



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Εκπονήθηκε για τη χορήγηση Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών

από τον

**Γεώργιο Κοντομηνά**

**με Α.Μ. 4262021015**

**ΘΕΜΑ:** «Η επιρροή του σύγχρονου management στα πλαίσια ανάπτυξης του δημόσιου δημοτικού σχολείου»

**SUBJECT:** «The influence of modern management in the context of public primary school development»

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Κέρης Βασίλειος	Καθηγητής	Τμήματος Δημόσιας Διοίκησης του Παντείου Πανεπιστημίου	<b>Επιβλέπων</b>
Ανδρεαδάκης Νικόλαος	Καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
Παπαβασιλείου Βασίλειος	Αναπληρωτής καθηγητής	Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου	<b>Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>

ΡΟΔΟΣ, 2023

«Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέως».

## Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	9
ABSTRACT .....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	11
1. Κεφάλαιο.....	11
Διοίκηση.....	11
1.1 Ορισμός της διοίκησης και ο τρόπος λειτουργίας της.....	11
1.2 Το Συγκεντρωτικό σύστημα .....	11
1.3 Το Αποσυγκεντρωτικό σύστημα.....	12
1.4 Το Αποκεντρωτικό σύστημα.....	12
1.5 Το διοικητικό εκπαιδευτικό μοντέλο στην Ελλάδα .....	12
1.6 Η ένταξη της διοικητική λογικής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα .....	13
1.7 Η σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με το υποσύστημα διοίκησης.....	14
2. Κεφάλαιο.....	15
Το Management και η ένταξή του στα πλαίσια του σχολείου .....	15
2.1 Η έννοια του management.....	15
2.2 Ορισμός του management .....	15
2.3 Το management με τις λειτουργίες και τις αρχές του .....	16
2.4 Η σχέση της εκπαίδευσης με το management .....	17
2.5 Τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης management στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	18
3. Κεφάλαιο.....	20
Οι σχολικές μονάδες ως οργανισμοί .....	20
3.1 Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «οργανισμός» .....	20
3.2 Η λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμοί.....	20
3.3 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός εκπαίδευσης.....	21
4. Κεφάλαιο.....	23

Σχολική Ηγεσία.....	23
4.1 Η ηγεσία στην εκπαίδευση .....	23
4.2 Τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	24
4.3 Η ηγεσία και τα μοντέλα που την απαρτίζουν.....	25
<i>Πίνακας 4.1. Τυπολογία διοίκησης και Μοντέλα Ηγεσίας.....</i>	<i>27</i>
5. Κεφάλαιο.....	29
Σχολική Ανάπτυξη .....	29
5.1 Η εννοιολόγηση της Σχολικής Ανάπτυξης.....	29
5.2 Εξέλιξη του σχολικού management και της σχολικής ηγεσίας.....	31
6. Κεφάλαιο.....	34
Μεθοδολογία έρευνας .....	34
6.1 Σκοπιμότητα εργασίας .....	34
6.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	35
6.3 Περιορισμοί μελέτης.....	36
6.4 Συμμετέχοντες.....	36
<i>Γράφημα 6.1. Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών του φύλου των εκπαιδευτικών .....</i>	<i>36</i>
<i>Γράφημα 6.2. Κυκλικό διάγραμμα της ηλικίας των εκπαιδευτικών .....</i>	<i>37</i>
<i>Γράφημα 6.3. Ραβδόγραμμα της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών .....</i>	<i>38</i>
<i>Γράφημα 6.4. Κυκλικό διάγραμμα της ειδικότητας των εκπαιδευτικών .....</i>	<i>38</i>
<i>Γράφημα 6.5. Οριζόντιο ραβδόγραμμα των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης που υπάγονται οι εκπαιδευτικοί .....</i>	<i>39</i>
<i>Γράφημα 6.6. Κυκλικό διάγραμμα της συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών .....</i>	<i>40</i>
<i>Γράφημα 6.7. Κυκλικό διάγραμμα της εκπαιδευτικής υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί τη δεδομένη χρονική στιγμή.....</i>	<i>40</i>
<i>Γράφημα 6.8. Κάθετο ραβδόγραμμα της υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε διοικητική θέση ....</i>	<i>41</i>
<i>Γράφημα 6.9. Κυκλικό διάγραμμα καταγραφής της περιοχής του σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.....</i>	<i>42</i>
<i>Γράφημα 6.10. Κυκλικό διάγραμμα σπουδών .....</i>	<i>43</i>

6.5 Ερωτηματολόγιο .....	43
6.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	46
6.7 Έλεγχος της αξιοπιστίας των παραγόντων του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale – Κλίμακες σημαντικότητας και εφαρμογής.....	47
<i>Πίνακας 6.1. Τιμές Cronbach Alpha του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale – Κλίμακες σημαντικότητας και εφαρμογής .....</i>	<i>47</i>
6.8 Κύριες στατιστικές αναλύσεις.....	47
7. Κεφάλαιο.....	49
Αποτελέσματα της έρευνας.....	49
7.1 Πίνακες συχνότητων και ποσοστών δημογραφικών δεδομένων.....	49
<i>Πίνακας 7.1. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με το φύλο.....</i>	<i>49</i>
<i>Πίνακας 7.2. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με την ηλικία .....</i>	<i>49</i>
<i>Πίνακας 7.3. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση .....</i>	<i>50</i>
<i>Πίνακας 7.4. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας .....</i>	<i>50</i>
<i>Πίνακας 7.5. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας του διευθυντή.....</i>	<i>50</i>
<i>Πίνακας 7.6. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα.....</i>	<i>51</i>
<i>Πίνακας 7.7. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.....</i>	<i>51</i>
<i>Πίνακας 7.8. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με την τοποθεσία της σχολικής μονάδας .....</i>	<i>52</i>
7.2 Περιγραφική στατιστική.....	52
<i>Πίνακας 7.9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της σημαντικότητας για κάθε διάσταση του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale .....</i>	<i>52</i>
<i>Πίνακας 7.10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της εφαρμογής για κάθε διάσταση του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale .....</i>	<i>53</i>
7.3. Επαγωγική στατιστική.....	54
7.3.1 Διαφορές μέσω των όρων της σημαντικότητας και της εφαρμογής για κάθε διάσταση του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale .....	54

Πίνακας 7.11. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή $t$ (paired $t$ -test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ ) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	54
Γράφημα 7.1. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της εκπαιδευτικής αποστολής και της στοχοθεσίας των διευθυντών .....	55
Πίνακας 7.12. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή $t$ (paired $t$ -test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ ) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τα σχολικά προγράμματα υπό την επίβλεψη των διευθυντών/τριων σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	56
Γράφημα 7.2. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση του σχολικού προγράμματος .....	56
Πίνακας 7.13. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή $t$ (paired $t$ -test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ ) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την εκπαιδευτική κατάρτιση των διευθυντών/τριων σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	57
Γράφημα 3. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της εκπαιδευτικής κατάρτισης των διευθυντών.....	58
Πίνακας 7.14. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή $t$ (paired $t$ -test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ ) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την πρόοδο του μαθητή υπό την επίβλεψη των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	58
Γράφημα 7.4. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της προόδου των μαθητών .....	59
Πίνακας 7.15. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή $t$ (paired $t$ -test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ ) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπό την επίβλεψη των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	60
Γράφημα 7.5. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών .....	60
Πίνακας 7.16. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή $t$ (paired $t$ -test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ ) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	61
Γράφημα 7.6. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της επαγγελματικής αξιοπιστίας και υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών	62

Πίνακας 17. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή <i>t</i> ( <i>paired t-test</i> ) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( <i>p</i> ) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς το σχολικό κλίμα υπό την επίβλεψη των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	62
Γράφημα 7.7. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση του σχολικού κλίματος .....	63
Πίνακας 7.18. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή <i>t</i> ( <i>paired t-test</i> ) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( <i>p</i> ) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την εμπλοκή των γονέων υπό την επίβλεψη διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. ....	64
Γράφημα 7.8. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της εμπλοκής των γονέων .....	64
7.3.2 Συγκρίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία και περιοχή σχολείου) με τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου <i>Principal Instructional Management Rating Scale</i> .....	64
Πίνακας 7.19. <i>T-test</i> και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης του φύλου στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου <i>Principal Instructional Management Rating Scale</i> ως προς τη σημαντικότητα.....	65
Πίνακας 7.20. <i>T-test</i> και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης του φύλου στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου <i>Principal Instructional Management Rating Scale</i> ως προς την εφαρμογή .....	66
Πίνακας 7.21. Ανονα <i>t-test</i> και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της τοποθεσίας της σχολικής μονάδας στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου <i>Principal Instructional Management Rating Scale</i> ως προς τη σημαντικότητα .....	66
Πίνακας 7.22. Ανονα <i>t-test</i> και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της τοποθεσίας της σχολικής μονάδας στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου <i>Principal Instructional Management Rating Scale</i> ως προς την εφαρμογή.....	67
Πίνακας 7.23. Ανονα <i>t-test</i> και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου <i>Principal Instructional Management Rating Scale</i> ως προς τη σημαντικότητα .....	68
Πίνακας 7.24. Ανονα <i>t-test</i> και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου <i>Principal Instructional Management Rating Scale</i> ως προς την εφαρμογή.....	70
Πίνακας 7.26. Ανονα <i>t-test</i> και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου <i>Principal Instructional Management Rating Scale</i> ως προς την εφαρμογή.....	73
8. Κεφάλαιο.....	74

Συζήτηση.....	74
8.1    Συμπεράσματα.....	74
8.2    Προτάσεις.....	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	81
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	81
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	91



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την επιρροή του σύγχρονου management στο δημόσιο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, ελέγχεται η σημαντικότητα και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αποστολής και στοχοθεσίας, τα σχολικά προγράμματα, η εκπαιδευτική κατάρτιση του/της διευθυντή/τριας, η πρόοδος των μαθητών/τριών, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα της διοίκησης της σχολικής μονάδας, το σχολικό κλίμα και η εμπλοκή των γονέων σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Όλες οι διαστάσεις ελέγχονται ως προς τη σημαντικότητα και ως προς την εφαρμογή τους. Επίσης, εξετάζονται γενικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και το πως αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται είναι το Principal Instructional Management Rating Scale. Στην έρευνα συμμετέχουν εκατόν τρεις (103) εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι είκοσι εννιά (29) αποτελούν τους άνδρες και οι εβδομήντα τέσσερις (74) τις γυναίκες. Από το παραπάνω δείγμα ζητείται να απαντηθούν ερωτήσεις που αφορούν τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που υπηρετούν. Διαφοροποιήσεις υπάρχουν σε διάφορες διαστάσεις και ποικίλουν ανάλογα την ηλικία, τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, την περιοχή της σχολικής μονάδας και το φύλο των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: μάνατζμεντ, εκπαιδευτικός, διοίκηση, δημοτικό σχολείο, διευθυντής/τρια

## ABSTRACT

This paper deals with the influence of modern management in public primary schools. Specifically, the importance and implementation of the educational mission and educational targeting, the school programs, the educational training of the head teacher, the progress of students, the professional development of teachers, the professional credibility and responsibility of the school unit's administration, the school climate and the involvement of parents according to the teachers' views. All dimensions are tested for significance and for their applicability. It also examines general characteristics of teachers and how these characteristics affect the dimensions of the questionnaire. The questionnaire used is the Principal Instructional Management Rating Scale. One hundred and three (103) teachers are participating in the survey, of which twenty-nine (29) are men and seventy-four (74) are women. The above sample is asked to answer questions concerning the principals of the school units they serve. Variations exist along a number of dimensions and vary according to age, years of teaching experience, school district and gender of teachers.

Key words: management, educator, administration, elementary school, school principal

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας οι ερευνητές/τριες φαίνεται πως ασχολούνται όλο και περισσότερο με τον όρο της «Σχολικής «Ανάπτυξης» με απώτερο σκοπό να εντοπίσουν με ποιους τρόπους μπορεί να εξελιχθεί και να βελτιωθεί η αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα μίας σχολικής μονάδας. Ένας παράγοντας που εμφανίζεται να καταλαμβάνει πρωταρχικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο και το εξωτερικό του περιβάλλον, αλλά και οι εσωτερικές του αλληλεπιδράσεις που υφίστανται. Ο βαθμός σημαντικότητας του/της διευθυντή/τριας γίνεται διακριτός, όταν διερευνά κανείς τη σημασία της συνεργασίας μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, αφού μέσω του/της διευθυντή/τριας εξελίσσονται και προωθούνται αυτές οι συνεργασίες, με στόχο την αναβάθμιση και την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας (Ανδρής, 2016, σελ. 12).

Τα τελευταία χρόνια, επιδιώκεται η ανάπτυξη του θεσμού που αφορά την εκπαίδευση και για αυτό το λόγο είναι ένα ζήτημα που απασχολεί άμεσα την πολιτική γραμμή της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική μονάδα είναι ένα στέλεχος που χωρίζεται σε μικρότερα τμήματα μέσα στο σύστημα, αλλά επίσης και η ίδια αποτελεί ένα τμήμα του συνολικού συστήματος, αφού είναι κομμάτι της γενικότερης εκπαίδευσης που υλοποιείται στην Ελλάδα. Γενικός κανόνας όλων αυτών των συστημάτων είναι η συνεχής αλληλεπίδραση που υφίσταται μεταξύ τους και η επιρροή που ασκεί το ένα στο άλλο με στόχο την ανάπτυξη και εξέλιξη του γενικότερου συστήματος. Σαν παράδειγμα της λειτουργίας του συστήματος της σχολικής μονάδας μπορεί να δοθεί με τα μέλη που την απαρτίζουν και αυτά που την επηρεάζουν, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές του σχολείου και οι γονείς αυτών με κύριο σκοπό την εξέλιξη της σχολικής μονάδας (Κοντάκος, 2014, σελ. 80).

Ο σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει την επιρροή του management στα πλαίσια ανάπτυξης του δημόσιου δημοτικού σχολείου. Ακόμη, μέσω της υφιστάμενης εργασίας διερευνάται η άποψη των εκπαιδευτικών για την επιρροή των διευθυντών/τριών στη σύναψη συνεργασιών με εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, διερευνάται η ποιότητα συνεργασίας που αναπτύσσεται εντός του πλαισίου μίας σχολικής μονάδας μεταξύ των μελών και της διεύθυνσης και τέλος, στόχος είναι να παρουσιαστεί η επιρροή της διοίκησης και του management στην ποιότητα εκπαίδευσης μίας σχολικής μονάδας.

# ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

## 1. Κεφάλαιο

### Διοίκηση

#### 1.1 Ορισμός της διοίκησης και ο τρόπος λειτουργίας της

Ο όρος διοίκηση περιγράφεται με διάφορους ορισμούς στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Από την διεθνή αλληλογραφία οι Fayol & Gray (1984) παρουσιάζουν τον όρο της διοίκησης με πέντε χαρακτηριστικά τον συντονισμό, τον έλεγχο, τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την ικανότητα να δίνεις εντολές. Από την άλλη στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Κανελλόπουλος (1990) θέτει ως ορισμό της διοίκησης (management) την κατάλληλη διαχείριση των παραγωγικών συντελεστών με πρωτεύοντα σκοπό την επιτέλεση των επιδιωκόμενων στόχων που έχουν τεθεί. Επιπρόσθετα, ο Σαΐτης (1992) δίνει στη διοίκηση τον ορισμό πως όταν ο προγραμματισμός, η διεύθυνση, ο έλεγχος και η οργάνωση που έχουν σχεδιαστεί επιτυγχάνονται συστηματικά, τότε προκύπτει ως αποτέλεσμα αυτών και η επίτευξη των απαιτούμενων στόχων.

Για να επιτευχθεί η διαδικασία της διοίκησης-μάνατζμεντ σε ένα περιβάλλον οφείλεται να ακολουθηθεί η εξής διαδικασία: στην αρχή δημιουργείται το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί, ακολουθεί η απαραίτητη οργάνωση και διοίκηση και καταλήγει με τη διαδικασία του ελέγχου. Αν και για να οριστεί η διοίκηση χρησιμοποιούνται διαφορετικοί ορισμοί από τους εκάστοτε ερευνητές, όλοι καταλήγουν ομόφωνα πως οι απαραίτητες λειτουργίες για να επιτελεστεί η διοίκηση είναι ο προγραμματισμός, η λήψη αποφάσεων, η διεύθυνση, η οργάνωση και ο έλεγχος.

#### 1.2 Το Συγκεντρωτικό σύστημα

Ο Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) παρουσιάζουν στην έρευνά τους πως ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά του συγκεντρωτικού συστήματος είναι ο περιορισμός που υφίσταται η τοπική και περιφερειακή διοίκηση στις αρμοδιότητες τους όσον αφορά εκπαιδευτικά θέματα και η αναγκαστική προσκόλλησή τους στο κράτος, αφού δεν έχουν τη δυνατότητα να παρεκκλίνουν από την κυριαρχία του και οφείλουν να εκτελούν τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης (σελ.113).

### **1.3 Το Αποσυγκεντρωτικό σύστημα**

Το αποσυγκεντρωτικό σύστημα παρουσιάζει τη δυνατότητα των τοπικών και περιφερειακών οργάνων να λαμβάνουν αποφάσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, όμως εκείνα παραμένουν υπό την αιγίδα της κεντρικής διοίκησης-κράτους (Ανδρέου, 1996).

### **1.4 Το Αποκεντρωτικό σύστημα**

Με τη διαδικασία της αποκέντρωσης επιτυγχάνουμε τη μεταβίβαση της δυνατότητας λήψης αποφάσεων από το κεντρικό σε τοπικό επίπεδο (McGinn and Welsh, 1999). Η τάση της αποκέντρωσης προήλθε από τον ιδιωτικό τομέα. Μέσω της αποκέντρωσης επιτυγχάνεται η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας και έτσι λαμβάνονται πιο άμεσα. Αφού σταματά η χρονοτριβή των διαδικασιών η οικονομική επένδυση τείνει προς χαμηλότερα επίπεδα (Karstanje, 1999).

### **1.5 Το διοικητικό εκπαιδευτικό μοντέλο στην Ελλάδα**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως συγκεντρωτικό με ψήγματα αποκεντρωτικών τάσεων (Κατσαρός, 2008· Λαΐνας, 1993).

Η εκπαίδευση καθίσταται υπεύθυνη για τη διαμόρφωση του κοινωνικού συνόλου και παράλληλα έχει καθοριστικό ρόλο στην πολιτική οπτική, την κοινωνία και την ιδεολογική αντίληψη. Το εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετεί συμφέροντα που εκτείνονται στον τομέα της πολιτικής. Η εκπαίδευση είναι ο συνδετικός κρίκος του κράτους, ώστε να ομαλοποιεί τις επιλογές του, μέσα από τη μετατροπή των αποφάσεών του σε ουδέτερα κοινωνικά ζητήματα (Μαυρογιώργος, 2008: σ.125-126). Πολλές ήταν οι απόπειρες εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όμως όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (2012) η προσπάθεια που επιτελείται από τους φορείς για αποκέντρωση είναι μηδαμινή και η συμπεριφορά τους αντικατοπτρίζει μία ιδανική κατάσταση, θεωρώντας πως η αποσυγκέντρωση που συνέβη το 1985, είναι η αποκέντρωση που επιθυμείται στην εκπαίδευση (σελ.27). Σε παρόμοια κριτική η Υφαντή και ο Βοζαΐτης (2005, σελ.30) παρουσιάζουν πως η αποσυγκέντρωση που πραγματοποιείται, δεν θα πρέπει να θεωρείται ως η αποκέντρωση που επιθυμείται.

Το σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα ξεκίνησε να υφίσταται το 1833 και ήταν άρρητα συνδεδεμένο με τη δημόσια διοίκηση. Υπήρχε άμεσος διαχωρισμός της δημοτικής με τη μέση εκπαίδευση στο ελληνικό σύστημα. Η χρηματοδότηση των σχολείων πραγματοποιούνταν από

την τοπική διοίκηση και τον κρατικό φορέα. Το συγκεκριμένο γεγονός της συνδιαχείρισης της διοίκησης και χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών μονάδων από τους παραπάνω φορείς δημιούργησε ένα αβέβαιο περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς και είχε άμεσο αντίκτυπο στη λειτουργία της δημοτικής εκπαίδευσης. Το καθεστώς αυτό άλλαξε όταν στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, τις συγκεκριμένες υποχρεώσεις ανέλαβε αποκλειστικά το κράτος. Οι αρμοδιότητες της κεντρικής διοίκησης εκτός από τη χρηματοδότηση, την εκπαιδευτική εποπτεία και την οργάνωση, εκτείνονταν και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθούσαν οι σχολικές μονάδες με κύριο στόχο τους τη δημιουργία μίας καθολικής κατευθυντήριας γραμμής (Ανδρέου, 1996: σ.3).

## **1.6 Η ένταξη της διοικητικής λογικής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα**

Ο χώρος της εκπαίδευσης επηρεάστηκε από τις διάφορες σχολές που αναπτύχθηκαν στον τομέα της διοίκησης και ενέταξε στη βάση της κάποιες από τις θεωρητικές προσεγγίσεις. Οι αρχές της κλασικής σχολής της διοίκησης ενστερνίστηκαν από τον τομέα της εκπαίδευσης, όπως είναι ο διαχωρισμός των εργασιών σε τμήματα, η ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης από την εξουσία, η αλληλουχία των εντολών, η εξατομικευμένη γνώση, η δυνατότητα ελέγχου πειθαρχικών παραπτωμάτων, η απόδοση αρμοδιοτήτων και η ενδυνάμωση του τομέα της παραγωγικότητας οδήγησαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μία κατεύθυνση περισσότερο γραφειοκρατική. Η κλασική σχολή διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται με το θεσμό του επιθεωρητή, με τις ευθύνες που αναλαμβάνει ο/η διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας που το φάσμα τους περιορίζεται στη διαχείριση και τη διοίκηση, με το συγκεντρωτικό σύστημα που όλες οι ευθύνες και οι τελικές αποφάσεις λαμβάνονται από το υπουργείο που αποτελεί την υψηλότερη δομή της διοικητικής πυραμίδας και με τη γραφειοκρατία που έχουν οργανωθεί οι οργανισμοί (Μπρίνια, 2008).

Από την άλλη, παρουσιάζεται η νεοκλασική προσέγγιση, η οποία στρέφει την προσοχή της στο συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου και στις ανάγκες που του προκύπτουν. Έτσι το σχολείο άρχισε να στρέφει την προσοχή του στους/στις μαθητές/τριες και εξαιτίας αυτού του γεγονότος παρουσιάστηκε η ανάγκη αλλαγής του ρόλου των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/τριας.

## 1.7 Η σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με το υποσύστημα διοίκησης

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα υποσύστημα, το οποίο εντάσσεται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των υποσυστημάτων όπως είναι το κοινωνικό, το οικονομικό και το πολιτικό σύστημα. Είναι ένα υποσύστημα που μπορεί να επηρεάσει τα υπόλοιπα λόγω της επιρροής που έχει στο κοινωνικό και στο ευρύτερο περιβάλλον του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Για να μπορεί να υφίσταται ένα εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να οριοθετεί κάποιους εκπαιδευτικούς σκοπούς με στόχο την εξέλιξη και ανάπτυξη των νέων, τόσο στα γνωστικά, όσο και στα πνευματικά χαρακτηριστικά τους. Θέτει ως στόχο την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης, καλλιεργεί την κριτική σκέψη, εφοδιάζει με βασικές δεξιότητες τους/τις νέους/ες και τους προετοιμάζει για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Connor, 1957).

## 2. Κεφάλαιο

### Το Management και η ένταξή του στα πλαίσια του σχολείου

#### 2.1 Η έννοια του management

Με τον όρο του management εννοούμε την οργάνωση και διοίκηση, καθώς επίσης και τη διαχείριση και τη διεύθυνση. Συνήθως χρησιμοποιώντας αυτό τον όρο εννοούμε όλες τις παραπάνω έννοιες μαζί. Πλέον ο όρος αυτός χρησιμοποιείται στη διεθνή κοινότητα για να περιγράψει την επίμονη και συνεχή επιδίωξη των απαιτούμενων πρακτικών αποτελεσμάτων πάνω στους στόχους που έχουν τεθεί, μέσω των ήδη υπαρχόντων ανθρώπινων πόρων που διατίθενται και της προ υπάρχουσας γνώσης που διακατέχεται (Παππάς, 2014).

#### 2.2 Ορισμός του management

Ένας οργανισμός για να επιβιώσει και να αναπτυχθεί άσχετα αν είναι απλός στη μορφή του, όπως είναι μία οικογένεια ή αν είναι σύνθετος, όπως είναι μία επιχείρηση οφείλει να αξιοποιήσει τον ανθρώπινο παράγοντα. Για να φτάσουμε όμως στο σημείο της ανάπτυξης πρώτα προηγείται η παραγωγική διαδικασία, η παραγωγή και διάθεση δηλαδή αγαθών και υπηρεσιών προς το καταναλωτικό κοινό με στόχο την εξυπηρέτηση και ικανοποίηση των αναγκών τους (Robbins, Decenzo, Coulter, 2017). Το management οπότε, είναι ο παράγοντας εκείνος που ασχολείται με τη διοίκηση και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και είναι υπεύθυνος για το σχεδιασμό και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στα πλαίσια των επιχειρήσεων. Επίσης, το management είναι εκείνο που επιδιώκει την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα της επιχείρησης, για να επιτυγχάνουν τους στόχους που θέτει η ομάδα τους και γενικότερα τους στόχους που έχουν τεθεί από την επιχείρηση (Σαμπράκος, 2013).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία με τον όρο «Διοίκηση Επιχειρήσεων» προσπαθούμε συνήθως να αποδώσουμε τον όρο «Management». Με τον όρο management θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη διαχείριση των ανθρώπινων, υλικών και οικονομικών πόρων, όπως ακόμη και το σχεδιασμό για την ανάπτυξη της επιχείρησης σε συνδυασμό με τον καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων ελέγχου που απώτερο σκοπό έχουν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του ( Usman H., 2016).

Συγκεκριμένα το management αναπτύσσει σχέσεις εξάρτησης με τους όρους αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα με στόχο την επιτυχία. Η αποτελεσματικότητα υφίσταται, όταν επιτυγχάνεται η διεκπεραίωση των εργασιών που έχουν δρομολογηθεί και τα αποτελέσματά τους είναι ορθά και έγκυρα. Ενώ, η αποδοτικότητα εμφανίζεται, όταν παρουσιάζεται ορθή διεκπεραίωση του έργου που ζητείται και εξασφαλίζεται η μέγιστη παραγωγή με όσο το δυνατόν λιγότερες απώλειες δεδομένων.

Για να καθίσταται μία επιχείρηση βιώσιμη και αποδοτική, πρωταρχικό ρόλο σε αυτή διαδραματίζει το έμψυχο δυναμικό της και η αποδοτικότητα που προσφέρουν στην επιχείρηση. Τη διαφορά επιτελούν οι άνθρωποι, είτε αυτοί κατέχουν ρόλο προϊσταμένου είτε υφισταμένου. Τα άψυχα στοιχεία των επιχειρήσεων όπως είναι οι εγκαταστάσεις ή τα μηχανήματα δεν είναι ικανά από μόνα τους να την αναπτύξουν ή να την εξελίξουν χωρίς την επέμβαση του ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση αποτελεί μία δύσκολη διαδικασία, η οποία απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες στη διαχείριση καταστάσεων και στην οργάνωση της λειτουργίας ενός οργανισμού. Θέτει στόχους, λαμβάνει αποφάσεις, δημιουργεί πλαίσια συντονισμού και είναι υπεύθυνη για τον έλεγχο των διαδικασιών (Robbins, Decenzo, Coulter, 2017).

