην εκπαίδευση.

Η *σχέση εργασίας* αποτελεί επίσης μια ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή κατηγορίας, όπου η τιμή ένα (1) αντιστοιχεί σε μόνιμους εκπαιδευτικούς και η τιμή δύο (2) σε αναπληρωτές.

Η *διδακτική εμπειρία* (έτη υπηρεσίας), όπως και η ηλικία των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος, αποτελεί μια ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή διάταξης, καθώς για την κωδικοποίηση οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε πέντε (5) ομάδες με αύξουσα διάταξη. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν όσοι υπηρετούν στην

εκπαίδευση από 1 έως 5 χρόνια, στη δεύτερη αυτοί που εργάζονται από 6 έως 10 έτη, στην τρίτη ομάδα οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 15 έτη υπηρεσίας, στην τέταρτη όσοι έχουν από 16 έως 20 έτη και στην πέμπτη ομάδα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας.

Ο *τύπος σχολικής μονάδας* είναι μια ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή κατηγορίας, καθώς αναφέρεται στο είδος της σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετεί κάθε εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα. Ειδικότερα, η τιμή ένα (1) αφορά τα Γυμνάσια, η τιμή δύο (2) τα Ημερήσια ή Εσπερινά Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ) και η τιμή (3) τα Ημερήσια ή Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ).

Τέλος, ο *τόπος εργασίας* των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετίζεται με την Περιφερειακή Ενότητα (Νομό) της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, στην οποία εδρεύει η σχολική μονάδα όπου εργάζεται κάθε εκπαιδευτικός. Πρόκειται και εδώ για μια ανεξάρτητη ποιοτική μεταβλητή κατηγορίας, η οποία βάσει αλφαβητικής σειράς παίρνει την τιμή ένα (1) εφόσον ο/η εκπαιδευτικός εργάζεται σε σχολείο της Π.Ε. Γρεβενών, την τιμή δύο (2) για την Π.Ε. Καστοριάς, την τιμή τρία (3) για την Π.Ε. Κοζάνης και την τιμή τέσσερα (4) εφόσον ο/η εκπαιδευτικός εργάζεται σε σχολική μονάδα που εδρεύει στην Π.Ε. Φλώρινας.

Η μέτρηση των ερευνητικών αντικειμένων έγινε με τη βοήθεια 53 δηλώσεων (δείκτες). Πρόκειται για ποιοτικές μεταβλητές διάταξης, οι οποίες παίρνουν τιμές από 1 έως 4. Πιο συγκεκριμένα, η τιμή ένα (1) υποδηλώνει την απουσία ενός χαρακτηριστικού («ποτέ»), στην περίπτωσή μας την συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς, η τιμή δύο (2) αντιστοιχεί σε περιστασιακή εμφάνιση της συμπεριφοράς («μερικές φορές»), η τιμή τρία (3) σε τακτική εμφάνιση («συχνά») και η τιμή τέσσερα (4) υποδηλώνει την πάγια εμφάνιση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς («πάντα»).

Για τις ανάγκες στατιστικής επεξεργασίας των παραπάνω μετρήσεων που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια, κρίθηκε σκόπιμο να κατασκευαστούν επιπλέον εννέα (9) εξαρτημένες ποσοτικές μεταβλητές αναλογίας, στις οποίες εντάχθηκαν οι 53 δείκτες της έρευνας (Παράρτημα Ι). Οι μεταβλητές αυτές αντιστοιχούν στους εννέα άξονες γύρω από τους οποίους είναι δομημένο το ερωτηματολόγιο από τον δημιουργό του (Pashiardis, 1998). Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η αποτύπωση των σημείων στα οποία οι διευθυντές των σχολείων εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις, καθώς και των

σημείων που εμφανίζουν υστέρηση ή αδυναμία, σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία αυτά.

4.2 Περιγραφή ποσοτικών μεταβλητών

Η ανάλυση συχνοτήτων για τους 9 άξονες της έρευνας αποτυπώνουν την υφιστάμενη κατάσταση σε πολλές σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας (Πίνακας 4-1).

Πίνακας 4-1: Ανάλυση συχνοτήτων των 9 αξόνων

	Άξονας	M	SD
I.	Σχολικό κλίμα	3,06	0,63
II.	Ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου	2,71	0,70
III.	Ανάπτυξη προγραμμάτων	2,82	0,75
IV.	Διεύθυνση προσωπικού	2,69	0,89
V.	Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	3,27	0,65
VI.	Μεταχείριση μαθητών	2,87	0,71
VII.	Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	2,49	0,86
VIII.	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	2,81	0,76
IX.	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	2,97	0,77

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις επιδόσεις των διευθυντών στα σχολεία που υπηρετούν μέτριες έως καλές, αφού ο μέσος όρος των επιμέρους δεικτών σε κάθε άξονα είναι μεγαλύτερος από 2 (λαμβάνοντας υπόψη και την τυπική απόκλιση). Εξαιρέση αποτελούν οι άξονες *επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση και διεύθυνση προσωπικού* (άξονες VII και IV), οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις παίρνουν τιμές μικρότερες από 2 μονάδες (1,63 και 1,80 αντίστοιχα). Από την άλλη μεριά, στον άξονα *σχολικό κλίμα* (άξονας I) όπως και στον άξονα *διοίκηση και οικονομική διαχείριση* (άξονας V) οι διευθυντές σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις, όπου ο μέσος όρος πλησίασε τις 4 μονάδες (3,69 και 3,92 αντίστοιχα).

Ο μέσος όρος των τιμών που έλαβαν οι 8 δείκτες που αφορούν το *σχολικό κλίμα* (άξονας I) είναι 3,06 με τυπική απόκλιση 0,63 (Πίνακας 4-2). Επομένως, φαίνεται ότι το σχολικό κλίμα είναι αρκετά καλό στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού συχνά οι διευθυντές επιδεικνύουν συμπεριφορές που επηρεάζουν θετικά το σχολικό κλίμα στα σχολεία τους. Το κυριότερο χαρακτηριστικό τους, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι ότι επιτρέπουν σε μεγάλο βαθμό την αυτονομία των εκπαιδευτικών για τον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας τους ($M = 3.54$, $SD = 0.72$), ενώ οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν για

την βελτίωση του σχολικού κλίματος μέσω υποστηρικτικών προγραμμάτων, παρόλο που συγκεντρώνουν σχετικά υψηλή βαθμολογία ($M = 2.91$, $SD = 0.89$), καταλαμβάνουν την τελευταία θέση στη σχετική κατάταξη.

Πίνακας 4-2: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «σχολικό κλίμα»

Άξονας I και δείκτες	M	SD
Σχολικό κλίμα ($\alpha = 0,882$)	3,06	0,63
1. Διατυπώνει την αποστολή του σχολείου με σαφήνεια	2,97	0,84
2. Προωθεί και μεταδίδει με ενθαρρυντικό τρόπο τις προσδοκίες του για υψηλή απόδοση τόσο από τους μαθητές όσο και από το προσωπικό	2,85	0,87
3. Αναγνωρίζει τις εξαιρετικές επιδόσεις.	3,11	0,89
4. Αφήνει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τη διδασκαλία τους.	3,54	0,72
5. Δίνει ευκαιρίες για διάλογο και προγραμματισμό μεταξύ ομάδων, τάξεων και μαθημάτων	3,11	0,86
6. Αναλαμβάνει το ρόλο του μεσολαβητή και διευκολύνει τη λύση παρεξηγήσεων και διαφωνιών μέσα σε λογικό χρονικό διάστημα	3,04	0,86
7. Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις με το προσωπικό παρά την αυστηρή προσήλωση στην ιεραρχία	2,96	0,87
8. Αναπτύσσει πρωτοβουλίες και υποστηρίζει τέτοια προγράμματα που διευκολύνουν τη δημιουργία ενός θετικού, ανθρώπινου κλίματος εργασιών.	2,91	0,89

Ο μέσος όρος των 8 επίσης δεικτών που συγκροτούν τον άξονα *ηγεσία και διεύθυνση* (άξονας II) είναι 2,71 με τυπική απόκλιση 0,70 μονάδων (Πίνακας 4-3).

Πίνακας 4-3: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «ηγεσία και διεύθυνση»

Άξονας II και δείκτες	M	SD
Ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου ($\alpha = 0,894$)	2,71	0,70
9. Με τη συνεργασία του προσωπικού δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση και την περαιτέρω πρόοδο του σχολείου.	2,83	0,87
10. Ενθαρρύνει προσωπικά την ενεργό συμμετοχή του προσωπικού στον προγραμματισμό για υλοποίηση της αποστολής αυτής.	2,77	0,89
11. Παρουσιάζει το όραμά του για το σχολείο σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.	2,68	0,94
12. Οι αξίες και τα οράματά του φαίνονται μέσα από τα πράγματα που κάνει, τον τρόπο που περνά το χρόνο του και στο τι θεωρεί σημαντικό.	2,75	0,87
13. Υποστηρίζει μια κουλτούρα όπου ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί και οι καινοτομίες.	2,66	0,92
14. Η εξουσία του παρουσιάζεται περισσότερο μέσα από τις γνώσεις και την ικανότητά του, παρά μέσα από τη δύναμη που του προσδίδει η θέση του.	2,61	1,06
15. Συνεργάζεται στενά και συνεισφέρει στο όλο έργο του Υπουργείου Παιδείας	2,96	0,82
16. Εντοπίζει, αναλύει και εφαρμόζει τα αποτελέσματα ερευνών για να βελτιώσει το σχολείο του.	2,38	1,00

Η επίδοση των διευθυντών ως προς την *ηγεσία και τη διεύθυνση του σχολείου*, αν και συγκέντρωσε υψηλή βαθμολογία ($M = 2.71$, $SD = 0.70$), φαίνεται ότι υστερεί

σημαντικά σε σχέση με το σχολικό κλίμα, καθώς αυτοί κρίνονται ως ανεπαρκείς για αρκετούς από τους συμμετέχοντες (Πίνακας 4-3). Οι απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας προκρίνουν ως κυρίαρχο μέλημα των διευθυντών τη συνεργασία με τις ανώτερες διοικητικές αρχές (δείκτης 15: $M = 2.96$, $SD = 0.82$), ενώ η πρακτική βελτίωσης του σχολείου τους μέσα από τον εντοπισμό και τη χρήση ερευνητικών δεδομένων εφαρμόζεται ελάχιστα από μεγάλο μέρος τους (δείκτης 16: $M = 2.38$, $SD = 1.00$).

Πίνακας 4-4: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «ανάπτυξη προγραμμάτων»

Άξονας III και δείκτες	M	SD
Ανάπτυξη προγραμμάτων ($\alpha = 0,846$)	2,82	0,75
17. Βεβαιώνεται ότι η ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών είναι συνεχής και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.	2,54	0,89
18. Παρέχει τα διδακτικά μέσα και υλικά για καλύτερη εξυπηρέτηση των στόχων του διδακτικού προσωπικού.	3,05	0,84
19. Παρακολουθεί συστηματικά και με συνέπεια τις διδακτικές και διοικητικές διαδικασίες για να είναι σίγουρος ότι οι διάφορες ενέργειες συνδέονται άμεσα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.	2,85	0,87
20. Κατευθύνει και ενσωματώνει αποτελεσματικά όλα τα κανονικά προγράμματα με τα προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες.	2,81	1,05

Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και για τον άξονα *ανάπτυξη προγραμμάτων* (άξονας III), όπου ο μέσος όρος των δεικτών ήταν λίγο υψηλότερος ($M = 2.82$) με $SD = 0.75$ μονάδες τυπική απόκλιση (Πίνακας 4-4). Αναδεικνύεται έτσι το γεγονός πως στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι διευθυντές εστιάζουν στη διευκόλυνση της διδασκαλίας καθώς δεν έχουν την αρμοδιότητα επιλογής ή της διαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών αφού αυτό καθορίζεται κεντρικά.

Πίνακας 4-5: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «διεύθυνση προσωπικού»

Άξονας IV και δείκτες	M	SD
Διεύθυνση προσωπικού ($\alpha = 0,741$)	2,69	0,89
21. Συνομιλεί με τους υφισταμένους του σχετικά με την επαγγελματική επιμόρφωση και ανέλιξή τους και τους βοηθά στην υλοποίηση των σχεδίων τους.	2,67	0,99
22. Οι προσδοκίες του σε ό,τι αφορά την απόδοση του προσωπικού είναι σαφείς σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές, τη διεύθυνση και οργάνωση της τάξης και την επικοινωνία με το κοινό.	2,72	1,01

Η μέση τιμή από τους 2 δείκτες του άξονα *διεύθυνση προσωπικού* (άξονας IV) υπολογίστηκε είναι $M = 2.69$ με τυπική απόκλιση $SD = 0.89$ μονάδες (Πίνακας 4-5). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι διευθυντές τους διαθέτουν ικανότητες διεύθυνσης, γεγονός που διαπιστώνεται από την καθημερινή επικοινωνία τους, τις

προσδοκίες που φαίνεται ότι έχουν από τους εκπαιδευτικούς ($M = 2.72$, $SD = 1.01$), αλλά και από το ενδιαφέρον που δείχνει για την επαγγελματική τους ανέλιξη ($M = 2.67$, $SD = 0.99$).

Πίνακας 4-6: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «διοίκηση και οικονομική διαχείριση»

Άξονας V και δείκτες	M	SD
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση ($\alpha = 0,826$)	3,27	0,65
23. Συμμορφώνεται με την πολιτική του Υπουργείου καθώς και με τους νόμους του κράτους κατά την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου.	3,52	0,69
24. Είναι αποτελεσματικός στον προγραμματισμό ενεργειών και στη χρήση των υλικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.	3,13	0,84
25. Παρακολουθεί τη χρήση, συντήρηση και αντικατάσταση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού.	3,20	0,87
26. Επιβλέπει όλες τις εγκαταστάσεις του σχολείου (κτιριακές και άλλες) αποτελεσματικά, για υπάρχει ένα καθαρό και ασφαλές περιβάλλον.	3,26	0,90
27. Δείχνει σεβασμό στο χρόνο των άλλων με το να είναι ακριβής στις διάφορες συνεδρίες και τα διάφορα ραντεβού του.	3,25	0,90

Την υψηλότερη επίδοση κατέγραψαν οι διευθυντές στη *διοίκηση και οικονομική διαχείριση* (άξονας V), καθώς η μέση τιμή των επιμέρους βαθμολογιών στους 5 δείκτες του άξονα ήταν $M = 3.29$ με τυπική απόκλιση $SD = 0.65$ μονάδες (Πίνακας 4-6). Τα παραπάνω αποτελέσματα αναδεικνύουν τη βαρύτητα που δίνουν οι διευθυντές των σχολείων που περιλαμβάνονται στο δείγμα στις διοικητικές υποχρεώσεις που συνάδουν με τη θέση που κατέχουν εφαρμόζοντας πιστά τη νομοθεσία (δείκτης 23: $M = 3.52$, $SD = 0.69$), αλλά και καταβάλλοντας σημαντικές προσπάθειες για τη διασφάλιση της υγείας των μαθητών και του προσωπικού (δείκτης 26: $M = 3.26$, $SD = 0.90$). Επίσης οι συμμετέχοντες εκτιμούν πως οι διευθυντές τους είναι πολύ αποτελεσματικοί και στην διαχείριση των υλικών πόρων, καθώς σημειώθηκαν και εδώ υψηλές επιδόσεις (αν και χαμηλότερες από τις επιδόσεις στα διοικητικά καθήκοντα) (δείκτης 24: $M = 3.13$, $SD = 0.84$).

Στη *μεταχείριση των μαθητών* (άξονας VI) η μέση τιμή των αξιολογήσεων στους 9 δείκτες του άξονα ήταν $M = 2.87$ μονάδες, με τυπική απόκλιση $SD = 0.71$ (Πίνακας 4-7). Η μεγάλη προσπάθεια των διευθυντών για τη τήρηση των νόμων και την εφαρμογή των σχολικών κανονισμών, επιβεβαιώνεται και στη *μεταχείριση των μαθητών* (δείκτης 29: $M = 3.33$, $SD = 0.75$). Ωστόσο, στον ίδιο άξονα φαίνεται πως υπάρχουν επιμέρους τομείς όπου οι διευθυντές δεν ανταποκρίνονται τόσο επιτυχημένα, αφενός γιατί σπάνια τηρούν ειδικά αρχεία για μαθητές με ιδιαιτερότητες χωρίς αυτό να προβλέπεται ρητά ως μέρος των καθηκόντων τους (δείκτης 36: $M = 2.49$, $SD = 1.08$), ενώ παρατηρείται

διαχρονικά μια υστέρηση στη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με πρακτικές που εφαρμόζονται εκτός σχολείου (δείκτης 34: $M = 2.48$, $SD = 0.94$).

