



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ
Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,
website: manedu.teiwest.gr, email: manedu@teiwest.gr

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
EDUCATION
MANAGEMENT

Πανεπιστήμιο Πατρών

Σχολή Οικονομικών Επιστημών & Διοίκησης Επιχειρήσεων
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

**«Η αποδοτικότητα στη διοίκηση εκπαιδευτικών
οργανισμών ως απότοκος της διαχείρισης του χρόνου
από τους διευθυντές –**

**Management efficiency in educational organizations
as a result of the use of time management by
principals»**

Κατεργάρης Αλέξιος

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ραφαηλίδης Απόστολος

ΠΜΣ, «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ», ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Α΄ Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Παπαδόπουλος Δημήτριος

ΠΜΣ, «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Β΄ Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Γεωργιάδου Νίκη

ΠΜΣ, «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»,

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Πάτρα, Οκτώβριος 2019

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2019

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με το πέρας της διπλωματικής μου εργασίας στη θεματική ενότητα «Προγραμματισμός και Διαχείριση Χρόνου» του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση Εκπαίδευσης» στο τμήμα «Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας» της σχολής «Διοίκησης και Οικονομίας» του «Πανεπιστημίου Πατρών» ευχαριστώ ολόψυχα τον Επιβλέποντα Καθηγητή Δρ. Ραφαηλίδη Απόστολο, Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών, για την ανεκτίμητη καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε, όποτε χρειάστηκε, σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της αλλά και για την ψυχολογική υποστήριξη και τις εποικοδομητικές συμβουλές του.

Επίσης, ευχαριστώ και τους συνεπιβλέποντες Καθηγητές κκ. Δρ. Παπαδόπουλο Δημήτριο και Δρ. Γεωργιάδου Νίκη για το ενδιαφέρον και την προσοχή με την οποία μελέτησαν την εργασία αλλά και για τις ουσιαστικές επισημάνσεις τους.

Τέλος, ευχαριστίες οφείλω επίσης στους διευθυντές και στις διευθύντριες των δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας που ανταποκρίθηκαν, παρά τον φόρτο της εργασίας τους, με προθυμία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, συμβάλλοντας έτσι στην υλοποίηση της παρούσας μελέτης.

Αφιέρωση

«Το αγαθό είναι μοχθηρό»

Σε αυτούς ... που με στήριζαν!

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η καλύτερη διαχείριση των πόρων, και του χρόνου συμπεριλαμβανομένου, ενός εκπαιδευτικού οργανισμού από τους διευθυντές στο γεμάτο προκλήσεις και απαιτήσεις σύγχρονο πεδίο της εκπαίδευσης, είναι κάτι που πρέπει να προβληματίζει όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους. Απώτερος σκοπός αυτής της καλύτερης διαχείρισης είναι η βελτιστοποίηση της λειτουργίας και η βιωσιμότητα των ίδιων των οργανισμών. Προϋπόθεση για την αξιοποίηση αυτού του πόρου είναι η εφαρμογή, κυρίως από τους διευθυντές κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, διάφορων τεχνικών διαχείρισης χρόνου που θα εστιάζουν στην εξοικονόμηση και την αποδοτικότερη χρήση του.

Η επιχειρούμενη ανάλυση επικεντρώνεται στην, για πρώτη φορά, διερεύνηση και αποτίμηση των χρησιμοποιούμενων τεχνικών διαχείρισης χρόνου από τους διευθυντές και τις διευθύντριες των δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας σε συσχέτιση με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντικών στελεχών αλλά και των σχολικών μονάδων στις οποίες προΐστανται. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 102 διευθυντές/-τριες και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Κουάλη.

Από την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων προκύπτει ότι σε μία κλίμακα 1-5 η συχνότερα χρησιμοποιούμενη κατηγορία Τ.Δ.Χ. είναι αυτή του «Προγραμματισμού» (Μ.Τ.= 4,22) και αυτή με τη μικρότερη συχνότητα χρήσης είναι η «Διαχείριση Γραφειοκρατίας» (Μ.Τ.= 2,66). Επίσης, σημαντικό ρόλο φαίνεται πως έχουν στη χρήση συνολικά διάφορων τεχνικών τα χρόνια υπηρεσίας του δείγματος ($R=0,208$) και οι πρόσθετες σπουδές και η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης ($R=0,215$). Ακόμα, η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου συνεπάγεται στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη χρήση αρκετών κατηγοριών Τ.Δ.Χ. από τους διευθυντές, όπως της «Οργάνωσης» ($p<0,01$), της «Διαχείρισης Διακοπών» ($p<0,01$) και της «Ανάθεσης Υπευθυνοτήτων» ($p<0,05$).

Εν κατακλείδι, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τις Τ.Δ.Χ. για τα στελέχη της εκπαίδευσης είναι μία αδήριτη ανάγκη τόσο για τον επαναπροσδιορισμό των ήδη χρησιμοποιούμενων τεχνικών όσο και για την ανεύρεση του θεωρητικού υπόβαθρου για όσους επιθυμούν να χρησιμοποιούν τις διάφορες τεχνικές με μεθοδικότητα.

Λέξεις – Κλειδιά: Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου, Αποτελεσματική Διοίκηση στην Εκπαίδευση, Αποδοτικότητα.

ABSTRACT

Within the challenging current environment, the efficient use of resources, including time, by the principals of an educational organization is an issue of significance to all involved: principals, teachers, students and parts of the organization's external environment. The purpose of the efficient use of resources is the sustainability and operational optimization of the organizations themselves. A prerequisite for the efficient use of time is the application of a variety of time management techniques, specially by the principals.

This thesis focuses, for the first time in Greece to the best of our knowledge, on investigating and evaluating the use of time management techniques by principals of elementary schools of the prefecture of Western Greece. There is also an effort to correlate the use of such techniques with demographic characteristics of the sample, as well as of the schools. The sample consists of 102 principals and the research tool (questionnaire) used was that of Kouali's.

Analysis of the research findings shows that on a Likert scale of 1 to 5, the most commonly used time management technique is that of "programming" (m.v. = 4,22), whilst the less used is "bureaucracy management" (m.v. = 2,66). Important variables for the use of time management techniques are the years of experience ($R = 0,208$) and any additional education on matters of education management ($R = 0,215$). Education on issues specifically related to time management and allocation [e.g. "organizazion" ($p < 0,01$), "interruption management" ($p < 0,01$) and "delegation" ($p < 0,05$)] is statistically significantly related to greater use of time management techniques by principals.

Based on research findings, it could be argued that planning and conducting seminars related to time management techniques for teachers of primary education is a pressing need, both for optimizing the techniques already in use, as well as for providing a sound theoretical background for those who wish to use such techniques systematically and efficiently.

Keywords: Time management techniques, efficient administration in education, efficiency

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες	3
Αφιέρωση	4
Περίληψη	5
Abstract	6
Πίνακας περιεχομένων	7
Κατάλογος διαγραμμάτων	12
Κατάλογος πινάκων	13
Συντομογραφίες και Ακρωνύμια.....	16
Εισαγωγή	17
Κεφάλαιο 1. Η αναγκαιότητα της θεωρίας στην εκπαιδευτική διοίκηση	23
1.1 Οργάνωση	24
1.2 Εκπαιδευτικός οργανισμός	25
1.2.1 Αποτελεσματικότητα – Αποδοτικότητα	26
1.3 Διοίκηση	28
1.3.1 Η εξέλιξη της διοικητικής σκέψης	28
1.3.2 Λειτουργίες της διοίκησης	29
1.4 Η διοίκηση στην εκπαίδευση και η σημασία της	30
1.4.1 Αποτελεσματική διοίκηση – αποτελεσματικό σχολείο	32
1.5 Ηγεσία – Ηγέτης	34
1.5.1 Βασικές θεωρίες ηγετικής συμπεριφοράς	35
1.5.2 Μοντέλα ηγεσίας	37
1.6 Ο διευθυντής και το έργο του	40
1.6.1 Ο αποτελεσματικός διευθυντής – ηγέτης	46
Κεφάλαιο 2. Η διαχείριση του χρόνου από τους διευθυντές – Τεχνικές Διαχείρισης του Χρόνου	49
2.1 Ο χρόνος και η διαχείριση του	51
2.1.1 Η έννοια του χρόνου	51
2.1.2 Η διαχείριση του χρόνου	53
2.1.3 Μοντέλα διαχείρισης χρόνου	55
2.2 Παράγοντες επιρροής στη διαχείριση του χρόνου	59
2.2.1 Υποκειμενικοί παράγοντες	61

2.2.2 Αντικειμενικοί παράγοντες	63
2.2.3 Μονοχρονισμός – Πολυχρονισμός	65
2.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου	67
2.3.1 Ομαδοποίηση των Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και εκλαϊκευμένη βιβλιογραφία	73
2.4 Βιβλιογραφική ανασκόπηση σε θέματα Κατανομής Χρόνου	82
Κεφάλαιο 3. Ταυτότητα και Μεθοδολογία της έρευνας	89
3.1 Σκοπός της έρευνας	89
3.2 Στόχοι της έρευνας	89
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα	89
3.4 Δείγμα της έρευνας	90
3.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων	91
3.6 Ζητήματα δεοντολογίας	93
3.7 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου	93
3.8 Στατιστική επεξεργασία	96
Κεφάλαιο 4. Ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων	98
4.1 Παρουσίαση δημογραφικών χαρακτηριστικών των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων.....	98
4.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά διευθυντών.....	98
4.1.2 Χαρακτηριστικά σχολικών μονάδων	100
4.2 Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου	103
4.2.1 Οι Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου και η ιεραρχική τους κατάταξη στο σύνολο των διευθυντών.....	103
4.2.2 Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου.....	105
4.2.3 Συσχέτιση κατηγοριών Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών και των Σχολικών Μονάδων.....	107
4.2.3.α Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Φύλο.....	107
4.2.3.β Συσχέτιση κατηγοριών Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	108
4.2.3.γ Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών	109
4.2.3.δ Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Περιοχή Σχολείου.....	110
4.2.3.ε Συσχέτιση κατηγοριών Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων	111

