



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Μ.Π.Σ. Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

«Μελετώντας τη διαχείριση χρόνου στους Διευθυντές Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»

ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΛΟΥΡΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Άννα Σαΐτη

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Μελετώντας τη διαχείριση χρόνου στους Διευθυντές Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»

ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΛΟΥΡΗ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Άννα Σαΐτη

ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν- Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Παπαϊωάννου

ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας αυτό το γνωστικό ταξίδι νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν έμπρακτα στην πραγματοποίησή του.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμότατα την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Άννα Σαΐτη για την ουσιαστική ενθάρρυνση και καθοδήγηση σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής, αλλά και τη συν-επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Μαρία Παπαϊωάννου για την άψογη συνεργασία.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω και στους διευθυντές και διευθύντριες των σχολικών μονάδων που παρά τον εργασιακό φόρτο ανταποκρίθηκαν ευγενικά και συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά στην οικογένεια μου θα ήθελα να εκφράσω την τεράστια ευγνωμοσύνη μου για την αμέριστη συμπαράσταση και στήριξη. Ιδιαίτερα όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω την κόρη μου Ηλέκτρα για την κατανόηση που έδειξε για το χρόνο που της στέρησα λόγω της καθημερινής πολύωρης μελέτης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κατανομή και οι τεχνικές διαχείρισης του διευθυντικού χρόνου έχουν συνδεθεί από τη διεθνή έρευνα με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία που αποτελεί ζητούμενο όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς επηρεάζει μέσω των οργανωσιακών συνθηκών που δημιουργεί την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σε ότι αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τα αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα, ιδιαίτερα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι περιορισμένα. Η παρούσα έρευνα στόχο έχει να καταγραφούν οι πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τον τρόπο που κατανέμουν τον εργασιακό τους χρόνο με βάση το θεσπισμένο καθηκοντολόγιο τους, τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου που χρησιμοποιούν και να μελετήσει τη σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών και του σχολικού πλαισίου ως προς τις προαναφερόμενες πρακτικές. Στα πλαίσια αυτά διεξήχθη μια ποσοτική συσχετιστική έρευνα στην οποία συμμετείχαν με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας 120 διευθυντικά στελέχη που υπηρετούν με θητεία στο Νομό Αττικής. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών και διοικητικών εργασιών συγκριτικά με εργασίες που αφορούν στον πυρήνα του εκπαιδευτικού έργου που είναι η μάθηση και οι επιδόσεις των μαθητών, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ή η καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών. Τα στελέχη χρησιμοποιούν σε υψηλό βαθμό την τεχνική της ιεράρχησης των προτεραιοτήτων για να διαχειριστούν τον εργασιακό φόρτο, ενώ φαίνεται ότι δεν υιοθετούν τεχνικές διαχείρισης των συνεχών διακοπών και των απρογραμματίστων συναντήσεων κατά την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους. Η έρευνα αναδεικνύει ότι αυξημένη ή μειωμένη χρήση των τεχνικών διαχείρισης χρόνου επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνουν οι διευθυντές στα ποικίλα και ανταγωνιστικά μεταξύ τους καθήκοντα. Το φύλο, η διοικητική εμπειρία, ο τύπος, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και το ποσοστό των φοιτούντων μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο προκύπτει ότι διαφοροποιούν τις υιοθετούμενες διευθυντικές χρονικές πρακτικές.

Λέξεις – Κλειδιά

Διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατανομή χρόνου, τεχνικές διαχείρισης χρόνου

«Studying time management of secondary school principals in the
Greek educational system»

KALLIOPI LOURI

Patra, September 2022

ABSTRACT

According to the international research, the techniques of allocation and management of principals' time are linked to the effective school leadership, which is the desideratum of all the educational systems as it influences the quality of the educational work through the organizational conditions that it creates. As far as the Greek educational system is concerned, the research data, especially for secondary education, is limited. This research aims to record the practices of Secondary school principals in terms of how they allocate their working time in order to fulfill their established assignments and to examine the time management techniques they use. Also, the research examines the relationship between the individual characteristics of the principals, the school context and the above practices. In this context, quantitative correlational research was conducted. 120 principals of secondary schools of Attica were chosen by the method of simple random sampling so as to participate in the research. The results show that the principals spend more time doing bureaucratic and administrative tasks than tasks that are related to the core of the educational work, which is the learning and performance of students, the professional development of the teachers or the guidance of the new teachers. The principals use the prioritization technique to a great extent in order to manage their workload, while they do not seem to adopt special techniques so as to face the regular breaks and unscheduled appointments that occur in their everyday routine. Research shows that increased or decreased use of time management techniques affects the time that the principals allocate on competing tasks. The gender, the administrative experience, the type and size of the school unit and the percentage of students with an immigrant background differentiate the principals' time practices.

Keywords

Secondary school principals, time allocation, time management techniques

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	IV
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	V
ABSTRACT	VII
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	VIII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	XI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	XII
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ & ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ.....	XIV
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	4
1.1 Η διάρθρωση της ελληνικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	4
1.2 Διοίκηση και εκπαιδευτικοί οργανισμοί	7
1.3 Η θέση του διευθυντή στην ελληνική εκπαιδευτική ιεραρχία. Δυνατότητες και περιορισμοί	11
1.4 Τα θεσπισμένα καθήκοντα των Διευθυντών.....	14
1.4.1 Διοικητικά καθήκοντα.....	15
1.4.2 Οικονομικά καθήκοντα	17
1.4.3 Διδακτικά καθήκοντα.....	17
1.4.4 Παιδαγωγικά καθήκοντα.....	18
1.4.5 Επιστημονικά καθήκοντα.....	19
1.4.6 Καθήκοντα ως εκπρόσωπος του σχολείου στην κοινότητα.....	20
1.5 Τα χαρακτηριστικά της διευθυντικής εργασίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.	21
1.6 Προσόντα-κριτήρια επιλογής των Διευθυντών στην Ελλάδα	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ.....	26
2.1 Ο χρόνος ως διοικητικός πόρος.....	26
2.2 Η κατανομή του διευθυντικού εργασιακού χρόνου και οι επιπτώσεις στη σχολική αποτελεσματικότητα	28
2.3. Το πλαίσιο και η ηγεσία.....	33
2.4. Ατομικά χαρακτηριστικά και κατανομή του διευθυντικού χρόνου	36
2.5 Σχολικά πλαίσια και κατανομή χρόνου	37
2.6. Το χρονικό προφίλ των διευθυντών.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ	44
3.1. Η έννοια της διαχείρισης του χρόνου.....	44
3.2. Το μοντέλο χρόνου της Macan	46

3.3. Το μοντέλο χρόνου της Claessens	47
3.4. Μονοχρονισμός - πολυχρονικότητα και διαχείριση χρόνου των διευθυντών	50
3.5. Εκπαίδευση στη διαχείριση χρόνου.....	52
3.6. Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση του χρόνου στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.....	54
3.7. Η σημασία της διαχείρισης του χρόνου στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών	56
3.8. Τεχνικές διαχείρισης χρόνου με εγνωσμένη διοικητική αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.....	59
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ	70
4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	70
4.2. Ερευνητική μεθοδολογία	72
4.3. Λειτουργικοί ορισμοί μεταβλητών-Ερευνητικά εργαλεία.....	72
4.4. Δομή του ερωτηματολογίου	78
4.5. Δειγματοληψία.....	79
4.6 Ερευνητική Διαδικασία	80
4.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	81
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	83
5.1 Δημογραφικά Στοιχεία.....	83
5.2. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας	88
5.3. Κατανομή εργασιακού χρόνου	91
5.4. Τεχνικές διαχείρισης χρόνου διευθυντών.....	97
5.5. Ατομικά χαρακτηριστικά και κατανομή διευθυντικού χρόνου	102
5.5.1. Το φύλο των διευθυντών και η κατανομή του διευθυντικού χρόνου	102
5.5.2 Η ηλικία των διευθυντών και κατανομή του διευθυντικού χρόνου	104
5.5.3 Το επίπεδο σπουδών των διευθυντών και η κατανομή του διευθυντικού χρόνου.....	106
5.5.4 Η διοικητική εμπειρία των διευθυντών και η κατανομή του διευθυντικού χρόνου.....	108
5.5.5 Το πολυχρονικό/μονοχρονιστικό στυλ εργασίας και η κατανομή του διευθυντικού χρόνου	111
5.6. Ατομικά χαρακτηριστικά διευθυντών και τεχνικές διαχείρισης χρόνου	111
5.6.1 Το φύλο των διευθυντών και ο βαθμός χρήσης τεχνικών διαχείρισης χρόνου.....	112
5.6.2 Η ηλικία των διευθυντών και οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου.....	113
5.6.3 Το επίπεδο σπουδών των διευθυντών και ο βαθμός χρήσης τεχνικών διαχείρισης χρόνου	113
5.6.4 Η διοικητική εμπειρία και οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου.....	115
5.6.5 Το πολυχρονιστικό/μονοχρονιστικό στυλ εργασίας και οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου	117

5.7 Σχολικό πλαίσιο και κατανομή διευθυντικού χρόνου	117
5.7.1 Τύπος σχολείου και κατανομή διευθυντικού χρόνου.....	118
5.7.2 Μέγεθος σχολικής μονάδας και κατανομή διευθυντικού χρόνου.....	120
5.7.3 Μεταναστευτικό υπόβαθρο μαθητών και κατανομή διευθυντικού χρόνου	121
5.8 Σχολικό πλαίσιο και τεχνικές διαχείρισης χρόνου	123
5.8.1 Τύπος σχολείου και τεχνικές διαχείρισης χρόνου.....	123
5.8.2 Το μέγεθος του σχολείου και οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου των διευθυντών	124
5.8.3 Το μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών και οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου των διευθυντών	126
5.9 Τεχνικές διαχείρισης χρόνου και κατανομή διευθυντικού χρόνου	127
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	131
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	144
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	145
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	146
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	173
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	175
ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	175
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	176

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Προσαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου διαχείρισης του Far West Lab (Bossert et al., 1982: 40•Hallinger, 2018:1)	35
Σχήμα 2: Διαχείριση χρόνου: Δοκιμή ενός μοντέλου (Macan, 1994)	47
Σχήμα 3: Το μοντέλο διαχείρισης χρόνου της Claessens (2004)	49
Σχήμα 4: Φύλο δείγματος.....	84
Σχήμα 5: Επίπεδο σπουδών δείγματος.....	86
Σχήμα 6: Επιμόρφωση σε τεχνικές διαχείρισης χρόνου	87
Σχήμα 7: Συσχέτιση τύπου σχολείου με φύλο	89
Σχήμα 8:Ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν στη σχολική μονάδα	91
Σχήμα 9: Κατανομή εργασιακού χρόνου διευθυντών.....	92
Σχήμα 10: Κατανομή χρόνου για άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	94
Σχήμα 11: Κατανομή χρόνου για μαθητικές υποθέσεις.....	95
Σχήμα 12:Κατανομή χρόνου για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.....	96
Σχήμα 13:Κατανομή χρόνου για ανάπτυξη σχέσεων με γονείς.....	96
Σχήμα 14:Κατανομή χρόνου για ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	97
Σχήμα 15:Τεχνικές διαχείρισης χρόνου	101
Σχήμα 16: Έλεγχος επίδρασης του φύλου στην κατανομή του χρόνου.....	104
Σχήμα 17: Έλεγχος επίδρασης της ηλικίας στην κατανομή του εργασιακού χρόνου	106
Σχήμα 18: Έλεγχος επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου	108
Σχήμα 19: Έλεγχος επίδρασης της διοικητικής εμπειρίας ως διευθυντή στην κατανομή του εργασιακού χρόνου	110
Σχήμα 20: Έλεγχος επίδρασης του φύλου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου	112
Σχήμα 21: Έλεγχος επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου.....	114
Σχήμα 22: Έλεγχος επίδρασης της διοικητικής εμπειρίας ως διευθυντή στη χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου.....	116
Σχήμα 23: Έλεγχος επίδρασης του τύπου σχολείου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου των διευθυντών	119
Σχήμα 24:Έλεγχος επίδρασης του μεγέθους σχολείου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου	121
Σχήμα 25: Έλεγχος επίδρασης του ποσοστού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην κατανομή του διευθυντικού χρόνου.....	122
Σχήμα 26: Έλεγχος επίδρασης του τύπου σχολείου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου.....	124
Σχήμα 27: Έλεγχος επίδρασης του μεγέθους σχολείου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου.....	125
Σχήμα 28: Έλεγχος επίδρασης του ποσοστού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου	127

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Εβδομαδιαίο διδακτικό ωράριο Διευθυντή	17
Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας.....	82
Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς την ηλικία.....	84
Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς τη διοικητική εμπειρία σε διευθυντική θέση (έτη).....	85
Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς την προηγούμενη διοικητική εμπειρία σε θέση Υποδιευθυντή (έτη)	85
Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς την συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (έτη).....	86
Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς τον τύπο σχολείου που διευθύνει...	88
Πίνακας 8: Έλεγχος συσχέτισης, Τύπος σχολείου * Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	88
Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας και το πλήθος των Υποδιευθυντών	89
Πίνακας 10: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας	90
Πίνακας 11: Στατιστικά μεγέθη κάθε υποκλίμακας καθηκόντων.....	91
Πίνακας 12: Κατανομή χρόνου του δείγματος (N=120) για διοικητικά καθήκοντα	94
Πίνακας 13: Στατιστικά μεγέθη ανά τεχνική διαχείρισης χρόνου	98
Πίνακας 14: Κατανομή εργασιακού χρόνου με βάση το φύλο των διευθυντών	102
Πίνακας 15: Έλεγχος επίδρασης του φύλου στην κατανομή χρόνου	103
Πίνακας 16: Κατανομή εργασιακού χρόνου με βάση την ηλικία των διευθυντών.....	105
Πίνακας 17: Έλεγχος επίδρασης της ηλικίας στην κατανομή του χρόνου	105
Πίνακας 18: Κατανομή εργασιακού χρόνου με βάση το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών	107
Πίνακας 19: Έλεγχος επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου	107
Πίνακας 20: Κατανομή εργασιακού χρόνου με βάση τη διοικητική εμπειρία ως Διευθυντής	109
Πίνακας 21: Έλεγχος επίδρασης της διοικητικής εμπειρίας ως διευθυντή στην κατανομή του χρόνου	109
Πίνακας 22: Έλεγχος επίδρασης του μονοχρονισμού-πολυχρονικότητας στην εργασία στην κατανομή του εργασιακού χρόνου	111
Πίνακας 23: Έλεγχος επίδρασης του φύλου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου	112
Πίνακας 24: Έλεγχος επίδρασης της ηλικίας στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου	113
Πίνακας 25: Έλεγχος επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου.....	114
Πίνακας 26: Έλεγχος επίδρασης της διοικητικής εμπειρίας ως διευθυντή στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου	116
Πίνακας 27: Έλεγχος επίδρασης του μονοχρονισμού-πολυχρονικότητας στην εργασία στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου	117
Πίνακας 28: Έλεγχος επίδρασης του τύπου σχολείου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου	118
Πίνακας 29: Έλεγχος επίδρασης του μεγέθους σχολείου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου	120

Πίνακας 30: Έλεγχος επίδρασης του ποσοστού μαθητών με μεταναστευτικού υπόβαθρου στην κατανομή του χρόνου	122
Πίνακας 31: Έλεγχος επίδρασης του τύπου σχολείου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου.....	123
Πίνακας 32: Έλεγχος επίδρασης του μεγέθους σχολείου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου.....	125
Πίνακας 33: Έλεγχος επίδρασης του ποσοστού μαθητών με μεταναστευτικού υπόβαθρου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου	126
Πίνακας 34: Έλεγχος επίδρασης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου (Συντελεστής συσχέτισης Pearson)	128
Πίνακας 35: Έλεγχος επίδρασης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου (Συντελεστής συσχέτισης Spearman)	129

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ & ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

Α.Ε.Ι	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
ΓΕ.Λ	Γενικά Λύκεια
Δ.Ε.Π	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
Ε.Α.Π	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΠΑ.Λ	Επαγγελματικά Λύκεια
Ι.Ε.Π	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ο.Ο.Σ.Α	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Ο.Τ.Α	Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο χρόνος ως οργανωσιακός πόρος παίζει κομβικό ρόλο σε όλες τις διευθυντικές εργασίες, αφού όλες γίνονται στο χρόνο και καταναλώνουν χρόνο. Η ορθολογική κατανομή και διαχείριση του χρόνου από τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης συγκαταλέγεται στους παράγοντες που δύναται να συμβάλει στην προσπάθεια των διευθυντών να ανταποκριθούν στα ποικίλα και συχνά ανταγωνιστικά καθήκοντα τους (Hafner & Stock, 2010). Στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης η έρευνα γύρω από τον εργασιακό χρόνο έχει αναδείξει το μεγάλο και ποικίλο σύνολο εργασιών με τις οποίες οι διευθυντές ασχολούνται καθημερινά, καλύπτοντας διδασκαλία, διοικητικές λειτουργίες, θέματα προϋπολογισμού, μαθητικά ζητήματα, συνεργασία με γονείς, ζητήματα συντήρησης σχολικών εγκαταστάσεων, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, διαχείριση κρίσεων, προώθηση καινοτομιών και επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές καταγράφουν εκτεταμένο ωράριο εργασίας των διευθυντών και διαπιστώνουν όσον αφορά στη δομή του εργασιακού χρόνου ότι είναι πολυποίκιλος, ογκώδης, χρονικά κατακερματισμένος και επικεντρωμένος κυρίως σε διοικητικά καθήκοντα. Αυτό το σύνθετο σύνολο εργασιακών ευθυνών καθιστούν το χρόνο ένα λιγοστό πόρο για το διευθυντή και τις τεχνικές αποτελεσματικής κατανομής και διαχείρισης του χρόνου μια σημαντική στρατηγική που του επιτρέπει να εστιάζει την προσοχή του σε θέματα υψηλής προτεραιότητας (Τσέτσος, 2016). Έρευνες συσχετίζουν την αποτελεσματική κατανομή του χρόνου με τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, ενώ η αυξημένη χρήση τεχνικών διαχείρισης του χρόνου από τα διευθυντικά στελέχη συνδέεται με την ψυχική και σωματική υγεία, τη μείωση του εργασιακού άγχους, την εργασιακή ικανοποίηση και αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα αύξησης της εργασιακής απόδοσης (Claessens, Eerde, Rutte & Roe, 2007).

Στην Ελλάδα η έρευνα, η σχετική με τη μελέτη κατανομής του χρόνου και των τεχνικών διαχείρισης του από τα διευθυντικά στελέχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι περιορισμένη. Με αφετηρία αυτές τις διαπιστώσεις η παρούσα έρευνα επιχειρεί όχι απλά να καταγράψει τις χρονικές συμπεριφορές των στελεχών της εκπαίδευσης, αλλά στα πλαίσια των καταστασιακών θεωριών (contingency theories) διερευνά την επίδραση που δύναται να ασκούν συγκεκριμένες οργανωσιακές μεταβλητές του σχολικού πλαισίου αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά των στελεχών ως προς την κατανομή και διαχείριση του εργασιακού τους χρόνου. Η αυξανόμενη γνώση της κατανομής και των τεχνικών

διαχείρισης του χρόνου των διευθυντών, που συνίσταται στο τι πραγματικά κάνουν και δεν αναλώνεται στο τι πρέπει θεωρητικά να κάνουν, μπορεί να συμβάλλει αφενός στον εντοπισμό παραγόντων και συνθηκών που ευνοούν ή υπονομεύουν την άσκηση αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας και αφετέρου στο σχεδιασμό και ανάπτυξη πολιτικών ικανών να υποστηρίξουν στοχευμένα το διευθυντικό έργο.

Η παρούσα διπλωματική αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται αρχικά μια συνολική παρουσίαση της δομής και του διοικητικού μοντέλου οργάνωσης της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με κεντρικό σημείο αναφοράς τα νομοθετικά κείμενα και τις εμπειρικές έρευνες παρουσιάζεται η εργασιακή καθημερινότητα των διευθυντών, αναλύονται τα καθήκοντα τους, οι δυνατότητες και περιορισμοί που αναδύονται κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, καθώς και τα κριτήρια-προσόντα επιλογής που θέτει η κεντρική διοίκηση για την ανάδειξη τους.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια του χρόνου στη διοικητική επιστήμη, παρουσιάζονται οι ανταγωνιστικές απαιτήσεις χρόνου που επιβάλλει η φύση της διευθυντικής εργασίας και καταγράφονται οι επιπτώσεις τους στη σχολική αποτελεσματικότητα. Με αφετηρία τις καταστασιακές θεωρίες σχολιάζονται οι διαφορετικές ηγετικές και χρονικές συμπεριφορές των διευθυντών που καταγράφουν οι μελετητές σε σχολεία που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς διάφορες οργανωσιακές μεταβλητές και παρουσιάζονται τα κυρίαρχα χρονικά προφίλ των διευθυντών.

Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στην έννοια της διαχείρισης του χρόνου και στα βασικά θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί. Παρουσιάζονται προγράμματα επιμόρφωσης στη διαχείριση του χρόνου που έχουν αναπτυχθεί και συζητείται η αξία της εκπαίδευσης των διευθυντικών στελεχών σε αυτήν. Σε αντιστοιχία με το δεύτερο κεφάλαιο στο πλαίσιο των καταστασιακών θεωριών παρουσιάζονται σχολικές οργανωτικές μεταβλητές και ατομικά-δημογραφικά των διευθυντών που αναδεικνύονται από τις έρευνες ότι επηρεάζουν σημαντικά τη χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου στις σχολικές μονάδες. Τέλος, παρουσιάζονται αναλυτικά οι επτά πιο συχνά επαναλαμβανόμενες στη βιβλιογραφία τεχνικές διαχείρισης χρόνου με εγνωσμένη αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Στο τέταρτο κεφάλαιο προσδιορίζονται οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογική και δειγματολογική μέθοδος που υιοθετήθηκε και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, ενώ στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και οι προτάσεις της ερευνήτριας για την περαιτέρω διερεύνηση του εν λόγω θέματος.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ στο παράρτημα που ακολουθεί δίνεται το ερωτηματολόγιο με τη συνοδευτική επιστολή που στάλθηκε στους συμμετέχοντες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Η διάρθρωση της ελληνικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την ίδρυση της (νομοθετικό διάταγμα του 1832) αποτελεί πεδίο αλληπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων, μεταρρυθμίσεων ή απορρυθμίσεων (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Στην ιστορική της πορεία κύρια πεδία αλλαγών αποτελούν: α) η δομή της (εξατάξιο Γυμνάσιο ή διαίρεση σε δυο κύκλους σπουδών όπου συνυπάρχουν ενίοτε πολλαπλοί τύποι σχολείων στον ίδιο κύκλο), β) το περιεχόμενο σπουδών της (κλασσικές σπουδές έναντι πρακτικών σπουδών) και γ) η κινητικότητα των αποφοίτων της (συστήματα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή σε άλλες μεταλυκειακές εκπαιδευτικές δομές) (Μπουζάκης, 2006). Οι εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, που συνεχίζονται αδιάκοπα ως τις ημέρες μας, απηχώντας άλλοτε συλλογικές αξίες και πεποιθήσεις και άλλοτε πολιτικές σκοπιμότητες, καθορίζουν τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές λειτουργίες της εκπαίδευσης και δια μέσου αυτών διαμορφώνουν κάθε φορά ένα ιδιαίτερο σχολικό πλαίσιο που επηρεάζει τόσο την αποτελεσματική διοίκηση τους όσο και τον αντίκτυπο των υιοθετούμενων διευθυντικών πρακτικών (Κάτσικας & Θεριανός, 2007• Κουτούζης, 1999• Μπουζάκης, 2006).

Εξειδικεύοντας τα ανωτέρω, λόγου του ειδικού ενδιαφέροντος της παρούσας έρευνας στις χρονικές πρακτικές των διευθυντικών στελεχών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα επιχειρηθεί μια συνοπτική περιγραφή της υφιστάμενης διάρθρωσης και στοχοθεσίας της.

Η τυπική δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται σε νέους και των δυο φύλων ηλικίας δώδεκα έως δεκαοχτώ ετών, παρέχεται δωρεάν από την ελληνική Πολιτεία και διαρθρώνεται σε δυο τριετείς κύκλους σπουδών. Ο πρώτος κύκλος (κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) περιλαμβάνει σχολικές μονάδες με την ονομασία «Γυμνάσιο», στον οποίο εγγράφονται χωρίς εξετάσεις απόφοιτοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας έως δεκαέξι ετών, παρέχει γενικές γνώσεις όλων των επιστημονικών κλάδων και στόχο έχει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, ώστε να καταστούν ικανά σε σχέση με την ηλικία τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Νόμος 1566/1985).

Ο δεύτερος κύκλος (ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) περιλαμβάνει σχολικές μονάδες με την ονομασία «Λύκειο» και περιλαμβάνει δυο ισότιμους, αλλά με διαφορετική σκοποθεσία τύπους Λυκείων: τα Γενικά (ΓΕ.Λ) και τα Επαγγελματικά (ΕΠΑ.Λ). Η φοίτηση και στους δυο τύπους Λυκείου είναι προαιρετική για τους αποφοίτους της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν απαιτεί εξετάσεις εισαγωγής και αποτελεί το απαραίτητο μεταβατικό στάδιο εκπαίδευσης για όσους επιθυμούν να συνεχίσουν τις μεταλυκειακές σπουδές ή να εισαχθούν κατόπιν εξετάσεων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Νόμος 1566/1985). Οι εργαζόμενοι μαθητές φοιτούν σε εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια (Γενικά ή Επαγγελματικά).

Σκοπός των ΓΕ.Λ είναι η απόκτηση γενικών γνώσεων και η περαιτέρω εμβάθυνση και εξειδίκευση στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα με στόχο οι απόφοιτοι του να αποτελέσουν τα μεσαία διοικητικά ή τεχνικά στελέχη της χώρας (Νόμος 2525/1997 • Νόμος 4186/2013). Αντίστοιχα, ο ειδικός σκοπός δημιουργίας των ΕΠΑ.Λ είναι, πέραν της απόκτησης γενικών γνώσεων, η παροχή εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε τεχνική ειδικότητα επιλογής των μαθητών με στόχο την απόκτηση επαγγελματικών δικαιωμάτων (επαγγελματικό πτυχίο επιπέδου 3) που εξασφαλίζει την άμεση πρόσβαση των αποφοίτων του στην αγορά εργασίας. Στα πλαίσια αυτού του προγραμματισμού οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ παρακολουθούν από τη Β τάξη μαθήματα της ειδικότητας τους που έχουν θεωρητικό και εργαστηριακό μέρος. Μετά την αποφοίτησή τους έχουν τη δυνατότητα αναβάθμισης των επαγγελματικών τους δικαιωμάτων (επαγγελματικό πτυχίο επιπέδου 5), συνεχίζοντας τις σπουδές τους σε δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής κατάρτισης ή σε τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων (Νόμος 3475/2006).

Οι δυο τύποι Λυκείων, αν και απονέμουν ισότιμους τίτλους σπουδών, έχουν διαφορετική πληθυσμιακή δυναμική και προσελκύουν μαθητές με διαφορετικά κοινωνικά-οικονομικά χαρακτηριστικά και εκπαιδευτικά κίνητρα. Η πανελλαδική έρευνα των Ρουσέα και Βρεττάκου (2008), που διενεργήθηκε για λογαριασμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δείχνει ότι το μαθητικό δυναμικό των ΕΠΑ.Λ είναι σταθερά ολιγοπληθέστερο των ΓΕ.Λ. Τα στοιχεία επιβεβαιώνει και η κατοπινή έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α που δείχνει ότι το 2015 μόνο το 14% των νέων ηλικίας 15-19 ετών επιλέγει να συνεχίζει τις μεταγυμνασιακές του σπουδές σε ΕΠΑ.Λ (OECD, 2018). Όσον αφορά στο κοινωνικό προφίλ των μαθητών που εγγράφονται στα ΕΠΑ.Λ, διαπιστώνεται ότι η σχολική τους επίδοση στο Γυμνάσιο, το

μορφωτικό επίπεδο και η κοινωνική-οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους είναι πολύ χαμηλότερη σε σχέση με όσους επιλέγουν τα ΓΕ.Λ. Αναφορικά με τα μαθησιακά τους κίνητρα η πλειοψηφία τους, σε αντίθεση με τους μαθητές των ΓΕΛ, δεν ενδιαφέρεται να συνεχίσει τις μεταλυκειακές τους σπουδές σε Α.Ε.Ι (Ρουσέα και Βρεττάκου, 2008). Υπό το πρίσμα αυτών των διαπιστώσεων και της δεδομένης υποεκπροσώπησης των νέων με χαμηλό μορφωτικό οικογενειακό υπόβαθρο στις πανεπιστημιακές σχολές (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2014) έχει υποστηριχθεί ότι τα ΕΠΑ.Λ έχουν μετατραπεί σε υποδοχέα όσων μαθητών απαξιώνει λόγω χαμηλής επίδοσης και προσδοκιών το ΓΕ.Λ. (Κάτσικας & Θεριανός, 2004 • Saiti, 2003).

Στον αντίποδα μαθητές με υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, γόννοι στην πλειοψηφία τους οικογενειών με υψηλότερο από το μέσο όρο μορφωτικό επίπεδο, που επιθυμούν την κοινωνική άνοδο των παιδιών τους μέσω της εκπαίδευσης φοιτούν στα Πρότυπα Γυμνάσια και Λύκεια (Σιανου-Κυργίου, 2008). Πρόκειται για σχολικές μονάδες που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας και στόχο έχουν να αναδείξουν και να καλλιεργήσουν πρακτικές εκπαιδευτικής αριστείας. Στα Πρότυπα σχολεία εγγράφονται οι μαθητές κατόπιν εξετάσεων και στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων (Νόμος 4692/2020).

Θεσμοθετημένη μορφή γονεϊκής επιλογής σχολείου αποτελούν και τα Πειραματικά σχολεία (ΠΕΙ.Σ) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας (Νόμος 4692/2020). Στόχος αυτών των σχολικών μονάδων είναι η πειραματική και πιλοτική εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καινοτομιών σε τυχαίο δείγμα μαθητικού πληθυσμού. Η επιλογή των υποψηφίων μαθητών γίνεται με τη διαδικασία της τυχαίας συστηματικής κλήρωσης όσων αιτηθούν συμμετοχή σε αυτά και με ιδιαίτερη μέριμνα ως προς την ισοκατανομή των δυο φύλων. Σε ποσοστό 20% οι φοιτούντες σε αυτά καλύπτεται με τη μέθοδο της τυχαίας συστηματικής κλήρωσης ανάμεσα σε αδέρφια φοιτούντων ήδη μαθητών και τέκνα εκπαιδευτικών που υπηρετούν με θητεία στα σχολεία αυτά (Νόμος 4692/2020).

Ιδιαίτερη μέριμνα λαμβάνει η ελληνική Πολιτεία (Νόμος 2817/2000) για τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία, αν δεν καταστεί δυνατή η συνεκπαίδευση τους σε τυπικές δομές εκπαίδευσης, φοιτούν σε Ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια (Γενικά ή Επαγγελματικά).

Αντίστοιχα για τα παιδιά με ιδιαίτερες δεξιότητες ή κλίση στην Τέχνη ή στη Μουσική ιδρύονται το 1988 Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια (Νόμος 1824/1988) και το 2003

Καλλιτεχνικά Γυμνάσια και Λύκεια (Νόμος 3194/2003). Η επιλογή των μαθητών και μαθητριών στα σχολεία αυτά γίνεται με εξετάσεις.

Ιδιαίτερη κατηγορία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Γενικά Εκκλησιαστικά Λύκεια (Νόμος 3432/2006). Τα σχολεία αυτά με την πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση γίνονται μεικτά ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και στόχο έχουν να θεραπεύσουν την ανάγκη εμβάθυνσης των μαθητών ή μαθητριών στην πνευματική, πολιτιστική και πολιτισμική παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας (άρθρο 110, Νόμος 4823/2021).

Από τη δεκαετία του 1990 η νέα μεταναστευτική-προσφυγική πραγματικότητα και η ανάγκη να εναρμονιστεί η χώρα με τα διαπολιτισμικά προστάγματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο οδηγεί στην ίδρυση Διαπολιτισμικών Γυμνασίων και Λυκείων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που με την πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση έγιναν Πειραματικά (Ασκούνη, 2001· Νόμος 4415/2016). Τέλος, με βάση τη συνθήκη της Λωζάννης (1922) λειτουργούν στην περιοχή της Θράκης μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας με δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Στα σχολεία μη τυπικής εκπαίδευσης λόγω των ιδιαίτερων σκοπών που υπηρετούν προβλέπονται διαφοροποιημένα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και σε ορισμένα από αυτά (π.χ. μειονοτικά) ισχύουν ειδικές ρυθμίσεις εισαγωγής των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Φ.Ε.Κ. 2449/8-6-2021).

Η παρούσα έρευνα, καθώς εστιάζει το ερευνητικό της ενδιαφέρον στην επίδραση του σχολικού πλαισίου στις χρονικές πρακτικές και συμπεριφορές των διευθυντικών στελεχών, επικεντρώνει την προσοχή της στις βασικές δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια, ΓΕ.Λ, ΕΠΑ.Λ).

1.2 Διοίκηση και εκπαιδευτικοί οργανισμοί

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, υπάρχουν και δρουν για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών και λειτουργιών ακολουθώντας κάποιους επίσημους κανόνες. Η επίτευξη τους δεν γίνεται εκ του αυτομάτου, αλλά απαιτεί προγραμματισμό

ενεργειών, αξιοποίηση των υφιστάμενων πόρων, έμφυχων και άψυχων, μεθοδική και συντονισμένη ενέργεια, καθοδήγηση, τεχνογνωσία, αξιολόγηση και επαναξιολόγηση των δράσεων. Χρειάζονται με άλλα λόγια αποτελεσματική διοίκηση (Κουτούζης, 1999). Για την έννοια της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχουν κατά καιρούς προταθεί από τους σκαπανείς της διοικητικής επιστήμης αρκετοί ορισμοί, που παρά τις επιμέρους διαφορές τους, ομογνομούν ως προς τις βασικές λειτουργίες της και τον αντικειμενικό σκοπό τους (Σαϊτής, 2008). Ως διοίκηση νοείται η εξειδικευμένη ανθρώπινη προσπάθεια που μέσω από λειτουργίες όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος επιδιώκει τη μέγιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, υλικών και ανθρώπινων, με σκοπό την πραγμάτωση με αποτελεσματικό και αποδοτικό τρόπο των ειδικών και γενικών σκοπών που επιδιώκει κάθε λογής εκπαιδευτικός οργανισμός ή συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρός, 2008).

Εξειδικεύοντας μέσω του προγραμματισμού, που αξιολογείται ως η βασικότερη διοικητική λειτουργία και βάση για την υλοποίηση των άλλων τριών λειτουργιών, αποσαφηνίζονται και καθορίζονται με ορθολογικό τρόπο οι οργανωτικοί στόχοι και το όραμα για την αποστολή του σχολικού οργανισμού στο μέλλον. Γίνεται αναζήτηση και αξιολόγηση των εναλλακτικών στρατηγικών που οδηγούν στην επίτευξη τους και επιλέγεται η βέλτιστη πρακτική. Ακολουθεί ο σχεδιασμός των δράσεων που περιλαμβάνει χρονοπρογραμματισμό ενεργειών και έπεται η εφαρμογή, η αξιολόγηση αυτών των δράσεων και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας τους (Κατσαρός, 2008 • Κουτούζης, 1999 • Σαϊτής, 2008).

Η υλοποίηση ωστόσο των δράσεων απαιτεί πέρα από προγραμματισμό και κατάλληλη οργάνωση. Η διοικητική λειτουργία της οργάνωσης αναφέρεται στη δόμηση του εσωτερικού πλαισίου εργασιών και περιλαμβάνει τον καταμερισμό και ανάθεση των εργασιών με κριτήριο την ομοιογένεια ή τη συνάφεια τους, την εκχώρηση της απαραίτητης εξουσίας στους εντολοδόχους, αλλά και την εξασφάλιση εκ μέρους της διεύθυνσης των απαραίτητων πόρων και μέσων για να εκτελεστεί (Κατσαρός, 2008 • Κουτούζης, 1999 • Σαϊτής, 2008). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας η διοικητική λειτουργία της οργάνωσης αναφέρεται στον επιμερισμό των διοικητικών, εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών εργασιών, στο συντονισμό των δραστηριοτήτων, σχετίζεται με θέματα αποτελεσματικής εσωτερικής οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης που λαμβάνει υπόψη τις σχολικές ιδιαιτερότητες, την αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα, των διαθέσιμων πόρων, μέσων

και εγκαταστάσεων και την αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου (Κατσαρός, 2008 • Κουτούζης, 1999 • Μπρίνια, 2008 • Σαϊτής, 2008).

Το στρατηγικό όμως πλεονέκτημα ενός οργανισμού είναι το ανθρώπινο δυναμικό του (Saiti, 2021). Σε αυτό επικεντρώνει τις δραστηριότητες της η διοικητική λειτουργία της διεύθυνσης ή καθοδήγησης που είναι άμεσα συνυφασμένη με την έννοια της ηγεσίας και σχετίζεται με τις στάσεις, τις προσωπικές αξίες και τις συμπεριφορικές πρακτικές που υιοθετεί ο διευθυντής προκειμένου να επηρεάζει θετικά την εργασιακή συμπεριφορά του προσωπικού του. Υπάρχουν βέβαια και αυτοί που συνδέουν τη διοικητική λειτουργία της διεύθυνσης κυρίως με τις διαχειριστικές ικανότητες του διευθυντή που αφορά περισσότερο τεχνικά ζητήματα όπως η καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού για τη σωστή εκτέλεση των εργασιών, ο συντονισμός των δραστηριοτήτων, η εποπτεία, η εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων και πόρων, οι συνθήκες υγιεινής, ασφάλειας και εργασίας (Dean, 1995).

Αναλύοντας τις δυο διαστάσεις της διευθυντικής λειτουργίας, διαπιστώνεται ότι η διοικητική ή διαχειριστική διάσταση της σχολικής διεύθυνσης αντιμετωπίζει τη διευθυντική εργασία ως μια εκτελεστική λειτουργία. Στα πλαίσια αυτής της λογικής, ο διευθυντής χρησιμοποιώντας τα θεωρητικά εφόδια του management αποσκοπεί στην υλοποίηση μιας συμφωνημένης πολιτικής που καθορίζεται εν πολλοίς από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό κανονιστικό πλαίσιο το οποίο οριοθετεί τους περιορισμούς ή τις δυνατότητες που έχει ο διευθυντής κατά την άσκηση του έργου του (Αργυροπούλου, 2018 • Κουτούζης, 1999).

Στον αντίποδα, η ηγετική διάσταση θέλει το διευθυντή να μην επιδιώκει απλά και μόνο τη διατήρηση ή διαχείριση του υπάρχοντος status quo, αλλά να έχει όραμα και μια στρατηγική για τον εκπαιδευτικό οργανισμό που διοικεί. Αξιοποιώντας όχι μόνο την εξουσία της θέσης του, αλλά αναπτύσσοντας θετικές συμπεριφορικές πρακτικές επιδιώκει μέσω της παρώθησης ή υποκίνησης την εσωτερική δέσμευση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών (Αργυροπούλου, 2018 • Dimock, 1999 • Κουτούζης, 1999 • Παπασταμάτης, 2008). Στα πλαίσια αυτής της οπτικής ο διευθυντής μεριμνά για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το μεντορισμό των νέων εκπαιδευτικών, εστιάζει την προσοχή του στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, στη διαμόρφωση θετικού οργανωσιακού κλίματος, στην αποφυγή ή στην πρόληψη οργανωσιακών συγκρούσεων και ενθαρρύνει τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες (Κατσαρός, 2008 • Μπρίνια, 2008 • Saiti, 2021).

Απέναντι σε προγενέστερες διχαστικές οπτικές η σύγχρονη προσέγγιση για την ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς επιζητά από το διευθυντή στα πλαίσια των υφιστάμενων περιορισμών, νομικών και πολιτικών, να συνδυάζει τη διοίκηση και την ηγεσία ή καλύτερα αξιοποιώντας τις πρακτικές και τα εργαλεία της σύγχρονης διοικητικής επιστήμης να αναπτύσσει ηγετική συμπεριφορά με στόχο την αποτελεσματική και ποιοτική παροχή εκπαιδευτικού έργου (Αργυροπούλου, 2018 • Μπρίνια, 2008 • Παπασταμάτης, 2008).

Η αναγνώριση και η αποδοχή αυτού του διττού ρόλου του διευθυντή αναγνωρίζεται στη δυτική βιβλιογραφία με τον όρο school leadership που από το 2008, ύστερα από εισήγηση του Ο.Ο.Σ.Α, αντικαθιστά και ενσωματώνει τους όρους εκπαιδευτική διοίκηση (educational management) και εκπαιδευτική διαχείριση (educational administration) (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Ως προϊόν σύνθεσης, ο όρος σχολική ηγεσία εμπεριέχει τόσο τα διαχειριστικά και διοικητικά καθήκοντα ενός διευθυντή όσο και τις ηγετικές του ικανότητες. Οι παραπάνω λειτουργίες, αν και είναι διαφορετικές μεταξύ τους, θεωρούνται συμπληρωματικές, αλληλοεπηρεαζόμενες και ταυτόχρονα αθροιστικά απαραίτητες για ένα αποτελεσματικό σχολείο και έναν επιτυχημένο διευθυντή (Αργυροπούλου, 2018 • Παπασταμάτης, 2008).

Στα πλαίσια της αποτελεσματικής διοίκησης απαραίτητη είναι και η διαδικασία συστηματικής αξιολόγησης των κυριότερων παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ο έλεγχος αποτελεί μια εκ των τεσσάρων βασικών διοικητικών λειτουργιών και συνδέεται άμεσα με τις τρεις προηγούμενες (προγραμματισμός, οργάνωση, καθοδήγηση), καθώς επιχειρείται να εξακριβωθεί η απόκλιση ή σύγκλιση των αποτελεσμάτων σε σύγκριση με τους στόχους όπως έχουν καθοριστεί κατά το σχεδιασμό-προγραμματισμό, αλλά και σε σχέση με τις διαδικασίες υλοποίησης και οργάνωσης τους. Μέσω της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου επιχειρείται η συστηματική πληροφόρηση για τον τρόπο εκτέλεσης και την αποτελεσματικότητα των μετερχόμενων πρακτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας με στόχο τη χρηστική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων για την ανάληψη δράσεων που λειτουργούν βελτιωτικά για το σχολικό οργανισμό (Κατσαρός, 2008 • Μπρίνια, 2008).

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι η εφαρμογή των αρχών της διοικητικής επιστήμης - παρά τις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και αφορούν κυρίως στην κοινωνικά προσανατολισμένη στοχοθεσία τους και στην ερμηνεία της έννοιας

της αποδοτικότητας - συνδεδεμένες με τις έννοιες του εξορθολογισμού των πόρων και των μέσων και κυρίως με τις ηγετικές πρακτικές που συμβάλλουν στη διαρκή ενδυνάμωση του ανθρώπινου παράγοντα μπορούν να συμβάλλουν στην παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου (Αργυροπούλου, 2018· Κουτούζης, 1999· Saiti, 2021).

1.3 Η θέση του διευθυντή στην ελληνική εκπαιδευτική ιεραρχία. Δυνατότητες και περιορισμοί

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που θέτει κάθε χώρα για τους μελλοντικούς πολίτες της διαφοροποιείται ως προς την έμφαση που δίνει και στον τρόπο με τον οποίο οριοθετεί εν τοις πράγμασι τον επιτυχημένο διευθυντή (Αργυροπούλου, 2018). Λαμβάνοντας υπόψη την ελληνική εκπαιδευτική και πολιτική πραγματικότητα όπως αποτυπώνεται στην κείμενη εκπαιδευτική νομοθεσία και αφορά στα καθήκοντα και στον τρόπο επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης - και η οποία παρουσιάζεται στις ενότητες που ακολουθούν- διαπιστώνεται ότι παρά τη δημόσια ρητορική για το διευθυντή ως ηγέτη της εκπαιδευτικής μονάδας δίνεται βαρύτητα κυρίως στη διοικητική διάσταση της σχολικής ηγεσίας (Αργυροπούλου, 2010· Παπαναούμ, 1995· Saiti, 2012· Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Η διάσταση αυτή είναι άμεσα συνυφασμένη με τον έντονα συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό και εξουσιαστικό ενίοτε χαρακτήρα του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Ανδρέου, 1995· Κατσαρός, 2008· Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017· Λαϊνάς, 1993· Παπακωνσταντίνου, 2012· Saiti & Eliphottou-Menon, 2009). Συγκεκριμένα, οι διοικητικές αποφάσεις που αφορούν στη λειτουργία των σχολικών οργανισμών λαμβάνονται από την κεντρική κυβέρνηση δια μέσου του αρμόδιου για την παιδεία υπουργείου με τη μορφή νόμων ή εγκυκλίων. Το Υπουργείο Παιδείας ως ανώτερη διοικητική εξουσία με το ιδεολογικό επιχείρημα της ισότητας των ευκαιριών έχει την αποφασιστική και ουσιαστική αρμοδιότητα να καθορίζει: το πρόγραμμα σπουδών, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, τον τρόπο εισαγωγής των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το ρόλο των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, τους διορισμούς και μεταθέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, την επιλογή των περιφερειακών και τοπικών σχολικών διευθυντών, τη χρηματοδότηση και μια πλειάδα επιμέρους σημαντικών ζητημάτων. Με κεντρικό στόχο την τυποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Ελλάδα σε ποσοστό πάνω από το 80% οι σχολικές

αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική κυβέρνηση σε αντίθεση με την πλειονότητα των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α όπου το ποσοστό δεν ξεπερνά το 35% (Geraki, 2014 • Σαΐτης, 2008 • Saiti & Eliphottou-Menon, 2009).

Η συγκεντρωτική αυτή πρακτική έχει ως αποτέλεσμα οι σχολικοί διευθυντές, που βρίσκονται στη βάση της διοικητικής εκπαιδευτικής ιεραρχίας, να ασκούν περισσότερο εκτελεστικές ή διαχειριστικές αρμοδιότητες που έγκειται στην εφαρμογή των αποφάσεων της κεντρικής εξουσίας και ελάχιστες διοικητικές αρμοδιότητες που αφορούν κυρίως: α) σε ήσσονος σημασίας οργανωτικά λειτουργικά ζητήματα, β) στη διοίκηση-αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των υπάρχοντων μέσων και γ) σε κριτική πρόσληψη των διοικητικών αποφάσεων της κεντρικής εξουσίας με την έννοια της επιλογής των ενδεδειγμένων και εξίσου νόμιμων εναλλακτικών ενεργειών υλοποίησης τους (Κουτούζης, 2008). Απόρροια του συγκεντρωτικού τρόπου διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων είναι η ανάπτυξη γραφειοκρατικών μηχανισμών, δηλαδή μηχανισμών ιεραρχικού ελέγχου από τα άνω προς τα κάτω, στα πλαίσια των απαιτήσεων της ανώτερης διοικητικής εξουσίας για συγκέντρωση στοιχείων αναφορικά με την υλοποίηση των αποφάσεων της (Σαΐτης, 2008). Σε σύγκριση με την πλειοψηφία των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α οι ελληνικές σχολικές μονάδες έχουν ηγεσία με χαμηλά επίπεδα αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων (OECD, 2018).

Τα διοικητικά αυτά πλαίσια, μη μεταβιβάζοντας ουσιώδη ευθύνη και εξουσία στους σχολικούς ηγέτες, προσφέρουν περιορισμένη αυτονομία και λιγοστά περιθώρια ανάληψης εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών. Επαφίεται, επομένως, στις προσωπικές αντιλήψεις και στις ικανότητες του διευθυντή να αξιοποιεί τις δυνατότητες που το υφιστάμενο πλαίσιο προσφέρει για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου σχολικού συγκείμενου (Ανδρέου, 1995 • Κατσαρός, 2008 • Κουτούζης, 2008 • Λαϊνάς, 1993 • Παπακωνσταντίνου, 2012 • Σαΐτης, 2008 • Saiti & Eliphottou-Menon, 2009).

Ο συγκεντρωτισμός ως διοικητική εκπαιδευτική πρακτική της ελληνικής Πολιτείας σε επίπεδο σχολικής μονάδας υπονομεύει τον ηγετικό ρόλο των διευθυντών και συνδέεται μεταξύ άλλων με: α) αδυναμία αντιμετώπισης τοπικών εκπαιδευτικών προβλημάτων (π.χ. υπο-επίδοση, μαθητική διαρροή, σχολική παραβατικότητα, πολυπολιτισμική σύνθεση σχολικών τάξεων), β) αποειδίκευση και επαγγελματική υποβάθμιση των εκπαιδευτικών με την έννοια ότι δεν ευνοείται ο πειραματισμός εισαγωγής νέων παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών και υπάρχει απουσία κινήτρου για περαιτέρω επιμόρφωση και κατάρτιση και γ)

απουσία καινοτόμου συνεργατικής κουλτούρας στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Μαυρογιώργος, 1999).

Η εκπαιδευτική ηγεσία παίζει κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη σχολείων υψηλής ποιότητας (Saiti, 2021). Ενώ μόνο ένας μικρός όγκος της επιστημονικής έρευνας συνδέει τους διευθυντές άμεσα με τα επιτεύγματα των μαθητών, μια πολύ μεγαλύτερη ερευνητική βάση τεκμηριώνει τις έμμεσες επιπτώσεις των διευθυντικών πρακτικών στις σχολικές λειτουργίες μέσω της παρακίνησης των δασκάλων και μαθητών, τη σύλληψη και διατύπωση κοινού οράματος και στόχων για το σχολικό οργανισμό, την ανάπτυξη προσδοκιών υψηλών επιδόσεων, την ενίσχυση της επικοινωνίας, την ορθολογική κατανομή πόρων και την ανάπτυξη οργανωτικών δομών για την υποστήριξη της μάθησης και της διδασκαλίας (Hallinger & Heck, 1996 • Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004).

Η επιρροή του διευθυντή στους μαθητές είναι συχνά έμμεση, γεγονός που μπορεί να δυσκολέψει την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η ηγεσία των διευθυντών ή οι αποφάσεις τους μπορεί να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών (Ross & Gray, 2006). Η σχολική ηγεσία και η επιτυχία ενός σχολείου συνδέονται με τη μεσολάβηση του αντίκτυπου που έχουν οι διευθυντές στην οργάνωση της εργασίας των εκπαιδευτικών, στην οργάνωση του σχολείου και στις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας (Aydin, Sarier & Uysal, 2013 • Chin, 2007 • Hallinger, Bickman & Davis, 1996). Με άλλα λόγια, οι διευθυντές επηρεάζουν το κλίμα και την οργάνωση του σχολείου τους και του προσωπικού, καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται το προσωπικό, ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί. Αποτελεί πρόκληση αλλά και αναγκαιότητα, λόγω του ουσιώδη ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα και την επιτυχία των εκπαιδευτικών οργανισμών, ο Έλληνας διευθυντής να εξισορροπεί τα διευθυντικά-διαχειριστικά καθήκοντα που απορρέουν από τις απαιτήσεις της θέσης τους στην εκπαιδευτική διοικητική ιεραρχία και να αναπτύσσει ταυτόχρονα ηγετικό εκπαιδευτικό ρόλο (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Από την άποψη αυτή η ορθολογική χρήση και οι τεχνικές διαχείρισης του χρόνου δύνανται, ιδιαίτερα σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό, να αποτελεί ένα πόρο άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας με την έννοια ότι βοηθά στη μείωση του χρόνου που απαιτείται για την εκτέλεση των τυπικών διαχειριστικών απαιτήσεων της διευθυντικής εργασίας, προκειμένου να εστιάζει ο διευθυντής την προσοχή του σε καθήκοντα υψηλής σχολικής αποτελεσματικότητας (Τσέτσος, 2016).

1.4 Τα θεσπισμένα καθήκοντα των Διευθυντών

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται όχι απλά η καταγραφή, αλλά κυρίως η ταξινόμηση των διευθυντικών καθηκόντων με κριτήριο αναφοράς τα νομοθετικά κείμενα που αποτελούν την επίσημη έκφραση της Πολιτειακής βούλησης. Κύριο σημείο αναφοράς αποτελεί το ΦΕΚ 1340/2002 που αποτελεί την πρώτη αμιγώς νομοθετική ρύθμιση εξειδίκευσης και καθορισμού των διευθυντικών καθηκόντων στην Ελλάδα (Αργυροπούλου, 2010). Η ανάγκη ταξινόμησης προκύπτει, καθώς τόσο το εν λόγω νομοθέτημα όσο και τα κατοπινά αντιμετωπίζουν ολιστικά και αδιαίρετα τα διευθυντικά καθήκοντα (διοικητικά, παιδαγωγικά, επιστημονικά) και τα ομαδοποιούν μόνο σε σχέση με τους σημαντικούς σχολικούς μετόχους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, προϊστάμενες εκπαιδευτικές αρχές). Ταυτόχρονα, επιχειρείται μέσω της μελέτης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας η επικαιροποίηση των διευθυντικών καθηκόντων, καθώς μια πλειάδα νομοθετικών κειμένων που ακολούθησαν το Φ.Ε.Κ 1340/2002 θεσπίζουν νέα καθήκοντα ή διευρύνουν τα υπάρχοντά χωρίς να υπάρχει συστηματική κωδικοποίηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, γεγονός που επιφέρει περαιτέρω δυσκολίες στην άσκηση του ήδη πολύπλοκου και απαιτητικού διευθυντικού έργου (Σαΐτης, 2008). Στην κωδικοποίηση λοιπόν που επιχειρείται καταγράφονται και ομαδοποιούνται τα συναφή διευθυντικά καθήκοντα που βρίσκονται σε ισχύ δυνάμει του Φ.Ε.Κ 1340/2002 και αναγράφονται σε παρένθεση μόνο τα νομοθετικά κείμενα που τα αναθεωρούν.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, όργανο διοίκησης των σχολικών μονάδων είναι η διευθυντική ομάδα (διευθυντής, υποδιευθυντής/ές) και ο σύλλογος των διδασκόντων καθηγητών που απαρτίζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών της οικείας σχολικής μονάδας. Στην κορυφή της ιεραρχίας βρίσκεται ο διευθυντής ο οποίος έχει καθήκοντα διοικητικά, επιστημονικά παιδαγωγικά, διδακτικά και είναι ο εκπρόσωπος του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα. Το διευθυντικό έργο είναι ευρύτατο, πολυσχιδές και άπτεται όλων των λειτουργιών της σχολικής μονάδας. Περιλαμβάνει καθήκοντα που σχετίζονται με τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό, το συντονισμό και την εποπτεία ζητημάτων που αφορούν στην εν γένει ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και στην εφαρμογή ή υλοποίηση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αυτή απορρέει από τους υφιστάμενους νόμους ή εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές που διαβιβάζονται αρμοδίως στους διευθυντές.

1.4.1 Διοικητικά καθήκοντα

Στα πλαίσια του διοικητικού ρόλου ο διευθυντής φυλάσσει και ενημερώνει τους υπηρεσιακούς ατομικούς φακέλους των εκπαιδευτικών, καθώς και κάθε έγγραφο ή βιβλίο που προβλέπεται από τη νομοθεσία. Είναι υπεύθυνος για την αλληλογραφία, τη χορήγηση και έκδοση αδειών στο εκπαιδευτικό προσωπικό όπως αυτές ορίζονται από την κείμενη νομοθεσία (Νόμος 3528/2007), τη συγκρότηση επιτροπών για τη διεξαγωγή των προαγωγικών ή απολυτηρίων εξετάσεων, τον ορισμό επιτηρητών, την εφαρμογή των εξεταστικών κανονισμών και τη συγκέντρωση ή αναζήτηση των απαραίτητων εγγράφων για την έκδοση αποτελεσμάτων. Διενεργεί, ανανεώνει ή εγκρίνει τις εγγραφές ή μετεγγραφές των μαθητών, ενημερώνει αμελλητί το κεντρικό πληροφοριακό σύστημα myschool, (Υ.Α.149084/ΓΔ4/8-9-2017), λειτουργεί την ιστοσελίδα του σχολείου (άρθρο 105 του Νόμου 4823/2021), συγκροτεί τα τμήματα του σχολείου, εκδίδει και υπογράφει τίτλους σπουδών και φροντίζει για τη συμπλήρωση των ελλিপόντων στοιχείων των μαθητών στο δημοτολόγιο και το μητρώο. Ενημερώνει εκπαιδευτικούς και γονείς για την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία, δείχνοντας ιδιαίτερη μέριμνα για τους νεοδιοριζόμενους και αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Προσκαλεί τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, που αποτελούν συλλογικό όργανο διοίκησης του σχολείου, σε συνεδριάσεις μια φορά τουλάχιστον το μήνα (άρθρο 90 του Νόμου 4823/2021) στις οποίες προεδρεύει και καταρτίζει την ημερήσια διάταξη. Κάνει εισηγήσεις για θέματα που αφορούν στην εν γένει εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και αφορούν: α) στον προγραμματισμό και στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, β) στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 47Α και 47Β του Νόμου 4698/2020), γ) στην ανάθεση εξωδιδασκτικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς, δ) στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ε) στη φοίτηση των μαθητών, στ) στην κτιριακή ασφάλεια, ζ) στην καθαριότητα και στην υγιεινή, η) στη διατήρηση της πειθαρχίας και του καλού παιδαγωγικού κλίματος, θ) στην τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, ι) στην έγκριση του σχολικού κανονισμού (άρθρο 37 του Νόμου Ν.4698/2020) και ια) στη λήψη συλλογικών αποφάσεων για την εν γένει υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με τοπικούς φορείς. Λειτουργεί υπαλλακτικά, δηλαδή με δυνατότητα λήψης απόφασης χωρίς την έγκριση του

συλλόγου διδασκόντων, αν δεν καταστεί δυνατή η σύγκληση του συμβουλίου των καθηγητών εντός των προκαθορισμένων προθεσμιών ή δεν καταστεί δυνατή η λήψη απόφασης για θέματα που αφορούν: α) στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 97 του Νόμου 4823/2021), β) στην ανάθεση μαθημάτων και τάξεων διδασκαλίας (άρθρο 100 του Νόμου 4823/2021), γ) στην ανάθεση εξωδιδακτικών καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς (άρθρο 101 και 95 του Νόμου 4823/2021) και δ) στον ορισμό υπευθύνων τμημάτων ή συμβούλου μαθητικής κοινότητας (άρθρο 102 του Νόμου 4823/2021). Κατά τα λοιπά υποχρεούται να συντονίζει, να εποπτεύει και να εφαρμόζει τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων οι οποίες λαμβάνονται με απλή πλειοψηφία των μελών του, ενώ σε περίπτωση ισοψηφίας υπερισχύει η γνώμη του προεδρεύοντος. Ως διοικητικός προϊστάμενος αναμορφώνει ή τροποποιεί το ωρολόγιο πρόγραμμα σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού ή αναθέτει το τμήμα σε εκπαιδευτικό εφόσον είναι διαθέσιμος. Φροντίζει για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη σχολική του μονάδα και ενημερώνει το διευθυντή εκπαίδευσης για τις ελλείψεις ή το πλεονάζον διδακτικό προσωπικό. Ελέγχει το έργο των εκπαιδευτικών, προβαίνει σε συστάσεις σε όσους ασκούν πλημμελώς τα καθήκοντα τους και σε περίπτωση αβελτηρίας ο διευθυντής ενημερώνει το σχολικό σύμβουλο και το Διευθυντή εκπαίδευσης. Ως πειθαρχικός προϊστάμενος μπορεί να επιβάλλει την ποινή της έγγραφης επίπληξης (άρθρο 91 του Νόμου 4821/2021). Επιπρόσθετα, ο διευθυντής ως διοικητικός προϊστάμενος αξιοποιεί κατά την ανάθεση των εργασιών τις δυνατότητες όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέλος, με βάση το Νόμο 1566/1985 και το άρθρο 60 του Νόμου 4823/2021 ο διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και την υπηρεσιακή διοικητική επάρκεια και συνέπεια που επιδεικνύουν κατά την εν γένει άσκηση των καθηκόντων του. Τη στιγμή που γράφεται η παρούσα διπλωματική δεν έχει ακόμα ενεργοποιηθεί εν τοις πράγμασι η νομοθετική διάταξη αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγησης του προσωπικού στις σχολικές μονάδες. Διοικητικός προϊστάμενος των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι ο Διευθυντής της οικείας διεύθυνσης ο οποίος ελέγχει τη σύννομη εν γένει λειτουργία της.

1.4.2 Οικονομικά καθήκοντα

Ως οικονομικός διαχειριστής της σχολικής μονάδας συμμετέχει στη σχολική επιτροπή που είναι υπεύθυνη για τη χρηματοδότηση του σχολείου και την ανάθεση του σχολικού κυλικείου μέσω πλειοδοτικού διαγωνισμού. Διαχειρίζεται τα χρήματα που δίνονται από την κεντρική εξουσία μέσω των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α) στη σχολική μονάδα για την κάλυψη των λειτουργικών της αναγκών, αλλά και τα χρήματα που λαμβάνει η σχολική μονάδα από τρίτους και ενημερώνει το σύλλογο των διδασκόντων (Νόμος 1566/1985 • Φ.Ε.Κ 8440/2011 • Φ.Ε.Κ 310/2018 • Νόμος 4823/2021). Τέλος, με απόφαση του σχολικού συμβουλίου κατόπιν εισήγησης του διευθυντή μπορεί να αξιοποιεί μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος τις σχολικές υποδομές για προγράμματα ή συνέδρια τα έσοδα των οποίων αποδίδονται δια μέσου της σχολικής επιτροπής στη σχολική μονάδα (άρθρο 92 του Νόμου 4823/2021).

1.4.3 Διδακτικά καθήκοντα

Ο διευθυντής εκτός των διοικητικών καθηκόντων έχει και διδακτικά καθήκοντα που καθορίζονται από τον αριθμό των τμημάτων της σχολικής μονάδας που διευθύνει και των ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας του ιδίου. Με βάση την προβλεπόμενη νομοθεσία (Νόμος 4152/2013) το εβδομαδιαίο διδακτικό ωράριο των διευθυντικών στελεχών καθορίζεται ως εξής:

Πίνακας 1: Εβδομαδιαίο διδακτικό ωράριο Διευθυντή

Αριθμός τμημάτων	Διδακτικό ωράριο
3-5 τμήματα	10 ώρες
6-9 τμήματα	9 ώρες
10-12 τμήματα	7 ώρες
>12 τμήματα	5 ώρες

Το ανωτέρω ωράριο μειώνεται κατά δυο ώρες για διευθυντές που έχουν συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία που υπερβαίνει τα είκοσι έτη (άρθρο 48 του Νόμου 2413/1996).