Πίνακας 4-7: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «μεταχείριση μαθητών»

Άξονας VI και δείκτες	M	SD
Μεταχείριση μαθητών ($\alpha = 0,921$)	2,87	0,71
28. Θεσπίζει και παρουσιάζει κατά τρόπο αποτελεσματικό στους μαθητές, το προσωπικό και τους γονείς, τους κανονισμούς που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών για το συγκεκριμένο σχολείο.	3,26	0,82
29. Βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές.	3,33	0,75
30. Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς, είτε μέσω κοινών συνελεύσεων, είτε κατ' ιδίαν για θέματα που αφορούν το σχολείο και τη συμπεριφορά των μαθητών, μεταδίδοντας τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία.	3,11	0,89
31. Προστατεύει τον μαθησιακό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές παρενοχλήσεις.	3,26	0,82
32. Προσπαθεί να εφαρμόζονται τέτοιες μέθοδοι που βοηθούν στην ανάπτυξη "ανωτέρων" μορφών σκέψης και δημιουργικότητας.	2,66	0,98
33. Προωθεί τέτοιες πρακτικές οι οποίες βοηθούν στην εφαρμογή και χρήση των γνώσεων σε μια ποικιλία εφαρμογών.	2,70	0,91
34. Προωθεί τη διασύνδεση των μαθησιακών εμπειριών μέσα στο σχολείο με πρακτικές που εφαρμόζονται έξω από αυτό.	2,48	0,94
35. Προωθεί, και ο ίδιος είναι παράδειγμα προς μίμηση, τη δια βίου εκπαίδευση χρησιμοποιώντας νέες ιδέες, καθώς επίσης και τις επιτυχίες και αποτυχίες του ως παραδείγματα.	2,53	0,97
36. Δημιουργεί αρχείο μαθητών όπου υπάρχουν πληροφορίες που αποδεικνύουν για ποιους λόγους ορισμένοι μαθητές έχουν τοποθετηθεί σε κάποιο πρόγραμμα που διαφέρει από το κανονικό.	2,49	1,08

Για την επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση (άξονας VII), ο μέσος όρος των 4 επιμέρους δεικτών είναι $M = 2.49$ με τυπική απόκλιση $SD = 0.86$ μονάδες (Πίνακας 4-8).

Πίνακας 4-8: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση»

Άξονας VII και δείκτες	M	SD
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση ($\alpha = 0,887$)	2,49	0,86
37. Χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που προέρχονται από επιθεωρήσεις και άλλες αξιολογήσεις του προσωπικού για να βελτιώσει την προσφορά του εκπαιδευτικού.	2,29	0,95
38. Προσπαθεί να βελτιώσει τις ηγετικές του ικανότητες μέσα από διάφορες επαγγελματικές ενέργειες που γίνονται κατόπιν δικής του πρωτοβουλίας.	2,58	0,98
39. Χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που πήρε μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτο-βελτίωση.	2,68	0,99
40. Διανέμει πληροφοριακό υλικό και παρουσιάζει νέες ιδέες σε άλλους συναδέλφους για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων του επαγγέλματος.	2,44	1,03

Όπως γίνεται φανερό από τη σχετικά χαμηλή μέση τιμή, οι επιμέρους συμπεριφορές των διευθυντών που περιγράφονται ως *επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση* δεν έχουν εμπεδωθεί από μεγάλη μερίδα διευθυντών, ιδιαίτερα σε σχέση με τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών του σχολείου όπου προΐστανται (δείκτης 37: $M = 2.29$, $SD = 0.95$). Ωστόσο, φαίνεται ότι δραστηριοποιούνται περισσότερο για την προσωπική τους επιμόρφωση, κυρίως μέσα από σεμινάρια (δείκτης 39: $M = 2.68$, $SD = 0.99$).

Πίνακας 4-9: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «σχέσεις με γονείς και κοινότητα»

Άξονας VIII και δείκτες	M	SD
Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα ($\alpha = 0,936$)	2,81	0,76
41. Ενθαρρύνει τις σχέσεις της κοινότητας και των γονιών με το σχολείο.	3,01	0,88
42. Προωθεί συνεργασίες με άλλους οργανισμούς, φορείς και επιχειρήσεις από την κοινότητα έτσι που να ικανοποιούνται διάφορες ανάγκες των μαθητών.	2,75	0,87
43. Δημιουργεί τέτοιες σχέσεις με την κοινότητα και τους γονείς ώστε αυτοί να ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο.	2,54	0,91
44. Επιδεικνύει γνώση των αναγκών της κοινότητας και παίρνει πρωτοβουλίες για ικανοποίησή τους.	2,57	0,89
45. Χρησιμοποιεί κατάλληλες και αποτελεσματικές πρακτικές για μεγαλύτερη ανάπτυξη των σχέσεων γονιών, κοινότητας και σχολείου.	2,66	0,91
46. Δίνει μεγάλη έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας.	2,77	0,94
47. Παρουσιάζει μια θετική εικόνα του σχολείου στην κοινότητα.	3,29	0,84

Οι *σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα* (άξονας VIII) είναι ένας άξονας που αποτελείται από 7 δείκτες, ο μέσος όρος των οποίων υπολογίστηκε σε $M = 2.81$ με $SD = 0.76$ μονάδες τυπική απόκλιση (Πίνακας 4-9). Την υψηλότερη τιμή ($M = 3.29$, $SD = 0.84$) κατέγραψε ο δείκτης #47 που αφορά στην εικόνα του σχολείου στην κοινότητα, δηλαδή, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα η πλειοψηφία των διευθυντών ενδιαφέρονται για την εικόνα του σχολείου και διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται για να το πετύχουν. Από την άλλη μεριά, αρκετοί από τους διευθυντές δεν επιδιώκουν ενεργά τη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για ζητήματα του σχολείου (δείκτης 43: $M = 2.54$, $SD = 0.91$), που έχει ως αποτέλεσμα λίγα σχολεία να διακρίνονται για την εξωστρέφειά τους.

Η *προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων* (άξονας IX) συγκροτείται από 6 δείκτες, ο μέσος όρος των οποίων είναι $M = 2.97$ μονάδες με τυπική απόκλιση $SD = 0.60$ (Πίνακας 4-10). Αυτό σημαίνει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί βιώνουν δημοκρατικές διαδικασίες λειτουργίας της διοίκησης στις σχολικές μονάδες που

εργάζονται και είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι με τη δυνατότητα που τους παρέχεται, να εκφράζουν τη γνώμη τους για διοικητικά ζητήματα που αφορούν το σχολείο (σε παιδαγωγικά ζητήματα την έχουν βάσει νόμου).

Πίνακας 4-10: Μέσες τιμές των δεικτών του άξονα «επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων»

Άξονας ΙΧ και δείκτες	M	SD
Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων ($\alpha = 0,936$)	2,97	0,77
48. Παρουσιάζει τη συζήτηση και αναζήτηση ως κοινά αποδεκτές πρακτικές στο σχολείο.	2,95	0,86
49. Μοιράζεται τις πληροφορίες του και παίρνουμε αποφάσεις από κοινού.	2,92	0,91
50. Επιλύει τα προβλήματα συνεργατικά και από κοινού με τους εκπαιδευτικούς.	3,01	0,90
51. Είναι ανοιχτός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις και δεν επιμένει σε έναν τρόπο επίλυσης προβλημάτων.	2,92	0,88
52. Προσπαθεί να ακούσει πολλές απόψεις και ιδέες προτού προχωρήσει στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων.	2,99	0,89
53. Εφαρμόζει διαδικασίες λήψης αποφάσεων οι οποίες είναι συμμετοχικές παρά αυταρχικές.	3,08	0,88

Ο παραπάνω ισχυρισμός επιβεβαιώνεται από την υψηλή μέση τιμή του δείκτη που αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στα σχολεία (δείκτης 53: $M = 3.08$, $SD = 0.88$), όπου φαίνεται ότι η πλειοψηφία των διευθυντών έχει υιοθετήσει το συμμετοχικό στυλ στη λήψη αποφάσεων, έχοντας αποβάλλει τον αυταρχισμό που διέκρινε πολλούς από τους διευθυντές του παρελθόντος.

4.3 Διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών

4.3.1 Επιλογή στατιστικής μεθόδου ελέγχου

Ο εντοπισμός πιθανών διαφορών στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα με κριτήριο τα δημογραφικά και τα εργασιακά τους χαρακτηριστικά έγινε με χρήση παραμετρικών μεθόδων στατιστικής επεξεργασίας, δεδομένου ότι η κατανομή των απαντήσεων του δείγματος είναι κανονική ($N = 158$). Έτσι, για τις ποιοτικές μεταβλητές κατηγορίας «φύλο» και «σχέση εργασίας» χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική «*Independent-Samples T-test*» με στόχο να συγκριθούν οι μέσοι όροι μιας εξαρτημένης ποσοτικής μεταβλητής για δύο διαφορετικές (ανεξάρτητες) ομάδες συμμετεχόντων.

Για τις ποιοτικές μεταβλητές διάταξης «ηλικία», «σπουδές», «διδασκτική εμπειρία», «τύπος σχολείου» και «έδρα σχολικής μονάδας» εφαρμόστηκε η στατιστική τεχνική «*One-Way between-groups ANOVA with Post-Hoc tests*». Η παραπάνω τεχνική ανάλυσης της διασποράς στις μέσες τιμές μιας εξαρτημένης ποσοτικής μεταβλητής

ANOVA (*Analysis of Variance*) χρησιμοποιείται για τον έλεγχο μέσων τιμών μεταξύ τριών ή περισσότερων ανεξάρτητων ομάδων και μίας εξαρτημένης συνεχούς μεταβλητής (Pallant, 2011).

4.4 Έλεγχος στις μέσες τιμές 2 πληθυσμών (δείγματα ανεξάρτητα)

4.4.1 Έλεγχος ως προς το φύλο

Ο στατιστικός έλεγχος που έγινε με την τεχνική «*Independent-Samples T-Test*» για τη μεταβλητή *φύλο* δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στον άξονα *σχολικό κλίμα* της έρευνας. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των αντρών ($M = 3.05$, $SD = 0.61$) και των γυναικών ($M = 3.06$, $SD = 0.66$) του άξονα *σχολικό κλίμα* σε στάθμη σημαντικότητας 5% έδειξε ότι ($t = -0.127$, $df = 154$, $p = 0.899 > 0.05$). Επομένως, δεν επιτρέπεται ο ισχυρισμός ότι οι γυναίκες αξιολόγησαν υψηλότερα το σχολικό κλίμα από τους άντρες.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου *T-Test* ως προς το φύλο των συμμετεχόντων για τους άξονες της έρευνας παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω (Πίνακας 4-11):

Πίνακας 4-11: *T-test* για τη μεταβλητή «φύλο»

Άξονας	Φύλο	M	SD	T	df	Sig. (2-tailed)																																																																												
Σχολικό κλίμα	Άντρας	3,06	0,61	-0,127	154	0,899																																																																												
	Γυναίκα	3,06	0,66				Ηγεσία και διεύθυνση	Άντρας	2,67	0,66	-0,390	153	0,697	Γυναίκα	2,73	0,75	Ανάπτυξη προγραμμάτων	Άντρας	2,79	0,78	-0,572	154	0,568	Γυναίκα	2,86	0,73	Διεύθυνση προσωπικού	Άντρας	2,66	0,87	-0,580	156	0,563	Γυναίκα	2,73	0,91	Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	Άντρας	3,21	0,65	-1,077	155	0,283	Γυναίκα	3,32	0,65	Μεταχείριση μαθητών	Άντρας	2,79	0,77	-1,400	151	0,164	Γυναίκα	2,95	0,65	Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Άντρας	2,39	0,83	-1,327	151	0,187	Γυναίκα	2,58	0,88	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Άντρας	2,77	0,80	-0,646	153	0,519	Γυναίκα	2,86	0,73	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Άντρας	3,00	0,73	0,357	154
Ηγεσία και διεύθυνση	Άντρας	2,67	0,66	-0,390	153	0,697																																																																												
	Γυναίκα	2,73	0,75				Ανάπτυξη προγραμμάτων	Άντρας	2,79	0,78	-0,572	154	0,568	Γυναίκα	2,86	0,73	Διεύθυνση προσωπικού	Άντρας	2,66	0,87	-0,580	156	0,563	Γυναίκα	2,73	0,91	Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	Άντρας	3,21	0,65	-1,077	155	0,283	Γυναίκα	3,32	0,65	Μεταχείριση μαθητών	Άντρας	2,79	0,77	-1,400	151	0,164	Γυναίκα	2,95	0,65	Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Άντρας	2,39	0,83	-1,327	151	0,187	Γυναίκα	2,58	0,88	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Άντρας	2,77	0,80	-0,646	153	0,519	Γυναίκα	2,86	0,73	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Άντρας	3,00	0,73	0,357	154	0,722	Γυναίκα	2,95	0,81						
Ανάπτυξη προγραμμάτων	Άντρας	2,79	0,78	-0,572	154	0,568																																																																												
	Γυναίκα	2,86	0,73				Διεύθυνση προσωπικού	Άντρας	2,66	0,87	-0,580	156	0,563	Γυναίκα	2,73	0,91	Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	Άντρας	3,21	0,65	-1,077	155	0,283	Γυναίκα	3,32	0,65	Μεταχείριση μαθητών	Άντρας	2,79	0,77	-1,400	151	0,164	Γυναίκα	2,95	0,65	Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Άντρας	2,39	0,83	-1,327	151	0,187	Γυναίκα	2,58	0,88	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Άντρας	2,77	0,80	-0,646	153	0,519	Γυναίκα	2,86	0,73	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Άντρας	3,00	0,73	0,357	154	0,722	Γυναίκα	2,95	0,81																
Διεύθυνση προσωπικού	Άντρας	2,66	0,87	-0,580	156	0,563																																																																												
	Γυναίκα	2,73	0,91				Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	Άντρας	3,21	0,65	-1,077	155	0,283	Γυναίκα	3,32	0,65	Μεταχείριση μαθητών	Άντρας	2,79	0,77	-1,400	151	0,164	Γυναίκα	2,95	0,65	Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Άντρας	2,39	0,83	-1,327	151	0,187	Γυναίκα	2,58	0,88	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Άντρας	2,77	0,80	-0,646	153	0,519	Γυναίκα	2,86	0,73	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Άντρας	3,00	0,73	0,357	154	0,722	Γυναίκα	2,95	0,81																										
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	Άντρας	3,21	0,65	-1,077	155	0,283																																																																												
	Γυναίκα	3,32	0,65				Μεταχείριση μαθητών	Άντρας	2,79	0,77	-1,400	151	0,164	Γυναίκα	2,95	0,65	Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Άντρας	2,39	0,83	-1,327	151	0,187	Γυναίκα	2,58	0,88	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Άντρας	2,77	0,80	-0,646	153	0,519	Γυναίκα	2,86	0,73	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Άντρας	3,00	0,73	0,357	154	0,722	Γυναίκα	2,95	0,81																																				
Μεταχείριση μαθητών	Άντρας	2,79	0,77	-1,400	151	0,164																																																																												
	Γυναίκα	2,95	0,65				Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Άντρας	2,39	0,83	-1,327	151	0,187	Γυναίκα	2,58	0,88	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Άντρας	2,77	0,80	-0,646	153	0,519	Γυναίκα	2,86	0,73	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Άντρας	3,00	0,73	0,357	154	0,722	Γυναίκα	2,95	0,81																																														
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Άντρας	2,39	0,83	-1,327	151	0,187																																																																												
	Γυναίκα	2,58	0,88				Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Άντρας	2,77	0,80	-0,646	153	0,519	Γυναίκα	2,86	0,73	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Άντρας	3,00	0,73	0,357	154	0,722	Γυναίκα	2,95	0,81																																																								
Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Άντρας	2,77	0,80	-0,646	153	0,519																																																																												
	Γυναίκα	2,86	0,73				Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Άντρας	3,00	0,73	0,357	154	0,722	Γυναίκα	2,95	0,81																																																																		
Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Άντρας	3,00	0,73	0,357	154	0,722																																																																												
	Γυναίκα	2,95	0,81																																																																															

Όπως γίνεται φανερό από τα αποτελέσματα του ελέγχου *T-test* για τη μεταβλητή *φύλο* δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανέναν από τους 9 άξονες της έρευνας.

