

**ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ**



**Διατριβή Επιπέδου Μάστερ**

**ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ  
ΟΜΑΔΑΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ  
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ**

**Ελένη Παπανικόλα**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ Έλενα Χριστοφίδου**

**Λευκωσία, Ιούνιος 2011**

# ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ



## Οι Αντιλήψεις και οι Απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο για την Ανάπτυξη Σχεδίου Σχολικής Βελτίωσης

**Ελένη Παπανικόλα**

Υποβλήθηκε στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
στα πλαίσια του μαθήματος ΕΠΑ 701  
Διατριβή Μάστερ

Λευκωσία, Κύπρος

Ιούνιος 2011

***Σύνθεση Επιτροπής Κρίσης***

***Πρόεδρος:*** Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής,  
Πρόγραμμα ΕΠΑ ΑΠΚΥ .....

***Επιβλέπων:*** Δρ Έλενα Χριστοφίδου  
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ .....

***Τρίτο Μέλος:*** Δρ Παναγιώτα Κενδέου  
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚΥ .....

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

### ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ

Η σχολική βελτίωση αποτελεί μια πρωταρχικής σημασίας στρατηγική επιλογή της επιχειρούμενης Μεταρρύθμισης του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου για βελτίωση της ποιότητας της μάθησης των μαθητών. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη και η επιτυχής διαχείριση σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης εκλαμβάνεται ως ουσιώδης προϋπόθεση για την άσκηση επιτυχημένης εκπαιδευτικής διοίκησης και αποτελεσματικής ηγεσίας. Η αδυναμία της διεύθυνσης-ηγεσίας των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου να προωθήσουν σχεδιασμούς βελτίωσης στη σχολική μονάδα, παρά τις διακηρυγμένες προθέσεις της Κυπριακής Πολιτείας, οδήγησε στην αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, ώστε να συμβάλει στην άμβλυνση του ελλείμματος στον τομέα αυτό.

Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει τις αντιλήψεις και τις απόψεις των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση τη στρατηγική σχεδιασμού της επισκόπησης (περιγραφική έρευνα), στα πλαίσια χρήσης της μικτής μεθοδολογίας του διερευνητικού μοντέλου των δύο φάσεων, της ποιοτικής και της ποσοτικής. Κατά την ποιοτική φάση της έρευνας λήφθηκαν ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις από δέκα διευθυντές και δέκα βοηθούς διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της φάσης αυτής, συνδυασμένα με τους θεματικούς άξονες που ανέδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση οδήγησαν στην ανάπτυξη του ερωτηματολογίου, ως το ερευνητικό εργαλείο της ποσοτικής φάσης που ακολούθησε. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι διευθυντές και βοηθοί διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου, που κατείχαν οργανική θέση αντίστοιχα διευθυντή και βοηθού διευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Ο πληθυσμός του δείγματος κατέληξε να είναι 472 μέλη της Διευθυντικής Ομάδας και το ποσοστό ανταπόκρισής τους ανήλθε στο 76,4%. Η ανάλυση των δεδομένων περιλάμβανε δύο στάδια, την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων και την ανάλυση των

ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου με τεχνικές περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS 18.0.

Τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας είναι τα εξής: Πρώτο, η Διευθυντική Ομάδα σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρεί την «επιμόρφωση προσωπικού», τις «στρατηγικές», τα «μορφολογικά χαρακτηριστικά του σχολείου», τους «πόρους», την «κουλτούρα και το κλίμα», την «αυτονομία», τη «μονιμότητα προσωπικού» και την «πολιτική του σχολείου» ως βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Δεύτερο, η Διευθυντική Ομάδα θεωρεί ότι η σχολική βελτίωση συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, είναι σε μεγάλο βαθμό αναγκαία, αλλά εφικτή σε χαμηλό βαθμό σήμερα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, στα πλαίσια του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Τρίτο, η Διευθυντική Ομάδα δηλώνει ως πιο κατάλληλα άτομα να ηγηθούν του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης αρχικά το διευθυντή του σχολείου και ακολούθως το βοηθό διευθυντή του σχολείου ή έναν ειδικό σε θέματα σχολικής βελτίωσης. Τέταρτο, με βάση τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες χαρακτηριστικών του ηγέτη, τα «Χαρακτηριστικά Ηγετικής Προσωπικότητας», «Χαρακτηριστικά Ανάπτυξης Ανθρωπίνων Σχέσεων» και «Χαρακτηριστικά Στρατηγικής Προσωπικότητας», τα οποία συμβάλλουν στην επιτυχή άσκηση ηγεσίας σχολικής βελτίωσης. Πέμπτο, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας αναγνωρίζουν ότι υπάρχει σημαντικό έλλειμμα ανάμεσα στο βαθμό που σήμερα διατελεί τόσο ο διευθυντής όσο και ο βοηθός διευθυντής δημοτικών σχολείων αντίστοιχα κάποιους σημαντικούς ρόλους στην ανάπτυξη σχεδίων σχολικής βελτίωσης και στο βαθμό που πιστεύουν ότι οι ρόλοι αυτοί θα έπρεπε να ισχύουν. Καταλήγουν, επίσης, ότι οι ρόλοι του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης διαμορφώνουν τον παράγοντα «Ρόλοι Στρατηγικής Βελτίωσης» και οι ρόλοι του βοηθού διευθυντή διαμορφώνουν τους παράγοντες που αφορούν ρόλους «Υποστηρικτή» και «Αναπληρωτή» στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας αναφορικά με τα πιο πάνω αποτελέσματα κυρίως ανάλογα με το φύλο και τη θέση που κατέχουν στην υπηρεσία και το επίπεδο μόρφωσης. Τέλος, με βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα γίνονται εισηγήσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική τόσο στο μακροεπίπεδο του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος όσο και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, κατατίθενται προτάσεις για πιθανές μελλοντικές έρευνες στο πεδίο της σχολικής βελτίωσης, που να διερευνούν βαθύτερα σημαντικές πτυχές του θέματος.

## ABSTRACT

School improvement is a strategic choice which is of primary concern in the attempt of Reforming the Cyprus Educational System which aims to improve the quality of student learning. Therefore, the development of a school improvement plan and its successful management is considered to be an essential requirement for practicing a successful educational administration and effective leadership. Despite the declared intentions of the Cypriot State, the primary level administration in Cyprus has shown an inability to promote and successfully implement a plan for the improvement of school units, making this research study necessary, so as to contribute towards the deficit in the area.

More specifically, the purpose of the present research study is to describe the positions and views of directors and assistant directors of primary schools in Cyprus, with regards to developing a school improvement plan at the school level. For achieving this purpose, this research study was based on the planning strategy overview (descriptive search), in line with the mixed method design of two phases, quantitative and qualitative. During the qualitative phase of the research study, individual and group interviews of ten directors and ten assistant directors of primary schools were performed. The results of this phase, in combination with the themes arising from literature, lead to the design of a questionnaire which served as the search tool of the subsequent quantitative phase. The population of the research study consisted of all the directors and assistant directors (leadership team) of the elementary schools of Cyprus, which were appointed to the position of director or assistant director in primary schools according to the Ministry of Education and Culture during the school year 2010-2011. The population of the sample included 472 members of the Director's team with a response rate up to 76.4%. Data analysis was done in two stages, analysis of the qualitative data from the interviews and the analysis of the quantitative data from the questionnaires, thus employing both descriptive and inferential statistics according to the statistical package SPSS 18.0.

The main conclusions of the research study are as follows. Firstly, the leadership team of primary level education, considers "staff training", "school strategy", "morphological characteristics of the school", "resources", "culture and environment", "autonomy", "the permanent staff" and "school policy" as basic factors in the development of a school improvement plan. Secondly, the leadership team considers that a school improvement plan

will contribute significantly towards the more effective operation of the school. However, within the limits of the current educational system, end thought it is of great importance, it is at present not really feasible. Thirdly, the leadership team indicates primarily the schools' director and additionally the assistant director or a specialist in scholar improvement, as the most suitable people to lead the development of a school improvement plan. Fourth, based on the views of the members of the leadership team, three main characteristics of the leadership team were pointed out as contributing to the successful implementation of a school improvement plan, these are "Leadership Personality Characteristics", "Charactisistics of Crowth of Human Relations" and "Strategic Personality Charactiristics". Fifth, the members of the leadership team recognize an important lack of the present role of the school's director and assistant director in elementary schools and the role they believe these positions should have in the school unit. They conclude, that in developing a school improvement plan (i) the role of the director is shaped by the factors that were grouped as the "Roles of Strategic Improvement" and (ii), the role of the assistant director is shaped by the factors which concern the roles of the "supporter" and the "substitute". It should also be noted, that there was a diversity of views among the members of the leadership team concerning the aforementioned results based mainly on the gender, the position they hold within the service and the educational level. Finally, based on the above results, suggestions are made regarding the educational policy in the macro level of the Cypriot Educational System as well as the micro level of the school unit of primary education. Furthermore, propositions are made for future research studies in the area of school improvement that will further investigate important aspects of the subject.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η σύμπλοκη πραγματικότητα, μέσα από την παγκοσμιοποίηση, την επικυριαρχία των νέων τεχνολογιών, τον τρόπο που παράγεται, προσεγγίζεται και διανέμεται η γνώση (Χατζηγεωργίου, 1998), χαρακτηρίζεται από συνεχείς αλλαγές σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό (Πασιαρδής, 2004), καθιστώντας την αλλαγή ως τη νέα σταθερά (Anderson, 1998). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, δεν θα έμενε ανεπηρέαστο και το σχολείο, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα, που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Πασιαρδής, 2008α). Κατά συνέπεια, η σχολική βελτίωση, ως διαχείριση της αλλαγής στην κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της μάθησης των μαθητών, αποτελεί τα τελευταία χρόνια το κυρίαρχο ζητούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς (Pont, Nusche & Moorman, 2008b), άλλα και πρώτιστο επιδιωκόμενο της καθημερινής πρακτικής των σχολείων. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου στην προσπάθειά του να εναρμονιστεί με το πεδίο των συνεχών αλλαγών επιχειρεί τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμισή του μέσα από την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Μέσα στα πλαίσια αυτά, η ανάπτυξη σχεδίων σχολικής βελτίωσης έχει έναν εξέχοντα ρόλο να διαδραματίσει, καθώς κατατίθεται ως πρόταση στο σχέδιο Αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Εντούτοις, παρά την επικυριαρχία της στον εκπαιδευτικό λόγο, στην πράξη απαντάται ακόμη σε περιορισμένο βαθμό. Ο προβληματισμός μου για το θέμα έγινε εντονότερος με την ανάληψη των καθηκόντων του διευθυντή δημοτικών σχολείων, αλλά και με την περαιτέρω εμβάθυνση στο θέμα, στα πλαίσια του πρώτου έτους των μεταπτυχιακών μου σπουδών, κατά την παρακολούθηση της θεματικής ενότητας *«Στρατηγικός Σχεδιασμός, Καινοτομίες και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση»*. Ακολουθώντας, το προσωπικό μου ενδιαφέρον για το θέμα, ο εποικοδομητικός διάλογος με την κοινότητα των συμφοιτητών και συναδέλφων νεοπροαχθέντων διευθυντών, στα πλαίσια επιμορφωτικού προγράμματος, αλλά κυρίως ο συνεχής διάλογος με την καθηγήτρια κ. Χριστοφίδου για το θέμα, τα ανακύπτοντα προβλήματα και τους σύστοιχους προβληματισμού μου, μορφοποίησαν το ερευνητικό μου ενδιαφέρον, το οποίο κατέληξε στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Απώτερος σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ειδικότερα, να διερευνηθούν μέσα από τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ορισμένες πτυχές του ζητήματος που αφορούν στα στοιχεία που επηρεάζουν την ανάπτυξη σχεδίου



σχολικής βελτίωσης, την αναγκαιότητα και δυνατότητα εφαρμογής τέτοιου σχεδιασμού στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, την κατάλληλη ηγεσία για την ανάπτυξη σχεδίων σχολικής βελτίωσης και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και το ρόλο του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Επιπλέον, προσδοκάει να καταθέσει προτάσεις χρήσιμες για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο κυπριακό συγκείμενο του δημόσιου σχολείου και να ευαισθητοποιήσει περαιτέρω το ερευνητικό ενδιαφέρον μελετητών στην κατεύθυνση αυτή. Η διοίκηση των σχολείων μπορεί να μεγιστοποιεί τις βελτιωτικές προσπάθειες του σχολείου, εάν αφουγκράζεται βασικά πορίσματα της έρευνας στο πεδίο της αλλαγής (Πασιαρδής, 2004) και κατ' επέκταση της σχολικής βελτίωσης (Reynolds & Teddlie, 1999). Καταληκτικά, η ενασχόληση με ένα αντικείμενο μελέτης τέτοιας μορφής, όπως η περιοχή της σχολικής βελτίωσης, παρέχει εχέγγυα σημαντικότητας, επικαιρότητας και ενδιαφέροντος.

Η όλη μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια: Το πρόβλημα, Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, Μεθοδολογία, Αποτελέσματα και Συμπεράσματα. Στο πρώτο κεφάλαιο αναδεικνύεται ο λόγος διενέργειας της έρευνας και το πλαίσιο αναφοράς στο οποίο κινείται, μορφοποιώντας τη σημασία και την αναγκαιότητά της, το σκοπό και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματά της. Στο δεύτερο κεφάλαιο, μέσα από την αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας τεκμηριώνεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται περιγραφή και υποστήριξη της ερευνητικής στρατηγικής, των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν, των μέσων συλλογής δεδομένων, καθορίζεται ο πληθυσμός και το δείγμα, καθώς και οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν. Το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων και το κεφάλαιο της συζήτησης των αποτελεσμάτων και της κατάθεσης των συμπερασμάτων και εισηγήσεων δομείται σε πέντε υποενότητες στη βάση της διερεύνησης των πέντε βασικών ερωτημάτων της έρευνας, που αφορούν στις συνθήκες που συμβάλλουν στη σχολική βελτίωση, την αναγκαιότητα, δυνατότητα εφαρμογής της, την κατάλληλη ηγεσία και τα χαρακτηριστικά της και το ρόλο του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή σε αυτήν.

Η έρευνα ξεκίνησε με ενθουσιασμό αλλά και συνάμα άγνοια των δυσκολιών που θα προέκυπταν. Ωστόσο, η αμέριστη συμπαράσταση, υποστήριξη και ενθάρρυνση της επιβλέπουσας καθηγήτριας κ. Χριστοφίδου, στάθηκε καταλυτική στην ολοκλήρωσή της. Νιώθω την ανάγκη να την ευχαριστήσω βαθύτατα. Επιθυμώ να ευχαριστήσω, επίσης, την κ. Κενδέου για την επιστημονική καθοδήγησή της στη μεθοδολογία της έρευνας. Επιπλέον, ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους διευθυντές και βοηθούς διευθυντές, που παρέβλεψαν τους εγγενείς τους φόβους και το βεβαρημένο τους πρόγραμμα και συμμετείχαν στην ερευνητική

εργασία. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγο και τα παιδιά μου για την απλόχερη στήριξη και κατανόησή τους.

Ελένη Παπανικόλα  
Λευκωσία, Ιούνιος, 2011

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xv
ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
I. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ.....	1
Εισαγωγή .....	1
Διατύπωση του προβλήματος.....	3
Σκοπός της έρευνας.....	5
Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα .....	5
Παραδοχές έρευνας.....	6
Παραδοχές σχολικής ηγεσίας .....	7
Παραδοχές σχολικής βελτίωσης.....	8
Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας.....	9
Περίληψη .....	11
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	12
Εισαγωγή.....	12
Λειτουργικοί ορισμοί .....	12
Σχέδιο σχολικής βελτίωσης και αλλαγή.....	13
Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση.....	15
Σχολική αποτελεσματικότητα .....	15
Σχολική βελτίωση .....	20
Παράγοντες σχολικής βελτίωσης.....	21
Αναπτυξιακός σχεδιασμός .....	24
Διοίκηση και σχολική βελτίωση.....	25
Έννοια και λειτουργίες της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς .....	25
Προσεγγίσεις διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών στο πλαίσιο των θεωριών οργάνωσης και διοίκησης.....	27
Κλασική προσέγγιση .....	27
Νεοκλασική προσέγγιση .....	29

	Σύγχρονη προσέγγιση.....	30
	Σύνοψη ανασκόπησης των θεωρητικών προσεγγίσεων διοίκησης .....	31
	Θεωρίες ηγεσίας.....	32
	Οι θεωρίες των προσωπικών γνωρισμάτων ( <i>Trail theories</i> ).....	34
	Οι θεωρίες της συμπεριφοράς ( <i>Behavioral Theories</i> ).....	34
	Οι θεωρίες του ενδεχομένου και της περίπτωσης ( <i>Contingency and Situational Theory</i> ) .....	37
	Σύγχρονες προσεγγίσεις.....	38
	Χαρισματική ηγεσία.....	39
	Μετασχηματιστική ηγεσία .....	39
	Οραματική ηγεσία.....	40
	Ηγεσία στην εκπαίδευση.....	41
	Ο ρόλος της Διευθυντικής Ομάδας στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης .....	46
	Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	46
	Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	48
	Περίληψη .....	50
III.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	54
	Εισαγωγή .....	54
	Επιλογή είδους έρευνας και μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων.....	54
	Διαδικασία έρευνας και εργαλεία.....	55
	Α΄ Φάση: Ποιοτική έρευνα.....	55
	Β΄ Φάση: Ποσοτική έρευνα.....	57
	Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	59
	Αξιοπιστία και εγκυρότητα ποιοτικής έρευνας (Α΄ Φάση).....	59

	Αξιοπιστία και εγκυρότητα ποσοτικής έρευνας (Β΄ Φάση).....	60
	Συμμετέχοντες.....	60
	Δείγμα ποιοτικής έρευνας (Α΄ Φάση).....	60
	Πληθυσμός και δείγμα ποσοτικής έρευνας (Β΄ Φάση).....	64
	Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	66
	Διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων .....	69
	Ποιοτική Ανάλυση.....	69
	Ποσοτική Ανάλυση.....	70
	Ηθικά διλήμματα και περιορισμοί.....	72
	Περίληψη.....	73
IV.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	75
	Εισαγωγή.....	75
	Συνθήκες σχολικής βελτίωσης .....	76
	Παραγοντική ανάλυση για τις συνθήκες σχολικής βελτίωσης.....	94
	Αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	105
	Κατάλληλη ηγεσία για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης ....	109
	Χαρακτηριστικά ηγέτη σχολικής βελτίωσης.....	115
	Παραγοντική ανάλυση για τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης.....	126
	Ο ρόλος του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	131
	Ο ρόλος του διευθυντή .....	131
	Παραγοντική ανάλυση για τους ρόλους του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	145
	Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή.....	147
	Παραγοντική ανάλυση για τους ρόλους του	

	βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	158
	Περίληψη .....	162
V.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ .....	164
	Εισαγωγή .....	164
	Συζήτηση αποτελεσμάτων .....	165
	Συνθήκες σχολικής βελτίωσης .....	165
	Αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	175
	Κατάλληλη ηγεσία για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης	177
	Χαρακτηριστικά ηγέτη σχολικής βελτίωσης.....	178
	Ο ρόλος του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	182
	Ο ρόλος του διευθυντή .....	182
	Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή.....	185
	Συμπεράσματα-Εισηγήσεις.....	189
	Πρακτικές συνέπειες των αποτελεσμάτων.....	189
	Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα.....	194
	Περίληψη.....	195
	Επίλογος .....	200
	Γενική Περίληψη.....	203
	ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	205
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	230
	Α        Ημιδομημένη συνέντευξη.....	230
	Β        Ερωτηματολόγιο σχολικής βελτίωσης.....	233
	Γ        Συνοδευτικές επιστολές.....	241

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

<b>ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ</b>		<b>Σελίδα</b>
1	Ποσοστό διακύμανσης παραγόντων ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης .....	97
2	Ποσοστό διακύμανσης παραγόντων που αφορούν στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης....	128
3	Ποσοστό διακύμανσης παραγόντων που αφορούν στους ρόλους του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης .....	160

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ		Σελίδα
1	Μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας.....	17
2	Προσεγγίσεις σχολικής βελτίωσης.....	21
3	Δημογραφικά στοιχεία δείγματος συνεντεύξεων.....	62
4	Αριθμοί διευθυντών και βοηθών διευθυντών ανά επαρχία .....	64
5	Πληθυσμός και δείγμα ποσοτικής φάσης της έρευνας .....	65
6	Δείγμα και ανταπόκριση .....	65
7	Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	67
8	Συνθήκες που επιδρούν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	78
9	Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για τις συνθήκες που επιδρούν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	82
10	Διαφορές στις απόψεις διευθυντών και βοηθών διευθυντών για τις συνθήκες που επιδρούν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης..	85
11	Διαφορές των ηλικιακών υποομάδων της Διευθυντικής Ομάδας για τις συνθήκες που επιδρούν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	88
12	Φορτίσεις των οκτώ παραγόντων της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης όπως έχουν προκύψει την περιστροφή varimax.....	98



13	Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς τους οκτώ παράγοντες ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	102
14	Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών για τους οκτώ παράγοντες ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης .....	103
15	Διαφορές στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για τους οκτώ παράγοντες της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	104
16	Αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	106
17	Διαφυλικές διαφορές Διευθυντικής Ομάδας για την αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	107
18	Διαφορές στις απόψεις διευθυντών και βοηθών διευθυντών για την αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης .....	108
19	Κατάλληλη ηγεσία για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	110
20	Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις για κατάλληλη ηγεσία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	111
21	Διαφορές στις απόψεις διευθυντών και βοηθών διευθυντών για κατάλληλη ηγεσία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	112
22	Διαφορές στις απόψεις των υποομάδων της Διευθυντικής Ομάδας με διαφορετικό επίπεδο σπουδών για την καταλληλότητα ατόμων να ηγηθούν της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	114

23	Χαρακτηριστικά ηγεσίας ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	116
24	Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης ..	118
25	Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης.....	119
26	Διαφορές στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων της Διευθυντικής Ομάδας για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	121
27	Διαφορές στις απόψεις των υποομάδων ως προς τον ανώτερο τίτλο σπουδών των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης.....	124
28	Φορτίσεις των τριών παραγόντων των χαρακτηριστικών του ηγέτη της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης μέσω της διαδικασίας περιστροφής Oblimin.....	127
29	Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για τους παράγοντες των χαρακτηριστικών του ηγέτη της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	130
30	Απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης όπως ισχύει σήμερα και όπως θα έπρεπε να ισχύει.....	133
31	Διαφορές στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης όπως ισχύει σήμερα και όπως θα έπρεπε να ισχύει.....	135

32	Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή σήμερα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	138
33	Διαφορές στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του διευθυντή σήμερα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	139
34	Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο που θα έπρεπε να επιτελεί ο διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	141
35	Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών για το ρόλο που θα έπρεπε να επιτελεί ο διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης .....	142
36	Διαφορές στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων για το ρόλο που θα έπρεπε να επιτελεί ο διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης .....	144
37	Φορτίσεις των δύο παραγόντων της δράσης του διευθυντή για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης μέσω της διαδικασίας περιστροφής varimax.....	146
38	Οι αντιλήψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης όπως ισχύει σήμερα και όπως θα έπρεπε να ισχύει.....	148
39	Διαφορά στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης όπως ισχύει σήμερα και όπως θα έπρεπε να ισχύει.....	151

40	Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο που επιτελεί σήμερα ο βοηθός διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	153
41	Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών για το ρόλο του βοηθού διευθυντή σήμερα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	155
42	Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο που θα έπρεπε να επιτελεί σήμερα ο βοηθός διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	156
43	Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών για το πώς θα έπρεπε να είναι ο ρόλος του βοηθού διευθυντή σήμερα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	157
44	Φορτίσεις των δύο παραγόντων της δράσης του βοηθού διευθυντή για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης μέσω της διαδικασίας περιστροφής varimax.....	159
45	Διαφορές στις απόψεις των υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας με διαφορετικό θέμα μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ως προς την επίδραση των δύο παραγόντων του ρόλου του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.....	161

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

## ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

### Εισαγωγή

Το ζήτημα της σχολικής βελτίωσης αποτελεί τα τελευταία χρόνια κεντρικό σημαίνον στο σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο και στις πρακτικές της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς (Pont, Nusche & Moorman, 2008b). Βασικό ερώτημα που έχει τεθεί μέσα από το διάλογο των ευρωπαϊκών χωρών για την εκπαίδευση είναι το πώς μπορούν οι σχολικές κοινότητες να έχουν την κατάλληλη ηγεσία και τα κίνητρα που χρειάζονται για να επιτύχουν και συνακόλουθα, πώς να αποκτήσουν την αρμοδιότητα να αποφασίζουν οι ίδιες για το πώς να αναπτυχθούν ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και στα μεταβαλλόμενα αιτήματα της όσο ποτέ άλλοτε σύμπλοκης πραγματικότητας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007). Κατά ακολουθία, το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν θα μπορούσε να μείνει ενεδό. Επιχειρεί την εναρμόνισή του, με το σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο των συνεχών αλλαγών (Anderson, 1998 Πασιαρδής, 2004), στη βάση του εκσυγχρονισμού και της ποιοτικής αναβάθμισης μέσα από την επιχειρούμενη Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, στοχεύοντας πρώτιστα στην αποκέντρωση και στη σταδιακή αυτονόμηση των σχολικών μονάδων (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007), καθώς η σχολική βελτίωση συνδέεται περισσότερο με το πώς τα σχολεία μπορούν να αξιοποιούν την εξωτερική μεταρρυθμιστική ώθηση, για να βελτιώσουν ή να αναπτύξουν τον εαυτό τους (Hopkins, Ainscow & West, 1996).

Κατ' επέκταση των σύγχρονων διεθνών και τοπικών εκπαιδευτικών τάσεων ανασχεδιασμού, το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών φαίνεται να διακυβεύεται στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2008α). Είτε συγκεντρωτικό είναι το σύστημα εκπαίδευσης, είτε αποκεντρωτικό, η σχολική μονάδα διαθέτει ένα σχετικό βαθμό αυτονομίας, ο οποίος μπορεί να αναδειχθεί κυρίως μέσα από διαδικασίες σχεδιασμού, προγραμματισμού, εφαρμογής και απολογισμού εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας (Μαρογιώργος, 1999), με αέναη κεντρική κατεύθυνση τη συνεχή βελτίωση και επάλληλα την οργανισμιακή μάθηση και τη συνεχή αλλαγή (Fullan, 1993).

Ειδικότερα, η σχολική βελτίωση σύμφωνα με το International School Improvement Project (ISIP) αφορά στη συνεχή, συστηματική διαδικασία, που επικεντρώνεται στην αλλαγή διαφόρων συνθηκών, οι οποίες είναι στενά συνεξαρτημένες με τη μάθηση τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και στο επίπεδο του σχολείου, με σκοπό την πιο αποτελεσματική επίτευξη των

τελικών στόχων του σχολείου (Van Velzen, Miles, Eckholm, Hameyer & Robin 1985). Ως εκ τούτου, σκοπός της σύγχρονης εκπαιδευτικής διοίκησης-ηγεσίας είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του οργανισμού για συνεχή βελτίωση (Fullan, 2005), που να λαμβάνει υπόψη το εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον, την επικρατούσα οργανωτική κουλτούρα, τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων και τους πιθανούς μελλοντικούς πόρους (Fidler, 2002), να κατευθύνει ολιστικά και συστημικά τις μεσοπρόθεσμα μελλοντικές δράσεις (Davies & Ellison, 2003b) και να μετατρέπεται συλλογικά, ορθολογιστικά, αναστοχαστικά και μη γραμμικά σε πράξη (Παπούλιας, 2002). Κατ' επέκταση, οι δυνατότητες της διοίκησης-ηγεσίας των εκπαιδευτικών οργανισμών να αναπτύσσουν σχεδιασμούς βελτίωσης των σχολικών μονάδων θεωρείται «εκ των ων ουκ άνευ» (Huber, 2005·Πασιαρδής, 2008β), μέσα στο σύγχρονο παγκόσμιο και τοπικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, το οποίο στηρίζει την ολοένα και μεγαλύτερη διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας (Στυλιανίδης, 2008), στη βάση της συλλογικής δράσης (Θεοφιλίδης, Μιχαηλίδου, Στυλιανίδης, Χαραλάμπους, 2004). Μέσα στο πλαίσιο αυτό η διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων της σχολικής ηγεσίας για το σχεδιασμό της σχολική βελτίωσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς σχετικές έρευνες από διάφορες χώρες αποκαλύπτουν τη δυναμική επίδραση της άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας για τη σχολική βελτίωση (Harris, Day, Hopkins, Handfield, Hargreaves & Chapman, 2005·Ogawa & Rossert, 1995· Reynolds & Cuttance, 1992·Sammons, Hillman &Montimore, 1995·Scheerens, 1992).

Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο διερεύνησης τις αντιλήψεις και τις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο ως προς την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα. Αρχικά, επιχειρείται η παρουσίαση του προβλήματος, στη βάση του οποίου αναδύθηκε το έναυσμα για την υλοποίηση της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο σκοπός διεξαγωγής της έρευνας και συνακόλουθα τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται η εργασία αυτή να δώσει απαντήσεις. Μορφοποιούνται, συνακόλουθα, οι θεωρητικές παραδοχές της έρευνας ως προς τη σχολική ηγεσία και τη σχολική βελτίωση. Τέλος, τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα που παρουσιάζεται ώστε να καθίσταται προσθετική η αξία της υλοποίησης της παρούσας έρευνας και αναδεικνύεται η σημαντικότητά της τόσο σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

### Διατύπωση του προβλήματος

Το σύγχρονο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο όπως διαμορφώνεται κυρίως στη βάση του διαλόγου για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τις ήδη κατατεθειμένες προτάσεις για αναδιάρθρωση του θεσμικού πλαισίου διακυβέρνησης και άσκησης εξουσίας και για συμμετοχή της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχεδιασμό, προγραμματισμό και στην κατανομή του εκπαιδευτικού, διοικητικού και παιδαγωγικού έργου (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004), αναδεικνύουν ως επιτακτική ανάγκη τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να αναπτύσσει το δικό της σχέδιο βελτίωσης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009), καθώς οι αυθεντικές αλλαγές δεν κατευθύνονται από κεντρικούς φορείς, αλλά από τα ίδια τα σχολεία (Δημητρίου, 2009 Κυριακίδης, 2009). Το Υπουργείο Παιδείας έχει καταθέσει τη δηλωμένη πρόθεση για υλοποίηση του οράματός του για ένα ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο, που να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης στη βάση του διαλόγου και του αναστοχασμού που θα αναπτύσσει ανάμεσα σε όλους τους μετόχους της σχολικής μονάδας με στόχο τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007). Επιπρόσθετα, αρκετές έρευνες στην Κύπρο έχουν καταδείξει ότι η σχολική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη σχολική βελτίωση (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000 Πασιαρδής & Σαββίδης, 2008).

Εντούτοις, μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν έχουν εντοπιστεί εξειδικευμένες έρευνες που να έχουν διερευνήσει τις δυνατότητες της διοίκησης των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο να αναπτύξουν σχέδια βελτίωσης, παρ' όλες τις διακηρυγμένες προθέσεις της πολιτείας να προωθηθεί η διαδικασία αυτή μέσα κυρίως από το προτεινόμενο σχέδιο Αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009) και την ενεργότερη εμπλοκή και αξιοποίηση των βοηθών διευθυντών στη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Η σχολική ηγεσία, ως η ηγεσία του διευθυντή, αποτέλεσε θέμα που εξετάστηκε, σε σχέση με διάφορες μεταβλητές, από αρκετές έρευνες που διενεργήθηκαν την τελευταία κυρίως δεκαετία στην Κύπρο, οι οποίες αν και επικεντρώθηκαν σε θέματα αποτελεσματικότητας της ηγεσίας δεν φαίνεται να διερεύνησαν το ρόλο της ηγεσίας στο ενδεχόμενο ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής για βελτίωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στα πλαίσια του υφιστάμενου συγκεντρωτικού κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, ούτε διερευνήθηκαν νέες, εναλλακτικές προσεγγίσεις και μορφές ηγεσίας (Γεωργίου, Ηλιοφώτου-Μένον, Παπαγιάννη, Πασιαρδής, Σαββίδης, Στυλιανού, Τσιάκκρος, 2008 Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000 Κυθραιώτης, 2006 Pashiardis, 1998 Πασιαρδής, 2004 Σαββίδης, 2008 Τσιάκκρος 2006 Χριστοφίδου, 2009). Επιπλέον, στοιχεία για την ανάπτυξη σχεδίων

βελτίωσης και για το ρόλο των διευθυντικών στελεχών στη διαδικασία αυτή απαντώνται κυρίως σε ξενόγλωσση βιβλιογραφία (Hallinger & Heck, 1996·Harris & Bennett, 2001· Harris, Day, Hopkins et al., 1996·Huber, 2004· Levin & Fullan, 2008· Stoll & Fink, 2003).

Το αυξημένο αυτό ερευνητικό ενδιαφέρον σε θέματα σχολικής αποτελεσματικότητας, σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας σε τοπικό και διεθνές επίπεδο (Cheng, 1994·Crow, Lumby, & Pashiardis, 2008·Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000·Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006), προέκυψε ως πίεση από την κοινωνία της γνώσης, της τεχνολογίας, των συνεχών αλλαγών και της παγκοσμιοποιημένης αγοράς της οικονομίας (Anderson, 1988), πιέσεις από τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Οι τάσεις για αποκέντρωση, εκδημοκρατικοποίηση και συμμετοχική ευθύνη στην αναζήτηση της διαρκούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα, αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία προσπαθεί να απαντήσει στις πιέσεις αυτές (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Μπουζάκης, 2005·Hopkins et al., 1996). Ως εκ τούτου, η σχολική βελτίωση θεωρείται σήμερα σε μεγάλο βαθμό ως βελτίωση, η οποία επιχειρείται από την ίδια τη σχολική μονάδα, στη βάση των φυσιογνωμικών χαρακτηριστικών του ιδιαίτερου τοπικού συγκειμένου της (Κουτούζης, 2008· Sun, Creemers & De Jong, 2007·Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009) και της κατεύθυνσης και υποστήριξης του κεντρικού συστήματος (Fink & Stoll, 2005· Hopkins et al., 1996· Huber, 2004).

Συνεπώς, το ζήτημα της σχολικής βελτίωσης βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο του διεθνούς και τοπικού ενδιαφέροντος καθώς εστιάζεται σε σημαντικά ζητήματα όπως η διδασκαλία, οι διαδικασίες μάθησης, τα μαθησιακά αποτελέσματα (Preedy, Glatter & Wise, 2006), γεγονός που διευρύνει ολοένα και περισσότερο την ανάγκη για περεταίρω διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ηγεσία και στη σχολική βελτίωση (Harris et al.,1996·Huber, 2004), ως ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που μπορεί να προάγει την επιτυχία της σχολικής βελτίωσης (Hallinger & Heck , 1996·Levin & Fullan, 2008· Stoll & Fink, 2003). Ενώ στον ευρύτερο διεθνή χώρο το θέμα της σχολικής βελτίωσης έχει υιοθετηθεί στην καθημερινή πρακτική των σχολείων με ποικίλες μορφές, κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και Καναδά (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004·Leithwood et al., 2006b), στην Κύπρο φαίνεται να αναπτύσσεται μεμονωμένα και αποσπασματικά (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002). Κατά συνέπεια, εύλογα τίθεται ο προβληματισμός κατά πόσο υπάρχει η δυνατότητα στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα να αναπτυχθεί μια σύγχρονη προσέγγιση σχολικής βελτίωσης; Ποιοι παράγοντες λειτουργούν



προσθετικά σε μια τέτοια διαδικασία και ποιοι αρνητικά; Ποιοι εμπλέκονται, σε ποιο βαθμό και ποιος ο ρόλος τους στη διαδικασία; Ποιος ο ρόλος της ηγεσίας στη διαδικασία αυτή και ποιοι μπορούν να τον αναλάβουν; Ποια τα χαρακτηριστικά αυτών που ηγούνται τέτοιων σχεδιασμών; Τα ερωτήματα αυτά σε μια πρώτη φάση θα μπορούσαν να ερευνηθούν μέσα από τους διευθυντές και βοηθούς διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

### **Σκοπός της έρευνας**

Σύμφωνα με τον παραπάνω προβληματισμό είναι σημαντικό, αρχικά, να αναδυθούν οι αντιλήψεις και οι απόψεις των διευθυντικών στελεχών, τόσο των διευθυντών όσο και των βοηθών διευθυντών, στον τομέα της ανάπτυξης σχεδίου βελτίωσης, με βάση το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις αντιλήψεις και τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, αναφορικά με την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης. Συγκεκριμένα, με την εργασία αυτή επιδιώκεται να δοθούν τεκμηριωμένες απαντήσεις στο ακόλουθο γενικό ερευνητικό ερώτημα, ώστε να ενισχυθεί η έρευνα και η θεωρία στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης και της σχολικής βελτίωσης: *«Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης;»*

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία και ενισχύουν το βασικό σκοπό της έρευνας.

### **Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη διερεύνηση των ακόλουθων βασικών ερωτημάτων:

1. Ποιες συνθήκες θεωρούν τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου σημαντικές στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης; Σε ποιο βαθμό αυτές οι απόψεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν στο φύλο, τη θέση στη διοίκηση, την ηλικία και τη μόρφωση των υποκειμένων;
2. Υπάρχει σήμερα αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου βελτίωσης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, σύμφωνα με τις απόψεις

της Διευθυντικής Ομάδας; Σε ποιο βαθμό αυτές οι απόψεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν στο φύλο, τη θέση τη διοίκηση, την ηλικία και τη μόρφωση των υποκειμένων;

3. Ποιοι θεωρούνται κατά την άποψη των μελών της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου ότι είναι οι καταλληλότεροι να ηγηθούν του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας; Σε ποιο βαθμό αυτές οι απόψεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν στο φύλο, τη θέση στη διοίκηση, την ηλικία και τη μόρφωση των υποκειμένων;
4. Ποια θεωρούνται από τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου τα χαρακτηριστικά εκείνων που είναι κατάλληλοι να ηγηθούν του σχεδίου σχολικής βελτίωσης; Σε ποιο βαθμό αυτές οι απόψεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν στο φύλο, τη θέση στη διοίκηση, την ηλικία και τη μόρφωση των υποκειμένων;
5. Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας; Σε ποιο βαθμό αυτές οι απόψεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν στο φύλο, τη θέση στη διοίκηση, την ηλικία και τη μόρφωση των υποκειμένων;

### **Παραδοχές έρευνας**

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της διαχρονικής εξέλιξης των θεωρητικών και των ερευνητικών προσεγγίσεων της ηγεσίας και της σχολικής βελτίωσης γίνεται φανερό ότι οι διαδοχικές μετατοπίσεις και εστιάσεις του ενδιαφέροντος στον τομέα αυτό προκύπτουν μέσα από την κριτική του προηγούμενου κάθε φορά θεωρητικού πλαισίου, το οποίο αντικαθιστούν, λειτουργώντας κυρίως συμπληρωματικά και δημιουργώντας έτσι μια γόνιμη συνεχή διαλεκτική εξέλιξη και αναπροσαρμογή. Στη βάση της διαδικασίας αυτής έχει διαμορφωθεί σταδιακά μια πολυεπίπεδη και σφαιρική αντίληψη τόσο του φαινομένου της ηγεσίας όσο και της σχολικής βελτίωσης. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας θα υιοθετηθεί μια πλουραλιστική και πολυπρισματική θεώρηση της ηγεσίας στη βάση θεωρητικών εννοιών, παραδοχών και ερευνητικών μεθόδων από όλο το φάσμα των προσεγγίσεων που παρουσιάστηκαν και κατά αναλογία βασικά μηνύματα που προέκυψαν από τον τομέα της έρευνας για τη σχολική βελτίωση θα αποτελέσουν βασικές παραδοχές για την παρούσα έρευνα.

## Παραδοχές σχολικής ηγεσίας

Η παρούσα έρευνα βασίζεται στη γενική παραδοχή ότι η Διευθυντική Ομάδα κατέχει κεντρική θέση στη διαδικασία της σχολικής βελτίωσης (Harris et al., 2003), μέσα κυρίως από την άσκηση σχολικής ηγεσίας, την ενεργό εμπλοκή της στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης και τη συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς (Hallinger & Heck, 1996·Huber, 2004·Levin & Fullan, 2008). Η γενική αυτή παραδοχή μορφοποιήθηκε αφενός μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τη σχολική βελτίωση, τη σχολική διοίκηση και τη σχολική ηγεσία και αφετέρου από την παραδοχή ότι πρέπει να υφίστανται συγκεκριμένες συνθήκες προκειμένου η Διευθυντική Ομάδα να επιτελέσει αποτελεσματικά το έργο της, προωθώντας τη σχολική βελτίωση. Συνθήκες που έχουν σχέση με την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, τη σχολική κουλτούρα, τη δομή του σχολείου, τη συλλογή πληροφοριών και τις διαδικασίες λήψης απόφασης στο σχολείο, με τις σχολικές πολιτικές και διαδικασίες, τις συνεργασίες σχολείου-κοινότητας, και την ηγεσία (Leithwood-MacElheron-Hopkins, 2004).

Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα υιοθετεί τις πιο κάτω παραδοχές ως προς τη σχολική ηγεσία:

- Η σχολική ηγετική συμπεριφορά αποτελεί καθοριστικό παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας ενός οργανισμού (Leithwood & Janti, 1997·Blasé & Blasé, 1999·Marks & Printy, 2003·Muijs & Harris, 2007·Rhodes et al., 2008·Lumby, 2009). Κατ' επέκταση, ο ηγέτης διαμορφώνει έναν προσανατολισμό δράσης με συγκεκριμένο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, επιλέγοντας μορφές και τρόπους καθορισμού στόχων, λήψης αποφάσεων, επικοινωνίας, υποκίνησης των εργαζομένων, διαμόρφωσης καθηκόντων και σχέσεων εξουσίας, ελέγχου, αξιολόγησης, εκπαίδευσης και γενικά μορφές και τρόπους λειτουργίας, ώστε να είναι αποτελεσματικός (Θεοφιλίδης, 1994·Σαΐτης, 2008·Πασιαρδής, 2004).
- Δεν υπάρχει ένα αποτελεσματικό στυλ ηγετικής συμπεριφοράς για όλες τις οργανωσιακές συνθήκες (Hersey & Blanchard, 1988·Μπουραντάς, 2005·Σαΐτης, 2008) . Ο ηγέτης, με βάση τα χαρακτηριστικά του οργανισμού, επιλέγει ένα βασικό προσανατολισμό και με ευελιξία προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στην ιδιαίτερη κάθε φορά κατάσταση (Hoy & Miskel, 2008·Πασιαρδής, 2004).
- Πέρα από την προσαρμογή, ο ηγέτης αναμένεται να συμβάλλει στο μετασχηματισμό του οργανισμού, στη βάση δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αρχών, αξιών, στάσεων και αντιλήψεων (March & Simon, 2003). Με μια ηγετική

συμπεριφορά που να εδραιώνει την εκδημοκρατικοποίηση, τη συμμετοχικότητα και τη μετασχηματιστική δράση (Bass, 1985·Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007), ενδυναμώνοντας το προσωπικό και οδηγώντας τόσο στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού όσο και στην ικανοποίηση των αναγκών των εμπλεκόμενων (Fullan, 2003·Harris, 2002·Sun et al., 2007).

- Ένα κοινό όραμα προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και τις ανάγκες του οργανισμού και της κοινωνίας, που να υλοποιείται μέσα από κατάλληλους σχεδιασμούς ανάπτυξης, καθορίζει την πολιτική βελτίωσης του σχολείου (Fullan, 2003). Ένα όραμα που οικοδομείται και αναδομείται μέσα σε μια δυναμική πορεία αλληλεπίδρασης των μελών του οργανισμού να πραγματοποιήσουν βελτιώσεις (Fullan, 2003·Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Ένα όραμα που αποτελεί δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων φορέων για τη μελλοντική πορεία βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Μαυρόγιωργος, 2007β).

### **Παραδοχές σχολικής βελτίωσης**

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα έχει υιοθετήσει και κάποιες βασικές παραδοχές που αφορούν στη σχολική βελτίωση και το σχεδιασμό της:

- Η βελτίωση ξεκινά μέσα από τον ίδιο το σχολικό οργανισμό (Fink & Stoll, 1998·Hopkins & Lagerweij, 1997), καθώς είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, αξιοποίησης της συλλογικής νοημοσύνης και εμπειρίας, της μικροπολιτικής, του ανασχεδιασμού, της συνεργασίας και της αλληλοστήριξης (Πασιαρδής, 2008α). Στο επίκεντρο βρίσκεται το σχολείο και ο εκπαιδευτικός (Preedy et al., 2006·Stoll & Fink, 2003), χωρίς φυσικά να αγνοείται το εξωτερικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ενυπάρχει και αλληλεπιδρά η σχολική μονάδα (Stoll & Fink, 2003).
- Τα άτομα έχουν μια δέσμευση σε αυτό που δημιουργούν οι ίδιοι και το νιώθουν δικό τους, ώστε να γίνει μέρος της φυσικής συμπεριφορά των ατόμων (Fullan, 2001). Η εσωτερικευση της διαδικασίας της αλλαγής και βελτίωσης διασφαλίζει βαθύτερα επίπεδα βελτίωσης, μέσα από τη διαφοροποίηση αξιών και στάσεων που επηρεάζουν την πρακτική, καθώς διαμορφώνουν την αίσθηση της ασφάλειας και της κυριότητας στις διαδικασίες (Hopkins & Lagerweij, 1997·MacBeath & Mortimore, 2001).
- Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που μαθαίνει. Η σχολική βελτίωση δεν μπορεί ποτέ να επιτευχθεί σε ευρεία κλίμακα, ούτε να εσωτερικευθεί αν δεν μπορεί να επωφεληθεί από αυτήν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και το σχολείο δεν

λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης (Fullan, 2006b·Κονιδάρη, 2006). Η ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης αποτελεί το κλειδί της βελτίωσης του σχολικού οργανισμού (Fullan, 2003). Η κοινότητα μάθησης αντιμετωπίζει την αλλαγή και τη βελτίωση ως πρόκληση και ευκαιρία και όχι μόνο ως πρόβλημα (Κονιδάρη, 2006). Κατ' επέκταση, καλλιεργείται βαθιά κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης (Anderson & Kumari, 2009·Harris et al., 2003).

- Ο ρόλος όλων των εταίρων (μαθητών, γονιών, διδασκόντων, διεύθυνσης) αναγνωρίζεται ως ισότιμος και σημαντικός. Καθοριστικής σημασίας, όμως, είναι το περιεχόμενο του ρόλου κάθε εμπλεκόμενου να καθοριστεί και να δεσμευτούν όλοι στη διαδικασία της σχολικής βελτίωσης (Creemers & Kyriakides, 2009·Day, 2003·Harris, 2002).
- Οι εκπαιδευτικοί είναι κύριοι φορείς της βελτίωσης, καθώς η ικανότητά τους τόσο ατομικά όσο και συλλογικά στη συνεχή διαχείριση της αλλαγής κάνει τη διαφορά στα αποτελέσματα (Fullan, 2003). Ως εκ τούτου, η συνεχής σχολική βελτίωση περιλαμβάνει τη δοκιμή νέων θεωριών και μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης, στα πλαίσια ενός συνεχούς αναστοχαστικού διαλόγου με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης (Hopkins et al., 1997·Southworth, 1998). Κατ' επέκταση, η καθιέρωση και διατήρηση μιας κουλτούρας έρευνας και αναστοχασμού θεωρείται καθοριστικής σημασίας (Tsiakkios, 2005), καθώς, επίσης και η συνεχής επιμόρφωση και ανάπτυξη του προσωπικού (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004).
- Οι μαθητές πρέπει να είναι η εστία της βελτίωσης, καθώς η συνεχής βελτίωση σημαίνει διαχείριση της διαδικασίας μάθησης σε συνεχή βάση (Stoll & Fink, 2003·Tsiakkios, 2005). Καταληκτικά, η επίτευξη υψηλότερων μαθησιακών επιπέδων στους μαθητές είναι και ο λόγος ύπαρξης των σχεδιασμών βελτίωσης.

### **Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας**

Μέσα από τη διατύπωση του προβλήματος αναδεικνύεται το κενό που υπάρχει ανάμεσα στις διακηρυγμένες προθέσεις της κυπριακής πολιτείας για προώθηση της ικανότητας ανάπτυξης σχεδίων σχολικής βελτίωσης και στον περιορισμένο βαθμό που αυτή εφαρμόζεται μέχρι στιγμής σε πρακτικό επίπεδο, βαθμός ο οποίος φαίνεται να συναρτάται με τη δηλωμένη ανάγκη των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Κύπρου να βελτιώσουν την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών βελτίωσης (Γεωργίου κ.ά., 2003·Ασιαρδής 1995·2004). Ως εκ τούτου, φαίνεται να είναι αναγκαία η μελέτη του ρόλου της διευθυντικής ομάδας σχολείων

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στην ανάπτυξη σχεδιασμών βελτίωσης, ώστε να μπορέσουν τα σχολεία να ενεργοποιηθούν στην κατεύθυνση ανάληψης τέτοιων πρωτοβουλιών, με τρόπο καθολικό και αποδοτικό (Day, 2003). Μέχρι σήμερα, η διεύθυνση σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο αδυνατεί να απαγκλωθεί από τον εκτελεστικό και μόνο ρόλο μιας κεντρικά αποφασισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004 Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997).

Η αδυναμία αυτή των διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο ενισχύεται και από την επικυρίαρχη τάση συγκεντρωτισμού στην άσκηση των καθηκόντων τους, η οποία δεν δίνει ευκαιρίες στους βοηθούς διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν στη σχολική διοίκηση (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Παρά τις προτάσεις που κατατέθηκαν, τόσο από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004), για καλύτερη αξιοποίηση των βοηθών διευθυντών, όσο και από πρόσφατη έρευνα στον κυπριακό χώρο, για την αναγκαιότητα αυξημένης εμπλοκής των βοηθών διευθυντών στη διοίκηση του σχολείου με βασικές ευθύνες στη σχολική βελτίωση (Θεοφιλίδης, Μιχαηλίδου, Στυλιανίδης, Χαραλάμπους, 2004), δεν φαίνεται να αξιοποιούνται στην κατεύθυνση αυτή. Συνεπώς, προβάλλει άμεσα η ανάγκη διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, ώστε να διαφανεί ο ρόλος τόσο των διευθυντών όσο και των βοηθών διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προώθηση σχεδίου σχολικής βελτίωσης, ώστε να αναδειχθεί το στάδιο στο οποίο βρίσκεται η μορφή αυτού του σχεδιασμού.

Η παρούσα έρευνα προσδοκάει να καταθέσει παρατηρήσεις και συμπεράσματα, που θα φωτίσουν περισσότερο την εικόνα της υπάρχουσας κατάστασης και θα δώσουν κάποιες ενδείξεις για το πώς βλέπουν τα άτομα που ηγούνται των εκπαιδευτικών οργανισμών το θέμα του σχεδίου βελτίωσης και το ρόλο που έχουν να διατελέσουν σε αυτό. Φιλοδοξεί, παράλληλα, να δώσει το έναυσμα ώστε η έρευνα στον τομέα του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης στην Κύπρο να διευρυνθεί, δίνοντας μια τράπεζα ιδεών και απόψεων, πολύτιμη σε όσους μεθοδεύουν την υλοποίηση τέτοιων σχεδιασμών, επηρεάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική τόσο στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στο μικροεπίπεδο του σχολείου. Επίσης, μπορούν να αποτελέσουν βάση εμπλουτισμού των υφιστάμενων προγραμμάτων επιμόρφωσης διευθυντικών στελεχών, ώστε να ενδυναμωθεί η διοικητική-ηγετική τους επάρκεια. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα δώσουν έναυσμα για διεύρυνση της θεωρίας γύρω από τον τομέα της σχολικής βελτίωσης και της σχολικής ηγεσίας. Καταληκτικά, η πρωτοτυπία της εργασίας αυτής συνίσταται στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν συστηματικές έρευνες στον κυπριακό και στον ευρύτερο ελληνικό χώρο στον τομέα αυτό.

## Περίληψη

Η σχολική βελτίωση αποτελεί μια πρωταρχικής σημασίας στρατηγική επιλογή της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου, η οποία προωθείται μέσα από σχεδιασμούς σχολικής βελτίωσης. Πρωταρχικός σκοπός ενός σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης θεωρείται, σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και η ενδυνάμωση της δυνατότητας του σχολικού οργανισμού για αλλαγή. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη και επιτυχής διαχείριση σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης εκλαμβάνεται ως ουσιώδης προϋπόθεση για την άσκηση επιτυχημένης εκπαιδευτικής διοίκησης και αποτελεσματικής ηγεσίας. Η αδυναμία της διεύθυνσης-ηγεσίας των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου να προωθήσουν σχεδιασμούς βελτίωσης στη σχολική μονάδα, παρά τις διακηρυγμένες προθέσεις της κυπριακής πολιτείας, οδήγησε στην αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, ώστε να συμβάλει στην άμβλυνση του ελλείμματος στον τομέα αυτό, επηρεάζοντας τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα. Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις αντιλήψεις και τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

#### Εισαγωγή

Αρχικά, η παρούσα έρευνα διερευνά μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τις εννοιολογικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν όσον αφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση, προκειμένου να προσδιοριστεί τόσο το διαφορετικό περιεχόμενο της κάθε μιας και η μεταξύ τους σχέση όσο και οι συνθήκες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης. Ακολούθως, διερευνώνται οι μορφές που μπορεί να πάρει ο σχεδιασμός της σχολικής βελτίωσης, ώστε να αναδειχθούν περαιτέρω οι συνθήκες που υποβοηθούν τέτοιους σχεδιασμούς, καθώς και οι ρόλοι που απαιτούνται. Στη συνέχεια, αναλύονται οι προσεγγίσεις διοίκησης και οι θεωρίες ηγεσίας με στόχο να αναδειχθούν τόσο τα χαρακτηριστικά όσο και οι ρόλοι των διοικητικών -ηγετικών στελεχών, που τους καθιστούν ικανούς να προωθούν αναπτυξιακή πολιτική στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας με τη χρήση ποικίλων μορφών σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης.

Η μέθοδος που ακολουθείται στο θεωρητικό αυτό μέρος είναι ιστορική και περιγραφική καθώς επιδιώκεται η ανακάλυψη της φύσης και της σπουδαιότητας των συνθηκών που επηρεάζουν την ανάπτυξη της έννοιας της σχολικής βελτίωσης, η οποία αναδεικνύει σημαντικά δεδομένα για το σχηματισμό του θεωρητικού πλαισίου ως βάση για το σχεδιασμό της περαιτέρω έρευνας (Verma & Mallick, 2004). Μέσα από τη θεωρητική διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος θα αναπτυχθούν και θα προσδιοριστούν επακριβώς οι βασικές παράμετροι που αφορούν στη σχολική βελτίωση και οι οποίες θα αποτελέσουν στη συνέχεια τους κεντρικούς άξονες για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της περιγραφικής αυτής έρευνας που θα παρουσιαστούν στο δεύτερο μέρος της εργασίας.

#### Λειτουργικοί ορισμοί

Η *σχολική βελτίωση (school improvement-school development)* ορίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως μια συστηματική πολυεπίπεδη δράση, η οποία στοχεύει στην εκπαιδευτική αλλαγή, τόσο των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης όσο και άλλων εμπλεκόμενων παραγόντων και στοιχείων που προάγουν την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων του σχολείου, επιφέροντας υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα όσο και ενδυνάμωση της ικανότητας του σχολείου να διαχειρίζεται την αλλαγή (Hopkins 1996` MacGilchrist 2003` Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer & Robin, 1985).



Το *Σχέδιο Σχολικής Βελτίωσης (school improvement planning)* είναι μια πολύμορφη, κυκλική, συστηματική, ευέλικτη, συνεχής διαδικασία, την οποία αδρομερώς οι Holmes και Davies (1994) διακρίνουν σε τρεις φάσεις την ανάλυση, την επιλογή και την εφαρμογή.

Η *Διευθυντική Ομάδα Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* θεωρείται ότι αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν οργανική θέση διευθυντή και βοηθού διευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου.

Η *Ηγεσία* είναι η διαδικασία επιρροής ενός ατόμου σε άλλα μέλη της ομάδας, ώστε να εργασθούν για την επίτευξη κάποιων αμοιβαία συμφωνημένων σκοπών του οργανισμού (Patterson, 1993).

Η *Αντίληψη* χαρακτηρίζεται η σύνθετη ψυχολογική διαδικασία με την οποία το άτομο αναλύοντας τα χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος, συνθέτοντάς τα και συσχετίζοντάς τα με τις προηγούμενες εμπειρίες του ερμηνεύει ή αντιλαμβάνεται τα μηνύματα του εξωτερικού κόσμου (Καλούρη, 2001).

### **Σχέδιο σχολικής βελτίωσης και αλλαγή**

Πυρήνας της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης είναι η δυνατότητα για αλλαγή, καθώς βασική επιδίωξη του είναι να βελτιώσει τα μαθησιακά επιτεύγματα μέσα από την ενδυνάμωση της ικανότητας του σχολείου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την αλλαγή (Hopkins, 2004). Η αλλαγή είναι μια δυναμική και συνεχής διαδικασία ανάπτυξης, που μετασηματίζει την υπάρχουσα κατάσταση, ως ανταπόκριση στις εξωτερικές και εσωτερικές πιέσεις και ανάγκες (Morrison, 1998). Ειδικοί σε θέματα σχολικής ανάπτυξης και αλλαγής, όπως οι Fullan και Stiegelbauer (1991), Miles και Show (1984) και Huberman (1995), όπως αναφέρεται στην Κονιδάρη (2006), εμπλούτισαν τις θεωρίες παρέμβασης και αλλαγής ώστε να βρεθούν τρόποι βελτίωσης του σχολείου. Η μέχρι τώρα συσσωρευμένη θεωρία γύρω από τον τομέα αυτό υποστηρίζει ότι, ένα σχολείο που αλλάζει είναι ένα σχολείο που αναγνωρίζεται ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα (Πασιαρδής, 2008α), που μορφοποιεί τις διαδικασίες για αλλαγή κυρίως μέσα από τις θεωρίες της οργανωσιακής, συστημικής προσέγγισης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Everard & Morris, 1999· Κονιδάρη, 2006) και ότι, ο ρόλος της ηγεσίας και του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικοί (Μπαγάκης, 1999).

Κατά συνέπεια, η πραγματική αλλαγή και βελτίωση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συστημική θεώρηση, μέσω αποφάσεων και σχεδιασμού σε επίπεδο σχολείου (Fink & Stoll, 1998), με βάση κυρίως το τοπικό συγκείμενο (McLaughlin, 1998) και με έμφαση στο ρόλο της σχολικής ηγεσίας και διοίκησης (Senge, Garmbron-McCabe, Lukas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000). Επομένως, η διαδικασία της αλλαγής και κατ' επέκταση της σχολικής βελτίωσης μπορεί να διασφαλίσει σε μεγαλύτερο βαθμό την επιτυχία της όταν συντρέχουν συγκεκριμένοι παράγοντες, τους οποίους ο Πασιαρδής (2008α) ομαδοποιεί σε τρεις κατηγορίες, τις συνθήκες που ενυπάρχουν σε ένα οργανισμό, τα χαρακτηριστικά των ατόμων που διοικούν και ηγούνται στον οργανισμό και τα χαρακτηριστικά της ίδιας της αλλαγής. Σημαντικοί παράγοντες, σύμφωνα με άλλους μελετητές, οι οποίοι με τη δυναμική αλληλεπίδρασή τους συμβάλλουν στην επίτευξη της βελτίωσης του σχολικού οργανισμού είναι η πολιτική του σχολείου, η δομή, η κουλτούρα, η διδασκαλία και μάθηση, η σχολική διεύθυνση και ηγεσία, το προσωπικό, οι μαθητές, τα αποτελέσματα, το εκπαιδευτικό συγκείμενο και οι οργανωσιακές συνθήκες (Hopkins & Lagerweij, 1996· Leithwood MacElheron-Hopkins, 2004). Επιπλέον, η όποια αλλαγή και βελτίωση χρειάζεται να έχει όραμα, μακρόχρονη ετοιμασία και προοπτική, κατάλληλο στρατηγικό σχεδιασμό, που να δίνει έμφαση στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος, κουλτούρας αλλαγής βασισμένη στη συλλογικότητα, στη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην παροχή κινήτρων, στην πλήρη αξιοποίηση της τεχνολογίας και φυσικά στο διάλογο με τα προτεινόμενα μοντέλα αλλαγής, αναπτυξιακού σχεδιασμού και βελτίωσης (Πασιαρδής, 2008α).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται ότι ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη που θα ενορχηστρώσει τους πολυποίκιλους παράγοντες (Πασιαρδής, 2008α), μέσα από τη συνεργασία και τη συνεχή ενθάρρυνση, το δημιουργικό πειραματισμό και το συνεχή αναστοχασμό, είναι ιδιαίτερα καθοριστικός στην ανάπτυξη σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης (Harris & Charman, 2002). Η συνθετότητα και πολυπλοκότητα των προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά την ανάπτυξη σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης απαιτούν ένα διευθυντή με εξειδικευμένες γνώσεις, ικανότητες, αξίες, ο οποίος μέσα από το παράδειγμά του να κατευθύνει τους άλλους (Barth, 1989). Αρχικά, οφείλει να μεριμνήσει για την επιμόρφωσή και την κατάρτιση του σε θέματα σχολικής ανάπτυξης (Fullan, 1986), ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του (Lilly, 1989), καθώς, επίσης και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του (Hallinger, Murphy & Hausman, 1992). Οφείλει να αξιοποιήσει με τον κατάλληλο τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό του, διαμορφώνοντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ενότητας και συναδελφικότητας (Macneil, Cavanah & Silcox, 2005), στη

βάση συμμετοχικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Leach, 1994). Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα διευθυντή που υιοθετεί ένα πιο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, το οποίο του επιτρέπει να μεταμορφώνει το σχολείο σε ένα οργανισμό μάθησης και συνεχούς βελτίωσης (Williams, 2006). Καταληκτικά, η διαμόρφωση του πιο πάνω εννοιολογικού πλαισίου φαίνεται να αναδεικνύει τόσο τη σημασία σημαντικών συνθηκών/παραγόντων όσο και τον καθοριστικό ρόλο των διευθυντικών-ηγετικών στελεχών των εκπαιδευτικών οργανισμών στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

### **Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση**

Η σχολική αποτελεσματικότητα και η σχολική βελτίωση αποτελούν όρους πολυσημειωτικούς, που απασχόλησαν και συνεχίζουν να απασχολούν τη διεθνή βιβλιογραφία (Wrigley, 2008), τις πλείστες φορές σε συσχετική αναφορά και άμεση διασύνδεση, καθώς παρουσιάζουν μια επάλληλη πορεία εννοιολογικής και διαδικαστικής ανάπτυξης με κοινή τομή την επιδίωξη να λειτουργούν τα σχολεία αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές (Mortimore, 2001). Οι διαφορές τους εντοπίζονται κυρίως στις μεθοδολογικές και φιλοσοφικές τους προσεγγίσεις καταδεικνύοντας ότι η σχολική αποτελεσματικότητα παρουσιάζει εκείνα τα σχολικά χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται με συγκεκριμένα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα ενώ η σχολική βελτίωση αφοσιώνεται στις διαδικασίες εκείνες οι οποίες επαληθεύουν τους παράγοντες για την προαγωγή της σχολικής αποτελεσματικότητας (Gray, 2001`Gray, Reynolds, Hopkins, Wilcox, Farrell & Jesson, 2000`Mortimore, 2001` Scheerens & Demeuse 2005).

### **Σχολική αποτελεσματικότητα**

Η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας των Rutter et al (1979), συνέβαλε καθοριστικά στη δημιουργία ιδιαίτερου ενδιαφέροντος στον επιστημονικό διεθνή χώρο για το επίμαχο και συχνά διαμφισβητούμενο θέμα: την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, καταδεικνύοντας ότι η φοίτηση ενός μαθητή σε συγκεκριμένο σχολείο καθορίζει τις επιδόσεις το. Ειδικότερα, η έρευνα είχε καταλήξει στο συμπέρασμα ότι, τα σχολεία διαφοροποιούνται μεταξύ τους τόσο ως προς τα απόλυτα όσο και ως προς τα σταθμισμένα αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών (Rutter et al., 1979). Οι διαφορές αυτές συνεξαρτήθηκαν κυρίως με τα εσωτερικά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά των σχολείων και κατ' επέκταση, δημιουργήθηκε μια πρώτη λίστα από παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, η οποία αναδιαμορφώνεται και διευρύνεται

συνεχώς με βάση τα αποτελέσματα εκατοντάδων ερευνών που ακολούθησαν στο διεθνή χώρο (Reynolds, Teddlie, Hopkins & Stringfield, 2000). Σύμφωνα με τους Stoll & Mortimore (1995), οι μελέτες για τα αποτελεσματικά σχολεία σε μεγάλο βαθμό λειτούργησαν ως αντίποδας στη μέχρι τότε κυρίαρχη άποψη ότι το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού και ότι τα σχολεία δεν μπορούν να επιδράσουν σημαντικά στη σχολική επιτυχία του μαθητή (Coleman, Campbell, Mcpartland, Mood, Weinfield & York 1966, Jencks, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Grintlis, Heynes & Michelso, 1972).

Βασικοί παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, οι οποίοι έγιναν εδραίως αποδεκτοί, σύμφωνα με τον Edmonds (1979), είναι η ισχυρή διοίκηση του σχολείου, το σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο, οι υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθησιακών επιδόσεων και η έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων. Οι νέες αυτές εννοιολογήσεις σηματοδότησαν μια μετατόπιση των παραδοσιακών αντιλήψεων για τη βελτίωση των σχολείων, επικεντρώνοντάς τις στην ενδυνάμωση του ίδιου του σχολείου, στην ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης και εμπέδωσης μιας κουλτούρας ποιότητας από την ίδια τη σχολική κοινότητα (Πασιαρδής 2008α).

Στη συνέχεια, η έμφαση των ερευνών που ακολούθησαν μετατοπίστηκε από τον προσδιορισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στην ανάπτυξη μοντέλων, τα οποία εστιάζονται στον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματικότητα (Creemers, 1994, Scheerens, 1992, Stringfield & Slavin, 1992). Κατ' επέκταση, οι έρευνες αυτές συνδέουν τα μέχρι τώρα ερευνητικά αποτελέσματα για τους παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με στρατηγικές βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, στη βάση κυρίως ερευνών δράσης, οδηγώντας στην εγκυροποίηση και ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, τα οποία διαφοροποιούνται κυρίως ως προς το πώς ορίζεται η αποτελεσματικότητα, καταλήγοντας να έχουν και διαφορετική χρησιμότητα (Scheerens, 1992, Bosker, 1990, Scheerens & Bosker, 1997).

Οι αποκλίσεις που παρατηρήθηκαν στα αποτελέσματα των ερευνών των προηγούμενων δεκαετιών σε διαφορετικές χώρες, όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και στα μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας που έχουν προκύψει σε διαφορετικές χώρες διαμορφώνουν μια σύγχρονη τάση στην έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Mortimore, 2001, Reynold, Teddlie, Hopkins, & Stringfield, 2000) Σκοπός της τάσης αυτής είναι να εντοπιστούν εκείνοι οι παράγοντες που

αφορούν στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων και να επιτρέπουν τη σύγκριση των μοντέλων σχολικής αποτελεσματικότητας, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη κοινών αποδεκτών μοντέλων αποτελεσματικότητας (Mortimore, 2001 Reynolds et al., 2002). Ενδεικτικά μοντέλα που προτάθηκαν, όπως παρουσιάζονται και στον Πίνακα 1, είναι το στοχοκεντρικό, των συστημικών πόρων, της εσωτερικής διαδικασίας, της ικανοποίησης στρατηγικών παραγόντων, της νομιμότητας, της οργανωσιακής μάθησης, της αποτελεσματικότητας (Young & Cameron, 1996).

Πίνακας 1.

*Μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας*

<b>Μοντέλο</b>	<b>Ορισμός Σχολικής Αποτελεσματικότητας</b>	<b>Το μοντέλο είναι χρήσιμο όταν</b>
Στοχοκεντρικό	Αποτελεσματικό είναι το σχολείο που επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει.	Οι στόχοι είναι σαφείς, κατανοητοί, μετρήσιμοι και με καταληκτική ημερομηνία για την επίτευξή τους.
Συστημικών Πόρων	Αποτελεσματικό είναι το σχολείο που μπορεί να αποκτήσει σπάνιους και επιθυμητούς πόρους.	Υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ δεδομένων/μέσων/πόρων και αποτελεσμάτων.
Εσωτερικής Διαδικασίας	Αποτελεσματικό είναι το σχολείο που στο εσωτερικό του λειτουργεί με υγιή και ομαλό τρόπο.	Υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ εσωτερικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων.
Ικανοποίηση /Στρατηγικών Παραγόντων	Αποτελεσματικό είναι το σχολείο το οποίο ικανοποιεί στο ελάχιστο τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.	Οι παράγοντες είναι αλληλένδετοι, επιδρούν δυναμικά μεταξύ τους και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.
Νομιμότητας	Αποτελεσματικό είναι το σχολείο που επιβιώνει από τη συμμετοχή του σε νόμιμες δραστηριότητες.	Αξιολογείται η δυνατότητα ή αδυναμία του σχολείου να επιβιώσει της σύγκρισης με άλλες σχολικές μονάδες.
Οργανωσιακής Μάθησης	Αποτελεσματικό είναι το σχολείο όταν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αλλαγές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο ανήκει, καθώς και εσωτερικές κρίσεις.	Η σχολική μονάδα είναι νεοσύστατη, επιδιώκει την ανάπτυξη και δεν μπορεί να αγνοήσει τις αλλαγές που συμβαίνουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
Αποτελεσματικότητας	Αποτελεσματικό είναι το σχολείο όταν δεν παρατηρούνται χαρακτηριστικά αναποτελεσματικότητας.	Δεν υπάρχουν κοινά κριτήρια αποτελεσματικότητας ή όταν χρειάζεται να καταφύγει η σχολική μονάδα σε στρατηγικές βελτίωσης.

Το αυξημένο ενδιαφέρον που παρουσιάζει το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας, ως αντικείμενο μελέτης στο διεθνή χώρο, έχει επιφέρει, σύμφωνα με τους Reynolds & Teddlie (2001) τρία σημαντικά επιτεύγματα: (α) τη δημιουργία ενός τομέα-θεματικής που

παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά μιας ώριμης κανονικής επιστήμης, (β) τη δημιουργία μιας σημαντικής βάσης δεδομένων με ευρήματα που να άπτονται διαφόρων θεμάτων και (γ) τη δημιουργία μιας τεκμηριωμένης διαφωνίας για την κοινωνική και επαγγελματική απαισιοδοξία αναφορικά με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης σε σχέση με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

Στον αντίποδα των θέσεων και των προσπαθειών των υποστηρικτών της θεματικής αυτής παρουσιάζονται οι επικριτικές θέσεις μιας ομάδας εκπαιδευτικών και κοινωνιολόγων, που θεωρεί πως η έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο προσφέρει ανεπαρκείς βάσεις για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Ouston, 1999·Thrupp, 2001·Slee, Weiner &Tomlinson, 1998). Δύο από τα βασικότερα επιχειρήματα της κριτικής που ασκείται είναι ότι η σχετική έρευνα δεν κατάφερε ακόμη να ενταχθεί λειτουργικά στο γενικότερο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο των σχολείων, καθώς επίσης και ότι, τα αποτελέσματά της κατέληξαν ως εργαλείο στα χέρια των εκφραστών μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής που προσπάθησαν να μεταφέρουν το κέντρο βάρους της ευθύνης από την πολιτεία στους εκπαιδευτικούς.

Εντούτοις, παρά τις κριτικές που δέχθηκε η θεματική που αφορά στην αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, οι υποστηρικτές της φαίνεται να προχωρούν σε παραδοχές που άπτονται της μεθοδολογικής, πολιτικής και θεωρητικής διάστασης της έρευνας (Teddie & Reynolds, 2001·Reynolds & Teddlie, 2001). Παράλληλα, έχει εκδηλωθεί προσπάθεια μεταφοράς της έρευνας σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο αναφοράς (Creemers, 1996) με τη δημιουργία του Διεθνούς Κογκρέσου για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τον Creemers (1996), αρκετές προηγούμενες έρευνες που διενεργήθηκαν σε εθνικό επίπεδο συγκέντρωσαν κύρια χαρακτηριστικά, όπως τάσεις που επικεντρώνονται αποκλειστικά στα αποτελέσματα του σχολείου στο γνωστικό και ακαδημαϊκό τομέα, τάσεις που επικεντρώνονται περισσότερο στη διαδικασία συλλογής δεδομένων στο επίπεδο του σχολείου αντί της τάξης, τάσεις που ενδιαφέρονται μόνο στις σχέσεις μεταβλητών παρά στη δημιουργία και την εξέταση θεωριών, τάσεις να αγνοούν κάθε πιθανή διαφοροποίηση στους παράγοντες σε διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια εντός των χωρών.

Το Διεθνές Ερευνητικό Πρόγραμμα για τη Σχολική Αποτελεσματικότητα (ΔΕΠΣΑ) έχει καταλήξει στο ότι, σημαντικές μεταβλητές εντός συγκεκριμένης κουλτούρας αποτυγχάνουν να είναι προσδιοριστικός παράγοντας στα αποτελέσματα μιας άλλης κουλτούρας (Creemers, 1996). Το ΔΕΠΣΑ στοχεύει μεταξύ άλλων στο να οικοδομήσει πάνω στα υπάρχοντα μοντέλα «καλής πρακτικής» με τους όρους του ερευνητικού σχεδιασμού, στην αποφυγή της διαφοροποίησης μεταξύ των ερευνητικών σχεδιασμών των εθνικών μελετών που περιορίζει

τη δυνατότητα μεταβίβασης εντός και μεταξύ χωρών, (μέσω της χρήσης σταθμισμένων μετρήσεων εισροής, διαδικασιών και αποτελεσμάτων, κοινών μεθόδων ανάλυσης, κοινών μεθόδων συλλογής δεδομένων) και στην ενιαία εννοιολογική διαμόρφωση, λειτουργική αντίληψη και μέτρηση μεταβλητών. Στη βάση αυτής της συλλογιστικής και σε μια προσπάθεια εποικοδομητικής κριτικής των υφιστάμενων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια ένα νέο θεωρητικό σχήμα στο χώρο της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Greemers & Kyriakides, 2008).

Το δυναμικό μοντέλο, είναι ένα πολυεπίπεδο μοντέλο, κάνει αναφορά σε παράγοντες αποτελεσματικότητας, οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα (μαθητών, εκπαιδευτικών, σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών συστημάτων) και επηρεάζουν κατά τρόπο μη-γραμμικό τα μαθησιακά αποτελέσματα, στη βάση τόσο της αλληλεξάρτησης των παραγόντων αλλά και της αλληλόδρασης πέντε διαστάσεων κάθε παράγοντα: τη συχνότητα, την εστίαση, το στάδιο, την ποιότητα και τη διαφοροποίηση (Creemers & Kyriakides, 2006). Ως εκ τούτου, το δυναμικό μοντέλο φαίνεται να διασυνδέει στενότερα τον τομέα της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης και κατ' επέκταση του σχεδιασμού για βελτίωση, αφού φαίνεται να ανήκει στα περιπτωσιακά μοντέλα (*situational models*), όπου κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αντιμετωπίζεται ως διαφορετικός και στη βάση της συγκέντρωσης δεδομένων για τις πτυχές λειτουργίας του καταρτίζεται σχέδιο δράσης για τη βελτίωσή του (Creemers & Kyriakides, 2008).

Για την παρούσα έρευνα σημαντικά είναι τα πορίσματα των ερευνών που εστιάζονται στη μεταβλητή της διεύθυνσης-ηγεσίας των σχολείων, που θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα ή μη των σχολείων (Πασιαρδής, 1995). Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα έχουν αναδείξει ως σημαντικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τη συμπεριφορά ενός πραγματικού εκπαιδευτικού ηγέτη την ικανότητα καθορισμού και μετάδοσης της αποστολής και του οράματος του σχολείου σε όλα τα μέλη και εταίρους της μαθησιακής κοινότητας (Bush & Jackson, 2002· Pashiardis, 1996· Rhodes, Brundrett & Nevill 2008), καθώς και η αφοσίωση στην εκπλήρωσή τους (Muijs & Harris, 2007), μέσα από σαφώς διατυπωμένους στόχους (Lumby, 2009), διαδικασίες, και πλήρη αξιοποίηση των πόρων και των δομών, στη βάση της διαμόρφωσης θετικού κλίματος μάθησης, συνεργασίας, ανοικτής επικοινωνίας (Marks & Printy, 2003· Pashiardis & Orphanou, 1999· Pashiardis, 1996· Pashiardis, Costa, Mendes, Ventura, 2005) και συνεχούς επιμόρφωσης και ενδυνάμωσής του προσωπικού, που να διασφαλίζουν συνεχή σχολική βελτίωση (Wahlstrom & Louis, 2008).

## Σχολική βελτίωση

Καθώς η θεματική της σχολικής αποτελεσματικότητας αναφέρεται στα αποτελέσματα και στην τελική εικόνα που παρουσιάζεται από την επίδοση των μαθητών στο σχολείο (Scheerens, 1998), η θεματική της σχολικής βελτίωσης αναφέρεται στις συνθήκες που διευκολύνουν τη μετακίνηση προς τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και την ενδυνάμωση της δυνατότητας για αλλαγή (Reynolds & Teddlie, 1999, Sun, Creemers & De Jong, 2007). Αποτελεί σύμφωνα με το Hopkins (1994) στρατηγική εκπαιδευτικών αλλαγών που έχει διττό στόχο, να διευρύνει από τη μια τα αποτελέσματα των μαθητών μέσω βελτιωμένης διδασκαλίας και μάθησης και να ενδυναμώσει την ικανότητα του σχολείου να διαχειριστεί την αλλαγή και τις καινοτόμες δράσεις. Οι Hopkins, Ainscow και West (1996), τονίζουν ιδιαίτερα ότι, η σχολική βελτίωση αφορά στις διαδικασίες προς την εξύψωση της επίδοσης, εστιάζοντας την προσοχή στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και στις συνθήκες που υποστηρίζουν τη διαδικασία αυτή, δίνοντας έμφαση στον «από κάτω προς τα πάνω προσανατολισμό» της βελτίωσης, η οποία διενεργείται από το ίδιο το σχολείο (Hopkins, 2001). Κατά συνέπεια, η σχολική μονάδα τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κατσαρός, 2006) και η θεματική της σχολικής βελτίωσης αναπόφευκτα συνδέεται με τη θεματική της σχολικής αποτελεσματικότητας σε βαθμό που να γίνεται λόγος για ενιαίο κίνημα (Ouston, 1999) και για σχέση λειτουργικής εξάρτησης (Slee, Weiner & Tomlinson, 1998).