Το management χαρακτηρίζεται από τις εξής 4 βασικές λειτουργίες: την οργάνωση, η οποία αποτελεί τη σωστή διαχείριση του έμψυχου και άψυχου δυναμικού, το σχεδιασμό που αποτελεί τη δημιουργία των απαιτούμενων στόχων, τη διοίκηση που συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μεταξύ του έμψυχου δυναμικού και τον έλεγχο των διαδικασιών για την εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού (Σαμπράκος, 2008).

Συμπερασματικά, η διοίκηση και οργάνωση των οργανισμών είναι ένας αέναος κύκλος επίτευξης στόχων και αποτελεσματικής λειτουργίας των διαδικασιών λειτουργίας τους. Η αποδοτικότητα είναι η μεγιστοποίηση της παραγωγικότητας με αντίστοιχη μείωση του κόστους, ενώ η αποτελεσματικότητα παρουσιάζει την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων (Dessler, 2015).

### **2.3 Το management με τις λειτουργίες και τις αρχές του**

Οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις έχουν στόχους, θέτουν δομές, και καταρτίζουν διαδικασίες με προκαθορισμένα συστήματα. Οι σημαντικές λειτουργίες που οφείλουν να εμφανίζουν στα πλαίσια της διοίκησης είναι η δημιουργία στόχων, ο καθορισμός βάσης-δομής λειτουργίας και ο συντονισμένος έλεγχος των διαδικασιών και των συστημάτων, για να καταφέρουν να



φτάσουν στην επίτευξη των αρχικών στόχων που έχουν θέσει αξιοποιώντας όσο το δυνατόν όλους τους συντελεστές που επιτελούν στην παραγωγή.

Το management και η διοίκηση είναι δύο όροι που πολλές φορές συγχέονται και πολλοί είναι εκείνοι που τους χαρακτηρίζουν ταυτόσημους όρους. Το management από τη μία πλευρά έχει ως κύριο μέλημα του τον προγραμματισμό και την οργάνωση μέσα από συντονισμένες ενέργειες, για να μπορέσει να δημιουργήσει κατευθυντήριες γραμμές για τη διοίκηση. Είναι κοινή διαπίστωση πως το management είναι εκείνο που δημιουργεί τις βάσεις, αναλαμβάνει να πάρει αποφάσεις που ενέχουν ρίσκο και δημιουργεί την πολιτική που ακολουθείται. Από την άλλη, η διοίκηση είναι υπεύθυνη να επεξεργαστεί το σύνολο των αποφάσεων που πάρθηκαν και να εφαρμόσει όσα έχουν αποφασιστεί μέσω της πολιτικής που έχει αναπτυχθεί.

## **2.4 Η σχέση της εκπαίδευσης με το management**

Η εκπαίδευση διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων, οι οποίες επενδύουν κεφάλαια του προϋπολογισμού τους στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού τους. Για να είναι αποδοτική μία πολιτική εκπαίδευσης, οφείλεται να ακολουθείται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης που να λαμβάνει χώρα από τρία έως πέντε χρόνια. Η συγκεκριμένη τακτική δίνει τη δυνατότητα προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ανάγκες και τις ελλείψεις του προσωπικού δυναμικού και της επιχείρησης. Μέσω των παραπάνω γίνεται διακριτό πως το management στην εκπαίδευση ενυπάρχει μέσα από την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αναγκών και των ελλείψεων, τον προγραμματισμό στόχων, την οργάνωση και υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τέλος την αποτίμηση όλων όσων πραγματοποιήθηκαν από τον προγραμματισμό που είχε σχεδιαστεί (Παππάς, 2015, σελ.19).

Η σωστή λειτουργία ενός σχολείου έγκειται στην ποιότητα που εμφανίζει η διοίκηση και στο έργο που προσφέρει ο εκπαιδευτικός. Μία εκπαιδευτική μονάδα για να παρουσιάζει την πιθανότητα να θεωρείται επιτυχημένη οφείλει να έχει εκπαιδευτικούς και διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης με γνώσεις και με οικειότητα στους βασικούς κανόνες της διοίκησης, διότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται στους/στις διδάσκοντες/ουσες που το απαρτίζουν έλλειψη εξειδίκευσης στα θέματα διοίκησης. Η εκπαίδευση με τα στελέχη της υποχρεούνται να εντάξουν στο δυναμικό τους τις αρχές του σύγχρονου μάνατζμεντ με την εφαρμογή των μοντέλων και των απαραίτητων εργαλείων μεθοδολογίας του (Παναγιωτίδου, 2012).

Ο σκοπός της διοίκησης είναι η ικανοποίηση των στόχων του σχολείου που θέτουν ως προτεραιότητα το σεβασμό και τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού του. Το management από την άλλη, είναι η μέθοδος που ακολουθείται για την καταλληλότερη αξιοποίηση των στόχων και των πόρων. Οπότε, διαπιστώνεται ότι το management ξεπερνά το πλαίσιο ενός τυπικού οργανισμού και είναι ικανό να ενταχθεί και στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης το management επιδιώκει να αξιοποιήσει και να διαχειριστεί τους πόρους που του προσφέρονται με στόχο την αποδοτικότερη εκπαίδευση. Ενώ, η διοίκηση λειτουργεί με τρόπο συστηματικό και παρέχει την οργάνωση, τον προγραμματισμό, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων (Πασιαρδής, 2014, σελ 34).

Το management επιδιώκει το συντονισμό και έλεγχο των πόρων με σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν προγραμματιστεί. Συμπερασματικά, είναι μία διαδικασία που επιζητά την ανασκόπηση των δραστηριοτήτων πριν ακόμα ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης των λειτουργιών (Πασιαρδής, 2001, σελ 12).

## **2.5 Τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης management στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Η διοίκηση των σχολείων είναι μία συνεχής διαδικασία που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των διαθέσιμων πόρων της και έχει ως σκοπό τα προϊόντα που παράγει, η γνώση δηλαδή, να είναι αποδοτική και επαρκής. Ένα σημαντικό όφελος από αυτή τη διαδικασία είναι ότι προάγει μέσα από το σωστό και παραγωγικό προγραμματισμό των δραστηριοτήτων της μία υγιή σχολική κουλτούρα, μία ομαλή λειτουργία και ένα αξιόπιστο πλάνο διοίκησης. Το γεγονός αυτό τη θέτει στη βάση των σημαντικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού μέσω της εφαρμογής πολιτικών και άλλων διαφόρων μεθόδων εξυπηρετεί τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις δίνει τη δυνατότητα να προσδίδουν ποιότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο και να παράγουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Ματσαγούρας, 2012, σελ.18).

Ως πλεονέκτημά της θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τη συνεκτικότητα που προσδίδει στους/στις μαθητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς φορείς μέσω των δράσεων και των διαθέσιμων μέσων που κατέχει, ώστε να προωθεί την αέναη εκπαίδευση και να αναβαθμίζει την ποιότητα εκπαίδευσης που προσφέρεται. Για να φτάσουμε στο σημείο, η

παραγόμενη διαδικασία του management επιζητεί ως αρωγό της την αρετή της πειθούς και λιγότερο την πειθαρχία μέσω της επιβολής (Μυλωνά, 2005, σελ 7).

Αν και οι περιπτώσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης διαφέρουν το management παρουσιάζει σα μειονέκτημά του, το μεροληπτικό έλεγχο στον οποίο υποπίπτει κατά τον οποίο ισχύουν οι ίδιοι κανονισμοί για όλους, δίχως εξαιρέσεις. Οι καταστάσεις που δημιουργούνται μέσω των αποφάσεων των διοικήσεων διαφέρουν, γιατί οι συνθήκες είναι μεταβαλλόμενες (Κουτούζης, 2011, σελ 12). Επίσης, το management στα πλαίσια της εκπαίδευσης προβάλλει ως αδυναμία, διότι θεωρείται μία παγιωμένη πολιτική που διαθέτει εκτελεστική λειτουργία με απώτερο σκοπό την υλοποίησή της. Ακόμη, είναι υπεύθυνο για την πολιτική που ακολουθείται, παρά το γεγονός ότι αποτελεί το προπύργιο της οργάνωσης και της διαχείρισης των εκπαιδευτικών πόρων με σκοπό την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ανδρέου, 2001, σελ 24). Το management ουσιαστικά είναι η λειτουργία εκείνη που θέτει την ισορροπία ανάμεσα στη διαχείριση των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που αλληλοεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Συγκεκριμένα όμως, το αποτελεσματικό και αποδοτικό management προτάσσει ένα αδιάσπαστο δέσιμο ανάμεσα στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων, την πολιτική και τους στόχους ενός σχολικού οργανισμού, παραβλέποντας ωστόσο πολλές φορές την υποκειμενικότητα που προσδίδει ο σχολικός ηγέτης μέσω της κρίσης του, γεγονός που παρεμποδίζει την ανάπτυξη και την ποιότητα του εκπαιδευτικού management (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σελ 34).

## 3. Κεφάλαιο

### Οι σχολικές μονάδες ως οργανισμοί

#### 3.1 Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «οργανισμός»

Μία ομάδα με πάνω από δύο ανθρώπους που έχουν προκαθορισμένους στόχους και εργασίες και στοχεύουν σε έναν κοινό σκοπό μπορεί να οριστεί ως οργανισμός (Κουτούζης, 1999:13). Για να μπορέσει να επιτευχθεί ο κοινός σκοπός είναι αναγκαία η διοίκηση του οργανισμού μέσα από ορθολογικές τακτικές, οι οποίες διαφαίνονται μέσω του συντονισμού των διαδικασιών και των προσπαθειών των ατόμων που συμμετέχουν για την επίτευξη αυτού του σκοπού (Κουτούζης, 1999: 34-35). Από το 1960 η συστημική προσέγγιση χαρακτηρίζει τους οργανισμούς ως ανοικτά συστήματα που αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται με εξωτερικούς παράγοντες, όμως παράλληλα επηρεάζονται από το ενδογενές τους περιβάλλον (Πετρίδου, 2016). Ένας οργανισμός για να επιβιώσει στοχεύει στην ανάπτυξη της προσαρμοστικής ικανότητάς του με σκοπό να ενσωματωθεί στο ανταγωνιστικό περιβάλλον που δημιουργείται γύρω του. Τα νέα δεδομένα που συναντά καθορίζουν την εκ νέου οργάνωση και αλλαγή του οργανισμού (Can, 2011). Η συστημική θεώρηση οριοθετεί την οργανωτική αναθεώρηση ενός οργανισμού μέσα από δύο κατευθύνσεις. Αρχικά, η οργανωτική αλλαγή μπορεί να λάβει μέρος όταν υπάρχει η δυνατότητα αναπροσαρμογής των εργασιών μέσα από την ανατροφοδότηση που υφίσταται από τα υποσυστήματα που απαρτίζουν τον οργανισμό και ακόμη, πρωταρχικό ρόλο καταλαμβάνουν οι σύνδεσμοι που έχουν δημιουργηθεί ανάμεσα στα υποσυστήματα του οργανισμού (Argyris & Schön, 1996).

#### 3.2 Η λειτουργία των σχολικών μονάδων ως οργανισμοί

Στην Ελλάδα αυτό που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι η πολυπλοκότητα που το διακατέχει, λόγω της εμπλοκής πολλών δομών. Ακόμη, χαρακτηριστικό του είναι η διαφοροποίηση που εμφανίζει, λόγω της επίδρασης που ασκεί το περιβάλλον σε αυτό, αλλά και λόγω της προσαρμοστικότητας που επιδεικνύει, όταν οι συνθήκες μεταβάλλονται. Η ικανότητα αυτή που παρουσιάζει, οφείλεται κατά κύριο λόγο στον τρόπο δομής και οργάνωσής του.

Η διαχείριση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ιεραρχικά δομημένη σαν μία πυραμίδα. Στην κορυφή της βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, το οποίο καθίσταται υπεύθυνο για τη διοίκηση όλου του συστήματος της εκπαίδευσης (Μπουρής Ι., 2008). Έπειτα, ακολουθούν οι εκάστοτε διευθύνσεις των περιφερειών και τα υπηρεσιακά συμβούλια και τέλος στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι εκπαιδευτικές μονάδες που διακρίνονται σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Οι μείζονες διοικητικές αρμοδιότητες βαρύνουν την κορυφή της πυραμίδας και όσο προχωράμε προς τα κατώτερα επίπεδα

μειώνονται και οι εκάστοτε αρμοδιότητες. Επομένως, η βάση της πυραμίδας που αποτελεί τις εκπαιδευτικές μονάδες έχει κυρίως την επιτέλεση των εκτελεστικών αρμοδιοτήτων, όσον αφορά τον διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας.

Η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός μάθησης που διαφοροποιείται ως προς τον σκοπό που έχει ως στόχο να επιτελέσει, αλλά και ως προς τα διαφορετικά άτομα που την στελεχώνουν. Ο σκοπός του σχολείου εκτός από την γνωστική και πνευματική μάθηση, επιδιώκει την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργία αξιών στους/στις νέους/ες. Ακόμη, στις σχολικές μονάδες συμβαίνει το εξής παράδοξο κατά το οποίο οι εργαζόμενοι/ες του είναι ταυτόχρονα και πελάτες/τισσες του (μαθητές/τριες) και συγχρονίζονται με το προϊόν, το οποίο παράγεται από τον οργανισμό. Όλες αυτές οι ιδιομορφίες επηρεάζουν τον τρόπο διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας (Κουτούζης, 2008).

Η κουλτούρα της οργάνωσης αποτελεί απαραίτητο κομμάτι για τη λειτουργία ενός οργανισμού εκπαίδευσης (Κουτούζης Μ., & Παυλάκης Μ., 2018). Σαν αποτέλεσμα, προκύπτει η αναγκαιότητα της συνεχούς ανάπτυξης και εξέλιξης όλων των ατόμων και των αξιών του οργανισμού μέσω της δυνατότητας πρόσβασης τους σε πληροφορίες και νέες γνώσεις (Πέππα Φ., 2020).

### **3.3 Η σχολική μονάδα ως οργανισμός εκπαίδευσης**

Το σχολείο είναι μία μονάδα που εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο εκπαιδευτικού συστήματος και έχει οριοθετημένους στόχους και ένα οργανωσιακό μοτίβο. Επίσης, αναπτύσσεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο, για καθεμία σχολική μονάδα, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πεδίο και καθοδηγείται από ένα συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο που έχει καθοριστεί (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Σαν ζωντανός οργανισμός το σχολείο έχει ως σκοπό του τη συνεχή προσπάθεια για επιτέλεση των στόχων που έχει προκαθορίσει (Everard & Morris, 1999). Ο οργανισμός αυτός δέχεται επιρροές τόσο από το εσωτερικό του περιβάλλον (γονείς, μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, διευθυντής/τρια), οι οποίοι έχουν διαφορετικούς τρόπους λειτουργίας και διαφορετικούς σκοπούς, οι οποίοι επιτυγχάνονται μέσα από μεθοδευμένες ενέργειες (Καψάλης, 2005), όσο και από τους εξωτερικούς του παράγοντες (γνώσεις εκπαιδευτικών, συνδικαλιστικές οργανώσεις, νομοθεσία) (Πασιάρδης, 2014). Από τους κυριότερους στόχους του σχολείου είναι η συναισθηματική ανάπτυξη, ο εφοδιασμός με γνώσεις, η ανάπτυξη κοινωνικών

δεξιοτήτων και η πνευματική διαύγεια των μαθητών/τριών του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Συμπερασματικά, η σχολική μονάδα μέσα από τις λειτουργίες που επιτελεί, τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που υφίσταται από το εξωτερικό και εσωτερικό της περιβάλλον, στοχεύει στη μόρφωση και την παροχή εφοδίων στους/στις μαθητές/τριες της (Everard & Morris, 1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός χαρακτηρίζεται ως ανοιχτό σύστημα, αφού ενυπάρχει σε ένα πλαίσιο περιβάλλοντος (Πασιάρδης, 2014), με μικρότερα και μεγαλύτερα συστήματα που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, αφού δέχονται και ασκούν επιδράσεις το ένα με το άλλο και παράλληλα ασκούν και δέχονται επιδράσεις από τη σχολική μονάδα (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Επιπρόσθετα όμως, ο οργανισμός εκπαίδευσης, είναι ένας οργανισμός που δεν διαθέτει σαφείς ρόλους μέσα στο σύστημα του, εν αντιθέσει με άλλους οργανισμούς. Μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι συχνό φαινόμενο ο ένας ρόλος να επικαλύπτει τον άλλο και αυτό παρουσιάζει το πρόβλημα της διάκρισης, του προϊόντος, με τον πελάτη και τον εργαζόμενο (Κουτούζης, 2008). Παρ' όλα αυτά αν και οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν αρκετές διαφορές με άλλους οργανισμούς, διαθέτουν εξίσου τις βασικές δομές διοίκησης και λειτουργίας, όπως και οι υπόλοιποι οργανισμοί (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Τελικά, αν και πολλοί διαφωνούν με τον όρο «οργανισμό» για τη σχολική μονάδα εξαιτίας της διαφορετικής και συνάμα διαφοροποιημένης λειτουργίας της (Κατσαρός, 2008), οι ερευνητές των τελευταίων ετών που έχουν ως αντικείμενο απασχόλησής τους την διοίκηση και οργάνωση αναγνωρίζουν το σχολείο ως έναν ανοικτό οργανισμό (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Ο οργανισμός αυτός φαίνεται να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον που το περιβάλλει (OECD, 2016).

## 4. Κεφάλαιο

### Σχολική Ηγεσία

#### 4.1 Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Στην εκπαίδευση η ηγεσία αποτελεί ένα κύριο χαρακτηριστικό στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα μίας σχολικής μονάδας. Η άποψη που σχηματίζουν οι υποστηρικτές/τριες της θεωρητικής και διοικητικής επιστήμης είναι πως οι κανόνες της διοίκησης ενυπάρχουν στο χώρο της εκπαίδευσης. Κατά αυτό τον τρόπο η εκπαίδευση δεν θεωρείται ένας ξεχωριστός επιστημονικός χώρος, χωρίς υπόσταση. Κύριο μέλημα της εκπαίδευσης είναι η εισαγωγή αξιόπιστων πρακτικών, η ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων και η προσαρμογή των γενικών κανόνων διοίκησης (Bush, 1999).

Μία επικρατούσα άποψη είναι πως η σχολική ηγεσία κατέχει έναν βαρύνουσα σημασίας ρόλο στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Huber, 2004b) και πως είναι κινητήριο μοχλός επιρροής της αποτελεσματικότητας της (Early & Weindling, 2004 · Gold & Evans, 1998 · Harris, 2005). Ακόμη, είναι ευρέως διαδεδομένο πως η σχολική ηγεσία μπορεί να μπει στα πλαίσια της διδαχής (Huber, 2004b · Su, Gamage & Mininberg, 2003).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η προσπάθεια να προσδοθούν στις σχολικές μονάδες τα χαρακτηριστικά των οργανώσεων. Ο ιδεολογικός μετασχηματισμός που προκρίνεται παρουσιάζει την εκπαίδευση ως το γινόμενο αυτό της προστιθέμενης αξίας, τις εκπαιδευτικές μονάδες ως τις μονάδες παραγωγής προϊόντων, τους/τις διευθυντές/τριες ως τα στελέχη της διεύθυνσης του οργανισμού και τέλος τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς ως τους καταναλωτές του συστήματος (Grace, 1995: 21). Με αυτή τη λογική προωθείται η τεχνοκρατική λογική της εκπαίδευσης, η οποία δοκιμάζεται στα στάδια του ελέγχου ποιότητας. Ο/Η εκπαιδευτικός ηγέτης/ίδα είναι ένας νέος προσαρμοσμένος ρόλος με αναβαθμισμένα καθήκοντα και η απαίτηση για ένα αποτελεσματικό σχολείο οδηγεί σε μία ηγεσία με ευέλικτα και κατάλληλα προσαρμοσμένα διοικητικά πρότυπα που αποτελούν το έναυσμα για μία συντονισμένη δράση των μελών του εκπαιδευτικής μονάδας (Καραγιάννης, 2014).

## 4.2 Τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η ηγεσία της εκπαίδευσης ορίζεται ως η διαδικασία της έμπνευσης με συγκεκριμένες και προκαθορισμένες αξίες με σαφείς επιδιώξεις και στόχους για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης προκαθορίζει ένα όραμα για την εξέλιξη του σχολείου και επιχειρεί να μυθήσει σε αυτό τους υφιστάμενούς του, με σκοπό την εξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας και των μαθητών. Ο τρόπος που προτάσσεται η φιλοσοφία, η ανάπτυξη των δομών και οι συντονισμένες δραστηριότητες έχουν ως στόχο την επίτευξη του οράματος που έχει θεσπίσει ο ηγέτης της εκπαιδευτικής μονάδας. Το National College of School Leadership θεσπίζει τρεις κατηγορίες για την ηγεσία: αξίας, οράματος και επιρροής (Bush & Glover, 2003).

Ηγεσία των αξιών: Ένας από τους πιο σημαντικούς ρόλους του/της ηγέτη/ιδας είναι η μύηση των κυριότερων αξιών που έχει θέσει από όλα τα μέλη (Wasserberg, 1999 :158). Οι κυριότερες από αυτές τις αξίες είναι πως όλα τα μέλη μία σχολικής μονάδας είναι άμεσα ή έμμεσα μαθητευόμενοι/ες, τα μέλη της σχολικής μονάδας αποτελούν ξεχωριστές προσωπικότητες και το κάθε μέλος έχει τη δική του αξία, η σχολική μονάδα αναλαμβάνει την ευθύνη να καλλιεργήσει στο σύνολό του το άτομο είτε μέσα στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας είτε έξω από αυτή και τέλος η προσωπική ανάπτυξη ενός ατόμου υφίσταται όταν το επαινούν, το εμπνυχώνουν και του καλλιεργούν το αίσθημα της εμπιστοσύνης.

Βέβαια, ο αντίλογος που προκύπτει είναι κατά πόσο οι ηγέτες/ιδες έχουν τη δυνατότητα να προτάσσουν τις αξίες τους και να τις εντάξουν στο έργο τους, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο με τρόπο τέτοιο ώστε να μην τους επιτρέπει να ενεργούν δίχως την έγκριση της κεντρικής εξουσίας (Bush, 2008).

Ηγεσία του οράματος: Ακόμη, ένας ρόλος που εμφανίζεται και είναι εξίσου σημαντικός παρουσιάζεται με τη μορφή του οράματος. Η δημιουργία ενός οράματος αποτελεί θεμέλιο συστατικό της ηγεσίας. Οι απόψεις δίστανται σχετικά με το αν το όραμα είναι μία προέκταση της σχολικής ηγεσίας ή ένας τρόπος να κριθεί η αποτελεσματικότητα ενός/μίας σχολικού/ης ηγέτη/ιδας. Η διαδικασία αυτή δημιουργεί μία άβολη κατάσταση για τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων (Kouzes & Posner, 1996), για το λόγο αυτό συμφωνήθηκε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο οράματος και προκαθορισμένων στόχων που χωρίζεται στο 1) βασικό, κατά το οποίο διαχειρίζεται τους στόχους που θέτει λαμβάνοντας οδηγίες και εντολές από το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2) το μεσαίο, στο οποίο οι στόχοι που έχουν τεθεί μέσω του οράματος ακολουθούνται με κλιμακούμενη σειρά από



τον/τη διευθυντή/τρια, 3) το προχωρημένο, μέσω του οποίου ο/η διευθυντής/τρια επιχειρεί να μυήσει το προσωπικό στους στόχους που έχουν τεθεί, με σκοπό την ανάπτυξη αυτών για την εξέλιξη της σχολικής μονάδας και 4) το εξειδικευμένο, κατά το οποίο επιχειρείται προσπάθεια συνεργασίας με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, προτάσσοντας ένα συνεργατικό όραμα για τη σχολική μονάδα.

Ηγεσία και επιρροή: Η εκπαιδευτική ηγεσία δεν επιχειρεί να επιτύχει την επιρροή μέσω της αυθεντίας και της δύναμης εξουσίας που της παρουσιάζεται λόγω της θέσης ιεραρχίας που διακατέχει. Η θέση του/της διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας εμφανίζει χαρακτηριστικά διαχείρισης και διοίκησης, ενώ η επιρροή μέσα από την ηγεσία μπορεί να αναδυθεί από κάθε ενεργό μέλος ή ομάδα του σχολείου. Μέσω αυτής λογικής, προκύπτει η ηγεσία που κατανέμεται (Bush, 2008), κατά την οποία ο ρόλος της ηγεσίας εναλλάσσεται, ανεξάρτητα από την ιεραρχική θέση που κατέχουν τα άτομα (Harris, 2004) και ανεξάρτητα από την επιρροή που αποκτά ο καθένας ρόλος στο σχολείο.

### **4.3 Η ηγεσία και τα μοντέλα που την απαρτίζουν**

Η διοίκηση της εκπαίδευσης δημιουργήθηκε μέσα από τις αρχές και τη δομή της γενικής διοίκησης, θα μπορούσαμε να τη χαρακτηρίσουμε όμως και διαφορετική λόγω του γεγονότος πως η εκπαιδευτική διοίκηση δεν στοχεύει στην κερδοσκοπία, όπως μία τυπική οργάνωση. Το σχολείο όντας μία δημόσια δομή αποκλίνει σε λογική από μία ιδιωτική επιχείρηση (Wong, 1998) και αυτό διότι οι επιχειρήσεις έχουν ως σκοπό τους την κερδοφορία και κινούνται πάντοτε προς αυτή την κατεύθυνση. Σε διαφορετική κατεύθυνση κινείται η λογική της εκπαιδευτικής διοίκησης, κατά την οποία το σχολείο στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή μέσω της διδασχής αρχών και αξιών, εξελίσσοντας έναν μαθητή που θα έχει κρίση γεγονότων.

Σύμφωνα με τον Buss (2003) υπάρχουν έξι διαφορετικά διοικητικά μοντέλα της εκπαίδευσης, τα οποία έχουν γίνει αποδεκτά από τον ερευνητικό κόσμο της επιστήμης της διοίκησης ως κομμάτι της εκπαιδευτικής διοίκησης και βρίσκουν επίσης εφαρμογή και στο εκπαιδευτικό σύστημα της Μεγάλης Βρετανίας. Τα μοντέλα αυτά είναι το πολιτικό, της ασάφειας, το τυπικό, το υποκειμενικό, της κουλτούρας και το συναδερφικό (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 34).

