

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Προσδιορισμός Δεξιοτήτων Διευθυντή για ένα αποτελεσματικό σχολείο

ΑΛΑΤΖΟΓΛΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : Δρ. Αγγελική Λαζαρίδου

ΒΟΛΟΣ 2012

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Ο Αλατζόγλου Αθανάσιος του Δήμου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Προσδιορισμός Δεξιοτήτων Διευθυντή για ένα αποτελεσματικό σχολείο»* αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

Αλατζόγλου Αθανάσιος

Πρόλογος

Ως Διευθυντής σε σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πολλές φορές αναρωτιόμουν αν οι πρακτικές και οι συμπεριφορές μου ως Διευθυντής ήταν οι κατάλληλες. Τι θα έπρεπε να αλλάξει και σε ποια κατεύθυνση με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου μου; Αυτά τα ερωτήματα τελικά με οδήγησαν στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης" του Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Οι γνώσεις που αποκόμισα από την φοίτησή μου έχουν αποδειχθεί πολύτιμες. Έχοντας την δυνατότητα της άμεσης εφαρμογής τους στην πράξη, διαπίστωσα πως άλλες από αυτές είναι εφαρμόσιμες και συμβάλλουν στην αποτελεσματική Διεύθυνση και άλλες αποκλίνουν μεταξύ βιβλιογραφίας και πράξης. Η περισσότερο, όμως, ανησυχητική διαπίστωση είναι πως η οργάνωση και οι δομές που επικρατούν στο ελληνικό σχολείο δεν του επιτρέπουν την προσαρμογή του στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που παράγει η σύγχρονη έρευνα. Η δυσκαμψία αυτή δεν αποβαίνει μόνο σε βάρος των μαθητών και των γονέων τους αλλά μακροπρόθεσμα στην Ελληνική κοινωνία, που σταδιακά θα χάνει τα απαραίτητα αντανakλαστικά της για την ομαλή προσαρμογή της στα νέα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα που πυροδοτεί η παγκοσμιοποιημένη οικονομία.

Σήμερα, στην δύσκολη οικονομική πραγματικότητα που ζει η χώρα μας, περισσότερο από ποτέ, η «γνώση» παραμένει η επικρατέστερη επένδυση για το μέλλον. Η πολιτεία οφείλει να εξασφαλίζει, όχι απλά την λειτουργία του ελληνικού σχολείου αλλά κυρίως την αποτελεσματικότητά του, την οποία θα πρέπει να πιστοποιεί στους «μετόχους» του. Ένας από τους καταλυτικούς παράγοντες για την σχολική αποτελεσματικότητα παραμένει ακόμη ο Διευθυντής. Η πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει ιδιαίτερα για τον σημαντικό ρόλο του Διευθυντή και να τον στηρίζει κατάλληλα. Το αποτελεσματικό σχολείο απαιτεί αυτονομία με καταρτισμένο Δ/ντή σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης που θα πρέπει να μετασχηματιστεί από εκτελεστή-διεκπεραιωτή, που είναι σήμερα, σε Διευθυντή – ηγέτη, πλησιάζοντας στα πρότυπα προηγμένων εκπαιδευτικά χωρών.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Διεθνή ερευνητικά πορίσματα στις αρχές του 21ου αιώνα, κατέδειξαν τη σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας στην εξασφάλιση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μονάδων (Harris & Bennet, 2001) και επιβεβαίωσαν πως η διεύθυνση του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνακόλουθα στην «σχολική αποτελεσματικότητα». Όμως, ο όρος «σχολική αποτελεσματικότητα» εμπεριέχει σύνθετες έννοιες και πολλαπλά χαρακτηριστικά και εξαιτίας αυτού ακόμη και στις μέρες μας δεν έχει καταφέρει να αποσαφηνιστεί πλήρως. (Good & Brophy, 1986 ; Purkey & Smith, 1983). Σε αρκετές περιπτώσεις οι ερευνητές κατέληξαν σε συγκρουόμενα αποτελέσματα που οφείλονται, μεταξύ άλλων, και στον σχεδιασμό των ερευνών αλλά και στην έμφαση σε διαφορετικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας. (Scheerens & Bosker, 1997 ; Creemers, 1994 ; Scheerens, 1992)

Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να μειώσει αυτό το κενό της σχετικής έρευνας στα ελληνικά σχολικά πλαίσια, διερευνώντας τις δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές των σχολείων προκειμένου να λειτουργήσουν με επιτυχία τα σχολεία τους. Χρησιμοποιώντας την ανάλυση του χάσματος (gap analysis technique), η έρευνα επικεντρώνεται στους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως αποτελεσματικούς για έναν Διευθυντή σχολείου και κατά πόσον ή όχι οι παράγοντες αυτοί είναι παρόντες στους Διευθυντές τους. Επιπλέον μεταβλητές που λαμβάνονται υπόψη κατά την έρευνα είναι οι βαθμίδα του σχολείου και η τοποθεσία. Χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο (Principal Instructional Management Rating Scale-PIMRS) προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα, συνολικά ρωτήθηκαν 460 εκπαιδευτικοί σε 32 σχολεία. Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά σε όλα τα ερωτήματα του εργαλείου μέτρησης. Το πιο σημαντικό προσόν, που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ένας διευθυντής σχολείου θα πρέπει να έχει, είναι να δημιουργεί ένα φιλικό περιβάλλον για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Ο παράγοντας αυτός ακολουθείται από την ανάπτυξη μιας σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής και τη διάδοσή της. Ένα σημαντικό εύρημα είναι πως οι διευθυντές των σχολείων γίνονται αντιληπτοί ως αποτελεσματικοί από τους εκπαιδευτικούς τους στους παράγοντες αποτελεσματικότητας «Σχολικό κλίμα», «Επαγγελματική αξιοπιστία & Υπευθυνότητα του Δ/ντή», «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», «Εκπαιδευτική κατάρτιση Δ/ντή». Αντίθετα χρειάζεται να βελτιωθούν στους παράγοντες: «Εμπλοκή γονέων», «Σχολικά Προγράμματα» και «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία». Ως πρώτες ικανότητες / δεξιότητες στις οποίες πρέπει οι διευθυντές να βελτιωθούν στους παράγοντες αποτελεσματικότητας που βρέθηκε να υπολείπονται, είναι αντίστοιχα: ικανότητα χρήσης κατάλληλων στρατηγικών για την αποτελεσματική συνεργασία με πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες ομάδες

γονέων, η ικανότητα παρακολούθησης της διδασκαλίας της προγραμματισθείσας διδακτικής ύλης και η ικανότητα εφαρμογής στρατηγικών για την επίτευξη αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω του ατομικού προγράμματος εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους δεν βιώνουν τις ηγετικές συμπεριφορές από τον διευθυντή τους που προσδοκούν και οι ικανότητες / δεξιότητες που εκδηλώνονται από τους διευθυντές τους δεν είναι αυτές που αναμένουν. Οι ηγετικές συμπεριφορές και οι ικανότητες / δεξιότητες που εντοπίστηκαν παραπέμπουν σε Διοικητικό - διαχειριστή διευθυντή με αποχρώσεις Συμμετοχικού και Υπεύθυνου ηγέτη. Δεν εντοπίστηκαν ικανότητες/δεξιότητες μετασχηματιστικών και παιδαγωγικών ηγετών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των τύπων σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ σχολείων σε αστικές, προαστιακές και αγροτικές περιοχές, παρά μόνο στην ενότητα διοικητικής επάρκειας «Παρακολούθηση & βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας»

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τον καταλυτικό ρόλο του αποτελεσματικού διευθυντή στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτή η μελέτη βοηθά στην διάγνωση αναγκών, στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης και στον εντοπισμό ανεπαρκειών σε βασικές διοικητικές δεξιότητες των διευθυντών. Δίνει την δυνατότητα στους Διευθυντές να γνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία καθώς και τις αδυναμίες τους και στην Πολιτεία να οργανώνει στοχευόμενα επιμορφωτικά προγράμματα Διευθυντών στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης.

ABSTRACT

Organizational effectiveness receives considerable attention in the theoretical and research literature about school administration. Generally, the information addresses two fundamental objectives: to compare the educational results of various schools and to identify the factors that characterize the more effective schools. In the final analysis, the end objective is to understand how schools can maximize students' progress. But school effectiveness can be a confusing topic. A major reason is that there are many ambiguities in the associated theory and research. For example, it has been defined in many ways and there are discontinuities and contradictions in the information about the factors associated with it. In the literature considerable attention has been devoted to teachers' roles in the improvement of school effectiveness. (Lazaridou & Iordanides, 2011)

This study reduces this gap of relevant research in the Greek school contexts by investigating the skills that school principals should have in order to successfully run their schools. Using a gap analysis technique, the research focuses on the factors that teachers identify as effective for a school principal and whether or not these factors are present in their principals. Additional variables that are taken into account in the research are types of school and location. Using a questionnaire, (Principal Instructional Management Rating Scale-PIMRS) adapted to the Greek context, a total of 32 schools and 460 teachers were surveyed.

Results were statistical significant in all questions of the instrument. The most important skill that teachers believe a school principal should have is to create a welcoming environment for students and teachers. This factor is followed by the development of a clear educational policy and its dissemination. An important finding is that school leaders are perceived effective by their teachers, at the effectiveness factors "School climate", "Professional reliability and accountability of the Principal", "Professional development of teachers", "Educational Training of the Principal" Areas of improvement are "parental' involvement", "Curriculum" and "Instructional mission and goal setting". The first abilities / skills which Principals need to improve in which are found in the missing effectiveness factors are: the ability to use appropriate strategies for effective collaboration with multicultural and multilingual parent groups, the ability to follow the teaching of the planned curriculum and the ability to implement strategies to achieve dedication of teachers in the school's goals and learning outcomes through the individual program of work of each teacher.

Teachers indicated that their Principal's behaviors that don't match their expectations and also that the abilities / skills exhibited by their Principals are not those expected. The leadership behaviors and abilities / skills found refer to Administrative - Managing Director with shades of participatory and responsible leader. Abilities / skills of transformative educational leaders are not found. Statistically significant differences were found between primary and secondary education. No differences were found between the types of secondary schools. Also, no differences were found between schools in urban, suburban and rural areas, except under administrative efficiency "Curriculum."

This study confirms previous research findings on the catalytic role of an effective Principal in the quality of education. This study helps to diagnose needs, develop self-awareness and identify deficiencies in basic management skills of school Principals. It also enables Principals to know their strengths and weaknesses and the state to organize Principal's training programs targeted at the administration of education.

Έκφραση Ευχαριστιών

Η παρούσα εργασία είναι το αποτέλεσμα μιας γόνιμης και ενδιαφέρουσας διαδρομής, η οποία δεν ήταν μοναχική. Θερμά ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Δρ. Αγγελική Λαζαρίδου, Λέκτορα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τόσο για τις σημαντικές υποδείξεις της που συνέβαλαν στην αρτιότερη διαμόρφωση του περιεχομένου και της δομής της, όσο και για τη σταθερή ενθάρρυνσή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσης μελέτης.

Επίσης, θερμά ευχαριστώ και την Διευθύντρια Σπουδών του Προγράμματος, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Σαραφίδου Γιασεμή –Όλγα, τόσο για την άρτια οργάνωση και διοίκησή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, όσο και για τις πολύτιμες συμβουλές της.

Επιπλέον, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω και όλους τους διδάσκοντες στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης" για τις γνώσεις και τα εφόδια που μου προσέφεραν κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων.

Θα ήταν παράλειψή μου, αν δεν ευχαριστούσα τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κιλκίς, οι οποίοι πρόθυμα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και συνέβαλαν στη διεξαγωγή της παρούσης έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τη σύζυγό μου Ελένη, για την ηθική και συναισθηματική υποστήριξη που μου παρείχε σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	6
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	15
 I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
1.1. Εισαγωγή.....	17
1.2. Το ερευνητικό πρόβλημα.....	18
1.3. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	20
1.4. Στόχος της έρευνας.....	21
 II. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	
2.1. Σχολική Ηγεσία.....	22
2.1.1. Προσεγγίσεις Ηγεσίας στην εκπαίδευση – Μοντέλα & Θεωρίες.....	22
2.1.1.1. Μετασχηματιστικά μοντέλα.....	23
2.1.1.2. Παιδαγωγικά μοντέλα.....	24
2.1.2. Ο Διευθυντής του σχολείου ως Ηγέτης.....	26
2.1.2.1. Ο σχολικός Διευθυντής ως μάνατζερ.....	27
2.1.2.2. Ο σχολικός Διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης.....	28
2.1.2.3. Ο σχολικός Διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης.....	29
2.2. Σχολική Αποτελεσματικότητα.....	31
2.2.1. Οι Έννοιες και η αναγκαιότητα της σχολικής αποτελεσματικότητας.....	31
2.2.2. Φάσεις ερευνητικής εξέλιξης – Προσεγγίσεις μέτρησης σχολικής αποτελεσματικότητας.....	34
2.2.3. Αποτελεσματικό σχολείο.....	38

2.3. Σχολική Αποτελεσματικότητα και Σχολική Ηγεσία.....	41
2.3.1. Ο ρόλος και χαρακτηριστικά του Διευθυντή στο αποτελεσματικό σχολείο..	42
2.3.2. Παράγοντες διαμόρφωσης αντίληψης για τον αποτελεσματικό Διευθυντή...	44
2.3.2.1. Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία.....	47
2.3.2.2. Σχολικά προγράμματα: παρακολούθηση & Βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας.....	47
2.3.2.3. Η εκπαιδευτική κατάρτιση του σχολικού διευθυντή.....	48
2.3.2.4. Πρόοδος μαθητή : παρακολούθηση προόδου & αξιολόγηση μαθητή.....	49
2.3.2.5. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	50
2.3.2.6. Επαγγελματική Αξιοπιστία - Υπευθυνότητα Διευθυντή.....	51
2.3.2.7. Σχολικό κλίμα.....	52
2.3.2.8. Εμπλοκή γονέων.....	53
2.4. Διοικητικές Ικανότητες / Δεξιότητες Διευθυντή για ένα αποτελεσματικό Σχολείο ...	55
2.5. Η Σχολική Ηγεσία στο Ελληνικό Σχολείο.....	59

III. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Ο Σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	63
3.2. Η μέθοδος και σχεδιασμός της έρευνας.....	65
3.3. Διαδικασία Δειγματοληψίας.....	66
3.4. Δείγμα – Δημογραφικά στοιχεία	67
3.5. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	71
3.5.1. Ερευνητικό εργαλείο.....	71
3.5.2. Περιγραφή ερωτηματολογίου.....	72
3.6. Ανάλυση δεδομένων.....	75

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Οργάνωση παρουσίασης αποτελεσμάτων.....	77
4.2. Απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων.....	78
4.2.1. Στο σύνολο ερωτήσεων Διοικητικής Επάρκειας Διευθυντή.....	78

4.2.2. Στις υποκλίμακες (ενότητες) Διοικητικής Επάρκειας Διευθυντή.....	
4.2.3 Διαφοροποιήσεις αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.....	
4.2.3.1. Διαφοροποιήσεις αντιλήψεων ως προς την βαθμίδα Σχολείου...	
4.2.3.2. Διαφοροποιήσεις αντιλήψεων ως προς την τοποθεσία σχολείων..	107
 V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	112
 VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	134
 VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	156
Παράρτημα 1: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	156
Παράρτημα 2: Κωδικοποίηση των μεταβλητών.....	163
Παράρτημα 3: Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου	163
Παράρτημα 4: Πίνακες συχνοτήτων.....	178
Παράρτημα 5: Πίνακες Περιγραφικών στοιχείων στο σύνολο των ερωτήσεων.....	180
Παράρτημα 6: Πίνακες Περιγραφικών στοιχείων στις Υποκλίμακες ερωτηματολογίου.....	182
Παράρτημα 7: Περιγραφικά στατιστικά διαφοροποίησης (ANOVA).....	183

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1. Παρουσίαση όλων των ερωτήσεων που αφορούν σε ικανότητες / δεξιότητες Δ/ντή, για να θεωρείται αποτελεσματικός, με την σειρά σημαντικότητας, κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών	67
Πίνακας 4.2. Παρουσίαση όλων των ερωτήσεων που αφορούν σε ικανότητες / δεξιότητες Δ/ντή, κατά βαθμό εφαρμογής, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.....	79
Πίνακας 4.3. Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών, μεταξύ του ιδεατού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί) και του πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι εφαρμόζεται), των 10 ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες διαφορές μέσων τιμών στην Διοικητική Επάρκεια (ικανότητες / δεξιότητες του Δ/ντή).....	81
Πίνακας 4.4. Παρουσίαση όλων των ενοτήτων Διοικητικής Επάρκειας αποτελεσματικού Δ/ντή, που αφορούν σε ικανότητες / δεξιότητες Δ/ντή, με την σειρά σημαντικότητας, κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.....	83
Πίνακας 4.5. Παρουσίαση όλων των ενοτήτων Διοικητικής Επάρκειας αποτελεσματικού Δ/ντή, που αφορούν σε ικανότητες / δεξιότητες Δ/ντή, που επιδεικνύει στην πράξη.....	87
Πίνακας 4.6. Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών, μεταξύ του ιδεατού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί) και του πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι εφαρμόζεται), στις ενότητες της ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ (ικανότητες / δεξιότητες του Δ/ντή) και του συνολικού score με τα αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης.....	88
Πίνακας 4.7. Ενότητες Διοικητικής επάρκειας και συγκεκριμένες ικανότητες / δεξιότητες στις οποίες πρέπει να βελτιωθούν οι Δ/ντές.....	90

Πίνακας 4.8. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στις βαθμίδες σχολείου με τα διαστήματα εμπιστοσύνης.....	93
Πίνακας 4.9. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις τοποθεσίας σχολείου με τα διαστήματα εμπιστοσύνης.....	95
Πίνακας 4.10. Κωδικοποίηση μεταβλητών «σημαντικότητας».....	108
Πίνακας 7.11. Κωδικοποίηση μεταβλητών «εφαρμογής».....	163
Πίνακας 7.12. Εσωτερική συνέπεια παραγόντων (υποκλίμακες ερωματολογίου)	166
Πίνακας 7.13. Συσχέτιση ερωτήσεων «σημαντικότητας» (alpha Cronbah.).....	169
Πίνακας 7.14. Συσχέτιση ερωτήσεων «εφαρμογής» (alpha Cronbah.).....	169
Πίνακας 7.15. Κατανομή συχνοτήτων για το φύλο των εκπαιδευτικών.....	173
Πίνακας 7.16. Κατανομή συχνοτήτων ηλικίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	178
Πίνακας 7.17. Κατανομή συχνοτήτων συμμετεχόντων ως προς την συνολική προϋπηρεσία.....	178
Πίνακας 7.18. Κατανομή συχνοτήτων συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.....	178
Πίνακας 7.19. Κατανομή συχνοτήτων συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν.....	179
Πίνακας 7.20. Κατανομή συχνοτήτων συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς την περιοχή που ανήκει το σχολείο στο οποίο εργάζονται.....	179

Πίνακας 7.21. Δεξιότητες/ικανότητες του Δ/ντή κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, με σειρά σημαντικότητας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας (σύνολο ερωτήσεων).....	179
Πίνακας 7.22. Δεξιότητες/ικανότητες του Δ/ντή, κατά την εφαρμογή τους στην πράξη, με σειρά σπουδαιότητας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας (σύνολο ερωτήσεων).....	180
Πίνακας 7.23. Ενότητες (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής επάρκειας, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, με σειρά σημαντικότητας για τον αποτελεσματικό Διευθυντή, στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας (υποκλίμακες).....	181
Πίνακας 7.24. Ενότητες (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής επάρκειας, κατά την εφαρμογή τους στην πράξη, με σειρά σπουδαιότητας για τον αποτελεσματικό Διευθυντή, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας.(υποκλίμακες).....	182
Πίνακας 7.25. Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) διαφοροποίησης των Ενοτήτων (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής επάρκειας Δ/ντών, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας, στο Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο.....	182
Πίνακας 7.26. Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) διαφοροποίησης των Ενοτήτων (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής επάρκειας Δ/ντών, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας, ως προς την περιοχή (αστική – ημιαστική – αγροτική) που βρίσκονται τα σχολεία.....	183

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 3.1. Κατανομή συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς το φύλο.....	67
Σχήμα 3.2. Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την ηλικία.....	68
Σχήμα 3.3. Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τα Συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας.....	68
Σχήμα 3.4. Κατανομή συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.....	69
Σχήμα 3.5. Κατανομή συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς την Βαθμίδα Εκπαίδευσης	70
Σχήμα 3.6. Κατανομή συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς την περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται	71
Σχήμα 4.7. Παρουσίαση των 10 ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες αποκλίσεις μεταξύ των ικανοτήτων /δεξιοτήτων που θεωρούν σημαντικές, οι εκπαιδευτικοί, για να είναι αποτελεσματικός ο Δ/ντής και το ποιες ικανότητες / δεξιότητες επιδεικνύονται στην εφαρμογή για την αποτελεσματική Διοίκηση του σχολείου.	85
Σχήμα 4.8. Παρουσίαση των διαφορών ενοτήτων Διοικητικής Επάρκειας μεταξύ της «σημαντικότητας» για τον αποτελεσματικό Διευθυντή και του βαθμού «εφαρμογής» των συγκεκριμένων ενοτήτων στην λειτουργία του σχολείου.....	91
Σχήμα 4.9. Παρουσίαση διαφοροποίησης βαθμίδων σχολείου μέσα στις ενότητες Διοικητικής Επάρκειας Δ/ντή.....	96

Σχήμα 4.10. Παρουσίαση διαφοροποίησης ενοτήτων Διοικητικής Επάρκειας Δ/ντή ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης.....	106
Σχήμα 4.11. Παρουσίαση διαφοροποίησης περιοχής σχολείου μέσα στις ενότητες Διοικητικής Επάρκειας Δ/ντή.....	109
Σχήμα 4.12. Παρουσίαση διαφοροποίησης ενοτήτων Διοικητικής Επάρκειας Δ/ντή ως προς την περιοχή σχολείου.....	111

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Εισαγωγή

Η Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία αποτελούν ένα πολύ ενδιαφέρον αντικείμενο το οποίο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη και την ποιοτική βελτίωση του Εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις χώρες, ανεξαιρέτως. Η απαίτηση για υψηλότερα επίπεδα σχολικής αποτελεσματικότητας, ειδικά με όρους μαθητικών επιδόσεων, εντάθηκε κατά τη δεκαετία του '80 και συνεχίζει να επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική και πράξη μέχρι σήμερα. Οι όροι ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης που περιγράφουν και επεξηγούν τη λειτουργία των σχολείων (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000), αποτέλεσαν κεντρικό θέμα στο νεόδμητο επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Από την άλλη όμως, ο όρος «σχολική αποτελεσματικότητα» εμπεριέχει σύνθετες έννοιες και πολλαπλά χαρακτηριστικά και εξαιτίας αυτού ακόμη και στις μέρες μας δεν έχει καταφέρει να αποσαφηνιστεί πλήρως. Ο ορισμός ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο ζήτημα καθώς η «αποτελεσματικότητα» στο χώρο του σχολείου είναι μία πολυδιάστατη έννοια αφού κανένα απόλυτο κριτήριο δεν μπορεί να συλλάβει πλήρως τη σύνθετη φύση της. (Παπαναούμ, 2001)

Όμως παρόλα αυτά, ζωτικής σημασίας για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας που βρίσκεται ιεραρχικά στη κορυφή της πυραμίδας και καλείται να ασκήσει το ρόλο του Διευθυντή «Ηγέτη». Διεθνή ερευνητικά πορίσματα στις αρχές του 21ου αιώνα, κατέδειξαν τη σπουδαιότητα της σχολικής ηγεσίας στην εξασφάλιση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μονάδων (Harris & Bennet, 2001) και έχουν θεμελιώσει την άποψη ότι η διεύθυνση του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνακόλουθα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2005). Ο Sergiovanni (1990) τονίζει ότι «*η θέση του διευθυντή είναι πολύ σημαντική. Κανείς άλλος στο σχολείο δε μπορεί να συμβάλει όσο αυτός στη διατήρηση και βελτίωση της ποιότητάς του*» (σ. 99)

Υπάρχουν αρκετές έρευνες, οι οποίες συνδέουν την ύπαρξη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας με καλύτερες μαθητικές επιδόσεις (Gurr et al., 2006 ; Hallinger & Heck, 1998 ; Kythreotis et al., 2010 ; Silins & Mulford, 2004), καθώς επίσης και έρευνες που αποδεικνύουν την ύπαρξη αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας ως τον καθοριστικότερο παράγοντα για τη βελτίωση και την ανάπτυξη εκείνων των σχολείων που αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα λειτουργίας (χαμηλές μαθητικές επιδόσεις, έλλειψη θετικού σχολικού

κλίματος, ύπαρξη εντάσεων μεταξύ του προσωπικού). (Harris, 2002 ; West et al., 2005) Οι έρευνες αυτές επιβεβαιώνουν πως η απουσία ικανής - αποτελεσματικής ηγεσίας σε τέτοιου είδους σχολεία (failing schools), αποτελεί το βασικότερο παράγοντα αποτυχίας τους (Nicolaidou & Anscow, 2005).

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη οι σχολικοί ηγέτες να διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται ώστε να μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση και δια μέσω αυτών, τα επιτεύγματα και την ανάπτυξη των μαθητών (Lumby, Crow & Pashiardis, 2008)

1.2. Το ερευνητικό πρόβλημα

Σήμερα, όπως είναι φυσικό, όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον για τον Διευθυντή – σχολικό ηγέτη γίνεται πιο έντονο. Οι εξωτερικές πιέσεις που θα ασκούνται στους Σχολικούς ηγέτες συνεχώς θα αυξάνονται. Οι πολιτικές, κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές θα επιδρούν στην ηγεσία του Διευθυντή και στον τρόπο άσκησης της. Ο διευθυντής θα είναι υποχρεωμένος να λογοδοτεί για την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου του.

Ο Διευθυντής βρίσκεται στο μεσαίο επίπεδο διοίκησης στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, αλλά ταυτόχρονα όμως βρίσκεται και στο μέσο της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου. Η επίδραση της ηγεσίας τους στους εκπαιδευτικούς επηρεάζει την ταυτότητά τους, δηλαδή την κουλτούρα του σχολείου και κατ' επέκταση την δομή του. Μέσω των εκπαιδευτικών, της κουλτούρας, και της δομής του σχολείου, τελικά επιδρά στην απόδοση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Είναι λογικό, έχοντας υπόψη τα παραπάνω, να επικεντρώνεται το ενδιαφέρον των ερευνητών στην βελτίωση των ικανοτήτων / δεξιοτήτων του Διευθυντή – Ηγέτη.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε πως η έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή πέρασε από διαδοχικά στάδια. Έχοντας ως προσανατολισμό το γενικότερο ερώτημα «πώς ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του σχολείου», προσπάθησε να αποσαφηνίσει τις σχέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά του διευθυντή και σε συγκεκριμένα κριτήρια αποτελεσματικότητας, χρησιμοποιώντας ως δείκτες αποτελεσματικότητας του διευθυντή, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διεύθυνση του σχολείου ή τον βαθμό ικανοποίησής τους από την εργασία. Γι' αυτό τον λόγο, συναντάμε πολλές έρευνες στο εξωτερικό που διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως διαδικασία εντοπισμού της ποιότητας της σχολικής ηγεσίας και της διοικητικής επάρκειας των διευθυντών. (Pashiardis & Orphanou, 1999 ; Leithwood & Jantzi, 1997 ;

Saitis & Eliophotou, 2004 ; Rhodes, Brundrett, & Nevill, 2008 ; Linn, Sherman, & Gill, 2007 ; Bogler, 2001 ; Saiti, 2007)

Ο ρόλος του Διευθυντή σχολείου στην ελληνική πραγματικότητα διαφέρει κατά πολύ από το ρόλο του Διευθυντή σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα όπου ισχύουν ευρύτερα όρια αποκεντρωτικών δραστηριοτήτων, και όπου ο διευθυντής έχει ισχυρή επιρροή στους υφισταμένους του. Ωστόσο, έρευνες στον Ελλαδικό χώρο αλλά και στην Κύπρο, συνδέουν την ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης με την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας (Θεοφιλίδης, 1994 ; Σαϊτής, 1997 , 1998 ; Τριλιανός, 1987) και αναδεικνύουν την κρισιμότητα του ρόλου του διευθυντή ως συνδέσμου μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολείου με το περιβάλλον του, ως ανοικτού συστήματος (Σαϊτής, 2002). Επίσης επισημαίνουν την αναγκαιότητα του μετασχηματισμού του Έλληνα διευθυντή, από Διευθυντή «διεκπεραιωτή», που είναι σήμερα (Ιορδανίδης, 2002 ; Ματσαγγούρας, 2006 ; Παπαναούμ, 1995), σε Διευθυντή «Ηγέτη» για να ανταποκρίνεται καλύτερα στο σύγχρονο αίτημα για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Με λίγα λόγια απαιτείται η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων από πλευράς διευθυντών για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008)

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, με μικρά περιθώρια αυτονομίας του ελληνικού σχολείου, χρειάζεται να διερευνηθεί περισσότερο ο τομέας που ασχολείται με τις ικανότητες / δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολικού διευθυντή. Οι Διευθυντές θα πρέπει να γνωρίζουν καλά τους εαυτούς τους, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Χρειάζεται να γνωρίζουν τις ικανότητες / δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να καθοδηγούν αποτελεσματικά τα σχολεία τους. Όπως είναι φυσικό, δεν μπορεί να υπάρξουν καλύτεροι κριτές για αυτές τις ικανότητες / δεξιότητες πέρα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη εξαρτάται τόσο από τον τρόπο με τον οποίο τον αντικρίζουν οι άλλοι ως ηγέτη, όσο και από το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος τον ρόλο του. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να συμπεριφερθούν στον διευθυντή του σχολείου ανάλογα με τις αντιλήψεις που έχουν υιοθετήσει για τον ρόλο του. Σε περίπτωση που διαπιστώνεται σύγκλιση των απόψεων των δύο πλευρών (προσωπικού-διευθυντή), η λειτουργία του σχολείου διεξάγεται ομαλά. Σε κάθε άλλη περίπτωση (π.χ. ασυμφωνία στις αντιλήψεις προσωπικού - διευθυντή), ανακύπτουν προβλήματα συνεργασίας και δυσλειτουργίες στον σχολικό οργανισμό (Pashiardis, Costa, Mendes & Ventura, 2005).

1.3. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα για τους Διευθυντές να γνωρίζουν τις απόψεις – εκτιμήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για αυτούς. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που περιμένουν οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν για να θεωρούνται, κατά την άποψή τους, αποτελεσματικοί σχολικοί Ηγέτες; Ποιες ικανότητες των σημερινών Διευθυντών θεωρούν αρκετές για την σωστή Ηγεσία και ποιες θα πρέπει να τροποποιηθούν; Σε ποιους τομείς της Διοίκησης των σχολικών μονάδων κρίνονται οι Διευθυντές, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, ικανοί και σε ποιες θα πρέπει να βελτιωθούν; Όλα τα παραπάνω ερωτήματα κρίνονται σημαντικά γιατί συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Η αναζήτηση των απαντήσεων στα παραπάνω ερωτήματα αποτέλεσε την αφορμή της παρούσης έρευνας. Στην Ελλάδα, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που να ανιχνεύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους Διευθυντές τους. Αυτές που εντοπίστηκαν, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια διπλωματικών εργασιών των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων. (Φωτεινός, 2006 : Διαβολής, 2006). Αντίθετα εντοπίστηκαν έρευνες που ανιχνεύουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ίδιων των Διευθυντών για τον ρόλο τους, διερευνώντας τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους για το έργο τους.(Παπαναούμ, 1992 ; Ράπη και Βιτσιλάκη, 2007). Είναι φανερό, από τα παραπάνω, πως η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει ένα μεγάλο κενό στην διερεύνηση της αποτελεσματικής διοίκησης των ελληνικών σχολείων.

Με βάση τα παραπάνω, η αναγκαιότητα της έρευνας αυτής, εδράζεται στο γεγονός πως θα προσδιοριστούν οι διοικητικές ικανότητες / δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν Διευθυντές σχολείων για να θεωρούνται αποτελεσματικοί. Επίσης, πως θα διερευνηθούν οι συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τους αποτελεσματικούς σχολικούς Διευθυντές - Ηγέτες και οι καλές πρακτικές που χρησιμοποιούν για την επιτυχή και αποτελεσματική επιτέλεση των καθηκόντων τους. Στην περίπτωση αυτή, οι σχολικοί ηγέτες, είναι η άμεση ενδιαφερόμενη ομάδα για την οποία και προορίζονται τα πορίσματα της έρευνας. Αυτά μπορεί να λειτουργήσουν ως ένας μηχανισμός ανατροφοδότησης, όσον αφορά την αποτελεσματική ηγεσία και τον τρόπο εφαρμογής της στην πράξη. Ο προσδιορισμός των ικανοτήτων / δεξιοτήτων του σχολικού διευθυντή, που επιχειρεί η παρούσα έρευνα, θα συμβάλει στην διάγνωση των αναγκών, στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης και στον εντοπισμό ανεπαρκειών σε βασικές διοικητικές ικανότητες / δεξιότητες των διευθυντών. Θα δώσει την δυνατότητα στους Έλληνες Διευθυντές σχολείων να γνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία καθώς και τις αδυναμίες τους.

Μια άλλη, εξίσου σημαντική ομάδα ενδιαφέροντος αποτελούν οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών στη χώρα μας. Έχοντας εντοπίσει εκείνες τις ικανότητες/ δεξιότητες, που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων η παρούσα έρευνα μπορεί να χρησιμεύσει και στην δημιουργία χρήσιμων προγραμμάτων κατάρτισης μελλοντικών σχολικών διευθυντών, είτε στα Μεταπτυχιακά προγράμματα των πανεπιστημίων που εξειδικεύονται στην Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης, είτε σε στοχευόμενα επιμορφωτικά προγράμματα Διευθυντών που οργανώνει το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας.

1.4. Στόχος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να μειώσει το κενό που δημιουργείται από τις ασάφειες στην σχέση θεωρίας και έρευνας στο πεδίο της «σχολικής αποτελεσματικότητας». Επιπλέον στοχεύει με τα ευρήματά της να συμβάλει στην λειτουργία αποτελεσματικών σχολικών μονάδων οι οποίες να είναι στελεχωμένες με αποτελεσματικούς και ικανούς Ηγέτες. Απώτερος σκοπός της είναι η διερεύνηση και η καταγραφή αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων Α/Θμιας και Β/Θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κιλκίς, με στόχο τον εντοπισμό των ικανοτήτων /δεξιοτήτων του αποτελεσματικού Διευθυντή «Ηγέτη». Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να προσδιορίσει τις ικανότητες / δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές των σχολείων προκειμένου να τα λειτουργήσουν με επιτυχία. Χρησιμοποιώντας την ανάλυση του χάσματος (gap analysis technique), η έρευνα επικεντρώνεται στους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως αποτελεσματικούς για έναν Διευθυντή σχολείου και κατά πόσον ή όχι οι παράγοντες αυτοί είναι παρόντες στους Διευθυντές τους.

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας μέσα από την περιδιάβαση της σχετικής διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας. Παρουσιάζονται ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τη Σχολική ηγεσία και την Σχολική αποτελεσματικότητα και επιχειρείται η ανάδειξη της μεταξύ τους σχέσης. Επίσης, αναδεικνύονται οι διοικητικές δεξιότητες / ικανότητες του σχολικού Διευθυντή και η σχέση τους με την σχολική αποτελεσματικότητα.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα περιγράφονται οι προσεγγίσεις και τα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως επίσης και οι σύγχρονοι τύποι ηγεσίας του σχολικού Διευθυντή. Η δεύτερη ενότητα προσπαθεί να διερευνήσει την πολυπλοκότητα της έννοιας «σχολική αποτελεσματικότητα» και να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Στην τρίτη ενότητα επιχειρείται η ανάδειξη της σχέσης μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας σε συνδυασμό με τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που αποδέχεται η συγκεκριμένη έρευνα. Η τέταρτη ενότητα προσπαθεί να προσδιορίσει τις διοικητικές ικανότητες / δεξιότητες του σχολικού ηγέτη που συμβάλλουν στην σχολική αποτελεσματικότητα και η πέμπτη ενότητα μας «προσγειώνει» στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

2.1. Σχολική Ηγεσία

2.1.1. Προσεγγίσεις Ηγεσίας στην εκπαίδευση – Μοντέλα & Θεωρίες

Όλο και περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με την αντίληψη πως οι οργανισμοί οι οποίοι προσφέρουν υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, δεν διαφέρουν σημαντικά από τις επιχειρήσεις (Squire, 1987 ; Everad, 1982 ; Σαΐτης, 2002 ; Παπαγιάννης, 2004 ; Πασιαρδής, 2004). Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στον χώρο της Διοίκησης της εκπαίδευσης ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στην διοικητική επιστήμη. Με στόχο την ταξινόμηση αυτών των προσεγγίσεων σε τύπους ηγεσίας στην Εκπαίδευση, οι Leithwood & Duke (1999) ανέλυσαν επιστημονικά άρθρα σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία, που είχαν δημοσιευθεί την εποχή 1988-1998 σε τέσσερα από τα γνωστότερα αγγλόφωνα περιοδικά και κατέληξαν στους παρακάτω τύπους εκπαιδευτικής ηγεσίας: α) Την «εκπαιδευτική ηγεσία» (instructional), β) την «διοικητική ή διαχειριστική» (managerial), γ) την «μετασχηματιστική»

(transformational), δ) την «ηθική» (moral), ε) την «συμμετοχική» (participative) και στ) «ενδεχομενική» (contingent)

Σύμφωνα με τον Gold et. al. (2003) όλοι οι παραπάνω τύποι ηγεσίας θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο βασικά είδη μοντέλων ηγεσίας στην εκπαίδευση : α) τα μετασχηματιστικά μοντέλα, όπου λαμβάνουν χώρα ενέργειες όπως η αφοσίωση σε ένα ξεκάθαρο συμφωνημένο εκπαιδευτικό όραμα, η κοινή λήψη αποφάσεων από προϊσταμένους και υφισταμένους (η οποία είναι μια δημοκρατική και ανοικτή διαδικασία), η ανάθεση ηγετικών αρμοδιοτήτων στο προσωπικό με σκοπό την αύξηση της υπευθυνότητάς του, και β) τα εκπαιδευτικά ή παιδαγωγικά μοντέλα, όπου οι σχολικοί ηγέτες ενδιαφέρονται για τη συμπεριφορά του προσωπικού καθώς αναλαμβάνουν δραστηριότητες που επιδρούν στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης κι έχουν σαν στόχο την σωστή ανάπτυξη των μαθητών.

2.1.1.1. Μετασχηματιστικά μοντέλα

Η θεωρία που κυριαρχεί σήμερα στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας έχει ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό την σχέση μεταξύ του ηγετικού στυλ και της κουλτούρας σε έναν οργανισμό και ειδικότερα την σύγκριση μεταξύ της ηγεσίας της συναλλαγής και της ηγεσίας του μετασχηματισμού. (Harris et.al., 2003) Σε χώρες όπου στα εκπαιδευτικά συστήματα κυριαρχεί ο συγκεντρωτισμός δίδεται έμφαση στην ηγεσία της συναλλαγής, ενώ σε χώρες όπου υιοθετούνται αποκεντρωτικά συστήματα, η έμφαση δίδεται στην ηγεσία του μετασχηματισμού. Σύμφωνα με τους Leithwood, Dart, Jantzi and Steinbach (1993), η ανασκόπηση της πρόσφατης έρευνας έδειξε πως η ηγεσία του μετασχηματισμού στην Εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα και θετικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών, με τα αποτελέσματα στο επίπεδο του οργανισμού και με τις επιδόσεις των μαθητών. Οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν πως η ηγεσία του μετασχηματισμού εντοπίζεται σε έναν αριθμό βασικών δραστηριοτήτων της ηγεσίας, όπως είναι : α) ο καθορισμός κατευθύνσεων (π.χ. δημιουργία οράματος, συναίνεση στους στόχους προσδοκίες για υψηλά επίπεδα απόδοσης) , β) η ανάπτυξη προσωπικού (π.χ. υποστήριξη, επιμόρφωση), γ) η οργάνωση (π.χ. δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας) και δ) η δημιουργία σχέσεων εντός του σχολείου (Leithwood, Dart, Jantzi and Steinback, 1993). Δηλαδή, η ηγεσία του μετασχηματισμού στην εκπαίδευση εργάζεται για τη δημιουργία μιας κουλτούρας με επίκεντρο τον μαθητή και την υποστήριξη μιας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μια πρόσφατη μελέτη σχετικά με την αποτελεσματική διεύθυνση των σχολείων στην Αγγλία, ανέπτυξε μια νέα θεωρία σχετικά με την Εκπαιδευτική ηγεσία την οποία ονόμασε θεωρία του μετα-μετασχηματισμού (Day,

Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000). Η θεωρία αυτή έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά: α) Οι ηγέτες αντιμετωπίζουν με σταθερότητα και με συνέπεια πολλές ανταγωνιστικές εντάσεις και πολλά διλήμματα και β) έχουν ως επίκεντρο τους ανθρώπους του οργανισμού, δίνοντας έμφαση πρώτα στις ανθρώπινες και συναισθηματικές διαστάσεις και ύστερα στις απαιτήσεις του σχολείου. Αυτοί οι ηγέτες δίνουν έμφαση στη συνεργασία και στην υιοθέτηση του οράματος και των αξιών τους από τους υφισταμένους τους. Δηλαδή επιθυμούν να μοιράζονται την εξουσία τους με τους άλλους και ενδιαφέρονται για τον ηθικό σκοπό της ηγεσίας. Σχετικά με την κατανομημένη ηγεσία η Harris (2003) κάνει λόγο για επιμεριστική ηγεσία (distributed leadership) και θεωρεί πως αυτή βοηθάει να αυξηθεί η αποδοτικότητα των μελών αλλά και παράλληλα να μειωθεί η απόσταση μεταξύ του ηγέτη και των μελών της ομάδας. Εντοπίζει ως βασική ιδέα της θεωρίας της κατανομημένης ηγεσίας τις πολλαπλές πηγές ηγεσίας εντός του σχολείου, οι οποίες εκτελούν αρκετά καθήκοντα τα οποία ποικίλουν σε μέγεθος, σε πολυπλοκότητα και σε πεδίο δράσης. Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1984) αυτός ο τύπος ηγεσίας μπορεί να συμβάλλει στο δέσιμο του προσωπικού και στη μείωση της πίεσης στους Διευθυντές. *«Τα βάρη της ηγεσίας μπορούν να μειωθούν, αν οι λειτουργίες και ο ρόλος της ηγεσίας μοιράζονται»* (Sergiovanni, 1984 p. 13)

Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή την θεωρία τα σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά όταν κατανέμουν την ηγεσία τους, δηλαδή κατανέμουν τις ευθύνες και την εξουσία σε διάφορα άτομα και ομάδες. Σχετικά με την ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση, πρόσφατες έρευνες επικεντρώνονται στις αξίες και στον ηθικό σκοπό της ηγεσίας. Ο Sergiovanni (1992) αναφέρεται στην ηθική πλευρά της ηγεσίας και στις ικανότητες των ηγετών να πετύχουν την διαφορά μέσω μετασχηματισμού του προσωπικού και του οργανισμού. Επίσης ο Senge (1990) αναφέρεται στο ρόλο των ηγετών στη δημιουργία μιας κοινότητας ανθρώπων που είναι ικανοί να μαθαίνουν συνεχώς. Ως προς τις βασικές αξίες που επηρεάζουν την λειτουργία των ηγετών στα σχολεία, οι Leithwood & Duke (1999) αναφέρονται στην ανάγκη οι ηγέτες να είναι αφοσιωμένοι στις δημοκρατικές αρχές και ιδιαίτερα στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής.

2.1.1.2. Παιδαγωγικά μοντέλα

Η παιδαγωγική ηγεσία αποτελεί ένα μοντέλο ηγεσίας που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου μέσω της ανάπτυξης των άλλων ατόμων. Ο Sergiovanni (1998) περιγράφει την παιδαγωγική ηγεσία ως μια μορφή ηγεσίας που επενδύει στην ανάπτυξη της ικανότητας μέσω της ανάπτυξης του κοινωνικού και ακαδημαϊκού κεφαλαίου των μαθητών και του νοητικού και επαγγελματικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζει

πως αυτό το μοντέλο διαφέρει από τις υπάρχουσες θεωρίες ηγεσίας που στηρίζονται στην γραφειοκρατία, τον οραματισμό και οι οποίες κυριαρχούν στη βιβλιογραφία. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής ηγεσίας βρίσκονται πλέον, ο εκπαιδευτικός και η διαχείριση της τάξης του, ο Διευθυντής ως η κινητήρια δύναμη της σχολικής μονάδας (Jones, 1987), αλλά και όλη η ιεραρχική πυραμίδα της διοίκησης.

Εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι τα άτομα εκείνα που αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους στο σχολείο, που συνεργάζονται με το υπόλοιπο προσωπικό για την προώθηση κατευθύνσεων και τα οποία ασκούν επιρροή σε πρόσωπα και πράγματα, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Leithwood & Riehl, 2003). Επομένως, ηγέτης μπορεί να θεωρηθεί οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός στο σχολείο. Εκπαιδευτικοί ηγέτες, δηλαδή, δεν είναι μόνο οι διευθυντές και τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και πολλοί εκπαιδευτικοί των σχολείων (Harris et.al., 2003). Το μοντέλο παιδαγωγικής ή εκπαιδευτικής ηγεσίας υιοθετεί ένα στυλ ηγεσίας των Διευθυντών που έχει ως στόχο την δημιουργία μιας κοινότητας ηγετών που θα δίνει έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα και θα έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους. Σύμφωνα με Hallinger & Murphy (1985) η παιδαγωγική ηγεσία συνίσταται σε τρεις κατηγορίες δράσεων που αναβαθμίζουν τα αποτελέσματα των μαθητών: α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Αντίστοιχα ο Southworth (2002) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της παιδαγωγικής ηγεσίας : α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα. Οι Day et al. (2001) και Frost (2003) θεωρούν την παιδαγωγική ηγεσία ως «μορφωτική ηγεσία», το θεωρητικό μοντέλο της οποίας επέδρασε καταλυτικά στις συζητήσεις για τη φύση της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Αγγλία και στις εργασίες του Εθνικού Κολλεγίου για τη Σχολική Ηγεσία (NCSL), δίνοντας νέα ώθηση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής έχει ευρέως χρησιμοποιηθεί στις ακαδημίες προετοιμασίας εκπαιδευτικών ηγετών, ως «μοντέλο επιλογής» (Hallinger et al., 1999 p.117).

Παρατηρείται, από τα παραπάνω, πως οι σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν τις θεωρίες ηγεσίας της συναλλαγής, του μετασχηματισμού, της κατανομημένης ηγεσίας, της ηθικής ηγεσίας και της παιδαγωγικής ηγεσίας. Η συζήτηση για την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στη σύγκριση μεταξύ της ηγεσίας της συναλλαγής και της ηγεσίας του μετασχηματισμού. Γενικότερα, η θεωρία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, που κυριαρχεί σήμερα, έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της την σχέση μεταξύ ηγετικού στυλ και της κουλτούρας, δίνοντας έμφαση στην κινητοποίηση των ανθρώπων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Σταδιακά αυτή η έμφαση ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας και την κουλτούρα του σχολείου οδήγησε

στην προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, μιας ηγεσίας δηλαδή που μπορεί να αλλάζει το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι άνθρωποι. (Deal & Peterson, 1999).

Συνήθως όταν μιλάμε για ηγεσία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αναφερόμαστε στον Διευθυντή του σχολείου. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στη σχολική ηγεσία, είτε σε επίπεδο θεωρίας είτε σε επίπεδο έρευνας, και ειδικότερα σε ότι αφορά στην ηγεσία του Διευθυντή, αν και τελευταία άρχισε να απασχολεί την βιβλιογραφία και η ηγεσία του εκπαιδευτικού (Fullan, 2011 ; Hallinger & Heck, 1998 ; Harris, 2003) Η εμμονή της βιβλιογραφίας στην ηγεσία του Διευθυντή, αποτελεί δηλωτικό της μεγάλης σημασίας που αποδίδεται στην σχολική ηγεσία και για αυτό στο παρακάτω κεφάλαιο εξετάζεται ο σημερινός και ο μελλοντικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας, κυρίως του Διευθυντή, όπως προδιαγράφεται με βάση τις σημερινές τάσεις εντός και εκτός σχολείου.

2.1.2. Ο Διευθυντής του σχολείου ως Ηγέτης

Το βασικό χαρακτηριστικό της ηγεσίας, όπως διαπιστώθηκε από τα προηγούμενα, είναι η επίδραση που ο ηγέτης ασκεί στα μέλη της ομάδος για την επίτευξη ορισμένων σκοπών. Επομένως, ηγέτης θα μπορούσε να θεωρηθεί οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός στο σχολείο. Ταυτόχρονα ένα άτομο μπορεί να κατέχει μια επίσημη διοικητική θέση στο σχολείο και να ασχολείται μόνο με την διαχείριση της θέσης χωρίς να επιδρά ουσιαστικά στα άλλα άτομα, ώστε να επιθυμούν να τον ακολουθήσουν. Σε αυτή την περίπτωση αυτό το άτομο, ακόμη και αν είναι ο Διευθυντής, δεν θεωρείται ηγέτης. Την διαφοροποίηση αυτή μας την δίνει χαρακτηριστικά ο Πασιαρδής (2004) αναφέροντας πως ο Διευθυντής είναι συνήθως ένα πολύ μορφωμένο και έμπειρο άτομο. Εργάζεται πολύ σκληρά και είναι πλήρως ενημερωμένος σε θέματα που αφορούν το αντικείμενο και την επιστήμη του. Δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζομένους, περιορίζοντας τους σχεδόν κάθε μορφή πρωτοβουλίας και δεν δέχεται αποκλίσεις. Δεν του αρέσουν τα λάθη και είναι αυστηρός με τους άλλους αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό. Αντιθέτως ο Διευθυντής - Ηγέτης είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει την διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας. Παραβιάζει την ιεραρχία και επικοινωνεί άμεσα με τη βάση όταν είναι απαραίτητο. Τον χαρακτηρίζει η απλότητα, είναι ανθρώπινος, αναγνωρίζει τα λάθη του, εν μέρει είναι απρόβλεπτος και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Εκτιμά και σέβεται το προσωπικό του και προσπαθεί να τους ικανοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαραστάτη. (Πασιαρδής 2004).

Οι Hallinger και Heck (1996, 1998), έχουν αναλύσει τον ρόλο του Διευθυντή στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα και μας πληροφορούν πως η έννοια αυτή έχει εξελιχθεί ανάλογα με την διάσταση στην οποία δίνεται έμφαση. Έτσι παρατηρείται μια εξελικτική πορεία της έννοιας της ηγεσίας του Διευθυντή, η οποία αρχίζει από το Διευθυντή ως διοικητικό στέλεχος (manager), συνεχίζει με τον παιδαγωγό ηγέτη (instructional leader) και καταλήγει στον μετασχηματιστικό ηγέτη (transformational leader). Παρακάτω επιχειρείται η ανάλυση της εξελικτικής πορείας της έννοιας ηγεσίας του σχολικού Διευθυντή.

2.1.2.1. Ο σχολικός Διευθυντής ως μάνατζερ

Πρόκειται για μια προσέγγιση της οποίας οι διάφορες εκδοχές ταυτίζουν την ηγεσία με την διοίκηση (μάνατζμεντ) και τον Ηγέτη με τον Μάνατζερ. Σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας ο όρος ταυτίζεται με τις έννοιες «ηγέτης-προϊστάμενος» ή «διευθυντής» ή «ηγετικό στέλεχος». Η δύναμη επιρροής και εξουσίας βασίζονται στην διοικητική θέση που κατέχει ο ηγέτης και είναι ανάλογη με τη βαθμίδα ιεραρχίας στην οποία ανήκει. Όπως αναφέρουν οι Leithwood & Duke (1999) *«αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι αν αυτές οι λειτουργίες διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά η εργασία των υπολοίπων μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί»* (p. 52) Στην προσέγγιση αυτή ορίζονται ως βασικές λειτουργίες του Διευθυντή ο προγραμματισμός, η λήψη αποφάσεων, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος (Σαΐτης, 2005) Ο Κουτούζης (1999) ενισχύοντας την προσέγγιση αυτή, επισημαίνει πως η σημερινή σχολική ηγεσία δεν αποσκοπεί αποκλειστικά στο περιορισμένο πλαίσιο της καθοδήγησης του προσωπικού με στόχο την επίτευξη των ζωτικής σημασίας σκοπών της, αλλά οφείλει να συμπεριλάβει στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από τη διεύθυνση, και τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη λήψη αποφάσεων, την πληροφόρηση και τον έλεγχο. Οι Myers & Murphy (1995), εστιάζοντας στην λειτουργία του ελέγχου, εντοπίζουν έξι ηγετικές πρακτικές: α) εποπτεία, β) έλεγχο εισροών (π.χ. μετακινήσεις εκπαιδευτικών), γ) έλεγχο συμπεριφορών (π.χ. περιγραφή καθηκόντων), δ) έλεγχο εκροών (π.χ. μαθητικές εξετάσεις), ε) επιλογή – κοινωνικοποίηση και στ) έλεγχο περιβάλλοντος (π.χ. ανταπόκριση της κοινωνίας). Το πόσο ταυτίζεται η ηγεσία με τη διοίκηση - μάνατζμεντ και ο Ηγέτης με τον Μάνατζερ γίνεται φανερό, όπως αναφέρει ο Caldwell (1992), από την κυκλική διαδικασία με επτά λειτουργίες στις οποίες θα πρέπει να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά οι σχολικοί Διευθυντές. Αυτές είναι : α) καθορισμός στόχων, β) εντοπισμός αναγκών, γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων, δ) σχεδιασμός, ε) χρηματοδότηση, στ) εφαρμογή, ζ) αξιολόγηση.

