

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ  
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

Κατεύθυνση: «Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση  
Προγραμμάτων Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Ηλικίας»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:**

**«Ο Αποτελεσματικός διευθυντής στην  
πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Απόψεις διευθυντών  
και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΗΝΕΛΟΠΗ ΓΕΡΟΔΗΜΟΥ

Α.Μ.: 47

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΚΑΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2018

## **Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

### **Επιβλέπων Καθηγητής:**

Θωμάς Μπάκας, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν. Π.Ι.

### **Μέλη Επιτροπής:**

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Π.Ι.

Θεόδωρος Θάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Ν. Π.Ι.

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	10
1.1. Το πρόβλημα της έρευνας.....	10
1.2. Η σημασία του προβλήματος.....	10
1.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	12
1.4. Σκοπός έρευνας.....	12
1.5. Στόχοι της έρευνας.....	13
1.6. Τα ερωτήματα της έρευνας.....	13
1.7. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	14
1.7.1. Σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	14
1.7.2. Διευθυντής.....	16
1.7.3. Αποτελεσματικός διευθυντής.....	19
1.7.4. Αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας.....	22
1.8. Δυσκολίες της έρευνας.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	25
2.1. Ηγεσία και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων.....	25
2.1.1. Διοίκηση Σχολικής Μονάδας.....	25
2.1.2. Ηγεσία στην σχολική μονάδα.....	26
2.1.2.1. Μοντέλο για αποτελεσματική ηγεσία.....	29
2.1.3. Σπουδαιότητα σχολικής διοίκησης και ηγεσίας.....	31
2.1.4. Στυλ ηγεσίας.....	32
2.2. Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας.....	36
2.2.1. Νομοθεσία για την επιλογή των διευθυντών.....	36
2.2.2. Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	38
2.2.3. Τα καθήκοντα του Διευθυντή.....	43
2.3. Αποτελεσματικότητα Σχολικής Μονάδας.....	44
2.3.1. Αποτελεσματικό σχολείο.....	44
2.3.2. Αποτελεσματικός Διευθυντής: Χαρακτηριστικά.....	49
2.3.5. Φύλο και Αποτελεσματικότητα.....	56
2.3.6. Εμπόδια για αποτελεσματική διοίκηση και ηγεσία.....	58
2.3.7. Βελτίωση Σχολικής Ηγεσίας.....	60

2.3.8. Ανασκόπηση Ερευνών.....	64
ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	69
3.1. Μεθοδολογική Προσέγγιση και Σχεδιασμός της έρευνας .....	69
3.2. Το δείγμα της έρευνας.....	70
3.3. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	71
3.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	72
3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	73
3.6. Ανάλυση των δεδομένων .....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....	105
5.1. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή.....	105
5.1.1. Ατομικά χαρακτηριστικά διευθυντή.....	106
5.1.2. Αποτελεσματικός διευθυντής και εκπαιδευτικοί.....	107
5.1.3. Αποτελεσματικός διευθυντής και μαθητές.....	108
5.2. Διαφοροποίηση απόψεων των δύο ειδικοτήτων .....	109
5.3. Φύλο και αποτελεσματικότητα .....	110
5.4. Αποτελεσματικός διευθυντής από άλλον επιστημονικό χώρο.....	111
5.5. Αποτελεσματικότητα διευθυντών που έχουν συνεργαστεί.....	111
5.6. Σύντομη Επισκόπηση.....	112
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	113
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	131

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στο κύριο Μπάκα Θωμά, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τις σημαντικές συμβουλές, την καθοδήγηση και τη γενικότερη συνεργασία που είχαμε στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Η βοήθεια του ήταν πολύτιμη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κυρία Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κύριο Θάνο Θεόδωρο, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τη συμμετοχή τους στην υποστήριξη της διπλωματικής μου εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με στήριξε καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει τονιστεί ότι μετά τη διδασκαλία η σχολική ηγεσία ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή στη μάθηση των μαθητών, έχει πολύ σημαντικές επιπτώσεις στην ποιότητα της σχολικής οργάνωσης και στη μάθηση των μαθητών. Δεν υπάρχει επιτυχημένο σχολείο που να μην έχει αποτελεσματικό διευθυντή. Οι απαιτήσεις της κοινωνίας πλέον είναι αυξημένες και ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά που θα τον βοηθήσουν να διοικήσει αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή καθώς και διαφοροποιήσεις των απόψεων των δύο ειδικοτήτων. Επίσης, να καταγραφούν οι απόψεις των δύο ειδικοτήτων για το φύλο και την αποτελεσματικότητα, για το εάν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικός διευθυντής προερχόμενος από διαφορετικό επιστημονικό χώρο και για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών που έχουν συνεργαστεί μέχρι τώρα. Η έρευνα είναι ποσοτική περιγραφική και η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα να έχουν οι διευθυντές ορισμένα χαρακτηριστικά, θεωρούν ότι το φύλο δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, ότι δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικός διευθυντής στη σχολική μονάδα που να προέρχεται από διαφορετικό επιστημονικό χώρο και θεωρούν αποτελεσματικούς τους διευθυντές που έχουν συνεργαστεί.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντής, αποτελεσματικός διευθυντής, αποτελεσματικό σχολείο, αποτελεσματική ηγεσία

## **ABSTRACT**

In the international literature school leadership considered to be second only to classroom teaching as an influence on pupil learning, has a very significant impact on the quality of school organization and student learning. There is no successful school that does not have an effective manager. The demands of society are now increased and the manager has to have some features that will help him effectively manage the school unit. The aim of the present study is to record the views of directors and primary school teachers on the characteristics of the effective director as well as differences in the views of the two specialties. Also, to record the views of the two specialties on gender and efficiency, whether it can be an effective director from a different scientific area and the effectiveness of the directors that have worked together so far. The research is quantitative and the data was collected using questionnaires built for this research. The analysis of the data revealed that teachers and managers recognize the need for the managers to have certain characteristics, consider that gender does not affect the efficiency of the managers, that there can be no effective director in the school unit coming from a different scientific area and they consider effective the managers who have worked together.

Key words: director, effective manager, effective school, effective leadership

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές και η βελτίωση του σχολείου βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος παγκοσμίως, ιδιαίτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Η σχολική ηγεσία και η βελτίωσή της έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον κυρίως λόγω της σύνδεσης που υπάρχει ανάμεσα στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία και τη σχολική βελτίωση (Mertkan, 2011: 79). Σε παγκόσμιο επίπεδο η ταχεία τεχνολογική ανάπτυξη, η κινητικότητα και η παγκοσμιοποίηση έχουν οδηγήσει τους ηγέτες των σχολείων σε νέες προκλήσεις (Moller, 2009: 165) που σημαίνει ότι οι διευθυντές των σχολείων, ίσως χρειαστεί να προετοιμαστούν για μακροπρόθεσμες ριζικές αλλαγές όσον αφορά τις μεθόδους μάθησης, τις προσεγγίσεις για τη διοίκηση και τη φύση του κόσμου για τον οποίο οι μαθητές θα προετοιμαστούν (Lewis & Murphy, 2008: 128).

Η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία μοιράζεται σε όλο το προσωπικό ωστόσο συντονιστής των ενεργειών είναι ο διευθυντής του σχολείου που κατέχει την ανώτερη διοικητική θέση και με την ποιότητα της ηγεσίας που ασκεί επηρεάζει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Για να είναι αποτελεσματικός ο διευθυντής πρέπει να έχει κάποια γνωρίσματα και ικανότητες που αντιστοιχούν σε έναν ηγέτη (Σαΐτης, 2007: 145). Κάποια από τα γνωρίσματα αυτά είναι να έχει όραμα, γνώση για το μέλλον και τον τρόπο προσέγγισης σε αυτό, ακεραιότητα, αφοσίωση στο να κάνει το σωστό, πίστη, ικανότητα να «εμφυσήσει» τον ηγέτη στους άλλους, αφιλοκέρδεια, δημιουργικότητα, ανοιχτό μυαλό, να είναι πρόθυμος να δοκιμάσει νέους τρόπους για την επίτευξη των στόχων του, να έχει ικανότητα επικοινωνίας, ικανότητα να ακούει, να μπορεί να παραμένει σιωπηλός και ταυτόχρονα ενημερωμένος, να είναι καινοτόμος, χωρίς να φοβάται την αποτυχία, να έχει ορατότητα, να γνωρίζει πλήρως τη σχολική πραγματικότητα, να έχει περιέργεια, να κάνει αναζήτηση και έρευνα για απαντήσεις, να χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια, ικανότητα να δημιουργεί ομάδες, σκληρότητα, να γνωρίζει τι χρειάζεται και τι απαιτείται να κάνει, να αναλαμβάνει τον υπολογισμένο κίνδυνο, να είναι ανοικτός σε εναλλακτικές λύσεις, να αμφισβητεί παγιωμένες πεποιθήσεις και να παίρνει θέση (Βακάλης, 2006: 442).

Ωστόσο, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζουν την ηγεσία του σχολείου θεωρούνται ότι είναι εν μέρει υπεύθυνοι για τη δυσκολία πρόσληψης και τη διατήρησης κατάλληλων υποψηφίων για ηγετικές θέσεις, σε διεθνές επίπεδο (Whitaker, 2003: 38). Επίσης, η αναποτελεσματικότητα πολλών διευθυντών οφείλεται στις ανεπάρκειες κατά την προετοιμασία τους. Για να μπορέσει να βελτιωθεί



η κατάσταση είναι απαραίτητο να παρέχεται συνεχής υποστήριξη για επαγγελματική βελτίωση στους διευθυντές (Mertkan, 2011: 80).

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, καθώς και αν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων ανάμεσα σε διευθυντές και δασκάλους. Η εργασία είναι ερευνητική και αποτελείται από δύο μέρη. Το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό αποτελείται από δύο κεφάλαια μαζί με κάποια υποκεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το πρόβλημα, τη σημασία, τις προϋποθέσεις και τους περιορισμούς της έρευνας, τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, ακόμη γίνονται αποσαφηνίσεις κάποιων βασικών εννοιών της εργασίας και καταγράφονται και κάποιες δυσκολίες της.

Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από το υπό εξέταση θέμα. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο υποκεφάλαιο του δεύτερου κεφαλαίου περιλαμβάνονται στοιχεία σχετικά με τη διοίκηση και την ηγεσία της σχολικής μονάδας, στο δεύτερο υποκεφάλαιο περιλαμβάνονται στοιχεία για το διευθυντή της σχολικής μονάδας όπως είναι η νομοθεσία για την επιλογή του, ο ρόλος και τα καθήκοντα του και στο τρίτο υποκεφάλαιο περιλαμβάνονται στοιχεία για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και τον αποτελεσματικό διευθυντή.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό αποτελείται από πέντε κεφάλαια μαζί με υποκεφάλαια. Τα κεφάλαια αυτά αποτελούν η μεθοδολογία της έρευνας, η παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

Πιο αναλυτικά, το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, η μεθοδολογία της έρευνας, περιλαμβάνει τη μεθοδολογική προσέγγιση, το σχεδιασμό και το δείγμα της έρευνας, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας, την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και στο πέμπτο γίνεται η ανάλυση των ευρημάτων σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα καθώς επίσης περιλαμβάνονται και κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών.

## **ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

## **1.1. Το πρόβλημα της έρευνας**

Στα τέλη της δεκαετίας του '70 άρχισε να αναπτύσσεται με ταχύτατους ρυθμούς η έρευνα για τη διεύθυνση του σχολείου καθώς τότε διαπιστώθηκε η σπουδαιότητά της για τη προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 1995: 31). Για τη δημιουργία ενός σχολείου ανταγωνιστικού και προσαρμοσμένου στις απαιτήσεις της κοινωνίας είναι κυρίαρχος ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου. Ο σύγχρονος διευθυντής δεν έχει μόνο το ρόλο του γραφειοκράτη. Εκτός από την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου είναι υπεύθυνος για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά του. Ανάμεσα στις βασικότερες υποχρεώσεις του είναι η αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων, υλικών και ανθρώπινων, προκειμένου να δημιουργήσει μια κοινότητα στην οποία εκπαιδευτικοί, μαθητές και κοινωνία θα συνεργάζονται για την επιτυχία των σκοπών της εκπαίδευσης (Καταβάτη, 2003: 191).

Η συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου είναι μεγάλη όπως έχει διαπιστωθεί μέσα από πληθώρα ερευνών. Η αναζήτηση των χαρακτηριστικών εκείνων που κάνουν έναν διευθυντή αποτελεσματικό στη διοίκηση του σχολείου έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία. Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί μια προσέγγιση του αποτελεσματικού διευθυντή ο οποίος ασκώντας αποτελεσματική ηγεσία, έχοντας όραμα για τη σχολική μονάδα που διευθύνει, δημιουργώντας ευνοϊκό κλίμα και ενισχύοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές θα οδηγήσει το σχολείο του στην πρόοδο και στη βελτίωση και θα το προσαρμόσει στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Ακόμη, με την συγκεκριμένη εργασία θα επισημανθούν κάποιες ενέργειες οι οποίες αν υιοθετηθούν θα οδηγήσουν στην βελτίωση της σχολικής διοίκησης εκ μέρους των διευθυντών.

## **1.2. Η σημασία του προβλήματος**

Σε διάφορες χώρες στον κόσμο δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη σχολική ηγεσία, καθώς είναι από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική εκπαίδευση (Lewis & Murphy, 2008: 127). Μετά τη διδασκαλία, θεωρείται ότι η σχολική ηγεσία ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση των παιδιών (Leithwood et al., 2006: 4).

Για το λόγο αυτό η αποτελεσματική ηγεσία έχει διερευνηθεί ευρέως λόγω της στενής σχέσης που έχει με την ανάπτυξη του σχολείου (Blasé & Blasé, 1999:131).

Υπάρχουν άφθονες έρευνες για την εκπαιδευτική ηγεσία. Οι περισσότερες όμως εστιάζουν στην έμμεση επιρροή που έχει η ηγεσία στα μαθησιακά αποτελέσματα και όχι στην άμεση. Βασίζονται, δηλαδή, στην επιρροή που ασκεί η ηγεσία στο κίνητρο των εκπαιδευτικών, στη δέσμευσή τους και στις συνθήκες εργασίας (Andersen & Ottesen, 2011:287).

Στα σχολεία την ευθύνη της διοίκησης την έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι ο «εντεταλμένος αρχηγός» που λειτουργεί ως ο σύνδεσμος μεταξύ της σχολικής κοινότητας και των εκπαιδευτικών αρχών (Μαραθεύτης, 1981: 45). Ως διευθυντής της σχολικής μονάδας ορίζεται ένας εκπαιδευτικός που πληροί τα κριτήρια επιλογής που έχει θέσει το κράτος. Ωστόσο, πολλά ερωτήματα γεννιούνται σχετικά με την ετοιμότητα και την ικανότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ηγεσία. Πού αποκτούν οι εκπαιδευτικοί τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για την ηγεσία; Πότε και πώς κατανοούν τα σχολεία ως πολύπλοκα συστήματα; Ποιος βοηθάει να κατανοήσουν τη φύση της ηγεσίας; Είναι οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να παρέχουν αποτελεσματική ηγεσία; Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα είναι ζωτικής σημασίας ώστε οι συνεισφορές των εκπαιδευτικών να είναι ουσιαστική (Richardson, 2003: 202).

Είναι γεγονός ότι όλοι οι διευθυντές των σχολείων έχουν τις ίδιες ώρες για να εκτελούν παρόμοια καθήκοντα, αλλά ο καθένας χρησιμοποιεί αυτές τις ώρες διαφορετικά, με βάση τις προσωπικές του προτιμήσεις (Botha, 2013: 367). Από τα προηγούμενα και σύμφωνα με τα πορίσματα και άλλων ερευνών είναι ξεκάθαρο ότι η συμβολή του διευθυντή είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, για αυτό και η αναζήτηση των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη βελτίωση των σχολείων.

Επίσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα στοιχεία αυτά να προκύψουν μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών που είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι και έχουν καλύτερη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας. Η σημασία των απόψεων αυτών είναι μεγάλη καθώς αποτελούν πορίσματα άμεσης εμπειρίας και γνώσης. Με την παρούσα, λοιπόν, εργασία επιχειρείται να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας διευθυντής για να ασκεί αποτελεσματικά το έργο του καθώς και κάποιες άλλες πτυχές της αποτελεσματικότητας όπως είναι το φύλο του διευθυντή. Είναι σαφές ότι δε μπορεί να υπάρξει ένα καθολικά αποδεκτό πρότυπο αποτελεσματικού ηγέτη αλλά η επισήμανση κάποιων κοινά αποδεκτών

χαρακτηριστικών προερχόμενων από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές θα συμβάλλει στην ήδη υπάρχουσα έρευνα, γιατί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, για να είναι ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να διοικείται από έναν αποτελεσματικό διευθυντή.

### 1.3. Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή των δημοτικών σχολείων μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών στο Νομό Ιωαννίνων. Ωστόσο λόγω της φύσης της έρευνας που πραγματοποιείται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας υπάρχουν οι παρακάτω περιορισμοί:

- Η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, τόσο διευθυντών όσο και δασκάλων, για να υπάρξει μεγαλύτερη αξιοπιστία και να μπορέσει να γίνει καλύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

- Το συγκεκριμένο θέμα θα μπορούσε να προσεγγιστεί αναλυτικότερα με συμμετοχή διευθυντών και εκπαιδευτικών από άλλους νομούς και περιοχές της χώρας.

- Τα ερωτηματολόγια θα μπορούσαν να μοιραστούν σε περισσότερους εκπαιδευτικούς και διευθυντές που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές έτσι ώστε να μπορέσει να γίνει σύγκριση για τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών.

- Στην έρευνά μας το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ήταν γυναίκες.

- Η ποικιλία στα χαρακτηριστικά (ηλικία, προϋπηρεσία) των διευθυντών και των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συμβάλλει σε μια συγκριτική προσέγγιση των απόψεων τους.

- Θα μπορούσαν να γίνουν περισσότερες συσχετίσεις των απόψεων με βάση την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας.

- Ο χρόνος για τη συλλογή των δεδομένων ήταν περιορισμένος.

### 1.4. Σκοπός έρευνας

Κεντρικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον αποτελεσματικό διευθυντή.

## **1.5. Στόχοι της έρευνας**

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν τα παρακάτω:

- α) οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών.
- β) η διαφοροποίηση των απόψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή.
- γ) η συμβολή του φύλου στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών.
- δ) η δυνατότητα ύπαρξης ενός αποτελεσματικού διευθυντή στη σχολική μονάδα ο οποίος να προέρχεται από ένα διαφορετικό επιστημονικό χώρο.
- ε) η ύπαρξη αποτελεσματικών διευθυντών στα σύγχρονα σχολεία.

## **1.6. Τα ερωτήματα της έρευνας**

Από τους παραπάνω στόχους προκύπτουν και τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας:

1. Ποιες οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή;
3. Υπάρχει διαφορά με βάση το φύλο στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών, σύμφωνα με τις απόψεις των δύο ειδικοτήτων;
- 3α. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων;
- 3β. Ποιο φύλο θεωρούν πιο αποτελεσματικό;
- 3γ. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων ανάλογα με το φύλο;
4. Μπορεί να υπάρξει ένας αποτελεσματικός διευθυντής στη σχολική μονάδα ο οποίος να προέρχεται από ένα διαφορετικό επιστημονικό χώρο;
- 4α. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων;
5. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αποτελεσματικούς τους διευθυντές των σχολείων με τους οποίους έχουν συνεργαστεί;
- α. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων;

## 1.7. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

### 1.7.1. Σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Στην βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του «σχολείου» και έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες γύρω από αυτό από όταν έγινε αντικείμενο θεωρητικών προσεγγίσεων της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Υπάρχουν, λοιπόν, διάφορες θεωρίες για το σχολείο οι οποίες κινούνται κυρίως γύρω από δύο άξονες, την κοινωνία και το άτομο. Οι πρώτες υποστηρίζουν ότι το σχολείο οφείλει να αναπτύσσει στους μαθητές τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς. Οι θεωρίες που έχουν στο επίκεντρο το άτομο υποστηρίζουν ότι το σχολείο οφείλει να αναπτύξει αυτόνομα και δυναμικά άτομα και γενικά να βοηθήσει το μαθητή να διαμορφώσει την προσωπικότητά του (Κωνσταντίνου, 2007: 40-41).

Σύμφωνα με άλλη μία προσέγγιση, το σχολείο είναι ένα ίδρυμα όπου οι μαθητές αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και μαθαίνουν συμπεριφορά. Τα σχολεία βασίζονται στην κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική και πολιτική περιφέρεια, η οποία έχει σημαντικό αντίκτυπο σε αυτά. Η αναγνώριση αυτής της αλληλεπίδρασης εξαρτάται από την έκταση της επικοινωνίας του σχολείου με αυτό το περιβάλλον. Από μια άλλη οπτική, το σχολείο είναι ένα σύστημα που ενισχύει την πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου. Αποτελούν θεσμικά όργανα στην κοινωνικοποίηση των παιδιών καθώς διδάσκουν κοινωνικές αξίες, κανόνες και κοινωνική πίστη. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή την προσέγγιση το σχολείο έχει στρατηγική σημασία στην κοινωνικοποίηση των ατόμων και γι' αυτό το λόγο η κύρια λειτουργία του σχολείου πρέπει είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών (Eres, F., 2016: 1043). Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που δέχεται επιδράσεις από το ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο μπορεί να είναι μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς. Τις επιδράσεις αυτές μέσα από διάφορες διεργασίες -διδακτικές μεθόδους, επικοινωνία- τις μετασχηματίζει και παράγει κάποια αποτελέσματα όπως είναι οι στάσεις και οι γνώσεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά τα εκρέει στο περιβάλλον (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006: 28).

Σε γενικές γραμμές τα καθήκοντα του σχολείου είναι να εκπληρώνει διάφορες κοινωνικές προσδοκίες, να διδάσκει και να φροντίζει τα παιδιά, να αποκτήσει, να εξελίξει και να διατηρήσει φυσικούς πόρους, να αξιολογήσει την πρόοδο κάθε παιδιού, να διατηρήσει σχέσεις με τους γονείς, την τοπική κοινότητα και άλλους εξωτερικούς φορείς και να ενημερώνεται συνεχώς για τις εξελίξεις στα γνωστικά αντικείμενα και στην παιδαγωγική (Bailey, 1986: 23).

Παρά τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για το σχολείο, οι περισσότερες συμφωνούν πως το σχολείο εκπληρώνει τέσσερις βασικές λειτουργίες. Οι λειτουργίες αυτές του σχολείου είναι: η κοινωνικοποιητική ή ιδεολογική, η μαθησιακή ή τεχνική, η επιλεκτική ή αξιολογική και η κουστωδιακή (Κωνσταντίνου, 2007: 46-48). Παράλληλα όμως, το σχολείο αποτελεί και έναν γραφειοκρατικό οργανισμό ο οποίος χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και ιεραρχική οργάνωση. Στο ανώτατο σκαλί της ιεραρχίας βρίσκονται ο Υπουργός Παιδείας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και η Σχολική Διοίκηση του Υπουργείου. Πιο κάτω στην ιεραρχία βρίσκονται οι Περιφερειακοί Διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης των νομών, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Οι πρώτοι είναι αυτοί που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και οι δεύτεροι είναι εκείνοι που την ασκούν και ταυτόχρονα διαμεσολαβούν ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Κωνσταντίνου, 2015: 57). Το σχολείο, λοιπόν, έχει τα χαρακτηριστικά μιας δημόσιας υπηρεσίας καθώς σκοπός του είναι η παροχή υπηρεσιών ώστε να ικανοποιηθούν οι βασικές ανάγκες της κοινωνίας και συγκεκριμένα η εκπαίδευση. Ως δημόσια υπηρεσία, λοιπόν, αποτελεί «μερικότερη υποδιαίρεση της πυραμιδοειδούς μορφής λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης» (Πουλής, 2007: 108).

Τα ελληνικά σχολεία με βάση το ν. 1566/85 χωρίζονται σε δύο βαθμίδες, την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια αποτελείται από τα νηπιαγωγεία, τα ολοήμερα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά, τα ολοήμερα δημοτικά, τα πειραματικά σχολεία και τα σχολεία ειδικής αγωγής. Στη παρούσα εργασία γίνεται αναφορά μόνο στα δημοτικά σχολεία.

Όπως, λοιπόν, προκύπτει από τον ίδιο νόμο η φοίτηση στα δημοτικά σχολεία είναι δετή, υποχρεωτική και δωρεάν. Οι μαθητές εγγράφονται στο δημοτικό σχολείο στην ηλικία των 6 ετών. Όπως ορίζεται στο άρθρο 4 παρ. 1 του ν. 1566/85, «σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Στο ίδιο άρθρο περιλαμβάνονται και οι επιμέρους στόχοι του δημοτικού σχολείου που είναι να βοηθά τους μαθητές: «α) να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν, β) να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες, γ)



να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης, δ) να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου, ε) να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών και στ) να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα» (ΦΕΚ 167/85: 4).

### **1.7.2. Διευθυντής**

Ο διευθυντής του σχολείου μαζί με τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων αποτελούν τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής είναι διοικητικό όργανο της εκπαίδευσης αλλά παράλληλα ασκεί επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο, όπως αυτό προκύπτει από τις αρμοδιότητες που του ανατίθενται από την σχετική νομοθεσία (Πουλής, 2007: 121). Σύμφωνα με όσα περιλαμβάνονται στο ν. 1566/1985, ο διευθυντής του σχολείου είναι ένας δάσκαλος, ο οποίος κατέχει σημαντική θέση στην ιεραρχική δομή του σχολικού συστήματος και συγκεντρώνει στα χέρια του εξουσίες και ευθύνες για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των μελών που συντελούν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, σύμφωνα με το ίδιο νόμο, διευθυντής διορίζεται σε τετραθέσιο και πάνω σχολείο και τα καθήκοντα του είναι: η ομαλή λειτουργία του σχολείου, ο συντονισμός της σχολικής ζωής, η τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, η εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, η προσπάθεια να γίνει το σχολείο στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, ο έλεγχος της πορείας των εργασιών και η βοήθεια των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και η αξιολόγηση του έργου τους, η εκπροσώπηση του σχολείου σε όλες τις σχέσεις του με τρίτους, η συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου, η λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, ολοήμερου σχολείου και γενικότερα η υιοθέτηση άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών (ΦΕΚ 167/85· Υ.Α. αρ. Φ. 353. 1/324/105657/Δ/2002· Πουλής, 2007: 121).

Αρχικά, οι διευθυντές των σχολείων δεν είχαν καμία ευθύνη για τα ακαδημαϊκά προγράμματα αλλά ασχολούνταν με δραστηριότητες όπως ο προγραμματισμός και η συντήρηση του σχολείου. Σταδιακά εντάχθηκαν στη λίστα με τα καθήκοντά τους και τα ακαδημαϊκά προγράμματα και πλέον οι διευθυντές έχουν να διαχειριστούν ποικιλία καθηκόντων (Catano & Stronge, 2007: 382). Κάποιες από τις αρμοδιότητες του διευθυντή είναι να διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί, συλλογικά και ατομικά, εκτελούν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα τις διαφορετικές ικανότητες, τα προσόντα και τις ευθύνες τους και ότι δεν επιβαρύνονται με καθήκοντα που αναστέλλουν την ατομικότητα και την πρωτοβουλία τους. Επιπλέον, ο διευθυντής οφείλει να έχει επαφές με τα κυβερνητικά όργανα καθώς αποτελεί το σύνδεσμο επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την κυβέρνηση και να εξασφαλίζει κονδύλια για τη βελτίωση του σχολείου (Griffin, 1981: 82). Οι σύγχρονοι διευθυντές των σχολείων έχουν να φέρουν εις πέρας απαιτητικά καθήκοντα σε καθημερινή βάση και αυτό είναι αποτέλεσμα των προσπαθειών που κάνουν για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις όλων των ενδιαφερομένων -εσωτερικών και εξωτερικών- που σχετίζονται με το σχολείο. Αυτοί οι ενδιαφερόμενοι είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, η τοπική κοινότητα και το κράτος. Εάν όλοι αυτοί ζητούσαν ταυτόχρονα τα ίδια αποτελέσματα με τις ίδιες μεθόδους, τότε η δουλειά ενός διευθυντή θα ήταν απλοποιημένη. Ωστόσο, συχνά οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές και μπορεί να είναι και αντίθετες μεταξύ τους (Catano & Stronge, 2007: 379). Σε διάφορες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Μεγάλη Βρετανία διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές των σχολείων τόσο στη Βρετανία, όπως και αλλού, εμπλέκονται σε αρκετά καθήκοντα, τα οποία είναι σύντομα, ποικίλα και κατακερματισμένα. Οι διευθυντές είναι αρκετά απασχολημένοι λόγω του διοικητικού τους έργου, ξοδεύουν και αρκετό χρόνο με τα παιδιά, κάνουν εργασίες ρουτίνας και προσπαθούν να ασκήσουν επαγγελματική ηγεσία. Λόγω των παραπάνω στοιχείων δημιουργούνται πολλές διαφορές μεταξύ των διευθυντών, οι οποίες εξαρτώνται από το πως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το ρόλο τους. Οι αντιλήψεις για το ρόλο τους δημιουργούνται από τις εμπειρίες τους που διαμορφώνονται από τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις τόσο των ίδιων όσο και όσων σχετίζονται με το σχολείο (Laws & Dennison, 1990: 277).

Τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως ορίστηκαν στο άρθρο 27 και την Υπουργική Απόφαση με αρ. 105657/Δ1/8-10-2002, είναι τα ακόλουθα:

Ο διευθυντής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

□ Θέτει υψηλούς στόχους για το σχολείο και να εξασφαλίζει προϋποθέσεις για την επίτευξή τους.

□ Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και αποτελεί παράδειγμα για τους συναδέλφους του.

□ Μεριμνά ώστε το σχολείο που διευθύνει να γίνει μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα.

□ Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα έχοντας πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και τέλος εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς.

□ Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που έχουν αναλάβει

Είναι επίσης σαφές ότι ο τρόπος λήψης αποφάσεων των διευθυντών, αλλά και των εκπαιδευτικών γενικότερα, είναι πολύπλοκος καθώς επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες όπως είναι η θέση, το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία και το μέγεθος του σχολείου. Η επίδραση αυτών των παραγόντων στη λήψη αποφάσεων πρέπει να εξετάζεται από κοινού και όχι μεμονωμένα (Price, M. & Reid, K., 1987: 117). Ένας μελλοντικός διευθυντής για να μπορέσει να αναλάβει το ρόλο του θα πρέπει να έχει δεξιότητες οργάνωσης, να έχει εμπειρία από αποφάσεις σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής και να παρέχει κίνητρο στο προσωπικό και στους μαθητές, με άλλα λόγια να ενθαρρύνει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να εξελίξουν τις ικανότητές τους (Griffin, 1981: 81). Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές σχολικών μονάδων θα πρέπει να γνωρίζουν τον ιδιαίτερο ρόλο τους στη λειτουργία του σχολείου, να κατανοούν τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας και να έχουν την ικανότητα να πράττουν πάντα με γνώμονα το καλό του σχολείου που διευθύνουν (Μαδεμλής, 2014: 69-72). Το παραπάνω έχει τεράστια σημασία καθώς ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι διευθυντές των σχολείων επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης, το κίνητρο των εκπαιδευτικών, τη χρήση των σπάνιων πόρων και το επίπεδο υποστήριξης του προσωπικού (Laws & Dennison, 1990: 271).

Στην Ελλάδα η κατάσταση γύρω από τη διοίκηση των σχολείων άρχισε να αλλάζει με τον νόμο 1566/1985 με τον οποίο σημειώθηκε μία μικρή πρόοδος προς την κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού της διοίκησης της εκπαίδευσης. Με το νόμο αυτό

καταργήθηκε η μονιμότητα των στελεχών και θεσπίστηκαν κάποια κριτήρια για την επιλογή των διευθυντών (Argyropoulou & Symeonidis, 2017: 59).

Τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών προβλέπονται από τις διατάξεις του ν. 3467/2006 και είναι τα ακόλουθα:

- α. Υπηρεσιακή κατάσταση-Διδακτική εμπειρία,
- β. Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση,
- γ. Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου,
- δ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Όπως προκύπτει από τα καθήκοντά του ο διευθυντής είναι ταυτόχρονα διοικητικός και παιδαγωγικός-επιστημονικός προϊστάμενος. Ο διευθυντής μοιάζει να βρίσκεται στο κέντρο ενός εξαγώνου που στις κορυφές του βρίσκονται όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα εμπλεκόμενα μέλη παρεμβαίνουν και επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη μέσω του διευθυντή (Πρίντζας, 2005: 240).

### **1.7.3. Αποτελεσματικός διευθυντής**

Ο διευθυντής του σχολείου είναι διευθυντής ενός οργανισμού που περιλαμβάνει σημαντική επένδυση κεφαλαίων. Είναι υπεύθυνος για μια ακριβή και μακρά επεξεργασία μιας ιδιαίτερα πολύτιμης πρώτης ύλης, των παιδιών και των νέων του κράτους. Έχει υπό την ευθύνη του μαθητές, δασκάλους και βοηθητικό προσωπικό (Turner, 1974: 31). Για να καταφέρει να είναι αποτελεσματικός στο έργο του απαιτείται να έχει καινούριες ιδέες για να κατορθώσει να ανανεώσει και να αναβαθμίσει το σχολείο του, να αναπτύσσει καινοτόμες σκέψεις που προάγουν το φαινόμενο της αγωγής και δραστηριότητες οι οποίες προβάλλουν και αναδεικνύουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία, δίνοντας κύρος στον εκπαιδευτικό και προάγοντας το κοινωνικό του γόητρο (Αναστασίου, 2008: 16). Ο αποτελεσματικός διευθυντής δημιουργεί το δικό του όραμα για το σχολείο που διοικεί, το οποίο μεταδίδει με ένα δυναμικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου του καθώς και στα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας όπως γονείς και τοπική κοινωνία. Ακόμη, οργανώνει, συντονίζει και χειρίζεται αποτελεσματικά όλες τις καταστάσεις, λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές ικανότητες των υφισταμένων του και τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και προσπαθεί να δημιουργήσει θετικό κλίμα συνεργασίας στο σχολείο του (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015: 1182).

Ο διευθυντής καλείται να λειτουργεί άλλοτε ως διοικητικό όργανο και άλλοτε ως ηγέτης. Ο επιτυχημένος διευθυντής αναγνωρίζει την αλληλεξάρτηση αυτών των ρόλων και είναι σε θέση να ισορροπήσει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους (Garrett, 1999: 69). Εκτός, δηλαδή, από το γραφειοκρατικό του έργο πρέπει να ασκεί ηγετικό ρόλο, να εμπνέει, να εμπυχώνει τους συναδέλφους του και να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για την παρόθηση όλων των υφισταμένων του (Θεοφιλίδης, 1994: 99).

Ακόμη, για να είναι αποτελεσματικός ο διευθυντής πρέπει -εκτός από τις ηγετικές ικανότητες- να αναλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και τις παρακάτω ενέργειες: τακτικές επισκέψεις στην τάξη, επίλυση της διδακτικών προβλημάτων, προώθηση της βέλτιστης αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου και συνεχή παρακολούθηση του προσωπικού και των μαθητών (Botha, 2013: 368). Η καλή διοίκηση του σχολείου απαιτεί συνεκτικότητα και διασφάλιση ότι οι καθημερινές εργασίες θα διεκπεραιώνονται με δίκαιο και ταχύ τρόπο (Catano & Stronge, 2007: 383). Το ενδιαφέρον του διευθυντή πρέπει κατά κύριο λόγο να επικεντρώνεται στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Για να μπορέσει να βελτιώσει τη ποιότητα ο διευθυντής οφείλει να επιδιώκει τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μεταδίδοντάς τους με αυτό τον τρόπο την αποστολή της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001: 22).