Το κίνημα της σχολικής βελτίωσης μορφοποίησε κατά την εξέλιξή του διάφορες προσεγγίσεις σχολικής βελτίωσης, με διαφορετική κάθε φορά εστίαση ενδιαφέροντος, όπως συγκριτικά παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, για να καταλήξει σήμερα σε προσεγγίσεις συστημικού χαρακτήρα με πλούσιο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο, που δίνουν έμφαση στην απόδοση, στην ανάπτυξη ικανοτήτων, στην ερευνητική καθοδήγηση, στις εφαρμόσιμες καινοτόμες δράσεις, στην υποστήριξη εσωτερικών φορέων και στον παρεμβατικό και στρατηγικό τρόπο σχεδίασης και δράσης (Sun, Creemers & De Jong, 2007).



## Πίνακας 2.

### Προσεγγίσεις σχολικής βελτίωσης

Κεντρικοί άξονες Προσέγγισης	1970	1980
Προσανατολισμός	Από την κορυφή	Από τη βάση
Θεωρητικό Υπόβαθρο	Εξεζητημένη γνώση	Εμπειρική γνώση
Στόχος	Οργάνωση και Πρόγραμμα	Αναλυτικό Διαδικασία
Αποτελέσματα	Απόδοση των μαθητών	Εκπαιδευτική Διαδικασία
Έμφαση	Στη σχολική μονάδα	Στον εκπαιδευτικό
Μεθοδολογία Αξιολόγησης	Ποσοτική	Ποιοτική
Ερευνητική Σκοπιά	Αποστασιοποιημένη από τη σχολική μονάδα	Μέσα από τη σχολική μονάδα
Έμφαση	Σε επιμέρους τομείς της εκπαιδευτικής μονάδας	Στο σύνολο της εκπαιδευτικής μονάδας

### Παράγοντες σχολικής βελτίωσης

Αντικρίζοντας τη θεματική της Σχολικής Βελτίωσης ως προσέγγιση που αποβλέπει στην επίτευξη αλλαγής οι Hopkins, Ainscow και West (1996), δημιούργησαν μια λίστα βασικών αρχών στις οποίες αυτή βασίζεται, όπως:

- Το σχολείο τοποθετείται στο επίκεντρο της προσπάθειας για αλλαγή.
- Η προσπάθεια για αλλαγή θα πρέπει να ακολουθεί συστηματικό χαρακτήρα.
- Σημείο εστίασης της προσπάθειας για αλλαγή θα πρέπει να είναι οι εσωτερικές συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα.
- Επιδίωξη στόχων που να αντικατοπτρίζουν την αποστολή του σχολείου με αποτελεσματικότητα.
- Θεσμοθέτηση της προσπάθειας ώστε αυτή να αποτελεί μόνιμο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του σχολείου.

Η πετυχημένη διαχείριση της προσπάθειας για αλλαγή και ανάπτυξη στο επίπεδο της σχολικής μονάδας εξαρτάται από την ποιότητα των εσωτερικών συνθηκών που επικρατούν σε οργανωσιακό επίπεδο. Οι Ainscow, Hopkins και Southworth (1994), υποστηρίζουν ότι αυτές οι θεμελιακές συνθήκες εντός σχολικής μονάδας μπορούν να περιγραφούν ως ακολούθως:

- Επίδειξη ενδεικνυόμενης προσοχής στα εν δυνάμει πλεονεκτήματα της διερεύνησης και του στοχασμού ως βασικών διαδικασιών.

- Δέσμευση σε έναν αναπτυξιακό σχεδιασμό που να συνδέεται άμεσα με το όραμα για το μέλλον. Η συνεργασία στον τομέα αυτό παρέχει τη δυνατότητα για συνολική προσπάθεια βελτίωσης.
- Εμπλοκή του προσωπικού, των μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο υποστηρικτικό κλίμα στην προσπάθεια.
- Δέσμευση στην ανάπτυξη και επιμόρφωση του προσωπικού. Η ανάπτυξη προσωπικού αποτελεί κεντρική στρατηγική για υποστήριξη των εκπαιδευτικών καθώς αυτοί στρατεύονται σε δραστηριότητες βελτίωσης (Hopkins et al., 1996).
- Προώθηση στρατηγικών αποτελεσματικού συντονισμού διαδικασιών, δράσεων και ατόμων.
- Άσκηση ηγεσίας σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής.

Άλλες έρευνες στο πεδίο της σχολικής βελτίωσης έχουν αναδείξει τέσσερις σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό των διαδικασιών για σχολική βελτίωση και αφορούν στην εξωτερική πίεση για αλλαγή, στους διαθέσιμους πόρους, στους εθνικούς εκπαιδευτικούς στόχους, που οφείλουν να συνάδουν με την προσπάθεια βελτίωσης σε κάθε σχολική μονάδα, και κυρίως στους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Reezigt & Creemers, 2005· Scheerens, 2001· Sun, Creemers & De Jong, 2007). Η εξωτερική πίεση συνδέεται με παράγοντες όπως οι μηχανισμοί της αγοράς, οι οποίοι δημιουργούν ανταγωνισμό και κίνητρο για βελτίωση μεταξύ των σχολείων. Στις εξωτερικές πιέσεις περιλαμβάνονται πιέσεις όπως η εξωτερική αξιολόγηση και οι επιδόσεις των μαθητών, οι πιέσεις από επιθεωρητές, συμβούλους, ερευνητές, γονείς και οι πιέσεις από τις κοινωνικές αλλαγές (Reezigt & Creemers, 2005). Οι διαθέσιμοι πόροι ως πολύ σημαντικός παράγοντας στη σχολική βελτίωση αφορά κυρίως στα επιμέρους στοιχεία όπως η αυτονομία που παραχωρείται στα σχολεία και σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα εκπαιδευτικά μέσα και το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους οικονομικούς πόρους και τις επιθυμητές καθημερινές συνθήκες εργασίας (π.χ. φόρτος εργασίας, ωράριο), που επηρεάζουν άμεσα τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πρωτοβουλίες σχολικής βελτίωσης (Reezigt & Creemers, 2005). Επίσης, στους οικονομικούς πόρους εμπίπτει και η υποστήριξη της τοπικής κοινότητας, στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι σχολικές εφορείες, τα συμβούλια γονέων και τα επαρχιακά γραφεία εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως ο βασικότερος παράγοντας της σχολικής βελτίωσης, καθώς κάθε προσπάθεια για βελτίωση διαδραματίζεται μέσα στις τάξεις στη βάση κυρίως των καθημερινών τους πρακτικών (Archer, 1981). Άρρηκτα συνδεδεμένη με το ρόλο του εκπαιδευτικού είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που αφορά κυρίως στην προθυμία τους να επιμορφώνονται διαρκώς, να συνεργάζονται και να εμπλέκονται στη διεξαγωγή έρευνας (Day 2000· Stenhouse, 1983). Τα σχολεία τότε καθίστανται αναστοχαστικά και ικανά να προσαρμόζονται στην αλλαγή, επιχειρώντας σχεδιασμούς σχολικής βελτίωσης (Fullan, 1991· Reezingt & Creemers, 2005). Δεύτερη βασική παράμετρος που αφορά στους εκπαιδευτικούς είναι και η κατάλληλη ηγεσία του σχολείου, η οποία χρειάζεται να εμπνέει το προσωπικό ώστε να δουλεύει συνεργατικά και ισότιμα σε όλους τους τομείς δράσης και ανάληψης ευθυνών στο σχολείο (Harris 2004). Η παράμετρος αυτή ως βασική μεταβλητή της παρούσας έρευνας θα αναπτυχθεί λεπτομερέστερα στη συνέχεια. Μια τρίτη παράμετρος που συνδέεται στενά με το ρόλο του εκπαιδευτικού είναι η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, καθώς αυτή κρίνεται αναγκαία τόσο για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών όσο και για την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας βελτίωσης (Davies & Coates, 2005).

Γενικά, η σχολική βελτίωση σχετίζεται στενά με την οργανωσιακή ανάπτυξη, καθώς ορίζεται ως μια συνεχής, ολική και συστηματικά σχεδιασμένη προσπάθεια αυτό-μελέτης και αυτό-βελτίωσης του συστήματος, που επικεντρώνεται τόσο στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων όσο και της λειτουργίας και απόδοσης του οργανισμού (Everard & Morris, 1999· Fullan, Miles & Taylor, 1980). Η προώθηση της σχολικής βελτίωσης δημιουργεί ένα ενδυναμωμένο σχολείο που «μαθαίνει» πώς να αναγνωρίζει και να εφαρμόζει αποτελεσματικές και αποδοτικές επαγγελματικές πρακτικές και στρατηγικές, εμπλουτίζοντας έτσι το πνευματικό και κοινωνικό του κεφάλαιο, καθιστώντας το ικανό να επιτυγχάνει εκπαιδευτικά αποτελέσματα πνευματικής και διανοητικής υπεροχής (Hargreaves, 2001).

Τα τελευταία χρόνια, είναι φανερό η προσπάθεια παραγωγικής σύγκλισης των εννοιών της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης, καθώς οι προσπάθειες για σχολική βελτίωση επικεντρώνονται ολοένα και περισσότερο σε ζητήματα αποτελεσματικότητας, όπως είναι ο έλεγχος της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης ή έκβαση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (MacBeath & Mortimore, 2001· Reynold, Teddlie, Hopkins & Stringfield, 2000). Επιπρόσθετα, η διαδικασία σχεδιασμού της σχολικής ανάπτυξης αποτελεί ένα σύνδεσμο μεταξύ της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης, κάτι που φαίνεται να συμβαίνει και στις

επιχειρούμενες εκάστοτε σχολικές μεταρρυθμίσεις, όπου αποτελεσματικότητα και βελτίωση ενοποιούνται (Borman , Hewes, Overman & Brown, 2003).

### **Αναπτυξιακός σχεδιασμός και σχέδιο βελτίωσης**

Η βελτίωση αποτελεί μια διαδικασία χωρίς τέλος και ως εκ τούτου, οι προσπάθειες προς την κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να στηρίζονται σε μια πλατιά αναπτυξιακή στρατηγική από όπου θα πηγάζει η συνολική πολιτική βελτίωσης (Hopkins et al., 1996). Στην κουλτούρα των σχολείων στο Ηνωμένο Βασίλειο η συνολική αυτή πολιτική επικράτησε να εκφράζεται μέσα από τη θεσμοθετημένη πια πρακτική του Αναπτυξιακού Σχεδιασμού που αναφέρεται στη διαδικασία δημιουργίας ενός σχεδίου και τη διασφάλιση της συνθήκης ότι αυτό μπαίνει σε εφαρμογή (Hopkins et al., 1996). Το σχέδιο είναι η δήλωση των προθέσεων που αντικατοπτρίζουν το όραμα του σχολείου για το μέλλον (Hargreaves & Hopkins, 1991).

Η προσέγγιση που ακολουθείται κατά την ανάπτυξη του σχεδιασμού συγκεκριμένης σχολικής μονάδας απορρέει από μια ευρετική μέθοδο που επιχειρεί να καλύψει το κενό μεταξύ δύο βασικών ερωτημάτων, που αφορούν στο πού βρίσκεται τώρα ο οργανισμός και στο πού θα ήθελε να φτάσει (Ribbins & Burrige, 1994· Στυλιανίδης, 2008). Μεταξύ των δύο αυτών βασικών ερωτημάτων μπορεί να αναζητηθεί το «διάστημα ποιότητας» (*quality gap*) και να θέσει εκ νέου τα δυο ακόλουθα ερωτήματα που θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης, που αφορούν στο πού χρειάζεται να εστιαστεί περισσότερο η προσοχή και στο πώς θα επιτύχει να φτάσει εκεί που θέλει ο οργανισμός.

Η εφαρμογή του αναπτυξιακού σχεδιασμού μέσα από συγκεκριμένο μοντέλο δράσης, οδηγεί στην εγκαθίδρυση μιας σπειροειδούς φόρμας, στην οποία εμπλέκονται μηχανισμοί παρακολούθησης και αξιολόγησης. Προς την κατεύθυνση αυτή δύο επιπλέον ερωτήματα θα βοηθούσαν ώστε να εκτιμηθεί τόσο η διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της προσπάθειας και αφορούν στο ποια πορεία ακολουθούν οι επιλεγείσες ενέργειες και σε ποιο βαθμό πήγαν καλά. Καθώς η θεματική της σχολικής βελτίωσης αποβλέπει τελικά στην επίτευξη αλλαγής προς όφελος μιας συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας, μπορεί να χαρακτηριστεί ως αναπτυξιακή διαδικασία. Σε πρακτικό επίπεδο αποτελεί μέρος μιας ακολουθίας τριών φάσεων όπως η ανάληψη πρωτοβουλίας, η εφαρμογή και η θεσμοθέτηση κουλτούρας (Ribbins & Burrige, 1994).

Τα προγράμματα σχολικής βελτίωσης έχουν κατηγοριοποιηθεί ως προς την προσέγγιση σε οργανικά ή μηχανιστικά, τα οποία ακολουθούν αντίστοιχα γενική ή καθορισμένη στρατηγική (Hopkins, Ainscow, & West, 1996). Κατ' επέκταση, η οργανική

σχολική βελτίωση δίνει γενικές κατευθυντήριες γραμμές και αρχές μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα που πιθανόν να αποδώσουν σε αντίθεση με τη μηχανιστική σχολική βελτίωση, η οποία δίνει σαφείς οδηγίες για το τι ακριβώς πρέπει να γίνει βήμα προς βήμα.

Βασικές προϋποθέσεις που θέτει ο Hopkins (1996) στη λογική της θεματικής της σχολικής βελτίωσης αφορούν κυρίως στο ότι η βελτίωση θα ενδυναμώσει την επίδοση των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, στο ότι η κουλτούρα του σχολείου πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, ότι το υπόβαθρο του σχολείου και οι οργανωτικές του δομές θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως παράγοντες κλειδιά, ότι η σχολική βελτίωση δουλεύει καλύτερα όταν υπάρχει ξεκάθαρη πρακτική εστίαση στην αναπτυξιακή προσπάθεια, ότι οι συνθήκες του σχολείου γίνονται αντικείμενο εργασίας ταυτόχρονα με το αναλυτικό και τις άλλες προτεραιότητες που τίθενται στο σχολείο και ότι θα πρέπει να αναπτυχθεί μια στρατηγική που να συνδέει άμεσα τις προτεραιότητες με το αναλυτικό και τις άλλες προτεραιότητες και τις επικρατούσες συνθήκες.

Στην πράξη η προσπάθεια ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης αποτελεί ένα αμάλγαμα πλατιών στρατηγικών όπως η αυτοαξιολόγηση, το σχέδιο δράσης και η ανάπτυξη προσωπικού, που συνδέουν μαζί το σχολείο και τις αίθουσες διδασκαλίας με τους υπόλοιπους παράγοντες στη διαδικασία της αλλαγής. Στο πλέγμα αυτό η ανάπτυξη προσωπικού και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αποτελεί μέρος της πρώτης σημαντικής πτυχής που επηρεάζει την ανάπτυξη στρατηγικής και αφορά στις «ατομικές στρατηγικές» ενώ η δεύτερη πτυχή αφορά στην «εσωτερική υποδομή» του σχολείου. Συνοψίζοντας, η επιτυχής ανάπτυξη και εφαρμογή ενός σχεδίου βελτίωσης αυξάνει την εμπιστοσύνη στην ικανότητα και αυτεπάρκεια του σχολείου να παράγει το έργο του (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001).

## **Διοίκηση και σχολική βελτίωση**

### **Έννοια και λειτουργίες της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς**

Η απαίτηση της κοινωνίας για ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, για ορθολογιστική και αποδοτική διαχείριση των διατιθέμενων πόρων και συμπίεση του κόστους της δημόσιας παιδείας, κατέστησαν το ρόλο της διοίκησης στην κατεύθυνση αυτή καθοριστικό (Κατσαρός, 2006). Η εισαγωγή των αρχών της διοίκησης στην εκπαίδευση βασίστηκε και ενισχύθηκε από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του '60 και συνέβαλαν στην

προσαρμογή των πορισμάτων της οργανωτικής θεωρίας στις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2004).

Η διοίκηση γενικά ορίζεται ως η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα πραγμάτωσης των στόχων ενός οργανισμού κατά τρόπο αποτελεσματικό και παραγωγικό δια μέσου και μαζί με άλλα άτομα (Hoy & Miskel 2008, Decenzo & Robbins, 2001). Κατά συνέπεια, είναι σύμφυτη με κάθε οργανωμένη συλλογική προσπάθεια ενός οργανισμού, η οποία επιδιώκει να πραγματοποιήσει, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα, αξιοποιώντας πλήρως τα διαθέσιμα μέσα στη βάση κυρίως ορθολογικών λειτουργιών, όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος (Θεοφανίδης, 1989). Ως εκ τούτου, η διοίκηση είναι καθοριστική για τη λειτουργία κάθε οργανισμού και συνδέεται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητά του, ως ικανότητα και δυνατότητα να πραγματοποιεί αποδοτικά, με το ελάχιστο δυνατό κόστος, τον σκοπό του (Παυλόπουλος, 1983· Χαλκιώτης, 1999).

Ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός ως βασικές λειτουργίες της διοίκησης, στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέονται με το στρατηγικό σχεδιασμό και τον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας διακρίνουμε το μακροπρόθεσμο ή στρατηγικό προγραμματισμό και το βραχυπρόθεσμο ή λειτουργικό. Βασικές συνιστώσες του μακροπρόθεσμου προγραμματισμού, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, αφορούν τόσο στην εξειδίκευση των κεντρικά καθορισμένων σκοπών και επιδιώξεων, ώστε να εναρμονίζονται με το τοπικό συγκείμενο όσο και την παράλληλη διαμόρφωση συγκεκριμένων πολιτικών και απαραίτητων μέτρων υλοποίησής τους. Ακολούθως, η λειτουργία της οργάνωσης, που αφορά στις διαδικασίες προσδιορισμού, ομαδοποίησης, κατανομής και συντονισμού των απαραίτητων εργασιών και πόρων, καθώς και κατανομής της εξουσίας και της ευθύνης, διαμορφώνει ένα πλέγμα σχέσεων, που μορφοποιεί μια συγκεκριμένη οργανωτική δομή κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό.

Η λειτουργία της διεύθυνσης αφορά κυρίως στη διαπροσωπική διάσταση της διοίκησης, τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, την υποκίνηση και ενδυνάμωση των εργαζομένων, ώστε οι όλες προσπάθειές τους να υλοποιούν τους κοινά αποδεκτούς στόχους που έχουν τεθεί και αφορά όλα τα ιεραρχικά στρώματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η λειτουργία της διεύθυνσης έχει συνδεθεί στενά με τον ηγετικό προσανατολισμό και τη δράση του διευθυντή, που θα εξεταστούν αναλυτικότερα στην παρούσα έρευνα. Ο έλεγχος αφορά στη συνεχή διαδικασία διακρίβωσης του βαθμού επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων με βάση κυρίως τον προγραμματισμό, την

αξιολόγηση του έργου και του βαθμού απόδοσης των εργαζομένων και των μεθόδων που υιοθετήθηκαν στην υλοποίηση των σκοπών της οργάνωσης.

### **Προσεγγίσεις διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών στο πλαίσιο των θεωριών οργάνωσης και διοίκησης**

Η εξέλιξη των προσεγγίσεων του σχολείου ως οργάνωσης, ακολούθησε τον εξελικτικό προβληματισμό που αναπτύχθηκε στη διοικητική επιστήμη και την οργανωτική θεωρία. Η διοικητική επιστήμη στην πορεία της ανάπτυξής της βρισκόταν σε συνεχή διάδραση με άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, τα οικονομικά, η ιστορία, η βιολογία, από τους οποίους υιοθέτησε οπτικές, έννοιες, μεθόδους, προκειμένου να ερμηνεύσει το γιατί και το πώς λειτουργούν οι οργανώσεις. Στην προσπάθεια αυτή αναδείχθηκαν, κατά εποχή, διαφορετικές διοικητικές προσεγγίσεις, ανάλογα κάθε φορά με τη βαρύτητα που δινόταν στις οργανωτικές δομές ή στον ανθρώπινο παράγοντα (Κανελλόπουλος, 2002). Πρόκειται για μια επιστήμη που στη δεκαετία του '60 καταγράφει την αντίληψη ότι κατέχει βέβαιες και οικουμενικής αξίας γνώσεις με τη γραφειοκρατική μορφή οργάνωσης, για να οδηγηθεί στη μεταμοντέρνα εποχή, στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στην αντίληψη ότι η μόνη σταθερά είναι η αβεβαιότητα, η ασυνέχεια, η έλλειψη κοινών παραδοχών και κοινής γλώσσας (Jaffee, 2001). Εν τέλει, η ιστορική πορεία της διοικητικής επιστήμης έχει αναδείξει τον πολυπρισματικό και πολυπαδειγματικό της χαρακτήρα, μέσα από τη μορφοποίηση ποικίλων θεωρητικών σχημάτων και προσεγγίσεων, που ταξινομούνται σε ευρύτερα μετα-θεωρητικά πλαίσια.

Ένα δημοφιλές, μετα-θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης της διοικητικής σκέψης είναι αυτό που τη διακρίνει σε τρεις φάσεις, την κλασική, τη νεοκλασική και τη σύγχρονη (DuBrin, 1998 Ζαβλάνος, 1998 Κανελλόπουλος, 1991 Σαΐτης, 2000). Είναι μια ταξινόμηση που βασίζεται πρώτιστα στη διαχρονική εξέλιξη της διοικητικής και οργανωτικής θεωρίας.

#### **Κλασική προσέγγιση**

Η κλασική προσέγγιση ή αλλιώς Επιστημονική Διοίκηση (1900-1930), με εκπροσώπους τους Taylor και Fayol, εστιάζεται στη μηχανιστική δομή του οργανισμού, στην αύξηση της παραγωγής μέσα από τη βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων και την επιστημονική οργάνωση της εργασίας στη βάση των λειτουργιών του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου (Everard & Morris, 1999). Ως εκ τούτου, οι κοινοί στόχοι, η εξειδίκευση, ο καταμερισμός και η τυποποίηση της εργασίας, η

εποπτεία, ο απρόσωπος προσανατολισμός, η ιεραρχία, οι κανόνες και οι κανονισμοί, το μικρό εύρος ελέγχου, ο προσανατολισμός καριέρας και η τυπική οργάνωση αποτελούν βασικές αρχές του μοντέλου αυτού, που εφαρμόζονται μέχρι σήμερα μέσα από τη θεώρηση των οργανισμών ως ορθολογιστικά συστήματα (Hoy & Miskel, 2008).

Κρίνοντας τον τρόπο εφαρμογής των αρχών της κλασικής διοίκησης στους οργανισμούς, καταδεικνύονται ως σοβαρές αδυναμίες τόσο ο μηχανιστικός χαρακτήρας που προσδίδει στις λειτουργίες τους (Δερβιτσιώτης, 1999) όσο και το ότι αγνοεί τον ανθρώπινο παράγοντα (Πασιαρδής, 2004), την προσωπικότητα και τη δημιουργική δυνατότητά του (Θεοφιλίδης, 1994). Οδηγεί σε πρακτικές συγκεντρωτισμού, αυταρχισμού, καταπίεσης και επιβολής από μέρους των προϊσταμένων και σιωπής, πιστής υπακοής και ομοιομορφίας από μέρους του προσωπικού. Συνδέθηκε με τη ματαιώση, την ανία και την απομόνωση που νιώθει ο εργαζόμενος, αφού προβάλλει εμπόδια στην επικοινωνία και στην άτυπη οργάνωση (Everard & Morris, 1999). Κατά συνέπεια, δέχτηκε έντονη αμφισβήτηση από τους κοινωνιολόγους και ψυχολόγους, που ώθησαν τη θεωρητική σκέψη στη δεύτερη φάση της Διοικητικής Επιστήμης (Πασιαρδής, 2004).

Τα βαθιά σημάδια της κλασικής διοίκησης στην εκπαίδευση εκτείνονται μέχρι σήμερα (Θεοφιλίδης, 2004) και αρχές όπως η κλιμάκωση της εξουσίας, η σαφής προέλευση της εντολής, ο καταμερισμός της εργασίας, η αυστηρή εποπτεία και ο έλεγχος του υφισταμένου εφαρμόζονται ευρέως (King, 1983· Πασιαρδής, 2004). Αυτό φαίνεται, τόσο στη στεγανά ιεραρχημένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, στην εκ των άνω επιβολή ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος, στον επιθεωρητισμό, στους κοινούς κανονισμούς λειτουργίας όσο και στο δασκαλοκεντρισμό και στην τυποποίηση των δραστηριοτήτων μέσα στους προγραμματισμούς και στα σχέδια δράσης. Επίσης, η έμφαση στα αποτελέσματα μεταφερόμενη στην εκπαίδευση οδήγησε στις συνεχείς συγκριτικές, αξιολογήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και στην αέναη αναζήτηση αποτελεσματικότερων μεθοδολογικών προσεγγίσεων (Θεοφιλίδης, 1994).

Επίσης, η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, πρώτιστα στη Μέση Εκπαίδευση και σε περιορισμένο βαθμό στη Δημοτική (Πασιαρδής, 2004) και ο απρόσωπος προσανατολισμός στη διοίκηση των σχολείων πιστώνονται στην κλασική προσέγγιση. Μαθητές όσο και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, αποσκοπώντας στην τέλεια πειθαρχία, σταθερότητα και ομοιομορφία μέσα από την υπακοή στους κανονισμούς (Πασιαρδής, 2004). Ακόμη, ο προσανατολισμός στην καριέρα, με αυστηρά διαβαθμισμένες θέσεις ανέλιξης, αποτελεί μέχρι σήμερα ψηλό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς. Εν τέλει, ο τρόπος εφαρμογής των πιο πάνω αρχών του κλασικού μοντέλου διοίκησης οδήγησε τα εκπαιδευτικά συστήματα



στο συγκεντρωτισμό, το συντηρητισμό (Θεοφιλίδης, 1994), την απομόνωση και τη χρεοκοπία, στη βάση των οποίων επιχειρούνται ευρέως σήμερα εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

### **Νεοκλασική προσέγγιση**

Στον αντίποδα της κλασικής προσέγγισης (1930-1960) εμφανίζεται η νεοκλασική προσέγγιση ή προσέγγιση μέσω των ανθρωπίνων σχέσεων, η οποία υποστηρίζει ότι η άτυπη κοινωνική δομή που αναπτύσσεται μέσα από τις νόρμες, τις αξίες και τα συναισθήματα των εργαζομένων, επηρεάζει την απόδοσή τους (Πασιαρδής, 2004). Είναι η περίοδος όπου η Διοικητική Επιστήμη, με εκπροσώπους τους Follet, Mayo, Roethlisberger και Dikson (Θεοφιλίδης, 1994), δίνει βαρύτητα στις ψυχοκοινωνικές παραμέτρους της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην οργάνωση, όπως μορφοποιούνται μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις, την ενεργητική συμμετοχή, τα προβλήματα και στις ανάγκες του προσωπικού (Πασιαρδής, 2008 Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001). Οι ανεπίσημες νόρμες, το μεγάλο εύρος ελέγχου και η άτυπη επικοινωνία και οργάνωση θεωρούνται ως σημαντικές παράμετροι αποτελεσματικότητας (Hoy & Miskel, 2008). Στη βάση αυτών των απόψεων θεμελιώνεται και η θεώρηση των οργανισμών ως φυσικά συστήματα (Κανελλόπουλος, 2002).

Η σημαντικότερη προσφορά της νεοκλασικής θεώρησης εστιάζεται τόσο στο ότι κλόνησε τη μονόπλευρη κλασική προσέγγιση διοίκησης (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001), θέτοντας τα θεμέλια μετάβασης στις σύγχρονες προσεγγίσεις (Πασιαρδής, 2004) όσο και στην ανάδειξη της συμβολής των άτυπων ομάδων στην αποτελεσματικότητα των οργανισμών (Hoy & Miskel, 2008). Ενώ στην κλασική προσέγγιση το άτομο υπάρχει ως ένας μηχανισμός της υπηρεσίας, στη νεοκλασική η υπηρεσία υφίσταται για να ικανοποιεί πρώτιστα τις ανάγκες του ατόμου (Χατζηπαντελή, 1999). Εν τέλει, η Διοικητική Επιστήμη πέφτει ξανά σε μονομέρεια (Θεοφιλίδης, 1994) και μοντέλα διοίκησης όπως η Δημιουργία και Διατήρηση Ανθρωπίνων Σχέσεων και η Ελεύθερη Πορεία, οδηγούν πολλές φορές σε αναρχία, αποπροσανατολισμό και ανευθυνότητα (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002).

Η νεοκλασική προσέγγιση διοίκησης φαίνεται να έχει επηρεάσει την εκπαίδευση περισσότερο στη δομή των εργασιακών σχέσεων και στο περιεχόμενο της εργασίας (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001 Κατσαρός, 2006). Ειδικότερα, μεταφερόμενη η αρχή της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών των μελών της υπηρεσίας στην εκπαίδευση δημιούργησε μια άτυπη οργάνωση, στη βάση κοινών αξιών, νομών και κανόνων (Everard & Morris, 1999), που συλλειτουργεί δίπλα στην τυπική, επίσημη οργάνωση (Θεοφιλίδης, 1994),

χωρίς όμως να αξιώνει τη διασπορά εξουσίας και τη συμμετοχή στη διοίκηση (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002), που θα ικανοποιούσε ψηλότερα επίπεδα αναγκών (Πασιαρδής, 2008).

Τελικά, η προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων αν και φαίνεται να απέτυχε να φέρει ριζικές αλλαγές στο συγκεντρωτικό, ιεραρχικό τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, τους έστρεψε προς ένα πιο ανθρώπινο και δημοκρατικό σχολείο. Ο διδασκαλικός σύλλογος θεσμοθετείται ως το ανώτερο σώμα, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται συλλογικά. Η λειτουργία και η ενεργός εμπλοκή του μαθητικού συμβουλίου, των συμβουλευτικών επιτροπών και του συνδέσμου γονέων αποτελούν δράσεις περαιτέρω εκδημοκρατικοποίησης της διοίκησης. Δίνεται έμφαση στο διευθυντή-ηγέτη, που αναπτύσσει το προσωπικό και στηρίζει τη διαμόρφωση θετικού κλίματος (Πασιαρδής, 2008). Ο ρόλος του επιθεωρητή, από αξιολογικός και κυρωτικός, μεταβάλλεται σε συμβουλευτικός και το σχολείο από θεματοκεντρικό γίνεται παιδοκεντρικό (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά., 1999).

### **Σύγχρονη προσέγγιση**

Η σύγχρονη διοίκηση ή διοίκηση μέσω του ανθρώπινου δυναμικού εμφανίζεται γύρω στο 1950 και ενσωματώνει στοιχεία τόσο από την κλασική και νεοκλασική προσέγγιση (Πασιαρδής, 2004) όσο και από επιστήμες όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, οι πολιτικές και οικονομικές επιστήμες (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2001), υπερβαίνοντας τα αδιέξοδα στα οποία οδήγησε η μονομέρεια τόσο της κλασικής όσο και της νεοκλασικής προσέγγισης. Η οργάνωση εξετάζεται πλέον ως σύνθετο φαινόμενο στην ολότητά του και γίνεται αντιληπτή ως βιολογικός οργανισμός, ο οποίος για να επιβιώσει χρειάζεται να λειτουργεί αποτελεσματικά, εξασφαλίζοντας προσαρμογή στο περιβάλλον, συνοχή και συντήρηση και να επιτυγχάνει στόχους που έχουν τεθεί μέσα από μια ορθολογική λήψη αποφάσεων (Clegg & Hardy, 1996). Με πρωτεργάτη τον Bernard, καταθέτει απόψεις όπως, η ικανοποίηση του εργαζόμενου προκύπτει πρώτιστα από το συνδυασμό της οικονομικής ικανοποίησης, της κοινωνικής αναγνώρισης, της παροχής εξουσίας (Χατζηπαντελή, 1999) και της σημαντικότητας του έργου που επιτελεί (Πασιαρδής, 2004). Μέσα στο πλαίσιο αυτό μορφοποιούνται μοντέλα διοίκησης όπως των συστημάτων των Getzels και Guba (Boyan, 1982· Πασιαρδής, 2008), η Συμμετοχική Διοίκηση και η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, Νιτσόπουλος, & Χαλκιώτης, 1999).

Στα σύγχρονα αυτά μοντέλα διοίκησης, η προώθηση των στόχων επιδιώκεται μέσα από την πλήρη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και την παράλληλη ικανοποίηση των αναγκών του (Everard & Morris, 1999). Η αποτελεσματική επικοινωνία αναδεικνύεται παράγοντας υψίστης σημασίας, γιατί προάγει τη σύμπνοια, τη συνοχή και την ενότητα στην

ομάδα (Πασιαρδής, 2004). Οι οργανισμοί αντιμετωπίζονται ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα, που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Πασιαρδής, 2008). Υπάρχει, εν τέλει, ομαδική βούληση, αίσθηση κοινότητας, δημοκρατική διαχείριση και κλίμα συνυπευθυνότητας (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002), που τις αναδεικνύει ως τις πιο ολοκληρωμένες και αποτελεσματικές προσεγγίσεις.

Η σύγχρονη διοίκηση επηρέασε με τη σειρά της έντονα, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο τον επιστημονικό πλέον κλάδο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης όσο και σε πρακτικό επίπεδο τα σχολεία (Πασιαρδής, 2004), στη βάση κυρίως της θεώρησης των εκπαιδευτικών οργανισμών ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα (Hoy & Miskel, 2008). Η διοίκηση, λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολείο είναι ένας ανοικτός οργανισμός που δέχεται επιδράσεις από το εξωτερικό περιβάλλον, αξιοποιεί τις ευκαιρίες και αντιμετωπίζει τις απειλές που παρουσιάζονται, προετοιμάζει όλα τα υποσυστήματα για να επιτύχει τις επιδιωκόμενες αλλαγές και γνωρίζει ότι όταν ένα σύστημα υπολειτουργεί θα επιφέρει αρνητικές συνέπειες σε ολόκληρο το σύστημα και δρα κατάλληλα (Everard & Morris, 1999).

Καταληκτικά, οι αρχές της σύγχρονης προσέγγισης αποτέλεσαν κατά καιρούς τη βάση ανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών συστημάτων σε πολλές χώρες (Πασιαρδής, 2008). Ειδικότερα, μια από τις στρατηγικές επιδιώξεις της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο, η διοικητική και εκπαιδευτική αυτονομία των σχολείων, η προώθηση σχεδίων αυτό-αξιολόγησης και βελτίωσης εδράζεται στις αρχές της σύγχρονης διοίκησης, που προωθεί την εφαρμογή της συμμετοχικής δημοκρατίας και της πλήρους αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού για την επίτευξη συλλογικά καθορισμένων στόχων και επιδιώξεων (Επιτροπή Στρατηγικού Σχεδιασμού, 2007). Στην κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον κριτικό, μετασχηματιστικό, ηθικό, οραματιστικό και απελευθερωτικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας (Bates, 1993· Foster, 1989).

### **Σύνοψη ανασκόπησης των θεωρητικών προσεγγίσεων διοίκησης**

Η κατάσταση η οποία επικρατεί σήμερα στις διοικητικές προσεγγίσεις φαίνεται να επιβεβαιώνει εν τέλει ότι, δεν μπορεί να οριστεί με πλήρη βεβαιότητα, τόσο το τι είναι οι οργανισμοί, πώς προσεγγίζονται ερευνητικά, το ρόλο της μεθοδολογίας καθώς και τη φύση της θεωρίας (Clegg & Hardy, 1996). Επίσης, αντικρίζεται μέσα στο χώρο της επιστήμης της διοίκησης σημαντική η συμβολή όλων των θεωρητικών παραδειγμάτων, ώστε να μορφοποιείται ένα σύγχρονο ανοιχτό επιστημονικό πεδίο με πολλαπλές θεωρητικές και ερευνητικές τάσεις στην προσέγγιση της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, που λειτουργούν συμπληρωματικά, καθώς ως αντικείμενο μελέτης βρίσκεται σε συνεχή αλλαγή

και εξέλιξη. Αυτό που με βεβαιότητα μπορεί να ειπωθεί είναι ότι υπάρχει πλέον ένα στερεό σώμα γνώσεων που παρέχει μια ποικιλία πλαισίων για την προσέγγιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων (Willower & Forsyth, 1999).

Με βάση τα πιο πάνω συμπεράσματα, στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η πληρέστερη προσέγγιση πολλών διαστάσεων και πτυχών του ρόλου της διευθυντικής ομάδας στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης, υιοθετούνται στοιχεία, οπτικές και εννοιολογικά σχήματα από διάφορες θεωρήσεις. Το σχολείο ως οργάνωση εκλαμβάνεται ως ένα ανοικτό σύστημα, το οποίο αλληλεπιδρά με την τοπική κοινωνία. Με βάση αυτή την παραδοχή, στα εμπειρικά δεδομένα που έχουν συλλεγεί με ερωτηματολόγια, ερευνώνται οι αντιλήψεις και οι απόψεις των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών για την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

### **Θεωρίες ηγεσίας**

Το φαινόμενο της ηγεσίας είναι σύμφυτο με το φαινόμενο της οργάνωσης και της διοίκησης και αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας των κοινωνικών οργανισμών (Fullan, 2002). Η δυναμική επίδραση της άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας στην ανάπτυξη της σχολικής βελτίωσης έχει αναδειχθεί από σχετικές έρευνες σε διάφορες χώρες (Harris, Day, Hopkins, Hargreaves & Chapman, 2005· Ogawa & Bossert, 1995· Reynolds & Cuttance, 1992· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995· Scheerens, 1992).

Ένας ορισμός της ηγεσίας αρκετά προσφιλής σε πολλούς συγγραφείς είναι ότι, *«ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων»* (Stogdill, 1950:3). Ο ορισμός αυτός παραπέμπει με τη λέξη «πρόθυμα» σε μια διαδικασία παρακίνησης, ενθουσιασμού ή εμπύχωσης, που βασίζεται σε σύγχρονες θεωρίες υποκίνησης (Πασιαρδής, 2004). Επίσης, στον ίδιο ορισμό γίνεται αναφορά στην επίτευξη ομαδικών στόχων, δήλωση που προδιαγράφει μια αμφίδρομη επιρροή ανάμεσα στον ηγέτη και τα μέλη της οργάνωσης (Glantz, 2006). Κατ' επέκταση, οι δύο πιο πάνω αναφορές του ορισμού αντανακλούν σε σύγχρονες θεωρήσεις ηγεσίας, όπως είναι οι θεωρίες των προσωπικών γνωρισμάτων, οι θεωρίες της συμπεριφοράς, οι θεωρίες του ενδεχομένου και της περίπτωσης και οι σύγχρονες θεωρίες που δίνουν έμφαση στην κουλτούρα του οργανισμού, όπως οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις και οι προσεγγίσεις της οργανωσιακής κουλτούρας (Yukl, 2001). Από την πιο πάνω ανάλυση γίνεται φανερό ότι ο κάθε ορισμός για την ηγεσία αντανακλά σε μια συγκεκριμένη θεώρηση, η οποία εν μέρη περιορίζει την οπτική του θέματος.

Παρ' όλα αυτά, κοινά στοιχεία των διαφόρων ορισμών θα μπορούσαν να διαμορφώσουν μια κοινή συνισταμένη κύριων συστατικών στοιχείων του φαινομένου της ηγεσίας, η οποία γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία επιρροής (Bryman, 1996· Θεοφανίδης, 1999). Κοινό στοιχείο σε όλους τους ορισμούς για την ηγεσία αποτελεί ο ηγέτης, είτε ως πρόσωπο είτε ως ομάδα προσώπων που ασκούν την ηγεσία και παρακινούν άλλους να συμπεριφερθούν με συγκεκριμένο τρόπο, καθώς επίσης η ομάδα και τα μέλη της που θα υλοποιήσουν τους στόχους του οργανισμού και το έργο που επιδιώκεται από τον ηγέτη προκρινόμενου να επιδράσει στη συμπεριφορά των ατόμων (Sergiovanni, 1984).

Σημαντική, επίσης, στην κατανόηση της έννοιας της ηγεσίας είναι η διάκριση ανάμεσα στη διοίκηση και την ηγεσία, καθώς κάθε διοικητικό στέλεχος δεν αποτελεί εξ ορισμού έναν ηγέτη (Πασιαρδής, 2004). Αναγκαία συνθήκη για να είναι ένας διοικητικός αποτελεσματικός, θα πρέπει να είναι ικανός να ασκεί ηγεσία (Πασιαρδής, 2008α). Κατά συνέπεια, η διοίκηση ασχολείται με το παρόν της οργάνωσης, τις καθημερινές δραστηριότητες ρουτίνας (Πασιαρδής, 2008α), ενώ η ηγεσία διαφοροποιεί τον τρόπο που σκέπτονται οι άνθρωποι για το τι είναι επιθυμητό, δυνατό και αναγκαίο (Zaleznik, 1977· Μπουραντάς 2005 ), στη βάση ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού (Πασιαρδής, 2008α).

Στη διασαφήνιση της έννοιας της ηγεσίας συμβάλλει και ο διαχωρισμός της από την έννοια της εξουσίας, καθώς οι έννοιες αυτές περιγράφουν δύο διαφορετικές διαστάσεις της διοίκησης. Η εξουσία δεν αποτελεί προνόμιο μιας και μόνο τυπικής θέσης στην ιεραρχία του συστήματος, καθώς ο κάθε εργαζόμενος από τη θέση του μπορεί να ασκεί μια μορφή εξουσίας, που αφορά κυρίως το χειρισμό καταστάσεων προς την εκπλήρωση στόχων, ακόμη μέσα κι από την υποχρεωτική συμμόρφωση των συμμετεχόντων (Sergiovanni, 1989). Αντίθετα, η άσκηση της ηγεσίας εκλαμβάνεται ως διαλεκτική αλληλεπίδραση ηγετών και μελών του οργανισμού, ώστε όλοι να εργάζονται πρόθυμα προς την υλοποίηση των στόχων και είναι μια σύνθεση φαινομένων ισχύος, εξουσίας και επιρροής (Παπαναούμ, 1995). Ως εκ τούτου, η εξουσία φαίνεται να έχει πιο προσωπικό χαρακτήρα και πολλές φορές ασκείται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες και οι στόχοι που έχουν θέσει οι άλλοι,. Ενώ οι ηγέτες ασκούν μια μορφή εξουσίας, όσοι έχουν εξουσία στα χέρια τους δεν είναι αυτόματα και ηγέτες (Lilly, 1989).

Η σημαντικότητα της επίδρασης της ηγεσίας πάνω σε έναν οργανισμό, αποτέλεσε και τον κυριότερο λόγο προσέλκυσης του ενδιαφέροντος πολλών μελετητών της Διοικητικής Επιστήμης, οι οποίοι ανέπτυξαν κατά καιρούς διάφορες θεωρίες για την ηγεσία.

### **Οι θεωρίες των προσωπικών γνωρισμάτων (*Trait Theories*)**

Η πρώτη προσέγγιση του φαινομένου της ηγεσίας ήταν «γενετική» και βασίστηκε στην πεποίθηση ότι οι ηγέτες διαθέτουν κληρονομικά χαρίσματα (Πασιαρδής, 2008α), όπως η ευφυΐα, η ενεργητικότητα, η ρητορεία, το ύψος, η εμφάνιση, η κοινωνικότητα, κ.λπ., που τους κάνει να διαφοροποιούνται από τα άλλα άτομα (Πασιαρδής, 2004). Παρ' όλη τη μέχρι σήμερα απήχηση της θεωρίας αυτής, δεν κατέστη δυνατός ο επιστημονικός έλεγχος των υποθέσεων της (Owens, 1993), ούτε προσδιορίστηκε ποιο είναι το σύνολο των κληρονομικών χαρακτηριστικών που μπορεί να καθορίσει ποιος μπορεί να γίνει ηγέτης (Πασιαρδής, 2004). Η προσέγγιση αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο πρόσωπο που κάνει μια εργασία, αγνοώντας την ίδια την εργασία (Πασιαρδής, 2008α). Ακολούθως, η εστίαση των προσεγγίσεων μελέτης της ηγεσίας μετατόπισε το ενδιαφέρον της από την προσωπικότητα του ηγέτη σε παραμέτρους κοινωνικής φύσης και σε θέματα όπως η δομή, η ιεραρχία και η κατοχή ενός συγκεκριμένου ρόλου, που καθορίζουν τόσο τη δράση του ηγέτη όσο και των υφισταμένων (Yukl, 2001). Παράλληλα, τα κύρια ερωτήματα των ερευνών εστιάζονται στο τι πραγματικά κάνουν οι επιτυχημένοι ηγέτες (Yukl, 2001). Ως αποτέλεσμα, διαμορφώνονται οι λειτουργικές-συστημικές προσεγγίσεις, οι οποίες μελετούν την αλληλεξάρτηση και διάδραση των ηγετών και των ομάδων στο πλαίσιο των οργανισμών, που γίνονται αντιληπτά ως συστήματα ανοικτά ή κλειστά, καταλήγοντας ότι η οργανισμιακή συμπεριφορά είναι συνάρτηση της προσωπικότητας και του ρόλου που διαδραματίζει κάποιος μέσα στο σύστημα (Hoy & Miskel, 2008· Πασιαρδής, 2004). Στη βάση αυτών των προσεγγίσεων προέκυψαν μια σειρά προτάσεις, ταξινομήσεων των χαρακτηριστικών τύπων ηγετικής συμπεριφοράς και των τρόπων που αυτοί συμβάλουν στην αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία των οργανισμών, διαμορφώνοντας τις θεωρίες της συμπεριφοράς.

### **Οι θεωρίες της συμπεριφοράς (*Behavioral Theories*)**

Οι πρώτες έρευνες στην κατεύθυνση αυτή, κατά τη δεκαετία του '30, προσπάθησαν να προσδιορίσουν το αποτελεσματικότερο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς με βασικό κριτήριο διαφοροποίησης το βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη λήψη αποφάσεων (Lewin, Lippit & White, 1939). Κατ' επέκταση, ορίστηκαν τρία βασικά στυλ ηγεσίας το αυταρχικό, το εξουσιοδοτικό και το δημοκρατικό (Lewin, Lippit & White, 1939). Στο αυταρχικό στυλ ο ηγέτης κυριαρχεί στα μέλη της ομάδας, δεν χαίρει της εμπιστοσύνης τους, αντλεί δύναμη από τη θέση του και μεταβιβάζει συνεχώς διαταγές. Μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλος τρόπος σε καταστάσεις άμεσης επείγουσας δράσης. Στο εξουσιοδοτικό στυλ ηγεσίας, ο ηγέτης ασκεί έλεγχο στα μέλη της ομάδας, αφήνοντας παράλληλα κάποια περιθώρια αυτενέργειας. Τέλος,

στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας ο ηγέτης, ενώ διατηρεί τον έλεγχο της ομάδας δίνει κίνητρα για αυτενέργεια στα μέλη, επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Αν και το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας θεωρήθηκε ως το πιο αποτελεσματικό για την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και ικανοποίησης των μελών του οργανισμού, οι έρευνες έδειξαν ότι το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας εξαρτάται από τον ορισμό της αποτελεσματικότητας (Smith & Petterson, 1988). Σημαντικό είναι ότι, η έρευνα έχει επαληθεύσει ότι όταν ως κριτήριο αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η ανάπτυξη ηθικών αξιών και ιδανικών στον οργανισμό, το δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ ηγεσίας είναι αποτελεσματικότερο (Smith & Petterson, 1988). Κατ' επέκταση, στο βαθμό που η ανάπτυξη ηθικών αξιών και ιδανικών αποτελεί βασικό σκοπό της παιδείας, ενισχύεται η άποψη ότι το δημοκρατικό-συμμετοχικό μοντέλο ηγεσίας είναι αποτελεσματικότερο (Smith & Petterson, 1988).

Σε παράλληλη κατεύθυνση, και εκφράζοντας συγκεκριμένες ιδεολογίες για τον άνθρωπο, κινήθηκαν οι θεωρίες των Mc Gregor (1960) και Argyris (1957). Ο Mc Gregor (1960) αναφέρθηκε στη «*Θεωρία X*», που υιοθετούν οι αυταρχικοί ηγέτες, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι δεν αγαπούν την εργασία και λειτουργούν ως μάζα που χρειάζεται την καθοδήγηση χαρισματικών ηγετών. Την αντιδιέστειλε από τη «*Θεωρία Ψ*», που υιοθετούν οι δημοκρατικοί ηγέτες, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αγαπούν και χαίρονται την εργασία και επομένως λειτουργούν πιο αποτελεσματικά με μια δημοκρατική ηγεσία (Mc Gregor, 1960). Ο Argyris (1957) χρησιμοποίησε αντίστοιχα για τη θεωρία X και Y τις έννοιες «*ανωριμότητα*» και «*ωριμότητα*», καθώς και το αυταρχικό «*πρότυπο συμπεριφοράς A*» και το ανθρωπιστικό «*πρότυπο συμπεριφοράς B*». Εν τέλει, και οι δυο πιο πάνω ερευνητές υποστήριζαν την εξέλιξη από το αυταρχικό στυλ ηγεσίας στο δημοκρατικό ως αναγκαία συνθήκη αποτελεσματικότητας και ικανοποίησης των μελών του κοινωνικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και ο Likert (1961-1969), υποστηρίζοντας ότι το δημοκρατικό-συμμετοχικό σύστημα ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικό, καθώς η συμμετοχή των εργαζομένων στον προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων μπορεί να αυξήσει την αποδοτικότητά τους.

Στο συμπέρασμα ότι το στυλ ηγεσίας μπορεί να περιγραφεί ως κυμαινόμενο ανάμεσα σε δύο διαστάσεις κατέληξαν και οι έρευνες του Ohio State University (Stodgill & Coons, 1957), του University of Michigan (Katz & Kahn, 1968) και των Blake και Mouton (1964), με τη διαφορά ότι το κριτήριο χαρακτηρισμού της ηγετικής συμπεριφοράς δεν ήταν πλέον ο τρόπος λήψης των αποφάσεων αλλά η σπουδαιότητα που αποδίδει ο ηγέτης προς τις μεταβλητές που αφορούν στις ανθρώπινες σχέσεις και την απόδοση στην εργασία. Τόσο τα αρχικά πορίσματα της έρευνας του Michigan (Katz & Kahn, 1968) ότι, αποτελεσματικότεροι

είναι οι ανθρωποκεντρικοί ηγέτες όσο και του Ohio (Stodgill & Coons, 1957) ότι, αποτελεσματικότεροι είναι οι ηγέτες με αμφίπλευρο προσανατολισμό, καταρρίπτονται από τις νέες έρευνες που εδραιώνουν την άποψη ότι, δεν υπάρχει ένας και μοναδικός τύπος αποτελεσματικού ηγέτη αλλά διαφορετικοί τύποι ανάλογα με την περίπτωση (Πασιαρδής, 2004).

Τον προσδιορισμό του ηγετικού στυλ με τις δυο πιο πάνω διαστάσεις υιοθέτησαν και οι Blake και Mouton (1964), με τη διαφορά ότι οι δύο αυτές διαστάσεις δεν θεωρήθηκαν ότι λειτουργούν ως ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά ως διαστάσεις που αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν ποικίλους συνδυασμούς ηγετικών προσανατολισμών, όπως το ανθρώπινο στυλ (υψηλό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, χαμηλό για την παραγωγή), το δημοκρατικό στυλ (υψηλό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και για την παραγωγή), το στυλ του εκκρεμούς (μέτριο, ισορροπημένο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και την παραγωγή). Σύμφωνα με τους εισηγητές του, το πιο αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας είναι το δημοκρατικό (Blake & Mouton, 1964). Στη βάση αυτών των ιδεών ο Reddin (1967), ανέπτυξε την έννοια του «τρισδιάστατου πλέγματος» προσθέτοντας τη διάσταση της αποτελεσματικότητας σε αυτές του ενδιαφέροντος για το καθήκον και του ενδιαφέροντος για τον άνθρωπο, δίνοντας τη δυνατότητα στον ηγέτη να κρίνει την αποτελεσματικότητα της αλληλόδρασης των δύο άλλων παραγόντων ανάλογα με τα πλαίσια της εκάστοτε περίπτωσης.

Παρά την κριτική που δέχθηκαν οι προσεγγίσεις της ηγεσίας για ανάδειξη προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς, ως προς εννοιολογικές και μεθοδολογικές τους αδυναμίες, συνέβαλαν σημαντικά στη διαμόρφωση μια πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη. Ο προσανατολισμός της ηγετικής συμπεριφοράς προς το έργο ή και προς τους ανθρώπους και οι αντίστοιχες διακρίσεις του αυταρχικού και του δημοκρατικού-συμμετοχικού στυλ ηγεσίας εξακολουθούν να απασχολούν τους μελετητές του φαινομένου της ηγεσίας. Ένα σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από τη σύγκριση των διαφόρων στυλ ηγεσίας είναι ότι, υπάρχει συμφωνία πάνω στα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς στο δημοκρατικό-συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, όπως και στο ότι θεωρείται το πιο αποτελεσματικό. Επίσης, η αμφισβήτηση της ύπαρξης ενός και μοναδικού στυλ ηγεσίας για όλες τις περιστάσεις, καθώς και η απουσία ερευνητικών δεδομένων για ρόλο του ηγέτη στην ανάπτυξη οργανωσιακού κλίματος στη βάση ανοικτών σχέσεων και συμμετοχικών διαδικασιών, που να είναι αποτελεσματικές, αποτέλεσαν τη βάση εκκίνησης σύγχρονων προσεγγίσεων της ηγεσίας, όπως είναι οι θεωρίες του ενδεχομένου και της περίπτωσης (Lawrence & Lorsch, 1967).



## **Οι θεωρίες του ενδεχομένου και της περίπτωσης (*Contingency and Situational Theories*)**

Οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις της ηγεσίας συνεχίζουν να αναλύουν τη συμπεριφορά των ηγετών με βάση τη δράση τους με συγκεκριμένο στυλ ηγετικής συμπεριφοράς πάνω στους υφισταμένους, η αποτελεσματικότητα των οποίων συνδέεται με την ικανότητα προσαρμογής και αναπροσαρμογής με τα «ενδεχόμενα» ή τις συγκεκριμένες περιστάσεις εντός των οποίων λειτουργεί ο ηγέτης (Burrell, 1996· Πασιαρδής, 2008α). Η «*Ενδεχομενική Θεωρία της Ηγεσίας*» του Fiedler (1976· 1993) θεωρείται ως η πιο αντιπροσωπευτική των προσεγγίσεων αυτών, οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον εντοπισμό των σχέσεων αλληλεξάρτησης της ηγεσίας με το εξωτερικό περιβάλλον. Με βάση τα αποτελέσματα μεγάλου αριθμού ερευνών, ο Fiedler (1993) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στο καθήκον είναι πιο αποτελεσματικοί σε πολύ ευνοϊκές ή πολύ δυσμενείς συνθήκες, ενώ οι ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στις ανθρώπινες σχέσεις είναι πιο αποτελεσματικοί σε ενδιάμεσες καταστάσεις.

Στις ενδεχομενικές προσεγγίσεις ανήκει η θεωρία «*Πορείας-Στόχου*» την οποία ανέπτυξε ο House (1971), καθώς και το μοντέλο των Vroom-Yetton (1964), τα οποία απεφύγανε τον προσδιορισμό του ηγετικού στυλ με κλίμακες βασισμένες στην προσωπικότητα, δίνοντας έμφαση στους μηχανισμούς προσαρμογής των τρόπων συμπεριφοράς στις περιβαλλοντικές μεταβολές. Σύμφωνα με τη θεωρία «*Πορείας –Στόχου*», η επιλογή του πιο αποτελεσματικού στυλ ηγεσίας εξαρτάται από παράγοντες όπως οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι ανάγκες, οι ικανότητες των εργαζομένων και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, όπως η φύση των καθηκόντων, το σύστημα εξουσίας και η φύση της ομάδας (House, 1977). Λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους παράγοντες, ο ηγέτης επηρεάζει τις προσδοκίες και υποκινεί τους εργαζόμενους στην κατεύθυνση της υλοποίησης των στόχων και των προσδοκιών των δικών τους και του οργανισμού και κατά συνέπεια, αναδεικνύει το συμμετοχικό και το προσανατολισμένο σε επιτεύγματα στυλ ηγεσίας ως το πιο αποτελεσματικό (Abdel-Halim, 1983). Στο μοντέλο των Vroom-Yetton βασικό κριτήριο επιλογής του στυλ ηγεσίας αποτελεί ο βαθμός και ο τρόπος συμμετοχής των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων και καταλήγει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ ηγεσίας (Vroom & Jaco, 1998).

Βασισμένη στη θεωρία του ενδεχομένου και της περίπτωσης είναι και η θεωρία του «*Κύκλου της Ζωής*» των Hersey και Blanchard (1988), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τη συγκεκριμένη κατάσταση την οποία έχει να αντιμετωπίσει ο ηγέτης και την ωριμότητα των υφισταμένων. Ως εκ τούτου, για να είναι αποτελεσματικοί οι ηγέτες χρειάζεται να γνωρίζουν και να διαχειρίζονται

διαφορετικά στυλ ηγεσίας, ώστε να επιλέγουν κάθε φορά αυτό που είναι κατάλληλο με το στάδιο επαγγελματικής ωριμότητας των υφισταμένων τους (Πασιαρδής, 2008α). Ειδικότερα, όταν οι υφιστάμενοι έχουν «χαμηλή» ωριμότητα, γιατί βρίσκονται στα πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους πορείας, χρειάζεται ο ηγέτης να λειτουργεί με πιο κατευθυντικό τρόπο, ώστε να τους βοηθήσει να μεταβούν σε επόμενο στάδιο ωριμότητας (Πασιαρδής, 2004). Ακολούθως, όσο ο υφιστάμενος ωριμάζει ο ηγέτης γίνεται πιο επαινετικός, πιο ενισχυτικός και τέλος, όταν ο υφιστάμενος βρίσκεται σε επαγγελματική ωριμότητα ο ηγέτης γίνεται πιο συμμετοχικός, επιδεικνύοντας σε αυτόν εμπιστοσύνη (Hoy & Miskel, 2008).

Η μεγαλύτερη συμβολή των προσεγγίσεων του ενδεχομένου και της περίπτωσης στη μελέτη του φαινομένου της ηγεσίας είναι ότι συνέβαλαν στη διαμόρφωση της έννοιας του ευέλικτου ηγέτη, ο οποίος μπορεί να αποκριθεί λειτουργικά στην αβεβαιότητα και στην πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος. Παρά το γεγονός ότι εστίασαν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ηγέτη και περιβάλλοντος, εντούτοις η αντιμετώπισή τους ήταν στατική και βασιζόταν κυρίως στην προσωπική εκτίμηση του ηγέτη τόσο για τις συνθήκες που επικρατούν στον οργανισμό όσο και για τις ανάγκες των εργαζομένων (Smith & Piterson, 1988). Τέλος, δεν παρέχουν κάποιες γενικές αρχές ή κατευθύνσεις που να προσανατολίζουν τους ηγέτες για το ποια είναι η πιο κατάλληλη συμπεριφορά για την κάθε περίπτωση (Πασιαρδής, 2008α). Γενικά, οι προσεγγίσεις αυτές, ως «κανονιστικές», ορθολογιστικές θεωρήσεις της ηγεσίας, δεν μπόρεσαν να καλύψουν τις ανάγκες που προέκυψαν από τις μεταδομικές, μεταμοντέρνες προσεγγίσεις, που αντιστρατεύονται την ιδέα της θεωρίας (Heck & Hallinger, 1999).

### **Σύγχρονες προσεγγίσεις**

Από τη δεκαετία του '80 η έρευνα πάνω στην ηγεσία αποκτά νέα δυναμική, καθώς ο παραδοσιακός ρόλος της ηγεσίας άρχισε να αμφισβητείται, καθιστώντας αντιληπτό ότι έπρεπε να αναπροσαρμοστεί στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δρώμενα (Blair, 2002· Little, 2003). Αναπτύσσεται, έτσι, η τάση της «νέας ηγεσίας» (Bryman, 1992), στην οποία αναδεικνύονται προσεγγίσεις όπως αυτές της «οραματικής ηγεσίας», της «μετασχηματιστικής ηγεσίας» ή της «χαρισματικής ηγεσίας» και της «κατανεμημένης ηγεσίας». Κοινός παρονομαστής αυτών των προσεγγίσεων αναδεικνύεται το όραμα-αποστολή, η αποδοχή, υιοθέτηση, αναδιαμόρφωση και επικοινωνία του οράματος, η σύνδεση του οράματος με την ενδυνάμωση των μελών, ο ρόλος του ηγέτη σε σχέση με την εργασιακή κουλτούρα και η εμπιστοσύνη των μελών προς τον ηγέτη (Bryman, 1992· Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006).

## **Χαρισματική ηγεσία**

Αρχικά, με το θέμα της χαρισματικής ηγεσίας ασχολήθηκε ο Weber (1968), ο οποίος είχε καταλήξει στην αποδοχή της ύπαρξης χαρισματικών ηγετών ως άτομα που διαθέτουν κάποια ιδιαίτερη χάρη, η οποία προσδιορίζεται από το κοινωνικό και οργανωτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν, όπως ο εξαιρετός χαρακτήρας ή ο ηρωισμός. Αργότερα, ο House (1977) με τις μελέτες του ανανέωσε το ενδιαφέρον για τη χαρισματική ηγεσία και προχώρησε στον εντοπισμό της διαφοράς των χαρισματικών ηγετών από τους άλλους, καταλήγοντας ότι οι ηγέτες διαφέρουν στην ικανότητάς τους να εξασφαλίζουν πίστη των μελών στην ορθότητα των απόψεών τους, αναντίρρητη αποδοχή τους, συναίνεση, αύξηση στην επίδοση των εργαζομένων και πίστη των μελών στη δυνατότητά τους να συνεισφέρουν στην υλοποίηση της αποστολής. Στις ικανότητες αυτές προστέθηκε στη συνέχεια και η έμφαση στο όραμα (Bennis & Nanus, 1985; Conger, 1989). Οι Conger και Kanungo (1988), θεωρούν ότι το χάρισμα είναι φαινόμενο απόδοσης προς τον ηγέτη από την πλευρά των υφισταμένων και αναφέρουν ως βασικούς παράγοντες της χαρισματικής ηγεσίας τη διαφοροποίηση από την υπάρχουσα κατάσταση, την ευαισθησία για τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος και τις ανάγκες των υφισταμένων, το εμπνευσμένο όραμα και την επικοινωνία του, καθώς και την αντισυμβατική συμπεριφορά και το προσωπικό ρίσκο. Έρευνα των Mumford, Connolly και Gaddis (2003) έχει αναδείξει, επίσης, ότι η χαρισματική ηγεσία είναι μια μορφή ηγεσίας που εξηγεί την αποτελεσματική ηγεσία των δημιουργικών ομάδων κυρίως σε θέματα έμπνευσης των μελών και δημιουργίας κινήτρων. Εντούτοις, η χαρισματική ηγεσία δεν διασφαλίζει ότι είναι σε θέση να ανεβάζει σε κάθε περίπτωση τους υφιστάμενους σε ανώτερα επίπεδα απόδοσης, καθώς σε μια κουλτούρα που εμπεριέχει το αυταρχικό στυλ, η ευαισθησία του ηγέτη μπορεί να εκληφθεί ως αδυναμία (Bass, 1990). Την αδυναμία αυτή της χαρισματικής ηγεσίας φαίνεται να υπερβαίνει η μετασχηματιστική ηγεσία.

## **Μετασχηματιστική ηγεσία**

Η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζεται, σύμφωνα με τον Burns (1978), ως η λειτουργία κατά την οποία οι ηγέτες και τα μέλη εξυψώνουν ο ένας τον άλλο σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μεταμορφώνουν τους υφιστάμενούς τους, κάνοντάς τους να υπερβούν το προσωπικό τους συμφέρον, αναδεικνύοντας ως πρώτη προτεραιότητα το συμφέρον του οργανισμού (Burns, 1978). Η ύπαρξη χαρίσματος στους μετασχηματιστικούς ηγέτες μπορεί να θεωρηθεί αναγκαία αλλά όχι επαρκής προϋπόθεση, καθώς υπάρχουν παραδείγματα χαρισματικών ηγετών που δεν επιτυγχάνουν την μεταμόρφωση των υφισταμένων τους (Yukl, 1989). Ο Bass (1985),

διακρίνει τη μετασχηματιστική ηγεσία από τη συναλλακτική ηγεσία, υιοθετώντας την άποψη ότι οι μορφές αυτές ηγεσίας αποτελούν τα αντίθετα άκρα ενός συνεχούς, ως δύο διαφορετικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς. Επομένως, ένας ηγέτης μπορεί να είναι συναλλακτικός ή μετασχηματιστικός ή και τα δύο (Bass, 1985). Βασικά χαρακτηριστικά του συναλλακτικού ηγέτη είναι ότι χρησιμοποιεί την εξαρτημένη αμοιβή, αμείβοντας τους εργαζομένους για την επίτευξη των επιπέδων απόδοσης που ο ίδιος ο ηγέτης έχει ορίσει (Πασιαρδής, 2004). Ως εκ τούτου, η ηγεσία της συναλλαγής δίνει έμφαση στη δομή και την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού πάρα στις ανάγκες των υφισταμένων (Πασιαρδής, 2008α).

Αντίθετα, με τη βασική συνιστώσα δράσης του συναλλακτικού ηγέτη την ανταμοιβή, βασικές συνιστώσες του μετασχηματιστικού ηγέτη ορίζονται το χάρισμά του να διεγείρει συναισθηματικά τους εργαζόμενους, παρέχοντάς τους όραμα, αίσθηση αποστολής και επινεύοντας το σεβασμό και την εμπιστοσύνη (Bass, 1990). Ως δεύτερη συνιστώσα ορίζεται η έμπνευση, που δίνει τη δυνατότητα στο μετασχηματιστή ηγέτη να μεταδίδει το όραμα, να λειτουργεί παραδειγματικά, να διαμορφώνει υψηλές προσδοκίες, να χρησιμοποιεί σύμβολα για να επικεντρώσει την προσπάθεια και να εκφράζει σημαντικούς στόχους με απλούς τρόπους (Bass 1990· Hoy & Miskel, 2008). Μια τρίτη συνιστώσα είναι η εξατομικευμένη εκτίμηση, που καθιστά ικανό το μετασχηματιστή ηγέτη να εκτιμά, να εμπιστεύεται, να βοηθά, να ενθαρρύνει και να δίνει προσοχή στις ανάγκες του κάθε εργαζόμενου (Bass, 1990· Πασιαρδής, 2004). Τέλος, η τέταρτη συνιστώσα αφορά στη διανοητική υποκίνηση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στο μετασχηματιστή ηγέτη να λειτουργεί ως πηγή νέων ιδεολογικών προκλήσεων, που να οδηγούν στον αναστοχασμό και στην ανάδραση (Bass, 1990). Γενικά, η ηγεσία του μετασχηματισμού δεν αρκείται μόνο στη διαχείριση της δομής αλλά ενδιαφέρεται πρώτιστα για την αλλαγή της κουλτούρας στον οργανισμό, προωθώντας την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και εμπλοκή και αφοσίωση των εργαζομένων (Πασιαρδής, 2008α). Είναι η ηγεσία που λειτουργεί στην κατεύθυνση του πώς να διαμορφώσει το μέλλον και να δημιουργήσει νέες πραγματικότητες, παρά στο πώς να αντιδρά στο παρόν (Bass, 1990).

### **Οραματική ηγεσία**

Ο Sashkin (1986·1989) προτείνοντας τη θεωρία της οραματικής ηγεσίας συμπεριέλαβε και τους τρεις παράγοντες της ηγεσίας, συμπεριφορά, προσωπικά χαρακτηριστικά και το γενικό πλαίσιο –την κουλτούρα- της οργάνωσης. Όρισε, επίσης, το μετασχηματισμό της οργανωσιακής κουλτούρας ως την πρώτη ενέργεια του οραματικού ηγέτη, ο οποίος στη συνέχεια αξιοποιεί τη συναλλακτική ηγεσία στην κατεύθυνση της

εκπαίδευσης και ενδυνάμωσης των μελών ώστε να οδηγηθεί στο μετασχηματισμό του οργανισμού (Sashkin and Rosenbach, 1998). Σύμφωνα με το Sashkin (1996), στην κλίμακα των πέντε κατηγοριών που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά μετασχηματιστικών ηγετών η σαφήνεια, η επικοινωνία, η συνέπεια, το ενδιαφέρον και η δημιουργία ευκαιριών, μπορούν να προστεθούν τρία προσωπικά χαρακτηριστικά που διδάσκονται και αλλάζουν, διαφοροποιώντας τους μετασχηματιστικούς ηγέτες σε οραματιστές και είναι η αυτοπεποίθηση, η ανάγκη για εξουσία και όραμα που να προκύπτει μέσα από τη σωστή εκτίμηση των αναγκών και των δυνατοτήτων.

### **Η ηγεσία στην εκπαίδευση**

Η έρευνα για την ηγεσία στην εκπαίδευση έχει ακολουθήσει τις γενικές τάσεις πάνω στην έρευνα της ηγεσίας, παρουσιάζοντας ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία τριάντα χρόνια (Πασιαρδής, 2004). Ένα γενικό συμπέρασμα των ερευνητικών τάσεων, που μπορεί να διεκδικήσει πλέον το ρόλο του αξιώματος είναι ότι, τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών (Bass & Stogdill, 1990· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995· Reynolds & Cuttance, 1992· Rosenbach & Taylor, 1998). Η ηγεσία στην εκπαίδευση, ως το 1980 επικεντρώθηκε στην αναζήτηση και περιγραφή των προσωπικών χαρακτηριστικών των διευθυντών των σχολείων (Πασιαρδής, 2004). Κατά τη δεκαετία του '80 το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε κυρίως στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στο ρόλο της ηγεσίας σε αυτήν, για να καταλήξει ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επιτυχίας των σχολείων είναι η ποιότητα της ηγεσίας των διευθυντών (Hopkins et al., 1996). Ένας διευθυντής, ο οποίος είναι δυνατός και προγραμματικός ηγέτης, επισημαίνεται σε πολλές μελέτες ως κοινό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων (Bossert, 1985).

Ακολούθως, οι ενδεχομενικές προσεγγίσεις, στο πλαίσιο του δομολειτουργικού παραδείγματος, μελετώντας τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στην ηγεσία, στην κατεύθυνση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου, επισήμαναν το σημαντικό ρόλο της υιοθέτησης των κυρίαρχων πολιτισμικών αξιών της ευρύτερης κοινωνίας του σχολείου από τον ηγέτη που θέλει να είναι αποτελεσματικός (Hallinger & Murphy, 1986). Σημαντική, επίσης, τάση από το χώρο των δομολειτουργικών προσεγγίσεων αποτέλεσαν στο χώρο της σχολικής ηγεσίας η συναλλακτική και η μετασχηματιστική σχολική ηγεσία (Πασιαρδής, 2008α). Η συναλλακτική ηγεσία προσανατολίστηκε στη δημιουργία σταθερού ασφαλούς κλίματος στη βάση της διαμόρφωσης συγκεκριμένων

στόχων και αναλυτικών προγραμμάτων (Sergiovanni, 1989). Μια τάση, η οποία μετά το 1990, περιορίζεται με τη στροφή πλέον στη μετασχηματιστική ηγεσία στη βάση της έννοιας της ενσυνείδητης προσπάθειας για αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, ως μέσου για βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων, εστιάζοντας κυρίως σε πέντε στρατηγικές, στο αξιολογικά επιλεγμένο προσωπικό, στην εποικοδομητική αξιοποίηση των συγκρούσεων, στη μετάδοση αξιών μέσα από την παραδειγματική δράση του ηγέτη, στη διήγηση ιστοριών για ήρωες και στη δημιουργία παραδόσεων, γιορτών και τελετών (Deal & Peterson, 1990). Έρευνες βασισμένες στη οραματική ηγεσία έδειξαν ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην ηγεσία, στην κουλτούρα και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Major, 1988· Sashkin & Rosenbach, 1998).

Ακολούθως, στο πλαίσιο του ριζοσπαστικού δομισμού ασκείται κριτική στις δομολειτουργικές προσεγγίσεις, προτείνοντας ότι η ηγεσία δεν είναι απλά η λειτουργία ενός ρόλου, αλλά το αποτέλεσμα που προκύπτει από την πολιτική σύγκρουση διαφορετικών ομάδων συμφερόντων στο χώρο του σχολείου και της τοπική κοινωνίας (Heck & Hallinger, 1999). Επομένως, στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής, οι σχέσεις εξουσίας που κυριαρχούν στο χώρο του σχολείου διαμορφώνουν την ηγεσία και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Anderson, 1990). Στη συνέχεια, οι έρευνες στο πλαίσιο του ριζοσπαστικού ανθρωπισμού αναζητούν το ρόλο των διευθυντών στην αναπαραγωγή και ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων βάσει του οποίου κρίνεται η επιτυχία ενός σχολικού ηγέτη, περιορίζοντας την έννοια της αποτελεσματικότητας ως κυρίαρχου μέχρι τώρα κριτηρίου για το σκοπό αυτό (Benham, 1997). Κατ' επέκταση, η κοινωνική ευθύνη της ενίσχυσης της συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στη λειτουργία του σχολείου θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία του σχολικού ηγέτη (Kythreotis & Pasiardis, 2006· Day et al., 2000· Leithwood et al., 2006). Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν να ενταχθούν οι έρευνες στις ΗΠΑ για την αξιολόγηση του Αποκεντρωτικού Μοντέλου Ενδυνάμωσης της Σχολικής Μονάδας, οι οποίες έδειξαν ότι οι διαφορές επίδοσης και λειτουργίας μεταξύ των σχολείων που εφαρμόζουν το σύστημα αυτό συνδέονται με την ηγεσία και ειδικότερα με το βαθμό που ο διευθυντής επικοινωνεί αποτελεσματικά, προωθεί τη συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, στη δημιουργία κοινού οράματος και λειτουργεί κυρίως συντονιστικά (Wolstetter & Mohrman, 1996).

Στις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις της σχολικής ηγεσίας κυρίαρχη παραδοχή είναι ότι, δεν υπάρχει συγκεκριμένη οπτική που να εξασφαλίζει καλύτερη προσέγγιση και ακριβέστερη κατανόηση των φαινομένων που έχουν να κάνουν με την εσωτερική ζωή των δρώντων υποκειμένων, επομένως σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι άτυπες μορφές και πρακτικές

ηγεσίας στο σχολείο (Cronn & Robbins, 1996). Οι Hersey και Blanchard (1988) υποστηρίζουν ότι, δεν υπάρχει ένα στυλ ηγεσίας, το οποίο είναι καλύτερο από το άλλο. Ο ικανός ηγέτης αλλάζει την προσέγγισή του ανάλογα με τη συγκεκριμένη κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει (Πασιαρδής, 2004). Κατ' επέκταση, δεν υπάρχει ένα ιδανικό στυλ ηγεσίας, το οποίο να μπορεί να αποδίδει παντού και πάντοτε, αλλά υπάρχουν διαφορετικά στυλ, από τα οποία μπορεί να επιλέγει ο ηγέτης ανάλογα με το εκάστοτε συγκείμενο (Harris & Charman, 2002· Πασιαρδής & Σαββίδης, 2008).

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική ηγεσία του διευθυντή ως αυτοδύναμου ηγέτη έχει υποστεί έντονη κριτική, καταδεικνύοντας μέσα από έρευνες ότι, η αποτελεσματική ηγεσία χρειάζεται να μετακινηθεί από τον έναν ηγέτη και να κατανεμηθεί μέσα στη σχολική μονάδα (MacBeath 1998· Day et al., 2000· Muijs & Harris, 2003). Οι κατανεμημένες μορφές ηγεσίας, που οδηγούν σε ανακατανομή δυνάμεων και αναδιάρθρωση της εξουσίας μέσα στον οργανισμό, που δημιουργούν συνθήκες ώστε οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται μαζί και να μαθαίνουν μαζί, οικοδομώντας και ορίζοντας μια ηγεσία με νόημα στη βάση ενός κοινού σκοπού και συνόλου αξιών, αναγνωρίζονται ως βασική αρχή για τη σχολική βελτίωση (Hopkins, 2001· Muijs & Harris, 2003).

