

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ
ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ
ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΗ: ΔΑΡΒΟΥΔΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2015

Ο Αθανάσιος Δαρβούδης, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο **«Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα και με την επαγγελματική τους ικανοποίηση»** 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

ΔΑΡΒΟΥΔΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Δαρβούδης Αθανάσιος

Διευθυντής σχολείου - adarvoudis@yahoo.gr

Επιβλέπων: Επικ. Καθηγητής: Ιορδανίδης Γεώργιος

Η αποτελεσματική διοίκηση ενός σχολείου είναι μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία. Υπάρχουν πολλοί περιορισμοί στο χρόνο του διευθυντή και μια θεμελιώδης πρόκληση που αντιμετωπίζει είναι πως θα κατανείμει το χρόνο του στις πολλαπλές και συχνά ανταγωνιστικές απαιτήσεις του ρόλου του (Abu-Nasser, 2011; Rice, 2010). Το θέμα αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον καθώς ο διευθυντής τα τελευταία χρόνια με τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα επιφορτίζεται με περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα. Αρκετοί συνδέουν την καλή διαχείριση του χρόνου με την επικέντρωση σε υψηλής προτεραιότητας ζητήματα και με την αύξηση του χρόνου που μπορεί να αφιερώνει ο διευθυντής στον παιδαγωγικό του ρόλο. Σε έρευνες στις Η.Π.Α. και στην Κύπρο βρέθηκε ότι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα των διευθυντών ήταν η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου τους (Geraki, 2014; Λούκα, 2009; Yamada, 2000). Η διαχείριση του χρόνου του διευθυντή αν και είναι ένα σημαντικό ζήτημα που επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου, δεν έχει διερευνηθεί ικανοποιητικά στη χώρα μας κι αξίζει να διερευνηθεί, έτσι ώστε να συμβάλει στον εντοπισμό και στην αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών καθώς και τον εντοπισμό διαφορετικών τύπων-προφίλ διαχείρισης χρόνου και τη συσχέτιση τους με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Θα διερευνηθεί επίσης πιθανή συσχέτιση της διαχείρισης του χρόνου με το μέγεθος και τον τύπο του σχολείου (αναμορφωμένο ή κλασικό πρόγραμμα), την περιοχή του σχολείου, και δημογραφικά χαρακτηριστικά του διευθυντή (φύλο διευθυντή, χρόνια υπηρεσίας, χρόνια άσκησης καθηκόντων διευθυντή, κ.α.). Η διερεύνηση του θέματος έγινε με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από 160 διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κεντρικής Μακεδονίας και 22 ειδικών σχολείων απ' όλη τη χώρα. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε αντίστοιχο που χρησιμοποίησε η Κουάλη (2012) στην Κύπρο, προσαρμοσμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η σύνταξη του στηρίχτηκε σε γνωστά διεθνώς ερωτηματολόγια για τη μελέτη της διαχείρισης του χρόνου. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνονταν με ερωτήσεις για την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Από την ιεραρχική ανάλυση ομαδοποίησης προέκυψαν τρεις διαφορετικές ομάδες διαχείρισης χρόνου. Την καλύτερη διαχείριση χρόνου έχουν οι Αποτελεσματικοί μονοχρονιστές (78 άτομα), οι οποίοι είναι οι πιο αποτελεσματικοί στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και δηλώνουν τη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Ακολουθούν στη διαχείριση του χρόνου, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση οι Συγκεντρωτικοί μονοχρονιστές (43 άτομα), ενώ τις χαμηλότερες επιδόσεις έχουν οι Αναβλητικοί διεκπεραιωτές (50 άτομα). Οι διευθυντές ασχολούνται και επιτυγχάνουν περισσότερο στα διοικητικά ζητήματα και λιγότερο στα παιδαγωγικά και στα μικτά. Δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στη διαχείριση του χρόνου μεταξύ των διευθυντών των γενικών και ειδικών σχολείων. Δε βρέθηκαν επίσης σημαντικές διαφορές στη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών σε σχέση με τις σπουδές, την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και στη θέση του διευθυντή, την περιοχή και τα χαρακτηριστικά του σχολείου. Σε σχέση με το φύλο

βρέθηκε ότι οι γυναίκες διευθύντριες ασχολούνται περισσότερο με τα παιδαγωγικά ζητήματα σε σχέση με τους άνδρες και υπερέχουν στον προγραμματισμό, χωρίς άλλες σημαντικές διαφοροποιήσεις. Τα σχόλια των διευθυντών για την έρευνα δείχνουν τη μεγάλη πίεση που δέχονται οι διευθυντές και τη σημασία του θέματος. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν σημαντικές αδυναμίες στη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών η οποία έχει ως αποτέλεσμα την υπερφόρτωση τους, τη μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού του σχολείου, την ενασχόλησή τους κυρίως με διαχειριστικά ζητήματα και τον περιορισμό του παιδαγωγικού τους ρόλου. Είναι αναγκαία η εκπαίδευση των διευθυντών στη διαχείριση του χρόνου και ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου τους. Προτείνεται η παραπέρα έρευνα με τη χρήση και ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση των διευθυντών κατά τη διάρκεια της εργασίας τους.

Λέξεις κλειδιά: διαχείριση χρόνου, διευθυντής σχολείου, αποτελεσματικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση.

ABSTRACT

Principals' time management in primary school and its relation to the effectiveness and job satisfaction.

Darvoudis Athanasios

School principal - adarvoudis@yahoo.gr

Supervisor: Assistant Prof. Georgios Iordanidis

The effective management of a school is a complex and demanding process. There are many restrictions about the time of a principal and a fundamental challenge which he encounters is how to allocate his time to multiple and often competing demands of his role (Abu-Nasser, 2011; Rice, 2010). The issue gets more interesting as the principal, in recent years with the changes in the education system, is entrusted with more responsibilities and duties. Many associate the good time management with the concentrating of high-priority issues and with the increase of the time that the principal can devote in his pedagogical role. According to research in the USA and Cyprus one of the most important problems of the principals was the effective management of their time (Geraki, 2014; Luka, 2009; Yamada, 2000). Although the time management of a principal is an important issue that affects the functioning of the school, it has not sufficiently explored in our country. More investigation is demanded in order to identify and address possible problems.

The purpose of this research is to study the time management of principals and to identify different types of time-management profiles and their correlation with the effectiveness of the principals. It will also be investigated the association of time management with the size and type of school (reformatted or classic program), the region of school and demographic characteristics (gender, years of training, years of service as teacher and as principal, etc.). The investigation of the theme was based on electronic questionnaire which was completed by 160 primary schools principals of Central Macedonia and 22 special school principals across the country. The questionnaire was based on a similar which was used by Kouali (2012) in Cyprus, adjusted to the Greek educational reality. It was based on internationally known questionnaires for the study of time management. The questionnaire was being supplementing with questions about the effectiveness and the job satisfaction of principals. Data processing was done with the statistical package SPSS.

From the hierarchical clustering analysis was emerged three different time management groups. The best time management group was the effective monochrones (78 persons), who are the most effective in achieving the school's goals and state the greatest professional satisfaction. The second best performance in time management, efficiency and job satisfaction have the Centralized monochrones (43 persons), while the lowest performance have Procrastinative managers (50 persons). Principals are involved and achieve more in administrative issues and less in pedagogical and in mixed. They are not found significant differences in time management among principals of general and special schools. They also are not found significant differences in the time management of principals in relation with their studies, experience in education and as principal, region and school characteristics. In relation with the gender was found that females are more concerned in pedagogical issues in relation with men and excel in planning, without other significant differences. The comments of principals for the study show the great pressure which principals confront and the importance of the issue. The results of the survey indicate significant weaknesses in time

management of principals which result in the overloading, non-use of school staff capabilities, their involvement mainly with administrative issues and the reduction of their pedagogical role. It is necessary the training of principals in the time management and the redefinition of their role. It is proposed that further research with the use and of qualitative data collection methods, such as interview and observation of the principals during their works.

Keywords: time management, school principal, effectiveness, job satisfaction.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	3
2. Επισκόπηση της βιβλιογραφίας.....	7
2.1. Ο διευθυντής σχολείου στην Ελλάδα: ρόλοι και καθήκοντα.....	7
2.2. Ορισμός και έννοια της διαχείρισης του χρόνου.....	14
2.3. Σημασία της διαχείρισης του χρόνου.....	16
2.4. Θεωρητικό υπόβαθρο.....	19
2.5. Διαχείριση του χρόνου.....	22
Διαχείριση χρόνου και επίδοση.....	26
Επαγγελματική ικανοποίηση.....	28
2.6. Διαχείριση του χρόνου των διευθυντών σχολείων.....	35
2.7. Διαφορές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των διευθυντών και των σχολείων.....	43
2.8. Ειδικά ζητήματα.....	45
Εκπαιδευτικό μάνατζμεντ.....	45
Ανάθεση αρμοδιοτήτων.....	48
Εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου.....	51
2.9. Έρευνες στην Ελλάδα.....	53
3. Μεθοδολογία.....	58
3.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	58
3.2. Πληθυσμός και Δείγμα της έρευνας.....	58
3.3. Ερευνητικά εργαλεία.....	60
3.4. Διεξαγωγή της έρευνας.....	64
3.5. Εγκυρότητα – αξιοπιστία.....	66
3.6. Στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων.....	67
4. Αποτελέσματα.....	68
4.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	68
4.2. Διερευνητική Παραγοντική ανάλυση.....	69
4.3. Ιεραρχική Ανάλυση Ομαδοποίησης.....	72
4.4. Τύποι-προφίλ διευθυντών σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους.....	84
4.5. Τύποι-προφίλ διευθυντών σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση.....	86
4.6. Άλλα χαρακτηριστικά των διευθυντών και των σχολείων.....	87
4.7. Σχόλια των διευθυντών για την έρευνα.....	92
5. Συζήτηση.....	95
5.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....	95
5.2. Προτάσεις.....	108

5.3. Περιορισμοί.....	114
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	117
Παράρτημα 1- Επιστολές.....	134
Παράρτημα 2 - Ερωτηματολόγιο (Απόδοση σε έντυπη μορφή).....	136
Παράρτημα 3: Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση	148

1. Εισαγωγή

1.1. Το αντικείμενο και οι στόχοι της έρευνας

Η αποτελεσματική διοίκηση ενός σχολείου είναι μια πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία. Υπάρχουν πολλοί περιορισμοί στο χρόνο του διευθυντή και μια θεμελιώδης πρόκληση που αντιμετωπίζει είναι πως θα καταναείμει το χρόνο του στις πολλαπλές αρμοδιότητες και ευθύνες του. Η ανάγκη για ορθή αξιοποίηση του παράγοντα αυτού είναι μεγάλη (Abu-Nasser, 2011; Goldring, Huff, May, & Camburn 2008; Rice, 2010).

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων καθώς και τον εντοπισμό διαφορετικών τύπων-προφίλ διαχείρισης χρόνου και τη συσχέτιση τους με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή και την επαγγελματική του ικανοποίηση. Θα διερευνηθεί επίσης πιθανή συσχέτιση της διαχείρισης του χρόνου με το μέγεθος και τον τύπο του σχολείου (ειδικό ή γενικό), την περιοχή και το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο σχολείο (αναμορφωμένο ή κλασικό) καθώς και δημογραφικά χαρακτηριστικά του διευθυντή (φύλο, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, χρόνια άσκησης καθηκόντων διευθυντή). Ένας επιπλέον στόχος της έρευνας είναι να εντοπίσει ενδεχόμενες προβληματικές περιοχές στη διαχείριση του χρόνου και να κάνει προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων.

1.2. Η σημασία και η συμβολή της έρευνας

Η Claessens και συνεργάτες (2007) ορίζει τη διαχείριση του χρόνου *«ως τις συμπεριφορές που στοχεύουν στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου κατά την εκτέλεση ορισμένων προσανατολισμένων στο στόχο δραστηριοτήτων»*. Η διαχείριση του χρόνου περιλαμβάνει την ικανότητα να θέτει κάποιος επιτεύξιμους στόχους και προτεραιότητες, να σχεδιάζει, να καταναείμει σωστά το χρόνο του, να αναθέτει αρμοδιότητες να παραμένει οργανωμένος και να ελέγχει την πρόοδό του (Botha, 2013; Claessens et al., 2007; Ghamrawi & Al-Jammal, 2013).

Η Claessens και οι συνεργάτες της (2007) έκαναν μια επισκόπηση ερευνών που είχαν πραγματοποιηθεί για το θέμα της διαχείρισης του χρόνου μεταξύ 1982 και 2004. Διαπίστωσαν ότι η διαχείριση του χρόνου συσχετίζεται θετικά με τον έλεγχο του χρόνου, την επαγγελματική ικανοποίηση, την υγεία και αρνητικά με το στρες. Η εκπαίδευση στη

διαχείριση του χρόνου φαίνεται να αυξάνει τις δεξιότητες διαχείρισής του, αλλά αυτό δε επιφέρει αυτόματα καλύτερη επίδοση.

Το 86,7% των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Καλιφόρνια αναφέρουν την έλλειψη χρόνου ως το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν (Yamada, 2000), ενώ σύμφωνα με το Miller (2001), το μεγαλύτερο εμπόδιο για να κάνουν οι διευθυντές τη δουλειά τους είναι η έλλειψη χρόνου.

Η ορθολογική κατανομή του χρόνου του διευθυντή μπορεί να μειώσει τη σπατάλη χρόνου και ενέργειας και να αυξήσει τόσο την αποδοτικότητα όσο και την αποτελεσματικότητα (Alalfy & Elfattah, 2014; Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005) και η σωστή διαχείρισή του είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων και σκοπών του σχολείου (Adu-Opprong, Agyin-Birikorang, Darko, & Aikins, 2014). Αντίθετα, η έλλειψη δεξιοτήτων διαχείρισης του χρόνου είναι ένας από τους κύριους παράγοντες της αναποτελεσματικότητας. Ένα από τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων σχολικών ηγετών είναι η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου τους (Πασιαρδής, 2012; Rice 2010).

Οι απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές έχουν αλλάξει, αλλά το επάγγελμα δεν έχει αλλάξει για να πληροί αυτές τις απαιτήσεις και η δυσαρμονία αυτή έχει αρχίσει να φαίνεται. Το συμπέρασμα που προκύπτει από έρευνες και τη σχετική κριτική είναι ότι ο διευθυντής δεν μπορεί να κάνει τη δουλειά μόνος του (Grissom et al., 2013; Grubb & Flessa, 2006; Leithwood et al., 2004; Spillane, 2005; Walker, 2009; Wells, 2013a).

Οι επαγγελματίες που διαχειρίζονται καλύτερα το χρόνο τους αναφέρουν χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση, την πιο σημαντική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Peeters & Rutte, 2005). Η κακή διαχείριση του χρόνου σχετίζεται με περισσότερο άγχος, το οποίο μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την ποιότητα ζωής και την ψυχολογική υγεία του ατόμου (Τσιάκκιρος, 2006). Οι διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Κύπρο νιώθουν αρκετό άγχος και η πίεση το χρόνου είναι ένας από τους παράγοντες που τους προκαλεί άγχος (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002).

Η σωστή διαχείριση του χρόνου είναι σημαντική για την αποτελεσματική ηγεσία, όπως προκύπτει από τη σχέση μεταξύ του χρόνου του διευθυντή και τα αποτελέσματα του σχολείου (Grissom, Loeb, & Master, 2012; Horng, Klasik, & Loeb, 2010). Οι Grissom, Loeb, και Mitani (2013) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη των ικανοτήτων διαχείρισης του χρόνου στους διευθυντές είναι σημαντική στρατηγική για να αυξηθεί ο χρόνος που αφιερώνεται σε εκπαιδευτικά ζητήματα και να επιτευχθεί η βελτίωση του σχολείου.

Η Tsakiri (2002), βρήκε ότι οι διευθυντές οργανισμών που αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στις προτεραιότητές τους και σε σημαντικά θέματα - και όχι απλά σε επείγοντα θέματα ή θέματα ρουτίνας - ήταν αυτοί που ήταν και πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους και ένιωθαν μεγαλύτερη περηφάνια για αυτήν.

Αρκετοί συνδέουν την καλή διαχείριση του χρόνου με την επικέντρωση σε υψηλής προτεραιότητας ζητήματα (Claessens, Eerde, Rutte, & Roe, 2007) και με την αύξηση του χρόνου που μπορεί να αφιερώσει ο διευθυντής στον παιδαγωγικό του ρόλο (Ghamrawi & Al-Jammal, 2013; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Taylor, 2007) κι αυτό μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις του σχολείου (Grissom, Loeb, & Mitani, 2013). Με τα κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης οι διευθυντές μπορούν να βελτιώσουν τη διαχείριση του χρόνου τους και να αυξήσουν το χρόνο που αφιερώνουν στην εκπαιδευτική ηγεσία (Grissom, Loeb, & Mitani, 2013; Su, 2013).

Το θέμα της διαχείρισης του χρόνου δεν έχει διερευνηθεί αρκετά. Η Claessens και συνεργάτες (2007), σε σχετική επισκόπηση ερευνών εντόπισαν μόνο 32 έρευνες, οι οποίες μελέτησαν με συγκεκριμένο εργαλείο τη διαχείριση του χρόνου. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαχείριση του χρόνου είναι μια μεγάλη ανεξερεύνητη περιοχή έρευνας, περιλαμβάνοντας πολλά ανεπίλυτα ζητήματα. Πολύ λιγότερο έχει μελετηθεί στο χώρο του σχολείου (Ghamrawi & Al-Jammal, 2013).

Στον ελληνικό χώρο η έρευνα για τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών είναι σχεδόν ανύπαρκτη, με ελάχιστες αναφορές για το θέμα αυτό ενώ λίγες σχετικές έρευνες ή αναφορές έγιναν τα τελευταία χρόνια στην Κύπρο. Στη σημαντικότερη από αυτές η ερευνήτρια προτείνει την επανάληψη της έρευνας σε διαφορετικό πληθυσμό και την επέκτασή της στον ελληνικό χώρο, λόγω της γλώσσας του εργαλείου (Κουάλη, 2012). Η έρευνα των Lee και Hallinger (2012) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χρήση και η κατανομή του χρόνου από τους διευθυντές διαφέρει σημαντικά στις διάφορες κοινωνίες κι εξαρτάται από τα οικονομικά, πολιτιστικά και θεσμικά χαρακτηριστικά τους.

Σε έρευνα της Κλαδικής Επιτροπής Διευθυντών στην Κύπρο βρέθηκε ότι το δεύτερο σημαντικότερο πρόβλημα των διευθυντών σχετιζόταν με την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου τους (Λούκα, 2009). Η Geraki (2014) στην έρευνά της για τους ρόλους και τις δεξιότητες των διευθυντών στην Ελλάδα διαπίστωσε ότι η ικανότητα διαχείρισης του χρόνου είναι σημαντική δεξιότητα για τη θέση του διευθυντή και θεωρεί ότι είναι ένα θέμα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Ο διευθυντής τα τελευταία χρόνια, με τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, επιφορτίζεται με περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα (π.χ. στα σχολεία αναμορφωμένου προγράμματος, πρόεδρος της ΕΔΕΑΥ, αυτό-αξιολόγηση σχολικής μονάδας και αξιολόγηση εκπαιδευτικών). Η τάση αυτή που αναμένεται να συνεχιστεί τα επόμενα χρόνια (Κουάλη, 2012) αυξάνει την ανάγκη για αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου του διευθυντή. Τα παραπάνω δείχνουν τη σημασία του θέματος και την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνησή του, έτσι ώστε να εντοπιστούν οι αδυναμίες και να υπάρξουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις, καθώς έχει βρεθεί ότι με κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης οι διευθυντές μπορούν να βελτιώσουν τη διαχείριση του χρόνου τους με θετικά αποτελέσματα για τη λειτουργία του σχολείου (Grissom, Loeb, & Mitani, 2013; Su, 2013). Μπορεί επιπλέον να αποτελέσει τη βάση για παραπέρα έρευνα.

1.3. Η δομή της εργασίας

Εκτός από την εισαγωγή, η εργασία αυτή περιλαμβάνει τέσσερα ακόμη κεφάλαια.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο ρόλο του διευθυντή καθώς και στα καθήκοντά του όπως προσδιορίζονται από τη νομοθεσία, ενώ στη συνέχεια αναπτύσσεται η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου γενικά και τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών ειδικότερα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, αιτιολογείται η μέθοδος που επιλέχτηκε, περιγράφεται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, ο τρόπος κατασκευής τους, και η διαδικασία της έρευνας. Δίνονται στοιχεία σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας και τις στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Πρώτα παρουσιάζονται τα στοιχεία για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Στη συνέχεια τα αποτελέσματα οργανωμένα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τέλος παρουσιάζονται ενδεικτικά σχόλια των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, συνοψίζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνδυασμό και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στη συνέχεια γίνονται προτάσεις για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου των διευθυντών με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά και την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

2. Επισκόπηση της βιβλιογραφίας

2.1. Ο διευθυντής σχολείου στην Ελλάδα: ρόλοι και καθήκοντα

Στο κεφάλαιο αυτό μέσα από την ανασκόπηση της νομοθεσίας και της βιβλιογραφίας θα γίνει μια προσπάθεια προσδιορισμού του σύνθετου και πολύπλοκου ρόλου των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την περιγραφή των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων των διευθυντών σχολικών μονάδων όπως προβλέπονται και περιγράφονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία.

Το έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με νόμο 1566/1985 (άρθρο 11 παράγραφος Δ) και το Άρθρο 27 της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β') ορίζεται ως εξής:

Ο Διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Πιο συγκεκριμένα:

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Διευθύνει τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης (*primus inter pares*). Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει...

Η Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 ορίζει τα γενικά και επιμέρους καθήκοντα των διευθυντών (αναφέρονται τα σημαντικότερα σημεία που αφορούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση):

Σύμφωνα με το άρθρο 28, ο Διευθυντής και ο Προϊστάμενος σχολείου της Πρωτοβάθμιας και ο Διευθυντής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Στη συνέχεια στα άρθρα 28 έως 32 περιγράφονται αναλυτικά τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες του διευθυντή και τα ειδικά σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων, τις προϊστάμενες αρχές, τους μαθητές και τα όργανα λαϊκής συμμετοχής. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μεταξύ άλλων:

- Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- Προϊσταται των εκπαιδευτικών, συντονίζει και συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σε αυτούς.
- Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις υπουργικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.
- Τηρεί την αλληλογραφία και το αρχείο του σχολείου, συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, είναι υπεύθυνος του ωρολογίου προγράμματος.
- Προεδρεύει των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, είναι υπεύθυνος για την τήρηση των καθηκόντων και υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών.
- Προωθεί επιμορφωτικά προγράμματα και συμμετέχει σε αυτά.
- Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

- Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.
- Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για την επίτευξη κοινών παιδαγωγικών στόχων.
- Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική και το έργο του σχολείου. Προωθεί εκπαιδευτικές καινοτομίες.
- Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
- Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών και εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτησή τους στο σχολείο.
- Καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου και προεδρεύει στις συνεδριάσεις του.
- Καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο.
- Δίνει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.
- Γενικά φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλή λειτουργία του σχολείου.

Από τα 46 καθήκοντα του διευθυντή σχολείου που καταγράφονται στη νομοθεσία μόνο τα 6 μπορούν να θεωρηθούν παιδαγωγικού χαρακτήρα και τα 4 μικτού (παιδαγωγικού και διοικητικού) χαρακτήρα. Όλα τα υπόλοιπα αποτελούν διοικητικά, γραφειοκρατικά και εποπτικά καθήκοντα. Αυτό δείχνει ότι και μέσα από τη νομοθεσία η μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στο διοικητικό μέρος της διευθυντικής θέσης. Παρόμοια είναι η κατάσταση και στην Κύπρο, αφού από τα 38 καθήκοντα που περιγράφονται στη νομοθεσία μόνο τα 6 είναι καθαρά παιδαγωγικού χαρακτήρα (Κουάλη, 2012). Επιπλέον, η πρακτική της παρακολούθησης της διδασκαλίας, που εμπίπτει στα επίσημα καθήκοντα των διευθυντών, πολύ λίγο χρησιμοποιείται στην πράξη, κάτι που προκύπτει τόσο από τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνάς της.

Νέα καθήκοντα των Διευθυντών που προστέθηκαν την τελευταία πενταετία.

Παρακάτω παρατίθενται οι νέες αρμοδιότητες των Διευθυντών Σχολείων βασισμένες στις παραγράφους των άρθρων του ν. 3848/2010. Εδώ εισάγονται κάποιες νέες αρμοδιότητες που αφορούν στο έργο των Διευθυντών Σχολείων όπως η έγκαιρη και αξιόπιστη ενημέρωση ηλεκτρονικού συστήματος και αρχείου (άρθρο 7) καθώς και η κατάρτιση του «προγράμματος δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους (άρθρο 32).

Ο Διευθυντής ευθύνεται για την έγκαιρη και αξιόπιστη ενημέρωση του ηλεκτρονικού συστήματος που προβλέπεται στην παράγραφο 2 του άρθρου 7 του ν. 3848/2010 (Α' 71) και συνεργάζεται με την κεντρική και τις αρμόδιες περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την εφαρμογή των διατάξεων του ίδιου άρθρου,

Ευθύνεται επίσης για την έγκαιρη και αξιόπιστη τήρηση ηλεκτρονικού αρχείου με τα στοιχεία της οικονομικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς και για την ηλεκτρονική ενημέρωση των υπηρεσιακών φακέλων του προσωπικού της.

Τις δύο προηγούμενες δεκαετίες έχουν συζητηθεί πολύ και στο χώρο της εκπαίδευσης οι έννοιες της «ποιότητας», της «αποτελεσματικότητας», της λογοδοσίας. Η απόδοση λόγου (accountability) είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των οργανωμένων συστημάτων. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που καθιστούν αναγκαία τη λογοδοσία στην εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 1998). Στη χώρα μας η λογοδοσία είναι σχεδόν ανύπαρκτη και περιορίζεται σε τυπικές εκθέσεις απολογισμού στο τέλος του σχολικού έτους. Από τη λογική αυτή δεν ξεφεύγει και το σχολείο μας, παρόλο που η πιο ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στη λειτουργία του σχολείου ενέχει και στοιχεία ελέγχου/λογοδοσίας. Το προηγούμενο σχολικό έτος (2013-2014), για πρώτη φορά ξεκίνησε να εφαρμόζεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα κλίμα έντονων αντιδράσεων και αντιπαραθέσεων τόσο μεταξύ πολιτικής ηγεσίας και συνδικαλιστών, όσο και μέσα στα σχολεία. Σύμφωνα με την παράγραφο 3 του άρθρου 32 του ν. 3848/2010, ο διευθυντής ευθύνεται για την κατάρτιση του προγράμματος δράσης και της έκθεσης αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, και με βάση τα σχετικά αποτελέσματα: αα) για την εκπόνηση και υλοποίηση ολοκληρωμένων προτάσεων για τη βελτίωση της δράσης της σχολικής μονάδας και ββ) για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, σε συνεργασία με τους σχολικούς

συμβούλους και τα τμήματα επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης.

Όπως προβλέπεται από την υπουργική απόφαση 30972/Γ1/5-3-2013, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα πραγματοποιείται με βάση το πλαίσιο της Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ). Στη διαδικασία της αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, τα οποία αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές/ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου:

- Δεδομένα του σχολείου
- Εκπαιδευτικές Διαδικασίες
- Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα

Η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται σε ετήσια βάση και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου και την ανάπτυξη ειδικών σχεδίων δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του. Την ευθύνη εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης έχουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 152/5-11-2013 (ΦΕΚ 240 τ. Α') «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ο διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς για την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, ενώ ο ίδιος αξιολογείται από το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή εκπαίδευσης. Η εφαρμογή της αξιολόγησης ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 2014 μετά από τρεις δεκαετίες αλλά δεν ολοκληρώθηκε, καθώς λόγω κυβερνητικής αλλαγής θα επανεξεταστεί η εφαρμογή της.

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 17812/Γ6 (ΦΕΚ 315/12-2-2014) στα σχολεία που λειτουργεί Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) ο διευθυντής προεδρεύει στις συνεδριάσεις της και «εποπτεύει, διευκολύνει, υποστηρίζει το έργο της ΕΔΕΑΥ». Ενώ επιφορτίζεται με όλα τα γραφειοκρατικά ζητήματα που συνδέονται με τη λειτουργία της (αρχείο, πρόγραμμα, παρουσιολόγιο, επισκέψεις, κ.α.).

Τέλος, μια νέα αρμοδιότητα που ανατέθηκε στους διευθυντές είναι η χορήγηση αδειών στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ.353.1/26/153324/Δ1/25-9-2014 (ΦΕΚ αρ.2648 τ.Β' /7-10-2014) ο διευθυντής του σχολείου: «χορηγεί στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που προΐσταται

τις άδειες που προβλέπονται.» από την ισχύουσα νομοθεσία. Μέχρι τώρα οι άδειες αυτές χορηγούνταν από το διευθυντή εκπαίδευσης.

Σε ένα ευμετάβλητο σχολικό περιβάλλον οι διευθυντές καλούνται να αναλαμβάνουν ένα πολυσχιδή και πολυποίκιλο επαγγελματικό ρόλο (Γεράκη, 2013). Σήμερα είναι αποδεκτό ότι η ηγεσία του επιτυχημένου διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών αλλά και την επιτυχία των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Η ποιότητα της ηγεσίας του καθορίζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, την αυτοεπάρκειά τους, τη δέσμευσή τους με τους σχολικούς στόχους, καθώς και με την ποιότητα της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Η επιτυχία της ανάπτυξης συνεργατικών κουλτούρων στο σχολείο βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στην ακεραιότητα του χαρακτήρα του διευθυντή παρά στην επιβολή. Μια άλλη διάσταση του πολυδιάστατου ρόλου της πετυχημένης ηγεσίας είναι η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μέσα στο ίδιο του το σχολείο αλλά και σε συνεργασία με άλλα σχολεία (Αγγελίδου, 2006; Hoy & Miskel, 2008).

Ένα βασικό ζήτημα είναι το περιεχόμενο του έργου του διευθυντή ενός σχολείου. Πολλοί πιστεύουν ότι το έργο του διευθυντή ενός σχολείου συνίσταται στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, την τήρηση του αρχείου και των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, στη μέριμνα για τις κτιριακές εγκαταστάσεις, στη φροντίδα για τον εξοπλισμό του σχολείου και άλλα παρεμφερή καθήκοντα. Όπως επισημαίνει ο Λαΐνας (2004), μια τέτοια αντίληψη του ρόλου του διευθυντή ως διεκπεραιωτή είναι εσφαλμένη, επειδή δεν αναδεικνύει σημαντικά στοιχεία που συνθέτουν το έργο του, και ουσιαστικά υποβιβάζει τον διευθυντή ενός σχολείου στο επίπεδο του γραμματέα και του επιστάτη του σχολείου, χωρίς να συνδέει τη δράση του διευθυντή με τον πυρήνα του έργου που συντελείται στο σχολείο, δηλαδή τη διδασκαλία και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Τα περισσότερα όμως από τα στοιχεία του έργου ενός διευθυντή σχολείου, τα οποία σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά του, αναφέρονται σε πλευρές και διαστάσεις του έργου του που δεν απαντώνται στο πρότυπο του «διευθυντή-διεκπεραιωτή», που πολλές φορές προβάλλεται στη χώρα μας (Λαΐνας, 2004).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο σε μια πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου. Είναι ένα σύστημα στο οποίο τα πάντα είναι οργανωμένα ως την παραμικρή λεπτομέρεια και υπάρχουν μικρά περιθώρια αυτονομίας. Εξάιρεση αποτελεί η σχολική μονάδα, η οποία στηρίζεται σε οριζόντια δομή κι ως εκ τούτου οι αποφάσεις λαμβάνονται με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης, 2002). Αυτό

τουλάχιστον προβλέπεται από τη νομοθεσία, καθώς η πραγματικότητα είναι διαφορετική. Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του Ελληνικού σχολείου ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει την ευθύνη της λήψης των αποφάσεων για την πλειονότητα των δραστηριοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, ο ρόλος του διευθυντή είναι ρυθμιστικός και συντονιστικός. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων μπορεί να έχει σημαντικά πλεονεκτήματα στην ποιότητα, τη δημιουργικότητα, την κατανόηση και την αποδοχή της απόφασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στην κατεύθυνση αυτή υπάρχουν και ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναμένουν ούτε θέλουν να συμμετέχουν στη λήψη κάθε απόφασης, για την πλειονότητα των θεμάτων οι αποφάσεις λαμβάνονται από το διευθυντή, ενώ όπου προβλέπεται η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, είναι κατά κανόνα τυπική και νομιμοποιητική των αποφάσεων του διευθυντή (Πασιαρδής, 2004). Ο ρόλος του διευθυντή φαίνεται να είναι κυρίαρχος και διαμορφώνει αποκλειστικά το οργανωτικό περιβάλλον του σχολείου και κατά συνέπεια το πλαίσιο λήψης αποφάσεων (Γιαννακοπούλου, 2008). Σύμφωνα με τους Κουσουλό, Μπούνια και Καμπουρίδη (2004), δεν υπάρχει δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων και στη λήψη αποφάσεων. Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά: «Η έλλειψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα το οποίο συνδέεται άμεσα με την αντίληψη ότι η λειτουργία του συλλόγου είναι υπόθεση του διευθυντή του σχολείου» (σελ. 38).

Συμπερασματικά, ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος, καθώς έχει να επιτελέσει έργο διοικητικό αλλά και επιστημονικό-παιδαγωγικό. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο διευθυντής επιφορτίζεται με περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα (π.χ. στα σχολεία αναμορφωμένου προγράμματος, πρόεδρος της ΕΔΕΑΥ, αυτό-αξιολόγηση σχολικής μονάδας και αξιολόγηση εκπαιδευτικών, άδειες εκπαιδευτικών) χωρίς να ελαφρύνεται από τις υπάρχουσες υποχρεώσεις. Ανάλογες τάσεις σε άλλες χώρες είχαν ως αποτέλεσμα ο διευθυντής να εργάζεται 60 ή και περισσότερες ώρες την εβδομάδα (McPeake, 2007; Schiff, 2001; Walker, 2009). Για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του θα πρέπει να έχει υψηλά προσόντα και δεξιότητες, αλλά και να διαχειρίζεται σωστά το χρόνο του, για να καθοδηγήσει τη σχολική κοινότητα και να την κατευθύνει σε υψηλούς στόχους, προς όφελος των μαθητών.

2.2. Ορισμός και έννοια της διαχείρισης του χρόνου

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός επιστημονικός ορισμός για τη διαχείριση του χρόνου (Claessens, van Eerde, Rutte, & Roe, 2007; Peeters & Rutte, 2005). Σε γενικές γραμμές, τη διαχείριση του χρόνου αναφέρεται σε δραστηριότητες που συνεπάγονται την αποτελεσματική χρήση του χρόνου που θεωρείται ότι διευκολύνει την παραγωγικότητα και ανακουφίζει από το άγχος (Zampetakis, Bouranta, & Moustakis, 2010). Ένα κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ των εννοιών της διαχείρισης του χρόνου είναι ο "σχεδιασμός της συμπεριφοράς" (Claessens et al., 2007). Ο σχεδιασμός της συμπεριφοράς αναφέρεται σε αποφάσεις σχετικά με το ποια έργα να επιτελέσει, την ιεράρχηση των καθηκόντων και την αποτελεσματική διαχείριση των πιθανών περισπασμών (Claessens, van Eerde, Rutte, & Roe, 2004, 2007). Διαχείριση του χρόνου, ως σχεδιασμός της συμπεριφοράς, μπορεί να θεωρηθεί ένας ιδιαίτερος τρόπος καθορισμού των στόχων (goal setting). Ο σκοπός μπορεί να αυξήσει την προσοχή και τα κίνητρα, παρέχοντας σαφείς στόχους προς τους οποίους τα άτομα μπορούν να κατευθύνουν τις ενέργειές τους (Zampetakis et al., 2010).

Η Claessens και συνεργάτες (2007, σελ. 262) στηριζόμενοι στη σχετική βιβλιογραφία ορίζουν τη διαχείριση του χρόνου *«ως τις συμπεριφορές που στοχεύουν στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου κατά την εκτέλεση ορισμένων προανατολισμένων στο στόχο δραστηριοτήτων»*. Σύμφωνα με τον ορισμό η χρήση του χρόνου δεν αποτελεί αυτοσκοπό και δεν μπορεί να επιδιωχθεί σε απομόνωση. Η εστίαση είναι σε κάποια στοχευμένη δραστηριότητα, όπως είναι η εκτέλεση μιας εργασίας ή ενός ακαδημαϊκού καθήκοντος, η οποία πραγματοποιείται κατά τρόπο που να συνεπάγεται την αποτελεσματική χρήση του χρόνου. Σύμφωνα με τη Claessens (2009), αυτή η περιγραφή της διαχείρισης του χρόνου μας φέρνει πολύ κοντά στην αυτορρύθμιση της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Η διαχείριση του χρόνου περιλαμβάνει την ικανότητα να θέτει κάποιος επιτεύξιμους στόχους και προτεραιότητες, να σχεδιάζει, να κατανέμει σωστά το χρόνο του, να αναθέτει αρμοδιότητες να παραμένει οργανωμένος και να ελέγχει την πρόοδό του (Botha, 2013; Claessens et al., 2007; Ghamrawi & Al-Jammal, 2013; Kalu, 2012).

Οι Akomolafe και Oluwatimehin (2013) θεωρούν ότι η διαχείριση του χρόνου θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η ανάπτυξη μιας διαδικασίας και των εργαλείων που βοηθά κάποιον να είναι πιο παραγωγικός και αποδοτικός αλλά και να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του. Η διαχείριση του χρόνου μπορεί να θεωρηθεί ως αξιοποίηση του χρόνου του, έτσι

ώστε ο ενδιαφερόμενος να μπορεί να χειριστεί όλες τις ευθύνες του, χωρίς να υποκύψει στη δυστυχία της αναβλητικότητας.

Οι Francis-Smythe και Robertson (1999) πρόσθεσαν και τη διάσταση του κατά πόσο τελικά όσα προγραμματίζονται εφαρμόζονται, ενώ ο Francis-Smythe (2006) στον ορισμό του για τη διαχείριση του χρόνου, πέραν των πιο πάνω, υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο του ελέγχου (monitoring) του χρόνου καθώς και το ότι η διαδικασία για την καλή διαχείριση του χρόνου είναι συνεχής προκειμένου να καταστεί δυνατή η επίτευξη των στόχων και των προτεραιοτήτων που αλλάζουν. Ο ορισμός που προτείνει διατυπώνεται ως εξής (σελ. 3): *«Διαχείριση του χρόνου είναι η αυτο-ελεγχόμενη προσπάθεια να χρησιμοποιήσουμε το χρόνο με έναν υποκειμενικά αποτελεσματικό τρόπο για την επίτευξη αποτελεσμάτων μέσω του καθορισμού και την ιεράρχηση των στόχων, το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό εργασιών, καθώς και την παρακολούθηση της προόδου τόσο για την υλοποίηση του χρονοδιαγράμματος όσο και για τη διεκπεραίωση της εργασίας, σε μια συνεχή διαδικασία, προκειμένου να λαμβάνεται υπόψη η αλλαγή των στόχων και των προτεραιοτήτων».*

Η έννοια της διαχείρισης του χρόνου στο σχολικό πλαίσιο, σύμφωνα με τη Botha (2013), αναφέρεται σε ένα φάσμα δεξιοτήτων, εργαλείων και τεχνικών που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση του χρόνου κατά την εκτέλεση συγκεκριμένων καθηκόντων, σχεδίων και στόχων. Αυτό περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, όπως το σχεδιασμό, την κατανομή, τον καθορισμό στόχων, την ανάθεση εργασιών, η ανάλυση του χρόνου που δαπανάται, την παρακολούθηση, την οργάνωση, τον προγραμματισμό και την ιεράρχηση (Hellsten, 2012; Kalu, 2012).

Ο Abu-Nasser (2011) ορίζει τη διαχείριση του χρόνου ως την ανακάλυψη και την εφαρμογή της πιο αποτελεσματικής μέθοδου/ων για την ολοκλήρωση εργασιών οποιασδήποτε διάρκειας στο βέλτιστο χρόνο και με την υψηλότερη ποιότητα. Ο Kalu (2012) συμπληρώνει και την ταυτόχρονη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των απαιτήσεων της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, και των απαιτήσεων του σώματος, του πνεύματος και του νου.

Η διαχείριση του χρόνου περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του τι πρέπει κανείς να κάνει (καθορισμός των στόχων), να αποφασίσει ποια γεγονότα είναι τα πιο σημαντικά και να συνειδητοποιήσει ότι οι άλλες δραστηριότητες θα πρέπει να προγραμματιστούν γύρω τους (ιεράρχηση), τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πόσος χρόνος θα χρειαστεί για ορισμένα καθήκοντα (εκτίμηση του χρόνου), την προσαρμογή στα απροσδόκητα (επίλυση προβλήματος), την επανεξέταση των στόχων και των προτεραιοτήτων σε τακτική βάση

(αξιολόγηση), και παρατηρώντας μοτίβα και τάσεις στη συμπεριφορά (Hellsten, 2012). Γενικότερα, επτά δεξιότητες διαχείρισης χρόνου ή συμπεριφορές μπορεί να θεωρηθούν απαραίτητες για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου λόγω των επαναλαμβανόμενης εξέχουσας θέσης τους στη βιβλιογραφία: (α) η ανάλυση του χρόνου, (β) ο σχεδιασμός, (γ) ο καθορισμός στόχων (δ) ο προσδιορισμός προτεραιοτήτων, (ε) ο προγραμματισμός, (στ) η οργάνωση, και (ζ) η εφαρμογή νέων και βελτιωμένων συνηθειών του χρόνου (Hellsten, 2012).

Όσον αφορά την ιστορική εξέλιξη της διαχείρισης του χρόνου, ο Odumeru (2013, σελ. 11) αναφέρει τις τέσσερις γενιές προσεγγίσεων διαχείρισης του χρόνου που είναι σε χρήση από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο όπως τις προσδιόρισε ο Stephen Covey το 1994 στο δημοφιλές βιβλίο του «First Things First»:

Η πρώτη γενιά: Η χρήση των παραδοσιακών και στοιχειωδών προσεγγίσεων που βασίζεται στο ρολόι με βάση τις υπενθυμίσεις και ειδοποιήσεις.

Η δεύτερη γενιά: Η χρήση του σχεδιασμού και της προετοιμασίας των ωραρίων εργασίας και εκδηλώσεων, συμπεριλαμβανομένου του καθορισμού στόχων που βασίζονται στο χρόνο.

Η τρίτη γενιά: Η ιεράρχηση των διαφόρων εργασιών και συμβάντων, καθώς και τον έλεγχο των εργασιών χρησιμοποιώντας χρονοδιαγράμματα.

Η τέταρτη γενιά: Η τέταρτη γενιά της προσέγγισης της διαχείρισης του χρόνου είναι η σύγχρονη προσέγγιση. Αυτή η προσέγγιση, όπως και η προσέγγιση της τρίτης γενιάς, στοχεύει στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων στις διάφορες εργασίες και εκδηλώσεις, αλλά αυτή η ιεράρχηση γίνεται με βάση τη σημασία του έργου παρά τον επείγοντα χαρακτήρα του. Αυτή η προσέγγιση επικεντρώνεται επίσης στην αποτελεσματική και προληπτική χρήση των διαφόρων εργαλείων διαχείρισης του χρόνου.

2.3. Σημασία της διαχείρισης του χρόνου.

Ο χρόνος είναι ένας άυλος πόρος, ανελαστικός, σπάνιος, και διαβρώνεται γρήγορα μόλις περάσει, δεν μπορεί να γυρίσει πίσω, να αποθηκευτεί ή να ανακληθεί για χρήση (Kalu, 2012). Στόχος μας δεν πρέπει να είναι η χαλιναγωγή του χρόνου αλλά η σωστή διαχείριση του «εαυτού» μας (Beardsley, 1998), δηλαδή η εύρεση ενός τρόπου οργάνωσης και ιεράρχησης των δραστηριοτήτων και ευθυνών τις οποίες καλούμαστε να διεκπεραιώσουμε μέσα στα δεδομένα και περιοριστικά χρονικά πλαίσια που έχουμε. Σύμφωνα λοιπόν με την

συγκεκριμένη θεώρηση, προκύπτει ότι το πρόβλημα για την επιτυχή εφαρμογή μιας εργασίας δεν είναι ο χρόνος αλλά ο τρόπος με τον οποίο διαχειριζόμαστε τον διαθέσιμο χρόνο μας (Heaney, 2001).

Η ορθολογική κατανομή του χρόνου του διευθυντή μπορεί να μειώσει τη σπατάλη χρόνου και ενέργειας και να αυξήσει τόσο την αποδοτικότητα όσο και την αποτελεσματικότητα (Alalfy & Elfattah, 2014; Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005) και η σωστή διαχείρισή του είναι απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων και σκοπών του σχολείου (Adu-Oppong, et al., 2014). Αντίθετα, η έλλειψη δεξιοτήτων διαχείρισης του χρόνου είναι ένας από τους κύριους παράγοντες της αναποτελεσματικότητας των διευθυντών σχολείων (Botha, 2013).

Σύμφωνα με τον Ugwulashi (2011), η κατανομή και διαχείριση του χρόνου αποτελεί βασικό προσδιοριστικό παράγοντα για την επιτυχή ή ανεπιτυχή ολοκλήρωση ενός έργου. Ο χρόνος είναι ο πιο κρίσιμος πόρος. Ο χρόνος είναι ένας από τους πιο πολύτιμους, αλλά περιορισμένους πόρους και είναι σημαντικό οι διευθυντές να χρησιμοποιούν το χρόνο για το μέγιστο δυνατό όφελος. Η κατάλληλη διαχείριση του χρόνου από τους διευθυντές βελτιώνει τα πρότυπα, μειώνει το κόστος, αντιμετωπίζει αρνητικές καταστάσεις, οδηγεί σε αξία και εναρμονίζει την εστίαση του οργανισμού. Ένα πρόγραμμα διαχείρισης του χρόνου εργασίας αυξάνει την αποτελεσματικότητα και μειώνει την ένταση. Τις περισσότερες φορές ασχολούμαστε με ασήμαντες εργασίες και παραμελούμε τις κρίσιμες. Μια διαδικασία διαχείρισης του χρόνου το αντιμετωπίζει αυτό. Η διαχείριση του χρόνου επιτρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα αποτελέσματα και στην προσεκτική παρακολούθηση της προόδου μέσω της ανάθεσης εργασιών, της διαχείρισης της ομάδας και των συνεργατικών δεξιοτήτων για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Ο Τσαντάκης (2014) διαπίστωσε ότι για να μπορέσει ο διευθυντής να ανταπεξέλθει στην εισαγωγή και υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο θα πρέπει να διαχειριστεί σωστά τον χρόνο του θέτοντας προτεραιότητες στην εργασία του.

Ο Odumeru (2013) αναφέρει τέσσερα βασικά πλεονεκτήματα της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου:

Πρώτον, η διαχείριση του χρόνου είναι ένα σημαντικό εργαλείο για τη μείωση του στρες. Αυτό συμβαίνει γιατί, με μια αποτελεσματική μέθοδο διαχείρισης του χρόνου, οι σημαντικές εργασίες ολοκληρώνονται έγκαιρα, με αποτέλεσμα λιγότερη απογοήτευση και περισσότερη εσωτερική ειρήνη.

Δεύτερον οι καλές μέθοδοι διαχείρισης του χρόνου συμβάλλουν στην επίτευξη της ισορροπίας ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μια αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης του χρόνου θα αποφέρει περισσότερο χρόνο και ενέργεια για την εργασία, το σπίτι, την οικογένεια και τον εαυτό του.

Τρίτον, η παραγωγικότητα βελτιώνεται με μια πιο αποδοτική και αποτελεσματική χρήση του χρόνου.

Τέταρτον, η εφαρμογή της διαχείρισης του χρόνου συμβάλλει στην επίτευξη των ατομικών και κατ'επέκταση των στόχων του οργανισμού.

Ισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής

Το γεγονός ότι όλο και περισσότεροι άνθρωποι πρέπει να εξισορροπήσουν την καριέρα τους και την προσωπική τους ζωή μπορεί να εξηγήσει γιατί η διαχείριση του χρόνου είναι ένα τόσο σημαντικό ζήτημα στη δημόσια συζήτηση (Claessens, 2009).