Σε πολλές περιπτώσεις οι διευθυντές αποκτούν αρκετή εξουσία, η οποία δημιουργεί προβλήματα καθώς δεν υπάρχει ένας μηχανισμός που να τους προστατεύει αποτελεσματικά από τα δικά τους λάθη, τη λάθος σκέψη και τον υπερβολικό ενθουσιασμό (Turner, 1974: 31). Οι Laws & Dennison, (1990: 279) πρότειναν κάποια ερωτήματα που μπορεί να απαντήσει ένας διευθυντής ώστε να διαπιστώσει αν κάνει αποτελεσματικά τη δουλειά του:

1. Κάνω πραγματικά αυτό που νομίζω ότι πρέπει να κάνω;
2. Έχει κατανεμηθεί κατάλληλα ο χρόνος μεταξύ των ανθρώπων;
3. Πόσο χρονικό διάστημα προγραμματίζεται και πόσο δεν προγραμματίζεται;
4. Ποιες εργασίες διακόπτονται;
5. Είμαι αρκετά προσιτός;
6. Είμαι αρκετά μεταδοτικός;
7. Είναι αποτελεσματικές οι διαδικασίες που ακολουθώ;
8. Πόσος χρόνος δαπανάται για την προετοιμασία του υλικού για πληκτρολόγηση;
9. Πόσος χρόνος δαπανάται για διδασκαλία;

Βέβαια, δεν υπάρχουν σωστές ή κατάλληλες απαντήσεις για τις παραπάνω ερωτήσεις, καθώς ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο καθένας εξαρτάται από ένα συνδυασμό πραγμάτων όπως είναι η προσωπικότητα, οι εμπειρίες, το μέρος και οι προσδοκίες. Επίσης, ενέργειες ή διαδικασίες που σε μια κατάσταση είναι κατάλληλες μπορεί να είναι ακατάλληλες για κάποια άλλη. Οι ερωτήσεις αυτές είναι χρήσιμες όταν οι διευθυντές θέλουν να μελετήσουν τον τρόπο εργασίας τους και την εργασιακή τους συμπεριφορά. Αυτές οι σκέψεις δημιουργούν την κατάλληλη βάση για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των διευθυντών (Laws & Dennison, 1990: 279).

Όσον αφορά την προσωπικότητά του, ο διευθυντής θα πρέπει να έχει την ικανότητα του «συνεργάζεσθαι», την επαγγελματική ικανότητα αλλά και την αντιληπτική. Για να πετύχει τη συνεργασία θα πρέπει να σέβεται τους άλλους, να τους ακούει και να τους βοηθάει στην επίλυση των προβλημάτων τους, να μην είναι υπερόπτης και εγωιστής και να χρησιμοποιεί την πειθώ και τη συνδιαλλαγή. Η επαγγελματική του ικανότητα τον βοηθάει να παίρνει τις σωστές αποφάσεις και η αντιληπτική ικανότητα τον βοηθάει να εντοπίζει τυχόν δυσλειτουργίες και να προσπαθεί να τις επιλύει (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015: 1182-1183). Οι διάφοροι συγγραφείς έχουν επιδιώξει να καταγράψουν κάποια από τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού ηγέτη και της αποτελεσματικής ηγεσίας. Οι Hoy & Miskel (2005: 378-380) ταξινόμησαν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας στις παρακάτω κατηγορίες:

1. Προσωπικότητα (αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, αντοχή και συναισθηματική ωριμότητα)
2. Εργασιακή παρακίνηση (καθήκοντα, διαπροσωπικές ανάγκες, αξίες και προσδοκίες)
3. Δεξιότητες (τεχνικές, διαπροσωπικές και διοικητικές δεξιότητες).

Το ίδιο έκαναν και οι Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης (2000: 16-23), οι οποίοι θεωρούν ότι κάποια από τα βασικά συστατικά του αποτελεσματικού διευθυντή είναι:

- Το όραμα
- Η ικανότητα του διευθυντή να μετασχηματίζει και να αλλάζει τους στόχους, τις πηγές και τους πόρους.
- Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ώστε να αποκτήσουν δύναμη για να δραστηριοποιηθούν
- Η σταθερότητα και η συνείδηση
- Η δημιουργικότητα

- Η ευαισθησία στις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις φιλοδοξίες των υφισταμένων του
- Η επαγγελματική πληρότητα, δηλαδή, η ικανότητα να εκτελεί διδακτική και διοικητική εργασία αποτελεσματικά.

#### **1.7.4. Αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας**

Η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο αποτελείται από πολλούς ανθρώπους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και έχουν ένα σύστημα κανόνων και αξιών. Παράλληλα υπάρχουν και άλλα υποσυστήματα μέσα στο σχολείο τα οποία πρέπει να λειτουργήσουν σωστά ώστε να είναι αποτελεσματική η σχολική μονάδα και να πετύχει τους στόχους της (Πασιαρδής, 2014: 123). Ωστόσο, η έννοια της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας είναι πολυδιάστατη και για αυτό το λόγο είναι δύσκολο να οριστεί.

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα ουσιαστικά ξεκίνησε από τις Η.Π.Α. και τη Δυτική Ευρώπη και οι πρώτες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, του Coleman το 1966 και του Jencks το 1971, κατέληγαν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία δεν μπορούν να επιδράσουν στην σχολική επιτυχία του μαθητή και ούτε στο κοινωνικό γίνεσθαι. Το παραπάνω αρνητικό κλίμα άρχισε να αλλάζει μετά το 1979 με διάφορες έρευνες (Brookover, Brookover & Lezotte, Edmonds, Rutter, Reynolds) και πλέον είναι ευρέως αποδεκτό ότι το σχολείο μπορεί να ασκήσει επίδραση στη σχολική επιτυχία του μαθητή (Παμουκτσόγλου, 2001: 82).

Για να οριοθετηθεί, λοιπόν, η έννοια της αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν διάφορες θεωρήσεις, η στοχοκεντρική θεώρηση, η θεώρηση της προστιθέμενης αξίας και η θεώρηση της διαφορικής αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής, 2014: 132). Η στοχοκεντρική θεώρηση δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα, στην επίτευξη του στόχου. Με αυτή τη θεώρηση συμφωνούν το μοντέλο των στόχων και το μοντέλο συστημάτων. Σύμφωνα με το μοντέλο των στόχων (goal model), βασικό κριτήριο για να θεωρηθεί ένας οργανισμός πετυχημένος είναι η επίτευξη των στόχων του, ενώ σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο (systems model) ο οργανισμός νοείται ως ένα ανοιχτό σύστημα, το οποίο δέχεται και τροποποιεί εξωτερικά στοιχεία και άρα η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από τον έλεγχο των εσωτερικών του παραμέτρων (Hoy & Ferguson, 1985: 119-120). Η δεύτερη θεώρηση, της προστιθέμενης αξίας δίνει έμφαση στην εξέλιξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους περιβάλλον και

διασφαλίζει ότι κάθε παιδί θα επιτύχει το μέγιστο των δυνατοτήτων του. Η τρίτη θεώρηση η διαφορική αποτελεσματικότητα, θεωρεί ότι δεν είναι σωστό να μιλάμε γενικά για αποτελεσματικότητα του σχολείου αλλά να δίνουμε έμφαση στην επιτυχία των διάφορων υποομάδων των μαθητών στα μαθήματα και στα ενδιαφέροντά τους. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια όλα τα παραπάνω μοντέλα έχουν συνδυαστεί δημιουργώντας μια συνδυαστική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από πολλούς παράγοντες ή κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά μπορούν να διακριθούν σε α. κριτήρια για την αποτελεσματικότητα, β. κριτήρια για τις δομές και γ. κριτήρια για τις διαδικασίες (Πασιαρδής, 2014: 128, 132).

Σε γενικές γραμμές, η αποτελεσματικότητα του σχολείου αφορά το κατά πόσο αυτό εκπληρώνει τους στόχους του. Σχετίζεται δηλαδή με την κοινωνική αποδοτικότητα, καθώς αναφέρεται στο κατά πόσο το σχολείο εκπληρώνει τους στόχους που έχει θέσει το ίδιο και η κοινωνία. Βέβαια, στις περισσότερες περιπτώσεις η έννοια της αποτελεσματικότητας του σχολείου ταυτίζεται με την επίτευξη υψηλών μαθησιακών επιδόσεων (Κωνσταντίνου, 2015: 92-93). Ουσιαστικά πρόκειται για μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας (Παμουκτσόγλου, 2001: 83).

Η σχολική αποτελεσματικότητα δεν ταυτίζεται με την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι στόχοι του κάθε σχολείου είναι συμβατοί με τους στόχους που τίθενται σε εθνικό επίπεδο αλλά δεν ταυτίζονται, καθώς διαμορφώνονται με βάση το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί η κάθε σχολική μονάδα. Επομένως, ως αποτελεσματικότητα του σχολείου μπορεί να οριστεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο. Κάθε σχολική μονάδα, λοιπόν, οριοθετεί την αποτελεσματικότητά της, θέτει στόχους, σχεδιάζει τον τρόπο επίτευξης των στόχων, αξιολογεί το βαθμό επίτευξής τους και επανασχεδιάζει (Λιακοπούλου, 2011: 46).

Η αποτελεσματικότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ωστόσο, η μέτρηση της αποτελεσματικότητας μέσω της αξιολόγησης δέχτηκε κριτική γιατί δε λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών ή τη στάση τους απέναντι στη ζωή και στη μάθηση αλλά εστιάζει μόνο στην ικανότητα των μαθητών την ώρα της εξέτασης (Κουτσούλης & Χαραλάμπους, 2010: 112). Πρόκειται δηλαδή για ποσοτικές μετρήσεις και μεταβλητές οι οποίες είναι σταθερές για κάθε σχολείο. Για αυτό το λόγο η έννοια της αποτελεσματικότητας αλλάζει και το



ενδιαφέρον εστιάζεται στη βελτίωση του σχολείου μέσα από τη διαμόρφωση κατάλληλης σχολικής κουλτούρας και από την αντίληψη του σχολείου ως ένα σύστημα που επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (Κατσιγιάννη, 2013: 25).

Σύμφωνα με άλλη γνώμη, η αποτελεσματικότητα στοχεύει τη μέτρηση της επίδοσης και τον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα (Wrigley, 2013: 53). Η αποτελεσματικότητα ενδιαφέρεται κυρίως για το «*πως θα γίνουν τα πράγματα με το σωστό τρόπο*» παρά για το «*πως θα γίνουν τα σωστά πράγματα*» (Scheerens et al., 2000: 132).

Βέβαια, δε μπορούμε να μιλάμε για σχολική αποτελεσματικότητα και αποτελεσματικό σχολείο διαχωρίζοντάς το από τον αποτελεσματικό δάσκαλο, ο οποίος πρέπει να έχει γνώσεις, ικανότητα και διορατικότητα (Παμουκτσόγλου, 2001: 85).

## **1.8. Δυσκολίες της έρευνας**

Οι δυσκολίες που συναντήθηκαν κατά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας αφορούσαν τον εντοπισμό της κατάλληλης βιβλιογραφίας και τη συλλογή του δείγματος, καθώς πραγματοποιήθηκε στο τέλος της χρονιάς και πολλοί από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές δεν ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

### **2.1. Ηγεσία και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων**

#### **2.1.1. Διοίκηση Σχολικής Μονάδας**

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι και ποικίλοι ορισμοί γύρω από την έννοια της διοίκησης. Η διοίκηση, λοιπόν, είναι η πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων μέσω της σωστής καθοδήγησης και υποκίνησης του ανθρώπινου δυναμικού, με άλλα λόγια εκλαμβάνεται ως τρόπος εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού και των μελών του (Montana & Charnov, 1993: 19). Η διοίκηση έχει μία πολύ ευρεία μορφή και περιλαμβάνει: καθορισμό στόχων, σκοπών και κατευθυντήριων γραμμών, οργάνωση για την επίτευξη του στόχου, οργάνωση των διαθέσιμων πηγών (άνθρωποι, χρόνος, υλικοί πόροι) έτσι ώστε οι στόχοι να επιτευχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, συνεχή έλεγχο για την πραγματοποίησή τους και καθορισμό και βελτίωση των λειτουργιών του οργανισμού (Everard and Morris, 1996: 4).

Όσον αφορά τη διοίκηση των σχολικών οργανισμών, η διοίκηση μπορεί να οριστεί ως η συνεχής και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια, ώστε οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα προϊόντα της γνώσης να είναι αποτελεσματικά (Πετρίδου, 2005: 184-185). Για να γίνει ένας σωστός σχεδιασμός του τρόπου δράσης πρέπει οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διοίκηση του σχολείου να συμμετέχουν στη διατύπωση των σκοπών, στη διάγνωση της κατάστασης και στη λήψη των αποφάσεων (Πετρίδου, 2005: 187). Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005: 30-31), η διοίκηση της σχολικής μονάδας αποβλέπει:

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων που εκφράζουν τη συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος, ώστε να προάγεται η ομαδική προσπάθεια μέσω του συντονισμού και της συνεργασίας όλων των ατομικών δραστηριοτήτων κατά τρόπο συστηματικό και αποτελεσματικό.
- Στην καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων για τη βελτίωση τη εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσω της μέτρησης του παραχθέντος εκπαιδευτικού προϊόντος και στον καθορισμό των αποκλίσεων μεταξύ προγραμματισθέντων και πραγματοποιηθέντων στόχων.

- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού ώστε να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί.

Είναι, επίσης, σαφές ότι η διοίκηση του σχολείου συνδέεται άρρηκτα με την προσωπικότητα του διευθυντή, καθώς επίσης και με το πόσο επιτυχημένα ανταποκρίνεται στον πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο του (Αναστασίου, 2008:14). Οι διευθυντές ενός εκπαιδευτικού οργανισμού – ως άλλοι μάνατζερ επιχειρήσεων – είναι υπεύθυνοι για την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παράλληλα με την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού (Ζαβλανός, 2002: 530).

### **2.1.2. Ηγεσία στην σχολική μονάδα**

Η ηγεσία θεωρείται ως μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία η εκ προθέσεως επιρροή ασκείται από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων έναντι άλλου ατόμου ή ομάδας ατόμων για να δομήσει δραστηριότητες και σχέσεις σε μια ομάδα ή σε έναν οργανισμό (Yukl, 2002: 3). Η ηγεσία είναι ο τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες κινητοποιούν τους άλλους ώστε να είναι πρόθυμοι να κάνουν εξαιρετικά πράγματα στους οργανισμούς. Έχει να κάνει με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ηγέτες για να μετατρέψουν τις αξίες σε δράσεις, τα οράματα σε πραγματικότητα, τα εμπόδια σε καινοτομίες, το διαχωρισμό σε αλληλεγγύη και τους κινδύνους σε ανταμοιβές. Η ηγεσία δημιουργεί το κλίμα στο οποίο οι άνθρωποι μετατρέπουν τις προκλήσεις σε επιτυχίες (Kouzes and Posner, 2007: 2). Σύμφωνα με τους προηγούμενους αλλά και άλλους ορισμούς που έχουν δοθεί για την ηγεσία προκύπτουν τα ακόλουθα. Πρώτον, αυτή θεωρείται επιρροή και όχι κυριαρχία. Και οι δύο είναι οι διαστάσεις της εξουσίας, αλλά η κυριαρχία υπάρχει κυρίως σε επίσημες θέσεις, όπως ο διευθυντής, ενώ η επιρροή μπορεί να ασκηθεί από οποιονδήποτε στο σχολείο. Η ηγεσία είναι ανεξάρτητη από την θέση εξουσίας, ενώ η διοίκηση συνδέεται άμεσα με αυτήν. Δεύτερον, είναι μια σκόπιμη διαδικασία. Το άτομο που επιδιώκει να ασκήσει επιρροή το κάνει για να

πετύχει ορισμένους σκοπούς. Και τρίτον, η επιρροή αυτή μπορεί να ασκηθεί τόσο από ομάδες όσο και από άτομα (Bush, 2008: 277).

Όσον αφορά τη σχολική ηγεσία θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η ηγεσία που περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες που αποσκοπούν στην βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Robinson et al., 2009: 69). Η σύγχρονη σχολική ηγεσία είναι ένα ανθρώπινο ζήτημα που επικεντρώνεται στον επηρεασμό του τρόπου σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς των άλλων (Smith, L. & Riley, D., 2012: 57). Είναι σαφές ότι τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει φωτίσει πολλά για τη φύση των σχολείων ως οργανώσεων και για τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι στρατηγικές ηγετικές ενέργειες μπορούν να διευκολύνουν τις αλλαγές στις οργανωτικές διαδικασίες (π.χ. εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, ποιότητα των διδακτικών και μαθησιακών περιβαλλόντων) που οδηγούν σε καλύτερη μάθηση των μαθητών. Με βάση, λοιπόν, τις νέες προσεγγίσεις για τη σχολική ηγεσία αυτή θεωρείται μια προσαρμοστική διαδικασία που μπορεί να διευκολύνει τόσο τη στρατηγική εφαρμογή νέων προγραμμάτων, όσο και την εφαρμογή πρακτικών για σχολική βελτίωση (Heck, 2015: 64).

Σύμφωνα με τους Robinson et al. (2009), οι διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας είναι α. η θέσπιση στόχων και προσδοκιών, β. η απόκτηση πόρων για το σχολείο, γ. ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και η αξιολόγηση της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος, δ. η προώθηση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή στη διδασκαλία, ε. η εξασφάλιση ενός εύρυθμου και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, στ. η δημιουργία ισχυρών εκπαιδευτικών συνδέσεων, ζ. η συμμετοχή σε εποικοδομητική συζήτηση προβλημάτων και η. η επιλογή, η ανάπτυξη και η χρήση έξυπνων εργαλείων (πίνακες, έπιπλα, λογισμικό κ.α.) (Robinson, et al., 2009: 40-44).

Για να μπορέσει η σχολική ηγεσία να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να βασίζεται στην εμπιστοσύνη, οι μαθητές, οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι διευθυντές να έχουν κοινές αξίες (Andersen & Ottesen, 2011: 296) και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε ειδικά προγράμματα κατάρτισης στα οποία οι διευθυντές θα εκπαιδεύονται σε διάφορα μοντέλα ηγεσίας. Παράλληλα, δηλαδή, με το παραδοσιακό διοικητικό μοντέλο θα πρέπει να εκπαιδεύονται στο εκπαιδευτικό, στο μετασχηματιστικό και στο κατανομημένο μοντέλο ηγεσίας (Bush & Glover, 2016: 98). Το κατανομημένο μοντέλο ηγεσίας κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια στις δυτικές χώρες και βασίζεται στις έννοιες των κοινών αξιών, των κανόνων συνεργασίας και της αίσθησης συλλογικής ευθύνης (Choi Wa Ho, 2011: 49).

Οι ηγέτες για να είναι αποτελεσματικοί θα πρέπει να αποκτήσουν πιο σύνθετες ικανότητες σκέψης για να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές απαιτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, να έχουν διορατικότητα, άποψη και ένα ευρύ φάσμα επιλογών για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και να μην καταφεύγουν σε μια απλοϊκή και ενδεχομένως αντιπαραγωγική αντίδραση (Clarke, 2016: 14).

Η ισχυρή σχολική ηγεσία αφορά την εδραίωση του σχολείου για το μέλλον, την υποστήριξη και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη διδασκαλία και στη μάθηση (Smith, L. & Riley, D., 2012: 57). Σε περιόδους, όμως, που το σχολείο αντιμετωπίζει κάποια κρίση, η ηγεσία δεν είναι ούτε αναπτυξιακή ούτε προσανατολισμένη στο μέλλον αλλά στο επίκεντρο της είναι η αντιμετώπιση των γεγονότων, των συναισθημάτων και των συνεπειών της κρίσης στο παρόν με τρόπους που ελαχιστοποιούν την προσωπική και οργανωτική βλάβη μέσα στην σχολική κοινότητα (Smith & Riley, 2012: 69).

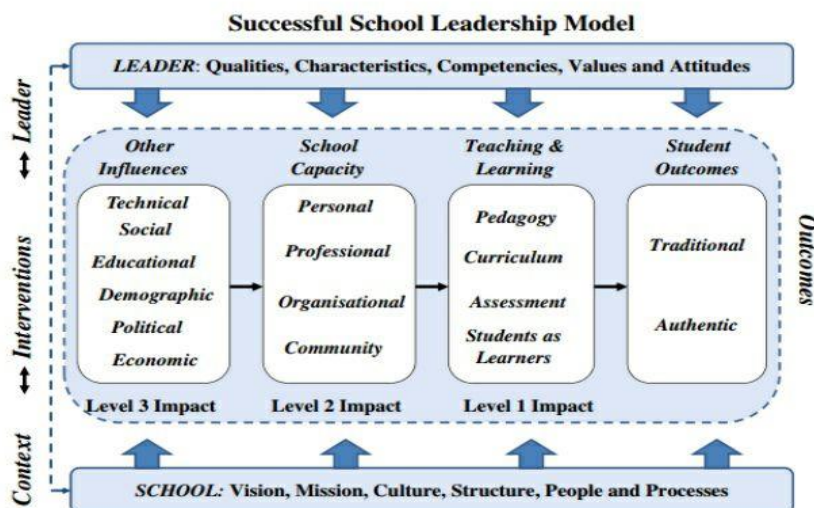
Στους σχολικούς οργανισμούς οι όροι ηγεσία και διοίκηση χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά καθώς αυτές οι δραστηριότητες στο σχολείο εκτελούνται από τον ίδιο άνθρωπο την ίδια χρονική στιγμή (Choi Wa Ho, 2011: 48). Ωστόσο οι δύο έννοιες διαφέρουν. Οι περισσότερες θεωρίες ηγεσίας αναγνωρίζουν την ηγεσία ως μια διαδικασία επιρροής, ενώ θεωρούν ότι η διοίκηση έχει ένα στοιχείο ελέγχου (Catano & Stronge, 2007: 383). Σε μια προσπάθεια διάκρισης των δύο εννοιών, ο Burnes προτείνει ότι ο ρόλος του «ηγέτη» περιλαμβάνει και το ρόλο του «διαχειριστή/manager» και αντίστροφα. Οι «ηγέτες» και οι διαχειριστές επικαλύπτονται σημαντικά και η διαφορά μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από το στυλ διοίκησης. Ένα συγκλίνον στυλ διοίκησης επικεντρώνεται στη σταθερότητα, την προβλεψιμότητα και την ικανότητα βελτιστοποίησης των πόρων για την υλοποίησή της υπάρχουσας πολιτικής, ενώ ένα διαφορετικό στυλ επικεντρώνεται περισσότερο στη δημιουργία νέων οραμάτων παρά στην αποδοχή του status quo (Burnes, 1996: 152). Με βάση μια άλλη προσπάθεια διάκρισης, υποστηρίζεται ότι η ηγεσία αφορά όραμα και στρατηγική, ενώ η διαχείριση αφορά την αποτελεσματική εφαρμογή του οράματος και την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία του οργανισμού για την επίτευξη των στόχων του (West-Burnham, 1997, όπ. αναφ. Choi Wa Ho, 2011: 48). Σύμφωνα με μια τρίτη προσέγγιση, σχετικά με τη διαφορά διοίκησης και ηγεσίας, η διοίκηση αφορά τη διατήρηση των λειτουργιών του σχολείου, ενώ η ηγεσία έχει να κάνει με την αναζήτηση υποστήριξης ώστε να επανεξεταστούν και να αλλάξουν οι λειτουργίες αυτές, αν είναι δυνατό. Ωστόσο η διάκριση αυτή δε πρέπει να είναι αυστηρή γιατί οι

διοικητές/ manager χρειάζονται ηγετικές ικανότητες (για να ασκούν επιρροή) και οι ηγέτες χρειάζονται ικανότητες διαχείρισης (Robinson et al., 2009: 68). Ο διευθυντής/ manager δεν είναι απαραίτητο να είναι δάσκαλος, αλλά αρκεί να έχει παιδαγωγική αντίληψη και εμπειρία και κάποιες κοινωνικοπολιτιστικές και διαπροσωπικές δεξιότητες. Να μπορεί, δηλαδή, να διαχειρίζεται άτομα και ομάδες, συγκρούσεις και απογοητεύσεις και να κατανοεί τους διαφορετικούς πολιτισμούς και να τους ενώνει. Αντίθετα, ο φυσικός ηγέτης νιώθει ασφαλής και έχει αυτοπεποίθηση, ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και προσπαθεί να κατανοήσει την ψυχολογία τους, αναγνωρίζεται ως ίσος ανάμεσα στους άλλους αλλά έχει ξεκάθαρα το ανάστημα του ηγέτη, έχει καλές ιδέες και στόχους για την ηγεσία και θέτει προτεραιότητες σε ένα άσχημο οικονομικό κλίμα και σε καταστάσεις ταχείας παιδαγωγικής και οργανωτικής αλλαγής (Slanning, 2000: 245). Ωστόσο, στη βιβλιογραφία για την ηγεσία και τη διοίκηση έχει διατυπωθεί η ανάγκη να επανεκτιμηθούν οι συμβατικές προσεγγίσεις για την ηγεσία καθώς αυτό απαιτείται από το ανήσυχο, δυναμικό και μεταβαλλόμενο περιβάλλον που εφαρμόζεται (Clarke, 2016: 14).

### 2.1.2.1. Μοντέλο για αποτελεσματική ηγεσία

Οι Gurr and Drysdale (2011) δημιούργησαν το 2007 ένα μοντέλο επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας, το οποίο αναβάθμισαν το 2011. Με το μοντέλο αυτό επιχειρούν να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη στο πλαίσιο του σχολείου και τις παρεμβάσεις που κάνει για να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το μοντέλο αυτό των Drysdale & Gurr παρουσιάζεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα:



Όπως φαίνεται, λοιπόν, στο σχεδιάγραμμα ο διευθυντής αλληλεπιδρά μέσα σε ένα συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο ώστε να κάνει μια σειρά από παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι περιοχές στις οποίες ο διευθυντής μπορεί να παρέμβει και να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι:

1. *Η διδασκαλία και η μάθηση:* Η ποιότητα της διδασκαλίας, ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών, οι διάφορες μορφές αξιολόγησης και η ικανότητα κινητοποίησης και εξοπλισμού των μαθητών ώστε να διαχειρίζονται τη μάθηση τους επηρεάζουν άμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα.

2. *Η ικανότητα του σχολείου:* Η δημιουργία ικανοτήτων είναι ένας τομέας στον οποίο οι διευθυντές ασκούν μεγάλη επιρροή. Ο τομέας αυτός μπορεί να χωριστεί σε προσωπικές, επαγγελματικές, οργανωτικές και κοινωνικές δυνατότητες.

3. *Άλλες επιδράσεις:* Ο τομέας αυτός μπορεί να περιλαμβάνει μια σειρά από περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως είναι οι δημογραφικές αλλαγές, το εκπαιδευτικό σύστημα, η οικονομική στήριξη, οι εγκαταστάσεις και οι κοινοτικοί πόροι.

Οι παρεμβάσεις του πρώτου επιπέδου έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με το δεύτερο και το τρίτο. Οι παρεμβάσεις αυτές επηρεάζονται από το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο (το όραμα και την αποστολή του σχολείου, τη σχολική κουλτούρα, την οργάνωση του σχολείου αλλά και τα μέλη που το απαρτίζουν: προσωπικό, μαθητές, γονείς) και από και τις αρετές, τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες του διευθυντή (Drysedale & Gurr, 2011).

Συνοπτικά, πρόκειται για ένα μοντέλο επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας που αποδεικνύει ότι ο διευθυντής ασκεί επιρροή σε μαθησιακά αποτελέσματα κυρίως μέσω της εστίασης στη διδασκαλία και τη μάθηση και τη δημιουργία σχολικής ικανότητας. Η επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να είναι άμεση, αν και κατά κύριο λόγο είναι έμμεση. Η επίδραση αυτή εκδηλώνεται μέσω ενός συνδυασμού προσωπικών παραγόντων (προσωπικές αξίες, φιλοσοφία, προσωπικά χαρακτηριστικά, προετοιμασία ηγεσίας, στυλ ηγεσίας και ικανότητες) που αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (σχολικό όραμα, ήθος, πολιτισμό, μέγεθος σχολείου και περίσταση) με στόχο τη συνεχή επιτυχημένη σχολική ηγεσία (Drysedale & Gurr, 2011:366).

### 2.1.3. Σπουδαιότητα σχολικής διοίκησης και ηγεσίας

Για να καταφέρει ένας οργανισμός να φέρει σε πέρας τους αντικειμενικούς στόχους και σκοπούς του, είναι απαραίτητο να διέπεται από ένα κατάλληλο σύστημα διοίκησης, καθώς ο τρόπος αντιμετώπισης όλων των δραστηριοτήτων του εξαρτάται απόλυτα από το διοικητικό του σύστημα. Το παραπάνω ισχύει και για τις σχολικές μονάδες καθώς κρίνεται αναγκαία η προϋπόθεση να εφαρμόζονται πλήρως οι αρχές και οι μέθοδοι της διοίκησης για την αποτελεσματική λειτουργία τους (Ματσαγγούρας, 2000: 56). Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς τίθενται οι στόχοι και οι σκοποί του σχολείου, για να μπορέσουν, όμως, αυτοί οι στόχοι να προσαρμοστούν στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα απαιτείται σχεδιασμός-προγραμματισμός που αποτελεί τη βασική και αρχική λειτουργία της διοίκησης (Σαΐτης, 2005: 103).

Η σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας είναι μεγάλη καθώς όπως έχουν δείξει διάφορες έρευνες η αποτελεσματική διοίκηση ενός σχολείου επηρεάζει διάφορα μαθησιακά αποτελέσματα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, οδηγεί σε λιγότερες απουσίες από το σχολείο και ακαδημαϊκή επιτυχία. Εκτός όμως από τα μαθησιακά αποτελέσματα η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου έχει αντίκτυπο και στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αισθάνονται ικανοποίηση για τη δουλειά τους, δέσμευση προς το σχολικό οργανισμό (Aldridge & Fraser, 2017: 2) και είναι πιο θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση του έργου τους (Tuytens & Devos, 2010: 531). Ακόμη, η σχολική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της ισότητας. Σε διεθνές επίπεδο για να ενισχυθεί η ισότητα μέσα από την ηγεσία χρησιμοποιήθηκαν τρεις προσεγγίσεις η κριτική σκέψη, η καλλιέργεια ενός «κοινού οράματος» ισότητας και ο «μετασχηματιστικός διάλογος» (Ward et al., 2015: 333).

Πολλοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η σχολική βελτίωση σπάνια επιτυγχάνεται αν δεν υπάρχει αποτελεσματική ηγεσία (Bush and Glover, 2016: 98). Ο Θεοφιλίδης συμπεριλαμβάνει τη σχολική ηγεσία ανάμεσα στους κυριότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Θεοφιλίδης, 1994: 99). Την ίδια άποψη έχει και η Πασιαρδή, η οποία σε έρευνα που πραγματοποίησε προσπάθησε να εντοπίσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ένας από αυτούς, λοιπόν, είναι η εκπαιδευτική ηγεσία-οργάνωση και η διεύθυνση του σχολείου (Πασιαρδή, 2001: 22). Μάλιστα, η έρευνα των Drysdale & Gurr (2011: 365) έδειξε ότι η σχολική επιτυχία στηρίζεται στο στυλ ηγεσίας, στις αξίες,



στη θετική στάση, στις προσωπικές αρετές και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη. Σε ότι αφορά το έργο των εκπαιδευτικών, η σπουδαιότητα ύπαρξης του διευθυντή της σχολικής μονάδας βρίσκεται στο να προσπαθήσει να τους κάνει να εκπληρώνουν σωστά το έργο τους εντός του νόμιμου πλαισίου (Σαΐτης, 2007: 142).

Όπως είναι εμφανές από τα παραπάνω η αναγκαιότητα ύπαρξης του διευθυντή του σχολείου είναι μεγάλη καθώς η παρουσία ενός ικανού διευθυντή στο σχολείο δεν περνάει απαρατήρητη, αντιθέτως η απουσία του στην ουσία «τραυματίζει» το σχολείο (Αναστασίου, 2008: 32).

#### **2.1.4. Στυλ ηγεσίας**

Ο διευθυντής-ηγέτης για να μπορέσει να εκπληρώσει το ρόλο του οφείλει να υιοθετήσει το κατάλληλο τρόπο ηγεσίας που κάθε φορά θα προσαρμόζει ανάλογα με τους υφιστάμενους του, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και το κλίμα που υπάρχει στο σχολείο (Σαΐτης, 2007: 148). Η ευρύτερη βιβλιογραφία αναγνωρίζει διάφορα μοντέλα ηγεσίας που εφαρμόζονται στις αναπτυγμένες χώρες. Οι Bush & Glover (2016: 91) διακρίνουν τα παρακάτω μοντέλα ηγεσίας: το διοικητικό (managerial), το καθοδηγητικό (instructional), το μετασχηματιστικό (transformational), το συναλλακτικό (transactional) και το μοντέλο κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership). Αναλυτικότερα:

- Διοικητικό (managerial): Σύμφωνα με το διοικητικό μοντέλο, οι ηγέτες θα πρέπει να εστιάζουν σε λειτουργίες, καθήκοντα και συμπεριφορές γιατί αν αυτές οι λειτουργίες διεξάγονται ικανοποιητικά, θα διευκολυνθεί και το έργο των άλλων στον οργανισμό. Για να έχει επιτυχία ένα τέτοιο μοντέλο διοίκησης πρέπει τα μέλη του να χαρακτηρίζονται από λογική. Ωστόσο, επειδή αυτό το μοντέλο επικεντρώνεται στις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές, υπάρχει η πιθανότητα οι στόχοι της εκπαίδευσης να υποβαθμίζονται από τον διοικητικό στόχο για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Bush & Glover, 2014: 557).

- Καθοδηγητικό (instructional): Όταν πρωτοεμφανίστηκε αυτό το μοντέλο ηγεσίας θεωρήθηκε ως τρόπος εποπτείας και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών προγραμμάτων, ωστόσο, σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις, ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να πετύχουν ένα κοινό σκοπό (Catano & Stronge, 2007: 381). Το καθοδηγητικό μοντέλο ηγεσίας επικεντρώνεται κυρίως στην επιρροή των ηγετών, στοχεύοντας στη μάθηση

των μαθητών μέσα από τους εκπαιδευτικούς. Σε αντίθεση με άλλα μοντέλα δίνεται λιγότερη έμφαση στη διαδικασία επιρροής, επικεντρώνεται στο «τι», παρά στο «πώς», της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bush & Glover, 2014: 556). Στις περισσότερες περιπτώσεις η καθοδηγητική ηγεσία είναι έμμεση, ο διευθυντής δηλαδή επιχειρεί να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω των εκπαιδευτικών, παρόλο που αρκετοί έχουν την δυνατότητα για άμεση επιρροή (Drysdale & Gurr, 2011: 366).

ο Μετασχηματιστικό (transformational): Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η ηγεσία πρέπει να εστιάζει στις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού. Οι επιτυχημένοι ηγέτες συνεργάζονται με το προσωπικό και τους άλλους ενδιαφερόμενους για να παράγουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης οι οποίοι στόχοι συνδέονται με το όραμα του κάθε ηγέτη. Είναι ένα περιεκτικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η ηγεσία επικεντρώνεται πρωτίστως στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα και όχι στη φύση ή την κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων (Bush & Glover, 2014: 558). Όλοι οι ηγέτες αυτού του στυλ ηγεσίας παρουσιάζουν και συναλλακτική και μετασχηματιστική συμπεριφορά αλλά σε διαφορετικό βαθμό (Aldridge & Fraser, 2017: 3). Ο ηγέτης αυτού του στυλ πρώτον οφείλει να υιοθετεί μια συμπεριφορά που είναι προσανατολισμένη στις εργασίες για αποτελεσματική ηγεσία (π.χ. αποσαφήνιση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων, καθορισμός συγκεκριμένων στόχων, επιχειρησιακός προγραμματισμός, συντονισμός δραστηριοτήτων, κατανομή των πόρων, παρακολούθηση των ενεργειών με μη παρεμβατικό τρόπο) και δεύτερον οφείλει να αλληλεπιδρά με ανώτερους, ομότιμους και άτομα εκτός σχολείου, των οποίων οι πληροφορίες, η συνεργασία και η πολιτική στήριξη είναι απαραίτητες για την επίτευξη της αποστολής της ομάδας (π.χ. δικτύωση, εκπροσώπηση της ομάδας, διαπραγμάτευση συμφωνιών, να πείσει ανθρώπους να παρέχουν πολιτική υποστήριξη και πόρους, επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων) (Yukl, 1999: 290).

ο Συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership): Σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας οι ηγέτες ανταμείβουν τους υφιστάμενούς τους ανάλογα με την επίτευξη συγκεκριμένων επιδόσεων, προσπαθούν να εντοπίσουν τις αποκλίσεις των υφισταμένων τους από τις επιθυμητές επιδόσεις με σκοπό την ανάληψη διορθωτικών ενεργειών ή δεν αναζητούν τις αποκλίσεις αλλά δρουν μόνο όταν εμφανίζονται κάποια προβλήματα (Pounder & Coleman, 2002: 123).