1.4.4 Παιδαγωγικά καθήκοντα

Ως παιδαγωγικός προϊστάμενος στα πλαίσια βελτίωσης της εκπαιδευτικής λειτουργίας ο διευθυντής συνεργάζεται με το σύλλογο των διδασκόντων, τους επόπτες ποιότητας και το σύμβουλο εκπαίδευσης που είναι υπεύθυνοι για την επιστημονική, παιδαγωγική υποστήριξη των δημοσίων εκπαιδευτικών δομών (άρθρο 10, Νόμος 4823/2021). Συμβάλλει με τη συμπεριφορά του στη δημιουργία αρμονικού κλίματος μεταξύ καθηγητών και μαθητών, συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες και είναι υπεύθυνος μαζί με το σύλλογο των διδασκόντων για την πειθαρχία και την τήρηση του σχολικού κανονισμού. Στα πλαίσια υλοποίησης της πολιτικής που αφορά στην ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμόζει τα οριζόμενα από τη νομοθεσία μέτρα για την υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών και την υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προωθεί σχολικές καινοτομίες, οργανώνει φροντιστηριακά τμήματα, προγράμματα πρόσθετης ή ενισχυτικής διδασκαλίας, τμήματα ένταξης, συνεργάζεται με τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης και υιοθετεί τις συστάσεις ή αξιολογήσεις τους όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία και στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Ενημερώνει το σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης για τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων που αφορούν στην πραγματοποίηση επισκέψεων των μαθητών σε μορφωτικούς ή πολιτιστικούς χώρους, για το σχολικό κανονισμό και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ως παιδαγωγικός καθοδηγητής της σχολικής μονάδας ο διευθυντής έχει την ευχέρεια, συνεργαζόμενος με το σύλλογο των διδασκόντων ή και με δική του πρωτοβουλία, να συγκροτεί εκπαιδευτικούς ομίλους για διάφορα γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος ορίζοντας ως υπεύθυνο έναν εκπαιδευτικό του σχολείου που εκδηλώνει σχετικό ενδιαφέρον. Οι εκπαιδευτικοί όμιλοι λειτουργούν μετά το πέρας των μαθημάτων, ενώ ο διευθυντής έχει την υποχρέωση να ενημερώνει για τη λειτουργία τους το σχολικό συμβούλιο και τη δημοτική αρχή (άρθρο 89 του Νόμου 4823/2021). Σε περίπτωση συνεργασίας περισσότερων σχολείων στη συγκρότηση εκπαιδευτικών ομίλων υπεύθυνος ορίζεται ένας από τους διευθυντές των συνεργαζόμενων σχολείων.

1.4.5 Επιστημονικά καθήκοντα

Ως επιστημονικός καθοδηγητής της σχολικής μονάδας ο διευθυντής παρέχει καθοδήγηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσον αφορά στην άσκηση των καθηκόντων τους και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς με πνεύμα ισοτιμίας και αλληλεγγύης και επιδιώκει την αρμονική συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων και τη μείωση των συγκρούσεων. Φροντίζει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επιστημονικά, παιδαγωγικά, διοικητικά και προωθεί σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς στα οποία συμμετέχει και ο ίδιος. Ορίζει με στόχο την ένταξη των νεοδιοριζόμενων ή αναπληρωτών εκπαιδευτικών μόνιμο εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας με τουλάχιστον πενταετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία του ως μέντορα (άρθρο 93 του Νόμου 4823/2021). Ορίζει ενδοσχολικούς συντονιστές οι οποίοι επικουρούν το διευθυντή σε θέματα συντονισμού των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα και παρακολουθούν τον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης, την οργάνωση καλών διδακτικών πρακτικών, την οργάνωση υποδειγματικών διδασκαλιών, την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και τον προγραμματισμό της αξιολόγησης των μαθητών (άρθρο 92 του Νόμου 4823/2021). Με ευθύνη του διευθυντή πραγματοποιείται εκτός ωρολογίου προγράμματος ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διάρκειας δέκα πέντε ωρών ανά σχολικό έτος, που εστιάζει τη θεματολογία της στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της σχολικής μονάδας (άρθρο 95 του Νόμου 4823/2021). Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής εκπροσωπούν το σχολείο στις συναντήσεις που πραγματοποιούνται με τα όμορα σχολεία της περιοχής τους για ανταλλαγή ιδεών, προβληματισμών και ανάπτυξη δράσεων για την επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 48 του Νόμου 4547/2018). Στα πλαίσια προαγωγής της επιστημονικής γνώσης ο διευθυντής δύναται να επιτρέπει την πρακτική άσκηση φοιτητών ή τη διεξαγωγή έρευνας στη σχολική του μονάδα από φοιτητές, προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς, καθώς και από μέλη Δ.Ε.Π των Α.Ε.Ι (άρθρο 88 του Νόμου 4823/2021).

1.4.6 Καθήκοντα ως εκπρόσωπος του σχολείου στην κοινότητα

Ως εκπρόσωπος του σχολείου στην ευρύτερη εξωσχολική κοινότητα ο διευθυντής είναι υπεύθυνος με απόφαση και σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων να οργανώνει μέχρι τις δέκα Οκτωβρίου εκάστου έτους συναντήσεις γονέων-κηδεμόνων και να τους ενημερώνει για θέματα που αφορούν στην οργάνωση της σχολικής ζωής, στους στόχους, στη διαδικασία και στην αξιολόγηση των γνωστικών αντικειμένων και θέματα που αφορούν στην επίδοση, επιμέλεια και φοίτηση των μαθητών (Φ.Ε.Κ.120/23-1-2018). Ανάλογες προγραμματισμένες συναντήσεις των γονέων πραγματοποιούνται και μετά το τέλος του πρώτου και δεύτερου τετραμήνου όπου γίνεται η επίδοση των βαθμολογιών των μαθητών. Ο διευθυντής σε συνεργασία με το σύλλογο των διδασκόντων καταρτίζει ετήσιο πρόγραμμα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς-κηδεμόνες σε ώρες που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απασχολημένοι με διδακτικά καθήκοντα και ενημερώνει σχετικά το σύμβουλο εκπαίδευσης και το διευθυντή εκπαίδευσης.

Ο διευθυντής στα πλαίσια συνεργασίας της σχολικής μονάδας με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής προεδρεύει του επταμελούς σχολικού συμβουλίου το οποίο συνέρχεται υποχρεωτικά κάθε δυο μήνες ή εκτάκτως με πρωτοβουλία του προέδρου και έχει συμβουλευτικό ή εισηγητικό χαρακτήρα για θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, διαχείρισης κρίσεων, χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας από άλλες πηγές πλην της κρατικής επιχορήγησης και διοργάνωσης εκδρομών ή άλλων δραστηριοτήτων και την εν γένει στήριξη του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 51 του Νόμου 4823/2021).

Στα πλαίσια ανοίγματος των δημοσίων εκπαιδευτικών δομών στην ευρύτερη τοπική κοινωνία, ο σχολικός διευθυντής μπορεί με δική του πρωτοβουλία ή και με απόφαση του συλλόγου των καθηγητών να αποφασίζει τη συμμετοχή ή τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με φορείς για την υλοποίηση δράσεων ή προγραμμάτων με πολιτιστικό, αθλητικό ή κοινωνικό ενδιαφέρον. Ταυτόχρονα έχει την υποχρέωση να κοινοποιεί τις προαναφερόμενες δράσεις στον επόπτη ποιότητας (άρθρο 87 του Νόμου 4823/2021).

1.5 Τα χαρακτηριστικά της διευθυντικής εργασίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Το πολυσχιδές διευθυντικό έργο, που αναλύθηκε ανωτέρω, προσέλκυσε λόγω της σπουδαιότητας του από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα το ενδιαφέρον των μελετητών. Μεταπολεμικά γίνεται προσπάθεια ανάλυσης και προσδιορισμού του έργου των διευθυντικών στελεχών με τη χρήση πολλαπλών ερευνητικών μεθόδων (ποιοτική, ποσοτική, μεικτή ερευνητική προσέγγιση) και εργαλείων (ημερολόγιο, παρατήρηση, ερωτηματολόγιο, συνέντευξη) (Λαϊνάς, 2004 • Lunenburg, 2010). Ανάμεσα σε αυτές τις έρευνες ξεχωρίζει η προσπάθεια του Mintzberg (1973) στην Αμερική, ο οποίος παρακολούθησε με τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης την εργασία διαφόρων διοικητών στελεχών ανάμεσα στους οποίους ήταν και ένα εκπαιδευτικό στέλεχος. Τα πορίσματα του ανέτρεψαν πολλές από τις παραδοσιακές παραδοχές για τις λειτουργίες της διευθυντικής εργασίας στους σχολικούς οργανισμούς έτσι όπως είχαν παρουσιαστεί από το Fayol. Σε αντίθεση με τις κλασικές προσεγγίσεις της διοικητικής επιστήμης, που παρουσιάζουν τα διευθυντικά στελέχη να προγραμματίζουν, να οργανώνουν, να εποπτεύουν και να ελέγχουν, η μελέτη του Mintzberg και των κατοπινών μελετητών στον εκπαιδευτικό χώρο (Kurke & Aldrich, 1983 • Martin & Willower, 1981 • Sergiovanni, 2009) παρουσιάζουν τρία κοινά χαρακτηριστικά της διευθυντικής εργασίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς:

α) Η διευθυντική εργασία έχει μεγάλο εργασιακό φόρτο και απαιτεί διαρκή εγρήγορση.

Σύμφωνα με τα εμπειρικά στοιχεία οι διευθυντές είναι συνεχώς απασχολημένοι, εργάζονται πολύ περισσότερες ώρες από το εργασιακό τους ωράριο μεταφέροντας συνήθως την εργασία που δεν ολοκληρώνουν στο σπίτι τους. Κατά μέσο όρο οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εργάζονται 51 ώρες εβδομαδιαίως (Hochbein, Mahone & Vanderbeck, 2021) ενώ κατά άλλους 59 ώρες (Lavigne, Shakman & Zweig, 2016). Ερευνητές που προσμετρούν και την απογευματινή εργασία ή την εργασία του Σαββατοκύριακου διατείνονται ότι εργάζονται από εξήντα ως ογδόντα ώρες εβδομαδιαίως (Cushing, Kerrins & Johnstone, 2003). Δουλεύουν υπό συνθήκες πίεσης όσον αφορά στο χρόνο, στις απαιτήσεις και το εύρος των καθηκόντων που εκτελούν, αφού δεν είναι μόνο υπεύθυνοι για την ολοκλήρωση των δικών τους εργασιών, αλλά είναι υπεύθυνοι για το συντονισμό και την ολοκλήρωση του έργου που τελείται στο σύνολο του σχολικού οργανισμού (Lee & Hallinger, 2012).

Χαρακτηριστικό της πολυπλοκότητας του έργου τους είναι ότι η Ελληνική Πολιτεία έχει αναθέσει στους διευθυντές σαράντα πέντε διαφορετικές αρμοδιότητες (Anastasiou & Papakostantinou, 2015). Έρευνα σε αυστραλιανά σχολεία με τη μέθοδο της παρατήρησης των σχολικών διευθυντών αποκαλύπτει ότι αφιερώνουν χρόνο σε δραστηριότητες που συνήθως δεν αναμένεται να αναληφθεί από κάποιον που βρίσκεται σε ηγετική θέση. Ως παραδείγματα αυτών των δραστηριοτήτων αναφέρονται η ενασχόληση του διευθυντή με μικροεπισκευές των σχολικών εγκαταστάσεων ή με αντιμετώπιση τεχνολογικών προβλημάτων. Οι διευθυντές αναλαμβάνουν συχνά αυτές τις δραστηριότητες, καθώς τείνουν να είναι το μόνο άτομα μέσα στο σχολείο που έχουν την εργασιακή ευελιξία να το πράξουν (Lunenburg, 2010).

β) Το διευθυντικό έργο χαρακτηρίζεται από ποικιλία και κατακερματισμό δραστηριοτήτων

Τα σχολεία είναι πολύπλοκοι οργανισμοί και ως εκ τούτου τα πλαίσια εντός των οποίων εργάζονται οι διευθυντές παρουσιάζουν πολλαπλές και αντιφατικές απαιτήσεις που απαιτούν την προσοχή των διευθυντών (Huff, May & Camburn, 2008). Έρευνες περιγράφουν την εργάσιμη ημέρα των διευθυντών να χαρακτηρίζεται από λίγες ως προς τον αριθμό αυτοκαθοριζόμενες εργασίες και πολλές ως προς τον αριθμό και τη θεματολογία δραστηριότητες που καθορίζονται από μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικό, βοηθητικό προσωπικό, εκπαιδευτικές αρχές ή απρόοπτα συμβάντα και έχουν συνήθως σύντομη διάρκεια (Hallinger & Murphy, 2013 • Miller, 2001 • Stoller, & Graves, 1953). Έρευνες δείχνουν ότι το 43% των δραστηριοτήτων τους χρειάζεται λιγότερα από πέντε λεπτά για να ολοκληρωθεί, ενώ μόνο το 10% των συνολικών δραστηριοτήτων διαρκεί περισσότερο από μία ώρα (Oshagbemi, 1995). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει κι η έρευνα των Kmetz & Willower (1982) που σημειώνει ότι το 90% των δραστηριοτήτων των διευθυντών διαρκούν λιγότερο από 10 λεπτά. Οι διευθυντές συχνά αναλαμβάνουν πολλές εργασίες ταυτόχρονα (Grissom, Loeb & Mitani, 2015 • Stronge, 1988) και περνούν έως και το 25% του χρόνου τους κάνοντας πολλαπλές εργασίες (Martinko & Gardner, 1983). Αυτό βρίσκεται σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από μεγάλες περιόδους συγκέντρωσης. Σημαντικά έργα διακόπτονται από ασήμαντα ή απροσδόκητα γεγονότα (Lunenburg, 2010).

γ) Το διευθυντικό έργο απαιτεί επικοινωνία

Αφιερώνουν κατά μέσο όρο σε ποσοστό 70% του χρόνου τους σε επικοινωνία κάθε μορφής (δια ζώσης, έγγραφη, τηλεφωνική ή διαδικτυακή). Οι επαφές περιλαμβάνουν προϊστάμενες εκπαιδευτικές αρχές, συναδέλφους διευθυντές από άλλα σχολεία, διοικητικούς υπαλλήλους ή εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές αναπτύσσουν επαφές με την τοπική κοινότητα και τους γονείς. Λαμβάνουν μέρος σε πολυάριθμες προγραμματισμένες συναντήσεις, δέχονται καθημερινά πολλούς απρογραμμάτιστους επισκέπτες και απαντούν σε ένα μεγάλο όγκο τηλεφωνικών κλήσεων ή μηνυμάτων του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Hornig, Klasik & Loeb, 2010). Οι Martinko και Gardner (1990) βρήκαν ότι το 40% των δραστηριοτήτων των διευθυντών περιλαμβάνει απρογραμμάτιστες συναντήσεις στις οποίες αφιερώνουν σχεδόν το 30% του χρόνου τους. Αντίθετα, στις προγραμματισμένες συναντήσεις αφιερώνουν μόνο το 14% του συνολικού χρόνου εργασίας. Αυτές οι δυναμικές συνθήκες αποτελούν πραγματικές προκλήσεις και εμπόδια στις προσπάθειες των διευθυντών να οργανώσουν και να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τα σχολεία τους (Huff, May & Camburn, 2008 • Lunenburg, 2010).

1.6 Προσόντα-κριτήρια επιλογής των Διευθυντών στην Ελλάδα

Η διαχείριση ενός τόσο περίπλοκου και ογκώδους έργου απαιτεί από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα την ανάπτυξη των αντίστοιχων μηχανισμών εκπαίδευσης και επιλογής των ικανότερων διευθυντών. Από τη σχετική βιβλιογραφική μελέτη διαπιστώνεται ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει πολιτική συναίνεση ως προς την αξιολόγηση των προσόντων των υποψηφίων διευθυντών ούτε σταθερό σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων (Βοζαΐτης, 2019). Αντίθετα, διαπιστώνεται μια πληθώρα νομοθετικών κειμένων, που ανατρέποντας χωρίς καμιά επιστημονική τεκμηρίωση μερικώς ή ολικώς προηγούμενες διαδικασίες, επιχειρούν να ρυθμίζουν κάθε φορά και διαφορετικά είτε το ζήτημα της αποτίμησης των κριτηρίων των υποψηφίων διευθυντών είτε τις ακολουθούμενες διαδικασίες επιλογής, καθιστώντας το όλο εγχείρημα τουλάχιστον προβληματικό ή κατά άλλους αναξιοκρατικό και έντονα κομματικοποιημένο (Βοζαΐτης, 2019 • Παπαϊωάννου, 2010). Ομαδοποιώντας τις σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, διαπιστώνεται ότι κυριαρχούν τρία είδη κριτηρίων επιλογής. Το πρώτο αναφέρεται στην ακαδημαϊκή κατάρτιση, τη διδακτική και διοικητική εμπειρία του υποψηφίου. Το δεύτερο λαμβάνει υπόψη τις τυχόν

προγενέστερες αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων από τους προϊσταμένους τους, ενώ το τρίτο περιλαμβάνει την αξιολόγηση της προσωπικότητας του υποψηφίου από το εκάστοτε συμβούλιο επιλογής που συστήνεται κάθε φορά από το Υπουργείο Παιδείας. Από τη σχετική μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής φαίνεται ότι η αξιολόγηση της προσωπικότητας που αποτιμάται από συνέντευξη του υποψηφίου ενώπιον επιτροπής, που σημειωτέον δεν αποτελείται από ειδικούς στη διοίκηση εμπειρογνώμονες αλλά διορίζεται από την εκάστοτε κυβέρνηση, θεωρείται σημαντικότερο έναντι των αντικειμενικών και μετρήσιμων στοιχείων (Athanasoula-Repa & Lazaridou, 2008). Αυτή η υποβάθμιση των επαγγελματικών ικανοτήτων αντικατοπτρίζεται και στην έλλειψη ενός συστήματος προετοιμασίας και δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών. Η Ελλάδα δεν έχει καθιερώσει πιστοποιημένα προγράμματα συστηματικής προετοιμασίας, εκπαίδευσης και κατάρτισης των υποψηφίων ή νεοδιορισμένων ή ήδη υπηρετούντων διευθυντών σε αντίθεση με πολλές αναπτυγμένες χώρες του κόσμου με λιγότερα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Παπαϊωάννου, 2010).

Στο ίδιο πλαίσιο, εκτός από τις επίσημες και εν μέρει γενικόλογες προσδοκίες για το διευθυντικό έργο, δεν υπάρχει λεπτομερής περιγραφή της θέσης, εξειδίκευση των προσόντων (job specification) και ουσιαστική διοικητική εξουσία που να τους επιτρέπει να εφαρμόζουν βασικές πολιτικές διαχείρισης ανθρώπινων πόρων και δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σύμφωνα με τις εξειδικευμένες ανάγκες της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, για τις αξιολογικές εκθέσεις που συντάσσουν οι προϊστάμενοι των διευθυντών έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις όσον αφορά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των τεχνικών που εφαρμόζουν (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών σήμερα δεν λαμβάνει κάποια συγκεκριμένη εκπαίδευση (Μαυροσκούφης, 1992· Παπαϊωάννου, 2010· Σαϊτής, Τσιαμάση & Χατζή 1997). Οι σχολικοί διευθυντές επιτελούν τα καθήκοντα τους βασιζόμενοι περισσότερο στην πολυετή και επιβαλλόμενη εκ του νόμου διδακτική τους εμπειρία και στη διαίσθηση τους παρά στη συστηματική εκπαίδευση (Σαϊτής & Γουναρόπουλος, 2001).

Η προετοιμασία, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών και ο διαφανής τρόπος επιλογής τους έχει αναδειχθεί από τις έρευνες βαρύνουσα μεταβλητή στην αποτελεσματικότητα του διευθυντικού έργου σε τομείς που αφορούν στην υποκίνηση και δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού, στην ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας και στη βελτίωση των μαθητικών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Παπαϊωάννου,

2010). Αποτελεί ταυτόχρονα χρήσιμο εργαλείο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των διευθυντικών στελεχών, ώστε να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες και συχνά αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις και ευθύνες του ρόλου τους και στην καθημερινή χρονική πίεση που αντιμετωπίζουν στην εργασία, γεγονός που έχει οδηγήσει σε χώρες όπως η Αγγλία ή η Αυστραλία το διευθυντικό επάγγελμα να μην είναι πλέον ελκυστικό (Cowie & Crawford, 2007).

Τη στιγμή που γράφεται η παρούσα διπλωματική μια νέα νομοθετική ρύθμιση επιλογής στελεχών εκπαίδευσης έχει ανακοινωθεί. Στα θετικά του εν λόγω νομοθετήματος (Νόμος 4823/2021) μπορεί να πιστωθεί αφενός ο τρόπος συγκρότησης της επιτροπής αξιολόγησης της προσωπικότητας των υποψηφίων διευθυντών, καθώς λαμβάνεται μέριμνα να αποτελείται από ειδικούς εμπειρογνώμονες, και αφετέρου η πρόβλεψη για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών που ανατίθεται στο Ι.Ε.Π (άρθρο 48). Οι μεταβατικές υπουργικές εξουσιοδοτικές αποφάσεις που το νομοθέτημα παρέχει στον Υπουργό Παιδείας για τον καθορισμό των επιμέρους διαδικασιών εφαρμογής του νόμου θα επιτρέψει μια γενική συνολική αποτίμηση του εν λόγω εγχειρήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

2.1 Ο χρόνος ως διοικητικός πόρος

Ο χρόνος συγκαταλέγεται στους πόρους που παίζει κομβικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα όλων των διοικητικών λειτουργιών και πρακτικών, αφού όλες οι εργασίες γίνονται στο χρόνο και καταναλώνουν χρόνο (Ojo & Olaniyan, 2008• Weldy, 1974). Σε σύγκριση με άλλους πόρους (υλικά μέσα, χρήματα, ανθρώπινο κεφάλαιο, τεχνολογία) έχει ορισμένες μοναδικές ιδιότητες. Κατανέμεται εξίσου σε όλους τους ανθρώπους, είναι άυλος, μη επαναλαμβανόμενος, ασταμάτητος, αναντικατάστατος, ανελαστικός και αφού δαπανηθεί δεν δύναται να ανακληθεί ή να αποθηκευτεί για χρήση. Η ζήτηση δεν επηρεάζει την προσφορά του χρόνου και δεν έχει καμπύλη τιμής ή οριακής χρησιμότητας (Adebisi, 2012• Odumeru, 2013). Από την άποψη αυτή η συνειδητοποίηση της μοναδικής αξίας του και κατά επέκταση η ορθολογική κατανομή του αποτελούν κρίσιμους παράγοντες στην προσπάθεια των διευθυντών να ανταποκριθούν στα ποικίλα και συχνά ανταγωνιστικά καθήκοντα που έχουν να επιτελέσουν.

Ο χρόνος έχει συνδεθεί από την έρευνα με την αποτελεσματική σχολική ηγεσία που αποτελεί ζητούμενο όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς η κατανομή του διευθυντικού χρόνου επηρεάζει μέσω των οργανωσιακών συνθηκών που δημιουργεί την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Grissom, Loeb & Master, 2012• Horng, Klasik & Loeb, 2010• Wimpelberg, Teddlie & Stringfield, 1989).

Οργανωσιακές συνθήκες που συνδέονται με την επιτυχημένη σχολική ηγεσία έχουν αναδειχθεί από την έρευνα οι ακόλουθες: α) ο χρόνος που αφιερώνει ο διευθυντής στη δημιουργία οράματος, στην εκπόνηση ενός σχεδίου υλοποίησης του και στην επιτυχή επικοινωνία και αποδεξιμότητα του οράματος αυτού από τους σχολικούς μετόχους (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς), β) οι ευκαιρίες και η ενθάρρυνση που παρέχει η σχολική ηγεσία για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, γ) η εισαγωγή και προώθηση καινοτόμων δράσεων με στόχο τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, δ) το υποστηρικτικό μαθησιακό κλίμα που παρέχεται στους μαθητές, ε) η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα, στ) η μέριμνα για συνεχή βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και μέσων διδασκαλίας, ζ) η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινωνία, η) η ανεύρεση και κατανομή

πόρων για την υποστήριξη του οράματος και των στόχων του σχολείου, ζ) η οικοδόμηση θετικών σχέσεων ανάμεσα στο διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό, η) η κατανομή διευθυντικών αρμοδιοτήτων μεταξύ των οργανωσιακών μελών, καθώς έτσι αυξάνεται η εργασιακή υποκίνηση-δέσμευση στους οργανωσιακούς στόχους και αξιοποιείται η τεχνογνωσία των μελών ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν στη σχολική μονάδα (Berson, Halevy, Shamir & Erez, 2015 • Jooste & Fourie, 2009 • Hallinger, 2005 • Harris, 2018 • Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Οι παραπάνω πρακτικές και η επικέντρωση του διευθυντή σε αυτές τις δραστηριότητες έχει συνδεθεί με τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Ο χρόνος ωστόσο και η κατανομή του δεν είναι ανεξάρτητος πόρος στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επαφίεται αποκλειστικά στις προσωπικές επιλογές και στάσεις των διευθυντικών στελεχών ως προς την ιεράρχηση των δραστηριοτήτων και τη διάρκεια συμμετοχής τους σε αυτές (μοντέλο ανταγωνιστικών απαιτήσεων χρόνου). Η κατανομή του χρόνου σχετίζεται και με τις απαιτήσεις της εργασίας, όπως αυτή προσδιορίζεται από το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων (μοντέλο υποχρεωτικών απαιτήσεων). Σύμφωνα με αυτό η νομοθεσία, η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό), η αύξηση της λογοδοσίας των διευθυντών για θέματα όπως η μάθηση και οι επιδόσεις των μαθητών στα βασικά μαθήματα απαιτούν από τους διευθυντές να διαθέτουν υποχρεωτικά χρόνο για την ικανοποίηση αυτών των τυπικών ευθυνών. Επιπλέον, η κατανομή του χρόνου εξαρτάται από το μοντέλο ηγεσίας που προκρίνεται και εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες και τη δυνατότητα που προσφέρει για κατανομή ενός μέρους των διευθυντικών ευθυνών στους υποδιευθυντές ή στο εκπαιδευτικό προσωπικό (μοντέλο απαιτήσεων ηγεσίας) (Hochbein & Meyers, 2021). Έτσι, η αλλαγή των τρεχουσών αντιλήψεων για τα επιτυχημένα μοντέλα σχολικής ηγεσίας, η αυξανόμενη επικράτηση εναλλακτικών μοντέλων ηγεσίας (διανεμητική-συλλογική ηγεσία) μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές των σχολείων κατανέμουν το χρόνο τους σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο βοηθητικό σχολικό προσωπικό. Τέλος, μια νεότερη γενιά ερευνών, που εμφορείται από τις ενδεχομενικές-καταστασιακές θεωρίες, προσθέτει στα προαναφερόμενα και την επίδραση συγκεκριμένων ατομικών γνωρισμάτων των διευθυντών ή παραγόντων του σχολικού πλαισίου στους παράγοντες που δύνανται να επηρεάζουν τις δραστηριότητες, τις

αλληλεπιδράσεις και τη χρονική κατανομή και πρακτική των σχολικών διευθυντών (Sebastian, Camburn & Spillane, 2018).

2.2 Η κατανομή του διευθυντικού εργασιακού χρόνου και οι επιπτώσεις στη σχολική αποτελεσματικότητα

Πάνω από ένα αιώνα οι ερευνητές μελετούν και αναλύουν τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές διαθέτουν τον εργασιακό χρόνο τους. Αυτό το συνεχές ενδιαφέρον πηγάζει από την επιρροή των διευθυντικών πρακτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως πεπερασμένος αλλά και εύπλαστος παράγοντας ο χρόνος έχει οδηγήσει τους ερευνητές στην υπόθεση ότι αλλαγές ή διαφοροποιήσεις στη χρήση του δύναται να επηρεάζει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αρχικά το ενδιαφέρον των μελετητών στρέφεται στο χρόνο που αφιερώνουν οι διευθυντές σε εκπαιδευτικά ή μη εκπαιδευτικά καθήκοντα, θεωρώντας ότι τα εκπαιδευτικά καθήκοντα συμβάλλουν στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Hallinger, 2005· Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004· Waters, Marzano & McNulty, 2003). Ένας μεγάλος όγκος της βιβλιογραφίας συνδέει την εκπαιδευτική ηγεσία με τα βελτιωμένα σχολικά αποτελέσματα (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Πάνω από εκατό δημοσιευμένες μελέτες και διδακτορικές διατριβές περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι σχολικοί διευθυντές αξιοποιούν το χρόνο τους σε θέματα που σχετίζονται με την επίβλεψη, το συντονισμό, την αξιολόγηση της διδασκαλίας στην τάξη, την οικοδόμηση κλίματος μάθησης, την παροχή ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη. Η αλλαγή ωστόσο του διεθνούς πολιτικού εκπαιδευτικού πλαισίου από τη δεκαετία του 1980 και η αύξηση της λογοδοσίας των διευθυντών για θέματα όπως η μάθηση και οι επιδόσεις των μαθητών στα βασικά μαθήματα, οδηγούν τους ερευνητές σε γενικότερες μελέτες συσχέτισης της κατανομής και χρήσης του χρόνου των διευθυντών με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Hochbein & Meyers, 2021).

Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει μια ποικιλία διαφορετικών δομών προκειμένου να μετρήσουν και να κατανεύουν τα διευθυντικά καθήκοντα σε ευρύτερες κατηγορίες γεγονότος που δυσκολεύει τη σύγκριση των ευρημάτων (Sebastian et al., 2018). Πάντως, οι πέντε πιο συχνά χρησιμοποιούμενες κατηγορίες περιεχομένου χρήσης χρόνου των διευθυντών περιλαμβάνουν: α) διδακτικές δραστηριότητες, β) διοικητικές δραστηριότητες, γ) μαθητικές υποθέσεις, δ) σχέσεις με την κοινότητα και ε) επαγγελματική ανάπτυξη. Παρά

τις διαφορές στις μεθοδολογίες συλλογής των δεδομένων και στους ορισμούς της κατασκευής, οι ερευνητές πάντα ανακαλύπτουν ότι οι διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε διοικητικές παρά σε εκπαιδευτικές εργασίες (Cooley & Shen, 2002 • Hochbein, Mahone & Vanderbeck, 2020 • Kmetz & Willower, 1982 • Schiff, 2002).

Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα διακρατικής έρευνας του Ο.Ο.Σ.Α (OECD, 2014). Σύμφωνα με αυτήν, οι διευθυντές αφιερώνουν το 41% του χρόνου τους σε διοικητικά και ηγετικά καθήκοντα και συναντήσεις, 21% του χρόνου τους για εργασίες και συναντήσεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία, 15% στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, 11% στις αλληλεπιδράσεις με γονείς ή κηδεμόνες, 7% στις αλληλεπιδράσεις με την τοπική κοινότητα, τις επιχειρήσεις και τις βιομηχανίες και 5% σε άλλες δραστηριότητες (OECD, 2014). Αξιοσημείωτο είναι ότι παρόμοιες πρακτικές κατανομής του διευθυντικού χρόνου βρίσκουν οι ερευνητές και σε δείγμα 60 ιδιωτικών σχολείων στο Λίβανο (Ghamrawi & Al-Jammal, 2013).

Έρευνα των Camburn, Spillane & Sebastian (2010) που χρησιμοποιεί μεικτές μεθόδους προκειμένου να υπάρξει τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι διευθυντές αφιερώνουν σε ποσοστό 57 % το χρόνο τους σε διοικητικά θέματα (μαθητικές υποθέσεις, ζητήματα προσωπικού, συντήρηση κτιρίου, οικονομική διαχείριση), 19% σε εκπαιδευτικά καθήκοντα και περίπου 10% σε θέματα που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ανάλογα και η έρευνα των Horng, Klasik & Loeb (2009) χρησιμοποιώντας ένα εθνικό αντιπροσωπευτικό δείγμα διευθυντών στις ΗΠΑ, που επελέγησαν με απλή τυχαία δειγματοληψία, διαπιστώνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου των διευθυντών αναλώνεται σε διοικητικές δραστηριότητες, όπως η διαχείριση της πειθαρχίας των μαθητών και η ανταπόκριση στις απαιτήσεις της νομοθεσίας. Τέτοιες δραστηριότητες συχνά καταναλώνουν περίπου το 30% της εργάσιμης ημέρας του διευθυντή. Επιπλέον, οι διευθυντές αφιερώνουν σε ποσοστό 20% το χρόνο τους σε καθήκοντα οργανωτικής διαχείρισης, όπως διαχείριση προϋπολογισμών και πρόσληψη προσωπικού, ενώ αφιερώνουν 15% και 5% του χρόνου τους αντίστοιχα σε εσωτερικές και εξωτερικές σχέσεις. Οι διευθυντές στην ίδια έρευνα αφιερώνουν πολύ περιορισμένο χρόνο στην καθημερινή διδασκαλία (6%) και σε γενικά εκπαιδευτικά προγράμματα (7%).

Περιγραφική έρευνα στις ΗΠΑ, που διενεργήθηκε το 2012, έδειξε ότι οι σχολικοί διευθυντές εργάζονται κατά μέσο όρο πενήντα εννέα ώρες εβδομαδιαίως. Σε σχολεία που

παρουσιάζουν ισχυρή σχολική αποτελεσματικότητα ως προς τις επιδόσεις των μαθητών, οι διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες που αφορούν στη διδασκαλία, στο πρόγραμμα σπουδών και στις επαφές με γονείς σε σύγκριση με λιγότερα αποτελεσματικά σχολεία (Lavigne, Shakman, Zweig & Greller, 2016).

Αντίστοιχα, έρευνα σε δημόσια σχολεία και των τριών βαθμίδων στο Miami-Dade των ΗΠΑ διαπιστώνει ότι ο χρόνος που αφιερώνουν οι διευθυντές σε δραστηριότητες διοίκησης του σχολικού οργανισμού έχει μια σημαντική και θετική σχέση με τις επίσημες σχολικές επιδόσεις των μαθητών, όπως καταγράφεται στα εθνικές τυποποιημένες εξετάσεις και συνδέεται με αυξημένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των δασκάλων και με γενικότερες θετικές αξιολογήσεις τόσο των γονέων όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη σχολική μονάδα. Οι διευθυντές που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε θέματα διαχείρισης οικονομικών πόρων, αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, δικτύωση με άλλα σχολεία, διαχείριση προσωπικού προγράμματος και μέριμνα για τη συντήρηση και ανάπτυξη των σχολικών εγκαταστάσεων εμφανίζουν υψηλότερη σχολική αποτελεσματικότητα. Η μονόπλευρη εστίαση των διευθυντών σε δραστηριότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικής ηγεσίας σύμφωνα με τους ερευνητές μπορεί να είναι επιζήμια, εάν οι διευθυντές εγκαταλείψουν ή υπονομεύσουν το σημαντικό ρόλο τους ως οργανωτικών ηγετών (Hornig, Klasik & Loeb, 2009).

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις καταλήγει και η έρευνα των Grissom & Loeb (2011). Σύμφωνα με αυτήν οι διευθυντικές δεξιότητες διαχείρισης του οργανισμού που αφορούν στη διαχείριση των οικονομικών πόρων και στη δημιουργία ενός ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συσχετίζονται με υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις, μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων και θετικότερες αξιολογήσεις των γονέων για τη σχολική μονάδα. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές δεν πρέπει να εστιάζουν μόνο στην παρακολούθηση των καθημερινών εκπαιδευτικών πρακτικών και στην παρατήρηση των δασκάλων στις αίθουσες διδασκαλίας σε βάρος της διαχείρισης βασικών οργανωτικών λειτουργιών. Οι διευθυντές, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, που αφιερώνουν σημαντική ενέργεια για να γίνουν εκπαιδευτικοί ηγέτες με τη στενή έννοια είναι απίθανο να δουν βελτίωση του σχολείου τους, εκτός και αν αυξήσουν την ικανότητα τους για διοίκηση του οργανισμού. Με την άποψη αυτή συντάσσεται και ο Murphy (1988) ο οποίος τάσσεται κατά της υιοθέτησης μιας λανθασμένης διχοτομίας μεταξύ της διοίκησης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς αυτή η προοπτική διαχωρίζει εσφαλμένα δύο δυνητικά ενισχυτικές

κατασκευές και παραβλέπει τους τρόπους με τους οποίους οι παραδοσιακές συνήθειες ενέργειες (δηλαδή οι συμπεριφορές διαχείρισης) μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας. Παρομοίως, ο Stronge (1993) ζητά μια πιο ενοποιημένη άποψη για τη διευθυντική εργασία, καθώς θεωρεί ότι τόσο οι διευθυντικές όσο και οι εκπαιδευτικές ηγετικές δεξιότητες ενισχύουν παρά ανταγωνίζονται η μία την άλλη.

Οι Grissom, Loeb & Master (2013) σε αντίστοιχη έρευνα διαπιστώνουν ότι οι διευθυντές αφιερώνουν μόνο το 13% του χρόνου τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και από αυτές μόνο εκείνες που αφορούν στην καθοδήγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με τη σχολική βελτίωση. Παρόλο που η εμπειρική εξέταση της διαχείρισης του χρόνου των διευθυντών και η σύνδεση της με τα οργανωσιακά αποτελέσματα είναι αναδυόμενη, (Grissom et al., 2015 • Horng et al., 2010) οι μελετητές έχουν τεκμηριώσει ότι ο χρόνος που δαπανάται για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αύξηση των σχολικών επιδόσεων. Αντίθετα, ο χρόνος που αφιερώνεται σε περιηγήσεις στις σχολικές τάξεις με τη μορφή διευθυντικού ελέγχου οδηγεί σε αρνητική συσχέτιση με τα σχολικά αποτελέσματα, εκτός και αν αυτές χρησιμοποιούνται για να παρέχουν στους δασκάλους αποτελεσματική ανατροφοδότηση (Grissom et al., 2015). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές, προκειμένου να γίνουν αποτελεσματικοί, πρέπει να διαχειρίζονται το χρόνο τους και να θέτουν τις προτεραιότητες τους με τρόπο που να επιτρέπει σε βάθος επαγγελματικούς διαλόγους που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να προβληματίζονται κριτικά σχετικά με τη μάθηση και την επαγγελματική τους πρακτική.

Ομοίως, οι Huang, Hochbein & Simons (2020) σε μια μετανάλυση τονίζουν ότι η μέριμνα και ο χρόνος που αφιερώνουν οι διευθυντές για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η πιο ισχυρή επιρροή της διευθυντικής εργασίας που σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα των μαθητών. Στην έρευνα τους διαπιστώνουν ότι το ζήτημα αυτό παραμερίζεται από τους σχολικούς διευθυντές στην Αμερική λόγω των πολλαπλών καθηκόντων και την έλλειψη χρόνου.

Σε ανάλογα συμπεράσματα σχετικά με την ανάγκη όχι μόνο ποσοτικής αλλά και ποιοτικής χρήσης του χρόνου των διευθυντών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες καταλήγουν οι ερευνητές, αξιολογώντας το πρόγραμμα SAM που εφαρμόζεται στις ΗΠΑ (Goldring, Grissom, Neumerski, Blissett, Murphy & Porter, 2020). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών και χρησιμοποιεί ένα μοναδικό σύνολο εργαλείων για να αλλάξει την εστίαση των διευθυντών από τα διοικητικά

καθήκοντα σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ηγεσίας που συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Σχολικοί διοικητικοί διευθυντές (School Administration Manager) παρέχουν τεχνογνωσία και καθοδήγηση σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου στους διευθυντές, προκειμένου να προγραμματίζουν και να παρακολουθούν πώς ξοδεύεται ο χρόνος τους με τρόπο που να αυξάνουν τη εστίαση τους σε διδακτικές δραστηριότητες. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε σημαντικότερη αύξηση του διευθυντικού χρόνου που αφιερώνεται σε διδακτικές δραστηριότητες με ποιοτικές προεκτάσεις. Βοήθησε αρχικά τους διευθυντές να διαχειριστούν αποτελεσματικά τον εργασιακό φόρτο, να εξισορροπήσουν την εργασιακή και προσωπική τους ζωή, να προσφέρουν βελτιωμένη ανατροφοδότηση στους δασκάλους, να αναστοχαστούν μέσω του προγραμματισμού και της ανάλυσης χρόνου τις πρακτικές τους, ενώ η συνεργασία με τους δασκάλους βοήθησε στην οικοδόμηση μιας συνεργατικής σχολικής κοινότητας. Οι ερευνητές στην τελική αξιολόγηση του προγράμματος επισημαίνουν ότι η απλή αύξηση του συνολικού χρόνου που διαθέτουν οι διευθυντές σε εκπαιδευτικά καθήκοντα είναι απίθανο να παράγει πιο θετικά σχολικά αποτελέσματα χωρίς μεγαλύτερη έμφαση σε πρακτικές βελτιωμένης και ποιοτικής χρήσης του χρόνου. Την άποψη αυτή συμμερίζονται και πολλοί μελετητές (Hallinger & Murphy, 1985 • Fink & Markholt, 2011 • McGhee & Lew, 2007 • Nelson, 2010 • Stein & Nelson, 2003). Στα πλαίσια αυτά οι Zaccaro, Kemp & Bader (2004) προτείνουν κατά την εκπαίδευση και προετοιμασία των νέων διευθυντών να παρέχονται εξειδικευμένες παιδαγωγικές γνώσεις για τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων και των παιδιών. Η γνώση αυτή θα έκανε τους διευθυντές πιο αποτελεσματικούς στην ποιοτική χρήση του χρόνου τους και ικανούς να καθοδηγήσουν, να παρέχουν διδακτική υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που διευθύνουν. Εν ολίγοις, οι διευθυντές που δεν έχουν γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία (παιδαγωγικές γνώσεις), έστω κι αν αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε εκπαιδευτικά/μαθησιακά καθήκοντα, δημιουργούν ελάχιστες ευκαιρίες για βελτίωση των διδακτικών πρακτικών ή των μαθησιακών επιδόσεων.

Από τα ανωτέρω διαπιστώνεται ότι οι προσπάθειες των μελετητών να αναδειχθεί η αιτιατή σχέση μεταξύ αυξημένου χρόνου που αφιερώνεται σε εκπαιδευτικά καθήκοντα και βελτιωμένων σχολικών αποτελεσμάτων παραμένει αδύναμη (Hornig et al., 2009). Σημαντικά ευρήματα ωστόσο δείχνουν ότι η λελογισμένη και αποτελεσματική ενασχόληση με τα διοικητικά καθήκοντα σε συνδυασμό με αύξηση του χρόνου που αφιερώνουν σε

εκπαιδευτικά καθήκοντα, σε επαφές με γονείς, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην προώθηση αυθεντικών συνεργατικών οργανωσιακών πρακτικών, ανθεκτικών στην τυποποίηση και τη στασιμότητα, συμβάλλει στην εσωτερική παρακίνηση όλων των εκπαιδευτικών μετόχων για αυτοβελτίωση και δια μέσου αυτών επηρεάζει θετικά τα επιτεύγματα των μαθητών (Grissom & Loeb, 2011 • Huang, Hochbein & Simons, 2020 • Horng, Klasik & Loeb, 2010 • Saiti, 2021).

2.3. Το πλαίσιο και η ηγεσία

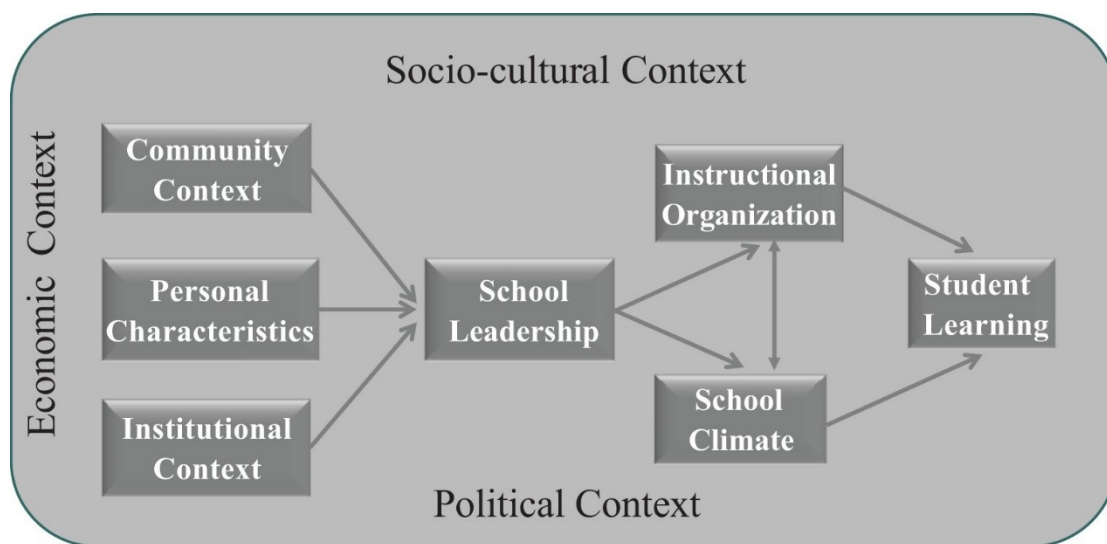
Το σχολικό πλαίσιο δύναται ωστόσο να επηρεάζει τόσο τον τρόπο κατανομής του χρόνου από τον διευθυντή όσο και την αποτελεσματικότητα του (May, Huff & Goldring, 2012). Οι θεωρίες χαρακτηριστικών της κατάστασης (contingency theories) προτείνουν ότι το βασικό καθήκον των οργανισμών είναι να δημιουργούν μια «βέλτιστη αντιστοιχία» μεταξύ των περιβαλλοντικών συνθηκών του οργανισμού και της δικής του απόκρισης σε αυτές τις συνθήκες (Hanson, 1979 • Scott, 1992). Ο Henry Mintzberg (1981) του οποίου η εργασία σε μελέτες χρόνου είναι πρωτοποριακή υποστηρίζει ότι η απόδοση ενός οργανισμού πηγάζει από την ικανότητα του να προσαρμόζει τη στρατηγική και την εσωτερική του δομή με τις επικρατούσες περιβαλλοντικές συνθήκες.

Η εμπειρική έρευνα έχει τεκμηριώσει επαρκώς ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές ηγεσίας, συμπεριφορές και στυλ σε σχολεία που διαφέρουν ως προς το μέγεθος, την κοινωνική-οικονομική κατάσταση και τις σχολικές επιδόσεις (Hallinger & Murphy, 1986 • Heck, 1992 • Heck & Hallinger, 2009). Παράγοντες όπως το επίπεδο του σχολείου (στοιχειώδες/δευτεροβάθμιο), η τοποθεσία (αστική/αγροτική), το μέγεθος του σχολείου και τα χαρακτηριστικά του σώματος των μαθητών (κοινωνική-οικονομική κατάσταση, εθνική καταγωγή) επηρεάζουν τα στυλ ηγεσίας (διδασκτική ή μετασχηματιστική ηγεσία) και την αποτελεσματικότητα της (Hallinger & Murphy, 1986 • Hallinger, 2003 • Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). Οι θεωρητικοί των καταστασιακών θεωριών τονίζουν την επίδραση του πλαισίου στις ηγετικές συμπεριφορές και πρακτικές. Οι διευθυντές εν πολλοίς είναι δέσμιοι του περιβάλλοντος τους, καθώς οι οργανωσιακές μεταβλητές επηρεάζουν την εργασία τους και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διάθεση του χρόνου τους (Salley, McPherson & Baehr, 1979).

Ωστόσο το ενδιαφέρον των ερευνητών για την επιρροή του πλαισίου στην άσκηση της σχολικής ηγεσίας είναι σχετικά όψιμο. Οι πρώτες θεωρητικές απόπειρες προσδιορισμού της έννοιας του πλαισίου αρχίζουν τη δεκαετία του 1980 από τον Bridges, αναπτύσσονται περαιτέρω τη δεκαετία του 1990 από τον Bessert και τους συνεργάτες του στις ΗΠΑ και συνεχίζονται την τρέχουσα δεκαετία (Hallinger, 2018• Schwarz & Brauckmann, 2015). Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες ως «πλαίσια» θεωρούνται οι ατομικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες που επηρεάζουν αθροιστικά τη διευθυντική εργασία και την αποτελεσματικότητα της (Σχήμα 1) (Hallinger, 2018). Στους ατομικούς παράγοντες (personal characteristics) συγκαταλέγουν οι ερευνητές χαρακτηριστικά όπως η γνώση του αντικειμένου της εργασίας, οι δεξιότητες, οι στάσεις και η διοικητική εμπειρία του διευθυντή, καθώς αυτά λειτουργούν ως φίλτρο δια μέσου των οποίων επεξεργάζονται και ερμηνεύουν οι σχολικοί ηγέτες πληροφορίες, προβλήματα, ευκαιρίες και καταστάσεις του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας που ηγούνται. Στα στοιχεία του ευρύτερου περιβάλλοντος (community context) οι μελετητές συγκαταλέγουν: α) το βαθμό συγκεντρωτισμού ή αποκέντρωσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, β) τη στοχοθεσία της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής με την έννοια του καθορισμού των αποτελεσμάτων της σχολικής εκπαίδευσης που θεωρούνται ύψιστης προτεραιότητας, γ) την εθνική κουλτούρα με την έννοια των κοινά αποδεκτών συλλογικών αξιών, δ) την οικονομική χρηματοδότηση για την παιδεία, ε) το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης μιας κοινωνίας (αναπτυγμένη ή αναπτυσσόμενη) δια μέσου των ευκαιριών που δίνει για ποιοτική εκπαίδευση (μέγεθος και ποιότητα βιβλιοθηκών, σχολικές εγκαταστάσεις, πρόσβαση στην τεχνολογία, δαπάνες ανά μαθητή, μέγεθος σχολικών τάξεων κλπ.). Τέλος, στη μεταβλητή σχολικό πλαίσιο (institutional context) περιλαμβάνονται στοιχεία που αναφέρονται: α) στην κοινωνική-οικονομική κατάσταση των γονέων, β) στο βαθμό συμμετοχής των γονέων και της κοινότητας στο σχολείο, γ) στη γεωγραφική τοποθεσία του σχολείου (αστικό, ημιαστικό, αγροτικό), δ) στο μέγεθος της σχολικής μονάδας από την άποψη των εγγραφών, ε) στην εθνική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού (ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο), στ) στη βαθμίδα εκπαίδευσης, ζ) στις μαθητικές επιδόσεις, η) στα ποσοστά σχολικής διαρροής, θ) στις συνθήκες ασφάλειας που προσφέρει ο σχολικός χώρος και ι) στο σχολικό κλίμα, στους τρόπους δηλαδή με τους οποίους το σχολικό προσωπικό σκέφτεται, ενεργεί και ανταποκρίνεται σε διαφορετικές καταστάσεις (Hallinger, 2018). Μελετητές στο Ηνωμένο Βασίλειο διαπιστώνουν ότι διευθυντές σε αναποτελεσματικά σχολεία, αντιμετωπίζοντας συχνά το επείγον καθήκον της ασφάλειας ενώ ταυτόχρονα

προσπαθούν για τη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης, υιοθετούν διαφοροποιημένες στρατηγικές και ενέργειες που διαφέρουν σημαντικά από εκείνα που σχεδιάζονται και εκτελούνται από έναν διευθυντή που εργάζεται σε ένα επιτυχημένο σχολείο (Day, 2009). Επομένως, οι πρακτικές ηγεσίας είναι συχνά αποτέλεσμα των ιδιαίτερων τοπικών αναγκών της σχολικής μονάδας. Τέλος, οι τυχόν διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται σε σχετικά όμοια πλαίσια συσχετίζονται από τους ερευνητές με τον τρόπο που κάθε συγκεκριμένο άτομο αλληλοεπιδρά με το πλαίσιο (Leithwood & Strauss, 2009 • Murphy, 2008 • Potter et al., 2002).

Παρά τα 100 χρόνια έρευνας, οι ερευνητές έχουν περιορισμένη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η χρήση του χρόνου των διευθυντών ποικίλλει ανάλογα με τα εκπαιδευτικά ή εθνικά πλαίσια. Λίγοι ερευνητές ακολουθούν αυστηρά σχεδιασμένες μελέτες για τη συστηματική διερεύνηση της επίδρασης του πλαισίου στη χρήση του χρόνου σε μια προσπάθεια να ελαχιστοποιηθούν οι απειλές εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερευνών, ώστε να αυξηθεί η ικανότητα γενίκευσης και σύγκρισης των ευρημάτων (Goldring, Huff, May & Camburn, 2008 • Hochbein & Meyers, 2021).



Σχήμα 1: Προσαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου διαχείρισης του Far West Lab (Bossert et al., 1982: 40 • Hallinger, 2018:1)

2.4. Ατομικά χαρακτηριστικά και κατανομή του διευθυντικού χρόνου

Λίγες είναι και οι έρευνες που μελετούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών ως προς την κατανομή του χρόνου τους. Οι Grissom, Loeb & Master (2015) που εξετάζουν τη σχέση του πλαισίου, των ατομικών χαρακτηριστικών και τις πρακτικές των διευθυντών ως προς την κατανομή και χρήση του χρόνου μελετώντας το επίπεδο των γνώσεων, τα έτη εμπειρίας, την επαγγελματική ανάπτυξη, την εξειδίκευση καθώς και το φύλο δεν διαπιστώνουν σημαντικές διαφορές στις χρονικές πρακτικές των διευθυντών.

Έρευνα στο Ισραήλ με δείγμα διευθυντές δημοτικών σχολείων δείχνει ότι οι άντρες διευθυντές σε σύγκριση με τις γυναίκες συναδέλφους τους ξοδεύουν σημαντικά περισσότερο χρόνο στην παρατήρηση των δασκάλων στην τάξη, στον προγραμματισμό των διαγωνισμάτων, στην εποπτεία των εκπαιδευτικών, στην έγκαιρη προσέλευση των εκπαιδευτικών στο σχολείο, σε θέματα ασφάλειας του σχολικού χώρου, στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και σε θέματα λήψης αποφάσεων. Αντίθετα, οι γυναίκες διευθύντριες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην επικοινωνία με τους σχολικούς μετόχους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, κοινότητα) και δίνουν περισσότερη σημασία στην κοινωνική πτυχή της εργασίας τους (Rosenblatt & Somech, 1998).

Από ένα δείγμα πέντε συμμετεχόντων ο Berman (1982) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες διευθύντριες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο μετά το σχολείο σε γραφειοκρατικά θέματα. Οι γυναίκες συμμετείχαν επίσης σε περισσότερες συναντήσεις και χρησιμοποιούσαν πιο συνεργατικό σχεδιασμό κατά τις προγραμματισμένες συναντήσεις. Τέλος, έχουν υψηλότερο ποσοστό συνολικών αλληλεπιδράσεων με ανωτέρους από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Το επίπεδο της ακαδημαϊκής μόρφωσης των διευθυντών δείχνει ότι οι διευθυντές με περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην τήρηση του σχολικού προγράμματος, στον προσωπικό χειρισμό προβλημάτων προσαρμογής των μαθητών στο σχολείο, στη λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, στην εξασφάλιση ενός αντικαταστάτη (αναπληρωτή διευθυντή), σε υπηρεσίες υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου και έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των διοικητικών και παιδαγωγικών πτυχών της εργασίας τους (Rosenblatt & Somech, 1998).

Αναφορικά με την εργασιακή εμπειρία οι νέοι διευθυντές ξοδεύουν σε ποσοστό περίπου το 34% του χρόνου τους σε διοικητικά καθήκοντα. Ωστόσο, διευθυντές με τουλάχιστον

τέσσερα χρόνια εμπειρίας αφιερώνουν σε ποσοστό μόνο το 22% της ημέρας τους σε ομοειδή καθήκοντα (Hornig, Klasik & Loeb, 2009).

2.5 Σχολικά πλαίσια και κατανομή χρόνου

Διακρατική έρευνα των Lee & Hallinger (2012) σε 28 χώρες από τέσσερις ηπείρους (Ευρώπη, Ασία, Αφρική και Αμερική) μελετά την επίδραση των εθνικών και σχολικών πλαισίων στο χρόνο που αφιερώνουν οι διευθυντές στα παιδαγωγικά, διοικητικά καθήκοντα τους και στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους με γονείς με ανεξάρτητες μεταβλητές την οικονομική ανάπτυξη, την κουλτούρα και τη μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα γενικά και τα σχολεία ειδικότερα είναι καθρέφτες ή μινιατούρες των κοινωνιών στις οποίες λειτουργούν. Η έρευνα αναδεικνύει ότι οι διευθυντές από το μεγαλύτερο μέρος της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής (αναπτυγμένες οικονομικά χώρες) εργάζονται περισσότερες ώρες σε σύγκριση με ομολόγους τους που κατάγονται από την Αφρική, τη Νότια Ασία και τη Μέση Ανατολή (αναπτυσσόμενες χώρες), αναδεικνύοντας το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης σε βασικό παράγοντα στον καθορισμό του χρόνου που εργάζονται οι διευθυντές στα σχολεία. Για παράδειγμα, διευθυντές από τέσσερις επαρχίες του Καναδά ξοδεύουν περίπου τέσσερις φορές περισσότερο χρόνο για τη διοίκηση του σχολείου τους (δηλαδή περίπου 54 ώρες) σε σύγκριση με διευθυντές από το Κουβέιτ (13,7 ώρες) ή την Ινδονησία (22,2 ώρες). Αρκετά οργανωτικά πλαίσια αποδεικνύονται εξίσου κρίσιμοι προγνωστικοί παράγοντες για τη χρήση και την κατανομή του χρόνου από τους διευθυντές.

Οι διευθυντές σε σχολεία με μειονεκτικές συνθήκες (π.χ. έλλειψη σχολικών πόρων, μειωμένο επίπεδο σχολικής ασφάλειας, αρνητικό σχολικό κλίμα) αφιερώνουν λιγότερο χρόνο σε παιδαγωγικά ή εκπαιδευτικά καθήκοντα. Μια πιθανή εξήγηση των ερευνητών είναι ότι οι διευθυντές, όντας ευαίσθητοι στην αντιμετώπιση των οργανωτικών προβλημάτων, επικεντρώνουν την προσπάθεια και το χρόνο τους στην αντιμετώπιση τους σε βάρος των παιδαγωγικών καθηκόντων τους (Lee & Hallinger, 2012).

Οι διευθυντές επίσης των σχολείων που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές μη ανεπτυγμένων οικονομικά χωρών αφιερώνουν λιγότερο χρόνο για την ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινότητα σε σύγκριση με διευθυντές αστικών σχολείων. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα σχολεία της υπαίθρου γενικά λειτουργούν περισσότερο

ως ιδρύματα που βασίζονται στην κοινότητα και το σχολικό προσωπικό και οι διευθυντές έχουν ήδη ανεπτυγμένες σχέσεις με τους γονείς ή τα μέλη της κοινότητας (Lee & Hallinger, 2012).

Το αυξημένο μέγεθος των σχολικών μονάδων συσχετίζεται θετικά με την αφιέρωση περισσότερου χρόνου εκ μέρους των διευθυντών στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην απόκτηση εξατομικευμένων ευκαιριών μάθησης σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου οι τάξεις και τα κτίρια είναι συχνά γεμάτα. Τέλος, οι διευθυντές στις ανεπτυγμένες χώρες, αν και εργάζονται συνολικά περισσότερες ώρες, διαθέτουν σχετικά λιγότερο χρόνο για την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών από τους ομολόγους τους στις αναπτυσσόμενες χώρες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι διευθυντές στις ανεπτυγμένες χώρες φαίνεται να επωφελούνται από τα καλά ανεπτυγμένα συστήματα προγραμμάτων σπουδών, τις παιδαγωγικές θεωρίες και το υψηλότερο επίπεδο τυποποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος που μπορεί να μην προσφέρονται ή να μην είναι εύκολα προσβάσιμο για τους διευθυντές των αναπτυσσόμενων χωρών (Lee & Hallinger, 2012).

Το σχολικό πλαίσιο φαίνεται επίσης να διαφοροποιεί τις διευθυντικές πρακτικές ως προς την κατανομή και χρήση του χρόνου, αλλά και την αποτελεσματικότητά τους. Σχολεία με υψηλά ποσοστά σχολικής φτώχειας και υψηλά ποσοστά μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο φαίνεται ότι επωφελούνται από την εστίαση του διευθυντή στη διαχείριση-διοίκηση του σχολικού οργανισμού ιδίως ως προς τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (π.χ. μαθητική διαρροή) των μειονεκτούντων οικονομικά και κοινωνικά μαθητικών πληθυσμών (Grissom & Loeb, 2011). Σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα των Hallinger και Murphy (1986), οι οποίοι βρήκαν ότι οι διευθυντές σε σχολεία χαμηλής κοινωνικής-οικονομικής θέσης έπαιρναν έναν πολύ πιο άμεσο ρόλο σε θέματα σπουδών και διδασκαλίας. Άλλοι ερευνητές όπως οι Lortie, Crow & Prolman (1983) βρίσκουν ότι οι διευθυντές σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές που προέρχονται από οικογένειες χαμηλής κοινωνικής-οικονομικής κατάστασης αναλώνουν περισσότερο χρόνο σε μαθητικές υποθέσεις και στην ανάπτυξη σχέσεων με το προσωπικό. Αντίθετα, σε σχολεία με χαμηλά ποσοστά φτώχειας η επικέντρωση του διευθυντή σε διοικητικά θέματα συσχετίζεται με στασιμότητα ή μείωση των μαθητικών επιδόσεων στις τυποποιημένες αμερικανικές εθνικές εξετάσεις (Lortie et al., 1983). Η διαχρονική μελέτη των May, Huff & Goldring (2012) σε σχολεία υψηλών επιδόσεων με χαμηλά ποσοστά φτώχειας και

εθνοτικής ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού δείχνει ότι οι διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε οικονομικά θέματα ή θέματα προσωπικού σε σύγκριση με διευθυντές σχολείων χαμηλής επίδοσης που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε εκπαιδευτικά θέματα. Αναλύοντας τις διαφορές στις χρονικές πρακτικές των διευθυντών, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι διευθυντές σε σχολεία με υψηλότερες επιδόσεις μπορεί απλώς να έχουν περισσότερο χρόνο και ικανότητα να επικεντρώνονται σε θέματα οικονομικών και προσωπικού, επειδή δεν αισθάνονται την ίδια πίεση. Από την άλλη μεριά τα σχολεία χαμηλότερων επιδόσεων, αντιμετωπίζοντας μεγαλύτερες κυρώσεις σύμφωνα με τις τρέχουσες πολιτικές, μπορεί να αισθάνονται την ανάγκη να συμμετέχουν συχνότερα στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών τους (May, Huff & Goldring, 2012). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Goldring et al., (2008) που διαπιστώνουν ότι οι διευθυντές που κατανέμουν τις προσπάθειες τους σε πολλούς τομείς, σε αντίθεση με τη στενή εστίαση σε λίγους τομείς, τείνουν να προέρχονται από σχολεία όπου φοιτούν μαθητές ανώτερης κοινωνικής και οικονομικής θέσης. Σε σχολεία υψηλής φτώχειας με υψηλό ποσοστό μη γηγενών μαθητών οι διευθυντές αφιερώνουν σημαντικά περισσότερο χρόνο της ημέρας τους με καθήκοντα διοίκησης από τα αντίστοιχα σχολεία με χαμηλά ποσοστά φτώχειας όπου η πλειοψηφία των μαθητών είναι γηγενείς. Αυτές οι διαφορές κατά τους ερευνητές μπορεί να αντικατοπτρίζουν διαφορές στις σχολικές ανάγκες, καθώς η κατηγορία διοίκηση περιλαμβάνει πολλά από τα καθήκοντα που σχετίζονται με την πειθαρχία των μαθητών, που σε σχολεία τέτοιας σύνθεσης φαίνεται ότι είναι αυξημένα.

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας φαίνεται να επηρεάζει την κατανομή και χρήση του διευθυντικού χρόνου. Οι διευθυντές σε μικρότερα σχολεία συμμετέχουν περισσότερο στη διαχείριση του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας σε σύγκριση με μεγαλύτερα ως προς τη μαθητική δυναμικότητα σχολεία (Rosenblatt & Somech, 1998· Salley et al., 1979). Μικρές σχολικές μονάδες φαίνεται ότι αναλώνουν περισσότερο χρόνο στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση και αναζήτηση οικονομικών πόρων, ενώ οι μεσαίες σε μέγεθος σχολικές μονάδες αναλώνουν περισσότερο χρόνο σε θέματα ασφάλειας. Οι σχολικές μονάδες μεγάλου μεγέθους αναλώνουν περισσότερο χρόνο σε θέματα που αφορούν στην πειθαρχία του εκπαιδευτικού προσωπικού (τήρηση προγράμματος ή συγκρούσεις στο σύλλογο των διδασκόντων) (Rosenblatt & Somech, 1998· Salley et al., 1979).

Σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης οι διευθυντές Λυκείου εργάζονται περισσότερο από τους διευθυντές Δημοτικών και Γυμνασίων. Όσον αφορά στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων στα Λύκεια ξοδεύουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους σε εσωτερικές διοικητικές εργασίες με το ποσοστό του χρόνου σε αυτή την κατηγορία να είναι ακόμη μεγαλύτερο στα Λύκεια με υψηλά ποσοστά σχολικής φτώχειας (Lavigne, Shakman, Zweig & Greller, 2016). Αντίθετα, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφιερώνουν σημαντικά λιγότερο χρόνο στις αλληλεπιδράσεις με μαθητές, ασχολούνται καθημερινά με λιγότερες σε αριθμό δραστηριότητες, βιώνουν λιγότερες διακοπές και αλληλεπιδρούν με μικρότερο αριθμό ατόμων σε σύγκριση με τους διευθυντές Γυμνασίων και Λυκείων (Lortie et al., 1983). Οι διευθυντές του Δημοτικού επίσης αφιερώνουν λιγότερο χρόνο σε εξωσχολικές δραστηριότητες και στην πειθαρχία των μαθητών. Ωστόσο, διαθέτουν περισσότερο χρόνο για άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας και αλληλεπιδράσεις με προϊσταμένους και γονείς (Kmetz & Willower, 1982).

Όσον αφορά στην τοποθεσία της σχολικής μονάδας (αστική, ημιαστική ή αγροτική) η έρευνα των Rosenblatt & Somech (1998) δεν έδειξε σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή και χρήση του χρόνου των διευθυντών. Αντίθετα, η πρόωπη μελέτη για τη σύγκριση των πλαισίων του English (1927) αναφέρει ότι σε δείγμα 18 διευθυντών (9 αστικών και 9 αγροτικών σχολείων) παρόλο που ασπάζονται παρόμοιες προτεραιότητες κατανέμουν το χρόνο διαφορετικά. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές των πόλεων αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη διοίκηση ενώ οι διευθυντές της υπαίθρου σε εκπαιδευτικά καθήκοντα. Αν και μια ποικιλία μη παρατηρηθέντων παραγόντων θα μπορούσε να ευθύνεται για τις διαφορές, ο ερευνητής ερμηνεύει τα ευρήματα με βάση την τοποθεσία του σχολείου. Την επικέντρωση των διευθυντών αστικών σχολείων σε διοικητικά καθήκοντα επιβεβαιώνει και η έρευνα των Martinko & Gardner (1990), ενώ αναφέρει ότι οι διευθυντές αγροτικών σχολείων αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε μη προγραμματισμένες συναντήσεις ή συσκέψεις.

Στην Ελλάδα οι αντίστοιχες έρευνες ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι λιγοστές. Οι Σαμαράς & Σταυροπούλου (2016) σε έρευνα που διεξάγουν με δείγμα 48 διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των τύπων σχολείων (Γυμνάσια, Λύκεια, ΕΠΑ.Λ) αναφέρουν ότι σε ποσοστό 37% οι διευθυντές δαπανούν το 40% του εργασιακού τους χρόνου σε γραφειοκρατικές υποθέσεις, ενώ το 46% των διευθυντών δηλώνει ότι αφιερώνει στη γραφειοκρατία το 70% του συνολικού τους χρόνου. Ομοίως, έρευνα του

Κουτούζη (2008) διαπιστώνει ότι οι Έλληνες σχολικοί διευθυντές αναλώνουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους σε γραφειοκρατικά και λειτουργικά καθήκοντα.

Αντίθετα, η έρευνα της Πολυμεροπούλου (2017) με δείγμα 83 διευθυντές και υποδιευθυντές (διευθυντική ομάδα) δείχνει ότι οι διευθυντές σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναλώνουν τον περισσότερο χρόνο τους στη συμβουλευτική των μαθητών ενώ ακολουθούν κατά σειρά η παρακολούθηση της μαθητικής προόδου και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι τομείς που αναλώνουν το λιγότερο χρόνο αντίστοιχα είναι η διαχείριση συγκρούσεων των εκπαιδευτικών, η επικοινωνία με το Σχολικό σύμβουλο και τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν διαπιστώνονται διαφοροποιήσεις με βάση το επίπεδο της σχολικής μονάδας (Γυμνάσιο ή Λύκειο). Όσον αφορά στην τοποθεσία του σχολείου (κεντρικά ή περιφερειακά) τα κεντρικά σχολεία φαίνεται ότι αναλώνουν περισσότερο χρόνο σε θέματα συγκρούσεων των μαθητών και λιγότερο χρόνο για ανάπτυξη σχέσεων με την τοπική κοινότητα. Αναφορικά με το φύλο φαίνεται ότι οι γυναίκες και οι διευθυντές με μικρή διοικητική εμπειρία αναλώνουν περισσότερο χρόνο για επικοινωνία με τη Διεύθυνση εκπαίδευσης.

Υπό το φως αυτών των μεικτών και ενίοτε αντιφατικών ευρημάτων οι υπάρχουσες έρευνες προσφέρουν μια περιορισμένη εικόνα για το ρόλο που διαδραματίζει το πλαίσιο στις χρονικές πρακτικές της ηγεσίας.

2.6. Το χρονικό προφίλ των διευθυντών

Με βάση την ομοιότητα στον τρόπο που κατανέμουν οι διευθυντές το χρόνο τους σε παιδαγωγικά ή διοικητικά καθήκοντα οι Goldring, Huff, May & Cambrum (2008) διακρίνουν τρία βασικά χρονικά προφίλ διευθυντών: α) τους εκλεκτικούς διευθυντές (Eclectic Principals), β) τους εκπαιδευτικούς ηγέτες (Instructional Leaders) και γ) τους μαθητοκεντρικούς ηγέτες (Student-centered Leaders). Οι εκλεκτικοί διευθυντές δεν δίνουν χρονική έμφαση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα ευθύνης τους, αλλά κατανέμουν ομοιόμορφα τις δραστηριότητες τους. Αφιερώνουν συγκριτικά με τις άλλες δυο ομάδες λιγότερο χρόνο σε μαθητικές υποθέσεις και περισσότερο σε θέματα που αφορούν στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι οι ασχολίες τους είναι περισσότερο κατακερματισμένες και κατανεμημένες σε μεγαλύτερο αριθμό

δραστηριοτήτων. Σε αντίθεση οι εκπαιδευτικοί ηγέτες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε θέματα που αφορούν στη μάθηση και στις επιδόσεις των μαθητών. Θεωρούν σημαντικό τομέα ευθύνης την ανάπτυξη σχέσεων με την τοπική κοινότητα και τους γονείς, καθώς πιστεύουν ότι η εμπλοκή τους δημιουργεί συνθήκες δέσμευσης για την πραγμάτωση του οράματος τους για το σχολικό οργανισμό. Τέλος, οι μαθητοκεντρικοί ηγέτες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε μαθητικές υποθέσεις όπως: θέματα πειθαρχίας, τήρηση σχολικού κανονισμού και συμβουλευτική μαθητών. Οι μελετητές διαπιστώνουν ότι οι διευθυντές της πρώτης ομάδας (εκλεκτικοί διευθυντές) δουλεύουν σε λιγότερο μειονεκτούντα σχολεία από άποψη επιδόσεων, μορφωτικού, κοινωνικού και οικογενειακού υποβάθρου των μαθητών και σε σχετικά μικρά σχολεία ως προς το πλήθος των μαθητών. Η περιβαλλοντική σταθερότητα του σχολικού πλαισίου επιτρέπει στους διευθυντές να αφιερώνουν χρόνο σε ποικίλες δραστηριότητες. Αντίθετα, οι διευθυντές της δεύτερης και τρίτης ομάδας που εστιάζουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένα καθήκοντα έναντι άλλων, δραστηριοποιούνται σε σχολεία που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες. Η εστίαση τους σε ορισμένες δραστηριότητες επηρεάζεται από την ανάγκη να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της σχολικής μονάδας που διοικούν (Goldring, Huff, May & Cambrum, 2008).

Κατά παρόμοιο τρόπο ομαδοποίηση επιχείρησε η Κουάλη (2012) στη διδακτορική της διατριβή με δείγμα Κύπριους διευθυντές Δημοτικών σχολείων λαμβάνοντας όμως υπόψη το χρονικό στυλ και τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου που χρησιμοποιούν. Στην έρευνα της διακρίνει τρεις ομάδες διευθυντών:

- α) Μονοχρονιστές-συγκεντρωτικούς
- β) Αναβλητικούς-διεκπεραιωτές
- γ) Αποκεντρωτικούς-πολυχρονιστές

Οι μονοχρονιστές-συγκεντρωτικοί δίνουν έμφαση σε διοικητικά καθήκοντα και είναι συγκεντρωτικοί ως προς την άσκηση των καθηκόντων τους. Παρουσιάζουν αδυναμίες στη διαχείριση της γραφειοκρατίας, των διακοπών και στην ανάθεση εργασιών στους υποδιευθυντές ή στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους, χρησιμοποιούν σε μικρό βαθμό τεχνικές διαχείρισης χρόνου και αδυνατούν λόγω φόρτου εργασίας να ασχοληθούν ικανοποιητικά με παιδαγωγικά καθήκοντα.

Οι αναβλητικοί-διεκπεραιωτές χρησιμοποιούν μέτρια επίπεδα πολυχρονικότητας στην άσκηση των καθηκόντων τους και δείχνουν συνειδητή αναβλητικότητα στην άσκηση παιδαγωγικών καθηκόντων. Χρησιμοποιούν σε μέτριο βαθμό τεχνικές διαχείρισης χρόνου και ασχολούνται κατά βάση με διοικητικά καθήκοντα τα οποία θεωρούν βασικό καθήκον του διευθυντή.

Ως πιο επιτυχημένη ομάδα η Κουάλη (2012) θεωρεί την τρίτη ομάδα (αποκεντρωτικοί-πολυχρονιστές). Οι διευθυντές στην κατηγορία αυτή, αν και είναι η μικρότερη σε μέγεθος στην κυπριακή πραγματικότητα, καταφέρνει να εξισορροπήσει τα διοικητικά και παιδαγωγικά καθήκοντα του διευθυντικού ρόλου χωρίς μάλιστα να βιώνει υψηλά επίπεδα πίεσης και εργασιακού άγχους. Χρησιμοποιώντας πολυχρονικό στυλ κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και αξιοποιώντας σε μεγάλο βαθμό τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου όλων των κατηγοριών, οι διευθυντές στην ομάδα αυτή επιδιώκουν συνειδητά να αφιερώνουν συγκριτικά με τις άλλες δυο ομάδες περισσότερο χρόνο στους σχολικούς μετόχους (εκπαιδευτικούς και μαθητές). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν διευθυντές αυξημένων ακαδημαϊκών προσόντων, μέσης ηλικίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

3.1. Η έννοια της διαχείρισης του χρόνου

Στενά συνυφασμένη με την κατανομή και χρήση του χρόνου αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία και η διαχείριση του χρόνου. Ως διαχείριση χρόνου ορίζεται από μια σχετικά μεγάλη σε όγκο βιβλιογραφία τόσο της ψυχολογίας όσο και της οργανωσιακής συμπεριφοράς η αποτελεσματική και αποδοτική χρήση του χρόνου που αποσκοπεί στην επιτυχή εκπλήρωση των οργανωσιακών στόχων (Achunine, 2004 • Claessens, van Erde, Rutte & Roe, 2007 • Grissom, Loeb & Mitani, 2015 • Hellsten, 2012). Πρόκειται για μια διαδικασία που στοχεύει στην ολοκλήρωση και την τελειοποίηση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας εντός προκαθορισμένου χρονικού ορίου (Harris, 2008). Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας το άτομο αποκτά έλεγχο του χρόνου, του περιεχομένου αυτού που κάνει, αποκτά χρονική επίγνωση των δυνατοτήτων του, λαμβάνει αποφάσεις για τη δομή, την προστασία και την προσαρμογή του χρόνου του στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, αναπτύσσει διαδικασίες, εργαλεία και τεχνικές που αυξάνουν εν γένει την αποδοτικότητα του και επιλέγει να ασχολείται με τη σημαντική εργασία τη σωστή στιγμή (Adebisi, 2013 • Adejo, 2012 • Aeon & Aguinis, 2017 • Ekwueme, Abraham & Nwogu, 2018 • Mackenzie, 1990 • Oncken & Wass, 1985). Τα ανωτέρω οδηγούν την Claessens (2007) στη διατύπωση της άποψης ότι ο όρος διαχείριση του χρόνου που χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία είναι παραπλανητικός, καθώς παραπέμπει σε διαδικασίες ελέγχου του χρόνου κάτι που λόγω της φύσης του και της ανελαστικής προσφοράς του είναι αδύνατο, ενώ εν τοις πράγμασι πρόκειται για μια συνειδητή διαδικασία αυτοέλεγχου και αυτοδιαχείρισης που αντιμετωπίζει το χρόνο ως πόρο.

Ταυτόχρονα έκδηλη είναι, κυρίως λόγω της απουσίας επαρκών εμπειρικών μελετών, η έλλειψη μιας ενιαίας προσέγγισης των μελετητών σχετικά με τις ατομικές δεξιότητες και τις συμπεριφορικές πρακτικές που οδηγούν στην αποτελεσματική χρήση του χρόνου. Κατά τον Lakein (1973) η έννοια της διαχείρισης του χρόνου σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις ανάγκες, τον καθορισμό ρεαλιστικών στόχων για την επίτευξη των αναγκών και τον προσεκτικό σχεδιασμό των απαιτούμενων εργασιών για την επίτευξη των δηλωμένων στόχων. Περιγράφοντας τις πρακτικές που οδηγούν σε αποτελεσματική χρήση του χρόνου οι Claessens, van Erde, Rutte & Roe (2007) αναφέρουν: α) την απόκτηση αυτογνωσίας ως προς παροντική χρήση του χρόνου καθώς βοηθούν στην αποδοχή

καθηκόντων και ευθυνών συμβατών με τις ατομικές δυνατότητες, β) την ανάπτυξη συμπεριφορών προγραμματισμού που αφορούν στο σχεδιασμό χρήσης και κατανομής του χρόνου ανάμεσα σε ανταγωνιστικά ή πολυποίκιλα καθήκοντα ή την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων ή την ομαδοποίηση των εργασιών και γ) την παρατήρηση και αξιολόγηση των συμπεριφορών χρήσης του χρόνου με στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση των ακολουθούμενων πρακτικών. Σύμφωνα με τον Mullins (2005) η διαχείριση του χρόνου απαιτεί κατά κύριο λόγο πρακτικές και συμπεριφορές ποιοτικού σχεδιασμού. Αναφερόμενοι στο θέμα του σχεδιασμού οι Britton και Tesser (1991) υποστηρίζουν ότι ο σχεδιασμός μικρής εμβέλειας είναι πιο αποτελεσματική τεχνική διαχείρισης χρόνου από το μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, επειδή τα μικρόπνοα σχέδια μπορούν να προσαρμόζονται σε γρήγορες αλλαγές ή απρόβλεπτες καταστάσεις και επιτρέπουν την ευελιξία. Γενικά από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, κυρίως της εκλαϊκευμένης, προκύπτει ένας σημαντικός αριθμός πρακτικών που υπόσχονται αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. Μικρός ωστόσο είναι ο αριθμός των ερευνών που έχει τεκμηριώσει την εμπειρική ορθότητα των βασικών πρακτικών διαχείρισης χρόνου (Iqbal, Umar, Naseer & Allah, 2015).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η έρευνα για τον τρόπο που διαχειρίζονται τον εργασιακό χρόνο τους τα διευθυντικά στελέχη και η σχέση της διαχείρισης χρόνου με τα εν γένει εκπαιδευτικά αποτελέσματα δεν έχει λάβει την ανάλογη σημασία (Grissom, Loeb & Mitani, 2015). Το ειδικό ενδιαφέρον των μελετητών σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συνδέεται αφενός με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των διευθυντών να χρησιμοποιούν τεχνικές ικανές να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το φόρτο εργασίας (μοντέλο χρονικών απαιτήσεων εργασίας) και αφετέρου να αναδιανέμουν το χρόνο τους και να επικεντρώνουν την προσοχή τους σε εργασίες υψηλής προτεραιότητας και εγνωσμένης σχολικής αποτελεσματικότητας (Grissom, Loeb & Mitani, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω παρουσιάζονται στα κεφάλαια που ακολουθούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα εμπειρικά επιστημονικά δεδομένα που αφορούν στα διευθυντικά στελέχη των εκπαιδευτικών μονάδων.

3.2. Το μοντέλο χρόνου της Macan

Η Macan με αφετηρία: α) τη θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour) (Ajzen, 1991) σύμφωνα με την οποία οι προσωπικές εκτιμήσεις των ατόμων για γεγονότα ή καταστάσεις αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα στην εκδήλωση αντίστοιχων συμπεριφορών και β) τη γνωστική θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura (1986) ανέπτυξε πρώτη και εξέτασε εμπειρικά ένα μοντέλο τριών παραγόντων συμπεριφοράς που έχει θεωρητικό υπόβαθρο (Σχήμα 2). Σύμφωνα με αυτό όσο ενισχύεται η πρόθεση, κυρίως μέσω της εκπαίδευσης σε τεχνικές διαχείρισης του χρόνου, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να αναπτύξουν τα άτομα συμπεριφορές διαχείρισης του χρόνου στον εργασιακό χώρο.

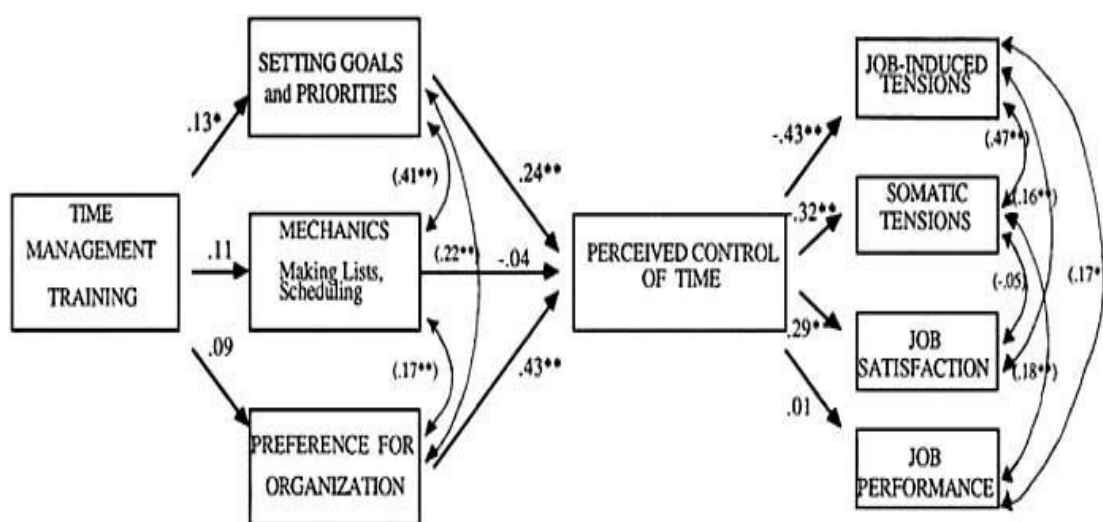
Τρεις παράγοντες διαχείρισης του χρόνου που σχετίζονται αμφίδρομα μεταξύ τους: α) ο ορισμός στόχων και προτεραιοτήτων, β) οι μηχανισμοί ελέγχου του χρόνου και γ) η προτίμηση προς την οργάνωση οδηγεί σε αύξηση του αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς (αντιληπτός έλεγχος του χρόνου) ο οποίος επηρεάζει άμεσα και θετικά τη συμπεριφορά που αναπτύσσουν τα άτομα ως προς την αποτελεσματική χρήση και αξιοποίηση του εργασιακού χρόνου τους. Μέσω του αντιληπτού ελέγχου του χρόνου το άτομο αποκτά θετική εκτίμηση στις ικανότητες και δεξιότητες του να κυριαρχήσει στο χρόνο του και να φέρει σε επιτυχή ολοκλήρωση σημαντικές εργασίες, κατανέμοντας το διαθέσιμο χρόνο σε εργασίες υψηλής προτεραιότητας έναντι άλλων που είναι ήσσονος σημασίας. Ως αποτέλεσμα αυτών των συμπεριφορών νιώθουν αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και με βάση τη γνωστική θεωρία του Bandura τροποποιούν σταθερά με την πάροδο του χρόνου τις συμπεριφορές τους με στόχο την επίτευξη των στόχων τους. Όσο συχνότερη είναι η εμπλοκή του ατόμου σε αυτούς τους τρεις παράγοντες τόσο περισσότερο αυξάνεται ο αντιληπτός έλεγχος της συμπεριφοράς του χρόνου. Η αυξημένη αντίληψη του χρονικού ελέγχου που αποκομίζουν και όχι οι μεμονωμένες τεχνικές διαχείρισης του χρόνου συσχετίζονται με μειωμένα επίπεδα εργασιακού άγχους, λιγότερες εργασιακές εντάσεις και αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση και αποδοτικότητα.

Η ερευνήτρια επεξηγεί τις τρεις μεταβλητές ως εξής (Macan, 1994:391):

- *Ορισμός στόχων και προτεραιοτήτων*: καθορισμός στόχων σχετικά με το τι θέλει ή χρειάζεται να επιτύχει το άτομο και ιεράρχηση των εργασιών που είναι απαραίτητα για την επίτευξη αυτών των στόχων.

- *Μηχανισμοί ελέγχου του χρόνου* : συμπεριφορές που συνήθως συνδέονται με τη διαχείριση του χρόνου όπως είναι η δημιουργία λιστών, ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός.
- *Προτίμηση προς την οργάνωση*: γενική οργανωτική προσέγγιση τόσο ως προς το ίδιο το περιεχόμενο της εργασίας όσο και ως τη διατήρηση ενός οργανωμένου εργασιακού περιβάλλοντος.

Το μοντέλο της Macan (1994) έλαβε μερική υποστήριξη σε τρεις μελέτες αντιγραφής (Adams & Jex, 1999 • Davis, 2000 • Jex & Elacqua, 1999).



Σχήμα 2: Διαχείριση χρόνου: Δοκιμή ενός μοντέλου (Macan, 1994)

3.3.Το μοντέλο χρόνου της Claessens

Το θεωρητικό μοντέλο της Macan υιοθετήθηκε και εμπλουτίστηκε από την Claessens το 2004 (Σχήμα 3) η οποία ενσωμάτωσε στοιχεία από τη θεωρία της ρυθμιζόμενης δράσης, (Hacker, 1985) τη θεωρία της αυτορρύθμισης (Caver & Scheier, 1998) και τη θεωρία καθορισμού στόχων (Locke & Latham, 1991). Ενδιαφέρον παρουσιάζει στο θεωρητικό μοντέλο της Claessens η μελέτη των ατομικών χαρακτηριστικών και του εργασιακού πλαισίου. Τα άτομα διαπιστώνει ότι διαφέρουν ως προς την χρονική στιγμή εκτέλεσης των εργασιακών τους καθηκόντων σε σχέση με τις δοθείσες προθεσμίες (π.χ. άνθρωποι της

τελευταίας στιγμής) και το ρυθμό εργασίας. Επομένως, έχουν διαφορετική ανάγκες ως προς τη χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου.

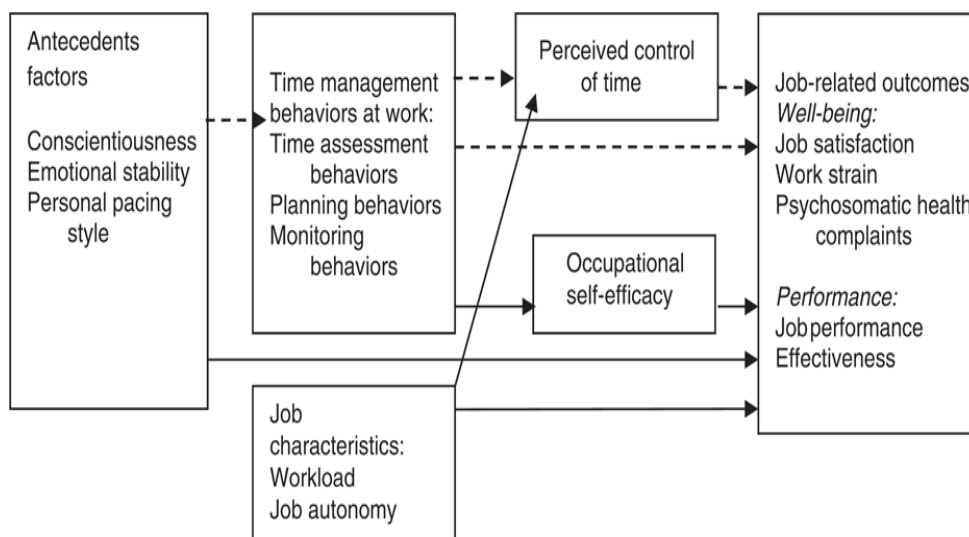
Στην έρευνα της η Claessens ταξινομεί τους εργαζόμενους σε πέντε κατηγορίες:

- α) στους εργαζόμενους πρώιμης δράσης που επιθυμούν να ολοκληρώνουν την εργασία τους το συντομότερο δυνατό
- β) στους εργαζόμενους πρώιμης και τελικής δράσης που εκτελούν τα καθήκοντα τους πιθανόν επειδή δέχονται διακοπές στην αρχή και στο τέλος της προθεσμίας
- γ) στους εργαζόμενους σταθερούς δράσης που αποσπώνται λιγότερο από την εργασία τους και παρακολουθούν στενά τη χρονική διάρκεια των εργασιών τους
- δ) στους εργαζόμενους της ενδιάμεσης δράσης που εκτελούν την εργασία τους στα μέσα των προκαθορισμένων προθεσμιών ίσως επειδή θέλουν να σκεφτούν καλύτερα τα πράγματα ή είναι ανοικτοί στις αλλαγές
- ε) στους εργαζόμενους της τελευταίας προθεσμίας δράσης, που εκτελούν την εργασία τους στην καταληκτική ημερομηνία των προθεσμιών και έχουν λιγότερο χρόνο συγκριτικά με τους υπόλοιπους και ίσως είναι πιθανόν να εργάζονται υπερωριακά προκειμένου να τα αποπερατώσουν εμπρόθεσμα.

Όσον αφορά στις συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου η Claessens εξετάζει τον προγραμματισμό, την αξιολόγηση των εργασιών και τον έλεγχο του χρόνου.

- Στη μεταβλητή του *προγραμματισμού* περιλαμβάνονται ο λεπτομερής καθορισμός στόχων, δραστηριοτήτων και χρονικών πλαισίων εκτέλεσης, η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων και ο σχεδιασμός εναλλακτικών σχεδίων δράσης, ώστε να συμπεριληφθούν πιθανά εμπόδια κατά την εκτέλεση των καθηκόντων.
- Η μεταβλητή της *αξιολόγησης* των εργασιών αναφέρεται στην επιλογή καθηκόντων που μπορούν να εκτελεστούν από το ίδιο το άτομο εντός του διαθέσιμου χρόνου ή εργασιών που αποτελούν σημαντικά μέρη της εργασίας του και δεν μπορούν να εκτελεστούν από άλλους, καθώς και σε εκείνα που μπορούν να τα αναθέσουν σε άλλους.
- Η μεταβλητή του *ελέγχου* του χρόνου αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση της εργασιακής διαδικασίας προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν η εργασία είναι εντός χρονοδιαγράμματος και ο χρόνος χρησιμοποιείται με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Στην εμπειρική έρευνα της Claessens (2004) φάνηκε ότι οι εργαζόμενοι πρώιμης, μέσης και συνεχούς δράσης χρησιμοποιούν συγκριτικά με τις δυο άλλες ομάδες (ενδιάμεσης και τελευταίας προθεσμίας δράσης) περισσότερο τη μεταβλητή του προγραμματισμού, έχουν υψηλότερο βαθμό αντιληπτού ελέγχου του χρόνου και αναφέρουν υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα. Συμπερασματικά και οι τρεις μεταβλητές συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου καθώς και η επιμόρφωση σχετίζονται θετικά με την εργασιακή απόδοση, την αποτελεσματικότητα, την προσωπική ευημερία στην εργασία και την αύξηση του αντιληπτού ελέγχου του χρόνου. Όσον αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά η ευσυνειδησία, που είναι αντίθετη της αναβλητικότητας, και η συναισθηματική σταθερότητα είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες ολοκλήρωσης των προγραμματισμένων ενεργειών. Εργασιακοί παράγοντες όπως η εργασιακή αυτονομία επηρεάζει θετικά τη χρήση συμπεριφορών διαχείρισης του χρόνου και οδηγεί σε αύξηση του αντιληπτού ελέγχου του χρόνου. Αντίθετα, ο φόρτος εργασίας έχει αρνητική επίδραση στον αντιληπτό έλεγχο του χρόνου, δημιουργεί αίσθηση μεγαλύτερης καταπόνησης και λιγότερης εργασιακής ικανοποίησης.



Σχήμα 3: Το μοντέλο διαχείρισης χρόνου της Claessens (2004)

Νεότερες έρευνες που εφαρμόζουν τα προτεινόμενα θεωρητικά μοντέλα σε διαπολιτισμικές έρευνες διαπιστώνουν ότι και το εθνικό πολιτισμικό πλαίσιο επηρεάζει την αποδοτικότητα των προτεινομένων πρακτικών διαχείρισης χρόνου και προτείνουν κατά τη μελέτη των αποτελεσμάτων διαχείρισης χρόνου να λαμβάνονται υπόψη οι εθνικές

εκφάνσεις των χρονικών δομών και κανόνων σε μη δυτικότροπα πλαίσια (Aeon & Aguin, 2017).

Από τα αναφερόμενα θεωρητικά μοντέλα, παρόλο που το μοντέλο της Claessens έχει αναδείξει κάποια ατομικά χαρακτηριστικά (ευσυνειδησία, συναισθηματική σταθερότητα) να επηρεάζουν ως αίτιο ή αιτιατό την αποτελεσματικότητα και τις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου, άλλες έρευνες διαπιστώνουν και άλλες ατομικές διαφορές ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα άτομα τη δομή του χρόνου και την ικανότητα τους να δομήσουν τη χρήση του σε σχέση με τις εργασιακές δραστηριότητες τους (μονοχρονία-πολυχρονία).

3.4. Μονοχρονισμός - πολυχρονικότητα και διαχείριση χρόνου των διευθυντών

Ο Bluedorn (2002) ορίζει ως πολυχρονικότητα το βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι προτιμούν να ασχολούνται με δύο ή περισσότερες εργασίες ταυτόχρονα και πιστεύουν ότι η προτίμηση τους αυτή είναι ο καλύτερος τρόπος να κάνουν πράγματα. Ομοίως, οι Poroski, Oswald & Chen (2009) ορίζουν την πολυχρονικότητα ως μια μη γνωστική μεταβλητή που αντικατοπτρίζει την προτίμηση ενός ατόμου να μετατοπίζει την προσοχή του μεταξύ συνεχιζόμενων εργασιών αντί να εστιάζει την προσοχή του σε μια εργασία μέχρι την ολοκλήρωσή της και ύστερα να μεταβαίνει σε άλλη εργασία. Με τον όρο «εργασία» οι ερευνητές ορίζουν το διακριτό σύνολο δραστηριοτήτων που αναλαμβάνονται με σκοπό την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Οι πολυχρονιστές δείχνουν μια αντιπάθεια για το δομημένο χρόνο, πιστεύουν ότι ο χρόνος χωρά τα πάντα και νιώθουν άνετα να διαχειρίζονται διακοπές, αλλαγές και συνεχείς αναπροσαρμογές χρονοδιαγράμματος, ενώ μπορούν εύκολα να ενσωματώνουν διαφορετικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τον Francis Smythe (2006) οι πολυχρονιστές εμφανίζουν μικρότερο βαθμό αναβλητικότητας σε σύγκριση με τους μονοχρονιστές, οι οποίοι αναβάλλουν να αρχίζουν μια καινούρια δραστηριότητα προτού βεβαιωθούν ότι επαρκεί ο χρόνος τους για να την ολοκληρώσουν. Οι μονοχρονιστές έχουν μια προτίμηση για το δομημένο, οργανωμένο και κατανεμημένο κατά διακριτές ενότητες χρόνο και διακρίνονται από επιθυμία για λεπτομερή προγραμματισμό, ιεράρχηση προτεραιοτήτων και επικέντρωση της προσοχής τους σε μια δραστηριότητα κάθε φορά σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους (Kaufman-Scarborough & Lindquist, 1999).

Παρόλο που η μονοχρονική προσέγγιση φαίνεται πιο ταιριαστή με την παραδοσιακή προσέγγιση της διαχείρισης του χρόνου, που απαιτεί γενικές συμπεριφορές ταξινόμησης, ιεράρχησης και προγραμματισμού, η εμπειρική έρευνα δεν έχει καταλήξει σε οριστικά συμπεράσματα (Kaufman-Scarborough & Lindquist, 1999• Konig & Waller, 2010). Η έρευνα των Kaufman-Scarborough & Lindquist (1999) αναδεικνύει ότι ο αντίκτυπος της πολυχρονίας ή μονόχρονιας τάσης ενός ατόμου είναι δυνητικά σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση της προσωπικής προσέγγισης στη διαχείριση του χρόνου στο χώρο εργασίας. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ωστόσο ότι δεν υπάρχουν καλά και κακά στυλ διαχείρισης του χρόνου. Πολυχρονιστές και μονοχρονιστές μπορούν να συνεισφέρουν στη συντριπτική πλειοψηφία των εργασιακών καταστάσεων. Ερευνώντας τις συμπεριφορές μονοχρονιστών και πολυχρονιστών όσον αφορά στον προγραμματισμό, διαπιστώνεται ότι οι μονοχρονιστές εκλαμβάνουν το αποτέλεσμα του προγραμματισμού περισσότερο θετικά σε σχέση με τους πολυχρονιστές. Αντίθετα, οι πολυχρονιστές αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στην επίτευξη των καθημερινών εργασιακών στόχων. Σε σχέση με τη δυνατότητα διαχείρισης των αλλαγών οι πολυχρονιστές δείχνουν να ανταποκρίνονται καλύτερα σε χώρους εργασίας που χαρακτηρίζονται από διακοπές και εναλλαγή εργασιών. Τέλος, στην προαναφερόμενη έρευνα τα πολυχρονιστικά άτομα δείχνουν ότι προσαρμόζονται καλύτερα σε εργασίες ή καταστάσεις υψηλής πίεσης από άποψη χρόνου (Kaufman-Scarborough & Lindquist, 1999).

Οι Konig & Waller (2010) σε μια μετανάλυση ερευνών από το 1998 έως και το 2008, σχολιάζοντας το μεγάλο βαθμό ετερογένειας των ερευνητικών αποτελεσμάτων ως προς τη σχέση των δυο στυλ με την εργασιακή αποδοτικότητα και ευημερία, προβάλλουν το επιχείρημα προσαρμογής ατόμου και περιβάλλοντος. Σύμφωνα με αυτό ούτε η πολυχρονικότητα ούτε η μονοχρονικότητα είναι από μόνες τους καλύτερες για την εργασιακή απόδοση. Οι πολυχρονιστές είναι καλύτεροι ως προς την εργασιακή απόδοση μόνο εάν το περιβάλλον εργασίας απαιτεί την ταυτόχρονη εκτέλεση πολλαπλών εργασιών. Ειδικότερα, τα επαγγέλματα που έχουν υψηλές απαιτήσεις ταυτόχρονης εκτέλεσης πολλαπλών εργασιών θα επωφεληθούν από πολυχρονιστές υπαλλήλους, ενώ άλλες θέσεις εργασίας με περισσότερο δομημένο πρόγραμμα θα επωφεληθούν από τους μονοχρονιστές. Τέλος, είναι δυνατόν κάποια είδη εργασίας να απαιτούν και τα δυο στυλ διαχείρισης του χρόνου. Επομένως, το στυλ του χρόνου από μόνο του δεν επηρεάζει την εργασιακή απόδοση, αλλά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι εργασιακές μεταβλητές.

Τα εμπειρικά στοιχεία για το χώρο των διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση είναι λιγοστά. Έρευνα της Robertson (1999) με δείγμα Αμερικανούς σχολικούς διευθυντές δείχνει ότι στην πλειοψηφία τους (61%) χρησιμοποιούν πολυχρονιστικό στυλ προσέγγισης του χρόνου στην εργασία τους. Η διδακτορική διατριβή της Κουάλης (2012) στην Κύπρο με δείγμα διευθυντές Δημοτικών σχολείων έδειξε ότι οι πολυχρονιστές διευθυντές, αν και αποτελούν σημαντική μειοψηφία στην κυπριακή πραγματικότητα, κάνουν καλύτερη διαχείριση χρόνου. Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα η Κουάλη επισημαίνει ότι η φύση της διευθυντικής εργασίας (χρονική πίεση, εναλλαγή δραστηριοτήτων, απρογραμμάτιστες συναντήσεις κ.λπ.) ευνοεί τους πολυχρονιστές διευθυντές να ανταποκρίνονται επιτυχέστερα στα καθήκοντα τους.

3.5. Εκπαίδευση στη διαχείριση χρόνου

Παρόλο που η διαχείριση του χρόνου δεν είναι ανεξάρτητη από ατομικούς παράγοντες, εννοιολογικά είναι ένα σύνολο συνηθειών ή συμπεριφορών που μπορούν να μαθευτούν και να αποκτηθούν μέσω αυξημένης γνώσης, εκπαίδευσης ή σκόπιμης πρακτικής (MacCann, Fogarty & Roberts, 2012). Σε έρευνες που έχουν γίνει για την αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στη διαχείριση του χρόνου οι Van Eerde (2003) αναφέρουν ότι οι συμμετέχοντες σημειώνουν μείωση της αυτοαναφερόμενης αναβλητικότητας, αύξηση του βαθμού ολοκλήρωσης των προγραμματισμένων εργασιών και αύξηση του χρόνου που αφιερώνουν σε εργασίες υψηλής προτεραιότητας, ενώ οι Woolfolk, A. E., & Woolfolk, R. L. (1986) παρουσιάζουν εμπειρικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στη διαχείριση χρόνου όσον αφορά στην έγκαιρη εκτέλεση των καθηκόντων. Ανάλογα αποτελέσματα αποκαλύπτει και η έρευνα του Orpen (1994) με δείγμα Αυστραλιανούς εργαζόμενους. Σε αντίθεση, η Macan (1996) χρησιμοποιώντας πειραματική ερευνητική προσέγγιση με εργαζόμενους από μια μεγάλη κοινωνική υπηρεσία που είχαν παρακολουθήσει διήμερη εκπαίδευση δε βρήκε καμία σημαντική επίδραση. Οι Britton και Tesser (1991) βρίσκουν συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης στη διαχείριση χρόνου και της βελτίωσης των βαθμών σε Αμερικανούς μαθητές σε αντίθεση με τον Bost (1984) που δεν διαπιστώνει καμία διαφορά. Στον εκπαιδευτικό χώρο έρευνα σε σχολικούς διευθυντές που είχαν λάβει κάποια μορφή επιμόρφωσης στη διαχείριση του χρόνου δεν αποκαλύπτει σημαντικές διαφοροποιήσεις στη χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου που υιοθετούν στις

καθημερινές εργασιακές τους πρακτικές σε σχέση με όσους δεν είχαν επιμορφωθεί (Khan, I., Khan, U. & Din, 2015).

Ερμηνεύοντας τα μεικτά ερευνητικά αποτελέσματα οι μελετητές επισημαίνουν ότι υπάρχουν αρκετοί μεθοδολογικοί και θεωρητικοί περιορισμοί στις προηγούμενες μελέτες που καθιστούν δύσκολη την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων (Hafner & Stock, 2010). Συγκεκριμένα, οι μελέτες αξιολόγησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης είτε περιλαμβάνουν λίγους συμμετέχοντες, είτε δεν έχουν ομάδα ελέγχου, είτε έχουν χρησιμοποιήσει ερωτηματολόγια ως μοναδικά όργανα μέτρησης ή οι συμμετέχοντες είναι η μόνη πηγή μέτρησης των αποτελεσμάτων αντί να συμπεριλαμβάνουν συνομηλίκους ή ανώτερους ως εναλλακτικές πηγές για να αξιολογήσουν την απόδοση. Επιπλέον, τα αξιολογημένα εκπαιδευτικά προγράμματα διαχείρισης χρόνου έχουν βασίσει το σχεδιασμό τους είτε σε διδάγματα της κοινής λογικής, είτε στις εμπειρίες των επαγγελματιών, είτε στην εκλαϊκευμένη βιβλιογραφία αυτοβοήθειας και δεν έχουν σχεδιαστεί βασιζόμενα στην ψυχολογική θεωρία και έρευνα (Green & Skinner, 2005 • Hafner & Stock, 2010).

Σε αντίθεση, η νεότερη έρευνα των Green & Skinner (2005), που λαμβάνει υπόψη τα επιστημονικά δεδομένα, με συμμετέχοντες 232 άτομα από διάφορους επαγγελματικούς κλάδους και χρησιμοποιώντας μεικτές ερευνητικές προσεγγίσεις για τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση της επιμόρφωσης στην αποτελεσματική χρήση του χρόνου, στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης και στη μείωση του επαγγελματικού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης (burnout).

Σε όμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα των Hafner & Stock (2010) με δείγμα υπαλλήλους μιας γερμανικής εταιρείας που έλαβε υπόψη τα επιστημονικά ευρήματα και τις ψυχολογικές θεωρίες και προσέφερε εκπαίδευση σε τομείς όπως: προγραμματισμός, συμπεριφορές αξιολόγησης χρόνου, ιεράρχηση προτεραιοτήτων, καθορισμός στόχων, δόμηση της εργάσιμης ημέρας, ανάλυση συμπεριφοράς με τον εντοπισμό ερεθισμάτων, αντιδράσεων και συνεπειών για σοβαρά προβλήματα διαχείρισης χρόνου, διαχείριση διακοπών ή απροσδόκητων πρόσθετων εργασιών. Αξιολογώντας με μεικτούς τρόπους τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης, αναδεικνύεται ότι οι συμπεριφορές διαχείρισης χρόνου που προκαλούνται μέσω εκπαίδευσης όπως είναι η ιεράρχηση προτεραιοτήτων, η δόμηση της εργάσιμης ημέρας και η παρακολούθηση των χρονικών πρακτικών αυξάνει το αίσθημα ελέγχου, οδηγεί σε μείωση του εργασιακού άγχους και σε καλύτερους δείκτες προσωπικής

ευημερίας. Η μελέτη των Hafner & Stock (2010) δεν δείχνει σαφή επίδραση της εκπαίδευσης στην εργασιακή αποδοτικότητα.

Από τα ανωτέρω φαίνεται ότι η επανασχεδίαση των προγραμμάτων επιμόρφωσης (προγράμματα τέταρτης γενιάς κατά την έκφραση των Green & Skinner, 2005) που λαμβάνουν και αξιοποιούν πρώιμες και νεότερες ερευνητικές προσεγγίσεις είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που δύναται να συντελέσει στη μείωση του εργασιακού άγχους και στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς σχετίζεται θετικά με τον έλεγχο του φόρτου εργασίας και την αντίληψη του ατόμου σχετικά με την ικανότητα του να εκπληρώνει τις απαιτήσεις της (Green & Skinner, 2005).

3.6. Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση του χρόνου στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Ποιοτική έρευνα στη Μαλαισία δείχνει ότι οι νέοι ως προς την εμπειρία διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω του μεγάλου και πολυποίκιλου εργασιακού φόρτου αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου σε σχέση με εμπειρότερους διευθυντές (Saidum, Tahir & Musah, 2015).

Έρευνα των Grissom, Loeb & Mitani (2015) που μετρά τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου που υιοθετούν στις καθημερινές πρακτικές οι διευθυντές και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης στην πολιτεία Miami-Dade των ΗΠΑ σε σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά και επιλεγμένους παράγοντες του σχολικού πλαισίου διαπιστώνει :

- α) Οι γυναίκες χρησιμοποιούν γενικά περισσότερες τεχνικές διαχείρισης χρόνου σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους. Εξετάζοντας τις υποκλίμακες διαπιστώνεται ότι οι άντρες χρησιμοποιούν συχνότερα από τις γυναίκες την τεχνική της ανάθεσης εργασιών, ενώ υπολείπονται σημαντικά των γυναικών στην τεχνική του προγραμματισμού μικρής εμβέλειας.
- β) Σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών, οι έχοντες μόνο τη βασική εκπαίδευση που απαιτεί η θέση τους υπολείπονται ως προς την ποικιλία και τη συχνότητα χρήσης τεχνικών διαχείρισης χρόνου σε σχέση με τους διευθυντές που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων.

γ) Η θητεία ενός διευθυντή στο ίδιο σχολείο για περισσότερα από οκτώ χρόνια συνδέεται με αύξηση της τεχνικής ανάθεσης των εργασιών και με μείωση του βραχυπρόθεσμου προγραμματισμού.

δ) Σχολικά χαρακτηριστικά όπως το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή οι οικονομικά μειονεκτούντες μαθητές δεν επηρεάζουν τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου των διευθυντών.

ε) Αντίθετα η βαθμίδα εκπαίδευσης και το μέγεθος της σχολικής μονάδας διαφοροποιούν τη διαχείριση του χρόνου των διευθυντών. Οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων και των μικρότερων σχολείων αναφέρουν καλύτερη διαχείριση του χρόνου. Οι διευθυντές δημοτικών και γυμνασίων αναφέρουν πιο συχνά χρήση συμπεριφοράς προγραμματισμού μικρής εμβέλειας από τους διευθυντές Λυκείων.

Έρευνα του Botha (2013) σε διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της επαρχίας Gauteng στη Νότια Αφρική δείχνει ότι οι άντρες διευθυντές σχολείων έδειξαν κατά μέσο όρο κακές ικανότητες διαχείρισης χρόνου, ενώ η πλειονότητα των γυναικών ομολόγων τους έδειξαν μέτριες ικανότητες διαχείρισης χρόνου. Η ακρίβεια και η ετοιμότητα στην εκτέλεση των καθηκόντων ήταν πιο εμφανείς στις γυναίκες διευθύντριες σχολείων. Οι γυναίκες φάνηκαν επίσης να έχουν καλύτερα ανεπτυγμένη την ικανότητα αποφυγής διακοπών, την παρακολούθηση της εργασίας που ανατέθηκε σε υφισταμένους σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους.

Οι Iqbal, Umar, Naseer & Allah (2015) σε έρευνα στην επαρχία Khyber Pakhtunkhwa του Πακιστάν ανέδειξε τη διαχείριση της γραφειοκρατίας και την ανάθεση καθηκόντων ως την πιο σημαντική στρατηγική των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, παρατηρήθηκε ότι αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο σωστό προγραμματισμό και οργάνωση της δουλειάς τους, στη διαχείριση των διακοπών και των απρογραμμάτιστων συναντήσεων. Οι διευθυντές μικρών σχολείων αναφέρουν μεγαλύτερη εστίαση στα καθήκοντα, ενώ οι διευθυντές σε σχολεία μεσαίου μεγέθους βαθμολογούνται υψηλότερα στον προγραμματισμό μικρής εμβέλειας.

Οι Akomolafe & Oluwatimehin (2013) σε έρευνα στην περιοχή Ondo State της Νιγηρίας αναφέρει ότι οι διευθυντές με ικανότητες διαχείρισης του χρόνου αξιολογούνται πιο θετικά από τους εκπαιδευτικούς ως προς την επαρκή ανταπόκριση στα παιδαγωγικά και διοικητικά

τους καθήκοντα. Το μέγεθος του σχολείου και η τοποθεσία του (αγροτική ή αστική) δεν επηρεάζει τις τεχνικές των διευθυντών.

Οι Khan, Ahmad & Din (2015) μελέτησαν τις επιδράσεις του σχολικού πλαισίου στις τεχνικές διαχείρισης χρόνου διευθυντών της κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Πακιστάν. Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι διευθυντές της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικά τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου. Μεταβλητές όπως η τοποθεσία του σχολείου (αστική ή αγροτική), το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το φύλο και η ηλικία δεν εμφάνισαν σημαντική συσχέτιση. Αντίθετα, η εμπειρία του διευθυντή σχετίζεται με καλύτερες πρακτικές διαχείρισης χρόνου.

3.7. Η σημασία της διαχείρισης του χρόνου στη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών

Η αξία της διαχείρισης του χρόνου δεν είναι ο έλεγχος του χρόνου, αλλά οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν για να βελτιώνουν τη ζωή τους. Από αυτή τη διευρυμένη προοπτική γίνεται κατανοητό ότι η πραγματική αξία της διαχείρισης χρόνου είναι ότι βελτιώνει τη ζωή σε όλες τις διαστάσεις της. Ως εκ τούτου αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα τόσο για τα άτομα όσο και για τους οργανισμούς. Αυτό που κερδίζουν οι άνθρωποι από τη διαχείριση χρόνου στην ουσία δεν είναι περισσότερος χρόνος, αλλά μια καλύτερη και ποιοτικότερη ζωή (Khodaveisi, Bahar & Ahmadi, 2015).

Αυτός ο δείκτης ευζωίας είναι ιδιαίτερος σημαντικός στους επαγγελματίες που εργάζονται σε απαιτητικούς χώρους εργασίας (Khodaveisi, Bahar & Ahmadi, 2015). Η διευθυντική εργασία, όπως αναλύθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, είναι περίπλοκη και πολύωρη. Η επικράτηση συστημάτων λογοδοσίας και οι απαιτήσεις για ποιοτική εκπαίδευση πολλαπλασιάζουν και διαφοροποιούν τη σφαίρα ευθύνης των διευθυντικών στελεχών και εντατικοποιούν την εργασιακή πίεση και ένταση. Ως συνέπεια, οι διευθυντές βιώνουν συχνά αδυναμία να ανταποκριθούν στο μέγεθος των απαιτήσεων του εργασιακού τους ρόλου, ενώ συχνά η έλλειψη διοικητικού και τεχνικού προσωπικού στα σχολεία επωμίζει στους διευθυντές με πρόσθετα από τα καθορισμένα καθήκοντα (Blackman & Fenwick, 2000). Οι διευθυντές λόγω έλλειψης διαθέσιμου χρόνου νιώθουν να συνθλίβονται τόσο από τον όγκο της εργασίας, το εύρος των δραστηριοτήτων και των ευθυνών (ποσοτική υπερφόρτωση) όσο και από τη δυσκολία του εγχειρήματος (ποιοτική υπερφόρτωση), ενώ άλλες φορές

εκλαμβάνουν πολλά από τα διευθυντικά τους καθήκοντα ως ανταγωνιστικά των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων, τα οποία θεωρούν ως κύρια αποστολή τους. Η αλλοτριωτική αυτή σχέση των διευθυντικών στελεχών με τα εργασιακά τους καθήκοντα και η μειωμένη πεποίθηση τους για την ικανότητά τους να εκπληρώνουν τις απαιτήσεις του έργου τους στα προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια είναι γνωστή στη βιβλιογραφία ως εργασιακός φόρτος ή υπερφόρτωση ρόλων (Oplatka, 2016• Turkoglu & Cansoy, 2020). Η βίωση του οδηγεί ορισμένους διευθυντές: α) να παραιτούνται λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας (Wu, 2005), β) να μη δείχνουν την πρέπουσα προσοχή σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Naz & Sulman, 2012), γ) να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε διοικητικά και διευθυντικά καθήκοντα στα σχολεία αντί για εκπαιδευτική ηγεσία (Brauckmann, Thiel, Kuper, Tarkian & Schwarz, 2015), δ) να αυξάνει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών, (Yildirim & Dinc, 2019) ε) να διαταράσσεται η ισορροπία μεταξύ εργασιακής και προσωπικής ζωής, (Oplatka, 2016) στ) να προκαλεί συναισθηματική εξάντληση, κατάθλιψη, επαγγελματικό άγχος, γαστρεντερικές διαταραχές και γενική μείωση της ψυχολογικής ευεξίας (Fong & Kleiner, 2004) και ζ) να εμφανίζεται μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, απόδοση και κόπωση (Fong & Kleiner, 2004).

Σε αντίθεση, οι δεξιότητες των διευθυντών σε οργανωσιακό επίπεδο στην αποτελεσματική διαχείριση χρόνου συνδέεται με πιο παραγωγικές εργασιακές συμπεριφορές. Οι διευθυντές που διαθέτουν συνολικά καλύτερες δεξιότητες διαχείρισης χρόνου κατανέμουν διαφορετικά το χρόνο τους, σε διαφορετικούς δηλαδή τομείς απαιτήσεων της εργασίας τους, που συνδέονται στενότερα με τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και με τη στρατηγική ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού που ηγούνται (Grissom, Loeb & Mitani, 2015• Saiti, 2021). Η διοίκηση του χρόνου ιδιαίτερα για τα διευθυντικά στελέχη συγκαταλέγεται στις θεμελιώδεις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής, καθώς του παρέχει τη δυνατότητα να προγραμματίζει, να διευθύνει, να εποπτεύει και να εκπληρώνει αποτελεσματικά τις εργασιακές του δραστηριότητες (Τσακίρη, 2001). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές σε σχέση με τους μη αποτελεσματικούς αξιοποιούν το χρόνο τους σε πρωτεύοντα ζητήματα περιορίζοντας ή αναθέτοντας σε άλλους δευτερεύοντα ζητήματα. Ως πρωτεύοντα ζητήματα θεωρούνται εκείνες οι δραστηριότητες που εξασφαλίζουν όχι απλά τη βιωσιμότητα, αλλά την πρόοδο και τη στρατηγική ανάπτυξη των οργανισμών (Τσακίρη, 2001). Η διοίκηση του χρόνου επιτρέπει επίσης στους

επαγγελματίες που εργάζονται σε απαιτητικούς χώρους εργασίας να χρησιμοποιούν τον περιορισμένο χρόνο τους με χρήσιμο και αποτελεσματικό τρόπο και να εστιάζουν την προσοχή τους σε θέματα υψηλής προτεραιότητας για να βελτιώσουν τη συνολική τους εργασιακή απόδοση (Claessens et al., 2007).

Σε έρευνα των Παπαϊωάννου, Γιαβρίμης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος (2013), με θέμα τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Ελλήνων διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ποσοστό 27,5 % των συμμετεχόντων δήλωσε ότι επιθυμεί επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης χρόνου. Έρευνα των Kenneth, Freeston & Costa (1998) εκτιμά ότι οι σχολικοί διευθυντές ξοδεύουν μόνο το 10% του χρόνου τους σε δραστηριότητες που αφορούν τον πρωτεύοντα χρόνο. Επομένως, η διαχείριση του χρόνου επηρεάζει άμεσα και την κατανομή του χρόνου των διευθυντών. Αντίστοιχα, η έρευνα των Grissom, Loeb & Mitani (2015) δείχνει ότι οι διευθυντές με καλύτερες δεξιότητες χρόνου αφιερώνουν περισσότερο χρόνο όχι σε διοικητικά, αλλά σε διδακτικά καθήκοντα. Αύξηση κατά μια μονάδα στις δεξιότητες διαχείρισης χρόνου σχετίζεται με αύξηση σε ποσοστό κατά 2,3% ημερησίως στο χρόνο που αφιερώνεται στην κατηγορία των εκπαιδευτικών ή παιδαγωγικών καθηκόντων. Στην ίδια έρευνα οι μελετητές αναφέρουν ότι επιβεβαιώνουν τα εμπειρικά δεδομένα των ερευνών των Claessens et al., (2004) και Macan (1994) και στην περίπτωση των σχολικών διευθυντών. Σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές, η καλή διαχείριση του χρόνου οδηγεί σε αντιληπτό έλεγχο του χρόνου ο οποίος οδηγεί σε λιγότερο εργασιακό άγχος που προκαλείται από την εργασιακή πίεση να επιτυγχάνουν περισσότερα από όσα μπορούν να γίνουν στο διαθέσιμο χρόνο, αλλά και από την ανάγκη να εξισορροπούν τις εργασιακές και οικογενειακές τους ευθύνες. Σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης η έρευνα των Grissom, Loeb & Mitani (2015) συσχετίζει θετικά τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου με την εργασιακή αποδοτικότητα μόνο στην περίπτωση των διευθυντών Λυκείων, όπου η πολυπλοκότητα του εργασιακού περιβάλλοντος καθιστά αναμφισβήτητα πιο σημαντική τη δεξιότητα διαχείρισης του χρόνου του διευθυντή.

Οι Ekwueme, Abraham & Nwogu (2018) συσχετίζουν θετικά την αποτελεσματική αξιοποίηση του διευθυντικού χρόνου με τα μαθησιακά αποτελέσματα, την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, την κατανομή των διδακτικών αντικειμένων στους εκπαιδευτικούς, την έγκαιρη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης των μαθητών και τις ευκαιρίες που δίνονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες η διαχείριση χρόνου έχει λάβει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον (Claessens, Van Eerde, Rutte & Roe, 2007). Οι Macan, Shahani, Dipboye & Phillips (1990) εισήγαγαν στην έρευνα της διαχείρισης χρόνου τη μεταβλητή αντιληπτός έλεγχος του χρόνου, για να εκφράσουν την αυτοαναφερόμενη ικανότητα και τη δεξιότητα του ατόμου που έχει ικανότητες διαχείρισης χρόνου να ολοκληρώνει χωρίς αναβολές την εργασία του, να σχεδιάζει αποτελεσματικά την κατανομή του χρόνου σε σημαντικές εργασίες και ανταγωνιστικά καθήκοντα, να θέτει εφικτά χρονοδιαγράμματα και να βιώνει μια ισχυρή συνολική αίσθηση κυριαρχίας στο χρόνο του, ανταποκρινόμενος στο φόρτο και στις απαιτήσεις της εργασίας του αλλά και της προσωπικής του ζωής.

Οι εμπειρικές μελέτες έχουν αναδείξει την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου σε σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας, της μείωσης του εργασιακού άγχους και διάφορων δεικτών ευημερίας, όπως είναι η εξισορρόπηση εργασιακής και προσωπικής ζωής, η ευχαρίστηση και η υγεία (Adams & Jex, 1999 • Claessens, et al., 2007 • Macan, 1994 • Schwable, Hafner, Stock & Hartmann, 2009).

Βέβαια, η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι μόνο συνάρτηση δεξιοτήτων, αλλά επηρεάζεται και από το συγκεκριμένο πλαίσιο. Από την άποψη αυτή οι διευθυντές μπορεί να αντιμετωπίζουν διάφορα είδη περιορισμών στη συμπεριφορά τους, όπως είναι τα θεσμικά πλαίσια που περιορίζουν την αυτονομία τους στην άσκηση του έργου τους και υπονομεύουν τη διοίκηση του χρόνου τους (Grissom, Loeb & Mitani, 2015).

Υπό το πρίσμα όλων αυτών των αποτελεσμάτων και με την επισήμανση ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών σεμιναρίων και εργαστηρίων είναι διαθέσιμος, η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης χρόνου είναι ζήτημα, ανάμεσα σε άλλα θεσμικά μέτρα, που πρέπει να λάβει της αντίστοιχης προσοχής ως αντισταθμιστικός παράγοντας στις αυξανόμενες θεσμικές πιέσεις που δέχονται οι διευθυντές (Grissom, Loeb & Mitani, 2015).

3.8. Τεχνικές διαχείρισης χρόνου με εγνωσμένη διοικητική αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Από την παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνών, που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια αλλά και όσων θα παρουσιαστούν σε αυτή την ενότητα,

διαπιστώνεται ότι η βιβλιογραφία αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου των εκπαιδευτικών ηγετών αναδεικνύει ως σημαντικές συμπεριφορικές πρακτικές λόγω της επαναλαμβανόμενης εξέχουσας θέσης τους στη βιβλιογραφία τις εξής: α) τον προγραμματισμό μικρής και μακροχρόνιας εμβέλειας, β) τη συστηματική καταγραφή και το σαφή καθορισμό των εργασιακών στόχων, γ) την ιεράρχηση των εργασιακών προτεραιοτήτων, δ) την ανάθεση εργασιών, ε) την οργανωτικότητα και στ) τις τεχνικές διαχείρισης της άσκοπης σπατάλης χρόνου όπως είναι οι άσκοπες διακοπές και οι μη προγραμματισμένες συναντήσεις (Adams & Jex, 1999 • Barkas, 1984 • Britton & Tesser, 1991 • Claessens, 2004 • Claessens, Van Eerde, Rutte, & Roe, 2007 • Hean 2001 • Hellsten 2012 • Grissom, Loeb & Mitani, 2015 • Kirillov, Tanatova, Vinichenko & Makushkin, 2015 • Lakein, 1973 • Macan, Shahani, Dipboye & Phillips, 1990 • Macan, 1994 • Mackenzie, 1972 • Slaven & Totterdell, 1993). Ακολουθεί η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη χρησιμοποίηση των προαναφερόμενων τεχνικών διαχείρισης χρόνου στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Α. Προγραμματισμός - σχεδιασμός εργασίας

Ο προγραμματισμός ως τεχνική διαχείρισης χρόνου υπάρχει σε όλα τα εργαλεία μέτρησης του χρόνου ενώ η χρησιμότητα του έχει αναδειχθεί και σε πολυάριθμες εμπειρικές έρευνες (Claessens, et al., 2007 • Hellsten, 2012). Η Kelly (2002) θεωρεί τον προγραμματισμό ως κρίσιμο παράγοντα στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, επειδή συμβάλλει ώστε το άτομο να αποκτά επίγνωση του πραγματικού χρόνου που διαθέτει. Ως διαδικασία ο προγραμματισμός περιλαμβάνει, ανάμεσα στα άλλα, την επιλογή συγκεκριμένων στρατηγικών για την αντιμετώπιση των λεπτομερειών εκτέλεσης μιας εργασίας και χρονοπρογραμματισμό, δηλαδή προσδιορισμό του χρόνου που απαιτείται για τις επιμέρους υποεργασίες. Απαραίτητη προϋπόθεση του προγραμματισμού είναι η πλήρης κατανόηση της εργασίας που εκτελείται και ίσως η γνώση του χρόνου που απαιτήθηκε στο παρελθόν για την ολοκλήρωση παρόμοιων εργασιών, ώστε να αποφεύγονται λάθη στην κατανομή του χρόνου. Το πιο ευεργετικό όμως αποτέλεσμα του προγραμματισμού είναι η αυτορρύθμιση, καθώς το σχεδιασμό των δράσεων ακολουθεί η εφαρμογή τους, η αξιολόγηση και ο τυχόν ανασχεδιασμός των δράσεων προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων (Locke & Latham, 1990). Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως ο προγραμματισμός των εργασιών εμπλέκει ένα σύνθετο σύνολο συμπεριφορικών και

νοητικών λειτουργιών που συνδυάζονται για την επίτευξη των συχνά πολλαπλών και αντιφατικών στόχων και απαιτεί ένα σύνολο κρίσεων ή αξιολογήσεων σχετικά με το ποιες καθημερινές εργασίες πρέπει να εκτελούνται, ιδιαίτερα όταν ένας διευθυντής σχολείου πρέπει να ολοκληρώνει πολλές καθημερινές εργασίες κάθε φορά. (Friedman & Scholnick, 1997). Ο χρόνος που αφιερώνεται στον προγραμματισμό έργου δεν πρέπει να υποτιμάται από τους διευθυντές, αφού ανακτάται μεταγενέστερα, καθώς συνδέεται με εξοικονόμηση χρόνου κατά την εκτέλεση των εργασιών (Adair & Allen, 2009).

Νεότερες έρευνες (Parke, Weinhardt, Brodsky, Tangirala & DeVoe, 2018) θεμελιώνουν θεωρητικά αλλά και εμπειρικά τη σημασία του καθημερινού προγραμματισμού της εργασίας στην αύξηση της εργασιακής αποδοτικότητας και επιβεβαιώνουν τα θεωρητικά μοντέλα τόσο της Macan όσο και της Claessens, διακρίνοντας τα εργασιακά περιβάλλοντα σε δυναμικά και μη, με κριτήριο την πολλαπλότητα των καθηκόντων και τη συχνότητα των διακοπών. Αναγνωρίζοντας ότι στους συγχρόνους οργανισμούς οι εργαζόμενοι και κυρίως τα στελέχη αναλαμβάνουν ευρύτερους ρόλους με πολλαπλά και συχνά ανταγωνιστικά καθήκοντα, αύξηση των διακοπών και ανατρεπτικά γεγονότα που διαταράσσουν την ομαλή εργασιακή ροή, προτείνουν εκτός του τυπικού προγραμματισμού της εργασίας και τον ενδεχομενικό προγραμματισμό (Contingent planning). Σύμφωνα με τους ερευνητές οι δυο τύποι προγραμματισμού αποτελούν μοναδικές στρατηγικές αυτορρύθμισης σε δυναμικά εργασιακά περιβάλλοντα όταν λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους, επειδή αυξάνουν την εργασιακή δέσμευση. Αποτελεί ο προγραμματισμός της εργασίας και των δυο τύπων έναν αναλυτικό γνωστικό χάρτη που βοηθά τον εργαζόμενο να αποκτά πληροφορίες για την πρόοδο και την ταχύτητα επίτευξης των εργασιακών στόχων και διαμέσου της αύξησης της εργασιακής δέσμευσης αυξάνει και την εργασιακή αποδοτικότητα. Αποσαφηνίζοντας περαιτέρω τους δυο τύπους προγραμματισμού, ορίζουν τον τυπικό προγραμματισμό εργασιών ως τη διαδικασία που περιλαμβάνει τον καθορισμό και την ιεράρχηση των ημερήσιων εργασιών και το χρόνο που πρέπει να αφιερωθεί σε κάθε εργασία, ενώ ως ενδεχομενικό προγραμματισμό ορίζουν τη διαδικασία που έγκειται σε σκέψεις για πιθανές διακοπές ή ανατρεπτικά γεγονότα και παρέχει εναλλακτικές πορείες διεκπεραίωσης των εργασιών. Καταληκτικά οι ερευνητές επιβεβαιώνουν τη μοναδική συνεισφορά του προγραμματισμού της εργασίας στην αύξηση της αποδοτικότητας. Διαπιστώνουν ωστόσο ότι ο τυπικός προγραμματισμός είναι δυνητικά λιγότερο επωφελής

σε εργασίες που αντιμετωπίζουν μεγάλες διακοπές (Parke, Weinhardt, Brodsky, Tangirala & DeVoe, 2018).

Ομοίως, ο Kalu (2012) υποστηρίζει ότι οι σχολικοί διευθυντές δεν πρέπει να επιτελούν τις εργασίες τους με τυχαίο τρόπο. Ο προγραμματισμός μπορεί να είναι είτε μικρής εμβέλειας, καλύπτοντας καθημερινές, εβδομαδιαίες ή μηνιαίες εργασίες ή μπορεί να είναι και μεγαλύτερης εμβέλειας. Τα ημερήσια ή εβδομαδιαία χρονοδιαγράμματα πρέπει να περιλαμβάνουν την κατανομή του χρόνου που πρέπει να αφιερωθεί τόσο στα σχολικά μαθήματα όσο και στην αξιοποίηση άλλων πόρων. Ο καλός προγραμματισμός προϋποθέτει ότι ο διευθυντής γνωρίζει με λεπτομέρειες την περιγραφή της θέσης του (job description) και περιλαμβάνει όλο το φάσμα των καθηκόντων του. Η λεπτομερής ανάλυση και γνώση των διευθυντικών καθηκόντων και ευθυνών πληροφορεί έναν διευθυντή για τις εργασίες που μπορεί να εκτελέσει με βάση την ανώτερη τεχνογνωσία και εμπειρία του και ποιες μπορεί να αναθέσει σε άλλο προσωπικό.

Κατά τους Oppong, Birikorang, Darko & Aikins (2014) ο προγραμματισμός στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποφυγή της αποτυχίας. Η αρχή του προγραμματισμού περιλαμβάνει τον κανόνα 10-90 (κανόνα του απαραίτητου) σύμφωνα με τον οποίο το 10% του χρόνου που αφιερώνεται για τον εκ των προτέρων προσεκτικό προγραμματισμό των δραστηριοτήτων εξοικονομεί χρόνο για το 90% της προσπάθειας που θα καταβληθεί αργότερα, μειώνοντας το χρόνο πραγματοποίησης της κυρίως εργασίας. Κατά τον Hirschman (1987) βασικό συστατικό μέρος του προγραμματισμού αποτελεί και η αξιολόγηση σε σχέση με τους καθορισμένους στόχους, προκειμένου να αναδειχθεί η λειτουργικότητα του και η υιοθέτηση τυχόν βελτιωτικών ή τροποποιητικών κινήσεων.

Η Claessens (2004) στη μεταβλητή «συμπεριφορά προγραμματισμού καθηκόντων» του μοντέλου χρόνου που επεξεργάστηκε, υπογραμμίζει τη στενή σχέση μεταξύ προγραμματισμού και επίτευξης στόχων. Με αφετηρία τη θεωρία καθορισμού στόχων υποθέτει ότι η ανθρώπινη δράση κατευθύνεται από συνειδητούς στόχους και προθέσεις και δια μέσω του προγραμματισμού επεξεργάζεται υποστόχους μικρότερης εμβέλειας και σχέδια δράσης, θέτοντας χρονικές προτεραιότητες και λαμβάνοντας υπόψη ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Το ρόλο του σχολικού πλαισίου αναγνωρίζει και η Heaney (2001). Αν και αναγνωρίζει ότι πολλοί παράγοντες, εσωτερικοί ή εξωτερικοί του σχολικού περιβάλλοντος, μπορούν να υπονομεύσουν ακόμη και τον πιο επιμελημένο και άρτιο σχεδιασμό, θεωρεί τον προγραμματισμό του διευθυντικού έργου άκρως σημαντικό, επειδή βοηθά να κατανεμηθεί ομοιόμορφα και ρεαλιστικά ο εργασιακός φόρτος. Προτείνει οι διευθυντές να προσεγγίζουν κατά τον προγραμματισμό τα καθήκοντα τους ολιστικά και να σχεδιάζουν ημερήσιο, εβδομαδιαίο και μηνιαίο πρόγραμμα εργασιών και να δημιουργούν σημειωματάριο με τις εργασίες που έχουν προτεραιότητα εκτέλεσης βάσει χρονικών προθεσμιών.

B. Καταγραφή-καθορισμός στόχων

Η εργασία που κατευθύνεται από στόχους είναι μια σημαντική πηγή κινήτρων που αυξάνει την αποδοτικότητα. Οι Loche & Latham (1990), έχοντας ως ιδεολογική αφετηρία την άποψη ότι η ύπαρξη στόχων κατευθύνει το σχεδιασμό συνειδητών ανθρώπινων πράξεων και την επίτευξη τους, υποστηρίζουν ότι οι στόχοι επηρεάζουν θετικά την εργασιακή απόδοση, ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα μέσω τεσσάρων μηχανισμών: α) κατευθύνει την προσοχή σε δραστηριότητες, γνωστικές και συμπεριφορικές, άμεσα σχετιζόμενες με το στόχο απομακρύνοντας τα άτομα από αλλότριες δραστηριότητες, β) ενδυναμώνει την προσπάθεια των εργαζομένων υπό την προϋπόθεση ότι οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι, μετρήσιμοι, επιτεύξιμοι, χρονικά προσδιορισμένοι και δεν είναι ανταγωνιστικοί ή αντιφατικοί μεταξύ τους, γ) επιτείνει τη χρονική επιμονή στην πραγματοποίηση των στόχων και δ) επηρεάζει τη δράση των εργαζομένων, οδηγώντας έμμεσα στην ανακάλυψη και χρήση γνώσης και στρατηγικών που οδηγούν στην επίτευξη των στόχων ιδιαίτερα μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν. Κατά τους ίδιους ερευνητές οι στόχοι, ιδιαίτερα σε εργασιακούς χώρους που χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα καθηκόντων, όταν αναλύονται σε επιμέρους βραχυπρόθεσμους υποστόχους, που αποτελούν προστάδια επίτευξης των τελικών στόχων, αυξάνουν την αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με την ύπαρξη μόνο μακροπρόθεσμων στόχων. Ο Drucker (1998) διακρίνει τους οργανωσιακούς στόχους σε άμεσους, εφικτούς και οραματιστικούς και υποστηρίζει ότι μπορούν να επιτευχθούν, αν τα διευθυντικά στελέχη επικεντρώνονται στον προγραμματισμό του χρόνου τους και εστιάζουν στη μείωση των μη παραγωγικών χρήσεων του χρόνου.

Στην περίπτωση βέβαια των εκπαιδευτικών οργανισμών οι βασικοί οργανωσιακοί σκοποί και στόχοι καθορίζονται εν πολλοίς από την κεντρική πολιτική εξουσία στα πλαίσια μιας ιεραρχικής δομής, που άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, κατευθύνει το έργο των διευθυντικών στελεχών παρέχοντας μια ισορροπία σχετικής αυτονομίας και ελέγχου (Myers & Murphy, 1995). Ακόμη όμως και στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι το ελληνικό, όπου το κράτος καθορίζει το ρυθμιστικό πλαίσιο και τις διαδικασίες με στόχο την τυποποίηση κάθε δράσης, η σχετική διοικητική αποσυγκέντρωση προσφέρει στα διευθυντικά στελέχη περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών (Ανδρέου, 1995 • Κατσαρός, 2008 • Λαϊνάς, 1993 • Παπακωνσταντίνου, 2012 • Saiti & Eliphotou-Menon, 2009).

Γ. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων

Παρόλο που σε πολλά επιχειρηματικά και εκλαϊκευμένα εγχειρίδια υπάρχουν πολλές πρακτικές για τη σωστή ιεράρχηση των προτεραιοτήτων των διευθυντικών στελεχών, η ιδιαιτερότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών έχει αναδείξει μια διαφορετική φιλοσοφία ως προς τη μεταβλητή του χρόνου.

Οι Killan & Sexton (1979) αντιμετωπίζοντας ολιστικά τα καθήκοντα των διευθυντών τα ομαδοποιούν και τα ιεραρχούν με κριτήριο τη σπουδαιότητα, την αποτελεσματικότητα και τις χρονικές προτεραιότητες εκτέλεσης και ολοκλήρωσης ως εξής :

- α) Λειτουργίες εκπαιδευτικού στόχου: αφορούν εργασίες που αναφέρονται στην ανάπτυξη-εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και σε γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα και ζητήματα που αφορούν στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τις εργασίες αυτές τις θεωρούν ύψιστης προτεραιότητας καθώς οδηγούν άμεσα σε αποτελεσματική μάθηση και προτρέπουν τους διευθυντές να αφιερώνουν περισσότερο και ποιοτικότερο χρόνο.
- β) Λειτουργίες μεσαίου επιπέδου κρίσεων: Αφορούν δραστηριότητες διαχείρισης μαθητικών θεμάτων και οικονομικών.
- γ) Λειτουργίες συντήρησης: Αφορούν συνήθεις εργασίες που στοχεύουν στη διατήρηση της σταθερότητας του οργανισμού (status quo). Τις εργασίες αυτής της ομάδας τις τοποθετούν τελευταίες ως προς την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων.

Σύγχρονοι μελετητές, λαμβάνοντας υπόψη αφενός την παγκόσμια τάση οι διευθυντές να αποκτούν περισσότερη αυτονομία ως προς την άσκηση του έργου τους και αφετέρου να αυξάνεται η ευθύνη τους για τα μαθησιακά αποτελέσματα, προτείνουν ένα υβριδικό μοντέλο ηγεσίας, την ολική ηγεσία. Σύμφωνα με αυτό οι διευθυντές πρέπει να εξισορροπούν τις προτεραιότητες τους ως προς την άσκηση των καθηκόντων τους, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα όσο και τις ευρύτερες διοικητικές απαιτήσεις του συνεχώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού-πολιτικού πλαισίου (Pashiardis & Brauckmann, 2019).

Για τους Adebayo & Omojola (2012) κατά την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες του σχολικού οργανισμού.

Ποιοτική έρευνα των Muse & Abrams (2011) στην Αμερική αποκαλύπτει ότι οι διευθυντές των σχολείων, παρόλο που ιεραρχούν ως σημαντικότερη την ενασχόληση με παιδαγωγικά και μαθησιακά ζητήματα, αφιερώνουν λόγου των πολλαπλών διοικητικών καθηκόντων, του φόρτου εργασίας και της αυξανόμενης λογοδοσίας περισσότερο χρόνο στα διοικητικά τους καθήκοντα. Υπάρχει δηλαδή μια αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που ασπάζονται ως σημαντικό και στις υιοθετούμενες χρονικές πρακτικές τους.

Οι Oppong, Birikorang, Darko & Aikins (2014) συνδέουν την ιεράρχηση των εργασιών με την αρχή της αποτελεσματικότητας. Ερμηνεύοντας την αρχή του Pareto (80/20) στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ενθαρρύνουν τα διευθυντικά στελέχη κατά το χρονοπρογραμματισμό να εστιάζουν την προσοχή τους στην ολοκλήρωση πρώτα των πιο σημαντικών εργασιών ως προς την αποτελεσματικότητα, καθώς το 20% των σημαντικών διευθυντικών εργασιών συνεισφέρει κατά 80% στην αποτελεσματική σχολική ηγεσία.

4. Ανάθεση εργασιών

Σύμφωνα με το Mullins (1995) η ανάθεση εργασιών αναφέρεται στην παροχή ευθυνών και εξουσιών σε υφισταμένους να εκτελούν ορισμένα καθήκοντα. Είναι σημαντικό για τον διευθυντή να κατανοεί ότι η ανάθεση δεν σημαίνει παραίτηση από τα συγκεκριμένα καθήκοντα ούτε υποβαθμίζει τη θέση του, αφού εκείνος παραμένει υπόλογος για τη σωστή εκτέλεση των καθηκόντων. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η ανάθεση εργασιών απαλλάσσει το διευθυντή από ορισμένα μη ουσιώδη καθήκοντα και του δημιουργεί περισσότερο χρόνο για να επικεντρωθεί στα πιο σημαντικά. Ομοίως, σύμφωνα με την Τσακίρη (1991) η ανάθεση

εργασιών δίνει τη δυνατότητα στους διευθυντές να αξιοποιούν το χρόνο τους για πρωτεύοντα έργα υπό την προϋπόθεση ότι επιλέγουν κατάλληλα πρόσωπα για την εκτέλεση των εργασιών, εποπτεύουν τους υφισταμένους για να διασφαλίζουν την αποτελεσματική εκτέλεση των ανατεθέντων εργασιών και παρέχουν τα ανάλογα μέσα και την ηθική στήριξη (Akinfolarin, 2017). Ποιοτική έρευνα στις Φιλιππίνες αναφέρει ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές εκχωρούν αρμοδιότητες και ευθύνες στο εκπαιδευτικό προσωπικό που μπορούν να εμπιστευτούν ως στρατηγική μείωσης του επαγγελματικού άγχους που βιώνουν (Naparan & Tulod, 2021).

Η Κεραμιδά (2014) ασχολούμενη με το ίδιο θέμα θεωρεί απαραίτητη την ανάθεση εργασιών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα λόγω της έλλειψης στελέχωσης των σχολικών μονάδων από διοικητικό προσωπικό. Η ανάθεση διευθυντικών καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς προστατεύει το διευθυντή από άσκοπες διακοπές (π.χ. τηλεφωνήματα) ή από την εκτέλεση διοικητικών ζητημάτων ρουτίνας και του εξασφαλίζει συνθήκες εργασιακής ηρεμίας. Οι Wayne & Awards (2002) είναι της άποψης ότι πολλές διευθυντικές εργασίες θα πρέπει θεσμικά να ανατίθενται στους υποδιευθυντές.

Η ανάθεση των εργασιών ως τεχνική διαχείρισης του χρόνου συνδέθηκε από την έρευνα και με την ανάγκη ανάπτυξης διανεμητικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, που συνίσταται στην αξιοποίηση των ικανοτήτων του προσωπικού και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων εργασιακών δεξιοτήτων (Spillane, Camburn & Pareja, 2007). Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μιας διευθυντικής ομάδας και η επιδέξια διανομή των ευθυνών προκειμένου οι διευθυντές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα καθήκοντα τους. Σε έρευνα των Spillane, Camburn & Pareja (2007) διαπιστώνεται ότι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της περιφέρειας του Cloverville έχουν αναλάβει πάνω από το 50% των διευθυντικών καθηκόντων που αφορούν θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί είναι βασικοί παράγοντες στην καθημερινή ηγεσία και διαχείριση του σχολείου, ενώ διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές συνεργάζονται και αναθέτουν καθήκοντα διοικητικής φύσεως στους υποδιευθυντές.

Στο ίδιο πλαίσιο οι Huang, Hochbein & Simons (2020) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές που ξέρουν να μοιράζονται, να αναθέτουν και να διανέμουν ηγεσία στο εκπαιδευτικό προσωπικό βιώνουν λιγότερη εργασιακή εξουθένωση και έχουν περισσότερο χρόνο για να συμμετέχουν σε διδακτικές πρακτικές ηγεσίας υψηλού αντίκτυπου. Με άλλα λόγια, όταν ο διευθυντής αποσπά υψηλά επίπεδα δέσμευσης και επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

και εργάζεται αλληλεπιδραστικά μαζί τους, απελευθερώνει τη συλλογική επιθυμία και τεχνογνωσία όλων των μελών. Ομοίως, ο Ayeni, (2020) σε έρευνα του σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νιγηρία διαπιστώνει ότι η μειωμένη αποτελεσματικότητα των διευθυντών κυρίως ως προς στην εκπλήρωση των παιδαγωγικών τους καθηκόντων οφείλεται στη διστακτικότητα των διευθυντών να αναθέτουν διοικητικά καθήκοντα στους υφισταμένους τους.

Ε. Διαχείριση συναντήσεων

Η επικοινωνία και η κοινοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας αλλά και η συζήτηση των αναφερόμενων προβλημάτων είναι απαραίτητη ανάμεσα στους διευθυντές, τους καθηγητές, τους μαθητές και τους γονείς. Προκειμένου αυτές οι συναντήσεις να μην αποβαίνουν επιζήμιες για το διευθυντικό χρόνο, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πρέπει να ακολουθούνται οι ακόλουθες στρατηγικές: α) προγενέστερη κοινοποίηση της θεματολογίας των συνεδριάσεων στο σύλλογο των καθηγητών, β) καθορισμός σαφών χρονικών ορίων έναρξης και λήξης των συναντήσεων, γ) αποτελεσματική διαχείριση των διακοπών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων, δ) συνόψιση των κύριων σημείων ή αποφάσεων που λαμβάνονται, ε) παρακολούθηση της εφαρμογής των ειλημμένων αποφάσεων, στ) καθορισμός συγκεκριμένων ημερών για πραγματοποίηση συναντήσεων και ζ) θέσπιση ανώτατου χρονικού ορίου στις μη προγραμματισμένες συναντήσεις. Οι τελευταίες φαίνεται να είναι οι πιο χρονοβόρες, καθώς απαιτούν από το διευθυντή και ανάλογο χρόνο για να ανακτήσει την προγενέστερη εργασιακή συγκέντρωση και ηρεμία (Akinfolarin, 2017• Mackenzie & Nickerson, 2009• Nwabueze & Nwokedi, 2016• Σαΐτης, 2008).

ΣΤ. Οργάνωση

Η οργάνωση σχετίζεται με τη συγκέντρωση, το συγχρονισμό και την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (Ugwulashi, 2011). Αναφέρεται στον καθορισμό κανόνων και όρων εκτέλεσης των δραστηριοτήτων για τη διευκόλυνση επίτευξης των καθορισμένων στόχων και το σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού συστήματος για την εκτέλεση των καθημερινών εργασιών (Κουτούζης, 1999• Lunenburg, 2010). Ως οργανωτής-συντονιστής της σχολικής κοινότητας ο διευθυντής δεν πρέπει μόνο να αναθέτει και να επιμερίζει τις εργασίες των υφισταμένων του, αλλά πρέπει να διαθέτει και ατομική οργανωτικότητα. Στο πλαίσιο αυτό

πρέπει να εκτελεί ομαδοποιημένα συναφείς μεταξύ τους εργασίες και να φροντίζει να εκτελεί τις πιο σημαντικές σε χρονική στιγμή που εξασφαλίζει συγκέντρωση και έλλειψη περισπασμών (Ritchards, 1997). Αναφορικά με την οργάνωση του χώρου εργασίας του, που αποτελεί ταυτόχρονα και «κέντρο επιχειρήσεων» του σχολείου, η ορθολογική οργάνωση ευνοεί τη μη άσκοπη χρονοτριβή. Ένα καθαρό και τακτοποιημένο γραφείο διευκολύνει την εκτέλεση των διευθυντικών εργασιών. Στα πλαίσια αυτά η αρχειοθέτηση, έντυπη ή ηλεκτρονική, των υπηρεσιακών εγγράφων ανά θεματική κατηγορία και κυρίως η κωδικοποίηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας διευκολύνει την ταχύτερη διεκπεραίωση και τη διαδικασία λήψης απόφασης ιδιαίτερα σε διοικητικά θέματα (Σαίτης, 2008 • Saiti, 2009). Κεντρικό θέμα της διαχείρισης του χρόνου είναι αυτό της αυτοοργάνωσης, ώστε να μην σπαταλάται ο χρόνος σε ασήμαντες δραστηριότητες (όπως η αναζήτηση βιβλίων, εγγράφων ή υλικών). Η ορθολογική οργάνωση του εργασιακού χώρου και η εκτέλεση ομοειδών δραστηριοτήτων την ίδια χρονική περίοδο βελτιώνει την εργασιακή αποτελεσματικότητα (Ritchards, 1997).

Z. Διαχείριση διακοπών

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον παρέχει πολλές ευκαιρίες για διακοπές και προκαλεί περισπασμούς του διευθυντικού έργου (αιτήματα μαθητών, σχολική πειθαρχία, επισκέψεις γονέων, email, τηλεφωνικές κλήσεις από εκπαιδευτικούς ή βοηθητικό προσωπικό) (Kearns & Gardiner, 2007 • Tracy, 2004). Ο Tracy (2004) παρέχει μια λίστα με επτά σημαντικούς πυλώνες «σπάταλης χρόνου» στον κόσμο της εργασίας που έχει αντλήσει από εκατοντάδες μελέτες διαχείρισης χρόνου και έρευνες γνώμης : 1) τηλεφωνικές διακοπές, 2) απροσδόκητοι επισκέπτες, 3) απρογραμμάτιστες συναντήσεις, 4) γεγονότα έκτακτης ανάγκης, 5) αναβλητικότητα, 6) άσκοπες συνομιλίες και κοινωνικοποίηση και 7) αναποφασιστικότητα και καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων. Οι διακοπές ανεξάρτητα της προέλευσής τους κατακερματίζουν τον προγραμματισμένο χρόνο. Κατά τον Jacobs (1988) όταν σου λείπει χρόνος αγοράζεις πρώτα από αυτούς που σε διακόπτουν. Ορίζοντας κάποιο χρόνο ως μη διαθέσιμο και αναθέτοντας τη διαχείριση των τηλεφωνικών κλήσεων ή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να προωθούνται ύστερα από επιλογή τα σημαντικά μηνύματα αποτελεί στρατηγική μείωσης των αντιπαραγωγικών δραστηριοτήτων (Heaney, 2001). Σύμφωνα με τον Jensen (2003) η διαχείριση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είναι σημαντική, καθώς εκτός από γρήγορη

πληροφόρηση μεταφέρει και το θορυβώδη, αφιλτράριστο, μη εστιασμένο και ανεπιθύμητο κόσμος. Όσον αφορά στη διαχείριση των τηλεφωνικών διακοπών ο Tracy (2004) προτείνει ανάμεσα στα άλλα: 1. Να χρησιμοποιείται το τηλέφωνο ως επαγγελματικό εργαλείο και όχι ως μέσο κοινωνικοποίησης 2. Να ορίζονται συγκεκριμένες ώρες επανάκλησης, εάν οι συνομιλητές δεν είναι διαθέσιμοι 3. Πραγματοποίηση όλων των τηλεφωνικών κλήσεων σε συγκεκριμένη ώρα 4. Να αντιμετωπίζονται οι τηλεφωνικές κλήσεις ως μια επαγγελματική συνάντηση όπου εκ των προτέρων έχει σχεδιαστεί ένα περίγραμμα της θεματολογίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύεται ότι ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών σχετικά με το χρόνο των διευθυντών επικεντρώνεται στα πιθανά οφέλη που επιφέρει η αυξανόμενη ενασχόληση των διευθυντών με ζητήματα που αφορούν κυρίως στη μάθηση, τις επιδόσεις των μαθητών και την άσκηση γενικότερα εκπαιδευτικής ηγεσίας (Hochbein, Mahone & Vanderbeck, 2021). Σε αντίθεση με τις κοινές υποθέσεις, που δαιμονολογούσαν αδιάκριτα για το χρόνο που αφιερώνεται σε διοικητικά καθήκοντα (γραφειοκρατία και διοίκηση οργανισμού), οι σύγχρονες έρευνες συσχετίζουν θετικά το χρόνο που αφιερώνεται στη διοίκηση του οργανισμού (διαχείριση οικονομικών πόρων, συντήρηση σχολικών εγκαταστάσεων, διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος, δικτύωση με άλλα σχολεία, επαφές με τους γονείς) με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Hornig, Klasik & Loeb, 2010). Επιπλέον, η έρευνα χρήσης του χρόνου δείχνει ότι οι εκπαιδευτικές ασχολίες των διευθυντών που σχετίζονται με πρακτικές που αφορούν στην καθοδήγηση ή τη συμβουλευτική των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού βελτιώνουν τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών.

Λίγες ως προς τον αριθμό και συνάμα αντιφατικές ως προς τα αποτελέσματα είναι και οι έρευνες που μελετούν τις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου που μετέρχονται οι διευθυντές σε σχέση με το σχολικό πλαίσιο, τα ατομικά χαρακτηριστικά των διευθυντικών στελεχών και την επίδραση που ασκούν στην κατανομή του χρόνου (Huang, Hochbein & Simons, 2020).

Σε ότι αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τα βιβλιογραφικά δεδομένα για την κατανομή και τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου ιδιαίτερα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι είτε πολύ περιορισμένα ή αποτυπώνουν τα εκπαιδευτικά δρώμενα προηγούμενων δεκαετιών. Την έλλειψη αυτή επιχειρεί να καλύψει η προτεινόμενη έρευνα. Αποσκοπεί στην αύξηση των γνώσεων μέσω της συγκέντρωσης επικαιροποιημένων πληροφοριών για όλους τους βασικούς τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο και ΕΠΑ.Λ). Η αυξανόμενη γνώση της κατανομής και των τεχνικών διαχείρισης του χρόνου των διευθυντών, που συνίσταται στο τι πραγματικά κάνουν οι διευθυντές και δεν αναλώνεται στο τι πρέπει θεωρητικά να κάνουν, μπορεί να

συνδράμει αφενός στον εντοπισμό παραγόντων και συνθηκών που ευνοούν ή υπονομεύουν την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας και αφετέρου στην ανάπτυξη πολιτικών και προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ικανών να στηρίζουν στοχευμένα το διευθυντικό έργο.

Στα πλαίσια αυτής της προβληματικής η παρούσα έρευνα στόχο έχει να καταγραφούν οι πρακτικές των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑ.Λ) ως προς την τρόπο που κατανέμουν τον εργασιακό τους χρόνο με βάση το καθηκοντολόγιο τους, τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου που χρησιμοποιούν και να μελετήσει τη σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών και του σχολικού πλαισίου ως προς τις προαναφερόμενες πρακτικές.

Σε αυτό το πλαίσιο, το πεδίο διαπραγμάτευσης της διπλωματικής εργασίας αποτελούν τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- 1. Πώς κατανέμουν με βάση το θεσπισμένο καθηκοντολόγιο τον εργασιακό τους χρόνο οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;**
- 2. Σε ποιο βαθμό οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν τεχνικές διαχείρισης χρόνου;**
- 3. Επηρεάζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, διοικητική εμπειρία σε διευθυντική θέση, μονοχρονισμός - πολυχρονικότητα) τις αυτοαναφερόμενες πρακτικές που χρησιμοποιούν ως προς την κατανομή του χρόνου και τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου;**
- 4. Επηρεάζει το σχολικό πλαίσιο (μέγεθος σχολικής μονάδας, τύπος σχολικής μονάδας και η εθνική καταγωγή του μαθητικού δυναμικού) τις αυτοαναφερόμενες πρακτικές κατανομής και διαχείρισης χρόνου που αναπτύσσουν οι Διευθυντές κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους;**
- 5. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις τεχνικές διαχείρισης χρόνου που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στην κατανομή του διευθυντικού εργασιακού χρόνου;**

4.2. Ερευνητική μεθοδολογία

Ανταποκρινόμενη στα ανωτέρω, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια περιγραφική ερευνητική προσέγγιση η οποία κρίνεται κατάλληλη, καθώς τόσο η κατανομή όσο και οι τεχνικές διαχείρισης του χρόνου ως κεντρικές έννοιες είναι εφικτό με αντικειμενικό τρόπο να μετρηθούν από την ερευνήτρια. Επιπρόσθετα, το προς μελέτη φαινόμενο ερευνάται με χρήση ποσοτικής μεθόδου, επειδή ο ερευνητής μετρά ή αξιολογεί την επίδραση ορισμένων ανεξάρτητων μεταβλητών σε κάποιο αποτέλεσμα (εξαρτημένη μεταβλητή) ή προκειμένου να ελέγξει θεωρίες που ερμηνεύουν τη σχέση ορισμένων μεταβλητών μεταξύ τους (Creswell, 2015). Η αποστασιοποίηση του μελετητή από την ερευνητική διαδικασία, η συλλογή τυποποιημένων στοιχείων, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού και η επιδεκτικότητα των δεδομένων που συλλέγονται σε στατιστική ανάλυση και μαθηματικά μοντέλα επιτρέπουν τη γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Creswell, 2015). Στα πλαίσια αυτά η παρούσα έρευνα επιχειρεί μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς να συλλέξει επικαιροποιημένα εμπειρικά δεδομένα που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά και στα σχολικά πλαίσια των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών/διευθυντριών και να περιγράψει με αξιόπιστο στατιστικά τρόπο τις υφιστάμενες συμπεριφορικές χρονικές πρακτικές αναφορικά με τον τρόπο που κατανέμουν το χρόνο τους και τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου που χρησιμοποιούν. Σε δεύτερο στάδιο, η παρούσα έρευνα μελετά τη σχέση (συσχέτιση) που ασκούν συγκεκριμένα ατομικά και σχολικά χαρακτηριστικά, αλλά και οι ίδιες οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου στις αναφερθείσες συμπεριφορές κατανομής και χρήσης του χρόνου. Σύμφωνα με τα ανωτέρω η έννοια της διαχείρισης του χρόνου χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα τόσο ως εξαρτημένη όσο και ως ανεξάρτητη (ερμηνευτική) μεταβλητή.

4.3. Λειτουργικοί ορισμοί μεταβλητών-Ερευνητικά εργαλεία

Μια αρχική δυσκολία που αντιμετώπισε η ερευνήτρια κατά το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας είναι ο ακριβής προσδιορισμός των μεταβλητών που χρησιμοποιούνται στην έρευνα της, καθώς οι ίδιες μεταβλητές (ανεξάρτητες ή εξαρτημένες) προσδιορίζονται ποικιλοτρόπως από διαφορετικούς ερευνητές (Hochbein, Mahone & Vanderbeck, 2021). Η άρση των δυσκολιών αίρεται όταν τίθενται λειτουργικοί ορισμοί που αποτελούν τις

παρατηρήσιμες ή υπό εξέταση πτυχές των μεταβλητών μιας έρευνας (Μαργαρά & Γουσέτη, 2009).

Ιστορικά οι μελέτες χρήσης και κατανομής του διευθυντικού χρόνου χρησιμοποιούν, ανεξάρτητα της ερευνητικής προσέγγισης, μια σειρά από διαφορετικές κατασκευές για την ταξινόμηση του περιεχομένου της διευθυντικής εργασίας, καθιστώντας δύσκολη τη σύγκριση των ευρημάτων (Camburn, Spillane & Sebastian, 2006 • Hochbein, Mahone & Vanderbeck, 2021). Από το 2006 ωστόσο και εντεύθεν η έρευνα χρήσης χρόνου στη δυτική βιβλιογραφία, και δη στην αμερικάνικη, παρουσιάζει δύο ανταγωνιστικά σχήματα ταξινόμησης του διευθυντικού χρόνου (Hochbein, Mahone & Vanderbeck, 2021). Το πρώτο σχήμα εισάγεται από τους Camburn et al., (2006) και υιοθετείται αργότερα από το 67% των αμερικανικών μελετών χρήσης του χρόνου που δημοσιεύονται στο διάστημα από το 2006 έως και το 2015 (Hochbein, et al., 2021). Με βάση το σχήμα αυτό οι μελετητές μετρούν το χρόνο που δαπανούν οι διευθυντές ομαδοποιώντας τις συναφείς διευθυντικές εργασίες σε εννέα ευρύτερες κατηγορίες οι οποίες είναι οι εξής: 1. κτιριακές λειτουργίες, 2. οικονομική διαχείριση, 3. μαθητικές υποθέσεις, 4. θέματα προσωπικού, 5. εκπαιδευτική ηγεσία, 6. επαγγελματική ανάπτυξη, 7. ανάπτυξη σχέσεων με κοινότητα ή γονείς, 8. διοικητικές λειτουργίες που σχετίζονται με την ευρύτερη και τοπική σχολική εκπαιδευτική περιφέρεια και πολιτική και 9. προγραμματισμός στόχων σχολικού οργανισμού. Το δεύτερο ανταγωνιστικό σχήμα εισάγεται από τους Hornig et al., (2010) και μετρά τα 43 καθήκοντα των διευθυντών ομαδοποιημένα σε έξι βασικές κατηγορίες εργασιών οι οποίες είναι: 1. γενικά διοικητικά καθήκοντα, 2. διοίκηση σχολικού οργανισμού, 3. καθημερινή διδασκαλία, 4. εκπαιδευτικό πρόγραμμα, 5. ανάπτυξη εσωτερικών σχέσεων και 6. ανάπτυξη εξωτερικών σχέσεων. Ωστόσο από τη συστηματική ανασκόπηση των ερευνών χρήσης και κατανομής χρόνου που έκαναν οι Hochbein et al., (2021) διαπιστώνεται ότι οι πέντε πιο συχνά αναφερόμενες ομαδοποιημένες κατηγορίες περιεχομένου εργασιών που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές γενικά για την κατανομή του διευθυντικού χρόνου είναι οι ακόλουθες:

1. Εκπαιδευτική ηγεσία που σχετίζεται κυρίως με θέματα μάθησης και επίδοσης των μαθητών και ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
2. Διοικητικά καθήκοντα διευθυντών.
3. Μαθητικές υποθέσεις που σχετίζεται κυρίως με θέματα πειθαρχίας και συμβουλευτικής των μαθητών.

4. Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

5. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς και κοινότητα.

Κατόπιν τούτων και λαμβάνοντας υπόψη: α) τη διεθνή ερευνητική εμπειρία, β) την ανάγκη σύγκρισης των ευρημάτων της παρούσας έρευνας με άλλες έρευνες συναφείς ως προς το ερευνητικό θέμα αλλά και γ) τις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το θεσπισμένο καθηκοντολόγιο στην παρούσα έρευνα το διευθυντικό έργο κατανέμεται σε έξι ευρύτερες κατηγορίες περιεχομένου. Συγκεκριμένα, υιοθετείται η πενταμερής διάκριση/διαίρεση του διευθυντικού έργου, όπως αναφέρεται από τους Hochbein, et al., (2021), διαχωρίζοντας ωστόσο την πέμπτη κατηγορία (ανάπτυξη σχέσεων με γονείς και κοινότητα) σε δυο διακριτές κατηγορίες: α) ανάπτυξη σχέσεων με γονείς-κηδεμόνες και β) ανάπτυξη σχέσεων με την ευρύτερη κοινότητα. Η ανάγκη αυτή προκύπτει, καθώς με βάση την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία και το διευθυντικό καθηκοντολόγιο η ανάπτυξη σχέσεων και η συνεργασία με τους γονείς-κηδεμόνες είναι θεσμοθετημένη, (Νόμος 1566/1985) ενώ η συνεργασία με άλλους τοπικούς φορείς ή σχολεία είναι δυνητική (Νόμος 4821/2021). Κατά τα λοιπά ακολουθείται η γενικότερη διεθνή ερευνητική πρακτική των πέντε ευρύτερων κατηγοριών περιεχομένου με τις υποκατηγορίες τους, προσαρμοσμένη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στο καθηκοντολόγιο των διευθυντών.

Αναλυτικά οι έξι ευρύτερες κατηγορίες περιεχομένου χρήσης του χρόνου που χρησιμοποιούνται στην ενότητα Γ του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς της παρούσας έρευνας είναι οι ακόλουθες:

Κατηγορία Ι: Διοικητικά καθήκοντα διευθυντών (ερωτήσεις Γ1, Γ2, Γ6, Γ8, Γ9)

- i. Γραφειοκρατικές εργασίες (Γ1): Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται ο χρόνος που αφιερώνει ο διευθυντής για ενημέρωση και εφαρμογή της κείμενης εκπαιδευτικής νομοθεσίας, καθημερινή ενημέρωση του πληροφοριακού κεντρικού συστήματος myschool, στατιστικά, εκθέσεις, επικοινωνία και mail με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το Υπουργείο Παιδείας και τις προϊστάμενες εκπαιδευτικές-εποπτικές αρχές.
- ii. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες (Γ2): Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται δραστηριότητες που αφορούν στην τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, στην αναπλήρωση απόντων εκπαιδευτικών, συντήρηση κτιρίου, προμήθεια εξοπλισμού

- και αναλώσιμων υλικών, καθαριότητα, ασφάλεια, λειτουργία σχολικού κυλικείου, ιστοσελίδα σχολείου.
- iii. Οικονομική διαχείριση (Γ6): Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι υποχρεώσεις που έχει ο διευθυντής ως οικονομικός διαχειριστής της σχολικής μονάδας και έχουν αναφερθεί εκτενώς στην ενότητα 1.4.3.
- iv. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (Γ8): Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται δραστηριότητες που αφορούν στη συνεργασία και επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, στη διαχείριση συγκρούσεων στο σύλλογο των διδασκόντων, στην ανάπτυξη σχέσεων και στη μέριμνα για προσωπικά θέματα των εκπαιδευτικών.
- v. Διεύθυνση-Εποπτεία (Γ9): Λαμβάνοντας υπόψη ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο σύλλογος των διδασκόντων είναι συλλογικό όργανο διοίκησης του σχολικού οργανισμού, στην κατηγορία αυτή εντάσσεται ο χρόνος που αφιερώνει ο διευθυντής για σχεδιασμό, οργάνωση εισηγήσεων στο σύλλογο διδασκόντων, συμμετοχή στις συνεδριάσεις του συλλογικού οργάνου που αφορούν γενικότερα στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά και θέματα καθορισμού στοχοθεσίας ή οράματος του σχολικού οργανισμού και εποπτεία υλοποίησης των ειλημμένων αποφάσεων.

Κατηγορία II: Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας (ερώτηση Γ3)

Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται ο χρόνος που αφιερώνουν οι διευθυντές για τη διευκόλυνση και την προαγωγή της μάθησης των παιδιών και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Ενδεικτικά αναφέρονται δραστηριότητες όπως: εξασφάλιση των απαραίτητων εποπτικών ή μη διδακτικών μέσων, οργάνωση ενισχυτικής ή πρόσθετης διδακτικής στήριξης, ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ανάλυση μαθητικής διαρροής, συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς, εκπαιδευτικές επισκέψεις, διάχυση καλών διδακτικών πρακτικών, ενθάρρυνση συνεργασίας εκπαιδευτικών ομοειδών ειδικοτήτων, εισαγωγή καινοτομιών, λειτουργία σχολικής βιβλιοθήκης, προγραμματισμός της αξιολόγησης των μαθητών, μέριμνα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Κατηγορία III: Μαθητικές υποθέσεις (ερώτηση Γ7)

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται διευθυντικά καθήκοντα που αναφέρονται στην τήρηση της πειθαρχίας και του σχολικού κανονισμού, στη συμβουλευτική, στην πρόληψη ή αντιμετώπιση φαινομένων ενδοσχολικής και ενδοοικογενειακής βίας ή διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα (π.χ. μαθητικές καταλήψεις), συνεργασία με μαθητικές κοινότητες.

Κατηγορία IV: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού (ερώτηση Γ10)

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται εργασίες του διευθυντή που αφορούν στην ενημέρωση, στην οργάνωση ενδοσχολικών ή την παρακολούθηση εξωτερικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών και την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα (νεοδιοριστών, αναπληρωτών ή ωρομισθίων).

Κατηγορία V: Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς (ερώτηση Γ4)

Εντάσσεται ο χρόνος που αφιερώνει ο διευθυντής για συνεργασία με γονείς ή με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων της σχολικής του μονάδας και αφορούν τόσο στις επίσημες όσο και στις ανεπίσημες επαφές ή επικοινωνία.

Κατηγορία VI: Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα (ερώτηση Γ5)

Περιλαμβάνει το χρόνο που αφιερώνει ο διευθυντής για εκπροσώπηση της σχολικής μονάδας σε εξωσχολικές δραστηριότητες, συμμετοχή σε συνεδριάσεις ή συνεργασία με τοπικές αρχές ή φορείς, διοργάνωση εκδηλώσεων, συμμετοχή σε κοινά προγράμματα δράσεων με άλλα σχολεία του εσωτερικού ή εξωτερικού.

Όσον αφορά στο χρονικό στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους στην παρούσα έρευνα υιοθετείται το ερωτηματολόγιο «Polychronicity and the Inventory of Polychronic Values (IPV)» των Bluedorn, Kalliath, Strube & Martin, (1999) και η απορρέουσα από τους μελετητές οριοθέτηση της έννοιας του μονοχρονισμού -πολυχρονισμού. Σύμφωνα με αυτό, ως πολυχρονικότητα ορίζεται η προτίμηση που δείχνουν ορισμένοι άνθρωποι να ασχολούνται με δύο ή περισσότερες εργασίες ταυτόχρονα και να πιστεύουν ότι η προτίμησή τους αυτή είναι ο καλύτερος τρόπος να κάνουν πράγματα. Αντίθετα, οι μονοχρονιστές έχοντας πιο δομημένη άποψη για το χρόνο διακρίνονται από επιθυμία για λεπτομερή προγραμματισμό, ιεράρχηση προτεραιοτήτων και επικέντρωση της

προσοχής τους σε μια δραστηριότητα κάθε φορά σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους. Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε, διότι εμφανίζει σε όλες τις έρευνες που χρησιμοποιήθηκε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας ($\alpha=0.80$) και είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο ερωτηματολόγιο στις έρευνες για τη μέτρηση του πολυχρονισμού - μονοχρονισμού στην εργασία (Zhang, Goonetilleke, Plocher & Max Liang, 2005). Η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης αποτελείται από δέκα δηλώσεις, εκ των οποίων οι πέντε (ερωτήσεις 1,3,6,8,10) περιγράφουν ή αντικατοπτρίζουν καταστάσεις που σχετίζονται θετικά με τον πολυχρονισμό στην εργασία, ενώ οι υπόλοιπες πέντε (ερωτήσεις 2,4,5,7,9) περιλαμβάνουν δηλώσεις θετικές με το μονοχρονισμό στην εργασία.

Ποικιλομορφία ως προς την οριοθέτηση της έννοιας και τη μέτρηση των τεχνικών διαχείρισης του χρόνου παρουσιάζει και η αναδίφηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με την ανασκόπηση των Claessens, et al., (2007) και Hellsten (2012) οι προηγούμενοι μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει με κριτήριο αναφοράς την οριοθέτηση της έννοιας διαχείριση χρόνου δέκα και δεκαέξι αντίστοιχα διαφορετικούς τύπους ερωτηματολογίων για τη μέτρηση συμπεριφοράς διαχείρισης χρόνου εκ των οποίων τρία ερωτηματολόγια είναι τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα. Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια στις έρευνες είναι:

- α) Η κλίμακα συμπεριφοράς διαχείρισης χρόνου των Macan, Shahani, Dipboye & Philips, (1990) - Time Management Behavior Scale (TMBS)
- β) Το ερωτηματολόγιο διάρθρωσης χρόνου των Bond & Feather (1988) -Time Structure Questionnaire (TSQ) και
- γ) Το ερωτηματολόγιο διαχείρισης χρόνου των Britton and Tesser (1991) -Time Management Questionnaire (TMQ).

Αξιολογώντας τα υπάρχοντα εργαλεία μέτρησης οι μελετητές εγείρουν ενστάσεις ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα κατασκευής (Claessens, et al., 2007 • Hellsten, 2012). Οι κλίμακες TMBS (Macan et al., 1990) και TMQ (Britton & Tesser, 1991) κατά τους μελετητές φαίνεται να διαθέτουν σε σύγκριση με τα υπόλοιπα εργαλεία μέτρησης ισχυρότερα στοιχεία εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μέτρηση των γενικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου (Claessens, et al., 2007 • Hellsten, 2012). Όσον αφορά στη μέτρηση των τεχνικών διαχείρισης χρόνου που χρησιμοποιούν οι διευθυντές σχολικών

μονάδων κατά την άσκηση των καθηκόντων τους υπάρχει έλλειψη ενός εξειδικευμένου και εκλεπτυσμένου εργαλείου μέτρησης (Grissom, Loeb & Mitani, 2015).

Η αδυναμία αυτή οδηγεί την παρούσα έρευνα στην ανάγκη δημιουργίας πρωτότυπου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς των διευθυντών. Υιοθετώντας την άποψη της Claessens που ορίζει τη διαχείριση του χρόνου ως μια συνειδητή διαδικασία αυτοέλεγχου και αυτοδιαχείρισης που αντιμετωπίζει το χρόνο ως πόρο, η ερευνήτρια αξιοποιεί στοιχεία από την εν γένει βιβλιογραφία, προσαρμοσμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και νομοθεσία που αφορούν στα εργασιακά καθήκοντα των σχολικών διευθυντών. Συγκεκριμένα, στην ενότητα Ε του ερωτηματολογίου, μέσα από 31 ερωτήσεις, μελετώνται οι επτά πιο επαναλαμβανόμενες από τη βιβλιογραφία τεχνικές διαχείρισης χρόνου οι οποίες είναι οι εξής:

- α) Προγραμματισμός (ερωτήσεις 1-6)
- β) Καθορισμός στόχων (ερωτήσεις 7-9)
- γ) Ιεράρχηση προτεραιοτήτων (ερωτήσεις 10-12)
- δ) Ανάθεση αρμοδιοτήτων (ερωτήσεις 13-17)
- ε) Οργάνωση (ερωτήσεις 18-22)
- στ) Διαχείριση διακοπών (ερωτήσεις 23-27)
- ζ) Διαχείριση συναντήσεων (ερωτήσεις 28-31)

4.4. Δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή αποτελείται από 63 ερωτήσεις και παρουσιάζει την ακόλουθη διάρθρωση:

Ενότητα Α: Δημογραφικά - ατομικά χαρακτηριστικά (ερωτήσεις 1-7).

Ενότητα Β: Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας (ερωτήσεις 1-5).

Ενότητα Γ: Κατανομή εργασιακού χρόνου (ερωτήσεις 1-10).

Ενότητα Δ: Μονοχρονισμός - πολυχρονικότητα στην εργασία (ερωτήσεις 1-10).

Ενότητα Ε: Τεχνικές διαχείρισης χρόνου (ερωτήσεις 1-31).

Όσον αφορά στη συλλογή των δημογραφικών και ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων διευθυντών/διευθυντριών (φύλο, ηλικία, διοικητική εμπειρία, επίπεδο σπουδών, επιμόρφωση) και των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας (τύπος σχολικής μονάδας, αριθμός υποδιευθυντών, μαθητική δυναμικότητα, μεταναστευτικό υπόβαθρο μαθητών) οι σχετικές πληροφορίες αντλούνται με τη χρήση ονομαστικών (nominal), τακτικών (ordinal) μεταβλητών και με χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου.

Για τη μέτρηση του εβδομαδιαίου χρόνου που αφιερώνουν στις έξι διακριτές κατηγορίες περιεχομένου του διευθυντικού χρόνου και των υποκλιμάκων τους όσο και των τεχνικών διαχείρισης χρόνου που μετέρχονται χρησιμοποιούνται μεταβλητές κατάταξης (ordinal) με τιμές της πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ). Τέλος, για τη μέτρηση του χρονικού στυλ (μονοχρονισμός, πολυχρονικότητα) χρησιμοποιούνται μεταβλητές κατάταξης (ordinal) με τιμές της πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Διαφωνώ, Διαφωνώ απόλυτα).

Τέλος, η κατασκευή του ερωτηματολογίου ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα όπως αυτά έχουν τεθεί ανωτέρω. Συγκεκριμένα, το πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα απαντάται από την εξέταση αντίστοιχα των ερωτήσεων της ενότητας Γ (Κατανομή εργασιακού χρόνου) και Ε (Τεχνικές διαχείρισης χρόνου), το τρίτο ερευνητικό ερώτημα από τη συσχέτιση των ενοτήτων Γ και Ε με τις ενότητες Α (Δημογραφικά-ατομικά χαρακτηριστικά) και Δ (Μονοχρονισμός - πολυχρονικότητα στην εργασία), το τέταρτο από τη συσχέτιση των ερωτήσεων Γ και Ε με τη Β (Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας), ενώ το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει από τη συσχέτιση των ενοτήτων Γ και Ε του ερωτηματολογίου.

4.5. Δειγματοληψία

Ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας υπαγορεύεται από το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός αποτελείται από Διευθυντές και Διευθύντριες, οι οποίοι υπηρετούν με θητεία σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Σύμφωνα με την καταγραφή που πραγματοποίησε η ερευνήτρια από το Χάρτη σχολικών μονάδων του Πανελληνίου

Σχολικού Δικτύου¹, οι σχολικές μονάδες του Νομού Αττικής ανέρχονται σε χίλιες διακόσιες τριάντα έξι (1236). Συγκεκριμένα, στο Νομό Αττικής λειτουργούν εξακόσια δεκατέσσερα (614) Γυμνάσια, τετρακόσια εξήντα οχτώ (468) Γενικά Λύκεια και εκατόν πενήντα τέσσερα (154) ΕΠΑ.Λ.

Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε σε απλή τυχαία δειγματοληψία με τους συμμετέχοντες να ανέρχονται στους εκατόν είκοσι (120), οι οποίοι υπηρετούν με θητεία σε θέση Διευθυντή σε σχολεία του Νομού Αττικής. Επιπλέον, υπήρξε ιδιαίτερη φροντίδα ώστε το δείγμα να είναι κατάλληλο. Η καταλληλότητα του δείγματος ελέγχεται ως προς το μέγεθος του και την αντιπροσωπευτικότητα του στον πληθυσμό αναφοράς (Levy & Lemeshow, 2013). Όσον αφορά στο μέγεθος του δείγματος είναι αρκετά ικανοποιητικό, καθώς το δείγμα αντιπροσωπεύει περίπου το 9,7% του πληθυσμού που εξετάζει η έρευνα. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα υπάρχει ικανοποιητική αντιπροσωπευτικότητα ως προς το φύλο με συμμετοχή Διευθυντριών σε ποσοστό 40,8% και Διευθυντών σε ποσοστό 59,2%, κατανομές που ακολουθούν τα ευρήματα πλήθους ερευνών σχετικά με την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία (Μαραγκουδάκη, 2007).

4.6 Ερευνητική Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα κατά τους μήνες Ιανουάριο-Φεβρουάριο του έτους 2022. Η ερευνήτρια επέδειξε ιδιαίτερη φροντίδα στην τήρηση των κανόνων της επιστημονικής και ηθικής δεοντολογίας όπως αυτά αναφέρονται στα σχετικά εγχειρίδια της κοινωνικής έρευνας (Bryman, 2012 • Cohen, Manion & Morrison, 2007 • Creswell, 2016 • Robson, 2010). Συγκεκριμένα, μετά από πολύμηνη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας η ερευνήτρια σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια κατέληξε στην οριστική διατύπωση των στόχων, των ερευνητικών ερωτημάτων, της μεθοδολογικής προσέγγισης, στην επιλογή του δείγματος και της δειγματοληπτικής μεθόδου καθώς και στην κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου.

Κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου δόθηκε προσοχή ώστε ο αριθμός των ερωτήσεων να μην προκαλεί κόπωση των συμμετεχόντων, περιορίζοντας πιθανή απώλεια στην ποιότητα των απαντήσεων που προκαλείται από τα ερωτηματολόγια μεγάλου

¹ <https://maps.sch.gr/main.html> (ανακτήθηκε 26/2/2022)

μεγέθους (Φίλιας, 1993). Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με τη βοήθεια του εργαλείου Google Forms, το οποίο εξυπηρετεί την ηλεκτρονική συμπλήρωση από μεγάλο πλήθος συμμετεχόντων. Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στις αρχές του Ιανουαρίου 2022, μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος (email) στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων οι οποίες είναι δημοσιευμένες στους δικτυακούς τόπους κάθε Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ηλεκτρονικό μήνυμα, που απευθύνονταν στο Διευθυντή /στη Διευθύντρια της σχολικής μονάδας, περιείχε το σχετικό σύνδεσμο του ερωτηματολογίου καθώς και μία συνοδευτική επιστολή. Η συνοδευτική επιστολή κρίθηκε απαραίτητη, διότι αποσαφήνιζε στους συμμετέχοντες το σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεων, καθώς και τη χρήση των συμπερασμάτων για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκε ως περιθώριο ένας ημερολογιακός μήνας (μέχρι 20/02/2022).

4.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Ιδιαίτερη φροντίδα καταβλήθηκε τόσο κατά τη φάση του σχεδιασμού όσο και στη φάση διεξαγωγής της έρευνας προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας. Η εξασφάλιση της εγκυρότητας αρχικά πραγματοποιήθηκε με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και με την ανταπόκριση των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου στο σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, πριν από τη διανομή του ερευνητικού εργαλείου, πραγματοποιήθηκε προέλεγχος και πιλοτική αξιολόγηση του από έξι διευθυντές (τρεις γυναίκες και τρεις άνδρες), δυο ανά κάθε τύπο σχολικής μονάδας (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, ΕΠΑ.Λ). Η πιλοτική αξιολόγηση οδήγησε σε μερικές βελτιώσεις και τροποποιήσεις κυρίως όσον αφορά στη διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με στόχο να ελαχιστοποιηθεί η ύπαρξη παρερμηνειών κατά την υλοποίηση της κυρίως έρευνας.

Η αξιοπιστία της έρευνας έγκειται στο κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας θα επαληθεύονταν, αν η έρευνα επαναλαμβανόταν υπό τις ίδιες συνθήκες (Bell, 1997). Στη διασφάλιση της αξιοπιστίας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας συνετέλεσε το γεγονός ότι στη συνοδευτική επιστολή που εστάλη μαζί με το ερευνητικό εργαλείο υπήρχαν τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας και διευκολύνθηκε η επαφή με όποιους ερωτώμενους αναζητούσαν διευκρινίσεις. Κατά την ανάλυση το ερευνητικό εργαλείο υποβλήθηκε σε

έλεγχο αξιοπιστίας με το συντελεστή Alpha του Cronbach για κάθε κατηγορία που περιλαμβάνει ερωτήσεις της κλίμακας Likert. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τιμές μεγαλύτερες του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές ενώ τιμές υψηλότερες του 0,6 θεωρούνται αποδεκτές (Γαλάνης, 2012).

Η κλίμακα μονοχρονισμού – πολυχρονικότητας έδωσε πολύ υψηλή αξιοπιστία ($\alpha=0.901$). Με βάση τις τιμές 1 = Συμφωνώ απόλυτα έως 5 = Διαφωνώ απόλυτα, η τελική βαθμολόγηση για την κλίμακα αυτή υπολογίζεται από το μέσο όρο των απαντήσεων του κάθε συμμετέχοντα. Έτσι, βαθμολογία της κλίμακας κοντά στην τιμή «5» υποδηλώνει συμμετέχοντα με πολύ υψηλό επίπεδο πολυχρονικότητας, ενώ βαθμολογία της κλίμακας κοντά στην τιμή «1» υποδηλώνει συμμετέχοντα με πολύ υψηλό επίπεδο μονοχρονικότητας.

Η κλίμακα που μετράει το βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου αποτελείται από 31 στοιχεία (ερωτήσεις) και έδωσε πολύ ικανοποιητική αξιοπιστία σε όλες τις ξεχωριστές υποκλίμακες. Λόγω της ικανοποιητικής αξιοπιστίας που σημειώθηκε οι μεταβλητές τους σε κάθε υποκλίμακα ομαδοποιήθηκαν με τη χρήση του ανεξάρτητου εκτιμητή της μέσης τιμής. Με βάση την κλίμακα μέτρησης των τεχνικών διαχείρισης του χρόνου (τιμές 1 = Καθόλου έως 5 = Πάρα πολύ), η τελική βαθμολόγηση για την κλίμακα αυτή υπολογίζεται από το μέσο όρο των απαντήσεων του κάθε συμμετέχοντα. Έτσι, βαθμολογία της κλίμακας κοντά στην τιμή «5» υποδηλώνει συμμετέχοντα με υψηλό βαθμό χρήσης της αντίστοιχης τεχνικής διαχείρισης χρόνου, ενώ βαθμολογία της υποκλίμακας κοντά στην τιμή «1» υποδηλώνει συμμετέχοντα με πολύ χαμηλό βαθμό χρήσης αυτής.

Πίνακας 2: Ανάλυση αξιοπιστίας

Κατηγορίες	Ερωτήσεις	Τιμή ελέγχου Cronbach's Alpha
Γ. Κατανομή εργασιακού χρόνου	1-10	0,904
Δ. Μονοχρονισμός-Πολυχρονικότητα	1-10	0,901
Ε1. Προγραμματισμός	1-6	0.849
Ε2. Καθορισμός στόχων	7-9	0.818
Ε3. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	10-12	0.811
Ε4. Ανάθεση αρμοδιοτήτων	13-17	0.748
Ε5. Οργάνωση	18-22	0.721
Ε6. Διαχείριση διακοπών	23-27	0.743
Ε7. Διαχείριση συναντήσεων	28-31*	0.774

* Οι ερωτήσεις 28 και 31 εξαιρέθηκαν διότι δημιουργούσαν προβλήματα αξιοπιστίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως αναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο της έρευνας συμπληρώθηκε από εκατόν είκοσι (120) συμμετέχοντες, μέσω του εργαλείου Google Forms². Στα πλεονεκτήματα του εργαλείου ανήκει και η αυτόματη εξαγωγή όλων των απαντήσεων του δείγματος σε μορφή υπολογιστικού φύλλου του προγράμματος Microsoft Excel. Κάθε γραμμή του υπολογιστικού φύλλου αφορά ένα ερωτηματολόγιο, δηλαδή τις απαντήσεις ενός ερωτώμενου, ενώ κάθε στήλη αποτυπώνει τις απαντήσεις σε μια ερώτηση. Το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS (IBM SPSS Statistics 26.0) χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων και τη διευκόλυνση της στατιστικής τους ανάλυσης. Όπου ήταν αναγκαία η γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων, δημιουργήθηκαν γραφήματα με τη βοήθεια του προγράμματος Microsoft Excel 2010.

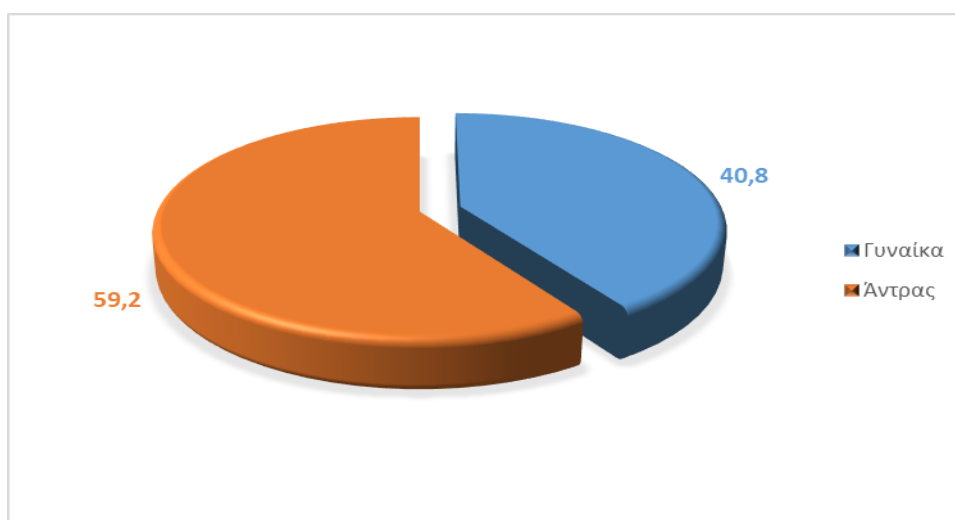
Για τις ανάγκες της περιγραφικής ανάλυσης υπολογίστηκαν συχνότητες (n) και ποσοστά (%) για κάθε κατηγορική μεταβλητή του άξονα Α (Δημογραφικά στοιχεία) και Β (Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας) του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, υπολογίστηκαν μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για τις διατακτικές μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

5.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες ανήλθαν σε εκατόν είκοσι (120), ενώ η σύνθεση του δείγματος αποτελείτο από 49 γυναίκες (ποσοστό 40,8%) και 71 άνδρες (ποσοστό 59,2%). Η κατανομή αυτή του φύλου των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, που παρουσιάζεται και στο Σχήμα 4, συνάδει με τη σταθερή επικράτηση των ανδρών σε θέσεις ηγεσίας στην εκπαίδευση έναντι των γυναικών.

²Διαθέσιμο στο:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFMn2QTMe_XEYBS_O6bZaGRgnCAqPmFWQzBpOmVOuNL7xISg/viewform?usp=sf_link



Σχήμα 4: Φύλο δείγματος

Σχετικά με την ηλικία του δείγματος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων διευθυντών/ντριών ανήκει στις κατηγορίες «Άνω των 60» και «56-60», γεγονός που αποτυπώνει την ηλικιακή διάσταση της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, το 36,7% (n=44) είναι άνω των 60 ετών, το 33,3% (n=40) είναι 56-60 ετών, το 23,3% (n=28) είναι 51-55 ετών, το 5,8% (n=7) είναι 46-50 ετών, το 0,8% (n=1) είναι 41-45 ετών, ενώ κανένας διευθυντής ή διευθύντρια του δείγματος δεν ανήκει στη κατηγορία «Έως 40» ετών.

Πίνακας 3: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς την ηλικία

Κατηγορίες	n	%
Έως 40	0	0,0
41-45	1	0,8
46-50	7	5,8
51-55	28	23,3
56-60	40	33,3
Άνω των 60	44	36,7

Αναφορικά με τη διοικητική εμπειρία του δείγματος σε Διευθυντική θέση, το 34,2% (n=41) έχει 1-4 έτη, το 26,7% (n=32) έχει 5-8 έτη, το 21,7% (n=26) έχει 9-12 έτη, το 8,3% (n=10) έχει 13-16 έτη, το 3,3% (n=4) έχει 17-20 έτη, ενώ το 5,8% (n=7) έχει πάνω από 20 έτη εμπειρίας (Πίνακας 4). Η συσσώρευση του δείγματος στις δύο πρώτες κατηγορίες πιθανόν να αντανακλά και το γεγονός ότι λόγω παράτασης της θητείας των Διευθυντών των σχολείων που επιλέχθηκαν το 2016, οι κενούμενες θέσεις Διευθυντών στις σχολικές

μονάδες καλύπτονται με προσωρινούς αναπληρωτές Διευθυντές ακόμα και χωρίς να διαθέτουν πρότερη εμπειρία (Νόμος 4692/2020 • Νόμος 4823/2021).

Πίνακας 4: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς τη διοικητική εμπειρία σε διευθυντική θέση (έτη)

Κατηγορίες	n	%
1-4	41	34,2
5-8	32	26,7
9-12	26	21,7
13-16	10	8,3
17-20	4	3,3
Πάνω από 20	7	5,8

Στα παραπάνω προστίθεται και το εύρημα ότι η πλειονότητα των στελεχών του δείγματος είχε υπηρετήσει σε θέση υποδιευθυντή. Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 5, το 13,3% (n=16) έχει μηδενική προϋπηρεσία, το 59,2% (n=71) έχει 1-4 έτη, το 18,3% (n=22) έχει 5-8 έτη, το 6,7% (n=8) έχει 9-12 έτη, ενώ μόλις το 2,5% (n=3) έχει προηγούμενη εμπειρία σε θέση Υποδιευθυντή πάνω από 12 έτη.

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς την προηγούμενη διοικητική εμπειρία σε θέση Υποδιευθυντή (έτη)

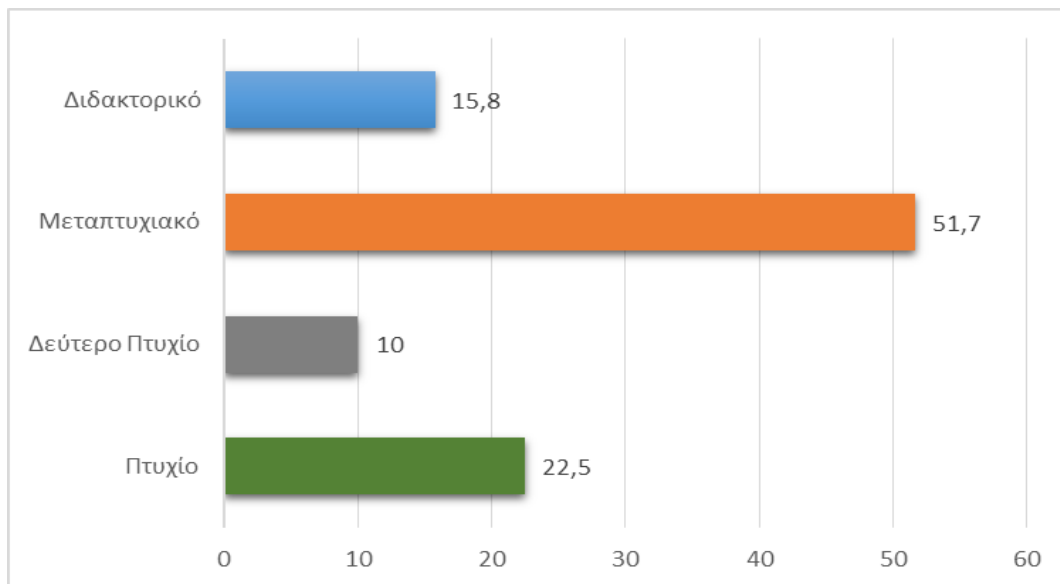
Κατηγορίες	n	%
0	16	13,3
1-4	71	59,2
5-8	22	18,3
9-12	8	6,7
Πάνω από 12	3	2,5

Αναφορικά με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των στελεχών του δείγματος, κάτω από 10 έτη έχει μόλις το 3,3% (n=4), το 10% (n=12) έχει 11-20 έτη, ενώ με το ίδιο ποσοστό 43,3% (n=52) το δείγμα κατανέμεται στις κατηγορίες 21-30 έτη και πάνω από 30 έτη υπηρεσίας (Πίνακας 6). Η κατανομή του δείγματος κυρίως στις δύο αυτές κατηγορίες αποτυπώνει και την προτίμηση της κεντρικής κυβέρνησης όπως εκφράζεται και στα σχετικά νομοθετικά κείμενα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης για επάνδρωση της ηγεσίας των σχολικών μονάδων από εκπαιδευτικούς με πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία.

Πίνακας 6: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς την συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (έτη)

Κατηγορίες	n	%
1-10	4	3,3
11-20	12	10,0
21-30	52	43,3
Πάνω από 30	52	43,3

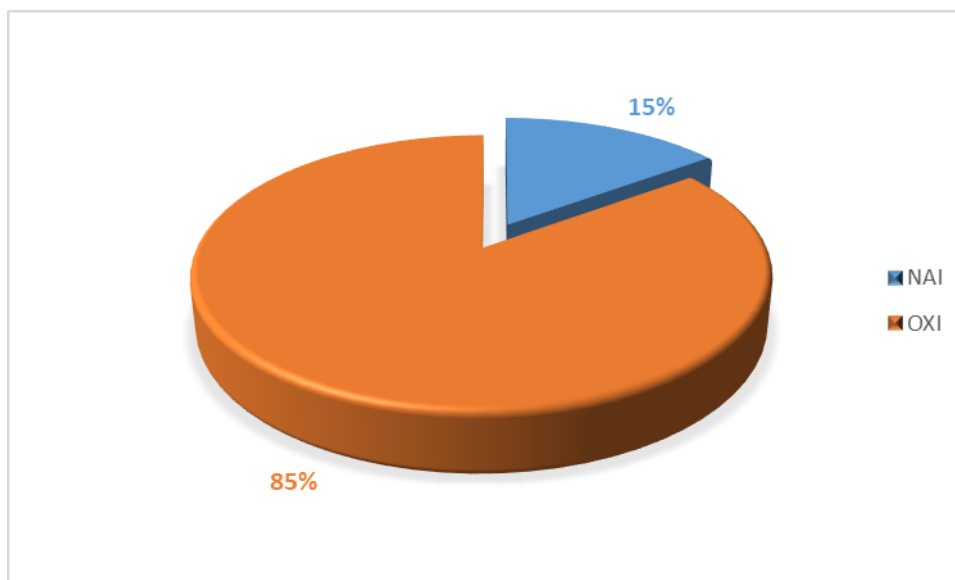
Σχετικά με το επίπεδο σπουδών του δείγματος, το 22,5% (n=27) διαθέτουν μόνο το πτυχίο το οποίο ήταν και προσόν διορισμού τους στη δημόσια εκπαίδευση, το 10% (n=12) έχει και Δεύτερο πτυχίο, το 51,7% (n=62) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού διπλώματος και το 15,8% (n=19) είναι κάτοχοι Διδακτορικού (Σχήμα 5). Το γεγονός ότι οι σπουδές του δείγματος ανήκουν στην πλειοψηφία τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο, συνηγορεί στη συνεχή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για βελτίωση της επιστημονικής τους κατάρτισης.



Σχήμα 5: Επίπεδο σπουδών δείγματος

Τέλος, όπως αποτυπώνεται και στο Σχήμα 6, τα στελέχη εκπαίδευσης του δείγματος στη συντριπτική τους πλειοψηφία (85%, n=102), δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση με θεματολογία τις τεχνικές διαχείρισης του χρόνου τους. Μόλις το 15% (n=18) δήλωσε ότι έχει επιμορφωθεί σε αντικείμενα όπως προγραμματισμός εργασιών,

ιεράρχηση προτεραιοτήτων, οργάνωση του χώρου εργασίας, διαχείριση συναντήσεων ή διακοπών κ.α. Σε σχέση με τον πληθυσμό αναφοράς στο δείγμα των διευθυντών (n=18) που δηλώνει ότι έχει λάβει επιμόρφωση στη διαχείριση του χρόνου υπάρχει μια υπερεκπροσώπηση των ανδρών (72,3%, n=13) και των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ (27,27%, n=6) έναντι των Γυμνασίων (12,24%, n=6) και των ΓΕΛ (12,24%, n=6). Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι όλοι έχουν πρόσθετες σπουδές (μεταπτυχιακό ή διδακτορικό) και στη συντριπτική πλειοψηφία τους έχουν πολυετή διοικητική εμπειρία ως διευθυντές, (1-4 έτη: 5,5%, (n=1), 5-8 έτη: 50%, (n=9), 9-12 έτη: 22,2%, (n=2), 13-16 έτη: 22,2%, (n=2), 17-20 έτη: 22,2%, (n=2), γεγονός που μπορεί να εκληφθεί ως μια ατομική προσπάθεια διαχείρισης του εγνωσμένου εργασιακού φόρτου. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι από τους συμμετέχοντες διευθυντές οι 98 (ποσοστό 81,7%) χαρακτηρίζονται ως μονοχρονιστές αναφορικά με τη διαχείριση του χρόνου τους, ενώ μόλις 22 συμμετέχοντες διευθυντές (ποσοστό 18.3%) χαρακτηρίζονται ως πολυχρονιστές. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσίασε η Κουάλη (2012) στην Κύπρο με δείγμα διευθυντές δημοτικών σχολείων.



Σχήμα 6: Επιμόρφωση σε τεχνικές διαχείρισης χρόνου

5.2. Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας

Οι συμμετέχοντες είναι στελέχη της εκπαίδευσης σε έναν από τους τύπους σχολείων Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, ΕΠΑ.Λ. Η κατανομή του δείγματος σε Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο είναι σαφώς πολυπληθέστερη από ότι σε ΕΠΑ.Λ. ακολουθώντας και την κατανομή του πληθυσμού αναφοράς, διότι τα επαγγελματικά λύκεια αποτελούν μόλις το 12,5% του συνόλου των σχολικών μονάδων του Νομού Αττικής. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα το 18,3% (n=22) υπηρετούν με θητεία Διευθυντή σε ΕΠΑ.Λ., ενώ οι υπόλοιποι Διευθυντές είναι μοιρασμένοι στα Γυμνάσια 40,8% (n=49), και σε Γενικά Λύκεια με ίδιο ποσοστό 40,8% (n=49).

Πίνακας 7: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς τον τύπο σχολείου που διευθύνει

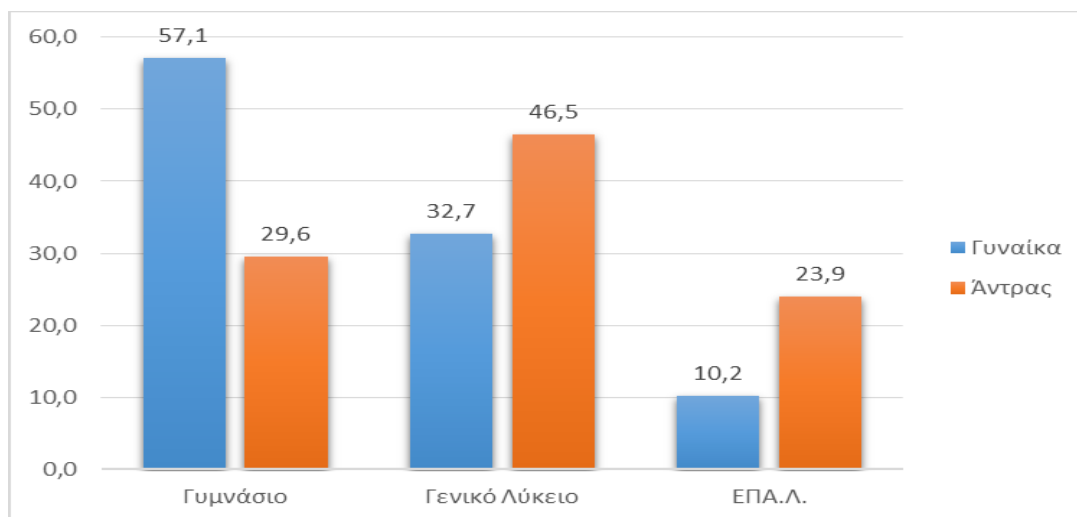
Κατηγορίες	n	%
Γυμνάσιο	49	40,8
Γενικό Λύκειο	49	40,8
ΕΠΑ.Λ.	22	18,3

Με δεδομένο ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης κατά την διαδικασία επιλογής στελεχών καταθέτουν σχετική αίτηση για τον τύπο σχολείου καθώς και για τα συγκεκριμένα σχολεία που επιθυμούν να τοποθετηθούν, κρίθηκε απαραίτητο να πραγματοποιηθεί έλεγχος ύπαρξης συσχέτισης ανάμεσα στον τύπο σχολείου και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 8, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p < 0,05$) του τύπου σχολείου υπηρετήσης και των ανεξάρτητων μεταβλητών του φύλου, της προηγούμενης εμπειρίας με θητεία υποδιευθυντή, της συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας και του επιπέδου σπουδών.

Πίνακας 8: Έλεγχος συσχέτισης, Τύπος σχολείου * Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	X ²	df	p
Φύλο	9,737	2	0,008
Ηλικία	8,194	8	0,415
Διοικητική εμπειρία ως Διευθυντής	17,960	10	0,056
Διοικητική εμπειρία ως Υποδιευθυντής	17,826	8	0,023
Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία	13,830	6	0,032
Επίπεδο σπουδών	13,429	6	0,037
Επιμόρφωση σε τεχνικές διαχείρισης χρόνου	3,182	2	0,204

Εξετάζοντας την πιο σημαντική συσχέτιση, της επιρροής του φύλου στην επιλογή του τύπου σχολείου, όπως φαίνεται και από το Σχήμα 7, φαίνεται πως οι γυναίκες δεν δείχνουν προτίμηση για το ΕΠΑ.Λ. (10,2%, n=5) ενώ στη συντριπτική τους πλειοψηφία προτιμούν να υπηρετούν σε Γυμνάσιο (57,1%, n=28) έναντι του Γενικού Λυκείου (32,7%, n=16). Οι άντρες έχουν μια σαφή προτίμηση στο Γενικό Λύκειο (46,5%, n=33), ενώ οι προτιμήσεις είναι μοιρασμένες για το Γυμνάσιο (29,6 %, n=21) και το ΕΠΑ.Λ. (23,9%, n=17).



Σχήμα 7: Συσχέτιση τύπου σχολείου με φύλο

Ο αριθμός των υποδιευθυντών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα συνδέεται άμεσα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας, δηλαδή με τον αριθμό των φοιτούντων μαθητών. Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται πως το 10,8% (n=13) υπηρετεί σε μικρή σχολική μονάδα δυναμικότητας έως 120 μαθητές και χωρίς τη βοήθεια υποδιευθυντή, ενώ το 48,3% (n=58) διευθύνει μεσαία σχολική μονάδα με το πολύ 270 μαθητές και με έναν υποδιευθυντή. Σύμφωνα με τον Πίνακα 9, το 40,8% (n=49) των συμμετεχόντων διευθυντών υπηρετεί σε μεγάλη σχολική μονάδα (>270 μαθητές) μαζί με δύο υποδιευθυντές.

Πίνακας 9: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς το μέγεθος της σχολικής μονάδας και το πλήθος των Υποδιευθυντών

Κατηγορίες		n	%
Αριθμός Υποδιευθυντών	Μέγεθος σχολικής μονάδας		
0	Έως 120 μαθητές (Μικρή)	13	10,8
1	121-270 μαθητές (Μεσαία)	58	48,3
2	Πάνω από 270 μαθητές (Μεγάλη)	49	40,8

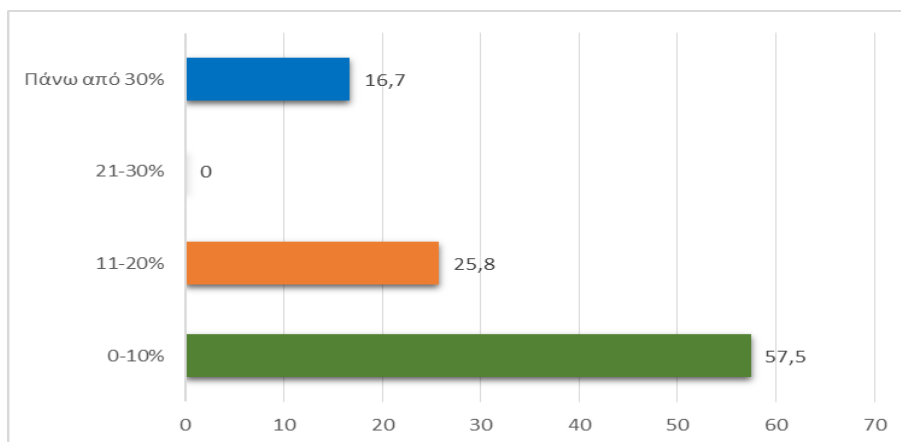
Αναφορικά με τις ώρες που καλείται ο Διευθυντής ή η Διευθύντρια να διδάξει σε εβδομαδιαία βάση, αυτές καθορίζονται κυρίως με βάση τα τμήματα που λειτουργούν στη σχολική μονάδα και έπειτα με τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Αρκετές όμως είναι οι περιπτώσεις όπου λόγω ανεπάρκειας σε εκπαιδευτικό προσωπικό, τα στελέχη της εκπαίδευσης διδάσκουν παραπάνω ώρες με ανάληψη υπερωριών. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 10, στο δείγμα της έρευνας το 5% (n=6) εργάζεται υπερωριακά, ενώ το 11,7% (n=14) διδάσκει 8-10 ώρες, το 55,8% (n=67) διδάσκει 4-7 ώρες και το 27,5% (n=33) διδάσκει 0-3 ώρες.

Με δεδομένο ότι οι ώρες διδασκαλίας μειώνονται όσο αυξάνονται τα συνολικά έτη υπηρεσίας, δικαιολογείται η συσσώρευση της πλειοψηφίας του δείγματος στις κατηγορίες 0-3 και 4-7, διότι όπως αποτυπώθηκε στον Πίνακα 6, το δείγμα της έρευνας κατανέμεται στις κατηγορίες της συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας 21-30 έτη και πάνω από 30 έτη.

Πίνακας 10: Κατανομή του δείγματος (N=120) ως προς τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας

Κατηγορίες	n	%
0-3	33	27,5
4-7	67	55,8
8-10	14	11,7
Πάνω από 10	6	5,0

Αναφορικά με το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, η πλειονότητα των σχολικών μονάδων έχουν χαμηλό ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, το 57,5% (n=69) του δείγματος της έρευνας δηλώνει ότι στη σχολική μονάδα φοιτούν σε ποσοστό 0-10% παιδιά μεταναστών, ενώ το 25,8% (n=31) δηλώνει μεγαλύτερο ποσοστό της κατηγορίας 11-20%. Στη κατηγορία όπου το ποσοστό φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι 21-30%, δεν φαίνεται να ανήκει κάποια από τις σχολικές μονάδες του δείγματος (Σχήμα 8). Το 16,7% (n=20) του δείγματος δηλώνει ότι η σχολική του μονάδα ανήκει στην κατηγορία με πάνω από 30% ποσοστό φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τα στοιχεία αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα απογραφικά στοιχεία του 2011 που αποτιμούν ότι στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά μέσο όρο σε ποσοστό 9% οι φοιτούντες μαθητές έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο (Σελλά-Μάζη, 2015).



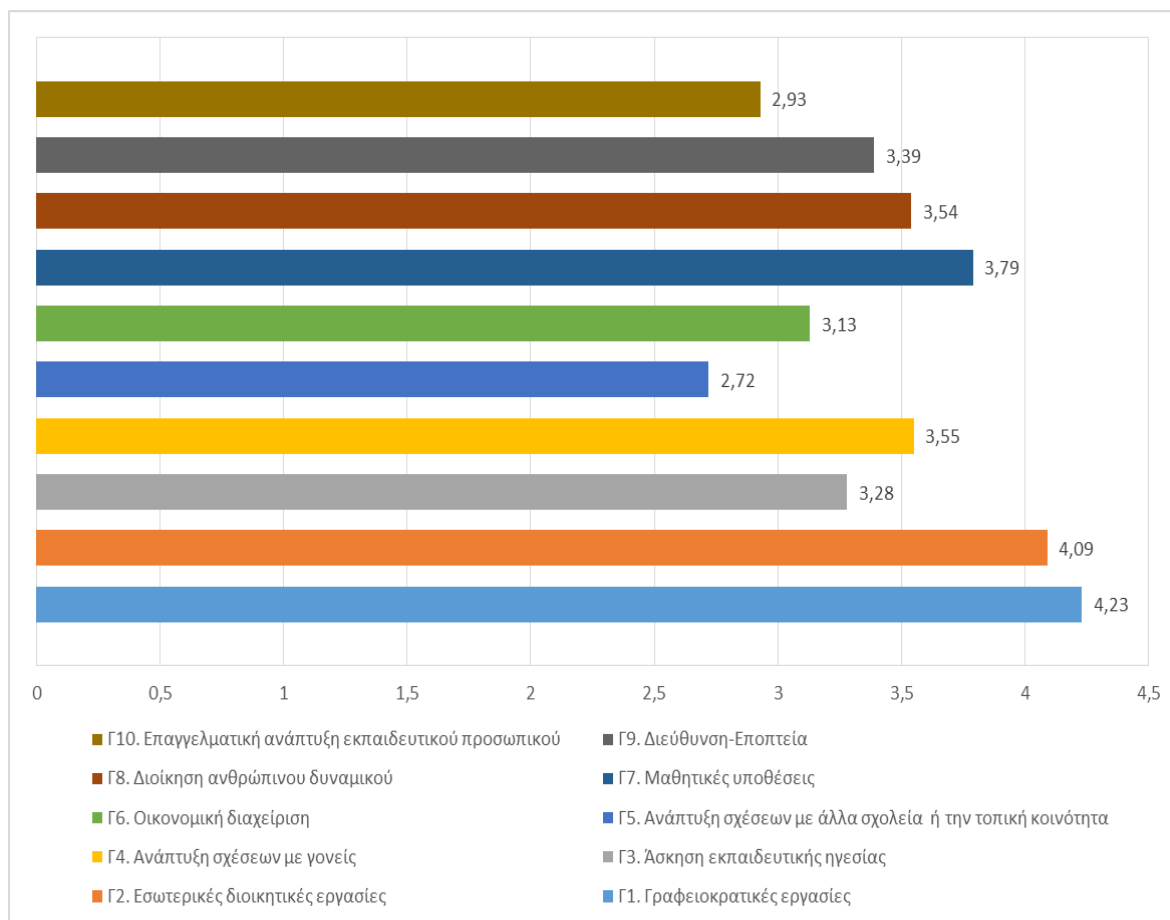
Σχήμα 8: Ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν στη σχολική μονάδα

5.3. Κατανομή εργασιακού χρόνου

Όπως ειπώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, το θεσπισμένο καθηκοντολόγιο των στελεχών της εκπαίδευσης που υπηρετούν σε θέση διευθυντή σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι μακροσκελές. Στη παρούσα εργασία, η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ακολουθεί τις έξι γενικές κατηγορίες του διευθυντικού έργου με την ομαδοποίηση που καταγράφηκε στην ενότητα 4.4. Οι απαντήσεις ακολουθούν την κλίμακα (1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ). Συνολικά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε κατηγορίας καθηκόντων αποτυπώνονται στον Πίνακα 11 και στο Σχήμα 9.

Πίνακας 11: Στατιστικά μεγέθη κάθε υποκλίμακας καθηκόντων

Υποκλίμακες	Μ.Ο.	Τ.Α.
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	4,23	0,905
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	4,09	0,870
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	3,28	0,952
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	3,55	1,011
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	2,72	1,101
Γ6. Οικονομική διαχείριση	3,13	1,107
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	3,79	1,003
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	3,54	1,003
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	3,39	0,919
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	2,93	1,113



Σχήμα 9: Κατανομή εργασιακού χρόνου διευθυντών

Κατηγορία Ι: Διοικητικά καθήκοντα διευθυντών (ερωτήσεις Γ1, Γ2, Γ6, Γ8, Γ9)

Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες: Οι διευθυντές αναλώνουν τον περισσότερο εργασιακό χρόνο τους σε εργασίες όπως: εφαρμογή της κείμενης εκπαιδευτικής νομοθεσίας, ενημέρωση myschool, ανταλλαγή ηλεκτρονικών εγγράφων με τις προϊστάμενες εκπαιδευτικές και εποπτικές αρχές κ.α. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη σχετική δραστηριότητα στην κατηγορία «Πάρα Πολύ» με Μ.Ο. 4,23 (Τ.Α. 0,905). Χαρακτηριστικό των απαντήσεων (Πίνακας 12) είναι ότι η κατηγορία «Καθόλου» δεν επιλέχθηκε από κανένα συμμετέχοντα 0% (n=0), ενώ η κατηγορία «Λίγο» επιλέχθηκε σε ποσοστό μόνο 4,2% (n=5) του δείγματος. Σε αντίθεση, η κατηγορία «Αρκετά» επιλέχθηκε από το 19,2% (n=23), η κατηγορία «Πολύ» από το 25,8% (n=31), ενώ η κατηγορία «Πάρα πολύ» επιλέχθηκε από την πλειοψηφία των διευθυντών σε ποσοστό 50,8% (n=61), αποτυπώνοντας την εργασιακή πραγματικότητα των διευθυντών.

Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες: Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται διευθυντικές δραστηριότητες που σχετίζονται με θέματα συντήρησης σχολικών εγκαταστάσεων, αναπλήρωση απόντων εκπαιδευτικών, θέματα ασφάλειας, τήρηση του ωρολογίου προγράμματος κ.α. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν το χρόνο που αφιερώνουν σε αυτές τις δραστηριότητες ως «Πάρα Πολύ» με Μ.Ο. 4,09 (Τ.Α. 0,870). Ενδεικτικά, η κατηγορία «Πάρα πολύ» επιλέχθηκε σε ποσοστό 40% (n=48) του δείγματος (Πίνακας 12).

Γ6. Οικονομική διαχείριση: Τα θέματα προϋπολογισμού και διαχείρισης των οικονομικών της σχολικής μονάδας θεωρούνται από τους συμμετέχοντες λιγότερο χρονοβόρες δραστηριότητες και αξιολογήθηκαν στην κατηγορία «Αρκετά» με Μ.Ο. 3,13 (Τ.Α. 1,107). Ειδικότερα, (Πίνακας 12) η κατηγορία «Καθόλου» επιλέχθηκε σε ποσοστό 5% (n=6) του δείγματος, η κατηγορία «Λίγο» με 25,8% (n=31), η κατηγορία «Αρκετά» με 29,2% (n=35), η κατηγορία «Πολύ» με 27,5% (n=33), ενώ η κατηγορία «Πάρα πολύ» αξιολογήθηκε σε ποσοστό 5% (n=6).

Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Από «Αρκετά» ως «Πολύ» με Μ.Ο. 3,54 (Τ.Α 1,003) αξιολόγησαν τα διευθυντικά στελέχη του δείγματος το χρόνο που αφιερώνουν στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, στη διαχείριση συγκρούσεων στο σύλλογο των διδασκόντων και στη μέριμνα που δείχνουν για προσωπικά θέματα των εκπαιδευτικών. Η κατηγορία «Αρκετά» επιλέχθηκε από την πλειοψηφία του δείγματος (Πίνακας 12) με ποσοστό 40,8% (n=49), η κατηγορία «Πολύ» από το 25,8% (n=31), ενώ η κατηγορία «Πάρα πολύ» αξιολογήθηκε με ποσοστό 21,7% (n=26).

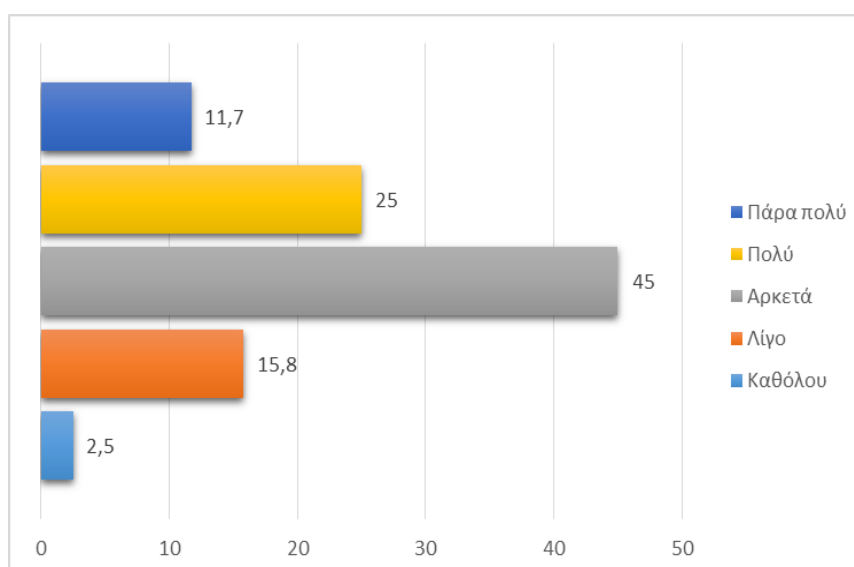
Γ9. Διεύθυνση-εποπτεία: Ο χρόνος που αφιερώνεται για συμμετοχή και σχεδιασμό εισηγήσεων στο σύλλογο διδασκόντων αλλά και σε θέματα καθορισμού οράματος και εποπτεία υλοποίησης των εισηγμένων αποφάσεων αξιολογήθηκε στην κατηγορία «Αρκετά» με Μ.Ο. 3,39 (Τ.Α 0,919). Όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 12, η κατηγορία «Λίγο» επιλέχθηκε σε ποσοστό 14,2% (n=17) του δείγματος, η κατηγορία «Αρκετά» από το 48,3% (n=58), η κατηγορία «Πολύ» από το 21,7% (n=28), ενώ η κατηγορία «Πάρα πολύ» αξιολογήθηκε με 15,8% (n=19).

Πίνακας 12: Κατανομή χρόνου του δείγματος (N=120) για διοικητικά καθήκοντα

Υποκλίμακες	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	0	0,0	5	4,2	23	19,2	31	25,8	61	50,8
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	0	0,0	3	2,5	31	25,8	38	31,7	48	40,0
Γ6. Οικονομική διαχείριση	6	5,0	33	27,5	35	29,2	31	25,8	15	12,5
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	2	1,7	13	10,8	49	40,8	30	25,0	26	21,7
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	0	0,0	17	14,2	58	48,3	26	21,7	19	15,8

Κατηγορία II: Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας (ερώτηση Γ3)

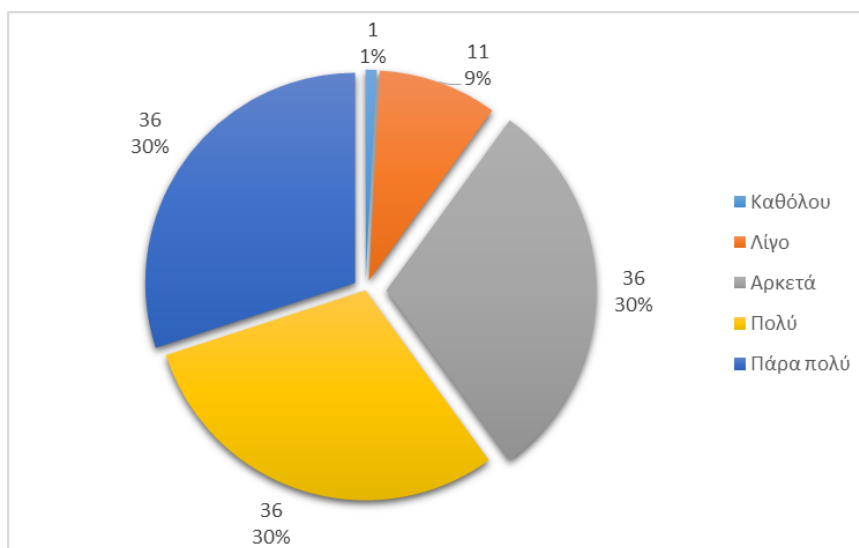
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας: Αναφέρεται σε καθήκοντα που σχετίζονται με τη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών και αφορούν αρμοδιότητες όπως: εξασφάλιση εποπτικών διδακτικών μέσων, ενισχυτική διδασκαλία, μέριμνα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις, κ.α. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν το χρόνο που αναλώνουν στις σχετικές δραστηριότητες στην κατηγορία «Αρκετά» με Μ.Ο. 3,38 (Τ.Α. 0,952). Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, όπως αποτυπώνεται και στο Σχήμα 10, η κατηγορία «Αρκετά» επιλέχθηκε από το 45% (n=54) του δείγματος.



Σχήμα 10: Κατανομή χρόνου για άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας

Κατηγορία III: Μαθητικές υποθέσεις (ερώτηση Γ7)

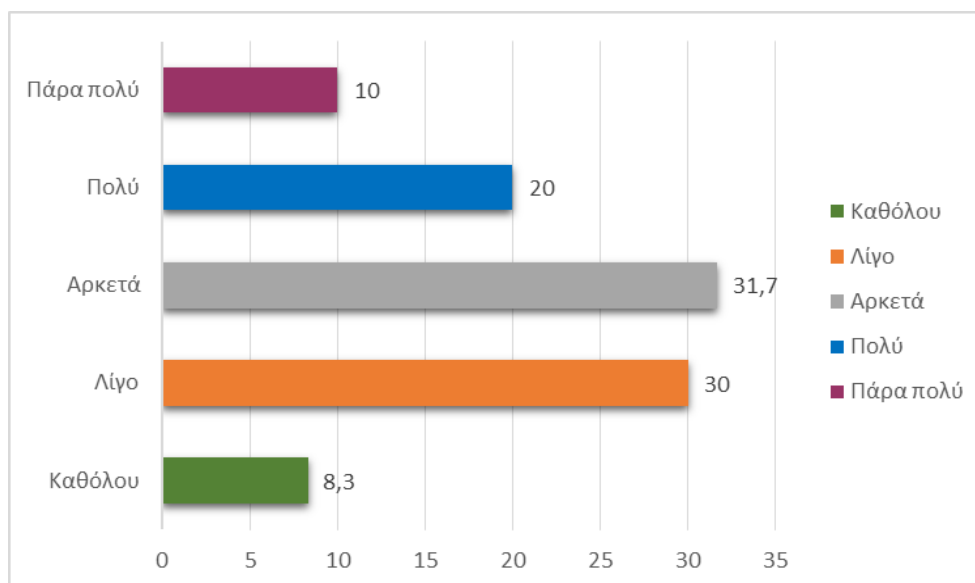
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις: Τα διευθυντικά καθήκοντα που σχετίζονται με την τήρηση των σχολικών κανονισμών, τη συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών, τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα κ.α., αξιολογήθηκαν σε συνάρτηση του χρόνου που αναλώνεται στην κατηγορία κοντά στο «Πολύ» με Μ.Ο. 3,79 (Τ.Α. 1,003). Αναλυτικά, η κατηγορία «Καθόλου» επιλέχθηκε σε ποσοστό 0,8% (n=1) του δείγματος, η κατηγορία «Λίγο» με 9,2% (n=11), ενώ οι υπόλοιπες απαντήσεις (Σχήμα 11) κατανεμήθηκαν ισομερώς στις κατηγορίες «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» με αντίστοιχο ποσοστό σε κάθε μια 30% (n=36).



Σχήμα 11: Κατανομή χρόνου για μαθητικές υποθέσεις

Κατηγορία IV: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού (ερώτηση Γ10)

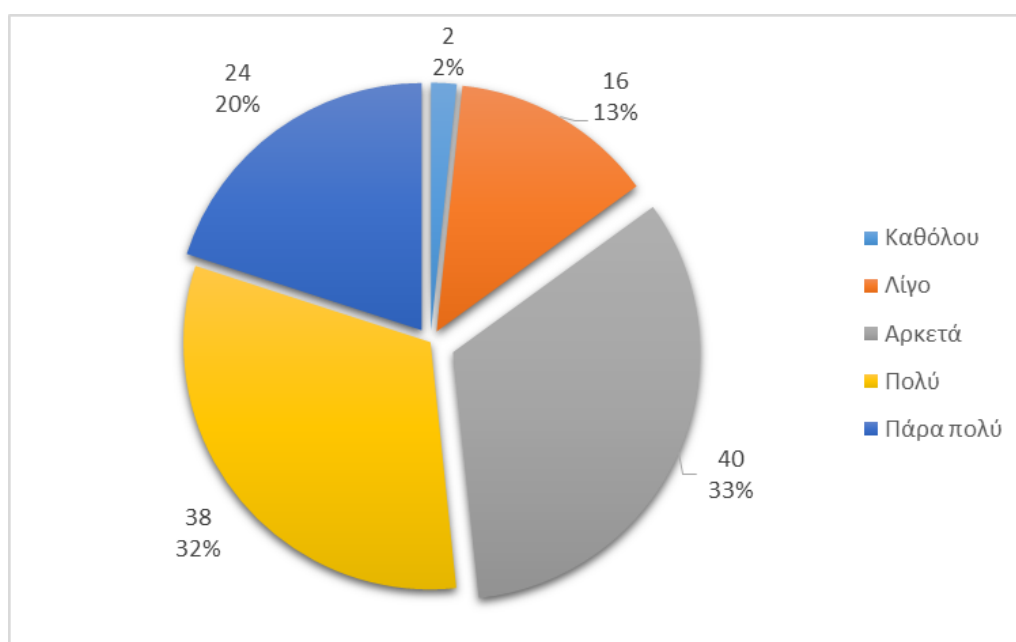
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Αφορά στο χρόνο που αφιερώνει ο διευθυντής για την ενημέρωση ή την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη σχολική μονάδα καθώς και τις ενέργειες καθοδήγησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (νεοδιόριστων, αναπληρωτών ή ωρομισθίων). Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την σχετική υποκλίμακα με Μ.Ο. 2,93 (Τ.Α. 1,113), δηλαδή ανάμεσα στην κατηγορία «Λίγο» και «Αρκετά». Όπως αποτυπώνεται στο Σχήμα 12, η κατηγορία «Λίγο» και «Αρκετά» επιλέχθηκε από την πλειοψηφία του δείγματος.



Σχήμα 12: Κατανομή χρόνου για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού

Κατηγορία V: Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς (ερώτηση Γ4)

Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς: Στην κατηγορία αυτή ανήκει ο χρόνος που αφιερώνει ο διευθυντής για συνεργασία με γονείς ή με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων της σχολικής του μονάδας. Στον Πίνακα 13, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την σχετική δραστηριότητα με Μ.Ο. 3,55 (Τ.Α. 1,011) ανάμεσα στην κατηγορία «Αρκετά» και στην κατηγορία «Πολύ».

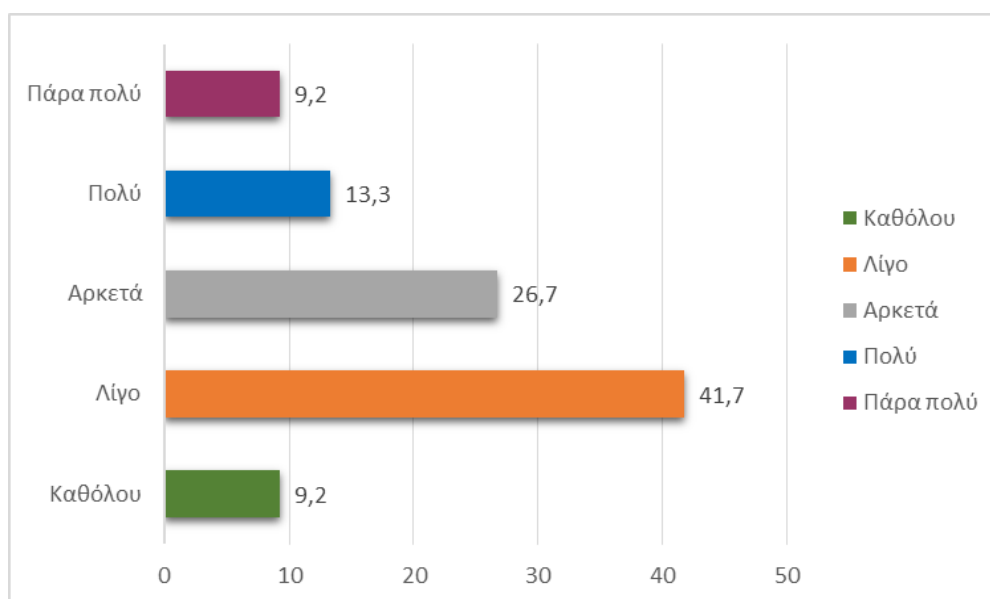


Σχήμα 13: Κατανομή χρόνου για ανάπτυξη σχέσεων με γονείς

Ειδικότερα, όπως αποτυπώνεται και στο Σχήμα 13, η κατηγορία «Αρκετά» με ποσοστό 33,3% (n=40) και η κατηγορία «Πολύ» με ποσοστό 31,7% (n=38) συγκέντρωσαν την πλειοψηφία των προτιμήσεων του δείγματος.

Κατηγορία VI: Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα (ερώτηση Γ5)

Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα: Για την εκπροσώπηση της σχολικής μονάδας σε εξωσχολικές δραστηριότητες, συνεδριάσεις με τοπικές αρχές ή φορείς, διοργάνωση εκδηλώσεων κ.α., οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν την σχετική υποκλίμακα Γ5 με Μ.Ο. 2,72 (Τ.Α. 1,101), δηλαδή ανάμεσα στην κατηγορία «Λίγο» και «Αρκετά». Όπως αποτυπώνεται και στο Σχήμα 14, η κατηγορία «Λίγο» επιλέχθηκε από το 41,7% (n=50) των συμμετεχόντων διευθυντών.



Σχήμα 14: Κατανομή χρόνου για ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα

5.4. Τεχνικές διαχείρισης χρόνου διευθυντών

Όπως ειπώθηκε στη σχετική βιβλιογραφία, η αποτελεσματικότητα του διευθυντικού έργου εξαρτάται και από τις πρακτικές διαχείρισης χρόνου που ο Διευθυντής υιοθετεί κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του. Στην παρούσα εργασία, η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ακολουθεί τις επτά τεχνικές με την ομαδοποίηση των ερωτήσεων που

καταγράφηκε στην ενότητα 4.3. Οι απαντήσεις ακολουθούν την κλίμακα (1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ). Συνολικά, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις κάθε τεχνικής αποτυπώνονται στον Πίνακα 13 και στο Σχήμα 15.

Πίνακας 13: Στατιστικά μεγέθη ανά τεχνική διαχείρισης χρόνου

Τεχνικές	Μ.Ο.	Τ.Α.
Προγραμματισμός	3,21	0.82
Καθορισμός στόχων	3,82	0.75
Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	4,21	0.70
Ανάθεση αρμοδιοτήτων	3,53	0.73
Οργάνωση	3,74	0.72
Διαχείριση διακοπών	2,42	0.81
Διαχείριση συναντήσεων	2,82	1.03

Προγραμματισμός

Η τεχνική που εστιάζει στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων του Διευθυντή περιλαμβάνει έξι προτάσεις (E1-E6) με τις οποίες ελέγχεται η χρήση του μεσοπρόθεσμου ή βραχυχρόνιου προγραμματισμού, ο σχεδιασμός εναλλακτικών σχεδίων, ο χρονοπρογραμματισμός των ενεργειών και η συστηματική αυτοαξιολόγηση των διευθυντικών εργασιών. Όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 13, η τεχνική του προγραμματισμού αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες με Μ.Ο. 3,21 (Τ.Α. 0,82), δηλαδή κατατάχθηκε στην κατηγορία «Αρκετά», υποδηλώνοντας μέτρια χρήση της κυρίως στις κατηγορίες του μεσοπρόθεσμου προγραμματισμού και του χρονοπρογραμματισμού των ενεργειών, όπου οι προτάσεις E2 (Μ.Ο. 2,69) και E5 (Μ.Ο. 2,76) αποσπούν τη χαμηλότερη αξιολόγηση μεταξύ των ερωτώμενων. Οι διευθυντές του δείγματος με βάση τις υψηλές αξιολογήσεις τους στις προτάσεις E1 (Μ.Ο. 3,62): «Σχεδιάζω το καθημερινό πρόγραμμα εργασιών πριν αρχίσω τη δουλειά μου» και E2 (Μ.Ο. 3,76): «Φτιάχνω μια λίστα με πράγματα που πρέπει να κάνω κάθε μέρα και ύστερα διαγράφω από τη λίστα κάθε εργασία που ολοκληρώνεται» φαίνεται ότι υιοθετούν σε υψηλότερο βαθμό πρακτικές βραχυπρόθεσμου προγραμματισμού.

Καθορισμός στόχων

Αφορά στην τεχνική που κατευθύνει τη διευθυντική εργασία στον καθορισμό συνειδητών μακροπρόθεσμων ή βραχυπρόθεσμων στόχων ή υποστόχων και απομακρύνει τα διευθυντικά στελέχη από αλλότριες ή αντιφατικές μεταξύ τους δραστηριότητες που οδηγούν σε σπατάλη χρόνου. Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Πίνακας 13) στις ερωτήσεις E7 (Μ.Ο. 3,96), E8 (Μ.Ο. 3,76) και E9 (Μ.Ο. 3,75) η τεχνική αυτή αξιολογήθηκε από τους ερωτώμενους με βάση το Μ.Ο. της κλίμακας 3,82 (Τ.Α. 0,75) μεταξύ της κατηγορίας «Αρκετά» και «Πολύ»..

Ιεράρχηση προτεραιοτήτων

Εξετάζει τις προτεραιότητες που θέτει ο διευθυντής στην ολοκλήρωση των εργασιών του. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Πίνακας 13) στις ερωτήσεις E10 (Μ.Ο. 3,87), E11 (Μ.Ο. 4,37) και E12 (Μ.Ο. 4,38) διαφάνηκε ότι οι ερωτώμενοι αξιολόγησαν την τεχνική αυτή στην κατηγορία «Πάρα Πολύ» με γενικό Μ.Ο. στην κλίμακα 4,21 (Τ.Α. 0,70). Το εύρημα αυτό αποτυπώνει ότι διευθυντές προκειμένου να διαχειριστούν τον εργασιακό φόρτο τους πολύ συχνά κατά την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους ιεραρχούν και ασχολούνται κατά προτεραιότητα με τις σημαντικές και χρονικά επείγουσες εργασίες.

Ανάθεση αρμοδιοτήτων

Αναφέρεται στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων και ευθυνών στον υποδιευθυντή ή στο εκπαιδευτικό προσωπικό στην εκτέλεση συγκεκριμένων διοικητικών εργασιών και στον έλεγχο της πρόοδου αυτών των εργασιών από το διευθυντή. Σύμφωνα με τον Πίνακα 13, η αξιολόγηση των Διευθυντών τοποθετεί τη χρήση αυτής της τεχνικής με Μ.Ο. στην κλίμακα 3,53 (Τ.Α. 0,73) μεταξύ των κατηγοριών «Αρκετά» και «Πολύ». Ένα σημαντικό εύρημα, που ίσως αναδεικνύει και έλλειψη συνοχής στη διευθυντική ομάδα, είναι ότι τον υψηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα απέσπασε η πρόταση E16 (Μ.Ο. 3,79): «Αναθέτω από την αρχή της χρονιάς συγκεκριμένες διοικητικές δραστηριότητες σε ικανούς εκπαιδευτικούς που εμπιστεύομαι», όπου η πλειοψηφία των Διευθυντών επιλέγει «Πολύ» σε ποσοστό 40% και «Παρά πολύ» σε ποσοστό 25,8%. Στην αντίστοιχη ερώτηση E14 (Μ.Ο. 3,57), που αφορά στους υποδιευθυντές: «Αναθέτω από την αρχή της χρονιάς συγκεκριμένες διοικητικές δραστηριότητες στον υποδιευθυντή/ές», οι διευθυντές επιλέγουν «Πολύ» σε ποσοστό 31,7% και «Παρά πολύ» σε ποσοστό 21,7% του δείγματος.

Οργάνωση

Η τεχνική διαχείρισης χρόνου αναφορικά με τις οργανωτικές ενέργειες του Διευθυντή περιλαμβάνει πέντε προτάσεις E18-E22 που αναφέρονται στη συστηματική αρχειοθέτηση των διοικητικών έγγραφων (ηλεκτρονική ή μη), στη λειτουργική οργανωτικότητα του διευθυντικού γραφείου, στη χρήση πλάνων που επιτρέπουν στο διευθυντή να έχει άμεσα πλήρη εικόνα για το ωρολόγιο πρόγραμμα, τους επόπτες της ημέρας και τους απόντες εκπαιδευτικούς και στην εκτέλεση ομοειδών ή σημαντικών εργασιών είτε στην ίδια χρονική περίοδο είτε σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο της εργάσιμης ημέρας. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τις οργανωτικές τους ικανότητες με βάση το Μ.Ο. στην κλίμακα 3,74 (Τ.Α. 0,72) στην κατηγορία μεταξύ «Αρκετά» ως «Πολύ» (Πίνακας 13). Αναλύοντας τις οργανωτικές ικανότητες των διευθυντών ως προς τα προαναφερόμενα διαπιστώνεται ότι η πρόταση E20 (Μ.Ο. 4,43): «Έχω σε ορατό σημείο από το γραφείο το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, τους επόπτες της ημέρας και λίστα των απόντων εκπαιδευτικών ώστε να έχω άμεσα πλήρη εικόνα» αξιολογήθηκε στην κατηγορία «Πάρα Πολύ». Αντίθετα, οι πρακτικές της συστηματικής αρχειοθέτησης των εγγράφων E18 (Μ.Ο. 3,88), η τμηματοποίηση του χρόνου για εκτέλεση ομοειδών εργασιών E21 (Μ.Ο. 3,48) ή σημαντικών δραστηριοτήτων E22 (Μ.Ο. 3,28) διαπιστώνεται ότι υιοθετούνται σε μικρότερο βαθμό από τα διευθυντικά στελέχη.

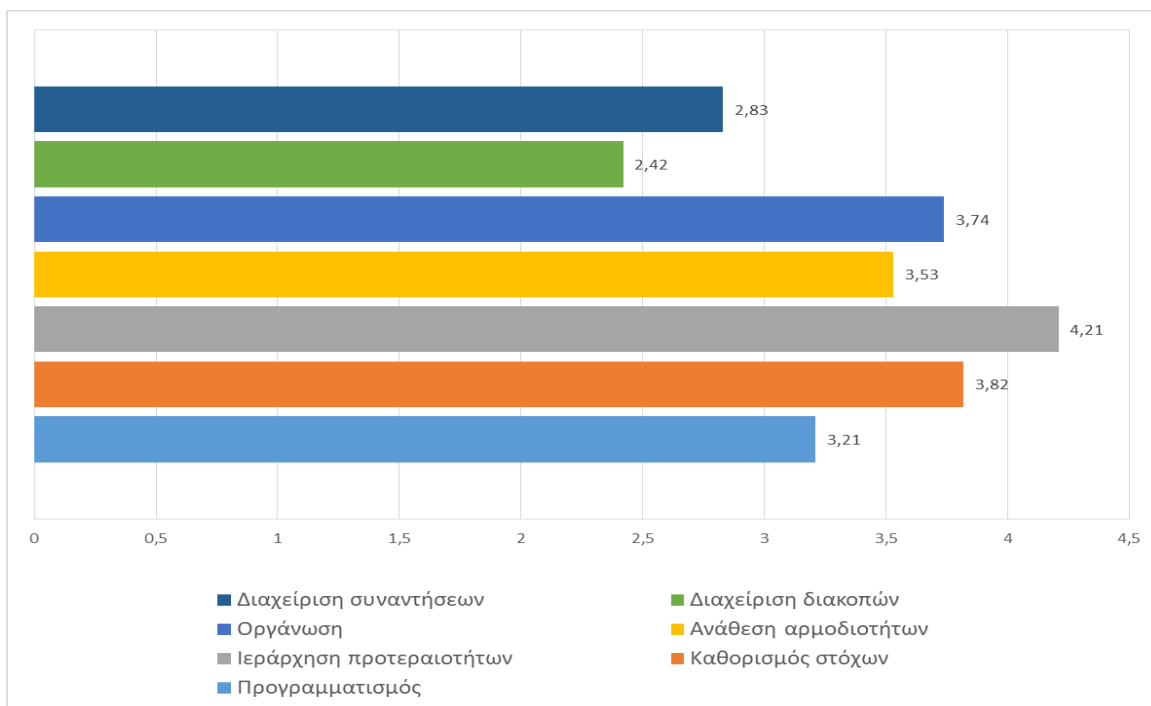
Διαχείριση διακοπών

Οι τεχνικές διαχείρισης των διακοπών κατά την ώρα που ο Διευθυντής διεκπεραιώνει εργασίες αναφέρονται σε ενέργειες που σχετίζονται κυρίως με τη διαχείριση των τηλεφωνικών κλήσεων και τον προγραμματισμό του χρόνου για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς ή το βοηθητικό προσωπικό. Όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 13, η τεχνική της διαχείρισης των διακοπών αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες με Μ.Ο. 2,42 (Τ.Α. 0,81), δηλαδή κατατάχθηκε στην κατηγορία «Λίγο». Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρόταση με το χαμηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα είναι η πρόταση E27 (Μ.Ο. 2,27): «Πραγματοποιώ σε συγκεκριμένη ώρα της ημέρας όλα τα τηλεφωνήματα που θέλω». Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι διευθυντές δεν υιοθετούν τη στρατηγική τμηματοποίησης του χρόνου για την πραγματοποίηση προγραμματισμένων τηλεφωνικών κλήσεων. Χαρακτηριστικό των απαντήσεων είναι ότι οι κατηγορίες «Καθόλου» και «Λίγο» επιλέχθηκαν σε όλες τις προτάσεις της κλίμακας (E23-E27) με αρκετά μεγάλα ποσοστά. Φαίνεται λοιπόν ότι το γραφείο του διευθυντή είναι πάντα «ανοικτό» και πρόθυμο να

παρέχει υποστήριξη είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά σε όσους τη ζητούν (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς).

Διαχείριση συναντήσεων

Αφορά κυρίως στις στρατηγικές που υιοθετεί ο διευθυντής κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων αλλά και τις μη προγραμματισμένες καθημερινές συναντήσεις των διευθυντικών στελεχών. Μέσα από την καταγραφή των στατιστικών μεγεθών (Πίνακας 13) αποτυπώνεται μια ποικιλία στις απαντήσεις των Διευθυντών. Έτσι, για θέματα που αφορούν στις προγραμματισμένες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, πρόταση E29 (Μ.Ο. 3,07), οι Διευθυντές αξιολογούν τη διαχείριση του χρόνου στην κατηγορία «Αρκετά», δείχνοντας ότι φροντίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό να τηρείται η προκαθορισμένη ώρα έναρξης και λήξης των συνεδριάσεων. Αντίθετα, για τις υπόλοιπες συναντήσεις, τις μη προγραμματισμένες της πρότασης E30 (Μ.Ο. 2,57), η πλειοψηφία του δείγματος επιλέγει την κατηγορία «Καθόλου» σε ποσοστό 18,3% (n=22) και την κατηγορία «Λίγο» σε ποσοστό 33,3% (n=40). Αξιολογώντας συνολικά τη χρήση τεχνικών διαχείρισης των συναντήσεων στην κλίμακα οι συμμετέχοντες την κατατάσσουν με γενικό Μ.Ο. 2,82 (Τ.Α. 1,03) στην κατηγορία ανάμεσα στο «Λίγο» και στο «Αρκετά».



Σχήμα 15: Τεχνικές διαχείρισης χρόνου

5.5. Ατομικά χαρακτηριστικά και κατανομή διευθυντικού χρόνου

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται ότι ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, διοικητική εμπειρία, μονοχρονισμός-πολυχρονικότητα) δύνανται να επηρεάζουν τις χρονικές πρακτικές των διευθυντικών στελεχών ως προς την κατανομή του εργασιακού χρόνου. Ο έλεγχος αυτών των υποθέσεων με βάση τα διευθυντικά καθήκοντα όπως αυτά έχουν αναφερθεί στην ενότητα 4.4. εξετάζεται ακολούθως.

5.5.1. Το φύλο των διευθυντών και η κατανομή του διευθυντικού χρόνου

Όσον αφορά στον έλεγχο συσχέτισης του φύλου των συμμετεχόντων ως προς το χρόνο που αφιερώνουν στο σύνολο των διευθυντικών τους καθηκόντων, όπως αυτό έχει αναφερθεί στην ενότητα 4.4, εφαρμόζεται ο παραμετρικός έλεγχος διαφοράς μέσων όρων δύο ανεξαρτήτων δειγμάτων (independent samples t-test) και για λόγους ευρωστίας (λόγω απόρριψης της μη κανονικότητας για τα περισσότερα ποσοτικά μετρημένα στοιχεία) εφαρμόζεται και ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Witney.

Πίνακας 14: Κατανομή εργασιακού χρόνου με βάση το φύλο των διευθυντών

Υποκλίμακες	Φύλο	
	Άντρες	Γυναίκες
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	4.13	4.39
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	4.06	4.14
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	3.08	3.55
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	3.14	4.14
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	2.44	3.12
Γ6. Οικονομική διαχείριση	2.97	3.37
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	3.49	4.22
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	3.35	3.82
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	3.27	3.57
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	2.75	3.20

Τόσο οι παραμετρικοί όσο και οι μη-παραμετρικοί έλεγχοι (Πίνακες 14-15) απορρίπτουν τη μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων όρων σε επίπεδο 0.1% ($p < 0.001$), 1% ($p < 0.01$) και 5% ($p < 0.05$), υποδηλώνοντας ότι ο χρόνος που κατανέμεται στην πλειονότητα των διευθυντικών εργασιών διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο.

Πίνακας 15: Έλεγχος επίδρασης του φύλου στην κατανομή χρόνου

Υποκλίμακες	F	p	t	p	Z	p
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	3.80	0.054	-1.64	0.104	-1.26	0.206
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	3.82	0.053	-0.55	0.580	-0.29	0.770
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	2.37	0.126	-2.71	0.008**	-2.83	0.005**
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	0.03	0.853	-6.09	0.000***	-5.32	0.000***
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	1.58	0.212	-3.51	0.001**	-3.32	0.001**
Γ6. Οικονομική διαχείριση	0.90	0.345	-1.95	0.054	-1.76	0.079
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	0.50	0.480	-4.19	0.000***	-3.98	0.000***
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	3.60	0.060	-2.46	0.012*	-2.60	0.009**
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	2.21	0.140	-1.80	0.075	-1.84	0.065
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	0.50	0.482	-2.25	0.026*	-2.24	0.025*

Στις στήλες των κατηγοριών του φύλου εμφανίζονται οι μέσοι όροι

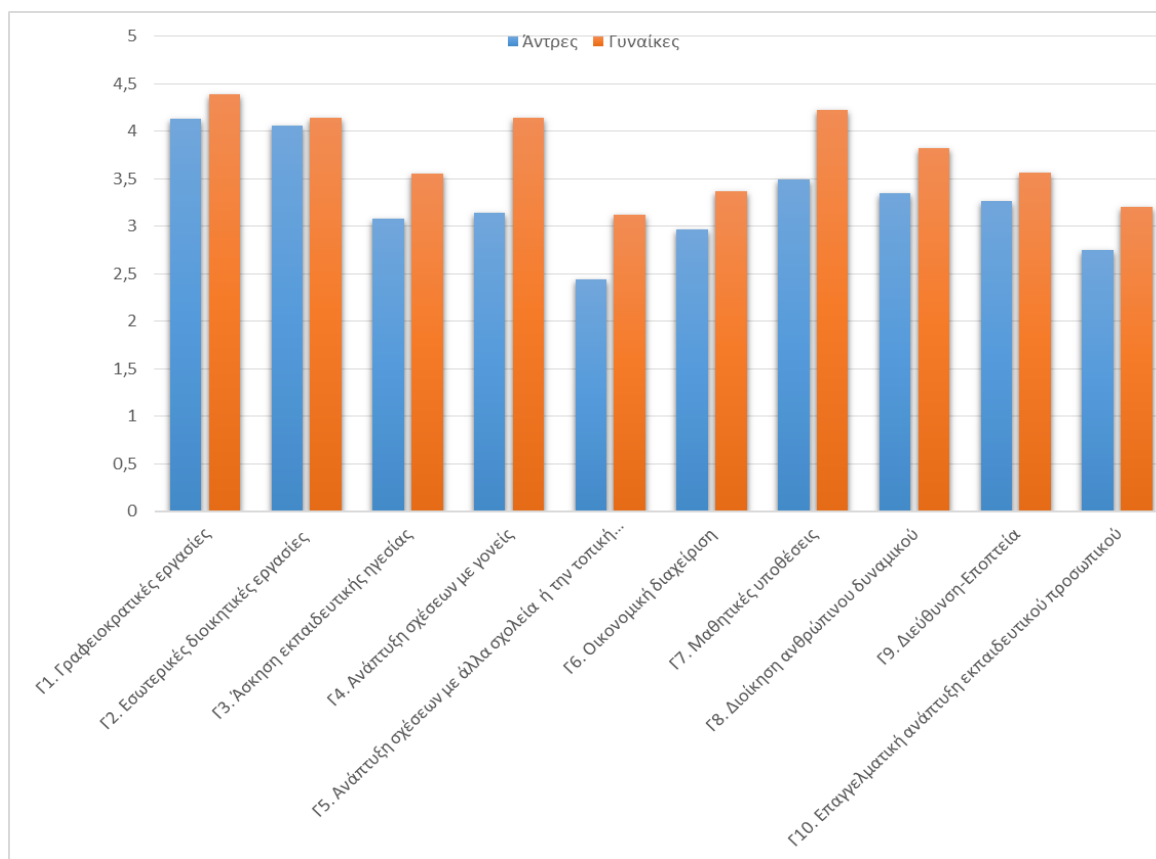
F = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων, t = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

Z = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν $p < \alpha$ απορρίπτεται η H_0

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Οι γυναίκες διευθύντριες με εξαίρεση τις κατηγορίες: Γραφειοκρατικές εργασίες (ερώτηση Γ1), Εσωτερικές διοικητικές υποθέσεις (ερώτηση Γ2), Οικονομική διαχείριση (Γ6), Διεύθυνση-εποπτεία σχολικού οργανισμού (Γ9) στα υπόλοιπα διευθυντικά τους καθήκοντα αφιερώνουν στατιστικά περισσότερο χρόνο σε σύγκριση με τους άντρες ομολόγους τους. Από την ανάλυση της διαφοράς των μέσων όρων διαφαίνεται (Σχήμα 16) ότι η πιο έντονη διαφοροποίηση παρουσιάζεται στις κατηγορίες: Μαθητικές υποθέσεις (ερώτηση Γ7) και «Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς» (ερώτηση Γ4), όπου οι γυναίκες αφιερώνουν «Πάρα πολύ» χρόνο σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους που αφιερώνουν «Αρκετό».



Σχήμα 16: Έλεγχος επίδρασης του φύλου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου

5.5.2 Η ηλικία των διευθυντών και κατανομή του διευθυντικού χρόνου

Οι χρονικές συμπεριφορές των διευθυντών του δείγματος ανά ηλικιακή ομάδα ως προς το χρόνο που αφιερώνουν στο σύνολο των διευθυντικών τους καθηκόντων εξετάζονται με έλεγχο διαφοράς των μέσων όρων άνω των δυο ανεξαρτήτων δειγμάτων και ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one way ANOVA) και για λόγους ευρωστίας (λόγω απόρριψης της μη κανονικότητας για τα περισσότερα ποσοτικά μετρημένα στοιχεία) εφαρμόζεται και ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis. Όπως αποτυπώνεται στους Πίνακες 16 και 17 καθώς και στο Σχήμα 17, η μηδενική υπόθεση της ισότητας των μέσων όρων δεν απορρίπτεται σε επίπεδο 5% ($p > 0.05$). Συνεπώς, η ηλικία των διευθυντών δεν διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά το χρόνο που αφιερώνουν στο σύνολο των διευθυντικών τους καθηκόντων.

Πίνακας 16: Κατανομή εργασιακού χρόνου με βάση την ηλικία των διευθυντών

Υποκλίμακες	Ηλικία		
	< 55ετών	56-60 ετών	>60 ετών
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	4.28	4.20	4.23
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	4.17	4.18	3.95
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	3.33	3.25	3.25
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	3.75	3.63	3.32
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	2.97	2.78	2.45
Γ6. Οικονομική διαχείριση	3.28	2.98	3.16
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	3.89	3.80	3.70
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	3.83	3.38	3.45
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	3.69	3.23	3.30
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	3.31	2.73	2.82

Πίνακας 17: Έλεγχος επίδρασης της ηλικίας στην κατανομή του χρόνου

Υποκλίμακες	FL	p	F	p	X ²	p
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	0.08	0.919	0.07	0.932	0.26	0.877
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	1.56	0.215	0.86	0.425	2.10	0.349
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	2.25	0.110	0.10	0.909	0.19	0.911
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	2.37	0.098	2.00	0.139	4.01	0.134
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	1.88	0.157	2.32	0.103	4.59	0.101
Γ6. Οικονομική διαχείριση	3.67	0.029*	0.72	0.487	1.49	0.475
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	2.07	0.130	0.33	0.718	1.28	0.528
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	5.00	0.008**	2.29	0.106	4.71	0.095
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	2.74	0.068	2.94	0.057	5.30	0.071
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	6.21	0.003**	3.05	0.051	5.64	0.060

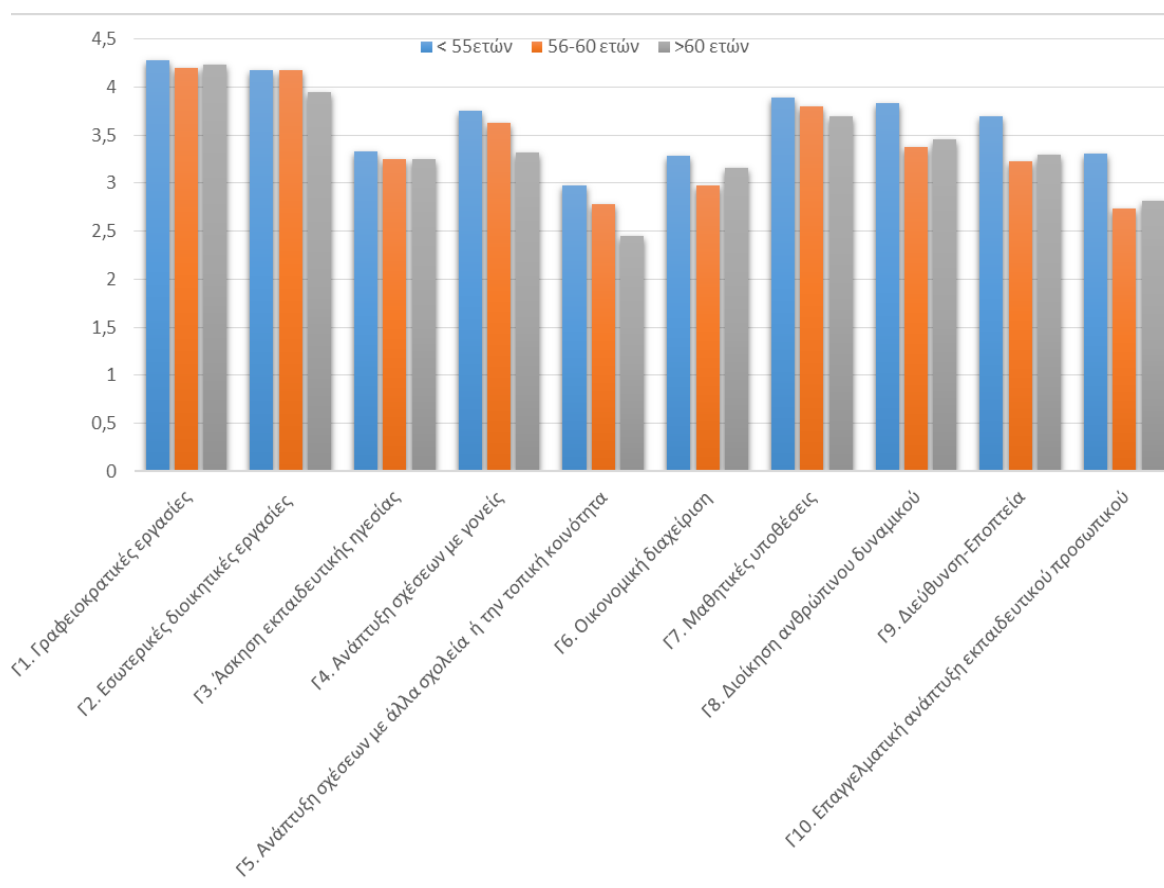
Στις στήλες των κατηγοριών της ηλικίας εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων, F = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

X² = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν p < α απορρίπτεται η H0

* p<0.05 ** p<0.01 ***p<0.001



Σχήμα 17: Έλεγχος επίδρασης της ηλικίας στην κατανομή του εργασιακού χρόνου

5.5.3 Το επίπεδο σπουδών των διευθυντών και η κατανομή του διευθυντικού χρόνου

Στους Πίνακες 18 και 19 αλλά και στο Σχήμα 18 αποτυπώνονται οι μέσοι όροι και τα αποτελέσματα των ελέγχων one way ANOVA και Kruskal-Wallis ως προς τη συσχέτιση του επιπέδου σπουδών των διευθυντών και της κατανομής και χρήσης χρόνου. Από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι ο χρόνος που αφιερώνουν τα διευθυντικά στελέχη στο σύνολο των διευθυντικών τους καθηκόντων δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά με κριτήριο το επίπεδο σπουδών που έχουν λάβει (πτυχίο AEI, δεύτερο πτυχίο AEI, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα ειδίκευσης).

Πίνακας 18: Κατανομή εργασιακού χρόνου με βάση το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών

Υποκλίμακες	Μορφωτικό επίπεδο		
	Πτυχίο ΑΕΙ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό / Διδακτορικό
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	3.96	3.92	4.37
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	3.96	3.67	4.20
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	3.33	3.50	3.22
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	3.85	3.25	3.49
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	2.48	2.83	2.78
Γ6. Οικονομική διαχείριση	3.11	2.92	3.17
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	3.96	3.83	3.73
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	3.52	3.50	3.56
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	3.30	3.00	3.48
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	2.67	2.83	3.04

Πίνακας 19: Έλεγχος επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου

Υποκλίμακες	FL	p	F	p	X ²	p
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	1.16	0.318	2.96	0.056	5.21	0.074
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	0.63	0.534	2.38	0.097	4.92	0.086
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	7.65	0.001***	0.51	0.604	0.76	0.683
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	1.01	0.369	1.88	0.157	3.66	0.160
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	0.13	0.880	0.80	0.450	1.11	0.573
Γ6. Οικονομική διαχείριση	0.78	0.461	0.28	0.754	0.69	0.707
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	2.06	0.132	0.56	0.572	1.58	0.454
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	2.02	0.137	0.02	0.975	0.11	0.946
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	5.54	0.005**	1.64	0.199	2.99	0.224
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	1.91	0.153	1.18	0.311	1.63	0.443

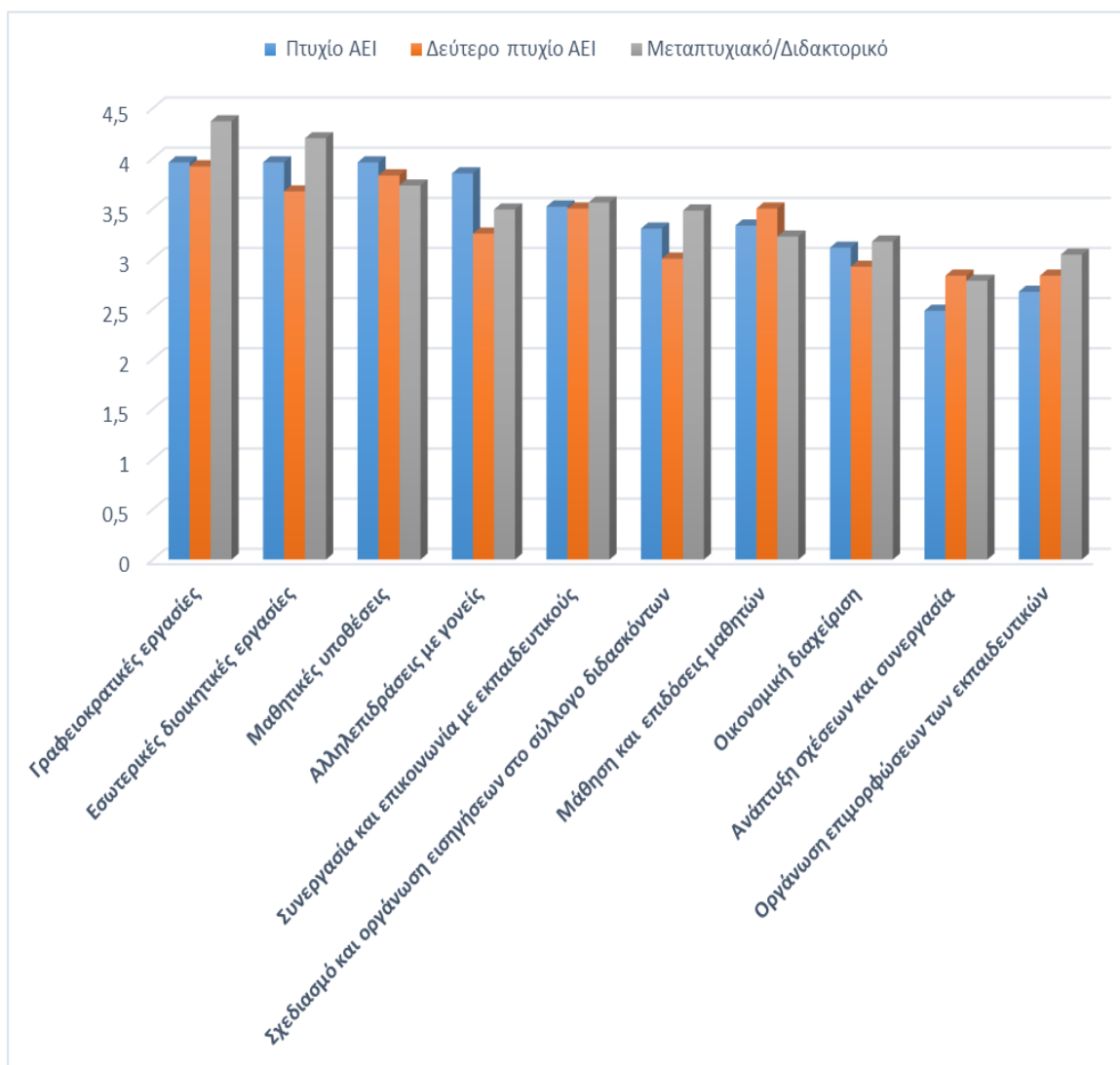
Στις στήλες των κατηγοριών του μορφωτικού επιπέδου εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική έλεγχου ισότητας των διακυμάνσεων, F = στατιστική έλεγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

X² = στατιστική έλεγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν p < α απορρίπτεται η H0

* p<0.05 ** p<0.01 ***p<0.001



Σχήμα 18: Έλεγχος επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου

5.5.4 Η διοικητική εμπειρία των διευθυντών και η κατανομή του διευθυντικού χρόνου

Τα έτη της διοικητικής εμπειρίας των διευθυντικών στελεχών σε αντίστοιχη θέση ως προς την κατανομή και χρήση του εργασιακού χρόνου ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο 1% ($p < 0.01$) και 5% ($p > 0.05$) στις κατηγορίες: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (Ερώτηση Γ8), Διεύθυνση-εποπτεία σχολικού οργανισμού (Ερώτηση Γ9) και Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (Ερώτηση Γ10).

Πίνακας 20: Κατανομή εργασιακού χρόνου με βάση τη διοικητική εμπειρία ως Διευθυντής

Υποκλίμακες	Διοικητική εμπειρία ως Διευθυντής		
	1-4 έτη	5-8 έτη	> 8 έτη
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	4.05	4.31	4.34
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	3.95	4.28	4.09
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	3.07	3.56	3.26
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	3.59	3.75	3.38
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	2.44	2.91	2.83
Γ6. Οικονομική διαχείριση	3.05	3.31	3.09
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	3.78	3.94	3.70
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	3.32	3.91	3.49
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	3.15	3.72	3.38
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	2.49	3.38	3.02

Πίνακας 21: Έλεγχος επίδρασης της διοικητικής εμπειρίας ως διευθυντής στην κατανομή του χρόνου

Υποκλίμακες	FL	p	F	p	X ²	p
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	1.65	0.197	1.31	0.274	2.37	0.305
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	0.62	0.539	1.30	0.276	3.26	0.195
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	2.26	0.109	2.45	0.091	3.98	0.137
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	1.60	0.207	1.30	0.277	2.60	0.272
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	1.52	0.224	2.06	0.132	4.05	0.132
Γ6. Οικονομική διαχείριση	3.08	0.050	0.58	0.562	1.33	0.514
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	2.48	0.088	0.52	0.594	1.37	0.505
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	0.06	0.939	3.33	0.039*	6.62	0.037
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	0.64	0.527	3.64	0.029*	7.37	0.025*
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	0.13	0.882	6.50	0.002**	11.22	0.004**

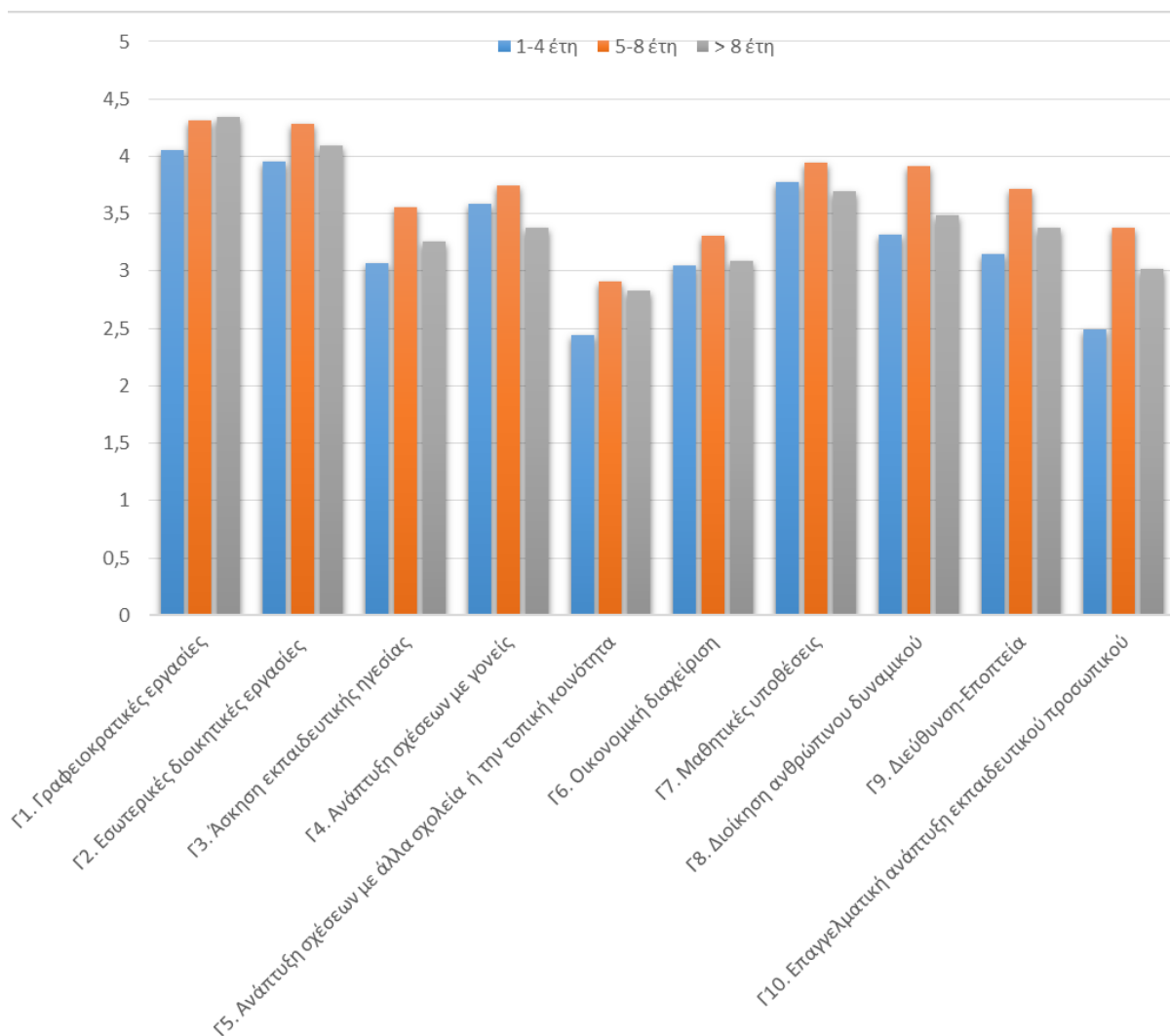
Στις στήλες των κατηγοριών της διοικητικής εμπειρίας ως διευθυντή εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων, F = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

X² = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν p < α απορρίπτεται η H0

* p<0.05 ** p<0.01 ***p<0.001



Σχήμα 19: Έλεγχος επίδρασης της διοικητικής εμπειρίας ως διευθυντής στην κατανομή του εργασιακού χρόνου

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis (Πίνακες 20 και 21 καθώς και Σχήμα 19) προκύπτει ότι τα στελέχη με προγενέστερη διοικητική εμπειρία ως διευθυντής μεγαλύτερη των πέντε ετών αφιερώνουν στατιστικά περισσότερο χρόνο στις κατηγορίες: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού ($p=0.039<0.05$), Διεύθυνση-εποπτεία σχολικού οργανισμού ($p=0.029<0.05$) και Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ($p=0.002$) σε σύγκριση με ομολόγους τους που διαθέτουν μικρή διοικητική εμπειρία (1-4 έτη).

5.5.5 Το πολυχρονικό/μονοχρονιστικό στυλ εργασίας και η κατανομή του διευθυντικού χρόνου

Η επίδραση του μονοχρονιστικού ή πολυχρονικού εργασιακού στυλ ως προς την κατανομή του χρόνου καθώς έχει μετρηθεί σε ποσοτική κλίμακα εξετάστηκε με έλεγχο της σημαντικότητας του παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης του Pearson και για λόγους ευρωστίας και με το μη-παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης του Spearman.

Πίνακας 22: Έλεγχος επίδρασης του μονοχρονισμού-πολυχρονικότητας στην εργασία στην κατανομή του εργασιακού χρόνου

Υποκλίμακες	Μονοχρονισμός Πολυχρονικότητα	
	Pearson	Spearman
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	0.049	0.027
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	-0.021	-0.003
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	-0.080	-0.055
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	-0.100	-0.093
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	-0.119	-0.114
Γ6. Οικονομική διαχείριση	-0.159	-0.124
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	-0.131	-0.100
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	-0.012	-0.015
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	0.019	0.010
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	-0.019	0.034

Στις στήλες εμφανίζονται οι συντελεστές συσχέτισης Pearson & Spearman αντίστοιχα ανάμεσα στο χρόνο κάθε δραστηριότητας καθήκοντος και στο επίπεδο μονοχρονισμού-πολυχρονικότητας

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Από την ανάλυση, τόσο οι συντελεστές συσχέτισης Pearson όσο και οι μη παραμετρικοί συντελεστές συσχέτισης Spearman (Πίνακας 22), προέκυψαν στατιστικά μη σημαντικοί σε επίπεδο 5% ($p > 0.05$). Συνεπώς, ο στατιστικός έλεγχος των δεδομένων ανέδειξε πως ο μονοχρονισμός/πολυχρονικότητα δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το ποσοστό χρόνου που αφιερώνουν τα στελέχη στο σύνολο των διευθυντικών καθηκόντων τους.

5.6. Ατομικά χαρακτηριστικά διευθυντών και τεχνικές διαχείρισης χρόνου

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι ο βαθμός χρήσης τεχνικών διαχείρισης χρόνου δεν είναι ανεξάρτητη από ατομικούς παράγοντες. Ακολούθως αποτυπώνονται τα σχετικά ευρήματα της παρούσας έρευνας.

5.6.1 Το φύλο των διευθυντών και ο βαθμός χρήσης τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Από το μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Witney (Πίνακας 23) προκύπτει ότι για την τεχνική του Προγραμματισμού η μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται σε επίπεδο 5% ($p < 0.05$). Από την εξέταση της διαφοράς σημαντικότητας των μέσων όρων προκύπτει ότι οι γυναίκες διευθύντριες τείνουν να χρησιμοποιούν «Πολύ» τον Προγραμματισμό (Μ.Ο. 3,41) σε σύγκριση με τους άντρες διευθυντές (Μ.Ο. 3,07) που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν «Αρκετά» την ίδια τεχνική.

Πίνακας 23: Έλεγχος επίδρασης του φύλου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Τεχνικές	Φύλο		F	p	t	p	Z	p
	Άντρες	Γυναίκες						
Προγραμματισμός	3.07	3.41	0.89	0.346	-2.28	0.024*	-1.92	0.055
Καθορισμός στόχων	3.76	3.92	0.22	0.642	-1.17	0.246	-1.00	0.317
Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	4.14	4.31	0.55	0.459	-1.31	0.191	-1.36	0.174
Ανάθεση αρμοδιοτήτων	3.57	3.47	3.94	0.050	0.77	0.445	-0.93	0.352
Οργάνωση	3.67	3.84	0.02	0.878	-1.23	0.220	-1.04	0.297
Διαχείριση διακοπών	2.42	2.43	0.90	0.344	-0.10	0.917	0.00	0.998
Διαχείριση συναντήσεων	2.79	2.88	3.26	0.074	-0.45	0.657	-0.23	0.819

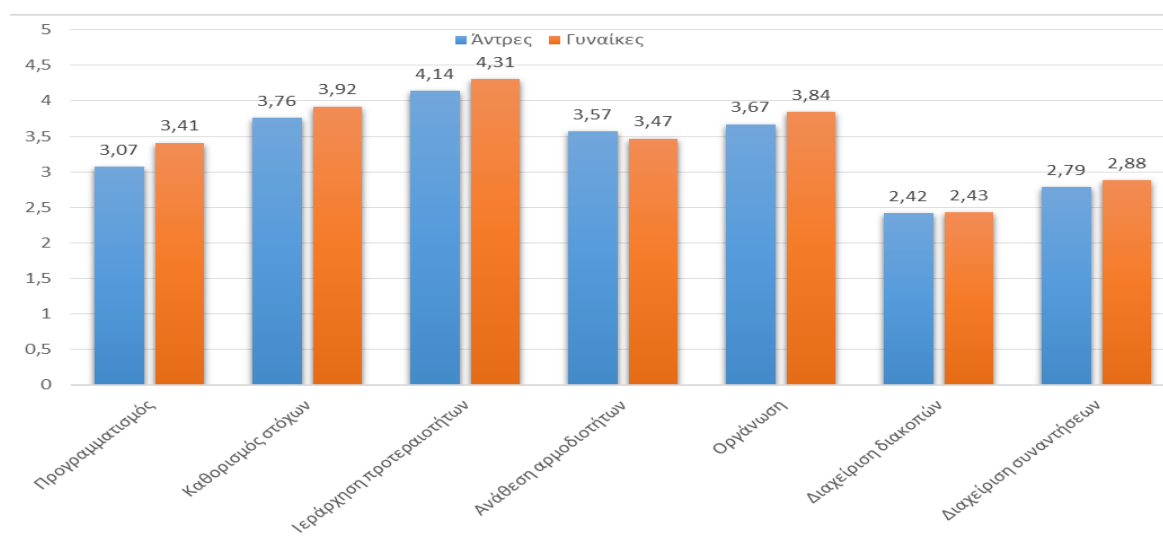
Στις στήλες των κατηγοριών του φύλου εμφανίζονται οι μέσοι όροι

F = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων, t = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

Z = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν $p < \alpha$ απορρίπτεται η H_0

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$



Σχήμα 20: Έλεγχος επίδρασης του φύλου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

5.6.2 Η ηλικία των διευθυντών και οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου

Από τον παραμετρικό και μη-παραμετρικό έλεγχο (Πίνακας 24) προκύπτει ότι για όλες τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου η μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων όρων δεν απορρίπτεται σε επίπεδο 5% ($p > 0.05$), υποδηλώνοντας ότι ο βαθμός χρήσης τους δεν διαφοροποιείται με κριτήριο την ηλικία των διευθυντών.

Πίνακας 24: Έλεγχος επίδρασης της ηλικίας στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Τεχνικές	Ηλικία			FL	p	F	p	X ²	p
	< 55 ετών	56-60 ετών	>60 ετών						
Προγραμματισμός	3.36	3.02	3.27	1.25	0.289	1.81	0.168	4.06	0.131
Καθορισμός στόχων	4.05	3.65	3.80	5.29	0.006**	2.75	0.068	4.28	0.117
Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	4.30	4.16	4.17	0.37	0.694	0.44	0.648	1.06	0.589
Ανάθεση αρμοδιοτήτων	3.43	3.55	3.60	0.25	0.780	0.50	0.607	1.24	0.538
Οργάνωση	3.79	3.63	3.80	4.15	0.018*	0.78	0.462	2.04	0.361
Διαχείριση διακοπών	2.45	2.43	2.40	0.47	0.629	0.05	0.955	0.29	0.865
Διαχείριση συναντήσεων	2.85	2.88	2.76	0.67	0.515	0.14	0.872	0.04	0.978

Στις στήλες των κατηγοριών της ηλικίας εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων, F = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

X² = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν $p < \alpha$ απορρίπτεται η H₀

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

5.6.3 Το επίπεδο σπουδών των διευθυντών και ο βαθμός χρήσης τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Από τον έλεγχο των αποτελεσμάτων ANOVA και Kruskal-Wallis (Πίνακας 25 και Σχήμα 21) διαπιστώνεται ότι η μηδενική υπόθεση των μέσων όρων απορρίπτεται τόσο σε επίπεδο 5% ($p < 0.05$) όσο και σε επίπεδο 1% ($p < 0.01$) για τις τεχνικές «Ιεράρχηση προτεραιοτήτων» (E3) και «Διαχείριση διακοπών» (E6).

Πίνακας 25: Έλεγχος επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Τεχνικές	Μορφωτικό επίπεδο								
	Πτυχίο ΑΕΙ	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	FL	p	F	p	X ²	p
Προγραμματισμός	3.11	2.96	3.28	1.00	0.370	1.06	0.351	1.75	0.416
Καθορισμός στόχων	3.58	3.67	3.93	2.10	0.127	2.48	0.088	4.19	0.123
Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	4.20	3.64	4.29	0.32	0.728	4.87	0.009*	8.85	0.012*
Ανάθεση αρμοδιοτήτων	3.46	3.48	3.56	0.70	0.498	0.22	0.802	0.36	0.835
Οργάνωση	3.92	3.52	3.71	0.96	0.384	1.49	0.229	2.47	0.291
Διαχείριση διακοπών	2.55	1.78	2.48	1.25	0.291	4.50	0.013*	10.29	0.006*
Διαχείριση συναντήσεων	2.61	2.58	2.93	0.73	0.485	1.36	0.261	2.33	0.312

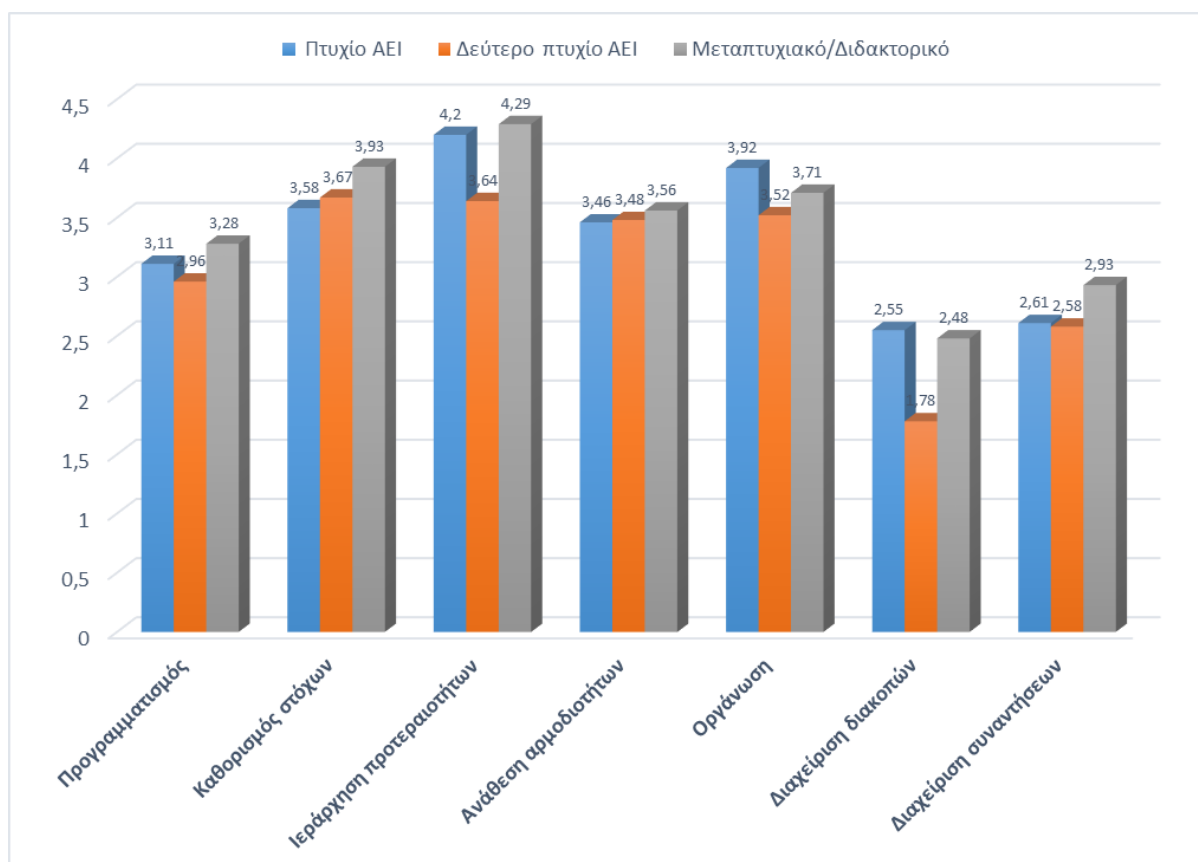
Στις στήλες των κατηγοριών του μορφωτικού επιπέδου εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων, F = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

X² = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν p < α απορρίπτεται η H₀

* p<0.05 ** p<0.01 ***p<0.001



Σχήμα 21: Έλεγχος επίδρασης του μορφωτικού επιπέδου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Από την εξέταση της διαφοράς στατιστικής σημαντικότητας των μέσων τιμών διαπιστώνεται ότι τόσο τα διευθυντικά στελέχη που δεν έχουν πρόσθετες σπουδές, πέραν του πτυχίου Α.Ε.Ι, όσο και εκείνα τα στελέχη που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών διπλωμάτων ειδίκευσης χρησιμοποιούν σε στατιστικά υψηλότερο βαθμό τις προαναφερόμενες τεχνικές συγκριτικά με τους διευθυντές που διαθέτουν και δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. Αναλυτικά, η μέση τιμή των διευθυντών με πτυχίο ΑΕΙ (Μ.Ο. 4,20) ή με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό (Μ.Ο. 4,29) υποδηλώνει ότι χρησιμοποιούν την τεχνική της Ιεράρχησης των προτεραιοτήτων «Παρά Πολύ» σε σύγκριση με τους διευθυντές που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι (Μ.Ο. 3,64) που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την αντίστοιχη τεχνική από «Αρκετά» έως «Πολύ». Από την αντίστοιχη ανάλυση των μέσων τιμών ως προς την τεχνική της Διαχείρισης των διακοπών διαπιστώνεται ότι χρησιμοποιείται «Λίγο» από τους διευθυντές που διαθέτουν και δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι (Μ.Ο. 1,78) ενώ χρησιμοποιείται «Αρκετά» τόσο από διευθυντές που διαθέτουν μόνο πτυχίο Α.Ε.Ι (Μ.Ο. 2,55) όσο και από τα διευθυντικά στελέχη που διαθέτουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα ειδίκευσης (Μ.Ο. 2,48).

5.6.4 Η διοικητική εμπειρία και οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου

Όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 26, η προγενέστερη διοικητική εμπειρία των στελεχών του δείγματος σε αντίστοιχη διευθυντική θέση επηρεάζει το βαθμό χρήσης των τεχνικών που αφορούν στον «Προγραμματισμό» ($p=0,010<0.05$) και στον «Καθορισμό στόχων» ($p=0,026<0.05$). Από την εξέταση της διαφοράς σημαντικότητας των μέσων τιμών προκύπτει ότι τα στελέχη με πολυετή διοικητική εμπειρία σε ανάλογη θέση (5-8 έτη ή και άνω των 8 ετών) χρησιμοποιούν σε υψηλότερο στατιστικά βαθμό τις τεχνικές που αφορούν στον «Καθορισμό στόχων» και στον «Προγραμματισμό» κατά την άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων σε σύγκριση με στελέχη που έχουν μικρή εμπειρία (1-4 έτη). Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Σχήμα 22) φαίνεται ότι τα πιο έμπειρα διευθυντικά στελέχη χρησιμοποιούν «Πολύ» και «Παρά πολύ» αντίστοιχα τις προαναφερόμενες τεχνικές σε σύγκριση με τους λιγότερα έμπειρους διευθυντές που δηλώνουν για τις ίδιες τεχνικές ότι τις χρησιμοποιούν «Αρκετά».

Πίνακας 26: Έλεγχος επίδρασης της διοικητικής εμπειρίας ως διευθυντής στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Τεχνικές	Διοικητική εμπειρία ως Διευθυντής			FL	p	F	p	X ²	p
	1-4 έτη	5-8 έτη	> 8 έτη						
Προγραμματισμός	2.93	3.29	3.40	0.72	0.490	4.11	0.019*	8.96	0.011*
Καθορισμός στόχων	3.57	3.99	3.93	0.91	0.404	3.75	0.026*	6.23	0.044*
Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	4.15	4.19	4.26	1.07	0.347	0.27	0.762	0.95	0.623
Ανάθεση αρμοδιοτήτων	3.39	3.45	3.71	0.07	0.931	2.39	0.096	4.85	0.088
Οργάνωση	3.64	3.62	3.91	1.62	0.203	2.14	0.122	4.39	0.111
Διαχείριση διακοπών	2.40	2.48	2.41	0.22	0.806	0.11	0.893	0.26	0.878
Διαχείριση συναντήσεων	2.85	2.84	2.79	0.39	0.675	0.05	0.949	0.06	0.969

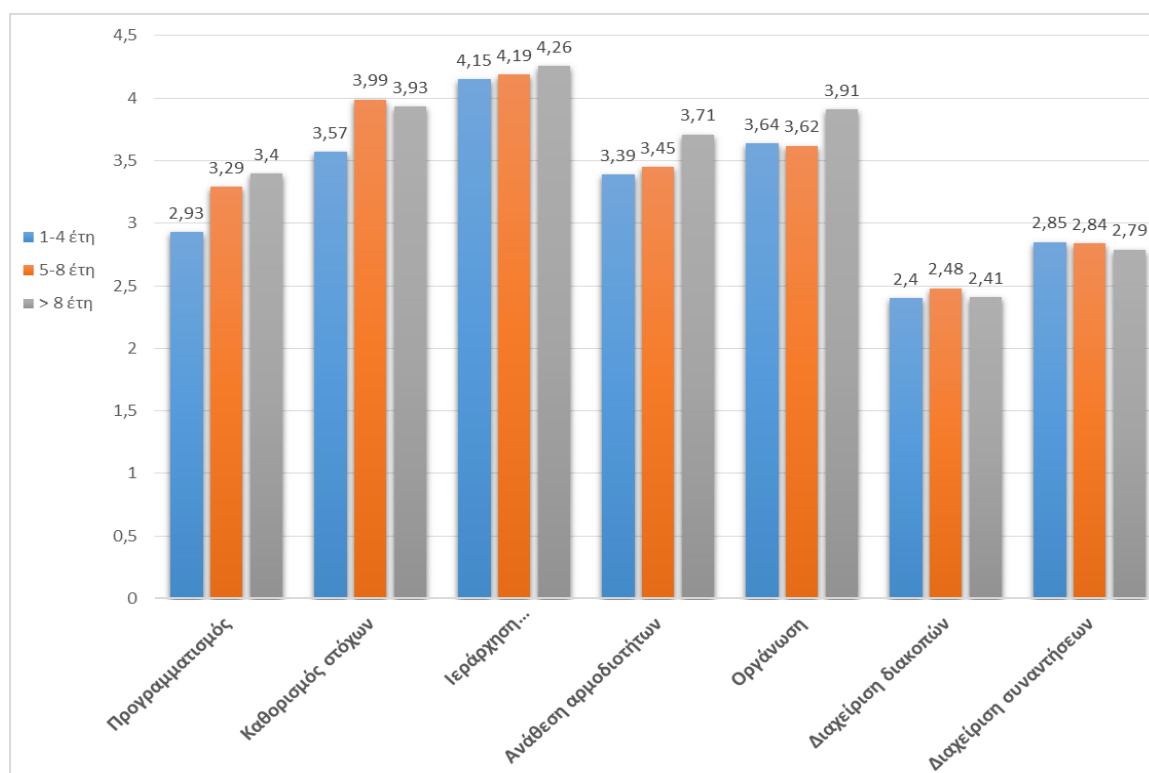
Στις στήλες των κατηγοριών της διοικητικής εμπειρίας ως διευθυντή εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων, F = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

X² = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν p < α απορρίπτεται η H₀

* p<0.05 ** p<0.01 ***p<0.001



Σχήμα 22: Έλεγχος επίδρασης της διοικητικής εμπειρίας ως διευθυντής στη χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου

5.6.5 Το πολυχρονιστικό/μονοχρονιστικό στυλ εργασίας και οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου

Με βάση τους συντελεστές συσχέτισης του Spearman (Πίνακας 27) οι τεχνικές που αφορούν στη Διαχείριση διακοπών και στη Διαχείριση συναντήσεων προέκυψαν στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο 5% ($p < 0.05$) με αρνητικό πρόσημο. Συνεπώς, για τις προαναφερόμενες τεχνικές προκύπτει ότι το πολυχρονικό εργασιακό στυλ επηρεάζει αρνητικά το βαθμό χρήσης τους. Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι οι πολυχρονιστές διευθυντές σε σύγκριση με τους μονοχρονιστές χρησιμοποιούν σε στατιστικά μικρότερο βαθμό τις τεχνικές «Διαχείριση διακοπών» και «Διαχείριση συναντήσεων».

Πίνακας 27: Έλεγχος επίδρασης του μονοχρονισμού-πολυχρονικότητας στην εργασία στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Τεχνικές	Μονοχρονισμός Πολυχρονικότητα	
	Pearson	Spearman
Προγραμματισμός	0.029	-0.014
Καθορισμός στόχων	-0.050	-0.099
Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	0.036	-0.014
Ανάθεση αρμοδιοτήτων	-0.095	-0.152
Οργάνωση	-0.079	-0.108
Διαχείριση διακοπών	-0.176	-0.186*
Διαχείριση συναντήσεων	-0.105	-0.185*

Στις στήλες εμφανίζονται οι συντελεστές συσχέτισης Pearson & Spearman αντίστοιχα ανάμεσα στο βαθμό χρήσης της κάθε τεχνικής διαχείρισης χρόνου και στο επίπεδο μονοχρονισμού-πολυχρονικότητας

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

5.7 Σχολικό πλαίσιο και κατανομή διευθυντικού χρόνου

Η εμπειρική έρευνα έχει αναδείξει ότι το σχολικό πλαίσιο δύναται να επηρεάζει τον τρόπο κατανομής του διευθυντικού χρόνου. Οι υποθέσεις αυτές ως προς τον τύπο σχολείου, το μέγεθος και το ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ελέγχονται στο δείγμα αναφοράς.

Για τον έλεγχο αυτών των υποθέσεων εφαρμόζεται ο παραμετρικός έλεγχος της σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων άνω των δύο ανεξαρτήτων δειγμάτων και ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one way ANOVA) και για λόγους ευρωστίας εφαρμόζεται και ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

5.7.1 Τύπος σχολείου και κατανομή διευθυντικού χρόνου

Στον Πίνακα 28 αποτυπώνονται τα αποτελέσματα των σχετικών ελέγχων ως προς την ύπαρξη συσχέτισης του τύπου σχολείου (Γυμνάσιο, ΓΕ.Λ, ΕΠ.ΑΛ) και της κατανομής του διευθυντικού χρόνου.

Όπως προκύπτει για τις κατηγορίες: Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς (ερώτηση Γ4), Οικονομική διαχείριση (ερώτηση Γ6), Μαθητικές υποθέσεις (ερώτηση Γ7) και Διεύθυνση-Εποπτεία (ερώτηση Γ9) η μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων απορρίπτεται σε επίπεδο 0.1% ($p < 0.001$), 1% ($p < 0.01$) και 5% ($p < 0.05$), υποδηλώνοντας ότι ο χρόνος που κατανέμεται σε αυτές τις διευθυντικές δραστηριότητες διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο σχολείου.

Πίνακας 28: Έλεγχος επίδρασης του τύπου σχολείου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου

Υποκλίμακες	Τύπος σχολείου				p	F	p	X ²	p
	Γυμνάσιο	ΕΠΑ.Λ	ΓΕ.Λ	FL					
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	4.27	4.32	4.16	2.55	0.082	0.27	0.763	0.16	0.923
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	4.16	4.18	3.98	1.80	0.170	0.69	0.505	1.19	0.550
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	3.39	2.91	3.33	1.60	0.206	2.08	0.130	4.12	0.128
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	4.04	3.09	3.27	0.95	0.391	11.79	0.000***	19.29	0.000***
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	2.96	2.68	2.49	0.06	0.946	2.29	0.106	3.91	0.141
Γ6. Οικονομική διαχείριση	4.04	3.95	3.47	1.80	0.170	4.59	0.012*	8.89	0.012*
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	3.41	3.32	2.78	1.44	0.240	4.64	0.011*	7.90	0.019*
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	3.69	3.59	3.37	5.41	0.006**	1.34	0.266	3.57	0.168
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	3.59	3.68	3.06	6.06	0.003**	5.86	0.004**	11.87	0.003**
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	3.04	2.95	2.82	0.05	0.950	0.50	0.609	0.96	0.619

Στις στήλες των κατηγοριών του τύπου σχολείου εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων, F = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

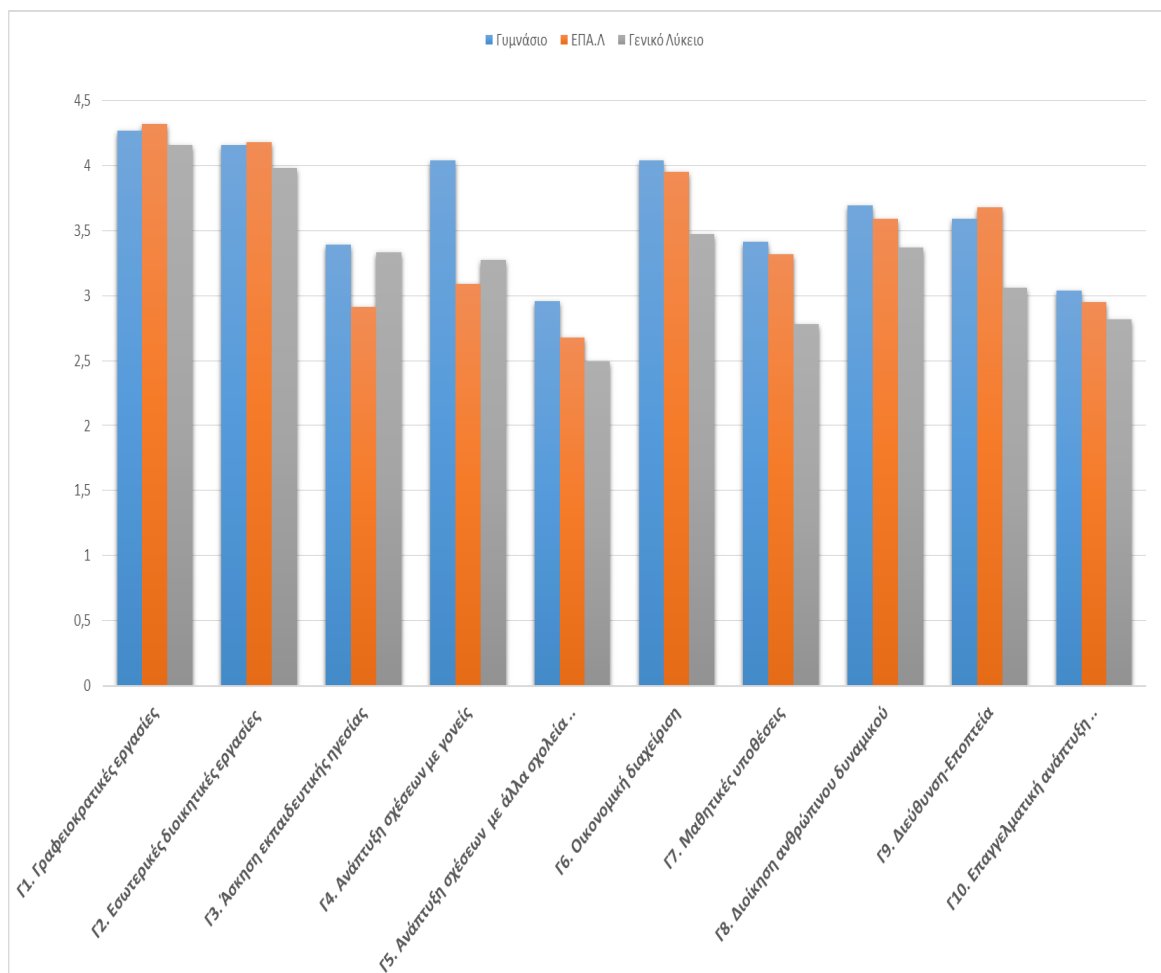
X² = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν $p < \alpha$ απορρίπτεται η H₀

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Από την εξέταση της διαφοράς σημαντικότητας των μέσων τιμών προκύπτει ότι οι διευθυντές Γυμνασίου αφιερώνουν «Πολύ» χρόνο για ανάπτυξη σχέσεων με γονείς (Μ.Ο. 4,04) σε σύγκριση με τους διευθυντές ΕΠΑ.Λ (Μ.Ο. 3,09) ή ΓΕ.Λ (Μ.Ο. 3,27) που

δηλώνουν ότι αφιερώνουν «Αρκετό» χρόνο. Παρόμοια, όσον αφορά στην κατηγορία μαθητικές υποθέσεις και διεύθυνση-εποπτεία σχολικού οργανισμού, οι διευθυντές Γυμνασίων και ΕΠΑ.Λ δηλώνουν ότι αφιερώνουν «Πολύ» χρόνο σε σύγκριση με τους διευθυντές ΓΕ.Λ που αφιερώνουν «Αρκετό» χρόνο. Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διευθυντών προκύπτει ότι οι διευθυντές Γυμνασίων και ΕΠΑ.Λ αφιερώνουν «Πολύ» χρόνο για την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας σε σύγκριση με τους διευθυντές ΓΕ.Λ που δηλώνουν ότι αφιερώνουν «Αρκετό» χρόνο για την αντίστοιχη δραστηριότητα.



Σχήμα 23: Έλεγχος επίδρασης του τύπου σχολείου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

5.7.2 Μέγεθος σχολικής μονάδας και κατανομή διευθυντικού χρόνου

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητικού δυναμικού) φαίνεται ότι επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνουν οι διευθυντές στην κατηγορία Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ($p=0.031<0.05$). Από την εξέταση της διαφοράς σημαντικότητας των μέσων όρων διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές μικρών σχολείων (<120 μαθητές) με Μ.Ο 3,69 αφιερώνουν «Πολύ» χρόνο για την επαγγελματική ενδυνάμωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών τους σε σύγκριση με τους διευθυντές μεσαίου μεγέθους σχολείων (121-270 μαθητές) με Μ.Ο. 2.81 και μεγάλου μεγέθους (>270 μαθητές) με Μ.Ο. 2,88 που για την ομοειδή δραστηριότητα δηλώνουν ότι αφιερώνουν «Αρκετό» χρόνο (Πίνακας 29 και Σχήμα 24).

Πίνακας 29: Έλεγχος επίδρασης του μεγέθους σχολείου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου

Υποκλίμακες	Μέγεθος Σχολικής Μονάδας			FL	p	F	p	X ²	p
	< 120 μαθητές	121-270 μαθητές	> 270 μαθητές						
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	4.54	4.24	4.14	2.91	0.058	0.99	0.376	1.37	0.505
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	4.31	4.09	4.04	2.38	0.097	0.48	0.619	0.66	0.720
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	3.54	3.36	3.10	0.28	0.754	1.56	0.214	2.99	0.224
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	3.31	3.69	3.45	0.83	0.441	1.17	0.313	2.59	0.274
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	3.08	2.72	2.61	0.45	0.636	0.92	0.403	1.36	0.507
Γ6. Οικονομική διαχείριση	2.62	3.22	3.16	0.10	0.902	1.65	0.196	3.41	0.182
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	3.46	3.93	3.71	0.41	0.666	1.42	0.246	2.77	0.251
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	3.54	3.47	3.63	1.24	0.293	0.36	0.695	0.33	0.849
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	3.54	3.38	3.37	0.54	0.582	0.19	0.831	0.44	0.802
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	3.69	2.81	2.88	0.12	0.885	3.59	0.031*	6.64	0.036*

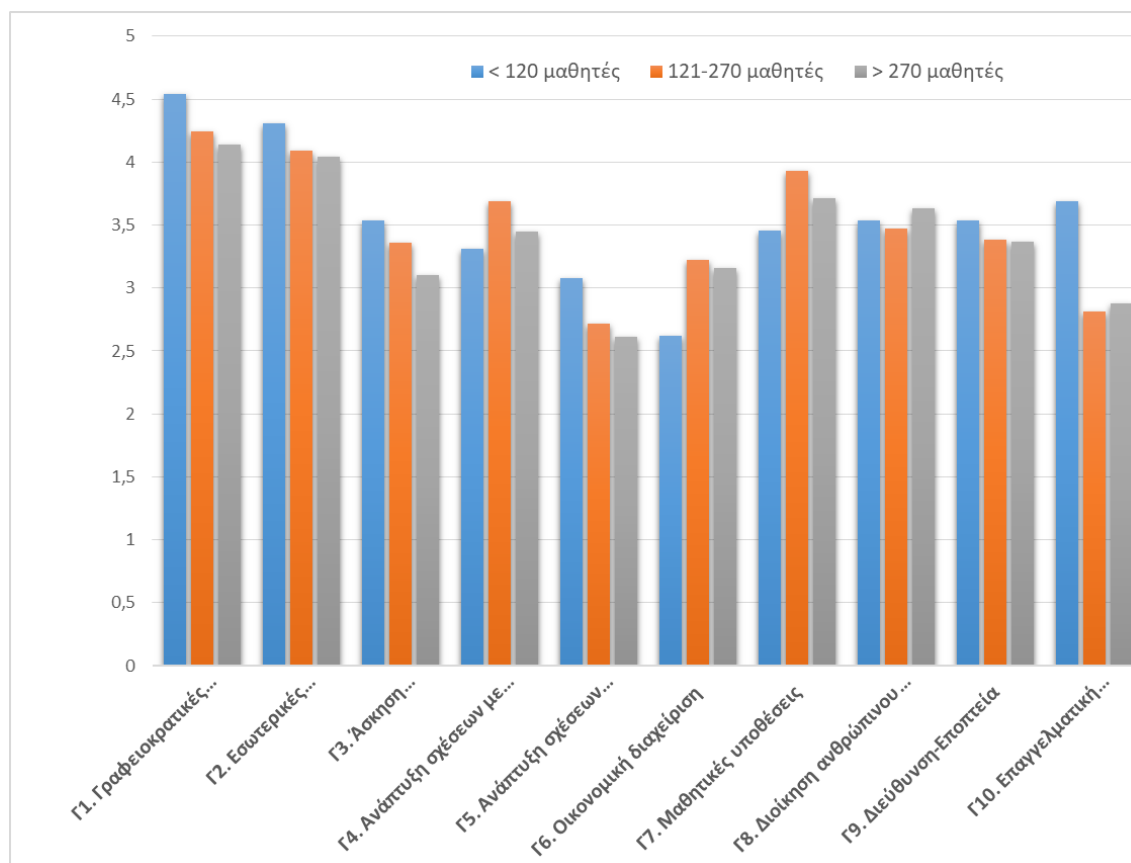
Στις στήλες των κατηγοριών του μεγέθους σχολείου εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων, F = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

X² = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν $p < \alpha$ απορρίπτεται η H₀

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$



Σχήμα 24: Έλεγχος επίδρασης του μεγέθους σχολείου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

5.7.3 Μεταναστευτικό υπόβαθρο μαθητών και κατανομή διευθυντικού χρόνου

Οι παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι ανέδειξαν (Πίνακας 30) ότι το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν στη σχολική μονάδα επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνουν τα στελέχη στις εσωτερικές διοικητικές δραστηριότητες (ερώτηση Γ2). Από την εξέταση της διαφοράς σημαντικότητας των μέσων όρων διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές σχολείων με υψηλά ποσοστά μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (>30%) αφιερώνουν «Αρκετό» χρόνο για την κατηγορία εσωτερικές διοικητικές εργασίες (Μ.Ο. 3,65) σε σύγκριση με διευθυντές που ηγούνται σχολείων με μικρότερο ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (0-10%, Μ.Ο. 4,13) και (10-20%, Μ.Ο. 4,29) οι οποίοι δηλώνουν ότι αφιερώνουν «Πάρα Πολύ» χρόνο.

Πίνακας 30: Έλεγχος επίδρασης του ποσοστού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην κατανομή του χρόνου

Υποκλίμακες	Ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο			FL	p	F	p	X ²	p
	0-10%	10-20%	> 30%						
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	4.25	4.35	4.00	1.09	0.338	0.95	0.390	1.91	0.384
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	4.13	4.29	3.65	0.11	0.899	3.61	0.030*	7.31	0.026*
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	3.39	3.32	2.80	2.88	0.060	3.15	0.046*	4.94	0.085
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	3.64	3.52	3.30	0.03	0.970	0.89	0.415	1.43	0.488
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	2.68	2.90	2.55	1.55	0.217	0.71	0.496	0.81	0.667
Γ6. Οικονομική διαχείριση	3.16	3.23	2.90	1.91	0.153	0.57	0.569	1.13	0.567
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	3.74	3.84	3.90	5.31	0.006**	0.24	0.785	0.14	0.931
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	3.57	3.48	3.55	0.27	0.765	0.07	0.932	0.20	0.906
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	3.41	3.48	3.20	0.72	0.491	0.59	0.553	1.00	0.608
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	2.87	3.06	2.95	1.89	0.156	0.33	0.722	0.63	0.729

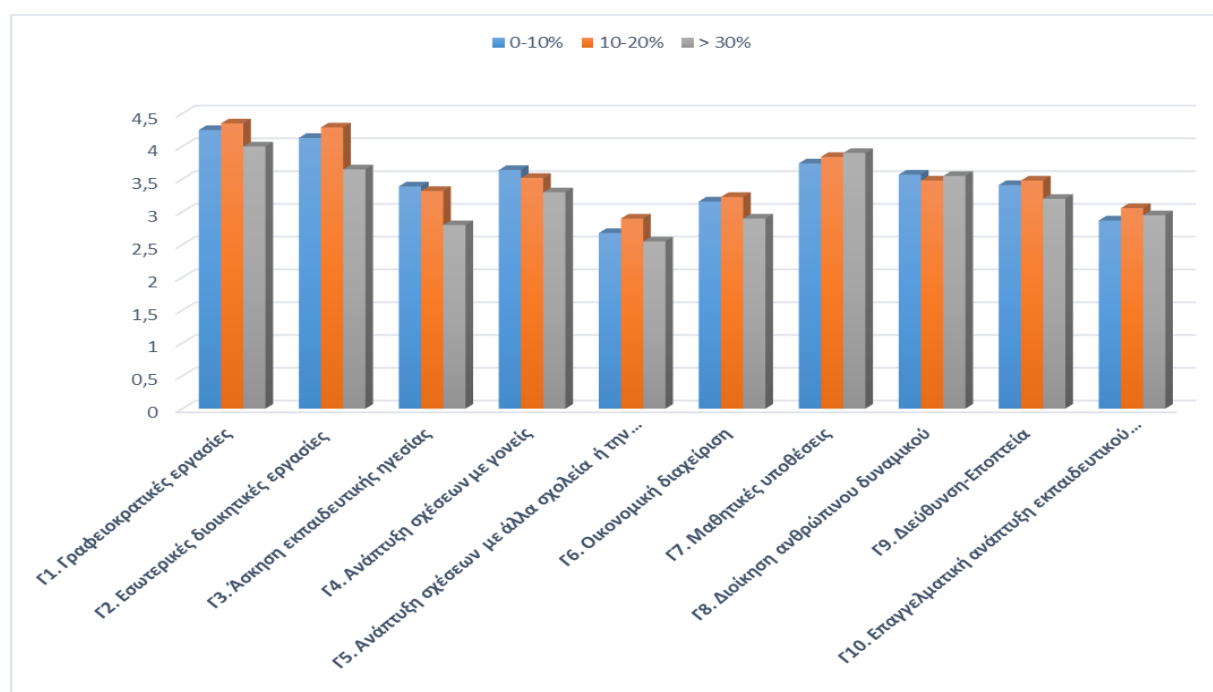
Στις στήλες των κατηγοριών του ποσοστού μαθητών μεταναστευτικού υπόβαθρου εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων, F = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

X² = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν p < α απορρίπτεται η H0

* p<0.05 ** p<0.01 ***p<0.001



Σχήμα 25: Έλεγχος επίδρασης του ποσοστού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην κατανομή του διευθυντικού χρόνου

5.8 Σχολικό πλαίσιο και τεχνικές διαχείρισης χρόνου

Η επίδραση επιλεγμένων σχολικών παραγόντων στο βαθμό χρήσης τεχνικών διαχείρισης χρόνου των διευθυντών αναδείχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε. Στην ενότητα αυτή εξετάζεται η επίδραση που ασκεί ο τύπος σχολείου (Γυμνάσιο, ΓΕ.Λ, ΕΠΑ.Λ), το μέγεθος της σχολικής μονάδας και το ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις υιοθετούμενες στρατηγικές διαχείρισης χρόνου του δείγματος αναφοράς. Για τον έλεγχο αυτών των υποθέσεων εφαρμόζεται ο παραμετρικός έλεγχος της σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων άνω των δύο ανεξαρτήτων δειγμάτων και ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one way ANOVA) και για λόγους ευρωστίας εφαρμόζεται και ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis.

5.8.1 Τύπος σχολείου και τεχνικές διαχείρισης χρόνου

Από τα αποτελέσματα φαίνεται (Πίνακας 31, Σχήμα 26) ότι για την τεχνική της Οργάνωσης η μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται σε επίπεδο 5% ($p < 0.05$) μόνο με βάση τον παραμετρικό έλεγχο, υποδηλώνοντας ότι ο βαθμός που χρησιμοποιείται αυτή η τεχνική διαφοροποιείται ανάλογα με τον τύπο του σχολείου. Εξετάζοντας τις διαφορές των μέσων τιμών διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές Γυμνασίου (Μ.Ο. 3,78) και ΓΕ.Λ (Μ.Ο. 3,86) υιοθετούν «Πολύ» την τεχνική της Οργάνωσης σε σύγκριση με τους διευθυντές των ΕΠΑ.Λ (Μ.Ο. 3,37) οι οποίοι δηλώνουν ότι τη χρησιμοποιούν «Αρκετά» κατά την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους.

Πίνακας 31: Έλεγχος επίδρασης του τύπου σχολείου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Τεχνικές	Τύπος Σχολείου				FL	p	F	p	X ²	p
	Γυμνάσιο	ΕΠΑ.Λ	Γενικό Λύκειο							
Προγραμματισμός	3.33	3.09	3.14	2.05	0.134	0.97	0.383	1.93	0.381	
Καθορισμός στόχων	3.82	3.86	3.80	2.35	0.100	0.05	0.952	0.03	0.987	
Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	4.26	3.95	4.27	7.83	0.001**	1.76	0.176	1.75	0.417	
Ανάθεση αρμοδιοτήτων	3.53	3.74	3.43	0.12	0.889	1.34	0.267	3.26	0.196	
Οργάνωση	3.78	3.37	3.86	0.39	0.676	3.88	0.023*	5.85	0.054	
Διαχείριση διακοπών	2.62	2.28	2.29	0.04	0.962	2.52	0.085	5.72	0.057	
Διαχείριση συναντήσεων	2.77	2.84	2.88	0.41	0.662	0.15	0.864	0.28	0.868	

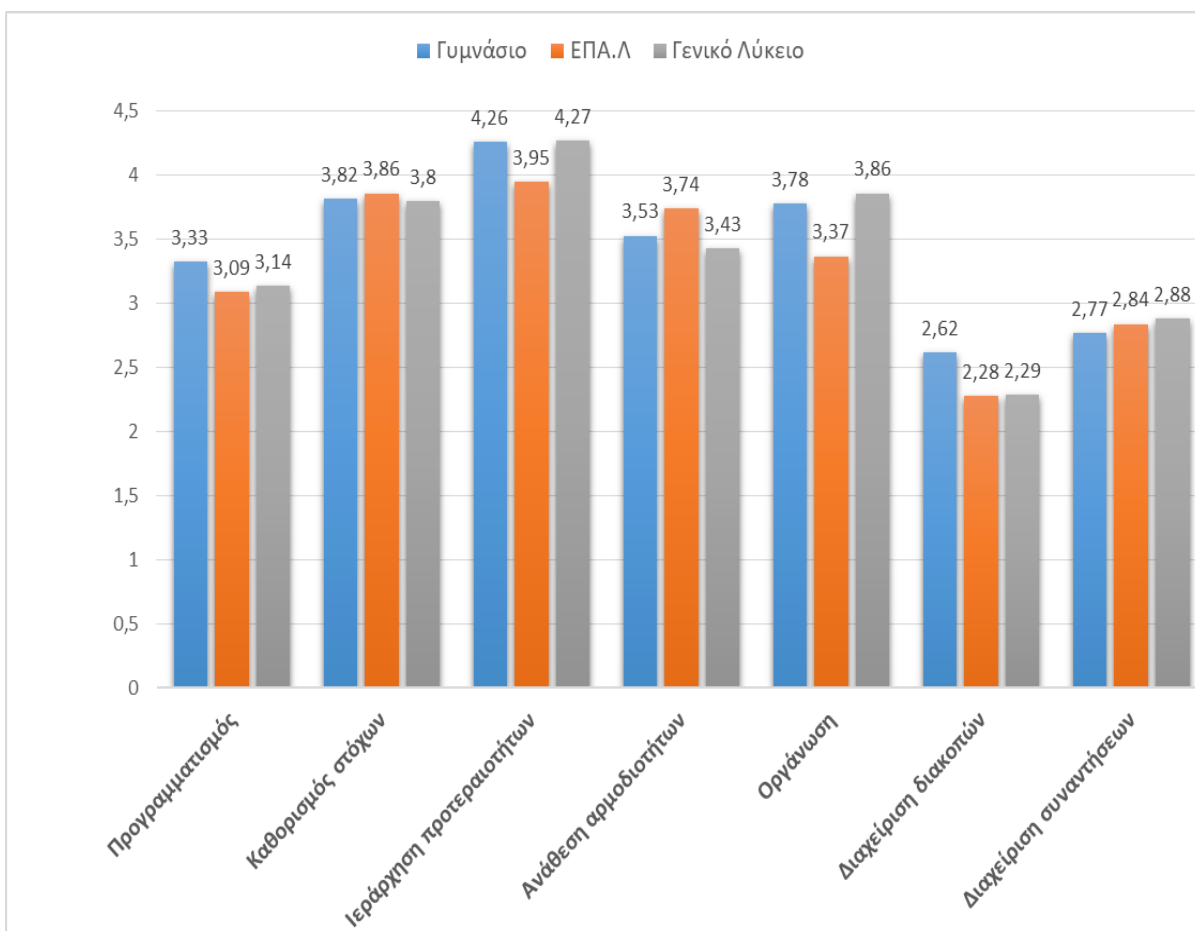
Στις στήλες των κατηγοριών του τύπου σχολείου εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική έλεγχου ισότητας των διακυμάνσεων, F = στατιστική έλεγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

X² = στατιστική έλεγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν $p < \alpha$ απορρίπτεται η H₀

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$



Σχήμα 26: Έλεγχος επίδρασης του τύπου σχολείου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

5.8.2 Το μέγεθος του σχολείου και οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου των διευθυντών

Ο βαθμός χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου δεν φαίνεται να διαφοροποιείται από τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στη σχολική μονάδα. Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 32 και στο Σχήμα 27, για το σύνολο των εξεταζόμενων τεχνικών διαχείρισης του χρόνου η μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων όρων δεν απορρίπτεται σε επίπεδο 5% ($p > 0.05$) τόσο με βάση τον παραμετρικό όσο και το μη-παραμετρικό έλεγχο.

Πίνακας 32: Έλεγχος επίδρασης του μεγέθους σχολείου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Τεχνικές	Μέγεθος Σχολικής Μονάδας			FL	p	F	p	X ²	p
	< 120 Μαθητές	121-270 Μαθητές	> 270 Μαθητές						
Προγραμματισμός	3.38	3.19	3.19	2.13	0.123	0.33	0.721	0.57	0.753
Καθορισμός στόχων	4.13	3.74	3.84	3.99	0.021*	1.49	0.229	3.08	0.214
Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	4.05	4.20	4.25	4.93	0.009**	0.42	0.657	1.55	0.460
Ανάθεση αρμοδιοτήτων	3.15	3.53	3.63	0.00	0.998	2.24	0.111	3.78	0.151
Οργάνωση	3.97	3.76	3.66	1.45	0.239	0.98	0.379	1.75	0.417
Διαχείριση διακοπών	2.25	2.36	2.54	0.26	0.775	1.01	0.366	1.84	0.399
Διαχείριση συναντήσεων	2.31	2.86	2.92	0.05	0.952	1.91	0.153	3.42	0.181

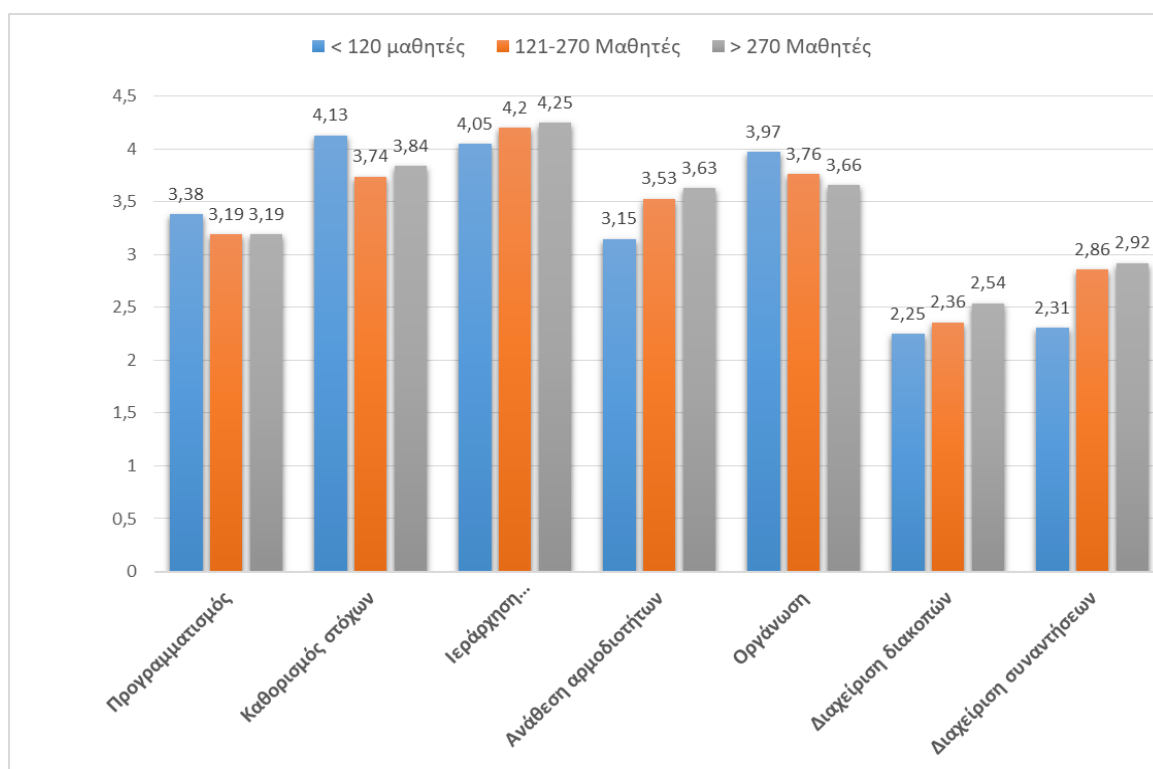
Στις στήλες των κατηγοριών του μεγέθους σχολείου εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων, F = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

X² = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν p < α απορρίπτεται η H₀

* p<0.05 ** p<0.01 ***p<0.001



Σχήμα 27: Έλεγχος επίδρασης του μεγέθους σχολείου στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

5.8.3 Το μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών και οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου των διευθυντών

Στον Πίνακα 33 και στο Σχήμα 28 αποτυπώνονται τα αποτελέσματα των σχετικών ελέγχων ως προς την ύπαρξη συσχέτισης του ποσοστού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και των τεχνικών διαχείρισης χρόνου.

Πίνακας 33: Έλεγχος επίδρασης του ποσοστού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Τεχνικές	Ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο			FL	p	F	p	X ²	p
	0-10%	10-20%	> 30%						
Προγραμματισμός	3.32	3.28	2.73	1.26	0.286	4.46	0.014*	8.33	0.015*
Καθορισμός στόχων	3.82	3.90	3.72	0.96	0.387	0.37	0.688	1.15	0.562
Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	4.31	4.14	3.95	9.88	0.000***	2.28	0.106	2.86	0.239
Ανάθεση αρμοδιοτήτων	3.57	3.46	3.52	0.22	0.806	0.23	0.793	0.18	0.915
Οργάνωση	3.81	3.91	3.22	1.49	0.230	7.22	0.001**	11.37	0.003**
Διαχείριση διακοπών	2.54	2.26	2.28	3.30	0.040*	1.69	0.189	3.09	0.213
Διαχείριση συναντήσεων	2.97	2.79	2.38	2.01	0.139	2.69	0.072	5.43	0.066

Στις στήλες των κατηγοριών του ποσοστού μαθητών μεταναστευτικού υπόβαθρου εμφανίζονται οι μέσοι όροι

FL = στατιστική ελέγχου ισότητας των διακυμάνσεων,

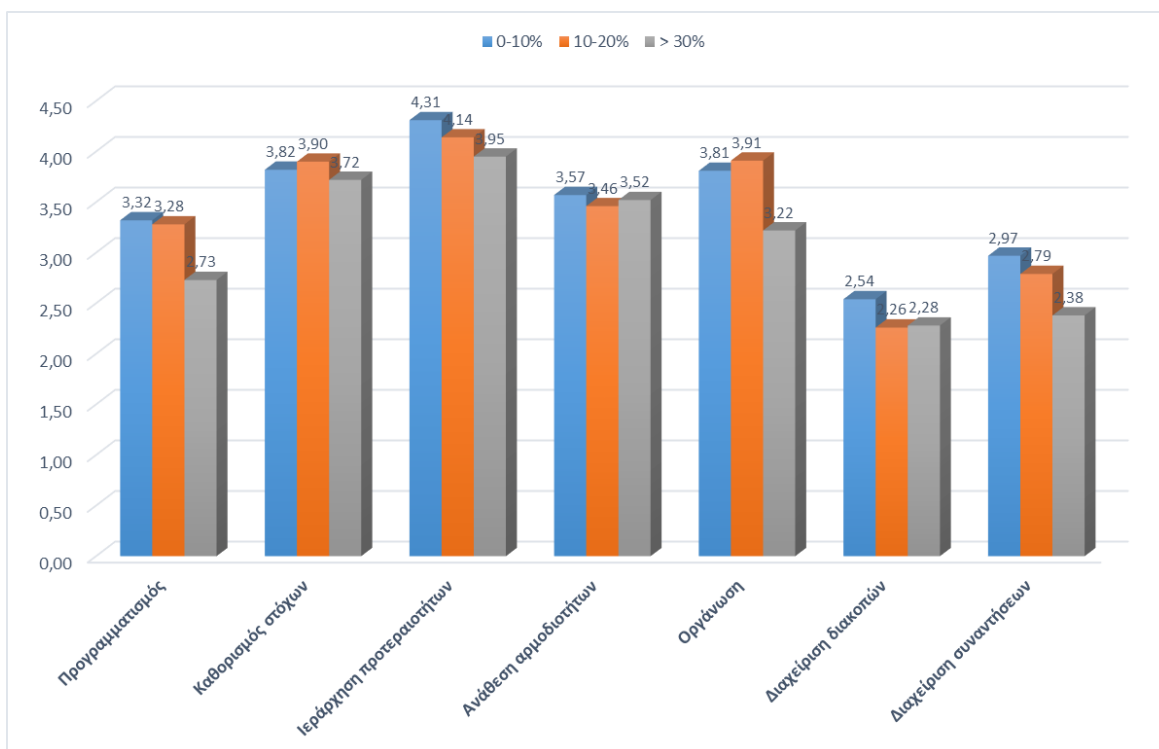
F = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (παραμετρικός έλεγχος)

X² = στατιστική ελέγχου ισότητας των μέσων όρων (μη-παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis)

p = p-τιμή για κάθε έλεγχο, εάν p < α απορρίπτεται η H₀

* p<0.05 ** p<0.01 ***p<0.001

Από την εξέταση της διαφοράς σημαντικότητας των μέσων τιμών διαπιστώνεται ότι για τις τεχνικές του Προγραμματισμού και της Οργάνωσης η μηδενική υπόθεση ισότητας των μέσων όρων απορρίπτεται σε επίπεδο 1% (p<0.01) και 5% (p<0.05) τόσο με βάση τον παραμετρικό όσο και τον μη-παραμετρικό έλεγχο, υποδηλώνοντας ότι ο βαθμός χρήσης αυτών των τεχνικών διαφοροποιείται ανάλογα με το ποσοστό των φοιτούντων μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.



Σχήμα 28: Έλεγχος επίδρασης του ποσοστού μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο βαθμό χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου

Από την εξέταση της διαφοράς σημαντικότητας των μέσων όρων προκύπτει ότι οι διευθυντές σχολείων με πολύ υψηλό ποσοστό μη γηγενών μαθητών (> 30%) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν «Λίγο» και «Αρκετά» τις τεχνικές του Προγραμματισμού (Μ.Ο. 2,73) και της Οργάνωσης (Μ.Ο. 3,22). Αντίστοιχα τα διευθυντικά στελέχη που ηγούνται σχολικών μονάδων με χαμηλό ποσοστό μη γηγενών μαθητών (0-20%) δηλώνουν για τις ομοειδείς τεχνικές στατιστικά υψηλότερο βαθμό χρήσης.

5.9 Τεχνικές διαχείρισης χρόνου και κατανομή διευθυντικού χρόνου

Από το θεωρητικό πλαίσιο αναδείχθηκε ότι οι δεξιότητες των διευθυντών στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου συνδέεται από την έρευνα με πιο παραγωγικές εργασιακές συμπεριφορές. Η εμπειρική έρευνα, έστω και περιορισμένη, διαπιστώνει ότι οι διευθυντές που υιοθετούν σε υψηλό βαθμό κατά την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους τεχνικές διαχείρισης χρόνου κατανέμουν τον εργασιακό χρόνο τους σε τομείς της εργασίας τους που συνδέονται στενότερα με τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Στην

παρούσα έρευνα εξετάζεται η επίδραση του βαθμού χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου των διευθυντών.

Ο έλεγχος συσχέτισης των υπό μελέτη μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με εξέταση της σημαντικότητας του παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης του Pearson και για λόγους ευρωστίας και με εξέταση της σημαντικότητας του μη-παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης του Spearman.

Πίνακας 34: Έλεγχος επίδρασης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου (Συντελεστής συσχέτισης Pearson)

Υποκλίμακες	Προγραμματισμός	Καθορισμός στόχων	Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	Ανάθεση αρμοδιοτήτων	Οργάνωση	Διαχείριση διακοπών	Διαχείριση συναντήσεων
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	0,237**	0,243**	0,349**	0,094	0,056	-0,051	0,098
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	0,161	0,192*	0,116	0,119	0,109	-0,087	0,070
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	0,435**	0,378**	0,344**	0,009	0,405**	0,099	0,182*
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	0,350*	0,210*	0,260**	0,130	0,250**	0,100	0,090
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	0,420**	0,360**	0,160	0,070	0,310**	0,140	0,240
Γ6. Οικονομική διαχείριση	0,330**	0,270**	0,220	0,100	0,270**	0,270**	0,140
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	0,300**	0,255**	0,158	0,014	0,153	0,010	0,005
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	0,370**	0,344**	0,220*	0,048	0,259**	0,241**	0,186*
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	0,436**	0,357**	0,240**	0,109	0,223*	0,128	0,255**
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	0,424**	0,394**	0,169*	0,036	0,250**	0,235**	0,232**

Στις στήλες εμφανίζονται οι συντελεστές συσχέτισης Pearson ανάμεσα στη χρήση της κάθε τεχνικής διαχείρισης χρόνου και του χρόνου κάθε δραστηριότητας-καθήκοντος

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Πίνακας 35: Έλεγχος επίδρασης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου στην κατανομή του εργασιακού χρόνου (Συντελεστής συσχέτισης Spearman)

Υποκλίμακες	Προγραμματισμός	Καθορισμός στόχων	Ιεράρχηση προτεραιοτήτων	Ανάθεση αρμοδιοτήτων	Οργάνωση	Διαχείριση διακοπών	Διαχείριση συναντήσεων
Γ1. Γραφειοκρατικές εργασίες	0.216*	0.244**	0.361**	0.131	0.094	-0.101	0.127
Γ2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες	0.163	0.231*	0.120	0.147	0.098	-0.064	0.055
Γ3. Άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας	0.405**	0.375**	0.292**	-0.020	0.396**	0.092	0.195*
Γ4. Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς	0.303**	0.181*	0.230*	0.077	0.204*	0.014	0.073
Γ5. Ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα	0.375**	0.356**	0.178	0.064	0.312**	0.092	0.252**
Γ6. Οικονομική διαχείριση	0.283**	0.258**	0.228*	0.108	0.273**	0.248**	0.170
Γ7. Μαθητικές υποθέσεις	0.240**	0.226*	0.185*	0.008	0.148	-0.024	0.008
Γ8. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	0.320**	0.326**	0.183*	0.034	0.255**	0.222*	0.197*
Γ9. Διεύθυνση-Εποπτεία	0.395**	0.335**	0.210*	0.117	0.225*	0.078	0.224*
Γ10. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού προσωπικού	0.375**	0.348**	0.154	0.019	0.241**	0.227*	0.226*

Στις στήλες εμφανίζονται οι συντελεστές συσχέτισης Spearman ανάμεσα στη χρήση της κάθε τεχνικής διαχείρισης χρόνου και του χρόνου κάθε διευθυντικής εργασίας

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Από τους Πίνακες 34 και 35 προέκυψαν παρόμοια αποτελέσματα ως προς τη σημαντικότητα, το πρόσημο και το μέγεθος των συντελεστών. Από τη σχετική ανάλυση προκύπτει ότι για την πλειονότητα των τεχνικών διαχείρισης χρόνου και των διευθυντικών καθηκόντων οι συντελεστές συσχέτισης Pearson και Spearman προέκυψαν στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο είτε 1% ($p < 0.01$), είτε 5% ($p < 0.05$) με θετικό πρόσημο. Εξάιρεση αποτελεί η τεχνική που αφορά στην Ανάθεση Αρμοδιοτήτων όπου όλοι οι συντελεστές προέκυψαν στατιστικά μη σημαντικοί σε επίπεδο 5% ($p > 0.05$).

Συνεπώς, με βάση τα ανωτέρω προκύπτει ότι η τεχνική του Καθορισμού στόχων επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το διατιθέμενο χρόνο για το σύνολο των διευθυντικών εργασιών, ενώ οι τεχνικές του Προγραμματισμού και της Ιεράρχησης Προτεραιοτήτων επηρεάζουν το

χρόνο που αφιερώνουν οι διευθυντές σε όλες τις εργασίες που προβλέπει το καθηκοντολόγιο τους εκτός των εσωτερικών διοικητικών εργασιών (ερώτηση Γ2). Όσον αφορά στην τεχνική της Οργάνωσης επηρεάζει το χρόνο όλων των διευθυντικών καθηκόντων εκτός από τις κατηγορίες: Γραφειοκρατικές εργασίες (ερώτηση Γ1), εσωτερικές διοικητικές εργασίες (ερώτηση Γ2) και μαθητικές υποθέσεις (ερώτηση Γ7). Η τεχνική της Διαχείρισης των Συναντήσεων επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνουν οι διευθυντές στην άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας (ερώτηση Γ3), στην ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα (ερώτηση Γ5), στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού (ερώτηση Γ8), στη διεύθυνση-εποπτεία του σχολικού οργανισμού (ερώτηση Γ9) και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ερώτηση Γ10). Αναφορικά με την τεχνική της Διαχείρισης των Διακοπών προκύπτει ότι επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνουν οι διευθυντές στη διαχείριση των οικονομικών υποθέσεων της σχολικής μονάδας (ερώτηση Γ6), στη διεύθυνση-εποπτεία του σχολικού οργανισμού (ερώτηση Γ9) και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (ερώτηση Γ10). Από τα προηγούμενα προκύπτει ως γενικό συμπέρασμα ότι ο βαθμός χρήσης των προαναφερόμενων τεχνικών διαχείρισης χρόνου επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνουν τα στελέχη είτε στο σύνολο είτε σε επιλεγμένες δραστηριότητες που απορρέουν από τα διευθυντικά τους καθήκοντα με τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας διεξήχθη μια έρευνα με συμμετέχοντες 120 διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν με θητεία σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑ.Λ του Νομού Αττικής. Ερευνητικός στόχος ήταν να καταγραφούν αφενός οι πρακτικές ως προς την κατανομή και το βαθμό χρήσης τεχνικών διαχείρισης χρόνου και αφετέρου στα πλαίσια των καταστασιακών θεωριών να διερευνηθεί ο βαθμός που επηρεάζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά, το σχολικό πλαίσιο αλλά και οι ίδιες οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου τις διευθυντικές χρονικές πρακτικές.

Τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαιώνουν αρκετά από τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, αλλά αναδεικνύουν και αρκετά νέα στοιχεία καθώς η έρευνα για την αξιοποίηση του εργασιακού χρόνου στη σχολική διοίκηση είναι αναδυόμενη.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στο χρόνο που αφιερώνουν οι Έλληνες διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπλήρωση των θεσμοθετημένων καθηκόντων που απορρέουν από τη διευθυντική θέση που κατέχουν. Λόγω του πλήθους των καθηκόντων που αναδείχθηκε ότι επιτελούν τα διευθυντικά στελέχη αναφορικά με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων τα ομοειδή καθήκοντα ομαδοποιήθηκαν με κριτήριο τη συνάφεια τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι διευθυντές του δείγματος αναλώνουν «Παρά πολύ» χρόνο σε «Γραφειοκρατικές εργασίες» και «Εσωτερικές διοικητικές εργασίες», ενώ «Πολύ» χρόνο αναλώνουν για τις «Μαθητικές Υποθέσεις». Ακολουθούν κατά φθίνουσα χρονική σειρά οι δραστηριότητες που αφορούν στην «Ανάπτυξη Σχέσεων με τους Γονείς» και στη «Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού». Οι συμμετέχοντες δήλωσαν επίσης ότι διαθέτουν «Αρκετό» χρόνο σε θέματα «Διεύθυνσης και Εποπτείας του σχολικού οργανισμού», στην άσκηση «Εκπαιδευτικής Ηγεσίας» και σε θέματα «Οικονομικής Διαχείρισης». Τέλος, οι τομείς που αναλώνουν κατά σειρά το λιγότερο χρόνο των διευθυντών είναι η «Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών» και η «Ανάπτυξη Σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα».

Ανασυνθέτοντας μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων τις πρακτικές που υιοθετούν τα διευθυντικά στελέχη για να ανταποκριθούν στα θεσμικά καθήκοντα τους, η παρούσα έρευνα διαπιστώνει ότι ο υψηλός βαθμός συγκεντρωτισμού που χαρακτηρίζει το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατατρώει την καθημερινή εργασιακή πραγματικότητα των διευθυντικών στελεχών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 • Ανδρέου, 1995 • Κατσαρός, 2008 •

Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017· Λαϊνάς, 1993· Παπακωνσταντίνου, 2012 · Saiti & Eliphottou-Menon, 2009). Δέσμιος της πολυνομίας (Saiti, 2009) και της ανάπτυξης πολυσχιδών μηχανισμών ιεραρχικού ελέγχου, οι δραστηριότητες του Έλληνα διευθυντή φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ότι συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών και διοικητικών εργασιών που σχετίζονται με την ευθύνη πιστής εφαρμογής των αποφάσεων της κεντρικής διοικητικής εξουσίας και των απαιτήσεων της για συγκέντρωση και αποστολή στοιχείων αναφορικά με την υλοποίηση των αποφάσεων της στις σχολικές μονάδες. Σε παρόμοιες διαπιστώσεις με την παρούσα έρευνα καταλήγουν και προγενέστερες μελέτες τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο, χώρα που παρουσιάζει παρόμοια δομή με την Ελλάδα ως προς την οργάνωση του εκπαιδευτικού της συστήματος (Κασουλίδης & Πασσιαρδής, 2005· Κουτούζης, 2008· Λοϊζίδου, Παναγή, Χαραλάμπους & Πασσιαρδής, 2003· Tsakirois & Passiardis, 2006 · Παπαναούμ, 1995· Σαμαρά & Σταυροπούλου, 2016). Ειδικότερα, ο υψηλός κεντρικός έλεγχος και τα χαμηλά επίπεδα αυτονομίας που παρέχει στα στελέχη, πέρα από τη χρονική απομείωση του διευθυντικού χρόνου που προκαλεί λόγω διοικητικού φόρτου, φαίνεται ότι οδηγούν σε γενικότερη αποθάρρυνση των διευθυντικών στελεχών στην ανάπτυξη ηγετικής συμπεριφοράς σε τομείς που εγνωσμένα συνδέονται με την αποτελεσματική και ποιοτική παροχή εκπαιδευτικού έργου. Αυτή η αποθάρρυνση ως προς την εκδήλωση ηγετικής συμπεριφοράς, που προκαλείται κυρίως από την έλλειψη ουσιαστικής διοικητικής εξουσίας για εφαρμογή πολιτικών διαχείρισης ανθρώπινων πόρων και δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σύμφωνα με τις εξειδικευμένες ανάγκες της σχολικής μονάδας, ίσως να ερμηνεύει και το «Λίγο» σχετικά χρόνο που δηλώνουν οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ότι αφιερώνουν σε τομείς όπως : η δικτύωση με άλλα σχολεία ή η ανάπτυξη σχέσεων με την ευρύτερη κοινότητα καθώς και σε πρακτικές που αποβλέπουν στη στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στο μεντορισμό των νέων εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία και με την έρευνα των Tsakirois & Passiardis (2006) που καταγράφουν ότι οι διευθυντές καταναλίσκουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους στην αναζήτηση νομικών ερεισμάτων που να δικαιολογούν το σύννομο κάθε μορφής διοικητικής απόφασης που λαμβάνουν για ανάληψη πρωτοβουλιών εκτός των οριοθετημένων νομοθετικών πλαισίων.

Οι δυσχέρειες αυτές σε συνδυασμό με τη διαπιστωμένη έλλειψη διοικητικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες (Κεραμιδά, 2014) περιορίζουν περαιτέρω το διαθέσιμο διευθυντικό

χρόνο για την αντιμετώπιση θεμάτων που συνδέονται με τον πυρήνα του εκπαιδευτικού έργου που είναι η μάθηση και οι επιδόσεις των μαθητών. Η έρευνα μας επιβεβαιώνει τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα ως προς τη χαμηλή, συγκριτικά με τα διοικητικά καθήκοντα, χρονική ενασχόληση των Ελλήνων διευθυντών με την άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας (Cooley & Shen, 2002 •Hochbein, Mahone & Vanderbeck, 2020• Kmetz & Willower, 1982 •Schiff, 2002). Ποιοτική έρευνα των Muse & Abrams (2011) στην Αμερική, που επιχειρεί να ερμηνεύσει τη χρονική αυτή πρακτική, αποκαλύπτει ότι οι διευθυντές των σχολείων, παρόλο που ιεραρχούν ως σημαντικότερη την ενασχόληση με παιδαγωγικά και μαθησιακά ζητήματα, αφιερώνουν λόγου των πολλαπλών διοικητικών καθηκόντων, του φόρτου εργασίας και της αυξανόμενης λογοδοσίας περισσότερο χρόνο στα διοικητικά τους καθήκοντα. Υπάρχει δηλαδή μια αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που ασπάζονται ως σημαντικό και στις υιοθετούμενες χρονικές πρακτικές τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα της Παπαναούμ (1995) με δείγμα Έλληνες διευθυντές οι οποίοι δηλώνουν λόγω διοικητικού φόρτου μη ηθελημένη αποστασιοποίηση από τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Η παρούσα έρευνα επιπλέον αναδεικνύει ότι ένα σημαντικό μέρος του διευθυντικού χρόνου κατευθύνεται σε θέματα που αφορούν στη σχολική πειθαρχία, στην τήρηση του σχολικού κανονισμού και στη συμβουλευτική γενικά των μαθητών. Ειδικότερα, η ενασχόληση με τις «Μαθητικές Υποθέσεις» είναι η τρίτη κατά φθίνουσα σειρά πιο χρονοβόρα διευθυντική ασχολία. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη μελέτη της Πολυμεροπούλου που διεξήχθη το 2017 στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές αναλώνουν τον περισσότερο χρόνο τους όχι σε γραφειοκρατικά θέματα, αλλά στη συμβουλευτική των μαθητών. Ίσως στη διαφοροποίηση αυτή να συνέβαλλε η θεσμοθέτηση από το 2019 των «Συμβούλων Σχολικής Ζωής» αλλά και η εφαρμογή από το σχολικό έτος 2021-2022 του θεσμού του «Συμβούλου Καθηγητή» στο πλαίσιο του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ». Στα εν λόγω προγράμματα ανατίθενται σε εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας καθήκοντα πρόληψης και αντιμετώπισης παιδαγωγικών ζητημάτων που ανακύπτουν (εκδήλωση ακραίων συμπεριφορών, διευθέτηση σχολικών κρίσεων, συμπερίληψη μαθητών με ιδιαιτερότητες). Επικουρικά των προηγούμενων κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2021-2022) οι σχολικές μονάδες επανδρώθηκαν, έστω και σε πιλοτική εφαρμογή, από σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς για την αντιμετώπιση των συνεπειών του Covid-19. Αναδεικνύει ωστόσο η παρούσα έρευνα μέσα από την καταγραφή υψηλής χρονικής ενασχόλησης των διευθυντικών στελεχών με μαθητικές υποθέσεις την ανάγκη

στοχευμένης υποστήριξης των διευθυντικών στελεχών σε παιδαγωγικά ζητήματα και στελέχωσης των σχολικών μονάδων με εξειδικευμένο προσωπικό.

Αξιοσημείωτο εύρημα που διαφοροποιείται σημαντικά από προγενέστερα διακρατικά ερευνητικά δεδομένα (OECD, 2014) και σχετίζεται με πρακτικές αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η σχετικά υψηλή χρονική ενασχόληση που δηλώνουν Έλληνες διευθυντές ότι αφιερώνουν στην ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με ομολόγους τους από άλλες χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. Έρευνα στις ΗΠΑ, που διενεργήθηκε το 2012, σε σχολεία που παρουσιάζουν ισχυρή σχολική αποτελεσματικότητα ως προς τις επιδόσεις των μαθητών αναφέρει ότι οι διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε δραστηριότητες που αφορούν στις επαφές με γονείς σε σύγκριση με λιγότερα αποτελεσματικά σχολεία (Lavigne, Shakman, Zweig & Greller, 2016). Αντίστοιχα, έρευνα σε δημόσια σχολεία και των τριών βαθμίδων στο Miami-Dade των ΗΠΑ διαπιστώνει ότι οι διευθυντές που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε θέματα αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό και δικτύωσης με άλλα σχολεία εμφανίζουν υψηλότερη σχολική αποτελεσματικότητα (Hornig, Klasik & Loeb, 2009). Όσον αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με την προγενέστερη έρευνα των Ρέππα & Λαζαρίδου (2008) που διαπιστώνουν ότι οι διευθυντές θεωρούν σημαντικό παράγοντα στην αποτελεσματικότητα του έργου τους να δίνουν προτεραιότητα στην ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων.

Καταληκτικά και αναφορικά ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα η παρούσα έρευνα διαπιστώνει ότι οι απαιτήσεις που επιβάλλει η κείμενη νομοθεσία ως προς τα θεσμοθετημένα καθήκοντα των διευθυντικών στελεχών φαίνεται ότι επηρεάζει *a priori* σε σημαντικό βαθμό τη χρονική κατανομή του διευθυντικού χρόνου. Οι Έλληνες διευθυντές αναλώνουν τον περισσότερο χρόνο τους στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών εργασιών, ενώ ο διοικητικός εναγκαλιασμός από την κεντρική εξουσία αποθαρρύνει την πιο ενεργή χρονική ενασχόληση τους με άλλες αποτελεσματικές πρακτικές ηγεσίας όπως είναι η άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οικονομική διαχείριση, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών, η δικτύωση με άλλα σχολεία και η ανάπτυξη σχέσεων με την τοπική κοινότητα. Σύγχρονες έρευνες τόσο στην Αμερική όσο και στην Ελλάδα που μελετούν τις χρονικές πρακτικές των διευθυντών σε συνάρτηση με το πολιτικό συγκείμενο επιβεβαιώνουν ότι το περιεχόμενο της εκάστοτε εφαρμοζόμενης

εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάζει την ποσότητα του χρόνου που αφιερώνουν στους διάφορους τομείς του έργου τους τα διευθυντικά στελέχη (McPeake, 2006• Χανιώτη, 2018). Παρά τους περιορισμούς ωστόσο που επιβάλλει το καθηκοντολόγιο οι διευθυντές κατορθώνουν να ασκήσουν αποτελεσματικές μορφές ηγεσίας, αφιερώνοντας σε ικανοποιητικό βαθμό χρόνο για την αποτελεσματική διοίκηση του σχολικού οργανισμού (Εσωτερικές Διοικητικές Εργασίες) και την ανάπτυξη σχέσεων με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Μαθητικές υποθέσεις, Ανάπτυξη σχέσεων με γονείς, Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούν τεχνικές διαχείρισης χρόνου οι διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στενά συνυφασμένη με την κατανομή του χρόνου αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία και η έννοια της διαχείρισης του χρόνου που συνίσταται στην επιτυχή εκπλήρωση των οργανωσιακών στόχων μέσω της συνειδητής χρήσης τεχνικών που αυξάνουν εν γένει την αποδοτικότητα της εργασίας. Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για το βαθμό χρήσης των επτά πιο επαναλαμβανόμενων στη βιβλιογραφία τεχνικών διαχείρισης χρόνων. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διευθυντών προκύπτει ότι τα στελέχη χρησιμοποιούν καθημερινά σε παρά πολύ υψηλό βαθμό την τεχνική της «Ιεράρχησης των προτεραιοτήτων». Αναγνωρίζοντας έμμεσα τον υψηλό εργασιακό φόρτο (ποσοτικό και ποιοτικό) που βιώνουν καθημερινά οι διευθυντές του δείγματος δηλώνουν ότι αξιολογούν και στη συνέχεια ασχολούνται και ολοκληρώνουν πρώτα είτε τις πιο σημαντικές εργασίες είτε εκείνες που είναι χρονικά επείγουσες λόγω των δοθισών προθεσμιών λήξης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε μερική συμφωνία με προγενέστερη ποιοτική έρευνα στο Ισραήλ που ανέδειξε ως δεύτερη πιο σημαντική στρατηγική αντιμετώπισης του διευθυντικού εργασιακού φόρτου τον καθορισμό προτεραιοτήτων και σε ορισμένες περιπτώσεις και τη μη εκτέλεση ορισμένων εργασιών από τους ίδιους τους διευθυντές (Oplatka, 2017). Σε «Πολύ» υψηλό βαθμό δήλωσαν επίσης οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ότι χρησιμοποιούν τις τεχνικές του «Καθορισμού Στόχων» και της «Οργάνωσης». Ειδικότερα, προς αποφυγή σπατάλης χρόνου ανάμεσα σε αντιφατικές μεταξύ τους δραστηριότητες οι ερωτώμενοι κατά την άσκηση των πολυσχιδών καθηκόντων τους θέτουν πολύ συχνά κυρίως βραχυπρόθεσμους στόχους, προσηλώνονται σε αυτούς και τους επαναξιολογούν τακτικά. Όσον αφορά στις οργανωτικές ικανότητες των διευθυντικών στελεχών οι ερωτώμενοι χρησιμοποιούν πλάνα που τους επιτρέπουν να έχουν άμεσα πρόσβαση στη ροή

του ωρολογίου προγράμματος, στους επόπτες της ημέρας, στους απόντες εκπαιδευτικούς και επιδιώκουν σε ικανοποιητικό βαθμό να αρχειοθετούν με συστηματικό τρόπο (ηλεκτρονικό ή μη) τα διοικητικά έγγραφα και να εκτελούν ομοειδείς ή σημαντικές εργασίες είτε στην ίδια χρονική περίοδο είτε σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο της εργάσιμης ημέρας. Λιγότερο συχνά κατά φθίνουσα χρονική σειρά φαίνεται ότι χρησιμοποιούν τα στελέχη τις τεχνικές «Ανάθεση αρμοδιοτήτων» και «Προγραμματισμού» των εργασιών. Οι Έλληνες διευθυντές δήλωσαν ότι «Αρκετά» συχνά αναθέτουν σε εκπαιδευτικούς και στους υποδιευθυντές της σχολικής μονάδας διοικητικές εργασίες ρουτίνας. Φαίνεται ωστόσο από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ότι εφαρμόζουν σε μέτριο βαθμό στοιχεία διανεμητικής ηγεσίας αναθέτοντας συγκεκριμένες διοικητικές εργασίες στους υποδιευθυντές και κυρίως σε ικανούς εκπαιδευτικούς, εύρημα που μπορεί να υποδηλώνει είτε έλλειψη συνοχής στη διευθυντική ομάδα είτε να αποτυπώνει έλλειψη ενός σαφούς νομοθετικού πλαισίου ως προς τις αρμοδιότητες και τις ευθύνες των υποδιευθυντών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Ο μέτριος βαθμός χρήσης τέλος μπορεί να οφείλεται και στην απροθυμία που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στην άσκηση διοικητικού έργου το οποίο θεωρούν ότι υπονομεύει το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Έρευνες σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νιγηρία δείχνει ότι οι διευθυντές δεν υιοθετούν στρατηγικές ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους υποδιευθυντές ή στο εκπαιδευτικό προσωπικό, φοβούμενοι είτε υποβάθμιση του ρόλου τους είτε το συσχετίζουν με αύξηση του εργασιακού φόρτου που προκαλείται από την ενασχόληση τους με την εποπτεία ολοκλήρωσης των εργασιών που έχουν ανατεθεί στους υφισταμένους κυρίως λόγω έλλειψη των ανάλογων ικανοτήτων (Akinfolarin, 2015· Oplatka, 2017).

Όσον αφορά στον «Προγραμματισμό των εργασιών», η φύση της διευθυντικής εργασίας που χαρακτηρίζεται από λίγες ως προς τον αριθμό αυτοκαθοριζόμενες εργασίες και πολλές ως προς τον αριθμό και τη θεματολογία δραστηριότητες που καθορίζονται από μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικό προσωπικό, εκπαιδευτικές αρχές ή απρόοπτα συμβάντα δεν φαίνεται να ευνοούν την υψηλή χρήση του μεσοπρόθεσμου προγραμματισμού και του χρονοπρογραμματισμού των δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι σε μέτριο βαθμό χρησιμοποιούν τον ημερήσιο προγραμματισμό και τη δημιουργία λιστών που τους επιτρέπουν να καταγράφουν τις ημερήσιες εργασίες που πρέπει να ολοκληρώσουν διαγράφοντας τις ήδη ολοκληρωμένες. Έρευνα του Robertson (1999) στην Αμερική

διαπιστώνει ότι οι διευθυντές «πάνε με τη ροή», καθώς δεν καταφέρνουν να εφαρμόζουν βασικές στρατηγικές προγραμματισμού που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν στον έλεγχο του χρόνου τους. Πάντως, ο μέτριος βαθμός χρήσης της τεχνικής του προγραμματισμού μπορεί να ερμηνευθεί και λόγω της συγκεντρωτικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος που επηρεάζει αρνητικά λόγω των συνεχών παρεμβολών και των νομοθετικών αλλαγών τόσο το λειτουργικό όσο και το στρατηγικό προγραμματισμό των διευθυντικών στελεχών (Ζωγόπουλος, 2012).

Τέλος, η παρούσα έρευνα διαπιστώνει μικρή σχετικά χρήση των τεχνικών της «Διαχείρισης των συναντήσεων» και της «Διαχείρισης των διακοπών». Τα στελέχη του δείγματος δείχνουν όσον αφορά στις μη προγραμματισμένες συναντήσεις να μην ακολουθούν κάποια ιδιαίτερη στρατηγική ούτε ως προς τον αριθμό τους ούτε ως προς τη διάρκεια τους. Αντίθετα, δείχνουν μεγαλύτερη φροντίδα στην τήρηση της ώρας έναρξης και λήξης των τακτικών και έκτακτων συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Ο Έλληνας διευθυντής με βάση τις απαντήσεις του δείγματος είναι σχεδόν πάντα πρόθυμος να δεχθεί στο γραφείο του και να παράσχει τη συνδρομή του σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας χωρίς να θέτει χρονικά όρια. Αντίστοιχη τακτική υιοθετεί και ως προς τη διαχείριση των διακοπών που δέχεται κατά την ώρα που διεκπεραιώνει εργασίες. Από τις απαντήσεις του δείγματος φαίνεται ότι δεν ακολουθεί συχνά κάποια στρατηγική στη διαχείριση των τηλεφωνικών κλήσεων, δεν κλείνει σχεδόν ποτέ την πόρτα του γραφείου του κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης σημαντικών εργασιών, ούτε ορίζει για θέματα ρουτίνας συγκεκριμένες ώρες συνεργασίας με το εκπαιδευτικό ή βοηθητικό προσωπικό. Τα ευρήματα συμφωνούν και με άλλες έρευνες που δείχνουν ότι τα στελέχη είναι πρόθυμα να επικοινωνήσουν ανεπίσημα με όλους όσους τους πλησιάζουν (Kouali & Pashiardis, 2015). Αντίστοιχα, έρευνα της Παπά (2018) με δείγμα διευθυντές δημοτικών σχολείων καταγράφει ότι τα στελέχη δεν κατορθώνουν να εξασφαλίσουν ποιοτικό χρόνο για εργασία χωρίς διακοπές. Σε συμφωνία με τα ανωτέρω βρίσκεται και η έρευνα της Κουάλη (2012) στην Κύπρο που δείχνει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών, λόγω του συγκεντρωτισμού που χαρακτηρίζει το εν γένει εκπαιδευτικό σύστημα, κάνει μεγαλύτερη χρήση των τεχνικών της ιεράρχησης των προτεραιοτήτων, της οργάνωσης και του προγραμματισμού έναντι των τεχνικών της διαχείρισης των συναντήσεων, των διακοπών και της ανάθεσης αρμοδιοτήτων.

Στα πλαίσια του τρίτου ερωτήματος η παρούσα έρευνα διερεύνησε την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στην κατανομή και στο βαθμό χρήσης τεχνικών διαχείρισης

χρόνου. Η εμπειρική έρευνα έχει αναδείξει ότι ατομικοί και δημογραφικοί παράγοντες όπως η γνώση του αντικειμένου της εργασίας, οι δεξιότητες και η διοικητική εμπειρία του διευθυντή λειτουργούν ως φίλτρο δια μέσου των οποίων επεξεργάζονται και ερμηνεύουν οι σχολικοί ηγέτες πληροφορίες, προβλήματα αλλά και ευκαιρίες του άμεσου ή έμμεσου περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας που ηγούνται οι οποίες επηρεάζουν τις ηγετικές πρακτικές τους (Hallinger, 2018• Schwarz & Brauckmann, 2015). Εξετάζοντας τα παραπάνω δεδομένα ως προς τις χρονικές πρακτικές των στελεχών η λιγοστή διεθνής έρευνα εμφανίζεται διχασμένη ως προς τα αποτελέσματα (Grissom, Loeb & Master, 2015• Horng, Klasik & Loeb, 2009• Rosenblatt & Somech, 1998). Ως προς τα ανωτέρω ζητήματα, η παρούσα έρευνα διαπιστώνει ότι το φύλο και η διοικητική εμπειρία επηρεάζουν το χρόνο κατανομής του διευθυντικού έργου. Ειδικότερα, οι γυναίκες αφιερώνουν συγκριτικά με τους άντρες περισσότερο χρόνο σε όλες ανεξαιρέτως τις μη διοικητικές διευθυντικές εργασίες. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι χρονική ενασχόληση των γυναικών είναι ακόμη μεγαλύτερη σε ζητήματα τήρησης του σχολικού κανονισμού, στη συμβουλευτική γενικά των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η Κουάλη (2012) στη δική της μελέτη επισημαίνοντας τις ίδιες με την παρούσα έρευνα έμφυλες διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν τα διευθυντικά στελέχη στην κατανομή και διαχείριση του χρόνου και στις απορρέουσες από αυτήν προτεραιότητες κάνει λόγο για την ανάγκη ανάπτυξης ενός «αντρόγυνου στυλ ηγεσίας» για να τονίσει τις διαφορετικές αντιλήψεις, τρόπους δράσης αλλά και στρατηγικές που υιοθετούν τα δυο φύλα εν ώρα εργασίας. Στην ίδια μελέτη η ερευνήτρια επισημαίνει την ανάγκη διεξαγωγής διαχρονικής και ποιοτικής έρευνας προκειμένου να εντοπιστούν τα αίτια αυτής της διαφοροποίησης ανάμεσα στα δυο φύλα. Επιπρόσθετα, οι έμπειροι διευθυντές του δείγματος μας (εμπειρία μεγαλύτερη των πέντε ετών) εκδηλώνουν αυξημένο χρονικό ενδιαφέρον για θέματα που αφορούν στη συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, στη διαχείριση συγκρούσεων στο σύλλογο των διδασκόντων, στην αυξημένη μέριμνα που δείχνουν για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και ευημερία των εκπαιδευτικών, αλλά και την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα (νεοδιόριστων, αναπληρωτών ή ωρομισθίων). Επιδιώκουν επιπρόσθετα στενότερη συνεργασία με το σύλλογο των διδασκόντων και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για τη συμμετοχή, το σχεδιασμό και οργάνωση εισηγήσεων στο συλλογικό όργανο, αλλά και στην εποπτεία υλοποίησης ειλημμένων αποφάσεων.

Αναφορικά με το βαθμό χρήσης τεχνικών διαχείρισης χρόνου, η έρευνα μας επιβεβαιώνει τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Grissom, et al., 2015) ότι οι γυναίκες διευθύντριες χρησιμοποιούν σε υψηλότερο βαθμό την τεχνική του προγραμματισμού των εργασιών κατά την άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων. Αναδεικνύει ωστόσο και την επίδραση που ασκεί η διοικητική εμπειρία και ο πολυχρονικός τρόπος διαχείρισης του εργασιακού χρόνου στο βαθμό χρήσης τεχνικών διαχείρισης χρόνου. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι τα έμπειρα στελέχη (διευθυντική εμπειρία μεγαλύτερη των πέντε ετών) υιοθετούν σε υψηλότερο βαθμό τις τεχνικές του «Καθορισμού στόχων» και του «Προγραμματισμού» για να ανταπεξέλθουν στα θεσμοθετημένα καθήκοντα τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με την ανάγκη των έμπειρων διευθυντικών στελεχών σε γραφειοκρατικά-συγκεντρωτικά συστήματα να ανταποκριθούν στο μεγάλο διοικητικό φόρτο που αντιμετωπίζουν (Κουάλη, 2012). Τέλος, οι πολυχρονιστές διευθυντές του δείγματος, δηλαδή όσοι προτιμούν να ασχολούνται με δύο ή περισσότερες εργασίες ταυτόχρονα και να πιστεύουν ότι η προτίμησή τους αυτή είναι ο καλύτερος τρόπος πραγμάτωσης των εργασιακών στόχων, όντας ικανότεροι να ανταποκρίνονται καλύτερα στις διακοπές και στην εναλλαγή εργασιών, χρησιμοποιούν συγκριτικά με τους μονοχρονιστές σε μικρότερο βαθμό τις τεχνικές «Διαχείριση των διακοπών» και «Διαχείριση των συναντήσεων». Το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος μας αξιολογεί ως μονοχρονιστικό το στυλ του εργασιακού χρόνου που υιοθετεί συνάδει με το διοικητικό και γραφειοκρατικό φόρτο των διευθυντικών στελεχών, διότι οι εργασίες αυτές απαιτούν συγκέντρωση και οργάνωση. Κατά την Κουάλη (2012) η γνώση και η κατανόηση των δυο διαφορετικών αλλά ισότιμων σε αξία προσωπικών στυλ διαχείρισης χρόνου μπορεί να βοηθήσει τα διευθυντικά στελέχη να επαναξιολογήσουν και να κατανοήσουν τόσο τις δικές τους πρακτικές αναφορικά με τις πολυχρονιστικές απαιτήσεις της εργασίας τους όσο και να κατανοήσουν τις πρακτικές των υφισταμένων τους, συμβάλλοντας στη ορθολογική ανάθεση αρμοδιοτήτων (σύνδεση του χρονικού στυλ με το είδος της εργασίας που ανατίθεται).

Οι πρακτικές της ηγεσίας είναι συχνά αποτέλεσμα των ιδιαίτερων αναγκών της σχολικής μονάδας. Στα πλαίσια αυτά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας διερεύνησε τη μελέτη τριών επιλεγμένων σχολικών παραγόντων (τύπος, μέγεθος σχολικής μονάδας και εθνική καταγωγή μαθητικού δυναμικού). Από την έρευνα μας διαπιστώνεται ότι και οι τρεις μεταβλητές επηρεάζουν την κατανομή του διευθυντικού χρόνου.

Ειδικότερα, οι διευθυντές Γυμνασίου αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς σε σύγκριση με ομολόγους τους που ηγούνται σε ΓΕ.Λ ή ΕΠΑ.Λ. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η γονική εμπλοκή είναι εντονότερη στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ ακολουθεί φθίνουσα πορεία στις ανώτερες βαθμίδες (Καστανίδου, 2000). Ερευνητές καταγράφουν ότι οι διευθυντές της Πρωτοβάθμιας σε σύγκριση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναπτύσσουν πιο συχνές και στενές σχέσεις με τους γονείς (Kmetz & Willower, 1982). Είναι εύλογο λοιπόν, κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο οι γονείς να επιζητούν στενή συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου για θέματα φοίτησης των παιδιών τους. Ένα άλλο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι διευθυντές Γυμνασίων και ΕΠΑ.Λ αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε σύγκριση με τους διευθυντές των Γενικών Λυκείων σε μαθητικές υποθέσεις (σχολική πειθαρχία, συμβουλευτική των μαθητών, ενδοσχολική ή ενδοοικογενειακή βία, μαθητικές καταλήψεις κλπ.), σε θέματα συνεργασίας με το σύλλογο των διδασκόντων και στην οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων. Η μεγαλύτερη χρονική ενασχόληση των διευθυντικών στελεχών των Γυμνασίων και των ΕΠΑ.Λ σε αυτούς τους τομείς που αποτυπώνεται στην παρούσα έρευνα βρίσκεται σε συμφωνία με διεθνείς μελέτες που αναδεικνύουν ότι οι διαφορετικές σχολικές ανάγκες επηρεάζουν τις χρονικές πρακτικές των διευθυντών, αναγκάζοντας τους να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε διαφορετικά ζητήματα (Goldring et al., 2008). Στο πλαίσιο αυτό εκτιμάται ότι παράγοντες όπως η σκοποθεσία αλλά και η σύνθεση του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού που φοιτούν ή εργάζονται στους αντίστοιχους τύπους σχολείων (Γυμνάσιο, ΓΕ.Λ, ΕΠΑ.Λ) ερμηνεύουν τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν οι χρονικές πρακτικές των στελεχών. Το Γυμνάσιο ως υποχρεωτικός φορέας παροχής γενικής εκπαίδευσης απευθυνόμενος στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού καλείται εντονότερα από τους άλλους τύπους σχολείων να διαχειριστεί ένα ετερογενές από κάθε άποψη πληθυσμό που βιώνει, καθώς βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ παιδικής ηλικίας και εφηβείας, έντονες αναπτυξιακές και συναισθηματικές αλλαγές που υποχωρούν σταδιακά στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είτε λόγω νοητικής ωρίμανσης είτε λόγω κοινωνικής εμπειρίας (Φλουρής, 2013). Όσον αφορά στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε λειτουργικό επίπεδο ο σχολικός χρόνος εμφανίζεται πειστικότερος στα ΓΕ.Λ λόγω των Πανελλαδικών εξετάσεων και της εστίασης στην επίτευξη των γνωστικών στόχων. Αντίθετα, στα ΕΠΑ.Λ η κουλτούρα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών, το κοινωνικό προφίλ των μαθητών, τα εργαστηριακά μαθήματα, αλλά και η ύπαρξη σημαντικού ποσοστού εκπαιδευτικών

τεχνικών ειδικοτήτων, αρκετοί εκ των οποίων δεν είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι, διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τόσο τις χρονικές προτεραιότητες όσο και τις αρμοδιότητες εκπαιδευτικών και διευθυντών (Παπαδόπουλος, Ασλανίδου, Γεωργιάδης, Μενεξές, Οικονόμου, Πάντα & Σταυρίδης, 2008).

Επιπρόσθετα, με βάση τα συλλεγόμενα δεδομένα η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει προγενέστερα ευρήματα (Rosenblatt & Somech, 1998 • Salley et al., 1979) ότι οι διευθυντές μικρών ως προς τη μαθητική δυναμικότητα σχολείων (<120 μαθητές) αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό θα πρέπει κατά την άποψη μας να τύχει περαιτέρω διερεύνησης, καθώς οι σχολικές μονάδες τέτοιου μεγέθους στο δείγμα μας πιθανόν να προέρχεται από νησιωτικές περιοχές (νησιά Αργοσαρωνικού, που ανήκουν διοικητικά στη ΔΙ.ΔΕ Πειραιά) και ίσως αποτυπώνει τη μέριμνα των διευθυντικών στελεχών για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που όντας νέοι τις περισσότερες φορές, ως προς την εμπειρία, καλούνται ελλείψει διαθέσιμου προσωπικού στη νησιωτική Ελλάδα να διδάσκουν μαθήματα δεύτερης ή τρίτης ανάθεσης.

Διαφοροποιήσεις ως προς την κατανομή του διευθυντικού χρόνου καταγράφεται και στα σχολεία με υψηλά ποσοστά μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (>30%). Η παρούσα έρευνα διαπιστώνει ότι οι διευθυντές σε αυτές τις σχολικές μονάδες αφιερώνουν λιγότερο χρόνο σε θέματα που αφορούν στη συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων, στην τήρηση του ωρολογίου προγράμματος ή στην αναπλήρωση απόντων εκπαιδευτικών. Αυτό πιθανόν να οφείλεται λόγω της αυξημένης χρονικής ενασχόλησης των διευθυντών με ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών που σε σχολεία τέτοιας σύνθεσης είναι αυξημένη (Goldring et al., 2008). Οι διευθυντές με μεγάλο ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο υπηρετούν με βάση τα στοιχεία της παρούσας έρευνας σε Γυμνάσια και ΕΠΑ.Λ.

Ο τύπος σχολείου και το ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο διαφοροποιεί και το βαθμό χρήσης ορισμένων τεχνικών διαχείρισης του χρόνου από τα στελέχη. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται ότι οι διευθυντές των ΕΠΑ.Λ χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό την τεχνική της Οργάνωσης γεγονός που μπορεί να δικαιολογηθεί τόσο από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σε ΕΠΑ.Λ (γενικές και τεχνικές ειδικότητες) όσο και από την ανάγκη να συνεργάζονται οι διευθυντές με τα αντίστοιχα Εργαστηριακά Κέντρα. Μειωμένη χρήση των τεχνικών του Προγραμματισμού και της Οργάνωσης δηλώνουν και τα στελέχη που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με υψηλό

ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (>30%). Το εύρημα αυτό ίσως αποτυπώνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σε τέτοια περιβάλλοντα και αναδεικνύει την ανάγκη ενδυνάμωσης των στελεχών με στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων, ώστε να αποκτήσουν διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Η επίδραση που ασκούν οι εφαρμοζόμενες τεχνικές διαχείρισης χρόνου στην κατανομή του διευθυντικού χρόνου εξετάστηκε στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Από τις επτά συνολικά τεχνικές διαχείρισης χρόνου που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα μόνο η τεχνική της «Ανάθεσης αρμοδιοτήτων» βρέθηκε να μη συσχετίζεται με την κατανομή του διευθυντικού χρόνου. Αντίθετα, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση όλων των υπολοίπων τεχνικών είτε με το σύνολο των διευθυντικών καθηκόντων είτε με επιλεγμένες διευθυντικές εργασίες. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η αυξημένη ή μειωμένη χρήση των προαναφερόμενων τεχνικών διαχείρισης χρόνου συσχετίζεται με αύξηση ή μείωση αντίστοιχα του χρόνου που αφιερώνουν τα στελέχη σε διάφορους τομείς καθηκόντων. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα διαπίστωσε ότι η τεχνική του Καθορισμού στόχων επηρεάζει το χρόνο που διατίθεται για το σύνολο των διευθυντικών εργασιών, ενώ οι τεχνικές του Προγραμματισμού και της Ιεράρχησης των Προτεραιοτήτων επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνουν οι διευθυντές σε όλες τις εργασίες που προβλέπει το καθηκοντολόγιο τους εκτός των εσωτερικών διοικητικών εργασιών. Αντίστοιχα, η τεχνική της Οργάνωσης φαίνεται ότι δεν συσχετίζεται μόνο με το χρόνο που αφιερώνουν τα στελέχη στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ή εσωτερικών διοικητικών εργασιών και στην ενασχόληση με μαθητικές υποθέσεις. Αξιοσημείωτο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι λιγότερο χρησιμοποιούμενες από τους διευθυντές τεχνικές διαχείρισης χρόνου συσχετίζονται θετικά με το χρόνο που αφιερώνεται για την άσκηση αποτελεσματικών μορφών ηγεσίας. Ειδικότερα, η τεχνική Διαχείρισης των συναντήσεων επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνουν οι διευθυντές στην άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας, στην ανάπτυξη σχέσεων με άλλα σχολεία ή την τοπική κοινότητα, στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, στη διεύθυνση-εποπτεία του σχολικού οργανισμού και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, η τεχνική της Διαχείρισης των διακοπών συσχετίζεται θετικά με το χρόνο που αφιερώνουν οι διευθυντές στη διαχείριση των οικονομικών υποθέσεων της σχολικής μονάδας, στη διεύθυνση-εποπτεία του σχολικού οργανισμού και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε μερική συμφωνία με την προγενέστερη

έρευνα των Grissom, Loeb & Mitani (2015) οι οποίοι ανέδειξαν ότι οι σχολικοί διευθυντές που κάνουν αυξημένη χρήση των τεχνικών διαχείρισης χρόνου αφιερώνουν περισσότερο χρόνο όχι σε διοικητικά, αλλά σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά καθήκοντα. Η μερική συμφωνία έγκειται στο γεγονός ότι η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τη συσχέτιση των τεχνικών διαχείρισης χρόνου με την κατανομή του διευθυντικού χρόνου. Ωστόσο, όπως φάνηκε από την ανάλυση των ευρημάτων, τα οφέλη της υψηλής χρήσης τεχνικών διαχείρισης του χρόνου μπορεί να διοχετεύονται όχι μόνο σε εκπαιδευτικά καθήκοντα αλλά σε ποικίλους τομείς άσκησης του διευθυντικού έργου ή και στο σύνολο του. Οι απαιτήσεις της εργασίας όπως αυτές προσδιορίζονται από την Πολιτεία, το σχολικό συγκείμενο αλλά και οι προσωπικές στάσεις των στελεχών επηρεάζουν τον τρόπο κατανομής και αξιοποίησης του διευθυντικού χρόνου.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας θα πρέπει να συγκαταλεχθεί η χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Μελλοντικές έρευνες με χρήση άλλης μεθόδου (παρατήρηση, ημερολόγιο) ή και με χρήση μεικτών μεθόδων για τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να διεξαχθεί, ώστε να αναδείξει ολόπλευρα το υπό εξέταση θέμα. Τα υγειονομικά μέτρα που ίσχυαν στις σχολικές μονάδες λόγω του Covid-19 δεν επέτρεψαν την επιτόπια έρευνα. Όσον αφορά στο ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα συντάχθηκε με βάση τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφικής μελέτης που προηγήθηκε. Η διενέργεια ποιοτικών ερευνών ίσως να αναδείκνυε και άλλους παράγοντες και να συνέβαλλε στη δημιουργία ενός εγκυρότερου ερευνητικού εργαλείου που να βρίσκεται εγγύτερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Όσον αφορά στα ευρήματα, καθώς η παρούσα ερευνητική προσπάθεια είναι με βάση τα διαθέσιμα βιβλιογραφικά δεδομένα μια από τις λιγοστές έρευνες που αφορούν στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προτείνεται μελλοντική έρευνα σε πανελλήνιο κλίμακα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναφέρονται στο Νομό Αττικής και δεν είναι αντιπροσωπευτικά του συνόλου των διευθυντικών στελεχών που εργάζονται στην ελληνική επικράτεια. Ενδιαφέρον επίσης θα παρουσίαζε η μελέτη των χρονικών πρακτικών επιμορφωμένων στη διαχείριση χρόνου στελεχών σε σύγκριση με μη επιμορφωμένους. Μελλοντική έρευνα επιπρόσθετα θα μπορούσε να συμπεριλάβει και άλλες σχολικές μεταβλητές (τοποθεσία του σχολείου, οικονομικό, κοινωνικό επίπεδο και σχολικές επιδόσεις μαθητών).

Παρά τους περιορισμούς αυτούς η παρούσα έρευνα δύναται να συμβάλλει στην έναρξη μιας εποικοδομητικής επιστημονικής ανταλλαγής απόψεων, ώστε ο χρόνος ως διοικητικός πόρος να μελετηθεί όχι αποκομμένα αλλά στο συγκεκριμένο του (ατομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ως προς τις ακολουθούμενες χρονικές πρακτικές αναδεικνύουν την ανάγκη αποφόρτισης των διευθυντών από τις γραφειοκρατικές εργασίες που επιτελούν καθημερινά διότι, όπως αναλύθηκε, λειτουργούν λόγω του υφιστάμενου θεσμικού συγκεντρωτικού πλαισίου ανταγωνιστικά ως προς την εκδήλωση ηγετικής συμπεριφοράς των στελεχών.

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα τεκμηρίωσε εμπειρικά ότι η ορθολογική αξιοποίηση και η χρήση τεχνικών διαχείρισης του χρόνου είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που βοηθά τα διευθυντικά στελέχη στην άσκηση τόσο των διοικητικών όσο και των παιδαγωγικών καθηκόντων τους. Αναδεικνύεται λοιπόν η ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης χρόνου ως ένα ζήτημα που πρέπει να λάβει της αντίστοιχης προσοχής από την Πολιτεία. Η επιμόρφωση στη χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου μπορεί να λειτουργήσει ως ένας αντισταθμιστικός παράγοντας - ανάμεσα σε άλλα μέτρα- στις αυξανόμενες θεσμικές πιέσεις που δέχονται οι διευθυντές προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του έργου τους. Αξιοσημείωτο εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι ορισμένες από τις λιγότερες χρησιμοποιούμενες τεχνικές διαχείρισης χρόνου (διαχείριση διακοπών ή διαχείριση συναντήσεων) συσχετίζονται με την αύξηση του χρόνου που διατίθεται από τα στελέχη για την άσκηση παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών καθηκόντων. Η γνώση αυτή μπορεί να βοηθήσει τα διευθυντικά στελέχη που θέλουν να ασκήσουν πιο έντονο παιδαγωγικό ρόλο στις σχολικές μονάδες που ηγούνται, ώστε να αναζητήσουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους κατανομής του χρόνου και περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Για τους υπεύθυνους χάραξης και υλοποίησης πολιτικής η γνώση που αποκομίστηκε για τις χρονικές πρακτικές των στελεχών και τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν ανάλογα με το ατομικό ή σχολικό συγκείμενο μπορεί να αποβεί χρήσιμη για την ανάπτυξη στοχευμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων στήριξης του διευθυντικού έργου ανά τύπο σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες επιμορφωτικές ανάγκες τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Achunine, R.N. (2004), *Management of Administration of Secondary School Education*, Owerri; Totan Publishers
- Adams, G.A. & Jex, S.M. (1999), “Relationships between time management, control, work-family conflict, and strain”, *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 1, pp. 72-77. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8998.4.1.72>
- Adebayo, F. A. & Omojola, I. (2012). Influence of time management on administrative effectiveness in higher institutions in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Educational Research and Technology* 3(1), 27-34.
- Adebisi, J.F (2012) Time Management Practices and its Effect on Business Performance, *Canadian Social Sciences*. 9(1), 165 – 168. [dx.doi.org/10.3968/j.css.1923669720130901.2419](https://doi.org/10.3968/j.css.1923669720130901.2419)
- Adu-Oppong, A., Agyin-Birikorang, E., Darko, G.M. & Aikins, E. (2014). Time management and administrative effectiveness: Lessons for educational administrators, *Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences* vol.3,(4), p.76-82. Retrieved from: <https://weblines.co.in/cf/time-management-and-administrative-effectiveness-2014.pdf>
- Aeon, B., Aguinis, H. (2017). It's about time: A new perspectives and insights on time management. *Academy of Management Perspectives*, 31,4, pp.309-330 <https://doi.org/10.5465/amp.2016.0166>
- Aeon, B., Faber, A. & Panaccio, A. (2021). Does time management work? A meta-analysis, *PLoS ONE* 16(1) DOI: [10.1371/journal.pone.0245066](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245066)
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 pp.179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Κόκκος, Α. (επιμ), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων – Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τόμος Α*, (σ. 71-118). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Akinfolarin, A. V. (2017). Time Management Strategies as a Panacea for Principals' Administrative Effectiveness in Secondary Schools in Enugu State, Nigeria. *Journal for Studies in Management and Planning* Vol. 03, (9), p.22-31. Retrieved from : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577707.pdf>

- Akomolafe, C.O & Oluwatimilehin, B.F.(2013). Principals' Time Management in Secondary Schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)* 4(1): 13-16. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=83E609DFEE236351DE28B0C1CBC64752?doi=10.1.1.301.5810&rep=rep1&type=pdf>
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2015). Greek high school teachers' views on principals' duties, activities and skills of effective school principals supporting and improving education. *International Journal of Management in Education*, 9(3), 340-358 <https://dx.doi.org/10.1504/IJMIE.2015.070126>
- Ανδρέου, Α. (1996). Σχετικά με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. *Θέσεις - Τριμηνιαία Επιθεώρηση*, (τεύχος 55). Ανακτήθηκε στις 17-12-2021 από http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&view=article&id=531:category-531&catid=61&Itemid=113
- Αργυροπούλου, Ε. (2010). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο: Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α' Τόμος* (σσ. 553–565). Ρέθυμνο: Διάδραση. Ανακτήθηκε στις 15-11-2021 από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/%CE%91%CE%A1%CE%93%CE%A5%CE%A1%CE%9F%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%9B%CE%9F%CE%A5%5B4%5D.pdf>
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). Ηγεσία στην εκπαίδευση-Σχολική ηγεσία. Συνοδευτικό κείμενο. *Θεματική ενότητα «Διοίκηση εκπαιδευτικών θεμάτων» ΕΚΠ 62*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ασκούνη, Ν. (2007). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. *Κλειδιά και Αντικλειδιά – Εκπαίδευση Μουσουλμανόπουλων*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 15-11-2021 από: <https://keys.museduc-mm.gr/book21/book21.pdf>
- Athanasoula- Reppa, A. & Lazaridou, A. (2008) “Requirements, roles, and challenges of the principalship in Greece and Cyprus”, *European Education: Issues and Studies*, Vol. 40 No.3, pp. 65-88. doi.org/10.2753/EUE1056-4934400304

- Athanasouli, A., Georgiadis, N., Karnemidou, A., Mavris, D. (2016). *Vocational education and training in Europe – Greece*. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. Retrieved from:
https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_CR_GR.pdf
- Aydin, A., Sarier, Y.& Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(2) pp. 806-811. Retrieved from:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017309.pdf>
- Ayeni, A.J. (2020). Principals' instructional time management and students' academic performance in secondary schools in Ondo North senatorial district of Ondo State, Nigeria. *Journal of Education and Learning (EduLearn) Vol. 14*, No. 1 pp. 123-133
DOI: [10.11591/edulearn.v14i1.14743](https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.14743)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social– cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός και Παιδαγωγικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. (Μετάφραση: Ρήγα-Βαλεντίνη Αναστασία), Εκδόσεις: Gutenberg.
- Berman, J (1982). *The Managerial behavior of female high school principals: Implications for training*. Doctoral dissertation. Columbia University. Retrieved from:
<https://www.proquest.com/openview/74a13c9d67d478107c4388fbb1522c5a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Berson, Y., Halevy, N., Shamir, B., & Erez, M. (2015) Leading from different psychological distances: a construal-level perspective on vision communication, goal setting, and follower motivation. *The leadership quarterly* 26., 2, p. 143-155
<http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.07.011>
- Blackman, M. C., & Fenwick, L. T. (2000). The principalship: Looking for leaders in a time of change, *Education Week*, 19(29), pp.46-68.
- Bluedorn, A. C., Kalliath, T. J., Strube, M. J. and Martin, G. D. 1999. Polychronicity and the Inventory of Polychronic Values (IPV): The development of an instrument to

- measure a fundamental dimension of organizational culture, *Journal of Managerial Psychology*, 14: 205–231 doi.org/10.1108/02683949910263747
- Bond, M. & Feather, N. (1988), “Some correlates of structure and purpose in the use of time”, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, pp. 321-329. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.55.2.321>
- Bost, J. (1984), ‘Retaining students on academic probation: effects of time management peer counselling on students’ grades’, *Journal of Learning Skills*, 3, 38–43. Received from: <https://psycnet.apa.org/record/1986-04836-001>
- Botha, R.J. (2013) Time management abilities of school principals according to gender: a case study in selected Gauteng schools, *Africa Education Review*, 10:2, 364-380, <https://doi.org/10.1080/18146627.2013.853532>
- Βοζαίτης, Γ.(2019).Σκιαγραφώντας τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των στελεχών εκπαίδευσης. Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών -Επιστημονικών Θεμάτων*,16, 65-77. Ανακτήθηκε στις 15-11-2021 από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos_16-16_2019.pdf
- Brauckmann, S., Thiel, F., Kuper, H., Tarkian, J., & Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany, *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749-765. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-10-2014-0138>
- Bridges, E.M (1977). The nature of leadership. In: Cunningham, L, Hack, W, Nystrand, R (eds) *Educational Administration: The Developing Decades*. Berkeley, CA: McCutchan, pp.202–230.
- Britton, B.K. and Tesser, A. (1991), “Effects of time-management practices on college grades”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, pp. 405-410. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.83.3.405>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed). Oxford: Oxford University Press
- Burgaz, B. (1997), “Managerial roles approach and the prominent study of Henry Mintzberg and some empirical studies upon the principals work”, *Hacettepe Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergi, 13, pp.9-20. Retrieved from :
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88119>

Buttram, J. L., Mead, H., Loftus, D., & Wilson, J. O. (2008). *Allocation of school leaders' time*. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. New York, NY.

Camburn, E.M., Spillane, J.P. and Sebastian, J. (2006), "Measuring principal practice: results from two promising measurement strategies", *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA*. Retrieved from:
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.485.6729&rep=rep1&type=pdf>

Camburn, E.M. Spillane, J. P. & Sebastian, J. (2010). Assessing the Utility of a Daily Log for Measuring Principal Leadership Practice. *Educational Administration Quarterly* 46(5), pp. 707-737. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X10377345>

Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.

Chase, J.A., Topp, R., Smith, C., Cohen, M., Fahrenwald, N., Zerwic J., Benefield L., Cindy M. Anderson, C. & Conn, V. (2013). Time Management Strategies for Research Productivity, *Western Journal of Nursing Research* 35(2) 155–176
<https://doi.org/10.1177%2F0193945912451163>

Claessens, B. J.C, (2004) *Perceived control of time: Time management and personal effectiveness at work*, Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven- proefschrift- Retrieved from:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.63.702&rep=rep1&type=pdf>

Claessens, B. J.C, van Eerde, W., Rutte, C. & Roe, R.(2007). A review of the time management. *Personnel Review Vol. 36 No. 2, pp. 255-276*.
<https://doi.org/10.1108/00483480710726136>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York: Routledge/ Taylor & Francis Group

- Cooley, V. E., & Shen, J. (2003). School accountability and professional job responsibilities: A perspective from secondary principals. *NASSP Bulletin*, 87(634), 10-25 <https://doi.org/10.1177%2F019263650308763402>
- Covey, S., Merrill, R. and Merrill, R. (1994), *First Things First* (New York: Simon & Schuster)
- Cowie & Crawford (2007) Principal preparation – still an act of faith? *School Leadership and Management*, 27:2, pp.129-146 <https://doi.org/10.1080/13632430701237198>
- Crawford, M. (2012). Novice head teachers in Scotland: Competing expectations. *School Leadership & Management*, 32 (3), pp. 279-290. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669365>
- Creswell, J.W. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (Επιμ.) Τσορμπατζούδης, Χ. (5^η έκδ.), Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Cushing, K. S., Kerrins, J. A., & Johnstone, T. (2003). Disappearing principals. *Leadership*, 32(5), 28-29.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q, Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes, Final Report*. Nottingham,, UK: Department for Children, Schools, and Families. Retrieved from: <https://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Davis, M.A. (2000), “*Time and the nursing home assistant: relations among time management, perceived control over time, and work-related outcomes*”, paper presented at the Academy of Management, Toronto.
- Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualizing challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), pp.441-462. <https://doi.org/10.1108/09578239910288414>
- Drucker, P. (1998), *Το αποτελεσματικό στέλεχος*, Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Ekwueme, J.N., Abraham, N.M. & Nwogu, U.K. (2018). Principal’s time management practices in the administration of secondary schools in Kan State. *African Journal of Educational Research and Development (AJERD)* 11(1) p.110-130. Retrieved from: <https://www.journalsplace.org/index.php/JEDA/index>

- English, M. (1927), “A comparative study of the time distribution of rural and urban principals”, *National Education Association Bulletin*, Vol. 7 No. 1, pp. 4-19.
- Φίλιας, Β.(1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα:Gutenberg
- Fink, E. and Resnick, L.B. (2001), “Developing principals as instructional leaders”, *Phi Delta Kappan*, Vol. 82 No. 8, pp. 598-610. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Lauren-Resnick-3/publication/44839387_Developing_principals_as_instructional_leaders/links/542822d20cf238c6ea7cd1e6/Developing-principals-as-instructional-leaders.pdf
- Fong, K.& Kleiner, B. (2004). New development concerning the effect of work overload on employees. *Management Research News*, 27(4/5), 9-16. doi.org/10.1108/01409170410784419
- Francis-Smythe, J. (2006). Time Management. In J. Glicksohn & M. S. Myslobodsky (Eds.), *Timing the future: The case for a time-based prospective memory* (pp. 143–170). World Scientific Co
- Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, *Τα εκπαιδευτικά*, 101/102 ,σελ.37-51.
- Gali, J.(1983). The administrative behavior of high school principals. *Studies in Educational Administration and Organization*, 37/38, 283-305.
- Geraki, A. (2014.) Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 42, p. 45–64 doi.org/10.1177%2F1741143213513189
- Goldring, E., Huff, J., May, H. & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: what influences principal practice? *Journal of Educational Administration* Vol. 46 No. 3, pp. 332-352. <https://doi.org/10.1108/09578230810869275>
- Goldring, E., Grissom, J., Neumerski, C., Blissett, R., Murphy, J. & Porter, A. (2020). Increasing principals’ time on instructional leadership: exploring the SAM® process. *Journal of Educational Administration* Vol. 58 No. 1, pp. 19-37. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2018-0131>

- Grissom, J. & Loeb, S. (2011). Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify the Central Importance of Managerial Skills. *American Educational Research Journal* Vol. 48, No. 5, pp. 1091–1123. <https://doi.org/10.3102%2F0002831211402663>
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence from Observations of Principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444. doi.org/10.3102%2F0013189X13510020
- Grissom, J. Loeb, S. & Mitanni. (2015). Principal time management skills. Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness *Journal of Educational Administration* Vol. 53 No. 6, pp. 773-793 <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2014-0117>
- Hacker, W. (1985). Activity: A fruitful concept in industrial psychology. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal-directed behavior: the concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association
- Hafner, A.& Stock, A. (2010). Time management training and perceived control of time at work. *The Journal of Psychology*, 144(5), pp.429-447 doi.org/10.1080/00223980.2010.496647
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328–355 [doi/10.1086/443853](https://doi.org/10.1086/443853)
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis., K. (1996) School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. *The Elementary School Journal* Volume 96, No5, pp.527-596. [doi/10.1086/461843](https://doi.org/10.1086/461843)
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the Principal's role in school effectiveness: A review of empirical research 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), pp.5-44. doi.org/10.1177%2F0013161X96032001002
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4: 221–239 doi.org/10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). “Assessing the instructional management behavior of principals”, *The Elementary School Journal*, Vol. 86 No. 2, pp. 217-247. [doi/10.1086/461445](https://doi.org/10.1086/461445)

- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership *Educational Management Administration & Leadership* Vol. 46(1) pp.5–24
doi.org/10.1177%2F1741143216670652
- Hanson, E. M. (1979). School management and contingency theory: An emerging perspective. *Educational Administration Quarterly*, 15, 98–116.
doi.org/10.1177%2F0013161X7901500209
- Harris, J. (2008). *Time Management 100 Success Secrets: The 100 Most Asked Questions on Skills, Tips, Training, Tools And Techniques for Effective Time Management*. Lulu Publicatio
- Harris, J. (2016) Speaking the culture: understanding the micro-level production of school culture through leaders' talk, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39:3, 323–334, DOI: [10.1080/01596306.2016.1256271](https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1256271)
- Hausman, C., Nebeker, A., McCreary, J. & Donaldson, G. (2002). The work life of the assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 40(2), 136–157
doi.org/10.1108/09578230210421105
- Hean, L. (2001). A question of management: conflict, pressure, and time. *The International Journal of Educational Management* 15,(4), p.197–203.
doi.org/10.1108/09513540110394447
- Hecht, T. D., & Allen, N. J. (2005). Exploring links between polychronicity and well-being from the perspective of person-job fit: Does it matter if you prefer to do only one thing at a time? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 98, 155–178 doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.07.004
- Hellsten, L.A. (2012). *What Do We Know About Time Management? A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management*, Time Management, Prof. Todor Stoilov (Ed.), ISBN: 978-953-51-0335-6, In Tech, Retrieved from: <http://www.intechopen.com/books/timemanagement/what-do-we-know-about-time-management-a-review-of-the-literature-and-a-psychometriccritique-of-inst>
- Hirschman, E. (1987). 'Theoretical perspectives of time use: Implications for consumer behavior' *Research in consumer behavior*, vol,2 pp. 55–81. Retrieved from: <https://www.econbiz.de/Record/theoretical-perspectives-of-time-use->

[implications-for-consumer-behavior-research-hirschman-elizabeth-caldwell/10001074505](https://doi.org/10.1108/JEA-09-2019-0163)

- Hochbein, G., Mahone, A., & Vanderbeck, S. (2021). A systematic review of principal time use research. *Journal of Educational Administration Vol. 59* No. 2, pp. 215-232
doi.org/10.1108/JEA-09-2019-0163
- Hochbein, C., Meyers, C. (2021). Incorporating time demands into studies of principal time use. *School leadership and Management, vol.41, (3).* p.175-193.
doi.org/10.1080/13632434.2020.1851671
- Hornig, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principal time-use and school effectiveness. *American Journal of Education, Vol. 116* No. 4, pp. 491-523.
doi.org/10.1086/653625
- Huang, T., Hochbein, C. & Jordan Simons, J. (2020). The relationship among school contexts, principal time use, school climate, and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership Vol. 48(2)* 305–323
doi.org/10.1177/1741143218802595
- Jensen, B. (2003). *The simplicity survival handbook: 32 ways to do less and accomplish more*. New York: Basic Books.
- Jex, J.M. & Elacqua, T.C. (1999), “Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain”, *Work & Stress, Vol. 13*, pp. 182-191.
doi.org/10.1080/026783799296138
- Jooste, C. & Fourie, B. (2009). The role of strategic leadership in effective strategy implementation : perception of South African strategic leaders, *Southern African Business Review Volume 13*, pp.51-68.
- Iqbal, A.K., Umar, A.K., Naseer, D. & Allah, N.K. (2015). Time management practices: Perceptions of secondary school’s principals in Khyber Pakhtunkhwa. *Gomal University Journal of Research [GUJR] Vol. 31* Issue 1, p.29-40. Retrieved from:
<http://www.gujr.com.pk/index.php/GUJR/article/view/322>
- Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8(1)*, σ.112-128.
doi.org/10.12681/hjre.20797

- Kalu, JN, (2012). Time Resource Management for Effective School Administration. *Journal of Educational and Social Research* Vol. 2, (10) p.115-123.
Doi:[10.5901/jesr.2012.v2n10p115](https://doi.org/10.5901/jesr.2012.v2n10p115)
- KANEP/ΓΣΕΕ(2014). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2014. Η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β: Το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2002-2012)*. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ: Αθήνα. Ανακτήθηκε από:
<https://www.kanepgsee.gr/sitefiles/files/etekth2014.pdf>
- Karavasilis, I., Samoladas, I.& Nedos, A. (2010). “From Empiricism to Total Quality Management in Greek Education”, *Tech-Education, CCIS*, 73, pp. 572-582
Retrieved from: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-13166-0_80
- Καστανίδου, Σ. (2000). Κοινωνική μεταβολή και οικογένεια: Κοινωνικοποιητική και παιδαγωγική λειτουργία της οικογένειας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 20 (110), σ. 56-64.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Διοίκηση στην εκπαίδευση: Προβληματισμοί στο σημείο συνάντησης θεωρίας και πράξης. Στο : *Πρακτικά Συνεδρίου: Επιμόρφωση Στελεχών Εκπαίδευσης: Δράσεις, Αποτελέσματα, Προοπτικές* (επιμέλεια: Αποστολάτου, Μ., Ζώτος, Ι, Μπαρώνα, Φ., Νίκα, Μ.,ΥΠΕΠΘ: Βόλος, 18-19 Ιουνίου 2008.
- Κάτσικας, Χ & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης από την ίδρυση του Νεοελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Εκδόσεις: Σαββάλας.
- Kaufman-Scarborough, C. Lindquist, J. (1999). Time management and polychronicity Comparisons, contrasts, and insights for the workplace *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 14 No. 3/4, 1999, pp. 288-312
doi.org/10.1108/02683949910263819
- Kearns, H. & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviors, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context, *Higher Education Research & Development*, 26(2), 235–247 doi.org/10.1080/07294360701310839

- Kelly, W. (2002). "Harnessing the river of time: a theoretical framework of time use efficiency with suggestions for counselors," *Journal of Employment Counseling*, vol. 39, no. 1, pp. 12-21. doi.org/10.1002/j.2161-1920.2002.tb00504.x
- Κεραμιδά, Κ. (2014). Η διαχείριση του χρόνου ως παράγοντας αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα: ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή. Στο: *5ο Διεθνές Συνέδριο για την Εκπαιδευτική Πολιτική (EduPolicies 2014)*, Αθήνα, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014. Ανακτήθηκε στις 13-12-2021 από : <https://blogs.sch.gr/keramida/files/2014/06/%CE%9A%CE%95%CE%A1%CE%91%CE%9C%CE%99%CE%94%CE%91.pdf>
- Killian, M. & Sexton, M. (1979). Climbing the Ladder to leadership, *NASSP Bulletin Vol.63*, No.425. p.9-14. doi.org/10.1177%2F019263657906342502
- Khan, I.A., Khan,U.A., Ahmad, S.M. -Din, M.N.(2015).The Effect of Training on Principals' Time Management Practices: A Focus on Time Management Areas, School's Level, Locality and Complexity. *FWU Journal of Social Sciences, Winter, Vol.9, No.2, 82-94*. Ανακτήθηκε στις 10-12-2021 από: <http://www.sbbwu.edu.pk/journal/Jan%202016/9.The%20Effect%20of%20Traini ng%20on%20Principals%20Time%20Management%20Practices.pdf>
- Khalil, A.J.(2013). Times flies. Statement that best applies to school principals. *British Journal of Education Vol.1, No.1, pp.52-66*. Retrieved from: <https://www.eajournals.org/journals/british-journal-of-education-bje/vol-1-issue-1-september-2013/time-flies-statement-best-applies-school-principals/>
- Khodaveisi, M., Bahar, S.G. & Ahmadi, S. (2015).The relation between time management and job stress in physical education lectures of Hamedan Universities. *Sport Science 8 (1), pp.60-63*. Retrieved from: <https://www.sposci.com/PDFS/BR08S1/SVEE/04%20CL%2011%20MK.pdf>
- Kirillov, A.V. Tanatova, D.K., Vinichenko, M.V. & Makushkin, S.A. (2015) Theory and Practice of Time-Management in Education. *Asian Social Science; Vol. 11, No. 19, p.193-204*. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/765a/70a1ce95e66b4f9301d7a605ea14176bf316.pdf>

- Kmetz, J.T. and Willower, D.J. (1982), “Elementary school principals’ work behavior”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 18 No. 4, pp. 62-78.
doi.org/10.1177%2F0013161X82018004006
- Konig, C. & Waller, M. (2010). Time for Reflection: A Critical Examination of Polychronicity. *Human Performance*, 23:2, 173-190
doi.org/10.1080/08959281003621703
- Κουάλη, Γ. (2012). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικού σχολείου και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. Διδακτορική διατριβή. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές μανάτζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Στο *Γενικές αρχές μανάτζμεντ (Τόμος Α)*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Koutouzis, E., Bithara, P., Kyranakis, S., Mavraki, M. and Vereni, A. (2008). “Decentralizing Education in Greece: In search for a new role for the school leaders”, CCEAM Conference Think Globally Act Locally: A Challenge to Education Leaders, 8-12 September, ICC Durban, South Africa
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμέλεια), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 211-226). Αθήνα: Επίκεντρο
- Kurke & Aldrich, (1983). Mintzberg was right: A replication and extension of the nature of managerial work. *Educational Administration Quarterly* 34(4) pp.505-532
doi.org/10.1287/mnsc.29.8.975
- Λαϊνάς, Α. (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σ. 254-294. Ανακτήθηκε στις 10-12-2021 από:
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6684>

- Λαϊνάς, Γ.(2004).Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Δ.Ε.*, 17,σ.151-179.
- Λαζαρίδου, Α., & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμος ιζ΄*(68), σ.126-146. Ανακτήθηκε στις 10-12-2021 από: <http://62.217.127.75/index.php/tovima/article/view/293>
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212–247.[doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90021-K](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90021-K)
- Laurie-Ann M. Hellsten (2012). What Do We Know About Time Management? A Review of the Literature and a Psychometric Critique of Instruments Assessing Time Management, Time Management, *Todor Stoilov, IntechOpen*, DOI: [10.5772/37248](https://doi.org/10.5772/37248).
- Lavigne, H. J., Shakman, K., Zweig, J., & Greller, S. L. (2016). *Principals' time, tasks, and professional development: An analysis of Schools and Staffing Survey data* Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast & Islands Ανακτήθηκε στις 10-12-2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569168.pdf>
- Lee, M., & Hallinger, P. (2012). National contexts influencing principals' time use and allocation: economic development, societal culture, and educational system. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 461-482. doi.org/10.1080/09243453.2012.678862
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Executive summary*. New York: Wallace Foundation Ανακτήθηκε στις 10-12-2021 από: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>

- Leithwood, K, Strauss, TIIU (2009) Turnaround schools: Leadership lessons. *Education Canada* 49(2): 26–29. Ανακτήθηκε στις 10-12-2021 από:
<https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2009-v49-n2-Leithwood.pdf>
- Leithwood, K., Seashore, K. R., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B., & Gordon, M. (2010). How successful leadership influences student learning: A second installment of a longer story. In A. Hargreaves, D. Hopkins, M. Fullan, & A. Lieberman (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 611-630). Springer. Retrieved from:
<https://experts.umn.edu/en/publications/how-successful-leadership-influences-student-learning-a-second-in>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*, 40:1, 5-22
doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077
- Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης στη « Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό « εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος Ι, τεύχος 3, σ.165-184. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021 από:
<https://journal.educircle.gr/el/18-teyxi-periodikon/tomos-1-teyxos-3/57-to-polysyntheto-ergo-tou-diefthynti-sxolikis-monadas-kai-i-elleipsi-sxetikis-katartisis-tou-sti-dioikisi-ekpaideftikon-monadon>
- Lortie, D., Crow, G. & Prolman, S. (1983). *Elementary Principals in Suburbia: An Occupational and Organizational Study, final report to the National Institute of Education*, National Institute of Education, Washington, DC
- Levy, P.S. & Lemeshow, S. (2013). *Sampling of populations: methods and applications*. John Wiley & Sons.
- Lunenburg, F.(2010).The Principal and the School: What Do Principals Do? *National Forum of Educational administration and supervisor journal*,27, p1-13. Retrieved from:
<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%200Fred%20C.%20The%20Principal%20and%20the%20School%20->

[%20What%20Do%20Principals%20Do%20NFEASJ%20V27,%20N4,%202010.pdf](#)
f

- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760–768 [doi/10.1037/0022-0663.82.4.760](#)
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381–391. [doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381](#)
- MacCann, C. Fogarty, G. & Roberts, R. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences Journal*, 22 (5), p.618-623 [doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.015](#)
- Mackenzie, R. A. (1990). *The Time Trap*. New York, NY: Amacom
- McPeake, Jacqueline A. (2007). *"The Principalship: A Study of the Principal's Time on Task From 1960 to the Twenty-First Century"*. Theses, Dissertations and Capstones. Paper 765. Ανακτήθηκε στις 20-1-2022 από: <https://mds.marshall.edu/etd/765/>
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). Θέσεις διοικητικής και παιδαγωγικής ευθύνης στη Γενική Εκπαίδευση: Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και η “γυάλινη οροφή”. Στο *Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Ιωάννινα:2007.
- Mahone, A., Hochbein, C., & Vanderbeck, S. (2016). Examining the construct validity of principal time use studies. Paper presented at the annual conference of the University Council for Educational Administration, Detroit, MI
- Μαργάρα, Μ. & Γουσέτη, Ι. (2009). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Έρευνας*. Μεσολόγγι: Τ.Ε.Ι. Μεσολογγίου – Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας
- Marks, H. & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), p. 370–397. [doi.org/10.1177/0013161X03253412](#)
- Martin, W. J. & Willower, D. J. (1981). The managerial behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17, 69-90. [doi.org/10.1177%2F0013161X8101700105](#)

- Martinko MJ & Gardner WL (1990). Structured observation of managerial work: A replication and synthesis. *Journal of Management Studies* 27(3) pp. 329–357
doi.org/10.1111/j.1467-6486.1990.tb00250.x
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Κόκκος, Α. (επιμ), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων – Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τόμος Α*, (σ. 119-163). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Μαυροσκούφης, Δ. (1992). Το ζήτημα της αξιολόγησης και της επιλογής των διευθυντών των σχολείων: ιστορική διάσταση και σημερινή συγκυρία. *Νέα Παιδεία*, 87, 143-159.
- May, H., Huff, J. & Goldring, E. (2012) A longitudinal study of principals' activities and student performance, *School Effectiveness and School Improvement*, 23:4, 417-439, DOI: [10.1080/09243453.2012.678866](https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678866)
- McGhee, M. & Lew, C. (2007). Leadership and writing: How Principals' knowledge, beliefs, and interventions affect writing instruction in Elementary and Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 43, p.358-380
doi.org/10.1177%2F0013161X06297202
- Mintzberg, H. (1973), *The nature of Managerial Work*, Harper & Row, New York, NY
- Mintzberg, H. (1981). Organization design: Fashion or fit? *Harvard Business Review*, 59 (1), p.103.
- Μλεκάνης, Μ. (2003). Η κατανομή του εργασιακού χρόνου των διευθυντών Δημοτικών σχολείων: ερευνητικά δεδομένα. Στο: Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (επιμέλεια) «*Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: τάσεις και πρακτικές*. Πρακτικά ημερίδας, σελ.117-140. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Κυριακίδης
- Moosung L. & Hallinger, P. (2012) National contexts influencing principals' time use and allocation: economic development, societal culture, and educational system, *School Effectiveness and School Improvement*, 23:4, pp.461-482.
doi.org/10.1080/09243453.2012.678862
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση : 1821-1998*. Αθήνα: Gutenberg

- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Εκδόσεις: Σταμούλης.
- Myers, E. Murphy (1995). Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools. *Journal of Educational Administration* p.19-30. doi.org/10.1108/09578239510146956
- Mullins, L. J.(1993) *Management and organizational behavior*. London: Pearson Education Limited, 1993.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117–139. doi.org/10.3102%2F01623737010002117
- Murphy, J (2008) The place of leadership in turnaround schools: insights from organizational recovery in the public and private sectors. *Journal of Educational Administration* 46(1): 74–98.
- Naparan, G., & Tulod, R. (2021). Time management strategies of school administration toward effectiveness administration: Phenomenological study. *The New Educational Review* 63 p.59-68. doi.org/10.15804/tner.2021.63.1.05
- Naz, S., & Sulman, N. (2012). Factors perceived by special schools' principals related with their job satisfaction. *World Applied Sciences Journal*, 19(2), 174-182
- Nelson, B.S. (2010), "How elementary school principals with different leadership content knowledge profiles support teachers' mathematics instruction", *New England Mathematics Journal*, Vol. 42, pp. 43-53. Retrieved from: <http://bilbowdish.fatcow.com/atmne/journal.html#may10>
- Nwabueze, A. I. & Nwokedi, O.U.C. (2016). Timing the work for quality instructional delivery in Southeast, Nigeria. *Journal of Education in Developing Areas (JEDA)*, 24(2), 479-490. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/315783811_Nwabueze_A_I_Nwokedi_O_UC_2016_Timing_the_work_for_quality_instructional_delivery_in_South_East_Nigeria_Journal_of_Education_in_Developing_Areas_JEDA_242_479-490
- Obiekwe, K. & Mbonu, A.(2018) Time management practices adopted by principals for effective school administration in secondary schools in Anambra State.

International Journal of Scientific and Education Research, 2, (3), p.47-57.

Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Kingsley-Obiekwe-2/publication/342419672_Time_Management_Practices_Adopted_By_Principals_For_Effective_School_Administration_in_Secondary_Schools_in_Anambra_State/links/5ef353724585153fb1b0ba8c/Time-Management-Practices-Adopted-By-Principals-For-Effective-School-Administration-in-Secondary-Schools-in-Anambra-State.pdf

Odumeru, J. (2013). Effective time management. *Singaporean Journal of business economics and management studies*, 2, (1), p.1-17. Retrieved from: [http://singaporeanjbem.com/pdfs/SG_VOL_2_\(1\)/2.pdf](http://singaporeanjbem.com/pdfs/SG_VOL_2_(1)/2.pdf)

OECD, (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264196261-en

OECD, (2018). *Education for a bright future in Greece. Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris doi.org/10.1787/9789264298750-en

Ojo, L. B. & Olaniyan, D.A. (2008). Effective time management in organization: Panacea or Placebo. *The Social Sciences*, 3(6), 401-405. [doi=sscience.2008.401.405](https://doi.org/10.1080/10775610802008401)

Oncken, W. Jr & Wass, D. L. (1985). Management Time: Who's Got The Monkey? In *Winning The Race Against Time: How Successful Executives Get More Done In A Day* (Pp. 49-54). Boston, MA: Harvard Business Review. Retrieved from: <https://internalmedicinefaculty.wustl.edu/wp-content/uploads/2018/05/Whos-Got-the-Monkey-HBR.pdf>

Oplatka, I. (2017). Principal workload Components, determinants and coping strategies in an era of standardization and accountability. *Journal of Educational Administration* Vol. 55 No. 5, pp. 552-568. doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0071

Oshagbemi, T. (1995), "Management development and managers' use of their time", *Journal of Management Development*, Vol. 14 No. 8, pp. 19-34. Retrieved from: <https://www.interruptions.net/literature/Oshagbemi-JMD95.pdf>

Orpen, C. (1994). The Effect of Time-Management Training on Employee Attitudes and Behavior: A Field Experiment, *The Journal of Psychology*, 128(4), pp.393-396, DOI: [10.1080/00223980.1994.397](https://doi.org/10.1080/00223980.1994.397)

- Παπαδόπουλος Σ., Ασλανίδου Σ., Γεωργιάδης Μ., Μενεξές Γ., Οικονόμου Α., Πάντα Δ. & Σταυρίδης Φ. (2008). *Η Διαχείριση του Χρόνου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Ερευνητική Μελέτη. Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2010). Η κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων: Παγκόσμιες τάσεις και ελληνική πραγματικότητα. *Συγκριτική και Διεθνής Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 15, σ.55-79. Ανακτήθηκε από: <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t15-3.pdf>
- Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2013) Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16, σ.1-20. <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/9>
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος-Αποκέντρωση Αυτοτέλεια: σκοπούμενες αλλαγές, *Νέα Παιδεία*, 141, σ.25-50.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπασταμάτης, Α. (2008) Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση. Στο: *Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης: δράσεις-αποτελέσματα προοπτικές*, σελ. 247-257, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 3-1-2022 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/praktika/praktika.pdf
- Parke, M., Weinhardt, J., Brodsky, A., Tangirala, S. & DeVoe, S. (2018). When Daily Planning Improves Employee Performance: The Importance of Planning Type, Engagement, and Interruptions. *Journal of Applied Psychology Vol. 103*, No. 3, pp.300 –312. doi.org/10.1037/apl0000278
- Pashiardis, P. & Brauckmann. S. (2019) New Public Management in Education: A Call for the Entrepreneurial Leader? *Leadership and Policy in Schools*, 18:3, pp.485-499. doi.org/10.1080/15700763.2018.1475575
- Peterson, K.D. (1977), “The principal’s tasks”, *Administrator’s Notebook*, Vol. 26 No. 8, pp. 2-5
- Πολυμεροπούλου, Β.(2020). Διερευνώντας τις επιμορφωτικές ανάγκες της διευθυντικής ομάδας των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες της*

Αγωγή, τόμος 2, σ.133-152 Ανακτήθηκε στις 3-1-2022 από:
<https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/897>

- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: Volume 1 - Policy and Practice*. Paris: OECD. Retrieved from:
<https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Poposki, E. M., Oswald, F. L., & Brou, R. (2009). *Development of a new measure of polychronicity*. Technical report for Navy Personnel Research, Studies, and Technology (NPRST-TN-09-5). Millington, TN. Retrieved from:
https://www.researchgate.net/publication/235186497_Development_of_a_New_Measure_of_Polychronicity
- Ritchard, J.H. (1987) The time management: A review. *Work and stress, vol.1, (1)*, p.73-78.
doi.org/10.1080/02678378708258485
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
<https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου .Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα, Εκδόσεις:: Gutenberg.
- Rosenblatt, Z. & Somech, A. (1998). The work behavior of Israeli elementary school principals: Expectations versus reality. *Educational Administration Quarterly* vol.34, No34, pp.505-532. Retrieved from:
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.8376&rep=rep1&type=pdf>
- Ross. J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 179-199.
[doi:10.1080/09243450600565795](https://doi.org/10.1080/09243450600565795)

- Rothbard, N. P. & Ollier-Malaterre, A. (2016). Boundary management. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Oxford handbook of work and family* (pp. 109–122). New York: Oxford University Press
- Ρουσέα, Π. & Βρετάκου, Β. (2008). Έρευνα απασχόλησης αποφοίτων ανώτερου κύκλου Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΤΕΕ-Ενιαίο Λύκειο). ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/programs/par/pdf/erevnes_A1.pdf
- Saidum, R., Tahir, L. & Musah, M. (2015). Problems Faced by Novice Principals in Malaysia: An Exploration Study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, Vol 6 No 4 pp.562-569. Retrieved from: <https://ssrn.com/abstract=2720831>
- Σαϊτής, Χ. Τσιαμάση, Φ. Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-Ηγέτης ή Παραδοσιακός-Γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, τ. 83, σ. 66-77
- Σαϊτής, Χ., & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, σ.75-89
- Σαϊτής, Χ.(2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα
- Σαϊτής, Χ.(2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Saiti, A. (2003). Evidence from Greek Secondary Education, *Management in Education*, 17(2): 34–8. <https://doi.org/10.1177%2F08920206030170020901>
- Saiti, A. (2009) ‘The development and reform of school administration in Greece: Primary School Perspective’, *Educational Management, Administration and Leadership*, Vol.37 No. 3, pp. 378 – 403 doi.org/10.1177%2F1741143209102790
- Saiti, A. & Eliophotou-Menon, M. (2009). "Educational decision making in a centralized system: the case of Greece " *International Journal of Educational Management*, Vol.23 (6), pp. 446-455. doi.org/10.1108/09513540910980998
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management. An analysis of three key features of the Greek education system *Quality Assurance in Education Vol. 20* No. 2, pp. 110-138 doi.org/10.1108/09684881211219370

- Saiti, A. (2021). Is strategic and sustainable leadership synonymous with effective leadership? *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 18(1) pp.126-136. Retrieved from: http://www.m.www.na-businesspress.com/JLAE/JLAE18-1/10_SaitiFinal.pdf
- Sahir, R., Tahir, L. & Masah, M. (2015). Problems Faced by Novice Principals in Malaysia: An Exploration Study. *Mediterranean Journal of Social Sciences* Vol 6 No 4, pp.562-569. doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n4s3p562
- Salley, C., McPherson, R.B. & Baehr, M.E. (1979). "What principals do: A preliminary occupational analysis". In Erickson, D. and Reller, T. (Eds), *The Principal in Metropolitan Schools*, McCutchan Publishing, Berkeley, CA
- Σαμαράς, Β. & Σταυροπούλου, Μ. (2016). Μια ερευνητική πρόταση αξιολόγησης του τρόπου διοίκησης και του ιδιαίτερου πολλαπλού ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας. Στο: Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α με θέμα: *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, σελ. 831-917. Επιμέλεια: Μ. Κασσωτάκης. Ανακτήθηκε από: https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf
- Schiff, T. (2002). Principals' readiness for reform: A comprehensive approach. *Principal Leadership*, 2(5), 21-26.
- Schwarz, A, Brauckmann, S (2015) *Between Facts and Perceptions: The Area Close to School as a Context Factor in School Leadership*. Wuppertal, Germany: University of Wuppertal. Received from: <https://www.econstor.eu/handle/10419/111690>
- Scott, C. (1990). *An experience sampling approach to the study of principal instructional leadership II: A comparison of activities and beliefs as bases for understanding effective school leadership*. The National Center for School Leadership Project Report . Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327943.pdf>
- Sebastian, J. Camburn, E. & Spillane, J. (2018). Portraits of Principal Practice: Time Allocation and School Principal Work. *Educational Administration Quarterly* Vol. 54(1) 47–84 doi.org/10.1177%2F0013161X17720978
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο: Ε. Σκούρτου και Β. Κούρτη-Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*

- (σ. 20-69). Αθήνα: Σ.Ε.Α. Ανακτήθηκε 5-2-2022 από: <http://hellenic-education-uk.europe.sch.gr/wp-content/uploads/2013/04/Diglossia-kai-didaskalia-tis-ellhnikhws-2016.pdf>
- Sergiovanni, T. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2008). Social class and access to higher education in Greece: supportive preparation lessons and success in national exams, *International Studies in Sociology of Education*, 18 (3-4), pp.173-183. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09620210802492757?src=recsys>
- Sirois, F. M., Yang, S., & van Eerde, W. (2019). Development and validation of the GPS-9, a short and reliable measure of trait procrastination. *Personality & Individual Differences*. 146, pp.26-33 doi.org/10.1016/j.paid.2019.03.039
- Sitzmann, T., & Johnson, S. K. (2012). The best laid plans: Examining the conditions under which a planning intervention improves learning and reduces attrition. *Journal of Applied Psychology*, 97(5), pp. 967–981. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/buy/2012-09127-001>
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνωμοσύνη*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου/Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.
- Slaven. G. & Totterdell, P. (1993). «Time management training: Does it transfer to the workplace? *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 8 Iss 1 pp. 20 - 28 doi.org/10.1108/02683949310024432
- Spillane, J.P., Camburn, E.M. & Pareja, A.S. (2007), “Taking a distributed perspective to the school principal’s workday”, *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 6 No. 1, pp. 103-125. doi.org/10.1080/15700760601091200
- Spillane, J. & Hunt, B. (2010). Days of their lives: a mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal’s office. *Journal of Curriculum Studies* 42, (3), pp.293-331 doi.org/10.1080/00220270903527623

- Stein, M.K. & Nelson, B.S. (2003), “Leadership content knowledge”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 25 No. 4, pp. 423-48
- Stoller, N. & Graves, W. (1953), “Principals study their jobs”, *National Elementary Principal*, Vol. 33 No. 2, pp. 10-21. doi.org/10.3102%2F01623737025004423
- Strong, J. H. (1993). Defining the principalship: instructional leader or middle manager? *NASSP Bulletin*, 77(553) p.1-7. doi.org/10.1177%2F019263659307755302
- Thody, A., Pashiardis, P., Johansson, O. & Papanoum, Z. (2007) School Principal Preparation in Europe. *International Journal of Educational Management* · Vol. 21 No. 1, 2 pp. 37-53 doi.org/10.1108/09513540710716812
- Tracy, B. (2004). *Time power: A proven system for getting more done in less time than you ever thought possible*. New York: AMACOM.
- Tracy, E. & Sinead, C. (2017). Unique effects of setting goals on behavior change: systematic review and metanalysis. *Journal of consulting and clinical psychology*, 85, (12), p.1182-1198. [doi/10.1037/ccp0000260](https://doi.org/10.1037/ccp0000260)
- Τσακίρη, Μ. (2001). Συνήθειες στη διαχείριση του χρόνου: Ευεργετικοί ή καταστροφικοί παράγοντες επιτυχίας των εργαζομένων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 104-105, σ.197-228. doi.org/10.12681/grsr.8830
- Τσέτσος, Σ.(2016). Η διαχείριση του χρόνου ως σημαντικής παραμέτρου για την αποτελεσματική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 4, Τεύχος 3*, σ. 155-207. Ανακτήθηκε από: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_9.pdf
- Turkoglu, M. E. & Cansoy, R. (2020). School principals’ opinions on the meaning and sources of workload. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 177-191. DOI: doi.org/10.33200/ijcer.657994
- Yukl, G. A. (1981) *Leadership in Organizations* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall).
- Yildirim, F., & Dinc, M. S. (2019). Factors influencing burnout of the principals: a pilot study in Flemish schools of Belgium. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 32(1), pp. 3538-3553 doi.org/10.1080/1331677X.2019.1660200

- Ugwulashi, C. S.(2011). Time Management and School Administration in Nigeria: Problems and Prospects. *Journal of Educational and Social Research*, 1(2), 31-38.: [doi=10.1.1.665.638&rep=rep1&type=pdf](https://doi.org/10.1.1.665.638&rep=rep1&type=pdf)
- Van Eerde, W. (2003) Procrastination at Work and Time Management Training, *The Journal of Psychology*, 137:5, 421-434. Retrieved from: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00223980309600625>
- Vancouver, J. B., Weinhardt, J. M., & Vigo, R. (2014). Change one can believe in: Adding learning to computational models of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 124, 56 –74 [doi/10.1016/j.obhdp.2013.12.002](https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2013.12.002)
- Waters, T., Marzano, R., McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper*. U.S. Department of Education. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481972.pdf>
- Walker, J. (2009). Reorganizing Leaders' Time: Does It Create Better Schools for Students *NASSP Bulletin* 93(4), pp 213–226. doi.org/10.1177%2F0192636510361639
- Weldy, G.R. (1974). *Time: A resource for the school administrator*. Washington, DC: National Association of Secondary School Principals. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED094475.pdf>
- Wimpelberg, R., Teddlie, C. & Stringfield, S. (1999). Sensitivity to Context: The Past and Future of Effective Schools Research, *Educational Administration Quarterly*, pp. 82-107. doi.org/10.1177%2F0013161X89025001005
- Woolfolk, A. E., & Woolfolk, R. L. (1986). Time Management: An Experimental Investigation. *Journal of School Psychology*, 24, pp.267-275. [doi/10.1016/0022-4405\(86\)90059-2](https://doi.org/10.1016/0022-4405(86)90059-2)
- Wu, H.-T. (2005). *Relationship between school principals' workload and their quality of life in Taiwan*. (Doktora tezi), The University of Montana
- Χανιώτη, Μ.(2018). Οργάνωση του Χρόνου Εργασίας ενός Διευθυντή σχολικής μονάδας. Στο: 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (επιμέλεια: Νικολάου, Γ., Τσεσμελή, Σ., Μαλαφάντης, Κ. & Δημάκος, Ι. «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο

περιβάλλον» σελ.182-190. Ανακτήθηκε 10-4-2022 από: https://www.pee.gr/wp-content/uploads/%CE%92%CE%99%CE%92%CE%9B%CE%99%CE%9F-%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%9B%CE%97%CE%A8%CE%95%CE%A9%CE%9D_11o-%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F-%CE%A0%CE%95%CE%95.pdf

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη

Zaccaro, S. J., Kemp, C. & Bader, P. (2004), “Leader traits and attributes”, in Antonakis, J., Cianciolo, A.T. and Sternberg, R.J. (Eds), *The Nature of Leadership*, Sage Publications, London.

Zhang, Y., Goonetilleke, R.S., Plocher, T, & Max Liang, S. (2005). Time related behavior in multitasking situations. *Int J. Human-Computer Studies* 62, pp. 425–455
[DOI:10.1016/j.ijhcs.2005.01.002](https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2005.01.002)

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Νόμος 1566/1985 *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*

Νόμος 1824/1988 *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 2413/1996 *Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 2525/1997 *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 2817/2000 *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 3194/2003 *Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις*

Νόμος 3432/2006 *Δομή και λειτουργία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.*

Νόμος 3475/2006 *Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*

Νόμος 3528/2007 *Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.*

Νόμος 4152/2013 *Επείγοντα μέτρα εφαρμογής των νόμων 4046/2012, 4093/2012 και 4127/2013.*

Νόμος 4186/2013 *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.*

Νόμος 4415/2016 *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*

Νόμος 4547/16-2-2018 *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 4692/2020 *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.*

Νόμος 4823/2021 *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*

Υ.Α. 149084/ΓΔ4/8-9-2017 *Καταχώριση στοιχείων στα Πληροφοριακά Συστήματα myschool και Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Σύστημα Διαχείρισης (Ο.Π.ΣΥ.Δ.)*

- Φ.Ε.Κ 1340/ 16-10.2002 *«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».*
- Φ.Ε.Κ 8440/25-2-2011 *Καθορισμός λειτουργίας των Σχολικών Επιτροπών και ρύθμιση οικονομικών θεμάτων αυτών.*
- Φ.Ε.Κ. 120/23-1-2018 *Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*
- Φ.Ε.Κ 310/2-2-2018 *Τροποποίηση της αριθμού. 8440/2011 (Β' 318) υπουργικής απόφασης «Καθορισμός λειτουργίας των σχολικών επιτροπών και ρύθμιση οικονομικών θεμάτων αυτών»*
- Φ.Ε.Κ 2449/8-6-2021 *«Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπάγονται στις ειδικές κατηγορίες του εδαφίου α της παραγράφου 4 του άρθρου 2 του ν.2525/1997, όπως αντικαταστάθηκε με τις διατάξεις της παραγράφου 2 του άρθρου 1 του ν.2909/2001 (Α' 90) και των παρ 1, 2 και 3 του άρθρου 13 του ν.3404/2005 (Α' 260)»*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Στα πλαίσια του ερευνητικού μέρους της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας παρακαλώ να αφιερώσετε λίγο από το χρόνο σας για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του δεν υπερβαίνει τα οκτώ με δέκα λεπτά.

Αφορά στον τρόπο που κατανέμετε το χρόνο σας προκειμένου να διαχειριστείτε το ογκώδες και πολυποίκιλο έργο τους που σας έχει ανατεθεί.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό. Απευθύνεται σε διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα συλλεγόμενα δεδομένα σας διαβεβαιώ θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η τήρηση των προσωπικών σας δεδομένων προστατεύεται (Ν.2472/1997). Η εθελοντική συμμετοχή σας στη διεξαγωγή της έρευνας μου και κυρίως η ειλικρίνεια των απαντήσεων είναι πολύ σημαντική, ώστε να αξιοποιήσω στο μέγιστο τη συμμετοχή σας.

Στο ερωτηματολόγιο δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Αποσκοπεί να συμβάλλει στο ακανθώδες πρόβλημα που απασχολεί όλα τα διευθυντικά στελέχη: το κυνήγι του χρόνου. Γνωρίζοντας εκ των προτέρων την ιδιαίτερη ευαισθησία και τη συμβολή σας στην ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας, σας ευχαριστώ για την πολύτιμη βοήθεια σας.

Με τιμή,

Καλλιόπη Λουρή

Φιλόλογος-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ε.Α.Π

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

*υποχρεωτική απάντηση

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο*

- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άντρας

2. Ηλικία*

- ☐ Έως 40
- ☐ 41-45
- ☐ 46-50
- ☐ 51-55
- ☐ 56-60
- ☐ Άνω των 60

3. Διοικητική εμπειρία ως Διευθυντής σε έτη (συμπεριλαμβανομένου και του τρέχοντος έτους)*

- ☐ 1-4
- ☐ 5-8
- ☐ 9-12
- ☐ 13-16
- ☐ 17-20
- ☐ Άνω των 20

4. Προηγούμενη διοικητική εμπειρία ως υποδιευθυντής (σε έτη)*

- ☐ 0
- ☐ 1-4
- ☐ 5-8
- ☐ 9-12
- ☐ Πάνω από 12

5. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (συμπεριλαμβανομένου και του τρέχοντος έτους)*

- ☐ 1-10
- ☐ 11-20
- ☐ 21-30
- ☐ Πάνω από 30

6. Σπουδές*

- ☐ Πτυχίο ΑΕΙ
- ☐ Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

7. Έχετε επιμορφωθεί σε τεχνικές διαχείρισης χρόνου;*

(Για παράδειγμα: προγραμματισμό εργασιών, ιεράρχησης προτεραιοτήτων, οργάνωση του χώρου εργασίας, διαχείριση συναντήσεων ή διακοπών κλπ.)

- ☐ ΝΑΙ
- ☐ ΟΧΙ

B. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

1. Τύπος σχολείου που διευθύνετε*

- ☐ Γυμνάσιο
- ☐ Γενικό Λύκειο
- ☐ ΕΠΑ.Λ

2. Αριθμός υποδιευθυντών στη σχολική μονάδα*

- ☐ 0
- ☐ 1
- ☐ 2

3. Μέγεθος σχολικής μονάδας που διευθύνετε*

- ☐ Έως 120 μαθητές (Μικρή)
- ☐ 121-270 μαθητές (Μεσαία)
- ☐ Πάνω από 270 μαθητές (Μεγάλη)

4. Ώρες που διδάσκετε την εβδομάδα την τρέχουσα σχολική χρονιά*

- ☐ 0-3
- ☐ 4-7
- ☐ 8-10
- ☐ Πάνω από 10

5. Ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτά στο σχολείο σου*

- ☐ 0-10%
- ☐ 11-20%
- ☐ 21-30%
- ☐ Πάνω από 30%

Γ. ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Πόσο χρόνο αφιερώνετε **σε εβδομαδιαία βάση** για τις παρακάτω δραστηριότητες;*

Σημείωση: Παρακαλούμε, αφού διαβάσετε πρώτα όλο τις δραστηριότητες που ακολουθούν, δηλώστε την άποψη σας χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα 1-5 για να δηλώσετε το χρόνο που αφιερώνετε.

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

Γ.ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ

Πρόταση	1	2	3	4	5
1. Γραφειοκρατικές εργασίες (για παράδειγμα: ενημέρωση και εφαρμογή νομοθεσίας, myschool, email, στατιστικά, εκθέσεις, αλληλογραφία με ΔΙΔΕ, Υπουργείο, Προϊστάμενες αρχές).					
2. Εσωτερικές διοικητικές εργασίες (ωρολόγιο πρόγραμμα, αναπλήρωση εκπαιδευτικών, συντήρηση κτιρίου, προμήθεια εξοπλισμού, άδειες προσωπικού, καθαριότητα, ασφάλεια, κυλικείο, ιστοσελίδα σχολείου, εποπτεία εκπαιδευτικών κλπ.).					
3. Μάθηση και επιδόσεις μαθητών					
4. Αλληλεπιδράσεις με γονείς (επίσημες και ανεπίσημες)					
5. Ανάπτυξη σχέσεων και συνεργασία με άλλα σχολεία, σχολικό συμβούλιο, τοπική κοινότητα ή άλλους φορείς (εκδηλώσεις, τελετές, κοινά προγράμματα δράσεων).					
6. Οικονομική διαχείριση					
7. Μαθητικές υποθέσεις (τήρηση πειθαρχίας και σχολικού κανονισμού, συμβουλευτική, ενδοσχολική βία, διαχείριση κρίσεων (π.χ. μαθητικές καταλήψεις)					
8. Συνεργασία και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, διαχείριση συγκρούσεων στο σύλλογο των διδασκόντων, ανάπτυξη σχέσεων, προσωπικά θέματα εκπαιδευτικών					
9. Σχεδιασμό, οργάνωση εισηγήσεων στο σύλλογο διδασκόντων και συμμετοχή σε συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων					
10. Ενημέρωση και οργάνωση ενδοσχολικών ή εξωτερικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών					

Δ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΟΝΟΧΡΟΝΙΑΣ-ΠΟΛΥΧΡΟΝΙΑΣ

Δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας στις παρακάτω προτάσεις αναφορικά με την καθημερινή εργασία σας ως διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας ακολουθώντας την παρακάτω κλίμακα:*

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

Πρόταση	1	2	3	4	5
1. Μου αρέσει στην εργασία μου να χειρίζομαι ταυτόχρονα διάφορες δραστηριότητες.					
2. Προτιμώ κατά τη διάρκεια μιας εργάσιμης ημέρας να κάνω ολόκληρη μια δραστηριότητα παρά να δουλεύω μικρά κομμάτια διαφόρων δραστηριοτήτων για πολλές ημέρες.					
3. Πιστεύω ότι οι άνθρωποι πρέπει να προσπαθούν να κάνουν πολλές εργασίες ταυτόχρονα.					
4. Όταν εργάζομαι μόνος μου συνήθως εργάζομαι σε μια δραστηριότητα για χρονική περίοδο έως μια ώρα.					
5. Προτιμώ να ασχολούμαι με μια εργασία κάθε χρονική στιγμή.					
6. Πιστεύω ότι οι άνθρωποι κάνουν καλύτερη δουλειά όταν έχουν διάφορες δραστηριότητες να διεκπεραιώσουν την ίδια χρονική περίοδο.					
7. Πιστεύω πως είναι καλύτερο να ολοκληρώνω μια δραστηριότητα προτού προχωρήσω σε μια άλλη.					
8. Θεωρώ ότι είναι καλύτερο για τους ανθρώπους να τους δίνονται πολλά καθήκοντα και εργασίες να εκτελέσουν					
9. Σπάνια μου αρέσει να εργάζομαι σε περισσότερες από μία εργασία ή εργασίες ταυτόχρονα.					
10. Προτιμώ να ολοκληρώνω μικρά κομμάτια διαφόρων δραστηριοτήτων κάθε μέρα παρά να ολοκληρώνω ολόκληρη μια δραστηριότητα.					

Ε. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΧΡΟΝΟΥ

Σε ποιο βαθμό υιοθετείτε στην εργασία σας τις παρακάτω πρακτικές; Ακολουθήστε την παρακάτω κλίμακα για να δηλώσετε την άποψη σας.*

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

Ε1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Πρόταση	1	2	3	4	5
1. Σχεδιάζω το καθημερινό πρόγραμμα εργασιών πριν αρχίσω τη δουλειά μου.					
2. Προγραμματίζω τις δραστηριότητες μου τουλάχιστον μια εβδομάδα νωρίτερα.					
3. Φτιάχνω μια λίστα με πράγματα που πρέπει να κάνω κάθε μέρα και ύστερα διαγράφω από τη λίστα κάθε εργασία που ολοκληρώνεται.					
4. Όταν προγραμματίζω τις εργασίες μου κάνω πάντα και ένα εναλλακτικό σχέδιο.					
5. Προγραμματίζω το χρόνο που θα αφιερώσω σε κάθε δραστηριότητα μου.					
6. Αξιολογώ συστηματικά τον εαυτό μου για την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων που έθεσα.					

Ε2. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟΧΩΝ

Πρόταση	1	2	3	4	5
7. Έχω σαφή άποψη για τους βραχυπρόθεσμους στόχους που θέλω να επιτύχω τις επόμενες ημέρες ή εβδομάδα.					
8. Έχω σαφή άποψη για τους στόχους που θέλω να επιτύχω τη φετινή σχολική χρονιά.					
9. Αξιολογώ σε τακτά χρονικά διαστήματα και τροποποιώ αν χρειάζεται τους στόχους που έχω θέσει.					

Ε3. ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ

Πρόταση	1	2	3	4	5
10. Καθημερινά ιεραρχώ τις εργασίες μου σε σημαντικές ή λιγότερες σημαντικές, σε επείγουσες και μη επείγουσες.					
11. Ασχολούμαι κατά προτεραιότητα με τις επείγουσες ή πιο σημαντικές εργασίες.					
12. Ολοκληρώνω πρώτα τις σημαντικές ή επείγουσες εργασίες και στη συνέχεια ασχολούμαι με τις λιγότερο σημαντικές.					

Ε4. ΑΝΑΘΕΣΗ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ

Πρόταση	1	2	3	4	5
13. Αναθέτω στον υποδιευθυντή/υποδιευθυντές διοικητικές δραστηριότητες ρουτίνας που κρίνω ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνω εγώ.					
14. Αναθέτω από την αρχή της χρονιάς συγκεκριμένες διοικητικές δραστηριότητες στον υποδιευθυντή/ές.					
15. Αναθέτω διοικητικές δραστηριότητες ρουτίνας στο εκπαιδευτικό προσωπικό.					
16. Αναθέτω από την αρχή της χρονιάς συγκεκριμένες διοικητικές δραστηριότητες σε ικανούς εκπαιδευτικούς που εμπιστεύομαι.					
17. Ελέγχω τακτικά την πρόοδο και το χρονοδιάγραμμα των εργασιών που αναθέτω σε άλλους.					

Ε5. ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Πρόταση	1	2	3	4	5
18. Ταξινομώ και αρχειοθετώ τα έγγραφα (έντυπα ή ηλεκτρονικά) ώστε να είναι εύκολη η αναζήτηση τους.					
19. Διατηρώ το χώρο του γραφείου μου καθαρό και τακτοποιημένο.					
20. Έχω σε ορατό σημείο από το γραφείο το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, τους επόπτες της ημέρας και λίστα των απόντων εκπαιδευτικών ώστε να έχω άμεσα πλήρη εικόνα.					
21. Ομαδοποιώ και εκτελώ την ίδια χρονική περίοδο όλες τις συναφείς ή ομοειδείς εργασίες.					
22. Εκτελώ τις σημαντικές εργασίες σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο της ημέρας.					

Ε6. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΑΚΟΠΩΝ

Πρόταση	1	2	3	4	5
23. Πραγματοποιώ σε συγκεκριμένη ώρα της ημέρας όλα τα τηλεφωνήματα που θέλω.					
24. Διαθέσιμος εκπαιδευτικός ή ο υποδιευθυντής απαντούν στα τηλεφωνήματα ρουτίνας και μου προωθούν μόνο τις υπόλοιπες κλήσεις.					
25. Προσπαθώ να δέχομαι γονείς και άλλους επισκέπτες μόνο σε συγκεκριμένες ημέρες και ώρες.					
26. Κλείνω την πόρτα του γραφείου μου όταν δε θέλω να με διακόψουν.					
27. Ορίζω για θέματα ρουτίνας συγκεκριμένες ώρες συνεργασίας με το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό.					

Ε7. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ

Πρόταση	1	2	3	4	5
28. Θέτω ένα ανώτατο όριο στον αριθμό των προγραμματισμένων εβδομαδιαίων συναντήσεων μου.					
29. Καθορίζω εξ αρχής την ώρα έναρξης και λήξης των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων.					
30. Θέτω χρονικά όρια στις μη προγραμματισμένες συναντήσεις.					
31. Προετοιμάζω τα θέματα των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων και ενημερώνω εκ των προτέρων για τη θεματολογία τους εκπαιδευτικούς.					

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.