Υπάρχουν τέσσερα βασικά κριτήρια που εξηγούν τη διαφοροποίηση που υφίστανται οι παραπάνω θεωρίες. Το πρώτο κριτήριο περιλαμβάνει τη σωστή δομή και σύνταξη της

οργάνωσης των εκπαιδευτικών μονάδων (Hoyle, 1986), το δεύτερο αφορά τη συνεργασία που πραγματοποιείται στο επίπεδο των στόχων και των σκοπών που έχουν επιβληθεί από τον οργανισμό (Blum & Buttler, 1989), το τρίτο έχει σχέση με την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον οργανισμό και το εξωτερικό του περιβάλλον και το τέταρτο παρουσιάζει τις κατευθυντήριες γραμμές της ηγεσίας για τις σχολικές μονάδες. Οι ερευνητές διχάζονται σχετικά με το ρόλο του/της διευθυντή/τριας στο σχολείο και αυτό διότι κάποιιοι θεωρούν πως ο/η διευθυντής/τρια με τους στόχους που οριοθετεί και τις αποφάσεις που λαμβάνει ασκεί χρέη ηγέτη/ιδας, ενώ άλλοι θεωρούν πως ο/η διευθυντής/τρια αποτελεί απλά ένα «πιόνι» σε ένα σύστημα που λειτουργεί συμμετοχικά. Κάποιοι άλλοι ερευνητές θεωρούν τον/τη διευθυντή/τρια ως ένα σημαντικό κομμάτι στην επίλυση διαταραχών που προκύπτουν στις σχολικές μονάδες, ενώ άλλοι μέσα στο ίδιο παράδειγμα τονίζουν τους περιορισμούς που υφίστανται ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας που αν και είναι ένας/μία ενεργός/ή ηγετικός/ή παράγοντας, εμφανίζεται σε ασαφή συστήματα χάνοντας ουσιαστικά το ρόλο του/της (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 34).

Μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης γίνεται αντιληπτό ότι αναπτύσσεται η άσκηση διοίκησης, με τα χαρακτηριστικά που λαμβάνουν χώρα και σε άλλους τόπους διοίκησης, αλλά έχοντας και αρκετές διαφοροποιήσεις από αυτούς. Το γεγονός αυτό προτάσσει την ανάγκη για διαμόρφωση των απαραίτητων αρχών του management στα πλαίσια της εκπαίδευσης, αλλά επιδιώκεται επίσης και ο καθορισμός νέων πρακτικών εξίσου προσαρμοσμένων μέσα στο χώρο διοίκησής της (Κατσαρός, 2008: 16). Η προσπάθεια εφαρμογής κατάλληλων προσεγγίσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με σκοπό την επίτευξη μετρήσιμων και προκαθορισμένων στόχων και προγραμμάτων είχε ως αποτέλεσμα την άσκηση κριτικής σε αυτή τη διαδικασία, δημιουργώντας μία πίεση ως προς την ανάπτυξη εκπαιδευτικών αξιών (Bush, 2008). Για να αντιμετωπιστεί αυτό το τροχοπέδη ακολουθήθηκαν νέες προσεγγίσεις, οι οποίες προήλθαν μέσα από την παρατήρηση και επεξεργασία των δεδομένων που παρήγαγαν οι σχολικές μονάδες (Χρονοπούλου, 2012: 16).

Ο Sergiovani (1984) μέσα από τη μελέτη του εξήγαγε πέντε διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας της εκπαίδευσης. Την εκπαιδευτική, η οποία έχει άμεση σχέση με την ηγεσία της παιδαγωγικής διαδικασίας, την ανθρώπινη που προσδιορίζεται όταν υφίσταται αξιοποίηση των κοινωνικών πόρων και η ανάπτυξη της συμμετοχικής διαδικασίας, τη συμβολική η οποία ασχολείται με το ενδιαφέρον εξωτερικών παραγόντων για τα θέματα που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα, την τεχνική που ασχολείται με τη διαχείριση και περισσότερο με τεχνικά θέματα και τέλος

την πολιτισμική, η οποία εμφανίζεται να ασχολείται με θέματα πολιτισμικά, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που έχουν καλλιεργηθεί στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα.

Ο Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999) είναι οι ερευνητές που παρουσίασαν 6 ηγετικά μοντέλα της εκπαίδευσης μέσα από μία μακρά έρευνα 121 επιστημονικών άρθρων, τα οποία προήλθαν από τέσσερα διαφορετικά επιστημονικά περιοδικά. Η ποικιλία αυτή των άρθρων μας δίνει την εντύπωση μία αξιόπιστης έρευνας που αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία. Οι ερευνητές Bush & Glover (2003) από την άλλη, αφού επεξεργάστηκαν αυτά τα μοντέλα, ανακάλυψαν 2 ακόμα τύπους τους οποίους πρόσθεσαν πάνω σε αυτή την τυπολογία, ενώ μίλησαν και για ένα ένατο μοντέλο, το οποίο όμως δεν εντάσσεται στο διοικητικό κομμάτι, διότι είναι το καθοδηγητικό μοντέλο που προβάλλει περισσότερο την επιρροή που ασκείται στη μάθηση και τη διδασκαλία και λιγότερο στην άσκηση διοικητικής επιρροής (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 35).

Η ηγεσία είναι μία έννοια με πολλές ερμηνείες, γι' αυτό είναι σημαντικό να οριοθετείται το πλαίσιο στο οποίο πρόκειται να αξιοποιηθεί. Γενικός στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η αποσαφήνιση των στόχων του ερευνητή. Συχνά εμφανίζονται τυπολογίες ηγεσίας, οι οποίες κρίνονται ανεπαρκείς, ώστε να περιγράψουν το φάσμα που καλύπτει η συγκεκριμένη έννοια (Μπινιάρη, 2012: 59).

Πίνακας 4.1. Τυπολογία διοίκησης και Μοντέλα Ηγεσίας

<b>Μοντέλα διοίκησης</b>	<b>Μοντέλα ηγεσίας</b>
Τυπικό	Διοικητικό
Συναδελφικό	Συμμετοχικό Μετασχηματιστικό Διαπροσωπικό
Πολιτικό	Συναλλακτικό
Υποκειμενικό	Μεταμοντέρνο
Ασάφειας	Πιθανοτήτων
Κουλτούρας	Ηθικό
	Καθοδηγητικό

Πηγή: Bush & Glover (2003) στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007: 36

Ο Σαΐτης (2005) αναφέρει πως δεν υπάρχει αποδεκτός και συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας για να ενσωματωθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες και παράλληλα να είναι λειτουργικός και αποτελεσματικός. Από την άλλη, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002) η συνεχής επαναξιολόγηση μίας ηγεσίας είναι απαραίτητη για να μπορέσει να θεωρηθεί αποτελεσματική και ικανή στην προσαρμογή των απαιτήσεων. Καταλήγοντας, σε μία εκπαιδευτική μονάδα θα πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός τύπων ηγεσίας που θα ενσωματώνει τα διάφορα χαρακτηριστικά του κάθε τύπου, για να μπορεί να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες και τις περιστάσεις που επικρατούν σε καθεμιά σχολική μονάδα και να διαχειρίζεται τις επιδράσεις που δέχεται από το εξωτερικό της περιβάλλον.

## 5. Κεφάλαιο

### Σχολική Ανάπτυξη

#### 5.1 Η εννοιολόγηση της Σχολικής Ανάπτυξης

Η έννοια της σχολικής ανάπτυξης μπορεί να υφίσταται ήδη από το 1960, παρ' όλα αυτά αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 και αποτελεί θεμέλιο λίθο της πολιτικής που ασκείται στην εκπαίδευση. Γενικότερα, ενυπάρχει στις συζητήσεις που αναπτύσσονται τόσο για τα σχολικά, όσο και για τα παιδαγωγικά ζητήματα (Κοντάκος, 2016-2017; Jones, 1996; Hargreaves, 1994). Ο τομέας της σχολικής ανάπτυξης παρουσίασε άλματα εξέλιξης λόγω της ραγδαίας εξέλιξης και ανάπτυξης του τεχνολογικού τομέα και της επιστημονικής έρευνας. Γεγονός που δημιούργησε την ανάγκη της κάλυψης των αναγκών και των απαιτήσεων που δημιουργήθηκαν σε όλους τους τομείς της ζωής των ανθρώπων, δημιουργώντας ένα φάσμα συνεχών και πολλαπλών αλλαγών με στόχο την προσαρμογή στο νέο πλαίσιο (Hargreaves, 2002), κάτι το οποίο επέφερε αλλαγές και στην εκπαίδευση (Κοντάκος, 2013; Hargreaves, 1994, όπως αναφ. στο Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017). Η κοινωνία και κατά προέκταση η εκπαιδευτική μονάδα που βρίσκεται στα σπλάχνα της κοινωνίας οφείλει να ενσωματωθεί και να συμπορευτεί με αυτές τις αλλαγές, αποκτώντας προσαρμοστικές ικανότητες, αφού μία σχολική μονάδα αποτελεί σημαντικό παράγοντα εξέλιξης στις αλλαγές που εμφανίζονται (Φεσάκης, Γ. & Λαζακίδου Γ., 2015).

Το 1970 ο όρος «Σχολική Ανάπτυξη» χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει το πλάνο που αναπτύσσονταν για τα εξωτερικά θέματα του σχολείου. Αρχικά δηλαδή, η σχολική ανάπτυξη επιδίωκε να συντάξει ένα πλάνο γενικά για το σχολικό σύστημα και όχι αποκλειστικά για την εκπαιδευτική μονάδα (Rolf & Tillman, 1980). Τα αποτελέσματα που άρχισαν να διαφαίνονται όμως άρχισαν να δείχνουν μεγαλύτερες αποκλίσεις ανάμεσα σε σχολικές μονάδες των ίδιων βαθμίδων και τύπων εκπαίδευσης και λιγότερο ανάμεσα σε αυτές που βρίσκονταν σε διαφορετικές βαθμίδες και τύπους. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε μία αλλαγή πλευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά τη σχολική ανάπτυξη. Η σχολική μονάδα βρέθηκε να συγκεντρώνει περισσότερο τα βλέμματα έναντι του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο την παραχώρηση σε αυτή μεγαλύτερης αυτονομίας κινήσεων. Ως αποτέλεσμα, παρουσιάστηκε μία αλλαγή στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό σκηνικό κατά την οποία η σχολική μονάδα απομακρύνεται από το συγκεντρωτικό σχεδιασμό και εμφανίζεται στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό στερέωμα το « ενιαίο σχολείο ως μονάδα σχεδιασμού» (Fend, 1986, όπως αναφ.

στο Heyting, 1997). Στις μέρες μας, με τον όρο Σχολική Ανάπτυξη αναφερόμαστε στην ανάπτυξη του συστημικού πλαισίου μία σχολικής μονάδας, διότι η ανάπτυξη που υφίσταται προέρχεται από τη συνολική σχολική και εκπαιδευτική ανάπτυξη του συστήματος, σε συνδυασμό με τα περιβάλλοντα που το επηρεάζουν και την κοινωνία (Κοντάκος, 2016).

Η σχολική ανάπτυξη παραλληλίζεται πολλές με διάφορες έννοιες, όπως είναι η σχολική αποτελεσματικότητα, η σχολική ποιότητα, η σχολική βελτίωση, διάφορες θεωρίες που έχουν σχέση με την οργάνωση, τη διοίκηση, τα οικονομικά και την ηγεσία της εκπαίδευσης (Morley & Rasool, 1999).

Παρ' όλα αυτά οι ορισμοί που της προσδίδουν πολλές φορές πάσχουν, αφού είναι γενικοί και ελλιπείς ως προς τον προσδιορισμό της πολύπλοκης έννοιας της Σχολικής Ανάπτυξης. Ουσιαστικά, στοχεύει στην εκπαιδευτική αλλαγή μέσω των ικανοποιητικών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών, δίνοντας βαρύτητα στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας και στην ικανότητα προσαρμογής της σχολικής μονάδας στην αλλαγή. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκει την ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης. (Hopkins, D., 2005).

Ο ορισμός που προσάπτει το International School Improvement Project (I.S.I.P) για τη Σχολική Ανάπτυξη είναι η συνεχής και αδιάκοπη προσπάθεια που στοχεύει στην εξέλιξη και ανάπτυξη των διαδικασιών μάθησης και των υπόλοιπων συναφών στοιχείων, με τελικό σκοπό οι εκπαιδευτικοί στόχοι να γίνονται αποδοτικότεροι (Hopkins, 2005: 8). Τελικά, είναι εμφανές πως η σχολική ανάπτυξη είναι μία διαδικασία αλλαγών που απαιτεί χρόνο και προσπάθεια, διότι οι αλλαγές που υφίστανται στην εκπαίδευση είναι περίπλοκες και διαρκείς (Κοντάκος, 2016: 70).

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μονάδων είναι ένα περιβάλλον πολλών διαστάσεων και παρουσιάζει πολύπλοκες καταστάσεις. Συγκεκριμένα παρατηρείται και πως η Σχολική Ανάπτυξη εξελίσσεται και μορφοποιείται σε ένα πλαίσιο, το οποίο εμφανίζει συχνή μεταβλητότητα στο περιβάλλον του (Cheng, 1996). Ακόμη, η σχολική μονάδα τείνει στην προσαρμοστικότητα και τη βελτίωση μέσω των πόρων που διαθέτει (ατόμων, υλικών, εγκαταστάσεων), της ποικιλοτροπίας της και της ποικιλομορφίας της (Αγγελάκου, 2018).

Η Σχολική Ανάπτυξη έχει ως στόχο οι εκπαιδευτικές μονάδες να είναι ικανές να οργανώνονται μόνες τους και να αυτό-προσανατολίζονται (Rolff, 2002, όπως αναφ. στο Dederling, 2012), με σκοπό την επίτευξη αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους μαθητές/τριες μέσα από μία νέα εξελισσόμενη διδασκαλία και να είναι ικανοί να

αφομοιώνουν και να διαχειρίζονται τυχόν καινοτομίες και διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται (Κοντάκος, 2016: 70). Λόγω αυτού η εκπαιδευτική μονάδα στοχεύει στη συνεχή αυτοβελτίωση και αξιολόγηση με σκοπό να επιτελεί όλα τα ζητήματα που της προκύπτουν και να επιλύει η ίδια τα προβλήματά της μέσα από την εξέλιξη και την ποιότητα που διακατέχει (Κοντάκος, 2016; Rahm, 2005; Holtappels & Rolff, 2004). Καταλήγουμε τέλος, πως μόνο όταν επιτελείται η σχολική ανάπτυξη η εκπαιδευτική μονάδα κινείται στο πλαίσιο της αυτό-διαχείρισης, του αυτό-ελέγχου και ως μονάδας που μπορεί να κατευθύνεται και να ορίζει μόνη της το μέλλον της (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017).

## 5.2 Εξέλιξη του σχολικού management και της σχολικής ηγεσίας

Κατά τη διάρκεια επιτέλεσης της Σχολικής Ανάπτυξης, οι σχολικές μονάδες έχουν την υποχρέωση να υιοθετήσουν ένα καινούριο πλαίσιο λειτουργίας σαν όντες οργανισμοί. Πρωταρχικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία κατέχουν η σχολική ηγεσία και το σχολικό management. Το σχολικό management θεωρείται η εκτελεστική λειτουργία, η οποία επιτελεί το έργο εκτέλεσης της πολιτικής και του πλάνου που έχει οριοθετηθεί (Bolam, 2000). Συγκεκριμένα, η σχέση του με την εκπαιδευτική μονάδα φτάνει στα όρια της λειτουργίας της και έχει την ευθύνη της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει οριοθετηθεί για όλες τις σχολικές μονάδες σε εθνικό επίπεδο. Οπότε, οι οργανωσιακοί στόχοι επιτυγχάνονται μέσω του management, το οποίο αποτελεί μία πλειάδα δραστηριοτήτων που σκοπό έχουν την πλήρη και αποτελεσματική αξιοποίηση των σχολικών και οργανωσιακών πόρων (Sapre, 2002). Μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκαλύπτονται οι ηγετικές ικανότητες που χρειάζεται ένας ηγέτης εκπαιδευτικός για να επιτελέσει τις παραπάνω διεργασίες. Η παγίδα σε αυτή τη διαδικασία είναι πως αν οι ηγέτες αξιοποιούν μόνο τις εξωτερικές παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες, πρόκειται να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο που θα θέτουν σε εφαρμογή τεχνικές διαχείρισης των ιδιωτικών επιχειρήσεων για να επιτύχουν τη διοικητική αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων (Newman & Clarke, 1994).

Όσον αφορά το πως περιγράφεται η σχολική οργάνωση και οι ενέργειες των διευθυντών, έχουν τεθεί διάφοροι όροι. Στην αρχή ξεκίνησε με τον όρο «σχολική διοίκηση» (educational administration), έπειτα «σχολική διαχείριση» (educational management) και πλέον έχουμε φτάσει στο σημείο να την θέτουμε ως «σχολική ηγεσία» (educational leadership), (Gunter, 2004). Η σχολική ηγεσία είναι ο τρόπος λειτουργίας και διοίκησης μίας εκπαιδευτικής μονάδας, χωρίς ωστόσο να παραγκωνίζεται ο ρόλος και η χρησιμότητα του διευθυντή/τριας (Hallinger, 2003). Επίσης, ο στόχος της σχολικής ηγεσίας είναι να μνησεί τα μέλη της

εκπαιδευτικής μονάδας στους στόχους και στο όραμα που έχει αναπτύξει, με σκοπό την υλοποίησή του. Σημαντικό ρόλο σε όλη αυτή τη διαδικασία επιδεικνύουν οι αξίες του διευθυντή, η αποτελεσματικότητά του και η ικανότητα του/της σε σχολικός/ή ηγέτης/ίδα να αποδίδει στις απαιτήσεις που του παρουσιάζονται.

Ο/Η κύριος/α υπεύθυνος/η για την ανάπτυξη του σχολικού management και της σχολικής ηγεσίας είναι ο/η διευθυντής/τρια που αποτελεί τον/την σχολικό ηγέτη/ίδα μίας σχολικής μονάδας και δημιουργεί ένα όραμα για αυτή, οριοθετεί μια πολιτική εκπαίδευσης συνυφασμένη με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και στο τέλος παρουσιάζει τους στόχους στην κοινότητα του σχολείου, έχοντας τη στήριξη και του περιβάλλοντος που την περικλείει. Ο/Η ηγέτης/ίδα της εκπαιδευτικής μονάδας αντιλαμβάνεται πως τα μέλη της αποτελούν κύριο παράγοντα για την ηγεσία, είναι υπεύθυνος/η να παρακινεί το εκπαιδευτικό προσωπικό του/της, ώστε να εξελίσσει και να βελτιώνει τη διδασκαλία και μάθησή του εντάσσοντας μέσα σε αυτή καινοτομίες. Επίσης, μέσω της διαδικασίας αυτής οφείλει να παρέχει ποικιλία μαθησιακών εμπειριών και να προσφέρει τη δυνατότητα περαιτέρω επαγγελματικής κατάρτισης στα μέλη της σε διάφορους τομείς, αναδεικνύοντας παράλληλα την κουλτούρα που υιοθετεί το σχολείο (Mitchell & Tucker, 1992).

Ο/Η σχολικός/ή ηγέτης/ίδα επίσης, είναι υποχρεωμένος/η να έχει ως πρωταρχικό στόχο τη διαχείριση του αντίκτυπου που εμφυσά η σχολική τάξη, έχοντας στο νου του/της πως για να επιτευχθεί η αλλαγή και η συγκεκριμένη διαχείριση, οφείλει να εμπλακεί με ενεργό ρόλο στις διαδικασίες των αλλαγών που πραγματοποιούνται στο επίπεδο μία εκπαιδευτικής μονάδας (Hopkins, 2007). Επιπρόσθετα, μείζονα ρόλο στο πλαίσιο της ηγεσίας κατέχει η αυτό-αξιολόγηση που αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη της Σχολικής Ανάπτυξης, αφού είναι μία διαδικασία που μπορεί να επιφέρει καίρια θετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη των επιπέδων της σχολικής ζωής (Scheerens, 2005).

Το σχολικό management και η σχολική ηγεσία είναι δύο όροι που αφορούν την οργάνωση, η διαφορά που παρουσιάζουν βρίσκεται στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό management έχει σχέση με τη διατήρηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της οργάνωσης και των ρυθμίσεων που έχουν επιλεγεί, ενώ η σχολική ηγεσία έχει σχέση με την αλλαγή, η οποία επηρεάζει τις ενέργειες όλων των συντελεστών της σχολικής μονάδας με σκοπό να επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί (Cuban, 1988: xx). Επί της ουσίας, το management είναι εκείνο που ασχολείται περισσότερο με τα τεχνικά ζητήματα και την εφαρμογή των διαδικασιών, ενώ από την άλλη πλευρά, η ηγεσία παρουσιάζεται ως τον όρο που υιοθετεί τους στόχους και



τους σκοπούς της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και τις αξίες που περιβάλλουν τη σχολική μονάδα (Bush, 1998). Ο στόχος της Σχολικής Ανάπτυξης επιτυγχάνεται, όταν συνεργάζονται και συντελούνται και οι δύο παραπάνω έννοιες.

## 6. Κεφάλαιο

### Μεθοδολογία έρευνας

#### 6.1 Σκοπιμότητα εργασίας

Η παραπάνω εργασία δομήθηκε με σκοπό τον έλεγχο, τον τρόπο και το μέγεθος της επιρροής του σύγχρονου management στο δημόσιο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, πάρθηκαν στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς διαφόρων δημόσιων δημοτικών σχολικών μονάδων και συγκεντρώθηκαν αποτελέσματα που έλεγξαν την στοχοθεσία, τη δημιουργία και αξιοποίηση σχολικών προγραμμάτων, το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών/τριών ως προς τις γνώσεις που διαθέτουν, την πρόοδο των μαθητών/τριών, τη δυνατότητα και τις κατάλληλες συνθήκες που δημιουργούνται με σκοπό την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα των διευθυντών/τριών, το σχολικό κλίμα, τον τρόπο και τη συχνότητα εμπλοκής των γονέων.

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιείται μέσω του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο που αφορά την αποτελεσματικότητα που εμφανίζουν οι διευθυντές/τριες εκπαιδευτικών μονάδων όσον αφορά συγκεκριμένους τομείς. Ακόμη, το PIMRS είναι το εργαλείο που συλλέγει τις απόψεις και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Hallinger, 2008, 2011, 2013; Hallinger, Wen-Chung, & Chia-Wen, 2013). Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί και παραφραστεί στην ελληνική γλώσσα και μέσα από δοκιμές έχει διαπιστωθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του (Αλατζόγλου, 2014).

Αναλυτικότερα, οι κατηγορίες των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση ασχολείται με τα καθήκοντα του/της διευθυντή/τριας, το σαφή στόχο και την αποστολή όσον αφορά την πρόοδο των μαθητών του σχολείου και τέλος με τη συνεργασία του/της διευθυντή/τριας με τους εκπαιδευτικούς. Η δεύτερη διάσταση ασχολείται με τον τρόπο διαχείρισης του εκπαιδευτικού οράματος του σχολείου. Η τρίτη διάσταση περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σε αυτή τη διάσταση εξετάζονται η δημιουργία κινήτρων για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα εκπαίδευσης και η ανάπτυξη συγκεκριμένης κουλτούρας με στόχο τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναφορές και μέσω του ερωτηματολογίου θα εξετασθούν τα χαρακτηριστικά των διευθυντών δημοτικού σχολείου ως προς την «Εμπλοκή γονέων» με 5 ερωτήσεις, το «Σχολικό κλίμα» με 6 ερωτήσεις, την «Επαγγελματική αξιοπιστία» με 6 ερωτήσεις, την «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» με 5 ερωτήσεις, την «Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής προόδου των μαθητών/τριών» με 7 ερωτήσεις, την «Εκπαιδευτική κατάρτιση των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων» με 4 ερωτήσεις,

την «Παρακολούθηση και δημιουργία των σχολικών προγραμμάτων» με 4 ερωτήσεις και τέλος την «Εκπαιδευτική στοχοθεσία και αποστολή» με 7 ερωτήσεις.

Επιπρόσθετα, εξετάζονται το φύλο των εκπαιδευτικών, η διεύθυνση εκπαίδευσης που υπάγονται και η ηλικία τους. Στη συνέχεια, ζητείται η οικογενειακή τους κατάσταση, η ειδικότητά τους, η συνολική εκπαιδευτική τους εμπειρία και η εκπαιδευτική υπηρεσία στο σχολείο που φοιτούν αυτή τη στιγμή. Επακόλουθα, αναζητούνται τα χρόνια υπηρεσίας τους σε διοικητική θέση, οι σπουδές που έχουν ολοκληρώσει και το μέγεθος του πληθυσμού που συναντάται στην περιοχή που ασκούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα.

## 6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της διπλωματικής εργασίας προέκυψαν από τον σκοπό της εργασίας και τα δεδομένα που επιζητά να αποκτήσει. Η παρουσίασή τους λαμβάνει χώρα παρακάτω:

1. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής εκπαιδευτικής αποστολής και στοχοθεσίας από την πλευρά του/της διευθυντή/τριας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τα σχολικά προγράμματα που βρίσκονται υπό την επίβλεψη των διευθυντών/τριών σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
3. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την εκπαιδευτική κατάρτιση των διευθυντών/τριών σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
4. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την πρόοδο των μαθητών μέσω της επίβλεψης των διευθυντών/τριών σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
5. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπό την αιγίδα του/της διευθυντή/τριας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
6. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα των διευθυντών/τριών σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
7. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς το σχολικό κλίμα υπό την επίβλεψη των διευθυντών/τριών σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

8. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την εμπλοκή των γονέων υπό την επίβλεψη των διευθυντών/τριών όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

### 6.3 Περιορισμοί μελέτης

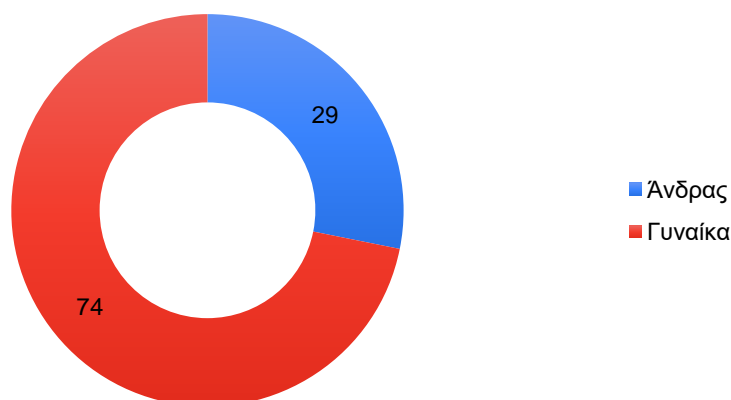
Οι περιορισμοί που εμφανίζονται στην εργασία είναι οι εξής :

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μέσω των μεταβλητών που εξετάστηκαν είναι περιορισμένες ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο και επίσης, έχει γίνει χρήση μόνο ενός συγκεκριμένου οργάνου αυτό-αναφοράς, των ερωτηματολογίων, έχοντας αποκλειστεί πιθανή συλλογή δεδομένων μέσω συνεντεύξεων και της μεθόδου της παρατήρησης.
- Τα δείγματα πάρθηκαν από σχολικές μονάδες που βρίσκονται υπό την αιγίδα διαφορετικών Πρωτοβάθμιων Διευθύνσεων με διαφορετικούς στόχους και διαφορετικά ζητήματα προς αντιμετώπιση.
- Δεν καταγράφηκαν οι απόψεις όλων των μελών μίας σχολικής μονάδας, παρά μόνο εκείνες των εκπαιδευτικών (βοηθητικό προσωπικό, διευθυντές, μαθητές).
- Η βαθμίδα έρευνας της μελέτης περιορίστηκε μόνο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα δημόσια δημοτικά σχολεία, μη μπορώντας να γενικευτεί η δυνατότητα εφαρμογής των συμπερασμάτων στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

### 6.4 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ανέρχονται στους/στις 103 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δραστηριοποιούνται σε δημοτικά σχολεία. Από αυτούς/ες οι εβδομήντα τέσσερις (ποσοστό 71,8%) απάντησαν πως είναι γυναίκες, ενώ είκοσι εννιά (ποσοστό 28,2%) από τους ερωτώμενους απάντησαν πως είναι άντρες (Γράφημα 6.1.).