ο Κατανεμημένο (distributed leadership): Το μοντέλο αυτό διαφοροποιείται από τα άλλα λόγω της εστίασής του στη συλλογική, και όχι στην ατομική ηγεσία. Σύμφωνα

με αυτό το μοντέλο, η ηγεσία για να είναι αποτελεσματική δεν πρέπει να ασκείται από ένα πρόσωπο, αλλά να κατανέμεται (Bush & Glover, 2014: 561). Ο Yulk (2002: 432) ορίζει την κατανεμημένη ηγεσία ως «*μια κοινή διαδικασία ενίσχυσης της ατομικής και συλλογικής ικανότητας των ανθρώπων να επιτελούν αποτελεσματικά το έργο τους. Αντί να υπάρχει ένας ηγέτης-ήρωας που μπορεί να εκτελεί όλες τις βασικές λειτουργίες της ηγεσίας, οι λειτουργίες κατανέμονται μεταξύ των διαφόρων μελών της ομάδας ή του οργανισμού*». Η κατανεμημένη ηγεσία είναι σημαντική καθώς ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον και μια κουλτούρα εμπιστοσύνης δεν δημιουργούνται ούτε υποστηρίζονται από ένα μόνο άτομο και η ιδιαίτερη προσοχή στη διδακτική πρακτική (στα περισσότερα σχολεία) μπορεί να επιτευχθεί μόνο από μια ηγετική ομάδα (Lewis & Murphy, 2008: 139). Παρόλα αυτά έχει διαπιστωθεί πως είτε η ηγεσία κατανέμεται είτε όχι την ευθύνη την φέρει ο διευθυντής (Abrahamsen & Aas, 2016: 84).

Παρά τις διάφορες προσεγγίσεις για την ηγεσία φαίνεται ότι η καθοδηγητική ηγεσία ή «ηγεσία για τη μάθηση» αποτελεί ένα ουσιαστικό στοιχείο για την επιτυχία στη σχολική εκπαίδευση. Το διοικητικό μοντέλο λειτουργεί μέσω της ιεραρχίας και μπορεί να επιβάλει στοχοθετημένη αλλαγή, με έμφαση κυρίως στις εξετάσεις και τις βαθμολογίες. Ωστόσο, επειδή αυτό το στυλ ηγεσίας συχνά εξαρτάται από έναν μόνο ηγέτη μπορεί να μην οδηγήσει σε βιώσιμες αλλαγές. Το μετασχηματιστικό μοντέλο αποσκοπεί στη διεύρυνση της δέσμευσης για τους στόχους του σχολείου, μέσω της ανάπτυξης κοινού οράματος, αλλά το «όραμα» αυτό είναι συνήθως το όραμα του διευθυντή με τη συναίνεση των εκπαιδευτικών (Bush & Glover, 2014:567).

Σύμφωνα με το Σαϊτή (2007: 148-149) οι βασικές μορφές ηγεσίας που συναντούμε στη εκπαίδευση είναι οι ακόλουθες τρεις:

- Αυταρχική ηγεσία: Σε αυτή τη μορφή, ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του, καθορίζει τις ενέργειες όλων των μελών της ομάδας και προσδοκά οι υφιστάμενοι να συμμορφωθούν σε αυτά.
- Δημοκρατική ηγεσία: Σύμφωνα με αυτή τη μορφή οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Οι ηγέτες παρέχουν στους υφιστάμενους τους τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλία.
- Χαλαρή ηγεσία: Σε αυτή τη μορφή ο ρόλος του ηγέτη είναι διακοσμητικός και συμβολικός. Λειτουργεί ως χορηγός πληροφοριών στους υφιστάμενους του, στους οποίους έχει μεταβιβάσει και την εξουσία.

Συνήθως, όταν ο επικεφαλής δεν εμπιστεύεται την επαγγελματική ικανότητα και κρίση των υφιστάμενων του υιοθετεί αυταρχικό στυλ ηγεσίας, προσπαθεί δηλαδή να

διατηρήσει όσο περισσότερη δύναμη μπορεί, αναθέτει καθήκοντα με πολύ συγκεκριμένες λεπτομέρειες και εποπτεύει στενά την εργασία του βοηθού του. Αυτό το στυλ ηγεσίας οδηγεί σε έναν αυστηρά ιεραρχικό τρόπο οργάνωσης. Αντίθετα, ένας επικεφαλής ο οποίος είναι σίγουρος ότι ο βοηθός του είναι ικανός και αφοσιωμένος επαγγελματίας είναι πιθανότερο να του δώσει την εξουσία να πάρει σημαντικές αποφάσεις, να αναμένει ότι η εργασία μετά την ανάθεση θα γίνει σωστά και θα παράσχει υποστήριξη και κατάρτιση όπου είναι απαραίτητο. Αυτό το στυλ ηγεσίας θα οδηγήσει σε έναν «οργανικό» τρόπο οργάνωσης (Bailey, 1986: 25).

Τα στυλ ηγεσίας έχουν ανάλογες επιπτώσεις στο προσωπικό. Το προσωπικό ενός αυταρχικού στυλ ηγεσίας θα έχει λίγες ευκαιρίες για να αναπτύξει την επαγγελματική του εμπειρία και την εξειδίκευση, πέρα από τα όρια που καθορίζει ο επικεφαλής του. Αντίθετα, ο επικεφαλής δημοκρατικού στυλ ηγεσίας θα έχει πολύ μεγαλύτερες απαιτήσεις από το προσωπικό, θα έχει ως πρωταρχική του ευθύνη την επαγγελματική τους ανάπτυξη και θα επιχειρεί να τους εμπλέξει όσο το δυνατόν περισσότερο σε όλες τις πτυχές του σχολείου (Bailey, 1986: 25).

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει ένας κατάλληλος τρόπος ηγεσίας αλλά αυτό εξαρτάται από τους εμπλεκόμενους, το επίπεδο ανάπτυξης του θεσμικού οργάνου και τις συνθήκες του τόπου και του χρόνου. Σε πολλές περιπτώσεις ένας φαινομενικά «ιεραρχικά» οργανωμένος οργανισμός να αποδειχθεί ότι είναι «οργανικά» οργανωμένος και αντίστροφα (Bailey, 1986: 25). Κάθε μορφή ηγεσίας πρέπει να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα (Σαΐτης, 2007:150). Επειδή δεν υπάρχει ειδική προετοιμασία για τους διευθυντές, αυτοί, κυρίως, λειτουργούν με βάση αυτά που έχουν μάθει από τους ηγέτες που είχαν όταν οι ίδιοι ήταν εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας ένα «μοντέλο μαθητείας» (Bush & Glover, 2016: 91). Ίσως και λόγω έλλειψης ειδικής κατάρτισης, οι διευθυντές των σχολείων δεν εκδηλώνουν μια ποικιλία από στυλ και προσεγγίσεις ηγεσίας. Αντίθετα, έχουν την τάση να λειτουργούν ως διοικητικά και διευθυντικά στελέχη, παραμελώντας το διδακτικό, το μετασχηματιστικό και το καταναμημένο μοντέλο ηγεσίας (Bush & Glover, 2016: 98).

Για να είναι αποτελεσματική η ηγεσία οφείλει ο διευθυντής να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Η εκπαιδευτική υποστήριξη είναι ζωτικής σημασίας, για αυτό ο διευθυντής πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς συναισθηματική, κοινωνική και υλική υποστήριξη. Ακόμη, οφείλει να κάνει σαφείς στους εκπαιδευτικούς τις στάσεις του και τις προσδοκίες του καθώς με αυτό τον τρόπο τους

βοηθάει να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και κατ' επέκταση να οδηγηθούν στη βελτίωση του σχολείου. Τέλος, για μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη, καθώς μόνο αν υπάρχει μια σχέση εμπιστοσύνης θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να είναι ανοιχτός και ειλικρινής για τις πεποιθήσεις του (Tuytens & Devos, 2010: 524-525). Επιπλέον, σε περιπτώσεις που εφαρμόζονται αλλαγές στα σχολεία οι αποτελεσματικοί διευθυντές χρησιμοποιούν αποτελεσματικές οργανωτικές και διοικητικές στρατηγικές για να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς τους (Retallick & Fink, 2002: 104).

## **2.2. Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας**

### **2.2.1. Νομοθεσία για την επιλογή των διευθυντών**

Παρατηρώντας κανείς την ελληνική νομοθεσία διαπιστώνει ότι τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχουν δημιουργηθεί και τροποποιηθεί διάφοροι νόμοι γύρω από την επιλογή των διευθυντών του σχολείου. Οι νόμοι αυτοί αποτελούν προσπάθεια των εκάστοτε κυβερνήσεων να καθιερώσουν ένα «αντικειμενικό», «αμερόληπτο» και «αξιοκρατικό» σύστημα επιλογής εκπαιδευτικών. Ωστόσο κανένα σύστημα δε θεωρήθηκε αντικειμενικό και κάθε προσπάθεια αλλαγής σταματούσε με το τέλος της θητείας κάθε κυβέρνησης (Argyropoulou & Symeonidis, 2017: 60).

Μέσα από μια σύντομη επισκόπηση της ελληνικής νομοθεσίας για την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία. Με το ν. 1566/1985 καταργήθηκε η μονιμότητα των διευθυντών που ίσχυε μέχρι τότε και καθιερώθηκε η θητεία (τετραετία ή διετία). Επίσης, μέχρι τότε μοναδικό κριτήριο για την επιλογή ήταν τα χρόνια προϋπηρεσίας κάτι που τροποποιήθηκε και έτσι σύμφωνα με το νόμο που ίσχυσε το 1985 *«το υπηρεσιακό συμβούλιο εκτιμά, την υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, την ικανότητα τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική προσφορά και την προσωπικότητά τους, τις μεταπτυχιακές σπουδές, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς και την αξιολογη συγγραφική εργασία τους»* (ν.1566/1985, τευχ. α', αρ. φυλ. 167). Ωστόσο, με το ν. 2043/1992 επανήρθε η μονιμότητα των διευθυντών, οι οποίοι αφού ολοκλήρωναν μια «πλήρη» και «συνεχή» τριετή θητεία ως διευθυντές μονιμοποιούνταν σε αυτή τη θέση. Με νέο νόμο, όμως, δύο χρόνια αργότερα (ν.2188/1994) καταργήθηκε και πάλι η μονιμότητα των διευθυντών.

Με το νόμο 3467/06 αναμορφώθηκαν τα κριτήρια για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, τα κριτήρια επιλογής των στελεχών όπως περιλαμβάνονται στο άρθρο 3 του παρόντος νόμου διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: α) Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική εμπειρία, β) Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, γ) Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής και δ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Με το νόμο 4327/2015 καταργείται η προφορική συνέντευξη των υποψηφίων διευθυντών ενώπιον του αρμοδίου συμβουλίου επιλογής. Όπως τονίζεται στην αιτιολογική έκθεση του νόμου 4327/2015 προς τη Βουλή των Ελλήνων *«οι παραπάνω προϋποθέσεις δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθούν εάν συντρέχουν ή όχι στη διάρκεια μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης η οποία στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για την επιλογή «ημετέρων» της εκάστοτε εξουσίας»* (Αιτιολογική Έκθεση ν.4327/2015:3). Στον ίδιο νόμο (4327/2015) επίσης προστέθηκε ένα νέο κριτήριο επιλογής των διευθυντών, η γνώμη του Συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, στο οποίο επιθυμούν να βάλουν υποψηφιότητα. Η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων εκφράζεται μέσα από μυστική ψηφοφορία. Έτσι, ο υποψήφιος διευθυντής πρέπει να λάβει τουλάχιστον το ποσοστό του 20% διαφορετικά αποκλείεται της περαιτέρω διαδικασίας επιλογής, καθώς *«θεωρείται ότι δεν ικανοποιεί επαρκώς το κριτήριο αποδοχής εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας»* (Αιτιολογική Έκθεση ν.4327/2015:3). Όπως επισημαίνεται στο άρθρο 19 του νόμου 4327/2015 μέσω της μυστικής ψηφοφορίας *«εκτιμώνται στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως η προσωπικότητα, το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου»*. Με τη θέσπιση του κριτηρίου της ψηφοφορίας η κυβέρνηση επιδιώκει να τοποθετεί διευθυντές οι οποίοι εκτός από τα τυπικά προσόντα πρέπει να διαθέτουν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δημοκρατική συμπεριφορά, ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού, επικοινωνιακές δεξιότητες, διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με όλους όσοι συναποτελούν τη σχολική κοινότητα και να σέβονται τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς (Argyropoulou & Symeonidis, 2017: 60). Ωστόσο το κριτήριο αυτό της μυστικής ψηφοφορίας ακυρώθηκε το 2017 από το Συμβούλιο της Επικρατείας (αρ. 711/2017) ως αντισυνταγματικό. Επίσης, ήδη από το Δεκέμβριο του 2015, όπως επισημαίνεται στο άρθρο 46, παράγραφο 1, του νόμου 4351/2015, είχε επανέρθει εκ νέου ως κριτήριο

επιλογής η προφορική συνέντευξη των υποψήφιων διευθυντών ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου.

### **2.2.2. Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας**

Ο όρος «ρόλος» έχει χρησιμοποιηθεί με διαφορετικές έννοιες από διάφορους συγγραφείς. Ο Σαΐτης (2007: 124) έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος είναι το σύνολο των καθηκόντων και των δικαιωμάτων τα οποία προκύπτουν από τη θέση την οποία κατέχει ένα άτομο μέσα σε μία οργανωμένη κοινωνία, σε ένα σύστημα κανόνων.

Όπως έχει διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ο ρόλος του διευθυντή είναι σύνθετος. Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να διαχειριστεί ανθρώπους, διδακτικό χρόνο, σχολικές δραστηριότητες, στρατηγικές μάθησης και οικονομικά θέματα (Bush & Glover, 2016: 86). Για το λόγο αυτό ο διευθυντής λειτουργεί ως ο συνδαιτημόνας μεταξύ των διαφόρων ομάδων και των υποσυστημάτων, που συναποτελούν τη σχολική μονάδα, διατηρώντας την ισορροπία και την ομαλή λειτουργία τους (Σαΐτης, 2007: 124). Χρειάζεται να παίρνει πρωτοβουλίες, να εμπνέει και να εμπνυχώνει, έχοντας όραμα για το σχολείο του. Το όραμα αυτό είναι σκόπιμο να το κοινοποιεί στους εκπαιδευτικούς από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και να ακούει προσεκτικά τις απόψεις και τις ιδέες τους, έτσι ώστε όλοι από κοινού να επιλέγουν τις ενέργειες εκείνες που θα καταστήσουν το σχολείο τους αποτελεσματικό και αποδοτικό στην κοινωνία (Αναστασίου, 2008: 16).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο ρόλος του διευθυντή έχει εξελιχτεί και συνεχίζει να εξελίσσεται και να ένα πιο ευρύς ώστε να καλύπτει τόσο τον «εκτελεστικό» τομέα της διοίκησης όσο και τον «ηγητικό» ρόλο του στρατηγικού ηγέτη. Ο επιτυχημένος διευθυντής αναγνωρίζει την αλληλεξάρτηση αυτών των ρόλων και είναι σε θέση να ισορροπήσει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις τους (Garrett, 1999: 69).

Η θέση του διευθυντή του σχολείου επηρεάζεται ταυτόχρονα από το κράτος, τη περιφέρεια αλλά και από το τοπικό πολιτικό συμβούλιο. Η θέση του μπορεί να δομηθεί με διαφορετικούς τρόπους και οι αρμοδιότητες να ποικίλλουν. Για παράδειγμα, ένας διευθυντής σε μια περιφέρεια μπορεί να είναι υπεύθυνος μόνο για εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ οι ευθύνες ενός διευθυντή σε άλλη περιφέρεια μπορεί να περιλαμβάνει πολιτιστικές, ψυχαγωγικές δραστηριότητες και άλλα τέτοια θέματα. Ωστόσο, όλοι φέρουν από κοινού την ευθύνη για την εφαρμογή της εθνικής αποστολής

του σχολείου (Rapp, 2011: 473). Επειδή από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή δεν περιλαμβάνει μόνο τις δικές του προσδοκίες αλλά και τις προσδοκίες όλων των μελών που εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον είναι σαφές ότι δεν μπορεί να φέρει σε πέρας μόνος του όλα τα καθήκοντα που απορρέουν από τη θέση του και για αυτό πρέπει να διαθέτει όλες εκείνες τις ικανότητες καταμερισμού και συντονισμού των εργασιών με σκοπό την πραγματοποίηση όλων των προσδοκιών (Σαΐτης, 2007: 124). Επιπλέον, είναι προφανές ότι οι διευθυντές δεν είναι εφικτό να διαθέτουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις για να διδάξουν κάθε πτυχή του Αναλυτικού Προγράμματος, ούτε είναι εφικτό να γνωρίζουν με λεπτομέρειες όλες τις σχετικές εξελίξεις. Εκτός από τα πολύ μικρά σχολεία, στις άλλες περιπτώσεις οι διευθυντές θα πρέπει να αναθέτουν την ευθύνη για τα διάφορα ζητήματα σε άλλα μέλη του προσωπικού, διατηρώντας για τον εαυτό τους την ευθύνη του συντονισμού μιας σειράς δραστηριοτήτων και της συνολικής ανάπτυξης του προσωπικού (Bell & Rhodes, 1996: 18).

Σε πολλές περιπτώσεις οι ρόλοι που καλείται να εκπληρώσει ο διευθυντής έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους και αυτό απαιτεί λεπτό χειρισμό. Για παράδειγμα, σε αρκετές περιπτώσεις ο διευθυντής πρέπει να είναι ο αυστηρός προϊστάμενος που τηρεί κατά γράμμα το νόμο αλλά παράλληλα να έχει και την ανθρώπινη πλευρά του χαρακτηρίζεται από αλληλεγγύη και παροχή βοήθειας. Αυτό απαιτεί προετοιμασία και ιδιαίτερο χειρισμό καθώς μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα (Ζαβλανός, 2002: 118). Για να καταφέρει ένας διευθυντής να εκπληρώσει αποτελεσματικά τους διάφορους ρόλους του θα πρέπει να έχει συναίσθηση του ρόλου του και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμα του, να έχει επιστημονική κατάρτιση και να σέβεται τους μαθητές (Ντούσκας, 2005: 97). Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο ένας διευθυντής επιλέγει να διαχειριστεί τις υποχρεώσεις του εξαρτάται από την αυτοαντίληψή του, την αντίληψη του ρόλου του και τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού (Κωνσταντίνου, 1994: 72-75).

Η ταχεία τεχνολογική ανάπτυξη, η κινητικότητα και η παγκοσμιοποίηση έχουν οδηγήσει τους ηγέτες των σχολείων σε νέες προκλήσεις σε πολλές χώρες (Moller, 2009: 165). Όπως προκύπτει από τα πορίσματα ερευνών σε διάφορες δυτικές χώρες ο ρόλος του διευθυντή των σχολείων έχει αλλάξει. Οι αλλαγές στο ρόλο μπορούν να χωριστούν σε πέντε βασικές κατηγορίες, χωρίς ωστόσο ο διαχωρισμός αυτός να είναι εξαντλητικός. Οι κατηγορίες αυτές είναι: α. η τοπική διοίκηση των σχολείων: δίνεται η δυνατότητα στα μέλη του σχολείου και τους γονείς να προχωρούν στη λήψη αποφάσεων, β. η διάσταση μεταξύ του ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη και του



διευθυντή/manager, γ. αυξημένη λογοδοσία: η λογοδοσία είναι μια από τις ευθύνες του διευθυντή, ο οποίος λογοδοτεί για τα επιτεύγματα των μαθητών, δ. αλλαγές στις σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία: τα όρια ανάμεσα στο σχολείο και το εξωτερικό περιβάλλον διαπερνιούνται και έτσι ο διευθυντής περνάει περισσότερο χρόνο με τους γονείς και την κοινωνία και ε. η επιλογή σχολείου: επειδή υπάρχει η δυνατότητα επιλογής σχολείου οι διευθυντές έχουν την ευθύνη ώστε να καταφέρουν να αποκτήσουν αλλά και να διατηρήσουν τους μαθητές (Whitaker, 2003: 38-43).

Σύμφωνα με το Σαΐτη (2008) κάποιος από τους ρόλους που αναλαμβάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να φέρει εις πέρας σύμφωνα είναι ο ρόλος του οργανωτή, του επόπτη και του εσωτερικού αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτή, του εκπροσώπου του σχολείου, του παιδαγωγού και του δημιουργού κατάλληλου σχολικού κλίματος. Πιο αναλυτικά:

### **1. Ο διευθυντής ως οργανωτής**

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι καλός οργανωτής και να κάνει την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του. Κάποιες από τις αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής ως οργανωτής είναι η διαμόρφωση του χώρου του γραφείου, η οργάνωση της σχολικής γραμματείας, η οργάνωση του σχολικού αρχείου, η τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, η αποθήκευση και η συντήρηση του σχολικού εξοπλισμού και ο προγραμματισμός του έργου του (Σαΐτης, 2008: 27-33). Για να καταφέρει να εκπληρώσει αποτελεσματικά τις διοικητικές εργασίες του ο διευθυντής πρέπει να κάνει καλό προγραμματισμό και οργάνωση του χρόνου του. Για να το καταφέρει αυτό πρέπει να κάνει καταγραφή των δραστηριοτήτων και ορθολογική κατανομή του έργου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, να οργανώνει καλά την διοικητική εργασία, να ταξινομεί τις δραστηριότητες του σχολείου σε βραχυπρόθεσμα προγράμματα και να οργανώνει προσεχτικά τις επισκέψεις των γονέων και τις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων (Ζαβλανός, 1998: 348).

### **2. Ο διευθυντής ως επόπτης και ως εσωτερικός αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου**

Η εποπτεία αποτελεί μια από τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης γιατί δεν αρκεί ο διευθυντής να κάνει κατανομή των εργασιών στους υφιστάμενούς του αλλά πρέπει

να παρακολουθεί την πορεία και τα αποτελέσματα αυτών των εργασιών. Βέβαια, κατά την άσκηση αυτού του ρόλου πρέπει ο διευθυντής να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση απέναντι στους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, 2008: 35).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να βελτιωθεί η σχολική μονάδα είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει τους στόχους της εκπαίδευσης, τα προγράμματα διδασκαλίας, την υλικοτεχνική υποδομή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τα προϊόντα της εκπαίδευσης (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 167). Βέβαια, οι απόψεις γύρω από την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δίστανται καθώς κάποιοι υποστηρίζουν πως αυτή θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ενώ κάποιοι άλλοι πως θα δημιουργήσει προβλήματα στην αποτελεσματικότητα. Αυτά τα προβλήματα θα προέρθουν από τις τριβές που θα δημιουργηθούν μεταξύ κριτή (διευθυντή) και κρινόμενου (εκπαιδευτικού) (Σαΐτης, 2005: 279).

### **3. Ο διευθυντής ως εκπαιδευτής**

Ο διευθυντής εκτός από το να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας οφείλει να μεριμνά για την εξέλιξη του διδακτικού του προσωπικού (Σαΐτης, 2008: 35). Για να καταφέρει όμως να εκπαιδεύσει και να κινητοποιήσει το προσωπικό του πρέπει να ακολουθήσει τους παρακάτω κανόνες (Everard and Morris, 1996: 29-30):

1. Να γνωρίζει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις φιλοδοξίες του προσωπικού του και όλες οι ενέργειες για εκπαίδευση να γίνονται με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών.

2. Να αντιλαμβάνεται την ύπαρξη διαφορετικών μεταξύ τους προσωπικοτήτων και να εφαρμόζει διαφορετικές μεθόδους εκπαίδευσης ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός.

3. Να έχει υπομονή και επιμονή καθώς θα αντιμετωπίσει δυσκολίες και να επινοεί εναλλακτικές μεθόδους εκπαίδευσης.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι άτυπη μορφή εκπαίδευσης είναι μια εθελοντική εργασία του διευθυντή η επιτυχία της οποίας εξαρτάται από τη θέληση των δύο πλευρών: διευθυντή και εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2008: 38).

### **4. Ο διευθυντής ως εκπρόσωπος του σχολείου**

Ανάμεσα στις αρμοδιότητες του διευθυντή είναι η συνεργασία του με διάφορους τοπικούς φορείς και με φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής συνεργάζεται με ανώτερα επίπεδα της διοίκησης με σκοπό την επίλυση προβλημάτων των σχολικών μονάδων και τη παροχή πληροφοριών που οδηγεί σε αλλαγές στην εκπαίδευση. Ακόμη, συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών. Η συνεργασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική τόσο για την επίλυση προβλημάτων του σχολείου όσο και για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σημαντική επίσης είναι και η συνεργασία του διευθυντή με το Δήμο και άλλους κοινωνικούς φορείς καθώς βοηθάει στην καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και στην ανεύρεση άλλων πηγών χρηματοδότησης. Τέλος, ο διευθυντής οφείλει να μετέχει σε διάφορα όργανα λαϊκής συμμετοχής όπως το Σχολικό Συμβούλιο, η Σχολική Επιτροπή και η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας (Σαϊτης, 2008: 47-48). Όπως προκύπτει, στόχος της σχολικής διεύθυνσης πρέπει να είναι η συνεργασία και η αρμονική συνύπαρξη με όλους τους φορείς της κοινωνίας (Αναστασίου, 2008: 39), καθώς η ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 168).

##### **5. Ο διευθυντής ως παιδαγωγός**

Ο διευθυντής του σχολείου έχει μια διπλή ιδιότητα να εκπληρώσει. Από τη μία είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και στις εκπαιδευτικές αρχές και από την άλλη είναι μέλος της σχολικής κοινότητας και υπόκειται στους ίδιους κανονισμούς με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε ο διδακτικός νόμος για τους διευθυντές τονίζει την υποχρέωσή τους να ασκούν τα διδακτικά τους καθήκοντα (Σαϊτης, 2008: 39-40). Επίσης, σύμφωνα με αυτό το ρόλο ο διευθυντής δεν πρέπει να ασκεί μια εξ αποστάσεως ηγεσία αλλά πρέπει να προωθεί τη δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 168).

##### **6. Ο διευθυντής ως δημιουργός κατάλληλου σχολικού κλίματος**

Στα σχολεία που υπάρχει θετικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε πνεύμα συναδελφικότητας, είναι πρόθυμοι και επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα. Αντίθετα, όταν το κλίμα είναι αρνητικό μειώνεται η ποιότητα της εργασίας και κατά συνέπεια η αποτελεσματικότητα του σχολείου (Σαϊτης, 2007: 181). Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας στο σχολείο, για να το καταφέρει όμως αυτό

πρέπει να μπορεί να διαχειρίζεται σωστά τους υφιστάμενούς του (Everard & Morris, 1996: 20). Η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος από το διευθυντή του σχολείου είναι αποτέλεσμα της επικοινωνίας με το διδακτικό προσωπικό, της αμφίδρομης επικοινωνίας με τους μαθητές και της επικοινωνίας με τους γονείς (Σαΐτης, 2008: 166).

### **2.2.3. Τα καθήκοντα του Διευθυντή**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής είναι πολλές και ποικίλουν. Σύμφωνα με τους Bell & Rhodes (1996: 15) τα καθήκοντα του διευθυντή θα μπορούσαν να ενταχθούν στις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες:

1. Τεχνικά: Αυτά τα καθήκοντα που σχετίζονται με τον κύριο σκοπό του σχολείου, δηλαδή με την εκπαίδευση των μαθητών. Αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση.

2. Τα καθήκοντα που σχετίζονται με τον έλεγχο και τη διαχείριση του σχολείου, όπως ο διορισμός και η τοποθέτηση του προσωπικού, η δημιουργία κατάλληλων σχέσεων και η διαχείριση των πόρων.

3. Ανθρώπινες σχέσεις: Τα καθήκοντα που αφορούν τη λήψη αποφάσεων, τη χάραξη πολιτικής και τη βελτίωση προσωπικού.

4. Εξωτερικές σχέσεις: Τα καθήκοντα που δίνουν τη δυνατότητα στους διευθυντές να ελέγχουν τη ροή των πληροφοριών προς και από το σχολείο, να διαχειρίζονται τις παρεμβάσεις των γονέων, των κυβερνώντων και της κοινότητας στις εργασίες του σχολείου, και την εκπροσώπηση του σχολείου σε εξωτερικούς φορείς.

Ο διευθυντής του σχολείου, λοιπόν, αναλαμβάνει ένα εύρος καθηκόντων να διεκπεραιώσει. Καθοδηγεί, βοηθά και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς προωθώντας το κλίμα συνεργασίας, φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει μονάδα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς για διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα, προΐσταται των εκπαιδευτικών αλλά πάντα με πνεύμα ισότητας και αλληλεγγύης και συγκαλεί τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων, παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και παράλληλα προσπαθεί να αμβλύνει οποιεσδήποτε αντιθέσεις προκύπτουν. Καθοδηγεί και βοηθάει αν χρειαστεί τους εκπαιδευτικούς ώστε να ολοκληρώνουν εγκαίρως το έργο τους, οφείλει να ενημερώνει το προσωπικό για το νομικό πλαίσιο που διέπει τη σχολική μονάδα, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, συνεργάζεται με τους γονείς, καθοδηγεί όλα τα εμπλεκόμενα μέλη ώστε να θέτουν υψηλούς στόχους και βοηθάει για την επίτευξή τους ώστε να δημιουργήσει ένα δημοκρατικό και ανοιχτό σχολείο, χειρίζεται

κατάλληλα θέματα που προκύπτουν με τους μαθητές, φροντίζει για συντήρηση του σχολικού κτιρίου και την υγιεινή κατάσταση των χώρων του, ενημερώνει πάντα τα υπηρεσιακά βιβλία, διεκπεραιώνει την υπηρεσιακή αλληλογραφία και συνολικά είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή των νόμων και των διαταγών που σχετίζονται με το διδακτικό έργο, με τις εγγραφές και μετεγγραφές και την τακτική φοίτηση (Σαγρή και Βουρνούκα, 2015: 1181).

Τα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή εντάσσονται στις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες (Καταβάτη, 2003: 191-192):

α. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός-Προγραμματισμός: Είναι μια από τις διοικητικές αρμοδιότητες του διευθυντή που έχει να κάνει με το τι πρέπει να γίνει, πως πρέπει να γίνει, πότε και από ποιον.

β. Οργάνωση: Μία αρμοδιότητα που αφορά τη δομή της σχολικής μονάδας έτσι ώστε το κάθε μέλος να κατανοήσει τη θέση του μέσα στον οργανισμό και να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του.

γ. Διεύθυνση: Αφορά την καθοδήγηση των υφιστάμενων του και την αποτελεσματική παρακίνηση τους έτσι ώστε να εξασφαλίσει τη καλύτερη δυνατή απόδοση για τη σχολική μονάδα. Ακόμη, οφείλει να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα στη σχολική μονάδα έτσι ώστε να προωθείται η συνεργασία και η συνοχή ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

δ. Έλεγχος και Αξιολόγηση: Ο έλεγχος και η αξιολόγηση εφαρμόζονται σε πρόσωπα και ενέργειες και σκοπός τους είναι να εντοπίσει προβλήματα και αδυναμίες, να ιεραρχήσει τους στόχους, να αναδείξει δυνατότητες, να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, να αποτιμήσει το εκπαιδευτικό έργο και να επανασχεδιάσει.

## **2.3. Αποτελεσματικότητα Σχολικής Μονάδας**

### **2.3.1. Αποτελεσματικό σχολείο**

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να διέπεται από κάποια μορφή διοίκησης, οργάνωσης, προγραμματισμού και καθοδήγησης. Βέβαια, κάθε σχολείο είναι μοναδικό και έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για αυτό και οι γνώσεις για τη διοίκηση εφαρμόζονται με ξεχωριστό τρόπο σε κάθε μονάδα (Σαϊτης, 2007: 50). Το σχολείο λειτουργεί ως ο μόνος δρόμος για την παροχή γνώσεων και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες είναι εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα. Επειδή, όμως, οι ανάγκες της κοινωνίας επηρεάζονται από

πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές καταστάσεις μεταβάλλονται και απαιτούν να προσφέρει το σχολείο και κοινωνικές δεξιότητες. Οι νέες τάσεις της κοινωνίας έχουν αντίκτυπο και στη σχολική μονάδα που προσπαθεί να καλύψει τέτοιες ανάγκες, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική (Παμουκτσόγλου, 2001: 82).

Λόγω της φύσης των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι δύσκολο να δοθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός για το ποιο είναι το «αποτελεσματικό σχολείο». Ειδικότερα, αυτό συμβαίνει γιατί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το σχολείο επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες τόσο εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς, οι οποίοι δημιουργούν δυσκολία στο να καθοριστούν κοινοί στόχοι. Το σχολείο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, γενική παιδεία και εξειδίκευση, διαμορφώνει αντιλήψεις και πιστεύω, διαπλάθει συνειδήσεις και εμπνέει αξίες (Παπαναούμ, 1995: 40).

Σύμφωνα με τη παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του σχολείου, αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο που επιτυγχάνει το αναμενόμενο αποτέλεσμα, δηλαδή επιτυγχάνει τους στόχους των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που αφενός είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και αφετέρου η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2015: 89). Οι στόχοι που θέτει ένα σχολείο πρέπει να είναι απόρροια των δικών του αναγκών. Να έχει ξεκάθαρη εικόνα για το που βρίσκεται και το που θέλει να πάει (Λιακοπούλου, 2011: 45). Για να μπορέσει, όμως, ένα σχολείο να ελέγξει το βαθμό επίτευξης των στόχων του πρέπει να υιοθετήσει έναν αντικειμενικό τρόπο αξιολόγησης των διδακτικών του προγραμμάτων. Για να επιτευχθεί η αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη κάποια δεδομένα όπως είναι οι επιδόσεις των μαθητών, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η συμπεριφορά και η στάση του προσωπικού απέναντι στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Αναστασίου, 2008: 27).

Ιδιαίτερα σημαντικό όμως οι στόχοι που αποκτά ένα σχολείο να είναι απόρροια των αναγκών του.

Όπως φαίνεται, η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως η μορφή οργάνωσης και λειτουργίας του, ο τρόπος υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων του, το σχολικό κλίμα, ο διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων και η συνεργασία με τους γονείς (Κωνσταντίνου, 2015: 89). Έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες που προσπάθησαν να αναδείξουν τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα αποτελεσματικά σχολεία. Από τις πρώτες τέτοιες έρευνες ήταν του Edmonds (1979), που ανέδειξε κάποιους παράγοντες και ακολούθησε και η έρευνα των Πασιαρδής & Πασιαρδή (1993). Σύμφωνα λοιπόν με τα πορίσματα αυτών των ερευνών προέκυψαν οι ακόλουθοι παράγοντες:

1. Η έμφαση στη διδασκαλία: Στα αποτελεσματικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί είναι προσανατολισμένοι στη διδασκαλία, εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές και επιδιώκουν να φτάσουν τα παιδιά στο ελάχιστο δυνατό επίπεδο μάθησης. Αυτό βασίζεται στην αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και ότι στόχος του σχολείου είναι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Σαφώς, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συντονίζουν τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν έτσι ώστε οι μαθητές να ξεπεράσουν τα όποια προβλήματα μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν τη διδασκαλία με συνεργατικές μεθόδους, οδηγούνται στη λήψη αποφάσεων με δημοκρατικές μεθόδους και χρησιμοποιούν ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης.

2. Η ποιότητα της διεύθυνσης του σχολείου: Χωρίς την κατάλληλη διεύθυνση το σχολείο δεν μπορεί ούτε να επιτύχει ούτε να διατηρήσει την αποτελεσματικότητά του. Οι διευθυντές των αποτελεσματικών σχολείων παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς τους. Μεταξύ άλλων ένας διευθυντής επιδιώκει να δημιουργήσει θετικό κλίμα, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί τους υφιστάμενούς του, φροντίζει για την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου του και επιδιώκει την συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου.

3. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού: Στα αποτελεσματικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως βασική προτεραιότητα τους -έναντι όλων των άλλων δραστηριοτήτων- να αποκτήσουν οι μαθητές τις βασικές δεξιότητες. Επίσης, δημιουργούνται υψηλές προσδοκίες σε σχέση με τη δυνατότητα μάθησης, δίνεται έμφαση σε στόχους ανώτερου επιπέδου όπως είναι η ανάλυση, η σύνθεση, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές θα αποφοιτήσουν έχοντας αποκτήσει ορισμένες δεξιότητες.

4. Το σχολικό κλίμα: Το κλίμα στο σχολείο δεν πρέπει να είναι άκαμπτο και πειστικό αντίθετα πρέπει να είναι ευνοϊκό για να είναι αποτελεσματικό το σχολείο. Σε ένα σχολείο που υπάρχει θετικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν ελεύθερα, προσπαθούν συλλογικά για την πρόοδο των μαθητών, υιοθετούν κοινούς κανόνες συμπεριφοράς και οι μαθητές αμείβονται για τις επιδόσεις και τη διαγωγή τους.