Έρευνες στον ελλαδικό χώρο πάνω σε θέματα σχολικής ηγεσίας έχουν καταλήξει σε παρόμοιου τύπου γενικά συμπεράσματα, ως προς τη σχέση ηγετικής συμπεριφοράς και αποτελεσματικότητας των διευθυντικών στελεχών στα σχολεία. Οι περισσότερες από αυτές εντάσσονται στις δομολειτουργικές προσεγγίσεις. Κοινό συμπέρασμα αρκετών ερευνών είναι ότι, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έχει δημιουργήσει ένα διευθυντή ο οποίος δεν διακρίνεται για τον επαγγελματισμό και τις εξειδικευμένες γνώσεις διοίκησης, είναι εκτελεστής των κρατικών εντολών και οι όποιες ηγετικές του ικανότητες έχουν αναπτυχθεί μέσα από την καθημερινή του πρακτική (Σαΐτης, Τσιαμάσης & Χατζή, 1997· Τύπας, 1999). Επίσης, ο Τύπας (1999) επισημαίνει ότι κατώτερα διοικητικά στελέχη δεν ενεργοποιούνται, γιατί υπάρχει συγκεντρωτισμός εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, ο συγκεντρωτισμός αυτός οδηγεί στην αντίφαση ανάμεσα στις αυξημένες ευθύνες του διευθυντή σχολικής μονάδας και στη σχεδόν ανύπαρκτη εξουσία των διευθυντών, που περιορίζει και τον ηγετικό τους ρόλο (Τύπας, 1999· Γιαννακοπούλου, 2002). Σε σχέση με την επικοινωνία των διευθυντών με εξωτερικούς παράγοντες, η έρευνα καταλήγει ότι είναι περιορισμένη λόγω φόρτου εργασίας (Τύπας, 1999). Σε σχετικά απογοητευτικά συμπεράσματα καταλήγει έρευνα του Χατζηπαναγιώτου (2001) πάνω στη διοίκηση του σχολείου και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Ειδικότερα, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βρίσκονται σε

ένα τέλμα και ότι πολύ λίγοι έχουν ή προωθούν ένα όραμα για τη σχολική μονάδα (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Έρευνα της Παπαναούμ (1992) σε διευθυντικά στελέχη σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης αναφορικά με τις αντιλήψεις τους σε ζητήματα που αφορούν στο έργο τους, κατέληξε ότι, αν και ο ρόλος τους είναι σύνθετος, οι πλείστοι θεωρούν κύριο καθήκον τους την καλή λειτουργία του σχολείου με τον αποδοτικό συνδυασμό πρακτικών και μέσων, άλλοι δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια καλού κλίματος με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ άλλοι είναι προσκολλημένοι στο ρόλο του διαχειριστή, στην τήρηση των κανόνων και των διοικητικών ρυθμίσεων (Παπαναούμ, 1995). Επίσης, η έρευνα αυτή ανέδειξε ότι επιθυμούν να εισαγάγουν καινοτομίες αλλά δεν μπορούν και ότι υπάρχει αίσθημα απογοήτευσης των διευθυντών για το τι επιθυμούν και τι κάνουν τελικά. Επιπλέον, διαπιστώνεται μια διαφορά στο πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και πώς τον επιτελούν, καθώς στην καθημερινή τους πρακτική παραμερίζουν το στόχο της αποτελεσματικής διοίκησης και ανάπτυξης σχέσεων και ασχολούνται με την επίλυση καθημερινών προβλημάτων, συχνά πέραν του οριοθετημένου ρόλους τους (Παπαναούμ, 1995).

Ο Ράπτης και η Βασιλάκη (2007), διερευνώντας τις αντιλήψεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τη σκιαγράφηση του προφίλ του έλληνα διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξε ότι η δυνατότητα να επιφέρουν αλλαγές αποτελεί μια από τις προτεραιότητές τους. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές πιστεύουν ότι ένα στέλεχος, για να αντεπεξέλθει στο έργο του, πρέπει να έχει διοικητικές αλλά και ηγετικές ικανότητες. Επίσης, η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση, τα επιπρόσθετα πανεπιστημιακά πτυχία, οι μεταπτυχιακές σπουδές και η διδακτική προϋπηρεσία, το διοικητικό έργο φαίνεται, σύμφωνα με την άποψη των διευθυντών, να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή τους στη θέση διευθυντή. Θέτουν ανάμεσα στις προτεραιότητές τους τη διαχείριση της σχολικής μονάδας, την εισαγωγή καινοτομιών και ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος. Οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες στην εκτέλεση του διοικητικού τους έργου δηλώνουν να είναι η πίεση, το άγχος, το μεγάλο διδακτικό έργο και ο φόρτος εργασίας. Τέλος, φαίνεται να παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό επαγγελματικής αφοσίωσης και ικανοποίησης,

Τα δεδομένα στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται κατά πολύ από το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, καθώς αρκετές έρευνες καταλήγουν σε πανομοιότυπες επισημάνσεις, όσον αφορά στη διοίκηση των σχολείων της Κύπρου. Οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων της Κύπρου είναι οι χθεσινοί δάσκαλοι, οι οποίοι αναλαμβάνουν καθήκοντα διοικητικά τις πλείστες φορές χωρίς καμιά εξειδίκευση ή



επιμόρφωση και αναγκάζονται μέσα από την καθημερινή πρακτική, τη δοκιμή και το λάθος να αποκτήσουν διοικητικές δεξιότητες (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002). Επίσης, η έκθεση της ΟΥΝΕΣΚΟ (1997), καθώς και η έκθεση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004), ανέδειξαν ως σοβαρές αδυναμίες του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος τη συγκεντρωτική, ιεραρχική του δομή και διοίκηση, την αδυναμία του συστήματος προαγωγών να προάγει τα κατάλληλα διοικητικά στελέχη, το απηρχαιωμένο σύστημα αξιολόγησης και το συντηρητισμό.

Έρευνα από τους Pashiardis και Orphanou (1999), ανέδειξε, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, ότι, ισχυρά σημεία των διευθυντών της Κύπρου είναι η σωστή οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων και η διατήρηση αρμονικού κλίματος. Ως σημεία που χρειάζονται βελτίωση ανέδειξε τη διεύθυνση και διαχείριση προσωπικού και την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους. Άλλη μια έρευνα που διεξάχθηκε από τον Pashiardi (1996), με όλο τον πληθυσμό των διευθυντών, κατέληξε ότι οι κύπριοι διευθυντές αποδίδουν μεγάλη σημασία στις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ του προσωπικού και στις σχέσεις τους με το Υπουργείο Παιδείας και Προσωπικού. Εντοπίστηκε, παράλληλα, ότι κατά την κρίση των διευθυντών, οι διευθυντές έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να βελτιώσουν την ικανότητα τους για βελτίωση του σχολείου, για ανάπτυξη προγραμμάτων και για επαγγελματική ανάπτυξη.

Η Pashiardi (2000), σε μια συναφή μελέτη εξέτασε και παρουσίασε τις απόψεις των κυπρίων διευθυντών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το σχολικό κλίμα, κατέληξε ότι τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στη δευτεροβάθμια θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα είναι ικανοποιητικό, αλλά υπάρχει μεγάλη διαφορά σε σχέση με το ιδανικό για τους εκπαιδευτικούς σχολικό κλίμα. Κατέγραψε, επίσης, ως τομείς που χρειάζονται βελτίωση, το σχολικό κλίμα, τη διοικητική οργάνωση, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Άλλα πορίσματα ήταν ότι, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με το σύστημα αξιολόγησης και ότι οι σχολικές εγκαταστάσεις δεν υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Στο ίδιο πλαίσιο, η Eliophotou (2002), μελετώντας τις αντιλήψεις των υφιστάμενων εκπαιδευτικών και μελλοντικών εκπαιδευτικών (φοιτητών) σχετικά με τις πτυχές της εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατέληξε ότι υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ των δύο ομάδων των υποκειμένων. Οι φοιτητές ανέφεραν την κακή επικοινωνία ως αρνητικό παράγοντα για την αποτελεσματική

εκπαιδευτική διοίκηση, ενώ οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί εστίασαν την αδυναμία αυτή των διευθυντικών στελεχών στην ελλιπή κατάρτιση σε θέματα διοίκησης.

## **Ο ρόλος της διευθυντικής ομάδας στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης**

### **Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης**

Μέσα στη σχολική μονάδα, το πρόσωπο το οποίο είναι πιο κοντά στη διεκπεραίωση του ρόλου του ηγέτη δεν είναι άλλο από το διευθυντή, καθώς ο ρόλος του, όπως περιγράφεται από το νομοθετικό πλαίσιο, ενέχει όλες εκείνες τις πτυχές και τις αρμοδιότητες που προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη (Leithwood, 1992). Αρχικά, η πρώτη και βασική υποχρέωση του διευθυντή είναι η άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων. Αυτός οφείλει να καταναίμει το έργο του σχολείου, διοικητικό και εξωδιδασκτικό, που αφορά στις υπευθυνότητες και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους, ώστε να αναλαμβάνουν τις διοικητικές εργασίες του σχολείου (Σαΐτης, 2000). Έργο του, ακόμη, είναι να επιβλέπει την τήρηση του προγράμματος και την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Τέλος, μέσα στις αρμοδιότητές του ανήκουν η διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό, η πρόοδος των εκπαιδευτικών και των μαθητών και η επαφή του σχολείου με την κεντρική διοίκηση και την τοπική κοινωνία (Riley, 2000).

Οι πιο πάνω θεσμοθετημένες αρμοδιότητες καθιστούν το διευθυντή ηγετική φυσιογνωμία του σχολείου, χωρίς όμως να του προσδίδουν το χαρακτήρα του ηγέτη. Αν ο διευθυντής περιορίσει τη δράση του στην εκτέλεση των καθηκόντων που προδιαγράφονται από το νομοθετικό πλαίσιο, τότε παραμένει ένας διαχειριστής των εκπαιδευτικών θεμάτων, ο οποίος αδυνατεί πολλές φορές να επιλύσει προβλήματα που σχετίζονται με το διοικητικό του ρόλο (Gillborn, 1989). Ο διττός ρόλος που καλείται να διεκπεραιώσει είναι από τη φύση του αντιφατικός γιατί από τη μια εμφανίζεται ως διατηρητής της σταθερότητας της σχολικής μονάδας και από την άλλη οφείλει να είναι φορέας αλλαγής και σχολικής βελτίωσης. Αυτό το δίλημμα και αυτή η σύγκρουση ρόλων προκαλεί σύγχυση στους διευθυντές, οι οποίοι επιλέγουν τελικά να εξυπηρετήσουν μια από τις δύο αυτές διαστάσεις, αδυνατώντας να συλλάβουν μια ολιστική θεώρηση του ρόλου τους ως ηγέτη της σχολικής μονάδας (Glatter, 1986).

Η αδυναμία του διευθυντή να προσλάβει την ολότητα του ρόλου του οφείλεται κυρίως στην ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού σύμφωνα με το Fullan (1988), ο διευθυντής καθορίζει τις ενέργειές του με βάση το σύστημα στο οποίο λειτουργεί. Ως εκ τούτου, ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα μειώνει την ανάληψη

πρωτοβουλιών και εδραιώνει την αντίληψη του διευθυντή ως απλού εκτελεστικού οργάνου των επιλογών του κεντρικού συστήματος. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από το φόρτο της καθημερινής εργασίας, που τον αναγκάζει να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη διεκπεραίωση της καθημερινής γραφειακής εργασίας παρά στον αναπτυξιακό σχεδιασμό και στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου (Meyer & Macmilan 2001). Επιπλέον, η έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης σε θέματα σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης τον καθιστούν αδύναμο να ανταπεξέλθει στις αυξημένες απαιτήσεις μιας τέτοιας προσπάθειας, αφήνοντας έτσι πολλές φορές αβοήθητους και αστήριχτους τους μάχιμους εκπαιδευτικούς και αποτρέποντάς τους έτσι από μια μελλοντική εμπλοκή σε παρόμοιους σχεδιασμούς (Fullan, 1991). Την όποια προσπάθεια τους στην κατεύθυνση αυτή δυσχεραίνει το υποτονικό και σπάνιο ενδιαφέρον της πολιτείας, καθώς και της μειωμένης χρηματοδότηση που έχουν στη διάθεσή τους (Gilborn, 1989).

Για να υπερβεί ο διευθυντής τον εγκλωβισμό του από το συγκεντρωτικό σύστημα και να προχωρήσει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης χρειάζεται να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, ικανότητες, αξίες και μέσα από το παράδειγμά του να κατευθύνει τους άλλους (Barth, 1989). Αρχικά, χρειάζεται να μεριμνήσει για την επιμόρφωση και την κατάρτισή του σε θέματα αναπτυξιακού σχεδιασμού (Fullan, 1986) και του ρόλου που αυτός ως ηγέτης αναμένεται να διαδραματίσει (Lilly, 1989). Επίσης, χρειάζεται να μεριμνήσει για την αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του, ζητώντας την ύπαρξη επιμορφωτικών προγραμμάτων από την πολιτεία και άλλους φορείς, όπως πανεπιστήμια (Hallinger, Murphy & Hausman, 1992).

Κυρίαρχη, συναινετική, παρωθητική δύναμη για τις πιο πάνω δράσεις αποτελεί το όραμα του διευθυντή για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου (Riley, 2000), το οποίο αναδιαμορφώνει με τη διάδρασή του με όλους τους εμπλεκόμενους συντελεστές, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, κοινότητα (Fullan, 1991), δίνοντας έτσι ένα σαφή προσανατολισμό στο σχολείο μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενότητας (MacNeill, Cavanagh & Silcox 2005). Για το λόγο αυτό αναμένεται ο διευθυντής να αξιοποιήσει κατάλληλα το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου με βάση την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει το κάθε μέλος (Hallinger, Murphy & Hausman, 1992). Να καλλιεργεί, επίσης, κλίμα συναδελφικότητας και εμπιστοσύνης, προωθώντας τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Leach, 1994) και την εμπλοκή τους σε όλες τις φάσεις του αναπτυξιακού σχεδιασμού.

Παράλληλα, σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία της κατάλληλης σχολικής δομής, η οποία θα καθιστά δυνατή την προαγωγή της σχολικής βελτίωσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την κατανομή αποσαφηνισμένων ευθυνών στους εκπαιδευτικούς

(Muijjs & Harris, 2007), την προώθηση της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996), την ενθάρρυνση και υποστήριξη της αυτονομίας τους στη λήψη αποφάσεων (Sillns & Mulford, 2007), την παροχή ικανοποιητικού χρόνου για συνεργασίες και έρευνα στη σχολική μονάδα (Wrigley, 2008), τη δημιουργία ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα στην ίδια τη σχολική μονάδα (Muijjs & Harris, 2003), την ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών μέσα από την αναγνώριση του έργου τους (Bubb & Earley, 2009) και την ανάπτυξη εποικοδομητικών σχέσεων συνεργασίας με άλλους εμπλεκόμενους φορείς (Lambert, 2003· Murphy, 2002).

Υιοθετώντας, εν τέλει, πρακτικές όπως τις πιο πάνω ο διευθυντής μπορεί να μεταμορφωθεί σε έναν πραγματικό ηγέτη που έχει ξεκάθαρη αντίληψη της αποστολής του και δεν αρκείται στη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά επιζητά τη συνεχή βελτίωση. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα διευθυντή που υιοθετεί ένα πιο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, το οποίο του επιτρέπει να διαμορφώσει την πολιτιστική ταυτότητα του σχολείου του καθιστώντας το ικανό να βελτιώνεται συνεχώς (Williams 2006).

### **Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης**

Ο βοηθός διευθυντής δεν αντικρίζεται πλέον ως απλά κάποιος που αντικαθιστά το διευθυντή, αλλά κατέχει σημαντική θέση στο συνολικό άθροισμα της ηγεσίας στο σχολείο (Muijs & Harris, 2003). Δρα ανάμεσα στους μαθητές, είναι πιο συχνά ορατός από το διευθυντή και γι' αυτό ασκεί αρκετή επιρροή στη σχολική ζωή, καθιστώντας ιδιαίτερα σημαντικό το ρόλο του σε αυτή (Hausman et al., 2002). Εντούτοις, οι έρευνες των Garrett και McGeachie (1999) και Greenfield (1985) αναδεικνύουν τις δραστηριότητες των βοηθών διευθυντών που συνδέονται περισσότερο με τη διασφάλιση της σταθερότητας και της ασφάλειας στο σχολικό χώρο, παρά με την εμπλοκή τους σε ηγετικές πρωτοβουλίες που θα επιφέρουν αλλαγές και καινοτομίες.

Οι έρευνες των Hausman et al. (2002) και Mujis και Harris (2003) επαναφέρουν τον κομβικό ρόλο του βοηθού διευθυντή στις διαπροσωπικές σχέσεις του προσωπικού, στην επίλυση των συγκρούσεων, στη διαμόρφωση κουλτούρας καθώς και στο ρόλο του φορέα επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης. Ρόλος, ο οποίος συνεξαρτάται βέβαια σε μεγάλο βαθμό από την υποστήριξη του διευθυντή, στο πλαίσιο της αλληλοσυμπλήρωσης των ρόλων που αναπτύσσονται σε έναν οργανισμό (Θεοφιλίδης, Μιχαηλίδου, Στυλιανίδης &

Χαραλάμπους, 2002). Καθώς η φύση της ποιότητας των σχέσεων των ενηλίκων που εργάζονται σε ένα σχολείο αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα που καθορίζει την ποιότητά του (Bath, 1989), η αξιοποίηση του βοηθού διευθυντή προς της κατεύθυνση αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Κατ' επέκταση, εκλαμβάνεται ιδιαίτερα καθοριστική η στάση του διευθυντή να διαμορφώσει εργασιακό κλίμα που να απελευθερώνει τη δράση του βοηθού διευθυντή προς την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και ηγετικών ρόλων που να βελτιώνουν το σχολείο (Θεοφιλίφης κ.ά., 2002). Γενικά, φαίνεται ότι ο ρόλος του βοηθού διευθυντή καθορίζεται στην πράξη πρώτα από το διευθυντή και κατά δεύτερο από τον ίδιο το βοηθό διευθυντή, γεγονός που δημιουργεί από τη μια γενική ασάφεια στο ρόλο που έχει να διατελέσει, αλλά ταυτόχρονα και αναγκαιότητα αλλαγής και ενδυνάμωσης του ρόλου (Κυθρεώτης, 2003).

Ο θεσμός του βοηθού διευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου είναι σχετικά νέος, αφού θεσμοθετήθηκε μόλις το 1971 (Υπουργικό Συμβούλιο Κυπριακής Δημοκρατίας, 1971). Στην πορεία των τεσσάρων δεκαετιών, που πέρασαν μέχρι σήμερα, επήλθε μια σταδιακή εξέλιξη και ποιοτική διαφοροποίηση του ρόλου του βοηθού διευθυντή (Θεοφιλίδης κ.ά., 2002), καθώς αναδεικνύεται, ως σημαντική για το διοικητικό του ρόλο, η ευθύνη για συντονιστικό έργο και ουσιαστικότερη εμπλοκή στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (Υπουργικό Συμβούλιο Κυπριακής Δημοκρατίας, 1997). Παρ' όλη την προσπάθεια της πολιτείας να καθορίσει σε κάποιο βαθμό τα καθήκοντα και το ρόλο του βοηθού διευθυντή, εντούτοις, συνεχίζει να παραμένει στο περιθώριο της διοικητικής-ηγετικής δράσης και αυτό πιθανόν να οφείλεται, σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην έλλειψη επαρκών ερευνητικών δεδομένων που να επιτρέπουν την άμβλυση ασαφειών, παρανοήσεων και αμφιβολιών αναφορικά με το ρόλο που έχει να διαδραματίσει ο βοηθός διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο (Greenfield, 1985· Θεοφιλίδης κ.ά., 2002· Marshall, 1992).

Σε σχετική έρευνα των Saiti και Mixoroulos (2004), οι βοηθοί διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας δηλώνουν ότι εκτελούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στηριζόμενοι κυρίως στην εμπειρία τους και ως βασικότερο κριτήριο επιλογής τους αποτελούν τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Δηλώνουν, επίσης, ότι δεν έλαβαν επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, καθώς υπάρχει έλλειψη προγραμμάτων ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνει και έρευνα στον κυπριακό χώρο από τους Θεοφιλίδη κ.ά. (2004).

Μέσα στα πλαίσια της ανάδειξης της αναγκαιότητας για ουσιαστικότερη εμπλοκή του βοηθού διευθυντή στο διοικητικό έργο του σχολείου, το προτεινόμενο Νέο Σχέδιο Αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009) προτείνει μια αναδιαμόρφωση του ρόλου του βοηθού διευθυντή στα πλαίσια της γενικότερης αναδόμησης και αποκέντρωσης του συστήματος διοίκησης του σχολείου (Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2004), με τη δημιουργία νέων ρόλων, όπως αυτό του παιδαγωγικού συμβούλου, και την παράλληλη υιοθέτηση συμμετοχικών μοντέλων διοίκησης, που να δημιουργούν τη διευθυντική-ηγετική ομάδα του σχολείου. Με βάση τα πιο πάνω, στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε η εξ' αρχής η θεώρηση ότι ο διευθυντής και οι αντίστοιχοι βοηθοί διευθυντές της ίδιας σχολικής μονάδας αποτελούν τη Διευθυντική Ομάδα του σχολείου.

### **Περίληψη**

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήθηκε ειδικότερος προσδιορισμός του προβλήματος και των βασικών αξόνων διερεύνησής του, μέσα από τη σύνθεση των πιο σημαντικών επιστημονικών πορισμάτων που σχετίζονται με τις βασικές έννοιες της παρούσας έρευνας και τις κύριες προσδιοριστικές μεταβλητές τους, στη βάση επτά υποενοτήτων.

Στην πρώτη υποενότητα επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση της έννοιας της σχολικής βελτίωσης, αναδεικνύοντας ως βασικό της πυρήνα τη συστημική ικανότητα του σχολικού οργανισμού να αυτό-διαχειρίζεται επιτυχώς την αλλαγή (Fink & Stoll, 1998·Hopkins, 2004). Στη διαδικασία αυτή σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλο της σχολικής διοίκησης και ηγεσίας (Senge, Garmbron-McCabe, Lukas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000) και της διάδρασης σημαντικών παραγόντων που αφορούν στις συνθήκες του οργανισμού, το τοπικό συγκείμενο (McLaughlin, 1998) και τα χαρακτηριστικά της ίδιας της αλλαγής (Hopkins & Lagerweij, 1996·Leithwood MacElheron-Hopkins, 2004·Πασιαρδής, 2008α).

Στη δεύτερη υποενότητα παρουσιάστηκαν προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν όσον αφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα και στη σχολική βελτίωση, προκειμένου να προσδιοριστεί τόσο το διαφορετικό περιεχόμενο της κάθε μιας και η μεταξύ τους σχέση όσο και οι συνθήκες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης, καθώς παρουσιάζουν μια επάλληλη πορεία εννοιολογικής και διαδικαστικής ανάπτυξης με κοινή τομή την επιδίωξη να λειτουργούν τα σχολεία αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές (Mortimore, 2001). Οι διαφορές τους εντοπίζονται κυρίως στις μεθοδολογικές και

φιλοσοφικές τους προσεγγίσεις καταδεικνύοντας ότι, η σχολική αποτελεσματικότητα παρουσιάζει εκείνα τα σχολικά χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται με συγκεκριμένα μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ η σχολική βελτίωση επικεντρώνεται στις διαδικασίες εκείνες οι οποίες επαληθεύουν τους παράγοντες για την προαγωγή της σχολικής αποτελεσματικότητας (Gray, 2001·Gray, Reynolds, Hopkins, Wilcox, Farrell & Jesson, 2000·Mortimore, 2001· Scheerens & Demeuse 2005).

Στην τρίτη υποενότητα διερευνήθηκαν οι μορφές που μπορεί να πάρει ο σχεδιασμός της σχολικής βελτίωσης, αναδεικνύοντας περαιτέρω τις συνθήκες που υποβοηθούν τέτοιους σχεδιασμούς, καθώς και τους ρόλους που απαιτούνται, ώστε να διευρυνθεί η αυτεπάρκεια του σχολείου στο να προάγει με επιτυχία τους στόχους του (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001). Η σχολική βελτίωση μπορεί να προωθηθεί με ποικίλες μορφές σχεδιασμού, οι οποίες απαντώνται στην καθημερινή πρακτική με μια πολυμορφία στρατηγικών όπως ο αναπτυξιακός σχεδιασμός, η αυτό-αξιολόγηση, το σχέδιο δράσης και η ανάπτυξη προσωπικού, που συνδέουν μαζί το σχολείο και τις αίθουσες διδασκαλίας με τους υπόλοιπους παράγοντες στη διαδικασία της αλλαγής.

Στην τέταρτη υποενότητα παρουσιάζεται η εξέλιξη της οργανωτικής θεωρίας και οι ερευνητικές τάσεις, οι οποίες συνέβαλα στη διαμόρφωση ενός πολυπαραδειγματικού επιστημονικού πεδίου, ανάλογα κάθε φορά με τη βαρύτητα που δινόταν στις οργανωτικές δομές ή στον ανθρώπινο παράγοντα (Κανελλόπουλος, 2002), το οποίο άσκησε σημαντική επίδραση στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. Μέσα στο χώρο της επιστήμης της διοίκησης αναδεικνύεται σημαντική η συμβολή όλων των θεωρητικών παραδειγμάτων, μορφοποιώντας ένα σύγχρονο ανοιχτό επιστημονικό πεδίο με ένα στερεό σώμα γνώσεων που παρέχει ποικιλία πλαισίων για την προσέγγιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων (Willower & Forsyth, 1999) και ειδικότερα των ζητημάτων που αφορούν στη σχολική βελτίωση.

Στην πέμπτη και έκτη υποενότητα, προκειμένου να στηριχθεί ο θεωρητικός και λειτουργικός ορισμός της έννοιας της ηγεσίας στην παρούσα έρευνα, παρουσιάστηκαν οι θεωρίες της ηγεσίας και η διαχρονική εξέλιξή τους, εντοπίζοντας προσεγγίσεις που άσκησαν σημαντική επίδραση στη μελέτη, αλλά και στην πρακτική της σχολικής ηγεσίας. Ειδικότερα, μέσα από τη χρήση της ιστορικής περιγραφής έγινε αναφορά στις θεωρίες των προσωπικών γνωρισμάτων, της συμπεριφοράς, του ενδεχομένου και της περίπτωσης και στις σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως η «οραματική ηγεσία», η «μετασχηματιστική ηγεσία», η «χαρισματική ηγεσία» και η «κατανεμημένη ηγεσία». Το φαινόμενο της ηγεσίας καταγράφεται ως σύμφυτο με το φαινόμενο της οργάνωσης και της διοίκησης, αποτελώντας βασικό παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας των κοινωνικών οργανισμών (Fullan, 2002), καθώς η δυναμική

επίδραση της άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας στην ανάπτυξη της σχολικής βελτίωσης αναδεικνύεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας (Harris, Day, Hopkins, Hargreaves & Chapman, 2005· Ogawa & Bossert, 1995· Reynolds & Cuttance, 1992· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995· Scheerens, 1992). Ως εκ τούτου, αναγκαία συνθήκη για να είναι ένα διοικητικό στέλεχος αποτελεσματικό, θα πρέπει να είναι ικανό να ασκεί ηγεσία (Πασιαρδής, 2008α), διαφοροποιώντας τον τρόπο που σκέπτονται οι άνθρωποι για το τι είναι επιθυμητό, δυνατό και αναγκαίο (Zaleznik, 1977· Μπουραντάς 2005 ), στη βάση ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού (Πασιαρδής, 2008α).

Στην έβδομη υποενότητα εξετάστηκε ο ρόλος της διευθυντικής ομάδας των εκπαιδευτικών μονάδων, του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή, στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, όπως έχει μέχρι σήμερα αναπτυχθεί στην καθημερινή πρακτική των σχολείων, σε μια διαλεκτική συζήτηση με τα πορίσματα των ερευνών στο πεδίο των σύγχρονων θεωριών διοίκησης και ηγεσίας. Ο ρόλος του διευθυντή, όπως καθορίζεται μέσα στο θεσμοθετημένο πλαίσιο των καθηκόντων του, είναι διττός, αφορά στα διοικητικά καθήκοντα, κατανομής έργου, συντονισμού, καθοδήγησης και ελέγχου (Σαΐτης, 2000), καθώς και στο αναπτυξιακό του έργο, που αφορά στη διαχείριση της αλλαγής και της σχολικής βελτίωσης (Glatter, 1986). Η μέχρι σήμερα σχολική πραγματικότητα αναδεικνύει την επικράτηση της διαχειριστικής διάστασης του ρόλου του σχολικού διευθυντή, καθώς βρίσκεται εγκλωβισμένος μέσα σε εκπαιδευτικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από ιεραρχική δομή, συγκεντρωτισμό, φόρτο εργασίας, απηρχαιωμένα συστήματα αξιολόγησης, επιμόρφωσης και ανάπτυξης (Fullan, 1991· 1988· Meyer & Macmillan, 2001). Η προοπτική ενός διευθυντή σχολείου να διευρύνει περαιτέρω τον αναπτυξιακό του ρόλο στηρίζεται κυρίως στη δυνατότητα του να λειτουργήσει ηγετικά, κατέχοντας εξειδικευμένες γνώσεις, ικανότητες και αξίες (Barth, 1989), ώστε να μπορεί να αναπτύσσει ένα κοινά αποδεκτό όραμα (Riley, 2000), κουλτούρα συνεχούς μάθησης και αλλαγής μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενότητας (MacNeill, Cavanagh & Silcox 2005), αναπτύσσοντας και αξιοποιώντας πλήρως το ανθρώπινο δυναμικό (Hallinger, Murphy & Hausman, 1992) και διαμορφώνοντας σχολικές δομές που να προάγουν ξεκάθαρους ρόλους και συμμετοχικές διαδικασίες (Muijjs & Harris, 2007). Αντίθετα με το ρόλο του διευθυντή, που τον διαμορφώνει ο ίδιος στη βάση κυρίως των θεσμοθετημένων καθηκόντων του και του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ο ρόλος του βοηθού διευθυντή καθορίζεται στην πράξη πρώτα από το διευθυντή και κατά δεύτερο από τον ίδιο το βοηθό διευθυντή, γεγονός που δημιουργεί από τη μια γενική ασάφεια στο ρόλο που έχει να διατελέσει, αλλά



ταυτόχρονα και αναγκαιότητα αλλαγής και ενδυνάμωσης του ρόλου του (Κυθρεώτης, 2003), ως μέρος του συνολικού αθροίσματος της ηγεσίας της Διευθυντικής Ομάδας του σχολείου.

Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει αναδείξει ότι η ανάπτυξη σχεδίων σχολικής βελτίωσης αποτελεί πρόκληση και πρόσκληση για το σύγχρονο σχολείο που επιδιώκει την ποιοτική αναβάθμισή του. Στην πρόκληση αυτή πραγματικά σημαντικός και κομβικός είναι ο ρόλος των διοικητικών-ηγετικών στελεχών. Κατ' επέκταση, ο σκοπός της παρούσας έρευνας να μελετήσει τις αντιλήψεις και τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, αναφορικά με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης θεωρείται «εκ των ων ουκ άνευ».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρονται οι λεπτομερείς περιγραφές των μεθόδων και των διαδικασιών που εφαρμόστηκαν για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται περιγραφή και τεκμηρίωση της στρατηγικής σχεδιασμού της έρευνας, περιγράφονται τα ερευνητικά εργαλεία, οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων και η στατιστική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Επίσης, τίθενται θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, καθώς και τρόποι διαχείρισής τους. Τέλος, κατατίθενται ηθικά διλήμματα και περιορισμοί που προέκυψαν.

### Επιλογή είδους έρευνας και μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων

Η μορφοποίηση του σκοπού της παρούσας έρευνας και των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων καθόρισε ως στρατηγική σχεδιασμού της την επισκόπηση (περιγραφική έρευνα), η οποία στοχεύει στη συλλογή δεδομένων για να περιγράψει τις υπάρχουσες συνθήκες ή να εντοπίσει σταθερές ή σχέσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η επισκόπηση ως μορφή έρευνας που μελετά εκτενώς ένα πολύπλοκο πρόβλημα σε μια δεδομένη στιγμή (Βάμβουκας, 2006), μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη στη μελέτη ενός πολύπλοκου ζητήματος όπως η σχολική βελτίωση. Επίσης, η συλλογή πληροφοριών με τη στρατηγική της επισκόπησης αυξάνει τις γνώσεις τόσο των εκπαιδευτικών για ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα, όσο και των προσώπων που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη στρατηγική είναι ιδιαίτερα σημαντική στη διερεύνηση του ζητήματος της σχολικής βελτίωσης, ειδικότερα αν επαναδιεξαχθεί σε παγκύπριο επίπεδο ερευνώντας και άλλες μεταβλητές, όπως οι αντιλήψεις των απλών εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα θα επηρεάσουν τον εκπαιδευτικό διάλογο γύρω από το ζήτημα του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης.

Ειδικότερα, η στρατηγική της επισκόπησης κινήθηκε στα πλαίσια της μικτής μεθοδολογίας (*mixed method design*) (Johson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Η έρευνα μικτής μεθοδολογίας βασίζεται στη δυναμική που προκύπτει από την πρακτική συνέργεια των συμπληρωματικών δυνατοτήτων και τη συγκάλυψη των αδυναμιών της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, παρέχοντας λεπτομερέστερα, ολοκληρωμένα και χρήσιμα ερευνητικά

αποτελέσματα (Tashakkori & Teddlie, 2003·Teddlie & Tashakkori, 2006). Ως εκ τούτου, προϋπόθεση ορθής αξιοποίησης αποτελεί ο καθορισμός από τον ερευνητή της κατάλληλης προσέγγισης για κάθε πτυχή της έρευνάς του (Μακράκης, 1997). Με βάση τα πιο πάνω και σε σχέση με τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που συνθέτουν το θεωρητικό της πλαίσιο, έγιναν ειδικότερες μεθοδολογικές επιλογές. Αναλυτικότερα, υιοθετήθηκε ένα διερευνητικό μοντέλο (*exploratory design*) δύο φάσεων (Creswell & Plano Clark, 2007), που στόχο είχε μέσα από τα αποτελέσματα της ποιοτικής φάσης να προχωρήσει στην ανάπτυξη της δεύτερης ποσοτικής φάσης. Το μοντέλο αυτό ενδείκνυται στην ανάπτυξη και αξιολόγηση ερευνητικού εργαλείου, όταν δεν υπάρχει άλλο διαθέσιμο, στον προσδιορισμό σημαντικών μεταβλητών που θα μελετηθούν ποσοτικά, καθώς και στη βαθύτερη διερεύνηση, αξιολόγηση, γενίκευση ενός φαινομένου (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003).

Η υιοθέτηση του διερευνητικού μοντέλου σχεδιασμού της έρευνας στηρίχθηκε πρώτιστα στη διαπίστωση ότι δεν βρέθηκε επαρκές βιβλιογραφικό υλικό που να πραγματεύεται το συγκεκριμένο πρόβλημα ή να καθορίζει κάποιες μεταβλητές του στο τοπικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Ούτε, επίσης, εντοπίστηκε κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων για το σκοπό της παρούσας έρευνας. Ως εκ τούτου, η χρήση του διερευνητικού μοντέλου συνέβαλε αρχικά στη βαθύτερη διερεύνηση των απόψεων της διευθυντικής ομάδας γύρω από το πρόβλημα. Μέσα από ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις μελών της διευθυντικής ομάδας συγκεκριμένων σχολείων λήφθηκαν δεδομένα, που σε συνδυασμό με τους θεματικούς άξονες που ανέδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση συντέλεσαν στην ανάπτυξη του ερευνητικού εργαλείου της ποσοτικής φάσης.

Οι ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζουν και συζητούν θέματα που αφορούν στους συμμετέχοντες, στη διαδικασία έρευνας-εργαλεία, στα ζητήματα αξιοπιστίας-εγκυρότητας και τέλος, στα ηθικά διλήμματα-περιορισμούς που προκύπτουν από την προτεινόμενη μεθοδολογία.

## **Διαδικασία έρευνας και εργαλεία**

### **Α΄ Φάση-Ποιοτική έρευνα**

Σκοπός της πρώτης ερευνητικής φάσης ήταν η ποιοτική διερεύνηση του θέματος με λίγους συμμετέχοντες, με τη χρήση συνέντευξης. Η συνέντευξη, αν και χρονοβόρα διαδικασία, θεωρείται ευέλικτη και προσαρμοστική (Bell, 2007). Παρέχει εξασφάλιση πλουσιότερων, λεπτομερέστερων στοιχείων, βαθύτερη ανάλυση και συγκεκριμενοποίηση του θέματος (Robson, 2007), μέσα από διασαφήνισεις και περαιτέρω εμβάθυνση στις απαντήσεις

του ερωτώμενου (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ταυτόχρονα, τα υποκείμενα εκφράζονται ευκολότερα και μπορούν να παρατηρηθούν εξωγλωσσικά στοιχεία, αντιδράσεις και συναισθήματά τους (Bell, 2007).

Εντούτοις, η συνολική αξιοπιστία και εγκυρότητα της μεθόδου αυτής θεωρείται περιορισμένη, καθώς ενέχει στοιχεία προκατάληψης και μεροληψίας, αφού επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του ερευνητή, του ερωτώμενου και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, που μπορεί να μην είναι ουδέτερο, να μην ανταποκρίνεται στην πραγματική εικόνα ή να κατευθύνει τον ερωτώμενο προς κάποια κατεύθυνση, κυρίως όταν ο ερευνητής βιώνει ανάλογες εμπειρίες με τα υποκείμενα (Βάμβουκας, 2006 Cohen et al., 2008). Κατ' επέκταση, η ίδια η παρουσία του ερευνητή επηρεάζει τον τρόπο υποβολής των ερωτήσεων, το στυλ του λόγου που αναπτύσσεται και κατ' ακολουθία, τις απαντήσεις του υποκειμένου (Βάμβουκας, 2006).

Οι συνεντεύξεις της φάσης αυτής ήταν τόσο ατομικές όσο και ομαδικές και είχαν ημιδομημένο χαρακτήρα, ώστε να κατευθυνθούν τα υποκείμενα στην ανάπτυξη απόψεων σχετικά με το σκοπό της έρευνας στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου, που να μην είναι κουραστικός για τους εμπλεκόμενους (Βάμβουκας, 2006). Συγκεκριμένα διενεργήθηκαν δέκα ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι πέντε με διευθυντές και οι πέντε με βοηθούς διευθυντές και δύο ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, η μια με πέντε διευθυντές και η άλλη με πέντε βοηθούς διευθυντές. Στα πλαίσια των συνεντεύξεων επιδιώχθηκε ελευθερία στη σειρά των ερωτήσεων, σαφήνεια, απλότητα στη διατύπωση, αλλά και παροχή επεξηγήσεων, χρόνου και προσοχής σε κάθε ζήτημα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του ερωτώμενου (Robson, 2007).

Το πλαίσιο των ερωτήσεων της συνέντευξης βασίστηκε στο σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ το περιεχόμενο των ερωτήσεων μορφοποιήθηκε κυρίως μέσα από τη διατύπωση του προβλήματος και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις (Παράρτημα Α), περιστράφηκαν γύρω από πέντε άξονες: α) Παράγοντες/συνθήκες που επηρεάζουν την ανάπτυξη σχολικής βελτίωσης. β) Αναγκαιότητα και εφαρμοσιμότητα του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης στα πλαίσια του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος. γ) Κατάλληλος ηγέτης για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. δ) Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης. ε) Ο ρόλος του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Το πλαίσιο των ερωτήσεων περιλάμβανε κλειστού τύπου δημογραφικές ερωτήσεις και ανοικτού τύπου ερωτήσεις γνώμης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επιλέγηκαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις γιατί παρέχουν ευελιξία και δυνατότητα βαθύτερης μελέτης του

θέματος, καθώς δίνονται άμεσες διευκρινήσεις (Robson, 2007). Επιτρέπουν, ακόμη, τον έλεγχο της εγκυρότητας των ερευνητικών υποθέσεων και δίνουν το περιθώριο για απρόβλεπτες απαντήσεις, υποδεικνύοντας μεταβλητές, σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί (Cohen et al., 2008). Τέλος, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνούνται, κατόπιν συγκατάθεσης των υποκειμένων, δίνοντας χρόνο εστίασης στις δηλώσεις του ερωτώμενου και άμεσων παρεμβάσεων, καθιστώντας το διάλογο ουσιαστικότερο (Robson, 2007).

### **Β΄ Φάση-Ποσοτική έρευνα**

Η δεύτερη ερευνητική φάση στόχευε στην κατασκευή, στον έλεγχο του ερευνητικού εργαλείου-ερωτηματολογίου και στην άντληση ποσοτικών δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο, ως διαδεδομένο, εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, παρέχει δομημένες αριθμητικές πληροφορίες που αναλύονται ευκολότερα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επιπλέον, παρέχει κοινό πλαίσιο αναφοράς για όλα τα υποκείμενα και αποτελεί φθινό τρόπο συλλογής δεδομένων (Βάμβουκας, 2006). Εντούτοις, τα κίνητρα των υποκειμένων παραμένουν άγνωστα, καθιστώντας ανέφικτο τον έλεγχο της εγκυρότητας των απαντήσεων (Robson, 2007). Επίσης, πολλά υποκείμενα παραλείπουν να επιστρέψουν τα ερωτηματολόγια, μειώνοντας την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και τέλος, παρατηρείται η τάση των υποκειμένων να απαντούν με βάση τι θεωρούν ότι πρέπει να είναι η απάντηση και όχι τι είναι πραγματικά (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Στο στάδιο του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε κατηγοριοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου, κατασκευάζοντας ένα συνοπτικό διάγραμμα ροής ερωτήσεων (Cohen et al., 2008), στη βάση των πέντε ερευνητικών αξόνων, όπως ορίστηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, επιδιώκοντας πλήρη κάλυψή τους (Cohen et al., 2008). Με βάση την ανάλυση αυτή διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο δομείται σε δύο μέρη (Παράτημα Β). Κατά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη σειρά, στον αριθμό και στη θέση των ερωτήσεων-δηλώσεων, ώστε να υπάρχει αρμονική μετάβαση ανάμεσα στα θέματα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Επίσης, κατά τη διατύπωση των δηλώσεων αποφευχθήκαν προτάσεις με διπλές αρνήσεις ή ασάφειες.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά στη διερεύνηση των πέντε μεταβλητών της έρευνας και το δεύτερο μέρος στην άντληση πληροφοριών δημογραφικού χαρακτήρα, περιγραφής του δείγματος. Το πρώτο μέρος αποτελείται από πέντε υποενότητες, στις οποίες περιλαμβάνονται δηλώσεις όπου τα υποκείμενα κλήθηκαν να δηλώσουν σε πενταβάθμια

διατακτική κλίμακα Likert (όπου το 1 αντιστοιχεί στο καθόλου και το 5 στο πάρα πολύ) σε ποιο βαθμό πιστεύουν ότι οι δηλώσεις που έχουν επιλεγεί για την κάθε υποενοότητα τους αντιπροσωπεύουν περισσότερο. Η πρώτη ενότητα αφορά στους παράγοντες/συνθήκες που επηρεάζουν την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης και διερευνήθηκε μέσα από 33 δηλώσεις. Η δεύτερη υποενοότητα ερευνήθηκε μέσα από 3 δηλώσεις και αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων που αφορούν στο βαθμό που κρίνουν αναγκαία, μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και είναι εφικτή η εφαρμογή ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου σήμερα. Η τρίτη υποενοότητα διερευνούσε την άποψη των μελών της Διευθυντικής Ομάδας δημοτικών σχολείων της Κύπρου ως προς τον ποιο άτομο θεωρούν καταλληλότερο να ηγηθεί του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης μέσα από 9 δηλώσεις. Η τέταρτη υποενοότητα διερευνούσε τις αντιλήψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να διαθέτει ο ηγέτης της σχολικής βελτίωσης, μέσα από 19 δηλώσεις. Η πέμπτη υποενοότητα αποσκοπούσε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη σκιαγράφιση του ρόλου του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης όπως παρουσιάζεται σήμερα στα σχολεία και όπως πιστεύουν ότι θα έπρεπε να είναι. Στο ερώτημα αυτό τα υποκείμενα κλήθηκαν να απαντήσουν σε 10 και 8 δηλώσεις αντίστοιχα. Επιλέγηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για το πιο πάνω ζήτημα, δηλώνοντας τις απόψεις τους για το τι συμβαίνει τώρα και τι θα έπρεπε να συμβαίνει, σε μια προσπάθεια να αποφευχθούν λάθη σύμφυτα με την ποσοτική μέθοδο έρευνας, τα οποία σχετίζονται με την προσπάθεια των ερωτώμενων να προσαρμόσουν τις απαντήσεις τους σε ό,τι πιστεύουν ότι θεωρείται πιο σωστό και παραδεκτό (Παναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Τέλος, το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, που αφορούν προσωπικά στοιχεία των υποκειμένων, φύλο, ηλικία, ανώτατος τίτλος σπουδών, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση-στη θέση-στο σχολείο που υπηρετούν, καθώς και δεδομένα χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν, επαρχία, τύπος σχολείου, αριθμός μαθητών.

Μετά την αρχική μορφοποίηση του ερωτηματολογίου, χορηγήθηκε πιλοτικά στα υποκείμενα της συνέντευξης, στους δέκα διευθυντές και στους δέκα βοηθούς διευθυντές, με σκοπό τη βελτίωσή του, στη βάση των παρατηρήσεών τους σχετικά με το περιεχόμενο, τη σαφήνεια, τη διατύπωση και τη σειρά των ερωτήσεων. Ακολούθως, με βάση τα αποτελέσματα της πιλοτικής χορήγησης και των εισηγήσεων της επιβλέπουσας καθηγήτριας έγιναν διορθώσεις, προσαρμογές, προσθαφαιρέσεις στο περιεχόμενο του ερωτηματολογίου που οριστικοποίησαν τη μορφή του. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο υποβλήθηκε για λήψη

άδειας χορήγησης στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού μέσω του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.

Μετά την τελική έγκριση του ερωτηματολογίου στάλθηκε σε 156 δημοτικά σχολεία της Κύπρου, τα οποία επιλέγηκαν με βάση την τυχαία αναλογική δειγματοληψία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιστράφηκαν οι φάκελοι που αφορούσαν 123 δημοτικά σχολεία της Κύπρου, ποσοστό 78,8% του πληθυσμού του δείγματος των σχολείων.

### **Αξιοπιστία και εγκυρότητα**

Η ποιότητα μιας έρευνας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την αξιοπιστία (*reliability*) και την εγκυρότητά (*validity*) της (Cohen, et al., 2008). Με την έννοια της εγκυρότητας γίνεται αναφορά στο βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο έγινε η έρευνα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Όπως επισημαίνεται, έρευνες που δεν είναι έγκυρες, δεν έχουν καμιά απολύτως αξία (Cohen, et al., 2008), καθώς τα αποτελέσματά τους αμφισβητούνται, επικρίνονται και απορρίπτονται (Βάμβουκας, 2006). Επίσης, η έννοια της αξιοπιστίας προσδίδεται σε μια έρευνα, εάν οι μετρήσεις ενός χαρακτηριστικού γνωρίσματος των υποκειμένων μπορούν να επαναληφθούν κάτω από τις ίδιες ακριβώς συνθήκες, δίνοντας τα ίδια αποτελέσματα (Bell, 2007). Ως εκ τούτου, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπόνηση ερευνητικών εργαλείων, ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

### **Αξιοπιστία και εγκυρότητα ποιοτικής έρευνας (Α΄ Φάση)**

Η εγκυρότητα στις συνεντεύξεις πλήττεται κυρίως λόγω της μεροληψίας (Cohen et al., 2008). Επίσης, εκφράζονται έντονες επιφυλάξεις ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλονται δεν είναι ουδέτερες και δεν ανταποκρίνονται στην πραγματική εικόνα (Βάμβουκας, 2006), καθώς επηρεάζονται από τις αντιλήψεις του ερευνητή και από τη σχέση ερευνητή υποκειμένων, ή τη σχέση του υποκειμένου με το υπό διερεύνηση θέμα. Για τον περιορισμό των αδυναμιών, ως προς την ουδετερότητα των ερωτήσεων και τη μη ανταπόκρισή τους στην πραγματικότητα, η ερευνήτρια προσπάθησε να διατηρήσει ουδέτερη στάση, παρέχοντας ελευθερία στα υποκείμενα να ξεκινούν από όποια πτυχή του ερωτήματος θέλουν. Επίσης, τους δόθηκε άνεση χρόνου, παρακίνηση και διευκρινήσεις, ώστε να αναπτύξουν τις σκέψεις τους, χωρίς να υποβάλλεται μια επιθυμητή απάντηση. Ως προς στην εγκυρότητα και αξιοπιστία, η ερευνήτρια τήρησε την ανωνυμία όλων όσοι έδωσαν συνέντευξη και διασφάλισε το δικαίωμα πρόσβασής τους στα δεδομένα της συνέντευξης οποιαδήποτε στιγμή (Βάμβουκας, 2006).

## **Αξιοπιστία και εγκυρότητα ποσοτικής έρευνας (Β΄ Φάση)**

Η αύξηση του βαθμού εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της δεύτερης ερευνητικής φάσης επιδιώχθηκε μέσω της φαινομενικής εγκυρότητας (*face validity*) και της εγκυρότητας περιεχομένου (*content validity*) (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ειδικότερα, για τη διασφάλιση της φαινομενικής εγκυρότητας έγινε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου στα υποκείμενα της συνέντευξης της ποιοτικής ερευνητικής φάσης, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο το εργαλείο γίνεται κατανοητό, μετρά και περιγράφει αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε μέσα στον καθορισμένο χρόνο (Βάμβουκας, 2006). Ακολούθως, έγιναν οι κατάλληλες διορθώσεις, ώστε οι ερωτώμενοι στην ποσοτική έρευνα, να μην αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη συμπλήρωσή του (Bell, 2007).

Όσον αφορά στην εγκυρότητα περιεχομένου, καταβλήθηκε προσπάθεια οι δηλώσεις να είναι αρκετές ώστε να καλύπτουν τους θεματικούς άξονες της έρευνας, να χαρακτηρίζονται από εσωτερική συνέπεια και ομοιογένεια, στηριζόμενες στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και στους λειτουργικούς ορισμούς που δόθηκαν στην πρώτη εργασία (Bell, 2007). Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε οι ερωτήσεις να μην περιέχουν ασάφειες, η διατύπωση να μην είναι κατευθυνόμενη, ώστε να υπονοείται η απάντηση, το λεξιλόγιο να μην περιλαμβάνει εξεζητημένους και δυσνόητους όρους και ο δείκτης δυσκολίας των ερωτήσεων να μη βρίσκεται στα άκρα. Ειδικότερα, η εγκυρότητα αυτή ενισχύθηκε, από τις πληροφορίες που λήφθηκαν από την πρώτη φάση της ποιοτικής έρευνας, καθώς, επίσης, από τη γνωμοδότηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας. Όπως επισημαίνεται, ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνεται το ερωτηματολόγιο είναι πολύ σημαντικός και ο προκαταρκτικός του έλεγχος, μέσω της πιλοτικής χορήγησης που έγινε, συντείνει στην επιτυχία του, αυξάνοντας ταυτόχρονα την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την πρακτικότητά του (Cohen, et al., 2008). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του προτεινόμενου σχεδίου έρευνας ενισχύθηκε, επίσης, από τις προγραμματισμένες ενέργειες της ερευνήτριας για διασφάλιση της ανωνυμίας κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και της διαβεβαίωσης ότι οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές, παροτρύνοντας έτσι τους συμμετέχοντες να απαντήσουν με ειλικρίνεια (Cohen, et al., 2008).

## **Συμμετέχοντες**

### **Δείγμα ποιοτικής έρευνας (Α΄ Φάση)**

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι διευθυντές και βοηθοί διευθυντές δημοτικών της Κύπρου, που κατείχαν αντίστοιχη οργανική θέση στην πρωτοβάθμια



εκπαίδευση στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Ως πλαίσιο δειγματοληψίας (Cohen, Manion & Morrison, 2008) λήφθηκε ο κατάλογος στελέχωσης των δημόσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης, όπου καταγράφονται όλες οι σχολικές μονάδες. Από τον κατάλογο αφαιρέθηκαν οι δέκα διευθυντές και οι δέκα βοηθοί διευθυντές, που επιλέγηκαν με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, ως τα υποκείμενα των συνεντεύξεων. Για την επιλογή των υποκειμένων των ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βολικής και σκόπιμης δειγματοληψίας, η οποία έδωσε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να επιλέξει άτομα στα οποία είχε εύκολη πρόσβαση (Cohen et al., 2008), αλλά και άτομα που θεωρεί ότι μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη διερεύνηση του υπό διερεύνηση θέματος (Κυριαζή, 2002). Προτάθηκε αυτή η στρατηγική δειγματοληψίας κυρίως γιατί τα διευθυντικά στελέχη, συχνά, λόγω φόρτου εργασίας, δεν εμπλέκονται σε ερευνητικές διαδικασίες με άτομα άγνωστά τους. Καταβλήθηκε προσπάθεια τα υποκείμενα αυτά να προέρχονται από όλες τις επαρχίες και να έχουν δημογραφικά χαρακτηριστικά που να τα καθιστούν αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού του δείγματος. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των συνεντεύξεων. Βασικό χαρακτηριστικό του δείγματος της ποιοτικής φάσης της έρευνας είναι ότι έχουν αρκετή εμπειρία στη θέση διευθυντικού στελέχους δημοτικών σχολείων, καθώς η πλειοψηφία (90%) των βοηθών διευθυντών βρίσκεται στη θέση βοηθού διευθυντή από 4-9 έτη και ποσοστό 80% των διευθυντών από 4-12 έτη στη θέση διευθυντή. Επιπλέον, ποσοστό 35% του δείγματος της ποιοτικής έρευνας κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και από αυτούς το 30% στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. Επίσης, τα υποκείμενα των συνεντεύξεων προέρχονταν από σχολεία τόσο αστικά (45%) όσο και της υπαίθρου (55%).

Πίνακας 3.

Δημογραφικά στοιχεία δείγματος συνεντεύξεων

Γενικές πληροφορίες		ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ		ΒΟΗΘΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ		ΣΥΝΟΛΙΚΑ	
		Συχνότητα <i>n</i>	Ποσοστό <i>%</i>	Συχνότητα <i>n</i>	Ποσοστό <i>%</i>	Συχνότητα <i>n</i>	Ποσοστό <i>%</i>
Φύλο	Άντρας	3	30	6	60	9	45
	Γυναίκα	7	70	4	40	11	55
Ηλικία	31-40	0	0	0	0	0	0
	41-50	5	50	9	90	14	70
	51-60	5	50	1	10	6	30
Θέση	Διευθυντής	10	100	0	0	10	50
	Βοηθός Διευθυντής	0	0	100	100	10	50
Έτη υπηρεσίας στην κπαίδευση	11-15	0	0	0	0	0	0
	16-20	0	0	1	10	1	5
	21-25	4	40	8	80	12	60
	26-30	0	0	1	10	1	5
	31-35	3	30	0	0	3	15
	35+ έτη	3	30	0	0	3	15
Έτη υπηρεσίας στη θέση βοηθού διευθυντή	1-3	1	10	1	10	2	10
	4-6	5	50	6	60	11	55
	7-9	3	30	3	30	6	30
	10-12	1	10	0	0	1	5
	13 και άνω	0	0	0	0	0	0

Έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή	1-3	2	20	0	0	3	15
	4-6	6	60	0	0	6	30
	7-9	1	10	0	0	1	5
	10-12	1	10	0	0	1	5
	13 και άνω	0	0	0	0	0	0
Επαρχία	Λευκωσία	4	40	4	40	8	40
	Λεμεσός	2	20	2	20	4	20
	Λάρνακα	2	20	2	20	4	20
	Πάφος	1	10	1	10	2	10
	Αμμόχωστος	1	10	1	10	2	10
Περιοχή	Πόλη	4	40	5	50	9	45
	Ύπαιθρος	6	60	5	50	11	55
Μέγεθος σχολείου	1-150 μαθητές	3	30	3	30	6	30
	151-250 μαθητές	5	50	4	40		
	251 και άνω	2	20	3	30		
Ανώτατος τίτλος σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Πτυχίο Πανεπιστημίου	6	60	5	50	11	55
	Μεταπτυχιακό (ΜΑ)	3	30	4	40	7	35
	Διδακτορικό (PhD)	1	10	0	0	1	5
	Άλλο	0	0	1	10	1	5
Τομέας Μεταπτυχιακού	Παιδαγωγικά	6	60	3	30	1	5
	Εκπαιδευτική Διοίκηση	1	10	1	10	6	30
	Άλλο	3	30	0	0	1	5

### Πληθυσμός και δείγμα ποσοτικής έρευνας (Β΄ Φάση)

Με την αφαίρεση των 10 διευθυντών και 10 βοηθών διευθυντών της ποιοτικής φάσης της έρευνας, λήφθηκε ως τελικό πληθυσμό του δείγματος, σύμφωνα με τον κατάλογο στελέχωσης των δημόσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης, όπου καταγράφονται όλες οι σχολικές μονάδες, συνολικά 858 διευθυντικά στελέχη δημοτικών σχολείων της Κύπρου (285 διευθυντές και 573 βοηθοί διευθυντές) (Πίνακας 4) .

Πίνακας 4.

*Αριθμοί διευθυντών και βοηθών διευθυντών ανά επαρχία*

A/A	ΕΠΑΡΧΙΑ	Αριθμός Διευθυντών	Αριθμός Βοηθών Διευθυντών	ΣΥΝΟΛΟ
1	Λευκωσία	112	222	334
2	Λεμεσός	73	128	201
3	Λάρνακα	54	120	174
4	Πάφος	29	57	86
5	Αμμόχωστος	17	46	63
	Παγκύπρια	285	573	858

Από τον πληθυσμό αυτό επιλέγηκε με την μέθοδο της τυχαίας αναλογικής δειγματοληψίας το αντιπροσωπευτικό δείγμα για την άντληση των ποσοτικών δεδομένων. Η τυχαία αναλογική δειγματοληψία δίνει στα υποκείμενα του πληθυσμού την ίδια πιθανότητα να αποτελέσουν υποκείμενα του δείγματος (Βάμβουκας 2006 Cohen et al., 2008) Ειδικότερα, για την επιλογή του τυχαίου δείγματος των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε πίνακας τυχαίων αριθμών και για το μέγεθος του δείγματος αυτού έγινε χρήση πίνακα με πιθανότητα σφάλματος μικρότερο του 2% (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Με βάση τον πίνακα αυτό, για πληθυσμό 285 ατόμων κρίνεται κατάλληλος αριθμός δείγματος 156 ατόμων, ποσοστό 55% του πληθυσμού των διευθυντών. Η τυχαία επιλογή του δείγματος των διευθυντών οδήγησε ταυτόχρονα και στην επιλογή των αντίστοιχων βοηθών διευθυντών που εργάζονταν στο ίδιο σχολείο με τους διευθυντές του δείγματος, ο αριθμός των οποίων ανερχόταν στους 316, ποσοστό 55% του πληθυσμού των βοηθών διευθυντών. Η κατανομή του πληθυσμού του δείγματος σε αυτή τη φάση φαίνεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5.

*Πληθυσμός και δείγμα ποσοτικής φάσης της έρευνας*

A/A	ΕΠΑΡΧΙΑ	Διευθυντές			Βοηθοί Διευθυντές		
		Πληθυσμός	Δείγμα		Πληθυσμός	Δείγμα	
			n	%		n	%
1	Λευκωσία	112	61	55	222	120	54
2	Λεμεσός	73	40	54	128	70	55
3	Λάρνακα	54	29	54	120	68	57
4	Πάφος	29	16	55	57	32	46
5	Αμμόχωστος	17	10	59	46	26	57
	Παγκύπρια	285	156	55	573	316	55

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε όλο το δείγμα (n=472) με ποσοστό ανταπόκρισης πολύ υψηλό της τάξης του 76,48% (n=361). Η ανταπόκριση του δείγματος θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή καθώς αντιπροσωπεύει το 42,32% του συνολικού πληθυσμού. Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει αναλυτικά τα ποσοστά ανταπόκρισης ανά επαρχία, δεικνύοντας ότι στις επαρχίες Λάρνακας, Λεμεσού, Αμμοχώστου και Πάφου η ανταπόκριση ήταν ιδιαίτερα υψηλή, με ποσοστά πέραν του 85% του δείγματος, σε αντίθεση με την ανταπόκριση του δείγματος στη Λευκωσία η οποία ήταν αισθητά χαμηλότερη (52,50%). Το αποτέλεσμα αυτό δικαιολογείται καθώς τα ερωτηματολόγια στις επαρχίες Λάρνακας, Λεμεσού, Αμμοχώστου και Πάφου

Πίνακας 6.

*Δείγμα και Ανταπόκριση*

A/A	ΕΠΑΡΧΙΑ	Διευθυντές			Βοηθοί Διευθυντές		
		Δείγμα	Ανταπόκριση		Δείγμα	Ανταπόκριση	
			n	n		%	n
1	Λευκωσία	61	34	55,73	120	63	52,50
2	Λεμεσός	40	35	87,50	70	60	85,71
3	Λάρνακα	29	29	100,00	68	67	98,53
4	Πάφος	16	15	93,75	32	26	81,25
5	Αμμόχωστος	10	10	100,00	26	22	84,62
	Παγκύπρια	156	123	78,85	316	238	75,32

στάλθηκαν δια χειρός με τη βοήθεια εκπαιδευτικών συνεργατών και φοιτητών ενώ στην επαρχία Λευκωσίας στάλθηκαν ταχυδρομικώς. Παράλληλα, το γεγονός ότι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ποσοστό 79% (n=123) των διευθυντών και ποσοστό 75% (n=238) των βοηθών διευθυντών του δείγματος καθιστά το ποσοστό ανταπόκρισης αντιπροσωπευτικό του δείγματος και του πληθυσμού.

### **Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος**

Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος αυτά διερευνήθηκαν μέσα από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, στη βάση 11 ερωτημάτων που ζητούσαν πληροφορίες για το φύλο, την ηλικία, τη θέση που κατέχουν, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας στη θέση βοηθού και στη θέση διευθυντή, τα ακαδημαϊκά προσόντα, το είδος του μεταπτυχιακού, καθώς, επίσης και χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν (επαρχία, περιοχή, αριθμητικό μέγεθος σχολείου). Από τον Πίνακα 7, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα πιο πάνω δημογραφικά χαρακτηριστικά φαίνεται ότι ποσοστό 72% των μελών της Διευθυντικής Ομάδας είναι γυναίκες και 28% άνδρες, με το ποσοστό των γυναικών στη θέση βοηθού διευθυντή (83%) να είναι πολύ υψηλότερο από το ποσοστό των αντρών (17%), σε αντίθεση με την αντιπροσώπευση των δύο φύλων στη θέση διευθυντή, όπου παρουσιάζουν σχεδόν τα ίδια ποσοστά (ποσοστό ανδρών διευθυντών 48,8%, ποσοστό γυναικών διευθυντών 52,2%). Κατ' επέκταση, παρά τη μεγαλύτερη αναλογία γυναικών βοηθών διευθυντών, η θέση του διευθυντή δημοτικών σχολείων της Κύπρου σήμερα είναι αναλογικά ανδροκρατούμενη.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μελών της διευθυντικής ομάδας (66,8%) έχουν ηλικία από 41-50 ετών, με το μεγαλύτερο ποσοστό των βοηθών διευθυντών (83,6%) να βρίσκεται σε αυτό το διάστημα ηλικίας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών (65,9%) να βρίσκεται στο διάστημα ηλικίας 51-60 ετών. Η μεγαλύτερη ηλικία των διευθυντών επιβεβαιώνει το ρόλο που διαδραματίζει, κατά το υφιστάμενο σύστημα στελέχωσης, η αρχαιότητα. Το 55,7% των μελών της Διευθυντικής Ομάδας υπηρετεί στην εκπαίδευση από 21-25 έτη. Στην κατηγορία αυτή εμπίπτει το 71,8 % των βοηθών διευθυντών, ενώ το υψηλότερο ποσοστό των διευθυντών 33,3% υπηρετεί πάνω από 33 έτη στην εκπαίδευση, ενισχύοντας την προηγούμενη παρατήρηση για το ρόλο της αρχαιότητας στην επιλογή διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Πίνακας 7.

Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Γενικές πληροφορίες		ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ		ΒΟΗΘΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ		ΣΥΝΟΛΙΚΑ	
		Συχνότητα <i>n</i>	Ποσοστό <i>%</i>	Συχνότητα <i>n</i>	Ποσοστό <i>%</i>	Συχνότητα <i>n</i>	Ποσοστό <i>%</i>
Φύλο	Άντρας	60	48,8	41	17,2	101	28
	Γυναίκα	63	52,2	197	82,8	260	72
Ηλικία	31-40	0	0,0	24	10,1	24	6,6
	41-50	42	34,1	199	83,6	241	66,8
	51-60	81	65,9	15	6,3	96	26,6
Θέση	Διευθυντής	123	100,0	0	0,0	123	34,1
	Βοηθός Διευθυντής	0	0,0	238	100,0	238	65,9
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	11-15	0	0,0	0	0,0	0	0
	16-20	0	0,0	32	13,4	32	8,9
	21-25	30	24,4	171	71,8	201	55,7
	26-30	22	17,9	24	10,1	46	12,7
	31-35	30	24,4	9	3,8	39	10,8
	35+ έτη	41	33,3	2	0,8	43	11,9
Έτη υπηρεσίας στη θέση βοηθού διευθυντή	1-3	15	12,2	71	29,8	86	23,8
	4-6	55	47,7	91	38,2	40,4	40,4
	7-9	45	36,6	65	27,4	30,5	30,5
	10-12	8	6,5	10	4,2	5	5

Έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή	1-3	68	55,3	0	0,0	68	18,8
	4-6	30	24,4	0	0,0	30	8,3
	7-9	18	14,6	0	0,0	18	5,0
	10-12	6	4,9	0	0,0	1	0,3
	13 και άνω	1	0,8	0	0,0		
Επαρχία	Λευκωσία	34	27,6	63	26,5	97	26,9
	Λεμεσός	35	28,5	60	25,2	95	26,3
	Λάρνακα	29	23,6	67	28,2	96	26,6
	Πάφος	15	12,2	26	10,9	41	11,4
	Αμμόχωστος	10	8,1	22	9,2	32	8,9
Περιοχή	Πόλη	64	52,0	118	49,6	182	50,4
	Ύπαιθρος	52	48,0	120	50,4	179	49,6
Μέγεθος σχολείου	1-150 μαθητές	58	47,2	79	33,2	137	38,0
	151-250 μαθητές	40	32,5	85	35,7	125	34,6
	251 και άνω	25	20,3	74	31,1	99	27,4
Ανώτατος τίτλος σπουδών	Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Πτυχίο Πανεπιστημίου	80	65,0	162	68,1	242	67,0
	Μεταπτυχιακό (ΜΑ)	35	28,5	69	29,0	104	28,8
	Διδακτορικό (PhD)	4	3,3	4	1,7	8	2,2
	Άλλο	4	3,3	3	1,3	7	1,9
Τομέας Μεταπτυχιακού	Παιδαγωγικά	25	12,2	22	9,2	37	10,2
	Εκπαιδευτική Διοίκηση	17	13,8	29	12,2	46	12,7
	Άλλο	8	6,5	23	9,7	31	8,6



Από τον Πίνακα 7 φαίνεται, επίσης, ότι το 40,4% των μελών της Διευθυντικής Ομάδας έχει υπηρετήσει ή υπηρετεί στη θέση βοηθού διευθυντή από 4-6 έτη και το 30,5% από 7-9 έτη. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσία στη θέση διευθυντή το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών (55,3%) υπηρετεί στη θέση από 1-3 χρόνια και ποσοστό 24,4% από 4-6 έτη. Ελάχιστοι διευθυντές (4,9%) βρίσκονται στη θέση διευθυντή πέραν των 10 ετών. Τα στοιχεία αυτά δεικνύουν ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων διαθέτουν σχετική εμπειρία στη διοίκηση δημοτικού σχολείου. Αρκετά μεγάλο είναι, όμως, το ποσοστό των βοηθών διευθυντών (29,8%) που έχουν πολύ περιορισμένη εμπειρία σε διοικητική θέση (1-3 έτη).

Όσον αφορά στις σπουδές των υποκειμένων του δείγματος παρατηρείται (Πίνακας 7) ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό (67%) των μελών της Διευθυντικής Ομάδας είναι κάτοχοι είτε πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου είτε πτυχίου πανεπιστημίου, ποσοστό 28,8% κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και ποσοστό 2,2% διδακτορικό τίτλο, με σχεδόν τα ίδια ποσοστά στην κατηγορία των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών. Από το 28,8% αυτών που κατέχουν μεταπτυχιακού επίπεδου σπουδών το 10,2% αφορά στον τομέα «Παιδαγωγικά», το 12,7% τον τομέα «Εκπαιδευτική Διοίκηση» και το 8,6% άλλο θέμα.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν τα υποκείμενα του δείγματος, σύμφωνα και πάλι με τον Πίνακα 7, παρατηρείται ότι 34 (ποσοστό 27,6%) σχολικές μονάδες είναι από τη Λευκωσία, 35 (ποσοστό 28,5%) σχολικές μονάδες από τη Λεμεσό, 29 (ποσοστό 23,6%) από τη Λάρνακα, 15 (ποσοστό 12,2%) από την Πάφο και 10 (ποσοστό 8,1%) από την Αμμόχωστο. Από τα σχολεία αυτά, το 52% είναι αστικά σχολεία και το 48% σχολεία υπαίθρου, ποσοστά που τα καθιστούν αντιπροσωπευτικά στα σχολεία από τα οποία προέρχεται ο πληθυσμός του δείγματος.

### **Διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων**

#### **Ποιοτική ανάλυση**

Η ανάλυση των δεδομένων της πρώτης φάσης της έρευνας ήταν ποιοτική. Ειδικότερα, οι απαντήσεις των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών τόσο των ατομικών όσο και των ομαδικών συνεντεύξεων αναλύθηκαν από πλευράς περιεχομένου ώστε να καλυφθούν πλήρως οι πέντε άξονες διερεύνησης, όπως διαμορφώθηκαν μέσα τη σκιαγράφηση του προβλήματος και τη βιβλιογραφική αναδίφηση: α) Παράγοντες/συνθήκες που επηρεάζουν την ανάπτυξη σχολικής

βελτίωσης. β) Αναγκαιότητα και εφαρμοσιμότητα του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης στα πλαίσια του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος. γ) Κατάλληλος ηγέτης για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. δ) Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης. ε) Ο ρόλος του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Αρχικά, τα ποιοτικά δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και έτυχαν επεξεργασίας μέσω της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου, κατασκευάζοντας ένα συνοπτικό διάγραμμα ροής ερωτήσεων (Cohen et al., 2008), ώστε τα ποιοτικά δεδομένα να μετατραπούν σε ποσοτικά, μετρήσιμα δεδομένα (Βάμβουκας 2006), με την μορφοποίηση ενός ερωτηματολογίου. Κατά τη διαδικασία αυτή, εντοπίστηκαν στοιχεία στις απαντήσεις, τα οποία δεν είχαν προβλεφθεί από το θεωρητικό πλαίσιο, καθώς και ερμηνείες, αιτιολογήσεις, δηλώσεις στήριξης ή και απόρριψης συγκεκριμένων δηλώσεων. Ένα τέτοιο στοιχείο είναι η άποψη ότι το υφιστάμενο σύστημα συνδικαλισμού επηρεάζει την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

### **Ποσοτική ανάλυση**

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 18.0 (*Statistical Package for Social Sciences*) για Windows. Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής, κατάλληλες για το απαιτούμενο είδος ανάλυσης που οδηγούσε στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας. Σε περιγραφικό επίπεδο, τα στοιχεία για κάθε μεταβλητή ομαδοποιήθηκαν κυρίως σε πίνακες ποσοστιαίας κατανομής συχνοτήτων και, όπου αυτό κρίθηκε σκόπιμο, εφαρμόστηκαν τα κατάλληλα, ανάλογα με το επίπεδο μέτρησης, στατιστικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς (επικρατούσα τιμή, διάμεσος, αριθμητικός μέσος όρος, τυπική απόκλιση), που επιτρέπουν τη συνοπτική κατανομή της κάθε μεταβλητής και τη συγκριτική ανάλυση των μεταβλητών. Για να διαπιστωθεί η εσωτερική συνάφεια και η αξιοπιστία ανάμεσα στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου που διερευνούσα το ίδιο ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Επίσης, διερευνήθηκε η διαφορά στις απόψεις των υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας, αναφορικά με τις δηλώσεις τους σε κάθε μεταβλητή, ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μελών της Διευθυντικής Ομάδας (φύλο, θέση, ηλικία, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, στη θέση βοηθού διευθυντή, στη θέση διευθυντή), καθώς επίσης και

ανάλογα με χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που υπηρετούν (περιοχή, μέγεθος σχολείου). Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν τα παραμετρικά στατιστικά κριτήρια T-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα (για τις μεταβλητές φύλο, θέση, περιοχή σχολείου) και η ανάλυση διασποράς-One Way Anova (*analysis of variance*) (για τις μεταβλητές ηλικία, ανώτατος τίτλος σπουδών, θέμα/τομέας μεταπτυχιακού, περιοχή και μέγεθος σχολείου).

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης (*factor analysis*) για τις υποενότητες του ερωτηματολογίου που αφορούν στους παράγοντες-συνθήκες που επηρεάζουν την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης (Α υποενότητα), τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης (Δ υποενότητα) και για τις δηλώσεις που αφορούν στο ρόλο του διευθυντή στη ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης (Ε υποενότητα) και το ρόλο του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης (Στ υποενότητα). Η στατιστική της τεχνικής της παραγοντικής ανάλυσης βασίζεται στις διασυσχετίσεις των μεταβλητών με σκοπό την μείωση των δεδομένων (*data reduction*), ομαδοποιώντας έτσι τις μεταβλητές που σχετίζονται μεταξύ τους σε ένα μικρότερο αριθμό παραγόντων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης περιλαμβάνει ποικιλία σχετικών τεχνικών, όπως η ανάλυση κύριων συνιστωσών (*principal components analysis-PCA*) και η ανάλυση παραγόντων (*factor analysis-FA*) (Pallant, 2007). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική κυρίων συνιστωσών και για την καλύτερη ερμηνεία των παραγόντων που εξάχθηκαν η τεχνική της ορθογωνίας περιστροφής (*varimax rotation*), εκεί όπου δεν αναμενόταν κάποιος βαθμός συνάφειας μεταξύ των παραγόντων που θα εξαγονταν και η τεχνική της πλάγιας περιστροφής των αξόνων (*oblimin rotation*), εκεί όπου ήταν αναμενόμενη η συνάφεια ανάμεσα στους παράγοντες που θα εξαγονταν (Νόβα-Καλστούνη, 2006). Ακολούθως, για να ελεγχθεί η εσωτερική συνάφεια των εξαγόμενων παραγόντων αξιοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Επιπλέον, διερευνήθηκε η διαφορά στις απόψεις των υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά που αφορούν στο φύλο, την ηλικία, τη θέση και τα ακαδημαϊκά προσόντα ως προς τους παράγοντες που εξάχθηκαν στις υποενότητες του ερωτηματολογίου όπου εφαρμόστηκε παραγοντική ανάλυση.

## Ηθικά διλήμματα και περιορισμοί

Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι τόσο η επιλογή μιας συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής όσο και των ερευνητικών μεθόδων που τη στηρίζουν, συνεπακόλουθα οδηγούν στην παραδοχή ποικίλων περιοριστικών παραμέτρων σε σχέση με τα ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία αναμένεται να εξαχθούν (Βάμβουκας, 2006). Σύμφωνα με το Robson (2007), η παρουσίαση μιας ολοκληρωμένης εικόνας ενός ζητήματος είναι δύσκολο έργο, καθώς συγκεκριμένα ερωτήματα και δηλώσεις του ερευνητικού εργαλείου αντικατοπτρίζουν ορισμένες μόνο πτυχές του «πραγματικού κόσμου». Επομένως, εκ των προτέρων μπορεί να ειπωθεί ότι η εικόνα που θα προκύψει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν θα είναι πλήρως ολοκληρωμένη.

Σε αυτό συμβάλλουν και άλλοι μεθοδολογικοί περιορισμοί, όπως ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης διαφόρων ζητημάτων ανάμεσα στα υποκείμενα και στον ερευνητή (Βάμβουκας, 2006). Επίσης, παρ' όλο που το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο άτομο δεν διασφαλίζεται ότι το ίδιο αυτό άτομο έχει συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο (Robson, 2007). Ακόμη, η δυνατότητα των υποκειμένων να διαβάσουν το σύνολο των ερωτήσεων, πριν αρχίσουν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, πιθανόν να οδηγεί στην εκλογίκευση των αποτελεσμάτων (Βάμβουκας, 2006). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο, ενδεχομένως να περιέχει δηλώσεις που να σκιαγραφούν την ταυτότητα του υποκειμένου και έτσι, δεν μπορεί να θεωρείται πλήρως ανώνυμο (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Κατ' επέκταση, τα υποκείμενα, συνειδητοποιώντας τον κίνδυνο της μη διασφάλισης της ανωνυμίας τους, πιθανόν να αναφέρονται στο τι θεωρούν ιδεατή πραγματικότητα και όχι στην πραγματικότητα ως έχει, γεγονός που καθιστά δύσκολο τον έλεγχο της ορθότητας και ακρίβειας των δηλώσεων (Βάμβουκας, 2006). Επιπρόσθετα, περιορισμός προκύπτει και από την παράλειψη επιστροφής ερωτηματολογίων σημαντικού μέρους του δείγματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Γεγονός που εγείρει ποικίλους προβληματισμούς κυρίως ως προς το γιατί αρνήθηκαν τα άτομα αυτά να συμμετάσχουν και σε τι διαφέρουν τα άτομα αυτά από τα άτομα που απάντησαν (Nisbet & Entwistle, *όπ.αναφ.* στο Βάμβουκας, 2006).

Στην άμβλυνση των πιο πάνω περιορισμών συνέβαλε η προσπάθεια η οποία κατέβαλε η ερευνήτρια ώστε να τηρηθούν σημαντικοί κανόνες δεοντολογίας που αφορούν στην παρούσα έρευνα, οι οποίοι παρουσιάστηκαν λεπτομερέστερα στην προηγούμενη ενότητα, όπως η εξασφάλιση άδειας από το διευθυντή της κάθε

σχολικής μονάδας και η πλήρης ενημέρωση των συμμετεχόντων για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, τόσο μέσα από τη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου όσο και με την προσωπική επαφή και συζήτηση με συνεργάτες της, ώστε να επιτευχθεί η συγκατάθεση και η εθελοντική συμμετοχή τους σε αυτήν. Επίσης, στην κατεύθυνση αυτή συνέβαλε και η διαβεβαίωση από την ερευνήτρια για εχεμύθεια και εμπιστευτικότητα κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς επίσης ότι, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν θα χρησιμοποιηθούν παρά μόνο για τους συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς (Βάμβουκας, 2006). Επιπλέον, η δέσμευση της ερευνήτριας να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα ακριβώς ως έχουν, χωρίς να υποστούν οποιαδήποτε αλλοίωση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Σημαντικοί να ληφθούν υπόψη, είναι και οι περιορισμοί που προκύπτουν κατά τη διενέργεια συνεντεύξεων, οι οποίοι εστιάζονται κυρίως στο χρόνο και στο χώρο διεξαγωγής τους (Bell, 2001). Ως εκ τούτου, τα υποκείμενα των συνεντεύξεων κλήθηκαν να καθορίσουν τα ίδια το χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής της συνέντευξης, ώστε να υπάρχει ησυχία και να νιώθουν άνετα. Επιπρόσθετα, αν και η ερευνήτρια κατέβαλε προσπάθεια να έχει ουδέτερη στάση κατά τη συνέντευξη ίσως να μην επιτεύχθηκε σε μέγιστο βαθμό, αφού τα υποκείμενα ήταν γνωστά σε αυτήν (Βάμβουκας, 2006).