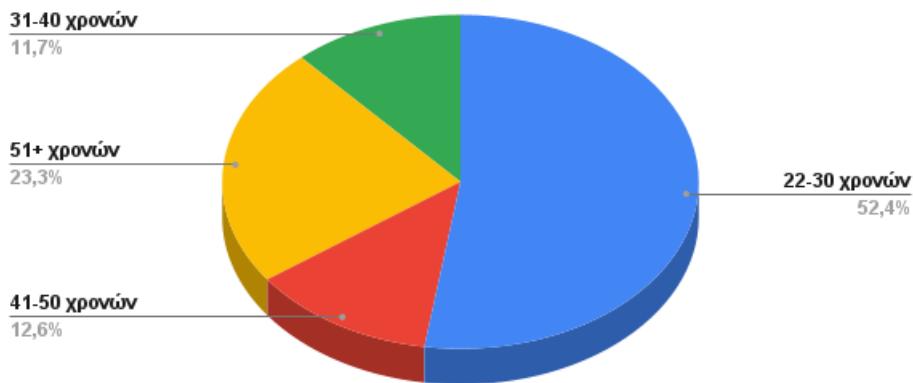
#### Μέτρηση από Φύλο



**Γράφημα 6.1.** Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών του φύλου των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά την ηλικία τους οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 χρονών είναι πενήντα τέσσερις και συγκεντρώνουν το ποσοστό 52,4% του δείγματος. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν πως ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51+ χρονών και ανέρχονται στους είκοσι τέσσερις (23,3%). Τέλος, τις δύο τελευταίες θέσεις καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι βρίσκονται στις ηλικιακές ομάδες 41-50 (13 με ποσοστό 12,6%) και 31-40 (12 με ποσοστό 11,7%). (Γράφημα 6.2.)

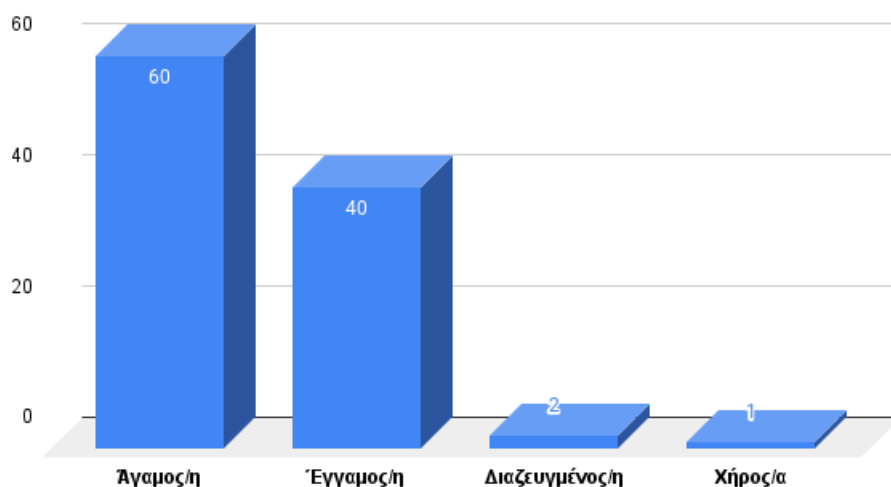
### Μέτρηση από Ηλικία



**Γράφημα 6.2.** Κυκλικό διάγραμμα της ηλικίας των εκπαιδευτικών

Επίσης, απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να επιλέγουν την απάντηση «Άγαμος» (60 με ποσοστό 58,3%). Έπονται εκείνοι που επέλεξαν την επιλογή «Έγγαμος» (40 με ποσοστό 38,8%). Την ερώτηση κλείνουν με μικρότερα ποσοστά εκείνοι που επέλεξαν ότι είναι «Διαζευγμένοι» (2 με ποσοστό 1,9%) και «Χήροι» (1 με ποσοστό 1%). (Γράφημα 6.3.)

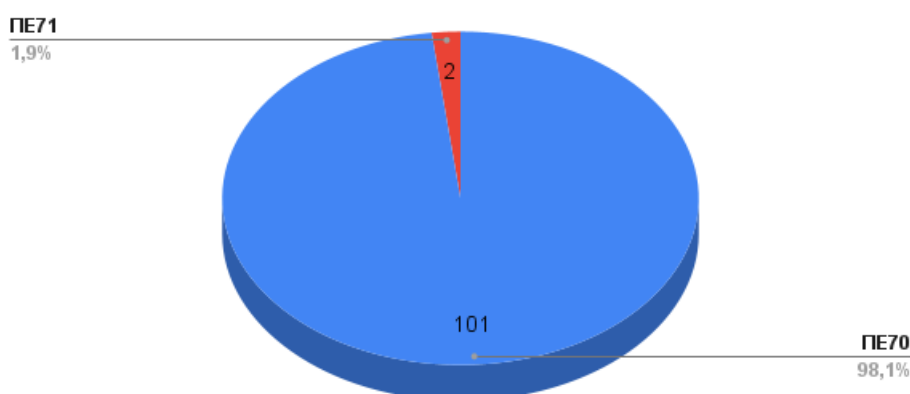
### Οικογενειακή κατάσταση



**Γράφημα 6.3.** Ραβδόγραμμα της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών

Έπειτα, περνώντας στην ερώτηση που αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών μέσα στις εκπαιδευτικές μονάδες του δημόσιου δημοτικού σχολείου, παρατηρείται κατά συντριπτική πλειοψηφία η απάντηση «ΠΕ70» με εκατό μία απαντήσεις και ποσοστό 98,1%. Ενώ, εμφανίζεται και η απάντηση «ΠΕ71» με δύο απαντήσεις (ποσοστό 1,9%) που αφορά τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. (Γράφημα 6.4.)

### Ειδικότητα (ΠΕ)

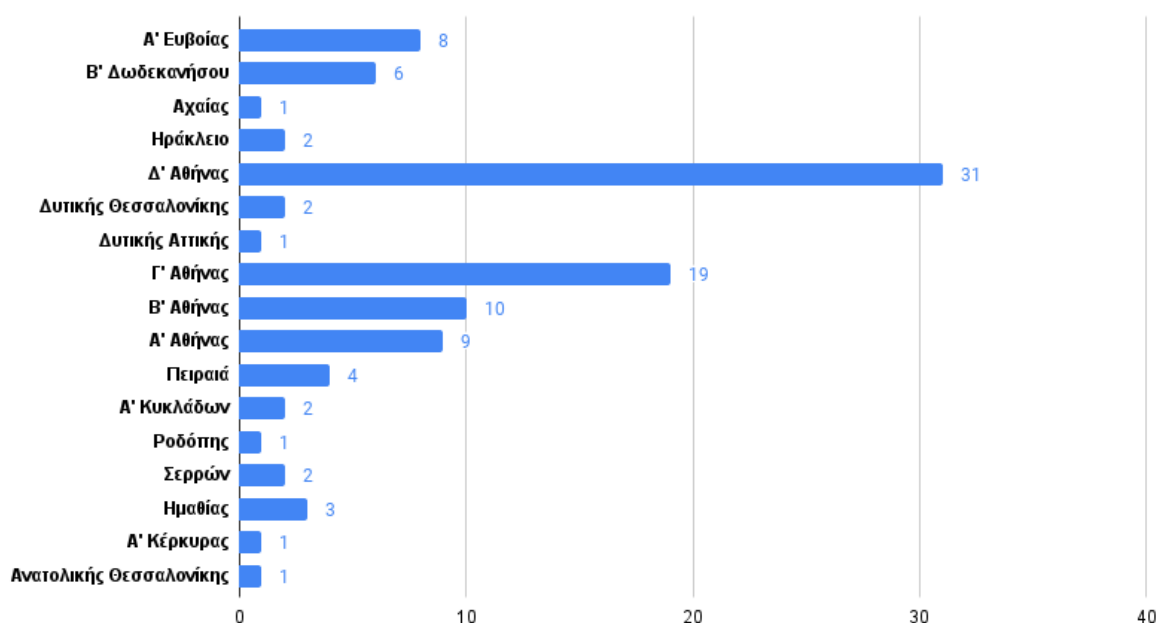


**Γράφημα 6.4.** Κυκλικό διάγραμμα της ειδικότητας των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, ως προς τη διεύθυνση εκπαίδευσης που υπάγεται ο κάθε εκπαιδευτικός οι περισσότεροι φαίνεται πως είναι από την Πρωτοβάθμια διεύθυνση της Δ' Αθήνας με τριάντα

έναν (ποσοστό 30,1%) εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τη συγκεκριμένη απάντηση. Ακολουθούν δεκαεπτά (ποσοστό 18,4%) εκπαιδευτικοί που έχουν επιλέξει τη Γ' Αθήνας και 10 (ποσοστό 9,7%) που έχουν επιλέξει τη Β' Αθήνας. Η Α' Αθήνας συγκεντρώνει τις απαντήσεις εννιά (ποσοστό 8,7%) εκπαιδευτικών, ενώ η Α' Ευβοίας οχτώ (ποσοστό 7,8%) εκπαιδευτικών. Έξι (ποσοστό 5,8%) είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν δώσει σαν απάντηση τη Β' Διεύθυνση Δωδεκανήσου και τέσσερις (ποσοστό 3,9%) την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Πειραιά, ενώ τρεις (ποσοστό 2,9%) της Ημαθίας. Τέλος, από δύο (ποσοστό 1,9%) εκπαιδευτικούς συγκεντρώνουν η διεύθυνση Σερρών, Ηρακλείου, Α' Κυκλάδων και Δυτικής Θεσσαλονίκης, ενώ από έναν (ποσοστό 1%) οι διευθύνσεις της Αχαΐας, της Δυτικής Αττικής, της Ροδόπης, της Α' Κέρκυρας και της Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

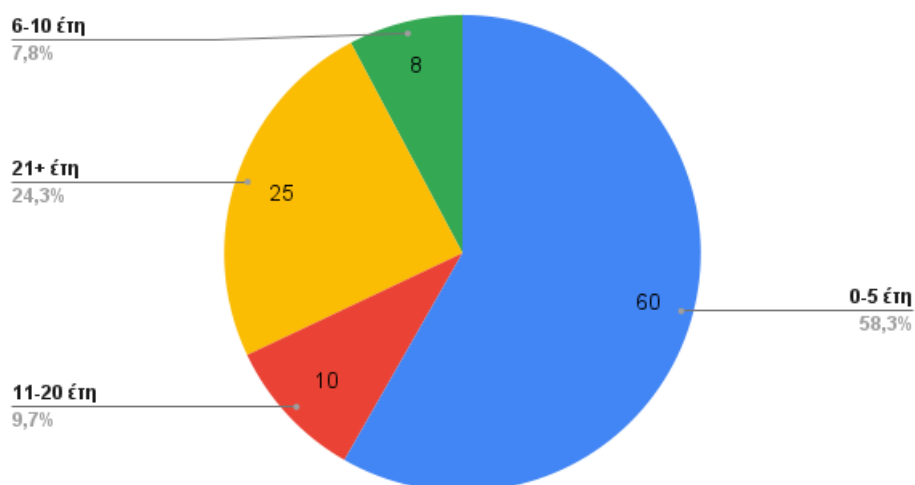
### Διεύθυνση Εκπαίδευσης



**Γράφημα 6.5.** Οριζόντιο ραβδόγραμμα των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης που υπάγονται οι εκπαιδευτικοί

Επακόλουθα, στην ερώτηση που αφορά τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (εξήντα) απάντησε πως εργάζεται στο χώρο της εκπαίδευσης από «0-5» έτη (ποσοστό 58,3%). Ακολουθούν είκοσι πέντε εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι έχουν «21+» έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας (ποσοστό 24,3%), ενώ δέκα ισχυρίστηκαν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας τους είναι «11-20» έτη (ποσοστό 9,7%). Η τελευταία απάντηση «6-10» έτη καλύπτει τους οχτώ (ποσοστό 7,8%) από τους ερωτώμενους.

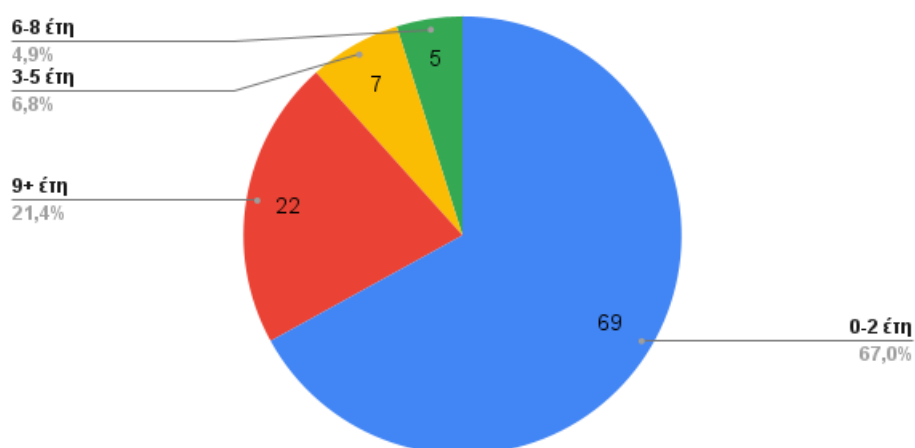
### Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία



**Γράφημα 6.6.** Κυκλικό διάγραμμα της συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (69, ποσοστό 67%) στην ερώτηση που αφορά την εκπαιδευτική τους υπηρεσία στο σχολείο που ασκούν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα την παρούσα χρονική στιγμή είναι από «0-2» έτη, ενώ οι είκοσι δύο (ποσοστό 21,4%) έδωσαν την απάντηση «9+» έτη. Τέλος, 7 (ποσοστό 6,8%) απάντησαν από «3-5» έτη και 5 (ποσοστό 4,9%) έδωσαν ως απάντηση «6-8» έτη.

### Εκπαιδευτική Υπηρεσία στο Σχολείο που υπηρετείτε την παρούσα χρονική στιγμή

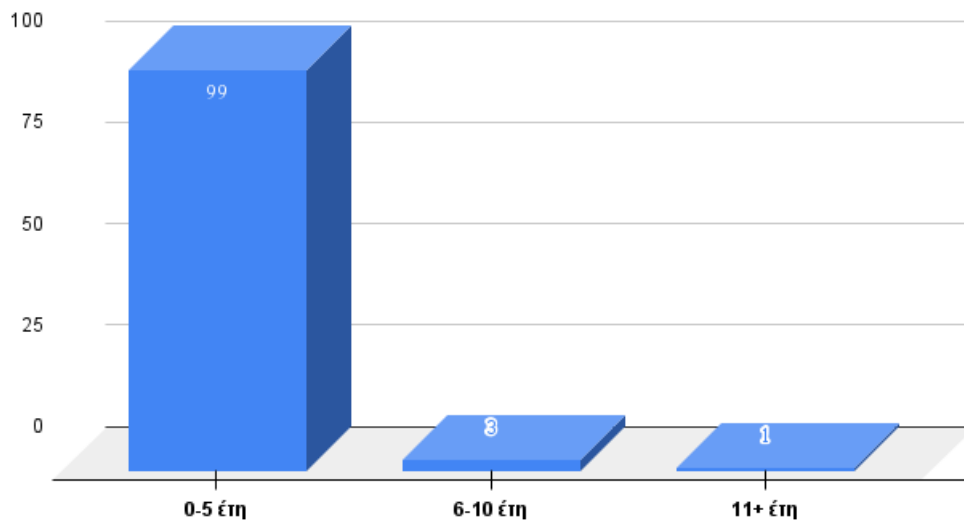


**Γράφημα 6.7.** Κυκλικό διάγραμμα της εκπαιδευτικής υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί τη δεδομένη χρονική στιγμή



Στην ερώτηση που παρουσιάζεται στους ερωτώμενους και έχει σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε διοικητική θέση φαίνεται πως η επιλογή «0-5 έτη» εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα, αφού ενενήντα εννιά (ποσοστό 96,1%) εκπαιδευτικοί την επέλεξαν, τρεις (ποσοστό 2,9%) επέλεξαν την απάντηση «6-10 έτη » και ένας (ποσοστό 1%) εκπαιδευτικός έδωσε την απάντηση «11+ έτη».

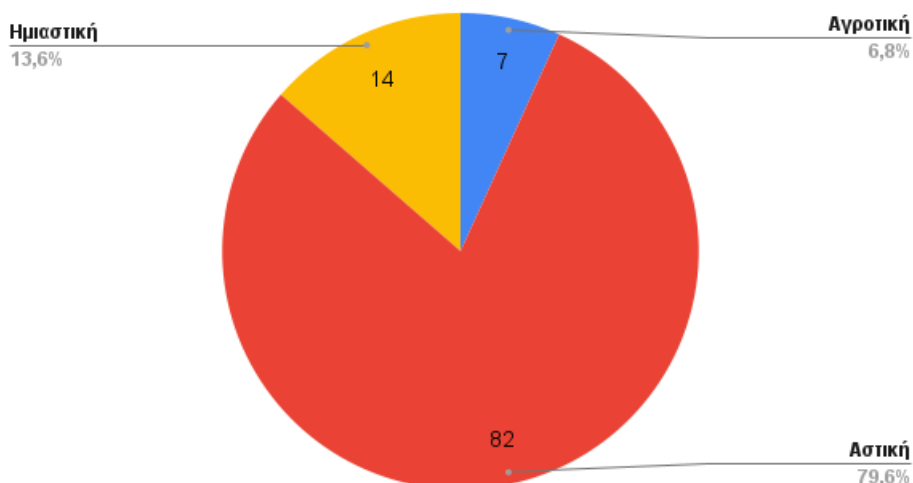
Υπηρεσία σε διοικητική θέση (πχ., διευθυντής, υποδιευθυντής)



**Γράφημα 6.8.** Κάθετο ραβδόγραμμα της υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε διοικητική θέση

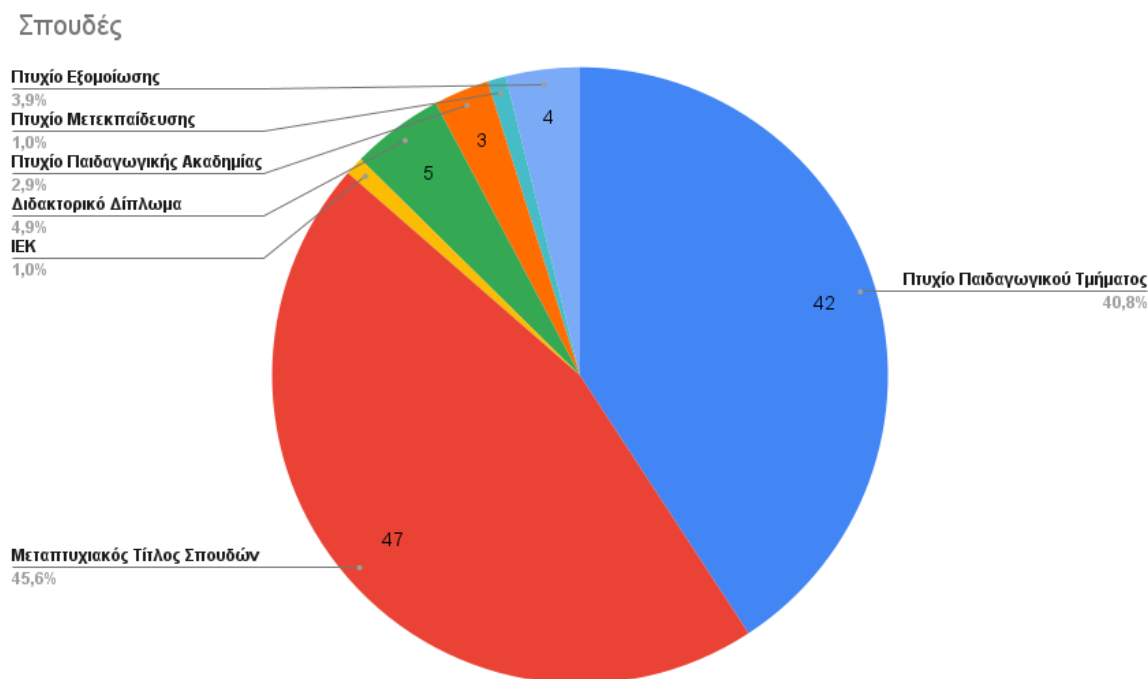
Η περιοχή που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί καλύπτει την επόμενη ερώτηση. Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών (82, ποσοστό 79,6%) επέλεξε πως η περιοχή στην οποία υπηρετούν είναι αστική, ενώ δεκατέσσερις (ποσοστό 13,6%) διάλεξαν πως η εκπαιδευτική μονάδα τοποθέτησής τους είναι σε ημιαστική περιοχή. Τις λιγότερες απαντήσεις συγκέντρωσε η επιλογή αγροτική, η οποία συγκέντρωσε τις απαντήσεις εφτά (ποσοστό 6,8%) μόλις εκπαιδευτικών.

### Περιοχή σχολείου στο οποίο υπηρετείτε



**Γράφημα 6.9.** Κυκλικό διάγραμμα καταγραφής της περιοχής του σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις απαντήσεις τους διακρίνεται σε διαφορετικούς τίτλους σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, σαράντα επτά (ποσοστό 45,6%) αναφέρουν ότι κατέχουν «μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών» και σαράντα δύο (ποσοστό 40,8%) εκπαιδευτικοί πως διαθέτουν «πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος». Λιγότερες απαντήσεις συναντάμε στις επιλογές «διδακτορικό δίπλωμα», την οποία επιλέγουν πέντε ερωτώμενοι (ποσοστό 4,9%), τέσσερις (ποσοστό 3,9%) αναφέρουν πως κατέχουν «πτυχίο εξομοίωσης» και τρεις (ποσοστό 2,9%) εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει «πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας». Τέλος, από μία (ποσοστό 1%) απάντηση συγκεντρώνουν οι επιλογές «IEK» και «πτυχίο μετεκπαίδευσης».



Γράφημα 6.10. Κυκλικό διάγραμμα σπουδών

## 6.5 Ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων στη βάση του σκοπού της εργασίας και των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) (Αλαντζόγλου, 2014, σελ. 99-100). Το παραπάνω ερωτηματολόγιο θεωρείται ως ένα από τα πιο εμπειριστατωμένα ερωτηματολόγια που αξιοποιούνται για τον έλεγχο της ποιότητας της διοίκησης μίας σχολικής μονάδας και για αυτό το λόγο είναι ευρέως διαδεδομένο (Hallinger, 2008, 2011, 2013). Η πιο πρόσφατη έκδοση του ερωτηματολογίου διαθέτει οχτώ παράγοντες, οι οποίοι δημιουργούν στο σύνολό τους πενήντα ερωτήματα προς απάντηση. Ως προς την εγκυρότητα των δομικών στοιχείων του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale οι Hallinger & Murphy (1985) αναφέρουν ότι κατασκευαστικά η εγκυρότητα του είναι αποδεκτή μέσω της παραγοντικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε. Επίσης, η εσωτερική συνέχεια και συνέπεια των παραγόντων του ερωτηματολογίου εμφανίστηκε υψηλή μέσω ενός εργαλείου αναζήτησης εγκυρότητας, του Cronbach (Cronbach α; Cronbach, 1951). Οι τιμές που έδωσαν αυτή την εγκυρότητα των παραγόντων ήταν πάνω από .80. Η υψηλή εγκυρότητα της κλίμακας έχει υποστηριχθεί και από άλλους ερευνητές που τη χρησιμοποίησαν (Howe III, 1995; Jones, 1987; O' Day, 1984; Taraseina, 1993).

Το ερωτηματολόγιο PIMRS εξετάζει μέσα από τις διαστάσεις που διαμορφώνει τη διοικητική αντίληψη και ικανότητα των διευθυντών/τριων των σχολικών μονάδων. Οι διαστάσεις που ελέγχονται με τη σειρά που παρουσιάζονται και στο ερωτηματολόγιο είναι 1) η εκπαιδευτική

αποστολή και στοχοθεσία, 2) τα σχολικά προγράμματα που επιλέγονται με στόχο την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, 3) η εκπαιδευτική κατάρτιση του/της διευθυντή/τριας, 4) η πρόοδος και η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας, 6) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, 7) η επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα του/της διευθυντή/τριας, 7) το σχολικό κλίμα και 8) η εμπλοκή των γονέων (Αλαντζόγλου, 2014, σελ. 99-101; Hallinger, 2008, 2011, 2013).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος εκτείνονται οι ερωτήσεις που αφορούν τα ατομικά στοιχεία των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα, ξεκινά με το φύλο, ακολουθεί η διεύθυνση εκπαίδευσης που υπάγονται, η ηλικία, η οικογενειακή τους κατάσταση, έπεται η ειδικότητα, η συνολική εκπαιδευτική τους υπηρεσία, η εκπαιδευτική υπηρεσία στο σχολείο που υπηρετούν την τωρινή χρονική περίοδο, η υπηρεσία σε διοικητική θέση, η περιοχή του σχολείου το οποίο υπηρετούν και καταλήγει με την ερώτηση για τις σπουδές τους (Αλαντζόγλου, 2014; σελ 99). Το δεύτερο μέρος είναι χωρισμένο σε οχτώ διαστάσεις που αφορούν την ικανότητα διοίκησης των διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων. Το παραπάνω όργανο μέτρησης πάρθηκε από τον Αλαντζόγλου (2014; σελ. 99-101), ο οποίος το έχει μεταφράσει, διατυπώσει και παρουσιάσει με λεπτομέρειες.

Η πρώτη διάσταση του ερωτηματολογίου που αφορά την εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία περιέχει επτά ερωτήσεις που επιδιώκουν να αποσπάσουν πληροφορίες για 1) την ανάπτυξη ξεκάθαρης εκπαιδευτικής πολιτικής, 2) τη διαμόρφωση και επιδίωξη της επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων, 3) την τροποποίηση των στόχων που υπάρχουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και την ανάρτησή τους στην ιστοσελίδα του σχολείου, 4) την προώθηση με ξεκάθαρο τρόπο των αποτελεσμάτων μάθησης του σχολείου προς την τοπική κοινωνία, 5) την ικανότητα του διευθυντή να προσαρμόζει και να υιοθετεί διάφορες αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που εκπονεί το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε διάφορα χρονικά διαστήματα, 6) τη σχεδίαση και επιδίωξη μέσα από διάφορες στρατηγικές της επίτευξης της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στους στόχους της σχολικής μονάδας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τέλος 7) την αναζήτηση οικονομικών πόρων που θα αξιοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχουν προκαθοριστεί (Αλαντζόγλου, 2014; σελ. 99).