4.4.2 Έλεγχος ως προς τη σχέση εργασίας

Για τη μεταβλητή *σχέση εργασίας*, όπως και για το *φύλο*, κατά τον έλεγχο T-test δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές σε ότι αφορά στην αποτίμηση των επιδόσεων των διευθυντών στον άξονα *σχολικό κλίμα* ανάμεσα στους μόνιμους και στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας. Ειδικότερα, οι μέσες τιμές ως προς την αποτίμηση του σχολικού κλίματος από τους μόνιμους ($M = 3.08$, $SD = 0.62$) και τους αναπληρωτές ($M = 2.83$, $SD = 0.67$) εκπαιδευτικούς σε στάθμη σημαντικότητας 5% έδειξε ότι ($t = 1.418$, $df = 154$, $p = 0.158 > 0.05$), επομένως δεν είναι δυνατός ο ισχυρισμός ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές του άξονα *σχολικό κλίμα* της έρευνας με κριτήριο τη *σχέση εργασίας* των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου T-test για τους υπόλοιπους άξονες της έρευνας παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακας 4-12. Όπως γίνεται φανερό, ο στατιστικός έλεγχος των τιμών της μεταβλητής *σχέση εργασίας* σε σχέση με τους 9 άξονες της έρευνας δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα άξονα, δηλαδή η αποτίμηση των επιδόσεων των διευθυντών δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4-12: T-test για τη μεταβλητή «σχέση εργασίας»

Άξονας	Σχέση Εργασίας	M	SD	t	df	Sig. (2-tailed)																																																																												
Σχολικό κλίμα	Μόνιμος	3,08	0,62	1,418	154	0,158																																																																												
	Αναπληρ	2,83	0,67				Ηγεσία και διεύθυνση	Μόνιμος	2,74	0,69	1,771	153	0,079	Αναπληρ	2,39	0,75	Ανάπτυξη προγραμμάτων	Μόνιμος	2,84	0,75	0,932	154	0,353	Αναπληρ	2,64	0,79	Διεύθυνση προσωπικού	Μόνιμος	2,71	0,90	0,692	156	0,490	Αναπληρ	2,54	0,84	Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	Μόνιμος	3,28	0,64	0,848	155	0,398	Αναπληρ	3,13	0,76	Μεταχείριση μαθητών	Μόνιμος	2,87	0,71	0,186	151	0,853	Αναπληρ	2,83	0,77	Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Μόνιμος	2,49	0,86	0,103	151	0,918	Αναπληρ	2,46	0,84	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Μόνιμος	2,83	0,77	1,162	153	0,247	Αναπληρ	2,58	0,66	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Μόνιμος	2,98	0,76	0,287	154
Ηγεσία και διεύθυνση	Μόνιμος	2,74	0,69	1,771	153	0,079																																																																												
	Αναπληρ	2,39	0,75				Ανάπτυξη προγραμμάτων	Μόνιμος	2,84	0,75	0,932	154	0,353	Αναπληρ	2,64	0,79	Διεύθυνση προσωπικού	Μόνιμος	2,71	0,90	0,692	156	0,490	Αναπληρ	2,54	0,84	Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	Μόνιμος	3,28	0,64	0,848	155	0,398	Αναπληρ	3,13	0,76	Μεταχείριση μαθητών	Μόνιμος	2,87	0,71	0,186	151	0,853	Αναπληρ	2,83	0,77	Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Μόνιμος	2,49	0,86	0,103	151	0,918	Αναπληρ	2,46	0,84	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Μόνιμος	2,83	0,77	1,162	153	0,247	Αναπληρ	2,58	0,66	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Μόνιμος	2,98	0,76	0,287	154	0,774	Αναπληρ	2,92	0,92						
Ανάπτυξη προγραμμάτων	Μόνιμος	2,84	0,75	0,932	154	0,353																																																																												
	Αναπληρ	2,64	0,79				Διεύθυνση προσωπικού	Μόνιμος	2,71	0,90	0,692	156	0,490	Αναπληρ	2,54	0,84	Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	Μόνιμος	3,28	0,64	0,848	155	0,398	Αναπληρ	3,13	0,76	Μεταχείριση μαθητών	Μόνιμος	2,87	0,71	0,186	151	0,853	Αναπληρ	2,83	0,77	Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Μόνιμος	2,49	0,86	0,103	151	0,918	Αναπληρ	2,46	0,84	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Μόνιμος	2,83	0,77	1,162	153	0,247	Αναπληρ	2,58	0,66	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Μόνιμος	2,98	0,76	0,287	154	0,774	Αναπληρ	2,92	0,92																
Διεύθυνση προσωπικού	Μόνιμος	2,71	0,90	0,692	156	0,490																																																																												
	Αναπληρ	2,54	0,84				Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	Μόνιμος	3,28	0,64	0,848	155	0,398	Αναπληρ	3,13	0,76	Μεταχείριση μαθητών	Μόνιμος	2,87	0,71	0,186	151	0,853	Αναπληρ	2,83	0,77	Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Μόνιμος	2,49	0,86	0,103	151	0,918	Αναπληρ	2,46	0,84	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Μόνιμος	2,83	0,77	1,162	153	0,247	Αναπληρ	2,58	0,66	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Μόνιμος	2,98	0,76	0,287	154	0,774	Αναπληρ	2,92	0,92																										
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	Μόνιμος	3,28	0,64	0,848	155	0,398																																																																												
	Αναπληρ	3,13	0,76				Μεταχείριση μαθητών	Μόνιμος	2,87	0,71	0,186	151	0,853	Αναπληρ	2,83	0,77	Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Μόνιμος	2,49	0,86	0,103	151	0,918	Αναπληρ	2,46	0,84	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Μόνιμος	2,83	0,77	1,162	153	0,247	Αναπληρ	2,58	0,66	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Μόνιμος	2,98	0,76	0,287	154	0,774	Αναπληρ	2,92	0,92																																				
Μεταχείριση μαθητών	Μόνιμος	2,87	0,71	0,186	151	0,853																																																																												
	Αναπληρ	2,83	0,77				Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Μόνιμος	2,49	0,86	0,103	151	0,918	Αναπληρ	2,46	0,84	Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Μόνιμος	2,83	0,77	1,162	153	0,247	Αναπληρ	2,58	0,66	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Μόνιμος	2,98	0,76	0,287	154	0,774	Αναπληρ	2,92	0,92																																														
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Μόνιμος	2,49	0,86	0,103	151	0,918																																																																												
	Αναπληρ	2,46	0,84				Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Μόνιμος	2,83	0,77	1,162	153	0,247	Αναπληρ	2,58	0,66	Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Μόνιμος	2,98	0,76	0,287	154	0,774	Αναπληρ	2,92	0,92																																																								
Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	Μόνιμος	2,83	0,77	1,162	153	0,247																																																																												
	Αναπληρ	2,58	0,66				Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Μόνιμος	2,98	0,76	0,287	154	0,774	Αναπληρ	2,92	0,92																																																																		
Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	Μόνιμος	2,98	0,76	0,287	154	0,774																																																																												
	Αναπληρ	2,92	0,92																																																																															

Για το συγκεκριμένο έλεγχο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι αναπληρωτές αποτελούν ένα μικρό μέρος του δείγματος ($N = 14$) σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς

(N=142). Ενδέχεται δηλαδή, να μην ήταν δυνατός ο εντοπισμός στατιστικά σημαντικής διαφοράς εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς όγκου ερευνητικών δεδομένων.

4.5 Έλεγχος στις μέσες τιμές περισσότερων από δύο πληθυσμών (ANOVA)

Για τον έλεγχο των αντιλήψεων περισσότερων από δύο ομάδων από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφορικά με τους άξονες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε για τις μεταβλητές «ηλικία», «σπουδές», «διδασκτική εμπειρία», «τύπος σχολικής μονάδας» και «έδρα σχολικής μονάδας» όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η στατιστική τεχνική «*One-Way between-groups ANOVA with Post-Hoc tests*», καθώς αυτές αφορούν περισσότερους από δύο πληθυσμούς (Pallant, 2011). Πιο συγκεκριμένα, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα στη μεταβλητή «ηλικία» διακρίνονται 5 ομάδες ατόμων, στις «σπουδές» 3 ομάδες, στη «διδασκτική εμπειρία» 5 ομάδες, στον «τύπο σχολικής μονάδας» 3 ομάδες και στη μεταβλητή «έδρα του σχολείου» διακρίνονται 4 ομάδες εκπαιδευτικών.

4.5.1 Έλεγχος ANOVA ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων

Για τη διερεύνηση της επίδρασης που έχει η ηλικία στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την αποτίμηση του *σχολικού κλίματος*, διενεργήθηκε ανάλυση της διασποράς των μέσων τιμών κάθε άξονα για τη μεταβλητή *ηλικία* των συμμετεχόντων (Πίνακας 4-13).

Πίνακας 4-13: Έλεγχος ANOVA για τη μεταβλητή «ηλικία»

Άξονας	df	F	Sig.
Σχολικό κλίμα	4	1,824	0,127
Ηγεσία και διεύθυνση	4	1,620	0,172
Ανάπτυξη προγραμμάτων	4	1,605	0,176
Διεύθυνση προσωπικού	4	1,786	0,134
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	4	0,822	0,513
Μεταχείριση μαθητών	4	0,350	0,844
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	4	1,060	0,378
Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	4	0,309	0,871
Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	4	1,252	0,291

Το δείγμα χωρίστηκε σε 5 ομάδες όπου στην 1^η ομάδα εντάχθηκαν άτομα έως 29 ετών, στη 2^η άτομα 30-39 ετών, στην 3^η όσοι είναι 40-49 ετών, στην 4^η άτομα 50-59 ετών και στην 5^η ομάδα όσοι έχουν ηλικία από 60 ετών και πάνω. Από τον έλεγχο δεν προέκυψε κανένα εύρημα σε στάθμη σημαντικότητας 5%, αφού το p είναι μεγαλύτερο από 0.05 για κάθε άξονα. Επομένως, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των 5 ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων στην έρευνα, αναφορικά με τις εκτιμήσεις των ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών στους 9 άξονες της έρευνας.

Ωστόσο, οι πολλαπλές συγκρίσεις (Post-Hoc test) που έγιναν ταυτόχρονα με τον έλεγχο ANOVA έδωσαν κάποιες ενδείξεις για στατιστικά σημαντικές διαφορές στον άξονα *σχολικό κλίμα*.

4.5.1.1 Έλεγχος ANOVA της ηλικίας των συμμετεχόντων ως προς το σχολικό κλίμα

Όπως αναφέρθηκε, ο έλεγχος ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας 5% ($F_{4, 150} = 1.824, p = 0.127 > 0.05$). Ωστόσο, το LSD test (Post-Hoc) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποτίμηση του *σχολικού κλίματος* από την 1^η ηλικιακή ομάδα (έως 29 ετών) σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες ομάδες.

Το αποτέλεσμα αυτό είναι μια ένδειξη ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αποτιμούν διαφορετικά τη συχνότητα που οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επιδεικνύουν συμπεριφορές οι οποίες τείνουν να βελτιώσουν το σχολικό κλίμα συγκριτικά με τους συναδέλφους τους, που ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες.

Πίνακας 4-14: Post-Hoc test για τη μεταβλητή «ηλικία» σε σχέση με το «σχολικό κλίμα»

Άξονας	Descriptives			ANOVA			Post-Hoc (έως 29 ετών)		
	Ηλικία	M	SD	df	F	Sig.	Mean dif.	Std. Error	Sig.
Σχολικό Κλίμα	έως 29	2,25	0,38	4	1,824	0,127			
	30 - 39	3,06	0,77				-0,81*	0,41	0,049
	40 - 49	3,01	0,62				-0,76*	0,37	0,040
	50 - 59	3,15	0,61				-0,90*	0,37	0,016
	60+	3,25	0,67				-1,00*	0,44	0,025

Πιο συγκεκριμένα, με βεβαιότητα 95 % προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί έως 29 ετών εκτιμούν ότι οι διευθυντές τους δραστηριοποιούνται σπανιότερα ($MD < 0$) με στόχο τη

βελτίωση του σχολικού κλίματος σε σχέση με τις εκτιμήσεις των μεγαλύτερων σε ηλικία συναδέλφων τους.

4.5.2 Έλεγχος ANOVA ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων

Για τη διερεύνηση της επίδρασης του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών στις εκτιμήσεις του επιπέδου απόδοσης των διευθυντών στους 9 άξονες της έρευνας, το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις ομάδες.

Η 1^η ομάδα περιλαμβάνει όσους κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών, η 2^η αυτούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και η 3^η ομάδα όσους διαθέτουν το βασικό τίτλο σπουδών που αποτέλεσε προσόν διορισμού ως μόνιμου ή αναπληρωτή εκπαιδευτικού.

Ο έλεγχος ANOVA για κάθε άξονα παρουσιάζεται συνοπτικά στον παραπάνω πίνακα, όπου εξάγεται το συμπέρασμα ότι δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας 5% ($p > 0.05$) σε κανέναν από τους άξονες της έρευνας. Επομένως, δε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το επίπεδο σπουδών επιδρά στον τρόπο που οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την απόδοση των διευθυντών στους 9 άξονες της έρευνας.

Πίνακας 4-15: Έλεγχος ANOVA για τη μεταβλητή «επίπεδο σπουδών»

Άξονας	df	F	Sig.
Σχολικό κλίμα	2	1,117	0,330
Ηγεσία και διεύθυνση	2	1,223	0,297
Ανάπτυξη προγραμμάτων	2	1,840	0,162
Διεύθυνση προσωπικού	2	1,420	0,245
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	2	0,109	0,897
Μεταχείριση μαθητών	2	0,578	0,562
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	2	1,843	0,162
Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	2	0,927	0,398
Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	2	0,068	0,934

4.5.3 Έλεγχος ANOVA ως προς τη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων

Τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA σχετικά με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την απόδοση των διευθυντών στα σχολεία που εργάζονται, παρουσιάζονται στον Πίνακα 4-16.

Όπως και για τη μεταβλητή «ηλικία» για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών το δείγμα των συμμετεχόντων χωρίστηκε σε 5 ομάδες. Ειδικότερα, η 1^η ομάδα περιλαμβάνει όσους έχουν από 1 έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας, η 2^η ομάδα άτομα με 6 έως 10 έτη εμπειρίας, η 3^η ομάδα όσους έχουν 11 έως 15 έτη εμπειρίας, η 4^η ομάδα αυτούς που έχουν 16 έως 20 έτη εμπειρίας και η 5^η ομάδα περιλαμβάνει τους συμμετέχοντες που έχουν περισσότερα από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας.

Στα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0.05$) σε κανέναν από τους 9 άξονες της έρευνας. Αυτό σημαίνει ότι σε στάθμη σημαντικότητας 5% οι διαφορές των εκτιμήσεων ανάμεσα στις 5 ομάδες που συγκροτήθηκαν με κριτήριο τη διδακτική εμπειρία τους, αναφορικά με την απόδοση των διευθυντών στους άξονες της έρευνας δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 4-16: Έλεγχος ANOVA για τη μεταβλητή «διδακτική εμπειρία»

Άξονας	df	F	Sig.
Σχολικό κλίμα	4	2,119	0,081
Ηγεσία και διεύθυνση	4	1,047	0,385
Ανάπτυξη προγραμμάτων	4	1,011	0,404
Διεύθυνση προσωπικού	4	1,483	0,210
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	4	0,970	0,426
Μεταχείριση μαθητών	4	0,842	0,501
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	4	0,884	0,475
Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	4	0,520	0,721
Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	4	2,060	0,089

4.5.3.1 Έλεγχος ANOVA της διδακτικής εμπειρίας για το σχολικό κλίμα

Παρά την αδυναμία εντοπισμού στον έλεγχο ANOVA στατιστικά σημαντικής διαφοράς στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το σχολικό κλίμα με κριτήριο την ηλικιακή τους ομάδα, αξίζει να αναφερθεί ότι οι πολλαπλές συγκρίσεις στις μέσες τιμές μεταξύ των ομάδων (Post-hoc tests) έδειξαν σημαντικές διαφορές σε στάθμη σημαντικότητας 5%. Πιο συγκεκριμένα, στο άξονα *σχολικό κλίμα* προέκυψαν ενδείξεις πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων με 1 έως 5 έτη διδακτικής εμπειρίας και στους εκπαιδευτικούς με 6-10 ($p = 0.043 < 0.05$) καθώς και αυτούς με περισσότερα από 20 έτη ($p = 0.02 < 0.05$). Οι διαφορές στις μέσες τιμές είναι αρνητικές και στις δύο περιπτώσεις ($MD < 0$).