Η καλή διαχείριση του χρόνου επιτρέπει στο άτομο να πετύχει μια πιο ισορροπημένη ζωή με επαρκή χρόνο και ενέργεια για την εργασία, την ψυχαγωγία, το σπίτι, την οικογένεια και τον εαυτό του (Alalfy & Elfattah, 2014; Kalu, 2012; Sikhwivhilu, 2003). Σύμφωνα με τους Alalfy και Elfattah (2014), η σωστή διαχείριση του χρόνου βοηθά να γίνει κάποιος πιο δημιουργικός και παραγωγικός, κάνοντας το σωστό πράγμα στη σωστή στιγμή. Αυτό οδηγεί σε μεγαλύτερη ισορροπία και εκπλήρωση στη ζωή του ατόμου. Είναι ζωτικής σημασίας για τους διευθυντές να επενδύσουν το χρόνο τους στην οικογένειά τους, την υγεία τους, στην άσκηση, τον ύπνο και τις διακοπές. Η θέση είναι απαιτητική και δεν υπάρχουν εκπτώσεις. Ακόμη και επιδέξιοι και στρατηγικοί διαχειριστές του χρόνου έχουν εξαντληθεί μετά από μερικές εβδομάδες. Αν εξαντληθούν, οι μαθητές και το προσωπικό δε θα εξυπηρετούνται επαρκώς (Marshal, 2008). Η καλή διαχείριση του χρόνου περιλαμβάνει τη γνώση των ορίων, το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και την εξεύρεση τρόπων για τη σωματική, συναισθηματική και πνευματική αναζωογόνηση (Kalu, 2012; Patterson, 2007). Για την επίτευξη ισορροπίας εργασίας/ζωής για τα άτομα έχει υποστηριχθεί ότι οι άνθρωποι πρέπει να εργάζονται «εξυπνότερα» και όχι σκληρότερα και ότι τα άτομα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το χρόνο τους για την επίτευξη του στόχου αυτού (Green & Skinner, 2005).

Στη Νότια Αφρική, μετά από επτά ώρες στο δημοτικό σχολείο οι διευθυντές έχουν να διεκπεραιώσουν και διοικητικά καθήκοντα που καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους. Η ικανοποίηση από την εργασία τους στη συνέχεια επηρεάζεται αρνητικά. Μια ισορροπημένη επαγγελματική και ιδιωτική ζωή είναι πολύ σημαντική και στο δημοτικό

σχολείο οι διευθυντές πρέπει να διαχειριστούν τον χρόνο σωστά, για να μην θέσει σε κίνδυνο την ιδιωτική τους ζωή (Sikhwihilu, 2003)

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η διαχείριση του χρόνου είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και την επίτευξη των στόχων του.

2.4. Θεωρητικό υπόβαθρο

Δε λείπει όμως μόνο ο κοινά αποδεκτός ορισμός αλλά και η θεωρία για τη διαχείριση του χρόνου (Claessens et al., 2007; Hellsten, 2012). Η ερώτηση για το πώς λειτουργεί η διαχείριση του χρόνου και γιατί, δεν έχει ακόμα απαντηθεί (Claessens et al., 2007). Μοναδική εξαίρεση αποτελεί ίσως το μοντέλο διαχείρισης χρόνου που πρότεινε η Macan (1994) το οποίο περιλαμβάνει μεταβλητές εισόδου, ενδιάμεσες και εξόδου σε σχέση με τις συμπεριφορές διαχείρισης του χρόνου. Η Macan (1994) θεωρεί ότι τα προγράμματα κατάρτισης σε θέματα διαχείρισης του χρόνου οδηγούν σε τρεις τύπους συμπεριφορών διαχείρισης του χρόνου:

- (1) Καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων
- (2) Μηχανισμός διαχείρισης χρόνου και
- (3) Προτίμηση για οργάνωση.

Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει τον προσδιορισμό βραχυχρόνιων στόχων, η υλοποίηση των οποίων προγραμματίζεται σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση και του καθορισμού προτεραιοτήτων σε καθημερινή βάση. Στον παράγοντα αυτό περιλαμβάνονται και οι διαδικασίες επαναπροσδιορισμού των στόχων και των σχεδίων υλοποίησής τους

Ο δεύτερος παράγοντας, μηχανισμός διαχείρισης χρόνου, περιλαμβάνει τη λίστα εργασιών (to-do list), την τήρηση βιβλίου συναντήσεων, ημερολογίου πεπραγμένων αλλά και προγραμματισμένων καθημερινών ενεργειών και καταλόγου προγραμματισμένων εργασιών σε καθημερινή, εβδομαδιαία, μηνιαία και ετήσια βάση. Η εργασία, οριοθετείται και προσδιορίζεται χρονικά με τη χρήση χρονοδιαγραμμάτων

Ο τρίτος παράγοντας, προτίμηση για οργάνωση, προϋποθέτει την οργανωμένη και μεθοδική προσέγγιση στην εργασία. Περιλαμβάνει την τάση ή την προτίμηση που υπάρχει για οργάνωση τόσο των καθημερινών υποχρεώσεων όσο και των εργασιακών καθηκόντων, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους χρονικούς περιορισμούς (Jex & Elacqua, 1999; Κεραμιδά, 2014; Macan, 1994).

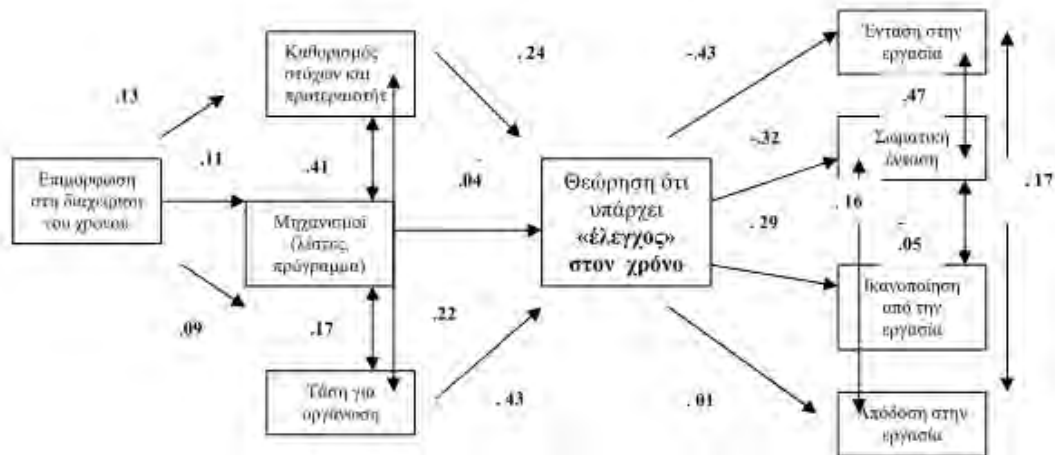
Συνέπεια των τριών αυτών παραγόντων που προαναφέρθηκαν είναι ένας τέταρτος παράγοντας: η αντίληψη του χρονικού ελέγχου. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στο αίσθημα ελέγχου που δημιουργείται σε σχέση με τον χρόνο καθώς επίσης στην ικανότητα διάκρισης των σημαντικών και ασήμαντων εργασιών, αλλά και στην εκτίμηση των επειγόντων και μη επειγόντων περιστατικών. Ορισμένα ζητήματα που σχετίζονται με την αντίληψη χρονικού ελέγχου είναι η ικανότητα τήρησης χρονοδιαγραμμάτων, η εκτίμηση του χρόνου που απαιτείται για την διεκπεραίωση των εργασιών ανάλογα με την σημαντικότητά τους και ο περιορισμός της αναβλητικότητας (Macan, 1994; Κεραμιδά, 2014).

Οι Francis-Smythe και Robertson (1999a) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που πιστεύουν ότι είναι ικανά στη διαχείριση του χρόνου τους είναι ικανότερα στο να υπολογίζουν πόσος χρόνος χρειάζεται για να εκτελεστεί μια δραστηριότητα. Συνεπώς, και πάλι συνδέεται η διαχείριση του χρόνου με την επίγνωση του χρόνου. Βέβαια, οι ίδιοι ερευνητές παρατήρησαν ότι είναι δυσκολότερο να γίνει ο υπολογισμός του χρόνου που περνά όταν το άτομο ασχολείται με ενδιαφέρουσες για εκείνο δραστηριότητες.

Ο τελευταίος παράγοντας σχετίζεται με την ένταση στην εργασία (π.χ. κρίσεις πανικού, πίεση και απογοήτευση, άγχος), τη σωματική ένταση (π.χ. αϋπνίες, πονοκεφάλους) (Macan, 1994; Jex & Elacqua, 1999) την ικανοποίηση από την εργασία (Nonis, Teng & Ford, 2005) και την απόδοση στην εργασία (π.χ. ποιότητα, παραγωγικότητα, συνεργατικότητα, αξιοπιστία και συνολική απόδοση) (Macan, 1994, Green & Skinner, 2005).

Τα αποτελέσματα έδειξαν (Διάγραμμα 1) ότι η κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης του χρόνου συσχετιζόταν θετικά με μία μόνο κλίμακα της διαχείρισης του χρόνου. Τον καθορισμό των στόχων και των προτεραιοτήτων, τη ρύθμιση και τις προτεραιότητες του στόχου. Ο καθορισμός των στόχων και των προτεραιοτήτων σχετίζεται θετικά με την αντίληψη ελέγχου του χρόνου, ενώ η προτίμηση για οργάνωση όχι. Η εργασιακή και σωματική ένταση συσχετίζεται αρνητικά ενώ η ικανοποίηση από την εργασία θετικά με τις συμπεριφορές διαχείρισης του χρόνου και τη διαμεσολαβούσα αντίληψη ελέγχου του χρόνου. Η αντίληψη χρονικού ελέγχου δε σχετίζεται σημαντικά με την εργασιακή απόδοση. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι με την εφαρμογή τεχνικών διαχείρισης χρόνου, έχουμε την αίσθηση ελέγχου στο τι γίνεται κατά τη διάρκεια του χρόνου εργασίας. Αυτό το συναίσθημα με τη σειρά του έχει μια θετική επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία, και μειώνει την εργασιακή και τη σωματική ένταση (Claessens et al., 2007; Macan, 2004).

Διάγραμμα 1: Θεωρητικό μοντέλο διαχείριση χρόνου της Macan (1994)



Πηγή: Macan (1994), σ. 388 και απόδοση στα ελληνικά Κουάλη (2012), σελ. 107

Η Claessens et al. (2007) αναφέρει τρεις ακόμα έρευνες οι οποίες παρέχουν μερική μόνο υποστήριξη για το μοντέλο της Macan (1994). Στις μελέτες αυτές διαπιστώθηκε ορισμένη υποστήριξη για τη διαδικασία του μοντέλου της Macan με την αντίληψη χρονικού ελέγχου να μεσολαβεί μεταξύ των συμπεριφορών διαχείρισης του χρόνου και τα επαγγελματικά και προσωπικά αποτελέσματα. Ο πιο σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι ο σχεδιασμός (καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων).

Η Claessens (2004) χρησιμοποιώντας στη διατριβή της αντίστοιχη μεθοδολογία και διαφορετική κλίμακα διαχείρισης χρόνου επιβεβαίωσε μερικά το μοντέλο διαμεσολάβησης του χρονικού ελέγχου της Macan. Το δικό της τροποποιημένο μοντέλο φαίνεται στο διάγραμμα 2. Τα διακεκομμένα βέλη δείχνουν τις βασικές συσχετίσεις. Βλέπουμε ότι οι προηγούμενοι παράγοντες, όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η επιμόρφωση στη διαχείριση του χρόνου επηρεάζουν τις συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου (προγραμματισμός, αξιολόγηση, Έλεγχος χρόνου). Οι συμπεριφορές αυτές επηρεάζουν το αίσθημα του ατόμου ότι έχει τον έλεγχο ως προς το πώς χειρίζεται το χρόνο του. Με τη σειρά της η αίσθηση του ελέγχου επηρεάζει τα αποτελέσματα της εργασίας (απόδοση, αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση, ένταση, ψυχοσωματικά προβλήματα. Επίσης η μεταβλητές «Προγραμματισμός» και «Αξιολόγηση χρόνου» σχετίζονται και απευθείας θετικά με την απόδοση του ατόμου στην εργασία.

Διάγραμμα 2: Θεωρητικό μοντέλο διαχείριση χρόνου της Claessens (2004).



Από Claessens (2004). σελ. 142 (μετάφραση Κουάλη, 2012, σελ. 108)

2.5. Διαχείριση του χρόνου.

Ο κανόνας 80-20 ή αρχή του Pareto

Η αρχή του Pareto, γνωστή ως κανόνας 80/20, είναι ένα από τα πιο χρήσιμα εργαλεία διαχείρισης του χρόνου. Προτάθηκε από τον ιταλικό οικονομολόγο Vilfredo Pareto το 1895 κι είναι μια αρχή που έχει αποκτήσει μεγάλη δημοτικότητα στη διοίκηση (Odumeru, 2013). Σε γενικές γραμμές, η αρχή αυτή ορίζει ότι, για πολλά φαινόμενα, το 20 τοις εκατό των επενδυμένων πόρων είναι υπεύθυνο για το 80 τοις εκατό των επιτευχθέντων αποτελεσμάτων. Μια αρχή που καθορίζει την συχνά άνιση σχέση μεταξύ εισροών και εκροών. Για παράδειγμα ο Pareto είχε παρατηρήσει ότι το 20 τοις εκατό των λοβών μπιζελιών στον κήπο του περιείχε πραγματικά το 80 τοις εκατό των μπιζελιών (Botha, 2013). Ο Pareto παρατήρησε επίσης ότι οι άνθρωποι στην κοινωνία του φαινόταν να κατανέμονται φυσικά σε αυτό που ο ίδιος αποκάλεσε «ζωτικής σημασίας λίγοι» το κορυφαίο 20% σε σχέση με τα χρήματα και επιρροή, και το «ασήμαντοι πολλοί», το κατώτερο 80%. Ανακάλυψε επίσης ότι σχεδόν όλες οι οικονομικές δραστηριότητες υπόκεινται στην αρχή Pareto (Odumeru, 2013).

Όσον αφορά την προσωπική διαχείριση του χρόνου, το 80 τοις εκατό των εργασιών που σχετίζονται με την απόδοσή μας θα μπορούσε να προέλθει μόνο από το 20 τοις εκατό του χρόνου μας στη δουλειά. Ενώ η αναλογία αυτή δεν είναι πάντα ακριβώς 80:20, αυτό το ευρύ πρότυπο ενός μικρού ποσοστού της δραστηριότητας να παράγει υψηλές αποδόσεις

επαναλαμβάνεται τόσο συχνά, ώστε να είναι ο κανόνας σε πολλούς τομείς της ζωής (Botha, 2013). Ο κανόνας λέει ότι το 20% των δραστηριοτήτων ενός ατόμου θα αντιπροσωπεύουν 80% των αποτελεσμάτων του. Αυτό σημαίνει ότι σε μια λίστα από δέκα εργασίες, δύο από αυτές θα συνεισφέρουν πάνω από πέντε φορές ό, τι τα άλλα οκτώ, ακόμα και όταν όλα αυτά θα απαιτήσουν ίσο χρόνο για να ολοκληρωθούν. Έτσι, για την αποτελεσματική χρήση του χρόνου, το άτομο θα πρέπει να επικεντρωθεί πρώτα σε αυτές τις ζωτικές 20% πριν από τις άλλες. Μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι αυτό το ζωτικής σημασίας 20% είναι συχνά το πιο δύσκολο (Odumeru, 2013). Ωστόσο, ανεξάρτητα από το πόσο δύσκολο είναι το ζωτικής σημασίας 20%, το άτομο πρέπει να εργάζεται πρώτα με αυτές πριν ασχοληθεί με το τετριμμένο 80%. Η δυνατότητα να επιλέξει και να υλοποιήσει δράσεις μεταξύ των ζωτικών 20% θα καθορίσει το πόσο αποτελεσματικό θα είναι το άτομο (Reh, 2013). Η σημασία του «κανόνα» αυτού έγκειται στο ότι επισημαίνει ότι δεν ισχύει το «ίση προσπάθεια, ίσο αποτέλεσμα» (Κουάλη, 2012). Σύμφωνα με τον κανόνα 80/20 αν αξιοποιήσουμε αποτελεσματικά ένα μικρό μέρος του χρόνου μας μπορούμε να πετύχουμε περισσότερους στόχους από όσους νομίζουμε.

Πολλοί άνθρωποι περνούν τις μέρες τους με μια φρενήρη δραστηριότητα, αλλά επιτυγχάνουν πολύ μικρό αποτέλεσμα επειδή δεν επικεντρώνονται στο να κάνουν το σωστό πράγμα το σωστό χρόνο (Botha, 2013). Σύμφωνα με τους Everard, Morris & Wilson (2004) «είναι πολύ εύκολο να είσαι πολύ απασχολημένος κάνοντας τα λάθος πράγματα».

Προτεραιότητα – Επείγον

Το κλειδί για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου στα σχολεία είναι η συνεχής επαγρύπνηση ενάντια «στην τυραννία του επείγοντος» (Alalfy & Elfattah, 2014; Nicholls, 2001). Είναι αναπόφευκτο ότι κάθε έργο με την ένδειξη "επείγον", θα προσελκύσει την προσοχή, ανεξάρτητα από το πόσο ασήμαντο μπορεί να είναι. Δεν υπάρχει καμία διαφυγή από αυτό τον καταναγκασμό αν δεν αποφασίσουμε να περνάμε το χρόνο μας κάνοντας τα πράγματα που είναι πιο σημαντικά. Διαφορετικά τα αποτελέσματα θα είναι αρνητικά.

Η Tsakiri (2002), βρήκε ότι οι διευθυντές οργανισμών που αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στις προτεραιότητές τους και σε σημαντικά θέματα -και όχι απλά σε επείγοντα θέματα ή θέματα ρουτίνας- ήταν αυτοί που ήταν και πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους και ένιωθαν μεγαλύτερη περηφάνια για αυτήν.

Για να αντιμετωπίσουμε την «τυραννία του επείγοντος» χρήσιμη είναι η ταξινόμηση των εργασιών σε τεταρτημόρια (Διάγραμμα 3) ανάλογα με το πόσο επείγουσες και πόσο σημαντικές είναι (Nicholls, 2001; Odumeru, 2013).

Διάγραμμα 3: Τα τέσσερα τεταρτημόρια δραστηριοτήτων

<p>1. ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ</p> <p>Δραστηριότητες: Κρίσεις Πιεστικά προβλήματα Έργα με προθεσμία Συναντήσεις Εισηγήσεις-παρουσιάσεις</p>	<p>2. ΜΗ ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ</p> <p>Δραστηριότητες: Πρόληψη Κτίσιμο σχέσεων Αναγνώριση νέων ευκαιριών Προγραμματισμός Ψυχαγωγία</p>
<p>3. ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ</p> <p>Δραστηριότητες: Διακοπές Κάποια τηλέφωνα Κάποια αλληλογραφία Κάποιες συναντήσεις Επείγοντα περιστατικά</p>	<p>4. ΜΗ ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ, ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ</p> <p>Δραστηριότητες: Μικρά μη σημαντικά ζητήματα Κάποια αλληλογραφία Κάποια τηλέφωνα Ευχάριστες δραστηριότητες Άχρηστες Δραστηριότητες</p>

Πηγή: Κουάλη (2012 - Μετάφραση από Covey, Merrill and Merrill).

Σύμφωνα με τους Covey, Merrill and Merrill (1994), όπως αναφέρεται από την Κουάλη (2012), τα άτομα που δίνουν προτεραιότητα στα επείγοντα και σημαντικά θέματα της ζωής-εργασίας τους (πρώτο τεταρτημόριο), είναι άτομα που όλη τη μέρα επιλύουν προβλήματα και κρίσεις. Είναι τόσο εξουθενωμένοι με τους γρήγορους αυτούς ρυθμούς, που όσος χρόνος τους μένει ασχολούνται με θέματα μη επείγοντα και μη σημαντικά. Όσο μάλιστα ασχολούνται με αυτούς τους είδους δραστηριότητες τόσο αυτές διογκώνονται. Άτομα που δίνουν έμφαση στη διεκπεραίωση επειγόντων αλλά μη σημαντικών θεμάτων (τρίτο τεταρτημόριο) χρησιμοποιούν τον χρόνο τους για να «αντιδρούν» σε επείγουσες καταστάσεις, πιστεύοντας κιόλας ότι είναι και σημαντικές, αφού ο θόρυβος του επείγοντος δημιουργεί την αυταπάτη της σπουδαιότητας. Η πραγματικότητα είναι όμως ότι το πόσο

επείγουσες είναι βασίζονται πάνω σε κριτήρια άλλων και όχι στα δικά τους. Τα αποτελέσματα με την έμφαση στο τρίτο τεταρτημόριο είναι η εστίαση σε βραχυπρόθεσμα ζητήματα και η διαχείριση κρίσεων. Το άτομο, ωστόσο, νιώθει θύμα των περιστάσεων. Ακόμα πιο άσχημα είναι τα αποτελέσματα για τα άτομα που απλώς «ροκανίζουν» το χρόνο τους σε δραστηριότητες ούτε επείγουσες ούτε σημαντικές. Σύμφωνα με τον Covey τα άτομα που δίνουν έμφαση στις μη επείγουσες αλλά σημαντικές δραστηριότητες είναι τα πιο αποτελεσματικά. Έχοντας αυτή τη φιλοσοφία τα άτομα αυτά χτίζουν σχέσεις, προγραμματίζουν, προλαβαίνουν κρίσεις, υλοποιούν όλα αυτά που οι άλλοι αμελούν γιατί δεν τους πιέζουν και δεν τα θεωρούν επείγοντα.

Η κυριαρχία του τεταρτημρίου III απεικονίζεται με τους αριθμούς που δίνονται στο διάγραμμα 4. Στο διάγραμμα συγκρίνεται η τυπική κατανομή του ποσοστού του χρόνου σε κάθε τεταρτημόριο με το χρόνο που θα πρέπει να δαπανάται, για να είναι αποτελεσματική η κατανομή του χρόνου (Nicholls, 2001). Βλέπουμε ότι συνήθως το 40-60% του χρόνου αφιερώνεται σε επείγοντα, αλλά χαμηλής σημασίας ζητήματα, ενώ μόνο το 15% του χρόνου αφιερώνεται για σημαντικά αλλά μη επείγοντα ζητήματα. Για να είναι αποτελεσματική η διαχείριση το 50-80% του χρόνου θα πρέπει να αφιερώνεται σε σημαντικά αλλά μη επείγοντα ζητήματα.

Διάγραμμα 4 : Η Κατανομή του χρόνου σε τεταρτημόρια. Τυπική και αποτελεσματική.

		Επείγον	
		Υψηλό	Χαμηλό
Σπουδαιότητα	Υψηλή	I Τυπική: 25-30% Αποτελεσματική: 20-25%	II Τυπική: 15% Αποτελεσματική: 50-80%
	Χαμηλή	III Τυπική: 40-60% Αποτελεσματική: 15%	IV Τυπική: 10% Αποτελεσματική: 1%

Πηγή: Μετάφραση από Nicholls (2001)

Διαχείριση χρόνου και επίδοση

Η Claessens και συνεργάτες (2007) έκαναν μια επισκόπηση ερευνών που είχαν πραγματοποιηθεί για το θέμα της διαχείρισης του χρόνου μεταξύ 1982 και 2004. Διαπίστωσαν ότι η διαχείριση του χρόνου συσχετίζεται θετικά με τον έλεγχο του χρόνου, την επαγγελματική ικανοποίηση, την υγεία και αρνητικά με το στρες. Η εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου φαίνεται να αυξάνει τις δεξιότητες διαχείρισής του, αλλά αυτό δε επιφέρει αυτόματα καλύτερη επίδοση.

Ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι η διαχείριση του χρόνου μπορεί να προβλέψει την επαγγελματική επίδοση. Η επικέντρωση σε υψηλής προτεραιότητας εργασίες βελτιώνει τα αποτελέσματα και η σωστή διαχείριση του χρόνου επιτρέπει στους επαγγελματίες να διαθέσουν επαρκή χρόνο στα πιο σημαντικά καθήκοντα της δουλειάς τους. Η διαχείριση του χρόνου είναι επίσης προγνωστική για άλλους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την απόδοση στην εργασία. Η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου μειώνει το εργασιακό άγχος, το οποίο μπορεί να είναι ένα σημαντικό εμπόδιο για την απόδοση στην εργασία (Grissom et al., 2013). Η προσδοκία ότι η βελτιωμένη διαχείριση του χρόνου θα αυξήσει την παραγωγικότητα των εργαζομένων καθιστώντας τους ικανούς να εργάζονται εξυπνότερα έχει οδηγήσει στη διαδεδομένη επένδυση στην εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου στον ιδιωτικό τομέα (Green & Skinner, 2005). Το πώς οι διευθυντές ενός οργανισμού αξιοποιούν το χρόνο τους καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο παραγωγικότητας του οργανισμού και την αποτελεσματική και επαρκή επίδοσή του (Kalu, 2012).

Η έρευνα στην εκπαιδευτική διοίκηση έχει τεκμηριώσει τη σημασία του πώς οι διευθυντές οργανώνουν και κατανέμουν το χρόνο τους. Μελέτες για τη χρήση του χρόνου των διευθυντών, χρησιμοποιώντας παρατηρήσεις και ημερολόγια, δείχνουν ότι ο χρόνος που δαπανάται για την οργανωτική διαχείριση (π.χ. προσωπικό, προϋπολογισμός) και λειτουργία προβλέπει την επίδοση των μαθητών και άλλων αποτελεσμάτων του σχολείου (Hornig, Klasik, Loeb & 2010; May, Huff & Goldring, 2012). Μελέτες επίσης διαπίστωσαν ότι η επένδυση του χρόνου των διευθυντών σε καθήκοντα που έχουν σχέση με τη διδασκαλία, συμπεριλαμβανομένης της καθοδήγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, συσχετίζονται με πιο θετικά αποτελέσματα των μαθητών (Grissom, Loeb, & Master, 2013; May et al., 2012).

Μια εκτεταμένη βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ηγεσία δείχνει μια σύνδεση μεταξύ της εμπλοκής των διευθυντών σε εκπαιδευτικά θέματα στα σχολεία τους και τη θετική

σχολική επίδοση (Robinson et al., 2008). Η σωστή διαχείριση του χρόνου είναι σημαντική για την αποτελεσματική ηγεσία, όπως προκύπτει από τη σχέση μεταξύ του χρόνου του διευθυντή και τα αποτελέσματα του σχολείου (Grissom, Loeb, & Master, 2012; Horng, Klasik, & Loeb, 2010). Οι Horng, Klasik και Loeb (2010) διαπίστωσαν ότι στα σχολεία χαμηλής επίδοσης οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν περισσότερο χρόνο σε διοικητικά καθήκοντα, ενώ στα σχολεία υψηλής επίδοσης σε εκπαιδευτικά ζητήματα, την καθημερινή διδασκαλία και τις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου. Ο Harris (2012) βρήκε στη διατριβή του ότι στα σχολεία υψηλής επίδοσης οι διευθυντές αφιερώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου σε καθήκοντα που σχετίζονται με τη διοίκηση και τη γενική λειτουργία του σχολείου, στα σχολεία με χαμηλή απόδοση με την καθημερινή λειτουργία. Βρήκε επίσης ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στις εσωτερικές σχέσεις του σχολείου συσχετίζεται θετικά με την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και στην ανάγνωση. Αρκετοί συνδέουν την καλή διαχείριση του χρόνου με την επικέντρωση σε υψηλής προτεραιότητας ζητήματα (Claessens, et al., 2007) και με την αύξηση του χρόνου που μπορεί να αφιερώνει ο διευθυντής στον παιδαγωγικό του ρόλο (Ghamrawi & Al-Jammal, 2013; Robinson et al., 2008; Taylor, 2007) κι αυτό μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις του σχολείου (Grissom, Loeb, & Mitani, 2013).

Η Gaziel (1995) μελέτησε τον τρόπο εργασίας των διευθυντών σε σχολεία μέσης και υψηλής επίδοσης στο Ισραήλ. Οι διευθυντές στα υψηλής επίδοσης σχολεία μοιάζουν σε πολλά σημεία με τους διευθυντές στα σχολεία μέσης επίδοσης (υπερφόρτωση, πολύ απασχολημένοι, κατακερματισμένη εργασία, υψηλό επίπεδο προφορικής επικοινωνίας), αλλά διαφέρουν σε ορισμένες πλευρές του έργου τους. Οι διευθυντές στα σχολεία υψηλής επίδοσης αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στην εκπαιδευτική διοίκηση, στη βελτίωση του σχολείου, την επικοινωνία με τους γονείς και τη διαχείριση του προσωπικού. Οι διευθυντές στα σχολεία μέσης επίδοσης αφιέρωναν περισσότερο χρόνο σε γραφειοκρατικά ζητήματα.

Μια θεμελιώδη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές είναι το πώς να καταναείμουν την προσοχή τους στις πολλαπλές και ανταγωνιστικές απαιτήσεις και ευθύνες (Goldring et al. 2008; Rice, 2010). Έτσι προβάλλεται έντονα η ανάγκη για σωστό προγραμματισμό και διοίκηση του εργασιακού χρόνου και για αποτελεσματική διαχείριση του εργασιακού άγχους αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση απροσδόκητων και χρονοβόρων συμβάντων. Ο βαθμός επιτυχίας κάθε εργασιακής υποχρέωσης των διευθυντών εξαρτάται από τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου τους. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο ο εκάστοτε διευθυντής διαχειρίζεται τον εργασιακό του χρόνο προσδιορίζει τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει (Κεραμιδά, 2014).

Επαγγελματική ικανοποίηση

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια σημαντική έννοια που πρέπει να γίνει κατανοητή από τους διευθυντές, καθώς συμβάλλει στην υψηλή απόδοση και την αύξηση της παραγωγικότητας του οργανισμού (Tavakoli, Tavakoli, & Pouresmaei, 2013).

Ο Macan (2004) βρήκε ότι η αντίληψη ελέγχου του χρόνου σχετιζόταν με ικανοποίηση από την εργασία και τη μείωση των εντάσεων και του άγχους. Οι ερωτηθέντες οι οποίοι θεωρείται ότι έχουν τον έλεγχο του χρόνου τους ανέφεραν επίσης λιγότερες επαγγελματικές και σωματικές εντάσεις και μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία από ό, τι οι ερωτηθέντων που δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους να έχει τον έλεγχο του χρόνου.

Οι Tavakoli et al. (2013), βρήκαν ότι η διαχείριση του χρόνου έχει σημαντική θετική επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία. Ο παράγοντας «καθορισμός προτεραιοτήτων» έχει την πιο σημαντική επιρροή στην ικανοποίηση από την εργασία των εργαζομένων.

Ο Khumalo (2012) βρήκε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών (76,5 %) ήταν σε μικρό βαθμό ικανοποιημένοι με το χρόνο που διατίθεται για διαχειριστικά καθήκοντα, ενώ μόνο το 17,7 % ήταν ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό. Ο φόρτος εργασίας των διευθυντών έχει αλλάξει τις τελευταίες δεκαετίες και γίνεται όλο και πιο ανεξέλεγκτος. Πολλοί διευθυντές αισθάνονται δυσαρέσκεια στην εργασία λόγω έλλειψης χρόνου για τα καθήκοντά τους. Ο χρόνος πρέπει να αντιμετωπιστεί γόνιμα. Στο δημοτικό σχολείο διευθυντές οι οποίοι είναι σε θέση να διαχειριστούν αυτόν τον κρίσιμο παράγοντα βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία, δεδομένου ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις διασπάσεις Khumalo (2012), ενώ όσοι δε μπορούν να διαχειριστεί το χρόνο τους αντιμετωπίζουν προβλήματα άγχους που προκαλούνται από το γεγονός ότι έχουν να κάνουν πάρα πολλά σε πολύ λίγο χρόνο (Sikhwivhilu, 2003).

Η διαχείριση του χρόνου γίνεται δύσκολη από τις υπερβολικές απαιτήσεις σε χρόνο της διεύθυνσης η οποία είναι μία από τις μεγαλύτερες πηγές απογοήτευσης (Eckman, 2004). Σύμφωνα με τη Segale (2005) η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου μπορεί να συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση του επαγγελματικού άγχους και της δυσαρέσκειας από την εργασία για το διευθυντή του δημοτικού σχολείου.

Οι Sodoma και Else (2009) επισημαίνουν ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς τους καλούν την προσοχή στο γεγονός ότι οι διευθυντές εξακολουθούν να είναι πολύ απασχολημένοι και

εξουθενωμένοι από τις σχολικές δραστηριότητες, όχι μόνο κατά τη διάρκεια εργασιμών ημερών, αλλά πολλές φορές και τα Σαββατοκύριακα.

Μια μεγάλη βιβλιογραφική επισκόπηση ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών έδειξε ότι η ικανοποίηση και οι παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση συμβάλλουν θετικά στην απόδοση των εργαζομένων (βλέπε Judge et al., 2001).

Ο Khumalo (2012) συμπεραίνει ότι οι ακόλουθες πτυχές της διαχείρισης του χρόνου είναι σημαντικές για την ικανοποίηση από την εργασία:

Η σωστή διαχείριση του χρόνου ελαχιστοποιεί το επαγγελματικό στρες.

Μια σαφής στρατηγική της διαχείρισης του χρόνου είναι ζωτικής σημασίας.

Οι περισσότεροι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιφορτίζονται με χρονοβόρα διαχειριστικά καθήκοντα.

Στυλ οργάνωσης χρόνου. Μονοχρονισμός – Πολυχρονισμός

Ο Robertson (2006) αναφέρει τα πέντε στυλ διαχείρισης χρόνου των διευθυντών, όπως αναπτύχθηκαν από τις Schlenker και Roesch (1989). Σύμφωνα με τις πιο πάνω συγγραφείς το κάθε στυλ έχει το δικό του τρόπο δράσης για αυτό και οι συμβουλές για καλύτερη διαχείριση του χρόνου θα πρέπει να είναι διαφορετικές για κάθε στυλ, έτσι που να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και ανάγκες του καθενός. Το πρώτο στυλ είναι αυτό του «Hopper» (το επικρατέστερο με 61%), ο οποίος μεταπηδά συνεχώς από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, τις χειρίζεται ταυτόχρονα, χωρίς όμως ποτέ να καταφέρνει να τις ολοκληρώνει. Για αυτό δουλεύει υπερωρίες για να κάνει όσα δεν κατάφερε να κάνει κατά τη διάρκεια της μέρας. Ακολούθως, ο «Perfectionist Plus» είναι αυτός που προγραμματίζει τη μέρα του και προσπαθεί όλα τα κάνει σωστά, αναλαμβάνοντας προσωπικά το καθέτι. Έχει, ωστόσο, πολύ ψηλές προσδοκίες και απογοητεύεται όταν αυτές δεν επιτευχθούν. Εργάζεται πιο πολλές ώρες για να επιληφθεί όλες τις λεπτομέρειες. Ακόμα και αν υλοποιήσει τους στόχους του σπάνια ικανοποιείται με τα αποτελέσματα. Η τρίτη κατηγορία είναι αυτή του «Allergic to details» όπου το άτομο νοιάζεται και για την παραμικρή λεπτομέρεια με αποτέλεσμα να μένει μόνο στο σχεδιασμό και να μην προχωρεί τελικά στην εκτέλεση του σχεδιασμού του. Είναι ευέλικτο άτομο, αναθέτει δραστηριότητες σε άλλους και δεν κάνει υπερωρίες. Στη συνέχεια, ο «Fence Slitter» είναι αυτός που τα αφήνει όλα στην τύχη και έχει πρόβλημα στη λήψη αποφάσεων, αφού

ανησυχεί συνεχώς αν πήρε τη σωστή απόφαση. Και αυτός εργάζεται υπερωρίες για να πάρει τις αποφάσεις του, οι οποίες συνήθως είναι αυτές που είναι οι πιο δοκιμασμένες. Τέλος, ο «Cliff Hanger» είναι ο γεμάτος ενθουσιασμό, που όμως είναι σε όλα της τελευταίας στιγμής. Καθυστερεί στα χρονοδιαγράμματά του και γενικά χρειάζεται πίεση για να ολοκληρώσει τις δραστηριότητές του, για αυτό άλλωστε εμπλέκει και άλλους στο έργο του για να καταφέρει να ολοκληρώσει αυτά που κάνει. Δουλεύει συχνά υπερωρίες για να καταφέρει να ολοκληρώσει το έργο του (Κουάλη, 2012; Robertson, 2006).

Οι Francis-Smythe και Robertson (1999b) εισήγαγαν μια κλίμακα προσωπικότητας πέντε παραγόντων σε σχέση με το χρόνο, τέσσερις εκ των οποίων σχετίζονται με την εργασία: συνέπεια, σχεδιασμός, πολυχρονισμός και ανυπομονησία. Οι συγγραφείς πρότειναν ότι οι άνθρωποι που λαμβάνουν υψηλές βαθμολογίες για την ακρίβεια, το σχεδιασμό, και τον πολυχρονισμό μπορεί να έχουν μια υψηλότερη ανάγκη για τον έλεγχο της κατάστασης και χρησιμοποιούν αυτές τις στάσεις για την επίτευξη ελέγχου.

Από τους παράγοντες των προσωπικών χαρακτηριστικών, το στυλ διαχείρισης του χρόνου, δηλαδή ο πολυχρονισμός και ο μονοχρονισμός, είναι εκείνο που έχει μελετηθεί περισσότερο σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου. Ο πολυχρονισμός ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο οι άνθρωποι προτιμούν να εμπλέκονται σε δύο ή περισσότερες εργασίες ή γεγονότα ταυτόχρονα (Francis-Smythe, 2006) ενώ ο μονοχρονισμός ορίζεται ως η προτίμηση των ατόμων να ασχολούνται και να διεκπεραιώνουν μια δραστηριότητα κάθε φορά (Kaufman-Scarborough & Lindquist, 1999).

Ο μονοχρονισμός ως τρόπος αντιμετώπισης και διαχείρισης του χρόνου χρησιμοποιείται κυρίως στη βόρεια-κεντρική Ευρώπη και στη βόρεια Αμερική, ενώ ο πολυχρονισμός χρησιμοποιείται περισσότερο στις μεσογειακές, αραβικές, ασιατικές χώρες και στις χώρες της κεντρικής και νότιας Αμερικής. Ο μονοχρονισμός αντικρίζει το χρόνο ως δομημένο, με ένα σκοπό κάθε φορά και για κάθε κομμάτι, ενώ ο πολυχρονισμός τον αντικρίζει ως συνεχή όπου μπορούν να χωρέσουν διάφορες δραστηριότητες σε αυτόν. Στις πολυχρονικές κουλτούρες η εργασία αντικρίζεται ως να έχει το δικό της χρονικό κύκλο και ολοκληρώνεται όταν έρθει η ώρα της, και όχι επειδή το ορίζει ένα αυστηρό χρονοδιάγραμμα (Κουάλη, 2012).

Τα αποτελέσματα σε σχέση με τον πολυχρονισμό και την αποτελεσματικότητα-απόδοση των ατόμων ποικίλει. Έχουν εντοπιστεί θετικές συσχετίσεις (Zhang et al., 2004; Zhang et al., 2005), καθόλου συσχετίσεις (Nonis et al. 2005), αλλά και ανάμικτα αποτελέσματα

(Konig & Waller, 2010). Οι Konig and Waller (2010) αναφέρουν δεκατρείς έρευνες μέχρι το 2008, οι οποίες εξέταζαν τη σχέση πολυχρονισμού και απόδοσης των ατόμων στην εργασία τους. Οι έρευνες αυτές παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές ως προς τα αποτελέσματά τους. Κάποιες έδειξαν θετική σχέση, άλλες αρνητική, ενώ άλλες δεν έδειξαν καμία σχέση. Οι Konig και Waller αποδίδουν τις διαφορές αυτές στο ότι δεν εξετάστηκε αν υπήρχε ταύτιση του προσωπικού στυλ διαχείρισης χρόνου με το στυλ διαχείρισης χρόνου που απαιτεί η ίδια η εργασία. Συνεπώς οι μέχρι τώρα έρευνες δεν κατέληξαν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι αρκετές έγιναν σε δείγματα φοιτητών κι όχι εργαζομένων ή διευθυντών.

Οι Kaufman - Scarborough και Lindquist (1999) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της διαχείρισης του χρόνου και των δύο στυλ ενασχόλησης με πολλαπλά καθήκοντα, δηλαδή τον πολυχρονισμό (προτίμηση να εκτελέσει δύο ή περισσότερες εργασίες ταυτόχρονα), και τον μονοχρονισμό (προτίμηση για την εκτέλεση των καθηκόντων διαδοχικά). Βρήκαν ότι οι άνθρωποι με μονοχρονιστικό στυλ ασχολούνται πιο συχνά με λεπτομερή σχεδιασμό από εκείνους με ένα πολυχρονιστικό στυλ. Διαπιστώθηκε ότι ήταν δύσκολο για τους μονοχρονιστές να υλοποιήσουν τον προγραμματισμό τους, πιθανόν γιατί ήθελαν να επικεντρώνονται μόνο σε μία δραστηριότητα κάθε φορά. Οι πολυχρονιστές εκπλήρωναν πιο συχνά τους προγραμματισμένους στόχους τους και ήταν σε καλύτερη θέση να διαχειριστούν τις διακοπές στην εργασία και την εναλλαγή δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με τον Francis-Smythe (2006), οι πολυχρονιστές είναι λιγότερο αναβλητικοί από ότι οι μονοχρονιστές. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μονοχρονιστές θα καθυστερήσουν να αρχίσουν μια δραστηριότητα μέχρι να είναι σίγουροι ότι έχουν αρκετό χρόνο για να την ολοκληρώσουν. Οι Arndt et al. (2006), στην έρευνα τους διαπίστωσαν ότι οι πολυχρονιστές νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους από ότι οι μονοχρονιστές. Επίσης, στα πρώτα στάδια της καριέρας τους οι μονοχρονιστές που εργάζονται σε ένα πολυχρονιστικό περιβάλλον, νιώθουν ότι κουράζονται πάρα πολύ και ακόμα νιώθουν ένα αίσθημα «αδικίας» ως προς αυτό, με αποτέλεσμα και τη μείωση της ικανοποίησης από την εργασία τους.

Στην έρευνα της Κουάλη (2002) διαπιστώθηκε ότι στο Στυλ Διαχείρισης Χρόνου εν ώρα εργασίας οι τρεις ομάδες διευθυντών δεν διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους. Οι μέσοι όροι τους ήταν πολύ κοντά και κυμαίνονταν γύρω στο 3, δηλαδή οι διευθυντές του δείγματος υιοθετούν ένα μέτριο πολυχρονιστικό στυλ διαχείρισης χρόνου στην εργασία τους. Από την ανάλυση όμως των δεδομένων προέκυψε μια μεγαλύτερη τάση της ομάδας

των Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών προς ένα πιο πολυχρονιστικό στυλ διαχείρισης χρόνου. Μέσα από την ποιοτική φάση της έρευνας η τάση φανερώθηκε πολύ πιο έντονη, ιδιαίτερα για την ομάδα των Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών. Οι δύο διευθυντές με τα λόγια αλλά και τις πράξεις τους φαίνονταν ότι δρούσαν συνειδητά πολυχρονιστικά και είχαν χαρακτηριστικά των πολυχρονιστών. Έδιναν επίσης, μέσα από τον τρόπο δράσης τους αλλά και της αντίληψής τους, την αίσθηση ότι ο πολυχρονισμός συνδέεται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο έργο τους. Είναι το στυλ που ταιριάζει περισσότερο με τη φύση της διευθυντικής θέσης, αφού και αυτή χαρακτηρίζεται από ποικιλία, παρεμβολές και συνεχή κίνηση. Δεδομένου ότι η ομάδα αυτή υπερέχει στη διαχείριση του χρόνου, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, όπως η ίδια σημειώνει, έρχονται σε αντίθεση με το κυρίαρχο αγγλοσαξονικό μονοχρονιστικό πρότυπο του διευθυντή, που θεωρεί το μονοχρονιστή ως τον πιο αποτελεσματικό. Οι διαπιστώσεις στην έρευνα της Κουάλη στηρίζονται στην παρατήρηση και τις συνεντεύξεις έξι μόνο διευθυντών, ενώ στο ποσοτικό μέρος της έρευνας δεν προέκυψαν διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα δε μπορούν να γενικευτούν και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

Υπερφόρτωση και άγχος

Σύμφωνα με μελέτες σε αρκετές χώρες, η απογοήτευση που αισθάνονται οι διευθυντές σχετίζεται με την υπερφόρτωση του ρόλου και το γεγονός ότι συνεχώς αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε όλα τα καθήκοντα και τις ευθύνες τους (OECD, 2008). Η ποσοτική υπερφόρτωση, που ορίζεται ως περισσότερη δουλειά από ό, τι ένα άτομο μπορεί να επιτύχει στο διαθέσιμο χρόνο, έχει από καιρό αναγνωριστεί ως αιτία της ψυχολογικής και σωματικής καταπόνησης (Lang, 1992). Ως αποτέλεσμα της υπερφόρτωσης των διευθυντών 15 από τις 22 χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα του ΟΟΣΑ αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να βρουν κατάλληλους υποψηφίους για τη θέση του διευθυντή (OECD, 2008). Σύμφωνα με τους Sodoma και Else (2009), οι απαιτήσεις της εργασίας και ο χρόνος που καταναλώνει είναι δύο εμπόδια για την είσοδο στη θέση του διευθυντή. Οι διευθυντές επιβεβαιώνουν την τάση αυτή, ιδιαίτερα οι διευθυντές των λυκείων και οι γυναίκες. Σαν αποτέλεσμα οι Διευθυντές είναι απίστευτα πιεσμένοι για το χρόνο και την ενέργεια.

Ο Johnson (2004) αναφέρει ότι το 98 % των διευθυντών στα δημόσια σχολεία των ΗΠΑ λένε ότι έχουν μια θέση εργασίας υψηλού άγχους, και σχεδόν τρεις στους τέσσερις διευθυντές θεωρούν ότι οι καθημερινές καταστάσεις έκτακτης ανάγκης τρώνε το χρόνο που θα προτιμούσαν να αφιερώσουν σε θέματα εκπαίδευσης. Ο Sari (2002) αναφέρεται σε έρευνες στην Τουρκία που έδειξαν ότι ο φόρτος εργασίας και η πίεση του χρόνου ήταν οι πιο

αγχωτικές πτυχές της εργασίας για όλους τους διευθυντές και δασκάλους ειδικής αγωγής. Ο Stronge (1998) επίσης διαπίστωσε ότι οι διευθυντές εξουθενώνονται και συνθλίβονται από το πλήθος των ευθυνών και των καθηκόντων.

Η κακή διαχείριση του χρόνου σχετίζεται με περισσότερο άγχος, το οποίο μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την ποιότητα ζωής και την ψυχολογική υγεία του ατόμου (Τσιάκκιρος, 2006). Οι διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Κύπρο νιώθουν αρκετό άγχος και η πίεση το χρόνου είναι ένας από τους παράγοντες που τους προκαλεί άγχος (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002).

Η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου μειώνει το εργασιακό άγχος, το οποίο μπορεί να είναι ένα σημαντικό εμπόδιο για την απόδοση στην εργασία (Grissom, Loeb, & Mitani (2013). Οι επαγγελματίες που διαχειρίζονται καλύτερα το χρόνο τους αναφέρουν χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση, την πιο σημαντική διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης στην εργασία (Grissometal., 2013; Peeters & Rutte, 2005).

Η χρήση τεχνικών διαχείρισης του χρόνου συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος (Lang, 1992; Jex & Elacqua, 1999). Η χαμηλές δεξιότητες στη διαχείριση του χρόνου είναι ένας παράγοντας που συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ενώ η διαχείριση του χρόνου είναι μια μέθοδος που συχνά προτείνεται και χρησιμοποιείται για την ανάρρωση από την επαγγελματική εξουθένωση (Peeters & Rutte, 2005) και το άγχος (Wells, 2013b).

Η Κεραμιδά (2014) χρησιμοποιεί τον όρο «ισορροπημένη εργασιακή δραστηριότητα» που νοείται ως ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας αναλαμβάνει ισορροπημένες πρωτοβουλίες διοικητικού χαρακτήρα. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει στοιχεία όπως είναι η ανάθεση εργασίας, ο βαθμός αξιοποίησης των δυνατοτήτων των υφισταμένων και η συνολική διάρκεια απασχόλησης του σε ημερήσια βάση. Η μη ισορροπημένη εργασιακή ζωή προκαλεί αρνητικές καταστάσεις όπως τεταμένες εργασιακές σχέσεις, άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και κόπωση. Επίσης, τα στοιχεία δείχνουν ότι και η πολύωρη εργασία των διευθυντών συμβάλει στη μείωση της παραγωγικότητας. Αντίθετα, η ισορροπημένη επαγγελματική αλλά και η οικογενειακή ζωή των διευθυντών μπορεί να συντελέσει στην αύξηση της παραγωγικότητας (Κεραμιδά, 2014; McNamara, 2010).

Διαχείριση του χρόνου και δημιουργικότητα

Η σωστή διαχείριση του χρόνου συνδέεται θετικά με τη δημιουργικότητα (Claessens, Roe, & Rutte, 2009). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Zampetakis et al., (2010) έδειξαν ότι η δημιουργικότητα συσχετίζεται θετικά με τη διαχείριση του χρόνου (τον ημερήσιο προγραμματισμό, την εμπιστοσύνη για το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό) και τις στάσεις για το χρόνο (αντιλαμβανόμενος έλεγχος του χρόνου, η επιμονή) ενώ συσχετίζεται αρνητικά με την προτίμηση για αποδιοργάνωση. Αυτό σημαίνει ότι ο σχεδιασμός των καθημερινών δραστηριοτήτων, η ιεράρχηση του, και η εμπιστοσύνη για το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό είναι σχετική με την παραγωγή νέων και χρήσιμων ιδεών. Με άλλα λόγια, τα αποτελέσματά έδειξαν ότι οι συμπεριφορές διαχείρισης του χρόνου μπορεί να είναι αναγκαίες για την αποτελεσματική αξιοποίηση των δημιουργικών ιδεών. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα των Darini, Pazhouhesh, και Moshiri (2011) οι οποίοι επιπλέον διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές που ανήκουν στην ομάδα υψηλής δημιουργικότητας είχαν υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις κλίμακες διαχείρισης χρόνου και σχετικών στάσεων. Οι Osburn και Mumford (2006) διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι η εκπαίδευση στον προγραμματισμό και στις στρατηγικές πρόβλεψης συμβάλλει θετικά στη δημιουργικότητα.

