



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΜΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ  
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Διπλωματική Εργασία**

**Η καθοδήγηση σε θέματα διοικητικού περιεχομένου ως δείκτης της  
σχολικής αποτελεσματικότητας.**

**Διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και των υποδιευθυντών.**

Μιχαηλίδου Άννα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αργυροπούλου Ελευθερία

Ρέθυμνο 2019

<b>Περιεχόμενα</b>	
Περίληψη.....	5
Abstract .....	6
Εισαγωγή.....	7
Μέρος Α: Θεωρητικό μέρος .....	10
Κεφάλαιο 1. Παρακολούθηση και καθοδήγηση της επαγγελματικής πορείας .....	10
1.1 Η καθοδήγηση ως διαδικασία προετοιμασίας των μελλοντικών επαγγελματιών .	11
1.2. Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	13
1.2.1 Διασαφήνιση των όρων leadership mentoring and situated learning.....	13
1.2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων καθοδήγηση και προετοιμασία.....	13
1.3. Τα στάδια κατά την ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης.....	17
1.3.1 Μοντέλα μεντορικής σχέσης.....	18
1.4. Οι συμμετέχοντες της καθοδήγησης.....	20
1.4.1 Καθοδηγούμενοι .....	20
1.4.2 Καθοδηγητές.....	21
1.4.2.1 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα .....	23
1.5. Η εκπαίδευση του Μέντορα για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του.....	25
1.5.1 Επιμόρφωση Υποψηφίων Μεντόρων .....	26
1.6. Τα αποτελέσματα της μεντορικής σχέσης.....	27
1.6.1 Τα οφέλη της επιτυχούς καθοδήγησης .....	27
1.6.2 Παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά στη μεντορική σχέση.....	30
Συμπεράσματα .....	31
Κεφάλαιο 2. Ο θεσμός της καθοδήγησης και του μέντορα στην ελληνική νομοθεσία....	35
2.1 Ο νόμος υπ' αριθμόν 1304/1982.....	35
2.1.2 Ο νόμος υπ' αριθμόν 3848/2010.....	36
2.1.3 Η ομιλία της Υπουργού Παιδείας στη Βουλή .....	37
2.2 Η επιμόρφωση ως προπαρασκευαστικό στάδιο των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών..	37
2.2.1 Νόμος υπ' αριθμόν 1566/1985.....	37
2.3 Συσχέτιση καθοδηγητικής και επιμορφωτικής διαδικασίας .....	38
Συμπεράσματα .....	39
Κεφάλαιο 3. Ο διευθυντής του σχολείου .....	41
3. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.....	41
3.1 Το στυλ ηγεσίας του διευθυντή .....	42
3.2 Η επίδραση του ηγετικού στυλ του διευθυντή στο σχολικό οργανισμό.....	44
3.2.1 Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή .....	45
Συμπεράσματα .....	46

Κεφάλαιο 4. Ο υποδιευθυντής του σχολείου .....	48
4. Ο ρόλος του υποδιευθυντή στη σχολική διοίκηση .....	48
4.1 Ο ρόλος του διευθυντή στην προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών .....	51
Συμπεράσματα .....	55
Κεφάλαιο 5. Επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων.....	56
5. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	56
5.1 Η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών .....	58
Συμπεράσματα .....	59
Κεφάλαιο 6. Σχολική αποτελεσματικότητα .....	60
6.1 Αποτελεσματικό σχολείο.....	60
6.2 Αποτελεσματικός διευθυντής .....	61
Συμπεράσματα .....	62
Μέρος Β: Ερευνητικό πλαίσιο.....	63
Κεφάλαιο 7 Ερευνητική εφαρμογή της έρευνας.....	63
7.1 Θεωρητική υποστήριξη .....	63
7.2 Ο σκοπός της έρευνας.....	64
7.2.1 Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	65
7.2.2 Η μεθοδολογία της έρευνας- Περιγραφή δείγματος και ερευνητικό εργαλείο....	65
Κεφάλαιο 8 Η εμπειρική έρευνά μας .....	67
8.1 Θεωρητική υποστήριξη της μεθοδολογίας.....	67
8.1.1 Τα ερωτηματολόγια.....	69
8.2 Μέθοδος ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων.....	73
8.2.1 Περιγραφή του είδους στατιστικών αναλύσεων .....	74
Κεφάλαιο 9 Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	75
9.1 Διευθυντές .....	75
Συμπεράσματα .....	97
9.2 Υποδιευθυντές.....	99
Συμπεράσματα .....	123
9.3 Συζήτηση και ερμηνεία συμπερασμάτων .....	125
Κεφάλαιο 10 Τελικά συμπεράσματα.....	129
Κεφάλαιο 11 Περιορισμοί και νέες προτάσεις .....	131
Βιβλιογραφία.....	134
Παράρτημα Α: Γραφήματα σχετικά με τους διευθυντές .....	148
Παράρτημα Β: Γραφήματα σχετικά με τους υποδιευθυντές .....	156
Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγια .....	165
Εισαγωγική Επιστολή .....	165

<b>Ερωτηματολόγιο Διευθυντών.....</b>	<b>166</b>
<b>Ερωτηματολόγιο Υποδιευθυντών .....</b>	<b>172</b>

## Περίληψη

Η καθοδήγηση είναι μια διαδικασία προετοιμασίας των νέων εργαζομένων να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους. Ο ρόλος του καθοδηγητή και ο τρόπος καθοδήγησης, που υιοθετεί, κρίνεται σημαντικός για την επαγγελματική ανάπτυξη και αύξηση της αποτελεσματικότητας των καθοδηγούμενων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει σε ποιο βαθμό ο τρόπος καθοδήγησης, που προσφέρεται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στους υποδιευθυντές τους, μπορεί να συνεισφέρει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 106 διευθυντές και 76 υποδιευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ξεχωριστών ερωτηματολογίων και για την ανάλυση τους χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 25. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι οι διευθυντές υιοθετούν μια μορφή άτυπης καθοδήγησης. Επίσης, οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι η καθοδήγηση που προσφέρεται επηρεάζει, την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη αν και οι υποδιευθυντές είναι πιο επιφυλακτικοί, συμφωνούν ότι η καθοδήγηση μπορεί να συμβάλλει σε αυτήν. Το μόνο δημογραφικό στοιχείο που επιδρά στην καθοδήγηση που προσφέρουν οι διευθυντές είναι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη διοίκηση.

Λέξεις-κλειδιά: καθοδήγηση, καθοδηγητής, καθοδηγούμενος, διευθυντής, υποδιευθυντής, σχολική αποτελεσματικότητα

## **Abstract**

Mentoring is a process of preparing young workers to cope with the demands of their job. The role of the mentor and the way he or she adopts is important for the professional development and effectiveness of the mentee. The purpose of the present study is to investigate to what extent the mentoring provided by school unit managers to their vice principals can contribute to their professional development and affect school effectiveness. The study involved 106 principals and 76 vice principals of primary and secondary education. Data were collected using separate questionnaires and for their statistical analysis was used the software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 25. The results of the survey suggest that principals adopt some form of informal mentoring. Respondents also agree that the mentoring offered affects the effective functioning of the school. On professional development, although vice principals are more cautious, they agree that mentoring can contribute to it. The only demographic factor affecting the guidance provided by principals is the follow-up of management training programs.

**Keywords:** mentoring, mentor, mentee, school principal, vice principal, deputy principal, professional development, school effectiveness

## **Εισαγωγή**

Αρκετοί οργανισμοί για να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων τους και συνεπώς την αποτελεσματικότητα του οργανισμού τους καθοδηγούν και προετοιμάζουν τους νέους εργαζόμενους, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους. Αυτή η τακτική θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στις σχολικές μονάδες, με την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών τους.

Η επιμόρφωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό χώρο έχει προβλεφθεί και νομοθετηθεί από το ελληνικό κράτος. Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια υποχρεωτικού χαρακτήρα, των οποίων η επιτυχής παρακολούθηση θα τους οδηγήσει στη μονιμοποίησή τους. Παρόλα αυτά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που επιθυμούν να αναλάβουν διοικητική θέση στο σχολείο, δεν έχει το χαρακτήρα της επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Αρκετές είναι οι έρευνες που επισημαίνουν την ανάγκη επιμόρφωσης και καθοδήγησης των διευθυντών ή των μελλοντικών διευθυντών σχετικά με τα θέματα διοικητικού περιεχομένου (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2010-2013, Παπαϊωάννου, 2009). Η επιμόρφωση και η καθοδήγηση όσων κατέχουν διευθυντική θέση ή όσων πρόκειται να αναλάβουν μελλοντικά μια τέτοια θέση, συμβάλλει θετικά στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων, στην αύξηση της αποδοτικότητας τους και συνεπώς, στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Η καθοδήγηση και η προετοιμασία των λιγότερο έμπειρων εργαζομένων δε συντελείται μόνον με την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων. Αρκετές φορές μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός εργασιακού ωραρίου και να είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας με πιο έμπειρους εργαζόμενους ή με ανώτερα στελέχη του οργανισμού. Η καθοδήγηση που προσφέρεται εντός συνεργατικού πλαισίου μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματική για τον νέο εργαζόμενο. Στις σχολικές μονάδες αυτό μπορεί να συμβαίνει πιο συχνά. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το διοικητικό κομμάτι, η καθοδήγηση που προσφέρει ο διευθυντής στον υποδιευθυντή, σχετικά με τη διεκπεραίωση των διοικητικών του καθηκόντων, μπορεί να επιδράσει το ίδιο θετικά στην επαγγελματική του πορεία.

Η μορφή της παρεχόμενης καθοδήγησης, οι στόχοι που θέτει ο καθοδηγητής, τα σημεία στα οποία εστιάζει, το επιστημονικό και επαγγελματικό του υπόβαθρο καθώς και οι επικοινωνιακές του δεξιότητες μπορούν να επηρεάσουν αρκετά τον καθοδηγούμενο.

Στηριζόμενοι στην παραπάνω θέση, στην παρούσα έρευνα θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε εάν η καθοδήγηση, που προσφέρει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στον υποδιευθυντή του, μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική του ανάπτυξη και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου που διοικεί. Θεωρούμε δεδομένο, ότι υπάρχει μια μορφή καθοδήγησης μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή, που συντελείται εντός των εργασιακών τους ωραρίων. Επομένως, ορμώμενοι από αυτήν την παραδοχή, θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τον τύπο καθοδήγησης που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, τη συμβολή της καθοδήγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των υποδιευθυντών τους καθώς και στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων θα λάβουμε υπόψιν τις απαντήσεις τόσο των διευθυντών όσο και των υποδιευθυντών. Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν εξετάζουν τις θεματικές που αναφέρθηκαν παραπάνω και ζητούν την άποψη των ερωτώμενων, ενώ συσχετίζονται με την επιρροή των δημογραφικών τους στοιχείων. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων γίνεται με τη χρήση του λογισμικού SPSS version 25.

Η παρούσα μελέτη αποτελείται από δύο μέρη. Το θεωρητικό μέρος, στο οποίο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της εμπειρικής έρευνας και πάνω στο οποίο θα αιτιολογηθεί η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας και το εμπειρικό μέρος που περιγράφει τα στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Το πρώτο κεφάλαιο της μελέτης αναφέρεται στα βασικά ζητήματα σχετικά με την καθοδήγηση. Στα υποκεφάλαια του πρώτου κεφαλαίου γίνεται η εννοιολογική προσέγγιση των όρων που αφορούν την καθοδήγηση, περιγράφονται τα μοντέλα καθοδήγησης, ο ρόλος του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου, η εκπαίδευση του καθοδηγητή καθώς και τα αποτελέσματα της καθοδηγητικής τους σχέσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή του νομοθετικού πλαισίου σχετικά με τη θέση της καθοδήγησης στην ελληνική εκπαίδευση. Παρουσιάζονται οι



σχετικοί νόμοι που αναφέρονται στην καθοδήγηση ή την επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών κατά την είσοδό τους στον εκπαιδευτικό χώρο.

Το τρίτο και το τέταρτο κεφάλαιο περιγράφει τον ρόλο του διευθυντή και του υποδιευθυντή στη σχολική διοίκηση καθώς και την επίδραση του ρόλου του διευθυντή στην προετοιμασία των υποδιευθυντών να αναλάβουν μελλοντικά μια διευθυντική θέση. Επίσης, γίνεται μια σύντομη αναφορά στα μοντέλα ηγετικών συμπεριφορών και στην επίδρασή τους στην καθοδήγηση των υποδιευθυντών.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και στην αναγκαιότητα της για τους εργαζόμενους. Γίνεται μια σύντομη αναφορά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προκύπτουν από τις σχετικές έρευνες που παρουσιάζονται, καθώς και τα αποτελέσματα της κάλυψης των εκπαιδευτικών τους αναγκών στην επαγγελματική πορεία των εργαζόμενων.

Το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στη σχολική αποτελεσματικότητα και στον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής σε αυτήν. Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου καθοριστικός παράγοντας είναι ο διευθυντής. Το στυλ ηγεσίας, οι οργανωσιακές και επικοινωνιακές του ικανότητες αναγνωρίζονται ως καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Στο έβδομο και όγδοο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ερευνητική εφαρμογή της έρευνας και στη θεωρητική υποστήριξη της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε. Στα κεφάλαια εννέα, δέκα και έντεκα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, η συζήτηση και η ερμηνεία των συμπερασμάτων καθώς και τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, αντίστοιχα. Το κεφάλαιο δώδεκα αναφέρεται στους περιορισμούς της έρευνας και στη διατύπωση προτάσεων σχετικά με την εφαρμοσιμότητα των συμπερασμάτων καθώς και για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών.

## **Μέρος Α: Θεωρητικό μέρος**

### **Κεφάλαιο 1. Παρακολούθηση και καθοδήγηση της επαγγελματικής πορείας**

Η εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την επαγγελματική υπόσταση των υπηρετούντων. Τα άτομα που κατέχουν διοικητικές θέσεις είναι υπεύθυνα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Επομένως, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές καλούνται να μάθουν να συνεργάζονται ώστε να είναι παραγωγικοί και αποτελεσματικοί. Η σύναψη σχέσεων και καναλιών επικοινωνίας μεταξύ τους, μπορεί να γίνει μέσα από τη σύναψη μιας σχέσης καθοδήγησης και παρακολούθησης του υποδιευθυντή από τον διευθυντή, που θα εκτείνεται πέρα από την εποπτεία και τον έλεγχο.

Ο διευθυντής, που θα αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή είναι εκείνος που στόχο θα έχει να προετοιμάσει και να διδάξει τον υποδιευθυντή, πώς να είναι παραγωγικός και αποτελεσματικός, τόσο σε θέματα διοικητικού περιεχομένου όσο και σε θέματα διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού. Η επιτυχία των σχέσεων καθοδήγησης έγκειται στις δεξιότητες και στις γνώσεις των συμβούλων-καθοδηγητών, οι οποίες θα επιτρέψουν την ανάπτυξη επαγγελματικών και προσωπικών σχέσεων μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου. Αντίθετα, η σχέση καθοδήγησης μπορεί να αποβεί αναποτελεσματική, εάν ο καθοδηγητής δεν είναι σε θέση να στηρίζει, να υποστηρίζει και να εμπλακεί προσωπικά, αφιερώνοντας ουσιαστικό χρόνο με τον καθοδηγούμενο (Kilburg, 2007, McCann, Johannessen και Ritter, 2009, Beutel και Spooner-Lane, 2009, Hudson, 2016).

Σύμφωνα με τους Lokman, Haruzuan κ.ά. (2016), η προετοιμασία και η παροχή καθοδήγησης στους μελλοντικούς ηγέτες από έμπειρους ηγέτες, που έχουν αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή, κρίνεται αποτελεσματική, καθώς επιτρέπει την ομαλή ενσωμάτωση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στηριζόμενοι σε μελέτες άλλων ερευνητών, υποστηρίζουν ότι η καθοδήγηση υλοποιείται στα πλαίσια ενός προγραμματισμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, τυπικού ή ανεπίσημου, βραχυπρόθεσμου ή μακροπρόθεσμου, που στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των άπειρων και νεοδιορισθέντων ηγετών, καθιστώντας τους εν δυνάμει ικανούς και αποτελεσματικούς ηγέτες. Σύμφωνα με τους Shea (1994), Hay (1995), Johnson (1997), όπως αναφέρεται από τους Lokman, Haruzuan κ.ά. (2016), η επιτυχία της καθοδήγησης

εξαρτάται από το βαθμό εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου.

Η καθοδήγηση ως διαδικασία ενίσχυσης και προετοιμασίας άπειρων εργαζομένων σε ικανά στελέχη εκπαίδευσης, μπορεί να ωφελήσει εξίσου τους καθοδηγούμενους και τους καθοδηγητές, αποσκοπώντας στην επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση τους. Τα οφέλη της μπορούν να εστιάσουν και να προωθήσουν την ατομική-επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχόντων και ταυτόχρονα να επιτύχουν την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Hobson και Sharp, 2005, Cureton κ.ά., 2010, Allen και Eby, 2011: 75, και Lokman, Haruzuan κ.ά., 2016).

Σε άλλο σημείο της μελέτης τους, αναφέρουν μερικές αποτελεσματικές πρακτικές καθοδήγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων, όπως είναι η ενίσχυση της εμπιστοσύνης και των ικανοτήτων του καθοδηγούμενου, η ενσωμάτωση της θεωρίας σε πραγματικές καταστάσεις στα σχολεία, η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ηγετών, η ενίσχυση της γνώσης σχετικά με τις αποτελεσματικές στρατηγικές στην καθοδήγηση, η μείωση της αίσθησης απομόνωσης και η οικοδόμηση μιας καλής σχέσης μεταξύ ανωτέρων και ηγετών. Σε κάθε περίπτωση, στόχος του μέντορα είναι να ενισχύσει και να προετοιμάσει τον καθοδηγούμενο, ώστε να αναλάβει και να ανταπεξέλθει στις ανάγκες και στις απαιτήσεις που φέρει η κατοχή μιας ανώτερης διοικητικής θέσης.

### **1.1 Η καθοδήγηση ως διαδικασία προετοιμασίας των μελλοντικών επαγγελματιών**

Η καθοδήγηση ως διαδικασία προετοιμασίας, κοινωνικοποίησης και έμπνευσης των ατόμων να διεκδικήσουν, να αναλάβουν και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μελλοντικών ρόλων τους, κρίνεται από αρκετούς απαραίτητη και χρήσιμη. Για την επιτυχή έκβαση της καθοδήγησης, σημαντικοί παράμετροι θεωρούνται ο ρόλος του καθοδηγητή καθώς και οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες του (Daresh, 2004).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, καθοδήγηση λαμβάνουν οι νέοι και οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί. Στόχος της καθοδήγησης είναι οι μέντορες τους να τους προετοιμάσουν κατάλληλα, ούτως ώστε, όταν θα αναλάμβαναν να διδάξουν, να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για αυτό. Ωστόσο, παρατηρείται τελευταία, η ανάγκη καθοδήγησης και προετοιμασίας των νέων και μελλοντικών διευθυντών σχολικών μονάδων. Πέρα από τη διδακτική και εκπαιδευτική τους εμπειρία, απαραίτητη κρίνεται η προετοιμασία τους σε θέματα σχετικά με τη θέση που διεκδικούν και εν τέλει αναλαμβάνουν.

Σύμφωνα με τον Bush (2008, 2013) η ανάγκη καθοδήγησης και προετοιμασίας νέων διευθυντών, μπορεί να στηριχτεί, στην επέκταση του ρόλου των αρμοδιοτήτων του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην πολυπλοκότητα των σχολικών πλαισίων, που είναι απόρροια της παγκοσμιοποίησης, των τεχνολογικών και δημογραφικών αλλαγών και τέλος, στην ανάγκη προετοιμασίας των νέων διευθυντών ως ηθική υποχρέωση των κοινωνικών συστημάτων και της κυβέρνησης, για την παραγωγή αποτελεσματικών και ικανών σχολικών ηγετών.

Η αποτελεσματικότητα των νέων διευθυντών μπορεί να ενισχυθεί και να επιτευχθεί εάν οι νέοι διευθυντές παρακολουθήσουν προγράμματα καθοδήγησης. Μέσα από τα προγράμματα αυτά, οι καθοδηγούμενοι θα ήταν επιθυμητό η πρώτη τους επαφή με το αντικείμενο, να γίνει μέσα από τη συνεργασία-καθοδήγηση που θα έχουν με συναδέλφους τους. Ως το πλέον κατάλληλο άτομο, που θα αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή για τον μελλοντικό διευθυντή, θα μπορούσε να είναι ο υπάρχων διευθυντής της σχολικής μονάδας, που υπηρετεί ο υποψήφιος διευθυντής. Ο καθοδηγούμενος σε αυτήν την περίπτωση, θα έχει την ευκαιρία να συνεργαστεί με ένα έμπειρο άτομο που κατέχει διευθυντική θέση. Ο εν ενεργεία διευθυντής θα είναι σε θέση να πληροφορήσει τον καθοδηγούμενο, να απαντήσει σε ερωτήσεις και να του διδάξει στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων. Σε δεύτερο χρόνο, μέσα από τη συνεργασία-καθοδήγηση, που θα δεχτεί ο καθοδηγούμενος, στόχος είναι να αναδείξει τις δικές του ικανότητες, να αναπτύξει και να καλλιεργήσει παλαιές και νέες δεξιότητες, ώστε, όταν αναλάβει τη θέση του διευθυντή να μπορεί διοικήσει στηριζόμενος στις δικές του προσωπικές αξίες, επιθυμίες και στόχους (Daresh, 2004).

Οι Hobson και Sharp (2005), στηριζόμενοι σε επιστημονικές άλλων ερευνητών, επισημαίνουν ότι η παροχή καθοδήγησης στους μελλοντικούς διευθυντές, μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η προετοιμασία τους κρίνεται απαραίτητη, διότι η βελτίωση και η αποτελεσματικότητα του σχολείου, βρίσκεται σε συνάρτηση με τις ικανότητες του ατόμου που το διοικεί. Από την άλλη μεριά, η αδυναμία, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η άγνοια και η μη ετοιμότητα τους στο να μπορέσουν να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν μια σειρά από προβλήματα που αφορούν τη σχολική ζωή, μπορεί να τους οδηγήσει στην επαγγελματική απομόνωση και αποξένωση τους. Όλα αυτά θα έχουν ως συνέπεια, να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Η ανάγκη για καθοδήγηση και

προετοιμασία προτού αναλάβουν τα διοικητικά τους καθήκοντα, επισημαίνεται και από αυτούς που είτε κατέχουν ανώτερη διοικητική θέση, είτε πρόκειται να διεκδικήσουν μία από αυτές.

## **1.2. Εννοιολογικές προσεγγίσεις**

### **1.2.1 Διασαφήνιση των όρων leadership mentoring and situated learning**

Η προετοιμασία των διευθυντών στόχο έχει την επέκταση και απόκτηση νέων γνώσεων και στρατηγικών, που θα οδηγήσουν στη βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Οι Browne-Ferrigno και Muth (2006), στηριζόμενοι σε μελέτες άλλων ερευνητών, επιχειρούν να ορίσουν την καθοδήγηση στο χώρο της διοίκησης (leadership mentoring) και την εκμάθηση πρακτικών που είναι προσανατολισμένες στη διαχείριση συγκεκριμένων καταστάσεων (situated learning).

Συγκεκριμένα, η καθοδήγηση που παρέχεται στους μελλοντικούς ηγέτες (leadership mentoring), είτε μέσα στο πλαίσιο μιας τυπικής είτε μιας άτυπης καθοδήγησης (Budge, 2006), στόχο έχει να αναπτύξει σχέσεις που να στηρίζονται στη συνεργασία ενός έμπειρου και ενός αρχάριου διευθυντή με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη, την βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του λιγότερου έμπειρου, μέσα από ένα πλαίσιο αυθεντικής πρακτικής. Από την άλλη μεριά, η κατευθυνόμενη μάθηση (situated learning), μπορεί να συντελέσει στην προετοιμασία ατόμων για πολλά επαγγέλματα. Οι πρακτικές γνώσεις και οι δεξιότητες, που τους παρέχονται, προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του λιγότερο έμπειρου ατόμου σε μια κοινότητα πρακτικής. Αυτό σημαίνει ότι τα εκπαιδευόμενα άτομα καλούνται να εφαρμόσουν θεωρίες, όπως και πρακτικές και τεχνικές, που έμαθαν, σε πραγματικές καταστάσεις. Η πρακτική εφαρμογή των όσων έχουν μάθει μπορεί να βοηθήσει τους καθοδηγούμενους να αξιολογήσουν και να αναθεωρήσουν τις αντιλήψεις τους, σχετικά με τις επαγγελματικές τους συμπεριφορές και τις δεξιότητες.

### **1.2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων καθοδήγηση και προετοιμασία**

Οι Burgoyne κ.ά. (2004), όπως αναφέρεται στον Bush (2013) και Irby (2018), υπογραμμίζουν ότι η προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών σχολικών μονάδων μπορεί να γίνει μέσα από την εξατομικευμένη καθοδήγηση τους. Το πλαίσιο υποστήριξης και προετοιμασίας των μελλοντικών διευθυντών μπορεί να στηριχθεί στις διαδικασίες του mentoring και coaching.

Ως mentoring, αναφέρουν τη διαδικασία καθοδήγησης που παρέχεται από έναν έμπειρο και ικανό καθοδηγητή σε έναν λιγότερο έμπειρο-καθοδηγούμενο. Απαραίτητη προϋπόθεση για να θεωρηθεί επιτυχής η καθοδήγηση είναι η επιλογή του κατάλληλου και ικανού καθοδηγητή. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα πρόσωπα που συμμετέχουν στη διαδικασία της καθοδήγησης είναι πιο ουσιαστική και βαθύτερη. Η σχέση τους στηρίζεται στην επικοινωνία, με απώτερο στόχο την επαγγελματική εξέλιξη και των δύο. Ωστόσο, η καθοδήγηση που λαμβάνει ο καθοδηγούμενος, σε αυτήν την περίπτωση, είναι προσανατολισμένη και σχεδιασμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του και συνήθως διαρκεί αρκετό χρόνο. Οι Hobson και Sharp (2005) επισημαίνουν τη δυναμικότητα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον καθοδηγητή και τον καθοδηγούμενο. Υπογραμμίζουν ότι η φύση αυτής της σχέσης υπόκειται σε αλλαγές, οι οποίες μπορεί να οφείλονται στη διάρκεια της καθοδήγησης, στις εμπειρίες του καθοδηγητή-καθοδηγούμενου καθώς και στην πορεία και εξέλιξη τους μέσα στον χρόνο.

Οι Young, Bullough κ.ά. (2005) και Alhija και Fresko (2014), επιχειρούν να διαπιστώσουν τα χαρακτηριστικά των σχέσεων μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου και στη συνέχεια, να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με το είδος της καθοδήγησης που προτιμούν και υιοθετούν οι καθοδηγητές. Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, προκύπτει ότι η καθοδήγηση μπορεί να είναι ανταποκρινόμενη (responsive mentoring). Σε αυτού του είδους την καθοδήγηση, αυτοί που αναλαμβάνουν τον ρόλο του καθοδηγητή τείνουν να καθοδηγούν και να κατευθύνουν τον καθοδηγούμενο. Το πλαίσιο καθοδήγησης το ορίζει ως ένα βαθμό ο καθοδηγούμενος. Αυτός είναι που θέτει τους προβληματισμούς, επικοινωνεί τις ανάγκες του και τις ανησυχίες του στο καθοδηγητή. Από την πλευρά του, ο καθοδηγητής οφείλει να νουθετεί και να κατευθύνει τον καθοδηγούμενο, προσφέροντας του χρήσιμες συμβουλές που μπορεί να τον βοηθήσουν να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που αυτός έχει θέσει.

Οι καθοδηγητές που εντάσσονται στην αλληλεπιδραστική καθοδήγηση (interactive mentoring), τείνουν να υιοθετούν ένα μοντέλο δράσης, το οποίο στηρίζεται κυρίως στη συνεργασία και στην κάλυψη αναγκών, τόσο του ίδιου όσο και του καθοδηγούμενου. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα συνεργαστούν, οι στόχοι, οι ανάγκες και οι προβληματισμοί θέτονται ισότιμα και από τους δύο. Η διαχείριση και η αντιμετώπιση των προβλημάτων είναι αποτέλεσμα μιας επικοινωνίας που διακρίνεται από διάρκεια

και εμπιστοσύνη. Η σχέση, που αναπτύσσεται μεταξύ τους, τείνει να χαρακτηρίζεται από τον καθοδηγούμενο ως μια φιλική σχέση. Ωστόσο, αυτό, ενδεχομένως, μπορεί να δυσχεραίνει το έργο του καθοδηγητή, διότι, πιθανόν, λόγω της σχέσης που έχει αναπτυχθεί με τον καθοδηγούμενο, να αδυνατεί να είναι απόλυτα ειλικρινής μαζί του, και επομένως να μην μπορεί να τον βοηθήσει πραγματικά.

Τέλος, υπάρχουν οι καθοδηγητές που υιοθετούν χαρακτηριστικά της κατευθυντήριας καθοδήγησης (directive mentoring). Το πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο θα εργαστούν και θα συνεργαστούν, καθορίζεται αποκλειστικά από τον καθοδηγητή. Σε αυτήν την περίπτωση, ο καθοδηγητής είναι υπεύθυνος για την εκμάθηση στρατηγικών και συμπεριφορών από τον καθοδηγούμενο. Η οποιαδήποτε ανατροφοδότηση παρέχεται, δίδεται με τη μορφή συστάσεων και συγκεκριμένων οδηγιών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν οι ιδιαίτερες ανάγκες του καθοδηγούμενου.

Ως coaching αναφέρουν την προετοιμασία ή την προγύμναση του καθοδηγούμενου, που εστιάζει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στην εκμάθηση πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν και αφορούν την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων. Συνήθως, αυτού του είδους η προετοιμασία είναι μικρής χρονικής διάρκειας. Η προετοιμασία των καθοδηγούμενων, αποτελεί μια μορφή καθοδήγησης, της οποίας οι διαδικασίες είναι πιο συγκεκριμένες και στοχευμένες. Η επιτυχία της προετοιμασίας-προγύμνασης του ατόμου, που δέχεται αυτού του είδους την καθοδήγηση, εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τόσο του καθοδηγητή όσο και του καθοδηγούμενου. Απαραίτητο κριτήριο θεωρείται η εμπειρία, η ετοιμότητα και οι γνώσεις του καθοδηγητή (Hobson και Sharp, 2005).

Παρόλα αυτά, η οποιαδήποτε διάκριση μπορεί να γίνει αφορά κυρίως στον χρόνο που πραγματοποιείται η καθοδήγηση και στην σκοποθεσία. Εάν στοχεύει, δηλαδή, στην εμπάθунση των σχέσεων των συμμετεχόντων, που στόχο θα έχει την υλοποίηση μακροπρόθεσμων στόχων, ή στην εκμάθηση πρακτικών, τέτοιων, που να μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα και που να στοχεύουν στην διαχείριση συγκεκριμένων καταστάσεων.

Εκτός από την εξατομικευμένη καθοδήγηση αναφέρουν και τη καθοδήγηση στα πλαίσια της δικτύωσης (networking). Η επιτυχία αυτού του είδους της καθοδήγησης εξαρτάται από το πόσο καλά είναι δομημένη και από την σκοποθεσία της. Η δικτύωση στηρίζεται στην «ζωντανή μάθηση» («live learning»), μια διαδικασία που επιτρέπει την

μεταφορά ιδεών. Αυτού του είδους η καθοδήγηση επιτυγχάνεται μέσα από επισκέψεις που πραγματοποιούνται σε παρόμοια περιβάλλοντα με τον χώρο εργασίας του καθοδηγούμενου. Επίσης, η καθοδήγηση επιτρέπει στον καθοδηγούμενο, να παρατηρήσει, να συζητήσει και τέλος, να προσαρμόσει και να υιοθετήσει στρατηγικές που έχει παρακολουθήσει να ακολουθούνται σε αντίστοιχα περιβάλλοντα εργασίας με το δικό του.

Οι Hobson και Sharp (2005) διακρίνουν την καθοδήγηση σε τυπική (formal) και άτυπη (informal). Ως τυπική καθοδήγηση ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ο καθοδηγούμενος καλείται να ακολουθήσει συγκεκριμένες οδηγίες για να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει συγκεκριμένες καταστάσεις. Η καθοδήγηση πραγματοποιείται μέσα σε καθορισμένα πλαίσια χρόνου και χώρου. Οι κατευθυντήριες οδηγίες δίνονται από τους καθοδηγητές, οι οποίοι είναι πιο έμπειροι από αυτούς, καθώς και πιο κατάλληλα εκπαιδευμένοι στη διαχείριση και αντιμετώπιση διάφορων καταστάσεων. Οι καθοδηγητές που ακολουθούν την άτυπη καθοδήγηση, συνήθως, εστιάζουν στην παροχή συμβουλών. Επίσης, έχουν υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό ρόλο, εστιάζοντας στην ανάπτυξη μιας πιο διαπροσωπικής σχέσης με τον καθοδηγούμενό τους.

Η Darwin (2000), επιχείρησε να εντοπίσει και να παρουσιάσει απόψεις σχετικά με τη λειτουργικότητα και τη χρηστικότητα της καθοδήγησης. Οι παραδοσιακές πρακτικές καθοδήγησης εκπληρώνουν δύο πολύ βασικούς στόχους. Ο πρώτος είναι η εξέλιξη και η αναβάθμιση της δουλειάς του καθοδηγούμενου. Μέσα από την καθοδήγηση, ο καθοδηγούμενος επιθυμεί να αποκτήσει όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια, που του είναι απαραίτητα, ώστε μελλοντικά να καταστεί ικανός και αποτελεσματικός στην εργασία του. Συνεπώς, ένας από τους στόχους του καθοδηγητή είναι ο καθοδηγούμενος να ανέλθει επαγγελματικά. Επομένως, ο καθοδηγητής λειτουργεί πατερνλιστικά, παρέχοντας όλες τις ευκαιρίες που μπορεί στον καθοδηγούμενο, μεταδίδοντας του το όραμά του και εξοικειώνοντας τον με στρατηγικές που κρίνονται απαραίτητες για την διεκδίκηση και ανάληψη μιας θέσης αλλά και για την επιτυχή διεκπεραίωση των ζητημάτων που προκύπτουν στο εργασιακό χώρο.

Ένας δεύτερος στόχος της καθοδήγησης είναι η ανακυκλώμενη σχέση δύναμης (recycled power relationships). Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, η καθοδήγηση δεν είναι τίποτε άλλο παρά η εκμάθηση επιτυχημένων στρατηγικών και πρακτικών που



εφαρμόζονται στον εργασιακό χώρο από έναν έμπειρο σε έναν άπειρο εργαζόμενο. Ο καθοδηγητής βρίσκεται κοντά με τον καθοδηγούμενο, τον συμβουλεύει και τον υποστηρίζει και μόλις νιώσει ότι εκείνος είναι έτοιμος, του αναθέτει δραστηριότητες, οι οποίες είναι πραγματικές και φέρουν ευθύνη. Με αυτό τον τρόπο, επιχειρεί ο καθοδηγούμενος να εξασκηθεί σε πραγματικές καταστάσεις και να εφαρμόσει ή να πάρει αποφάσεις μόνος του για διάφορα ζητήματα. Αυτή η τακτική στηρίζεται στην ανάθεση εργασιών από τα ανώτερα και πιο έμπειρα στελέχη στα λιγότερα έμπειρα. Με αυτόν τον τρόπο, επιχειρείται να διαπιστωθεί η ετοιμότητα του καθοδηγούμενου να διεκδικήσει και να αναλάβει μια ανώτερη θέση.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ψυχολογική υποστήριξη του καθοδηγούμενου. Η ανάθεση εργασιών και η τοποθέτηση τους σε πραγματικές καταστάσεις πρέπει να είναι διαβαθμισμένες και να οδηγούν στη σταδιακή ανεξαρτητοποίηση του καθοδηγούμενου. Συνήθως, τον ρόλο του καθοδηγητή τον αναλαμβάνουν άτομα με μεγάλη επαγγελματική εμπειρία, τα οποία προσφέρουν τις γνώσεις τους στους νεοεισερχόμενους εργαζομένους.

### **1.3. Τα στάδια κατά την ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης**

Όπως όλες οι σχέσεις έτσι και η σχέση μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου περνά από διάφορα στάδια. Η εξέλιξη και η πορεία αυτής της αναπτυσσόμενης σχέσης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την προσωπικότητα των ατόμων που τη συνάπτουν. Ο πρώτος λόγος που κάποιος αποφασίζει να συνάψει μια σχέση καθοδήγησης ξεκινά από την ανάγκη του να αναπτυχθεί ατομικά και επαγγελματικά. Στη συνέχεια, η αλληλεπίδραση και οι διαπροσωπικές σχέσεις μπορούν να τροποποιήσουν ή και να αλλάξουν τη μεταξύ τους σχέση. Τέλος, η μεντορική σχέση μπορεί να επηρεαστεί και να διαμορφωθεί ανάλογα με τα προσωπικά βιώματα των μελών της. Επομένως, η μεντορική σχέση ακολουθεί μια εξελικτική πορεία (Bakioglu, Hacifazlioglu και Ozcan, 2010).

Ο Keller (2005: 85-86) υποστηρίζει ότι η μεντορική σχέση διέρχεται από τα στάδια:

- ❖ της ενατένισης (contemplation): τον προσδιορισμό και καθορισμό των κινήτρων, των επιδιώξεων και των στόχων του καθοδηγητή ως διαδικασία προετοιμασίας για την ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης,

- ❖ της έναρξης (initiation): την αρχή της σχέσης που προϋποθέτει την υπομονή και την εξερεύνηση των ενδιαφερόντων, ώστε αυτά να ληφθούν υπόψιν κατά την καθοδήγηση,
- ❖ της ανάπτυξης και διατήρησης (growth and maintenance): σε αυτό το στάδιο, πραγματοποιούνται οι συναντήσεις των συμμετεχόντων, που στόχο έχουν την αλληλεπίδραση, την υποστήριξη, την προετοιμασία και τον έλεγχο του καθοδηγούμενου,
- ❖ της παρακμής και της διάλυσης (decline and dissolution): σε αυτό το στάδιο, επιδιώκεται η σταδιακή αυτονόμηση και ανεξαρτητοποίηση του καθοδηγούμενου, που οδηγεί στο τερματισμό αυτής της σχέσης-συνεργασίας και τέλος,
- ❖ του επαναπροσδιορισμού (redefinition): που αφορά τη διαπραγμάτευση των όρων και των προϋποθέσεων για μελλοντική επικοινωνία του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου.

### **1.3.1 Μοντέλα μεντορικής σχέσης**

Σύμφωνα με τους Anderson και Shannon (1995: 30-31) στόχος της καθοδήγησης είναι η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου. Ο καθοδηγούμενος οφείλει να στοχεύσει προς αυτήν την κατεύθυνση μέσα από τη σύναψη ουσιαστικών σχέσεων που θα τον βοηθήσουν πραγματικά να ενταχθεί ομαλά στον επαγγελματικό του χώρο. Γι' αυτόν τον λόγο η σχέση που θα συνάψει με τον καθοδηγητή του κρίνεται πολύ σημαντική για τους νέους εκπαιδευτικούς. Οι Maynard και Furlong (1994: 18-21) διακρίνουν τρία διαφορετικά μοντέλα μεντορικής σχέσης:

#### **A. Το Μοντέλο Μαθητείας και Παρακολούθησης (The Apprenticeship model and “learning to see”)**

Αυτό το μοντέλο καθοδήγησης υποστηρίχθηκε από τους O' Hear (1988) και το Hillgate group (1989), οι οποίοι στηρίχθηκαν στη θεωρία του Αριστοτέλη, που υποστήριζε ότι η καθοδήγηση από έμπειρους επαγγελματίες μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, μέσω της πρακτικής τους άσκησης και εξάσκησης, η οποία θα ελέγχεται από τον επαγγελματία. Επομένως, ο μέντορας, σε αυτό το μοντέλο, δρα ως ένας πολύ ικανός επαγγελματίας που κατευθύνει και καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο. Σε αυτήν την φάση, οι νέοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις ακολουθώντας μια διαδικασία, που περιλαμβάνει την παρακολούθηση

των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών (σε αυτήν την περίπτωση είναι οι καθοδηγητές). Έπειτα καλούνται να μοντελοποιήσουν τις πρακτικές που παρακολούθησαν και διδάχθηκαν από αυτούς. Η διαδικασία παρακολούθησης και μάθησης των πρακτικών και των τεχνικών πραγματοποιείται σε συνεργασία με τον καθοδηγητή, που κατευθύνει και στηρίζει τον καθοδηγούμενο, παρέχοντας του συνεχώς ανατροφοδότηση και οδηγώντας τον σταδιακά στην αυτονόμηση και ανεξαρτητοποίησή του.

### **B. Το Μοντέλο Ικανότητας-Συστηματική εκπαίδευση (The Competency model-systematic training)**

Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτής-καθοδηγητής, έχοντας λάβει υπόψιν τις ανάγκες του καθοδηγούμενου, τον κατευθύνει στην επίλυση πρακτικών ασκήσεων ώστε να αναπτύξει και να καλλιεργήσει ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες για την επίλυση καταστάσεων. Σε αυτό το στάδιο, ο καθοδηγητής λειτουργεί με συστηματικό τρόπο, παρατηρώντας τον καθοδηγούμενο και αξιολογώντας τον για τον βαθμό επιτυχίας στην επίλυση των ανατιθεμένων εργασιών. Η αξιολόγηση στηρίζεται σε κριτήρια που αποδεικνύουν την γνωστική του επάρκεια σε σχέση με το αντικείμενο. Αυτή του είδους η εκπαίδευση στηρίζεται στην παρακολούθηση και την ανατροφοδότηση που παρέχεται από τον καθοδηγητή στον καθοδηγούμενο.

### **Γ. Το στοχαστικό μοντέλο- από τη διδασκαλία στη μάθηση (The Reflective model-from teaching to learning)**

Σε αυτό το στάδιο, οι καθοδηγητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του υποστηρικτή και συνοδοιπόρου στη διαδικασία μάθησης του καθοδηγούμενου. Σε αυτήν την φάση, ο καθοδηγούμενος εστιάζει στην επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη. Για να εξασφαλιστεί η μετάβαση από τον ρόλο του καθοδηγούμενου σε αυτόν του αυτόνομου και ανεξάρτητου εκπαιδευτικού, επιδιώκεται η βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών μάθησης μέσα από διαδικασίες στοχασμού, που θα επιτρέψουν στον καθοδηγούμενο να ερευνήσει νέες τεχνικές και στρατηγικές διαχείρισης και επίλυσης καταστάσεων. Απώτερος στόχος όλων των προσπαθειών είναι ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει στρατηγικές που θα βοηθήσουν και θα οδηγήσουν τους μαθητές του στη μάθηση και στην κατάκτηση της γνώσης. Αυτό βέβαια, προϋποθέτει την απόκτηση εκπαιδευτικών και διδακτικών δεξιοτήτων από τους καθοδηγούμενους.

## **1.4. Οι συμμετέχοντες της καθοδήγησης**

### **1.4.1 Καθοδηγούμενοι**

Οι καθοδηγούμενοι, συνήθως, είναι άτομα που διαθέτουν μικρή επαγγελματική εμπειρία και μέσα από την καθοδήγηση επιθυμούν να αποκτήσουν τα εφόδια, ώστε να ανέλθουν κάποια στιγμή επαγγελματικά και να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που φέρει ο ρόλος που επιθυμούν να αναλάβουν.

Από την πλευρά τους, οι καθοδηγούμενοι, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές όπως αναφέρεται στον Hudson (2016), επιδιώκουν να συνεργαστούν με καθοδηγητές που έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ανάμεσα σε αυτά είναι ο επαγγελματισμός, η επιδίωξη μιας ουσιαστικής σχέσης μαζί τους, που να στηρίζεται στην εμπιστοσύνη, στην αλληλεγγύη, στην υποστήριξη και στην ενίσχυση τους, ώστε να καταφέρουν να καταστούν μελλοντικά ικανοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους.

Οι Ambrosetti και Dekkers (2010) στηριζόμενοι σε άλλους ερευνητές, επιχειρούν να συνοψίσουν και να κατηγοριοποιήσουν τα χαρακτηριστικά του καθοδηγούμενου. Ανάμεσα σε αυτά, αναφέρουν την προσωπική του ενασχόληση και την εκπλήρωση των καθηκόντων και των εργασιών, που πιθανόν να του αναθέτει ο καθοδηγητής του όπως και τον προσδιορισμό και τον καθορισμό των δικών του στόχων σχετικά με τη καθοδήγηση που θα λάβει. Ο καθοδηγούμενος οφείλει να παρατηρεί, να προσαρμόζει και ενδεχομένως να υιοθετεί στάσεις, τεχνικές και στρατηγικές, που πιθανόν να μαθαίνει από τον καθοδηγητή του, να εφαρμόζει όσα μαθαίνει και να συνεργάζεται όχι μόνον με τον καθοδηγητή του αλλά και με τους συναδέλφους του ή όσους βρίσκονται γύρω του. Ο καθοδηγούμενος είναι απαραίτητο να έχει τη διάθεση να συνομιλήσει και να επικοινωνήσει τους προβληματισμούς του με τον καθοδηγητή του, με σκοπό τη διαχείριση και την αντιμετώπιση τους. Ωστόσο, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβει την ευθύνη, που του αναλογεί, σε περίπτωση που κάτι δεν εξελιχθεί όπως το προγραμματίσει. Η ικανότητα συνειδητοποίησης και ανάληψης ευθυνών βρίσκεται σε συνάρτηση με την ανάληψη πρωτοβουλιών οργάνωσης και υλοποίησης προγραμμάτων, καθώς και με τον προσδιορισμό των στόχων, που ο ίδιος έχει θέσει για τον εαυτό του και για την υπηρεσία στην οποία εργάζεται.

Σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή έκβαση της καθοδήγησης είναι ο καθοδηγούμενος να λάβει την απαιτούμενη υποστήριξη και στήριξη, ώστε να οδηγηθεί

σταδιακά στην επαγγελματική του ανεξαρτητοποίηση. Οι παράγοντες αυτοί, σύμφωνα με τον Murray (2001: 15-16), είναι:

- ❖ η επιθυμία και η προθυμία να αναλάβει την ευθύνη για τη δική του ανάπτυξη και εξέλιξη,
- ❖ η αποδοχή της ανατροφοδότησης και της συγκεκριμένης μορφής καθοδήγησης,
- ❖ η αναζήτηση προκλήσεων και ανάληψη νέων ευθυνών και
- ❖ η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

#### **1.4.2 Καθοδηγητές**

Ως καθοδηγητής νοείται αυτός που είναι σε θέση να καθοδηγήσει και να συμβουλευτεί κάποιον λιγότερο έμπειρο από αυτόν. Ανάλογα με το είδος της καθοδήγησης, ο καθοδηγητής μπορεί να λειτουργήσει γενικά ως πρότυπο για τον καθοδηγούμενο, ως επαγγελματικό πρότυπο, τέτοιο που να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο να εξοικειωθεί με την επαγγελματική φύση του επαγγέλματος του ή ως σπόνσορας, δηλαδή, ένας διαμεσολαβητής, που θα βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση και ένταξη του καθοδηγούμενου στις όμορες επαγγελματικές ομάδες. Ο ρόλος του καθοδηγητή σε κάθε περίπτωση, θα είναι προστατευτικός και υποστηρικτικός. Άλλοτε, μπορεί να λειτουργήσει ως υποστηρικτής και ενθαρρυντής, που θα συμβάλλει στη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας με τον καθοδηγούμενο του και θα τον ενισχύει να θέτει ο ίδιος στόχους. Τέλος, μπορεί να λειτουργήσει ως εκπαιδευτής με κύρια χαρακτηριστικά την ικανότητα να ακούει, να προετοιμάζει και να εκπαιδεύει τον καθοδηγούμενο με σκοπό να γίνει ένας μελλοντικός επαγγελματίας (Hobson και Sharp, 2005, Anderson και Shannon, 1995: 30-31, Millwater και Yarrow, 1997, Ramani κ.ά., 2006, Noe, 1988).