Παράλληλα με τους μεθοδολογικούς περιορισμούς, αναφύονται και ηθικά διλήμματα κυρίως ως προς την προσπάθεια της ερευνήτριας να εκμαιεύσει σκέψεις-προβληματισμούς των υποκειμένων για ζητήματα αρκετά ευαίσθητα, που αφορούν στη σχολική τους μονάδα και στις αδυναμίες της, στον ηγετικό ρόλο και στα χαρακτηριστικά των ατόμων που ηγούνται. Για το ζήτημα αυτό, οι Cohen et al. (2008), συνιστούν ότι χρειάζεται να δίνονται ακόμη περισσότερες εγγυήσεις προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, η ερευνήτρια τόνισε ιδιαίτερα τη διασφάλιση της ανωνυμίας, της εμπιστευτικότητας των δεδομένων, του δικαιώματος αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο της συνέντευξης, μη απάντησης σε ερωτήσεις, πρόσβασης και επέμβασης στο αντίγραφο της συνέντευξης (Βάμβουκας, 2006· Cohen et al., 2008).

## **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διεύρυνση των αντιλήψεων και απόψεων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής

βελτίωσης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη βάση της στρατηγικής σχεδιασμού της επισκόπησης, στα πλαίσια χρήσης μικτής μεθοδολογίας, ποιοτικής και ποσοτικής. Κατά την ποιοτική φάση της έρευνας λήφθηκαν ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις από 10 διευθυντές και 10 βοηθούς διευθυντές. Τα αποτελέσματα της φάσης αυτής, συνδυαζόμενα με τους θεματικούς άξονες που ανέδειξε η βιβλιογραφική αναδίφηση, οδήγησαν στην ανάπτυξη του ερωτηματολογίου, ως το ερευνητικό εργαλείο της ποσοτικής φάσης που ακολούθησε. Ο πληθυσμός της έρευνας περιλάμβανε τους διευθυντές και τους βοηθούς διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου, που κατείχαν οργανική θέση διευθυντή και βοηθού διευθυντή αντίστοιχα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, το σχολικό έτος 2010-2011. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία αναλογική δειγματοληψία και είχε πληθικό αριθμό 156 για τους διευθυντές και 285 για τους βοηθούς διευθυντές. Το ποσοστό ανταπόκρισης του δείγματος ήταν πολύ υψηλό της τάξης του 76,48%. Αρχικά, έγινε ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων και ακολούθως των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου, με τεχνικές περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS 18.0. Τέλος, έγινε αναφορά στις ενέργειες διασφάλισης της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των ερευνητικών διαδικασιών και μεθόδων, καθώς και στα ηθικά διλήμματα και στους περιορισμούς που αναφέρονται από το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

#### **Εισαγωγή**

Η παρουσίαση και περιγραφή των ευρημάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, χωρίζεται σε πέντε υποενότητες, οι οποίες αποσκοπούν στο να δώσουν απαντήσεις στα αντίστοιχα πέντε ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας:

1. Ποιες συνθήκες θεωρούν τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημαντικές στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης; Σε ποιο βαθμό αυτές οι απόψεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν στο φύλο, στη θέση στη διοίκηση, στην ηλικία και στη μόρφωση των υποκειμένων;
2. Υπάρχει σήμερα αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου βελτίωσης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, σύμφωνα με τις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας; Σε ποιο βαθμό αυτές οι απόψεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν στο φύλο, στη θέση στη διοίκηση, στην ηλικία και στη μόρφωση των υποκειμένων;
3. Ποιοι θεωρούνται κατά την άποψη των μελών της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου ότι είναι οι καταλληλότεροι να ηγηθούν του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας; Σε ποιο βαθμό αυτές οι απόψεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν στο φύλο, στη θέση στη διοίκηση, στην ηλικία και στη μόρφωση των υποκειμένων;
4. Ποια θεωρούνται από τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου τα χαρακτηριστικά εκείνων που είναι κατάλληλοι να ηγηθούν του σχεδίου σχολικής βελτίωσης; Σε ποιο βαθμό αυτές οι απόψεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν στο φύλο, στη θέση στη διοίκηση, στην ηλικία και στη μόρφωση των υποκειμένων;

5. Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας; Σε ποιο βαθμό αυτές οι απόψεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος που αφορούν στο φύλο, στη θέση στη διοίκηση, στην ηλικία και στη μόρφωση των υποκειμένων;

Επιπλέον, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην κάθε υποενότητα παρουσιάζονται πρώτα τα περιγραφικά στοιχεία και ακολούθως τα στοιχεία της παραγοντικής ανάλυσης.

### **Συνθήκες σχολικής βελτίωσης**

Με σκοπό τη διερεύνηση των συνθηκών που θεωρούν τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας σημαντικές στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης συλλέχθηκαν πληροφορίες μέσα από 33 δηλώσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert από 1 (=καθόλου) έως 5 (=πάρα πολύ), που περιλαμβάνονταν στην πρώτη υποενότητα του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Β). Οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζονται με την ποσοστιαία κατανομή, τους μέσους όρους και τις κεντρικές τιμές αναλυτικά στον Πίνακα 8. Διερευνώντας, αρχικά, την εσωτερική συνάφεια και αξιοπιστία των δηλώσεων αυτών διαπιστώθηκε υψηλή αξιοπιστία με το δείκτη *Cronbach'a*=0,88. Ακολούθως, εξετάζοντας τις τοποθετήσεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας του δείγματος της έρευνας στις επιμέρους δηλώσεις φαίνεται γενικά ότι, οι 27 από τις 33 δηλώσεις έχουν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, με το συνθετικό μέσο όρο σημαντικότητας των δηλώσεων αυτών να ανέρχεται στο 4,21. Αθροίζοντας τα ποσοστά των κατηγοριών πολύ και πάρα πολύ, στις δηλώσεις των συνθηκών που θεωρούν τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας ότι επιδρούν θετικά στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, όπως φαίνονται στον Πίνακα 8, παρατηρείται ότι, τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν 8 δηλώσεις «η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση-διδακτικό προσωπικό-μαθητές-βοηθητικό προσωπικό)» (98,40%), «η ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες» (97,20%), «η ύπαρξη κοινού οράματος για το προσωπικό-μαθητές-γονείς» (95,30%), «η ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου» (95,30%), «η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη Διευθυντική Ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς,



κοινότητα-Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κ.λπ.)» (95,10%), «η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο» (94,50%), «η αφοσίωση και η δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης» (92,50%), «η επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης» (92,30%) και «η επιμόρφωση των βοηθών διευθυντών σε θέματα σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης» (91,40%).

Πίνακας 8.

Συνθήκες που επιδρούν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης

A/A		Μέσος Όρος	Κεντρική Τιμή Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	ΣΥΝΟΛΟ	
Δήλωση		M.O.	Mdn	%	%	%	%	%	
1.	Η ύπαρξη κοινού οράματος για το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς.	4,54	5	0	1,1	3,6	35,7	59,6	100
2.	Η ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες.	4,72	5	0	0	2,5	22,4	74,8	100
3.	Η μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα.	4,30	4	0	0,6	10,5	46,8	42,1	100
4.	Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	4,02	4	0	2,5	19,7	51,5	26,3	100
5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	4,05	4	0,3	4,7	18,3	42,9	33,5	100
6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	3,65	4	0,6	9,7	29,9	42,9	16,3	100
7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	3,86	4	0,6	3,0	24,9	53,2	18,3	100
8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	4,78	5	0	0	1,7	18,6	79,8	100
9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	4,58	5	0	0,3	4,7	31,9	63,2	100
10.	Η ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου.	4,60	5	0	0	4,7	30,2	65,1	100
11.	Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.	4,51	5	0,3	0	5,3	37,7	56,8	100
12.	Η διοικητική-οργανωτική ικανότητα των εκπαιδευτικών.	4,17	4	0	1,7	13,6	50,7	34,1	100
13.	Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού.	4,09	4	0	2,2	16,1	51,8	29,9	100
14.	Η διενέργεια έρευνας δράσης από τη διευθυντική ομάδα.	4,00	4	0	2,8	22,4	46,3	28,3	100
15.	Η ύπαρξη τακτού χρόνου για την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	4,06	4	0	3,9	22,4	37,1	36,3	100

16.	Η υποχρέωση υποβολής του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας σε ειδική για το θέμα αυτό υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.	3,02	3	6,6	24,9	35,5	25,2	7,8	100
17.	Η ύπαρξη συστήματος παρατήρησης/ αξιολόγησης σταδίων ανάπτυξης του σχεδίου βελτίωσης για σκοπούς συνεχούς βελτίωσής του.	3,85	4	0	6,9	25,8	42,9	24,4	100
18.	Η σαφήνεια των ρόλων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.	4,22	4	0,3	1,9	13,9	43,5	40,4	100
19.	Η υφιστάμενη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.	2,65	2	14,7	37,1	24,7	15,2	8,0	100
20.	Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας της διευθυντικής ομάδας.	2,87	3	21,9	23,5	16,6	21,9	16,1	100
21.	Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας των απλών εκπαιδευτικών.	2,80	3	23	22,7	18,8	23,0	12,5	100
22.	Το υφιστάμενο σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης.	2,71	3	15,5	26,9	34,3	16,9	6,1	100
23.	Η ουσιαστική εμπλοκή των γονιών σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	3,33	3	5,0	12,7	39,9	29,1	13,3	100
24.	Η στήριξη από ειδικούς σε θέματα σχολικής βελτίωσης σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	4,11	4	0	2,5	18,8	44,0	34,6	100
25.	Η επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	4,40	4	0	1,4	6,4	43,5	48,8	100
26.	Η επιμόρφωση των βοηθών διευθυντών σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	4,39	4	0	0,8	7,8	43,5	47,9	100
27.	Η επιμόρφωση των απλών εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	4,28	4	0	1,4	11,6	44,9	42,1	100
28.	Η αφοσίωση και η δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης.	4,48	5	0	0	7,5	36,8	55,7	100
29.	Οι απαιτήσεις του διευθυντή από το προσωπικό που εμπλέκεται στην ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης.	3,99	4	0	2,2	23,8	46,8	27,1	100
30.	Οι διαδικασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	3,90	4	0	3,9	25,2	48,2	22,7	100
31.	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	4,08	4	1,1	2,2	17,7	45,2	33,8	100
32.	Η ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων.	4,30	4	0,8	1,4	9,7	44,0	44,0	100
33.	Το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών)	3,70	4	3,3	8,3	26,9	38,2	23,3	100

Άλλες συνθήκες που καταγράφηκαν, με υψηλά ποσοστά δηλώσεων, ανάμεσα σε αυτές που επηρεάζουν θετικά σε σημαντικό βαθμό το σχεδιασμό σχολικής βελτίωσης, σύμφωνα με τον Πίνακα 8, είναι «η μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα» (88,90%), «η ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων» (88%), «η επιμόρφωση των απλών εκπαιδευτικών σε θέματα σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης» (87%), «η διοικητική-οργανωτική ικανότητα των εκπαιδευτικών» (84,8%), «η σαφήνεια των ρόλων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού» (83,9%) και «η ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού» (81,70%).

Η συνθήκη η οποία φαίνεται, σύμφωνα με τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας (Πίνακας 8), ότι δεν επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, καθώς στην πλειοψηφία των υποκειμένων δήλωσαν λίγο (14,7%) ή καθόλου (37,1%) να συμβάλλει στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, είναι «η υφιστάμενη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος». Πολύ κοντά στην πιο πάνω κατηγορία συνθηκών, σύμφωνα με τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας που συγκέντρωσαν στη συνάθροιση του ποσοστού λίγο και καθόλου αρκετά υψηλό ποσοστό, είναι οι παράγοντες που σχετίζονται με το φόρτο εργασίας και ειδικότερα «ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας των απλών εκπαιδευτικών» (46,5%) και «ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας της Διευθυντικής Ομάδας» (45,4%), καθώς επίσης και «το υφιστάμενο σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης» (42,4%). Τέλος, οι συνθήκες που φαίνεται, σύμφωνα με τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας, να μην επηρεάζουν προς τη θετική κατεύθυνση την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, αφού η πλειοψηφία των υποκειμένων δήλωσε λίγο (24,9% και 12,7% αντίστοιχα) ή αρκετά (35,5% και 39,9% αντίστοιχα), είναι «η υποχρέωση υποβολής του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας σε ειδική για το θέμα αυτό υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού» και «η ουσιαστική εμπλοκή των γονιών σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης».

Κρίθηκε, επίσης, σκόπιμο να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για το ποιες συνθήκες θεωρούν ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης σε σχέση με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, θέση, μόρφωση). Ειδικότερα, για τις πιο πάνω διερευνήσεις χρησιμοποιήθηκαν τα παραμετρικά στατιστικά κριτήρια T-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα για τις μεταβλητές φύλο, θέση και ανάλυση διασποράς-One Way Anova (*analysis of variance*) για τις

μεταβλητές ηλικία και μόρφωση. Με βάση τα αποτελέσματα, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς πέντε συνθήκες που επηρεάζουν την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, την «ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες» ( $t(358)=2,49, p=0,013$ ), τη «μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα» ( $t(359)=2,40, p=0,017$ ), τη «σαφήνεια των ρόλων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού» ( $t(359)=2,15, p=0,032$ ), τις «διαδικασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $t(359)=2,64, p=0,009$ ) και την «υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου» ( $t(359)=2,84, p=0,005$ ), με τις γυναίκες μέλη της Διευθυντικής Ομάδας να έχουν υψηλότερους μέσους όρους σε σύγκριση με τους άντρες.

Επιπλέον, σύμφωνα με το κριτήριο Independent-Samples T-Test, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 10, βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις, ανάμεσα στα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας που κατέχουν θέση διευθυντή και αυτών που κατέχουν θέση βοηθού διευθυντή, ως προς τις αντιλήψεις τους για το βαθμό συμβολής της «αφοσίωσης και δέσμευσης του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης» στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης ( $t(359)=2,24, p=0,025$ ), με τους διευθυντές να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο από τους βοηθούς διευθυντές. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε, όπως φαίνεται στον Πίνακα 10 και στις απόψεις των δύο πιο πάνω υποομάδων των υποκειμένων ως προς τη συμβολή του «μεγέθους της σχολικής μονάδας» στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης ( $t(359)=3,40, p=0,001$ ), με τους μέσους όρους των βοηθών διευθυντών να είναι υψηλότεροι από αυτούς των διευθυντών.

Για τη διερεύνηση της διαφοράς στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για το βαθμό που επηρεάζουν οι συγκεκριμένες συνθήκες στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (*One Way ANOVA*), τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 11. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτά, στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας εντοπίζεται ανάμεσα σε έξι συνθήκες.

Πίνακας 9.

Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για τις συνθήκες που επιδρούν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης

A/A	Δήλωση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	P																																																																																																			
1.	Η ύπαρξη κοινού οράματος για το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς.	Άνδρας	101	4,44	0,68	-1,751	359	0,080																																																																																																			
		Γυναίκα	260	4,57	0,59				2.	Η ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες.	Άνδρας	101	4,62	0,58	-2,489	358	0,013	Γυναίκα	260	4,76	0,45	3.	Η μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα.	Άνδρας	101	4,16	0,67	-2,405	359	0,017	Γυναίκα	260	4,35	0,66	4.	Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	Άνδρας	101	3,99	0,75	-0,419	359	0,676	Γυναίκα	260	4,02	0,74	5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	Άνδρας	101	3,99	0,953	-0,829	358	0,408	Γυναίκα	260	4,07	0,815	6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Άνδρας	101	3,58	0,86	-,0904	357	0,366	Γυναίκα	260	3,67	0,89	7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Άνδρας	101	3,75	0,72	-1,606	359	0,109	Γυναίκα	260	3,89	0,77	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Άνδρας	101	4,75	0,49	-0,750	359	0,454	Γυναίκα	260	4,79	0,43	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Άνδρας	101	4,53	0,67	-0,879	359
2.	Η ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες.	Άνδρας	101	4,62	0,58	-2,489	358	0,013																																																																																																			
		Γυναίκα	260	4,76	0,45				3.	Η μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα.	Άνδρας	101	4,16	0,67	-2,405	359	0,017	Γυναίκα	260	4,35	0,66	4.	Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	Άνδρας	101	3,99	0,75	-0,419	359	0,676	Γυναίκα	260	4,02	0,74	5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	Άνδρας	101	3,99	0,953	-0,829	358	0,408	Γυναίκα	260	4,07	0,815	6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Άνδρας	101	3,58	0,86	-,0904	357	0,366	Γυναίκα	260	3,67	0,89	7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Άνδρας	101	3,75	0,72	-1,606	359	0,109	Γυναίκα	260	3,89	0,77	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Άνδρας	101	4,75	0,49	-0,750	359	0,454	Γυναίκα	260	4,79	0,43	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Άνδρας	101	4,53	0,67	-0,879	359	0,380	Γυναίκα	260	4,59	0,56								
3.	Η μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα.	Άνδρας	101	4,16	0,67	-2,405	359	0,017																																																																																																			
		Γυναίκα	260	4,35	0,66				4.	Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	Άνδρας	101	3,99	0,75	-0,419	359	0,676	Γυναίκα	260	4,02	0,74	5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	Άνδρας	101	3,99	0,953	-0,829	358	0,408	Γυναίκα	260	4,07	0,815	6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Άνδρας	101	3,58	0,86	-,0904	357	0,366	Γυναίκα	260	3,67	0,89	7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Άνδρας	101	3,75	0,72	-1,606	359	0,109	Γυναίκα	260	3,89	0,77	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Άνδρας	101	4,75	0,49	-0,750	359	0,454	Γυναίκα	260	4,79	0,43	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Άνδρας	101	4,53	0,67	-0,879	359	0,380	Γυναίκα	260	4,59	0,56																					
4.	Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	Άνδρας	101	3,99	0,75	-0,419	359	0,676																																																																																																			
		Γυναίκα	260	4,02	0,74				5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	Άνδρας	101	3,99	0,953	-0,829	358	0,408	Γυναίκα	260	4,07	0,815	6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Άνδρας	101	3,58	0,86	-,0904	357	0,366	Γυναίκα	260	3,67	0,89	7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Άνδρας	101	3,75	0,72	-1,606	359	0,109	Γυναίκα	260	3,89	0,77	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Άνδρας	101	4,75	0,49	-0,750	359	0,454	Γυναίκα	260	4,79	0,43	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Άνδρας	101	4,53	0,67	-0,879	359	0,380	Γυναίκα	260	4,59	0,56																																		
5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	Άνδρας	101	3,99	0,953	-0,829	358	0,408																																																																																																			
		Γυναίκα	260	4,07	0,815				6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Άνδρας	101	3,58	0,86	-,0904	357	0,366	Γυναίκα	260	3,67	0,89	7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Άνδρας	101	3,75	0,72	-1,606	359	0,109	Γυναίκα	260	3,89	0,77	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Άνδρας	101	4,75	0,49	-0,750	359	0,454	Γυναίκα	260	4,79	0,43	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Άνδρας	101	4,53	0,67	-0,879	359	0,380	Γυναίκα	260	4,59	0,56																																															
6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Άνδρας	101	3,58	0,86	-,0904	357	0,366																																																																																																			
		Γυναίκα	260	3,67	0,89				7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Άνδρας	101	3,75	0,72	-1,606	359	0,109	Γυναίκα	260	3,89	0,77	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Άνδρας	101	4,75	0,49	-0,750	359	0,454	Γυναίκα	260	4,79	0,43	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Άνδρας	101	4,53	0,67	-0,879	359	0,380	Γυναίκα	260	4,59	0,56																																																												
7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Άνδρας	101	3,75	0,72	-1,606	359	0,109																																																																																																			
		Γυναίκα	260	3,89	0,77				8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Άνδρας	101	4,75	0,49	-0,750	359	0,454	Γυναίκα	260	4,79	0,43	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Άνδρας	101	4,53	0,67	-0,879	359	0,380	Γυναίκα	260	4,59	0,56																																																																									
8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Άνδρας	101	4,75	0,49	-0,750	359	0,454																																																																																																			
		Γυναίκα	260	4,79	0,43				9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Άνδρας	101	4,53	0,67	-0,879	359	0,380	Γυναίκα	260	4,59	0,56																																																																																						
9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Άνδρας	101	4,53	0,67	-0,879	359	0,380																																																																																																			
		Γυναίκα	260	4,59	0,56																																																																																																						

10.	Η ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου.	Άνδρας	101	4,57	0,62	-0,606	359	0,545
		Γυναίκα	260	4,61	0,56			
11.	Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.	Άνδρας	101	4,42	0,58	-1,543	359	0,124
		Γυναίκα	260	4,53	0,63			
12.	Η διοικητική-οργανωτική ικανότητα των εκπαιδευτικών.	Άνδρας	101	4,09	0,70	-1,201	359	0,230
		Γυναίκα	260	4,20	0,72			
13.	Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού.	Άνδρας	101	4,01	0,73	-1,198	359	0,232
		Γυναίκα	260	4,12	0,73			
14.	Η διενέργεια έρευνας δράσης από τη διευθυντική ομάδα.	Άνδρας	101	4,01	0,75	0,10	358	0,914
		Γυναίκα	260	4,00	0,80			
15.	Η ύπαρξη τακτού χρόνου για την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	Άνδρας	101	4,00	0,81	-0,84	358	0,402
		Γυναίκα	260	4,08	0,88			
16.	Η υποχρέωση υποβολής του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας σε ειδική για το θέμα αυτό υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.	Άνδρας	101	2,94	1,01	-,961	359	0,337
		Γυναίκα	260	3,05	1,04			
17.	Η ύπαρξη συστήματος παρατήρησης/ αξιολόγησης σταδίων ανάπτυξης του σχεδίου βελτίωσης για σκοπούς συνεχούς βελτίωσής του.	Άνδρας	101	3,86	0,83	0,18	359	0,852
		Γυναίκα	260	3,84	0,88			
18.	Η σαφήνεια των ρόλων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.	Άνδρας	101	4,07	0,78	-2,147	359	0,032
		Γυναίκα	260	4,27	0,76			
19.	Η υφιστάμενη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.	Άνδρας	101	2,67	1,09	0,23	358	0,816
		Γυναίκα	260	2,63	1,16			
20.	Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας της διευθυντικής ομάδας.	Άνδρας	101	2,98	1,32	0,95	359	0,339
		Γυναίκα	260	2,82	1,42			
21.	Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας των απλών εκπαιδευτικών.	Άνδρας	101	2,85	1,29	0,51	359	0,605
		Γυναίκα	260	2,76	1,38			

22.	Το υφιστάμενο σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης.	Άνδρας	101	2,79	1,04	0,86	358	0,387
		Γυναίκα	260	2,67	1,13			
23.	Η ουσιαστική εμπλοκή των γονιών σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	3,26	0,99	-0,72	359	0,471
		Γυναίκα	260	3,35	1,03			
24.	Η στήριξη από ειδικούς σε θέματα σχολικής βελτίωσης σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,00	0,81	-1,62	359	0,106
		Γυναίκα	260	4,15	0,77			
25.	Η επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,29	0,72	-1,75	359	0,081
		Γυναίκα	260	4,43	0,64			
26.	Η επιμόρφωση των βοηθών διευθυντών σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,30	0,70	-1,39	359	0,165
		Γυναίκα	260	4,41	0,64			
27.	Η επιμόρφωση των απλών εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,17	0,72	-1,63	359	0,104
		Γυναίκα	260	4,31	0,71			
28.	Η αφοσίωση και η δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,39	0,63	-1,61	359	0,108
		Γυναίκα	260	4,51	0,63			
29.	Οι απαιτήσεις του διευθυντή από το προσωπικό που εμπλέκεται στην ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης.	Άνδρας	101	3,88	0,71	-1,65	359	0,100
		Γυναίκα	260	4,03	0,79			
30.	Οι διαδικασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	3,72	0,74	-2,63	359	0,009
		Γυναίκα	260	3,96	0,79			
31.	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	Άνδρας	101	3,99	0,76	-1,31	359	0,188
		Γυναίκα	260	4,11	0,85			
32.	Η ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων.	Άνδρας	101	4,10	0,81	-2,84	359	0,005
		Γυναίκα	260	4,36	,73			
33.	Το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών)	Άνδρας	101	3,63	0,96	-0,74	359	0,456
		Γυναίκα	260	3,72	1,04			



Πίνακας 10.

*Διαφορές στις απόψεις διευθυντών και βοηθών διευθυντών για τις συνθήκες που επιδρούν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Θέση	N	M.O.	T.A.	t	df	P																																																																																																			
1.	Η ύπαρξη κοινού οράματος για το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς.	Δ/ντής	123	4,55	0,60	0,33	359	0,735																																																																																																			
		B.Δ/ντής	238	4,52	0,63				2.	Η ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες.	Δ/ντής	123	4,69	0,52	-0,92	358	0,354	B.Δ/ντής	237	4,74	0,48	3.	Η μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	4,34	0,63	0,90	359	0,365	B.Δ/ντής	238	4,28	0,69	4.	Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	4,07	0,71	1,03	359	0,303	B.Δ/ντής	238	3,98	0,76	5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	Δ/ντής	123	4,02	0,86	-0,40	358	0,683	B.Δ/ντής	237	4,06	0,85	6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Δ/ντής	123	3,58	,809	-1,02	357	0,306	B.Δ/ντής	236	3,68	,924	7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Δ/ντής	123	3,76	0,72	-1,64	359	0,101	B.Δ/ντής	238	3,90	0,78	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Δ/ντής	123	4,77	0,45	-0,26	359	0,791	B.Δ/ντής	238	4,78	0,45	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Δ/ντής	123	4,60	0,58	0,70	359
2.	Η ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες.	Δ/ντής	123	4,69	0,52	-0,92	358	0,354																																																																																																			
		B.Δ/ντής	237	4,74	0,48				3.	Η μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	4,34	0,63	0,90	359	0,365	B.Δ/ντής	238	4,28	0,69	4.	Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	4,07	0,71	1,03	359	0,303	B.Δ/ντής	238	3,98	0,76	5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	Δ/ντής	123	4,02	0,86	-0,40	358	0,683	B.Δ/ντής	237	4,06	0,85	6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Δ/ντής	123	3,58	,809	-1,02	357	0,306	B.Δ/ντής	236	3,68	,924	7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Δ/ντής	123	3,76	0,72	-1,64	359	0,101	B.Δ/ντής	238	3,90	0,78	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Δ/ντής	123	4,77	0,45	-0,26	359	0,791	B.Δ/ντής	238	4,78	0,45	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Δ/ντής	123	4,60	0,58	0,70	359	0,481	B.Δ/ντής	238	4,56	0,60								
3.	Η μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	4,34	0,63	0,90	359	0,365																																																																																																			
		B.Δ/ντής	238	4,28	0,69				4.	Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	4,07	0,71	1,03	359	0,303	B.Δ/ντής	238	3,98	0,76	5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	Δ/ντής	123	4,02	0,86	-0,40	358	0,683	B.Δ/ντής	237	4,06	0,85	6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Δ/ντής	123	3,58	,809	-1,02	357	0,306	B.Δ/ντής	236	3,68	,924	7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Δ/ντής	123	3,76	0,72	-1,64	359	0,101	B.Δ/ντής	238	3,90	0,78	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Δ/ντής	123	4,77	0,45	-0,26	359	0,791	B.Δ/ντής	238	4,78	0,45	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Δ/ντής	123	4,60	0,58	0,70	359	0,481	B.Δ/ντής	238	4,56	0,60																					
4.	Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	4,07	0,71	1,03	359	0,303																																																																																																			
		B.Δ/ντής	238	3,98	0,76				5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	Δ/ντής	123	4,02	0,86	-0,40	358	0,683	B.Δ/ντής	237	4,06	0,85	6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Δ/ντής	123	3,58	,809	-1,02	357	0,306	B.Δ/ντής	236	3,68	,924	7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Δ/ντής	123	3,76	0,72	-1,64	359	0,101	B.Δ/ντής	238	3,90	0,78	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Δ/ντής	123	4,77	0,45	-0,26	359	0,791	B.Δ/ντής	238	4,78	0,45	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Δ/ντής	123	4,60	0,58	0,70	359	0,481	B.Δ/ντής	238	4,56	0,60																																		
5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	Δ/ντής	123	4,02	0,86	-0,40	358	0,683																																																																																																			
		B.Δ/ντής	237	4,06	0,85				6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Δ/ντής	123	3,58	,809	-1,02	357	0,306	B.Δ/ντής	236	3,68	,924	7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Δ/ντής	123	3,76	0,72	-1,64	359	0,101	B.Δ/ντής	238	3,90	0,78	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Δ/ντής	123	4,77	0,45	-0,26	359	0,791	B.Δ/ντής	238	4,78	0,45	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Δ/ντής	123	4,60	0,58	0,70	359	0,481	B.Δ/ντής	238	4,56	0,60																																															
6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	Δ/ντής	123	3,58	,809	-1,02	357	0,306																																																																																																			
		B.Δ/ντής	236	3,68	,924				7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Δ/ντής	123	3,76	0,72	-1,64	359	0,101	B.Δ/ντής	238	3,90	0,78	8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Δ/ντής	123	4,77	0,45	-0,26	359	0,791	B.Δ/ντής	238	4,78	0,45	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Δ/ντής	123	4,60	0,58	0,70	359	0,481	B.Δ/ντής	238	4,56	0,60																																																												
7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	Δ/ντής	123	3,76	0,72	-1,64	359	0,101																																																																																																			
		B.Δ/ντής	238	3,90	0,78				8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Δ/ντής	123	4,77	0,45	-0,26	359	0,791	B.Δ/ντής	238	4,78	0,45	9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Δ/ντής	123	4,60	0,58	0,70	359	0,481	B.Δ/ντής	238	4,56	0,60																																																																									
8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	Δ/ντής	123	4,77	0,45	-0,26	359	0,791																																																																																																			
		B.Δ/ντής	238	4,78	0,45				9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Δ/ντής	123	4,60	0,58	0,70	359	0,481	B.Δ/ντής	238	4,56	0,60																																																																																						
9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	Δ/ντής	123	4,60	0,58	0,70	359	0,481																																																																																																			
		B.Δ/ντής	238	4,56	0,60																																																																																																						

10.	Η ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου.	Δ/ντής	123	4,62	0,59	0,52	359	0,602
		B.Δ/ντής	238	4,59	0,57			
11.	Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.	Δ/ντής	123	4,49	0,60	-0,24	359	0,810
		B.Δ/ντής	238	4,51	0,63			
12.	Η διοικητική-οργανωτική ικανότητα των εκπαιδευτικών.	Δ/ντής	123	4,12	0,70	-0,94	359	0,344
		B.Δ/ντής	238	4,19	0,72			
13.	Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού.	Δ/ντής	123	4,11	0,72	0,36	359	0,716
		B.Δ/ντής	238	4,08	0,74			
14.	Η διενέργεια έρευνας δράσης από τη διευθυντική ομάδα.	Δ/ντής	123	4,04	0,78	0,65	358	0,511
		B.Δ/ντής	238	3,98	0,79			
15.	Η ύπαρξη τακτού χρόνου για την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	Δ/ντής	123	4,05	0,88	-0,06	358	0,947
		B.Δ/ντής	237	4,06	0,85			
16.	Η υποχρέωση υποβολής του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας σε ειδική για το θέμα αυτό υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.	Δ/ντής	123	3,00	1,03	-0,22	359	0,826
		B.Δ/ντής	238	3,03	1,04			
17.	Η ύπαρξη συστήματος παρατήρησης/ αξιολόγησης σταδίων ανάπτυξης του σχεδίου βελτίωσης για σκοπούς συνεχούς βελτίωσής του.	Δ/ντής	123	3,96	0,78	1,88	359	0,060
		B.Δ/ντής	238	3,78	0,90			
18.	Η σαφήνεια των ρόλων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.	Δ/ντής	123	4,21	0,69	-0,13	359	0,896
		B.Δ/ντής	238	4,22	0,81			
19.	Η υφιστάμενη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.	Δ/ντής	123	2,62	1,03	-0,28	358	0,774
		B.Δ/ντής	238	2,65	1,20			
20.	Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας της διευθυντικής ομάδας.	Δ/ντής	123	2,99	1,39	1,21	359	0,224
		B.Δ/ντής	238	2,80	1,40			
21.	Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας των απλών εκπαιδευτικών.	Δ/ντής	123	2,85	1,32	0,61	359	0,537
		B.Δ/ντής	238	2,76	1,37			

22.	Το υφιστάμενο σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης.	Δ/ντής	123	2,69	1,13	-0,14	358	0,883
		B.Δ/ντής	237	2,71	1,09			
23.	Η ουσιαστική εμπλοκή των γονιών σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	3,32	0,98	-0,05	359	0,953
		B.Δ/ντής	238	3,33	1,04			
24.	Η στήριξη από ειδικούς σε θέματα σχολικής βελτίωσης σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,06	0,77	-0,74	359	0,458
		B.Δ/ντής	238	4,13	0,79			
25.	Η επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,42	0,68	0,54	359	0,589
		B.Δ/ντής	238	4,38	0,66			
26.	Η επιμόρφωση των βοηθών διευθυντών σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,37	0,65	-0,22	359	0,821
		B.Δ/ντής	238	4,39	0,67			
27.	Η επιμόρφωση των απλών εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,27	0,69	-0,01	359	0,991
		B.Δ/ντής	238	4,27	0,73			
28.	Η αφοσίωση και η δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,58	0,59	2,24	359	0,025
		B.Δ/ντής	238	4,42	0,64			
29.	Οι απαιτήσεις του διευθυντή από το προσωπικό που εμπλέκεται στην ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,01	0,76	0,482	359	0,630
		B.Δ/ντής	238	3,97	0,77			
30.	Οι διαδικασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	3,81	0,77	-1,46	359	0,145
		B.Δ/ντής	238	3,94	0,79			
31.	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	Δ/ντής	123	4,00	0,83	-1,22	359	0,221
		B.Δ/ντής	238	4,12	0,83			
32.	Η ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων.	Δ/ντής	123	4,21	0,83	-1,27	359	0,203
		B.Δ/ντής	238	4,32	0,72			
33.	Το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών)	Δ/ντής	123	3,44	1,06	-3,40	359	0,001
		B.Δ/ντής	238	3,82	0,97			

Πίνακας 11.

Διαφορές των ηλικιακών υποομάδων της Διευθυντικής Ομάδας για τις συνθήκες που επιδρούν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης

A/A	Δήλωση	Ηλικιακές Ομάδες	N	M.O.	T.A.	f	df	p	
1.	Η ύπαρξη κοινού οράματος για το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς.	31-40	24	4,16	0,86	4,64	2	0,010	
		41-50	241	4,56	0,57				358
		51-60	96	4,56	0,64				
2.	Η ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες.	31-40	24	4,41	0,65	6,00	2	0,003	
		41-50	240	4,77	0,46				357
		51-60	96	4,68	0,50				
3.	Η μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα.	31-40	24	4,12	0,74	1,23	2	0,292	
		41-50	241	4,29	0,67				358
		51-60	96	4,36	0,66				
4.	Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	31-40	24	3,83	0,91	0,87	2	0,418	
		41-50	241	4,04	0,72				358
		51-60	96	4,00	0,75				
5.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	31-40	24	3,66	0,96	3,94	2	0,020	
		41-50	240	4,12	0,83				357
		51-60	96	3,95	0,85				

6.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	31-40	24	3,54	0,97	1,00	2	0,366
		41-50	239	3,69	0,88		356	
		51-60	96	3,56	0,86			
7.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	31-40	359	3,65	0,88	1,68	2	0,186
		41-50	24	4,08	0,58		358	
		51-60	241	3,86	0,77			
8.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	31-40	361	3,85	0,76	1,67	2	0,189
		41-50	24	4,62	0,49		358	
		51-60	241	4,78	0,45			
			96	4,81	0,41			
9.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	31-40	361	4,78	0,45	3,90	2	0,021
		41-50	24	4,29	0,69		358	
		51-60	241	4,57	0,58			
10.	Η ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου.	31-40	361	4,57	0,59	0,19	2	0,827
		41-50	24	4,54	0,50		358	
		51-60	241	4,61	0,56			
11.	Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.	31-40	361	4,60	0,57	0,79	2	0,453
		41-50	24	4,37	0,64		358	
		51-60	241	4,50	0,63			
12.	Η διοικητική-οργανωτική ικανότητα των εκπαιδευτικών.	31-40	361	4,50	0,62	0,21	2	0,810
		41-50	24	4,08	0,71		358	
		51-60	241	4,18	0,74			

13.	Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού.	31-40	361	4,17	0,71	0,91	2	0,400
		41-50	24	3,95	0,80		358	
		51-60	241	4,12	,72			
14.	Η διενέργεια έρευνας δράσης από τη διευθυντική ομάδα.	31-40	361	4,0	0,73	0,92	2	0,396
		41-50	24	3,79	0,83		357	
		51-60	241	4,02	0,76			
15.	Η ύπαρξη τακτού χρόνου για την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	31-40	360	4,00	0,78	1,41	2	0,244
		41-50	23	4,04	0,76		357	
		51-60	241	4,11	0,83			
16.	Η υποχρέωση υποβολής του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας σε ειδική για το θέμα αυτό υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.	31-40	360	4,06	0,86	0,007	2	0,993
		41-50	24	3,04	1,12		358	
		51-60	241	3,02	1,04			
17.	Η ύπαρξη συστήματος παρατήρησης/ αξιολόγησης σταδίων ανάπτυξης του σχεδίου βελτίωσης για σκοπούς συνεχούς βελτίωσής του.	31-40	361	3,02	1,03	1,59	2	0,204
		41-50	24	3,54	0,83		358	
		51-60	241	3,86	0,88			
18.	Η σαφήνεια των ρόλων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.	31-40	361	3,84	0,87	0,19	2	0,823
		41-50	24	4,16	0,76		358	
		51-60	241	4,23	0,79			
19.	Η υφιστάμενη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.	31-40	361	4,21	0,77	0,25	2	0,779
		41-50	24	2,62	1,09		357	
		51-60	241	2,67	1,21			

20.	Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας της διευθυντικής ομάδας.	31-40	360	2,64	1,14	0,64	2	0,528
		41-50	24	2,70	1,36		358	
		51-60	241	2,92	1,45			
21.	Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας των απλών εκπαιδευτικών.	31-40	361	2,86	1,40	0,34	2	0,710
		41-50	24	2,70	1,39		358	
		51-60	241	2,83	1,38			
22.	Το υφιστάμενο σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης.	31-40	361	2,79	1,35	1,01	2	0,362
		41-50	24	2,41	0,97		358	
		51-60	240	2,75	1,09			
23.	Η ουσιαστική εμπλοκή των γονιών σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	360	2,71	1,10	2,30	2	0,101
		41-50	24	3,16	1,00		358	
		51-60	241	3,41	1,01			
24.	Η στήριξη από ειδικούς σε θέματα σχολικής βελτίωσης, σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	361	3,32	1,02	1,53	2	0,216
		41-50	24	3,87	0,89		358	
		51-60	241	4,14	0,78			
25.	Η επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	31-40	361	4,10	0,79	4,15	2	0,017
		41-50	24	4,0	0,69		358	
		51-60	241	4,39	,068			
26.	Η επιμόρφωση των βοηθών διευθυντών σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	31-40	361	4,39	0,67	2,68	2	0,070
		41-50	24	4,08	0,71		358	
		51-60	241	4,40	0,67			

27.	Η επιμόρφωση των απλών εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	31-40	361	4,38	0,66	2,00	2	0,136
		41-50	24	4,00	0,72		358	
		51-60	241	4,28	0,75			
28.	Η αφοσίωση και η δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης.	31-40	361	4,27	0,71	2,10	2	0,124
		41-50	24	4,33	0,63		358	
		51-60	241	4,45	0,65			
29.	Οι απαιτήσεις του διευθυντή από το προσωπικό που εμπλέκεται στην ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης.	31-40	361	4,48	0,63	1,58	2	0,206
		41-50	24	3,75	0,79		358	
		51-60	241	3,98	0,76			
30.	Οι διαδικασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	361	3,98	0,77	6,49	2	0,002
		41-50	24	3,45	0,65		358	
		51-60	241	3,98	0,77			
31.	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	31-40	361	3,89	0,79	0,52	2	0,594
		41-50	24	3,91	0,88		358	
		51-60	241	4,09	0,84			
32.	Η ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων.	31-40	361	4,08	0,83	0,09	2	0,908
		41-50	24	4,25	0,73		358	
		51-60	241	4,30	0,72			
33.	Το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών).	31-40	361	4,29	0,76	1,08	2	0,340
		41-50	24	3,83	0,86		358	
		51-60	241	3,73	1,02			
			96	3,57	1,04			



Ειδικότερα, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 11, στις συνθήκες που αφορούν στην «ύπαρξη κοινού οράματος για το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς» ( $F(2,358)=4,64, p=0,010$ ), στην «ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες» ( $F(2,357)=6,00, p=0,003$ ), στη «σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων» ( $F(2,357)=3,94, p=0,020$ ), στην «ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη Διευθυντική Ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κ.λπ.)» ( $F(2,358)=3,94, p=0,021$ ), στην «επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα σχολικής βελτίωσης» ( $F(2,357)=4,14, p=0,017$ ) και στις «διαδικασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $F(2,358)=6,50, p=0,002$ ). Για να εντοπιστεί μεταξύ ποιων ηλικιακών ομάδων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές εφαρμόστηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe. Οι συγκρίσεις κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας ηλικίας 41-50 και 31-40 ετών, με τους μέσους όρους των πρώτων να είναι υψηλότεροι, ως προς τις συνθήκες «ύπαρξη κοινού οράματος για το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς» ( $t(2,358)=3,00, p=0,01$ ), «ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες» ( $t(2,358)=3,37, p=0,004$ ), «σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων» ( $t(2,357)=2,77, p=0,022$ ) και «επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα σχολικής βελτίωσης» ( $t(2,357)=3,00, p=0,045$ ).

Επίσης, όπως δεικνύεται στον Πίνακα 11, στατιστικά σημαντικές διαφορές υπήρξαν ανάμεσα στις ηλικιακές υποομάδες 51-60 ετών και 31-40 ετών ως προς τη συνθήκη «ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη Διευθυντική Ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κ.λπ.)» ( $t(2,358)=2,58, p=0,022$ ), με την ηλικιακή ομάδα των υποκειμένων 51-60 ετών να παρουσιάζει υψηλότερους μέσους όρους από την ηλικιακή υποομάδα των 31-40 ετών. Επιπλέον, η ανάλυση Scheffe κατέδειξε στατιστικά σημαντική τη διαφορά στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων 41-50 ετών και 31-40 ετών ως προς συνθήκη «διαδικασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $t(2,358)=3,18, p=0,007$ ), με το μέσο όρο της ηλικιακής ομάδας 41-50 ετών να είναι χαμηλότερος από το μέσο όρο της ηλικιακής ομάδας 31-40 ετών.

Τέλος, σημαντικό να αναφερθεί είναι ότι, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των υποομάδων που αφορούν στον ανώτερο τίτλο σπουδών και το είδος/θέμα μεταπτυχιακού των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για το βαθμό που θεωρούν τις συνθήκες των δηλώσεων ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, δεικνύοντας ότι το επίπεδο μόρφωσης και το είδος του μεταπτυχιακού δεν διαφοροποιεί τις απόψεις τους.

### **Παραγοντική ανάλυση για τις συνθήκες σχολικής βελτίωσης**

Ακολούθως, οι 33 δηλώσεις της πρώτης υποενότητας του ερωτηματολογίου, που αφορούν στις συνθήκες που επηρεάζουν την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης αναλύθηκαν και με την τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης (*Factor Analysis*). Η ανάλυση αυτή είχε ως βασική επιδίωξη την ομαδοποίηση των συνθηκών αυτών σε παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Αρχικά, έγινε αξιολόγηση της καταλληλότητας των δεδομένων για τη χρήση της προαναφερθείσας τεχνικής. Η εξέταση των συσχετίσεων έδειξε χαμηλού έως μέτριου βαθμού συσχετίσεις, με το συντελεστή συσχέτισης να κυμαίνεται από -0,017 μέχρι 0,57. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων αποτέλεσαν θετική ένδειξη για την περαιτέρω παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώθηκε και μέσα από το τεστ σφαιρικότητας του Barlett και το δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin ( $\chi^2 = 588,37$   $p < 0,0001$  και  $KMO = 0,86$ ). Παράλληλα, η εξαγωγή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin για κάθε δήλωση (*individual KMO statistics*) ήταν μεγαλύτερη ή ίση με το 0,5 και για το λόγο αυτό δεν αφαιρέθηκε καμιά δήλωση από τη διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης. Για την εξαγωγή των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών (*principal component analysis-PCA*) και για την ερμηνεία των παραγόντων που εξάχθηκαν την τεχνική της ορθογώνιας περιστροφής (*varimax rotation*). Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τους εξαγομένους παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, καθώς και τις φορτίσεις των δηλώσεων που ανήκουν στον κάθε παράγοντα. Επίσης, το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει το ποσοστό διακύμανσης του κάθε παράγοντα. Με βάση τον Πίνακα 12 αναδεικνύονται οκτώ παράγοντες επίδρασης στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, η οποία είναι η «Επιμόρφωση Προσωπικού», οι «Στρατηγικές», τα «Μορφολογικά Χαρακτηριστικά Σχολείου», οι

«Πόροι», η «Κουλτούρα-Κλίμα», η «Αυτονομία», η «Μονιμότητα Προσωπικού» και η «Πολιτική Σχολείου».

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην «Επιμόρφωση Προσωπικού», στις ενέργειες δηλαδή που γίνονται ώστε το προσωπικό του σχολείου να έχει συνεχή ενημερότητα για τα θέματα που αφορούν στο επάγγελμά του. Ο Hargreaves (1995), συνδέει τη επαγγελματική ανάπτυξη με την προσδοκία αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις, τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, που οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Σε αυτόν τον παράγοντα, σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση περιλαμβάνονται οι δηλώσεις που αφορούν στην επιμόρφωση του διευθυντή, των βοηθών διευθυντών και των απλών εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βελτίωσης, καθώς και η στήριξη από ειδικούς σε θέματα σχολικής βελτίωσης. Επίσης, ο παράγοντας αυτός επεξηγεί το μεγαλύτερο ποσοστό της συνολικής διακύμανσης (26,17% ) (Διάγραμμα 1).

Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στις «Στρατηγικές», δηλαδή τις διαδικασίες επιλογής των κατάλληλων ενεργειών, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Η ανάπτυξη στρατηγικών προς την κατεύθυνση της υλοποίησης συγκεκριμένου οράματος και σκοπών, σύμφωνα με τους Bryson και Alston (2005), αυξάνει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του οργανισμού, οδηγώντας τον στη βελτίωση. Ο δεύτερος αυτός παράγοντας περιλαμβάνει τη διενέργεια έρευνας δράσης από τη διευθυντική ομάδα, την ύπαρξη συστήματος παρατήρησης/αξιολόγησης των σταδίων ανάπτυξης του σχεδίου βελτίωσης για σκοπούς συνεχούς βελτίωσής, την υποχρέωση υποβολής του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας σε ειδική για το θέμα αυτό υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, την ύπαρξη τακτού χρόνου για την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας, την ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού, τη σαφήνεια των ρόλων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού και τη διοικητική-οργανωτική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αυτός επεξηγεί, επίσης, ποσοστό 9,26% της συνολικής διακύμανσης (Διάγραμμα 1).

Ο τρίτος παράγοντας, που προέκυψε, αφορά στα «Μορφολογικά Χαρακτηριστικά του Σχολείου» ως μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Αναφορικά με αυτό τον παράγοντα, ο Πασιαρδής (2008α) έχει επισημάνει το συγκεντρωτισμό, το συντηρητισμό και το συντεχνιασμό ως σημαντικές αδυναμίες του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος, οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά στην

προώθηση αλλαγών και καινοτομιών για τη βελτίωση του σχολείου. Ο παράγοντας αυτός, όπως προέκυψε μέσα από την τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης, περιλαμβάνει τον υφιστάμενο φόρτο εργασίας των απλών εκπαιδευτικών και της Διευθυντικής Ομάδας, την υφιστάμενη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και το υφιστάμενο σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει ποσοστό 6,26% της συνολικής διακύμανσης (Διάγραμμα 1).

Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στους «Πόρους». Οι διαθέσιμοι πόροι αποτελούν σημαντική συνιστώσα της σχολικής βελτίωσης (Reezigt & Creemers, 2005·Scheerens, 2001). Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε ως συνιστώσες του παράγοντα «πόροι» την ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών) και την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Από τον παράγοντα αυτό ερμηνεύεται ποσοστό 5,35% της συνολικής διακύμανσης (Διάγραμμα 1).

Ο πέμπτος παράγοντας, που προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση, αναφέρεται στην «Κουλτούρα-Κλίμα». Οι Deal και Peterson (1999), μέσα από την ανασκόπηση διαφόρων ερευνών, επισημαίνουν ότι η κουλτούρα του σχολείου ασκεί σημαντική, θετική επίδραση στην επιτυχία της αλλαγής και των προσπαθειών βελτίωσης. Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει την ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό), την ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.) και την ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου. Επίσης, ερμηνεύει ποσοστό 4,74% της συνολικής διακύμανσης (Διάγραμμα 1).

Ο έκτος παράγοντας αναφέρεται στην «Αυτονομία» του σχολείου. Σύμφωνα με τον Banathy (1991), εκπαιδευτικό σύστημα υψηλών προδιαγραφών είναι το ανοικτό, πλουραλιστικό και σύνθετο, με βασικό χαρακτηριστικό την ικανότητα αυτορρύθμισης, αυτοδιόρθωσης, αυτοδιαχείρισης και διευρυμένης αυτονομίας στην παροχή της εκπαίδευσης στην κάθε τοπική κοινωνία. Ο έκτος παράγοντας περιλαμβάνει τη σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης, σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης) και σε επίπεδο οικονομικών πόρων, καθώς και την ουσιαστική εμπλοκή των γονιών σε

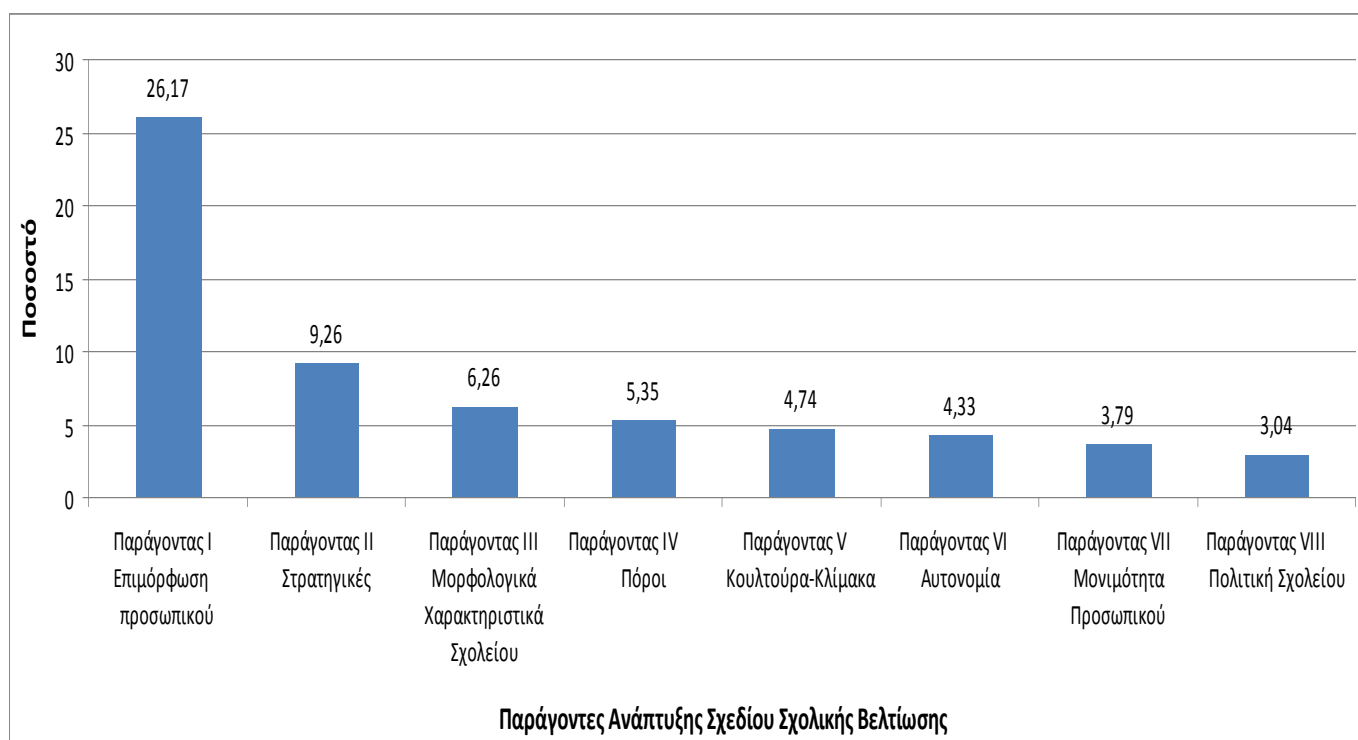
όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ερμηνεύει, επίσης, από το συνολική διακύμανση, ποσοστό 4,33% (Διάγραμμα 1).

Ο έβδομος παράγοντας αναφέρεται στη «Μονιμότητα Προσωπικού» και περιλαμβάνει τη μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας και των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει ποσοστό 3,79% της συνολικής διακύμανσης (Διάγραμμα 1).

Τέλος, ο όγδοος παράγοντας αναφέρεται στην «Πολιτική Σχολείου», που σύμφωνα με τους Leithwood & MacEthern-Hopkins (2004), αφορά κυρίως τον καθορισμό της κατεύθυνσης, του οράματος, των σκοπών, στόχων και σχεδιασμών υλοποίησης στο επίπεδο του σχολείου. Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει την αφοσίωση και τη δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης, τις απαιτήσεις του διευθυντή από το προσωπικό που εμπλέκεται στην ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης, τις διαδικασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης και την ύπαρξη κοινού οράματος για το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς. Αυτός ο παράγοντας ερμηνεύει ποσοστό 3,04% της συνολικής διακύμανσης (Διάγραμμα 1).

#### Διάγραμμα 1.

*Ποσοστό διακύμανσης παραγόντων ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης*



Πίνακας 12.

Φορτίσεις των οκτώ παραγόντων της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης, όπως έχουν προκύψει την περιστροφή varimax

A/A	Δηλώσεις	Παράγοντας I Επιμόρφωση Προσωπικού	Παράγοντας II Στρατηγικές	Παράγοντας III Μορφολογικά Χαρακτηριστικά σχολείου	Παράγοντας IV Πόροι	Παράγοντας V Κουλτούρα-Κλίμα	Παράγοντας VI Αυτονομία	Παράγοντας VII Μονιμότητα Προσωπικού	Παράγοντας VIII Πολιτική Σχολείου
1.	Η επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	0,83	—	—	—	—	—	—	
2.	Η επιμόρφωση των βοηθών διευθυντών σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	0,82	—	—	—	—	—	—	
3.	Η επιμόρφωση των απλών εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	0,77	—	—	—	—	—	—	
4.	Η στήριξη από ειδικούς σε θέματα σχολικής βελτίωσης σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	0,71	—	—	—	—	—	—	
5.	Η διενέργεια έρευνας δράσης από τη διευθυντική ομάδα.	—	0,71	—	—	—	—	—	
6.	Η ύπαρξη συστήματος παρατήρησης/ αξιολόγησης σταδίων ανάπτυξης του σχεδίου βελτίωσης για σκοπούς συνεχούς βελτίωσής του.	—	0,66	—	—	—	—	—	
7.	Η ύπαρξη τακτού χρόνου για την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	—	0,63	—	—	—	—	—	
8.	Η υποχρέωση υποβολής του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας σε ειδική για το θέμα αυτό υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.	—	0,62	—	—	—	—	—	
9.	Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού.	—	0,55	—	—	—	—	—	
10.	Η σαφήνεια των ρόλων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.	—	0,53	—	—	—	—	—	
11.	Η διοικητική-οργανωτική ικανότητα των εκπαιδευτικών.	—	0,53	—	—	—	—	—	

12.	Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας των απλών εκπαιδευτικών.	—	—	0,93	—	—	—	—	—
13.	Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας της διευθυντικής ομάδας.	—	—	0,92	—	—	—	—	—
14.	Η υφιστάμενη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.	—	—	0,80	—	—	—	—	—
15.	Το υφιστάμενο σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης.	—	—	0,60	—	—	—	—	—
16.	Η ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων.	—	—	—	0,77	—	—	—	—
17.	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	—	—	—	0,77	—	—	—	—
18.	Το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών).	—	—	—	0,63	—	—	—	—
19.	Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.	—	—	—	0,50	—	—	—	—
20.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	—	—	—	—	0,77	—	—	—
21.	Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υ.Π.Π., Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	—	—	—	—	0,70	—	—	—
22.	Η ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου.	—	—	—	—	0,53	—	—	—
23.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	—	—	—	—	—	0,79	—	—
24.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	—	—	—	—	—	0,76	—	—
24.	Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	—	—	—	—	—	0,50	—	—
26.	Η ουσιαστική εμπλοκή των γονιών σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	—	—	—	—	—	0,50	—	—
27.	Η μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα.	—	—	—	—	—	—	0,84	—
28.	Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	—	—	—	—	—	—	0,81	—

29.	Η αφοσίωση και η δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης.	—	—	—	—	—	—	—	0,56
30.	Οι απαιτήσεις του διευθυντή από το προσωπικό που εμπλέκεται στην ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης.	—	—	—	—	—	—	—	0,51
31.	Οι διαδικασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	—	—	—	—	—	—	—	0,51
32.	Η ύπαρξη κοινού οράματος για το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς.	—	—	—	—	—	—	—	0,50
	Ιδιοτιμή	8,638	3,057	2,066	1,76	1,564	1,429	1,253	1,006
	Ποσοστό διακύμανσης	26,17	9,26	6,26	5,35	4,74	4,33	3,79	3,04
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	26,17	35,43	41,69	47,0	51,79	56,12	59,92	62,96
	Cronbach's Alpha	0,88	0,80	0,85	0,68	0,71	0,67	0,74	0,68
	Φορτίσεις >0,45								

Η αρίθμηση των δηλώσεων στον πίνακα είναι διαφορετική από αυτή του ερωτηματολογίου



Στον Πίνακα 12 παρουσιάζεται, επίσης, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (*Cronbach's Alpha*) των δηλώσεων που διαμορφώνουν τον κάθε παράγοντα, ο οποίος κυμαίνεται από 0,88 μέχρι 0,67. Οι τιμές αυτές δεικνύουν ότι οι δηλώσεις που απαρτίζουν τον κάθε παράγοντα έχουν υψηλή έως μέτριου βαθμού εσωτερική αξιοπιστία. Υψηλότερη εσωτερική αξιοπιστία παρουσιάζουν οι δηλώσεις που αφορούν στον παράγοντα «Επιμόρφωση Προσωπικού».

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε κατά πόσον υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο βαθμό που θεωρούν τη συμβολή των οκτώ αυτών παραγόντων στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μελών της Διευθυντικής Ομάδας (φύλο, ηλικία, θέση, μόρφωση). Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι διαφυλικές διαφορές ανάμεσα στα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας ως προς τους οκτώ παράγοντες, όπως προέκυψαν από την ανάλυση T-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Από τον Πίνακα 13 φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφυλική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας μόνο ως προς τον παράγοντα «Πολιτική Σχολείου» ( $t(217,09)=2,13, p=0,034$ ) με τις γυναίκες να δηλώνουν ότι η πολιτική του σχολείου σχετίζεται σε μικρότερο βαθμό με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Όσον αφορά στις διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών των μελών της Διευθυντικής Ομάδας, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 14, όπου καταγράφονται τα αντίστοιχα αποτελέσματα του T-Test, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις τους ως προς τον παράγοντα «Πόροι», ( $t(352)=3,00, p=0,003$ ), με τους βοηθούς διευθυντές να δηλώνουν ότι οι πόροι σχετίζονται σε μικρότερο βαθμό με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

A/A	Δήλωση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p
-----	--------	------	---	------	------	---	----	---

1.	Παράγοντας I Επιμόρφωση Προσωπικού	Άνδρας	99	-0,106	1,03	-1,25	352	0,211
		Γυναίκα	255	0,041	0,98			
2.	Παράγοντας II Στρατηγικές	Άνδρας	99	0,022	0,94	0,26	352	0,793
		Γυναίκα	255	-0,008	1,02			
3.	Παράγοντας III Μορφολογικά Χαρακτηριστικά Σχολείου	Άνδρας	99	0,072	0,91	0,85	352	0,395
		Γυναίκα	255	-0,028	1,03			
4.	Παράγοντας IV Πόροι	Άνδρας	99	-0,156	1,02	-1,84	352	0,066
		Γυναίκα	255	0,060	0,98			
5.	Παράγοντας V Κουλτούρα-Κλίμακα	Άνδρας	99	-0,015	1,09	-0,17	352	0,858
		Γυναίκα	255	0,005	0,96			
6.	Παράγοντας VI Αυτονομία	Άνδρας	99	-0,054	0,92	-0,63	352	0,526
		Γυναίκα	255	0,021	1,02			
7.	Παράγοντας VII Μονιμότητα Προσωπικού	Άνδρας	99	-0,117	1,01	-1,37	352	0,170
		Γυναίκα	255	0,045	0,99			
8.	Παράγοντας VIII Πολιτική Σχολείου	Άνδρας	99	-0,166	0,85	-2,13	217,09	0,034
		Γυναίκα	255	0,064	1,04			

Πίνακας 13.

*Διαφωτικές διαφορές στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς τους οκτώ παράγοντες ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

Πίνακας 14.

Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών για τους οκτώ παράγοντες ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης

A/A	Δήλωση	Θέση	N	M.O.	T.A.	t	df	p																																																																																						
1.	Παράγοντας I Επιμόρφωση Προσωπικού	Δ/ντής	122	-0,02	1,04	-0,307	352	0,759																																																																																						
		B.Δ/ντής	232	0,011	0,97				2.	Παράγοντας II Στρατηγικές	Δ/ντής	122	0,07	0,99	1,050	352	0,295	B.Δ/ντής	232	-0,04	1,00	3.	Παράγοντας III Μορφολογικά Χαρακτηριστικά Σχολείου	Δ/ντής	122	0,02	0,94	0,386	352	0,700	B.Δ/ντής	232	-0,01	1,02	4.	Παράγοντας IV Πόροι	Δ/ντής	122	-0,21	1,05	-3,00	352	0,003	B.Δ/ντής	232	0,11	0,94	5.	Παράγοντας V Κουλτούρα-Κλίμακα	Δ/ντής	122	0,02	1,01	0,333	352	0,739	B.Δ/ντής	232	-,012	0,99	6.	Παράγοντας VI Αυτονομία	Δ/ντής	122	-0,10	0,89	-1,466	352	,143	B.Δ/ντής	232	0,05	1,04	7.	Παράγοντας VII Μονιμότητα Προσωπικού	Δ/ντής	122	0,07	0,99	0,988	352	0,324	B.Δ/ντής	232	-0,03	1,0	8.	Παράγοντας VIII Πολιτική Σχολείου	Δ/ντής	122	0,11	0,99	1,529	352
2.	Παράγοντας II Στρατηγικές	Δ/ντής	122	0,07	0,99	1,050	352	0,295																																																																																						
		B.Δ/ντής	232	-0,04	1,00				3.	Παράγοντας III Μορφολογικά Χαρακτηριστικά Σχολείου	Δ/ντής	122	0,02	0,94	0,386	352	0,700	B.Δ/ντής	232	-0,01	1,02	4.	Παράγοντας IV Πόροι	Δ/ντής	122	-0,21	1,05	-3,00	352	0,003	B.Δ/ντής	232	0,11	0,94	5.	Παράγοντας V Κουλτούρα-Κλίμακα	Δ/ντής	122	0,02	1,01	0,333	352	0,739	B.Δ/ντής	232	-,012	0,99	6.	Παράγοντας VI Αυτονομία	Δ/ντής	122	-0,10	0,89	-1,466	352	,143	B.Δ/ντής	232	0,05	1,04	7.	Παράγοντας VII Μονιμότητα Προσωπικού	Δ/ντής	122	0,07	0,99	0,988	352	0,324	B.Δ/ντής	232	-0,03	1,0	8.	Παράγοντας VIII Πολιτική Σχολείου	Δ/ντής	122	0,11	0,99	1,529	352	0,127	B.Δ/ντής	232	-0,05	0,99								
3.	Παράγοντας III Μορφολογικά Χαρακτηριστικά Σχολείου	Δ/ντής	122	0,02	0,94	0,386	352	0,700																																																																																						
		B.Δ/ντής	232	-0,01	1,02				4.	Παράγοντας IV Πόροι	Δ/ντής	122	-0,21	1,05	-3,00	352	0,003	B.Δ/ντής	232	0,11	0,94	5.	Παράγοντας V Κουλτούρα-Κλίμακα	Δ/ντής	122	0,02	1,01	0,333	352	0,739	B.Δ/ντής	232	-,012	0,99	6.	Παράγοντας VI Αυτονομία	Δ/ντής	122	-0,10	0,89	-1,466	352	,143	B.Δ/ντής	232	0,05	1,04	7.	Παράγοντας VII Μονιμότητα Προσωπικού	Δ/ντής	122	0,07	0,99	0,988	352	0,324	B.Δ/ντής	232	-0,03	1,0	8.	Παράγοντας VIII Πολιτική Σχολείου	Δ/ντής	122	0,11	0,99	1,529	352	0,127	B.Δ/ντής	232	-0,05	0,99																					
4.	Παράγοντας IV Πόροι	Δ/ντής	122	-0,21	1,05	-3,00	352	0,003																																																																																						
		B.Δ/ντής	232	0,11	0,94				5.	Παράγοντας V Κουλτούρα-Κλίμακα	Δ/ντής	122	0,02	1,01	0,333	352	0,739	B.Δ/ντής	232	-,012	0,99	6.	Παράγοντας VI Αυτονομία	Δ/ντής	122	-0,10	0,89	-1,466	352	,143	B.Δ/ντής	232	0,05	1,04	7.	Παράγοντας VII Μονιμότητα Προσωπικού	Δ/ντής	122	0,07	0,99	0,988	352	0,324	B.Δ/ντής	232	-0,03	1,0	8.	Παράγοντας VIII Πολιτική Σχολείου	Δ/ντής	122	0,11	0,99	1,529	352	0,127	B.Δ/ντής	232	-0,05	0,99																																		
5.	Παράγοντας V Κουλτούρα-Κλίμακα	Δ/ντής	122	0,02	1,01	0,333	352	0,739																																																																																						
		B.Δ/ντής	232	-,012	0,99				6.	Παράγοντας VI Αυτονομία	Δ/ντής	122	-0,10	0,89	-1,466	352	,143	B.Δ/ντής	232	0,05	1,04	7.	Παράγοντας VII Μονιμότητα Προσωπικού	Δ/ντής	122	0,07	0,99	0,988	352	0,324	B.Δ/ντής	232	-0,03	1,0	8.	Παράγοντας VIII Πολιτική Σχολείου	Δ/ντής	122	0,11	0,99	1,529	352	0,127	B.Δ/ντής	232	-0,05	0,99																																															
6.	Παράγοντας VI Αυτονομία	Δ/ντής	122	-0,10	0,89	-1,466	352	,143																																																																																						
		B.Δ/ντής	232	0,05	1,04				7.	Παράγοντας VII Μονιμότητα Προσωπικού	Δ/ντής	122	0,07	0,99	0,988	352	0,324	B.Δ/ντής	232	-0,03	1,0	8.	Παράγοντας VIII Πολιτική Σχολείου	Δ/ντής	122	0,11	0,99	1,529	352	0,127	B.Δ/ντής	232	-0,05	0,99																																																												
7.	Παράγοντας VII Μονιμότητα Προσωπικού	Δ/ντής	122	0,07	0,99	0,988	352	0,324																																																																																						
		B.Δ/ντής	232	-0,03	1,0				8.	Παράγοντας VIII Πολιτική Σχολείου	Δ/ντής	122	0,11	0,99	1,529	352	0,127	B.Δ/ντής	232	-0,05	0,99																																																																									
8.	Παράγοντας VIII Πολιτική Σχολείου	Δ/ντής	122	0,11	0,99	1,529	352	0,127																																																																																						
		B.Δ/ντής	232	-0,05	0,99																																																																																									

Για τη διερεύνηση της διαφοράς στις αντιλήψεις των ηλικιακών υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς τους οκτώ παράγοντες της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς-One Way Anova, τα αποτελέσματα της οποίας καταγράφονται στον Πίνακα 15. Μέσα από τον Πίνακα αυτό φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων ως προς τον παράγοντα «Πολιτική Σχολείου» ( $F(2,351)=4,063, p<0,05$ ). Ακολούθως, η ανάλυση Scheffe ανέδειξε ότι τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας ηλικίας 41-50 ετών δηλώνουν ότι η πολιτική του σχολείου

σχετίζεται σε πολύ μικρότερο βαθμό με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, από ότι θεωρούν τα μέλη της ηλικιακής υποομάδας 31-40 ετών (Πίνακας 15).

Πίνακας 15.

*Διαφορές στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για τους οκτώ παράγοντες της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωση*

<i>A/A</i>	<i>Δήλωση</i>	<i>Ηλικιακή Ομάδα</i>	<i>N</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>f</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1.	Παράγοντας I Επιμόρφωση Προσωπικού	31-40	23	-0,227	1,003	0,693	2	0,501
		41-50	236	0,003	1,012		351	
		51-60	95	,0045	0,970			
2.	Παράγοντας II Στρατηγικές	31-40	23	0,012	1,190	0,073	2	0,930
		41-50	236	0,012	0,973		351	
		51-60	95	-0,033	1,026			
3.	Παράγοντας III Μορφολογικά Χαρακτηριστικά Σχολεία	31-40	23	-0,190	1,004	1,075	2	0,342
		41-50	236	0,052	1,024		351	
		51-60	95	-0,083	,934			
4.	Παράγοντας IV Πόροι	31-40	23	0,002	0,954	0,185	2	0,831
		41-50	236	0,021	1,00		351	
		51-60	95	-0,052	1,003			
5.	Παράγοντας V Κουλτούρα-Κλίμακα	31-40	23	-0,346	1,07	1,525	2	0,219
		41-50	236	0,013	0,957		351	
		51-60	95	0,050	1,076			
6.	Παράγοντας VI Αυτονομία	31-40	23	-0,054	,920	2,037	2	0,132
		41-50	236	0,073	1,015		351	
		51-60	95	-0,169	,967			
7.	Παράγοντας VII Μονιμότητα Προσωπικού	31-40	23	-0,261	1,014	0,858	2	0,425
		41-50	236	0,024	0,985		351	
		51-60	95	0,001	1,034			
8.	Παράγοντας VIII Πολιτική Σχολείου	31-40	23	-0,530	0,865	4,063	2	0,018
		41-50	236	0,000	0,985		351	
		51-60	95	0,126	1,031			

Τέλος, η ανάλυση διασποράς-One Way Anova δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ανάλογα με το επίπεδο σπουδών και το είδος/θέμα μεταπτυχιακού ως προς τις απόψεις τους για το βαθμό που επηρεάζουν οι οκτώ παράγοντες την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Καταληκτικά, η διερεύνηση πιθανών γραμμικών συσχετίσεων ανάμεσα στους οκτώ παράγοντες που συμβάλουν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, με τη χρήση του συντελεστή Spearman, δεν ανέδειξε καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

### **Αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης**

Κατά τη διερεύνηση της αναγκαιότητας και δυνατότητας ανάληψης δράσης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου με σκοπό τη σχολική βελτίωσή τους, μελετήθηκαν οι απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας αναφορικά με το αν θεωρούν ότι υπάρχει σήμερα ανάγκη εφαρμογής του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, εάν μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, και αν είναι εφικτή η εφαρμογή του σήμερα, με τα αντίστοιχα τρία επιμέρους ερωτήματα της δεύτερης υποενοτήτα του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Β). Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να δηλώσουν τις απόψεις τους σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από 1 (=καθόλου) έως 5 (=πάρα πολύ). Η εσωτερική συνάφεια και η αξιοπιστία, η οποία παρουσίασαν τα τρία επιμέρους ερωτήματα ήταν υψηλή, με το δείκτη *Cronbach'a*= 0,81. Οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας παρουσιάζονται με την ποσοστιαία κατανομή, τους μέσους όρους και τις κεντρικές τιμές αναλυτικά στον Πίνακα 16 που ακολουθεί.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα τα οποία δεικνύουν τη συντριπτική πλειοψηφία των μελών της Διευθυντικής Ομάδας (90,1%) να δηλώνει ότι ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης μπορεί να συμβάλει πολύ έως πάρα πολύ στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, ενώ ένα μικρότερο, αλλά αρκετά υψηλό ποσοστό (87,3%) θεωρεί ότι είναι πολύ έως πάρα πολύ αναγκαία η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

Πίνακας 16.

*Αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Κεντρική	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα	ΣΥΝΟΛΟ
		Τιμή						
		Mdn	%	%	%	%	%	%
1.	Είναι αναγκαία η ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.	4	0	0,8	11,9	42,7	44,6	100
2.	Ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.	4	0	0,6	9,4	43,8	46,3	100
3.	Είναι εφικτή σήμερα η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.	3	2,2	28,0	41,3	22,7	5,8	100

Αντίθετα, το υψηλότερο ποσοστό των μελών της Διευθυντικής Ομάδας (69,3%) θεωρεί σε χαμηλό βαθμό εφικτή (λίγο έως αρκετά) την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης σήμερα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό των μελών της Διευθυντικής Ομάδας (2,2%) πιστεύει ότι δεν είναι εφικτή σήμερα η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Μόνο ποσοστό 28,5% των μελών της Διευθυντικής Ομάδας πιστεύει ότι είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό (πολύ έως πάρα πολύ) εφικτή η εφαρμογή σήμερα τέτοιων σχεδιασμών.

Στο σημείο αυτό διερευνήθηκε, επίσης, κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες υποομάδες του δείγματος που αφορούν στο φύλο, στη θέση στην υπηρεσία και στην μόρφωση, όσον αφορά στις απόψεις τους για το εάν θεωρούν αναγκαία, εάν συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και είναι εφικτή σήμερα η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Στατιστικά σημαντικές διαφορές

$p < 0,05$ , σύμφωνα με τον Πίνακα 17, όπως προέκυψαν μέσα από την ανάλυση T-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, βρέθηκαν στις απόψεις των γυναικών και αντρών μελών της Διευθυντικής Ομάδας αναφορικά με το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης ( $t(359) = 2,72, p = 0,007$ ), καθώς και στο βαθμό που θεωρούν ότι συμβάλλει ένα σχέδιο βελτίωσης στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου ( $t(359) = 3,56, p = 0,000$ ), με τις γυναίκες μέλη της Διευθυντικής Ομάδας να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους άντρες μέλη. Από τον Πίνακα 17 προκύπτει, επίσης, ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p > 0,05$ ) στις αντιλήψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για το βαθμό στον οποίο θεωρούν εφικτή σήμερα τη σχολική βελτίωση στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου σε σχέση με το φύλο τους.

Πίνακας 17.

*Διαφυλικές διαφορές Διευθυντικής Ομάδας για την αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p
1.	Είναι αναγκαία η ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.	Άνδρας	101	4,15	0,71	-2,72	359	0,007
		Γυναίκα	260	4,37	0,70			
2.	Ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.	Άνδρας	101	4,16	0,74	-3,56	359	0,000
		Γυναίκα	260	4,43	0,63			
3.	Είναι εφικτή σήμερα η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.	Άνδρας	101	3,07	0,95	0,65	359	0,517
		Γυναίκα	260	3,00	0,90			

Αντίθετα με τα πιο πάνω, σύμφωνα με τις πληροφορίες που καταγράφονται από την ανάλυση T-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα στον Πίνακα 18, φαίνεται να αναδεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) ανάμεσα στις αντιλήψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για το βαθμό που θεωρούν εφικτή την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης σήμερα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου και στη θέση που κατέχουν στην υπηρεσία ( $t(359) = 2,41, p = 0,017$ ), με τους διευθυντές να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο από τους βοηθούς διευθυντές.

Πίνακας 18.

*Διαφορές στις απόψεις διευθυντών και βοηθών διευθυντών για την αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Θέση	N	M.O.	T.A.	t	df	p
1.	Είναι αναγκαία η ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.	Δ/ντής	123	4,30	0,74	-0,25	359	0,98
		B.Δ/ντής	238	4,31	0,79			
2.	Ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.	Δ/ντής	123	4,32	0,74	-0,65	359	0,51
		B.Δ/ντής	238	4,37	0,63			
3.	Είναι εφικτή σήμερα η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.	Δ/ντής	123	3,18	0,89	2,41	253,3	0,016
		B.Δ/ντής	238	2,93	0,91			

Ακολούθως, διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις των υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας σύμφωνα με την ηλικία και τη μόρφωση (ανώτατος τίτλος σπουδών, θέμα



μεταπτυχιακού), όσον αφορά στο βαθμό αναγκαιότητας, συμβολής στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και στο βαθμό που είναι σήμερα εφικτή η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Η διερεύνηση έγινε με την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (*One Way ANOVA*) και κατέλειψε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

### **Κατάλληλη ηγεσία για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης**

Η περιγραφή των αποτελεσμάτων της ενότητας αυτής προσπαθεί να αναδείξει μέσα από τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ποιος ή ποιοι είναι οι καταλληλότεροι να ηγηθούν ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης στις σχολικές μονάδες δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, στην τρίτη υποενότητα του ερωτηματολόγιου (Παράρτημα Β), ζητήθηκε από τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας να τοποθετηθούν σε πενταβάθμια διατακτική κλίμακα Likert (όπου το 1 αντιστοιχεί στο καθόλου και το 5 στο πάρα πολύ) σε ποιο βαθμό συμφωνούν με εννέα δηλώσεις (Πίνακας 19), οι οποίες αναφέρουν πιθανά άτομα τα οποία είναι κατάλληλα να ηγηθούν του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης.