Η δεύτερη διάσταση έχει σχέση με τα σχολικά προγράμματα και στοχεύει στο γενικότερο έλεγχο των διαδικασιών ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις που χαρακτηρίζουν τον/την διευθυντή/τρια και προσπαθούν να εκμαιεύσουν πληροφορίες για το επίπεδο ικανότητάς του 1) να γνωρίζει το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος κάθε μαθήματος, 2) να πραγματοποιεί συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με στόχο την προώθηση της βιωματικής μάθησης, 3) να παρακολουθεί τον πρόοδο της διδασκαλίας της διδακτέας ύλης που έχει επιλεγεί εξ' αρχής, 4) να εμπλουτίζει τις μεθόδους που αξιοποιούνται για τη διδασκαλία μέσω της αναδιάρθρωσης, της ανανέωσης και του συντονισμού των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αλαντζόγλου, 2014; σελ. 99).

Στην τρίτη διάσταση, η οποία φέρει τον τίτλο εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή/τριας, διερευνάται το υπόβαθρο του/της κάθε διευθυντή/τριας όσον αφορά την παιδαγωγική του κατάρτιση. Η αξιολόγηση που προωθείται παρουσιάζει τέσσερις ερωτήσεις προς απάντηση.

Η εξέταση των ερωτήσεων αφορά την ικανότητα του/της διευθυντή/τριας 1) να καθορίζει τις βασικές μαθησιακές δεξιότητες με στόχο την κάλυψη των γνωστικών κενών των μαθητών και να συμπεριλαμβάνει τον στόχο αυτό στα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, 2) να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν πλήθος διδακτικών μεθόδων για την κάλυψη των εξατομικευμένων αναγκών και των μαθησιακών στυλ του κάθε μαθητή (διαφοροποιημένη διδασκαλία), 3) να αναγνωρίζει την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός κατάλληλα προσαρμοσμένου μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να το εφαρμόσουν, 4) να διαθέτει εκπαιδευτική κατάρτιση σε τέτοιο βαθμό που βοηθά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, ως παιδαγωγός-ηγέτης (μέντορας), να βελτιώσουν την ποιότητα διδασκαλίας τους (Αλαντζόγλου, 2014; σελ. 99).

Η τέταρτη διάσταση ασχολείται με την πρόοδο και αξιολόγηση του μαθητή. Η μελέτη της προόδου και της αξιολόγησης του μαθητή διερευνάται μέσα από επτά ερωτήματα και ελέγχει αν ο/η διευθυντής/τρια 1) βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων με τους γονείς προς ενημέρωσή τους για την πρόοδο των μαθητών, 2) καθορίζει ευκρινείς στόχους βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών, σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς, 3) δημιουργεί και εφαρμόζει εύλογη και συστηματική διαδικασία για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στην τάξη και στο σχολείο, 4) γνωρίζει ένα πλήθος μεθόδων για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, 5) παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα τα στοιχεία επίδοσης των μαθητών μέσω του συστήματος αξιολόγησης τους (π.χ., portfolio μαθητών) που χρησιμοποιεί το σχολείο σας, για επανασχεδιασμό της διδασκαλίας και για την παροχή συμβουλών προς τους μαθητές τους, 6) βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να επικεντρώνονται στην αποτελεσματικότητα και βελτίωση του σχολείου ενισχύοντας την υιοθέτηση αλλαγών με στόχο την ανάπτυξη της προόδου των μαθητών, 7) βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη κατάλληλων πρακτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (προσαρμογή στις μαθησιακές ανάγκες και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών) (Αλαντζόγλου, 2014; σελ. 99).

Η πέμπτη διάσταση αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και παρουσιάζει πέντε ερωτήσεις προς απάντηση. Οι ερωτήσεις αυτές ελέγχουν αν ο διευθυντής 1) προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, 2) συγκαλεί στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς το Σύλλογο Διδασκόντων, για να ρυθμίσει και να αξιολογήσει τους επαγγελματικούς στόχους της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, 3) συλλέγει και αξιοποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του σχολείου, 4) παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες που αυξάνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες (π.χ., συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια) χρησιμοποιώντας εξωτερικά κίνητρα (π.χ., απαλλαγή από εξωδιδασκτικές εργασίες), 5) παρακολουθεί την εξέλιξη των σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και προτείνει προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες τους (Αλαντζόγλου, 2014; σελ. 99).

Η έκτη διάσταση πραγματεύεται την επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα του/της διευθυντή/τριας μέσα από πέντε ερωτήσεις. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις ελέγχουν αν ο διευθυντής/τρια 1) κατανέμει ευκρινείς ρόλους που σχετίζονται με την επίτευξη της αποστολής του σχολείου, 2) καθιστά κατανοητές τις προσδοκίες του από κάθε εκπαιδευτικό, 3) εξασφαλίζει πως κάθε εκπαιδευτικός έχει ένα σχέδιο εργασιών που το ακολουθεί, ώστε να ευθυγραμμίζεται με την περιγραφή των καθηκόντων του/της (ως εκπαιδευτικό) και με τους στόχους του σχολείου, 4) Επιλέγει συγκεκριμένα άτομα και τους εκχωρεί συγκεκριμένες αρμοδιότητες για την επίλυση των αναγκών του σχολείου, 5) Παρακολουθεί, προσδιορίζει προβλήματα και

παρεμβαίνει, όταν καθίσταται ανάγκη για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Αλαντζόγλου, 2014; σελ. 99).

Η έβδομη διάσταση αναφέρεται στο σχολικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Παρουσιάζεται μέσα από έξι ερωτήσεις, οι οποίες προσπαθούν να εκμαιεύσουν πληροφορίες σχετικά με το αν ο/η διευθυντής/τρια 1) τονίζει και προωθεί τα στοιχεία ενός φιλόξενου περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς, 2) εφαρμόζει στρατηγικές για την προώθηση της εμπιστοσύνης, του σεβασμού και της αξιοπρέπειας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, 3) διαμορφώνει και υλοποιεί στρατηγικές που βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, 4) εξασφαλίζει και υλοποιεί στρατηγικές για τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση, 5) Αναπτύσσει, υλοποιεί και παρακολουθεί ένα σχέδιο ανάπτυξης σχολικού κλίματος, 6) Κάνει παρεμβάσεις στο σχέδιο ανάπτυξης σχολικού κλίματος, ανάλογα με τις ανάγκες που εμφανίζονται (Αλαντζόγλου, 2014; σελ. 99).

Τέλος, η όγδοη διάσταση έχει σχέση με την εμπλοκή των γονέων και ελέγχεται μέσα από πέντε ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις επιδιώκουν να εκμαιεύσουν πληροφορίες σχετικά με το αν ο/η διευθυντής/τρια 1) Εντοπίζει τρόπους ενίσχυσης των γονέων, για να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη μάθηση των μαθητών, 2) Χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική συνεργασία με πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες ομάδες γονέων, 3) Δομεί και διατηρεί τη γονική υποστήριξη για την προώθηση συμμετοχής των μαθητών στα μαθησιακά επιτεύγματα, 4) Συμβουλεύει αποτελεσματικά τους Γονείς για τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους απέναντι στα παιδιά τους (όπως νομικές, εκπαιδευτικές, κ.α.), 5) Αναπτύσσει σχέδια ενημέρωσης γονέων για την καλύτερη καθοδήγηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας των παιδιών τους (Αλαντζόγλου, 2014; σελ. 99).

## 6.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου προς τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες εργάζονται σε δημοτικό δημόσιο σχολείο, πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Συνοδευόταν από ένα κείμενο, το οποίο διευκρίνιζε στους/στις συμμετέχοντες/ουσες πως τα στοιχεία τους παραμένουν εμπιστευτικά και ανώνυμα, τα στοιχεία του Πανεπιστημιακού Ιδρύματος και τα προσωπικά στοιχεία του ερευνητή. Ακόμη, παρουσίαζε μέσω του συγκεκριμένου κειμένου τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας και αποζητούσε την προσοχή των συμμετεχόντων/ούσων για την αξιόπιστη και έγκυρη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η διάθεση των ερωτηματολογίων στην πλατφόρμα του Google Forms διήρκησε περίπου τρεις μήνες, από τον Φεβρουάριο έως τον Απρίλιο του 2023. Το ερωτηματολόγιο διοχετεύθηκε σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων από διαφορετικές Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης με στόχο να συγκεντρωθούν απόψεις με διαφορετικές ανάγκες και προβληματισμούς, αριθμό μαθητών, περιοχή και οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο.

## 6.7 Έλεγχος της αξιοπιστίας των παραγόντων του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale – Κλίμακες σημαντικότητας και εφαρμογής

Προκειμένου να διερευνηθεί η αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale – Κλίμακες σημαντικότητας και εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach Alpha. Οι τιμές της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα είναι πάρα πολύ καλές, τόσο ως προς τη σημαντικότητα, όσο και ως προς την εφαρμογή.

Πίνακας 6.1. Τιμές Cronbach Alpha του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale – Κλίμακες σημαντικότητας και εφαρμογής

Διαστάσεις	Σημαντικότητα	Εφαρμογή
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	,90	,91
Σχολικά προγράμματα	,81	,86
Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή/τριας	,88	,85
Πρόοδος μαθητή	,92	,91
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	,87	,90
Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα	,90	,87
Σχολικό κλίμα	,92	,91
Εμπλοκή γονέων	,87	,87

## 6.8 Κύριες στατιστικές αναλύσεις

Στη συνέχεια οι αναλύσεις χωρίζονται σε δύο φάσεις. Αρχικά, στην πρώτη φάση γίνεται ο έλεγχος στη διασπορά των δεδομένων και στην ορθή κατανομή τους. Έπειτα, ακολουθεί η δημιουργία μέσω των τιμών (M), η αναζήτηση των τυπικών αποκλίσεων (SD) και διερευνώνται οι συχνότητες (frequencies) και τα ποσοστά (percentage) για την περιγραφή των δημογραφικών δεδομένων.

Σε δεύτερη φάση για το στόχο της εξέτασης της επαγωγικής στατιστικής χρησιμοποιούνται οι εξής δείκτες στατιστικής ανάλυσης το paired sample t test, το οποίο μπορεί να αναφερθεί και ως t- test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, το independent t-test και ο στατιστικός δείκτης

one way ANOVA. Ακόμη, μπορεί να αναφερθεί η στατιστική διόρθωση που πραγματοποιείται μέσω της διόρθωσης Bonferroni (Tabachnick & Fidel, 2006: 224-310).



## 7. Κεφάλαιο

### Αποτελέσματα της έρευνας

#### 7.1 Πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών δημογραφικών δεδομένων

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι πίνακες των δημογραφικών δεδομένων με τη μορφή συχνοτήτων και ποσοστών. Ειδικότερα, το δείγμα αποτελείται από 29 άντρες και 74 γυναίκες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία αυτών έχει ηλικία 22-30 έτη και η οικογενειακή τους κατάσταση είναι «Άγαμοι». Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού πτυχίου και έχουν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 0-5 έτη. Η προϋπηρεσία τους στο ίδιο σχολείο πλειοψηφικά κυμαίνεται από 0-2 έτη και η προϋπηρεσία του/της διευθυντή/τριας τους σε θέση ευθύνης κυμαίνεται από 0-5 έτη. Τέλος, στην πλειοψηφία τους οι σχολικές μονάδες βρίσκονται σε αστικές περιοχές.

Πίνακας 7.1. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με το φύλο

	f	%
Άντρες	29	28,2
Γυναίκες	74	71,8

Πίνακας 7.2. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με την ηλικία

	f	%
22-30	54	52,4
31-40	12	11,7
41-50	13	12,6

51 και άνω	24	23,3
---------------	----	------

Πίνακας 7.3. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση

	f	%
Άγαμος/η	60	58,3
Έγγαμος/η	40	38,8
Χήρος/α	1	1,0
Διαζευγμένος /η	2	1,9

Πίνακας 7.4. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας

	f	%
0-5	60	58,3
6-10	8	7,8
11-20	10	9,7
21+άνω	25	24,3

Πίνακας 7.5. Συχνότητες (f) και ποσοστά (%) αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας του διευθυντή

	f	%
--	---	---

0-5	99	96,1
6-10	3	2,9
11-20	1	1,0

Πίνακας 7.6. Συχνότητες (*f*) και ποσοστά (%) αναφορικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα

	f	%
0-2	69	67,0
3-5	7	6,8
6-8	5	4,9
9+έτη	22	21,4

Πίνακας 7.7. Συχνότητες (*f*) και ποσοστά (%) αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

	f	%
Πτυχίο εξομοίωσης	4	3,9
Πτυχίο Παιδαγωγικού τμήματος	37	35,9
Πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας	3	2,9
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	47	45,6
Διδακτορικό δίπλωμα	5	4,9

Πτυχίο άλλης σχολής	6	5,8
Πτυχίο μετεκπαίδευσης	1	1,0

Πίνακας 7.8. Συχνότητες (*f*) και ποσοστά (%) αναφορικά με την τοποθεσία της σχολικής μονάδας

	f	%
Αγροτική	7	6,8
Ημιαστική	14	13,6
Αστική	82	79,6

## 7.2 Περιγραφική στατιστική

Ο Πίνακας 7.9. παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις της σημαντικότητας για κάθε διάσταση του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale. Όπως φαίνεται στον ίδιο πίνακα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να θεωρούν τις διαστάσεις «Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία», «Σχολικά προγράμματα», «Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή/τριας» και «Πρόοδος μαθητή» ως σημαντικές. Επίσης, φαίνεται πως κρίνουν αρκετά σημαντικές τις διαστάσεις, «Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών», «Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα», «Σχολικό κλίμα» και «Εμπλοκή γονέων».

Πίνακας 7.9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της σημαντικότητας για κάθε διάσταση του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale

Διαστάσεις	M.O	T.A
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	3,49	,92
Σχολικά προγράμματα	3,64	,93

Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή/τριας	3,27	1,05
Πρόοδος μαθητή	3,47	,97
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	3,81	,95
Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα	3,84	,92
Σχολικό κλίμα	3,95	,93
Εμπλοκή γονέων	3,73	,91

Ο Πίνακας 7.10. παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις της εφαρμογής για κάθε διάσταση του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale. Όπως φαίνεται στον ίδιο πίνακα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να θεωρούν πως εφαρμόζονται σε έναν καλό βαθμό οι διαστάσεις «Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία», «Σχολικά προγράμματα», «Πρόοδος μαθητή» και «Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών». Τέλος, θεωρούν πως εφαρμόζονται σε αρκετά καλό επίπεδο οι διαστάσεις «Σχολικό κλίμα», «Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή/τριας», «Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα» και «Εμπλοκή γονέων».

*Πίνακας 7.10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της εφαρμογής για κάθε διάσταση του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale*

Διαστάσεις	M.O	T.A
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	3,47	,10
Σχολικά προγράμματα	3,25	1,06
Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή/τριας	3,51	,98
Πρόοδος μαθητή	3,34	,10
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	3,49	1,02
Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα	3,62	,92
Σχολικό κλίμα	3,77	,94

### 7.3. Επαγωγική στατιστική

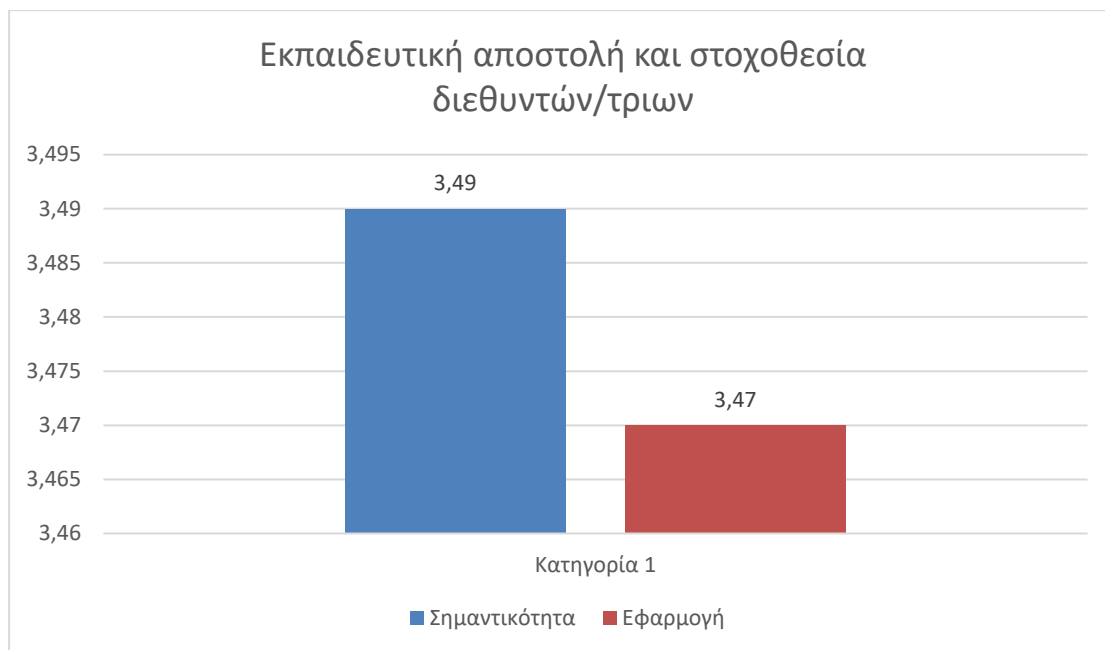
#### 7.3.1 Διαφορές μέσω των όρων της σημαντικότητας και της εφαρμογής για κάθε διάσταση του Ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale

Ο Πίνακας 7.11. που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής εκπαιδευτικής αποστολής και στοχοθεσίας από την πλευρά του διευθυντή, σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;». Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το τεστ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired t-test). Η στατιστική ανάλυση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.11, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η εκπαιδευτική αποστολή και η στοχοθεσία του σχολείου είναι μια σημαντική διάσταση της διοίκησης του σχολείου (Μ.Ο=3,49), καθώς επίσης δήλωσαν πως σε ένα καλό βαθμό εφαρμόζεται από τη διοίκηση του διευθυντή τους (Μ.Ο=3,47). Όμως, στη διάσταση «εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία» δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων (σημαντικότητας και εφαρμογής), καθώς ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερος από 0,05.

*Πίνακας 7.11. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή t (paired t-test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας (p) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.*

	Σημαντικότητα		Εφαρμογή		t <sub>(103)</sub>	p
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α		
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	3,49	,92	3,47	,10	,46	,65

Στο γράφημα 7.1. παρουσιάζεται η διαφορά των δύο μέσων όρων (της σημαντικότητας και της εφαρμογής και με τη μορφή γραφήματος.



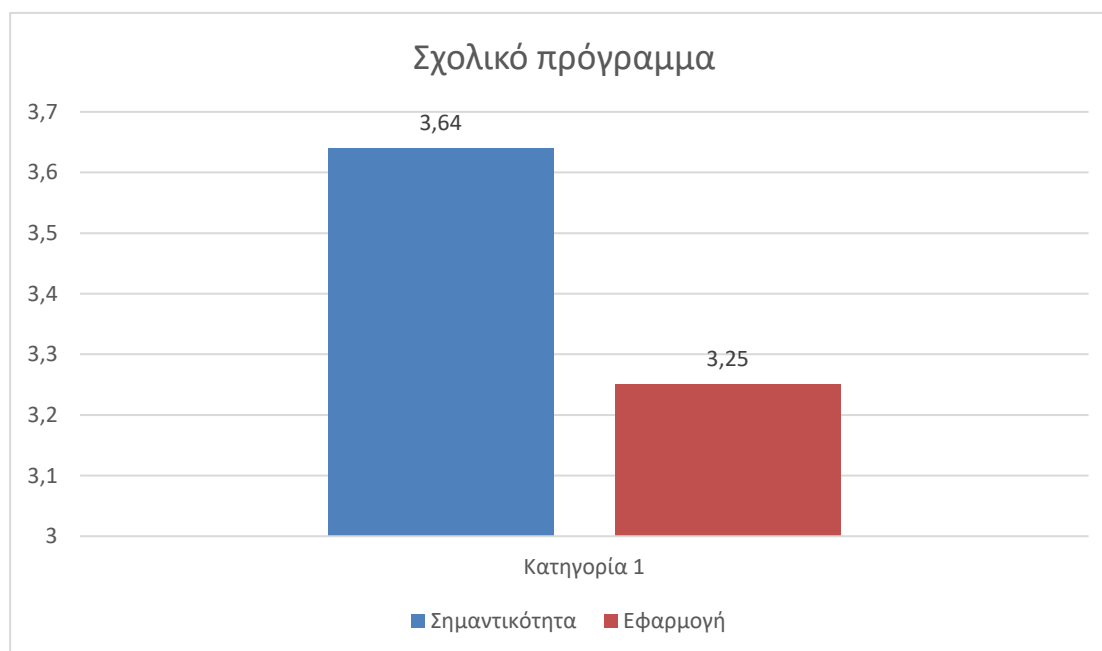
*Γράφημα 7.1. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της εκπαιδευτικής αποστολής και της στοχοθεσίας των διευθυντών*

Ο Πίνακας 12 που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τα σχολικά προγράμματα υπό την επίβλεψη των διευθυντών/τριων σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;». Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το τεστ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired t-test). Η στατιστική ανάλυση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.12, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως τα σχολικά προγράμματα του σχολείου είναι μια αρκετά σημαντική διάσταση της διοίκησης του σχολείου (M.O=3,64), επίσης όμως δήλωσαν πως σε μικρότερο βαθμό εφαρμόζονται προγράμματα από τη διοίκηση του/της διευθυντή/τριας τους (M.O=3,25). Επίσης, στη διάσταση «σχολικά προγράμματα» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων (σημαντικότητας και εφαρμογής), καθώς ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερος από 0,05. Φαίνεται λοιπόν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά σημαντική την συνεισφορά του διευθυντή στα σχολικά προγράμματα, εντούτοις στα σχολεία στα οποία εργάζονται δεν παρατηρείται και η αντίστοιχη εφαρμογή από την πλευρά των διευθυντών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι με τη μορφή γραφήματος.

Πίνακας 7.12. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή  $t$  (paired  $t$ -test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ ) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τα σχολικά προγράμματα υπό την επίβλεψη των διευθυντών/τριων σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

	Σημαντικότητα		Εφαρμογή		$t_{(103)}$	$p$
	M.O	T.A	M.O	T.A		
Σχολικά προγράμματα (παρακολούθηση και βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας)	3,64	,93	3,25	1,06	6,05	,00

Στο γράφημα 7.2. παρουσιάζεται η διαφορά των δύο μέσων ορών (της σημαντικότητας και της εφαρμογής και με τη μορφή γραφήματος.



Γράφημα 7.2. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση του σχολικού προγράμματος

Ο Πίνακας 7.13. που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την εκπαιδευτική κατάρτιση των διευθυντών/τριων σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;». Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το τεστ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired  $t$ -test). Η στατιστική ανάλυση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.13, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η εκπαιδευτική κατάρτιση των διευθυντών/τριων είναι μια

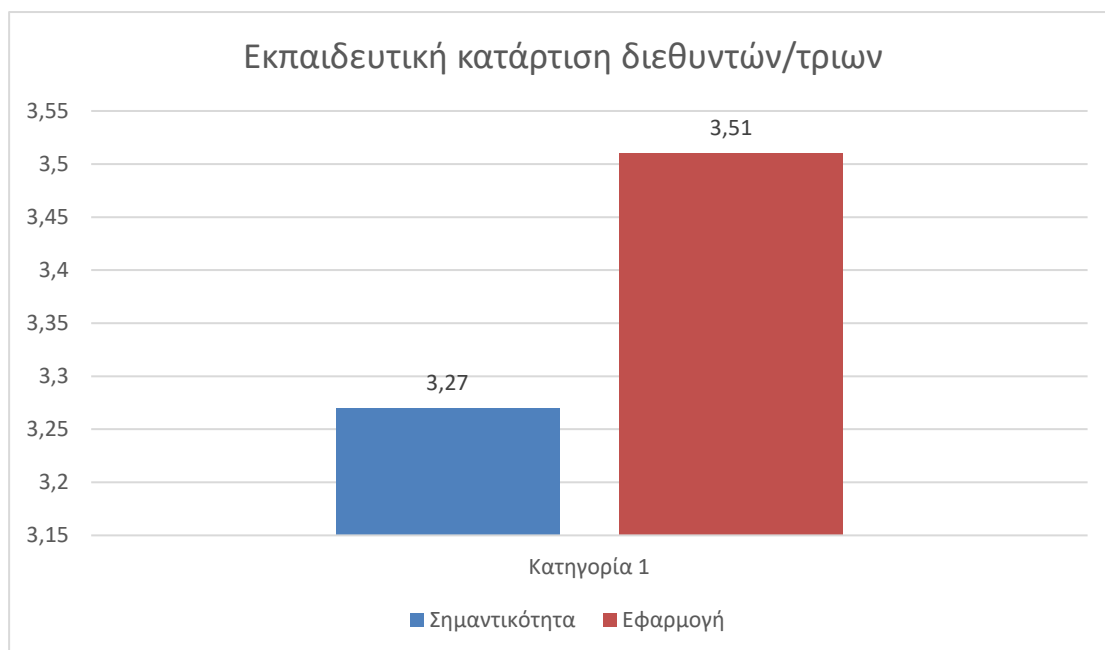


σημαντική διάσταση της διοίκησης του σχολείου (Μ.Ο=3,27), καθώς επίσης δήλωσαν πως σε ένα αρκετά καλό βαθμό εφαρμόζεται αυτή η πρακτική από τη διοίκηση του διευθυντή τους (Μ.Ο=3,51). Επίσης, στη διάσταση «εκπαιδευτική κατάρτιση του/της διευθυντή/τριας» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων σημαντικότητας και εφαρμογής, καθώς ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερος από 0,05. Φαίνεται λοιπόν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την εκπαιδευτική κατάρτιση του διευθυντή στα σχολεία στα οποία εργάζονται, ενώ παράλληλα φαίνεται πως υπάρχει αρκετά σημαντική στατιστικά η εφαρμογή αυτής της διάστασης συγκριτικά με τη σημαντικότητα την οποία προσδίδουν.

Πίνακας 7.13. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή *t* (paired *t*-test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας (*p*) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την εκπαιδευτική κατάρτιση των διευθυντών/τριων σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

	Σημαντικότητα		Εφαρμογή		<i>t</i> <sub>(103)</sub>	<i>p</i>
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α		
Εκπαιδευτική κατάρτιση του/της διευθυντή/τριας	3,27	1,05	3,51	,98	-3,81	,00

Στο γράφημα 7.3. παρουσιάζεται η διαφορά των δύο μέσων ορών (της σημαντικότητας και της εφαρμογής και με τη μορφή γραφήματος.



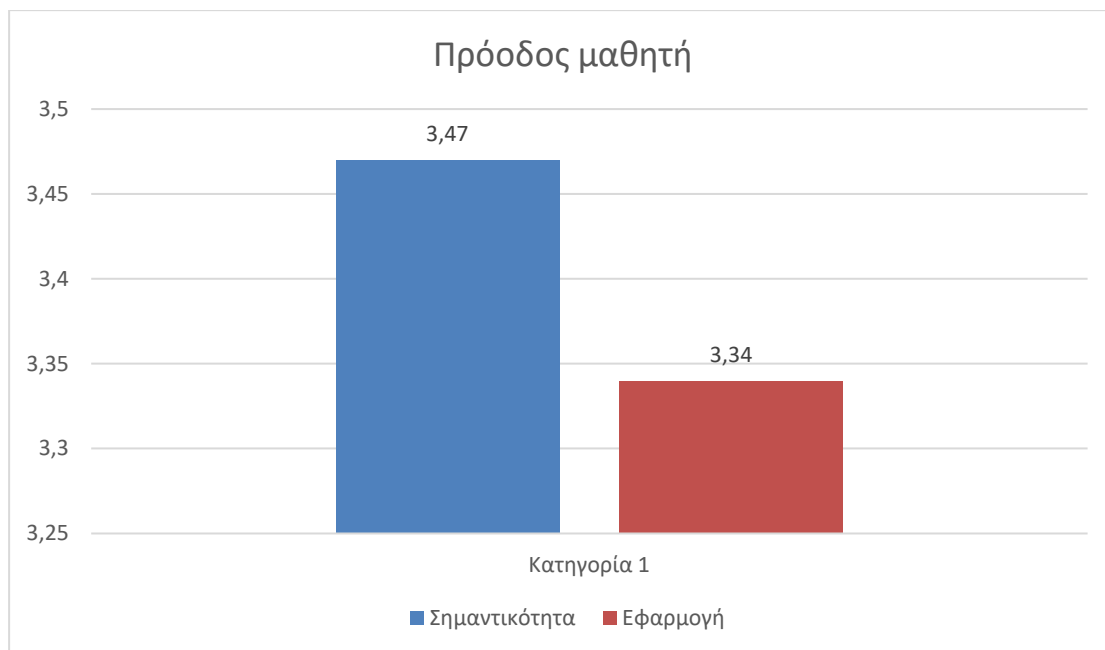
Γράφημα 3. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της εκπαιδευτικής κατάρτισης των διευθυντών

Ο Πίνακας 7.14. που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την πρόοδο των μαθητή υπό την επίβλεψη των διευθυντών/τριων σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;». Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το τεστ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired t-test). Η στατιστική ανάλυση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.14, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως η πρόοδος των μαθητών από την πλευρά των διευθυντών είναι μια σημαντική διάσταση της διοίκησης του σχολείου (M.O=3,47), καθώς επίσης δήλωσαν πως σε έναν καλό βαθμό εφαρμόζεται αυτή η πρακτική από τη διοίκηση του διευθυντή τους (M.O=3,34). Επιπλέον, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της σημαντικότητας και της εφαρμογής της διάστασης της προόδου από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έκριναν τη σημαντικότητα σημαντική αναφορικά με την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή, η εφαρμογή αυτής της διοικητικής διάστασης κυμάνθηκε σε στατιστικά χαμηλότερο μέσο όρο, καθώς ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερος από ,05.

Πίνακας 7.14. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή t (paired t-test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας (p) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την πρόοδο του μαθητή υπό την επίβλεψη των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

	Σημαντικότητα		Εφαρμογή		t <sub>(103)</sub>	p
	M.O	T.A	M.O	T.A		
Πρόοδος μαθητή (παρακολούθηση προόδου και αξιολόγηση μαθητή)	3,47	,97	3,34	,10	2,77	,01

Στο γράφημα 7.4. παρουσιάζεται η διαφορά των δύο μέσων ορών (της σημαντικότητας και της εφαρμογής και με τη μορφή γραφήματος.



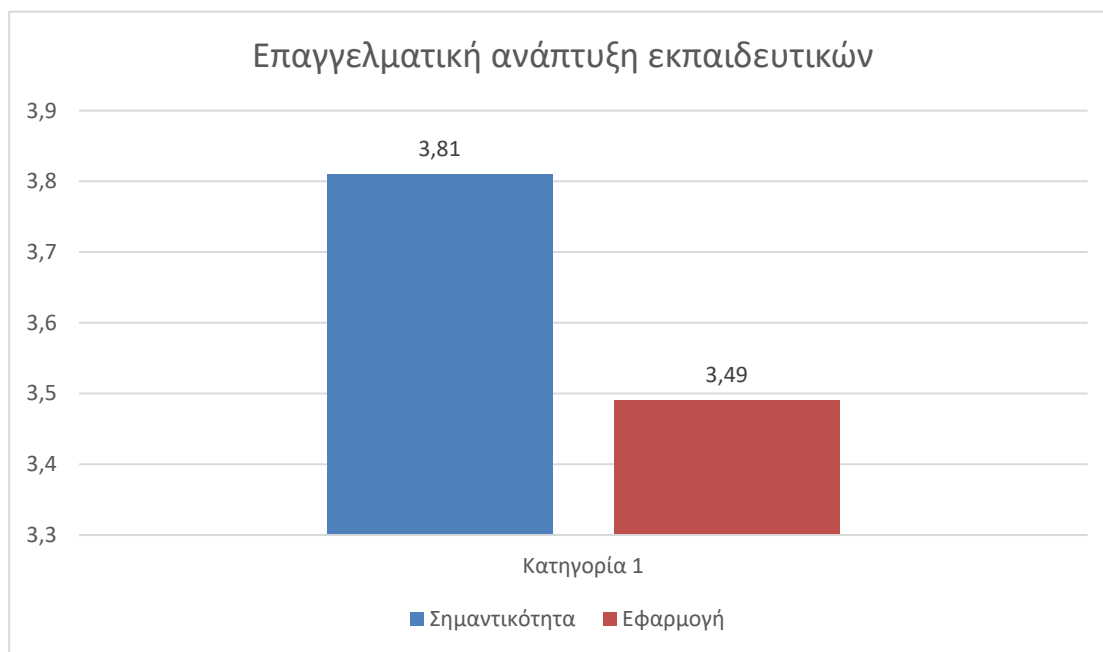
Γράφημα 7.4. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της προόδου των μαθητών

Ο Πίνακας 7.15. που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπό την επίβλεψη των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;». Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το τεστ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired t-test). Η στατιστική ανάλυση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.15, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από την πλευρά των διευθυντών είναι μια αρκετά σημαντική διάσταση της διοίκησης του σχολείου (M.O=3,81), καθώς επίσης δήλωσαν πως σε ένα αρκετά καλό βαθμό εφαρμόζεται αυτή η πρακτική από τη διοίκηση του/της διευθυντή/τριας τους (M.O=3,49). Επιπλέον, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της σημαντικότητας και της εφαρμογής της διάστασης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έκριναν τη σημαντικότητα βαρύνουσας σημασίας παράμετρο αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή αυτής της διοικητικής διάστασης κυμάνθηκε σε στατιστικά χαμηλότερο μέσο όρο, καθώς ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερος από ,05.

Πίνακας 7.11. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή t (paired t-test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας (p) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπό την επίβλεψη των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

	Σημαντικότητα		Εφαρμογή		t <sub>(103)</sub>	p
	M.O	T.A	M.O	T.A		
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	3,81	,95	3,49	1,02	6,18	,00

Στο γράφημα 7.5. παρουσιάζεται η διαφορά των δύο μέσων ορών (της σημαντικότητας και της εφαρμογής και με τη μορφή γραφήματος.



Γράφημα 7.5. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

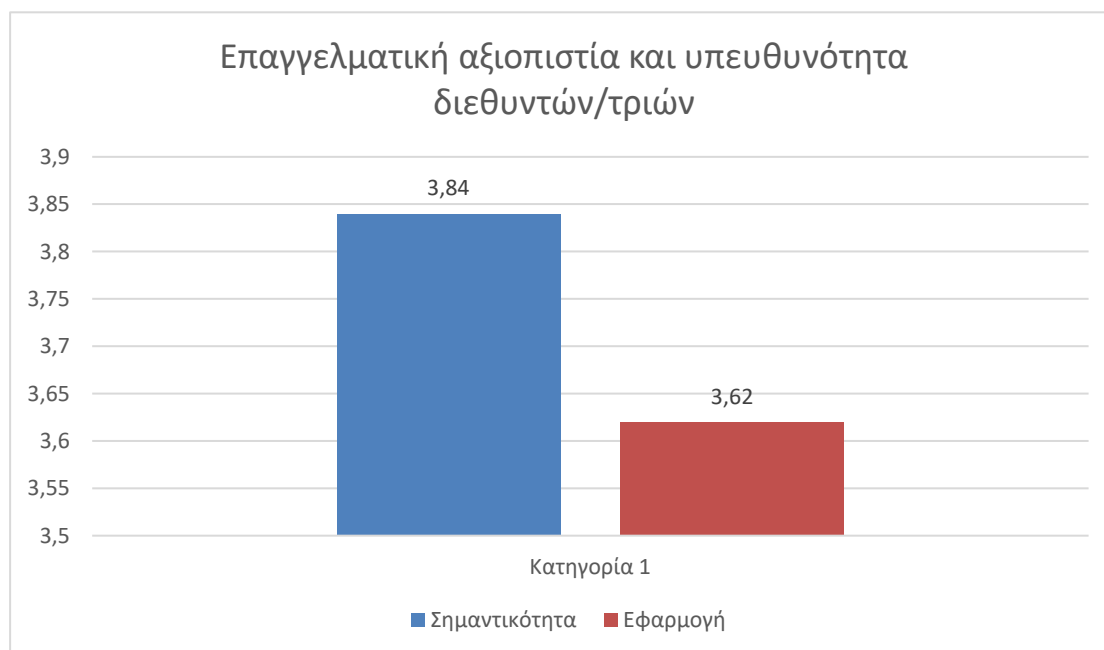
Ο Πίνακας 7.16. που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;». Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το τεστ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired t-test). Η στατιστική ανάλυση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.16, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως η επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα από την πλευρά των διευθυντών είναι μια αρκετά σημαντική διάσταση της διοίκησης του

σχολείου (Μ.Ο=3,84), καθώς δήλωσαν πως σε ένα αρκετά καλό βαθμό εφαρμόζεται αυτή η πρακτική από τη διοίκηση του/της διευθυντή/τριας τους (Μ.Ο=3,62). Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της σημαντικότητας και της εφαρμογής της διάστασης επαγγελματικής αξιοπιστίας και υπευθυνότητας από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έκριναν τη σημαντικότητα αρκετά σημαντική αναφορικά με την επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα, η εφαρμογή αυτής της διοικητικής διάστασης κυμάνθηκε σε στατιστικά σημαντικό χαμηλότερο μέσο όρο, καθώς ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερος από ,05.

Πίνακας 7.12. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή *t* (paired *t*-test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας (*p*) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

	Σημαντικότητα		Εφαρμογή		<i>t</i> <sub>(103)</sub>	<i>p</i>
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α		
Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα	3,84	,92	3,62	,92	4,44	,00

Στο γράφημα 7.6. παρουσιάζεται η διαφορά των δύο μέσων ορών (της σημαντικότητας και της εφαρμογής και με τη μορφή γραφήματος.



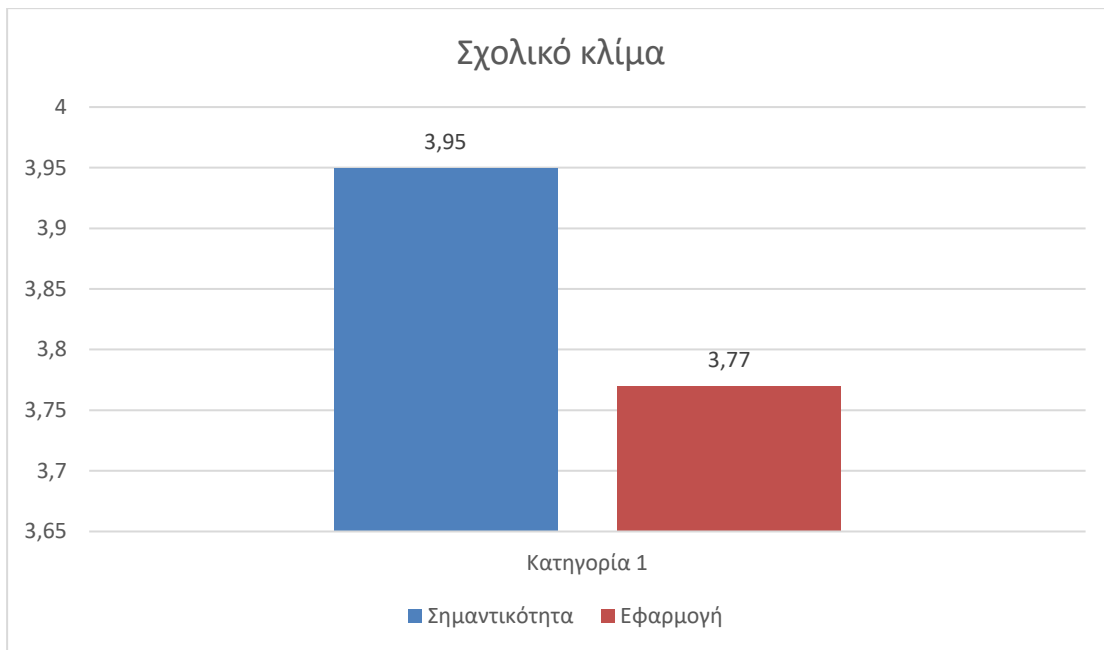
Γράφημα 7.6. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της επαγγελματικής αξιοπιστίας και υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών

Ο Πίνακας 7.17. που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς το σχολικό κλίμα υπό την επίβλεψη των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;». Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το τεστ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired t-test). Η στατιστική ανάλυση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.17, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η διαχείριση του σχολικού κλίματος από την πλευρά των διευθυντών είναι μια αρκετά σημαντική διάσταση της διοίκησης του σχολείου (Μ.Ο=3,95), καθώς επίσης δήλωσαν πως σε ένα αρκετά καλό βαθμό εφαρμόζεται αυτή η πρακτική από τη διοίκηση του διευθυντή τους (Μ.Ο=3,77). Επακόλουθα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της σημαντικότητας και της εφαρμογής της διάστασης του σχολικού κλίματος από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έκριναν τη σημαντικότητα αρκετά σημαντική αναφορικά με την διαχείριση του σχολικού κλίματος, η εφαρμογή αυτής της διοικητικής διάστασης κυμάνθηκε σε στατιστικά σημαντικό χαμηλότερο μέσο όρο, καθώς ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερος από ,05.

Πίνακας 13. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή  $t$  (paired t-test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ ) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς το σχολικό κλίμα υπό την επίβλεψη των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

	Σημαντικότητα		Εφαρμογή		$t_{(103)}$	$p$
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α		
Σχολικό κλίμα	3,95	,93	3,77	,94	4,03	,00

Στο γράφημα 7.7. παρουσιάζεται η διαφορά των δύο μέσων ορών (της σημαντικότητας και της εφαρμογής και με τη μορφή γραφήματος.



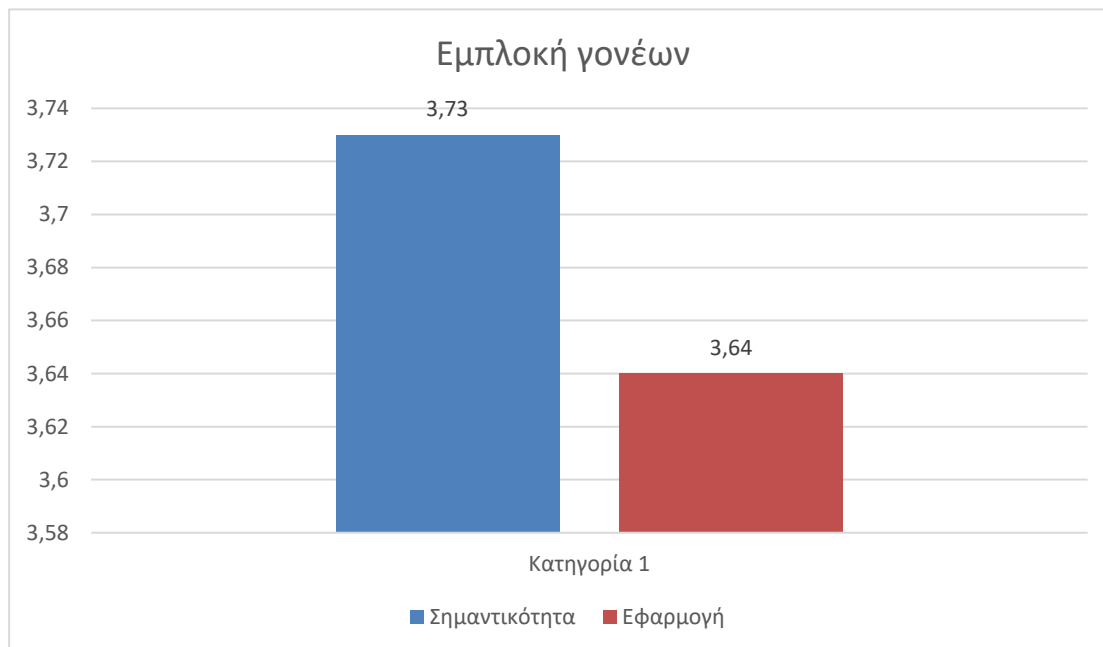
Γράφημα 7.7. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση του σχολικού κλίματος

Ο Πίνακας 7.18. που ακολουθεί αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την εμπλοκή των γονέων υπό την επίβλεψη των διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;». Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε το τεστ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired t-test). Η στατιστική ανάλυση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 7.18, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως η εμπλοκή των γονέων υπό την επίβλεψη των διευθυντών/τριών είναι μια αρκετά σημαντική διάσταση της διοίκησης του σχολείου, αφού συγκεντρώνει επιλογές με  $M.O=3,73$ . Επίσης, φαίνεται να δήλωσαν πως αυτή η πρακτική από τη διοίκηση του/της διευθυντή/τριας τους εφαρμόζεται σε έναν αρκετά καλό βαθμό ( $M.O=3,64$ ). Ακόμη, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της σημαντικότητας και της εφαρμογής της διάστασης της εμπλοκής των γονέων από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έκριναν τη σημαντικότητα αρκετά σημαντική αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων, η εφαρμογή αυτής της διοικητικής διάστασης κυμάνθηκε σε στατιστικά σημαντικό χαμηλότερο μέσο όρο, καθώς ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερος από ,05.

Πίνακας 7.14. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμή  $t$  (paired  $t$ -test) και δείκτης στατιστικής σημαντικότητας ( $p$ ) για τη σύγκριση μεταξύ της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς την εμπλοκή των γονέων υπό την επίβλεψη διευθυντών σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

	Σημαντικότητα		Εφαρμογή		$t_{(103)}$	$p$
	M.O	T.A	M.O	T.A		
Εμπλοκή γονέων	3,73	,91	3,64	,95	1,81	,07

Στο γράφημα 7.8. παρουσιάζεται η διαφορά των δύο μέσων όρων (της σημαντικότητας και της εφαρμογής) και με τη μορφή γραφήματος.



Γράφημα 7.8. Γράφημα για την συγκριτική παρουσίαση της σημαντικότητας και της εφαρμογής ως προς τη διάσταση της εμπλοκής των γονέων

### 7.3.2 Συγκρίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, ηλικία, επαγγελματική εμπειρία και περιοχή σχολείου) με τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale

Ο Πίνακας 7.19. αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς τη σημαντικότητα;». Η στατιστική ανάλυση που επιλέχθηκε για την εξαγωγή ευρημάτων είναι το independent  $t$ -test (ανεξάρτητα δείγματα).



Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα μόνο στη διάσταση «Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, με τους άντρες εκπαιδευτικούς (M.O=3,54, T.A=1,02) να δηλώνουν πως αυτή η διάσταση είναι αρκετά σημαντική σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που την περιγράφουν ως σημαντική (M.O=3,14, T.A=1,03).

Πίνακας 7.19. T-test και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης του φύλου στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου *Principal Instructional Management Rating Scale* ως προς τη σημαντικότητα

Διαστάσεις	Άντρας (N=29)		Γυναίκα (N=74)		Συγκρίσεις	
	M.O	T.A	M.O	T.A	t <sup>(103)</sup>	p
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	3,65	,88	3,43	,93	1,09	,28
Σχολικά προγράμματα	3,91	,92	3,53	,91	1,85	,07
Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή	3,56	1,02	3,14	1,03	1,98	,05
Πρόοδος μαθητή	3,62	,90	3,41	,99	,96	,34
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	4,03	,87	3,73	,96	1,49	,14
Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα	3,92	,92	3,80	,92	,57	,57
Σχολικό κλίμα	4,05	,87	3,91	,95	,71	,48
Εμπλοκή γονέων	3,81	,81	3,69	,95	,60	,55

Ο Πίνακας 7.20. αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου *Principal Instructional Management Rating Scale* ως προς την εφαρμογή;». Η στατιστική ανάλυση που επιλέχθηκε για την εξαγωγή ευρημάτων είναι το independent t-test (ανεξάρτητα δείγματα). Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα μόνο στη διάσταση «Πρόοδος μαθητή» παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, με τους άντρες εκπαιδευτικούς (M.O=3,65, T.A=,97) να δηλώνουν πως αυτή η διάσταση εφαρμόζεται περισσότερο σε σχέση με τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών (M.O=3,22, T.A=,99).

Πίνακας 7.20. T-test και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης του φύλου στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου *Principal Instructional Management Rating Scale* ως προς την εφαρμογή

Διαστάσεις	Άντρας (N=29)		Γυναίκα (N=74)		Συγκρίσεις	
	M.O	T.A	M.O	T.A	t <sup>(103)</sup>	p
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	3,68	,97	3,39	,99	1,36	,18
Σχολικά προγράμματα	3,49	1,09	3,16	1,04	1,44	,15
Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή	3,72	1,03	3,44	,96	1,31	,19
Πρόοδος μαθητή	3,65	,97	3,22	,99	2,01	,05
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	3,69	,97	3,40	1,03	1,28	,21
Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα	3,73	,91	3,58	,93	,79	,43
Σχολικό κλίμα	3,86	,89	3,73	,96	,63	,53
Εμπλοκή γονέων	3,72	,98	3,60	,93	,59	,56

Ο Πίνακας 7.21. αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της τοποθεσίας της σχολικής μονάδας ως προς τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου *Principal Instructional Management Rating Scale* ως προς τη σημαντικότητα;». Η στατιστική ανάλυση που επιλέχθηκε για την εξαγωγή ευρημάτων είναι η One-Way Ανοva (ανάλυση μονής κατεύθυνσης). Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα κανένας τύπος τοποθεσίας δεν φάνηκε να επιδρά στατιστικά σημαντικά στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου *Principal Instructional Management Rating Scale* ως προς τη σημαντικότητα.

Πίνακας 7.21. Ανοva t-test και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της τοποθεσίας της σχολικής μονάδας στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου *Principal Instructional Management Rating Scale* ως προς τη σημαντικότητα

Διαστάσεις	Αγροτική (N=7)	Ημιαστική (N=14)	Αστική (N=82)	Συγκρίσεις
------------	-------------------	---------------------	------------------	------------

	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	F	p
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	3,51	1,07	3,56	1,02	3,48	,90	,05	,96
Σχολικά προγράμματα	3,14	,76	3,98	,81	3,62	,94	2,02	,14
Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή	2,68	,89	3,63	1,10	3,25	1,04	1,97	,15
Πρόοδος μαθητή	2,98	1,01	3,71	1,17	3,47	,93	1,35	,26
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	3,69	1,17	3,91	,84	3,81	,95	,14	,67
Επαγγελματική αξιολογία και υπευθυνότητα	3,77	1,02	3,96	,86	3,82	,93	,15	,86
Σχολικό κλίμα	3,64	,90	3,88	1,15	3,99	,89	,48	,62
Εμπλοκή γονέων	3,80	,96	3,89	,99	3,70	,90	,28	,76

Ο Πίνακας 7.22. αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της τοποθεσίας της σχολικής μονάδας ως προς τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς την εφαρμογή;». Η στατιστική ανάλυση που επιλέχθηκε για την εξαγωγή ευρημάτων είναι η One-Way Ανοva (ανάλυση μονής κατεύθυνσης). Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα κανένας τύπος τοποθεσίας δεν φάνηκε να επιδρά στατιστικά σημαντικά στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς την εφαρμογή.

*Πίνακας 7.22. Ανοva t-test και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της τοποθεσίας της σχολικής μονάδας στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς την εφαρμογή*

Διαστάσεις	Αγροτική (N=7)	Ημιαστική (N=14)	Αστική (N=82)	Συγκρίσεις
	M.O	T.A	M.O	T.A
	M.O	T.A	M.O	T.A
	F	p		
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	3,04	,70	3,73	,93
	3,47	1,02	1,10	,32

Σχολικά προγράμματα			2,82	,80	3,52	1,10	3,24	1,07	1,02	,36
Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή			3,43	,83	3,71	,93	3,49	1,01	,34	,71
Πρόοδος μαθητή			3,08	,86	3,60	1,10	3,31	,99	,74	,46
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών			3,31	1,17	3,69	1,01	3,47	1,02	,38	,69
Επαγγελματική αξιολογία και υπευθυνότητα			3,54	,94	3,80	,77	3,60	,95	,31	,73
Σχολικό κλίμα			3,50	,88	3,73	1,03	3,80	,93	,34	,71
Εμπλοκή γονέων			3,89	,89	3,70	1,04	3,60	,94	,32	,73

Ο Πίνακας 7.23. αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς τη σημαντικότητα;». Η στατιστική ανάλυση που επιλέχθηκε για την εξαγωγή ευρημάτων είναι η One-Way Ανοva (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης). Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα κανένα ηλικιακό επίπεδο δεν φάνηκε να επιδρά στατιστικά σημαντικά στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς τη σημαντικότητα.

*Πίνακας 7.23. Ανοva t-test και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς τη σημαντικότητα*

Διαστάσεις	22-30 (N=54)		31-40 (N=12)		41-50 (N=13)		51 και άνω (N=24)		Συγκρίσεις F	p
	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A		
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	3,51	,88	3,31	,54	3,58	1,1,18	3,51	1,02	,20	,89

Σχολικά προγράμματα	3,67	,87	3,31	,84	3,84	1,02	3,63	1,04	,73	,54
Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή	3,43	,97	3,02	,72	3,15	1,18	3,06	1,25	1,05	,38
Πρόοδος μαθητή	3,58	,89	3,52	,81	3,11	1,11	3,38	1,11	,92	,44
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	3,58	,89	3,52	,80	3,8	,96	3,57	1,15	2,13	,10
Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα	4,01	,83	3,42	,82	3,82	,90	3,64	1,10	1,1	,32
Σχολικό κλίμα	3,99	,83	3,57	,84	3,94	1,05	3,84	1,00	,9	,44
Εμπλοκή γονέων	3,88	,77	3,58	,88	3,4	1,20	3,58	1,03	1,11	,35

Ο Πίνακας 7.24. αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς την εφαρμογή;». Η στατιστική ανάλυση που επιλέχθηκε για την εξαγωγή ευρημάτων είναι η One-Way Ανοva (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης). Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα κανένα ηλικιακό επίπεδο δεν φάνηκε να επιδρά στατιστικά σημαντικά στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς την εφαρμογή.

Πίνακας 7.24. Ανομα *t*-test και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου *Principal Instructional Management Rating Scale* ως προς την εφαρμογή.