Οι Hamilton και Hamilton (1992), όπως αναφέρεται στους Keller και Pryce (2012), υπογραμμίζουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους στόχους του καθοδηγητή και πώς αυτοί επηρεάζουν τη σχέση που αναπτύσσει με τον καθοδηγούμενο του. Ανάλογα, λοιπόν, με τους στόχους που θέτουν οι μέντορες, αυτοί μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερα επίπεδα. Έτσι λοιπόν, στο επίπεδο 1 εντάσσονται οι καθοδηγητές που στοχεύουν, κυρίως, στην ανάπτυξη σημαντικών και ουσιαστικών σχέσεων, στο επίπεδο 2, όσοι δημιουργούν ευκαιρίες συμμετοχής για τους καθοδηγούμενους, στο επίπεδο 3, όσοι στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη τους και τέλος, στο επίπεδο 4 εντάσσονται οι καθοδηγητές που στηρίζουν και ενισχύουν τις ικανότητες των νέων εκπαιδευτικών.

Οι καθοδηγητές που θέτουν υψηλούς στόχους στοχεύουν στη δημιουργία σταθερών σχέσεων με τον καθοδηγούμενό τους. Οι σχέσεις αυτές στηρίζονται στην αμοιβαιότητα, τη σύμπραξη, την υποστήριξη και την ενίσχυση των καθοδηγούμενων. Από την άλλη μεριά, οι καθοδηγητές που θέτουν πιο χαμηλούς στόχους στοχεύουν στη διδαχή δεξιοτήτων και στρατηγικών. Ταυτόχρονα, παροτρύνουν και εμπνέουν θετικά τους καθοδηγούμενους τους, στην αναζήτηση νέων τεχνικών για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη απόδοση τους στον εργασιακό χώρο.

Σε έρευνα του Ward (2013) που συμμετείχαν διευθυντές που έλαβαν καθοδήγηση, επισημαίνονται ως θετικά στοιχεία για την επιτυχή καθοδήγηση, η ικανότητα του καθοδηγητή να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης με τον καθοδηγούμενο, οι ευκαιρίες που μπορεί να παράσχει στον καθοδηγούμενο όπως και η παροχή δυνατότητας να οργανώσουν οι καθοδηγούμενοι ένα δικό τους σχέδιο, που με τη βοήθεια των καθοδηγητών τους, να μπορέσουν να το θέσουν σε λειτουργία. Η βοήθεια, που θα τους παράσχουν, θα είναι αποτέλεσμα μιας αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας μεταξύ τους, η οποία θα στηρίζεται σε συζητήσεις, στην ανταλλαγή απόψεων, στην εκμάθηση πιθανών νέων τεχνικών κ.ά.. Τέλος, η υποστήριξη και η σύμπνοια που θα προσφέρουν στους καθοδηγούμενους κρίνεται ως θετικό στοιχείο για τον καθοδηγητή.

Από την άλλη μεριά, οι Bloom, Castagna και Warren (2003) αναφέρουν ότι οι καθοδηγητές που υιοθετούν στρατηγικές που ταιριάζουν περισσότερο στην άτυπη καθοδήγηση μπορεί να μην έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ως κύρια αιτία αναφέρουν το γεγονός ότι ο ρόλος τους ως καθοδηγητής-σύμβουλος συνδυάζεται μαζί με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος τους. Επομένως, η καθοδήγηση, σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να μην είναι επιτυχής, επειδή οι καθοδηγητές δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των ρόλων τους.

Επομένως, ένας ικανός και αποτελεσματικός μέντορας σύμφωνα με τον Murray (2001: 14-15) θα πρέπει να εκπληρώνει τις παρακάτω λειτουργίες:

- ❖ να είναι πηγή πληροφοριών για την επίτευξη των στόχων που έχει η θέση ο οργανισμός,
- ❖ να εστιάζει στη φιλοσοφία του οργανισμού και στην ανάπτυξη του ανθρωπίνου δυναμικού,

- ❖ να διδάσκει συγκεκριμένες ικανότητες, αποτελεσματικές συμπεριφορές και να δείχνει πώς πρέπει να λειτουργεί ένας οργανισμός,
- ❖ να παρατηρεί και να παρέχει ανατροφοδότηση,
- ❖ να αφιερώνει χρόνο στην αντιμετώπιση και διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων,
- ❖ να διατηρεί τα όρια ανάμεσα στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ αυτού και του καθοδηγούμενου,
- ❖ να συναντά τον καθοδηγούμενο για τον σχεδιασμό και την παροχή ανατροφοδότησης και
- ❖ να βοηθά τον καθοδηγούμενο να ορίζει τους δικούς του στόχους.

#### **1.4.2.1 Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα**

Οι Terrion και Leonard (2007), Hobson και Sharp (2005), Bakioglu, Hacifazlioglu και Ozcan (2010) και Kram (1984), όπως αναφέρεται στον Hudson (2006), σημειώνουν τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει αυτός που θα αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή, για να είναι αποτελεσματικός στα πλαίσια της συμβουλευτικής καθοδήγησης. Οι παρακάτω κατηγοριοποιήσεις των χαρακτηριστικών τους, στοχεύουν στην επίτευξη στόχων και την κάλυψη αναγκών, που σχετίζονται με τους ψυχοκοινωνικούς στόχους (psychosocial functions) και αυτούς, της επαγγελματικής εξέλιξης (career functions). Η πρώτη αφορά την ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης, την υποστήριξη και ενίσχυση των ικανοτήτων του καθοδηγούμενου, ενώ η δεύτερη στοχεύει στην επαγγελματική εξέλιξη του καθοδηγούμενου, παρέχοντας του εκείνα τα εφόδια που χρειάζεται, ώστε να ανέλθει επαγγελματικά και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της υπηρεσίας του. Ένας ικανός και αποτελεσματικός καθοδηγητής, λοιπόν, πρέπει διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

##### **❖ Ικανότητα και προθυμία να αφιερώσει χρόνο στην καθοδήγηση**

Η ικανότητα και προθυμία να αξιοποιήσει στο έπακρον τον διαθέσιμο χρόνο που διαθέτει ο καθοδηγητής, θεωρείται βασική λειτουργία για την επιτυχή έκβαση της καθοδήγησης. Ο σωστός καταμερισμός του χρόνου, που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, τον καθορισμό των στόχων και τις συναντήσεις με τον καθοδηγούμενο, κρίνεται ως σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του καθοδηγητή. Η αξιοποίηση του προσφερόμενου χρόνου για την καθοδήγηση που θα λάβει ο καθοδηγούμενος αξιολογείται θετικά από αυτόν. Εξίσου σημαντικός, θεωρείται και ο λόγος που αποφασίζει κάποιος να αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή. Η

κινητήριος δύναμη και οι ιδιαίτεροι λόγοι που τον ωθούν να συμβουλευτεί κάποιον μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα για τον καθοδηγούμενο, δεδομένου ότι οφέλη από την καθοδήγηση έχουν όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτήν (Allen, 2003, όπως αναφέρεται από τους Terrion και Leonard, 2007).

#### ❖ Εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία

Η ετοιμότητα, οι γνώσεις και οι εμπειρίες των καθοδηγητών θεωρούνται πολύ σημαντικοί παράγοντες επιτυχούς καθοδήγησης. Οι καθοδηγητικές ικανότητες τους και η καλλιέργεια ενός ασφαλούς κλίματος θα επιτρέψουν στον καθοδηγούμενο να δεχθεί και να εμπιστευτεί πιο εύκολα τις συμβουλές και τις συστάσεις που θα του υποδείξουν. Άλλωστε, για να επιτευχθούν οι στόχοι, που θα συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη του καθοδηγούμενου, θα πρέπει ο καθοδηγητής να έχει επαγγελματική και διδακτική εμπειρία. Εξίσου σημαντικό θεωρούνται οι κοινές εμπειρίες. Η αντιστοίχιση καθοδηγητή και καθοδηγούμενου είναι καίρια. Το γεγονός ότι ο καθοδηγητής μπορεί να προέρχεται από τον ίδιο επαγγελματικό κλάδο με τον καθοδηγούμενο, μπορεί να λειτουργήσει θετικά και ενθαρρυντικά για τον αυτόν, ενισχύοντας την ικανοποίηση που θα νιώσει συγκριτικά με την καθοδήγηση που θα λάβει από κάποιον που δεν ανήκει στον ίδιο επαγγελματικό κύκλο (Mc Lean, 2004).

#### ❖ Επικοινωνιακές δεξιότητες

Ως επικοινωνιακές δεξιότητες αναγνωρίζονται ανάμεσα στα άλλα η ικανότητα του καθοδηγητή να είναι καλός ακροατής. Πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές στον συνομιλητή του, να μπορεί να συνομιλεί και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του, ούτως ώστε το άθροισμα των πληροφοριών αυτών, να μπορούν να του παρέχουν την κατάλληλη και επαρκή ανατροφοδότηση (Allen και Poteet, 1999, Mc Lean, 2004, Rose, 2005).

#### ❖ Υποστήριξη

Σημαντικό στοιχείο της καθοδηγητικής σχέσης είναι η υποστήριξη, η αποδοχή και η ενίσχυση που προσφέρεται από τον καθοδηγητή προς τον καθοδηγούμενο. Τα οφέλη της αναγνωρίζονται και επισημαίνονται από αρκετούς ερευνητές και μπορούν να οδηγήσουν σταδιακά στην αυτονόμηση και ανεξαρτητοποίηση του καθοδηγούμενου. Σε αυτή την κατάσταση θα βρεθεί, μόλις αισθανθεί έτοιμος να αναλάβει πρωτοβουλίες σε θέματα που τον ενδιαφέρουν (Schmidt κ.ά., 2004, Ferrari, 2004, Pitney και Ehlers, 2004).



#### ❖ **Αξιοπιστία- Ενσυναίσθηση**

Για να είναι εποικοδομητική η καθοδηγητική σχέση θα πρέπει να στηρίζεται στην εμπιστοσύνη. Για να μπορέσει ο καθοδηγούμενος να εμπιστευτεί τον καθοδηγητή του, να συνομιλήσει και να ανταλλάξει πληροφορίες και ανησυχίες μαζί του θα πρέπει να τον θεωρεί αξιόπιστο (Johnson-Bailey και Cervero, 2004). Για να επιτευχθεί αυτό, ο καθοδηγούμενος θα πρέπει να αισθανθεί ότι ο καθοδηγητής του μπορεί να τον κατανοήσει και να μοιραστεί σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες μαζί του.

#### ❖ **Συνταίριασμα καθοδηγητή και καθοδηγούμενου**

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσωπικοτήτων τους μπορούν να συντελέσουν επικουρικά στην ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας. Οι κοινές αντιλήψεις, οι αξίες και οι στόχοι που θέτει ο καθένας για τον εαυτό του και η δυνατότητα να τα μοιραστεί με το περιβάλλον του, μπορεί να λειτουργήσει θετικά στη διαδικασία της καθοδήγησης.

#### ❖ **Ευελιξία- Ενθουσιασμός**

Η ικανότητα του καθοδηγητή να προσαρμόζεται και να προσανατολίζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθοδηγούμενου κρίνεται πολύ σημαντική δεξιότητα για αυτόν. Η πίστη και η εκδήλωση ενδιαφέροντος στις ικανότητες που διαθέτει ο καθοδηγούμενος, μπορεί να συμβάλλει θετικά στην εξέλιξη της καθοδήγησης. Η εμπιστοσύνη που θα νιώσει ο καθοδηγούμενος για τις ιδέες του και τις προσπάθειες του να βελτιωθεί θα λειτουργήσει θετικά για αυτόν (Ehrich, Hansford και Tennent, 2004).

### **1.5. Η εκπαίδευση του Μέντορα για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου του**

Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των μελλοντικών μεντόρων, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά και να έχει θετικά αποτελέσματα για τον καθοδηγούμενο (Barnett, 1995, Vonk, 1995, Hobson κ.ά., 2009). Η σωστή προετοιμασία των καθοδηγητών μπορεί να συμβάλλει στη διαχείριση και αντιμετώπιση των προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν στη διάρκεια της καθοδήγησης. Η ετοιμότητα των καθοδηγητών μπορεί να συντελέσει θετικά στην εξομάλυνση των εντάσεων, καθώς θα έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα και θα έχουν εκτεθεί σε παρόμοιες καταστάσεις, μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

Ο Kajs (2002) λειτουργώντας ενισχυτικά στην παραπάνω πρόταση, τονίζει ότι οι καθοδηγητές υποχρεούνται να συμμετάσχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, προτείνει ότι η συμμετοχή τους σε αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να

καλύπτουν θεματικές όπως τα στάδια ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Σημαντικό κρίνεται, τα προγράμματα αυτά, να παρέχουν γνώσεις σχετικά με την αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, να ενισχύουν και να καλλιεργούν τις επικοινωνιακές ικανότητες και εν τέλει, τις διαπροσωπικές δεξιότητες τους, οι οποίες θα λειτουργήσουν επικουρικά στη διαμορφωτική αξιολόγηση και καθοδήγηση που θα παράσχουν. Τέλος, μέσα από τα σεμινάρια, οι μελλοντικοί καθοδηγητές θα αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, τέτοιες, που θα βοηθήσουν τους καθοδηγούμενους τους να πετύχουν με τη σειρά τους.

Ωστόσο, ο Langdon (2011) θέτει υπό αμφισβήτηση τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην αναβάθμιση της επαγγελματικής πορείας των καθοδηγούμενων. Πιθανή αιτία, σύμφωνα με αυτόν, είναι η περιορισμένη πρόσβαση των καθοδηγητών στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, η οποία μπορεί να σχετίζεται και με την ελλιπή προετοιμασία και τις περιορισμένες γνώσεις τους να αναλάβουν την καθοδήγηση νέων εκπαιδευτικών.

### **1.5.1 Επιμόρφωση Υποψηφίων Μεντόρων**

Η εκπαιδευτική, η διδακτική εμπειρία και η επάρκεια του ατόμου που θα λειτουργήσει ως καθοδηγητής δε συνηγορεί πάντοτε υπέρ της αποτελεσματικότητας του (Valenčič και Vogrinc, 2007). Γι' αυτόν τον λόγο, για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του καθοδηγητή, προτείνεται οι υποψήφιοι καθοδηγητές να παρακολουθήσουν ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης, προτού αναλάβουν να καθοδηγήσουν νέους εκπαιδευτικούς (Barnett, 1995, Vonk, 1995, Hobson κ.ά., 2009).

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια θα βοηθήσουν και θα προετοιμάσουν τους μελλοντικούς καθοδηγητές κατάλληλα, ώστε να μπορέσουν να προσφέρουν συναισθηματική και επαγγελματική υποστήριξη στους καθοδηγούμενους. Κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευόμενοι θα μάθουν τεχνικές και στρατηγικές κατάλληλες, ώστε να ανταπεξέλθουν αργότερα στον ρόλο του καθοδηγητή. Τα προγράμματα αυτά στόχο έχουν να βοηθήσουν τους επιμορφούμενους να αντιληφθούν ότι ο ρόλος τους ως καθοδηγητές δεν είναι να συμπεριφέρονται ως δάσκαλοι και να διδάσκουν υπό τη στενή έννοια του όρου τους νέους εκπαιδευτικούς, αλλά η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής, που θα επιτευχθεί με την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με τους συνεπιμορφούμενους τους (Hennissen κ.ά., 2011, Bullough, 2005, Young και Cates, 2010, Orland, 2001).

Οι Stanulis και Floden (2009) επισημαίνουν ότι για να είναι αποτελεσματική η καθοδήγηση πολύ σημαντικός παράγοντας κρίνεται η καταλληλότητα του καθοδηγητή. Γι' αυτόν τον λόγο, θεωρούν ότι ο καθοδηγητής θα ήταν χρήσιμο να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα προτού αναλάβει την προετοιμασία ενός νέου εκπαιδευτικού. Ενισχύουν αυτή τους τη θέση υποστηρίζοντας ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος οι καθοδηγητές να μη γνωρίζουν τις υποχρεώσεις του ρόλου τους, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να συμβουλέψουν και να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τον καθοδηγούμενο. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση που η σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους είναι μια σχέση άτυπης καθοδήγησης, τότε υπάρχει ο κίνδυνος ο καθοδηγητής να λειτουργεί περισσότερο ως ένας έμπιστος φίλος για τον καθοδηγούμενο, δίχως να εστιάζει στον εντοπισμό, στην ενίσχυση και στη βελτίωση των αδυναμιών του, παρέχοντας του πολύ συγκεκριμένες οδηγίες και συμβουλές που να εξυπηρετούν τις ανάγκες του.

Επομένως, η συμμετοχή όσων ενδιαφέρονται να εξελιχθούν και να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα σε επιμορφωτικά προγράμματα, σύμφωνα με τους Orland-Barak (2005), είναι καθοριστική, διότι με αυτόν τον τρόπο θα έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν μια σειρά τεχνικών και στρατηγικών επιτυχημένης καθοδήγησης, να εξασκηθούν σε πραγματικές καταστάσεις και τέλος, να αντιληφθούν τη σημαντικότητα της ανατροφοδότησης.

## **1.6. Τα αποτελέσματα της μεντορικής σχέσης**

### **1.6.1 Τα οφέλη της επιτυχούς καθοδήγησης**

Οι Gilbreath, Rose και Dietrich (2008), Fagenson (1989) και Scandura (1992), επισημαίνουν τα οφέλη που μπορεί να έχει η καθοδήγηση στα μέλη των οργανισμών. Η επιτυχής καθοδήγηση μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των καθοδηγούμενων, στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους, τόσο ατομικά όσο και στα πλαίσια του οργανισμού που εργάζονται, σε αντίθεση με όσους δεν έχουν λάβει καθοδήγηση ή η καθοδήγηση που έχουν λάβει δεν κρίθηκε επιτυχής.

Σύμφωνα με τους Fountain και Newcomer (2016) και τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η καθοδήγηση έχει μια σειρά από οφέλη, όπως την αύξηση της αποτελεσματικότητας και την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο του καθοδηγητή όσο και του καθοδηγούμενου. Από την άλλη πλευρά, ενισχύει τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των συμμετεχόντων, ενισχύει την αύξηση της αποτελεσματικότητας και σταθεροποίησης του οργανισμού, την ανάπτυξη και την

προσέλκυση νέων ατόμων στους οργανισμούς και τέλος κοινωνικοποιεί τους συμμετέχοντες ενισχύοντας την επικοινωνία με τον ακαδημαϊκό χώρο.

Οι Daresh (2004), Ehrich, Hansford και Tennet (2004), Schechter και Firuz (2015), Clutterbuck (1992) όπως αναφέρεται στον Bush (1995) και Oplatka και Lapidot (2018), επισημαίνουν τα οφέλη που έχουν τα προγράμματα καθοδήγησης για τους καθοδηγούμενους. Ανάμεσα σε αυτά, υπογραμμίζουν την υποστήριξη, την ανατροφοδότηση, τη σύμπνοια, την ενθάρρυνση, τη φιλία, την αίσθηση ότι ανήκεις σε μία ομάδα, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, τη δυνατότητα εκμάθησης και εξάσκησης σε νέες πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης καταστάσεων, υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση του καθοδηγητή όπως και τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις και θέσεις σχετικά με ζητήματα που τους απασχολούν. Εκτός λοιπόν, από τις ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, η καθοδήγηση μπορεί να συνεισφέρει και στην προσωπική εξέλιξη του καθοδηγούμενου, μέσα από την ανάπτυξη στενών και ουσιαστικών σχέσεων με τον καθοδηγητή του, του οποίου ο ρόλος είναι η στήριξη και υποστήριξη του καθοδηγούμενου του.

Παρόλα αυτά, σε άλλο σημείο, επισημαίνονται και τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από μια κακή σχέση καθοδήγησης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή καθοδήγηση είναι η προθυμία και η πραγματική ενασχόληση με τις διαδικασίες της καθοδήγησης. Θα πρέπει τόσο ο καθοδηγητής όσο και ο καθοδηγούμενος να λάβουν σοβαρά τον ρόλο τους και τις υποχρεώσεις που φέρει η εμπλοκή τους και η συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα. Η εποικοδομητική επικοινωνία όπως και η υποστηρικτική διάθεση και των δυο μπορούν να αποφέρουν σημαντικά οφέλη και στους δυο. Αντίθετα, η απροθυμία και η αποστασιοποίηση μπορούν να έχουν τα αντίθετα αποτελέσματα, προκαλώντας την αποξένωση και την μείωση της αποδοτικότητας τους.

Οι Hobson και Sharp (2005) και Hudson (2013) υπογραμμίζουν τα οφέλη της καθοδήγησης για τους μελλοντικούς διευθυντές. Ανάμεσα σε αυτά, επισημαίνονται η ψυχολογική και κοινωνική ευημερία των καθοδηγούμενων. Η σύναψη ουσιαστικών σχέσεων με τον καθοδηγητή τους μπορεί να συμβάλει στην αύξηση αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, στην ενσωμάτωση και γενικότερα στην κοινωνικοποίηση τους, και τέλος, στη μείωση του άγχους διεκπεραίωσης των

διοικητικών θεμάτων. Από την άλλη μεριά, η καθοδήγηση συντελεί και στην απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων. Σε αυτού του είδους τις ικανότητες συμπεριλαμβάνονται συγκεκριμένες τεχνικές διαχείρισης και αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων. Τα άτομα που έλαβαν καθοδήγηση ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν την ωφελιμιστική διάσταση αυτής της διαδικασίας, τόσο για τους καθοδηγητές όσο και για τους καθοδηγούμενους. Σχετικά με τους καθοδηγούμενους, τα οφέλη της καθοδηγητικής σχέσης εντοπίζονται κυρίως στη δημιουργία μιας πιο ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στον καθοδηγητή και τον καθοδηγούμενο. Οι συμμετέχοντες εστιάζουν στα χαρακτηριστικά μιας πιο άτυπης και φιλικής σχέσης, στην παροχή πρακτικών συμβουλών, στην υποστήριξη και ενίσχυση επίλυσης προβλημάτων, στην ανταλλαγή απόψεων και στην παροχή ευκαιριών. Σχετικά με τους καθοδηγητές, τα οφέλη, που εντοπίζουν, εστιάζουν περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη τους. Ως περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη νοείται η βελτίωση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων τους, η βελτίωση των πρακτικών και των τεχνικών που ακολουθούν, όταν καθοδηγούν άλλα άτομα και τέλος, η αποτελεσματικότητα και η επαγγελματική ικανοποίηση τους από την προετοιμασία νέων, ικανών και αποτελεσματικών διευθυντικών στελεχών.

Ο Ward (2013) σε έρευνα που έκανε στηριζόμενος σε τέσσερις διευθυντές, οι οποίοι έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα καθοδήγησης, υπέδειξε ποια είναι τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από την καθοδήγηση που έλαβαν. Ανάμεσα στα οφέλη, επισημαίνονται η δυνατότητα να μάθουν σχετικά γρήγορα πράγματα που αφορούν τη δουλειά τους, η εξοικείωση τους με τον ρόλο και τις απαιτήσεις που φέρει η θέση τους και που σταδιακά θα τους οδηγήσει να συμπεριφέρονται ως επαγγελματίες. Εξίσου σημαντικό κρίνεται η επικοινωνία που ανέπτυξαν με τους καθοδηγητές τους, η οποία υπήρξε καθοριστική για εκείνους, η ανάπτυξη ηγετικών και διευθυντικών ικανοτήτων, όπως για παράδειγμα είναι ο καθορισμός των στόχων, η διαχείριση και η αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων που μπορεί να προκύψουν κ.ά..

Η καθοδήγηση μπορεί να σχετίζεται με την απόκτηση γνωστικών ή οργανωτικών δεξιοτήτων. Ο μέντορας που στοχεύει περισσότερο στο γνωστικό κομμάτι, επιχειρεί να παράσχει συγκεκριμένες στρατηγικές ηγεσίας, μέσα από την επικοινωνία, τη σύνδεση της θεωρίας και της πρακτικής άσκησης και τέλος μέσω της ανατροφοδότησης. Από την άλλη μεριά, ο μέντορας που στοχεύει περισσότερο να παράσχει οργανωτική καθοδήγηση επικεντρώνεται περισσότερο στα θέματα που αφορούν το συγκεκριμένο οργανισμό, δηλαδή, τη σχολική μονάδα, βοηθώντας τον καθοδηγούμενο να

εγκλιματιστεί και να ανταπεξέλθει, όσον το δυνατόν καλύτερα, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Daresh, 2004, όπως αναφέρεται στους Clayton και Thessin, 2017).

Σύμφωνα με τους Wise και Jacobo (2010), η προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών μπορεί να συμβάλει θετικά στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Η καθοδήγηση, με την έννοια της προετοιμασίας, στόχο έχει την ενίσχυση του καθοδηγούμενου ώστε αυτός να είναι αποτελεσματικός στο χώρο εργασίας του. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων του καθοδηγούμενου, μπορεί να γίνει μέσα από τη συνεργασία με ένα πιο έμπειρο άτομο, που θα αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή. Στόχος της προετοιμασίας είναι ο μελλοντικός διευθυντής, σε συνεργασία με τον καθοδηγητή του, να οργανώσει μια σειρά από πρακτικές διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων, να είναι σε θέση να υποκινεί και να εμπνέει τους συναδέλφους του, να μεταδίδει το όραμά του, αφού πρώτα καταφέρει να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων.

### **1.6.2 Παράγοντες που λειτουργούν αρνητικά στη μεντορική σχέση**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναφορά στα οφέλη της καθοδήγησης για αυτούς που συμμετέχουν σε αυτήν. Ωστόσο, υπάρχουν και παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ομαλή λειτουργία της. Ως αρνητικοί παράγοντες, που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της μεντορικής σχέσης, μπορούν να θεωρηθούν η κακή επικοινωνία των συμμετεχόντων. Η ανεπαρκής επικοινωνία μπορεί να αφορά τον καθορισμό των ρόλων και των συμπεριφορών, που τους συνοδεύουν, ενώ η δυσκολία επικοινωνίας και συνεργασίας μπορεί να δυσχεράνει το έργο των καθοδηγητών. Για αυτόν τον λόγο, χρήσιμο είναι, από το αρχικό στάδιο της καθοδήγησης, να ξεκαθαριστούν οι ρόλοι, οι υποχρεώσεις και οι στόχοι των συμμετεχόντων (Stanulis κ.ά. 2002, Barrera κ.ά, 2010: 71).

Παράγοντας που δρα αρνητικά στην καθοδήγηση θεωρείται και η έλλειψη χρόνου. Ο περιορισμένος χρόνος, που αφιερώνεται και από τους δυο, αναγνωρίζεται ως αρνητικό σημείο στην ανάπτυξη μιας πιο ουσιαστικής και αποτελεσματικής σχέσης, με αποτέλεσμα να συνεισφέρει αρνητικά στην εξέλιξη του καθοδηγούμενου.

Εξίσου σημαντικό κρίνεται η επικοινωνία των μελών της. Η σύναψη κακής επικοινωνίας μπορεί να οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθοδηγητή και του καθοδηγούμενου όπως και στην έλλειψη εμπιστοσύνης και υποστήριξης από τον

έναν προς τον άλλον. Η κακή επικοινωνία και επομένως, η κακή συνεργασία μπορεί να οδηγήσει στον κακό και ελλιπή προγραμματισμό και καθορισμό των επιμέρων στόχων. Η αδυναμία αυτή μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός, ότι κατά τον προγραμματισμό και τον προσδιορισμό των στόχων, δε λήφθηκαν υπόψιν οι ανάγκες των συμμετεχόντων και κυρίως αυτές των καθοδηγούμενων. Ο παραγκωνισμός των αναγκών του καθοδηγούμενου μπορεί να οφείλεται και στην ελλιπή κατάρτιση και κακή προετοιμασία του καθοδηγητή να εντοπίσει και να κατανοήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του καθοδηγούμενου (Luck, 2003, Iancu-Haddad και Oplatka, 2009, Kilburg και Hancock, 2006, Tang και Choi, 2005).

Οι Reiman και Edlefeldt (1990) επισημαίνουν μια σειρά από αρκετούς παράγοντες που άλλοτε μπορούν να επηρεάσουν θετικά και άλλοτε αρνητικά την ανάπτυξη και εξέλιξη μιας αποτελεσματικής καθοδηγητικής σχέσης. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να αφορούν:

- ❖ την προθυμία του καθοδηγητή να λάβει υπόψιν τις ανάγκες του καθοδηγούμενου και να λειτουργήσει ενισχυτικά προς αυτούς,
- ❖ την αναγνώριση των ωφελειών τόσο για τον καθοδηγητή όσο και για τον καθοδηγούμενο,
- ❖ την ικανότητα του καθοδηγητή να καθοδηγεί και να συμβουλεύει ορθά τον καθοδηγούμενο αλλά και να αναλαμβάνει το μερίδιο ευθύνης που του αναλογεί σε περίπτωση, που οι οδηγίες, που έδωσε, δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα,
- ❖ τον τρόπο καθοδήγησης και τη χρήση τεχνικών, που να είναι ανάλογες με τις δυνατότητες και τις ικανότητες του καθοδηγούμενου, ενώ προτείνεται ο καθορισμός των στόχων να στηρίζεται στην αλληλεπιδραστική επικοινωνία μεταξύ τους και τέλος,
- ❖ την ικανότητα του καθοδηγητή να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του ρόλου του δίχως να φορτίζεται συναισθηματικά.

### **Συμπεράσματα**

Σύμφωνα με τους Gimbel και Kefer (2018) η καθοδήγηση στοχεύει στην επαγγελματική, ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου. Η ανάπτυξη αυτή απαιτεί χρόνο και συνεχή προσπάθεια. Αυτός που έχει αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή προσπαθεί να υποστηρίξει και να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο,

μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και όχι να τον αξιολογήσει αρνητικά, για λάθη ή λάθος υιοθέτηση στρατηγικών διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων.

Σε γενικές γραμμές, ο μέντορας αντιμετωπίζεται ως το πρόσωπο που καλείται να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τις κατακτηθείσες γνώσεις και εμπειρίες τους με τις νέες γνώσεις και τεχνικές, προσφέροντας σε αυτούς μια καινούρια προοπτική να εξελιχθούν στον επαγγελματικό τους χώρο (Δεληγιάννη και Ματθαιουδάκη, 2008).

Οι Russell και Russell (2011) υποστηρίζουν ότι η σχέση, που αναπτύσσεται μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου στα πλαίσια της συμβουλευτικής καθοδήγησης, βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, η οποία λειτουργεί υπέρ της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης και για τους δύο. Χρήσιμο θα ήταν να υπογραμμιστεί ότι η επίδραση, που ασκεί η καθοδήγηση, δεν εξαρτάται μόνο από την κατάλληλη κατάρτιση και τον διαθέσιμο χρόνο των συμμετεχόντων της, αλλά και από τις προσδοκίες που έχουν ο ένας από τον άλλο.

Επομένως, η επαρκής προετοιμασία του μελλοντικού διευθυντή μπορεί να συμβάλλει θετικά στη διεκδίκηση και ανάληψη ανώτερων διοικητικών θέσεων στο σχολείο. Η εμπιστοσύνη και η ετοιμότητα του μελλοντικού διευθυντή μπορεί να οδηγήσει στην αναβάθμιση του σχολείου. Έχοντας εμπιστοσύνη στις γνώσεις και στις ικανότητες του, ο μελλοντικός διευθυντής θα μπορέσει να εστιάσει και να πετύχει την καλύτερη διαχείριση και αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, που προκύπτουν στη σχολική μονάδα. Με αυτόν τον τρόπο και σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, θα μπορέσει να θέσει τις προϋποθέσεις για την αναβάθμιση και την επίτευξη των γενικών και ειδικών στόχων της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η διαδικασία της καθοδήγησης αλλά και η προσπάθεια επίτευξης των στόχων της δεν είναι πάντοτε μια εύκολη υπόθεση. Οι συνθήκες, κάτω από τις οποίες συντελείται, μπορούν να είναι καθοριστικές για την εξελικτική της πορεία αλλά και για τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει στην προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών, να αναλάβουν τη θέση του διευθυντή όπως και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους.

Αυτός που θα αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή, οι στόχοι που έχει θέσει, οι ικανότητες και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει κρίνονται σημαντικές για την επιτυχή έκβαση της καθοδήγησης. Η ποιότητα της σχέσης του καθοδηγητή και του



καθοδηγούμενου μπορεί να συντελέσει στην επαγγελματική εξέλιξη του καθοδηγούμενου. Η σωστή προετοιμασία του καθοδηγούμενου, η εκμάθηση τεχνικών και στρατηγικών για τη διαχείριση καταστάσεων, η υποστήριξη και η ενθάρρυνση του να αναλάβει νέες ευθύνες και πρωτοβουλίες αξιολογούνται θετικά από τους καθοδηγούμενους.

Η καθοδήγηση, λοιπόν, στόχο έχει να συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του καθοδηγούμενου, ενώ ταυτόχρονα να του παράσχει και ψυχολογική υποστήριξη (career και psychosocial functions). Ο στόχος αυτός παραμένει ίδιος, άσχετα με το ποια μορφή μπορεί να έχει η καθοδήγηση (τυπική ή άτυπη). Οφέλη δεν έχει όμως μόνο ο καθοδηγούμενος, αλλά και αυτός που θα αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή. Η σχέση που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στα δυο πρόσωπα, μπορεί να συμβάλλει στη εξέλιξη και των δύο. Η επικοινωνία, η ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη και η σύμπνοια μπορούν να οδηγήσουν στην βελτίωση και αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης τους, κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει, από τη μια, σε καλύτερες επιδόσεις και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας τόσο των ίδιων όσο και του οργανισμού ή της υπηρεσίας, στην οποία εργάζονται, και από την άλλη, στη μετάδοση αυτού του πνεύματος συνεργασίας και αλληλεγγύης στο σύνολο των υπηρετούντων σε έναν οργανισμό. Άλλωστε ένας από τους καλύτερους τρόπους να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί ένα άτομο, είναι μέσα από τη συνεργασία (Angelides και Mylordou, 2011).

Αντίθετα, στην περίπτωση που οι συνθήκες κατά τις οποίες πραγματοποιείται η καθοδήγηση δεν είναι οι κατάλληλες και οι επιθυμητές, τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος τα αποτελέσματα της να μην είναι τα αναμενόμενα. Αποτέλεσμα της κακής και ανεπιτυχούς καθοδήγησης είναι οι καθοδηγούμενοι να επιδείξουν τις αντίθετες συμπεριφορές και σταδιακά να οδηγηθούν στη μείωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας τους.

Για να ευδοκιμήσει, λοιπόν, η καθοδήγηση, αναγκαία κρίνεται η κατάλληλη προετοιμασία όχι μόνον των μελλοντικών διευθυντών, αλλά και των ατόμων που θα αναλάβουν να τους καθοδηγήσουν. Η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα θα τους βοηθήσει και θα τους κατευθύνει, ώστε να είναι αποτελεσματικοί ως προς τον τρόπο καθοδήγησης τους. Ο λόγος τους, οι συμβουλές τους, οι τεχνικές και οι στρατηγικές που θα προτείνουν, είναι σημαντικοί παράγοντες όχι μόνον για τη

διαδικασία της καθοδήγησης αλλά και για τη σωστή προετοιμασία των καθοδηγούμενων τους, ώστε στο τέλος της καθοδήγησης να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των ρόλων τους.

Η αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης μπορεί να συσχετιστεί με την κατάλληλη προετοιμασία των καθοδηγητών, τη συνειδητοποίηση των καθοδηγούμενων σχετικά με τον ρόλο και τους στόχους της καθοδήγησης που θα λάβουν ή ακόμα και με τους στόχους που, οι ίδιοι, έχουν θέσει για τους εαυτούς σου και θα επιδιώξουν να επιτύχουν με το πέρας της καθοδήγησης και τέλος, με την επιλογή των κατάλληλων τεχνικών και διαδικασιών για τη διεξαγωγή της καθοδήγησης. Η διαδικασία και οι τεχνικές της καθοδήγησης αφορούν τις θεωρίες μάθησης και τα μοντέλα καθοδήγησης. Η επιλογή του μοντέλου καθοδήγησης που θα επιλέξουν οι συμμετέχοντες προοικονομεί και τους στόχους που έχουν θέσει για τους εαυτούς τους.

Ο τρόπος που θα μαθητεύσει ο καθοδηγούμενος σηματοδοτεί και τον τρόπο που θα εργαστεί και θα πορευθεί στην επαγγελματική του πορεία, όταν αυτονομηθεί και αρχίσει να ανεξαρτητοποιείται από τον καθοδηγητή του. Το μοντέλο καθοδήγησης που θα επιλεγεί, μπορεί να διαμορφώσει και το μοντέλο ηγεσίας που θα υιοθετήσει και θα εφαρμόσει ο μελλοντικός διευθυντής. Επομένως, ο χρόνος και οι στόχοι που τίθενται προς επίτευξη, εξυπηρετούνται και επιτυγχάνονται με τη χρήση συγκεκριμένων μοντέλων καθοδήγησης. Εάν ο στόχος κάποιου είναι μόνον η προετοιμασία του με σκοπό να αναλάβει και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του νέου του ρόλου, τότε αναπόφευκτα θα επιδιώξει να μάθει ό,τι μπορεί στο συντομότερο δυνατόν χρόνο. Διαφορετικά, εάν επιθυμεί αφενός, να επεκτείνει τις γνώσεις του και αφετέρου, αναζητά την ψυχολογική υποστήριξη, τότε η καθοδήγηση, που θα λάβει, θα επιδιώξει να είναι μεγαλύτερης διάρκειας.

Τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα του θεσμού του μέντορα για την ενίσχυση των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν και οι Παππά και Ιορδανίδης (2017), ενώ την ίδια στιγμή τη θεωρούν αναγκαία. Τονίζουν ότι τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπιδραστικής σχέσης μπορούν να λειτουργήσουν θετικά και να συμβάλλουν στη βελτίωση, στην ενίσχυση και στην ανάπτυξη μιας πιο επαγγελματικής κουλτούρας στα ελληνικά σχολεία. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που διεξήγαγαν καταλήγουν ότι η ύπαρξη ενός μέντορα, ο ρόλος του με τα χαρακτηριστικά που αυτός φέρει, είναι σημαντικός και μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά, ενισχύοντας

τους να βελτιώσουν την αποδοτικότητα τους, καθιστώντας τους τελικά πιο αποτελεσματικούς. Για αυτόν τον λόγο και διέκειτο θετικά στην θέσπιση, στην οργάνωση και στην υλοποίηση προγραμμάτων, που στόχο θα έχουν να καθοδηγήσουν τους νεότερους εκπαιδευτικούς, μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

## **Κεφάλαιο 2. Ο θεσμός της καθοδήγησης και του μέντορα στην ελληνική νομοθεσία**

### **2.1 Ο νόμος υπ' αριθμόν 1304/1982**

Ο νόμος υπ' αριθμόν 1304/1982 αφορά «την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με το άρθρο 1 παρ. 1 του Ν. 1304/1982, κεφάλαιο Α' « Γενικές Διατάξεις», εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, του οποίου έργο είναι η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 1 παρ. 2 του Ν.1304/1982 περιγράφεται ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού συμβούλου καθώς και οι αρμοδιότητες του. Ο σχολικός σύμβουλος, λοιπόν, οφείλει να συνεργάζεται με τον προϊστάμενο της αντίστοιχης Διεύθυνσης, τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων του κάθε σχολείου, τον σύλλογο γονέων καθώς και με τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης. Σκοπός της συνεργασίας είναι η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η αντιμετώπιση και η διαχείριση των εκπαιδευτικών και των διδακτικών θεμάτων. Για την αποτελεσματικότερη και έγκυρη αντιμετώπιση των προβλημάτων, ο σχολικός σύμβουλος επισκέπτεται τα σχολεία της περιφέρειας του και οργανώνει σεμινάρια με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι συναντήσεις αυτές του επιτρέπουν να καθοδηγήσει τους συμμετέχοντες, να προσφέρει γνώσεις και πρακτικές που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας, επιδιώκοντας και στοχεύοντας στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Επίσης, ο σχολικός σύμβουλος, που έχει αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή, συμμετέχει και στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού, ως προς την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων. Επομένως, ο σχολικός σύμβουλος-καθοδηγητής λειτουργεί συμβουλευτικά αλλά και εποπτικά με όσους συνεργάζεται.

Στην παράγραφο 1 του άρθρου 16 και παρ. 2 του άρθρου 17 του Ν. 1304/1982, Κεφάλαιο Ζ' «Επιλογή Σχολικών Συμβούλων», περιγράφονται τα προσόντα των υποψηφίων σχολικών συμβούλων καθώς και η διαδικασία επιλογής τους σύμφωνα με μια σειρά κριτηρίων. Απαραίτητα κριτήρια θεωρούνται η πολυετής εκπαιδευτική τους εμπειρία, οι γνώσεις τους, που πιστοποιούνται με πτυχίο μεταπτυχιακών σπουδών πανεπιστημιακού φορέα ή έπειτα από την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, η ερευνητική και συγγραφική τους πορεία, πιθανά επιπλέον προσόντα καθώς και η προσωπικότητά τους.

### **2.1.2 Ο νόμος υπ' αριθμόν 3848/2010**

Με τον Ν. 3848/2010 θεσμοθετείται η «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

Το άρθρο 4 αναφέρεται στον διορισμό και στην τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, κεφάλαιο Α' «Κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Προβλέπεται, λοιπόν, η διετής υπηρεσία του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ως δόκιμου, με σκοπό να προετοιμασθεί έως ότου αναλάβει πλήρως τα διδακτικά και παιδαγωγικά του καθήκοντα. Η προετοιμασία του θα ολοκληρωθεί με τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικό πρόγραμμα (παρ. 5).

Συγκεκριμένα οι παρ. 6, 7 και 8 προβλέπουν τον ορισμό εκπαιδευτικού με πολυετή εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, που να συνυπηρετεί με τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, ως μέντορά του. Τα κριτήρια επιλογής των μεντόρων καθώς και τα καθήκοντα τους καθορίζονται ακριβώς από τη σχετική νομοθεσία. Στο τέλος της διετούς εισαγωγικής επιμόρφωσης τους, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται για την καταλληλότητα τους που θα τους οδηγήσει στην οριστική τους μονιμοποίηση.

Στον ισχύοντα νόμο προβλέπονται και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης (άρθρο 12, κεφάλαιο Β' «Επιλογή στελεχών της Εκπαίδευσης»), τα οποία συμφωνούν με τις αντίστοιχες διατάξεις του Ν. 1304/1982. Τα προσόντα του υποψήφιου στελέχους αποδεικνύονται από την πληρότητα του φακέλου που έχει καταθέσει. Σχετικά με την απόδειξη καθοδηγητικής επάρκειας, οι υποψήφιοι οφείλουν να παρακολουθήσουν ειδικά προγράμματα στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Η οργάνωση και υλοποίηση του προγράμματος ορίζεται με

απόφαση των Υπουργών Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και Οικονομικών, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (άρθρο 11, παρ. 9, 10 του Ν. 3848/2010).

### **2.1.3 Η ομιλία της Υπουργού Παιδείας στη Βουλή**

Στα πλαίσια συζήτησης του πολυνομοσχεδίου «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» (Ν. 3848/2010), η Άννα Διαμαντοπούλου μίλησε στη Βουλή στις 5 Μαΐου του 2010.

Η τότε Υπουργός Παιδείας αναφέρθηκε στο «Νέο Σχολείο» που σταδιακά μετατρέπεται σε «ψηφιακό σχολείο», στα προγράμματα σπουδών και στους εκπαιδευτικούς. Μίλησε για την αναβάθμιση του σχολείου, που θα επιτευχθεί με την υλοποίηση των προγραμμάτων σπουδών και τον σωστό προγραμματισμό. Επίσης, αναφέρθηκε στην εκπαίδευση και στην καταλληλότητα των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις του σχολείου καθώς και στην αξιοκρατική πρόσληψη και τοποθέτηση τους στα σχολεία.

Προς το τέλος της ομιλίας της κάνει αναφορά στον «δόκιμο εκπαιδευτικό» καθώς και σε μια μεταβατική περίοδο διετούς υπηρετήσης των εκπαιδευτικών, πριν την οριστική μονιμοποίηση του. Στο ίδιο σημείο αναφέρεται και στην ύπαρξη ενός μέντορα που θα έχει υποστηρικτικό και όχι ελεγκτικό ρόλο στην προετοιμασία εισαγωγής του εκπαιδευτικού στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα. Υπογραμμίζει τη δυσκολία οργάνωσης και υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος, τονίζοντας πως δεν πρόκειται για μια στρατιωτική διαδικασία, αλλά ενδεχομένως για να καταστεί αποτελεσματικό το πρόγραμμα υποστήριξης και ενίσχυσης του «δόκιμου εκπαιδευτικού» από τον μέντορα, ίσως χρειαστεί να δοκιμαστούν 6 με 7 μοντέλα.

## **2.2 Η επιμόρφωση ως προπαρασκευαστικό στάδιο των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών**

### **2.2.1 Νόμος υπ' αριθμόν 1566/1985**

Στο κεφάλαιο Θ' «ΕΠΙ.ΜΟΡΦΩΣΗ-ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ», στις παρ. 1 και 2 του άρθρου 28, περιγράφονται οι σκοποί και οι μορφές της επιμόρφωσης. Πρώτος σκοπός της επιμόρφωσης ορίζεται η ενημέρωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα εκπαιδευτικού και διδακτικού

περιεχομένου με στόχο την προσαρμογή και ενσωμάτωση τους στη σχολική πραγματικότητα. Βέβαια, επιμορφωτικά προγράμματα παρακολουθούν και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, που διαθέτουν πολυετή εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, για να ενημερωθούν για τις εξελίξεις που συμβαίνουν στον εκπαιδευτικό κόσμο και την εκμάθηση νέων πρακτικών και στρατηγικών.

### **2.3 Συσχέτιση καθοδηγητικής και επιμορφωτικής διαδικασίας**

Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2009: 171-174), η επιμόρφωση είναι μια συνεχής εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στην ατομική και επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός στην εργασία του.

Για να μπορέσουμε να συσχετίσουμε την αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης και της επιμόρφωσης θα παρουσιάσουμε αποτελέσματα ερευνών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παραπάνω διαδικασιών όσον αφορά τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και την αναγκαιότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για την κάλυψη αναγκών των μόνιμων εκπαιδευτικών.

Η αναγκαιότητα και η αποτελεσματικότητα της ύπαρξης ενός μέντορα κατά την είσοδο των εκπαιδευτικών στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται αναγκαία για αυτούς. Οι έρευνες των Αρβανιτίδου (2014) και Βακαλόγλου (2018) καταλήγουν ότι η παιδαγωγική και διδακτική υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, καθώς όσοι την έλαβαν επωφελήθηκαν από αυτήν. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων, σχετικά με την αναγκαιότητα υποστήριξης και καθοδήγησης, καταλήγει ότι πρέπει να παρέχεται σε θέματα διοικητικού περιεχομένου. Ακολουθούν θεματικές που αφορούν τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση ενός σχεδίου μαθήματος και διαχείρισης τάξης.

Η Παπαϊωάννου (2009), σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, επισημαίνει ότι η μη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα διοικητικού περιεχομένου, δυσχεραίνει το έργο τους και δε συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Σημαντική κρίνεται η δήλωση των συμμετεχόντων ότι θα επιθυμούσαν τα επιμορφωτικά προγράμματα να ήταν μεγαλύτερης διάρκειας. Ως προς το περιεχόμενο, θεωρούν ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση τους σε θέματα διοικητικού περιεχομένου. Σε άλλο σημείο, επισημαίνεται η αποτελεσματικότητα των

επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει οι διευθυντές σχολικών μονάδων, καθώς τους έχει βοηθήσει στην άσκηση του έργου τους. Σχετικά με το χρόνο, οι διευθυντές επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να είναι περιοδική. Όσον αφορά τους επιμορφωτές, αυτοί επιθυμούν να επιμορφωθούν από άτομα που να έχουν εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή εμπειρία.

Καταλήγοντας, τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να συμβάλλουν στην κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών που να στοχεύουν γενικά στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην ικανοποίηση φιλοδοξιών, στην εξασφάλιση μιας επαγγελματικής ασφάλειας, που να συνοδεύεται και από οικονομικά οφέλη, καθώς και στην απόκτηση επαγγελματικού κύρους (ΟΕΠΕΚ, 2007: 18).