Πίνακας 4-17: Post-Hoc test για τη μεταβλητή «διδασκτική εμπειρία» σε σχέση με το «σχολικό κλίμα»

Αξονας	Descriptives			ANOVA			Post-Hoc (1-5 έτη)		
	Έτη υπηρ.	M	SD	df	F	Sig.	Mean dif.	Std. Error	Sig.
Σχολικό Κλίμα	1 - 5	2,67	0,65	4	2,119	0,081			
	6 - 10	3,25	0,47				-0,58*	0,29	0,043
	11 - 15	2,97	0,72				-0,30	0,24	0,221
	16 - 20	2,98	0,64				-0,32	0,22	0,157
	20+	3,19	0,58				-0,53*	0,22	0,020

Επομένως, με βεβαιότητα 95% προκύπτει πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί με διδασκτική εμπειρία 1-5 έτη αποτιμούν χαμηλότερα την απόδοση των διευθυντών στο σχολικό κλίμα συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με εμπειρία 6-10 και από αυτούς που έχουν περισσότερα από 20 έτη διδασκτικής εμπειρίας.

4.5.3.2 Έλεγχος ANOVA της διδασκτικής εμπειρίας ως προς τη διεύθυνση προσωπικού

Στον άξονα της διεύθυνσης προσωπικού ο έλεγχος ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε στάθμη σημαντικότητας 5% ($p = 0.21 > 0.05$). Ωστόσο, όπως και για το σχολικό κλίμα, το Post-Hoc test έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για την ομάδα όμως που έχει 6 – 10 έτη διδασκτικής εμπειρίας.

Πίνακας 4-18: Post-Hoc test για τα «έτη υπηρεσίας» σε σχέση με τη «διεύθυνση προσωπικού»

Αξονας	Descriptives			ANOVA			Post-Hoc (6-10 έτη)		
	Έτη υπηρ.	M	SD	df	F	Sig.	Mean dif.	Std. Error	Sig.
Διεύθυνση Προσωπικού	1 - 5	2,56	0,73	4	1,483	0,210	0,74	0,41	0,069
	6 - 10	3,30	0,67						
	11 - 15	2,70	0,88				0,60	0,34	0,073
	16 - 20	2,58	0,97				0,72*	0,30	0,019
	20+	2,72	0,85				0,58	0,30	0,057

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον πίνακα εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά της ομάδας που έχει 16–20 έτη διδασκτικής εμπειρίας ($p = 0.019 < 0.05$). Επομένως, με βεβαιότητα 95% εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη εμπειρίας αντιλαμβάνονται ως υψηλότερη ($MD > 0$) την

απόδοση των διευθυντών στα σχολεία που υπηρετούν συγκριτικά με όσους έχουν 16–20 έτη διδακτικής εμπειρίας.

4.5.3.3 Έλεγχος ANOVA της διδακτικής εμπειρίας ως προς τη προσέγγιση για επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων

Στον άξονα προσέγγιση για επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων πραγματοποιήθηκε έλεγχος ANOVA για τον εντοπισμό πιθανών στατιστικών διαφορών ανάμεσα στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών με διαφορετική διδακτική εμπειρία που συμμετέχουν στην έρευνα αναφορικά με την απόδοση των διευθυντών τους (Πίνακας 4-19). Τα αποτελέσματα του ελέγχου καθώς και οι πολλαπλές συγκρίσεις ανάμεσα στις μέσες τιμές των μετρήσεων που ακολούθησαν (Post-Hoc tests) δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, αποκάλυψαν όμως ενδείξεις για υποβόσκουσες διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον πίνακα, στον έλεγχο ANOVA δεν εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ($p = 0.09 > 0.05$). Επομένως, σε στάθμη σημαντικότητας 5% δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, το Post-Hoc test βρήκε σημαντικά στοιχεία σε σχέση με τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην ομάδα με 6–10 έτη διδακτικής εμπειρίας.

Πίνακας 4-19: Post-Hoc test για την «ηλικία» σε σχέση με την «επίλυση προβλημάτων»

Αξονας	Descriptives			ANOVA			Post-hoc (6-10 έτη)		
	Έτη υπηρ.	M	SD	df	F	Sig.	Mean dif.	Std. Error	Sig.
Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	1 – 5	2,56	0,73	4	2,060	0,089	0,79*	0,35	0,025
	6 – 10	3,30	0,67						
	11 – 15	2,70	0,88				0,69*	0,29	0,018
	16 – 20	2,58	0,97				0,69*	0,26	0,009
	20+	2,72	0,85				0,53*	0,26	0,042

Ειδικότερα, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας 5% ανάμεσα στην ομάδα με 6–10 έτη εμπειρίας και όλες τις υπόλοιπες ομάδες, αφού το $p < 0.05$ για κάθε σύγκριση. Έτσι η διαφορά με την ομάδα 1–5 ετών διδακτικής εμπειρίας φαίνεται ότι είναι η μεγαλύτερη ($p = 0.025 < 0.05$), ενώ η διαφορά στις μέσες τιμές ανάμεσα στις 5 ομάδες παίρνει τη μικρότερη τιμή της κατά τη σύγκριση με την 5^η ομάδα των συμμετεχόντων, δηλαδή αυτούς που έχουν περισσότερα από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας ($p = 0.042 < 0.05$). Το συμπέρασμα που προκύπτει με βεβαιότητα 95% είναι ότι υπάρχουν βάσιμες ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην

έρευνα και έχουν υπηρετήσει σε σχολεία από 6 έως 10 έτη αντιλαμβάνονται την απόδοση των διευθυντών τους στον άξονα *προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων* ως υψηλότερη ($MD > 0$) συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν μεγαλύτερη ή μικρότερη διδακτική εμπειρία από αυτούς.

4.5.3.4 Έλεγχος ANOVA της διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων ως προς τους υπόλοιπους άξονες της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε στην παράγραφο 4.5.3. όπου και παρατίθεται ο αντίστοιχος πίνακας, ο έλεγχος ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις εκτιμήσεις των 5 ομάδων που περιλαμβάνονται στη μεταβλητή «*διδακτική εμπειρία*» για τους 9 άξονες της έρευνας. Ωστόσο, οι πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων τιμών (Post-Hoc test) βρήκαν ενδείξεις σημαντικών διαφορών μεταξύ μερικών ομάδων στους άξονες *σχολικό κλίμα, διεύθυνση προσωπικού και προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων*, οι οποίες σχολιάστηκαν παραπάνω. Για τους υπόλοιπους άξονες της έρευνας δε βρέθηκε κάτι αντίστοιχο, οπότε δε θα γίνει επιπλέον σχολιασμός ούτε κάποια περαιτέρω ανάλυση.

4.5.4 Έλεγχος ANOVA ως προς τον τύπο του σχολείου όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες

Τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA σχετικά με την επίδραση του τύπου της σχολικής μονάδας, όπου οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούν τις περισσότερες

Πίνακας 4-20: Έλεγχος ANOVA για τη μεταβλητή «τύπος σχολικής μονάδας»

Άξονας	df	F	Sig.
Σχολικό κλίμα	2	2,393	0,095
Ηγεσία και διεύθυνση	2	2,947	0,056
Ανάπτυξη προγραμμάτων	2	2,666	0,073
Διεύθυνση προσωπικού	2	1,827	0,165
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	2	3,458	0,034
Μεταχείριση μαθητών	2	2,858	0,061
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	2	3,083	0,049
Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	2	1,033	0,359
Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	2	0,654	0,522

ώρες του υποχρεωτικού τους ωραρίου, αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την απόδοση των διευθυντών τους στους 9 άξονες της έρευνας, παρουσιάζονται στον Πίνακα 4-20. Ειδικότερα, στους άξονες της *διοίκησης και οικονομικής διαχείρισης* του σχολείου, όπως και στην *επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση* των διευθυντών, αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου τους, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις των επιμέρους ομάδων σε στάθμη σημαντικότητας 5%.

Στους υπόλοιπους άξονες της έρευνας δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, αλλά ο έλεγχος μέσω πολλαπλών συγκρίσεων (Post-Hoc test) στις μέσες τιμές σε κάθε άξονα έδωσε ενδείξεις στατιστικά σημαντικών διαφορών στους άξονες «*σχολικό κλίμα*», «*ηγεσία και διεύθυνση*», «*ανάπτυξη προγραμμάτων*» και «*μεταχείριση μαθητών*». Για τους άξονες «*διεύθυνση προσωπικού*», «*σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα*» και «*προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων*» δεν προέκυψε καμία αξιολογη διαφορά.

4.5.4.1 Έλεγχος ANOVA των αξόνων «διοίκηση και οικονομική διαχείριση» και «επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση» σε σχέση με τον τύπο του σχολείου όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες

Ο έλεγχος ANOVA που πραγματοποιήθηκε στον άξονα της *διοίκησης και οικονομικής διαχείρισης* του σχολείου (Πίνακας 4-21) σε σχέση με τον τύπο της σχολικής μονάδας (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο), όπου υπηρετούν τις περισσότερες ώρες του υποχρεωτικού τους ωραρίου οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα, έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας 5% ($F_{2, 1.433} = 3.458$, $p = 0.034 < 0.05$).

Πίνακας 4-21: Post-Hoc test για τη μεταβλητή «τύπος σχολικής μονάδας» σε σχέση με την «διοίκηση και οικονομική διαχείριση»

Αξονας	Descriptives			ANOVA			Post-Hoc (Γυμνάσιο)		
	Τύπος σχολ.	M	SD	df	F	Sig.	Mean dif.	Std. Error	Sig.
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	Γυμνάσιο	3,42	0,58	2	3,458	0,034			
	ΓΕΛ	3,36	0,67				0,05	0,19	0,771
	ΕΠΑ.Λ	3,12	0,70				0,29*	0,12	0,013

Ειδικότερα, από τον έλεγχο LSD προέκυψε με βεβαιότητα 95% πως όσοι εκπαιδευτικοί από τους συμμετέχοντες στο δείγμα εργάζονται σε Γυμνάσια εκτιμούν ότι η απόδοση

των διευθυντών τους στη *διοίκηση και την οικονομική διαχείριση του σχολείου* είναι υψηλότερη από την εκτίμηση αυτών που εργάζονται σε Επαγγελματικά Λύκεια αναφορικά με την απόδοση των διευθυντών τους στον άξονα αυτό ($MD > 0$).

Τα ίδια συμπεράσματα εξάγονται και για την απόδοση των διευθυντών στην *επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση* (Πίνακας 4-22). Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε στάθμη σημαντικότητας 5% ($F_{2, 2.147} = 3.083, p = 0.049 < 0.05$).

Πίνακας 4-22: *Post-Hoc test για τη μεταβλητή «τύπος σχολικής μονάδας» σε σχέση με την «επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση»*

Αξονας	Descriptives			ANOVA			Post-Hoc (Γυμνάσιο)			
	Τύπος σχολ.	M	SD	df	Mean Square	F	Sig.	Mean dif.	Std. Error	Sig.
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	Γυμνάσιο	2,70	0,86	2	2,147	3,083	0,049			
	ΓΕΛ	2,33	0,93					0,37	0,24	0,134
	ΕΠΑ.Λ	2,32	0,80					0,38*	0,15	0,017

Δηλαδή μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα 95% ότι οι συμμετέχοντες που εργάζονται σε Γυμνάσια εκτιμούν την απόδοση των διευθυντών τους σε σχέση με την *επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση* ως υψηλότερη ($MD > 0$) από την απόδοση των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτά.

4.5.4.2 Έλεγχος ANOVA των υπόλοιπων αξόνων σε σχέση με τον τύπο του σχολείου όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο έλεγχος ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές για τους άξονες «*σχολικό κλίμα*», «*ηγεσία και διεύθυνση*», «*ανάπτυξη προγραμμάτων*» και «*μεταχείριση μαθητών*», ωστόσο τα Post-Hoc tests δίνουν μερικές ενδείξεις που αξίζει να αναφερθούν. Συνοπτικά, τα αποτελέσματα ANOVA και Post-Hoc παρουσιάζονται στον Πίνακα 4-23.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα, οι διαφορές στις αντιλήψεις των ομάδων, που δημιουργήθηκαν με κριτήριο τον τύπο της σχολικής μονάδας που εργάζονται τις περισσότερες ώρες οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ακολουθούν ένα μοτίβο. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν ενδείξεις στατιστικά σημαντικής διαφοράς ($p < 0.05$) στις αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Γυμνάσια και αυτούς που εργάζονται στα Επαγγελματικά Λύκεια.

Πίνακας 4-23: Post-Hoc test για τον «τύπο σχολικής μονάδας» σε σχέση με το «σχολικό κλίμα», την «ηγεσία και διεύθυνση», την «ανάπτυξη προγραμμάτων» και τη «μεταχείριση μαθητών»

Αξονας	Descriptives			ANOVA			Post-Hoc (Γυμνάσιο)		
	Τύπος σχολ.	M	SD	df	F	Sig.	Mean dif.	Std. Error	Sig.
Σχολικό κλίμα	Γυμνάσιο	3,17	0,65	2	2,393	0,095			
	ΓΕΛ	3,11	0,71				0,05	0,18	0,785
	ΕΠΑ.Λ	2,92	0,60				0,25*	0,11	0,037
Ηγεσία και διεύθυνση	Γυμνάσιο	2,86	0,70	2	2,947	0,056			
	ΓΕΛ	2,67	0,79				0,19	0,183	0,343
	ΕΠΑ.Λ	2,56	0,66				0,30*	0,12	0,016
Ανάπτυξη προγραμμάτων	Γυμνάσιο	2,98	0,65	2	2,666	0,073			
	ΓΕΛ	2,77	0,83				0,22	0,22	0,312
	ΕΠΑ.Λ	2,67	0,78				0,31*	0,14	0,022
Μεταχείριση μαθητών	Γυμνάσιο	3,03	0,65	2	2,858	0,061			
	ΓΕΛ	2,75	0,94				0,28	0,20	0,170
	ΕΠΑ.Λ	2,73	0,68				0,30*	0,13	0,021

Σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων εκτιμούν ως υψηλότερη ($MD > 0$) την απόδοση των διευθυντών τους σε κάθε έναν από τους παραπάνω άξονες συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ. Τα αποτελέσματα δε διαφέρουν σημαντικά και για τη σύγκριση με την ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος που εργάζονται σε Γενικά Λύκεια, ωστόσο απέχουν έστω και λίγο, από το να χαρακτηριστούν ως στατιστικά σημαντικά.

4.5.5 Έλεγχος ANOVA ως προς την περιφερειακή ενότητα που εδρεύει το σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες

Ο έλεγχος ANOVA στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, με κριτήριο την περιφερειακή ενότητα στην οποία έχει την έδρα του το σχολείο όπου υπηρετούν (Πίνακας 4-24), δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε στάθμη σημαντικότητας 5% ($p > 0.05$). Επίσης, κατά τις πολλαπλές συγκρίσεις στις μέσες τιμές (Post-Hoc tests) δεν προέκυψε κάποιο αξιολογικό αποτέλεσμα. Επομένως, στο δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τις ικανότητες απόδοσης των διευθυντών τους στους 9 άξονες της έρευνας.

Πίνακας 4-24: Έλεγχος ANOVA για τη μεταβλητή «περιφερειακή ενότητα έδρας σχολείου»

Άξονας	df	F	Sig.
Σχολικό κλίμα	3	0,712	0,546
Ηγεσία και διεύθυνση	3	0,920	0,433
Ανάπτυξη προγραμμάτων	3	0,084	0,968
Διεύθυνση προσωπικού	3	0,364	0,779
Διοίκηση και οικονομική διαχείριση	3	0,091	0,965
Μεταχείριση μαθητών	3	0,188	0,904
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση	3	0,642	0,589
Σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα	3	0,171	0,916
Επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων	3	0,749	0,524

Κεφάλαιο 5^ο

5.1 Συμπεράσματα από το δείγμα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτίμηση της επάρκειας των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτές, δηλαδή στα κατά τόπους Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια που λειτουργούν στην πρωτεύουσα και στην περιφέρεια κάθε νομού.