Οι δηλώσεις αυτές παρουσίασαν υψηλό δείκτη εσωτερική συνέφειας και αξιοπιστίας (*Cronbach'a= 0,81*). Ο Πίνακας 19 σκιαγραφεί τις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας γύρω από το πιο πάνω ζήτημα, όπου φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μελών της (96,2%) θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ κατάλληλο άτομο να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης το διευθυντή του σχολείου. Πολύ υψηλά ποσοστά των μελών της Διευθυντικής Ομάδας θεωρούν, επίσης, πολύ έως πάρα πολύ κατάλληλο άτομο να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης το βοηθό διευθυντή του σχολείου (85,8%) ή έναν ειδικό σε θέματα σχολικής βελτίωσης (80,9%). Επίσης, έχει αναδειχθεί ότι η πλειοψηφία των μελών της Διευθυντικής Ομάδας (66,2%) θεωρούν καθόλου έως λίγο κατάλληλο να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης τον πρόεδρο της σχολικής εφορείας. Σχεδόν εξίσου υψηλό είναι το ποσοστό των μελών της Διευθυντικής Ομάδας (64,2%) που θεωρούν καθόλου έως λίγο κατάλληλο να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης τον πρόεδρο του συνδέσμου γονέων. Τέλος, γύρω στο 50% των μελών της Διευθυντικής Ομάδας θεωρούν λίγο έως αρκετά κατάλληλους να ηγηθούν του σχεδίου σχολικής βελτίωσης τον οικείο επιθεωρητή του σχολείου (61,5%), έναν πανεπιστημιακό (58,8%), ένα σχολικό σύμβουλο (50,4%) και έναν εκπαιδευτικό (47%).

Πίνακας 19.

Κατάλληλη ηγεσία για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης

A/A		Μέσος Όρος	Κεντρική Τιμή	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
Δήλωση		M.O	Mdn	%	%	%	%	%	%
1.	Ο οικείος επιθεωρητής του σχολείου.	3,19	3	2,8	20,8	40,7	26,0	9,7	100
2.	Ο διευθυντής του σχολείου.	4,69	5	0	0,3	3,6	26,9	69,3	100
3.	Ένας βοηθός διευθυντής.	4,14	4	0,6	1,4	12,2	55,1	30,7	100
4.	Ένας εκπαιδευτικός.	3,48	4	1,7	11,9	35,7	38	12,7	100
5.	Ένας πανεπιστημιακός.	3,11	3	8	19,7	38,8	20,2	13,3	100
6.	Ο πρόεδρος της σχολικής εφορείας.	2,14	2	34,6	31,6	21,2	9,1	2,8	100
7.	Ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων.	2,23	2	29,9	34,3	9,1	11,6	2,8	100
8.	Ένας σχολικός σύμβουλος.	3,22	3	6,9	18,3	32,1	31,6	11,1	100
9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	4,16	4	0,8	3,6	14,7	40,7	40,2	100

Για τη διερεύνηση της διαφοράς στις αντιλήψεις των υποομάδων των υποκειμένων της έρευνας που αφορούν στο φύλο χρησιμοποιήθηκε το ανάλυση T-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον

Πίνακα 20. Τα αποτελέσματα αυτά δεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις των γυναικών μελών της Διευθυντικής Ομάδας και των αντρών μελών, ως προς το βαθμό που θεωρούν κατάλληλο να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης το διευθυντή του σχολείου ( $t(359)=2,25, p=0,02$ ), ένα βοηθό διευθυντή ( $t(199,88)=2,45, p=0,01$ ) και τον πρόεδρο της σχολικής εφορείας ( $t(216,68)=2,12, p=0,03$ ), με τους μέσους όρους των γυναικών μελών της διευθυντικής ομάδας σε αυτές τις δηλώσεις να είναι υψηλότεροι από τους μέσους όρους των αντρών μελών.

Πίνακας 20.

*Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις για κατάλληλη ηγεσία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p																																																																																																			
1.	Ο οικείος επιθεωρητής του σχολείου.	Άνδρας	101	3,13	0,97	-0,76	359	0,44																																																																																																			
		Γυναίκα	260	3,21	0,96				2.	Ο διευθυντής του σχολείου.	Άνδρας	101	4,54	0,65	-2,25	359	0,02	Γυναίκα	260	4,69	0,52	3.	Ένας βοηθός διευθυντής.	Άνδρας	101	4,00	0,66	-2,45	199,88	0,01	Γυναίκα	260	4,20	0,73	4.	Ένας εκπαιδευτικός.	Άνδρας	101	3,39	0,93	-1,24	359	0,22	Γυναίκα	260	3,52	0,91	5.	Ένας πανεπιστημιακός.	Άνδρας	101	3,28	1,10	1,77	359	0,08	Γυναίκα	260	3,04	1,11	6.	Ο πρόεδρος της σχολικής εφορείας.	Άνδρας	101	1,96	0,94	-2,12	216,68	0,03	Γυναίκα	260	2,21	1,12	7.	Ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων.	Άνδρας	101	2,09	1,01	-1,72	199,62	0,09	Γυναίκα	260	2,29	1,11	8.	Ένας σχολικός σύμβουλος.	Άνδρας	101	3,17	1,09	-0,52	359	0,60	Γυναίκα	260	3,23	1,08	9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,08	0,82	-1,08	359
2.	Ο διευθυντής του σχολείου.	Άνδρας	101	4,54	0,65	-2,25	359	0,02																																																																																																			
		Γυναίκα	260	4,69	0,52				3.	Ένας βοηθός διευθυντής.	Άνδρας	101	4,00	0,66	-2,45	199,88	0,01	Γυναίκα	260	4,20	0,73	4.	Ένας εκπαιδευτικός.	Άνδρας	101	3,39	0,93	-1,24	359	0,22	Γυναίκα	260	3,52	0,91	5.	Ένας πανεπιστημιακός.	Άνδρας	101	3,28	1,10	1,77	359	0,08	Γυναίκα	260	3,04	1,11	6.	Ο πρόεδρος της σχολικής εφορείας.	Άνδρας	101	1,96	0,94	-2,12	216,68	0,03	Γυναίκα	260	2,21	1,12	7.	Ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων.	Άνδρας	101	2,09	1,01	-1,72	199,62	0,09	Γυναίκα	260	2,29	1,11	8.	Ένας σχολικός σύμβουλος.	Άνδρας	101	3,17	1,09	-0,52	359	0,60	Γυναίκα	260	3,23	1,08	9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,08	0,82	-1,08	359	0,28	Γυναίκα	260	4,19	0,88								
3.	Ένας βοηθός διευθυντής.	Άνδρας	101	4,00	0,66	-2,45	199,88	0,01																																																																																																			
		Γυναίκα	260	4,20	0,73				4.	Ένας εκπαιδευτικός.	Άνδρας	101	3,39	0,93	-1,24	359	0,22	Γυναίκα	260	3,52	0,91	5.	Ένας πανεπιστημιακός.	Άνδρας	101	3,28	1,10	1,77	359	0,08	Γυναίκα	260	3,04	1,11	6.	Ο πρόεδρος της σχολικής εφορείας.	Άνδρας	101	1,96	0,94	-2,12	216,68	0,03	Γυναίκα	260	2,21	1,12	7.	Ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων.	Άνδρας	101	2,09	1,01	-1,72	199,62	0,09	Γυναίκα	260	2,29	1,11	8.	Ένας σχολικός σύμβουλος.	Άνδρας	101	3,17	1,09	-0,52	359	0,60	Γυναίκα	260	3,23	1,08	9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,08	0,82	-1,08	359	0,28	Γυναίκα	260	4,19	0,88																					
4.	Ένας εκπαιδευτικός.	Άνδρας	101	3,39	0,93	-1,24	359	0,22																																																																																																			
		Γυναίκα	260	3,52	0,91				5.	Ένας πανεπιστημιακός.	Άνδρας	101	3,28	1,10	1,77	359	0,08	Γυναίκα	260	3,04	1,11	6.	Ο πρόεδρος της σχολικής εφορείας.	Άνδρας	101	1,96	0,94	-2,12	216,68	0,03	Γυναίκα	260	2,21	1,12	7.	Ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων.	Άνδρας	101	2,09	1,01	-1,72	199,62	0,09	Γυναίκα	260	2,29	1,11	8.	Ένας σχολικός σύμβουλος.	Άνδρας	101	3,17	1,09	-0,52	359	0,60	Γυναίκα	260	3,23	1,08	9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,08	0,82	-1,08	359	0,28	Γυναίκα	260	4,19	0,88																																		
5.	Ένας πανεπιστημιακός.	Άνδρας	101	3,28	1,10	1,77	359	0,08																																																																																																			
		Γυναίκα	260	3,04	1,11				6.	Ο πρόεδρος της σχολικής εφορείας.	Άνδρας	101	1,96	0,94	-2,12	216,68	0,03	Γυναίκα	260	2,21	1,12	7.	Ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων.	Άνδρας	101	2,09	1,01	-1,72	199,62	0,09	Γυναίκα	260	2,29	1,11	8.	Ένας σχολικός σύμβουλος.	Άνδρας	101	3,17	1,09	-0,52	359	0,60	Γυναίκα	260	3,23	1,08	9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,08	0,82	-1,08	359	0,28	Γυναίκα	260	4,19	0,88																																															
6.	Ο πρόεδρος της σχολικής εφορείας.	Άνδρας	101	1,96	0,94	-2,12	216,68	0,03																																																																																																			
		Γυναίκα	260	2,21	1,12				7.	Ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων.	Άνδρας	101	2,09	1,01	-1,72	199,62	0,09	Γυναίκα	260	2,29	1,11	8.	Ένας σχολικός σύμβουλος.	Άνδρας	101	3,17	1,09	-0,52	359	0,60	Γυναίκα	260	3,23	1,08	9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,08	0,82	-1,08	359	0,28	Γυναίκα	260	4,19	0,88																																																												
7.	Ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων.	Άνδρας	101	2,09	1,01	-1,72	199,62	0,09																																																																																																			
		Γυναίκα	260	2,29	1,11				8.	Ένας σχολικός σύμβουλος.	Άνδρας	101	3,17	1,09	-0,52	359	0,60	Γυναίκα	260	3,23	1,08	9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,08	0,82	-1,08	359	0,28	Γυναίκα	260	4,19	0,88																																																																									
8.	Ένας σχολικός σύμβουλος.	Άνδρας	101	3,17	1,09	-0,52	359	0,60																																																																																																			
		Γυναίκα	260	3,23	1,08				9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,08	0,82	-1,08	359	0,28	Γυναίκα	260	4,19	0,88																																																																																						
9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Άνδρας	101	4,08	0,82	-1,08	359	0,28																																																																																																			
		Γυναίκα	260	4,19	0,88																																																																																																						

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυση T-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, όπως καταγράφονται στον Πίνακα 21, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) και ως προς το βαθμό που θεωρούν οι διευθυντές και οι βοηθοί διευθυντές κατάλληλους να ηγηθούν του σχεδίου σχολικής βελτίωσης τον πρόεδρο της σχολικής εφορείας ( $t(291,61) = 2,65, p = 0,009$ ) και τον πρόεδρο του συνδέσμου γονέων ( $t(261,53) = 2,02, p = 0,044$ ), με τους βοηθούς διευθυντές να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους διευθυντές.

Πίνακας 21.

*Διαφορές στις απόψεις διευθυντών και βοηθών διευθυντών για κατάλληλη ηγεσία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Θέση	N	M.O.	T.A.	t	df	p
1.	Ο οικείος επιθεωρητής του σχολείου.	Δ/ντής	123	3,19	0,94	0,05	359	0,95
		B.Δ/ντής	238	3,18	0,98			
2.	Ο διευθυντής του σχολείου.	Δ/ντής	123	4,63	0,57	-0,41	359	0,68
		B.Δ/ντής	238	4,65	0,56			
3.	Ένας βοηθός διευθυντής.	Δ/ντής	123	4,05	0,72	-1,61	359	0,11
		B.Δ/ντής	238	4,18	0,72			
4.	Ένας εκπαιδευτικός.	Δ/ντής	123	3,38	0,93	-1,48	359	0,14
		B.Δ/ντής	238	3,53	0,91			
5.	Ένας πανεπιστημιακός.	Δ/ντής	123	3,21	1,12	1,23	359	0,22
		B.Δ/ντής	238	3,05	1,11			
6.	Ο πρόεδρος της σχολικής εφορείας.	Δ/ντής	123	1,94	0,93	-2,65	291,61	,009
		B.Δ/ντής	238	2,23	1,13			
7.	Ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων.	Δ/ντής	123	2,07	1,03	-2,02	261,53	,044
		B.Δ/ντής	238	2,31	1,10			
8.	Ένας σχολικός σύμβουλος.	Δ/ντής	123	3,12	1,11	-1,18	359	0,23
		B.Δ/ντής	238	3,26	1,07			
9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,09	0,84	-0,95	359	0,34
		B.Δ/ντής	238	4,19	0,87			

Ο Πίνακας 22, ο οποίος ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (*One Way ANOVA*), στη διερεύνηση

της διαφοράς ανάμεσα στις απόψεις των υποομάδων της Διευθυντικής Ομάδας, ως προς τον ανώτερο τίτλο σπουδών που κατέχουν, για το βαθμό καταλληλότητας προτεινόμενων ατόμων να ηγηθούν του σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Από τον Πίνακα 22 φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) στις αντιλήψεις των υποομάδων με χαρακτηριστικό τον ανώτατο τίτλο σπουδών ως προς το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι είναι κατάλληλος να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης έναν ειδικό στο θέμα αυτό ( $F(3,357)=1,75, p=0,013$ ). Ακολούθως, το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe ανέδειξε ότι η υποομάδα των μελών της Διευθυντικής Ομάδας με ανώτερο τίτλο σπουδών πτυχίο θεωρεί σε μεγαλύτερο βαθμό κατάλληλο να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης έναν ειδικό στο θέμα από το βαθμό που τον θεωρούν κατάλληλο τα μέλη της διευθυντικής ομάδας με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ( $t(3,357)=2,53, p=0,043$ ). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < 0,05$ ) αναφορικά στο βαθμό στον οποίο θεωρούν κατάλληλο κάποιο άτομο από τις προτεινόμενες δηλώσεις να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης σε σχέση με το είδος/θέμα μεταπτυχιακού το οποίο παρακολούθησαν. Τέλος, η διερεύνηση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας.

Πίνακας 22.

Διαφορές στις απόψεις των υποομάδων της Διευθυντικής Ομάδας με διαφορετικό επίπεδο σπουδών για την καταλληλότητα ατόμων να ηγηθούν της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης

A/A	Δήλωση	Ανώτερος Τίτλος Σπουδών	N	M.O.	T.A.	f	df	p
1.	Ο οικείος επιθεωρητής του σχολείου.	Πτυχίο Παν.	242	3,26	0,97	1,7	3	0,16
		Μεταπτυχιακό	104	3,07	0,93			
		Διδακτορικό	8	3,00	1,19			
		Άλλες σπουδές	7	2,71	0,48			
2.	Ο διευθυντής του σχολείου.	Πτυχίο Παν.	242	4,63	0,58	0,95	3	0,41
		Μεταπτυχιακό	104	4,68	0,52			
		Διδακτορικό	8	4,87	0,35			
		Άλλες σπουδές	7	4,42	0,53			
3.	Ένας βοηθός διευθυντής.	Πτυχίο Παν.	242	4,12	0,74	0,31	3	0,81
		Μεταπτυχιακό	104	4,19	0,69			
		Διδακτορικό	8	4,12	0,64			
		Άλλες σπουδές	7	4,00	0,00			
4.	Ένας εκπαιδευτικός.	Πτυχίο Παν.	242	3,44	0,93	0,47	3	0,69
		Μεταπτυχιακό	104	3,56	0,90			
		Διδακτορικό	8	3,37	0,74			
		Άλλες σπουδές	7	3,57	0,78			
5.	Ένας πανεπιστημιακός .	Πτυχίο Παν.	242	3,21	1,06	2,17	3	0,09
		Μεταπτυχιακό	104	2,89	1,16			
		Διδακτορικό	8	3,00	1,60			
		Άλλες σπουδές	7	2,85	1,21			
6.	Ο πρόεδρος της σχολικής εφορείας.	Πτυχίο Παν.	242	2,17	1,07	0,41	3	0,74
		Μεταπτυχιακό	104	2,06	1,09			
		Διδακτορικό	8	1,87	1,12			
		Άλλες σπουδές	7	2,14	1,06			
7.	Ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων.	Πτυχίο Παν.	242	2,27	1,07	0,49	3	0,68
		Μεταπτυχιακό	104	2,14	1,11			
		Διδακτορικό	8	2,12	1,12			
		Άλλες σπουδές	7	2,00	1,15			
8.	Ένας σχολικός σύμβουλος.	Πτυχίο Παν.	242	3,23	1,05	1,75	3	0,15
		Μεταπτυχιακό	104	0,97	3,26			
		Διδακτορικό	8	3,37	1,76			
		Άλλες σπουδές	7	4,00	1,00			
9.	Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	Πτυχίο Παν.	242	4,24	0,76	3,66	3	0,013
		Μεταπτυχιακό	104	3,94	0,97			
		Διδακτορικό	8	4,00	1,60			
		Άλλες σπουδές	7	4,57	0,53			

## Χαρακτηριστικά ηγέτη σχολικής βελτίωσης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που θεωρούν ότι χρειάζεται να έχουν εκείνοι που θα ηγηθούν του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, όπως διαμορφώθηκαν από τις τοποθετήσεις των υποκειμένων της έρευνας, σε 19 δηλώσεις της τέταρτης υποενότητας του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Β), στην πενταβάθμια διατακτική κλίμακα Likert (όπου το 1 αντιστοιχεί στο καθόλου και το 5 στο πάρα πολύ). Οι δηλώσεις αυτές παρουσίασαν πολύ ισχυρό δείκτη εσωτερική συνάφειας και αξιοπιστίας ( $Cronbach'a= 0,91$ ). Όπως και στις προηγούμενες υποενότητες, διερευνήθηκε, επίσης, εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μελών των υποομάδων της Διευθυντικής Ομάδας, σύμφωνα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, θέση, μόρφωση) ως προς το ζήτημα αυτό.

Ο Πίνακας 23 παρουσιάζει τα αποτελέσματα, αναφορικά με τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μέσα από την ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων και τα στατιστικά μέτρα κεντρικής τάσης (μέσος όρος, επικρατούσα τιμή). Αρχικά, εξετάζοντας, μέσα από τον Πίνακα 23, τις τοποθετήσεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας του δείγματος της έρευνας στις 19 δηλώσεις, ως προς τα χαρακτηριστικά του ατόμου που είναι κατάλληλο να ηγηθεί στο σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μέσα από τις αντίστοιχους μέσους όρους φαίνεται γενικά ότι, η ύπαρξη των 18 από τα 19 χαρακτηριστικά να θεωρείται πολύ σημαντική για αυτόν που θα ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, με το συνθετικό μέσο όρο σημαντικότητας των δηλώσεων αυτών να ανέρχεται στο 4,65. Αθροίζοντας τα ποσοστά των κατηγοριών πολύ και πάρα πολύ, στις δηλώσεις των χαρακτηριστικών που θεωρούν τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας ότι χρειάζεται να κατέχει το άτομο που θα ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, παρατηρείται ότι, τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν 10 δηλώσεις, αναδεικνύοντας ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης το να είναι «αποδεκτός από τους συνεργάτες του» (99,2%), «εμπνέει τους άλλους» (99,1%), «ανοικτός σε απόψεις» (98,4%), «εργατικός» (98,4%), «πρακτικός» (98,3%), «δημιουργικός» (98,1%), «εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό» (98,1%), «ευέλικτος» (97,8%), «οραματιστής» (96,6%) και να «αγαπά τα παιδιά» (96,4%).

Πίνακας 23.

Χαρακτηριστικά ηγεσίας ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης

A/A	Δήλωση	Μέσος	Κεντρική	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
		Όρος	Τιμή						
		M.O	Md	%	%	%	%	%	%
1.	Δημοκρατικός.	4,52	5	0	0,3	7,5	32,4	59,8	100
2.	Ευέλικτος.	4,74	5	0	0	2,2	21,6	76,2	100
3.	Ανοικτός σε απόψεις.	4,76	5	0	0,3	1,4	20,8	77,6	100
4.	Τεχνοκράτης (Καλός γνώστης διοικητικών διαδικασιών).	4,43	5	0	0,8	10,0	34,9	54,3	100
5.	Εμπνέει τους άλλους.	4,79	5	0	0	0,8	18,8	80,3	100
6.	Πρακτικός.	4,69	5	0	0,3	1,4	27,4	70,9	100
7.	Οραματιστής.	4,69	5	0	0,3	3,0	23,5	73,1	100
8.	Καινοτόμος.	4,64	5	0	0	4,2	27,1	68,7	100
9.	Συνεργατικός.	4,77	5	0	0	0,8	21,6	77,6	100
10.	Δημιουργικός.	4,73	5	0	0	1,9	23,3	74,8	100
11.	Ανθρώπινος.	4,72	5	0	1,1	3,0	18,3	77,6	100
12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	3,52	4	1,9	9,1	38,5	35,7	14,7	100
13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	4,39	5	0	1,1	9,7	38,2	51	100
14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	4,47	5	0	0,3	5,3	41,0	53,5	100
15.	Εργατικός.	4,74	5	0	0	1,7	22,2	76,2	100
16.	Αγαπά τα παιδιά.	4,71	5	0	6	2,8	21,3	75,1	100
17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	4,80	5	0	0	0,8	18,6	80,6	100
18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	4,52	5	0	0,3	8,0	30,7	60,9	100
19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	4,67	5	0	0	1,9	28,8	69,3	100



Τέλος, σημαντική είναι η παρατήρηση, σύμφωνα και πάλι με τον Πίνακα 23, ότι τα μέλη της Διευθυντικής ομάδας, το μόνο χαρακτηριστικό του ηγέτη που θεωρούν ότι δεν συμβάλει πολύ έως πάρα πολύ στην ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης είναι τα «υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό)» (49,6%).

Ακολούθως στους Πίνακες 24 και 25 παρουσιάζεται ο έλεγχος που έγινε με τη χρήση του T-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις των δύο υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς το φύλο και ως προς τη θέση που κατέχουν αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης. Ειδικότερα, στον Πίνακα 24 τα αποτελέσματα δεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις των γυναικών και των αντρών μελών της Διευθυντικής Ομάδας, με τους μέσους όρους το γυναικών να είναι υψηλότεροι από τους μέσους όρους που παρουσιάζουν οι άντρες ως προς τα χαρακτηριστικά «ευέλικτος» ( $t(359)=3,34, p=0,001$ ), «ανοικτός σε απόψεις» ( $t(359)=2,06, p=0,040$ ), «καινοτόμος» ( $t(359)=2,14, p=0,033$ ), «συνεργατικός» ( $t(359)=3,63, p=0,000$ ), «δημιουργικός» ( $t(359)=3,06, p=0,002$ ), «διπλωματικός» ( $t(359)=2,31, p=0,022$ ), «εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα» ( $t(359)=2,51, p=0,013$ ) και «εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό» ( $t(359)=3,50, p=0,001$ ).

Στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) ανέδειξε το T-test, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 25 και ανάμεσα τις απόψεις των υποομάδων των διευθυντών και βοηθών διευθυντών μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς το χαρακτηριστικό του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης να είναι «αποδεκτός από τους συνεργάτες του» ( $t(359)=2,25, p=0,032$ ), με την υποομάδα των βοηθών διευθυντών να παρουσιάζει υψηλότερο μέσο όρο από το μέσο όρο της υποομάδας των διευθυντών.

Πίνακας 24.

*Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	T	df	p																																																																																																																																																																																																																																					
1.	Δημοκρατικός.	Ανδρας	101	4,43	0,70	-1,69	359	0,09																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,55	0,62				2.	Ευέλικτος.	Ανδρας	101	4,60	0,55	-3,34	359	0,001	Γυναίκα	260	4,79	0,45	3.	Ανοικτός σε απόψεις.	Ανδρας	101	4,67	0,49	-2,06	359	0,040	Γυναίκα	260	4,79	0,47	4.	Τεχνοκράτης (Καλός γνώστης διοικητικών διαδικασιών).	Ανδρας	101	4,35	0,73	-1,34	359	0,178	Γυναίκα	260	4,46	0,69	5.	Εμπνέει τους άλλους.	Ανδρας	101	4,73	0,49	-1,74	359	0,77	Γυναίκα	260	4,82	0,39	6.	Πρακτικός.	Ανδρας	101	4,61	0,58	-1,77	359	0,176	Γυναίκα	260	4,71	0,47	7.	Οραματιστής.	Ανδρας	101	4,63	0,56	-1,35	359	1,76	Γυναίκα	260	4,72	0,53	8.	Καινοτόμος.	Ανδρας	101	4,54	0,61	-2,14	359	0,033	Γυναίκα	260	4,68	0,53	9.	Συνεργατικός.	Ανδρας	101	4,63	0,50	-3,64	359	0,000	Γυναίκα	260	4,82	0,40	10.	Δημιουργικός.	Ανδρας	101	4,60	0,53	-3,06	359	0,002	Γυναίκα	260	4,78	0,46	11.	Ανθρώπινος.	Ανδρας	101	4,65	0,64	-1,49	359	0,15	Γυναίκα	260	4,75	0,54	12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23	Γυναίκα	260	3,48	0,93	13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359
2.	Ευέλικτος.	Ανδρας	101	4,60	0,55	-3,34	359	0,001																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,79	0,45				3.	Ανοικτός σε απόψεις.	Ανδρας	101	4,67	0,49	-2,06	359	0,040	Γυναίκα	260	4,79	0,47	4.	Τεχνοκράτης (Καλός γνώστης διοικητικών διαδικασιών).	Ανδρας	101	4,35	0,73	-1,34	359	0,178	Γυναίκα	260	4,46	0,69	5.	Εμπνέει τους άλλους.	Ανδρας	101	4,73	0,49	-1,74	359	0,77	Γυναίκα	260	4,82	0,39	6.	Πρακτικός.	Ανδρας	101	4,61	0,58	-1,77	359	0,176	Γυναίκα	260	4,71	0,47	7.	Οραματιστής.	Ανδρας	101	4,63	0,56	-1,35	359	1,76	Γυναίκα	260	4,72	0,53	8.	Καινοτόμος.	Ανδρας	101	4,54	0,61	-2,14	359	0,033	Γυναίκα	260	4,68	0,53	9.	Συνεργατικός.	Ανδρας	101	4,63	0,50	-3,64	359	0,000	Γυναίκα	260	4,82	0,40	10.	Δημιουργικός.	Ανδρας	101	4,60	0,53	-3,06	359	0,002	Γυναίκα	260	4,78	0,46	11.	Ανθρώπινος.	Ανδρας	101	4,65	0,64	-1,49	359	0,15	Γυναίκα	260	4,75	0,54	12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23	Γυναίκα	260	3,48	0,93	13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47								
3.	Ανοικτός σε απόψεις.	Ανδρας	101	4,67	0,49	-2,06	359	0,040																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,79	0,47				4.	Τεχνοκράτης (Καλός γνώστης διοικητικών διαδικασιών).	Ανδρας	101	4,35	0,73	-1,34	359	0,178	Γυναίκα	260	4,46	0,69	5.	Εμπνέει τους άλλους.	Ανδρας	101	4,73	0,49	-1,74	359	0,77	Γυναίκα	260	4,82	0,39	6.	Πρακτικός.	Ανδρας	101	4,61	0,58	-1,77	359	0,176	Γυναίκα	260	4,71	0,47	7.	Οραματιστής.	Ανδρας	101	4,63	0,56	-1,35	359	1,76	Γυναίκα	260	4,72	0,53	8.	Καινοτόμος.	Ανδρας	101	4,54	0,61	-2,14	359	0,033	Γυναίκα	260	4,68	0,53	9.	Συνεργατικός.	Ανδρας	101	4,63	0,50	-3,64	359	0,000	Γυναίκα	260	4,82	0,40	10.	Δημιουργικός.	Ανδρας	101	4,60	0,53	-3,06	359	0,002	Γυναίκα	260	4,78	0,46	11.	Ανθρώπινος.	Ανδρας	101	4,65	0,64	-1,49	359	0,15	Γυναίκα	260	4,75	0,54	12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23	Γυναίκα	260	3,48	0,93	13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																					
4.	Τεχνοκράτης (Καλός γνώστης διοικητικών διαδικασιών).	Ανδρας	101	4,35	0,73	-1,34	359	0,178																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,46	0,69				5.	Εμπνέει τους άλλους.	Ανδρας	101	4,73	0,49	-1,74	359	0,77	Γυναίκα	260	4,82	0,39	6.	Πρακτικός.	Ανδρας	101	4,61	0,58	-1,77	359	0,176	Γυναίκα	260	4,71	0,47	7.	Οραματιστής.	Ανδρας	101	4,63	0,56	-1,35	359	1,76	Γυναίκα	260	4,72	0,53	8.	Καινοτόμος.	Ανδρας	101	4,54	0,61	-2,14	359	0,033	Γυναίκα	260	4,68	0,53	9.	Συνεργατικός.	Ανδρας	101	4,63	0,50	-3,64	359	0,000	Γυναίκα	260	4,82	0,40	10.	Δημιουργικός.	Ανδρας	101	4,60	0,53	-3,06	359	0,002	Γυναίκα	260	4,78	0,46	11.	Ανθρώπινος.	Ανδρας	101	4,65	0,64	-1,49	359	0,15	Γυναίκα	260	4,75	0,54	12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23	Γυναίκα	260	3,48	0,93	13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																		
5.	Εμπνέει τους άλλους.	Ανδρας	101	4,73	0,49	-1,74	359	0,77																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,82	0,39				6.	Πρακτικός.	Ανδρας	101	4,61	0,58	-1,77	359	0,176	Γυναίκα	260	4,71	0,47	7.	Οραματιστής.	Ανδρας	101	4,63	0,56	-1,35	359	1,76	Γυναίκα	260	4,72	0,53	8.	Καινοτόμος.	Ανδρας	101	4,54	0,61	-2,14	359	0,033	Γυναίκα	260	4,68	0,53	9.	Συνεργατικός.	Ανδρας	101	4,63	0,50	-3,64	359	0,000	Γυναίκα	260	4,82	0,40	10.	Δημιουργικός.	Ανδρας	101	4,60	0,53	-3,06	359	0,002	Γυναίκα	260	4,78	0,46	11.	Ανθρώπινος.	Ανδρας	101	4,65	0,64	-1,49	359	0,15	Γυναίκα	260	4,75	0,54	12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23	Γυναίκα	260	3,48	0,93	13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																															
6.	Πρακτικός.	Ανδρας	101	4,61	0,58	-1,77	359	0,176																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,71	0,47				7.	Οραματιστής.	Ανδρας	101	4,63	0,56	-1,35	359	1,76	Γυναίκα	260	4,72	0,53	8.	Καινοτόμος.	Ανδρας	101	4,54	0,61	-2,14	359	0,033	Γυναίκα	260	4,68	0,53	9.	Συνεργατικός.	Ανδρας	101	4,63	0,50	-3,64	359	0,000	Γυναίκα	260	4,82	0,40	10.	Δημιουργικός.	Ανδρας	101	4,60	0,53	-3,06	359	0,002	Γυναίκα	260	4,78	0,46	11.	Ανθρώπινος.	Ανδρας	101	4,65	0,64	-1,49	359	0,15	Γυναίκα	260	4,75	0,54	12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23	Γυναίκα	260	3,48	0,93	13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																												
7.	Οραματιστής.	Ανδρας	101	4,63	0,56	-1,35	359	1,76																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,72	0,53				8.	Καινοτόμος.	Ανδρας	101	4,54	0,61	-2,14	359	0,033	Γυναίκα	260	4,68	0,53	9.	Συνεργατικός.	Ανδρας	101	4,63	0,50	-3,64	359	0,000	Γυναίκα	260	4,82	0,40	10.	Δημιουργικός.	Ανδρας	101	4,60	0,53	-3,06	359	0,002	Γυναίκα	260	4,78	0,46	11.	Ανθρώπινος.	Ανδρας	101	4,65	0,64	-1,49	359	0,15	Γυναίκα	260	4,75	0,54	12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23	Γυναίκα	260	3,48	0,93	13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																									
8.	Καινοτόμος.	Ανδρας	101	4,54	0,61	-2,14	359	0,033																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,68	0,53				9.	Συνεργατικός.	Ανδρας	101	4,63	0,50	-3,64	359	0,000	Γυναίκα	260	4,82	0,40	10.	Δημιουργικός.	Ανδρας	101	4,60	0,53	-3,06	359	0,002	Γυναίκα	260	4,78	0,46	11.	Ανθρώπινος.	Ανδρας	101	4,65	0,64	-1,49	359	0,15	Γυναίκα	260	4,75	0,54	12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23	Γυναίκα	260	3,48	0,93	13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																						
9.	Συνεργατικός.	Ανδρας	101	4,63	0,50	-3,64	359	0,000																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,82	0,40				10.	Δημιουργικός.	Ανδρας	101	4,60	0,53	-3,06	359	0,002	Γυναίκα	260	4,78	0,46	11.	Ανθρώπινος.	Ανδρας	101	4,65	0,64	-1,49	359	0,15	Γυναίκα	260	4,75	0,54	12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23	Γυναίκα	260	3,48	0,93	13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																																			
10.	Δημιουργικός.	Ανδρας	101	4,60	0,53	-3,06	359	0,002																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,78	0,46				11.	Ανθρώπινος.	Ανδρας	101	4,65	0,64	-1,49	359	0,15	Γυναίκα	260	4,75	0,54	12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23	Γυναίκα	260	3,48	0,93	13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																																																
11.	Ανθρώπινος.	Ανδρας	101	4,65	0,64	-1,49	359	0,15																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,75	0,54				12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23	Γυναίκα	260	3,48	0,93	13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																																																													
12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Ανδρας	101	3,61	0,89	1,20	359	0,23																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	3,48	0,93				13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010	Γυναίκα	260	4,45	0,68	14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																																																																										
13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Ανδρας	101	4,24	0,75	-2,58	359	0,010																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,45	0,68				14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830	Γυναίκα	260	4,48	0,62	15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																																																																																							
14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Ανδρας	101	4,46	0,59	-0,21	359	0,830																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,48	0,62				15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022	Γυναίκα	260	4,78	0,44	16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																																																																																																				
15.	Εργατικός.	Ανδρας	101	4,65	0,54	-2,31	359	0,022																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,78	0,44				16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933	Γυναίκα	260	4,71	0,55	17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																																																																																																																	
16.	Αγαπά τα παιδιά.	Ανδρας	101	4,71	0,52	-0,084	358	0,933																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,71	0,55				17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122	Γυναίκα	260	4,82	0,41	18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																																																																																																																														
17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Ανδρας	101	4,74	0,44	-1,55	359	0,122																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,82	0,41				18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013	Γυναίκα	260	4,58	0,60	19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																																																																																																																																											
18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Ανδρας	101	4,38	0,76	-2,51	359	0,013																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,58	0,60				19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001	Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																																																																																																																																																								
19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Ανδρας	101	4,52	0,58	-3,50	359	0,001																																																																																																																																																																																																																																					
		Γυναίκα	260	4,73	0,47																																																																																																																																																																																																																																								

Πίνακας 25.

*Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	T	df	p
1.	Δημοκρατικός.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,47 4,54	0,63 0,65	-0,98	359	0,32
2.	Ευέλικτος.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,70 4,76	0,51 0,47	-1,13	359	0,26
3.	Ανοικτός σε απόψεις.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,73 4,77	0,50 0,47	-0,70	359	0,48
4.	Τεχνοκράτης (Καλός γνώστης διοικητικών διαδικασιών).	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,37 4,46	0,69 0,71	-1,18	359	0,24
5.	Εμπνέει τους άλλους.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,80 4,79	0,42 0,42	0,06	359	0,96
6.	Πρακτικός.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,66 4,71	0,54 0,49	-0,84	359	0,40
7.	Οραματιστής.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,71 4,68	0,52 0,55	0,51	359	0,61
8.	Καινοτόμος.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,65 4,64	0,54 0,57	0,12	359	0,90
9.	Συνεργατικός.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,75 4,78	0,44 0,45	-0,60	359	0,55
10.	Δημιουργικός.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,71 4,74	0,49 0,48	-0,59	359	0,55
11.	Ανθρώπινος.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,71 4,73	0,57 0,58	-0,37	359	0,71
12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	3,46 3,55	0,95 0,90	-0,85	359	0,39
13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,32 4,42	0,72 0,70	-1,66	359	0,20
14.	Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,44 4,50	0,65 0,59	-0,84	359	0,40
15.	Εργατικός.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,74 4,75	0,49 0,46	-0,15	359	0,88
16.	Αγαπά τα παιδιά.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,78 4,68	0,45 0,58	1,68	358	0,09
17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,73 4,83	0,48 0,39	-2,15	359	0,03
18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,50 4,54	0,73 0,61	-0,58	359	0,56
19.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	Δ/ντής B.Δ/ντής	123 238	4,65 4,68	0,53 0,50	-0,61	359	0,54

Όσον αφορά στο εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις των υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που αφορούν στην ηλικία και στη μόρφωση (ανώτερος τίτλος σπουδών και τομέας/θέμα μεταπτυχιακού) φαίνεται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (*One Way ANOVA*), να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < 0,05$ ) τόσο στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων και όσο και των υποομάδων σύμφωνα με τον ανώτερο τίτλο σπουδών. Όπως καταγράφονται στον Πίνακα 26, οι ηλικιακές υποομάδες των υποκειμένων παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης που αφορούν στο να είναι ο ηγέτης «ανοικτός σε απόψεις» ( $F(2,358)=3,74, p=0,02$ ), «καινοτόμος» ( $F(2,358)=3,59, p=0,02$ ), «συνεργατικός» ( $F(2,358)=4,43, p=0,01$ ), να «αγαπά τα παιδιά» ( $F(2,358)=6,12, p=0,00$ ) και να «εξομαλύνει συγκρούσεις» ( $F(2,358)=3,04, p=0,04$ ). Ακολούθως, η ανάλυση Scheffe κατέδειξε ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά που υπάρχει στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων για το χαρακτηριστικό «ανοικτός σε απόψεις» βρίσκεται ανάμεσα στις ηλικιακές υποομάδες 31-40 ετών και 41-50 ετών ( $t(2,358)=2,73, p=0,026$ ), καθώς και ανάμεσα στις ηλικιακές υποομάδες 31-40 ετών και 51-60 ετών ( $t(2,358)=2,5, p=0,045$ ). με την ηλικιακή υποομάδα των 31-40 ετών να παρουσιάζει υψηλότερους μέσους όρους αντίστοιχα.

Επίσης, κατά την ανάλυση Scheffe αναδείχθηκε ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων ως προς το χαρακτηριστικό «συνεργατικός» εντοπίζεται ανάμεσα στις ηλικιακές υποομάδες 31-40 ετών και 41-50 ετών ( $t(2,358)=2,8, p=0,020$ ), με τους νεαρότερους να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους (Πίνακας 26). Για το χαρακτηριστικό «εξομαλύνει συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό», η υποομάδα των υποκειμένων ηλικίας 31-40 ετών και πάλι παρουσιάζει υψηλότερους μέσους όρους τόσο από τα υποκείμενα που βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών όσο και αυτών που βρίσκονται ηλικιακά ανάμεσα στα 51-60 (Πίνακας 26).

Πίνακας 26.

*Διαφορές στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων της Διευθυντικής Ομάδας για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

<i>A/A</i>	<i>Δήλωση</i>	<i>Ηλικιακή Ομάδα</i>	<i>N</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>f</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	
1.	Δημοκρατικός.	31-40	24	4,41	0,77	0,52	2	0,59	
		41-50	241	4,53	0,62				358
		51-60	96	4,48	0,66				
2.	Ευέλικτος.	31-40	24	4,54	0,65	3,03	2	0,04	
		41-50	241	4,77	0,44				358
		51-60	96	4,69	0,52				
3.	Ανοικτός στις απόψεις.	31-40	24	4,50	0,65	3,74	2	0,02	
		41-50	241	4,77	0,44				358
		51-60	96	4,77	0,49				
4.	Τεχνοκράτης (Καλός γνώστης διοικητικών διαδικασιών).	31-40	24	4,20	0,77	1,27	2	0,28	
		41-50	241	4,43	0,70				358
		51-60	96	4,45	0,67				
5.	Εμπνέει τους άλλους.	31-40	24	4,62	0,49	2,17	2	0,11	
		41-50	241	4,80	0,43				358
		51-60	96	4,82	0,38				
6.	Πρακτικός.	31-40	24	4,54	0,50	1,22		0,29	
		41-50	241	4,70	0,50				
		51-60	96	4,67	0,51				
7.	Οραματιστής.	31-40	24	4,45	0,58	2,55	2	0,07	
		41-50	241	4,71	0,54				358
		51-60	96	4,69	0,50				
8.	Καινοτόμος.	31-40	24	4,37	0,71	3,59	2	0,02	
		41-50	241	4,68	0,53				358
		51-60	96	4,61	0,56				
9.	Συνεργατικός.	31-40	24	4,54	0,58	4,43	2	0,01	
		41-50	241	4,80	0,41				358
		51-60	96	4,72	0,44				
10.	Δημιουργικός.	31-40	24	4,58	0,58	1,41	2	0,24	
		41-50	241	4,75	0,47				358
		51-60	96	4,70	0,50				

11.	Ανθρώπινος.	31-40	24	4,62	0,64	0,47	2	0,62
		41-50	241	4,73	0,56		358	
		51-60	96	4,70	0,57			
12	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	31-40	24	3,58	0,82	0,69	2	0,50
		41-50	241	3,55	0,91		358	
		51-60	96	3,42	0,95			
13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	31-40	24	4,37	0,71	0,01	2	0,98
		41-50	241	4,39	0,71		358	
		51-60	96	4,38	0,70			
14.	Αποκεντρωτικός-Εκχωρεί Εξουσίες.	31-40	24	4,25	0,73	2,33	2	0,09
		41-50	241	4,51	0,59		358	
		51-60	96	4,43	0,61			
15.	Εργατικός.	31-40	24	4,54	0,50	2,39	2	0,09
		41-50	241	4,75	0,46		358	
		51-60	96	4,76	0,47			
16.	Αγαπά τα παιδιά.	31-40	24	4,37	0,64	6,12	2	0,00
		41-50	240	4,71	0,55		358	
		51-60	96	4,80	0,45			
17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	31-40	24	4,70	0,55	0,77	2	0,46
		41-50	241	4,81	0,40		358	
		51-60	96	4,78	0,44			
18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	31-40	24	4,37	0,64	0,67	2	0,51
		41-50	241	4,53	0,62		358	
		51-60	96	4,54	0,72			
19.	Εξομαλύνει συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	31-40	24	4,45	0,58	3,04	2	0,049
		41-50	241	4,70	0,48		358	
		51-60	96	4,63	0,54			

Η διερεύνηση, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (*One Way ANOVA*), της στατιστικής διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των υποομάδων των υποκειμένων που διαμορφώθηκαν ανάλογα με το ανώτερο επίπεδο σπουδών τους κατέδειξε, σύμφωνα με τον Πίνακα 27, στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < 0,05$ ) ως προς τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης που αφορούν στο να είναι «εργατικός» ( $F(3,357)=3,29, p=0,021$ ), να «αγαπά τα παιδιά» ( $F(3,356)=4,99, p=0,002$ ) και να είναι «αποδεκτός στους συνεργάτες του» ( $F(3,357)=3,02, p=0,030$ ). Ακολούθως, εφαρμόζοντας το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Scheffe, ώστε να εντοπιστεί ανάμεσα σε ποιες υποομάδες από αυτές

υπάρχουν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < 0,05$ ), κατέδειξε ότι τα υποκείμενα της υποομάδας με ανώτερο επίπεδο σπουδών πτυχίο πανεπιστημίου παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις τους από την υποομάδα αυτών που κατέχουν μεταπτυχιακό ( $t(3, 356)=3,80, p=0,003$ ) ως προς το χαρακτηριστικό του ηγέτη που αφορά στο να «αγαπά τα παιδιά», με τον μέσο όρο των πρώτων να είναι πολύ υψηλότερος (Πίνακας 27). Επίσης, στατιστικά σημαντική η διαφορά αναδείχθηκε, μέσα από την ανάλυση Scheffe, και ανάμεσα στην υποομάδα που κατέχει πτυχιακό τίτλο σπουδών και σε αυτήν που κατέχει διδακτορικό τίτλο σπουδών ( $t(3,357)=3,80, p=0,035$ ) ως προς το χαρακτηριστικό του ηγέτη να είναι «αποδεκτός από τους συνεργάτες του», με το μέσο όρο των κατόχων πτυχίου να είναι και πάλι υψηλότερος, σύμφωνα με τον Πίνακα 27. Τέλος, η ανάλυση Scheffe ανέδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των πιο πάνω υποομάδων ως προς το χαρακτηριστικό του ηγέτη να είναι «εργατικός».

Πίνακας 27.

*Διαφορές στις απόψεις των υποομάδων, ως προς τον ανώτερο τίτλο σπουδών, των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Ανώτερος Τίτλος Σπουδών	N	M.O	T.A	f	df	P
1.	Δημοκρατικός	Πτυχίο	242	4,52	0,67	0,44	3	0,71
		Μεταπτυχιακό	104	4,52	0,57			
		Διδακτορικό	8	4,37	0,74			
		Άλλες Σπουδές	7	4,28	,75			
2.	Ευέλικτος	Πτυχίο	242	4,73	0,49	0,68	3	0,56
		Μεταπτυχιακό	104	4,73	0,48			
		Διδακτορικό	8	4,75	0,46			
		Άλλες Σπουδές	7	5,00	0,00			
3.	Ανοικτός στις απόψεις	Πτυχίο Π.Α.Κ. ή Πανεπιστημίου	242	4,76	0,47	0,34	3	0,79
		Μεταπτυχιακό	104	4,72	0,4			
		Διδακτορικό	8	4,75	0,46			
		Άλλες Σπουδές	7	4,85	0,37			
4.	Τεχνοκράτης (Καλός γνώστης διοικητικών διαδικασιών )	Πτυχίο	242		0,69	1,69	3	0,16
		Μεταπτυχιακό	104	4,30	0,72			
		Διδακτορικό	8	4,62	0,51			
		Άλλες Σπουδές	7	4,28	0,75			
5.	Εμπνέει τους άλλους	Πτυχίο	242	4,80	0,41	0,43	3	0,72
		Μεταπτυχιακό	104	4,75	0,45			
		Διδακτορικό	8	4,87	0,35			
		Άλλες Σπουδές	7	4,85	0,37			
6.	Πρακτικός	Πτυχίο	242	4,73	0,49	1,77	3	0,15
		Μεταπτυχιακό	104	4,59	0,53			
		Διδακτορικό	8	4,62	0,51			
		Άλλες Σπουδές	7	4,71	0,48			
7.	Οραματιστής	Πτυχίο	242	4,70	0,52	0,98	3	0,40
		Μεταπτυχιακό	104	4,69	0,50			
		Διδακτορικό	8	4,37	1,12			
		Άλλες Σπουδές	7	4,71	0,48			
8.	Καινοτόμος	Πτυχίο	242	4,65	0,55	0,61	3	0,60
		Μεταπτυχιακό	104	4,60	0,58			
		Διδακτορικό	8	4,75	0,46			
		Άλλες Σπουδές	7	4,85	0,37			
9.	Συνεργατικός	Πτυχίο	242	4,78	0,41	0,84	3	0,46
		Μεταπτυχιακό	104	4,71	0,49			
		Διδακτορικό	8	4,75	0,46			
		Άλλες Σπουδές	7	4,85	0,37			



10.	Δημιουργικός	Πτυχίο	242	4,74	0,48	0,74	3	0,52
		Μεταπτυχιακό	104	4,67	0,49		357	
		Διδακτορικό	8	4,75	0,46			
		Άλλες Σπουδές	7	4,85	0,37			
11.	Ανθρώπινος	Πτυχίο	242	4,73	0,57	1,84	3	0,13
		Μεταπτυχιακό	104	4,73	0,50		357	
		Διδακτορικό	8	4,50	0,75			
		Άλλες Σπουδές	7	4,28	1,11			
12.	Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα (μεταπτυχιακό, διδακτορικό)	Πτυχίο	242	3,46	0,91	2,42	3	0,066
		Μεταπτυχιακό	104	3,69	0,80		357	
		Διδακτορικό	8	3,00	1,30			
		Άλλες Σπουδές	7	3,57	0,53			
13.	Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του)	Πτυχίο	242	4,40	0,70	,086	3	0,96
		Μεταπτυχιακό	104	4,37	0,71		357	
		Διδακτορικό	8	4,37	0,74			
		Άλλες Σπουδές	7	4,28	0,75			
14.	Αποκεντρωτικός-Εκχωρεί εξουσίες	Πτυχίο	242	4,4	0,59	0,41	3	0,74
		Μεταπτυχιακό	104	4,45	0,63		357	
		Διδακτορικό	8	4,50	0,53			
		Άλλες Σπουδές	7	4,71	0,48			
15.	Εργατικός	Πτυχίο	242	4,78	0,45	3,29	3	0,02
		Μεταπτυχιακό	104	4,63	0,52		357	
		Διδακτορικό	8	4,87	0,35			
		Άλλες Σπουδές	7	5,00	0,00			
16.	Αγαπά τα παιδιά	Πτυχίο	241	4,78	0,45	4,99	3	,002
		Μεταπτυχιακό	104	4,54	0,68		356	
		Διδακτορικό	8	4,62	0,51			
		Άλλες Σπουδές	7	4,85	0,37			
17.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες του	Πτυχίο	242	4,81	0,39	3,02	3	,030
		Μεταπτυχιακό	104	4,77	0,43		357	
		Διδακτορικό	8	4,37	0,74			
		Άλλες Σπουδές	7	4,85	0,37			
18.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα	Πτυχίο	242	4,55	0,63	1,30	3	0,27
		Μεταπτυχιακό	104	4,45	0,66		357	
		Διδακτορικό	8	4,25	0,88			
		Άλλες Σπουδές	7	4,71	0,75			
19.	Εξομαλύνει συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό	Πτυχίο	242	4,69	0,50	0,43	3	0,72
		Μεταπτυχιακό	104	4,63	0,50		357	
		Διδακτορικό	8	4,75	0,46			
		Άλλες Σπουδές	7	4,57	0,78			

## Παραγοντική ανάλυση για τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης

Στη συνέχεια, κρίθηκε αναγκαίο οι δηλώσεις των υποκειμένων για τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης να αναλυθούν και με την τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης. Σκοπός της παραγοντικής ανάλυσης στο μέρος αυτό ήταν να ομαδοποιηθούν οι δηλώσεις των χαρακτηριστικών ώστε να διαφανεί εάν αφορούν συγκεκριμένη πτυχή της όλης συμπεριφοράς του ηγέτη. Αρχικά, αξιολογήθηκε η καταλληλότητα των δεδομένων με τη χρήση της στατιστικής τεχνικής της παραγοντικής ανάλυσης για τις 19 δηλώσεις που αφορούσαν στα χαρακτηριστικά του ηγέτη. Η εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ των δηλώσεων έδειξε την παρουσία συσχετίσεων πολύ υψηλού βαθμού (ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,11 έως 0,70). Ως εκ τούτου, διενεργήθηκε η παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώθηκε και μέσω των στατιστικών ελέγχων, όπως είναι το τεστ σφαιρικότητας του Barlett και ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin ( $\chi^2 = 3219,51$   $p < 0,0001$  και  $KMO = 0,91$ ). Παράλληλα, προσδιορίστηκε ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin για κάθε δήλωση (*individual KMO statistics*). Από τη διαδικασία αυτή προέκυψε ότι ο συγκεκριμένος δείκτης της δήλωσης «Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό)» ήταν χαμηλός ( $< 0,50$ ) και για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη δήλωση αφαιρέθηκε από τη διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης. Για την εξαγωγή των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών (*principal component analysis-PCA*) και για την ερμηνεία των παραγόντων η χρήση της μεθόδου ανάλυσης κύριων συνιστωσών (*principal component-PCA*).

Επίσης, για την καλύτερη ερμηνεία των εξαγόμενων παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πλάγιας περιστροφής των αξόνων (*oblimin rotation*). Η ανάλυση αυτή κατέληξε στο να δώσει τρεις παράγοντες για τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης, οι οποίοι εξηγούν το 55,26% του συνολικού ποσοστού διακύμανσης (Πίνακας 28). Ο Πίνακας 28 παρουσιάζει τους εξαγόμενους παράγοντες αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης και τις φορτίσεις των δηλώσεων που ανήκουν σε κάθε παράγοντα. Επίσης, το Διάγραμμα 2 παρουσιάζει το ποσοστό διακύμανσης του κάθε παράγοντα.

Πίνακας 28.

*Φορτίσεις των τριών παραγόντων των χαρακτηριστικών του ηγέτη της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης μέσω της διαδικασίας περιστροφής Oblimin*

A/A	Δηλώσεις χαρακτηριστικών ηγέτη	Παράγοντας Χαρακτηριστικά Ηγετικής Προσωπικότητας	Παράγοντας Π Χαρακτηριστικά Ανάπτυξης Ανθρώπινων Σχέσεων	Παράγοντας ΠΙΙ Χαρακτηριστικά Στατηρικότητας Προσωπικότητας
1.	Συνεργατικός	0,79	—	—
2.	Ανοικτός στις απόψεις	0,79	—	—
3.	Καινοτόμος	0,78	—	—
4.	Δημιουργικός	0,77	—	—
5.	Ευέλικτος	0,72	—	—
6.	Οραματιστής			
7.	Εμπνέει τους άλλους			
8.	Πρακτικός	0,70	—	—
9.	Τεχνοκράτης (Καλός γνώστης διοικητικών διαδικασιών)	0,66	—	—
10.	Εργατικός	0,61	—	—
11.	Δημοκρατικός	0,57	—	—
12.	Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα	—	0,77	—
13.	Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό	—	0,75	—
14.	Αποδεκτός από τους συνεργάτες τους	—		
15.	Αγαπά τα παιδιά	—	0,67	—
16.	Ανθρώπινος	—	0,67	—
17.	Διπλωματικός	—	—	0,74
18.	Αποκεντρωτικός	—	—	0,69
	Ιδιοτιμή	7,98	1,36	1,15
	Ποσοστό διακύμανσης	42,64	7,16	6,05
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	42,64	49,20	55,26
	Cronbach's Alpha	0,90	0,77	0,62

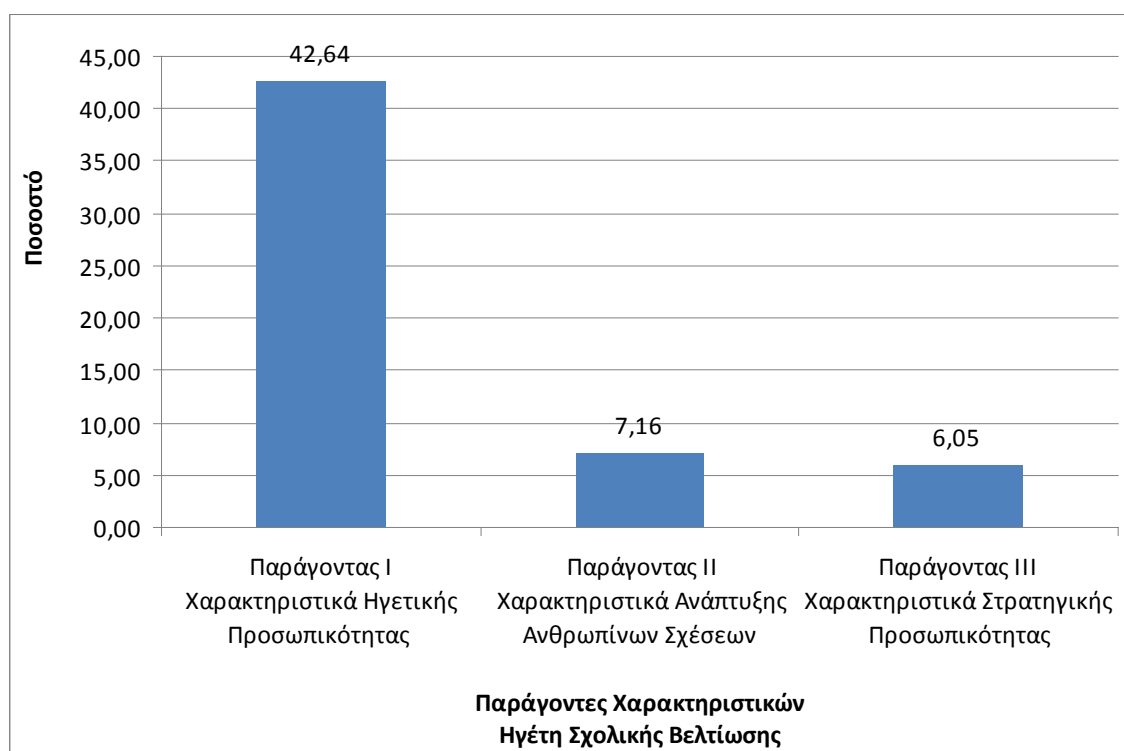
Φορτίσεις >0,5

Η αρίθμηση των δηλώσεων στον πίνακα είναι διαφορετική από το ερωτηματολόγιο.

Ο πρώτος παράγοντας αφορά «Χαρακτηριστικά Ηγετικής Προσωπικότητας» που μπορούν να αναπτυχθούν κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Η ύπαρξη αυτών των χαρακτηριστικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για μια αποτελεσματική ηγεσία σχολικής βελτίωσης και έχουν εντοπιστεί από πολλούς μελετητές (Bennis & Nanus 1985·Cashman 1998·Evans and Lindsay 1999·Northouse 1997·Stogdill, 1974· 1979). Με βάση τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας στον παράγοντα αυτό περιλαμβάνονται οι δηλώσεις που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά «συνεργατικός», «ανοικτός στις απόψεις», «καινοτόμος», «δημιουργικός», «ευέλικτος», «οραματιστής», «εμπνέει τους άλλους», «πρακτικός», «τεχνοκράτης», «εργατικός» και «δημοκρατικός». Ο πρώτος παράγοντας με τις έντεκα δηλώσεις του εξηγεί, σύμφωνα με το Διάγραμμα 2, το μεγαλύτερο ποσοστό (42,64%) της συνολικής διακύμανσης.

Διάγραμμα 2.

*Ποσοστό διακύμανσης παραγόντων που αφορούν στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης*



Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται σε «Χαρακτηριστικά Ανάπτυξης Ανθρωπίνων Σχέσεων» ενός αποτελεσματικού ηγέτη που συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχεδίων σχολικής βελτίωσης. Ο Stogdill (1974) σε μια επισκόπηση ερευνών που έκανε το 1948 ταξινόμησε τα χαρακτηριστικά του ηγέτη σε έξι κατηγορίες, μια από τις οποίες είναι και η κατηγορία των κοινωνικών χαρακτηριστικών, στην οποία περιέλαβε χαρακτηριστικά όπως: διοικητική ικανότητα, ελκυστικότητα, συνεργασία, δημοτικότητα, γόητρο, κοινωνικότητα, διαπροσωπικές σχέσεις, ευγένεια και διπλωματία. Στο δεύτερο παράγοντας χαρακτηριστικών της παρούσας έρευνας, όπως παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στον Πίνακα 28 περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά «εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα», «εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό», «αποδεκτός από τους συνεργάτες τους», «αγαπά τα παιδιά» και «ανθρώπινος». Ο δεύτερος παράγοντας, σύμφωνα με το Διάγραμμα 2, ερμηνεύει πολύ μικρότερο ποσοστό (7,16%) της συνολικής διακύμανσης από ότι ο πρώτος παράγοντας (46,74%).

Ο τρίτος παράγοντας αφορά στα «Χαρακτηριστικά Στρατηγικής Προσωπικότητας» που μπορούν να αναπτυχθούν «με επιλογή» ώστε να συμβάλλουν στην επιτυχή ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Στον τρίτο παράγοντα, όπως ανέδειξαν τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας (Πίνακας 28), περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά «διπλωματικός» και «αποκεντρωτικός». Το ποσοστό ερμηνείας της συνολικής διακύμανσης του παράγοντα αυτού κυμαίνεται στο 6,05% (Διάγραμμα 2).

Ο Πίνακας 28 παρουσιάζει, επίσης, το δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας (*Cronbach's Alpha*) των δηλώσεων που συμπεριλαμβάνονται στον κάθε παράγοντα. Σύμφωνα με τον πίνακα αυτό, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που ανήκουν στον κάθε παράγοντα κρίνεται ιδιαίτερα υψηλός για τον πρώτο παράγοντα (0,90), πολύ υψηλός για το δεύτερο παράγοντα (0,77) και ικανοποιητικός για τον τρίτο παράγοντα (0,62).

Όσον αφορά στη διερεύνηση της διαφοράς στις αντιλήψεις των υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας, που διαμορφώνονται με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά που αφορούν στο φύλο, θέση, ηλικία, μόρφωση, χρησιμοποιήθηκε τόσο η ανάλυση T-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα όσον αφορά τις υποομάδες του φύλου και της θέσης όσο και η ανάλυση διασποράς-One Way Anova για τις υποομάδες ηλικίας και μόρφωσης. Στον Πίνακα 29 παρουσιάζονται οι διαφυλικές διαφορές στις αντιλήψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας αναφορικά με τους τρεις παράγοντες των χαρακτηριστικών.

Πίνακας 29

*Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για τους παράγοντες των χαρακτηριστικών του ηγέτη της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	T	df	p
1.	Παράγοντας I Χαρακτηριστικά Ηγετικής Προσωπικότητας	Άνδρας	100	-0,24	1,09	-2,86	358	,004
		Γυναίκα	260	0,09	0,94			
2.	Παράγοντας II Χαρακτηριστικά Ανάπτυξης Ανθρωπίνων Σχέσεων	Άνδρας	100	-0,16	0,98	-1,99	358	0,047
		Γυναίκα	260	0,06	01,0			
3.	Παράγοντας III Χαρακτηριστικά Στρατηγικής Προσωπικότητας	Άνδρας	100	0,05	0,96	0,60	358	0,548
		Γυναίκα	260	-0,01	1,01			

Από τον Πίνακα 29 φαίνεται να προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απόψεις των γυναικών και αντρών μελών της Διευθυντικής Ομάδας για τον πρώτο παράγοντα που αφορά στα «Χαρακτηριστικά Ηγετικής Προσωπικότητας» ( $t(358)=2,86$ ,  $p=0,004$ ) και το δεύτερο παράγοντα «Χαρακτηριστικά Ανάπτυξης Ανθρωπίνων Σχέσεων» ( $t(358)=1,99$ ,  $p=0,047$ ), με τους άντρες να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην επίδραση αυτών των δύο παραγόντων στην ανάπτυξη σχολικής βελτίωσης από ότι πιστεύουν οι γυναίκες συνάδελφοι. Εν κατακλείδι, ως προς τις διερευνήσεις των διαφορών στις απόψεις των υπόλοιπων προαναφερθέντων υποομάδων του δείγματος δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Τέλος, η διερεύνηση πιθανών γραμμικών συσχετίσεων ανάμεσα στους τρεις παράγοντες για τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης, με τη χρήση του συντελεστή Spearman, δεν ανέδειξε καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

## **Ο ρόλος του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης**

Στο μέρος αυτό της υποενότητας εξετάζονται οι απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας (Διευθυντών και Βοηθών Διευθυντών) για το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τόσο του διευθυντή όσο και του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Συγκεκριμένα, στην πέμπτη υποενότητα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας να τοποθετήσουν σε πενταβάθμια διατακτική κλίμακα Likert (όπου το 1 αντιστοιχεί στο καθόλου και το 5 στο πάρα πολύ) σε ποιο βαθμό πιστεύουν, μέσα από δέκα δηλώσεις για το ρόλο του διευθυντή και οκτώ δηλώσεις για το ρόλο του βοηθού διευθυντή, ότι αναπτύσσει τους συγκεκριμένους ρόλους σήμερα ο διευθυντής και ο βοηθός διευθυντής αντίστοιχα. Επίσης, στις ίδιες δηλώσεις τα υποκείμενα τοποθετήθηκαν για δεύτερη φορά δηλώνοντας το βαθμό που πιστεύουν ότι θα έπρεπε να αναπτύσσονται οι ρόλοι αυτοί από το διευθυντή και το βοηθό διευθυντή (Παράρτημα Β). Οι δηλώσεις αυτές και στα δύο μέρη, τόσο όσες αφορούν στο τι παρατηρείται σήμερα όσο και αυτές που αφορούν στο πώς θα έπρεπε να είναι οι ρόλοι του διευθυντή και βοηθού διευθυντή, παρουσίασαν ισχυρό δείκτη εσωτερική συνάφειας και αξιοπιστίας Cronbach'a (0,86 και 0,73 αντίστοιχα).

### **Ο ρόλος του διευθυντή**

Ο Πίνακας 30, που ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα αναφορικά με τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς το προαναφερθέν ζήτημα, μέσα από την ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων και τα στατιστικά μέτρα κεντρικής τάσης (μέσος όρος, επικρατούσα τιμή). Αρχικά, εξετάζοντας, μέσα από τον Πίνακα 30 τις τοποθετήσεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας του δείγματος της έρευνας στις 10 δηλώσεις, που αφορούν στο πώς θα έπρεπε να είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, φαίνεται, σύμφωνα με τους ιδιαίτερα υψηλούς μέσους όρους των δηλώσεων αυτών, που κυμαίνονται μεταξύ 3,57 και 4,68 και διαμορφώνοντας συνθετικό μέσο όρο σημαντικότητας των ρόλων αυτών 4,37, ότι, σύμφωνα με τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας, οι ρόλοι αυτοί είναι ιδιαίτερα σημαντικοί στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Ειδικότερα, από την ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων στον Πίνακα 30, φαίνεται ότι έξι από τους δέκα ρόλους που μπορεί να αναπτύξει ο διευθυντής στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, θεωρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό αναγκαίοι από

τη Διευθυντική Ομάδα, καθώς συγκεντρώνουν ποσοστά υψηλότερα του 92% στις δηλώσεις πολύ και πάρα πολύ. Αναλυτικά, σύμφωνα με τον Πίνακα 30, φαίνεται να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό απαραίτητοι στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, οι πιο κάτω ρόλοι που αφορούν στο διευθυντή, καθώς συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά των μελών της Διευθυντικής Ομάδας στις δηλώσεις πολύ έως πάρα πολύ: να «ηγείται του σχεδίου βελτίωσης» (97,8%), να «αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς» (96,7%), να «φροντίζει για την απόκτηση της κατάρτισης που χρειάζεται ώστε να μπορεί να προσχωρήσει στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης» (95,2%), να «εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» (94,8%), να «δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης» (94,5%) και να «έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» (92,8%).



Πίνακας 30.

Απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης όπως ισχύει σήμερα και όπως θα έπρεπε να ισχύει

A/A	Δήλωση	Όπως Ισχύει σήμερα								Όπως θα έπρεπε να ισχύει							
		Μέσος Όρος	Κεντρική Τιμή	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	ΣΥΝΟΛΟ	Μέσος Όρος	Κεντρική Τιμή	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
		Μ.Ο.	Μdn	%	%	%	%	%	%	Μ.Ο.	Μdn	%	%	%	%	%	%
1.	Ο διευθυντής ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	3,51	3	1,9	13,3	34,9	31,0	18,8	100	4,68	5	0	0	2,2	27,7	70,1	100
2.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να προχωρήσει στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.	3,30	3	6,9	25,5	34,3	23,5	9,7	100	4,37	5	0,3	1,7	10,2	36,0	51,8	100
3.	Ο διευθυντής αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική εφορεία, υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας), ώστε να υποστηρίζουν ενεργά την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	3,74	4	0,8	6,4	31,0	41,8	19,9	100	4,61	5	0	0,8	2,5	31,3	65,4	100
4.	Ο διευθυντής δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	3,12	3	4,2	23,3	36,6	28,3	7,8	100	4,57	5	0,3	0,3	5,0	31,3	63,2	100
5.	Ο διευθυντής φροντίζει να αποκτήσει την κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	2,92	3	5,8	28	41,8	17,5	6,9	100	4,53	5	0,3	0	4,2	38,0	57,2	100
6.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	3,41	3	3,0	14,7	36,3	30,2	15,8	100	4,51	5	0,3	0,8	6,1	33,0	59,8	100
7.	Ο διευθυντής εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	3,29	3	2,2	18,0	38,8	30,2	10,5	100	4,52	5	0,3	0,3	4,4	36,6	58,2	100
8.	Ο διευθυντή ενεργεί κυρίως διευκολυντικά και υποστηρικτικά κατά στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	3,23	3	2,8	19,1	38,8	30,5	8,9	100	4,36	5	1,1	2,2	7,8	37,7	51,2	100
9.	Ο διευθυντής εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	3,56	4	4,7	17,5	29,9	24,9	30,5	100	3,57	4	17,7	16,6	10,8	16,3	38,5	100
10.	Ο διευθυντής παίρνει ρίσκα για την ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου.	2,62	3	13,3	33,5	35,2	14,1	3,9	100	3,95	4	4,2	5,0	17,5	38,2	35,2	100

Ωστόσο, τα ίδια τα υποκείμενα, παρ' όλο ότι έχουν αναδείξει μέσα από τις δηλώσεις τους, όπως παρουσιάστηκε στην προηγούμενη παράγραφο, τη υψηλή σημασία (Μέσο Συνθετικός Όρο=4,37) των πιο πάνω ρόλων του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, στις δηλώσεις τους για το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι αναπτύσσονται οι ρόλοι αυτοί στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης σήμερα, δηλώνουν ότι οι ρόλοι αυτοί ισχύουν σε χαμηλότερο βαθμό, με τους μέσους όρους στις δηλώσεις τους να κυμαίνονται ανάμεσα 2,62 και 3,92 (Πίνακας 31), διαμορφώνοντας Μέσο Συνθετικό Όρο του βαθμού στον οποίο εμφανίζονται οι ρόλοι αυτοί σήμερα 3,27. Από τον Πίνακα 31 καταγραφής των ποσοστιαίων συχνοτήτων φαίνεται ότι το υψηλότερο ποσοστό (61,7%) της Διευθυντικής Ομάδας δηλώνει ότι, σήμερα ο διευθυντής πολύ έως πάρα πολύ «αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς», ποσοστό 55,4% δηλώνει ότι «εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης», ποσοστό 49,8% ότι «ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης». Το χαμηλότερο ποσοστό (18%) των μελών της Διευθυντικής Ομάδας φαίνεται να δηλώνει ότι ο διευθυντής αναπτύσσει σε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, το ρόλο που αφορά στην ανάληψη ρίσκου για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Χαμηλά, επίσης, είναι τα ποσοστά των δηλώσεων πολύ έως πάρα πολύ στο βαθμό που σήμερα αναπτύσσονται, σύμφωνα με τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας, οι ρόλοι που αφορούν στο ότι «ο διευθυντής φροντίζει να αποκτήσει την κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης» (24,4%) και «ο διευθυντής έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να είναι ικανός να προχωρήσει στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης» (33,2%).

Πίνακας 31.

Διαφορές στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης όπως ισχύει σήμερα και όπως θα έπρεπε να ισχύει

A/A	Δήλωση	Ισχύει σήμερα Θα έπρεπε να ισχύσει	N	M.O.	T.A.	t	df	p
1.	Ο διευθυντής ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	3,51 4,68	1,01 0,51	-21,20	360	,000
2.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να προχωρήσει στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	3,04 4,37	1,07 0,76	-22,97	360	,000
3.	Ο διευθυντής αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική εφορεία, υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας), ώστε να υποστηρίζουν ενεργά την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	3,74 4,61	0,88 0,58	-17,39	360	,000
4.	Ο διευθυντής δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	3,12 4,57	0,99 0,63	-25,22	360	,000
5.	Ο διευθυντής φροντίζει να αποκτήσει την κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	2,97 4,53	0,98 0,60	-28,94	360	,000
6.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	3,41 4,51	1,02 0,67	-17,97	360	,000
7.	Ο διευθυντής εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	360	3,29 4,52	0,95 0,81	-22,30	359	,000
8.	Ο διευθυντής ενεργεί κυρίως διευκολυντικά και υποστηρικτικά κατά την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	360	3,23 4,36	0,95 0,62	-19,91	360	,000
9.	Ο διευθυντής εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	3,56 3,41	1,22 1,55	1,79	360	,074
10.	Ο διευθυντής παίρνει ρίσκα για την ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	2,62 3,95	1,01 1,05	-22,43	360	,000

Κρίθηκε, επίσης, αναγκαίο με την περιγραφή των πιο πάνω αποτελεσμάτων να διερευνηθεί περαιτέρω κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς τον πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του διευθυντή σήμερα στην ανάπτυξη σχολικής βελτίωσης και στο πώς πιστεύουν ότι θα έπρεπε να ισχύει. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το T-Test για εξαρτημένα δείγματα (*Paired Samples T-Test*), ώστε να συγκριθούν οι μέσοι όροι των δηλώσεων στις δύο μεταβλητές και να διαπιστωθεί εάν η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτή της διερεύνησης, σύμφωνα με τον Πίνακα 32, αναδεικνύουν, εν τέλει, στατιστικά υψηλά σημαντική διαφορά ( $p < 0,001$ ) ως προς τις αντιλήψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για το βαθμό που αναπτύσσει σήμερα ο διευθυντής και το βαθμό που θα έπρεπε να αναπτύσσει όλους σχεδόν τους ρόλους που περιγράφονται στις δηλώσεις. Μόνο για τη δήλωση που αφορούσε στο ρόλο του διευθυντή να «εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης» δεν παρατηρείται σύμφωνα με τον Πίνακα 32 στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t(360)=1,79, p=0,074$ ).

Ακολούθως, διερευνήθηκε εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των διαφόρων υποομάδων των υποκειμένων για το βαθμό στον οποίο ο διευθυντής σήμερα αναπτύσσει ρόλους που υποβοηθούν στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, τόσο με τη χρήση του T-Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, εκεί όπου διαμορφώνονται δύο υποομάδες (ως προς το φύλο, θέση στην υπηρεσία) όσο και με τη χρήση της ανάλυσης διασποράς «*One way ANOVA*», εκεί όπου υπάρχουν περισσότερες υποομάδες υποκειμένων (ως προς την ηλικία, ανώτερο τίτλο σπουδών, τομέας/θέμα μεταπτυχιακού). Στατιστικά, σημαντικές διαφορές ( $p < 0,05$ ) εντοπίστηκαν μέσα από την ανάλυση T-Test, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 32, μόνο ανάμεσα στις απόψεις των υποομάδων που αφορούν στη θέση που κατέχουν (διευθυντή και βοηθού διευθυντή) και με βάση την ανάλυση ANOVA μόνο ανάμεσα στις ηλικιακές υποομάδες (Πίνακας 33) ως προς τις απόψεις τους για τους ρόλους που αναπτύσσουν σήμερα οι διευθυντές κατά το σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Ειδικότερα, ο Πίνακας 32, αναδεικνύει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών μελών της Διευθυντικής Ομάδας και των βοηθών διευθυντών, με τους μέσους όρους των πρώτων να είναι υψηλότεροι σχεδόν σε όλες τις δηλώσεις που αφορούν στους ρόλους που αναπτύσσει σήμερα ο διευθυντής στη σχολική βελτίωση, εκτός από τους ρόλους των δηλώσεων δύο και εννέα του (Πίνακας 32).

Ο Πίνακας 33 καταγράφει, μετά από την ανάλυση διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (*One-Way ANOVA*), τις διαφορές στους μέσους όρους των απόψεων των

ηλικιακών υποομάδων των υποκειμένων και καταδεικνύει ότι υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά ( $p < 0,001$ ) ανάμεσα στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων ως προς το πώς βλέπουν το ρόλο του διευθυντή σήμερα στο να «έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας» ( $F(2,358)=8,17, p=0,000$ ). Ακολούθως η ανάλυση Scheffe κατέδειξε τη στατιστική αυτή σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες 31-40 ετών και 51-60 ετών ( $t(2,358)=3,53, p=0,002$ ), με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει υψηλότερους μέσους όρους από τη δεύτερη, καθώς, επίσης και ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών και 51-60 ετών ( $t(2,358)=3,1, p=0,007$ ), με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει και πάλι υψηλότερους μέσους όρους (Πίνακας 33). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Πίνακα 33, στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων των υποκειμένων παρουσιάζονται και ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι αναπτύσσει σήμερα ο διευθυντής το ρόλο να «παίρνει ρίσκα για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $F(2,358)=5,73, p=0,004$ ).

Πίνακας 32.

Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών για το ρόλο του διευθυντή σήμερα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης

A/A	Δήλωση	Θέση	N	M.O.	T.A.	t	df	p
1.	Ο διευθυντής ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	3,69	0,97	2,51	359	0,012
		B.Δ/ντής	238	3,42	1,01			
2.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να προχωρήσει στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	3,18	1,08	1,92	359	0,055
		B.Δ/ντής	238	2,95	1,06			
3.	Ο διευθυντής αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική εφορεία, υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας), ώστε να υποστηρίξουν ενεργά την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	3,91	0,83	2,72	359	0,007
		B.Δ/ντής	238	3,64	0,88			
4.	Ο διευθυντής δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	3,41	0,88	4,12	359	0,000
		B.Δ/ντής	238	2,97	1,00			
5.	Ο διευθυντής φροντίζει να αποκτήσει την κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	3,18	0,88	3,83	359	0,000
		B.Δ/ντής	238	2,77	1,00			
6.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	Δ/ντής	123	3,78	0,89	5,14	359	0,000
		B.Δ/ντής	238	3,21	1,02			
7.	Ο διευθυντής εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	3,50	0,75	3,15	359	0,002
		B.Δ/ντής	238	3,17	1,02			
8.	Ο διευθυντής ενεργεί κυρίως διευκολυντικά και υποστηρικτικά κατά στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	3,42	0,85	2,70	359	0,007
		B.Δ/ντής	238	3,13	0,98			
9.	Ο διευθυντής εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,29	1,18	-1,59	359	0,112
		B.Δ/ντής	238	2,50	1,23			
10.	Ο διευθυντής παίρνει ρίσκα για την ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου.	Δ/ντής	123	2,94	0,95	4,51	359	0,000
		B.Δ/ντής	238	2,44	0,99			

Πίνακας 33.