### **Συμπεράσματα**

Ο θεσμός του μέντορα και της καθοδήγησης, αναφέρεται στη σχετική νομοθεσία και επιχειρείται να ενταχθεί από πολύ νωρίς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πρώτες προσπάθειες γνωριμίας και ένταξης των παραπάνω εννοιών, έγιναν με τον νόμο του 1982. Μέχρι και τον τελευταίο νόμο του 2010, παρατηρούμε ότι δεν έχουν αλλάξει αρκετά οι νομοθετικές διατάξεις που αφορούν τον θεσμό του μέντορα και τη διαδικασία της καθοδήγησης.

Τον ρόλο του μέντορα τον αναλαμβάνει είτε ένας έμπειρος εκπαιδευτικός είτε ο σχολικός σύμβουλος. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η πολυετής εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία τους, η κατοχή γνώσεων γενικού και ειδικού περιεχομένου, που συντελούν στην καθοδηγητική τους ετοιμότητα να αναλάβουν την προετοιμασία και ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στη σχολική πραγματικότητα.

Η διαδικασία της παρεχόμενης καθοδήγησης περιλαμβάνει επισκέψεις και συναντήσεις με τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Αυτές, είτε πραγματοποιούνται στο χώρο της σχολικής μονάδας είτε σε εξωσχολικούς χώρους. Ο λόγος της συνάντησης τους είναι η ενημέρωση, η προετοιμασία, η υποστήριξη και η παροχή συμβουλών στους νέους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Σε κάθε περίπτωση, υπογραμμίζεται ότι ο ρόλος του ατόμου που θα αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή-μέντορα δεν είναι να ελέγξει τον καθοδηγούμενο. Παρόλα αυτά, οι μέντορες επιφορτίζονται με έναν αξιολογικό ρόλο. Η αξιολόγηση, που καλούνται να κάνουν, γίνεται στο τέλος της παρεχόμενης καθοδήγησης, ώστε να

διαπιστωθούν το κατά πόσο κατέστη αυτή επιτυχής και αποτελεσματική για τους εκπαιδευτικούς και τους διδακτικούς στόχους που είχαν θέσει.

Εκτός από τον μέντορα και την καθοδήγηση, άλλη μια έννοια που εντάσσεται από πολύ νωρίς και εμπλουτίζεται με την πάροδο του χρόνου, είναι αυτή της επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση συνδέεται άμεσα με την είσοδο και την προετοιμασία των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών. Ο σκοπός, η μορφή, η οργάνωση και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ορίζεται ακριβώς από τη σχετική νομοθεσία. Επισημαίνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της για τον εκπαιδευτικό και ορίζεται ως προϋπόθεση για την οριστικοποίηση της μονιμότητας του νέου εκπαιδευτικού, η επιτυχής ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος. Αυτοί που θα αναλάβουν να επιμορφώσουν τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς οφείλουν να προετοιμάσουν και να εφοδιάσουν κατάλληλα τους νέους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους.

Αρκετές έρευνες διεξήχθησαν για την αναγκαιότητα θέσπισης του μέντορα. Για να ενισχυθεί η παραπάνω πρόταση ερευνητές επιχείρησαν να εξετάσουν κατά πόσο κρίνεται αποτελεσματική η καθοδήγηση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την είσοδο τους στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν στο σχετικό κεφάλαιο καταδεικνύουν ότι η καθοδήγηση που παρέχεται στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη για την ομαλή είσοδο τους και ένταξη τους στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι γνώσεις, οι τεχνικές, οι στρατηγικές και σε μερικές περιπτώσεις και η ψυχολογική υποστήριξη που τους παρέχονται, μπορούν να συμβάλλουν θετικά και ενισχυτικά στην ομαλή είσοδο τους στη σχολική πραγματικότητα, στην ανάληψη και διεκπεραίωση καθηκόντων και επομένως, στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους.

Στα πλαίσια, λοιπόν, μιας κοινωνίας που συνεχώς αλλάζει, δίδεται βαρύνουσα σημασία στην ανάγκη βελτίωσης και αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός γίνεται λόγος για την υιοθέτηση και τη θέσπιση ενός θεσμού παιδαγωγικής και διδακτικής καθοδήγησης, που θα συμβάλλει στην υποστήριξη και στην προετοιμασία του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού να ανταπεξέλθει στις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και κοινωνικές συνθήκες. Επιπρόσθετα, τονίζεται η ανάγκη θέσπισης του μέντορα, η επιλογή του οποίου θα



στηρίζεται σε μια σειρά κριτηρίων. Η αναγκαιότητα θέσπισης των παραπάνω ενισχύεται από τα επιδιωκόμενα οφέλη που προκύπτουν από τη μεντορική σχέση, τόσο για αυτούς που θα αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα-καθοδηγητή όσο και για τους καθοδηγούμενους.

Καταλήγοντας, αν και μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι έννοιες μέντορας-καθοδήγηση, επιμόρφωση-επιμορφωτής, όπως και ο σκοπός θέσπισης τους, έχουν εισαχθεί από πολύ νωρίς στην εκπαιδευτική νομοθεσία, παρατηρούμε ότι οι ανάγκες παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων αυξάνονται. Η παραπάνω παρατήρηση γεννά αμφιβολίες σχετικά με το κατά πόσο η λειτουργία και η αποτελεσματικότητα των συντελεστών της καθοδήγησης και της εισαγωγικής επιμόρφωσης, που δέχθηκαν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, ήταν επαρκής και ικανοποιητική, ώστε να επιδιώκεται έως σήμερα η εκ νέου θέσπιση του μέντορα και της καθοδήγησης.

### **Κεφάλαιο 3. Ο διευθυντής του σχολείου**

#### **3. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας**

Ο διευθυντής ως κύριος συντονιστής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση των γενικών και ειδικών στόχων. Οι γενικοί στόχοι καθορίζονται και προσδιορίζονται από το εκάστοτε κράτος, ενώ οι ειδικοί στόχοι εμπίπτουν στις διαδικασίες που θα ακολουθήσει ο διευθυντής ώστε να επιτευχθούν οι γενικοί στόχοι. Γι' αυτόν τον λόγο, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους, οι οποίες θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υγιούς και θετικού κλίματος, που θα επιτρέψει την ομαλή και αποδοτική συνεργασία των μελών του και συνεπώς, την αύξηση της αποτελεσματικότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο διευθυντής να λάβει υπόψιν του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου και των συναδέλφων και να τα αξιοποιήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να αυξήσει την αποδοτικότητά τους. Το όραμά του, οι σαφώς διατυπωμένοι στόχοι για το σχολείο, η σταθερότητα, η ευελιξία, η υποστήριξη, η ενίσχυση και η παρακίνηση προς τους συναδέλφους είναι μερικά από εκείνα τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ένας σχολικός ηγέτης (Κωτσίκης, 1993: 54-57).

Ο Πασιαρδής (2004: 210-212) προχωρά σε έναν διαχωρισμό των όρων διευθυντής και ηγέτης. Σύμφωνα με αυτόν, ο διευθυντής είναι αυτός που επιδιώκει την εύρυθμη

λειτουργία του σχολείου μέσα από τη διεκπεραίωση των διοικητικών θεμάτων, γνωρίζει πώς να διαχειρίζεται θέματα διοικητικού περιεχομένου και πώς να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην εκπλήρωση των διδακτικών και υπηρεσιακών τους καθηκόντων. Ένας ικανός διευθυντής είναι αυτός που μπορεί να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει και να φέρει αποτελέσματα με τον τρόπο που διοικεί το σχολείο. Όπλα του είναι η βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων που διαθέτει (ανθρώπινων και υλικοτεχνικών). Αντίθετα, ο ηγέτης είναι αυτός που επιδιώκει την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού μέσα από τη συνεργασία και τη συνοδοιπορία του με τους εκπαιδευτικούς. Ενθαρρύνει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες και αναζητά από κοινού λύσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Αυτό που τον διακρίνει από τον διευθυντή είναι το όραμα που έχει για τον οργανισμό, που διοικεί, και η ικανότητα του να το μεταδώσει στους γύρω του. Επίσης, θεωρεί ότι ο όρος ηγεσία εμπερικλείει τους όρους διεύθυνση και διοίκηση. Αυτό σημαίνει ότι ένας ικανός ηγέτης οφείλει να είναι ένας ικανός διευθυντής που θα διοικεί αποτελεσματικά τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται. Οι δυο παραπάνω έννοιες διαφοροποιούν τον διευθυντή-ηγέτη από τον τρόπο που διαχειρίζεται κυρίως το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου που διοικεί (Σαΐτης, 2014α: 118).

Το προφίλ των ικανών ηγετών ενός σχολικού οργανισμού σκιαγραφείται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τη συμπεριφορά τους και τις ενέργειες-πράξεις τους καθώς και την εκδήλωση της δέουσας συμπεριφοράς σε μια δεδομένη κατάσταση. Η αποτελεσματικότητα των ηγετών, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία τους σε συνδυασμό με την καθοδήγηση, που παρέχουν στους συναδέλφους τους, μπορεί να οδηγήσει στην ευημερία του οργανισμού που διοικούν (Μούζα-Λαζαρίδη, 2013: 46).

### **3.1 Το στυλ ηγεσίας του διευθυντή**

Σημαντικοί παράγοντες για την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας είναι τα μέλη που την απαρτίζουν, ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και οι εκπαιδευτικοί. Ο διευθυντής είναι εκείνος που ορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν τα μέλη της σχολικής μονάδας. Επομένως, ο διευθυντής συμβάλλει σημαντικά στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος του σχολείου που διοικεί. Ο ρόλος του είναι διττός. Αφενός να διεκπεραιώσει τα διοικητικά του καθήκοντα και αφετέρου να ηγηθεί του συλλόγου διδασκόντων δίνοντας κατευθυντήριες οδηγίες

στους υφισταμένους, οι οποίοι δέχονται τις οδηγίες και τις ακολουθούν πρόθυμα, καθώς ο διευθυντής αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους ίδιους.

Ως *τυπική ηγεσία* (leadership style) ορίζεται η συμπεριφορά που υιοθετεί ένας ηγέτης και το πώς αυτή εκφράζεται στο χώρο εργασίας. Οι εκφραζόμενες του συμπεριφορές μπορεί να αφορούν τις οργανωσιακές ικανότητες, τη στοχοθεσία και τη σκοποθεσία της σχολικής κοινότητας προς τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την επίτευξη τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ακολουθήσουν και να προσαρμοστούν στις κατευθυντήριες οδηγίες του προϊσταμένου τους (Bellibas και Liu, 2018).

Επομένως, το *τυπικό ηγεσία* που υιοθετεί ο εκάστοτε διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να ενταχθεί σε μια ευρύτερη κατηγοριοποίηση, αυτή των μοντέλων ηγετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα λοιπόν με τον Σαΐτη (2014: 121-123) τα βασικά μοντέλα είναι το τυπικό, στο οποίο ο ρόλος του διευθυντή είναι γραφειοκρατικός. Η σχολική μονάδα θεωρείται ένας οργανισμός που διέπεται από κανόνες, τους οποίους τα μέλη της καλούνται να τηρούν. Ο τρόπος λειτουργίας τους και η εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων ορίζεται ιεραρχικά, ξεκινά από τα ανώτερα στελέχη και καταλήγει στους εκπαιδευτικούς. Ένα δεύτερο μοντέλο είναι το συναδελφικό, στο οποίο ο ρόλος του διευθυντή είναι δημοκρατικός. Ο διευθυντής επιδιώκει και επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων και προωθεί τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων με σκοπό την προώθηση της συναδελφικότητας και της ομαδικότητας στην διαχείριση των εκπαιδευτικών θεμάτων. Στο συναλλακτικό ή διαπραγματευτικό μοντέλο, στο οποίο η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στα άτομα έχει διαπραγματευτικό χαρακτήρα. Στόχος του είναι η διεκπεραίωση και η επίλυση θεμάτων μέσα από μια σχέση ανταλλαγής των συμμετεχόντων. Στο μετασχηματιστικό μοντέλο, σύμφωνα με τους Hopkins, Ainscow και West (1994), όπως αναφέρεται στον Σαΐτη (2014α: 123), ο διευθυντής είναι σε θέση να μεταδώσει και να μοιραστεί το όραμα του με τους εκπαιδευτικούς, ενώ προωθεί και ενισχύει τη συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων δίνοντας τους τη δυνατότητα να μοιραστούν την ηγεσία της σχολικής μονάδας και να συνδιαμορφώσουν τον τρόπο λειτουργίας της, στοχεύοντας σε ένα καλύτερο εργασιακό περιβάλλον.

Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 213-218) αναφέρει τα μοντέλα διοίκησης των Morris και Everard (1999: 38-40). Σύμφωνα με αυτούς, ένας διευθυντής μπορεί να χαρακτηριστεί ως παθητικός και αδιάφορος, ως αυταρχικός, ως ανθρωπιστής, ως διαχειριστής και ως δημοκρατικός. Το κάθε *τυπικό* διοίκησης αντιστοιχεί και σε μια

σειρά από χαρακτηριστικά, πεποιθήσεις και ενέργειες που συνοδεύουν τον κάθε διευθυντή. Άλλες φορές δίνεται έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και άλλες φορές στην αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και της σχολικής μονάδας. Ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής θα επικοινωνήσει το όραμά του και τους στόχους εκδηλώνεται με την υιοθέτηση συγκεκριμένων μοντέλων συμπεριφοράς. Για να επιτύχει τους στόχους, που έχει θέσει, καλείται με τη σειρά του να αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να καθοδηγήσει με επιτυχία τους συναδέλφους του στην εκπλήρωση των στόχων του. Επομένως, ένας αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να εμπνέει και να παρακινεί τους συναδέλφους του να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων, να τους παρακινεί να εξελίσσονται επαγγελματικά, να οργανώνει το εργασιακό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην εκπλήρωση των στόχων, οι οποίοι θα έχουν πάψει να επιτελούν καθήκοντα που πρέπει να διεκπεραιωθούν, αλλά θα έχουν μετατραπεί σε κεντρικές αξίες του σχολικού οργανισμού.

### **3.2 Η επίδραση του ηγετικού στυλ του διευθυντή στο σχολικό οργανισμό**

Σύμφωνα με τους Alhija και Fresko (2014) και Lishchinsky και Gazenfrantz (2015), ο καθοδηγητής που λειτουργεί ως αυθεντικός ηγέτης στοχεύει στην ανάπτυξη αυθεντικών μελλοντικών διευθυντικών στελεχών. Βασικά γνωρίσματα των οποίων θα είναι ο διάλογος, η ενίσχυση και η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων καθώς και η διερεύνηση νέων στρατηγικών για τη διαχείριση και αντιμετώπιση προβλημάτων. Για να επιτευχθεί αυτό, ο καθοδηγητής οφείλει να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης, να διακρίνει τις ιδιαίτερες ανάγκες των καθοδηγούμενων καθώς και τις αδυναμίες τους και τέλος, να επιτρέψει στους καθοδηγούμενους να συζητούν και να ανταλλάζουν απόψεις και εμπειρίες με τον σύμβουλό του, αποβλέποντας στην αναθεώρηση στάσεων και αντιλήψεων.

Ο Ζαβλάνος (1991: 80-83) αναφέρει τους τέσσερις τύπους ηγεσίας του Reddin (1970) που μπορούν να συσχετιστούν με την αύξηση της αποτελεσματικότητας του διευθυντή. Το πρώτο ηγετικό στυλ είναι αυτό της αφοσίωσης, που διακρίνεται για την έμφαση που δίνει στον οργανισμό ο διευθυντής, για τον τρόπο οργάνωσης και δομής του, καθώς και για την ολοκλήρωση και υλοποίηση όλων των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων. Το δεύτερο στυλ είναι αυτό των σχέσεων, σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία, τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και την παροχή συμβουλών. Το ηγετικό στυλ της ολοκλήρωσης, σύμφωνα με το οποίο

ο ηγέτης εστιάζει στην αλληλεπίδραση, στην παρώθηση, στη συμμετοχή και στην εισαγωγή καινοτομιών. Τέλος, το ηγετικό στυλ του επιμερισμού, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης εστιάζει στην εξέταση, στη μέτρηση, στον έλεγχο και στη συντήρηση.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορεί να επιφέρει και τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Το μοντέλο συμπεριφοράς δεν αφορά μόνο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Εξίσου σημαντικό είναι η εκδηλούμενη συμπεριφορά να εκφράζεται και στον υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας. Η σχέση που θα επιδιώξει να αναπτύξει ο διευθυντής μαζί του κρίνεται πολύ σημαντική για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου γενικότερα, και ειδικότερα για την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο του διευθυντή όσο και του υποδιευθυντή.

Ο τρόπος που θα επιδιώξει να συνεργαστεί ο διευθυντής με τον υποδιευθυντή του μπορεί να έχει τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα και για τους δυο. Δεδομένου ότι ο διευθυντής βρίσκεται στην πρώτη θέση ιεραρχικά στη σχολική μονάδα, αυτό οδηγεί αυτόματα ως το δεύτερο στην ιεραρχία σημαντικό πρόσωπο στο σχολείο, τον υποδιευθυντή.

Αυτός που συνδέει τον διευθυντή με το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό πληθυσμό είναι ο υποδιευθυντής. Ο τρόπος με τον οποίο ο υποδιευθυντής θα εξισορροπήσει τις καταστάσεις, που προκύπτουν στον σχολικό και εργασιακό χώρο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνεργασία και την υποστήριξη που έχει από τον διευθυντή του. Επομένως, ο τρόπος συνεργασίας, η υποστήριξη, η ενίσχυση και γενικότερα η καθοδήγηση που θα λάβει από τον διευθυντή στόχο έχουν να τον βοηθήσουν να αναπτύξει όλες εκείνες τις ικανότητες και τις δεξιότητες, ώστε να μπορέσει να αναλάβει τα ηνία της διοίκησης όταν χρειαστεί, καθιστώντας τον επάξιο αντικαταστάτη του διευθυντή. Εάν η καθοδήγηση που θα λάβει θα εμπλουτίσει τις γνώσεις του τόσο στο διοικητικό κομμάτι όσο και συμπεριφορικό-ψυχολογικό, τότε είναι πολύ πιθανόν, να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητά του. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν η καθοδήγηση που λάβει δεν τον ικανοποιεί, η συνεργασία του με τον διευθυντή του περιορίζεται στην εκτέλεση συγκεκριμένων οδηγιών και ενδεχομένως στη μείωση της αποδοτικότητάς του.

### **3.2.1 Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή**

Σύμφωνα με τον Barnard (1938), όπως αναφέρεται στον Ζαβλάνο (1991: 93), κύριο μέλημα ενός διευθυντή θα πρέπει να είναι η δημιουργία μιας καλής επικοινωνίας

μεταξύ των μελών ενός οργανισμού. Ο τρόπος που επικοινωνούν τα μέλη μιας υπηρεσίας μπορεί να αποτελέσει δείκτη καλής συνεργασίας, Ο τρόπος διοίκησης, ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η λήψη αποφάσεων και ο προσδιορισμός των στόχων μπορεί να διευκολυνθεί εάν η επικοινωνία είναι καλή.

Συνεπώς, κύριο μέλημα του διευθυντή πρέπει να είναι η βελτίωση της επικοινωνίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η επικοινωνία, λοιπόν, και η ανταλλαγή μηνυμάτων πρέπει να διακρίνονται για τη σαφήνεια, την πληρότητα και την ειλικρίνεια τους. Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι οι συνθήκες μετάδοσης του μηνύματος, που αφορούν τον χρόνο, τον τόπο, τον τρόπο μετάδοσης μιας εντολής και την έμφαση στην ανοιχτή επικοινωνία, που συνεπάγεται την ανταπόκριση και την αντίδραση του συνομιλητή στο μήνυμα που λαμβάνει (Σαΐτης, 2014α: 156-159).

Οι κύριες λειτουργίες που επιτελεί μια δόκιμη επικοινωνία είναι ότι επιτρέπει στους συνδιαλεγόμενους να εκφράσουν τα συναισθήματα τους και τις σκέψεις τους σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους καθώς και να ασκήσουν κριτική σχετικά με τον τρόπο διοίκησης της υπηρεσίας τους. Μια δεύτερη λειτουργία της επικοινωνίας είναι η παρώθηση, κινητοποίηση, ο έλεγχος και η αξιολόγηση των μελών μιας υπηρεσίας. Επίσης, μέσα από τη σύναψη καναλιών επικοινωνίας ο ηγέτης μπορεί να πληροφορήσει και να ενημερώσει τους υφιστάμενους του σχετικά με τα ζητήματα, που αφορούν τον οργανισμό που διοικεί και έπειτα, να ελέγξει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, που επιλέχθηκαν για την επίτευξη των στόχων (Scott και Mitchell, 1976, όπως αναφέρεται στον Ζαβλάνο, 1991: 95).

Συνεπώς, ένας αποτελεσματικός διευθυντής, ο οποίος επιθυμεί να λειτουργήσει ως καθοδηγητής για τον υποδιευθυντή του, οφείλει να αναπτύξει μια μορφή επικοινωνίας, η οποία θα διακρίνεται για την ποιότητα και τη σαφήνεια των μηνυμάτων που θα ανταλλάσσει με τον συνομιλητή του.

### **Συμπεράσματα**

Η εύρυθμη λειτουργία καθώς και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας εξαρτάται και εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων της. Επομένως, οι σχέσεις που δημιουργούνται και εξελίσσονται μέσα στη σχολική μονάδα μπορούν να διαμορφώσουν το σχολικό κλίμα.

Καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος είναι ο ρόλος του διευθυντή. Η συμπεριφορά του, οι οργανωσιακές του ικανότητες και οι στόχοι που θέτει μπορούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν το σχολικό κλίμα, να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και ενισχυτικό περιβάλλον, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να ολοκληρώσουν με επιτυχία το εκπαιδευτικό και διοικητικό τους έργο (Eranil και Özbilen, 2017).

Σύμφωνα με τον Ζαβλάνο (1991: 55-58) το μοντέλο συμπεριφοράς που υιοθετεί ο διευθυντής ενός σχολείου αντανακλάται στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εάν δεχτούμε την παραπάνω παραδοχή, ο τρόπος με τον οποίο προετοιμάζει και καθοδηγεί ο διευθυντής τον υποδιευθυντή του, ώστε να αναλάβει κάποια στιγμή τα διευθυντικά καθήκοντα, υποδεικνύει άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα και τον αντίκτυπο που θα έχει στη διαμορφούμενη μελλοντική διευθυντική συμπεριφορά του.

Ο υποδιευθυντής που συνεργάζεται με έναν αυταρχικό διευθυντή, θα εκπαιδευτεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να εστιάζει περισσότερο στη διεκπεραίωση των διοικητικών θεμάτων και λιγότερο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τα μέλη του σχολείου. Ωστόσο, ελλοχεύει ο κίνδυνος ο καθοδηγούμενος να εκδηλώσει την ακριβώς αντίθετη συμπεριφορά. Μια τέτοια συμπεριφορά θα ήταν μια αδιάφορη στάση σχετικά με τη διαχείριση των σχολικών ζητημάτων.

Η επικοινωνία με έναν διευθυντή που τον χαρακτηρίζει ένας ανθρωπιστικός προσανατολισμός, θα είχε τα αντίθετα αποτελέσματα από τον αυταρχικό διευθυντή. Σε αυτήν την περίπτωση ο υποδιευθυντής θα εστιάζει περισσότερο στη δημιουργία καλών σχέσεων με του συναδέλφους. Επιπλέον, θα επιδιώκει τα σχολικά ζητήματα να επιλύονται μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο, που θα επιτρέπει τόσο τη δική του επαγγελματική ανάπτυξη όσο και των συναδέλφων του.

Στην περίπτωση που ο υποδιευθυντής καθοδηγείται από έναν διευθυντή που είναι αδιάφορος, τότε η αδυναμία διατύπωσης ξεκάθαρων στόχων και σκοπών, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στον υποδιευθυντή, ο οποίος δε θα είναι σε θέση να αναλάβει πραγματικά πρωτοβουλίες και να τις ολοκληρώσει εντός καθορισμένων χρονικών πλαισίων. Η αδυναμία του να θέσει πρωτοβουλίες και να εστιάσει είτε στα διοικητικά καθήκοντα είτε στις διαπροσωπικές σχέσεις, μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στο να διεκδικήσει μια ανώτερη διοικητική θέση.

Ένας δημοκρατικός τρόπος συνεργασίας και καθοδήγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην προετοιμασία του μελλοντικού διευθυντή. Η επικοινωνία κάτω από αυτό το πρίσμα δίνει ευκαιρίες στον υποδιευθυντή να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες, να ορίσει τους δικούς του στόχους, να αναλάβει πρωτοβουλίες και να τον ενισχύσει να επιδιώξει να ανέλθει επαγγελματικά.

Σε κάθε περίπτωση ο υποδιευθυντής αναμένει μέσα από τη συνεργασία του με τον διευθυντή να αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες που οφείλει να έχει ένας μελλοντικός διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Επομένως, ο διευθυντής που στοχεύει να αποτελέσει παράδειγμα και να λειτουργήσει ως καθοδηγητής για τον υποδιευθυντή του, οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψιν τις ανάγκες του υποδιευθυντή του, ώστε μέσα από την καθοδήγηση που θα του προσφέρει να προετοιμάσει έναν ικανό μελλοντικό διευθυντή, που θα διακρίνεται για την αποτελεσματικότητά και την αποδοτικότητά του.

#### **Κεφάλαιο 4. Ο υποδιευθυντής του σχολείου**

##### **4. Ο ρόλος του υποδιευθυντή στη σχολική διοίκηση**

Σύμφωνα με τον Marshall & Hooley, (2006: 2–3) είναι σημαντικό να μελετήσουμε τον ρόλο του υποδιευθυντή για πολλούς λόγους. Πρώτον, η θέση του υποδιευθυντή είναι συχνά μια θέση εναρκτήρια για την μετέπειτα επαγγελματική του ανάπτυξη. Δεύτερον, οι υποδιευθυντές τηρούν τους κανόνες γενικά και τους κανόνες της σχολικής κουλτούρας ειδικά. Τρίτον, οι υποδιευθυντές συχνά διαδραματίζουν ρόλο διαμεσολαβητή και, τέταρτον, είναι συνήθως οι πρώτοι που αντιμετωπίζουν καθημερινά τα θεμελιώδη διλήμματα των σχολικών συστημάτων.

Η παραπάνω πεποίθηση ενισχύεται από το γεγονός ότι οι υποδιευθυντές στη σχολική μονάδα καλούνται να αναπληρώσουν τον διευθυντή σε περίπτωση απουσίας. Αυτό σημαίνει ότι οι υποδιευθυντές είναι σε θέση να αναπληρώσουν και να ανταπεξέλθουν στις διοικητικές και παιδαγωγικές ανάγκες του σχολείου, καθώς ο χρόνος που υπηρετούν ως υποδιευθυντές και η συνεργασία τους με τον διευθυντή του σχολείου, αποτελεί ένα προπαρασκευαστικό στάδιο στην προετοιμασία τους να αναλάβουν μελλοντικά μια διευθυντική θέση.

Η διαδικασία του μέντορα έχει χαρακτηριστεί ως χρήσιμο εργαλείο για τους υποδιευθυντές, που προετοιμάζονται να αναλάβουν μελλοντικά καθήκοντα διοικητικού περιεχομένου (Marshall κ.ά. 1990). Η καθοδήγηση που λαμβάνουν



συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, διότι εκπαιδεύονται ώστε να έχουν ηθικές αξίες, ακεραιότητα, δημιουργικότητα, να διέκείτο θετικά στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, να εμπνέουν εμπιστοσύνη και να είναι αφοσιωμένοι στην κοινωνία (Bloom κ.ά., 2003, Bush και Middlewood, 2005), όπως αναφέρεται από τους Lokman, Haruzuan κ.ά. (2016).

Οι Hausman κ.ά. (2002) επιχείρησαν να μελετήσουν ποιοι παράγοντες μπορούν να ωθήσουν ή να λειτουργήσουν θετικά, ώστε ένας υποδιευθυντής να επιδιώξει να ανέλθει επαγγελματικά. Οι παράγοντες που επισημαίνονται στην έρευνα και που φαίνεται να επιδρούν θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του υποδιευθυντή συνοψίζονται στην επαγγελματική δέσμευση, στην αίσθηση αποτελεσματικότητας, στους ξεκάθαρους στόχους, στην συμπαράσταση, στην υποστήριξη της κοινότητας, στην ισορροπία μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής καθώς και στη δυνατότητα εναρμόνισης μεταξύ της εργασίας, της σταδιοδρομίας και της σταθερότητας.

Η αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι ο πρωταρχικός παράγοντες που θα συντελέσει στην επαγγελματική ανάπτυξη του υποδιευθυντή. Επομένως, ο διευθυντής εάν επιθυμεί να συμβάλλει στην προετοιμασία του μελλοντικού διευθυντή, οφείλει να λάβει μέτρα, που να στηρίζονται στην ενίσχυση και στην παρότρυνση του υποδιευθυντή να αναλάβει νέες ευθύνες και αρμοδιότητες, που να του επιτρέψουν να αναπτύξει νέες ικανότητες και δεξιότητες, Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα κακό εργασιακό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του υποδιευθυντή.

Οι υποδιευθυντές στα σχολεία της Αυστραλίας, σύμφωνα με τη μελέτη του Harvey (1994), ασχολούνται κατά κύριο λόγο με τα διοικητικά καθήκοντα και την παροχή υποστήριξης στους μαθητές. Το γεγονός ότι ο ρόλος τους δεν έχει προσδιοριστεί ακριβώς είχε ως αποτέλεσμα, οι υποδιευθυντές να έχουν μικρή συμβολή στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος ή στην αλλαγή του σχολικού επίπεδου.

Επομένως, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του υποδιευθυντή κρίνεται απαραίτητος, διότι η συμβολή του και η σύμπραξη του στο σχολικό σύστημα μόνο οφέλη μπορεί να επιφέρει και να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του θα πρέπει να συσχετίζεται σαφώς με την σκοποθεσία του σχολείου και να δικαιολογεί τη βελτίωση της οργανωτικής και

διδασκαλίας αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η αναθεώρηση του ρόλου του μπορεί να συντελεστεί βασιζόμενη στις παρακάτω θέσεις:

- Δεδομένου ότι οι υποδιευθυντές δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα για την επαγγελματική τους ταυτότητα σε σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση, προτείνεται να επανακαθοριστούν οι ευθύνες του ρόλου τους στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και προετοιμασίας τους να αναλάβουν μελλοντικά μια διευθυντική θέση. Γι' αυτόν τον λόγο προτείνεται οι υποδιευθυντές να συμμετάσχουν σε ομάδες εργασίας ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τους προετοιμάσουν για την κάλυψη διευθυντικής θέσης.
- Οι υποδιευθυντές θα ήταν χρήσιμο να συμμετέχουν σε διοικητικές ομάδες και να επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική ηγεσία και στον σχεδιασμό και διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών. Με αυτό τον τρόπο, θα είναι έτοιμοι να αναλάβουν ευθύνες και να διαχειριστούν τη σχολική πραγματικότητα σε περιπτώσεις που η κυβερνητική παρέμβαση στην εκπαίδευση θα είναι έντονη.
- Οι αναπληρωτές διευθυντές οφείλουν να επιδείξουν μια κριτική στάση απέναντι στις επιδιώξεις της κρατικής παρέμβασης στον εκπαιδευτικό χώρο. Γι' αυτόν τον λόγο, θα πρέπει εκτός από το διοικητικό κομμάτι της δουλειάς τους να επικεντρωθούν και στο εκπαιδευτικό. Συνοπτικά, τα διοικητικά στελέχη, και συγκεκριμένα οι υποδιευθυντές, έχουν χρέος να στοχεύουν στην εκπαιδευτική και οργανωτική αποτελεσματικότητα του σχολείου.
- Εξίσου σημαντικό κρίνεται η συμβολή τους στην εκπαιδευτική ηγεσία και το μοντέλο ηγετικής συμπεριφοράς που θα υιοθετήσουν. Το στυλ ηγεσίας που θα υιοθετήσουν θα έχει και τα αναμενόμενα αποτελέσματα τόσο σε οργανωτικό όσο και σε εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό επίπεδο. Επομένως, η υποστήριξη, η ενίσχυση, η ενδυνάμωση, η συνεργασία, ως στοιχεία της εκπαιδευτικής ηγεσίας που θα ακολουθήσει ο υποδιευθυντής, μπορούν να συνεισφέρουν στην αύξηση της αποτελεσματικότερης λειτουργίας του σχολείου ενώ μπορεί να συντελέσει και στην αλλαγή των υποθέσεων, των αξιών και των πεποιθήσεων, που αποτελούν εμπόδια στη μάθηση και την απόδοση του σχολικού πληθυσμού.

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω θέσεις φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκπαιδευτική ηγεσία έναντι της τεχνικής και οργανωτικής διάστασης του ρόλου του

υποδιευθυντή. Οι υποδιευθυντές καλούνται να επικεντρωθούν στην ενίσχυση, στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην κοινωνική υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού έναντι της εποπτείας και του ελέγχου τους. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι οι διοικητικές αρμοδιότητες είναι λιγότερο σημαντικές. Πλέον, προτείνεται οι υποδιευθυντές να συμβάλλουν στον σχεδιασμό, στη χάραξη πολιτικής και στη χρηματοδότηση και διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών, συνδέοντας το σχολείο με την κοινότητα και την εκπαιδευτική εξουσία.

Αξίζει να σημειώσουμε την παρατήρηση και πρόταση που διατυπώνει ο Σαΐτης (2014β: 154-155) σχετικά με την ενίσχυση του ρόλου του υποδιευθυντή. Προτείνει τη μείωση του διδακτικού του ωραρίου, ώστε να μπορεί να αφοσιωθεί στην εκπλήρωση των διοικητικών του καθηκόντων, δίχως να σπαταλά χρόνο στα εκπαιδευτικά-διδασκικά του καθήκοντα. Επίσης, προτείνει την οργάνωση προγραμμάτων υποστήριξης και προετοιμασίας διευθυντικών στελεχών, από το οποίο θα λαμβάνουν πιστοποιητικό επιτυχούς παρακολούθησης του, και την παροχή ευκαιριών από τον διευθυντή του να έρθει αντιμέτωπος με πραγματικές καταστάσεις όπως και να αναλάβει πρωτοβουλίες για την διαχείριση τους.

#### **4.1 Ο ρόλος του διευθυντή στην προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών**

Σύμφωνα με το άρθρο 27 της υπουργικής απόφασης υπ' αριθμόν 105657/2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β') ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επιτελεί καθοδηγητικό ρόλο στη σχολική κοινότητα σχετικά με τον προσδιορισμό των σχολικών στόχων αλλά και με τη βοήθεια και ενίσχυση που παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό και ιδιαίτερα στους νέους εκπαιδευτικούς. Αυτό επιτυγχάνεται με τη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε χώρο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που χρειάζονται αποσαφήνιση και καθοδήγηση. Επίσης, προϊστάται των εκπαιδευτικών, συντονίζει το έργο τους, ελέγχει την πορεία των εργασιών και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τους στόχους της αξιολόγησης.

Ο Paskey (1989) και ο Hibert (2000), όπως αναφέρεται στον Wong (2009), υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής πρέπει να λειτουργεί και ως καθοδηγητής για τον υποδιευθυντή, διότι, η ουσιαστική και μακροχρόνια συνεργασία τους, στα πλαίσια της καθοδήγησης, μπορεί να αποβεί εποικοδομητική για την περεταίρω επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του υποδιευθυντή.

Ο διευθυντής λοιπόν, οφείλει να λειτουργεί ως επαγγελματικό πρότυπο για τον υποδιευθυντή του με σκοπό να συμβάλλει στην επαγγελματική ωρίμανση και ανάπτυξή του. Γι' αυτόν τον λόγο, η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στα στελέχη του σχολείου, θα ήταν χρήσιμο να ακολουθήσει τα στάδια της έναρξης, της συνεργασίας, της καθοδήγησης, της αμοιβαιότητας, τις δραστηριότητες διαχωρισμού και μοντελοποίησης.

Ο Wong (2009) επιχειρεί να μελετήσει κατά πόσον η σχέση του υποδιευθυντή με τον διευθυντή μπορεί να διαμορφώσει και να συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η μελέτη των εργασιακών σχέσεων διευθυντή-υποδιευθυντή εξετάζεται υπό το πρίσμα τριών διαστάσεων. Οι διαστάσεις αυτές αφορούν την κατάσταση του διευθυντή και του υποδιευθυντή σε όρους συνεργασίας, καθοδηγητή-καθοδηγούμενου και επικεφαλής βοηθού, τους ρόλους τους ως διευθυντής και ως υποδιευθυντής και τα καθήκοντα διαχείρισης. Στόχος είναι η μελέτη της εργασιακής τους σχέσης στο πλαίσιο της σχολικής διαχείρισης.

Οι Hartley και Brown (1981), αναφορά στον Wong (2009), υποστηρίζουν ότι τα διοικητικά στελέχη μιας σχολικής μονάδας οφείλουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους στα πλαίσια μιας μοιρασμένης ηγεσίας με την ανάθεση καθηκόντων, που θα επιτρέψουν την αποτελεσματική διαχείριση σχολικών ζητημάτων. Γι' αυτόν τον λόγο, επισημαίνεται η ανάγκη οι υποδιευθυντές να έχουν πιο ενεργό ρόλο στη σχολική διοίκηση (Keefe και Jenkins 1991, αναφορά στον Wong (2009)). Το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναθέτονται τα καθήκοντα καθώς και ο ρόλος των διοικητικών στελεχών στη διαχείριση των σχολικών ζητημάτων μπορεί να εξεταστεί είτε υπό το πρίσμα των συνεργατών είτε υπό το πρίσμα του καθοδηγητή-καθοδηγούμενου. Ο τρόπος συνεργασίας καθώς και ο τρόπος προετοιμασίας και εκπαίδευσης των υποδιευθυντών μπορεί να υποδείξει και το είδος της καθοδήγησης που παρέχει ο διευθυντής στον υποδιευθυντή του.

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάζονται οι εργασιακές σχέσεις των διευθυντών και των υποδιευθυντών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή και την εξέταση των εργασιακών τους σχέσεων καθώς και για τον καταμερισμό καθηκόντων αλλά και για τον προσδιορισμό της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα τους. Ο ορισμός του πλαισίου θα επιτρέψει την εννοιολογική κατανόηση των ρόλων των διοικητικών στελεχών του σχολείου και συνεπώς την εξέταση των εργασιακών τους σχέσεων.

Είναι γεγονός ότι αρκετοί δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον να αναλάβουν μια διευθυντική θέση σε ένα σχολείο. Γι' αυτόν τον λόγο, τόσο τα μοντέλα του καθοδηγητή-καθοδηγούμενου όσο και των συνεργατών στόχο έχουν να προετοιμάσουν και να ενισχύσουν τους υποδιευθυντές να αναλάβουν μελλοντικά τη θέση του σχολικού διευθυντή. Η μεταξύ τους σχέση και συνεργασία θα βοηθήσει τον υποδιευθυντή να αναπτύξει εκείνες τις δεξιότητες διαχείρισης και αντιμετώπισης σχολικών ζητημάτων, ώστε, όταν αναλάβει τη θέση του διευθυντή, να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της θέσης του. Επιπλέον, η επιτυχημένη συνεργασία τους θα συμβάλλει στην ενίσχυση και υποστήριξη των εργασιών που επιτελούνται όχι μόνον από τον υποδιευθυντή αλλά και από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, για να καταστεί αποτελεσματική και εποικοδομητική η συνεργασία του διευθυντή και του υποδιευθυντή, χρήσιμο κρίνεται η παρακολούθηση προγραμμάτων ηγεσίας για τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές, τα οποία θα εστιάζουν στις ανάγκες των διοικητικών στελεχών και θα στοχεύουν στον προσδιορισμό και την οργάνωση δραστηριοτήτων για τη βελτίωση και την εδραίωση ισχυρών συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των στελεχών.

Σύμφωνα με τους Greenfield, Marshall και Reed (1986) υπάρχουν δύο βασικές ιδέες σχετικά με την κοινωνικοποίηση των σχολικών διευθυντών που βοηθούν και συντελούν στην επισυναπτόμενη σχέση με τους υποδιευθυντές με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η κοινωνικοποίηση αφορά την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθει κανείς στο ρόλο του διευθυντή. Οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες μπορούν με τη σειρά τους να διαχωριστούν στα ηθικά και τεχνικά αποτελέσματα της κοινωνικοποίησης. Τα αποτελέσματα της ηθικής κοινωνικοποίησης αναφέρονται σε εκφραστικές γνώσεις και συμπεριφορές που αντικατοπτρίζουν αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις όσον αφορά τον ρόλο που πρέπει να τεθεί σε ισχύ. Τα τεχνικά αποτελέσματα κοινωνικοποίησης αναφέρονται στις οργανωσιακές γνώσεις και συμπεριφορές που αντικατοπτρίζουν τις τεχνικές, εννοιολογικές και κοινωνικές δεξιότητες και τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη θέσπιση ρόλων. Αυτές οι αρχές-ιδέες υποστηρίζουν ότι πρέπει τα προγράμματα καθοδήγησης και προετοιμασίας μελλοντικών διευθυντών να τα λάβουν υπόψιν.

Οι Schermuly, Schermuly και Meyer (2011) σε έρευνα τους έδειξαν ότι εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη συναισθηματική εξάντληση. Σύμφωνα με αυτή την παρατήρηση όσο πιο ικανοποιημένος νιώθει ένας εργαζόμενος, σε αυτή την περίπτωση ένας υποδιευθυντής, τόσο λιγότερο συναισθηματικά εξαντλημένος νιώθει και αυτό με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητάς του. Σύγχυση, ωστόσο, μπορεί να φέρει η ανάληψη πολλών ευθυνών από τον υποδιευθυντή καθώς και η ασάφεια του ρόλου τους (διεκπεραίωση διοικητικών καθηκόντων, εκπαιδευτικές και διδακτικές υποχρεώσεις). Για να αποφευχθεί αυτή η σύγχυση, προτείνουν οι υποδιευθυντές προτού αναλάβουν τα καθήκοντα τους να παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και ενημέρωσης σχετικά με τις υποχρεώσεις τους, να συναντώνται με άλλους υποδιευθυντές και να συνομιλούν μεταξύ τους. Επίσης, διαπίστωσαν ότι το στυλ ηγεσίας και η σχέση που αναπτύσσει ο υποδιευθυντής με τον διευθυντή του, μπορεί να επιδράσει σημαντικά στην εξέλιξη του πρώτου. Η εργασιακή τους σχέση μπορεί να επιδράσει θετικά όταν στηρίζεται στη συνεργασία, στην εμπιστοσύνη και στην μετάδοση ενός οράματος από τον διευθυντή (Kark κ.ά., 2003, Avolio κ.ά., 2004, Fuller κ.ά., 1999, Moye κ.ά., 2004, όπως αναφέρεται στους Schermuly κ.ά., 2011).

Σύμφωνα με τους Chan, Webb και Charles (2003) ένας από τους λόγους που οι υποδιευθυντές δεν επιδιώκουν να ανέλθουν ιεραρχικά και να διεκδικήσουν διευθυντικές θέσεις είναι η ελλιπής κατάρτιση τους. Για αυτόν τον λόγο προτείνουν είτε την παρακολούθηση προγραμμάτων και σεμιναρίων σχετικά με τη διοίκηση είτε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να καθοδηγήσει τον υποδιευθυντή του, με τέτοιο τρόπο ώστε να του παράσχει όλα εκείνα τα εφόδια για να διεκδικήσουν οι υποδιευθυντές μελλοντικά μια διευθυντική θέση. Αντίθετα, η έρευνα των Searby, Browne-Ferrigno και Wang (2017) έδειξε ότι, παραδόξως, οι υποδιευθυντές που έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς κάποιο πρόγραμμα σχετικά με τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, δεν επιδιώκουν να ανέλθουν επαγγελματικά, επειδή δε νιώθουν έτοιμοι.

Τέλος, ο Fiedler (1967), όπως αναφέρεται στον Ζαβλάνο (1991: 78-79), αναφέρει ότι τα άτομα που πρόκειται να αναλάβουν διοικητικές θέσεις θα ήταν χρήσιμο να εξοικειωθούν με στρατηγικές που θα τους επιτρέψουν να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους συναδέλφους τους, να μάθουν ότι είναι απαραίτητο ώστε να ανταπεξέλθουν στις διοικητικές τους αρμοδιότητες, να αποκτήσουν το κατάλληλο

τεχνικό υπόβαθρο και τέλος, να εξοικειωθούν με την διαχείριση, αντιμετώπιση και επίλυση προβληματικών καταστάσεων που μπορεί να προκύψουν στο σχολικό χώρο.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014α: 222-223) ο υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ρόλος του διευθυντή στον υποδιευθυντή του, μπορεί να συντελέσει στην ενεργό συμμετοχή του υποδιευθυντή στη διαχείριση των σχολικών ζητημάτων και στην αποτελεσματική αναπλήρωση του στο σχολείο. Γι' αυτόν τον λόγο, ο διευθυντής οφείλει να φέρνει αντιμέτωπο με πραγματικές καταστάσεις τον υποδιευθυντή του, και μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργατικού χαρακτήρα να τον καθοδηγεί στη διαχείριση και επίλυση διοικητικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων.

### **Συμπεράσματα**

Η θέση και ο ρόλος του υποδιευθυντή θεωρείται σημαντικός διότι είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων. Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα και τις δυσκολίες που φέρει η θέση του υποδιευθυντή. Σε αντίθεση με τον διευθυντή του σχολείου, ο υποδιευθυντής πέραν των διοικητικών του καθηκόντων καλείται να ανταπεξέλθει και στα εκπαιδευτικά του καθήκοντα. Αυτό καθιστά ακόμα πιο δύσκολο τον ρόλο του, καθώς ο χρόνος που διαθέτει και αφιερώνει στην διεκπεραίωση των καθηκόντων του δεν είναι εξίσου και κατάλληλα κατανομημένος, με αποτέλεσμα αυτό να δυσχεραίνει την εκπλήρωση των υποχρεώσεων του. Παραπέρα, η έλλειψη χρόνου, μπορεί να συντελέσει στη μείωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του.

Ένας ακόμη λόγος, που παρεμποδίζει τον υποδιευθυντή να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του ρόλου του, είναι η ελλιπής κατάρτιση και προετοιμασία του να αναλάβει τα διοικητικά καθήκοντα. Η προετοιμασία και η εκπαίδευση του σε θέματα διοικητικού περιεχομένου θεωρείται απαραίτητη για τον υποδιευθυντή (Yildirim, 2018). Η εκπαίδευση του μπορεί να γίνει είτε με την παρακολούθηση συγκεκριμένων προγραμμάτων διοικητικού περιεχομένου είτε με την καθοδήγηση του διευθυντή. Στις περισσότερες περιπτώσεις η εκμάθηση και η εξοικείωση διαχείρισης διοικητικών θεμάτων γίνεται με τη βοήθεια και τη συνεργασία του διευθυντή. Ο τρόπος και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες επιχειρείται η μετάβαση ενός εκπαιδευτικού στη θέση του υποδιευθυντή εξαρτάται και από τη συνεργασία του με τον διευθυντή του σχολείου.

Αρκετές είναι οι έρευνες που υποδεικνύουν ότι η επίδραση του διευθυντή στην εκπαίδευση και προετοιμασία του υποδιευθυντή, μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην

επαγγελματική του πορεία και ανάπτυξη. Εάν θεωρήσουμε ότι η θέση του υποδιευθυντή είναι το πρώτο σκαλοπάτι γι' αυτόν, ώστε να διεκδικήσει και να αναλάβει μελλοντικά μια διευθυντική θέση, τότε η καθοδήγηση και η συνεργασία του με τον διευθυντή του μπορεί να αποδειχθεί πολύ σημαντική (Leaf και Odhiambo, 2017, Craft κ.ά., 2016).

Συνεπώς, η αλληλεπίδραση με τον διευθυντή, η εκμάθηση τεχνικών και στρατηγικών διαχείρισης, αντιμετώπισης και επίλυσης των σχολικών ζητημάτων μπορεί να αυξήσει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του υποδιευθυντή. Στην περίπτωση όμως που η καθοδήγηση κριθεί ανεπαρκής και αναποτελεσματική, τότε οι συνέπειες στην απόδοση και στην επαγγελματική ανάπτυξη του υποδιευθυντή μπορεί να επιφέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα. Το είδος της σχέσης που αναπτύσσεται και η μορφή συνεργασίας μπορεί να ενισχύσει και οδηγήσει στην υιοθέτηση συγκεκριμένων μοντέλων ηγετικής συμπεριφοράς από τον μελλοντικό διευθυντή.

## **Κεφάλαιο 5. Επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων**

### **5. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης**

Ο Coffield (2000), όπως αναφέρεται από τους Fraser, Kennedy, Reid και Mckinney (2007), επισημαίνει τη δυσκολία μιας σαφούς εννοιολογικής απόδοσης και οριοθέτησης του όρου επαγγελματική ανάπτυξη. Τη δυσκολία της αποσαφήνισης του όρου, την εντοπίζει στην καταλληλότητα της χρήσης κάποιων όρων. Συγκεκριμένα, εστιάζει στην ευρύτητα της χρήσης του όρου «ανάπτυξη» έναντι της χρήσης του όρου «μάθηση». Με την χρήση του όρου «ανάπτυξη», επισημαίνει την γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου, που μπορεί να αφορά τόσο την ατομική ανάπτυξη όσο και την ανάπτυξη μιας ομάδας εργασίας και που μπορεί να προωθείται τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και τον φορέα του επαγγέλματός του. Σε αντίθεση με τη χρήση του όρου «μάθηση», τονίζει την προσωπική ενασχόληση του καθενός, που περισσότερο εστιάζει και στοχεύει στην προσωπική του ανάπτυξη που μπορεί σε δεύτερο χρόνο να οδηγήσει και στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Οι Middlewood κ.ά. (2005), όπως αναφέρεται από τους Fraser, Kennedy, Reid και Mckinney (2007), στην προσπάθειά τους να ορίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη, τοποθετώντας την μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, κατέληξαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά νέους ανθρώπους, οι οποίοι επιδιώκουν την προσωπική τους



ανάπτυξη και βελτίωση μέσα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια νέων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Αυτή η διαδικασία συνεχούς εξέλιξης θεωρούν ότι είναι μια συνεχής διαδικασία για το άτομο που προϋποθέτει έναν προγραμματισμό που λαμβάνει υπόψιν τα ατομικά, τα εταιρικά και τα νομαρχιακά-κρατικά συμφέροντα.

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προϋποθέτει σύμφωνα με τους Zhang κ.ά.(2015) την εμβάθυνση των γνώσεων διδακτικού περιεχομένου, η οποία μπορεί να συμπεριλαμβάνει περαιτέρω εξειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο, εκμάθηση νέων διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών, γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων και γνώσεις σχετικές με την αξιολόγηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με μικρή εκπαιδευτική εμπειρία χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη, ενίσχυση και καθοδήγηση, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου τους. Σημαντική παράμετρος σε αυτήν την προσπάθεια είναι ότι τα προγράμματα που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι προσανατολισμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, ώστε να επιτευχθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τον Guskey (2000: 14-16) οι εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο επιβάλλουν την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη), ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες και απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί είτε με την παρακολούθηση σεμιναρίων, τα οποία θα παρέχουν σε αυτόν που τα παρακολουθεί πιστοποίηση επιτυχούς παρακολούθησης, είτε με τη μορφή καθοδήγησης. Ως επαγγελματική ανάπτυξη ορίζονται όλες οι διαδικασίες που στοχεύουν στην επέκταση της επαγγελματικής γνώσης, στην εκμάθηση αποδεκτών και αποτελεσματικών συμπεριφορικών κανόνων και μοντέλων, στην εκμάθηση τρόπων αλλαγής ή σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην εκμάθηση αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια στοχευμένη, συνεχιζόμενη και συστημική διαδικασία.

Τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης αντανακλώνται στα αποτελέσματα που έχει στους εργαζόμενους. Ως κύρια χαρακτηριστικά είναι η αλλαγή των στάσεων και των πεποιθήσεων, η καλύτερη επαγγελματική κατάρτιση τους που θα τους οδηγήσει στην

επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα (McCutchen κ.ά., 2002, Saxe, Gearhart, και Nasir, 2001).

### **5.1 Η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Η ανάγκη προσαρμογής των οργανισμών στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας, επιτάσσει και την ανάγκη αναβάθμισης των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Για να είναι σε θέση ένας οργανισμός να ανταπεξέλθει στις αναδυόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας, καλείται να εκπαιδεύσει το προσωπικό του, ώστε να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο και ενημερωμένο για τις τρέχουσες εξελίξεις. Η εκπαίδευσή τους θα συμβάλει στην αύξηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητάς τους, καθιστώντας τον οργανισμό, που εργάζονται, ανταγωνιστικό με θετικούς δείκτες αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε έναν σχολικό οργανισμό κρίνεται απαραίτητη και καθοριστική για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων του. Αυτό σημαίνει ότι η οργανωσιακή κουλτούρα και οι στόχοι που ορίζονται από τον εκάστοτε οργανισμό, ανεξαρτήτως σε ποιόν χώρο ανήκουν, υποδεικνύουν και την ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού, ώστε να μπορέσει να συνεισφέρει στην επίτευξη των στόχων που έχει θέσει ο οργανισμός στον οποίο εργάζονται (Χυτήρης, 2001: 114-115).

Η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων συνδέεται με τις ανάγκες εξέλιξης και βελτίωσης του οργανισμού. Οι αιτίες που επιτάσσουν την εκπαίδευση των εργαζομένων ενός οργανισμού είναι εξωτερικοί και αφορούν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα που επιδεικνύει ο οργανισμός συγκριτικά με άλλους. Γι' αυτόν τον λόγο, ο οργανισμός οφείλει να συμβάλει και να συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων, εάν επιθυμεί να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει. Ένας δεύτερος λόγος είναι η ανάλυση της εργασίας και των καθηκόντων στους εργαζομένους, ώστε να γνωρίζουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους, και τέλος η ανάλυση των εργαζομένων. Το προφίλ των εργαζομένων μπορεί να υποδείξει το είδος της καθοδήγησης που θα του προσφερθεί. Η καθοδήγηση και η εκπαίδευση που θα λάβει ο καθοδηγούμενος θα είναι αποτελεσματική εάν εστιάσει στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Χυτήρης, 2001: 121-122).

Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου ενισχύεται από το είδος της σχέσης που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους. Η σύμπνοια, οι κοινές εμπειρίες, ο

σεβασμός, η συνεργασία με συναδέλφους πέρα από τον καθοδηγητή, η ανατροφοδότηση, η εκμάθηση κατάλληλων τεχνικών και στρατηγικών διαχείρισης εκπαιδευτικών θεμάτων, η κοινωνικοποίηση και η ένταξη του στον εκπαιδευτικό χώρο μπορούν να συντελέσουν στην επαγγελματική του ανάπτυξη και να ενισχύσουν την επιθυμία του να παραμείνει στο επάγγελμα του, (Lee και Feng, 2007: 256, Hargreaves, 2003: 28-29, Feiman-Nemser, 2001: 1050). Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο επιτυχημένη κρίνεται η σχέση καθοδήγησης των ατόμων που μετέχουν σε αυτήν (Hudson, 2016).

Η επιτυχής έκβαση της καθοδήγησης εξαρτάται και από τον τύπο της ηγεσίας που θα υιοθετήσει ο καθοδηγητής. Στην έννοια της ηγεσίας συναντά κανείς τρεις διαστάσεις. Η πρώτη αφορά την εξελικτική πορεία επιρροής από ένα πρόσωπο ή μια ομάδα πάνω σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες για να συγκροτηθούν οι σχέσεις και οι ενέργειες σε έναν οργανισμό. Η δεύτερη λειτουργία της ηγεσίας αφορά τη δόμηση της που πρέπει να στηρίζεται σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες και τέλος, η ηγεσία πρέπει να εμπεριέχει τη δημιουργία οράματος για τον οργανισμό (Yukl, 2002, όπως αναφέρεται στους Βιτσιλάκη και Ράπτη, 2007, σελ.27).

### **Συμπεράσματα**

Η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου είναι μια διαδικασία που συντελείται σε βάθος χρόνου. Ο λόγος που παρακινείται κάποιος να αναπτυχθεί μπορεί να είναι προσωπικός ή επαγγελματικός. Η προσωπική ανάπτυξη ωθεί το άτομο να εμβαθύνει και να επεκτείνει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις αλλά και να αναπτύξει και να καλλιεργήσει νέες δεξιότητες. Η επέκταση των γνώσεων, η απόκτηση δεξιοτήτων και η βελτίωση των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, ο εμπλουτισμός, δηλαδή, των τυπικών και άτυπων προσόντων του μπορεί να αποτελέσουν και την αιτία να επιδιώξει σε δεύτερο χρόνο την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Ανάμεσα στους λόγους που ωθούν κάποιον να εξελιχθεί, πέραν των προσωπικών του επιδιώξεων και φιλοδοξιών, μπορεί να είναι η ανάγκη να καταστούν περισσότερο αποδοτικοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους. Τα αποτελέσματα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα και στον οργανισμό, που εργάζονται. Επομένως, η ανάπτυξη των εργαζομένων είναι ή οφείλει να είναι κύριο μέλημα και των διαφόρων οργανισμών.

Η επιτυχής καθοδήγηση και επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων φαίνεται να συμβάλλει στην αύξηση της εργασιακής τους ικανοποίησης και συνεπώς στην αύξηση της αποδοτικότητάς και της αποτελεσματικότητάς τους. Τα αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να επηρεάζουν θετικά και τον οργανισμό, καθιστώντας τον πιο αποτελεσματικό και ανταγωνιστικό.

## **Κεφάλαιο 6. Σχολική αποτελεσματικότητα**

### **6.1 Αποτελεσματικό σχολείο**

Αποτελεσματικό σχολείο είναι το σχολείο του οποίου τα μέλη (διοικητικά στελέχη, εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς και μαθητές) συνεργάζονται με σκοπό να επιτύχουν τους προσωπικούς και επαγγελματικούς στόχους τους. Οι παράγοντες που συντελούν στο να χαρακτηριστεί ένα σχολείο αποτελεσματικό συνοψίζονται στη σχολική ηγεσία, στη δομή και στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών στόχων, στη σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, στην οργανωσιακή υποστήριξη, στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και τέλος, στο ευνοϊκό κλίμα (Σαΐτης, 2014β: 57-58).

Οι Sammons, Hillman και Mortimore (1995) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ηγεσία είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου κάθε βαθμίδας. Η επαγγελματική ηγεσία μετουσιώνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ηγέτη, στο μοντέλο ηγετικής συμπεριφοράς, που υιοθετείται από τον εκάστοτε ηγέτη, στο όραμα, στους στόχους, στις αξίες και στην προσπάθεια που καταβάλλει να αλλάξει το χώρο που εργάζεται. Επιπρόσθετα, παρατηρούν ότι τρία χαρακτηριστικά έχουν συχνά συσχετιστεί με επιτυχημένη ηγεσία: α) η δύναμη του σκοπού, β) η συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων και γ) η επαγγελματική εξουσία όπως εφαρμόζεται στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Ως καθοριστικής σημασίας παράγοντες για ένα αποτελεσματικό σχολείο επισημαίνουν έντεκα. Ωστόσο αυτές που χαρακτηρίζουν έναν ικανό και αποτελεσματικό ηγέτη, που θα ενισχύσει και θα συντελέσει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας που διοικεί, επισημαίνουν τους εξής:

- Τη συμμετοχική προσέγγιση: Τον καταμερισμό ευθυνών και αρμοδιοτήτων καθώς και την ενίσχυση ενεργούς συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Άποψη που συμφωνεί και με τους Mortimore κ.ά.

(1988a), όπως αναφέρεται στους Sammons, Hillman και Mortimore (1995), οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι η συμμετοχή του αναπληρωτή διευθυντή-υποδιευθυντή στις αποφάσεις πολιτικής, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό διαχείρισης και σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών και η διαβούλευση με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις δαπάνες και άλλες πολιτικές αποφάσεις σχετίζονται άμεσα με τη σχολική αποτελεσματικότητα.

- **Ο κορυφαίος επαγγελματίας:** Ένας αποτελεσματικός ηγέτης διακρίνεται και ξεχωρίζει για τον επαγγελματισμό του. Αυτό σημαίνει ότι πέραν του διοικητικού του έργου οφείλει να ασχοληθεί εξίσου και με το εκπαιδευτικό του έργο. Ως επακόλουθο, ο διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται, να ενισχύει τους εκπαιδευτικούς και να γνωρίζει εις βάθος πιθανά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εκπλήρωση των διδακτικών τους έργων. Αυτό μπορεί να το επιτύχει με την τακτική παρακολούθηση και αξιολόγηση τους, η οποία δε θα έχει απαραίτητα αρνητικό αντίκρισμα στους εκπαιδευτικούς, αλλά στόχο της θα είναι η ανατροφοδότηση και υποστήριξη τους.
- **Κοινό όραμα και στόχοι:** Η σύμπνοια του εκπαιδευτικού προσωπικού και η εναρμόνιση τους στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για το σχολείο, μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητά του. Για να επιτευχθεί αυτή η συναίνεση, σημαντικός παράγοντας είναι ο διευθυντής του σχολείου και το μοντέλο ηγετικής συμπεριφοράς που έχει υιοθετήσει. Ο τρόπος με τον οποίο το εκπαιδευτικό προσωπικό καλείται να συνεργαστεί είναι απόρροια και του τρόπου διοίκησης και διαχείρισης του από τον διευθυντή.
- **Συνέπεια της πρακτικής:** Η συνέπεια πρακτικής αφορά την τήρηση και διατήρηση των συμφωνημένων κανόνων και διαδικασιών από τους συμμετέχοντες της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι ήταν αποτέλεσμα μιας συναινετικής διαδικασίας διευθυντού και εκπαιδευτικού προσωπικού.

## **6.2 Αποτελεσματικός διευθυντής**

Η εκπαιδευτική ηγεσία, η διαμόρφωση και ο καθορισμός των στόχων, η προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού και η σύνδεση του με το στυλ ηγεσίας έχει αποδειχτεί ότι συμβάλει στην σχολική αποτελεσματικότητα του σχολείου (Murphy κ.ά., 1985).

Ο Cheng (1993) υποστηρίζει ότι η οργανωτική κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας μπορεί να συσχετιστεί με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μια ισχυρή οργανωτική κουλτούρα προϋποθέτει αποτελεσματική και ισχυρή ηγεσία, η οποία με τη σειρά της θα οργανώσει και θα συντονίσει το εκπαιδευτικό προσωπικό, θα ενισχύσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και θα θέσει τις οργανωτικές δομές και αρχές του σχολείου. Εντολοδόχος αυτής της εφαρμοσμένης ηγεσίας είναι ο διευθυντής του σχολείου.

Η επικοινωνία, η συνεργασία και το πνεύμα ομαδικότητας μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση ενός σχολικού οργανισμού. Τα μέλη που απαρτίζουν την ομάδα έχουν τη δυνατότητα είτε να συμβάλλουν στη θετική εξέλιξη των οργανισμών, που εργάζονται, είτε στην αρνητική εξέλιξή τους. Είναι αποδεκτό, ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Reezigt και Creemers, 2005). Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008: 309) αναφέρει τα τρία κριτήρια του Middlewood και Lumby (1998: 49) για μια αποτελεσματική ομάδα. Το πρώτο κριτήριο αφορά τον βαθμό επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων της ομάδας, το δεύτερο κριτήριο αφορά την ανάπτυξη και τη βελτίωση των ικανοτήτων της ομάδας να εργαστεί ομαδικά και το τρίτο κριτήριο αφορά την βελτίωση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων κάθε μέλους της ομάδας ξεχωριστά. Εκτός από τα κριτήρια επιτυχίας ο Middlewood (2003) αναφέρει και τα κριτήρια που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Αυτά τα εμπόδια συνοψίζονται στην έλλειψη των απαιτούμενων προσόντων από τους εκπαιδευτικούς, στις συγκρούσεις προσωπικότητας, στις συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών, στην έλλειψη ανεκτικότητας, στο ευάλωτο προσωπικό, που επηρεάζεται από τους γύρω του και τέλος, στο μειωμένο ηθικό λόγω αυξημένων εργασιακών υποχρεώσεων.

### **Συμπεράσματα**

Για την αποτελεσματική διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού απαιτείται ικανή ηγεσία. Απαραίτητα στοιχεία που αναλύθηκαν και είναι απαραίτητα για έναν αποτελεσματικό ηγέτη είναι το όραμα, ο συντονισμός του ανθρώπινου δυναμικού και η εισαγωγή καινοτόμων δραστηριοτήτων. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι πρώτα ένας καλός οργανωτής. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να κάνει την καλύτερη δυνατή χρήση των διαθέσιμων πόρων. Η δομή του σχολικού συστήματος φαίνεται να είναι αρκετά περίπλοκη, καθώς δεν ακολουθείται, από την αρχή μέχρι το τέλος, ένα ολοκληρωμένο οργανωτικό πρότυπο. Το σύγχρονο σχολείο καλείται πλέον

να διαμορφώσει σύνθετες προσωπικότητες, οι οποίες θα είναι ικανές να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις. Το ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων μπορεί να αποτελέσει το κλειδί της επιτυχούς εφαρμογής πολιτικής και των οποιοδήποτε αλλαγών.

Σε όλες σχεδόν τις έρευνες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων ένας βασικός παράγοντας θεωρείται ο διευθυντής του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου καθίσταται πλέον πολύ σημαντικός και πολύπλοκος, αφού καλείται να εκπληρώσει μια σειρά πολύπλευρων στόχων. Ο διευθυντής καλείται να παίξει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος. Η προσωπικότητα, οι γνώσεις του διευθυντή και οι ικανότητες του καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η μεταμόρφωση του διευθυντή γραφειοκράτη σε διευθυντή ηγέτη, πρέπει να είναι προσωπικός στόχος του κάθε διευθυντή, αλλά και των αρχών που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να διαμορφωθεί η νέα γενιά διευθυντών ηγετών (Ζιάκα, 2014).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να γνωρίζει τους ρόλους του προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Οι ρόλοι του περιλαμβάνουν πρώτον, την ανάλυση της κατάστασης και των συναδέλφων και δεύτερον, την υιοθέτηση του στυλ ηγεσίας που αντιστοιχεί στο εκάστοτε εργασιακό και σχολικό περιβάλλον (Dorfman και Howell, 1994).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το ηγετικό προφίλ των διευθυντών, μέσα από τις διοικητικές κατευθύνσεις που αυτοί δίνουν στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αρχικά, ο σαφής και ξεκάθαρος καθορισμός των διοικητικών και εκπαιδευτικών στόχων, από τη μεριά των διευθυντών, και δευτερευόντως, οι τεχνικές και η στρατηγική που χρησιμοποιούν για την επίτευξη των στόχων, μπορεί να αποτελέσει κριτήριο αποτελεσματικότητας του σχολείου.

## **Μέρος Β: Ερευνητικό πλαίσιο**

### **Κεφάλαιο 7 Ερευνητική εφαρμογή της έρευνας**

#### **7.1 Θεωρητική υποστήριξη**

Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η καθοδήγηση και η παροχή συμβουλών στους νεότερους εργαζόμενους από τους πιο έμπειρους, είναι μια τακτική που ακολουθείται από πολλούς οργανισμούς. Οι οργανισμοί που επιθυμούν να

αυξήσουν την αποτελεσματικότητα του οργανισμού τους, οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα καθοδήγησης. Σε αυτά τα προγράμματα αυτοί που αναλαμβάνουν τον ρόλο του καθοδηγητή βοηθούν τους λιγότερο έμπειρους εργαζομένους, ώστε σταδιακά αυτοί να αποκτήσουν τα εφόδια που χρειάζονται για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους. Η μορφή καθοδήγησης, που τους παρέχεται, μπορεί να διαφοροποιείται, ανάλογα με τα πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτήν καθώς και από τις ανάγκες του καθοδηγούμενου.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την πραγματική σχέση μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας. Για τη διερεύνηση της σχέσης τους θα ερευνηθεί εάν η συνεργασία μεταξύ τους μπορεί να αποτελέσει μια μορφή παρεχόμενης καθοδήγησης για τον υποδιευθυντή. Επίσης, επιχειρείται να διερευνηθεί, εάν ο διευθυντής μέσα από την καθοδήγηση που παρέχει επιδρά στην επαγγελματική ανάπτυξη του υποδιευθυντή του, εάν επιδιώκει την βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου που διοικεί καθώς και εάν υπάρχουν παράγοντες που ενισχύουν θετικά τη διαδικασία της καθοδήγησης.

Η παρούσα έρευνα θα συμβάλλει στην επέκταση της κεκτημένης γνώσης σχετικά με την έννοια της καθοδήγησης και τον ρόλο της στο σχολικό οργανισμό. Η πρωτοτυπία του ερευνητικού προβλήματος της εργασίας συνίσταται στην παράθεση και αντιπαραβολή των θέσεων του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Το μοντέλο της καθοδήγησης που υιοθετείται καθώς και εάν αυτό συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του υποδιευθυντή ως μονάδα αλλά και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, θα διερευνηθεί τόσο από τη σκοπιά του διευθυντή όσο και από τη σκοπιά του υποδιευθυντή. Η αντιπαραβολή των απαντήσεων τους θα μας επιτρέψει να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τη σύγκλιση ή την απόκλιση τους και να διαπιστώσουμε εάν τα δυο πρόσωπα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν με παρόμοιο τρόπο τα γεγονότα.

## **7.2 Ο σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσουμε εάν η συνεργασία του διευθυντή με τον υποδιευθυντή μιας σχολικής μονάδας, μπορεί να αποτελέσει μια μορφή καθοδήγησης για τον υποδιευθυντή και έπειτα εάν η παρεχόμενη καθοδήγηση μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του και στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.



### **7.2.1 Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που πλαισιώνουν το σκοπό της παρούσας έρευνας και που θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε αφορούν το είδος της καθοδήγησης και τον βαθμό επιρροής της στην σχολική αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- 1) Σε τι βαθμό ο διευθυντής επηρεάζει την καθοδήγηση του υποδιευθυντή και σε ποια χαρακτηριστικά της καθοδήγησης εστιάζει;
- 2) Η καθοδήγηση που προσφέρεται από τον διευθυντή και δέχεται ο υποδιευθυντής επηρεάζεται από τα δημογραφικά στοιχεία;
- 3) Κατά πόσο η καθοδήγηση επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και επηρεάζεται από τις προσωπικές σχέσεις διευθυντή και υποδιευθυντή;
- 4) Διαφοροποιούνται οι απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα θα διερευνηθούν τόσο από τη σκοπιά του διευθυντή όσο και από τη σκοπιά του υποδιευθυντή για να εξαχθούν τα συμπεράσματα της έρευνας.

Η μελέτη ξεκινά με την παραδοχή ότι η συνεργασία του διευθυντή και του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας υποδεικνύει μια μορφή καθοδήγησης, που μπορεί να επηρεάσει θετικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου και να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του υποδιευθυντή. Όσον αφορά την επιρροή των δημογραφικών στοιχείων στην καθοδήγηση του υποδιευθυντή και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, υποθέτουμε ότι δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό. Σημαντικός δείκτης για την επιτυχία της καθοδήγησης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας υποθέτουμε πως είναι η σύναψη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας.

### **7.2.2 Η μεθοδολογία της έρευνας- Περιγραφή δείγματος και ερευνητικό εργαλείο**

Η επιλογή του δείγματος είναι μη πιθανοτήτων, διότι είναι λιγότερο περίπλοκο στη συγκρότησή του. Τα ευρήματα της έρευνας στόχο έχουν να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με το επιλεγμένο δείγμα, γεγονός που δε μας επιτρέπει τη γενίκευσή τους, διότι η επιλογή του δείγματος δεν είναι αντιπροσωπευτική του πληθυσμού. Η μέθοδος δειγματοληψίας, αρχικά, ήταν ευκολίας-βολική λόγω της διαθεσιμότητας των μελών που το αποτελούν. Έπειτα ακολουθήσαμε τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Αρχικά,

εντοπίσαμε έναν αριθμό ατόμων, που πληρούν τις προϋποθέσεις συμμετοχής στην έρευνα και έπειτα, αυτοί υπέδειξαν άλλα άτομα, που μπορούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα (Cohen και Manion, 2000:129-131, Ζαφειρόπουλος, 2015:189).

Στην έρευνα συμμετέχουν διευθυντές και υποδιευθυντές που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση των νομών Θεσσαλονίκης και Κοζάνης. Συνολικά μοιράστηκαν 212 ερωτηματολόγια (106 προς τους διευθυντές και 106 προς τους υποδιευθυντές των ίδιων σχολικών μονάδων). Το ένα μέρος των ερωτηματολογίων δόθηκε σε έντυπη μορφή και το άλλο αποστάλθηκε στα σχετικά e-mails μέσω google forms. Από τα 212 ερωτηματολόγια επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 182, εκ των οποίων τα 122 ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν από τον νομό Θεσσαλονίκης και τα 60 από τον νομό Κοζάνης.

Από τα 182 ερωτηματολόγια, τα 106 απαντήθηκαν από διευθυντές, εκ των οποίων το 76,42% εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευσης και το 23,58% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα 76 ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από υποδιευθυντές, εκ των οποίων το 61,84% εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 38,16% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους διευθυντές των σχολείων και τους ζητήθηκε το ένα να συμπληρωθεί από τους ίδιους και το άλλο από τον υποδιευθυντή του σχολείου. Την ίδια τακτική ακολουθήσαμε και στην περίπτωση που αποστείλαμε ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια, ζητώντας από τους διευθυντές να προωθήσουν το σχετικό e-mail στους υποδιευθυντές τους.

Δεν μπορούμε με βεβαιότητα να αιτιολογήσουμε τη αριθμητική διαφορά των απαντημένων ερωτηματολογίων, λόγω του διαφορετικού τρόπου αποστολή τους. Αυτό που μπορούμε να εικάσουμε από τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν σε έντυπη μορφή, είναι, ότι, είτε τα ερωτηματολόγια δεν προωθήθηκαν στους υποδιευθυντές, είτε οι υποδιευθυντές δεν τα συμπλήρωσαν, λόγω της απουσίας τους ή του μεγάλου φόρτου εργασίας. Γενικά, συμπεραίνουμε ότι οι διευθυντές των σχολείων που μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια, ήταν πιο πρόθυμοι να απαντήσουν σε αυτά σε σχέση με τους υποδιευθυντές τους.

## **Κεφάλαιο 8 Η εμπειρική έρευνά μας**

### **8.1 Θεωρητική υποστήριξη της μεθοδολογίας**

Για τη μελέτη του θέματος επιλέχθηκε η στατιστική-περιγραφική προσέγγιση του σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσουμε πώς συνδέονται και επηρεάζονται οι μεταβλητές της έρευνάς μας. Η μέθοδος, που επιλέχθηκε, εντάσσεται στο «παράδειγμα» του κοινωνιολογικού θετικισμού, που υποστηρίζει τη συνύπαρξη του κοινωνικού κόσμου με τον φυσικό και εστιάζει στην ανάγκη εφαρμογής μεθοδολογικών προτύπων και τεχνικών, που επιτρέπουν την αντικειμενική προσέγγιση του υπό εξέταση θέματος. Η αντικειμενικότητα της επιστημονικής μεθόδου βασίζεται στην αφαίρεση, στη γενίκευση, στην εμπειρική τεκμηρίωση και στη μελέτη των γεγονότων χωρίς αξιολογικές επιδράσεις (Gibson, 1960, όπως αναφέρεται στη Λαμπίρη-Δημάκη 1990: 122-123). Σύμφωνα με τον θετικισμό, ο κοινωνικός κόσμος μπορεί να μελετηθεί όπως και ο φυσικός κόσμος, καθώς η γνώση βασίζεται στην αισθητηριακή αντίληψη και μπορεί να αποκτηθεί μέσα από την παρατήρηση και τα αποτελέσματα του πειράματος, τα οποία μπορούν να επαληθευτούν (Cohen και Manion, 2000: 23).

Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε, διότι μας επιτρέπει να μετρήσουμε τον αριθμό και τον βαθμό επιλογής μιας συγκεκριμένης απάντησης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου. Η χρήση ερωτηματολογίων μας επιτρέπει τη συλλογή ενός σχετικά μεγάλου δείγματος, ενώ η επεξεργασία και ανάλυση του, μας επιτρέπει να περιγράψουμε και να ερμηνεύσουμε τις μεταβλητές μας (Ζαφειρόπουλος, 2015: 65).

Σχετικά με την κατασκευή των ερωτηματολογίων έχουμε να επισημάνουμε τα παρακάτω:

Αρχικά, έγινε η εννοιολόγηση των βασικών μας εννοιών. Οι βασικές και υπό μελέτη έννοιες μας είναι η καθοδήγηση, η μορφή που μπορεί να έχει και η σχολική αποτελεσματικότητα. Για να μελετήσουμε τις σχετικές έννοιες, φτιάξαμε δύο ομάδες ερωτήσεων, που αποτελούνται από επιμέρους ερωτήσεις, οι οποίες είναι συναφείς και περιγράφουν τις μεταβλητές μας. Οι έννοιες ως πακέτα ερωτήσεων είναι οι δομικές μας μεταβλητές. Η εννοιολόγηση των βασικών μας εννοιών στηρίχτηκε στη σχετική βιβλιογραφία.

Έπειτα ακολούθησε η λειτουργικοποίηση των εννοιών μας. Πρώτα, από τις επιμέρους ερωτήσεις που ανήκουν στην ομάδα της καθοδήγησης, θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε τη μορφή καθοδήγησης, που φαίνεται να υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου. Έπειτα, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στην ερώτηση σχετικά με το εάν η καθοδήγηση, που προσφέρεται, μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και την επαγγελματική ανάπτυξη του υποδιευθυντή. Δεύτερον, από τις επιμέρους ερωτήσεις, που ανήκουν στην ομάδα της σχολικής αποτελεσματικότητας, θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε σε ποιο βαθμό θεωρούν οι ερωτώμενοι ότι η λειτουργία του σχολείου τους είναι αποτελεσματική και εάν επηρεάζεται από τη καθοδήγηση του διευθυντή προς τον υποδιευθυντή και από τις μεταξύ τους σχέσεις.

Επίσης, θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε εάν υπάρχουν παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις δύο μεταβλητές μας. Να σημειώσουμε ότι κατασκευάστηκαν δυο ερωτηματολόγια, ένα για τους διευθυντές και ένα για τους υποδιευθυντές. Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της έρευνας θα στηριχτεί στις απαντήσεις καθώς και στη σύγκριση τους, όπως αυτές προκύπτουν από τις δύο πληθυσμιακές ομάδες (Ζαφειρόπουλος, 2015: 66, 78).

Το είδος του ερωτηματολογίου, ο τύπος, η συντακτική πλοκή, η άρθρωση των ερωτήσεων, η έκταση και η παρουσίαση του ερωτηματολογίου μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Η χρήση του ερωτηματολογίου συνίσταται για τη συλλογή πληροφοριών από ένα σχετικά μεγάλο δείγμα ερωτώμενων σε σύντομο χρονικό διάστημα, διότι είναι λιγότερο δαπανηρό σε κόπο και χρήμα και μας επιτρέπει να μελετήσουμε φαινόμενα που διαφορετικά, θα απαιτούσαν παρατηρήσεις μεγάλης διάρκειας. Για την αποφυγή μερικής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ή ανακριβών απαντήσεων, σημαντικό κρίνεται η ορθή σύνταξη και διάρθρωση των ερωτήσεων. Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις γεγονότων, γνώμων ή προθέσεων. Προσπαθήσαμε οι ερωτήσεις να είναι όσον το δυνατόν πιο σύντομες, περιεκτικές, σαφείς και ουδέτερες, για να μην προΐδεάζουν αρνητικά ή θετικά τον ερωτώμενο. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων, που συμπεριλάβαμε στο ερωτηματολόγιο, στηρίχτηκε σε διερευνητικές προσπάθειες, στηριζόμενοι στη σχετική βιβλιογραφία όπως και στις απόψεις απόμων που δυνητικά θα μπορούσαν να απαντήσουν στο παρόν ερωτηματολόγιο. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 22 ερωτήσεις κλειστού τύπου, διότι είναι πιο εύκολες και η απάντηση τους δεν κουράζει

τον ερωτώμενο. Ο ερωτώμενος καλείται να δώσει μια απάντηση από αυτές που προτείνονται. Οι προτεινόμενες απαντήσεις είναι κλίμακα τύπου Likert. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στις ερωτήσεις σε κλίμακα 5 σημείων Likert (0= καθόλου, 1= λίγο, 2= αρκετά, 3= πολύ, 4= πάρα πολύ), υποδεικνύοντας τη συχνότητα και τη σημαντικότητα των διατυπωμένων θέσεων (Βάμβουκας, 2007: 247-249, 256-258, 261, Ζαφειρόπουλος, 2015: 95, 113).

Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονται από μια εισαγωγική επιστολή, στην οποία αναφέρονται με σαφήνεια και συντομία ο σκοπός της έρευνας, η ανάγκη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και η συνεισφορά των ερωτώμενων στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας που διεξάγεται. Επίσης, αναφέρονται ο οργανισμός-υπηρεσία όπως και η ταυτότητα του ερευνητή καθώς και τα στοιχεία επικοινωνίας μαζί του. Σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη (Βάμβουκας, 2007: 261, Ζαφειρόπουλος, 2015: 92).

### **8.1.1 Τα ερωτηματολόγια**

Για τις ανάγκες της έρευνας μοιράστηκαν δυο ερωτηματολόγια. Το ένα αφορούσε τους διευθυντές και το άλλο τους υποδιευθυντές. Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, που είναι κοινά και για τους δύο, και συγκεκριμένα το φύλο, η ηλικία, οι βασικές τους σπουδές, οι περαιτέρω σπουδές τους, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής ή ως υποδιευθυντής αντίστοιχα, τα έτη υπηρεσίας στο σχολείου που υπηρετούν, ο τύπος σχολείου, η περιοχή λειτουργίας του σχολείου και τέλος, εάν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα «οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης».

Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους των ερωτηματολογίων εντάσσονται σε δυο ομάδες και διαφοροποιούνται ανάλογα με το ποιος απαντάει το ερωτηματολόγιο (διευθυντής ή υποδιευθυντής).

#### Ερωτηματολόγιο διευθυντών

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου των διευθυντών αποτελείται από δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αφορά την καθοδήγηση που προσφέρει ο διευθυντής και περιλαμβάνει τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ως διευθυντής/-ντρια ενημερώνετε τον/την υποδιευθυντή/-ντρια σας για τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα του σχολείου;
2. Ως διευθυντής/-ντρια του/της δίνετε σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων του/της;
3. Ως διευθυντής/-ντρια του/της αναθέτετε καθήκοντα που του/της επιτρέπουν να καλλιεργήσει νέες δεξιότητες και ικανότητες;
4. Ως διευθυντής/-ντρια του/της προτείνετε ειδικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας;
5. Ως διευθυντής/-ντρια θεωρείτε ότι μπορείτε να καθοδηγήσετε επαρκώς τον/την υποδιευθυντή/-ντρια σας στην εκπλήρωση των καθηκόντων του/της;
6. Ως διευθυντής/-ντρια ζητάτε την άποψή του/της για τη διαχείριση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.);
7. Ως διευθυντής/-ντρια συνεργάζεστε μαζί του/της για τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.);
8. Ως διευθυντής/-ντρια τον/την υποστηρίζετε και ενθαρρύνετε να αναλάβει πρωτοβουλίες σχετικά με τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.);
9. Ως διευθυντής/-ντρια τον/την ενθαρρύνετε να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς;
10. Ως διευθυντής/-ντρια θεωρείτε ότι ο/η υποδιευθυντής/-ντρια σας λειτουργεί ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα σε εσάς και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας;
11. Ως διευθυντής/-ντρια αναγνωρίζετε και επιβραβεύετε τις ικανότητες του/της;
12. Ως διευθυντής/-ντρια θεωρείτε ότι μπορείτε να καθοδηγήσετε επαρκώς τον/την υποδιευθυντή/-ντρια σας στην διεκπεραίωση οργανωτικών θεμάτων σχολικής ζωής;

Η δεύτερη ομάδα του ερωτηματολογίου αφορά τη σχολική αποτελεσματικότητα και αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

13. Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου σας είναι αποτελεσματική;
14. Κατά πόσον οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του/της υποδιευθυντή και του διευθυντή συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου;

15. Νιώθετε ότι η συνεργασία με τον/την υποδιευθυντή/-ντρια σας μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική του/της εξέλιξη;
16. Θεωρείτε ότι ο/η υποδιευθυντής/-ντρια σας μπορεί να εκφράσει ανοιχτά τη γνώμη του σε εσάς για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα;
17. Ο/Η υποδιευθυντής/ντρια σας ανταποκρίνεται θετικά στις συμβουλές και στις οδηγίες σας;
18. Ο/Η υποδιευθυντή/-ντρια σας όταν δε γνωρίζει πως να διαχειριστεί κάτι το αγνοεί;
19. Θεωρείτε ότι ο/η υποδιευθυντής/-ντρια σας λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντι σας;
20. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η προσωπικότητα ενός υποδιευθυντή επηρεάζει τη σχέση του με τον διευθυντή;
21. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η δική σας προσωπικότητα επηρεάζει τη σχέση σας με τον/την υποδιευθυντή/-ντρια σας;

Στο τέλος της δεύτερης ομάδας δίδεται μια ερώτηση, που αφορά την ανάγκη επιμόρφωσης τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης.

22. Θεωρείτε ότι πρέπει να επιμορφωθείτε περαιτέρω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης;

#### Ερωτηματολόγιο υποδιευθυντών

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου των υποδιευθυντών αποτελείται από δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αφορά την καθοδήγηση που δέχεται ο υποδιευθυντής και περιλαμβάνει τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας σας ενημερώνει για τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα του σχολείου;
2. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας σας δίνει σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων σας;
3. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας σας αναθέτει καθήκοντα που σας επιτρέπουν να καλλιεργήσετε νέες δεξιότητες και ικανότητες;
4. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας σας προτείνει ειδικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας;
5. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας μπορεί να σας καθοδηγήσει επαρκώς στην εκπλήρωση των καθηκόντων σας;

6. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας ζητά την άποψή σας για τη διαχείριση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.);
7. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας συνεργάζεται μαζί σας για τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.);
8. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας σας υποστηρίζει και σας ενθαρρύνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.);
9. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας σας ενθαρρύνει να επικοινωνήσετε και να συνεργαστείτε με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς;
10. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας μπορεί να σας καθοδηγήσει επαρκώς στην διεκπεραίωση οργανωτικών θεμάτων σχολικής ζωής;
11. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις ικανότητές σας;

Η δεύτερη ομάδα του ερωτηματολογίου αφορά τη σχολική αποτελεσματικότητα και αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

12. Θεωρείτε ότι λειτουργείτε ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα στον/στη διευθυντή/-ντρια σας και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας;
13. Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου σας είναι αποτελεσματική;
14. Κατά πόσον οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου;
15. Νιώθετε ότι η συνεργασία με τον/τη διευθυντή/-ντρια σας μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική σας εξέλιξη;
16. Μπορείτε να εκφράσετε ανοιχτά τη γνώμη σας στον/στη διευθυντή/-ντρια σας για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα;
17. Ο τρόπος που σας συμβουλεύει και σας καθοδηγεί ο/η διευθυντής/-ντρια σας σας κάνει να νιώθετε ότι υστερείτε σε γνώσεις και ικανότητες;
18. Νιώθετε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας εκμεταλλεύεται τον χρόνο και τις ικανότητές σας;
19. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντί σας;
20. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η προσωπικότητα ενός διευθυντή επηρεάζει τη σχέση του με τον υποδιευθυντή;



21. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η δική σας προσωπικότητα επηρεάζει τη σχέση σας με τον/τη διευθυντή/-ντρια σας;

Στο τέλος της δεύτερης ομάδας δίδεται μια ερώτηση, που αφορά την ανάγκη επιμόρφωσης τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης.

22. Θεωρείτε ότι πρέπει να επιμορφωθείτε περαιτέρω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης;

## **8.2 Μέθοδος ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων**

Για την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε το στατιστικό πακέτο IBM STATISTICAL PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCES (SPSS έκδοση 25). Η στατιστική είναι η επιστήμη που επιτρέπει τη συλλογή, την επεξεργασία, την ανάλυση και την ερμηνεία δεδομένων. Η περιγραφική στατιστική είναι ο κλάδος της στατιστικής που ασχολείται με τη συγκέντρωση, την οργάνωση, την περιγραφή και την παρουσίαση των δεδομένων με τη βοήθεια γραφικών και αριθμητικών μεθόδων, ενώ η συμπερασματική στατιστική επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων με τη βοήθεια ενός συνόλου αρχών και μεθόδων για το στατιστικό πληθυσμό, χρησιμοποιώντας ένα μέρος αυτού (Σαριαννίδης και Αμαραντίδης, 2008: 1-2).

Η στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας γίνεται με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Η ανάλυση έγινε μετά την κωδικοποίηση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Η χρησιμοποίηση του προγράμματος SPSS δίνει τη δυνατότητα του υπολογισμού μερικών στατιστικών στοιχείων, τα οποία περιγράφουν τις βασικές ιδιότητες των δεδομένων. Τα εμπειρικά δεδομένα καταγράφονται σε πίνακες συχνοτήτων, με βάση τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας.

Με αυτό τον τρόπο έγινε ο υπολογισμός των απαντήσεων και των ποσοστών των απαντήσεων των ερωτηματολογίων της έρευνας. Οι πίνακες παρουσιάζονται με τη μορφή αριθμητικής μεταβλητής και υπολογίζονται στατιστικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς. Για την καλύτερη εικόνα των δεδομένων της έρευνας υπολογίζονται και παρουσιάζονται για κάθε δήλωση: η μέση τιμή (mean) και η τυπική απόκλιση (standard deviation).

Η μέση τιμή είναι ο μέσος όρος μια σειράς αριθμητικών τιμών και υπολογίζεται με την άθροιση των τιμών και τη διαίρεση με το πλήθος τους. Η τυπική απόκλιση είναι

ένα μέτρο του πόσο διαφέρουν οι τιμές κατά μέσο όρο από τη μέση τιμή της κατανομής ενός συνόλου τιμών στο οποίο ανήκουν (Κατσή, Σιδερίδης και Εμβαλωτής 2011: 15-16,18).

Για τον πληρέστερο προσδιορισμό της μορφής καθοδήγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης γίνεται η κατάταξη των δηλώσεων με βάση τη μέση τιμή κάθε δήλωσης. Δεχόμαστε ότι οι δηλώσεις με μεγαλύτερη μέση τιμή υποδεικνύουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μορφή της καθοδήγησης όπως και τον βαθμό επιρροής της στην επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου.

### **8.2.1 Περιγραφή του είδους στατιστικών αναλύσεων**

Αρχικά, έγινε ο έλεγχος κανονικότητας με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Shapiro-Wilk. Για τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση που αποσκοπεί στη στατιστική επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων όταν υπάρχουν πολλές μεταβλητές. Εφαρμόζεται σε ένα σύνολο πολλών μεταβλητών με σκοπό τον εντοπισμό ομάδων μεταβλητών, που αποτελούν ενιαία υποσύνολα των αρχικών μεταβλητών, τα οποία είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους. Οι παράγοντες κάθε υποσυνόλου είναι συσχετισμένοι μεταξύ τους. Για να είναι πιο ερμηνεύσιμοι και κατανοητοί οι παράγοντες, έγινε ο μετασχηματισμός τους με την περιστροφή τους με τη μέθοδο Varimax rotation, που παράγει ασυσχέτιστους παράγοντες και δίνει υψηλότερες τιμές στο ποσοστό της πληροφορίας. Για την αξιοπιστία της παραγοντικής ανάλυσης έγινε έλεγχος της τιμής Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) καθώς και του Cronbach Alpha για τον έλεγχο αξιοπιστίας των ομάδων του ερωτηματολογίου και των παραγόντων που προέκυψαν μετά την παραγοντική ανάλυση (Δαφέρμος, 2011: 272, Κατσή, Σιδερίδης και Εμβαλωτής, 2010: 253, 255-256, Αναστασιάδου, 2012: 132).

Επιπλέον, έγινε χρήση του independent samples t-test, για να ελέγξουμε τη σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Αναστασιάδου, 2012: 45, Μακράκης, 2005: 103). Επίσης, έγινε ο έλεγχος Mann-Whitney για τη διερεύνηση της σχέσης δύο ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς τη διάμεση τιμή τους και ο έλεγχος Kruskal-Wallis για τη διερεύνηση της σχέσης περισσότερων από δύο ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς τη διάμεση τιμή τους (Εμβαλωτής, Κατσή, Σιδερίδης, 2006: 93, 132).

Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος του συντελεστή συσχέτισης κατά Spearman, που χρησιμοποιείται για την ανίχνευση σχέσεων συνεχών και διατακτικών μεταβλητών (Εμβαλωτής, Κατσή, Σιδερίδης, 2006: 30, 35, Κατσή, Σιδερίδης και Εμβαλωτής, 2010: 119-120). Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η γραμμική παλινδρόμηση για να περιγράψει την αιτιώδη σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, διότι οι τιμές της μιας μεταβλητής ερμηνεύουν τις τιμές της άλλης (Αναστασιάδου, 2012: 143), ενώ η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση χρησιμοποιείται για να προβλέψουμε την τιμή μιας εξαρτημένης μεταβλητής, με βάση τις τιμές ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών (Δαφέρμος, 2011: 561).

## **Κεφάλαιο 9 Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

### **9.1 Διευθυντές**

#### **Περιγραφική στατιστική**

##### **➤ Δημογραφικά στοιχεία**

Στον Πίνακα 1 (και Γραφήματα 1-10, βλέπε Παράρτημα Α) παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα. Σχετικά με το φύλο, προκύπτει ότι το 63,2% του δείγματος (N=67) αποτελούνταν από άνδρες, ενώ το υπόλοιπο 36,8% (N=39) ήταν γυναίκες. Αναφορικά με την ηλικία, το 96,2% (N=102) αποτέλεσαν άτομα ηλικίας 31 έως 40 ετών και το 3,8% (N=4) μέχρι 30 ετών. Σχετικά με τη βασική εκπαίδευση, το 69,8% (N=74) έχει φοιτήσει σε ΑΕΙ, το 29,2% (N=31) σε παιδαγωγική ακαδημία, ενώ μόλις ένα άτομο έχει φοιτήσει σε ΤΕΙ, καλύπτοντας το 0,9% του δείγματος.

Η επόμενη ερώτηση, η οποία αφορά στις περαιτέρω σπουδές, είναι πολλαπλής, που σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες μπορούν να δηλώσουν παραπάνω από μία απάντηση. Έτσι, το 59,4% (N=63) δήλωσε μεταπτυχιακές σπουδές, το 34,9% (N=37) άλλο πτυχίο, το 32,1% (N=34) διδασκαλείο και το 6,6% (N=7) διδακτορικό.