5. Η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης: Στα αποτελεσματικά σχολεία πρέπει να χρησιμοποιούνται κατάλληλα μέσα αξιολόγησης για να παρακολουθούν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί την πρόοδο των μαθητών. Αυτά τα μέσα μπορεί να είναι τα παραδοσιακά τεστ ή πιο εξελιγμένα μέτρα. Η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά για την πρόοδο των μαθητών και τους στόχους του σχολείου. Τα αποτελέσματα της

αξιολόγησης αναλύονται ώστε να αξιοποιηθούν για προγραμματισμό και για τυχόν αλλαγές στη διδακτική μεθοδολογία.

6. Η ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου: Στα αποτελεσματικά σχολεία οι γονείς πρέπει να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και να υπάρχει ένα καλό σύστημα επικοινωνίας για διάφορα θέματα ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και παράλληλα να υπάρχει καθοδήγηση προς τους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

7. Η παροχή ξεχωριστού προϋπολογισμού για κάθε σχολείο: Η παροχή των οικονομικών πόρων πρέπει να διαφοροποιείται σε κάθε σχολείο ώστε να μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Οι οικονομικοί πόροι μπορούν σε πολλές περιπτώσεις να ενισχυθούν από την κοινότητα ή από ιδιωτικές επιχειρήσεις. (Edmonds, 1979: 17-22· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993:6-9).

Κάποιοι άλλοι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ώστε να δομηθεί ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι το αίσθημα ασφάλειας που δημιουργεί το σχολείο, η ύπαρξη κοινού σκοπού και συνοχής, η ύπαρξη ενός σχεδίου δράσης που να έχει συνοχή, το κλίμα της τάξης, η συλλογική εργασία του προσωπικού του σχολείου για ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών (Πασιαρδή & Πασιαρδής, 1993: 10-11).

Και ο Θεοφιλίδης (1994: 98-104) συγκέντρωσε κάποιους παράγοντες που διαμορφώνουν ένα αποτελεσματικό σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί είναι η σχολική ηγεσία, η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών στόχων, η σταθερότητα του προσωπικού, το εκπαιδευτικό κλίμα και η συνεργασία σχολείου οικογένειας. Πιο αναλυτικά:

- Σχολική ηγεσία: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει διοικητικό και ηγετικό ρόλο. Εκτός λοιπόν, από το γραφειοκρατικό του έργο οφείλει να υποστηρίζει τους υφιστάμενους του, να τους εμπνέει, να τους εμπνυχώνει και να δημιουργεί κατάλληλο κλίμα.

- Αναλυτικό Πρόγραμμα και μέθοδοι διδασκαλίας: Το αναλυτικό πρόγραμμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι διατυπωμένο με σαφήνεια και εκφράζει τους σκοπούς του σχολείου.

- Η σταθερότητα του προσωπικού: Είναι προτιμότερο για να μην δημιουργούνται προβλήματα συνοχής στη σχολική μονάδα και κατ' επέκταση στην επίδοση των μαθητών, να μην γίνονται συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών.

- Το εκπαιδευτικό κλίμα: Όταν σε μία σχολική μονάδα το κλίμα είναι ευνοϊκό



τότε προωθείται η συνεργασία και η ομαλή λειτουργία της.

- Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Όταν σε ένα σχολείο οι γονείς συνεργάζονται αποτελεσματικά και συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου τότε βοηθάνε στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και στην βελτίωση της επίδοσης των μαθητών.

Και στην επίσημη έκθεση (2000) της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτείνονται 16 παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου, τεχνοκρατικής φύσης οι οποίοι χωρίζονται στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες:

1. Επιδόσεις. Είναι ο δείκτης που ελέγχει την επιτυχία των μαθητών στους τομείς των μαθηματικών, των αναγνωστικών ικανοτήτων, των θετικών επιστημών, των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), των ξένων γλωσσών, των ικανοτήτων μάθησης και της αγωγής του πολίτη.

2. Επιτυχία και Μετάβαση. Αυτός ο δείκτης αναγνωρίζει την ικανότητα των μαθητών να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, ελέγχοντας το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου, τα ποσοστά ολοκλήρωσης του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3. Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης. Αποτελείται από δύο δείκτες την αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης και την συμμετοχή των γονέων.

4. Πόροι και δομές. Αυτός ο δείκτης επικεντρώνεται κυρίως στις εκπαιδευτικές δαπάνες ανά μαθητή, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στα ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση αλλά και στον αριθμό μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή

Οι ερευνητές λοιπόν στην προσπάθεια του να εντοπίσουν τα αποτελεσματικά σχολεία χρησιμοποιούν ένα κατάλογο κριτηρίων, προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων:

1. Το περιβάλλον του σχολείου δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και επιτρέπει την επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών μέσω της συνεργασίας.

2. Στα αποτελεσματικά σχολεία υπάρχει η προσδοκία ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Για να καταφέρουν όμως να πετύχουν απαιτείται χρήση εποπτικού και διδακτικού υλικού.

3. Σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος οφείλει να συνεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων, να εμπνέει και να εμπνέει.

4. Το αποτελεσματικό σχολείο έχει ένα σαφή στόχο (όραμα) και την ευθύνη επίτευξής του.

5. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το πρόγραμμα σπουδών και κάνουν καλή κατανομή του διδακτικού χρόνου για να διδάξουν ουσιαστικές δεξιότητες.

6. Χρησιμοποιείται ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης της σχολικής επιτυχίας των μαθητών. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης λειτουργούν ανατροφοδοτικά τόσο για τους μαθητές όσο και για το πρόγραμμα διδασκαλίας.

7. Ένα αποτελεσματικό σχολείο συνεργάζεται με τους γονείς σε κλίμα εμπιστοσύνης (Παμουκτσόγλου, 2001: 84).

Όλοι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που αναφέρθηκαν αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο, ωστόσο δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα σχολεία ως μία νόρμα, δηλαδή ως ένας κατάλογος χαρακτηριστικών και πρακτικών που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Κάθε σχολική μονάδα πρέπει να εντοπίζει τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται για να πετύχει τους στόχους της αλλά εκείνα να χαρακτηριστικά που μπορεί να διασφαλίσει. Εξάλλου η αποτελεσματικότητα δε παραμένει σταθερή όπως ούτε οι συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί το σχολείο. Επομένως, το σχολείο πρέπει να ελέγχει συνεχώς τους παραπάνω παράγοντες καθώς και την επίδρασή τους (Λιακοπούλου, 2011: 50).

### **2.3.2. Αποτελεσματικός Διευθυντής: Χαρακτηριστικά**

Ο άξιος και αποτελεσματικός διευθυντής ενός σχολείου με τη στάση του και τη συμπεριφορά του μπορεί να δημιουργήσει και να καλλιεργήσει αυτό που ονομάζουμε σχολική κουλτούρα, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί κάθε σχολείο. Αναλυτικότερα, ο διευθυντής είναι αυτός που θα εμπνεύσει τις αρχές, τις αξίες και εκείνες τις μορφές συμπεριφοράς που θα δημιουργήσουν την ιδιαίτερη μορφή και φυσιογνωμία του σχολείου του. Η κουλτούρα του κάθε σχολείου διαφαίνεται από πολλούς παράγοντες όπως είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι γιορτές και οι εκδηλώσεις, οι διοικητικές διαδικασίες και ένα σωρό άλλα ζητήματα που σχετίζονται με τη συνεργασία με τους γονείς, τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τους κανονισμούς που αφορούν θέματα καθημερινής ρουτίνας (Caldwell & Spinks, 1993: 68).

Οι Robinson et al. (2009), υποστηρίζουν ότι στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία εμπλέκονται γνώσεις, δεξιότητες και διαθέσεις. Πρώτον, οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει να διαβεβαιώνουν ότι οι διοικητικές αποφάσεις τους χαρακτηρίζονται από γνώση για την αποτελεσματική παιδαγωγική. Με άλλα λόγια, οι αποτελεσματικοί διευθυντές οφείλουν να γνωρίζουν σε βάθος τις θεωρίες για την

αποτελεσματική διδασκαλία και να τις χρησιμοποιούν για την επίλυση διοικητικών προβλημάτων σε θέματα όπως η ομαδοποίηση των μαθητών, η αξιολόγηση των καθηγητών, η επιλογή των πόρων και η εποπτεία των εκπαιδευτικών. Δεύτερον, οι αποτελεσματικοί διευθυντές της σχολικής μονάδας πρέπει να αναλύουν και να λύνουν σύνθετα προβλήματα, να μπορούν, δηλαδή, να κατανοήσουν όλες τις απαιτήσεις που αφορούν ένα συγκεκριμένο ζήτημα και να βρίσκουν την καλύτερη λύση για τη δεδομένη χρονική στιγμή. Τρίτον, να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης, ένας διευθυντής με τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν μπορεί να ασκήσει επιρροή αν δεν έχουν δημιουργηθεί σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα στο σχολείο. Και τέταρτον, οι αποτελεσματικοί διευθυντές πρέπει να συμμετέχουν σε συζητήσεις ανοιχτές στη μάθηση, να έχουν δηλαδή τις διαπροσωπικές δεξιότητες και αξίες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τα διάφορα θέματα που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της διδασκαλίας (Robinson, et al., 2009: 46).

Σύμφωνα με μια άλλη γνώμη, ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός οφείλει να εκπληρώνει τους παρακάτω ρόλους: τον ηθικό, τον διοικητικό και τον καθοδηγητικό. Ειδικότερα, ο ηθικός ρόλος συνεπάγεται τη διατήρηση υψηλών ηθικά προτύπων και επαγγελματικών αξιών, ο διοικητικός αφορά την μέγιστη αξιοποίηση των εσωτερικών πόρων και την αναζήτηση εξωτερικών με σκοπό την βελτίωση του σχολείου και ο καθοδηγητικός αφορά την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πρόγραμμα διδασκαλίας και την διδακτική πρακτική (Choi Wa Ho, 2011: 57).

Ακόμη, οι αποτελεσματικοί διευθυντές των σχολείων έχουν ένα όραμα για το που θέλουν να φτάσει το σχολείο τους και καταφέρνουν να επικοινωνήσουν με επιτυχία στους άλλους έναν σαφή «χάρτη» του τρόπου επίτευξης αυτού του στόχου. Οι καλοί σχολικοί ηγέτες εκφράζουν τις προσωπικές, ηθικές και εκπαιδευτικές αξίες με απόλυτη σιγουριά, δημιουργώντας μια σαφή αίσθηση του σκοπού και της κατεύθυνσης του σχολείου τους και παράλληλα μοιράζονται την ευθύνη της ηγεσίας με τα άλλα μέλη του προσωπικού και επιδιώκουν να προωθήσουν αμοιβαία υποστηρικτική και συνεργατική κουλτούρα (Earley et al., 2002: 16-17). Η κατανομή της ηγεσίας θεωρείται ένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή καθώς έχει αποδειχτεί ότι οι διευθυντές που καταφέρνουν να διατηρήσουν την ευημερία στη ζωή τους είναι εκείνοι που κατανέμουν αποτελεσματικά την ηγεσία στο σχολείο, ώστε να μπορούν να δίνουν προτεραιότητα στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή, να αντιμετωπίζουν με αυτοπεποίθηση και άνεση αρνητικά ζητήματα τόσο με το

προσωπικό όσο και με του γονείς και τους μαθητές, να έχουν θετική και ενεργό ζωή έξω από το σχολείο και να συμμετέχουν σε ένα υποστηρικτικό δίκτυο ή στη συνεργασία (Cooper & Woods, 2017: 32).

Οι Argyropoulou & Symeonidis, (2017: 55) μετά από επισκόπηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας και σύμφωνα με την νομοθεσία επιλογής των στελεχών της διεύθυνσης συγκέντρωσαν κάποια από τα προσόντα που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός διευθυντής και τα ταξινόμησαν σε τέσσερις ομάδες. Με βάση, λοιπόν, τους συγγραφείς οι ομάδες αυτές είναι οι ακόλουθες:

Η πρώτη ομάδα αναφέρεται στα «μετρήσιμα» κριτήρια. Πρόκειται για τα προσόντα που μνημονεύονται στη νομοθεσία επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών, αξιολογούνται αριθμητικά και αρκετά από αυτά αποτελούν προϋπόθεση για τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού στη διαδικασία επιλογής. Πιο συγκεκριμένα, τα προσόντα που περιλαμβάνονται στην πρώτη ομάδα είναι: η διδακτική εμπειρία, η εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, οι μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, οι μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητά του εκπαιδευτικού, οι μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά θέματα, η συνεχής επιμόρφωση, συμμετοχή, ως αιρετό μέλος, σε υπηρεσιακά συμβούλια, το συγγραφικό και ερευνητικό έργο και η πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής, νέων τεχνολογιών και ξένων γλωσσών.

Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός διευθυντής. Οι δεξιότητες, λοιπόν, αυτές είναι να γνωρίζει καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία, να είναι πολύ καλός δάσκαλος, να είναι οργανωτικός στη δουλειά του, να είναι καλός συνεργάτης, να είναι καινοτόμος, αποφασιστικός και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να διαμορφώνει θετικό κλίμα και κουλτούρα στο σχολείο και τέλος να προσαρμόζει τις οδηγίες των ανωτέρων στα δεδομένα του σχολείου του.

Στην τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό διευθυντή. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτά ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι επικοινωνιακός και εξωστρεφής, εργατικός, δημοκρατικός, αντικειμενικός και αμερόληπτος, τίμιος, δίκαιος, ευσυνείδητος και ηθικός και να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά και να εμπνέει τους υφιστάμενούς του.

Στην τέταρτη ομάδα περιλαμβάνονται τα προσόντα που δεν εντάσσονται στις παραπάνω τρεις ομάδες. Τα προσόντα αυτά είναι: η άσκηση συνδικαλιστικής δραστηριότητας, οι πολιτικές διασυνδέσεις, το φύλο, η ηλικία και η ειδικότητα.

Για να επιτύχει τη βελτίωση της διδασκαλίας ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να υιοθετεί στην οργάνωση του σχολείου τα παρακάτω στοιχεία: να προωθεί τη συλλογικότητα του προσωπικού, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν, να κοινοποιεί το όραμα που έχει για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς ώστε να έχουν μια κοινή αποστολή, να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις ανάγκες του προσωπικού, να συμμετέχει το προσωπικό στη λήψη αποφάσεων, να υπάρχει συνεργασία σχολείου-οικογένειας, να-έχει υψηλές προσδοκίες από μαθητές και εκπαιδευτικούς (Aldridge & Fraser, 2017: 8-10). Επιπλέον, ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να κάνει σωστή διαχείριση του χρόνου. Καθώς για να μπορέσει κάποιος να είναι αποτελεσματικός πρέπει να κατορθώσει να κάνει τα σωστά πράγματα την κατάλληλη στιγμή, διαφορετικά μπορεί να σπαταλήσει πολύ χρόνο χωρίς να καταλήξει στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Botha, 2013: 365). Η σωστή διαχείριση του χρόνου δε συνεπάγεται μόνο την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του δικού τους χρόνου αλλά πρέπει να διανέμουν στους υφιστάμενούς του τα καθήκοντα με τέτοιο τρόπο ώστε ο χρόνος τους να αξιοποιείται αποτελεσματικά (Botha, 2013: 378).

Ένα επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή είναι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Blase & Blase, 1999), ο αποτελεσματικός διευθυντής στην συζήτηση του με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να ακολουθεί τις παρακάτω πέντε στρατηγικές:

1. Να κάνει προτάσεις: Ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να δίνει συμβουλές στους εκπαιδευτικούς τόσο μετά από επίσημη παρακολούθηση όσο και ανεπίσημα στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις. Οι προτάσεις που θα κάνει πρέπει να είναι σκόπιμες, κατάλληλες και να μην είναι απειλητικές. Πιο συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να ακούει τους εκπαιδευτικούς, να μοιράζεται μαζί τους δικές του εμπειρίες, να χρησιμοποιεί παραδείγματα, να δίνει την δυνατότητα επιλογής στους εκπαιδευτικούς, να μην υιοθετεί ξεπερασμένες πολιτικές, να ενθαρρύνει την ανάληψη ρίσκων, να προσφέρει επαγγελματική βιβλιογραφία, να αναγνωρίζει τα δυνατά σημεία των εκπαιδευτικών και να επικεντρώνεται στη βελτίωση της διδασκαλίας.

2. Να δίνει ανατροφοδότηση: Η ανατροφοδότηση επικεντρώνεται στην παρατηρούμενη συμπεριφορά στην τάξη, είναι συγκεκριμένη, εκφράζεται με φροντίδα και ενδιαφέρον, παρέχει έπαινο, είναι προσανατολισμένη στην επίλυση προβλημάτων,

ανταποκρίνεται στις ανησυχίες για τους μαθητές και τονίζει τη διαθεσιμότητα του διευθυντή για συζήτηση. Τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης είναι η αύξηση του προβληματισμού των εκπαιδευτικών, της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της εκπαιδευτικής ποικιλίας, της ανάληψης κινδύνου, του καλύτερου σχεδιασμού της διδασκαλίας και η βελτίωση του κινήτρου, της αποτελεσματικότητας, του αισθήματος ασφάλειας και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών.

3. Κάνει μοντελοποίηση: Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι αποτελεσματικοί διευθυντές επιδεικνύουν διδακτικές τεχνικές στις αίθουσες διδασκαλίας αλλά και στα συνέδρια και διαμορφώνουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές.

4. Κάνει έρευνα και να ζητά συμβουλές: Διαπιστώθηκε ότι ο αποτελεσματικοί διευθυντές κάνουν ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς και συχνά ρωτάνε τη γνώμη τους για εκπαιδευτικά θέματα.

5. Να επαινεί: Οι αποτελεσματικοί διευθυντές επαινούν συγκεκριμένες συμπεριφορές διδασκαλίας (Blase & Blase, 1999: 132-134).

Σε περιπτώσεις κρίσης που οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να αντιμετωπίσουν προβλήματα στο σχολείο για να είναι αποτελεσματικοί πρέπει να είναι αποφασιστικοί, να παρέχουν σαφήνεια και σιγουριά, να δημιουργούν ελπίδα, να συγκεντρώνουν προσπάθεια και να εξασφαλίζουν ανοικτή και αξιόπιστη επικοινωνία με όλους όσους επηρεάζονται από την κρίση. Τα χαρακτηριστικά ηγεσίας και οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων σε μια «κρίση» διαφέρουν θεμελιωδώς από εκείνες που ακολουθούν οι ηγέτες των σχολείων στις «κανονικές» καθημερινές τους δραστηριότητες (Smith & Riley, 2012: 69).

Οι Drysdale & Gurr (2011: 366) σε έρευνα που πραγματοποίησαν συγκέντρωσαν κάποια κοινά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους αποτελεσματικούς διευθυντές. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- Αγάπη για τη μάθηση και συμμετοχή σε όλα (επίσημα ή ανεπίσημα) τα προγράμματα κατάρτισης διευθυντών.
- Προσήλωση στην καριέρα τους και προσωπική ευθύνη για την εξέλιξή τους, με συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης.
- Ισχυρά προσωπικά κίνητρα ώστε να δημιουργήσουν εξαιρετικά σχολεία και να είναι εξαιρετικοί ηγέτες.

- Ενασχόληση με επαγγελματικά δίκτυα για να προσφέρουν την εμπειρία τους αλλά και για να επωφεληθούν από την εμπειρία άλλων τόσο για τους ίδιους όσο και για το σχολείο τους.

Ακόμη, οι αποτελεσματικοί διευθυντές ακολουθούν κάποιες στρατηγικές για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

1. Δίνουν έμφαση στη μελέτη της διδασκαλίας και της μάθησης: Παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες εξέλιξης με βάση τις ανάγκες τους.

2. Υποστηρίζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών: Σχεδιάζουν ομαδική εργασία, παρέχοντας τον χρόνο για συνεργατική δουλειά.

3. Ενισχύουν την ανάπτυξη καθοδηγητικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών: Ο αποτελεσματικός διευθυντής ενθαρρύνει εκπαιδευτικούς να «προετοιμάσουν» άλλους. Ένας τρόπος είναι η παρακολούθηση της διδασκαλίας του ενός εκπαιδευτικού από τον άλλον.

4. Ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τον επανασχεδιασμό των προγραμμάτων: Οι αποτελεσματικοί διευθυντές ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να επανασχεδιάσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και υποστηρίζουν ένα πλήθος διαφορετικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

5. Εφαρμόζουν αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων: Να προωθούν τη συνεργασία, την έρευνα, τον προβληματισμό και τη δια βίου μάθηση.

6. Εφαρμόζουν έρευνες για ενημέρωση εκπαιδευτικών αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές επιχειρούν να εφαρμόσουν ερευνητικά προγράμματα στα σχολεία ώστε να μελετήσουν την ετοιμότητα, την πρόοδο, τη συμπεριφορά και τα επιτεύγματα των μαθητών (Blase & Blase, 1999: 135-136).

Η McEwan (2003: 174-175) συγκέντρωσε και περιέγραψε τα δέκα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός πολύ αποτελεσματικού διευθυντή. Τα γνωρίσματα αυτά είναι:

1. Η επικοινωνία: Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένας επικοινωνιακός, αυθεντικός και ανοιχτός άνθρωπος με την ικανότητα να ακούει, να δίνει έμφαση και να επικοινωνεί με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς με ένα τρόπο παραγωγικό, βοηθητικό και «επουλωτικό».

2. Ο εκπαιδευτής: Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει γνώσεις που πηγάζουν από έρευνες για το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Μέσω αυτών των γνώσεων παρακινεί και διευκολύνει την πνευματική ανάπτυξη του εαυτού του, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

3. Ο οραματιστής: Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει ένα όραμα, υποκινείται από κάποιο σκοπό, επικεντρώνεται σε ένα όραμα και εστιάζει πάντα στο συμφέρον των μαθητών.

4. Ο διευκολυντής: Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει εξαιρετικές δεξιότητες για την ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων όπως είναι οι ικανότητες να χτίζει προσωπικές σχέσεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, να δημιουργεί συνεργατικές ομάδες με τα μέλη του προσωπικού και τους γονείς και ακόμη να δημιουργήσει μια σχολική κοινότητα ηγετών.

5. Ο υπεύθυνος της αλλαγής: Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένα ευέλικτο άτομο που μπορεί και να υποκινήσει και να καταφέρει την αλλαγή με οργανωμένο και θετικό τρόπο.

6. Ο δημιουργός κουλτούρας: Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένα άτομο που επικοινωνεί και διαμορφώνει ένα ισχυρό και βιώσιμο όραμα το οποίο βασίζεται στα επιτεύγματα, τις προσδοκίες, τον χαρακτήρα και την προσωπική ευθύνη και λογοδοσία.

7. Ο ενεργοποιητής: Ο αποτελεσματικός διευθυντής χαρακτηρίζεται από αρκετή οξύνοια πνεύματος την οποία μοιράζεται με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές.

8. Ο παραγωγός: Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένα άτομο προσανατολισμένο στο αποτέλεσμα, με ισχυρό το αίσθημα λογοδοσίας και μετατρέπει τις υψηλές προσδοκίες σε πνευματική ανάπτυξη και ακαδημαϊκά επιτεύγματα για όλους τους μαθητές.

9. Ο δημιουργός χαρακτήρων: Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένα πρότυπο του οποίου οι αξίες, τα λόγια και οι πράξεις χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία, ακεραιότητα, αυθεντικότητα, σεβασμό, γενναιοδωρία και ταπεινοφροσύνη.

10. Ο συνεισφέρων: Ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι ένας ηγέτης-υπηρέτης, ο οποίος ενθαρρύνει και διευκολύνει και η ύψιστη προτεραιότητα του είναι να συμβάλλει στην επιτυχία των άλλων.

Παρόλα τα πορίσματα διαφόρων ερευνών που έχουν εκπονηθεί για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι στην πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας, καθώς δεν καλύπτονται όλα όσα πρέπει να ξέρουμε γύρω από την ηγεσία. Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι άτομα χωρίς τα αναγνωριζόμενα χαρακτηριστικά του ηγέτη εξελίχθηκαν σε αξιόλογους ηγέτες και αντίστροφα, άτομα που διέθεταν αυτά τα χαρακτηριστικά δε μπόρεσαν λόγω περιστάσεων να ασκήσουν αποτελεσματική ηγεσία και απέτυχαν (Σαΐτης, 2007: 148).



### 2.3.5. Φύλο και Αποτελεσματικότητα

Η βιβλιογραφία για τον πολιτισμό και την ηγεσία και για το φύλο και την ηγεσία έχουν δείξει ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν διαφορετικές αξίες, κανόνες, παραδόσεις και πρακτικές οι οποίες, με τη σειρά τους, μπορούν να διαμορφώσουν διαφορετικά τις αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων στην κοινωνία εν γένει, και ειδικότερα στην ηγεσία (Law, 2013: 295).

Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα υπάρχει ένα παράδοξο όσον αφορά το φύλο. Αν και υπάρχουν πολλές περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί, αυτό δεν ισχύει όσον αφορά τους διευθυντές των σχολείων, καθώς οι περισσότεροι είναι άνδρες (Pavlovic, 2015: 255). Τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη υπάρχει κάθετος διαχωρισμός στην εκπαιδευτική ιεραρχία με τις γυναίκες να αποτελούν τη μειοψηφία στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Μάλιστα, σε έρευνα που διενεργήθηκε το 2014 με στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προέκυψε ότι παρόλο που στα δημοτικά σχολεία οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών, οι διευθυντικές θέσεις καταλαμβάνονται σε ποσοστό 68,29% από άνδρες (2.567 άνδρες συνολικά), ενώ οι γυναίκες διευθύντριες σε όλη την επικράτεια είναι 1.192, με ποσοστό 31,71 % (Μπουτουρίδου & Τσιατά, 2014: 33).

Ένας από τους λόγους είναι ότι η κοινή γνώμη θεωρεί ότι η θέση του διευθυντή του σχολείου είναι πιο κατάλληλη για τους άνδρες, καθώς οι γυναίκες χρησιμοποιούν στυλ διοίκησης που δεν είναι ευνοϊκά για αυτή τη θέση (Pavlovic, 2015: 255). Οι Πασιαρδής & Σαββίδης κατατάσσουν τα αίτια υποαντιπροσώπευσης σε εσωτερικά και εξωτερικά. Εσωτερικά είναι αυτά που οφείλονται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η έλλειψη κινήτρων, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και η έλλειψη στήριξης για διεκδίκηση ηγετικών θέσεων. Τα εξωτερικά αίτια αφορούν κοινωνικά και θεσμικά χαρακτηριστικά που δεν ευνοούν την προώθηση των γυναικών σε υψηλές διοικητικές θέσεις (Δαράκη, 2007: 106). Παρόμοια είναι και η κατηγοριοποίηση της Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 232-238), η οποία εντάσσει τα αίτια στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες

α. προσωπικά-ψυχολογικά: Οικογενειακές υποχρεώσεις, πρωταρχικός ρόλος συζύγου και μητέρας,

β. θεσμικά: Τα κριτήρια επιλογής των διοικητικών στελεχών είναι αντικειμενικά και υποκειμενικά. Τα αντικειμενικά είναι τα ακαδημαϊκά προσόντα και η εμπειρία και τα υποκειμενικά προσωπικές δεξιότητες και ικανότητες. Άλλωστε, αποτελέσματα

ερευνών έχουν δείξει ότι το φύλο ορίζει τον ρόλο ενός ατόμου στην εκπαίδευση περισσότερο από την ηλικία, την εμπειρία και τις ικανότητες (Pavlovic, 2015: 256) και γ. κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά: Τα αίτια αυτά έχουν να κάνουν με τη συμπεριφορά ανδρών και γυναικών και με τις νομικές και δομικές αλλαγές στο σχολείο και την κοινωνία. Κάποια παραδείγματα είναι η έλλειψη γυναικείων προτύπων στην διοικητική ιεραρχία και στις επιτροπές επιλογής στελεχών, οι άδειες κηδεύσεως κ.α.

Ευρήματα ερευνών στο δυτικό κόσμο έχουν δείξει ότι οι γυναίκες δεν έχουν πρόσβαση σε εξειδικευμένες εμπειρίες για προετοιμασία για ηγετικές θέσεις, εργάζονται σκληρότερα αλλά η δουλειά τους δεν αξιολογείται κατάλληλα, αναφέρουν συχνά σύγκρουση εργασιακών και οικογενειακών ευθυνών και έχουν περιορισμένη καθοδήγηση (Shakeshaft, et al., 2007: 117).

Σε ότι αφορά το στυλ διοίκησης, παραδοσιακά υπήρχε η άποψη ότι οι γυναίκες προτιμούν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational) που χαρακτηρίζεται από επικοινωνία, κατανομή των δραστηριοτήτων και συλλογική αναζήτηση λύσεων και κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματικό (Burke & Collins, 2001: 253). Από την άλλη, οι άνδρες φαίνεται να υιοθετούν την διαχειριστική ηγεσία (transactional) που χαρακτηρίζεται από αμοιβές και τιμωρίες και χρήση εξουσίας (Pounder & Coleman, 2002: 123).

Παρά τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων όσον αφορά το στυλ διοίκησης που επιλέγουν οι διευθυντές των σχολείων ούτε σε σχέση με τους ανθρώπους ούτε σε σχέση με τα καθήκοντα τους (Pavlovic, 2015: 260). Υπάρχει, όμως, διαφορά των δύο φύλων όσον αφορά την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. Οι γυναίκες διευθύντριες φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικές στη διαχείριση του χρόνου σε σχέση με τους άνδρες. Οι άνδρες αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους και παράλληλα προσπαθούσαν να κάνουν διαφορετικά πράγματα ταυτόχρονα, αντίθετα οι γυναίκες είναι πιο οργανωτικές. Άλλη μία διαφοροποίηση είναι ότι οι άνδρες διευθυντές δε διστάζουν να ρισκάρουν σε αντίθεση με τις γυναίκες που αποφεύγουν το ρίσκο (Botha, 2013: 377).

Άλλα πορίσματα ερευνών σχετικά με τα δύο φύλα στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι ότι οι γυναίκες όταν καταλαμβάνουν ηγετικές θέσεις υιοθετούν ένα πιο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, είναι πιο ευγενικές και λιγότερο επιθετικές. Οι υφιστάμενοί τους είναι συνήθως πιο παραγωγικοί εφόσον έχουν πιο έντονο το αίσθημα του ανήκειν, λειτουργώντας ως κοινότητα (Coleman, 1998: 353). Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι οι

άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο εχθρικοί με τις γυναίκες διευθύντριες από ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με τους άνδρες διευθυντές των σχολείων. Και οι διευθύντριες πρέπει να εργάζονται πιο σκληρά ώστε να καταφέρουν τους άνδρες εκπαιδευτικούς να τις «υπακούσουν» (Shakeshaft, 1989: 330).

Οι Davies & Gunawardena (1992), κατέληξαν στις παρακάτω διαφοροποιήσεις όσον αφορά τους άνδρες και τις γυναίκες διευθυντές. Πρώτον, οι άνδρες ασχολούνται περισσότερο με οικονομικά ζητήματα ενώ οι γυναίκες με τους ανθρώπους του σχολείου και το δικό τους φόρτο εργασίας. Δεύτερον, οι άνδρες είναι περισσότερο ανταγωνιστικοί, ενώ οι γυναίκες νοιάζονται κυρίως για τη συνεργασία, την ανταλλαγή και την ομαδική εργασία. Τρίτον οι άνδρες τείνουν να είναι ικανοποιημένοι με το έργο τους, ενώ οι γυναίκες είναι πιο διστακτικές. Τέταρτον, οι άνδρες θέλουν την αναγνώριση, ενώ οι γυναίκες δεν επιδεικνύουν τον ίδιο ζήλο και πέμπτον, η γυναίκα ως σύζυγος θεωρείται ότι είναι εκεί για να παρέχει σταθερότητα στον άνδρα αλλά ταυτόχρονα η καριέρα της δεν έχει αντίστοιχη σημασία (Coleman, 1998: 131).

Οι Eagly και Carli (2003) χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της μετα-ανάλυσης, διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες είναι πιο αποτελεσματικές από τους άνδρες, όταν τα στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν είναι η μετασχηματιστική ηγεσία, η συναλλακτική ηγεσία ή η laissez-faire ηγεσία. Επιπλέον, κατέληξαν ότι η αποτελεσματικότητα των γυναικών ηγετών ήταν αντιστρόφως ανάλογη με την υψηλή αναλογία των ανδρών εκτιμητών της αποτελεσματικότητας. Τέλος, οι γυναίκες ηγέτες ήταν πιο αποτελεσματικές στην εκπαίδευση και σε κυβερνητικές και κοινωνικές οργανώσεις και σε μεσαίου επιπέδου ηγετικές θέσεις (Eagly & Carli, 2003: 823).

Από όλα τα παραπάνω θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι άνδρες και οι γυναίκες δεν βρίσκονται σε αντίπαλα στρατόπεδα, αλλά ότι οι άνδρες έχουν την τάση να κυριαρχούν (Coleman, 1998: 131).

### **2.3.6. Εμπόδια για αποτελεσματική διοίκηση και ηγεσία**

Η αποτελεσματική διεύθυνση του σχολείου εμποδίζεται σε αρκετές περιπτώσεις για διάφορους λόγους. Οι λόγοι αυτοί μπορεί να έχουν να κάνουν τόσο με το σχολείο και τους εμπλεκόμενους φορείς όσο και με τον ίδιο το διευθυντή. Το σχολείο ως οργανισμός έχει κάποιες ιδιαιτερότητες που δημιουργούν προβλήματα στη διοίκηση του. Μία από αυτές τις ιδιαιτερότητες έχει να κάνει με τον έλεγχο της εργασίας. Ο διευθυντής έχει την εξουσία να καθορίζει τα θέματα που θα μελετηθούν, το χρόνο που

θα αφιερωθεί σε αυτά και πως θα γίνει η κατανομή του προσωπικού και των μαθητών του αλλά δεν μπορεί να ξέρει τι συμβαίνει στην τάξη, δεν έχει τον έλεγχο της ποιότητας του έργου ή του ρυθμού της εργασίας αλλά έχει μια πολύ γενική εικόνα της κατεύθυνσης του έργου (Turner, 1974: 32). Μία άλλη ιδιαιτερότητα έχει να κάνει με τη μεταβίβαση της πληροφορίας. Ο διευθυντής αντιμετωπίζει πρόβλημα στην οργάνωση των δικτύων επικοινωνίας και στη ροή των πληροφοριών. Οι πληροφορίες είναι απαραίτητες για τη λήψη σωστών αποφάσεων, ωστόσο στη σχολική μονάδα οι περισσότεροι εργάζονται μόνοι τους στις αίθουσες διδασκαλίας τους και ο χρόνος που συναντιούνται είναι περιορισμένος (Turner, 1974: 34). Οι ίδιοι οι διευθυντές αναγνωρίζουν κάποιους ανασταλτικούς παράγοντες στην προσπάθεια τους να ασκήσουν αποτελεσματική ηγεσία. Κάποιοι από αυτούς τους παράγοντες είναι η φτώχεια, η αδυναμία των διευθυντών να μεταδώσουν το «όραμα» τους στους εκπαιδευτικούς και η απροθυμία των εκπαιδευτικών να το ακολουθήσουν, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών στο διοικητικό έργο και η απουσία συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης (Msila, 2011: 443).

Η απουσία δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαχείρισης του χρόνου από την πλευρά των διευθυντών μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους κύριους παράγοντες που οδηγούν στην αναποτελεσματικότητα τους και γενικότερα, στην αναποτελεσματικότητα του σχολείου (Botha, 2013: 364). Με την έννοια διαχείριση του χρόνου αναφερόμαστε σε μια σειρά από ενέργειες όπως είναι ο σχεδιασμός, η κατανομή, ο καθορισμός στόχων, η ανάθεση, η ανάλυση του χρόνου που δαπανάται, η παρακολούθηση, η οργάνωση, ο προγραμματισμός και η δημιουργία προτεραιοτήτων (Botha, 2013: 366). Επίσης, σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματική ηγεσία είναι και οι συγκρούσεις που υπάρχουν στο σχολικό οργανισμό. Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να είναι απόρροια κακής επικοινωνίας, οργανωτικών αδυναμιών, συγκρουόμενων στόχων, περιορισμένων πόρων και ατομικών διαφορών (Σαΐτης, 2007: 278-279).

Επειδή η ηγεσία δημιουργεί άγχος και στρες στους διευθυντές των σχολείων είναι πολύ σημαντικό να έχουν «υψηλά επίπεδα συναισθηματικής αντοχής». Η αντοχή αυτή σημαίνει επιμονή στις δυσκολίες, διατήρηση της ελπίδας, αισιοδοξία, θάρρος, επινοητικότητα, γρήγορη ανάκαμψη από τις αποτυχίες, ηθικός σκοπός. Η οικοδόμηση και η διατήρηση της συναισθηματικής αντοχής των διευθυντών εξαρτάται από την εμπειρία, τον προβληματισμό και τη μάθηση (Steward, 2014: 54).