Διαφορές στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του διευθυντή σήμερα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης

A/A	Δήλωση	Ηλικιακή Ομάδα	N	M.O.	T.A.	f	df	p
1.	Ο διευθυντής ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	3,20	1,41	1,71	2	0,181
		41-50	241	3,50	1,00			
		51-60	96	3,62	0,97			
2.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να προχωρήσει στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	2,83	1,09	0,50	2	0,603
		41-50	241	3,06	1,05			
		51-60	96	3,02	1,12			
3.	Ο διευθυντής αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική εφορεία, υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας), ώστε να υποστηρίξουν ενεργά την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	3,41	0,88	2,89	2	0,057
		41-50	241	3,71	0,88			
		51-60	96	3,87	0,84			
4.	Ο διευθυντής δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	2,79	0,97	3,15	2	0,044
		41-50	241	3,08	1,00			
		51-60	96	3,30	0,93			
5.	Ο διευθυντής φροντίζει να αποκτήσει την κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	2,70	1,04	1,78	2	0,169
		41-50	241	2,87	1,00			
		51-60	96	3,06	0,88			
6.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	31-40	24	2,91	1,17	8,17	2	0,000
		41-50	241	3,33	1,03			
		51-60	96	3,71	0,85			
7.	Ο διευθυντής εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	3,08	1,17	3,28	2	0,039
		41-50	241	3,22	0,98			
		51-60	96	3,49	0,78			
8.	Ο διευθυντή ενεργεί κυρίως διευκολυντικά και υποστηρικτικά κατά στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	3,29	0,90	1,80	2	0,166
		41-50	241	3,17	0,96			
		51-60	96	3,38	0,92			
9.	Ο διευθυντής εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	2,29	1,36	0,46	2	0,627
		41-50	241	2,47	1,21			
		51-60	96	2,36	1,19			
10.	Ο διευθυντής παίρνει ρίσκα για την ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου.	31-40	24	2,37	0,87	5,73	2	0,004
		41-50	241	2,52	1,02			
		51-60	96	2,90	0,96			

Η ανάλυση Scheffe έχει προσδιορίσει τη στατιστικά αυτή σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικιακή υποομάδα 41-50 ετών και 51-60 ετών ( $t(2,358)=3,1, p=0,007$ ), με τη δεύτερη να παρουσιάζει υψηλότερους μέσους όρους. Η διαφορά στις αντιλήψεις των ηλικιακών υποομάδων, που προκύπτουν από τον Πίνακα 33, ως προς το ρόλο του διευθυντή σήμερα να «δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $F(2,358)=3,15, p=0,044$ ), καθώς και η διαφορά στις αντιλήψεις τους ως προς το ρόλο του διευθυντή σήμερα να «εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου βελτίωσης» ( $F(2,358)=3,28, p=0,039$ ), φάνηκε μέσα από την ανάλυση Scheffe να μην υφίσταται, αφού δεν κατέδειξε σημαντική διαφορά στους μέσους όρους κάποιων από τις υποομάδες. Τέλος, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ) ανάμεσα στις απόψεις των υπόλοιπων υποομάδων, όπως δημιουργούνται σύμφωνα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (φύλο, ανώτερος τίτλος σπουδών, τομέας/θέμα μεταπτυχιακού).

Στη συνέχεια, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις απόψεις των υποομάδων των υποκειμένων, όπως προκύπτουν από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (φύλο, ηλικία, μόρφωση), αναφορικά με το βαθμό που θα έπρεπε να ισχύουν οι ρόλοι του διευθυντή στην ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, όπως καθορίζονται στις δηλώσεις. Και πάλι οι διερευνήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν με τις αναλύσεις T-Test και One Way ANOVA. Στον Πίνακα 34, που ακολουθεί, φαίνεται μέσα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων του T-Test να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ) στις απόψεις των γυναικών μελών της Διευθυντικής Ομάδας και στις απόψεις των αντρών μελών ως προς το βαθμό που θα έπρεπε να αναπτύσσουν οι διευθυντές τους περισσότερους ρόλους που παρουσιάζονται στον Πίνακα, με τους μέσους όρους της υποομάδας των γυναικών να είναι πολύ υψηλότεροι.

Στον Πίνακα 35 καταγράφονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης T-Test ως προς τη διερεύνηση της διαφοράς των απόψεων ανάμεσα στις υποομάδες των υποκειμένων που κατέχουν θέση διευθυντή και σε αυτούς που κατέχουν θέση βοηθού διευθυντή, δεικνύοντας να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p<0,05$ ) στις απόψεις τους ( $t(359)=2,52, p=0,012$ ), ως προς το βαθμό που ο διευθυντής θα έπρεπε να «εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις το σχεδίου σχολικής βελτίωσης», με το μέσο όρο των βοηθών διευθυντών να είναι υψηλότερος από των διευθυντών.



Πίνακας 34.

*Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο που θα έπρεπε να επιτελεί ο διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p
1.	Ο διευθυντής ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Αντρας	101	4,58	0,53	359	-2,19	0,029
		Γυναίκα	260	4,71	0,50			
2.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να προχωρήσει στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.	Αντρας	101	4,21	0,81	359	-2,45	0,014
		Γυναίκα	260	4,43	0,72			
3.	Ο διευθυντής αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική εφορεία, υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας), ώστε να υποστηρίζουν ενεργά την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Αντρας	101	4,51	0,65	359	-1,19	0,047
		Γυναίκα	260	4,65	0,54			
4.	Ο διευθυντής δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Αντρας	101	4,44	0,67	359	-2,31	0,021
		Γυναίκα	260	4,61	0,60			
5.	Ο διευθυντής φροντίζει να αποκτήσει την κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Αντρας	101	4,42	0,60	359	-1,97	0,049
		Γυναίκα	260	4,56	0,60			
6.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	Αντρας	101	4,40	0,63	359	-1,87	0,062
		Γυναίκα	260	4,55	0,68			
7.	Ο διευθυντής εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Αντρας	101	4,44	0,62	358	-1,51	0,132
		Γυναίκα	259	4,55	0,62			
8.	Ο διευθυντή ενεργεί κυρίως διευκολυντικά και υποστηρικτικά κατά στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Αντρας	101	4,18	0,82	359	-2,49	0,013
		Γυναίκα	260	4,42	0,79			
9.	Ο διευθυντής εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Αντρας	101	2,25	1,46	359	-2,53	0,012
		Γυναίκα	260	2,71	1,57			
10.	Ο διευθυντής παίρνει ρίσκα για την ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου.	Αντρας	101	3,71	1,16	359	-2,73	0,07
		Γυναίκα	260	4,04	0,98			

Πίνακας 35.

*Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών για το ρόλο που θα έπρεπε να επιτελεί ο διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p
1.	Ο διευθυντής ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,65	0,57	-0,53	359	0,59
		B.Δ/ντής	238	4,68	0,48			
2.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να προχωρήσει στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,27	0,81	-1,76	359	0,079
		B.Δ/ντής	238	4,42	0,72			
3.	Ο διευθυντής αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική εφορεία, υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας), ώστε να υποστηρίζουν ενεργά την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,62	0,60	0,32	359	0,74
		B.Δ/ντής	238	4,60	0,56			
4.	Ο διευθυντής δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,51	0,71	-1,20	359	0,22
		B.Δ/ντής	238	4,59	0,57			
5.	Ο διευθυντής φροντίζει να αποκτήσει την κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,49	0,63	-0,68	359	0,49
		B.Δ/ντής	238	4,54	0,59			
6.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	Δ/ντής	123	4,43	0,79	-1,65	359	0,099
		B.Δ/ντής	238	4,55	0,60			
7.	Ο διευθυντής εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,40	0,72	-2,52	359	0,012
		B.Δ/ντής	238	4,58	0,55			
8.	Ο διευθυντή ενεργεί κυρίως διευκολυντικά και υποστηρικτικά κατά στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	4,26	0,90	-1,50	359	0,13
		B.Δ/ντής	238	4,40	0,74			
9.	Ο διευθυντής εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,58	0,62	359	0,53
		B.Δ/ντής	238	2,55	1,54			
10.	Ο διευθυντής παίρνει ρίσκα για την ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου.	Δ/ντής	123	3,96	1,03	0,18	359	0,85
		B.Δ/ντής	238	3,94	1,05			

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται στον Πίνακα 36 τα αποτελέσματα της ανάλυση One Way ANOVA για τη διερεύνηση του αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των ηλικιακών ομάδων ως προς το βαθμό που θα έπρεπε να αναπτύσσει ο διευθυντής τους ρόλους που υπάρχουν στις δηλώσεις, κατά το σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Από τα αποτελέσματα που καταγράφονται στον Πίνακα 36 φαίνεται να παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων των υποκειμένων ως προς τα βαθμό που θα έπρεπε ο διευθυντής να αναπτύσσει τους ρόλους που αφορούν στο να «ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $F(2,358)=5,22, p=0,006$ ), να «έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να προχωρήσει στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης» ( $F(2,358)=6,41, p=0,002$ ), να «αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς» ( $F(2,358)=4,30, p=0,014$ ), να «δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $F(2,358)=3,28, p=0,038$ ) και να «εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $F(2,358)=5,03, p=0,007$ ), με τα μέλη της ηλικιακής υποομάδας 41-50 ετών, σύμφωνα με την ανάλυση Scheffe, να δηλώνουν ότι οι πιο πάνω ρόλοι θα έπρεπε να ισχύουν σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τις υπόλοιπες υποομάδες.

Όσον αφορά τη διερεύνηση του εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των υποομάδων του δείγματος που αφορούν στη μόρφωση (ανώτατος τίτλος σπουδών, τομέας/θέμα μεταπτυχιακού), για το βαθμό πρέπει να αναπτύσσουν οι διευθυντές τους ρόλους που αναφέρονται στις δηλώσεις, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών.

Πίνακας 36.

*Διαφορές στις απόψεις των ηλικιακών υποομάδων για το ρόλο που θα έπρεπε να επιτελεί ο διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Ηλικιακή Ομάδα	N	M.O.	T.A.	f	df	p
1.	Ο διευθυντής ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	4,42	0,50	5,22	2	0,006
		41-50	241	4,47	0,47			
		51-60	96	4,16	0,58			
2.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να προχωρήσει στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	4,20	0,72	6,41	2	0,002
		41-50	241	4,47	0,70			
		51-60	96	4,16	0,84			
3.	Ο διευθυντής αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική εφορεία, υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας), ώστε να υποστηρίζουν ενεργά την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	4,33	0,63	4,30	2	0,014
		41-50	241	4,66	0,53			
		51-60	96	4,55	0,64			
4.	Ο διευθυντής δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	4,50	0,58	3,28	2	0,038
		41-50	241	4,62	0,56			
		51-60	96	4,43	0,76			
5.	Ο διευθυντής φροντίζει να αποκτήσει την κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	4,29	0,75	3,28	2	0,039
		41-50	241	4,57	0,55			
		51-60	96	4,45	0,67			
6.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	31-40	24	4,45	0,65	2,62	2	0,074
		41-50	241	4,56	0,60			
		51-60	96	4,38	0,81			
7.	Ο διευθυντής εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	4,37	0,57	5,03	2	0,007
		41-50	241	4,59	0,55			
		51-60	96	4,37	0,76			
8.	Ο διευθυντή ενεργεί κυρίως διευκολυντικά και υποστηρικτικά κατά στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	4,20	0,83	1,21	2	0,299
		41-50	241	4,40	0,75			
		51-60	96	4,28	0,91			
9.	Ο διευθυντής εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	31-40	24	2,91	1,47	1,65	2	0,192
		41-50	241	2,48	1,540,			
		51-60	96	2,76	1,58			
10.	Ο διευθυντής παίρνει ρίσκα για την ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου.	31-40	24	3,62	0,96	1,40	2	0,242
		41-50	241	3,99	1,06			
		51-60	96	3,92	1,02			

## Παραγοντική ανάλυση για τους ρόλους του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης

Επιπλέον, κρίθηκε σημαντικό οι δηλώσεις που αφορούν στους ρόλους που επιτελεί σήμερα ο διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης να αναλυθούν και με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης. Σκοπός της παραγοντικής ανάλυσης στο μέρος αυτός ήταν να ομαδοποιηθούν οι δηλώσεις σε παράγοντες που να σκιαγραφούν τα επίπεδα δράσης που αναπτύσσουν οι διευθυντές κατά την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Η αξιολόγηση των δεδομένων των δέκα δηλώσεων για τη χρήση της τεχνικής της παραγοντικής ανάλυσης έδειξε την παρουσία πολύ ασθενούς έως ισχυρού βαθμού συσχετίσεων που κυμαίνεται από -0,023 μέχρι 0,74. Η ικανοποιητική συσχέτιση των δηλώσεων αποτέλεσε μια ένδειξη για να διενεργηθεί ακολούθως η παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώθηκε και μέσω των στατιστικών ελέγχων του τεστ σφαιρικότητας Bartlett και του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin ( $\chi^2 = 1904,71$   $p < 0,0001$  και  $KMO = 0,92$ ). Από τον προσδιορισμό του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin για κάθε δήλωση (*individual KMO statistics*) προέκυψε ότι ο συγκεκριμένος δείκτης για όλες τις δηλώσεις ήταν μεγαλύτερος από 0,50 και για το λόγο αυτό περιλήφθηκαν όλες οι δηλώσεις στην παραγοντική ανάλυση. Για την εξαγωγή των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών (*principal component analysis-PCA*) και για την ερμηνεία των παραγόντων η χρήση της τεχνικής της ορθογώνιας περιστροφής (*varimax rotation*).

Στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται οι εξαγόμενοι παράγοντες για τα επίπεδα των ρόλων που διατελεί ο διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, καθώς και τις φορτίσεις των δηλώσεων που ανήκουν στον κάθε παράγοντα. Με βάση τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, όπως καταγράφονται στον Πίνακα 37, φαίνεται ότι οι ρόλοι που έχει να επιτελέσει ο διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης αφορούν κυρίως έναν παράγοντα (Παράγοντας I: Ρόλοι Σχολικής Βελτίωσης), καθώς σε αυτόν έχουν συγκεντρωθεί οι φορτίσεις των 18 από τις 19 δηλώσεις που αφορούσαν στους ρόλους που έχει να επιτελέσει ο διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, καθώς η μια δήλωση αφορούσε στην απουσία ρόλου στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει ποσοστό 54% της συνολικής διακύμανσης και οι δηλώσεις που τον αποτελούν παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας (*Cronbach's Alpha*), με τιμή 0.91.

Πίνακας 37.

Φορτίσεις των δύο παραγόντων της δράσης του διευθυντή για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης μέσω της διαδικασίας περιστροφής varimax

A/A	Δήλωση	Παράγοντας I Ρόλοι Σχολικής Βελτίωσης	Παράγοντας II Μη Εμπλεκόμενη Σχολική Βελτίωση
1.	Ο διευθυντής δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	0,85	—
2.	Ο διευθυντής φροντίζει να αποκτήσει την κατάρτιση που χρειάζεται, ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	0,80	—
3.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	0,80	—
4.	Ο διευθυντής εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	0,77	—
5.	Ο διευθυντής ενεργεί κυρίως διευκολυντικά και υποστηρικτικά κατά την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	0,75	—
6.	Ο διευθυντής ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	0,72	—
7.	Ο διευθυντής παίρνει ρίσκα για την ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης του σχολείου.	0,70	—
8.	Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να προχωρήσει στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.	0,70	—
9.	Ο διευθυντής αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική εφορεία, υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας), ώστε να υποστηρίζουν ενεργά την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	0,68	—
10.	Ο διευθυντής δεν εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.		-0,92
	Ιδιοτιμή	5,41	1,04
	Ποσοστό διακύμανσης	54,09	10,54
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	54,09	64,64
	Cronbach's Alpha	0,91	

Φορτίσεις > 0,5

Η αρίθμηση των δηλώσεων του πίνακα είναι διαφορετική από αυτή του ερωτηματολογίου

## Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή

Οι αναλύσεις που παρουσιάζονται σε αυτή την ενότητα έχουν σκοπό να αναδείξουν τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να δηλώσουν σε πενταβάθμια διατακτική κλίμακα Likert (όπου το 1 αντιστοιχεί στο καθόλου και το 5 στο πάρα πολύ) σε ποιο βαθμό συμφωνούν ότι αναπτύσσουν σήμερα και σε ποιο βαθμό θα έπρεπε να αναπτύσσουν οι βοηθοί διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου τους οκτώ ρόλους που αναγράφονται στις δηλώσεις της έκτης υποενότητας του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Β). Ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας και αξιοπιστίας (*Cronbach'a*) των δηλώσεων αυτών ήταν ιδιαίτερα υψηλός και στα δύο μέρη με τις τιμές του να κυμαίνονται στο 0,82 και στο 0,76 αντίστοιχα . Ο Πίνακας 38 σκιαγραφεί τις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας ως προς το προαναφερθέν ζήτημα, μέσα από την ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων και τα στατιστικά μέτρα κεντρικής τάσης (μέσος όρος, επικρατούσα τιμή).

Αρχικά, όπως δεικνύεται μέσα από τον Πίνακα 38, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας του δείγματος θεωρούν την ανάπτυξη των οκτώ ρόλων που μπορεί να αναλάβει ο βοηθός διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, ιδιαίτερα σημαντική καθώς εμφανίζουν υψηλούς μέσους όρους που κυμαίνονται μεταξύ 3,36 και 4,24, αναδεικνύοντας το μέσο συνθετικό όρο του βαθμού σημαντικότητας των ρόλων αυτών στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, αφού δηλώνουν αυτό που θα έπρεπε να ισχύει, στο 3,83. Όπως δεικνύεται μέσα από τις ποσοστιαίες κατανομές των δηλώσεων στον Πίνακα 38, το μεγαλύτερο ποσοστό των μελών της Διευθυντικής Ομάδας θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό το ρόλο του βοηθού διευθυντή στο να «καθοδηγεί και να διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο της τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος» (88,3%). Ακολούθως, θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό το ρόλο του βοηθού διευθυντή στο να «βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης» (84,7%) και να «συντονίζει τομείς του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό εξοπλισμού)» (84,5%). Επίσης, φαίνεται ότι δεν θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό να αναλαμβάνει ο βοηθός διευθυντής «διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει στην ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης», καθώς η δήλωση αυτή συγκέντρωσε το χαμηλότερο ποσοστό (42,1%) στις δηλώσεις πολύ έως πάρα πολύ.

Πίνακας 38.

Οι αντιλήψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης όπως ισχύει σήμερα και όπως θα έπρεπε να ισχύει

Α/ Α	Δήλωση	Όπως Ισχύει σήμερα								Όπως θα έπρεπε να ισχύει							
		Μέσος Όρος	Κεντρική Τιμή	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	ΣΥΝΟΛΟ	Μέσος Όρος	Κεντρική Τιμή	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	ΣΥΝΟΛΟ
		Μ.Ο.	Mdn	%	%	%	%	%	%	Μ.Ο.	Mdn	%	%	%	%	%	%
1.	Ο Β.Δ. συντονίζει τομείς του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό εξοπλισμού κ.λπ.).	<b>2,58</b>	3	11,9	35,5	36,0	15,2	1,4	100	<b>4,10</b>	4	0,6	0,3	14,7	56,8	27,7	100
2.	Ο Β.Δ. καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος.	<b>2,74</b>	3	6,9	36,9	34,9	19,7	2,5	100	<b>4,25</b>	4	0,3	0,6	10,8	51,5	36,8	100
3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	<b>2,72</b>	3	10,5	29,9	38,2	19,1	2,2	100	<b>4,13</b>	4	1,1	1,7	12,5	52,6	32,1	100
4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης μόνο εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	<b>3,33</b>	3	6,1	15,5	33,8	29,1	15,5	100	<b>3,36</b>	4	9,4	17,7	18,8	34,6	19,4	100
5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	<b>2,79</b>	3	7,8	28,8	41,6	19,7	2,2	100	<b>3,67</b>	4	3,6	7,5	25,5	45,2	18,3	100
6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	<b>2,31</b>	2	22,4	35,2	31,3	10,2	0,8	100	<b>3,69</b>	4	2,8	5,5	27,4	47,6	16,6	100
7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	<b>2,44</b>	2	17,7	35,7	32,4	12,5	1,7	100	<b>3,77</b>	4	2,2	4,4	26	47,9	19,4	100
8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	<b>2,59</b>	3	15,8	31,0	34,1	16,6	2,5	100	<b>3,67</b>	4	3,3	8,6	23,5	46	18,6	100



Χαμηλό ποσοστό στις δηλώσεις πολύ έως πάρα πολύ των μελών της Διευθυντικής Ομάδας συγκέντρωσε, σύμφωνα με τις ποσοστιαίες κατανομές στον Πίνακα 38, ο ρόλος του βοηθού διευθυντή που αφορά στο να «ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης μόνο εάν του ζητηθεί από το διευθυντή» (54%). Μελετώντας τα αποτελέσματα στον Πίνακα 38 είναι σημαντική η παρατήρηση ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας, οι ρόλοι που εμπλέκουν το βοηθό διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης φαίνεται να αναπτύσσονται σήμερα στα σχολεία της Κύπρου πολύ έως πάρα πολύ σε πολύ χαμηλά ποσοστά που κυμαίνονται ανάμεσα στο 11% με 22, 2%. Αυτό ενισχύεται και μέσα από τους μέσους όρους των δηλώσεων, που σύμφωνα με τον Πίνακα 38 κυμαίνονται ανάμεσα στο 2,44 και 3,3, αναδεικνύοντας το Μέσο Συνθετικό Όρο των δηλώσεων αυτών μόλις στο 2,68.

Επίσης, σημαντική είναι η παρατήρηση, μέσα από τον Πίνακα 38, ότι τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας σε πολύ υψηλότερα ποσοστά από τα ποσοστά των δηλώσεων πολύ έως πάρα πολύ, που κυμαίνονται από 21,6% μέχρι 57,6% δηλώνουν καθόλου έως λίγο να αναπτύσσονται σήμερα από τους βοηθούς διευθυντές οι οκτώ ρόλοι των δηλώσεων. Τα υψηλότερα ποσοστά των μελών της Διευθυντικής Ομάδας (57,6% και 53,4% αντίστοιχα) δηλώνουν καθόλου έως λίγο να αναλαμβάνουν σήμερα οι βοηθοί διευθυντές «την τεχνολογία του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμίων αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.πλ.)» και «την ευθύνη του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης». Επιπλέον, ενδιαφέρον φαίνεται να είναι, σύμφωνα με τον Πίνακα 38, το γεγονός ότι, ποσοστά πολύ κοντά στο 50% των υποκειμένων δηλώνουν καθόλου έως λίγο ότι σήμερα ο βοηθός διευθυντής «συντονίζει τομείς του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμός εξοπλισμού κ.λπ.)» (47,4%), «αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» (46,8%) και «καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο της τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος» (43,8%).

Κατ' επέκταση των πιο πάνω αποτελεσμάτων, κρίθηκε αναγκαίο να διερευνηθεί περαιτέρω κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς το πώς αντιλαμβάνονται να ισχύει ο ρόλος του βοηθού διευθυντή σήμερα στην ανάπτυξη σχολικής βελτίωσης και στο πώς πιστεύουν ότι θα έπρεπε να ισχύει. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το T-Test για εξαρτημένα δείγματα

(*Paired Samples T-Test*), ώστε να συγκριθούν οι μέσοι όροι των δηλώσεων στις δύο μεταβλητές και να διαπιστωθεί εάν η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,05$ ). Τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης, σύμφωνα με τον Πίνακα 39, αναδεικνύουν, εν τέλει, στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,001$ ) ως προς τις αντιλήψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για το βαθμό που αναπτύσσει σήμερα ο βοηθός διευθυντής και το βαθμό που θα έπρεπε να αναπτύσσει όλους σχεδόν τους ρόλους που περιγράφονται στις δηλώσεις. Μόνο για τη δήλωση που αφορά στο ρόλο του βοηθού διευθυντή να «ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης μόνο εάν του ανατεθεί από το διευθυντή» δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $t(360) = 0,52$ ,  $p = 0,601$ ).

Πίνακας 39.

*Διαφορά στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης όπως ισχύει σήμερα και όπως θα έπρεπε να ισχύει*

A/A	Δήλωση	Ισχύει σήμερα Θα έπρεπε να ισχύσει	N	M.O.	T.A.	t	df	p
1.	Ο Β.Δ. συντονίζει τομείς του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό εξοπλισμού κ.λπ.).	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	2,59 4,11	0,93 0,69	-32,76	360	0,000
2.	Ο Β.Δ. καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	2,74 4,24	0,93 0,68	-30,86	360	0,000
3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	2,72 4,13	0,96 0,77	-27,18	360	0,000
4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	3,32 3,37	1,10 1,24	-0,52	360	0,601
5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	2,80 3,67	0,92 0,98	-16,62	360	0,000
6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	2,32 3,70	0,96 0,91	-25,28	360	0,000
7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	2,45 3,78	0,98 0,88	-23,05	360	0,000
8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Όπως ισχύει σήμερα Όπως θα έπρεπε να ισχύει	361	2,59 3,68	1,02 0,98	-15,87	360	0,000

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των διαφόρων υποομάδων των υποκειμένων (ως προς το φύλο, ηλικία, θέση στην υπηρεσία, ανώτερο τίτλο σπουδών, τομέας/θέμα μεταπτυχιακού) για το βαθμό στον οποίο ο βοηθός διευθυντής αναλαμβάνει ρόλους σήμερα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, τόσο με τη χρήση του T- Test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, εκεί όπου διαμορφώνονται δύο υποομάδες (ως προς το φύλο, θέση στην υπηρεσία) όσο και με τη χρήση της ανάλυσης διασποράς «*One way ANOVA*», εκεί όπου υπάρχουν περισσότερες υποομάδες υποκειμένων (ως προς την ηλικία, ανώτερο τίτλο σπουδών, τομέας/θέμα μεταπτυχιακού). Στατιστικά, σημαντικές διαφορές ( $p < 0,05$ ) εντοπίστηκαν μέσα από την ανάλυση T-Test, όπως φαίνεται και στους Πίνακες 40 και 41, μόνο ανάμεσα στις απόψεις των υποομάδων που αφορούν στο φύλο και στη θέση που κατέχουν (διευθυντή και βοηθού διευθυντή). Ειδικότερα, ο Πίνακας 40, αναδεικνύει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) ανάμεσα στις απόψεις των γυναικών μελών και των αντρών μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι ο βοηθός διευθυντής σήμερα «εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $t(359)=2,12, p=0,034$ ), με το μέσο όρο της υποομάδας των γυναικών να είναι υψηλότερος από το μέσο όρο των αντρών. Επίσης, στον Πίνακα 41, σύμφωνα και πάλι με τα αποτελέσματα της ανάλυσης T-Test, δεικνύεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών μελών της Διευθυντικής Ομάδας και των βοηθών διευθυντών ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι οι βοηθοί διευθυντές σήμερα «εντοπίζουν γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $t(359)=3,44, p=0,001$ ), με το μέσο όρο των βοηθών διευθυντών να είναι υψηλότερος από αυτόν των διευθυντών. Αντίθετα, η σημαντική στατιστική διαφορά ( $p < 0,05$ ) που παρατηρείται, σύμφωνα με τον Πίνακα 41, ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών ως προς τους ρόλους των βοηθών διευθυντών να «ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδακταλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $t(359)=2,88, p=0,004$ ) και να «αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $t(359)=2,65, p=0,008$ ), φαίνεται να εντοπίζεται με υψηλότερους μέσους όρους στους διευθυντές από ότι στους βοηθούς διευθυντές. Τέλος, οι υπόλοιπες διερευνήσεις ως προς τις διαφορές των απόψεων των ηλικιακών υποομάδων και των ομάδων ανάλογα με το επίπεδο και τίτλο σπουδών δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 40.

*Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο που επιτελεί σήμερα ο βοηθός διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p																																																																																						
1.	Ο Β.Δ. συντονίζει τομείς του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό εξοπλισμού κ.λπ.).	Άντρας	101	2,52	0,93	-0,79	359	0,42																																																																																						
		Γυναίκα	260	2,61	0,93				2.	Ο Β.Δ. καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος.	Άντρας	101	2,60	0,87	-1,83	359	0,06	Γυναίκα	260	2,80	0,95	3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	Άντρας	101	2,62	0,99	-1,25	359	0,21	Γυναίκα	260	2,76	0,94	4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Άντρας	101	3,21	1,11	-1,14	359	0,25	Γυναίκα	260	3,36	1,09	5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,63	0,91	-2,12	359	,034	Γυναίκα	260	2,86	0,91	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμίων αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Άντρας	101	2,29	0,97	-0,26	359	0,79	Γυναίκα	260	2,32	0,95	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,53	0,97	1,07	359	0,28	Γυναίκα	260	2,41	0,97	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,60	0,93	0,16	359
2.	Ο Β.Δ. καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος.	Άντρας	101	2,60	0,87	-1,83	359	0,06																																																																																						
		Γυναίκα	260	2,80	0,95				3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	Άντρας	101	2,62	0,99	-1,25	359	0,21	Γυναίκα	260	2,76	0,94	4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Άντρας	101	3,21	1,11	-1,14	359	0,25	Γυναίκα	260	3,36	1,09	5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,63	0,91	-2,12	359	,034	Γυναίκα	260	2,86	0,91	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμίων αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Άντρας	101	2,29	0,97	-0,26	359	0,79	Γυναίκα	260	2,32	0,95	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,53	0,97	1,07	359	0,28	Γυναίκα	260	2,41	0,97	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,60	0,93	0,16	359	0,87	Γυναίκα	260	2,58	1,05								
3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	Άντρας	101	2,62	0,99	-1,25	359	0,21																																																																																						
		Γυναίκα	260	2,76	0,94				4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Άντρας	101	3,21	1,11	-1,14	359	0,25	Γυναίκα	260	3,36	1,09	5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,63	0,91	-2,12	359	,034	Γυναίκα	260	2,86	0,91	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμίων αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Άντρας	101	2,29	0,97	-0,26	359	0,79	Γυναίκα	260	2,32	0,95	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,53	0,97	1,07	359	0,28	Γυναίκα	260	2,41	0,97	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,60	0,93	0,16	359	0,87	Γυναίκα	260	2,58	1,05																					
4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Άντρας	101	3,21	1,11	-1,14	359	0,25																																																																																						
		Γυναίκα	260	3,36	1,09				5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,63	0,91	-2,12	359	,034	Γυναίκα	260	2,86	0,91	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμίων αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Άντρας	101	2,29	0,97	-0,26	359	0,79	Γυναίκα	260	2,32	0,95	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,53	0,97	1,07	359	0,28	Γυναίκα	260	2,41	0,97	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,60	0,93	0,16	359	0,87	Γυναίκα	260	2,58	1,05																																		
5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,63	0,91	-2,12	359	,034																																																																																						
		Γυναίκα	260	2,86	0,91				6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμίων αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Άντρας	101	2,29	0,97	-0,26	359	0,79	Γυναίκα	260	2,32	0,95	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,53	0,97	1,07	359	0,28	Γυναίκα	260	2,41	0,97	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,60	0,93	0,16	359	0,87	Γυναίκα	260	2,58	1,05																																															
6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμίων αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Άντρας	101	2,29	0,97	-0,26	359	0,79																																																																																						
		Γυναίκα	260	2,32	0,95				7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,53	0,97	1,07	359	0,28	Γυναίκα	260	2,41	0,97	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,60	0,93	0,16	359	0,87	Γυναίκα	260	2,58	1,05																																																												
7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,53	0,97	1,07	359	0,28																																																																																						
		Γυναίκα	260	2,41	0,97				8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,60	0,93	0,16	359	0,87	Γυναίκα	260	2,58	1,05																																																																									
8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	2,60	0,93	0,16	359	0,87																																																																																						
		Γυναίκα	260	2,58	1,05																																																																																									

Πίνακας 41.

Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών για το ρόλο του βοηθού διευθυντή σήμερα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης

A/A	Δήλωση	Θέση	N	M.O.	T.A.	t	df	p																																																																																						
1.	Ο Β.Δ. συντονίζει τομείς του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό εξοπλισμού κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,64	0,97	0,80	359	0,421																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,55	0,91				2.	Ο Β.Δ. καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος.	Δ/ντής	123	2,76	0,91	0,23	359	0,812	Β.Δ/ντής	238	2,73	0,94	3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	2,76	0,94	0,54	359	0,586	Β.Δ/ντής	238	2,70	0,97	4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Δ/ντής	123	3,27	1,08	-0,59	359	0,554	Β.Δ/ντής	238	3,34	1,10	5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,56	0,93	-03,44	359	0,001	Β.Δ/ντής	238	2,91	0,89	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008	Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,94	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359
2.	Ο Β.Δ. καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος.	Δ/ντής	123	2,76	0,91	0,23	359	0,812																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,73	0,94				3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	2,76	0,94	0,54	359	0,586	Β.Δ/ντής	238	2,70	0,97	4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Δ/ντής	123	3,27	1,08	-0,59	359	0,554	Β.Δ/ντής	238	3,34	1,10	5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,56	0,93	-03,44	359	0,001	Β.Δ/ντής	238	2,91	0,89	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008	Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,94	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,86	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02								
3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	2,76	0,94	0,54	359	0,586																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,70	0,97				4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Δ/ντής	123	3,27	1,08	-0,59	359	0,554	Β.Δ/ντής	238	3,34	1,10	5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,56	0,93	-03,44	359	0,001	Β.Δ/ντής	238	2,91	0,89	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008	Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,94	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,86	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																					
4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Δ/ντής	123	3,27	1,08	-0,59	359	0,554																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	3,34	1,10				5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,56	0,93	-03,44	359	0,001	Β.Δ/ντής	238	2,91	0,89	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008	Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,94	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,86	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																																		
5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,56	0,93	-03,44	359	0,001																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,91	0,89				6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008	Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,94	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,86	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																																															
6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93				7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,94	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,86	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																																																												
7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,34	0,94				8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,86	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																																																																									
8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,86																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																																																																																									

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις απόψεις των υποομάδων των υποκειμένων, όπως προκύπτουν από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων (φύλο, ηλικία, μόρφωση), αναφορικά με το βαθμό που θα έπρεπε να ισχύουν οι ρόλοι του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, όπως καθορίζονται στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Β). Στον Πίνακα 42 που ακολουθεί, φαίνεται μέσα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων του T-Test να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφυλική διαφορά ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς το βαθμό που θα έπρεπε «ο βοηθός διευθυντής να καθοδηγεί και να διευκολύνει το προσωπικό στην εφαρμογή ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο της τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος» ( $t(359) = 2,65, p = 0,008$ ), με τις γυναίκες να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο από τους άντρες.

Στον Πίνακα 43 καταγράφονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης T-Test ως προς τη διερεύνηση της διαφοράς των απόψεων ανάμεσα στις υποομάδες των υποκειμένων που κατέχουν θέση διευθυντή και σε αυτούς που κατέχουν θέση βοηθού διευθυντή, δεικνύοντας να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) στις απόψεις τους ως προς το βαθμό που θα έπρεπε «ο βοηθός διευθυντής να εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου βελτίωσης» ( $t(359) = 3,44, p = 0,001$ ), με το μέσο όρο των βοηθών διευθυντών να είναι υψηλότερος. Επιπλέον, παρατηρείται (Πίνακας 43) στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών για το βαθμό που θα έπρεπε «ο βοηθός διευθυντής να αλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμίων αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.)» ( $t(359) = 2,65, p = 0,008$ ) και στο βαθμό που θα έπρεπε «ο βοηθός διευθυντής να ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ( $t(359) = 2,88, p = 0,004$ ), με τους διευθυντές να παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους στις δηλώσεις αυτές.

Τέλος, ως προς τη διερεύνηση του εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των υποομάδων του δείγματος που αφορούν στην ηλικία και στη μόρφωση (ανώτατος τίτλος σπουδών, τομέας/θέμα μεταπτυχιακού), για το βαθμό που θα έπρεπε να αναπτύσσουν οι βοηθοί διευθυντές τους ρόλους που αναφέρονται στις αντίστοιχες δηλώσεις, δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών.

Πίνακας 42.

*Διαφυλικές διαφορές στις απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο που θα έπρεπε να επιτελεί σήμερα ο βοηθός διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p
1.	Ο Β.Δ. συντονίζει τομείς του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό εξοπλισμού κ.λπ.).	Άντρας	101	4,03	0,69	-1,17	359	0,24
		Γυναίκα	160	4,13	0,68			
2.	Ο Β.Δ. καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος.	Άντρας	101	4,08	0,64	-2,65	359	0,008
		Γυναίκα	160	4,30	0,68			
3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	Άντρας	101	4,04	0,69	-1,23	359	0,21
		Γυναίκα	160	4,16	0,79			
4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Άντρας	101	3,37	1,11	,074	359	0,941
		Γυναίκα	160	3,36	1,29			
5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	3,57	0,89	-1,16	359	0,245
		Γυναίκα	160	3,70	1,00			
6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμίων αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Άντρας	101	3,62	0,90	-0,97	359	0,333
		Γυναίκα	160	3,72	0,90			
7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	3,80	0,76	0,31	359	0,753
		Γυναίκα	160	3,76	0,93			
8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Άντρας	101	3,64	0,94	-0,42	359	0,672
		Γυναίκα	160	3,63	0,98			



Πίνακας 43.

*Διαφορές στις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών για το πώς θα έπρεπε να είναι ο ρόλος του βοηθού διευθυντή σήμερα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Θέση	N	M.O.	T.A.	t	df	p																																																																																						
1.	Ο Β.Δ. συντονίζει τομείς του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό εξοπλισμού κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,64	0,97	0,80	359	0,421																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,55	0,91				2.	Ο Β.Δ. καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος.	Δ/ντής	123	2,76	0,91	0,23	359	0,812	Β.Δ/ντής	238	2,73	0,94	3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	2,76	0,94	0,54	359	0,586	Β.Δ/ντής	238	2,70	0,97	4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Δ/ντής	123	3,27	1,08	-0,59	359	0,550	Β.Δ/ντής	238	3,34	1,10	5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,56	0,93	-3,44	359	0,001	Β.Δ/ντής	238	2,91	0,89	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008	Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,93	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359
2.	Ο Β.Δ. καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος.	Δ/ντής	123	2,76	0,91	0,23	359	0,812																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,73	0,94				3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	2,76	0,94	0,54	359	0,586	Β.Δ/ντής	238	2,70	0,97	4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Δ/ντής	123	3,27	1,08	-0,59	359	0,550	Β.Δ/ντής	238	3,34	1,10	5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,56	0,93	-3,44	359	0,001	Β.Δ/ντής	238	2,91	0,89	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008	Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,93	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,864	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02								
3.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	Δ/ντής	123	2,76	0,94	0,54	359	0,586																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,70	0,97				4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Δ/ντής	123	3,27	1,08	-0,59	359	0,550	Β.Δ/ντής	238	3,34	1,10	5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,56	0,93	-3,44	359	0,001	Β.Δ/ντής	238	2,91	0,89	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008	Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,93	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,864	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																					
4.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	Δ/ντής	123	3,27	1,08	-0,59	359	0,550																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	3,34	1,10				5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,56	0,93	-3,44	359	0,001	Β.Δ/ντής	238	2,91	0,89	6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008	Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,93	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,864	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																																		
5.	Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,56	0,93	-3,44	359	0,001																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,91	0,89				6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008	Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93	7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,93	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,864	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																																															
6.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμών αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	Δ/ντής	123	2,50	0,99	2,65	359	0,008																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,22	0,93				7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004	Β.Δ/ντής	238	2,34	0,93	8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,864	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																																																												
7.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,65	1,02	2,88	359	0,004																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,34	0,93				8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,864	Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																																																																									
8.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	Δ/ντής	123	2,57	1,01	-0,17	359	0,864																																																																																						
		Β.Δ/ντής	238	2,59	1,02																																																																																									

## Παραγοντική ανάλυση για τους ρόλους του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης

Οι δηλώσεις που αφορούν στους ρόλους που επιτελεί σήμερα ο βοηθός διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης αναλύθηκαν και με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης. Σκοπός της παραγοντικής ανάλυσης ήταν να ομαδοποιηθούν οι δηλώσεις σε παράγοντες που να σκιαγραφούν τα επίπεδα δράσης που αναπτύσσουν οι βοηθοί διευθυντές στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Η αξιολόγηση των δεδομένων των οκτώ δηλώσεων για τη χρήση της τεχνικής της παραγοντικής ανάλυσης έδειξε την παρουσία πολύ χαμηλού έως ισχυρού βαθμού συσχετίσεων, που κυμαίνεται από 0,12 μέχρι 0,71. Η ικανοποιητική συσχέτιση των δηλώσεων αποτέλεσε μια ένδειξη για να διενεργηθεί ακολούθως η παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώθηκε και μέσω των στατιστικών ελέγχων του τεστ σφαιρικότητας Bartlett και του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin ( $\chi^2 = 1089,27$   $p < 0,0001$  και  $KMO = 0,85$ ). Επίσης, από τον προσδιορισμό του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin για κάθε δήλωση (*individual KMO statistics*) προέκυψε ότι ο συγκεκριμένος δείκτης για τη δήλωση «Ο βοηθός διευθυντής εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ήταν μικρότερος από 0,50 και για το λόγο αυτό δεν περιλήφθηκε στην παραγοντική ανάλυση. Για την εξαγωγή των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών (*principal component analysis-PCA*) και για την ερμηνεία των παραγόντων η χρήση της τεχνικής της ορθογώνιας περιστροφής (*varimax rotation*). Στον Πίνακα 44 παρουσιάζονται οι εξαγόμενοι παράγοντες για τους ρόλους που διατελεί ο βοηθός διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης καθώς και οι φορτίσεις των δηλώσεων που ανήκουν στον κάθε παράγοντα. Επίσης, το Διάγραμμα 3 παρουσιάζει το ποσοστό διακύμανσης των παραγόντων αυτών. Με βάση τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, όπως καταγράφονται στον Πίνακα 44, φαίνεται ότι οι ρόλοι που έχει να επιτελέσει ο βοηθός διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης αφορούν κυρίως δύο παράγοντες.

Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στο συντονιστικό ρόλο του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ο παράγοντας αυτός, σύμφωνα με τον Πίνακα 44, περιλαμβάνει την «καθοδήγηση και διευκόλυνση του διδακτικού προσωπικού στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος», τη «βοήθεια στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης», το «συντονισμό τομέων του σχεδίου σχολικής βελτίωσης», την «ευθύνη της διαχείρισης της τεχνολογίας του σχεδιασμού

του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» και την «υπευθυνότητα του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης». Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει, σύμφωνα με το Διάγραμμα 3, ποσοστό 47,67% της συνολικής διακύμανσης και παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλό δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας (*Cronbach's Alpha*), με τιμή 0.86.

Πίνακας 44.

*Φορτίσεις των δύο παραγόντων της δράσης του βοηθού διευθυντή για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης μέσω της διαδικασίας περιστροφής varimax*

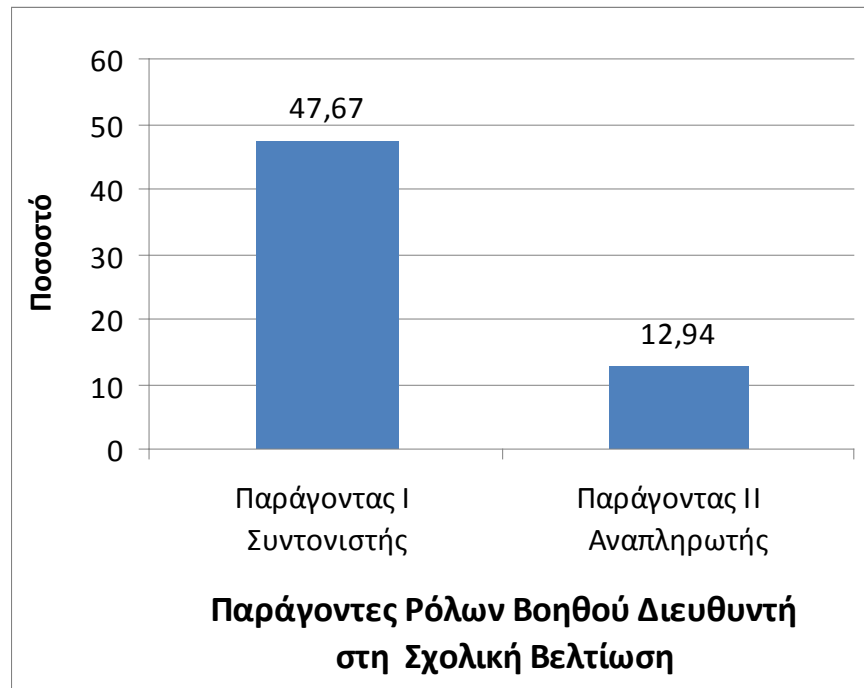
A/A	Δήλωση	Παράγοντας I Συντονιστής	Παράγοντας II Αναπληρωτής
1.	Ο Β.Δ. καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος.	0,86	
2.	Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	0,83	
3.	Ο Β.Δ. συντονίζει τομείς του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό εξοπλισμού κ.λπ.).	0,82	
4.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμίων αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	0,66	
5.	Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	0,57	
6.	Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.		0,81
7.	Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.		0,53
	Ιδιαιτιμή	3,84	1,03
	Ποσοστό διακύμανσης	47,67	12,94
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	47,67	60,61
	Cronbach's Alpha	0,86	0,44

Φορτίσεις > 0,5

Η αρίθμηση των δηλώσεων του πίνακα είναι διαφορετική από αυτή του ερωτηματολογίου.

### Διάγραμμα 3.

Ποσοστό διακύμανσης παραγόντων που αφορούν στους ρόλους του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης



Ο δεύτερος παράγοντας, ο οποίος έχει αναδειχθεί, αφορά στην αναπλήρωση καθηκόντων που αφορούν κυρίως το διευθυντή και περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Πίνακα 44, τις δηλώσεις να «ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης **μόνο** εάν του ανατεθεί από το διευθυντή» και να «αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης». Ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει, σύμφωνα με το Διάγραμμα 3, ποσοστό 12,94% της συνολικής διακύμανσης. Επίσης, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων (*Cronbach's Alpha*), που τον αποτελούν είναι σχετικά πολύ χαμηλός, με τιμή 0.44.

Ακολούθως, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς τους δύο παράγοντες που αφορούν το ρόλο του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το T-Test για εξαρτημένα δείγματα (*Paired Samples T-Test*) για τις απόψεις των υποομάδων που αφορούν στο φύλο και τη θέση στην υπηρεσία και την ανάλυση διασποράς «*One way ANOVA*» εκεί όπου υπήρχαν περισσότερες υποομάδες υποκειμένων (ως προς την ηλικία, ανώτερο τίτλο σπουδών,

τομέας/θέμα μεταπτυχιακού). Η διενέργεια των πιο πάνω αναλύσεων ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ), σύμφωνα με τον Πίνακα 45, μόνο ανάμεσα στις απόψεις των υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας, οι οποίες δημιουργούνται σύμφωνα με το θέμα/τομέα του μεταπτυχιακού, ως προς το δεύτερο παράγοντα που αφορά το ρόλο του βοηθού διευθυντή ως «Αναπληρωτή» ( $F(2,111)=5,49, p=0,005$ ). Στη συνέχεια, η ανάλυση Scheffe ανέδειξε ότι τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Εκπαιδευτική Διοίκηση δηλώνουν ότι θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά υψηλότερο βαθμό σχετικό τον παράγοντα «Αναπληρωτής» με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, από ότι τα μέλη τόσο της Διευθυντικής Ομάδας που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στα Παιδαγωγικά ( $t(2,111)=2,77, p=0,024$ ) και σε αυτούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε άλλο θέμα ( $t(2,111)=2,82, p=0,021$ ).

Πίνακας 45.

*Διαφορές στις απόψεις των υποομάδων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας με διαφορετικό θέμα μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ως προς την επίδραση των δύο παραγόντων του ρόλου του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης*

A/A	Δήλωση	Θέμα Μεταπτυχιακού	N	M.O.	T.A.	f	df	p
1.	Παράγοντας I Συντονιστής	Παιδαγωγικά	37	-0,192	1,11	0,956	2	0,387
		Εκπαιδευτική	46	-0,601	0,98			
		Διοίκηση	31	0,156	1,02			
		Άλλο						
2.	Παράγοντας II Αναπληρωτής	Παιδαγωγικά	37	-0,19	1,17	5,49	2	0,005
		Εκπαιδευτική	46	0,42	0,84			
		Διοίκηση	31	-2,44	1,10			
		Άλλο						

## Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν μέσα από τις αναλύσεις των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας που εφαρμόστηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο για τις συνθήκες που στηρίζουν την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, την αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης σήμερα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, τα άτομα που μπορούν να ηγηθούν τέτοιου σχεδιασμού, τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που προωθεί την ανάπτυξη σχεδίων σχολικής βελτίωσης και τέλος, το ρόλο των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών στην ανάπτυξη σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης. Παράλληλα, σε μια δευτερεύουσα διερεύνηση διερευνήθηκαν οι διαφορές στις απόψεις των υποομάδων της Διευθυντικής Ομάδας, όπως ορίζονται μέσα από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά που αφορούν στο φύλο, τη θέση στην υπηρεσία, την ηλικία και το επίπεδο και είδος μόρφωσης.

Αρχικά, παρουσιάστηκαν οι απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το βαθμό που θεωρούν σημαντικές κάποιες συνθήκες στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Η Διευθυντική Ομάδα ανέδειξε ως τις πιο σημαντικές συνθήκες στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, με ποσοστά διακύμανσης πέραν του 90% και κατά αύξουσα ποσοστιαία κατανομή, την ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, την ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες, το κοινό οράματος για το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς, την κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου, τη συνεργασία ανάμεσα στη Διευθυντική Ομάδα και εξωτερικούς φορείς, την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, την αφοσίωση και δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης και την επιμόρφωση του διευθυντή και των βοηθών διευθυντών σε θέματα σχολικής βελτίωσης. Επίσης, έγινε συσχέτιση των συνθηκών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 62,96%. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής, οι συνθήκες που επηρεάζουν την ανάπτυξη σχολικής βελτίωσης ομαδοποιήθηκαν σε οκτώ παράγοντες: επιμόρφωση προσωπικού, στρατηγικές, μορφολογικά χαρακτηριστικά σχολείου, πόροι, κουλτούρα-κλίμα, αυτονομία, μονιμότητα προσωπικού, πολιτική σχολείου.

Στη συνέχεια, οι απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ανέδειξαν ότι το σχέδιο σχολικής βελτίωσης μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, είναι αναγκαία η προώθηση τέτοιων σχεδιασμών, αλλά εφικτή σε περιορισμένο βαθμό στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου στα πλαίσια του υφιστάμενου

εκπαιδευτικού συστήματος. Ακολούθως, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας ανέδειξαν ως το πιο κατάλληλο άτομο να ηγηθεί της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης το διευθυντή του σχολείου και με μικρή διαφορά στην ποσοστιαία συγκέντρωση των δηλώσεων τους ένα βοηθό διευθυντή ή έναν ειδικό σε θέματα σχολικής βελτίωσης. Η Διευθυντική Ομάδα ανέδειξε τα χαρακτηριστικά του ηγέτη να είναι αποδεκτός από τους συνεργάτες του, να εμπνέει τους άλλους, να είναι εργατικός, ανοικτός σε απόψεις, πρακτικός, να εξομαλύνει συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό, να είναι ευέλικτος, οραματιστής και να αγαπά τα παιδιά ως τα επικρατέστερα σημαντικά χαρακτηριστικά για την επιτυχή προώθηση της ανάπτυξης σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης. Επιπλέον, έγινε ομαδοποίηση των δηλώσεων που αναφέρονταν στα χαρακτηριστικά του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης, με την τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης, δίνοντας τρεις παράγοντες με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 55,26%. Οι τρεις παράγοντες που εμπερικλείουν τα χαρακτηριστικά του ηγέτη της ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης ορίστηκαν ως «χαρακτηριστικά ηγετικής προσωπικότητας», «χαρακτηριστικά ανάπτυξης ανθρωπίνων σχέσεων», «χαρακτηριστικά στρατηγικής προσωπικότητας».

Τέλος, σκιαγραφήθηκαν οι απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας για το ρόλο του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Η Διευθυντική Ομάδα θεωρεί ότι υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στο βαθμό που σήμερα αναπτύσσουν, τόσο οι διευθυντές όσο και βοηθοί διευθυντές, σημαντικούς ρόλους για την προώθηση της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης και στο βαθμό που έπρεπε αυτοί ρόλοι να ισχύουν. Σημαντικοί ρόλοι για το διευθυντή αναδείχθηκαν η άσκηση ηγεσίας, η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με εξωτερικούς φορείς, η φροντίδα για προσωπική ανάπτυξη σε θέματα σχολικής βελτίωσης, η κατανομή εξουσίας στα μέλη του προσωπικού και η δημιουργία προκλήσεων και κινήτρων στο προσωπικό. Για το βοηθό διευθυντή σημαντικοί ρόλοι στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, σύμφωνα με τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας είναι κυρίως ρόλοι υποστηρικτικοί, συντονισμού δράσεων, καθοδήγησης και διαχείρισης των αντιστάσεων του προσωπικού να εμπλακούν σε σχεδιασμούς σχολικής βελτίωσης. Επιπρόσθετα, με την τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης δόθηκε μόνο ένας παράγοντας για τους ρόλους του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 64,64%. Ο παράγοντας αυτός ορίστηκε ως «Ρόλοι Σχολικής Βελτίωσης». Όσον αφορά τους ρόλους του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης διαμορφώθηκαν δύο παράγοντες με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 60,61%. Οι παράγοντες αυτοί είναι ο ρόλος του «Συντονιστή» και ο ρόλος του «Αναπληρωτή».

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ V**

### **ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ**

#### **Εισαγωγή**

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί σχεδόν σε όλες της ευρωπαϊκές χώρες μια διαδικασία αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, με κυρίαρχη τάση την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας, στη βάση της εξασφάλισης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότερης αξιοποίησης των πόρων (Pont, Nusche & Moorman, 2008b). Στην πρώτη γραμμή των μεταρρυθμίσεων αυτών, τόσο στο διεθνή όσο και στον κυπριακό χώρο, είναι η ανάπτυξη σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες και η χάραξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη βάση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007). Κατ' επέκταση, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αναδεικνύεται όσο ποτέ άλλοτε σημαντικός και καθοριστικός, αφού αποτελεί το κλειδί οποιασδήποτε στρατηγικής σχολικής βελτίωσης (Hallinger & Heck, 1996· Levin & Fullan, 2008· Stoll & Fink, 2003). Εν τέλει, το ζήτημα της ηγεσίας των σχολικών μονάδων έχει συνδεθεί άμεσα με την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης, αποτελώντας σήμερα ζήτημα υψίστης προτεραιότητας κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς (Pont, Nusche & Moorman, 2008b). Επιπλέον, η σχολική ηγεσία τείνει τις περισσότερες φορές να επικεντρώνεται στην ηγεσία των διευθυντών, χωρίς να διερευνάται ο ηγετικός ρόλος που θα μπορούσαν να ασκήσουν και άλλα διευθυντικά στελέχη σε μια προσπάθεια προώθησης της σχολικής βελτίωσης (Harris et al., 2003).

Η παρούσα έρευνα έθεσε ως σκοπό της τη διερεύνηση των αντιλήψεων και απόψεων των διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο αναφορικά με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία, σκιαγραφώντας τις συνθήκες που θεωρούν σημαντικές στη διαδικασία αυτή, την αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης τέτοιων σχεδιασμών σήμερα, την κατάλληλη ηγεσία και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και το ρόλο που έχει να επιτελέσει ο διευθυντής και ο βοηθός διευθυντής στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης. Στην πρωτοτυπία της έρευνας και τη συνεισφορά της στη γνωστική περιοχή της Εκπαιδευτικής Διοίκησης θα μπορούσε να προστεθεί το γεγονός ότι ασχολείται με την ολότητα της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που περιορισμένος αριθμός ερευνών το έχει κάνει μέχρι στιγμής στην Κύπρο. Επίσης, δεν εντοπίστηκε καμιά άλλη έρευνα στον κυπριακό χώρο που να έχει ερευνήσει τις απόψεις των



μελών της Διευθυντικής Ομάδας για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, παρόλο που βρισκόμαστε σε μια κρίσιμη καμπή υιοθέτησης τέτοιων σχεδιασμών στα πλαίσια του προτεινόμενου σχεδίου αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Στο κεφάλαιο αυτό, συζητούνται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνα υπό το φως υφιστάμενων θεωριών και προηγούμενων ερευνών, όπως έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, με στόχο να εντοπιστούν οι θεωρητικές συνάφειες και αποκλίσεις. Αρχικά, αναπτύσσεται μια συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα ώστε να αναδειχθούν τόσο οι απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα της έρευνας μέσα από τη διασύνδεσή τους με την υπάρχουσα βιβλιογραφία όσο και η συνεισφορά των αποτελεσμάτων αυτών στην υπάρχουσα γνώση. Η παρουσίαση ακολουθεί τους θεματικούς άξονες παρουσίασης των αποτελεσμάτων που βρίσκονται σε άμεση συστοιχία με τα πέντε βασικά ερωτήματα της έρευνας που αφορούν στις συνθήκες τη σχολικής βελτίωσης, την αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου σήμερα, στην κατάλληλη ηγεσία και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και στο ρόλο του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Τέλος, κατατίθενται σημαντικά συμπεράσματα και εισηγήσεις.

## **Συζήτηση Αποτελεσμάτων**

### **Συνθήκες σχολικής βελτίωσης**

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η Διευθυντική Ομάδα των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου θεωρεί ότι οι συνθήκες που συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης είναι το «κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση-διδακτικό προσωπικό-μαθητές-βοηθητικό προσωπικό)», «ο διευθυντής με ηγετικές ικανότητες», «το κοινό όραμα για το προσωπικό-μαθητές-γονείς», «η κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου», «το κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στη Διευθυντική Ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα-Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κ.λπ.)», «η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο», «η αφοσίωση και η δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης», «η επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης» και «η επιμόρφωση των βοηθών διευθυντών σε θέματα σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης».

Το γεγονός ότι η Διευθυντική Ομάδα θεωρεί τη συνθήκη που αφορά στο κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση-διδασκικό προσωπικό-μαθητές-βοηθητικό προσωπικό) ως τη συνθήκη που επηρεάζει στο μεγαλύτερο βαθμό την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών στον αντίστοιχο τομέα, που αναδεικνύουν τη συνεργασία των εμπλεκόμενων σε ένα σχεδιασμό αλλαγής και βελτίωσης ως παράγοντα υψίστης προσθετικής αξίας (Elmore, 2004· Pashiardis, 1996· Rosenholtz, 1989). Σε έρευνα του ο Pashiardis (1996), εντόπισε ότι οι κύριοι διευθυντές αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ενδυνάμωση της συναδελφικότητας και της συνεργασίας του προσωπικού, καθώς όπως υποστηρίζει ο ίδιος τα σχολεία της Κύπρου είναι μικρά και οι ανθρώπινες σχέσεις έχουν μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητά τους. Υποστηρικτικό προς την άποψη αυτή είναι και το γεγονός ότι, και τα είκοσι υποκείμενα των ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων της ποιοτικής φάσης της παρούσας έρευνας τόνισαν τον καθοριστικό ρόλο του κλίματος συνεργασίας για την επιτυχή ανάπτυξη οποιουδήποτε αναπτυξιακού σχολικού σχεδιασμού. Χαρακτηριστικές φράσεις που χρησιμοποίησαν τα πιο πάνω υποκείμενα ήταν: «*Το σχέδιο βελτίωση πρέπει να είναι μια συναπόφαση και να θέλουν να εμπλακούν όλοι*», «*Είναι απαραίτητο να υπάρχει υγιής κουλτούρα, συνεργασία και ανάπτυξη καλών σχέσεων*», «*Θεωρώ ότι χωρίς τη συνεργασία και τη συναίνεση όλων των μελών του προσωπικού δεν μπορεί να γίνει ουσιαστική ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στην πράξη. Τις πιο πολλές φορές μένει ένα κενό γράμμα*».

Επίσης, κατά τους Germinario και Cram (1998), η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην αλλαγή είναι αναγκαία συνθήκη, καθώς συμβάλλει στην ανάδειξη καλύτερων λύσεων και στην αύξηση της αφοσίωσης όλων των εμπλεκόμενων για την επίτευξη των στόχων. Παράλληλα, η ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, λειτουργεί καταλυτικά στην άρση των αντιστάσεων σε μια αλλαγή (Elmore, 2004· Fullan, 2006· Hall & Hord, 2001· Huang & Stoll, 1991), όπως προωθείται μέσα από σχεδιασμούς σχολικής βελτίωσης. Κατ' επέκταση, η ύπαρξη «συνεργατικής κουλτούρας» αποτελεί απαραίτητο στοιχείο στην οικοδόμηση σχεδίων αλλαγής, βελτίωσης και ανάπτυξης του οργανισμού (Hopkins & Lagerweweij, 1996· Leithwood & MacELheron-Hopkins, 2004). Γενικά, το συλλογικό-συνεταιριστικό σχέδιο σχολικής βελτίωσης εμφανίζει θετικότερα αποτελέσματα, κυρίως στη μάθηση των μαθητών (Bennett et al., 2000· Broadhead & Cuckle, 2002· Hatton, 2001· Reeves, 2000).

Σε άμεση διασύνδεση με το πιο πάνω αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας βρίσκεται και η πεποίθηση των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ότι, εξίσου σημαντική συνθήκη, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, είναι η ύπαρξη κλίματος

συνεργασίας ανάμεσα στη Διευθυντική Ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα-Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κ.λπ.). Ειδικότερα, στην ομαδική συνέντευξη των πέντε διευθυντών καταγράφηκαν ως πολύ σημαντικοί εταίροι στο έργο του σχολείου οι γονείς, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, η σχολική εφορεία, η εκκλησία, οι διευθυντές άλλων σχολείων, οι ειδικοί για το θέμα και οι κοινοτικές αρχές. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι τα διευθυντικά στελέχη πιστεύουν ότι η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης χρειάζεται σε μεγάλο βαθμό ένα πρότυπο σχολικής διοίκησης και ηγεσίας σχετικά επικοινωνιακό, εξωστρεφές, ανοικτό στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, οι εξωστρεφείς διευθυντές προάγουν αποτελεσματικότερα τη διαχείριση της αλλαγής και της βελτίωσης (Fullan, 1991·Nystedt, 1997), αφού μέσα από την επικοινωνιακή τους ικανότητα μπορούν να πείσουν, να επηρεάσουν και να κατευθύνουν άλλα άτομα προς της επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Watson & Clark, 1997). Η δημιουργία θετικών σχέσεων με την ευρύτερη κοινότητα, συμβάλλει στη διαμόρφωση υποστηρικτικού κλίματος μάθησης, βασικό στοιχείο προώθησης της σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας (Stoll, 1991), αφού καλλιεργείται η αλληλοκατανόηση και εξασφαλίζονται επωφελείς συνεργασίες και υποστήριξη στο έργο του σχολείου. Εν τέλει, το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα επιβεβαιώνει και ενισχύει, επίσης, ότι το σχολείο ως οργανισμός αποτελείται από ένα σύνολο καθιερωμένων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των στοιχείων ενός συστήματος στο οποίο ενυπάρχει (Everard & Morris, 1999·Κουτούζης,1999). Ως εκ τούτου, προκειμένου το σχολείο να εκπληρώσει τους στόχους του, ως «ανοικτό» σύστημα, βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και με άλλα συστήματα (Πασιαρδής, 2004).

Επίσης, σημαντικό να σχολιαστεί είναι και το γεγονός ότι, τα ηλικιακά μεγαλύτερα διευθυντικά στελέχη (51-60 ετών) θεωρούν μεγαλύτερη την επίδραση των προαναφερθέντων δύο συνθηκών που αφορούν στο κλίμα συνεργασίας που αναπτύσσεται, τόσο εντός όσο και με φορείς εκτός της σχολικής μονάδας, στην ανάπτυξη σχολικής βελτίωσης, γεγονός το οποίο πιθανόν να στηρίζεται και στη μεγαλύτερη εμπειρία που έχουν στην εκπαίδευση γενικά και στις προσπάθειες που κατά καιρούς γίνονται για την προώθηση σχεδίων βελτίωσης. Τα πιο πάνω αποτελέσματα έχει, επίσης, επιβεβαιώσει και έρευνα που έγινε το 1996 σε διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου με στόχο τη διερεύνηση των σημαντικότερων στοιχείων αποτελεσματικότητάς τους, αναδεικνύοντας ότι, ένας από τους σημαντικότερους άξονες του ηγετικού τους ρόλου ήταν οι ανθρώπινες σχέσεις και οι σχέσεις με το Υπουργείο Παιδείας (Πασιαρδή, 2001).

Αντιφατικό με το πιο πάνω εύρημα φαίνεται να είναι το γεγονός ότι, χαμηλό ποσοστό (42,4%) των μελών της Διευθυντικής Ομάδας θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ σημαντική την «ουσιαστική εμπλοκή των γονιών σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης». Αυτό δεικνύει την επιφυλακτικότητα των διευθυντικών στελεχών να εμπλέξουν ουσιαστικά τους γονείς στο έργο του σχολείου. Πιθανόν να θεωρούν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να προσφέρουν στην ανάπτυξη σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης, αφού τα μέχρι σήμερα δεδομένα στον κυπριακό χώρο έχουν δείξει ότι οι γονείς παραμένουν σε παθητικό ρόλο ως προς τα δρώμενα της σχολικής μονάδας και ασχολούνται μόνο με την πρόοδο του δικού τους παιδιού (Συμεού, 2002). Αντίθετα, πολύ μεγαλύτερο ποσοστό των μελών της Διευθυντικής Ομάδας (78,6%) θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ σημαντική τη στήριξη από ειδικούς σε θέματα σχολικής βελτίωσης, οδηγώντας στη διατύπωση της άποψης ότι, τα διευθυντικά στελέχη εκφράζουν μια αντίληψη περιφρούρησης του σχολείου, αλλά και του επιστημονικού και επαγγελματικού τους χώρου από «εξωσχολικούς» φορείς, οι οποίοι δεν διαθέτουν τις ειδικές γνώσεις.

Επιπλέον, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας (ποσοστό 97,2%), με τις γυναίκες μέλη να το υποστηρίζουν περισσότερο, φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες αποτελεί αναγκαία συνθήκη προώθησης σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης. Η ηγετική συμπεριφορά και δράση των διευθυντών έχει συστηματικά επισημανθεί από την έρευνα ως ουσιώδης παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνουν (Lumby, Crow & Pashardis, 2008·Hallinger & Heck, 1999· Θεοφιλίδης και Στυλιανίδης, 2000·Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006·Harris et.al., 2005·Hoy & Miskel, 2008·Reynolds & Cuttance, 1992·Pashardis, 1998·Pont et al., 2008b· Sammons, Hillman & Montimore, 1995·Σαββίδης, 2008·Scheerens, 1992·Τσιάκκιρος, 2006·Χριστοφίδου, 2009 ). Στο ίδιο θέμα οι Bush και Jackson (2002), μέσα από έρευνα τους σε συνεργασία με το Εθνικό Κολλέγιο της Αγγλίας για τη σχολική ηγεσία (NCSL), καταλήγουν ότι, η υψηλής ποιότητας ηγεσία είναι το κλειδί για συνεχή βελτίωση και μετασχηματισμό του συστήματος. Τονίζοντας τη σημασία της ηγεσίας στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, η Διευθύντρια Δ των υποκειμένων της ατομικής συνέντευξης ανέφερε τη σημασία της *«άξιας εκπαιδευτικής ηγεσίας, με διαπροσωπικές ικανότητες, επιστημονική κατάρτιση και δεξιότητες συνεργασίας»*.

Ερευνητικά αποτελέσματα έχουν καταθέσει, επίσης, ότι η σχολική μονάδα έχει ουσιαστικό ρόλο να διαδραματίσει στην πορεία της δικής της βελτίωσης, διαμορφώνοντας τη δική της πολιτική, ορίζοντας την αποστολή, το όραμα, τους σκοπούς και τους στόχους της (Bolman & Deal, 1991· Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Πολύ μεγάλο ποσοστό

(95,30%) των μελών της Διευθυντικής Ομάδας δήλωσαν ότι «η ύπαρξη κοινού οράματος για το προσωπικό-μαθητές-γονείς» σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. *«Το όραμα συνέχει όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, οδηγώντας το εκεί που θα ήθελαν όλοι να είναι. Δεν πρέπει να αγνοήσουμε στη διαμόρφωση του οράματος ούτε τα παιδιά»*, τόνισε η Διευθύντρια Α σε ατομική συνέντευξη κατά τη φάση της ποιοτικής διερεύνησης του θέματος με λίγους συμμετέχοντες. Ένα κοινό όραμα για την αποστολή του σχολείου, μέσω του οποίου όλα τα μέλη δεσμεύονται για την κατανομή και ανάληψη ευθυνών, για τις διδακτικές προτεραιότητες και δράσεις, θεωρείται εξάλλου ως βασικό χαρακτηριστικό ποιότητας και αποτελεσματικότητας του σχολείου που προάγει τη βελτίωση (Schoemaker, 1982·William 2006).

Την καταληκτική θέση της πιο πάνω παραγράφου υποστηρίζει, παράλληλα, και το αποτέλεσμα της ποσοτικής φάσης της έρευνας, με τη θεώρηση των διευθυντικών στελεχών (ποσοστό 83,9%) ότι, σημαντική συνθήκη για την ανάπτυξη σχεδιασμού βελτίωσης είναι και η σαφήνεια των ρόλων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού. *«...ξεκάθαροι ρόλοι, σαφήνεια ρόλων και οριακές γραμμές...»*, σύμφωνα με την άποψη της Διευθύντρια Δ στην ατομική συνέντευξη συμβάλλουν στην επιτυχία ενός σχεδιασμού. Επίσης, η «αφοσίωση και η δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης» αναδεικνύεται στην παρούσα έρευνα ως σημαντική συνθήκη για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα ερευνών που ανέδειξαν την σημαντική επίδραση που έχει η αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Brookover & Lawrence, 1979, Rowan, Raudenbush & Kang, 1991), που είναι και το βασικό επιδιωκόμενο αποτέλεσμα των σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό, σύμφωνα με ποσοστό 95,30 % των μελών της Διευθυντικής Ομάδας, από την «ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό» και από την «παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο» (ποσοστό 94,50%). Σύμφωνα με τους Preedy et al. (2006), η πραγματική σχολική βελτίωση εστιάζεται στη διδασκαλία, στη μάθηση, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις συνθήκες οι οποίες υποστηρίζουν τη μάθηση. Ως εκ τούτου, η ανάδειξη της σημαντικής επίδρασης των δυο πιο πάνω συνθηκών στην ανάπτυξη σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης, διασυνδέεται άμεσα με την επικέντρωση του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και στις συνθήκες που την υποστηρίζουν (Hopkins, Ainscow & West, 1996).

Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου με τρόπο που να βελτιώνει τη μάθηση των παιδιών προαπαιτεί δέσμευση στην ανάπτυξη και επιμόρφωση όλου του προσωπικού, καθώς αυτό υλοποιεί δραστηριότητες βελτίωσης (Ainscow, Hopkins & Southworth, 1994). Η παρούσα έρευνα έχει αναδείξει ότι υψηλό ποσοστό της Διευθυντικής Ομάδας (92,30% και 91,40% αντίστοιχα) και σε μεγαλύτερο βαθμό τα άτομα ηλικίας 41-50 ετών, θεωρούν την «επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα σχεδίου σχολικής βελτίωσης» και την «επιμόρφωση των βοηθών διευθυντών σε θέματα σχεδίου σχολικής βελτίωσης» ως σημαντικές συνθήκες στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Άλλωστε, ο ρόλος της επιμόρφωσης και ανάπτυξης του προσωπικού στη σχολική βελτίωση έχει επισημανθεί (Feiman-Nemser & Floden 1986· Fullan & Hargreaves 1996· Hargreaves & Fullan 1995· Hopkins et al., 1996· Levin, 1997). Μιας επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που να διευρύνεται πέραν από με την απόκτηση γνώσεων και την ενίσχυση των δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία (Joyce & Showers, 1980), να εμπεριέχει όχι μόνο τις παρεμβάσεις, σε επίπεδο θεσμικών διαδικασιών, και τις δραστηριότητες κατάρτισης, που προσφέρονται από τη διοίκηση (Hargreaves, 1994), αλλά και τις ατομικές –προσωπικές εμπειρίες μάθησης και τις άτυπες ευκαιρίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο (Lieberman, 1995· Little, 1993), που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας και του σχολείου Day (2003). Επομένως, στην καρδιά της ικανότητας του σχολείου για συνεχή σχολική βελτίωση τίθεται η ατομική και η συλλογή μάθηση των μελών της (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Ειδικότερα, σε δήλωση του ο Διευθυντής Γ, στα πλαίσια της ποιοτικής φάσης της έρευνας τόνισε ότι, *«η επιμόρφωση μπορεί να βοηθήσει στο να τολμήσουν οι διευθυντές και το σχολείο γενικά να εφαρμόσει σχέδια βελτίωσης»*. Καταλληλικά, η προετοιμασία για τη σχολική βελτίωση θεωρείται όλο και περισσότερο στοιχείο ζωτικής σημασίας στην προώθηση της σχολικής βελτίωσης (Bush & Jackson, 2002).

Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα μόνο ποσοστό 71, 5% της Διευθυντικής Ομάδας θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ σημαντική τη συμβολή της «σχολικής αυτονομίας σε επίπεδο ανάπτυξης προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης)». Το σχετικά αυτό χαμηλό ποσοστό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι προηγούμενες έρευνες στην Κύπρο έχουν αναδείξει την ανάγκη των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Κύπρου να βελτιώσουν την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σχολικής βελτίωσης (Γεωργίου κ.ά., 2005· Πασιαρδής 1995· 2004) και κατ' επέκταση, πιθανόν να μην θεωρούν ότι έχουν τη δυνατότητα να οδηγήσουν τις σχολικές τους μονάδες στην αυτονομισή τους σε επίπεδο ανάπτυξης προσωπικού. Φαίνεται, εν τέλει, ότι το αποτέλεσμα αυτό σκιαγραφεί την υφιστάμενη κυπριακή πραγματικότητα,

αφού το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί ζήτημα «εσωτερικής πολιτικής» του σχολείου, αλλά ζήτημα κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004).

Σημαντικό να συζητηθεί είναι και το αποτέλεσμα της έρευνας ως προς τις συνθήκες που τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας θεωρούν ότι δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης και αφορούν στο υφιστάμενο σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, τον υφιστάμενο φόρτο εργασίας της διευθυντικής ομάδας και των απλών εκπαιδευτικών καθώς και τη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Με τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσε να υποστηριχθεί η θέση του Πασιαρδή (2008α) ότι ανασταλτικές συνθήκες για τις επιχειρούμενες αλλαγές και καινοτομίες στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα είναι ο «Συγκεντρωτισμός», ο «Συντηρητισμός» και ο «Συντεχνιασμός». Στοιχεία, τα οποία έχουν επισημανθεί και από την έκθεση της UNESCO (1997).

Αν και η πλειοψηφία των υπό διερεύνηση συνθηκών συγκέντρωσε υψηλούς μέσους όρους, καθιστώντας γενικά τις συνθήκες αυτές την κάθε μια ξεχωριστά ως ιδιαίτερα σημαντική να μελετηθεί και να ληφθεί υπόψη στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, όπως υποστηρίχθηκε πιο πάνω, εντούτοις, είναι σημαντικό για τη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί να ληφθούν υπόψη και τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης των συνθηκών. Η παραγοντική ανάλυση έδωσε τη δυνατότητα οι συνθήκες αυτές να συσχετιστούν καταλήγοντας σε οκτώ παράγοντες, οι οποίοι δίνουν την προοπτική σε μια μετέπειτα πιο εξειδικευμένη έρευνα ο κάθε ένας παράγοντας να διευρυνθεί και να αποσαφηνισθεί περαιτέρω ως προς το περιεχόμενό του. Οι παράγοντες αυτοί, σύμφωνα με τη σειρά την οποία προέκυψαν, αφορούν στην «Επιμόρφωση Προσωπικού», τις «Στρατηγικές», τα «Μορφολογικά Χαρακτηριστικά του Σχολείου», τους «Πόρους», την «Κουλτούρα-Κλίμα», την «Αυτονομία», τη «Μονιμότητα Προσωπικού» και την «Πολιτική του Σχολείου» και ερμηνεύουν ένα συνολικό ποσοστό διακύμανσης που ανέρχεται στο 62,96%.

Η επιμόρφωση του προσωπικού αποτελεί τον πρώτο παράγοντα της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης, όπως προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση. Τα διευθυντικά στελέχη φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι η επιμόρφωση και κατ' επέκταση η ανάπτυξη τόσο των διευθυντικών στελεχών όσο και των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βελτίωσης, καθώς και η στήριξη από ειδικούς στον τομέα αυτό, έχουν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Η επιτυχημένη αλλαγή και σχολική βελτίωση προϋποθέτει την αποτελεσματική επιμόρφωση, ως υποστηρικτικό μηχανισμό (Lilly, 1989· Fullan, 1986· Πασιαρδής, 2008α). Μια επιμορφωτική διαδικασία που

να πραγματοποιείται μέσα από συνεχή ανατροφοδότηση και να είναι συστηματική, ώστε να καθίσταται αποτελεσματική (Παπαναούμ 2005). Στο διεθνές περιβάλλον, στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υπάρχει σαφής προσανατολισμός ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς κρίνεται αναγκαία στην επίτευξη αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Eurydice, 2001b).