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 158 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις παραπάνω σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένας αριθμός που αντιστοιχεί στο 7,3% του εκπαιδευτικού προσωπικού στις 4 Περιφερειακές Ενότητες (Κορδής, 2019a), με την κατανομή των συμμετεχόντων να κρίνεται ως ικανοποιητική (Π.Ε. Γρεβενών 17,2%, Π.Ε. Καστοριάς 17,8%, Π.Ε. Κοζάνης 27,4%, Π.Ε. Φλώρινας 37,6%), εκ των οποίων το 50% είναι άντρες και το 50% γυναίκες εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, η εκπροσώπηση εκπαιδευτικών από τους τρεις τύπους σχολικών μονάδων δεν παρουσιάζει αντίστοιχη εικόνα, αφού η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ (57%) και Γυμνάσια (32,2%), ενώ μόλις το 10,7% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε ΓΕ.Λ (N = 16).

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του δείγματος σε σχέση με την ηλικία και τη διδακτική του εμπειρία είναι ενδεικτικά της υφιστάμενης κατάστασης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και ειδικότερα στη Δυτική Μακεδονία. Πιο συγκεκριμένα, το 98,1% των συμμετεχόντων είναι άνω των 30 ετών, ενώ το 87,3% του δείγματος είναι μεταξύ 40 και 59 ετών. Επίσης, η διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων είναι πολύ μεγάλη καθώς μόλις το 12% του δείγματος έχει λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας, δηλαδή το 88% των συμμετεχόντων έχουν διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη από 11 έτη. Επομένως, οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία, αποκρυσταλλωμένες απόψεις και πολύ πιθανόν με αρκετά χρόνια υπηρεσίας σε ένα σχολείο (ως μόνιμοι), ώστε να είναι σε θέση να εκτιμήσουν την επάρκεια των διευθυντών τους στους άξονες της έρευνας. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (44,9%) έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα, καθώς διαθέτουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών εκτός από το βασικό τους πτυχίο.

Από τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι το δείγμα της έρευνας είναι ιδιαίτερα συμπαγές, γεγονός που συμβάλλει στην αξιοπιστία της έρευνας ($\alpha = 0,98$), αλλά είναι

ταυτόχρονα και ενδεικτικό της γήρανσης του εκπαιδευτικού δυναμικού της Περιφέρειας.

Αναδεικνύονται έτσι δύο ζητήματα. Πρώτον, η παύση των διορισμών εκπαιδευτικών για περισσότερα από 10 χρόνια, λόγω μνημονιακών δεσμεύσεων των προηγούμενων κυβερνήσεων στα πλαίσια της οικονομικής αναδιάρθρωσης της χώρας, έχει οδηγήσει στην αύξηση του μέσου όρου της ηλικίας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Κορδής, 2019b), ενώ ακόμα και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται κάθε χρόνο αποφοίτησαν από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας πριν από αρκετά χρόνια. Αυτό φαίνεται και από τη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα, αφού μόλις το 5,7% έχει εμπειρία έως 5 έτη, ενώ το 12% έχει μέχρι 10 έτη υπηρεσίας.

Το δεύτερο συμπέρασμα που προκύπτει αφορά στην έλλειψη αναπληρωτών (N = 14 ή 8,9%) από το δείγμα. Είναι μια ένδειξη της δημογραφικής υποβάθμισης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, όπου ο μαθητικός πληθυσμός μειώνεται ραγδαία (IOBE, 2018, p. 77) και παρά τον σημαντικό αριθμό συνταξιοδοτήσεων εκπαιδευτικών των περασμένων ετών δεν προέκυψαν πολλά οργανικά κενά προς αναπλήρωση. Θα πρέπει να αναφερθεί όμως ότι το ποσοστό των αναπληρωτών ίσως είναι ιδιαίτερα χαμηλό και λόγω της περιόδου συλλογής ερευνητικών δεδομένων, η οποία ολοκληρώθηκε στις 21 Οκτωβρίου 2021, δηλαδή το πραγματικό ποσοστό των αναπληρωτών στα σχολεία ενδεχομένως να είναι λίγο μεγαλύτερο καθώς οι προσλήψεις αναπληρωτών από το ΥΠΑΙΘ συνεχίζονται.

5.2 Συμπεράσματα από το ερευνητικό εργαλείο και τη διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η «Κλίμακα Αξιολόγησης Διευθυντικού Προσωπικού Σχολείων» του Pashiaridis (1998), το οποίο αποτελείται από 53 δηλώσεις (δείκτες) ομαδοποιημένες σε εννέα διαφορετικούς άξονες. Οι δηλώσεις, κατανέμονται στους άξονες ανισομερώς, καθώς ο αριθμός τους ποικίλλει από 2 έως 9 δείκτες (Πίνακα 3-9, σελ. 56). Στον ίδιο Πίνακα αναφέρεται και ο συντελεστής συνάφειας μεταξύ των δηλώσεων σε κάθε άξονα (alpha Cronbach), όπου οι υψηλές τιμές που σημειώνονται, είναι πιθανόν απόρροια της ωριμότητας και της συνεκτικότητας που χαρακτηρίζει το δείγμα της έρευνας. Εξάιρεση αποτελεί ο άξονας της *διεύθυνσης προσωπικού*, στον οποίο ο συντελεστής συνάφειας παίρνει αισθητά χαμηλότερη τιμή συγκριτικά με την αμέσως επόμενη μεγαλύτερη τιμή ($\alpha = 0,741$

έναντι $\alpha = 0,826$), κάτι που μπορεί να οφείλεται στο μικρό αριθμό δεικτών ($N = 2$) που περιλαμβάνονται σε αυτόν. Η γενική εικόνα του ερευνητικού εργαλείου και των δεδομένων που συλλέχθηκαν, αναφορικά με την αξιοπιστία τους, είναι πολύ καλή καθώς τόσο ο συνολικός συντελεστής συνέφειας όσο και στους επιμέρους άξονες είναι πολύ υψηλός (Πίνακες 3-8, 3-9, σελ. 56).

5.3 Συμπεράσματα από τα αποτελέσματα ανά άξονα

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 4-1 (σελ. 59) αποτυπώνουν τις επιδόσεις των διευθυντών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας. Ειδικότερα, οι μέσες τιμές των αξόνων που διερευνήθηκαν είναι αρκετά πάνω του μετρίου (μεγαλύτερες από 2,5), ενώ σε ορισμένους άξονες αγγίζουν εξαιρετικά επίπεδα (σχεδόν 4, συμπεριλαμβανομένης της τυπικής απόκλισης). Πιο συγκεκριμένα, οι υψηλότερες μέσες τιμές καταγράφονται στον άξονα «*Διοίκηση και οικονομική διαχείριση*» και αμέσως μετά στον άξονα «*Σχολικό κλίμα*», ενώ η χειρότερη επίδοση σημειώνεται στον άξονα «*Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση*» και ακολουθούν με ελάχιστη μεταξύ τους διαφορά οι άξονες «*Διεύθυνση προσωπικού*» και «*Ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου*». Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα συμπεράσματα που προέκυψαν για κάθε άξονα.

5.3.1 Συμπεράσματα ως προς το σχολικό κλίμα

Το *σχολικό κλίμα* αποτελεί σημαντικό δείκτη της επάρκειας των διευθυντών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, καθώς καταλαμβάνει υψηλή θέση στη λίστα με τις δεξιότητες των αποτελεσματικών διευθυντών (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Στην παρούσα έρευνα το *σχολικό κλίμα* συγκαταλέγεται μεταξύ των αξόνων όπου οι διευθυντές σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις (Πίνακας 4-2, σελ. 60), σύμφωνα πάντα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι οι διευθυντές τους συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, δίνοντάς τους υψηλή αυτονομία για τον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδασκαλίας τους. Το εύρημα αυτό σχεδόν ταυτίζεται με τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας που διεξήχθη στην Κύπρο (P. Pashiardis, 1998), ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύει και την αξία που αποδίδουν στην αυτονομία κατά τη διάρκεια της εργασίας τους οι εκπαιδευτικοί. Θεωρούν δηλαδή τον οποιασδήποτε μορφής έλεγχο της διδασκαλίας τους ως παράγοντα που υπονομεύει τη

σχέση συναδελφικότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει εφαρμοστεί ποτέ στο πρόσφατο παρελθόν κάποια διαδικασία ελέγχου ή αξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (με εξαίρεση την παρακολούθηση της διδαχθείσας ύλης των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων). Επομένως, απουσιάζει από την κουλτούρα των εκπαιδευτικών η έννοια του ελέγχου, καθώς έχουν σχεδόν πλήρη αυτονομία στον τρόπο που οργανώνουν και διεξάγουν τη διδασκαλία τους. Επιπροσθέτως, η αυτοπεποίθηση που πηγάζει (δικαίως) από τη μεγάλη εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας έρευνας, αποτελεί παράγοντα που ενισχύει τον παραπάνω ισχυρισμό.

Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο, ότι παρά την υψηλή τιμή του μέσου όρου για το *σχολικό κλίμα*, αυτός υπολείπεται σημαντικά συγκριτικά με τον μέσο όρο που μετρήθηκε σε αντίστοιχη έρευνα στην Πορτογαλία (P. Pashiardis et al., 2005). Φαίνεται δηλαδή ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αποτιμούν χαμηλότερα την απόδοση των διευθυντών τους στο *σχολικό κλίμα* συγκριτικά με τους Πορτογάλους συναδέλφους τους.

5.3.2 Συμπεράσματα για την ηγεσία και τη διεύθυνση του σχολείου

Οι μέσες τιμές των δεικτών που περιλαμβάνονται στον άξονα *ηγεσία και διεύθυνση του σχολείου* (Πίνακας 4-3, σελ. 60) παρουσιάζουν μικρή διακύμανση. Ο γενικός μέσος όρος δεν είναι ιδιαίτερα υψηλός, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται έλλειμα ηγετικών δεξιοτήτων στους διευθυντές των σχολείων όπου εργάζονται. Οι συμπεριφορές των διευθυντών, όπως καταγράφονται από τους συμμετέχοντες απέχουν από τις ηγετικές πρακτικές που περιγράφει ο Hallinger (2005). Πιο συγκεκριμένα, από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι οι διευθυντές, δε γνωστοποιούν επαρκώς στο σύλλογο διδασκόντων το όραμά τους για το σχολείο, μια ξεκάθαρα ηγετική πρακτική, ενώ ακόμα πιο σπάνια κάνουν συστηματική χρήση ερευνητικής βιβλιογραφίας για τη βελτίωση των σχολείων τους. Θα πρέπει να σημειωθεί, αναφορικά με την παραπάνω πρακτική, πως υπάρχουν αμφιβολίες για το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να γνωρίζουν αυτή την πληροφορία για τους διευθυντές τους, επομένως η μέση τιμή που προκύπτει ίσως να είναι παραπλανητική.

Σε ό,τι αφορά στη διεύθυνση όμως, οι διευθυντές σημειώνουν σαφώς υψηλότερη επίδοση (δείκτης #15), καθώς φαίνεται πως γνωρίζουν καλά τη νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία του σχολείου, αλλά και επιδεικνύουν οργανωτικές ικανότητες που τους επιτρέπουν να ανταπεξέλθουν στα διευθυντικά τους καθήκοντα (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι (P. Pashiardis et al., 2005) για τα πορτογαλικά σχολεία, τα οποία λειτουργούν σε παρόμοιο πλαίσιο.

Η έλλειψη ηγετικών συμπεριφορών από τους διευθυντές στην έρευνά μας αντισταθμίζεται από αυξημένες διοικητικές δεξιότητες, κάτι που φαίνεται και στα αποτελέσματα του άξονα V. Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι διευθυντές παρουσιάζουν και ηγετικά χαρακτηριστικά, αν και σχετικά ασθενή, που εντοπίζονται κυρίως ως συμπεριφορές *παιδαγωγικής* ηγεσίας (Grissom & Loeb, 2011· Hallinger, 1992, 2005· Marks & Printy, 2003). Οι διευθυντές φαίνεται πως είναι προσηλωμένοι στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως περιγράφεται στα προγράμματα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκουν τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου τους διευκολύνοντας (στη διδασκαλία) τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτά. Από την άλλη μεριά, εντοπίζονται ψήγματα συμπεριφορών που παραπέμπουν σε *μετασχηματιστικούς* ηγέτες (Bass, 1998), κυρίως σε ότι αφορά στην ανάπτυξη κοινού οράματος για τη βελτίωση του σχολείου, χωρίς όμως να προωθούνται ιδιαίτερα πειραματισμοί ή διάφορες καινοτομίες. Αυτό το εύρημα ήταν αναμενόμενο καθώς η μεγάλη έκταση της διδακτέας ύλης αναγκάζει τους διευθυντές και τους διδάσκοντες να έχουν ως κύριο μέλημα την κάλυψη της ύλης και λιγότερο την εισαγωγή καινοτομιών, ειδικά όταν αυτές δεν αφορούν άμεσα τη διευκόλυνση της διδασκαλίας. Ταυτόσημα αποτελέσματα βρέθηκαν και στην Κύπρο (P. Pashiardis, 2001), ενώ στην Πορτογαλία (P. Pashiardis et al., 2005) η κλιμάκωση των αποτελεσμάτων είναι μεν παρόμοια, αλλά με υψηλότερους μέσους όρους.

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί, ότι από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν προκύπτει κανένα στοιχείο *επιχειρηματικού* στυλ ηγεσίας, καθώς η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε συντάχθηκε αρκετά χρόνια πριν διατυπωθεί η αντίστοιχη θεωρία (P. Pashiardis & Brauckmann, 2019).

5.3.3 Συμπεράσματα ως προς την ανάπτυξη προγραμμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας στον άξονα που αφορά στην *ανάπτυξη των προγραμμάτων* σπουδών σε μια σχολική μονάδα φέρνει στο προσκήνιο ζητήματα που

απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι εκτιμήσεις για την απόδοση των διευθυντών στο συγκεκριμένο άξονα είναι μέτριες έως καλές, με εξαίρεση το δείκτη #17 (Πίνακας 4-4, σελ. 61), στον οποίο καταγράφηκε ο χαμηλότερος μέσος όρος. Το συμπέρασμα που εξάγεται επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία (Grissom & Loeb, 2011), καθώς οι παιδαγωγικοί ηγέτες παρέχουν όλους τους διαθέσιμους πόρους για την επίτευξη των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί.

Αντίθετα, από την έρευνα προκύπτει ότι οι διευθυντές δε δραστηριοποιούνται συχνά ώστε τα προγράμματα σπουδών που χρησιμοποιούνται στο σχολείο τους να είναι επικαιροποιημένα και να ανταποκρίνονται στο επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών τους. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με όσα βρέθηκαν στις αντίστοιχες έρευνες σε Κύπρο και Πορτογαλία (P. Pashiardis, 2001· P. Pashiardis et al., 2005). Το κοινό συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι το ελληνικό, το κυπριακό και το πορτογαλικό, οι διευθυντές δεν έχουν την αρμοδιότητα να παρέμβουν ουσιαστικά και να τροποποιήσουν με οποιοδήποτε τρόπο το πρόγραμμα σπουδών, αφού αυτό συντάσσεται κεντρικά και πρέπει να εφαρμόζεται από όλα τα σχολεία (με εξαίρεση τα πρότυπα σχολεία που στη χώρα μας ήταν μέχρι πρότινος ελάχιστα).

Κάτι άλλο που αξίζει να σημειωθεί αφορά στην ενσωμάτωση των προγραμμάτων σπουδών των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά προγράμματα. Η μεγάλη τυπική απόκλιση ($M = 2.81$, $SD = 1.05$) ίσως να φανερώνει την αμηχανία των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενδεχομένως και των ίδιων των διευθυντών, μπροστά σε αυτή τη διαδικασία. Οι διευθυντές όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με το να φιλοξενούν παιδιά ΑΜΕΑ στα σχολεία γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, αφού μέχρι πρότινος τα παιδιά αυτά, ανεξαρτήτως της βαρύτητας κάθε περίπτωσης, προωθούνταν αποκλειστικά σε «ειδικά σχολεία» και δεν υπήρχε ιδιαίτερη μέριμνα για τα παιδιά με μικρές αναπτυξιακές ή άλλες διαταραχές που φοιτούσαν στα σχολεία.

Αυτό έχει αλλάξει τα τελευταία χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (μέσω π.χ. της παράλληλης στήριξης των αδύναμων μαθητών), ενώ μόλις πρόσφατα άρχισε η εφαρμογή προγραμμάτων στήριξης και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (π.χ. με το πρόγραμμα «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑ.Λ») (ΝΟΗΣΙΣ, 2017).