Ακόμη, το 54,7% (N=58) δήλωσε 21 έως 30 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το 28,3% (N=30) περισσότερα από 30 έτη, το 16,0% (N=17) 11 έως 20 έτη και το 0,9% (N=1) 1 έως 10 έτη. Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/-ντρια, το 55,8% (N=58) δήλωσε 1 έως 5 έτη, το 29,8% (N=31) 6 έως 10 έτη, το 9,6% (N=10) 11 έως 15 έτη και το 4,8% (N=5) πάνω από 16 έτη. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν, το 71,9% (N=69) ανέφερε 1 έως 8 έτη, το 18,8% (N=18) 9 έως 17 έτη, το 6,3% (N=6) 18 έως 26 έτη και το 3,1% (N=3) 27 έως 33 έτη. Επιπλέον, σχετικά με τον τύπο σχολείου, το 76,4% (N=81) ανέφερε το δημοτικό, το 9,4% (N=10) το

γυμνάσιο, το 7,5% (N=8) το γενικό λύκειο και το 6,6% (N=7) το τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο. Τέλος, το 76,4% (N=81) απάντησε πως έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχει μετεκπαιδευτεί σε θέματα «οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης», σε αντίθεση με το υπόλοιπο 23,6% (N=25), το οποίο απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 1 *Δημογραφικά στοιχεία*

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Κατηγορίες</b>	<b>N</b>	<b>f%</b>
Φύλο	Ανδρας	67	63,2
	Γυναίκα	39	36,8
Ηλικία	31-40 ετών	102	96,2
	Μέχρι 30 ετών	4	3,8
	ΑΕΙ	74	69,8
Βασικές σπουδές	Παιδαγωγική ακαδημία	31	29,2
	ΤΕΙ	1	0,9
	Άλλο πτυχίο	37	34,9
Περαιτέρω σπουδές	Διδασκαλείο	34	32,1
	Μεταπτυχιακές σπουδές	63	59,4
	Διδακτορικό	7	6,6
	21-30 έτη	58	54,7
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	Περισσότερα από 30 έτη	30	28,3
	11-20 έτη	17	16
	1-10 έτη	1	0,9
	1-5	58	55,8
Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/-ντρια	6-10	31	29,8
	11-15	10	9,6
	Άνω των 16	5	4,8
	1-8	69	71,9
Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε	9-17	18	18,8
	18-26	6	6,3
	27-33	3	3,1
	Δημοτικό	81	76,4
Τύπος σχολείου	Γυμνάσιο	10	9,4
	Γενικό Λύκειο	8	7,5

	Τεχνικό-Επαγγελματικό	7	6,6
	Λύκειο		
	Αστική	55	52,4
Περιοχή λειτουργίας σχολείου	Ημιαστική	29	27,6
	Αγροτική	21	20
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια	Ναι	81	76,4
επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε			
θέματα «οργάνωσης και διοίκησης της	Όχι	25	23,6
εκπαίδευσης»;			

N :Συχνότητα

f%: Σχετική συχνότητα

### ➤ Ομάδα Α

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται οι ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την καθοδήγηση του/της διευθυντή-ντριας προς τον/την υποδιευθυντή-ντριας και απαντώνται σε κλίμακα 0 έως 4 (0-Καθόλου, 1-Λίγο, 2-Αρκετά, 3-Πολύ, 4-Πάρα πολύ).

Από τον Πίνακα 2 (και Γράφημα 11, βλέπε Παράρτημα Α) προκύπτει ότι οι διευθυντές πολύ έως πάρα πολύ ενημερώνουν τον υποδιευθυντή τους για τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα του σχολείου (Μ.Ο=3,55), συνεργάζονται μαζί του για τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (Μ.Ο=3,45) και τον ενθαρρύνουν για να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Μ.Ο=3,43),

Ακόμη σε μεγάλο βαθμό ζητούν την άποψή του υποδιευθυντή για τη διαχείριση σχολικών ζητημάτων (Μ.Ο=3,39), αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τις ικανότητες του (Μ.Ο=3,36), τον ενθαρρύνουν να αναλάβει πρωτοβουλίες σχετικά με τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (Μ.Ο=3,35) και του δίνουν σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων (Μ.Ο=3,33). Επίσης, συμφωνούν πολύ με τη θέση ότι μπορούν να τον καθοδηγήσουν επαρκώς στην διεκπεραίωση οργανωτικών θεμάτων σχολικής ζωής (Μ.Ο=3,19) καθώς και στην εκπλήρωση των καθηκόντων (Μ.Ο=3,14). Ακόμη, σε μεγάλο βαθμό αναθέτουν καθήκοντα που επιτρέπουν στον διευθυντή να καλλιεργήσει νέες δεξιότητες και ικανότητες (Μ.Ο=3,07), του προτείνουν ειδικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Μ.Ο=2,89) και θεωρούν ότι λειτουργεί ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς και στους

εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Μ.Ο=2,79). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,65, 0,98].

Πίνακας 2 Ομάδα Α

<b>Ως διευθυντής-ντρια...</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Ενημερώνετε τον/την υποδιευθυντή/-ντρια σας για τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα του σχολείου;	3,55	0,68
Συνεργάζεστε μαζί του/της για τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.);	3,45	0,73
Τον/την ενθαρρύνετε να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς;	3,43	0,65
Ζητάτε την άποψή του/της για τη διαχείριση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.);	3,39	0,75
Αναγνωρίζετε και επιβραβεύετε τις ικανότητες του/της;	3,36	0,72
Τους ενθαρρύνετε να αναλάβει πρωτοβουλίες σχετικά με τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.);	3,35	0,65
Του/της δίνετε σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων του/της;	3,33	0,79
Θεωρείτε ότι μπορείτε να τον/την καθοδηγήσετε επαρκώς στην διεκπεραίωση οργανωτικών θεμάτων σχολικής ζωής;	3,19	0,82
Θεωρείτε ότι μπορείτε να τον/την καθοδηγήσετε επαρκώς στην εκπλήρωση των καθηκόντων του/της;	3,14	0,89
Αναθέτετε καθήκοντα που του/της επιτρέπουν να καλλιεργήσει νέες δεξιότητες και ικανότητες;	3,07	0,78
Του/της προτείνετε ειδικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας;	2,89	0,88
Θεωρείτε ότι λειτουργεί ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα σε εσάς και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας;	2,79	0,98

➤ **Ομάδα Β**

Παρακάτω, παρατίθενται οι απαντήσεις της ομάδας Β σε κλίμακα 0 έως 4 (0-Καθόλου, 1-Λίγο, 2-Αρκετά, 3-Πολύ, 4-Πάρα πολύ). Από τον Πίνακα 3 (και Γράφημα 12, βλέπε Παράρτημα Α) προκύπτει ότι οι διευθυντές θεωρούν πάρα πολύ ότι ο

υποδιευθυντής τους μπορεί να εκφράσει ανοιχτά τη γνώμη του στους ίδιους για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα (M.O=3,61), ενώ πολύ έως πάρα πολύ ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του/της υποδιευθυντή και του διευθυντή συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (M.O=3,58).

Ακόμη, θεωρούν πολύ ότι ο υποδιευθυντής τους ανταποκρίνεται θετικά στις συμβουλές και στις οδηγίες τους (M.O=3,29), νιώθουν ότι η συνεργασία μαζί του μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική του εξέλιξη (M.O=3,17), η λειτουργία του σχολείου τους είναι αποτελεσματική (M.O=3,16), η δική τους προσωπικότητα επηρεάζει τη σχέση τους με τον υποδιευθυντή (M.O=3,08), καθώς και ότι η προσωπικότητα ενός υποδιευθυντή επηρεάζει τη σχέση με τον διευθυντή (M.O=3,07).

Επίσης, συμφωνούν σε μέτριο βαθμό πως πρέπει να επιμορφωθούν περαιτέρω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (M.O=2,36), ενώ καθόλου έως λίγο ότι ο υποδιευθυντής τους αγνοεί κάτι όταν δε γνωρίζει πως να το διαχειριστεί (M.O=0,67). Τέλος, δήλωσαν πως δε θεωρούν καθόλου ότι ο υποδιευθυντής τους λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντι τους (M.O=0,35). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,59, 1,07].

Πίνακας 3 Ομάδα Β

Ως διευθυντής-ντρια...	M.O.	T.A.
Θεωρείτε ότι ο/η υποδιευθυντής/-ντρια σας μπορεί να εκφράσει ανοιχτά τη γνώμη του σε εσάς για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα;	3,61	0,59
Κατά πόσον οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του/της υποδιευθυντή και του διευθυντή συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου;	3,58	0,67
Ο/η υποδιευθυντής/ντρια σας ανταποκρίνεται θετικά στις συμβουλές και στις οδηγίες σας;	3,29	0,72
Νιώθετε ότι η συνεργασία μαζί του/της μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική του/της εξέλιξη;	3,17	0,86
Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου σας είναι αποτελεσματική;	3,16	0,62
Κατά πόσο θεωρείτε ότι η δική σας προσωπικότητα επηρεάζει τη σχέση σας με τον/την υποδιευθυντή/-ντρια σας;	3,08	0,86
Κατά πόσο θεωρείτε ότι η προσωπικότητα ενός υποδιευθυντή επηρεάζει τη σχέση του με τον διευθυντή;	3,07	0,83

Θεωρείτε ότι πρέπει να επιμορφωθείτε περαιτέρω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης;	2,36	1,07
Ο/η υποδιευθυντή/-ντρια σας όταν δε γνωρίζει πως να διαχειριστεί κάτι το αγνοεί;	0,67	0,92
Θεωρείτε ότι ο/η υποδιευθυντής/-ντρια σας λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντι σας;	0,35	0,70

---

### **Επαγωγική Στατιστική**

Στην ενότητα αυτή θα μελετηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης:

- 1) Σε τι βαθμό ο διευθυντής επηρεάζει την καθοδήγηση του υποδιευθυντή και σε ποια χαρακτηριστικά της καθοδήγησης εστιάζει;
- 2) Η καθοδήγηση που προσφέρεται από τον διευθυντή και δέχεται ο υποδιευθυντής επηρεάζεται από τα δημογραφικά στοιχεία;
- 3) Κατά πόσο η καθοδήγηση επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και επηρεάζεται από τις προσωπικές σχέσεις διευθυντή και υποδιευθυντή;
- 4) Διαφοροποιούνται οι απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά;

Πριν τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκε Παραγοντική ανάλυση για εξαγωγή παραγόντων.

#### **➤ Παραγοντική ανάλυση**

##### **Ομάδα Α**

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης για την ομάδα Α του ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα κρίθηκαν ιδανικά για Παραγοντική ανάλυση καθώς ο συντελεστής ΚΜΟ ήταν  $0,888 > 0,8$ . Η Παραγοντική ανάλυση εξήγαγε 2 παράγοντες που ερμηνεύουν το 62,95% της συνολικής διακύμανσης. Συγκεκριμένα ο 1<sup>ος</sup> παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6,8,7,11,9,3,10, ερμηνεύει το 53,99% της συνολικής διακύμανσης, έχει αξιοπιστία 0,890 και ονομάστηκε «Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση». Επίσης ο 2<sup>ος</sup> παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5,4,2,12,1, ερμηνεύει το 8,95% της συνολικής διακύμανσης, έχει αξιοπιστία 0,840 και ονομάστηκε «Κατευθυντήριες Γραμμές».



Πίνακας 4 Παραγοντική ανάλυση ομάδας Α με περιστροφή Varimax

Ερωτήσεις	Παράγοντες (ΚΜΟ=0,888, Διακύμανση=62,95%)	
	1	2
Ερώτηση 6	0,814	
Ερώτηση 8	0,812	
Ερώτηση_7	0,783	
Ερώτηση_11	0,757	
Ερώτηση_9	0,683	
Ερώτηση 3	0,667	
Ερώτηση_10	0,602	
Ερώτηση_5		0,879
Ερώτηση_4		0,707
Ερώτηση_2		0,693
Ερώτηση_12		0,672
Ερώτηση_1		0,526
<b>Cronbach Alpha</b>	0,890	0,840
<b>Διακύμανση</b>	53,99	8,95

#### Ομάδα Β

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης για την Β ομάδα. Τα δεδομένα κρίθηκαν κατάλληλα για Παραγοντική ανάλυση καθώς ο συντελεστής ΚΜΟ ήταν  $0,727 > 0,5$ . Η Παραγοντική ανάλυση εξήγαγε 3 παράγοντες που ερμηνεύουν το 62,23% της συνολικής διακύμανσης. Συγκεκριμένα, ο 1<sup>ος</sup> παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1-5, ερμηνεύει το 36,74% της συνολικής διακύμανσης, έχει αξιοπιστία 0,804 και ονομάστηκε «Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων». Ο 2<sup>ος</sup> παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 8-9, ερμηνεύει το 16,35% της συνολικής διακύμανσης, έχει αξιοπιστία 0,842 και ονομάστηκε «Επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις». Η ερώτηση 10 εξαιρέθηκε από τον παράγοντα γιατί είχε διαφορετικό νοηματικό περιεχόμενο. Τέλος, ο 3<sup>ος</sup> παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6-7, ερμηνεύει το 11,14% της συνολικής διακύμανσης, έχει εσωτερική αξιοπιστία  $0,427 < 0,6$ , συνεπώς εξαιρέθηκε από την ανάλυση.

Πίνακας 5 Παραγοντική ανάλυση ομάδας Β με περιστροφή Varimax

Ερωτήσεις	Παράγοντες (ΚΜΟ=0,727, Διακύμανση=62,23%)		
	1	2	3
Ερώτηση_1	,810		
Ερώτηση 2	,725		
Ερώτηση 3	,686		
Ερώτηση 4	,649		
Ερώτηση 5	,576		
Ερώτηση 8		,824	
Ερώτηση 9		,776	
<b>Ερώτηση 10</b>		<b>,535</b>	
Ερώτηση 7			,839
Ερώτηση 6			,556
<b>Cronbach Alpha</b>	0,804	0,842	<b>0,427</b>
<b>Διακύμανση</b>	36,74	16,35	11,14

➤ **1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

Σε τι βαθμό ο διευθυντής επηρεάζει την καθοδήγηση του υποδιευθυντή και σε ποια χαρακτηριστικά της καθοδήγησης εστιάζει;

Παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της συνεργασίας-ενθάρρυνσης-επιβράβευσης και αυτών των **κατευθυντήριων γραμμών**. Από τον Πίνακα 6 (Γράφημα 13, βλέπε Παράρτημα Α) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες-διευθυντές εμφανίζουν πολύ υψηλά επίπεδα συνεργασίας-ενθάρρυνσης-επιβράβευσης (Μ.Ο.=3,26), όπως και των **κατευθυντήριων γραμμών** (Μ.Ο=3,22). Οι τυπικές αποκλίσεις έχουν τιμές 0,59 και 0,64 αντιστοίχως.

Σχετικά με τα επίπεδα συνεργασίας-ενθάρρυνσης-επιβράβευσης, όπως φάνηκε και από τον Πίνακα 2, οι διευθυντές απάντησαν πολύ έως πάρα πολύ ότι συνεργάζονται με τους υποδιευθυντές για τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (Μ.Ο=3,45). Επιπλέον θεώρησαν ότι σε μεγάλο βαθμό ενθαρρύνουν τους υποδιευθυντές για να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Μ.Ο=3,43), ζητούν την άποψή τους για τη διαχείριση σχολικών ζητημάτων (Μ.Ο=3,39), αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τις ικανότητες των υποδιευθυντών

(M.O=3,36), τους ενθαρρύνουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες σχετικά με τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (M.O=3,35), αναθέτουν καθήκοντα που επιτρέπουν στους υποδιευθυντές να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες και ικανότητες (M.O=3,07) και τέλος ότι οι υποδιευθυντές λειτουργούν ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (M.O=2,79).

Αναφορικά με τις κατευθυντήριες γραμμές παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές συμφώνησαν πολύ έως πάρα πολύ ότι ενημερώνουν τους υποδιευθυντές τους για τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα του σχολείου (M.O=3,55). Επιπλέον ανέφεραν ότι σε μεγάλο βαθμό τους δίνουν σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους (M.O=3,33), μπορούν να τους καθοδηγήσουν επαρκώς στην διεκπεραίωση οργανωτικών θεμάτων σχολικής ζωής (M.O=3,19) καθώς και στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους (M.O=3,14) και τέλος τους προτείνουν ειδικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (M.O=2,89).

Πίνακας 6. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την καθοδήγηση

Παράγοντας	M.O.	T.A.
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	3,26	0,59
Κατευθυντήριες Γραμμές	3,22	0,64

### ➤ 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα

Η καθοδήγηση που προσφέρεται από τον διευθυντή και δέχεται ο υποδιευθυντής επηρεάζεται από τα δημογραφικά στοιχεία:

#### Φύλο

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών σε καμία περίπτωση ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 7 Έλεγχος independent samples t-test για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς το φύλο

Παράγοντες καθοδήγησης	t	df	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	-0,841	66,833	0,403
Κατευθυντήριες Γραμμές	0,265	57,247	0,792

### Ηλικία

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς την ηλικία, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων σε καμία περίπτωση ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 8 Έλεγχοι Mann-Whitney για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς την ηλικία

Παράγοντες καθοδήγησης	U	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	114,5	0,136
Κατευθυντήριες Γραμμές	120,5	0,163

### Βασικές σπουδές

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς τις βασικές σπουδές, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών στον παράγοντα «Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση» ( $t(104)=2,183$ ,  $p=0,031<0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 2 κατηγορίες: ΑΕΙ-ΤΕΙ, Παιδαγωγική ακαδημία. Από τον Πίνακα 10 (Γράφημα 14, βλέπε Παράρτημα) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση» μεγαλύτερη μέση τιμή εμφανίζει η κατηγορία «ΑΕΙ-ΤΕΙ» (Μ.Ο.=3,34) ενώ μικρότερη η «Παιδαγωγική ακαδημία» (Μ.Ο.=3,08).

Πίνακας 9 Έλεγχοι independent samples t-test για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς τις βασικές σπουδές

Παράγοντες καθοδήγησης	t	df	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	2,183	104	<b>0,031</b>
Κατευθυντήριες Γραμμές	0,649	104	0,507

Πίνακας 10 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για συνεργασία-ενθάρρυνση-επιβράβευση ως προς βασικές σπουδές

Παράγοντας	Βασικές σπουδές	N	M.O.
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	ΑΕΙ-ΤΕΙ	74	3,34
	Παιδαγωγική ακαδημία	32	3,08

#### Άλλο πτυχίο

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς το άλλο πτυχίο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών σε καμία περίπτωση ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 11 Έλεγχοι independent samples t-test για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς το άλλο πτυχίο

Παράγοντες καθοδήγησης	t	df	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	0,2	74,547	0,842
Κατευθυντήριες Γραμμές	0,59	68,036	0,557

#### Διδασκαλείο

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς το διδασκαλείο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών σε καμία περίπτωση ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 12 Έλεγχοι independent samples t-test για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς το διδασκαλείο

Παράγοντες καθοδήγησης	t	df	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	1,744	55,342	0,087
Κατευθυντήριες Γραμμές	1,237	61,676	0,221

#### Μεταπτυχιακές σπουδές

Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές, όπου δεν

εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών σε καμία περίπτωση ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 13 Έλεγχοι *independent samples t-test* για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές

Παράγοντες καθοδήγησης	t	df	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	-0,914	104	0,363
Κατευθυντήριες Γραμμές	-0,875	104	0,384

#### Διδακτορικό

Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς το διδακτορικό, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων σε καμία περίπτωση ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 14 Έλεγχοι *Mann-Whitney* για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς το διδακτορικό

Παράγοντες καθοδήγησης	U	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	331,5	0,848
Κατευθυντήριες Γραμμές	285,5	0,434

#### Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων σε καμία περίπτωση ( $p>0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: 1-20 έτη, 21-30 έτη, περισσότερα από 30 έτη.

Πίνακας 15 Έλεγχοι Kruskal Wallis για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Παράγοντες καθοδήγησης	H	df	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	1,386	2	0,500
Κατευθυντήριες Γραμμές	1,693	2	0,429

Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/-ντρια

Ο Πίνακας 16 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/-ντρια, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων σε καμία περίπτωση ( $p > 0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: 1-5 έτη, 6-10 έτη, άνω των 11 έτη.

Πίνακας 16 Έλεγχοι Kruskal Wallis για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/-ντρια

Παράγοντες καθοδήγησης	H	df	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	0,120	2	0,942
Κατευθυντήριες Γραμμές	3,042	2	0,218

Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε

Από τον Πίνακα 17 προκύπτει ότι απορρίπτεται η αρχική υπόθεση της κανονικότητας σε κάθε περίπτωση ( $p < 0,05$ ). Ο Πίνακας 18 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση των παραγόντων της καθοδήγησης με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες.

Πίνακας 17 Έλεγχος κανονικότητας για τους παράγοντες της καθοδήγησης

Παράγοντας καθοδήγησης	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	0,925	106	<b>0,000</b>
Κατευθυντήριες Γραμμές	0,900	106	<b>0,000</b>

Πίνακας 18 *Συσχετίσεις Spearman για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε*

<b>Συσχέτιση Spearman</b>	<b>Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε</b>
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	0,029
Κατευθυντήριες Γραμμές	0,043

#### Τύπος σχολείου

Ο Πίνακας 19 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς τον τύπο σχολείου, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων σε καμία περίπτωση ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 19 *Έλεγχοι Kruskal Wallis για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς τον τύπο σχολείου*

<b>Παράγοντες καθοδήγησης</b>	<b>H</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	6,364	3	0,095
Κατευθυντήριες Γραμμές	2,655	3	0,448

#### Περιοχή λειτουργίας σχολείου

Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς την περιοχή λειτουργίας σχολείου, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων σε καμία περίπτωση ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 20 *Έλεγχοι Kruskal Wallis για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς την περιοχή λειτουργίας σχολείου*

<b>Παράγοντες καθοδήγησης</b>	<b>H</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	0,822	2	0,663
Κατευθυντήριες Γραμμές	0,855	2	0,652



Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης";

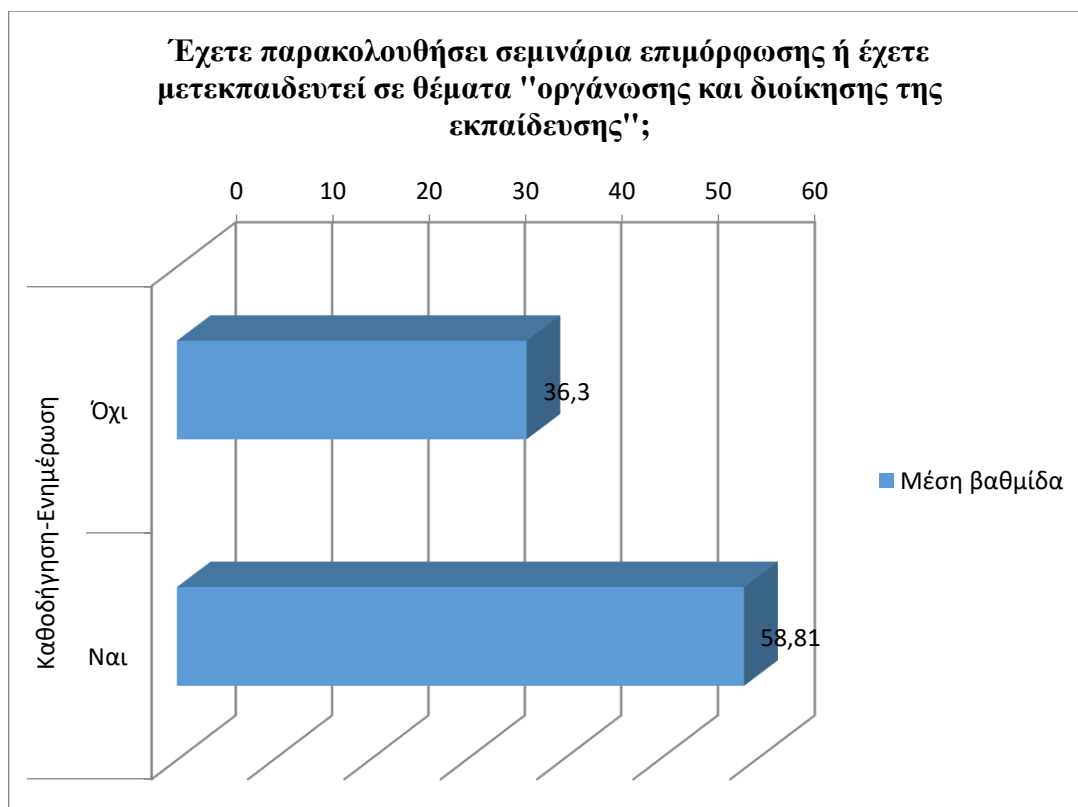
Ο Πίνακας 21 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney των παραγόντων της καθοδήγησης ως προς το αν οι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης", όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον παράγοντα «Καθοδήγηση-Ενημέρωση» ( $U=582,500$ ,  $p=0,001$ ). Από τον Πίνακα 22 (Γράφημα 15) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Καθοδήγηση-Ενημέρωση» μεγαλύτερη μέση βαθμίδα εμφανίζουν οι συμμετέχοντες που έχουν παρακολουθήσει (58,81) ενώ μικρότερη αντίστοιχα εκείνοι που δεν έχουν παρακολουθήσει (36,30).

Πίνακας 21 Έλεγχοι Mann-Whitney για τους παράγοντες της καθοδήγησης ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης"

Παράγοντες καθοδήγησης	U	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	765,500	0,065
Κατευθυντήριες Γραμμές	582,500	<b>0,001</b>

Πίνακας 22 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων για καθοδήγηση-ενημέρωση ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης"

Παράγοντας	N	Μέση βαθμίδα	
	Όχι	25	36,30
Κατευθυντήριες Γραμμές	Ναι	81	58,81



Γράφημα 15. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων για καθοδήγηση-ενημέρωση ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης"

➤ **3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

Κατά πόσο η αποτελεσματικότητα του σχολείου και οι προσωπικές σχέσεις διευθυντή και υποδιευθυντή επηρεάζουν την καθοδήγηση;

Παρακάτω στον Πίνακα 23 παρουσιάζεται ο έλεγχος κανονικότητας των παραγόντων. Προκύπτει ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ( $p < 0,05$ ).

Πίνακας 23. Έλεγχος κανονικότητας

Παράγοντες	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση	0,925	106	<b>0,000</b>
Κατευθυντήριες Γραμμές	0,900	106	<b>0,000</b>
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	0,888	106	<b>0,000</b>
Επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις	0,884	106	<b>0,000</b>

Παρακάτω στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman των παραγόντων της καθοδήγησης με την αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων και την επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις.

- Προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη συνεργασία-ενθάρρυνση-επιβράβευση ( $r=0,648$ ,  $p<0,01$ ) και τις κατευθυντήριες γραμμές ( $r=0,484$ ,  $p<0,01$ ).
- Ανάλογα, η επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τη συνεργασία-ενθάρρυνση-επιβράβευση ( $r=0,421$ ,  $p<0,01$ ) και τις κατευθυντήριες γραμμές ( $r=0,382$ ,  $p<0,01$ ).

Πίνακας 24. Συσχετίσεις Spearman για καθοδήγηση ως προς αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων και επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις

	<b>Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων</b>	<b>Επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις</b>
<b>Συσχέτιση Spearman</b>		
Συνεργασία-Ενθάρρυνση- Επιβράβευση	,648**	,421**
Κατευθυντήριες Γραμμές	,484**	,382**

\*\*Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε στάθμη 1%

Ο Πίνακας 25 παρουσιάζει τα αποτελέσματα προσαρμογής των μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες καθοδήγησης και ανεξάρτητες την αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων και την επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίπτεται στις περιπτώσεις των εξαρτημένων μεταβλητών «Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Επιβράβευση» ( $F(2,103)=47,521$ ,  $p=0,000<0,05$ ) με μεγάλο βαθμό προσαρμογής ( $AdjR^2=0,470>0,4$ ), «Κατευθυντήριες Γραμμές» ( $F(2,103)=29,902$ ,  $p=0,000<0,05$ ) με καλό βαθμό προσαρμογής ( $AdjR^2=0,355<0,4$ ).

Πίνακας 25 Αποτελέσματα προσαρμογής των μοντέλων γραμμικής παλινδρόμησης

Εξαρτημένη	R	R <sup>2</sup>	AdjR <sup>2</sup>	df1	df2	F	p
Συνεργασία-Ενθάρρυνση- Επιβράβευση	0,693	0,480	0,470	2	103	47,521	<b>0,000</b>
Κατευθυντήριες Γραμμές	0,606	0,367	0,355	2	103	29,902	<b>0,000</b>

Ανεξάρτητες: Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων, Επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις

Ο Πίνακας 26 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συντελεστών των μοντέλων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης στις περιπτώσεις όπου υπήρξε προσαρμογή. Παρακάτω παρουσιάζονται οι μαθηματικοί τύποι που προσδιορίζουν τα γραμμικά μοντέλα:

- **Συνεργασία – Ενθάρρυνση – Επιβράβευση = 0,574 + 0,724 \* Αποτελεσματικότητα σχολείου - σχέσεων + 0,082 \* Επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις**
- **Κατευθυντήριες Γραμμές = 0,681 + 0,667 \* Αποτελεσματικότητα σχολείου - σχέσεων + 0,096 \* Επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις**

Πίνακας 26 Αποτελέσματα συντελεστών των μοντέλων γραμμικής παλινδρόμησης

Εξαρτημένη	Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	Επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις	Σταθερά
Συνεργασία-Ενθάρρυνση- Επιβράβευση	0,724**	0,082	0,574*
Κατευθυντήριες Γραμμές	0,667**	0,096	0,681*

\*Στατιστικά σημαντικός συντελεστής σε στάθμη 5%

\*\*Στατιστικά σημαντικός συντελεστής σε στάθμη 1%

➤ **4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

Διαφοροποιούνται οι απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά;

## Φύλο

Ο Πίνακας 27 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 27 Έλεγχοι independent samples t-test για την αποτελεσματικότητα ως προς το φύλο

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	0,292	67,425	0,771

## Ηλικία

Ο Πίνακας 28 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς την ηλικία, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 28 Έλεγχοι Mann-Whitney για την αποτελεσματικότητα ως προς την ηλικία

Παράγοντας	U	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	173,00	0,603

## Βασικές σπουδές

Ο Πίνακας 29 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τις βασικές σπουδές, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ( $p > 0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 2 κατηγορίες: ΑΕΙ-ΤΕΙ, Παιδαγωγική ακαδημία.

Πίνακας 29 Έλεγχοι independent samples t-test για την αποτελεσματικότητα ως προς τις βασικές σπουδές

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	0,722	71,425	0,472

### Άλλο πτυχίο

Ο Πίνακας 30 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς το άλλο πτυχίο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 30 Έλεγχοι independent samples t-test για την αποτελεσματικότητα ως προς το άλλο πτυχίο

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	0,772	65,181	0,443

### Διδασκαλείο

Ο Πίνακας 31 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς το διδασκαλείο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 31 Έλεγχοι independent samples t-test για την αποτελεσματικότητα ως προς το διδασκαλείο

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	0,822	72,511	0,414

### Μεταπτυχιακές σπουδές

Ο Πίνακας 32 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 32 Έλεγχοι independent samples t-test για την αποτελεσματικότητα ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	-0,381	75,390	0,704

### Διδακτορικό

Ο Πίνακας 33 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς το διδακτορικό, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 33 Έλεγχοι Mann-Whitney για την αποτελεσματικότητα ως προς το διδακτορικό

Παράγοντας	U	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	267,5	0,310

### Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Ο Πίνακας 34 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: 1-20 έτη, 21-30 έτη, περισσότερα από 30 έτη.

Πίνακας 34 Έλεγχοι Kruskal Wallis για την αποτελεσματικότητα ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Παράγοντας	H	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	1,534	2	0,465

### Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/-ντρια

Ο Πίνακας 35 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/-ντρια, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: 1-5 έτη, 6-10 έτη, άνω των 11 έτη.

Πίνακας 35 Έλεγχοι Kruskal Wallis για την αποτελεσματικότητα ως προς τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/-ντρια

Παράγοντας	H	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	0,452	2	0,798

#### Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε

Από τον Πίνακα 36 προκύπτει ότι απορρίπτεται η αρχική υπόθεση της κανονικότητας ( $p < 0,05$ ). Ο Πίνακας 37 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες.

Πίνακας 36 Έλεγχος κανονικότητας για την αποτελεσματικότητα

Παράγοντας	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	0,888	106	<b>0,000</b>

Πίνακας 37 Συσχετίσεις Spearman για την αποτελεσματικότητα ως προς τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε

Συσχέτιση Spearman	Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	-0,129

#### Τύπος σχολείου

Ο Πίνακας 38 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τον τύπο σχολείου, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 38 Έλεγχοι Kruskal Wallis για την αποτελεσματικότητα ως προς τον τύπο σχολείου

Παράγοντας	H	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	6,338	3	0,096



### Περιοχή λειτουργίας σχολείου

Ο Πίνακας 39 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς την περιοχή λειτουργίας σχολείου, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 39 Έλεγχοι Kruskal Wallis για την αποτελεσματικότητα ως προς την περιοχή λειτουργίας σχολείου

Παράγοντας	H	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	1,451	2	0,484

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης";

Ο Πίνακας 40 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς το αν οι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης", όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 40 Έλεγχοι Mann-Whitney για την αποτελεσματικότητα ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης"

Παράγοντας	U	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	844	0,205

### **Συμπεράσματα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 106 διευθυντές, στην πλειοψηφία τους άντρες, ηλικίας 31-40 ετών, απόφοιτοι ΑΕΙ με μεταπτυχιακό και με προηγούμενη εμπειρία σε σεμινάριο επιμόρφωσης σχετικό με θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι διευθυντές είχαν περισσότερα από 21 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, με λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας ως διευθυντής και λιγότερα από 8 στο τωρινό σχολείο

υπηρεσίας. Ακόμη, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι διευθυντές εργάζονται σε δημοτικό, σε αστική ή ημιαστική περιοχή.

Στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε ότι ο διευθυντής επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την καθοδήγηση του υποδιευθυντή, καθώς παρατηρήθηκαν πολύ υψηλά επίπεδα συνεργασίας-ενθάρρυνσης-επιβράβευσης, όπως και των κατευθυντήριων γραμμών.

Σχετικά με τα επίπεδα συνεργασίας-ενθάρρυνσης-επιβράβευσης, οι διευθυντές συμφώνησαν πολύ ότι συνεργάζονται με τους υποδιευθυντές για τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων, τους ενθαρρύνουν για να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ζητούν την άποψή τους για τη διαχείριση σχολικών ζητημάτων, αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τις ικανότητες τους, τους ενθαρρύνουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες σχετικά με τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων, αναθέτουν καθήκοντα που επιτρέπουν στους υποδιευθυντές να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες και ικανότητες και τέλος θεώρησαν ότι οι υποδιευθυντές λειτουργούν ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με τις κατευθυντήριες γραμμές παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές συμφώνησαν πολύ ότι ενημερώνουν τους υποδιευθυντές τους για τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα του σχολείου, τους δίνουν σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους, μπορούν να τους καθοδηγήσουν επαρκώς στην διεκπεραίωση οργανωτικών θεμάτων σχολικής ζωής καθώς και στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους και τέλος τους προτείνουν ειδικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες που κατέχουν τίτλο βασικών σπουδών ΑΕΙ ή ΤΕΙ εμφανίζουν μεγαλύτερη καθοδήγηση ως προς την συνεργασία-ενθάρρυνση-επιβράβευση ενώ μικρότερη οι συμμετέχοντες που κατέχουν τίτλο βασικών σπουδών Παιδαγωγικής ακαδημίας. Επίσης, οι συμμετέχοντες που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης" εμφανίζουν σαφώς μεγαλύτερη καθοδήγηση ως προς την καθοδήγηση-ενημέρωση συγκριτικά με εκείνους που δεν έχουν παρακολουθήσει.

Στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές που συμφωνούν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων, εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα καθοδήγησης ως προς την συνεργασία-ενθάρρυνση-επιβράβευση και ως προς τις κατευθυντήριες γραμμές και αντίστροφα. Επιπλέον, οι διευθυντές με υψηλά επίπεδα

καθοδήγησης, θεωρούν περισσότερο ότι η προσωπικότητα επηρεάζει τις σχέσεις διευθυντή και υποδιευθυντή.

Στο 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν διαφοροποιούνται από κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό.

Σε άλλες απόψεις που μελετήθηκαν προέκυψε ότι οι διευθυντές συμφώνησαν ότι ο υποδιευθυντής τους μπορεί να εκφράσει ανοιχτά τη γνώμη του στους ίδιους για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του υποδιευθυντή και του διευθυντή συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ακόμη, θεώρησαν ότι ο υποδιευθυντής τους ανταποκρίνεται θετικά στις συμβουλές και στις οδηγίες τους, νιώθουν ότι η συνεργασία μαζί του μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική του εξέλιξη, ότι η λειτουργία του σχολείου τους είναι αποτελεσματική, η δική τους προσωπικότητα επηρεάζει τη σχέση τους με τον υποδιευθυντή καθώς και ότι η προσωπικότητα ενός υποδιευθυντή επηρεάζει τη σχέση με τον διευθυντή. Τέλος, διαφώνησαν ότι ο υποδιευθυντής τους αγνοεί κάτι όταν δε γνωρίζει πως να το διαχειριστεί και ότι λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντι τους.

## 9.2 Υποδιευθυντές

### Περιγραφική Στατιστική

#### ➤ Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στον Πίνακα 41 (και Γραφήματα 16-25, βλέπε Παράρτημα Β) παρατίθενται οι ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Αναφορικά με το φύλο, το 55,26% (N=42) είναι άνδρες και το 44,74% (N=34) γυναίκες. Σχετικά με την ηλικία, το 48,68% (N=37) είναι άνω των 50 ετών, το 30,26% (N=23) 41-50 ετών, το 18,42% (N=14) 31-40 και το 2,63% (N=2) μέχρι 30 ετών. Όσον αφορά τις βασικές σπουδές, το 69,74% (N=53) διαθέτουν βασικό πτυχίο Α.Ε.Ι., το 22,37% (N=17) έχουν τελειώσει παιδαγωγική ακαδημία, το 6,58% (N=5) Τ.Ε.Ι. και το 1,32% (N=1) ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ. Επιπροσθέτως, το 42,11% (N=32) έχουν 11-20 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το 32,89% (N=25) 21-30 χρόνια, το 19,74% (N=15) περισσότερα από 30 και το 5,26% (N=4) 1-10 χρόνια. Επιπλέον, το 78,67% (N=59) είναι 1-5 έτη σε θέση υποδιευθυντή, το 18,67% (N=14) 6-10 και το 2,67% (N=2) 11-15. Ακόμη, το 47,46% (N=28) είναι τοποθετημένοι 11-20 χρόνια στο τωρινό σχολείο τους, το 45,76% (N=27) 1-10 χρόνια και το 6,78% (N=4) 21 χρόνια και άνω. Σχετικά

με το σχολείο εργασίας, το 61,84% (N=47) είναι τοποθετημένο σε Δημοτικό, το 19,74% (N=15) σε Γυμνάσιο, το 11,84% (N=9) σε Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο και το 6,58% (N=5) σε Γενικό Λύκειο. Όσον αφορά την περιοχή του σχολείου, το 68,42% (N=52) είναι τοποθετημένο σε αστική περιοχή, το 25% (N=19) σε Ημιαστική και το 6,58% (N=5) σε Αγροτική. Ακόμα, το 61,43% (N=40) δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης" ενώ το υπόλοιπο 38,57% (N=36) έχει παρακολουθήσει. Τέλος, αναφορικά με τις περαιτέρω σπουδές των συμμετεχόντων, ορισμένα άτομα έδωσαν περισσότερες από μια απαντήσεις και προέκυψε πως το 50,80% (N=32) έχουν και άλλο πτυχίο εκτός του βασικού τους, το 39,70% (N=25) έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, το 15,90% (N=10) έχει περάσει από το Διδασκαλείο και το 3,20% (N=2) είναι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος.

Πίνακας 41 *Δημογραφικά χαρακτηριστικά*

Δημογραφικά στοιχεία	Κατηγορίες	N	f %
Φύλο	Άνδρας	42	55,26
	Γυναίκα	34	44,74
Ηλικία (Ετη)	Άνω των 50	37	48,68
	41-50	23	30,26
	31-40	14	18,42
	Μέχρι 30 ετών	2	2,63
Βασικές σπουδές	ΑΕΙ	53	69,74
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	17	22,37
	ΤΕΙ	5	6,58
	ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ	1	1,32
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	11-20	32	42,11
	21-30	25	32,89

	Περισσότερα από 30	15	19,74
	1-10	4	5,26
	1-5	59	78,67
Έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής/-ντρια	6-10	14	18,67
	11-15	2	2,67
	11-20	28	47,46
Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε	1-10	27	45,76
	21 έτη και άνω	4	6,78
Τύπος σχολείο που είστε τοποθετημένος/η	Δημοτικό	47	61,84
	Γυμνάσιο	15	19,74
	Τεχνικό-Επαγγελματικό	9	11,84
	Λύκειο	5	6,58
	Γενικό Λύκειο		
Περιοχή λειτουργίας σχολείου	Αστική	52	68,42
	Ημιαστική	19	25,00
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης";	Όχι	40	61,43
	Ναι	36	38,57
Περαιτέρω σπουδές	Άλλο πτυχίο	32	50,80
	Μεταπτυχιακές σπουδές	25	39,70
	Διδασκαλείο	10	15,90
	Διδακτορικό Δίπλωμα	2	3,20

N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα

➤ **Καθοδήγηση Διευθυντών (ΟΜΑΔΑ Α)**

Στον Πίνακα 42 (και Γράφημα 26, βλέπε Παράρτημα Β) παρατίθενται οι ερωτήσεις που αφορούν την καθοδήγηση των εκάστοτε διευθυντών προς τους υποδιευθυντές. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (0-Καθόλου 1-Λίγο, 2-Αρκετά, 3-Πολύ, 4-Πάρα πολύ).

Οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πολύ ότι ο διευθυντής τους, τους ενημερώνει για τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα του σχολείου (Μ.Ο.=3,07), συνεργάζεται μαζί τους για τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (Μ.Ο.=2,96), ζητά την άποψή τους για τη διαχείριση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.) (Μ.Ο.=2,93), αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις ικανότητές τους (Μ.Ο.=2,86), τους ενθαρρύνει να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Μ.Ο.=2,84), τους δίνει σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους (Μ.Ο.=2,84), μπορεί να τους καθοδηγήσει επαρκώς στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους (Μ.Ο.=2,78), τους υποστηρίζει και τους ενθαρρύνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με σχολικά ζητήματα (Μ.Ο.=2,75), μπορεί να τους καθοδηγήσει επαρκώς στην διεκπεραίωση οργανωτικών θεμάτων σχολικής ζωής (Μ.Ο.=2,72) και αναθέτει καθήκοντα που τους επιτρέπουν να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες και ικανότητες (Μ.Ο.=2,67). Τέλος, συμφωνούν αρκετά πως ο διευθυντής τους, τους προτείνει ειδικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=2,29). Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων κυμάνθηκε στο διάστημα [1,07, 1,29].

Πίνακας 42. Καθοδήγηση Διευθυντών

Ερωτήσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας, σας ενημερώνει για τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα του σχολείου;	3,07	1,07
Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας συνεργάζεται μαζί σας για τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων;	2,96	1,19

Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-τρια σας ζητά την άποψή σας για τη διαχείριση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.)	2,93	1,26
Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-τρια σας αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις ικανότητές σας;	2,86	1,27
Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-τρια σας σας ενθαρρύνει να επικοινωνήσετε και να συνεργαστείτε με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς;	2,84	1,23
Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-τρια σας σας δίνει σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων σας;	2,84	1,20
Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-τρια σας μπορεί να σας καθοδηγήσει επαρκώς στην εκπλήρωση των καθηκόντων σας;	2,78	1,16
Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-τρια σας σας υποστηρίζει και σας ενθαρρύνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με σχολικά ζητήματα;	2,75	1,29
Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-τρια σας μπορεί να σας καθοδηγήσει επαρκώς στην διεκπεραίωση οργανωτικών θεμάτων σχολικής ζωής;	2,72	1,26
Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-τρια σας σας αναθέτει καθήκοντα που σας επιτρέπουν να καλλιεργήσετε νέες δεξιότητες και ικανότητες;	2,67	1,20
Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-τρια σας σας προτείνει ειδικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας;	2,29	1,24

➤ **Προσωπικές απόψεις (ΟΜΑΔΑ Β)**

Στον Πίνακα 43 (και Γράφημα 27, βλέπε Παράρτημα Β) παρατίθενται οι ερωτήσεις που αφορούν τις προσωπικές απόψεις σχετικά με την συνεργασία των διευθυντών και υποδιευθυντών. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (0-Καθόλου 1-Λίγο, 2-Αρκετά, 3-Πολύ, 4-Πάρα πολύ).

Οι συμμετέχοντες συμφωνούν μεταξύ πολύ και πάρα πολύ πως οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή συμβάλλουν στην

αποτελεσματικότητα του σχολείου (M.O.=3,46). Ακόμα, υποστηρίζουν πολύ πως, η προσωπικότητα ενός διευθυντή επηρεάζει τη σχέση με τον υποδιευθυντή (M.O.=3,34), μπορούν να εκφράσουν ανοιχτά τη γνώμη τους στον/στη διευθυντή/-ντρια τους για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα (M.O.=3,24), η δική τους προσωπικότητα επηρεάζει τη σχέση με τον/τη διευθυντή/-ντρια τους (M.O.=3,08), η λειτουργία του σχολείου τους είναι αποτελεσματική (M.O.=2,82), λειτουργούν ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα στον/στη διευθυντή/-ντρια και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (M.O.=2,82) και πως πρέπει να επιμορφωθούν περαιτέρω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (M.O.=2,64). Ακόμα, συμφωνούν αρκετά με το γεγονός ότι η συνεργασία με τον/τη διευθυντή/-ντρια τους μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη (M.O.=2,24) και συμφωνούν λίγο πως ο/η διευθυντής/-ντρια τους, εκμεταλλεύεται τον χρόνο και τις ικανότητές τους (M.O.=1,17) και πως ο διευθυντής λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντι τους (M.O.=0,76). Τέλος, θεωρούν καθόλου έως λίγο ότι ο τρόπος που τους συμβουλεύει και τους καθοδηγεί ο διευθυντής, τους κάνει να νιώθουν ότι υστερούν σε γνώσεις και ικανότητες (M.O.=0,54). Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων κυμάνθηκε στο διάστημα [0,76, 1,29].

Πίνακας 43. Προσωπικές απόψεις

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Κατά πόσον οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου;	3,46	0,84
Κατά πόσο θεωρείτε ότι η προσωπικότητα ενός διευθυντή επηρεάζει τη σχέση του με τον υποδιευθυντή;	3,34	0,76
Μπορείτε να εκφράσετε ανοιχτά τη γνώμη σας στον/στη διευθυντή/-ντρια σας για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα;	3,24	1,02
Κατά πόσο θεωρείτε ότι η δική σας προσωπικότητα επηρεάζει τη σχέση σας με τον/τη διευθυντή/-ντρια σας;	3,08	0,93
Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου σας είναι αποτελεσματική;	2,82	0,86



Θεωρείτε ότι λειτουργείτε ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα στον/στη διευθυντή/-ντρια σας και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας;	2,82	1,07
Θεωρείτε ότι πρέπει να επιμορφωθείτε περαιτέρω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης;	2,64	1,00
Νιώθετε ότι η συνεργασία με τον/τη διευθυντή/-ντρια σας μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική σας εξέλιξη;	2,24	1,26
Νιώθετε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας εκμεταλλεύεται τον χρόνο και τις ικανότητές σας;	1,17	1,29
Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντί σας;	0,76	1,13
Ο τρόπος που σας συμβουλεύει και σας καθοδηγεί ο/η διευθυντής/-ντρια σας σας κάνει να νιώθετε ότι υστερείτε σε γνώσεις και ικανότητες;	0,54	0,87

### **Επαγωγική Στατιστική**

Στην ενότητα αυτή θα μελετηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης:

- 1) Σε τι βαθμό ο διευθυντής επηρεάζει την καθοδήγηση του υποδιευθυντή και σε ποια χαρακτηριστικά της καθοδήγησης εστιάζει;
- 2) Η καθοδήγηση που προσφέρεται από τον διευθυντή και δέχεται ο υποδιευθυντής επηρεάζεται από τα δημογραφικά στοιχεία;
- 3) Πώς η αποτελεσματικότητα, οι προσωπικές σχέσεις και η στάση του διευθυντή επηρεάζουν την καθοδήγηση;
- 4) Διαφοροποιούνται οι απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά;

Πριν τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκε Παραγοντική ανάλυση για εξαγωγή παραγόντων.