Συγκεντρωτικά κάποια προβλήματα τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου είναι:

1. Η απουσία σταθερότητας του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του σχολείου: Η σταθερότητα του προσωπικού είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για τη λειτουργία του σχολείου καθώς όταν οι εκπαιδευτικοί μένουν ελάχιστο διάστημα σε ένα σχολείο δεν είναι διατεθειμένοι να διορθώσουν τα κακώς κείμενα ή να καλύψουν ελλείψεις αφού μπορεί να μην βρίσκονται εκεί την επόμενη χρονιά. Αυτό έχει επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών, στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

2. Η ικανότητα των διευθυντικών στελεχών: Η επιλογή του κατάλληλου διευθυντή του σχολείου είναι ένα αρκετά δύσκολο θέμα, για το λόγο αυτό πρέπει να γίνεται με τρόπο αδιάβλητο και αξιοκρατικό. Είναι συχνό το φαινόμενο να συναντάμε στη θέση του διευθυντή άτομα που στερούνται τα τυπικά προσόντα.

3. Η εκχώρηση ευθύνης χωρίς εξουσία στους διευθυντές: Παρά το γεγονός ότι οι διευθυντές έχουν πολλές αρμοδιότητες και καθήκοντα να εκπληρώσουν πολλά από αυτά δεν έχουν καθοριστεί με σαφήνεια με αποτέλεσμα να μην έχουν λόγο για σημαντικές αποφάσεις (Σαΐτης, 2005: 68-70).

### **2.3.7. Βελτίωση Σχολικής Ηγεσίας**

Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι σύνθετο και απαιτητικό και γίνεται πιο απαιτητικό χρόνο με το χρόνο. Για να αυξηθεί η ποιότητα της διοίκησης και οι υποψήφιοι διευθυντές να είναι κατάλληλοι απαιτούνται συντονισμένες και συνεργατικές ενέργειες του κράτους, των πανεπιστημίων, των σχολείων και των επαγγελματιών ενώσεων που εκπροσωπούν τους διευθυντές. Τίποτα δεν είναι πιο σημαντικό από το να επιλεγούν και να διατηρηθούν διευθυντές που θα οδηγήσουν τα σχολεία μας στο 21<sup>ο</sup> αιώνα (Whitaker, 2003: 50). Οι διευθυντές ασκούν μεγάλη επιρροή στο περιβάλλον και στην κουλτούρα του οργανισμού που διοικούν και κατά συνέπεια στην ευημερία και στην πρόοδο των παιδιών που βρίσκονται σε αυτόν τον οργανισμό (Noble & McGrath, 2008, όπ. ανάφ. Cooper & Woods, 2017: 32).

Στη βιβλιογραφία προτείνονται διάφοροι τρόποι για να επιτευχθεί αυτή η βελτίωση. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι για να βελτιωθεί η σχολική ηγεσία απαιτείται περισσότερη ελευθερία και εμπιστοσύνη στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, μείωση της γραφειοκρατίας και περισσότερη αυτονομία για τα σχολεία (Wright, 2011: 358-360). Ειδικότερα, ένας από τους τρόπους για βελτίωση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών θεωρείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε

ζητήματα ηγεσίας. Η κατάρτιση αυτή κρίνεται σημαντική για διάφορους λόγους. Πρώτον, στα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών είναι φρόνιμο να ενσωματωθεί και η κατάρτιση σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, γιατί με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί είτε γίνουν διευθυντές είτε παραμείνουν εκπαιδευτικοί είναι καλύτερα εξοπλισμένοι ώστε να συμμετάσχουν σε συνεργατική ηγεσία. Δεύτερον, θα ήταν συνετό στα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών να ενσωματωθεί η σχολική ηγεσία ως ένα μέρος της προετοιμασίας καθώς αυτό θα έκανε τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ότι ο ρόλος τους στο να συμβάλλουν στη γενική βελτίωση του σχολείου ξεπερνάει τα όρια της τάξης. Τρίτον, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία της τάξης που διδάσκουν, η γνώση και η κατανόηση του πλαισίου στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι ηγέτες είναι ελάχιστες. Βοηθώντας, λοιπόν, τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το ευρύτερο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης και να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες, στάσεις και διαθέσεις θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν πολύ πιο αποτελεσματικά στην ηγεσία του σχολείου (Richardson, 2003: 204). Ένας διευθυντής, λοιπόν, που έχει εκπαιδευτεί σε θέματα μάνατζμεντ πλεονεκτεί σε σχέση με άλλους καθώς γνωρίζει τις μεθόδους του σχεδιασμού-προγραμματισμού και καθορίζει αντικειμενικούς σκοπούς, μπορεί να διαχειριστεί ορθά το διαθέσιμο χρόνο για την επίλυση των προβλημάτων και τέλος, μπορεί να διαμορφώσει πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να δημιουργηθεί ευνοϊκό κλίμα στο σχολείο (Σαΐτης, 2005: 101-102). Άλλωστε και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαιδευτικής ηγεσίας αναγνώρισαν σημαντικά οφέλη από τη συμμετοχή τους σε αυτά. Κάποια από αυτά τα οφέλη είναι η χρήση των γνώσεων στο πρόγραμμα σπουδών, η εργασία σε ομάδες και σε συμβούλια, η ενίσχυση της συλλογικότητας και της συνεργασίας και η εφαρμογή αλλαγών στο σχολείο. Και παράλληλα τόνισαν ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαιδευτικής ηγεσίας τους έκαναν να δούνε την εκπαίδευση με άλλο μάτι, τους γέμισε αυτοπεποίθηση και γνώσεις και τους βοήθησε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί (Richardson, 2003: 203).

Κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης των διευθυντών είναι θεμιτό αφενός να ενισχύονται οι ικανότητες που σχετίζονται με γνώσεις και δεξιότητες διαχείρισης και, αφετέρου, να ενισχύονται ικανότητες υψηλότερου επιπέδου (δημιουργικότητα, συναισθηματική ικανότητα κ.α.). Παράλληλα, θεωρείται σημαντικό να ενισχύονται ώστε να αυτενεργούν κατά τη μάθηση. Να έχουν, με άλλα λόγια, τη μεταγνωστική ικανότητα και να αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες τους ως ευκαιρίες μάθησης για να

αναπτύξουν τις προσαρμοστικές ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική ηγεσία (Clarke, 2016: 15). Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο για την κατάρτιση τους είναι να προετοιμάζονται οι διευθυντές σε μαθησιακές δραστηριότητες «εντός» και «εκτός» σχολείου. Με άλλα λόγια, να καταρτίζονται εκτός σχολείου αλλά και μες το σχολείο και με αυτό τον τρόπο το σύστημα θα μπορέσει να υποστηρίξει έμπειρους διευθυντές να αναπτυχθούν και παράλληλα θα βοηθήσει τους επίδοξους διευθυντές να προετοιμαστούν (Mertkan, 2011: 88). Ακόμη, οι διευθυντές πρέπει να εκπαιδεύονται για να λειτουργούν και για πολιτιστικά και γλωσσικά διαφορετικούς πληθυσμούς (Catano & Stronge, 2007: 384).

Η σωστή διαχείριση του χρόνου αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής στα σημερινά σχολεία ώστε να μπορέσει να είναι αποτελεσματικός. Ωστόσο τα πορίσματα ερευνών έχουν δείξει ότι οι διευθυντές πρέπει να βελτιώσουν τις δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου τους. Κάποιοι τρόποι για να το πετύχουν αυτό είναι να θέτουν προτεραιότητες και να αφιερώνουν χρόνο σε αυτές, να κρατούν ημερολόγιο, να εντοπίζουν πότε χάνουν άσκοπα χρόνο και να ακολουθούν το πρόγραμμά τους (Botha, 2013: 378). Ένα επίσης σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας είναι η δικτύωση. Η χρήση της τεχνολογίας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δικτύων οπτικών ινών και τηλεδιασκέψεων υποστηρίζει τους ανθρώπους σε τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο για τη δημιουργία και μεταφορά γνώσεων με ταχύτερο ρυθμό από ό,τι στο παρελθόν. Η ανάπτυξη της συνεργασίας με χρήση των μέσων δικτύωσης έχει εφαρμοστεί στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών. Έτσι λοιπόν, όσον αφορά τη σχολική ηγεσία, η χρήση των μέσων δικτύωσης θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την εξέλιξη της σχολικής ηγεσίας και παρέχει τη δυνατότητα για βελτίωση της ικανότητας για ηγεσία (Kiggundu & Moorosi, 2012· Chapman, 2008 ). Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση των μέσων δικτύωσης οι διευθυντές μοιράζονται εμπειρίες και ιδέες, λύσεις και αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, συναντώνται, δημιουργούν δεσμούς μέχρι το τέλος της πορείας τους και αλληλοϋποστηρίζονται (Kiggundu & Moorosi, 2012: 224).

Εκτός από την κατάρτιση, τη διαχείριση του χρόνου και τη δικτύωση ιδιαίτερα σημαντικό για τη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας θεωρείται να ενημερώνονται οι διευθυντές μέσα από τα πορίσματα ερευνών για την αποτελεσματική διοίκηση ώστε να μελετούν και να υιοθετούν τεχνικές και χαρακτηριστικά που προτείνονται με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του έργου τους. Θεωρείται μάλιστα σκόπιμο οι διευθυντές να επιμορφώνονται πάνω σε τέτοιες έρευνες. Ενώ εξίσου σημαντική θεωρείται και η

δημιουργία κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015: 1190).

Όσον αφορά το τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας οι Earley et al. (2002) κατέληξαν στο ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να κατανέμει την ηγεσία στο προσωπικό του σχολείου. Για να επιτευχθεί αυτή η συνεργασία απαιτείται περισσότερη ικανότητα κατάρτισης ομάδων από τους διευθυντές των σχολείων. Και επίσης, τα προγράμματα ενίσχυσης της ηγεσίας πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων (Earley et al., 2002: 17).

Η Whitaker (2003) προτείνει τις παρακάτω ενέργειες για να βελτιωθεί η σχολική ηγεσία και να κρατηθεί σε υψηλά επίπεδα:

1. Επανεξέταση του ρόλου των διευθυντών: Η διεύθυνση των σχολείων έχει γίνει σε πολλές περιπτώσεις αφόρητη για αυτό τα διοικητικά όργανα πρέπει να βρουν τρόπο να αλλάξει αυτό και να έχουν οι διευθυντές περισσότερο ελεύθερο χρόνο ώστε να μπορούν να ισορροπήσουν προσωπική ζωή και διεύθυνση σχολείου.

2. Παροχή συνεχούς υποστήριξης και καθοδήγησης στους διευθυντές: Οι ηγέτες των σημερινών σχολείων χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη από ποτέ. Τυπικά και άτυπα προγράμματα καθοδήγησης και δικτύωσης είναι ιδιαίτερα σημαντικά ειδικά για νέους διευθυντές. Μια επιλογή για υποστήριξη και καθοδήγηση είναι η δημιουργία σχολών ηγεσίας που θα μπορούσαν να βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη.

3. Αύξηση μισθών και κινήτρων: Με βάση αποδεικτικά στοιχεία οι μισθοί δεν έχουν συμβαδίσει με τις αρμοδιότητες, για αυτό το κράτος πρέπει να βεβαιώσει ότι οι εκπαιδευτικοί που γίνονται διευθυντές πρέπει να αποζημιώνονται επαρκώς για τις αυξημένες ευθύνες και τις περισσότερες ώρες εργασίας. Εκτός όμως από το μισθό εξίσου σημαντική είναι και η παροχή άλλων κινήτρων.

4. Ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με τα πανεπιστήμια: Όλο και περισσότερο κορυφαία στελέχη θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τα πανεπιστήμια, ώστε τα σχολεία συμμετέχουν σε πανεπιστημιακά προγράμματα ηγεσίας.

5. Ενθάρρυνση και βελτίωση εκπαιδευτικών και βοηθών διευθυντών: Οι κυβερνητικοί ηγέτες πρέπει να αποκτήσουν ένα πιο ενεργό ρόλο με το να ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς με ηγετικές ικανότητες να εξετάσουν το ενδεχόμενο προετοιμασίας για διοικητικές θέσεις. Το παλιό πρόγραμμα για αυτο-επιλογή των διευθυντών φαίνεται ότι δεν είναι πλέον βιώσιμο (Whitaker, 2003: 49-50).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι ένας πολύ «οικονομικός» τρόπος βελτίωσης της σχολικής ηγεσίας είναι η υποστήριξη και η ανάπτυξη των διευθυντών, καθώς είναι



αυτοί που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα της μονάδας που διοικούν (Cooper & Woods, 2017: 32).

### 2.3.8. Ανασκόπηση Ερευνών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω η ανάγκη για αποτελεσματική ηγεσία στη σχολική μονάδα είναι μεγάλη. Για το λόγο αυτό έχουν εκπονηθεί πολλές μελέτες γύρω από την ηγεσία του σχολείου και το διευθυντή των σχολικών μονάδων.

Οι Αργυροπούλου και Συμεωνίδης (2017) σε πρόσφατη έρευνα τους προσπάθησαν να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι αποτελεσματικοί διευθυντές σύμφωνα με τις γνώμες των εκπαιδευτικών. Όπως προέκυψε από την έρευνα τους οι εκπαιδευτικοί εστίασαν σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και σε δεξιότητες των διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα, τα πιο σημαντικά προσόντα που πρέπει να έχουν οι διευθυντές είναι να είναι ευσυνείδητοι και ηθικοί, καλοί συνεργάτες, δίκαιοι, αντικειμενικοί και αμερόληπτοι, οργανωτικοί και τίμιοι (Argyropoulou & Symeonidis, 2017: 61). Από την ίδια έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για την επιλογή των διευθυντών πρέπει να δίνεται βαρύτητα στα παρακάτω προσόντα όπως παρουσιάζονται με φθίνουσα σειρά: διδακτική εμπειρία, εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, πιστοποιημένη γνώση πληροφορικής/νέων τεχνολογιών, μεταπτυχιακά στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά θέματα, συνεχής επιμόρφωση, πτυχία ξένων γλωσσών, συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητά του, συγγραφικό/ερευνητικό έργο, ενώ προτείνουν ως εναλλακτικό αποτελεσματικό τρόπο επιλογής τα τεστ καταστάσεων, την παρατήρηση δηλαδή σε πραγματικές καταστάσεις. Επίσης, θεωρούν ότι η συνέντευξη δεν είναι αξιόπιστο μέσο για επιλογή διευθυντών και ότι άτομα με σπουδές στην οργάνωση και τη διοίκηση που δεν προέρχονται από τον παιδαγωγικό χώρο δεν είναι κατάλληλα για διευθυντές σχολείων (Argyropoulou & Symeonidis, 2017: 64,67).

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι και τα στοιχεία που αναδείχτηκαν από την έρευνα της Στραβάκου (2002) για τους διευθυντές. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια από αυτά:

- Οι άνδρες διευθυντές των δημοτικών σχολείων είναι περισσότεροι σε σχέση με τις γυναίκες,
- Διευθυντές γίνονται κυρίως οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία,

- Οι διευθυντές γνωρίζουν καλύτερα την εκπαιδευτική νομοθεσία από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς,
- Οι διευθυντές διαφωνούν με την πρόταση να εκλέγονται από το σύλλογο διδασκόντων, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς,
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συνεργασία του διευθυντή με καθένα εκπαιδευτικό χωριστά είναι αποτελεσματική. Αξίζει να σημειωθεί πως με την άποψη αυτή συμφωνούν κυρίως εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας.

Από μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία (Holligan, Menter, Hutchings & Walker, 2006) και αφορούσε νέους διευθυντές σχολείων προέκυψαν τα παρακάτω σημαντικά στοιχεία:

1. Το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι νέοι διευθυντές ποικίλλει σημαντικά σε βαθμό μάλιστα που η διεύθυνση ενός σχολείου να μοιάζει σαν μια εντελώς διαφορετική δουλειά από τη διεύθυνση ενός άλλου σχολείου. Αυτό διαμορφώνεται τόσο από το μέγεθος και το ηλικιακό εύρος του σχολείου αλλά και από τη πρόσφατη ιστορία και την κουλτούρα του σχολείου.

2. Το υπόβαθρο του νέου διευθυντή παίζει σημαντικό ρόλο. Το υπόβαθρο δεν σχετίζεται μόνο με το μέγεθος της προηγούμενης διοικητικής εμπειρίας ή κατάρτισης αλλά κυρίως με το που αποκτήθηκε η προηγούμενη εμπειρία. Για παράδειγμα, ο διευθυντής ενός σχολείου που βρισκόταν ήδη σε αυτό πριν γίνει διευθυντής έχει πολύ διαφορετικές σχέσεις τόσο με το προσωπικό του σχολείου όσο και με τους ανώτερους του συγκριτικά με ένα νέο διευθυντή που αναλαμβάνει τα καθήκοντα ενός σχολείου μετά από συνταξιοδότηση του προηγούμενου επιτυχημένου διευθυντή.

3. Διαπιστώθηκε ότι οι νέοι διευθυντές είχαν κατανοήσει τη σημασία του να έχουν ένα «όραμα» για το σχολείο τους, ώστε να καταφέρουν με τη διοίκηση του να το οδηγήσουν μπροστά. Το πιο δύσκολο για τους περισσότερους νέους διευθυντές ήταν να εκπληρώσουν αυτό το όραμα και παράλληλα να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα μικρά αλλά απαιτητικά καθημερινά προβλήματα του σχολείου τους.

4. Οι ανάγκες των νέων διευθυντών αλλάζουν πολύ γρήγορα: Ο πρώτος ή και ο δεύτερος χρόνος φαίνεται να είναι μια σειρά από προβλήματα -μικρά ή μεγάλα- που ζητούν άμεση λύση.

Οι Leithwood et al. (Leithwood et al., 2008: 28) συγκεντρώνοντας τα ευρήματα διαφόρων ερευνών σχετικά με τη σχολική ηγεσία κατέληξαν στις παρακάτω παραδοχές:

1. Η σχολική ηγεσία ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή στη μάθηση των μαθητών, μετά τη διδασκαλία: Η ηγεσία έχει πολύ σημαντικές επιπτώσεις στην ποιότητα της σχολικής οργάνωσης και στη μάθηση των μαθητών. Δεν υπάρχει επιτυχημένο σχολείο που να μην έχει ταλαντούχο ηγέτη.

2. Σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες ακολουθούν τις ίδιες βασικές ηγετικές πρακτικές: Κάποιες από τις βασικές πρακτικές αυτές είναι η δημιουργία οράματος και η καθοδήγηση, η κατανόηση και η εξέλιξη των ανθρώπων, ο επανασχεδιασμός της οργάνωσης και η διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας.

3. Ο τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες εφαρμόζουν τις βασικές ηγετικές πρακτικές δείχνει ανταπόκριση στο περιβάλλον και όχι επιβολή σε αυτό: Οι επιτυχημένοι ηγέτες διακρίνονται από υψηλό βαθμό ευαισθησίας στο πλαίσιο εργασίας τους.

4. Οι διευθυντές των σχολείων βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση έμμεσα και κυρίως δυναμικά μέσω της επιρροής τους στο κίνητρο του προσωπικού, στη δέσμευση του και στις συνθήκες εργασίας. Για να μπορέσει η ηγεσία να επηρεάσει τη μάθηση και την επιτυχία των μαθητών πρέπει να καταφέρει να βελτιώσει την απόδοση του προσωπικού. Η βελτίωση της απόδοσης είναι μια συνάρτηση των κινήτρων, των δεσμεύσεων των μελών του προσωπικού, των ικανοτήτων (δεξιότητες και γνώσεις) και των συνθηκών κάτω από τις οποίες εργάζονται.

5. Η σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερη επιρροή στα σχολεία και τους μαθητές όταν είναι κατανοημένη. Η έρευνα έχει αποδείξει ότι στα σχολεία που εφαρμόζονται διάφορα σχήματα κατανοημένης ηγεσίας τα επιτεύγματα των μαθητών είναι μεγαλύτερα.

6. Ορισμένα μοντέλα ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικά από άλλα.

7. Κάποια από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους αποτελεσματικούς διευθυντές είναι ότι εστιάζουν στη μάθηση των μαθητών, είναι ανοιχτοί και πρόθυμοι να μάθουν από τους άλλους, είναι ευέλικτοι και όχι δογματικοί, είναι επίμονοι, διαλλακτικοί και αισιόδοξοι.

Σύμφωνα λοιπόν με τους ερευνητές, από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι ανάγκες των διευθυντών είναι ποικίλες και παράλληλα αλλάζουν διαρκώς. Γι' αυτό είναι σημαντική η δημιουργία ενός υποστηρικτικού προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης, σε εθνικό επίπεδο. Προφανώς για να είναι ένα τέτοιο πρόγραμμα επιτυχημένο πρέπει να είναι ευέλικτο και προσαρμόσιμο, γενικό και ειδικό. Μπορεί δηλαδή να περιέχει κάποια κοινά στοιχεία, όπως η διαχείριση του χρόνου, αλλά κυρίως θα πρέπει να

περιλαμβάνει εξατομικευμένη υποστήριξη και συμβουλές (Holligan, Menter, Hutchings & Walker, 2006: 117).

## **ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **3.1. Μεθοδολογική Προσέγγιση και Σχεδιασμός της έρευνας**

Ένας από τους τρόπους με τον οποίο ο άνθρωπος προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο είναι η έρευνα (Cohen & Manion, 1994: 11). Σκοπός όλων των ερευνητικών προσπαθειών είναι να εξηγήσει, να προβλέψει και/ή να ελέγξει τα φαινόμενα. Ο σκοπός της έρευνας διαμορφώνει και τη μεθοδολογία της. Η μεθοδολογία είναι μία διαδικασία που περιλαμβάνει την αναγνώριση και τον ορισμό του προβλήματος, τη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων, τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων και τη διατύπωση συμπερασμάτων σχετικά με την αποδοχή ή όχι τη ερευνητικής υπόθεσης (Gay et al., 2006: 5).

Οι επιστημονικές έρευνες ταξινομούνται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Η ταξινόμηση γίνεται με βάση τον τρόπο συλλογής, επεξεργασίας και παρουσίασης των δεδομένων. Βέβαια, μια τέτοια κατηγοριοποίηση θεωρείται κυρίως συμβατική γιατί δεν αναφέρεται κάποιος σε ποσοτικά δεδομένα χωρίς να ενδιαφέρεται για την ποιότητά τους και αντίστροφα. Ωστόσο, στις ποσοτικές έρευνες συγκαταλέγονται οι περιγραφικές, οι εργαστηριακές, οι πειραματικές και οι δημοσκοπικές, ενώ στις περιγραφικές συγκαταλέγονται η ιστορική έρευνα, η έρευνα δράσης, η μελέτη περίπτωσης, η ανάλυση περιεχομένου, η εθνογραφική έρευνα κ.α. (Αθανασίου, 2007: 41).

Στη παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική περιγραφική προσέγγιση, με την οποία επιδιώκεται να κατανοηθούν οι απόψεις των ερωτώμενων ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Gay et al., 2006: 14). Η συλλογή των δεδομένων γίνεται με ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Οι ερευνητικοί στόχοι της διατυπώθηκαν μετά την ανασκόπηση της αντίστοιχης με το θέμα βιβλιογραφίας. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Ακόμη, επιχειρείται να καταγραφούν τυχόν διαφοροποιήσεις στις απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών, όπως και τυχόν διαφοροποιήσεις στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών με βάση το φύλο. Τέλος, γίνεται προσπάθεια ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά τη δυνατότητα αποτελεσματικής διοίκησης της σχολικής μονάδας από άτομο που δεν προέρχεται από τον παιδαγωγικό χώρο.

Ο πληθυσμός που επιλέχθηκε να εξεταστεί είναι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που εργάζονται σε σχολεία του Νομού Ιωαννίνων.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο στάλθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, για να καταγραφούν οι απόψεις που επικρατούν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τη δεδομένη χρονική στιγμή (Αθανασίου, 2007: 46) ώστε να εξαχθούν άμεσα τα αποτελέσματα.

### **3.2. Το δείγμα της έρευνας**

Η δειγματοληψία είναι η διαδικασία επιλογής ενός αριθμού ατόμων για την έρευνα με τέτοιο τρόπο που τα άτομα θα εκπροσωπούν το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού που αφορά η έρευνα (Gay et al., 2006: 100). Η επιλογή του δείγματος είναι αναγκαία γιατί είναι δύσκολο όλα τα άτομα μιας κοινωνικής ομάδας να λάβουν μέρος σε μια έρευνα. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος εξασφαλίζεται από τον τρόπο δειγματοληψίας και τον αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα. Δεν υπάρχουν όμως αυστηρά προκαθορισμένα όρια όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος (Αθανασίου, 2007: 123-125).

Τον υπό εξέταση πληθυσμό της παρούσας εργασίας αποτελούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων κατά τη σχολική περίοδο 2017-2018. Ο αριθμός του δείγματος καθορίστηκε από τη φύση της παρούσας εργασίας που είναι έρευνα μικρής κλίμακας και διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Έτσι, το δείγμα αποτελούν 41 Διευθυντές και 60 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων.

Η δειγματοληψία που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη εργασία είναι η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), καθώς έγινε επιλογή των πιο εύκαιρων και προσβάσιμων ατόμων (Robson, 2010: 314). Η δειγματοληψία «ευκολίας» μπορεί να γίνει με δύο τρόπους είτε με εθελοντές είτε με αξιοποίηση ενός προσβάσιμου δείγματος (Gay et al., 2006: 112). Εκτός από το βαθμό προσβασιμότητας ένα άλλο στοιχείο για την επιλογή του δείγματος ήταν η προθυμία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών να συμμετάσχουν.

Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν μας έδωσαν κάποια χαρακτηριστικά για το δείγμα που συμμετείχε. Από την πρώτη ερώτηση που αφορούσε το δείγμα προέκυψε ότι το 64,4% του δείγματος ήταν γυναίκες και το 35,6% άνδρες.

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε την ηλικία του δείγματος και προέκυψε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων είναι μεταξύ ποσοστό 26,7% είναι 51-55 ετών και ένα επίσης μεγάλο ποσοστό το 23,8% είναι από 46-50 ετών.

Από την τρίτη ερώτηση που αφορούσε την ειδικότητα προέκυψε ότι το 59,4% των ερωτηθέντων είναι δάσκαλοι και το 40,6% διευθυντές. Πιο συγκεκριμένα, από τους 41 διευθυντές οι 21 είναι άνδρες και οι 20 γυναίκες και από τους 60 εκπαιδευτικούς οι 15 άνδρες και οι 45 γυναίκες.

Από την τέταρτη ερώτηση που αφορούσε το τίτλο σπουδών προέκυψε ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με ποσοστό 58,4% διαθέτει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 38,6% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

### **3.3. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Το μέσο συλλογής δεδομένων για τη παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο, καθώς πρόκειται για ποσοτική περιγραφική έρευνα. Το ερωτηματολόγιο είναι το βασικότερο μέσο συλλογής δεδομένων στις επιστήμες της αγωγής. Ανάλογα με το είδος των ερωτήσεων τα ερωτηματολόγια διακρίνονται σε ανοιχτά και κλειστά. Ανοιχτά είναι εκείνα που επιδέχονται περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις και κλειστά είναι εκείνα που μόνο μία απάντηση γίνεται δεκτή (Αθανασίου, 2007: 146).

Το ερωτηματολόγιο έχει κάποια πλεονεκτήματα σε σχέση με άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Επιτρέπουν συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα πληθυσμού σε σύντομο χρονικό διάστημα (Gay et al., 2006: 163). Οι παραπάνω λόγοι σε συνδυασμό με τον κεντρικό στόχο της έρευνας οδήγησαν στην επιλογή του παραπάνω εργαλείου.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε εξ' αρχής για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου με απαντήσεις τύπου Likert 5-βαθμης κλίμακας (1=Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ, 4=Πολύ, 5= Πάρα Πολύ). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου σύντομης απάντησης και ένας συνδυασμός συνεχών και κατηγορικών κλιμάκων για τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων.



Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη εκ των οποίων το πρώτο είναι ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και τα υπόλοιπα τρία είναι ομάδες ερωτήσεων σχετικές με το υπό εξέταση θέμα. Επίσης, το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μία επιστολή στην οποία αναφέρονται ο σκοπός της έρευνας, η σημασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και διαβεβαιώνονται οι συμμετέχοντες για την ανωνυμία του ερωτηματολογίου καθώς και για τη χρήση των δεδομένων καθαρά για ερευνητικούς σκοπούς.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται οδηγίες συμπλήρωσής του. Το πρώτο μέρος περιέχει 7 ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, πρόκειται για στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, οι σπουδές, η προϋπηρεσία, η περιοχή του σχολείου και ο αριθμός μαθητών του σχολείου που εργάζονται. Τα υπόλοιπα τρία μέρη αποτελούνται από ερωτήσεις τύπου Likert που αφορούν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή αλλά χωρίζονται σε ενότητες σύμφωνα με τους ερευνητικούς σκοπούς. Στο τέλος υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου που αφορούν την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Το παραπάνω εργαλείο που περιγράφεται και η συνοδευτική επιστολή υπάρχουν αυτούσια στο παράρτημα της εργασίας.

### **3.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στο αν το ερωτηματολόγιο μετρά αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε (Gay et al., 2006: 170). Στην παρούσα έρευνα η κατασκευή του ερωτηματολογίου έγινε μετά από την ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποιήθηκαν για τον αποτελεσματικό διευθυντή και η εγκυρότητα των ερωτήσεων προήλθε από συγκριτική αξιολόγηση των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν με αυτές που μελετήθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Επίσης, διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να μη κατευθύνουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Η αξιοπιστία αναφέρεται στην εσωτερική συνοχή και σταθερότητα του εργαλείου μέτρησης (Creswell, 2011: 167), το παρόν εργαλείο χαρακτηρίζεται από συνοχή καθώς η βασική έννοια που μετρά (χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή) εμφανίζεται σταθερά στις ερωτήσεις. Η συνέπεια των ερωτήσεων ελέγχθηκε από τον επιβλέποντα της εργασίας. Εκτός από την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου ένα άλλο

στοιχείο που εξασφαλίζει την αξιοπιστία της έρευνας είναι πως πραγματοποιήθηκε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς οπότε και οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί είχαν ολοκληρωμένη εικόνα γύρω από το διευθυντή και την αποτελεσματικότητά του. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο αξιοπιστίας αποτελεί το γεγονός ότι μαζί με το ερωτηματολόγιο στάλθηκαν οδηγίες συμπλήρωσής του ώστε να μην υπάρξουν ασάφειες κατά τη συμπλήρωσή του. Επίσης, στάλθηκε και συνοδευτική επιστολή που ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για την ανωνυμία και τους σκοπούς της έρευνας (Αθανασίου, 2007: 231).

Οι απαντήσεις είναι διαβαθμισμένες σε 5-βαθμη κλίμακα Likert από το 1=Καθόλου έως το 5= Πάρα Πολύ, και δίνεται και η δυνατότητα για την ενδιάμεση απάντηση (3=Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ) σε περίπτωση που ο ερωτώμενος δεν έχει σχηματίσει άποψη (Αθανασίου, 2007: 157).

Οι ερωτώμενοι έπρεπε να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις ώστε οι τιμές που θα προκύψουν με την ανάλυση να είναι στατιστικά σημαντικές.

### **3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία. Αρχικά με βάση το σκοπό της έρευνας επιλέχθηκε ο πληθυσμός της έρευνας. Στη συνέχεια με τη διαδικασία της «δειγματοληψίας ευκολίας» (Robson, 2010: 314) επιλέχτηκε το δείγμα.

Έπειτα κατασκευάστηκε το εργαλείο συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο, το οποίο στάλθηκε ηλεκτρονικά στα email του δείγματος. Μόλις ολοκληρώθηκε η διαδικασία της συλλογής των ερωτηματολογίων, ποσοτικοποιήθηκαν οι απαντήσεις και έγινε στατιστική ανάλυσή τους. Με βάση όσα προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση και σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας εξήχθησαν κάποια αποτελέσματα τα οποία παρουσιάζονται σε επόμενο κεφάλαιο και έγινε συζήτηση πάνω σε αυτά.

### **3.6. Ανάλυση των δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα επεξεργασίας δεδομένων SPSS 22. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέχτηκε καθώς εξυπηρετούσε τους σκοπούς της έρευνας.

Αφού, λοιπόν, συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα περάστηκαν στο πρόγραμμα με κωδικοποιημένες τις απαντήσεις. Όλα τα ερωτηματολόγια ήταν πλήρως απαντημένα καθώς στην ηλεκτρονική μορφή όλες οι ερωτήσεις ήταν υποχρεωτικές και δεν επιτρεπόταν η υποβολή του με κενές απαντήσεις.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ όλοι οι πίνακες με τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης βρίσκονται στο Παράρτημα της εργασίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

### Πρώτο Μέρος: Δημογραφικά στοιχεία

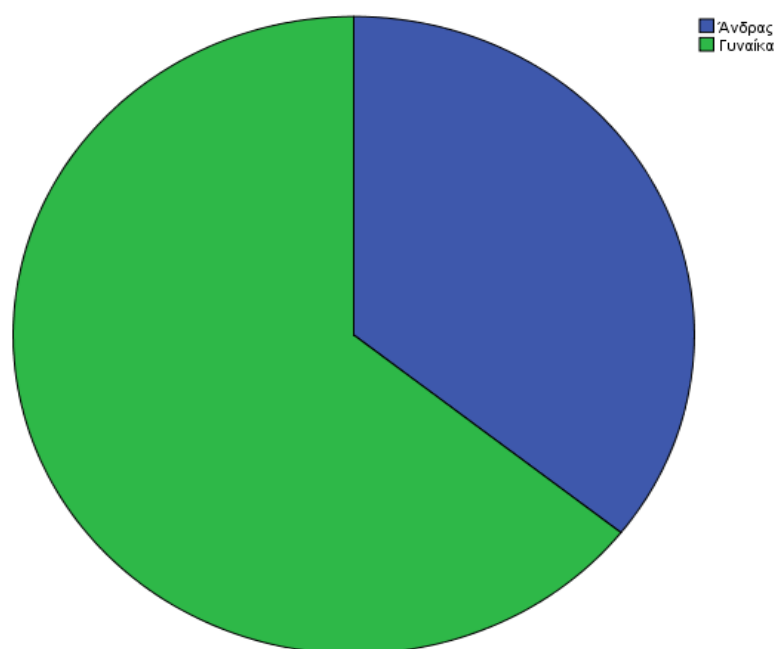
Τα αποτελέσματα αφορούν το δείγμα N=101.

Για να αναλυθούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και κεντρικής τάσης και διασποράς και τα αντίστοιχα διαγράμματα.

#### 1. Φύλο

*Πίνακας 1. Το Φύλο του Δείγματος*

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	36	35,6	35,6	35,6
	Γυναίκα	65	64,4	64,4	100,0
	Total	101	100,0	100,0	



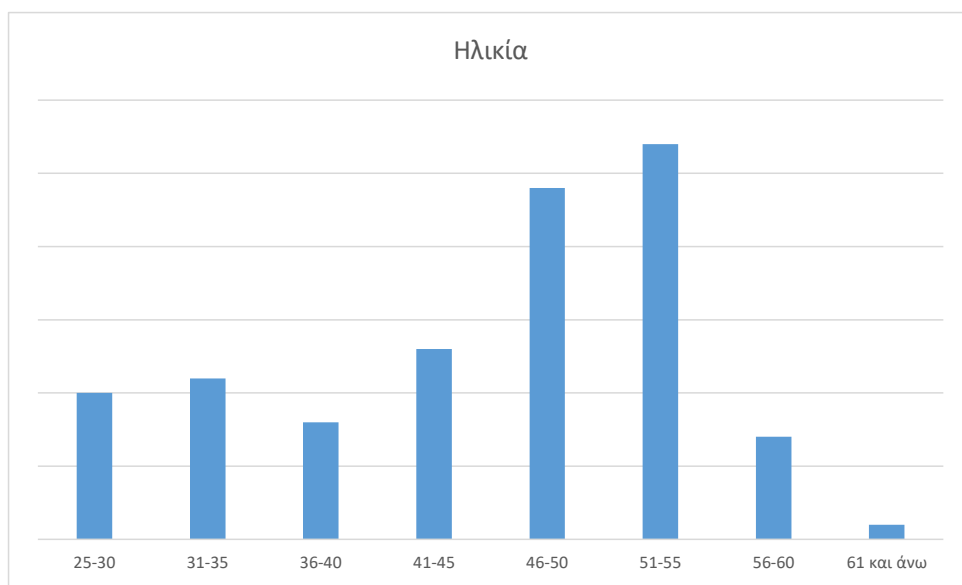
*Διάγραμμα 1. Το φύλο του δείγματος*

Από τις δημογραφικές πληροφορίες του δείγματος προκύπτει ότι στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 101 ερωτηθέντες. Από αυτούς οι 65 γυναίκες, δηλαδή ποσοστό 64,4% και 36 άνδρες, δηλαδή ποσοστό 35,6%.