5.3.4 Συμπεράσματα ως προς τη διεύθυνση προσωπικού

Οι επιδόσεις των διευθυντών κρίθηκαν μέτριες ως προς τις ικανότητες *διεύθυνσης προσωπικού* από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Θα πρέπει να αναφερθεί όμως, ότι η μεγάλη τυπική απόκλιση στους δείκτες του άξονα (Πίνακας 4-5, σελ. 61) είναι ενδεικτική του εύρους κατανομής των απόψεων. Συγκριτικά με τις έρευνες σε Κύπρο (P. Pashiardis, 2001) και Πορτογαλία (P. Pashiardis et al., 2005) όμως, οι διευθυντές στην παρούσα έρευνα συγκεντρώνουν υψηλότερη μέση τιμή στην αποτίμηση της απόδοσής τους. Επομένως, οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς τη σαφήνεια των προσδοκιών των διευθυντών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη στήριξη που παρέχουν στην επαγγελματική τους ανέλιξη ποικίλλουν, γεγονός που συνδέεται με το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές αλλά και με τις πεποιθήσεις τους, ως προς την αξία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου και της επαγγελματικής τους ανέλιξης.

Το μοναδικό «ελαφρυντικό» στοιχείο που θα μπορούσε να αναφερθεί αφορά στην έλλειψη κουλτούρας επιμόρφωσης στους διευθυντές, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων τους, καθώς αφενός δεν υπάρχει κεντρικά οργανωμένη διαδικασία συστηματικής επιμόρφωσης, αφετέρου, οι επιμορφώσεις εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται από την πλειοψηφία των διευθυντών ως μοριοδοτούμενο προσόν για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης και όχι ως αναγκαιότητα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

5.3.5 Συμπεράσματα ως προς τη διοίκηση και οικονομική διαχείριση

Στον άξονα αυτό οι διευθυντές σημείωσαν την υψηλότερη επίδοση, καθώς οι ικανότητες απόδοσής τους κρίθηκαν ως «*σχεδόν εξαιρετικές*» (Πίνακας 4-6, σελ. 62) από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην έρευνα. Η συμμόρφωση με την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και η προσήλωση στην τήρηση της νομοθεσίας αποτελούν απόλυτη προτεραιότητα για τους διευθυντές, οι οποίοι εκτός από γνώση των νόμων όπως αναφέρθηκε παραπάνω, επιδεικνύουν εξαιρετικές ικανότητες και στη συντήρηση, τη χρήση και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής. Επομένως, όπως περιγράφεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Arhipova et al., 2021· Grissom & Loeb, 2011), οι διευθυντές της έρευνας εμφανίζουν υψηλό επίπεδο επάρκειας στον τομέα της διοίκησης, εφόσον είναι αποτελεσματικοί στον προγραμματισμό ενεργειών και στη χρήση των υλικών πόρων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου, οι

οποίοι εκτός από τη βελτίωση της υποδομής περιλαμβάνουν την καθαριότητα και την ασφάλεια των σχολικών χώρων (Murphy & Hallinger, 1988). Η υλοποίηση των στόχων προϋποθέτει την υποδειγματική διαχείριση των οικονομικών πόρων, οι οποίοι στην Ελλάδα είναι περιορισμένοι. Αντίστοιχα αποτελέσματα βρέθηκαν και στην Κύπρο (P. Pashiardis, 2001), όπως και στην Πορτογαλία (P. Pashiardis et al., 2005), καθώς στον άξονα αυτό οι διευθυντές σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις. Τα ευρήματα δεν αποτελούν έκπληξη καθώς στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ο οικονομικός έλεγχος είναι ασφυκτικός και οι διευθυντές, εκτός από άριστοι γραφειοκράτες απαιτείται να διαθέτουν υψηλού επιπέδου ικανότητες οικονομικής διαχείρισης.

5.3.6 Συμπεράσματα ως προς τη μεταχείριση των μαθητών

Η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ενέργειες των διευθυντών τους κατά τη μεταχείριση των μαθητών ακολουθεί το μοτίβο των προηγούμενων αξόνων, στους οποίους οι διευθυντές εμφανίζουν αρκετά καλές επιδόσεις, αλλά και πολύ υψηλές ικανότητες απόδοσης σε επιμέρους δείκτες σε κάθε άξονα. Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα προκύπτει ότι οι διευθυντές έχουν ψηλά στη λίστα των προτεραιοτήτων τους την πιστή τήρηση των σχολικών κανονισμών, τους οποίους έχουν φροντίσει να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά στους μαθητές, τους γονείς και το προσωπικό (Πίνακας 4-7, σελ. 63), αντιλαμβανόμενοι τις ωφέλειες που προκύπτουν για την ακαδημαϊκή αριστεία, αλλά και την ανάπτυξη των μαθητών από την πειθαρχία και την τάξη στο σχολικό περιβάλλον (Blandford, 2003). Επίσης, είναι εμφανές ότι προσπαθούν να εξασφαλίσουν όσο το δυνατόν περισσότερο διδακτικό χρόνο στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές περιορίζοντας το «χαμένο χρόνο», για παράδειγμα σε έκτακτες συνεδριάσεις για ζητήματα ήσσονος σημασίας. Επιπλέον, οι διευθυντές εφαρμόζουν πολύ συχνά πρακτικές που προωθούν την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους στο σχολείο, προσδοκώντας υψηλότερα επίπεδα συμμόρφωσης και πειθαρχίας των μαθητών (Bosire, 2009).

Ωστόσο, οι προσπάθειές τους φαίνεται ότι περιορίζονται σε όσα ήδη αναφέρθηκαν, καθώς λιγότερο συχνά προωθούν την εφαρμογή μεθόδων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη «ανώτερων» μορφών σκέψης και δημιουργικότητας. Η εφαρμογή τέτοιων μεθόδων προϋποθέτει τη διάθεση χρόνου, ο οποίος όμως δεν είναι διαθέσιμος στα ελληνικά σχολεία καθώς αναλώνεται σχεδόν αποκλειστικά στην κάλυψη της διδακτέας ύλης.

Χαμηλή επίδοση καταγράφηκε για τους διευθυντές στον άξονα αυτό και σε ό,τι αφορά τη διασύνδεση των γνώσεων που αποκομίζουν οι μαθητές, με τις πρακτικές που εφαρμόζονται έξω από αυτό. Αυτό το εύρημα, κοινό με την έρευνα στην Κύπρο (P. Pashiardis, 2001), αντανακλά την αντίληψη που επικρατεί στη Γενική Εκπαίδευση ότι μπορεί να λειτουργεί αποκομμένη από τον υπόλοιπο κόσμο. Το φαινόμενο αυτό είναι διάχυτο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η διασύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας δεν ήταν ποτέ αντικειμενικός σκοπός του (εξαίρεση αποτελούν τα ΕΠΑ.Λ). Αντίθετα, η εκπαίδευση στην Ελλάδα είχε μέχρι πρόσφατα έντονα ανθρωπιστικό χαρακτήρα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια εθνικής συνείδησης και την ομοιογένεια του πληθυσμού (Ζμας, 2015).

Ωστόσο, ιδιαίτερη έκπληξη προκαλεί η χαμηλή επίδοση των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ στον τομέα αυτό (Πίνακας 4-7, δείκτης #34, σελ. 63), αφού εξ ορισμού στα σχολεία αυτά προβλέπεται διασύνδεση με την αγορά εργασίας (προγράμματα μαθητείας), ενώ ακόμα και η δομή του προγράμματος σπουδών, με την απονομή τίτλου πιστοποίησης στην κατοχή επαγγελματικών δεξιοτήτων (Πτυχίο), είναι προσανατολισμένη στη διδασκαλία πρακτικών που εφαρμόζονται στους επαγγελματικούς χώρους.

5.3.7 Συμπεράσματα ως προς την επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εκτιμούν πως η επάρκεια των διευθυντών στον τομέα της επαγγελματικής τους εξέλιξης είναι χαμηλή, καθώς δεν παρατηρούν συχνά συμπεριφορές που να προδιαθέτουν για το αντίθετο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι διευθυντές σε μεγάλο ποσοστό χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά τα σεμινάρια ως μέσο για την επαγγελματική τους βελτίωση και ενδυνάμωση (Πίνακας 4-8, σελ. 63). Σπανιότερα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των ηγετικών τους δεξιοτήτων και ακόμα πιο σπάνια δημιουργούν ή χρησιμοποιούν δίκτυα επικοινωνίας με άλλους διευθυντές για να αντιμετωπίσουν κοινά προβλήματα. Η χειρότερη επίδοση καταγράφηκε στον δείκτη #37, όπου γίνεται σαφές πως λόγω της έλλειψης διαδικασιών αξιολόγησης του προσωπικού και της κουλτούρας που αυτή συνεπάγεται στην Ελλάδα, οι διευθυντές δε γνωρίζουν τις ανάγκες και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων τους. Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι, ενώ η βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συνδέεται διεθνώς με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στην Ελλάδα η διαδικασία της αξιολόγησης βρίσκεται στην αρχή της και δεν έχει προλάβει να

ενταχθεί στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα ο μεταπτυχιακός και λιγότερο ο διδακτορικός τίτλος σπουδών, να γίνονται με πρωτοβουλία των ιδίων (όχι του σχολείου), με απώτερο στόχο το διορισμό στην εκπαίδευση των αδιόριστων ή των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, την ταχύτερη μισθολογική ωρίμανση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών και την αύξηση των τυπικών προσόντων που απαιτούνται για την διεκδίκηση θέσης ευθύνης στην εκπαίδευση, αλλά σπανίως για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με όσα προέκυψαν στην Πορτογαλία (P. Pashiardis et al., 2005), καθώς εκεί οι διευθυντές χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού προκειμένου να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους, ώστε να προτείνουν τα καταλληλότερα προγράμματα επιμορφώσεων για αυτούς.

5.3.8 Συμπεράσματα ως προς τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα, αποτιμούν ως καλή την απόδοση των διευθυντών τους αναφορικά με τις *σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα*, με αποκορύφωμα την εικόνα που παρουσιάζουν για το σχολείο, ενώ φαίνεται ότι αρκετά συχνά χρησιμοποιούν πρακτικές για την ενδυνάμωση της σχέσης τους (Πίνακας 4-9, σελ. 64). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η αντίστοιχη έρευνα στην Πορτογαλία (P. Pashiardis et al., 2005) όπως και στην Κύπρο (P. Pashiardis, 2001).

Ωστόσο, σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα, προκύπτει ότι οι διευθυντές δεν επιδεικνύουν τον ίδιο ζήλο σε σχέση με την εμπλοκή των γονέων και την κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε ζητήματα του σχολείου. Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και στην έρευνα των Grissom και Loeb (2011), όπου μόνο το ένα τρίτο των συμμετεχόντων διευθυντών αυτοαξιολογήθηκε ως πολύ αποδοτικοί στον άξονα των εξωτερικών σχέσεων του σχολείου, ενώ όπως και στη παρούσα έρευνα, η επίδοση των διευθυντών αποτιμάται από μέτρια έως καλή για την πλειοψηφία αυτών.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την ανάγκη για εξωστρέφεια των σχολείων, όμως δεν καταβάλλουν ιδιαίτερες προσπάθειες για να την επιτύχουν. Ίσως αυτό να οφείλεται στον ελάχιστο διαθέσιμο χρόνο τους λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας ή στην έλλειψη αυτοπεποίθησης και στο φόβο για τυχόν δυσμενή σχόλια που μπορεί να διατυπωθούν από γονείς και μέλη της τοπικής

κοινότητας. Κάποιοι διευθυντές μπορεί να είναι απρόθυμοι να επιτρέψουν την ενεργό συμμετοχή γονέων και μελών της κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς ο συντονισμός και ο έλεγχος ενός ετερόκλητου πλήθους συμμετεχόντων απαιτεί ιδιαίτερες οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και επιπλέον χρόνο συγκριτικά με τη σύγκληση του συλλογικού οργάνου των διδασκόντων.

5.3.9 Συμπεράσματα ως προς την προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα φαίνεται πως αναγνωρίζουν στους διευθυντές τους ικανότητες υψηλού επιπέδου στη *προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων*. Η στρατηγική που ακολουθούν βασίζεται στη συζήτηση, όπου οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εκφράσουν τη γνώμη τους για το πρόβλημα (Πίνακας 4-10, σελ. 65). Έτσι, προκύπτει ότι οι διευθυντές πολύ συχνά χρησιμοποιούν τη «*συλλογική γνώση*» για σοβαρά ζητήματα του σχολείου καθώς έχει βρεθεί ότι προσφέρει μεγαλύτερο αριθμό εναλλακτικών λύσεων (Chan et al., 1997· Wadesango, 2011). Επομένως, η προσέγγιση των διευθυντών κρίνεται πολύ συχνά ως δημοκρατική και όχι ως αυταρχική. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα στην Πορτογαλία (P. Pashiardis et al., 2005). Βέβαια, οι συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων δεν εφαρμόζονται για όλα τα ζητήματα. Η χαμηλότερη του μέσου όρου τιμή του δείκτη #48, ενδεχομένως να υποδηλώνει ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες δεν αντιλαμβάνονται στον ίδιο βαθμό τη δημοκρατική λειτουργία της διεύθυνσης στην επίλυση προβλημάτων. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι διευθυντές συχνά, αποφασίζουν οι ίδιοι χωρίς προηγούμενη διαβούλευση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, είτε για ζητήματα ήσσονος σημασίας, είτε για λόγους ταχύτητας, είτε λόγω της εμπειρογνομosύνης που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα όσους κατέχουν διευθυντική θέση για αρκετά χρόνια.

5.4 Συμπεράσματα από τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών

Ο έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ή ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων δεν εμφανίζει πολλές στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντίθετα, εμφανίζονται ασθενέστερες «*ενδείξεις*» σημαντικών διαφορών που αξίζει όμως να αναφερθούν. Η παρουσίαση θα γίνει και εδώ ξεχωριστά για κάθε άξονα της έρευνας.

5.4.1 Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το σχολικό κλίμα

Κατά τον έλεγχο για στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για το *σχολικό κλίμα*, προέκυψαν ενδείξεις διαφοροποίησης στις εκτιμήσεις των νεότερων εκπαιδευτικών (Πίνακας 4-14, σελ. 69), οι οποίοι εκτιμούν ότι οι ικανότητες απόδοσης των διευθυντών τους είναι χαμηλότερες από αυτές που αντιλαμβάνονται οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες.

Το εύρημα αυτό αντικατοπτρίζει την διαφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την ατμόσφαιρα ενός σχολείου ένας νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός σε σχέση με κάποιον που εργάζεται αρκετά χρόνια σε αυτό (G. Pashiardis, 2000). Ο νέος εκπαιδευτικός χρειάζεται χρόνο για να προσαρμοστεί στον ιδιαίτερο τρόπο λειτουργίας που χαρακτηρίζει κάθε σχολείο, να γνωρίσει και να «*γίνει αποδεκτός*» από το σύλλογο διδασκόντων, δηλαδή να εγκλιματιστεί. Ο χρόνος που απαιτείται είναι διαφορετικός για τον καθένα, αναπόφευκτα όμως στο νέο εκπαιδευτικό δημιουργείται ένα επιπρόσθετο συναισθηματικό φορτίο που πρέπει να διαχειριστεί, το οποίο επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται μεταξύ άλλων και το *σχολικό κλίμα*.

5.4.2 Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ηγεσία και τη διεύθυνση του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Γυμνάσια εκφράζουν θετικότερη εκτίμηση, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, αναφορικά με τις ικανότητες *ηγεσίας και διεύθυνσης* των διευθυντών τους συγκριτικά με τους συμμετέχοντες που εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ (Πίνακας 4-23, σελ. 77). Η διαφορά αυτή ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι η διεύθυνση ενός ΕΠΑ.Λ κατά γενική ομολογία είναι πιο περίπλοκη. Τα περισσότερα μαθήματα ειδικότητας περιλαμβάνουν θεωρητικό και εργαστηριακό μέρος, για τα οποία απαιτούνται πολλές διαφορετικές ειδικότητες εκπαιδευτικών, εξειδικευμένος εργαστηριακός εξοπλισμός και χώροι που να στεγάζουν τα εργαστήρια. Συχνά, τα εργαστήρια στεγάζονται σε αυτόνομες μονάδες, τα εργαστηριακά κέντρα, οπότε απαιτείται συντονισμός μεταξύ των κέντρων αυτών με τα σχολεία για την εύρυθμη διεξαγωγή των μαθημάτων. Επιπροσθέτως, τα ΕΠΑ.Λ είναι συνήθως πολυπληθέστερα από τα Γυμνάσια. Επομένως, ο έλεγχος τόσων παραμέτρων απαιτεί αυξημένες ικανότητες διεύθυνσης για τα ΕΠΑ.Λ συγκριτικά με τη διεύθυνση των Γυμνασίων, οπότε είναι λογικό να πιστώνονται οι διευθυντές τους μειωμένες ικανότητες απόδοσης σε σχέση με τους διευθυντές των Γυμνασίων.