Διαστάσεις	22-30 (N=54)		31-40 (N=12)		41-50 (N=13)		51 ετών και άνω (N=24)		Συγκρίσεις	
	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	F	p
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	3,52	,91	3,17	,80	3,60	1,23	3,47	1,14	,48	,70
Σχολικά προγράμματα	3,36	,96	3,06	,79	3,16	1,26	3,17	1,31	,38	,76
Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή	3,65	,98	3,23	,61	3,20	1,19	3,46	1,10	,94	,42
Πρόοδος μαθητή	3,48	,86	3,18	,77	3,30	1,21	3,12	1,24	,88	,46
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	3,69	,91	3,20	,77	3,43	1,22	3,18	1,18	1,84	,15
Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα	3,70	,84	3,37	,91	3,92	,88	3,40	1,08	1,41	,25
Σχολικό κλίμα	3,85	,84	3,51	,88	3,88	1,05	3,64	1,10	,66	,58
Εμπλοκή γονέων	3,76	,84	3,41	,91	3,49	1,11	3,55	1,10	,68	,57

Ο Πίνακας 7.25. αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς τη σημαντικότητα;». Η στατιστική ανάλυση που επιλέχθηκε για την εξαγωγή ευρημάτων είναι η One-Way Ανοva (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης). Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα φάνηκε πως η προϋπηρεσία επιδρά στατιστικά σημαντικά ως προς τις διαστάσεις «Πρόοδος μαθητή», «Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή», «Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα διευθυντή» και «Εμπλοκή γονέων».

Προκειμένου να δούμε μεταξύ ποιων ζευγών παρατηρήθηκε η διαφορά, επιλέχθηκε διόρθωση Bonferroni. Ως προς τις διαστάσεις «Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών» και «Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα διευθυντών» δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ζευγών. Ως προς την «πρόοδο του μαθητή» φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 0-5 έτη θεωρούν περισσότερο στατιστικά σημαντική την σημαντικότητα αυτής της διάστασης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 11-20 έτη. Επιπλέον, ως προς το «σχολικό κλίμα» φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 0-5 έτη θεωρούν περισσότερο στατιστικά σημαντική την σημαντικότητα αυτής της διάστασης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 6-10 έτη. Τέλος, ως προς την «εμπλοκή γονέων» φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 0-5 έτη θεωρούν περισσότερο στατιστικά σημαντική την σημαντικότητα αυτής της διάστασης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 11-20 έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 7.25. Ανοva t-test και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς τη σημαντικότητα.

Διαστάσεις	0-5 έτη (N=60)		6-10 έτη (N=8)		11-20 έτη (N=10)		21 και άνω έτη (N=25)		Συγκρίσεις	
	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	F	p
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	3,53	,86	3,29	,89	3,04	1,19	3,66	,93	1,25	,30

Σχολικά προγράμματα	3,71	,85	3,22	1,13	3,05	1,13	3,84	,88	2,51	,06
Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή	3,43	,94	2,94	1,05	2,58	1,10	3,24	1,18	2,32	,08
Πρόοδος μαθητή	3,63	,87	3,18	,99	2,70	1,02	3,47	1,05	3,09	,03
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	4,02	,81	3,30	1,04	3,28	1,08	3,70	1,05	3,11	,03
Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα	4,01	,80	3,43	1,06	3,28	1,00	3,76	1,10	2,70	,05
Σχολικό κλίμα	4,10	,81	3,19	1,00	3,52	1,37	3,99	,84	3,32	,02
Εμπλοκή γονέων	3,94	,74	3,20	,96	2,90	1,27	3,72	,90	5,33	,00

Ο Πίνακας 7.26. αναφέρεται στο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου Principal Instructional Management Rating Scale ως προς την εφαρμογή;». Η στατιστική ανάλυση που επιλέχθηκε για την εξαγωγή ευρημάτων είναι η One-Way Anova (ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης). Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα παρατηρείται διαφορά στις διαστάσεις «Σχολικού κλίμα», «Σχολικά προγράμματα» και «Πρόοδος μαθητή» ως προς την εφαρμογή. Προκειμένου να διερευνηθεί μεταξύ ποιων ζευγών μεταβλητών παρατηρείται διαφορά επιλέχθηκε η διόρθωση Bonferroni. Η στατιστική ανάλυση μεταξύ των ζευγών δεν έδειξε κάποια διαφορά μεταξύ τους στατιστικά σημαντική.



Πίνακας 7.26. Ανομα *t*-test και στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου *Principal Instructional Management Rating Scale* ως προς την εφαρμογή.

Διαστάσεις	0-5 έτη (N=60)		6-10 έτη (N=8)		11-20 έτη (N=10)		21 και άνω έτη (N=25)		Συγκρίσεις	
	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	F	p
Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία	3,55	,90	3,00	1,03	2,96	1,19	3,65	1,05	1,04	,13
Σχολικά προγράμματα	3,39	,92	2,91	1,03	2,50	1,14	3,34	1,25	2,44	,07
Εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή	3,63	,95	3,13	,96	3,03	1,07	3,56	1,00	1,57	,20
Πρόοδος μαθητή	3,48	,84	2,98	1,04	2,80	1,36	3,33	1,13	1,76	,16
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	3,69	,88	3,05	1,04	2,96	1,24	3,33	1,16	2,48	,07
Επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα	3,77	,81	3,03	1,10	3,34	1,04	3,57	1,01	2,07	,11
Σχολικό κλίμα	3,91	,81	3,15	,98	3,30	1,30	3,81	,95	2,6	,05
Εμπλοκή γονέων	3,79	,81	3,18	1,11	3,04	1,36	3,65	,93	2,61	,06

## 8. Κεφάλαιο

### Συζήτηση

#### 8.1 Συμπεράσματα

Η παραπάνω μελέτη έχει ως στόχο από την αρχή της διαδικασίας να μελετήσει την επιρροή του σύγχρονου management στα πλαίσια ανάπτυξης του δημόσιου δημοτικού σχολείου. Με περισσότερη ακρίβεια, η συγκεκριμένη μελέτη στοχεύει να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία που αφορά το management στο δημόσιο δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα την επιρροή του management μέσα από τις καινούριες θεωρίες και εφαρμογές που έχει εντάξει στο πλαίσió του.

Αρχικά, όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος αποτελείται κυρίως από γυναίκες εκπαιδευτικούς και λιγότερο από άντρες. Η ηλικία των περισσότερων κυμαίνεται από 22-30 χρονών, ενώ η οικογενειακή τους κατάσταση χαρακτηρίζεται ως «Άγαμοι». Ακόμη ένα χαρακτηριστικό που διακρίνεται είναι η κατάκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος από μεγάλο πλήθος του δείγματος και ιδιαίτερη εντύπωση προξενεί το γεγονός πως οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί διαθέτουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 0-5 έτη. Το γεγονός αυτό παρουσιάζει και συνάμα εμφανίζει τη δυσκολία να ενταχθούν στο δυναμικό ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου και πως για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος, οι νέοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συγκεντρώσουν πλήθος προσόντων και γνώσεων. Στη συνέχεια, το μεγαλύτερο πλήθος φαίνεται πως διαθέτει προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο από 0-2 έτη, γεγονός που μαρτυρά πως οι νέοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην Ελλάδα εργάζονται κυρίως ως αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί και κάθε χρόνο υποχρεούνται να αλλάξουν σχολικές μονάδες και να εργαστούν σε διαφορετικές περιοχές. Οι διευθυντές/τριες στην πλειοψηφία τους έχουν προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης από 0-5 έτη. Το συγκεκριμένο γεγονός μαρτυρά πως έχουν αρχίσει να εμφανίζονται νέοι διευθυντές/τριες με λίγα χρόνια εμπειρίας σε θέσεις ευθύνης. Οι σχολικές μονάδες των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται πως βρίσκονται πλειοψηφικά σε αστικές περιοχές.

Επακόλουθα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να επιλέγουν ως την πιο σημαντική διάσταση του ερωτηματολογίου το σχολικό κλίμα, το οποίο είναι αυτό που συμβάλλει στην υγιή λειτουργία και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Η δημιουργία ενός υγιούς και κατάλληλου κλίματος μέσω της επίδραση του ηγέτη/ιδα-διευθυντή/τριας συναντάται στο πλαίσιο της οραματικής ηγεσίας (Sashkin, 1986). Έπεται η επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα που αποτελεί μία παράμετρος μείζονος σημασίας, για να καταφέρει ο/η ηγέτης/τρια να εμπνεύσει τους/τις υφιστάμενούς του/της να επιτελέσουν το σκοπό της δομής που ηγείται. Αμέσως μετά εμφανίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία καταδεικνύεται μέσα από τη μετασχηματιστική ηγεσία που είναι η πιο επικρατής για να μελετηθεί η σχολική ηγεσία. Σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας ο/η ηγέτης/ιδα προωθεί την ανάπτυξη των προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των υφισταμένων του (Leithwood & Jantzi, 1997; Barnett & McCormick, 2003). Έπειτα,

ακολουθούν η εμπλοκή των γονέων και στη συνέχεια τα σχολικά προγράμματα. Λιγότερο σημαντικές σε σχέση με τις υπόλοιπες διαστάσεις θεωρούν αυτές που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία, την πρόοδο του/της μαθητή/τριας, ενώ τις λιγότερες απαντήσεις συγκέντρωσε η εκπαιδευτική κατάρτιση του/της διευθυντή/τριας γεγονός που καταδεικνύει ενδεχομένως πως ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο περιορίζεται στην επιτέλεση γραφειοκρατικών υποχρεώσεων και λιγότερο στην άσκηση ουσιαστικής διοίκησης (Στραβάκου, 2003). Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας φαίνεται επίσης πως ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας οριοθετείται και στην επίλυση καθημερινών ζητημάτων που προκύπτουν (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002). Ο χρόνος του διευθυντή να διοικήσει και να εμπνεύσει τους υφισταμένους του είναι περιορισμένος.

Από την άλλη, σύμφωνα με την εφαρμογή των διαστάσεων σημαντική διαφορά φαίνεται να εμφανίζει η διάσταση «σχολικά προγράμματα», αφού η εφαρμογή τους τείνει να έχει μία απόκλιση σε σχέση με τη σημαντικότητα που παρουσίασε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, η κατάρτιση των διευθυντών/τριων αν και χαρακτηρίζεται σημαντική, εμφανίζεται να έχει μία φθίνουσα απόκλιση σε σχέση με την εφαρμογή. Αυτό το γεγονός αποκαλύπτει την τάση των διευθυντών/τριων να εξελίσσονται και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους παρά τις αντιξοότητες και τους περιορισμούς που δέχονται στο πλαίσιο της διοίκησης του δημόσιου ελληνικού σχολείου. Η διάσταση «Σχολικό κλίμα» φαίνεται πως βρίσκεται στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών τόσο στη σημαντικότητα όσο και στην εφαρμογή. Η επιλογή αυτή μας προϋποθέτει πως οι διευθυντές/τριες έχουν αντιληφθεί πόσο σημαντικό είναι για τους εκπαιδευτικούς η δημιουργία ενός υγιούς κλίματος στο εργασιακό τους περιβάλλον και διαφαίνονται οι προσπάθειες επίτευξής του μέσα από τις απόψεις που καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Οι υπόλοιπες διαστάσεις δεν φαίνεται να εμφανίζουν σημαντικές αποκλίσεις στους μέσους όρους της σημαντικότητας και της εφαρμογής τους στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού.

Η διάσταση της εκπαιδευτικής αποστολής και στοχοθεσίας εμφανίζεται να συγκεντρώνει τις θετικές ψήφους των εκπαιδευτικών. Αφού, όσον αφορά τη σημαντικότητα συγκεντρώνει έναν ικανοποιητικό αριθμό απαντήσεων που δηλώνουν πως η συγκεκριμένη διάσταση είναι σημαντική. Εξίσου κοντά στις απαντήσεις βρίσκεται και η επιλογή της εφαρμογής της παραπάνω διάστασης. Διότι, γίνεται εμφανής η επιλογή των εκπαιδευτικών που θεωρούν πως η χρήση της βρίσκεται σε ικανοποιητικό βαθμό εντός των σχολικών μονάδων. Το συγκεκριμένο στοιχείο παρουσιάζει το πόσο ευκρινείς είναι οι σκοποί και οι στόχοι που θέτουν οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων.

Αντίθετα, η διάσταση που παρουσιάζει τα σχολικά προγράμματα υπό την επίβλεψη των διευθυντών/τριων κάνει εμφανή τη σημαντικότητα που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως έχουν στο πλαίσιο της κοινότητας του σχολείου μέσα από τις απαντήσεις τους. Μέσα από αυτές φανερώνουν πως είναι αρκετά σημαντική σε σχέση με την εφαρμογή τους στα σχολεία, όπου παρατηρείται μία σημαντική απόκλιση των απαντήσεων και φαίνεται πως η εφαρμογή τους αν και επιλέγεται ως εφαρμόσιμη δεν είναι στους κύριους στόχους των σχολικών μονάδων. Η συγκεκριμένη διάσταση μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε την έλλειψη χρόνου των

διευθυντών/τριων να ασχοληθούν με ζητήματα και διαστάσεις που θα προάγουν διαφορετικές δράσεις με στόχο την ανάπτυξη και εξέλιξη του σχολικού οργανισμού.

Επακόλουθα, την αντίθετη κατεύθυνση επιλογής απαντήσεων συγκέντρωσε η διάσταση που αφορά την εκπαιδευτική κατάρτιση των διευθυντών/τριων με την εφαρμογή να συγκεντρώνει θετικότερες ψήφους από τη σημαντικότητα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως θεωρούν σημαντική την επιδίωξη εκπαιδευτικής κατάρτισης των διευθυντών/τριων. Επίσης, διαπιστώνεται πως οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων επιδιώκουν να καταρτίζονται συνεχώς και να εξελίσσουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία και τις γνώσεις. Είναι άξιο αναφοράς, από τη μία πλευρά η διαπίστωση πως αν και οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται εντός της σχολικής κοινότητας θεωρούν πως η εκπαιδευτική κατάρτιση των διευθυντών/τριων δεν θα τους βοηθήσει στην περαιτέρω εξέλιξή τους ή στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, από την άλλη πλευρά οι διευθυντές/τριες επιδιώκουν τη συνεχή εξέλιξή τους που πιθανώς να υποκρύπτει και σκοπούς που εξυπηρετούν τη μοριοδότησή τους για ευνοϊκότερες τοποθετήσεις ή μεταθέσεις.

Έπειτα, μέσα από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στη διάσταση που αφορά την πρόοδο των μαθητών/τριων υπό την επίβλεψη του/της διευθυντή/τριας οι απόψεις δεν διέφεραν πολύ μεταξύ τους. Συγκεκριμένα όσον αφορά τη σημαντικότητα της συγκεκριμένης διάστασης οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατέδειξαν πως τη θεωρούν σημαντική. Ενώ, στο ίδιο μήκος κύματος κυμαίνονται και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν την εφαρμογή της συγκεκριμένης διάστασης εντός του χώρου του σχολείου. Οι απαντήσεις έδειξαν πως η εφαρμογή της προόδου των μαθητών πραγματοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά έχει μία μικρή στατιστικά φθίνουσα απόκλιση σε σχέση με τη σημαντικότητα. Η πρόοδος των μαθητών παρουσιάζεται ως ένας από τους σημαντικούς στόχους των διευθυντών και γενικά του σχολείου.

Στη συνέχεια, η διάσταση που εμφάνισε ενδιαφέρον αφορά την προώθηση από τη μεριά του/της διευθυντή/τριας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν πως θεωρούν αρκετά σημαντική την επαγγελματική τους ανάπτυξη συγκεντρώνοντας μάλιστα έναν από τους μεγαλύτερους μέρους όρους θετικών απαντήσεων της κλίμακας. Αντίθετα, αν και η εφαρμογή της συγκεκριμένης διάστασης από τους/τις διευθυντές/τριες κρίνεται ικανοποιητική, δεν παύει να γίνεται εμφανή η διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους της σημαντικότητας και της εφαρμογής. Ενώ, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της βοήθειας του/της διευθυντή/τριας, η σχολική μονάδα, δεν διευκολύνει περαιτέρω τη διαδικασία προς αυτή την κατεύθυνση.

Στη διάσταση που αφορά την επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα των διευθυντών/τριων δημιουργείται μία καθαρή εικόνα προτίμησης των εκπαιδευτικών, αφού δημιουργούν έναν υψηλό μέσο όρο μέσα από τις απαντήσεις τους για τη σημαντικότητα αυτής της διάστασης. Σε υψηλά επίπεδα επιλογής, αλλά με χαμηλότερη απήχηση ακολουθούν και οι απαντήσεις τους που αφορούν την εφαρμογή αυτής της πρακτικής εντός της σχολικής μονάδας από τους/τις διευθυντές/τριες. Οπότε, γίνεται διακριτή η προσπάθεια των διευθυντών/τριων να στελεχώσουν μία ομάδα εκπαιδευτικών προσφέροντας επαγγελματική ασφάλεια με στόχο την αποτελεσματικότερη απόδοσή τους και την εκπλήρωση του σκοπού

της σχολικής μονάδας. Όμως, η προσπάθεια τους κάπου χωλαίνει και λαμβάνει μέτρια απήχηση από τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές/τριες προσπαθούν να δώσουν έμφαση στην υπευθυνότητα και την καλλιέργεια της αξιοπιστίας στην προσπάθεια τους να προστατέψουν τους εκπαιδευτικούς από πιθανά σφάλματα και να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και δημιουργικό εργασιακό περιβάλλον, παρ' όλα αυτά φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλήρως ικανοποιημένοι.

Επακόλουθα, το σχολικό κλίμα εμφανίζεται ως μία αρκετά σημαντική παράμετρος για το επαγγελματικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Το σχολικό κλίμα θεωρείται ως ένας από τους σημαντικότερους τομείς της επιρροής της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης διάστασης αν και συγκεντρώνει έναν υψηλό μέσο όρο από τις απαντήσεις, παρουσιάζει μία σημαντική φθίνουσα στατιστική διαφορά σε σχέση με την σημαντικότητα της από τους εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο γεγονός μας εμφανίζει την προσπάθεια της δημιουργίας ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος από τη μεριά των διευθυντών, η οποία όμως δεν φαίνεται ικανοποιητική για το πλήθος των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την σημαντικότητα που της προσδίδουν και γι' αυτό επιζητούν ακόμα περισσότερη προσπάθεια σε αυτόν τον τομέα. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εργάζονται σε ένα υγιές σχολικό κλίμα για να μπορούν να αποδίδουν τα μέγιστα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμη, η διάσταση που αφορά την εμπλοκή των γονέων υπό την επίβλεψη των διευθυντών/τριων, φαίνεται πως αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς, αφού μέσω των απαντήσεών τους τη θεωρούν αρκετά σημαντική. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν την εφαρμογή της κινούνται στο ίδιο μήκος κύματος και παρόλο που υπάρχει μία μικρή στατιστικά διαφορά, δεν είναι ικανή για να μην την προσδιορίσουμε ως μία ικανοποιητική προσπάθεια των διευθυντών/τριων να εντάξουν τους γονείς στη σχολική κοινότητα και στην καθημερινότητα του σχολείου σε σύγκριση με τη σημαντικότητά της.

Εν συνεχεία, συγκρίνοντας κανείς την επίδραση που έχει το φύλο στις υπόλοιπες διαστάσεις του ερωτηματολογίου προκύπτει πως αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο ανάλυσης στη διάσταση που αφορά την κατάρτιση του/της διευθυντή/τριας. Η διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των αντρών και των γυναικών είναι αισθητή. Οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που συμφωνούν στη σημαντικότητα της κατάρτισης των διευθυντών/τριων της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες έχουν διαφορετική εκτίμηση ως προς αυτόν τον παράγοντα. Γι' αυτό και οι απαντήσεις τους ήταν χαμηλότερες στατιστικά στην κλίμακα μέτρησης. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την επιρροή του φύλου στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου ως προς την εφαρμογή προέκυψε διαφορετικό στατιστικό αποτέλεσμα. Σε αυτή τη διάσταση φαίνεται πως σημαντική διαφορά προς μελέτη υπάρχει στον παράγοντα «πρόοδος μαθητή». Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί εκμυστηρεύονται την ικανοποιητική εφαρμογή της προόδου των μαθητών, σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που εμφανίζονται περισσότερο διστακτικές προς αυτόν τον τομέα.

Σχετικά με την επιρροή της περιοχής της σχολικής μονάδας ως προς τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου σε ότι έχει να κάνει με τη σημαντικότητα τους, ορισμένες διαφορές

εμφανίζονται στη διάσταση που αφορά τα σχολικά προγράμματα στα οποία εμφανίζονται οι ημιαστικές και αστικές περιοχές να διαθέτουν διευθυντή/τρια που θεωρεί αρκετά σημαντική την ανάπτυξη αυτού του τομέα εντός της σχολικής μονάδας, σε αντίθεση με τις σχολικές μονάδες των αγροτικών περιοχών που τη θεωρούν λιγότερο σημαντική. Όπως επίσης και στην πρόοδο των μαθητών/τριών ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται πως παρουσιάζουν οι σχολικές μονάδες των ημιαστικών και αστικών περιοχών σε σχέση με τις αγροτικές περιοχές στις οποίες εμφανίζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να μαρτυρούν την ελλιπή διαδικασία ελέγχου της προόδου των μαθητών. Μέσα από αυτή την ανάλυση γίνεται διακριτή η παραμέληση του συγκεκριμένου τομέα που σχετίζεται με την ανάδειξη της προόδου των μαθητών στις αγροτικές περιοχές. Προς την ίδια κατεύθυνση ακολουθούν οι απαντήσεις για τη διάσταση εκπαιδευτική κατάρτιση διευθυντή, στην οποία οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών τη θεωρούν αρκετά σημαντική, οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών τη χαρακτηρίζουν σημαντική, ενώ εκείνοι των αγροτικών περιοχών ως λιγότερο σημαντική.

Συνεχίζοντας στον ίδιο άξονα αναζήτησης, ερευνώντας όμως αυτή τη φορά ως προς την εφαρμογή της επίδρασης της τοποθεσίας στις διαστάσεις, δημιουργούνται διαφορετικά αποτελέσματα. Αρχικά, η εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία φαίνεται να κατέχει σημαντικό ρόλο και να εφαρμόζεται συχνά στις σχολικές μονάδες των ημιαστικών και αστικών περιοχών. Αντίθετα, στις αγροτικές περιοχές η συγκεκριμένη συνιστώσα φθίνει σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Το ίδιο ισχύει και για την παράμετρο των σχολικών προγραμμάτων, στην οποία η διαφορά εμφανίζεται μεγάλη. Η συγκεκριμένη διάσταση μας παρουσιάζει τα σχολεία των ημιαστικών περιοχών να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τον συγκεκριμένο τομέα μέσω της διοίκησής τους, σε αντιδιαστολή με τις εκπαιδευτικές μονάδες των αγροτικών περιοχών που εμφανίζουν να έχουν παραμελήσει την εφαρμογή της διάστασης που αφορά τα σχολικά προγράμματα, ενώ στις αστικές περιοχές εμφανίζεται ως εφαρμόσιμη. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να αναδεικνύει την έλλειψη πόρων και χρηματοδότησης των αγροτικών περιοχών σε αντίθεση με τις αστικές και ημιαστικές σχολικές μονάδες. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η πρόοδος των μαθητών, προσθέτοντας όμως αυτή τη φορά κοντά στις επιλογές με τις αγροτικές περιοχές και τις αστικές. Οι οποίες παρουσιάζουν σημάδια ικανοποιητικής συχνότητας εφαρμογή της διάστασης της προόδου των μαθητών. Σε αντίθετη κατεύθυνση κινείται η διάσταση που αφορά την εμπλοκή των γονέων, στην οποία εμφανίζονται οι αγροτικές περιοχές να υπερτερούν σε σχέση με τις ημιαστικές και ακόμα περισσότερο από τις αστικές περιοχές. Γεγονός που μας αποκαλύπτει την αμεσότητα που υπάρχει στις αγροτικές περιοχές να έρχονται σε επαφή οι γονείς και να συνεργάζονται με τη σχολική μονάδα.

Το ερευνητικό ερώτημα που πραγματεύεται την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου όσον αφορά τη σημαντικότητα δεν παρουσίασε σημαντικά στατιστικά δεδομένα. Θα μπορούσε να αναφερθεί βέβαια πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 και 31-40 χαρακτηρίζουν ως αρκετά σημαντική την πρόοδο των μαθητών/ριών, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 41-50 και 51 και άνω, οι οποίοι χαρακτηρίζουν την παραπάνω διάσταση ως σημαντική. Όλες οι ηλικιακές ομάδες φαίνεται πως χαρακτηρίζουν ως εφαρμόσιμη την πρόοδο των μαθητών/τριών στην σχολική μονάδα που βρίσκονται. Επίσης, όσον αφορά τη διάσταση επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα οι

εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 τη χαρακτηρίζουν ως πολύ σημαντική και συγκεντρώνει υψηλό ποσοστό στην κλίμακα επιλογής από τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, σε σχέση με τις υπόλοιπες. Ενώ, όσον αφορά την εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες, προσδίδουν επίσης έναν υψηλό μέσο όρο και τη χαρακτηρίζουν ως αρκετά εφαρμόσιμη. Επιπρόσθετα, η διάσταση που αφορά το σχολικό κλίμα φαίνεται να συγκεντρώνει υψηλούς μέσους όρους στην κλίμακα μέτρησης, αφού οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30, 41-50 και 51 και άνω τις χαρακτηρίζουν ως αρκετά σημαντικές και εφαρμόσιμες. Τον ίδιο χαρακτηρισμό προσδίδουν και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40, όμως με μία σημαντική βαθμολογική απόκλιση από τους υπολοίπους. Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα κατέδειξε τη σημαντικότητα του σχολικού κλίματος σε όλες τις ηλικιακές ομάδες των σχολικών μονάδων και τη βαρύτητα και επιρροή που αυτή έχει στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την επιρροή της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου ως προς τη σημαντικότητα, γίνονται εμφανείς ορισμένες σημαντικές διαστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευτική προϋπηρεσία 0-5 έτη φαίνεται πως θεωρούν σημαντική την κατάρτιση των διευθυντών και αρκετά σημαντική την πρόοδο των μαθητών, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτική προϋπηρεσία 6-10 και 11-20 έτη που ισχυρίζονται πως είναι λιγότερο σημαντικές οι συγκεκριμένες διαστάσεις. Από αυτή τη συνθήκη διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία στην εκπαίδευση πιστεύουν στην επιμόρφωση και εξέλιξη όλων των στελεχών της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα του διευθυντή, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας που αποδοκιμάζουν τη μετεκπαίδευση και την κατάρτιση των διευθυντών. Ακόμη, τη διάσταση επαγγελματική αξιοπιστία και υπευθυνότητα οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0-5 έτη τη χαρακτηρίζουν ως πολύ σημαντική, ενώ αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-20 έτη τη χαρακτηρίζουν ως σημαντική. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα μας εμφανίζει την απογοήτευση των εμπειρότερων εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιοπιστία και την υπευθυνότητα που διακατέχει τις σχολικές μονάδες. Έπειτα, στη διάσταση που αφορά την εμπλοκή των γονέων οι απαντήσεις δε διαφέρουν με τις προηγούμενες, αφού οι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευτική προϋπηρεσία 0-5 έτη τη θεωρούν αρκετά σημαντική σε σχέση με αυτούς που έχουν 11-20 έτη προϋπηρεσίας. Το τελευταίο αυτό αποτέλεσμα μας αποκαλύπτει την απομάκρυνση των εκπαιδευτικών με περισσότερη προϋπηρεσία από τους γονείς των μαθητών, σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς με μικρότερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

Διερευνώντας το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ως προς την εφαρμογή του τα αποτελέσματα που προκύπτουν παρουσιάζουν ορισμένες διαφορές στις διαστάσεις «Σχολικό κλίμα», «Σχολικά προγράμματα» και «Πρόοδος μαθητή». Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευτική προϋπηρεσία 0-5 έτη χαρακτηρίζουν τις διαστάσεις ως αρκετά εφαρμόσιμες, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευτική προϋπηρεσία 11-20 έτη αναφέρουν πως οι συγκεκριμένες διαστάσεις είναι λιγότερο εφαρμόσιμες. Τα παραπάνω αποτελέσματα μας κάνουν εμφανή τον ενθουσιασμό των νέων να εργαστούν και να εξελίξουν το παιδαγωγικό περιβάλλον του σχολείου, σε αντίθεση με τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς που εμφανίζουν μία απογοήτευση ως προς ορισμένες διαστάσεις που περιβάλλουν τις σχολικές μονάδες. Μέσα από την έρευνα ως προς την εφαρμογή διαπιστώνεται πως ο τρόπος που

βλέπουν τις συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες διαφέρει. Οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία παρουσιάζουν μία ελπιδοφόρα και θετική όψη της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Αντίθετα, οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί φαίνονται εξουθενωμένοι και απογοητευμένοι από την υπάρχουσα κατάσταση.