## 2. Ηλικία

*Πίνακας 2. Ηλικία του δείγματος*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	10	9,9	9,9	9,9
2	11	10,9	10,9	20,8
3	8	7,9	7,9	28,7
4	13	12,9	12,9	41,6
5	24	23,8	23,8	65,3
6	27	26,7	26,7	92,1
7	7	6,9	6,9	99,0
8	1	1,0	1,0	100,0
Total	101	100,0	100,0	



*Διάγραμμα 2. Ηλικία του δείγματος*

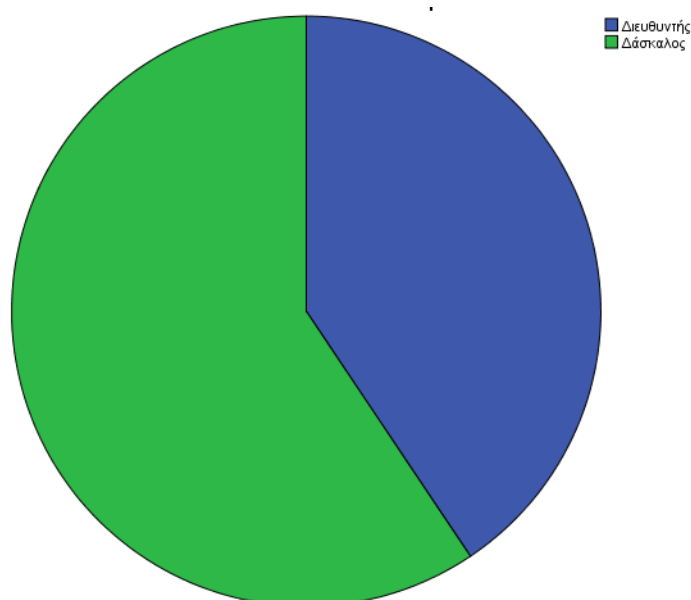
Στο παραπάνω πίνακα και το αντίστοιχο γράφημα παρουσιάζεται η ηλικιακή ομάδα του δείγματος. Όπως φαίνεται το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με ποσοστό 26,7% (27 άτομα) είναι 51-55 ετών, το 23,8% (24 άτομα) είναι από 46-50 ετών, το 12,9% (13 άτομα) είναι 41-45 ετών, το 10,9% (11 άτομα) είναι 31-35 ετών, το 9,9% (10 άτομα)

είναι 25-30 ετών, το 7,9% (8 άτομα) είναι 36-40 ετών, το 6,9% (7 άτομα) είναι 56-60 ετών και το 1% (1 άτομο) είναι άνω το 61 ετών.

### 3. Ειδικότητα

*Πίνακας 3α. Δάσκαλοι και διευθυντές*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	41	40,6	40,6	40,6
	Δάσκαλος	60	59,4	59,4	100,0
	Total	101	100,0	100,0	



*Διάγραμμα 3. Δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί*

*Πίνακας 3β. Φύλο ανά ειδικότητα*

		Ειδικότητα		Total
		Διευθυντής	Δάσκαλος	
Φύλο	Ανδρας	21	15	36
	Γυναίκα	20	45	65
	Total	41	60	101

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3α και στο αντίστοιχο σχεδιάγραμμα το 40,6% (41 άτομα) του δείγματος είναι διευθυντές και διευθύντριες και το 59,4% (60 άτομα) είναι δάσκαλοι και δασκάλες. Στον πίνακα 3β. φαίνεται η αντιστοιχία του φύλου ανά

ειδικότητα. Έτσι, όσον αφορά τους διευθυντές οι άνδρες είναι 21 και οι γυναίκες 20 και όσον αφορά τους δασκάλους οι άνδρες είναι 15 και οι γυναίκες 45.

**Πίνακας 3γ. Ηλικία ανά ειδικότητα**

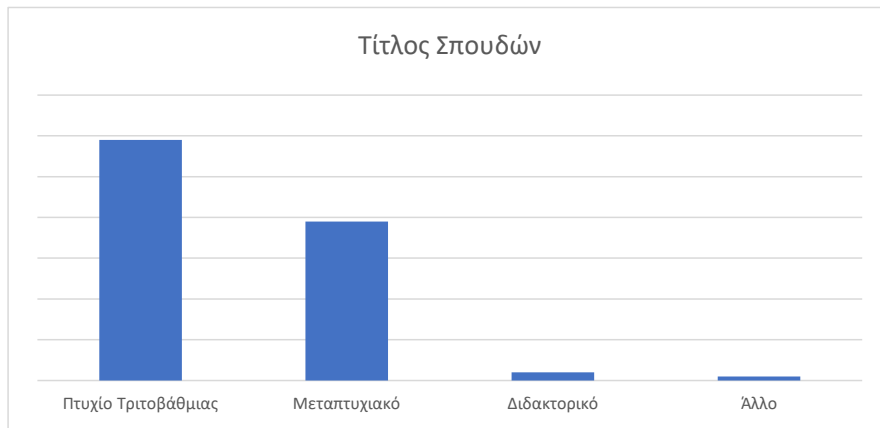
	Ειδικότητα		Total
	Διευθυντής	Δάσκαλος	
Ηλικία 1	1	9	10
2	0	11	11
3	0	8	8
4	3	10	13
5	14	10	24
6	16	11	27
7	6	1	7
8	1	0	1
Total	41	60	101

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται η ηλικιακή ομάδα του δείγματος ανάλογα με την ειδικότητα. Όσον αφορά τους διευθυντές οι 14 από τους 41 έχουν ηλικία 46-50 ετών, οι 16 από τους 41 ηλικία 51-55 ετών, 6 διευθυντές έχουν ηλικία 56-60, 3 διευθυντές 45-50, 1 διευθυντής 25-30 και 1 ηλικία από 61 και άνω. Όσον αφορά τους δασκάλους, από 11 άτομα ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 31-35 και 51-55, από 10 άτομα στις ηλικιακές ομάδες 45-50 και 46-50, 9 άτομα στην ηλικιακή ομάδα 25-30, 8 άτομα στην ομάδα 36-40 και 1 άτομο 56-60.

#### 4. Τίτλος Σπουδών

**Πίνακας 4. Τίτλος Σπουδών**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Τριτοβάθμια	59	58,4	58,4	58,4
Μεταπτυχιακό	39	38,6	38,6	97,0
Διδακτορικό	2	2,0	2,0	99,0
Άλλο	1	1,0	1,0	100,0
Total	101	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4. Τίτλοι Σπουδών του δείγματος

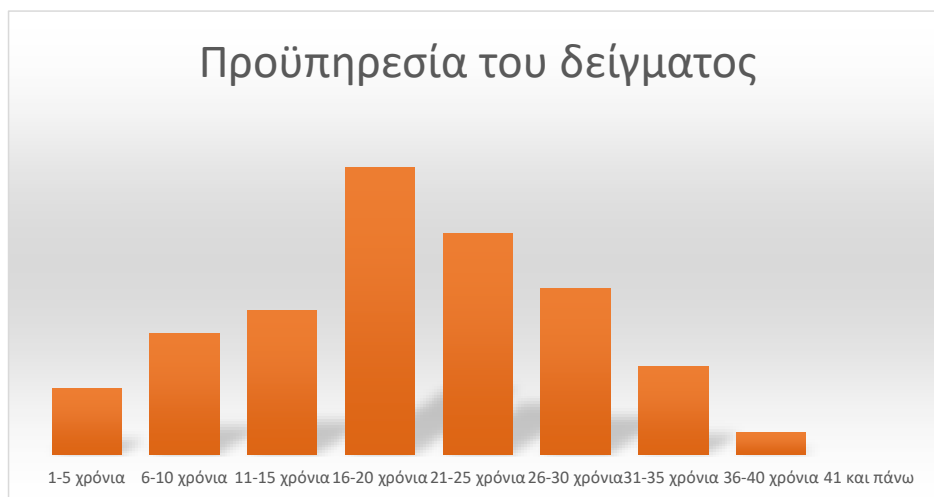
Το 58,4% (59 άτομα) του δείγματος διαθέτει πτυχίο Πανεπιστημίου, το 38,6% (39 άτομα) έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 2% (2 άτομα) διαθέτει διδακτορικό τίτλο και το 1% (1 άτομο) διαθέτει πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

## 5. Χρόνια Προϋπηρεσίας

Πίνακας 5. Προϋπηρεσία του δείγματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	6	5,9	5,9	5,9
	6-10	11	10,9	10,9	16,8
	11-15	13	12,9	12,9	29,7
	16-20	26	25,7	25,7	55,4
	21-25	20	19,8	19,8	75,2
	26-30	15	14,9	14,9	90,1
	31-35	8	7,9	7,9	98,0
	36-40	2	2,0	2,0	100,0
Total		101	100,0	100,0	





Διάγραμμα 5. Προϋπηρεσία του δείγματος

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα και το αντίστοιχο διάγραμμα, το 25,7% (26 άτομα) των ερωτηθέντων έχει προϋπηρεσία 16-20 χρόνια, το 19,8% (20 άτομα) έχει 21-25 χρόνια, το 14,9% (15 άτομα) έχει 26-30 χρόνια, το 12,9% (13 άτομα) έχει 11-15 χρόνια, το 10,9% (11 άτομα) έχει 6-10 χρόνια, το 7,9% (8 άτομα) έχει 31-35 χρόνια, το 5,9% (6 άτομα) έχει 1-5 χρόνια και το 2% (2 άτομα) έχει 36-40 χρόνια.

Στον πίνακα 5α παρουσιάζονται και τα χρόνια προϋπηρεσίας που αντιστοιχούν σε κάθε ειδικότητα:

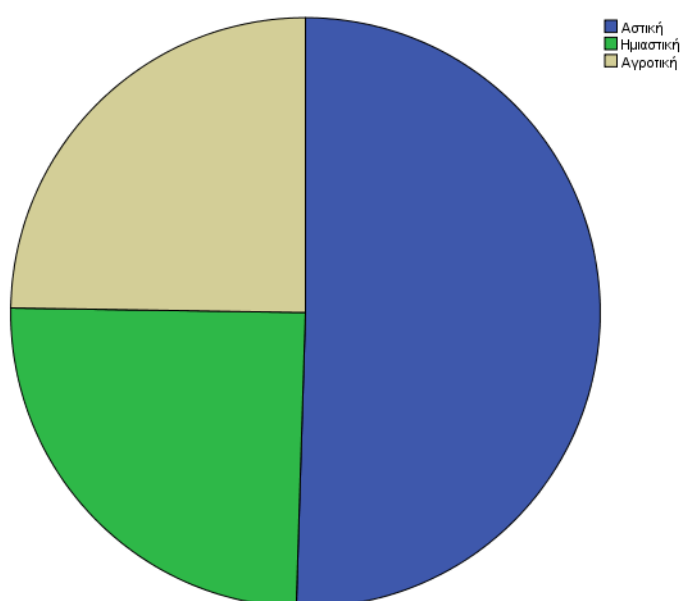
**Πίνακας 5α. Προϋπηρεσία και ειδικότητα**

		Ειδικότητα		Total
		Διευθυντής	Δάσκαλος	
Προϋπηρεσία	1-5	0	6	6
	6-10	0	11	11
	11-15	1	12	13
	16-20	11	15	26
	21-25	12	8	20
	26-30	10	5	15
	31-35	6	2	8
	36-40	1	1	2
Total		41	60	101

## 6. Περιοχή Σχολείου

*Πίνακας 6. Περιοχή Σχολείου*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αστική	51	50,5	50,5	50,5
Ημιαστική	25	24,8	24,8	75,2
Αγροτική	25	24,8	24,8	100,0
Total	101	100,0	100,0	



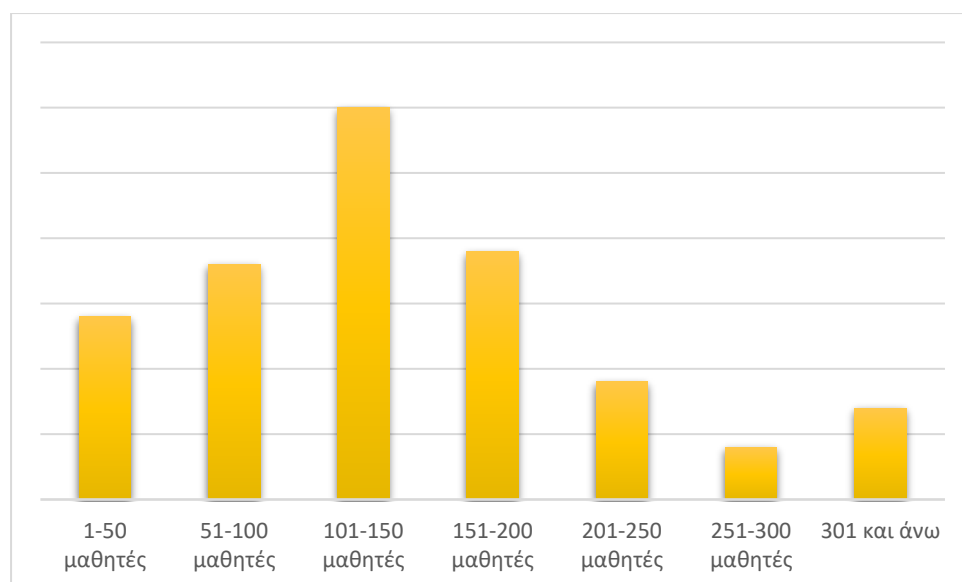
*Διάγραμμα 6. Περιοχή Σχολείου*

Όπως παρουσιάζεται στο παραπάνω πίνακα και στο αντίστοιχο γράφημα, το 50,5% (51 άτομα) των ερωτηθέντων εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε αστική περιοχή και σε ημιαστική και αγροτική περιοχή το ποσοστό είναι ίσο και αντιστοιχεί στο 24,8% (25 άτομα) του δείγματος.

## 7. Αριθμός Μαθητών Σχολείου

Πίνακας 7. Αριθμός μαθητών σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	13,9	13,9	13,9
	2	18	17,8	17,8	31,7
	3	30	29,7	29,7	61,4
	4	19	18,8	18,8	80,2
	5	9	8,9	8,9	89,1
	6	4	4,0	4,0	93,1
	7	7	6,9	6,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	



Διάγραμμα 7. Αριθμός Μαθητών Σχολείου

Όπως παρουσιάζεται παραπάνω το 29,7% (30 άτομα) των ερωτηθέντων εργάζεται σε σχολείο που έχει 101-150 μαθητές, το 18,8% (19 άτομα) σε σχολείο με 151-200 μαθητές, το 17,8% (18 άτομα) σε σχολείο με 51-100 μαθητές, το 13,9% (14 άτομα) σε σχολείο με 1-50 μαθητές, το 8,9% (9 άτομα) σε σχολείο με 201-250 μαθητές, το 6,9% (7 άτομα) σε σχολείο με 301 και πάνω μαθητές και το 4% (4 άτομα) εργάζεται σε σχολείο με 251-300 μαθητές.

## Δεύτερο Μέρος: Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού Διευθυντή

Από τις απαντήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

**1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιες οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή;

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα καταγράφηκαν οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για κάθε ένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή και παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες. Τα χαρακτηριστικά χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Ατομικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και σε σχέση με τους γονείς.

Για να απαντηθεί το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω πίνακες συχνοτήτων και κεντρικής τάσης και διασποράς.

**Πίνακας 8. Ατομικά χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού Διευθυντή**

	Γνώση_Εκπαιδευτική_νομοθεσία	Εφαρμογή_εκπαιδ_νομοθεσίας	Ακολουθεί_πολιτική_Υπουργείου	Συνεργασία_σχολικούς_συνβούλους	Μεταπτυχιακό_διοίκηση_οργάνωση	Καλός_δάσκαλος	να_έχει_διδασκτική_εμπειρία
N Valid	101	101	101	101	101	101	101
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	4,44	4,30	3,28	3,83	3,53	4,16	4,56
Median	5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00	5,00
Mode	5	4	3	4	5	5	5
Std. Deviation	,670	,701	,929	,873	1,213	,809	,654
Variance	,448	,491	,862	,761	1,471	,655	,428
Range	3	3	4	3	4	3	3
Minimum	2	2	1	2	1	2	2
Maximum	5	5	5	5	5	5	5
Sum	448	434	331	387	357	420	461

	να_είναι_οργανωτικός	αποφασιστικότητα_πρωτοβουλία	εξωστρεφής_επικοινωνιακός	αντικειμενικός_αμερόληπτος	ηγετικά_χαρακτ_έμπνευση	καινοτόμος	διαμορφ_θετικό_κλίμα	προμήθεια_υλικού
N Valid	101	101	101	101	101	101	101	101
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	4,72	4,79	4,56	4,77	4,68	4,40	4,77	4,44
Median	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Mode	5	5	5	5	5	5	5	5
Std. Deviation	,550	,432	,590	,467	,564	,708	,467	,670
Variance	,302	,186	,348	,218	,319	,502	,218	,448
Range	3	2	2	2	3	3	2	2
Minimum	2	3	3	3	2	2	3	3
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5
Sum	477	484	461	482	473	444	482	448

Από τους παραπάνω πίνακες προκύπτουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τα ατομικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Η πλειοψηφία του δείγματος συμφώνησε με τα ατομικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο διευθυντής, καθώς η επικρατούσα τιμή (mode) στις περισσότερες περιπτώσεις είναι το 4 και το 5 που αντιστοιχούν στην απάντηση «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» αντίστοιχα. Αναλυτικά τα ποσοστά που αντιστοιχούν σε καθεμία απάντηση παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Ερώτηση	Απαντήσεις				
	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
Να γνωρίζει άριστα την εκπαιδευτική Νομοθεσία:	-	1 (1%)	7 (6,9%)	40 (39,6%)	53 (52,5%)
Να φροντίζει για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	-	1 (1%)	11 (10,9%)	46 (45,5%)	43 (42,6%)
Να ακολουθεί πιστά την πολιτική του Υπουργείου	5 (5%)	11 (10,9%)	43 (42,6%)	35 (34,7%)	7 (6,9%)
Να συνεργάζεται συστηματικά με τους σχολικούς συμβούλους	-	7 (6,9%)	27 (26,7%)	43 (42,6%)	24 (23,8%)
Να έχει μεταπτυχιακό ή να έχει επιμορφωθεί στη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης	4 (4%)	20 (19,8%)	24 (23,8%)	24 (23,8%)	29 (27,8%)
Να είναι πολύ καλός δάσκαλος	-	2 (2%)	20 (19,8%)	39 (38,6%)	40 (39,6%)
Να έχει διδακτική εμπειρία	-	1 (1%)	6 (5,9%)	29 (28,7%)	65 (64,4%)
Να είναι οργανωτικός	-	1 (1%)	2 (2%)	21 (20,8%)	77 (76,2%)
Να είναι αποφασιστικός και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες	-	-	1 (1%)	19 (18,8%)	81 (80,2%)
Να είναι εξωστρεφής και επικοινωνιακός	-	-	5 (5%)	34 (33,7%)	62 (61,4%)
Να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος	-	-	2 (2%)	19 (18,8%)	80 (79,2%)
Να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά και να εμπνέει τους υφιστάμενους του	-	1 (1%)	2 (2%)	25 (24,8%)	73 (72,3%)
Να είναι καινοτόμος	-	1 (1%)	10 (9,9%)	38 (37,6%)	52 (51,5%)
Να διαμορφώνει θετικό κλίμα στο σχολείο	-	-	2 (2%)	19 (18,8%)	80 (79,2%)

Να μεριμνά για την προμήθεια τεχνολογικού, εποπτικού υλικού και διδακτικού υλικού	-	-	10 (9,9%)	37 (36,6%)	54 (53,5%)
---	---	---	--------------	---------------	---------------

Πιο συγκεκριμένα, το 80,2% πιστεύει ότι για να είναι κάποιος αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι αποφασιστικός και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, το 79,2% να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος και να διαμορφώνει θετικό κλίμα στο σχολείο, το 76,2% ότι πρέπει να είναι οργανωτικός, το 72,3% πιστεύει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά και να εμπνέει τους υφιστάμενούς του, το 64,4% συμφώνησε ότι πρέπει να έχει διδακτική εμπειρία, το 61,4% ότι πρέπει να είναι εξωστρεφής και επικοινωνιακός, το 53,5% ότι πρέπει να μεριμνά για την προμήθεια τεχνολογικού, εποπτικού και διδακτικού υλικού, το 52,5% ότι πρέπει να γνωρίζει άριστα τη νομοθεσία, το 51,5% θεωρεί ότι πρέπει να είναι καινοτόμος, το 45,5% ότι πρέπει να φροντίζει για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, το 42,6% ότι πρέπει να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους σχολικούς συμβούλους, το 39,6% θεωρεί ότι για να είναι αποτελεσματικός ο διευθυντής πρέπει να είναι και καλός δάσκαλος. Όσον αφορά την άποψη να ακολουθεί πιστά την πολιτική του Υπουργείου η επικρατούσα τιμή (mode) είναι το 3 που αντιστοιχεί στην απάντηση «Ούτε λίγο/Ούτε πολύ».

### Πίνακας 9. Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού διευθυντή-Εκπαιδευτικού

	έμφαση_ανθρ ώτινες_σχέσει ς	ενθάρρυνση_ στηρίξη_εκπα ιδ	ενημέρωση_νι α_οραμα_στο χους	παρότρυνση_ για_συνεργασί α	καθοδήγηση_ στο_διδακτικ ό_εργο	ενθαρ_συμμετ _λήψη_αποφ άσεων	επίλυση_συγκ ρούσεων_εκπ αιδευτ	ακούει_απόψ εις_ανοιχτός_ νέες_ιδέες	αξιολογεί_του ς_εκπαιδευτικ ούς
N Valid	101	101	101	101	101	101	101	101	101
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	4,31	4,68	4,40	4,50	3,91	4,43	4,64	4,69	3,31
Median	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00
Mode	4	5	5	5	5	5	5	5	4
Std. Deviation	,689	,509	,722	,594	1,001	,669	,558	,596	1,255
Variance	,475	,259	,522	,352	1,002	,447	,312	,355	1,575
Range	3	2	3	3	4	3	2	4	4
Minimum	2	3	2	2	1	2	3	1	1
Maximum	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sum	435	473	444	454	395	447	469	474	334

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για τα στοιχεία που πρέπει να διέπουν τον αποτελεσματικό διευθυντή στη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία των απαντήσεων έχει επικρατούσα τιμή το 5 που αντιστοιχεί στην απάντηση «Πάρα Πολύ». Αναλυτικά τα

ποσοστά που αντιστοιχούν σε καθεμία απάντηση παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Ερώτηση	Απαντήσεις				
	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
Να δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις	-	1 (1%)	10 (9,9%)	47 (46,5%)	43 (42,6%)
Να ενθαρρύνει και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς	-	-	2 (2%)	28 (27,7%)	71 (70,3%)
Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το όραμα και τους στόχους που έχει για το σχολείο	-	1 (1%)	11 (10,9%)	36 (35,6%)	53 (52,5%)
Να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους	-	1 (1%)	2 (2%)	44 (43,6%)	54 (53,5%)
Να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο	1 (1%)	8 (7,9%)	25 (24,8%)	32 (31,7%)	35 (34,7%)
Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων	-	1 (1%)	7 (6,9%)	41 (40,6%)	52 (51,5%)
Να φροντίζει για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών	-	-	4 (4%)	28 (27,7%)	69 (68,3%)
Να ακούει προσεχτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες	1 (1%)	-	1 (1%)	25 (24,8%)	74 (73,3%)
Να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς	11 (10,9%)	17 (16,8%)	21 (20,8%)	34 (33,7%)	18 (17,8%)

Έτσι, το 73,3% των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ακούει προσεχτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, το 70,3% συμφωνεί ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, το 68,3% συμφωνεί ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να φροντίζει για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, το 53,5% ότι πρέπει να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους,

το 52,5% συμφωνεί ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το όραμα και τους στόχους που έχει για το σχολείο, το 51,5% συμφωνεί ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, το 46,5% συμφωνεί ότι ο διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, το 34,7% ότι πρέπει να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και το 33,7% συμφωνεί ότι ο διευθυντής πρέπει να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

**Πίνακας 10. Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού διευθυντή- Μαθητές**

		κλίμα_συνεργασίας_με_μαθητες	ενδιαφέρον_εν_ίσχυση_πρό_δου_μαθ	ενθαρρύνει_μ_αθητές	επίλυση_προβλη_συμπεριφορών	πειθαρχικός_έλεγχος	καλλιέργεια_υπευθυνότητας	συνεργασία_μ_ε_γονείς
N	Valid	101	101	101	101	101	101	101
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,37	4,43	4,58	4,72	3,55	4,29	4,52
Median		4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00
Mode		4	5	5	5	4	4	5
Std. Deviation		,703	,726	,667	,602	1,100	,792	,687
Variance		,494	,527	,445	,362	1,210	,627	,472
Range		4	3	4	4	4	4	4
Minimum		1	2	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5
Sum		441	447	463	477	359	433	457

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχετικά με τα στοιχεία που πρέπει να έχει ένας διευθυντής σε σχέση με τους μαθητές ώστε να είναι αποτελεσματικός. Η επικρατούσα τιμή των απαντήσεων είναι το 5 που αντιστοιχεί στην απάντηση «Πάρα Πολύ». Αναλυτικά τα ποσοστά που αντιστοιχούν σε καθεμία απάντηση παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:



Ερώτηση	Απαντήσεις				
	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα πολύ
Να δημιουργεί και να διατηρεί κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές	1 (1%)	1 (1%)	4 (4%)	49 (48,5%)	46 (45,5%)
Να ενδιαφέρεται για την πρόοδο των μαθητών και να την ενισχύει	-	2 (2%)	8 (7,9%)	36 (35,6%)	55 (54,5%)
Να ενθαρρύνει τους μαθητές	1 (1%)	-	4 (4%)	30 (29,7%)	66 (65,3%)
Να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών	1 (1%)	-	2 (2%)	20 (19,8%)	78 (77,2%)
Να ασκεί πειθαρχικό έλεγχο στους μαθητές	3 (3%)	16 (15,8%)	27 (26,7%)	32 (31,7%)	23 (22,8%)
Να καλλιεργεί την υπευθυνότητα των μαθητών	2 (2%)	1 (1%)	6 (5,9%)	49 (48,5%)	43 (42,6%)
Να συνεργάζεται με τους γονείς	1 (1%)	-	5 (5%)	34 (33,7%)	61 (60,4%)

Πιο συγκεκριμένα, το 77,2% των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι ο διευθυντής πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, το 65,3% συμφωνεί ότι πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές, το 60,4% ότι πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς, το 54,5% ότι πρέπει να ενδιαφέρεται για την πρόοδο των μαθητών και να την ενισχύει και το 48,5% ότι πρέπει να δημιουργεί και να διατηρεί κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές και να καλλιεργεί την υπευθυνότητα των μαθητών και το 31,7% συμφωνεί ότι ο διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός οφείλει να ασκεί πειθαρχικό έλεγχο στους μαθητές.

**2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή;

Προκειμένου να απαντηθεί το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα εφαρμόστηκε chi-square test ( $\chi^2$ ) σε καθένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Οι πίνακες των αποτελεσμάτων βρίσκονται στο παράρτημα της εργασίας.

Έτσι για καθεμία από τις ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή ορίσαμε την αρχική και την εναλλακτική μας υπόθεση και θέσαμε ως δείκτη σημαντικότητας το  $p=0,05$ .

### Ατομικά Χαρακτηριστικά

Σχετικά με ατομικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή οι απόψεις διαφοροποιούνται μόνο όσον αφορά τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

#### 1. Εφαρμογή Εκπαιδευτικής νομοθεσίας

H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να φροντίζει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.

H<sub>1</sub>: Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να φροντίζει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.

**Πίνακας 11. Εφαρμογή Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας**

		Εφαρμογή εκπαιδ νομοθεσίας				Total
		Λίγο	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ειδικότητα	Διευθυντής	0	0	19	22	41
	Δάσκαλος	1	11	27	21	60
Total		1	11	46	43	101

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,201 <sup>a</sup>	3	,017
Likelihood Ratio	14,462	3	,002
Linear-by-Linear Association	8,068	1	,005
N of Valid Cases	101		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες το  $p=0,017$  που είναι μικρότερο από 0,05. Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Επομένως, απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση δηλαδή ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων και αποδεχόμαστε την εναλλακτική ότι υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων. Η διαφοροποίηση έγκειται στο ότι αρκετοί δάσκαλοι (11 άτομα) επέλεξαν την απάντηση «Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ» σε αντίθεση με τους διευθυντές.

## 2. Να συνεργάζεται συστηματικά με τους σχολικούς συμβούλους

Ho: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να συνεργάζεται συστηματικά με τους σχολικούς συμβούλους.

H1: Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να συνεργάζεται συστηματικά με τους σχολικούς συμβούλους.

**Πίνακας 12. Συνεργασία με σχολικούς συμβούλους**

		Συνεργασία σχολικούς συμβούλους				Total
		Λίγο	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ειδικότητα	Διευθυντής	0	8	18	15	41
	Δάσκαλος	7	19	25	9	60
Total		7	27	43	24	101

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,934 <sup>a</sup>	3	,012
Likelihood Ratio	13,384	3	,004
Linear-by-Linear Association	10,420	1	,001
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,84.

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες το  $p=0,012$  που είναι μικρότερο από 0,05. Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Επομένως, απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση δηλαδή ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων και αποδεχόμαστε την εναλλακτική ότι υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων. Η διαφοροποίηση έγκειται στο ότι διπλάσιος αριθμός

δασκάλων (19 άτομα) επέλεξαν την απάντηση «Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ» σε σχέση με τους διευθυντές (8 άτομα).

### 3. Να είναι καλός δάσκαλος

Ho: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι καλός δάσκαλος.

H1: Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι καλός δάσκαλος.

**Πίνακας 13. Καλός δάσκαλος**

		Καλός δάσκαλος				Total
		Λίγο	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ειδικότητα	Διευθυντής	0	4	15	22	41
	Δάσκαλος	2	16	24	18	60
Total		2	20	39	40	101

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,400 <sup>a</sup>	3	,038
Likelihood Ratio	9,383	3	,025
Linear-by-Linear Association	8,301	1	,004
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες το  $p=0,038$  που είναι μικρότερο από 0,05. Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Επομένως, απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση δηλαδή ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων και αποδεχόμαστε την εναλλακτική ότι υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων. Η πλειοψηφία δασκάλων και εκπαιδευτικών επέλεξαν τις απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» η μεγαλύτερη απόκλιση στις απαντήσεις βρίσκεται στην απάντηση «Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ».

### 4. Να έχει διδακτική εμπειρία

Ho: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει διδακτική εμπειρία.

H<sub>1</sub>: Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να έχει διδακτική εμπειρία.

**Πίνακας 14. Διδακτική Εμπειρία**

		να έχει διδακτική εμπειρία				Total
		Λίγο	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ειδικότητα	Διευθυντής	1	0	9	31	41
	Δάσκαλος	0	6	20	34	60
Total		1	6	29	65	101

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,020 <sup>a</sup>	3	,046
Likelihood Ratio	10,526	3	,015
Linear-by-Linear Association	3,293	1	,070
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες το  $p=0,046$  που είναι μικρότερο από 0,05. Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Επομένως, απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση δηλαδή ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων και αποδεχόμαστε την εναλλακτική ότι υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων. Η πλειοψηφία δασκάλων και εκπαιδευτικών επέλεξαν την απάντηση «Πάρα Πολύ» η μεγαλύτερη απόκλιση στις απαντήσεις βρίσκεται στην απάντηση «Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ» και στην απάντηση «Πολύ» καθώς η πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε «Πάρα Πολύ».

Στα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά το  $p>0,05$ , οπότε δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων.

Συγκεντρωτικά, να αναφέρουμε ότι στην πλειοψηφία των ατομικών χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή οι απόψεις διευθυντών και δασκάλων δεν διαφοροποιούνται, καθώς δεν προκύπτει στατιστική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών (βλ. Παράρτημα). Τα μόνα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται είναι: η εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η συστηματική συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, να είναι καλός δάσκαλος και να έχει διδακτική εμπειρία.

### Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή-Εκπαιδευτικοί

Σχετικά με χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων. Σε όλες τις περιπτώσεις το  $p > 0,05$  (βλ. Παράρτημα).

### Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή-Μαθητές

Σχετικά με χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή σε σχέση με τους μαθητές οι απόψεις διαφοροποιούνται μόνο όσον αφορά τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

#### **1. Ενδιαφέρον και ενίσχυση της προόδου των μαθητών**

Ho: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται και να ενισχύει την πρόοδο των μαθητών.

H1: Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ενδιαφέρεται και να ενισχύει την πρόοδο των μαθητών.

**Πίνακας 15. Ενδιαφέρον και ενίσχυση της προόδου των μαθητών**

		ενδιαφέρον ενίσχυση προόδου μαθ				Total
		Λίγο	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ειδικότητα	Διευθυντής	0	0	14	27	41
	Δάσκαλος	2	8	22	28	60
Total		2	8	36	55	101

#### **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,523 <sup>a</sup>	3	,036
Likelihood Ratio	12,078	3	,007
Linear-by-Linear Association	7,098	1	,008
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες το  $p = 0,036$  που είναι μικρότερο από 0,05. Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Επομένως, απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση δηλαδή ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων και αποδεχόμαστε την εναλλακτική ότι υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων. Η πλειοψηφία δασκάλων και εκπαιδευτικών επέλεξαν την απάντηση «Πάρα Πολύ» η μεγαλύτερη απόκλιση στις απαντήσεις βρίσκεται στην απάντηση «Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ» και στην απάντηση «Πολύ» καθώς η πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε «Πάρα Πολύ».

## 2. Συνεργασία με τους γονείς

H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς.

H<sub>1</sub>: Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς.

**Πίνακας 16. Συνεργασία με τους γονείς**

		συνεργασία με γονείς				Total
		Καθόλου	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ειδικότητα	Διευθυντής	0	0	10	31	41
	Δάσκαλος	1	5	24	30	60
Total		1	5	34	61	101

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,508 <sup>a</sup>	3	,037
Likelihood Ratio	10,678	3	,014
Linear-by-Linear Association	7,828	1	,005
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες το  $p=0,037$  που είναι μικρότερο από 0,05. Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Επομένως, απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση δηλαδή ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων και αποδεχόμαστε την εναλλακτική ότι υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων. Η πλειοψηφία δασκάλων και εκπαιδευτικών επέλεξαν την απάντηση «Πάρα Πολύ» η μεγαλύτερη απόκλιση στις απαντήσεις βρίσκεται στην

απάντηση «Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ» και στην απάντηση «Πολύ» καθώς η πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε «Πάρα Πολύ».

Στα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή σε σχέση με τους μαθητές το  $p > 0,05$ , οπότε δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων.

Συγκεντρωτικά, να αναφέρουμε ότι στην πλειοψηφία των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή σε σχέση με τους μαθητές οι απόψεις διευθυντών και δασκάλων δεν διαφοροποιούνται, καθώς δεν προκύπτει στατιστική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών (βλ. Παράρτημα). Τα μόνα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται είναι: το ενδιαφέρον και η ενίσχυση της προόδου των μαθητών και η συνεργασία με τους γονείς.

**3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:** Σύμφωνα με τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών, υπάρχει διαφορά με βάση το φύλο στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών;

3α. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων;

3β. Ποιο φύλο θεωρούν πιο αποτελεσματικό;

3γ. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων ανάλογα με το φύλο;

Για να απαντηθεί το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω πίνακες συχνοτήτων και κεντρικής τάσης και διασποράς.

**Πίνακας 17. Διαφορά φύλου**

Statistics		
N	Valid	101
	Missing	0
Mean		2,02
Median		2,00
Mode		1
Std. Deviation		1,216
Variance		1,480
Range		4
Minimum		1
Maximum		5
Sum		204



		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	50	49,5	49,5	49,5
	Λίγο	17	16,8	16,8	66,3
	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	21	20,8	20,8	87,1
	Πολύ	8	7,9	7,9	95,0
	Πάρα Πολύ	5	5,0	5,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Όπως παρουσιάζεται στους παραπάνω πίνακες σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το 49,5% (mode=1) των ερωτηθέντων θεωρεί ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά στην αποτελεσματικότητα με βάση τα δύο φύλα, το 20,8% (mode=3) απάντησε ούτε «Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ», το 16,8% (mode=2) απάντησε «Λίγο», το 7,9% και το 5% απάντησαν «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» αντίστοιχα.