5.4.3 Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ανάπτυξη προγραμμάτων

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονται σε Γυμνάσια εκτιμούν πως οι διευθυντές τους καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στον άξονα της *ανάπτυξης προγραμμάτων* συγκριτικά με τις εκτιμήσεις των συναδέλφων τους που εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ (Πίνακας 4-23, σελ. 77). Προκύπτει δηλαδή ότι οι διευθυντές των Γυμνασίων εμφανίζουν αυξημένες ικανότητες απόδοσης σε ότι αφορά στις ενέργειες που απαιτούνται για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας και τη συστηματική παρακολούθηση των διαδικασιών που την περιβάλλουν, ώστε να βεβαιωθούν ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί.

5.4.4 Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη διεύθυνση προσωπικού

Αναφορικά με τη *διεύθυνση προσωπικού*, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ή ενδείξεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την απόδοση των διευθυντών τους που θα μπορούσαν να ερμηνευτούν.

5.4.5 Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη διοίκηση και οικονομική διαχείριση

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσια αποτιμούν τους διευθυντές τους ως περισσότερο επαρκείς *στη διοίκηση και την οικονομική διαχείριση των σχολείων τους*, συγκριτικά με την εκτίμηση των συναδέλφων τους που εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ (Πίνακας 4-21, σελ. 75). Το εύρημα αυτό αντανακλά τις διαφορές σε επίπεδο αναγκών των διαφορετικών τύπων σχολείων. Τα ΕΠΑ.Λ έχουν σημαντικά υψηλότερο κόστος εκπαίδευσης ανά μαθητή σε σχέση με τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια, καθώς ο απαιτούμενος εργαστηριακός εξοπλισμός, τα αναλώσιμα και η στελέχωσή τους με κύριο και βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό απαιτούν περισσότερους πόρους. Λόγω της υποχρηματοδότησης (ΓΣΕΕ, 2021) της παιδείας στην χώρα μας όμως, οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν, ειδικά για την επαγγελματική εκπαίδευση.

Επιπροσθέτως, η διοίκηση των ΕΠΑ.Λ, όπως αναφέρθηκε και για τον άξονα της *ηγασίας και διεύθυνσης* είναι πιο απαιτητική, αφού κατά κανόνα τα ΕΠΑ.Λ είναι μεγαλύτερες σχολικές μονάδες από τα Γυμνάσια και για την εύρυθμη λειτουργία τους είναι απαραίτητος ο συντονισμός μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών, ενώ γίνεται και

ευρεία χρήση εργαστηριακού εξοπλισμού, για τη συντήρηση και τη βελτίωση του οποίου υπεύθυνος είναι ο διευθυντής.

5.4.6 Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταχείριση των μαθητών

Η διαφορά που εντοπίζεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Γυμνάσια και ΕΠΑ.Λ (Πίνακας 4-23, σελ. 77) υποδηλώνει ότι οι διευθυντές των Γυμνασίων είναι πιο αποτελεσματικοί στη μεταχείριση των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό προφανώς συνδέεται με την ηλικία των μαθητών που φοιτούν στους δύο τύπους σχολείων. Στο Γυμνάσιο, λόγω του νεαρότερου της ηλικίας είναι ευκολότερο να επιτευχθεί η πειθαρχία σε σχέση με το Λύκειο, όπου οι μαθητές λόγω της εφηβείας είναι πιο αντιδραστικοί και λιγότερο υπάκουοι, ενώ στα ΕΠΑ.Λ ειδικότερα, στα οποία πολλοί από τους μαθητές προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, η παραβατικότητα των μαθητών είναι αυξημένη.

Ωστόσο, έκπληξη αποτελεί για τον μελετητή το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκε διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ σε σχέση με τη διασύνδεση των σχολείων με πρακτικές που εφαρμόζονται στους επαγγελματικούς χώρους παρά το σαφή προσανατολισμό του προγράμματος σπουδών προς αυτή τη κατεύθυνση. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ΕΠΑ.Λ. δίνουν έμφαση στην οργάνωση της διδασκαλίας τους με στόχο την κάλυψη της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης (όπως συμβαίνει σε ΓΕΛ και Γυμνάσια) και όχι στην απόκτηση από τους μαθητές των προβλεπόμενων επαγγελματικών δεξιοτήτων.

5.4.7 Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση

Στον άξονα αυτό, βρέθηκε διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Γυμνάσια και αυτών που εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ (Πίνακας 4-22, σελ. 76), με τους πρώτους να αντιλαμβάνονται περισσότερες ενέργειες των διευθυντών τους προς την κατεύθυνση της *επαγγελματικής ανέλιξης και επιμόρφωσης*. Το συμπέρασμα που εξάγεται δείχνει ότι στα Γυμνάσια οι διευθυντές έχουν συνειδητοποιήσει σε μεγαλύτερο βαθμό την προστιθέμενη αξία της επιμόρφωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και μελλοντικά στη διεκδίκηση θέσης στελέχους στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στα ΕΠΑ.Λ., ίσως λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας, φαίνεται ότι οι διευθυντές έχουν στραμμένη την προσοχή τους κυρίως στη διεκπεραίωση των

υποχρεώσεών τους και λιγότερο σε τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από διάφορες επιμορφώσεις.

5.4.8 Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις σχέσεις με γονείς και την τοπική κοινότητα

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη έρευνα δε φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις.

5.4.9 Έλεγχος για στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων

Αναφορικά με την *προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων*, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη υπηρεσίας αντιλαμβάνονται (σε στατιστικά σημαντικό βαθμό) την απόδοση των διευθυντών τους ως υψηλότερη συγκριτικά με τις άλλες ομάδες (Πίνακας 4-19, σελ. 73). Το αποτέλεσμα αυτό είναι δύσκολο να ερμηνευτεί καθώς οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε αυτή την ομάδα έχουν αποκτήσει ήδη σημαντική εμπειρία αναφορικά με τις διαδικασίες που ακολουθούνται στην επίλυση προβλημάτων στο σχολείο και τη λήψη αποφάσεων. Ωστόσο, συνήθως απέχουν σημαντικά από τις ηλικιακές ομάδες μέσα από τις οποίες επιλέγονται οι διευθυντές, οπότε διαφέρουν σημαντικά και ως προς τα βιώματα και τη νοοτροπία των ομάδων με περισσότερα έτη υπηρεσίας.

Από την άλλη μεριά, η διαφορά που προκύπτει στις αντιλήψεις της ίδιας ομάδας με 6-10 έτη υπηρεσίας ως προς την ομάδα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (1-5 έτη υπηρεσίας) μπορεί να οφείλεται στην απειρία των τελευταίων. Πράγματι, η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της διοίκησης του σχολείου και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν κάθε διευθυντή, προϋποθέτουν τη συμμετοχή τους σε πλήθος συλλόγων διδασκόντων για διάφορα διοικητικά ζητήματα. Επιπλέον, η υπηρεσία τους σε διαφορετικές σχολικές μονάδες (όχι απαραίτητα διαφορετικού τύπου) με διαφορετικούς διευθυντές, λειτουργεί ως μέτρο σύγκρισης ως προς τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο κάθε διευθυντής για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που εφαρμόζει.

5.5 Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής

Στην παρούσα έρευνα αναδεικνύονται πολλά ζητήματα, για την επίλυση των οποίων απαιτείται μια σειρά από μεταρρυθμίσεις από την κεντρική διοίκηση που είναι υπεύθυνη για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η αύξηση της ροής πληροφοριών σχετικά με τις ελλείψεις και τις αδυναμίες των διευθυντών μέσα από μια διαδικασία περιοδικής αξιολόγησης, κρίνεται ως απαραίτητη. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται ευκολότερος ο σχεδιασμός των αναγκαίων επιμορφωτικών προγραμμάτων που να καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες των διευθυντών. Ως πρότυπο, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης διευθυντών που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες, όπως π.χ. στη Σουηδία (Jerdborg, 2020· Nordholm et al., 2020). Έτσι, με τη βοήθεια των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων οι διευθυντές θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τα ηγετικά τους χαρακτηριστικά, να ενημερωθούν για τις διεθνείς πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων τους, αλλά και την ευκαιρία να δημιουργήσουν ένα δίκτυο επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών για την αναβάθμιση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων.

Εναλλακτικά, θα μπορούσε να εφαρμοστεί ένα κεντρικά οργανωμένο πρόγραμμα ενός πακέτου επιμορφώσεων υψηλής ποιότητας, στα πρότυπα της Πορτογαλίας (P. Pashiardis et al., 2005), στο οποίο ο κάθε διευθυντής θα έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει το είδος της επιμόρφωσης που ταιριάζει καλύτερα στο διαθέσιμο χρόνο του και στις προσωπικές του ανάγκες. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων για την οργάνωση και τη λειτουργία τους και των αδειών που απαιτούνται για την απομάκρυνση των διευθυντών από τα καθήκοντά τους, καθώς δεν είναι δυνατή η συστηματική επιμόρφωση οποιουδήποτε στελέχους ή εκπαιδευτικού εκτός ωραρίου εργασίας.

Επιπλέον, θα πρέπει να διασφαλιστεί πως η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης θα γίνεται με αξιοκρατικά κριτήρια, χωρίς πολιτικές ή άλλες επιρροές στη διαδικασία, ώστε να εμπεδωθεί από όλους ότι η επαγγελματική ανέλιξη θα γίνεται με κριτήρια τις γνώσεις, τις δεξιότητες αλλά και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υποψηφίων.

Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ, ότι η επιμόρφωση των υποψηφίων διευθυντών, αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού γενικότερα, πρέπει να γίνεται με κύριο στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας του προσωπικού και τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και όχι για τη χρήση τους αποκλειστικά ως μοριοδοτούμενων προσόντων. Έτσι, η παροχή των κατάλληλων κινήτρων για επιμόρφωση είναι κρίσιμος παράγοντας για τη δημιουργία της σωστής κουλτούρας

στους διευθυντές, αλλά και στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων. Τα κίνητρα αυτά μπορεί να είναι οικονομικά (εκτός από την υφιστάμενη μισθολογική ωρίμανση), ενώ είναι εξίσου σημαντικό για λόγους ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης να διασφαλιστεί ότι θα γίνονται με πόρους που παρέχονται από το κράτος.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό εύρημα της έρευνας αφορά στην έλλειψη χρόνου, ώστε οι διευθυντές να μπορέσουν να ασχοληθούν πιο ενεργά με ζητήματα των σχολείων εκτός από τη διεκπεραίωση διοικητικών υποχρεώσεων. Έτσι, η πρόσληψη ικανού αριθμού μη εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να υποστηριχθεί το διοικητικό έργο των διευθυντών (αλλά και των εκπαιδευτικών) κρίνεται ως επιβεβλημένη, ενώ στα ΕΠΑ.Λ, ιδιαίτερα, θα πρέπει να αυξηθεί ο προβλεπόμενος αριθμός των υποδιευθυντών, ο οποίος θα πρέπει να καθορίζεται με κριτήριο τον αριθμό των ειδικοτήτων που λειτουργούν σε αυτά, εκτός από το σύνολο του μαθητικού δυναμικού που παρακολουθεί μαθήματα Γενικής Παιδείας που ισχύει τώρα.

Επιπροσθέτως, είναι απαραίτητο να αυξηθεί η εξωστρέφεια των ΕΠΑ.Λ. Ειδικότερα σε ό,τι αφορά στη διασύνδεσή τους με την αγορά εργασίας θα πρέπει να αναβαθμιστεί ο θεσμός της «*μαθητείας*», αλλά και να θεσμοθετηθούν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους για την αύξηση της εργασιακής εμπειρίας τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προσαρμόσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εξασφάλιση πόρων ικανών να στηρίζουν αυτή τη προσπάθεια, αλλά και η κατάλληλη επιμόρφωση των διδασκόντων για να υποστηρίζουν αποτελεσματικά αυτή τη προσπάθεια. Η θεσμοθέτηση δράσεων που να τονώνουν την εξωστρέφεια και τη διασύνδεση με την τοπική κοινωνία αποτελεί μια πρακτική που μπορεί να εφαρμοστεί και από τους υπόλοιπους τύπους σχολείων, για τους διευθυντές των οποίων βρέθηκαν επίσης χαμηλές επιδόσεις στον τομέα αυτό.

Όλα τα παραπάνω όμως είναι ευκολότερο να πραγματοποιηθούν όταν τα σχολεία είναι πλήρως στελεχωμένα με μόνιμους (κατά προτίμηση) εκπαιδευτικούς, η πρόσληψη των οποίων εκτός από την κάλυψη των κενών θα ανανεώσει (ηλικιακά) και το προσωπικό των σχολικών μονάδων της Δυτικής Μακεδονίας.

Η διαχείριση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών ενός σχολείου είναι ένα άλλο σημαντικό ζήτημα στο οποίο οι διευθυντές θα πρέπει να επιδεικνύουν ιδιαίτερη ευαισθησία. Ο ρόλος του «*μέντορα*» που θεσμοθετήθηκε με το Ν. 4823/2021 για την ταχύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον των νέων εκπαιδευτικών, μπορεί να

συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Σε ευρύτερο επίπεδο, το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής θα πρέπει να επανεξετάσουν τα προγράμματα σπουδών για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς είναι σημαντικό να διατηρηθεί ή και να αυξηθεί η αυτονομία των εκπαιδευτικών ως προς την οργάνωση και τον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης, η οποία όμως εκτός από τη μεγάλη έκταση, φαίνεται ότι δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Στα πλαίσια της αποκέντρωσης που επιχειρείται με το Ν.4823/2021 με την ενίσχυση του ρόλου των διευθυντών, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα προσαρμογής του προγράμματος σπουδών προκειμένου να καλυφθούν αδυναμίες σε βασικά γνωστικά πεδία των μαθητών που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην εξέλιξή τους.

Επίσης, το διαχρονικό ζήτημα της υποχρηματοδότησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα προκύπτει και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, προκειμένου να τελεσφορήσουν οι προσπάθειες διοικητικής αποκέντρωσης και οι αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, εκτός από την εφαρμογή της αξιολόγησης θα πρέπει να συνοδεύονται με αύξηση της χρηματοδότησης και μείωση των γραφειοκρατικών προσκομμάτων. Ο στόχος πρέπει να είναι αφενός η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, αλλά και να δοθούν (οικονομικά) κίνητρα σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς, ώστε να εφαρμοστούν οι προωθούμενες μεταρρυθμίσεις.

5.6 Περιορισμοί έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε όπως αναφέρθηκε με βολική δειγματοληψία, καθώς οι περιορισμοί που έχουν τεθεί εξαιτίας των μέτρων αποφυγής της διασποράς του Covid-19, αλλά και η οικονομική επιβάρυνση που συνεπάγεται η επίσκεψη σε πολλά σχολεία της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας καθιστούν δύσκολη οποιαδήποτε άλλη προσέγγιση. Επιπλέον, η επιλογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ως δείγμα προϋποθέτει την πρόσβαση σε πληροφορίες που προσκρούουν στους περιορισμούς της προστασίας προσωπικών δεδομένων, συνεπώς δεν ήταν διαθέσιμες στον υποφαινόμενο ερευνητή.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν ο χρόνος της έρευνας, καθώς οι προσλήψεις αναπληρωτών για το σχολικό έτος 2021-2022 βρίσκονται σε εξέλιξη, με αποτέλεσμα τη συμμετοχή μικρού αριθμού αναπληρωτών εκπαιδευτικών στο δείγμα της έρευνας.

Τέλος, η εκπροσώπηση των νέων σε ηλικία εκπαιδευτικών (έως 29 ετών) είναι μικρή, δεδομένης της απουσίας προσλήψεων μονίμων εκπαιδευτικών για μια δεκαετία, αλλά και την δημογραφικής υποβάθμισης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας.