Οι Claessens et al. (2009) σημειώνουν ότι μια κοινή αντίληψη είναι ότι η διαχείριση του χρόνου μπορεί να μειώσει την ευελιξία στην εργασία και να παρεμποδίσει τη δημιουργική διαδικασία. Παρόλα αυτά η ανάλυση που κάνουν και οι αναφορές στη σχετική βιβλιογραφία δείχνουν ότι η διαχείριση του χρόνου συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Τη σημασία της διαχείρισης του χρόνου στην εφαρμογή καινοτομιών τονίζει ο Ugwulashi (2011). Ο χρόνος είναι κρίσιμη παράμετρος και για την επίτευξη καινοτόμων αλλαγών. Η χρήση του χρόνου πρέπει να είναι η κατάλληλη, αλλιώς τα αναμενόμενα αποτελέσματα της αλλαγής δεν μπορούν να επιτευχθούν. Η προγραμματισμένη αλλαγή δεν μπορεί να επιτευχθεί σε περίπτωση κακής διαχείρισης του χρόνου, καθώς άλλες δραστηριότητες μπορεί να την υπερβούν. Ο αποτελεσματικός στόχος περιέχει ένα χρονικό στοιχείο. Στο σχολείο, ο στόχος επιτυγχάνεται όταν εκείνοι που τον αναλαμβάνουν ξέρουν πότε η πρόοδος θα μετρηθεί. Αυτό τους βοηθά να επικεντρωθούν και να εργαστούν προς την κατεύθυνση αυτή (Ugwulashi, 2011). Σύμφωνα με τον Τσαντάκη (2014), για να μπορέσει ο διευθυντής να ανταπεξέλθει στην εισαγωγή και υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο θα πρέπει να διαχειριστεί σωστά τον χρόνο του θέτοντας προτεραιότητες στην εργασία του.

2.6. Διαχείριση του χρόνου των διευθυντών σχολείων.

Οι απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές έχουν αλλάξει, αλλά το επάγγελμα δεν έχει αλλάξει για να πληρεί αυτές τις απαιτήσεις και η δυσαρμονία αυτή έχει αρχίσει να φαίνεται. Το συμπέρασμα προκύπτει από έρευνες και τη σχετική κριτική είναι ότι ο διευθυντής δεν μπορεί να κάνει τη δουλειά μόνος του (Grissom et al., 2013; Grubb & Flessa, 2006; Leithwood et al., 2004; Spillane, 2005; Walker, 2009; Wells, 2013a).

Οι διευθυντές όλο λένε ότι απλά «η δουλειά δεν είναι εφικτή». Έτσι συνταξιοδοτούνται όλο και νεότεροι, ενώ την ίδια στιγμή, οι σχολικές περιφέρειες αναφέρουν έλλειψη υποψηφίων με προσόντα για τη θέση (Usdan, McCloud, & Podmostko, 2000). Σε πολλές περιπτώσεις οι αρμοδιότητες και ευθύνες τους έχουν επεκταθεί και το προφίλ εργασίας τους έχει γίνει πιο σύνθετο. Είναι ζωτικής σημασίας ότι πολλοί διευθυντές δεν έχουν τον αναγκαίο βαθμό επαγγελματισμού για την αντιμετώπιση των διευρυμένων ευθυνών τους (Tulowitzki, 2013).

Η McPeake (2007) μελετώντας στη διατριβή της τη βιβλιογραφία από το 1960 έως το 2007, διαπίστωσε μια σταθερή αύξηση στο χρόνο που αφιέρωναν οι διευθυντές στην εργασία τους. Το 1960 εργάζονταν κατά μέσο όρο 49 ώρες την εβδομάδα, ενώ μετά το 2000 61 ώρες. Η McPeake βρήκε ότι οι διευθυντές εργάζονται περίπου 60 ώρες την εβδομάδα. Τα ζητήματα στα οποία αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο είναι η διοίκηση του σχολείου (22,2 ώρες), τα θέματα προσωπικού (11 ώρες), οι δραστηριότητες των μαθητών (9 ώρες), η συμπεριφορά των μαθητών (8 ώρες) και ανάπτυξη του προγράμματος (6 ώρες).

Σύμφωνα με το Walker (2009) λίγοι αμφισβητούν το γεγονός των υπερβολικών ευθυνών, του εκτεταμένου χρόνου δέσμευσης και των μη ρεαλιστικών προσδοκιών για το επάγγελμα του διευθυντή σχολείου. Ο χρόνος απασχόλησης μπορεί να φτάνει τις 60 ή και 80 ώρες. Η αύξηση των ευθυνών του διευθυντή και η ασυμφωνία μεταξύ του τι θέλουν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες και στο τι χρόνο έχουν για να το κάνουν δημιουργεί σοβαρές συνέπειες στους διευθυντές των σχολείων και το έργο τους κάνοντας τη διαφορά στα σχολεία σχετικά με το προσωπικό και τη βελτίωση των μαθητών. Ο ρόλος του διευθυντή συνεχίζει να επεκτείνεται και να προστίθενται νέες ευθύνες, ενώ ελάχιστες καταργούνται.

Αργότερα, στα τέλη του 20^{ου} και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα νομοθετούνται αυξημένες απαιτήσεις από τα σχολεία με τους νόμους the GOALS 2000: Educate America Act (1994) και No Child Left Behind (NCLB) Act (2002). Επιπλέον οι διευθυντές αντιμετωπίζουν αυξημένες προκλήσεις από την αυξημένη εθνική και φυλετική διαφορετικότητα του

μαθητικού πληθυσμού, την αύξηση της φτώχειας και του αριθμού των μονογονεϊκών οικογενειών, τις αυξημένες απαιτήσεις για την ειδική εκπαίδευση, την αύξηση της γραφειοκρατικής εργασίας (McPeake, 2007).

Οι διευθυντές πρέπει να διαχειρίζονται το χρόνο τους πολύ καλά, να προγραμματίζουν και να οργανώσουν την καθημερινή τους εργασία, εφόσον θέλουν να επιτύχουν τους στόχους τους ως ηγέτες (Olawolu & Ahaiwe, 2011). Οι Goldring et al. (2008), επισημαίνουν ότι υπάρχουν όρια στο χρόνο και την προσοχή των διευθυντών και, ως εκ τούτου, μία βασική πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές είναι πώς να καταναείμουν την προσοχή τους σε πολλαπλές, ανταγωνιστικές απαιτήσεις και ευθύνες.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας η Geraki (2014) διαπίστωσε ότι η ανάθεση εργασιών, ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διαπραγμάτευση, η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση του χρόνου κι επιπλέον οι κοινωνικές δεξιότητες και η αυτογνωσία θεωρούνται ως βασικές διευθυντικές δεξιότητες. Η ικανότητα διαχείρισης του χρόνου είναι σημαντική προϋπόθεση για τη θέση του διευθυντή.

Η δεκαετής έρευνα της Εθνικής Ένωσης Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. αποκάλυψε αυξημένες ευθύνες και επαγγελματική πίεση, εξαιτίας των μεγαλύτερων απαιτήσεων για απόδοση και λογοδοσία (Doud & Keller, 1998). Ο μέσος διευθυντής αφιερώνει στο σχολείο 10 ώρες την ημέρα κι επιπλέον 8 ώρες την εβδομάδα. Οι τρεις περιοχές που αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους είναι η εποπτεία και η επικοινωνία με το προσωπικό (81%), η αλληλεπίδραση με τους γονείς (64,5%) και τα ζητήματα διαχείρισης και πειθαρχίας των μαθητών (61%).

Οι Goldring et al. (2008) βρήκαν ότι οι διευθυντές αφιέρωναν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου σε ζητήματα των μαθητών (10 ώρες την εβδομάδα) παιδαγωγικά ζητήματα, όπως παρατήρηση εκπαιδευτικών στην τάξη, μελέτη δεδομένων και εργασιών μαθητών (8 ώρες), ζητήματα του προσωπικού (5 ώρες) και επικοινωνία με γονείς (4 ώρες). Ακολουθούσαν ζητήματα εγκαταστάσεων, καθορισμού στόχων, οικονομικά, επαγγελματικής ανάπτυξης και σχέσεων με τη διοικητική περιφέρεια. Στη συνέχεια εφάρμοσαν ανάλυση ομαδοποίησης και κατέταξαν τους διευθυντές σε τρεις ομάδες με βάση την κατανομή του χρόνου τους. Η πρώτη ομάδα ονομάστηκε εκλεκτικοί διευθυντές. Ο χρόνος των διευθυντών αυτών μοιράζονταν σε διάφορα ζητήματα, περισσότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους διευθυντές με έμφαση στα ζητήματα των μαθητών και σε προσωπικά θέματα. Υπηρετούν κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η ομάδα φαίνεται να είναι πιο συνεπής με τη βιβλιογραφία διότι η

δραστηριότητά τους φαίνεται να είναι πιο κατακερματισμένη ή κατανέμεται η έμφαση σε περισσότερους τομείς. Η δεύτερη ομάδα ήταν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, καθώς αφιέρωναν τον περισσότερο χρόνο τους σε εκπαιδευτικά ζητήματα (13 ώρες), σε μαθητικά θέματα (10 ώρες) και σε συνεργασία με τους γονείς (6 ώρες). Αφιέρωναν επίσης σημαντικό χρόνο στην οργάνωση και τον καθορισμό στόχων. Η τρίτη ομάδα αποτελούνταν από τους διευθυντές που επικέντρωναν το ενδιαφέρον τους στους μαθητές. Αφιέρωναν σε μαθητικά θέματα 20 σχεδόν ώρες την εβδομάδα. Σε άλλους τομείς, όπως κτηριακά ή οικονομικά ζητήματα δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Στη διακριτική ανάλυση (discriminant analyses) που έγινε δε βρέθηκαν διαφορές στα ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντών (σπουδές, προϋπηρεσία και φύλο). Αντίθετα, βρέθηκαν διαφορές στα χαρακτηριστικά του σχολείου. Για παράδειγμα οι εκλεκτικοί διευθυντές υπηρετούν σε σχολεία με μικρότερο ποσοστό μειονεκτούντων μαθητών και αυξημένη πίεση για ακαδημαϊκή επιτυχία. Έτσι μπορούν να αφιερώσουν το χρόνο τους σε περισσότερα ζητήματα, θεωρώντας ότι η επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών βρίσκεται ήδη σε πολύ καλό επίπεδο. Η έρευνα αποκαλύπτει το ρόλο που μπορεί να έχει το πλαίσιο στην έρευνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Οι Akomolafe και Oluwatimehin (2013) μελέτησαν τη διαχείριση τους χρόνου των διευθυντών σε μια περιφέρεια της Νιγηρίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές ήταν επαρκείς στις δεξιότητες διαχείρισης χρόνου και αφιέρωναν το χρόνο τους σε σημαντικά ζητήματα, ανεξάρτητα από το μέγεθος και την περιοχή του σχολείου. Το συμπέρασμα ήταν ότι ο διευθυντής σήμερα θα πρέπει να είναι επιδέξιος στη διαχείριση του χρόνου, δίνοντας προτεραιότητα σε βασικά διοικητικά καθήκοντα, και κάνοντας τον κατάλληλο προγραμματισμό του χρόνου. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι διευθυντές ορίζουν συναντήσεις κατά τη διάρκεια του μεγάλου διαλείμματος, οι οποίες θα καλύπτουν τις επόμενες περιόδους, και τελικά δεν γίνεται τίποτα για το υπόλοιπο της ημέρας.

Οι Akomolafe και Oluwatimehin (2013) αναφέρουν επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας του Akomolafe (2005), που εντόπισε τις δυσκολίες διαχείρισης χρόνου ορισμένων διευθυντών. Η συχνή ανάγκη για την αντιμετώπιση κρίσεων, ο λίγος χρόνος για πραγματικό σχεδιασμό προκειμένου να ξεκαθαριστούν οι προτεραιότητες, η έλλειψη επαρκούς χρόνου για να αφιερώσουν σε δραστηριότητες που ενισχύουν την επαγγελματική φήμη, και η ενοχή ή το άγχος εξαιτίας της εργασίας που δεν έχει ολοκληρωθεί στο τέλος της ημέρας

Ο Abu-Nasser (2011) υποστηρίζει ότι η διοίκηση του σχολείου απαιτεί έντονη προσπάθεια και διανοητική εργασία κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της υλοποίησης και της παρακολούθησης της εφαρμογής. Με πλήθος αποφάσεων κάθε μέρα η διαχείριση του

χρόνου με τρόπο που να επιτρέπει τους διευθυντές να θέτουν προτεραιότητες είναι αναγκαία. Είναι σημαντικό οι διευθυντές να ελέγχουν τη ζωή τους και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το χρόνο τους.

Οι Grissom, Loeb, και Mitani (2013) βρήκαν ότι η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει τις δεξιότητες και συμπεριφορές που σχετίζονται με το βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό, τη συνείδηση του χρόνου, την ανάθεση εργασιών, και την εστίαση. Οι παράγοντες αυτοί αντικατοπτρίζουν το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές είναι σε θέση να διατηρήσουν τη συγκέντρωση και τον έλεγχο του πώς περνούν τον χρόνο τους. Επιπλέον, οι διευθυντές που είναι ικανοί στη διαχείριση του χρόνου τους αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τη διαχείριση της διδασκαλίας και λιγότερο χρόνο για τις εσωτερικές σχέσεις στο σχολείο, αν και ξοδεύουν περισσότερο ή λιγότερο χρόνο στην οργανωτική διαχείριση ή άλλη εργασία. Οι διευθυντές που θεωρούν πως η διδασκαλία είναι η πρώτη προτεραιότητα βρίσκουν χρόνο, για να τον αφιερώσουν στην παιδαγωγική ηγεσία. Τέλος βρέθηκε ότι η διαχείριση του χρόνου συνδέεται με την απόδοση και την επίδοση των μαθητών, αλλά μόνο στο μάθημα των μαθηματικών.

Οι Ghamrawi και Al-Jammal (2013) μελέτησαν τη διαχείριση του χρόνου 60 διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Λίβανο. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια σχετικά σκοτεινή εικόνα της διαχείρισης του χρόνου όπως χρησιμοποιείται από τους διευθυντές στο Λίβανο. Οι διευθυντές των σχολείων φαίνεται να είναι εξουθενωμένοι με τις οργανωτικού/ διαχειριστικού τύπου εργασίες, κι αυτό τους στερεί τη δυνατότητα να αφιερώσουν χρόνο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι διευθυντές δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην καθοδήγηση της διδασκαλίας. Επιπλέον δεν οργανώνουν αποτελεσματικά το γραφείο τους, ξοδεύουν το χρόνο τους σε χαμηλής προτεραιότητας καθήκοντα και δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικά την ανάθεση καθηκόντων.

Οι Lee και Hallinger (2012) μελέτησαν την κατανομή και χρήση του χρόνου των διευθυντών σχολείων σε 34 χώρες. Τα αποτελέσματα στηρίζουν την άποψη ότι η χρήση και η κατανομή του χρόνου ποικίλλει σημαντικά μεταξύ των κοινωνιών και αυτά τα μοτίβα της συμπεριφοράς επηρεάζονται από τα οικονομικά, κοινωνικοπολιτισμικά και θεσμικά χαρακτηριστικά των κοινωνιών τους. Ο μέσος όρος εργασίας των διευθυντών ήταν 41,4 ώρες την εβδομάδα (από 14 ώρες στο Κουβέιτ έως 55 στον Καναδά). Το κατά κεφαλή εισόδημα της χώρας συσχετίζεται σημαντικά με τις ώρες εργασίας των διευθυντών. Οι διευθυντές στις πλούσιες χώρες, αφιερώνουν μικρότερο ποσοστό του χρόνου τους στην εκπαιδευτική

διοίκηση. Παρόλα αυτά ο απόλυτος χρόνος που αφιέρωναν στην παιδαγωγική ηγεσία οι διευθυντές των ανεπτυγμένων κρατών ήταν μεγαλύτερος σε σχέση με τις αναπτυσσόμενες.

Η Botha (2013) σε έρευνά της στην οποία συμμετείχαν 100 διευθυντές σχολείων στη Νότια Αφρική βρήκε ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο αποτελεσματικές στη διαχείριση του χρόνου σε σχέση με τους άνδρες. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες είχαν κατά μέσο όρο φτωχές δεξιότητες στη διαχείριση του χρόνου ενώ οι γυναίκες μέτριες. Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπιζαν τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες διευθυντές ήταν ότι συχνά ασχολούνταν με επείγοντα ή ασήμαντα πράγματα. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι, οι γυναίκες, σε γενικές γραμμές, είναι πιο οργανωμένες και πιο ακριβείς από τους άνδρες συναδέλφους τους. Επίσης, οι γυναίκες διευθυντές των σχολείων είναι μητέρες, ενεργά άτομα της κοινότητα που παρέχουν φροντίδα και ανταποκρίνονται σε πολλαπλούς ρόλους.

Ο Berkey (2008) εξέτασε που αφιερώνουν το χρόνο τους οι διευθυντές σχολείων. Κατέγραψαν 385 πρακτικές των διευθυντών τις οποίες ταξινόμησαν σε 10 κατηγορίες, οι περισσότερες από τις οποίες είχαν μικρή ή και καμία σχέση με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Το εύρος των έργων σε κάθε κατηγορία ήταν σημαντικό και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι ρόλοι του διευθυντή του σχολείου είναι πολύ εκτεταμένοι και αποσπασματικοί. Αναγκαία κρίνεται τέλος η αναδιάρθρωση των καθηκόντων του διευθυντή έτσι ώστε να επικεντρωθεί περισσότερο στις παιδαγωγικές πλευρές της ηγεσίας και ανάθεση σε άλλους των περισσότερων καθηκόντων που δεν έχουν σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Οι Spillane, Camburn, και StitzelPareja (2007) παρατήρησαν ότι οι διευθυντές αφιερώνουν το 63% του χρόνου τους σε διοικητικά ζητήματα, το 22% στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, το 9% στην ανάπτυξη σχέσεων και το 6% στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται από ορισμένους ερευνητές στην περιδιάβαση χώρου (περιοδεία) από το διευθυντή, η οποία αποτελεί ευκαιρία αλληλεπίδρασης και επίλυσης προβλημάτων σε πραγματικό χρόνο (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005; Rosenblatt & Somech, 1998). Στην έρευνα των Κασουλίδη και Πασιαρδή βρέθηκε ότι οι διευθυντές εφαρμόζουν συχνά την περιδιάβαση, ενώ σε άλλη έρευνα το 62% των διευθυντών δήλωσε ότι κάνουν περιδιάβαση του σχολικού κτιρίου πάνω από 3 φορές την ημέρα (Robertson, 2006). Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρεται σε τριετή έρευνα των Andrews και Soder στην Ουάσιγκτον που ανακάλυψαν ότι

το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο». Οι διευθυντές στο Ισραήλ εκτός του γραφείου τους βρίσκονται το 10% του χρόνου τους στο γραφείο των εκπαιδευτικών, το 12% στη γραμματεία και το 8% στην αυλή του σχολείου (Rosenblatt & Somech, 1998). Είναι σημαντικό για τους υπόλοιπους να νιώθουν την παρουσία του διευθυντή στο χώρο. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές ξοδεύουν περισσότερο χρόνο στην επικοινωνία τους με το προσωπικό (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005).

Χρόνος εργασίας διευθυντών.

Η έρευνα των Horng, Klasik, και Loeb (2010) κατέδειξε την πολυπλοκότητα της εργασίας του διευθυντή του σχολείου. Κωδικοποίησαν το έργο των διευθυντών σε 43 καθήκοντα, τα οποία ταξινόμησαν σε έξι κατηγορίες: διοίκηση, οργανωτικά θέματα, καθημερινή διδασκαλία, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εσωτερικές σχέσεις και εξωτερικές σχέσεις. Βρέθηκε ότι οι διευθυντές αφιέρωναν σχεδόν το 30% του χρόνου τους σε διοικητικά ζητήματα. Η έρευνα αυτή ήταν μια από τις πρώτες μεγάλης κλίμακας μελέτες για τη χρήση του χρόνου των διευθυντών σχολείων. Βρέθηκε ότι οι διευθυντές ξοδεύουν πολύ χρόνο στην διοίκηση και στα οργανωτικά καθήκοντα διαχείρισης και σημαντικά λιγότερο στην καθημερινή διδασκαλία και εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα διοικητικά καθήκοντα φαίνεται να συνεισφέρουν λιγότερο στην ευημερία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε σχέση με άλλες δραστηριότητες. Ωστόσο, εκείνα που ταξινομούνται ως οργανικά διοικητικά καθήκοντα, όπως πρόσληψη προσωπικού καθώς και η διαχείριση του προσωπικού και των οικονομικών εμφανίζονται πολύ σημαντικά, ακόμη και πιο σημαντικά από εκείνα που συνδέονται άμεσα με την διδασκαλία.

Ο Cook (1998) αναλύει το που αφιερώνουν το χρόνο τους (43.3 ώρες την εβδομάδα) 251 διευθυντές δημοτικών σχολείων. Η έρευνα διαπίστωσε την εξής κατανομή του χρόνου τους: (α) το προσωπικό- 17,5% (7,6 ώρες), (β) τη διαχείριση του γραφείου του σχολείου-17% (7,4 ώρες), (γ) τις δραστηριότητες των σπουδαστών -13,9% (6,0 ώρες), (δ) τις συμπεριφορές των μαθητών-12,6% (5,4 ώρες), (ε) την ανάπτυξη του προγράμματος-11,5% (5,0 ώρες), (στ) επαρχιακό Γραφείο-8,7% (3,8 ώρες), (ζ) προγραμματισμός -7,0% (3,0 ώρες), (η) κοινότητα-6,2% (2,7 ώρες), και (θ) της επαγγελματικής ανάπτυξης-5,6% (2,4 ώρες).

Η McPeake (2007) αναφέρεται σε μεγάλη έρευνα του North Central Regional Educational Laboratory το 2003, στην οποία συμμετείχαν 2600 διευθυντές και βρέθηκε ότι 83% των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εργάζονταν 9-12 ώρες την

ημέρα. Αυτοί που εργάζονταν 7-8 ώρες ήταν μόλις το 1,4%. Οι κατηγορίες της εκπαιδευτικής διοίκησης στις οποίες αφιερώθηκε ο περισσότερος χρόνος ήταν η παρατήρηση μέσα στις τάξεις, η ανάπτυξη του προσωπικού και ο σχεδιασμός. Στην κατηγορία της επικοινωνίας ο περισσότερος χρόνος αφιερώνονταν στη βελτίωση του ηθικού του προσωπικού και στην οικοδόμηση θετικού κλίματος στο σχολείο. Πολύ χρόνος αφιερώνονταν επίσης σε ζητήματα πειθαρχίας.

Οι διευθυντές στην Κύπρο έχουν 38 καθήκοντα (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005; Κουάλη, 2012) ενώ στο Ισραήλ 47 καθήκοντα (Rosenblatt & Somech, 1998). Οι Maiden και Harrold (1988) ταξινομήσαν όλες τις πιθανές συμπεριφορές των διευθυντών σε 34 κατηγορίες. Οι Waters, Marzano, και McNulty (2003) προσδιόρισαν 21 βασικούς τομείς ευθύνης και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία των σχολείων είναι μια σημαντική μεταβλητή, δεδομένου ότι συσχετίζεται θετικά με την επίδοση των μαθητών.

Ο Miller (2001) βρήκε ότι οι διευθυντές μέσης εκπαίδευσης εργάζονται κατά μέσο όρο 62 ώρες την εβδομάδα, ενώ αφιερώνουν 8 ώρες την εβδομάδα για τους γονείς. Η Gaziel (1995) διαπίστωσε ότι οι διευθυντές στο Ισραήλ εργάζονταν κατά μέσο όρο 13-16 ώρες παραπάνω από το ωράριό τους, δηλαδή συνολικά 53-56 ώρες την εβδομάδα.

Εμπόδια

Σύμφωνα με τους Lee και Hallinger (2012) ένα θεμελιώδες λάθος στη διαχείριση του χρόνου πολλών διευθυντών έγκειται στην τάση τους να κινούνται αποκλειστικά με το επείγον έργο χωρίς να διαφοροποιούνται στους ποικίλους βαθμούς της σπουδαιότητας του έργου. Ο Covey (2004) πρότεινε ένα πλαίσιο το οποίο αναλύει τόσο το επείγον όσο και τη σπουδαιότητα της εργασίας. Πρότεινε επίσης ότι προκειμένου να βρουν χρόνο για την ηγεσία θα πρέπει να ευθυγραμμίζουν τις δραστηριότητες στο όραμά τους. Το όραμα καθορίζει πρωταρχικά τι είναι σημαντικό. Είναι σημαντικό ο διευθυντής να επενδύει το χρόνο του σε δραστηριότητες που είναι σημαντικές χωρίς να είναι επείγουσες (Lee & Hallinger, 2012).

Οι Goldring και συνεργάτες (2008) αναφέρονται στην έρευνα των Martinko και Gardner (1990) που έδειξε ότι ο χρόνος των διευθυντών καταναλώνεται πιο συχνά από έκτακτες συνεδριάσεις. Σχεδόν το 40% των συναντήσεων ξεκίνησαν από άλλους και λιγότερο από 4% ήταν προγραμματισμένες. Έτσι μεγάλη ποσότητα τόσο σε χρόνο όσο και εκδηλώσεις ήταν προφανώς αυθόρμητη και δεν ελέγχονταν από τους διευθυντές.

Τα πέντε χειρότερα λάθη που κάνουν οι διευθυντές με τη διαχείριση του χρόνου τους σύμφωνα με τον Hager, όπως αναφέρεται από τον Abu-Nasser (2011) είναι: ξοδεύουν χρόνο για θέματα που δεν έχουν επιλέξει ως προτεραιότητά τους, υποτιμούν το χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση ενός έργου, επιτρέπουν πάρα πολλές διακοπές, λένε "ναι" πάρα πολύ συχνά, και δε λαμβάνουν την κατάλληλη βοήθεια. Ο Tulowitzki (2013) διαπίστωσε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, πολύ λίγος χρόνος αφιερώνεται για την ανάπτυξη του σχολείου. Οι διευθυντές συχνά καθυστερούν ή αποθαρρύνονται εξαιτίας ενός πραγματικού ή υποτιθέμενου υπερβολικού φόρτου εργασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση του σχολείου είναι έχει το χρόνο να αφιερώσει σε αυτή. Οι Ghamrawi και Al-Jammal (2013) αναφέρουν ότι οι διευθυντές ξοδεύουν το χρόνο τους σε χαμηλής προτεραιότητας καθήκοντα ενώ δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο στην καθοδήγηση της διδασκαλίας.

Ο Wells (2013b) αναφερόμενος σε αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας τονίζει ότι μετά το άγχος τους λόγω των με μειωμένων εσόδων, οι διευθυντές ανησυχούν περισσότερο επειδή δεν έχουν επαρκή χρόνο για να γίνει η δουλειά, τις συνεχείς διακοπές, το να συμβαδίσουν με την επικοινωνία του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, την ισορροπία εργασίας-ζωής, την απώλεια του προσωπικού χρόνου, και τις προσδοκίες της δουλειάς του διευθυντή.

Ο κατακερματισμός του χρόνου τους σε πολλά καθήκοντα είναι ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σχολείων. Στις μελέτες της Εθνικής Ένωσης των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. που πραγματοποιούνται κάθε 10 χρόνια βρέθηκε ότι το 1998 ο κατακερματισμός του χρόνου τους αποτελούμε τη μεγαλύτερη έγνοια για τους διευθυντές (επιλέχτηκε από το 72%). Στην επόμενη έρευνα το 2008 παρέμεινε στις πρώτες θέσεις με 66,7% (Protheroe, 2009). Οι Maiden και Harrold (1988) μετά από συστηματική παρατήρηση τεσσάρων διευθυντών περιγράφουν την εργασιακή συμπεριφορά τους ως κατακερματισμένη καθώς αποτελούνταν κυρίως από ένα πλήθος ποικίλων βραχύβιων δραστηριοτήτων. Η εργασία των διευθυντών περιλαμβάνει μια ποικιλία καθηκόντων τα οποία συχνά διακόπτονται διαπίστωσε και η Gaziel (1995) ενώ ο Wells (2013a) συμπέρανε ότι οι διευθυντές φαίνεται να είναι συνεχώς απασχολημένοι, με αποσπασματικές συζητήσεις και συχνές διακοπές. Κατακερματισμός του χρόνου και βραχύβιες δραστηριότητες χαρακτηρίζουν τους διευθυντές και στο Ισραήλ (Rosenblatt & Somech, 1998).

Οι Goldring et al. (2008) αναφέρεται σε παλαιότερες έρευνες που συμπέραναν ότι το έργο του διευθυντή μπορεί να χαρακτηρίζεται από μια σειρά από σύντομες, αποσπασματικές δραστηριότητες συχνά με σύντομες προσωπικές αλληλεπιδράσεις που δεν έχουν σχέση με τη

διδασκαλία και τη μάθηση. Αντίθετα, τα δεδομένα από τη δική του έρευνα δείχνουν ότι δε χαρακτηρίζονται όλοι οι διευθυντές από τις κατακερματισμένες δραστηριότητές τους, αλλά μόνο οι «εκλεκτικοί διευθυντές», μία από τις τρεις ομάδες διευθυντών, ενώ υπάρχουν διευθυντές που αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στην παιδαγωγική ηγεσία. Επιπλέον το συγκείμενο του σχολείου των διευθυντών φαίνεται να είναι σημαντικό για την κατανόηση του επιπέδου του κατακερματισμού.

Τέλος, η "πυροσβεστική προσέγγιση" των σχολικών ηγετών αντιμετωπίζεται κριτικά καθώς ενέχει υψηλό κίνδυνο να επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά σε βραχυπρόθεσμες λύσεις, περιορίζοντας την ανάπτυξη μακροπρόθεσμων στρατηγικών Tulowitzki (2013). Σύμφωνα με τον Calu (2012) οι διευθυντές αναγκάζονται να περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους αντιδρώντας σε γεγονότα που μόλις έχουν συμβεί αντί να ενεργούν με βάση τον προγραμματισμό τους.

2.7. Διαφορές σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των διευθυντών και των σχολείων

Η McPeake (2007) δε βρήκε διαφορές στην κατανομή του χρόνου μεταξύ γυναικών και ανδρών διευθυντών. Η Botha (2013) βρήκε ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο αποτελεσματικές στη διαχείριση του χρόνου, ενώ η έρευνα των Lee και Hallinger (2012) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χρήση και η κατανομή του χρόνου από τους διευθυντές διαφέρει σημαντικά στις διάφορες κοινωνίες κι εξαρτάται από τα οικονομικά, πολιτιστικά και ιδρυματικά χαρακτηριστικά τους. Ο Robertson (2006) βρήκε ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στη διαχείριση του χρόνου μεταξύ ανδρών και γυναικών διευθυντών, δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων και δημοτικού- γυμνασίου.

Όταν ο Cook (1998) ανέλυσε τα δεδομένα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του διευθυντή και του σχολείου βρήκε ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά στο ποσό του χρόνου που αφιερώνεται στις διάφορες δραστηριότητες σε σχέση με το μέγεθος του σχολείου και το φύλο του διευθυντή. Οι διευθυντές με πτυχίο πανεπιστημίου αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο για το προσωπικό και το λιγότερο για τη διαχείριση του γραφείου, την επαγγελματική ανάπτυξη και τη σχεδίαση. Οι διευθυντές στα μεγάλα σχολεία αφιερώνουν σχεδόν διπλάσιο χρόνο για θέματα συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τους διευθυντές των μικρών σχολείων.

Η Kellogg (2005) μελέτησε το χρόνο του διευθυντή σε σχέση με το στάδιο της επαγγελματικής εξέλιξης του διευθυντή. Βρήκε ότι το 15% του χρόνου αφιερώνονταν στο προσωπικό, το 51% στους μαθητές, το 21% σε διοικητικά ζητήματα, το 5% στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο στρατηγικό σχεδιασμό το 4%. Τα αποτελέσματα δεν επηρεάζονται από το φύλο, το στάδιο της επαγγελματικής εξέλιξης, την προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός και ως διευθυντής. Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι διευθυντές επιθυμούν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε εκπαιδευτικά ζητήματα και λιγότερο σε διοικητικά.

Ο Schiff (2001) αναφέρθηκε στην έρευνα των μελών της NASSP το 2001 προκειμένου να προσδιορίσει την τρέχουσα κατάσταση στην ηγεσία του λυκείου. Η έρευνα αυτή ήταν η τέταρτη σε μια σειρά ερευνών η οποία επιβεβαίωσε ότι οι διευθυντές δεν είχαν αρκετό χρόνο για να διεκπεραιώσουν τη δουλειά τους. Ο συνολικός χρόνος εργασίας των διευθυντών λυκείου ήταν 62.2 ώρες την εβδομάδα. Οι γυναίκες διευθύντριες εργάζονταν περισσότερες ώρες την εβδομάδα σε σχέση με τους άνδρες (70 έναντι 61). Το μέγεθος του σχολείου δε φαίνεται να επηρεάζει το μέσο αριθμό των ωρών που εργάζονταν οι διευθυντές.

Οι Horng, Klasik, και Loeb (2010) δεν βρήκαν διαφορές στη χρήση του χρόνου μεταξύ ανδρών και γυναικών διευθυντών, ούτε σε σχέση με το μέγεθος του σχολείου ή με άλλα χαρακτηριστικά του σχολείου ή των διευθυντών. Οι νέοι διευθυντές αφιέρωναν περίπου το 34% του χρόνου τους για τα διοικητικά καθήκοντα, ενώ όσοι ήταν διευθυντές τουλάχιστον τέσσερα χρόνια, δαπανούσαν μόνο το 22% του χρόνου τους για τα διοικητικά καθήκοντα.

Οι Grissom, Loeb, και Mitani (2013), βρήκαν ότι μεταξύ των χαρακτηριστικών των διευθυντών, μόνο για το φύλο βρέθηκαν σημαντικές διαφορές, με τους άνδρες να σημειώνουν χαμηλότερη επίδοση τις δεξιότητες διαχείρισης χρόνου από ό, τι οι γυναίκες. Ωστόσο, χρησιμοποιώντας την υποκλίμακες, ενώ οι άνδρες έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες στο βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό, έχουν καλύτερη επίδοση και στην ανάθεση εργασιών. Οι διευθυντές που έχουν μόνο βασικό πτυχίο έχουν χαμηλότερη επίδοση στη διαχείριση του χρόνου. Οι διευθυντές των δημοτικών και των μικρότερων σχολείων είχαν καλύτερη διαχείριση του χρόνου. Τέλος οι διευθυντές με μεγαλύτερη θητεία στο ίδιο σχολείο έχουν καλύτερη επίδοση στην ανάθεση εργασιών και στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό.

Οι Goldring et al. (2008) αναφέρονται σε πολλές μελέτες έδειξαν ότι οι γυναίκες εφαρμόζουν ορισμένα είδη συμπεριφορών πιο συχνά από τους άνδρες (π.χ. ανταλλαγή πληροφοριών, ενεργώντας ως δημοκρατικοί ηγέτες, και εργασία για περισσότερες ώρες), ενώ οι διευθυντές των μικρότερων σχολείων ασχολούνται περισσότερο με το εκπαιδευτικό

πρόγραμμα και τη διδασκαλία. Σημειώνουν όμως ότι μεγάλο μέρος των μελετών αυτών ήταν περιγραφικού χαρακτήρα.

2.8. Ειδικά ζητήματα

Εκπαιδευτικό μάνατζμεντ

Ο πιο σημαντικός ρόλος των διευθυντών είναι η εκπαιδευτική ηγεσία και η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Miller, 2001). Οι Grissom και Loeb (2011) προσθέτουν ότι οι ισχυροί εκπαιδευτικοί ηγέτες αφιερώνουν το χρόνο τους εμπλεκόμενοι σε συμπεριφορές που σχετίζονται με την εποπτεία, το συντονισμό και την αξιολόγηση της διδασκαλίας στην τάξη, οικοδομώντας ένα κλίμα μάθησης, διευκολύνοντας την επαγγελματική ανάπτυξη, διαμορφώνοντας και επικοινωνώντας τους στόχους του σχολείου. Από τα ερευνητικά δεδομένα όμως δεν προκύπτει ότι οι περισσότεροι διευθυντές επικεντρώνονται στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αν και οι ερευνητές τονίζουν τη σημασία του διευθυντή ως εκπαιδευτικού ηγέτη, από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι διευθυντές ξοδεύουν τον περισσότερο χρόνο τους με διοικητικά θέματα (Doyle & Rice, 2002). Σύμφωνα με το Miller (2001), τα καλά νέα είναι ότι οι διευθυντές αναγνωρίζουν πόσο σημαντική είναι η παιδαγωγική ηγεσία. Τα αποθαρρυντικά νέα είναι ότι οι διευθυντές περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους ασχολούμενοι με θέματα που λίγο έχουν να κάνουν με το στρατηγικό σχεδιασμό και την εφαρμογή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας στα σχολεία τους. Με την αύξηση των απαιτήσεων για λογοδοσία του σχολείου να αποτελεί όλο και περισσότερο μια πραγματικότητα, πολλοί διευθυντές είναι μεταξύ σφύρας και άκμονος, καθώς οι απαιτήσεις είναι πάρα πολλές και δεν είναι υπάρχει αρκετός χρόνος. Αν δε μειώσουν το χρόνο ενασχόλησης με μη εκπαιδευτικά θέματα διαχείρισης, ελάχιστα μπορούν να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική ηγεσία.

Οι Robinson et al. (2008) ανέλυσαν τα αποτελέσματα 22 ερευνών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο μέσος όρος της επίδρασης της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επίδοση των μαθητών είναι 0,44. Το γενικό συμπέρασμά τους ήταν ότι όσο περισσότερο οι ηγέτες εστιάζουν τις σχέσεις τους, την εργασία τους, και τη μάθηση τους στη βασική δραστηριότητα του σχολείου, δηλαδή στη διδασκαλία και τη μάθηση, τόσο μεγαλύτερη είναι η επιρροή τους στα αποτελέσματα των μαθητών. Πολλές πρόσφατες μελέτες όμως έχουν διαπιστώσει σημαντική μεσολαβούσα επίδραση του διευθυντή την επίδοση των μαθητών, όπως η επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτικών (May, et al., 2012).

Σε μια μελέτη με 21 διευθυντές σχολείων ο Shellingner (2005) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η παραδοσιακή δομή της σχολικής ηγεσίας δεν επιτρέπει επαρκή χρόνο για την εκπαιδευτική ηγεσία. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Kalu (2012). Αν και οι περισσότεροι συμφώνησαν ότι το πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας είναι στο νούμερο ένα σε σημασία για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, οι περισσότεροι διευθυντές σχολείων δεν διαθέτουν ανάλογο χρονικό διάστημα για αυτά. Οι Grissom και Loeb (2011) διαπίστωσαν επίσης ότι οι περισσότερες καθημερινές δραστηριότητες των διευθυντών δε σχετίζονται με τον πυρήνα του σχολείου που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Οι Camburn, Spilland, και Sebastian (2010) παρατηρώντας τη λειτουργία 50 διευθυντών βρήκαν επίσης ότι αφιέρωναν λιγότερο χρόνο στην παιδαγωγική ηγεσία και περισσότερο σε διοικητικά ζητήματα και τη διαχείριση του προσωπικού, ενώ η López και συνεργάτες (2012) παρατηρώντας διευθυντές σχολείων στη Χιλή κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα, σχολιάζοντας ότι η δυσκολία των διευθυντών να αφιερώσουν επαρκή χρόνο στην παιδαγωγική ηγεσία φαίνεται να είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο.

Ο διευθυντής χρειάζεται χρόνο για στρατηγικό σχεδιασμό (Miller, 2001). Στην ίδια κατεύθυνση οι Doyle και Rice (2002) σημειώνουν ότι παρά τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι περισσότεροι διευθυντές δηλώνουν ότι δεν έχουν χρόνο για να την εφαρμόσουν. Ο χρονικός ορίζοντας πρέπει να είναι τέτοιος που να δίνει τη δυνατότητα να σκέφτονται, να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν στρατηγικές που υπερβαίνουν την καθημερινή ρουτίνα των υφιστάμενων διαδικασιών. Εάν ένας διευθυντής ξοδεύει τις ημέρες του εστιάζοντας την προσοχή του στις βραχυπρόθεσμες αποφάσεις, τότε η δυνατότητα να επικεντρωθεί σε πιο μακροπρόθεσμο χρονικό ορίζοντα που απαιτείται για τη στρατηγική αλλαγή, δεν είναι δυνατή. Είναι απλά αδύνατο να σκέφτεται στρατηγικά και να υλοποιήσει μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, εάν ο χρονικός του ορίζοντας περιορίζεται σε μια ημέρα, μια εβδομάδα ή ένα μήνα. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να έχει χρονικό ορίζοντα τουλάχιστον ένα έως τρία έτη για την υλοποίηση στρατηγικών αλλαγών.

Οι διευθυντές με καλύτερες δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου και κυρίως τη δεξιότητα να θέτουν προτεραιότητες, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη διαχείριση της διδασκαλίας (Grissom, Loeb, & Mitani, 2013). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η Botha (2013), σε έρευνά της στη Νότια Αφρική, αναφέροντας ότι η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου μπορεί να επιτρέψει διευθυντές σχολείων να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο για την πρωταρχική τους αποστολή, την εκπαιδευτική και διδακτική ηγεσία.

Η Marshall (2008) τονίζει ότι η προτεραιότητα των διευθυντών πρέπει να είναι το υψηλό επίπεδο επίδοσης όλων των μαθητών, ενώ σε άλλο άρθρο της προτείνει επισκέψεις των διευθυντών στις τάξεις για πέντε λεπτά, ανά τακτά χρονικά διαστήματα (κάθε δύο εβδομάδες) και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών το συντομότερο δυνατό. Όταν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη δική τους τακτική χωρίς συντονισμό και κοινή κατεύθυνση, είναι σαν μια ορχήστρα χωρίς μαέστρο. Σημαντική θεωρεί την ανάλυση των δεδομένων και των αξιολογήσεων για τους μαθητές, για την επίδοση και τη συμπεριφορά, σε κοινές συνεδριάσεις (Marshall, 2003).

Οι Nettles και Herrington (2007) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές πρέπει να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο φροντίζοντας για την εκπαίδευση των μαθητών υψηλού κινδύνου από ό,τι συνέβαινε στο παρελθόν. Γενικότερα η πολιτική που υιοθετείται από το νόμο No Child Left Behind Act (NCLB) αλλάζει το αμερικανικό πρότυπο της παιδαγωγικής ηγεσίας που έδινε έμφαση στην έμμεση επιρροή του διευθυντή (Leithwood et al., 2004) σε ένα που τονίζει την άμεση αλληλεπίδραση του διευθυντή με τους μαθητές υψηλού κινδύνου. Οι Teddlie και Reynolds (2000) (όπως αναφέρεται από Nettles και Herrington) βρήκαν ότι οι διευθυντές υψηλών επιδόσεων ελέγχουν τις προσδοκίες σε επίπεδο τάξης για να εξασφαλιστεί η ευθυγράμμιση με τις υψηλές προσδοκίες του σχολείου.

Ο Miller (2001) σημειώνει ότι ο διευθυντής δύσκολα μπορεί να μετατραπεί σε εκπαιδευτικό ηγέτη από μόνος του. Η συγκρότηση μιας ισχυρής ηγετικής ομάδας στο σχολείο που καταλαβαίνει τι χρειάζεται κάθε τμήμα της σχολική κοινότητας από το σχολείο είναι το πρώτο βήμα.

Το 2002, το Ίδρυμα Wallace άρχισε την υποστήριξη για ένα έργο που ονομάζεται Μελέτη Εναλλακτικής Σχολικής Διοίκησης, στο Κεντάκι. Αυτή η μελέτη εξέτασε τη χρήση του χρόνου και τις συνθήκες που εμπόδιζαν τους διευθυντές σχολείων να κάνουν την παιδαγωγική ηγεσία προτεραιότητα τους. Στη συνέχεια το πιλοτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε είχε ως στόχο τη μείωση του χρόνου που αφιερώνεται στα διοικητικά καθήκοντα των διευθυντών σχολείων και την αύξηση του χρόνου που δίνεται στα παιδαγωγικά τους καθήκοντα. Το πρόγραμμα School Administration Manager (SAM) για να αναδιαρθρώσει το ρόλο του διευθυντή, του επιτρέπει να εργαστεί πιο αποτελεσματικά και πιο αποδοτικά, μέσω της δημιουργίας μιας νέας θέσης, του SAM, στον οποίο ανατίθενται τα μη εκπαιδευτικά καθήκοντα. Η νέα αυτή δομή θα μπορούσε να οδηγήσει σε ενίσχυση της οργάνωσης με βελτιωμένη διδασκαλία στην τάξη, καθώς και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Το πρόγραμμα SAM είναι μια στρατηγική και μια διαδικασία με σκοπό την

αναδιάρθρωση του ρόλου του διευθυντή, απελευθερώνοντας από ένα μέρος των διοικητικών καθηκόντων του και επιτρέποντάς του να εργαστεί πιο αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε εκπαιδευτικά θέματα (Waters et al., (2003). Ο στόχος για αύξηση του χρόνου που αφιερώνουν οι διευθυντές στα παιδαγωγικά τους καθήκοντα επιτεύχθηκε καθώς το 2003 οι διευθυντές αφιέρωναν 30% στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα και 66% στα διοικητικά. Την επόμενη χρονιά, μετά την εφαρμογή του προγράμματος SAM οι διευθυντές αφιέρωναν το 66% του χρόνου τους στα εκπαιδευτικά καθήκοντα και 32% στα διοικητικά (McPeake, 2007).

Ο ρόλος του διευθυντή ως παιδαγωγικού ηγέτη δεν είναι συνηθισμένος στη χώρα μας. Στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες όπως η Γαλλία και η Χιλή ο διευθυντής δεν είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία, ενώ σε άλλες χώρες όπως στις Η.Π.Α. αυτός ο ρόλος είναι συνηθισμένος (López et al., 2012; Tulowitzki, 2013).

Ανάθεση αρμοδιοτήτων

Στη διοίκηση του σχολείου ο διευθυντής επιβαρύνεται με πολλές εργασίες που απαιτούν τη δέουσα προσοχή. Για την εκπλήρωση αυτών των απαιτήσεων, υπάρχει ανάγκη για την ανάθεση καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς, για να λειτουργήσει το σχολείο, κάτι που ο διευθυντής δε μπορεί να κάνει μόνος του (Κεραμιδά, 2014). Έχει δειχθεί ότι πολλά διοικητικά προβλήματα δημιουργούνται από τους ίδιους τους διευθυντές οι οποίοι αποτυγχάνουν να αναθέσουν τα καθήκοντα σε μέλη του προσωπικού (Ugwulashi, 2011). Ορισμένοι διευθυντές έχουν μια ισχυρή επιθυμία να κάνουν τα πάντα οι ίδιοι και αναστατώνονται όταν οι άλλοι δεν κάνουν τα πράγματα τέλεια. Η τάση να κάνουν αντί να διευθύνουν είναι αντιπαραγωγική για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και πρέπει να αναχαιτιστεί (Marshall, 2008; Robertson, 1999a). Η ανάθεση αρμοδιοτήτων στους εργαζομένους, ώστε να μπορούν να επωφελούνται από τις δυνατότητές τους είναι αυτό που πρέπει να κάνουν (Marshall, 2008).

Η αποτελεσματική ανάθεση υπευθυνοτήτων ενισχύει την ανάπτυξη των ικανοτήτων, καθώς δίδεται χρόνος στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ιδιαίτερες δεξιότητες στην εργασία και η ευκαιρία να πετύχουν (Alalfy & Elfattah, 2014; Elmore, 2000; Heaney, 2001; Marshall, 2008; Cranston, 2002; Ugwulashi, 2011). Το κλειδί για την αποτελεσματικότητα, είναι η ανάθεση υπευθυνοτήτων και η κατάλληλη προετοιμασία του προσωπικού, ενώ ο διευθυντής θα πρέπει να απέχει από τη μικροδιαχείριση έτσι ώστε να ελευθερωθεί για να

ενορχηστρώσει την όλη διαδικασία και να εστιάσει στα μεγάλα ζητήματα της διδασκαλίας και της επίδοσης των μαθητών (Marshall, 2008; Ugwulashi, 2011).