### 3α. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων;

Προκειμένου να απαντηθεί το πρώτο υποερώτημα εφαρμόστηκε chi-square test ( $\chi^2$ ). Ορίσαμε την αρχική και την εναλλακτική μας υπόθεση και θέσαμε ως δείκτη σημαντικότητας το  $p=0,05$ .

Η<sub>0</sub>: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από το φύλο.

Η<sub>1</sub>: Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από το φύλο.

**Πίνακας 18. Διαφοροποίηση απόψεων για το φύλο με βάση την ειδικότητα**

		διαφορά φύλου					Total
		Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ειδικότητα	Διευθυντής	21	11	2	5	2	41
	Δάσκαλος	29	6	19	3	3	60
Total		50	17	21	8	5	101

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,139 <sup>a</sup>	4	,007
Likelihood Ratio	15,793	4	,003
Linear-by-Linear Association	,403	1	,525
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,03.

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες το  $p=0,007$  που είναι μικρότερο από 0,05. Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Επομένως, απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση δηλαδή ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων και αποδεχόμαστε την εναλλακτική. Η διαφοροποίηση των απόψεων διαμορφώνεται από το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό των δασκάλων επέλεξαν την απάντηση «Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ».

*3β. Ποιο φύλο θεωρούν πιο αποτελεσματικό;*

Για να απαντηθεί το δεύτερο υποερώτημα χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και κεντρικής τάσης και διασποράς για το δείγμα που απάντησε θετικά στο εάν υπάρχει διαφορά στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών με βάση το φύλο.

**Πίνακας 19. Αποτελεσματικότερο φύλο**

Statistics		
N	Valid	21
	Missing	0
Mean		1,24
Std. Error of Mean		,095
Median		1,00
Mode		1
Std. Deviation		,436
Variance		,190
Range		1
Minimum		1
Maximum		2
Sum		26

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	16	76,2	76,2	76,2
	Γυναίκα	5	23,8	23,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Όπως παρουσιάζεται στον παραπάνω πίνακα, από τους ερωτώμενους που απάντησαν ότι θεωρούν πως υπάρχει διαφορά στην αποτελεσματικότητα με βάση τα δύο φύλα το 76,2% (15,9% του συνολικού δείγματος) απάντησε ότι πιο αποτελεσματικοί είναι οι άνδρες και το 23,8% (5% του συνολικού δείγματος) ότι είναι πιο αποτελεσματικές οι γυναίκες.

Στην ίδια ερώτηση ανοιχτού τύπου κάποιοι ερωτώμενοι κατέγραψαν και τους λόγους που θεωρούν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο φύλων. Οι λόγοι αυτοί είναι:

1. ΑΝΔΡΑΣ: μπορούν να επιβληθούν καλύτερα, είναι πιο δυναμικοί, μπορούν να εμπνεύσουν αυτόματα τον σεβασμό, οι αποφάσεις τους γίνονται πιο εύκολα αποδεκτές και μπορούν να αφοσιωθούν καλύτερα στο ρόλο τους.

2. ΓΥΝΑΙΚΕΣ: είναι πιο οργανωτικές, κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των συναδέλφων τους, εργάζονται με μεγαλύτερη συνέπεια και διατηρούν μια "τάξη" και καλαισθησία στο σχολείο.

3. ΆΛΛΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ: «Όχι το φύλο αλλά η προσωπικότητα και η δυναμική του καθενός», «εξαρτάται από τις γνώσεις και την εμπειρία».

3γ. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων ανάλογα με το φύλο;

Στη συνέχεια για να διαπιστωθούν αν οι απόψεις για το ποιο από τα δύο φύλα θεωρούν πιο αποτελεσματικό επηρεάζεται από το φύλο των ερωτηθέντων εφαρμόστηκε chi-square test ( $\chi^2$ ). Ορίσαμε την αρχική και την εναλλακτική μας υπόθεση και θέσαμε ως δείκτη σημαντικότητας το  $p=0,05$ .

H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων ανάλογα με το φύλο.

H<sub>1</sub>: Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων ανάλογα με το φύλο.

**Πίνακας 20. Αποτελεσματικότερο φύλο με βάση το φύλο**

		αποτελεσματικό_φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Φύλο	Άνδρας	10	0	10
	Γυναίκα	6	5	11
Total		16	5	21

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,966 <sup>a</sup>	1	,015		
Continuity Correction <sup>b</sup>	3,723	1	,054		
Likelihood Ratio	7,895	1	,005		
Fisher's Exact Test				,035	,023
Linear-by-Linear Association	5,682	1	,017		
N of Valid Cases	21				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,38.

b. Computed only for a 2x2 table

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες το  $p=0,015$  που είναι μικρότερο από 0,05. Άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Επομένως, απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση δηλαδή ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων ανάλογα με το φύλο και αποδεχόμαστε την εναλλακτική ότι δηλαδή υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων με βάση το φύλο. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων που απάντησαν ότι πιο αποτελεσματικοί διευθυντές είναι οι άνδρες ήταν άνδρες, ενώ όσοι από τους ερωτηθέντες απάντησαν ότι πιο αποτελεσματικές στη διεύθυνση του σχολείου είναι οι γυναίκες ήταν γυναίκες.

**4<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα:** Μπορεί να υπάρξει ένας αποτελεσματικός διευθυντής στη σχολική μονάδα ο οποίος να προέρχεται από ένα διαφορετικό επιστημονικό χώρο;

4α. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων;

Για να απαντηθεί το 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω πίνακες συχνοτήτων και κεντρικής τάσης και διασποράς.

**Πίνακας 21. Διευθυντές από άλλο επιστημονικό χώρο**

Statistics		
N	Valid	101
	Missing	0
Mean		1,80
Std. Error of Mean		,100
Median		2,00
Mode		1
Std. Deviation		1,000
Variance		1,000
Range		4
Minimum		1
Maximum		5
Sum		182

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	49	48,5	48,5	48,5
	Λίγο	33	32,7	32,7	81,2
	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	12	11,9	11,9	93,1
	Πολύ	4	4,0	4,0	97,0
	Πάρα Πολύ	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για το εάν μπορεί ένα άτομο που προέρχεται από διαφορετικό επιστημονικό χώρο να γίνει αποτελεσματικός διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Όπως παρουσιάζεται στον πρώτο πίνακα η επικρατούσα τιμή είναι το 1 (mode=1) που αντιστοιχεί στην απάντηση «Καθόλου». Πιο συγκεκριμένα, το 48,5% των ερωτηθέντων απάντησε «Καθόλου», το 32,7% απάντησε «Λίγο», το 11,9% απάντησε «Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ» και το 4% και 3% απάντησαν «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» αντίστοιχα.

*4α. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων;*

Προκειμένου να απαντηθεί το παραπάνω υποερώτημα εφαρμόστηκε chi-square test ( $\chi^2$ ). Ορίσαμε την αρχική και την εναλλακτική μας υπόθεση και θέσαμε ως δείκτη σημαντικότητας το  $p=0,05$ .

H<sub>0</sub>: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν μπορεί να υπάρξει ένας αποτελεσματικός διευθυντής στη σχολική μονάδα ο οποίος να προέρχεται από ένα διαφορετικό επιστημονικό χώρο.

H<sub>1</sub>: Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν μπορεί να υπάρξει ένας αποτελεσματικός διευθυντής στη σχολική μονάδα ο οποίος να προέρχεται από ένα διαφορετικό επιστημονικό χώρο.

**Πίνακας 22. Διαφοροποίηση απόψεων για διευθυντές από άλλο χώρο με βάση την ειδικότητα**

		άλλο χώρο διευθυντές					Total
		Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ειδικότητα	Διευθυντής	17	17	6	0	1	41
	Δάσκαλος	32	16	6	4	2	60
Total		49	33	12	4	3	101

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,579 <sup>a</sup>	4	,233
Likelihood Ratio	6,986	4	,137
Linear-by-Linear Association	,001	1	,981
N of Valid Cases	101		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.

Από τους παραπάνω πίνακες προκύπτει ότι το  $p=0,233$  που είναι μεγαλύτερο του 0,05. Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Επομένως, κρατάμε την αρχική μας υπόθεση δηλαδή ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν μπορεί να υπάρξει ένας αποτελεσματικός διευθυντής στη σχολική μονάδα ο οποίος να προέρχεται από ένα διαφορετικό επιστημονικό χώρο. Και οι δύο ειδικότητες συμφωνούν ότι δε μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικός διευθυντής στη σχολική μονάδα που να προέρχεται από άλλο επιστημονικό χώρο.

**5<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αποτελεσματικούς τους διευθυντές των σχολείων με τους οποίους έχουν συνεργαστεί;

α. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων;

Προκειμένου να απαντηθεί το πέμπτο ερευνητικό μας ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας συχνοτήτων και κεντρικής τάσης και διασποράς.

**Πίνακας 23. Αποτελεσματικότητα όσων συνεργάστηκαν**

Statistics		
N	Valid	101
	Missing	0
Mean		3,27
Std. Error of Mean		,093
Median		3,00
Mode		4
Std. Deviation		,937
Variance		,878
Range		4
Minimum		1
Maximum		5
Sum		330

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3,0	3,0	3,0
	Λίγο	18	17,8	17,8	20,8
	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	36	35,6	35,6	56,4
	Πολύ	37	36,6	36,6	93,1
	Πάρα Πολύ	7	6,9	6,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Στους παραπάνω πίνακες παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα με το οποίο επιχειρείται να καταγραφούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών που έχουν συνεργαστεί. Πιο συγκεκριμένα, το 36,6% απάντησε ότι οι διευθυντές που έχει συνεργαστεί είναι «Πολύ» αποτελεσματικοί, το 35,6% απάντησε «Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ», το 17,8% απάντησε «Λίγο», το 6,9% «Πάρα Πολύ» και το 3% «Καθόλου».

5β. Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων;

Προκειμένου να απαντηθεί το παραπάνω υποερώτημα εφαρμόστηκε chi-square test ( $\chi^2$ ). Ορίσαμε την αρχική και την εναλλακτική μας υπόθεση και θέσαμε ως δείκτη σημαντικότητας το  $p=0,05$ .

Ho: Δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν θεωρούν πως οι διευθυντές που έχουν συνεργαστεί είναι αποτελεσματικοί.

H1: Υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν θεωρούν πως οι διευθυντές που έχουν συνεργαστεί είναι αποτελεσματικοί.

**Πίνακας 24. Διαφοροποίηση απόψεων για τους διευθυντές που συνεργάστηκαν με βάση την ειδικότητα**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ειδικότητα * αποτελ_οσων_συνεργάστηκ αν	101	100,0%	0	0,0%	101	100,0%

	αποτελ_οσων_συνεργάστηκαν					Total
	Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ	
Ειδικότητα Διευθυντής	3	6	11	19	2	41
Δάσκαλος	0	12	25	18	5	60
Total	3	18	36	37	7	101

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,483 <sup>a</sup>	4	,075
Likelihood Ratio	9,548	4	,049
Linear-by-Linear Association	,000	1	,993
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.



Από τους παραπάνω πίνακες προκύπτει ότι το  $p=0,075$  που είναι μεγαλύτερο του 0,05. Άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών. Επομένως, κρατάμε την αρχική μας υπόθεση δηλαδή ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δύο ειδικοτήτων για το εάν οι διευθυντές που έχουν συνεργαστεί ήταν αποτελεσματικοί.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 41 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 60 δάσκαλοι. Από τους διευθυντές οι 21 ήταν άνδρες και οι 20 γυναίκες. Από τους δασκάλους οι 45 ήταν γυναίκες και οι 15 άνδρες. Από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η βιβλιογραφία στην οποία αναφέρεται ότι παρά το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας είναι γυναίκες τις διευθυντικές θέσεις αναλαμβάνουν κυρίως οι άνδρες (Pavlovic, 2015). Τα αίτια της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών ποικίλουν. Κάποιοι θεωρούν πως αυτό συμβαίνει γιατί τα στυλ διοίκησης που επιλέγουν οι άντρες είναι καταλληλότερα (Pavlovic, 2015), ενώ άλλοι μελετητές εντοπίζουν εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην απουσία των γυναικών από τις διευθυντικές θέσεις. Οι εσωτερικοί παράγοντες έχουν να κάνουν με στοιχεία της προσωπικότητας (έλλειψη κινήτρων, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, έλλειψη στήριξης για διεκδίκηση ηγετικών θέσεων) και οι εξωτερικοί με κοινωνικά και θεσμικά χαρακτηριστικά που δεν ευνοούν την προώθηση των γυναικών σε υψηλές διοικητικές θέσεις (Δαράκη, 2007).

Επίσης, η πλειοψηφία των διευθυντών είχαν ηλικία από 46 έως 55 ετών και χρόνια προϋπηρεσίας από 16 έως 25. Αυτό επιβεβαιώνει ότι βασικό κριτήριο για να γίνει κάποιος διευθυντής σχολικής μονάδας αποτελούν τα χρόνια προϋπηρεσίας. Έτσι διευθυντές γίνονται εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας οι οποίοι έχουν εργαστεί αρκετά χρόνια σε σχολείο (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Ακόμη, όπως προέκυψε από την ανάλυση το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων εργάζεται σε σχολεία που βρίσκονται σε αστική περιοχή και έχουν πολλούς μαθητές.

Παρακάτω ακολουθούν πέντε υποκεφάλαια στα οποία γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε κάθε υποκεφάλαιο ερμηνεύονται τα πορίσματα που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα.

### **5.1. Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή**

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν παραπάνω, φαίνεται ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί

θεωρούν εξίσου σημαντικά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή που προέκυψαν από τη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, για τις ανάγκες της έρευνας τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες ώστε να είναι πιο εύκολη η επεξεργασία τους. Η πρώτη κατηγορία αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, η δεύτερη τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και η τρίτη τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή σε σχέση με τους μαθητές. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν τόσο με την προσωπικότητα του διευθυντή όσο και με το διοικητικό του έργο. Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στις πρωτοβουλίες, τις ενέργειες και γενικότερα τα καθήκοντα που οφείλει να έχει ο διευθυντής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Και η τρίτη αναφέρεται στην στάση του διευθυντή απέναντι στους μαθητές του σχολείου αλλά και στη συνεργασία του με τους γονείς. Στην πλειοψηφία τους διευθυντές και εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την σπουδαιότητα ύπαρξης αυτών των χαρακτηριστικών χωρίς να υπάρξουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους. Κάθε μία κατηγορία αναλύεται χωριστά στα παρακάτω υποκεφάλαια.

### **5.1.1. Ατομικά χαρακτηριστικά διευθυντή**

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι συμφωνούν με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που πρέπει να έχει ο διευθυντής και με τις ενέργειες που πρέπει να αναλαμβάνει για το διοικητικό του έργο. Με άλλα λόγια, για να είναι ένας διευθυντής αποτελεσματικός πρέπει να έχει γνώσεις, δεξιότητες, διαθέσεις και γνωρίσματα (Robinson, et al., 2009). Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι αποφασιστικός και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος και να διαμορφώνει θετικό κλίμα στο σχολείο, να είναι οργανωτικός, να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά και να εμπνέει τους υφιστάμενούς του, να έχει διδακτική εμπειρία, να είναι εξωστρεφής και επικοινωνιακός, να μεριμνά για την προμήθεια τεχνολογικού, εποπτικού και διδακτικού υλικού, να γνωρίζει άριστα τη νομοθεσία, να είναι καινοτόμος, να φροντίζει για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τους σχολικούς συμβούλους και να είναι και καλός δάσκαλος. Μάλιστα και σε προηγούμενη έρευνα σχετικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διαπιστώθηκε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι αντικειμενικός και

αμερόληπτος, επικοινωνιακός και εξωστρεφής και να εμπνέει τους υφισταμένους του (Argyropoulou & Symeonidis, 2017).

Τα περισσότερα από τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά τα οποία έχουν αναδειχτεί στη διεθνή βιβλιογραφία ως γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Έτσι, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ως ηγέτης της οφείλει να καλλιεργήσει αυτά τα στοιχεία της προσωπικότητας του και του τρόπου εργασίας του ώστε να εξασφαλίσει την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αρκετοί από τους ερωτώμενους φαίνεται να μην έχουν σχηματίσει άποψη για το εάν ο αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να ακολουθεί πιστά την πολιτική του Υπουργείου. Παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος συμφωνεί ότι ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει άριστα την εκπαιδευτική νομοθεσία δεν έχουν την ίδια γνώμη για την πιστή εφαρμογή της πολιτικής του Υπουργείου. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία δήλωσε ότι δεν έχει σχηματίσει άποψη για το εάν ο διευθυντής πρέπει να εφαρμόζει όσα προβλέπονται από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αρκετά συχνά δεν συμφωνούν και δε συμμερίζονται τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας.

Επίσης, μεγάλο μέρος του δείγματος δείχνει να μην έχει σχηματίσει άποψη για το εάν ένας διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα με ειδίκευση στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Βέβαια, η άγνοια αυτή μπορεί να προέρχεται και από το γεγονός ότι δεν έχουν συνεργαστεί με διευθυντές που διαθέτουν αντίστοιχο τίτλο.

### **5.1.2. Αποτελεσματικός διευθυντής και εκπαιδευτικοί**

Αναφορικά με τη δεύτερη κατηγορία που σχετίζεται με τις πρωτοβουλίες, τις ενέργειες και γενικότερα τα καθήκοντα που οφείλει να έχει ο διευθυντής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, διευθυντές και δάσκαλοι συμφωνούν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να ακούει προσεχτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, να ενθαρρύνει και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, να φροντίζει για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους, να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το όραμα και τους στόχους που έχει για το σχολείο, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και να δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Ένα αρκετά μικρότερο

ποσοστό συμφωνεί με την άποψη ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Σε σχέση με τη άποψη ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, φαίνεται ότι ένα αρκετά μεγάλο μέρος του δείγματος δεν συμφωνεί καθώς είτε δήλωσε πως δεν έχει σχηματίσει γνώμη είτε επέλεξε αρνητική απάντηση. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ τους, για στήριξη, ενθάρρυνση και παρότρυνση δεν είναι σύμφωνοι με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εκ μέρους των διευθυντών. Με την παρούσα άποψη συμφωνούν τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι διευθυντές και έμμεσα επισημαίνεται η αναγκαιότητα για επιλογή κατάλληλων μέσων αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν για βελτίωση της διδασκαλίας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993).

### **5.1.3. Αποτελεσματικός διευθυντής και μαθητές**

Σχετικά με την τρίτη κατηγορία των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού διευθυντή που αναφέρεται στη στάση του διευθυντή απέναντι στους μαθητές αλλά και στη συνεργασία του με τους γονείς, τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι συμφωνούν ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, να ενθαρρύνει τους μαθητές, να συνεργάζεται με τους γονείς, να ενδιαφέρεται για την πρόοδο των μαθητών και να την ενισχύει, να δημιουργεί και να διατηρεί κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές και να καλλιεργεί την υπευθυνότητα των μαθητών. Όσον αφορά όμως την άσκηση πειθαρχικού ελέγχου στους μαθητές παρόλο που η πλειοψηφία του δείγματος φάνηκε να συμφωνεί, ένα αρκετά μεγάλο μέρος του δείγματος επέλεξε αρνητική απάντηση και ένα εξίσου μεγάλο μέρος φαίνεται να μην έχει σχηματίσει άποψη. Φαίνεται, λοιπόν, πως η άσκηση πειθαρχικού ελέγχου από την πλευρά του διευθυντή προς τους μαθητές είναι ένα χαρακτηριστικό που δεν είναι ομόφωνα αποδεκτό.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, φαίνεται πως ο διευθυντής για να μπορέσει να είναι αποτελεσματικός στο έργο του οφείλει να έχει και να καλλιεργήσει αρκετά στοιχεία. Η ύπαρξη των στοιχείων αυτών θα τον βοηθήσουν να ασκήσει αποτελεσματική ηγεσία και κατ' επέκταση να δημιουργήσει ένα αποτελεσματικό σχολείο που θα παρέχει στους μαθητές όλες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για το μέλλον τους. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής καλείται να εκπληρώσει τους τρεις παρακάτω ρόλους τον

ηθικό, τον διοικητικό και τον καθοδηγητικό. Ο ηθικός έχει να κάνει με υψηλά ηθικά πρότυπα, ο διοικητικός με την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των πόρων και ο καθοδηγητικός αφορά την σχέση του με τους εκπαιδευτικούς (Choi Wa Ho, 2011).

## **5.2. Διαφοροποίηση απόψεων των δύο ειδικοτήτων**

Δεύτερος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των δύο ειδικοτήτων σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Με άλλα λόγια, επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί αν η βαρύτητα που δόθηκε για καθένα ένα από τα χαρακτηριστικά διαφέρει ανάλογα με την ειδικότητα. Προέκυψε, λοιπόν, ότι οι απόψεις των δύο ειδικοτήτων δε διαφοροποιούνται στην πλειοψηφία των χαρακτηριστικών. Υπάρχει ομοφωνία στις απόψεις των δύο ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν τη διοίκηση του σχολείου φαίνεται να μην έχουν διαφορετική στάση από τους συναδέλφους τους.

Ωστόσο, υπήρξαν κάποια χαρακτηριστικά στα οποία προέκυψε διαφοροποίηση. Τα χαρακτηριστικά στα οποία υπάρχουν διαφοροποιήσεις των απόψεων των δύο ειδικοτήτων είναι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η συστηματική συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, το να είναι καλός δάσκαλος, το να έχει διδακτική εμπειρία, το ενδιαφέρον και η ενίσχυση της προόδου των μαθητών και η συνεργασία με τους γονείς. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αφορούν το διοικητικό έργο του διευθυντή, τη σχέση του με τους μαθητές αλλά και τους γονείς. Η διαφοροποίηση των απόψεων έγκειται στο γεγονός ότι αρκετοί δάσκαλοι δεν έχουν διαμορφώσει άποψη για την σημαντικότητα αυτών των χαρακτηριστικών. Για αυτό άλλωστε, όπως συνέβη και σε προηγούμενες έρευνες, στη πλειοψηφία τους εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή (ευσυνείδητος, ηθικός, καλός συνεργάτης, δίκαιος, αντικειμενικός, αμερόληπτος, οργανωτικός, τίμιος) (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Όσον αφορά το διοικητικό έργο οι δάσκαλοι μπορεί να μην γνωρίζουν σε βάθος τα καθήκοντα ενός διευθυντή για αυτό άλλωστε και οι ίδιοι επισημαίνουν πως η συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαιδευτικής ηγεσίας τους βοηθάει να κατανοήσουν το ρόλο του διευθυντή και τους ενισχύει με γνώσεις ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί (Richardson, 2003). Για τα χαρακτηριστικά «διδακτική εμπειρία» και «καλός δάσκαλος» οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν εικόνα του διευθυντή ως δασκάλου, καθώς υπάρχει το ζήτημα της κινητικότητας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών. Σχετικά με τα

χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τους μαθητές και τους γονείς η διαφοροποίηση ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο διευθυντής πρέπει να περιορίζεται σε διοικητικά ζητήματα και τα ζητήματα της προόδου των μαθητών και της συνεργασίας με τους γονείς είναι δικές τους αρμοδιότητες. Για αυτό είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ηγεσίας ώστε να κατανοήσουν τη θέση του διευθυντή και να συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015).

### **5.3. Φύλο και αποτελεσματικότητα**

Ένας ακόμη στόχος της παρούσας έρευνας -εκτός από το να καταγραφούν οι απόψεις των δύο ειδικοτήτων για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή- ήταν να καταγραφούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα και το φύλο. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα πορίσματα που παρουσιάστηκαν και παραπάνω φαίνεται ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους συμφωνούν πως το φύλο δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ανάλογα πορίσματα είχε και άλλη έρευνα που διαπίστωσε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην αποτελεσματικότητα ανάλογα με το φύλο (Pavlovic, 2015). Το φύλο δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα αλλά επιμέρους ζητήματα της διοίκηση όπως είναι η διαχείριση του χρόνου, το στυλ διοίκησης και η οργανωτικότητα (Botha, 2013). Αυτό συνεπάγεται ότι μπορεί να υπάρξουν διαφοροποιήσεις στη διοίκηση ανάλογα με το φύλο αλλά η αποτελεσματικότητα δεν επηρεάζεται άμεσα από αυτό.

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι από εκείνους που δήλωσαν ότι θεωρούν πως το φύλο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα η πλειοψηφία υποστήριξε ότι πιο αποτελεσματικούς θεωρούν τους άνδρες διευθυντές, γιατί μπορούν να επιβληθούν καλύτερα, είναι πιο δυναμικοί, μπορούν να εμπνεύσουν αυτόματα τον σεβασμό, οι αποφάσεις τους γίνονται πιο εύκολα αποδεκτές και μπορούν να αφοσιωθούν καλύτερα στο ρόλο τους.

Οι απαντήσεις αυτές διαφοροποιήθηκαν με βάση το φύλο, γιατί όσοι δήλωσαν ότι πιο αποτελεσματικοί είναι οι άνδρες ήταν στην πλειοψηφία τους και οι ίδιοι άνδρες αντίθετα ένα μικρό ποσοστό που δήλωσε ότι πιο αποτελεσματικές είναι οι γυναίκες διευθύντριες ήταν μόνο γυναίκες. Με άλλα λόγια, ενώ οι άνδρες διευθυντές θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί τόσο από τους άνδρες όσο και από τις γυναίκες του

δείγματος, οι γυναίκες διευθύντριες θεωρούνται πιο αποτελεσματικές μόνο από τις γυναίκες του δείγματος.

Τα παραπάνω σχετίζονται σαφώς με την αποδοχή των ανδρών ως πιο ισχυρών και δυναμικών. Παρόλα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η πλειοψηφία των διευθυντών είναι άνδρες (Μπουτουρίδου & Τσιατά, 2014), οπότε αυτό σε μεγάλο βαθμό μπορεί να εξηγεί και το γεγονός ότι δήλωσαν πως οι άνδρες είναι πιο αποτελεσματικοί καθώς έχουν συνεργαστεί κυρίως με άνδρες διευθυντές.

#### **5.4. Αποτελεσματικός διευθυντής από άλλον επιστημονικό χώρο**

Επίσης, στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να καταγραφούν και να αναλυθούν οι απόψεις των διευθυντών και των δασκάλων για το εάν θεωρούν πως μπορεί στην σχολική μονάδα να υπάρξει αποτελεσματικός διευθυντής από άλλο επιστημονικό χώρο. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων και των δύο ειδικοτήτων συμφώνησαν ότι δε μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικός διευθυντής στη σχολική μονάδα ο οποίος θα προέρχεται από διαφορετικό επιστημονικό χώρο. Αυτό συμβαίνει καθώς θεωρούν ότι αποτελεσματική σχολική ηγεσία μπορεί να ασκήσει αποκλειστικά ένας εκπαιδευτικός οποίος έχει εργαστεί και έχει εμπειρία σε μία σχολική μονάδα, ενώ ένα άτομο με διοικητικές γνώσεις που δεν έχει εργαστεί και δε γνωρίζει τον τρόπο λειτουργίας και την κουλτούρα ενός σχολείου δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός στο έργο του (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Η διοίκηση της σχολικής μονάδας άλλωστε είναι ιδιαίτερη και διευθυντής πρέπει να διασφαλίζει ότι γνωρίζει τα παιδαγωγικά ζητήματα και έχει παιδαγωγική κατάρτιση (Robinson et al., 2009).

#### **5.5. Αποτελεσματικότητα διευθυντών που έχουν συνεργαστεί**

Τέλος, τελευταίος στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν οι σημερινοί διευθυντές των σχολικών μονάδων θεωρούνται αποτελεσματικοί στο έργο τους. Για αυτό ζητήθηκε από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν την άποψη τους για το εάν θεωρούν πως οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνεργαστεί μέχρι σήμερα ήταν αποτελεσματικοί. Η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε θετικά και υποστήριξε πως οι διευθυντές με τους οποίους συνεργάζονται ή έχουν συνεργαστεί ασκούν αποτελεσματική ηγεσία (Στραβάκου, 2002). Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί πως ένα σημαντικό ποσοστό των δασκάλων που ερωτήθηκαν προτίμησε να κρατήσει



ουδέτερη στάση και να μην απαντήσει ούτε θετικά ούτε αρνητικά. Ασφαλώς μια τέτοια στάση μπορεί να ερμηνευθεί καθώς μπορεί κάποιιοι να έχουν εμπειρία με αποτελεσματικούς και μη διευθυντές οπότε προτίμησαν να κρατήσουν ουδέτερη στάση.

## **5.6. Σύντομη Επισκόπηση**

Συγκεντρωτικά, με βάση τα πορίσματα της έρευνας μπορούμε να πούμε πρώτον ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν ότι ο διευθυντής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να είναι αποτελεσματικός πρέπει να έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, δεύτερον και οι δύο ειδικότητες θεωρούν πως η αποτελεσματικότητα του διευθυντή δεν εξαρτάται από το φύλο, τρίτον και οι δύο ειδικότητες αναγνωρίζουν την αδυναμία ύπαρξης αποτελεσματικού διευθυντή στη σχολική μονάδα ο οποίος να προέρχεται από διαφορετικό επιστημονικό χώρο και τέταρτον και οι δύο ειδικότητες θεωρούν πως οι διευθυντές που έχουν συνεργαστεί ήταν αποτελεσματικοί ωστόσο αρκετοί από τους δασκάλους φαίνεται να μην έχουν διαμορφώσει άποψη ή να μην θέλουν να την εκφράσουν.

Όπως έχει τονιστεί ήδη στην παρούσα εργασία η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού διευθυντή στη σχολική μονάδα είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου που θα εκπληρώνει τους στόχους του και θα προετοιμάζει τους μαθητές για τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Οι σύγχρονοι όμως διευθυντές έχουν να φέρουν εις πέρας πολλά καθήκοντα και συναντούν δυσκολίες (Catano & Stronge, 2007). Επίσης, στην προσπάθεια τους να ασκήσουν αποτελεσματική ηγεσία συναντούν πολλά εμπόδια που προέρχονται από το προσωπικό του σχολείου, το κράτος, τους γονείς αλλά και από δικές τους αδυναμίες (Σαΐτης, 2007). Για το λόγο αυτό είναι επιτακτική ανάγκη να γίνουν κάποιες ενέργειες που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών, καθώς αυτό θα λειτουργήσει προς όφελος της ίδιας της κοινωνίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να παρουσιάσει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή της σχολικής μονάδας καθώς και κάποιες επιπλέον πτυχές τη αποτελεσματικής διοίκησης μέσα από τη σχολική πραγματικότητα όπως τη βιώνουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ίδιοι οι διευθυντές.

Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν παρατηρήθηκαν μικρές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων οι οποίες σαφώς και επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες τόσο της σχολικής πραγματικότητας όσο των ατομικών χαρακτηριστικών του κάθε εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η πλειοψηφία του δείγματος φάνηκε να έχει κοινή γνώμη. Βέβαια, ο περιορισμένος αριθμός των ερωτηθέντων ο οποίος περιορίστηκε σε σχολεία του νομού Ιωαννίνων, καθιστά αδύνατη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Παρόλα αυτά, μετά την ανάλυση των δεδομένων μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάποιες διαπιστώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή της σχολικής μονάδας τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως εφαλτήριο για περαιτέρω μελέτη και εξέταση του θέματος.

Η πρώτη διαπίστωση της εργασίας, λοιπόν, αφορά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή και προκύπτει ότι τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι θεωρούν ότι για να είναι ένας διευθυντής αποτελεσματικός πρέπει να έχει κάποια συγκεκριμένα γνωρίσματα. Πιο συγκεκριμένα, οφείλει να γνωρίζει άριστα την εκπαιδευτική νομοθεσία και να την εφαρμόζει, να διεκπεραιώνει διοικητικά ζητήματα, να συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους και να ασχολείται με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Εκτός από τις γνώσεις οφείλει να έχει και κάποιες δεξιότητες, να είναι οργανωτικός, καινοτόμος, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να διαμορφώνει θετικό κλίμα σχολείο, να προωθεί κλίμα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές και να έχει όραμα για το σχολείο του και τέλος όσον αφορά την προσωπικότητα του ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος, επικοινωνιακός και εξωστρεφής.

Η δεύτερη διαπίστωση έχει να κάνει με το ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές στην πλειοψηφία τους συμφωνούν με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός ηγέτης. Για κάποια ωστόσο μεμονωμένα χαρακτηριστικά φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν σχηματίσει άποψη. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, η συστηματική συνεργασία με τους

σχολικούς συμβούλους, το να είναι καλός δάσκαλος, το να έχει διδακτική εμπειρία, το ενδιαφέρον και η ενίσχυση της προόδου των μαθητών και η συνεργασία με τους γονείς.

Η τρίτη διαπίστωση αφορά την επίδραση του φύλου στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας συμφώνησε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην αποτελεσματικότητα ανάλογα με το φύλο. Όπως προκύπτει και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά επιμέρους ζητήματα της διοίκησης, αλλά σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας η αποτελεσματικότητα δεν εξαρτάται από το φύλο.

Η τέταρτη διαπίστωση αφορά τη δυνατότητα ύπαρξης αποτελεσματικού διευθυντή στη σχολική μονάδα ο οποίος να προέρχεται από διαφορετικό επιστημονικό χώρο. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές συμφωνούν ότι δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικός διευθυντής από άλλο επιστημονικό χώρο.

Τέλος, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι η πλειοψηφία των διευθυντών που έχουν εργαστεί μέχρι σήμερα ήταν αποτελεσματικοί στο έργο τους. Ωστόσο, υπήρξε διαφοροποίηση των απόψεων καθώς αρκετοί δάσκαλοι κράτησαν ουδέτερη στάση.

Κλείνοντας, μπορούμε να πούμε ότι αναγνωρίζεται η ανάγκη να έχει ο διευθυντής τη σχολικής μονάδας ορισμένα χαρακτηριστικά ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο του και κατ' επέκταση να είναι αποτελεσματική η σχολική μονάδα. Έχει αναγνωριστεί άλλωστε η συμβολή του διευθυντή στην μάθηση των παιδιών. Επομένως, η πολιτεία οφείλει να βοηθάει τους διευθυντές και να ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξελίσσονται και να ενημερώνονται για το έργο τους αλλά και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι αρωγοί της όλης προσπάθειας και να συμβάλλουν από τη μεριά τους στο δύσκολο έργο της διοίκησης του σχολείου.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Ύστερα από την ανασκόπηση των αντίστοιχων ερευνών και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, στο παρόν κεφάλαιο γίνονται κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών των Δημοτικών σχολείων.

### **Πολιτεία**

Κάποιοι τρόποι με τους οποίους η Πολιτεία θα μπορούσε να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των διευθυντών είναι οι ακόλουθοι:

- Να εισαχθούν θέματα ηγεσίας και διοίκησης στα προγράμματα σπουδών των σχολών προετοιμασίας εκπαιδευτικών.
- Να δημιουργηθούν προγράμματα συνεχούς επιμόρφωσης των διευθυντών στους δήμους ή στις περιφέρειες της χώρας.
- Να παρέχεται συνεχής ενίσχυση στο έργο των διευθυντών από το Κράτος.
- Να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας στα σχολεία.
- Να μειωθεί ο φόρτος εργασίας των διευθυντών.
- Να παρέχει το Κράτος κίνητρα για βελτίωση στους διευθυντές.
- Να δημιουργηθεί σε όλα τα σχολεία κατάλληλο περιβάλλον εργασίας.
- Να προωθηθεί η μονιμότητα των υπαλλήλων, ώστε να αυξηθεί το ενδιαφέρον για την εκάστοτε σχολική μονάδα.

### **Διευθυντής**

Κάποιοι τρόποι με τους οποίους ο ίδιος ο διευθυντής μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του είναι οι ακόλουθοι:

- Να επιμορφώνεται σε διοικητικά και ηγετικά θέματα και σε θέματα διαχείρισης χρόνου και ανθρωπίνου δυναμικού.
- Να δημιουργεί θετικό κλίμα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.
- Να παρακολουθεί διαρκώς εκπαιδευτικές έρευνες πάνω σε διοικητικά θέματα.
- Να χρησιμοποιεί την τεχνολογία.
- Να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και να τους αναθέτει αρμοδιότητες.
- Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς από την αρχή της χρονιάς για το όραμα και τους στόχους του σχολείου και να θεσπίζουν κοινούς στόχους και κοινή γραμμή.

- Να επιμορφώνεται συνεχώς σε θέματα ενίσχυσης της προόδου των μαθητών.
- Να συνεργάζεται με διάφορους κοινωνικούς φορείς και με το πανεπιστήμιο.

### **Εκπαιδευτικοί**

Τέλος, κάποιοι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι οι παρακάτω:

- Να γνωρίζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία.
- Να καταρτίζονται σε διοικητικά θέματα.
- Να προωθούν κλίμα συνεργασίας με το διευθυντή της σχολικής μονάδας και να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Να δραστηριοποιούνται στο Σύλλογο διδασκόντων.
- Να συμμετέχουν στη διαδικασία θέσπισης οράματος και στόχων του σχολείου και να προσπαθούν να τα προωθούν.
- Να παρέχουν στήριξη στο έργο του διευθυντή.