5.7 Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην αποτίμηση των ικανοτήτων απόδοσης των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, δηλαδή στην επάρκειά τους προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου. Στην προσπάθεια αυτή θα ήταν πολύτιμη η συμβολή των διευθυντών, με τη μορφή αυτοαξιολόγησης της επάρκειάς τους, προκειμένου αυτή να συγκριθεί με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και στις υπόλοιπες Περιφέρειες της χώρας χωρίς καμία διαφοροποίηση, καθώς τα σχολεία σε όλη την επικράτεια λειτουργούν κάτω από το ίδιο νομικό πλαίσιο. Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον η διερευνηθεί η επάρκεια των διευθυντών σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστωθεί αν οι ανάγκες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές διαφέρουν σε σχέση με τις αντίστοιχες μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, ως ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται και ο εμπλουτισμός (εκσυγχρονισμός) του ερευνητικού εργαλείου με δηλώσεις που να αποτυπώνουν το βαθμό ετοιμότητας των διευθυντών για να εφαρμόσουν το *επιχειρηματικό* στυλ ηγεσίας (P. Pashiardis & Brauckmann, 2011· 2019), στα πλαίσια της προσαρμογής των σχολείων με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Κεφάλαιο 6^ο

6.1 Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Albert, D., & Levine, D. U. (1988). Teacher satisfaction. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 47–58. <https://doi.org/10.1080/01619568809538612>
- Almeida, F., Superior, I., Gaya, P., Queirós, A., & Faria, D. (2017). Strengths and Limitations of Qualitative and Quantitative Research Methods Innovation and Entrepreneurship View project Observatory of Portuguese Academic Spin-offs View project European Journal of Education Studies. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 369–387. <https://doi.org/10.5281/zenodo.887089>
- Arhipova, O., Kokina, I., & Michaelsson, A. R. (2021). SCHOOL PRINCIPAL’S MANAGEMENT COMPETENCES FOR SUCCESSFUL SCHOOL DEVELOPMENT. *Tiltai*, 79(1), 63–76. <https://doi.org/10.15181/tbb.v78i1.1757>
- Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/097282010500300103>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- Bass, B. M. B. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/1997-36282-000>
- Batool, S., Khattak, S. R., & Saleem, Z. (2016). IMPACT OF PRINCIPAL’S AGE AND ADMINISTRATIVE EXPERIENCE ON CONFLICT MANAGEMENT STYLES AT. *Cusitjournals.Com*, 06(02), 229–241. <https://www.cusitjournals.com/index.php/CURJ/article/view/97/85>
- Blandford, S. (2003). *Managing discipline in schools*. Routledge.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals’ instructional leadership and teacher development: Teachers’ perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349–378. <https://doi.org/10.1177/0013161x99353003>

- Böhlmark, A., Grönqvist, E., & Vlachos, J. (2016). The Headmaster Ritual: The Importance of Management for School Outcomes. *Scandinavian Journal of Economics*, 118(4), 912–940. <https://doi.org/10.1111/sjoe.12149>
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2015). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3–15. <https://doi.org/10.1002/job.1960>
- Bosire, J. (2009). The Relationship between Principals' Managerial Approaches and Student Discipline in Secondary Schools in Kenya. *African Research Review*, 3(3). <https://doi.org/10.4314/afrrrev.v3i3.47539>
- Bouchamma, Y., Basque, M., & Marcotte, C. (2014). School Management Competencies : Perceptions and Self-Efficacy Beliefs of School Principals. *Scientific Research*, 05(May), 580–589. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.58069>
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11–32. <https://doi.org/10.1108/09513541111100099>
- Brewer, D. J. (1993). Principals and student outcomes: Evidence from U.S. high schools. *Economics of Education Review*, 12(4), 281–292. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(93\)90062-L](https://doi.org/10.1016/0272-7757(93)90062-L)
- Chan, M., Ching, Y., & Cheng, Y. (1997). Teacher Participation in Decision Making: The Case of SMI Schools in Hong Kong. *Chinese University Education Journal*, 25(2), 17–42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ582810>
- Chaplain, R. (2003). *Teaching without disruption in the primary school: A model for managing pupil behaviour*. Routledge.

- Cheng, M. I., Dainty, A. R. J., & Moore, D. R. (2003). The differing faces of managerial competency in Britain and America. *Journal of Management Development*, 22(5–6), 527–537. <https://doi.org/10.1108/02621710310478495>
- Cheong Cheng, Y. (2004). Fostering local knowledge and human development in globalization of education. *International Journal of Educational Management*, 18(1), 7–24. <https://doi.org/10.1108/09513540410512109>
- Choy, L. T. (2014). The Strengths and Weaknesses of Research Methodology: Comparison and Complimentary between Qualitative and Quantitative Approaches. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(4), 99–104. <https://doi.org/10.9790/0837-194399104>
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How School Leaders can Promote Teachers' Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management*, 21(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/13632430120033036>
- Corrigan, S. Z. (1995). Expert Problem Solving: Evidence from School and District Leaders. In *Educational Administration Quarterly* (Vol. 31, Issue 4, pp. 648–658). Suny Press. <https://doi.org/10.1177/0013161X9503100409>
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111–138. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9102-5>
- Daly, A. J., Liou, Y.-H., & Moolenaar, N. M. (2014). The Principal Connection: Trust and Innovative Climate in a Network of Reform. In *Trust and School Life* (Vol. 9789401780, pp. 285–311). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_13
- Davis, S., Meyerson, L. D.-H. M. L. D., & Stanford. (2005). School Leadership Study: Developing Successful Principals. In *Stanford Educational Leadership Institute (SELI)*.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

- Donley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth, R. (2020). School Principal Competencies. *Research Gate, August*. <https://www.winginstitute.org/principal-competencies-research>
- Dunham, J. (2003). Developing Effective School Management. In *Developing Effective School Management*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203425732>
- European Commission. (2000). *European Report on Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators. Report based on the Work of the Working Committee on Quality Indicators*. Office for Official Publications of the European Communities.
- European Council. (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 - Presidency conclusions. *Retrieved March, 25(March)*, 1–16.
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (26/12/2015)
- Eurydice (2003). *The Teaching Profession in Europe: profile, trends and concerns. Report III: Working Conditions and Pay. General Lower Secondary Education, Key Topics in Education, vol. 3*. Brussels: Eurydice.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091–1123. <https://doi.org/10.3102/0002831211402663>
- Hallinger, P. (1992). The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35–48. <https://doi.org/10.1108/09578239210014306>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527–549. <https://doi.org/10.1086/461843>

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
<https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678.
<https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hamlin, B. (1990). The Competent Manager in Secondary Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 18(3), 3–10.
<https://doi.org/10.1177/174114329001800302>
- Hammersley, M. (1987). Some Notes on the Terms 'Validity' and 'Reliability.' *British Educational Research Journal*, 13(1), 73–82.
<https://doi.org/10.1080/0141192870130107>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Heck, R. H. (1992). Principals' Instructional Leadership and School Performance: Implications for Policy Development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21–34. <https://doi.org/10.3102/01623737014001021>
- Hitt, D. H., Meyers, C. V., Woodruff, D., & Zhu, G. (2019). Investigating the Relationship Between Turnaround Principal Competencies and Student Achievement. *NASSP Bulletin*, 103(3), 189–208.
<https://doi.org/10.1177/0192636519871618>
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569.
<https://doi.org/10.3102/0034654315614911>

- Imperial, J. G., & Madrigal, D. V. (2021). The Experience of Conflict Management of Public Secondary School Administrators: A Phenomenological Inquiry. *Technium Social Sciences Journal*, 20, 24–33.
<https://doi.org/10.47577/tssj.v20i1.3530>
- Jerdborg, S. (2020). Educating school leaders: engaging in diverse orientations to leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770867>
- Kiprop, C. J. (2012). Approaches To Management Of Discipline In Secondary Schools In Kenya. *International Journal of Research in Management*, 2(2), 120–139.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1077.8354&rep=rep1&type=pdf>
- Klemp Jr, G. O. (1980). *The Assessment of Occupational Competence. Final Report: I. Introduction and Overview*.
- Lazaridou, A. (2006). How effective principals think while solving problems. *International Electronic Journal for Learning in Leadership*, 10, 15.
- Leithwood, K. A. (2012). The Ontario Leadership Framework 2012. In *yrdsb.com*.
http://www.yrdsb.com/Careers/Documents/Ontario_Leadership_Framework.pdf
- Leithwood, K, Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Executive summary How leadership influences student learning. In *Learning from Leadership Project* (p. 15). Wallace Foundation.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.450.8013&rep=rep1&type=pdf>
- Leithwood, Kenneth. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
<https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>
- Leithwood, Kenneth, 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, Kenneth, Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, Kenneth, & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, Kenneth, Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions Fostering Organizational Learning in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276. <https://doi.org/10.1177/0013161X98034002005>
- Leithwood, Kenneth, & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785–827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(3), 30321. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Lowhorn, G. L. (2007). Qualitative and quantitative research: How to choose the best design. *Academic Business World International Conference*. Nashville, Tennessee. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2235986
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47. <https://doi.org/10.1080/00220679909597627>
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1997). Does Teacher Empowerment Affect the Classroom? The Implications of Teacher Empowerment for Instructional Practice and Student Academic Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245–275. <https://doi.org/10.3102/01623737019003245>

- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
<https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Moolenaar, N. M. (2012). A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7–39. <https://doi.org/10.1086/667715>
- Morris, M. (2001). *The first-time manager: the first steps to a brilliant management career*. Kogan Page Publishers.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.
<https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly*, 11(1), 11–35. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00041-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00041-7)
- Murphy, J., Elliott, S. S. N., Goldring, E., Institute, A. P.-L. S., 2006, U., & Porter, A. C. (2006). Learning-centered leadership: A conceptual foundation. *Learning Sciences Institute, Vanderbilt University (NJ1)*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED505798>
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). Characteristics of Instructionally Effective School Districts. *Journal of Educational Research*, 81(3), 175–181.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885819>
- Nooruddin, S., & Bhamani, S. (2019). Engagement of School Leadership in Teachers' Continuous Professional Development: A Case Study. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 95–110.
<https://doi.org/10.22555/joeed.v6i1.1549>

- Nordholm, D., Arnqvist, A., & Nihlfors, E. (2020). Principals' identity – developing and validating an analysis instrument in the Swedish context. *International Journal of Leadership in Education*, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1804621>
- O.E.C.D. (2002). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: O.E.C.D.
- Osborne-Lampkin, La'Tara, Sidler Folsom, Jessica Herrington, Carolyn D. (2015). A Systematic Review of the Relationships between Principal Characteristics and Student Achievement. REL 2016-091. In *Regional Educational Laboratory At Florida State University* (Issue November).
<http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4572>
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual website*.
<https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=fZZTBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=spss+survival+julie+pallant&ots=KWIZiQPQyR&sig=0H93oCmoFbDx62sZmfc9m0mu4f4>
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224–237. <https://doi.org/10.1108/09513540010373162>
- Pashiardis, P. (1998). Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal versus the Views of the Teachers. *Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting*.
- Pashiardis, P. (2001). Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers-A Case Study. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 11. <https://eric.ed.gov/?id=ED424654>
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). New Public Management in Education: A Call for the Edupreneurial Leader? *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 485–499. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1475575>

- Pashiardis, P., Costa, J. A., Mendes, A. N., & Ventura, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers: A case study from Portugal. In *International Journal of Educational Management* (Vol. 19, Issue 7, pp. 587–604). <https://doi.org/10.1108/09513540510625626>
- Pashiardis, P., & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective. *International Journal of Educational Management*, 13(5), 241–251. <https://doi.org/10.1108/09513549910286594>
- Rahman, M. S. (2016). The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language “Testing and Assessment” Research: A Literature Review. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 102. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p102>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Saiti, A. (2009). The Development and Reform of School Administration in Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 378–403. <https://doi.org/10.1177/1741143209102790>
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582–609. <https://doi.org/10.1177/1741143214523007>
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463–488. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1319392>
- Sebring, P., Allensworth, E., Bryk, A., Easton, J., & Luppescu, S. (2006). The essential supports for school improvement. *Consortium on Chicago School Research*, September, 72. <https://eric.ed.gov/?id=ED498342>
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642–666.
<https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0025>
- Tam, Frank Wai Ming. (2005). School-community relations: Reality and tensions. *Journal of Basic Education*, 14(2), 1–20.
- Tam, Frank Wai Ming. (2007). Rethinking school and community relations in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 21(4), 350–366.
<https://doi.org/10.1108/09513540710749555>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Törnsén, M. (2009). Successful Principal Leadership: : Prerequisites, Processes and Outcomes. *Akademiska Avhandlingar Vid Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet NV - 91*, 91, 76. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:211453>
- UNESCO (2002). *A Statistical Profile of the Teaching Profession*. Paris: UNESCO
- Wadesango, N. (2011). Strategies of Teacher Participation in Decision-making in Schools: A Case Study of Gweru District Secondary Schools in Zimbabwe. *Journal of Social Sciences*, 27(2), 85–94.
<https://doi.org/10.1080/09718923.2011.11892909>
- Wadesango, N., & Bayaga, A. (2013). Management of schools: Teachers' involvement in decision making processes. *African Journal of Business Management*, 7(17), 1689–1694. <https://doi.org/10.5897/AJBM12.1263>
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. In *McREL Working Paper* (Vol. 5). <https://eric.ed.gov/?id=ED481972>
- Whiddett, S., & Hollyforde, S. (2003). *A practical guide to competencies: how to enhance individual and organisational performance*. CIPD Publishing.

Zheng, Q., Li, L., Chen, H., & Loeb, S. (2017). What Aspects of Principal Leadership Are Most Highly Correlated With School Outcomes in China? *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 409–447.

<https://doi.org/10.1177/0013161X17706152>

6.2 Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η Ανάδειξη Των Προσόντων Του Αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Μέσα Από Τις Διαδικασίες Επιλογής. Μια Εμπειρική Μελέτη Περίπτωσης. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53–72. <https://doi.org/10.12681/hjre.10846>

ΓΣΕΕ. (2021). *Ετήσια έκθεση για τη απασχόληση 2019-2020*. <https://www.kanep-gsee.gr/nea-anakoinoseis/-/deltio-typou-etisia-ekthesi-gia-tin-ekpaidefsi-methema-ekpaidefsi-kai-apascholisi/>

Ζμας, Α. (2015). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 48, 7–24.

IOBE. (2018). *Κρίση, δημογραφικές μεταβολές και επιπτώσεις στην εκπαίδευση*. http://iobe.gr/research_dtl.asp?RID=173

Κέντρο Διάδοσης Επιστημών & Μουσείο Τεχνολογίας. (2017). *Μια νέα αρχή στα ΕΠΑ.Α. ΝΟΗΣΙΣ*. <https://mnae.noesis.edu.gr/mia-nea-arxhi-sta-epal/>

Κορδής, Ν. (2019α). *Αναλυτικά στοιχεία: Αριθμός μονίμων εκπαιδευτικών και προσλήψεις αναπληρωτών την τρέχουσα σχολική χρονιά*. Alfavita. Ανακτήθηκε στις 14-11-2021 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/301461_analytika-stoiheia-arithmos-monimon-ekpaideytikon-kai-proslipseis-anapliroton-tin

Κορδής, Ν. (2019β). *Στοιχεία για την εκπαίδευση στην Ελλάδα το 2019*. Alfavita. Ανακτήθηκε στις 14-11-2021 από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/301047_stoiheia-gia-tin-ekpaideysi-stin-ellada-2019

Χαραλαμποπούλου, Ι., (2021). Υπουργείο Παιδείας: 18 ερωτήσεις και απαντήσεις για το νομοσχέδιο. Ανακτήθηκε την 19 Ιουλίου 2021 από: <https://www.protothema.gr/greece/article/1144507/-upourgeio-paideias-18-erotiseis-kai-apadiseis-gia-to-neo-nomoshedio/>

6.3 Νομοθεσία

ΚΥΑ 55254/2021, Λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, εργαστηριακών κέντρων και σχολικών εργαστηρίων, Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, [...] κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2021-2022. (ΦΕΚ 4187/Β/10-9-2021).

Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985)

Νόμος 1966/1991, Μεταγραφές Φοιτητών Α.Ε.Ι., Σπουδαστών Τ.Ε.Ι. και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 147/Α/26-9-1991)

Νόμος 2009/1992, Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 18/Α/14-2-1992)

Νόμος 2043/1992, Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 79/Α/19-5-1992)

Νόμος 2817/2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000)

Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021)