➤ **Παραγοντική ανάλυση**

Ομάδα Α-Καθοδήγηση Διευθυντών

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης για την ομάδα Α του ερωτηματολογίου, τα δεδομένα κρίθηκαν ιδανικά για Παραγοντική ανάλυση καθώς ο συντελεστής ΚΜΟ ήταν  $0,928 > 0,8$ . Η Παραγοντική ανάλυση εξήγαγε 1 μόνο παράγοντα που ερμηνεύει το 80,2% της συνολικής διακύμανσης. Έτσι αυτός ο παράγοντας περιλαμβάνει όλες τις ερωτήσεις της ομάδας, έχει αξιοπιστία 0,975 και ονομάστηκε «**Κατευθυντήριες Γραμμές-Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση**».

Ομάδα Β-Προσωπικές απόψεις

Ο Πίνακας 44 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης για την Β ομάδα. Τα δεδομένα κρίθηκαν κατάλληλα για Παραγοντική ανάλυση καθώς ο συντελεστής ΚΜΟ ήταν  $0,768 > 0,5$ . Η Παραγοντική ανάλυση εξήγαγε 3 παράγοντες που ερμηνεύουν το 65,56% της συνολικής διακύμανσης. Συγκεκριμένα, ο 1<sup>ος</sup> παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1,2,4,5,3,7 ερμηνεύει το 36,46% της συνολικής διακύμανσης, έχει αξιοπιστία 0,823 και ονομάστηκε «Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων». Η ερώτηση 11 εξαιρέθηκε από τον παράγοντα γιατί είχε διαφορετικό νοηματικό περιεχόμενο. Ο 2<sup>ος</sup> παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 10,9, ερμηνεύει το 17,27% της συνολικής διακύμανσης, έχει αξιοπιστία 0,783 και ονομάστηκε «Επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις». Τέλος, ο 3<sup>ος</sup> παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6,8 ερμηνεύει το 11,83% της συνολικής διακύμανσης, έχει αξιοπιστία 0,673 και ονομάστηκε «Ανταγωνιστική-υποτιμητική συμπεριφορά διευθυντή».

Πίνακας 44 Παραγοντική ανάλυση ομάδας Β με περιστροφή Varimax

<b>Παράγοντες (ΚΜΟ=0,768, Διακύμανση=65,56%)</b>			
<b>Ερωτήσεις</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Ερώτηση 1	0,827		
Ερώτηση 2	0,810		
Ερώτηση 4	0,791		
Ερώτηση 5	0,715		

Ερώτηση 3	0,570		
Ερώτηση 7	-0,517		
<b>Ερώτηση 11</b>	<b>0,473</b>		
Ερώτηση 10		0,887	
Ερώτηση 9		0,881	
Ερώτηση 6			0,827
Ερώτηση 8			0,797
<b>Cronbach Alpha</b>	0,823	0,783	0,673
<b>Διακύμανση</b>	36,46	17,27	11,83

➤ **1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

Σε τι βαθμό ο διευθυντής επηρεάζει την καθοδήγηση του υποδιευθυντή και σε ποια χαρακτηριστικά της καθοδήγησης εστιάζει:

Παρακάτω παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση του μοναδικού παράγοντα της καθοδήγησης, «Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση». Από τον Πίνακα 45 (Γράφημα 28, βλέπε Παράρτημα Β) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες-υποδιευθυντές εμφανίζουν υψηλά επίπεδα σε αυτόν τον παράγοντα (Μ.Ο.=2,79). Η τυπική απόκλιση έχει τιμή 1,09. Συγκεκριμένες πληροφορίες για κάθε ερώτηση φαίνονται στον Πίνακα 42, αφού ο παράγοντας που μελετείται περιέχει όλες τις ερωτήσεις της ομάδας Α.

Πίνακας 45 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την καθοδήγηση

<b>Παράγοντας καθοδήγησης</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	2,79	1,09

➤ **2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

Η καθοδήγηση που προσφέρεται από τον διευθυντή και δέχεται ο υποδιευθυντής επηρεάζεται από τα δημογραφικά στοιχεία:

Φύλο

Ο Πίνακας 46 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 46 Έλεγχοι independent samples t-test για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς το φύλο

Παράγοντας καθοδήγησης	t	df	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	0,744	70,092	0,460

Ηλικία

Ο Πίνακας 47 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς την ηλικία, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: Μέχρι 40 ετών, 41-50 ετών, άνω των 50 ετών.

Πίνακας 47 Έλεγχοι Kruskal Wallis για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς την ηλικία

Παράγοντας καθοδήγησης	H	df	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	1,602	2	0,449

### Βασικές σπουδές

Ο Πίνακας 48 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τις βασικές σπουδές, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p>0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ.

Πίνακας 48 Έλεγχοι Kruskal Wallis για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τις βασικές σπουδές

Παράγοντας καθοδήγησης	H	df	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	5,969	2	0,051

### Άλλο πτυχίο

Ο Πίνακας 49 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς το άλλο πτυχίο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 49 Έλεγχοι independent samples t-test για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς το άλλο πτυχίο

Παράγοντας καθοδήγησης	t	df	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	0,081	59,043	0,936

### Διδασκαλείο

Ο Πίνακας 50 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς το διδασκαλείο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 50 Έλεγχοι Mann-Whitney για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς το διδασκαλείο

Παράγοντας καθοδήγησης	U	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	234	0,559

#### Μεταπτυχιακές σπουδές

Ο Πίνακας 51 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 51 Έλεγχοι Mann-Whitney για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές

Παράγοντας καθοδήγησης	U	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	451,5	0,741

#### Διδακτορικό

Ο Πίνακας 52 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς το διδακτορικό, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 52 Έλεγχοι Mann-Whitney για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς το διδακτορικό

Παράγοντας καθοδήγησης	U	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	58	0,906

### Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Ο Πίνακας 53 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p>0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: 1-20 έτη, 21-30 έτη, περισσότερα από 30 έτη.

Πίνακας 53 Έλεγχοι Kruskal Wallis για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Παράγοντας καθοδήγησης	H	df	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	2,061	2	0,357

### Έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής/-ντρια

Ο Πίνακας 54 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τα έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής/-ντρια, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p>0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 2 κατηγορίες: 1-5 έτη, 6-15 έτη.

Πίνακας 54 Έλεγχοι Mann-Whitney για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τα έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής/-ντρια

Παράγοντας καθοδήγησης	U	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	429,5	0,582

### Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε

Από τον Πίνακα 55 προκύπτει ότι απορρίπτεται η αρχική υπόθεση της κανονικότητας ( $p=0,00<0,05$ ). Ο Πίνακας 56 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τα έτη υπηρεσίας

στο σχολείο όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες-υποδιευθυντές, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση του παράγοντα της καθοδήγησης με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες.

Πίνακας 55 Έλεγχος κανονικότητας για τον παράγοντα της καθοδήγησης

Παράγοντας καθοδήγησης	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	0,900	76	<b>0,000</b>

Πίνακας 56 Συσχετίσεις Spearman για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε

Συσχέτιση Spearman	Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	0,205

\*Στατιστικά σημαντικές συσχέτισεις σε στάθμη 5%

### Τύπος σχολείου

Ο Πίνακας 57 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τον τύπο σχολείου όπου είναι τοποθετημένοι οι συμμετέχοντες, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $H(3)=8,547$ ,  $p=0,036 < 0,05$ ). Από τον Πίνακα 58 (Γράφημα 29, βλέπε Παράρτημα Β) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Καθοδήγηση-Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση» μεγαλύτερη μέση βαθμίδα εμφανίζουν οι συμμετέχοντες που εργάζονται σε Δημοτικό σχολείο (42,31) και σε Γυμνάσιο (40,03), μικρότερη εκείνοι που εργάζονται σε Γενικό Λύκειο (15,90) και ενδιάμεση σε Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο (28,61).



Πίνακας 57\_Έλεγχοι Kruskal Wallis για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τον τύπο σχολείου

Παράγοντας καθοδήγησης	H	df	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	8,547	3	<b>0,036</b>

Πίνακας 58 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων για παράγοντα της καθοδήγησης ως προς τύπο σχολείου

Παράγοντας	Τύπος σχολείου	Μέση βαθμίδα	
		N	
Κατευθυντήριες Γραμμές-Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	Δημοτικό	47	42,31
	Γυμνάσιο	15	40,03
	Γενικό Λύκειο	5	15,90
	Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο	9	28,61

#### Περιοχή λειτουργίας σχολείου

Ο Πίνακας 59 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς την περιοχή λειτουργίας του σχολείου, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσω των βαθμίδων ( $p > 0,05$ )

Πίνακας 59 Έλεγχοι Kruskal Wallis για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς την περιοχή λειτουργίας του σχολείου

Παράγοντας καθοδήγησης	H	df	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	1,441	2	0,486

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης";

Ο Πίνακας 60 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test του παράγοντα της καθοδήγησης ως προς το αν οι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης", όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 60 Έλεγχοι independent samples t-test για τον παράγοντα της καθοδήγησης ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης"

Παράγοντας καθοδήγησης	t	df	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	-0,086	66,513	0,932

➤ **3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

Πώς η αποτελεσματικότητα, οι προσωπικές σχέσεις και η στάση του διευθυντή επηρεάζουν την καθοδήγηση;

Παρακάτω στον Πίνακα 61 παρουσιάζεται ο έλεγχος κανονικότητας των παραγόντων. Προκύπτει ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ( $p < 0,05$ ).

Πίνακας 61. Έλεγχος κανονικότητας

Παράγοντες	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p
Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση	0,900	76	<b>0,000</b>
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	0,925	76	<b>0,000</b>

Επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις	0,852	76	<b>0,000</b>
Ανταγωνιστική-υποτιμητική διευθυντή συμπεριφορά	0,758	76	<b>0,000</b>

Παρακάτω στον Πίνακα 62 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman του παράγοντα της καθοδήγησης με την αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων, την επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις και την ανταγωνιστική-υποτιμητική συμπεριφορά διευθυντή.

- Προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων εμφανίζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τον παράγοντα Κατευθυντήριες γραμμές - Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση καθοδήγηση-συνεργασία-ενθάρρυνση-ενημέρωση ( $r=0,860$ ,  $p=0,00<0,01$ ).
- Επίσης, η ανταγωνιστική-υποτιμητική συμπεριφορά διευθυντή εμφανίζει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα Κατευθυντήριες γραμμές-Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση ( $r=-0,387$ ,  $p=0,001<0,01$ ).

Πίνακας 62. Συσχετίσεις Spearman

Συσχέτιση Spearman	Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	Επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις	Ανταγωνιστική-υποτιμητική συμπεριφορά διευθυντή
Κατευθυντήριες Γραμμές Συνεργασία- Ενθάρρυνση- Ενημέρωση	- ,860**	,225	-,387**

\*\*Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε στάθμη 1%

Ο Πίνακας 63 παρουσιάζει τα αποτελέσματα προσαρμογής του μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τις κατευθυντήριες γραμμές -συνεργασία-ενθάρρυνση-ενημέρωση και ανεξάρτητες την

αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων, την επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις και την ανταγωνιστική-υποτιμητική συμπεριφορά διευθυντή. Προκύπτει ότι η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίπτεται ( $F(3,72)=67,485$ ,  $p=0,000<0,05$ ) με υψηλό βαθμό προσαρμογής ( $AdjR^2=0,727>0,4$ ).

Πίνακας 63 Αποτελέσματα προσαρμογής του μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης

Εξαρτημένη		R	R <sup>2</sup>	AdjR <sup>2</sup>	df1	df2	F	p
Κατευθυντήριες Συνεργασία-Ενθάρρυνση- Ενημέρωση	Γραμμές-	0,859	0,738	0,727	3	72	67,485	<b>0,000</b>

Ανεξάρτητες: Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων, Επιρροή προσωπικότητας στις σχέσεις, Ανταγωνιστική-υποτιμητική συμπεριφορά διευθυντή

Ο Πίνακας 64 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συντελεστών του μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης διότι υπήρξε προσαρμογή. Παρακάτω παρουσιάζεται ο μαθηματικός τύπος που προσδιορίζει το γραμμικό μοντέλο:

**Κατευθυντήριες Γραμμές -Συνεργασία-Ενθάρρυνση-Ενημέρωση =-0,120+1,185\*  
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων - 0,140\*Επιρροή προσωπικότητας στις  
σχέσεις-0,114\*Ανταγωνιστική-υποτιμητική συμπεριφορά διευθυντή**

Πίνακας 64 Αποτελέσματα συντελεστών του μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης

Εξαρτημένη	Αποτελεσματικ ότητα σχολείου- σχέσεων	Επιρροή προσωπικότητ ας στις σχέσεις	Ανταγωνιστικ ή- υποτιμητική συμπεριφορά διευθυντή	Σταθερ ά
Κατευθυντήριες Γραμμές- Συνεργασία-	1,185**	-,140	-,114	-,120

---

Ενθάρρυνση-

Ενημέρωση

---

**\*\***Στατιστικά σημαντικός συντελεστής σε στάθμη 1%

➤ **4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

Διαφοροποιούνται οι απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά;

Φύλο

Ο Πίνακας 65 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 65 *Έλεγχοι independent samples t-test για την αποτελεσματικότητα ως προς το φύλο*

---

<b>Παράγοντας</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	0,571	71,880	0,570

---

Ηλικία

Ο Πίνακας 66 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς την ηλικία, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p>0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: Μέχρι 40 ετών, 41-50 ετών, άνω των 50 ετών.

Πίνακας 66 *Έλεγχοι Kruskal Wallis για την αποτελεσματικότητα ως προς την ηλικία*

---

<b>Παράγοντας</b>	<b>H</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	3,680	2	0,159

---

### Βασικές σπουδές

Ο Πίνακας 67 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τις βασικές σπουδές, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $H(2)=6,098$ ,  $p=0,047<0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ- ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ. Από τον Πίνακα 68 (Γράφημα 30, βλέπε Παράρτημα Β) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων» μικρότερη μέση βαθμίδα έχουν οι απόφοιτοι ΤΕΙ (18,60).

Πίνακας 67 Έλεγχοι Kruskal Wallis για την αποτελεσματικότητα ως προς τις βασικές σπουδές

Παράγοντας	H	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	6,098	2	<b>0,047</b>

Πίνακας 68 Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες βαθμίδες για καθοδήγηση-συνεργασία-ενθάρρυνση-ενημέρωση ως προς βασικές σπουδές

Παράγοντας	Βασικές σπουδές	N	Μέση βαθμίδα
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	ΑΕΙ	53	37,91
	ΤΕΙ	5	18,60
	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ- ΑΣΕΤΕΜ/ΣΕΛΕΤΕ	18	45,78

### Άλλο πτυχίο

Ο Πίνακας 69 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς το άλλο πτυχίο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ( $p>0,05$ ).

Πίνακας 69 Έλεγχοι *independent samples t-test* για την αποτελεσματικότητα ως προς το άλλο πτυχίο

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	-0,299	55,040	0,766

#### Διδασκαλείο

Ο Πίνακας 70 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς το διδασκαλείο, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 70 Έλεγχοι *Mann-Whitney* για την αποτελεσματικότητα ως προς το διδασκαλείο

Παράγοντας	U	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	256,5	0,873

#### Μεταπτυχιακές σπουδές

Ο Πίνακας 71 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 71 Έλεγχοι *Mann-Whitney* για την αποτελεσματικότητα ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές

Παράγοντας	U	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	403,5	0,314

### Διδακτορικό

Ο Πίνακας 72 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς το διδακτορικό, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 72 Έλεγχοι Mann-Whitney για την αποτελεσματικότητα ως προς το διδακτορικό

Παράγοντας	U	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	60	0,969

### Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Ο Πίνακας 73 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: 1-20 έτη, 21-30 έτη, περισσότερα από 30 έτη.

Πίνακας 73 Έλεγχοι Kruskal Wallis για την αποτελεσματικότητα ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

Παράγοντας	H	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	2,429	2	0,297

### Έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής/-ντρια

Ο Πίνακας 74 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τα έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής/-ντρια, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 2 κατηγορίες: 1-5 έτη, 6-15 έτη.



Πίνακας 74 Έλεγχοι Mann-Whitney για την αποτελεσματικότητα ως προς τα έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής/-ντρια

Παράγοντας	U	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	403	0,370

#### Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε

Ο Πίνακας 75 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν οι συμμετέχοντες.

Πίνακας 75 Συσχετίσεις Spearman για την αποτελεσματικότητα ως προς τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε

Συσχέτιση Spearman	Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	0,225

\*Στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε στάθμη 5%

#### Τύπος σχολείου

Ο Πίνακας 76 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς τον τύπο σχολείου, όπου είναι τοποθετημένοι οι συμμετέχοντες, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $H(2)=7,014$ ,  $p=0,030 < 0,05$ ). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε σε 3 κατηγορίες: Δημοτικό, Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο/Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο. Από τον Πίνακα 77 (Γράφημα 31, βλέπε Παράρτημα Β) προκύπτει ότι στην αποτελεσματικότητα του σχολείου μεγαλύτερη μέση βαθμίδα εμφανίζουν οι συμμετέχοντες που εργάζονται σε

Δημοτικό σχολείο (42,78) και σε Γυμνάσιο (37,63), ενώ μικρότερη αντίστοιχα εκείνοι που εργάζονται σε Γενικό Λύκειο/Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο (25,07).

Πίνακας 76 Έλεγχος Kruskal Wallis για την αποτελεσματικότητα ως προς τον τύπο σχολείου

Παράγοντας	H	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	7,014	2	0,030

Πίνακας 77 Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων για την αποτελεσματικότητα ως προς τύπο σχολείου

Παράγοντας	Τύπος σχολείου	Μέση βαθμίδα	
		N	
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	Δημοτικό	47	42,78
	Γυμνάσιο	15	37,63
	Γενικό Επαγγελματικό Λύκειο	14	25,07

#### Περιοχή λειτουργίας σχολείου

Ο Πίνακας 78 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς την περιοχή λειτουργίας του σχολείου, όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων βαθμίδων ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 78 Έλεγχος Kruskal Wallis για την αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς την περιοχή λειτουργίας του σχολείου

Παράγοντας	H	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	2,028	2	0,363

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης";

Ο Πίνακας 79 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως προς το αν οι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης", όπου δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών ( $p > 0,05$ ).

Πίνακας 79 Έλεγχοι independent samples t-test για την αποτελεσματικότητα ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχουν μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης"

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων	-0,203	67,475	0,840

### Συμπεράσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 76 υποδιευθυντές, σχεδόν ισόποσα κατανομημένοι ως προς το φύλο, ηλικίας κυρίως άνω των 41 ετών, με υψηλό μορφωτικό επίπεδο καθώς η πλειοψηφία ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ, ενώ περίπου το 50% ήταν κάτοχοι άλλου πτυχίου εκτός του βασικού και περίπου το 40% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους δεν διέθεταν προηγούμενη εμπειρία σε σεμινάριο επιμόρφωσης σχετικό με θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Ακόμη, οι περισσότεροι υποδιευθυντές είχαν 11 έως 30 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και 1 έως 5 έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντές. Επιπλέον, περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες, εργάζονται στο τωρινό σχολείο 1 έως 10 έτη, ενώ οι άλλοι μισοί 11 έως 20 έτη και τέλος, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι υποδιευθυντές εργάζονται σε Δημοτικό σχολείο, σε αστική περιοχή.

Στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε ότι ο διευθυντής επηρεάζει αρκετά έως πολύ την καθοδήγηση του υποδιευθυντή, καθώς παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα **κατευθυντήριων γραμμών-συνεργασία-ενθάρρυνση-ενημέρωση καθοδήγησης-συνεργασίας-ενθάρρυνσης-ενημέρωσης.**

Σχετικά με τα επίπεδα αυτού λοιπόν του παράγοντα οι υποδιευθυντές υποστηρίζουν πολύ ότι ο διευθυντής τους, τους ενημερώνει για τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα του σχολείου, συνεργάζεται μαζί τους για τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων, ζητά την άποψή τους για τη διαχείριση σχολικών ζητημάτων, αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις ικανότητές τους, τους ενθαρρύνει να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, τους δίνει σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους, μπορεί να τους καθοδηγήσει επαρκώς στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους, τους υποστηρίζει και τους ενθαρρύνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με σχολικά ζητήματα, μπορεί να τους καθοδηγήσει επαρκώς στην διεκπεραίωση οργανωτικών θεμάτων σχολικής ζωής και αναθέτει καθήκοντα που τους επιτρέπουν να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες και ικανότητες.

Στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε ότι οι υποδιευθυντές οι οποίοι εργάζονται σε Δημοτικό και Γυμνάσιο, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κατευθυντήριων γραμμών-συνεργασία-ενθάρρυνση-ενημέρωση σε σύγκριση με εκείνους που εργάζονται σε Γενικό Λύκειο ή σε Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο.

Στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε ότι οι υποδιευθυντές που συμφωνούν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα σχολείου-σχέσεων, εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα κατευθυντήριων γραμμών-συνεργασία-ενθάρρυνση-ενημέρωση και αντίστροφα. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι υποδιευθυντές με υψηλά επίπεδα καθοδήγησης-συνεργασίας-ενθάρρυνσης-ενημέρωσης εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα συμφωνίας όσον αφορά την ανταγωνιστική και υποτιμητική στάση του διευθυντή.

Στο 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα παρατηρήθηκε ότι οι υποδιευθυντές οι οποίοι είναι απόφοιτοι ΤΕΙ εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα συμφωνίας όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του σχολείου και σχέσεων με τον διευθυντή. Ακόμη οι υποδιευθυντές που εργάζονται σε Δημοτικό και Γυμνάσιο συμφώνησαν περισσότερο σχετικά με την αποτελεσματικότητα σχολείου και σχέσεων με τον υποδιευθυντή σε σύγκριση με εκείνους που εργάζονται σε Γενικό Λύκειο ή Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο.

Μελετώντας άλλες προσωπικές απόψεις, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν πως οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, ότι η προσωπικότητα ενός διευθυντή επηρεάζει τη σχέση με τον υποδιευθυντή, ότι μπορούν να εκφράσουν ανοιχτά τη γνώμη τους στον διευθυντή τους για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και ότι η δική

τους προσωπικότητα επηρεάζει τη σχέση με τον διευθυντή τους. Επίσης εξέφρασαν την άποψη ότι η λειτουργία του σχολείου τους είναι αποτελεσματική, ότι λειτουργούν ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και πως πρέπει να επιμορφωθούν περαιτέρω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Τέλος, διαφώνησαν πως ο διευθυντής τους, εκμεταλλεύεται τον χρόνο και τις ικανότητές τους, λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντι τους και ότι ο τρόπος που τους συμβουλεύει και τους καθοδηγεί ο διευθυντής, τους κάνει να νιώθουν ότι υστερούν σε γνώσεις και ικανότητες.

### **9.3 Συζήτηση και ερμηνεία συμπερασμάτων**

Από τις απαντήσεις των διευθυντών δηλώνεται η σημαντικότητα των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων στην καθοδήγηση που προσφέρουν στον υποδιευθυντή τους. Επίσης, τονίζεται η εστίαση στη σύναψη ουσιαστικών σχέσεων με τους υποδιευθυντές τους, οι οποίες στηρίζονται στη συνεργασία, στην ενθάρρυνση και στην επιβράβευση. Τα παραπάνω σημεία, ως καθοριστικά για την επιτυχή έκβαση της καθοδήγησης, επιβεβαιώνονται και από τους Millwater και Yarrow (1997) και Ramani κ.ά. (2006) και Ζαβλάνο (1991: 93, 101). Οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε συνδυασμό με την παροχή σαφών και ξεκάθαρων οδηγιών για τη διεκπεραίωση διοικητικών θεμάτων αφορούν τη καθοδήγηση που παρέχεται στο χώρο της διοίκησης (leadership mentoring) και που στόχο έχουν την επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων (Browne-Ferrigno και Muth, 2006, Σαΐτης, 2014α: 156-159).

Η ικανότητα των διευθυντών να καθοδηγούν επαρκώς τους υποδιευθυντές τους στα διοικητικά θέματα μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο, υποδηλώνει και το είδος της καθοδήγησης που παρέχουν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι διευθυντές-καθοδηγητές τείνουν να υιοθετούν χαρακτηριστικά τόσο μιας αλληλεπιδραστικής καθοδήγησης (interactive mentoring) όσο και μιας κατευθυντήριας καθοδήγησης (directive mentoring) (Young, Bullough κ.ά., 2005, Alhija και Fresko, 2014). Εφόσον, ο χρόνος και ο χώρος της συνεργασίας καθώς και της παρεχόμενης καθοδήγησης δεν είναι απόλυτα καθορισμένος, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η καθοδήγηση, που παρέχεται, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια άτυπη μορφή καθοδήγησης (Hobson και Sharp, 2005). Ανεξαρτήτου ποιας μορφής καθοδήγησης φαίνεται να υιοθετεί ο διευθυντής του σχολείου, στόχος του είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου, με την εκμάθηση ειδικών στρατηγικών για τη διαχείριση διαφόρων ζητημάτων, πάντοτε μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο (Darwin, 2000).

Ο υποφαινόμενος τρόπος συνεργασίας των διοικητικών στελεχών του σχολείου σύμφωνα με τον Wong (2009) μπορεί να υποδείξει τη μορφή και το είδος της παρεχόμενης καθοδήγησης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων ο καταμερισμός καθηκόντων και ο τρόπος διαχείρισης των σχολικών ζητημάτων, γίνεται εντός συνεργατικού πλαισίου, κατάσταση που επιβεβαιώνει και ενισχύει την υιοθέτηση μιας μορφής άτυπης καθοδήγησης, που στηρίζεται κυρίως στη σύναψη πιο φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα πρόσωπα.

Εκτός από τη μορφή καθοδήγησης μπορούμε να εικάσουμε και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι διευθυντές φαίνεται να εργάζονται συνεργατικά με τους υφιστάμενους τους. Η δυνατότητα συμμετοχής και έκφρασης γνώμης για τη διαχείριση των σχολικών ζητημάτων των υποδιευθυντών, υποδηλώνει ότι οι διευθυντές λειτουργούν πιο συνεργατικά (Σαϊτή, 2014α: 121-123, Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 213-218). Επίσης, οι απαντήσεις τους υποδηλώνουν ότι εστιάζουν αρκετά στη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων τους όπως και στην παρόθηση και συμμετοχή των υποδιευθυντών στη διαχείριση σχολικών ζητημάτων. Σε κάθε περίπτωση, τονίζονται οι επικοινωνιακές και οργανωτικές τους δεξιότητες (Ζαβλάνος, 1991: 80-83, 93, 101, 110).

Σε παρόμοια συμπεράσματα με τους διευθυντές καταλήγουν και οι υποδιευθυντές. Σχετικά με την καθοδήγηση, που λαμβάνουν, υπογραμμίζουν τη συνεργατική διάθεση, την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την ενημέρωση που δέχονται από τους διευθυντές τους. Αν και οι απαντήσεις τους υποδηλώνουν μια πιο μετριοπαθή και επιφυλακτική στάση απέναντι στην παρεχόμενη καθοδήγηση, αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της καθοδήγησης που συμβαίνει εντός συνεργατικού πλαισίου.

Η πλειονότητα των διευθυντών έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διοίκηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης, γεγονός που συντελεί στην υιοθέτηση συγκεκριμένων τεχνικών καθοδήγησης και προετοιμασίας των καθοδηγούμενων-υποδιευθυντών τους (Hobson και Sharp, 2005). Η επιτυχής έκβαση της καθοδήγησης εξαρτάται από την εμπειρία του καθοδηγητή, από τις γνώσεις του, την ετοιμότητα και την ευελιξία του. Επομένως, η πεποίθηση των διευθυντών ότι είναι σε θέση να καθοδηγήσουν επαρκώς τους υποδιευθυντές τους, μπορεί να συσχετιστεί με το γεγονός ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διοικητικού περιεχομένου όπως και με την εκπαιδευτική και διδακτική τους εμπειρία, τις

επικοινωνιακές τους δεξιότητες, την υποστήριξη και την ευελιξία τους (Ward, 2013, Terrion και Leonard, 2007).

Την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των ατόμων που πρόκειται να αναλάβουν τον ρόλο του καθοδηγητή υπογραμμίζουν οι Vonk, 1995, Kajs (2002), Barnett (1995), Hobson κ.ά. (2009) και οι Stanulis και Floden (2009). Η εκμάθηση στρατηγικών και τεχνικών καθοδήγησης, η εξάσκηση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων όπως και των αναστοχαστικών διαδικασιών, μπορούν να βοηθήσουν τους διευθυντές να αντιληφθούν ποιος είναι ο ρόλος τους στην καθοδήγηση και προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών.

Ο παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την άποψη των υποδιευθυντών σχετικά με την καθοδήγηση που λαμβάνουν είναι η βαθμίδα εργασίας τους. Υψηλότερα ποσοστά καθοδήγησης εμφανίζουν οι υποδιευθυντές που εργάζονται σε Δημοτικό ή Γυμνάσιο και όχι η παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει με τους διευθυντές.

Τέλος, οι διευθυντές που αναγνωρίζουν τα οφέλη και την αναγκαιότητα της καθοδήγησης ως διαδικασία προετοιμασίας του υποδιευθυντή τους, τείνουν να χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του σχολείου τους αποτελεσματική. Τα οφέλη της καθοδήγησης τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συλλογικό, επισημαίνονται και από τους Gilbreath, Rose και Dietrich (2008), Fagenson (1989) και Scandura (1992) και Wise και Jacobo (2010). Η αποτελεσματικότητα και η σταθεροποίηση του σχολείου ως απόρροια των διαδικασιών της καθοδήγησης επισημαίνεται και από τους Fountain και Newcomer (2016).

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργανισμού αλλά και η αποτελεσματικότητα των μελών του σχολείου, ως συνέπεια της επιτυχούς καθοδήγησης, που παρέχεται από τον διευθυντή, επιβεβαιώνεται και από την Demir (2015). Ο ρόλος του διευθυντή στην βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού όπως και των μελών του, το μοντέλο ηγεσίας του διευθυντή, οι οργανωτικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες υπογραμμίζονται ως θετικοί δείκτες για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή από αρκετούς ερευνητές (Bellibas και Liu, 2018, Sammons, Hillman και Mortimore, 1995, Murphy κ.ά., 1985, Cheng, 1993, Miller και Lieberman, 1988).

Την ίδια άποψη έχουν και οι υποδιευθυντές, οι οποίοι συμφωνούν ότι η επαρκής και επιτυχής καθοδήγηση, που δέχονται, μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην αύξηση της

αποτελεσματικότητας του σχολείου. Επιπλέον, υπογραμμίζουν ότι η επιτυχής καθοδήγηση συσχετίζεται με τη μη ανταγωνιστική και υποτιμητική στάση που επιδεικνύουν οι διευθυντές τους απέναντί τους (Σαΐτη, 2014α: 222-223).

Όσον αφορά την άποψη των διευθυντών σχετικά με την αποτελεσματικότητα, δε φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από τα δημογραφικά στοιχεία τους. Οι υποδιευθυντές από την άλλη, φαίνεται να συνδέουν θετικά τη βαθμίδα εργασίας τους και τις επισυναπτόμενες σχέσεις με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επισημαίνεται σε μεγάλο βαθμό ότι η προσωπικότητα τόσο των ίδιων όσο και των υποδιευθυντών μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου τους. Επίσης, δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό ότι η συνεργασία με τους υποδιευθυντές τους, μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία δε στηρίζεται στην ανταγωνιστική διάθεση τους, εφόσον, σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών, οι υποδιευθυντές τους μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, ανταποκρίνονται θετικά στις συμβουλές τους και εάν δε γνωρίζουν κάτι, δεν το αγνοούν. Από τη μεριά των υποδιευθυντών δηλώνεται ως αρκετά σημαντικός παράγοντας η επικοινωνιακή επικοινωνία τόσο μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας όσο και με τους γονείς. Ωστόσο, δηλώνουν ότι θα ήταν χρήσιμο για αυτούς να επιμορφωθούν σε θέματα διοικητικού περιεχομένου. Την ανάγκη επιμόρφωσης των υποδιευθυντών αναγνωρίζουν και Chan, Webb και Charles (2003) ως σημαντικό παράγοντα να ανέλθουν επαγγελματικά οι υποδιευθυντές.

Σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των υποδιευθυντών, οι διευθυντές θεωρούν ότι μέσα από την καθοδήγηση που προσφέρουν στους υποδιευθυντές τους μπορούν να συμβάλλουν πολύ (Μ.Ο. 3,17), σε αντίθεση με την άποψη των υποδιευθυντών που τηρούν πιο επιφυλακτική στάση σχετικά με το κατά πόσον η καθοδήγηση που δέχονται μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Μ.Ο. 2,24). Η άποψη των διευθυντών σχετικά με τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των υποδιευθυντών τους μέσα από την καθοδήγηση που παρέχουν αναγνωρίζουν αρκετοί ερευνητές (Bakioğlu, Hacifazlıoğlu και Özcan, 2010, Fountain και Newcomer, 2016, Orplatka και Lapidot, 2018). Η επιφυλακτικότητα των υποδιευθυντών σχετικά με το κατά πόσον η καθοδήγηση που δέχονται μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μπορεί να οφείλεται και στην ελλιπή τους κατάρτιση. Άποψη που δηλώνεται καθαρά, όταν απαντούν ότι θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν περαιτέρω σε θέματα διοικητικού περιεχομένου. Η επιμόρφωση και η παρακολούθηση



σεμιναρίων για τους υποδιευθυντές σημειώνεται και από τους Schermuly, Schermuly και Meyer (2001) και Chan, Webb και Charles (2003).

### **Κεφάλαιο 10 Τελικά συμπεράσματα**

Όπως έχει επισημανθεί και παραπάνω, η καθοδήγηση είναι η διαδικασία προετοιμασίας των λιγότερων έμπειρων εργαζομένων σε ικανούς και αποτελεσματικούς εργαζομένους. Η καθοδήγηση παρέχεται από έναν πιο έμπειρο και καλύτερα καταρτισμένο εργαζόμενο σε έναν λιγότερο έμπειρο. Στόχος της καθοδήγησης είναι αφενός η επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων που παρέχουν ή δέχονται καθοδήγηση και αφετέρου η αύξηση της αποδοτικότητας και συνεπώς, η αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Cureton κ.ά., 2010, Allen και Eby, 2011: 75) και Lokman, Haruzuan κ.ά., 2016).

Στην παρούσα έρευνα τον ρόλο του καθοδηγητή τον έχει αναλάβει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και τον ρόλο του καθοδηγούμενου, ο υποδιευθυντής. Μέσα από τη συνεργασία τους επιδιώκεται η προετοιμασία και η εκμάθηση τεχνικών και στρατηγικών στους υποδιευθυντές για τη διαχείριση και αντιμετώπιση σχολικών ζητημάτων, όπως και η προετοιμασία τους στη διεκπεραίωση των διοικητικών τους καθηκόντων. Η επιτυχής έκβαση της καθοδήγησης οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ετοιμότητα και στην επάρκεια του καθοδηγητή, ο οποίος χρήσιμο θα ήταν να διακρίνεται για την εκπαιδευτική και επαγγελματική του εμπειρία καθώς και για τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Η σύναψη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία της καθοδήγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τον καθοδηγητή όσο και για τον καθοδηγούμενο (Beutel και Spooner-Lane, 2009, Hudson, 2016).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προκύπτουν από τις απαντήσεις των διευθυντών και των υποδιευθυντών, ο διευθυντής, που έχει αναλάβει τον ρόλο του καθοδηγητή, φαίνεται να υιοθετεί μια μορφή άτυπης καθοδήγησης, που εστιάζει περισσότερο στη σύναψη καλών σχέσεων και μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, ενθάρρυνσης και υποστήριξης του υποδιευθυντή του, επιδιώκει την εκμάθηση στρατηγικών και την προετοιμασία του για τη διεκπεραίωση θεμάτων διοικητικού περιεχομένου (Hobson και Sharp, 2005, Hudson, 2013).

Η αναγκαιότητα της καθοδήγησης των υποδιευθυντών σε θέματα διοικητικού περιεχομένου και όχι μόνον, επισημαίνουν αρκετοί ερευνητές (Αρβανιτίδου, 2014,

Παπαϊωάννου, 2009, Βακαλόγλου, 2018). Η προετοιμασία των μελλοντικών διευθυντών μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και να τους οδηγήσει στη διεκδίκηση μιας ανώτερης διοικητικής θέσης. Η εμπάθυνση και η επέκταση των γνώσεων τους καθώς και η ανάπτυξη και βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων μόνον θετικό αντίκτυπο μπορεί να έχει στους εργαζόμενους. Γι' αυτόν τον λόγο, η συμβολή του καθοδηγητή ή η συμμετοχή του καθοδηγούμενου ή νέου εργαζόμενου σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις ειδικές και γενικές τους ανάγκες, κρίνεται καθόλα αναγκαία.

Εξίσου σημαντικό θεωρείται και η επιμόρφωση όπως και η κατάλληλη προετοιμασία όσων πρόκειται να αναλάβουν τον ρόλο του καθοδηγητή (Barnett, 1995, Vonk, 1995, Hobson κ.ά., 2009). Η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης θα προετοιμάσουν τους μελλοντικούς καθοδηγητές ώστε να καθοδηγήσουν επαρκώς και να στηρίξουν τους καθοδηγούμενους επαγγελματικά και ψυχολογικά-συναισθηματικά (Hennissen κ.ά., 2011, Bullough, 2005, Young και Cates, 2010, Orland, 2001, Stanulis και Floden, 2009). Άποψη που επιβεβαιώνεται από τους διευθυντές, οι οποίοι δήλωσαν στην πλειονότητά τους ότι έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια, γεγονός που αιτιολογεί τη θετική στάση που έχουν όσον αφορά την καθοδήγηση που παρέχουν στους υποδιευθυντές τους.

Η κατάλληλη προετοιμασία των καθοδηγούμενων υποδιευθυντών εκτός από την επαγγελματική ανάπτυξη τους συμβάλλει και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας τους και συνεπώς, στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Wise και Jacobo, 2010). Τη συμβολή των διαδικασιών της καθοδήγησης στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου αναγνωρίζουν και οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές. Εξίσου σημαντικός παράγοντας θεωρείται η προσωπικότητα των διευθυντών και των υποδιευθυντών όπως και η ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης. Χαρακτηριστικά, όπως η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η ευελιξία και η κατανόηση, μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη σύναψη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή και υποδιευθυντή (Terrien και Leonard, 2007, Hobson και Sharp, 2005, Schmidt κ.ά., 2004, Ferrari, 2004, Pitney και Ehlers, 2004).

Αρκετοί είναι και οι ερευνητές που επισημαίνουν ότι καθοδήγηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων (Hausman κ.ά., 2002, Lee και Feng, 2007: 256, Hargreaves, 2003: 28-29, Feiman-Nemser, 2001: 1050). Ως επαγγελματική

ανάπτυξη θεωρείται η εμπάθυνση και η επέκταση των γνώσεων καθώς και καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ατόμων. Καθοριστική σημασία για την επιτυχή καθοδήγηση είναι η προσωπικότητα και η σχέση που συνάπτεται με τον καθοδηγητή, η οποία μπορεί να κρίνει ως ένα βαθμό την επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου. Παρόλα αυτά, ο Langdon (2011) υποστηρίζει ότι η ελλιπής κατάρτιση του καθοδηγητή μπορεί να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα στην επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων. Η παρούσα έρευνα υποδεικνύει ότι οι διευθυντές θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλλουν πολύ στην επαγγελματική ανάπτυξη των υποδιευθυντών τους, με την καθοδήγηση που τους παρέχουν, ενώ οι υποδιευθυντές κρατούν μια πιο μετριοπαθή και επιφυλακτική θέση στην συμβολή του διευθυντή τους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

### **Κεφάλαιο 11 Περιορισμοί και νέες προτάσεις**

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την πραγματική σχέση του διευθυντή και του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας. Για αυτόν τον λόγο διερευνήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών και των υποδιευθυντών σχετικά με τον ρόλο της καθοδήγησης, που παρέχεται από τους διευθυντές στους υποδιευθυντές, τον βαθμό επιρροής της στην επαγγελματική ανάπτυξη του υποδιευθυντή καθώς και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ωστόσο, η αριθμητική διαφορά στα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν μπορεί να σημειωθεί ως περιορισμός εξαγωγής των συμπερασμάτων μας. Ως πιθανή αιτία για την αριθμητική διαφορά των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων (106 διευθυντές, 76 υποδιευθυντές) μπορούμε να εικάσουμε οι διευθυντές να μην έδωσαν ή να μην προώθησαν τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια στους υποδιευθυντές τους ή το ενδεχόμενο οι υποδιευθυντές να μην ήταν πρόθυμοι να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που παρατηρήσαμε κατά τη διανομή των ερωτηματολογίων και τη συλλογή τους ήταν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, ανεξαρτήτως ποιας βαθμίδας υπηρετούν, ήταν πιο πρόθυμοι να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε. Τα αποτελέσματα της έρευνας, λόγω του σχετικά μικρού αριθμού του δείγματος μας, δεν μπορούν να γενικευτούν. Στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με τα υπό διερεύνηση ερωτήματά μας.

Ο διαφορετικός τρόπος αποστολής και συλλογής των ερωτηματολογίων (έντυπη μορφή και google forms) δεν επέτρεψε την εσωτερική συσχέτιση των απαντήσεων των ερωτώμενων. Συνεπώς, η συλλογή, η επεξεργασία και η ανάλυση των απαντήσεων,

όπως αυτές προέκυψαν από τη μελέτη των δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (διευθυντές και υποδιευθυντές) δεν επέτρεψε τη διερεύνηση της εσωτερικής συνοχής των απαντήσεων, διότι οι τιμές των απαντήσεων τους δεν μπορούν να υποδείξουν μια αληθή σχέση ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτώμενων.

Με αφορμή τις απαντήσεις των ερωτώμενων και τα συμπεράσματα της έρευνας, παρακάτω ακολουθούν προτάσεις, που στόχο έχουν να βελτιώσουν τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή, ώστε η συνεργασία τους να αποβεί ακόμη πιο αποτελεσματική.

- Οι διευθυντές όλων των βαθμίδων χρήσιμο θα ήταν να παρακολουθήσουν σεμινάρια διοικητικού περιεχομένου. Η παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων θα τους διευκολύνει όχι μόνον στη διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων αλλά θα τους βοηθήσει να εξασκήσουν και να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, όσον αφορά τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Επίσης, εξίσου χρήσιμο θα ήταν να αποτελεί και προϋπόθεση για την ανάληψη μιας θέσης που φέρει ευθύνες τόσο στο διοικητικό τομέα όσο και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.
- Για να θεωρηθεί προϋπόθεση ανάληψης διευθυντικής θέσης η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, προτείνεται η θέσπιση σχετικών προγραμμάτων υποχρεωτικού χαρακτήρα για όσους επιθυμούν να ανέλθουν ιεραρχικά στην εκπαιδευτική διοίκηση, που θα προσφέρουν πιστοποίηση επιτυχούς παρακολούθησης στους επιμορφούμενους.
- Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των παραπάνω προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν τις εκπαιδευτικές και διοικητικές ανάγκες των επιμορφούμενων. Εκτός από τις σχετικές ενότητες καθοριστική σημασία για την επιτυχία του προγράμματος κρίνεται και η επιλογή των κατάλληλων επιμορφωτών.
- Σχετικά με την καθοδήγηση που προσφέρουν στους υποδιευθυντές, η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων θα τους βοηθήσει ώστε να ανταπεξέλθουν και σε αυτό τον ρόλο. Ο τρόπος προσέγγισης, η σκοποθεσία, η παροχή συμβουλών και κατευθυντήριων οδηγιών προς τους υποδιευθυντές τους θα συμβάλλει στην επιτυχή έκβαση της καθοδήγησης που θα προσφέρουν.
- Όσον αφορά τους υποδιευθυντές χρήσιμο θα ήταν προτού αναλάβουν μια διευθυντική θέση να έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα

σχετικά με τη διοίκηση. Διαφορετικά, η ετοιμότητα τους να ανέλθουν ιεραρχικά στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης, χρήσιμο θα ήταν να είναι αποτέλεσμα μιας επιτυχούς συνεργασίας και καθοδήγησης με τον διευθυντή του σχολείου, που υπηρετούν. Η συνειδητή επιλογή ενασχόλησης με τον τομέα της διοίκησης μπορεί να τους επιτρέψει να ασκήσουν με επιτυχία τα διοικητικά τους καθήκοντα.

- Σε κάθε περίπτωση, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να διεξάγεται στα οικεία Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) υπό την αιγίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ενώ προτείνεται η οργάνωση ημερίδων υπό την επίβλεψη των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου. Κατά τη διάρκεια των ημερίδων θα δίνεται η δυνατότητα στους διευθυντές και στους υποδιευθυντές να καταθέσουν τους προβληματισμούς τους και τις προτάσεις τους για την βελτίωση του τρόπου διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού.
- Ως περαιτέρω μελέτη προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας, που θα μελετά πιο συστηματικά τις διοικητικές ανάγκες των υποδιευθυντών και έπειτα, θα διερευνά εάν η μορφή καθοδήγησης-συνεργασίας, που έχουν με τον διευθυντή τους, καλύπτει τις ανάγκες τους.
- Εξίσου σημαντικό θα ήταν η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τις ανάγκες των υποδιευθυντών τους και εάν η καθοδήγηση-συνεργασία τους μαζί τους μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των υποδιευθυντών τους.
- Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διεξαγωγή έρευνας, που θα μελετούσε μετά από πόσα χρόνια υπηρεσίας ως υποδιευθυντής αναλαμβάνει κάποιος διευθυντική θέση. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαμε να μελετήσουμε εάν η συνεργασία με τον διευθυντή του, πράγματι, συνέβαλλε στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Σε περίπτωση, που επέλεξε να συνεχίσει να υπηρετεί ως υποδιευθυντής, θα μπορούσαμε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με εκείνα τα στοιχεία που τον απέτρεψαν να ανέλθει ιεραρχικά.
- Τέλος, προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας, που να επιτρέπει τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών και των υποδιευθυντών σχετικά με την ανάπτυξη και τον προσανατολισμό της καθοδηγητικής σχέσης ανάμεσα τους. Η συστηματική διερεύνηση των απόψεων τους, μέσα από τη συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, θα επιτρέψει και τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των απαντήσεων τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Ίων.

Αναστασιάδου, Σ. (2012). *Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες* (1η εκδ.). Κριτική.

Αντωνίου, Χ. (2009). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*. ΑΘΗΝΑ: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Αρβανιτίδου, Σ. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπ/σης για το θεσμό του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Βακαλόγλου Ε. (2018). *οι αντιλήψεις και θέσεις των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών για την υποδοχή και υποστήριξη τους στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ο ρόλος της συμβουλευτικής καθοδήγησης/mentoring* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική Στατιστική & Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS*. ΖΗΤΗ.

Δεληγιάννη, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2008). Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, σσ. 18-36.

Διαμαντοπούλου, Α. (2010). Ομιλία της Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στην Βουλή στη συζήτηση του πολυνομοσχεδίου «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Ανάκτηση από

[http://archive.minedu.gov.gr/publications/docs/omilia\\_ypourgoy\\_boylh\\_1005\\_05.pdf](http://archive.minedu.gov.gr/publications/docs/omilia_ypourgoy_boylh_1005_05.pdf)

- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζαβλάνος, Μ. (1991). *Οργάνωση και Διοίκηση* (3η εκδ., Τόμ. Β'). ΕΛΛΗΝ.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2η εκδ.). Κριτική.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), σσ. 41-54.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Τόπος.
- Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Έλλην.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της. Παραδείγματα, Μέθοδοι Έρευνας και Επιστημολογικά Προβλήματα* (6η εκδ.). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: ANT.N.ΣΑΚΚΟΥΛΑ.
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS* (γ' εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μούζα-Λαζαρίδη, Ά.-Μ. (2013). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Ζυγός.
- ΟΕΠΕΚ. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/981>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης 2010-2013: Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών Β. διευθυντές Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

- Νούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), σ.σ. 112-130
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Σαϊτίης, Χ. (2014β). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων* (Β' εκδ.). Αθήνα.
- Σαϊτίης, Χ. Α. (2014α). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. (Β εκδ.). Αθήνα.
- Σαριαννίδης, Ν., & Αμαραντίδης, Ε. (2008). *Εισαγωγή στη Στατιστική*. Κοζάνη.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Interbooks.