Ο διευθυντής που επιθυμεί την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, οφείλει να αναθέτει αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς της εκπαιδευτικής μονάδας που ελέγχει προκειμένου να περιορίσει το άγχος του και την εργασιακή του υπερφόρτωση (McNamara, 2010). Η κατανομή του βάρους των εργασιών με τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και τη συμμετοχή στις αποφάσεις είναι μια στρατηγική που βοηθά τους διευθυντές σχολείων να επικεντρωθούν σε σημαντικά ζητήματα, να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις της θέσης τους και να βιώσουν ικανοποίηση από την εργασία (Lee & Hallinger, 2012; Sikhwivhilu, 2003). Η ανάθεση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό στο σχολείο απαλλάσσει το διευθυντή από πολλές πιέσεις στην εργασία. Αν η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων δεν είναι αποτελεσματική θα μπορούσε να οδηγήσει σε υπερφόρτωση, καθυστερημένες ή ανακριβείς αποφάσεις, άγχος, δυσπιστία, δυσαρέσκεια, και το χαμηλό ηθικό μεταξύ του προσωπικού. Είναι επίσης προφανές ότι η μη αποτελεσματική ανάθεση αρμοδιοτήτων από τους διευθυντές του σχολείου θα μπορούσε να οδηγήσει σε περιπτώσεις αναποτελεσματικότητας, δυσαρμονίας και σε ένα φτωχό περιβάλλον εργασίας (Ruto, 2011).

Το να μάθει κάποιος να αναθέτει κατάλληλα εργασίες είναι μια δεξιότητα της διαχείρισης του χρόνου που μπορεί να αποφέρει τεράστια οφέλη από άποψη απελευθέρωσης χρόνου του διευθυντή για την ποιοτική και δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου του (Robertson, 1999a). Συχνά όμως υπάρχουν προβλήματα στην ανάθεση εργασιών. Οι Alalfy και Elfattah (2014) επισημαίνουν ότι μερικοί διευθυντές μπορεί να είναι τόσο αποδιοργανωμένοι που αδυνατούν να σχεδιάσουν τις εργασίες που θα πρέπει να ανατεθούν σε άλλους. Σύμφωνα με τη Botha (2013) και τους Everard et al., 2004, συχνά το «επείγον» θα αναδυθεί διότι παρέλειψαν να σκεφτούν να λειτουργήσουν προληπτικά και βρίσκουν τους εαυτούς τους τώρα στη μέγγενη της διαχείρισης κρίσεων. Οι διευθυντές θα βρεθούν συχνά οι ίδιοι να κάνουν πράγματα που θα μπορούσαν και θα έπρεπε να είχαν ανατεθεί αν είχε δοθεί προσοχή στο ζήτημα νωρίτερα, αλλά, στη συνέχεια, λόγω της παρέλευσης του χρόνου διαχείρισης, βρίσκονται στο τέλος να τα αναλαμβάνουν όλα. Είναι πάντα καθήκον των διευθυντών να αναθέτουν καθήκοντα, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν και αυτό πρέπει να ασκείται με θρησκευτική ευλάβεια.

Στην έρευνα του Abu-Nasser (2011) οι διευθυντές επέλεξαν ως την πιο σημαντική στρατηγική διαχείρισης του χρόνου του να είναι σίγουροι για την ικανότητα του ατόμου να εκτελεί τα καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί. Αυτό σημαίνει ότι η ανάθεση καθηκόντων

στα άτομα και στη συνέχεια η παρακολούθηση της πορείας, για να βεβαιωθεί ότι εκτελούν κατάλληλα τις εργασίες που τους ανατίθενται έχει κανονικά μεγάλη σημασία για την εφαρμογή των υπόλοιπων μεθόδων της διαχείρισης του χρόνου. Λύσεις στη διαχείριση του χρόνου, όπως η αύξηση της ανάθεσης εργασιών, πρέπει να συνοδεύεται από μέτρα όπως την αύξηση της ικανότητας των άλλων να ηγηθούν και την αλλαγή των προσδοκιών των άλλων στο σχολείο (Lee & Hallinger, 2012).

Παρόλο που η κατανομή ευθυνών και αρμοδιοτήτων είναι μια σημαντική λειτουργία της διοίκησης και οι διευθυντές θεωρούν την κατανομή ως βασικό καθήκον τους, οι ίδιοι υποστηρίζουν στις μη δομημένες συνεντεύξεις τους, ότι στην πράξη αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα εφαρμογής της, με αποτέλεσμα να στηρίζονται στο «φιλότιμο» των συνεργάσιμων εκπαιδευτικών ή να αναλαμβάνουν οι ίδιοι τις ευθύνες (Γεράκη, 2013).

Σύμφωνα με τον Tulowitzki (2013), εάν ένα υψηλό επίπεδο κατακερματισμού είναι ανεπιθύμητο, τότε ένας παράγοντας κλειδί για την αλλαγή είναι η χρήση δομών κατανεμημένης ηγεσίας. Ενώ οι έννοιες της κατανεμημένης ηγεσίας και τα πλεονεκτήματά τους είναι καλά γνωστές στην επιστημονική κοινότητα και εφαρμόζονται σε πολλές χώρες (κυρίως σκανδιναβικές), σε παγκόσμιο επίπεδο τέτοιες πρακτικές ηγεσίας δεν φαίνεται να είναι ευρέως διαδεδομένες μεταξύ των διευθυντών σχολείων, σε χώρες όπως στη Γαλλία και σίγουρα όχι στην Ελλάδα. Όπως αναφέρουν οι Spillane et al. (2007) ο διευθυντής του σχολείου δεν έχει το μονοπώλιο της ηγεσίας και της διοικητικής εργασίας, ενώ συνήθως η ευθύνη της ηγεσίας σε ένα δημοτικό σχολείο συνήθως κατανέμεται σε 3-7 άτομα.

Οι πετυχημένοι διευθυντές εφαρμόζουν σταδιακά την κατανεμημένη ηγεσία, καθώς αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη (Day et al., 2010; Day & Sammons, 2013). Με τη συμμετοχική διαδικασία τα μέλη του οργανισμού τον νιώθουν σα δικό τους απόκτημα, οδηγώντας στην ιδανική συμπεριφορά του υπαλλήλου και στην εθελοντική προσφορά (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005).

Ο Elmore (2000) πιστεύει ότι σε περιβάλλοντα έντασης γνώσης, δεν υπάρχει κανένας τρόπος για να εκτελέσει τις πολλές πολύπλοκες εργασίες χωρίς τον επιμερισμό των ηγετικών ευθυνών/καθηκόντων. Ο καταμερισμός των ευθυνών της ηγεσίας ενισχύει τις δεξιότητες και τις γνώσεις των ανθρώπων και τους καθιστά υπεύθυνους για την επίτευξη του κοινού σκοπού. Η διοίκηση θα πρέπει να απαλλάξει απ τους διευθυντές από το βάρος να είναι υπερήρωες και να τους παρέχει τους πόρους και την εξουσία να είναι παιδαγωγικοί ηγέτες.

Μια εναλλακτική προσέγγιση στην εξεύρεση ηρώων-διευθυντών είναι η αναδιάρθρωση της ίδιας της θέσης, με την κατανομή των ευθυνών μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Grubb & Flessa, 2006).

Εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου

Ορισμένες έρευνες επικεντρώθηκαν στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στη διαχείριση του χρόνου Claessen (2009). Τα αποτελέσματα ήταν μικτά, αλλά οι περισσότερες έρευνες έδειξαν θετικά αποτελέσματα (Claessen et al., 2007). Οι Green και Skinner (2005) βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες σε πρόγραμμα εκπαίδευσης στη διαχείριση του χρόνου βελτίωσαν τη γνώση τους για τη διαχείριση του χρόνου και έδειξαν σημαντική βελτίωση στο σχεδιασμό, στον καθορισμό προτεραιοτήτων, στη διεκδικητικότητα και στη μείωση του στρες, ενώ αναφέρουν επίσης μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στην εργασία και στο σπίτι.

Στην έρευνα του Robertson (1999) η εκπαίδευση ήταν η μόνη μεταβλητή που προέβλεπε τη συνολική χρήση των πρακτικών διαχείρισης χρόνου. Οι διευθυντές με περισσότερη κατάρτιση χρησιμοποιούσαν πιο συχνά πρακτικές διαχείρισης του χρόνου. Ο Erde (2003) βρήκε ότι η εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου αύξησε την ικανότητα στη διαχείριση του χρόνου και μείωσε σημαντικά την αναβλητικότητα και την ανησυχία. Οι συμμετέχοντες σε προγράμματα κατάρτισης στη διαχείριση του χρόνου αναφέρουν επίσης μεγαλύτερη ισορροπία μεταξύ εργασίας και σπιτιού (Green & Skinner, 2005). Η έρευνα των Häfner, Oberst, και Stock (2014) έδειξε ότι η εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου, επικεντρωμένη στο σχεδιασμό της συμπεριφοράς, αποτρέπει την αναβλητικότητα ενώ αλλάζει την κατανομή του χρόνου εργασίας. Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι ένα μάλλον σύντομο πρόγραμμα κατάρτισης σε θέματα διαχείρισης του χρόνου είναι ένα χρήσιμο μέσο για την αντιμετώπιση με των βασικών προβλημάτων αυτορρύθμισης. Οι Häfner et al. (2014), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ολιγόωρη εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου αυξάνει την αίσθηση ελέγχου στο χρόνο και μειώνει το στρες.

Σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι με τα κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης οι διευθυντές μπορούν να βελτιώσουν τη διαχείριση του χρόνου τους και να αυξήσουν το χρόνο που αφιερώνουν στην εκπαιδευτική ηγεσία (Grissom, Loeb, & Mitani, 2013; Su, 2013). Οι Grissom, Loeb, και Mitani (2013) σημειώνουν ότι με σχετικά μικρή διάρκεια και χαμηλό κόστος, ακόμη και μέτρια οφέλη στη διαχείριση του χρόνου για τους διευθυντές των σχολείων κάνουν αποδοτική την επένδυση στην εκπαίδευσή τους. Ακόμα και μικρής

διάρκειας, λίγων ωρών ή 1-2 ημερών, εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου βρέθηκε ότι έχει θετικά αποτελέσματα (Eerde, 2003; Grissom et al., 2013; Häfner et al., 2014).

Υπήρξαν όμως και έρευνες με διαφορετικά αποτελέσματα. Η Macan (1994) βρήκε ότι αντίθετα με την κοινή αντίληψη, η εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου δε βρέθηκε να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, συμβάλλοντας θετικά μόνο στον καθορισμό στόχων και προτεραιοτήτων.

Η κατάρτιση σε θέματα διαχείρισης χρόνου περιλαμβάνει την αυτορρύθμιση και είναι συνήθως αρκετά ευρεία, συμπεριλαμβάνοντας υποδείξεις και συμβουλές για την οργάνωση της εργασίας, αλλά και πώς να κάνει έναν ρεαλιστικό προγραμματισμό και να δημιουργεί χρόνο για χαλάρωση (Beefink, Van Eerde, Rutte, & Bertrand, 2012).

Η Su (2013) με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπίστωσε ότι οι τεχνικές διαχείρισης αρκετές φορές μπορούν να βοηθήσουν τους ηγέτες να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο τους αποτελεσματικά, περιλαμβανομένης της ανάθεσης εργασιών, τον προγραμματισμό, την ιεράρχηση, τον σχεδιασμό, τον καθορισμό των στόχων, και το χειρισμό διακοπών. Στη δική της έρευνα, δίδαξε τρεις διευθυντές πώς να αυξήσουν το χρόνο που αφιερώνεται σε εκπαιδευτικά ζητήματα, χρησιμοποιώντας αυτές τις τεχνικές. Διαπίστωσε ότι και οι τρεις διευθυντές μετά την εκπαίδευση αύξησαν σημαντικά το χρόνο που αφιέρωναν σε εκπαιδευτικά ζητήματα.

Η έρευνα του Νεοφυτίδη και συνεργατών (2006) στην Κύπρο έδειξε πως οι διευθυντές που έχουν περισσότερες γνώσεις πάνω σε θέματα διοίκησης μπορούν να χειρίζονται με τέτοιο τρόπο το χρόνο τους, έτσι ώστε να εκτελούν με ακρίβεια και συνέπεια τις υποχρεώσεις τους, προωθώντας τους στόχους του σχολείου και ταυτόχρονα να βοηθούν το προσωπικό και τους μαθητές τους.

Συμπερασματικά, η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών έδειξε ότι η εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου έχει θετικά αποτελέσματα, αφού βελτιώνει την αίσθηση ελέγχου του χρόνου, τον προγραμματισμό, αντιμετωπίζει βασικά προβλήματα αυτορρύθμισης ενώ μειώνει το στρες και δίνει ευκαιρίες για χαλάρωση. Επιπλέον, μπορεί να αυξήσει το χρόνο που αφιερώνουν οι διευθυντές στην εκπαιδευτική ηγεσία.

2.9. Έρευνες στην Ελλάδα

Ο Μλεκάνης (2003), μελέτησε στη διατριβή του την κατανομή του χρόνου των εκπαιδευτικών και των διευθυντών δημοτικών σχολείων. Βρήκε ότι κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν 35,7 ώρες την εβδομάδα και οι διευθυντές 34,9. Η εικόνα αυτή είναι συμπτωματική, σύμφωνα με τον ερευνητή, καθώς η περίοδος που έγινε η μέτρηση δεν ήταν απαιτητική για το διευθυντή. Διαπίστωσε ότι υπάρχουν δύο ομάδες/τύποι διευθυντών. Οι «δημιουργικοί» και οι «διαχειριστές». Οι διευθυντές διαθέτουν σχεδόν το μισό τους χρόνο για οργάνωση-διοίκηση-διαχείριση, ενώ ασχολούνται το 36% του χρόνου τους με τη γραφειοκρατία.. Η κατανομή του συνολικού, εντός και εκτός ωραρίου εργασίας χρόνου απασχόλησης ήταν η εξής: Διδασκαλία: 18%, Οργάνωση και Διοίκηση 46%, Προετοιμασία: 12%, Επαγγελματική Ανάπτυξη: 10%, άλλο: 14%. Οι διευθυντές συχνά δε συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο. Ενώ οι 9 από τους 11 διευθυντές του δείγματος έπρεπε να διδάσκουν 12 ώρες την εβδομάδα, δίδασκαν από 0 έως 8 ώρες. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές δε διαθέτουν σχεδόν καθόλου χρόνο για συμβουλευτική και υποστήριξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί για επαγγελματικά θέματα προτιμούν να συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς και όχι με τους διευθυντές. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η λειτουργία των συλλογικών οργάνων είναι υποτονική, ενώ βάσιμη είναι η υπόθεση ότι οι διευθυντές συχνά υποκαθιστούν τα συλλογικά όργανα.

Στην έρευνα των Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007) βρέθηκε ότι τα κυριότερα μειονεκτήματα της εργασίας στη θέση του Διευθυντή ήταν το μεγάλο διδακτικό ωράριο, η πίεση, το άγχος και ο φόρτος εργασίας. Διαπίστωσαν και αυτοί ότι δεν τηρείται το προβλεπόμενο διδακτικό ωράριο των διευθυντών.

Ο Παπαϊωάννου (2009) βρήκε ότι οι διευθυντές δαπανούν «Πολύ χρόνο» στη «Μέριμνα για επισκευές και συντήρηση του σχολείου» σε ποσοστό 55,0%, στην «Οικονομική διαχείριση» σε ποσοστό 45,0%, στην «Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών με επιθετική συμπεριφορά» σε ποσοστό 27,5% και στον «Προγραμματισμό των δράσεων του σχολείου» σε ποσοστό 25,0%. Αντίθετα δαπανούν «Λίγο χρόνο» για τη «Διαχείριση συγκρούσεων του προσωπικού» σε ποσοστό 82,5%. Μεταξύ των τομέων που οι διευθυντές αντιμετωπίζουν τις σημαντικότερες δυσκολίες είναι και η διαχείριση του χρόνου.

Η Δαλκαβούκη (2012) μελέτησε την καθημερινή λειτουργία τεσσάρων διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κορινθία με καταγραφή των καθημερινών καθηκόντων τους σε ημερολόγια για μια περίοδο τεσσάρων μηνών. Την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας

ακολούθησαν οι συνεντεύξεις των συμμετεχόντων διευθυντών. Διαπιστώθηκε ότι ο περισσότερος χρόνος των διευθυντών διοχετεύεται στα διοικητικά τους καθήκοντα. Συγκεκριμένα, το 62% των δηλώσεων των Διευθυντών αναφέρεται σε διεκπεραιωτικά ζητήματα με τα οποία καλούνται να ασχοληθούν. Μόνο το 18% των αναφορών των Διευθυντών σχετίζεται με παιδαγωγικά θέματα. Βλέπουμε, δηλαδή, την περιορισμένη παιδαγωγική διάσταση του ρόλου των Διευθυντών σχολικών μονάδων. Σαφέστατα σε αυτήν την κατηγορία καθηκόντων θα έπρεπε να δαπανάται περισσότερος χρόνος έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι σημαντικότεροι στόχοι ενός σχολείου που είναι οι παιδαγωγικοί. Η ερευνήτρια αποδίδει το γεγονός αυτό στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, το οποίο περιορίζει αισθητά τον διαθέσιμο χρόνο των διευθυντών που εναλλακτικά θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε αναπτυξιακές δραστηριότητες για τη σχολική μονάδα αλλά και σε θέματα που αφορούν τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα. Επίσης μόνο το 17% των αναφορών αφορά τις αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Και σε αυτήν την κατηγορία αρμοδιοτήτων θα έπρεπε να δαπανάται περισσότερος χρόνος και κυρίως σε ό,τι σχετίζεται με την επικοινωνία των Διευθυντών με τους μαθητές του σχολείου, καθώς αποτελεί αξιόπιστο πρόσωπο και πολλές φορές πρότυπο για αυτούς, αλλά και με τους συναδέλφους για την από κοινού επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν. Τέλος, μόλις το 3% των δηλώσεων σχετίζεται με τα καθήκοντα των Διευθυντών σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Είναι ορατή η περιορισμένη συνεργασία των Διευθυντών με εξωτερικούς φορείς, γεγονός που υποδηλώνει και την μικρή αναπτυξιακή δράση των Διευθυντών. Προφανώς, πρέπει σε αυτήν την κατηγορία να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση και ειδικά σε ό,τι αφορά το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Ο Τσαντάκης (2014) μελέτησε με συνεντεύξεις την καθημερινή πράξη τριών διευθυντών ως προς τη διαχείριση του εργασιακού τους χρόνου και πως αυτή επηρεάζει τη δυνατότητα ανάπτυξης και εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων. Διαπίστωσε ότι αφαιρώντας κάποιες σταθερές ενέργειες που κάνουν καθημερινά είτε σε διοικητικά θέματα (πχ γραφειοκρατικές ενέργειες) είτε σε παιδαγωγικά θέματα (διδακτικό ωράριο), τον υπόλοιπο διαθέσιμο χρόνο τους τον καταναλώνουν συνήθως σε απρογραμμάτιστες ενέργειες που προκύπτουν την ίδια μέρα είτε αυτές είναι διοικητικές (πχ άμεση αποστολή εγγράφων) είτε παιδαγωγικού χαρακτήρα (πχ αναπλήρωση απουσιάζοντα εκπαιδευτικού). Σημαντικό στοιχείο που προκύπτει μέσα από την έρευνα, είναι ότι οι υψηλές γραφειοκρατικές

απαιτήσεις της υπηρεσίας (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή Υπουργείο Παιδείας) προς τους διευθυντές, απαιτούν και την δαπάνη μεγάλου μέρους του εργασιακού τους χρόνου σε γραφειοκρατικά και κατ' επέκταση οργανωτικά και διοικητικά θέματα. Ο υψηλός γραφειοκρατικός φόρτος εργασίας, ο οποίος δεν μπορεί συνήθως να μεταφερθεί για την επόμενη με την ταυτόχρονη ύπαρξη υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου δημιουργούν για τον διευθυντή ένα συνδυασμό τον οποίο δύσκολα μπορεί να διαχειριστεί. Το αποτέλεσμα είναι, όταν ο διευθυντής θα ασχοληθεί με την διαχείριση καινοτόμων προγραμμάτων μιας και αναγνωρίζει την σπουδαιότητα της εφαρμογής τους, είναι υποχρεωμένος να εργαστεί εκτός του εργασιακού του ωραρίου ώστε να είναι συνεπής και να μην παραμελήσει τις διδακτικές και διοικητικές του υποχρεώσεις. Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι και οι τρεις διευθυντές θεωρούν ότι το διοικητικό έργο τους και οι πυκνές και πολλαπλές υποχρεώσεις απέναντι σε αυτό, μειώνει το ενδιαφέρον, δυσχεραίνει και συχνά καλύπτει κατά κάποιον τρόπο το διδακτικό τους έργο. Από τις απαντήσεις των τριών διευθυντών, προέκυψε ότι κανένας από τις τρεις δεν προγραμματίζει τις ενέργειές του σε καθημερινή βάση, για να εξοικονομεί χρόνο από τις καθημερινές του δραστηριότητες οπότε να ασχοληθεί είτε με την εισαγωγή είτε με την εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος. Το αποτέλεσμα είναι ότι και οι τρεις διευθυντές αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους όταν στο σχολείο τους εφαρμόζονται καινοτόμα προγράμματα, καθώς δεν επαρκεί ο εργασιακός τους χρόνος για να είναι συνεπείς σε όλες τις υποχρεώσεις τους.

Έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας με υπεύθυνο τον Μ. Κουτούζη, όπως αναφέρεται από Λακάσα (2007) και Παπαντωνίου (2011), ανέδειξε την προτεραιότητα που δίνουν οι διευθυντές στις επιμέρους δραστηριότητές τους, την κατανομή χρόνου σε αυτές καθώς και τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Βρέθηκε ότι οι διευθυντές καταναλώνουν πολύ χρόνο σε ενέργειες για την επίλυση λειτουργικών θεμάτων, διαχείρισης πόρων και τήρησης αρχείου σχολείου. Η επίλυση των προβλημάτων στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου είναι η πλέον χρονοβόρα διαδικασία, όπως απάντησε το 43,8% των διευθυντών, ενώ η τήρηση του αρχείου (π.χ. πρωτόκολλο, μαθητολόγιο κ.λπ.) κατατάσσεται ως η τρίτη πλέον χρονοβόρα δραστηριότητα (29,9%). Αυτό συνδυάζεται και με το γεγονός ότι στα σχολεία δεν υπάρχει γραμματειακή υποστήριξη, με αποτέλεσμα οι διευθυντές να παραπονιούνται ότι αναλώνονται σε γραφειοκρατικές ενέργειες (47,8%). Επίσης, οι τεχνικές εργασίες και η συντήρηση του κτιρίου είναι από τις πιο χρονοβόρες δραστηριότητες του σχολείου.

Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές είναι: η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης, οι γραφειοκρατικές ενέργειες, ο φόρτος εργασίας και η επίλυση λειτουργικών θεμάτων που δεν αφήνουν χρόνο για ουσιαστικό διοικητικό και παιδαγωγικό έργο. Η έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας αναδεικνύει ότι όσο διευρύνεται ο διεκπεραιωτικός-γραφειοκρατικός ρόλος τόσο συρρικνώνονται τα περιθώρια «ηγεσίας». Μόνο όταν αξιοποιείται η σχετική αυτονομία και διαμορφώνεται «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική» δημιουργούνται προϋποθέσεις «ηγεσίας». Αυτή είναι η πραγματικότητα σήμερα στο ελληνικό σχολείο (Παπαντωνίου, 2011).

Ο Έλληνας διευθυντής, τονίζει ο κ. Μανώλης Κουτούζης, ερευνητής στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, αναλώνεται στη διαχείριση της καθημερινότητας και των λειτουργικών δυσκολιών των σχολείων και δεν έχει χρόνο αλλά ούτε και υποστήριξη για να ασχοληθεί πιο ουσιαστικά για την εκπαιδευτική διαδικασία ζητήματα, με τη «διοίκηση» της μονάδας (Λακάσας, 2007).

Οι Νεοφυτίδης και συνεργάτες (2006) διαπίστωσαν στην έρευνα τους ότι οι διευθυντές στην Κύπρο νιώθουν πως δεν εκπληρώνουν με απόλυτη επιτυχία τα διοικητικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι διευθυντές, ενώ νιώθουν πως μπορούν να προσφέρουν πολλά και είναι γεμάτοι ενέργεια για να προωθήσουν τους στόχους του σχολείου πολλές φορές δε βρίσκουν το χρόνο να βοηθήσουν όσο θα ήθελαν τους δασκάλους και τους μαθητές.

Σε έρευνα της Κλαδικής Επιτροπής Διευθυντών στην Κύπρο βρέθηκε ότι το δεύτερο σημαντικότερο πρόβλημα των διευθυντών σχετιζόταν με την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου τους (Λούκα, 2009). Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αποφασίστηκε το θέμα του συνεδρίου εκείνης της χρονιάς να είναι η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου του διευθυντή. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά αποφασίστηκε αυτό το θέμα επειδή είναι το δεύτερο στην ιεράρχηση που ανέφεραν οι διευθυντές σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και σχετίζεται άμεσα με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και με θέματα ηγεσίας.

Οι Κασουλίδης και Πασιαρδής (2005) μελέτησαν με συνεχή παρατήρηση για μία εβδομάδα το πώς κατανέμει το χρόνο του ο διευθυντής ενός σχολείου. Τα δεδομένα της έρευνας ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: Η μοναξιά της κορυφής, πρόσωπο με πρόσωπο, περπατώντας τριγύρω και παρεμβολές: χρήσιμες ή επιζήμιες. Διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής ήταν το 30% του χρόνου του μόνος στο γραφείο του, ασχολούμενος κυρίως με

γραφειοκρατικές εργασίες και την τήρηση του προσωπικού του ημερολογίου. Η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία κάλυπτε το 58% του χρόνου του, περιλαμβάνοντας και το χρόνο διδασκαλίας (24%). Σημειώνουν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην επικοινωνία τους με το προσωπικό από ότι οι λιγότερο αποτελεσματικοί. Από την παρατήρηση προκύπτει ότι το 20% του χρόνου του ο διευθυντής βρίσκονταν εκτός γραφείου ή τάξης, κάτι που σημαίνει ότι εφάρμοζε σε ικανοποιητικό βαθμό τη διοίκηση δια της περιφοράς. Τέλος οι παρεμβολές κάλυπταν το 11% περίπου του χρόνου του διευθυντή και προκαλούνταν είτε από άλλους είτε και από τον ίδιο το διευθυντή.

Η Κουάλη (2012) διερεύνησε στη διατριβή της τη διαχείριση του εργασιακού χρόνου των διευθυντών δημοτικού σχολείου της Κύπρου, μέσα από τον εντοπισμό και περιγραφή διαφορετικών τύπων-προφίλ διαχείρισης χρόνου. Επιπλέον, διερεύνησε τη σχέση της διαχείρισης χρόνου με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, καθώς και με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 173 διευθυντές και 504 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εντόπισε τρεις ομάδες διαχείρισης χρόνου: την ομάδα των Συγκεντρωτικών Μονοχρονιστών, των Αναβλητικών Διεκπεραιωτών και των Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών. Η τρίτη ομάδα έχει την καλύτερη επίδοση στη διαχείριση του χρόνου και η πρώτη τη χειρότερη. Η ομάδα των Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών, η μικρότερη σε μέγεθος, αποτελεί την καλύτερη ομάδα διαχείρισης χρόνου. Επιτυγχάνει μεν περισσότερα διοικητικά καθήκοντα, ωστόσο, επιτυγχάνει περισσότερα παιδαγωγικά και μικτά έργα από τις υπόλοιπες ομάδες. Ένα άλλο αποτέλεσμα της έρευνας είναι η σχέση διαχείρισης χρόνου και αποτελεσματικότητας του διευθυντή. Ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα συντείνουν στο ότι οι πιο αποτελεσματικοί διευθυντές ήταν αυτοί που έκαναν καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους, ενέπιπταν δηλαδή στις ομάδες των Συγκεντρωτικών Μονοχρονιστών και Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών. Το αποτέλεσμα για τη σχέση αποτελεσματικότητας και διαχείρισης χρόνου προέκυψε μόνο μέσα από τις αυτοαξιολογήσεις των διευθυντών και όχι και από τους αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους ή από την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα έχει ως σημείο αφετηρίας την έρευνα της Κουάλη και χρησιμοποιεί ως βασικό ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησε με τις αναγκαίες τροποποιήσεις. Στοιχεία της έρευνας της Κουάλη θα παρουσιαστούν σε διάφορα σημεία της εργασίας μας σε σχέση με τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας.

3. Μεθοδολογία

3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας υπόψη τα όσα έχουν λεχθεί προηγουμένως, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Υπάρχουν ομάδες (τύποι-προφίλ) διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης με διαφορετικά χαρακτηριστικά διαχείρισης χρόνου; Αν ναι, πόσες και ποια τα χαρακτηριστικά τους;
2. Εάν υπάρχουν διαφορετικοί τύποι-προφίλ, σε ποιο βαθμό αυτοί διαφέρουν σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών;
3. Εάν υπάρχουν διαφορετικοί τύποι-προφίλ, σε ποιο βαθμό αυτοί διαφέρουν σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών;
4. Υπάρχουν άλλα χαρακτηριστικά των διευθυντών και των σχολείων που μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές στη διαχείριση του χρόνου, στην αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση;
 - Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των διευθυντών γενικών και ειδικών σχολείων;
 - Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών διευθυντών;
 - Υπάρχουν διαφορές σε σχέση με την προϋπηρεσία;
 - Υπάρχουν διαφορές σε σχέση με τις σπουδές;
 - Υπάρχουν διαφορές σε σχέση με την περιοχή του σχολείου;
 - Υπάρχουν διαφορές σε σχέση με το μέγεθος και το πρόγραμμα του σχολείου (αναμορφωμένο ή κλασικό).

3.2. Πληθυσμός και Δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούσε το σύνολο των διευθυντών εξαθέσιων και μεγαλύτερων Δημοτικών Σχολείων στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, καθώς και οι διευθυντές των τετραθέσιων και πάνω ειδικών σχολείων της χώρας.

Ο στόχος ήταν το δείγμα των διευθυντών να αποτελείται από τουλάχιστον 120 διευθυντές γενικών σχολείων και 20 ειδικών. Για να ανιχνευθούν όμως σημαντικές πιθανές διαφορές ανάμεσα σε επιμέρους ομάδες (σε σχέση με το φύλο, την οργανικότητα, τον τύπο του σχολείου) θα πρέπει η κάθε επιμέρους ομάδα να έχει τουλάχιστον 20 υποκείμενα. Οι περισσότεροι στη βιβλιογραφία αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον 20 - 30

υποκείμενα σε κάθε σημαντική επιμέρους ομάδα (Βάμβουκας, 1998· Cohen et al., 2000· Παρασκευόπουλος, 1993a). Κατά τους Gliner και Morgan (2000) η σύσταση για 30 τουλάχιστον υποκείμενα είναι υπερβολική. Με μια καλά θεμελιωμένη έρευνα ή με μικρή ενδο-ομαδική διακύμανση ομάδες των 10 ατόμων μπορούν να συγκριθούν.

Για να συγκεντρωθεί το απαιτούμενο δείγμα επιλέχτηκε τυχαία το 60% των εξαθέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας και 50 ειδικά σχολεία μεγάλων πόλεων της χώρας, καθώς σε μικρότερες πόλεις τα ειδικά σχολεία είναι μικρά. Στάλθηκαν ερωτηματολόγια συνολικά σε 365 γενικά σχολεία και σε 50 ειδικά. Από το διακομιστή της αλληλογραφίας υπήρξε ενημέρωση ότι η αποστολή απέτυχε για 62 γενικά σχολεία και σε 10 ειδικά. Έτσι το ερωτηματολόγιο φαίνεται πως έφτασε σε 303 γενικά σχολεία και 40 ειδικά. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε συνολικά από 186 διευθυντές σχολείων, αλλά χρησιμοποιήθηκαν 182 (53%), καθώς τα τέσσερα είχαν σημαντικές ελλείψεις. Από αυτά τα 160 ήταν γενικά σχολεία (52,8%) και τα 22 ειδικά (55%). Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η συμμετοχή, ανά διεύθυνση εκπαίδευσης.

Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας και το ποσοστό συμμετοχής ανά περιοχή

Δ/ΝΣΗ ΕΚΠ/ΣΗΣ	ΣΤΑΛΘΗΚΑΝ	ΠΑΡΑΔΟΘ.	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΑΝΑΤ. ΘΕΣ/ΚΗΣ	70	65	45	69%
ΔΥΤ. ΘΕΣ/ΚΗΣ	99	75	39	52%
ΗΜΑΘΙΑΣ	37	34	15	41%
ΚΙΚΛΙΣ	14	12	5	42%
ΠΕΛΛΑ	37	30	15	50%
ΠΙΠΕΡΙΑΣ	31	27	17	63%
ΣΕΡΡΩΝ	47	39	12	31%
ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	31	21	8	38%
ΕΙΔΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	50	40	22	55%
Δε δήλωσαν Δ/νση			4	
ΣΥΝΟΛΟ	415	343	182	53%

Το ποσοστό είναι ικανοποιητικό για έρευνα που γίνεται με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα της Κουάλη (2012) το ποσοστό συμμετοχής ήταν μεγαλύτερο (65,2%). Η έρευνα αυτή όμως έγινε με έντυπα ερωτηματολόγιο και στάλθηκε στα σχολεία με το ταχυδρομείο, ενώ μετά από τρεις εβδομάδες έγιναν και τηλεφωνήματα υπενθύμισης στους διευθυντές που αύξησαν το ποσοστό από το 55% στο 65,2%. Στη διδακτορική διατριβή του Taylor (2007) η οποία έγινε με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και μελέτησε τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών στην πολιτεία της Νεβάδα, το ποσοστό συμμετοχής ήταν 34%. Γενικότερα, το μέσο ποσοστό απαντήσεων σε 84 διαδικτυακές έρευνες ήταν 48% (Archer, 2008).

3.3. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, για τη συλλογή των δεδομένων, ήταν το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή χρήσης ερωτηματολογίου, για τη συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής διερεύνησης, στηρίχθηκε στο γεγονός ότι αποτελεί ένα από τα πλέον και ευρέως χρησιμοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία, καθώς παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων από μεγάλες ομάδες πληθυσμού σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (Creswell, 1994; Παρασκευόπουλος, 1993b) και με μικρή δαπάνη σε χρόνο, χρήμα και κόπο. Επίσης, το ερωτηματολόγιο επιτρέπει, με την εξασφάλιση της ανωνυμίας, τη διερεύνηση όψεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της οποίας την ελεύθερη έκφραση και εξωτερίκευση παρεμποδίζει η παρουσία του άλλου (Βάμβουκας, 1998).

Για τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν μόνοι τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα προτείνεται να περιορίζονται σε κλειστές απαντήσεις. Όταν καλούνται να απαντήσουν σε ανοιχτές ερωτήσεις, οι απαντήσεις είναι συχνά ασαφείς, ανολοκλήρωτες και δύσκολο να κωδικοποιηθούν. Οι κλειστές ερωτήσεις έχουν γίνει με το πέρασμα των χρόνων περισσότερο δημοφιλείς (Krosnick, 1999). Οι μορφές των ερωτήσεων πρέπει να είναι λίγες. Έτσι η συμπλήρωση είναι ευκολότερη και είναι λιγότερο πιθανό να υπάρξει σύγχυση (Fowler, 1988· Verma & Mallick, 2004).

Τύπος ερωτήσεων

Για τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν μόνοι τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα προτείνεται να περιορίζονται σε κλειστές απαντήσεις. Με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα των απαντήσεων, μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο και γίνεται εύκολη η κωδικοποίηση και επεξεργασία τους. Επίσης, μπορούν να συσχετιστούν οι

διάφορες μεταβλητές. Όταν καλούνται να απαντήσουν σε ανοιχτές ερωτήσεις, οι απαντήσεις είναι συχνά ασαφείς, ανολοκλήρωτες και δύσκολο να κωδικοποιηθούν. Οι κλειστές ερωτήσεις έχουν γίνει με το πέρασμα των χρόνων περισσότερο δημοφιλείς (Krosnick, 1999). Οι μορφές των ερωτήσεων πρέπει να είναι λίγες. Έτσι η συμπλήρωση είναι ευκολότερη και είναι λιγότερο πιθανό να υπάρξει σύγχυση (Fowler, 1988; Verma & Mallick, 2004).

Οι διευθυντές καλούνται να απαντήσουν για το βαθμό ανταπόκρισης σε κάθε ζήτημα, επιλέγοντας σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από 0 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ). Ειδικά για τη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών, επέλεξαν σε μια επίσης πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από 0 (πολύ δυσαρεστημένος) έως 5 (πολύ ευχαριστημένος). Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης Cronbach's α είναι ,753.

Οι ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία των διευθυντών ήταν ελάχιστες (φύλο, σπουδές, χρόνια υπηρεσία και χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής) και μπήκαν στο τέλος του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά το σχολείο ζητούνταν πληροφορίες για τη διεύθυνση εκπαίδευσης την οποία ανήκει το σχολείο, την περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική, αγροτική), τον τύπο του σχολείου (γενικό – ειδικό), το πρόγραμμα του σχολείου (ΕΑΕΠ – Κλασικό), την οργανικότητα του σχολείου, τον αριθμό των εκπαιδευτικών και τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σ' αυτό.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε μετά από ευρεία επισκόπηση της ελληνικής και κυρίως της αγγλικής βιβλιογραφίας. Επιλέχτηκε ως βάση το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησε η Κουάλη (2012) στη διδακτορική της διατριβής με θέμα τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. Το ερωτηματολόγιο αυτό ήταν γραμμένο στην ελληνική γλώσσα και χρησιμοποιήθηκε σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει πολλές ομοιότητες με το ελληνικό. Επιπλέον, η σύνταξη του στηρίχτηκε σε γνωστά διεθνώς ερωτηματολόγια για τη μελέτη της διαχείριση του χρόνου.

Το ερωτηματολόγιο συμπεριλάμβανε ερωτήσεις από το Time Management Behavior Scale (TMBS) (Macan et al., 1990), ερωτήσεις που προέκυψαν από τη βιβλιογραφία ή διατυπώθηκαν από την ερευνήτρια. Η κλίμακα της Macan βασίστηκε σε μια λίστα από δημοφιλείς έννοιες της διαχείρισης του χρόνου οι οποίες ελέγχθηκαν με παραγοντική ανάλυση. Οι υποκλίμακες ήταν: καθορισμός σκοπών και προτεραιοτήτων, τεχνικές της διαχείρισης του χρόνου, προτίμηση για τον τρόπο οργάνωσης και αντίληψη ελέγχου του

χρόνου. Η TMBS είναι η πιο έγκυρη και αξιόπιστη κλίμακα για τη μελέτη της διαχείριση του χρόνου (Claessens et al., 2007; Hellsten, 2012).

Για την πτυχή του πολυχρονισμού περιλαμβάνονται πέντε από τις δέκα ερωτήσεις Inventory of Polychronic Values- IPV (Bluedorn, Kaufman, & Lane, 1992) για τη μέτρηση του πολυχρονισμού στο χώρο εργασίας, αλλά και οι ερωτήσεις του Polychronic Monochronic Tendency Model- PMTS των Lindquist and Kaufman-Scarborough (2007) για την μέτρηση του πολυχρονισμού στη ζωή γενικότερα του ατόμου. Τα ερωτηματολόγια αυτά είναι αξιόπιστα και σχετίζονται με τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

Οι θεματικές ερωτήσεων του ερωτηματολογίου «Διαχείρισης Χρόνου», με τις τροποποιήσεις που έγιναν στη δική μας έρευνα, είναι οι παρακάτω:

A (1-11) Έργα και συχνότητα έργων των διευθυντών

B (1-18) Βαθμός υλοποίησης έργων

Γ (1-7) Αιτιολόγηση για μη υλοποίηση προγραμματισμένων έργων

Δ (1-5) Βαθμός πολυχρονισμού στο σχολείο

E (1-3) Βαθμός πολυχρονισμού στη ζωή γενικότερα

Στ (1-7) Τεχνικές διαχείρισης χρόνου- Προγραμματισμός

(8-13) Τεχνικές διαχείρισης χρόνου- Οργάνωση

(14-18) Τεχνικές διαχείρισης χρόνου- Καθορισμός προτεραιοτήτων

(19-21) Τεχνικές διαχείρισης χρόνου- Διαχείριση γραφειοκρατίας

(22- 23) Τεχνικές διαχείρισης χρόνου- Περιδιάβαση χώρου

(24- 27) Τεχνικές διαχείρισης χρόνου- Διαχείριση συναντήσεων

(27-31) Τεχνικές διαχείρισης χρόνου- Ανάθεση αρμοδιοτήτων

Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή. Συνολικά το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 74 ζητήματα, πέραν των 12 ζητημάτων που αφορούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση και των ζητημάτων που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή και του σχολείου.

Το ερωτηματολόγιο της Κουάλη (2012) τροποποιήθηκε όπου ήταν αναγκαίο για να προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα και στους στόχους της παρούσας έρευνας. Για παράδειγμα στο αρχικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν εννιά ζητήματα που αφορούσαν

το ρόλο της γραμματέα του σχολείου. Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν γραμματείς στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας, ορισμένα από αυτά τα ερωτήματα τροποποιήθηκαν ενώ τα περισσότερα δε συμπεριλήφθησαν στο ερωτηματολόγιο της δικής μας έρευνας. Επίσης, δε συμπεριλήφθησαν ερωτήσεις σχετικές με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή ή την επίσκεψη των διευθυντών στις τάξεις για παρατήρηση της διδασκαλίας. Τέλος αφαιρέθηκαν οι 13 ερωτήσεις που δε χρησιμοποιήθηκαν τελικά και στην έρευνα της Κουάλη, καθώς στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση που έκανε δε φόρτισαν σε κάποιο παράγοντα.

Εκτός από το ερωτηματολόγιο της Κουάλη (2012) χρησιμοποιήθηκαν επίσης ορισμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο Time Management Practices (TMP) for School Administrators (Robertson, 1999). Επιπλέον μελετήθηκε και η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε μέρος του Kentucky Principal Job Satisfaction Survey (Webb, 2012).

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά με τη χρήση φόρμας Google και αποστολή του συνδέσμου με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Ο Huang (2006) βρήκε ότι τα αποτελέσματα είναι ισοδύναμα είτε χρησιμοποιηθεί το κλασικό τυπωμένο ημερολόγιο είτε το διαδικτυακό. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο επιτυγχάνει μεγαλύτερο ποσοστό επιστροφής όταν χορηγείται σε άτομα με καλό επίπεδο εκπαίδευσης και πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, με ελάχιστο κόστος σε σχέση με την επίδοση του κλασικού ερωτηματολογίου (Greenlaw & Brown-Welty, 2009). Είναι επίσης λιγότερο απαιτητικό σε χρόνο τόσο για την αποστολή, όσο και τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων και την καταχώρηση των δεδομένων (Archer, 2003), ενώ επιτυγχάνει μικρότερο αριθμό αναπάντητων ερωτήσεων σε σχέση με τα έντυπο ερωτηματολόγιο (de Rada & Domínguez-Álvarez, 2014). Οι περισσότεροι από τους περιορισμούς των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων (Archer, 2003; Van Selm & Jankowski, 2006), δεν υφίστανται στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς όλοι οι διευθυντές έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και ελέγχουν πολλές φορές καθημερινά την ηλεκτρονική αλληλογραφία του σχολείου, έχουν εξοικείωση με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, ενώ υπάρχουν διαθέσιμοι κατάλογοι με τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των σχολείων. Οι Shih και Fan (2009) συγκρίνοντας τα αποτελέσματα 35 ερευνών με ερωτηματολόγιο που στάλθηκε με ηλεκτρονικό ή απλό ταχυδρομείο, διαπίστωσαν ότι το ποσοστό επιστροφής είναι υψηλότερο όταν χρησιμοποιείται το απλό ταχυδρομείο. Η διαφορά όμως περιορίζεται στην περίπτωση που ο πληθυσμός αποτελείται από άτομα πανεπιστημιακής μόρφωσης. Η παρούσα έρευνα απευθύνονταν σε διευθυντές σχολείων οι

οποίοι στο σύνολο τους είχαν πανεπιστημιακές σπουδές και οι περισσότεροι και μεταπτυχιακές. Μελετήθηκαν και εφαρμόστηκαν πολλές από τις προτάσεις για τη βελτίωση του ποσοστού συμμετοχής και την ποιότητα της συμπλήρωσης του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (Archer, 2003; Fan & Yan, 2010; Hayslett & Wildemuth, 2005; Sánchez-Fernández, Muñoz-Leiva, & Montoro-Ríos, 2012).

3.4. Διεξαγωγή της έρευνας

Πιλοτική έρευνα

Πριν την κύρια έρευνα πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με σκοπό να ελεγχθούν τα ερωτηματολόγια και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, να διαπιστωθούν κενά, ελλείψεις και ασάφειες, να εκτιμηθεί ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, να δοκιμαστεί το σύστημα κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων (Βάμβουκας, 1988; Cohen et al., 2000; Fan & Yan, 2010; Fowler, 1995; Ζαφειρόπουλος, 2005; Krosnick, 1999; Sudman & Bradburn, 1989). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Orpenheim (1992) οτιδήποτε σε σχέση με το ερωτηματολόγιο μπορεί και πρέπει να ελεγχθεί. Βασικός στόχος της πιλοτικής έρευνας είναι να αυξηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας (Cohen et al., 2000; Ζαφειρόπουλος, 2005; Μακράκης, 1997).

Ο σύνδεσμος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στάλθηκε πιλοτικά σε 12 διευθυντές σχολείων, από τους νομούς Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Φθιώτιδας και Χαλκιδικής. Οι εννέα ήταν διευθυντές σε σχολεία γενικής και τρεις σε σχολεία ειδικής αγωγής. Συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι δέκα, από 20 έως 26 Οκτωβρίου 2014.

Στο τέλος των ερωτηματολογίων υπήρχαν ερωτήσεις για την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων, καθώς η αξία της πιλοτικής έρευνας αυξάνεται, αν ζητήσουμε την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες (Bell, 1997; Fowler, 1995; Sodoma & Else, 2009; Verma & Mallik, 2004). Οι διευθυντές καλούνταν να δηλώσουν το χρόνο που χρειάστηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, αν βρήκαν μεγάλη την έκταση του ερωτηματολογίου και θεωρούσαν ότι θα έπρεπε να μειωθούν οι ερωτήσεις, να υποδείξουν πιθανές ασαφείς ερωτήσεις ή ερωτήσεις που έπρεπε να απαλειφθούν, γιατί δε θα έδιναν αξιόπιστα αποτελέσματα, να επισημάνουν κάποια άλλη ενδιαφέρουσα πλευρά του θέματος που θεωρούν ότι θα έπρεπε να διερευνηθεί, πιθανές αντιρρήσεις για κάποιο θέμα, να κάνουν οποιοδήποτε σχόλιο ήθελαν για την έρευνα. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στον έλεγχο

της σημασίας των ερωτήσεων που είναι πιθανόν ο πιο σημαντικός σκοπός για την πιλοτική έρευνα (Converse & Presser, 1986).

Οι διευθυντές χρειάστηκαν κατά μέσο όρο 14 λεπτά, για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο (εύρος: 8- 20 λεπτά). Κανένας δε δήλωσε ότι το ερωτηματολόγιο είναι πολύ μεγάλο και πρέπει να συντομευτεί. Ο γενικός κανόνας που υπάρχει είναι ότι η έκταση του ερωτηματολογίου πρέπει να είναι τέτοια, ώστε ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του να μην υπερβαίνει τη μισή ώρα (Βάμβουκας, 1988; Fowler, 1988). Επιπλέον, για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σημασία δεν έχει τόσο η έκταση, όσο το ενδιαφέρον των υποκειμένων για το θέμα (Converse & Presser, 1986; Oppenheim, 1992; Sudman & Bradburn, 1989).

Τα ερωτηματολόγια συζητήθηκαν επίσης και κρίθηκαν από τον ερευνητή και ομάδα τριών διευθυντών, δύο γενικής και ενός ειδικής αγωγής. Αυτή η διαδικασία της ομαδικής επεξεργασίας των ερωτηματολογίων (Group Mind Process) προτείνεται από τους Sudman & Bradburn (1989) και χρησιμοποιήθηκε σε αρκετές άλλες έρευνες (ενδεικτικά: Mahar & Chalmers, 2007; Munk, et al., 2001; Schumm & Vaughn, 1992). Οι συμμετέχοντες είχαν σημαντική επαγγελματική εμπειρία ως διευθυντές καθώς και ερευνητική εμπειρία. Η συνάντηση έγινε μετά την πιλοτική έρευνα, ήταν δηλαδή διαθέσιμα και λήφθηκαν υπόψη και τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας. Οι συμμετέχοντες είχαν μελετήσει και συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο πριν από την κοινή τους συνεδρία. Τα ερωτηματολόγια συζητήθηκαν σε συνεδρίαση στην οποία συμμετείχαν οι τρεις διευθυντές και ο ερευνητής. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Διαβάζονταν μία - μία οι ερωτήσεις. Για όποια ερώτηση διαπιστώνονταν ότι υπήρχε κάποιο πρόβλημα αναζητούνταν λύσεις με τροποποίησή της ή και κατάργησή της, αν δεν ήταν εντελώς απαραίτητη για την έρευνα. Όπως σημειώνουν οι Sudman και Bradburn (1989), αν και αυτή η διαδικασία είναι επώδυνη για το συντάκτη των ερωτηματολογίων, είναι επίσης μια γρήγορη και αποτελεσματική μέθοδος για τη βελτίωση του ερωτηματολογίου.