## 8.2 Προτάσεις

Η παραπάνω έρευνα πραγματοποιήθηκε για να διαπιστωθεί η επιρροή του σύγχρονου management στη διοίκηση του δημόσιου δημοτικού σχολείου. Μέσα από αυτή διαπιστώθηκαν και κάποιοι προβληματισμοί, οι οποίοι μπορούν να αποφευχθούν σε μελλοντικές παρεμφερείς έρευνες. Αρχικά, είναι χρήσιμο εκτός από το εργαλείο google forms να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς και γραπτά ερωτηματολόγια και να τους δίνεται η δυνατότητα επιλογής για να μπορούν να συμμετέχουν και εκείνοι που δεν έχουν την ευχέρεια στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ακόμη, στις κλίμακες μέτρησης του ερωτηματολογίου είναι χρήσιμο να προστεθούν δίπλα στις αριθμητικές κλίμακες μέτρησης και περιγραφικές για να διευκολύνει τους ερωτηθέντες στην επιλογή σημείων.

Η πρόταση που είναι χρήσιμη να επισημανθεί για τους μελλοντικούς ερευνητές παρόμοιου θέματος είναι να εντάξουν στη σφαίρα αναζήτησης απόψεων εκτός από εκπαιδευτικούς, συμβούλους και στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο μία πιο σφαιρική άποψη σχετικά με τη διεύθυνση των διευθυντών/τριών στις σχολικές μονάδες.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Argyris, C., & Schön, A. D. (1996). *Organizational learning II-theory, method and practice*. Addison-Wesley Publishing Co.: U.S.A..
- Barnett, K. & McCormick, J. (2003). Vision, Relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73.
- Bolam, R. (2000). Educational administration, leadership and management: towards a research agenda. In: T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds), *educational management: redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: the key to effective school leadership?. *School leadership and management*, 18(3), 321–34.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36 (2), 271- 288.
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the 1990s. *Educational Management Administration & Leadership*, 27, 3, 239-252.
- Can, N. (2011). Developing activities of learning organizations in primary schools. *African Journal of Business Management*, 5(15), 6256–6260.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school-based management: s mechanism for development*. London, Washington: The Falmer Press.
- Connor. (1957). Εισαγωγή στη Φιλοσοφία και Θεωρία της εκπαίδευσης και διδασκαλίας.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und schulentwicklung. Bestandsaufnahme und theorieperspektive*. doi 10.1007/978-3-531-19534-6\_2.

- Dessler. (2015). Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Αθήνα : Κριτική.
- Early, P. & Weindling, D. (2004). Understanding school leadership. London: Paul Chapman Publishing.
- Everald, K.B., & Morris, G., (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (μτφρ. Δ.Κίικιζας). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Fayol, Henri, and Irwin Gray, General and Industrial Management (revised edition), New York: IEEE Press (1984).
- Fend, H. (1986). Gute schule-shlechte schule. Die einzelne schule als padagogische handlungseinheit. In: F. Heyting (1997), Educational studies in Europe. Providence, R.I.: Berghahn Books.
- Gold, A. & Evans, J. (1998). Reflecting on school management. London: Falmer Press.
- Grace, G. (1995). School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship. Psychology Press.
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. Studies in the Cultural Politics of Education, 25 (1), 21-41.
- Hallinger, P. ( 2008). Methodologies for Studying School Leadership: A Review of 25 years of Research Using the Principal Instructional Management Rating Scale. Paper prepared for presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), New York.
- Hallinger, P. (2003). Reshaping the landscape of school leadership: a global perspective. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the Principal Instructional Management Rating Scale: A lens on methodological progress in educational leadership. Educational Administration Quarterly, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). *Sarasota: Dr. Philip Hallinger.*

- Hallinger, P., Wen-Chung, W., & Chia-Wen, C. (2013). Assessing the Measurement Properties of the Principal Instructional Management Rating Scale: A Meta-Analysis of Reliability Studies. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 272-309.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of educational change*, 3, 189–214.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, London, Cassell; New York: Teachers' College Press. and Toronto, University of Toronto Press
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading. *Educational Management Administration & Leadership* 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.
- Holtappels, H. G., & Rolff, H. G. (2004). Zum stand der schulentwicklungstheorie und forschung. In: U. Popp & S. Rech (Hrsg.), *Schule forschend entwickeln. Schulund unterrichtsentwicklung zwischen sytemzwang und reformansprüchen*, p. 51- 74. Weinheim: Juventa.
- Hopkins, D. (2005). The practice and theory of school improvement. *International handbook of education change*. London: Springer.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Buckingham: Open University Press.
- Howe III, W. S. (1995). *Instructional leadership in Catholic elementary schools: An analysis of personal, organizational, and environmental correlates*. Stanford University.
- Huber, S.G. (2004b). School leadership and leadership development. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684.
- Jones, B. (1987). *Leadership & Change*.
- Jones, G. R. (1996). School development planning in jersey primary schools: a contingency analysis. *School organisation: formerly school organisation*, 16(3). Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia social and behavioral sciences*, 2, 2921-2926. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.441

Karstanje, P. (1999). Decentralisation and deregulation in Europe: Towards a conceptual framework. In T. Bush, , L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins. Educational management: Redefining theory, policy and practice (pp. 29-42).

Kouzes, J. & Posner, B. (1996). Leadership Practices Inventory (LPI), A selfassessment and analysis. San Diego Pfeiffer 860. In Carless, S.A., Wearing, A.J. & Mann, L. (2000), A short measure of transformational leadership, Journal of Business and Psychology, 14(3).

Leithwood, K. & Jantzi. D. (1997). Explaining variation in teachers' perception of principals' leadership: A replication. Journal of Educational Administration, 35, 312-331.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.

McGinn, N. and Welsh, T. (1999). Decentralization of education: why, when, what and how? Paris, UNESCO, International institute for Educational Planning, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120275e.pdf>

Morley, L., & Rasool, N. (1999). School effectiveness: fracturing the discourse. London: Falmer Press.

Newman, J., & Clarke, J. (1994). Going about our business? The managerialism of public services. In: J. Clarke, A. Cochrane & E. McLaughlin (Eds), Managing school policy. London: Sage.

O'DAY, K. A. (1984). *The relationship between principal and teacher perceptions of principal instructional management behavior and student achievement*. Northern Illinois University.

OECD (2016). What makes a school a learning organization? A guide for policy maker, school leaders, and teachers. OECD Publications. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>

Pearson Education.

Rahm, S. (2005). Einführung in die theorie der schulentwicklung. Beltz: Weinhei/Basel.

- Robbins, Coulter & DeCenzo. (2017). Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές. Αθήνα: Κριτική.
- Rolff, H.-G., & Tillmann, K. J. (1980). Schulentwicklungs forschung: theoretischer rahmen und forschungsperspektive. Jahrbuch der schulentwicklung, 1.
- Sapre, P. (2002). Realising the potential of educational management in India. Educational management and administration, 30(1), 101–8.
- Sashkin, M. (1986). The vision in leadership. Training and development Journal, 40, 58-61.
- Scheerens, J. (2005). The school effectiveness knowledge base as a guide for school improvement. In: D. Hopkins (Eds.), The practice and theory of school improvement. International handbook of educational change. Dordrecht: Springer.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. Educational Leadership, 41(5), 4-13.
- Su, Z., Gamage, D. & Mininberg, E. (2003). Professional preparation and development of school leaders in Australia and U.S.A. International Education Journal, 4(1), 42-59.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2006). Using multivariate statistics (5th ed.). New York: Taraseina, P. (1993). *Assessing Instructional leadership behavior of secondary school principals in Thailand*. Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Usman H. (2016). Management: Theory, Practice, and Educational Research. Jakarta: BumiAksara.
- Wasserberg, M. (1999). Creating the vision and making it happen. In Tomlinson, H., Gunter, H. & Smith, P. (Eds.), Living Headship: Voice, Values and Vision. London: Paul Chapman.
- Wong, K. (1998). Culture and moral leadership in education. Peabody Journal of Education, 73 (2), 106-125.

## Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγγελάκου, Ε.-Π. (2018). Συστημική Σχολική Ανάπτυξη: παραδείγματα εκτελεστικής οντολογίας. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τ. 10, Μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων: εφαρμογές της συστημικής προσέγγισης και η εκπαιδευτική μηχανική της*, σελ., 33-47. Αθήνα: Διάδραση. ISBN:978-618-5059-81-1.

Αλατζόγλου, Α. (2014). *Ο καθηγητής φυσικής αγωγής, ως διευθυντής και η διοικητική του επάρκεια για ένα αποτελεσματικό σχολείο* (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού).

Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου,. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. (1996). *Σχετικά με την «Αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος*.

Ανδρέου, Α. (2001). Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και διοίκησης προσωπικού. *Διοικητική Ενημέρωση*1 (21), σσ. 20-26.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.

Βιτσιλάκη, Χ. & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ιορδανίδης, Γ., & Τσαγκαλίδου, Μ. (2002). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και παρακίνηση προσωπικού. *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, 24-30.

Κανελλόπουλος, Χ. ( 1990). *Μάνατζμεντ-αποτελεσματική διοίκηση έκδοση*, International Publishing, Αθήνα.

Καραγιάννης, Α. (2014). *Ηγεσία στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δίκτυα συμμετοχής*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και Αποσυγκέντρωση: Κριτική Θεώρηση του Γενικού Πλαισίου και των Σχετικών Τάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Επιστημονικό Βήμα. Τεύχος 9, σσ. 88-108. Ανακτήθηκε στις 26/10/2013 από το: [http://www.syllogosperiklis.gr/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_9/katsaros.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_9/katsaros.pdf)

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καυάλης, Α. (2005). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κοντάκος, Α. & Αγγελάκου, Ε.-Π. (2016). «Από τις θεωρίες σχολείου στη Σχολική Ανάπτυξη». Στο Α. Κοντάκος & Φρ. Καλαβάσης (Επιμ.), Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, 8. Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική, Συνύφανση. Αθήνα: Διάδραση (σελ. 29-65).

Κοντάκος, Α. (2014). Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο 3<sup>ο</sup> Διεθνές συνέδριο “Schools as learning organizations”, 9-13.

Κοντάκος, Α. (2016). Σκέψεις για μια πολύπλοκη θεωρία σχολικής ανάπτυξης. Στο: Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (επιμ.). Στο Κοντάκος, Α. & Καλαβάσης, Φρ.(Επιμ), Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση, 8, 67-95.

Κοντάκος, Α., (2016-2017). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων.[Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εαρινό Εξάμηνο 2016-2017. Ρόδος.

Κοντάκος, Αν. (2013). Το νόημα της «κρίσης» ως κρίση του νοήματος. Στο Αν. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 5. Κρίση και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων. Αθήνα: Διάδραση.

Κουτούζης Μ., Παυλάκης Μ., (2018). Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η κουλτούρα και η σημασία της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης. Πάτρα: Ε.Α.Π

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων. Α. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2011). Ηγεσία στην εκπαίδευση. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Κουτούζης, Μ., (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης (επιμ), Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική (2η εκδ., τόμ. Α, σελ. 27-48). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Λαΐνας, Α. (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 19, 254-294.

Ματσαγγούρας. (2012). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων(6), σσ. 15-30.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). «Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής». Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Δρακοπούλου

Μπουρής Ι. (2008). Εκπαιδευτική ενότητα:"Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκηση της Εκπαίδευσης". Αθήνα: Ε.Υ.Ε.Π.

Μπρίνια, Β. (2008). Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης, Αθήνα: Σταμούλη

Μυλωνά, Ζ. (2005). Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Νέο σχολείο. Πρόγραμμα σπουδών. Σχολική και κοινωνική ζωή. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης: Αθήνα. Ανακτήθηκε από [http://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/Odigos\\_skz\\_protovathmia.pdf](http://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/Odigos_skz_protovathmia.pdf)

Παναγιωτίδου, Α. (2012). Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος – Αποκέντρωση –Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. Νέα Παιδεία



- Παππάς, Α. (2014). Ο αληθινός Δάσκαλος. Αθήνα: Φυλάτος.
- Παππάς, Α. (2015). Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας. Αθήνα: Δελφοί.
- Πασιαρδής, Π. (2001). Ποιότητα στη Διεύθυνση Εκπαιδευτικών Οργανισμών του 21ου αιώνα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.). Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων. Αθήνα: Έξαντας.
- Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική Ηγεσία - Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Πέππα Φ. (2020). Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης και ο ρόλος της ηγεσίας. Διερεύνηση των απόψεων των ακτιδευτικών στις σχολικές μονάδες Δ.Ε ΄Β Αθήνας. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Πετρίδου, Ε. (2016). Διοίκηση – Μάνατζμεντ. Μια Εισαγωγική Προσέγγιση, (3η έκδ). Θεσσαλονίκη: «σοφία».
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1992). «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη». Αθήνα: Ιδίου
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Υφαντή, Α & Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες Αποκέντρωσης του Εκπαιδευτικού Ελέγχου και Ενδυνάμωσης του Σχολείου στην Ελλάδα. Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης. Τεύχος 34, σ. 28-44, (141), σσ.25-50
- Φεσάκης, Γ., Λαζακίδου, Γ. (2015 υπό έκδοση). Εφαρμογές της μοντελοποίησης και της προσομοίωσης δυναμικών συστημάτων στην διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, στο Α., Κοντάκος και Φ., Καλαβάσης, (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τομ. 7ος, Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, Εκδόσεις Διάδραση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Η Διοίκηση του Σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χρονοπούλου, Σ. (2012). Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση- Εμπειρική μελέτη. Μεταπτυχιακή Διατριβή. ΠΜΣ«Εκπαίδευση & πολιτισμός-Διοίκηση και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων» του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστήμιου. Αθήνα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### “ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ PRINCIPAL INSTRUCTIONAL MANAGEMENT RATING SCALE”

#### Α' ΜΕΡΟΣ

#### ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

##### Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

Σε ποια Διεύθυνση Εκπαίδευσης υπάγεστε (π.χ., Α' Αθήνας)

##### Ηλικία

- 22-30 χρονών
- 31-40 χρονών
- 41-50 χρονών
- 51+ χρονών

##### Οικογενειακή κατάσταση

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Χήρος/α
- Διαζευγμένος/η

**Ειδικότητα (ΠΕ)**

- ΠΕ70
- ΠΕ71

**Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία**

- 0-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11-20 έτη
- 21+ έτη

**Εκπαιδευτική υπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα**

- 0-2 έτη
- 3-5 έτη
- 6-8 έτη
- 9+ έτη

**Υπηρεσία σε διοικητική θέση (πχ., διευθυντής/τρια, υποδιευθυντής/τρια)**

- 0-5 έτη
- 6-10 έτη
- 11+ έτη

**Περιοχή σχολείου στο οποίο υπηρετείτε**

- Αγροτική
- Ημιαστική
- Αστική

**Σπουδές**

- Πτυχίο Εξομοίωσης

- Πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος
- Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Πτυχίο Μετεκπαίδευσης
- Πτυχίο Επιμόρφωσης ΣΕΛΔΕ
- Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Άλλο:

## **B' ΜΕΡΟΣ**

### **1.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ**

Στην πρώτη σειρά με τη λέξη "σημαντικότητα" απαντάτε σύμφωνα με την προσωπική σας γνώμη, ενώ στη δεύτερη σειρά με τη λέξη "Εφαρμογή" σημειώνετε κατά πόσο θεωρείτε πως ο διευθυντής εφαρμόζει τον συγκεκριμένο παράγοντα.

**Σήμανση Απαντήσεων:**

**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα Πολύ=5**

**Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου σας:**

1.Αναπτύσσει μία ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική για το σχολείο.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

2.Διαμορφώνει και επιδιώκει την επίτευξη των σχολικών διδακτικών στόχων (διακρίνονται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής).

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

3. Τροποποιεί τους στόχους που υπάρχουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και το αναρτά στην ιστοσελίδα του σχολείου σας.

Σημαντικότητα: 1 2 3 4 5

Εφαρμογή: 1 2 3 4 5

4. Προωθεί με ευκρινή τρόπο τα αποτελέσματα της μάθησης του σχολείου σας στην τοπική κοινωνία.

Σημαντικότητα: 1 2 3 4 5

Εφαρμογή: 1 2 3 4 5

5. Έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται και να υιοθετεί τις αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα που εκπονεί το Υπουργείο ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Σημαντικότητα: 1 2 3 4 5

Εφαρμογή: 1 2 3 4 5

6. Σχεδιάζει και επιδιώκει μέσα από στρατηγικές να πετύχει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και στα απαιτούμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σημαντικότητα: 1 2 3 4 5

Εφαρμογή: 1 2 3 4 5

7. Αναζητά οικονομικούς πόρους που θα αξιοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχουν καθοριστεί.\*

Σημαντικότητα: 1 2 3 4 5

Εφαρμογή: 1 2 3 4 5

## 2.ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Στην πρώτη σειρά με τη λέξη "σημαντικότητα" απαντάτε σύμφωνα με την προσωπική σας γνώμη, ενώ στη δεύτερη σειρά με τη λέξη "Εφαρμογή" σημειώνετε κατά πόσο θεωρείται πως ο διευθυντής εφαρμόζει τον συγκεκριμένο παράγοντα.

**Σήμανση Απαντήσεων:**

**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα Πολύ=5**

**Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου σας:**

1.Γνωρίζει το περιεχόμενο, τα σημαντικά σημεία και τις οδηγίες των

Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για κάθε μάθημα.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

2.Πραγματοποιεί συνεδριάσεις και διασκέψεις με τους εκπαιδευτικούς με στόχο

την προώθηση ενεργητικών-βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας (Χρήση Τ.Π.Ε.,

Προγράμματα Αγωγής Υγείας- Περιβαλλοντικής κ.α.).

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

3.Παρακολουθεί την πρόοδο της διδασκαλίας της διδακτικής ύλης (εφαρμογή

του ετήσιου προγραμματισμού ύλης που καταθέτει στην αρχή του διδακτικού

έτους ο κάθε εκπαιδευτικός) π.χ. μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη

ή της ανατροφοδότησης που έχει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

4.Διαρθρώνει, ανανεώνει (όταν απαιτείται) και συντονίζει ικανοποιητικά τα

Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό μεθόδων διδασκαλίας.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

### **3.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ**

Στην πρώτη σειρά με τη λέξη "σημαντικότητα" απαντάτε σύμφωνα με την προσωπική σας γνώμη, ενώ στη δεύτερη σειρά με τη λέξη "Εφαρμογή" σημειώνετε κατά πόσο θεωρείται πως ο διευθυντής εφαρμόζει τον συγκεκριμένο παράγοντα.

**Σήμανση Απαντήσεων:**

**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα Πολύ=5**

**Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου σας:**

1.Καθορίζει τις βασικές μαθησιακές δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν οι μαθητές με στόχο την κάλυψη γνωστικών "κενών". Εισάγει τον παραπάνω στόχο σε όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

2.Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν πλήθος διδακτικών μεθόδων για την κάλυψη των εξατομικευμένων αναγκών και των μαθησιακών στυλ του καθενός μαθητή (διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

3.Αναγνωρίζει την αναγκαιότητα δημιουργίας ενός κατάλληλα προσαρμοσμένου



μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να το εφαρμόσουν.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

4.Διαθέτει εκπαιδευτική κατάρτιση σε τέτοιο βαθμό που βοηθά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, ως παιδαγωγός-ηγέτης (μέντορας), να βελτιώσουν την ποιότητα διδασκαλίας τους.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

#### **4.ΠΡΟΟΔΟΣ ΜΑΘΗΤΗ (παρακολούθηση προόδου και αξιολόγηση μαθητή)**

Στην πρώτη σειρά με τη λέξη "σημαντικότητα" απαντάτε σύμφωνα με την προσωπική σας γνώμη, ενώ στη δεύτερη σειρά με τη λέξη "Εφαρμογή" σημειώνετε κατά πόσο θεωρείται πως ο διευθυντής εφαρμόζει τον συγκεκριμένο παράγοντα.

**Σήμανση Απαντήσεων:**

**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα Πολύ=5**

**Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου σας:**

1.Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων με τους γονείς προς ενημέρωσή τους για την πρόοδο των μαθητών.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

2.Καθορίζει ευκρινείς στόχους βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών, σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

3.Δημιουργεί και εφαρμόζει εύλογη και συστηματική διαδικασία για την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στην τάξη και στο σχολείο.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

4.Γνωρίζει ένα πλήθος μεθόδων για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

5.Παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα τα στοιχεία επίδοσης των μαθητών μέσω του συστήματος αξιολόγησης τους (π.χ., portfolio μαθητών) που χρησιμοποιεί το σχολείο σας, για επανασχεδιασμό της διδασκαλίας και για την παροχή συμβουλών προς τους μαθητές τους.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

6.Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να επικεντρώνονται στην αποτελεσματικότητα και βελτίωση του σχολείου ενισχύοντας την υιοθέτηση αλλαγών με στόχο την ανάπτυξη της προόδου των μαθητών.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

7.Βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη κατάλληλων πρακτικών για τη

διαφοροποιημένη διδασκαλία (προσαρμογή στις μαθησιακές ανάγκες και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών).

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

## **5.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Στην πρώτη σειρά με τη λέξη "σημαντικότητα" απαντάτε σύμφωνα με την προσωπική σας γνώμη, ενώ στη δεύτερη σειρά με τη λέξη "Εφαρμογή" σημειώνετε κατά πόσο θεωρείται πως ο διευθυντής εφαρμόζει τον συγκεκριμένο παράγοντα.

**Σήμανση Απαντήσεων:**

**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα Πολύ=5**

**Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου σας:**

1.Προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

2.Συγκαλεί στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς το Σύλλογο

Διδασκόντων, για να ρυθμίσει και να αξιολογήσει τους επαγγελματικούς στόχους της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

3.Συλλέγει και αξιοποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του σχολείου.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

4.Παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες που αυξάνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες (π.χ., συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια) χρησιμοποιώντας εξωτερικά κίνητρα (π.χ., απαλλαγή από εξωδιδακτικές εργασίες).

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

5.Παρακολουθεί την εξέλιξη των σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και προτείνει προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

## **6.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ/ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ**

Στην πρώτη σειρά με τη λέξη "σημαντικότητα" απαντάτε σύμφωνα με την προσωπική σας γνώμη, ενώ στη δεύτερη σειρά με τη λέξη "Εφαρμογή" σημειώνετε κατά πόσο θεωρείται πως ο διευθυντής εφαρμόζει τον συγκεκριμένο παράγοντα.

**Σήμανση Απαντήσεων:**

**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα Πολύ=5**

**Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου σας:**

1.Κατανέμει ευκρινείς ρόλους που σχετίζονται με την επίτευξη της αποστολής του σχολείου.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

2.Καθιστά κατανοητές τις προσδοκίες του από κάθε εκπαιδευτικό.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

3.Εξασφαλίζει πως κάθε εκπαιδευτικός έχει ένα σχέδιο εργασιών που το ακολουθεί, ώστε να ευθυγραμμίζεται με την περιγραφή των καθηκόντων του/της (ως εκπαιδευτικό) και με τους στόχους του σχολείου.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

4.Επιλέγει συγκεκριμένα άτομα και τους εκχωρεί συγκεκριμένες αρμοδιότητες για την επίλυση των αναγκών του σχολείου.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

5.Παρακολουθεί, προσδιορίζει προβλήματα και παρεμβαίνει, όταν καθίσταται ανάγκη για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

## **7.ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ**

Στην πρώτη σειρά με τη λέξη "σημαντικότητα" απαντάτε σύμφωνα με την προσωπική σας γνώμη, ενώ στη δεύτερη σειρά με τη λέξη "Εφαρμογή" σημειώνετε κατά πόσο θεωρείται πως ο διευθυντής εφαρμόζει τον συγκεκριμένο παράγοντα.

**Σήμανση Απαντήσεων:**

**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα Πολύ=5**

**Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου σας:**

1. Τονίζει και προωθεί τα στοιχεία ενός φιλόξενου περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Σημαντικότητα: 1 2 3 4 5

Εφαρμογή: 1 2 3 4 5

2. Εφαρμόζει στρατηγικές για την προώθηση της εμπιστοσύνης, του σεβασμού και της αξιοπρέπειας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Σημαντικότητα: 1 2 3 4 5

Εφαρμογή: 1 2 3 4 5

3. Διαμορφώνει και υλοποιεί στρατηγικές που βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Σημαντικότητα: 1 2 3 4 5

Εφαρμογή: 1 2 3 4 5

4. Εξασφαλίζει και υλοποιεί στρατηγικές για τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση.

Σημαντικότητα: 1 2 3 4 5

Εφαρμογή: 1 2 3 4 5

5. Αναπτύσσει, υλοποιεί και παρακολουθεί ένα σχέδιο ανάπτυξης σχολικού κλίματος.

Σημαντικότητα: 1 2 3 4 5

Εφαρμογή: 1 2 3 4 5

6.Κάνει παρεμβάσεις στο σχέδιο ανάπτυξης σχολικού κλίματος, ανάλογα με τις ανάγκες που εμφανίζονται.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

## **8.ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ**

Στην πρώτη σειρά με τη λέξη "σημαντικότητα" απαντάτε σύμφωνα με την προσωπική σας γνώμη, ενώ στη δεύτερη σειρά με τη λέξη "Εφαρμογή" σημειώνετε κατά πόσο θεωρείται πως ο διευθυντής εφαρμόζει τον συγκεκριμένο παράγοντα.

**Σήμανση Απαντήσεων:**

**Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Πολύ=4, Πάρα Πολύ=5**

**Ο/Η Διευθυντής/τρια του σχολείου σας:**

1.Εντοπίζει τρόπους ενίσχυσης των γονέων, για να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τη μάθηση των μαθητών.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

2.Χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική συνεργασία με πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες ομάδες γονέων.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

3.Δομεί και διατηρεί τη γονική υποστήριξη για την προώθηση συμμετοχής των μαθητών στα μαθησιακά επιτεύγματα.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

4.Συμβουλεύει αποτελεσματικά τους Γονείς για τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους απέναντι στα παιδιά τους (όπως νομικές, εκπαιδευτικές, κ.α.).

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5

5.Αναπτύσσει σχέδια ενημέρωσης γονέων για την καλύτερη καθοδήγηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας των παιδιών τους.

Σημαντικότητα:1 2 3 4 5

Εφαρμογή:1 2 3 4 5