## **Ξενόγλωσση**

- Alhija, F.-A., & Fresko, B. (2014). An exploration of the Relationships between Mentor Recruitment, the Implementation of Mentoring, and Mentors' Attitudes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), σσ. 162-180. doi:10.1080/13611267.2014.902557
- Allen, T., & Eby, L. (2011). *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. London: Blackwell.
- Allen, T., & Poteet, M. (1999). Developing effective mentoring relationships: strategies from the mentor's viewpoint. *The Career Development Quarterly*, 48, σσ. 59-73.



- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the Rolew of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6). Ανάκτηση από <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Anderson, E., & Shannon, A. (1995). Toward a conceptualization of mentoring. Στο T. Kerry, & A. Mayes, *Issues in Mentoring*. Routledge
- Angelides, P., & Mylordou, A. (2011). The beneficial outcome of a successful mentoring relationship: the development of inclusive education. *Teacher Development*, 15(4), σσ. 533-547. doi:10.1080/13664530.2011.642650
- Axes of Differences and Areas of Inquiry in Mentoring and Tutoring, Mentoring & Tutoring. (2016). *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), σσ. 179-185. doi:10.1080/13611267.2016.1232677
- Bakioglu, A., Hacifazlioglu, O., & Ozcan, K. (2010). The influence of trust in principals' mentoring experiences across different career phases. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(2), σσ. 245-258. doi:10.1080/13540600903478482
- Barnett, B. (1995). Developing Reflection and Expertise: Can Mentors Make the Difference? *Journal of Educational Administration*, 33(5), σσ. 45-59. doi:10.1108/09578239510098527
- Barrera, A., Braley, R., & Slate, J. (2010). Beginning teachers success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), σσ. 61-74.
- Bellibas, M., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), σσ. 226-244. doi:10.1080/13603124.2016.1147608
- Beutel, D., & Spooner-Lane, R. (2009). Building Mentoring Capacities in Experienced Teachers. *The International Journal of Learning*, 16(4), σσ. 351-360.
- Bloom, G., Castagna, C., & Warren, B. (2003). More than mentors: Principal coaching. *Association of California School Administrators*.

- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-service Education*, 26(2), σσ. 267-280. doi:10.1080/13674580000113
- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2006). Leadership mentoring and situated learning: catalysts for principalship readiness and lifelong mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 14(3), σσ. 275-295. doi:10.1080/13611260600635530
- Budge, S. (2006). Peer mentoring in post-secondary education: implications for research and practice. *Journal of college reading and learning*, 37(1), σσ. 71-85.
- Bullough, R. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, σσ. 143-155. doi:10.1016/j.tate.2004.12.002
- Bush, T. (1995). Mentoring for Principals: Pre-Service and In-Service Models. 15(1), σσ. 1-13. doi:10.1080/02188799508548597
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: SAGE.
- Bush, T. (2013). Preparing Headteachers in England: Professional Certification, not Academic Learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), σσ. 453-465. doi:10.1177/1741143213485465
- Chan, T., Webb, L., & Bowen, C. (2003). *Are Assistant Principals Prepared for Principalship? How Do assistant Principals Perceive?*
- Cheng, Y. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools , School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), σσ. 85-110. doi:10.1080/0924345930040201
- Clayton, J. K., & Thessin, R. A. (2017). Voices of educational administration internship mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), σσ. 291-308. doi:10.1080/13611267.2017.1364836
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ. (Χ. ΜΗΤΣΟΠΟΥΛΟΥ, & Μ. ΦΙΛΟΠΟΥΛΟΥ, Μεταφρ.) ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

- Craf, H., Malveaux, R., Lopez, S., & Combs, J. (2016). The Acclimation of New Assistant Principals. *Journal of School Administration Research and Development*, 1(2), σσ. 9-18.
- Cureton, D., Green, P., & Meakin, L. (2010). Peer Mentoring for Staff Development in a Changing Work Environment. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 8(2), σσ. 79-90.
- Daresh, J. (2004). Mentoring School Leaders: Professional Promise or Predictable Problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), σσ. 495-517.
- Darwin, A. (2000, May). Critical Reflections on Mentoring in Work Settings. *Adult Education Quarterly*, 50(3), σσ. 197-211. doi:10.1177/07417130022087008
- Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), σσ. 621-634. doi:10.12738/estp.201.3.2337
- Dorfman, P., & Howell, J. (1994). Leadership in Western and Asian Count Commonalties and Differences in Effective Leadership Process and Substitutes across culture. *Leadership Quarterly*, 8(3), σσ. 233-274.
- Du, F., & Wang, Q. (2017). New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), σσ. 309-328. doi:10.1080/13611267.2017.1364841
- Ehrich, L. C., L., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), σσ. 518-540. doi:10.1177/0013161X04267118
- Ehrich, L., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), σσ. 518-540. doi:10.1177/0013161X04267118
- Fagenson, E. (1989). The mentor advantage: perceived career/job experiences of proteges versus non-proteges. *JOURNAL OF ORGANIZATIONAL BEHAVIOR*, 10, σσ. 309-320.

- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), σσ. 1013-1055.
- Ferrari, J. (2004). Mentors in life and at school: impact on undergraduate protégé perceptions of university mission and values. *Mentoring & Tutoring*, 12(3), σσ. 295-305. doi:10.1080/030910042000275909
- Fountain, J., & Newcomer, K. (2016). Developing and Sustaining Effective Faculty Mentoring Programs. *Journal of Public Affairs Education*, 22(4), σσ. 483-506. doi:10.1080/15236803.2016.12002262
- Frazer, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), σσ. 153-169. doi:10.1080/13674580701292913
- Gilbreath, B., Rose, G., & Dietrich, K. (2008). Assessing mentoring in organizations: an evaluation of commercial mentoring instruments. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(4), σσ. 379-393. doi:10.1080/13611260802433767
- Gimbel, P., & Kefor, K. (2018). Perceptions of a Principal Mentoring Initiative. *NASSP Bulletin*, 102(1), σσ. 22-37. doi:10.1177/0192636518754405
- Greenfield, W., Marshall, C., & Reed, D. (1986). EXPERIENCE IN THE VICE PRINCIPALSHIP: PREPARATION FOR LEADING SCHOOLS? *Journal of Educational Administration*, 24(1), σσ. 107-121. doi:10.1108/eb009912
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press inc
- Hargeaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Philadelphia: Open University Press.
- Harvey, M. (1994). The Deputy Principalship: Retrospect and Prospect. *International Journal of Educational Management*, 8(3), σσ. 15-25. doi:10.1108/09513549410062407
- Hausman, C., Nebeker, A., & McCreary, J. (2002). The worklife of the assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 40(2), σσ. 136-157.

- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, σσ. 1049-1058.
- Hobson, A., & Sharp, C. (2005). Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School Leadership & Management*, 25(1), σσ. 25-42. doi:10.1080/1363243052000317073
- Hobson, J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, σσ. 207-216.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), σσ. 771-783. doi:10.1080/19415257.2012.749415
- Hudson, P. (2016). Forming the Mentor-Mentee Relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), σσ. 30-43. doi:10.1080/13611267.2016.1163637
- Iancu-Haddad, D., & Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*, 5(1), σσ. 45-65. doi:10.1080/1547688X.2009.10399563
- Irby, D. (2018). Editor's Overview: Differences and Similarities with Mentoring, Tutoring, and Coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), σσ. 115-121. doi:10.1080/13611267.2018.1489237
- Johnson-Bailey, J., & Cervero, R. (2004). Mentoring in black and white: the intricacies of crosscultural mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 12, σσ. 7-21.
- Kajs, L. (2002). Framework for Designing a Mentoring Program for Novice Teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), σσ. 57-69. doi:10.1080/13611260220133153
- Keller, E. (2005). The stages and development of mentoring relationships. Στο D. DuBois, & M. Karcher, *Handbook of Youth Mentoring* (σσ. 82-99). Thousand Oaks.

- Keller, T., & Pryce, J. (2012). Different Roles and Different Results: How Activity Orientations Correspond to Relationship Quality and Student Outcomes in School-Based Mentoring. *J Primary Prevent*, *σσ.* 33:47-64. doi:10.1007/s10935-012-0264-1
- Kilburg, G. (2007). Three mentoring team relationships and obstacles encountered: a school-based case study. *Mentoring & Tutoring*, *15*(3), *σσ.* 293-308. doi:10.1080/13611260701202099
- Kilburg, G., & Hancock, T. (2006). Addressing sources of collateral damage in four mentoring programs. *Teachers College Record*, *108*, *σσ.* 1321-1338. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00695.x
- Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, *37*(2), *σσ.* 241-258. doi:10.1080/19415257.2010.509658
- Leaf, A., & Odhiambo, G. (2017). The deputy principal instructional leadership role and professional learning: Perceptions of secondary principals, deputy and teachers. *Journal of Educational Administration*, *55*(1), *σσ.* 33-48.
- Lee, J., & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective". Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *15*(3), *σσ.* 243-262. doi:10.1080/13611260701201760
- Lishchinsky, O., & Gazenfrantz, T. (2015). Authentic leadership strategies in support of mentoring processes. *School Leadership & Management*, *35*(2), *σσ.* 183-201. doi:10.1080/13632434.2014.992777
- Lokman, T., Haruzuan, M., Said, M., Daud, K., Vazhathodi, S., & Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(3), *σσ.* 420-450. doi:10.1177/174114321459973
- Luck, C. (2003). *It's good to talk: An enquiry into the value of mentoring as an aspect of professional development of new teachers*. National College for School Leadership, Great Britain.

- Marshall, C., & Hooley, R. (2006). *The assistant principal: leadership choices and challenges*. CA: Thousand Oaks, Corwin Press.
- Marshall, C., Mitchell, B., & Gross, R. (1990). *A Typology of the Assistant Principalship: A Model of Orientation to the Administrative Career*. Boston.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). ). Learning to Teach and Models of Mentoring. Στο T. Kerry, & A. Mayes, *Issues in Mentoring*. London: Routledge.
- McCann, T., Johannessen, L., & Ritter, J. (2009). Mentoring Matters: Working with Student Teachers. *National Council of Teachers of English*, 99(1), σσ. 114-117.
- McCutchen, D., Abbott, R., Green, L., Beretvas, S., Cox, S., Potter, T., & Gray, A. (2002). Beginning Literacy: Links Among Teacher Knowledge, Teacher Practice, and Student Learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), σσ. 69-86.
- McLean, M. (2004). Does the curriculum matter in peer mentoring? from mentee to mentor in problem-based learning: a unique case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), σσ. 173-186. doi:10.1080/1361126042000239929
- Miller, L., & Lieberman, A. (1988). School improvement in the United States: nuance and numbers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(1), σσ. 3-19. doi:10.1080/0951839880010102
- Millwater, J., & Yarrow, A. (1997). The mentoring mindset: a constructivist perspective? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 5(1), σσ. 14-24. doi:10.1080/0968465970050102
- Murphy, J., Weil, M., Hallinger, P., & Mitman, A. (1985). School Effectiveness: A Conceptual Framework. *The Educational Forum*, 49(3), σσ. 361-374. doi:10.1080/00131728509335856
- Murray, M. (2001). *Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring process* (second edition εκδ.). Jossey-Bass.
- Noe, R. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), σσ. 457-479.

- Oplatka, I., & Lapidot, A. (2018). Novice principals' perceptions of their mentoring process in early career stage: the key role of mentor-protégé relations. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), σσ. 204-222. doi:10.1080/00220620.2017.1420044
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, σσ. 75-88.
- Orland-Barak, L. (2005). Lost in Translation : Mentors Learning to Participate in Competing Discourses of Practice. *Journal of Teacher Education*, 56(4), σσ. 355-366. doi:10.1177/0022487105279566
- Pitney, W., & Ehlers, G. (2004). A grounded theory study of the mentoring process involved with undergraduate athletic training students. *Journal of Athletic Training*, 39, σσ. 344-351.
- Ramani, S., Gruppen, L., & Kachur, E. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical Teacher*, 28(5), σσ. 404-408. doi:10.1080/01421590600825326
- Reezigt, G., & Creemers, B. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), σσ. 407-424. doi:10.180/0924350500235200
- Reiman, A., & Edelfelt, R. (1990). *School-based mentoring programs: Untangling the tensions between theory and research. Research Report 90-7*. Raleigh, North Carolina State University, Department of Curriculum and Instruction.
- Rose, G. (2005). Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor. *Research in Higher Education*, 46(1), σσ. 53-80. doi:10.1007/s11162-004-6289-4
- Russell, M., & Russell, J. (2011). Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student In-terns. *The Professional Educator*, 35(2), σσ. 1-21.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics Of Effective Schools. A review of school effectiveness research*.



- Saxe, G., Gearhart, M., & Nasir, N. (2001). Enhancing Students' Understanding of Mathematics: A Study of Three Contrasting Approaches to Professional Support. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4, σσ. 55-79.
- Scandura, T. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *JOURNAL OF ORGANIZATIONAL BEHAVIOR*, 13, σσ. 169-174.
- Schechter, C., & Firuz, F. (2015). How mentor principals interpret the mentoring process using metaphors. *School Leadership & Management*, 35(4), σσ. 365-387. doi:10.1080/13632434.2015.1010500
- Schermuly, C., Schermuly, R., & Meyer, B. (2001). Effects of vice-principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), σσ. 252-264. doi:10.1108/9513541111120097
- Schmidt, M., Marks, J., & Derrico, L. (2004). What a difference mentoring makes: service learning and engagement for college students. *Mentoring & Tutoring*, 49(1), σσ. 47-56.
- Searby, L., Browne-Ferrigno, T., & Wang, C.-H. (2017). Assistant Principals: Their Readiness as Instructional Leaders. *Leadership and Pollicy in Schools*, 16(3), σσ. 397-430. doi:10.1080/15700763.2016.1197281
- Stanulis, R., & Floden, R. (2009). Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), σσ. 112-122. doi:10.1177/0022487108330553
- Stanulis, R., Fallona, C., & Pearson, C. (2002). Am I doing what I am supposed to be doing?: mentoring novice teachers through the un-certainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 10(1), σσ. 71-81.
- Tang, S., & Choi, P. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improve-ment of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), σσ. 383-401. doi:10.1080/13611260500206002
- Terrion, J., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), σσ. 149-164. doi:10.1080/13611260601086311

- Valenčič, M., & Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33(4), σσ. 373-384. doi:10.1080/03055690701423473
- Vonk, J. (1995). Mentoring Student and Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), σσ. 531-537.
- Ward, C. (2013). "The coaching experience of four novice principals". *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), σσ. 21-33. doi:10.1108/20466851311323069
- Wise, D., & Jacobo, A. (2010). Towards a framework for leadership coaching. *School Leadership and Management*, 30(2), σσ. 159-169. doi:10.1080/13632431003663206
- Wong, P.-M. (2009). A conceptual framework for understanding the working relationship between school principals and vice-principals. *School Leadership and Management*, 29(2), σσ. 157-179. doi:10.1080/13632430902775558
- Yildirim, A. (2018). Views of School Administrators Regarding the Assignment of School Principals. *European Journal of Educational Research*, 7(3), σσ. 695-705.
- Young, J., Bullough, R., Jr, Draper, R., Smith, L., & Erickson, L. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), σσ. 169-188. doi:10.1080/13611260500105477
- Young, R., & Cates, C. (2010). Listening, Play, and Social Attraction in the Mentoring of New Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), σσ. 215-231. doi:10.1080/13611267.2010.492938
- Zhang, M., Parker, J., Koehler, M., & Eberhardt, J. (2015). Understanding Inservice Science Teachers' Needs for Professional Development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(5), σσ. 471-496. doi:10.1007/s10972-015-9433-4

## **ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ**

Νόμος 3848/2010 *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»* (ΦΕΚ 71/τ. Α'/19.5.2010)

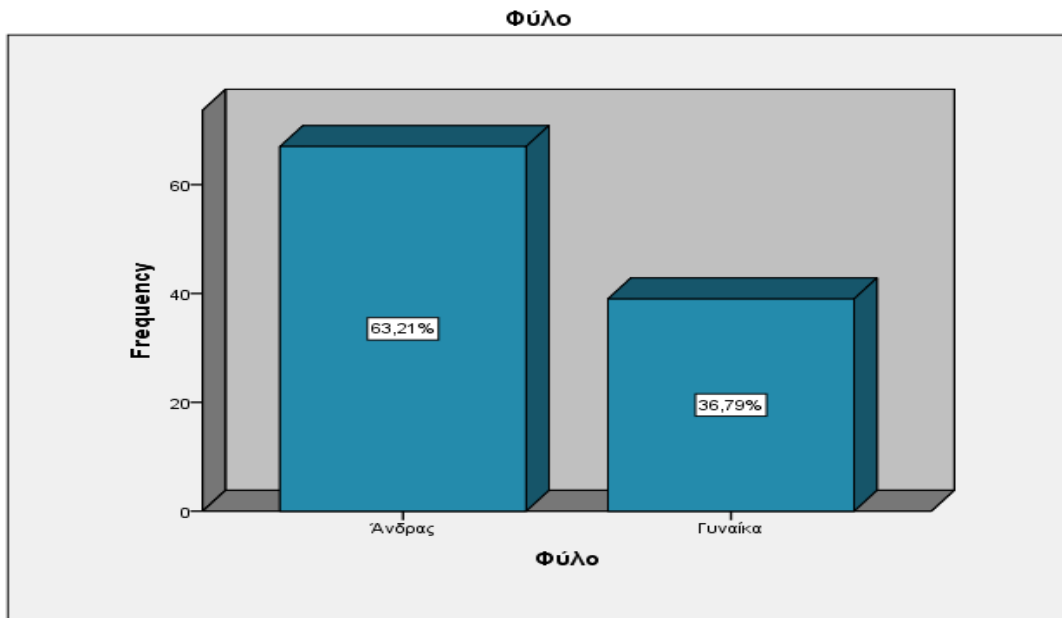
Νόμος 1304/1982 *«Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»* (ΦΕΚ 144/τ. Α'/7.12.1982)

Νόμος 1566/1985 *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»* (ΦΕΚ 167/τ. Α'/30.9.1985)

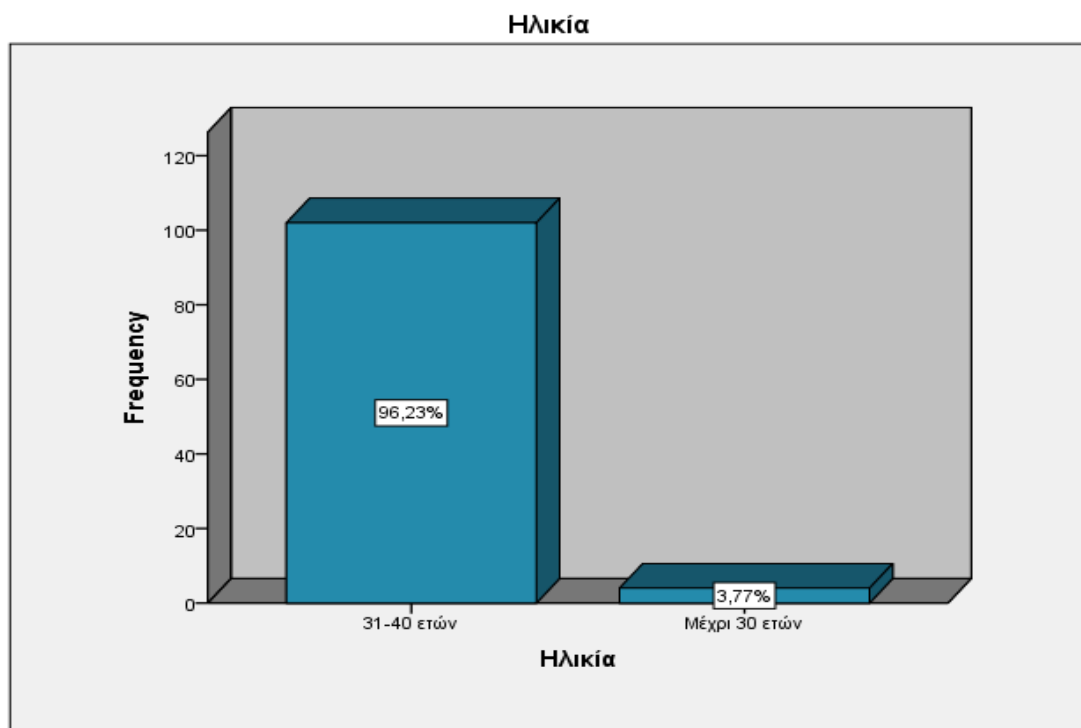
ΦΕΚ 1340/τ. Β'/16.10.2002 *«Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων»*

## Παράρτημα Α: Γραφήματα σχετικά με τους διευθυντές

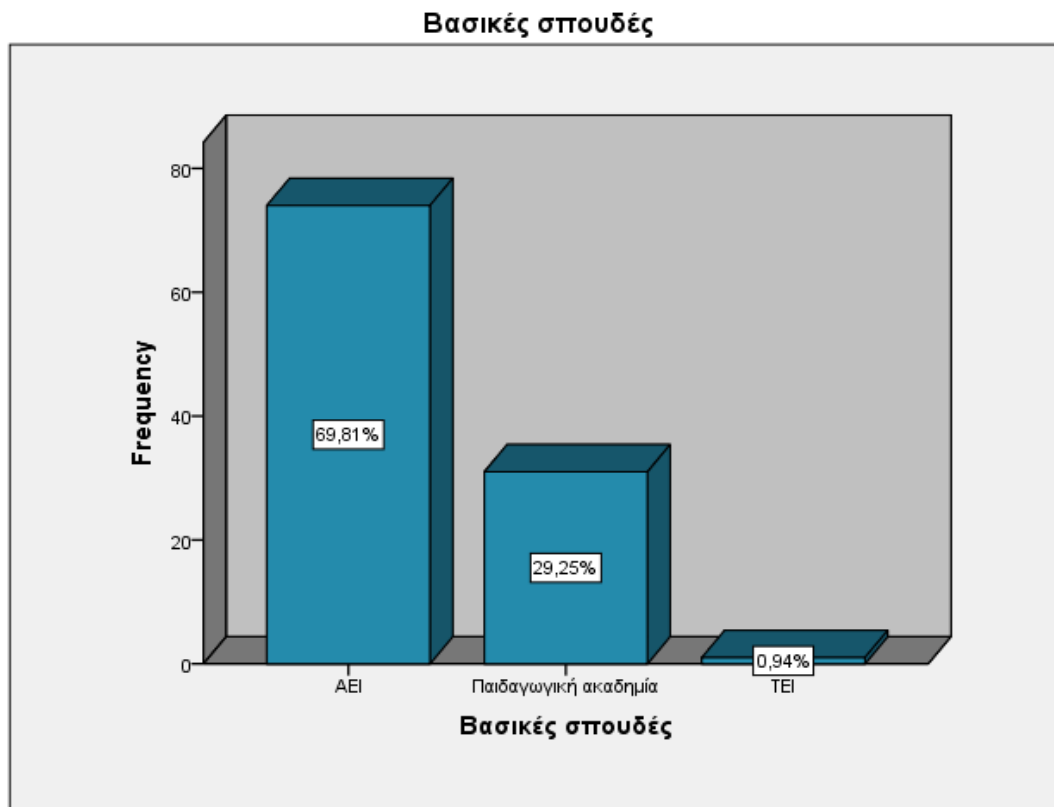
Γράφημα 1. Φύλο



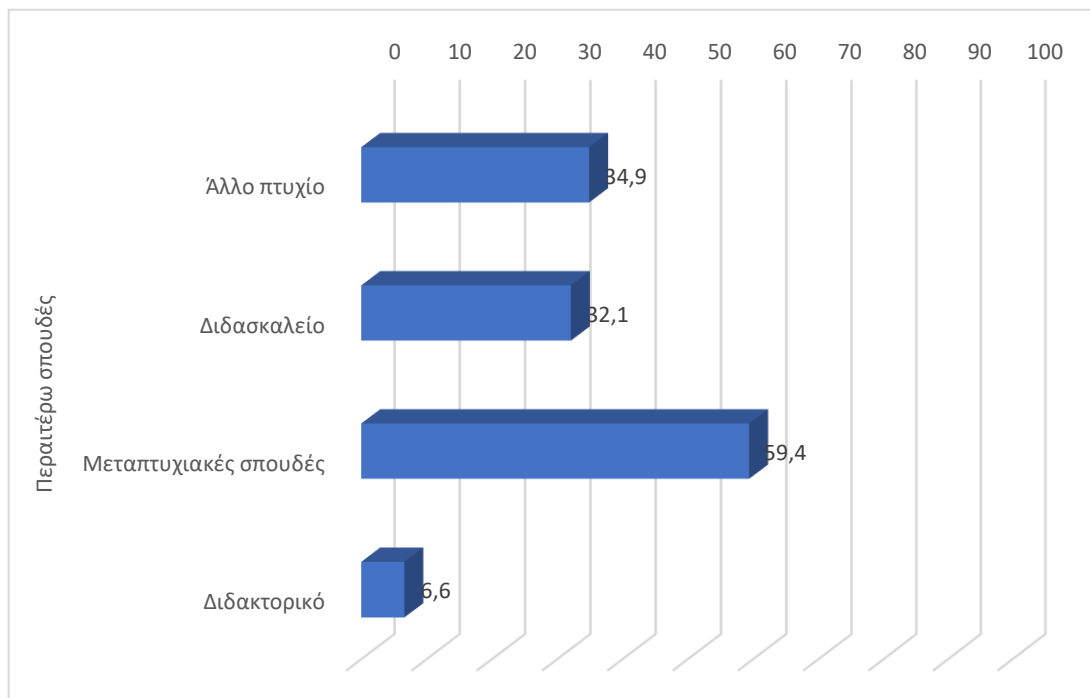
Γράφημα 2. Ηλικία



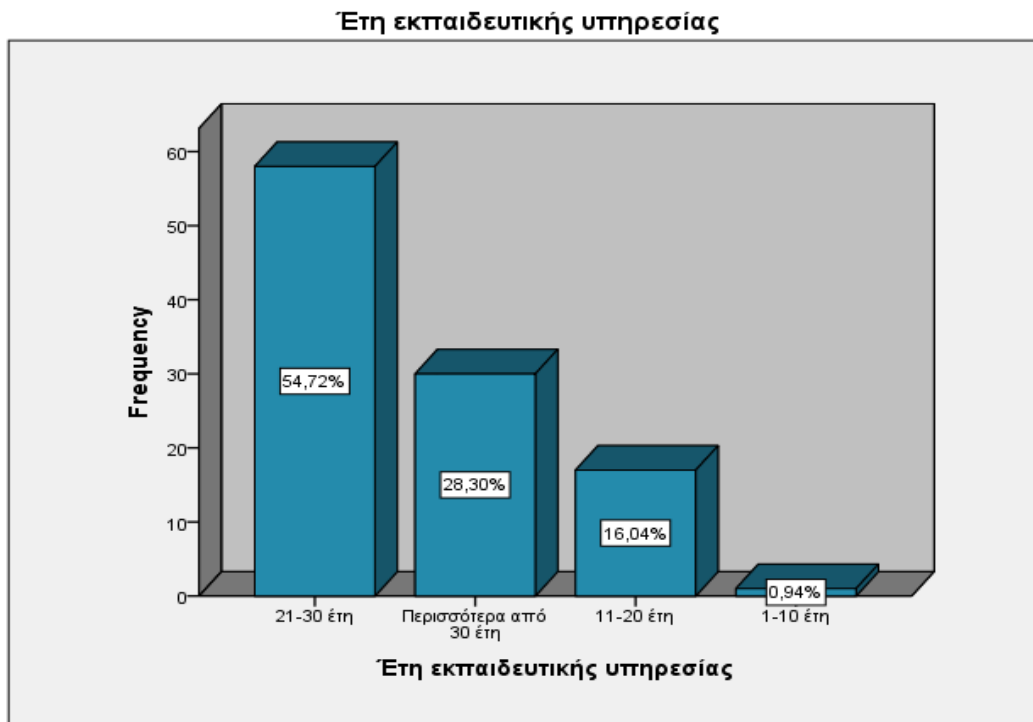
Γράφημα 3. Βασικές σπουδές



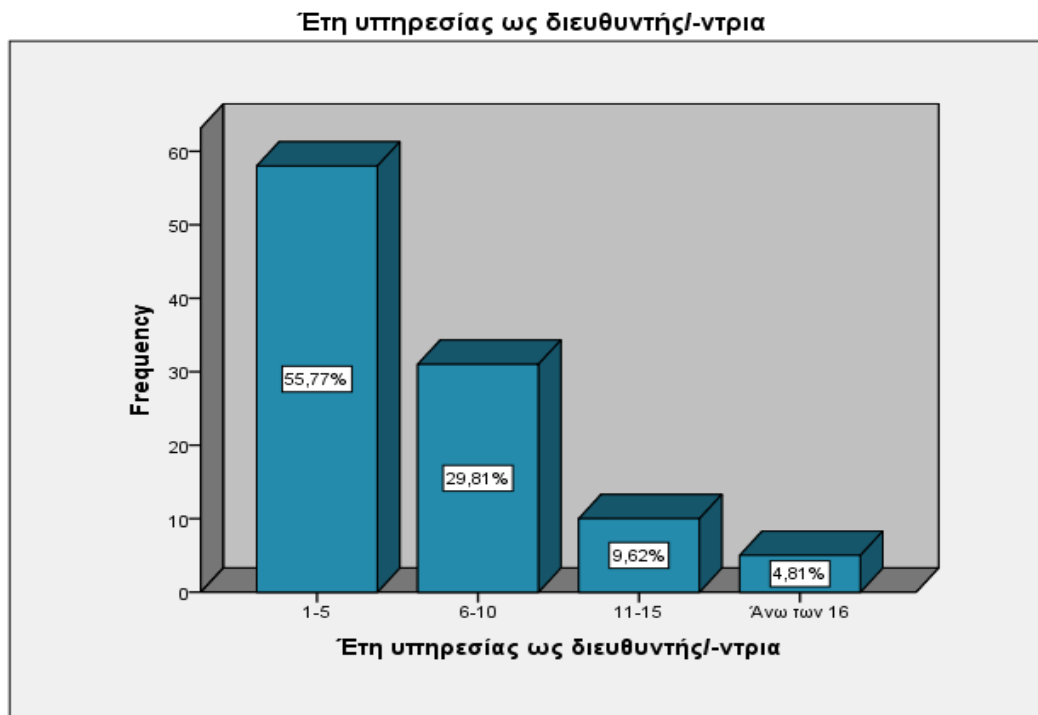
Γράφημα 4. Περαιτέρω σπουδές



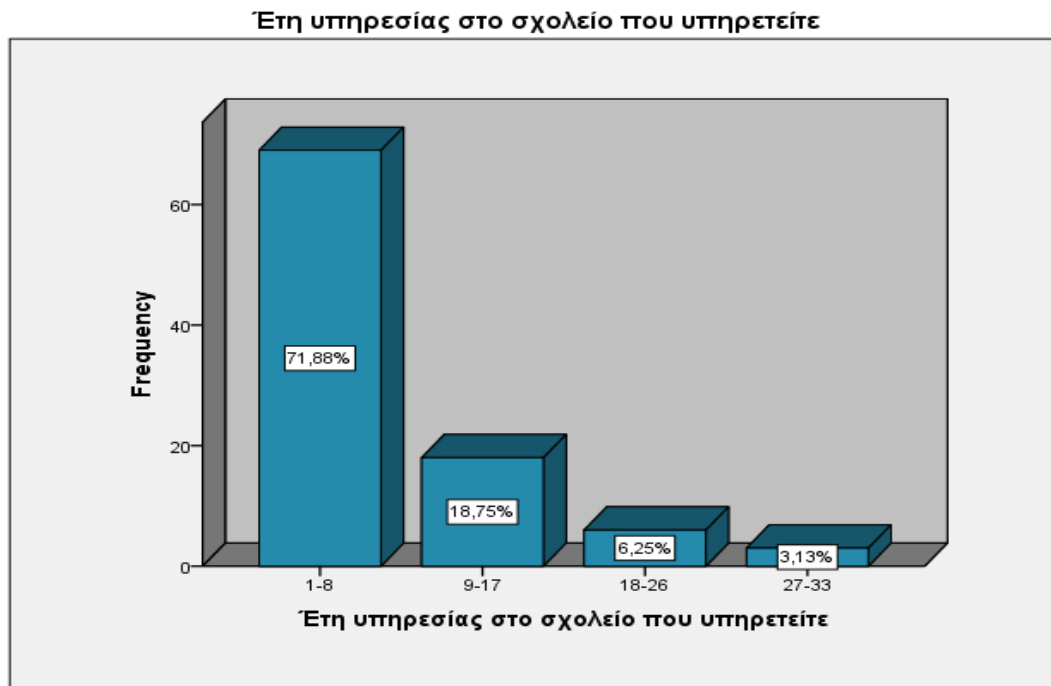
Γράφημα 5. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας



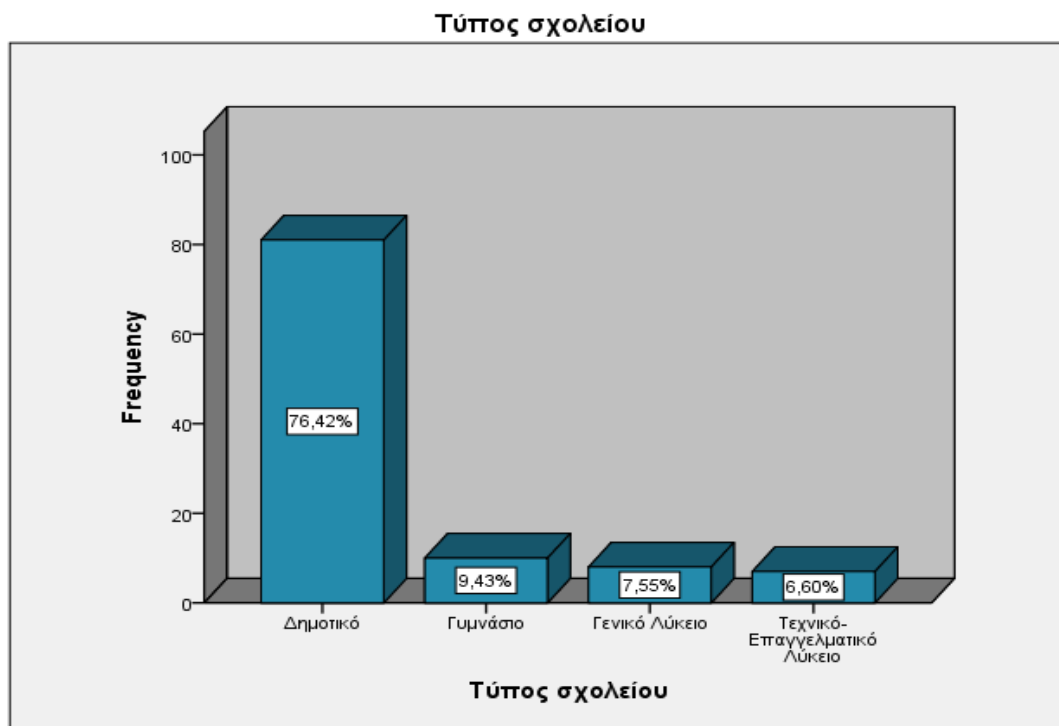
Γράφημα 6. Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/-ντρια



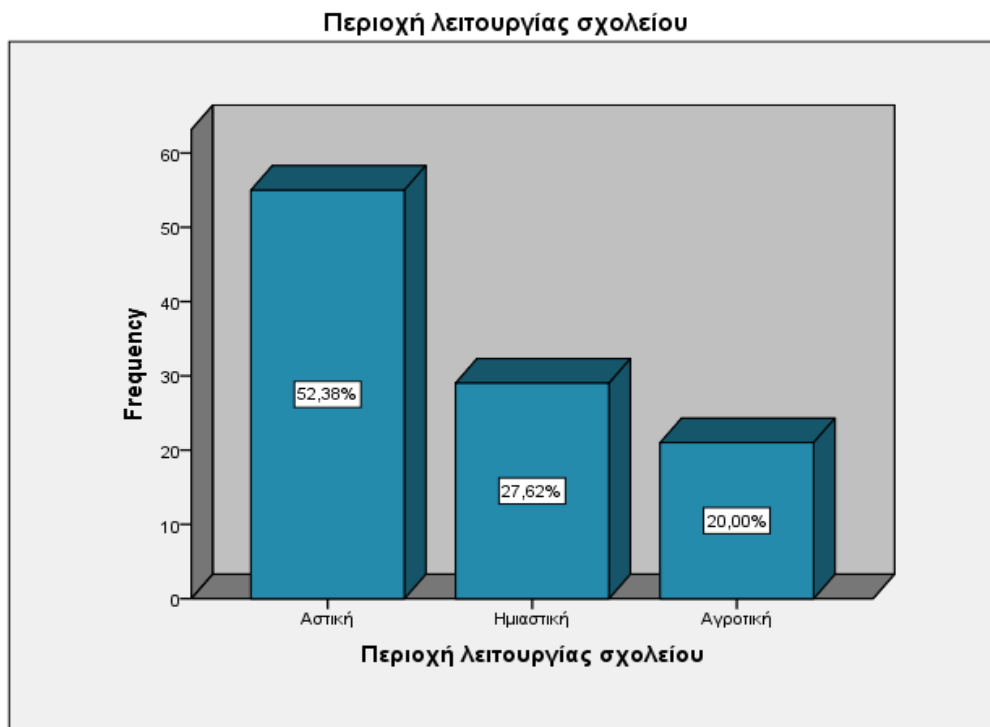
Γράφημα 7. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε



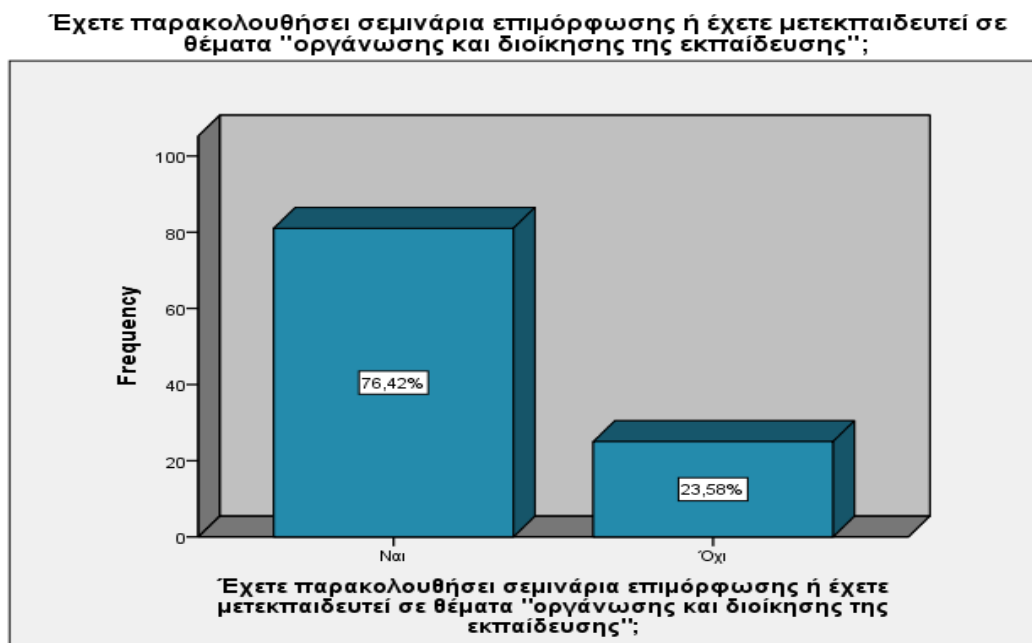
Γράφημα 8. Τύπος σχολείου



Γράφημα 9. Περιοχή λειτουργίας σχολείου



Γράφημα 10. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης";

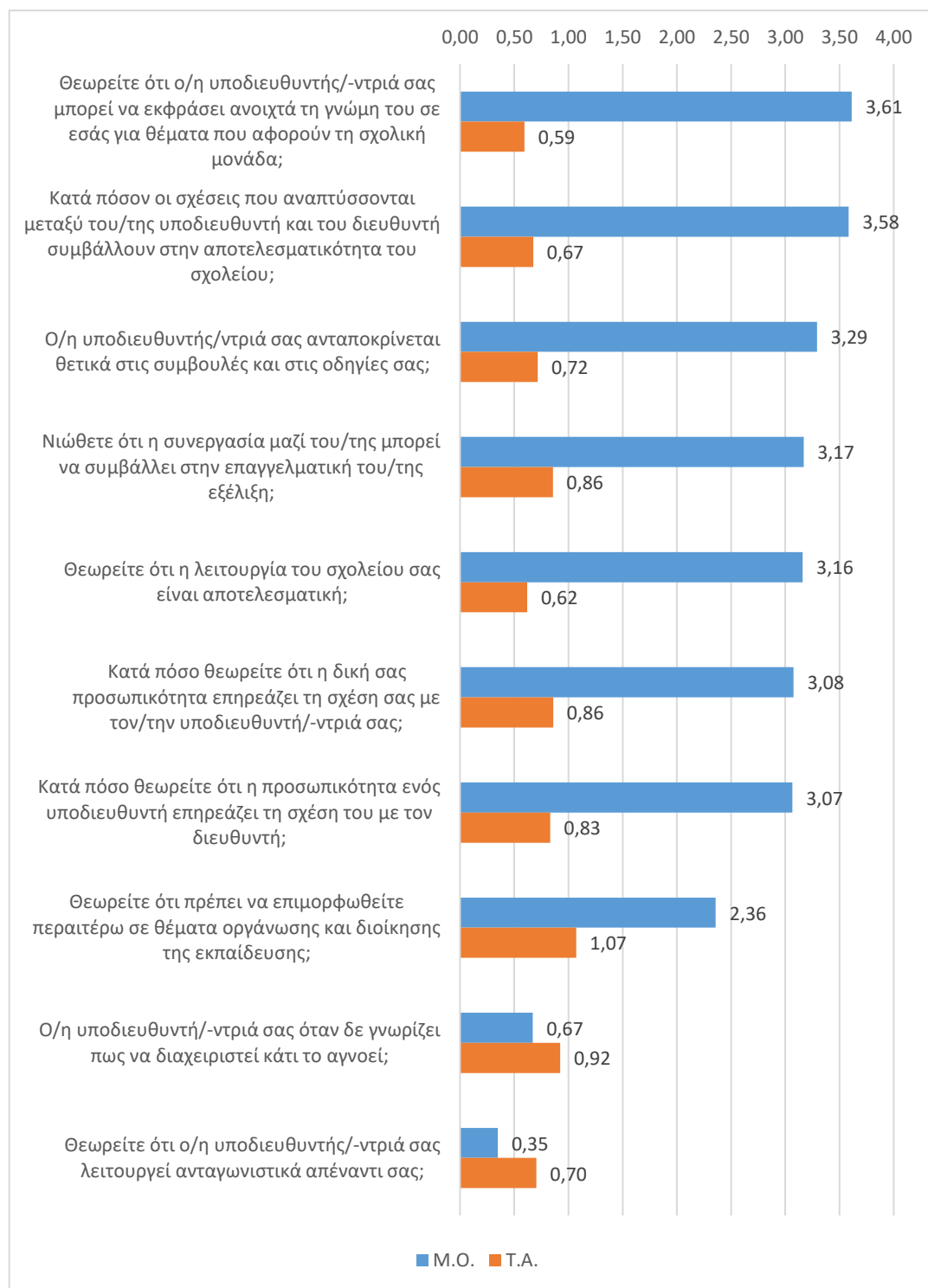




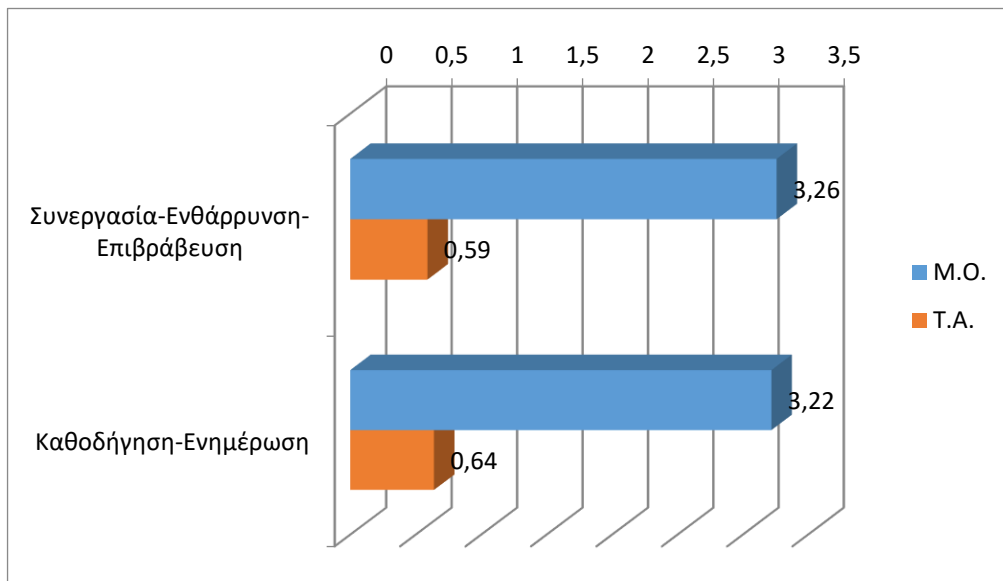
## Γράφημα 11. Ομάδα Α



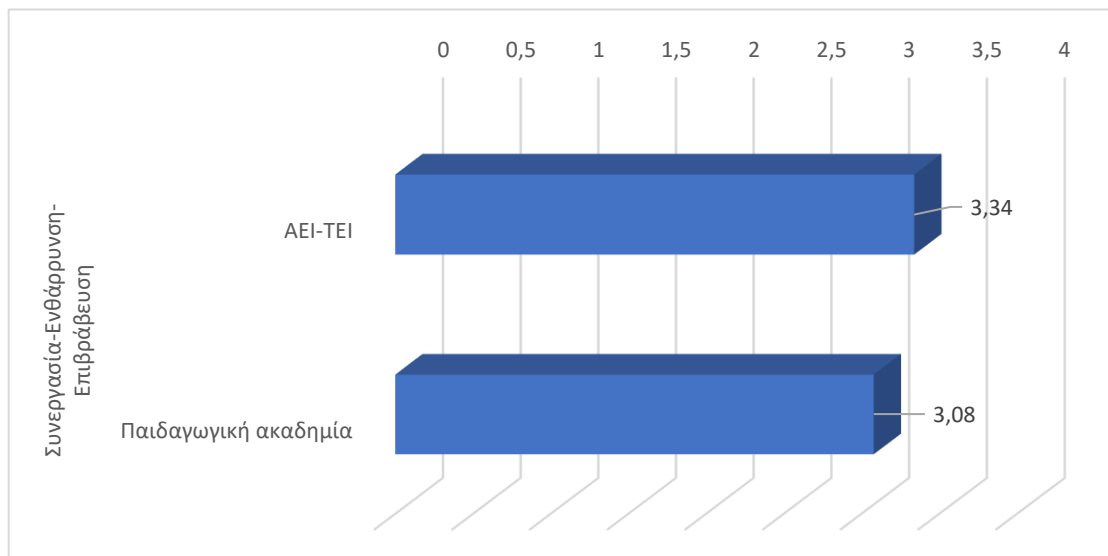
Γράφημα 12. Ομάδα Β



Γράφημα 13. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την καθοδήγηση

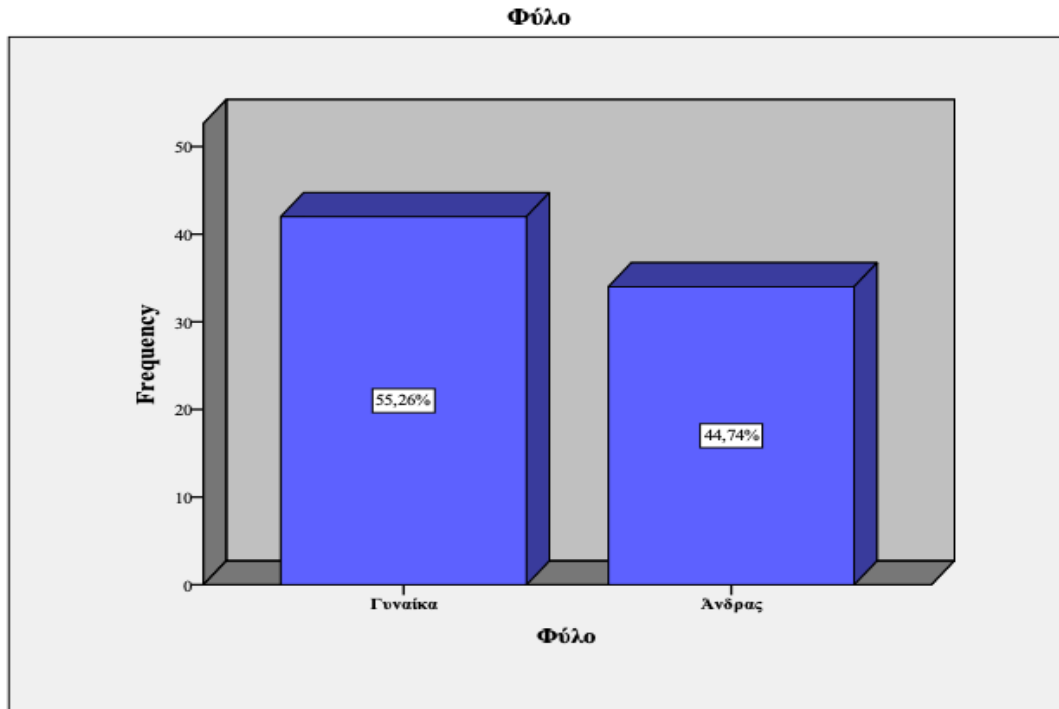


Γράφημα 14. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για συνεργασία-ενθάρρυνση-επιβράβευση ως προς βασικές σπουδές

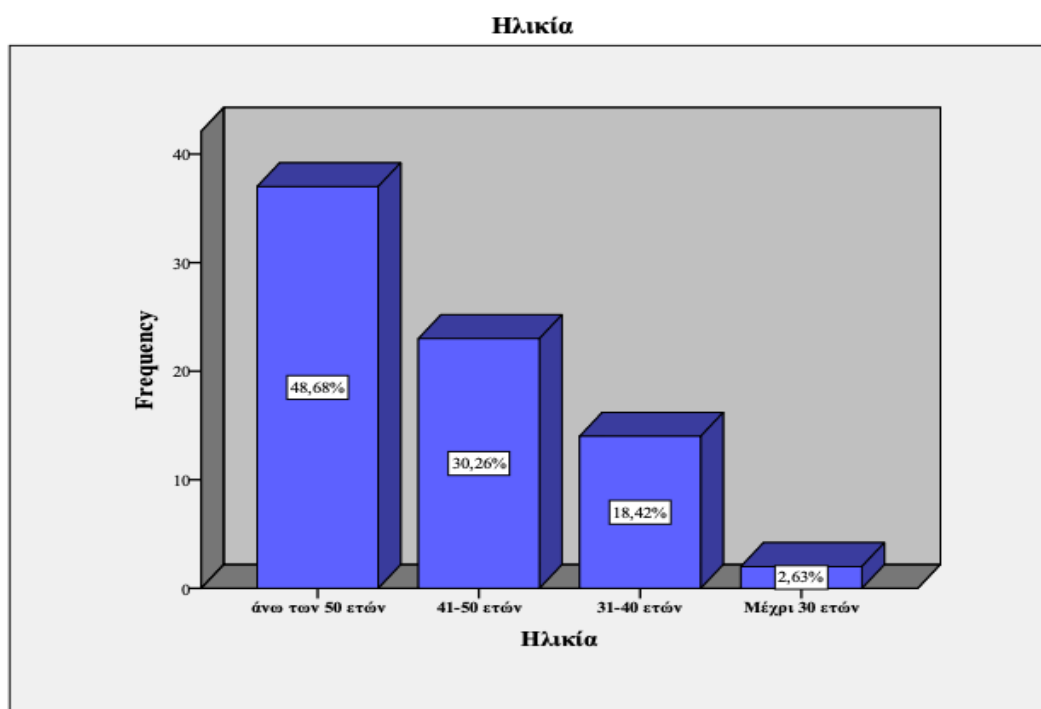


## Παράρτημα Β: Γραφήματα σχετικά με τους υποδιευθυντές

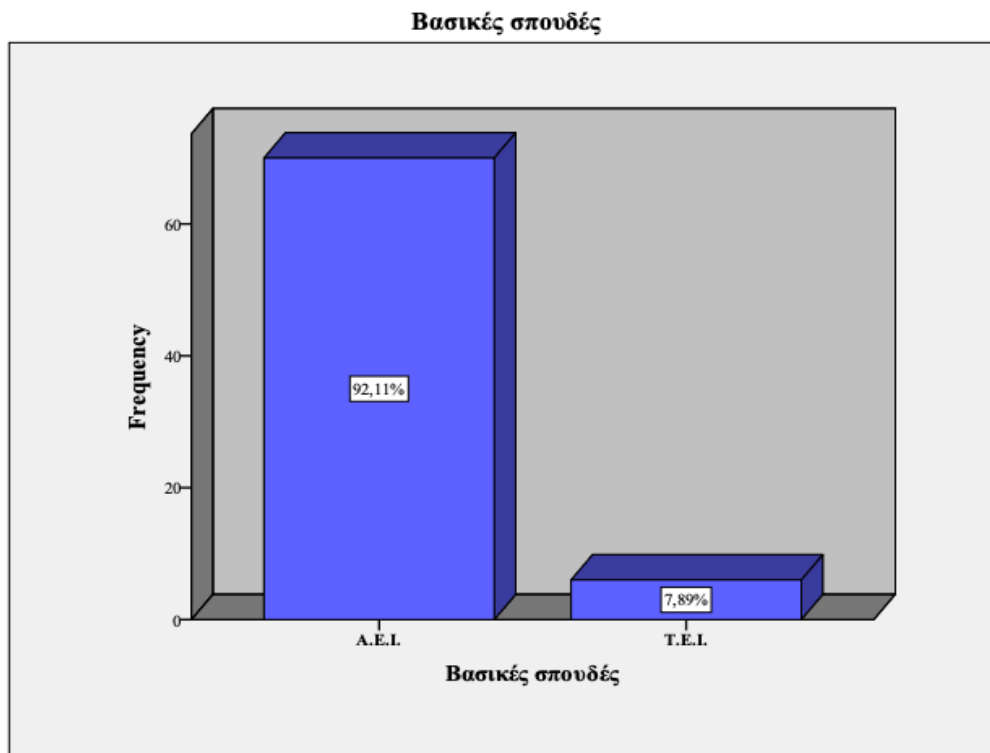
Γράφημα 16. Φύλο



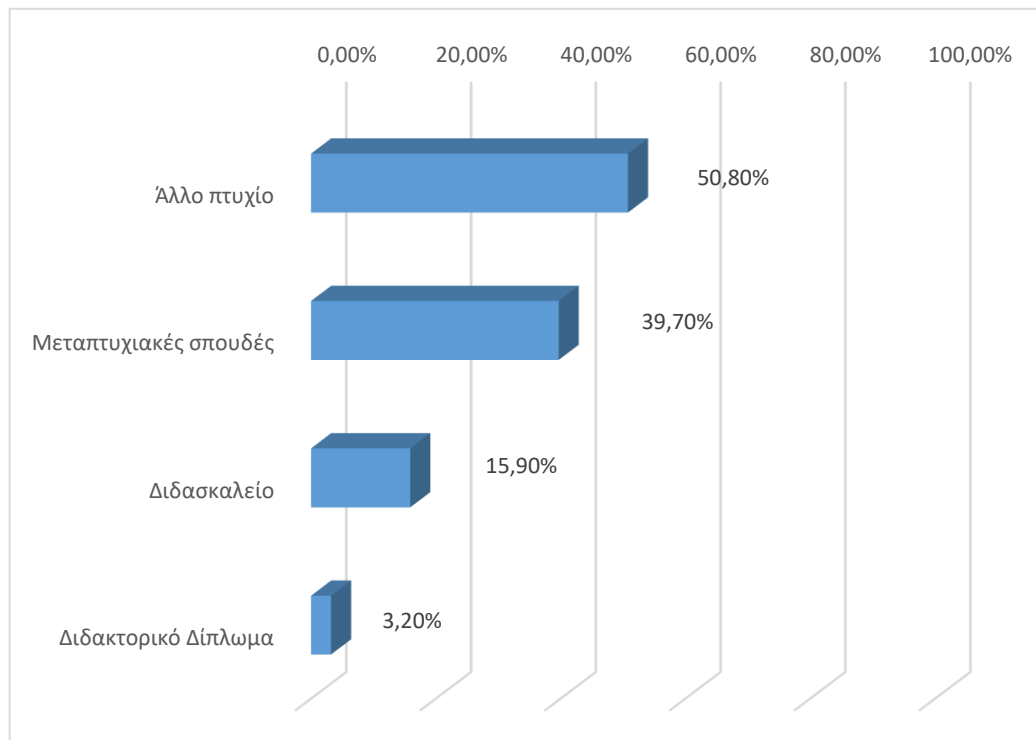
Γράφημα 17. Ηλικία



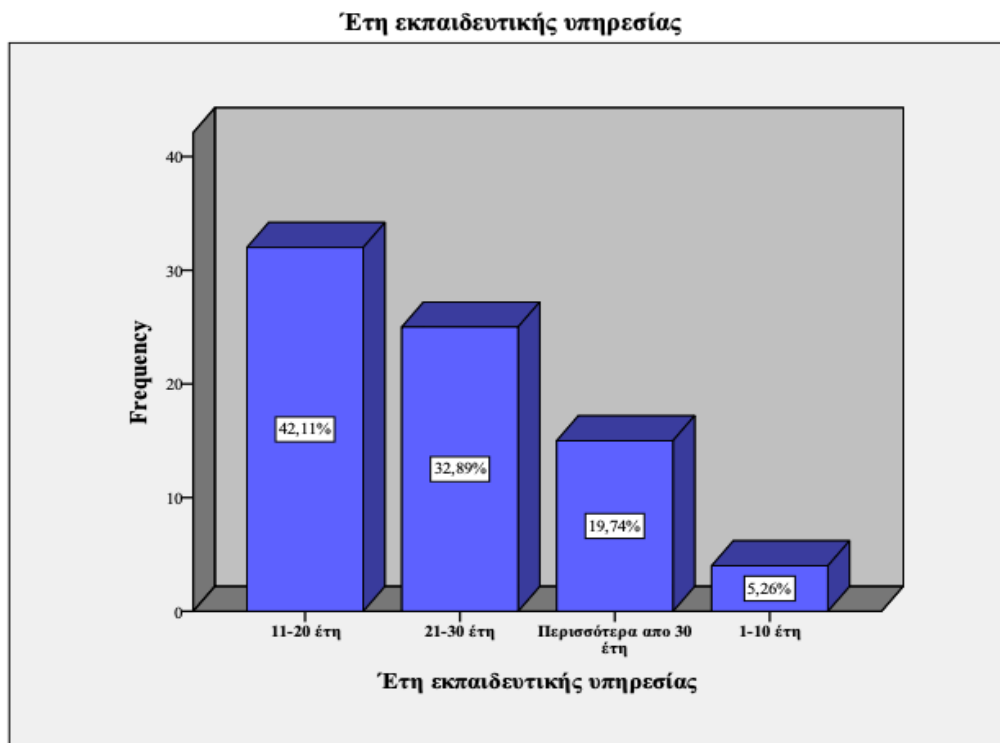
Γράφημα 18. Βασικές σπουδές



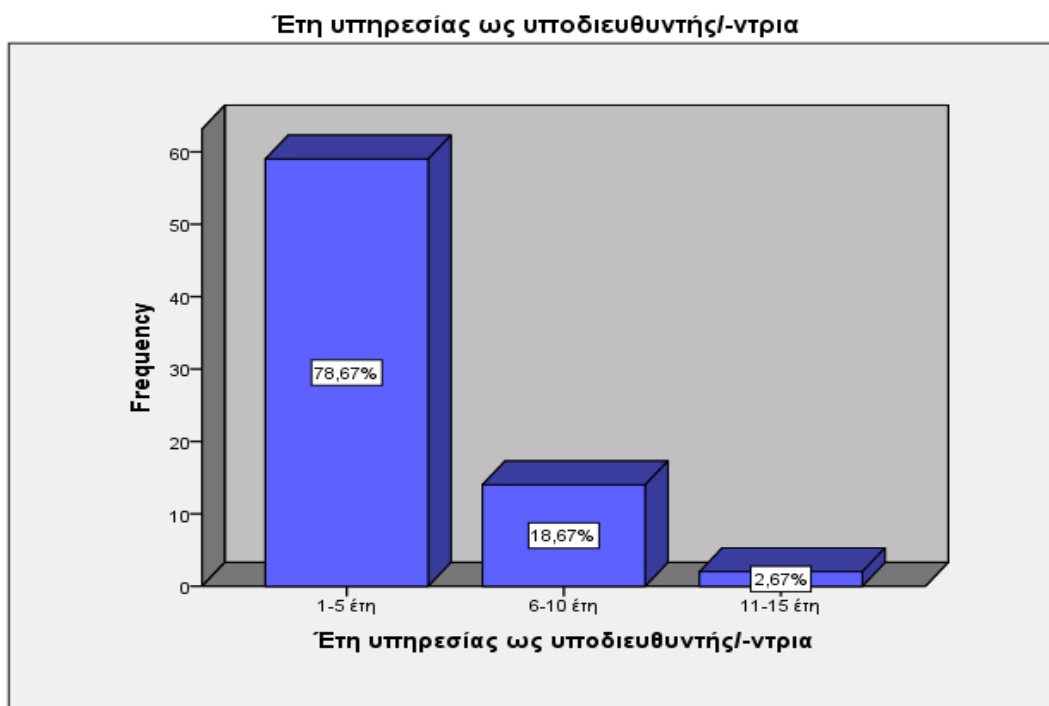
Γράφημα 19. Περαιτέρω σπουδές



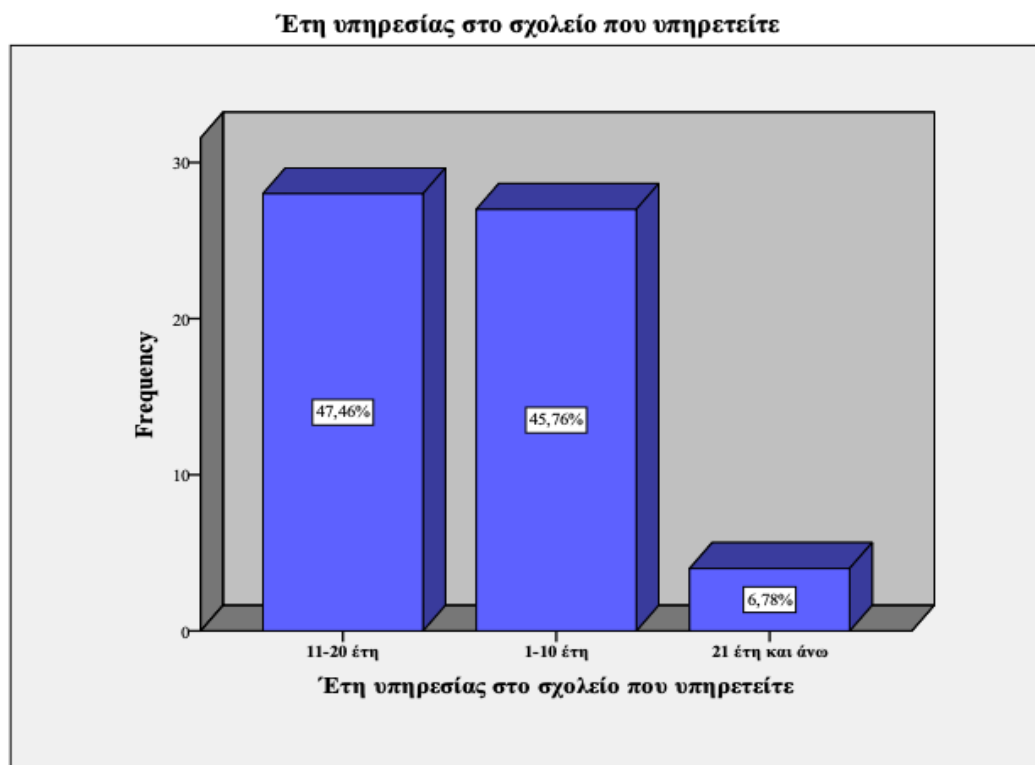
Γράφημα 20. Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας



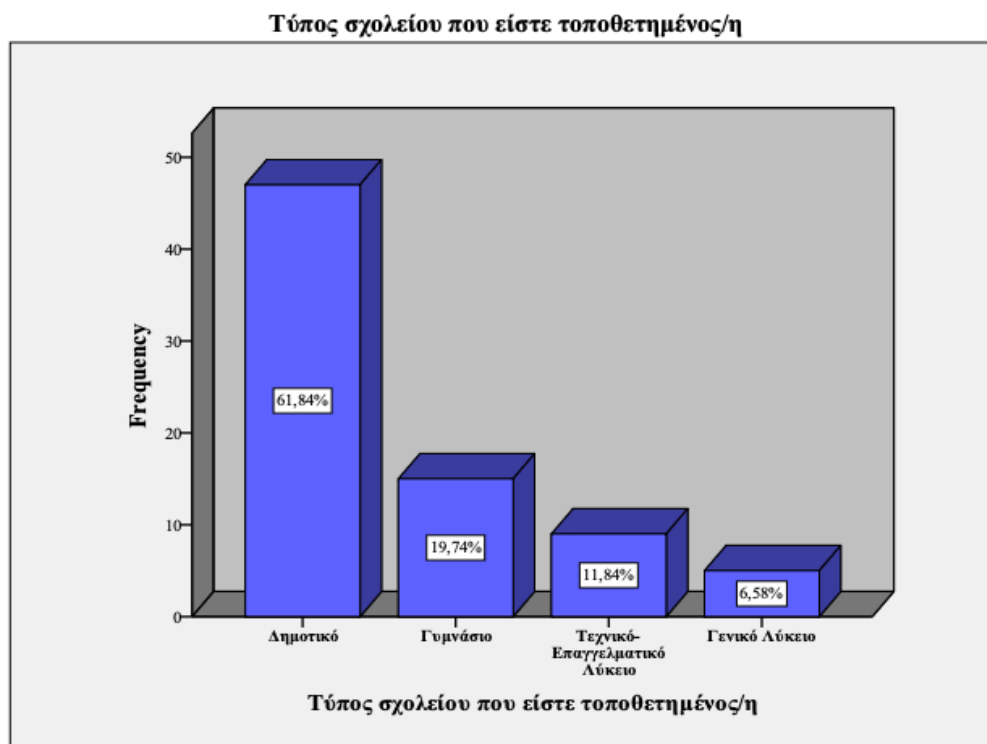
Γράφημα 21. Έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής/-ντρια



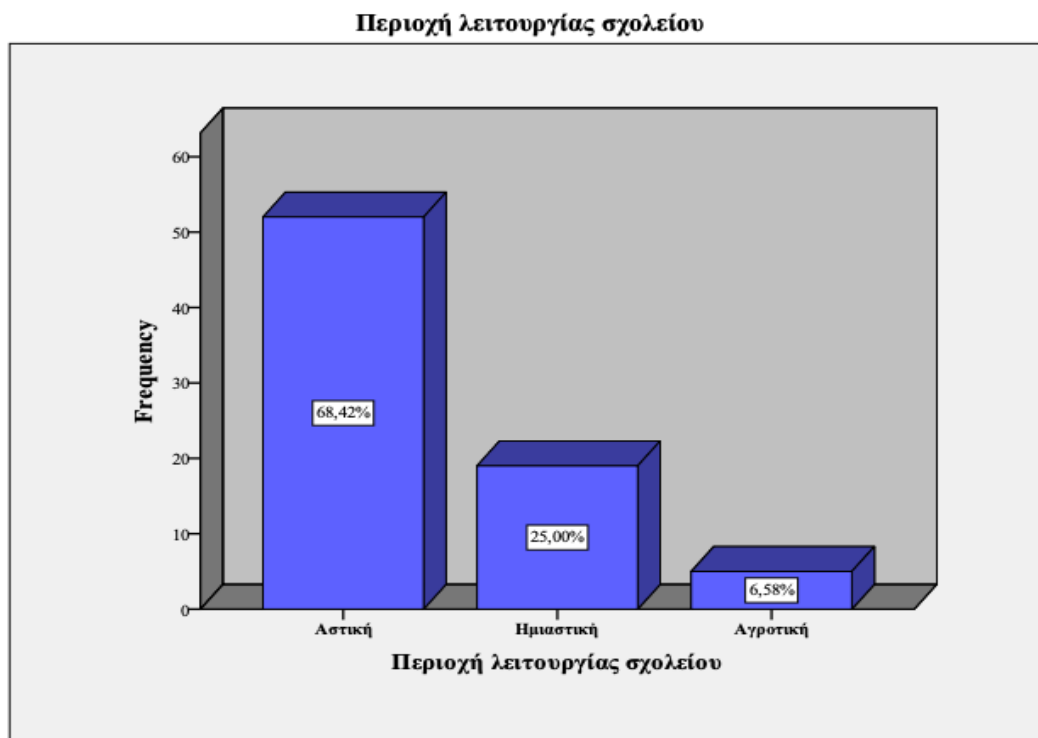
Γράφημα 22. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε



Γράφημα 23. Τύπος σχολείου που είστε τοποθετημένος/η

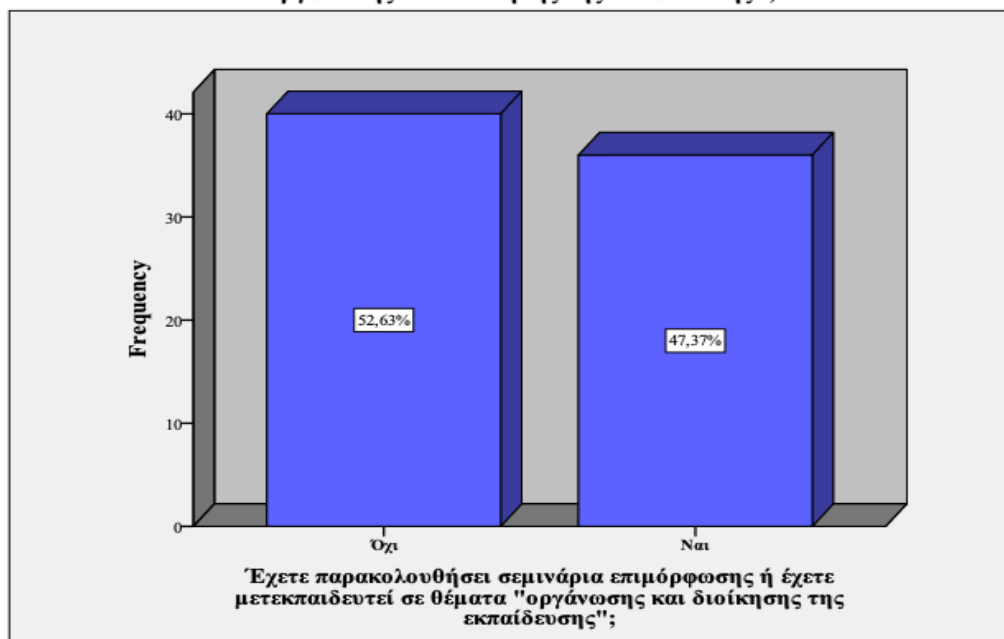


Γράφημα 24. Περιοχή λειτουργίας σχολείου



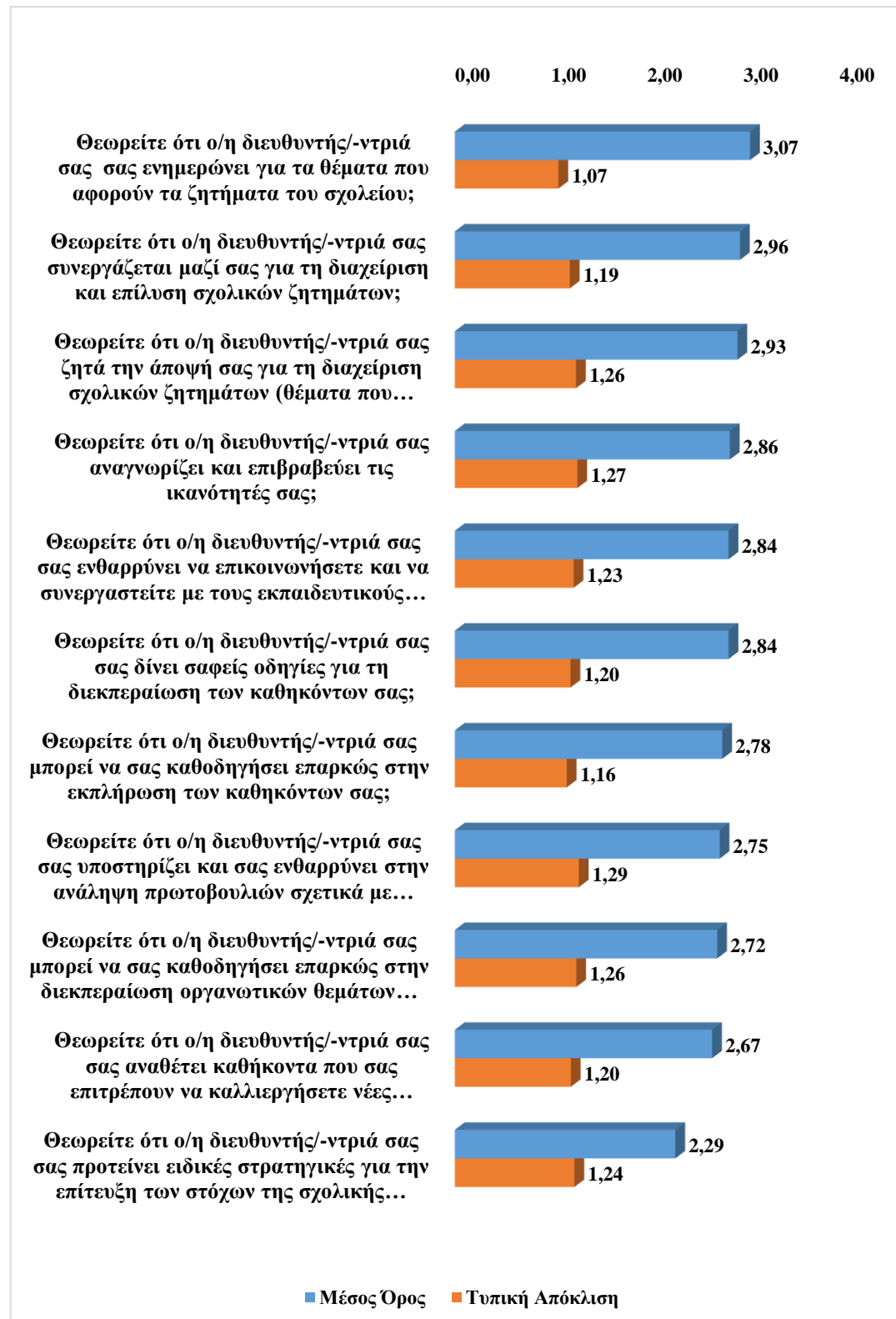
Γράφημα 25. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης";

**Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα "οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης";**

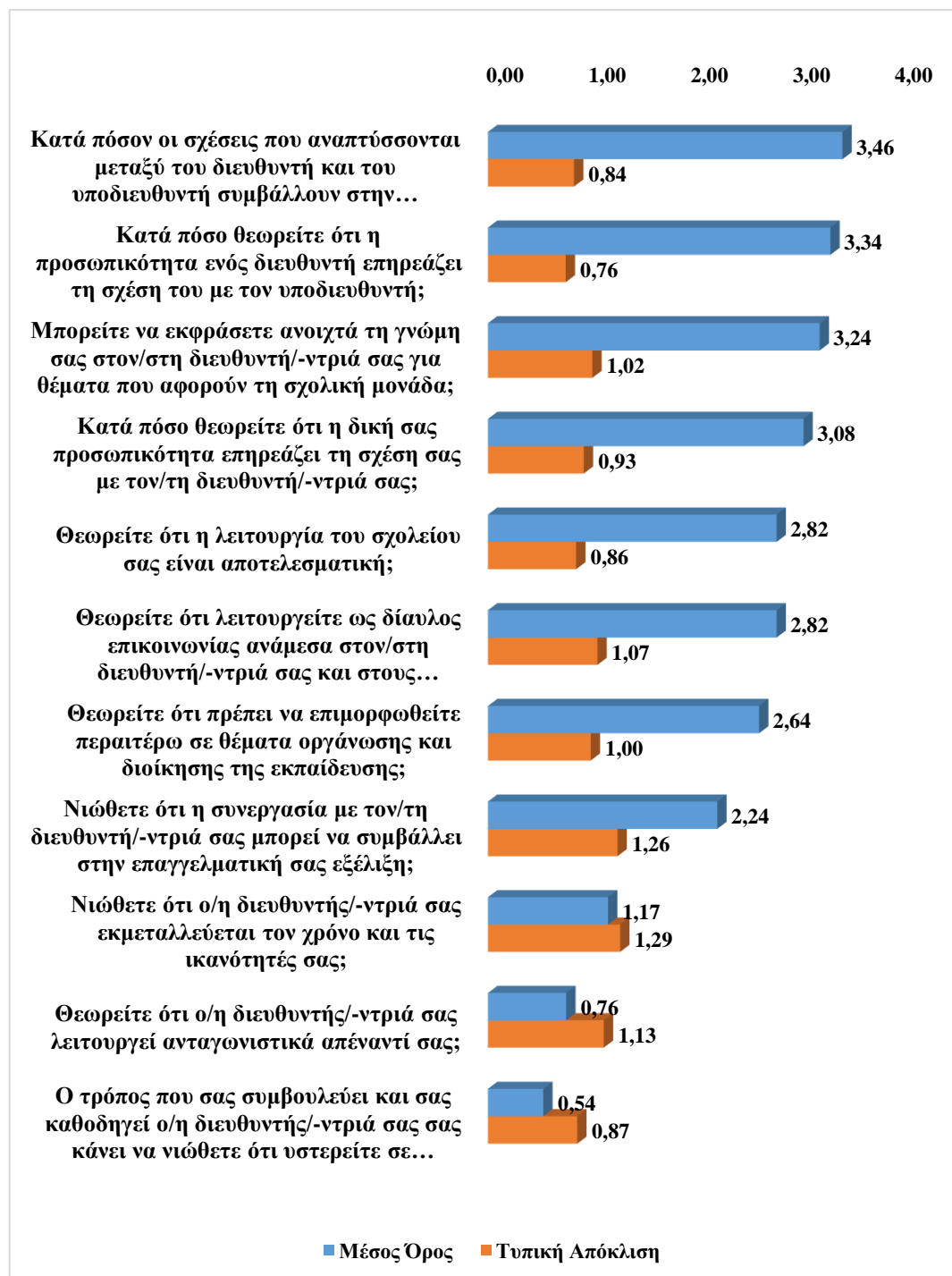




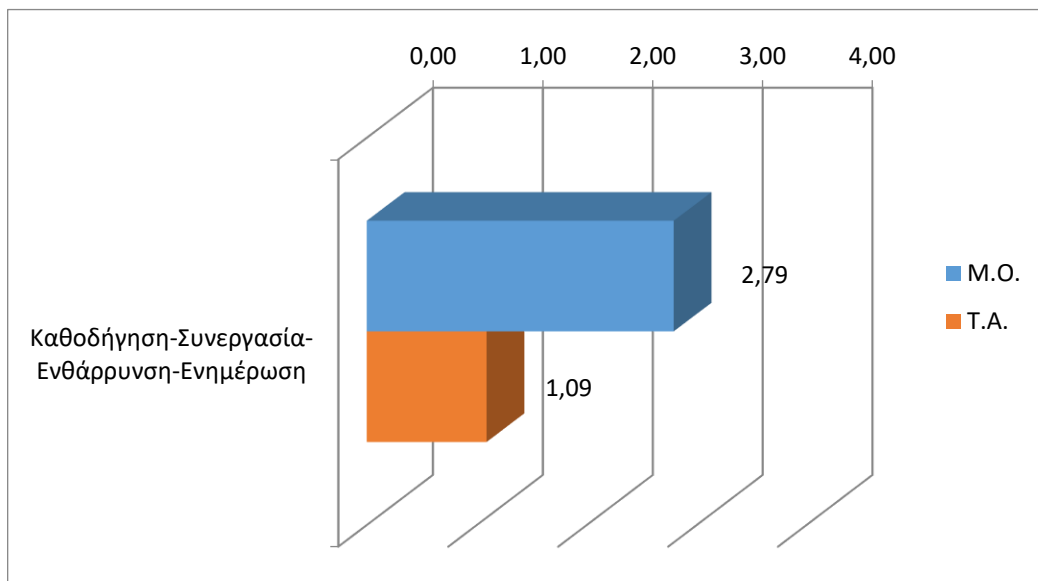
Γράφημα 26. Συμπεριφορά Διευθυντών



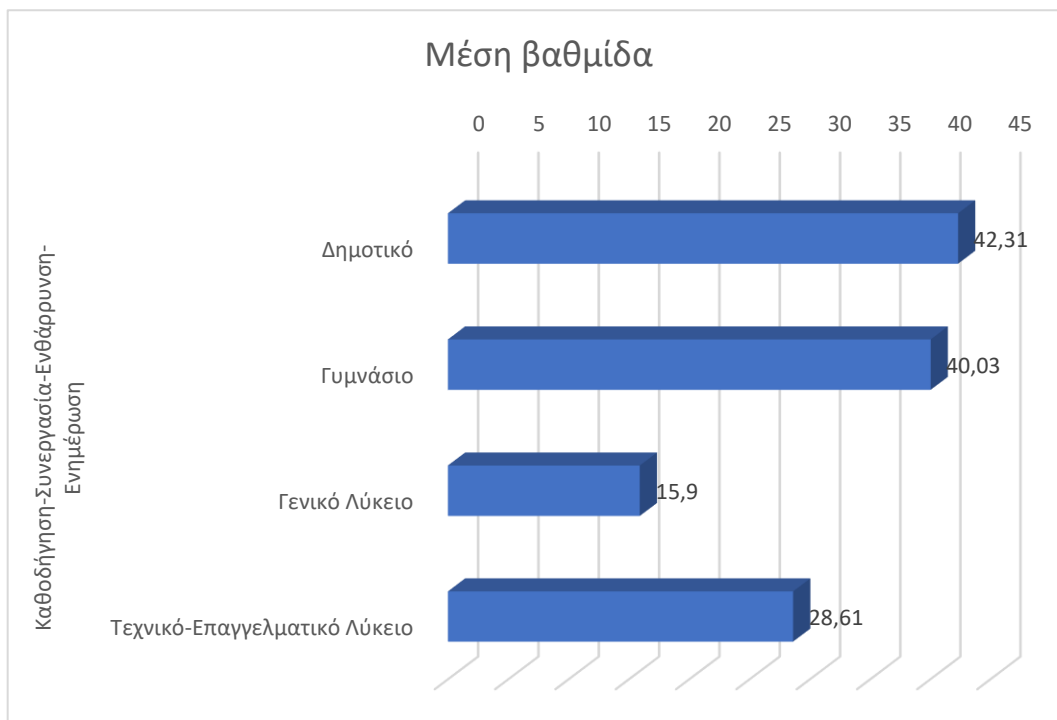
Γράφημα 27. Προσωπικές απόψεις σχετικά με την συνεργασία διευθυντών και υποδιευθυντών



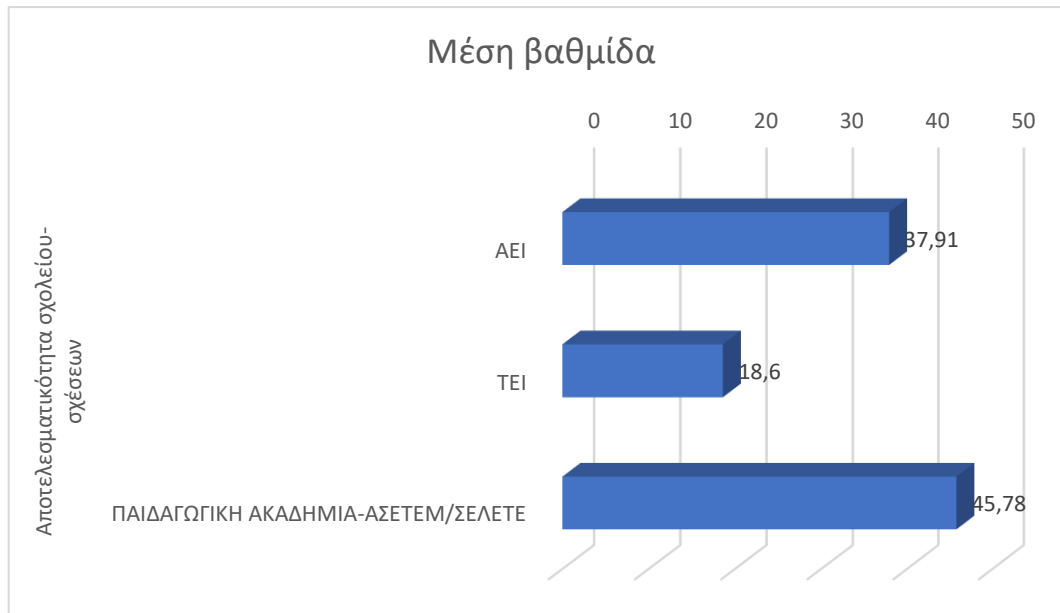
Γράφημα 28. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την καθοδήγηση



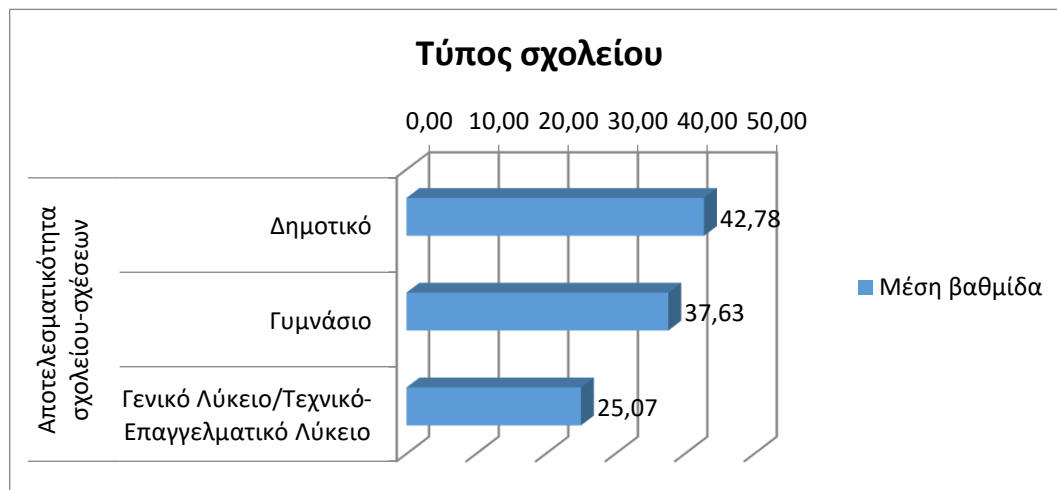
Γράφημα 29. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων για καθοδήγηση-συνεργασία-ενθάρρυνση-ενημέρωση ως προς τύπο σχολείου



Γράφημα 30. Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες βαθμίδες για καθοδήγηση-συνεργασία-ενθάρρυνση-ενημέρωση ως προς βασικές σπουδές



Γράφημα 31. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσωσν βαθμίδων για αποτελεσματικότητα σχολείου ως προς τύπο σχολείου



## Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγια

### Εισαγωγική Επιστολή



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΜΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ  
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της δυναμικής της σχέσης μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή των σχολικών μονάδων.

Το ερωτηματολόγιο είναι απλό, ανώνυμο και απολύτως εμπιστευτικό. Παρακαλώ θερμά να αφιερώσετε 5 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου καθώς και ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών.

Η συναίνεσή σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η συνεργασία σας κρίνεται απαραίτητη και πολύτιμη.

Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Παρακαλούμε για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή πληροφορία, να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση [michailidouann@gmail.com](mailto:michailidouann@gmail.com)

Στις δηλώσεις που ακολουθούν, παρακαλώ σημειώστε X στο κουτάκι εκείνο που απαντάει καλύτερα σε κάθε δήλωση.

Οι απαντήσεις σας ακολουθούν μια κλίμακα διαβάθμισης από:

0 = καθόλου, 1 = λίγο, 2 = αρκετά, 3 = πολύ, 4 = πάρα πολύ

## Ερωτηματολόγιο Διευθυντών

### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

#### 1. ΦΥΛΟ

Ανδρας	
Γυναίκα	

#### 2. ΗΛΙΚΙΑ

μέχρι 30 ετών	
31-40 ετών	
41-50 ετών	
άνω των 50 ετών	

#### 3. ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:.....

#### 4. ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΣΠΟΥΔΕΣ

#### 5. ΈΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

1-10 έτη	
11-20 έτη	
21-30 έτη	
Περισσότερα από 30 έτη	

Άλλο Πτυχίο	
Διδασκαλείο	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	
Διδακτορικό Δίπλωμα	

#### 6. ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ

1-5	
6- 10	
11- 15	
άνω των 16	

#### 7. ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ: .....

#### 8. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Δημοτικό	
Γυμνάσιο	
Γενικό Λύκειο	
Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο	

#### 9. ΠΕΡΙΟΧΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αστική	
Ημιαστική	
Αγροτική	

#### 10. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα «οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης»;

Ναι	
Όχι	

**Ομάδα Α**

		0	1	2	3	4
<b>α/α</b>	<b>Ως διευθυντής/-τρια</b>	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
<b>1.</b>	<b>ενημερώνετε τον/την υποδιευθυντή/-τρια σας για τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα του σχολείου</b>					
<b>2.</b>	<b>του/της δίνετε σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων του/της</b>					
<b>3.</b>	<b>του/της αναθέτετε καθήκοντα που του/της επιτρέπουν να καλλιεργήσει νέες δεξιότητες και ικανότητες</b>					
<b>4.</b>	<b>του/της προτείνετε ειδικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας</b>					
<b>5.</b>	<b>θεωρείτε ότι μπορείτε να καθοδηγήσετε επαρκώς τον/την υποδιευθυντή/-τρια σας στην εκπλήρωση</b>					

	των καθηκόντων του/της					
6.	ζητάτε την άποψη του/της για τη διαχείριση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.)					
7.	συνεργάζεστε μαζί του/της για τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.)					
8.	τον/την υποστηρίζετε και ενθαρρύνετε να αναλάβει πρωτοβουλίες σχετικά με τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.)					
9.	τον/την ενθαρρύνετε να επικοινωνήσει και να συνεργαστεί με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς					
10.	θεωρείτε ότι ο/η υποδιευθυντής/-ντρια σας λειτουργεί ως διάυλος επικοινωνίας					



	ανάμεσα σε εσάς και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας					
11.	αναγνωρίζετε και επιβραβεύετε τις ικανότητες του/της					
12.	θεωρείτε ότι μπορείτε να καθοδηγήσετε επαρκώς τον/την υποδιευθυντή/-τρια σας στην διεκπεραίωση οργανωτικών θεμάτων σχολικής ζωής					

### **Ομάδα Β**

**13. Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου σας είναι αποτελεσματική;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**14. Κατά πόσον οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του/της υποδιευθυντή και του διευθυντή συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**15. Νιώθετε ότι η συνεργασία με τον/την υποδιευθυντή/-ντρια σας μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική του/της εξέλιξη;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**16. Θεωρείτε ότι ο/η υποδιευθυντής/-ντρια σας μπορεί να εκφράσει ανοιχτά τη γνώμη του σε εσάς για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**17. Ο/Η υποδιευθυντής/ντρια σας ανταποκρίνεται θετικά στις συμβουλές και στις οδηγίες σας;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**18. Ο/Η υποδιευθυντή/-ντρια σας όταν δε γνωρίζει πως να διαχειριστεί κάτι το αγνοεί;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**19. Θεωρείτε ότι ο/η υποδιευθυντής/-ντρια σας λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντι σας;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**20. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η προσωπικότητα ενός υποδιευθυντή επηρεάζει τη σχέση του με τον διευθυντή;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**21. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η δική σας προσωπικότητα επηρεάζει τη σχέση σας με τον/την υποδιευθυντή/-ντριά σας;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**22. Θεωρείτε ότι πρέπει να επιμορφωθείτε περαιτέρω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας.**

## Ερωτηματολόγιο Υποδιευθυντών

### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

#### 1. ΦΥΛΟ

Ανδρας	
Γυναίκα	

#### 2. ΗΛΙΚΙΑ

μέχρι 30 ετών	
31-40 ετών	
41-50 ετών	
άνω των 50 ετών	

#### 3. ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:.....

#### 4. ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΣΠΟΥΔΕΣ

Άλλο Πτυχίο	
Διδασκαλείο	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	
Διδακτορικό Δίπλωμα	

#### 5. ΈΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

1-10 έτη	
11-20 έτη	
21-30 έτη	
Περισσότερα από 30 έτη	

#### 6. ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΩΣ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΝΤΡΙΑ

1-5	
6- 10	
11- 15	
άνω των 16	

#### 7. ΈΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ: .....

#### 8. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Δημοτικό	
Γυμνάσιο	
Γενικό Λύκειο	
Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο	

#### 9. ΠΕΡΙΟΧΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αστική	
Ημιαστική	
Αγροτική	

#### 10. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης ή έχετε μετεκπαιδευτεί σε θέματα «οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης»;

Ναι	
Όχι	

## Ομάδα Α

		0	1	2	3	4
a/a	Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1.	σας ενημερώνει για τα θέματα που αφορούν τα ζητήματα του σχολείου					
2.	σας δίνει σαφείς οδηγίες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων σας					
3.	σας αναθέτει καθήκοντα που σας επιτρέπουν να καλλιεργήσετε νέες δεξιότητες και ικανότητες					
4.	σας προτείνει ειδικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας					
5.	μπορεί να σας καθοδηγήσει επαρκώς στην εκπλήρωση των καθηκόντων σας					
6.	ζητά την άποψή σας για τη διαχείριση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.)					
7.	συνεργάζεται μαζί σας για τη διαχείριση και					

	επίλυση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.)					
8.	σας υποστηρίζει και σας ενθαρρύνει στην ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με τη διαχείριση και επίλυση σχολικών ζητημάτων (θέματα που αφορούν τους μαθητές κ.ά.)					
9.	σας ενθαρρύνει να επικοινωνήσετε και να συνεργαστείτε με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς					
10.	μπορεί να σας καθοδηγήσει επαρκώς στην διεκπεραίωση οργανωτικών θεμάτων σχολικής ζωής					
11.	αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις ικανότητές σας					

### Ομάδα Β

12. Θεωρείτε ότι λειτουργείτε ως διάλογος επικοινωνίας ανάμεσα στον/στη διευθυντή/-ντρια σας και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας;

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**13. Θεωρείτε ότι η λειτουργία του σχολείου σας είναι αποτελεσματική;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**14. Κατά πόσον οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του διευθυντή και του υποδιευθυντή συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**15. Νιώθετε ότι η συνεργασία με τον/τη διευθυντή/-ντρια σας μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική σας εξέλιξη;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**16. Μπορείτε να εκφράσετε ανοιχτά τη γνώμη σας στον/στη διευθυντή/-ντρια σας για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**17. Ο τρόπος που σας συμβουλεύει και σας καθοδηγεί ο/η διευθυντής/-ντρια σας σας κάνει να νιώθετε ότι υστερείτε σε γνώσεις και ικανότητες;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**18. Νιώθετε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας εκμεταλλεύεται τον χρόνο και τις ικανότητές σας;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**19. Θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/-ντρια σας λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντί σας;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**20. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η προσωπικότητα ενός διευθυντή επηρεάζει τη σχέση του με τον υποδιευθυντή;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**21. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η δική σας προσωπικότητα επηρεάζει τη σχέση σας με τον/τη διευθυντή/-ντρια σας;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**22. Θεωρείτε ότι πρέπει να επιμορφωθείτε περαιτέρω σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης;**

καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ

**Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας.**