Η κύρια έρευνα

Με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας και την ομαδική επεξεργασία του ερωτηματολογίου έγιναν περιορισμένες αλλαγές στο ερωτηματολόγιο. Αφαιρέθηκαν ή προστέθηκαν ορισμένες ερωτήσεις ή άλλαξε η διατύπωσή τους. Στη συνέχεια ακολούθησε η κύρια φάση της έρευνας. Αρχικά την περίοδο από 2 έως 5 Νοεμβρίου στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων που είχαν επιλεγεί η επιστολή που ζητούσε από τους

διευθυντές να συμμετέχουν στην έρευνα στην οποία περιλαμβάνονταν και ο σύνδεσμος για το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

<https://docs.google.com/forms/d/1Lgk4ETY5tTSCCUbaxQr94GN8EbPkqDcDIbqq1W2BUYU/viewform>

Η επιστολή απέβλεπε στο να δώσει ορισμένες πληροφορίες για την ταυτότητα και το σκοπό της έρευνας, να δημιουργήσει μια θετική στάση για την έρευνα και να παροτρύνει τον ερωτώμενο να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο (Aiken, 1988; Βάμβουκας, 1998; Παρασκευόπουλος, 1993b). Στην επιστολή περιγράφεται με συντομία το θέμα και ο σκοπός της έρευνας, ενώ τονίζεται η σημασία της έρευνας και της δικής τους συμμετοχής. Επίσης ενημερωνόταν για το χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωση του, ότι το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο. Στους συμμετέχοντες δόθηκε η διαβεβαίωση ότι τα στοιχεία που θα δηλώσουν είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Τέλος, οι διευθυντές που επιθυμούσαν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούσαν να στείλουν ένα μήνυμα εκδηλώνοντας ενδιαφέρον. Επιπλέον, στο μήνυμα της υπενθύμισης δόθηκε η δυνατότητα να ζητήσουν να τους σταλεί βιβλιογραφία για το θέμα της διαχείρισης του χρόνου των διευθυντών στα ελληνικά (άρθρα από Κύπρο) ή και στα αγγλικά σε ηλεκτρονική μορφή. Έχει βρεθεί ότι η χρήση κινήτρων αυξάνει τη συμμετοχή στην έρευνα (Fan & Yan, 2010; Gubrium & Holstein, 2002).

Δέκα μέρες μετά την πρώτη επιστολή, στάλθηκε και δεύτερη επιστολή υπενθύμισης. Η αποστολή υπενθυμίσεων έχει βρεθεί ότι αυξάνει το ποσοστό συμμετοχής με την πρώτη υπενθύμιση να είναι η πιο αποτελεσματική, ιδιαίτερα αν απέχει χρονικά λίγες ημέρες από την αρχική επιστολή (Fan & Yan, 2010). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνονταν συνήθως την πρώτη ή τη δεύτερη ημέρα από την αποστολή της κάθε επιστολής, όπως συμβαίνει συνήθως με τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια (Hayslett & Wildemuth, 2005). Έτσι 109 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν έως 10 Νοεμβρίου, άλλα 54 συμπληρώθηκαν από 11 έως 18 Νοεμβρίου, μετά την υπενθύμιση, κι ακολούθησαν άλλα 19 έως τις 28 Νοεμβρίου 2014.

3.5 Εγκυρότητα – αξιοπιστία

Έγινε συστηματική προσπάθεια για να διασφαλιστεί όσο ήταν δυνατό η εγκυρότητα της έρευνας. Η εγκυρότητα περιεχομένου διασφαλίζεται με τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και την κατασκευή των ερωτηματολογίων έχοντας ως βάση τα ερωτηματολόγια προηγούμενων ερευνών (Ραφτόπουλος, & Θεοδοσοπούλου, 2002·

Υφαντόπουλος & Σαρρής, 2001). Για την ενίσχυση της εγκυρότητας περιεχομένου έγιναν τα παραπάνω: α) διερευνητική φάση πριν την έρευνα η οποία έγινε με ελεύθερη συζήτηση για το θέμα, β) πιλοτική έρευνα με την επίδοση του ερωτηματολογίου, γ) συζήτηση του ερωτηματολογίου με ομάδα διευθυντών.

Για να διασφαλιστεί η εξωτερική εγκυρότητα (Gliner & Morgan, 2000) έγινε τυχαία επιλογή των σχολείων συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ στην έρευνα συμμετείχε πολύ μεγάλο μέρος του πληθυσμού, καθώς στάλθηκε ερωτηματολόγιο στο 60% των διευθυντών εξαθέσιων και πάνω σχολείων της Κεντρικής Μακεδονίας.

Σύμφωνα με τους Cohen και συνεργάτες (2000) η εγκυρότητα στα ερωτηματολόγια μπορεί να ειπωθεί από δυο πλευρές. Πρώτον, εάν τα υποκείμενα της έρευνας που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο το έκαναν σωστά, με ακρίβεια και ειλικρίνεια, και δεύτερον, εάν αυτοί που δεν επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο θα έδιναν την ίδια κατανομή απαντήσεων με αυτή όσων απάντησαν.

3.6. Στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων

Όλα τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS v. 20. Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις. Οι περιγραφικές αναλύσεις περιλάμβαναν συχνότητες, μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις. Έγιναν επίσης μια σειρά από επαγωγικές αναλύσεις (συσχετίσεις, t-test, one-way anova, διαδικασία Crosstabs (μη παραμετρικό κριτήριο X^2 έλεγχος ανεξαρτησίας) διερευνητική παραγοντική ανάλυση, ανάλυση ομαδοποίησης (Cluster analysis). Οι αναλύσεις αυτές περιγράφονται στο κεφάλαιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

4. Αποτελέσματα

4.1 Χαρακτηριστικά του δείγματος

- Τα δύο τρίτα σχεδόν των διευθυντών που απάντησαν ήταν άνδρες (63,7%).
- Όσον αφορά την ειδικότητα η μεγάλη πλειοψηφία ήταν δάσκαλοι (92,9%) και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής (7,1%).
- Οι βασικές σπουδές των δασκάλων ήταν πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας (13,1%) πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας και εξομοίωση (75%), πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος (11,9%).
- Η μέση προϋπηρεσία ήταν 26,5 έτη (εύρος: 13-37) και 6,8 έτη στη θέση του διευθυντή (εύρος: 1-25). (Στην πανελλήνια έρευνα των Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007) οι Διευθυντές είχαν προϋπηρεσία 26.3 χρόνια κατά μέσο όρο ενώ ο μέσος όρος υπηρεσίας τους στη διευθυντική θέση ήταν 6.9 χρόνια). Ο μέσος όρος της θητείας των διευθυντές στο συγκεκριμένο σχολείο ήταν 4,4 έτη (εύρος: 0,5 – 24).
- Από τους 182 διευθυντές οι 8 είχαν ως ανώτερο τίτλο σπουδών διδακτορικό, οι 84 μεταπτυχιακό, οι 37 διδασκαλείο και οι 53 βασικό πτυχίο (Πίνακας 2).
- Ο μέσος αριθμός των εκπαιδευτικών στα γενικά σχολεία ήταν 19 (εύρος: 7-46) και των μαθητών 172 (εύρος: 59-403). Στα ειδικά σχολεία ο μέσος αριθμός των εκπαιδευτικών ήταν 14 και των μαθητών 33.
- Όσον αφορά την περιοχή των σχολείων τα 35 λειτουργούσαν σε αγροτική περιοχή, τα 43 σε ημιαστική και τα 103 σε αστική.
- Σε σχέση με την οργανικότητα το 3,8% των σχολείων ήταν τετραθέσια ή πενταθέσια (μόνο ειδικά σχολεία), το 35,2% ήταν εξαθέσια, το 25,8 ήταν από επταθέσια έως ενδεκαθέσια και το 35,2% δωδεκαθέσια και μεγαλύτερα.
- Σε 95 γενικά σχολεία (60%) εφαρμόζονταν το κλασικό πρόγραμμα και σε 64 (40%) αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Στα ειδικά σχολεία δεν υπάρχουν σχολεία ΕΑΕΠ. Η διαφορά των σχολείων ΕΑΕΠ είναι ότι λειτουργούν περισσότερες ώρες, είναι μεγαλύτερα σχολεία, συνήθως δωδεκαθέσια, κι έχουν περισσότερες ειδικότητες. Ο μέσος αριθμός των εκπαιδευτικών στα ΕΑΕΠ είναι 26,7 έναντι 14,4 στα κλασικά, ενώ ο μέσος αριθμός μαθητών είναι 240 και 126 αντίστοιχα.

Πίνακας 2: Ανώτερος τίτλος σπουδών των διευθυντών

Τίτλος	N	%
Πτυχίο	47	25,8%
Διδασκαλείο	35	19,2%
Μεταπτυχιακό	84	46,2%
Διδακτορικό	7	3,8%
Δε δήλωσαν	9	4,9%
Σύνολο	182	100,0

4.2. Διερευνητική Παραγοντική ανάλυση

Στο ερωτηματολόγιο της Κουάλη (2012) που χρησιμοποιήθηκε, αφού προσαρμόστηκε στην Ελληνική πραγματικότητα, περιλαμβάνονταν επτά κατηγορίες τεχνικών διαχείρισης χρόνου οι οποίες ήταν: Προγραμματισμός, Οργάνωση - Αξιολόγηση, Καθορισμός προτεραιοτήτων, Κατανομή χρόνου, Περιδιάβαση χώρου, Διαχείριση Συναντήσεων και Ανάθεση Υπευθυνότητας. Στο ερωτηματολόγιο Διαχείρισης Χρόνου της Κουάλη είχαν ενταχθεί 47 δηλώσεις οι οποίες ομαδοποιούνταν στις επτά πιο πάνω κατηγορίες. Στην παρούσα έρευνα περιορίστηκαν σε 31. Μία κατηγορία (Διαχείριση Διακοπών) μετονομάστηκε σε Περιδιάβαση χώρου καθώς οι περισσότερες ερωτήσεις αφορούσαν το ρόλο της γραμματέα, ενώ οι δύο που απέμειναν αφορούσαν την περιδιάβαση.

Κατά την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, και προτού γίνει η Ανάλυση Ομαδοποίησης (cluster analysis) κρίθηκε απαραίτητο να επιβεβαιωθούν αυτές οι κατηγορίες, καθώς και οι ερωτήσεις που εντάσσονται σε αυτές. Έτσι έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση για να επιβεβαιωθεί η ύπαρξη διαφορετικών ομάδων τεχνικών διαχείρισης χρόνου. Συγκεκριμένα έγινε ανάλυση παραγόντων βασικών συστατικών για τις συσχετίσεις των 31 δηλώσεων της κλίμακας ΣΤ. Συνολικά το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 182 διευθυντές. Το μέγεθος του δείγματος κρίνεται επαρκές, καθώς υπερβαίνει τον απαιτούμενο αριθμό των 100 υποκειμένων και η αναλογία των υποκειμένων προς τις μεταβλητές είναι πάνω από πέντε (Schwab, 2006). Τα αποτελέσματα του Bartlett's Test of Sphericity έδειξαν ότι η μήτρα συσχετίσεων για τις 31 δηλώσεις (τεχνικές διαχείρισης χρόνου) δεν είναι τυχαία ($\chi^2= 1963,4$, $df=465$, $p<,001$). Η τιμή του Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (δείκτης KMO) είναι ,854 και θεωρείται εξαιρετική (απαιτείται τιμή πάνω από ,50) (Field, 2005; Schwab, 2006). Από τις διαγώνιες τιμές στη μήτρα anti-image correlation matrix διαπιστώνεται ότι για όλες τις μεταβλητές είναι πάνω

από 0,500, ενώ για τις περισσότερες είναι πάνω από 0,800 (απαιτούνται τιμές πάνω από 0,500 - Field, 2005). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι το δείγμα είναι επαρκές και πληρούνται οι προϋποθέσεις για την παραγοντική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (Principal components analysis) με ορθογώνια περιστροφή (τεχνική Varimax). Η τεχνική Varimax θεωρείται η καλύτερη από τις ορθογώνιες περιστροφές και είναι η πιο πολυχρησιμοποιημένη (Fabrigar et al., 1999).

Κατ' αρχάς έγινε εξαγωγή επτά παραγόντων με ρίζες ίσες ή μεγαλύτερες από 1.20. Οι ερωτήσεις φόρτισαν με τέτοιο τρόπο που οι παράγοντες επιβεβαιώθηκαν σε σημαντικό βαθμό, με μικρές διαφοροποιήσεις σε επιμέρους ζητήματα. Έτσι, σε σχέση με το περιεχόμενο, οι ερωτήσεις που τελικά φόρτισαν μαζί δημιουργούσαν παράγοντες που θα μπορούσαν να έχουν τον ίδιο τίτλο με τους αρχικούς παράγοντες του ερωτηματολογίου. Η αξιοπιστία Cronbach's Alpha είναι ικανοποιητική εκτός από τον έβδομο παράγοντα που είναι ασθενής + (Gliem & Gliem, 2003). Συνολικά και οι επτά παράγοντες ερμηνεύουν το 56,6% της διακύμανσης.

Πίνακας 3: Κατηγοριοποίηση τεχνικών διαχείρισης χρόνου μετά από διερευνητική παραγοντική ανάλυση, μέσοι όροι δηλώσεων και τυπική απόκλιση

Κατηγοριοποίηση τεχνικών διαχείρισης χρόνου μετά από παραγοντική ανάλυση	M.O.	T.A.
Προγραμματισμός ($\alpha = ,795$) (mean=4,22)		
12. Έχω πίνακες όπου μπορώ να εντοπίσω άμεσα ποιος εκπαιδευτικός διδάσκει πού και τι μάθημα	4,68	0,65
3. Έχω ατζέντα-ημερολόγιο όπου γράφω σημαντικές πληροφορίες	4,62	0,62
2. Ετοιμάζω ημερήσια λίστα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω	4,37	0,82
4. Καθορίζω στον εαυτό μου χρονοδιαγράμματα	4,18	0,90
1. Ετοιμάζω εβδομαδιαίο πρόγραμμα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω	3,77	1,02
5. Καθορίζω στους άλλους χρονοδιαγράμματα	3,51	0,88
14. Θέτω προτεραιότητες κάθε νέα σχολική χρονιά	4,37	0,73
Τεχνικές οργάνωσης εργασίας ($\alpha = ,726$) (mean=4,2) ,763 (με 6)		
11. Απαντώ άμεσα στην επείγουσα αλληλογραφία	4,60	0,64
7. Έχω στο μυαλό μου εναλλακτικές λύσεις για διάφορα θέματα	4,34	0,65
10. Έχω ένα σύστημα φύλαξης εγγράφων όπου είναι εύκολος ο εντοπισμός τους ανά πάσα στιγμή	4,24	0,86
31. Ελέγχω τις δραστηριότητες που αναθέτω σε άλλους και κατά τη διάρκεια και στο τέλος τους	3,82	0,928
27. Στις συναντήσεις που έχω παρευρίσκονται όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα	4,34	0,68

18. Επιτυχάνω συνήθως αυτά που έχω θέσει ως προτεραιότητες της μέρας	3,84	0,68
Προτεραιότητες (α= ,796) (mean=4,07)		
17. Οι καθημερινές μου δραστηριότητες συνδέονται με αυτά που θεωρώ ως προτεραιότητές μου	4,02	0,87
16. Καθημερινά βάζω σε σειρά προτεραιότητας τις δραστηριότητες που θέλω να κάνω	4,29	0,74
15. Το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το ποιες θεωρώ ως προτεραιότητές μου	4,26	0,77
6. Αξιολογώ συστηματικά τον εαυτό μου για το βαθμό επίτευξης των στόχων μου	4,1	0,90
30. Θέτω χρονοδιαγράμματα στις δραστηριότητες που αναθέτω	3,67	0,91
Συνεδριάσεις (α= ,66) (mean=3,6)		
26. Στις συναντήσεις που έχω τηρώ το χρονοδιάγραμμα που έχω θέσει εξαρχής	3,62	0,93
24. Η συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων έχει καθορισμένο χρονικό περιθώριο το οποίο τηρείται	3,25	1,20
25. Στα πρακτικά της συνεδρίασης καταγράφονται τα ονόματα όσων αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και το χρονοδιάγραμμα της κάθε υπευθυνότητας	4,28	0,83
Οργάνωση-κατανομή χρόνου (α= ,739) (mean=3,1)		
9. Χωρίζω τη μέρα μου σε χρονικές περιόδους και προσπαθώ να κάνω συγκεκριμένες δραστηριότητες ανά περίοδο	3,23	1,17
8. Έχω καθορισμένες χρονικές περιόδους για δραστηριότητες που θεωρώ σημαντικές (π.χ συγκεκριμένη ώρα για γονείς, ώρα για ακρόαση προβλημάτων, ώρα για αλληλογραφία)	3,10	1,23
19. Έχω καθορισμένη ώρα καθημερινά όπου χειρίζομαι γραφειοκρατικά ζητήματα	3,01	1,2
Εποπτεία χώρου (α= ,852) (mean=4,11)		
22. Κάνω καθημερινά περιδιάβαση στο σχολικό χώρο για να έχω επαφή με το προσωπικό και τους μαθητές	4,09	0,93
23. Στην περιδιάβαση μου στο σχολικό χώρο προσπαθώ να επιλύω τρέχοντα προβλήματα.	4,14	0,90
Ανάθεση δραστηριοτήτων (α= ,52) (mean=2,65)		
29. Αναθέτω σε εκπαιδευτικούς γραφειοκρατικές δραστηριότητες	2,55	1
28. Αναθέτω σε εκπαιδευτικούς δραστηριότητες που θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνω εγώ	3,27	1,16
21. Γραφειοκρατικά θέματα που ανατέθηκαν σε εκπαιδευτικούς τελικά τα χειρίζομαι εγώ	3,11	1,22
20. Ο υποδιευθυντής ή ένας εκπαιδευτικός ενημερώνει το My-School και το μητρώο του σχολείου	1,85	1,29

Στον Πίνακα 3 καταγράφονται το ύψος του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας κάθε παράγοντα, ο μέσος όρος κάθε δήλωσης, καθώς και η τυπική της απόκλιση. Οι Nonis et al. (2005) αναφερόμενοι σε διερευνητικές έρευνες αναφέρουν ως αποδεκτούς και δείκτες από 0.60 και άνω. Στην παρούσα έρευνα οι πέντε από τους επτά παράγοντες έχουν $\alpha > .741$, ενώ

μόνο δύο παράγοντες είναι κοντά στο όριο του .60. Επιπλέον, το δείγμα των 182 ατόμων θεωρείται ικανοποιητικό και προσεγγίζει τα 200 άτομα που θεωρείται ασφαλές αριθμός σε περιπτώσεις χαμηλότερων δεικτών εσωτερικής αξιοπιστίας (Fabrigar et al., 1999; Κουάλη, 2012). Πιο κάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι εφτά παράγοντες που προέκυψαν καθώς και οι δηλώσεις που τελικά εμπίπτουν στον καθένα. Στο Παράρτημα 3 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης.

Τέλος, για την καλύτερη κατανόηση ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις Α και Β που περιείχαν πολλές δηλώσεις (11 και 18 αντίστοιχα) (Κουάλη, 2012). Έτσι, προέκυψαν οι εξής νέες μεταβλητές. Η ενασχόληση με διοικητικά έργα ($\alpha = .686$), ενασχόληση με παιδαγωγικά έργα ($\alpha = .704$), ενασχόληση με μικτά έργα ($\alpha = .645$), προσωπικός χρόνος (μία ερώτηση μόνο), επίτευξη διοικητικών έργων ($\alpha = .660$), επίτευξη παιδαγωγικών έργων ($\alpha = .703$), επίτευξη μικτών έργων ($\alpha = .829$), επίτευξη προσωπικού χρόνου (μία ερώτηση μόνο). Κάθε νέα μεταβλητή αποτελούσε το μέσο όρο συγκεκριμένων ερωτήσεων από τις κατηγορίες Α και Β. Κατά παρόμοιο τρόπο υπολογίστηκε ο μέσος όρος για την ερώτηση Δ (Στυλ διαχείρισης χρόνου στην εργασία, $\alpha = .632$), ερώτηση Ε (Στυλ διαχείρισης χρόνου στην προσωπική ζωή, $\alpha = .786$), καθώς και ο μέσος όρος των 12 δηλώσεων της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης (Επαγγελματική Ικανοποίηση, $\alpha = .753$).

4.3. Ιεραρχική Ανάλυση Ομαδοποίησης

Για να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διενεργήθηκε Ιεραρχική Ανάλυση Ομαδοποίησης. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ένωσης όμοιων δεδομένων (agglomerative method) και η τετραγωνισμένη ευκλείδια απόσταση, ενώ η ενοποίηση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο Ward (Burns & Burns, 2009; Κουάλη, 2012). Αυτή η μέθοδος επιδιώκει τη δημιουργία ομάδων με ελαχιστοποίηση της διακύμανσης εντός κάθε ομάδας και μεγιστοποίηση της διακύμανσης μεταξύ των ομάδων. Δηλαδή επιδιώκει τη δημιουργία ομογενών ομάδων διευθυντών με παρόμοια χαρακτηριστικά στη διαχείριση του χρόνου (Goldring, Huff, May, & Camburn, 2008) Στην Ανάλυση Ομαδοποίησης περιλήφθηκαν οι ερωτήσεις που μετρούσαν τις πέντε μεταβλητές που στην παρούσα εργασία με την αλληλεπίδρασή τους δομούν αυτό που ονομάζουμε διαχείριση χρόνου (Κουάλη, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που μπήκαν στην ανάλυση ομαδοποίησης ήταν οι: Α (Έργα και Συχνότητά τους - 11 δηλώσεις), Β (Βαθμός Επίτευξης Έργων - 18 δηλώσεις), Δ (Στυλ Διαχείρισης Χρόνου στην εργασία - 5 δηλώσεις) και ΣΤ (Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου, 31

δηλώσεις οι οποίες επιβεβαιώθηκαν με την παραγοντική ανάλυση). Ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει τον τρόπο που οι 171 διευθυντές χωρίζονταν σε ομάδες σε καθεμιά από τις πέντε λύσεις (11 άτομα δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση λόγω απουσίας απάντησης σε ερωτήση/εις του ερωτηματολογίου).

Πίνακας 4: Δοκιμές λύσεων 2 έως 6 ομάδων.

ΛΥΣΕΙΣ	ΑΤΟΜΑ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ					
	2 ομάδες		121			50
3 ομάδες	78		43		50	
4 ομάδες	78		43		34	16
5 ομάδες	49	29	43		34	16
6 ομάδες	49	29	43	16	18	16

Στη συνέχεια δοκιμάστηκαν διάφορες λύσεις: από λύση των δύο ομάδων μέχρι λύση των 6 ομάδων. Από τον πιο πάνω πίνακα φαίνεται ότι τα 43 άτομα αποτελούν μια ομάδα που σταθερά επαναλαμβάνεται από τις λύσεις 2 μέχρι 6. Επίσης, σχετική σταθερότητα παρουσίασε και η ομάδα των 78 ατόμων η οποία έσπασε μόνο στη λύση των 5 ομάδων. Η εξέταση της λύσης 6 έδειξε ότι οι διαφορές των 16 και 18 ατόμων παρατηρούνταν μόνο στην Επίτευξη Μικτών Έργων και στον Προγραμματισμό. Οι διαφορές αυτές ήταν πολύ μικρές για να γίνει αποδεκτό ότι πραγματικά διέφεραν τόσο ώστε να σπάσουν την ομάδα των 34 ατόμων που παρουσίασε σταθερότητα στις λύσεις 4 και 5. Στη λύση των 5 συστάδων οι ομάδες των 49 και 29 μόνο στον καθορισμό των προτεραιοτήτων. Στη λύση των 4 συστάδων οι ομάδες των 34 και 16 ατόμων διέφεραν μόνο στους παράγοντες Π2, Π6 και Π7 (πίνακας 5). Με βάση τα παραπάνω απορρίφθηκαν οι λύσεις των 4, 5 και 6 ομάδων.

Αυτό που μένει να εξεταστεί είναι αν οι ομάδες πρέπει να είναι δύο ή τρεις. Η σταθερότητα όμως της ομάδας των 43 ατόμων, όπως αυτή παρουσιάζεται σταθερά από τη λύση τρία και πάνω, μας κάνει να πιστέψουμε στη λύση των 3 ομάδων και να τη διερευνήσουμε περαιτέρω, ελέγχοντας πώς απάντησαν στις ερωτήσεις οι διευθυντές της λύσης των τριών ομάδων. Δεδομένου ότι η ομάδα των 50 ατόμων ήταν σταθερή στις λύσεις 2

και 3, αυτό που ενδιέφερε ήταν η σύγκριση των ομάδων των 78 και 43 ατόμων. Η σύγκριση έγινε για τις δηλώσεις που μπήκαν στην ανάλυση ομαδοποίησης, δηλαδή: Α (Έργα και Συχνότητά τους), Β (Βαθμός Επίτευξης Έργων), Δ (Στυλ Διαχείρισης Χρόνου στην εργασία) και ΣΤ (Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου) οι οποίες με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση που προηγήθηκε ήταν διαχωρισμένες σε επτά ομάδες). Οι ερωτήσεις Α και Β είχαν ομαδοποιηθεί σε 7 επιμέρους μεταβλητές. Με τον τρόπο αυτό εξετάστηκαν 16 συνολικά μεταβλητές οι οποίες παρουσίαζαν πιο συνοπτικά τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών. Διαπιστώθηκε ότι οι ομάδες των 78 και των 43 ατόμων διέφεραν στατιστικά σημαντικά στον προσωπικό χρόνο, την επίτευξη μικτών έργων, καθώς και στις έξι από τις επτά τεχνικές διαχείρισης χρόνου. Πέραν αυτών των στοιχείων, διέφεραν στο βαθμό πολυχρονισμού στη ζωή, στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους και στην ικανοποίηση από την εργασία τους. Τέλος όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, σημαντική διαφορά υπήρχε στη σύνθεση των δύο ομάδων ως προς το φύλο. Στην ομάδα των 78 διευθυντών οι άνδρες αποτελούσαν το 71% ενώ στην ομάδα των 43 διευθυντών το 48,8%.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι δύο αυτές ομάδες διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους, ενώ μοιάζουν σε λιγότερα σημεία. Θα λέγαμε γενικότερα ότι με βάση τον πιο πάνω πίνακα η ομάδα1 παρουσιάζεται ως η ομάδα με την καλύτερη διαχείριση χρόνου, η ομάδα 2 είναι η ομάδα με τους χαμηλότερους μέσους όρους στη διαχείριση χρόνου και η ομάδα 3 αποτελεί μια ενδιάμεση κατάσταση σε σχέση με τις άλλες δύο.

Πίνακας 5: Οι μέσοι όροι των 3 ομάδων διαχείρισης χρόνου στις μεταβλητές που περιλήφθηκαν στην ανάλυση ομαδοποίησης (κλίμακα 1-5)

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΟΜΑΔΑ1 (78 άτομα)	ΟΜΑΔΑ2 (50 άτομα)	ΟΜΑΔΑ3 (43 άτομα)	ΣΥΝΟΛΟ
Απασχόληση με διοικητικά (Α1-Α3)	4,73*	4,14	4,56*	4,53
Απασχόληση με παιδαγωγικά (Α5-Α8)	4,39*	3,54	4,4*	4,15
Απασχόληση με μικτά έργα (Α4, Α9, Α10)	4,49*	3,77	4,42*	4,26
Προσωπικός χρόνος (Α11)	2,09	1,7*	1,6*	1,86
Επίτευξη Διοικητικών έργων	4,15*	3,80	3,97*	4
Επίτευξη Παιδαγωγικών έργων	3,95*	2,92	3,85*	3,62
Επίτευξη μικτών έργων	4,11	2,9	3,87	3,69

Επίτευξη προσωπικού χρόνου	2,51	1,85*	2,15*	2,23
Βαθμός Πολυχρονισμού στην εργασία	2,53*	2,84	2,4*	2,59
Βαθμός Πολυχρονισμού στη ζωή	2,85	2,64*	2,51*	2,71
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ				
Π1. Προγραμματισμός	4,51	3,84	4,13	4,22
Π2. Οργάνωσης εργασίας-Αξιολόγηση	4,51	3,93*	3,96*	4,19
Π3. Καθορισμός Προτεραιοτήτων	4,42	3,77*	3,79*	4,06
Π4. Διαχείριση συναντήσεων	3,97	3,23*	3,27*	3,73
Π5. Κατανομή χρόνου	3,75	2,55*	2,6*	3,11
Π6. Περιδιάβαση χώρου	4,28*	3,63	4,37*	4,12
Π7. Ανάθεση υπευθυνοτήτων	2,84	2,64*	2,51*	2,71
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	4,26	3,71*	3,97*	4,02
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	3,88	3,5*	3,61*	3,7

Σε κάθε σειρά οι ομάδες με (*) δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Πίνακας 6: Περιγραφή των 3 ομάδων διαχείρισης χρόνου σε επιπλέον μεταβλητές.

	ΟΜΑΔΑ1	ΟΜΑΔΑ2	ΟΜΑΔΑ3	ΣΥΝΟΛΟ
Ποσοστό ανδρών	71%	68%	48,8%	63,7%
Προϋπηρεσία	27	26,4	26,2	26,46
Προϋπηρεσία Διευθυντή	7,26	6,68	6,1	6,77
Διευθυντής στο ίδιο σχολείο (έτη)	4,62	4,19	4,22	4,37
Ανώτερος τίτλος σπουδών	2,12*	2,48*	2,26*	2,26
Σπουδές ΠΕ70	1,81	1,84	1,84	1,84
Περιοχή σχολείου	2,37	2,48	2,33	2,38
Σχολείο με πρόγραμμα ΕΑΕΠ	37,3%	50%	40,7%	40,3%
Οργανικότητα σχολείου	8,56	9,5	8,67	8,8
Αριθμός εκπαιδευτικών	18,2	20,3	18,6	18,7
Αριθμός μαθητών	145	173	159	155

Πίνακας 7: Κατανομή των ομάδων με βάση τον πολυχρονισμό και την περιοχή του σχολείου

Στυλ διαχ. χρόνου στην εργασία	ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ	ΣΥΝΟΛΟ
	1	2	3	
Μονοχρονιστής (1-2,99)	73,1%	52%	81,4%	69%
Μέση κατάσταση (3-3,99)	26,9%	38%	18,6%	28,1%
Πολυχρονιστής (4-5)	0%	10%	0%	2,9%
Στυλ διαχ. χρόνου στη ζωή				
Μονοχρονιστής (1-2,99)	52,6%	36%	58,1%	49,1%
Μέση κατάσταση (3-3,99)	30,8%	42%	32,6%	34,5%
Πολυχρονιστής (4-5)	16,7%	22%	9,3%	16,4%

Περιοχή σχολείου	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3	ΣΥΝΟΛΟ
Αγροτική	17,9%	16%	21,4%	18,2%
Ημιαστική	26,9%	20%	23,8%	24,1%
Αστική	55,1%	64%	54,8%	57,6%

Εγκυροποίηση της λύσης των τριών ομάδων.

Με το πέρας της διαδικασίας διεξαγωγής της ανάλυσης ομαδοποίησης πρέπει να ακολουθηθεί μια διαδικασία εγκυροποίησής της, όπως αναφέρεται από τους Aldenderfer and Blashfield (1984) και εφαρμόστηκε για την έρευνα της Κουάλι (2012). Στη συνέχεια περιγράφονται εν συντομία όλα τα δεδομένα στα οποία στηρίχθηκε η θέση της ύπαρξης τριών ομάδων διαχείρισης χρόνου.

1. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων αντικατόπτριζαν το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και στηρίζονταν στο υφιστάμενο θεωρητικό υπόβαθρο. Επίσης, έλαβαν υπόψη το ελληνικό συγκείμενο, καθώς και τα καθήκοντα της διευθυντικής θέσης. Οι ερωτήσεις που στη συνέχεια αποτέλεσαν τη βάση για τον χωρισμό των διευθυντών σε ομάδες ήταν αποτέλεσμα έρευνας, ανάλυσης και σύνθεσης ποικιλίας δεδομένων.

2. Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας ακολουθήθηκαν οι καταλληλότερες μέθοδοι ανάλυσης ομαδοποίησης, τέτοιες που ταίριαζαν καλύτερα με το σκοπό της εργασίας (ιεραρχική ανάλυση, ένωση ατόμων για δημιουργία ομάδων, ευκλείδεια απόσταση, εξέταση αριθμού ακραίων περιπτώσεων, μέθοδος Ward).

3. Δοκιμάστηκαν διάφορες λύσεις (2 μέχρι 6 ομάδες) και κάθε φορά εξεταζόταν ο τρόπος με τον οποίο «έσπαζαν» οι ομάδες και οι διαφορές τους.

4. Διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για κάθε λύση που δοκιμαζόταν έτσι που να διαφανεί, μέσα από στατιστική διαδικασία, η διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών των ομάδων. Οι Ketchen και Shook (1996), αναλύοντας 45 μελέτες διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή της ανάλυσης ομαδοποίησης δε γίνεται πάντα κατάλληλα και θεωρούν ότι ο στατιστικός έλεγχος των διαφορών μεταξύ των ομάδων, ως ένα πολύ σημαντικό μέσο εγκυροποίησης της λύσης, γιατί με αυτό τον τρόπο δεν αφήνεται μόνος του ο ερευνητής να καταλήξει σε κάποιο αυθαίρετο συμπέρασμα.

5. Επιπλέον, οι ομάδες συγκρίθηκαν περαιτέρω σε επιπλέον εξωτερικές μεταβλητές, δημογραφικού κυρίως χαρακτήρα, έτσι ώστε να εντοπιστούν περαιτέρω διαφορές μεταξύ τους (εντοπίστηκαν περαιτέρω διαφορές που αφορούσαν το φύλο, την αυτοαξιολόγηση των διευθυντών, μια τάση σε σχέση με την επαρχία).

Με βάση τα πιο πάνω επιχειρήματα, αλλά και μέσα από τα στοιχεία των πινάκων ..., σκιαγραφούνται τα χαρακτηριστικά των τριών ομάδων που φαίνεται τελικά να υφίστανται. Αυτά παρουσιάζονται λεπτομερώς στη συνέχεια.

Τα τρία προφίλ διαχείρισης χρόνου παρουσιάζονται αναλυτικά και επεξηγούνται οι επιλογές και πρακτικές της κάθε ομάδας και κλείνουν με μια μικρή περίληψη με τα βασικότερα χαρακτηριστικά τους. Η δομή αλλά και το περιεχόμενο των προφίλ είναι συγκρίσιμα έτσι ώστε να είναι ευκολότερη η μετέπειτα σύγκριση.

Πίνακας 8: Ανώτερος τίτλος σπουδών

	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3	ΣΥΝΟΛΟ
Πτυχίο	30 38,5%	7 14,0%	13 30,2%	50 29,2%
Διδασκαλείο	11 14,1%	15 30,0%	9 20,9%	35 20,5%
Μεταπτυχιακό	35 44,9%	25 50,0%	18 41,9%	78 45,6%
Διδακτορικό	2 2,6%	3 6,0%	3 7,0%	8 4,7%
Σύνολο	78	50	43	171

Πίνακας 9: Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας

	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3	ΣΥΝΟΛΟ
13-20	9 11,5%	6 12,0%	9 20,9%	24 14,0%
21-25 έτη	14 17,9%	12 24,0%	6 14,0%	32 18,7%
26-30 έτη	39 50,0%	25 50,0%	18 41,9%	82 48,0%
> 30 έτη	16 20,5%	7 14,0%	10 23,3%	33 19,3%
Σύνολο	78	50	43	171

Πίνακας 10: Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής

	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3	ΣΥΝΟΛΟ
1 έτος	5 6,4%	2 4,0%	4 9,3%	11 6,4%
2-4 έτη	27 34,6%	23 46,0%	17 39,5%	67 39,2%
5-8 έτη	25 32,1%	14 28,0%	15 34,9%	54 31,6%
> 8 έτη	21 26,9%	11 22,0%	7 16,3%	39 22,8%
Σύνολο	78	50	43	171

Ομάδα 1 (78 διευθυντές) - Αποτελεσματικοί μονοχρονιστές

Στην ομάδα αυτή συγκεντρώνονται κυρίως άνδρες (71%). Η μέση υπηρεσία τους είναι 27 έτη, ελαφρώς υψηλότερη από τις δύο άλλες ομάδες, ενώ υπηρετούν στη θέση του διευθυντή περισσότερα χρόνια (7,26 έτη). Οι 6 στους 10 διευθυντές της ομάδας έχουν πέντε ή περισσότερα χρόνια στη θέση του διευθυντή. Τους βρίσκουμε περισσότερο σε μικρά σχολεία, με κλασικό πρόγραμμα και μικρότερο αριθμό μαθητών. Η κατανομή τους σε σχολεία αγροτικών, ημιαστικών και αστικών περιοχών δε διαφέρει από τις άλλες ομάδες.

Έχουν ποικίλα ακαδημαϊκά προσόντα, αλλά χαμηλότερα σε σχέση με τις άλλες ομάδες, αν και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική ($X^2= 11,8$, $df=6$, $p= ,067$) Το 38,5% κατέχει

μόνο το βασικό πτυχίο σπουδών, ενώ οι υπόλοιποι έχουν διετή μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακό και δύο έχουν και διδακτορικό.

Υιοθετούν ένα μέσο προς μονοχρονιστικό στυλ διαχείρισης χρόνου (2,53) στην εργασία σε σχέση με τους υπόλοιπους, με την κατάταξή τους μεταξύ των δύο άλλων ομάδων (Ομάδα 2: 2,84 και Ομάδα 3: 2,4). Αντίθετα, στη ζωή τους εμφανίζονται περισσότερο πολυχρονιστές (2,85) σε σχέση με τους υπόλοιπους. Ασχολούνται σε ικανοποιητικό βαθμό με όλα τους τα καθήκοντα. Δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα διοικητικά (4,73) και ακολουθούν τα μικτά έργα (4,49), χωρίς να παραμελούν και τα παιδαγωγικά (4,39). Επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα διοικητικά καθήκοντα (4,15), ενώ σημαντική είναι η επίτευξη στα μικτά (4,11) και στα παιδαγωγικά καθήκοντα (3,95). Υπερέχουν και στους τρεις τομείς έργων σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες. Καταφέρνουν να ανταποκριθούν σε σημαντικό βαθμό στα διδακτικά τους καθήκοντα (4,69). Σε σχέση με την Ομάδα 2 υστερεί μόνο σε σχέση με το βαθμό πολυχρονισμού και σε σχέση με την Ομάδα 3 μόνο στην Περιδιάβαση του χώρου, διαφορά που δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Είναι πολυάσχολοι, με λίγο προσωπικό χρόνο (2,51), περισσότερο όμως από τους υπόλοιπους. Υλοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις περισσότερες τεχνικές διαχείρισης χρόνου, έχοντας όμως κάποιες αδυναμίες στην ανάθεση αρμοδιοτήτων και στην οργάνωση-κατανομή του χρόνου.

Στο θέμα των αιτιών που δεν υλοποιούν όσα προγραμματίζουν οι τρεις ομάδες δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Οι σημαντικότεροι λόγοι που δεν επιτυγχάνουν όλα όσα προγραμματίζουν είναι η ενασχόληση με επείγοντα σημαντικά ζητήματα τα οποία αντιμετωπίζουν κατά προτεραιότητα (4,53, η υψηλότερη σε σχέση με τις άλλες ομάδες), η επίλυση προβλημάτων που συνεχώς δημιουργούνται (4,14, μεσαία) και οι απρογραμμάτιστες συναντήσεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές (4, χαμηλή). Ακόμα συχνά δίνει προτεραιότητα σε επείγοντα θέματα, ακόμα κι αν δεν είναι σημαντικά έναντι άλλων σημαντικών και προγραμματισμένων. Παρά την καλύτερη διαχείριση του χρόνου, έχουν μια πυροσβεστική στάση σε όσα συμβαίνουν τρέχοντας να «επιλύσουν προβλήματα που συνεχώς δημιουργούνται» (4,14), στον ίδιο βαθμό με τις άλλες ομάδες.

Οι ίδιοι θεωρούν υψηλή την αποτελεσματικότητά τους και υψηλότερη σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Το 93% εκτιμά ως υψηλή (4-5) την αποτελεσματικότητά του. Δηλαδή δείχνουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητες και την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τους άλλους διευθυντές. Δηλώνουν επίσης μεγαλύτερη επαγγελματική

ικανοποίηση (3,88) από τους υπόλοιπους διευθυντές. Υπερέχουν και στα 12 ζητήματα της κλίμακας. Το 41% δηλώνει υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, το 54,6% μέση και μόλις το 2,6% χαμηλή.

Συνοψίζοντας, η Ομάδα 1 παρουσιάζεται ως η καλύτερη ομάδα στον τομέα της διαχείρισης του εργασιακού της χρόνου. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τις περισσότερες τεχνικές διαχείρισης χρόνου, έχει πιο ξεκάθαρους στόχους, προτεραιότητες και μια συγκεκριμένη στάση αντιμετώπισης των όσων απρόοπτα παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δίνεται έμφαση σε όλα τα καθήκοντα της διευθυντικής θέσης, επιτυγχάνονται σε σημαντικό βαθμό τόσο τα διοικητικά όσο και τα παιδαγωγικά ή μικτά. Τα παιδαγωγικά έργα, ωστόσο, που επιτυγχάνονται είναι περισσότερα σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες, κάτι που ίσως να σχετίζεται με τη μεγάλη οργάνωση και προγραμματισμό που χαρακτηρίζει, τους διευθυντές αυτούς.

Ομάδα 2 (50 διευθυντές) Αναβλητικοί διεκπεραιωτές

Η ομάδα αυτή αποτελείται κυρίως από άνδρες (68%). Η μέση υπηρεσία τους είναι 26,4 έτη, ελαφρώς χαμηλότερη από την πρώτη ομάδα, ενώ υπηρετούν στη θέση του διευθυντή (6,68 έτη). Έχει το μικρότερο ποσοστό διευθυντών με προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη (14%). Τους βρίσκουμε περισσότερο σε σχολεία αστικών περιοχών (64%) και σε μεγαλύτερα σχολεία με μέσο αριθμό 173 μαθητών και 18,2 εκπαιδευτικών. Υπηρετούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (50%) σε σχολεία με πρόγραμμα ΕΑΕΠ.

Έχουν ποικίλα ακαδημαϊκά προσόντα, υψηλότερα σε σχέση με τις άλλες ομάδες, αν και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Μόλις το 14% κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο σπουδών, ενώ οι υπόλοιποι έχουν διετή μετεκπαίδευση (30%) ή μεταπτυχιακό (50%) και 3 έχουν και διδακτορικό (6%).

Υιοθετούν ένα μέσο στυλ διαχείρισης χρόνου (2,88) στην εργασία, πιο πολυχρονιστικό σε σχέση με τους υπόλοιπους. Αντίθετα, στη ζωή τους εμφανίζονται λιγότερο πολυχρονιστές (2,64) σε σχέση με την Ομάδα 1. Ασχολούνται σε ικανοποιητικό βαθμό με τα διοικητικά (4,14) και λιγότερο με τα μικτά έργα (3,77) και τα παιδαγωγικά (3,54). Επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα διοικητικά καθήκοντα (3,8), ενώ χαμηλότερη είναι η επίτευξη στα μικτά (2,90) και στα παιδαγωγικά καθήκοντα (2,92). Υστερούν σημαντικά και στην επίτευξη και των τριών τομέων έργων, παρόλο που είναι πολυάσχολοι και δεν επιτυγχάνουν προσωπικό χρόνο χαλάρωσης (1,85). Υστερούν σε όλες τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου, σε

σχέση με την ομάδα 1 στις μισές περίπου σε σχέση με την ομάδα 3. Τις μεγαλύτερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στην οργάνωση-κατανομή του χρόνου (2,55), την ανάθεση υπευθυνοτήτων (2,64) και τη διαχείριση των συναντήσεων (3,23).

Το πιο αδύνατο σημείο της ομάδας αυτής, αλλά και όλων των ομάδων αφορά στην ενασχόληση και επίτευξη προσωπικού χρόνου. Δηλαδή, όλοι οι διευθυντές ανεξαρτήτως ομάδας ασχολούνται σε ελάχιστο βαθμό με προσωπικά τους ζητήματα (Μ.Ο: 1,7) και επίσης επιτυγχάνουν πολύ λίγο προσωπικό χρόνο (Μ.Ο: 1,85). Κάτι τέτοιο συμβαδίζει απόλυτα με τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών που παρουσιάζουν τους διευθυντές εν ώρα εργασίας να είναι πάντα απασχολημένοι.

Οι σημαντικότεροι λόγοι που δεν επιτυγχάνουν όλα όσα προγραμματίζουν είναι η ενασχόληση με επείγοντα σημαντικά ζητήματα τα οποία αντιμετωπίζουν κατά προτεραιότητα (4,36, η χαμηλότερη σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες), η επίλυση προβλημάτων που συνεχώς δημιουργούνται (4,18, η υψηλότερη) και οι απρογραμμάτιστες συναντήσεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές (4, η υψηλότερη). Κάτι τέτοιο ίσως να οφείλεται στη χρήση λιγότερων τεχνικών διαχείρισης χρόνου ή και στη μεγαλύτερη έμφαση που δίνουν το διοικητικό κομμάτι του ρόλου της.

Αναβάλλει για αργότερα σημαντικά μη επείγοντα θέματα, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους διευθυντές. Έχει μια πυροσβεστική στάση σε όσα συμβαίνουν τρέχοντας να «επιλύσει προβλήματα που συνεχώς δημιουργούνται» (4,18), στον ίδιο βαθμό με τις άλλες ομάδες.

Οι ίδιοι θεωρούν πιο χαμηλή την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τις άλλες ομάδες (3,71). Δηλώνουν επίσης μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση (3,5) σε σχέση τους υπόλοιπους διευθυντές. Υστερούν στα περισσότερα από τα 12 ζητήματα της κλίμακας, ιδιαίτερα σε σχέση με την Ομάδα 1. Το 16% δηλώνει υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, το 70% μέση και το 12% χαμηλή.

Οι διευθυντές ομάδας αυτής δηλώνουν ότι τηρούν το διδακτικό τους ωράριο σε μικρότερο βαθμό (3,62) σε σχέση με την ομάδα 1 (4,69) και την ομάδα 3 (4,67). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($F=24,15$, $p < ,000$). Από την Ομάδα 2 το 58% των διευθυντών δηλώνει ότι καταφέρνει να τηρήσει το διδακτικό ωράριό του Συχνά ή Πολύ Συχνά, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την Ομάδα 1 είναι: 93,6% και την Ομάδα 3: 93%. Παρόλα αυτά επιτυγχάνουν λιγότερο προσωπικό χρόνο.

Η ομάδα αυτή, ωστόσο, έχει τους λιγότερους πρωτοδιόριστους διευθυντές, δηλαδή με θητεία μικρότερη του ενός έτους. Η διαφορά με τις άλλες ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Συνοψίζοντας, η Ομάδα 2 παρουσιάζεται ως η πιο αδύναμη ομάδα στον τομέα της διαχείρισης του εργασιακού της χρόνου. Χρησιμοποιεί λιγότερο τις περισσότερες τεχνικές διαχείρισης χρόνου. Δίνεται έμφαση κυρίως τα διοικητικά καθήκοντα της διευθυντικής θέσης, τα οποία παρόλα αυτά επιτυγχάνει σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες. Πολύ χαμηλότερη είναι ενασχόληση η επίδοση στα παιδαγωγικά και τα μικτά έργα, ενώ ανταποκρίνονται σε μικρότερο βαθμό στα διδακτικά τους καθήκοντα. Χαμηλότερη είναι η εκτίμησή τους για την αποτελεσματικότητα.

Ομάδα 3 (43 διευθυντές) - Συγκεντρωτικοί μονοχρονιστές

Είναι η μόνη ομάδα που οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά (51,2%). Έχουν τη μικρότερη προϋπηρεσία (26,2 έτη), με μικρή διαφορά από τις άλλες δύο ομάδες, ενώ υπηρετούν λιγότερα χρόνια στη θέση του διευθυντή (6,1 έτη). Έχει το μεγαλύτερο ποσοστό νεοδιόριστων διευθυντών με προϋπηρεσία διευθυντή έως ένα έτος (9,3%). Τους βρίσκουμε κι αυτούς περισσότερο σε σχολεία αστικών περιοχών με μικρότερα όμως ποσοστά (54,8%), ενώ σημαντικό είναι το ποσοστό αυτών που υπηρετούν σε σχολεία αγροτικών περιοχών. Ο αριθμός των μαθητών (159) και των εκπαιδευτικών (18,6) στα σχολεία που υπηρετούν είναι μεταξύ των δύο άλλων ομάδων. Υπηρετούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (59,3%) σε σχολεία με κλασικό πρόγραμμα.