Η παραπάνω προσέγγιση αναπτύσσεται μεταξύ των δεκαετιών του 1920 και του 1970, παρουσιάζοντας όμως αδυναμίες. Στους σύγχρονους οργανισμούς, η αποτελεσματική ηγεσία ξεπερνά την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών και της γραφειοκρατικής διοίκησης. Έτσι οι αδυναμίες αυτές στον ρόλο του σχολικού διευθυντή ως μάνατζερ, οδήγησαν στην ανάπτυξη του ρόλου του ως παιδαγωγικού ηγέτη.

2.1.2.2. Ο σχολικός Διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης

Η προσέγγιση του σχολικού Διευθυντή, ως παιδαγωγικού ηγέτη, αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του '80, όπου ο σχολικός διευθυντής κατέχει τον κεντρικό ρόλο στη βελτίωση της εκπαίδευσης στο σχολείο και θεωρείται η πρωταρχική πηγή γνώσης για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι να στηρίζει, να υποβοηθά και να διευκολύνει το βασικό έργο των σχολείων που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999) αυτός ο τύπος σχολικής ηγεσίας *«εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών»* (p. 47) Στην τελευταία δεκαετία στην διεθνή βιβλιογραφία, καταδεικνύεται η ανάγκη οι σχολικοί ηγέτες να διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται, ώστε να μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση και δια μέσω αυτών, τα επιτεύγματα και την ανάπτυξη των μαθητών (Lumby, Crow & Pashiardis, 2008) Οι πρακτικές που υιοθετούνται, περιλαμβάνουν τον ορισμό της αποστολής, τον προγραμματισμό και την εκπαίδευση, την επίβλεψη της διδασκαλίας, τον έλεγχο της μαθητικής προόδου και την προώθηση μορφωτικού κλίματος (Blase & Blasé, 1998 ; Hallinger & Murphy, 1985 ; Krug, 1992). Παρά την σημαντικότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας, ο Leithwood (1994) θεωρεί πως οι αναπαραστάσεις της παιδαγωγικής ηγεσίας δεν είναι οι πλέον κατάλληλες, αφού περιορίζοντας την εστίασή τους στην αίθουσα διδασκαλίας, αφήνουν ακάλυπτες άλλες οργανωτικές πτυχές. (p. 499-502) Η διαπίστωση ότι οι προτιμήσεις των ενδιαφερομένων (μαθητών, γονέων, διοικητών, εκπαιδευτικών, πολιτικών παραγόντων, μέσων μαζικής ενημέρωσης, φορολογουμένων) αλλάζουν και αυτό που κρίνεται ως αποτελεσματικό σήμερα, ίσως να θεωρηθεί αναποτελεσματικό αύριο (Cameron, 1984), είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή στις πρακτικές των σχολικών διευθυντών, που πλέον έθεσαν ως στόχο τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων που διοικούν (Zammuto, 1982). Έτσι σταδιακά, η έρευνα εστίασε στον ρόλο του σχολικού διευθυντή ως φορέα αλλαγής μέσα από το μοντέλο του μετασχηματιστικού ηγέτη.

2.1.2.3. Ο σχολικός Διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης

Ένας από τους σημαντικότερους ρόλους του σχολικού Διευθυντή Ηγέτη στη σύγχρονη εποχή είναι η αντιμετώπιση των νέων συνθηκών σε ένα σχολείο που διαρκώς καλείται να ακολουθήσει τις ραγδαίες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές. Το μέλλον του σχολείου αυτού θα βασίζεται στην ικανότητά του να προσαρμόζει το περιεχόμενο, τις μεθόδους και το «κλίμα» της εκπαίδευσης στις καινούργιες συνθήκες. Ο σχολικός οργανισμός οφείλει να προβλέπει τις αλλαγές και να προετοιμάζει όλους τους εμπλεκόμενους να τις κατανοήσουν και να τις υιοθετήσουν. Η ενδεχόμενη αδυναμία του να τις κατανοήσει και να τις προωθήσει, θα αποτελέσει το σημαντικότερο λόγο αποτυχίας των αλλαγών. (Παπαχρήστου, 2006). Σύμφωνα με τον Fullan (1991), βασικός ρόλος του σχολικού διευθυντή ηγέτη, είναι να προωθεί την αλλαγή της κουλτούρας σε ένα σχολείο. Οι τεχνολογικές αλλαγές του 21ου αιώνα δημιουργούν την ανάγκη και την πεποίθηση ότι οι Νέες Τεχνολογίες είναι απαραίτητες στους μαθητές ώστε να γίνουν πετυχημένοι επαγγελματίες στο μέλλον και υπερασπιστές της δια βίου μάθησης μέσα στην παγκόσμια οικονομία (Sparks, 1998). Έτσι η διαδικασία της ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) θέτει ξεκάθαρα μια σπουδαία πρόκληση στη σχολική ηγεσία. Ως σημαντικό κομμάτι της πρόκλησης οι Διευθυντές σχολείων, ως μετασχηματιστικοί ηγέτες, χρειάζεται να φέρουν αλλαγές στην παιδαγωγική προσέγγιση και στις στρατηγικές διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, το ενδιαφέρον των πολιτών και των Κεντρικών Διοικήσεων συνεχίζει να εστιάζει στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και παρατηρείται μια δυνατή ώθηση στην εύρεση τρόπων για τη διασφάλιση της λογοδοσίας (accountability) εκ μέρους των σχολείων.

Όπως τονίζει ο Day (2003) η ηγεσία του σχολικού διευθυντή πρέπει να συνδυάζει από τη μια τη λογική σκέψη και από την άλλη το συναίσθημα και τον ηθικό σκοπό. Να διαθέτει συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική νοημοσύνη. Η σχέση ανάμεσα στην ηγεσία μετασχηματισμού και στη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πεδίο της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας για την αποτελεσματικότητα στις εργασιακές αλλά και τις εκπαιδευτικές σχέσεις. Οι σχετικές μελέτες δείχνουν ότι το συναίσθημα διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο στην αντίληψη και την εμφάνιση των ηγετών στις ομάδες (Pescosolido, 2002). Για παράδειγμα, το χάρισμα ενός ατόμου και η ενσυναίσθηση επηρεάζουν τη θεώρησή του ως ηγέτη (Conger and Kanungo, 1988 ; Conger, 1989).

Εκτός από τις θεωρητικές προσεγγίσεις (Bass, 2002 ; Brown and Moshavi, 2005) που έχουν εστιάσει στη μετασχηματιστική ηγεσία και στη σχέση της με την συναισθηματική νοημοσύνη, εμπειρικές μελέτες μέχρι

σήμερα (Barbuto and Burbach, 2006 ; Mandell and Pherwani, 2003) δείχνουν ότι αυτές οι έννοιες συσχετίζονται θετικά. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι άτομα που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διαμορφώνουν μετασχηματιστικό ύφος ηγεσίας σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους που παρουσιάζουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Τέλος, διάφοροι ερευνητές (Caruso, Mayer, Salovey, 2002) εστίασαν στη δυνατότητα των ηγετών να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων, στο πώς οι ηγέτες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα συναισθήματα για να εποπτεύσουν τους οπαδούς τους στις ομάδες εργασίας και πώς τα συναισθήματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να αναπτύξουν τις δεξιότητες ηγεσίας. Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), «*οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων επιδεικνύουν ένα στυλ ηγεσίας, το οποίο ονόμασε MBFE (Management By Feelings and Emotions) - Διοίκηση Μέσω Συναισθημάτων*» (σ. 210). Αυτές οι δυνατότητες και οι ικανότητες είναι κρίσιμες στις διαδικασίες ηγεσίας επειδή γίνονται θετικά αντιληπτές από τους οπαδούς των ηγετών. Η σχέση λοιπόν που προκύπτει μεταξύ των μετασχηματιστικών ηγετών και των οπαδών τους είναι έντονα συναισθηματική. Για παράδειγμα, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν γενικά τη συναισθηματική υποστήριξη και είναι σε θέση να διαδώσουν τις συγκινήσεις τους σχετικά με τις προσδοκίες τους στους οπαδούς τους (Avolio and Bass, 1988 ; Bass, 1997). Είναι επίσης ικανοί να ωφεληθούν από τη συναισθηματική δέσμευση των οπαδών τους (Dionne, Yammarino, Atwater, and Spangler, 2004). Επιπλέον, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρουσιάζουν διάφορα μη λεκτικά συναισθηματικά χαρακτηριστικά (π.χ. ο τρόπος που εξετάζουν άλλους ανθρώπους και η λεκτική άνεσή τους) για τα οποία θεωρούνται αποτελεσματικοί και χαρισματικοί ηγέτες (Weierter, 1997). Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες έχουν καταδείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντική θετική σχέση και αναδεικνύει το μετασχηματιστικό ύφος ηγεσίας (Mandell and Pherwani, 2003). Ο Leithwood and Jantzi (1990), αναφέρουν ότι στο μέλλον οι σχολικοί διευθυντές θα αντιμετωπίζουν ακόμη πιο πολύπλοκα προβλήματα λόγω των ραγδαίων αλλαγών που θα συμβαίνουν στο εξωτερικό περιβάλλον των σχολείων. Ως απάντηση στα προβλήματα προτείνουν τις συνεχείς προσπάθειες βελτίωσης των ατομικών και συλλογικών ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων μέσα από τα πλαίσια της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Συμπερασματικά, προβάλλεται η ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων από μέρους των σχολικών Διευθυντών, που θα πρέπει να ανταποκρίνονται στους ρόλους τους που κάθε φορά διαμορφώνονται από την εξελικτική πορεία της έννοιας της ηγεσίας του Διευθυντή. Ανεξαρτήτως, όμως, αυτής της εξέλιξης, είτε ως Διευθυντής διοικητικό στέλεχος, είτε ως παιδαγωγικός ηγέτης και ως μετασχηματιστικός ηγέτης, πολλοί ερευνητές, υιοθετούν την άποψη πως η επιτυχία των προσπαθειών για την αναβάθμιση ενός σχολείου εξαρτάται σε

σημαντικό βαθμό από τη φύση και την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας του Διευθυντή (Brown, Anfara, Hartman, Mahar & Mills, 2002; Fullan, 2007). Επίσης, ένα συνεχώς διευρυνόμενο κομμάτι της κοινωνίας θεωρεί ότι ο διευθυντής κατέχει μεγάλο μερίδιο στον τρόπο που δραστηριοποιούνται τα σχολεία όπως και στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. (Huber & West, 2002). Ο σχολικός Διευθυντής, επομένως θεωρείται «πρόσωπο-κλειδί» για την «σχολική αποτελεσματικότητα» και την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Όμως, ο όρος «σχολική αποτελεσματικότητα» είναι μια πολυδιάστατη έννοια που ακόμη και στις μέρες μας δεν έχει καταφέρει να αποσαφηνιστεί πλήρως, (Good & Brophy, 1986 ; Purkey & Smith, 1983) και για αυτό στο παρακάτω κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισής της.

2.2. Σχολική Αποτελεσματικότητα

2.2.1. Οι Έννοιες και η αναγκαιότητα της σχολικής αποτελεσματικότητας

Οι αλλαγές στο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον που σημειώθηκαν τα τελευταία πενήντα χρόνια επηρέασαν άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες σε μικρότερο βαθμό τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να εκπληρώσει στο μέγιστο δυνατό βαθμό την αποστολή του και να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων του. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, εμφανικά, αναδεικνύονται ζητήματα της «ποιότητας» και της «αποτελεσματικότητας» του νέου σχολείου, ενώ σχηματοποιούνται νέοι ρόλοι τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για την σχολική μονάδα. Παρά τη γνώση που συσσωρεύεται από θεωρητικές αναλύσεις και εμπειρικές έρευνες, καίρια ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα: Η έννοια της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας είναι συνώνυμες; Η αποτελεσματικότητα συνδέεται με την ποιότητα της εκπαίδευσης; Ποιες είναι οι διαστάσεις προσδιορισμού της σχολικής αποτελεσματικότητας; Ποια είναι τα κριτήρια επιτυχίας ή αποτυχίας; Είναι απόλυτα ή σχετικά;

Ο όρος σχολική αποτελεσματικότητα εμπεριέχει σύνθετες έννοιες και πολλαπλά χαρακτηριστικά και εξαιτίας αυτού ακόμη και στις μέρες μας δεν έχει καταφέρει να αποσαφηνιστεί πλήρως. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2001) η «αποτελεσματικότητα» στο χώρο του σχολείου είναι μια πολυδιάστατη έννοια, αφού κανένα απόλυτο κριτήριο (π.χ. επιτεύγματα μαθητών κ.ά) δεν μπορεί να συλλάβει πλήρως τη σύνθετη φύση της. Η αδυναμία αυτή οφείλεται κυρίως στο γεγονός, ότι το σχολείο δεν είναι ένας απλός, τυπικός οργανισμός αλλά ένας οργανισμός σύνθετος. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς παρατηρείται επικάλυψη ρόλων. Δεν υπάρχει δηλαδή σαφής διάκριση μεταξύ του «πελάτη», του «εργαζόμενου» και του αποτελέσματος-προϊόντος (Κουτούζης, 1999).

Αν παρ' όλα αυτά θέλουμε να υιοθετήσουμε έναν αποδεκτό κοινό ορισμό για την σχολική αποτελεσματικότητα, αυτός θα ήταν ο ορισμός που έδωσε ο Lezotte (1989). *«Ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα»* (Πασιαρδής, 2004 σ. 106). Ωστόσο στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία μπορεί κανείς να συναντήσει και άλλους ορισμούς. *«Αποτελεσματικότητα είναι το μέγεθος εκείνο ενός οργανισμού, που χαρακτηρίζει την ικανότητα και την δυνατότητα του να πραγματοποιεί το σκοπό του»* (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006 σ. 272) Στην εκπαίδευση, όμως, όπου υπάρχει αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού και των άλλων στόχων δεν είναι εύκολη η μέτρηση της αποτελεσματικότητας (Bush, 2005). *«Το να ορίσει κανείς την αποτελεσματικότητα ενός συγκεκριμένου σχολείου συνεπάγεται επιλογές μεταξύ αντικρουόμενων αξιών και επιτείνει το πρόβλημα του καθορισμού κριτηρίων, δεδομένου ότι απηχούν πολιτικές και κοινωνικές επιλογές»* (Παπαναούμ, 1995 σ. 40) *«Ως αποδοτικότητα ορίζεται το μέγεθος εκείνο του οργανισμού που χαρακτηρίζει την ικανότητα και δυνατότητά του να πραγματώνει κατά τρόπο απόλυτα αποτελεσματικό τον σκοπό του με ελάχιστο δυνατό κόστος»* (Παυλόπουλος, 1983 σ.58) Όπως διαφαίνεται από τον παραπάνω ορισμό, θα πρέπει ένας οργανισμός πρώτα να είναι αποτελεσματικός και ταυτόχρονα να πραγματώνει τους σκοπούς του με το ελάχιστο κόστος. Όμως, στην εκπαίδευση, διαπιστώθηκε αδυναμία προσδιορισμού του σκοπού, άρα και κατ' επέκταση αδυναμία προσδιορισμού της αποδοτικότητας του σχολείου. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και η ποιότητα είναι κύριες έννοιες στα ανοιχτά συστήματα. Το σχολείο χαρακτηρίζεται ανοικτό σύστημα γιατί η λειτουργία του και η ύπαρξή του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί. Ωστόσο η έννοια της αποτελεσματικότητας και η έννοια της ποιότητας δεν είναι συνώνυμες αλλά και οι δύο περιγράφουν και επεξηγούν την λειτουργία των σχολείων.

Για να καταστεί δυνατή, στην Εκπαίδευση, η εφαρμογή εννοιών της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας απαιτείται η σύλληψη του σχολείου ως μονάδα παραγωγής που έχει συγκεκριμένες εισροές, τις οποίες μέσα από διαδικασίες μετασχηματισμού μετατρέπει σε ανάλογες εκροές. Αντίληψη που δεν είναι πλήρως αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, που θεωρούν πως: α) η εφαρμογή των αρχών του επιστημονικού μάνατζμεντ έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις αξίες και τους σκοπούς των σχολείων, β) η εφαρμογή της ιεραρχίας στο σχολείο καταπιέζει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, γ) Η εισαγωγή των σχέσεων εξουσίας μέσα στο σχολείο έχει αντιπαιδαγωγική επίδραση στους μαθητές, δ) Οι βιομηχανικοί οργανισμοί αγνοούν σημαντικές ηθικές αξίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που η ηθική

αποτελεί το σημείο αναφοράς και ε) πως η θεωρία του μάνατζμεντ είναι μια ψευδο-θεωρία που προήλθε από την επιστήμη της συμπεριφοράς, αλλά χωρίς επιστημονική βάση. (Everard & Morris, 1996)

Παρά τις διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι νέες εξελίξεις και τα ερευνητικά δεδομένα, η αύξηση των διατιθεμένων πόρων για την εκπαίδευση και οι απαιτήσεις γονέων και κοινωνίας για περισσότερη ποιότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση αύξησαν τις απαιτήσεις για λογοδοσία εκ μέρους των εκπαιδευτικών οργανισμών κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Την απαίτηση της κοινωνίας να δοθεί έμφαση στην αποδοτικότητα, την ακαδημαϊκή επίδοση και τις ικανότητες στην εργασία μαθητών και εκπαιδευτικών (Cuban, 1990 ; Wimpelberg, Teddlie and Stringfield, 1989), προσπάθησαν να ικανοποιήσουν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σε αρκετές χώρες, με κυριότερη αυτή στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής με την ονομασία «A Nation at Risk». Οι προσπάθειες αυτές επικεντρώθηκαν από τη μια, στην παρακίνηση των σχολείων να θέσουν υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές, παρέχοντάς τους την απαραίτητη υποστήριξη για να τους πετύχουν, και από την άλλη, να θέσουν τις βάσεις για μεγαλύτερη λογοδοσία από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των ανώτερων διευθυντικών στελεχών, καθιστώντας τους υπεύθυνους να προωθήσουν την κατάλληλη ηγεσία ώστε να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι (Hoy & Miskel, 2005).

Επιπλέον, οι νέες πολιτικές, κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές αλλαγές αύξησαν την πίεση των κυβερνήσεων πάνω στο σχολείο. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, σε χώρες όπως οι Η.Π.Α. και η Αγγλία, η αποτελεσματικότητα, η αποδοτικότητα και η λογοδοσία των σχολείων εξυπηρετούσαν τις απαιτήσεις των κυβερνήσεων για αύξηση επίπεδων σχολικής αποτελεσματικότητας μέσα στα πλαίσια των απαιτήσεων της οικονομίας και της αγοράς. (Day, 2003) Για πρώτη φορά δίνεται έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και στο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική διαδικασία. Η διασφάλιση στο μέγιστο βαθμό της ποιότητας της διδασκαλίας και μάθησης αποτελεί έναν από τους βασικούς σκοπούς της αξιολόγησης, σε μια εποχή που οι απαιτήσεις της κοινωνίας για λογοδοσία των εκπαιδευτικών καθώς και για την αποδοτικότητα από μέρους τους αυξάνονται συνεχώς (Webb & Norton, 1999). Γι' αυτό και στις παραπάνω χώρες, ήδη από τη δεκαετία του 1970, πραγματοποιούνται έρευνες που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου, που με την σειρά τους, τροφοδοτούν και τις έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία (Movement of Effective Schools).

2.2.2. Φάσεις ερευνητικής εξέλιξης – Προσεγγίσεις μέτρησης σχολικής αποτελεσματικότητας

Ο όρος “αποτελεσματικότητα” έκανε την εμφάνισή του στα εκπαιδευτικά δρώμενα στα τέλη της δεκαετίας του '70 και τις αρχές του '80 με το κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools). Η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία στις ΗΠΑ ξεκίνησε το 1966 με τη δημοσίευση των ευρημάτων της έρευνας των J. Coleman et. al (1966) για την «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες». Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα αυτής της έρευνας ήταν, ότι το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των μαθητών, από την άλλη όμως τα δημόσια σχολεία δεν μπορούν να κάνουν πολλά για αυτό. Η ομάδα του Coleman συμπέρανε, ότι τα δημόσια σχολεία ασκούν ελάχιστη επίδραση στην επίδοση των μαθητών και μάλιστα σε ποσοστό μόλις 5 με 9%. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Coleman (στο Πασιαρδής, 2004 σ.105) οι ανισότητες, οι προερχόμενες από το σπίτι και τη γειτονιά, μεταφέρονται στο σχολείο και μετατρέπονται σε κοινωνικές ανισότητες, που ακολουθούν τους μαθητές στο υπόλοιπο της ζωής τους. Τα πορίσματα αυτά ουσιαστικά υποβάθμιζαν τη συμβολή του σχολείου στις επιδόσεις των μαθητών και παράλληλα υπεργνόνιζαν το ρόλο εξωγενών παραγόντων, όπως η κοινωνικοοικονομική προέλευση. Με στόχο να απορρίψουν τους παραπάνω ισχυρισμούς, οι έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας από τους Edmonds (1979) στις Η.Π.Α. και Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston και Smith (1979) στην Αγγλία, εξέτασαν τον βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη διαφοροποίηση των ευκαιριών που παρέχονται σε μαθητές. Μέσα από όλη αυτή την ερευνητική κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία προήλθε ωστόσο ένας σημαντικός όγκος γνώσεων και ευρημάτων. Μια εκ των υστέρων συνολική θεώρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας υποστηρίζει ότι το σχολείο επιδρά ουσιαστικά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση των μαθητών γι' αυτό και υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία, η οποία καταλήγει στις εξής αρχές: α) Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες, β) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και γ) το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και η κοινωνική τους θέση (Murphy, 1992).

Μετά τις αρχικές ερευνητικές δημοσιεύσεις, με τις οποίες επιβεβαιωνόταν η επίδραση του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα, ακολούθησαν πολλές άλλες ερευνητικές εργασίες σχετικές με την σχολική αποτελεσματικότητα, προερχόμενες από ένα μεγάλο αριθμό χωρών (Teddle & Reynolds, 2000 : Brookover et.al., 1978 : Brophy & Good, 1986 : Edmonds, 1979 : Mortimore, 1998 : Scheerens & Bosker, 1997). Οι έρευνες για την σχολική αποτελεσματικότητα αποτελούν συχνό φαινόμενο στην πρόσφατη παιδαγωγική επιστήμη. «Ο Creemers (1997) χαρακτηρίζει την έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα ως τον πυρήνα της

παιδαγωγικής έρευνας και επιστήμης». (Πασιαρδής, 2004 σ. 100) Αν επιχειρήσουμε μια ιστορική αναδρομή από τα αρχικά στάδια της έρευνας για την σχολική αποτελεσματικότητα έως σήμερα, μπορούμε να εντοπίσουμε τέσσερεις διαδοχικές φάσεις – περιόδους που σκιαγραφούν την πορεία της, η οποία διαφοροποιείται από τον τύπο ερευνητικών ερωτημάτων που διερευνά κάθε φορά. Αντίθετα, σταθερή παραμένει η βασική παραδοχή της έρευνας πως το κύριο κριτήριο μέτρησης της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η μάθηση. Κάθε ερευνητικός σχεδιασμός στον χώρο της σχολικής αποτελεσματικότητας περιλαμβάνει μετρήσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι μετρήσεις αυτές θεωρούνται εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας και με βάση αυτή την προσέγγιση μπορεί να εντοπιστούν παράγοντες αποτελεσματικότητας σε διαφορετικά επίπεδα που σχετίζονται με την μάθηση.

Η πρώτη φάση έρευνας της σχολικής αποτελεσματικότητας χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη της ερευνητικής περιοχής ως αντίποδα στην κριτική που ασκείται στο σχολείο. Οι έρευνες που διεξήχθησαν κατά την περίοδο αυτή οδήγησαν στον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ των σχολείων και των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση που ασκούν στα αποτελέσματα των μαθητών τους. Η διεξαγωγή τέτοιου είδους ερευνών έγινε δυνατή με την ανάπτυξη και αξιοποίηση πολυεπίπεδων μοντέλων στατιστικής ανάλυσης (Creemers, Kyriakidis & Sammons, 2010). Τα μοντέλα αυτά επιτρέπουν την ομαδοποίηση των δεδομένων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού ή και της τάξης και στο επίπεδο του σχολείου, με τρόπο που επιτρέπεται ένας πιο ακριβής υπολογισμός των αποκλίσεων μεταξύ σχολείων καθώς και ο εντοπισμός των διαφορών που οφείλονται σε παράγοντες που εντάσσονται στο επίπεδο του σχολείου (Snidjers & Bosker, 1999).

Η δεύτερη φάση έρευνας της σχολικής αποτελεσματικότητας χαρακτηρίζεται από τον εντοπισμό παραγόντων που μπορούσαν να ερμηνεύσουν τις διαφορές μεταξύ των σχολείων ως προς το επίπεδο σχολικής αποτελεσματικότητας. Όμως η εξελικτική πορεία στην έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα δεν σταματά εδώ. Οι ερευνητές στηριζόμενοι σε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις ανέπτυξαν τρία διαφορετικά μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας: α) Το πρώτο στηρίζεται σε οικονομικές προσεγγίσεις και επικεντρώνεται σε μεταβλητές που σχετίζονται με τις εισδοχές του συστήματος σε επίπεδο υποδομής και άλλων παροχών, β) Το δεύτερο στηρίζεται σε κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και επικεντρώνεται σε παράγοντες που καθορίζουν το εκπαιδευτικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών (π.χ. το Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η εθνική καταγωγή, το φύλο) και το γ) τρίτο μοντέλο που στηρίζεται σε προσεγγίσεις από το γνωστικό πεδίο της ψυχολογίας και επικεντρώνεται σε παράγοντες που καθορίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή και τις μαθησιακές διαδικασίες στην τάξη. Τα μοντέλα που αναπτύσσονται την περίοδο αυτή

στηρίχθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο του «αιτιώδους μοντέλου» όπως αυτό αναπτύχθηκε από τους Scheerens and Creemers (1989) Όμως το θεωρητικό αυτό πλαίσιο δεν επεξηγούσε τον τρόπο ή τους λόγους που οι συγκεκριμένοι παράγοντες συσχετίζονταν θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η Τρίτη φάση έρευνας της σχολικής αποτελεσματικότητας ξεκινά προς τα τέλη της δεκαετίας του '90 και περιλαμβάνει την ανάπτυξη ολιστικών θεωρητικών μοντέλων σχολικής αποτελεσματικότητας (Creemers, 1994 : Scheerens, 1992). Σύμφωνα με τους Scheerens και Bosker (1997) με την ανάπτυξη ολιστικών θεωρητικών μοντέλων επιδιώκεται η επεξήγηση στο πώς και γιατί συγκεκριμένα χαρακτηριστικά – παράγοντες συμβάλλουν στην σχολική αποτελεσματικότητα. Σε αυτή την περίοδο δίνεται έμφαση στο επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης, υποστηρίζοντας πως τα μαθησιακά αποτελέσματα σχετίζονται με τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κυρίως στο επίπεδο της τάξης (Teddle & Reynolds, 2000) Έτσι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας που εδράζονται στο επίπεδο της τάξης θεωρούνται ως οι πλέον σημαντικοί παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας ενώ την ίδια στιγμή οι παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου ή του εκπαιδευτικού συστήματος είτε διευκολύνουν είτε δυσχεραίνουν την διαδικασία της μάθησης (Kyriakidis et. al., 2000).

Στην τέταρτη φάση έρευνας της σχολικής αποτελεσματικότητας η έμφαση μετατοπίζεται από τον καθορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή και την ερμηνεία του τρόπου επίδρασης τους, στην ανάπτυξη στρατηγικών βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. (Creemers & Kyriakidis, 2006) Τα στοιχεία που προκύπτουν από αυτή τη φάση χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Reynolds et. al., 2002). Επίσης, κατά την τέταρτη φάση επιχειρείται και η ανάλυση της πολυπλοκότητας της εκπαίδευσης, αφού έχει γίνει κατανοητό πως τα θεωρητικά μοντέλα της τρίτης φάσης δεν αποδίδουν τη δέουσα σημασία στο δυναμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης καθώς και στην δυνατότητα διαφοροποιημένης λειτουργίας κάποιων παραγόντων (Campbell et al., 2004). Επιπλέον η διδασκαλία και η μάθηση θεωρούνται δυναμικές διαδικασίες οι οποίες μεταβάλλονται συνεχώς και προσαρμόζονται σε διαφορετικές διδακτικές ανάγκες και σε διαφορετικά πλαίσια. Ως αποτέλεσμα της θεώρησης, πως η σχολική αποτελεσματικότητα δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό γνώρισμα των σχολείων, των εκπαιδευτικών ή των μαθητών, η έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας επιχειρεί να συμβάλλει στην ποιότητα της διδασκαλίας, αξιοποιώντας σύγχρονα πολυεπίπεδα μοντέλα, όπως είναι το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakidis, 2008)

Ένα ακόμη σημείο που καθιστά την σχολική αποτελεσματικότητα πολύπλοκη και πολυδιάστατη έννοια είναι η δυσκολία που εμπεριέχεται στην προσπάθεια αξιολόγησης / μέτρησής της. Η αξιολόγηση / μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένων κριτηρίων που σε ορισμένες περιπτώσεις είναι πρακτικά αδύνατον να επινοηθούν και σε περιπτώσεις που επινοούνται είναι δύσκολο να είναι αντικειμενικά και αποδεκτά. Επιπλέον, το πρόβλημα της υποκειμενικότητας μεγαλώνει όταν τα κριτήρια δεν είναι ποσοτικά. Σύμφωνα με τον Kyriakides (2002) για την μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας συναντώνται τρεις βασικές προσεγγίσεις : α) Έμφαση στα τελικά αποτελέσματα και σύνδεση με τα στοχοκεντρικά μοντέλα αξιολόγησης προγραμμάτων, β) Χρήση της προσθετικής αξιολόγησης και έμφαση στη μέτρηση της προόδου των μαθητών και γ) Διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα και σύνδεσή της με τις ιδιαίτερες εμφάσεις της σχολικής πολιτικής. Παρόμοια προσέγγιση συναντάται και στον Πασιαρδή (2004) όπου δέχεται τρεις θεωρήσεις της αποτελεσματικότητας: α) Στοχοκεντρική θεώρηση με έμφαση στο αποτέλεσμα / επίτευξη του στόχου. β) Θεώρηση της προστιθέμενης αξίας με έμφαση στην εξελικτική πρόοδο του κάθε μαθητή: και γ) Διαφορική αποτελεσματικότητα με έμφαση στην αποτελεσματικότητα διαφορετικών υποομάδων μαθητών, μαθημάτων, ενδιαφερόντων και τμημάτων ενδοσχολικά αλλά και συγκριτικά με άλλα σχολεία. Οι Hoy & Miskel (1996) (στους Sweetland & Hoy, 2000) κατανοώντας την αποτελεσματικότητα ως πολυδιάστατη έννοια, υποστήριξαν μια σύνθεση δύο εφαρμοσμένων μοντέλων αποτελεσματικότητας του οργανισμού: α) του μοντέλου των σκοπών και β) του μοντέλου των πόρων του συστήματος. Το μοντέλο των σκοπών θέτει ως δεδομένο ότι οι οργανισμοί είναι αποτελεσματικοί στο βαθμό που πετυχαίνουν τους στόχους τους, ενώ αντίθετα το μοντέλο των πόρων του συστήματος ενδιαφέρεται για τις εσωτερικές πλευρές του οργανισμού που προάγουν την αρμονία και την αποδοτικότητα και καθιστά τον οργανισμό ικανό να συναγωνιστεί για σπάνιους πόρους. Η εσωτερική αρμονία καθώς και η επίτευξη των στόχων είναι σημαντικοί παράγοντες της επιβίωσης ενός οργανισμού (Sweetland & Hoy, 2000).

Κλείνοντας την υποενότητα αυτή, συμπερασματικά θα δεχόμασταν την τοποθέτηση της Παμουκτσόγλου (2001) πως υπάρχουν τρεις σημαντικές κατευθύνσεις στην έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα ή το αποτελεσματικό σχολείο. «α) Έρευνα για την **επίδραση του Σχολείου**, όπου ερευνώνται η επιστημονική αξία της επίδρασής του σε συνδυασμό με τις εισροές και τις εκροές του, με χρήση πολυεπίπεδων μοντέλων, β) Έρευνα για το **αποτελεσματικό σχολείο**, όπου συσχετίζονται η διαδικασία της αποτελεσματικής φοίτησης, παλιές και σύγχρονες μελέτες που συνδυάζουν μεθόδους ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης, με ταυτόχρονη παρατήρηση των σχολικών τάξεων και των σχολικών μονάδων, γ) Έρευνα για το **βελτιωμένο σχολείο**, όπου εξετάζεται η

διαδικασία με την οποία τα σχολεία μπορούν να μεταβληθούν, χρησιμοποιώντας εξειδικευμένα πολυεπίπεδα μοντέλα, που επεκτείνουν τις απλές μεθόδους της γνώσης για το αποτελεσματικό σχολείο». (σ. 83) Η παρούσα έρευνα, ως ποσοτική έρευνα, κινείται στην δεύτερη ερευνητική κατεύθυνση, εστιάζοντας στην σχολική μονάδα.

2.2.3. Αποτελεσματικό σχολείο

Αφετηρία της συζήτησης γύρω από το αποτελεσματικό σχολείο υπήρξε η δεκαετία του 1960, κατά την οποία το έργο του σχολείου αμφισβητήθηκε ποικιλοτρόπως. Η έννοια του «αποτελεσματικού» σχολείου δεν είναι πλήρως αποσαφηνισμένη. Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα σχολείο ως αποτελεσματικό είναι εξαιρετικά πολύπλοκο καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις σχετικά με το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και κυρίως ποια σχολεία είναι αποτελεσματικά και ποια όχι. Οι Hoy & Ferguson (1989) υποστηρίζουν ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, όταν υπάρχει αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2001) η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν το σχολείο την επιδεικνύει ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας. Η Παπαναούμ (2001) διαπιστώνει ότι ο ορισμός για το αποτελεσματικό σχολείο μεταβλήθηκε στο πέρασμα του χρόνου με τη χρήση διαφόρων κριτηρίων και αναφέρει χαρακτηριστικά πως «διαμορφώνεται σταδιακά ένας νέος ορισμός περισσότερο ευαίσθητος στο πλαίσιο, βασισμένος μάλλον στη βελτίωση του σχολείου παρά στην αποτελεσματικότητά του. Τα σχολεία θεωρούνται αποτελεσματικά όταν βελτιώνονται ως σύνολο» (σ. 41).

Διάφοροι ερευνητές μελέτησαν σχολεία τα οποία θεωρούνταν αποτελεσματικά και επεσήμαναν κάποιους παράγοντες, που φάνηκε πως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι παράγοντες αυτοί ορίζονται ως γνωρίσματα – χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου και όχι ως τρόποι δημιουργίας αποτελεσματικού σχολείου (Hargreaves & Hopkins, 1991). Τέτοια χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον Καψάλη (2005) είναι διαφορετικά από τη σκοπιά των μαθητών, του εκπαιδευτικού, των γονέων και της κοινωνίας: Ένα αποτελεσματικό σχολείο από την σκοπιά των μαθητών: 1) Δίνει ευκαιρίες για αυτενεργό και δημιουργική μάθηση, 2) Βοηθάει το μαθητή εξατομικευμένα, 3) Βοηθάει το μαθητή στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, 4) Εξασφαλίζει στο μαθητή τη βεβαιότητα ότι είναι αποδεκτός και αντιμετωπίζεται σοβαρά, 5) Εξασφαλίζει στο μαθητή βιώματα επιτυχίας, 6) Είναι απλό

στην οργάνωσή του ώστε να έχει εποπτεία ο μαθητής των διαδικασιών και των αποφάσεων που τον αφορούν, 7) Δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει ότι του συμπεριφέρονται δίκαια, 8) Δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσει το σχολείο ως χώρο ζωής του και να τον ζει ως τέτοιον. Ένα αποτελεσματικό σχολείο από την σκοπιά του εκπαιδευτικού γίνεται αποδεκτό ως χώρος εργασίας, στον οποίο ο εκπαιδευτικός: 1) Εργάζεται ευχαρίστως, 2) Κάνει καλό μάθημα, 3) Συνεργάζεται αρμονικά με μαθητές, γονείς και συναδέλφους, 4) Αισθάνεται άνετα, 5) Αισθάνεται ενσωματωμένος στο σύλλογο διδασκόντων, 6) Έχει επαγγελματικές επιτυχίες και αισθάνεται ικανοποιημένος, 7) Απολαμβάνει τα περιθώρια της επαγγελματικής του αυτονομίας, 8) Αισθάνεται ότι τον μεταχειρίζονται δίκαια, 9) Δέχεται έπαινο και αναγνώριση, 10) Έχει σταθερές ομάδες αναφοράς, 11) Αισθάνεται την όλη ατμόσφαιρα χωρίς σοβαρές συγκρούσεις, 12) Είναι ευχαριστημένος με την υλικοτεχνική υποδομή. Ένα αποτελεσματικό σχολείο από την σκοπιά των γονέων θεωρείται εκείνο στο οποίο: 1) Οι εκπαιδευτικοί είναι προσιτοί, 2) Τα παιδιά τους αντιμετωπίζονται και αξιολογούνται δίκαια, 3) Οι αποφάσεις χαρακτηρίζονται από διαφάνεια, 4) Οι εκπαιδευτικοί είναι καλοί παιδαγωγοί και κατέχουν το αντικείμενο διδασκαλίας, 5) Οι μαθητές δέχονται κίνητρα μάθησης, 6) Το κάθε παιδί αντιμετωπίζεται και βοηθιέται εξατομικευμένα, 7) Το σχολείο εργάζεται με στόχους και με πρόγραμμα, 8) Ο προσανατολισμός είναι να εξασφαλίσει στον κάθε μαθητή την υψηλότερη δυνατή εκπαιδευτική βαθμίδα. Ένα αποτελεσματικό σχολείο από την σκοπιά της κοινωνίας, εξασφαλίζει στον κάθε μαθητή: 1) Τη δυνατότητα συμμετοχής στον κόσμο του επαγγέλματος και της εργασίας, 2) Τη δυνατότητα ώριμης και υπεύθυνης συμμετοχής στα κοινά, 3) Το ενδιαφέρον για τα κοινά, 4) Τη δυνατότητα προσωπικής και επαγγελματικής κινητικότητας, 5) Την άσκηση κοινωνικών και εργασιακών αρετών (συνεργατικότητα, ακρίβεια, επιμέλεια κλπ.). (Καψάλης, 2005)

Αυτό που πρέπει να έχουμε υπόψη μας, είναι πως μόνο η γνώση των χαρακτηριστικών - παραγόντων του αποτελεσματικού σχολείου δεν είναι αρκετή για να θεωρήσουμε ένα σχολείο αποτελεσματικό. Τα σχολεία διαφέρουν στη σύσταση του μαθητικού τους πληθυσμού, στις αξίες της κοινότητας στην οποία είναι ενσωματωμένα και κατά συνέπεια στις διαφορετικές ανάγκες που προκύπτουν. Για τους παραπάνω λόγους, θα πρέπει ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί να βρουν τρόπους να προσαρμόσουν τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας στις ανάγκες του σχολείου τους, στη βάση ενός στρατηγικού σχεδίου βελτίωσης του σχολείου τους. (Davis & Thomas, 1989). Παρόλα αυτά, από τους παράγοντες που φάνηκαν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, κάποιοι από αυτούς έχουν επανειλημμένα επισημανθεί σε διεθνείς έρευνες (Edmonds, 1979 ; Mortimore, 1998 ; Scheerens & Broker, 1997 ; Teddlie & Reynolds, 2000) και έχουν χαρακτηριστεί ως οι κυριότεροι παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Αυτοί είναι : α) Η εκπαιδευτική ηγεσία-διεύθυνση, β) Η έμφαση στη σχολική διδασκαλία, γ) Οι διαπροσωπικές σχέσεις-θετικό σχολικό κλίμα, δ) Οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές, ε) Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου, στ) Η συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονέων στο έργο του σχολείου, ζ) Η παροχή χωριστού προϋπολογισμού για κάθε σχολική μονάδα ανάλογα με τις ανάγκες της.

Όπως αναφέρεται στην Παπαναούμ (1995) οι S. Purkey & M. Smith, διαχωρίζουν τα στοιχεία που σκιαγραφούν ένα αποτελεσματικό σχολείο, σε μεταβλητές “οργάνωσης” και “διαδικασίας”. Οι πρώτες έχουν χαρακτήρα διοικητικό και παρέχουν το πλαίσιο όπου λειτουργούν οι δεύτερες. Σε οργανωτικό επίπεδο συναντάται: 1) η ενδοσχολική διαχείριση με περιθώρια αυτονομίας, 2) η άσκηση ηγεσίας με έμφαση στην υποστήριξη της διδακτικής διαδικασίας, 3) η έμφαση στο πρόγραμμα και στη διδασκαλία, 4) η σταθερή σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, 5) η συνεχής επιμορφωτική ανάπτυξη των διδασκόντων σε επίπεδο σχολείου, 6) ένα σύστημα για την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης, 7) η υποστήριξη και συνεργασία των γονέων και 8) η υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση. Οι διαδικαστικές μεταβλητές καθορίζουν το κλίμα και την κουλτούρα των σχολείων, στοιχεία που δεν υπόκεινται άμεσα σε γραφειοκρατικούς χειρισμούς και περιγράφουν τη δυναμική της οργάνωσης.

Αυτό που διαφαίνεται από τα παραπάνω είναι πως ενώ αρχικά η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία επικεντρώθηκε σε ποσοτικούς δείκτες (επίδοση σε βασικές γνωστικές δεξιότητες), στην πορεία συμπεριέλαβε και διαδικαστικές μεταβλητές ως θεμελιώδεις παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση, όπως: α) οι συναδελφικές και συνεργατικές σχέσεις και η δέσμευση σε κοινούς στόχους, β) οι σαφείς στόχοι και οι υψηλές προσδοκίες που συνδιαμορφώνουν ένα κοινό αξιολογικό σύστημα και γ) η άσκηση της ηγεσίας που υπερβαίνει τον διαχειριστικό της ρόλο (Παπαναούμ, 1995 σ. 31-43).

Στα τέλη της δεκαετίας του '70, παρατηρείται μετακίνηση των ερευνητικών προσπαθειών για την εκπαιδευτική ηγεσία από τις ικανότητες και τα γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του αποτελεσματικού ηγέτη προς τις έρευνες για την σχολική αποτελεσματικότητα. Η έρευνα για τα αποτελεσματικά σχολεία θεμελιώνει την άποψη ότι η διεύθυνση του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνακόλουθα στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Hoy & Miskel, 2005). Επιπλέον, υπάρχουν έρευνες που καταδεικνύουν την άμεση σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Fullan, 2001; Hopkins, 2001), αναγνωρίζοντας

τον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή του σχολείου. Αυτή η σχέση, επιχειρείται να αναδειχθεί στο παρακάτω κεφάλαιο.

2.3. Σχολική Αποτελεσματικότητα και Σχολική Ηγεσία

Η σημασία της σχολικής ηγεσίας είναι πολύ μεγάλη για ένα σχολείο. Όπως τονίζει ο Pashiaridis (1998) ο εκπαιδευτικός ηγέτης είναι η αρχή και το τέλος ή το Άλφα και Ωμέγα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Αν η επίδραση του είναι θετική και προάγει τους σκοπούς της ομάδας, τότε ο ηγέτης αποτελεί φορέα αλλαγής, που επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητα και στην ποιότητα της εργασίας της ομάδας. Επιπλέον, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει και μια ακόμη διαπίστωση. Διαπιστώνεται ότι οι έρευνες για τους επιτυχημένους ηγέτες επικεντρώνονται σε στοιχεία που έχουν σχέση με την ανθρώπινη διάσταση. Ο διευθυντής σχολείου θεωρείται πως βρίσκεται στο μεσαίο επίπεδο διοίκησης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας. Ταυτόχρονα, όμως, βρίσκεται στο μέσο της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, ενός περιβάλλοντος που μπορεί να αφορά σε ανθρώπους, αλλά και σε ιδέες. Χωρίς οι διευθυντές να παραγνωρίζουν το ρόλο της ορθολογιστικής πλευράς, οι διάφορες έρευνες εντοπίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ικανότητα μετασχηματισμού και την ηθική πλευρά της ηγεσίας ως σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας των σχολικών ηγετών, όπως αναλυτικώς παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα της παρούσης εργασίας.

Οι τάσεις που επικρατούν, σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία και τη σχολική αποτελεσματικότητα, φαίνεται να οδηγούν: α) στην αποδοχή πως η σχολική ηγεσία δεν είναι περιορισμένη στον ηγέτη – διευθυντή, αλλά αφορά όλα τα μέλη της σχολικής οργάνωσης και β) πως η σχολική ηγεσία επιδρά μονόδρομα στο βαθμό με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τους συναδέλφους τους μέσα στο σχολείο. Μια βασική στρατηγική μέσω της οποίας οι δάσκαλοι επηρεάζουν τους συναδέλφους τους έχει γίνει γνωστή ως προπόνηση ομοτίμου (peer coaching) (Joyce & Showers, 1995; Showers, 1984). Αν και η βιβλιογραφία σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αλληλοεπηρεάζονται με τους συναδέλφους τους στα σχολεία είναι ακόμα σε βρεφικό στάδιο, σε σχέση με την πιο ώριμη βιβλιογραφία που ασχολείται με την σχολική διεύθυνση, εντούτοις μπορούμε να ισχυριστούμε πως η σύγχρονη άποψη που επικρατεί στην βιβλιογραφία σχετικά με την σχολική αποτελεσματικότητα και την σχολική διεύθυνση είναι πως η σχολική διεύθυνση όσο και η επιρροή ομοτίμων επιδρούν στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών, η οποία σχετίζεται άμεσα με τα αποτελέσματα της μάθησης, δηλαδή την σχολική αποτελεσματικότητα. Τα παραπάνω έρχονται να επιβεβαιώσουν οι Supovitz,

Sirinides, και May, (2010). με έρευνα που πραγματοποίησαν στις Η.Π.Α. με στόχο να μελετήσουν την επιρροή του σχολικού ηγέτη (principal leadership) και του ηγέτη εκπαιδευτικού (peer teacher) στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας και της σχολικής επίδοσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η επιρροή του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας και η επιρροή του ηγέτη- εκπαιδευτικού συσχετίζεται θετικά με την αλλαγή πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Ο διευθυντής, αναπτύσσοντας επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, επηρεάζει έμμεσα τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η άτυπη ηγεσία αποτελεί παράδειγμα καταναεμημένης διεύθυνσης και ουσιαστικό συντελεστή στην επίδοση των μαθητών. Από την έρευνα βρέθηκε πως ο ηγέτης-διευθυντής έχει θετική συσχέτιση με την αλλαγή στην διδακτική πρακτική των δασκάλων και πως επιδρά θετικά στον ηγέτη εκπαιδευτικό. Η επιρροή του ηγέτη-εκπαιδευτικού είναι σημαντική στην αλλαγή της διδασκαλίας και έχει θετική συσχέτιση με την αλλαγή διδασκαλίας. Ο ηγέτης-διευθυντής επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την επίδοση των μαθητών.

Κεντρική, λοιπόν, διαπίστωση της παιδαγωγικής έρευνας αποτελεί η παραδοχή, ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Από την ανασκόπηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται πως ο διευθυντής σχολείου αναφέρεται ως ο πολυτιμότερος κρίκος της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000 σ. 21), ως η κινητήρια δύναμη της σχολικής μονάδας (Jones, 1987) και ως «πρόσωπο-κλειδί», για την αποτελεσματική λειτουργία και την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

2.3.1. Ο ρόλος και χαρακτηριστικά του Διευθυντή στο αποτελεσματικό σχολείο

Στη σχετική βιβλιογραφία ο όρος «ρόλος» χρησιμοποιείται με διαφορετικές έννοιες. Γενικά, ο ρόλος είναι ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων που προκύπτουν από τη θέση που κατέχει το άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση. Οι έρευνες του Mintzberg κυρίως ανέδειξαν ότι ένα διοικητικό στέλεχος ασκεί δέκα ρόλους. Ο τομέας των διαπροσωπικών σχέσεων (interpersonal roles) περιλαμβάνει το ρόλο της συμβολικής κεφαλής της υπηρεσίας, το ρόλο του ηγέτη και καθοδηγητή και το ρόλο του συνδέσμου με εξωτερικούς φορείς. Ο τομέας της διαχείρισης / αξιοποίησης πληροφοριών (informational roles) περιλαμβάνει το ρόλο του επόπτη και αναζητητή πληροφοριών, του διαβιβαστή πληροφοριών και του εκπροσώπου προς το εξωτερικό περιβάλλον. Τέλος ο τομέας της λήψης και υλοποίησης αποφάσεων (decisional roles) περιλαμβάνει το ρόλο του καινοτόμου και μεταρρυθμιστή, το ρόλο του διαχειριστή προβλημάτων, το ρόλο του καταναεμητή των πόρων και το ρόλο του διαπραγματευτή (Λαϊνάς, 2004 σ. 160)

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας αναλύεται σε δύο επίπεδα: α) το δομικό-οργανωτικό, που αφορά τη θεσμική πλευρά του ρόλου, η οποία είναι προδιαγεγραμμένη από την πολιτεία και β) το ατομικό-διαπροσωπικό επίπεδο, που αφορά τον τρόπο, που ο κάθε διευθυντής αντιλαμβάνεται το ρόλο του και το έργο του και το πραγματώνει μέσα στο συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο μια σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 1995). Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι η έρευνα των E.Cuba & J.Getzels (1957), οι οποίοι μελέτησαν το εκπαιδευτικό ίδρυμα ως κοινωνικό σύστημα και κατέληξαν πως η συμπεριφορά ενός μέλους του οργανισμού είναι συνάρτηση της νομοθετικής και της ιδιογραφικής διάστασης του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, η νομοθετική διάσταση είναι η επίσημη διάσταση του οργανισμού και σχετίζεται τόσο με το ρόλο του εργαζόμενου στον οργανισμό όσο και με τις προσδοκίες, που υπάρχουν για το ρόλο αυτό. Από την άλλη η ιδιογραφική διάσταση περιλαμβάνει την προσωπικότητα του ατόμου και τις ανάγκες του, με βάση τις οποίες υλοποιεί κάθε ρόλο.

Σύμφωνα με την ανωτέρω συλλογιστική κάθε κοινωνική συμπεριφορά προέρχεται από το ρόλο, που καλείται ο εργαζόμενος να εκτελέσει σε συνδυασμό με τις προσωπικές του ανάγκες και διαθέσεις, δηλαδή από τη νομοθετική και ιδιογραφική διάσταση αυτού του ρόλου (Ζαβλανός, 1998 ; Πασιαρδής, 2004). Επομένως η αντίληψη που έχουν οι διευθυντές για το ρόλο τους σχετίζεται τόσο με τον τρόπο που ασκούν το έργο τους όσο και με τη λειτουργία του σχολείου ως ενιαίου οργανωτικού συνόλου. Έτσι ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι πολύπλοκος (Sergioivanni, 1984), γιατί ταυτίζεται αφενός με τα θεσμικά χαρακτηριστικά του ίδιου του ρόλου, δηλαδή τις προσδιορισμένες προδιαγραφές της πολιτείας, και αφετέρου με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάθε ατόμου, που ενσαρκώνει το συγκεκριμένο ρόλο.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως οι έρευνες επικεντρώνονται στην κοινωνική και συναισθηματική φύση της ηγεσίας, δηλαδή στον προσανατολισμό του ηγέτη-διευθυντή στις «ανθρώπινες σχέσεις», όπως, επίσης, και στην πολιτισμική διάσταση του ρόλου του (εδραίωση κουλτούρας του οργανισμού). Εξάλλου, όπως έχει ήδη υποστηριχθεί από τους Hallinger και Heck (1998), *«δύο βασικές περιοχές μέσω των οποίων η σχολική ηγεσία δύναται να επηρεάσει το οργανωτικό σύστημα είναι οι άνθρωποι και η οργανωτική κουλτούρα»*. (p. 171) Διάφορες έρευνες εξέτασαν το ρόλο του σχολικού διευθυντή κατά τις προηγούμενες δεκαετίες στις Η.Π.Α., όπως για παράδειγμα η έρευνα των Beck και Murphy (1993). Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, οι επιτυχημένοι διευθυντές είχαν τα εξής χαρακτηριστικά: α) ήταν ηγέτες που μεταβίβαζαν εξουσίες στους άλλους και β) έδιναν έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες βασίζονταν στην επαγγελματική εξειδίκευση. Ο Senge (1993) αναφέρει ότι οι ηγέτες πρέπει να επιτελούν τους παρακάτω

ρόλους: α) **Ρόλο σχεδιαστή αρχιτέκτονα**.: Ο ηγέτης συλλαμβάνει και συγκεκριμενοποιεί τις κυρίαρχες ιδέες του σκοπού, της αποστολής του οράματος, των βασικών αξιών. Σχεδιάζει τις στρατηγικές, τις πολιτικές, τις δομές, τα συστήματα, μετατρέποντας τις ιδέες σε αποφάσεις και αναπτύσσοντας τη στρατηγική σκέψη της ομάδας του. β) **Ρόλο δασκάλου**: Ο ρόλος του συνίσταται κυρίως στη διευκόλυνση και υποστήριξη των ανθρώπων να κατανοήσουν την πραγματικότητα πίσω από τις επιφανειακές συνθήκες και τα γεγονότα, δηλαδή να εντοπίσουν τα βαθύτερα αίτια και τις αλληλεπιδράσεις, ώστε να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες ανασχεδιασμού του μέλλοντος. γ) **Ρόλο υπηρέτη**: Πρόκειται περισσότερο για στυλ συμπεριφοράς και νοοτροπίας. Εκφράζεται σε δύο επίπεδα. Πρώτον, ο ηγέτης εξυπηρετεί και νοιάζεται πραγματικά για τους συνεργάτες του προσφέροντας τη βοήθεια και υποστήριξή του. Δεύτερον, ο ηγέτης αισθάνεται και συμπεριφέρεται ως υπηρέτης του γενικότερου σκοπού και της αποστολής του σχολείου.