Ως δεύτερος παράγοντας έχει αναδειχθεί ο παράγοντας «Στρατηγικές», ο οποίος περιλαμβάνει σημαντικά βήματα/δράσεις, τα οποία μπορούν να διασφαλίσουν την επιτυχή ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης (Byars, 1991), όπως είναι «η διενέργεια έρευνας δράσης από τη διευθυντική ομάδα», «η ύπαρξη συστήματος παρατήρησης/αξιολόγησης σταδίων ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης για σκοπούς συνεχούς βελτίωσής του», «η ύπαρξη τακτού χρόνου για την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα», «η υποχρέωση υποβολής του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας σε ειδική για το θέμα αυτό υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού», «η ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού», «η σαφήνεια των ρόλων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού» και «η διοικητική οργανωτική ικανότητα των εκπαιδευτικών». Η ανάδειξη του παράγοντα «Στρατηγικές» ως σημαντικού παράγοντα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα έρευνας που δεικνύουν ότι η ανάπτυξη στρατηγικών για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων επιφέρει βελτιωμένα αποτελέσματα στην εκπαίδευση (Lumby, 1999). Επιπλέον, η βιβλιογραφία στηρίζει ότι οι κατάλληλες στρατηγικές βοηθούν το σχολείο να ανταποκριθεί στην αυξανόμενη αναγκαιότητα προσαρμογής του έργου του στα σύγχρονα και διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα (Meicher & Kerzner, 1988).

Ο τρίτος παράγοντας αφορά στα «Μορφολογικά Χαρακτηριστικά Σχολείου» και σε αυτόν έχουν συμπεριληφθεί ο φόρτος εργασίας των διευθυντικών στελεχών και των απλών εκπαιδευτικών καθώς, επίσης, η συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και το σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αυτός είναι και ο μόνος ο οποίος αναδείχθηκε στην παρούσα μελέτη να λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης. Επίσης, είναι και η συνθήκη την οποία επισήμαναν όλα τα υποκείμενα στην ποιοτική φάση της παρούσας έρευνας και χαρακτηριστικά ο Βοηθός Διευθυντής Α δήλωσε «*αν διαιρέσετε το μη διδακτικό χρόνο ενός βοηθού διευθυντή με τον αριθμό των καθηκόντων και τις διοικητικές εργασίες που έχει να κάνει, θα βρείτε ότι για κάθε εργασία του αναλογούν ένα με δύο λεπτά. Μέσα, λοιπόν στα δύο λεπτά ημερησίως θα γίνει και ο σχεδιασμός της σχολικής βελτίωσης;*» Την αρνητική επίδραση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών και της διευθυντικής ομάδας, ανέδειξε και έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών και των διευθυντών



δημοτικών σχολείων της Κύπρου (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002). Ο φόρτος της καθημερινής εργασίας αναγκάζει το διευθυντή να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στη διεκπεραίωση εγγράφων παρά στην εισαγωγή καινοτομιών και στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου (Meyer & Macmillan, 2001). Επίσης, η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004) κατέγραψε ως βασικότερη αδυναμία του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου την ιεραρχική στεγανά δομημένη σύνθεση του και το μεγάλο βαθμό συγκεντρωτισμού στη λειτουργία του.

Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται στους «Πόρους» και περιλαμβάνει τους οικονομικούς πόρους, την υλικοτεχνική υποδομή, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι η διερεύνηση των οικονομικών, φυσικών, ανθρώπινων και τεχνολογικών πόρων που διαθέτει η σχολική μονάδα (π.χ. χρηματοδότηση, επαρκής ή όχι στελέχωση, επικοινωνία μελών μαθητικής κοινότητας, δυνατότητες του διδακτικού προσωπικού, ποιότητα μαθητικού δυναμικού, συνεργασία συλλόγου εκπαιδευτικών με σύλλογο γονέων κ.τλ.) είναι τα θεμέλια μιας επιτυχούς διαδικασίας βελτίωσης (Fink & Stoll, 2005· Hopkins & Lagerweij, 1996). Το ίδιο τόνισαν και όλα τα υποκείμενα της ποιοτικής φάσης της παρούσας έρευνας. Έχει αποδειχθεί, εξάλλου ότι, σε οργανισμούς όπου δεν υπάρχει η κατάλληλη στήριξη σε υλικοτεχνική υποδομή και οργανωτικές δομές, αλλά και σε ανθρώπινο δυναμικό (π.χ. συνεργασία, θετικές επαγγελματικές σχέσεις) είναι πολύ πιθανόν κάθε προσπάθεια ανάπτυξης να αποτύχει (Guskey, 2000· Sparks & Hirsh, 1997).

Ο πέμπτος παράγοντας αναφέρεται στην «Κουλτούρα-Κλίμα» και περιλαμβάνει το κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, το κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στη Διευθυντική Ομάδα και εξωτερικούς φορείς και η ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό. Η ανάδειξη της σημαντικής συμβολής του πιο πάνω παράγοντα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης επιβεβαιώνει τα πορίσματα πολλών ερευνών, που στηρίζουν ότι η ουσιαστική αλλαγή σε ένα οργανισμό είναι αλληλένδετη με μια βαθύτερη αλλαγή στην κουλτούρα του (Fullan 1991· Hoy & Miskel, 2008· Hopkins et al. 1994· Rosenholtz, 1989). Ειδικότερα, σε έρευνά του ο Cheng (1993) κατέληξε ότι, μια ισχυρή κουλτούρα με έμφαση στη συνεργασία των εμπλεκόμενων συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και τη σχολική βελτίωση. Στηρίζει την αποτελεσματικότητα και τη διαχείριση της αλλαγής (Rosenholtz, 1989). Επίσης, η δημιουργία θετικών σχέσεων με την ευρύτερη κοινότητα και η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων αποτελεί βασικό στοιχείο αποτελεσματικότητας (Stoll, 1991).

Ο έκτος παράγοντας αφορά στην «Αυτονομία» και περιλαμβάνει την αυτονομία σε επίπεδο περιεχομένου ύλης, ανάπτυξης προσωπικού, οικονομικών πόρων, καθώς και την ουσιαστική εμπλοκή των γονιών. Η ανάδειξη της συνάφειας αυτού του παράγοντα με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης επιβεβαιώνει τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση για αναζήτηση της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από στρατηγικές αποκέντρωσης και αυτονόμησης των σχολικών μονάδων (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004 Υπουργείο Παιδείας 2007). Επίσης, μεγάλη σημασία δίνεται στην παιδαγωγική αυτονομία, η οποία φαίνεται να είναι πιο στενά συνδεδεμένη με την αύξηση της επίδοσης στο σχολικό επίπεδο (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007). Το βασικό ενδιαφέρον για οποιαδήποτε διευθυντική ομάδα που έχει ως βάση το σχολείο είναι η μάθηση και η επίδοση των μαθητών και ως εκ τούτου, όλες οι αποφάσεις που αφορούν στον προϋπολογισμό, το προσωπικό ή τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να συνδέονται με την τάξη και να έχουν μια θετική επίδραση σε αυτήν (UNESCO, 2007).

Ο έβδομος παράγοντας αφορά στη «Μονιμότητα Προσωπικού» και περιλαμβάνει τόσο τη μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας όσο και των απλών εκπαιδευτικών. Ο Σαΐτης (2006) έχει εντοπίσει ότι η έλλειψη μονιμότητας της σχολικής ηγεσίας και του διδακτικού προσωπικού δεν μπορεί να προάγει τη σχολική βελτίωση. Οφείλεται, επίσης, στο χαλαρό και αδιάφορο για την αποτελεσματικότητα του σχολείου θεσμικό πλαίσιο που αφορά τις μετακινήσεις (Σαΐτης, 2006). Χαρακτηριστικά, ο Διευθυντής Γ επισήμανε στη συνέντευξή του, κατά την ποιοτική φάση της έρευνας ότι, *«..αν το μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού του σχολείου δεν παραμένει σταθερό για κάποια χρονική περίοδο, είναι σχεδόν ανέφικτο να προωθηθεί ουσιαστικά και να έχει αποτέλεσμα κάποιο σχέδιο βελτίωσης.»* Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Κυθραιώτη (2006), αναφέροντας ότι, οι συχνές μετακινήσεις των διευθυντών και των απλών εκπαιδευτικών δημιουργούν σοβαρά προβλήματα προς την κατεύθυνση των προσπαθειών για άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας και ανάπτυξη ισχυρής θετικής σχολικής κουλτούρας.

Ο όγδοος παράγοντας αναφέρεται στην «Πολιτική Σχολείου» και περιλαμβάνει την αφοσίωση και τη δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην ανάπτυξη σχολικής βελτίωσης, την ύπαρξη κοινού οράματος, τις απαιτήσεις του διευθυντή από το προσωπικό και τις διαδικασίες που απαιτούνται στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Η εσωτερική πολιτική του σχολείου αφορά κυρίως στην ικανότητα της σχολικής ηγεσίας να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να κάνει απολογισμό, να καινοτομεί και να παρεμβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλαγών (Μαυρογιώργος, 1999). Έρευνες έχουν δείξει (Preedy 1993) ότι, η ουσιαστική

συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τους ίδιους, αλλά και στη διαδικασία διαμόρφωσης της γενικότερης «πολιτικής» των εκπαιδευτικών οργανισμών, επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα των οργανισμών αυτών.

Καταληκτικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί, επίσης, ότι εντοπίστηκαν διαφυλικές διαφορές στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας με τις γυναίκες να πιστεύουν ότι ο παράγοντας «Πολιτική Σχολείου» σχετίζεται σε μικρότερο βαθμό με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης από ότι πιστεύουν οι άντρες συνάδελφοί τους. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο διαφορετικό στυλ ηγεσίας που υιοθετούν, καθώς η αντρική ηγεσία χαρακτηρίζεται ως μη συναισθηματική, αναλυτική, στρατηγική και ελεγχόμενη και δίνει περισσότερο βάρος στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και γνωστικών στόχων του αναλυτικού προγράμματος, ενώ η θηλυκή δίνει περισσότερο βάρος στους συναισθηματικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Collard 2005· Νάκος 2005· Pounder & Coleman 2002).

Επίσης, οι βοηθοί διευθυντές πιστεύουν ότι ο παράγοντας «Πόροι» επηρεάζει σε μικρότερο βαθμό την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης από ότι πιστεύουν οι διευθυντές. Αυτό, επίσης, μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι βοηθοί διευθυντές δεν εμπλέκονται, ακόμη, τόσο ενεργά στη διοίκηση του σχολείου, περισσότερο λόγω φόρτου εργασίας και πιθανόν να μη γνωρίζουν πλήρως στοιχεία που σχετίζονται με τον προϋπολογισμό και τις χρονοβόρες διαδικασίες για να προωθηθεί η υλοποίηση κάποιων έργων. Επιπλέον, ως δάσκαλοι τάξεις επικεντρώνονται περισσότερο σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης.

### **Αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης**

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες το ζήτημα της σχολικής βελτίωσης αποτελεί σημαντικό στοιχείο ολιστικής, συστηματικής ανάπτυξης στις καθημερινές πρακτικές των σχολικών οργανισμών (Van Velzen, Miles, Eckholm, Hameyer & Robin 1985), στρατηγική η οποία προωθείται μέσα από την μεταρρύθμιση και του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004). Η παρούσα έρευνα ανέδειξε μια μικρή διάσταση ανάμεσα στο ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (90,1%) των μελών της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο που θεωρούν ότι ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και στο ποσοστό του 87,3% της Διευθυντικής Ομάδας που θεωρεί ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Αυτό, φαίνεται σε ένα βαθμό να συναρτάται με τη δηλωμένη ανάγκη των

διευθυντών δημοτικών σχολείων της Κύπρου να βελτιώσουν την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών βελτίωσης (Γεωργίου κ.ά., 2005·Πασιαρδής 1995·2004), που θα βελτίωνε την αυτεπάρκεια τους ως προς την υλοποίηση τέτοιων σχεδιασμών και κατ' επέκταση, την παράλληλη αναγνώριση της αναγκαιότητας της εφαρμογής σχεδίων σχολικής βελτίωσης σε μεγαλύτερο ποσοστό. Τέλος, ως προς την αναγκαιότητα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης και τη συμβολή της στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου η έρευνα ανέδειξε διαφυλικές διαφορές στις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών, με τις γυναίκες μέλη να πιστεύουν σε πιο μεγάλο βαθμό ότι είναι σήμερα αναγκαία και ότι συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Επίσης, σημαντικό είναι το εύρημα της παρούσας έρευνας ως προς το υψηλό ποσοστό (69,3%) των μελών της Διευθυντικής Ομάδας που θεωρεί σε χαμηλό βαθμό (λίγο έως αρκετά) σήμερα εφικτή την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Ειδικότερα, οι βοηθοί διευθυντές θεωρούν σε χαμηλότερο βαθμό εφικτή σήμερα την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Αυτό δεικνύει ότι, αρκετά στοιχεία του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη σχεδίων σχολικής βελτίωσης. Τέτοια στοιχεία αφορούν στο συγκεντρωτισμό που χαρακτηρίζει ακόμη το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, στις συχνές μετακινήσεις του προσωπικού (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004 Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997), στον υφιστάμενο φόρτο εργασίας τόσο της Διευθυντικής Ομάδας όσο και των απλών εκπαιδευτικών και στο διαθέσιμο χρόνο για συνεδρίες συντονισμού (Πασιαρδής, 1995).

Σημαντικό, επίσης, είναι το εύρημα ότι οι γυναίκες μέλη της Διευθυντικής Ομάδας πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι άντρες συνάδελφοί τους τόσο ότι το σχέδιο σχολικής βελτίωσης μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου όσο και στο ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη τέτοιων σχεδιασμών. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφυλική διαφορά στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς το δυνατότητα ανάπτυξης τέτοιων σχεδιασμών στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου σήμερα. Αυτό πιθανόν να δικαιολογείται με βάση τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν το ανδρικό φύλο, στα οποία περιλαμβάνονται η ανεξαρτησία, ο ορθολογισμός, η αποφασιστικότητα και η αυτοπεποίθηση (Applebaum & Shapiro, 1993·Coleman, 2003·Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006 Park, 1996·Pouder & Coleman, 2002). Επομένως, πιθανόν οι άντρες διευθυντές να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι με τον τρόπο που ήδη διοικούν έχουν πολύ καλά αποτελέσματα και επομένως δεν θεωρούν τόσο αναγκαία την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Επιπλέον, οι διευθυντές παρουσιάζονται πιο αισιόδοξοι από τους βοηθούς διευθυντές ως προς τη δυνατότητα ανάπτυξης σχεδίων σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου σήμερα.

### **Κατάλληλη ηγεσία για ανάπτυξη σχολικής βελτίωσης**

Η παρούσα έρευνα έχει αναδείξει, σύμφωνα με τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας, το διευθυντή του σχολείου ως το πλέον κατάλληλο άτομο να ηγηθεί της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης και ακολούθως το βοηθό διευθυντή ή ένα άλλο άτομο ειδικό σε θέματα σχολικής βελτίωσης. Αντίθετα, θεωρούν ότι ο πρόεδρος της σχολικής εφορείας και πρόεδρος του συνδέσμου γονέων δεν είναι κατάλληλα άτομα να ηγηθούν του σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Επίσης, δηλώνουν ότι σε μέτριο βαθμό θεωρούν κατάλληλους να ηγηθούν του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης τον οικείο επιθεωρητή του σχολείου, έναν πανεπιστημιακό, ένα σχολικό σύμβουλο και έναν εκπαιδευτικό. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τα πορίσματα πληθώρας ερευνών, οι οποίες δείχνουν ότι η ηγεσία του διευθυντή αποτελεί το δυναμικότερο παράγοντα βελτίωσης του σχολείου (Cheng, 1993· Edmonds, 1979· Fuller, 1987· Levin & Lezotte 1990· Lezotte, 1989· Mortimore, Samons, Ecob & Stoll 1988· Pasiardis 1998· Πασιαρδής 2008α· Reynolds & Cuttance, 1992· Rutter et al. 1979).

Το γεγονός ότι τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων θεωρούνται ως καταλληλότερα να ηγηθούν του σχεδίου σχολικής βελτίωσης οφείλεται στο γεγονός ότι, η άσκηση σχολικής διοίκησης αποτελεί από μόνη της μορφή ηγεσίας, καθώς διακρίνεται από τα χαρακτηριστικά της επιρροής και της αλληλεπίδρασης (Κουτούζης, 2008). Στη σχολική διοίκηση η έννοια του διευθυντή και του ηγέτη αντιμετωπίζονται ως συμπληρωματικές έννοιες (Μπουραντάς, 2005). Ωστόσο, δεν είναι απαραίτητα ηγέτης όποιος κατέχει μια διευθυντική θέση (Πασιαρδής, 2004), γεγονός το οποίο τα υποκείμενα της έρευνας φαίνεται να αναγνωρίζουν δηλώνοντας ότι μπορεί να ηγηθεί του σχεδίου βελτίωσης κάποιος ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης. Το σημείο αυτό έχει επισημανθεί, επίσης, από τους περισσότερους βοηθούς διευθυντές, οι οποίοι έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις της ποιοτικής φάσης της έρευνας. Ειδικότερα, ο Βοηθός Διευθυντής Ε ανέφερε «...τις πιο πολλές φορές οι διευθυντές φαίνεται να μη γνωρίζουν διαδικασίες και τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να αναπτύξουν ένα σχέδιο βελτίωσης, γι' αυτό εάν κάποιος βοηθός ή ακόμη και δάσκαλος, που έχει ειδική κατάρτιση θα μπορούσε να ηγηθεί του σχεδιασμού.» Συνοψίζοντας, το αποτέλεσμα αυτό της έρευνας δεικνύει την αναγνώριση από μέρους των διευθυντικών στελεχών της δύναμη του

«Ειδικού». «Ειδικός» θεωρείται το άτομο με εξειδικευμένη γνώση, εμπειρία, ικανότητα στον τομέα που αφορά στη συγκεκριμένη κάθε φορά περίπτωση.

### **Χαρακτηριστικά ηγέτη σχολικής βελτίωσης**

Πολλές έρευνες μέχρι τώρα έχουν αναδείξει ότι ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι σύνθετος και ιδιαίτερα σημαντικός στη σχολική βελτίωση (Lezotte, 1992· MacBeath et al., 2004). Η ηγεσία έχει διασυνδεθεί με την επιρροή πάνω σε άλλα πρόσωπα (Yukl, 2002), με το όραμα (Benis & Nanus, 1985· Yukl, 2002), με την καινοτομία (Fullan, 2002), με στρατηγικά θέματα, με μετασχηματισμό και με αποτελέσματα (Everard et al. 2005· West-Burnham 1997). Επίσης, η αποτελεσματική ηγεσία έχει διασυνδεθεί με τη δημιουργική διοίκηση (Harvey-Jones, 1988). Ο Ιορδανίδης (2006) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, κάθε εκπαιδευτική ηγεσία που διαχειρίζεται με επιτυχία μεγάλες αλλαγές, φαίνεται να συνδυάζει με ξεχωριστό τρόπο γνώσεις, ικανότητες, προσωπική συμπεριφορά και πίστη σε αξίες. Η παρούσα έρευνα διερευνώντας τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ο ηγέτης της σχολικής βελτίωσης έχει καταδείξει με τη χρήση της παραγοντικής ανάλυσης την ύπαρξη τριών βασικών παραγόντων που αφορούν στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 55,26%.

Ο πρώτος παράγοντας, που αφορά τα «Χαρακτηριστικά Ηγετικής Προσωπικότητας» και ερμηνεύει το 49,20% της συνολικής διακύμανσης περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά: συνεργατικός, ανοικτός σε απόψεις, καινοτόμος, δημιουργικός, ευέλικτος, οραματιστής, εμπνέει τους άλλους, πρακτικός, τεχνοκράτης και δημοκρατικός. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στα «Χαρακτηριστικά Ανάπτυξης Ανθρωπίνων Σχέσεων» και περιλαμβάνει την ικανότητα του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης να εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα, να εξομαλύνει συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό, να αγαπά τα παιδιά και να είναι ανθρωπίνος. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται σε «Χαρακτηριστικά Στρατηγικής Προσωπικότητας» και περιλαμβάνει την ικανότητα του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης να είναι διπλωματικός, αποκεντρωτικός και να διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα. Τα πιο πάνω αποτελέσματα κινούνται παράλληλα με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών. Έρευνα των Rhodes et al. (2008) ανέδειξε τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία αναδεικνύουν την ικανότητα ηγεσίας και είναι «οι ανθρώπινες ικανότητες», «οι επικοινωνιακές δεξιότητες», «ο σεβασμός προς το προσωπικό» και «η ύπαρξη οράματος» ενώ το «να κατέχει την εμπειρία του προγράμματος ηγεσίας», «να έχει υπαγόμενη γνώση», «να συμμετέχει σε σειρές μαθημάτων ανάπτυξης» δεν συμπεριλήφθηκαν στις σημαντικές ικανότητες για έναν ηγέτη. Οι Day et al. (2000) αναφέρουν ότι έρευνες έχουν αναδείξει ως απαραίτητα προσόντα

των διευθυντικών στελεχών στη διαχείριση των αλλαγών, την πίστη σε προσωπικές αξίες, την ανθρωποκεντρική άσκηση ηγεσίας και την ικανότητα διαχείρισης εντάσεων και διλημάτων. Στο ίδιο πλαίσιο μελετών γίνεται αναφορά σε συναδελφικότητα, ευελιξία, ικανότητα σύνθεσης και ανάλυσης και δυναμικής αντιμετώπισης της πραγματικότητας (MacBeath & Myers, 1999).

Σημαντική παρατήρηση, η οποία προκύπτει μέσα από τη μελέτη των ποσοστιαίων διακυμάνσεων των δηλώσεων στα υπό διερεύνηση χαρακτηριστικά της ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης, είναι η κατάδειξη μιας σημαντικής αντίφασης. Ενώ τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας θεωρούν όλα τα χαρακτηριστικά που ανήκουν στους παράγοντες «Χαρακτηριστικά Ηγετικής Προσωπικότητας» και «Χαρακτηριστικά Ανάπτυξης Ανθρώπινων Σχέσεων» ότι συμβάλλουν πολύ έως πάρα πολύ στην ικανότητα του σχολικού ηγέτη να αναπτύξει σχεδιασμούς σχολικής βελτίωσης, το χαρακτηριστικό που ανήκει στον παράγοντα «Χαρακτηριστικά Στρατηγικής Προσωπικότητας» και αφορά στην ύπαρξη υψηλών ακαδημαϊκών προσόντων σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό και διδακτορικό) δεν φαίνεται να θεωρείται εξίσου σημαντικό για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Αξιοσημείωτο είναι ότι, την ίδια άποψη φαίνεται να έχουν τόσο τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας τα οποία κατέχουν ακαδημαϊκά προσόντα μεταπτυχιακού και διδακτορικού επίπεδου σε θέματα «Εκπαιδευτικής Διοίκησης» όσο και τα μέλη που δεν κατέχουν επιπλέον μεταπτυχιακά προσόντα στον τομέα αυτό. Κάτι, το οποίο δεν φαίνεται να στηρίζαν τα υποκείμενα των συνεντεύξεων στην ποιοτική φάση της έρευνας, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς δηλώσαν ότι είναι σημαντικό οι διευθυντές και οι βοηθοί διευθυντές να έχουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, κυρίως σε θέματα διοίκησης.

Το πιο πάνω αποτέλεσμα μπορεί να ερμηνευθεί ποικιλοτρόπως. Από τη θετική πλευρά της ερμηνείας μπορεί να θεωρηθεί ότι τα διευθυντικά στελέχη θέλουν να τονίσουν αυτό που και ο Ιορδανίδης (2006) έχει επισημάνει ότι, το σημαντικό δεν είναι ο διευθυντής να μπορεί να αναγνωρίζει και να περιγράφει τα χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες προώθησης μιας αλλαγής, γιατί έχει μελετήσει θεωρητικά το θέμα, αλλά να μπορεί να την εφαρμόσει επιφέροντας βελτίωση. Προεκτείνοντας την ερμηνεία, στη βάση του προαναφερθέντος αποτελέσματος, φαίνεται ότι, τα άτομα που κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών σε θέματα διοίκησης να μην είναι αποτελεσματικότερα στην προώθηση της βελτίωσης του σχολείου στη μέχρι τώρα καθημερινή πρακτική των δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί και από τη γενικότερη τάση των εκπαιδευτικών να αποκτούν επιπρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα κυρίως για σκοπούς ανέλιξης και μόνο, καθώς το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης δεν παρέχει τη δυνατότητα

αξιολόγησης της προσθετικής αξίας αυτών των προσόντων στην ποιότητα της εργασίας που επιτελούν. Ο συλλογισμός αυτός στηρίζεται και στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η οποία ανέδειξε ταυτόχρονα τον παράγοντα «Επιμόρφωση» ως το σημαντικότερο στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης, δηλώνοντας την αναγκαιότητα διασύνδεσης της όποιας επιμόρφωσης με την καθημερινή πρακτική του σχολείου.

Εντέλει, η όποια θετική ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού δεν μπορεί να αφήσει απαρατήρητο και το γεγονός ότι έρχεται σε αντίφαση με σύγχρονα ερευνητικά αποτελέσματα στον τομέα αυτό, τα οποία στηρίζουν και υποδεικνύουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως βασικό και αναπόσπαστο παράγοντα μεγιστοποίησης α) της ποιότητας και αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, β) των μαθησιακών επιπέδων και επιδόσεων, και γ) της σχολικής αποτελεσματικότητας και σχολικής βελτίωσης (Hargreaves, 1994). Αν και έρευνες δεικνύουν ότι η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση, τα επιπρόσθετα πανεπιστημιακά πτυχία και οι μεταπτυχιακές σπουδές φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των διευθυντικών στελεχών (Pashiardis & Orphanou 1999· Πασιαρδής, 2004· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007· Rhodes et al., 2008· Saitis & Eiliophotou, 2004), τα μέλη της ίδιας της Διευθυντικής Ομάδας πιστεύουν ότι δεν είναι τα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα που κάνουν τη διαφορά στην ηγεσία της σχολικής βελτίωσης. Τέλος, τα υποκείμενα της ποιοτικής φάσης της έρευνας είχαν αντίθετη άποψη γιατί πιθανόν να μην εκφράστηκαν με απόλυτη ειλικρινά, καθώς γνωρίζουν τη σημασία που δίνεται στα ακαδημαϊκά προσόντα.

Προεκτείνοντας περαιτέρω το αποτέλεσμα αυτό, μπορεί κανείς να το διασυνδέσει με το πρωτογενές και διαχρονικό πυρηνικό ερώτημα των θεωριών ηγεσίας που αφορά στο αν ο ηγέτης γεννιέται ή γίνεται (Montana & Charnov, 2002). Ερώτημα, το οποίο μέχρι σήμερα δεν έχει καταστεί δυνατό να απαντηθεί πλήρως ερευνητικά, αφού για πολλούς ερευνητές η ηγεσία δεν είναι κάτι ξεκάθαρο (Σαΐτης, 2008). Επομένως, το ερώτημα αυτό συνεχίζει να απασχολεί την Επιστήμη της Διοίκησης με ποικίλες διατυπώσεις όπως «το χάρισμα και η επιστήμη της ηγεσίας» ή «η ηγεσία ως τέχνη που αναπτύσσεται», με μια τάση να οδηγείται η επιστημονική σκέψη στη θέση ότι, χωρίς έμφυτη προδιάθεση δεν υπάρχει δεξιότητα, αλλά και οι έμφυτες προδιαθέσεις μπορεί να μείνουν στην αφάνεια εάν δεν δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες και οι συνθήκες για να εκδηλωθούν (Conger, 1989). Συνδυάζοντας την πιο πάνω θέση με πορίσματα από το χώρο της Επιστήμης της Ψυχολογίας που αναφέρουν ότι οι συμπεριφορές που συνήθως «χρησιμοποιεί» ένα άτομο έχουν ισχυρές νευρωνικές συνδέσεις στον εγκέφαλο και για να αντικατασταθούν από άλλες πιο αποτελεσματικές, το άτομο πρέπει πρώτα να ξεμάθει και μετά να μάθει οτιδήποτε νέο και επομένως, οι νέες συμπεριφορές απαιτούν εξάσκηση για μεγάλα χρονικά διαστήματα ώστε να δημιουργηθούν καινούριες



νευρωνικές συνδέσεις στον εγκέφαλο και να αυτοματοποιηθούν οι συμπεριφορές αυτές ως πρώτη επιλογή (Emmerling & Goleman, 2003·Vygotsky, 1978), μπορεί να δικαιολογήσει την αντίληψη των μελών της Διευθυντικής Ομάδας των δημοτικών σχολείων της Κύπρου που θεωρούν ότι τα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό και διδακτορικό) δεν αποτελούν σημαντικό χαρακτηριστικό αυτού που θα ηγηθεί του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Φαίνεται, σύμφωνα με τον πιο πάνω συλλογισμό, ότι, η θεωρητική ή ερευνητική σπουδή των διοικητικών θεμάτων σε επίπεδο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό χωρίς την παράλληλη πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που αποκτούν αδυνατεί να μετατρέψει τη θεωρητική κατάρτιση σε στάσεις και συμπεριφορές. Αυτό έχει αναδειχθεί και από άλλα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όπως το ότι, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των υποομάδων (που αφορούν τόσο στον ανώτερο τίτλο σπουδών όσο και το είδος/θέμα μεταπτυχιακού) των μελών της Διευθυντικής Ομάδας, για το βαθμό συμβολής των υπό διερεύνηση συνθηκών που επηρεάζουν την ανάπτυξη σχολικής βελτίωσης, δεικνύοντας ότι το επίπεδο μόρφωσης και το είδος του μεταπτυχιακού δεν διαφοροποιεί τις απόψεις τους. Επίσης, η παρούσα έρευνα έχει εντοπίσει ότι, το επίπεδο μόρφωσης ή το είδος του μεταπτυχιακού δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ως προς το ποιο άτομο θεωρούν κατάλληλο να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Γενικά, μέσα από τα αποτελέσματα της διερεύνησης των χαρακτηριστικών του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης προκύπτει ένα αναδυόμενο πρότυπο ηγεσίας της σχολικής βελτίωσης που δίνει λιγότερη έμφαση στις ικανότητες, τις επιδεξιότητες και τονίζει περισσότερο τη συνεργασία, τη συλλογική δράση και την ευθύνη (Day et al., 2000·Harris, 2004). Καταληκτικά, επίσης, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι για να μπορέσει ένας σχολικός ηγέτης να προωθήσει σχεδιασμούς σχολικής βελτίωσης θα πρέπει όλα τα υπό διερεύνηση χαρακτηριστικά να συνυπάρχουν στο ίδιο πρόσωπο. Αυτό θα ήταν το ιδεώδες, σύμφωνα και με την άποψη των μελών της Διευθυντικής Ομάδας δημοτικών σχολείων της Κύπρου, εντούτοις στόχος των διευθυντών θα πρέπει να είναι η όσο το δυνατό συστηματική ανάπτυξη των περισσότερων από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Το ερώτημα όμως που εγείρεται έντονα είναι μέσα από ποια εκπαιδευτική διαδικασία τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να αναπτυχθούν, αφού τα υψηλα ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης δεν αναδείχθηκαν ως καθοριστικά για ένα ηγέτη σχολικής βελτίωσης και κατ' επέκταση η εκπαιδευτική διαδικασία απόκτησής του δεν φαίνεται να είναι αυτή που διαφοροποιεί και συμπεριφορικά ένα σχολικό ηγέτη.

## **Ο ρόλος του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχολικής βελτίωσης**

### **Ο ρόλος του διευθυντή**

Σύμφωνα με τους μελετητές του πεδίου της σχολικής βελτίωσης, ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματική ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης (Leithwood & MacElheron-Hopkins, 2004). Η παρούσα έρευνα έχει αναδείξει ότι, τα διευθυντικά στελέχη πιστεύουν ότι υπάρχει μια σημαντική διάσταση ανάμεσα στο πώς θα έπρεπε να είναι ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης και στο πώς σήμερα παρουσιάζεται ότι είναι. Τα αποτελέσματα έχουν αναδείξει στατιστικά πολύ σημαντικές διαφορές ( $p < 0,001$ ) σε όλους σχεδόν τους υπό διερεύνηση ρόλους που αφορούν στο διευθυντή, οι οποίοι αναφέρονταν στο να ηγείται του σχεδίου βελτίωσης, να έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, να αναπτύσσει συνεργασία με εξωτερικούς φορείς εξασφαλίζοντας υποστήριξη στο επιχειρούμενο έργο του σχολείου, να δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα, να επιδιώκει την προσωπική του κατάρτιση, να έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου βελτίωσης, να εκχωρεί εξουσίες, να ενεργεί διευκολυντικά και να παίρνει ρίσκα. Γενικά, φαίνεται, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας ότι οι διευθυντές δεν αναπτύσσουν σήμερα εκείνους τους ρόλους που θα συνέβαλλαν στην προώθηση και ανάπτυξη σχεδίων σχολικής βελτίωσης. Το ίδιο έχουν επισημάνει και τα περισσότερα υποκείμενα των συνεντεύξεων της ποιοτικής φάσης της έρευνας, οι οποίοι κατέληγαν ότι γίνεται σήμερα μια προσπάθεια στην κατεύθυνση αυτή, αλλά δεν είναι ούτε συστηματική ούτε πολύ καλά οργανωμένη, καθώς τις πλείστες φορές παρουσιάζεται στη χρονιά που ο διευθυντής γνωρίζει ότι θα έχει κλιμάκιο αξιολόγησης. Κατ' επέκταση, εντοπίζεται ένα σημαντικό έλλειμμα στη δράση του διευθυντή ως προς την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχει την κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να αναπτύξει τους ρόλους που αναμένονται για την επιτυχή προώθηση σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης, αφού οι ίδιοι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου έχουν δηλώσει ότι έχουν άμεση ανάγκη να βελτιώσουν την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών βελτίωσης (Γεωργίου κ.ά., 2005 Πασιαρδής 1995-2004). Επίσης, η παρούσα έρευνα έχει αναδείξει, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των μελών της Διευθυντικής Ομάδας, τον παράγοντα επιμόρφωση ως το σημαντικότερο παράγοντα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης και με τη δήλωση «ο διευθυντής φροντίζει να αποκτήσει την κατάρτιση που χρειάζεται, ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης» να παρουσιάζει το μεγαλύτερο έλλειμμα στους μέσους όρους του βαθμού που ισχύει σήμερα και αυτού που έπρεπε να είναι (1,61).

Το σημαντικό αυτό αποτέλεσμα της έρευνας, που αφορά στην ανάδειξη του ελλείμματος ανάμεσα στο ρόλο που επιτελεί σήμερα ο διευθυντής και στο ρόλο που θα έπρεπε να επιτελεί, επιβεβαιώνει αυτό που και άλλες έρευνες έχουν αναδείξει ότι, ο διευθυντής περιορίζεται σήμερα στην τυπική εκτέλεση των νομικών καθηκόντων του, παραμένοντας απλώς διαχειριστής εκπαιδευτικών θεμάτων, αγνοώντας τη διάσταση του ρόλου του ως φορέα αλλαγής και σχολικής βελτίωσης (Gillborn, 1989). Μια αδυναμία που ερμηνεύεται ως συνέπεια της ιεραρχικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος (Fullan 1988), του φόρτου της καθημερινής γραφειοκρατικής εργασίας (Meyer & Macmillan, 2001) και της έλλειψης κατάρτισης και επιμόρφωσης σε θέματα σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης (Fullan, 1991). Αδυναμία την οποία ενισχύουν, επίσης, το υποτονικό ενδιαφέρον της πολιτείας και οι μειωμένοι οικονομικοί πόροι (Gilborn, 1989). Εξάλλου, και η παρούσα έρευνα έχει αναδείξει ότι η υφιστάμενη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Επιπλέον, έρευνες στον ελλαδικό και κυπριακό χώρο σε θέματα σχολικής ηγεσίας έχουν καταλήξει σε παρόμοιου τύπου γενικά συμπεράσματα, ως προς το μέχρι τώρα περιεχόμενο του ρόλου του διευθυντή σχολικών μονάδων (Πασιαρδής, 1997· Τύπας, 1999). Κοινό συμπέρασμα αρκετών ερευνών είναι ότι, τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της Κύπρου έχουν δημιουργήσει ένα διευθυντή, που δεν διακρίνεται για τον επαγγελματισμό και τις εξειδικευμένες γνώσεις διοίκησης, είναι εκτελεστής των κρατικών εντολών και οι όποιες ηγετικές του ικανότητες αναπτύσσονται μέσα από την καθημερινή πρακτική (Κυθραιώτης 2006·Πασιαρδής 2004· Σαϊτής, Τσιαμάσης & Χατζή, 1997· Τύπας, 1999). Ειδικότερα, ιδωμένο το έλλειμμα αυτό στις επιμέρους δηλώσεις του ερωτηματολογίου, φαίνεται ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (97,8%) τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας πιστεύουν ότι ο διευθυντής θα έπρεπε σε μεγάλο βαθμό να ηγείται της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης, κάτι το οποίο σήμερα πιστεύουν ότι δεν παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό (48,8%) στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Επομένως, τα ίδια τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας αναγνωρίζουν το έλλειμμα που παρατηρείται στην ανάπτυξη ηγετικών ρόλων, επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα των προαναφερθέντων ερευνών (Κυθραιώτης 2006· Πασιαρδής 2004· Σαϊτής, Τσιαμάσης & Χατζή, 1997· Τύπας, 1999).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν, επίσης, εν μέρει, αναδείξει και κάποιες από τις αιτίες του ελλείμματος που παρατηρείται στους ρόλους που αναμένεται να αναπτύξει ο διευθυντής στην προώθηση σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης, καθώς το ψηλότερο ποσοστό των μελών της Διευθυντικής Ομάδας δηλώνει ότι οι διευθυντές σήμερα των σχολείων, λίγο

έως καθόλου, φροντίζουν για την κατάρτισή τους σε θέματα σχολικής βελτίωσης (59,3%). Κατ' επέκταση, για να υπερβεί ο διευθυντής τον εγκλωβισμό του από το συγκεντρωτικό σύστημα και να προχωρήσει στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση σχεδιασμών βελτίωσης χρειάζεται να μεριμνήσει για την επιμόρφωση και κατάρτισή του σε θέματα αναπτυξιακού σχεδιασμού (Fullan, 1986) και του ρόλου που αυτός ως ηγέτης αναμένεται να επιτελέσει (Lilly, 1989), καθώς και για την αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του (Hallinger, Murphy & Hausman, 1992).

Προχωρώντας ένα βήμα πιο πέρα στις αναλύσεις των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,001$ ) ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών για το βαθμό στον οποίο αντιλαμβάνονται ότι σήμερα επιτελούν οι διευθυντές τους υπό διερεύνηση αναμενόμενους ρόλους που θεωρούνται σημαντικοί στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, με τους βοηθούς διευθυντές να παρουσιάζουν πολύ χαμηλότερους μέσους όρους. Το αποτέλεσμα αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι, αφού οι ίδιοι οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι θα έπρεπε να αναπτύσσουν τους ρόλους αυτούς σε μεγαλύτερο βαθμό έχουν την τάση να θέλουν να δείξουν, αφού το θέμα τους αφορά, ότι καταβάλλουν σχετικές προσπάθειες προς την κατεύθυνση αυτή, ενώ οι βοηθοί διευθυντές βλέπουν το θέμα, ως παρατηρητές, αναδεικνύοντας το έλλειμμα αυτό μεγαλύτερο.

Επιπλέον, σημαντικό να συζητηθεί είναι και η στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,05$ ) που παρατηρείται στις διαφυλικές απόψεις αναφορικά με τους ρόλους που θα έπρεπε να αναπτύσσουν οι διευθυντές ώστε να προωθούν σχεδιασμούς σχολικής βελτίωσης με τις γυναίκες μέλη της διευθυντικής ομάδας να πιστεύουν ότι οι ρόλοι αυτοί θα έπρεπε να ισχύουν σε ακόμη πιο υψηλό βαθμό από ότι πιστεύουν οι άντρες μέλη της διευθυντικής ομάδας, δεικνύοντας, κατ' επέκταση, την άποψή τους για τον κυρίαρχο ρόλο που πιστεύουν ότι καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, καθώς, επίσης, και την πρόθεσή τους να ενστερνιστούν τους ρόλους αυτούς στον τρόπο διοίκησής τους. Την ίδια τάση στις απόψεις τους παρουσιάζουν και τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας ηλικίας 41-50 ετών καθώς πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μέλη ηλικίας 51-60, ότι οι ρόλοι αυτοί θα πρέπει να αναπτύσσονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Ακόμη, η έρευνα έχει αναδείξει ότι οι βοηθοί διευθυντές θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους διευθυντές ότι θα έπρεπε ο διευθυντής να εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού ώστε να συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, επιβεβαιώνοντας την αναγκαιότητα της συλλογικής δράσης στην προώθηση σχολικής βελτίωσης (Day,

2003 Harris 2002), κάτι, που σύμφωνα με τις απόψεις των βοηθών διευθυντών δεν φαίνεται σήμερα να υιοθετείται σε μεγάλο βαθμό.

Σημαντικό, επίσης, είναι το αποτέλεσμα που έχει προκύψει από την παραγοντική ανάλυση των ρόλων που αναπτύσσει ο διευθυντής κατά την προώθηση του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης, η οποία ανέδειξε την ύπαρξη ουσιαστικά ενός παράγοντα, ο οποίος ερμηνεύει ποσοστό 54, 09% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν τον παράγοντα υπάγονται όλες οι δηλώσεις που αφορούν στους ρόλους που αναπτύσσει ένας διευθυντής κατά την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης εκτός από τη δήλωση «ο διευθυντής δεν εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης», η οποία βασικά δηλώνει την απουσία εμπλοκής τους, άρα και την απουσία ρόλου σχετικού με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Επειδή ο παράγοντας αυτός περιέλαβε όλους τους ρόλους που αναφέρονται στις δηλώσεις ονομάστηκε «Ρόλοι Σχολικής Βελτίωσης». Κατ' επέκταση, το αποτέλεσμα αυτό δεικνύει ότι οι ρόλοι αυτοί, στο σύνολο τους, σκιαγραφούν το διευθυντή που είναι ικανός να ηγηθεί αποτελεσματικά του σχεδίου σχολικής βελτίωσης και τους οποίους ο κάθε διευθυντής που προσδοκεί να ηγηθεί τέτοιου σχεδιασμού χρειάζεται σε ένα μεγάλο βαθμό να τους αναπτύξει.

### **Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή**

Ουσιαστικά μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς το ρόλο που έχει να επιτελέσει ο βοηθός διευθυντής στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης έχει επιχειρηθεί μια αξιολόγηση του ρόλου του στον τομέα αυτό από τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας, συμπεριλαμβανομένων και των ιδίων των βοηθών διευθυντών, στη βάση οκτώ έργων (δηλώσεων). Τα αποτελέσματα δεικνύουν ότι ο βοηθός διευθυντής σήμερα δεν εμπλέκεται ουσιαστικά στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης καθώς ο μέσος συνθετικός όρος των δηλώσεων που αφορούν στους υποδιερεύνηση ρόλους αναδείχθηκε πολύ χαμηλός (2,68). Παράλληλα, διαπιστώνεται ένα σημαντικό έλλειμμα ανάμεσα στο τι συμβαίνει σήμερα στα σχολεία, ως προς το ρόλο του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης και τι πιστεύουν τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας ότι θα έπρεπε να ισχύει (μέσος συνθετικός όρος 3,83). Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι επισημαίνουν και άλλες έρευνες ότι, τα κατώτερα διοικητικά στελέχη δεν ενεργοποιούνται λόγω του ιεραρχικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997 Τύπας 1999). Σε σχετικά απογοητευτικά συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Χατζηπαναγιώτου (2001) αναδεικνύοντας ότι, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βρίσκονται

σε ένα τέλμα και ότι πολύ λίγοι έχουν ή προωθούν ένα όραμα για το σχολείο. Τις ίδιες απόψεις είχαν και όλα τα υποκείμενα της ποιοτικής φάσης της έρευνας.

Το αποτέλεσμα αυτό δικαιολογείται περισσότερο από το γεγονός ότι ο βοηθός διευθυντής έχει περισσότερο διδακτικό χρόνο παρά χρόνο να αναλάβει διοικητικά καθήκοντα. Αυτό δεικνύει και η παρούσα έρευνα, η οποία κατέληξε ότι, ο φόρτος εργασίας των μελών της Διευθυντικής Ομάδας δεν βοηθά στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Εν τέλει, ο βοηθός διευθυντής του δημοτικού σχολείου διατελεί περισσότερο το ρόλο δασκάλου και πολύ περιορισμένα το ρόλο διοικητικού, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει η σχετική με το θέμα αυτό βιβλιογραφία (Θεοφιλίδης κ.ά 2004 Morrison, 1995 Mortimore, 1988 Pellicer et al. 1987). Επιπλέον, πιθανόν η αδρανοποίηση αυτή του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη ρόλων που να συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης να οφείλεται και στην έλλειψη επιμόρφωσης σε οποιαδήποτε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολείου και ειδικότερα σε θέματα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης, καθώς η ανάληψη καθοδηγητικού και αναπτυξιακού ρόλου προϋποθέτουν υψηλό βαθμό εμπειρογνομοσύνης (Celikten, 2001 Greenfield, 1985 Hess, 1985). Ενισχυτικό με την πιο πάνω άποψη είναι και το εύρημα της παρούσας έρευνας, η οποία ανέδειξε ως σημαντικότερο παράγοντα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης την επιμόρφωση και επίσης, τη δυνατότητα να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης ένας ειδικός στο θέμα.

Το έλλειμμα αυτό, στην ανάληψη ρόλων από μέρους του βοηθού διευθυντή για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, φαίνεται επίσης να αποτελεί συνέπεια του συγκεντρωτικού και ιεραρχικά, στεγανά δομημένου Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου (Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 2004). Ενός συστήματος, όπου ερευνητικά έχει διαπιστωθεί ότι δεν παρατηρείται ανάληψη αναπτυξιακού έργου ούτε από τον επιθεωρητή (Θεοφιλίδης, 2002) ούτε από το διευθυντή (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000) ούτε από το βοηθό διευθυντή (Θεοφιλίδης, 2004). Την αδράνεια αυτή ενισχύει, επίσης, το υφιστάμενο, απηρχαιωμένο, αναξιοκρατικό σύστημα αξιολόγησης, το οποίο προάγει την ισοπέδωση, δεν παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη δημιουργικών αναπτυξιακών δράσεων (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004).

Σημαντικό να συζητηθεί στην παρούσα έρευνα είναι και το αποτέλεσμα της παραγοντικής ανάλυσης των οκτώ δράσεων/ρόλων που μπορεί να αναπτύξει ο βοηθός διευθυντής στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης, η οποία κατέδειξε δύο παράγοντες, ερμηνεύοντας ένα ποσοστό διακύμανσης 60,61%. Ως πρώτος παράγοντας, οποίος έχει και τη μεγαλύτερη συνάφεια με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, είναι ο ρόλος του «Συντονιστή» και ως δεύτερος παράγοντας με πολύ μικρότερη συνάφεια με την ανάπτυξη

σχεδίου σχολικής βελτίωσης είναι ο ρόλος του «Αναπληρωτή». Στον παράγοντα «Συντονιστή» περιλαμβάνονται οι ρόλοι που αφορούν στην καθοδήγηση και διευκόλυνση του διδακτικού προσωπικού στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης σε επίπεδο τάξης, τη διαχείριση αντιστάσεων μελών του προσωπικού, το συντονισμό τομέων του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (όπως επιμόρφωση προσωπικού, εξοπλισμός), την τεχνολογία του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης και την ευθύνη του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης.

Το παραπάνω εύρημα μπορεί να ιδωθεί με μια σχετική αισιοδοξία γιατί δείχνει ότι τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας αναγνωρίζουν ότι ο βοηθός διευθυντής θα έπρεπε να υιοθετεί ρόλους πιο αναπτυξιακού χαρακτήρα, που οδηγούν στη βελτίωση, παρά καθαρά ρόλους ρουτίνας και διεκπεραίωσης έργων, που οδηγούν μόνο στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, όπως έχει αναδείξει έρευνα που έγινε τα τελευταία χρόνια στην Κύπρο (Θεοφιλίδης, κ.ά. 2004). Το εύρημά αυτό υποστηρίζει, επίσης, ότι η ύπαρξη ατόμων που αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους θεωρείται αναγκαία συνθήκη για την προώθηση σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης (Hopkins & Lagerweij, 1997). Εν τέλει, η διαπίστωση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως το θετικό υπόβαθρο στο οποίο χρειάζεται η πολιτεία να στηριχθεί για να κάνει τη επιθυμητή αντίληψη, καθημερινή πρακτική.

Επιπλέον, το πιο πάνω αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας υποδηλώνει μια τάση για κατανομή εξουσίας ανάμεσα στα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας, με το ρόλο του διευθυντή στη θέση του ενορχηστρωτή, προσδίδοντας το γνώρισμα του συλλογικού σχεδιασμού στη δράση της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης, το οποίο αναγνωρίζεται στη βιβλιογραφία ως ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του σχεδιασμού αυτού (Bennett et al., 2001`Broadhead & Cuckle, 2002`Hatton, 2001`Reeves, 2000). Επιβεβαιώνει, επίσης, την έννοια της κατανεμημένης ηγεσίας ως μιας πρακτικής κατανεμημένης ανάμεσα σε ένα σύνολο ηγετών, όπου η λειτουργία της παίρνει υπόσταση μέσα από τη δράση ενός αριθμού ατόμων, οι οποίοι επιτυγχάνουν τον επιδιωκόμενο στόχο μέσα από την αλληλεπίδραση (Pont et al., 2008b`Spillane, 2006), στηρίζοντας ότι η κατανομή εξουσιών και ηγεσίας δεν αναιρεί την εξουσία και την ηγεσία του διευθυντή απλά τη διαφοροποιεί και την ενδυναμώνει (Southworth, 1998). Αυτό, υποστηρίζεται, επίσης, από ένα συναφή αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, το οποίο ανέδειξε ότι, θα μπορούσε του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, σε εξίσου μεγάλο βαθμό, εκτός από το διευθυντή να ηγηθεί ένας βοηθός διευθυντής ή ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης. Τέλος, η αντίληψη αυτή φέρνει πιο έντονα στην επιφάνεια και την αναγκαιότητα αναδιαμόρφωσης του νομικού πλαισίου των καθηκόντων των διευθυντών και κυρίως των βοηθών διευθυντών, κάτι το οποίο σε κάποιο βαθμό

επιχειρείται μέσα από το προτεινόμενο Νέο Σχέδιο Αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2009).

Ο δεύτερος παράγοντας που αφορά στους ρόλους που θα έπρεπε ο βοηθός διευθυντής να έχει στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης και ο οποίος έχει εξαχθεί από την παραγοντική ανάλυση, ερμηνεύοντας μόνο 12,94% της συνολικής διακύμανσης, είναι ο παράγοντας «Αναπληρωτής». Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει ρόλους όπως ο βοηθός διευθυντής να ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, καθώς και να αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα μόνο μετά από ανάθεση του διευθυντή. Το γεγονός ότι αυτός ο παράγοντας έχει αναδειχθεί να συμβάλλει λιγότερο στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, επιβεβαιώνει τις σύγχρονες τάσεις όπου ο βοηθός διευθυντής δεν αντικρίζεται πλέον ως απλός αναπληρωτής του διευθυντή, αλλά ως κατέχοντας σημαντική θέση στο συνολικό άθροισμα της σχολικής ηγεσίας (Muijs & Harris, 2003 Hausman, Nebeker & McCreary, 2002). Εντούτοις, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας που κατέχουν μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδές σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο βοηθός διευθυντής θα έπρεπε να αναλαμβάνει σε μεγαλύτερο βαθμό ρόλους «Αναπληρωτή»- διαχειριστικά καθήκοντα παρά ρόλους «Συντονιστή»-αναπτυξιακά καθήκοντα, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για το αναπτυξιακό του έργο. Η θέση αυτή της υποομάδας των μελών της Διευθυντικής Ομάδας με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης σε θέματα διοίκησης μπορεί να θεωρηθεί από τη μια ως μια πρόταση η οποία θα βοηθούσε τον διευθυντή των δημοτικών σχολείων της Κύπρου να απαγκλωθεί από το μεγάλο φόρτο εργασίας του σε γραφεικά-διαχειριστικά έργα, ώστε να δράσει αναπτυξιακά, αλλά και ως τάση περαιτέρω συγκεντρωτισμού ή έλλειψης εμπιστοσύνης στις δυνατότητες του βοηθού διευθυντή να εμπλακεί ουσιαστικά στο αναπτυξιακό έργο του σχολείου.

Καταληκτικά, η αναγκαιότητα αναδιαμόρφωσης του ρόλου του βοηθού διευθυντή επιβεβαιώνεται πλήρως από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η οποία έχει αναδείξει ότι ο βοηθός διευθυντής σε μεγαλύτερο βαθμό πρέπει «να καθοδηγεί και να διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο της τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος», «να βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα» και «να συντονίζει τομείς του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό εξοπλισμού κ.λπ.)». Επιπλέον, υποστηρίζεται και από ένα άλλο συναφή εύρημα της παρούσας έρευνας ότι, σε εξίσου μεγάλο βαθμό με το διευθυντή, θεωρείται ικανός να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης και ο βοηθός διευθυντής.



## Συμπεράσματα – Εισηγήσεις

### Πρακτικές συνέπειες αποτελεσμάτων

Η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων είχε διττό σκοπό, τόσο να υποστηρίξει και να διευρύνει το θεωρητικό πλαίσιο της ανάπτυξης σχεδιασμών βελτίωσης, μέσα από τις απαντήσεις στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, όσο και να αναδείξει διαστάσεις του ζητήματος που αφορούν στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας στην ανάπτυξη σχεδίων σχολικής βελτίωσης, που μπορούν να επηρεάσουν τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αρχικά, μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας των δημοτικών σχολείων της Κύπρου, σε μια περίοδο όπου η πολιτεία επισπεύδει την υλοποίηση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, προτάσοντας τη θεσμική αναγνώριση της σχετικής σχολικής αυτονομίας μέσα από την ανάπτυξη σχεδίων σχολικής βελτίωσης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009), πρώτιστα αναγνωρίζει τη συμβολή τέτοιου είδους σχεδιασμών στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων και την αναγκαιότητα ανάπτυξης και εφαρμογής τους στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Ωστόσο, με βάση τα ίδια αποτελέσματα, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας είναι επιφυλακτικά στο κατά πόσο είναι εφικτή σήμερα η ανάπτυξη τέτοιων πρωτοβουλιών στα πλαίσια του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος.

Κατ' επέκταση, οι αρμόδιοι φορείς μπορεί να αξιοποιήσουν τη θετική αυτή στάση των μελών της Διευθυντικής Ομάδας, στο ενδεχόμενο ανάληψης πρωτοβουλιών ανάπτυξης σχεδίων σχολικής βελτίωσης, σε μια προσπάθεια σταδιακής εισαγωγής του θεσμού αυτού στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Επίσης, θα μπορούσαν εξειδικευμένες έρευνες να διερευνήσουν περαιτέρω τις συνθήκες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή τέτοιων σχεδιασμών, ώστε να προωθηθούν οι αναγκαίες αλλαγές, οι οποίες θα καθιστούν το εγχείρημα αυτό εφικτό να προχωρήσει σε σταδιακή επιτυχή εφαρμογή του. Ήδη η Διευθυντική Ομάδα στην παρούσα έρευνα έχει καταγράψει ως ανασταλτικούς παράγοντες τη συγκεντρωτική ακόμη δομή του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος, το φόρτο εργασίας όλων των εκπαιδευτικών, τις συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών και το σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών. Οι συνθήκες αυτές φαίνεται να απασχόλησαν και απασχολούν ακόμη την επιχειρούμενη Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, στα πλαίσια της οποίας υλοποιούνται σήμερα αλλαγές (Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 2004Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2009). Κατ' επέκταση, είναι σημαντική η επίσπευση μεταβίβασης περισσότερων εξουσιών, αλλά και παροχής κινήτρων στη Διευθυντική Ομάδα του σχολείου ώστε να αναλαμβάνει την ανάπτυξη σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης. Επίσης, πιθανόν να χρειάζεται η προώθηση του σχεδιασμού αυτού, αρχικά, να απεξαρτηθεί από το Σχέδιο Αυτό-

αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς η υποχρεωτική αυτή «εκ των άνω» υποβολή της ανάγκης για τέτοιου είδους σχεδιασμό, ο οποίος στο τέλος θα αξιολογεί και τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας, προκαλεί φόβο και αντίδραση στον εκπαιδευτικό κόσμο. Η παρούσα έρευνα έχει αναδείξει την αντίδραση των μελών της Διευθυντικής Ομάδας στην πρόθεση αυτή, καθώς μικρό ποσοστό (33%) από αυτούς δηλώνουν ότι «η υποχρέωση υποβολής του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας σε ειδική για το θέμα αυτό υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού», μπορεί να βοηθήσει πολύ έως πάρα πολύ στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Για τους πιο πάνω λόγους χρειάζεται η προώθηση σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης να προχωρήσει σταδιακά και στη βάση των ιδιαιτεροτήτων της κάθε σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχουν αναδείξει ότι, για να μετατραπεί η σχολική μονάδα σε φορέα λόγου και δράσης, χρειάζεται διευθυντές με ηγετικές ικανότητες, ικανούς να προωθούν την ανάπτυξη ισχυρού θετικού κλίματος τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, όπου η Διευθυντική Ομάδα να προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συνδιαμορφώνοντας ένα κοινό όραμα, αλλά και να έχει ανοικτά κανάλια επικοινωνίας και συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς. Κατ' επέκταση, η σχολική βελτίωση εμπεριέχει την ενεργό εμπλοκή του ανθρώπινου δυναμικού (Wrigley, 2008). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας χρειάζεται να άρουν τις επιφυλάξεις τους και να επιδιώξουν ουσιαστικότερη γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα, καθώς έρευνες έχουν αναδείξει τον καθοριστικό ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στην ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας και στα υψηλά μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Burke & Picus, 2001· Fullan 2001). Η αποτελεσματικότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών και γονέων αναγνωρίζεται ως μια πολύ σημαντική στρατηγική ανασυγκρότησης του σχολείου προς την κατεύθυνση της βελτίωσης (Davies & Coates, 2005· Sheldon & Van Voorhis, 2004).

Για το λόγο αυτό, χρειάζεται η πολιτεία να διερευνήσει περισσότερο τους τρόπους ουσιαστικής εμπλοκής των γονέων στην όλη λειτουργία της σχολικής μονάδας, και να προωθήσει την αναδόμηση των προσδοκιών και αντιλήψεων της οικογένειας όσο και του σχολείου για αμοιβαία κατανόηση (Symeou, 2002), εξασφαλίζοντας την προσθετική συμβολή τους στην προώθηση της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Εάν πρόκειται η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο να ληφθεί σοβαρά υπόψη, τότε θα πρέπει τόσο η Διευθυντική Ομάδα όσο και όλοι οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι, η αποτελεσματική συνεργασία και η ουσιαστική ανάμειξη των γονιών δεν αποτελεί απλά μια επιλογή αλλά μια κρίσιμης σημασίας συνιστώσα στη σχολική βελτίωση. Ως εκ τούτου, απαιτείται η ύπαρξη διαθέσιμου

χρόνου καθώς και θεσμοθέτηση υποστηρικτικών μηχανισμών, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν, ώστε να χρησιμοποιούνται κατάλληλοι τρόποι εμπλοκής των γονέων σε σχεδιασμούς σχολικής βελτίωσης.

Μέσα από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε, επίσης, ότι η Διευθυντική Ομάδα θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης την ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στα μέλη της όσο και στα μέλη των απλών εκπαιδευτικών. Ανέδειξε, επίσης, την επιμόρφωση των μελών της Διευθυντικής Ομάδας σε θέματα σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης, αλλά και τη διασφάλιση της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, ως σημαντικούς παράγοντες ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης, ικανοποιώντας τον απώτερο σκοπό της σχολικής βελτίωσης, τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Reynolds & Teddlie, 1999·Sun, Creemers & De Jong, 2007). Ως εκ τούτου, προβάλλεται άμεσα αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός του επαγγελματισμού τόσο των διευθυντικών στελεχών όσο και των εκπαιδευτικών, με βασικούς άξονες την επιμόρφωση και την έρευνα ως βασικά εργαλεία επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης (Day, 2000·Kirwood & Christie,2006).

Επομένως, είναι καιρός οι αρμόδιοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού να προχωρήσουν σε προγράμματα συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, μέσα από πειραματικές εφαρμογές τέτοιων σχεδιασμών. Ο θεσμός του πειραματικού σχολείου, των δικτύων συνεργασίας και υποστήριξης εντός και μεταξύ των σχολικών μονάδων και των «ηγετικών μεντόρων» πιθανόν να συνέβαλλε θετικά στην κατεύθυνση αυτή, καθώς θα στήριζαν την πρακτική εφαρμογή τέτοιων σχεδιασμών, αλλά και την ανάδειξη καλών πρακτικών προώθησής της. Κατά συνεπεία, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, θα μπορούσε να αναπτύξει ουσιαστικότερο ρόλο στην κατεύθυνση αυτή, προωθώντας την έρευνα για την προώθηση και διάδοση καλών πρακτικών. Καταληκτικά, η επιδίωξη υψηλού επιπέδου επαγγελματικής κατάρτισης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και η έμφαση στη μάθηση, μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη πεποιθήσεων υψηλής συλλογικής επάρκειας (Leithwood & Beatty, 2008).

Επίσης, σημαντική, στην κατεύθυνση της ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών, είναι και η παροχή κινήτρων στα διευθυντικά στελέχη για εμπλοκή τους σε ερευνητικά προγράμματα και στην επιστημονική-παιδαγωγική έρευνα, καθώς τα ίδια τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας, στην παρούσα έρευνα, θεωρούν τη διενέργεια έρευνας δράσης σημαντική στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Επιπρόσθετα, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας χρειάζεται να άρουν τις όποιες επιφυλάξεις τους προς την κατεύθυνση

της σχολικής αυτονόμησης σε επίπεδο ανάπτυξης προσωπικού, ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε ενδυναμωμένη επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Hargreaves, 2002·Pounder, 2006). Σε αυτό θα βοηθούσε η αξιοποίηση και υποστήριξη ειδικών σε θέματα σχολικής βελτίωσης, οι οποίοι θα λειτουργούσαν ως «κριτικοί φίλοι», «σύμβουλοι» τόσο στην ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης όσο και στην προώθηση της κατάλληλης ενδοσχολικής και εξωσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στη βάση της ανάδειξης συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας και στο επίπεδο των αναγκών του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης.

Η παρούσα έρευνα έχει, επίσης, αναδείξει ότι, η μονιμότητα προσωπικού αποτελεί σημαντική συνθήκη για την προώθηση σχολικής βελτίωσης. Συνεπώς, αναδεικνύεται για άλλη μια φορά η αναγκαιότητα της επίσπευση της αλλαγής τόσο των συστημάτων αξιολόγησης και προαγωγής των εκπαιδευτικών όσο και του συστήματος μεταθέσεων και τοποθετήσεων, τα οποία μέχρι στιγμής λειτουργούν ανασταλτικά προς της κατεύθυνση της μονιμότητας του προσωπικού. Αρχικά, ως προς το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης και προαγωγών φαίνεται ότι, το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών προάγεται κατά τα τελευταία χρόνια της σταδιοδρομίας τους (Πασιαρδής,1996), που για πολλούς θεωρείται και ως φάση της απογοήτευσης των εκπαιδευτικών (Day & Bakioğlu, 1996). Ως εκ τούτου, και σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών που υποστηρίζουν ότι τα διευθυντικά στελέχη διέρχονται από μία περίοδο ωρίμανσης μέχρι να διαμορφώσουν και να σταθεροποιήσουν τη νέα τους επαγγελματική ταυτότητα (Day & Bakioğlu, 1996·Weindling & Dimmock, 2006) και συνυπολογίζοντας ότι, απαιτούνται τουλάχιστον πέντε χρόνια υπηρεσίας σε ένα σχολείο για να μπορέσει κάποιος να εισαγάγει και να σταθεροποιήσει μια αλλαγή, καθίσταται σχεδόν ουτοπία να πιστεύουμε ότι τα διευθυντικά στελέχη αυτών των ηλικιών έχουν τη δυνατότητα να στραφούν στην κατεύθυνση ανάπτυξης σχεδιασμών βελτίωσης. Η ανεπάρκεια αυτή διευρύνεται και λόγω του υφισταμένου συστήματος μεταθέσεων, το οποίο δεν διασφαλίζει ούτε την παραμονή των διευθυντικών στελεχών ούτε των απλών εκπαιδευτικών στο σχολείο για ικανοποιητική, παραγωγική χρονική περίοδο.

Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων προκύπτει, επίσης, ότι, επιβάλλεται επαναπροσδιορισμός του ρόλου του βοηθού διευθυντή ως ισότιμο μέλος της Διευθυντικής Ομάδας, ώστε να αναπτύξει ουσιαστικότερη δράση και συμμετοχή στην ανάπτυξη σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης. Ο βοηθός διευθυντής δεν πρέπει να παραμείνει απλά ένα εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων του διευθυντή, με τρόπο που η ενεργοποίησή του να επαφίεται στην εκάστοτε βούληση των διευθυντών για αξιοποίηση. Ο επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων του, όπως εισηγείται και άλλη σχετική έρευνα, χρειάζεται να γίνει στη βάση

δύο αξόνων που αφορούν αντίστοιχα ρόλους διοικητικούς και ηγετικούς (Θεοφιλίδης κ.ά, 2004). Επομένως, χρειάζεται άμεσα να επαναπροσδιοριστεί το νομικό πλαίσιο των καθηκόντων του βοηθού διευθυντή σε συνάρτηση με τη μείωση του διδακτικού του χρόνου ώστε να μπορέσει να συμβάλει ουσιαστικά στο αναπτυξιακό έργο του σχολείου. Το προτεινόμενο Νέο Σχέδιο Αξιολόγησης κινείται προς την κατεύθυνση αυτή (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2009), παρ' όλο που βρίσκεται ακόμη σε επίπεδο πρότασης. Συνεπώς, ανεξάρτητα με την όποια κατάληξη του προτεινόμενου Νέου Σχεδίου Αξιολόγησης, η προώθηση του επαναπροσδιορισμού του ρόλου και των καθηκόντων του βοηθού διευθυντή στις σχολικές μονάδες της Κύπρου χρειάζεται να προωθηθεί άμεσα.

Στην κατεύθυνση, της αποτελεσματικότερης αξιοποίησης του βοηθού διευθυντή θα συνέβαλλε η καθιέρωση του θεσμού της Διευθυντικής Ομάδας, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την μεταβίβαση εξουσιών από το διευθυντή στη βοηθό διευθυντή, με τον επαναπροσδιορισμό των καθηκόντων τους αλλά και με τον εκσυγχρονισμό των προσεγγίσεων διοίκησης σε πιο συμμετοχικές μορφές, όπου η ηγεσία να υιοθετεί ένα πιο μετασχηματιστικό στυλ, καθιστώντας το σχολείο ικανό να βελτιώνεται συνεχώς (Leach, 1994 Williams 2006). Η πρόταση αυτή εξυπακούει αναγκαία προϋπόθεση για προαγωγή σε θέση διευθυντικού στελέχους την προηγούμενη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση σε θέματα σχολικής διοίκησης και ηγεσίας.

Μέσα από την παρούσα έρευνα έχει επίσης αναδειχθεί ότι, το επίπεδο μόρφωσης και τα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα των διευθυντικών στελεχών δεν διαφοροποιούν ούτε τις αντιλήψεις τους σε θέματα σχολικής βελτίωσης ούτε εκλαμβάνονται από αυτούς ως σημαντικό χαρακτηριστικό του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης, γεγονός που οδηγεί άμεσα στην αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου των προγραμμάτων μετεκπαίδευσης, περιλαμβάνοντας και πρόγραμμα υποχρεωτικής πρακτικής εφαρμογής σε κέντρα εκπαίδευσης, ώστε οι γνώσεις τους να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά και την πρακτική τους. Παράλληλα, θεωρείται αναγκαίο τα όποια ακαδημαϊκά προσόντα να επιδέχονται αξιολόγησης μέσα στο σύστημα αξιολόγησης του εκαπιδευτικού ως προς την προσθετική αξία που αυτά έχουν στο έργο που επιτελούν, ώστε να μην παραμένουν ανενεργά.

Επιπρόσθετα, εκτός από τις επιδράσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και στη χάραξη πολιτικής στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας. Τα διευθυντικά στελέχη θα μπορούσαν να ενισχύσουν, στην καθημερινή τους πρακτική, προσεγγίσεις που να διευρύνουν τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας

και άλλους εξωτερικούς φορείς προωθώντας ένα κλίμα συνεργασίας. Επίσης, σημαντική είναι η στροφή της Διευθυντικής Ομάδας προς την ενίσχυση μιας κουλτούρας μάθησης τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο τάξης, μέσα από ανταλλαγές επισκέψεων σε τάξεις μεταξύ εκπαιδευτικών και τη διενέργεια ερευνών δράσεις, οι οποίες έχουν αναδειχθεί ως αποτελεσματικοί τρόποι ενδοσχολικής επιμόρφωσης που οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Hopkins et al., 1997· Lewin 1997). Καταληκτικά, εκείνο που μπορεί, εν τέλει, να κάνει η Διευθυντική Ομάδας των δημοτικών σχολείων της Κύπρου, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών είναι να μεγιστοποιεί τις βελτιωτικές της ικανότητες λαμβάνοντας υπόψη βασικά μηνύματα από τον τομέα αυτό της έρευνας. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στη δυστοκία της Διευθυντικής Ομάδας να αναλάβει πρωτοβουλίες ανάπτυξης σχεδίων σχολικής βελτίωσης, καθώς υπάρχει ήδη σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό η δυνατότητα ανάπτυξης τέτοιων σχεδιασμών σήμερα.

### **Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα**

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να αναδείξει τις αντιλήψεις και απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ειδικότερα διερευνήθηκαν οι συνθήκες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης, η αναγκαιότητα και η δυνατότητα εφαρμογής τους στα πλαίσια του υφιστάμενου συστήματος, η κατάλληλη ηγεσία και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και ο ρόλος του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή στο σχεδιασμό αυτό, σε μια προσπάθεια άρσης του ελλείμματος που παρατηρείται ανάμεσα στις διακυρηγμένες προθέσεις της πολιτείας για την προώθηση τέτοιων σχεδιασμών και στο βαθμό που τέτοιοι σχεδιασμοί σήμερα απαντώνται στην πράξη. Με τη μορφοποίηση του προβλήματος φάνηκε ότι δεν είναι εφικτό μία μόνο έρευνα να μελετήσει διεξοδικά αυτό το θέμα. Επομένως, η παρούσα έρευνα περιορίστηκε, όπως εισαγωγικά αναφέρθηκε, σε ένα ρόλο κυρίως αξιολογικό, επιχειρώντας να αναδείξει τις απόψεις των διευθυντών και βοηθών διευθυντών γύρω από το ζήτημα, χωρίς όμως να εξετάζει τις απόψεις των απλών εκπαιδευτικών, των μαθητών ή άλλων εμπλεκόμενων. Κατά συνέπεια, θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική η διερεύνηση των αντιλήψεων και απόψεων τόσο των απλών εκπαιδευτικών, όσο και των ίδιων των μαθητών και άλλων εμπλεκόμενων, όπως οι γονείς, αναφορικά με το ζήτημα της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Επιπλέον, οι θεματικοί άξονες της παρούσας έρευνας που αφορούν στις συνθήκες/παράγοντες της σχολικής βελτίωσης, την αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης

σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης στα πλαίσια του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος, την ηγεσία της σχολικής βελτίωσης και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και το ρόλος των διευθυντικών στελεχών στην προώθηση τέτοιων σχεδιασμών, αποτελούν η κάθε μια ένα ευρύ ερευνητικό πεδίο, για το οποίο η παρούσα έρευνα έχει προκαταρκτικά καταθέσει περιορισμένα ευρήματα, που αφορούν στις απόψεις των διευθυντικών στελεχών. Επομένως, μεταγενέστερες έρευνες θα μπορούσαν να εμβαθύνουν περαιτέρω στις θεματικές των πιο πάνω αξόνων, ώστε να αναδειχθούν περαιτέρω περιγραφικά αλλά και συσχετιστικά στοιχεία.

Επίσης, η έρευνα αυτή θα μπορούσε να επαναληφθεί με στόχο την άντληση περισσότερων ποιοτικών δεδομένων από τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας, τα οποία θα συνέβαλλαν στη βαθύτερη διερεύνηση των απόψεών τους και κατ' επέκταση, τη διεύρυνση των ερμηνειών γύρω από τα πιο πάνω ζητήματα. Επιπλέον, οι θεματικές αυτές μπορούν να αποτελέσουν και αντικείμενο πειραματικών ερευνών στα πλαίσια πιλοτικών εφαρμογών τέτοιων σχεδιασμών από αρμόδιους φορείς, όπως το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Τέτοιου είδους πειραματικές έρευνες θα μπορούσαν να δώσουν πολλαπλά δεδομένα για όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο ο σχεδιασμός αυτός μπορεί να φέρει καλύτερα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης είναι, επίσης, ένα εξίσου σημαντικό ερευνητικό κεφάλαιο, το οποίο θα ήταν καλό να διερευνηθεί εκτεταμένα, ώστε να καταδειχθεί η προσθετική αξία της ανάπτυξης τέτοιων σχεδιασμών σε πολλαπλά επίπεδα που αφορούν τόσο στα αποτελέσματα στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς, στην κουλτούρα, στο κλίμα του σχολείου και σε άλλες σχετικές παραμέτρους.

Εν τέλει, θα αποτελούσε επιτυχία για την παρούσα έρευνα, αν τα παραπάνω ζητήματα που αναδείχθηκαν στην πορεία της συζήτησης των αποτελεσμάτων, αποτελέσουν υλικό για νέες έρευνες στον κυπριακό χώρο, με σκοπό να φωτιστεί ακόμη περισσότερο η διαδικασία εισαγωγής και ανάπτυξης σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης στις σχολικές μονάδες.

### **Περίληψη**

Ο πρώτος άξονας του κεφαλαίου αυτού ανέδειξε τη συζήτηση των αποτελεσμάτων στη βάση των πέντε επιμέρους ερωτημάτων της παρούσας έρευνας που αφορούσαν στα στοιχεία/παράγοντες της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης, την αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης τέτοιων σχεδιασμών σήμερα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, την κατάλληλη ηγεσία σχολικής βελτίωσης και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και το ρόλο που

έχουν να επιτελέσουν ο διευθυντής και ο βοηθός διευθυντής σε αυτήν. Ο δεύτερος άξονας του κεφαλαίου, αναδύθηκε μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και κατάθεσε συμπεράσματα και εισηγήσεις, με τα οποία προσδοκά να επηρεάσει τόσο το επίπεδο της μακρο-πολιτικής του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και το επίπεδο της μικρο-πολιτικής του σχολείου σε θέματα λήψης σχετικών αποφάσεων όσο και σε θέματα πρακτικών ενεργειών. Καταλήγει, επίσης, σε εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες στο πεδίο αυτό.

Σημαντικότερα σημεία τα οποία αναδείχθηκαν στη συζήτηση είναι ότι η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης είναι μια πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από ένα ευρύ φάσμα συνθηκών και παραγόντων. Ως σημαντικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η επιμόρφωση του προσωπικού, οι στρατηγικές, τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του σχολείου, οι πόροι, η κουλτούρα και το κλίμα, η αυτονομία, η μονιμότητα προσωπικού και η πολιτική του σχολείου. Κατ' επέκταση, οι παράγοντες αυτοί χρειάζεται να ληφθούν σοβαρά υπόψη στη χάραξη πολιτικής τόσο στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας, αναβαθμίζοντας πρώτιστα την πολιτική της επιμόρφωσης και ανάπτυξης προσωπικού σε επίπεδο επιμορφωτικών προγραμμάτων, συμπεριλαμβανομένης της πρακτικής εφαρμογής, της εμπλοκής σε ερευνητικά προγράμματα και της περαιτέρω επιστημονικής κατάρτιση σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Με τους τρόπους αυτούς θα διασφαλιστεί η προώθηση μιας δυναμικής συλλογικής ηγεσίας, που θα είναι ικανή να κινηθεί μέσα από νέες μορφές διοίκησης και ηγεσίας, οι οποίες θα διασφαλίζουν την ικανότητα του οργανισμού να βελτιώνεται συνεχώς.

Επίσης, επιβάλλεται επίσπευση των μεταρρυθμιστικών αλλαγών, ώστε να αμβλυνθούν τα προβλήματα που προκύπτουν από το συγκεντρωτισμό εκπαιδευτικό σύστημα, τον υφιστάμενο φόρτο εργασίας των διευθυντικών στελεχών, την έλλειψη μονιμότητας του προσωπικού και τον περιορισμένο βαθμό αυτονομίας του σχολείου. Στην κατεύθυνση αυτή, πιθανόν κάποια ζητήματα, όπως η αναμόρφωση των καθηκόντων του βοηθού διευθυντή να χρειάζεται να απεξαρτηθεί από το Προτεινόμενο Σχέδιο Αυτο-αξιολόγησης, το οποίο εκ των προτέρων φαίνεται ότι θα αργήσει να εφαρμοστεί. Επιπλέον, σημαντική είναι η προώθηση συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, τόσο στο εσωτερικό του σχολείου όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και κυρίως συνεργασία με τους γονείς. Για το σκοπό αυτό, χρειάζεται να μελετηθούν τρόποι ουσιαστικής γονεϊκής εμπλοκής σε επίπεδο λήψης αποφάσεων και συμμετοχής στα δρώμενα του σχολείου. Επιπρόσθετα, η προώθηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας μέσα από την παροχή της δυνατότητας στην ίδια τη σχολική μονάδα να διαχειρίζεται οικονομικούς και άλλους πόρους,



να αναπτύσσει προγράμματα επιμόρφωσης και ανάπτυξης προσωπικού και να καθορίζει το περιεχόμενο του δικού της αναλυτικού προγράμματος στα πλαίσια της γενικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, θα συνέβαλλε στην επιτυχή προώθηση σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης.