Έχουν ποικίλα ακαδημαϊκά προσόντα με το 30% να έχει μόνο βασικό πτυχίο, ενώ οι υπόλοιποι διαθέτουν διετή μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό ή και διδακτορικό. Το μέσο επίπεδο σπουδών βρίσκεται μεταξύ των δύο άλλων ομάδων.

Υιοθετούν ένα μονοχρονιστικό στυλ διαχείρισης χρόνου τόσο στην εργασία (2,4) όσο και στη ζωή (2,51), πιο μονοχρονιστικό σε σχέση με τους υπόλοιπους. Στην εργασία τους το 81,4% είναι μονοχρονιστές (1-2,99) και οι υπόλοιποι σε μια μέση κατάσταση. Ασχολούνται σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο με τα διοικητικά έργα (4,56) και με τα μικτά έργα (4,42) και τα παιδαγωγικά (4,40%). Επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα διοικητικά καθήκοντα (3,97), ενώ χαμηλότερη είναι η επίτευξη στα μικτά (3,87) και στα παιδαγωγικά καθήκοντα (3,85). Παρόλο που δηλώνουν ότι απασχολούνται και με τις τρεις κατηγορίες καθηκόντων στο ίδιο σχεδόν επίπεδο με την Ομάδα 1 ο βαθμός επίτευξης στους τομείς αυτούς είναι

σχετικά χαμηλότερος, ιδιαίτερα στα μικτά έργα. Η επίδοσή τους στις τεχνικές διαχείρισης χρόνου βρίσκεται μεταξύ των δύο άλλων ομάδων.

Είναι πολυάσχολοι και δεν επιτυγχάνουν προσωπικό χρόνο χαλάρωσης (2,15). Υλοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό ορισμένες τεχνικές διαχείρισης χρόνου, έχοντας την καλύτερη επίδοση μεταξύ των τριών ομάδων στην περιδιάβαση του χώρου, ενώ η δεύτερη καλύτερη επίδοσή τους στον προγραμματισμό. Η εφαρμογή των υπόλοιπων τεχνικών διαχείρισης του χρόνου βρίσκεται στο ίδιο χαμηλό επίπεδο με την Ομάδα 2, ενώ υστερούν περισσότερο από όλους στην ανάθεση εργασιών (2,51). Στον τομέα αυτό σημειώνεται η χαμηλότερη επίδοση για όλες τις ομάδες και θα συζητηθεί σε άλλο σημείο. Παρόλο που δεν υπερτερούν σημαντικά στις τεχνικές διαχείρισης χρόνου σε σχέση με την Ομάδα 2 δηλώνουν σημαντικά καλύτερη επίτευξη στα παιδαγωγικά και μικτά έργα και υψηλότερη αποτελεσματικότητα (3,97 έναντι 3,71) αν και η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Οι σημαντικότεροι λόγοι που δεν επιτυγχάνουν όλα όσα προγραμματίζουν είναι η ενασχόληση με επείγοντα σημαντικά ζητήματα τα οποία αντιμετωπίζουν κατά προτεραιότητα (4,42, ενδιάμεση), η επίλυση προβλημάτων που συνεχώς δημιουργούνται (4,12, ίδια) και οι απρογραμματίστες συναντήσεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές (4,05 ενδιάμεση). Αναβάλλει για αργότερα σημαντικά μη επείγοντα θέματα, σε μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους διευθυντές. Έχει μια πυροσβεστική στάση σε όσα συμβαίνουν τρέχοντας να «επιλύσει προβλήματα που συνεχώς δημιουργούνται» (4,12), στον ίδιο βαθμό με τις άλλες ομάδες.

Η εκτίμησή τους για την αποτελεσματικότητά τους (3,97) και η επαγγελματική ικανοποίησή τους (3,61) βρίσκεται μεταξύ των δύο άλλων ομάδων. Το 21% δηλώνει υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, το 72% μέση και το 7% χαμηλή.

Συνοψίζοντας, η Ομάδα 3 έχει τη δεύτερη καλύτερη απόδοση στη διαχείριση του χρόνου τους, σε σχέση και με τις υπόλοιπες δύο ομάδες. Δίνεται έμφαση σε όλα τα καθήκοντα της διευθυντικής θέσης, με μικρότερο όμως βαθμό επίτευξης σε σχέση με την Ομάδα 1, ιδιαίτερα στα μικτά έργα. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο ότι εφαρμόζουν ικανοποιητικά λίγες μόνο τεχνικές διαχείρισης χρόνου, ενώ στις περισσότερες η επίδοσή τους είναι χαμηλή. Ως συνέπεια, η εκτίμησή για την αποτελεσματικότητά τους και την ικανοποίησή από την εργασία τους είναι χαμηλή.

4.4. Τύποι-προφίλ διευθυντών σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους.

Ερώτημα 2: Εάν υπάρχουν διαφορετικοί τύποι-προφίλ, σε ποιο βαθμό αυτοί διαφέρουν σε σχέση με την αποτελεσματικότητά των διευθυντών;

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 11 οι διευθυντές της Ομάδας 1 εκτιμούν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί (4,26) σε σχέση με τους διευθυντές της Ομάδας 3 (3,97) κι ακόμα περισσότερο της Ομάδας 2 (3,70). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική (One-wayANOVA, $F_{(2, 168)} = 15,89$, $p < ,000$). Στατιστικά σημαντική είναι η διαφορά και με τις δύο ομάδες, ενώ διαφορά μεταξύ των ομάδων 2 και 3 τείνει να είναι στατιστικά σημαντική ($p = ,079$).

Πίνακας 11: Εκτίμηση των διευθυντών για την αποτελεσματικότητά τους.

Ομάδες	N	Mean	Std. Deviation	Min	Max
1	78	4,26	,482	2,50	5,00
2	50	3,70	,516	2,50	5,00
3	43	3,97	,658	2,00	5,00
Σύνολο	171	4,02	,586	2,00	5,00

Αποτελεσματικότητα	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3	ΣΥΝΟΛΟ
Χαμηλή (1-2,99)	1,3%	2%	2,3%	1,8%
Μέση (3-3,99)	6,4%	40%	27,9%	21,6%
Υψηλή (4-5)	92,8%	58%	69,8%	76,6%

Τέλος, από τον πίνακα 12 προκύπτει ότι γενικότερα, πέραν των τριών ομάδων, η μέση επίδοση στην εφαρμογή των τεχνικών διαχείρισης χρόνου βρέθηκε ότι συσχετίζεται θετικά με τη μέση εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών (επίτευξη στόχων του σχολείου και της κεντρικής διοίκησης), καθώς και με την επίτευξη των διοικητικών έργων κι ακόμα περισσότερο με την επίτευξη παιδαγωγικών και μικτών έργων. Επίσης, οι διευθυντές με καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους επιτυγχάνουν περισσότερο προσωπικό χρόνο και τηρούν το διδακτικό τους ωράριο σε μεγαλύτερο βαθμό.

Πίνακας 12: Συσχέτιση της μέσης βαθμολογίας στις τεχνικές διαχείρισης χρόνου με την Αποτελεσματικότητα και την Επίτευξη Έργων.

Συσχέτιση διαχείρισης χρόνου με:	
Αποτελεσματικότητα	,380**
Επίτευξη Διοικητικών Έργων	,327**
Επίτευξη Παιδαγωγικών Έργων	,464**
Επίτευξη Μικτών Έργων	,515**
Επίτευξη προσωπικού χρόνου	,210*
Τήρηση διδακτικού ωραρίου	,153, p=,04

* $p < ,01$ ** $p < ,001$

Τέλος, διερευνήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους οι διευθυντές δεν υλοποιούν όσα προγραμματίζουν. Δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων για κανέναν από τους παρακάτω λόγους.

Πίνακας 13 : Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι ισχύουν τα πιο κάτω όσον αφορά στους λόγους που δεν υλοποιείτε όλα όσα προγραμματίζετε να κάνετε σε μια τυπική εργάσιμη μέρα;

Λόγοι μη υλοποίησης προγραμματισμένων εργασιών	N	M.O.	T.A.
1. Προκύπτουν επείγοντα και σημαντικά θέματα που θέλω να λύσω πρώτα (π.χ. κρίσεις, πιεστικά προβλήματα, έργα με πιεστικά χρονοδιαγράμματα, συναντήσεις)	181	4,46	,687
2. Προκύπτουν επείγοντα, μη σημαντικά θέματα, που θέλω να επιλύσω πρώτα (π.χ. κάποιες διακοπές, μικρές βλάβες, τηλέφωνα, κάποιες συναντήσεις, κάποια αλληλογραφία)	181	3,71	1,026
3. Αφήνω για αργότερα τα σημαντικά- μη επείγοντα θέματα, (π.χ προγραμματισμό, συζήτηση με εκπαιδευτικούς) αλλά στο τέλος δεν έχω χρόνο για αυτά	182	2,76	1,229
4. Δεν λέω «όχι» σε επιπλέον δραστηριότητες που παρουσιάζονται	181	3,73	1,078
5. Προκύπτουν απρογραμμάτιστες συναντήσεις (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, άλλοι)	181	3,98	,951
6. Τρέχω να επιλύω προβλήματα που συνεχώς δημιουργούνται.	181	4,17	,910
7. Ασχολούμαι με εξωδιδακτικές εργασίες που δεν ολοκλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί	181	2,44	1,071

4.5. Τύποι-προφίλ διευθυντών σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση

Ερώτημα 3: Εάν υπάρχουν διαφορετικοί τύποι-προφίλ, σε ποιο βαθμό αυτοί διαφέρουν σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών;

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 14 οι διευθυντές της Ομάδας 1 δηλώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (3,87 σχέση με τους διευθυντές της Ομάδας 3 (3,61) κι ακόμα περισσότερο της Ομάδας 2 (3,50). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική (One-wayANOVA, $F_{(2, 168)} = 11,44$, $p < ,000$). Στατιστικά σημαντική είναι η διαφορά και με τις δύο ομάδες, ενώ δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων 2 και 3.

Πίνακας 14: Η επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών.

Ομάδες	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
1	78	3,87	,45	2,67	5,00
2	50	3,50	,49	2,58	4,67
3	43	3,61	,41	2,67	4,58
Σύνολο	171	3,70	,48	2,58	5,00

Όπως φαίνεται στον πίνακα 15 το 41% των διευθυντών της Ομάδας 1 δηλώνουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση (4-5) ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους διευθυντές της Ομάδας 2 είναι 16% και της Ομάδας 3 21%. Η πλειοψηφία των διευθυντών και των τριών ομάδων δηλώνουν μέση επαγγελματική ικανοποίηση (3-4), ενώ ελάχιστοι δηλώνουν χαμηλή ικανοποίηση, κυρίως από την Ομάδα 2.

Πίνακας 15: Η κατανομή των τριών ομάδων με βάση το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των διευθυντών.

Επαγγελματική ικανοποίηση	ΟΜΑΔΑ 1	ΟΜΑΔΑ 2	ΟΜΑΔΑ 3	ΣΥΝΟΛΟ
Χαμηλή (1-2,99)	2,6%	12%	7%	6,4%
Μέση (3-3,99)	56,4%	72%	72,1%	64,9%
Υψηλή (4-5)	41%	16%	20,9%	28,7%

Γενικότερα, η μέση επίδοση στην εφαρμογή των τεχνικών διαχείρισης χρόνου συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση ($r= 0,438, p < ,001$).

4.6. Άλλα χαρακτηριστικά των διευθυντών και των σχολείων

Ερώτημα 4: Υπάρχουν άλλα χαρακτηριστικά των διευθυντών και των σχολείων που μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές στη διαχείριση του χρόνου, στην αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση;

Ειδικό και Γενικό Σχολείο

Οι διευθυντές των ειδικών σχολείων ($M=4,73, SD=0,697$) σε σχέση με τους διευθυντές των γενικών σχολείων ($M=4,42, SD=0,55$) αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μη υλοποίηση όσων προγραμματίζουν σε επείγοντα και σημαντικά θέματα (όπως κρίσεις, πειστικά προβλήματα) που προκύπτουν και αντιμετωπίζονται κατά προτεραιότητα ($t=-2,35, df=179, 2$ -tailed $p= ,025$).

Δεν υπάρχουν διαφορές και στις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου με εξαίρεση την καθημερινή περιδιάβαση στο χώρο του σχολείου και την αντιμετώπιση προβλημάτων που την χρησιμοποιούν συχνότερα οι διευθυντές ειδικών σχολείων ($M=4,52, SD=0,78$) σε σχέση με τους διευθυντές των γενικών σχολείων ($M=4,06, SD=0,84$) ($t=-2,423, df=180, 2$ -tailed $p < ,016$).

Δε διαφέρουν επίσης στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας και την επαγγελματική ικανοποίηση. Τέλος, οι διευθυντές των ειδικών σχολείων έχουν μεγαλύτερη θητεία στη θέση

του διευθυντή και περισσότερο χρόνια διευθυντές στο ίδιο σχολείο, όμως οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Συνεπώς, μεταξύ των διευθυντών των γενικών και των ειδικών σχολείων δε βρέθηκαν ουσιαστικές διαφορές στη διαχείριση του χρόνου. Η παραπέρα ανάλυση των δεδομένων θα γίνει από κοινού για τους διευθυντές των γενικών και των ειδικών σχολείων.

Φύλο

Πίνακας 16: Κατανομή των διευθυντών των τριών ομάδων με βάση το φύλο

Ομάδα	Άνδρες	Γυναίκες
Ομάδα 1	55 70,5%	23 29,5%
Ομάδα 2	34 68,0%	16 32,0%
Ομάδα 3	21 48,8%	22 51,2%
Σύνολο	110 64,3%	61 35,7%

Άνδρες και γυναίκες ασχολούνται το ίδιο με τα διοικητικά ζητήματα. Οι γυναίκες όμως δηλώνουν ότι ασχολούνται περισσότερο με τα παιδαγωγικά και τα μικτά. Στα παιδαγωγικά έργα η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($t=2,12$, $df=180$, 2-tailed, $p=,035$). Όσον αφορά την επίτευξη οι γυναίκες δηλώνουν μεγαλύτερη επίτευξη σε όλες τις κατηγορίες έργων η διαφορά όμως είναι μικρή και μόνο στην περίπτωση των παιδαγωγικών έργων τείνει να είναι στατιστικά σημαντική ($p=,076$). Οι άνδρες διευθυντές ($M=2,36$, $SD=0,91$) εξασφαλίζουν περισσότερο προσωπικό χρόνο και στιγμές χαλάρωσης σε σχέση με τις γυναίκες ($M=2$, $SD=0,80$) ($t=2,607$, $df=180$, 2-tailed $p<,01$), όπως προκύπτει και από τα τρία σχετικά ερωτήματα.

Όσον αφορά τις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου οι γυναίκες υπερέχουν στον προγραμματισμό ($M.O.$ 4,4 έναντι 4,1, $t=3,58$, $df=180$, 2-tailed $p<,001$) ενώ υψηλότερος είναι ο μέσος όρος τους στην οργάνωση και τον καθορισμό προτεραιοτήτων. Αντίθετα οι άνδρες φαίνεται να υπερέχουν στη διαχείριση των συναντήσεων, την κατανομή του χρόνου, την περιδιάβαση του χώρου και την ανάθεση υπευθυνοτήτων, χωρίς όμως η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντικές.

Δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στον πολυχρονισμό στην εργασία, ενώ στην ζωή οι γυναίκες εμφανίζουν ένα περισσότερο πολυχρονιστικό στυλ ($M=3,08$ $SD=1,03$) έναντι των ανδρών ($M=2,64$, $SD=0,87$) ($t=-2,89$, $df=180$, 2-tailed $p< ,003$). Αυτό ίσως εξηγείται από τις πολλαπλές υποχρεώσεις που έχουν οι γυναίκες στο σπίτι.

Οι γυναίκες διευθύντριες ($M=4,60$, $SD=0,63$) σε σχέση με τους άνδρες διευθυντές ($M=4,38$, $SD=0,71$) αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μη υλοποίηση όσων προγραμματίζουν σε επείγοντα και σημαντικά θέματα (όπως κρίσεις, πιεστικά προβλήματα) που προκύπτουν και αντιμετωπίζονται κατά προτεραιότητα ($t=2,1$, $df=179$, 2-tailed $p< ,038$), καθώς και στις απρογραμματίστες συναντήσεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές ($M.O.$ 4,18 έναντι 3,87, $t=2,15$, $df=179$, 2-tailed $p= ,033$).

Δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η μικρότερη ικανοποίηση εκφράζεται για το χρόνο εργασίας την εβδομάδα (2,83). Η ικανοποίηση είναι μικρότερη για τις γυναίκες διευθύντριες (2,67) σε σχέση με τους άνδρες (2,91). Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Μικρή είναι η ικανοποίηση και από το ποσό του χρόνου που μπορούν να ασχοληθούν με ζητήματα που θεωρούν σημαντικά (3,08).

Προϋπηρεσία διευθυντών

Σε σχέση με την προϋπηρεσία των διευθυντών δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην κατανομή του χρόνου και στην επίτευξη των έργων και σε όλες τις άλλες μεταβλητές, εκτός από τις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου όπου βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στον Καθορισμό Προτεραιοτήτων (Πίνακας), στον Προγραμματισμό (Πίνακας) και στις Τεχνικές Οργάνωσης Εργασίας - Αξιολόγηση (Πίνακας). Και στις τρεις τεχνικές υπερέχουν οι διευθυντές με προϋπηρεσία από 25 έως 30 έτη, ενώ διευθυντές με λιγότερη ή περισσότερη προϋπηρεσία δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους.

Πίνακας 17: Διαχείριση Χρόνου (Καθορισμός προτεραιοτήτων)

ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑ	N	M.O.	T.A.
13-20	27	3,95	,75435
21-25	35	3,84	,75021
26-30	86	4,22	,50443
> 30	34	3,95	,61785
Σύνολο	182	4,06	,63447
ANOVA F= 4,095 , df=181, p= ,008			

Πίνακας 18: Διαχείριση Χρόνου (Προγραμματισμός)

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	N	M.O.	T.A.
13-20	27	3,65	,43
21-25 έτη	35	3,58	,52
26-30 έτη	86	3,82	,37
> 30 έτη	34	3,75	,49
Σύνολο	182	3,73	,44
ANOVA F= 3,1 , df=181, p= ,032			

Πίνακας 19: Διαχείριση Χρόνου (Τεχνικές οργάνωσης εργασίας - Αξιολόγηση)

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	N	M.O.	T.A.
13-20	27	4,21	,479
21-25 έτη	35	4,02	,562
26-30 έτη	86	4,28	,455
> 30 έτη	34	4,12	,479
Σύνολο	182	4,19	,49217
ANOVA F= 2,78 , df=181, p= ,043			

Σε σχέση με την προϋπηρεσία στη θέση του διευθυντή δε βρέθηκαν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις για καμία μεταβλητή, εκτός από την αποτελεσματικότητα. Όπως φαίνεται στον πίνακα 19, οι διευθυντές με προϋπηρεσία ενός έτους έχουν τη χαμηλότερη εκτίμηση για την αποτελεσματικότητά τους (3,61), ενώ όσοι είναι στη θέση του διευθυντή από 2 έως 4 έτη την υψηλότερη (4,08). Οι διευθυντές με θητεία 4-8 ετών και μεγαλύτερη των 8 ετών έχουν ενδιάμεση εκτίμηση για την αποτελεσματικότητά τους. Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική (One-way ANOVA, $F_{(2, 178)} = 6,324$, $p = ,002$).

Πίνακας 20: Προϋπηρεσία ως διευθυντής και αποτελεσματικότητα

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	N	M.O.	T.A.
1 έτος	12	3,67	,537
2-4 έτη	72	4,15	,579
5-8 έτη	56	4,00	,618
> 8 έτη	41	3,90	,503
Total	181	4,02	,584
ANOVA F= 3,41, df=180, p= ,019			

Σπουδές

Σε σχέση με τις σπουδές τους δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων για κανένα ζήτημα σχετικό με την οργάνωση του χρόνου, μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών (πτυχίο, διδασκαλείο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Εάν συγκρίνουμε τους διευθυντές που κατέχουν μόνο βασικό τίτλο σπουδών σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους διευθυντές που κατέχουν επιπλέον τίτλους σπουδών (διετή μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) δε διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές, με δύο επιμέρους εξαιρέσεις. Οι διευθυντές χωρίς επιπλέον σπουδές επιτυγχάνουν περισσότερο προσωπικό χρόνο ($t= 2,48, p= ,014$) και υπερτερούν στην κατανομή του χρόνου ($t= 2,14, p= ,033$).

Ένα σημείο που ίσως αξίζει να επισημανθεί και θα συζητηθεί στη συνέχεια είναι η σχέση των σπουδών με την περιοχή του σχολείου. Μόλις το ένα τρίτο των διευθυντών χωρίς επιπλέον σπουδές υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών, ενώ τα δύο τρίτα των διευθυντών με διετή μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακό καθώς και οι 8 διευθυντές με διδακτορικό υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών ($X^2= 21,7, df=6, p= ,001$). Διαφοροποίηση υπάρχει σε σχέση με το μέγεθος των σχολείων που υπηρετούν, την οργανικότητα των σχολείων και τον αριθμό των μαθητών. Οι διευθυντές χωρίς επιπλέον σπουδές υπηρετούν σε σχολεία με μέση οργανικότητα 7,6 και 126 μαθητές, οι διευθυντές με διετή μετεκπαίδευση 9,3 και 169 αντίστοιχα, με μεταπτυχιακό 9,1 και 162 ενώ οι διευθυντές με διδακτορικό 11,5 και 208.

Στην Ομάδα 1 περισσότερο αποτελεσματικοί και ικανοποιημένοι από την εργασία τους δηλώνουν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού. Στις ομάδες 2 και 3 τη μικρότερη αποτελεσματικότητα τη δηλώνουν οι κάτοχοι διδακτορικού. Καμιά διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική

Περιοχή του σχολείου

Η μόνη διαφορά που βρέθηκαν μεταξύ των σχολείων αγροτικών, ημιαστικών και αστικών περιοχών είναι σε δύο κατηγορίες τεχνικών διαχείρισης χρόνου και συγκεκριμένα την εποπτεία του χώρου (καθημερινή περιδιάβαση και άμεση αντιμετώπιση ζητημάτων) (One-way ANOVA, $F_{(2, 178)}= 3,06, p= ,049$) και στην ανάθεση υπευθυνοτήτων ($F_{(2, 178)}= 5,26, p= ,006$). Και οι δύο κατηγορίες τεχνικών εφαρμόζονται λιγότερο στις αγροτικές περιοχές σε σχέση με τις ημιαστικές και τις αστικές οι οποίες δε διαφέρουν μεταξύ τους.

Μέγεθος και πρόγραμμα σχολείου

Συγκρίναμε επίσης τους διευθυντές των σχολείων που εφαρμόζουν κλασικό πρόγραμμα με τους διευθυντές με πρόγραμμα ΕΑΕΠ. Οι διευθυντές και των δύο σχολείων δηλώνουν την ίδια περίπου ενασχόληση με όλες τις κατηγορίες έργων. Όσον αφορά την επίτευξη οι διευθυντές των σχολείων ΕΑΕΠ δηλώνουν μεγαλύτερη επίτευξη στα διοικητικά έργα (4,11 έναντι 3,92, $t=2,1$, $p=,041$) ενώ οι διευθυντές των σχολείων με κλασικό πρόγραμμα μεγαλύτερη επίτευξη στα μικτά έργα (3,73 έναντι 3,57). Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει στην ανάθεση υπευθυνοτήτων με τους διευθυντές σχολείων ΕΑΕΠ να έχουν καλύτερη επίδοση (2,89 έναντι 2,54, ($t= 3,3$, $p=,001$)). Όσον αφορά την άσκηση διδακτικών τους καθηκόντων οι διευθυντές των σχολείων με κλασικό πρόγραμμα τα διεκπεραιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό (4,53) σε σχέση με τους διευθυντές των σχολείων με πρόγραμμα ΕΑΕΠ (4,25). Η διαφορά τείνει να γίνει στατιστικά σημαντική ($t= 1,9$, $p=,060$). Όσον αφορά τους λόγους που δεν επιτυγχάνουν όλα όσα προγραμματίζουν η μόνη διαφοροποίηση είναι στις απρογραμμάτιστες συναντήσεις, με τους διευθυντές των σχολείων ΕΑΕΠ να έχουν μεγαλύτερο πρόβλημα (4,14 έναντι 3,85). Η διαφορά τείνει να είναι στατιστικά σημαντική ($t= 1,9$, $p=,055$). Στην αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση υπάρχει μια μικρή διαφορά υπέρ των διευθυντών στα σχολεία με κλασικό πρόγραμμα, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντική.

4.7. Σχόλια των διευθυντών για την έρευνα

Στους διευθυντές δόθηκε στο τέλος του ερωτηματολογίου η δυνατότητα να εκφράσουν οποιοδήποτε σχόλιο ή παρατήρηση για το θέμα της έρευνας. Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι ενδεικτικά και δείχνουν τη μεγάλη πίεση που δέχονται οι διευθυντές και τη σημασία του θέματος.

Οι περισσότεροι αναφέρονται στη μεγάλη αύξηση των ευθυνών και των υποχρεώσεων των διευθυντών, ενώ παραμένει αμείωτο το διδακτικό ωράριο:

«τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ο όγκος δουλειάς του διευθυντή»,

«Τις περισσότερες γραφειοκρατικές εργασίες τις τακτοποιώ μετά τη λήξη των μαθημάτων. Τότε δουλεύω πιο άνετα και χωρίς άγχος. Καθημερινά φεύγω από το σχολείο γύρω στις 4μμ».

«η γραφειοκρατία έχει αυξηθεί κατακόρυφα».

«Δυστυχώς ο Δ/ντής έχει πάψει να είναι δάσκαλος. Βρίσκεται μόνιμα μπροστά σε ένα Η/Υ και διεκπεραιώνει έγγραφα».

«Προστίθενται συνεχώς ευθύνες και αρμοδιότητες χωρίς να αφαιρείται ούτε μια ώρα διδακτικού ωραρίου».

«Οι απαιτήσεις του ΥΠΑΙΘ είναι πάρα πολλές, τόσες που συχνά αναρωτιόμαστε με τους συναδέλφους πότε θα κάνουμε και μάθημα μετά από τόσες δράσεις».

«Οι Δ/ντές όλων των Σχολείων είναι πολύ φορτωμένοι με τη γραφειοκρατία και δεν είναι απαραίτητο να κάνουν και μάθημα γιατί δεν υπάρχει χρόνος».

Αρκετοί εκφράζουν έντονα την πίεση που δέχονται:

«Η κατάσταση είναι τραγική. Κινδυνεύει η ψυχική και σωματική μας υγεία. Βιώνουμε το εργασιακό στρες σε απόλυτο βαθμό».

«Οι ρυθμοί είναι εξουθενωτικοί... Συγχρόνως τρέχουν πολλά επείγοντα!! Αισθάνομαι ότι καλπάζω, κάνω αγώνα δρόμου, τρέχω και δε φτάνω!!!».

«Δεν αντέχουμε άλλο».

Οι διευθυντές *«είναι οι Χαμάληδες της Παιδείας!»*.

Όλα αυτά έχουν *«αρνητικές συνέπειες στην προσωπική ζωή και τον προσωπικό χρόνο του Δ/ντή ο οποίος είναι υπερφορτωμένος όχι μόνο με τεράστιες ευθύνες αλλά με διδακτικό έργο και υπερβολικό φόρτο εργασίας»*.

Αναγνωρίζουν ότι παρά την πρόβλεψη για ανάθεση γραφειοκρατικών καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο στην πράξη: *«Η βοήθεια στο γραφειοκρατικό κομμάτι από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να είναι ικανοποιητική»*.

«Δεν υπάρχει η όμως αντίστοιχη βοήθεια, όπως εκπαιδευτικό προσωπικό με πλεονάζουσες ώρες για να μπορεί να βοηθήσει στο γραφειοκρατικά - γραμματειακά καθήκοντα, αλλά ούτε και γραμματειακή υποστήριξη».

Ορισμένοι εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την *«έλλειψη αυτονομίας»*, καθώς και για τις *«αλλοπρόσαλλες αποφάσεις της Διοίκησης»* την *«απαξίωσή τους από το ολόκληρο το φάσμα της Εκπ/σης (Διοίκηση - Συνάδελφοι - Γονείς)»*.

Αναγνωρίζουν ότι θα έπρεπε να διαθέτουν περισσότερο χρόνο *«στον παιδαγωγικό ρόλο του διευθυντή, την υποστήριξη των συναδέλφων και την οργάνωση του σχολείου»*, *«Υπάρχουν πολλά πράγματα που θα θέλαμε να τα βελτιώσουμε αλλά δεν επαρκεί ο χρόνος»*. Ζητούν

γραμματειακή στήριξη «για να μπορούμε να ανταποκριθούμε και σε πιο ευαίσθητους τομείς (επικοινωνία με τους μαθητές, διδακτικό έργο...)».

Βρίσκουν ενδιαφέρον το θέμα της έρευνας το οποίο αγγίζει τον πυρήνα της δουλειάς τους: «Πολύ εύστοχη επιλογή του θέματος. Μακάρι κάποιος κάποτε να ασχοληθεί με τον "πόνο" μας γιατί ΟΛΟΙ μόνο απαιτήσεις έχουν από εμάς».

5. Συζήτηση

5.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία εξέτασε τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών των δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα. Σκοπός της έρευνας ήταν ο εντοπισμός και η περιγραφή διαφορετικών τύπων-προφίλ διαχείρισης χρόνου, ενώ διερευνήθηκαν οι σχέσεις της διαχείρισης του χρόνου των διευθυντών με την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Τέλος, εξετάζονται άλλες μεταβλητές που μπορεί να επηρεάζουν τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών. Η παρουσίαση γίνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα κι ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς της έρευνας και προτάσεις για την καλύτερη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών, αλλά και για παραπέρα έρευνα.

Ερώτημα 1^ο: Υπάρχουν ομάδες (τύποι-προφίλ) διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης με διαφορετικά χαρακτηριστικά διαχείρισης χρόνου; Αν ναι, πόσες και ποια τα χαρακτηριστικά τους;

Από την ιεραρχική ανάλυση ομαδοποίησης προέκυψαν τρεις διαφορετικές ομάδες διαχείρισης χρόνου, τα χαρακτηριστικά των οποίων περιγράφηκαν αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά και συγκρίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά των τριών ομάδων.

Ομάδα 1. Αποτελεσματικοί μονοχρονιστές (78 άτομα)

Είναι καλύτερη ομάδα στον τομέα της διαχείρισης του εργασιακού της χρόνου. Οι περισσότεροι είναι άνδρες (71%) με μέση υπηρεσία 27 έτη κι αρκετά χρόνια στη θέση του διευθυντή (7,26 έτη). Τους συναντάμε περισσότερο σε μικρά σχολεία, με κλασικό πρόγραμμα σπουδών. Χρησιμοποιούν ικανοποιητικά τις περισσότερες τεχνικές διαχείρισης χρόνου, έχουν πιο ξεκάθαρους στόχους και προτεραιότητες. Δίνουν έμφαση σε όλα τα καθήκοντα της διευθυντικής θέσης, επιτυγχάνονται σε σημαντικό βαθμό τόσο τα διοικητικά όσο και τα παιδαγωγικά ή μικτά. Υπερέχουν και στους τρεις τομείς έργων σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες, κάτι που ίσως να σχετίζεται με την καλύτερη οργάνωση και τον προγραμματισμό που χαρακτηρίζει τους διευθυντές αυτούς. Ο προγραμματισμός και η οργάνωση αναδείχτηκαν μάλιστα από τις πιο σημαντικές τεχνικές διαχείρισης χρόνου και

στις έρευνες/μοντέλο του Macan (1994) και στην υπόλοιπη βιβλιογραφία (Botha, 2013; Francis-Smythe & Robertson, 1999; Hellsten, 2012; Kelly, 2002; Olawolu & Ahaiwe, 2011).

Ομάδα 2. Αναβλητικοί διεκπεραιωτές (50 άτομα)

Η Ομάδα 2 παρουσιάζεται ως η πιο αδύναμη ομάδα στον τομέα της διαχείρισης του εργασιακού της χρόνου. Χρησιμοποιεί λιγότερο τις περισσότερες τεχνικές διαχείρισης χρόνου. Δίνει έμφαση κυρίως τα διοικητικά καθήκοντα της διευθυντικής θέσης, τα οποία παρόλα αυτά επιτυγχάνει σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες. Πολύ χαμηλότερη είναι η ενασχόληση και η επίτευξη στα παιδαγωγικά και στα μικτά έργα. Χαμηλότερη είναι η εκτίμησή για την αποτελεσματικότητά τους αλλά και η ικανοποίηση από την εργασία τους. Οι διευθυντές της ομάδας αυτής τηρούν το διδακτικό τους ωράριο σε μικρότερο βαθμό (3,62) σε σχέση με την ομάδα 1 (4,69) και την ομάδα 2 (4,67). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($F=24,15$, $p < ,000$). Παρόλα αυτά επιτυγχάνουν λιγότερο προσωπικό χρόνο σε σχέση με τις άλλες ομάδες.

Ομάδα 3. Συγκεντρωτικοί μονοχρονιστές (43 άτομα)

Είναι η μόνη ομάδα που αποτελείται στην πλειοψηφία της από γυναίκες (51,2%), ενώ στις δύο άλλες ομάδες αποτελούν το 30% περίπου. Η ομάδα αυτή φαίνεται να είναι η πιο συγκεντρωτική. Έχουν την καλύτερη επίδοση μεταξύ των τριών ομάδων στην περιδιάβαση του χώρου, χαμηλή επίδοση στη διαχείριση συναντήσεων, ενώ υστερούν περισσότερο από όλους στην ανάθεση υπευθυνοτήτων. Συνολικά, έχει τη δεύτερη καλύτερη απόδοση στη διαχείριση του χρόνου, σε σχέση και με τις υπόλοιπες δύο ομάδες. Δίνεται έμφαση σε όλα τα καθήκοντα της διευθυντικής θέσης, με μικρότερο όμως βαθμό επίτευξης σε σχέση με την Ομάδα 1, ιδιαίτερα στα μικτά έργα. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο ότι εφαρμόζουν ικανοποιητικά λίγες μόνο τεχνικές διαχείρισης χρόνου, ενώ στις περισσότερες η επίδοσή τους είναι χαμηλή. Ως συνέπεια, η εκτίμησή για την αποτελεσματικότητά τους και την ικανοποίηση από την εργασία τους είναι πιο χαμηλή σε σχέση με την Ομάδα 1.

Από τη σύγκριση των τριών ομάδων διαπιστώνουμε ότι η Ομάδα 1 (Αποτελεσματικοί μονοχρονιστές) παρουσιάζεται ως η ομάδα με την καλύτερη διαχείριση χρόνου. Η Ομάδα 2 (Αναβλητικοί διεκπεραιωτές) είναι η ομάδα με τους χαμηλότερους μέσους όρους στη διαχείριση χρόνου και η Ομάδα 3 (Συγκεντρωτικοί μονοχρονιστές) αποτελεί μια ενδιάμεση κατάσταση σε σχέση με τις άλλες δύο.

Η Κουάλη (2012) εντόπισε επίσης τρεις ομάδες διευθυντών στην Κύπρο. Η ομάδα 1, των Συγκεντρωτικών Μονοχρονιστών (47 άτομα), η ομάδα 2 των Αναβλητικών Διεκπεραιωτών (75 άτομα) και η ομάδα 3 των Αποκεντρωτικών Πολυχρονιστών (38 άτομα). Παρόλο που οι ομάδες είναι παρόμοιες ως προς τις ονομασίες υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε επιμέρους χαρακτηριστικά αλλά και στην κατανομή των διευθυντών. Στην έρευνα μας δε βρέθηκε ομάδα πολυχρονιστών διευθυντών. Ούτε στο ποσοτικό μέρος της έρευνας της Κουάλη βρέθηκε ομάδα πολυχρονιστών διευθυντών. Και οι τρεις ομάδες δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο μέσο βαθμό πολυχρονισμού γύρω στο 3 (κλίμακα 1-5). Από την παρατήρηση όμως και τις συνεντεύξεις έξι διευθυντών διαπίστωσε ότι οι δύο διευθυντές της ομάδας 3, λειτουργούσαν περισσότερο ως πολυχρονιστές. Το συμπέρασμα της Κουάλη ότι οι πολυχρονιστές διευθυντές είναι πιο αποτελεσματικοί δεν επιβεβαιώνεται στη δική μας έρευνα, τα ευρήματα της οποίας είναι σύμφωνα με το κυρίαρχο αγγλοσαξονικό μονοχρονιστικό πρότυπο του διευθυντή, που θεωρεί τον μονοχρονιστή ως τον πιο αποτελεσματικό. Όσον αφορά την κατανομή των διευθυντών στη δική μας έρευνα οι περισσότεροι διευθυντές κατατάσσονται στην Ομάδα 1 (46%) που είναι η ομάδα με την καλύτερη διαχείριση του χρόνου, τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και τη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Αντίθετα στην έρευνα της Κουάλη, πολυπληθέστερη είναι η ομάδα 2 (αναβλητικοί διεκπεραιωτές - 47%) οι οποίοι έχουν τη χαμηλότερη επίδοση στη διαχείριση του χρόνου και στην αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, ενώ η ομάδα με τις καλύτερες επιδόσεις (ομάδα 3) είναι η μικρότερη (24%). Από τα παραπάνω θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος ότι οι διευθυντές στην Ελλάδα υπερέχουν στη διαχείριση του χρόνου σε σχέση με την Κύπρο, αλλά ένα τέτοιο συμπέρασμα θα ήταν επισφαλές καθώς υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα. Για παράδειγμα η ομάδα με τη χαμηλότερη επίδοση στην Κύπρο διαθέτει αρκετό προσωπικό χρόνο, ενώ η αντίστοιχη ομάδα στην Ελλάδα όχι. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας προέρχονται από μία πηγή δεδομένων (διευθυντές) και με τη χρήση μόνο ποσοτικής μεθόδου.

2. Εάν υπάρχουν διαφορετικοί τύποι-προφίλ, σε ποιο βαθμό αυτοί διαφέρουν σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών;

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 11, η εκτίμηση των διευθυντών των τριών ομάδων για την αποτελεσματικότητά τους διαφέρει. Οι διευθυντές της Ομάδας 1 εκτιμούν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί (4,26, σε κλίμακα 1-5) σε σχέση με τους διευθυντές της Ομάδας 3 (3,97) κι ακόμα περισσότερο της Ομάδας 2 (3,70). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Η Ομάδα 3 υπερέχει στην αποτελεσματικότητα σε σχέση με την Ομάδα 2 (η

διαφορά δεν είναι αλλά τείνει να είναι στατιστικά σημαντική). Είναι χαρακτηριστικό ότι το σύνολο σχεδόν (93%) των διευθυντών της Ομάδας 1 δηλώνουν υψηλή αποτελεσματικότητα (4 έως 5), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την Ομάδα 3 είναι 70% και την Ομάδα 2 58%. Επιπλέον, οι διευθυντές της Ομάδας 1 επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό όλες τις κατηγορίες έργων (διοικητικά, παιδαγωγικά και μικτά) σε σχέση με τις δύο άλλες ομάδες, ενώ η Ομάδα 3 υπερέχει στην επίτευξη των έργων σε σχέση με την Ομάδα 2.

Από τη σύγκριση των τριών ομάδων που έγινε στο προηγούμενο ερώτημα προκύπτει ότι η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών συνδέεται θετικά με τη αποτελεσματικότητά τους. Η Ομάδα 1 που φαίνεται να είναι η πιο αποτελεσματική υπερέχει στις 6 από τις 7 τεχνικές διαχείρισης χρόνου, ενώ η Ομάδα 2 που είναι η λιγότερο αποτελεσματική σε όλους τους τομείς υστερεί στην εφαρμογή όλων των τεχνικών διαχείρισης χρόνου.

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας της Κουάλη (2012) η οποία ακολούθησε την ίδια μεθοδολογία και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ομάδες που είχαν τα υψηλότερα σκορ στους τομείς της διαχείρισης του χρόνου ήταν και οι ομάδες που είχαν τους πιο αποτελεσματικούς διευθυντές. Τα παραπάνω ποσοτικά αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, δηλαδή από την παρατήρηση και τη συνέντευξη έξι διευθυντών.

Πέραν της σύγκρισης των τριών ομάδων, η μέση επίδοση στην εφαρμογή των τεχνικών διαχείρισης χρόνου συσχετίζεται θετικά με τη μέση εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών (επίτευξη στόχων του σχολείου και της κεντρικής διοίκησης) καθώς και με την επίτευξη των διοικητικών έργων κι ακόμα περισσότερο με την επίτευξη παιδαγωγικών και μικτών έργων. Επίσης, οι διευθυντές με καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους επιτυγχάνουν περισσότερο προσωπικό χρόνο και τηρούν το διδακτικό τους ωράριο σε μεγαλύτερο βαθμό.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εκτίμηση για την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση ίσως να επηρεάζεται από τις προσδοκίες της κάθε κατηγορίας. Για παράδειγμα οι κάτοχοι διδακτορικού αξιολογούν χαμηλότερα την αποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι η αποτελεσματικότητά τους είναι χαμηλότερη, αλλά μπορεί να είναι αποτέλεσμα των υψηλότερων προσδοκιών τους ή και την καλύτερη γνώση των απαιτήσεων του ρόλου.

Η έρευνά μας έδειξε ότι η καλύτερη διαχείριση του χρόνου συνδέεται με την μεγαλύτερη ενασχόληση με παιδαγωγικά και διοικητικά έργα. Αρκετοί συνδέουν την καλή διαχείριση του χρόνου με την επικέντρωση σε υψηλής προτεραιότητας ζητήματα (Claessens, Eerde,

Rutte, & Roe, 2007) και με την αύξηση του χρόνου που μπορεί να αφιερώνει ο διευθυντής στον παιδαγωγικό του ρόλο (Ghamrawi & Al-Jammal, 2013; Robinson et al., 2008; Taylor, 2007). Η βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ηγεσία δείχνει μια σύνδεση μεταξύ της εμπλοκής των διευθυντών σε εκπαιδευτικά θέματα στα σχολεία τους και τη θετική σχολική επίδοση (Robinson et al., 2008). Η Gaziel (1995) βρήκε ότι οι διευθυντές στα σχολεία μέσης επίδοσης στο Ισραήλ αφιέρωναν περισσότερο χρόνο σε γραφειοκρατικά ζητήματα ενώ οι διευθυντές στα σχολεία υψηλής επίδοσης αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στην εκπαιδευτική διοίκηση, στη βελτίωση του σχολείου, την επικοινωνία με τους γονείς και τη διαχείριση του προσωπικού. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η διαχείριση του χρόνου μπορεί να επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών και άλλων αποτελεσμάτων του σχολείου (Grissom et al., 2013; Horng et al., 2010; Kalu, 2012; May et al., 2012; Rice, 2010). Οι Κασουλίδης και Πασιαρδής (2005) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου των διευθυντών φαίνεται να είναι σύμφυτη με την αποτελεσματικότητα στην εργασία τους.

3. Εάν υπάρχουν διαφορετικοί τύποι-προφίλ, σε ποιο βαθμό αυτοί διαφέρουν σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών;

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι μεταξύ των τριών ομάδων υπάρχουν διαφορές στην επαγγελματική ικανοποίηση. Οι διευθυντές της Ομάδας 1 δηλώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (3,87) σχέση με τους διευθυντές της Ομάδας 3 (3,61) κι ακόμα περισσότερο της Ομάδας 2 (3,50). Δεδομένου ότι οι διευθυντές της Ομάδας 1 είναι καλύτεροι στη διαχείριση του χρόνου μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η σωστή διαχείριση του χρόνου συνδέεται με μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Γενικότερα, η μέση επίδοση στην εφαρμογή των τεχνικών διαχείρισης του χρόνου συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση ($r=0,438$, $p<,001$).

Η Κουάλη (2012) στην έρευνά της εξέτασε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου και βρήκε ότι δεν επηρεάζεται από τον τρόπο που οι διευθυντές διαχειρίζονται το χρόνο τους. Δεν εξέτασε την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών. Αντίθετα τόσο στη γενική βιβλιογραφία τόσο και στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης βρέθηκε ότι η διαχείριση του χρόνου συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο Macan (2004) βρήκε ότι όσοι έχουν τον έλεγχο του χρόνου τους ανέφεραν λιγότερες επαγγελματικές και σωματικές εντάσεις και μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία, ενώ οι Tavaoli et al.(2013), βρήκαν ότι η διαχείριση του χρόνου έχει σημαντική θετική επίδραση

στην ικανοποίηση από την εργασία. Την πιο σημαντική επιρροή στην ικανοποίηση έχει ο παράγοντας «καθορισμός προτεραιοτήτων». Στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με την Khumalo (2012), οι διευθυντές οι οποίοι είναι σε θέση να διαχειριστούν το χρόνο τους βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία, ενώ όσοι δε μπορούν να διαχειριστούν το χρόνο τους αντιμετωπίζουν προβλήματα (Sikhwinhulu, 2003). Σύμφωνα με τη Segale (2005) η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου μπορεί να συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση του επαγγελματικού άγχους και της δυσαρέσκειας από την εργασία για το διευθυντή του δημοτικού σχολείου. Η βιβλιογραφική επισκόπηση των Judge et al (2001) έδειξε ότι η ικανοποίηση και παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση συμβάλλουν θετικά στην απόδοση των εργαζομένων. Ο χρόνος που αφιερώνεται σε ζητήματα ηγεσίας και ο χρόνος που αφιερώνεται για τη διαχείριση του σχολείου συσχετίζονται θετικά με τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση (Sodoma & Else, 2009).

Δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ανδρών και των γυναικών στην αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η μικρότερη ικανοποίηση εκφράζεται για το χρόνο εργασίας την εβδομάδα (2,83). Η ικανοποίηση είναι μικρότερη για τις γυναίκες διευθύντριες (2,67) σε σχέση με τους άνδρες (2,91). Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Μικρή είναι η ικανοποίηση και από το ποσό του χρόνου που μπορούν να ασχοληθούν με ζητήματα που θεωρούν σημαντικά (3,08).

4. Υπάρχουν άλλα χαρακτηριστικά των διευθυντών και των σχολείων που μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές στη διαχείριση του χρόνου, στην αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση;

Στο τελευταίο ερώτημα εξετάστηκε αν υπάρχουν άλλες μεταβλητές που διαφοροποιούν τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών, όπως το ειδικό ή γενικό σχολείο, το φύλο και το επίπεδο σπουδών του διευθυντή, η συνολική προϋπηρεσία και η προϋπηρεσία του ως διευθυντή, η περιοχή, το μέγεθος και το πρόγραμμα του σχολείου. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται σε επιμέρους ζητήματα που παρουσιάσουν ενδιαφέρον, όπως η έλλειψη προσωπικού χρόνου, η ανάθεση αρμοδιοτήτων, το διδακτικό ωράριο και η παιδαγωγική ηγεσία.

Ειδικά και γενικά σχολεία.

Δεν βρέθηκαν διαφορές στις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου με εξαίρεση την καθημερινή περιδιάβαση στο χώρο του σχολείου και την αντιμετώπιση προβλημάτων που την χρησιμοποιούν συχνότερα οι διευθυντές ειδικών σχολείων. Επίσης, οι διευθυντές των ειδικών

σε σχέση με τους διευθυντές των γενικών σχολείων αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μη υλοποίηση όσων προγραμματίζουν σε επείγοντα και σημαντικά θέματα (όπως κρίσεις, πιεστικά προβλήματα) που προκύπτουν και αντιμετωπίζονται κατά προτεραιότητα. Δε διαφέρουν επίσης στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας και την επαγγελματική ικανοποίηση. Δε βρέθηκε βιβλιογραφία που να συγκρίνει τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών των ειδικών σχολείων και των γενικών σχολείων.

Συνεπώς, μεταξύ των διευθυντών των γενικών και των ειδικών σχολείων δε βρέθηκαν ουσιαστικές διαφορές στη διαχείριση του χρόνου, ενώ οι δύο επιμέρους διαφορές που εντοπίστηκαν δικαιολογούνται από τις ιδιαιτερότητες των μαθητών στα ειδικά σχολεία, τη μεγαλύτερη συχνότητα κρίσεων και την ανάγκη για άμεση αντιμετώπιση από το διευθυντή.

Το φύλο του διευθυντή

Άνδρες και γυναίκες ασχολούνται το ίδιο με τα διοικητικά ζητήματα. Οι γυναίκες όμως δηλώνουν ότι ασχολούνται περισσότερο με τα παιδαγωγικά και τα μικτά, με τη διαφορά στα παιδαγωγικά έργα να είναι στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά την επίτευξη οι γυναίκες δηλώνουν μεγαλύτερη επίτευξη σε όλες τις κατηγορίες έργων η διαφορά όμως είναι μικρή και μόνο στην περίπτωση των παιδαγωγικών έργων τείνει να είναι στατιστικά σημαντική ($p = ,076$). Οι περισσότερες σχετικές έρευνες δε βρήκαν σημαντικές διαφορές στην κατανομή του χρόνου μεταξύ γυναικών και ανδρών διευθυντών σχολείων ή στη διαχείριση του (Cook, 1998; Goldring et al., 2008); Hornig, Klasik, &Loeb, 2010; Kellogg, 2005; McPeake, 2007; Robertson, 2006). Αρκετές μελέτες έδειξαν ότι οι γυναίκες εφαρμόζουν ορισμένα είδη συμπεριφορών πιο συχνά από τους άνδρες (π.χ. ανταλλαγή πληροφοριών, ενεργώντας ως δημοκρατικοί ηγέτες, και εργασία για περισσότερες ώρες), αλλά μεγάλο μέρος των μελετών αυτών ήταν περιγραφικού χαρακτήρα (Goldring et al., 2008).

Όσον αφορά τις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου οι γυναίκες υπερέχουν στον προγραμματισμό (4,4 έναντι 4,1). Στις υπόλοιπες τεχνικές διαφοροποιήσεις υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις είτε υπέρ των γυναικών είτε υπέρ των ανδρών, αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Η Κουάλη (2012) βρήκε ότι οι Κύπριες γυναίκες διευθύντριες συνολικά κάνουν καλύτερη διαχείριση του χρόνου τους. Συγκεκριμένα, οι Κύπριες διευθύντριες φαίνεται να υιοθετούν περισσότερο από τους άντρες τεχνικές διαχείρισης χρόνου στους τομείς του προγραμματισμού, του καθορισμού προτεραιοτήτων, της οργάνωσης, της διαχείρισης γραφειοκρατίας, διακοπών, συναντήσεων, ενώ επίσης ασχολούνται με πιο ισορροπημένο

τρόπο με τα ποικίλα καθήκοντά τους (διοικητικά, παιδαγωγικά, μικτά) και υλοποιούν περισσότερα από αυτά.

Η Botha (2013) βρήκε ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο αποτελεσματικές στη διαχείριση του χρόνου. Το αποδίδει στην καλύτερη οργάνωση και ακρίβεια των γυναικών. Στην ίδια κατεύθυνση οι Grissom και συνεργάτες (2013), βρήκαν ότι μεταξύ των χαρακτηριστικών των διευθυντών, μόνο για το φύλο βρέθηκαν σημαντικές διαφορές, με τους άνδρες να σημειώνουν χαμηλότερη επίδοση τις δεξιότητες διαχείρισης χρόνου από ό, τι οι γυναίκες, ενώ ο Taylor (2007) βρήκε στη διατριβή του ότι οι γυναίκες ασχολούνται περισσότερο χρόνο με την παιδαγωγική ηγεσία.

Τέλος άνδρες διευθυντές εξασφαλίζουν περισσότερο προσωπικό χρόνο και στιγμές χαλάρωσης σε σχέση με τις γυναίκες, όπως προκύπτει και από τα τρία σχετικά ερωτήματα. Ο Schiff (2001) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες διευθύντριες λυκείου εργάζονταν περισσότερες ώρες την εβδομάδα σε σχέση με τους άνδρες (70 έναντι 61 ώρες).

Οι γυναίκες διευθύντριες σε σχέση με τους άνδρες διευθυντές αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μη υλοποίηση όσων προγραμματίζουν σε επείγοντα και σημαντικά θέματα (όπως κρίσεις, πιεστικά προβλήματα) που προκύπτουν και αντιμετωπίζονται κατά προτεραιότητα καθώς και στις απρογραμματίστες συναντήσεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στον πολυχρονισμό στην εργασία, ενώ στην ζωή οι γυναίκες εμφανίζουν ένα περισσότερο πολυχρονιστικό στυλ. Αυτό ίσως εξηγείται από τις πολλαπλές υποχρεώσεις που έχουν οι γυναίκες στο σπίτι.

Σπουδές

Σε σχέση με τις σπουδές τους δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων των τεσσάρων κατηγοριών στα περισσότερα ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου. Εάν συγκρίνουμε τους διευθυντές που κατέχουν μόνο βασικό τίτλο σπουδών σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους διευθυντές που κατέχουν επιπλέον τίτλους σπουδών (διετή μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) διαπιστώνονται διαφορές σε δύο επιμέρους ζητήματα. Οι διευθυντές χωρίς επιπλέον σπουδές επιτυγχάνουν περισσότερο προσωπικό χρόνο ($t= 2,48, p= ,014$) και υπερτερούν στην κατανομή του χρόνου ($t= 2,14, p= ,033$).

Στην έρευνα της Κουάλη (2012) στην Κύπρο δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις σπουδές μεταξύ των τριών ομάδων, ενώ και σε άλλες έρευνες (Cook, 1998; Goldring et al., 2008; McPeake, 2007) δε βρέθηκαν διαφορές στη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών σε σχέση με τις σπουδές. Ο Abu-Nasser (2011) βρήκε ότι το πιο σημαντικό εμπόδιο για τη

σωστή διαχείριση του χρόνου όπως, δηλώθηκε από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνά του, ήταν ότι οι διευθυντές δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να εφαρμόσουν επιστημονικές μεθόδους διαχείρισης του χρόνου. Το γεγονός ότι το επίπεδο των σπουδών δεν επηρεάζει την κατανομή και τη διαχείριση του χρόνου, ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι επιπλέον σπουδές συνήθως δεν αφορούν με την οργάνωση και διοίκηση αλλά γενικότερα παιδαγωγικά θέματα. Παρόλα αυτά, θα αναμένονταν τουλάχιστον οι διευθυντές με πρόσθετες σπουδές να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα παιδαγωγικά έργα, κάτι που δεν πρόέκυψε από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Είναι ένα ζήτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Προϋπηρεσία – Προϋπηρεσία ως διευθυντής

Σε σχέση με την προϋπηρεσία των διευθυντών βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε τρεις τεχνικές διαχείρισης χρόνου (στον Καθορισμό Προτεραιοτήτων, στον Προγραμματισμό στις και Τεχνικές Οργάνωσης Εργασίας-Αξιολόγηση. Και στις τρεις τεχνικές υπερέχουν οι διευθυντές με προϋπηρεσία από 25 έως 30 έτη. Σε όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Σε άλλες έρευνες δε βρέθηκαν διαφορές στη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών σε σχέση με την προϋπηρεσία (Goldring et al., 2008; McPeake, 2007). Η Kellogg (2005) βρήκε ότι η κατανομή του χρόνου του διευθυντή δεν επηρεάζονται από το στάδιο της επαγγελματικής εξέλιξης, την προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός και ως διευθυντής. Οι Hornig, et al. (2010) βρήκαν ότι ούτε ο χρόνος που ο διευθυντής υπηρετεί στο ίδιο σχολείο επηρεάζει σημαντικά τη διαχείριση του χρόνου. Η μόνη διαφορά που βρέθηκε ήταν ότι οι νέοι διευθυντές, με λιγότερο από δύο χρόνια στη θέση αυτή, αφιέρωναν περίπου το 34% του χρόνου τους για τα διοικητικά καθήκοντα, ενώ όσοι ήταν διευθυντές τουλάχιστον τέσσερα χρόνια, δαπανούσαν μόνο το 22% του χρόνου τους για τα διοικητικά καθήκοντα. Αντίθετα οι Grissom et al. (2013) βρήκαν ότι οι διευθυντές με μεγαλύτερη θητεία στο ίδιο σχολείο έχουν καλύτερη επίδοση στην ανάθεση εργασιών και στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό.

Η περιοχή και χαρακτηριστικά του σχολείου

Περιοχή του σχολείου.

Η μόνη διαφορά που βρέθηκαν μεταξύ των σχολείων αγροτικών, ημιαστικών και αστικών περιοχών είναι σε δύο κατηγορίες τεχνικών διαχείρισης χρόνου και συγκεκριμένα την εποπτεία του χώρου (καθημερινή περιδιάβαση) και στην ανάθεση αρμοδιοτήτων. Οι δύο

κατηγορίες τεχνικών εφαρμόζονται λιγότερο στις αγροτικές περιοχές σε σχέση με τις ημιαστικές και τις αστικές οι οποίες δε διαφέρουν μεταξύ τους. Μια εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι τα σχολεία στις αγροτικές περιοχές είναι μικρότερα με κλασικό πρόγραμμα (μέσος αριθμός μαθητών 101 και εκπαιδευτικών 12,6, έναντι 151/17,2 και 175/21,3 για τις ημιαστικές και αστικές περιοχές αντίστοιχα). Αυτό καθιστά λιγότερη πολύπλοκη και πιο εύκολα διαχειρίσιμη την κατάσταση στο σχολείο. Επιπλέον, οι μαθητές ίσως είναι πιο αυτόνομοι στις μεταξύ τους σχέσεις και αυτό καθιστά πιο εύκολη την επιτήρησή τους και μειώνει τα προβλήματα.

Η Κουάλη (2012) βρήκε ότι η περιοχή του σχολείου δεν επηρεάζει τη διαχείριση του χρόνου του διευθυντή. Οι Akomolafe και Oluwatimehin (2013) δε βρήκαν διαφορές στη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών, μεταξύ των αστικών και αγροτικών περιοχών. Οι Goldring et al (2008) αναφέρονται σε έρευνα των Martinko και Gardner (1983) που βρήκαν ότι οι πρακτικές των διευθυντών διαφοροποιούνται σε σχέση με το βαθμό της αστικοποίησης του σχολείου. Οι Akomolafe και Oluwatimehin (2013) μελέτησαν τη διαχείριση τους χρόνου των διευθυντών σε μια περιφέρεια της Νιγηρίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές ήταν επαρκείς στις δεξιότητες διαχείρισης χρόνου και αφιέρωναν το χρόνο τους σε σημαντικά ζητήματα, ανεξάρτητα από το μέγεθος και την περιοχή του σχολείου.

Μέγεθος και Πρόγραμμα σχολείου.

Συγκρίναμε επίσης τους διευθυντές των σχολείων που εφαρμόζουν κλασικό πρόγραμμα με τους διευθυντές με πρόγραμμα ΕΑΕΠ. Εκτός από το πρόγραμμα μεταξύ των δύο τύπων σχολείων υπάρχει διαφοροποίηση και στο μέγεθος καθώς το 92% των σχολείων ΕΑΕΠ είναι μεγαλύτερα από δεκαθέσια, έναντι μόλις 12% των σχολείων με κλασικό πρόγραμμα. Οι διευθυντές και των δύο κατηγοριών σχολείων δηλώνουν την ίδια περίπου ενασχόληση με όλες τις κατηγορίες έργων. Όσον αφορά την επίτευξη οι διευθυντές των σχολείων ΕΑΕΠ δηλώνουν μεγαλύτερη επίτευξη στα διοικητικά έργα (4,11 έναντι 3,92, $t=2,1$, $p=,041$) ενώ οι διευθυντές των σχολείων με κλασικό πρόγραμμα μεγαλύτερη επίτευξη στα μικτά έργα (3,73 έναντι 3,57). Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι διευθυντές των σχολείων ΕΑΕΠ επιτυγχάνουν μεγαλύτερη επίτευξη στα διοικητικά έργα, ενώ δηλώνουν μικρότερη ενασχόληση με τα διοικητικά (4,44 έναντι 4,55). Ίσως αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα σχολεία ΕΑΕΠ είναι σχεδόν στο σύνολο τους δεκαθέσια και μεγαλύτερα και έχουν υποδιευθυντή που αναλαμβάνει ένα μέρος των διοικητικών καθηκόντων. Όσον αφορά την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων οι διευθυντές των σχολείων με κλασικό πρόγραμμα τα διεκπεραιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό (4,53) σε σχέση

με τους διευθυντές των σχολείων με πρόγραμμα ΕΑΕΠ (4,25). Η διαφορά τείνει να γίνει στατιστικά σημαντική ($t= 1,9$, $p= ,060$). Όσον αφορά τους λόγους που δεν επιτυγχάνουν όλα όσα προγραμματίζουν η μόνη διαφοροποίηση είναι στις απρογραμμάτιστες συναντήσεις, με τους διευθυντές των σχολείων ΕΑΕΠ να έχουν μεγαλύτερο πρόβλημα (4,14 έναντι 3,85). Η διαφορά τείνει να είναι στατιστικά σημαντική ($t= 1,9$, $p= ,055$). Στις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου σημαντική διαφοροποίηση υπάρχει στην ανάθεση υπευθυνοτήτων με τους διευθυντές σχολείων ΕΑΕΠ να έχουν καλύτερη επίδοση (2,89 έναντι 2,54, ($t= 3,3$, $p= ,001$). Στην αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση υπάρχει μια μικρή διαφορά υπέρ των διευθυντών στα σχολεία με κλασικό πρόγραμμα, χωρίς να είναι στατιστικά σημαντική.

Σε άλλες έρευνες δε βρέθηκαν διαφορές στη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών σε σχέση με το μέγεθος του σχολείου (Akomolafe & Oluwatimehin, 2013; Cook, 1998; Horn et al., 2010; Κουάλη, 2012; McPeake, 2007). Μια διαφοροποίηση που βρήκε ο Cook στα μεγάλα σχολεία ήταν ότι οι διευθυντές αφιέρωναν σχεδόν διπλάσιο χρόνο για θέματα συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τα μικρά σχολεία. Οι Grissom et al (2013) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές των δημοτικών σχολείων και των μικρότερων σε μέγεθος είχαν καλύτερη επίδοση στη διαχείριση του χρόνου. Τέλος, οι Goldring et al (2008) αναφέρονται σε παλαιότερες έρευνες των Hallinger and Murphy (1985) που βρήκαν ότι οι διευθυντές των μικρότερων σχολείων ασχολούνται περισσότερο με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία. Ο Schiff (2001) βρήκε ότι το μέγεθος του σχολείου δεν επηρεάζει το μέσο αριθμό των ωρών που εργάζονται οι διευθυντές, ενώ ο Taylor (2007) βρήκε ότι οι διευθυντές σε σχολεία με περισσότερους από 1000 μαθητές ασχολούνται περισσότερο χρόνο με διοικητικά ζητήματα σε σχέση με τους διευθυντές των μικρότερων σχολείων.

Στα μεγαλύτερα σχολεία μπορεί επίσης οι διευθυντές να υποχρεώνονται να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και πόρους για τα γραφειοκρατικά και οργανωτικά καθήκοντα, εκτρέποντας την προσοχή τους από την επικεντρωμένη στη μάθηση ηγεσία (Goff, Goldring, Bickman, 2014). Αντίθετα τα μικρά σχολεία δίνουν τη δυνατότητα στο διευθυντή να ανταποκριθεί πιο γρήγορα σε ζητήματα εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, και περισσότερο χρόνο για εκπαιδευτικά καθήκοντα, συμπεριλαμβανομένων των επισκέψεων σε τάξεις (Grubb & Flessa, 2006). Τέλος, ο Robertson (1999) διαπίστωσε στη διατριβή του ότι όσο υψηλότερος είναι ο δείκτης πολυπλοκότητας του σχολείου, τόσο πιο πιθανό είναι οι διευθυντές να χρησιμοποιήσουν τις πρακτικές διαχείρισης του χρόνου.

Γενικά ζητήματα

Προσωπικός χρόνος.

Το πιο αδύνατο σημείο όλων των ομάδων αφορά στην επίτευξη προσωπικού χρόνου (Μ.Ο: από 1,85 η Ομάδα 2 έως 2,5 Ομάδα 1). Δηλαδή, όλοι οι διευθυντές ανεξαρτήτως ομάδας επιτυγχάνουν πολύ λίγο προσωπικό χρόνο. Κάτι τέτοιο συμβαδίζει απόλυτα με τα πορίσματα προγενέστερων ερευνών που παρουσιάζουν τους διευθυντές εν ώρα εργασίας να είναι πάντα απασχολημένοι (Κουάλη, 2012; Wells, 2013a). Επίσης, βασική αδυναμία είναι η «πυροσβετική» αντιμετώπιση των προβλημάτων. Ακόμα και η Ομάδα 1 με την καλύτερη διαχείριση του χρόνου, έχει μια πυροσβεστική στάση σε όσα συμβαίνουν τρέχοντας να «επιλύσει προβλήματα που συνεχώς δημιουργούνται» (4,14), στον ίδιο βαθμό με τις άλλες ομάδες.

Το ποιοτικό μέρος της έρευνας της Κουάλη (2012) έδειξε ότι οι διευθυντές εμφανίζονται απασχολημένοι, κυρίως με ρουτινιάρικες διοικητικές διαδικασίες, στοιχείο που συμβαδίζει με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου όπου οι διευθυντές παρουσιάζονται με πολύ λίγο προσωπικό χρόνο. Η συνεχής κίνηση και ενασχόληση των διευθυντών φαίνεται να αποτελεί ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο στις έρευνες, ωστόσο όπως επισημαίνουν οι Everard, Morris & Wilson (2004) οι διευθυντές που είναι συνεχώς απασχολημένοι σπάνια είναι οι πιο αποτελεσματικοί. «Είναι πολύ εύκολο να είσαι πολύ απασχολημένος, κάνοντας λάθος πράγματα». Οι ίδιοι αναφέρουν ότι απλά το να σκέφτεσαι είναι μια από τις πιο θετικές χρήσεις του χρόνου.

Η έλλειψη προσωπικής διαχείρισης του χρόνου χαρακτηρίζεται από τη βιασύνη της τελευταίας στιγμής για την τήρηση των προθεσμιών, και συναντήσεις χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα (Akomolafe & Oluwatimehin, 2013). Η "πυροσβεστική προσέγγιση" των σχολικών ηγετών αντιμετωπίζεται κριτικά καθώς ενέχει υψηλό κίνδυνο να επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά σε βραχυπρόθεσμες λύσεις, περιορίζοντας την ανάπτυξη μακροπρόθεσμων στρατηγικών Tulowitzki (2013). Σύμφωνα με τον Calu (2012) οι διευθυντές αναγκάζονται να περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους αντιδρώντας σε γεγονότα που μόλις έχουν συμβεί αντί να ενεργούν με βάση τον προγραμματισμό τους.

Διδακτικό ωράριο

Πολλοί διευθυντές φαίνεται ότι δε διδάσκουν όλες τις ώρες που προβλέπονται από τη νομοθεσία. Στο ερωτηματολόγιο η ερώτηση αυτή είχε χαμηλότερο μέσο όρο και μεγάλη τυπική απόκλιση (Μ.Ο 4.32, τυπική απόκλιση 1.01), συγκριτικά με άλλα, επίσης αυτονόητα,

και βασικά καθήκοντα των διευθυντών (π.χ διοίκηση-οργάνωση σχολείου, συμπλήρωση εγγράφων). Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα στην έρευνα της Κουάλη (2012) στην Κύπρο (Μ.Ο 4.30, τυπική απόκλιση 1.02). Στην έρευνα της το φαινόμενο αυτό εντοπίστηκε και κατά την παρατήρηση των διευθυντών, και επιβεβαιώθηκε από τα λεγόμενα τόσο των διευθυντών όσο και εκπαιδευτικών τους. Επίσης, η παρακολούθηση της διδασκαλίας των διευθυντών έδειξε ότι αυτοί διδάσκουν διεκπεραιωτικά, μετωπικά, χωρίς προετοιμασία ή -οργάνωση της διδασκαλίας τους. Στα σχόλια που έκαναν οι διευθυντές στην παρούσα έρευνα, αρκετοί ανέφεραν ότι ενώ αυξάνονται συνεχώς τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των διευθυντών δε μειώνεται καθόλου το διδακτικό τους ωράριο.

Σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι οι διευθυντές συχνά δε συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο (Μλεκάνης, 2003), ενώ στην έρευνα των Ράπτη και Βιτσιλάκη (2007) βρέθηκε ότι τα κυριότερα μειονεκτήματα της εργασίας στη θέση του Διευθυντή ήταν το μεγάλο διδακτικό ωράριο. Επίσης, ο διευθυντής που συμμετείχε στην έρευνα των Κασουλίδης και Πασιαρδής (2005) θα προτιμούσε να ασκεί μόνο διοικητικά καθήκοντα, γιατί η διδασκαλία δυσχεραίνει τη διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων.

Ανάθεση αρμοδιοτήτων

Όσον αφορά τις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου, η πιο χαμηλή επίδοση των διευθυντών και των τριών ομάδων είναι στην ανάθεση αρμοδιοτήτων (2,7, Τ.Α.: 0,6). Σε σχόλια διευθυντών εκφράζεται επίσης αδυναμία στον τομέα της ανάθεσης αρμοδιοτήτων, παρόλο που από τη νομοθεσία προβλέπεται ότι τα γραμματειακά καθήκοντα ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνα της Κουάλη (2012) η επίδοση των διευθυντών στην ανάθεση καθηκόντων ήταν καλύτερη σε σχέση με τη δική μας έρευνα, αν και η ύπαρξη γραμματέα διαφοροποιεί τα δεδομένα, καθώς σημαντικό μέρος των εργασιών ανατίθεται στη γραμματέα. Αρκετοί άλλοι όμως ερευνητές αναφέρονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στην ανάθεση εργασιών (Γεράκη, 2013; Marshall, 2008; Robertson, 1999a; Ugwulashi, 2011). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Γεράκη (2013) στην πράξη αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα εφαρμογής της, με αποτέλεσμα να στηρίζονται στο «φιλότιμο» των συνεργάσιμων εκπαιδευτικών ή να αναλαμβάνουν οι ίδιοι τις ευθύνες. Η αδυναμία αυτή δημιουργεί διοικητικά προβλήματα (Ugwulashi, 2011). Η τάση των διευθυντών να κάνουν αντί να διευθύνουν είναι αντιπαραγωγική (Marshall, 2008; Robertson, 1999a). Η μη αποτελεσματική ανάθεση εργασιών συνδέεται με την έλλειψη προγραμματισμού και οργάνωσης, καθώς όταν ο διευθυντής αναβάλλει τη διεκπεραίωση των

εργασιών δεν υπάρχουν πλέον περιθώρια να ανατεθούν σε κάποιον άλλο (Botha, 2013; Everard et al., 2004; Robertson (1999a).

Στο ελληνικό δημοτικό σχολείο φαίνεται να μη γίνεται καταμερισμός εργασιών και δε βρίσκει εφαρμογή η έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας. Αυτό επιβαρύνει το έργο του διευθυντή και δεν του επιτρέπει να αφιερωθεί στα σημαντικότερα ζητήματα ανάπτυξης του σχολείου. Η αναδιάρθρωση της θέσης του διευθυντή, με την σωστή κατανομή των ευθυνών και καθηκόντων μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για να μπορέσει ο διευθυντής να ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου του (Elmore, 2000; Grubb & Flessa, 2006).

Παιδαγωγική ηγεσία

Ο παραδοσιακός ρόλος του διευθυντή ως διοικητικού, συντονιστή και διεκπεραιωτή είναι αυτός που φαίνεται να χαρακτηρίζει μια μεγάλη μερίδα διευθυντών. Η διαφορά μεταξύ επίσημης (νομοθεσία) και ανεπίσημης (πράξη) οργάνωσης του σχολείου, σε σχέση με τα παιδαγωγικά καθήκοντα του διευθυντή, ενισχύει την επικράτηση μιας πιο διοικητικής θέασης αλλά και πραγμάτωσης του διευθυντικού ρόλου από μια σημαντική μερίδα διευθυντών. Μέσα από το ερωτηματολόγιο φάνηκε ότι οι διευθυντές τηρούν όλα τους τα διοικητικά καθήκοντα με αρκετή έως και μεγάλη άνεση, ενώ τα μικτά και κυρίως τα παιδαγωγικά τους καθήκοντα είναι αυτά που δεν τηρούνται με την ίδια συχνότητα και πληρότητα. Η κατάσταση φαίνεται να είναι καλύτερη για τους διευθυντές της Ομάδας 1. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα και της Κουάλη (2012) στην Κύπρο. Η εξήγηση που δίνει είναι ότι ο συγκεντρωτικός, γραφειοκρατικός, ιεραρχικός, μη ελεγκτικός χαρακτήρας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζει το πεδίο δράσης ενός διευθυντή και είναι ευκολότερο να τον περιορίσει στην υλοποίηση, κυρίως, διοικητικών καθηκόντων. Επιπλέον, η απουσία εθνικών επιπέδων αναφοράς, η απουσία συστηματικής έρευνας αλλά και συστηματικής στήριξης εκ των άνω, αποτελούν επιπλέον περιορισμούς του τοπικού συγκεκριμένου στην ενάσκηση ηγετικού ρόλου στο σχολείο. Τα παραπάνω ισχύουν στον ίδιο ή και σε μεγαλύτερο βαθμό και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

5.2. Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφία θα παρουσιαστούν στη συνέχεια προτάσεις για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου των διευθυντών σχολείων.

Καταρχήν, είναι σημαντικό ο διευθυντής να έχει όραμα και να έχει ξεκαθαρίσει που θέλει να οδηγήσει τον οργανισμό. Να ιεραρχεί τις προτεραιότητες, να θέτει στόχους και να παρακολουθεί την υλοποίησή τους (Everard et al., 2004; Kalu, 2012; Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005). Όπως σημειώνει ο Odumeru (2013) «αν δεν ξέρεις που θα πας, τίποτα δε θα σε πάει εκεί». Η σημασία του παράγοντα «Καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων» στην επαγγελματική ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα έχει αναδειχτεί και ερευνητικά (Macan, 1994; Tavakoli et al., 2013).

Οι διευθυντές θα πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές με τις οποίες ενεργούν με βάση τις προτεραιότητες που έχουν θέσει, αντί να ξοδεύουν ένα μεγάλο ποσοστό του χρόνου τους ως αντίδραση σε τρέχοντα περιστατικά (Calu, 2012). Η «πυροσβεστική» αντιμετώπιση διαπιστώθηκε ότι αποτελεί συνηθισμένη αντίδραση για τους περισσότερους διευθυντές. Το κλειδί της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου είναι επαγρύπνηση απέναντι στην τυραννία του επείγοντος (Κασουλίδης και Πασιαρδής, 2005; Nicholls, 2001). Οι διευθυντές θα πρέπει να πάρουν το πηδάλιο στα χέρια τους αποφασίζοντας ποιες δραστηριότητες έχουν προτεραιότητα, ποιες μπορούν να περιμένουν και ποιες πρέπει να παραμεριστούν εντελώς. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται οργάνωση και προγραμματισμός, έτσι ώστε να δίνεται προτεραιότητα στις επείγουσες και σημαντικές δραστηριότητες.

Θα πρέπει να θυμηθούμε εδώ την αρχή του Pareto, σύμφωνα με την οποία όσον αφορά την προσωπική διαχείριση του χρόνου, το 80 τοις εκατό των εργασιών που σχετίζονται με την απόδοσή μας θα μπορούσε να προέλθει μόνο από το 20 τοις εκατό από το χρόνο μας στη δουλειά. Έτσι, για την αποτελεσματική χρήση του χρόνου, το άτομο θα πρέπει να επικεντρωθεί πρώτα σε αυτές τις ζωτικές 20% πριν από τις άλλες. Πριν από κάθε δραστηριότητα που επιτελείται, το άτομο πρέπει να ρωτήσει τον εαυτό του την ακόλουθη ερώτηση: είναι αυτό μεταξύ του ζωτικής σημασίας 20% ή του ασήμαντου 80%. Η δυνατότητα να επιλέξει και να υλοποιήσει δράσεις μεταξύ των ζωτικών 20% θα καθορίσει το πόσο αποτελεσματικό το άτομο θα είναι (Reh, 2013). Σύμφωνα με τον κανόνα 80/20 αν αξιοποιήσουμε αποτελεσματικά ένα μικρό μέρος του χρόνου μας μπορούμε να πετύχουμε περισσότερους στόχους από όσους νομίζουμε.

Για να αντιμετωπίσουμε την «τυραννία του επείγοντος» ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η ταξινόμηση των εργασιών σε τεταρτημόρια (Διαγράμματα 3 & 4) ανάλογα με το πόσο επείγουσες και πόσο σημαντικές είναι (Nicholls, 2001; Odumeru, 2013). Τα άτομα που δίνουν έμφαση στις μη επείγουσες αλλά σημαντικές δραστηριότητες είναι τα πιο αποτελεσματικά. Με αυτή τη φιλοσοφία τα άτομα αυτά χτίζουν σχέσεις, προγραμματίζουν,

προλαβαίνουν κρίσεις, υλοποιούν όλα αυτά που οι άλλοι παραμελούν γιατί δεν τους πιέζουν και δεν τα θεωρούν επείγοντα.

Για τον περιορισμό των πιέσεων και τον έλεγχο του άγχους εξαιτίας των χρονικών περιορισμών απαιτείται ο προγραμματισμός των ενεργειών με χρήση χρονοδιαγραμμάτων (Eilam & Aharon, 2003). Σημαντική είναι και η καθημερινή αξιολόγηση της διαχείρισης του χρόνου (Alalfy & Elfattah, 2014). Στο τέλος κάθε ημέρας, ο διευθυντής θα πρέπει να αναρωτιέται: «Πώς έχω χρησιμοποιήσει το χρόνο μου σήμερα; Πόσο έχω διαφυλάξει τον προγραμματισμό για συγκεκριμένες δραστηριότητες; Ποιες δραστηριότητες που πράγματι καταναλώνεται το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα; Έχω εφαρμόσει τον κατάλογο προτεραιότητας και την αναμενόμενη κατανομή του χρόνου;».

Μια άλλη σημαντική διάσταση που επισημαίνει ο Miller (2001) είναι ότι για να αλλάξουν τον τρόπο που δίνουν προτεραιότητα στο χρόνο τους, οι διευθυντές πρέπει να βοηθήσουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ιδιαίτερα τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, να κατανοήσουν γιατί και πώς ο ρόλος του διευθυντή αλλάζει. Εξίσου σημαντική είναι η κατανόηση από όλους ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει χρόνο, για να είναι ένας στρατηγικός ηγέτης. Τα παραπάνω είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τα ελληνικά σχολεία όπου συχνά ο διευθυντής επικεντρώνεται σε ένα διεκπεραιωτικό ρόλο, και μοιάζει περισσότερο να είναι ο γραμματέας και ο επιστάτης του σχολείου, παρά ένας εκπαιδευτικός ηγέτης.

Η μείωση του διδακτικού ωραρίου ή ακόμα και η απαλλαγή από το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο θα βοηθούσε προς την κατεύθυνση της αλλαγής του ρόλου του διευθυντή, Αυτό θα επέτρεπε την εξοικονόμηση χρόνου για άλλες δραστηριότητες (πχ διοικητικό έργο, παιδαγωγική καθοδήγηση, επικοινωνία με γονείς, σχεδιασμό και οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων, ανάπτυξη εξωστρέφειας σχολικής μονάδας κτλ). Αυτό θα σήμαινε και την αλλαγή του ρόλου του διευθυντή σε σχέση με τη διδακτική πράξη, αναλαμβάνοντας έναν καθοδηγητικό παιδαγωγικό ρόλο, στενά συνδεδεμένο με παιδαγωγικές κατευθυντήριες γραμμές, τόσο για τη μαθησιακή βελτίωση όσο και για την ανάπτυξη του προσωπικού (Ράπτης, 2009). Θα μπορούσαν επίσης να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην εισαγωγή, την εφαρμογή και την διαχείριση των καινοτόμων προγραμμάτων (Τσαντάκης, 2014). Στην έρευνα της Κουάλη (2012) οι διευθυντές εκφράζουν την επιθυμία για μείωση ή και κατάργηση των διδακτικών καθηκόντων, ενώ την ίδια επιθυμία διατυπώνεται και σε αρκετά από τα σχόλια των διευθυντών στη δική μας έρευνα. Στις Η.Π.Α. ο χρόνος που αφιερώνουν οι διευθυντές είναι ελάχιστος, κάτω από 9% του συνολικού τους χρόνου, ενώ στο Ισραήλ

είναι έξι ώρες την εβδομάδα ανεξάρτητα από το μέγεθος του σχολείου (Rosenblatt & Somech, 1998).

Η ηλεκτρονική πλατφόρμα που χρησιμοποιούν τα σχολεία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για αυτοματοποίηση γραφειοκρατικών διαδικασιών. Η σημερινή πλατφόρμα που χρησιμοποιούν τα σχολεία (Myschool) είναι δύσχρηστη και υπάρχουν αρκετά παράπονα από τους διευθυντές. Θα μπορούσε να βελτιωθεί ή να αντικατασταθεί από μια πιο εύχρηστη πλατφόρμα και με μεγαλύτερη δυνατότητα παραμετροποίησης.

Η σωστή χρήση του της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας μπορεί να βοηθήσει στη διαχείριση του χρόνου διευκολύνοντας και βελτιώνοντας ταυτόχρονα την επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, γονείς, διοίκηση και άλλους φορείς (Huang & Lin, 2014). Επιπλέον, τα προγράμματα διαχείρισης της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας έχουν χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τη διαχείριση του χρόνου (Odymeru, 2013).

Οι Olowolu και Ahaiwe (2011) με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας τους διατύπωσαν τους χρυσούς κανόνες για την καλή διαχείριση του χρόνου από το διευθυντή του σχολείου:

1) ο διευθυντής θα πρέπει να δημιουργηθεί μια καθημερινή ρουτίνα και να καθορίσει τις προθεσμίες για την εκπλήρωση όλων των εργασιών.

2) Σημαντικά θέματα δεν θα πρέπει να αναβάλλονται, και οι ιδέες θα πρέπει να καταγράφονται άμεσα.

3) Προσπαθήστε να κανονίσετε ένα διάλειμμα, όταν δεν μπορείτε να εργαστείτε περισσότερο αποτελεσματικά στο έργο σας, ώστε να μπορέσετε να ξεκουραστείτε για λίγο. Η εργασία για μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς διακοπή δε συνιστά ποτέ μια αποτελεσματική χρήση του χρόνου.

4) Ο διευθυντής θα πρέπει να λάβει μέτρα για να αποφευχθούν οι διακοπές και η κλοπή του χρόνου. Μάθετε να λέτε όχι και να είστε επιλεκτικός.

5) Κάθε μέρα που περνάει, επιλέξτε ένα έργο και να προσπαθήσουμε να τερματίσουμε τουλάχιστον αυτό το έργο, πριν να πάει στο σπίτι .

6) Σκέψου πρώτα πριν να ενεργήσεις, τίποτα δεν είναι τόσο επείγον ώστε δεν υπάρχει χρόνος για να εξετάσουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο χρόνος που δαπανάται για το σχεδιασμό δεν είναι ποτέ χαμένος.

Ο Robertson (2006) προτείνει να υπάρχει συγκεκριμένος χρόνος την ημέρα (π.χ. 15 λεπτά) για τη σύνταξη διοικητικών εγγράφων. Θέτουμε όρια στη διάρκεια των συναντήσεων. στις

τηλεφωνικές συνομιλίες και άλλες επαφές, χωρίς να ξεχνούμε εκείνες τις καταστάσεις που χρειάζονται μια εξαίρεση, Η καταγραφή ηλεκτρονικών σημειώσεων των συζητήσεων με γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Βοηθά στην εξοικονόμηση χρόνου. Σημαντική είναι επίσης η καταγραφή και ανάλυση του πώς ξοδεύει το χρόνο του ο διευθυντής στο σχολείο, έτσι ώστε να έχει επίγνωση της πραγματικής κατανομής του χρόνου και να κάνει τις αναγκαίες προσαρμογές (Everard et al., 2004).

Η περιδιάβαση του σχολικού χώρου αποτελεί ευκαιρία αλληλεπίδρασης και επίλυσης προβλημάτων σε πραγματικό χρόνο (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005; Rosenblatt & Somech, 1998). Σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο».

Βελτίωση δεξιοτήτων στην ανάθεση εργασιών

Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά η Botha (2013) είναι πάντα καθήκον των διευθυντών να αναθέτουν αρμοδιότητες, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν και αυτό πρέπει να ασκείται με θρησκευτική ευλάβεια. Η κατανομή του βάρους των εργασιών με τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων βοηθά τους διευθυντές σχολείων να επικεντρωθούν σε σημαντικά ζητήματα, να αξιοποιήσουν δημιουργικά το χρόνο τους, να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις της θέσης τους και να βιώσουν ικανοποίηση από την εργασία (Lee & Hallinger, 2012; Robertson, 1999a; Sikhwivhilu, 2003). Επιπλέον, δίδεται η δυνατότητα στο προσωπικό να ενισχύει την ανάπτυξη των ικανοτήτων, καθώς δίδεται χρόνος στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ιδιαίτερες δεξιότητες στην εργασία και η ευκαιρία να πετύχουν (Alalfy & Elfattah, 2014; Heaney, 2001; Marshall, 2008; Ugwulashi, 2011).

Ένας από βασικά ερωτήματα που, είναι ποιες από τις δραστηριότητες του προγράμματος θα μπορούσαν να γίνουν από κάποιον άλλο εξίσου καλά όπως και από τον ίδιο ή ακόμα καλύτερα (Kalu, 2012). Μια ανάλυση των καθηκόντων και των ευθυνών που βασίζονται σε σαφή γνώση της περιγραφής της εργασίας του διευθυντή και τους στόχους του σχολικού συστήματος πληροφορεί το διευθυντή ποιες λειτουργίες μπορεί να εκτελέσει αυτός βασιζόμενος στην ανώτερη τεχνογνωσία και την εμπειρία του και ποιες μπορεί να μεταβιβάσει σε άλλα μέλη του προσωπικού (Kalu, 2012). Στη συνέχεια ο διευθυντής θα υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό με μια πλήρη περιγραφή των εργασιών, εκπαίδευση αν χρειάζεται, παρακολούθηση και καθοδήγηση (Alalfy & Elfattah, 2014).

Σύμφωνα με τη Mathibe (2007) ο αποτελεσματικός διευθυντής που απολαμβάνει ικανοποίηση από την εργασία αναθέτει εργασίες με τρόπο που ταιριάζει στις ικανότητες και

προτιμήσεις του προσωπικού. Θα ήταν σημαντικό οι διευθυντές να γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα των υπαλλήλων, έτσι ώστε να μπορούν να κατανεύμουν τις αρμοδιότητες. Πολλοί διευθυντές αποτυγχάνουν στην ανάθεση των εργασιών λόγω του χρόνου που χρειάζονται, για να εκπαιδεύσουν έναν εκπαιδευτικό να εκτελέσει μια εργασία. Είναι επίσης ζωτικής σημασίας όλοι οι εμπλεκόμενοι να γνωρίζουν ποιος είναι πραγματικά υπεύθυνος για μία εργασία, ενώ θα πρέπει να ορίζονται χρονικά όρια για την ολοκλήρωση των εργασιών (Robertson (1999a).

Η ανάθεση εργασιών λειτουργεί μόνο εάν περιλαμβάνει την ευθύνη (Khumalo, 2012). Ο διευθυντής είναι σημαντικό να δίνει ένθερμη δημόσια αναγνώριση στα μέλη του προσωπικού που πέτυχαν στην ευθύνη που τους είχε ανατεθεί και προσωπική εποικοδομητική ανατροφοδότηση σ' αυτούς που δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά (Ugwulashi, 2011). Κατά την ανάθεση εργασιών, ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να είναι προσεκτικός ώστε να μην υπερφορτώνει άτομα με ζητήματα που είναι πάρα πολύ δύσκολα ή ανέφικτα, καθώς αυτό μπορεί να είναι οδηγήσει σε παράλυση και να επηρεάσει αρνητικά την ικανοποίηση από την εργασία (Syptak, Marsland, & Ulmer, 1999).

Εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου

Είναι σημαντική η αρχική εκπαίδευση, πριν την ανάληψη των καθηκόντων, και η επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα διαχείρισης διαθέσιμου χρόνου όπως και σε θέματα αποτελεσματικής κατανομής του εργασιακού τους ωραρίου. Ο Abu-Nasser (2011) βρήκε ότι το πιο σημαντικό εμπόδιο για τη σωστή διαχείριση του χρόνου όπως, δηλώθηκε από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνά του, ήταν ότι οι διευθυντές δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να εφαρμόσουν επιστημονικές μεθόδους διαχείρισης του χρόνου. Η θετική επίδραση της επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης του χρόνου επιβεβαιώνεται, εξάλλου, από τα ευρήματα αρκετών ερευνών (Claessens, 2004; Green & Skinner, 2005; Robertson, 1999; Eerde 2003). Η επιμόρφωση θα μπορούσε να πάρει μορφή εβδομαδιαίων συναντήσεων, παρά να είναι μονοήμερη ή διήμερη, τεχνική που θεωρείται και πιο πετυχημένη για εδραίωση και χρήση της νέας γνώσης (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2009).

Οι τομείς κατάρτισης μπορεί να περιλαμβάνουν: α) τον καθορισμό των στόχων, β) την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, γ) την κατασκευή λιστών, δ) τον προγραμματισμό και το σχεδιασμό, ε) την οργάνωση του γραφείου και των εγγράφων, στ) την αντιμετώπιση της αναβλητικότητας, και ζ) τη διαχείριση των διακοπών και των περισπασμών. Οι συμπεριφορές διαχείρισης του χρόνου διδάσκονται χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μεθόδων,

συμπεριλαμβανομένης της διάλεξης, της συζήτησης, του βίντεο, το παιχνίδι ρόλων, την εξάσκηση στο να θέτουν στόχους και να κατασκευάζουν λίστες (Macan, 1994).

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων διαχείρισης του χρόνου των διευθυντών «μπορεί να είναι μια σημαντική στρατηγική για να επικεντρωθούν στην εκπαιδευτική ηγεσία και να επιδιώκουν τη βελτίωση του σχολείου (Grissom et al, 2013; Khumalo, 2012).

5.3. Περιορισμοί

Βασικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι στηρίχτηκε μόνο στις δηλώσεις των ίδιων των διευθυντών. Οι έρευνες επισκόπησης με ερωτηματολόγια επιτρέπουν τη μελέτη μεγάλων δειγμάτων, αλλά συχνά θυσιάζουν το βάθος και ίσως την ακρίβεια (Hornig et al., 2010; Jex & Elacqua, 1999; Tulowitzki, 2013). Υπάρχει επίσης ο κίνδυνος σκεβρωμένων/ασύμμετρων δεδομένων μέσω κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων, καθώς και προκαταλήψεις αυτο-αναφοράς και μνήμης (Tulowitzki, 2013). Σύμφωνα με την Claessens (2009) οι έρευνες αυτό-αναφοράς (self-report) μπορεί να μην είναι σωστές και αντιπροσωπευτικές καθώς στηρίζονται μόνο σε μια πηγή δεδομένων, ενώ οι Grissom et al (2013) αναφέρουν ότι οι αυτό-αναφορές ως εργαλείο διαχείρισης του χρόνου μπορεί να είναι ατελής και να μη μέτρα τις πραγματικές συμπεριφορές και δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου. Οι κρίσεις των διευθυντών είναι υποκειμενικές που βασίζονται στην αντίληψη τους ενώ δεν υπήρχαν αντικειμενικά κριτήρια για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας. Ορισμένα ευαίσθητα ερωτήματα όπως σχετικά με την τήρηση του διδακτικού ωραρίου ή την πραγματοποίηση συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων και του σχολικού συμβουλίου ίσως ήταν δύσκολο να απαντηθούν με ειλικρίνεια. Ο κίνδυνος να δίνουν οι ερωτώμενοι «κοινωνικά επιθυμητές» απαντήσεις είναι ένα υπαρκτό και σημαντικό πρόβλημα στις έρευνες με ερωτηματολόγιο ή συνέντευξη και δεν είναι εύκολο να αντιμετωπιστεί (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006; Krosnick, 1999; Orpenheim, 1992). Το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2014, δηλαδή την περίοδο που οι διευθυντές σχολείων ετοιμάζαν το φάκελο τους για να αξιολογηθούν για το έργο τους, για πρώτη φορά μετά από 30 χρόνια, ίσως τους έκανε πιο επιφυλακτικούς.

Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα θα ήταν πιο αξιόπιστα αν συνδυάζονταν με συνέντευξη διευθυντών, παρατήρηση των διευθυντών στο σχολείο ή και πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Το δείγμα των διευθυντών γενικών σχολείων προέρχεται από μία από τις 13 εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας και αυτό θέτει ενδεχόμενα περιορισμούς στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Η επίδραση των περιορισμών αυτών στην αντιπροσωπευτικότητα και στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε όλη τη χώρα μειώνεται λόγω της ισχυρής ομοιομορφίας των σχολικών δομών και πρακτικών σε όλη τη χώρα (Papadopoulos, 1997· Βλάχου, et al., 2004). Επιπλέον, η περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας είναι μια μεγάλη περιφέρεια και από τις πλέον αντιπροσωπευτικές της χώρας, καθώς έχει μεγάλο αστικό κέντρο και νομούς με μικρότερες πόλεις. Η δυνατότητα γενίκευσης αυξάνεται από το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλη ομοιομορφία στα αποτελέσματα μεταξύ των νομών, καθώς και μεταξύ των περιοχών (αστική, ημιαστική, αγροτική).

Ένα άλλο ερώτημα που δημιουργείται είναι αν οι διευθυντές που δεν απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, θα έδιναν τις ίδιες απαντήσεις. Στην έρευνα συμμετείχε το 53% των διευθυντών των σχολείων στα οποία στάλθηκε το ερωτηματολόγιο. Δε γνωρίζουμε σίγουρα αν το υπόλοιπο 47% είδε το ερωτηματολόγιο ή αν αγνόησε παντελώς το ηλεκτρονικό μήνυμα, επειδή δεν ήταν υπηρεσιακό. Δε μπορούμε να γνωρίζουμε αν η απόφαση συμμετοχής στην έρευνα θα μπορούσε να έχει κάποια σχέση με τη διαχείριση του χρόνου από τους διευθυντές. Επειδή για τους διευθυντές που δεν απάντησαν δεν είχαμε πληροφορίες επιχειρήσαμε να ελέγξουμε αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των 108 διευθυντών που απάντησαν μετά την πρώτη αποστολή του ερωτηματολογίου και των 74 που απάντησαν μετά τη δεύτερη αποστολή του (υπενθύμιση). Δε βρέθηκε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σε σχέση με την κατανομή και τη διαχείριση του χρόνου τους. Επίσης, δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις από νομό σε νομό, παρόλο που το ποσοστό συμμετοχής κυμάνθηκε από 31% (Σερρών) έως 69% (Ανατ. Θεσσαλονίκης). Τα παραπάνω δεδομένα περιορίζουν την πιθανότητα να υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αυτών που συμμετείχαν ή δε συμμετείχαν στην έρευνα.

Παραπέρα έρευνα

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια πρώτη διερεύνηση της διαχείρισης του χρόνου από τους διευθυντές δημοτικών σχολείων. Στον πλαίσιο μιας διπλωματικής εργασίας δεν υπήρχαν τα χρονικά περιθώρια για τη συλλογή δεδομένων από διαφορετικές πηγές, ενώ και για πρακτικούς λόγους δεν υπήρχε δυνατότητα παρατήρησης των διευθυντών κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Θα πρέπει να υπάρξει παραπέρα έρευνα σε άλλες περιοχές της χώρας,

αλλά και σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πέραν των ερωτηματολογίων στους διευθυντές μπορούν να ερωτηθούν και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και να χρησιμοποιηθούν και ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, όπως η συνέντευξη και η παρατήρηση των διευθυντών κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Έτσι θα μπορούν να διασταυρωθούν και να ερμηνευτούν καλύτερα οι πληροφορίες.

Το γεγονός ότι ο διευθυντής τα τελευταία χρόνια επιφορτίζεται με περισσότερες ευθύνες και καθήκοντα (σχολεία αναμορφωμένου προγράμματος, πρόεδρος της ΕΔΕΑΥ, αυτό-αξιολόγηση σχολικής μονάδας, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, άδειες εκπαιδευτικών, ηλεκτρονικές πλατφόρμες, κ.α.) καθιστά ακόμα πιο πολύπλοκο το ρόλο του και αναγκαία τη σωστή διαχείριση και αξιοποίηση του χρόνου του. Τα παραπάνω φανερώνουν τη σημασία του θέματος και την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνησή του, έτσι ώστε να εντοπιστούν οι αδυναμίες και να υπάρξουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις, καθώς έχει βρεθεί ότι με κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης οι διευθυντές μπορούν να βελτιώσουν τη διαχείριση του χρόνου τους με θετικά αποτελέσματα για τη λειτουργία του σχολείου (Grissom, Loeb, & Mitani, 2013; Su, 2013).

Η έρευνα για τη διαχείριση του χρόνου στο σχολείο θα μπορούσε να συνδυαστεί με τη διαδικασία της αυτό-ρύθμισης και των κινήτρων, καθώς και της δημιουργικής εργασίας Claessens (2009). Θα μπορούσε επίσης η έρευνα να συνδυαστεί με άλλες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διοίκησης όπως τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική ηγεσία (Κουάλη, 2012) καθώς και την κατανομημένη ή την παιδαγωγική ηγεσία με τις οποίες η διαχείριση του χρόνου φαίνεται να συνδέεται. Τέλος, θα μπορούσε να εξεταστεί σε σχέση με το επαγγελματικό στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Abu-Nasser, F. M. (2011). Perceptions of Secondary School Principals in Saudi Arabia of Time Management Techniques. *Journal of Instructional Psychology*, 38 (1), 18-22.
- Αγγελίδου, Κ. (2006). Η Δημιουργία ενός Μεθοδολογικού Υποβάθρου για τη Μελέτη της Επιτυχημένης Ηγεσίας στην Κύπρο: Η Προσέγγιση των «Πολλαπλών Απόψεων», 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*, Λευκωσία, 2-6 Ιουνίου 2006.
- Adu-Orpong, A. A., Agyin-Birikorang, E., Darko, G. M., & Aikins, E. D. (2014). Time management and administrative effectiveness: lessons for educational administrators. *Global Journal of Interdisciplinary Social Science*, 3 (4), 76-82.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Ίων.
- Akomolafe, C. O., & Oluwatimehin, B. F. (2013). Principals' time management in secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(1), 13-16.
- Alalfy, H. & Elfattah, D. (2014). Time Management as an Approach to secondary Schools Management Development in Egypt. *Excellence International Journal Of Education And Research*, 2 (6), 118-132.
- Archer, T. M. (2003). Web-based surveys. *Journal of Extension*, 41 (4), 1-5.
- Archer, T. M. (2008). Response rates to expect from web-based surveys and what to do about it. *Journal of extension*, 46 (3), 1-6.
- Azar, S., & Zafer, S. (2013). Confirmatory Factor Analysis of Time Management Behavior Scale: Evidence from Pakistan. <http://journal-archievs31.webs.com/946-959.pdf>
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Beardsley, D. (1998) *Don't manage time, manage yourself*. *Fast Company*, April/May
- Beefink, F., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Bertrand, J. W. M. (2012). Being successful in a creative profession: The role of innovative cognitive style, self-regulation, and self-efficacy. *Journal of business and psychology*, 27(1), 71-81.
- Berkey, T. B. Strategies for Transforming the Daily Work of Principals: A Study of Present Habits and Opportunities for Change. *Leadership on the Frontlines*, 266.
- Bluedorn, A. C., Kaufman, C. F., & Lane, P. M. (1992). How many things do you like to do at once? An introduction to monochronic and polychronic time. *The Executive*, 6 (4), 17-26.
- Botha, R. J. (2013). School Principals' Abilities to Manage Time Effectively: a Gender Study in Selected South African Schools. *Gender & Behaviour*, 11 (2), 5464-5473.
- Burns, R. and Burns, R. (2009). *Business Research Methods and Statistics using SPSS*, Sage: London.
- Camburn, E., Spillane, J. P., & Sebastian, J. (2010). Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 707-737.
- Γεράκη, Α. (2013). *Συμβολή των διευθυντών σχολικών μονάδων σε επιμέρους μεταβλητές της αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008), Η λήψη Αποφάσεων στη Διοίκηση του Δημοτικού Σχολείου: Τυπικές Ρυθμίσεις και Άτυπες Πραγματικότητες, *Διοικητική Ενημέρωση*, 45, 105-111.
- Chizawsky, L. L., Estabrooks, C. A., & Sales, A. E. (2011). The feasibility of Web-based surveys as a data collection tool: a process evaluation. *Applied Nursing Research*, 24 (1), 37-44.
- Claessens, B. J. (2004). *Perceived control of time: Time management and personal effectiveness at work*. Doctoral Dissertation. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2004). Planning behavior and perceived control of time at work. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (8), 937-950.

- Claessens, B, Roe, R. & Rutte (2009), 'Time management: logic, effectiveness & challenges, In: Roe, R., Waller, M. & Clegg, S. (Eds), *Time in organizational Research*, London, Routledge, UK, pp. 23-41
- Claessens, B. J. C., Eerde, W. van, Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36 (2), 255–276.
- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London & New York: Routledge Falmer.
- Converse, J., & Presser, S. (1986). *Survey Questions. Handcrafting the Standardised Questionnaire*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Cook, D. (1998). *Time-on-task responsibilities of the elementary school principal*. Doctoral Dissertation, University of South Dakota, 1998). (UMI No. 9946681)
- Covey, S. R. (2004). *The seven habits of highly effective people*. New York, NY: Free Press.
- Cranston, N. (2002). School-based management, leaders and leadership: change and challenges for principals. *International Studies in Educational Administration*, 30 (1), 2-12.
- Creswell, W. J. (1994). *Research design: qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Δαλκαβούκη, Α. (2012). *Η καθημερινή λειτουργία των διευθυντών σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Darini, M., Pazhouhesh, H., & Moshiri, F. (2011). Relationship between Employee's Innovation (Creativity) and time management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 25, 201-213.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). Successful Leadership: A Review of the International Literature. *CfBT Education Trust*. ED546806.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). Ten strong claims about successful school leadership. *National College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham*.

- de Rada, V. D., & Domínguez-Álvarez, J. A. (2014). Response Quality of Self-Administered Questionnaires A Comparison Between Paper and Web Questionnaires. *Social Science Computer Review*, 32(2), 256-269.
- Doud, J. (1989). *The K-8 Principal in 1988*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.
- Doyle, M. E., & Rice, D. M. (2002). A model for instructional leadership. *Principal Leadership*, 3(3), 49-52.
- Eckman, E.W. 2004. Similarities and differences in role conflict, role commitment and job satisfaction for female and male high school principals. *Educational administration quarterly*, 40 (3), 366-387.
- Eerde, W. V. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of psychology*, 137 (5), 421-434.
- Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304-334.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute. <http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/building.pdf>
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London: Sage.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4 (3), 272-299.
- Fan, W., & Yan, Z. (2010). Factors affecting response rates of the web survey: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 132-139.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics using SPSS* (Second Edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Fowler, F. (1988). *Survey Research Methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Fowler, F. (1995). *Improving Survey Questions. Design and Evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Francis-Smythe J.A. (2006) Time Management. in *Timing the Future: The Case for a Time-Based Prospective Memory*. Eds. J. Glicksohn & M. Myslobodsky. World Scientific Publishing.
- Francis-Smythe, J. , & Robertson, I. (1999a). On the relationship between time management and time estimation. *British Journal of Psychology*, 90(3), 333-347.
- Francis-Smythe, J., & Robertson, I. (1999b). Time-related individual differences. *Time & Society*, 8 (2-3), 273-292.
- Geraki, A. (2014). Roles and skills comparison among principals in Greek schools Application of Competing Values Framework. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (45), 45-64.
- Gaziel, H. (1995). Managerial work patterns of principals at high-and average-performing Israeli elementary schools. *The elementary school journal*, 96 (2)179-194.
- Ghamrawi, N., & Al-Jammal, K. (2013). Time Flies – A statement that best applies to school principal, *British Journal of Education*, 1 (1), 52-66.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. Retrieved on 20/12/2014 from: <http://pioneer.netserv.chula.ac.th/~ppongsa/2013605/Cronbach.pdf>
- Gliner, J. A. & Morgan, G. A. (2000) *Research Methods in Applied Settings: An Integrated Approach to Design and Analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goff, P. T., Goldring, E., & Bickman, L. (2014). Predicting the gap: perceptual congruence between American principals and their teachers' ratings of leadership effectiveness. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26 (4), 333-359.
- Goldring, E., Huff, J., May, H., & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: What influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46 (3), 332-352.
- Green, P., & Skinner, D. (2005). Does time management training work? An evaluation. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 124-139.

- Greenlaw, C., & Brown-Welty, S. (2009). A comparison of web-based and paper-based survey methods testing assumptions of survey mode and response cost. *Evaluation Review*, 33(5), 464-480.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating Principal Effectiveness How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills. *American Educational Research Journal*, 48 (5), 1091-1123.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2013). Principal Time Management Skills: Explaining Patterns in Principals' Time Use and Effectiveness. Retrieved on 27/5/2014, from: <http://cepa.stanford.edu/content/principal-time-management-skills-explaining-patterns-principals-time-use-and-effectiveness>
- Grissom, J.A., Loeb, S., & Master, B. (2012). What is effective instructional leadership? Longitudinal evidence from observations of principals. Paper presented at the Association for Published by European Centre for Research Training and Development UK (www.ea-journals.org) 66 Public Policy Analysis and Management annual meeting, November 8-10, 2012, Baltimore, MD. <http://cepa2.stanford.edu/sites/default/files/11.5.2012.Instructionaltimeuse.pdf>
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. Principal Time Management Skills: Explaining Patterns in Principals' Time Use, Job Stress, and Effectiveness. https://my.vanderbilt.edu/jasongrissom/files/2012/05/time_management.pdf
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2013). Principal Time Management Skills: Explaining Patterns in Principals' Time Use and Effectiveness. Ανακτήθηκε στις 29/5/2014 από: <http://cepa.stanford.edu/content/principal-time-management-skills-explaining-patterns-principals-time-use-and-effectiveness>
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence From Observations of Principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Grubb, W. N., & Flessa, J. J. (2006). "A job too big for one": Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42 (4), 518-550.
- Gubrium, J., & Holstein, J. (Eds) (2002). *Handbook of Interview Research. Context & Method*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (2013). Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning. *NASSP Bulletin*, 0192636512469288.
- Häfner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: an experimental intervention study. *Educational Studies*, 40(3), 352-360.
- Häfner, A., Stock, A., Pinneker, L., & Ströhle, S. (2014). Stress prevention through a time management training intervention: an experimental study. *Educational Psychology*, 34(3), 403-416.
- Heaney, L. F. (2001). A question of management: conflict, pressure and time. *International Journal of Educational Management*, 15 (4), 197-203.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9-40). Springer Netherlands.
- Harris, L. A. (2012). *Middle School Principals' Time-on-Tasks and the Relationship to School Performance*. Doctoral dissertation. VirginiaTech University.
- Hayslett, M. M., & Wildemuth, B. M. (2005). Pixels or pencils? The relative effectiveness of Web-based versus paper surveys. *Library & Information Science Research*, 26(1), 73-93.
- Heaney, F. L. (2001) A question of management: conflict, pressure and time. *The International Journal of Educational Management*, 15 (4), 197-203
- Hellsten, L. M. (2012). What Do We Know About Time Management? A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management. In T. Stoilov (Ed.), *Time Management* (pp. 3-28). Croatia: InTech.
- Hornig, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116 (4), 491-523.
- Hoy, W. K. and C. G. Miskel. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (8th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Huang, H. (2006). Do print and Web surveys provide the same results? *Computers in Human Behavior*, 22, 334-350.

- Huang, E. Y., & Lin, S. W. (2014). How does e-mail use affect perceived control of time?. *Information & Management*, 51 (6), 679-687.
- Jex, S. M., & Elacqua, T. C. (1999). Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain. *Work & Stress*, 13 (2), 182-191.
- Johnson, P. J. (1999). Time-Management practices of school principals in the United States, PhD dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Johnson, J. (2004). What School Leaders Want. *Educational Leadership*, 61 (7), 24.
- Judge, T.A., Thoreson, C.J., Bono, J.E., & Patton, G.K. (2001). The job satisfaction—job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127 (3), 376-407.
- Kalu, J. N. (2012). Time Resource Management for Effective School Administration. *Journal of Educational and Social Research*, 2 (10), 115-123.
- Κασουλίδης, Γ. & Πασιαρδής, Π. (2005). «Τα κακά νέα: ο χρόνος πετά... Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου! Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή Δημοτικού Σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104.
- Kaufman-Scarborough, C., & Lindquist, J. D. (1999). Time management and polychronicity: Comparisons, contrasts, and insights for the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 14 (3/4), 288-312.
- Kellogg, S. (2005). Principal's Organizational Activities: An Analysis of the Differences between Actual and Ideal Time Expenditures as a Function of Career Stage. *Online Submission*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490787.pdf>
- Κεραμιδά, Κ. (2014). *Η διαχείριση του χρόνου ως παράγοντας αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα: ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή*. Στο 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαιδευτική Πολιτική (EduPolicies 2014), Αθήνα, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014.
- Kelly, W. E. (2002). Harnessing the river of time: a theoretical framework of time use efficiency with suggestions for counselors. *Journal of Employment counseling*, 39 (1), 12-21.
- Ketchen, D.J. & Shook, C.L. (1996). The application of cluster analysis in strategic management research: An analysis and critique. *Strategic Management Journal*, 17 (67), 441-458.

- Khumalo, M. G. (2012). *Management strategies to improve job satisfaction of principals in primary schools/Khumalo MG* (Doctoral dissertation, North-West University)
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2009). Evaluating training programs, the four levels, Chapter 1 from *Evaluating Training Programs*, published by Berrett-Koehler Publishers.
- Κουάλη, Γ. (2012). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικού σχολείου και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. Διδακτορική διατριβή. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κουσουλός, Α, Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική Διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.
- Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50, 537-567.
- Κυθραιώτης, Α. (2009). Η Οργάνωση – Διοίκηση Σχολείου και η Κατανομή του Χρόνου του Διευθυντή,
- Λαΐνας, 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*, τομ. 17, 151-179.
- Λακάσας, Α. (2007). Διευθυντές σχολείων χωρίς όραμα. *Εφημερίδα «Καθημερινή»*, 24-6-2007. Ανακτήθηκε στις 2/4/2015 από: <http://www.kathimerini.gr/290124/article/epikairothta/ellada/diey8yntes-sxoleiwn-xwris-orama>
- Lang, D. (1992). Preventing short-term strain through time-management coping. *Work & Stress*, 6 (2), 169-176.
- Lee, M., & Hallinger, P. (2012). National contexts influencing principals' time use and allocation: economic development, societal culture, and educational system. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 461-482.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). Review of research: How leadership influences student learning. <http://www.cehd.umn.edu/carei/publications/documents/ReviewofResearch.pdf>

- Lindquist, J. D., & Kaufman-Scarborough, C. (2007). The polychronic—monochronic tendency model PMTS scale development and validation. *Time & Society, 16*(2-3), 253-285.
- López, V., Ahumada, L., Galdames, S., & Madrid, R. (2012). School principals at their lonely work: Recording workday practices through ESM logs. *Computers & Education, 58* (1), 413-422.
- Λουκά, Π. (2009). *Τα προβλήματα των Διευθυντών στην εργασία τους*. Παρουσίαση Έρευνας Κλαδικής Επιτροπής Διευθυντών – ΠΟΕΔ στο Παγκύπριο Συνέδριο Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Μάιος 2009. Ανακτήθηκε στις 26/5/2014 από http://www.moec.gov.cy/dde/anptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/epaggelmatiki_anptyxi_prosopikou/parousiaseis/ta_provlimata_ton_dieythinton.pdf
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of applied psychology, 79* (3), 381.
- Mahar, P., & Chalmers, L. (2007). Teachers' perceptions of students diagnosed with ADHD. *In National Forum Applied Educational Research Journal, 20*, 1-8.
- Maiden, W. B., & Harrold, R. I. (1988). Tools for Principals to appraise their own work activities. *School Organization, 8*(2), 211-228.
- Marshall, K. (2003). Recovering from HSPS (hyperactive superficial principal syndrome): A progress report. *Phi Delta Kappan, 84*(9), 701-709.
- Marshall, K. (2008). The Big Rocks: Priority Management for Principals. *Principal Leadership, 8*(7), 16-22.
- Mathibe, I. 2007. The professional development of school principals. *South African journal of education, 27* (3), 523-540.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.
- May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School effectiveness and school improvement, 23*(4), 417-439.
- McNamara, P. (2010, September). Factors influencing the time management behaviours of small business managers. Ανακοίνωση στο SBS HDR Student Conference. Paper 3. Ανακτήθηκε από <http://ro.uow.edu.au/sbshdr/2010/papers/3> στις 10/1/2014.

- McPeake, J. (2007) The Principalship: A Study of the Principals Time on Task From 1960 to the Twenty-First Century. Retrieved 20/9/2014 from: <http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1726&context=etd>
- Miller, A. W. (2001). Finding Time and Support for Instructional Leadership. *Principal Leadership* 2 (4), 29-33.
- Μλεκάνης, Μ. (2003). Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων: ερευνητικά δεδομένα. Στο: Ζ. Παπανασούμ & Π. Χατζηπαναγιώτου, (Επιμ.), *Η Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές. Πρακτικά Ημερίδας* (σελ. 117-140). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Nayab, N (2011) Explore the History of Time Management. Retrieved 6/4/2015 from: <http://www.brighthub.com/office/home/articles/76908.aspx>.
- Nettles, S. M., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724-736.
- Munk, D. D., Bursuck, W. D., Epstein, M. H., Jayanthi, M., Nelson, J., & Polloway, E. A. (2001). Homework communication problems: Perspectives of special and general education parents. *Reading & Writing Quarterly*, 17 (3), 189-204.
- Νεοφυτίδης, Ν., Ιακωβίδου, Ε., Παναγή, Μ., Πασιαρδής, Π. (2006). Πεποιθήσεις επάρκειας διευθυντών σε σχέση με τη φθορά που νιώθουν και την εμπιστοσύνη προς εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. 9 ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/5.%20Κεφαλαίο%205%20Εκπαιδευτική%20Διοίκηση/5.5.%20Ν.%20Νεοφυτίδης%20et%20al..pdf
- Nicholls, J. (2001) The Ti-Mandi window: a time manager tool for managers. *Industrial and Commercial Training*, 33 (3), 104-108.
- Nonis, S. A., Teng, J. K., & Ford, C. W. (2005). A cross-cultural investigation of time management practices and job outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(4), 409-428.
- Odumeru, J. A. (2013). Effective Time Management. *Singaporean Journal Of Business Economics, and management studies*, 2 (1), 9-17.
- OECD (2008), Improving School Leadership. Volume 1: Policy & Practice, OECD, Paris.

- Olawolu, O. E. & Ahaiwe, C. N. (2011). Managing Time In Education Organization: Policy Implications for Educational Managers in Rivers State, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 63.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing, and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Osburn, H. K., & Mumford, M. D. (2006). Creativity and planning: Training interventions to develop creative problem-solving skills. *Creativity Research Journal*, 18 (2), 173-190.
- Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Παπαντωνίου, Ε. (2011). Το Μοντέλο Διοίκησης και Ηγεσίας Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993a). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος 1*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993b). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Τόμος 2*. Αθήνα.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus A Qualitative Approach. *Educational Management Administration & Leadership*, 26(2), 117-130.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων
- Peeters, M. A. G., & Rutte, C. G. (2005). Time management behavior as a moderator for the Job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (1), 64-75.
- Patterson, J. (2007). Strengthening resilience in tough times. *Principal*, 86 (5), 16–22
- Protheroe, N. (2009). *The K-8 principal in 2008 a 10-year study eighth in a series of research studies launched in 1928*. National Association of Elementary School Principals

- Ράπτης, Ν. (2009). Το διδακτικό ωράριο των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επίπτωσή του στην εκπαιδευτική διοικητική αποτελεσματικότητα, *Διοικητική Ενημέρωση*, 50, 99-112.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ραφτόπουλος, Β., & Θεοδοσοπούλου, Θ. (2002). Μεθοδολογία στάθμισης μιας κλίμακας. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 19 (5), 577-589.
- Reh, J.L (2013) Pareto Principle – The 80/20 Rule: How the 80/20 Rule can help You Be More Effective. Retrieved 6/4/2015 from: <http://management.about.com/cs/generalmanagement/a/Pareto081202.htm>.
- Rice, J. K. (2010). Principal effectiveness and leadership in an era of accountability: What research says . Retrieved from National Center for Analysis of Longitudinal Data in Educational Research (CALDER) website: www.caldercenter.org/upload/CALDER-Research-and-Policy-Brief-8.pdf
- Robertson, P. J. (1999a). *Time-management practices of school principals in the United States*. Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Robertson, P. J. (2006). How principals manage their time. *Principal*, 86 (2), 12-16.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on *school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Rosenblatt, Z., & Somech, A. (1998). The work behavior of Israeli elementary school principals: Expectations versus reality. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 505-532.
- Ruto, D. K. (2011). 108 constraints to principals' delegation of responsibility to teachers in public secondary schools in kenya. *Problems of Management in the 21st century*, 1, 108-117.
- Sánchez-Fernández, J., Muñoz-Leiva, F., & Montoro-Ríos, F. J. (2012). Improving retention rate and response quality in web-based surveys. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 507-514.

- Sari*, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30 (3), 291-306.
- Schwab, J. (2006). *Principal Component Analysis - Basic Relationships*. Retrieved 23/3/2006, from The University of Texas at Austin, School of Social Work, Web Site: http://www.utexas.edu/courses/schwab/sw388r7_spring_2006/SolvingProblems/0_SolvingHomeworkProblems_spring2006.htm
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 3(2), 81-98.
- Schiff, T. (2001). *Priorities and Barriers in High School Leadership: A Survey of Principals*. National Association of Secondary School Principals, 1904 Association Drive, Reston, VA 20191-1537.
- Segale, B.M.B. 2005. *To teach and to manage: a case of principal-teachers in multi-graded classrooms in farm schools*. Master Thesis. University of Johannesburg.
- Shellinger, M. (2005). Alternative School Administration Study. Retrieved January 23, 2014 from <http://eric.ed.gov/?id=ED490688>
- Shih, T. H., & Fan, X. (2009). Comparing response rates in e-mail and paper surveys: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 4(1), 26-40.
- Sikhwivhilu, A.P. (2003). *Factors influencing the job satisfaction of female educators*. Master Thesis. Pretoria: University of South Africa.
- Sodoma, B., & Else, D. (2009). Job Satisfaction of Iowa Public School Principals. *Rural Educator*, 31 (1), 10-18.
- Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The Educational Forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1), 103-125.
- Spillane, J. P., & Hunt, B. R. (2010). Days of their lives: a mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of curriculum studies*, 42(3), 293-331.

- Stronge, J. (1998). Leadership skills in school and business. *The School Administrator*, 55 (9), 21-26.
- Laurie-Ann M. Hellsten (2012). What Do We Know About Time Management? A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management, Time Management, In Stoilov, T. (Ed). *Time Management*. InTech. p. 3-28. <http://idl.isead.edu.es:8080/jspui/bitstream/123456789/1767/1/9789535103356.pdf>
- Su, Y. (2013). *Improving Instructional Leadership Behaviors of School Principals by Means of Implementing Time Management Training Sessions*. Doctoral Dissertation. University of Iowa. Retrieved on 25/5/2014, from: <http://ir.uiowa.edu/etd/4916>
- Sudman, S., & Bradburn, N. (1989). *Asking Questions. A Practical Guide to Questionnaire Design*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Syptak, J. M., Marsland, D. W., & Ulmer, D. (1999). Job satisfaction: Putting theory into practice. *Family Practice Management*, 6, 26-31.
- Tavakoli, H. M., Tavakoli, A. M., & Pouresmaeil, L. (2013). A Study of the Relationship between Time Management and Job Satisfaction. *International Journals Of Research in Organizational Behaviour and Human Resource Management*, 1 (3), 66-74.
- Taylor, K. C. (2007). *A study of principal's perceptions regarding time management*. Doctoral dissertation. Kansas State University.
- Thomas, R. A., & Ayres, J. (1998) A principal's interruptions: time lost or time gained? *The International Journal of Educational Management*, 12 (6), 244-249.
- Tracy, B. (2004). *Time power: A proven system for getting more done in less time than you ever thought possible*. New York: AMACOM.
- Τσαντάκης, Χ. (2014). *Καταμερισμός του εργασιακού χρόνου του διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι δυνατότητες ανάπτυξης καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολικό περιβάλλον*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Τσιάκκιρος, Α. (2006). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*. Διδακτορική διατριβή.

- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.32, σσ.195-213.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2006). Το άγχος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αποτελέσματα τεσσάρων περιπτώσιακών μελετών. 9^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές. Λευκωσία 2-3 Ιουνίου 2006.
- Tsakiri, M.T. (2002). How much 'managerial' is the managers' time? *Spoudai*, 52 (4), University of Piraeus.
- Tulowitzki, P. (2013). Leadership and school improvement in France. *Journal of Educational Administration*, 51 (6), 812-835.
- Ugwulashi, C. S. (2011). Time Management and School Administration in Nigeria: Problems and Prospects, *Journal of Educational and Social Research*, 1 (2), 871-878.
- Usdan, M., McCloud, B., & Podmostko, M. (2000). Leadership for student learning: Reinventing the principalship. *Institute For Educational Leadership*, 1, 24.
- Υφαντόπουλος, Γ., & Σαρρής, Μ. (2001). Σχετιζόμενη με την υγεία ποιότητα ζωής. Μεθοδολογία μέτρησης. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 18 (3), 218-229.
- Van Selm, M., & Jankowski, N. W. (2006). Conducting online surveys. *Quality and Quantity*, 40(3), 435-456.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα - Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Walker, J. (2009). Reorganizing Leaders' Time: Does it Create Better Schools for Students?. *NASSP Bulletin*, 93 (4), 213-226.
- 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. A Working Paper. ERIC Number: ED481972
- Webb, X. J. (2012). Measuring Job Satisfaction Among Kentucky Head Principals Using the Rasch Rating Scale Model. Doctoral dissertation, University of Kentucky, http://uknowledge.uky.edu/edl_etds/3/

- Wells, C. M. (2013a). Educational Leaders Describe a Job Too Big for One: Stress Reduction In the Midst of Leading. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 10 (3), 32-45.
- Wells, C. M. (2013b). Principals Responding to Constant Pressure: Finding a Source of Stress Management. *NASSP Bulletin*, 97 (4) 335 –34.
- Yamada, A. (2000). Elementary school principals' perceptions of responsibilities and competencies for instructional leadership. *Dissertation Abstracts International*, 61 (10).
- Zampetakis, L. A., Bouranta, N., & Moustakis, V. S. (2010). On the relationship between individual creativity and time management. *Thinking Skills and Creativity*, 5 (1), 23-32.

Παράρτημα 1- Επιστολές

Αρχική Επιστολή

Προς τον/την Διευθυντή/τρια

Θέμα: Έρευνα για τη Διαχείριση του Χρόνου των Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

σας στέλνω ένα ερωτηματολόγιο με την παράκληση να το συμπληρώσετε. Με το ερωτηματολόγιο αυτό μελετούμε τη Διαχείριση του Χρόνου των Διευθυντών στα Δημοτικά Σχολεία. Η έρευνα αφορά την καθημερινή μας προσπάθεια να ανταποκριθούμε στις συνεχώς αυξανόμενες τα τελευταία χρόνια αρμοδιότητες και ευθύνες.

Η έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα στοιχεία που θα δηλώσετε είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της έρευνας. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι 10-15 λεπτά περίπου.

Εάν χρειαστείτε οποιαδήποτε διευκρίνιση για το ερωτηματολόγιο, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στα τηλέφωνα: 6978042337 & 2310-918916. Εάν επιθυμείτε να σας γνωστοποιήσω τα αποτελέσματα της έρευνας παρακαλώ στείλτε μου μήνυμα με την ένδειξη: «Ενημέρωση για τα αποτελέσματα της έρευνας για τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών» στην ηλεκτρονική διεύθυνση: adarvoudis@yahoo.gr

Για να απαντήσετε το ερωτηματολόγιο πατήστε τον παρακάτω σύνδεσμο:

https://docs.google.com/forms/d/1KVsuJV-4hND3Be97LIKPKu_JUNAr9RQMEHJ5c0oXm2E/viewform

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Δρ. Δαρβούδης Αθανάσιος

Διευθυντής 3^{ου} Δ.Σ. Τριανδρίας

Επιστολή υπενθύμισης

Προς τον/την Διευθυντή/τρια

Θέμα: Έρευνα για τη Διαχείριση του Χρόνου των Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα καλημέρα,

σου υπενθυμίζω την πρόσκλησή μου να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο για τη **Διαχείριση του Χρόνου των Διευθυντών** στα Δημοτικά Σχολεία. Το θέμα αυτό μας απασχοληθεί καθημερινά κι αξίζει να μελετηθεί και στη χώρα μας με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει (έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης και βοηθητικού προσωπικού, διδακτικά καθήκοντα του διευθυντή, κ.α.).

Η ανταπόκριση στην πρώτη πρόσκληση ήταν μεγάλη, παρά το φόρτο της εργασίας των διευθυντών και το πλήθος των μηνυμάτων, εκείνη την περίοδο, από τους υποψήφιους για τα υπηρεσιακά συμβούλια. Είναι σημαντικό όμως το ποσοστό συμμετοχής να αυξηθεί, για να είναι τα αποτελέσματα πιο αντιπροσωπευτικά του συνόλου των διευθυντών. Γι' αυτό σας παρακαλώ να αφιερώστε 15 λεπτά από το χρόνο σας.

Για να απαντήσετε το ερωτηματολόγιο πατήστε τον παρακάτω σύνδεσμο:

https://docs.google.com/forms/d/1KVsuJV-4hND3Be97LIKPKu_JUNAr9RQMEHJ5c0oXm2E/viewform

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Σημείωση: Αν επιθυμείτε να σας στείλω βιβλιογραφία για το θέμα της διαχείρισης του χρόνου των διευθυντών στα ελληνικά (άρθρα από Κύπρο) ή και στα αγγλικά σε ηλεκτρονική μορφή, στείλτε μου σχετικό μήνυμα στην ηλεκτρονική διεύθυνση: adarvoudis@yahoo.gr

Δρ. Δαρβούδης Αθανάσιος

Διευθυντής 3^{ου} Δ.Σ. Τριανδρίας

Παράρτημα 2 - Ερωτηματολόγιο (Απόδοση σε έντυπη μορφή)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στόχος του ερωτηματολογίου που σας δίνεται είναι η καταγραφή των ενεργειών των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στη διαχείριση του εργασιακού τους χρόνου. Παρακαλείστε να διαθέσετε λίγα λεπτά από το χρόνο σας για να απαντήσετε το ερωτηματολόγιο. Η συνεργασία σας θα βοηθήσει στη συγκέντρωση πολύτιμων στοιχείων. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Πιο κάτω παρατίθενται διάφορες δραστηριότητες. Παρακαλώ δηλώστε αν ασχολείστε με αυτές και πόσο πολύ. Χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει.

A. Πόσο πολύ ασχολείστε με τις πιο κάτω δραστηριότητες;

1= Καθόλου	2= Λίγο	3= Αρκετά	4=Πολύ	5= Πάρα πολύ
------------	---------	-----------	--------	--------------

	1	2	3	4	5
1. Οργάνωση, λειτουργία και διοίκηση του σχολείου (π.χ κτίριο, εξοπλισμός, γραφειοκρατία, οικονομικά, εγγραφές, τηλέφωνα)	1	2	3	4	5
2. Οργάνωση και φύλαξη αρχείου του σχολείου (βιβλία υλικού, σύστημα φύλαξης εγγράφων)	1	2	3	4	5
3. Εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής και κανονισμών (κατάρτιση και εφαρμογή ωρολογίου προγράμματος, εφαρμογή αλλαγών, τήρηση νομοθεσίας, επικοινωνία με διεύθυνση εκπαίδευσης)	1	2	3	4	5
4. Εφαρμογή και βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (συντονισμός προσπάθειας για επίτευξη στόχων, επισήμανση αναγκών, εισαγωγή καινοτομιών, σχέδια δράσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος)	1	2	3	4	5
5. Διδακτικά καθήκοντα (πόσο διδάσκεις από τις ώρες που καθορίζει η νομοθεσία;)	1	2	3	4	5
6. Παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών (συζήτηση με εκπαιδευτικούς για την πρόοδο των παιδιών, παρακολούθηση της επίδοσής τους)	1	2	3	4	5
7. Καθοδήγηση και ευημερία των μαθητών (συζήτηση-επαφή με τα παιδιά, μέτρα για ασφάλεια και υγεία παιδιών)	1	2	3	4	5
8. Καθοδήγηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5

(συζήτηση και ανταλλαγή γνώσεων-τεχνικών, επιμόρφωση)					
9. Σχέσεις με γονείς, σύλλογο γονέων και την ευρύτερη κοινότητα (κοινές εκδηλώσεις, ενημερωτικά δελτία, αναζήτηση χρηματοδότησης, αγορά εξοπλισμού)	1	2	3	4	5
10. Συνεδριάσεις Συλλόγου Διδασκόντων και Σχολικού Συμβουλίου	1	2	3	4	5
11. Προσωπικά θέματα (προσωπικός χρόνος, προσωπικά τηλέφωνα, προσωπικό διάλειμμα, κενός χρόνος)	1	2	3	4	5

Β. Σε ποιο βαθμό καταφέρνετε να υλοποιήσετε τις πιο κάτω δραστηριότητες;

1=καθόλου

2=λίγο

3=αρκετά

4=πολύ

5=πάρα πολύ

1. Συντήρηση σχολικού κτιρίου-εξοπλισμού	1	2	3	4	5
2. Αγορά εξοπλισμού-διδασκικών μέσων	1	2	3	4	5
3. Συμπλήρωση και αποστολή εγγράφων στη Διεύθυνση	1	2	3	4	5
4. Διατήρηση του αρχείου του σχολείου (αρχείο, μητρώο, βιβλία υλικού)	1	2	3	4	5
5. Συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή-βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (προγραμματισμός, ανταλλαγή απόψεων, σχέδια δράσης)	1	2	3	4	5
6. Προσωπικό χρόνος για περισυλλογή και προγραμματισμό	1	2	3	4	5
7. Τήρηση του διδακτικού ωραρίου	1	2	3	4	5
8. Έλεγχο της ενισχυτικής διδασκαλίας που παρέχεται σε παιδιά του σχολείου	1	2	3	4	5
9. Παρακολούθηση της προόδου των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1	2	3	4	5
10. Περιοδική ενημέρωση για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
11. Προσωπική συζήτηση με μαθητές του σχολείου (για επιβράβευση, πειθαρχία, καθοδήγηση)	1	2	3	4	5
12. Προσωπική συζήτηση με εκπαιδευτικούς για θέματα που τους απασχολούν (προσωπικά, εκπαιδευτικά, πρόοδο και προβλήματα μαθητών τους, απόδοση εκπαιδευτικού)	1	2	3	4	5
13. Παρακολούθηση διδασκαλίας σε τάξεις, μετά από αίτημα των εκπαιδευτικών, και ανατροφοδότηση τους	1	2	3	4	5
14. Τακτικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων					
15. Αξιοποίηση των συνεδριάσεων του προσωπικού για παιδαγωγικές συζητήσεις μεταξύ των μελών του προσωπικού	1	2	3	4	5
16. Συνεδριάσεις του Σχολικού Συμβουλίου (τουλάχιστον μία ανά τρίμηνο)					
17. Συνομιλία με συγκεκριμένους γονείς για την πορεία των παιδιών τους	1	2	3	4	5

18. Προσωπικό διάλειμμα για ξεκούραση και κοινωνική συζήτηση με συναδέλφους	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Γ. Σε ποιο βαθμό νομίζετε ότι ισχύουν τα πιο κάτω όσον αφορά στους λόγους που δεν υλοποιείτε όλα όσα προγραμματίζετε να κάνετε σε μια τυπική εργάσιμη μέρα;

1=καθόλου 2=λίγο 3= αρκετά 4=πολύ 5=πάρα πολύ

1. Προκύπτουν επείγοντα και σημαντικά θέματα που θέλω να λύσω πρώτα (π.χ. κρίσεις, πιεστικά προβλήματα, έργα με πιεστικά χρονοδιαγράμματα, συναντήσεις)	1	2	3	4	5
2. Προκύπτουν επείγοντα, μη σημαντικά θέματα, που θέλω να επιλύσω πρώτα (π.χ. κάποιες διακοπές, μικρές βλάβες, τηλέφωνα, κάποιες συναντήσεις, κάποια αλληλογραφία)	1	2	3	4	5
3. Αφήνω για αργότερα τα σημαντικά - μη επείγοντα θέματα, (π.χ. προγραμματισμό, συζήτηση με εκπαιδευτικούς) αλλά στο τέλος δεν έχω χρόνο για αυτά	1	2	3	4	5
4. Δεν λέω «όχι» σε επιπλέον δραστηριότητες που παρουσιάζονται	1	2	3	4	5
5. Προκύπτουν απρογραμμάτιστες συναντήσεις (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, άλλοι)	1	2	3	4	5
6. Τρέχω να επιλύω προβλήματα που συνεχώς δημιουργούνται	1	2	3	4	5
7. Ασχολούμαι με εξωδιδασκτικές εργασίες που δεν ολοκλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα ακόλουθα; Τσέκαρε μία επιλογή

Α. Κατά τη διάρκεια της εργάσιμης σας μέρας στο σχολείο:

1. Μου αρέσει να χειρίζομαι ταυτόχρονα διάφορες δραστηριότητες	1	2	3	4	5
2. Προτιμώ να κάνω ολόκληρη μια δραστηριότητα σε μια μέρα, παρά να δουλεύω σε μικρά κομμάτια διάφορων δραστηριοτήτων πολλές μέρες	1	2	3	4	5
3. Όταν εργάζομαι μόνος/η μου, συνήθως εργάζομαι σε μία δραστηριότητα κάθε χρονική περίοδο (χρονική περίοδος= μικρό χρονικό διάστημα, έως μία ώρα)	1	2	3	4	5
4. Πιστεύω πως οι άνθρωποι κάνουν καλύτερη δουλειά όταν έχουν διάφορες δραστηριότητες να διεκπεραιώσουν την ίδια χρονική περίοδο	1	2	3	4	5
5. Πιστεύω πως είναι καλύτερα να ολοκληρώνω μία δραστηριότητα προτού προχωρήσω σε μια άλλη	1	2	3	4	5

Ε. Σε ποιο βαθμό ισχύουν για σας τα πιο κάτω αναφορικά με τις δραστηριότητες της ζωής σας γενικότερα:

1. Προτιμώ να κάνω δύο ή περισσότερες δραστηριότητες την ίδια στιγμή	1	2	3	4	5
2. Συνήθως κάνω δύο ή περισσότερες δραστηριότητες την ίδια στιγμή	1	2	3	4	5
3.Κάνοντας δύο ή περισσότερες δραστηριότητες την ίδια στιγμή είναι ο καλύτερος τρόπος για να χρησιμοποιήσω το χρόνο μου	1	2	3	4	5

Στ. Δηλώστε σε ποιο βαθμό προβαίνετε στις πιο κάτω ενέργειες:

	1=καθόλου	2=λίγο	3=αρκετά	4=πολύ	5=πάρα πολύ
1. Ετοιμάζω εβδομαδιαίο πρόγραμμα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω	1	2	3	4	5
2. Ετοιμάζω ημερήσια λίστα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω	1	2	3	4	5
3. Έχω ατζέντα-ημερολόγιο όπου γράφω σημαντικές πληροφορίες	1	2	3	4	5
4. Καθορίζω στον εαυτό μου χρονοδιαγράμματα	1	2	3	4	5
5. Καθορίζω στους άλλους χρονοδιαγράμματα	1	2	3	4	5
6. Αξιολογώ συστηματικά τον εαυτό μου για το βαθμό επίτευξης των στόχων μου	1	2	3	4	5
7. Έχω στο μυαλό μου εναλλακτικές λύσεις για διάφορα θέματα	1	2	3	4	5
8. Έχω καθορισμένες χρονικές περιόδους για δραστηριότητες που θεωρώ σημαντικές (π.χ συγκεκριμένη ώρα για γονείς, ώρα για ακρόαση προβλημάτων, ώρα για αλληλογραφία)					
9. Χωρίζω τη μέρα μου σε χρονικές περιόδους και προσπαθώ να κάνω συγκεκριμένες δραστηριότητες ανά περίοδο	1	2	3	4	5
10. Έχω ένα σύστημα φύλαξης εγγράφων όπου είναι εύκολος ο εντοπισμός τους ανά πάσα στιγμή	1	2	3	4	5
11. Απαντώ άμεσα στην επείγουσα αλληλογραφία	1	2	3	4	5
12. Έχω πίνακες όπου μπορώ να εντοπίσω άμεσα ποιος εκπαιδευτικός διδάσκει πού και τι μάθημα	1	2	3	4	5
13. Παίρνω τα τηλέφωνα που θέλω μαζεμένα σε συγκεκριμένη περίοδο	1	2	3	4	5
14. Θέτω προτεραιότητες κάθε νέα σχολική χρονιά	1	2	3	4	5
15. Το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το ποιες θεωρώ ως προτεραιότητές μου	1	2	3	4	5
16. Καθημερινά βάζω σε σειρά προτεραιότητας τις δραστηριότητες που θέλω να κάνω	1	2	3	4	5
17. Οι καθημερινές μου δραστηριότητες συνδέονται με αυτά που θεωρώ ως προτεραιότητές μου	1	2	3	4	5
18. Επιτυγχάνω συνήθως αυτά που έχω θέσει ως προτεραιότητες της μέρας	1	2	3	4	5

19. Έχω καθορισμένη ώρα καθημερινά όπου χειρίζομαι γραφειοκρατικά ζητήματα	1	2	3	4	5
20. Ο υποδιευθυντής ή ένας εκπαιδευτικός ενημερώνει το My-School και το μητρώο του σχολείου	1	2	3	4	5
21. Γραφειοκρατικά θέματα που ανατέθηκαν σε εκπαιδευτικούς τελικά τα χειρίζομαι εγώ	1	2	3	4	5
22. Κάνω καθημερινά περιδιάβαση στο σχολικό χώρο για να έχω επαφή με το προσωπικό και τους μαθητές	1	2	3	4	5
23. Στην περιδιάβαση μου στο σχολικό χώρο προσπαθώ να επιλύω τρέχοντα προβλήματα	1	2	3	4	5
24. Η συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων έχει καθορισμένο χρονικό περιθώριο το οποίο τηρείται	1	2	3	4	5
25. Στα πρακτικά της συνεδρίασης καταγράφονται τα ονόματα όσων αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και το χρονοδιάγραμμα της κάθε υπευθυνότητας	1	2	3	4	5
26. Στις συναντήσεις που έχω τηρώ το χρονοδιάγραμμα που έχω θέσει εξαρχής	1	2	3	4	5
27. Στις συναντήσεις που έχω παρευρίσκονται όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα	1	2	3	4	5
28. Αναθέτω σε εκπαιδευτικούς δραστηριότητες που θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνω εγώ	1	2	3	4	5
29. Αναθέτω σε εκπαιδευτικούς γραφειοκρατικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
30. Θέτω χρονοδιαγράμματα στις δραστηριότητες που αναθέτω	1	2	3	4	5
31. Ελέγχω τις δραστηριότητες που αναθέτω σε άλλους και κατά τη διάρκεια και στο τέλος τους	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Β΄

1. Πόσο αποτελεσματικό θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως προς το βαθμό της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει το υπουργείο για τη φετινή σχολική χρονιά; (κύκλωσε ένα)

Καθόλου Πάρα πολύ

2. Πόσο αποτελεσματικό θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως προς το βαθμό της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει η σχολική σας μονάδα για τη φετινή σχολική χρονιά; (κύκλωσε ένα)

Καθόλου Πάρα πολύ

Παρακαλώ αξιολογήστε το επίπεδο της ικανοποίησης σας με κάθε ένα από τα παρακάτω θέματα της εργασίας σας, χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα:

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

1. Την επίδρασή σας στους μαθητές

Καθόλου Πάρα πολύ

2. Την αίσθηση ότι η δουλειά σας κάνει τη διαφορά

Καθόλου Πάρα πολύ

3. Την αναγνώριση της προσπάθειάς σας από τους άλλους

Καθόλου Πάρα πολύ

4. Την υποστήριξη από τις προϊστάμενες αρχές

Καθόλου Πάρα πολύ

5. Την υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς

Καθόλου Πάρα πολύ

6. Την αυτονομία που έχω ως διευθυντής του σχολείου

Καθόλου Πάρα πολύ

7. Τη συνεργασία σας με τους γονείς

Καθόλου Πάρα πολύ

8. Τις ώρες που εργάζομαι την εβδομάδα

Καθόλου Πάρα πολύ

9. Το ποσό του χρόνου που μπορείτε να ασχοληθείτε με ζητήματα που θεωρείτε σημαντικά και ουσιώδη

Καθόλου Πάρα πολύ

10. Το βαθμό στον οποίο τα καθήκοντα εργασίας σας είναι σαφή

Καθόλου Πάρα πολύ

11. Το κλίμα και τις σχέσεις στο σχολείο σας

12.

 Καθόλου ● ● ● ● ● Πάρα πολύ

13. Την επίδραση της εργασίας στην προσωπική σας ζωή

 Καθόλου ● ● ● ● ● Πάρα πολύ

Συμπληρώστε στην περίπτωση που σας ταιριάζει

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (αριθμητικά)

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής

Χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής στο συγκεκριμένο σχολείο

Ποιος είναι ο κλάδος σας (ΠΕ); (πχ. ΠΕ70, ΠΕ11, ΠΕ06, ...)

Βασικές σπουδές (για ΠΕ70)

Ποιος είναι ο ανώτερος τίτλος σπουδών που αποκτήσατε; (μία απάντηση)

Διεύθυνση εκπαίδευσης

Περιοχή σχολείου

Τύπος σχολείου (Γενικό - Ειδικό - Άλλο)

Το σχολείο λειτουργεί ως: ΕΑΕΠ - Κλασικό

Αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο

Αριθμός μαθητών του σχολείου

Ευχαριστώ πολύ για την συνεργασία σας.

Παράρτημα 3: Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση

	Παράγοντες						
	1	2	3	4	5	6	7
Διεκπεραιωτικός προγραμματισμός (α= ,795) (mean=4,22)							
12. Έχω πίνακες όπου μπορώ να εντοπίσω άμεσα ποιος εκπαιδευτικός διδάσκει πού και τι μάθημα	,629						
3. Έχω ατζέντα-ημερολόγιο όπου γράφω σημαντικές πληροφορίες	,625						
2. Ετοιμάζω ημερήσια λίστα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω	,624						
4. Καθορίζω στον εαυτό μου χρονοδιαγράμματα	,591						
1. Ετοιμάζω εβδομαδιαίο πρόγραμμα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω	,572						
5. Καθορίζω στους άλλους χρονοδιαγράμματα	,427						
14. Θέτω προτεραιότητες κάθε νέα σχολική χρονιά	,419						
Τεχνικές οργάνωσης εργασίας (α= ,726) (mean=4,2) ,763 (με 6)							
11. Απαντώ άμεσα στην επείγουσα αλληλογραφία		,676					
7. Έχω στο μυαλό μου εναλλακτικές λύσεις για διάφορα θέματα		,596					
10. Έχω ένα σύστημα φύλαξης εγγράφων όπου είναι εύκολος ο εντοπισμός τους ανά πάσα στιγμή		,537					
31. Ελέγχω τις δραστηριότητες που αναθέτω σε άλλους και κατά τη διάρκεια και στο τέλος τους		,509					
27. Στις συναντήσεις που έχω παρευρίσκονται όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα		,494					
18. Επιτυγχάνω συνήθως αυτά που έχω θέσει ως προτεραιότητες της μέρας		,479					
Προτεραιότητες (α= ,796) (mean=4,07)							
17. Οι καθημερινές μου δραστηριότητες συνδέονται με αυτά που θεωρώ ως προτεραιότητές μου			,719				
16. Καθημερινά βάζω σε σειρά προτεραιότητας τις δραστηριότητες			,697				

που θέλω να κάνω							
15. Το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το ποιες θεωρώ ως προτεραιότητές μου			,553				
6. Αξιολογώ συστηματικά τον εαυτό μου για το βαθμό επίτευξης των στόχων μου			,511				
30. Θέτω χρονοδιαγράμματα στις δραστηριότητες που αναθέτω			,485				
Συνεδριάσεις (α= ,631) (mean=3,6) ,660 (χωρίς 13)							
26. Στις συναντήσεις που έχω τηρώ το χρονοδιάγραμμα που έχω θέσει εξαρχής				,774			
24. Η συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων έχει καθορισμένο χρονικό περιθώριο το οποίο τηρείται				,672			
25. Στα πρακτικά της συνεδρίασης καταγράφονται τα ονόματα όσων αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και το χρονοδιάγραμμα της κάθε υπευθυνότητας				,429			
Οργάνωση-κατανομή χρόνου (α= ,739) (mean=3,1)							
9. Χωρίζω τη μέρα μου σε χρονικές περιόδους και προσπαθώ να κάνω συγκεκριμένες δραστηριότητες ανά περίοδο					,791		
8. Έχω καθορισμένες χρονικές περιόδους για δραστηριότητες που θεωρώ σημαντικές (π.χ συγκεκριμένη ώρα για γονείς, ώρα για ακρόαση προβλημάτων, ώρα για αλληλογραφία)					,710		
19. Έχω καθορισμένη ώρα καθημερινά όπου χειρίζομαι γραφειοκρατικά ζητήματα					,594		
Εποπτεία χώρου (α= ,852) (mean=4,11)							
22. Κάνω καθημερινά περιδιάβαση στο σχολικό χώρο για να έχω επαφή με το προσωπικό και τους μαθητές						,898	
23. Στην περιδιάβαση μου στο σχολικό χώρο προσπαθώ να επιλύω τρέχοντα προβλήματα.						,887	
Ανάθεση δραστηριοτήτων (α= ,52) (mean=2,65)							
29. Αναθέτω σε εκπαιδευτικούς γραφειοκρατικές δραστηριότητες							,732
28. Αναθέτω σε εκπαιδευτικούς							,621

δραστηριότητες που θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνω εγώ							
21. Γραφειοκρατικά θέματα που ανατέθηκαν σε εκπαιδευτικούς τελικά τα χειρίζομαι εγώ							,613
20. Ο υποδιευθυντής ή ένας εκπαιδευτικός ενημερώνει το My-School και το μητρώο του σχολείου							,382