2.3.2. Παράγοντες διαμόρφωσης αντίληψης για τον αποτελεσματικό Διευθυντή.

Με βάση το θεμελιώδες ερώτημα «ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται», η έρευνα για την ηγεσία προσανατολίζεται άλλοτε στην αναζήτηση θεμελιωδών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ηγέτη, άλλοτε στη συμπεριφορά των ηγετών και άλλοτε εξετάζει την αλληλεπίδραση μεταξύ χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, ηγετικών συμπεριφορών (leader's behaviors) και συνθηκών (situations), μέσα στις οποίες η ηγεσία λαμβάνει χώρα (Horner, 2003). Πέρα από αυτή τη γενικότερη προσέγγιση, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή, πέρασε από διαδοχικά στάδια.

Σε μία πρώτη φάση υποστηρίχθηκε ότι η άσκηση ηγεσίας αποτελεί συνάρτηση δεξιοτήτων και διαχειριστικών χειρισμών με έμφαση στον εντοπισμό κριτηρίων αποτελεσματικότητας (π.χ. θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, σχολική επίδοση) και τη βελτίωσή τους μέσω της κατάλληλης επιλογής και εκπαίδευσης διευθυντών. Επίσης, κατεβλήθη προσπάθεια να καταγραφούν οι συνήθειες πρακτικές των αποτελεσματικών διευθυντών, προκειμένου να εντοπιστεί το κατάλληλο στυλ ηγεσίας. Ταυτόχρονα, δόθηκε έμφαση στις κοινές λειτουργίες της ηγεσίας, οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Σε μία δεύτερη φάση άρχισε να γίνεται συνείδηση ότι η άσκηση του έργου του διευθυντή συναρτάται τόσο με στοιχεία του ίδιου ως ατόμου όσο και με τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε σχολικού πλαισίου. Έτσι, η έρευνα προσανατολίστηκε προς το γενικότερο ερώτημα «πώς ο διευθυντής συμβάλλει στη λειτουργία του σχολείου». Με αφετηρία το παραπάνω ερώτημα διαμορφώθηκαν δύο ερευνητικές κατευθύνσεις. Η πρώτη επιδιώκει να αποσαφηνίσει τις σχέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά του διευθυντή και σε συγκεκριμένα κριτήρια

αποτελεσματικότητας. Η δεύτερη στοχεύει στην περιγραφή και κατανόηση του ρόλου του διευθυντή σε όλες τις διαστάσεις του, όπως αυτές εκδηλώνονται μέσα από την αντίληψη που έχουν για τον ρόλο τους και τον τρόπο που λειτουργούν μεμονωμένα άτομα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Οι έρευνες που προσανατολίζονται προς αυτή την κατεύθυνση, δεν έχουν στην πλειονότητά τους προδιαγεγραμμένη αντίληψη για το τι κάνουν ή τι θα έπρεπε να κάνουν οι διευθυντές (Παπαναούμ, 1995).

Στην πρώτη κατεύθυνση, στην οποία ανήκει και η παρούσα έρευνα, έρευνες επισκόπησης συσχετίζουν τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές των διευθυντών τόσο με μεταβλητές “διαδικασίας”, όπως είναι οι επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς (ως δείκτες χρησιμοποιήθηκαν οι αντιλήψεις τους για τη διεύθυνση του σχολείου, ο βαθμός ικανοποίησής τους από την εργασία κ.ά.), όσο και με μεταβλητές “αποτελέσματος” όπως είναι οι ποικίλες επιδράσεις στους μαθητές (ως δείκτες χρησιμοποιήθηκαν οι θετικές τους στάσεις απέναντι στο σχολείο, η σχολική επίδοση σε βασικές δεξιότητες, η τακτική φοίτηση κ.ά.).

Οι Leithwood and Jantzi (1997) προσπάθησαν να εξερευνήσουν τους παράγοντες που ασκούν επιρροή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική ηγεσία. Από την έρευνα διαφαίνεται πως η σχολική διαχείριση συσχετίζεται σημαντικά και έντονα με όλες τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μετασχηματιστική διαχείριση της ηγεσίας των σχολείων. Από την έρευνα προκύπτει πως η μετασχηματιστική ηγεσία συμβάλλει στη καλή λειτουργία του σχολείου και φαίνεται να αποτελεί ίσως και την ισχυρότερη στρατηγική για σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί θετικές αντιλήψεις για την ηγεσία. Βασικά αυτά που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς είναι οι ενέργειες και τα αντιληπτά αποτελέσματα των ηγετών τους και όχι ποιοι είναι οι ηγέτες τους. Οι ισχυρότερες μεταβλητές που συμβάλουν στο πώς οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την μετασχηματιστική ηγεσία και πώς διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους ηγέτες είναι η αποστολή του σχολείου, οι στόχοι, η κουλτούρα, η δομή της οργάνωσης, ο προγραμματισμός, η λήψη αποφάσεων καθώς και η επιμόρφωση. Επίσης, οι αποτελεσματικές πρακτικές στελέχωσης, η παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης, η παρακολούθηση και έλεγχος στις σχολικές δραστηριότητες, από πλευράς διευθυντών. Οι Bush and Jackson (2002) επιβεβαιώνουν πως η επιρροή των Διευθυντών είναι ισχυρότερη όταν διευκρινίζονται και διατυπώνονται οι σκοποί και οι στόχοι του σχολείου. Η έρευνα τους έδειξε πως η αίσθηση της αποστολής αποτελεί τον ισχυρότερο τρόπο άσκησης επιρροής των σχολικών ηγετών, στα επιτεύγματα των μαθητών. Επιπλέον, στην έρευνα καταδείχθηκε η σύνδεση της ποιότητας της ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας που επιτυγχάνεται μέσα από την διατύπωση του οράματος του σχολείου, την θέσπιση σαφών στόχων και την δημιουργία αισθήματος κοινής αποστολής. Αντίστοιχα ο Southworth (2002)

αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές λειτουργίες σχολικής ηγεσίας: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα. Επίσης, πολλοί ερευνητές καταλήγουν πως οι ηγετικές λειτουργίες που υιοθετούνται για την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, περιλαμβάνουν τον ορισμό της αποστολής, τον προγραμματισμό και την εκπαίδευση, την επίβλεψη της διδασκαλίας, τον έλεγχο της μαθητικής προόδου και την προώθηση μορφωτικού κλίματος (Blase & Blasé, 1998 ; Krug, 1992).

Στην προσπάθεια να μετρηθεί η διοικητική επάρκεια των διευθυντών και κατ'επέκταση, η «σχολική αποτελεσματικότητα», στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε το ερωτηματολόγιο Principal Instructional Management Rating Scale –PIMRS (Hallinger, 2008) που αποτελεί εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης, που βασίζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο αυτό καλύπτει σε μεγάλο βαθμό τους παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω και που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους. Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο PIMRS αξιολογεί τρεις διαστάσεις εκπαιδευτικής ηγεσίας: α) τον καθορισμό στόχων και αποστολής του σχολείου, β) το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και γ) η προώθηση ενός θετικού κλίματος μάθησης στο σχολείο. (Hallinger & Murphy, 1985) Η διάσταση «*καθορισμός στόχων*» αφορά σε λειτουργίες του ρόλου του Διευθυντή, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, για να διασφαλιστεί ότι το σχολείο έχει μια σαφή αποστολή και ότι η αποστολή επικεντρώνεται στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών του. Η δεύτερη διάσταση είναι η «*διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος*», που περιλαμβάνει την εποπτεία και αξιολόγηση οδηγιών, τον συντονισμό και την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή. Η τρίτη διάσταση, η «*προώθηση ενός θετικού κλίματος μάθησης*», περιλαμβάνει διάφορες λειτουργίες ηγεσίας, όπως η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς καθώς επίσης και η δημιουργία κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης, μέσω της ανάπτυξης υψηλών προδιαγραφών και προσδοκιών. Οι διαστάσεις αυτές, εξειδικεύονται ως ηγετικές λειτουργίες στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, ως εξής: α) *Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία*, β) *Σχολικά προγράμματα: παρακολούθηση & Βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας*, γ) *Εκπαιδευτική κατάρτιση του σχολικού διευθυντή*, δ) *Πρόοδος μαθητή : παρακολούθηση προόδου & αξιολόγηση μαθητή*, ε) *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*, στ) *Επαγγελματική Αξιοπιστία - Υπευθυνότητα Διευθυντή*, ζ) *Σχολικό κλίμα*, η) *Εμπλοκή γονέων* (Hallinger, 2010).

Παρακάτω, ακολουθεί, η παράθεση πορισμάτων ερευνών από την διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία σε κάθε ηγετική λειτουργία, που τις επιβεβαιώνουν ως παράγοντες «σχολικής αποτελεσματικότητας» και κατ'επέκταση ως παράγοντες διοικητικής επάρκειας των διευθυντών.

2.3.2.1. Εκπαιδευτική αποστολή και στοχοθεσία

Οι Deal & Peterson (1990) υποστηρίζουν ότι το διευθυντικό προσωπικό σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές μπορούν να εργαστούν για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, το οποίο θα στηρίζεται σε σημαντικές για τον οργανισμό αξίες και πεποιθήσεις. Σύμφωνα με τους Hall and Hord, (1987) ένα γνώρισμα του αποτελεσματικού Διευθυντή- Ηγέτη είναι ότι ο ίδιος είναι καινοτόμος και ο κύριος φορέας καινοτομιών στο σχολείο. Το παραπάνω χαρακτηριστικό κρίνεται απαραίτητο, αφού η Ηγεσία σχετίζεται άμεσα με την αλλαγή που αποτελεί ζωτικό στοιχείο απαραίτητο για την ανάπτυξη και βελτίωση των σχολείων. Οι Bolman και Deal (1997) αναφέρουν πως οι αποτελεσματικοί ηγέτες χαράσσουν το όραμα στον οργανισμό, αφού εντοπίσουν τις ανάγκες του και στην συνέχεια το μεταδίδουν στα άλλα άτομα. Οι Witziers et al. (2003) πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση επτά ηγετικών συμπεριφορών και βρήκαν ότι ο ορισμός και η μετάδοση (επικοινωνία προς όλους) της αποστολής έχει το μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης ανάμεσα σε όλες τις συμπεριφορές που εξέτασαν. Οι Goldring και Pasternak (1994) μελέτησαν δραστηριότητες διευθυντών και βρήκαν ότι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικών στόχων, στη θέσπιση ξεκάθαρης αποστολής, και στη διασφάλιση της συναίνεσης των εργαζομένων, ήταν ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης για τα σχολικά αποτελέσματα. Οι Hallinger και Murphy (1987) υποστήριξαν ότι η παιδαγωγική ηγεσία επικεντρώνεται πρώτα στον ορισμό της αποστολής του σχολείου, με το να προσδιορίζεται ένα ευδιάκριτο όραμα του επιτεύγματος που προσπαθεί να επιτύχει το σχολείο. Παρόμοια οι Hallinger et al. (1996) θεωρούν τη θέσπιση ξεκάθαρης σχολικής αποστολής ως κεντρική δραστηριότητα της παιδαγωγικής ηγεσίας.

2.3.2.2. Σχολικά προγράμματα: παρακολούθηση & Βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας

Η έμμεση αλλά ισχυρή επιρροή της σχολικής ηγεσίας στην εξασφάλιση και βελτίωση της αποδοτικότητας των μαθητών τεκμηριώνεται από πολλές έρευνες (Hopkins, 2001 ; Leithwood & Jantzi, 2000) Οι Supovitz και Poglino (2001) εξέτασαν τις πρακτικές της διδακτικής ηγεσίας των διευθυντών αστικών σχολείων τα οποία υλοποιούσαν ένα μοντέλο συνολικής σχολικής μεταρρύθμισης. Βρήκαν ότι οι παιδαγωγικοί διευθυντές οργάνωναν τα σχολεία τους με έμφαση στη διδακτική βελτίωση, έχοντας υπόψη τους ένα ξεκάθαρο όραμα για το τι αποτελεί ποιοτική διδασκαλία, καλλιεργούσαν μια κοινότητα διδακτικής πρακτικής στα σχολεία τους, δημιουργώντας ένα ασφαλές και συνεργατικό περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να ασχοληθούν με το έργο τους και να εμβαθύνουν σε αυτό και αναδιοργάνωναν την προσωπική επαγγελματική ζωή, το χρόνο και τις προτεραιότητές τους προκειμένου να υποστηρίξουν τη διδακτική βελτίωση. Σε έρευνα

των Blase and Blasé (1999) τονίζεται η ζωτική σημασία του επανασχεδιασμού των προγραμμάτων, της ανάπτυξης προγραμμάτων, η ανάγκη ύπαρξης θετικού σχολικού κλίματος, η εισαγωγή καινοτομιών, η συνεχής πρόοδος καθώς και η φροντίδα και ο σεβασμός για να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

2.3.2.3. Η εκπαιδευτική κατάρτιση του σχολικού διευθυντή

Όπως προκύπτει από τις έρευνες, οι διευθυντές που επιλέγονται έχουν σχεδόν πάντα προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικοί τάξης και έτσι θα μπορούσε να θεωρηθεί πως διαθέτουν την απαραίτητη εκπαιδευτική κατάρτιση. Σε πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη σε 23 Ευρωπαϊκές χώρες, συμπεραίνεται πως «*σχεδόν σε όλα τα συστήματα απαιτείται ο διευθυντής να είναι εκπαιδευτικός και σε κάποιο βαθμό έμπειρος δάσκαλος*» (Watson, 2003 p. 7). Ο Derks (2003) αναφερόμενος στις Κάτω Χώρες έγραψε ότι «*το Σχολικό Συμβούλιο μπορεί να διορίσει οποιονδήποτε σαν τον νέο διευθυντή του, αλλά στην πράξη οι διευθυντές στην υποχρεωτική εκπαίδευση, σχεδόν πάντα ξεκινούν την καριέρα τους ως εκπαιδευτικοί τάξης*» (p. 70). Το ίδιο συμβαίνει στην Αγγλία και στις ΗΠΑ, όπου οι Gates et al. (2003) σε μια μεγάλη έρευνα που πραγματοποίησαν, έδειξαν ότι παρόλο που είναι πιθανό κάποιος να γίνει διευθυντής χωρίς να έχει τέτοια εμπειρία, στην πράξη η διδασκαλία είναι η πιο κοινή «οδός» που οδηγεί στη θέση του διευθυντή. Σύμφωνα με την έρευνα, 99% των διευθυντών των δημόσιων σχολείων είχαν κάποια διδακτική εμπειρία γεγονός που επιβεβαιώνει την κατοχή, έως κάποιου βαθμού, εκπαιδευτικής κατάρτισης.

Είναι προφανές, πως για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο δύσκολο έργο τους οι σχολικοί διευθυντές θα χρειαστούν και επιπλέον κατάρτιση, που θα ξεπερνά τα καθαρά εκπαιδευτικά θέματα (π.χ. εφαρμογή ωρολογίου και Α.Π.) και την οργάνωση του σχολείου (π.χ. καθορισμός ωρολογίου προγράμματος, κατανομή μαθητών σε τάξεις). Ο αναβαθμισμένος ρόλος του διευθυντή δίδει την ευχέρεια λήψης απόφασης για θέματα που σχετίζονται με την εξασφάλιση του απαραίτητου διδακτικού προσωπικού, με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου, με την σύνταξη προϋπολογισμού και την οικονομική διαχείριση του σχολείου. Φυσικά αυτές τις δυνατότητες λήψης αποκεντρωμένων αποφάσεων έχουν μόνο οι διευθυντές σε χώρες στις οποίες έχει παραχωρηθεί σε μεγάλο βαθμό η αυτονομία σχολικής μονάδας. Τα παραπάνω επιβεβαιώνει και έρευνα των Thody, Papanoum, Johanson & Pashiardis (2007) που διεξήγαγαν στην Αγγλία, στην Ελλάδα, στην Κύπρο και στην Σουηδία, σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών πριν να αναλάβουν διοικητικά καθήκοντα αλλά και τη στήριξη που είχαν μετά την τοποθέτησή τους σε διευθυντικές θέσεις, από τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών τους. Τα ευρήματα δείχνουν πως οι υποψήφιοι διευθυντές,

των σχολικών μονάδων με μικρή αυτονομία, έχουν λιγότερη εκπαίδευση από εκείνους που θα πρέπει να διοικήσουν τα σχολεία τους με περισσότερη αυτονομία.

Κατά πόσο συμβάλλει η εκπαιδευτική κατάρτιση των διευθυντών στην σχολική αποτελεσματικότητα, γίνεται φανερό και από τις παρακάτω έρευνες. Στη μετα-ανάλυσή τους οι Waters κá (2003) βρήκαν ότι ο βαθμός στον οποίο οι ηγέτες γνώριζαν το πρόγραμμα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους και τις μεθόδους αξιολόγησης ήταν σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης για τις επιδόσεις των μαθητών. Οι Heck, Larson και Marcoulides (1990) εξέτασαν την επίβλεψη και την υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το διευθυντή. Βρήκαν ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων σχολικών ιδρυμάτων, υψηλών επιδόσεων, εργάζονταν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συντονίσουν τα διδακτικά προγράμματα των σχολείων τους και να λύσουν διδακτικά προβλήματα. Σημαντική παράμετρος της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η ικανότητα και οι γνώσεις που πρέπει να κατέχει ο διευθυντής για την εξειδίκευση και προσαρμογή των γενικών αρχών και κατευθύνσεων των αναλυτικών προγραμμάτων στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας (Caldwell & Spinks, 1992). Ο Διευθυντής, ως παιδαγωγικός Ηγέτης, οφείλει να καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, να καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό και να παρέχει συγκεκριμένες διδακτικές και παιδαγωγικές οδηγίες, όντας ο ίδιος γνώστης των παιδαγωγικών θεμάτων.

2.3.2.4. Πρόοδος μαθητή : παρακολούθηση προόδου & αξιολόγηση μαθητή

Οι περισσότερες μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως αποτελεσματικοί διευθυντές είναι αυτοί που παρακολουθούν στενά την πρόοδο των μαθητών, τον χρόνο που αφιερώνουν οι μαθητές για μάθηση καθώς επίσης και την καταλληλότητα των μαθησιακών απαιτήσεων (Πασιαρδής, 2004) Στα αποτελεσματικά σχολεία υπάρχει σαφής πολιτική για την αξιολόγηση και η πρόοδος των μαθητών παρακολουθείται και ελέγχεται με διάφορες διαδικασίες. Η διαδικασία παρατήρησης της προόδου των μαθητών είναι σημαντική γιατί παρέχει ανατροφοδότηση με στόχο την περεταίρω βελτίωση. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων χρησιμοποιούνται για να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών και το πρόγραμμα διδασκαλίας καθώς επίσης και η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο σχολείο (Roueche & Baker, 1986) Επίσης τα αποτελέσματα αυτά χρησιμοποιούνται για τον εντοπισμό αλλαγών στους στόχους των σχολείων. Οι πληροφορίες που λαμβάνονται από τέτοιες αξιολογήσεις αξιοποιούνται στον προγραμματισμό και την εκπόνηση σχεδίων βελτίωσης των σχολείων. Σύμφωνα με τον Ιορδανίδη (2005) η αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία σε κάθε εκπαιδευτικό να εκτιμήσει τις ικανότητές του και τα συλλογικά επιτεύγματα του οργανισμού μαζί με το διευθυντή της σχολικής

μονάδας. Στα πλαίσια μιας εσωτερικής αξιολόγησης, ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή είναι ενεργός και οδηγεί στη συνεργασία, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, τον αυτοέλεγχο, τη βελτίωση της μελλοντικής απόδοσης των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Penlington et al., 2008 ; Southworth, 2008 ; West et al., 2005).

2.3.2.5. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Ως επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να ορισθεί η απόκτηση και η διαρκής βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο πολύπλοκο και πολυσύνθετο έργο του και να νιώθει ο ίδιος πληρότητα και εσωτερική ικανοποίηση για αυτό (Hargreaves & Fullan., 1995) Σύμφωνα με τον Day (2003, σ.191) η συνεχιζόμενη και διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από την τάξη συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα των σχολείων να βελτιωθούν και να εξελιχθούν. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Southworth (2008) οι πιο επιτυχημένοι οργανισμοί επενδύουν στην ανάπτυξη του προσωπικού τους. Ο αποτελεσματικός σχολικός διευθυντής δίνει μεγάλη έμφαση στην επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Η ποιότητα στην απόδοση των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική τους ανάπτυξη, που ανανεώνει τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Ο διευθυντής λοιπόν, πρέπει να εκπονήσει σχέδια ανάπτυξης και επιμόρφωσης του προσωπικού προς όφελος όλου του σχολείου (Ιορδανίδης, 2005). Η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα έχει άμεση σχέση, όχι μόνο με την ικανοποίηση των στόχων του οργανισμού, αλλά και των ίδιων των εργαζομένων, κάτι που απαιτεί την κατανόηση των ανθρωπίνων αναγκών, που είναι υπεύθυνες για την αποτελεσματική παρακίνηση των εργαζομένων. Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει πως *«σε οργανισμούς όπως τα σχολεία, τα νοσοκομεία και τα πανεπιστήμια, όπου το προσωπικό πρώτης γραμμής είναι επιστήμονες, οι βασικές κινητήριες δυνάμεις προέρχονται κυρίως από το βαθμό αυτοεπάρκειας που νιώθουν οι εργαζόμενοι και από το βαθμό ελευθερίας που αισθάνονται ότι έχουν για να δράσουν ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές των αποφάσεων κάποιων άλλων»*. (σ. 81) Σύμφωνα με την Χατζηπαντελή (1999) οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και βαρύτητα στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων, όπως η ευθύνη, η ελευθερία δράσης, η δυνατότητα δημιουργίας, μάθησης και ολοκλήρωσης, καθώς είναι αυτά που ελκύουν τον εργαζόμενο και τον ωθούν να καταβάλλει τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια για την επίτευξη ενός στόχου. Ο Πασιαρδής (2004), αναφέρει πως *«είναι πολύ σημαντικό οι σχολικοί ηγέτες να έχουν υπόψη τους τουλάχιστον τα σημαντικότερα ευρήματα από τις*

έρευνες για την παρώθηση των εκπαιδευτικών και ανάλογα να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, οι οποίες θα υποβοηθήσουν τη μάθηση που λαμβάνει χώρα στα σχολεία μας». (σ. 81)

2.3.2.6. Επαγγελματική Αξιοπιστία - Υπευθυνότητα Διευθυντή

Ο Fullan (2001) υποστηρίζει πως η προτεραιότητα του σχολικού ηγέτη είναι η αύξηση της ικανότητας του οργανισμού να επιτυγχάνει καλύτερα αποτελέσματα. Έρευνα που διεξήγαγε ο Εθνικός Σύνδεσμος Διευθυντών (National Association of Headteachers) στην Αγγλία, όπως αναφέρεται στον Fullan (1991) εντόπισε την έμφαση που δίνουν οι επιτυχημένοι διευθυντές σε έναν πυρήνα αξιών που βασίζεται στη φροντίδα, στην ισότητα, στις υψηλές προσδοκίες και στις επιδόσεις. Αυτός ο πυρήνας αξιών, ο οποίος ήταν ξεκάθαρος και γινόταν αποδεκτός από την πλειοψηφία των ανθρώπων στο σχολείο, καθοδηγούσε τη ζωή στο σχολείο. Τους αποτελεσματικούς διευθυντές τους διακρίνει αίσθηση καθήκοντος και αίσθηση εκτέλεσης καθήκοντος. Οι διευθυντές εξωθούνται από ένα διαφορετικό σώμα αξιών, όπως αναφέρεται και από άλλες έρευνες σχετικές με αποτελεσματικούς ηγέτες, βασισμένες σε εσωτερικές αξίες και πιστεύω, χωρίς να έχουν επιβληθεί από άλλους, π.χ. από κυβερνήσεις. Μεγάλης σημασίας για τους συγκεκριμένους διευθυντές υπήρξε η ευρεία εκπαιδευτική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και του προσωπικού. Αποτελεσματικοί ή εξαιρετικοί ηγέτες είναι αυτοί που εκφράζουν με σαφήνεια και εφαρμόζουν τις προσωπικές, ηθικές και εκπαιδευτικές τους αξίες, οι οποίες μπορεί να μη συμβαδίζουν, μερικές φορές, με την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική. (Gold, 2003)

Ένας διευθυντής που παρακολουθεί σε καθημερινή βάση τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο του, είναι σε θέση να ελέγχει κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έχει θέσει η σχολική μονάδα κατά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού της έργου, να αξιολογεί τη συνολική προσπάθεια και να προσδιορίζει το βαθμό επιτυχίας. Με τη στάση του αποτελεί αναμφίβολα παράδειγμα και πρότυπο συμπεριφοράς. Αυτή την αίσθηση καθήκοντος και εκτέλεσης καθήκοντος που θέλει τον Διευθυντή έξω από το γραφείο του, επιβεβαιώνει και μια έρευνα μικρής κλίμακας που πραγματοποίησε ο Καμπουρίδης (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005) με μεταπτυχιακούς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών. Σε αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε ότι το μοντέλο του διευθυντή που φαίνεται να ανταποκρίνεται πληρέστερα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι αυτό του διευθυντή-υπηρέτη-ηγέτη, που υπαγορεύει την ανάγκη του διευθυντή να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του το ανθρώπινο δυναμικό για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

2.3.2.7. Σχολικό κλίμα

Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στο σχολείο εξαρτάται κυρίως από τον Διευθυντή, ο οποίος θα πρέπει να φροντίσει να συνυπάρχουν στο σχολείο ο παράγοντας της επικοινωνίας, της συνεργασίας, και της οργάνωσης του σχολείου (Pepper & Thomas, 2002). Κατά τον ίδιο τρόπο ο Day (2000), υποστηρίζει πως οι διευθυντές έχουν την δυνατότητα να κατευθύνουν τη θετική εξέλιξη του σχολείου και να καλλιεργήσουν σχέσεις εντός του σχολείου που επηρεάζουν το γενικό κλίμα. Οι διευθυντές προκειμένου να εγκαθιδρύσουν ένα θετικό σχολικό κλίμα θα πρέπει να παρέχουν μια ατμόσφαιρα αισιοδοξίας και συναδελφικότητας παρά ένα περιβάλλον ανταγωνισμού και αντιπαράθεσης. Οι Taylor & Tashakkori (1995) διαπίστωσαν σχετικά με τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με την αυξανόμενη ικανοποίηση από την εργασία.

Στην κατάκτηση υψηλών μαθησιακών επιδόσεων σημαντική είναι η συμβολή του θετικού κλίματος και στο μικρο-επίπεδο της τάξης. Τα ευρήματα των Mok and Flynn (2002) επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης στην ποιότητα ζωής των μαθητών και την δυνατότητα των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλάζοντας την ατμόσφαιρα της τάξης με την δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, διατήρησης σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους αλλά και με την διατήρηση τακτικού περιβάλλοντος της τάξης.

Οι Leithwood, Jantzi, Silins και Dart (1993) εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές καλλιεργούσαν την έμφαση στη διδασκαλία στα σχολεία. Βρήκαν ότι οι διευθυντές που εστίαζαν στην ανάπτυξη ενός διδακτικού οράματος, έθεταν ομαδικούς στόχους, είχαν υψηλές προσδοκίες και παρείχαν εξατομικευμένη υποστήριξη για τους εκπαιδευτικούς, επηρέαζαν θετικά τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα. Πρόσφατη έρευνα των Manzano et al. (2005) απέδειξε ότι παράλληλα με την ποιότητα του δασκάλου, η ηγεσία και η σχολική κουλτούρα έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή και προσδιορίζουν τα επίπεδα της μαθητικής επίδοσης, εξαιτίας της αποφασιστικής επίδρασης που έχουν στην παρόθηση των εκπαιδευτικών και τελικά στην ποιότητα της διδασκαλίας. (Manzano, Waters, and McNulty, 2005)

Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο η επικοινωνία διαπερνά κάθε όψη της σχολικής ζωής. Καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευθυντή προς την κατεύθυνση της εδραίωσης μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Είναι εκείνος που θα αναλάβει, με αίσθηση επαγγελματισμού να ενημερώσει το προσωπικό για τα καθήκοντα και τις προσδοκίες που απορρέουν από τα καθήκοντα αυτά. Ένα καλό επικοινωνιακό κλίμα σε συνδυασμό με ένα

συνεργατικό σχολικό περιβάλλον, που αυξάνει τα επίπεδα εργασιακής υποκίνησης/παρώθησης, κρίνονται σημαντικά τόσο για την επίλυση προβλημάτων όσο και για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Pashardi, 2000). Επιπλέον δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει της προσοχής πως οι συγκρούσεις αποτελούν σύννηθες φαινόμενο για τους οργανισμούς όσο και για τα σχολεία. Μία βασική αιτία των συγκρούσεων συνιστά και η κακή επικοινωνία, που οδηγεί σε λανθασμένη αντίληψη των στόχων, σε παρερμηνείες και εν τέλει παρεξηγήσεις. Ο αποτελεσματικός διευθυντής προσπαθεί να αποτρέψει συμπεριφορές που μπορεί να δυναμιτίσουν την ατμόσφαιρα του σχολείου. Ακόμη και αν η σύγκρουση θεωρείται αναπόφευκτη, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή συνίσταται στο να δημιουργεί συνθήκες επικοινωνίας που ευνοούν την ειλικρίνεια και την ευθύτητα, αυξάνοντας την αμοιβαία κατανόηση των διαφωνούντων (Χατζηπαντελή, 1999)

2.3.2.8. Εμπλοκή γονέων

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών τους και ότι η ουσιαστική συνεργασία οικογένειας και σχολείου προωθεί καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Christenson & Conoley, 1992, Kellaghan, Sloane, Alvarez & Bloom, 1993). Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση μέσα στο σχολείο είτε προσφέροντας εθελοντική εργασία μέσα στην τάξη είτε εμπλεκόμενοι ενεργά στην προετοιμασία εκδηλώσεων που οργανώνονται από το σχολείο ή σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες είτε παρακολουθώντας τις σχολικές εκδηλώσεις. Επίσης συμμετέχουν μαζί με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε συλλογικές δράσεις, που οργανώνονται από το σχολείο και δίνουν την ευκαιρία σε όλους να αποκτήσουν κοινές εκπαιδευτικές εμπειρίες, καθώς και σε εκπαιδευτικά προγράμματα που διοργανώνει το σχολείο ειδικά για τους γονείς (Γεωργίου, 2000). Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο οι σχέσεις οικογένειας και σχολείου μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί παράγοντες για τα παιδιά, ιδιαίτερα για όσα βιώνουν συνθήκες υψηλού κινδύνου (Weissberg & Greenberg, 1998). Επίσης, το σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει τους γονείς ανάλογα με τα προσόντα, τα talέντα, τα ενδιαφέροντα, αλλά και τις ανάγκες τους, και να τους χρησιμοποιήσει σε εθελοντική βάση και μέσα στην τάξη αλλά κυρίως σε άλλες σχολικές δραστηριότητες. Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο οι γονείς καλούνται, ως καταναλωτές εκπαίδευσης, να αναλάβουν την ευθύνη των στρατηγικών και πρακτικών που αφορούν το μέλλον του παιδιού τους. Να επιλέξουν οι ίδιοι το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί τους αλλά και να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή και στη διοίκηση των σχολείων, τη χρηματοδότηση, τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Έρευνες δείχνουν ότι υπάρχουν εμπόδια στην επικοινωνία και συνεργασία των γονέων με το σχολείο. Έχει αποδειχθεί πως η κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των γονέων επιδρά στον τρόπο που αντιμετωπίζουν το σχολείο. Η σχετική βιβλιογραφία αναφέρει τρεις κατηγορίες γονέων: α) Γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, κυρίως οικονομικοί πρόσφυγες, που αντιμετωπίζουν με δυσπιστία το σχολείο και η επικοινωνία μαζί τους είναι δύσκολη β) Γονείς από μεσαία κοινωνικά στρώματα, που συνεργάζονται καλύτερα με το σχολείο και το αντιλαμβάνονται σαν μηχανισμό κοινωνικής ανέλιξης γ) Γονείς από προνομιούχα κοινωνικά και πολιτισμικά στρώματα, που η παρουσία τους γίνεται αισθητή, διότι ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών τους συμμετέχοντας σε συλλογικά όργανα με στόχο την βελτίωση των συνθηκών μάθησης και διαβίωσης στο σχολείο. (Γώγου – Κρητικού, 1994 σ. 189-193) Είναι σημαντικό ο Διευθυντής αλλά και οι εκπαιδευτικοί να εντοπίζουν τις παραπάνω κατηγορίες γονέων για να είναι σε θέση να ερμηνεύουν τις συμπεριφορές τους. Εκείνο που διαφοροποιεί την συμπεριφορά τους, είναι τα διαφορετικά τους ενδιαφέροντα και οι διαφορετικές τους αξίες. Το γεγονός αυτό μπορεί να οδηγήσει και σε ακραίες πιέσεις γονέων προς το σχολείο, γι' αυτό και ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να έχει διαμορφώσει την κατάλληλη εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και να διαθέτει την ικανότητα /δεξιότητα να διαχειριστεί τις σχέσεις με τους γονείς. (Πασιαρδής, 2004) Η διαμορφούμενη, εκ των προτέρων, εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική θα οριοθετείται από την αντίληψη πως η συμμετοχή τους στη ζωή του σχολείου είναι συμπληρωματική και όχι ανταγωνιστική. Θα πρέπει να προωθήσει και να διατηρήσει μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και μια κουλτούρα τέτοια ώστε οι γονείς, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται υπερήφανοι για τα επιτεύγματα του σχολείου (Αθανασούλα – Ρέππα, & Χαραμής, 1998). Για να αποδώσουν οι γονείς στην συνεργασία τους με το σχολείο θα πρέπει να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι. Να αισθάνονται πως μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην λειτουργία του σχολείου και όχι μόνο υποστηρικτικά, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τις άλλες χώρες (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Ακόμη και στην περίπτωση της χαμηλής εμπλοκής των γονέων, ο αποτελεσματικός διευθυντής με την σωστή συμπεριφορά του και ασκώντας εμψυχωτικό ρόλο μπορεί να παρακινήσει τους γονείς και να πετύχει την αυξημένη συμμετοχή τους στην σχολική ζωή. Αυτό που επισημαίνει η Αθανασούλα – Ρέππα (1999) είναι ότι το σχολείο και ειδικότερα τα διευθυντικά στελέχη για να αυξήσουν τα κίνητρα συμμετοχής των γονέων, το αίσθημα της αποδοχής τους και το ενδιαφέρον τους για εμπλοκή στα δρώμενά του, θα πρέπει κατ' αρχήν να εξασφαλίσουν στους γονείς και την τοπική κοινωνία την πληροφόρηση που χρειάζονται για το έργο που επιτελεί το σχολείο τους

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, ο διευθυντής του σχολείου για να θεωρείται αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης, πρέπει να διαθέτει ένα πολυσύνθετο σύνολο από διάφορες ικανότητες - δεξιότητες μέσα από διάφορους τομείς, που θα ενισχύσουν το έργο του και θα βελτιώσουν το κλίμα του σχολείου, καθώς και την επικοινωνία του με γονείς και μαθητές. Απ' όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το αποτελεσματικό σχολείο έχει ανάγκη από ένα διευθυντή που να καλύπτει όλες αυτές τις ηγετικές λειτουργίες, με τις αντίστοιχες συμπεριφορές και τις ικανότητες / δεξιότητες, ώστε να προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στον εκσυγχρονισμό του και στη βελτίωσή του. Παρακάτω επιχειρείται ο εντοπισμός αυτών των διοικητικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων, που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής, για να θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς του αποτελεσματικός.

2.4. Διοικητικές Ικανότητες / Δεξιότητες του αποτελεσματικού διευθυντή

Σύμφωνα με την Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (1989-1993) «ικανότητες» είναι οι προσωπικές – ψυχολογικές ιδιαιτερότητες του ανθρώπου που συνθέτουν την ψυχολογική βάση της ανάπτυξης, της εκπαίδευσης και της δημιουργικής δραστηριότητας και διακρίνονται σε γενικές και ειδικές. Οι γενικές ικανότητες γίνονται αντιληπτές ως γενικά χαρίσματα από την παιδική ηλικία, ενώ οι ειδικές ικανότητες αποτελούν τις προϋποθέσεις για ιδιαίτερες επιδόσεις στην πρακτική δραστηριότητα. *«Με τον όρο δεξιότητα εννοούμε τον βαθμό ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας με τον οποίο εκτελείται μια συνέχεια πολύπλοκων κινητικών ενεργειών και πνευματικών διαδικασιών, με τις οποίες αντιμετωπίζονται και λύνονται δύσκολα προβλήματα και καταστάσεις. Δηλαδή η δεξιότητα είναι μια ιδιαίτερη επίδοση στην εκτέλεση κάποιου έργου».* (σ. 1321) Στον χώρο της εκπαίδευσης, όσο και στον χώρο της διοικητικής επιστήμης, παρατηρείται ταύτιση και σύγχυση στη χρήση των δύο όρων, *«αφού σε πολλές περιπτώσεις οι γενικές ικανότητες (ως ψυχοφυσιολογικές προϋποθέσεις) ταυτίζονται με τις αντίστοιχες δεξιότητες (ως επιδόσεις στην εκτέλεση)».* (σ. 1321) Μετά από τα παραπάνω, είναι λογικό να υιοθετείται και στη παρούσα έρευνα η ταύτιση των δύο όρων που υποδηλώνεται με τον χαρακτηρισμό “ικανότητες / δεξιότητες”.

Σύμφωνα με τους Hallinger & Ronald (2004), η εξακρίβωση των προσωπικών χαρακτηριστικών των ηγετών, εκείνων δηλαδή των στοιχείων, που μας βοηθούν να ξεχωρίσουμε τους ηγέτες από τους μη ηγέτες, παραμένει ένα δύσκολο πρόβλημα. Οι Hoy & Miskel (2008) ταξινομούν τα γνωρίσματα της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας σε τρεις κατηγορίες: α) την προσωπικότητα, που περιλαμβάνει την αυτοπεποίθηση, την ακεραιότητα, την αντοχή έντασης και τη συναισθηματική ωριμότητα, β) την εργασιακή παρακίνηση, που

περιλαμβάνει το καθήκον, τις διαπροσωπικές ανάγκες και τις προσδοκίες, και γ) τις δεξιότητες, που αποτελούν οι τεχνικές, διαπροσωπικές και οι διοικητικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τους Hersey & Blanchard (1993) οι ικανότητες ενός διευθυντή ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) **Νοητικές**: δηλαδή ο διευθυντής να βλέπει το σχολείο ως σύνολο, να αναγνωρίζει ότι οι διάφορες λειτουργίες της οργάνωσης είναι αλληλοεξαρτώμενες και οποιαδήποτε αλλαγή σε μία από αυτές θα επηρεάσει και τις υπόλοιπες. β) **Ανθρώπινες**: δηλαδή να συνεργάζεται με όλα τα άτομα της ομάδας του, να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και να τα κατευθύνει προς την αποτελεσματική πραγματοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού. γ) **Τεχνικές**: δηλαδή να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γνώση, τις διαδικασίες και τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την πραγματοποίηση ενός έργου.

Μια ακόμη σύγχρονη δημοφιλής διάκριση ηγετικών ικανοτήτων είναι αυτή που πρόεκυψε από τη προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και σύμφωνα με τους Goleman, et al. (2002), περιλαμβάνει δύο κατηγορίες ικανοτήτων : α) τις προσωπικές ικανότητες, με βάση τις οποίες διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας και β) τις κοινωνικές ικανότητες, οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας. Στις ίδιες περίπου κατηγορίες καταλήγουν και οι McCauley & Van Velsor (2003), οι οποίοι σε έρευνες σχετικές με τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης διευθυντών έχουν δείξει πως τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας δεν εμφανίζουν σημαντική ανάπτυξη, σε αντίθεση με τις ικανότητες/δεξιότητες. Αυτές οι ικανότητες/δεξιότητες που προσφέρονται για ανάπτυξη διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) ικανότητες αυτοδιαχείρισης, β) κοινωνικές ικανότητες /δεξιότητες και γ) ικανότητες διοίκησης και προώθησης της εργασίας.

Θεωρώντας σημαντικές τις κοινωνικές ικανότητες / δεξιότητες, οι οποίες μας βοηθούν να διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας και έχοντας επισημάνει παραπάνω τον κομβικό ρόλο της επικοινωνίας στις σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, είμαστε υποχρεωμένοι να αναφερθούμε στις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να εξασφαλιστεί η ποιοτική επικοινωνία στο αποτελεσματικό σχολείο. Οι Hoy και Miskel (2005), κατατάσσουν τις δεξιότητες επικοινωνίας σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες:

α) **Δεξιότητες αποστολής** : (sending skills), που σχετίζονται με την ικανότητα να γίνεται κάποιος κατανοητός. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης απλής και κατανοητής γλώσσας, της παροχής ξεκάθαρης και ολοκληρωμένης πληροφόρησης, της ελαχιστοποίησης του θορύβου που παρεμποδίζει την

επικοινωνία, της χρήσης πολλαπλών και κατάλληλων καναλιών επικοινωνίας και τέλος της επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο.

β) **Δεξιότητες ακρόασης:** (listening skills), που αφορούν προπάντων την ικανότητα ενεργητικής ακρόασης (active listening). Η ενεργητική ακρόαση υποδηλώνει σεβασμό και ενδιαφέρον για τον συνομιλητή και μπορεί να λειτουργήσει θετικά. Ας σημειωθεί ότι τέτοιου είδους δεξιότητες απαιτούνται σε περιπτώσεις αμφίδρομης συναλλαγής (two-way exchange).

γ) **Δεξιότητες ανατροφοδότησης:** (feedback skills). Η διατύπωση ερωτήσεων, η περιγραφή μιας ανθρώπινης συμπεριφοράς, η παράφραση των λεγομένων του συνομιλητή συνιστούν χαρακτηριστικές μορφές λεκτικής ανατροφοδότησης. Θα πρέπει, εντούτοις, να διευκρινιστεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι άνθρωποι τείνουν να στέλνουν πίσω μηνύματα που δεν αντιπροσωπεύουν τις πραγματικές τους αντιδράσεις, ως ένδειξη διακριτικότητας και ευγένειας ή ακόμη και για λόγους επιβίωσης μέσα στον οργανισμό (σ. 347-349)

Με στόχο την συγκεκριμενοποίηση των διοικητικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων του σχολικού διευθυντή για ένα αποτελεσματικό σχολείο και λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα του φαινομένου της σχολικής αποτελεσματικότητας, παρακάτω ακολουθεί η σύνδεση των συμπεριφορών και των ικανοτήτων / δεξιοτήτων του σχολικού διευθυντή με τους σύγχρονους τύπους ηγεσίας στην εκπαίδευση. Η σύνδεση αυτή βασίζεται στην κωδικοποίηση των ηγετικών συμπεριφορών που παρουσιάζεται στο κείμενο “Εθνικές Προδιαγραφές για διευθυντές σχολείων” (National Standards for Headteachers) (DfES, 2004)

A) Μετασχηματιστικός ηγέτης : Ως βασικές ηγετικές συμπεριφορές ορίζονται η δημιουργία οράματος, η σύνδεσή του με την «καθημερινότητα» και η προώθηση αλλαγής και καινοτομιών. Ως απαραίτητες ηγετικές ικανότητες για την επίτευξη των παραπάνω, ορίζονται : 1) Ικανότητα δημιουργίας οράματος. 2) Ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και καθοδήγησης. 3) Στρατηγική σκέψη και ικανότητα γρήγορης και αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων. 4) Ενσυναίσθηση, συντονισμός οράματος με τις ανάγκες των άλλων, αποδοχή οπτικής και ιδεών των άλλων. 5) Καλλιέργεια αίσθησης κοινού σκοπού. 6) Έμπνευση πρόκληση, κινητοποίηση και ενδυνάμωση συνεργατών προς το όραμα. 7) Πειθώ και έμπνευση εμπιστοσύνης. 8) Διαφάνεια , πίστη στο όραμα και παροχή προτύπου.

B) Παιδαγωγικός Ηγέτης : Ως βασικές ηγετικές συμπεριφορές ορίζονται η καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης για υλοποίηση της βασικής αποστολής και των σκοπών της εκπαίδευσης. Ως απαραίτητες ηγετικές

ικανότητες για την επίτευξη των παραπάνω, ορίζονται : 1) Ικανότητα έμπνευσης, ενθουσιασμού και δέσμευσης προς το έργο της εκπαίδευσης. 2) Ικανότητα εφαρμογής των αρχών και πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. 3) Ικανότητα πρόσληψης, ανάλυσης και ερμηνείας των πληροφοριών. 4) Ικανότητα προώθησης του διαλόγου για την αποτελεσματική διδασκαλία-μάθηση. 5) Ικανότητα ανάπτυξης σχετικών στρατηγικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων – δράσεων. 6) Ικανότητα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. 7) Αναγνώριση των επιτυχιών, χρήση επαίνου, αλλά και αμφισβήτηση της χαμηλής απόδοσης.

Γ) Συμμετοχικός ηγέτης: Ως βασικές ηγετικές συμπεριφορές ορίζονται η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας και η προσωπική ανάπτυξη άλλων. Ως απαραίτητες ηγετικές ικανότητες για την επίτευξη των παραπάνω, ορίζονται : 1) Ενσυναίσθηση και γνήσιο ενδιαφέρον για τους άλλους. 2) Συνεργατικότητα , ομαδικότητα. 3) Ικανότητα καλλιέργειας σχέσεων συνεργασίας. 4) Ικανότητα να ακούει, ικανότητα επικοινωνίας. 5) Ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων. 6) Ικανότητα ανάπτυξης των άλλων και των ομάδων. 7) Ικανότητα ανάπτυξης και συντήρησης δικτύων σχέσεων μέσα και έξω από το σχολείο. 8) Επιρροή, έμπνευση και υποκίνηση των άλλων για επίτευξη υψηλών στόχων. 9) Ικανότητα λήψης και παροχής ανατροφοδότησης. 10) Ικανότητα αποδοχής υποστήριξης από άλλους.

Δ) Διοικητικός (μάνατζμεντ) ηγέτης : Ως βασικές ηγετικές συμπεριφορές ορίζονται η διοίκηση του σχολείου (ως οργανισμού), η ανάπτυξη δομών, στρατηγικών, κουλτούρας, συστημάτων. Ως απαραίτητες ηγετικές ικανότητες για την επίτευξη των παραπάνω, ορίζονται : 1) Η οργανωτική επίγνωση. 2) Ικανότητα άσκησης καθημερινής διοίκησης. 3) Ικανότητα ανάθεσης διοικητικών καθηκόντων και παρακολούθησης της εκπλήρωσής τους. 4) Ικανότητα ιεράρχησης προτεραιοτήτων 5) Ικανότητα προγραμματισμού και οργάνωσης του ιδίου και των άλλων. 6) Ικανότητα λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων. 7) Δημιουργική σκέψη και ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. 8) Επίτευξη και εσωτερική κινητοποίηση 9) Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Ε) Υπεύθυνος ηγέτης: Ως βασικές ηγετικές συμπεριφορές ορίζονται η ανάπτυξη αίσθησης ευθύνης, η ανάπτυξη υπευθυνότητας και συνυπευθυνότητας όλων. Ως απαραίτητες ηγετικές ικανότητες για την επίτευξη των παραπάνω, ορίζονται : 1) Διαφάνεια, ειλικρίνεια, ακεραιότητα. 2) Πολιτική διορατικότητα και ικανότητα πρόληψης. 3) Ικανότητα κατανομής ευθυνών ανάλογα με τις ικανότητες, τις εμπειρίες και τις κλίσεις των εκπαιδευτικών. 4) Ικανότητα ανάπτυξης διαδικασιών αυτοαξιολόγησης με τη συμμετοχή όλων των

εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή. 5) Ικανότητα αξιοποίησης στοιχείων και μεθόδων συλλογής και ερμηνείας τους για την εκτίμηση δυνατοτήτων – αδυναμιών του σχολείου.

ΣΤ) Ηγέτης ενδυνάμωσης: Ως βασικές ηγετικές συμπεριφορές ορίζονται η ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας, των γονέων, των φορέων τοπικής κοινωνίας, η παρακολούθηση, η διαχείριση των αλλαγών και των πιέσεων του περιβάλλοντος, η συσχέτιση εκπαίδευσης – κοινωνίας. Ως απαραίτητες ηγετικές ικανότητες για την επίτευξη των παραπάνω, ορίζονται : 1) Η κοινωνική επίγνωση. 2) Η συνεργατικότητα, ανοικτή επικοινωνία, ικανότητα να ακούει. 3) Ικανότητα αναγνώρισης της πολιτισμικής και κοινωνικής πολυμορφίας και της ποικιλίας της σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας. 4) Ικανότητα συμμετοχής σε έναν διάλογο που οδηγεί στην ανάπτυξη συνεργασιών και στη διαμόρφωση συναίνεσης γύρω από αξίες, πεποιθήσεις και υπευθυνότητες. 5) Ικανότητα αποδοχής ανατροφοδότησης από την τοπική κοινωνία και η ανάλογη αντίδραση (National Standards for Headteachers», DfES, 2004 ; Goleman, Boyatzis, McKee, 2002 ; Παπαγεωργίου, 2002 ; Σαΐτης, 2000).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να διευκρινίσουμε πως όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, στην πλειοψηφία τους αφορούν σε χώρες όπου οι διευθυντές των σχολείων έχουν ουσιαστικές αρμοδιότητες σε θέματα λειτουργίας του σχολείου, στην εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων, στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού κ.λπ. Είναι δηλαδή, διοικητικά όργανα με αυξημένες αρμοδιότητες που διευθύνουν αυτο-ρυθμιζόμενες σχολικές μονάδες, σε αντίθεση με το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας που δεν αφήνει περιθώρια αυτονομίας στο ελληνικό σχολείο. Παρακάτω επιχειρείται να αναδειχθεί η έλλειψη αυτονομίας του ελληνικού σχολείου που επηρεάζει την εκπόνηση εκπαιδευτικής πολιτικής και διαμορφώνει διαφορετικά τον ρόλο του διευθυντή.

2.5. Η Σχολική Ηγεσία στο Ελληνικό σχολείο

Ο σχολικός Διευθυντής στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζεται ως ηγέτης, καθοδηγητής και συνεργάτης, δραστηριοποιούμενος συνεχώς στην κατεύθυνση της αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με ότι συμβαίνει στις προηγμένες εκπαιδευτικές χώρες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται κατά βάση από συγκεντρωτική δομή, σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο και τα θέματα σχολικής εκπαίδευσης ρυθμίζονται από ένα πλέγμα Νόμων, Προεδρικών διαταγμάτων και Υπουργικών αποφάσεων, τα οποία συγκροτούν και την εκπαιδευτική νομοθεσία (Λαΐνας, 2000). Σύμφωνα με την Στραβάκου (2003) η πληθώρα γραφειοκρατικών κυρίως αρμοδιοτήτων που του έχουν ανατεθεί από την

Κεντρική Διοίκηση της χώρας μας, τον αποσπούν από το εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό κομμάτι του ρόλου του. Έτσι δράσεις, όπως η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά, η καταγραφή ενδεχόμενων επιστημονικών, παιδαγωγικών και διδακτικών ελλείψεων του προσωπικού και η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, που παίζουν καταλυτικό ρόλο στην ποιοτική αναβάθμιση και την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας, υποβαθμίζονται ή εκλείπουν εντελώς.

Ο δημόσιος χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου δεν επιτρέπει στους Διευθυντές να λειτουργούν ως ηγέτες με τους όρους που αναφέρθηκαν παραπάνω και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες στο έργο τους. Έχοντας υπόψη μας τα δύο κεντρικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης (τον υψηλό βαθμό εξειδίκευσης και το ιεραρχικό σύστημα εξουσίας) καταλήγουμε στο εύλογο συμπέρασμα ότι το ελληνικό σχολείο έχει στοιχεία γραφειοκρατικού οργανισμού, καθώς ο Διευθυντής ελέγχεται και λογοδοτεί για τις πράξεις του, ενώ έχει μικρή διακριτική ευχέρεια να ελιχθεί και να διεκπεραιώσει εισαγωγή καινοτομιών και βελτιώσεων στο σχολείο του. Από την άλλη πλευρά, η οικογένεια παραγκωνίζεται νομικά, άρα αποφάσεις σε τοπικό επίπεδο είναι δύσκολο να ληφθούν από τους γονείς, ενώ η απαξίωση των ανθρώπων απέναντι στις αρχές της τοπικής αυτοδιοίκησης, δεν δίνει κύρος σε Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) για τη λήψη αποφάσεων. (Μακρυδημήτρης, 2007)

Είναι φανερό πως ρόλος του Διευθυντή στην Ελλάδα είναι το ίδιο σύνθετος και απαιτητικός όπως και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Από τις θεσμικές προδιαγραφές του ρόλου αυτού απορρέει πλειάδα καθηκόντων που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε διοικητικά-διαχειριστικά, εκείνα δηλαδή που αφορούν την καλή λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματική επικοινωνία με τη Κεντρική Διοίκηση και σε καθήκοντα που αφορούν τη διαμόρφωση «παιδαγωγικού» κλίματος μέσω της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Είναι άξιο παρατήρησης, ότι ενώ σύμφωνα με τη νομοθεσία, η θέση του Έλληνα διευθυντή τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ίδιος παρουσιάζεται ως διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο του σχολείου (Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1), στην πραγματικότητα έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων. Σε σχέση με την Κεντρική Διοίκηση, ο ρόλος του εγκλωβίζεται στην εφαρμογή και προώθηση εγκυκλίων και διαταγών οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα κύρια διδακτικά και λειτουργικά θέματα του σχολείου (Παπαναούμ, 1995). Στο σχολικό επίπεδο εμφανίζεται αποδυναμωμένος, δεδομένου ότι το κύριο όργανο λήψης αποφάσεων είναι ο Σύλλογος

Διδασκόντων (Ν. 1566/1985). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο λειτουργίας ο ρόλος του διευθυντή παραμένει διεκπεραιωτικός και αυστηρά οριοθετημένος, με γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, από τη στιγμή που όλα τα κύρια θέματα του σχολείου, διδακτικά και λειτουργικά, καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση, μέσω μιας πληθώρας εγκυκλίων και διαταγών (Μπίστα, 2007; Παπαναούμ, 1995).

Οι Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου (2002), εκτιμούν ότι ο διευθυντής έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων. Οι διοικητικές του αρμοδιότητες περιορίζονται στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, στο λειτουργικό προγραμματισμό και στην αποτελεσματική οργάνωση του σχολείου. Μέσα στα καθημερινά του καθήκοντα παραμένει η διεκπεραίωση μεγάλου όγκου γραφειοκρατικής εργασίας (αλληλογραφία, ενημέρωση υπηρεσιακών βιβλίων κ.ά.). Επιτελεί καθήκοντα γραμματείας αλλά και επιστάτη και συντηρητή των σχολικών χώρων. Οι Διευθυντές εξακολουθούν να μη διαθέτουν τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους έτσι ώστε να παρεμβαίνουν στην αισθητική του σχολείου τους ενώ δεν έχουν καμιά ανάμιξη στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού και στην κατάρτιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως συμβαίνει σε χώρες όπως οι ΗΠΑ και η Αγγλία (Pashiardis, 1997).

Ο περιορισμένος ρόλος του Διευθυντή σε ρόλο εκτελεστή-διεκπεραιωτή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής λειτουργεί ανασχετικά για τη μελλοντική ανάπτυξη του σχολείου, στερώντας από αυτό σημαντικά περιθώρια δράσης. Ο Διευθυντής εκτελεστής-διεκπεραιωτής μεταθέτει σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης την ευθύνη αποτελεσματικότητας του σχολείου, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να αποτιμά κριτικά τον προσωπικό του ρόλο στην αποτυχία ή την επιτυχία του σχολείου του οποίου ηγείται.

Αυτό που πρέπει να καταστεί σαφές, είναι πως η νέα σχολική διοικητική πραγματικότητα που διαμορφώνεται από την ανάγκη προσαρμογής, υποχρεώνει το Ελληνικό σχολείο σταδιακά να μετασχηματιστεί από απλό εντολοδόχο-διεκπεραιωτή γραφειοκρατικών ζητημάτων σε ουσιαστικό φορέα άσκησης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια τέτοια δειλή κίνηση θεωρείται η κατάργηση, με τον Νόμο 4057 / 2011, του ενδιάμεσου διοικητικού επιπέδου της εκπαίδευσης (Γραφεία Εκπαίδευσης) και η μεταβίβαση αρκετών αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης στους Διευθυντές Σχολείων. Η ανάδειξη του σχολείου σε φορέα διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα στα σχετικά περιθώρια αυτονομίας που του αναγνωρίζονται, προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, αντιληπτικές ικανότητες και δεξιότητες εκ μέρους του Διευθυντή ως Ηγέτη. Απαιτεί προγραμματισμό των δραστηριοτήτων, ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, διάγνωση των ορίων, δυνατοτήτων και αναγκών του σχολείου, καθώς και εκτίμηση των

συνολικών διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο που δημιουργούν οι παραπάνω παραδοχές, διαφοροποιείται ο παραδοσιακός ρόλος του Διευθυντή. Μέσα σε ένα σχολείο με αυξημένες δυνατότητες λήψης απόφασης, από Διευθυντή «διεκπεραιωτή» που είναι σήμερα (Ιορδανίδης, 2002; Ματσαγγούρας, 2006; Παπαναούμ, 1995), θα πρέπει να μετασχηματιστεί σε Διευθυντή «Ηγέτη» για να ανταποκρίνεται καλύτερα στο σύγχρονο αίτημα για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση.

Δυστυχώς στην χώρα μας δεν υπάρχει η μέριμνα της πολιτείας για την ανάπτυξη της ηγεσίας και των ηγετικών ικανοτήτων των ελλήνων σχολικών διευθυντών. Η συνεχής επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των ελλήνων διευθυντών επαφίεται στην ατομική τους ευθύνη. Τα καλά νέα είναι πως η σύγχρονη προσέγγιση στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας βασίζεται στην αντίληψη πως «οι ηγέτες δεν γεννιούνται αλλά γίνονται» Σε αυτή την προσέγγιση, οι έλληνες διευθυντές σχολείων είναι υποχρεωμένοι να λάβουν πολύ σοβαρά υπόψη τους τις έξι κατευθυντήριες γραμμές των Hargreaves and Fullan(1998) που δίνουν στους σχολικούς διευθυντές, με στόχο να γίνουν αποτελεσματικοί. Αυτές είναι: α) Να αποδεχθούν πως δεν υπάρχουν έτοιμες λύσεις στα προβλήματα τις οποίες θα πάρει το σχολείο από το εξωτερικό περιβάλλον του, β) Να εμπιστεύονται και να εκτιμούν τους συναδέλφους τους ώστε αυτοί να γίνουν ικανοί να αναλαμβάνουν ρίσκα χωρίς να φοβούνται, γ) Να εκτιμούν στο σχολείο αυτούς που θεωρούνται αρνητικοί ή αντιδραστικοί προς τον διευθυντή, γιατί πιθανόν να έχουν κάτι σημαντικό να πουν, δ) Να αναζητούν υποστήριξη και συμμάχους (άτομα και ομάδες) από το εξωτερικό περιβάλλον. ε) Να ενεργούν τόσο συναισθηματικά όσο και ορθολογιστικά, γιατί οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι εξίσου σημαντικές με τις δομές. στ) Να αντιμετωπίζουν θετικά τα φαινομενικά πολύ δύσκολα προβλήματα, γιατί αυτή η στάση είναι πολύ υγιής και ελπιδοφόρα για νέες λύσεις και ιδέες. Ο Λαΐνας (2004) αναφέρει πως ένας διευθυντής είναι αποτελεσματικός όταν διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως το να μπορεί: α) Να διαμορφώνει και να προωθεί κοινό όραμα για το σχολείο και αίσθημα κοινής αποστολής για το προσωπικό. β) Να επικεντρώνει το ενδιαφέρον στη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. γ) Να αναγνωρίζει τη σημασία και να δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα. δ) Να διαμορφώνει και διασφαλίζει τις προϋποθέσεις για μάθηση. ε) Να δίνει έμφαση στη διαρκή προσπάθεια για βελτίωση του σχολείου.

Όσο πιο συχνά θα συναντούμε τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε Έλληνες Διευθυντές σχολικών Μονάδων, τόσο πιο συχνά θα συναντούμε και αποτελεσματικά Ελληνικά σχολεία.

III. ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποτυπώνει την διαχρονική αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας είτε στο επίπεδο της θεωρίας και έρευνας, είτε στο επίπεδο της πρακτικής. Η σημασία της ηγεσίας είναι πολύ μεγάλη για ένα σχολείο. Όπως τονίζει ο Pashiardis (1998) ο εκπαιδευτικός ηγέτης είναι η αρχή και το τέλος ή το Άλφα και το Ωμέγα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και γι' αυτό επιβάλλεται η επιστημονική προσέγγιση στην αναζήτηση της συμβολής του στην σχολική αποτελεσματικότητα.

Οι ερευνητικές μέθοδοι με τις οποίες μπορούμε να την ερευνήσουμε, ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες: τις ποσοτικές και τις ποιοτικές έρευνες. Οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται, ενώ οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996, σ. 67). Και οι δύο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία (Cohen & Manion, 2000; Mason, 2003), διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν πολλές και συχνά αντίθετες απόψεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε προσέγγισης. Η επιλογή της μίας ή της άλλης μεθόδου έχει σχέση με το πρόβλημα που θέτει η έρευνα, τους στόχους της έρευνας, τα διαθέσιμα μέσα, τους τυχόν περιορισμούς αλλά και τις ικανότητες του ερευνητή.

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται ο σκοπός της έρευνας με τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα αναφέρονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, η χρήση των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

3.1. Ο Σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί έρευνα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και φιλοδοξεί να συμβάλει με τα ευρήματά της στην λειτουργία αποτελεσματικών σχολείων τα οποία να είναι στελεχωμένα με αποτελεσματικούς και ικανούς Ηγέτες που θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αποτελεσματικού και ποιοτικού σχολείου. Απώτερος σκοπός της είναι η διερεύνηση και η καταγραφή αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων Α/Θμιας και Β/Θμιας Εκπαίδευσης του Ν. Κιλκίς, σχετικά με τις ικανότητες /δεξιότητες του Διευθυντή τους. Συγκεκριμένα προσπαθεί :

α) να εντοπίσει εκείνες τις ενότητες (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής επάρκειας Διευθυντή, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές για να θεωρήσουν τον διευθυντή τους αποτελεσματικό αλλά και την διαφορά τους με τον βαθμό εφαρμογής αυτών των ικανοτήτων / δεξιοτήτων στο σχολείο τους, έτσι ώστε να διαφανούν οι ενότητες Διοικητικής Επάρκειας στις οποίες οι Διευθυντές τους θα πρέπει να βελτιωθούν.

β) να εντοπίσει σε ποιες ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων ανήκουν οι δέκα (10) δηλώσεις του ερωτηματολογίου με την μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ του ιδεατού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί) και του πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι εφαρμόζεται στο σχολείο τους), αναδεικνύοντας την συγκεκριμένη δράση, ανάμεσα στην ενότητα ικανοτήτων/ δεξιοτήτων, στην οποία πρέπει να δώσει προτεραιότητα βελτίωσης ο διευθυντής.

γ) Επιπλέον, προσπαθεί να απαντήσει, ως επιμέρους στόχους, κατά πόσο διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διοικητική επάρκεια του διευθυντή τους, ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και την βαθμίδα εκπαίδευσης που ανήκει.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποιες δεξιότητες/ικανότητες του Διευθυντή θεωρούνται σημαντικότερες για να θεωρηθεί αποτελεσματικός, στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί)

2. Ποιες δεξιότητες/ικανότητες του Διευθυντή θεωρούνται σημαντικότερες, για να θεωρηθεί αποτελεσματικός, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (σε τι βαθμό η συγκεκριμένη ικανότητα / δεξιότητα επιδεικνύεται στην πράξη)

3. Ποιες είναι οι δέκα (10) ερωτήσεις, που αφορούν στις ικανότητες / δεξιότητες αποτελεσματικού Διευθυντή και παρουσιάζουν την μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ του ιδεατού (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί) και πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (σε τι βαθμό εφαρμόζεται η συγκεκριμένη ερώτηση στο σχολείο τους)

4. Ποιες ενότητες (δεξιότητων / ικανοτήτων) Διοικητικής Επάρκειας θεωρούνται σημαντικότερες για να θεωρηθεί ο Διευθυντής αποτελεσματικός, στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (ποια ενότητα ικανοτήτων / δεξιότητων θεωρούν σημαντική οι εκπαιδευτικοί).

5. Ποιες ενότητες (δεξιότητων / ικανοτήτων) Διοικητικής Επάρκειας θεωρούνται σημαντικότερες για να θεωρηθεί ο Διευθυντής αποτελεσματικός, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (ποια ενότητα ικανοτήτων / δεξιότητων επιδεικνύει στην πράξη).

6. Ποιες ενότητες (ικανοτήτων /δεξιότητων) Διοικητικής Επάρκειας διευθυντών παρουσιάζουν την μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ του ιδεατού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί) και του πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι εφαρμόζεται στο σχολείο τους)

7. Πως διαφοροποιείται η κάθε ενότητα (ικανοτήτων /δεξιότητων) Διοικητικής Επάρκειας των διευθυντών, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (σε τι βαθμό εφαρμόζεται στο σχολείο τους) ως προς την βαθμίδα σχολείου (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο – ΕΠΑ.Λ).

8. Πως διαφοροποιείται η κάθε ενότητα (ικανοτήτων /δεξιότητων) Διοικητικής Επάρκειας των διευθυντών, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου, (σε τι βαθμό εφαρμόζεται στο σχολείο τους), ως προς την περιοχή (αστική – ημιαστική – αγροτική) που βρίσκονται τα σχολεία.

3.2. Η μέθοδος και σχεδιασμός της έρευνας

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η ποσοτική. Το βασικότερο γραπτό μέσο για την συλλογή αυτών των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο (Δημητρακόπουλος, 2002). Οι ποσοτικές μέθοδοι επικεντρώνονται σε αριθμητικά δεδομένα και σε στατιστικές συγκρίσεις , στην μέτρηση των θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων , όπως είναι το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο , προκειμένου να εξάγουν αιτιατές σχέσεις.

Για την συστηματική συλλογή εμπειρικών δεδομένων σχετικά με την ανίχνευση ικανοτήτων / δεξιότητων διευθυντών σχολείων, σχεδιάστηκε δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο, διότι η παρούσα έρευνα απευθύνονταν σε μεγάλο δείγμα και ο χρόνος διεξαγωγής της ήταν περιορισμένος. Η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια και στατιστική μέθοδο ανάλυσης επιλέχθηκε καθώς είναι η πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας. Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης για την ανάδειξη γενικών τάσεων καθιστούν την δειγματοληπτική έρευνα την πλέον καθιερωμένη μέθοδο για την μελέτη των κοινωνικών φαινομένων.

Βέβαια θα πρέπει να αναφέρουμε πως το ερωτηματολόγιο, όταν χρησιμοποιείται ως εργαλείο μελέτης κοινωνικών φαινομένων, έχει και μειονεκτήματα. Ελλοχεύει ο κίνδυνος της παρερμηνείας ή της μη κατανόησης κάποιων ερωτήσεων ή του μη ικανοποιητικού αριθμού επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων, με συνέπεια την διεξαγωγή λαθεμένων συμπερασμάτων (Borg & Gall, 1989) Ο χαρακτήρας της παρούσας έρευνας είναι διπλός: περιγραφικός και επεξηγηματικός. Περιγραφικός στο βαθμό που στοχεύει στην απλή καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών, των απόψεων, των προτιμήσεων, των στάσεων και των συμπεριφορών των υποκειμένων της έρευνας. Επεξηγηματικός, καθώς προσπαθεί να εντοπίσει και να εξηγήσει τα προβλήματα που υποδεικνύουν με τις απαντήσεις τους οι συμμετέχοντες σχετικά με τις ικανότητες/δεξιότητες των Διευθυντών.

3.3. Διαδικασία Δειγματοληψίας

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Οκτώβριος – Φεβρουάριος του σχολικού έτους 2011-12. Ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκαν όλοι οι Εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις σχολικές Μονάδες Α΄/θμιας (850 δάσκαλοι) και Β΄/Θμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κιλκίς(770 καθηγητές), ενώ ως δειγματοληπτική μονάδα ο εκπαιδευτικός που εργάζεται στα επιλεγμένα σχολεία που πληρούσαν τις προϋποθέσεις σχεδιασμού της έρευνας και στα οποία διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια. (Συνολικό δείγμα ευκολίας: 606 εκπαιδευτικοί)

Για τις ανάγκες της έρευνας επελέγησαν 18 Δημοτικά σχολεία, ανάμεσα από τα 25 12/θέσια Δημοτικά Σχολεία του νομού , που διέθεταν ικανοποιητικό αριθμό εκπαιδευτικών και ικανοποιούσαν το κριτήριο αστικότητας περιοχής. Για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, από τα 16 Γυμνάσια, 10 Λύκεια και τα 3 ΕΠΑ.Λ. του Ν. Κιλκίς επελέγησαν πέντε (5) Γενικά Λύκεια (50% των Λυκείων) – ένα (1) Επαγγελματικό λύκειο, (30% των ΕΠΑ.Λ) και οκτώ (8) Γυμνάσια (50% των Γυμνασίων) Τα σχολεία επελέγησαν με κριτήριο τον ικανοποιητικό αριθμό εκπαιδευτικών και το κριτήριο αστικότητας της περιοχής.

Πίνακας 1. Συμμετέχοντα σχολεία κατά περιοχή αστικότητας

	ΑΣΤΙΚΗ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	ΑΓΡΟΤΙΚΗ
ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ	(N=10)	(N=9)	(N=12)
Α΄ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	7 ΔΗΜΟΤΙΚΑ (177 εκπ/κοί)	5 ΔΗΜΟΤΙΚΑ (102 εκπ/κοί)	6 ΔΗΜΟΤΙΚΑ (72 εκπ/κοί)
Β΄ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	1 Γ.Ε.Λ. 2 ΓΥΜ/ΣΙΑ (177 εκπ/κοί)	2 Γ.Ε.Λ. 2 ΓΥΜ/ΣΙΑ (75 εκπ/κοί)	2 Γ.Ε.Λ. 4 ΓΥΜ/ΣΙΑ (74 εκπ/κοί)

4.4. Δείγμα – Δημογραφικά στοιχεία

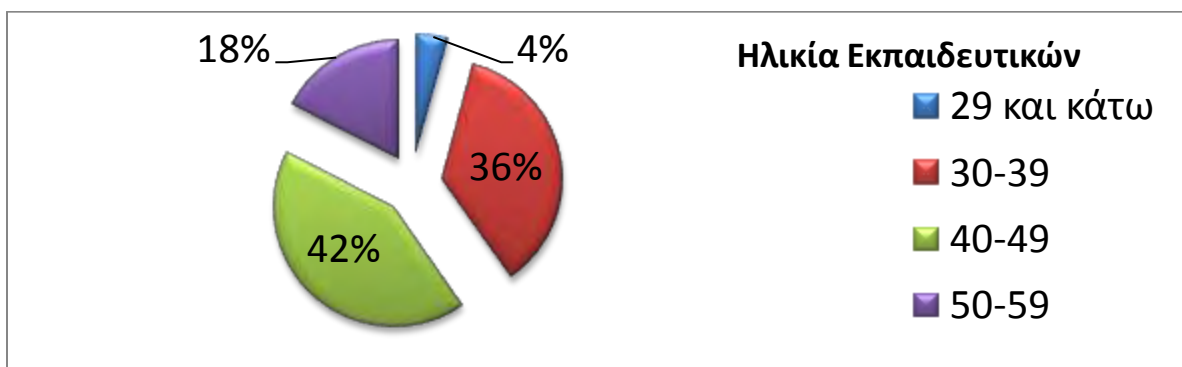
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 606 εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων Α΄/θμιας και Β΄/θμιας του νομού Κιλκίς. Πριν την επαφή με τους εκπαιδευτικούς, πραγματοποιούνταν επικοινωνία με τους Διευθυντές των επιλεγμένων σχολικών Μονάδων για την έγκριση της διανομής ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν κυρίως με την προσωπική επαφή του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς. Συνολικά διανεμήθηκαν 606 ερωτηματολόγια (σε 351 δασκάλους και 255 καθηγητές) και επεστράφησαν συμπληρωμένα 459 ερωτηματολόγια (266 δασκάλων και 193 καθηγητών) Το γενικό ποσοστό επιστροφής ερωτηματολογίων είναι 75,74% (Α΄/Θμια : 75,78% και Β΄/Θμια: 75,68%)

Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, από το τελικό δείγμα των 459 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, 187 είναι άνδρες εκπαιδευτικοί (41%) και 272 γυναίκες εκπαιδευτικοί (59%) Το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σαφώς υψηλότερο από το ποσοστό των ανδρών.



Σχήμα 1 : Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς το φύλο

Η ηλικία των υποκειμένων της έρευνας παρουσιάζεται στο σχήμα 2



Σχήμα 2: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την ηλικία

Όπως φαίνεται από το σχήμα 2 η κύρια ηλικιακή ομάδα με ποσοστό 42,3 % είναι μεταξύ 40 και 49 ετών. Ακολουθούν όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 30 έως 39 ετών (με ποσοστό 36,2%) και αυτοί που είναι μεταξύ 50 και 59 ετών (με ποσοστό 17,4%). Μόλις 4,1% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι μέχρι και 29 ετών. Παρατηρείται πως η κύρια ηλικιακή ομάδα την αποτελούν εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 40 ετών, πράγμα που σημαίνει πως μεσολαβούν αρκετά χρόνια από την λήψη του πτυχίου, σε αντίθεση με την ηλικιακή ομάδα που βρίσκεται, χρονικά, κοντά στην λήψη πτυχίου και είναι η μικρότερη.

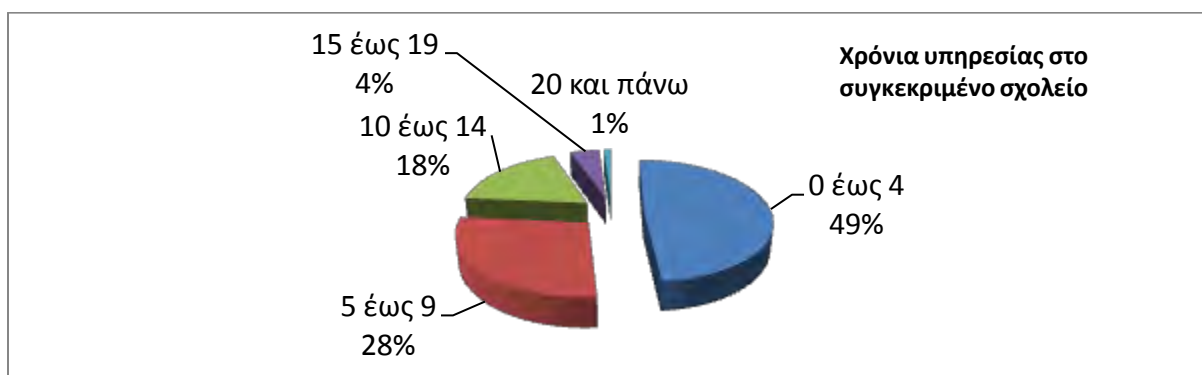
Η συνολική προϋπηρεσία των υποκειμένων της έρευνας παρουσιάζεται στο σχήμα 3.



Σχήμα 3 : Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς τα συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Όπως φαίνεται στο σχήμα 3, το 27,2% των εκπαιδευτικών έχει συνολική προϋπηρεσία από πέντε έως και εννέα έτη, το 26,1% από δέκα έως και δεκατέσσερα χρόνια, το 21,4% από είκοσι χρόνια και πάνω και το 18,1% από δεκαπέντε έως και δεκαεννέα χρόνια. Μόνο 7,2% έχει συνολική προϋπηρεσία που δεν ξεπερνά τα τέσσερα έτη. Παρατηρείται πως το 78,6% του συνόλου των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έχουν έως είκοσι (20) έτη στην εκπαίδευση, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έχει εισέλθει στο στάδιο προσαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναπτύσσουν αίσθηση ωριμότητας και υπευθυνότητας αναλαμβάνοντας περισσότερα καθήκοντα στο σχολείο, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία της εκτίμησης τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους και τις ικανότητες / δεξιότητες του Διευθυντή τους.

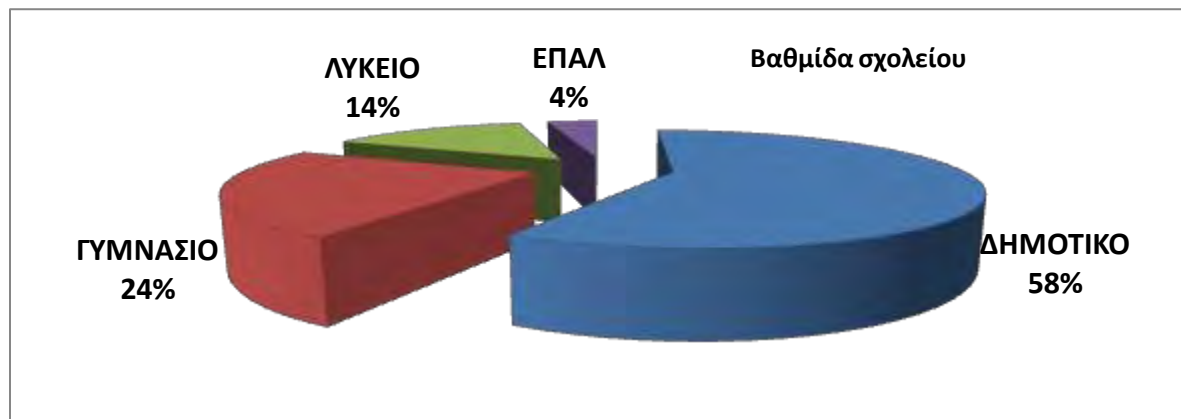
Στην συνέχεια, στο σχήμα 4, εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με τον χρόνο παρουσίας τους στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα.



Σχήμα 4: Κυκλικό διάγραμμα κατανομής συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.

Όπως φαίνεται στο σχήμα 4 ένα ποσοστό 48,7% των εκπαιδευτικών υπηρετεί στο σχολείο μέχρι και τέσσερα χρόνια, ενώ το 27,7% από πέντε έως και εννιά έτη. Επιπλέον, ποσοστό 18,1% υπηρετεί από δέκα έως και δεκατέσσερα χρόνια και μόνο 4,4% από δεκαπέντε έως και δεκαεννιά έτη. Μόλις 1,1 % των ερωτηθέντων διδάσκει στο συγκεκριμένο σχολείο από είκοσι χρόνια και άνω. Παρατηρείται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, σχεδόν το 50%, παραμένει στο σχολείο τέσσερα χρόνια, γεγονός που ενισχύει την αξιοπιστία της εκτίμησης τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους και τις ικανότητες / δεξιότητες του Διευθυντή τους, λαμβάνοντας υπόψη πως ο διευθυντής διατηρεί την θέση του για 4 χρόνια.

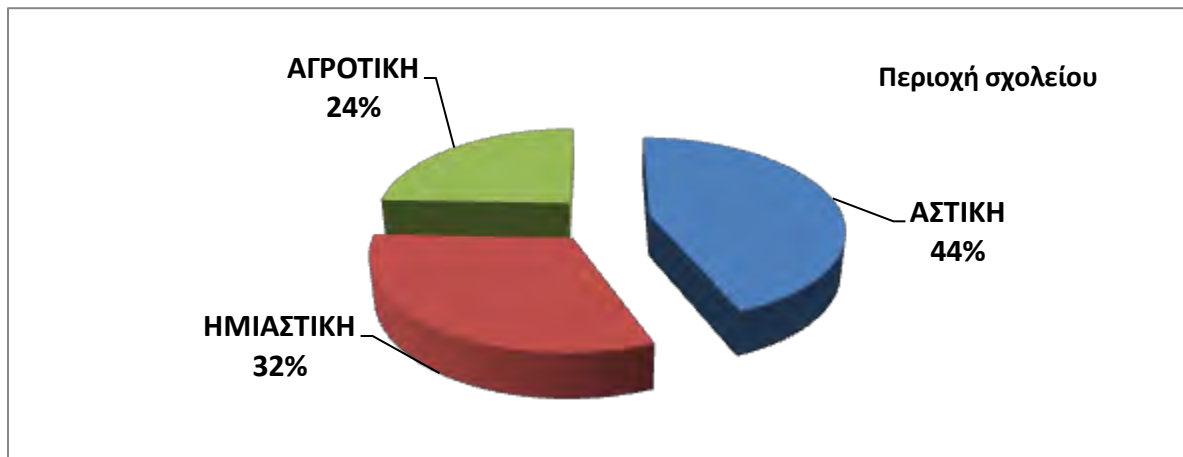
Στην συνέχεια, στο σχήμα 5, εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν.



Σχήμα 5: Κυκλικό διάγραμμα της κατανομής συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν

Όπως προκύπτει από το σχήμα 5, η πλειοψηφία (ποσοστό 58%) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα διδάσκει σε Δημοτικά σχολεία, ενώ 24% αυτών σε Γυμνάσια και 14,4% σε Λύκεια. Χαμηλό είναι το ποσοστό εκείνων που υπηρετούν σε Επαγγελματικά Λύκεια (3,7%). Παρατηρείται πως το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Α΄Θμιας Εκπαίδευσης είναι 58% (266 άτομα) και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Β΄/θμιας Εκπαίδευσης είναι 42% (193 άτομα), με ισχυρότερη την παρουσία του Γυμνασίου (110 άτομα) έναντι του Λυκείου (66 άτομα). Η αναλογία εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Α΄Θμιας Εκπαίδευσης με σχολικές μονάδες Β΄/Θμιας Εκπαίδευσης κρίνεται ικανοποιητική. Αντιθέτως μικρή παραμένει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Επαγγελματικά Λύκεια. Εντούτοις, επειδή ο αριθμός των εκπαιδευτικών, που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο (17 άτομα) στο ΕΠΑ.Λ., είναι πολύ πάνω από τον μέσο όρο των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων σε κάθε σχολείο (14,28 άτομα) θεωρείται ικανοποιητική η συμμετοχή των συμμετεχόντων και με δεδομένο πως ο νομός διαθέτει μόνο τρία (3) ΕΠΑ.Λ., θεωρείται και αξιόπιστη η εκπροσώπηση του συγκεκριμένου τύπου σχολείου.

Στην συνέχεια, στο σχήμα 6, εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με την περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται



Σχήμα 6 : Κατανομή συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς την περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται

Όσον αφορά την τοποθεσία των σχολείων, στα οποία εργάζονται οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, το 44% (202 άτομα) εργάζονται σε σχολεία της Αστικής περιοχής του Ν. Κιλκίς. Το 31,6% (145 άτομα) εργάζονται σε σχολεία της Ημιαστικής περιοχής (κωμοπόλεις) του Ν. Κιλκίς, ενώ μόλις το 24,4% (112) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών υπηρετεί σε σχολεία των Αγροτικών περιοχών του Ν. Κιλκίς.

Πέρα από το βασικό πτυχίο της ειδικότητας για τους εκπαιδευτικούς της Β΄/Θμιας Εκπαίδευσης και το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας για τους εκπαιδευτικούς της Α΄/Θμιας, υπάρχουν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί με προσανζημένα προσόντα. Συγκεκριμένα Δεύτερο πτυχίο διαθέτει το 16,3% (75 άτομα), μεταπτυχιακό το 9,2% (42 άτομα) και Διδακτορικό το 1,1% (5 άτομα).

4.5. Μέσα συλλογής δεδομένων

4.5.1. Ερευνητικό εργαλείο

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί το συμπλήρωσαν ανώνυμα. Για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο Principal Instructional Management Rating Scale –PIMRS (Hallinger, 1982, 1983, 1990). Από ερευνητές που μελετούν την σχολική ηγεσία, θεωρούν τη κλίμακα PIMRS ως το πιο πρόσφορο εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης, που βασίζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

(Hallinger, 2010). Αρχικά η κλίμακα αποτελείτο από 11 παράγοντες (υποκλίμακες) και 72 ερωτήσεις. (Hallinger, 1982) Μετά την αναθεώρησή της, περιορίστηκε σε 10 παράγοντες (υποκλίμακες) και 50 ερωτήσεις. (Hallinger, 1983, 1990) Στην αρχική μελέτη επικύρωσης του PIMRS διαπιστώθηκαν υψηλά πρότυπα αξιοπιστίας (Hallinger, 1983) με δείκτη εσωτερικής συνοχής πάνω από .800 στο τεστ alpha Cronbach. Από τότε, διάφορες μελέτες έχουν υποστηρίξει την αρχική μελέτη επικύρωσης της κλίμακας (Howe, 1995; Jones, 1987; Leitner, 1989; O'Day, 1984; Taraseina, 1993).

Για τις ανάγκες της παρούσης έρευνας το ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε μερικώς για να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα Ελληνικά και αρχικά η αξιοπιστία του εκτιμήθηκε με τη μέθοδο test- retest. Στην προσπάθεια προσαρμογής στα ελληνικά δεδομένα διατηρήθηκαν 8 παράγοντες (υποκλίμακες) και 44 ερωτήσεις. Σε πιλοτική έρευνα, η ανάλυση αξιοπιστίας (alpha Cronbach) έδειξε ικανοποιητικά αποτελέσματα. Η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων (υποκλίμακες) ήταν υψηλή (.740 - .900) (Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου στο Παράρτημα : 3, σ. 230)

4.5.2. Περιγραφή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από δύο μέρη : Το Α' Μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στα προσωπικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, προσαυξημένα προσόντα , έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, βαθμίδα σχολείου όπου διδάσκουν (Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο) και τοποθεσία σχολείου στο οποίο εργάζονται (Αστική – Ημιαστική – Αγροτική).

Το Β' Μέρος μετρά την επάρκεια της Διεύθυνσης – Ηγεσίας των σχολείων (Principal Competency). Σχετικά με την μέτρηση της διοικητικής επάρκειας του Διευθυντή (ικανότητες/ δεξιότητες), το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει την διερεύνηση των ακόλουθων οκτώ (8) ενοτήτων ικανοτήτων / δεξιοτήτων του Διευθυντή: α) Εκπαιδευτικής Αποστολής & Στοχοθεσίας, β) Σχολικά Προγράμματα (Παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας). γ) Εκπαιδευτικής κατάρτισης Διευθυντή δ) Πρόοδος Μαθητή (Παρακολούθησης προόδου & αξιολόγησης μαθητών). ε) Επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. στ) Επαγγελματικής Αξιοπιστίας & Υπευθυνότητας Δ/ντή, ζ) Σχολικού Κλίματος και η) Εμπλοκής γονέων.

Η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΣΤΟΛΗ & ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ διερευνάται με επτά (7) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται: 1) στην ικανότητα ανάπτυξης σαφούς εκπαιδευτικής

πολιτικής, 2) στην ικανότητα υποστήριξης των εκπαιδευτικών για κατανόηση διδακτικών στόχων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, 3) στην ικανότητα να μετατρέπει τους στόχους του Α.Π. σε πρόγραμμα διδασκαλίας στην ιστοσελίδα του σχολείου, 4) στην ικανότητα σαφούς κοινοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία, 5) στην ικανότητα υποστήριξης των εκπαιδευτικών να υιοθετούν τις αλλαγές στα Α.Π., 6) στην ικανότητα επίτευξης της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και 7) στην ικανότητα αναζήτησης πόρων για την επίτευξη των στόχων.

Η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (Παρακολούθηση και βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας) διερευνάται με τέσσερις (4) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται: 1) στην ικανότητα να γνωρίζει το περιεχόμενο των Α.Π. όλων των μαθημάτων, 2) στην ικανότητα προώθησης ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, 3) στην ικανότητα παρακολούθησης της διδασκαλίας της προγραμματισθείσας διδακτικής ύλης και 4) στην ικανότητα να συντονίζει Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό μεθόδων διδασκαλίας.

Η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ διερευνάται με τέσσερις (4) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται: 1) στην ικανότητα καθορισμού βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων με στόχο την κάλυψη γνωστικών κενών και εισαγωγή αυτού του στόχου στο Α.Π., 2) στην ικανότητα προτροπής των εκπαιδευτικών για ποικιλία διδακτικών μεθόδων με στόχο την κάλυψη ατομικών αναγκών και μαθησιακών στυλ, 3) στην ικανότητα προώθησης κατάλληλου μαθησιακού κλίματος στις τάξεις και 4) στην ικανότητα να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας (μέντορας).

Η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων ΠΡΟΟΔΟΣ ΜΑΘΗΤΗ (Παρακολούθηση προόδου & αξιολόγηση μαθητών) διερευνάται με επτά (7) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται: 1) στην ικανότητα υποστήριξης εκπαιδευτικών για αποτελεσματικές συνεδριάσεις με τους Γονείς, 2) στην ικανότητα καθορισμού σαφών στόχων βελτίωσης της επίδοσης μαθητών, 3) στην ικανότητα δημιουργίας και εφαρμογής συστήματος παρακολούθησης προόδου μαθητή, 4) στην γνώση ποικιλίας μεθόδων αξιολόγησης επίδοσης μαθητών, 5) στην ικανότητα χρήσης στοιχείων αξιολόγησης μαθητών για επανασχεδιασμό διδασκαλίας, 6) στην ικανότητα προώθησης αλλαγών για βελτίωση του σχολείου, με στόχο την αύξηση της προόδου των μαθητών και 7) στην ικανότητα υποστήριξης εκπαιδευτικών για διαφοροποιημένη διδασκαλία (προσαρμογή σε ατομικές μαθησιακές ανάγκες)

Η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ διερευνάται με πέντε (5) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται: 1) στην ικανότητα προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, 2) στην ικανότητα αξιολόγησης και επανασχεδιασμού των επαγγελματικών στόχων της ανάπτυξης εκπαιδευτικών, 3) στην ικανότητα εμπλοκής εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του σχολείου, 4) στην ικανότητα παροχής κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και 5) στην ικανότητα παρακολούθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.

Η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ & ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ Δ/ΝΤΗ διερευνάται με έξι (6) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται: 1) στην ικανότητα σχεδίασης – διεξαγωγής διάσκεψης εκπαιδευτικού σχεδιασμού, 2) στην ικανότητα σχεδίασης – διεξαγωγής σύσκεψης ανατροφοδότησης με εκπαιδευτικούς, 3) στην ικανότητα οργάνωσης συστήματος στήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (mentoring), 4) στην ικανότητα σαφούς επικοινωνίας των προσδοκιών του σε κάθε εκπαιδευτικό, 5) στην ικανότητα παρακολούθησης των σχεδίων (syllabus) των εκπαιδευτικών για ευθυγράμμιση με τους στόχους του σχολείου και 6) στην ικανότητα παρακολούθησης και έγκαιρης παρέμβασης για βελτίωση απόδοσης εκπαιδευτικών.

Η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ διερευνάται με έξι (6) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται: 1) στην ικανότητα προώθησης φιλόξενου περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς, 2) στην ικανότητα προώθησης κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, 3) στην ικανότητα ανάπτυξης στρατηγικών βελτίωσης συνοχής εκπαιδευτικών – μαθητών, 4) στην ικανότητα δημιουργίας ασφαλούς περιβάλλοντος που ευνοεί την μάθηση, 5) στην ικανότητα εκπόνησης σχεδίου ανάπτυξης ομαλού σχολικού κλίματος και 6) στην ικανότητα παρέμβασης στο σχέδιο ανάπτυξης ομαλού σχολικού κλίματος, ανάλογα με τις ανάγκες.

Η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΓΟΝΕΩΝ διερευνάται με πέντε (5) ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται: 1) στην ικανότητα υποστήριξης των γονέων για ενίσχυση μάθησης των μαθητών, 2) στην ικανότητα συνεργασίας με πολυπολιτισμικές ομάδες γονέων, 3) στην ικανότητα «χτισίματος» γονικής υποστήριξης στους στόχους του σχολείου, 4) στην ικανότητα οργάνωσης συμβουλευτικής γονέων και 5) στην ικανότητα ενημέρωσης γονέων για την εκπαιδευτική σταδιοδρομία των παιδιών τους.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο κλίμακες μέτρησης για κάθε ερώτησή του. Οι δύο κλίμακες μέτρησης της κάθε ερώτησης ανήκουν στην ισο-διαστημική κλίμακα Likert με τη διαβάθμιση 1-5. Στην πρώτη

κλίμακα δηλώνεται η σημαντικότητα, κατά την άποψη του εκπαιδευτικού, δηλαδή σε ποιο βαθμό θεωρεί την συγκεκριμένη δήλωση σημαντική. Στη δεύτερη κλίμακα δηλώνεται η εφαρμογή της συγκεκριμένης δήλωσης στο σχολείο που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν κατά πόσο θεωρούν σημαντικές τις ερωτήσεις που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο, για να θεωρηθεί ο Διευθυντής τους αποτελεσματικός και σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες ερωτήσεις από τον Διευθυντή του σχολείου τους.

4.6. Ανάλυση δεδομένων

Μετά την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η εισαγωγή των δεδομένων. Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.18. Λόγω της ισοδιαστημικής κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε, η οποία επιτρέπει τη χρήση παραμετρικών μεθόδων, τα στατιστικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συχνότητες, ανάλυση διακύμανσης. Η μέθοδος με την οποία υπολογίζεται η δήλωση που έχει τη μεγαλύτερη ανάγκη για βελτίωση είναι η ανάλυση του χάσματος (gap - analysis technique). (Pasiardis, 1990). Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος της "σημαντικότητας" αφαιρείται από το μέσο όρο "εφαρμογής" της ίδιας δήλωσης. Με τον τρόπο αυτό βρίσκεται η διαφορά μεταξύ των δύο όρων ή το χάσμα. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test για ζεύγη μεταβλητών(ερωτήσεων) προκειμένου να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του βαθμού «σημαντικότητας» και του βαθμού «εφαρμογής» στο σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Επίσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test για ζεύγη μεταβλητών(υποκλίμακες) προκειμένου να εντοπιστούν οι υποκλίμακες που παρουσιάζουν την μεγαλύτερη στατιστικά απόκλιση μεταξύ του βαθμού «σημαντικότητας» και του βαθμού «εφαρμογής», με στόχο να εντοπισθούν οι ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων της «ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΙΡΡΕΙΑΣ» στις οποίες οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως χρειάζονται να βελτιωθεί ο Δ/ντής τους.

Κατόπιν, για τις 10 ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες εμφανιζόμενες διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών της «σημαντικότητας» και της «εφαρμογής» πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test των μέσων τιμών τους για να διαπιστωθεί εάν οι διαφοροποιήσεις είναι στατιστικά σημαντικές και σε ποιες ερωτήσεις υπάρχει ανάγκη βελτίωσης.

Πώς διαφοροποιούνται οι ικανότητες/δεξιότητες διευθυντών, στο Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για κάθε ενότητα (ικανοτήτων/ δεξιοτήτων) Διοικητικής Επάρκειας, ξεχωριστά.

Πώς διαφοροποιούνται οι ικανότητες/δεξιότητες διευθυντών ως προς την περιοχή (αστική – ημιαστική – αγροτική) που βρίσκονται τα σχολεία, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για κάθε ενότητα (ικανοτήτων/ δεξιοτήτων) Διοικητικής Επάρκειας ξεχωριστά.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από τρία (3) υποκεφάλαια, όπου το καθένα από αυτά αναφέρεται σε διαφορετικό στόχο.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο υποκεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση του συνόλου των ερωτήσεων που αφορούν σε ικανότητες / δεξιότητες Δ/ντή, με την σειρά σημαντικότητας, κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και η παρουσίαση όλων των ερωτήσεων που αφορούν σε ικανότητες / δεξιότητες αποτελεσματικού Δ/ντή, και που επιδεικνύονται στην πράξη.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση όλων των ενοτήτων (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής Επάρκειας αποτελεσματικού Δ/ντή. Επίσης παρουσιάζονται οι διαφορές των ενοτήτων (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής Επάρκειας μεταξύ της «σημαντικότητας» για τον αποτελεσματικό Διευθυντή και του βαθμού «εφαρμογής» των συγκεκριμένων ενοτήτων στην λειτουργία του σχολείου

Ακολουθεί το τρίτο υποκεφάλαιο όπου παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την διοικητική επάρκεια του διευθυντή τους, ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και την βαθμίδα σχολείου.

4.1. Οργάνωση παρουσίασης αποτελεσμάτων

Στο πρώτο υποκεφάλαιο (**Σύνολο Ερωτήσεων**) παρουσιάζονται οι μέσες τιμές του συνόλου των μεταβλητών (ερωτήσεων) του ερωτηματολογίου στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (πόσο σημαντική θεωρούν την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί) και στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (σε τι βαθμό εφαρμόζεται η ερώτηση στο σχολείο τους). Κατόπιν ακολουθεί η παρουσίαση των δέκα (10) ερωτήσεων, που παρουσιάζουν την μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ του ιδεατού (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί) και πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (σε τι βαθμό εφαρμόζεται στο σχολείο τους). Ταυτόχρονα γίνεται έλεγχος t-test για ζεύγη μεταβλητών(ερωτήσεων) προκειμένου να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του βαθμού «σημαντικότητας» και του βαθμού «εφαρμογής», εντοπίζοντας έτσι, σε πρώτη φάση, τις ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων διευθυντών που ανήκουν οι συγκεκριμένες 10 ερωτήσεις.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο (**Υποκλίμακες**) παρουσιάζονται οι μέσες τιμές των ενοτήτων ικανοτήτων / δεξιοτήτων. Κατόπιν ακολουθεί η παρουσίαση των ενοτήτων Διοικητικής Επάρκειας Δ/ντή, με φθίνουσα σειρά απόκλισης μεταξύ του ιδεατού (πόσο σημαντική θεωρούν την ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων οι εκπαιδευτικοί) και στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (σε τι βαθμό εφαρμόζεται η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων στο σχολείο τους). Ταυτόχρονα γίνεται έλεγχος t-test για ζεύγη μεταβλητών προκειμένου να εντοπιστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του βαθμού «σημαντικότητας» και του βαθμού «εφαρμογής», εντοπίζοντας έτσι σε ποιες ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων υπολείπονται οι Διευθυντές και σε ποιες θα πρέπει να βελτιωθούν.

Στο τρίτο υποκεφάλαιο (**Διαφοροποιήσεις**) παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με βάση την βαθμίδα σχολείου και την τοποθεσία του σχολείου, για τις ικανότητες / δεξιότητες που επιδεικνύει ο Διευθυντής τους στην πράξη (πραγματικό επίπεδο άσκησης Διεύθυνσης σχολείου) ως προς τις οκτώ (8) ενότητες (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) της Διοικητικής Επάρκειας Δ/ντή.

4.2. Απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων

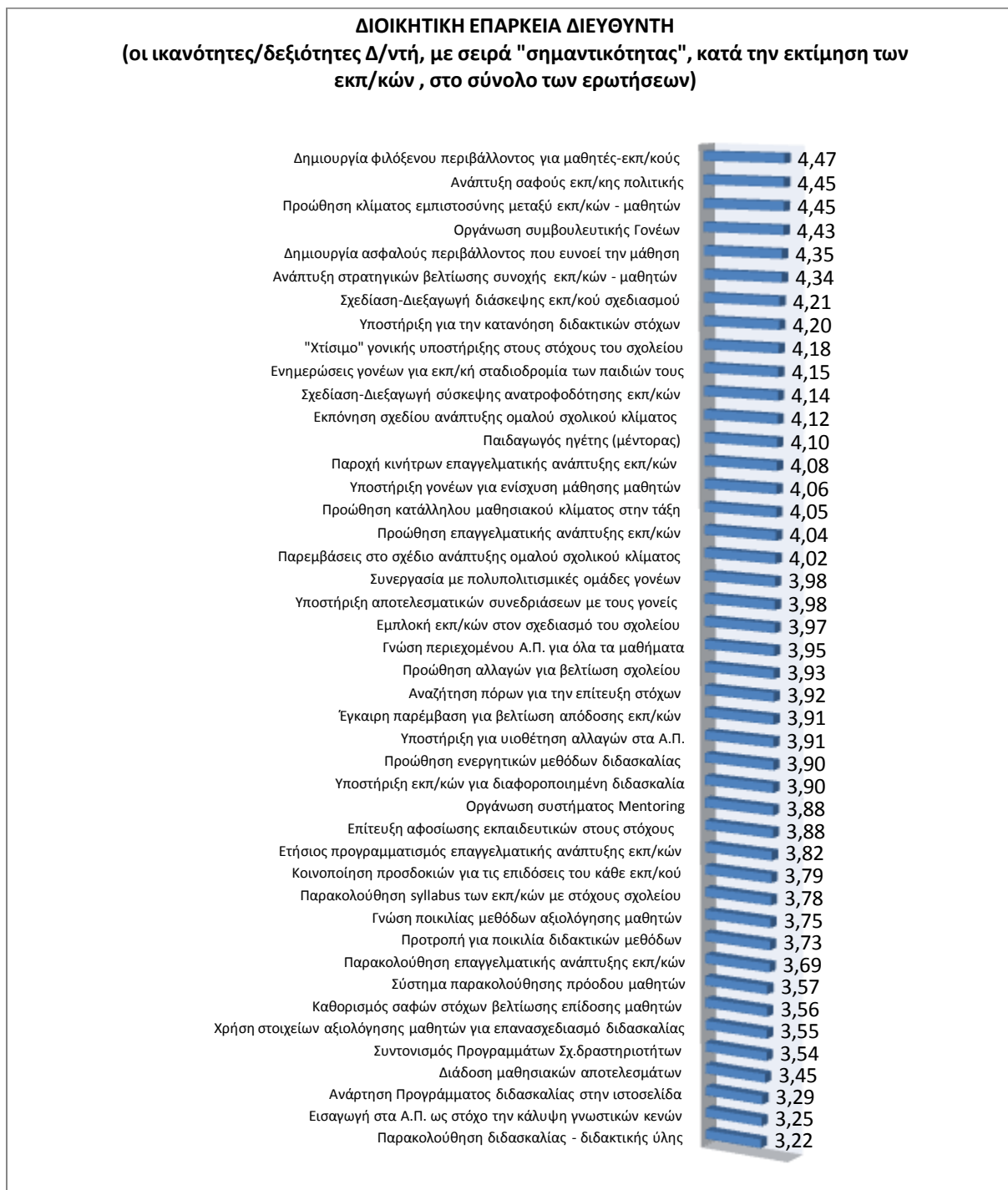
4.2.1. Στο σύνολο ερωτήσεων Διοικητικής Επάρκειας Διευθυντή

Ερώτημα 1^ο : Ποιες ικανότητες / δεξιότητες του Διευθυντή θεωρούνται σημαντικότερες για να θεωρηθεί αποτελεσματικός, στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί)

Παρακάτω, στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται όλες οι ερωτήσεις με την σειρά σημαντικότητας κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών

Πίνακας 2

Παρουσίαση όλων των ερωτήσεων που αφορούν σε ικανότητες / δεξιότητες Δ/ντή, για να θεωρείται αποτελεσματικός, με την σειρά σημαντικότητας, κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών



Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε, πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν πως η σημαντικότερη ικανότητα / δεξιότητα που πρέπει να επιδεικνύει ο Διευθυντής τους, για να θεωρείται αποτελεσματικός, είναι να προωθεί την δημιουργία φιλόξενου περιβάλλοντος στο σχολείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς ($M=4,47$ $SD=.679$). Η επόμενη ικανότητα / δεξιότητα που θεωρούν σημαντική είναι η ικανότητα του Διευθυντή να αναπτύσσει μια σαφή εκπαιδευτική πολιτική και να την διαδίδει ικανοποιητικά σε όλους μέσα στο σχολείο. ($M=4,45$ $SD=.705$) Ακολουθεί η ικανότητα να προωθεί την εμπιστοσύνη, τον σεβασμό και την αξιοπρέπεια μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών ($M=4,45$ $SD=.809$).

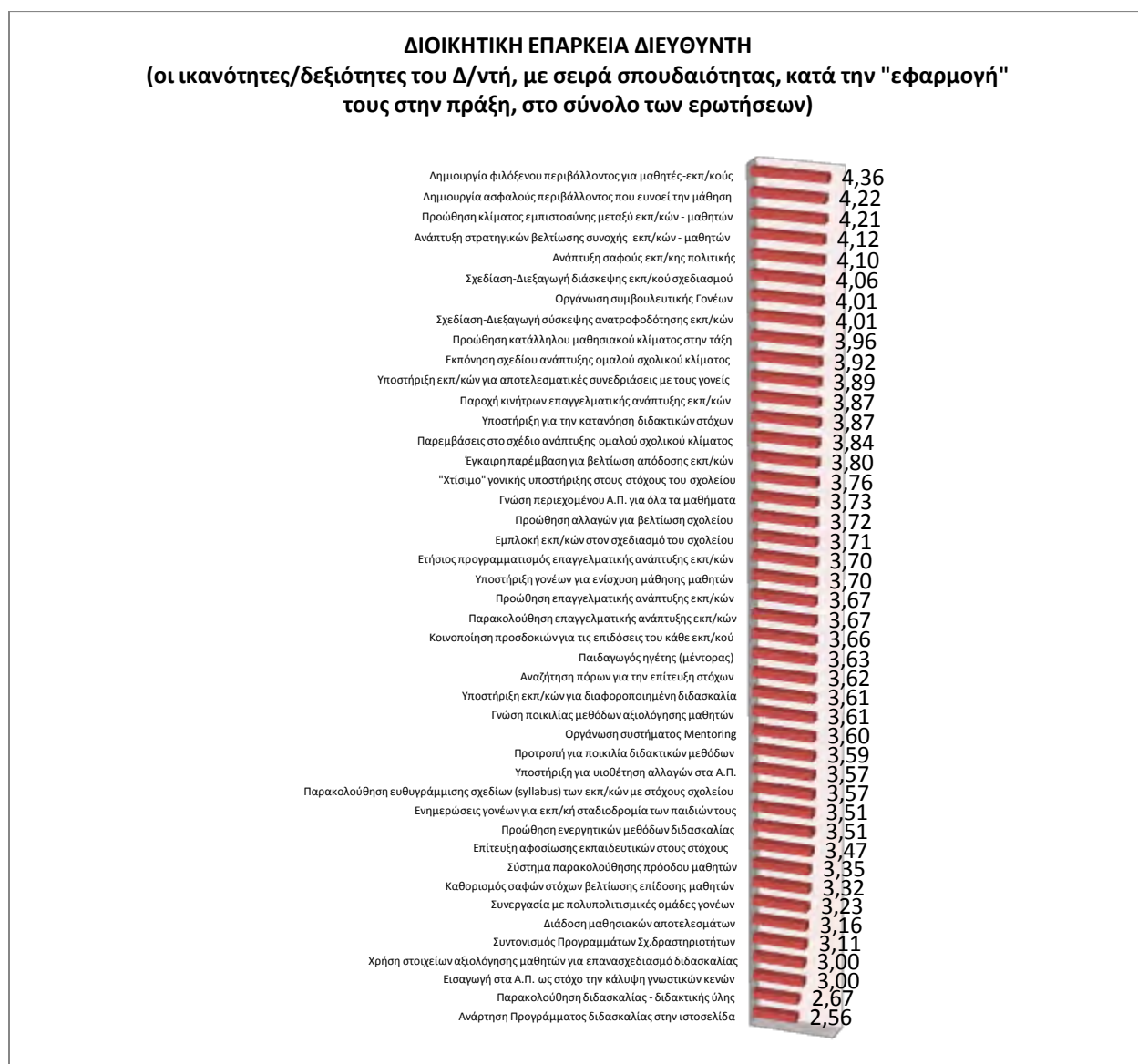
Αντίθετα στην τελευταία θέση κατά σειρά σημαντικότητας έρχεται η ικανότητα του Διευθυντή να παρακολουθεί την διδασκαλία της προγραμματισθείσας διδακτικής ύλης είτε μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη, είτε μέσω ανατροφοδότησης που θα έχει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. ($M=3,22$ $SD=1.296$) Αυτό πιθανόν να συμβαίνει γιατί στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα δεν εφαρμόστηκε ποτέ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή. Ο διευθυντής στερείται της δυνατότητας παρακολούθησης διδασκαλίας στην τάξη. Κάθε προσπάθεια να ενημερωθεί για την διδασκαλία στην τάξη, εκλαμβάνεται ως περιορισμός της αυτονομίας του Εκπαιδευτικού. Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός, έχει στην διάθεσή του πολλά περιθώρια αυτονομίας, σε τέτοιο βαθμό που μπορεί να αρνηθεί στον Διευθυντή ακόμη και την απλή ενημέρωση για το τι συμβαίνει στην τάξη.

Επίσης, παρατηρείται, πως τις τελευταίες θέσεις καταλαμβάνουν ερωτήσεις που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Προτελευταία θέση καταλαμβάνει η ικανότητα του Διευθυντή να εισάγει στο Α.Π. ως στόχο την κάλυψη των γνωστικών κενών των μαθητών ($M=3,25$ $SD=1.274$). Η ικανότητα αυτή πιθανόν να θεωρείται ασήμαντη διότι στο Ελληνικό σχολείο, με την έλλειψη αυτονομίας της σχολικής μονάδας, τα Α.Π. είναι «κλειστά» και δεν επιτρέπουν την εισαγωγή μαθημάτων που αποφασίζονται στο σχολείο. Εντούτοις η ικανότητα αυτή θα μπορούσε να γίνει εμφανής στην ανάπτυξη προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ενισχυτική διδασκαλία-Πρόσθετη στήριξη). Με σειρά από το τέλος προς τα πάνω, οι ικανότητες που συναντώνται σχετίζονται με την εξωστρέφεια του σχολείου. Η ικανότητα να μετατρέπει τους στόχους του Α. Π. σε πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο να αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου ($M=3,29$ $SD=1.145$) και να επικοινωνεί με σαφήνεια τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, ($M=3,45$ $SD=1.006$) είναι λογικό να θεωρούνται ασήμαντες, αφού το Ελληνικό σχολείο παραμένει ακόμη ένα κλειστό σύστημα που δεν αισθάνεται την υποχρέωση να ενημερώνει τους «μέτοχους» του σχολείου για τα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγει.

Ερώτημα 2: Ποιες ικανότητες / δεξιότητες του Διευθυντή θεωρούνται σημαντικότερες, για να θεωρηθεί αποτελεσματικός, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι ικανότητες / δεξιότητες επιδεικνύει στην πράξη)

Παρακάτω, στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται όλες οι ερωτήσεις με την σειρά σπουδαιότητας στην εφαρμογή τους στο σχολείο, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3: Παρουσίαση όλων των ερωτήσεων που αφορούν σε ικανότητες / δεξιότητες Δ/ντή, κατά βαθμό εφαρμογής, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.



Παρατηρείται πως δεν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ αυτών που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικές ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο Διευθυντής τους με αυτές τις ικανότητες που τελικά επιδεικνύει στην εφαρμογή της αποτελεσματικής διοίκησής του. Συγκεκριμένα η δεξιότητα/ικανότητα του διευθυντή που θεωρείται σημαντικότερη για να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας, παραμένει η προώθηση στοιχείων για δημιουργία φιλόξενου περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς ($M=4,36$ $SD= .727$), ακολουθούμενη από τη διαμόρφωση στρατηγικών δημιουργίας ασφαλούς περιβάλλοντος που ευνοεί την μάθηση ($M=4,22$ $SD= .806$) και την προώθηση εμπιστοσύνης, σεβασμού και αξιοπρέπειας μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών ($M=4,21$ $SD= .919$) η οποία όπως παρατηρείται παραμένει και αυτή στην ίδια σειρά σπουδαιότητας.

Επίσης, παρατηρείται, πως οι ίδιες ικανότητες Διευθυντή που θεωρούνται ασήμαντες για την αποτελεσματική του διοίκηση, θεωρούνται πως δεν επιδεικνύονται και στο επίπεδο εφαρμογής τους στο σχολείο. Συγκεκριμένα, η λιγότερο σημαντική δεξιότητα/ικανότητα - πάντα στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας - είναι η ικανότητα να μετατρέπει τους στόχους του Α. Π. σε πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο να αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου ($M=2,56$ $SD= 1.399$). Ακολουθούν με σειρά από κάτω προς τα πάνω η ικανότητα του Διευθυντή να παρακολουθεί την διδασκαλία της προγραμματισθείσας διδακτικής ύλης είτε μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη , είτε μέσω ανατροφοδότησης που θα έχει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ($M=2,67$ $SD= 1.267$) και η ικανότητα να εισάγει στο Α.Π. ως στόχο την κάλυψη των γνωστικών κενών των μαθητών ($M=3$ $SD= 1.154$) Οι πιθανοί λόγοι για αυτό το εύρημα παραμένουν οι ίδιοι, όπως και στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Ερώτημα 3 : Ποιες είναι οι δέκα (10) ερωτήσεις, που αφορούν στις ικανότητες / δεξιότητες αποτελεσματικού Διευθυντή και παρουσιάζουν την μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ του ιδεατού (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί) και πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (σε τι βαθμό εφαρμόζεται η συγκεκριμένη ερώτηση στο σχολείο τους)

Πίνακας 4

Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών, μεταξύ του ιδεατού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί) και του πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι εφαρμόζεται), των 10 ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες διαφορές μέσων τιμών στην Διοικητική Επάρκεια (ικανότητες / δεξιότητες του Δ/ντή)

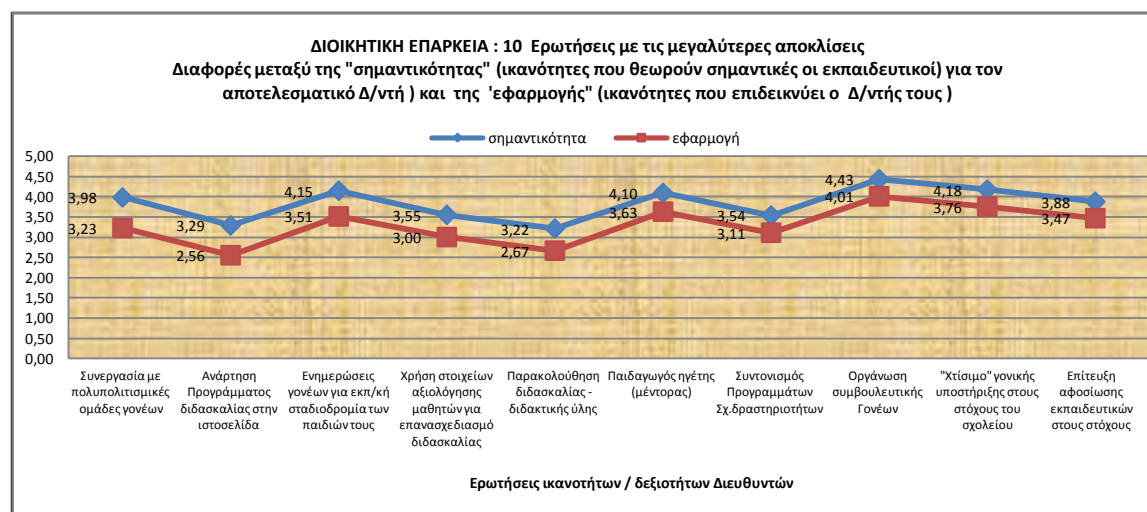
	Μέση τιμή «σημαντικ ότητα»	Μέση τιμή «εφαρμ ογή»	Διαφο ρά μέσων τιμών	t test Κατά ζεύγη	df	Sig (2- tailed)	Παράγοντας (στον οποίο ανήκει η ερώτηση)
41. Χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική συνεργασία με πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες ομάδες Γονέων;	3,98	3,23	,75	14,649	454	,000	Εμπλοκή Γονέων στη σχολική ζωή
3. Μετατρέπει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σε πρόγραμμα διδασκαλίας στην ιστοσελίδα του σχολείου σας;	3,29	2,56	,73	12,859	452	,000	Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία
44. Έχει αναπτύξει ένα σχέδιο ενημέρωσης γονέων για την καλύτερη καθοδήγηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας των παιδιών τους;	4,15	3,51	,64	10,117	452	,000	Εμπλοκή Γονέων στη σχολική ζωή
20. Εξασφαλίζει ότι οι Εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τακτικά τα στοιχεία επιδόσεων των μαθητών, που βρίσκονται στο σύστημα αξιολόγησης μαθητών (π.χ. portfolio μαθητών)	3,55	3,00	,55	8,919	446	,000	Παρακολούθηση προόδου & Αξιολόγηση Μαθητή

που χρησιμοποιεί το σχολείο σας, για επανασχεδιασμό της διδασκαλίας τους και για την παροχή οδηγιών προς τους μαθητές τους;							
10. Παρακολουθεί την διδασκαλία της προγραμματισθείσας διδακτικής ύλης (π.χ. μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη ή της ανατροφοδότησης που έχει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό);	3,22	2,67	,55	8,732	452	,000	Παρακολούθηση & βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας
15. Διαθέτει εκπαιδευτική κατάρτιση σε τέτοιο βαθμό που βοηθά τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, ως παιδαγωγός - ηγέτης (μέντορας), να βελτιώσουν την ποιότητα διδασκαλίας τους;	4,10	3,63	,47	7,854	447	,000	Εκπαιδευτική κατάρτιση του Διευθυντή
11. Διαρθρώνει, ανανεώνει (όταν απαιτείται) και συντονίζει ικανοποιητικά τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό μεθόδων διδασκαλίας;	3,54	3,11	,43	8,325	457	,000	Παρακολούθηση & βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας
43. Συμβουλεύει αποτελεσματικά τους Γονείς για τα δικαιώματά τους και τις ευθύνες τους απέναντι στα παιδιά τους (όπως νομικές, εκπαιδευτικές κ.α.);	4,43	4,01	,42	8,934	453	,000	Εμπλοκή Γονέων στη σχολική ζωή

42. Έχει «χτίσει» και διατηρεί την γονική υποστήριξη για την προώθηση συμμετοχής των μαθητών στα μαθησιακά επιτεύγματα;	4,18	3,76	,42	7,92	452	,000	Εμπλοκή Γονέων στη σχολική ζωή
6. Εφαρμόζει στρατηγικές για να πετύχει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω του ατομικού; προγράμματος εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού.	3,88	3,47	,41	7,475	456	,000	Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία

Σημείωση: Η αρίθμηση των ερωτήσεων είναι αυτή που υπάρχει στο ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις εμφανίζονται ιεραρχικά βάσει της μεγαλύτερης απόκλισης.

Οι παραπάνω αποκλίσεις παρουσιάζονται συνοπτικά και στο σχεδιάγραμμα 3, που ακολουθεί.



Σχήμα 7 : Παρουσίαση των 10 ερωτήσεων με τις μεγαλύτερες αποκλίσεις μεταξύ των ικανοτήτων /δεξιοτήτων που θεωρούν σημαντικές, οι εκπαιδευτικοί, για να είναι αποτελεσματικός ο Δ/ντής και το ποιες ικανότητες / δεξιότητες επιδεικνύονται στην εφαρμογή για την αποτελεσματική Διοίκηση του σχολείου.

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω Πίνακα 3 προκύπτει πως σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις, η αξιολόγηση της «εφαρμογής» υπολείπεται της αντίστοιχης «σημαντικότητας». Σε όλες τις περιπτώσεις αυτή η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική. Από τις οκτώ ομάδες ικανοτήτων / δεξιοτήτων, εμφανίζονται ερωτήσεις που ανήκουν μόνο στις 5 ομάδες ικανοτήτων / δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα οι περισσότερες ερωτήσεις που εμφανίζουν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ του ιδεατού (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί) και πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (σε τι βαθμό εφαρμόζεται στο σχολείο τους) ανήκουν στην ομάδα ικανοτήτων / δεξιοτήτων «Εμπλοκή Γονέων» που περιέχει τέσσερις (4) ερωτήσεις. Ακολουθούν οι ομάδες ικανοτήτων / δεξιοτήτων «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία» και «Παρακολούθηση προόδου & Αξιολόγηση Μαθητή» με δύο (2) ερωτήσεις. Κατόπιν εμφανίζεται από μία ερώτηση να ανήκει στις ομάδες ικανοτήτων / δεξιοτήτων «Εκπαιδευτική κατάρτιση του Διευθυντή» και «Παρακολούθηση & βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας». Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι Διευθυντές θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην Εμπλοκή Γονέων στην σχολική ζωή, στην διαμόρφωση Εκπαιδευτικής αποστολής και στοχοθεσίας, στην παρακολούθηση προόδου μαθητή, στην παρακολούθηση της βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας και στην εκπαιδευτική τους κατάρτιση.

Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις, μέσα στις 10 ερωτήσεις, που εκφράζουν ικανότητες / δεξιότητες και παρουσιάζουν την μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ του ιδεατού (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί) και πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (σε τι βαθμό εφαρμόζεται στο σχολείο τους) είναι οι ικανότητες του Διευθυντή α) να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική συνεργασία με πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες ομάδες Γονέων, β) να μετατρέπει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σε πρόγραμμα διδασκαλίας στην ιστοσελίδα του σχολείου και γ) να αναπτύσσει ένα σχέδιο ενημέρωσης γονέων για την καλύτερη καθοδήγηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας των παιδιών τους. Οι παραπάνω ερωτήσεις διαφοροποιούνται έντονα μεταξύ αυτού που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να επικρατεί στο σχολείο τους με αυτό που τελικά βιώνουν. Αυτό αποτελεί σημαντική ένδειξη για τον εντοπισμό των ικανοτήτων / δεξιοτήτων που θα πρέπει οι Διευθυντές να βελτιώσουν για να θεωρούνται, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τους, αποτελεσματικοί Διευθυντές

Αντίθετα, οι τρεις πρώτες ερωτήσεις, μέσα στις 10 ερωτήσεις, που εμφανίζουν την μικρότερη απόκλιση, με σειρά από κάτω προς τα πάνω, είναι η ικανότητα του Διευθυντή : α) να εφαρμόζει στρατηγικές για να πετύχει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω του ατομικού προγράμματος εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού, β) να «χτίζει» και να διατηρεί την γονική

υποστήριξη για την προώθηση συμμετοχής των μαθητών στα μαθησιακά επιτεύγματα, γ) να συμβουλεύει αποτελεσματικά τους Γονείς για τα δικαιώματά τους και τις ευθύνες τους απέναντι στα παιδιά τους (όπως νομικές, εκπαιδευτικές κ.α.). Στις παραπάνω ερωτήσεις παρατηρείται μικρή διαφοροποίηση μεταξύ αυτού που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να επικρατεί στο σχολείο τους με αυτό που τελικά βιώνουν. Το εύρημα αυτό επιτρέπει στους Διευθυντές να δώσουν μικρή προτεραιότητα βελτίωσης στις παραπάνω ικανότητες / δεξιότητες για να θεωρούνται κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών τους αποτελεσματικοί Διευθυντές.

4.2.2. Υποκλίμακες (ενότητες) Διοικητικής Επάρκειας Διευθυντή

Ερώτημα 4 : Ποιες ενότητες (δεξιότητων / ικανοτήτων) Διοικητικής Επάρκειας θεωρούνται σημαντικότερες για να θεωρηθεί ο Διευθυντής αποτελεσματικός, στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (ποια ενότητα ικανοτήτων / δεξιότητων θεωρούν σημαντική οι εκπαιδευτικοί).

Στον Πίνακα 5. που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι ενότητες ικανοτήτων / δεξιότητων που θεωρούν σημαντικές οι εκπαιδευτικοί για να χαρακτηρίσουν τον Διευθυντή τους αποτελεσματικό.

Πίνακας 5.

Παρουσίαση όλων των ενοτήτων Διοικητικής Επάρκειας αποτελεσματικού Δ/ντή, που αφορούν σε ικανότητες / δεξιότητες Δ/ντή, με την σειρά σημαντικότητας, κατά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

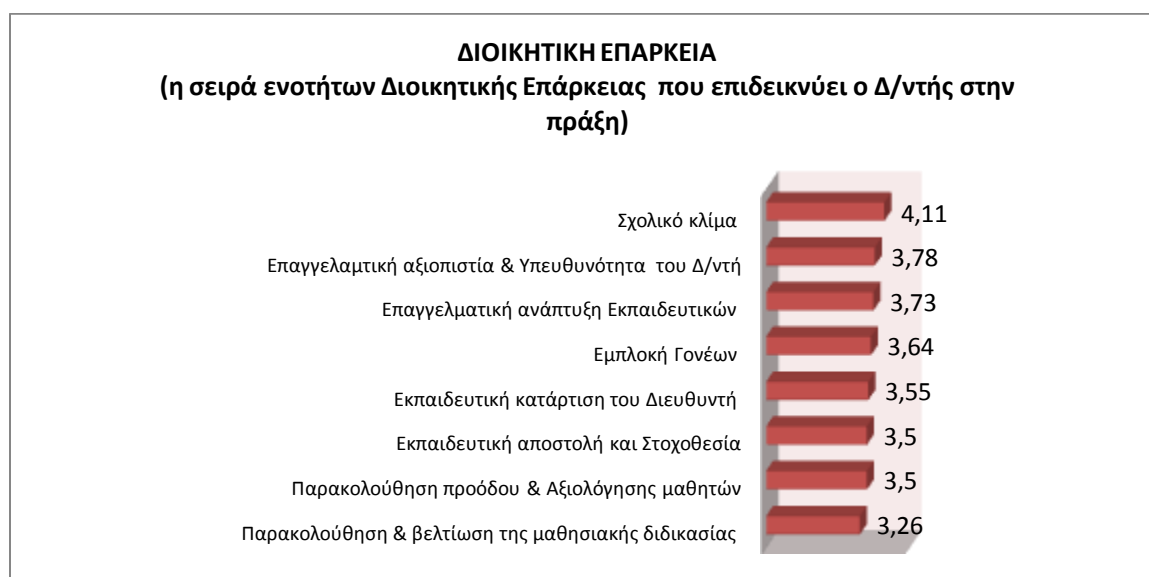


Από τον παραπάνω πίνακα, διαφαίνεται πως η ενότητα Διοικητικής επάρκειας που θεωρούν σημαντική οι εκπαιδευτικοί για να θεωρήσουν τον Διευθυντή τους αποτελεσματικό είναι το «Σχολικό κλίμα» ($M=4,29$ $SD=.718$) Η ικανότητα / δεξιότητα του Διευθυντή να δημιουργεί και να διατηρεί ομαλό και ευχάριστο κλίμα στο σχολείο θεωρείται η βασικότερη από τις οκτώ (8) υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που ανιχνεύουν την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή. Ακολουθούν η ενότητα «Εμπλοκή Γονέων» ($M=4,16$ $SD=.711$), η «Επαγγελματική αξιοπιστία & υπευθυνότητα Δ/ντή» ($M=3,95$ $SD=.851$), η «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» ($M=3,92$ $SD=.840$), η «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία» ($M=3,88$ $SD=.653$), η «Εκπαιδευτική κατάρτιση του Διευθυντή» ($M=3,79$ $SD=.962$). Οι τέσσερις παραπάνω ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων αναφέρονται κυρίως στον Διευθυντή, επιβεβαιώνοντας τον καταλυτικό ρόλο του Διευθυντή στο σχολείο. Οι επόμενες ενότητες Διοικητικής επάρκειας, όπως η «Παρακολούθηση της προόδου και αξιολόγησης των μαθητών» ($M=3,73$ $SD=.877$) και τέλος η «Παρακολούθηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας» ($M=3,66$ $SD=.901$) για την επίτευξή τους εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε μεγάλο βαθμό.

Ερώτημα 5: Ποιες ενότητες (δεξιοτήτων / ικανοτήτων) Διοικητικής Επάρκειας θεωρούνται σημαντικότερες για να θεωρηθεί ο Διευθυντής αποτελεσματικός, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (ποια ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων επιδεικνύει στην πράξη).

Πίνακας 6

Παρουσίαση όλων των ενοτήτων Διοικητικής Επάρκειας αποτελεσματικού Δ/ντή, που αφορούν σε ικανότητες / δεξιότητες Δ/ντή, που επιδεικνύει στην πράξη



Από το παραπάνω πίνακα, διαφαίνεται πως η ενότητα Διοικητικής επάρκειας που επιδεικνύουν οι Διευθυντές στην άσκηση διοίκησης στην πράξη, συνεχίζει να παραμένει πρώτη η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων που αφορά στο «Σχολικό κλίμα» ($M=4,11$ $SD=.756$). Ακολουθούν οι ενότητες «Επαγγελματική αξιοπιστία & Υπευθυνότητα του Δ/ντή» ($M=3,78$ $SD=.935$), η «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» ($M=3,73$ $SD=1.224$) και η «Εμπλοκή Γονέων» ($M=3,64$ $SD=.941$). Σε αυτές τις ενότητες παρατηρείται μια ενδιαφέρουσα αλλαγή στην σειρά κατάταξης. Η «Εμπλοκή γονέων», ενώ στο ιδεατό επίπεδο, θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς πολύ σημαντική για να θεωρηθεί ο Διευθυντής τους αποτελεσματικός (δεύτερη θέση), εντούτοις δεν επιδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό από τους Διευθυντές κατά την Διοίκηση των σχολείων, για αυτό και καταλαμβάνει την 4η θέση μεταξύ των οκτώ (8) εννοιϊκών διοικητικής επάρκειας του ερωτηματολογίου, προσφέροντας την δεύτερη θέση στην «Επαγγελματική αξιοπιστία & Υπευθυνότητα Δ/ντή», επιβεβαιώνοντας τον διακριτό ρόλο της προσωπικότητας του Διευθυντή στην Διοίκηση του σχολείου. Επίσης μικρές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται μεταξύ της ενότητας ικανοτήτων / δεξιοτήτων «Εκπαιδευτική κατάρτιση Δ/ντή» ($M=3,55$ $SD=.958$) και της «Εκπαιδευτικής αποστολής & Στοχοθεσίας» ($M=3,48$ $SD=.871$) αφού αλλάζουν θέσεις μεταξύ τους. Αμετάβλητη παραμένει η κατάταξη στις τελευταίες θέσεις, αφού τις ίδιες θέσεις διατηρούν η «Παρακολούθηση της προόδου και αξιολόγησης των μαθητών» ($M=3,50$ $SD=.965$) και η «Παρακολούθηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας» ($M=3,26$ $SD=.998$).

Ερώτημα 6: Ποιες ενότητες (ικανοτήτων /δεξιοτήτων) Διοικητικής Επάρκειας διευθυντών παρουσιάζουν την μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ του ιδεατού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι θεωρούν σημαντικοί οι εκπαιδευτικοί) και του πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι εφαρμόζεται στο σχολείο τους)

Στον Πίνακα 7 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατάταξη των εννοιϊκών Διοικητικής Επάρκειας του Διευθυντή (ικανότητες / δεξιότητες) σύμφωνα με την μεγαλύτερη διαφορά μέσων τιμών.

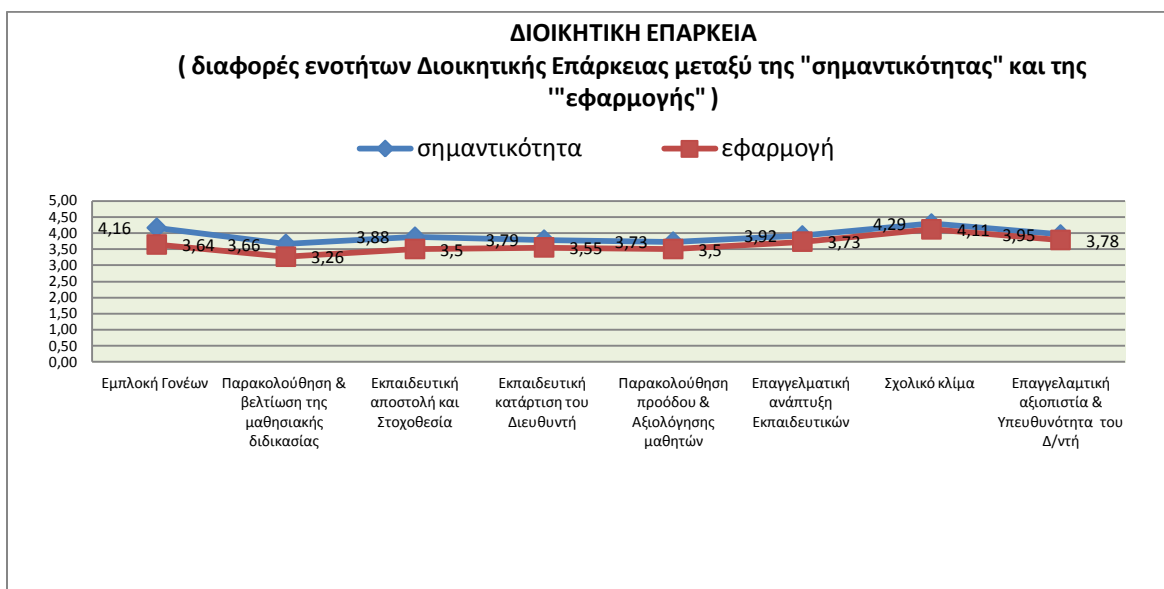
Πίνακας 7

Μέσες τιμές και έλεγχος μέσων τιμών, μεταξύ του ιδεατού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί) και του πραγματικού επιπέδου άσκησης διεύθυνσης σχολείου (τι εφαρμόζεται), στις ενότητες της ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ (ικανότητες / δεξιότητες του Δ/ντή) και του συνολικού score με τα αντίστοιχα διαστήματα εμπιστοσύνης.

Ενότητες "ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ" (ικανότητες / δεξιότητες του Δ/ντή)	Μέση τιμή «σημ.»	Μέση τιμή «εφαρμ.»	Διαφορ ά μέσων τιμών	t test Κατά ζεύγη	df	Sig (2-tailed)
Εμπλοκή γονέων	4,16	3,64	,52	12,811	455	,000
Παρακολούθηση & βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας	3,66	3,26	,40	10,362	458	,000
Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία	3,88	3,50	,38	10,947	458	,000
Εκπαιδευτική κατάρτιση Διευθυντή	3,79	3,55	,24	5,330	458	,000
Παρακολούθηση προόδου & αξιολόγησης μαθητών	3,73	3,50	,23	4,884	458	,000
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	3,92	3,73	,19	3,415	458	,001
Σχολικό κλίμα	4,29	4,11	,18	4,655	457	,000
Επαγγελματική αξιοπιστία & Υπευθυνότητα Δ/ντή	3,95	3,78	,17	3,675	458	,000
Συνολικό score "ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ"	3,92	3,63	,29	8,566	458	,000

Σημείωση: Οι ενότητες Διοικητικής επάρκειας εμφανίζονται ιεραρχικά βάσει της μεγαλύτερης απόκλισης.

Οι παραπάνω αποκλίσεις παρουσιάζονται συνοπτικά και στο σχεδιάγραμμα 8, που ακολουθεί.



Σχήμα 8 : Παρουσίαση των διαφορών ενοτήτων Διοικητικής Επάρκειας μεταξύ της «σημαντικότητας» για τον αποτελεσματικό Διευθυντή και του βαθμού «εφαρμογής» των συγκεκριμένων ενοτήτων στην λειτουργία του σχολείου.

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω Πίνακα προκύπτει πως σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις, η αξιολόγηση της «εφαρμογής» υπολείπεται της αντίστοιχης «σημαντικότητας». Σε όλες τις περιπτώσεις αυτή η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική. Η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων που παρουσιάζει την μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ αυτού που θεωρούν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί και του τι εφαρμόζεται τελικά στο σχολείο τους, είναι η «Εμπλοκή γονέων» (Μέση τιμή διαφορών = 0,52). Ακολουθούν με μικρές διαφορές οι «Παρακολούθηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας» (Μέση τιμή διαφορών = 0,40), «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία» (Μέση τιμή διαφορών = 0,38). Με αρκετή απόσταση, από τις παραπάνω, αλλά χωρίς μεγάλες διαφορές μεταξύ τους, ακολουθούν οι «Εκπαιδευτική κατάρτιση Δ/ντή» (Μέση τιμή διαφορών = 0,24), «Παρακολούθηση της προόδου και αξιολόγησης των μαθητών» (Μέση τιμή διαφορών = 0,23), «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Μέση τιμή διαφορών = 0,19), «Σχολικό κλίμα» (Μέση τιμή διαφορών = 0,18), «Επαγγελματική αξιοπιστία & Υπευθυνότητα του Δ/ντή» (Μέση τιμή διαφορών = 0,17).

Από το παραπάνω σχήμα 8 διαφαίνεται ξεκάθαρα από το χάσμα που παρουσιάζεται (gap analysis), πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη βελτίωσης των διευθυντών στην συνολική Διοικητική τους επάρκεια (Μέση τιμή διαφορών = 0,29). Συγκεκριμένα οι διευθυντές πρέπει να βελτιωθούν στην ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων

«Εμπλοκή γονέων» , στην «Παρακολούθηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας» και στην «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία».

Η ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων «Εμπλοκή γονέων» εντοπίστηκε και στο πρώτο υποκεφάλαιο (Σύνολο ερωτήσεων) να εμπεριέχει τέσσερεις ερωτήσεις , που ανήκουν στις δέκα (10) ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες αποκλίσεις. Αυτές είναι : α) *«Χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική συνεργασία με πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες ομάδες Γονέων»* β) *«Έχει αναπτύξει ένα σχέδιο ενημέρωσης γονέων για την καλύτερη καθοδήγηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας των παιδιών τους»*, γ) *«Συμβουλεύει αποτελεσματικά τους Γονείς για τα δικαιώματά τους και τις ευθύνες τους απέναντι στα παιδιά τους (όπως νομικές, εκπαιδευτικές κ.α.)»* και δ) *«Έχει "χτίσει" και διατηρεί την γονική υποστήριξη για την προώθηση συμμετοχής των μαθητών στα μαθησιακά επιτεύγματα»* Συμπεραίνεται από τα παραπάνω πως η βελτίωση της ενότητας «Εμπλοκή γονέων» επιβάλλει στους Διευθυντές να δώσουν προτεραιότητα βελτίωσης στις παραπάνω δράσεις για να βελτιώσουν τις ικανότητες / δεξιότητες στις οποίες, όπως εντοπίστηκε, υστερούν.

Η ενότητα «Παρακολούθηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας» στο πρώτο υποκεφάλαιο εντοπίστηκε να εμπεριέχει δύο (2) ερωτήσεις, που ανήκουν στις δέκα (10) ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες αποκλίσεις. Αυτές είναι : α) *«Παρακολουθεί την διδασκαλία της προγραμματισθείσας διδακτικής ύλης (π.χ. μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη ή της ανατροφοδότησης που έχει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό)»* και β) *«Διαρθρώνει, ανανεώνει (όταν απαιτείται) και συντονίζει ικανοποιητικά τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό μεθόδων διδασκαλίας»*

Η ενότητα «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία» στο πρώτο υποκεφάλαιο εντοπίστηκε να εμπεριέχει δύο (2) ερωτήσεις, που ανήκουν στις δέκα (10) ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες αποκλίσεις. Αυτές είναι : α) *«Εφαρμόζει στρατηγικές για να πετύχει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω του ατομικού προγράμματος εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού»* και β) *«Μετατρέπει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σε πρόγραμμα διδασκαλίας στην ιστοσελίδα του σχολείου σας»* Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως οι Διευθυντές, αν θέλουν να τους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τους αποτελεσματικούς, θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα βελτίωσης στις δράσεις των αντίστοιχων δύο παραπάνω ενοτήτων, που εντοπίστηκε πως υστερούν.

Παρακάτω παρουσιάζονται σε πίνακα οι ενότητες και οι συγκεκριμένες ικανότητες / δεξιότητες στις οποίες θα πρέπει να βελτιωθούν οι Διευθυντές.

Πίνακας 8

Ενότητες Διοικητικής επάρκειας και συγκεκριμένες ικανότητες / δεξιότητες στις οποίες πρέπει να βελτιωθούν οι Δ/ντές

ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ / ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
Εμπλοκή γονέων	α) Ικανότητα χρήσης κατάλληλων στρατηγικών για την αποτελεσματική συνεργασία με πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες ομάδες Γονέων. β) Ικανότητα ανάπτυξης σχεδίου ενημέρωσης γονέων για την καλύτερη καθοδήγηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας των παιδιών τους γ) Ικανότητα αποτελεσματικής συμβουλευτικής προς Γονείς για τα δικαιώματά τους και τις ευθύνες τους απέναντι στα παιδιά τους (όπως νομικές, εκπαιδευτικές κ.α.)» δ) Ικανότητα "χτισίματος" και διατήρησης γονικής υποστήριξης για την προώθηση συμμετοχής των μαθητών στα μαθησιακά επιτεύγματα.
Παρακολούθηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας	α) Ικανότητα παρακολούθησης της διδασκαλίας της προγραμματισθείσας διδακτικής ύλης (π.χ. μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη ή της ανατροφοδότησης που έχει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό) β) Ικανότητα διάρθρωσης, ανανέωσης (όταν απαιτείται) και ικανοποιητικού συντονισμού Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό μεθόδων διδασκαλίας»
Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία»	α) Ικανότητα εφαρμογής στρατηγικών για την επίτευξη της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσου του ατομικού προγράμματος εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού β) Ικανότητα μετατροπής των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σε πρόγραμμα διδασκαλίας και ανάρτησής του στην ιστοσελίδα του σχολείου.

4.2.3. Διαφοροποιήσεις αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθούν οι διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες / δεξιότητες που επιδεικνύει ο Διευθυντής τους στην πράξη (πραγματικό επίπεδο άσκησης Διεύθυνσης σχολείου) ως προς τις οκτώ (8) ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων

Στις ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων προστέθηκε μία ενότητα. Η ενότητα ικανότητες / δεξιότητες που προστέθηκε εκφράζει την συνολική τιμή των ενοτήτων (δεξιοτήτων / ικανοτήτων) της Διοικητικής Επάρκειας του Διευθυντή.

Για τον έλεγχο πιθανής διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου ως προς τις οκτώ (8) ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων με βάση την βαθμίδα σχολείου, εφαρμόστηκε έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα.

4.2.3.1. Διαφοροποιήσεις αντιλήψεων ως προς την βαθμίδα Σχολείου

Ερώτημα 7: Πώς διαφοροποιείται η κάθε ενότητα (ικανοτήτων /δεξιοτήτων) Διοικητικής Επάρκειας των διευθυντών, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (σε τι βαθμό εφαρμόζεται στο σχολείο τους) ως προς την βαθμίδα σχολείου (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο – ΕΠΑ.Λ).

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι πιθανές διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υπάρχουν ανάμεσα στις οκτώ (8) ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων (Εμπλοκή γονέων, Παρακολούθηση & βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας, Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία, Εκπαιδευτική κατάρτιση Διευθυντή, Παρακολούθηση προόδου & αξιολόγησης μαθητών, Επαγγελματική αξιοπιστία & Υπευθυνότητα Δ/ντή, Σχολικό κλίμα, Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών) αλλά και της συνολικής τιμής της Διοικητικής Επάρκειας (Συνολικό score "ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ"), με βάση την βαθμίδα σχολείου.

Ακολουθεί, στον παρακάτω Πίνακα 9, η παρουσίαση των μέσων τιμών και οι τυπικές αποκλίσεις που λαμβάνει στην ανάλυση διακύμανσης η κάθε μια ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων σε κάθε βαθμίδα Εκπαίδευσης (Δημοτικό , Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑ.Λ.)

Πίνακας 9

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στις βαθμίδες σχολείου με τα διαστήματα εμπιστοσύνης

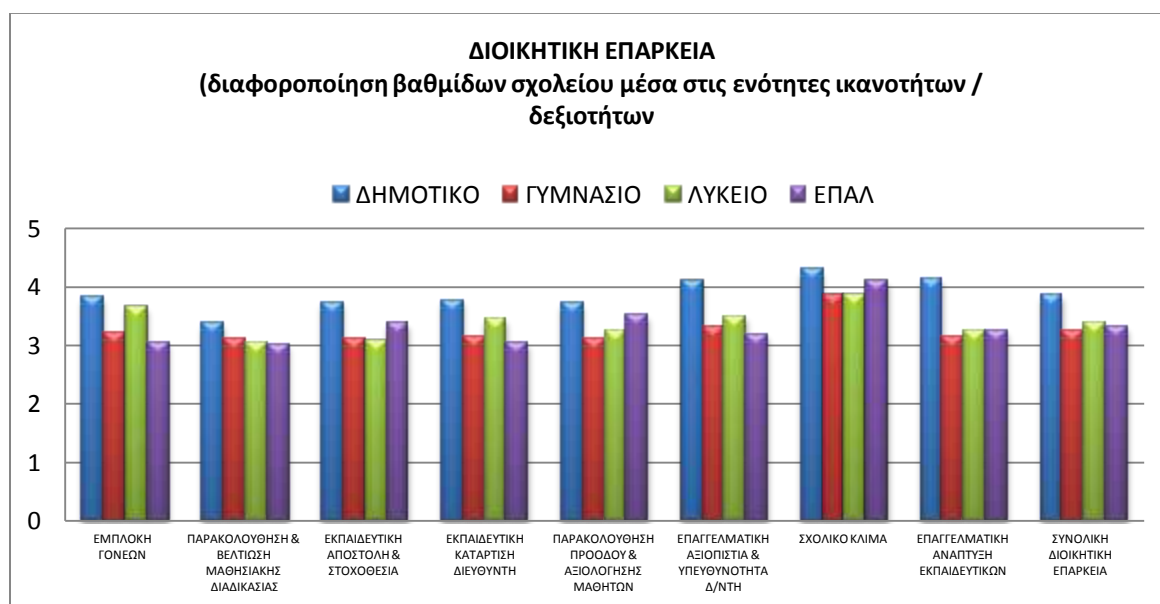
	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΛΥΚΕΙΟ	ΕΠΑ.Λ.	Significance of difference
	(N= 266)	(N=110)	(N=66)	(N=17)	
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	p
Εμπλοκή γονέων	3,83 (.99)	3,26 (.81)	3,65 (.62)	3,05 (1,02)	.000
Παρακολούθηση & βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας	3,38 (1,04)	3,10 (.90)	3,05 (.83)	3,02 (1,23)	.014
Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία	3,74 (.85)	3,12 (.74)	3,06 (.74)	3,38 (.90)	.000
Εκπαιδευτική κατάρτιση Διευθυντή	3,77 (.95)	3,16 (.92)	3,45 (.62)	3,03 (1,25)	.000
Παρακολούθηση προόδου & αξιολόγησης μαθητών	3,72 (.96)	3,10 (.89)	3,25 (.71)	3,51 (1,24)	.000
Επαγγελματική αξιοπιστία & Υπευθυνότητα Δ/ντή	4,09 (.88)	3,30 (.86)	3,49 (.62)	3,18 (1,15)	.000
Σχολικό κλίμα	4,27 (.75)	3,86 (.68)	3,87 (.65)	4,09 (.92)	.000
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	4,12 (.1,23)	3,13 (.99)	3,25 (.93)	3,25 (.1,15)	.000
Συνολικό score ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ	3,86 (.74)	3,25 (.72)	3,38 (.59)	3,32 (.97)	.000

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα συμπεραίνουμε ότι όλες οι ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων των Διευθυντών, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου, διαφοροποιούνται μεταξύ Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου και Επαγγελματικού Λυκείου.

Συγκεκριμένα, διαφοροποιούνται η δεξιότητα των διευθυντών να προσδιορίζουν και να διαχέουν τους εκπαιδευτικούς στόχους ($F(3,455)=22,039, p<0,05$), η δεξιότητά τους να παρακολουθούν και να βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία ($F(3,455) =3,588, p<0,05$), η επαγγελματική κατάρτιση του Διευθυντή ($F(3,455) =13,808, p<0,05$), η δεξιότητα παρακολούθησης της προόδου και αξιολόγησης των μαθητών ($F(3,455) =13,469, p<0,05$), η δεξιότητα προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ($F(3,455) =25,333, p<0,05$), η επαγγελματική αξιοπιστία & υπευθυνότητα του Δ/ντή ($F(3,455) =28,106, p<0,05$), η δεξιότητα δημιουργίας και διατήρησης ομαλού και ευχάριστου κλίματος στο σχολείο ($F(3,455) =11,061, p<0,05$), καθώς και η δεξιότητα εμπλοκής των γονιών στην μαθησιακή διαδικασία ($F(3,453) =12,617, p<0,05$).

Επίσης διαφοροποιείται στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου και η συνολική ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ μεταξύ Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου και Επαγγελματικού Λυκείου. ($F(3,453) =22,822, p<0,05$), γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Δημοτικά - Γυμνάσια - στα Λύκεια και στα ΕΠΑ.Λ., δεν αντιλαμβάνονται το ίδιο την Διοικητική επάρκεια των Διευθυντών αλλά και τις δεξιότητες / ικανότητες που την απαρτίζουν και που τις επιδεικνύουν στην πράξη οι Διευθυντές κατά την διοίκηση των σχολείων.

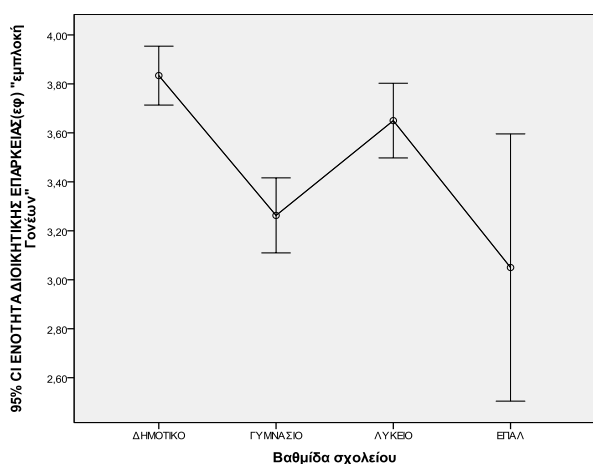
Στο σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζονται γραφικά οι βαθμίδες σχολείου και πώς διαφοροποιούνται μέσα σε κάθε ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων της Διοικητικής επάρκειας Δ/ντή



Σχήμα 9: Παρουσίαση διαφοροποίησης βαθμίδων σχολείου μέσα στις ενότητες Διοικητικής Επάρκειας Δ/ντή .

Παρατηρείται, πως διαφέρουν οι τιμές που λαμβάνει η κάθε βαθμίδα σχολείου σε κάθε ενότητα Διοικητικής Επάρκειας του Διευθυντή. Για να εντοπίσουμε ποια βαθμίδα διαφέρει με ποια και εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική, εφαρμόστηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων scheffe. Παρακάτω αναφέρονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης σε όλες τις ενότητες / δεξιότητες και στην συνολική Διοικητική επάρκεια.

«ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ» : Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του Δημοτικού με το Γυμνάσιο & ΕΠΑ.Λ. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά του Λυκείου με τις υπόλοιπες βαθμίδες.



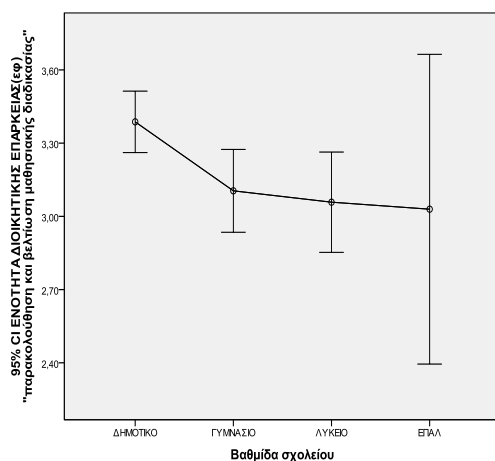
Ενότητα : ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ

Scheffe^{a,b}

Βαθμίδα σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
ΕΠΑΛ	16	3,0500		
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	110	3,2627	3,2627	
ΛΥΚΕΙΟ	66		3,6500	3,6500
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	265			3,8340
Sig.		,750	,261	,824

Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων αντιλαμβάνονται να επιδεικνύεται η ενότητα «Εμπλοκή Γονέων» από τους Διευθυντές τους στην πράξη και να τους προσδιορίζει ως αποτελεσματικούς Διευθυντές, περισσότερο από ότι οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων – Λυκείων και ΕΠΑ.Λ. Μεταξύ των τύπων σχολείων της Β/ Θμιας εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά την αντίληψή τους για την ενότητα «Εμπλοκή Γονέων»

«ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ & ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ» : Αν και η ανάλυση διακύμανσης, ως προς έναν παράγοντα ($F(3,455) = 3,588$, $p = .014$, $p < .05$), παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης, εντούτοις στο τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (scheffe) δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Δημοτικού – Γυμνασίου – Λυκείου & ΕΠΑ.Λ.



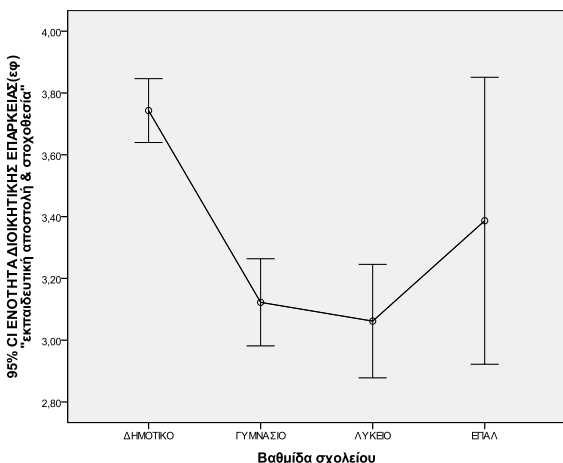
Ενότητα : ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Scheffe, b

Βαθμίδα σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05
		1
ΕΠΑΛ	17	3,0294
ΛΥΚΕΙΟ	66	3,0581
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	110	3,1045
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	266	3,3872
Sig.		,392

Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών, των Γυμνασίων, των Λυκείων και των ΕΠΑ.Λ. αντιλαμβάνονται να επιδεικνύεται η ενότητα «Παρακολούθηση & Βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας» από τους Διευθυντές τους στην πράξη και να τους προσδιορίζει ως αποτελεσματικούς Διευθυντές, το ίδιο.

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΣΤΟΛΗ & ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ» : Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του Δημοτικού με το Γυμνάσιο & το Λύκειο. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά του ΕΠΑ.Λ. με τις υπόλοιπες βαθμίδες.



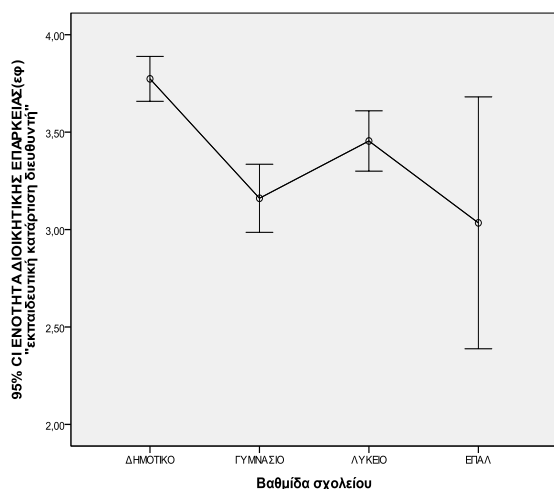
Ενότητα : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΣΤΟΛΗ & ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ

Scheffe^{a,b}

Βαθμίδα σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ΛΥΚΕΙΟ	66	3,0617	
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	110	3,1224	
ΕΠΑΛ	17	3,3866	3,3866
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	266		3,7431
Sig.		,304	,224

Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων αντιλαμβάνονται να επιδεικνύεται η ενότητα «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία» από τους Διευθυντές τους στην πράξη και να τους προσδιορίζει ως αποτελεσματικούς Διευθυντές, περισσότερο από ότι οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων και Λυκείων. Μεταξύ των τύπων σχολείων της Β/ Θμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά την αντίληψή τους για την ενότητα «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία»

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ»: Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του Δημοτικού με το Γυμνάσιο & το ΕΠΑ.Λ Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά του Λυκείου με τις υπόλοιπες βαθμίδες.



**Ενότητα : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ**

Scheffe^{a,b}

Βαθμίδα σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ΕΠΑΛ	17	3,0343	
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	110	3,1606	
ΛΥΚΕΙΟ	66	3,4545	3,4545
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	266		3,7735
Sig.		,188	,430

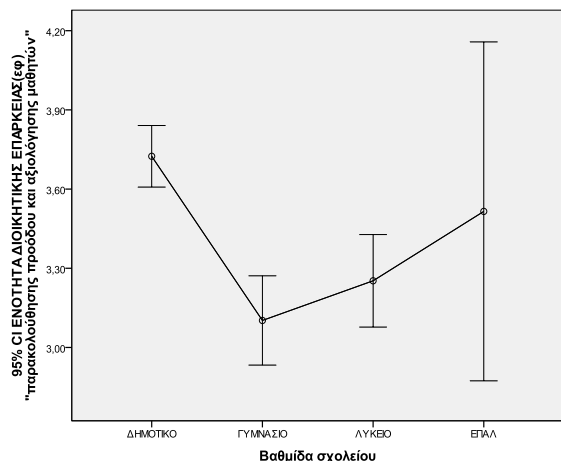
Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων αντιλαμβάνονται να επιδεικνύεται η ενότητα «Εκπαιδευτική Κατάρτιση Διευθυντή» από τους Διευθυντές τους στην πράξη και να τους προσδιορίζει ως αποτελεσματικούς Διευθυντές, περισσότερο από ότι οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων και ΕΠΑ.Λ. Μεταξύ των τύπων σχολείων της Β/ Θμιας εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά την αντίληψή τους για την ενότητα «Εκπαιδευτική Κατάρτιση Διευθυντή»

«ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΠΡΟΟΔΟΥ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ»: Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του Δημοτικού με το Γυμνάσιο & το Λύκειο Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά του ΕΠΑ.Λ. με τις υπόλοιπες βαθμίδες.

**ΕΝΟΤΗΤΑ: ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΠΡΟΟΔΟΥ
ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Scheffe^{a,b}

Βαθμίδα σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	110	3,1024	
ΛΥΚΕΙΟ	66	3,2525	3,2525
ΕΠΑΛ	17	3,5154	3,5154
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	266		3,7242
Sig.		,208	,116

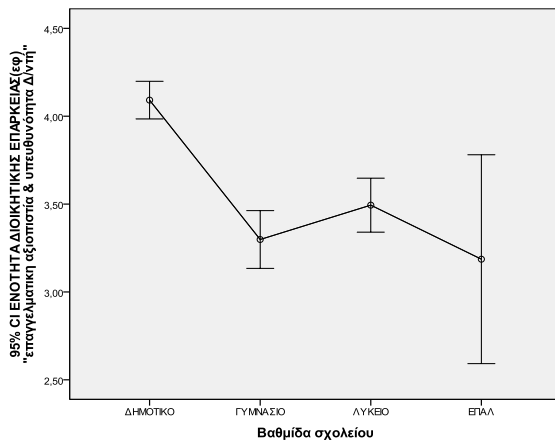


Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων αντιλαμβάνονται να επιδεικνύεται η ενότητα «Παρακολούθηση Προόδου & Αξιολόγηση Μαθητών» από τους Διευθυντές τους στην πράξη και να τους προσδιορίζει ως αποτελεσματικούς Διευθυντές, περισσότερο από ότι οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων και Λυκείων. Μεταξύ των τύπων σχολείων της Β/ Θμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά την αντίληψή τους για την ενότητα «Παρακολούθηση Προόδου & Αξιολόγηση Μαθητών»

«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ & ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ»: Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του Δημοτικού με το Γυμνάσιο, το Λύκειο και το ΕΠΑ.Λ.

Ενότητα : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ & ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ Δ/ΝΤΗ

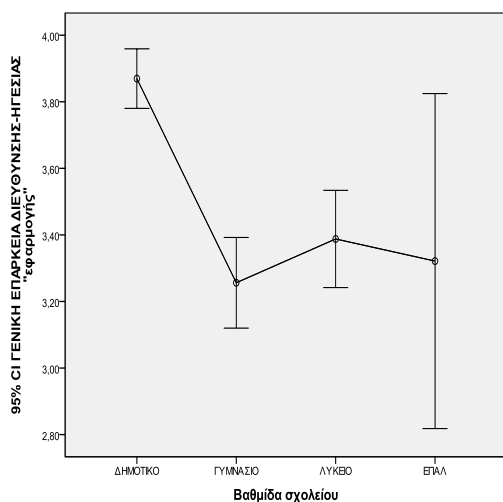
Scheffe^{a,b}



Βαθμίδα σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ΕΠΑΛ	17	3,1863	
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	110	3,2985	
ΛΥΚΕΙΟ	66	3,4939	
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	266		4,0915
Sig.		,403	1,000

Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων αντιλαμβάνονται να επιδεικνύεται η ενότητα «Επαγγελματική Αξιοπιστία & Υπευθυνότητα Διευθυντή» από τους Διευθυντές τους στην πράξη και να τους προσδιορίζει ως αποτελεσματικούς Διευθυντές, περισσότερο από ότι οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων – Λυκείων και ΕΠΑ.Λ.. Μεταξύ των τύπων σχολείων της Β/ Θμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά την αντίληψή τους για την ενότητα «Επαγγελματική Αξιοπιστία & Υπευθυνότητα Διευθυντή»

«ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ»: Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του Δημοτικού με το Γυμνάσιο, το Λύκειο και το ΕΠΑ.Λ.

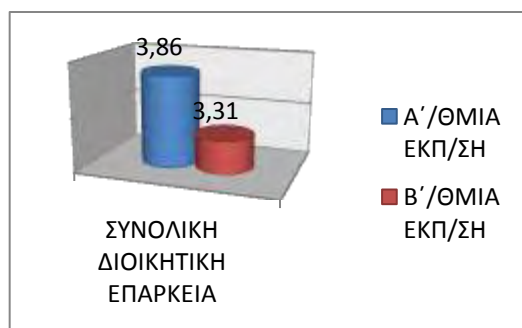


ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Scheffe^{a,b}

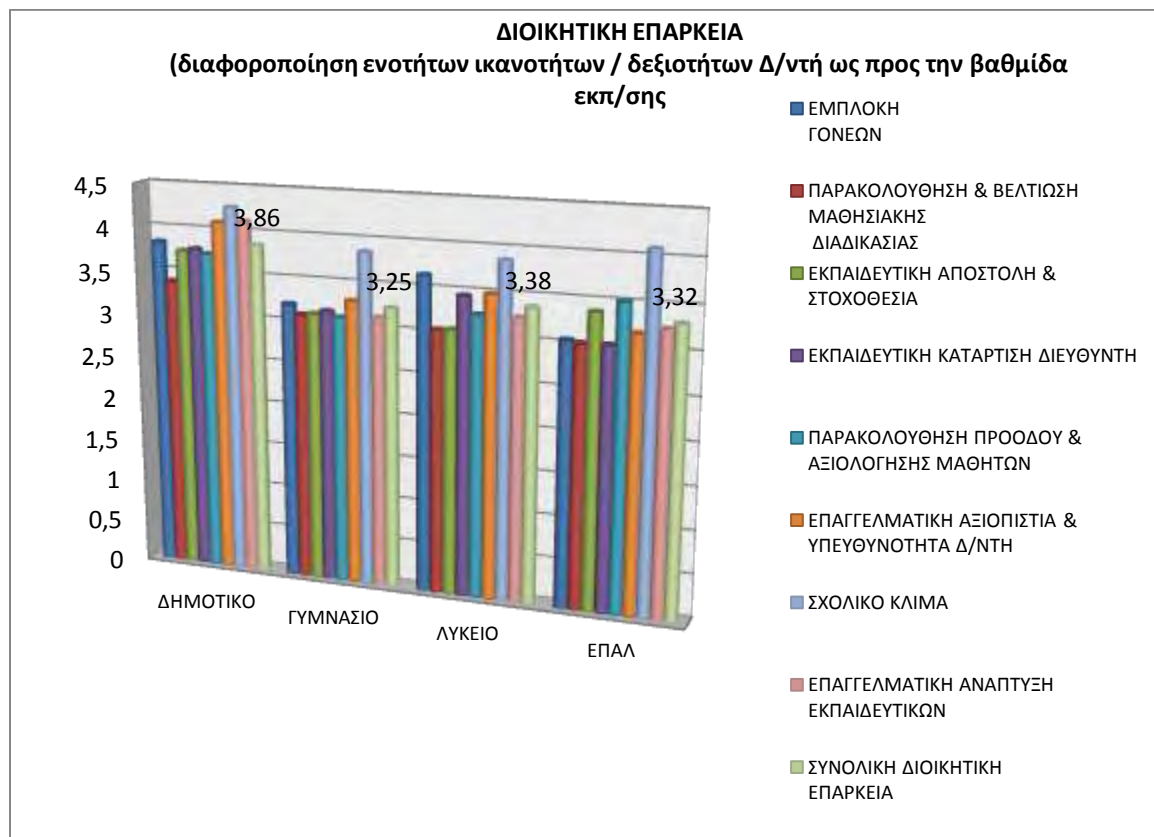
Βαθμίδα σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	110	3,2562	
ΕΠΑΛ	17	3,3214	
ΛΥΚΕΙΟ	66	3,3878	
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	266		3,8696
Sig.		,860	1,000

Οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων αντιλαμβάνονται να επιδεικνύεται η «Συνολική Διοικητική επάρκεια» του Διευθυντή στην πράξη και να ως αποτελεσματικούς Διευθυντές, περισσότερο εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων – Λυκείων και των τύπων σχολείων της Β/ Θμιας εκπαίδευσης, δεν διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά την την «Διοικητική επάρκεια του Διευθυντή»



τους προσδιορίζει από ότι οι ΕΠΑ.Λ. Μεταξύ οι εκπαιδευτικοί αντίληψή τους για

Στο Σχήμα 10 παρουσιάζονται γραφικά οι ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων μαζί με την συνολική ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ κατά βαθμίδα σχολείου.



Σχήμα 10: Παρουσίαση διαφοροποίησης ενοτήτων Διοικητικής Επάρκειας Δ/ντή ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω ευρήματα διαφαίνεται, πως η ενότητα «Παρακολούθηση & Βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας» αξιολογείται το ίδιο από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων σχολείων και η αντίληψη τους για αυτήν δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός πως η συγκεκριμένη ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων της Διοικητικής Επάρκειας, στο υποκεφάλαιο Υποκλίμακες Διοικητικής Επάρκειας Διευθυντή, καταλαμβάνει την τελευταία θέση σημαντικότητας για τον αποτελεσματικό Διευθυντή και την τελευταία θέση εφαρμογής της στην πράξη που γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίζει τον Διευθυντή τους ως αποτελεσματικό. Γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα, πως στην αντίληψη των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων είναι υποτιμημένη ως ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων του αποτελεσματικού Διευθυντή.

Στις υπόλοιπες ενότητες Διοικητικής Επάρκειας Διευθυντή διαφέρουν στατιστικά σημαντικά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Α/Θμιας Εκπαίδευσης με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Β'/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις ικανότητες / δεξιότητες που επιδεικνύει ο Διευθυντής τους στην πράξη. Επίσης διαπιστώνεται πως

δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις, μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία της Β/ Θμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τις ικανότητες / δεξιότητες που επιδεικνύει ο Διευθυντής τους στην πράξη.

4.2.3.2. Διαφοροποιήσεις αντιλήψεων ως προς την τοποθεσία σχολείων

Ερώτημα 8: Πως διαφοροποιείται η κάθε ενότητα (ικανοτήτων /δεξιοτήτων) Διοικητικής Επάρκειας των διευθυντών, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου, (σε τι βαθμό εφαρμόζεται στο σχολείο τους), ως προς την περιοχή (αστική – ημιαστική – αγροτική) που βρίσκονται τα σχολεία.

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι πιθανές διαφοροποιήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υπάρχουν ανάμεσα στις οκτώ (8) ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων (Εμπλοκή γονέων, Παρακολούθηση & βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας, Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία, Εκπαιδευτική κατάρτιση Διευθυντή, Παρακολούθηση προόδου & αξιολόγησης μαθητών, Επαγγελματική αξιοπιστία & Υπευθυνότητα Δ/ντή, Σχολικό κλίμα, Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών) αλλά και της συνολικής τιμής της Διοικητικής Επάρκειας (Συνολικό score "ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ), με βάση την τοποθεσία που βρίσκεται το σχολείο.(αστικότητα)

Ακολουθεί, στον παρακάτω Πίνακα 10, η παρουσίαση των μέσων τιμών και οι τυπικές αποκλίσεις που λαμβάνει στην ανάλυση διακύμανσης η κάθε μια ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων σε κάθε περιοχή σχολείου (ΑΣΤΙΚΗ - ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ - ΑΓΡΟΤΙΚΗ)

Πίνακας 10**Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις τοποθεσίας σχολείου με τα διαστήματα εμπιστοσύνης**

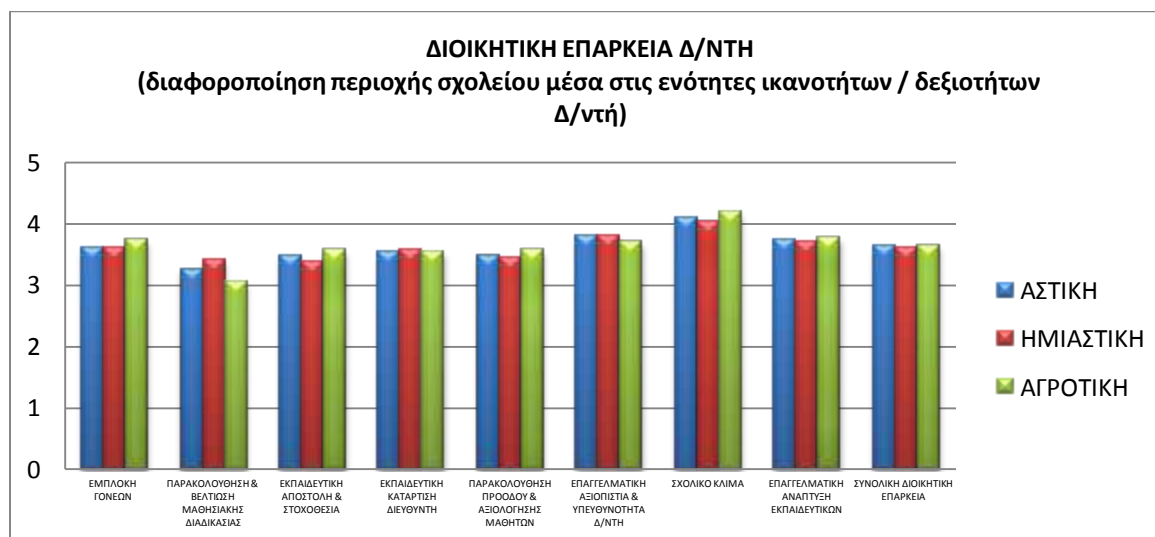
	ΑΣΤΙΚΗ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	ΑΓΡΟΤΙΚΗ	Significance of difference
	(N= 202)	(N=145)	(N=112)	
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	p
Εμπλοκή γονέων	3,62 (1.01)	3,60 (.88)	3,73 (.89)	.491
Παρακολούθηση & βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας	3,26 (1,05)	3,41 (.92)	3,05 (.96)	.016
Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία	3,49 (.92)	3,39 (.85)	3,57 (.78)	.261
Εκπαιδευτική κατάρτιση Διευθυντή	3,53 (1.02)	3,58 (.86)	3,54 (.96)	.868
Παρακολούθηση προόδου & αξιολόγησης μαθητών	3,48 (1.03)	3,45 (.91)	3,57 (.89)	.626
Επαγγελματική αξιοπιστία & Υπευθυνότητα Δ/ντή	3,80 (1.01)	3,81 (.83)	3,69 (.90)	.500
Σχολικό κλίμα	4,11 (.79)	4,03 (.72)	4,20 (.70)	.190
Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	3,72 (.1,54)	3,70 (.87)	3,76 (.93)	.933
Συνολικό score ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ	3,63 (.86)	3,62 (.71)	3,64 (.68)	.985

Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνεται, πως δεν διαφοροποιούνται η δεξιότητα των διευθυντών να προσδιορίζουν και να διαχέουν τους εκπαιδευτικούς στόχους ($F(2,456)=1,346$ $p= .261$, $p > 0,05$), η επαγγελματική κατάρτιση του Διευθυντή ($F(2,456) =0,142$ $p= .868$, $p>0,05$), η δεξιότητα παρακολούθησης της προόδου και αξιολόγησης των μαθητών ($F(2,456) =0,469$ $p= .626$, $p>0,05$), η δεξιότητα προώθησης της

επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ($F(2,456) = 0,70$ $p = .933$, $p > 0,05$), η επαγγελματική αξιοπιστία & υπευθυνότητα του Δ/ντή ($F(2,456) = 0,695$, $p = .500$, $p > 0,05$), η δεξιότητα δημιουργίας και διατήρησης ομαλού και ευχάριστου κλίματος στο σχολείο ($F(2,456) = 1,665$, $p = .190$, $p > 0,05$), καθώς και η δεξιότητα εμπλοκής των γονιών στην μαθησιακή διαδικασία ($F(2,454) = 0,713$ $p = .491$, $p > 0,05$).

Επίσης δεν διαφοροποιείται στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου και η συνολική ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ μεταξύ των σχολείων που βρίσκονται σε περιοχές με διαφορετική αστικότητα ($F(2,456) = 0,015$ $p = .985$, $p > 0,05$), γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία που βρίσκονται σε Αστικές – Ημιαστικές – Αγροτικές περιοχές, αντιλαμβάνονται το ίδιο την Διοικητική επάρκεια των Διευθυντών αλλά και τις δεξιότητες / ικανότητες που την απαρτίζουν και που τις επιδεικνύουν στην πράξη οι Διευθυντές κατά την διοίκηση των σχολείων.

Στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζονται γραφικά οι περιοχές σχολείου και πώς διαφοροποιούνται μέσα σε κάθε ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων της Διοικητικής επάρκειας Δ/ντή



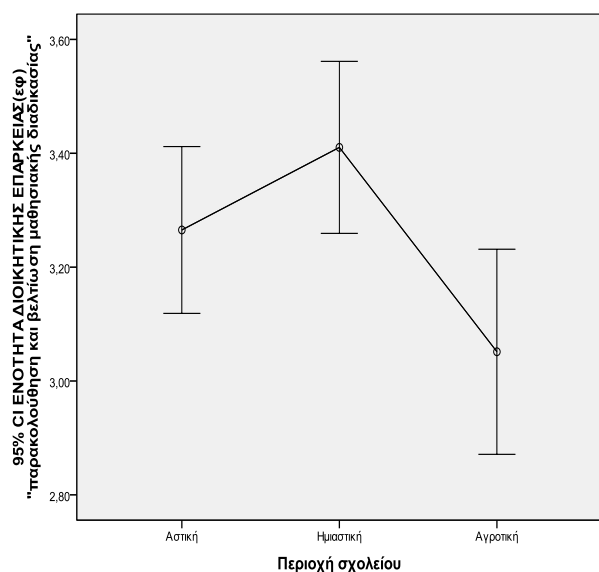
Σχήμα 11: Παρουσίαση διαφοροποίησης περιοχής σχολείου μέσα στις ενότητες Διοικητικής Επάρκειας Δ/ντή

Οι διαφορές που εμφανίζονται στο παραπάνω σχεδιάγραμμα, μεταξύ Αστικής – Ημιαστικής - Αγροτικής περιοχής σχολείου, σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα, δεν είναι στατιστικά σημαντικές, Αντιθέτως παρατηρείται οι διαφορές που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην αντίληψη για την δεξιότητα /

ικανότητα των Διευθυντών να παρακολουθούν και να βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία είναι στατιστικά σημαντικές. ($F(2,456)=4,146$ $p=.016$, $p<0,05$)

Για να εντοπίσουμε ποια περιοχή σχολείου διαφέρει με ποια και εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική, στην ενότητα Διοικητικής επάρκειας «Παρακολούθηση & βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας», εφαρμόστηκε τεστ πολλαπλών συγκρίσεων scheffe. Παρακάτω αναφέρονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης.

«ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ & ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ»: Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της Αγροτικής περιοχής σχολείου με την ημιαστική περιοχή σχολείου. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά της Αστικής περιοχής με τις υπόλοιπες περιοχές σχολείων.



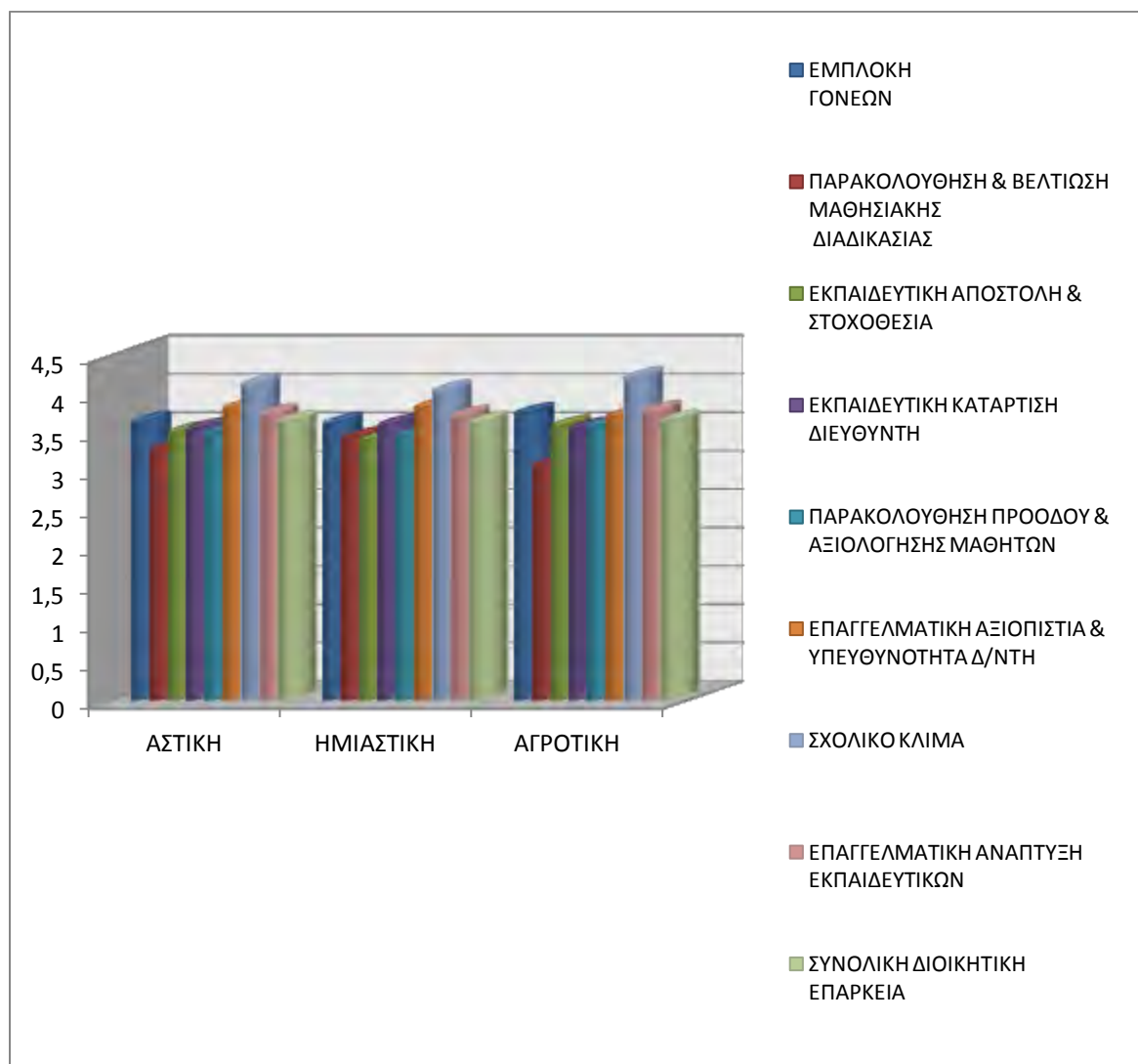
**ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ
ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ(εφ) "παρακολούθηση και
βελτίωση μαθησιακής διαδικασίας"**

Scheffe^{a,b}

Περιοχή σχολείου	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Αγροτική	112	3,0513	
Αστική	202	3,2653	3,2653
Ημιαστική	145		3,4103
Sig.		,188	,463

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται σε Ημιαστική περιοχή αντιλαμβάνονται να επιδεικνύεται η ενότητα «Παρακολούθηση & βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας» από τους Διευθυντές τους στην πράξη και να τους προσδιορίζει ως αποτελεσματικούς Διευθυντές, περισσότερο από ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται σε Αγροτική περιοχή.

Στο σχεδιάγραμμα 12 παρουσιάζονται γραφικά οι ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων μαζί με την συνολική ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ κατά περιοχή σχολείου



Σχήμα 12: Παρουσίαση διαφοροποίησης ενοτήτων Διοικητικής Επάρκειας Δ/ντή ως προς την περιοχή σχολείου

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σήμερα, οι έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν οριοθετούνται στο ερώτημα αν το σχολείο μπορεί να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία. Είναι αποδεκτό πλέον ότι μπορεί. Από την έρευνα έχει αναδειχθεί ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή σχολείου στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του, όπως επίσης και η πολυπλοκότητα της έννοιας «σχολική αποτελεσματικότητα».

Σχετικά με την σχολική αποτελεσματικότητα, τα ερευνητικά πορίσματα πολλών ερευνών απέδειξαν πως η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και πως η αξιολόγηση της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι έργο πολύπλοκο και σύνθετο. Όμως, παρά την πολυπλοκότητα της, η σχολική αποτελεσματικότητα δέχεται τρεις βασικές αρχές: α) Το κύριο κριτήριο μέτρησής της είναι η μάθηση, β) η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει θετικά την πρόοδο των μαθητών και γ) το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και η κοινωνική τους θέση. (Murphy, 1992 : Scheerens & Bosker, 1997 : Teddlie & Reynolds, 2000 : Kyriakides et al., 2000 : Antoniou, Kyriakides & Maltezos, 2009 : Townsend, 2007). Από την τελευταία παραδοχή προκύπτει πως το σχολείο είναι υποχρεωμένο να εντοπίσει εκείνους τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του. Για να το πετύχει αυτό, το σχολείο τώρα έχει στην διάθεσή του σημαντικά πορίσματα ερευνών τα οποία εμφανίστηκαν με την μεγάλη ώθηση στην έρευνα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Με την ανάπτυξη και αξιοποίηση πολυ-επίπεδων μοντέλων στατιστικής ανάλυσης, έγινε κατανοητή η πολυπλοκότητα των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων και αυτό το γεγονός βοήθησε στον εντοπισμό των παραγόντων σχολικής αποτελεσματικότητας. Ένας από αυτούς τους παράγοντες, μεταξύ άλλων, που ανέδειξε η έρευνα και γίνεται αποδεκτός, είναι η «εκπαιδευτική ηγεσία».

Όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για να εντοπίσουν την συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η έρευνα για τον αποτελεσματικό σχολικό διευθυντή πέρασε από διάφορα στάδια. Άλλοτε επιχειρείται η αναζήτηση θεμελιωδών χαρακτηριστικών στην προσωπικότητα και στη συμπεριφορά του διευθυντή και άλλοτε εξετάζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και των ηγετικών συμπεριφορών με τις συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί ο διευθυντής. Σε αυτό το εξελικτικό σημείο της έρευνας συσχετίζονται χαρακτηριστικά και πρακτικές των διευθυντών τόσο με μεταβλητές “διαδικασίας”, όπως είναι οι επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς όσο και με μεταβλητές “αποτελέσματος” όπως είναι οι ποικίλες επιδράσεις στους μαθητές. Επιδιώκεται δηλαδή η αποσαφήνιση των σχέσεων ανάμεσα στην ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή

και σε συγκεκριμένα κριτήρια αποτελεσματικότητας. Ένα από τα κριτήρια αποτελεσματικότητας είναι οι επιπτώσεις που έχει η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή στους εκπαιδευτικούς. Σε αυτή την προσέγγιση, δείκτες αποτελεσματικότητας του διευθυντή αποτελούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διεύθυνση του σχολείου ή τον βαθμό ικανοποίησής τους από την εργασία.

Η παρούσα έρευνα, έχοντας όλα τα παραπάνω υπόψη της, και θέλοντας να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, είχε ως στόχο να προσδώσει ένα πλεονέκτημα στους Έλληνες διευθυντές σχολείων. Είναι σημαντικό για τους Διευθυντές να γνωρίζουν τις απόψεις – εκτιμήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για αυτούς. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που περιμένουν οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν για να θεωρούνται, κατά την άποψή τους, αποτελεσματικοί σχολικοί Ηγέτες; Ποιες ικανότητες των σημερινών Διευθυντών, θεωρούν αρκετές για την σωστή Ηγεσία και ποιες θα πρέπει να τροποποιηθούν; Σε ποιους τομείς της Διοίκησης των σχολικών μονάδων κρίνονται οι Διευθυντές, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, ικανοί και σε ποιες θα πρέπει να βελτιωθούν; Η παρούσα έρευνα, με στόχο να απαντήσει τα παραπάνω ερωτήματα, προσπάθησε να εντοπίσει:

α) Εκείνες τις ενότητες (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής επάρκειας του Διευθυντή, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές για να τον θεωρήσουν αποτελεσματικό και σε πιο βαθμό επιδεικνύει, αυτές τις ικανότητες /δεξιότητες στην πράξη κατά την άσκηση διεύθυνσης σχολείου

β) Σε ποιες ικανότητες / δεξιότητες, παρουσιάζουν οι διευθυντές τις μεγαλύτερες ελλείψεις και θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα βελτίωσης, για να θεωρούνται αποτελεσματικοί διευθυντές

γ) Κατά πόσο διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διοικητική επάρκεια του διευθυντή τους, ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και την βαθμίδα εκπαίδευσης που ανήκει.

Πριν προχωρήσουμε στη συζήτηση για τα ευρήματα της έρευνας, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε δύο σημεία: α) Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντικές τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου για την κρίση τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή τους. Ο γενικός μέσος όρος όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, σχετικά με την σημαντικότητα τους, είναι 3,93 και β) Σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, η αξιολόγηση της «σημαντικότητας», στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (ποια ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων θεωρούν σημαντική οι εκπαιδευτικοί) υπερέχει της αντίστοιχης «εφαρμογής», στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (ποια ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων

επιδεικνύει ο διευθυντής στην πράξη). Σε όλες τις περιπτώσεις αυτή η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί σε μια πρώτη εκτίμηση. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους δεν βιώνουν τις ηγετικές συμπεριφορές από τον διευθυντή τους που προσδοκούν και οι ικανότητες / δεξιότητες που εκδηλώνονται από τους διευθυντές τους δεν είναι αυτές που αναμένουν.

Σχετικά με την απάντηση στον πρώτο στόχο, από τα ευρήματα της έρευνας, συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικές ενότητες (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) διοικητικής επάρκειας και θα ήθελαν να ασκούνται από τους διευθυντές τους με σειρά σπουδαιότητας ως εξής:

1) **«Σχολικό κλίμα»:** Η ικανότητα / δεξιότητα του Διευθυντή να δημιουργεί και να διατηρεί ομαλό και ευχάριστο κλίμα στο σχολείο θεωρείται η βασικότερη από τις οκτώ (8) υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που ανιχνεύουν την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή και χαρακτηρίζει τον Συμμετοχικό Διευθυντή-Ηγέτη. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες του να δημιουργεί και να διατηρεί ένα φιλόξενο περιβάλλον για μαθητές και εκπαιδευτικούς, να προωθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, να δημιουργεί στο σχολείο ένα ασφαλές περιβάλλον που ευνοεί την μάθηση, να αναπτύσσει στρατηγικές βελτίωσης συνοχής εκπαιδευτικών – μαθητών, να εκπονεί σχέδιο ανάπτυξης ομαλού σχολικού κλίματος και να παρεμβαίνει σε αυτό το σχέδιο ανάλογα με τις ανάγκες, εντοπίζονται στις πρώτες 18 θέσεις, με σειρά σημαντικότητας, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως το «σχολικό κλίμα» ως ενότητα (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) διοικητικής επάρκειας παραμένει στην πρώτη θέση, ως παράγοντας αποτελεσματικότητας, που γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς να επιδεικνύει ο διευθυντής τους στην πράξη, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε πως αυτός ο παράγοντας θεωρείται και από τους διευθυντές ο σημαντικότερος για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τους. Τα παραπάνω, συμφωνούν με τα ευρήματα πολλών ερευνών και επιβεβαιώνουν τις πολλές έρευνες που αναδεικνύουν το σχολικό κλίμα και τη κουλτούρα ως τις «διαδικαστικές» μεταβλητές που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Επίσης επιβεβαιώνουν και τη βασική παραδοχή που προκύπτει από τις σύγχρονες έρευνες, που δέχονται πως οι σχολικοί διευθυντές μπορούν να έχουν ανιχνεύσιμη επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών και πως αυτή η επίδραση πραγματοποιείται πιθανότατα μέσω άλλων παραγόντων που σχετίζονται με το σχολείο ή την τάξη, παρά άμεσα με τις πράξεις των διευθυντών.

Κάποιες από τις πολλές έρευνες που ενισχύουν το παραπάνω εύρημα είναι : Η έρευνα των Manzano et al. (2005) που απέδειξε ότι παράλληλα με την ποιότητα του δασκάλου, η ηγεσία και η σχολική κουλτούρα έχουν

τη μεγαλύτερη επιρροή και προσδιορίζουν τα επίπεδα της μαθητικής επίδοσης, εξαιτίας της αποφασιστικής επίδρασης που έχουν στην παρώθηση των εκπαιδευτικών και τελικά στην ποιότητα της διδασκαλίας. Η έρευνα των Hallinger, Bickman και Davis (1996) που βρήκαν ότι η σχολική ηγεσία ήταν σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης για τις μεταβλητές του εκπαιδευτικού κλίματος και της εκπαιδευτικής οργάνωσης και ότι αυτές οι μεταβλητές σχετίζονται με τα επιτεύγματα των μαθητών σίγουρα και σε σημαντικό βαθμό. Στην έρευνα του Pashiardis (1998) φάνηκε οι Κύπριοι Διευθυντές να αποδίδουν μεγάλη σημασία στις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, όπως και στην έρευνα των Pashiardis and Orphanou (1999) που πραγματοποίησαν στην Κύπρο και που κατέληξαν σε συμπεράσματα που υποδεικνύουν ότι η σωστή οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων και η διατήρηση ενός αρμονικού σχολικού κλίματος αποτελούν ισχυρά σημεία των διευθυντών της Κύπρου, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα της η Χατζηπαντελή συμπεραίνει πως η θετική εικόνα, που δημιουργείται σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, είναι αποτέλεσμα των προσπαθειών του διευθυντή να δημιουργεί θετικό κλίμα και των προσπαθειών των εκπαιδευτικών να νοιάζονται πραγματικά για τους μαθητές τους (Χατζηπαντελή, 1999).

2) **«Εμπλοκή Γονέων»:** Η ικανότητα / δεξιότητα του Διευθυντή να εμπλέκει τους γονείς στην σχολική ζωή, θεωρείται, από τους εκπαιδευτικούς, η δεύτερη σε σειρά σημαντικότητα, από τις οκτώ (8) υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που ανιχνεύουν την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή και χαρακτηρίζει τον Διευθυντή - Ηγέτη ενδυνάμωσης. Οι ικανότητες και οι δεξιότητές του να οργανώνει συμβουλευτική γονέων, να «χτίζει» γονική υποστήριξη στους στόχους του σχολείου, να ενημερώνει τους γονείς για την εκπαιδευτική σταδιοδρομία των παιδιών τους, να υποστηρίζει τους γονείς πώς να ενισχύουν την μάθηση των παιδιών τους, να συνεργάζεται με πολυπολιτισμικές ομάδες γονέων, εντοπίζονται στις πρώτες 19 θέσεις, με σειρά σημαντικότητας, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Σε αντίθεση με το «σχολικό κλίμα» ο παράγοντας «Εμπλοκή Γονέων» ως ενότητα (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) διοικητικής επάρκειας μετακινείται στην τέταρτη θέση, ως παράγοντας αποτελεσματικότητας που γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς, να επιδεικνύει ο διευθυντής τους στην πράξη. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει ένα πρώτο συμπέρασμα. Αυτός ο παράγοντας είτε δεν θεωρείται σημαντικός από τους διευθυντές των σχολείων, για αυτό και δεν εστιάζουν σε αυτόν, είτε οι διευθυντές δεν διαθέτουν τις ικανότητες / δεξιότητες που συνθέτουν την ενότητα «εμπλοκή γονέων».

Η ανάπτυξη της ικανότητας / δεξιότητας εμπλοκής των γονέων στην σχολική ζωή είναι μια δύσκολη υπόθεση. Έρευνες δείχνουν ότι υπάρχουν εμπόδια στην επικοινωνία και συνεργασία των γονέων με το σχολείο, τα οποία οφείλονται και στα δύο μέρη (Γεωργίου, 2000). Οι «γονείς» δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, γιατί έχουν κοινωνικά χαρακτηριστικά, (π.χ. η τάξη, η εθνικότητα και το φύλο), τα οποία τους διαφοροποιούν. Η διαφορετικότητα αυτή δεν τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται ή να αναπαριστούν το σχολείο με τον ίδιο τρόπο. Από την άλλη ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει διευρυμένη αντίληψη και να αποδέχεται την διαφορετικότητα. Είναι χαρακτηριστικό πως η δήλωση του ερωτηματολογίου για την συνεργασία του διευθυντή με πολυπολιτισμικές ομάδες γονέων από την 18η θέση που καταλαμβάνει, σε σειρά σημαντικότητας, στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου, μετακινείται στην 38η θέση, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Το παραπάνω αποτελεί δηλωτικό της μη επίδειξης της συγκεκριμένης ικανότητας / δεξιότητας στην πράξη κατά την διεύθυνση των σχολείων, από πλευράς διευθυντών.

3) **«Επαγγελματική αξιοπιστία & υπευθυνότητα Δ/ντή»**: Η αίσθηση καθήκοντος από πλευράς του διευθυντή και η εκτέλεση αυτού του καθήκοντος που επιτελεί ο διευθυντής, θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η τρίτη σε σειρά σημαντικότητας, από τις οκτώ (8) υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που ανιχνεύουν την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή και χαρακτηρίζει τον Υπεύθυνο Διευθυντή-Ηγέτη. Οι ικανότητες / δεξιότητες του διευθυντή να σχεδιάζει και να διεξάγει διάσκεψη εκπαιδευτικού σχεδιασμού και σύσκεψη ανατροφοδότησης με εκπαιδευτικούς βρίσκονται στις 11 πρώτες θέσεις, με σειρά σημαντικότητας, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Αντίθετα, οι ικανότητες / δεξιότητες του διευθυντή να οργανώνει σύστημα στήριξης νεοδιοριστών εκπαιδευτικών (mentoring), να επικοινωνεί με σαφήνεια τις προσδοκίες του σε κάθε εκπαιδευτικό, να παρακολουθεί σχέδια (syllabus) των εκπαιδευτικών για την ευθυγράμμιση τους με τους στόχους του σχολείου, να παρακολουθεί και να παρεμβαίνει έγκαιρα στην βελτίωση και απόδοση των εκπαιδευτικών, βρίσκονται στις 20 τελευταίες θέσεις, με σειρά σημαντικότητας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ο παράγοντας «Επαγγελματική αξιοπιστία & υπευθυνότητα Δ/ντή» μετακινείται από την τρίτη θέση στην δεύτερη, ως παράγοντας αποτελεσματικότητας, που γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς να επιδεικνύει ο διευθυντής τους στην πράξη. Ενώ δηλαδή οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν με σειρά σημαντικότητας στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου τον παράγοντα αυτόν στην τρίτη θέση, εντούτοις, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου, φαίνεται πως οι διευθυντές των σχολείων τον θεωρούν

σημαντικότερο και έτσι γίνεται αντιληπτός να εφαρμόζεται στην πράξη. Αυτή η αναντιστοιχία στην σημαντικότητα του παράγοντα «Επαγγελματική αξιοπιστία & υπευθυνότητα Δ/ντή, μπορεί ως έναν βαθμό να δικαιολογηθεί από το γεγονός πως περιέχει δηλώσεις που στο ελληνικό σχολείο σχετίζονται με την αξιολόγηση, κάτι το οποίο δεν είναι διατιθέμενοι να δεχθούν οι έλληνες εκπαιδευτικοί για αυτό και τις κατατάσσουν στις χαμηλότερες θέσεις σημαντικότητας. Από την άλλη οι διευθυντές αισθάνονται κοινωνικά και ηθικά υπεύθυνοι για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, γεγονός που μας επιτρέπει να δεχθούμε πως ασκούν ηθική ηγεσία. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται και από έρευνες που αναδεικνύουν την ηθική πλευρά στην άσκηση της ηγεσίας. Ο Gold (2003) σε έρευνά του έδειξε πως οι αποτελεσματικοί ή εξαιρετικοί ηγέτες είναι αυτοί που εκφράζουν με σαφήνεια και εφαρμόζουν τις προσωπικές, ηθικές και εκπαιδευτικές τους αξίες, οι οποίες μπορεί να μη συμβαδίζουν, μερικές φορές, με την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική. Ο Senge (1993) αναφέρει πως ένας από τους ρόλους του διευθυντή που εντοπίστηκε, ήταν ο ρόλος του υπηρέτη, ο οποίος εκφράζεται σε δύο επίπεδα. Πρώτον, ο ηγέτης εξυπηρετεί και νοιάζεται πραγματικά για τους συνεργάτες του προσφέροντας τη βοήθεια και υποστήριξή του. Δεύτερον, ο ηγέτης αισθάνεται και συμπεριφέρεται ως υπηρέτης του γενικότερου σκοπού και της αποστολής του σχολείου.

Τα παραπάνω συμφωνούν με τα ευρήματα έρευνας στην Ελλάδα που πραγματοποίησαν οι Γεωργιάδου & Καμπουρίδη (2005), και από την οποία αναδείχθηκε πως ο βασικός ρόλος του διευθυντή που γίνεται αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς, είναι ο ρόλος του υπηρέτη – διευθυντή, επιβεβαιώνοντας τον διακριτό ρόλο της προσωπικότητας του Διευθυντή στην Διοίκηση των Ελληνικών σχολείων.

4) «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»: Η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται, από τους εκπαιδευτικούς, η τέταρτη σε σειρά σημαντικότητα, από τις οκτώ (8) υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που ανιχνεύουν την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή και χαρακτηρίζει τον Παιδαγωγό Διευθυντή-Ηγέτη. Οι ικανότητες / δεξιότητες του διευθυντή να παρέχει κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς, να προωθεί ενεργά και μεθοδευμένα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του και να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό του σχολείου, βρίσκονται στις πρώτες 20 θέσεις με σειρά σημαντικότητας, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Αντίθετα, οι ικανότητες / δεξιότητες του διευθυντή να αξιολογεί, στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, τους επαγγελματικούς στόχους της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και να παρακολουθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του, κατατάσσονται στην 31η και 36η θέση αντίστοιχα στην σειρά

σημαντικότητας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ο παράγοντας «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» μετακινείται από την τέταρτη θέση στην τρίτη, ως παράγοντας αποτελεσματικότητας, που γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς να επιδεικνύει ο διευθυντής τους στην πράξη. Ενώ δηλαδή οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν με σειρά σημαντικότητας στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου τον παράγοντα αυτόν στην τέταρτη θέση, εντούτοις, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου, φαίνεται πως οι διευθυντές των σχολείων τον θεωρούν σημαντικότερο και έτσι γίνεται αντιληπτός να εφαρμόζεται στην πράξη. Αυτή η αναντιστοιχία στην σημαντικότητα του παράγοντα, μπορεί ως έναν βαθμό να δικαιολογηθεί από το γεγονός πως και αυτός ο παράγοντας περιέχει δηλώσεις που στο ελληνικό σχολείο σχετίζονται με την αξιολόγηση.

Αξιοσημείωτο είναι, πως οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου που δεν σχετίζονται με την αξιολόγηση, αλλά αντίθετα με τον εμπλουτισμό των επαγγελματικών εφοδίων των εκπαιδευτικών, βρίσκονται στις πρώτες 20 θέσεις, σε αντίθεση με τις δηλώσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση και παρακολούθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, που βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις στην σειρά σημαντικότητας. Το γεγονός πως στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου, η «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» καταλαμβάνει την τρίτη θέση, πιθανόν να εξηγείται πως οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την άμεση σχέση της βελτίωσης στην μάθηση με την επιστημονική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών τους και γι' αυτό προσπαθούν να εφαρμόσουν στην πράξη την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τους. Η παρούσα έρευνα δεν ήταν σε θέση να ερευνήσει το εύρος και την ποιότητα της συγκεκριμένης δράσης, αλλά τουλάχιστον διαφαίνεται πως στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, καταγράφεται ως πρόθεση από την πλευρά των διευθυντών. Η συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη σχολική αποτελεσματικότητα, που αντιλαμβάνονται και προσπαθούν να εφαρμόσουν στην πράξη οι διευθυντές, ενισχύεται και από τις έρευνες. Δύο από αυτές που μπορούμε να αναφέρουμε είναι: Η έρευνα του Cerit (2009), που συμπεραίνει πως οι ηγέτες θα πρέπει να εκπαιδεύονται ανάλογα για να μεγιστοποιούν την αποδοτικότητα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, για να καθιερώνουν διαπροσωπικές επικοινωνίες, για να επιτυγχάνουν επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και γενικότερα την σχολική αποτελεσματικότητα. Η έρευνα του Bezzina (2008), η οποία συμπεραίνει πως η μετατροπή του σχολείου σε μια «κοινότητα μάθησης» μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα στη βελτίωσή του και να οδηγήσει ακόμα και σε καλύτερα μαθητικά αποτελέσματα,

όταν οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται σε γνωστικές περιοχές κρίσιμες για την πρόοδο των μαθητών. (Rhodes & Brundrett, 2009)

5) «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία»: Η διατύπωση του οράματος του σχολείου με την θέσπιση σαφών στόχων και την δημιουργία αισθήματος κοινής αποστολής θεωρείται, από τους εκπαιδευτικούς, η πέμπτη σε σειρά σημαντικότητα, από τις οκτώ (8) υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που ανιχνεύουν την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή και χαρακτηρίζει τον Μετασχηματιστικό Διευθυντή-Ηγέτη. Οι ικανότητες / δεξιότητες του διευθυντή να αναπτύσσει μια σαφή εκπαιδευτική πολιτική για το σχολείο και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση διδακτικών στόχων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, κατατάσσονται στην 2η και 8η θέση αντίστοιχα στην σειρά σημαντικότητας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Αντίθετα, οι ικανότητες / δεξιότητες να αναζητά πόρους για την επίτευξη των στόχων, να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν τις αλλαγές στα Α.Π., να επιτυγχάνει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου, βρίσκονται στη μέση της κατάταξης των ερωτήσεων με σειρά σημαντικότητας. Οι ικανότητες / δεξιότητες του διευθυντή να κοινοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα στην τοπική κοινωνία και να μετατρέπει τους στόχους του Α.Π. σε πρόγραμμα διδασκαλίας στην ιστοσελίδα του σχολείου, καταλαμβάνουν την 41η και 42η θέση αντίστοιχα στην σειρά σημαντικότητας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Αυτή η διασπορά στην εκτίμηση σημαντικότητας των ερωτήσεων, που εκφράζουν αυτόν τον παράγοντα στο ερωτηματολόγιο, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να γνωρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, πιθανόν γιατί έτσι αισθάνονται μεγαλύτερη σιγουριά και σταθερότητα απέναντι στον διευθυντή αφού θα γνωρίζουν τι ακριβώς να περιμένουν. Επίσης, χρειάζονται και έναν διευθυντή – υπηρέτη που θα τους βοηθά να κατανοούν τους διδακτικούς στόχους, προσθέτοντας μεγαλύτερη ασφάλεια στις παιδαγωγικές επιλογές τους αλλά ταυτόχρονα δεν θα πρέπει να τους πιέζει για την αφοσίωση στους στόχους του σχολείου ούτε και για την υιοθέτηση των αλλαγών στα Α.Π., γεγονός που θα διατάρασσε την σταθερότητα στον τρόπο μαθήματος. Η κοινοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η μετατροπή των στόχων του Α.Π. σε πρόγραμμα διδασκαλίας που θα είναι ορατό στην ιστοσελίδα του σχολείου και στο οποίο θα έχει πρόσβαση ο κάθε γονέας, πιθανόν να δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα ανασφάλειας. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ευάλωτοι στην κριτική και για αυτό τις δηλώσεις αυτές τις κατατάσσουν στις τελευταίες θέσεις σε σειρά σημαντικότητας. Η ερμηνεία αυτή επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της έρευνας των Τσιάκκιρου και Πασιαρδή (2002) που αναφέρουν πως οι

εκπαιδευτικοί αισθάνονται τους γονείς ως πηγή άγχους, λόγω της ευθύνης που έχουν απέναντί τους αλλά και λόγω της κριτικής που αυτοί ασκούν στους εκπαιδευτικούς.

Σε αντίθεση με ότι θα αναμέναμε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου, ο παράγοντας «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία» παρατηρούμε να μετακινείται σε χειρότερη θέση και να καταλαμβάνει την 6η θέση ανάμεσα στους 8 παράγοντες αποτελεσματικότητας, στις ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων που επιδεικνύει ο διευθυντής στην πράξη. Μια πρώτη ερμηνεία θα μπορούσε να είναι πως και οι διευθυντές αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο την σημαντικότητα του παράγοντα και τη συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ή δεν διαθέτουν τις ικανότητες / δεξιότητες να συλλάβουν το όραμα του σχολείου τους, να το κοινοποιήσουν, και να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς. Μια άλλη ερμηνεία, πιθανόν να είναι πως εκπαιδευτικοί και διευθυντές δεν αντιλαμβάνονται σημαντική την ύπαρξη του οράματος μέσα στα συγκεντρωτικά πλαίσια του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που στερεί την αυτονομία του σχολείου και έτσι κάθε προσπάθεια διατύπωσης οράματος του σχολείου με την θέσπιση σαφών στόχων και την δημιουργία αισθήματος κοινής αποστολής, θα ήταν καταδικασμένη στην αποτυχία.

Τα παραπάνω ευρήματα δεν συμφωνούν με τις έρευνες που αναδεικνύουν αυτόν τον παράγοντα σημαντικό στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μερικές από αυτές είναι η έρευνα των Bush and Jackson (2002) που επιβεβαιώνουν πως η επιρροή των Διευθυντών είναι ισχυρότερη όταν διευκρινίζονται και διατυπώνονται οι σκοποί και οι στόχοι του σχολείου. Η έρευνα έδειξε πως η αίσθηση της αποστολής αποτελεί τον ισχυρότερο τρόπο άσκησης επιρροής των σχολικών ηγετών στα επιτεύγματα των σπουδαστών, την θέσπιση σαφών στόχων και την δημιουργία αισθήματος κοινής αποστολής. Επιπλέον, στην έρευνα καταδείχθηκε η σύνδεση της ποιότητας της ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας που επιτυγχάνεται μέσα από την διατύπωση του οράματος του σχολείου. Η έρευνα των Witziers et al. (2003) που πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση επτά ηγετικών συμπεριφορών και βρήκαν ότι ο ορισμός και η μετάδοση (επικοινωνία προς όλους) της αποστολής έχει το μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης ανάμεσα σε όλες τις συμπεριφορές που εξέτασαν. Η έρευνα των Goldring και Pasternak (1994) που μελέτησαν τις δραστηριότητες διευθυντών και βρήκαν ότι ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση σχολικών στόχων, στη θέσπιση ξεκάθαρης αποστολής και στη διασφάλιση της συναίνεσης των εργαζομένων, ήταν ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης για τα σχολικά αποτελέσματα. Η έρευνα των Hallinger και Murphy (1987) που υποστήριζαν ότι η ηγεσία επικεντρώνεται πρώτα στον ορισμό της αποστολής του σχολείου, με το να προσδιορίζεται ένα ευδιάκριτο όραμα του επιτεύγματος που προσπαθεί να

επιτύχει το σχολείο. Παρόμοια οι Hallinger et al. (1996) θεωρούν τη θέσπιση ξεκάθαρης σχολικής αποστολής ως κεντρική δραστηριότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και οι Bolman και Deal (1997) αναφέρουν πως οι αποτελεσματικοί ηγέτες χαράσσουν το όραμα στον οργανισμό αφού εντοπίσουν τις ανάγκες του και στην συνέχεια το μεταδίδουν στα άλλα άτομα.

6) «Εκπαιδευτική κατάρτιση του Διευθυντή»: Η παιδαγωγική κατάρτιση του διευθυντή θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η έκτη σε σειρά σημαντικότητα, από τις οκτώ (8) υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που ανιχνεύουν την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή και χαρακτηρίζει τον Παιδαγωγικό Διευθυντή-Ηγέτη. Οι ικανότητες / δεξιότητες να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας (μέντορας) και να προωθεί κατάλληλο μαθησιακό κλίμα στις τάξεις, κατατάσσονται στην 13η και 16η θέση αντίστοιχα στην σειρά σημαντικότητας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Σε αντίθεση, οι ικανότητες / δεξιότητες να προτρέπει τους εκπαιδευτικούς για ποικιλία διδακτικών μεθόδων με στόχο την κάλυψη ατομικών αναγκών και μαθησιακών στυλ των μαθητών και να καθορίζει τις βασικές μαθησιακές δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές, με στόχο την κάλυψη γνωστικών κενών τους και να τις εισάγει ως στόχο στο Α.Π., κατατάσσονται στην 35η και 43η θέση αντίστοιχα στην σειρά σημαντικότητας σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η διασπορά αυτή, στην εκτίμηση σημαντικότητας των ερωτήσεων, που εκφράζουν αυτόν τον παράγοντα στο ερωτηματολόγιο, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την σπουδαιότητα της διατήρησης ομαλού μαθησιακού κλίματος στην τάξη, τόσο για την απρόσκοπτη ροή της διδασκαλίας τους όσο και για την συμβολή του στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Mok and Flynn (2002) που επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης στην ποιότητα ζωής των μαθητών και την δυνατότητα των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, κατατάσσουν στις πιο χαμηλές θέσεις σημαντικότητας, τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου που απαιτούν από αυτούς περισσότερη εμπλοκή στην βελτίωση της διδασκαλίας.

Ο παράγοντας «Εκπαιδευτική κατάρτιση του Διευθυντή» βελτιώνεται κατά μία θέση ως παράγοντας αποτελεσματικότητας που γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς να επιδεικνύει ο διευθυντής τους στην πράξη. Ενώ δηλαδή οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν τον παράγοντα αυτόν με σειρά σημαντικότητας στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου, στην έκτη θέση, εντούτοις, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου καταλαμβάνει την πέμπτη θέση, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε πως οι

διευθυντές των σχολείων φαίνεται να κατέχουν παιδαγωγικές γνώσεις, περισσότερες από ότι αναμένουν οι εκπαιδευτικοί και αυτό γίνεται αντιληπτό να εφαρμόζεται στην πράξη.

Αυτή η αναντιστοιχία στην σημαντικότητα του παράγοντα, μπορεί ως έναν βαθμό να δικαιολογηθεί από το γεγονός πως για την κατάληψη διευθυντικής θέσης στο Ελληνικό σχολείο κυριαρχεί το κριτήριο της «αρχαιότητας». Αυτό σημαίνει πως οι διευθυντές διανύουν μεγάλο μέρος της καριέρας τους ως εκπαιδευτικοί τάξης και δικαιολογημένα εμφανίζονται ως διευθυντές με παιδαγωγική κατάρτιση. Επίσης, φαίνεται από έρευνες στην Ελλάδα πως ο Έλληνας διευθυντής δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην διδασκαλία ως εκπαιδευτικός τάξης. Με την ευχέρεια χρήσης του μειωμένου ωραρίου που του δίνει ο νόμος, ο Έλληνας διευθυντής διατηρεί σημαντικό πλεονέκτημα να είναι σε επαφή με την τάξη και να παραμένει ενήμερος στις εξελίξεις του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού τομέα. Έτσι έχει την δυνατότητα ανάληψης και του ρόλου του μέντορα στο σχολείο του, γεγονός που επιτρέπει την καλύτερη επικοινωνία και επαφή του με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, 2008). Το γεγονός, όμως, πως η εκπαιδευτική κατάρτιση του διευθυντή κατατάσσεται από τους εκπαιδευτικούς στις τελευταίες θέσεις σημαντικότητας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας αλλά εμφανίζεται επίσης στις τελευταίες θέσεις κατάταξης παραγόντων αποτελεσματικότητας σχολείου που επιδεικνύονται στην πράξη από τους διευθυντές, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα διεθνών ερευνών που αποτιμούν την συμβολή του διαφορετικά. Όπως η έρευνα των Caldwell & Spinks (1992, που βρήκαν πως σημαντική παράμετρος της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι η ικανότητα και οι γνώσεις που πρέπει να κατέχει ο διευθυντής για την εξειδίκευση και προσαρμογή των γενικών αρχών και κατευθύνσεων των αναλυτικών προγραμμάτων στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας. Επίσης, η έρευνα των Heck, Larson και Marcoulides (1990) που εξέτασαν την επίβλεψη και την υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το διευθυντή. Βρήκαν ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων σχολικών ιδρυμάτων, υψηλών επιδόσεων, εργάζονταν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συντονίσουν τα διδακτικά προγράμματα των σχολείων τους και να λύσουν διδακτικά προβλήματα.

7) **«Πρόοδος μαθητή»:** Η παρακολούθηση της προόδου και της αξιολόγησης των μαθητών θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η έβδομη σε σειρά σημαντικότητας, από τις οκτώ (8) υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που ανιχνεύουν την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή και χαρακτηρίζει τον Μετασχηματιστικό Διευθυντή-Ηγέτη. Οι ικανότητες / δεξιότητες του διευθυντή να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς για αποτελεσματικές συνεδριάσεις με τους Γονείς, να προωθεί αλλαγές για τη βελτίωση του σχολείου, με στόχο την αύξηση της

προόδου των μαθητών, βρίσκονται στις μεσαίες θέσεις στην σειρά σημαντικότητας, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Αντίθετα, οι ικανότητες / δεξιότητες του διευθυντή να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς για διαφοροποιημένη διδασκαλία (προσαρμογή σε ατομικές μαθησιακές ανάγκες), να γνωρίζει ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης επίδοσης μαθητών, να δημιουργεί και να εφαρμόζει ένα σύστημα παρακολούθησης προόδου των μαθητών, να καθορίζει σαφείς στόχους βελτίωσης της επίδοσης μαθητών, να χρησιμοποιεί τα στοιχεία αξιολόγησης μαθητών για επανασχεδιασμό διδασκαλίας, βρίσκονται, οι περισσότερες, στις τελευταίες θέσεις κατάταξης των δηλώσεων του ερωτηματολογίου με σειρά σημαντικότητας, εκτός της υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς για διαφοροποιημένη διδασκαλία, που καταλαμβάνει την 26η θέση. Τα παραπάνω ευρήματα μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε με επιφύλαξη το επιχείρημα πως στην αντίληψη των εκπαιδευτικών, ο αποτελεσματικός Διευθυντής δεν σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την διαδικασία της διδασκαλίας που αυξάνουν την σχολική αποτελεσματικότητα, επιβεβαιώνοντας την σύγχυση που επικρατεί σε αυτό το επιστημονικό πεδίο.

Ενισχυτικό της παραπάνω άποψης αποτελεί το γεγονός πως ο παράγοντας «Πρόοδος μαθητή» δεν διαφοροποιείται σχετικά με την θέση σημαντικότητας ούτε στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων που επιδεικνύει ο διευθυντής στην πράξη). Από το παραπάνω εύρημα συμπεραίνεται πως και οι ίδιοι οι Διευθυντές είτε δεν θεωρούν σημαντικό να δώσουν προτεραιότητα στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη διαδικασία της μάθησης είτε δεν κατέχουν τις απαραίτητες ικανότητες / δεξιότητες για να το υλοποιήσουν. Συμπεραίνεται πως οι διευθυντές των Ελληνικών σχολείων εστιάζουν σε διοικητικά ζητήματα και όχι στην ποιότητα της διδασκαλίας, επιβεβαιώνοντας την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την μικρή σημαντικότητα του παράγοντα, αφού φαίνεται πως το ίδιο το σχολείο δεν εστιάζει στην βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τα παραπάνω, έρχονται σε αντίθεση με ευρήματα διεθνών ερευνών που εκτιμούν διαφορετικά την σημαντικότητα του παράγοντα στην σχολική αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα σε έρευνα των Waters κά (2003) βρέθηκε πως ο βαθμός στον οποίο οι ηγέτες γνώριζαν το πρόγραμμα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους και τις μεθόδους αξιολόγησης ήταν σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης για τις επιδόσεις των μαθητών.

8) **«Σχολικά προγράμματα»:** Η παρακολούθηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας καταλαμβάνει την τελευταία θέση σε σειρά σημαντικότητας από τις οκτώ (8) υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που

ανιχνεύουν την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή και χαρακτηρίζει τον Παιδαγωγικό Διευθυντή-Ηγέτη. Οι ικανότητες / δεξιότητες του διευθυντή να γνωρίζει το περιεχόμενο των Α.Π. όλων των μαθημάτων και να προωθεί ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας βρίσκονται στις μεσαίες θέσεις στην σειρά σημαντικότητας, ανάμεσα στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Αντίθετα η ικανότητα / δεξιότητα να συντονίζει τα Προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό μεθόδων διδασκαλίας καταλαμβάνει την 40η θέση και η ικανότητα /δεξιότητα του Διευθυντή να παρακολουθεί την διδασκαλία της προγραμματισθείσας διδακτικής ύλης την τελευταία θέση στην κατάταξη σημαντικότητας των ερωτήσεων που χαρακτηρίζουν τον διευθυντή αποτελεσματικό, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Όπως και στον παράγοντα «Πρόοδος μαθητή», έτσι και ο παράγοντας «Σχολικά προγράμματα» δεν διαφοροποιείται σχετικά με την θέση σημαντικότητας ούτε στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων που επιδεικνύει ο διευθυντής στην πράξη) και παραμένει στη τελευταία θέση. Τα ευρήματα αυτά παρουσιάζουν ομοιότητα με τα ευρήματα που σχετίζονται με τον παράγοντα «Πρόοδος μαθητή». Αυτό κρίνεται λογικό αφού και οι δύο αυτοί παράγοντες αναφέρονται στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη διαδικασία της μάθησης. Αν στην αντίληψη των ελλήνων εκπαιδευτικών και διευθυντών επικρατεί σύγχυση (και δικαιολογημένα) σχετικά με τα κριτήρια της σχολικής αποτελεσματικότητας, τότε δικαιολογείται, ως έναν βαθμό, το γεγονός πως η βασική αποστολή του σχολικού διευθυντή ηγέτη που είναι να παρακολουθεί την διαδικασία διδασκαλίας για να επιτυγχάνεται υψηλή ποιότητα μάθησης, να καταλαμβάνει την τελευταία θέση και στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την σημαντικότητά του αλλά και στην εφαρμογή στην πράξη.

Μια άλλη προσέγγιση στην ερμηνεία των παραπάνω ευρημάτων θα μπορούσε να ήταν το γεγονός πως στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υφίσταται κάποιο αξιολογικό σύστημα της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στο Ελληνικό σχολείο. Ειδικότερα, η απουσία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού με παρατήρηση στην τάξη από τον διευθυντή, δεν επέτρεψε την εφαρμογή τεχνικών αξιολόγησης διδασκαλίας στην τάξη, όπως συμβαίνει στα σχολεία των προηγμένων εκπαιδευτικά χωρών. Τα πλαίσια αυτονομίας που απολαμβάνει ο έλληνας εκπαιδευτικός στη τάξη, δεν επιτρέπουν στον διευθυντή να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για το τι συμβαίνει στην τάξη, γεγονός που μειώνει την συμβολή του στην σχολική αποτελεσματικότητα, τουλάχιστον όπως την οριοθετήσαμε στην παρούσα έρευνα.

Σχετικά με την ερώτηση σε ποιες ικανότητες / δεξιότητες οι διευθυντές παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες ελλείψεις και θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα βελτίωσης, για να θεωρούνται αποτελεσματικοί διευθυντές, η έρευνα εντόπισε πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη βελτίωσης των ελλήνων διευθυντών γενικότερα στην συνολική Διοικητική τους επάρκεια. Η συνολική τους Διοικητική επάρκεια παρουσιάζει μέση τιμή: 3,92 και τυπική απόκλιση : ,840 στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (ποια ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων θεωρούν σημαντική οι εκπαιδευτικοί) και μέση τιμή: 3,63 και τυπική απόκλιση : ,776 στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου (ποια ενότητα ικανοτήτων / δεξιοτήτων επιδεικνύει ο διευθυντής στην πράξη). Ένα πρώτο συμπέρασμα που μπορούμε να εξάγουμε είναι πως η διοικητική επάρκεια των διευθυντών που επιδεικνύεται στην πράξη υπολείπεται σε σχέση με αυτή που αναμένουν οι εκπαιδευτικοί.

Η έρευνα χρησιμοποιώντας την μέθοδο gap analysis (Pasiardis, 1990) εντόπισε τις ικανότητες / δεξιότητες στις οποίες υστερούν οι διευθυντές και χρειάζονται να βελτιωθούν. Αυτές είναι οι τρεις πρώτες ερωτήσεις, ανάμεσα στις 10 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με την μεγαλύτερη απόκλιση: α) να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική συνεργασία με πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες ομάδες Γονέων, β) να μετατρέπει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σε πρόγραμμα διδασκαλίας στην ιστοσελίδα του σχολείου και γ) να αναπτύσσει ένα σχέδιο ενημέρωσης γονέων για την καλύτερη καθοδήγηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας των παιδιών τους.

Αυτό που συμπεραίνεται από τα παραπάνω είναι πως ανεξάρτητα της εκτίμησης σημαντικότητας των εκπαιδευτικών, για να θεωρηθεί αποτελεσματικός ο διευθυντής τους, οι παραπάνω ικανότητες / δεξιότητες διαφοροποιούνται έντονα μεταξύ αυτού που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να επικρατεί στο σχολείο τους με αυτό που τελικά βιώνουν. Μια ερμηνεία, για την πρώτη ικανότητα / δεξιότητα που παρουσιάζει την μεγαλύτερη απόκλιση, πιθανόν να είναι το γεγονός πως ο Νομός Κιλκίς φιλοξενεί μεγάλο αριθμό αλλοδαπών παιδιών στα σχολεία με αποτέλεσμα την περιορισμένη συνεργασία των σχολείων με τις πολυπολιτισμικές – πολύγλωσσες ομάδες γονέων. Αυτό το γεγονός πιθανόν να ευθύνεται για την χαμηλή κατάταξη της συγκεκριμένης δήλωσης του ερωτηματολογίου, στην σειρά εκτίμησης των ικανοτήτων / δεξιοτήτων που επιδεικνύονται από τους διευθυντές στην πράξη κατά την άσκηση διεύθυνσης των σχολείων τους. Η δεύτερη ικανότητα / δεξιότητα που παρουσιάζει την μεγαλύτερη απόκλιση, πέρα από την ανάδειξη ελλείψεων των ελλήνων διευθυντών στην παιδαγωγική τους κατάρτιση, αναδεικνύει εκκωφαντικά την ελλιπή γνώση που έχουν οι διευθυντές στην χρησιμότητα των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν σε χαμηλές θέσεις την συγκεκριμένη δήλωση για την αποτελεσματικότητα του

διευθυντή τους, το γεγονός πως αυτή βρίσκεται μέσα στις τρεις πρώτες ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες αποκλίσεις αναδεικνύει την έντονη ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών στις Τ.Π.Ε. Η τρίτη ικανότητα / δεξιότητα που παρουσιάζει την μεγαλύτερη απόκλιση, αναδεικνύει με την σειρά της, την ανάγκη εξωστρεφούς λειτουργίας του σχολείου, αποδεχόμενο τους γονείς των μαθητών ισότιμους «μέτοχους» στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών του.

Η έρευνα προχώρησε και στον εντοπισμό των ενοτήτων (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) διοικητικής επάρκειας που θα πρέπει να βελτιωθούν οι διευθυντές. Αυτές είναι : α) «Εμπλοκή γονέων», β) «Παρακολούθηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας», γ) «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία». Στις ενότητες που πέτυχαν καλά αποτελέσματα και δεν χρειάζεται άμεσα να βελτιωθούν ήταν : Η «Εκπαιδευτική κατάρτιση Δ/ντή», η «Παρακολούθηση της προόδου και αξιολόγησης των μαθητών» η «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», το «Σχολικό κλίμα», και η «Επαγγελματική αξιοπιστία & Υπευθυνότητα του Δ/ντή».

Συγκεκριμένα στην ενότητα (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) διοικητικής επάρκειας «Εμπλοκή γονέων», οι διευθυντές θα πρέπει να βελτιωθούν κατά προτεραιότητα, έτσι ώστε να είναι ικανοί: α) Να χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική συνεργασία με πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες ομάδες Γονέων β) Να αναπτύξουν ένα σχέδιο ενημέρωσης γονέων για την καλύτερη καθοδήγηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας των παιδιών τους, γ) Να συμβουλεύουν αποτελεσματικά τους Γονείς για τα δικαιώματά τους και τις ευθύνες τους απέναντι στα παιδιά τους (όπως νομικές, εκπαιδευτικές κ.α.) και δ) Να χτίζουν και να διατηρούν την γονική υποστήριξη για την προώθηση συμμετοχής των μαθητών στα μαθησιακά επιτεύγματα. Στην ενότητα (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) διοικητικής επάρκειας «Παρακολούθηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας», οι διευθυντές θα πρέπει να βελτιωθούν κατά προτεραιότητα, έτσι ώστε να είναι ικανοί: α) Να παρακολουθούν την διδασκαλία της προγραμματισθείσας διδακτικής ύλης (π.χ. μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη ή της ανατροφοδότησης που έχει από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό) και β) Να διαρθρώνουν, ανανεώνουν (όταν απαιτείται) και να συντονίζουν ικανοποιητικά τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό μεθόδων διδασκαλίας. Στην ενότητα (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) διοικητικής επάρκειας «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία» οι διευθυντές θα πρέπει να βελτιωθούν κατά προτεραιότητα, έτσι ώστε να είναι ικανοί: α) Να εφαρμόζουν στρατηγικές για να πετυχαίνουν την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω του ατομικού προγράμματος εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού και β) Να μετατρέπουν τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σε πρόγραμμα διδασκαλίας στην ιστοσελίδα του σχολείου τους.

Σχετικά με την ερώτηση στο κατά πόσο διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διοικητική επάρκεια του διευθυντή τους ανάλογα με την βαθμίδα του σχολείου, η έρευνα εντόπισε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκτιμούν τους διευθυντές σε υψηλότερα επίπεδα συνολικής διοικητικής επάρκειας, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αποτιμούν την συνολική διοικητική επάρκεια των διευθυντών τους σε χαμηλότερα επίπεδα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στις διαφορετικές συνθήκες οργάνωσης του εκπαιδευτικού έργου στα Δημοτικά σχολεία.

Στα δημοτικά σχολεία δεν επικρατεί η απομόνωση της ειδικότητας, όπως στην Β/θμια εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν τις τάξεις και ακολουθούν τους μαθητές στην μετάβαση τους από μία τάξη στην άλλη, αισθανόμενοι έτσι μεγαλύτερη ευθύνη στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Το γεγονός αυτό ενισχύει την κατανομημένη ηγεσία και παράλληλα την αίσθηση της συν-ευθύνης και της συν-διοίκησης. Έχοντας την αίσθηση της συν-διοίκησης, είναι λογικό οι δάσκαλοι στα δημοτικά σχολεία να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ικανότητες / δεξιότητες του αποτελεσματικού Διευθυντή. Επίσης ένας ακόμη λόγος θα μπορούσε να ήταν ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε κάθε σχολείο και απαρτίζουν τον Σύλλογο Διδασκόντων, γεγονός που δημιουργεί συνθήκες εγγύτητας με τον Διευθυντή. Αυτό θα δικαιολογούσε υπερεκτίμηση των ικανοτήτων που γίνονται αντιληπτές από τους δασκάλους για τους Διευθυντές τους.

Επιπλέον, η έρευνα εντόπισε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Δημοτικά - Γυμνάσια - στα Λύκεια και στα ΕΠΑ.Λ., δεν αντιλαμβάνονται το ίδιο τις δεξιότητες / ικανότητες που απαρτίζουν την συνολική διοικητική επάρκεια και που τις επιδεικνύουν στην πράξη οι Διευθυντές κατά την διοίκηση των σχολείων. Συγκεκριμένα όλες οι ενότητες ικανοτήτων / δεξιοτήτων των Διευθυντών, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης σχολείου, διαφοροποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αντίθετα, δεν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τις δεξιότητες / ικανότητες που επιδεικνύει στην πράξη ο διευθυντής τους, ανάμεσα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα Γυμνάσια, στα Λύκεια και στα Επαγγελματικά Λύκεια αντιλαμβάνονται το ίδιο τις δεξιότητες / ικανότητες που επιδεικνύει στην πράξη και τον προσδιορίζουν ως

αποτελεσματικό Διευθυντή. Το παραπάνω εύρημα εξηγείται από το γεγονός της ομοιότητας των απαιτήσεων και των συνθηκών του εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης και από το γεγονός πως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να συμπληρώνουν ωράριο εργαζόμενοι τις περισσότερες φορές τουλάχιστον σε δύο τύπους σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σχετικά με την ερώτηση στο κατά πόσο διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διοικητική επάρκεια του διευθυντή τους ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, η έρευνα εντόπισε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία που βρίσκονται σε Αστικές – Ημιαστικές – Αγροτικές περιοχές, αντιλαμβάνονται το ίδιο την συνολική Διοικητική επάρκεια των Διευθυντών. Επίσης, βρέθηκε πως αντιλαμβάνονται το ίδιο και τις περισσότερες δεξιότητες / ικανότητες που απαρτίζουν την συνολική Διοικητική επάρκεια και που τις επιδεικνύουν στην πράξη οι Διευθυντές κατά την διοίκηση των σχολείων, εκτός της δεξιότητας / ικανότητας των Διευθυντών να παρακολουθούν και να βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται σε Ημιαστική περιοχή αντιλαμβάνονται να επιδεικνύεται η ενότητα «Παρακολούθηση & βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας» από τους Διευθυντές τους στην πράξη και να τους προσδιορίζει ως αποτελεσματικούς Διευθυντές, περισσότερο από ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία που βρίσκονται σε Αγροτική περιοχή. Πιθανόν αυτό να συμβαίνει γιατί οι γονείς των ημιαστικών περιοχών προσδοκούν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά τους, ασκώντας παράλληλα και την πίεση στους εκπαιδευτικούς και Διευθυντές για τα μαθησιακά αποτελέσματα εκμεταλλευόμενοι την εγγύτητα της τοπικής κοινότητας, υποχρεώνοντας τους Διευθυντές να ασκούν περισσότερο έλεγχο στην μαθησιακή διαδικασία. Φυσικά η εγγύτητα της τοπικής κοινωνίας είναι εντονότερη στις αγροτικές περιοχές. Όμως, η πίεση για μαθησιακά αποτελέσματα από τους γονείς πάνω στους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή, πιθανόν να μην ασκείται στον ίδιο βαθμό, λόγω της χαμηλότερης εμπλοκής των γονέων στην σχολική ζωή. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες που εντόπισαν πως οι επαφές γονέων – σχολείου είναι αυξημένες, όταν οι γονείς προέρχονται από μεσαία ή προνομιούχα κοινωνικά και πολιτισμικά στρώματα καθώς ο κώδικας αξιών και το ενδιαφέρον για το θεσμό του σχολείου είναι περισσότερο κοινά με αυτά που υιοθετεί το ίδιο το σχολείο. (Γώγου – Κρητικού, 1994)

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε πως οι διευθυντές των σχολείων γίνονται αντιληπτοί ως αποτελεσματικοί από τους εκπαιδευτικούς τους, στους παράγοντες αποτελεσματικότητας «Σχολικό κλίμα», «Επαγγελματική αξιοπιστία & Υπευθυνότητα του Δ/ντή», «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», «Εκπαιδευτική κατάρτιση Δ/ντή», και λιγότερο στον παράγοντα «Παρακολούθηση της προόδου και αξιολόγησης των

μαθητών». Αντίθετα χρειάζεται να βελτιωθούν στους παρακάτω παράγοντες: α) «Εμπλοκή γονέων», β) «Παρακολούθηση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας», γ) «Εκπαιδευτική αποστολή & Στοχοθεσία».

Οι ανάγκες βελτίωσης των ελλήνων διευθυντών που προέκυψαν από τη έρευνα δεν διαφέρουν από τις συμπεριφορές αποτελεσματικού διευθυντή που συναντώνται στην σχετική βιβλιογραφία. Οι παράγοντες αποτελεσματικότητας στους οποίους βρέθηκε να υπολείπονται οι Έλληνες διευθυντές συμπυκνώνονται στην δημιουργία οράματος, στην μαθησιακή διαδικασία και στις σχέσεις με τους γονείς. Τα παραπάνω θεωρούνται βασικές συμπεριφορές μετασχηματιστικής και παιδαγωγικής ηγεσίας. Σύμφωνα με Hallinger & Murphy (1985) η παιδαγωγική ηγεσία συνίσταται σε τρεις κατηγορίες δράσεων που αναβαθμίζουν τα αποτελέσματα των μαθητών: α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Όπως υποστηρίζει ο Fullan (2005), πρέπει να δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας του σχολείου για συνεχή βελτίωση (sustainability). Για να το πετύχει αυτό ο σχολικός διευθυντής ως μετασχηματιστής Ηγέτης θα πρέπει να δώσει έμφαση σε τρία θέματα: α) Να προάγει την συνεχή αξιολόγηση της μάθησης, καταγράφοντας την πορεία μάθησης. β) Να προάγει την αλλαγή κουλτούρας στο σχολείο και γ) Να εμπλέκει τους γονείς και την τοπική κοινότητα στην αλλαγή γιατί αυτό ενισχύει τις προσπάθειες αλλαγών στην κουλτούρα και στη βελτίωση του σχολείου.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, διαπιστώνεται εύκολα πως δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τους Έλληνες διευθυντές ως μετασχηματιστικούς ή παιδαγωγικούς ηγέτες-διευθυντές. Οι ηγετικές τους συμπεριφορές και οι ικανότητες / δεξιότητες που εντοπίστηκαν παραπέμπουν σε Διοικητικό - διαχειριστή διευθυντή με αποχρώσεις Συμμετοχικού και Υπεύθυνου ηγέτη. Οι διαφορές αυτές μεταξύ των αποτελεσματικών ηγετικών συμπεριφορών που συναντώνται στην βιβλιογραφία με αυτές που εντόπισε η έρευνα για τους Έλληνες διευθυντές σχολείων, πιθανόν να οφείλονται στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που επικρατεί στην Ελλάδα και στην έλλειψη αξιόπιστου συστήματος επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης.

Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, που θέλει το σχολείο στην βάση μιας ιεραρχικής πυραμίδας, στερεί την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Τα ελληνικά σχολεία δεν έχουν αυξημένες αρμοδιότητες και διοικητική αυτονομία, με υψηλό επίπεδο υπευθυνότητας και λογοδοσίας που έχουν τα σχολεία των προηγμένων εκπαιδευτικά χωρών. Το γεγονός αυτό δεν επιτρέπει την εκπόνηση εκπαιδευτικής πολιτικής από το ίδιο το σχολείο και ενισχύει την αδιαφορία του για τα μορφωτικά «προϊόντα» που παράγει και «πουλά» στους άμεσους «πελάτες» του, που είναι οι γονείς. Ακριβώς λόγω της συγκεντρωτικής του δομής, δεν

αναπτύσσει αξιόπιστο αξιολογικό μηχανισμό για να ελέγχει την ποιότητα των υπηρεσιών του. Η κουλτούρα που επικρατεί στους κόλπους του ελληνικού σχολείου δεν έχει ως προτεραιότητα την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, αλλά την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Ο Διευθυντής του, ως εκτελεστής-διεκπεραιωτής και όχι ως διευθυντής – ηγέτης, μεταθέτει σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης την ευθύνη αποτελεσματικότητας του σχολείου του, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να αποτιμά κριτικά τον προσωπικό του ρόλο στην αποτυχία ή την επιτυχία του σχολείου του οποίου ηγείται. Όπως αναφέρεται σε έρευνα των Reppa & Lazaridou (2008, σ. 80), οι Έλληνες διευθυντές αντιλαμβάνονται το μεγάλο βαθμό συγκεντρωτισμού του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως το μεγαλύτερο εμπόδιο στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου, εντούτοις, οι ίδιοι λειτουργούν εντός των σχολείων τους μάλλον με συγκεντρωτισμό, μη εκχωρώντας ευθύνες και αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς τους ή εκχωρώντας ελάχιστες και ήσσονος σημασίας αρμοδιότητες. Οι πρακτικές αυτές είναι προφανές πως ακυρώνουν τις προσπάθειες μεταβίβασης ευθυνών για την αποτελεσματικότητα των σχολείων τους.

Το σύστημα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, δεν είναι ικανοποιητικό. Δεν μπορεί να επιλέξει τον ικανότερο μέλλοντα διευθυντή, αφού δεν έχει ως προϋπόθεση την κατοχή μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης, για την διεκδίκηση της απαιτητικής θέσης του σχολικού διευθυντή. Επίσης, η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης στηρίζεται στην αρχαιότητα, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται οι πρακτικές και τα λάθη προηγούμενων γενεών. Ενώ το σχολείο πρέπει να «κοιτά» στο μέλλον για να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στο ρόλο του, οι άνθρωποι που συμμετέχουν στα συμβούλια επιλογής στελεχών, επιλέγονται με κριτήριο την αρχαιότητα, και με αντιλήψεις του «χθές».

Χωρίς αξιολόγηση, δεν έχουν πληροφόρηση του βαθμού επιτυχίας ή αποτυχίας των πρακτικών διοίκησης που χρησιμοποίησαν έως τώρα. Όπως είναι φυσικό δεν είναι σε θέση να εκτιμήσουν τον βαθμό σχολικής αποτελεσματικότητας που πέτυχαν αυτές οι πρακτικές τους. Κάθε νέα αντίληψη που συμβαδίζει με την σύγχρονη βιβλιογραφία απορρίπτεται. Αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού είναι η απόρριψη των νέων, προσοντούχων τις περισσότερες φορές, εκπαιδευτικών που επιθυμούν να καταλάβουν θέσεις σχολικών διευθυντών. Τελικά, ακόμη και για τους διευθυντές που επιλέγει το υπάρχον σύστημα επιλογής στελεχών, δεν διαθέτει μέριμνα επιμόρφωσης, με αποτέλεσμα η συντριπτική πλειοψηφία των ελλήνων διευθυντών να μην έχει διδαχθεί μαθήματα σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση. Η ανάπτυξη και η βελτίωση του διευθυντή αποτελεί ατομική υπόθεση. Όντας ο ίδιος δια βίου μαθητής ευθύνεται για την επαγγελματική του κατάρτιση.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις και τα απογοητευτικά ευρήματα της έρευνας, για την αποτελεσματικότητα των ελλήνων διευθυντών σχολείων, απαιτούν την κατάθεση συγκεκριμένων προτάσεων που θα συμβάλλουν στην βελτίωση, γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και ειδικότερα στην αποτελεσματικότητα των ελληνικών σχολείων. Όπως έγινε κατανοητό, ο διευθυντής του σχολείου είναι καταλυτικός παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας. Καμία πρόταση βελτίωσης των σχολείων δεν μπορεί να διατυπωθεί, χωρίς να περιέχει την αναβάθμισή του σε γνώσεις και ικανότητες. Μια πρώτη παράμετρος που εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό τον παραπάνω στόχο είναι η βελτίωση του συστήματος επιλογής στελεχών εκπαίδευσης και η διαρκής επιμόρφωση του Διευθυντή σχολείου με ευθύνη της πολιτείας. Αν η πολιτεία αντιλαμβάνεται ως μεγάλη επένδυση την γνώση, θα πρέπει να γνωρίζει πως αυτή είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα σε αποτελεσματικά σχολεία, τα οποία θα διευθύνονται από αποτελεσματικούς διευθυντές.

Σχετικά με την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, πάνω από όλα θα πρέπει να προάγονται σε ηγετικές θέσεις οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν προσαυξημένα προσόντα και αυτό μπορεί να διασφαλιστεί μέσω μιας αντικειμενικής αμερόληπτης και διαφανούς διαδικασίας επιλογής τους. Η μετεκπαίδευση, η παρακολούθηση ετήσιων επιμορφώσεων, τα επιπρόσθετα πανεπιστημιακά πτυχία, οι μεταπτυχιακές σπουδές και η διδακτική εμπειρία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την προαγωγή και επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης και όχι φυσικά η «αρχαιότητα». Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να επιτρέπει σε καταρτισμένα άτομα με τις απαραίτητες ηγετικές ικανότητες να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους στο εκπαιδευτικό σύστημα και τα οποία θα είναι σε θέση στη συνέχεια να υποστηρίζουν και να ενισχύουν τις πρακτικές ηγεσίας σε σχολικό επίπεδο. Αυτή η πρόταση είναι εφικτή με την δημιουργία Κέντρων Αξιολόγησης, όπως αναφέρει και ο Πασιαρδής (2004).

Οι μελλοντικοί ηγέτες θα αξιολογούνται βάσει των προσόντων τους και τις ηγετικές τους ικανότητες και έτσι θα διασφαλίζει η πολιτεία την προαγωγή και επιλογή καταρτισμένων διευθυντών σχολείων. Η ευθύνη της πολιτείας για την διασφάλιση σχολικής αποτελεσματικότητας, μέσω των σχολικών διευθυντών, δεν πρέπει να εξαντλείται μόνο στην επιλογή τους. Σημαντική συμβολή στην επαγγελματική κατάρτιση του σχολικού διευθυντή αποτελεί η συνεχής επιμόρφωση των εν υπηρεσία διευθυντών. Η πρόταση επιμόρφωσης δεν περιορίζεται σε ημερήσια ή ολιγοήμερα επιμορφωτικά σεμινάρια, όπως συνηθίζεται μέχρι τώρα και των οποίων η συμβολή είναι μηδαμινή έως ανύπαρκτη. Υιοθετώντας την πρόταση του Πασιαρδή (2004), θεωρούμε σημαντική την εμπλοκή των εν ενεργεία διευθυντών σε ερευνητικά προγράμματα, που θα δίνουν την δυνατότητα επίσκεψης σε προηγμένες, εκπαιδευτικά, χώρες και θα περιλαμβάνουν παρακολουθήσεις πρακτικών διεύθυνσης σχολείων και συμμετοχές σε διεθνή συνέδρια. Εκτός από αυτό, για την συνεχή

υποστήριξη του εν ενεργεία διευθυντή, απαραίτητο κρίνεται και η θεσμοθέτηση ενός πάγιου συστήματος επιμόρφωσης σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας. Φυσικά, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη αυτό-βελτίωσης, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα εύκολης πρόσβασης (π.χ. ευνοϊκό ποσοστό εισαγωγής) των εν ενεργεία διευθυντών σε συναφή Μεταπτυχιακά προγράμματα Πανεπιστημίων, με στόχο την εξειδίκευση σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης για την απόκτηση ηγετικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων, όπως: παρακίνησης-παρώθησης εκπαιδευτικών, αποτελεσματικής επικοινωνίας, διαχείρισης και προώθησης αλλαγών στα σχολεία, διαχείριση συγκρούσεων κ.α.

Σχετικά με την σχολική αποτελεσματικότητα, αφαιρουμένου του παράγοντα «εκπαιδευτική ηγεσία», συγκρίνοντας την διεθνή βιβλιογραφία με τα ευρήματα της έρευνας, παρατηρείται μεγάλη απόκλιση η οποία κατά την άποψη μας οφείλεται στον συγκεντρωτισμό του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός πως ο διενεργήσας την έρευνα και γράφων την παρούσα εργασία είναι αρκετά χρόνια εν ενεργεία διευθυντής σε σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν επιτρέπει την αυτονομία των σχολείων με αποτέλεσμα να περιορίζεται η ικανότητα προσαρμογής του οργανισμού- σχολείου. Δεν επιτρέπει την ανάπτυξη μηχανισμών επικοινωνίας με το εξωτερικό περιβάλλον και ανάπτυξη μηχανισμών ανατροφοδότησης. Φυσικά, αυτό είναι απόρροια της μειωμένης απαίτησης αποτελεσματικότητας – αποδοτικότητας και λογοδοσίας που επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, επικρατούν συμπεριφορές ταύτισης του διδακτικού ωραρίου με το εργασιακό ωράριο, που έχει ως αποτέλεσμα την μικρότερη, σε χρονική διάρκεια, παρουσίαση του εκπαιδευτικού στο σχολείο, γεγονός που δεν επιτρέπει την συζήτηση και τον αναστοχασμό σε ζητήματα βελτίωσης του σχολείου. Δεν επιτρέπει την συμβολή του Διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου του, εφόσον δεν μπορεί να ελέγξει την ποιότητα διδασκαλίας - μάθησης στην τάξη, η οποία, όπως αποδέχθηκε η παρούσα έρευνα αποτελεί το βασικότερο κριτήριο αποτελεσματικότητας. Δεν επιτρέπει την επιλογή προσωπικού και φυσικά την σταθερότητα του προσωπικού, που αποτελούν παράγοντες ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καταλήγοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε, πως όσο παραμένουν ίδιες οι δομές οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού σχολείου είμαστε σίγουροι πως όλο και πιο συχνά θα συναντάμε το πρόβλημα της μειωμένης αποτελεσματικότητας των Ελληνικών σχολείων. Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτελούν προσωπικές -

υποκειμενικές διαπιστώσεις του γράφοντα, που προχωρά στην παράθεσή τους, βοηθούμενος από την εμπειρία του και για αυτό επιδέχονται την αμφισβήτηση.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να δηλωθεί πως η παρούσα έρευνα θα ήταν πληρέστερη, εάν είχε ερευνήσει περισσότερες παραμέτρους της αποτελεσματικής ηγεσίας, διερευνώντας τις απόψεις των μαθητών, αλλά και των γονέων τους, σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία. Λόγω χρονικού περιορισμού, στάθηκε αδύνατος ένας τέτοιος ερευνητικός σχεδιασμός. Η ανίχνευση των αντιλήψεων των γονέων και μαθητών για την αποτελεσματική ηγεσία του διευθυντή τους, θα μπορούσε να αποτελεί ερευνητικό σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών. Όπως επίσης, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των ανώτερων στελεχών εκπαίδευσης (π.χ. Διευθυντών εκπαίδευσης- Σχολικών συμβούλων) για την σχολική αποτελεσματικότητα και την ποιότητα ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία. Ειδικότερα, ενδιαφέρον θα είχαν οι έρευνες που θα ερευνούσαν τους παράγοντες αποτελεσματικότητας που εδράζονται σε επίπεδο τάξης. Δυνατότητα, που σήμερα δίνεται στους ερευνητές με την ανάπτυξη πολυ-επίπεδων μοντέλων στατιστικής ανάλυσης που εστιάζουν όχι στα μαθησιακά αποτελέσματα των σχολείων αλλά στη διδασκαλία και τη μάθηση για την μέτρηση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ – Γ. Παρίκος & Σία Ε.Ε.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999) Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον Στους : Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Κουτούζη, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τομ. Γ' *Η Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης* ΕΑΠ, Πάτρα
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., & Χαραμής, Π. (1998). *Ενιαίο Λύκειο – Εμπειρίες και προοπτικές*. ΥΠΕΠΘ- Ευρωπαϊκή Επιτροπή
- Arlestig H., (2008). Structural Prerequisites for Principals' and Teacher' Communication About Teaching and Learning Issues. *SAGE Publications*, Vol. 1(3), pp. 189-203
- Avolio, B.J. & Bass, B.M. (1988). Charisma and beyond: Research findings on transformational and transactional leadership. In: J.G. Hunt, B.R. Baliga, H.P. Dachler and Schiersheim (eds.), *Emerging Leadership Vistas*. Boston, MA: Lexington.
- Barbuto, J.E. & Burbach, M.E. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: A field study of elected officials. *Journal of Social Psychology*, Vol. 146(1), pp. 51-64
- Bass, B. M. (2002). Cognitive, social, and emotional intelligence In: R. E. Riggio, S. E. Murphy & F. J. Pirozzolo (Eds.), *Multiple intelligences and leadership*: (pp. 105–118). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Bass, B. (1997). The ethics of transformational leadership, Working papers-Academy of Leadership Press.

- Beck, L.G. & Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: Metaphorical themes 1920s-1990s*. New York: Teachers College Press.
- Blasé, J & Blasé, J. (1998). *Handbook of Instructional Leadership: how really good principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction *Educational Administration Quarterly*, Vol 37, (5), pp. 662-683
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice and Leadership* (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1989). *Educational Research – An Introduction* (5th Edition), New York & London: Longman.
- Brown, F.W. & Moshavi, D. (2005). Transformational leadership and emotional intelligence: A potential pathway for an increased understanding of interpersonal influence. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26(7), pp. 867- 871.
- Brown, K., Anfara, V. A., Hartman, K. J., Mahar, R. J. & Mills, R. (2002). Professional development of middle level principals: Pushing the reform forward, In: Lumby, J., Crow, G. & Pashiardis, P. (2008). *International Hand book on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership: International Perspectives, *Educational Management and Administration*, Vol. 30 (4), pp. 417-429

- Caldwell, B. (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia.. *Journal of Educational Administration*, Vol. 30, pp. 6-19,
- Caldwell, B. & Spinks, J. (1992). *Leading the Self-Managing School*. Coudon: Falmer.
- Cameron, K. S. (1984). The Effectiveness of Ineffectiveness. *Research in Organizational Behavior*, Vol 6, pp. 235-85.
- Campbell, R.J., Kyriakidis, L., Muijs, R.D. & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: A differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.
- Caruso, D., Mayer, J.D. & Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership.
In: R. Riggio & S. Murphy (Eds.), *Multiple intelligences and leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christenson, S. L. & Conoley, J. C. (Eds.), (1992). *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*. Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Coleman, J., Campell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weingeld, F. D. & York, R. L. (1966). Coleman Report, *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office
- Conger, J.A. & Kanungo, R.N. (eds.), (1988). *Charismatic Leadership: the elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conger, J.A. (1989). *The charismatic leader: behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Creemers, B.P.M., Kyriakidis, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. London: Taylor and Francis.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M., Kyriakidis, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 17(3), pp. 347-366.
- Creemers, B.P.M., Kyriakidis, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Cuban, L. (1990). Cycles of History: Equity versus Excellence. In: S. B. Bacharach (Ed), *Education Reform: Making Sense of It All*.
- Davis, G.A. & Thomas, M.A. (1989). *Effective schools and effective teachers*. Boston: Allyn and Bqcon
- Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. In: Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement*.(pp. 157-179) New York: RoutledgeFalmer
- Day, C., Harris, A. & Hatfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership, *International Journal of Leadership of Education*, Vol. 4(1), pp. 39-56.
- Day, C. (2000). Beyond transformational leadership, *Educational leadership*, Vol. 57(7), pp. 56-59.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J.(2000) *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.

- Deal, T.E. & Peterson, K.D. (1999). *Symbolic leadership and the school principal: Sharing school culture in difference contexts*. Washington, D.C.: Department of Educational. O.E.R.I.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1990). *The Principal's role in shaping school culture*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Department for Education and Skills. National Standards for Headteachers. London: DfES, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.education.gov.uk/publications/RSG/
- Derks, J. (2003). The selection and development of headteachers in the Netherlands. In: J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.
- Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση -Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Διαβολής, Α. (2006). *Η Διοίκηση των Εκπαιδευτικών Οργανισμών και η Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική: Η περίπτωση του ΣΕΕ του ΤΠΕΠΘ και του ΣΕΕ του ΟΣΕΚ Ν. Φωκίδας*. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Dionne, S. D., Yammarino, F. J., Atwater, L. E. & Spangler, W. D. (2004). Transformational leadership and team performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), p. 177.
- Dwyer, D.C. (1983). *Five principals in action: perspective on instructional management*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Έλληνας, Π. (2005). *Εκπαιδευτικοί και διευθυντές σε σχολεία της Καλύμνου: Ο ρόλος τους, απόψεις και προβλήματα*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Elmore, R.F. (2007). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, M.A.: Harvard Educational Press.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1996). *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing
- Everad, K.B. (1982). *Management in Comprehensive Schools – What can Learn from Industry*. York U.K.: CGES
- Frost, D. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Paper presented at the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Sydney, Australia.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*, (3rd ed.). New York: Teachers College Press
- Fullan, M. (2005). *Leading and sustainability*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). London: Cassell
- Φωτεινός, Γ. (2006). Διοίκηση και αποτελεσματικότητα στο σύγχρονο σχολείο: Συγκριτική διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών Α' /θμιας εκπαίδευσης. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Gates, S., Ringel, J., Santibanez, C., Chung, C. & Ross, K. (2003). *Who is Leading our Schools? An Overview of School Administrators and their Careers*. Santa Monica: RAND.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής – ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος.10, σσ. 121-129.

Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Good, T., & Brophy, J. (1986). *Educational psychology: A realistic approach*. New York : Longman.

Goldring, E., & Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 5, 239-253.

Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Gurr, D., Drysdale, L. & Mullford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management*, Vol. 26(4), pp. 371-395.

Γώγου – Κρητικού Α. (1994) *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; Πορεία, Αθήνα

Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany, NY: State University of New York Press.

Hallinger, P. (2008 March). *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. & Ronald, H. (2004). Understanding the contribution of leadership to school improvement. In: Wallace, M. & Poulson, L. (ed.), *Learning to read critically in educational leadership and management*, (pp. 215-235). London: Sage Publications

Hallinger, P. & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In J. Lumby, G.

Crow, & P. Pashiardis (Eds). *International Hand book on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge.

Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness & School Improvement*, Vol. 9(2), pp. 157-191.

Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Reassessing the principals' role in school effectiveness: A review of the empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 32(1), pp. 5-44.

Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). The principals' role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of Educational Leadership and Administration, Part 2* (pp. 723-783). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Hallinger, P. (1982, 1983, 1990). *Principal instructional management rating scale*. Version 2.3. Sarasota, FL: Leading Development Associates.

Hallinger, P. & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, Vol. 45(1), pp. 54-62.

Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behaviour of principals. *Elementary School Journal*, Vol. 86(2), pp. 217-248.

Hargreaves, D. & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there?* New York: Teachers College.

Hargreaves, A. & Hopkins, D. (1991). *The empowered school*. London: Cassel.

Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, Vol. 23(3), pp. 313-324.

- Harris, A. (2003). The changing context of leadership: Research, theory and practice. In: Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement*. New York: RoutledgeFalmer
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts. *School Leadership & Management*, Vol. 22(1), pp. 15-26.
- Harris, A. & Bennett, N. (2001). *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives*. London: Cassell.
- Heck, R., Larson, T. J. & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 26(2), pp. 94-125.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1993). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, N. Jersey: Prentice-Hall.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer.
- Horner, M. (2003). Leadership Theory Revised. In: N. Bennet, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective Educational Leadership* (pp. 27-43). London: The Open University.
- Howe, W. (1995). *Instructional leadership in catholic elementary schools: an analysis of personal organizational, and environmental correlates*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, USA.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (8th ed.). New York: McGraw Hill Companies.

- Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: The McGraw – Hill Companies.
- Hoy, W. & Ferguson, J. (1989). A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools. In: J.L. Burdin. (Eds.), *School Leadership*. London: Sage Publications.
- Huber, S. G. & West, M. (2002). Developing school leader: a critical review of current practices, approaches and issues and some directions for the Future. In: K. Leithwood & P. Hallinger. (Eds), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* . Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σ. 123-157). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Ιορδανίδης, Γ. & Τσαγκαλίδου, Μ. (2002) Διεύθυνση σχολικής μονάδας και παρακίνηση προσωπικού. *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος. 24, σσ. 24-30
- Jones, A. (1987). *Leadership for Tomorrow's Schools*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Jones, P. (1987). *The relationship between principal behavior and student achievement in Canadian secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Palo Alto, CA. US
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.

- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων* (σ. 3-29). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey-Bass
- Κουτούζης, Μ. (1999α). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Βασικές Αρχές Διοίκησης Διαχείρισης (management) Υπηρεσιών Υγείας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Krug, S. (1992). Instructional leadership: a constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 28(3), pp. 430-443.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., Kyriakides, L., (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools, *Journal of Educational Administration*, Vol. 48 (2), pp. 218-240
- Kyriakides, L. (2002) A research-based model for the development of policy on baseline assessment. *British Educational Research Journal*, Vol. 28 (6), pp. 805-826

- Kyriakidis, L., Campbell, R.J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 11(4), pp. 501-529.
- Lazaridou, A. & Iordanides, G., (2011). The Principal's Role in Achieving School Effectiveness, *International Studies in Educational Administration*, Vol. 39(3), pp. 3-19.
- Λαϊνάς, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τεύχος. 17, σσ. 151-179
- Λαϊνάς, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και Ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ. (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? In: Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, Vol. 26(4), pp. 371-395.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of Transformational Leadership on Organizational condition and Student Engagement. *Journal of Educational Administration*, Vol. 38 (2), pp. 112-129
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In: Murphy, J. & Louis, K.S. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey – Bass.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1997). Explaining Variation in Teachers' Perception of Principals' Leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, Vol. 35, pp. 312-331

- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, Vol 30, pp. 498-518
- Leithwood, K., Dart, B., Jantzi, D. & Steinbach. (1993). *Fostering organizational learning: A study in British Columbia's intermediate development sites, 1990-1992* (Final report for year three of the research project implementing the year 2000 policies). Prepared for the British Columbia Ministry of Education, Canada.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Silins, H. & Dart, B. (1993). Using the appraisal of school leaders as an instrument for school restructuring. *Peabody Journal of Education*, Vol. 68(2), pp. 85-109
- Leitner, D. (1990). *The effects of principal instructional management behavior on student learning: an organizational perspective*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University. Stanford, USA.
- Linn, G.B., Sherman, R. & Gill, P.B. (2007). Making Meaning of Educational Leadership: The Principalship in Metaphor, *National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin*, Vol. 91, (2), pp. 161-171
- Lumby, J., Crow, G. & Pashiardis, P. (2008). *International Hand book on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge
- Μακρυδημήτρης Α. (2007). « Δημόσια Διοίκηση». Εκδόσεις: Σάκκουλα
- Mandell, B. & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business & Psychology*, Vol. 17(3), pp. 387-404
- Marzano, R.J., Watters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Σχολική Τάξη: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- McCauley, C.D. & Van Velsor, E. (2003). Introduction: Our View of Leadership Development. In: McCauley, C.D. & Van Velsor, E. (Eds), *The center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (2nd Ed.) (pp. 1-22). California: Jossey-Bass.
- Mok, M. & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, Vol. 5, pp. 275-300
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: Reflection on school effectiveness*: Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Μπίστα, Π. (2007). «Διευθυντής/ντρια Σχολικής Μονάδας», ρόλος σύνθετος και διλημματικός. *Νέα Παιδεία*, Τεύχος. 124, σσ. 60-66.
- Murphy, J. (1992). Effective schools: Legacy and future directions. In: Reynolds, D. & Cuttance, P. (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel
- Myers, E. & Murphy, J. (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration*, Vol. 33, pp. 14-37
- Nicolaidou, M. & Ainscow, M. (2005). Understanding Failing Schools: Perspectives from the inside. *School Effectiveness & School Improvement*, Vol. 16(3), pp. 229-248
- O'Day, K. (1983). *The relationship between principal and teacher perceptions of principal instructional management behavior and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, USA
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, (1989-1993). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, Τεύχος. 5, σσ. 81-91
- Παπαγεωργίου, Η. (2002). *Ο διευθυντής και αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). *Η Διεύθυνση Σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαχρήστου, Μ. (2006). Η ηγεσία του ελληνικού σχολείου και η παρέμβαση της εκπαιδευτικής αλλαγής. *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος. 37, σσ. 52-58.
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. (2008). Qualitative research methodology in social sciences and interviews. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol. 4(1), pp. 72-81
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Pashiardi, G. (2000). School Climate in Elementary and Secondary School : Views of Cypriot Principals and Teachers. *International Journal of Educational Management*, Vol. 14(5), pp. 224-237
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. (146η εκδ.). Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Pashiardis, P., Costa, J.A., Mendes, A.N. & Ventura, A. (2005). The Perceptions of the Principal Versus the Perceptions of the Teachers: A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management* , Vol. 19(7), pp. 587-604

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία* (1η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Pashiardis, P. & Orphanou, S. (1999). An Insight Into Primary Principals in Cyprus: The Teachers' Perspective. *International Journal of Educational Management*, Vol. 13, pp. 241-251
- Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management and Administration*, Vol. 26(2), pp. 117-130.
- Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: What Do Secondary School Leaders in Cyprus Need. *Journal of In-service Education*, Vol. 22(2), pp. 267-282.
- Pasiardis, P. (1990). *The College Climate Survey: Western Wisconsin Technical College*. Austin, Texas: College Planning Systems
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδόσεις: Σάκκουλα
- Penlington, C., Kington, A. & Day, C. (2008). Leadership in improving schools: a qualitative perspective. *School Leadership and Management*, Vol. 28(1), pp. 65-82.
- Pepper, K. & Thomas, L.H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, Vol. 5, pp. 155-166.
- Pescosolido, A.T. (2002). Emergent leaders as managers of group motion. *Leadership Quarterly*, Vol. 13, pp. 583-599.

- Purkey, S.C., & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427-452
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε, Θεσσαλονίκη
- Reppa, A. & Lazaridou, A. (2008). Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus. Newly Appointed Principals' Views. *European Education*, Vol. 40(3), pp. 65-88.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stingfield, S., Teddlie, C. & Schaffer, G. (2002). *World class schools: International perspective on school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Rhodes, C. & Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement. *Educational Review*, Vol. 61(4), pp. 361-374.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, Vol. 21(2), pp. 23-27
- Saitis, C. & Eliophotou, M. (2004). Views of Future and Current Teachers on the Effectiveness of Primary School Leadership: Evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 3(2), pp. 135-157
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

- Σαΐτης, Χ. (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (1998). Ο θεσμός του Υποδιευθυντή ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος. 11, σσ. 39-59
- Σαΐτης, Χ. (1997). Management Ολικής Ποιότητας: Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, Τεύχος. 9, σσ. 21-51
- Scheerens, J. & Creemers, B.P.M. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, Vol. 13, pp. 691-706
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (1992). Leadership as pedagogy capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 1(1), pp. 37-74
- Sergiovanni, T. (1990). *Value-Added Leadership: How to get extraordinary performance in Schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, Vol. 41 (5), pp. 4-13.

- Sergiovanni, T. (1984). Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice. In: Sergiovanni, T. & Corbally, E.J. (Eds), *Leadership and organizational culture. New perspectives in administrative theory and practice*. Illinois Press.
- Showers, B. (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Eugene, OR: Center for Education Policy and Management.
- Silins, H. & Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations: Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness & School Improvement*, Vol. 5(3/4), pp. 443-466.
- Snijders, T. & Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Southworth, G. (2008). Primary school leadership today and tomorrow. *School Leadership & Management*, Vol. 28(5), pp. 413-434
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in school: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, Vol.22, pp. 73-92
- Sparks, (1998). Using technology to improve teaching and staff development: An interview with Kathleen Fulton, *Journal of Staff Development*, Vol.19(1), pp. 18-21
- Squire, W.H. (1987). *Educational Management in U.K.* Gower Publishing Co. London.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη
- Supovitz, J., Sirinides, Ph., May, H. (2010). How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly* Vol. 46(1), pp. 31–56

- Supovitz, J.A. & Poglinco, S.M. (2001). *Instructional leadership in standards based reform. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.*
- Sweetland, S.R. & Hoy, W.K. (2000). School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 36(5), pp.703-729
- Taraseina, P. (1993). *Assessing Instructional leadership behavior of secondary school principals in Thailand*. Unpublished doctoral dissertation, Peabody College for teachers of Vanderbilt, University Nashville, USA.
- Taylor, D.L. & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, Vol. 63(3), pp. 217-227
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press
- Thody, A., Papanoum, Z., Johansson, O. & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, Vol. 21(1), pp. 37-53
- Τριλιανός, Α. (1987). Η άσκηση της εξουσίας και ο διευθυντής. *Λόγος και Πράξη*, Τεύχος. 3
- Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος.33, σσ. 195-213
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση

- Waters, T., Marzano, R.J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Watson, L. (2003). *Selecting and Developing Heads of Schools: Twenty Three European Perspectives*. Sheffield: Sheffield Hallam University
- Webb, L.D. & Norton, M.S. (1999). *Human resources administration: Personnel issues and needs in education* (3rd ed.).New Jersey: Prentice-Hall.
- Weierter, S.J.M. (1997). Who wants to play ‘follow the leader?’: A theory of charismatic relationships based on routinized charisma and follower characteristics, *Leadership Quarterly*, Vol. 8, pp. 171-93
- Weissberg, R.P. & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In: Damon, W., Sigel, I.E. & Renninger, K.A. (Eds.), *Handbook of child psychology*: Vol. 4. Child psychology in practice (5th ed., pp. 877-954). New York: Wiley
- West, M., Ainscow, M. & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: a study of successful practice. *School Leadership & Management*, Vol. 25(1), pp. 77-93
- Wimpelberg, R.K., Teddlie, C., & Stringfield, S. (1989). Sensitivity to Context: The Past and Future of Effective Schools Research. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 25, pp. 82-107
- Witziers, B., Bosker, R.J., & Kruger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39(3), pp. 398-425
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Εκδόσεις: Μεταίχμιο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις: Αδελφών Κυριακίδη.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Zammuto, R.E. (1982). *Assessing Organizational Effectiveness*. Albany: State University of New York Press

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

N.1566/1985 : «*Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*». Φ.Ε.Κ. 167Α/30.9.1985

Υ.Α Φ.353.1/324/105657/Δ1: «*Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων, των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων Διδασκόντων*». Υ.Α. Αριθ. Φ. 353.1/324/105657/Δ1, Φ.Ε.Κ. 1340Β / 16.10.2002

VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

Αγαπητέ /ή Συνάδελφε/ισσα

Η μελέτη του ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας που βρίσκεται ιεραρχικά στη κορυφή της πυραμίδας και καλείται να ασκήσει το ρόλο του Διευθυντή «Ηγέτη», αποτελεί ζωτικής σημασίας για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει στην ανίχνευση δεξιοτήτων αποτελεσματικής Διεύθυνσης - Ηγεσίας ενόψει της διοικητικής αναδιάρθρωσης της Εκπαίδευσης και στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολείου.

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου θα θέλαμε να τονίσουμε πως δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει μόνο να καταγράψετε την προσωπική σας γνώμη κατά πόσο το σχολείο σας είναι ένα αποτελεσματικό σχολείο με έναν αποτελεσματικό Διευθυντή. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο υπάρχουν δύο κλίμακες μέτρησης. Παρακαλώ σημειώστε με κύκλο τον αριθμό εκείνο που περιγράφει καλύτερα το πόσο είναι σημαντικό κατά την άποψή σας (Βαθμός σημαντικότητας) ο παράγοντας που αναφέρεται στην πρόταση. Μετά σημειώστε με κύκλο, στη διπλανή κλίμακα, τον αριθμό εκείνο που περισσότερο αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο εφαρμόζεται ο συγκεκριμένος παράγοντας στο σχολείο σας (Βαθμός εφαρμογής). Αναγνωρίζουμε πως τα περισσότερα ζητήματα για τα οποία ζητούμε της γνώμη σας, πιθανόν να μην αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο σχολείο σας. Παρόλα αυτά, μας ενδιαφέρει να δούμε αν εφαρμόζονται σε κάποια σχολεία, αλλά πολύ περισσότερο πόσο σημαντικό θεωρείται εσείς οι ίδιοι την εφαρμογή τους στο μέλλον, ενόψει και της διοικητικής μεταρρύθμισης.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο αργότερα. Οι απαντήσεις σας είναι απολύτως εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα.

Η Υπεύθυνη της έρευνας
Λαζαρίδου Αγγελική
Λέκτορας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Αργοναυτών & Φιλελλήνων
382 21 Βόλος

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ /ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Δημογραφικά στοιχεία

(Συμπληρώστε με ✓ σε κάθε απάντησή σας)

1. Φύλο :

Ανδρας

Γυναίκα ☐

2. Ηλικία

A: 29 και κάτω ☐

B: 30-39 ☐

Γ: 40-49 ☐

Δ: 50-59 ☐

3. Μεταπτυχιακοί Τίτλοι Σπουδών

Master's NAI ☐ OXI ☐

Διδακτορικό NAI ☐ OXI ☐

4. Έχετε δεύτερο πτυχίο:

NAI ☐

OXI ☐

5. Συνολικά Χρόνια Υπηρεσίας

A: 0-4 χρόνια ☐ Δ: 15-19 ☐

B: 5-9 χρόνια ☐ E: 20 και πάνω ☐

Γ: 10-14 ☐

6. Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα.

A: 0-4 χρόνια ☐ Δ: 15- 19 χρόνια ☐

B: 5-9 χρόνια ☐ E: 20 και πάνω ☐

Γ: 10-14 χρόνια ☐

7. Βαθμίδα σχολείου (Μεταξύ Γυμνασίου –Λυκείου τσεκάρετε το σχολείο που έχετε τις περισσότερες ώρες)

Δημοτικό ☐ Γυμνάσιο ☐ Λύκειο ☐

8. Περιοχή Σχολείου που εργάζεστε: (τσεκάρετε το σχολείο που έχετε τις περισσότερες ώρες)

Αγροτική ☐ Ημιαστική ☐ Αστική ☐

ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ – ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Οι παράγοντες που ακολουθούν, έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζονται με διοικητικά προσόντα. Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω για να είναι ένας Διευθυντής αποτελεσματικός και σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται από τον Διευθυντή του σχολείου σας;

(Βάλτε σε κύκλο την απάντησή σας)

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

1.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ

Βαθμός σημαντικότητας	Ο Διευθυντής του σχολείου σας:	Βαθμός εφαρμογής
1 2 3 4 5	1.Γνωρίζει το περιεχόμενο, τις σημαντικές ιδέες και τις οδηγίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για κάθε μάθημα.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2.Κάθε έτος πραγματοποιεί συνεδριάσεις και διασκέψεις με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την προώθηση ενεργητικών – βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας (Χρήση Τ.Π.Ε., Προγράμματα Αγ. Υγείας –Περιβαλλοντικής κ.α.).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Παρακολουθεί την διδασκαλία της προγραμματισθείσας 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.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Διαρθρώνει, ανανεώνει (όταν απαιτείται) και συντονίζει ικανοποιητικά τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό μεθόδων διδασκαλίας.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	5. Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν εύκολα τις αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα, που εκπονεί κατά καιρούς το Υπουργείο Παιδείας.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	6. Εφαρμόζει στρατηγικές για να πετύχει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω του ατομικού προγράμματος εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	7. Στοχεύει σε αναζήτηση εκπαιδευτικών πόρων για την επίτευξη των καθορισθέντων στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων.	1 2 3 4 5

2. ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (παρακολούθηση & βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας)

Βαθμός σημαντικότητας	Ο Διευθυντής του σχολείου σας:	Βαθμός εφαρμογής
1 2 3 4 5	1. Γνωρίζει το περιεχόμενο, τις σημαντικές ιδέες και τις οδηγίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για κάθε μάθημα.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Κάθε έτος πραγματοποιεί συνεδριάσεις και διασκέψεις με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την προώθηση ενεργητικών – βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας (Χρήση Τ.Π.Ε., Προγράμματα Αγ. Υγείας – Περιβαλλοντικής κ.α.).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Παρακολουθεί την διδασκαλία της προγραμματισθείσας 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.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Διαρθρώνει, ανανεώνει (όταν απαιτείται) και συντονίζει ικανοποιητικά τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό μεθόδων διδασκαλίας.	1 2 3 4 5

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Βαθμός σημαντικότητας	Ο Διευθυντής του σχολείου σας:	Βαθμός εφαρμογής
1 2 3 4 5	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 Α.Π. (Αναλυτικά Προγράμματα)	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών μεθόδων για την κάλυψη των ατομικών αναγκών και των μαθησιακών στυλ του κάθε μαθητή (διαφοροποιημένη διδασκαλία)	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Αναγνωρίζει την αναγκαιότητα κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να το εφαρμόσουν.	1 2 3 4 5
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.	1 2 3 4 5

4. ΠΡΟΟΔΟΣ ΜΑΘΗΤΗ (παρακολούθηση προόδου & αξιολόγηση μαθητή)

Βαθμός σημαντικότητας	Ο Διευθυντής του σχολείου σας:	Βαθμός εφαρμογής
1 2 3 4 5	1. Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στην διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων των Γονέων σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Καθορίζει σαφείς στόχους βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών, σε όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς.	1 2 3 4 5
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.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Γνωρίζει μια ποικιλία μεθόδων για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	5. Εξασφαλίζει ότι οι Εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τακτικά τα στοιχεία επιδόσεων των μαθητών, που βρίσκονται στο σύστημα αξιολόγησης μαθητών (π.χ. portfolio μαθητών) που χρησιμοποιεί το σχολείο σας, για επανασχεδιασμό της διδασκαλίας τους και για την παροχή οδηγιών προς τους μαθητές τους.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	6. Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα και βελτίωση του σχολείου σας, ενισχύοντας την υιοθέτηση αλλαγών, οδηγώντας έτσι στην αύξηση της προόδου των μαθητών.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	7. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη κατάλληλων πρακτικών για την διαφοροποιημένη διδασκαλία (προσαρμογή σε ατομικές ανάγκες και μαθησιακά στυλ των μαθητών).	1 2 3 4 5

5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Βαθμός σημαντικότητας	Ο Διευθυντής του σχολείου σας:	Βαθμός εφαρμογής
1 2 3 4 5	1. Προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Διεξάγει στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς συνεδριάσεις με τους εκπαιδευτικούς για να ρυθμίσει και να αξιολογήσει τους επαγγελματικούς στόχους της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του σχολείου.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Βοηθάει 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).	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	5. Παρακολουθεί την εξέλιξη των σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και προτείνει προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες τους.	1 2 3 4 5

6. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ / ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ

Βαθμός σημαντικότητας	Ο Διευθυντής του σχολείου σας:	Βαθμός εφαρμογής
1 2 3 4 5	1. Έχει τις ικανότητες να διεξάγει μια διάσκεψη εκπαιδευτικού σχεδιασμού	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Έχει τις ικανότητες να σχεδιάζει και να διεξάγει μια σύσκεψη ανατροφοδότησης με τους εκπαιδευτικούς.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Σε συνέχεια της σύσκεψης ανατροφοδότησης, χρησιμοποιεί τους εκπαιδευτικούς του ως πηγές υποστήριξης σε άλλους εκπαιδευτικούς (π.χ. Νεοδιοριζόμενους) που χρειάζονται ενίσχυση σε συγκεκριμένες διδακτικές περιοχές.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Επικοινωνεί με σαφήνεια τις προσδοκίες του για τις επιδόσεις του κάθε εκπαιδευτικού.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	5. Εξασφαλίζει πως κάθε εκπαιδευτικός έχει ένα σχέδιο εργασιών που το ακολουθεί έτσι ώστε να ευθυγραμμίζεται με την περιγραφή των καθηκόντων του/της (ως εκπαιδευτικό) και με τους στόχους του σχολείου.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	6. Παρακολουθεί, εντοπίζει τα προβλήματα και παρεμβαίνει όταν είναι απαραίτητο για την βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5

7. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Βαθμός σημαντικότητας	Ο Διευθυντής του σχολείου σας:	Βαθμός εφαρμογής
1 2 3 4 5	1. Καταδεικνύει και προωθεί τα στοιχεία ενός φιλόξενου περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Εφαρμόζει στρατηγικές για την προώθηση της εμπιστοσύνης, του σεβασμού και της αξιοπρέπειας μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Διαμορφώνει και υλοποιεί στρατηγικές που βελτιώνουν την συνοχή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Διαμορφώνει και υλοποιεί στρατηγικές για την δημιουργία ασφαλούς, ομαλού περιβάλλοντος που ευνοεί την μάθηση.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	5. Αναπτύσσει υλοποιεί και παρακολουθεί ένα σχέδιο ανάπτυξης σχολικού κλίματος.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	6. Κάνει παρεμβάσεις στο σχέδιο ανάπτυξης σχολικού κλίματος, ανάλογα με τις ανάγκες.	1 2 3 4 5

8. ΕΜΠΛΟΚΗ ΓΟΝΕΩΝ

Βαθμός σημαντικότητας	Ο Διευθυντής του σχολείου σας:	Βαθμός εφαρμογής
1 2 3 4 5	1. Έχει εντοπίσει σημαντικούς τρόπους για τους Γονείς ώστε να ενισχύσουν και να υποστηρίξουν την μάθηση των μαθητών.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	2. Χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική συνεργασία με πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες ομάδες Γονέων.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	3. Έχει «χτίσει» και διατηρεί την γονική υποστήριξη για την προώθηση συμμετοχής των μαθητών στα μαθησιακά επιτεύγματα.	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	4. Συμβουλεύει αποτελεσματικά τους Γονείς για τα δικαιώματά τους και τις ευθύνες τους απέναντι στα παιδιά τους (όπως νομικές, εκπαιδευτικές κ.α.)	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	5. Έχει αναπτύξει ένα σχέδιο ενημέρωσης γονέων για την καλύτερη καθοδήγηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας των παιδιών τους.	1 2 3 4 5

Σας ευχαριστώ θερμά για την συνεργασία σας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Κωδικοποίηση των μεταβλητών

Πίνακας 11. Κωδικοποίηση των μεταβλητών «σημαντικότητας»

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ /ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
1. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) “προσδιορισμού και διάχυσης των εκπαιδευτικών στόχων”	Ενότητα Ικανοτήτων προσδιορισμού και διάχυσης των εκπαιδευτικών στόχων
ΣΤΟΧ1σημ	Βαθμός σημαντικότητας ανάπτυξης σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής και διάχυσής της
ΣΤΟΧ2σημ	Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για κατανόηση συσχέτισης διδακτικών στόχων με την εκπαιδευτική πολιτική
ΣΤΟΧ3σημ	Βαθμός σημαντικότητας δημιουργίας ιστοσελίδας με το πρόγραμμα μάθησης σύμφωνα με τους στόχους του Α.Π.
ΣΤΟΧ4σημ	Βαθμός σημαντικότητας διάχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία
ΣΤΟΧ5σημ	Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για εύκολη υιοθέτηση των αλλαγών Αναλυτικών Προγραμμάτων.
ΣΤΟΧ6σημ	Βαθμός σημαντικότητας εφαρμογής στρατηγικών για αφοσίωση εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου
ΣΤΟΧ7σημ	Βαθμός σημαντικότητας εντοπισμού κατάλληλων δασκάλων – καθηγητών για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων
2. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) “παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας”	Ενότητα Ικανοτήτων παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας
ΜΑΘΕΛΕΓΧ1σημ	Βαθμός σημαντικότητας γνώσης των περιεχομένων και των οδηγιών των Α.Π. για κάθε μάθημα
ΜΑΘΕΛΕΓΧ2σημ	Βαθμός σημαντικότητας προώθησης ενεργητικών – βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας
ΜΑΘΕΛΕΓΧ3σημ	Βαθμός σημαντικότητας παρακολούθησης υλοποίησης της διδακτικής ύλης
ΜΑΘΕΛΕΓΧ4σημ	Βαθμός σημαντικότητας εμπλουτισμού μεθόδων διδασκαλίας μέσω Προγραμμάτων Σχ. Δραστηριοτήτων
3. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) “Ικανοτήτων διατήρησης ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Μέντορα)”	Ενότητα Ικανοτήτων διατήρησης ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Μέντορα)
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ1σημ	Βαθμός σημαντικότητας γνώσης και εισαγωγής στο Α.Π. βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων για κάλυψη «γνωστικών κενών» μαθητών
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ2σημ	Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για διαφοροποιημένη διδασκαλία

ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ3σημ	Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για διατήρηση κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ4σημ	Βαθμός σημαντικότητας διατήρησης ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Μέντορα) για την βελτίωση ποιότητας διδασκαλίας
4. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) "παρακολούθησης προόδου και αξιολόγησης μαθητών"	Ενότητα Ικανοτήτων παρακολούθησης προόδου και αξιολόγησης μαθητών
ΑΞΙΟΛΜΑΘ1σημ	Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για συνεδριάσεις Γονέων σχετικά με τις επιδόσεις μαθητών
ΑΞΙΟΛΜΑΘ2σημ	Βαθμός σημαντικότητας καθορισμού σαφών στόχων βελτίωσης επίδοσης των μαθητών
ΑΞΙΟΛΜΑΘ3σημ	Βαθμός σημαντικότητας αποτελεσματικής παρακολούθησης προόδου των μαθητών
ΑΞΙΟΛΜΑΘ4σημ	Βαθμός σημαντικότητας γνώσης πολλών μεθόδων αξιολόγησης μαθητού
ΑΞΙΟΛΜΑΘ5σημ	Βαθμός σημαντικότητας εφαρμογής και χρήσης συστήματος αξιολόγησης μαθητών για επανασχεδιασμό της διδασκαλίας
ΑΞΙΟΛΜΑΘ6σημ	Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση «αλλαγών» για την αποτελεσματικότητα και βελτίωση του σχολείου
ΑΞΙΟΛΜΑΘ7σημ	Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας
5. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) "προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών"	Ενότητα Ικανοτήτων προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ1σημ	Βαθμός σημαντικότητας προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ2σημ	Βαθμός σημαντικότητας ρύθμισης και αξιολόγησης επαγγελματικών στόχων για ανάπτυξη εκπαιδευτικών
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ3σημ	Βαθμός σημαντικότητας εμπλοκής εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του σχολείου
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ4σημ	Βαθμός σημαντικότητας χρήσης εξωτερικών κινήτρων για εμπλοκή εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που αυξάνουν τις δεξιότητές τους
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ5σημ	Βαθμός σημαντικότητας παρακολούθησης εξέλιξης σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και προτάσεις ατομικής προσαρμογής
6. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) "αίσθηση καθήκοντος και ικανότητα εκτέλεσης του καθήκοντος"	Ενότητα Ικανοτήτων: Αυξημένη αίσθηση καθήκοντος και ικανότητα εκτέλεσης του καθήκοντος
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ1σημ	Βαθμός σημαντικότητας διεξαγωγής διάσκεψης εκπαιδευτικού σχεδιασμού
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ2σημ	Βαθμός σημαντικότητας σχεδίασης και διεξαγωγής σύσκεψης ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ3σημ	Βαθμός σημαντικότητας στήριξης των εκπαιδευτικών που χρήζουν ενίσχυσης

	(οργάνωση συστήματος mentoring)
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ4σημ	Βαθμός σημαντικότητας σαφούς επικοινωνίας για τις προσδοκίες του από κάθε εκπαιδευτικό
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ5σημ	Βαθμός σημαντικότητας εξασφάλισης της υλοποίησης σχεδίου, από τον κάθε εκπαιδευτικό, για την ευθυγράμμιση του με τους στόχους του σχολείου
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ6σημ	Βαθμός σημαντικότητας εντοπισμού προβλημάτων και παρέμβασης για βελτίωση απόδοσης εκπαιδευτικών
7. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) “δημιουργίας – διατήρησης ομαλού – ευχάριστου κλίματος στο σχολείο”	Ενότητα Ικανοτήτων δημιουργίας – διατήρησης ομαλού & ευχάριστου κλίματος στο σχολείο
ΣΧΚΛΙΜΑ1σημ	Βαθμός σημαντικότητας προώθησης στοιχείων για δημιουργία φιλόξενου και περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς
ΣΧΚΛΙΜΑ2σημ	Βαθμός σημαντικότητας προώθησης εμπιστοσύνης, σεβασμού, αξιοπρέπειας μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών
ΣΧΚΛΙΜΑ3σημ	Βαθμός σημαντικότητας διαμόρφωσης, υλοποίησης στρατηγικών βελτίωσης συνοχής μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών
ΣΧΚΛΙΜΑ4σημ	Βαθμός σημαντικότητας διαμόρφωσης, υλοποίησης στρατηγικών δημιουργίας ασφαλούς περιβάλλοντος που ευνοεί την μάθηση
ΣΧΚΛΙΜΑ5σημ	Βαθμός σημαντικότητας ανάπτυξη υλοποίησης και παρακολούθησης σχεδίου σχολικού κλίματος
ΣΧΚΛΙΜΑ6σημ	Βαθμός σημαντικότητας παρέμβασης στο σχέδιο ανάπτυξης σχολικού κλίματος, ανάλογα με τις ανάγκες
8. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) “εμπλοκής Γονέων στην μαθησιακή διαδικασία”	Ενότητα Ικανοτήτων εμπλοκής Γονέων στην μαθησιακή διαδικασία
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ1σημ	Βαθμός σημαντικότητας εντοπισμού τρόπων ενίσχυσης – υποστήριξης μαθητών από τους γονείς
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ2σημ	Βαθμός σημαντικότητας αποτελεσματικής συνεργασίας με πολυπολιτισμικές – πολύγλωσσες ομάδες ομάδες γονέων
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ3σημ	Βαθμός σημαντικότητας δημιουργίας και διατήρησης γονικής υποστήριξης στην προώθηση συμμετοχής μαθητών στα μαθησιακά αποτελέσματα
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ4σημ	Βαθμός σημαντικότητας συμβουλευτικής προς γονείς για δικαιώματα και ευθύνες απέναντι στα παιδιά τους
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ5σημ	Βαθμός σημαντικότητας ανάπτυξης σχεδίου ενημέρωσης των γονέων για την αποτελεσματική καθοδήγηση της ακαδημαϊκής καριέρας των παιδιών τους.
ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ-ΗΓΕΣΙΑΣ “σημαντικότητα”	Συνολική Διοικητική ικανότητα

Πίνακας 12. Κωδικοποίηση των μεταβλητών «εφαρμογής»

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	Ικανότητες /Δεξιότητες
1. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) “προσδιορισμού και διάχυσης των εκπαιδευτικών στόχων”	Ενότητα Ικανοτήτων προσδιορισμού και διάχυσης των εκπαιδευτικών στόχων
ΣΤΟΧ1εφ	Βαθμός ανάπτυξης σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής και διάχυσής της
ΣΤΟΧ2εφ	Βαθμός παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για κατανόηση συσχέτισης διδακτικών στόχων με την εκπαιδευτική πολιτική
ΣΤΟΧ3εφ	Βαθμός ανάπτυξης προγράμματος διδασκαλίας, σύμφωνα με τους στόχους του Α.Π και ανάρτησής του στην ιστοσελίδα του σχολείου
ΣΤΟΧ4εφ	Βαθμός διάχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία
ΣΤΟΧ5εφ	Βαθμός παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για εύκολη υιοθέτηση των αλλαγών Αναλυτικών Προγραμμάτων.
ΣΤΟΧ6εφ	Βαθμός εφαρμογής στρατηγικών για αφοσίωση εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου
ΣΤΟΧ7εφ	Βαθμός υλοποίησης εντοπισμού και πρόσληψης κατάλληλων δασκάλων – καθηγητών για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.
2. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) “ παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας”	Ενότητα Ικανοτήτων παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας
ΜΑΘΕΛΕΓΧ1εφ	Βαθμός κατοχής γνώσης του Δ/ντή για το περιεχόμενο και τις οδηγίες των Α.Π.,για κάθε μάθημα
ΜΑΘΕΛΕΓΧ2εφ	Βαθμός προώθησης ενεργητικών – βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας
ΜΑΘΕΛΕΓΧ3εφ	Βαθμός παρακολούθησης υλοποίησης της διδακτικής ύλης
ΜΑΘΕΛΕΓΧ4εφ	Βαθμός εμπλουτισμού μεθόδων διδασκαλίας μέσω Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων
3. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) “ διατήρησης ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Μέντορα)”	Ενότητα Ικανοτήτων διατήρησης ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Μέντορα)
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ1εφ	Βαθμός κατοχής γνώσης και εισαγωγής στο Α.Π. βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων για κάλυψη «γνωστικών κενών» μαθητών
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ2εφ	Βαθμός παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για διαφοροποιημένη διδασκαλία
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ3εφ	Βαθμός παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για διατήρηση κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ4εφ	Βαθμός εκτέλεσης του ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Μέντορα) για την βελτίωση ποιότητας διδασκαλίας

4. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) “παρακολούθησης προόδου και αξιολόγησης μαθητών”	Ενότητα Ικανοτήτων παρακολούθησης προόδου και αξιολόγησης μαθητών
ΑΞΙΟΛΜΑΘ1εφ	Βαθμός παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για συνεδριάσεις Γονέων σχετικά με τις επιδόσεις μαθητών
ΑΞΙΟΛΜΑΘ2εφ	Βαθμός καθορισμού σαφών στόχων βελτίωσης επίδοσης των μαθητών
ΑΞΙΟΛΜΑΘ3εφ	Βαθμός εφαρμογής αποτελεσματικής παρακολούθησης προόδου των μαθητών
ΑΞΙΟΛΜΑΘ4εφ	Βαθμός κατοχής γνώσης, από τον Δ/ντή, πολλών μεθόδων αξιολόγησης μαθητού
ΑΞΙΟΛΜΑΘ4εφ	Βαθμός εφαρμογής και χρήσης συστήματος αξιολόγησης μαθητών για επανασχεδιασμό της διδασκαλίας
ΑΞΙΟΛΜΑΘ5εφ	Βαθμός παροχής στήριξης εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση «αλλαγών» για την αποτελεσματικότητα και βελτίωση του σχολείου
ΑΞΙΟΛΜΑΘ6εφ	Βαθμός παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας
ΑΞΙΟΛΜΑΘ7εφ	Βαθμός παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για συνεδριάσεις Γονέων σχετικά με τις επιδόσεις μαθητών
5. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) “προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών”	Ενότητα Ικανοτήτων προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ1εφ	Βαθμός προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ2εφ	Βαθμός ρύθμισης και αξιολόγησης επαγγελματικών στόχων για ανάπτυξη εκπαιδευτικών
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ3εφ	Βαθμός εμπλοκής εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του σχολείου
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ4εφ	Βαθμός χρήσης εξωτερικών κινήτρων για εμπλοκή εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που αυξάνουν τις δεξιότητές τους
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ5εφ	Βαθμός παρακολούθησης εξέλιξης σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και προτάσεις ατομικής προσαρμογής
6. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) “αίσθηση καθήκοντος και ικανότητα εκτέλεσης του καθήκοντος”	Ενότητα Ικανοτήτων : Αυξημένη αίσθηση καθήκοντος και ικανότητα εκτέλεσης του καθήκοντος
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ1εφ	Βαθμός συχνότητας διεξαγωγής διάσκεψης εκπαιδευτικού σχεδιασμού
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ2εφ	Βαθμός εφαρμογής σχεδίασης και διεξαγωγής σύσκεψης ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ3εφ	Βαθμός παροχής στήριξης των εκπαιδευτικών που χρήζουν ενίσχυσης (οργάνωση συστήματος mentoring)
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ4εφ	Βαθμός σαφούς επικοινωνίας για τις προσδοκίες του Δ/ντή από κάθε εκπαιδευτικό
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ5εφ	Βαθμός εξασφάλισης της υλοποίησης σχεδίου, από τον κάθε εκπαιδευτικό, για την ευθυγράμμισή του με τους στόχους του σχολείου

ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘΕΦ	Βαθμός εφαρμογής εντοπισμού προβλημάτων και παρέμβασης για βελτίωση απόδοσης εκπαιδευτικών
--------------	--

7. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) “ δημιουργίας – διατήρησης ομαλού & ευχάριστου κλίματος στο σχολείο”	Ενότητα Ικανοτήτων δημιουργίας – διατήρησης ομαλού & ευχάριστου κλίματος στο σχολείο
ΣΧΚΛΙΜΑ1εφ	Βαθμός προώθησης στοιχείων για δημιουργία φιλόξενου και περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς
ΣΧΚΛΙΜΑ2εφ	Βαθμός προώθησης εμπιστοσύνης, σεβασμού, αξιοπρέπειας μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών
ΣΧΚΛΙΜΑ3εφ	Βαθμός διαμόρφωσης, υλοποίησης στρατηγικών βελτίωσης συνοχής μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών
ΣΧΚΛΙΜΑ4εφ	Βαθμός διαμόρφωσης, υλοποίησης στρατηγικών δημιουργίας ασφαλούς περιβάλλοντος που ευνοεί την μάθηση
ΣΧΚΛΙΜΑ5εφ	Βαθμός ανάπτυξης υλοποίησης και παρακολούθησης σχεδίου σχολικού κλίματος
ΣΧΚΛΙΜΑ6εφ	Βαθμός παρέμβασης στο σχέδιο ανάπτυξης σχολικού κλίματος, ανάλογα με τις ανάγκες
8. ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) “εμπλοκής Γονέων στην μαθησιακή διαδικασία”	Ενότητα Ικανοτήτων εμπλοκής Γονέων στην μαθησιακή διαδικασία
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ1εφ	Βαθμός εντοπισμού τρόπων ενίσχυσης – υποστήριξης μαθητών από τους γονείς
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ2εφ	Βαθμός εφαρμογής αποτελεσματικής συνεργασίας με πολυπολιτισμικές – πολύγλωσσες ομάδες ομάδες γονέων
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ3εφ	Βαθμός δημιουργίας και διατήρησης γονικής υποστήριξης στην προώθηση συμμετοχής μαθητών στα μαθησιακά αποτελέσματα
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ4εφ	Βαθμός εφαρμογής συμβουλευτικής προς γονείς για δικαιώματα και ευθύνες απέναντι στα παιδιά τους
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ5εφ	Βαθμός ανάπτυξης σχεδίου ενημέρωσης των γονέων για την αποτελεσματική καθοδήγηση της ακαδημαϊκής καριέρας των παιδιών τους.
ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ-ΗΓΕΣΙΑΣ “εφαρμογής”	Συνολική Διοικητική ικανότητα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου

Πίνακας 13: Εσωτερική συνέπεια παραγόντων (υποκλίμακες)

Παράγοντας	Κλίμακα (α)	Κλίμακα (β)
Εκπαιδευτικής Αποστολής & Στοχοθεσίας	.778	.798
Σχολικά Προγράμματα (Παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας).	.740	.782
Εκπαιδευτικής κατάρτισης Διευθυντή	.832	.791
Πρόδος Μαθητή (Παρακολούθησης προόδου & αξιολόγησης μαθητών).	.900	.898
Επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.	.830	.872
Επαγγελματικής Αξιοπιστίας & Υπευθυνότητας Δ/ντή,	.842	.849
Σχολικού Κλίματος	.794	.828
Εμπλοκής γονέων	.873	.809

Πίνακας 14. Συσχέτιση ερωτήσεων «σημαντικότητας» (alpha Cronbah.)

Παράγοντας: Εκπαιδευτικής Αποστολής & Στοχοθεσίας,

Cronbach's Alpha	N of Items
.778	7

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΣΤΟΧ1σημ	21,99	17,263	,294	,784
ΣΤΟΧ2σημ	22,14	16,287	,499	,756
ΣΤΟΧ3σημ	23,47	13,956	,463	,764
ΣΤΟΧ4σημ	22,86	14,929	,531	,745
ΣΤΟΧ5σημ	22,75	14,547	,579	,735
ΣΤΟΧ6σημ	22,67	13,591	,617	,725
ΣΤΟΧ7σημ	22,60	13,178	,576	,735

Παράγοντας: Σχολικά Προγράμματα (Παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας).

Cronbach's Alpha	N of Items
,740	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΜΑΘΕΛΕΓΧ1σημ	11,11	6,049	,490	,703
ΜΑΘΕΛΕΓΧ2σημ	10,97	6,384	,527	,689
ΜΑΘΕΛΕΓΧ3σημ	11,52	4,855	,601	,641
ΜΑΘΕΛΕΓΧ4σημ	11,29	5,697	,531	,681

Παράγοντας : Εκπαιδευτικής κατάρτισης Διευθυντή

Cronbach's Alpha	N of Items
,832	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ1σημ	12,01	6,461	,623	,808
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ2σημ	11,56	6,405	,736	,753
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ3σημ	11,26	7,408	,632	,802
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ4σημ	11,34	6,719	,665	,785

Παράγοντας: Πρόοδος Μαθητή (Παρακολούθησης προόδου & αξιολόγησης μαθητών).

Cronbach's Alpha	N of Items
,900	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΑΞΙΟΛΜΑΘ1σημ	23,04	23,234	,650	,891
ΑΞΙΟΛΜΑΘ2σημ	23,34	22,426	,704	,885
ΑΞΙΟΛΜΑΘ3σημ	23,19	22,638	,732	,883
ΑΞΙΟΛΜΑΘ4σημ	23,06	22,928	,716	,885
ΑΞΙΟΛΜΑΘ5σημ	23,40	21,623	,759	,879
ΑΞΙΟΛΜΑΘ6σημ	23,18	22,503	,648	,892
ΑΞΙΟΛΜΑΘ7σημ	23,13	21,569	,743	,881

Παράγοντας: Επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.

Cronbach's Alpha	N of Items
,830	5

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ1σημ	15,69	11,261	,600	,804
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ2σημ	15,80	11,157	,558	,814
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ3σημ	15,52	10,335	,702	,775
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ4σημ	15,46	10,375	,668	,784
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ5σημ	15,99	9,859	,623	,800

Παράγοντας: Επαγγελματικής Αξιοπιστίας & Υπευθυνότητας Δ/ντή,

Cronbach's Alpha	N of Items
,842	6

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ1σημ	19,65	12,438	,602	,819
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ2σημ	19,77	12,628	,570	,825
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ3σημ	19,88	12,033	,666	,807
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ4σημ	19,95	11,866	,630	,814
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ5σημ	20,07	11,447	,690	,801
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ6σημ	19,91	12,812	,560	,827

Παράγοντας: Σχολικού Κλίματος

Cronbach's Alpha	N of Items
,794	6

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΣΧΚΛΙΜΑ1σημ	22,34	6,269	,591	,754
ΣΧΚΛΙΜΑ2σημ	22,22	6,674	,556	,766
ΣΧΚΛΙΜΑ3σημ	22,29	6,187	,535	,765
ΣΧΚΛΙΜΑ4σημ	22,40	5,937	,644	,740
ΣΧΚΛΙΜΑ5σημ	22,52	5,330	,655	,734
ΣΧΚΛΙΜΑ6σημ	22,66	6,298	,375	,810

Παράγοντας: Εμπλοκής γονέων

Cronbach's Alpha	N of Items
,873	5

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ1σημ	16,59	9,185	,730	,840
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ2σημ	16,93	8,644	,688	,850
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ3σημ	16,61	8,270	,779	,826
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ4σημ	16,55	9,045	,694	,848
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ5σημ	16,42	9,512	,621	,864

Πίνακας 15. Συσχέτιση ερωτήσεων «εφαρμογής» (alpha Cronbah.)**Παράγοντας:** Εκπαιδευτικής Αποστολής & Στοχοθεσίας,

Cronbach's Alpha	N of Items
,798	7

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΣΤΟΧ1εφ	17,89	22,580	,458	,785
ΣΤΟΧ2εφ	18,29	20,888	,565	,766
ΣΤΟΧ3εφ	19,85	22,031	,400	,795
ΣΤΟΧ4εφ	18,78	21,327	,468	,783
ΣΤΟΧ5εφ	18,73	19,275	,641	,750
ΣΤΟΧ6εφ	18,62	19,336	,671	,744
ΣΤΟΧ7εφ	18,55	19,851	,515	,776

Παράγοντας: Σχολικά Προγράμματα (Παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας).

Cronbach's Alpha	N of Items
,782	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΜΑΘΕΛΕΓΧ1εφ	8,85	8,618	,497	,771
ΜΑΘΕΛΕΓΧ2εφ	9,26	7,735	,541	,754
ΜΑΘΕΛΕΓΧ3εφ	9,55	7,227	,619	,712
ΜΑΘΕΛΕΓΧ4εφ	9,30	7,524	,708	,669

Παράγοντας : Εκπαιδευτικής κατάρτισης Διευθυντή

Cronbach's Alpha	N of Items
,791	4

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ1εφ	10,08	7,417	,585	,747
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ2εφ	9,47	7,203	,634	,723
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ3εφ	9,34	7,665	,560	,759
ΕΚΠΚΑΤΑΡΤ4εφ	9,84	6,970	,623	,728

Παράγοντας: Πρόοδος Μαθητή (Παρακολούθησης προόδου & αξιολόγησης μαθητών).

Cronbach's Alpha	N of Items
,898	7

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΑΞΙΟΛΜΑΘ1εφ	18,55	29,841	,554	,898
ΑΞΙΟΛΜΑΘ2εφ	19,29	25,944	,776	,873
ΑΞΙΟΛΜΑΘ3εφ	19,18	27,207	,777	,874
ΑΞΙΟΛΜΑΘ4εφ	19,13	27,419	,757	,876
ΑΞΙΟΛΜΑΘ4εφ	19,70	27,353	,694	,884
ΑΞΙΟΛΜΑΘ5εφ	19,11	28,427	,686	,885
ΑΞΙΟΛΜΑΘ6εφ	19,14	26,917	,677	,886

Παράγοντας: Επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.

Cronbach's Alpha	N of Items
,872	5

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ1εφ	12,80	16,857	,694	,847
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ2εφ	12,82	15,118	,701	,846
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ3εφ	12,62	16,413	,735	,838
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ4εφ	12,54	16,624	,636	,860
ΑΝΑΠΤΥΞΕΚΠ5εφ	12,90	15,339	,745	,833

Παράγοντας: Επαγγελματικής Αξιοπιστίας & Υπευθυνότητας Δ/ντή,

Cronbach's Alpha	N of Items
,849	6

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ1εφ	16,53	17,235	,640	,822
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ2εφ	16,57	17,484	,671	,816
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ3εφ	16,82	16,998	,645	,821
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ4εφ	16,95	17,633	,582	,833
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ5εφ	17,04	17,432	,613	,827
ΑΞΙΟΠΥΠΕΥΘ6εφ	16,81	17,819	,640	,822

Παράγοντας: Σχολικού Κλίματος

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	6

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΣΧΚΛΙΜΑ1εφ	19,03	13,599	,552	,811
ΣΧΚΛΙΜΑ2εφ	19,19	12,304	,581	,803
ΣΧΚΛΙΜΑ3εφ	19,31	12,080	,688	,782
ΣΧΚΛΙΜΑ4εφ	19,30	12,316	,651	,790
ΣΧΚΛΙΜΑ5εφ	19,56	12,079	,561	,809
ΣΧΚΛΙΜΑ6εφ	19,75	11,618	,587	,805

Παράγοντας: Εμπλοκής γονέων

Cronbach's Alpha	N of Items
,809	5

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ1εφ	13,53	10,335	,654	,755
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ2εφ	14,08	10,161	,550	,788
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ3εφ	13,53	10,450	,619	,765
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ4εφ	13,02	10,747	,604	,770
ΕΜΠΛΓΟΝΕΩΝ5εφ	13,31	10,467	,562	,782

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. Πίνακες συχνοτήτων

Πίνακας 16 : Κατανομή συχνοτήτων για το φύλο των εκπαιδευτικών
Φύλο εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	187	40,7	40,7	40,7
	Γυναίκα	272	59,3	59,3	100,0
	Total	459	100,0	100,0	

Πίνακας 17 : Κατανομή συχνοτήτων ηλικίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών
Ηλικία εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	29 και κάτω	19	4,1	4,1	4,1
	30-39	166	36,2	36,2	40,3
	40-49	194	42,3	42,3	82,6
	50-59	80	17,4	17,4	100,0
	Total	459	100,0	100,0	

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων συμμετεχόντων ως προς την συνολική προϋπηρεσία
Συνολική προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-4	33	7,2	7,2	7,2
	5-9	125	27,2	27,2	34,4
	10-14	120	26,1	26,1	60,6
	15-19	83	18,1	18,1	78,6
	20 και πάνω	98	21,4	21,4	100,0
	Total	459	100,0	100,0	

Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-4	223	48,6	48,7	48,7
	5-9	127	27,7	27,7	76,4
	10-14	83	18,1	18,1	94,5
	15-19	20	4,4	4,4	98,9
	20 και πάνω	5	1,1	1,1	100,0
	Total	458	99,8	100,0	
Missing	System	1	,2		
Total		459	100,0		

Πίνακας 20 : Κατανομή συχνοτήτων συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν.

Βαθμίδα σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	266	58,0	58,0	58,0
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	110	24,0	24,0	81,9
	ΛΥΚΕΙΟ	66	14,4	14,4	96,3
	ΕΠΑΛ	17	3,7	3,7	100,0
	Total	459	100,0	100,0	

Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ως προς την περιοχή που ανήκει το σχολείο στο οποίο εργάζονται.

Περιοχή σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αστική	202	44,0	44,0	44,0
	Ημιαστική	145	31,6	31,6	75,6
	Αγροτική	112	24,4	24,4	100,0
	Total	459	100,0	100,0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5. Πίνακες Περιγραφικών στοιχείων στο σύνολο των ερωτήσεων

Πίνακας 22: Δεξιότητες/ικανότητες του Δ/ντή κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, με σειρά σημαντικότητας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας (σύνολο ερωτήσεων).

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Βαθμός σημαντικότητας προώθησης στοιχείων για δημιουργία φιλόξενου και περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς	456	4,47	,679
Βαθμός σημαντικότητας ανάπτυξης σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής και διάχυσης της	459	4,45	,705
Βαθμός σημαντικότητας προώθησης εμπιστοσύνης, σεβασμού, αξιοπρέπειας μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών	458	4,45	,809
Βαθμός σημαντικότητας συμβουλευτικής προς γονείς για δικαιώματα και ευθύνες απέναντι στα παιδιά τους	455	4,43	,739
Βαθμός σημαντικότητας διαμόρφωσης, υλοποίησης στρατηγικών δημιουργίας ασφαλούς περιβάλλοντος που ευνοεί την μάθηση	456	4,35	,849
Βαθμός σημαντικότητας διαμόρφωσης, υλοποίησης στρατηγικών βελτίωσης συνοχής μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών	456	4,34	,878
Βαθμός σημαντικότητας διεξαγωγής διδασκαλίας	455	4,21	,927
Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για κατανόηση συσχέτισης διδακτικών στόχων με την εκπαιδευτική πολιτική	459	4,20	,797
Βαθμός σημαντικότητας δημιουργίας και διατήρησης γονικής υποστήριξης στην προώθηση συμμετοχής μαθητών στα μαθησιακά αποτελέσματα	453	4,18	,890
Βαθμός σημαντικότητας ανάπτυξης σχεδίου ενημέρωσης των γονέων για την αποτελεσματική καθοδήγηση της ακαδημαϊκής καριέρας των παιδιών τους	454	4,15	1,018
Βαθμός σημαντικότητας σχεδίασης και διεξαγωγής διδασκαλίας ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών	458	4,14	,915
Βαθμός σημαντικότητας ανάπτυξης υλοποίησης και παρακολούθησης σχεδίου σχολικού κλίματος	455	4,12	1,014
Βαθμός σημαντικότητας διατήρησης ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Mentor) για την βελτίωση ποιότητας διδασκαλίας	456	4,10	1,035
Βαθμός σημαντικότητας χρήσης εξωτερικών κινητρών για εμπλοκή εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που αυξάνουν τις δεξιότητές τους	459	4,08	1,005
Βαθμός σημαντικότητας εντοπισμού τρόπων ενίσχυσης υποστήριξης μαθητών από τους γονείς	453	4,06	,979
Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για διατήρηση κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη	458	4,05	1,104
Βαθμός σημαντικότητας προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών	457	4,04	,959
Βαθμός σημαντικότητας παρέμβασης στο σχέδιο ανάπτυξης σχολικού κλίματος, ανάλογα με τις ανάγκες	454	4,02	1,028
Βαθμός σημαντικότητας αποτελεσματικής συνεργασίας με ταυτόχρονα σπουδαστές, σπουδαστές γονέων	455	3,98	,899
Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για συνευρεσιμότητες Γονέων σχετικά με τις επιδόσεις μαθητών	457	3,98	1,051
Βαθμός σημαντικότητας εμπλοκής εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του σχολείου	459	3,97	1,041
Βαθμός σημαντικότητας γνώσης των περιεχομένων και των αδρηνών των Α.Π. για κάθε μάθημα	458	3,96	1,014
Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση «αλλαγών» για την αποτελεσματικότητα και βελτίωση του σχολείου	456	3,93	,995
Βαθμός σημαντικότητας εντοπισμού προβλημάτων και παρέμβασης για βελτίωση απόδοσης εκπαιδευτικών	458	3,91	1,050
Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για εύκολη υιοθέτηση των αλλαγών Αναλυτικών Προγράμμάτων	459	3,91	,851
Βαθμός σημαντικότητας προώθησης ενεργητικών - βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας	459	3,90	,979
Βαθμός σημαντικότητας στήριξης των εκπαιδευτικών που χρήζουν ενίσχυσης (οργάνωση συστήματος παροχής)	458	3,88	1,039
Βαθμός σημαντικότητας εφαρμογής στρατηγικών για αφοσίωση εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου	458	3,88	,953
Βαθμός σημαντικότητας ρύθμισης και αξιολόγησης επαγγελματικών στόχων για ανάπτυξη εκπαιδευτικών	457	3,82	1,118
Βαθμός σημαντικότητας εντοπισμού κατάλληλων δασκάλων - καθηγητών για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων	459	3,82	1,185
Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφορετικών διδακτικών μεθόδων	457	3,80	1,159
Βαθμός σημαντικότητας σαφούς επικοινωνίας για τις προσδοκίες του από κάθε εκπαιδευτικό	459	3,79	1,180
Βαθμός σημαντικότητας εξασφάλισης της υλοποίησης σχεδίου από τον κάθε εκπαιδευτικό, για την ευθυγράμμιση του με τους στόχους του σχολείου	459	3,76	1,150
Βαθμός σημαντικότητας γνώσης πολλών μεθόδων αξιολόγησης μαθητού	456	3,75	1,134
Βαθμός σημαντικότητας στήριξης εκπαιδευτικών για διαφορετικά διδακτικά διδάγματα	457	3,73	1,198
Βαθμός σημαντικότητας παρακολούθησης εξέλιξης σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και προτάσεις ατομικής προσαρμογής	458	3,69	1,153
Βαθμός σημαντικότητας αποτελεσματικής παρακολούθησης προόδου των μαθητών	458	3,57	1,085
Βαθμός σημαντικότητας καθορισμού σαφών στόχων βελτίωσης απόδοσης των μαθητών	453	3,56	1,136
Βαθμός σημαντικότητας εφαρμογής και χρήσης συστήματος αξιολόγησης μαθητών για επανασχεδιασμό της διδασκαλίας	452	3,55	1,067
Βαθμός σημαντικότητας εμπλουτισμού μεθόδων διδασκαλίας μέσω Προγραμμάτων Σχ. Δραστηριοτήτων	458	3,54	1,209
Βαθμός σημαντικότητας διάχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία	452	3,45	1,006
Βαθμός σημαντικότητας δημιουργίας ιστοσελίδας με το πρόγραμμα μάθησης σύμφωνα με τους στόχους του Α. Π.	455	3,29	1,145
Βαθμός σημαντικότητας γνώσης και εισαγωγής στο Α.Π. βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων για κάλυψη «γνωστικών κενών» μαθητών	455	3,25	1,274
Βαθμός σημαντικότητας παρακολούθησης υλοποίησης της διδακτικής ύλης	455	3,22	1,296
Valid N (listwise)	408		

Πίνακας 23: Δεξιότητες/ικανότητες του Δ/ντή, κατά την εφαρμογή τους στην πράξη, με σειρά σπουδαιότητας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας (σύνολο ερωτήσεων).

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Βαθμός εφαρμογής προώθησης στοιχείων για δημιουργία φιλόξενου και περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς	459	4,36	,727
Βαθμός εφαρμογής διαμόρφωσης στρατηγικών δημιουργίας ασφαλούς περιβάλλοντος που ευνοεί την μάθηση	457	4,22	,806
Βαθμός εφαρμογής προώθησης εμπιστοσύνης, σεβασμού, αξιοπρέπειας μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών	459	4,21	,919
Βαθμός εφαρμογής διαμόρφωσης στρατηγικών βελτίωσης συνοχής μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών	456	4,12	,943
Βαθμός εφαρμογής ανάπτυξης σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής και διάχυσης της	459	4,10	,860
Βαθμός εφαρμογής διεξαγωγής διδασκαλίας εκπαιδευτικού σχεδιασμού	458	4,06	1,068
Βαθμός εφαρμογής συμβουλευτικής προς γονείς για δικαιώματα και ευθύνες απέναντι στα παιδιά τους	455	4,01	1,005
Βαθμός εφαρμογής σχεδίασης και διεξαγωγής σύσκεψης ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών	457	4,01	1,063
Βαθμός εφαρμογής παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για διατήρηση κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη	457	3,96	1,015
Βαθμός εφαρμογής ανάπτυξης παρακολούθησης σχεδίου σχολείου	455	3,92	1,025
Βαθμός εφαρμογής παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για συνεδριάσεις Γονέων σχετικά με τις επιδόσεις μαθητών	456	3,89	1,130
Βαθμός εφαρμογής χρήσης εξωτερικών κινήτρων για εμπλοκή εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που αυξάνουν τις δεξιότητές τους	459	3,87	1,045
Βαθμός εφαρμογής παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για κατανόηση συσχέτισης διδακτικών στόχων με την εκπαιδευτική πολιτική	458	3,87	,997
Βαθμός εφαρμογής παρέμβασης στο σχέδιο ανάπτυξης σχολείου σύμφωνα με τις ανάγκες	456	3,84	1,090
Βαθμός εφαρμογής εντοπισμού προβλημάτων και παρέμβασης για βελτίωση απόδοσης εκπαιδευτικών	456	3,80	1,101
Βαθμός εφαρμογής διατήρησης γονικής υποστήριξης στην προώθηση συμμετοχής μαθητών στα μαθησιακά αποτελέσματα	455	3,76	1,103
Βαθμός εφαρμογής παρέμβασης του Δ/ντή στο περιεχόμενο των διδασκαλιών	456	3,73	1,159
Βαθμός εφαρμογής παροχής στήριξης εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση «αλλαγών» για την αποτελεσματικότητα και βελτίωση του σχολείου	458	3,72	1,106
Βαθμός εφαρμογής εμπλοκής εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό του σχολείου	459	3,71	1,065
Βαθμός εφαρμογής ρύθμισης και αξιολόγησης επαγγελματικών στόχων για ανάπτυξη εκπαιδευτικών	449	3,70	1,331
Βαθμός εφαρμογής εντοπισμού τρόπων ενίσχυσης - υποστήριξης μαθητών από τους γονείς	457	3,70	1,181
Βαθμός εφαρμογής προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών	458	3,67	1,126
Βαθμός εφαρμογής παρακολούθησης εξέλιξης σχεδίων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και προτάσεις ατομικής προεξέλιξης	459	3,67	3,623
Βαθμός εφαρμογής σαφούς επικοινωνίας για τις προσδοκίες του Δ/ντή από κάθε εκπαιδευτικό	457	3,66	1,194
Βαθμός εφαρμογής του ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Μέντορ) για την βελτίωση ποιότητας διδασκαλίας	449	3,63	1,267
Βαθμός εφαρμογής εντοπισμού και πρόσληψης κατάλληλων δασκάλων - καθηγητών για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων	459	3,62	1,305
Βαθμός εφαρμογής παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας	458	3,61	1,268
Βαθμός εφαρμογής από τον Δ/ντή, πολλών μεθόδων αξιολόγησης μαθητών	455	3,61	1,167
Βαθμός εφαρμογής παροχής στήριξης των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν ενίσχυσης (οργάνωση συστήματος mentoring)	459	3,60	1,229
Βαθμός εφαρμογής παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για διαφοροποίηση του με τους στόχους του σχολείου	456	3,59	1,150
Βαθμός εφαρμογής παροχής στήριξης εκπαιδευτικών για εύκολη υιοθέτηση των αλλαγών Αναλυτικών Προγραμμάτων	459	3,57	1,135
Βαθμός εφαρμογής σχεδίου, από τον κάθε εκπαιδευτικό, για την ευθυγράμμιση του με τους στόχους του σχολείου	456	3,57	1,221
Βαθμός εφαρμογής ανάπτυξης σχεδίου ενημέρωσης των γονέων για την αποτελεσματική καθοδήγηση της ακαδημαϊκής καριέρας των παιδιών τους	455	3,51	1,248
Βαθμός εφαρμογής προώθησης ενεργητικών - βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας	459	3,51	1,232
Βαθμός εφαρμογής στρατηγικών για αφοσίωση εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου "εφαρμογή"	457	3,47	1,158
Βαθμός εφαρμογής αποτελεσματικής παρακολούθησης προόδου των μαθητών "εφαρμογή"	458	3,36	1,148
Βαθμός καθορισμού σαφών στόχων βελτίωσης επίδοσης των μαθητών "εφαρμογή"	458	3,32	1,263
Βαθμός εφαρμογής αποτελεσματικής συνεργασίας με πολυπολιτισμικές - πολυγλωσσικές ομάδες γονέων	457	3,23	1,264
Βαθμός εφαρμογής διάχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία	453	3,16	1,223
Βαθμός εφαρμογής εμπλουτισμού μεθόδων διδασκαλίας μέσω Προγραμμάτων Σχ. Δραστηριοτήτων	459	3,11	1,232
Βαθμός εφαρμογής και χρήσης συστήματος αξιολόγησης μαθητών για επανασχεδιασμό της διδασκαλίας	449	3,00	1,210
Βαθμός εφαρμογής εισαγωγής στο Α.Π. βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων για κάλυψη «γνώστικών κενών» μαθητών	454	3,00	1,154
Βαθμός εφαρμογής παρακολούθησης υλοποίησης της διδακτικής ώρας	456	2,67	1,267
Βαθμός εφαρμογής διατήρησης καταλληλότητας ιστοσελίδας του σχολείου με το πρόγραμμα μάθησης σύμφωνα με τους στόχους του Α.Π.	455	2,56	1,399
Valid N (listwise)	395		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6. Πίνακες Περιγραφικών στοιχείων στις Υποκλίμακες ερωτηματολογίου

Πίνακας 24: Ενότητες (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής επάρκειας, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, με σειρά σημαντικότητας για τον αποτελεσματικό Διευθυντή, στο ιδεατό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας (υποκλίμακες).

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) "δημιουργίας - διατήρησης ομαλού & ευχάριστου κλίματος"	458	4,2958	,71802
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) "εμπλοκής Γονέων στην μαθησιακή διαδικασία"	456	4,1614	,71129
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) "αίσθησης καθήκοντος και εκτέλεσης του καθήκοντος"	459	3,9495	,85118
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) "προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών"	459	3,9229	,84035
ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ-ΗΓΕΣΙΑΣ "σημαντικότητα"	459	3,9210	,69094
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) "προσδιορισμού και διάχυσης των εκπαιδευτικών στόχων"	459	3,8635	,65324
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) "διατήρησης ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Μέντορα)"	459	3,7840	,96242
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) "παρακολούθησης προόδου και αξιολόγησης μαθητών"	459	3,7325	,87743
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Ικανότητα(σημ) "παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας"	459	3,6556	,90101
Valid N (listwise)	456		

Πίνακας 25: Ενότητες (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής επάρκειας, κατά την εφαρμογή τους στην πράξη, με σειρά σπουδαιότητας για τον αποτελεσματικό Διευθυντή, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας.(υποκλίμακες)

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "δημιουργίας - διατήρησης ομαλού & ευχάριστου κλίματος"	459	4,1131	,75621
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "αίσθησης καθήκοντος και εκτέλεσης του καθήκοντος"	459	3,7820	,93578
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών"	459	3,7295	1,22497
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "εμπλοκής Γονέων στην μαθησιακή διαδικασία"	457	3,6425	,94197
ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ-ΗΓΕΣΙΑΣ "εφαρμογής"	459	3,6330	,77657
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "διατήρησης ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Μέντορα)"	459	3,5534	,95812
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "παρακολούθησης προόδου και αξιολόγησης μαθητών"	459	3,4996	,96534
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "προσδιορισμού και διάχυσης των εκπαιδευτικών στόχων"	459	3,4832	,87181
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας"	459	3,2589	,99877
Valid N (listwise)	457		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7. Πίνακες Ανάλυσης Διακύμανσης (ANOVA)

Πίνακας 26: Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) διαφοροποίησης των Ενοτήτων (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής επάρκειας Δ/ντών, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας, στο Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "προσδιορισμού και διάχυσης των εκπαιδευτικών στόχων"	Between Groups	44,167	3	14,722	22,039	,000
	Within Groups	303,938	455	,668		
	Total	348,105	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας"	Between Groups	10,558	3	3,519	3,588	,014
	Within Groups	446,316	455	,981		
	Total	456,873	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "διατήρησης ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Μέντορ)"	Between Groups	35,083	3	11,694	13,808	,000
	Within Groups	385,359	455	,847		
	Total	420,442	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "παρακολούθησης προόδου και αξιολόγησης μαθητών"	Between Groups	34,810	3	11,603	13,469	,000
	Within Groups	391,993	455	,862		
	Total	426,803	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών"	Between Groups	98,364	3	32,788	25,333	,000
	Within Groups	588,889	455	1,294		
	Total	687,252	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "αίσθησης καθήκοντος και εκτέλεσης του καθήκοντος"	Between Groups	62,703	3	20,901	28,106	,000
	Within Groups	338,364	455	,744		
	Total	401,067	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "δημιουργίας – διατήρησης ομαλού & ευχάριστου κλίματος"	Between Groups	17,803	3	5,934	11,061	,000
	Within Groups	244,107	455	,536		
	Total	261,911	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "εμπλοκής Γονέων στην μαθησιακή διαδικασία"	Between Groups	31,200	3	10,400	12,617	,000
	Within Groups	373,412	455	,824		
	Total	404,611	456			

Πίνακας 27: Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) διαφοροποίησης των Ενοτήτων (ικανοτήτων / δεξιοτήτων) Διοικητικής επάρκειας Δ/ντών, στο πραγματικό επίπεδο άσκησης διεύθυνσης-ηγεσίας, ως προς την περιοχή (αστική – ημιαστική – αγροτική) που βρίσκονται τα σχολεία.

		ANOVA				
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "προσδιορισμού και διάχυσης των εκπαιδευτικών στόχων"	Between Groups	2,043	2	1,021	1,346	,261
	Within Groups	346,062	456	,759		
	Total	348,105	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "παρακολούθησης και βελτίωσης μαθησιακής διαδικασίας"	Between Groups	8,159	2	4,079	4,146	,016
	Within Groups	448,714	456	,984		
	Total	456,873	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "διατήρησης ρόλου παιδαγωγού ηγέτη (Μέντορ)"	Between Groups	,261	2	,131	,142	,858
	Within Groups	420,181	456	,921		
	Total	420,442	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "παρακολούθησης προόδου και αξιολόγησης μαθητών"	Between Groups	,875	2	,438	,469	,626
	Within Groups	425,928	456	,934		
	Total	426,803	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "προώθησης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών"	Between Groups	,210	2	,105	,070	,933
	Within Groups	687,042	456	1,507		
	Total	687,252	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "αίσθησης καθήκοντος και εκτέλεσης του καθήκοντος"	Between Groups	1,218	2	,609	,695	,500
	Within Groups	399,848	456	,877		
	Total	401,067	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "δημιουργίας – διατήρησης ομαλού & ευχάριστου κλίματος"	Between Groups	1,898	2	,949	1,665	,190
	Within Groups	260,012	456	,570		
	Total	261,911	458			
ΣΥΝΟΛΙΚΗ Δεξιότητα(εφ) "εμπλοκής Γονέων στην μαθησιακή διαδικασία"	Between Groups	1,266	2	,633	,713	,491
	Within Groups	403,345	454	,888		
	Total	404,611	456			