Η αναγνώριση από τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας ότι η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης μπορεί να βελτιώσει τα αποτελέσματα του σχολείου και ότι είναι αναγκαία, αναδεικνύει ότι υπάρχει ήδη κατάλληλο κλίμα αποδοχής της μορφής αυτής του σχεδιασμού στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, το οποίο καλείται το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού να αξιοποιήσει άμεσα εισάγοντας στα σχολεία την ανάπτυξη σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης. Σε αυτό συνεπικουρεί και το γεγονός ότι, σύμφωνα με τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας υπάρχει σήμερα έστω και χαμηλού βαθμού δυνατότητα ανάπτυξης τέτοιου σχεδιασμού στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.

Ο διευθυντής έχει αναδειχθεί ως το πιο κατάλληλο άτομο για να ηγηθεί του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, και αυτό σε ένα βαθμό ήταν αναμενόμενο, καθώς ένας τέτοιος ρόλος αναδεικνύεται ήδη μέσα από τα θεσμοθετημένα καθήκοντά του. Εκείνο, που τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχει αναδείξει και είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού είναι ότι, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας θεωρούν εξίσου ικανούς να ηγηθούν ενός τέτοιου σχεδιασμού το βοηθό διευθυντή και έναν ειδικό στο θέμα της σχολικής βελτίωσης. Κατ' επέκταση, η αναθεώρηση των καθηκόντων του βοηθού διευθυντή θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ, καθώς επίσης και η αξιοποίηση των ειδικών στο θέμα αυτό είτε ως ηγετών είτε ως συμβούλων και καθοδηγητών.

Συγχρόνως, έχει αναγνωρισθεί ότι ο ηγέτης της σχολικής βελτίωσης χρειάζεται να αναπτύξει πληθώρα χαρακτηριστικών, τα οποία με την παραγοντική ανάλυση διαμόρφωσαν τρεις ομάδες χαρακτηριστικών, τα «Χαρακτηριστικά Ηγετικής Προσωπικότητας», τα «Χαρακτηριστικά Ανάπτυξης Ανθρωπίνων Σχέσεων» και τα «Χαρακτηριστικά Στρατηγικής Προσωπικότητας». Το αποτέλεσμα αυτό δεικνύει ένα προφίλ ηγεσίας, στο οποίο ο κάθε διευθυντής θα πρέπει να τείνει να φτάσει με την προσπάθεια του να αναπτύξει όσο το δυνατό τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά αυτά. Επίσης, στην ανάπτυξη αυτών των χαρακτηριστικών πρέπει να προσβλέπει και το περιεχόμενο σπουδών σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά και το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών. Σημαντικό, επίσης, είναι το πόρισμα της παρούσας έρευνας ότι τα διευθυντικά στελέχη της Κύπρου δεν αναγνωρίζουν τα υψηλά ακδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης ως σημαντικό χαρακτηριστικό για τον ηγέτη της σχολικής βελτίωσης, γεγονός το οποίο επιβάλλει τόσο την ανθεώρηση του θεωρητικού περιεχομένου σπουδών στο

επίπεδο αυτό όσο και τη συμπερίληψη υποχρεωτικής πρακτικής εφαρμογής, ώστε να διασφαλίζεται η απόκτηση εξειδικευμένων στάσεων και συμπεριφορών που να προάγουν την διοικητική-ηγετική αποτελεσματικότητα των ηγετικών στελεχών.

Όσον αφορά στο ρόλο του διευθυντή και το ρόλο του βοηθού διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης παρατηρείται ένα σοβαρό έλλειμμα ανάμεσα στο πώς επιτελείται σήμερα και στο πώς θα έπρεπε να είναι. Γεγονός, που χρειάζεται να προβληματίσει έντονα αυτούς που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική. Στην παρούσα έρευνα κατατέθηκαν προτάσεις για άμεση αναδιαμόρφωση του ρόλου του βοηθού διευθυντή ώστε να έχει μεγαλύτερο αναπτυξιακό ρόλο και προτάσεις που να απεγκλωβίσουν το διευθυντή από τα διαχειριστικά και μόνο καθήκοντά του, με έμφαση στη δημιουργία αλλά και ουσιαστική λειτουργία της Διευθυντικής Ομάδας στη βάση συγχρόνων προσεγγίσεων διοίκησης και ηγεσίας. Προτάσεις που έχουν να κάνουν με την αναδιαμόρφωση των καθηκόντων τους, την οργάνωση προγραμμάτων περιοδικής, υποχρεωτικής επιμόρφωσης σε ζητήματα αποτελεσματικής ηγεσίας και σχολικής βελτίωσης, τη λειτουργία πειραματικών σχολείων για προώθηση καλών πρακτικών, αλλαγή του συστήματος προαγωγών και του συστήματος μεταθέσεων.

Σε επίπεδο σχολείου χρειάζεται πρώτιστα η Διευθυντική Ομάδα να προωθήσει θετικό-ευνοϊκό κλίμα, ισχυρή συναδερφική κουλτούρα και κουλτούρα συνεχούς μάθησης, ως βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή προώθηση σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί εάν η διοίκηση του σχολείου καταστεί συμμετοχική στη βάση εδραιωμένων δημοκρατικών διαδικασιών, που να καθιστούν το προσωπικό συνυπεύθυνο, αφοσιωμένο και έντονα δραστηριοποιημένο. Επίσης, το κλίμα συνεργασίας χρειάζεται να ανοιχτεί και να περιλάβει τους εξωτερικούς φορείς και κυρίως τους γονείς, που φαίνεται σήμερα να μην έχουν ακόμη ουσιαστική εμπλοκή.

Τέλος, η συζήτηση των αποτελεσμάτων ανέδειξε πτυχές, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν περαιτέρω από την ερευνητική κοινότητα. Αρχικά, μπορούν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι απόψεις και άλλων σημαντικών εμπλεκόμενων στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης όπως οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά και οι γονείς. Επίσης, μπορεί ο κάθε θεματικός άξονας της παρούσας έρευνας να αποτελέσει θέμα ξεχωριστής διερεύνησης, ώστε να μελετηθούν σε μεγαλύτερο βάθος όλες οι σχετικές παράμετροι. Στην κατεύθυνση αυτή θα βοηθούσε και η συλλογή περισσότερων ποιοτικών δεδομένων για τον κάθε θεματικό άξονα ή και η επανεξέταση του ίδιου ακριβώς θέματος με περισσότερα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία θα συνέβαλλαν στην τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Κρίνεται, επίσης, σκόπιμο να διερευνηθούν περισσότερο ζητήματα, στα οποία τα μέλη της

Διευθυντικής Ομάδας έδειξαν επιφυλακτικότητα, όπως το να εμπλέξουν τους γονείς στην όλη διαδικασία του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης, να υποβάλλουν το σχέδιο βελτίωσης της σχολικής μονάδας σε ειδική για το θέμα επιτροπή και το γεγονός ότι θεωρούν ότι δεν είναι ακόμη σήμερα σε μεγάλο βαθμό εφικτή η πραγματοποίηση σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης.

Τέλος, αντικείμενο έρευνας χρειάζεται να αποτελέσουν τόσο τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης όσο και αυτά που τελικά επιτυγχάνονται, ώστε η προώθηση των όποιων σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης να διασφαλίζει ότι δεν θα υπάρξει έλλειμμα στα αποτελέσματα μάθησης, στην ποιότητα διδασκαλίας, στο κλίμα της σχολικής μονάδας και σε άλλες λειτουργίες του σχολείου. Η διενέργεια ερευνών είναι σήμερα ίσως το ζητούμενο, ώστε τα αναδεικνύόμενα αποτελέσματά τους να αποτελούν στη συνέχεια βάση για δημιουργικό και εποικοδομητικό διάλογο που να άρει τις όποιες αντιστάσεις, επιφυλάξεις και ανησυχίες, ώστε να αποφευχθεί η εισαγωγή αλλαγών που πιθανόν να μην επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Kotter, 1996· Πασιαρδής, 2008α· Smith, 2003).

## Επίλογος

Το θέμα της σχολικής βελτίωσης και ειδικότερα των σχεδιασμών προς την κατεύθυνση αυτή φαίνεται να συγκροτεί τα τελευταία χρόνια έναν κεντρικό χώρο προβληματισμού και πολλαπλής διερεύνησης (Cheng, 1994·Crow, Lumby, & Pashiardis, 2008·Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000·Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006), καθώς έχει διασυνδεθεί με την βελτίωση της μάθησης (Hopkins, Ainscow & West 1996) και τη δυνατότητα του σχολικού οργανισμού να επιφέρει αλλαγή (Reynolds & Teddlie, 1999·Sun, Creemers & De Jong, 2007). Η επικέντρωση αυτή, έχει αναπτύξει μια ολιστική, σε μεγάλο βαθμό συλλογιστική, η οποία έχει συμπεριλάβει τον καθοριστικό ρόλο της σχολικής ηγεσίας (Harris, Day, Hopkins, Handfield, Hargreaves & Chapman, 2005·Πασιαρδής, 2004· Reynolds & Cuttance, 1992· Σαββίδης, 2008· Sammons, Hillman & Montimore, 1995·Scheerens, 1992·Τσιάκκικος, 2006·Χριστοφίδου, 2009) και της αυτονομίας του σχολικού οργανισμού να διαχειριστεί με επιτυχία το μέλλον του (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004· Russell & Holkner, 2000· Στυλιανίδης, 2008). Μέσα στο εκπαιδευτικό αυτό συγκείμενο η κυπριακή πολιτεία προχωρεί σε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στα πλαίσια της οποίας η σχολική μονάδα αναγνωρίζεται σχετικά αυτόνομη, ώστε να αναλαμβάνει την ευθύνη της ανάπτυξης του σχεδιασμού βελτίωσής της (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009).

Η διακηρυγμένη αυτή πρόθεση έρχεται, εν τέλει, σε αντίθεση με τη δηλωμένη αδυναμία της διεύθυνσης-ηγεσίας των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου να προωθήσουν σχεδιασμούς βελτίωσης στη σχολική μονάδα (Γεωργίου κ.ά., 2005·Πασιαρδής 1995·2004), αλλά και με τον περιορισμένο βαθμό που τέτοιοι σχεδιασμοί απαντώνται σήμερα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2002), καθώς και με την απουσία εξειδικευμένων ερευνών στον τομέα του σχεδιασμού της σχολικής βελτίωσης. Κατ' επέκταση, η υλοποίηση της παρούσας έρευνας διενεργήθηκε στα πλαίσια της άμβλυνσης του προβλήματος αυτού, με σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις και απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας αναγνωρίζουν ότι η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης επηρεάζεται από πληθώρα διασυνδεδεμένων συνθηκών που έχουν να κάνουν με την επιμόρφωση του προσωπικού, τις στρατηγικές, τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του σχολείου, τους πόρους, την κουλτούρα και

το κλίμα, την αυτονομία, τη μονιμότητα προσωπικού και την πολιτική του σχολείου. Ανασταλτικά στην κατεύθυνση αυτή ανέδειξε το συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, το φόρτο εργασίας των διευθυντικών στελεχών και το σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών. Επίσης, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας δήλωσαν ότι αναγνωρίζουν την συμβολή της ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, ότι είναι αναγκαία η εφαρμογή τέτοιου σχεδιασμού σήμερα, αλλά και εφικτή σε χαμηλό βαθμό. Αναγνωρίζουν ως καταλληλότερο άτομο να ηγηθεί ενός τέτοιου σχεδιασμού το διευθυντή του σχολείου και ακολούθως το βοηθό διευθυντή ή και έναν ειδικό σε θέματα σχολικής βελτίωσης. Επιπλέον, ανέδειξαν τον ηγέτη της σχολικής βελτίωσης σε μια προσωπικότητα που συγκεντρώνει πληθώρα χαρακτηριστικών, με κυριότερα το να είναι συνεργατικός, να εμπνέει τους άλλους, να είναι ανοικτός σε απόψεις, εργατικός, πρακτικός, δημιουργικός, ευέλικτος, οραματιστή και να αγαπά τα παιδιά. Τα υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης δεν φαίνεται να θεωρούνται πρώτιστης σημασίας στο σχεδιασμό σχολικής βελτίωσης από τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας. Τέλος, σημαντικό είναι το έλλειμμα που αναδείχθηκε ανάμεσα στο βαθμό που επιτελεί σήμερα ο διευθυντής και ο βοηθός διευθυντής συγκεκριμένους ρόλους που απαιτούνται στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης και στο βαθμό που θα έπρεπε να τους επιτελεί.

Η παρούσα έρευνα καταλήγει στην κατάθεση σημαντικών εισηγήσεων και συμπεράσμάτων ως προς την άμβλυνση του προβλήματος της περιορισμένης μέχρι στιγμής ανάπτυξης σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Πρώτιστα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής καταθέτει την αναγκαιότητα να επισπευσθεί η υλοποίηση των σχεδιασμών της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, κυρίως όσον αφορά τα συστήματα αξιολόγησης, επιμόρφωσης, μεταθέσεων, προαγωγών και αναδιαμόρφωσης των καθηκόντων των διευθυντών και βοηθών διευθυντών, ώστε τα διευθυντικά στελέχη να λειτουργήσουν στα πλαίσια μιας ενδυναμωμένης διευθυντικής ομάδας με πρώτιστο καθήκον την ανάπτυξη και βελτίωσης της σχολικής μονάδας, επιφέροντας συνεχώς υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, αναδεικνύεται επιτακτική η ανάγκη ανθεώρησης του περιεχομένου σπουδών των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, ώστε να περιλάβουν υποχρεωτική πρακτική εξάσκηση, η οποία να διασφαλίζει την ικανότητα εκπαιδευόμενων διευθυντικών στελεχών να μεταφέρουν τη θεωρητική τους κατάρτιση στην πράξη. Η θετική αντιμετώπιση της προώθησης σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης από τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας και η πίστη τους για την δυνατότητά τους να καθιστούν τα σχολεία πιο αποτελεσματικά στη λειτουργία τους, χρειάζεται άμεσα να αξιοποιηθεί από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, ώστε ο σχεδιασμός αυτός να ξεκινήσει σταδιακά να

εισάγεται στα σχολεία. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δίνουν στους σχολικούς ηγέτες βασική, τεκμηριωμένη ερευνητική πληροφόρηση ως προς την διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στην σχολική μονάδα, οι οποίες να ευνοούν την ανάπτυξη σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης (συνεργατικό κλίμα, κουλτούρα μάθησης κ.λπ.). Επίσης, αναδεικνύει το επιθυμητό προφίλ του ηγέτη της σχολικής βελτίωσης και τους ρόλους που αναμένεται να αναπτύξουν οι διευθυντές και οι βοηθοί διευθυντές, ώστε να μπορούν να καταξιωθούν ως φορείς ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.

Καταληκτικά, η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης αποτελεί σήμερα πρόκληση για το δημοτικό σχολείο της Κύπρου, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το κατά πόσο η πρόκληση αυτή θα στεφθεί με επιτυχία και θα επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα θα εξαρτηθεί από το βαθμό της αναμόρφωσης τόσο του σχολείου γενικά όσο και της σχολικής ηγεσίας ειδικότερα, θέτοντας πρώτιστα τον μαθητή στο επίκεντρο της διαδικασίας και επενδύοντας στην εκπαιδευτική ηγεσία που θα να κάνει τη διαφορά.

## Γενική Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί τις αντιλήψεις και απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας αναφορικά με τις συνθήκες που επηρεάζουν την ανάπτυξη σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης, την αναγκαιότητα και δυνατότητα ανάπτυξης τέτοιου σχεδιασμού στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου σήμερα, την κατάλληλη ηγεσία σχολικής βελτίωσης και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και το ρόλο που έχει να επιτελέσει ο διευθυντής και ο βοηθός διευθυντής σε αυτήν.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση τη στρατηγική σχεδιασμού της επισκόπησης (περιγραφική έρευνα), στα πλαίσια χρήσης της μικτής μεθοδολογίας του διερευνητικού μοντέλου των δύο φάσεων, της ποιοτικής και της ποσοτικής. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι διευθυντές και βοηθοί διευθυντές δημοτικών σχολείων της Κύπρου, που κατείχαν οργανική θέση αντίστοιχα διευθυντή και βοηθού διευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου κατά το σχολικό έτος 2010-2011. Ο πληθυσμός του δείγματος ανήλθε στα 472 μέλη της Διευθυντικής Ομάδας και το ποσοστό ανταπόκρισης στο 76,4%. Η ανάλυση των δεδομένων περιλάμβανε δύο στάδια, την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων και την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου με τεχνικές περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS 18.0.

Τα κυριότερα αποτελέσματα της έρευνας είναι τα εξής: Πρώτο, η Διευθυντική Ομάδα σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρεί την «επιμόρφωση προσωπικού», τις «στρατηγικές», τα «μορφολογικά χαρακτηριστικά του σχολείου», τους «πόρους», την «κουλτούρα και το κλίμα», την «αυτονομία», τη «μονιμότητα προσωπικού» και την «πολιτική του σχολείου» ως βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Δεύτερο, η Διευθυντική Ομάδα θεωρεί ότι η σχολική βελτίωση συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, είναι σε μεγάλο βαθμό αναγκαία, αλλά εφικτή σε χαμηλό βαθμό σήμερα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, στα πλαίσια του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Τρίτο, η Διευθυντική Ομάδα δηλώνει ως πιο κατάλληλα άτομα να ηγηθούν του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης αρχικά το διευθυντή του σχολείου και ακολούθως το βοηθό διευθυντή του σχολείου ή έναν ειδικό σε θέματα σχολικής βελτίωσης. Τέταρτο, με βάση τις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες χαρακτηριστικών του ηγέτη, τα «Χαρακτηριστικά Ηγετικής Προσωπικότητας», «Χαρακτηριστικά Ανάπτυξης Ανθρώπινων

Σχέσεων» και «Χαρακτηριστικά Στρατηγικής Προσωπικότητας», τα οποία συμβάλλουν στην επιτυχή άσκηση ηγεσίας σχολικής βελτίωσης. Πέμπτο, τα μέλη της Διευθυντικής Ομάδας αναγνωρίζουν ότι υπάρχει σημαντικό έλλειμμα ανάμεσα στο βαθμό που σήμερα διατελεί τόσο ο διευθυντής όσο και ο βοηθός διευθυντής δημοτικών σχολείων αντίστοιχα κάποιους σημαντικούς ρόλους στην ανάπτυξη σχεδίων σχολικής βελτίωσης και στο βαθμό που πιστεύουν ότι οι ρόλοι αυτοί θα έπρεπε να ισχύουν. Καταλήγουν, επίσης, ότι οι ρόλοι του διευθυντή στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης διαμορφώνουν τον παράγοντα «Ρόλοι Στρατηγικής Βελτίωσης» και οι ρόλοι του βοηθού διευθυντή διαμορφώνουν τους παράγοντες που αφορούν ρόλους «Υποστηρικτή» και «Αναπληρωτή» στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Επίσης, έχει αναδειχθεί ότι η κατοχή υψηλών ακαδημαϊκών προσόντων σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης δεν αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό για τον ηγέτη της σχολικής βελτίωσης. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των μελών της Διευθυντικής Ομάδας αναφορικά με τα πιο πάνω αποτελέσματα κυρίως ανάλογα με το φύλο, τη θέση που κατέχουν στην υπηρεσία και τη μόρφωση.

Καταληκτικά, με βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα γίνονται εισηγήσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική τόσο στο μακροεπίπεδο του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος όσο και στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη βάση κυρίως της επίσπευσης των μεταρρυθμιστικών αλλαγών, ώστε να αμβλυνθούν πάγια προβλήματα που ανακύπτουν από το συγκεντρωτισμό, το φόρτο εργασίας, την έλλειψη μονιμότητας και την περιορισμένη σχολική αυτονομία. Προτείνεται η άμεση προώθηση σχεδιασμών σχολικής βελτίωσης, στη βάση των πορισμάτων της Επιστήμης της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα καταθέτει ότι χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη στην χάραξη πολιτικής για τη σχολική βελτίωση η επιμόρφωση του προσωπικού, η ανάπτυξη στρατηγικών, τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του σχολείου, οι πόροι, η κουλτούρα και το κλίμα, η σχολική αυτονομία, η μονιμότητα προσωπικού και η πολιτική του σχολείου. Κατατίθεται, επίσης, αναγκαιότητα αναμόρφωσης των καθηκόντων των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών ώστε να επικεντρωθούν περισσότερο σε ρόλους αναπτυξιακούς και όχι διεκπεραιωτικούς. Επιπρόσθετα, η ανάδειξη της αναγνώρισης της αποτελεσματικότητας και της αναγκαιότητας της ανάπτυξης σχεδίων σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου διαμορφώνει ένα ευδόκιμο χώρο για να προωθηθούν άμεσα τέτοιοι σχεδιασμοί. Τέλος, κατατίθενται προτάσεις για πιθανές μελλοντικές έρευνες στο πεδίο της σχολικής βελτίωσης, που να διερευνούν βαθύτερα σημαντικές πτυχές του θέματος.



## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ainscow, M., Hopkins, D., & Southworth, M. (1994). *School improvement in an era of change*, London: Cassell.
- Abdel-Halim, A. A. (1983). Power equalization, Participative decision-making and Individual Differences. *Human Relations*, 36, 73-88.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμ. Β', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Anderson, G. (1990). Toward a critical constructivist approach to school administration: invisibility, legitimation and study of monevents. *Educational Administration Quarterly*, 26, 38-59.
- Anderson, W. (1998). The Changing Nature of Global Change. In Hicks, D., & Slaughter, R. R. (eds), *World Year Book of Education*. London: Kogan Page.
- Anderson, S., & Kumari, R. (2009). Continuous improvement in schools: Understanding the practice. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 281-292.
- Appelbaum, St. H., & Shapiro, B.T. (1993). Why can't men lead like women? *Leadership and Organization Development Journal*, 14(7), 28-34.
- Archer, M. (1981). Educational politics: A model for their analysis. In P. Broadfoot, C. Brock Brock & W. Tulasiewicz (Eds.), *Politics and educational change* (pp.34-35). London: Croom Helm.
- Argyris, C. (1957). *Personality and Organization*. New York: Harper and Bros.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Banathy B. (1991). Systems design of education: A journey to create the future. *Educational Technology*. Publ. Englewood Cliffs, NJ.
- Barth, R. (1989). The principal and the profession of teaching. In: Th. Sergiovanni/J. Moore (eds), *Schooling for tomorrow: directing reforms to issues that count*, Boston: Allyn & Bacon, pp. 227-250.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31.

- Bass, B. M., & Stogdill, R. M., (1990). *Handbook of Leadership* (3<sup>rd</sup> edn). New York: Free Press.
- Bates, R. (1993). On Knowing: Cultural and critical approaches to educational administration *Educational Management and Administration*, 21, 79-115.
- Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co. Blair, M (2002). Effective school leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (2), 179-191.
- Blase, J., & Blasé (1999). Principals Instructional Leadership and Teacher Development: Teacher's Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Bell, J. (1993). *Doing Your Research* (2<sup>nd</sup> Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία* (Ε. Πανάγου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2005).
- Benham, M. (1997). The story of an African-American teacher-scholar: A woman's narrative. *Qualitative Studies in Education*, 10, 63-83.
- Bennett, N., Crawford, M., Levačić, R., Glover, D., & Earley, P. (2000). The reality of school development planning in the effective primary school: Technician or guiding plan. *School Leadership and Management*, 20(3), 333-351.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leader: the strategies of taking charge*. New York: Harper & Row.
- Benson, M., & Campbell, J. (2007). To Be or Not to Be, Linear: An expander representation Personality and its relationship performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 15 (2), 232-248.
- Bierema, L.L. (1999). The process of learning organization: Making sense of change. *National Association of Secondary School Principals*, 83(6), 46-47.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comparative school Reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.
- Bosker, R.J. (1990). Theory development in school effectiveness research: In search for stability of effects. In P. van de Eedem, J. Hox, & J. Hauer (Eds.) *Theory and model in multilevel research: convergence or divergence?* (pp. 77-98). Amsterdam: SISWO.
- Bossert, S. T. (1985). Effective elementary schools. In R.M.J. Kyle (ed.), *Reaching for Excellence*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Boyan, N.J. (1982). Administration of educational institutions. In H.E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan.

- Broadhead, P., & Cuckle, P. (2002). Starting with learning: New approaches to development and improvement planning in primary schools. *Research Papers in Education*, 17(3), 305-322.
- Brookover, W., & Lawrence, L. (1979). Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement. *Occasional Paper No 17*. Michigan: The Institute for Research on Teaching.
- Bryson, J.M., & Alston, F.K. (2005). *Creating management in educational Establishments- Background reading*. Nottingham: Nottingham University.
- Brymann, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.
- Brymann, A. (1996). *Leadership in organizations*. Στο: Clegg, S., Hardy, C. Nord, W., (eds). *Handbook of organization Studies* (pp. 276-292). London: Sage Publications.
- Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, 29(1), 23-37.
- Burke, M., & Picus, L. (2001). *Developing community-empowered schools*. California: Corwin Press.
- Burrell, G. (1996). Normal Science, Paradigms, Metaphors, Discourses and Genealogies of analysis. Στο: S. Clegg, C. Hardy, W. Nord, (ed.), *Handbook of organization Studies* (pp.642-658). London: Sage Publications.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Management and Administration*, 30(4), 417-429.
- Byars, L. (1991). *Strategic management, formulation an implementation: Concepts and cases*. New York: Harper Collins.
- Cashman K. (1998). *Leadership from the inside out*. Provo, Utah: Executive Excellence Publishing.
- Celikten, M. (2001). The instructional leadership tasks of high school assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 67-76.
- Γεωργίου, Μ., Ηλιοφώτου-Μένων, Μ., Παπαγιάννη, Ο., Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Γ., Στυλιανού, Α., & Τσιάκκικρος, Α. (2005, Δεκέμβριος). Επαγγελματικές ανάγκες των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης. Στην *Ημερίδα Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης «Η προετοιμασία των Διευθυντών Σχολείων και ο Ρόλος τους σήμερα»*. Λευκωσία.
- Cheng, Y.C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Cheng, Y.C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance:

- Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (3), 299-317.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Παν. Ιωαννίνων.
- Clegg, S., & Hardy, C. (1996). Introduction: Organizations, Organization and Organizing. Στο: S. Clegg, C. Hardy, W. Nord, (eds), *Handbook of organization Studies* (pp.1-28). London: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσόπουλου, Π. Μπιθαρά, & Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collard, J., & Reynolds, C. (2005) *Leadership, gender and culture in education. Male and female perspectives*, UK: Open University Press.
- Coleman, M. (2003). Gender and orthodoxies of leadership in England: a comparison of secondary headteachers' view over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 383-399.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McParttland, J. Mood, A. Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Conger, J. A. (1989). *The charismatic leader: behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic Leadership: the elusive factor in Organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. (1996). The School Effectiveness knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, and N. Lagerweij (eds), *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establish a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamic of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B. P.M., & Kyriakides, L. (2009). *A Theoretical based approach to educational*

- improvement: Establish links between educational effectiveness research and school improvement*. Retrieve November 14, 2009, from <http://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/A%20theoretical%20based%20approach%20o%20educational%20improvement.pdf>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed Methods Research*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crow, G., Lumby, J., & Pashiardis, P. (2008). Introduction: Why an International Handbook on the preparation and development of school leaders? In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International Handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 1-17). New York: Routledge.
- Davies, P., & Coates, G. (2005). Competing conceptions and values in school strategy: Rational planning and beyond. *Educational Management, administration and Leadership*, 33(1), 109-124.
- Davies, B., & Ellison, L. (2003b). *The new strategic direction and development of the school: Key framework for school improvement planning* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Davies, P., & Coates, G. (2005). Competing conceptions and values in school strategy: Rational planning and beyond. *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(1), 109-124.
- Day, C. (2000). Teachers in the Twenty-first Century: Time to renew the vision [1]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(1), 101-115.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (Α. Βαβάκης, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός. (Πρωτότυπη έκδοση, 1999).
- Day, C., & Bakioğlu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. In I. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher's professional lives*, (pp.205-224). London-Bristol: Falmer Press.
- Day, C, Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times In times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Deal, T., & Peterson, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington.
- Deal, T., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. D.C.: U.S. Office of Education Research and Improvement.

- Decenzo, A.D., & Robbins, P.S. (2001). *Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications*. New York: Wiley.
- Δερβιτσιώτης, Κ.Ν. (1991). *Διοίκηση Παραγωγής*. Πειραιάς: Εκδόσεις Α. Σταμούλης.
- Δημητρίου, Α. (2009). Χαιρετισμός. Στο ΙΗ΄ Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Ο ρόλος της ηγεσίας στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας και στη δημιουργία ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου* (σσ. 21-23). Λευκωσία: Ε.Ε. Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Λευκωσίας.
- DuBrin, A.J. (1998). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Έκθεση ΟΤΝΕΣΚΟ (1997). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου*. Παρίσι: Διεθνές Ινστιτούτο για Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό.
- Edmonds R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Eliophotou M. E. (2002). Perceptions of pre-service and in-service teachers regarding the effectiveness of elementary school leadership in Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 91 – 97.
- Elmore, R. F. (2004). *School Reform From The Inside Out: Policy, Practice, And Performance*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Emmerling, R. J. & Goleman, D. (2003). Emotional intelligence: issues and common misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence*, 1 (1), 1-19.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2007). *Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της της Επιτροπής: Σχολεία για τον 21<sup>ο</sup> Αιώνα*. Βρυξέλλες, 11.07.2007, SEC (2007) 1009.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των των εκπαιδευτικών συστημάτων*. 31.01.2001, COM (2001) 59, τελικό, Βρυξέλλες.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Eurydice, the information network on education in Europe. (2001b). *Information and Communication Technology in European Education Systems*.
- Evans, J., & Lindsay W. (1999). *The management and control of quality*. South-Western College Publishing, Cincinnati, Ohio. 62.
- Everard, B., & Morris, G. (1990). *Effective School Management* (2<sup>nd</sup> Ed). London: Paul Chapman Publishing.
- Everard, B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας,

- μετάφρ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Fidler, B. (2002). *Strategic management of school development: Leading your school's Improvement strategy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fidler, F. (1976). *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc Graw-Hill.
- Fidler, F. (1993). The leadership situation and the black box in contingency theories. In M.M. Chemers and R. Ayman (eds), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*. New York: Academic Press.
- Fink, D., & Stoll, L. (1998). Education change: Easier change than done. In A. Hargreaves, A. Leberman, M. Fullan, & D. Hopkins (eds), *International Handbook of Education Change* (pp. 297-321). London: Kluwer Academic Publishers.
- Fink, D., & Stoll, L. (2005). Educational change: Easier said than done. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change* (pp.17-41). The Netherlands:Springer.
- Foster, W. (1989). Toward a critical practice of leadership. Στο: J. Smith (Ed.), *Critical Perspectives on educational leadership* (pp.39-62). London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Fullan, M. (1988). Research into educational innovation, In: R.Glatler a.o. (eds), *Understanding school management*, London: Open University Press. pp. 195-211.
- Fullan, M. (1986). The management of change, In: E. Hoyle & McMahon (eds), *The management of schools*, London: Kogan Page, pp. 73-85.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*. 50(6), 12-17. Retrieved October 12, 2008, from <http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/Fullen%20change.pdf>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3<sup>rd</sup> ed.) New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16-20.
- Fullan, M. (2003). *Successful school improvement* (4<sup>th</sup> ed.). Oxford: Open University Press.
- Fullan, M. (2005). *Leading and sustainability*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Fullan, M. (2006) *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass; Toronto: Ontario Principals Council.

- Fullan, M. (2006b). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581-584.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). What's worth fighting for in your schools? NY: Teachers College Press.
- Fullan, M., Miles, M.B., & Taylor, B. (1980). Organization development in schools: the state of the art, *Review of Educational Research*, 50, 121-184.
- Ζαβλάνος, Μ. (1988). *Οργάνωση και Διοίκηση, τομ. Α' και Β'*. Αθήνα: Ίων.
- Garrett, V., McGeachie, B. (1999). Preparation for Headship? The role of the deputy head in Primary school. *School Leadership & Management*, 19(1), 67-81.
- Germinario, V., & Cram, H. G. (1998). *Change for public education: Practical approaches for the 21st century*. Lancaster, P.A.:Technomic.
- Georgiou, M., Papayianni, O., Savvidies, I., & Pashiardis, P. (2001). Educational leadership as a paradox: the case of Cyprus. In P. Pashiardis (Ed), *International Perspectives on Educational Leadership* (pp. 70-92). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Glantz, J. (2006). *What every principal should know about strategic leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Glatter, R. (1986). The management of school improvement, Στο: Hoyle, E./McMahon, A. (eds), *The management of school, Word Yearbook of Education*, London: Kogan Paul.
- Gillborn, D. (1989). Talking to head: reflection on secondary headship at the time of rapid educational to change, *School organization*, 9(1), 65-83.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2000).
- Gray, J. (2001). Using the past to plan future: Making sense of almost four decades of Research the international handbook of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(2), 259-263.
- Gray, J., Reynolds, D., Hopkins, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (2000). Improving Schools: Performance and potential. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 405-418.
- Greenfield, W.D. (1985). Developing an instructional role for the assistant principal. *Education and Urban Society*, 18 (1), 85-92.
- Gronn, P., & Ribbins P. (1996). Leaders in context: Post positivist approach to understanding educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32, 452-473.
- Guskey, T. R. (2000) *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in Schools. Facilitating the Process*. Albany, N.Y.:



- SUNY Press.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1) 50-56.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In T. Bush, L. Bell, R. Boham, R. Glatter & P. Ribbins (Eds), *Educational management: redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman.
- Hallinger, P., & Marphy, J. (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (pp.179-203). Lexington, MA: Ally and Bacon.
- Hallinger, P., Marphy, J., & Hausman, C. (1992). Restructuring schools: principals' Perception of fundamental educational reform, *Educational Administration Quartely*, 28 (3), 330-349.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Toronto: OISE Press.
- Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Hargreaves, A.(1999). *Teaching in the Knowledge Society:Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2002). Professional learning communities and performance training cults: The emerging apartheid of school improvement. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, & C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school Improvement* (pp. 180-195). New York: Routledge Falmer.
- Hargreaves, D. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.) Αθήνα: Πατάκη. (Πρωτότυπη έκδοση 1992).
- Hargreaves, D., & Hopkins, D. (1991). *The Empowered School: The management and of development planning*. London: Cassell Educational Limited.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London: Routledge.
- Harris, A. (2004). Distribute leadership and school improvement. Leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A., & Chapman, Ch. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in

- Challenging Contexts, *International Electronic Journal For Leadership in Learning* Vol. 6, no.9 <http://www.acs.ucalgary.ca/~iejll>.
- Harris, A., Day, C, Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for improvement*. New York: Routledge Falmer.
- Harris, A., Day, C, Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2005). Effective Leadership for improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 125-131.
- Harvey-Jones, J. (1988). *Making It Happen*. London: Collins.
- Hatton, E. (2001). School development planning in a small primary school: Addressing the challenge in rural NSW. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 118-133.
- Hausman, Ch., Nebeker, A., & McCreary, J. (2001). The worklife of the assistant principal. *Journal of Education Administration*, 40 (2), 136-157.
- Heck, R. H., & Hallinger P. (1999). Next generation methods for the study of leadership and school improvement. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Education Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 141-162). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hersey, P., & Blanchard H. (1988). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, (5<sup>th</sup> Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hess, F. (1985). The socialization of assistant principal: from the perspective of the local school district. *Education and Urban Society*, 18(1), 93-106.
- Holmes, G., & Davies, B. (1994). Strategic management in primary schools. In B. Davies & L. Ellison (Eds.). *Managing the effective primary school* (pp.16-33). Harlow, Essex: Longman.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory of school improvement in J Gray, D. Reynolds & C. Fitz-Gibbon (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement* (pp 30-50). London: Cassell.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1996). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hopkins, D., & Lagerweij, N.(1996). The school improvement knowledge base. In *Making good schools: linking school effectiveness and school improvement*. Edited by Reynolds D., Bollen, R, Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., Lagerweij, N. London: Routledge.
- Hopkins, D., & Levin, B. (2000). Government Policy and School Development. *School*

- Leadership and Management*, 20(1), 15-30.
- Hopkins, D., Harris, A., & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for school development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.
- House, R.J. (1971). A Path Goal Theory of Leadership Effectiveness. *Administration Science Quarterly*, 16, 21-38.
- House, R.J. (1977). A 1976 theory of charismatic Leadership. In J.G. Hunt and L.L. Larson (eds.), *Leadership: the cutting edge*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. (8<sup>th</sup> Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Huang, R. D., & Stoll, H. R. (1991). *Major world equity markets: Current structure and prospects for change*. New York University Salomon Center, Leonard N. Stern School of Business.
- Huber, S. (2004). *Preparing school leader for the 21<sup>st</sup> century: An international comparison of Development Programs in 15 Countries*. London: Taylor & Francis Group.
- Θεοφανίδης, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο Αποτελεσματικής Διοίκησης Δημοσίων Υποθέσεων*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Θεόπρες.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (2002). *Η Επιθεώρηση στη Δημοτική Εκπαίδευση: από την άλλη όχθη*. Λευκωσία.
- Θεοφιλίδης, Χρ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Θεοφιλίδης, Χρ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου της Κύπρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 115-136.
- Θεοφιλίδης, Χρ., Μιχαηλίδου, Α., Στυλιανίδης, Μ., & Χαραλάμπους, Κ. (2004). *Ο βοηθός διευθυντής στο δημοτικό σχολείο: Αναβάθμιση ενός αθέατου ρόλου*. Λευκωσία: Κασουλίδης.
- Jaffee, D. (2001). *Organization theory: tension and change*. Singapore: McGraw-Hill International Editions.
- Jansen, J. (1995). Effective Schools?. *Comparative Education*, 31, 2.
- Jencks, C., Smith, M.S., Ackland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Grintlis, H.: Heynes, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality*. New York: Basic Books.

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A., & Tumer, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.
- Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ. (2001). *Γενική Ψυχολογία, Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1991). *Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Χ.Ε.
- Κανελλόπουλος, Χ. (2002). *Διοίκηση Προσωπικού – Ανθρώπινου Δυναμικού: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική Μονάδα και Τοπική Αυτοδιοίκηση: Ένα νέο πλαίσιο δράσης για Διευθυντή-Σύγχρονο Ηγέτη*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Δημόσια Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 30, 2010, από <http://library.panteion.gr:8080/dspace/123456789/.../katsaros.pdf>
- Katz, D., & Kahn, R. (1968). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- King, R.A. (1983). *The sociology of school organization*. London: Methuen.
- Kirkood, D., & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal Educational Studies*, 54(4), 429-448.
- Κονιδάρη, Β. (2006). Διαχείριση ποιότητας σχολικών μονάδων μέσω της μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 39-47). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading change*. Harvard business school Press.
- Κουτούζης, Ε. (2008). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, & Ε. Κουτούζης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (τόμος Γ): *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης* (σσ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυθραιώτης Α. (2003). Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή στη διοίκηση των δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 13, 13-15.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας*

και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.

- Κυριακίδης, Λ. (2009). Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσής της: Αξιοποίηση του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Στα *Πρακτικά του ΙΗ΄ Παγκύπριου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης: Ο Ρόλος της Ηγεσίας στη Διασφάλιση της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας και στη Δημιουργία ενός Ανθρώπινου και Δημοκρατικού Σχολείου* (σσ. 46-61). Λευκωσία: Ε. Ε. Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Λευκωσίας.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, (4<sup>η</sup> έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (2006, October). *Exploring Leadership Role in School School Effectiveness and the Validation of Models of Principals' Effects on Student's Achievement*. Paper presented at the CCEAM Conference "Recreating Linkages Between Theory and Praxis in Educational Leadership", Nicosia: Cyprus.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership and Management*, 23(4), 421-430.
- Leach, Ch. (1994). Managing Whole-School Change, In: A. Osler (eds), *Development Education*, N. York: Cussell.
- Leiberman, A. (1995). Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure and culture. In A. Leiberman (Ed.). *The work of restructuring schools: Building from the ground up*. (pp. 1-17). New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development, Στο: Leithwood, K., & Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 441-464.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school Leadership. What it is and how it influences pupil learning* (Research report RR800). University of National College of School Leadership.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformation leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining Variation in Teacher's Perception of

- Principal's Leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, 35, 312-331.
- Leithwood, K., & McElheron-Hopkins, C. (2004). *Parents' participation in school Improvement processes: Final report of the Participation in School Improvement Planning Project*. Toronto, ON: The Canadian Education Association.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformation school leadership. In K. Leithwood et al. (Eds.), *International handbook on educational leadership and administration* (pp. 785-840). Netherlands: Kluwer Press.
- Levin, M. (1997). *Kids in Print. Publishing a School Newspaper*. NJ: Good Apple Parsippany.
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management Administration Leadership*, 36(2), 289-303. Retrieved October 12, 2008, from <http://ema.sagepub.com/cgi/reprint/36/2/289>
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climate. *Journal of Social Psychology*, May.
- Lezotte, L. (1989). *Selected Resources Compiled for the 7<sup>th</sup> Annual Effective School Conference*. Rimrock: National School Conference Institute.
- Likert, R. A. (1961). *New Patterns in Management*. New York McGraw-Hill.
- Likert, R. A. (1969). *The Human Organization*. New York McGraw-Hill.
- Lilly, E. (1989). The Determinants of Organizational Power Styles, *Educational Review*, 41(3), 281-293.
- Little, J. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Education Evaluation and Policy Analysis*. 15(2), 129-159.
- Little, W. (2003). Construction of teacher leadership in three periods of policy and perform activism. *School Leadership and Management*, 23(4), 401-419.
- Lumby, J. (1999). Strategic planning in further education-The business of values. *Educational Management and Administration*, 27(1), 71-83.
- Lumby, J. (2008). Collective Leadership of Local School Systems: Power Autonomy and Ethics. *Administration and Leadership*, 37(3), 310-328.
- Lumby, J. Crow, G. and Pashiardis, P. (2008). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge Publications.
- Lumby, J., & Pashiardis, P. (2008). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. New York: Routledge Publications. (491 pages, in English).

- MacBeath, J. (1998). *Effective School Leadership: Responding of Change*. London: Paul Chapman.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham, UK: Open University Press.
- MacBeath, J., & Myers, K. (1999). *Effective school leaders: How to evaluate and improve your leadership potential*. London: Prentice Hall.
- MacBeath, J., Oduro, G., & Waterhouse, J. (2004). *Distributed Leadership in action: A study of current practice in schools*. Nottingham: National College of School Leadership.
- MacGilchrist, B. (2003). *Has school improvement passed its sell-by date?* London: Institute Education.
- MacNeill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2005). Pedagogic leadership: Refocusing on learning and teaching. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9(2). Retrieved February 20, 2008 from <http://www.ucalgary.ca/~iejll/>.
- Major, K. (1988). *Dogmatism, visionary leadership and effectiveness of secondary principals*. Unpublished doctoral dissertation, University of La Verne, California.
- Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS - Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Manceil, N. Cavanah, R., & Silcox, S. (2005). Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching, *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 9(2) <http://www.ucalgary.ca/~ejll>.
- Marks M.H., & Printy, M.S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Intergration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 376-379.
- Marshall, C. (1992). *The Assistant Principal: Leadership Choices and Challenges*. Corwin Press. Newbury Park, CA.
- Μαυρόγιωργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρόγιωργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. (Τόμος Α): Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σσ. 127-162). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρόγιωργος, Γ. (2007α, Νοέμβριος). *Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: Από Δυσφήμιση στον ευφημισμό*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο ετήσιο συνέδριο Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας «Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου: Από την από την αποτύπωση του συστήματος στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων», Αθήνα.

- McCregor, D. (1960). *The Human size of enterprise*. N.Y.: McGraw-Hill.
- McLaughlin, M., & Mitra, D. (2001). Theory –based change and change – based Theory: going deeper, going broader. *Journal of Education Change*, 2, 301-323.
- Meicher, B., & Kerzner, H. (1988). *Strategic planning: Development and Implementation*. BlueRidge Summit PA: Tab Books.
- Meyer, M., & R. Macmillan (2001). The Principal's Role in Transition: Instructional Leadership Ain't What It Used To Be, *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, vol. 5, no. 13 <http://www.acs.ucalagary.ca/~iejll>.
- Montana, P., & Charnov B. (2002). Μανιαζεμντ. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Morrison, K. (1995). The deputy head teacher as the leader of curriculum in primary Schools. *School Organization*, 15(1), 65-76.
- Mortimore, P. (2001). Globalisation, effectiveness and improvement. *School Effectiveness School Improvement*, 12(1), 229-249.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Συγκέντρωση, αποκέντρωση, αυτονομία σχολικής μονάδας: Ευρωπαϊκή θεωρία και πράξη. Στο Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης (Επιμ.), *Συνεργατικά Μοντέλα, Τεχνικές Συνεργατικής Μάθησης και Δημιουργική Σκέψη* (σσ. 149-159). Λευκωσία.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Mujis, D., & Harris, A. (2003). Assistant & Deputy Heads: key leadership issues and challenges, *Management in Education*, 17 (1), 6-8.
- Mujis, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership-improvement through empowerment? *Educational Management and Administration*, 31(4), 437-448.
- Mujis, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action. Three case studies of Contrasting schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), 111-134.
- Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 176-191.
- Mumford, T., Connelly, C., & Gaddis, B. (2003). How creative leaders think: experimental



- finings and cases. *The Leadership Quarterly*, 14, 411-432.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Northhouse, P. (1997). *Leadership: Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Nystedt, L. (1998). Who should rule? : does personality matter? *European Journal of Personality* 11(1).
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Η πρόκληση του 21<sup>ου</sup> Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Η πρόκληση του 21<sup>ου</sup> στο εργασιακό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα.
- Ogawa, T., & Bossert, T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Ouston, J. (1999). School Effectiveness and School Improvement: Critique of a movement. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman.
- Owens, A. A. (1993). How to implement strategy. In C. Mabey & B. Mayon-White (Eds.), *Managing change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual, A step-by-step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3<sup>rd</sup> ed.) Crows Nest: Allen and Unwin.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική Διερεύνηση, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. 2005. Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς, στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 82- 91.
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographes Limited.
- Παπασταμάτης, Α., & Κανταρτζή, Ε. (2006, Δεκέμβριος). *Φύλο και ηγεσία: Εμπειρίες γυναικών στελεχών της εκπαίδευσης*. Εισήγηση στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Διοίκηση Εκπαίδευσης», Άρτα.
- Παπούλιας, Δ. Β. (2002). *Η στρατηγική διοίκηση επιχειρήσεων και αλλαγών*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Park, D. (1996). Gender role, decision style and leadership style. *Women in Management Review*, 11(8), 13-17.
- Pashiardi, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(4 and

5), 224-237.

- Πασιαρδής, Π. (1995). Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση αναγκών των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20, 171-205.
- Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: uses approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management*, 10 (3), 5-9.
- Pashiardis, P. (1997). Towards Effectiveness: What do Secondary School Leaders in Cyprus Nedd? *Journal on In-service Education*, 23(2), 267-282.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management and Administration*, 26(2), 117-130.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία-Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (1<sup>η</sup> Έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2008α). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Τόμος Ι., Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π. (2008β). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Τόμος ΙΙ., Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π. (2008γ). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Τόμος ΙΙΙ., Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Pashiardis, P., Costa J.A., Mendes, A.N., & Ventura. (2005). The Perception of Principal Versus the Perception of Teachers A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19(7), 587-604.
- Pashiardis, P., & Orphanou S. (1999). An Insight Into Primary Principal in Cyprus: The Teacher's Perspective. *International Journal of Educational Management*, 13, 241-251.
- Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης, Β. (2008). Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία σε σχολεία της Υπαίθρου. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 22, 9 – 11.
- Patterson, T.E. (1993). *Out of Order*. New York: Vintage Books.
- Παυλόπουλος, Π. (1983). *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Pellicer, L., Anderson, L., Keefe, J. Kelley, E., & McCleary, L. (1987). *High School Leaders and Their Schools, Vol. 1. National Association of Secondary School Principals*. Reston, VA.

- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins D. (2008a). *Improving school leadership, Volume2: Case Studies on system leadership*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008b). *Improving school leadership, Volume1: Policy and Practice*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Pounder, J. (2006). Transformational classroom leadership. The fourth wave of teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545.
- Pouder, J., & Coleman, M. (2002). Women-better leaders than men? In general and educational management is still “all depends”. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(3), 122-133.
- Preedy, M. (1993). *Managing the Effective School, The Open University*. London: Paul Chapman Publishing.
- Preedy, M., Glatter, R., & Wise, C. (2006). *Strategic leadership and educational improvement*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ράπτης, Ν., & Βασιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Reddin, W. J. (April 1967). The 3-D Management Style Theory. Στο: *Training and Development Journal*, 8-17.
- Reeves, J. (2000). Tracking the links between pupil attainment and development planning. *School Leadership and Management*, 20(3), 315-332.
- Reezigt, J. G., & Creemers, B. P. M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Reynolds, D., & Cuttance, P. (1992). *School effectiveness: Research policy and practice*. London: Cassell.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Tedlie and D. Reynolds (eds), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, (pp. 134-159). London and New York: Falmer Press.
- Reynold, D., Teddlie, C., Hopkins, D., & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 37-58.
- Rhodes, C., Brundrett, M., & Nevill A. (2008). Leadership Talent Identification and Development: Perceptions of Heads, Middle Leaders and Classroom Teachers in 70 Contextually Different Primary and Secondary Schools in England. *Educational*

- Management Administration and Leadership*, 36 (3), 331-335.
- Reezigt, G.J. & Creemers B.P.M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 407-424.
- Riley, K. (2000). Leadership, learning and systemic reform, *The Journal of Educational Change*, 1(1), 29-55.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rosenbach, W.E., Taylor, R.L. (Eds.) (1998). *Contemporary issues in leadership*. Colorado: Westview Press.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rowan, B., Raudenbush, S., & Kang, S. (1991). School climate in secondary schools. In S.W. Raudenbush, & J.D. Willms (Eds) *Schools, classrooms, and pupils*. San Diego: Academic Press.
- Russell, G., & Holkner, B. (2000). Virtual Schools. *Futures*, 32, 887-889.
- Σαββίδης, Ι. (2008). *Η διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών στυλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.
- Saitis, C., & Eliophotou, M. (2004). Views of Future and Current Teachers on the Effectiveness of Primary School Leadership: Evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135-157.
- Σαΐτης, Χ. , Τσιαμάση, Φ., & Χατζή Μ. (1977). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-Ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83, 66-79.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (5<sup>η</sup> Έκδοση). Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sammons, P., Hillman J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A Review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Sashkin, M. (1986). The vision in leadership. *Training and development Journal*, 40, 58-61.
- Sashkin, M. (1996). *The visionary leader: The leader behavior questionnaire* (rev.ed.). Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Sashkin, M. (1988). The visionary leader. In J.A. Conger and R.N. Kanungo (eds.), *Charismatic Leadership: the elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sashkin, M., & Rosenbach, W.E. (1998). A new vision of leadership. In Rosenbach, W.E. Taylor, R.L., (Eds.). *Contemporary issues in leadership*. Colorado: Westview Press.
- Southworth, G. (1998). *Leading improving primary schools: The work of headteachers and deputy heads*. London: Falmer Press.
- Scheerens, J. (1998). The school effectiveness knowledge base as a guide for school Improvement. In D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement. International handbook of educational change* (pp.62-81). Netherlands: Springer.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassells.
- Scheerens, J. (2001). Introduction school effectiveness in developing countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 353-358.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school Improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schoemaker, P. (1982). The expected utility model: Its variants, purposes, evidence and limitations. *Journal of Economic Literature*, 20(2): 529-563.
- Senge, P. (1993). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P.M., Garmbron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *School that learn*. New York: Doubleday-Currency.
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge and Falmer.
- Sergiovanni, Th. (1989). The leadership needed for quality schooling. Στο: Sergiovanni Th./ Moore J. (eds.), *Schooling for tomorrow: directing reforms to issues that count*, Boston: Allyn & Bacon, 213-286.
- Sheldon, B.S., & Van Voorhis, L.F. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148.
- Sheldon, S. B., & Van Voorhis, F. L. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-145.

- Silins, H., & Mulford, B., (2007). Leadership and school effectiveness and improvement. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp 635-658). Netherlands: Springer.
- Slee, R., Weiner, G., & Tomlinson, S. (1998). *School effectiveness for whom?: challenges to the school effectiveness and school improvement movements*, London: Bristol, PA: Falmer Press.
- Smith, M.E. (2003). Changing an organisation's culture: correlates of success and Failure, *Leadership and organization development journal*.
- Smith, P. B., & Peterson, M. F., (1988). *Leadership, organizations and culture*. London: Sage Publications.
- Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA:ASCD.
- Spillance, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Joseey-Bass.
- Stenhouse, L. (1983). Curriculum, research and the art of the teacher. In L. Stenhouse (Ed.), *Authority, education and emancipation: A collection of papers* (pp.177-195). London: Heinemann Education.
- Stoll, L., & Fink, D. (2003). *Changing our schools*. Berkshire:Open University Press.
- Stogdill, R.M. (1950). *Leadership, membership and organization*. Psychological Bulletin, 47: 1-14.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership* (1st ed.). Free Press, New York.
- Stogdill R.M. (1979). Leadership: Some generalizations and new research directions, in B.M. Staw (ed.), *Research in Organizational Behavior*, JAI Press, Greenwich.
- Stogdill, R. M., & Coons A. E. (Eds) (1957). *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος: Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Stringfield, S.C., & Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers & G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Educational Effectiveness*. Groningen: ICQ.
- Συμεού, Α. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών Δημοτικής. Στους Α. Γαγάτση, Α. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα, & Μ. Κουτσούλη (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά-Τόμος Α' VII Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ.263-273). Λευκωσία.
- Retrieved April 8, 2011, from

<http://www.adi.org/journal/fw02/Symeou.pdf>

- Sun, H., Creemers, B., & De Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (1), 93-122.
- Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 12(2), 7-34.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. California: SAGE Publications.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the School Mid-South Educational Research Association*, 13(1), 12-28.
- Treare, R., & Dealtry, R. (1998). Building and sustaining a learning organization. *The Learning Organization: An International Journal*, 5(1), 47-60.
- Tsiakkuros, A. (2005). Application of the concept of continuous development to Cyprus educational system. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9(7).  
Retrive, 7 Δεκεμβρίου, 2010, from  
<http://iejll.synergiesprairies.ca/iejll/index.php/iejll/article/viewFile/407/69>
- Τσιάκκιρος, Α. (2006). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις, και στρατηγικές αντιμετώπισης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.
- Tsiakkuros, A., & Pashiardis, P. (2002). The management of small primary schools: The case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1(1), 72-102.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- UNESCO, *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της-Εκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα* (προεδρία Ζ. Ντελόρ), μετ. ΚΕΕ, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2007). *Στρατηγικός σχεδιασμός για την παιδεία: Η ολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Λευκωσία. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 28, 2010, από

[http://www.moec.gov.cy/stratigikoi\\_sxediasmoi/pdf/17\\_1\\_2008\\_stratigikos-sxediasmos\\_anatheorimenos.pdf](http://www.moec.gov.cy/stratigikoi_sxediasmoi/pdf/17_1_2008_stratigikos-sxediasmos_anatheorimenos.pdf)

- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2009). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών*. Ανακτήθηκε Μάρτιο 26, 2010, από [http://www.paideia.org.cy/upload/neo\\_shedio\\_axiologisi.pdf](http://www.paideia.org.cy/upload/neo_shedio_axiologisi.pdf)
- Υπουργικό Συμβούλιο Κυπριακής Δημοκρατίας.(1971). Οι περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως νόμος του 1971. *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*.
- Υπουργικό Συμβούλιο Κυπριακής Δημοκρατίας.(1997). Οι περί Λειτουργίας των Δημόσιων Δημόσιων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαίδευσεως Νόμοι του 1969 έως 1997. Κ.Δ.Π. 382/97 *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας*.
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.
- Van Velzen, W., Miles, M., Eckholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making School Improvement Work*. Belgium: ACCO.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vroom, V., & Yetton, P. (1973). *Leadership and Decision –Making*. Εκδ. University of Pittsburg Press.
- Vroom, V., & Jaco, A. (1998). *The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. Εκδ. Englewoond Cliffs.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική διοίκηση και οικονομία. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, κ.ά. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum:Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Άτραπος.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Αριστοτελείου Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χατζηπαντελή, Σ. Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χριστοφίδου, Ε. (2009). *Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης με τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.



- Wahlstrom, K.L., & Louis. 2008. How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Management Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In R. Hogan J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 767-793). San Diego: Academic Press.
- Weber, M. (1968). *Economy and Society*, (trans. ed. G.Roth and C. Wittich). New York: Bedminster Press.
- West-Burnham, J. (1997), *Managing Quality in Schools* (2nd ed.). Pearson Professional Ltd.
- Williams, R. (2006). Leadership for School Reform: Do Principal Decision-Making Styles Reflect a Collaborative Approach?, *Canadian Journal of Educational and Administration Policy*, 53, 23-34.
- Willower, D. J., & Forsyth, P.B. (1999). A brief history of scholarship on educational administration. Στο: J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wohlstetter, P., & Mohrman, S. (1996). *Assesment of School-Based Management*. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, October 1996.
- Wrigley, T. (2008). School improvement –a diversity of aims and approaches. *Improving Schools*, 11(2), 99-100.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. (5th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and Leaders: are they different? *Harvard Business Review*, 55: 67-78.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**  
**Ημιδομημένη Συνέντευξη**

**Τίτλος: Οι αντιλήψεις και οι απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας σχολείων  
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο για την ανάπτυξη  
σχεδίου σχολικής βελτίωσης**

Ημερομηνία συνέντευξης: ..... Τόπος συνέντευξης:.....  
Αριθμός ερωτώμενου: ..... Φύλο:  Α ή  Γ  
Χρόνια υπηρεσίας: ..... Τύπος σχολείου:.....  
Θέση στην υπηρεσία:..... Χρόνια υπηρεσίας στη θέση:.....

Ανώτατος Τίτλος Σπουδών:

- ..... 1. Πτυχίο Πανεπιστημίου
- ..... 2. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών
- ..... 3. Διδακτορικός τίτλος σπουδών

1. Τι είναι για σας η σχολική βελτίωση; Τι σημαίνει; Θα μπορούσατε να δώσετε κάποια παραδείγματα;
2. Ποια στοιχεία του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου πιστεύετε ότι σχετίζονται με τη σχολική βελτίωση;
3. Ποια στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου πιστεύετε ότι σχετίζονται με τη σχολική βελτίωση;
4. Ποιοι κατά την άποψή σας είναι οι σημαντικότεροι τομείς στους οποίους πρέπει να επικεντρώνεται μια διαδικασία σχολικής βελτίωσης για να είναι αποτελεσματική;

5. Στη δική σας σχολική μονάδα έχει αναπτυχθεί ένα τέτοιο σχέδιο βελτίωσης; Αν όχι, θεωρείτε σημαντική την ανάπτυξη ενός τέτοιου σχεδίου και γιατί;
6. Θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα τέτοιο σχέδιο βελτίωσης στη δική σας σχολική μονάδα; Ναι, όχι και γιατί;
7. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι απαραίτητες συνθήκες στο χώρο εργασίας σας, οι οποίες θα επέτρεπαν και θα διευκόλυναν την ανάπτυξη σχεδιασμού βελτίωσης της σχολικής σας μονάδα;
8. Ποιους τομείς μπορεί να αφορά ένα σχέδιο βελτίωσης για τη δική σας σχολική μονάδα;
9. Ποια άτομα θα εμπλέκατε στις διαδικασίες ανάπτυξης ενός σχεδίου βελτίωσης και γιατί;
10. Ποιοι παράγοντες/συνθήκες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν θετικά στην ανάπτυξη ενός σχεδιασμού βελτίωσης στη δική σας σχολική μονάδα;
11. Ποιοι παράγοντες/συνθήκες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη ενός σχεδιασμού βελτίωσης στη δική σας σχολική μονάδα;
12. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης;

13. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του βοηθού διευθυντή στη διαδικασία ανάπτυξης ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης;
14. Ποιος κατά την άποψή σας πρέπει να ηγείται ενός σχεδιασμού βελτίωσης; Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει το άτομο αυτό κατά την άποψή σας και γιατί;
15. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να έχει την ευθύνη της παρακολούθησης/αξιολόγησης της διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου;
16. Νιώθετε επαρκείς, αναλαμβάνοντας τα καθήκοντα της θέσης σας, να ηγηθείτε πρωτοβουλιών σχεδιασμού βελτίωσης; Αν , όχι, τι εισηγείστε να γίνει;
17. Έχετε άλλα σχόλια ή σκέψεις γύρω από το θέμα;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Ερωτηματολόγιο Σχολικής Βελτίωσης

#### Μέρος Α΄

Διαβάστε τις πιο κάτω δηλώσεις και κυκλώστε σε κάθε δήλωση τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο. Το 1 αντιστοιχεί στη δήλωση **«Καθόλου»** και το 5 αντιστοιχεί στη δήλωση **«Πάρα Πολύ»**.

Α. Σε ποιο βαθμό επιδρούν οι πιο κάτω συνθήκες στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα;

Κυκλώστε σε κάθε δήλωση τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Η ύπαρξη κοινού οράματος για το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς.	1	2	3	4	5
2. Η ύπαρξη διευθυντή με ηγετικές ικανότητες.	1	2	3	4	5
3. Η μονιμότητα της διευθυντικής ομάδας στη σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5
4. Η μονιμότητα των απλών εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5
5. Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο οικονομικών πόρων.	1	2	3	4	5
6. Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο επιλογής περιεχομένου ύλης.	1	2	3	4	5
7. Η σχολική αυτονομία σε επίπεδο ανάπτυξης του προσωπικού (επιλογή είδους/περιεχομένου επιμόρφωσης).	1	2	3	4	5
8. Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (διεύθυνση, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό).	1	2	3	4	5
9. Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και εξωτερικούς φορείς (σχολική εφορεία, γονείς, κοινότητα, υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, κ.λπ.).	1	2	3	4	5
10. Η ύπαρξη κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και μάθησης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου.	1	2	3	4	5
11. Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.	1	2	3	4	5
12. Η διοικητική-οργανωτική ικανότητα των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
13. Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέλη του προσωπικού.	1	2	3	4	5

14. Η διενέργεια έρευνας δράσης από τη διευθυντική ομάδα.	1	2	3	4	5
15. Η ύπαρξη τακτού χρόνου για την ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας .	1	2	3	4	5
16. Η υποχρέωση υποβολής του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας σε ειδική για το θέμα αυτό υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.	1	2	3	4	5
17. Η ύπαρξη συστήματος παρατήρησης/ αξιολόγησης των σταδίων ανάπτυξης του σχεδίου βελτίωσης για σκοπούς συνεχούς βελτίωσής του.	1	2	3	4	5
18. Η σαφήνεια των ρόλων ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.	1	2	3	4	5
19. Η υφιστάμενη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.	1	2	3	4	5
20. Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας της διευθυντικής ομάδας.	1	2	3	4	5
21. Ο υφιστάμενος φόρτος εργασίας των απλών εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
22. Το υφιστάμενο σύστημα συνδικαλισμού των εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
23. Η ουσιαστική εμπλοκή των γονιών σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5
24. Η στήριξη από ειδικούς σε θέματα σχολικής βελτίωσης σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5
25. Η επιμόρφωση του διευθυντή σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5
26. Η επιμόρφωση των βοηθών διευθυντών σε θέματα ανάπτυξης σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5
27. Η επιμόρφωση των απλών εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5
28. Η αφοσίωση και η δέσμευση του προσωπικού απέναντι στην υλοποίηση του σχεδίου βελτίωσης.	1	2	3	4	5
29. Οι απαιτήσεις του διευθυντή από το προσωπικό που εμπλέκεται στην ανάπτυξη του σχεδίου βελτίωσης.	1	2	3	4	5
30. Οι διαδικασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5
31. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	1	2	3	4	5
32. Η ύπαρξη διαθέσιμων οικονομικών πόρων.	1	2	3	4	5
33. Το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών).	1	2	3	4	5

B. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις πιο κάτω δηλώσεις;

Κυκλώστε σε κάθε δήλωση τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Είναι αναγκαία η ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.	1	2	3	4	5
2. Ένα σχέδιο σχολικής βελτίωσης μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.	1	2	3	4	5
3. Είναι εφικτή σήμερα η ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου.	1	2	3	4	5

Γ. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι κατάλληλοι οι πιο κάτω να ηγηθούν του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας (σχεδιασμό και εφαρμογή);

Κυκλώστε σε κάθε δήλωση τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Ο οικείος επιθεωρητής του σχολείου.	1	2	3	4	5
2. Ο διευθυντής του σχολείου.	1	2	3	4	5
3. Ένας βοηθός διευθυντής.	1	2	3	4	5
4. Ένας εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
5. Ένας πανεπιστημιακός.	1	2	3	4	5
6. Ο πρόεδρος της σχολικής εφορείας.	1	2	3	4	5
7. Ο πρόεδρος του συνδέσμου γονέων.	1	2	3	4	5
8. Ένας σχολικός σύμβουλος.	1	2	3	4	5
9. Ένας ειδικός σε θέματα σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5

Δ. Σε ποιο βαθμό πρέπει να διαθέτει τα πιο κάτω χαρακτηριστικά αυτός που θα ηγηθεί της ανάπτυξης του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας;

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Κυκλώστε σε κάθε δήλωση τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.					
1. Δημοκρατικός.	1	2	3	4	5
2. Ευέλικτος.	1	2	3	4	5
3. Ανοικτός σε απόψεις.	1	2	3	4	5
4. Τεχνοκράτης (Καλός γνώστης διοικητικών διαδικασιών).	1	2	3	4	5
5. Εμπνέει τους άλλους.	1	2	3	4	5
6. Πρακτικός.	1	2	3	4	5
7. Οραματιστής.	1	2	3	4	5
8. Καινοτόμος.	1	2	3	4	5
9. Συνεργατικός.	1	2	3	4	5
10. Δημιουργικός.	1	2	3	4	5
11. Ανθρώπινος.	1	2	3	4	5
12. Διαθέτει υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα σε θέματα διοίκησης (μεταπτυχιακό, διδακτορικό).	1	2	3	4	5
13. Διπλωματικός (αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους συνεργάτες του).	1	2	3	4	5
14. Αποκεντρωτικός –Εκχωρεί εξουσίες.	1	2	3	4	5
15. Εργατικός.	1	2	3	4	5
16. Αγαπά τα παιδιά.	1	2	3	4	5
17. Αποδεκτός από τους συνεργάτες του.	1	2	3	4	5
18. Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	1	2	3	4	5
19. Εξομαλύνει τις συγκρούσεις ανάμεσα στο προσωπικό.	1	2	3	4	5



Ε. Να αξιολογήσετε το ρόλο του διευθυντή στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης: (α) όπως **ισχύει ΣΗΜΕΡΑ** στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου και (β) όπως πιστεύετε ότι **ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ να ισχύει**.

(Να απαντηθεί από όλους)

Κυκλώστε σε κάθε δήλωση τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	Όπως ισχύει ΣΗΜΕΡΑ					Όπως ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ να ισχύει				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Ο διευθυντής ηγείται του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της ανάπτυξης του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να προχωρήσει στο σχεδιασμό της σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Ο διευθυντής αναπτύσσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με εξωτερικούς φορείς (π.χ. γονείς, σχολική εφορεία, υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας), ώστε να υποστηρίζουν ενεργά την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Ο διευθυντής δημιουργεί προκλήσεις και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θέλουν να προχωρήσουν στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Ο διευθυντής φροντίζει να αποκτήσει την κατάρτιση που χρειάζεται ώστε να μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της συνεχούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Ο διευθυντής εκχωρεί εξουσία σε μέλη του προσωπικού που συντονίζουν επιμέρους δράσεις του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Ο διευθυντής ενεργεί κυρίως διευκολυντικά και υποστηρικτικά κατά την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Ο διευθυντής δεν εμπλέκεται στη διαδικασία ανάπτυξης σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Ο διευθυντής παίρνει ρίσκα για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Στ. Να αξιολογήσετε το ρόλο του βοηθού διευθυντή (Β.Δ.) στην ανάπτυξη ενός σχεδίου σχολικής βελτίωσης: (α) όπως ισχύει **ΣΗΜΕΡΑ** στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου και (β) όπως πιστεύετε ότι **ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ να ισχύει**.

(Να απαντηθεί από όλους)

Κυκλώστε σε κάθε δήλωση τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

	Όπως ισχύει ΣΗΜΕΡΑ					Όπως ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ να ισχύει				
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1. Ο Β.Δ. συντονίζει τομείς του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμό εξοπλισμού κ.λπ.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Ο Β.Δ. καθοδηγεί και διευκολύνει το διδακτικό προσωπικό στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης στο επίπεδο τάξης, αναλαμβάνοντας το συντονισμό ενός θέματος.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Ο Β.Δ. βοηθά στη διαχείριση των αντιστάσεων μελών του προσωπικού να εμπλακούν στην ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης στη σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Ο Β.Δ. ηγείται του σχεδιασμού σχολικής βελτίωσης <b>μόνο</b> εάν του ανατεθεί από το διευθυντή.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Ο Β.Δ. εντοπίζει γρηγορότερα από το διευθυντή τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στην εφαρμογή του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Ο Β.Δ. αναλαμβάνει την τεχνολογία σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης (π.χ. μορφοποίηση ερωτηματολογίων, δοκιμίων αξιολόγησης, συστήματος επιβράβευσης κ.λπ.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Ο Β.Δ. ορίζεται ως υπεύθυνος του σχεδιασμού του σχεδίου σχολικής βελτίωσης, μετά τη λήψη απόφασης από το διδασκαλικό σύλλογο να προχωρήσει η σχολική μονάδα στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Ο Β.Δ. αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα ρουτίνας, ώστε ο διευθυντής να έχει περισσότερο χρόνο να διαθέσει για την ανάπτυξη του σχεδίου σχολικής βελτίωσης.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

## Μέρος Β΄

**Βάλτε ✓ σε ό,τι ισχύει στην περίπτωση.**

### 1. Φύλο:

Άντρας

Γυναίκα

### 2. Ηλικία:

31-40

41-50

51-60

### 3. Θέση που κατέχετε:

Διευθυντής

Βοηθός Διευθυντής

### 4. Έτη υπηρεσίας στην Εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένου του φετινού):

11-15

16-20

21-25

26-30

31-35

35 και άνω

### 5. Έτη υπηρεσίας που υπηρετήσατε ή υπηρετείτε στη θέση Βοηθού Διευθυντή (συμπεριλαμβανομένου του φετινού). Να συμπληρωθεί και από τους Διευθυντές.

1-3

4-6

7-9

10-12

13 και άνω

**6. Έτη υπηρεσίας στη θέση Διευθυντή (συμπεριλαμβανομένου του φετινού):**

1-3	<input type="text"/>
4-6	<input type="text"/>
7-9	<input type="text"/>
10-12	<input type="text"/>
13 και άνω	<input type="text"/>

**7. Επαρχία σχολείου στο οποίο υπηρετείτε:**

Αμμόχωστος	<input type="text"/>
Λάρνακα	<input type="text"/>
Λευκωσία	<input type="text"/>
Λεμεσός	<input type="text"/>
Πάφος	<input type="text"/>

**8. Περιοχή σχολείου που υπηρετείτε:**

Πόλη	<input type="text"/>
Ύπαιθρος	<input type="text"/>

**9. Αριθμός μαθητών στο σχολείο σας:**

1-150	<input type="text"/>
151-250	<input type="text"/>
251 και άνω	<input type="text"/>

**10. Ακαδημαϊκά προσόντα:**

Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	<input type="text"/>
Πτυχίο Πανεπιστημίου	<input type="text"/>
Μεταπτυχιακό (ΜΑ)	<input type="text"/>
Διδακτορικό (PhD)	<input type="text"/>
Άλλες σπουδές (π.χ. Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο)	<input type="text"/>

**11. Θέμα μεταπτυχιακού (αν ισχύει):**

Παιδαγωγικά	<input type="text"/>
Εκπαιδευτική Διοίκηση	<input type="text"/>
Άλλο (Δηλώστε).....	<input type="text"/>

**ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ  
ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

### Συνοδευτικές Επιστολές



ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Ελένη Παπανικόλα  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Δρ Έλενα Χριστοφίδου  
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Λεωφόρος Διγενή Ακρίτα 13-15,  
Αδαμάντειο Μέγαρο 1055, Λευκωσία

Διευθυντή/Διευθύντρια,  
2011

1 Μαρτίου

**Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας : «Οι Αντιλήψεις και οι Απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, για την Ανάπτυξη Σχεδίου Σχολικής Βελτίωσης»**

Αγαπητέ κύριε/α

Ενημερωτικά σας αναφέρουμε ότι μέσα από τη διαδικασία της τυχαίας αναλογικής δειγματοληψίας έχετε επιλεγεί για να συμμετέχετε στην έρευνα που εκπονεί η μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, κυρία Ελένη Παπανικόλα με θέμα «Οι Αντιλήψεις και οι Απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, για την Ανάπτυξη Σχεδίου Σχολικής Βελτίωσης». Συγκεκριμένα, η έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις και τις απόψεις των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών για την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα που παρουσιάζει η διοίκηση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στην ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Συνεπώς, στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί ανά το παγκύπριο, οι οποίοι κατέχουν την οργανική θέση του Διευθυντή και του Βοηθού Διευθυντή. Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας έχει εξασφαλιστεί σχετική άδεια από το Διευθυντή Δημοτικής, η οποία και επισυνάπτεται.

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας η δική σας συμβολή είναι καίριας σημασίας. Συνεπώς, θα θέλαμε να ζητήσουμε τη βοήθειά σας στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 15 λεπτά. Τονίζεται ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι **ανώνυμη** και ότι οι πληροφορίες που θα δώσετε θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της έρευνας. Παρακαλούμε όπως απαντηθούν **όλες** οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο, ώστε το ερωτηματολόγιό σας να είναι έγκυρο. Αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, τοποθετήστε το στο φάκελο που εσωκλείεται, πάνω στον οποίο αναγράφεται η διεύθυνση αποστολής και του οποίου έχουν πληρωθεί τα ταχυδρομικά τέλη. Παρακαλούμε όπως επιστρέψετε το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο μέχρι την **Παρασκευή, 18 Μαρτίου 2011**. Αναλαμβάνουμε την υποχρέωση να σας ενημερώσουμε σχετικά με τα βασικά πορίσματα της έρευνας, μετά την ολοκλήρωσή της.

Παρακαλούμε, επίσης, όπως φροντίσετε ώστε να συμπληρωθεί το ίδιο ερωτηματολόγιο και από τους βοηθούς διευθυντές (Β.Δ) που εργάζονται στο σχολείο σας. Για αποφυγή

παρεξηγήσεων, ο/η κάθε Β.Δ να τοποθετεί το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο στο φάκελο που επισυνάπτουμε, να τον σφραγίζει με τη χρήση συνδετήρα και να τον τοποθετεί στο μεγάλο φάκελο όπου αναγράφεται η διεύθυνση αποστολής, στον οποίο και θα τοποθετηθούν όλα τα ερωτηματολόγια που αφορούν στη σχολική σας μονάδα (του διευθυντή και των Β.Δ). Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή υλοποίησή της και στην εξαγωγή ολοκληρωμένων συμπερασμάτων. Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 99 637616, email: [eleni.papanicola@st.ouc.ac.cy](mailto:eleni.papanicola@st.ouc.ac.cy)).

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση,

Δρ Έλενα Χριστοφίδου  
Μέλος Συνεργαζόμενου  
Εκπαιδευτικού Προσωπικού  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Ελένη Παπανικόλα  
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου



ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Ελένη Παπανικόλα  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Δρ Έλενα Χριστοφίδου  
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Λεωφόρος Διγενή Ακρίτα 13-15,  
Αδαμάντειο Μέγαρο 1055, Λευκωσία

Βοηθό Διευθυντή/Διευθύντρια

1 Μαρτίου 2011

**Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας : «Οι Αντιλήψεις και οι Απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, για την Ανάπτυξη Σχεδίου Σχολικής Βελτίωσης»**

Αγαπητέ κύριε/α,

Σας ενημερώνουμε ότι μέσα από τη διαδικασία της τυχαίας αναλογικής δειγματοληψίας έχετε επιλεγεί για να συμμετέχετε στην έρευνα που εκπονεί η μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, κυρία Ελένη Παπανικόλα με θέμα «Οι Αντιλήψεις και οι Απόψεις της Διευθυντικής Ομάδας Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, για την Ανάπτυξη Σχεδίου Σχολικής Βελτίωσης». Συγκεκριμένα, η έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις και τις απόψεις των διευθυντών και των βοηθών διευθυντών για την ανάπτυξη σχεδίου σχολικής βελτίωσης. Συνεπώς, στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί ανά το παγκύπριο, οι οποίοι κατέχουν την οργανική θέση του Διευθυντή και του Βοηθού Διευθυντή. Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας έχει εξασφαλιστεί σχετική άδεια από το Διευθυντή Δημοτικής, η οποία και επισυνάπτεται.

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας η δική σας συμβολή είναι καίριας σημασίας. Συνεπώς, θα θέλαμε να ζητήσουμε τη βοήθειά σας στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 15 λεπτά. Τονίζεται ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι **ανώνυμη** και ότι οι πληροφορίες που θα δώσετε θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της έρευνας. Παρακαλούμε όπως απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο, ώστε το ερωτηματολόγιό σας να είναι έγκυρο. Αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, τοποθετήστε το στο φάκελο που εσωκλείεται, σφραγίστε τον φάκελο με τη χρήση συνδετήρα και τοποθετήστε τον στο μεγάλο φάκελο όπου αναγράφεται η διεύθυνση αποστολής, στον οποίο και θα τοποθετηθούν όλα τα ερωτηματολόγια που αφορούν στη σχολική σας μονάδα. Η διεύθυνση το σχολείου σας θα αναλάβει να αποστείλει το φάκελο με όλα τα ερωτηματολόγια που αφορούν στη σχολική σας μονάδα, στη διεύθυνση αποστολής. Παρακαλούμε όπως επιστρέψετε το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο μέχρι την Παρασκευή, **18 Μαρτίου 2011**. Αναλαμβάνουμε την υποχρέωση να σας ενημερώσουμε σχετικά με τα βασικά πορίσματα της έρευνας, μετά την ολοκλήρωσή της.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή υλοποίησή της και στην εξαγωγή ολοκληρωμένων συμπερασμάτων. Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή

οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 99 637616, email: eleni.papanicola@st.ouc.ac.cy).

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση,

Δρ Έλενα Χριστοφίδου  
Μέλος Συνεργαζόμενου  
Εκπαιδευτικού Προσωπικού  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Ελένη Παπανικόλα  
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου