

## Εκπαιδευτική Διοίκηση και βαθμός ικανοποίησης του σύγχρονου εκπαιδευτικού: δεοντολογία και πραγματικότητα, προσδοκία και ανταπόκριση

Ασπασία Παυλοπούλου

[aspavloroulou@eie.gr](mailto:aspavloroulou@eie.gr)

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, PhD, MSc, MA, Εξωτερική Συνεργάτις του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών

**Περίληψη.** Η παρούσα μελέτη συνιστά ποσοτική έρευνα, η οποία αποσκοπεί να καταδείξει τον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία βάσει επιστημονικά προσδιορισμένων κριτηρίων. Η διερεύνηση της άποψης των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε δύο άξονες: από αυτούς ο πρώτος αφορά στον χαρακτήρα που οφείλει να έχει η σχολική ηγεσία (δεοντολογία), ο δεύτερος σε αυτόν που κατά την κρίση τους έχει στη σχολική μονάδα που υπηρετούν (πραγματικότητα). Η συγκριτική μελέτη των στατιστικών δεδομένων μεταξύ των δύο αξόνων έχει ως αποτέλεσμα την εξακρίβωση μεσαίου έως και σημαντικού βαθμού -αναλόγως προς το κριτήριο- διάστασης μεταξύ δεοντολογίας και πραγματικότητας. Ειδικότερα, τα εξαιρετικά υψηλά επίπεδα προσδοκίας των εκπαιδευτικών για συστηματική παροχή υποστήριξης εκ μέρους της σχολικής διεύθυνσης, αντιστοιχούν, σε χαμηλά επίπεδα ανταπόκρισης εκ μέρους αυτής, αποτέλεσμα το οποίο εκφράζει την ανάγκη και προάγει το αίτημα των εκπαιδευτικών για εξέλιξη της σύγχρονης σχολικής διοίκησης σε μία ανθρωποκεντρική και συμμετοχική ολιστικού τύπου ηγεσία.

**Λέξεις κλειδιά:** πεδία ευθύνης, ικανοποίηση εκπαιδευτικού, δεοντολογία-πραγματικότητα, προσδοκία-ανταπόκριση

### Εισαγωγή<sup>1</sup>

Οι επιστημονικές σχολές εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σύνολό τους αναγνωρίζουν τον διευθυντή σχολικής μονάδας ως αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της. Το είδος ηγεσίας που αυτός ασκεί θεωρείται καθοριστικό για τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και σχέσεων αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, για την ανάπτυξη πνεύματος ασφάλειας, δημιουργικότητας και προόδου, ως εκ τούτου, την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου, εν τέλει, τη διαμόρφωση κοινής σχολικής κουλτούρας και την επιδίωξη κοινών στόχων εκ μέρους του εκπαιδευτικού δυναμικού (Παυλοπούλου, 2020: 29-110; Day & Sammons, 2014: 8, 13-14, 17-24, 47-50; Θεοφιλίδης, 2012: 147-155, 180-194, 209-220; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012; Αθανασούλα-

---

<sup>1</sup> Οφείλω να ευχαριστήσω τους Καθηγητές του Τομέα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ηγεσίας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, κ. Α. Κοϋζή και κ. Ειρ. Διερωνίτου, για τις υποδείξεις και τις παρατηρήσεις τους κατά την εκπόνηση της παρούσας μελέτης.

Το κείμενο αποτελεί τη βελτιωμένη και επικαιροποιημένη εκδοχή εισήγησης σε Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για Διευθυντές Σχολικών Μονάδων με τίτλο «Ζητήματα Οργάνωσης-Διοίκησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», το οποίο πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο 2014 σε συνδιοργάνωση του Τμήματος Επιστημονικής Καθοδήγησης Δ.Ε. Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής, της Διεύθυνσης Δ.Ε. Α' Αθήνας και της Πανελληνίας Παιδαγωγικής Εταιρείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.).

Ρέππα, 2008: 14-19; Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 51-52; Hallinger, 2003: 339-340; Leithwood & Riehl, 2003: 2-5; Πασιαρδής 2001; 2004).

Η παρούσα μελέτη έχει ως ερευνητικό ζητούμενο την αποτύπωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με: α) τη σημασία που έχει η ανταπόκριση του διευθυντή σχολικής μονάδας σε διαφορετικά πεδία ευθυνών, τα οποία απορρέουν από την νομική και οργανισμική διάσταση της θέσης του, β) την ανταπόκριση του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία αυτοί υπηρετούν, στα ίδια πεδία ευθυνών. Από τη συγκριτική μελέτη των δύο ανωτέρω πεδίων, επιδιώκεται να διαμορφωθεί μία πρώτη, κατά προσέγγιση, εκτίμηση γ) του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον χαρακτήρα που έχει προσλάβει και τον ρόλο που διαδραματίζει η σύγχρονη σχολική ηγεσία.

Η συνολική εκτίμηση των ερευνητικών πορισμάτων της παρούσας εργασίας, στον βαθμό που αυτά εκφράζουν απόψεις και ανάγκες αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών (προσδιορισμένων βάσει βαθμίδας εκπαίδευσης, χρόνου προϋπηρεσίας και περιοχής), είναι δυνατό να συμβάλλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις προσδοκίες των σύγχρονων εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία και, γενικότερα, σχετικά με τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής σχολικής μονάδας ως ηγέτης στο συγκεκριμένο ιστορικό συγκείμενο. Από την άποψη αυτή τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να συνεισφέρουν, προκειμένου να ευδοκιμήσει το αίτημα για ανάπτυξη και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σύστασης του *Νέου Σχολείου* ως καινοτόμου, δημιουργικής και ανοικτής κοινότητας μάθησης. Η ανάπτυξη δε αυτών σε μία ειδικότερη έρευνα, η οποία θα μπορούσε να διεξαχθεί σε ποσοτικό επίπεδο με διευρυμένο δείγμα μετεχόντων και σε ποιοτικό επίπεδο βάσει περισσότερων μεθόδων συλλογής και αξιολόγησης δεδομένων, μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα που θα συντελέσουν θετικά στη διαμόρφωση μίας νέας σχολικής ηγεσίας, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα κελεύσματα της σύγχρονης εκπαίδευσης.

## Μέθοδος

Η μελέτη συνιστά συνοπτική έκθεση των αποτελεσμάτων έρευνας που διεξήχθη με αντικείμενο την αποτύπωση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την ανταπόκριση των διευθυντών σχολικών μονάδων σε πεδία ευθύνης τους, προσδιορισμένα βάσει αρχών Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας.

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε διαδοχικά στάδια. Αρχικά πραγματοποιήθηκε *πρωτογενής έρευνα πεδίου* για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων με χρόνο αναφοράς το σχολικό έτος 2013/14, η οποία επεκτάθηκε στα έτη 2014/5 και 2015/16. Τον *πληθυσμό δειγματοληψίας (sampled population)* αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων ανεξαρτήτως ηλικίας, οι οποίοι κατά τα συγκεκριμένα έτη υπηρετούσαν σε Γενικά Λύκεια της Α' και Β' Αθήνας. Το *στατιστικό δείγμα* απαρτίσθηκε συνολικά από 200 εκπαιδευτικούς συμβατικών Λυκείων, καθώς στόχος της έρευνας ήταν η αποτύπωση της άποψης του εκπαιδευτικού μέσου σχολείου και όχι οι περιπτώσεις ειδικού τύπου σχολείων (ΕΠΑΛ, εσπερινών, αθλητικών, μουσικών κ.ά.), οι οποίες, καθώς είναι αναμενόμενο, θα συνοδεύονταν από ποικίλες ιδιαιτερότητες. Επίσης, προκειμένου να υπάρξει κάποια επιπλέον περιοριστική παράμετρος, ορίσθηκε η συμμετοχή στην έρευνα αποκλειστικά εκπαιδευτικών που διαθέτουν τουλάχιστον πενταετή υπηρεσία στη βαθμίδα του Λυκείου, προκειμένου αυτοί να διαθέτουν επαρκή εμπειρία από τη συγκεκριμένη μορφή σχολικής ηγεσίας, συνεπώς και κατά το δυνατόν αξιόπιστη θέση για

αυτήν. Η επιλογή του δείγματος έγινε βάσει *συμπτωματικής δειγματοληψίας (accidental sampling)*.

Θα πρέπει να διασαφηνισθεί ότι, όσον αφορά στον περιορισμό βαθμίδας, ελήφθησαν υπόψη, επιπροσθέτως, λόγοι ιστορικής συγκυρίας. Ακριβέστερα, οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2013/14 υπήρξαν οι πρώτοι που κλήθηκαν να υλοποιήσουν τις αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της εφαρμογής του εγχειρήματος «*Νέο Σχολείο – Σχολείο 21ου Αιώνα*» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «*Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση*» του Υπουργείου Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΠΕΔΒΜ, 2010). Συγκεκριμένα κλήθηκαν:

- να υλοποιήσουν την προβλεπόμενη *Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων και Καλών Πρακτικών*,
- να εγκαινιάσουν την εφαρμογή του *Νέου Συστήματος Εισαγωγής Μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, το οποίο προέβλεπε τον συμψηφισμό βαθμολογικών αποτελεσμάτων ευρείας κλίμακας και από τις τρεις τάξεις του Λυκείου και νέα μορφή προαγωγικών εξετάσεων με χρήση υλικού από *Τράπεζα Θεμάτων*,
- να συμμετάσχουν στην πρώτη εφαρμογή του θεσμού *Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας* και να συμμετάσχουν σε προεργασίες για την επικείμενη, βάσει του νόμου 3966/2011 (ΦΕΚ 118/2011), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών*.

Ως εκ τούτου, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, ως οι κατεξοχήν φορείς των αλλαγών, ήταν αναμενόμενο να εκφράζουν ισχυρότερα, συνεπώς και πιο ενδεικτικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων, τις ισχύουσες ή τις διαμορφούμενες εντός του συνολικού συστήματος τάσεις. Ως θεματικοί άξονες της έρευνας ορίστηκαν οι ακόλουθοι:

- **Α΄ Θεματικός άξονας: Το δεοντολογικό-επιθυμητό.**  
Αφορά στην αποτύπωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την σημασία που έχει για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας η ανταπόκριση του διευθυντή σε συγκεκριμένα πεδία ευθυνών, τα οποία απορρέουν από τη νομική και οργανισμική διάσταση της θέσης του.
- **Β΄ Θεματικός άξονας: Το ισχύον-πραγματικό.**  
Αφορά στην αποτύπωση της εκτίμησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον πραγματικό βαθμό ανταπόκρισης στα ανωτέρω πεδία ευθύνης του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία οι ίδιοι υπηρετούν.
- **Γ΄ Θεματικός άξονας: Σύγκριση δεοντολογικού και πραγματικού.**  
Τα αποτελέσματα του τρίτου άξονα, προκύπτουν από τη συγκριτική μελέτη και ερμηνεία (ανά Ερώτημα-Δήλωση) των δύο προηγούμενων αξόνων στατιστικών δεδομένων, οδηγούν δε σε μία συνολική εκτίμηση των δεδομένων, η οποία επέχει θέση συμπεράσματος της εργασίας.

Ως εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε *ερωτηματολόγιο ερωτήσεων αποκλειστικά κλειστού τύπου*, το οποίο περιλαμβάνει τα 14 από τα 15 ερωτήματα-δηλώσεις, όπως αυτά ορίστηκαν από τον Χ. Θεοφιλίδη ως προσδιοριστικά των πεδίων ευθύνης του διευθυντή σχολικής μονάδας στο πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Θεοφιλίδη, 2012: 76-77). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης κρίθηκε σκόπιμη η εισαγωγή περιορισμένης έκτασης τροποποιήσεων στα ερωτήματα-δηλώσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, προκρίθηκε η αναδιάταξη των ερωτημάτων-δηλώσεων, ούτως ώστε αυτά να

απηχούν τις κατηγορίες διευθυντικής ευθύνης με διάταξη από γενικότερη προς ειδικότερη, επίσης, προκειμένου να επιτυγχάνεται μία ομαδοποίηση των ερωτημάτων-δηλώσεων ανά κατηγορία αποδεκτών τους (σχολική κοινότητα, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Επιπλέον, κρίθηκε αναγκαία η αφαίρεση του ερωτήματος 2 (*Κατά πόσο ο διευθυντής σχολικής μονάδας συμβάλει στην ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας;*), καθώς με τη συγκεκριμένη ευθύνη, βάσει της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας, είναι επιφορτισμένος αποκλειστικά ο προϊστάμενος επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης ειδικότητας του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, το Ερωτηματολόγιο που προτείνεται στην παρούσα μελέτη (βλ. Παράρτημα) ορίσθηκε από 14 σειρές, στις οποίες περιλαμβάνονται αντίστοιχα ερωτήματα-δηλώσεις, και από 3 στήλες, εκ των οποίων η πρώτη περιλαμβάνει τα ανωτέρω ερωτήματα, και οι δύο επόμενες αφενός την αξιολόγηση του βαθμού σημασίας των κριτηρίων για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (ΣΤΗΛΗ Α), αφετέρου τον βαθμό ανταπόκρισης του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός (ΣΤΗΛΗ Β). Οι ερωτήσεις-δηλώσεις του Ερωτηματολογίου είναι αποκλειστικά κλειστού τύπου και οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε αυτές με την επιλογή ενός μεταξύ περισσοτέρων επάλληλων επιπέδων διαφορετικού βαθμού συμφωνίας. Ακριβέστερα, για την κάθε μία από τις «στήλες μέτρησης» Α και Β ορίσθηκαν πέντε επιλογές ισοδιαστημικής κλίμακας της ακόλουθης αξιολογικής κλίμακας:

- 1 = Εξαιρετικά**
- 2 = Πολύ**
- 3 = Αρκετά**
- 4 = Ελάχιστα**
- 5 = Καθόλου.**

Κατά την επόμενη φάση πραγματοποιήθηκε συγκέντρωση των δεδομένων της κάθε στήλης του ερωτηματολογίου (ΣΤΗΛΗΣ Α και ΣΤΗΛΗΣ Β) σε πραγματικούς αριθμούς και μεταφορά αυτών σε πίνακες δεδομένων ανά κατηγορία (βλ. Παράρτημα, **Πίνακας 1** και **Πίνακας 2**) ακολούθησε επεξεργασία των δεδομένων μέσω της μετατροπής των πραγματικών αριθμών σε ποσοστιαία μεγέθη, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την εξαγωγή συνολικών στατιστικών δεικτών. Τα μεγέθη της στήλης Α και Β, σταθερά, ποσοστιαία και συνολικά στατιστικά στο σύνολό τους καταχωρήθηκαν στους ανωτέρω Πίνακες 1 και 2.

Η επεξεργασία των ανωτέρω αριθμητικών δεδομένων ήταν ερευνητικά ιδιαίτερως αποδοτική, εφόσον επέτρεψε την άμεση εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων ικανού βαθμού αξιοπιστίας επί του θέματος. Ακριβέστερα, διενεργήθηκε σύγκριση-αντιπαραβολή των στατιστικών δεδομένων από τους Πίνακες 1 και 2 -ανά πεδίο και συνολική- και, στη συνέχεια, σχολιασμός των ευρημάτων της ποσοτικής ανάλυσης ανά Ερώτημα-Δήλωση, διαδικασία η οποία επέτρεψε την εμβάθυνση στο θέμα μας και την εξαγωγή ειδικότερων συμπερασμάτων. Η παραπάνω διαδικασία σύγκρισης-αντιπαραβολής συνοδεύθηκε από τα κατά περίπτωση εκτιμώμενα ως κατάλληλα αναπαραστατικά μέσα (*πίνακες, γραφήματα ράβδων, στηλών ή πίτας*).

Όσον αφορά στον χαρακτήρα της συγκεκριμένης μελέτης, λόγω των περιοριστικών παραμέτρων της έρευνας -συλλογής στοιχείων μέσω ενός μοναδικού εργαλείου παρατήρησης (*ερωτηματολόγιο ερωτήσεων κλειστού τύπου*), περιορισμένου αριθμητικά και προσδιορισμένου μέσω επιπλέον παραμέτρων δείγματος μετεχόντων (εκπαιδευτικοί βαθμίδας Λυκείου, πενταετούς προϋπηρεσίας, υπηρετούντες κατά τα έτη 2013/14, 2014/15,

2015/16 στην περιοχή Α΄ και Β΄ Αθήνας)-, αυτή ορίζεται ως έρευνα μικρής κλίμακας (*μικροέρευνα*). Μέσω αυτής κατέστη δυνατή: α) η διαμόρφωση ορισμένων εργαλείων έρευνας (ερωτηματολόγιο, πίνακες ποσοτικών δεδομένων, αναπαραστατικά μέσα στατιστικών δεδομένων), δομημένων βάσει επιστημονικά ορισμένων παραμέτρων, β) η εξαγωγή κάποιων πρώτων βασικών συμπερασμάτων επί του θέματος, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση και εφαλτήριο για μια περαιτέρω εκτενέστερη μελέτη.

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη ότι, βάσει των νεότερων αρχών ερευνητικής μεθοδολογίας, η αποκλειστική εφαρμογή της ποσοτικοποίησης δεν θεωρείται επαρκής για την κατανόηση σύνθετων εκπαιδευτικών -και ευρύτερα κοινωνικών- φαινομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 13-14; Τσιώλης, 2013: 271-280, όπου και επισκόπηση έρευνας), κρίνεται σκόπιμη η επέκταση της έρευνας, η οποία θα ήταν δυνατή κατ' αρχάς μέσω της αύξησης του δείγματος με συμμετοχή σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών από μία ευρύτερη γεωγραφική περιοχή ή ενδεχομένως από περισσότερες περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Επίσης, σημαντική θα ήταν η εμβάθυνση στο υπό έρευνα αντικείμενο μέσω της χρήσης περισσότερων ερευνητικών εργαλείων (συνέντευξη, δομημένη ή ημιδομημένη παρατήρηση, ημερολόγιο κ.ά.) και μεθόδων συγκριτικής αποτίμησης των δεδομένων (τριγωνοποίηση, σπειροειδής μέθοδος, κοινωνιομετρικές τεχνικές κ.ο.κ.) (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 14-17, 317-460; Verma & Mallick, 2004: 223-270; Creswell, 2002: 140-173, 337-374). Με τον τρόπο αυτό θα ήταν δυνατό να αναδειχθούν νέες πτυχές του ζητήματος, οι οποίες ενδεχομένως δεν καλύπτονται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, με αποτέλεσμα να οδηγηθούμε σε ισχυροποίηση ή σε τροποποίηση των παρόντων συμπερασμάτων ή να οδηγηθούμε σε νέα, υψηλότερης τεκμηρίωσης συμπεράσματα, γεγονός που θα αυξήσει την κριτική θεώρηση του θέματος σε ποικίλα επίπεδα.

## **Επεξεργασία Ερευνητικών Δεδομένων και Ερμηνεία**

### ***Επεξεργασία Ερευνητικών Δεδομένων Στήλης Α: Δεοντολογικό στοιχείο (Το ιδεώδες)***

Μέσω της συλλογής δεδομένων για το πρώτο σκέλος του Ερωτηματολογίου κατέστη άμεσα σαφής η σπουδαιότητα που αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ότι έχουν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και συμπεριφορές, εν τέλει η συνολική δράση του διευθυντή σχολικής μονάδας για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της. Τα αποτελέσματα της έρευνας του σχετικού πεδίου αποδίδονται στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος ως *ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΗΛΗΣ Α*. Όσον αφορά στο περιεχόμενο των σειρών, είναι σαφές ότι χρησιμοποιήθηκαν επακριβώς τα ερωτήματα του Ερωτηματολογίου, τα οποία συνιστούν και τις σταθερές διερεύνησης. Όσον αφορά στις στήλες, αυτές ορίζονται ως ακολούθως:

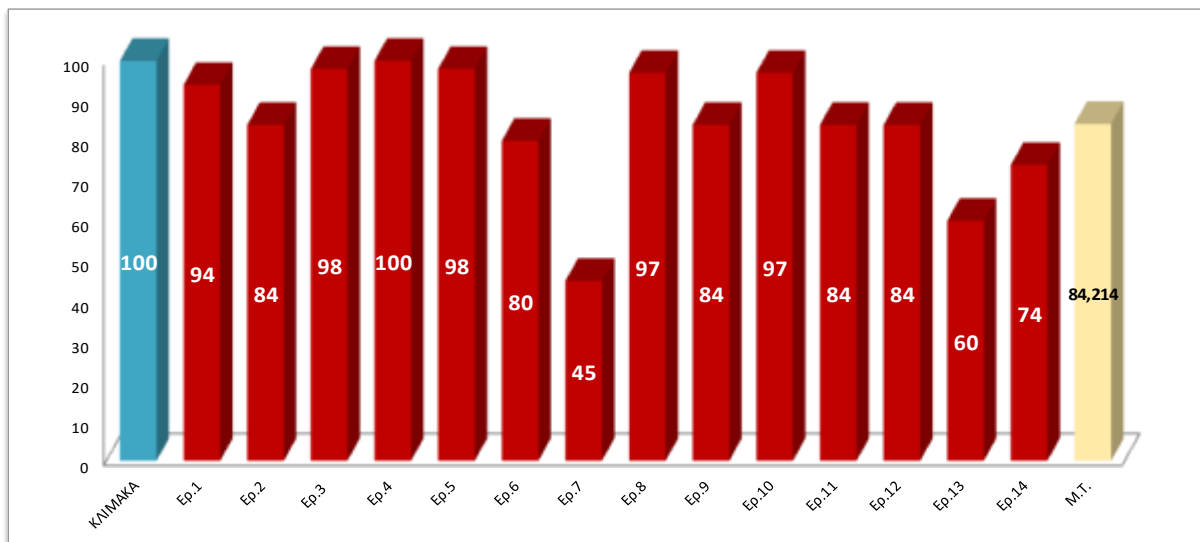
- Η πρώτη στήλη περιλαμβάνει τα ερωτήματα-δηλώσεις.
- Οι επόμενες πέντε στήλες ορίζονται από τις επιλογές της ισοδιαστημικής κλίμακας, χωρίζονται όμως σε δύο επιμέρους στήλες, από τις οποίες στην πρώτη έχει καταχωρηθεί ο πραγματικός αριθμός των ατόμων που επέλεξαν τον συγκεκριμένο χαρακτηρισμό (πεδία χωρίς χρωματισμό) και στη δεύτερη το στατιστικό δείγμα, όπως αυτό προκύπτει από την αναγωγή του πραγματικού αριθμού στην εκατοστιαία κλίμακα (πεδία γαλάζιου χρώματος).
- Στην τελευταία στήλη καταχωρείται το γενικό σύνολο επί της εκατοστιαίας κλίμακας, από το οποίο προκύπτει η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα: ο βαθμός σπουδαιότητας που

αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπλήρωση του κάθε πεδίου ευθύνης από τον διευθυντή σχολικής μονάδας.

Εντυπωσιακό, παρότι αναμενόμενο, είναι το γεγονός ότι, βάσει των δεδομένων, οι μετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί απέδωσαν εξαιρετικά υψηλά ποσοστά στο σύνολο σχεδόν των πεδίων ευθύνης του διευθυντή σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστική από την άποψη αυτή είναι η παραστατική απόδοση των στατιστικών δεδομένων μέσω του διαγράμματος στηλών (**Σχήμα 1**)<sup>7</sup> συγκεκριμένα, σημειώνεται:

- ποσοστό υπεράνω των 80% στα 11 από τα 14 πεδία ευθύνης,
- ποσοστό, μάλιστα, υπεράνω του 90% σε 6 από τα 14 πεδία ευθύνης,
- ενώ, αντιστοίχως, χαμηλή (σε σχέση προς τα άλλα πεδία) ποσόστωση, συγκεκριμένα 45%, σημείωσε μόνον 1 πεδίο.

Επίσης, χαρακτηριστικά υψηλός είναι ο *Μέσος Όρος (ΜΟ)* των αποτελεσμάτων, ο οποίος ανέρχεται σε 84.214%, τιμή η οποία απηχεί τον βαθμό σπουδαιότητας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο ευθυνών του διευθυντή, όπως αυτές προσδιορίζονται μέσω των δοθέντων κριτηρίων.



**Σχήμα 1. Βαθμός σπουδαιότητας της ανταπόκρισης του διευθυντή στα πεδία ευθύνης του**

Εξετάζοντας τα δεδομένα ανά ερώτημα και συγκριτικά μεταξύ τους, προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα. Κατ' αρχάς είναι ενδεικτικό ότι την υψηλότερη ποσόστωση όλων των ερωτημάτων σημείωσε το Ερώτημα 4, το οποίο αναφέρεται στη σημασία της επικοινωνίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και στην παροχή υποστήριξης-παρώθησης στο έργο τους. Πρόκειται για το μοναδικό ερώτημα του Ερωτηματολογίου το οποίο έλαβε την απάντηση «*Εξαιρετικά*» από το 100% του δείγματος των ερωτηθέντων, στοιχείο το οποίο καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται, άνευ εξαιρέσεως, την ανάγκη για ενθάρρυνση και στήριξη εκ μέρους του διευθυντή κατά την άσκηση του έργου τους.

Τα ερωτήματα που σημείωσαν τις κατά σειρά υψηλότερες τιμές μετά το Ερώτημα 4 είναι σαφές ότι σχετίζονται άμεσα με αυτό. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα ερωτήματα που αφορούν επίσης στη σχέση των εκπαιδευτικών με το διευθυντή, ειδικότερα στην ανάγκη αυτών για επίδειξη μέριμνας εκ μέρους του για την αξιοποίησή τους προς όφελος της σχολικής μονάδας (Ερώτημα 3: 98%) και στην επίδειξη μέριμνας για την περαιτέρω

επιστημονική ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη τους (Ερώτημα 5: 98%). Τα λοιπά ερωτήματα που κινήθηκαν σε ποσοστά εξαιρετικά υψηλά (άνω των 90%), με σειρά από τη μεγαλύτερη προς τη μικρότερη τιμή, αναφέρονται στη μέριμνα εκ μέρους του διευθυντή για δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας, ως προϋπόθεση προαγωγής της επίδοσης (Ερώτημα 8: 97%), για την υγιεινή διαβίωση των μαθητών (Ερώτημα 10: 97%), για τη δημιουργία συνθηκών που προάγουν το συλλογικό όραμα και τις κοινές επιδιώξεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Ερώτημα 1: 94%). Με τα παραπάνω καθίσταται σαφές το βάρος που αποδίδει ο εκπαιδευτικός στη μέριμνα για ένα ασφαλές περιβάλλον, αφενός από άποψη υγιεινής, αφετέρου από άποψη πνευματική και ψυχοκοινωνική.

Αν θελήσουμε να εξετάσουμε τα ερωτήματα-δηλώσεις του Ερωτηματολογίου που σημείωσαν αρκετά υψηλή ποσοστωση, θα διαπιστώσουμε ότι αυτά αναφέρονται, με σειρά κατάταξης από τη μεγαλύτερη προς τη μικρότερη τιμή, στον βαθμό κοινοποίησης εκ μέρους του διευθυντή των προσδοκιών του σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ερώτημα 2: 84%), στη διασφάλιση τάξης και πειθαρχίας (Ερώτημα 9: 84%), στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ερώτημα 11: 84%), στη μέριμνα για τον ευπρεπισμό του σχολικού χώρου και τη συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων (Ερώτημα 12: 84%), στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για την ανάληψη ευθυνών (Ερώτημα 6: 80%), στην οργάνωση του σχολικού αρχείου (Ερώτημα 14: 74%), στην περιοδική μεθόδευση της αξιολόγησης του σχολικού έργου (Ερώτημα 13: 60%).

Από τα παραπάνω στατιστικά μεγέθη, η σχετικά χαμηλή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών του δείγματος στο Ερώτημα 2 είναι πιθανό να απηχεί τη συνειρμική σύνδεση της μεταφοράς των προσδοκιών του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με κάποιο είδος υποβολής εκ μέρους του αξίωσης υπαγωγής τους στην αρχή του, ως εκ τούτου σε αύξηση του βαθμού εξουσίας του διευθυντή και ανελευθερίας των εκπαιδευτικών και μαθητών. Παρά ταύτα, τόσο αυτό το πεδίο ευθύνης, όσο και τα λοιπά μέχρι τούδε αναφερόμενα διατηρούν πολύ υψηλά ποσοστά στην κλίμακα ευθυνών του διευθυντή. Χαρακτηριστικότερο όλων, βέβαια, είναι το γεγονός ότι αισθητά χαμηλότερα των υπολοίπων βρίσκεται το Ερώτημα 13, με ποσοστό 60%, το οποίο αφορά στη μέριμνα εκ μέρους του διευθυντή για τακτική διενέργεια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, γεγονός που πιθανώς απηχεί γενικότερες αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της προοπτικής και της διαδικασίας αξιολόγησης.

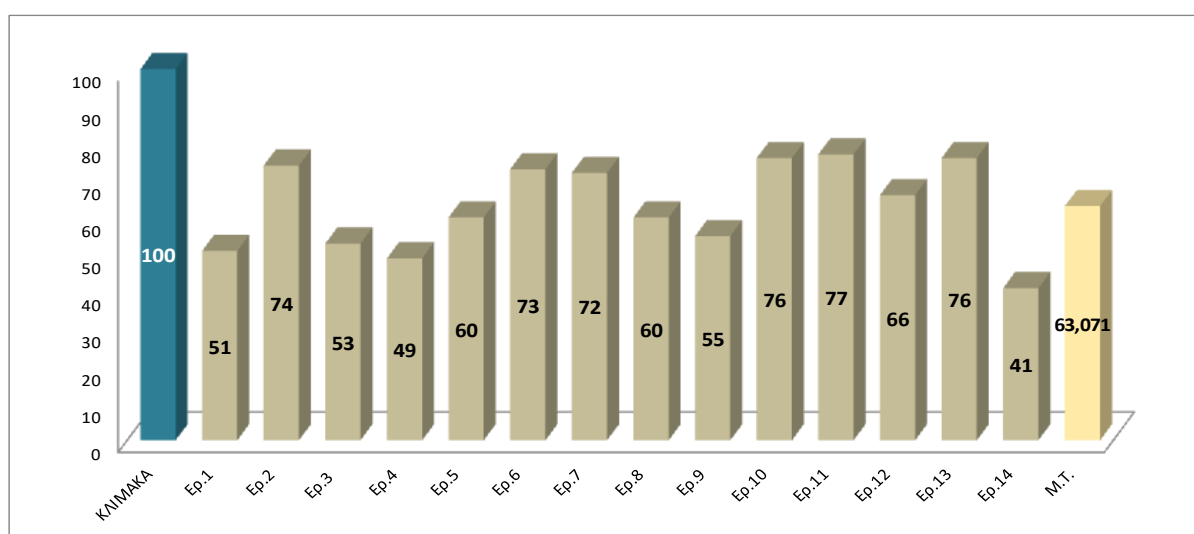
Τέλος, το μοναδικό ερώτημα, το οποίο συγκέντρωσε ποσοστό σπουδαιότητας χαμηλότερο του 50% αφορά στην *ευθύνη του διευθυντή να παρακολουθεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών* (ποσοστό 45%). Στο αποτέλεσμα αυτό είναι δυνατό να αναγνώσουμε την επιβίωση της παραδοσιακής θέσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την οποία η γνωσιακή-ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών συνιστά, κατά κύριο λόγο, πεδίο δικής τους αρμοδιότητας. Ίσως μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν αρνητισμό όσον αφορά στην εμπλοκή του σχολικού διευθυντή στο πεδίο αυτό, καθώς η διατήρηση του ελέγχου επί των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών τους συνιστά για εκείνους ένα μέσον ανάδειξης του έργου τους, συνεπώς ένα πεδίο επαγγελματικού κύρους και επιβεβαίωσης.

### ***Επεξεργασία Ερευνητικών Δεδομένων Στήλης Β: Ρεαλιστικό στοιχείο (Το πραγματικό)***

Από τη μελέτη των δεδομένων που αποκαλύπτουν την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος όσον αφορά στη βαρύτητα που αυτοί αποδίδουν στα διάφορα πεδία ευθύνης του σχολικού ηγέτη, μεταβαίνουμε στην εξέταση των στοιχείων, μέσω των οποίων εκφράζεται η άποψη των ίδιων εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό εκπλήρωσης των ανωτέρω ευθυνών

από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία αυτοί υπηρετούν. Τα αποτελέσματα της έρευνας του σχετικού πεδίου αποδίδονται στον Πίνακα 2 του Παραρτήματος ως **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΗΛΗΣ Β**.

Τα ευρήματα που ανέκυψαν μέσω της συλλογής δεδομένων της Στήλης Β είναι μακράν εντυπωσιακότερα εκείνων της Στήλης Α, τα οποία, εφόσον κινούνταν σε επίπεδο δεοντολογίας, ήταν αναμενόμενο να είναι πολύ υψηλά. Σε αντίθεση με αυτά, τα ποσοστά της Στήλης Β στο σύνολό τους είναι από μέτρια έως χαμηλά, κυμαίνονται δε μεταξύ των τιμών 41%-77%, όπως παραστατικά αποτυπώνεται στο σχετικό διάγραμμα στηλών (βλ. Σχήμα 2). Χαρακτηριστικά, μόνο 6 ερωτήματα συγκεντρώνουν ποσοστό υπεράνω του 70%, ενώ ο *Μέσος Όρος (ΜΟ)* των αποτελεσμάτων, ανέρχεται στο 63.071%. Από τα ανωτέρω με σαφήνεια συνάγεται το συμπέρασμα ότι, κατά την κρίση των εκπαιδευτικών, υπάρχει σε κάποιο βαθμό έλλειμμα ανταπόκρισης εκ μέρους του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετούν, όσον αφορά στην κάλυψη των βασικών πεδίων ευθύνης του.



**Σχήμα. 2. Ο βαθμός ανταπόκρισης του διευθυντή σχολικής μονάδας στα πεδία ευθύνης του**

Η εντύπωση αυτή μάλιστα ενισχύεται περισσότερο, εάν εξετάσουμε λεπτομερώς τα δεδομένα. Συγκεκριμένα, τα 6 από τα 14 Ερωτήματα-Δηλώσεις, στα οποία σημειώνεται ικανοποιητική ανταπόκριση εκ μέρους του διευθυντή (ποσοστά 73-77%), αναφέρονται -εκτός του ερωτήματος 13- σε πεδία ευθύνης του διευθυντή που σχετίζονται με το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας, ενώ ούτε ένα από αυτά δεν αφορά στην υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών ή στη συνολική προσφορά του διευθυντή προς τη σχολική μονάδα, δηλαδή στις ευθύνες εκείνες, οι οποίες, βάσει των δεδομένων της Στήλης Α, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως οι πλέον σημαντικές για την αποτελεσματικότητα και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Συγκεκριμένα στην κατηγορία αυτή, με παράθεση από τη μεγαλύτερη προς τη μικρότερη ποσοστιαία τιμή, ανήκουν ερωτήματα που αφορούν στη μέριμνα του διευθυντή για προώθηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ερώτημα 11: 77%), για την υγιεινή διαβίωση των μαθητών (Ερώτημα 10: 76%), για τη μεθόδευση περιοδικής αξιολόγησης του σχολικού έργου (Ερώτημα 13: 76%), για την παροχή ευκαιριών στους μαθητές για ανάληψη ευθυνών (Ερώτημα 6: 73%), για γνωστοποίηση των προσδοκιών του



από εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ερώτημα 2: 74%), τέλος, για παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών (Ερώτημα 7: 72%).

Σε σχέση με τα παραπάνω, σημαντικά χαμηλότερες στατιστικές τιμές παρουσιάζουν τα πεδία ευθύνης του διευθυντή που αφορούν άμεσα στους εκπαιδευτικούς και στην προαγωγή του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου τους, συγκεκριμένα, τα ερωτήματα-δηλώσεις που αναφέρονται στη μέριμνα του διευθυντή για ανάπτυξη του προσωπικού (Ερώτημα 5: 60%), για τη δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας που προάγει την επίδοση (Ερώτημα 8: 60%), για αξιοποίηση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ερώτημα 3: 53%), τέλος για επικοινωνία και ενδυνάμωση του έργου του (Ερώτημα 4: 49%). Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει μία μέτριας κλίμακας υποστήριξη εκ μέρους της σχολικής διεύθυνσης όσον αφενός στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, αλλά και μία σχετικά χαμηλής κλίμακας μέριμνα για την πραγμάτωση του μαθησιακού και παιδαγωγικού έργου τους εντός της σχολικής μονάδας.

Και σε αυτό το πεδίο, ωστόσο, η απλή παρουσία αριθμητικών και στατιστικών δεδομένων δεν επαρκεί για να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Η περαιτέρω μελέτη των δεδομένων μέσω ποιοτικής ανάλυσης θα παράσχει τη δυνατότητα διατύπωσης ειδικότερων παρατηρήσεων και διαμόρφωσης πιο στοχευμένων ερευνητικών ερωτημάτων. Όλα τα ανωτέρω μπορούν να αποτελέσουν υποθέσεις εργασίας μίας νέας έρευνας, η οποία, μέσω της χρήσης βελτιωμένων εργαλείων παρατήρησης, καταγραφής και επεξεργασίας, θα επιτρέψει την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

### ***Συγκριτική Επεξεργασία Δεδομένων στηλών Α και Β: Το ιδεώδες και το πραγματικό***

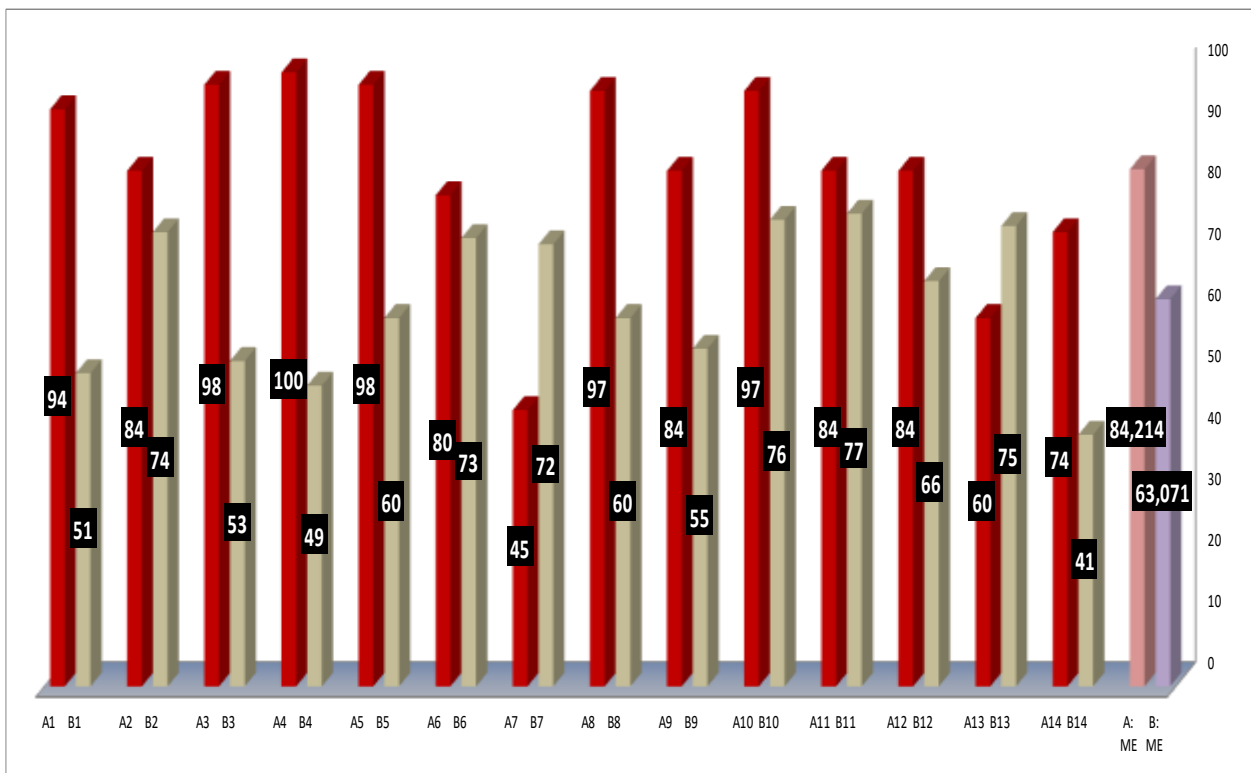
Από την έως τώρα μελέτη του θέματος της σχολικής ηγεσίας βάσει της κατάταξης των δεδομένων έρευνας σε δύο άξονες, που αποτυπώνουν αφενός το *δεοντολογικό-ιδεώδες*, αφετέρου το *ρεαλιστικό-πραγματικό*, προκύπτει σαφώς η ύπαρξη διάστασης μεταξύ αυτών, μικρότερης ή μεγαλύτερης αναλόγως προς το ερώτημα. Η διάσταση αυτή αποδίδεται παραστατικά μέσω συγκεντρωτικού πίνακα ποσοστών των δύο κατηγοριών ανά ερώτημα (**Πίνακας 3**). Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι, κατά την κρίση των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος, το προσδοκώμενο απέχει πολύ από το υπαρκτό, ή ακόμη και αντιδιαστέλλεται προς αυτό.

Η έκθεση των παραπάνω αποτελεσμάτων μέσω απεικόνισης σε ενιαίο γράφημα στηλών (**Σχήμα 3**), όπως προέκυψε από τη σύνθεση των δύο γραφημάτων στηλών που προηγήθηκαν (**Σχήματα 1 και 2**), μας επιτρέπει, πέραν της εδραίωσης του γενικού συμπεράσματος, να προχωρήσουμε σε εξαγωγή περισσότερων επιμέρους συμπερασμάτων, τα οποία επίσης υποστηρίζονται από αντίστοιχα αναπαραστατικά μέσα

Από τη σύγκριση των στατιστικών δεδομένων στα επιμέρους ερωτήματα-δηλώσεις η πιο εντυπωσιακή διαφορά μεταξύ προσδοκώμενου και πραγματικού είναι αυτή που επισημαίνεται στα ερωτήματα που αφορούν τις σημαντικότερες διευθυντικές ευθύνες, συγκεκριμένα εκείνες που ενέχουν βαθύτερο ιδεολογικό και ψυχοκοινωνικό περιεχόμενο (διοικητική φιλοσοφία, πρακτικές διοίκησης, ψυχολογικό συμβόλαιο), ως εκ τούτου αυτές που αποτελούν καθοριστικής σημασίας παραμέτρους για την υπόσταση και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ως συνόλου και τη φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας ως αυτοτελούς οντότητας (Ζαβλανός, 2003: 197-203; Kouzes & Posner, 2019: 117-142, 271-294).

Πίνακας 3. Συγκριτική παράθεση δεδομένων Στήλης Α και Στήλης Β

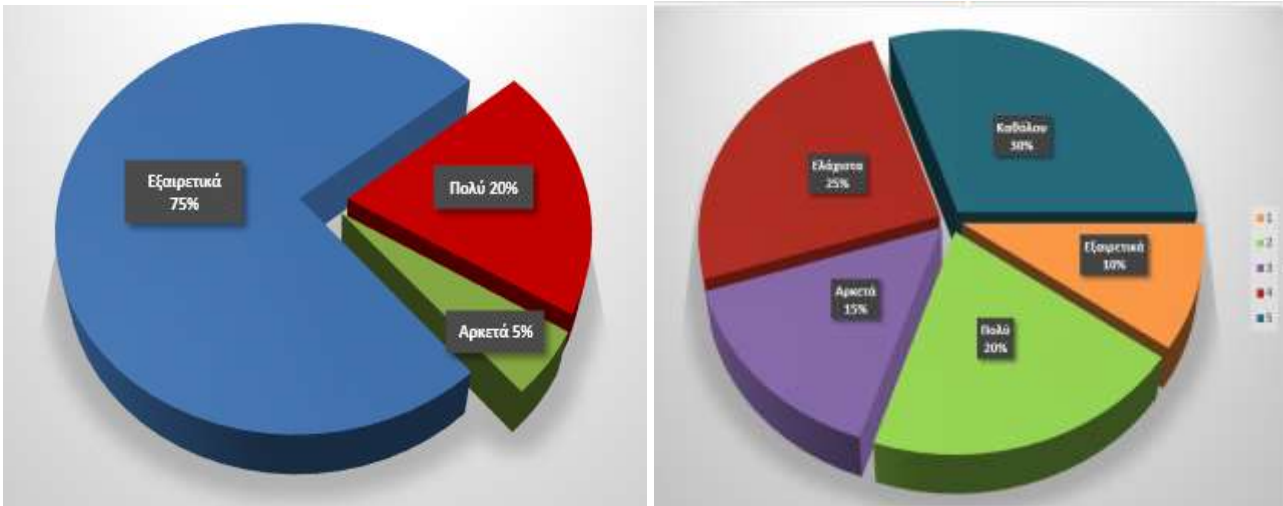
Ερωτήματα -Δηλώσεις	ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Πόσο σημαντική θεωρείτε την ανταπόκριση του διευθυντή επί του συγκεκριμένου πεδίου ευθύνης;	ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ο διευθυντής του σχολείου σας ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο πεδίο ευθύνης;
1	94%	51%
2	84%	74%
3	98%	53%
4	100%	49%
5	98%	60%
6	80%	73%
7	45%	72%
8	97%	60%
9	84%	55%
10	97%	76%
11	84%	77%
12	84%	66%
13	60%	75%
14	74%	41%



**Σχήμα 3. Συγκριτική έκθεση δεδομένων Στήλης A και Στήλης B**

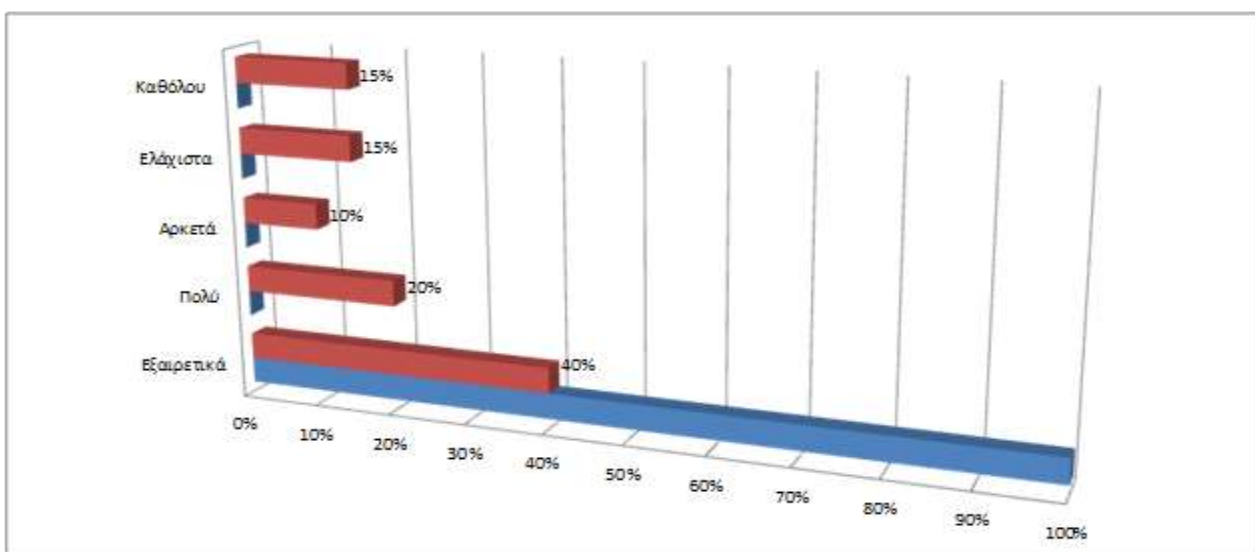
Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας διάστασης μεταξύ του δεοντολογικού και του ισχύοντος μάς παρέχει το Ερώτημα 1, το οποίο αναφέρεται στη *δημιουργία εκ μέρους του διευθυντή συνθηκών και προϋποθέσεων για κοινό όραμα και κοινές επιδιώξεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας*. Έτσι, στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την υψηλή σημασία του κριτηρίου<sup>1</sup> συγκεκριμένα, το 75% των εκπαιδευτικών δίνει τον χαρακτηρισμό «Εξαιρετικά», το 20% τον χαρακτηρισμό «Πολύ» και μόνο το 5% τον χαρακτηρισμό «Αρκετά», ενώ απουσιάζουν πλήρως οι χαμηλές τιμές, με αποτέλεσμα το συνολικό ποσοστό επί της εκατοστιαίας κλίμακας να ανέρχεται σε 94%.

Αντιθέτως, στον Πίνακα 2 του Παραρτήματος παρουσιάζεται ισχυρή συγκέντρωση του δείγματος στις χαμηλές τιμές της κλίμακας<sup>2</sup> συγκεκριμένα, το 55% του δείγματος θεωρεί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην οποία ο ίδιος υπηρετεί, ανταποκρίνεται από «Ελάχιστα» έως «Καθόλου» (25% και 30% αντίστοιχα) στο συγκεκριμένο πεδίο ευθύνης, «Μέτρια» κατά 15%, «Πολύ» κατά 20% και «Εξαιρετικά» μόνο κατά το 10%. Η διάσταση μεταξύ των δύο αξόνων στο συγκεκριμένο ερώτημα εγείρει σημαντικό προβληματισμό, καθώς η καλλιέργεια συλλογικής κουλτούρας και οράματος σχολικής κοινότητας αποτελεί αποφασιστικής σημασίας ζήτημα για τη συνύπαρξη και αγαστή συνεργασία όλων των μελών της προς όφελος της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας, αποτελεί δε καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της μοναδικής και ανεπανάληπτης ταυτότητας της σχολικής μονάδας, με την οποία αυτή προβάλλεται στην ευρύτερη κοινωνία. Η αντιπαραβολή των δύο επιπέδων (πραγματικού-ρεαλιστικού) βάσει του συγκεκριμένου κριτηρίου αποδίδεται παραστατικά στα δύο διαγράμματα πίτας (βλ. **Σχήμα 4**).

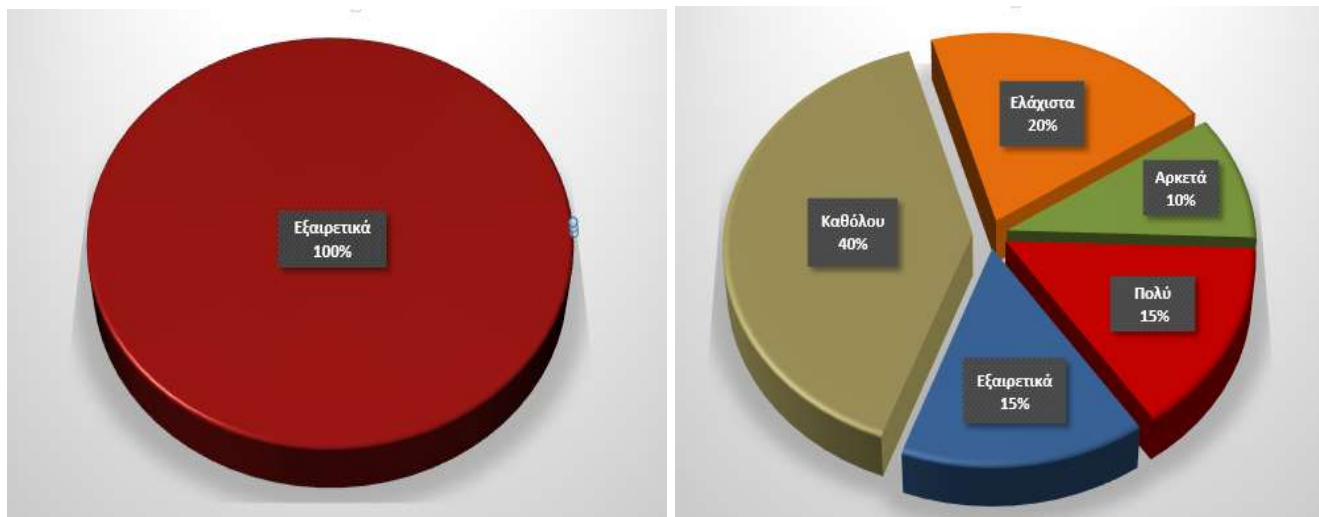


**Σχήμα 4. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 1A και 1B (Δημιουργία συνθηκών και προϋποθέσεων για κοινό όραμα και επιδιώξεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας)**

Ωστόσο, η πλέον μεγάλη απόκλιση μεταξύ των δεδομένων του Πίνακα 1 και 2 παρουσιάζεται στο Ερώτημα 4. Στο πεδίο αυτό επισημαίνεται σημαντική διάσταση μεταξύ των υψηλών επιπέδων αναγκαιότητας των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τον διευθυντή και για ενδυνάμωση του έργου τους, σύμφωνα με τον Πίνακα 1 του Παραρτήματος, και του πραγματικού βαθμού υποστήριξης που παρέχεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως αυτός συνάγεται από τα δεδομένα του Πίνακα 2 του Παραρτήματος. Συγκεκριμένα, ενώ το δεοντολογικό στον Πίνακα 1 ανέρχεται στην ύψιστη τιμή της κλίμακας (100%), η πλειοψηφία του δείγματος, σύμφωνα με τον Πίνακα 2, θεωρεί ότι ο διευθυντής ανταποκρίνεται από «Ελάχιστο» έως «Καθόλου» (40% και 20% αντίστοιχα) στο συγκεκριμένο πεδίο ευθύνης, το 10% μόνον «Μέτρια», το 15% «Πολύ» και μόνον το 15% «Εξαιρετικά». Η αντιπαραβολή των δύο επιπέδων (πραγματικού-ρεαλιστικού) βάσει του συγκεκριμένου κριτηρίου αποδίδεται με διάγραμμα ράβδων και με διαγράμματα πίτας (βλ. **Σχήμα 5** και **Σχήμα 6** αντίστοιχα).

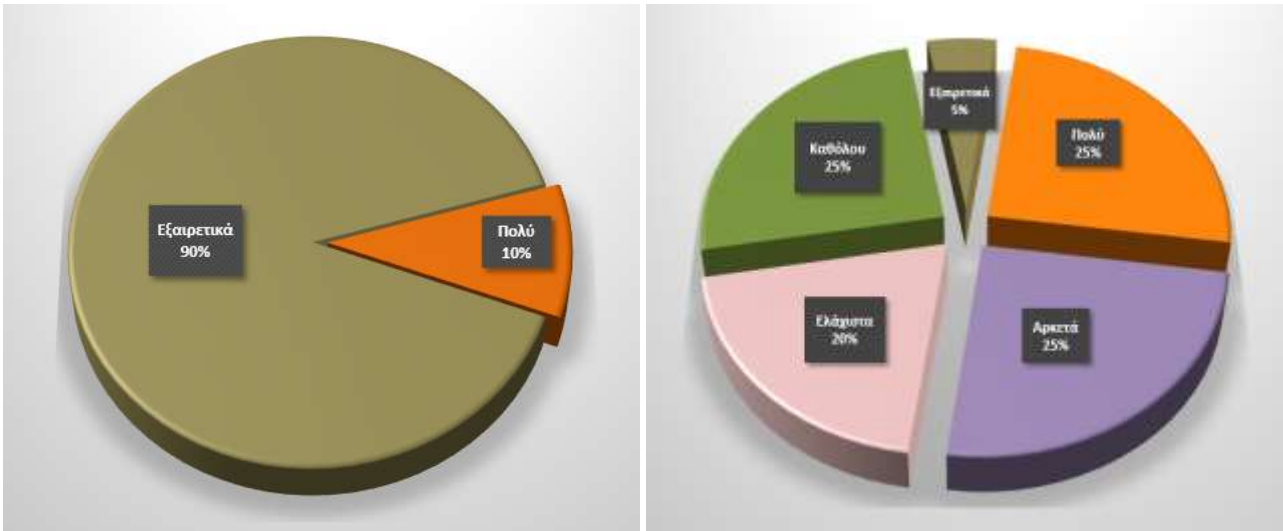


**Σχήμα 5. Συγκριτική παράσταση δεδομένων των ερωτημάτων 4A (μπλε) και 4B (κόκκινο)**



**Σχήμα 6. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 4A και 4B  
(Επικοινωνία με το προσωπικό και ενδυνάμωση του έργου του)**

Τα παραπάνω δεδομένα αντιστοιχούν με ακρίβεια στις αρχές που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο των θεωριών Εκπαιδευτικής Διοίκησης σχετικά με το αποφασιστικής σημασίας ζήτημα της ενθάρρυνσης και παρώθησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012, 109-117; Geijsel, Slegers, Stoel & Krüger, 2009, 410-412; Πασιαρδής, 2004, 214-215; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, 239-248; Leithwood, 1994, 498-518; 1992, 8-12). Είναι σαφές μάλιστα ότι η ανάγκη παροχής στήριξης στον εκπαιδευτικό από τον άμεσο προϊστάμενό του είναι αυξημένη στις μέρες μας λόγω του πολύπλοκου χαρακτήρα και των αυξημένων απαιτήσεων της εργασίας του στο σύγχρονο ιστορικό συγκείμενο. Ακριβέστερα, η ανάγκη ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού σε περισσότερα πεδία ευθυνών, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η προαγωγή των μαθητών του σε μορφωτικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, αλλά και η αντιμετώπιση ιδιαιτέρως δύσκολων συνθηκών, ως αποτέλεσμα ευρύτερων ιστορικών αλλαγών -πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό, συχνά γνωσιακά, ψυχολογικά ή οικογενειακά προβλήματα, συνέπειες οικονομικής κρίσης κ.ά.-, επίσης η προσαρμογή στις διαρκείς αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής-νομοθεσίας και, κατ' επέκταση, της σχολικής καθημερινότητας και συλλήβδην της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η άσκηση διοικητικού-γραφειοκρατικού έργου, η εκπόνηση εξωδιδασκτικών δράσεων, η επικοινωνία και συνεργασία με τη διεύθυνση, τους λοιπούς εκπαιδευτικούς, τους γονείς/κηδεμόνες, τους μαθητές και εξωτερικούς συνεργάτες της σχολικής μονάδας, όλα τα παραπάνω και ακόμη περισσότερα καθιστούν αναγκαία για τον εκπαιδευτικό την ενθάρρυνση στο καθημερινό έργο, την υποστήριξη στην εφαρμογή καινοτομιών, τη συνεργασία στην αντιμετώπιση προβλημάτων, επίσης την αναγνώριση των κόπων του και την επιβράβευση των επιτευγμάτων του από τον διευθυντή σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012: 109-117; Geijsel et al., 2009: 410-412; Geijsel, Slegers & van den Berg, 1999: 310-312; Leithwood, 1994: 498-518; 1992: 8-12).



**Σχήμα 7. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 3Α και 3Β  
(Αξιοποίηση δυνατοτήτων των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού)**

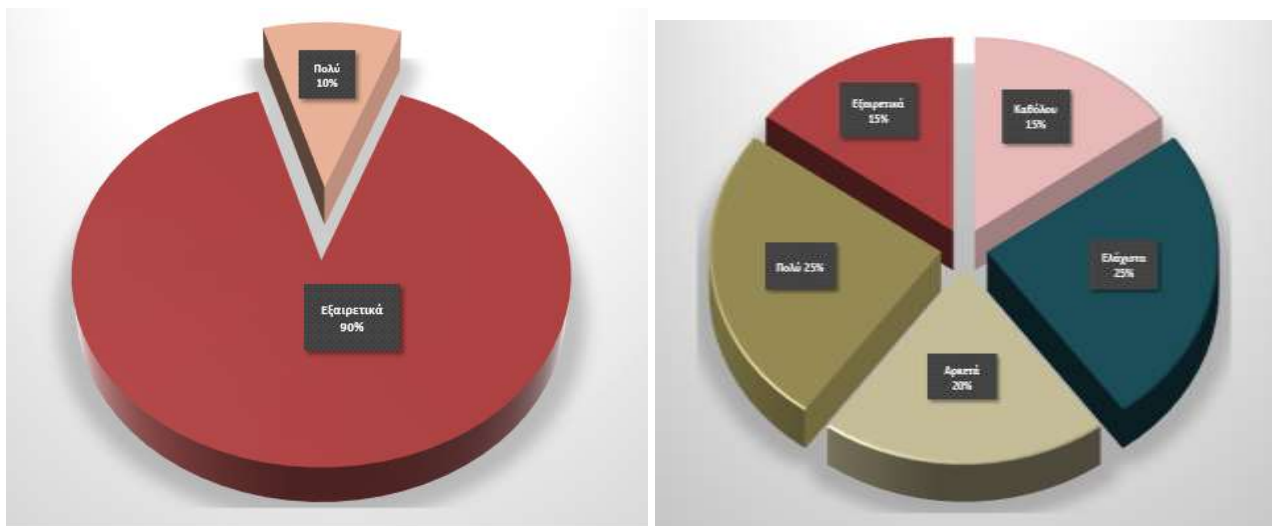
Αντίστοιχη προς την εικόνα των Ερωτημάτων Α4 και Β4 είναι η εικόνα που παρέχεται από τα δεδομένα των Ερωτημάτων Α3 και Β3, από τα οποία προκύπτει επίσης διάσταση μεταξύ της προσδοκίας των εκπαιδευτικών για *αξιοποίηση εκ μέρους του διευθυντή των ικανοτήτων-δυνατοτήτων του προσωπικού της σχολικής μονάδας* και της ελλιπούς ανταπόκρισης αυτού στο ζητούμενο. Συγκεκριμένα, ενώ το 90% των εκπαιδευτικών θεωρεί ως «Εξαιρετικά» και το 10% ως «Πολύ» σημαντικό το ανωτέρω, το δείγμα των εκπαιδευτικών περιγράφει την ανταπόκριση του διευθυντή με τον χαρακτηρισμό «Εξαιρετικά» μόνο κατά ένα 5%, «Πολύ» κατά 25% και «Αρκετά» κατά 25%, ενώ στους χαρακτηρισμούς «Ελάχιστα» και «Καθόλου» δίδει τις τιμές των 20% και 25% αντίστοιχα. Οι τιμές αποδίδονται παραστατικά σε αντίστοιχα διαγράμματα πίτας (βλ. **Σχήμα 7**).

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, βέβαια, οδηγεί σε σημαντικό προβληματισμό, εφόσον η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας αναλόγως προς την εμπειρογνωμοσύνη, τα προσόντα, τις ιδιαίτερες ικανότητες και τις δεξιότητες του κάθε μέλους του αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προαγωγή της μαθησιακής και παιδαγωγικής διαδικασίας, δηλαδή για την πραγμάτωση του βασικού στόχου της εκπαίδευσης (Θεοφιλιδής, 2012: 71; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 57-62, 255-258).

Αντίστοιχο προβληματισμό βέβαια γεννούν και τα δεδομένα των ερωτημάτων-δηλώσεων Α8 και Β8, τα οποία αφορούν παρομοίως σε ένα εξαιρετικά σημαντικό πεδίο ευθύνης του διευθυντή, τη *μέριμνα για δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας, η οποία προάγει την επίδοση*. Εδώ το δέον ανέρχεται στο 97%, ενώ το πραγματικό περιορίζεται στο 60%. Οι επιμέρους στατιστικές τιμές αποδίδονται παραστατικά στα αντίστοιχα διαγράμματα πίτας (βλ. **Σχήμα 8**).

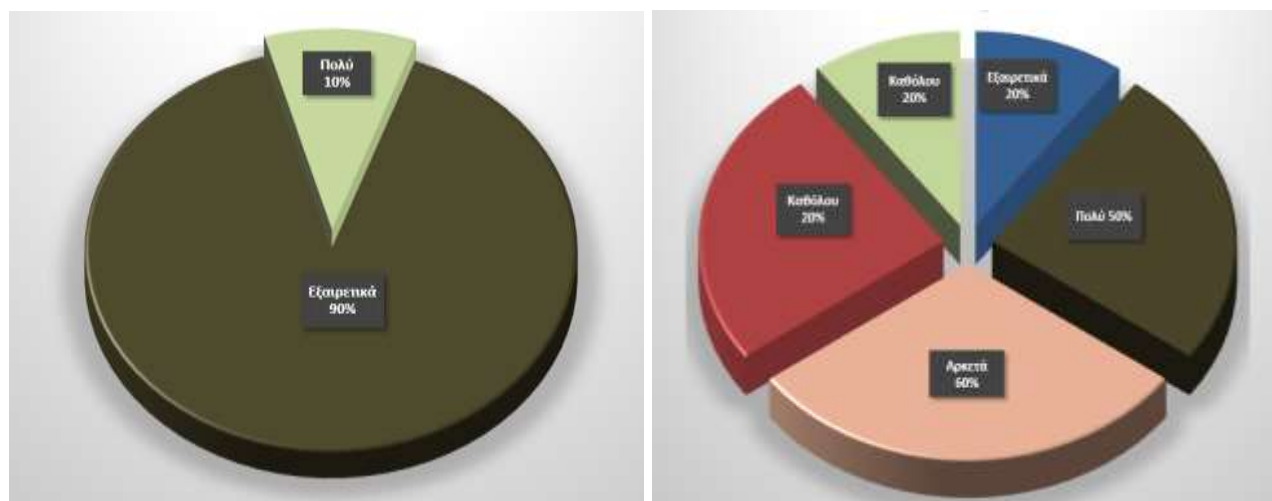
Αντίστοιχη είναι και η εικόνα που προκύπτει και από το πεδίο των Ερωτημάτων Α5 και Β5, το οποίο αναφέρεται στην *επίδειξη μέριμνας εκ μέρους του διευθυντή σχολικής μονάδας για ανάπτυξη προσωπικού*. Εδώ το δέον ανέρχεται στο 98%, βρίσκεται δηλαδή πολύ κοντά στην ανώτατη τιμή, ενώ το πραγματικό περιορίζεται στο 60%. Οι τιμές αποδίδονται παραστατικά σε αντίστοιχα διαγράμματα πίτας (βλ. **Σχήμα 9**).





**Σχήμα 8. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 8Α και 8Β  
(Δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας, η οποία προάγει την επίδοση)**

Ειδικότερα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα στατιστικά δεδομένα που προέκυψαν από τα Ερωτήματα Β4, Β3, Β5 και Β8, δηλαδή από αυτά ακριβώς τα ερωτήματα που αφορούν σε ένα πολύ σημαντικό τομέα ευθυνών της σχολικής ηγεσίας -τη δημιουργία θετικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας και την παροχή έργου υποστήριξης, παρώθησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών- δίνουν έναυσμα για περαιτέρω παρατηρήσεις. Συγκεκριμένα, μέσω μίας εξέτασης σε μικροκλίματα των στατιστικών στοιχείων επί των συγκεκριμένων ερωτημάτων, ενδιαφέρουσα είναι η ισχυρή διάχυση που παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε όλη την έκταση της ισοδιαστημικής κλίμακας (βλ. **Σχήματα 4, 6, 7, 8, 9**) προξενεί δε εντύπωση, στην περίπτωση των Ερωτημάτων Β5 και Β8, η συμμετρική τοποθέτηση του δείγματος μεταξύ των βαθμίδων-επιλογών της ισοδιαστημικής κλίμακας (βλ. **Πίνακα 4**).



**Σχήμα 9. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 5Α και 5Β  
(Δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας, η οποία προάγει την επίδοση)**

Με μια πρώτη ματιά, η διάχυση αυτή θα μπορούσε να σημαίνει την ύπαρξη διαφορετικών κατηγοριών ηγεσίας ανά σχολική μονάδα αναλόγως προς τον διευθυντή. Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ωστόσο, η διασπορά προέρχεται από εκπαιδευτικούς της ίδια σχολικής μονάδας, αναφέρεται συνεπώς στο πρόσωπο του ίδιου διευθυντή. Στην περίπτωση αυτή έχουμε ταυτοχρόνως άκρως ικανοποιημένους και άκρως δυσαρεστημένους εκπαιδευτικούς υπό την ίδια σχολική στέγη, γεγονός που εγείρει ένα σημαντικό ζήτημα. Ακριβέστερα, μία τέτοιου είδους διαφοροποίηση θα μπορούσε να είναι αποκαλυπτική μίας, αισθητής ή λανθάνουσας, διάσπασης του συλλόγου διδασκόντων, γεγονός το οποίο θα πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής από τη διεύθυνση, επισημαίνοντας το πρόβλημα στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, εξετάζοντας τις προϋποθέσεις αντιμετώπισης και επιστρατεύοντας στρατηγικές επίλυσής του (Παυλοπούλου, 2015, 23-45; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 334-341; Cetin & Hacifazlioglu, 2004: 325-332).

**Πίνακας 4. Αποτελέσματα Συγκεντρωτικού Πίνακα Αποτελεσμάτων Β5 και Β8**

Ερώτημα 5:

20	10%	50	25%	60	30%	50	25%	20	10%
----	-----	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----

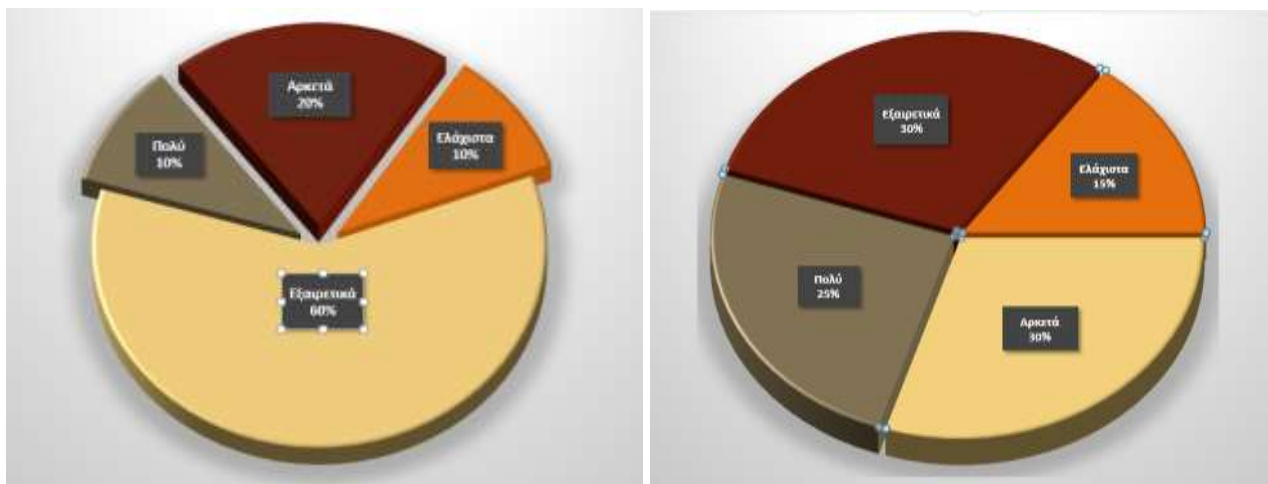
Ερώτημα 8:

30	15%	50	25%	40	20%	50	25%	30	15%
----	-----	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----

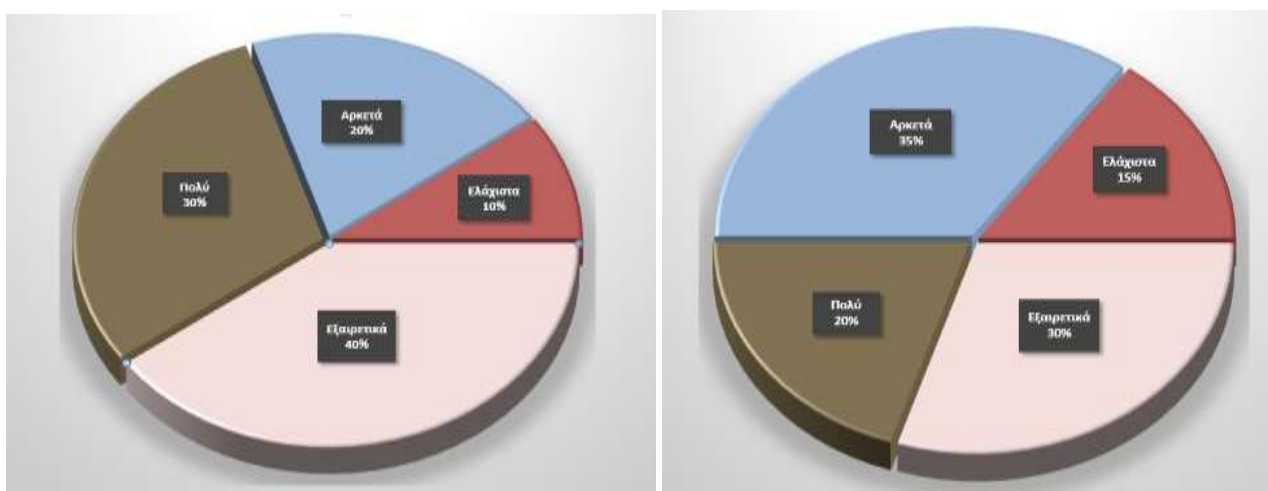
Η εξέταση των πεδίων ευθύνης του διευθυντή, στα οποία παρουσιάζεται υψηλή απόκλιση τιμών μεταξύ δεοντολογίας και πραγματικότητας φυσικά έχει ιδιαίτερη σημασία. Σημαντικές είναι όμως και οι περιπτώσεις των ερωτημάτων, στα οποία το δείγμα των ερωτηθέντων φαίνεται να αναγνωρίζει σύγκλιση μεταξύ δεοντολογίας και πραγματικότητας. Εξετάζοντας τους πίνακες δεδομένων και τα αντίστοιχα γραφήματα μπορούμε εύκολα να εντοπίσουμε τα συγκεκριμένα ερωτήματα και να ελέγξουμε εάν προκύπτουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους, ως εκ τούτου εάν αναφέρονται στο ίδιο ή σε όμορα πεδία ευθύνης του σχολικού διευθυντή.

Με μία πρώτη ματιά γίνεται σαφές ότι τα ερωτήματα, στα οποία οι τιμές παρουσιάζουν μεταξύ ζητούμενου και ισχύοντος απόκλιση μικρότερη ή ίση των δέκα ποσοστιαίων μονάδων, αφορούν στη *γνωστοποίηση των προσδοκιών του διευθυντή σε εκπαιδευτικούς και μαθητές* (Ερώτημα 2Α και 2Β: 84% και 74% αντίστοιχα) (βλ. **Σχήμα 10**), στην *παροχή ευκαιριών στους μαθητές για την ανάληψη ευθυνών* (Ερώτημα 6Α και 6Β: 80% και 73% αντίστοιχα) (βλ. **Σχήμα 11**) και στην *προώθηση συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας* (Ερώτημα 11Α και 11Β: 84% και 77%) (βλ. **Σχήμα 12**). Από τα δεδομένα αυτά γίνεται εμφανές ότι, κατά την κρίση των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής σχολικής μονάδας επιδεικνύει υψηλότερο βαθμό ανταπόκρισης στα πεδία ευθύνης που αφορούν στη διαχείριση του μαθητικού δυναμικού.

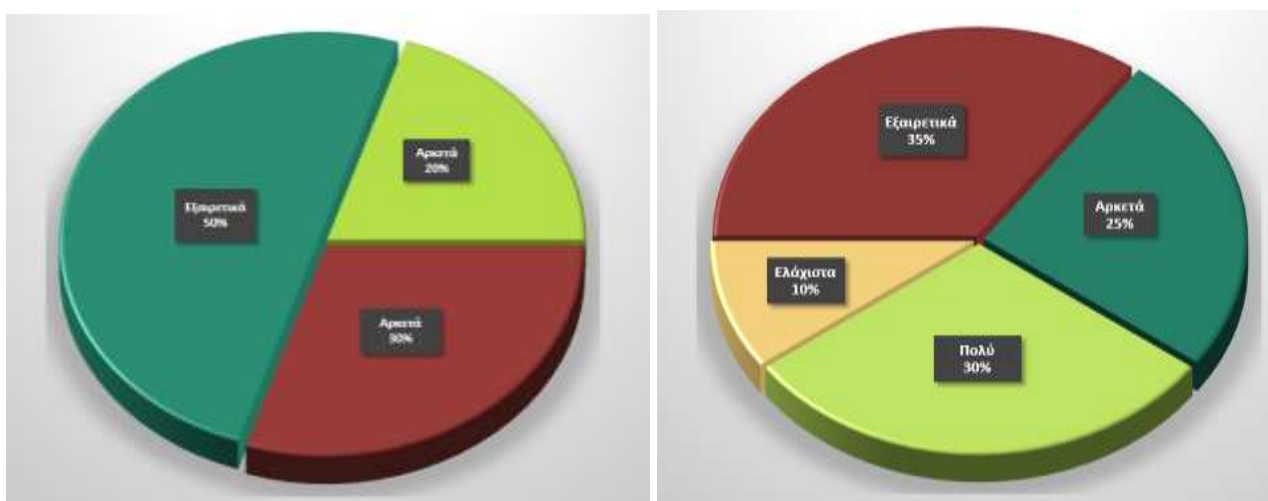




Σχήμα 10. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 2Α και 2Β (Γνωστοποίηση προσδοκιών σε εκπαιδευτικούς και μαθητές)



Σχήμα 11. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 6Α και 6Β (Παροχή ευκαιριών στους μαθητές για ανάληψη ευθυνών)

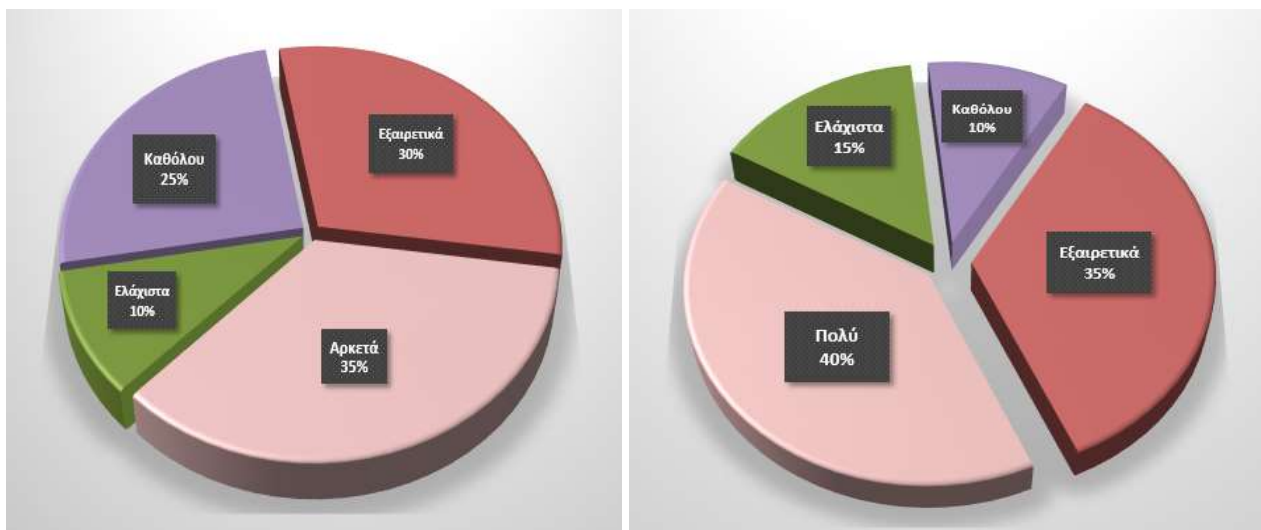


Σχήμα 12. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 11Α και 11Β (Πρωτόηση συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας)

Βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη ότι το δείγμα μας προέρχεται από εκπαιδευτικούς της λυκειακής βαθμίδας, είναι εύλογο τα ποσοστά στα συγκεκριμένα πεδία ευθύνης να παρουσιάζονται αρκετά υψηλά. Συγκεκριμένα, η γνωστοποίηση των προσδοκιών εκ μέρους του διευθυντή στους μαθητές και η ενθάρρυνση αυτών για ανάληψη ευθυνών μπορούν επίσης να συνδεθούν με την ηλικιακή κατηγορία των μαθητών, ακριβέστερα, με την αυξημένη ωριμότητα που αναμένεται να έχουν. Θα πρέπει να υποθέσουμε μάλιστα ότι επίσης το ενδιαφέρον των μαθητών και των γονέων/κηδεμόνων για συνεργασία με τη διεύθυνση και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό θα είναι αντίστοιχα αυξημένο, δεδομένου ότι η βαθμίδα του Λυκείου δεν ανήκει στη βασική-υποχρεωτική εκπαίδευση, συνεπώς αποτελεί ενσυνείδητη επιλογή, επιπροσθέτως δε, συνδέεται με τις προοπτικές εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εκτός των παραπάνω ερωτημάτων-δηλώσεων, επίσης μικρή απόκλιση μεταξύ ιδεατού και πραγματικού παρουσιάζουν τα δεδομένα του ερωτήματος 13, το οποίο αναφέρεται στη μέριμνα του διευθυντή προκειμένου να μεθοδεύεται η περιοδική αξιολόγηση του σχολικού έργου. Πρόκειται, μάλιστα, για την μία εκ των δύο μόνο περιπτώσεων ερωτήματος, στο οποίο η στατιστική τιμή του ιδεατού (60%) είναι κατώτερη του πραγματικού (75%) (βλ. **Σχήμα 13**).

Εύλογα μπορούμε να υποθέσουμε ότι σε αυτή τη συγκριτικά χαμηλή τιμή αποτυπώνεται η δυσθυμία ενός σημαντικού ποσοστού των εκπαιδευτικών έναντι της προοπτικής εφαρμογής της αξιολόγησης, γεγονός το οποίο οφείλεται εν μέρει στις αρνητικές ιστορικές εμπειρίες του παρελθόντος, απηχείται δε στις σχετικές θέσεις του εκπαιδευτικού συνδικαλιστικού κινήματος (Παυλοπούλου, 2020: 113-127, 135-148; Τουλούπης, 2013: 74-79; Δούκας, 2000: 59-69, 155-172). Από την άποψη αυτή, ενδιαφέρουσα θα ήταν μία περαιτέρω έρευνα του συγκεκριμένου αντικειμένου, προκειμένου να διαπιστωθούν θέσεις και απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας επί του θέματος, αλλά και προκειμένου να διαμορφωθεί, στη βάση επιστημονικών αρχών και προτύπων, ένα νέο εκσυγχρονισμένο πλαίσιο, ώστε η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου να αποφορτισθεί από παλαιές προκαταλήψεις και να αποδώσει θετικά αποτελέσματα.



**Σχήμα 13. Ποσοστιαία απεικόνιση ερωτημάτων 13Α και 13Β  
(Περιοδική μεθόδευση αξιολόγησης του σχολικού έργου)**

## Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από την έρευνα που διενεργήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών Γενικών Λυκείων της Α' και Β' Αθήνας κατά τα σχολικά έτη 2013/2014, 2014/5 και 2015/16 προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα. Η διενέργεια της έρευνας το συγκεκριμένο διάστημα είχε ως στόχο να αποτυπωθούν αντιλήψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σχολική ηγεσία κατά την περίοδο μετάβασης προς μια νέα πραγματικότητα, όπως αυτή προσδιοριζόταν μέσω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των ετών 2011/2012 και 2013/2014.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας ισχυρή είναι, κατ' αρχάς, η αποτύπωση της διάστασης που φαίνεται να βιώνουν οι μετέχοντες εκπαιδευτικοί μεταξύ του εκπαιδευτικού ιδεώδους που φέρουν και της πραγματικότητας που βιώνουν. Η επίταση της διάστασης αυτής σε συγκεκριμένα πεδία ευθύνης αναδεικνύει το αίτημα των καθηγητών για αλλαγές ολιστικού χαρακτήρα, μέσω των οποίων η σχολική μονάδα θα μετατραπεί σε κοιτίδα συνέργειας και δημιουργικότητας, από διδάσκουσα-διδασκόμενη σε ζώσα, δρώσα και μανθάνουσα κοινότητα (Ζαβλανός, 2003: 26-35). Στο πλαίσιο αυτό ανακύπτει, καθώς είδαμε από το πρωτογενές υλικό, ισχυρό το αίτημα για μεθοδευμένη δράση του διευθυντή προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός ολόκληρου συστήματος κοινών επιδιώξεων, συλλογικής κουλτούρας (αρχών, αξιών, αντιλήψεων πεποιθήσεων), ανάδυσης οράματος σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012: 183, 191-192, 217-219; Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 48-53; Ζαβλανός, 2003: 185-196; Geijsel et al., 1999: 309-328).

Ισχυρότερη όλων των στοιχείων που ανακύπτουν από την έρευνα είναι η διάσταση που διαπιστώνεται ανάμεσα στη γενική προσδοκία των εκπαιδευτικών για παρώθηση και στήριξη στο έργο τους εκ μέρους του διευθυντή σχολικής μονάδας (ποσοστό 100%) και στην χαμηλή ανταπόκριση εκ μέρους του τελευταίου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η υποστηρικτική δράση του διευθυντή αποτελεί το μόνο ερώτημα που συγκέντρωσε το πλήρες ποσοστό, ενώ η έλλειψή του στον πραγματικό εργασιακό στίβο δηλώνεται επίσης με ακραία χαμηλό ποσοστό -το τρίτο χαμηλότερο όλων των τιμών. Η αντίθεση αυτή είναι τόσο οξεία, ώστε η παράθεση και συνεξέταση των δεδομένων να οδηγεί άμεσα στην έγερση ενός αιτήματος, το οποίο ζητά ικανοποίηση.

Συνοφασμένη με το παραπάνω πεδίο είναι προφανώς και η ελλιπής, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών εκ μέρους της διεύθυνσης. Η ποσοστιαία απόσταση μεταξύ επιθυμητού και πραγματικού είναι και στο πεδίο αυτό εξαιρετικά υψηλή, στοιχείο από το οποίο υποδηλώνεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για ευρύτερο καταμερισμό διοικητικών αρμοδιοτήτων και ευθυνών αναλόγως προς την εμπειρογνώμοσύνη, τις δυνατότητες και τις δεξιότητές τους, γενικότερα το αίτημα για *άσκηση συλλογικής διοίκησης και για συμμετοχική-δημοκρατική λειτουργία της σχολικής μονάδας* (Θεοφιλίδης, 2012: 114-115, 210-211, 216-217; Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008: 48-53; Hallinger, 2003: 329-351; Geijsel et al., 1999: 309-328)

Σημαντική, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, θεωρείται επίσης η δυνατότητα του διευθυντή να σκέπτεται και να ενεργεί συστημικά, να κατανοεί δηλαδή το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και να προάγει αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις διαφόρων παραγόντων εντός του συστήματος. Έτσι, υψηλά ποσοστά προσδόκιμης δράσης εκ μέρους του διευθυντή σημειώνονται στα πεδία που αφορούν στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων συντελεστών της σχολικής κοινότητας, όπως για παράδειγμα σε ό,τι αφορά στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας ή στη μέριμνα για ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τις προσδοκίες της διεύθυνσης. Η

φροντίδα για τακτική επαφή του διευθυντή με όλα τα μέλη της σχολικής κοινωνίας και κοινοποίηση των προσδοκιών και των στόχων του προάγει τον συντονισμό και την διάδραση προς χάριν της επίτευξης των κοινών στόχων.

Ειδική μνεία θα πρέπει να γίνει στα αποτελέσματα της έρευνας επί των ερωτημάτων-δηλώσεων που σχετίζονται με τις υψηλές μαθησιακές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Εδώ το δείγμα εκπαιδευτικών παρουσιάζεται να δίνει βαρύτητα αφενός στις *ευκαιρίες που παρέχονται από την διεύθυνση για την ανάπτυξη του προσωπικού*, αφετέρου στη *δημιουργία μαθησιακής ατμόσφαιρας που προάγει την επίδοση του μαθητή*. Παράδοξο, ωστόσο, δεδομένων των ανωτέρω, μοιάζει το γεγονός ότι η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών εκ μέρους της διεύθυνσης παρουσιάζει χαμηλότερα ποσοστά σπουδαιότητας, γεγονός που επιτρέπει να διατυπωθεί η υπόθεση ότι προφανώς ικανή μερίδα εκπαιδευτικών εκλαμβάνει την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών ως ένα πεδίο, επί του οποίου βαρύνουσα ευθύνη φέρουν οι εκπαιδευτικοί.

Εντύπωση προξενεί το γεγονός ότι μία κατηγορία ευθυνών του διευθυντή, η οποία, παραδόξως, βάσει των ερευνητικών δεδομένων, δεν συγκαταλέγεται μεταξύ των πρώτων σε βαθμό σπουδαιότητας είναι η μέριμνα για τις κτιριακές εγκαταστάσεις. Με δεδομένη την ύπαρξη αυξημένων προβλημάτων σε επίπεδο κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής στις σχολικές μονάδες της χώρας, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα συγκεκριμένα ποσοστά απηγούν την προτεραιότητα που δίνει σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών στη σημασία των ιδεολογικών και μορφωτικών παραμέτρων εντός της σχολικής πραγματικότητας (συλλογικό όραμα, θετικό κλίμα εργασίας, μαθησιακή ατμόσφαιρα, έμφαση στην καινοτομία και τη διερευνητικότητα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών κ.ά.) έναντι των υλικοτεχνικών.

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματά μας, θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε ότι τα δύο πεδία ευθυνών του διευθυντή, στα οποία οι εκπαιδευτικοί δίνουν -κατ' εξαίρεση- χαμηλά ποσοστά σπουδαιότητας-αναγκαιότητας αναφέρονται προφανώς στον τομέα, τον οποίο αυτοί κατά παράδοση θεωρούν δική τους σφαίρα αρμοδιότητας, στην εκπαιδευτική πράξη, στο πλαίσιο της οποίας φαίνεται ότι ούτε η εμπλοκή τρίτου, ούτε η αξιολόγηση είναι επιθυμητή. Χαρακτηριστικά την χαμηλότερη στατιστική τιμή (45%) λαμβάνει το ερώτημα σχετικά με τον βαθμό, στον οποίο ο διευθυντής θα πρέπει να παρακολουθεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, ενώ η δεύτερη κατώτερη τιμή (60%) δίδεται στην ευθύνη του διευθυντή να μεριμνά για περιοδική αξιολόγηση του σχολικού έργου, γεγονός το οποίο οδηγεί στην υπόθεση επιβίωσης αρνητικών στερεοτύπων σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Από όλα τα ανωτέρω προκύπτει η επισήμανση μίας σειράς ελλείψεων και, κατ' επέκταση, η έγερση αντίστοιχων αξιώσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών για μέριμνα του διευθυντή προκειμένου να επιτευχθεί η δημιουργία κοινού οράματος και συλλογικών στόχων σχολικής μονάδας, να προαχθεί η συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στην άσκηση της διοίκησης, να ενισχυθεί η αυτονομία και η αυτενέργεια αυτών, να δοθούν υψηλά κίνητρα για βελτίωση του διδακτικού τους έργου και ώθηση για επαγγελματική εξέλιξη, να ευνοηθεί η συνεργατικότητα και η πολλαπλή διάδραση, να δοθεί προσοχή στην επιμελημένη-πολιτισμένη εικόνα του χώρου, να συντελεσθεί η καλλιέργεια ανθρωπιστικού περιβάλλοντος, τελικά να καταστεί το σχολείο κοινότητας μάθησης και κοιτίδα πολιτισμού.

Καταληκτικά, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα ανωτέρω συμπεράσματα-προτάσεις αφορούν αποκλειστικά το δείγμα της έρευνας και δεν είναι δυνατό να γενικευθούν. Αποτελούν ωστόσο μία παράμετρο προβληματισμού για ενδεχόμενη ανάγκη ανανέωσης των στόχων της σχολικής ηγεσίας, καθώς και μία βάση για ανάπτυξη περαιτέρω έρευνας.

## Αναφορές

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London – New York: Routledge.
- Cetin, M.O., & Hacifazlioglu, O. (2004), Conflict Management Styles: A Comparative Study of University Academics and High School Teachers, *Journal of American Academy of Business*, 5(1/2), 325-332.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Day, Chr., & Sammons, P. (2014). *Successful school leadership*. University of Nottingham – University of Oxford: Education Development Trust.
- Geijsel, F. P., Slegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- Hallinger, Ph. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2010). *The five Practices of Exemplary Leadership: How to make extraordinary things happen in organisations*. San Francisco: Jossey Bass.
- Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. A. (1994), Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2004) *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Μτφρ. Ελ. Γρίβα). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Δούκας, Χρ. Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα. Γρηγόρη.
- Ζαβλανός Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καρατάσιος, Γ. Δ., & Καραμήτρου, Α. Ε. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο: Δ. Βλάχος (επιμ.). *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Εισηγήσεις Διημερίδων* (σσ. 48-53). Αθήνα.
- «Νέο Σχολείο – Σχολείο 21ου Αιώνα» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση» (2010-2014). Ανακτήθηκε στις 17.10.2020 από [http://www.edulll.gr/?page\\_id=7](http://www.edulll.gr/?page_id=7)
- Πασιαρδής, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Πασιαρδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παυλοπούλου, Α. (2020). *Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας. Κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και της εκπαιδευτικής ιστορίας (1974-1993)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παυλοπούλου, Α. (Απρίλιος 2015). Συγκρουσιακές σχέσεις εντός του εκπαιδευτικού δυναμικού: όροι και προϋποθέσεις για τον μετασχηματισμό ενός στοιχείου κρίσης σε παράγοντα δομικής





ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΗΛΗΣ Α ΠΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ... ;	Εξαιρετικά		Πολύ		Αρκετά		Ελάχιστα		Καθόλου		ΣΥΝΟΛΟ
	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	Αριθμός	Ποσοστό	
1. Να δημιουργεί ο διευθυντής συνθήκες και προϋποθέσεις για κοινό όραμα και επιδιώξεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας;	150	75%	40	20%	10	5%					94%
2. Να κάνει ο διευθυντής γνωστές τις προσδοκίες του σε εκπαιδευτικούς και μαθητές;	120	60%	20	10%	40	20%	20	10%			84%
3. Να αξιοποιεί ο διευθυντής τις δυνατότητες των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού;	180	90%	20	10%							98%
4. Να επικοινωνεί με το προσωπικό και το ενδυναμώνει στο έργο του;	200	100%									100%
5. Να μεριμνά για την ανάπτυξη προσωπικού;	180	90%	20	10%							98%
6. Να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για την ανάληψη ευθυνών;	80	40%	60	30%	40	20%	20	10%			80%
7. Να παρακολουθεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών;	90	45%	80	40%	20	10%	10	5%			45%
8. Να δημιουργεί μαθησιακή ατμόσφαιρα η οποία προάγει την επίδοση;	170	85%	30	15%							97%
9. Να διασφαλίζει τάξη και πειθαρχία;	120	60%	30	15%	20	10%	30	15%			84%
10. Να μεριμνά για την υγιεινή διαβίωση των μαθητών;	170	85%	30	15%							97%
11. Να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας;	100	50%	40	20%	60	30%					84%
12. Να μεριμνά για τον ευπρεπισμό του σχολικού χώρου και τη συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων;	80	40%	80	40%	40	20%					84%
13. Να μεθοδεύει περιοδικά την αξιολόγηση του σχολικού έργου;	60	30%			70	35%	20	10%	50	25%	60%
14. Να οργανώνει το αρχείο του σχολείου;	80	40%			100	50%	20	10%			74%

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΤΗΛΗΣ Β  ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΔΙΚΗΣ ΣΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ...;	Εξαιρετικά		Πολύ		Αρκετά		Ελάχιστα		Καθόλου		ΣΥΝΟΛΟ
	20	10%	40	20%	30	15%	50	25%	60	30%	
1. Δημιουργεί συνθήκες και προϋποθέσεις για κοινό όραμα και επιδιώξεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας;	20	10%	40	20%	30	15%	50	25%	60	30%	51%
2. Κάνει γνωστές τις προσδοκίες του σε εκπαιδευτικούς και μαθητές;	60	30%	50	25%	60	30%	30	15%	00		74%
3. Αξιοποιεί τις δυνατότητες των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού;	10	5%	50	25%	50	25%	40	20%	50	25%	53%
4. Επικοινωνεί με το προσωπικό και το ενδυναμώνει στο έργο του;	30	15%	30	15%	20	10%	40	20%	80	40%	49%
5. Μεριμνά για την ανάπτυξη προσωπικού;	20	10%	50	25%	60	30%	50	25%	20	10%	60%
6. Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για την ανάληψη ευθυνών;	60	30%	40	20%	70	35%	30	15%	00		73%
7. Παρακολουθεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών;	50	25%	50	25%	70	35%	30	15%	00		72%
8. Δημιουργεί μαθησιακή ατμόσφαιρα η οποία προάγει την επίδοση;	30	15%	50	25%	40	20%	50	25%	30	15%	60%
9. Διασφαλίζει τάξη και πειθαρχία;	30	15%	40	20%	30	15%	50	25%	50	25%	55%
10. Μεριμνά για την υγιεινή διαβίωση των μαθητών;	70	35%	50	25%	50	25%	30	15%	00		76%
11. Προωθεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας;	70	35%	50	25%	60	30%	20	10%	00		77%
12. Μεριμνά για τον ευπρεπισμό του σχολικού χώρου και τη συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων;	30	15%	60	30%	50	25%	60	30%	00		66%
13. Μεθοδεύει περιοδικά την αξιολόγηση του σχολικού έργου;	70	35%	80	40%	00		30	15%	20	10%	75%
14. Οργανώνει το αρχείο του σχολείου;	00		20	10%	50	25%	50	25%	80	40%	41%