Οι παραπάνω προτάσεις είναι ενδεικτικές. Όπως διαπιστώνεται από την παρούσα εργασία υπάρχουν ποικίλοι τρόποι για τη βελτίωση της αποτελεσματικής διεύθυνσης του σχολείου. Και για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται συνεργασία και κινητοποίηση των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και της πολιτείας, γιατί ένα αποτελεσματικό σχολείο χρειάζεται και έναν αποτελεσματικό ηγέτη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α.** (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις (2<sup>η</sup> Εκδ.)*, Ιωάννινα: Εκδόσεις Εφύρα.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην.
- 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. DOI: [10.12681/hjre.10846](https://doi.org/10.12681/hjre.10846)
- Αναστασίου, Α.** (2008). *Αποτελεσματική Διεύθυνση Σχολείου (Διπλωματική Εργασία)*, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Βακάλης, Γ.** (2006). Παράγοντες που επιδρούν θετικά στη δημιουργία και διατήρηση ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού συστήματος σε μια εκπαιδευτική μονάδα, καθώς και βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα διοικητικό στέλεχος. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διοίκηση Α' /βάθμιας και Β' /βάθμιας Εκπαίδευσης Ι. Διεθνές Συνέδριο Άρτα, 1-3 Δεκεμβρίου 2006 (σ σ .)*. Πάτρα.
- Creswell, J. W.** (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, Αθήνα: Έλλην.
- Δαράκη, Ε.** (2007). *Εκπαιδευτική Ηγεσία & Φύλο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2000). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες ποιότητας*. Ανακτήθηκε στις 18 Μαΐου 2018, από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11063>
- Ζαβλανός, Μ.** (2002). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζαβλανός, Μ.** (1998). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χ.** (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*, Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Θεοφιλίδης, Χ. και Στυλιανίδης, Μ.** (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία.
- Καταβάτη, Ε.** (2003). Ο ρόλος του σημερινού διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, Τα Εκπαιδευτικά, 70, 191-195.

- Κατσιγιάννη, Ε.** (2013). *Μονιμότητα-θητεία του διευθυντή και σχολική αποτελεσματικότητα και ενδυνάμωση. Η περίπτωση του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Διπλωματική Εργασία)*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κιρκιγιάννη, Φ.** (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου, *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113. Ανακτήθην από: <http://www.taekpaideutika.gr> στις 10/6/2018.
- Κουτσούλης, Μ. & Χαραλάμπους, Α.** (2010). Αποτελεσματικό σχολείο: ένα ακόμη άλυτο αίνιγμα., *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 49, 112-127.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική και πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.** (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' Αυτό*, Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρنيωτάκη.
- Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α.** (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(3), 165-184.
- Λιακοπούλου, Μ.** (2011). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Ανακτήθηκε στις 19 Μαΐου 2018, από: [http://www.diaipolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/](http://www.diaipolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/)
- Μαδεμλής, Η.** (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαραθεύτης, Μ.** (1981). «Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του», *Νέα Παιδεία*, 16, 45-50.
- Ματσαγγούρας Η.** (2000). *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπουτουρίδου, Μ. & Τσιατά, Ε.** (2014). *Φύλο και Ηγεσία: Στερεοτυπικές Αντιλήψεις και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις (Πτυχιακή Εργασία)*, Αθήνα.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η.** (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
- Νούσια, Ε.** (2011). *Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η περίπτωση προαγωγής και ανέλιξης σε ηγετικές θέσεις των γυναικών στην Β/θμια Εκπαίδευση Θεσσαλίας (Διπλωματική Εργασία)*, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Ντούσκας, Ν. (2005).** *Ευνοϊκές Συνθήκες για τη Σχολική Μάθηση*, Πρέβεζα: Αυτοέκδοση.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001).** Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Παπαναούν, Ζ. (1995).** *Η διεύθυνση του Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Πασιαρδή, Γ. (2001).** *Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2014).** Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993).** *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT.
- Πετρίδου, Ε. (2005).** «Ο Προγραμματισμός της Δράσης της Εκπαιδευτικής Μονάδας ως Βασικό Στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στις Εκπαίδευση» στο Καψάλης Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Πρίντζας, Γ. (2005).** «Η Διαχείριση του Ανθρωπίνου Δυναμικού στην Εκπαίδευση» στο Καψάλης Α. (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Πουλής, Π. (2007).** *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί* (τομ.1). Εκδόσεις Σακκουλά.
- Robson, C. (2010).** *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2<sup>η</sup> εκδ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Σαγρή, Θ. & Βουρνούκα, Ι. (2015).** Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1179-1191.
- Σαΐτης, Χ. (2008).** Ο διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2007).** *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο- Από τη θεωρία στην πράξη*, 3<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005).** *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 3<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στραβάκου, Π. Α. (2002).** Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το έργο του Διευθυντή της



Σχολικής Μονάδας – μία συγκριτική εμπειρική προσέγγιση. 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, Πάτρα.

### *Ξενογλωσση*

**Abrahamsen, H. & Aas, M.** (2016). School leadership for the future: heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents, *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 68-88. DOI:10.1080/00220620.2016.1092426

**Aldridge, J. & Fraser, B.** (2017). Teachers' perceptions of the organizational climate: a tool for promoting instructional improvement, *School Leadership & Management*, 1-22. DOI: 10.1080/13632434.2017.1411899

**Andersen, F. C & Ottesen, E.** (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge, *Intercultural Education*, 22(4), 285-299. DOI:10.1080/14675986.2011.617422

**Bailey, P.** (1986). Managing schools and training school managers: some concepts, *School Organisation*, 6(1), 23-30. DOI: 10.1080/0260136860060106

**Bell, L. & Rhodes, C.** (1996). *The Skills of Primary School Management*, London: Routledge.

**Blase, J. and Blase, J.** (1999). Effective instructional leadership: teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130–136.

**Botha, J. R. (Nico).** (2013). Time management abilities of school principals according to gender: a case study in selected Gauteng schools, *Africa Education Review*, 10(2), 364-380. DOI: 10.1080/18146627.2013.853532

**Burke, S. & Collins, K.** (2001). Gender differences in leadership styles and management skills, *Women in Management Review*, 16(5), 244-257. DOI: 10.1108/09649420110395728

**Burnes, B.** (1996). *Managing Change: A Strategic Approach to Organizational Dynamics*, London: Pitman.

- Bush, T.** (2008). "From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change?" *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(2), 271–288. DOI:10.1177/1741143207087777.
- Bush, T. & Glover, D.** (2016). School Leadership in West Africa: Findings from a Systematic Literature Review, *Africa Education Review*, 13(3-4), 80-103. DOI:10.1080/18146627.2016.1229572
- Bush, T. & Glover, D.** (2014). School leadership models: what do we know?, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34(5), 553-571. DOI:10.1080/13632434.2014.928680
- Catano, N. & Stronge, J. H.** (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 10(4), 379-399.
- Chapman, C.** (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403-420. DOI: 10.1080/00131880802499894
- Choi Wa Ho, D.** (2011). Identifying leadership roles for quality in early childhood education programmes, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(1), 47-59. DOI: 10.1080/13603120903387561
- Clarke, S.** (2016). School leadership in turbulent times and the value of negative capability, *Professional Development in Education*, 42(1), 5-18. DOI:10.1080/19415257.2015.1010692
- Coleman, M.** (1998). *Women in educational management: the career progress and leadership styles of female secondary headteachers in England and Wales (PhD)*, Leicester: University of Leicester.
- Colmera, K., Waniganayake, M. & Laurie Field, L.** (2011). Implementing curriculum reform: insights into how Australian early childhood directors view professional development and learning, *Professional Development in Education*, 41(2), 203–221. DOI:10.1080/19415257.2014.986815.

- Cooper, L. & Woods, K.** (2017). Evaluating the use of a strengths-based development tool with head teachers, *Educational Psychology in Practice*, 33(1), 31-49. DOI:10.1080/02667363.2016.1220924
- Drysdale, L. & Gurr, D.** (2011). Theory and practice of successful school leadership in Australia, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31(4), 355-368.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L.** (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *Leadership Quarterly*, 14, 807-834. DOI: 10.1016/j.leaqua.2003.09.004.
- Earley, P., Evans, J., Collarbone, P., Gold, A. and Halpin, D.** (2002). *Establishing the current state of school leadership in England*. Institute of Education, University of London for the DfES. London: HMSO.
- Edmonds, R.** (1979). Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Ereş, F.** (2016). Competencies of Teachers Regarding School–Parent Relations: A Case of Antalya, *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1043-1049.
- Everard K. and Morris G.** (1996). *Effective School Management*, 3<sup>rd</sup> Edition, London: Paul Chapman.
- Garrett, V.** (1999). Preparation for Headship? The role of the deputy head in the primary school, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 19(1), 67-81. DOI: 10.1080/13632439969348
- Gay, R. L., Mills, E. G. & Airasian, P.** (2006). *Educational Research. Competencies for analysis and application*, 8<sup>rd</sup> Edition, New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Griffin, P.** (1981). Primary School Headship: A Response, *School Organisation: Formerly School Organisation*, 1(1), 81-82. DOI: 10.1080/0260136810010111
- Heck, R.** (2015). Organizational theory and the study of educational leadership and school improvement: Some reflections. *Journal of Organizational Theory in Education* 1(1), 58-67.
- Holligan, C., Menter, I., Hutchings, M. & Walker, M.** (2006). Becoming a head teacher: the perspectives of new head teachers in twenty-first-century England, *Journal of In-service Education*, 32(1), 103–122.

- Hoy, W. K. & Ferguson, J.** (1985). A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of school, *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Hoy, W. & Miskel, C.** (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, McGraw Hill, New York.
- Kiggundua, E. & Moorosi, P.** (2012). Networking for school leadership in South Africa: perceptions and realities, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(3), 215-232. DOI: 10.1080/13632434.2012.688738
- Kouzes, J.M., and Posner, B.Z.** (2012). *The leadership challenge*. 5th ed. San Francisco, CA:Wiley
- Law, W-W.** (2013). Culture, gender and school leadership: school leaders' self-perceptions in China, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(3), 295-322. DOI: 10.1080/03057925.2012.687891
- Laws, J. & Dennison, W.F.** (1990). Researching the Role of the Primary School Head. A Limited Base for Promoting Managerial Self - development, *Educational Studies*, 16(3), 269-280. DOI: 10.1080/0305569900160306
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D.** (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D.** (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lewis, P. & Murphy, R.** (2008) New directions in school leadership, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28(2), 127-146. DOI: 10.1080/13632430801969807
- MacEwan, E. K.** (2003). *Traits of Highly Effective Principals: From Good to Great Performance*, California: Corwin Press INC.
- Mertkan, S.** (2011). Tensions in leadership development: head teachers' experience in North Cyprus, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31(1), 79-90. DOI: 10.1080/13632434.2010.540560

- Moller, J.** (2009). Approaches to school leadership in Scandinavia, *Journal of Educational Administration and History*, 41(2), 165-177. DOI: 10.1080/00220620902808244
- Montana P. and Charnov B.** (1993). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Msila, V.** (2011). School management and the struggle for effective schools, *Africa Education Review*, 8(3), 434-449. DOI: 10.1080/18146627.2011.618650
- Pavlovic, N.** (2015). School Directors and Differences in Leadership Style Depending on Gender, *The Anthropologist*, 21(1-2), 254-261. DOI: 10.1080/09720073.2015.11891814
- Pounder, S. J. & Coleman, M.** (2002). Women - better leaders than men? In general and educational management it still “all depends”, *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 122-133. DOI: [10.1108/01437730210424066](https://doi.org/10.1108/01437730210424066)
- Price, M. & Reid, K.** (1987). Personal variables affecting the perspectives of head - teachers and teachers towards teacher participation in school decision - making, *School Organisation*, 7(1), 113-118. DOI: 10.1080/0260136870070117
- Rapp, S.** (2011). The director of education as a leader of pedagogical issues: a study of leadership in municipal educational sector activities, *School Leadership and Management*, 31(5), 471-490.
- Retallick, J. & Fink, D.** (2002). Framing leadership: Contributions and impediments to educational change. *International Journal of Leadership in Education*, 5, 91–104.
- Richardson, L. M.** (2003). Helping Teachers Participate Competently in School Leadership, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(4), 202-205. DOI: 10.1080/00098650309602003
- Robinson, V., Hohepa, M., and Lloyd, C.M.** (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis [BES]*. Wellington: Ministry of Education.

- Scheerens, L., Bosker, R. J., Creemers, B.P.M.** (2000). Time for Self-Criticism: On the Viability of school effectiveness Research, *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 131-157.
- Shakeshaft, Ch.** (1989). The gender gap in research in educational administration, *Educational Administration Quarterly*, 25(4), 324-337.
- Shakeshaft, Ch., Brown, G., Irby, B.J., Grogan, M. & J Ballenger, J.** (2007). Increasing gender equity in educational leadership, *Handbook for achieving gender equity through education*, 2, 103-129.
- Slanning, K.** (2000). The Future School Manager: Information and Communication Technology Aspects, *Educational Media International*, 37(4), 243-249. DOI: 10.1080/09523980050210439
- Smith, L. & Riley, D.** (2012). School leadership in times of crisis, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(1), 57-71. DOI: 10.1080/13632434.2011.614941
- Steward, J.** (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34(1), 52-68. DOI: 10.1080/13632434.2013.849686
- Turner, M. C.** (1974). The head teacher as a manager, *Journal of Educational Administration and History*, 6(2), 31-37. DOI: 10.1080/0022062740060205
- Tuytens, M. & Devos, G.** (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy, *Educational Studies*, 36(5), 521-536. DOI: 10.1080/03055691003729054
- Ward, S. C., Bagley, C., Lumby, J., Woods, P., Hamilton, T. & Roberts, A.** (2015). School leadership for equity: lessons from the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 19(4), 333-346. DOI: 10.1080/13603116.2014.930520
- Whitaker, K.S.** (2003). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection, *Journal of Educational Administration*, 41(1), 37-54. DOI: 10.1108/09578230310457420.
- Wright, N.** (2011) Between 'Bastard' and 'Wicked' leadership? School leadership and the emerging policies of the UK Coalition Government, *Journal of Educational*

*Administration and History*, 43(4), 345-362. DOI:  
10.1080/00220620.2011.606893

**Wrigley, T.** (2013). Rethinking School Effectiveness and Improvement: a question of Paradigms, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(1), 31-47.

**Yukl, G. A.** (2002). *Leadership in Organizations*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

**Yukl, G.** (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories, *The Leadership Quarterly* 10(2), 285–305.

## **Εκπαιδευτική Νομοθεσία**

### ***I. Νόμοι***

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων,

N. 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α'). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

N. 2043/1992 (ΦΕΚ 79, τ. Α'). *Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

N. 2188/1994 (ΦΕΚ 18, τ. Α'). *Ρύθμιση θεμάτων της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

N. 3467/2006 (ΦΕΚ 128, τ. Α'). *Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

N. 4351/2015 (ΦΕΚ 164, τ. Α'). *Βοσκήσιμες γαίες Ελλάδας και άλλες διατάξεις.*

Νόμος: 4327/2015. Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση».

### ***Προεδρικά Διατάγματα***

#### ***Υπουργικές Αποφάσεις***

Υ.Α. 105657/Δ1/16.10.2002 (ΦΕΚ. 1340, τ. β'). Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών

και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας
2. Πίνακες αποτελεσμάτων στατιστικής ανάλυσης

### 1. Το Ερωτηματολόγιο

#### Συνοδευτική Επιστολή

Ιωάννινα 13/5/2018

Θέμα: «Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο τμήμα «Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων», διεξάγω μια έρευνα με την οποία επιχειρείται να καταγραφούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή.

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ιωαννίνων. Είναι ανώνυμο και η συμμετοχή σας σε αυτό θα συμβάλει στη συλλογή σημαντικών δεδομένων και θα με βοηθήσει ιδιαίτερα. Τα δεδομένα αυτά είναι απόρρητα και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε όλες τις ερωτήσεις για να μπορέσει να αξιοποιηθεί. Θα χρειαστείτε 10-15 λεπτά για τη συμπλήρωση καθώς η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι κλειστού τύπου.

Σε περίπτωση που υπάρχουν απορίες σχετικά με τις ερωτήσεις ή χρειάζεστε διευκρινήσεις σχετικά με την έρευνα μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο παρακάτω email: [pinelopiger@gmail.com](mailto:pinelopiger@gmail.com)

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία!

Με εκτίμηση,  
Πηνελόπη Γεροδήμου

## A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

### 1. Φύλο:

Άνδρας  Γυναίκα

### 2. Ηλικία: .....

### 3. Ειδικότητα

Διευθυντής/Διευθύντρια  Δάσκαλος/Δασκάλα

### 4. Τίτλος Σπουδών

Πτυχίο Τριτοβάθμιας  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό  Άλλο: .....

### 5. α. Συνολικά Χρόνια Προϋπηρεσίας: .....

β. Χρόνια προϋπηρεσίας ως διευθυντής/ρια: .....

### 6. Περιοχή Σχολείου:

Αστική  Ημιαστική  Αγροτική

### 7. Αριθμός Μαθητών Σχολείου: .....

## B. ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Κατά τη γνώμη σας, σε ποιο βαθμό καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά αποτελούν προσόντα ενός αποτελεσματικού διευθυντή:

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
8. Να γνωρίζει άριστα την εκπαιδευτική Νομοθεσία:					
9. Να φροντίζει για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας					
10. Να ακολουθεί πιστά την πολιτική του Υπουργείου					
11. Να συνεργάζεται συστηματικά με τους σχολικούς συμβούλους					
12. Να έχει μεταπτυχιακό ή να έχει επιμορφωθεί στη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης					
13. Να είναι πολύ καλός δάσκαλος					
14. Να έχει διδακτική εμπειρία					
15. Να είναι οργανωτικός					
16. Να είναι αποφασιστικός και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες					

17. Να είναι εξωστρεφής και επικοινωνιακός					
18. Να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος					
19. Να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά και να εμπνέει τους υφιστάμενους του					
20. Να είναι καινοτόμος					
21. Να διαμορφώνει θετικό κλίμα στο σχολείο					
22. Να μεριμνά για την προμήθεια τεχνολογικού, εποπτικού υλικού και διδακτικού υλικού					

### Γ. Αποτελεσματικός Διευθυντής και εκπαιδευτικοί

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
23. Να δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις					
24. Να ενθαρρύνει και να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς					
25. Να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το όραμα και τους στόχους που έχει για το σχολείο					
26. Να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους					
27. Να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο					
28. Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων					
29. Να φροντίζει για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών					
30. Να ακούει προσεχτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών και να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες					
31. Να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς					

**Δ. Αποτελεσματικός Διευθυντής και Μαθητές**

	Καθόλου	Λίγο	Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ	Πολύ	Πάρα Πολύ
32. Να δημιουργεί και να διατηρεί κλίμα συνεργασίας με τους μαθητές					
33. Να ενδιαφέρεται για την πρόοδο των μαθητών και να την ενισχύει					
34. Να ενθαρρύνει τους μαθητές					
35. Να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών					
36. Να ασκεί πειθαρχικό έλεγχο στους μαθητές					
37. Να καλλιεργεί την υπευθυνότητα των μαθητών					
38. Να συνεργάζεται με τους γονείς					

39. Θεωρείτε ότι υπάρχει διαφορά στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών ανάλογα με το φύλο;

Καθόλου  Λίγο  Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ  Πολύ  Πάρα Πολύ

Αν απαντήσατε θετικά στην παραπάνω ερώτηση, γράψε ποιο από τα δύο φύλα θεωρείται πιο αποτελεσματικό στην διοίκηση της σχολικής μονάδας:

.....

40. Θεωρείτε ότι άτομα που δε προέρχονται από το χώρο της εκπαίδευσης αλλά έχουν σπουδές στη διοίκηση και στην οργάνωση θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικοί διευθυντές για τη σχολική μονάδα;

Καθόλου  Λίγο  Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ  Πολύ  Πάρα Πολύ

41. Θεωρείτε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών που έχετε συνεργαστεί ήταν αποτελεσματικοί;

Καθόλου  Λίγο  Ούτε Λίγο/Ούτε Πολύ  Πολύ  Πάρα Πολύ

Ευχαριστώ Πολύ για το χρόνο σας!

Διαδικτυακή θέση ερωτηματολογίου:

[https://docs.google.com/forms/d/1a1-K\\_mZCUEirQr0gLRaOxClLCt7FYMIYa44fPrpZL8/edit](https://docs.google.com/forms/d/1a1-K_mZCUEirQr0gLRaOxClLCt7FYMIYa44fPrpZL8/edit)

## 2. Πίνακες αποτελεσμάτων στατιστικής ανάλυσης

### Δημογραφικά Στοιχεία

#### Φύλο

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	36	35,6	35,6	35,6
	Γυναίκα	65	64,4	64,4	100,0
Total		101	100,0	100,0	

#### Ηλικία

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	9,9	9,9	9,9
	2	11	10,9	10,9	20,8
	3	8	7,9	7,9	28,7
	4	13	12,9	12,9	41,6
	5	24	23,8	23,8	65,3
	6	27	26,7	26,7	92,1
	7	7	6,9	6,9	99,0
	8	1	1,0	1,0	100,0
Total		101	100,0	100,0	

#### Ειδικότητα

		Ειδικότητα			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διευθυντής	41	40,6	40,6	40,6
	Δάσκαλος	60	59,4	59,4	100,0
Total		101	100,0	100,0	

## Φύλο ανά ειδικότητα

### Φύλο \* Ειδικότητα Crosstabulation

Count

		Ειδικότητα		Total
		Διευθυντής	Δάσκαλος	
Φύλο	Άνδρας	21	15	36
	Γυναίκα	20	45	65
Total		41	60	101

## Τίτλος Σπουδών

### Τίτλος Σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Τριτοβάθμια	59	58,4	58,4	58,4
	Μεταπτυχιακό	39	38,6	38,6	97,0
	Διδακτορικό	2	2,0	2,0	99,0
	Άλλο	1	1,0	1,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

## Προϋπηρεσία ανά ειδικότητα

### Προϋπηρεσία \* Ειδικότητα Crosstabulation

Count

		Ειδικότητα		Total
		Διευθυντής	Δάσκαλος	
Προϋπηρεσία	1-5	0	6	6
	6-10	0	11	11
	11-15	1	12	13
	16-20	11	15	26
	21-25	12	8	20
	26-30	10	5	15
	31-35	6	2	8
	36-40	1	1	2
Total		41	60	101

### Περιοχή Σχολείου

#### Περιοχή σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	51	50,5	50,5	50,5
	Ημιαστική	25	24,8	24,8	75,2
	Αγροτική	25	24,8	24,8	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

### Αριθμός μαθητών σχολείου

#### Αριθμός μαθητών σχολ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	13,9	13,9	13,9
	2	18	17,8	17,8	31,7
	3	30	29,7	29,7	61,4
	4	19	18,8	18,8	80,2
	5	9	8,9	8,9	89,1
	6	4	4,0	4,0	93,1
	7	7	6,9	6,9	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

## 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

### Ατομικά Χαρακτηριστικά

Statistics

	Γνώση_Εκπαιδευτική_νομοθεσία	Εφαρμογή_εκπαιδ_νομοθεσίας	Ακολουθεί_πολιτική_Υπουργείου	Συνεργασία_σχολικούς_συνβούλους	Μεταπτυχιακό_διοίκηση_οργάνωση	Καλός_δάσκαλος	να_έχει_διδασκτική_εμπειρία
N	Valid Missing	101 0	101 0	101 0	101 0	101 0	101 0
Mean		4,44	4,30	3,28	3,83	3,53	4,16
Median		5,00	4,00	3,00	4,00	4,00	5,00
Mode		5	4	3	4	5	5
Std. Deviation		,670	,701	,929	,873	1,213	,809
Variance		,448	,491	,862	,761	1,471	,655
Range		3	3	4	3	4	3
Minimum		2	2	1	2	1	2
Maximum		5	5	5	5	5	5
Sum		448	434	331	387	357	420

Statistics

	να_είναι_οργανωτικός	αποφασιστικότητα_πρωτοβουλία	εξωστρεφής_επικοινωνιακός	αντικειμενικός_αμερόληπτος	ηγετικά_χαρακτ_έμπνευση	καινοτόμος	διαμορφ_θετικό_κλίμα	προμήθεια_υλικού
N	Valid Missing	101 0	101 0	101 0	101 0	101 0	101 0	101 0
Mean		4,72	4,79	4,56	4,77	4,68	4,40	4,77
Median		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Mode		5	5	5	5	5	5	5
Std. Deviation		,550	,432	,590	,467	,564	,708	,467
Variance		,302	,186	,348	,218	,319	,502	,218
Range		3	2	2	2	3	3	2
Minimum		2	3	3	3	2	2	3
Maximum		5	5	5	5	5	5	5
Sum		477	484	461	482	473	444	482

### Αποτελεσματικός διευθυντής-Εκπαιδευτικοί

Statistics

	έμφαση_ανθρώπινες_σχέσεις	ενθάρρυνση_στηρίξη_εκπαιδ	ενημέρωση_για_οράμα_στο_σχολείο	παρότρυνση_για_συνεργασία	καθοδήγηση_στο_διδασκτικό_έργο	ενθαρ_συμμετοχή_λήψη_αποφάσεων	επίλυση_συνκρουσεων_εκπαιδευτ	ακούει_από_εις_ανοιχτός_νέες_ιδέες	αξιολογεί_τους_εκπαιδευτικούς
N	Valid Missing	101 0	101 0	101 0	101 0	101 0	101 0	101 0	101 0
Mean		4,31	4,68	4,40	4,50	3,91	4,43	4,64	4,69
Median		4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00
Mode		4	5	5	5	5	5	5	4
Std. Deviation		,689	,509	,722	,594	1,001	,669	,558	,596
Variance		,475	,259	,522	,352	1,002	,447	,312	,355
Range		3	2	3	3	4	3	2	4
Minimum		2	3	2	2	1	2	3	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5
Sum		435	473	444	454	395	447	469	474



## Αποτελεσματικός Διευθυντής-Μαθητές

		Statistics						
		κλίμα_συνεργασίας_με_μαθητες	ενδιαφέρον_ενίσχυση_πρόδου_μαθ	ενθαρρύνει_μαθητές	επίλυση_πρόβλη_συμπεριφορών	πειθαρχικός_έλεγχος	καλλιέργεια_υπευθυνότητας	συνεργασία_μ_ε_γονείς
N	Valid	101	101	101	101	101	101	101
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	4,37	4,43	4,58	4,72	3,55	4,29	4,52
	Median	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00
	Mode	4	5	5	5	4	4	5
	Std. Deviation	,703	,726	,667	,602	1,100	,792	,687
	Variance	,494	,527	,445	,362	1,210	,627	,472
	Range	4	3	4	4	4	4	4
	Minimum	1	2	1	1	1	1	1
	Maximum	5	5	5	5	5	5	5
	Sum	441	447	463	477	359	433	457

## 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα

### Διαφοροποίηση-Ατομικά χαρακτηριστικά

#### Γνώση Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,587 <sup>a</sup>	3	,086
Likelihood Ratio	9,431	3	,024
Linear-by-Linear Association	,419	1	,518
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

#### Εφαρμογή Εκπαιδ. Νομοθεσίας

##### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,201 <sup>a</sup>	3	,017
Likelihood Ratio	14,462	3	,002
Linear-by-Linear Association	8,068	1	,005
N of Valid Cases	101		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Ακολουθεί πολιτική Υπουργείου

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,372 <sup>a</sup>	4	,251
Likelihood Ratio	5,588	4	,232
Linear-by-Linear Association	3,549	1	,060
N of Valid Cases	101		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,03.

### Συνεργασία με σχολικούς συμβούλους

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,934 <sup>a</sup>	3	,012
Likelihood Ratio	13,384	3	,004
Linear-by-Linear Association	10,420	1	,001
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,84.

### Καλός δάσκαλος

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,400 <sup>a</sup>	3	,038
Likelihood Ratio	9,383	3	,025
Linear-by-Linear Association	8,301	1	,004
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

### Μεταπτυχιακό στη διοίκηση

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,998 <sup>a</sup>	4	,288
Likelihood Ratio	6,404	4	,171
Linear-by-Linear Association	,024	1	,878
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,62.

### Διδακτική εμπειρία

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,020 <sup>a</sup>	3	,046
Likelihood Ratio	10,526	3	,015
Linear-by-Linear Association	3,293	1	,070
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Οργανωτικός

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,878 <sup>a</sup>	3	,411
Likelihood Ratio	3,934	3	,269
Linear-by-Linear Association	,055	1	,815
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Αποφασιστικότητα-Πρωτοβουλία

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,702 <sup>a</sup>	2	,704
Likelihood Ratio	1,060	2	,589
Linear-by-Linear Association	,061	1	,805
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Εξωστρεφής-επικοινωνιακός

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,374 <sup>a</sup>	2	,112
Likelihood Ratio	4,506	2	,105
Linear-by-Linear Association	2,786	1	,095
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,03.

### Αντικειμενικός-αμερόληπτος

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,042 <sup>a</sup>	2	,132
Likelihood Ratio	4,706	2	,095
Linear-by-Linear Association	,522	1	,470
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

### Ηγετικά χαρακτηριστικά-έμπνευση

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,459 <sup>a</sup>	3	,326
Likelihood Ratio	4,549	3	,208
Linear-by-Linear Association	3,209	1	,073
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Καινοτόμος

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,763 <sup>a</sup>	3	,430
Likelihood Ratio	3,291	3	,349
Linear-by-Linear Association	1,856	1	,173
N of Valid Cases	101		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Θετικό κλίμα

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,042 <sup>a</sup>	2	,132
Likelihood Ratio	4,706	2	,095
Linear-by-Linear Association	,522	1	,470
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

### Προμήθεια υλικού

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,651 <sup>a</sup>	2	,438
Likelihood Ratio	1,667	2	,435
Linear-by-Linear Association	1,569	1	,210
N of Valid Cases	101		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,06.

### Διαφοροποίηση-Διευθυντής-Εκπαιδευτικοί

#### Έμφαση ανθρώπινες σχέσεις

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,890 <sup>a</sup>	3	,274
Likelihood Ratio	4,210	3	,240
Linear-by-Linear Association	,577	1	,447
N of Valid Cases	101		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Ενθάρρυνση-στήριξη εκπαιδευτικού

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,787 <sup>a</sup>	2	,151
Likelihood Ratio	4,467	2	,107
Linear-by-Linear Association	,641	1	,423
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

### Ενημέρωση για όραμα-στόχους

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,105 <sup>a</sup>	3	,376
Likelihood Ratio	4,174	3	,243
Linear-by-Linear Association	2,576	1	,108
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Παρότρυνση για συνεργασία

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,769 <sup>a</sup>	3	,051
Likelihood Ratio	8,369	3	,039
Linear-by-Linear Association	7,502	1	,006
N of Valid Cases	101		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Καθοδήγηση στο διδακτικό έργο

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,597 <sup>a</sup>	4	,627
Likelihood Ratio	2,953	4	,566
Linear-by-Linear Association	,005	1	,944
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,967 <sup>a</sup>	3	,174
Likelihood Ratio	5,594	3	,133
Linear-by-Linear Association	,195	1	,659
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Επίλυση εκπαιδευτικών συγκρούσεων

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,482 <sup>a</sup>	2	,786
Likelihood Ratio	,508	2	,776
Linear-by-Linear Association	,343	1	,558
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,62.

### Ανοιχτός σε νέες απόψεις

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,345 <sup>a</sup>	3	,227
Likelihood Ratio	5,011	3	,171
Linear-by-Linear Association	,232	1	,630
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,370 <sup>a</sup>	4	,079
Likelihood Ratio	8,561	4	,073
Linear-by-Linear Association	6,196	1	,013
N of Valid Cases	101		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,47.



### Κλίμα συνεργασίας με μαθητές

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,096 <sup>a</sup>	4	,192
Likelihood Ratio	6,828	4	,145
Linear-by-Linear Association	4,046	1	,044
N of Valid Cases	101		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Ενίσχυση προόδου μαθητών

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,523 <sup>a</sup>	3	,036
Likelihood Ratio	12,078	3	,007
Linear-by-Linear Association	7,098	1	,008
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,81.

### Ενθάρρυνση μαθητών

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,185 <sup>a</sup>	3	,159
Likelihood Ratio	6,976	3	,073
Linear-by-Linear Association	4,581	1	,032
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Επίλυση προβληματικών συμπεριφορών

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,550 <sup>a</sup>	3	,136
Likelihood Ratio	6,555	3	,088
Linear-by-Linear Association	,045	1	,831
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Πειθαρχικός έλεγχος

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,125 <sup>a</sup>	4	,537
Likelihood Ratio	4,198	4	,380
Linear-by-Linear Association	,175	1	,676
N of Valid Cases	101		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.

### Καλλιέργεια υπευθυνότητας

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,482 <sup>a</sup>	4	,241
Likelihood Ratio	7,980	4	,092
Linear-by-Linear Association	1,790	1	,181
N of Valid Cases	101		

a. 6 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### Συνεργασία με τους γονείς

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,508 <sup>a</sup>	3	,037
Likelihood Ratio	10,678	3	,014
Linear-by-Linear Association	7,828	1	,005
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,41.

### **3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

#### **Διαφορά φύλου**

##### **Statistics**

διαφορά φύλου

N	Valid	101
	Missing	0
Mean		2,02
Median		2,00
Mode		1
Std. Deviation		1,216
Variance		1,480
Range		4
Minimum		1
Maximum		5
Sum		204

#### **Διαφοροποίηση απόψεων για φύλο με βάση την ειδικότητα**

##### **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,139 <sup>a</sup>	4	,007
Likelihood Ratio	15,793	4	,003
Linear-by-Linear Association	,403	1	,525
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,03.

#### **Αποτελεσματικότερο φύλο**

##### **Statistics**

αποτελεσματικό φύλο

N	Valid	21
	Missing	0
Mean		1,24
Std. Error of Mean		,095
Median		1,00
Mode		1
Std. Deviation		,436
Variance		,190
Range		1
Minimum		1
Maximum		2
Sum		26

**αποτελεσματικό φύλο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	16	76,2	76,2	76,2
	Γυναίκα	5	23,8	23,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

**Αποτελεσματικότερο φύλο με βάση το φύλο**

**Φύλο \* αποτελεσματικό\_φύλο Crosstabulation**

Count

		αποτελεσματικό φύλο		Total
		Άνδρας	Γυναίκα	
Φύλο	Άνδρας	10	0	10
	Γυναίκα	6	5	11
Total		16	5	21

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,966 <sup>a</sup>	1	,015		
Continuity Correction <sup>b</sup>	3,723	1	,054		
Likelihood Ratio	7,895	1	,005		
Fisher's Exact Test				,035	,023
Linear-by-Linear Association	5,682	1	,017		
N of Valid Cases	21				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,38.

#### **4<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα**

Διευθυντές από άλλο επιστημονικό χώρο

##### **Statistics**

άλλο χώρο διευθυντές

N	Valid	101
	Missing	0
Mean		1,80
Std. Error of Mean		,100
Median		2,00
Mode		1
Std. Deviation		1,000
Variance		1,000
Range		4
Minimum		1
Maximum		5
Sum		182

άλλο χώρο διευθυντές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	49	48,5	48,5	48,5
	Λίγο	33	32,7	32,7	81,2
	Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	12	11,9	11,9	93,1
	Πολύ	4	4,0	4,0	97,0
	Πάρα Πολύ	3	3,0	3,0	100,0
	Total	101	100,0	100,0	

Διαφοροποίηση για άλλο επιστημονικό χώρο-ειδικότητα

##### **Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,579 <sup>a</sup>	4	,233
Likelihood Ratio	6,986	4	,137
Linear-by-Linear Association	,001	1	,981
N of Valid Cases	101		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.

## 5ο Ερευνητικό Ερώτημα

### Αποτελεσματικότητα όσων συνεργάστηκαν

#### Statistics

αποτελ οσων συνεργάστηκαν

N	Valid	101
	Missing	0
Mean		3,27
Std. Error of Mean		,093
Median		3,00
Mode		4
Std. Deviation		,937
Variance		,878
Range		4
Minimum		1
Maximum		5
Sum		330

#### αποτελ οσων συνεργάστηκαν

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	3	3,0	3,0	3,0
Λίγο	18	17,8	17,8	20,8
Ούτε λίγο/Ούτε Πολύ	36	35,6	35,6	56,4
Πολύ	37	36,6	36,6	93,1
Πάρα Πολύ	7	6,9	6,9	100,0
Total	101	100,0	100,0	

### Διαφορ. Ειδικοτήτων για όσους συνεργάστηκαν

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,483 <sup>a</sup>	4	,075
Likelihood Ratio	9,548	4	,049
Linear-by-Linear Association	,000	1	,993
N of Valid Cases	101		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,22.