4.2.3.στ Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Γραμματειακή Υποστήριξη.....	111
4.2.3.ζ Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και αριθμός Υποδιευθυντών/-ντριών	112
4.3 Αναλυτική παρουσίαση των Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου ανά κατηγορία.....	114
4.3.1 Προγραμματισμός.....	114
4.3.1.α Συσχέτιση του Προγραμματισμού με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά	115
4.3.1.β Συσχέτιση του Προγραμματισμού με την Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών	116
4.3.1.γ Προγραμματισμός και Περιοχή Σχολείου	116
4.3.1.δ Συσχέτιση του Προγραμματισμού με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων	117
4.3.2 Οργάνωση	118
4.3.2.α Οργάνωση και Φύλο	118
4.3.2.β Συσχέτιση της Οργάνωσης με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά ..	119
4.3.2.γ Οργάνωση και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών	120
4.3.2.δ Συσχέτιση της Οργάνωσης με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων	121
4.3.2.ε Οργάνωση και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών	121
4.3.3 Καθορισμός Προτεραιοτήτων.....	123
4.3.3.α Συσχέτιση του Καθορισμού Προτεραιοτήτων με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά	123
4.3.3.β Καθορισμός Προτεραιοτήτων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών.....	124
4.3.3.γ Συσχέτιση του Καθορισμού Προτεραιοτήτων με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων.....	125
4.3.3.δ Καθορισμός Προτεραιοτήτων και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών	125
4.3.4 Διαχείριση Γραφειοκρατίας	127
4.3.4.α Διαχείριση Γραφειοκρατίας και Φύλο	127
4.3.4.β Συσχέτιση της Διαχείρισης Γραφειοκρατίας με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά	128
4.3.4.γ Διαχείριση Γραφειοκρατίας και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών	129

4.3.4.δ	Συσχέτιση της Διαχείρισης Γραφειοκρατίας με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων	129
4.3.4.ε	Διαχείριση Γραφειοκρατίας και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών....	130
4.3.5	Διαχείριση Διακοπών	132
4.3.5.α	Συσχέτιση της Διαχείρισης Διακοπών με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά	132
4.3.5.β	Διαχείριση Διακοπών και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών.....	133
4.3.5.γ	Συσχέτιση της Διαχείρισης Διακοπών με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων.....	134
4.3.5.δ	Διαχείριση Διακοπών και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών	134
4.3.6	Διαχείριση Συναντήσεων	136
4.3.6.α	Διαχείριση Συναντήσεων και Φύλο	136
4.3.6.β	Συσχέτιση της Διαχείρισης Συναντήσεων με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά	137
4.3.6.γ	Διαχείριση Συναντήσεων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών	137
4.3.7	Ανάθεση Υπευθυνοτήτων	139
4.3.7.α	Ανάθεση Υπευθυνοτήτων και Φύλο	139
4.3.7.β	Συσχέτιση της Ανάθεσης Υπευθυνοτήτων με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά	140
4.3.7.γ	Ανάθεση Υπευθυνοτήτων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών	141
4.3.7.δ	Συσχέτιση της Ανάθεσης Υπευθυνοτήτων με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων.....	141
4.3.7.ε	Ανάθεση Υπευθυνοτήτων και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών.....	142
4.4	Ανακεφαλαιωτικές επισημάνσεις.....	144
4.5	Αποτελεσματικότητα και Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου	147
Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα	150
5.1	Σύνοψη αποτελεσμάτων	150
5.1.1	Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και προτεραιότητα χρήσης των διάφορων κατηγοριών των Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου.....	150
5.1.2	Οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων και τα χαρακτηριστικά τους.....	152

5.1.3 Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων και Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου ανά κατηγορία	153
5.1.4 Η σπουδαιότητα της Επιμόρφωσης σε ζητήματα διαχείρισης χρόνου	153
5.1.5 Οι Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου και η αποτελεσματικότητα των Διευθυντών	154
5.2 Προτάσεις	155
5.3 Περιορισμοί	157
5.4 Περαιτέρω Διερεύνηση	158
Βιβλιογραφία	159
Ελληνόγλωσση	159
Ξενόγλωσση	163
Παραρτήματα	168
Παράρτημα I: Συνοδευτική επιστολή	169
Παράρτημα II: Το ερωτηματολόγιο	170

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Το υπόδειγμα διαχείρισης χρόνου της Macan	56
Διάγραμμα 2: Το θεωρητικό μοντέλο διαχείρισης χρόνου της Macan	58
Διάγραμμα 3: Το θεωρητικό μοντέλο διαχείρισης χρόνου της Claessens	59
Διάγραμμα 4: Παράγοντες επιρροής διαχείρισης του εργασιακό χρόνο	60
Διάγραμμα 5: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	99
Διάγραμμα 6: Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος	102
Διάγραμμα 7: Συχνότητα χρήσης Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου.....	104
Διάγραμμα 8: Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου.....	106
Διάγραμμα 9: Αντιληπτή Αποτελεσματικότητα	148

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Μέσοι όροι κατανομής χρόνου διευθυντών σε διάφορες δραστηριότητες	84
Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων Δ.Χ.	94
Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	98
Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος.....	101
Πίνακας 5: Συχνότητα χρήσης Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου	103
Πίνακας 6: Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου	105
Πίνακας 7: Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Φύλο	107
Πίνακας 8: Συσχέτιση των κατηγοριών Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	108
Πίνακας 9: Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών	109
Πίνακας 10: Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Περιοχή Σχολείου.....	110
Πίνακας 11: Συσχέτιση των κατηγοριών Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων	111
Πίνακας 12: Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Γραμματειακή Υποστήριξη	111
Πίνακας 13: Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και αριθμός των Υποδιευθυντών/ -ντριών.....	112
Πίνακας 14: Τεχνικές Προγραμματισμού	114
Πίνακας 15: Συσχέτιση του Προγραμματισμού με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηρι- στά.....	115
Πίνακας 16: Προγραμματισμός και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών.....	116
Πίνακας 17: Προγραμματισμός και Περιοχή Σχολείου	116
Πίνακας 18: Συσχέτιση του Προγραμματισμού με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολεί- ων.....	117
Πίνακας 19: Τεχνικές Οργάνωσης	118
Πίνακας 20: Οργάνωση και Φύλο.....	118
Πίνακας 21: Συσχέτιση της Οργάνωσης με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά	119
Πίνακας 22: Οργάνωση και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών	120
Πίνακας 23: Συσχέτιση της Οργάνωσης με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων	121
Πίνακας 24: Οργάνωση και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών	121

Πίνακας 25: Τεχνικές Καθορισμού Προτεραιοτήτων.....	123
Πίνακας 26: Συσχέτιση του Καθορισμού Προτεραιοτήτων με ποσοτικά Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	123
Πίνακας 27: Καθορισμός Προτεραιοτήτων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών.....	124
Πίνακας 28: Συσχέτιση του Καθορισμού Προτεραιοτήτων με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων	125
Πίνακας 29: Καθορισμός Προτεραιοτήτων και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών.....	125
Πίνακας 30: Τεχνικές Διαχείρισης Γραφειοκρατίας.....	127
Πίνακας 31: Διαχείριση Γραφειοκρατίας και Φύλο.....	127
Πίνακας 32: Συσχέτιση της Διαχείρισης Γραφειοκρατίας με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	128
Πίνακας 33: Διαχείριση Γραφειοκρατίας και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών.....	129
Πίνακας 34: Συσχέτιση της Διαχείρισης Γραφειοκρατίας με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων	129
Πίνακας 35: Διαχείριση Γραφειοκρατίας και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών.....	130
Πίνακας 36: Τεχνικές Διαχείρισης Διακοπών.....	132
Πίνακας 37: Συσχέτιση της Διαχείρισης Διακοπών με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	132
Πίνακας 38: Διαχείριση Διακοπών και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών	133
Πίνακας 39: Συσχέτιση της Διαχείρισης Διακοπών με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων	134
Πίνακας 40: Διαχείριση Διακοπών και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών.....	134
Πίνακας 41: Τεχνικές Διαχείρισης Συναντήσεων	136
Πίνακας 42: Διαχείριση Συναντήσεων και Φύλο.....	136
Πίνακας 43: Συσχέτιση της Διαχείρισης Συναντήσεων με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	137
Πίνακας 44: Διαχείριση Συναντήσεων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών.....	137
Πίνακας 45: Τεχνικές Ανάθεσης Υπευθυνότητας.....	139
Πίνακας 46: Ανάθεση Υπευθυνότητας και Φύλο.....	139

Πίνακας 47: Συσχέτιση της Ανάθεσης Υπευθυνοτήτων με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	140
Πίνακας 48: Ανάθεση Υπευθυνοτήτων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατά-νομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών.....	141
Πίνακας 49: Συσχέτιση της Ανάθεσης Υπευθυνοτήτων με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων.....	141
Πίνακας 50: Ανάθεση Υπευθυνοτήτων και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών.....	142
Πίνακας 51: Αντιληπτή Αποτελεσματικότητα.....	148
Πίνακας 52: Συσχέτιση της Αντιληπτής Αποτελεσματικότητας με τις Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου.....	148

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

α/α: αύξοντας αριθμός

αι.: αιώνας

άρθρ.: άρθρο

βλ.: βλέπε

δηλ.: δηλαδή

Δ.Χ.: διαχείριση χρόνου

Ε.Δ.Ε.Α.Υ.: Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

Η/Υ: Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

κ.ά.: και άλλα

κεφ.: κεφάλαιο

κ.λπ.: και λοιπά

Μ.Μ.Ε.: Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Μ.Ο.: μέσος όρος

Ν.: νόμος

ο.α.: όπως αναφέρεται

ο.π.: όπως παραπάνω

Ο.Τ.Α.: Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης

ρ.: page

παρ.: παράγραφος

Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα

π.χ.: παραδείγματος χάρη

σ.: σελίδα/ες

τ.: τόμος

Τ.Δ.Χ.: Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου

Τ.Π.Ε.: Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

Υ.Α.: υπουργική απόφαση

ΥΠ.Π.Ε.Θ.: Υπουργείο Παιδείας Εκπαίδευσης και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι προκλήσεις και οι απαιτήσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση επιτάσσουν τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ευέλικτου και ικανού να προσαρμόζεται στις όποιες αλλαγές λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό και στο εξωτερικό περιβάλλον αυτού. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να υπερβούν παρωχημένες αντιλήψεις γραφειοκρατικής και απλής διαχειριστικής διοίκησης, να ενδυθούν τον μανδύα του μάνατζερ και να αναδειχτούν σε μια ηγετική φυσιογνωμία στο σχολικό περιβάλλον διεκπεραιώνοντας πολλούς και σημαντικούς ρόλους και αξιοποιώντας ένα μεγάλο φάσμα δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Leithwood (1994), αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός που έχει τις ικανότητες να επιδρά στους εκπαιδευτικούς του σχολείου μέσω των συμφωνημένων στόχων, να επιδεικνύει ενδεδειγμένη συμπεριφορά, να παρέχει ερεθίσματα και εξατομικευμένη βοήθεια ως προς την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τέλος, να αφιερώνει χρόνο στο ανθρώπινο δυναμικό, έτσι ώστε, έμμεσα μέσω των εκπαιδευτικών, να επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, ο Dinham (2005) θεωρεί χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών δεξιότητες όπως: τη θετική στάση στην αλλαγή, τη δημιουργία δικτύου επικοινωνίας με προσωπικό, γονείς, κοινότητα, τη συνέπεια που πρέπει να τον χαρακτηρίζει, τη δυνατότητα ανάληψης ρίσκου, την ευελιξία, τον καλό χαρακτήρα, την εξυπνάδα, τη δημιουργικότητα, την ύπαρξη οράματος και την παροχή βοήθειας στο προσωπικό. Οπότε, με στόχο την αποτελεσματικότερη διοίκηση και τελικό σκοπό τη βελτιστοποίηση της λειτουργίας και τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών καθημερινά γίνεται λόγος για την αδήριτη ανάγκη καλύτερης διαχείρισης από τους διευθυντές όλων των πόρων του οργανισμού, συμπεριλαμβανομένου και του χρόνου (Τσακίρη, 2001). Προϋπόθεση για την καλύτερη δυνατή διαχείριση και αξιοποίηση αυτού του πόρου είναι η εφαρμογή διάφορων τεχνικών, νέων μεθόδων εργασίας σε συνδυασμό με τη σύγχρονη τεχνολογία και το ενδιαφέρον όλων να εστιάζει στην εξοικονόμηση και την αποδοτικότερη χρήση του (Τσακίρη, 2001).

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία επισημαίνεται η άμεση ή έμμεση σχέση μεταξύ της διαχείρισης του χρόνου (εφεξής Δ.Χ.) και της πραγματοποίησης των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων των οργανισμών (Marmatakis, 1994). Χαρακτηριστική είναι και η θέση των Eric W. Skopec και Laree Kiely (1991), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η επιτυχία ή η αποτυχία συχνά συνδέεται με τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου και ότι ο τρόπος που διαθέτει κανείς τον χρόνο του προσδιορίζει και τα αποτελέσματα τα οποία επιτυγχάνει (στο Τσακίρη, 2001). Η

άποψη των Taylor και Mackenzie (1986) είναι μία από τις ιδιαίτερες περιπτώσεις ερευνών που μελετούν τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ της διαχείρισης του χρόνου και της άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης (στο Κεραμιδά, 2014). Σύμφωνα με αυτή υποστηρίζεται πως ο βαθμός επιτυχίας κάθε εργασιακής υποχρέωσης των διευθυντών εξαρτάται από τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για προγραμματισμό από τους διευθυντές στη διαχείριση του εργασιακού χρόνου. Μια διαχείριση που θα διέπεται από μία τελεολογική σχέση βάσει της οποίας ο σχεδιασμός που θα γίνει και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν να οφείλονται στον σκοπό που εξυπηρετείται από αυτήν.

Η παρούσα ερευνητική εργασία επικεντρώνεται σε μια προσπάθεια αποτίμησης της χρήσης των τεχνικών διαχείρισης του χρόνου από τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Σαν επιμέρους στόχοι τέθηκαν η διερεύνηση της σπουδαιότητας την οποία αποδίδουν οι διευθυντές στη διάσταση του χρόνου, η αποτύπωση των δημογραφικών χαρακτηριστικών διευθυντών και σχολικών μονάδων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, η προτεραιότητα με την οποία χρησιμοποιούν οι διευθυντές τις διάφορες τεχνικές Δ.Χ., η ανάδειξη ενδεχομένως των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σε θέματα Δ.Χ. καθώς και η ανάλυση και μελέτη που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στον τρόπο Δ.Χ. και στην κατανομή του στις διάφορες πτυχές του έργου των διευθυντών έτσι ώστε η διαχείριση αυτή να μετατραπεί σε μια ζείδωρη διαδικασία για την αποτελεσματική διοίκηση του οργανισμού.

Καταρχάς, για την πραγματοποίηση της εργασίας έγινε μελέτη – ανασκόπηση, όσο το δυνατόν καλύτερη, της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, της έντυπης και ηλεκτρονικής μορφής αρθρογραφίας καθώς, και των σχετικών ερευνών που παρουσιάζουν τις τεχνικές και τα εργαλεία μέτρησης της Δ.Χ., προκειμένου να επιτευχθεί η θεωρητική προσέγγιση και αποσαφήνιση των εννοιών που μελετώνται.

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τη θετικιστική προσέγγιση της γνώσης, ακολουθήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία που δίνει έμφαση στα δεδομένα και τις αιτίες συμπεριφοράς και μέσω της στατιστικής ανάλυσης είναι πιθανό να μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα που απαντούν στα αρχικά ερωτήματα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση υιοθετήθηκε η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος και πραγματοποιήθηκε έρευνα πεδίου με συμπλήρωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (Παπαδημητρίου, 1990) διότι συνέβαλε στη γρήγορη συγκέντρωση μεγάλου όγκου στοιχείων, δίνοντας τη δυνατότητα για την περιγραφή, τη σύγκριση και τη συσχέτιση

μεταξύ των διάφορων χαρακτηριστικών. Η μέτρηση – αποτίμηση των χρησιμοποιούμενων τεχνικών Δ.Χ. έγινε με το αντίστοιχο μέρος του ερωτηματολογίου της Κουάλη (2012), το οποίο χρησιμοποίησε στην Κύπρο, αλλά τροποποιημένο και προσαρμοσμένο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η παραπάνω επιλογή έγινε συνεκτιμωμένων των πλεονεκτημάτων (εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας σε μεγάλο βαθμό, συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους ερωτώμενους στον ελεύθερο χρόνο τους και τμηματικά) αλλά και των μειονεκτημάτων που έχει (ανειλικρινείς απαντήσεις, ενδεχομένως ελλιπής κατανόηση ερωτήσεων, κίνδυνος περιορισμένης ανταπόκρισης).

Ο χρόνος θεωρείται πολύτιμος καθώς συνδέεται με την παραγωγικότητα, το κέρδος και τα άριστα αποτελέσματα επιχειρήσεων και οργανισμών (Τσακίρη, 2001). Η έλλειψή του, επιπροσθέτως, είναι ένας παράγοντας που προβληματίζει και αγχώνει τους σύγχρονους εργαζόμενους. Βάσει ερευνών στον επιχειρηματικό χώρο (Macan, 1994) έχει αποδειχτεί πως η κακή Δ.Χ. είναι γενεσιουργός αιτία ψυχοσωματικών προβλημάτων και μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης. Ως εκ τούτων, το ότι η παρούσα εργασία προσεγγίζει το θέμα διαχείρισης του εργασιακού χρόνου των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης και επιχειρεί την αποτίμηση των τεχνικών που ακολουθούν, σχετιζόμενων με το κατά πόσο ασκούν αποτελεσματική διοίκηση, είναι από μόνο του σημαντικό. Επίσης, θα μπορούσε να συνεισφέρει στην ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, το οποίο στην Ελλάδα βρίσκεται σε ένα εξελισσόμενο στάδιο. Επιπροσθέτως, όπως άλλωστε προκύπτει από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο, δεν έχουν γίνει πολλές συναφείς έρευνες, γεγονός που χαρακτηρίζει τη συμβολή αυτής της έρευνας ωφέλιμη. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας αυτής δύνανται να συνδράμουν τόσο προκειμένου οι διευθυντές των σχολείων να επαναπροσδιορίσουν τις τεχνικές διαχείρισης του εργασιακού χρόνου τους –έτσι ώστε να τον διαχειρίζονται αποδοτικότερα- όσο και να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων Δ.Χ. με αποδέκτες τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα διαρθρώνεται σε δύο μέρη, ήτοι το γενικό και το ειδικό, με συνολικά πέντε κεφάλαια.

Συγκεκριμένα, το γενικό μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια με τα οποία αναδεικνύεται και θεμελιώνεται η αναγκαιότητα και η σημασία του εμπειρικού μέρους.

Ειδικότερα, το πρώτο κεφάλαιο αποτελείται από έξι ενότητες και επτά υποενότητες και επικεντρώνεται σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στην πρώτη ενότητα

γίνεται λόγος για το εκπαιδευτικό σύστημα, ως «ζωντανού» οργανισμού, που χρήζει οργάνωσης και διοίκησης. Η δεύτερη ενότητα ασχολείται με τον εκπαιδευτικό οργανισμό και αναφέρεται στη σχέση του με τις έννοιες της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας. Η τρίτη ενότητα επικεντρώνεται στη διοικητική σκέψη, την εξελικτική της πορεία καθώς, και στις βασικές λειτουργίες που την αποτελούν. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζεται η σχέση διοίκησης και εκπαίδευσης και εξετάζεται το πώς μπορεί αυτή να είναι αποτελεσματική. Η πέμπτη ενότητα αναδεικνύει την ανάγκη ύπαρξης, και τους λόγους που την κάνουν σημαντική, ενός διευθυντή – ηγέτη στη σχολική μονάδα. Τέλος, στην έκτη ενότητα περιγράφεται η θέση και ο θεσμός του διευθυντή και αναλύονται οι τομείς του έργου του, βάσει των ρόλων που αναλαμβάνει να διαδραματίσει.

Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες και επτά υποενότητες και αναφέρεται στη διαχείριση του χρόνου των διευθυντικών στελεχών με ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της και τις τεχνικές της. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των εννοιών του χρόνου και της διαχείρισής του, αναδεικνύεται η σημασία της διαχείρισης του χρόνου στη διοίκηση και επιχειρείται η παρουσίαση του υποδείγματος διαχείρισης χρόνου της Macan. Στη δεύτερη ενότητα περιγράφονται οι παράγοντες που επιδρούν στη διαχείριση του χρόνου και αναπτύσσεται ένας «διάλογος» μεταξύ των εννοιών του μονοχρονισμού και του πολυχρονισμού. Στην τρίτη ενότητα γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των ταξινομήσεων των μεθόδων διαχείρισης χρόνου, και συνάμα περιγράφεται αναλυτικά η ομαδοποίηση των τεχνικών διαχείρισης χρόνου και με τη βοήθεια της εκλαϊκευμένης βιβλιογραφίας. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα υλοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση που αναφέρεται σε θέματα κατανομής χρόνου από τους διευθυντές.

Το ειδικό μέρος προσεγγίζει το θέμα ερευνητικά και αποτελείται από τρία κεφάλαια, το τρίτο, το τέταρτο και το πέμπτο.

Στο πλαίσιο του εμπειρικού μέρους, το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ταυτότητα και στη μεθοδολογία της έρευνας και αποτελείται από οκτώ ενότητες, που κατά σειρά αναφέρονται: στον σκοπό της έρευνας, στους επιμέρους στόχους που υπηρετούν τον σκοπό, στα ερευνητικά ερωτήματα –με βάση τα οποία επιχειρείται η προσπάθεια αποτίμησης των χρησιμοποιούμενων τεχνικών Δ.Χ. από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και της συμβολής τους στη διεκπεραίωση των διοικητικών και γραφειοκρατικών καθηκόντων τους, στο δείγμα της έρευνας, στη μέθοδο συλλογής δεδομένων, σε ζητήματα δεοντολογίας, στην περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε και τέλος, στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, διαρθρωμένα σε τέσσερις ενότητες και δεκατρείς υποενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιγράφονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων. Η δεύτερη ενότητα πραγματεύεται την ιεραρχική κατάταξη των τεχνικών διαχείρισης χρόνου ανάλογα τη συχνότητα χρήσης τους από τους διευθυντές των σχολείων καθώς επίσης και τους συσχετισμούς που εμφανίζονται μεταξύ των διάφορων τεχνικών και του συνόλου των διευθυντών με βάση δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων στις οποίες προΐστανται οι διευθυντές. Στην τρίτη ενότητα επιχειρείται μια αναλυτική παρουσίαση των Τ.Δ.Χ. ανά κατηγορία, και των συμπεριλαμβανομένων προτάσεων – τεχνικών Δ.Χ. σε καθεμία, συσχετιζόμενες με δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και των σχολικών μονάδων. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα καταδεικνύεται η αντίληψη των διευθυντών όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους με βάση τη χρήση των διάφορων τεχνικών διαχείρισης χρόνου που εφαρμόζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Το πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας αποτελείται από τέσσερις ενότητες και περιλαμβάνει τη συζήτηση και τον σχολιασμό των ευρημάτων, καθώς και την καταγραφή των συμπερασμάτων της έρευνας σε σχέση: α) με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, β) με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τη χρήση των διάφορων τεχνικών διαχείρισης χρόνου κατά προτεραιότητα, γ) τη χρήση των τεχνικών διαχείρισης χρόνου από τους διευθυντές ανά κατηγορία και συσχετιζόμενη με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών και χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων των οποίων προΐστανται, δ) τις επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σε ζητήματα τεχνικών διαχείρισης χρόνου και ε) την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και έτσι όπως αυτοί την αντιλαμβάνονται σε σχέση με τις διάφορες τεχνικές διαχείρισης χρόνου που χρησιμοποιούν. Τέλος, παρουσιάζονται κάποιοι περιορισμοί σχετικά με την έρευνα και επιχειρείται η διατύπωση προτάσεων για την ανάγκη διεξαγωγής παρεμφερών ερευνών στο μέλλον, καθώς και με τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων για διευθυντές δημοτικών σχολείων σχετικά με ζητήματα διαχείρισης χρόνου.

Στη συνέχεια, υπάρχει η ελληνόγλωσση και η ξενόγλωσση βιβλιογραφία και τα παραρτήματα Ι και ΙΙ, που περιλαμβάνουν αντίστοιχα τη συνοδευτική επιστολή και το ερωτηματολόγιο που απεστάλησαν στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Θεωρητική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 1. Η αναγκαιότητα της θεωρίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Καθώς η κοινωνία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μια περισσότερο αποτελεσματική, αποδοτική και ποιοτική λειτουργία, ο τομέας διοίκησης στον χώρο των οργανώσεων αυτών αποκτά μεγαλύτερο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Ακόμη και σήμερα η επιστήμη της διοίκησης στην εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σχετικά νέα. Από το 1960 η απλή παρατήρηση έδωσε τη θέση της στη θεωρητική έρευνα με σκοπό τη σπουδή και την εκμάθηση της διοίκησης της εκπαίδευσης, γιατί πλέον άρχισαν να χρησιμοποιούνται έννοιες όπως: ηγεσία, απόδοση, ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα κ.ά. (Μιχόπουλος, 1998). Αρχικά το ενδιαφέρον των θεωρητικών για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και των σχέσεων με το περιβάλλον τους δεν ήταν έντονο. Και αυτό γιατί, όσοι ασχολούνταν με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, πίστευαν πως οι οργανωτικές και διοικητικές λειτουργίες (θέσπιση στόχων, λήψη αποφάσεων, δημιουργία οργανωτικών σχέσεων κ.ά.) μπορούσαν να θεωρηθούν ως ουσιαστικά πρακτικές δραστηριότητες που με τη συχνή άσκηση αυτών θα προέκυπτε το τέλειο διοικητικό στέλεχος. Όμως στην προσπάθεια κατανόησης της πολυμορφίας της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο οργανωτικό περιβάλλον αναδείχτηκε η αναγκαιότητα της θεωρίας για τη συνειδητή πράξη στην οργανωτική ανάλυση. Το τι θα πράξει κάποιος εδράζεται μεταξύ εναλλακτικών θεωριών και όχι ανάμεσα στην εμπειρία και τη θεωρία. Όπως δήλωσαν οι Bolman και Deal (ο.π. στο Μιχόπουλος, 1998) εάν παγιδευτείς σε ένα μονοπάτι είναι πιθανόν να προκύψουν λάθη και αυτό-φυλάκιση. Σύμφωνα με τον Μιχόπουλο (1998), η θεωρία, ως συνισταμένη της ενδελεχούς εξέτασης των εμπειριών των άλλων, είναι αυτή που θα αποτελέσει το πλαίσιο αναφοράς για έναν διευθυντή έτσι ώστε πρωτίστως αυτός να μπορέσει να δράσει χωρίς τον φόβο να χαρακτηριστούν οι ενέργειές του αυθαίρετες και δευτερευόντως οι υφιστάμενοι να έχουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για τις ενέργειες αυτές.

Ως εκ τούτων, στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια σύντομη αλλά ουσιαστική καταγραφή λειτουργικών ορισμών των εννοιών, που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ερευνητικής αυτής εργασίας, προκειμένου να διευκολυνθεί ο αναγνώστης όσο το δυνατόν περισσότερο.

1.1 Οργάνωση

Με τον όρο «οργάνωση» εννοείται η σχηματική παρουσίαση της δομής και της διάρθρωσης ενός συστήματος στην οποία παρουσίαση φαίνονται οι αρμοδιότητες και οι λειτουργίες της κάθε δομής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1995). Σύμφωνα με τον Μακρυγιωργάκη, (2001), η οργάνωση είναι ένα τεράστιο θέμα με πολλές πτυχές και εκφάνσεις (οικονομική, κοινωνική/κοινωνιολογική και ψυχολογική). Η οργάνωση αφορά την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, μέσα από συλλογική προσπάθεια, επιδιώκοντας η προσπάθεια αυτή να είναι περισσότερο αποτελεσματική από την ατομική προσπάθεια, ($1+1>2$, δηλ. η συλλογική επιδίωξη πρέπει να αποδίδει περισσότερο από το άθροισμα εκείνης των μεμονωμένων ατόμων). Βασική προϋπόθεση των παραπάνω τίθεται η επιδίωξη των κοινών στόχων να γίνεται στο πλαίσιο συγκεκριμένων σκοπών μέσα από συντονισμένες προσπάθειες, ιεραρχημένα, καταμερισμό εργασιών και διανομή ρόλων, με γνώμονα το πού ο καθένας είναι πιο αποτελεσματικός. Η προσέγγιση των οργανώσεων ως συστημάτων είναι μία οργανωτική τάση που έγινε γνωστή ως συστημική θεωρία (Μιχόπουλος, 1998, σ. 28). Το σύστημα αποτελείται από ένα πλήθος αλληλεξαρτώμενων στοιχείων που σχηματίζουν ένα οργανωμένο σύνολο ικανό να πραγματοποιήσει τις λειτουργίες για τις οποίες συστάθηκε. Σύμφωνα με τους Katz και Kahn (Μιχόπουλος, ο.π.), το ενδιαφέρον, στην αλληλεπίδραση των συστατικών στοιχείων των οργανώσεων, είναι η συστημική προσέγγιση και η αλληλοσυσχέτιση των στοιχείων αυτών, που αποτελεί και κύριο γνώρισμα του συστήματος. Κατά αυτήν την έννοια τα συστήματα διακρίνονται σε κλειστά και ανοικτά. Σε ένα «κλειστό» σύστημα η συμπεριφορά εξηγείται βάσει του βαθμού επιρροής των δυνάμεων που αναπτύσσονται μέσα στην οργάνωση, χωρίς να δίνεται έμφαση στην επίδραση του περιβάλλοντος ή άλλων εξωτερικών παραγόντων που τυχόν επηρεάζουν τη συμπεριφορά της οργάνωσης. Τουναντίον, ένα περισσότερο ανοικτό σύστημα, δεχόμενο επιρροές από το εξωτερικό του περιβάλλον, προσαρμόζεται και εξελίσσεται. Καθώς βασικό στοιχείο των έμβιων οργανισμών είναι η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό τους περιβάλλον, η προσαρμογή και η εξέλιξη, μπορεί κανείς να αντιλαμβάνεται την «οργάνωση» ως «οργανισμό» πλέον. Έτσι, οποιοσδήποτε οργανισμός γίνεται αντιληπτός ως κάτι που διαρκώς εξελίσσεται και μεταβάλλεται δυναμικά στον χρόνο. Ο ανταγωνισμός, η ραγδαία εξέλιξη στον τομέα της τεχνολογίας, οι πόροι, το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο ασκούν πιέσεις στον οργανισμό και επηρεάζουν την οργανωτική συμπεριφορά του. Ετυμολογικά ο όρος «οργάνωση» προέρχεται από το ρήμα «οργανώνω» που σημαίνει τακτοποιώ, ρυθμίζω, συντονίζω, συστηματοποιώ τα τμήματα ενός συνόλου ώστε να λειτουργεί

αποτελεσματικά (Σαΐτης, 1994). Οι μελετητές της οργανωτικής και διοικητικής θεωρίας εμφανίζουν πλήθος απόψεων ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο της οργάνωσης (Μιχόπουλος, 1993, σ. 19) με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση και να μη διευκολύνεται κάποιος στην εξήγηση του τι σημαίνει «οργάνωση» (Σαΐτης, 1994, σ. 18). Σύμφωνα με τους Μακρυγιωργάκη, (ο.π.), Μιχόπουλο (ο.π.) και Σαΐτη (ο.π.) στον χώρο της οργανωτικής επιστήμης, η λέξη οργάνωση εμφανίζεται συνήθως με δύο έννοιες. Η μία αναφέρεται στην οργάνωση, ως μία οντότητα (π.χ. ένα εκπαιδευτικός οργανισμός) και η άλλη αναφέρεται στην οργάνωση, ως μία σειρά ενεργειών (δράση). Με την έννοια της οντότητας, τα βασικά χαρακτηριστικά των οργανισμών είναι οι άνθρωποι, η επιδίωξη αντικειμενικών στόχων και η οργανωτική δομή. Ο άνθρωπος παράγοντας, ο μόνος έμψυχος πόρος, είναι το πλέον δυναμικό στοιχείο με βούληση, ανάγκες, συνήθειες και κίνητρα, σε αντίθεση με τους άλλους πόρους που, μέσα από ένα πλέγμα αρχών και κανόνων προσδιορισμού της εξουσίας και της επικοινωνίας των μελών της οργάνωσης, θα επιδιώξει την πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της οργάνωσης. Ως διαδικασία, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, αναφέρεται στο «οργανώνειν» δηλ. σε μια ρυθμιστική ενέργεια των σχέσεων μιας ομάδας ανθρώπων με καθορισμένες ευθύνες και εξουσίες μεταξύ των μελών της αλλά και των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και των υλικών μέσων (Σαΐτης, 1994, σ. 18-20).

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα υποσύστημα του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συστήματος της χώρας και μάλιστα κατέχει σημαντική θέση μέσα σε αυτό, αφού επηρεάζει μεγάλο μέρος των υπόλοιπων συστημάτων και του περιβάλλοντός του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αυτό αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, ο οποίος βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του, και ως τέτοιος χρήζει ενός φορέα οργάνωσης και ενός συστήματος διοίκησης.

1.2 Εκπαιδευτικός οργανισμός

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι μία ομάδα ανθρώπων που εργάζονται σύμφωνα με κάποιες θεσμικά καθιερωμένες σχέσεις αλλά και μέσα από ένα πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους, με κοινό σκοπό την παροχή αγωγής και εκπαίδευσης δηλ. την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη μετάδοση ηθικών αξιών, την εξασφάλιση της πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, την κοινωνικοποίηση και την

παραγωγή κατάλληλου δυναμικού για τις ανάγκες της κοινωνίας (Κουτούζης, 2008). Ως οργανισμός, λοιπόν, συγκαταλέγεται στα ανοικτά συστήματα και, ως τέτοιο, θα πρέπει να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του θέτοντας σκοπό τη συνεχή διαδικασία εισροής πόρων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, εξοπλισμός, χρηματικοί πόροι, τεχνολογία, πληροφορίες, χρόνος) και τη μετατροπή αυτών μέσω παραγωγικών διαδικασιών (αγωγή, εκπαίδευση) σε εκροές (μάθηση, γνώση, δεξιότητες, συμπεριφορές) τέτοιες, που να καταστήσουν το ανθρώπινο δυναμικό –που μετείχε της διαδικασίας- ικανό να ανταπεξέρχεται στις ανάγκες και τους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς μετασχηματισμούς της εκάστοτε εποχής. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να έχουν σκοπό τους να λειτουργούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διαχειρίζονται ορθολογικά τους υλικούς και άυλους πόρους, και συνεχώς να βελτιώνουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Πετρίδου, 1998). Το ποσοστό επιτυχίας του προαναφερόμενου σκοπού δύναται να αποτιμηθεί σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο, όπως επίσης και σε επίπεδο οργανισμού, μέσα από την έννοια της παραγωγικότητας (*productivity*), η οποία περιλαμβάνει δύο κοινά μέτρα μέτρησης της απόδοσης: την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα. Η αποτελεσματικότητα (*effectiveness*)- έννοια την οποία εισάγει και αναλύει για πρώτη φορά ο Chester Barnard, «ο κατ' εξοχήν θεωρητικός της σύγχρονης διοικητικής σκέψης» για πολλούς (Θεοφιλίδης, 1994)- είναι το μέτρο εκροής, το οποίο αφορά την επίτευξη του στόχου ή το μέγεθος εκείνο ενός οργανισμού, που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητά του να πραγματοποιεί τον σκοπό του. Η αποδοτικότητα (*efficiency*) είναι το μέτρο εισροής του κόστους των πόρων που σχετίζονται με την επίτευξη ενός στόχου ή το μέγεθος εκείνο ενός οργανισμού, που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητά του να πραγματώνει κατά τρόπο κατά το δυνατόν αποτελεσματικό τον σκοπό του με το ελάχιστο δυνατό κόστος (Κατσαρός, 2008).

1.2.1 Αποτελεσματικότητα – Αποδοτικότητα

Με βάση το τειλορικό μοντέλο¹ οι έννοιες της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, οι οποίες προαναφέρθηκαν, προϋπήρχαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από την

¹ Στην πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αι. ο Taylor και οι συνεργάτες του θεμελιώνουν την οργανωτική επιστήμη. Πυρήνας της θεωρίας του Taylor είναι η ορθολογική οργάνωση, η οποία επιτυγχάνεται με την αρχή του καταμερισμού εργασίας (March and Simon, 2003, ο.ά. στο Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σ. 34-35) και την ανάγκη μελέτης της εργασίας που αποβλέπει στην επιστημονική μέτρηση των κινήσεων και του χρόνου, με σκοπό την εξειδίκευση και την οικονομία δυνάμεων και χρόνου.

εποχή του επιθεωρητισμού ακόμα, μεταφραζόμενες κυρίως ποσοτικά και δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον αριθμό των μαθητών που τελειώνουν το σχολείο σε σχέση με τους πόρους που εκχωρούνται σε αυτό και όχι στο θέμα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, των τύπων και όρων εργασίας στο σχολείο και στις παιδαγωγικές μεθόδους (Παπακωνσταντίνου, 2007). Στην εκπαίδευση, όπου υπάρχει μια σχετική αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού και των στόχων, δεν είναι εύκολη η μέτρηση της αποτελεσματικότητας (π.χ. με βάση τις επιδόσεις των μαθητών). Ως εκ τούτου, οι περισσότερες έρευνες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών εστιάζουν στον προσδιορισμό των παραγόντων που συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία και αφορούν τη διοίκηση του σχολείου, όπως: επικοινωνία, τρόποι λήψης αποφάσεων, αίσθημα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τρόπος άσκησης της ηγεσίας κ.ά. (Κατσαρός, 2002). Για να είναι αποδοτικός ένας οργανισμός δηλ. να πραγματώνει τους σκοπούς του με το ελάχιστο κόστος, πρέπει πρώτα να είναι αποτελεσματικός. Επομένως, η ασάφεια στον προσδιορισμό των εισροών, των εκροών και της μεταξύ τους σχέσης δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα στη μέτρηση και της αποδοτικότητας.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας δεν είναι ένα ξεκάθαρο μετρήσιμο μέγεθος με τη δική του βασική μονάδα μέτρησης και τη δική του κλίμακα. Αντίθετα, όπως φάνηκε από τη θεωρητική προσέγγιση της έρευνας, αποτελεί τη συνισταμένη πολλών συνιστωσών. Πρωτεύουσα θέση σε αυτές τις συνιστώσες κατέχει ο άυλος πόρος – χρόνος και η διαχείριση αυτού από τον διευθυντή του σχολικού οργανισμού που ασκεί τη διοίκηση, όπως θα επιχειρηθεί να αναλυθεί στο δεύτερο κεφάλαιο. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως μέσα στο πλαίσιο της αβεβαιότητας, του απρόβλεπτου και των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα καθημερινά στο περιβάλλον τους, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να μείνουν προσηλωμένοι στους στόχους τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά όλες τις προκλήσεις και να επιδείξουν τις απαραίτητες στάσεις και συμπεριφορές για την εξασφάλιση της εκπαίδευσης και της αγωγής των μαθητών. Οπότε, οι σχολικές μονάδες έχουν ανάγκη συγκεκριμένων στρατηγικών οργάνωσης και διοίκησης με τον κατάλληλο τρόπο και από τα κατάλληλα πρόσωπα που θα τους εξασφαλίσουν με αποδοτικό και αποτελεσματικό τρόπο την επίτευξη των στόχων τους (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

1.3 Διοίκηση

Η διοίκηση, παρ' ότι αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα παράλληλα με την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και ιδιαίτερα των παραγωγικών, είχε εμφανιστεί από τότε που παρουσιάστηκε το φαινόμενο της οργανωμένης κοινωνίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 36).

Η διοίκηση, ως φαινόμενο εμφανιζόμενο σε κάθε μορφής τυπική οργάνωση, περιλαμβάνει την ενεργοποίηση και κινητοποίηση του διοικητικού μηχανισμού σύμφωνα με ορθολογικά διατυπωμένες αρχές για τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της συμπεριφοράς των συντελεστών της οργανωτικής δράσης (Μιχόπουλος, 1993). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2009), δεν υπάρχει ένας «σωστός» ή κοινά αποδεκτός ορισμός της διοίκησης. Υπάρχουν, αντίθετα, πολλοί ορισμοί, οι οποίοι αποδίδουν ικανοποιητικά αυτήν την έννοια. Είναι ορθολογικός συνδυασμός ενεργειών συνεργαζόμενων ομάδων για την πραγματοποίηση κοινών στόχων (Σαΐτης, 1994). Είναι μια δημιουργική διαδικασία που ενεργοποιεί τον ανθρώπινο παράγοντα και τον βοηθά να εξασφαλίσει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με την επιλογή της ορθότερης λύσης ανάμεσα σε πολλές εναλλακτικές προκειμένου να ωφεληθούν και οι οργανώσεις και οι άνθρωποι (Μιχόπουλος, 1993).

1.3.1 Η εξέλιξη της διοικητικής σκέψης

Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1990), οι διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης της διοίκησης είχαν σαν αποτέλεσμα την ύπαρξη πολλών θεωριών που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν είτε κατά θεωρία είτε κατά σχολή -με τον περιορισμό των ασαφών ορίων και στις δύο περιπτώσεις και το περιθώριο και άλλων ταξινομήσεων- και παρουσιάζονται επιγραμματικά, όπως ακολούθως:

- Από την άποψη των θεωριών, δηλ. τη μελέτη των διάφορων διοικητικών προβλημάτων:
 - η *ιστορική σχολή* (Weber, Wilson), που στηρίζεται στην ιδέα του καθήκοντος προς το κοινό και του χρέους
 - η *ορθολογική σχολή* (Fayol, Taylor, Gulick, Urwick), που επικεντρώνεται στη μηχανιστική οργάνωση της διοίκησης και στη συστηματική εξέταση των χαρακτηριστικών που συνθέτουν μια διοίκηση, και τέλος,

- η *ανθρωπιστική σχολή* (Mc Gregor, Mayot, Simon, Likert), που αναφέρεται στις ανθρώπινες σχέσεις τις οποίες αντιμετωπίζει σαν τη βάση της αποτελεσματικής διοίκησης.
- Από την άποψη των σχολών, με βάση το περιεχόμενο και όχι τη χρονολογική τους παρουσίαση:
 - η *επιστημονική σχολή* (Taylor), με βασική αρχή τον καθορισμό εκ των προτέρων κάθε λεπτομέρειας που αφορά την κάθε εργασία με σκοπό την εξοικονόμηση χρόνου και την αποτελεσματικότητα
 - η *σχολή των ανθρώπινων σχέσεων*, που μελετά τις σχέσεις του εργαζόμενου με τη διοικητική ιεραρχία και τα μέσα παραγωγής
 - η *εμπειρική σχολή*, που περιγράφει τα διοικητικά προβλήματα και τον καταλυτικό ρόλο της διοίκησης και της διεύθυνσης στην επίλυση αυτών
 - η *σχολή των κοινωνικών συστημάτων*, που συνδέει τις θεωρίες της επιστημονικής οργάνωσης και αυτή των ανθρώπινων σχέσεων, και τέλος,
 - η *σχολή της θεωρίας της διοίκησης*, που στηρίζεται στη μοντέρνα οργάνωση της εργασίας και στη διαχείριση των διοικητικών προβλημάτων μέσω της ορθολογιστικής λήψης αποφάσεων και της αποτελεσματικότητας της οργάνωσης της εργασίας και της ιεραρχίας (Ανδρέου & Παπακωνστανίνου, 1990, σ. 38-40).

Σε κάθε περίπτωση η διοίκηση στηρίζεται, όπως προαναφέρθηκε, σε κάποιες αρχές που αποσκοπούν στην ενεργοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα. Την απάντηση, στο πώς ασκείται η διοίκηση, δίνουν αυτές οι αρχές, που από πολλούς χαρακτηρίζονται ως λειτουργίες της διοικητικής δραστηριότητας και ενώ κατά βάση είναι κοινές σε όλες τις οργανωτικές μορφές διαφέρουν ανάλογα με τη φύση της εργασίας, το ιεραρχικό επίπεδο του διοικούντος και τους αντικειμενικούς σκοπούς της οργάνωσης (Μιχόπουλος, 1993).

1.3.2 Λειτουργίες της διοίκησης

Σχετικά με τις λειτουργίες της διοίκησης υπάρχει διχογνωμία μεταξύ των θεωρητικών της οργανωτικής επιστήμης (Gulick & Urwick, 1937; Fayol, 1949; Durbin, 1998 κ.α. ο.ά. στο Σαΐτης, 2008). Οι γνώμες δίστανται αναφορικά με τον αριθμό των λειτουργιών και έτσι, άλλοι αναφέρονται σε οκτώ, κάποιοι άλλοι σε πέντε και αρκετοί σε τέσσερις. Στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκαν οι τέσσερις βασικές λειτουργίες, έτσι όπως ορίζονται από τον Fayol (Μιχόπουλος, 1993· Κουτούζης, 1999) δηλ. ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και

ο έλεγχος. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2009), με τον προγραμματισμό κάθε οργανισμός θέτει τις βασικές κατευθύνσεις και τους στόχους και διαμορφώνει το πώς θα τους προσεγγίσει. Κατόπιν, με την οργάνωση γίνεται ο καθορισμός των απαραίτητων ενεργειών (για την επίτευξη των στόχων), η ομαδοποίησή τους και η ανάθεση αυτών στους συντελεστές (ατομικά ή ομαδικά) και διαμορφώνεται ένα οργανόγραμμα βαθμίδων εξουσίας και ευθύνης. Στη συνέχεια, στη φάση της διεύθυνσης έχουμε την καθοδήγηση των υφισταμένων και τέλος, με τον έλεγχο γίνεται η αξιολόγηση (σε διαφορετικές φάσεις του υλοποιούμενου προγράμματος και με διάφορες μορφές) και ανάλογα με το αποτέλεσμα, σε περίπτωση που αυτό είναι ανεπιθύμητο, ακολουθεί η διόρθωση, ο επαναπροσδιορισμός και η τροποποίηση της όλης διαδικασίας -ή μέρους αυτής- προκειμένου να μην υπάρχει ανακολουθία σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό και τους προκαθορισμένους στόχους.

Οι λειτουργίες αυτές συνδέονται μεταξύ τους και αποτελούν μία σπονδυλωτή, συνεχή διαδικασία. Θεωρητικά η παραπάνω σειρά παρουσίασης των τεσσάρων λειτουργιών είναι και αυτή με την οποία πραγματοποιούνται. Στην πράξη όμως πολλές φορές τα πράγματα είναι διαφορετικά. Και αυτό γιατί, κατά τη διάρκεια μιας λειτουργίας μπορεί να διαφοροποιηθεί μια προηγούμενη ή σε έναν οργανισμό μπορεί παράλληλα να βρίσκονται σε εξέλιξη περισσότερα από ένα προγράμματα ή σχέδια εργασίας, που το καθένα έχει τον δικό του προγραμματισμό, σχεδιασμό και χρόνο υλοποίησης. Οπότε, ο ικανός και αποτελεσματικός μάνατζερ – διευθυντής θα πρέπει να έχει πλήρη επίγνωση, όλων όσων τεκταίνονται ανά πάσα στιγμή, και πάνω από όλα την ευελιξία και την ετοιμότητα να αναμορφώσει και να διαφοροποιήσει τις διαδικασίες στην κατάλληλη χρονική στιγμή μιας και ο χρόνος, ως πόρος του οργανισμού, τον διαπερνά εγκάρσια και η διαχείρισή του είναι παρούσα σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης, γεγονός που τον καθιστά πολύτιμο, όπως θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο της έρευνας.

1.4 Η διοίκηση στην εκπαίδευση και η σημασία της

Γενικά, με τον όρο διοίκηση εννοείται η δραστηριότητα που επιχειρεί να διαχειριστεί σε γενικές γραμμές τους δημόσιους και ιδιωτικούς θεσμούς με στόχο το συλλογικό συμφέρον (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, σ. 37).

«Η διοίκηση στον χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται ότι είναι ένα συστηματικά οργανωμένο σύνολο δυνάμεων και μέσων που δομούνται κατάλληλα για την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού με το ελάχιστο δυνατό κόστος» (Μιχόπουλος, 1993, σ. 15). Ομοίως,

«η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο» (Κουτούζης, 2008, σ. 34). Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτη, (2012, σ. 47-48) διοίκηση της εκπαίδευσης ορίζεται ένα, οργανωμένο με κανόνες δικαίου και με κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον, ανοικτό σύστημα δράσης που αξιοποιεί ορθολογικά όλους τους διαθέσιμους -ανθρώπινους και υλικούς- πόρους. Με σκοπό να επιτύχει, με αποτελεσματικό τρόπο ορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, το σύστημα αυτό θα πρέπει να διαθέτει την ευελιξία στον επαναπροσδιορισμό των τελευταίων, σύμφωνα με τα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού, και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας, στην οποία λειτουργεί.

Οι επιφυλάξεις σχετικά με το κατά πόσο σχετίζονται η ιδιωτική και η δημόσια διοίκηση έχουν αμβλυνθεί. Διαδικασίες της διοίκησης (όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο έλεγχος), διάφορες διοικητικές δραστηριότητες (όπως η κατανομή της εργασίας, ο συντονισμός, η διοίκηση των πόρων) παρουσιάζονται κοινές τόσο τους δημόσιους όσο και στους ιδιωτικούς οργανισμούς. Εξάλλου, και στη μία και στην άλλη περίπτωση, η οργάνωση και η διοίκηση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά ένα σύνολο αρχών και κανόνων για την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού. Τα παραπάνω όμως δε λειτουργούν εξισωτικά καθώς η βασική μεταξύ τους διαφοροποίηση, που έγκειται στους διαφορετικούς σκοπούς και στο διαφορετικό νομικό πλαίσιο ανάπτυξης και λειτουργίας της οργανωτικής δράσης, παραμένει (Μιχόπουλος, 1993).

Με βάση την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός σκοπού και μιας αποστολής για κάθε κοινωνικό οργανισμό, οπότε και για έναν εκπαιδευτικό, θα μπορούσε να ειπωθεί, πως ο σκοπός αυτός εξυπηρετείται μέσω δύο κατηγοριών λειτουργιών: των *παραγωγικών* (μορφωτική λειτουργία, δηλ. μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές και παιδαγωγική λειτουργία, δηλ. διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφοράς των μαθητών) και των *βοηθητικών* (διοικητική λειτουργία) που διασφαλίζουν την ύπαρξη των πρώτων. Η διοικητική λειτουργία είναι αυτή που θα συνδυάσει, διαρθρώσει και αξιοποιήσει κατάλληλα τους διάφορους συντελεστές (π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, πρόγραμμα σπουδών, χρόνο κ.ά.) και τα υλικά μέσα (π.χ. οπτικοακουστικό υλικό, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αίθουσες κ.ά.), θα συντονίσει τις προσπάθειες του ανθρώπινου δυναμικού και τη χρήση των υλικών μέσων, και τέλος, θα αναπτύξει κριτήρια αποδοτικής διαχείρισης και μηχανισμούς ελέγχου για την αποτελεσματικότητα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οπότε, η σπουδαιότητα της διοίκησης στην εκπαίδευση είναι πρόδηλη (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σ. 51-52).

Όλες οι προαναφερθείσες ενέργειες της διοίκησης θα πρέπει να βασίζονται σε επιστημονικά κριτήρια, σε εμπειρικές και επιστημονικές γνώσεις αλλά και στις ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου που ασκεί διοίκηση στον οργανισμό, δηλ. στον διευθυντή. Οι ικανότητες αυτές αφορούν τόσο την πολύπλευρη δραστηριότητά του –μιας και καλείται να εναρμονίσει τους συντελεστές του οργανισμού- όσο και την αδιαίρετη στάση και συμπεριφορά του –καθώς ο ίδιος πρέπει ταυτόχρονα να προγραμματίζει, να οργανώνει, να κατευθύνει και να ελέγχει τους υφισταμένους του (Σαΐτης, 2008).

1.4.1 Αποτελεσματική διοίκηση – αποτελεσματικό σχολείο

Η αποτελεσματικότητα, ως έννοια, σχετίζεται με τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων ενός οργανισμού, μιας ομάδας, ενός ατόμου κ.ά. (Ζαβλάνος, 1998· Μιχόπουλος, 1998· Παπαναούμ, 1995· Πασιαρδής, 2000). Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, όπως προαναφέρθηκε, η αποτελεσματικότητα δεν είναι ένα ξεκάθαρα μετρήσιμο μέγεθος και αυτό γιατί το κριτήριο είναι «η προστιθέμενη αξία, την οποία συνεισφέρει μια σχολική μονάδα προς την κατεύθυνση της προσέγγισης των στόχων και όχι η επίτευξη των στόχων αυτών σε απόλυτους όρους» (Λαΐνας, 2004, σ. 166). «Η αποτελεσματικότητα παραμένει ένα δύσκολο και σύνθετο πρόβλημα για τους ερευνητές. Συμφωνούν όμως, ότι όσο αφορά τον προσδιορισμό της, ως έννοια, είναι πολυδιάστατη» (Ζιάκα, 2014).

Απαρχή των ερευνών για το αποτελεσματικό σχολείο αποτέλεσαν τα πορίσματα της επιτροπής Goleman, στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1960, για τη μελέτη της ισότητας των ευκαιριών. Η επιτροπή μετά από τη συσχέτιση όλων των «εισροών» στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις «εκροές» αυτής, κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο εξωγενής παράγοντας της κοινωνικοοικονομικής θέσης της οικογένειας των μαθητών ήταν πιο σημαντικός από τη συμβολή της σχολικής μονάδας στην επίδοση των μαθητών. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της μελέτης του Jencks και των συνεργατών του το 1972 (Λαΐνας, 2004, σ. 167). Οι αναμενόμενες αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας οδήγησαν σε μια σειρά νέων ερευνών για την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση αυτή τη φορά όχι τόσο στις εισροές αλλά στη διαδικασία που πραγματοποιείται στο εσωτερικό περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δηλ. στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συντελεστών. Μέσα από αυτές τις εξελίξεις διαμορφώθηκε το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο (Brookover, 1988; Ouston, 1999; Reynolds and Teddie, 2000; Sackney, 1991) έχοντας, ως ένα από τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά του, την «αναγνώριση και ανάδειξη του καθοριστικού ρόλου του διευθυντή του σχολείου για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολείων» (Λαΐνας, 2004, σ.

168). Προς επίρρωση αυτού υπάρχουν πολλές έρευνες (Scheerens, 2000; Scheerens and Bosker, 1997; Shannon, 2007; Sammons et al., 1995; Smith and Holdway, 1995) μεταξύ των οποίων και αυτή της Κουάλη (2012, σ. 49-52), σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό πυλώνα στήριξης της αποτελεσματικότητας των σχολείων.

Κάνοντας έναν συσχετισμό με τα προαναφερθέντα περί αποδοτικότητας (βλ. 1.2 και 1.2.1) και τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος πως αποδοτικός διευθυντής θεωρείται αυτός που ολοκληρώνει τις προβλεπόμενες και αναγκαίες υποχρεώσεις μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές Δ.Χ. έτσι ώστε, να εξοικονομήσει χρόνο. Σύμφωνα με τον Χαλκιώτη (2008) στην εκπαίδευση, η έννοια αποδοτικότητα, εκδηλώνεται με κάποιες άλλες μορφές που αφορούν τα διευθυντικά στελέχη αυτές της αποδοτικότητας της ανταλλαγής και της αποδοτικότητας της κατανομής. Η αποδοτικότητα της ανταλλαγής αναφέρεται στον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών των πολιτών (δηλ. την παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης ανάλογα με το είδος και την ποσότητα που χρειάζεται η κοινωνία) από τα προϊόντα της εκπαίδευσης, έχοντας αξιοποιηθεί οι διαθέσιμοι πόροι. Η αποδοτικότητα της κατανομής αφορά τον βαθμό συνάφειας μεταξύ των εκροών της σχολικής μονάδας με τους επιδιωκόμενους στόχους.

Με βάση τα παραπάνω, είναι προφανές πως και η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα, ως έννοιες, είναι διαφορετικές και συνάμα η δυνατότητα εφαρμογής τους στην εκπαίδευση, σε αντίθεση με τον ιδιωτικό τομέα, είναι περιορισμένη. Επομένως, για την αποτελεσματική διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με αποδοτικό τρόπο, απαιτείται ένας διευθυντής, που θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες τέτοιες, που θα του επιτρέψουν να συγκεράσει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την καλύτερη δυνατή χρήση όλων των διαθέσιμων πόρων. Ένας διευθυντής αντικειμενικός, γενικά ακέραιος στις σχέσεις του με τους συνεργάτες του, με διάθεση να καινοτομήσει, προσεκτικός ακροατής, ενθαρρυντικός, βοηθητικός, πειστικός, πάντοτε δίκαιος. Ένας διευθυντής που θα μπορεί να διαχειρίζεται χρηστά τον χρόνο του, έτσι ώστε να έχει επάρκεια, για να μπορεί να ασχοληθεί με το όραμα, που ο ίδιος θα δώσει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και να μεταμορφωθεί από γραφειοκράτης – διεκπεραιωτής σε ηγέτη.

1.5 Ηγεσία – ηγέτης

Σύμφωνα με την Παπαϊωάννου (2012), η σύνθεση της εννοιολογικής προσέγγισης των όρων «ηγεσία – ηγέτης» την οδήγησε, ερμηνευτικά τουλάχιστον, να διατυπώσει την άποψη πως ηγέτης θεωρείται το άτομο που ασκεί ηγεσία δηλ. διαχειρίζεται την εξουσία που κατέχει για να επηρεάζει και να ελέγχει ομάδες σε διάφορους τομείς και επίπεδα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Παρότι έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες, δεν υπάρχει κοινός ορισμός του όρου «ηγεσία» και η έννοια δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως (Σαϊτής, 1992, σ. 26). Όμως, το ενδιαφέρον πολλών επιστημών (φιλοσοφίας, κοινωνιολογίας, ψυχολογίας κ.ά.) οδήγησε στη διατύπωση διάφορων προσεγγίσεων και θεωριών, οι βασικότερες των οποίων επιγραμματικά παρουσιάζονται στη συνέχεια (βλ. 1.5.1).

Σύμφωνα με το Gardner (1990, σ. 1), «η ηγεσία είναι η διαδικασία της πειθούς ή του παραδείγματος, μέσω των οποίων ένα άτομο (ή μια ηγετική ομάδα) προκαλεί και οδηγεί μία ομάδα ατόμων στην επίτευξη στόχων που εκπορεύονται από τον ηγέτη και γίνονται κοινό κτήμα και του ηγέτη και της ομάδας».

Για τον Κουτούζη (2010, σ. 12), ηγεσία είναι «η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων».

Ο Northouse (2010, σ. 12) υποστηρίζει ότι «η ηγεσία είναι μία διαδικασία επιρροής που συμβάλλει, ώστε ομάδες ατόμων να κινούνται και να πετυχαίνουν τους στόχους».

Ομοίως για τον Σαϊτή (1992), ο ηγέτης είναι ένα χαρισματικό άτομο το οποίο, πέρα της θεσμοθετημένης εξουσίας που κατέχει, διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες τέτοιες που επηρεάζει θετικά την ομάδα στην επίτευξη κυρίως ποιοτικών αποτελεσμάτων.

Ο Πασιαρδής (2004, σ. 209) χαρακτηρίζει την ηγεσία ως «πλέγμα συμπεριφορών», που αξιοποιεί κάποιος σε σχέση με άλλους επηρεάζοντας τη συμπεριφορά τους, αυξάνοντας τη συμμετοχικότητά τους και οδηγώντας τους έμμεσα στον προορισμό που αυτός έχει ορίσει.

Ανακεφαλαιωτικά, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005, σ. 197), ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής πάνω σε μία ομάδα ανθρώπων, ώστε πρόθυμα και εθελοντικά να ακολουθούν και να συνεργάζονται για την αποτελεσματική υλοποίηση στόχων και την παραγωγή έργου. Το άτομο που θα ασκήσει την επιρροή και θα αναλάβει αυτόν τον ρόλο, είναι ο ηγέτης (Hoy and Miskel, 1996, σ. 374).

Σύμφωνα με τους Μπουραντά (2005), Πασιαρδή (2004) και Σαϊτή (1994) και βάσει των προαναφερθέντων ορισμών τα προαπαιτούμενα στοιχεία της ηγεσίας είναι: η ύπαρξη ηγέτη, η

ύπαρξη επιδιωκόμενων στόχων, η εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των μελών της ομάδας για την επίτευξη των στόχων και η ανάληψη δράσης για την επίτευξη αποτελεσμάτων, τέτοιων που να ικανοποιούν το ευρύτερο σύνολο. Ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτό πως τα χαρακτηριστικά του ηγέτη (ισχύς, εξουσία, επιρροή) από μόνα τους δεν αρκούν για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Οι πιο σύγχρονες τάσεις, όπως η «οργανωσιακή κουλτούρα», «η μετασχηματιστική προσέγγιση» και «η διοίκηση ολικής ποιότητας», δίνουν μεγάλη έμφαση στην αμφίδρομη επίδραση μεταξύ ηγετών και μελών της ομάδας. Η αποτελεσματική ηγεσία είναι το γινόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς και των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται (Dave Ulrich, ο.ά. στο Μπουραντάς, 2005, σ. 209). Είναι η ικανότητα αξιοποίησης της δυναμικότητας της ομάδας και του οργανισμού για την επίτευξη υψηλών επιπέδων απόδοσης (Ντάνος & Ζαβλάνος, 2009, σ. 74).

Η ηγεσία, που εμπεριέχεται στη διοίκηση, έχει μεγάλη σπουδαιότητα καθώς αποσκοπεί στην αλλαγή της νοοτροπίας των συνεργαζόμενων συντελεστών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, όταν οι συνθήκες το απαιτούν, ενώ η διοίκηση επιδιώκει τον κατάλληλο συνδυασμό όλων των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών της οργάνωσης.

1.5.1 Βασικές θεωρίες ηγετικής συμπεριφοράς

Τι σημαίνει καλός ηγέτης; Τι κάνει τον καλό ηγέτη; Τι πρέπει να είναι και να διαθέτει ο ηγέτης; Κάποια από τα ερωτήματα για τα οποία διατυπώθηκαν κατά καιρούς οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις προκειμένου να ερμηνευτούν οι έννοιες της ηγεσίας και του ηγέτη μέσω των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τους.

Πρώτη τη τάξει η γενετική θεωρία (Κουτούζης, 1999, σ. 142). Σύμφωνα με αυτή οι ικανότητες του ηγέτη είναι κληρονομικές και καθορίζονται από τα γονίδια του που του δίνουν το πλεονέκτημα να αναλάβει μία τέτοια θέση «ελέω Θεού».

Κατόπιν, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ξεκίνησε η θεωρία με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Κουτούζης, ο.π. σ. 143). Σημείο αναφοράς είναι η άποψη ότι «ο ηγέτης έχει χάρισμα» δηλ. έχει κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα (εξωτερικά, ευφράδεια λόγου, φιλοδοξίες, δημοτικότητα κ.ά.) που τον κάνουν «ξεχωριστό». Κατά βάση και αυτή η θεωρία θα μπορούσε να θεωρηθεί επίσης μια γενετική θεωρία -μιας και πρεσβεύει το a priori πλεονέκτημα αυτών των ανθρώπων να γίνουν ηγέτες, λόγω εκ γενετής χαρακτηριστικών γνωρισμάτων- με την εξής ειδοποιό διαφορά μεταξύ τους: τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα δε

μεταφέρονται κληρονομικά: «ένας απλός άνθρωπος μπορεί να γίνει αποτελεσματικός ηγέτης, αρκεί να έχει γεννηθεί με τα κατάλληλα χαρακτηριστικά» (Κουτούζης, ο.π.).

Και οι δύο αυτές θεωρίες αποδείχθηκαν λειτουργικά ανεπαρκείς. Αρκετοί απόγονοι βασιλικών οικογενειών (π.χ. Λουβοβίκος ΙΣΤ΄) απέτυχαν να επαληθεύσουν τα ηγετικά τους γνωρίσματα σε αντίθεση με άλλους χαρισματικούς ηγέτες (π.χ. Μάρτιν Λούθερ Κινγκ) που δεν είχαν καμιά εξ αίματος σχέση με διάφορους βασιλικούς οίκους. Επίσης, σύμφωνα με τον Κουτούζη (ο.π. σ. 143), «το ύψος του ηγέτη» είναι ένα χαρακτηριστικό που δημιουργήσε μεγάλα προβλήματα μιας και αρκετοί μεγάλοι ηγέτες δε διέθεταν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Ακόμα, σαν ανεπάρκεια της θεωρίας των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων θα μπορούσε να θεωρηθεί η καταγραφή μεγάλου αριθμού ηγετικών χαρακτηριστικών τα οποία δεν αποδίδονται ομαδικά σε κάθε ηγέτη, ενώ τα περισσότερα ή και όλα μπορεί να εμφανίζονταν σε άτομα που δεν ήταν ηγέτες (Bolden et al., 2003, σ. 6-7). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Ζαβλανό (1997, σ. 59), η θεωρία αυτή δεν εξηγεί τον βαθμό στον οποίο θα πρέπει να έχει κάθε χαρακτηριστικό ο ηγέτης. Και τέλος, αυτή η θεώρηση επικεντρώνεται μόνο στον ηγέτη και όχι στην αλληλεξάρτηση αυτού με την ομάδα και το συγκεκριμένο (Northouse, 2010, σ. 24).

Το ελλειμματικό θεωρητικό πλαίσιο οδήγησε τους ερευνητές από τα τέλη της δεκαετίας του 1940 μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980 στη διερεύνηση της συμπεριφοράς του ηγέτη και του βαθμού επιρροής που ασκεί αυτός στους υφισταμένους του. Με βάση ερευνητικά δεδομένα -Ohio State University, University of Michigan και το διευθυντικό πλέγμα των Blake et Mouton- (Κουτούζης, 1999, σ. 143-147) ο ηγέτης χρησιμοποιεί και υιοθετεί έναν τέτοιο τύπο συμπεριφοράς που κάνει τους άλλους να τον ακολουθούν.

- Στο Ohio State University πραγματοποιήθηκαν έρευνες με στόχο την αναγνώριση συγκεκριμένων συμπεριφορών των αποτελεσματικών ηγετών και του τρόπου που οι συμπεριφορές αυτές επηρεάζουν την απόδοση αλλά και την ικανοποίηση των εργαζομένων. Εντοπίστηκαν δύο διαστάσεις αποτελεσματικής ηγεσίας: *το πλαίσιο κατευθύνσεων* -κατά άλλους «προσανατολισμός στο καθήκον» (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2002, σ. 28) ή «ενδιαφέρον για το έργο» (Ζαβλανός, 1997, σ. 62)- δηλ. ο προσανατολισμένος ηγέτης προς την εργασία και το προϊόν, και *η ευαισθητοποίηση* ή *ενδιαφέρον* δηλ. ο προσανατολισμένος ηγέτης προς τους ανθρώπους του οργανισμού και τις ανάγκες τους. Στη θεωρία αυτή η μία διάσταση δεν αποκλείει την ύπαρξη και της άλλης στο ίδιο πρόσωπο.

- Στο University of Michigan στόχος ήταν ο διαχωρισμός και εν συνεχεία η εξέταση των χαρακτηριστικών αποτελεσματικών ηγετών. Από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν δύο ηγετικές στάσεις: *η ανθρωποκεντρική στάση*, δηλ. το ενδιαφέρον του ηγέτη για τους εργαζόμενους και τις ανάγκες τους και *η στάση προσανατολισμού στην παραγωγή*, δηλ. το

ενδιαφέρον του ηγέτη σε ό,τι απαιτείται για την ολοκλήρωση του έργου. Εδώ, σε αντίθεση με τις προαναφερόμενες διαστάσεις για την αποτελεσματική ηγεσία (Ohio State University), ο κάθε ηγέτης μπορεί να εκδηλώνει έναν από τους δύο τύπους συμπεριφοράς και ποτέ και τους δύο μαζί. Και στις δύο αυτές ερευνητικές προσπάθειες, στην πρώτη περισσότερο και στη δεύτερη λιγότερο, σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999, σ. 145-146), οι απόψεις και τα αρχικά συμπεράσματα δεν επιβεβαιώθηκαν από περαιτέρω έρευνες.

- Το *διευθυντικό πλέγμα* ή η *διοικητική σχάρα* των Blake and Mouton (Κουτούζης, 1999, σ. 143-147· Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2002, σ. 268-272· Ζαβλανός, 1997, σ. 71-74) είναι μία θεωρία που προσπάθησε να αναλύσει τα μειονεκτήματα και τις ελλείψεις των προηγούμενων προσεγγίσεων. Σύμφωνα με αυτό, οι δύο διαστάσεις, ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και ενδιαφέρον για την παραγωγή, συσχετίζονται μεταξύ τους, οι ηγέτες δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον και για τις δύο και ως εκ τούτου πρέπει να διερευνώνται από κλίμακες μέτρησης με απόψεις που ενσωματώνουν τις αλληλεπιδράσεις τους (Παπαϊωάννου, 2012). Το *διευθυντικό πλέγμα* περιλαμβάνει πολλούς τύπους ηγεσίας – διοίκησης (με κυριότερους τους: ομαδική ή δημοκρατική, συναδελφική, μέση ή μέτρια, απολυταρχική, αδιάφορη) ανάλογα τον βαθμό ενδιαφέροντος και τη σειρά προτεραιότητας εκ μέρους του μάνατζερ ανά διάσταση της ηγεσίας. Οι περιορισμοί, για τη σχέση του τρόπου καθοδήγησης με την αποτελεσματικότερη λειτουργία του οργανισμού ή την ανταπόκριση των εργαζομένων, παραμένουν ίδιοι και σε αυτή τη θεωρία, και έτσι ούτε με αυτή δόθηκαν λύσεις στο θέμα της αποτελεσματικής ηγεσίας (Κουτούζης, 1999, σ. 147).

1.5.2 Μοντέλα ηγεσίας

Τον βασικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής στη βελτίωση και επιτυχία μιας σχολικής μονάδας έχουν αποδείξει πολλές έρευνες (βλ. 1.4.1) κυρίως από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα. Είναι μάλιστα ο δεύτερος κατά σειρά σχολικός παράγοντας, μετά τη διδασκαλία στην τάξη, που επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών στο σχολείο (Leithwood et al., 2004, στο Κουάλη, 2012). Σύμφωνα με τους Leithwood and Levin (2005), αν μια συμπεριφορά προκαλεί τάξη και συνέπεια είναι διοίκηση, ενώ αν προκαλεί αλλαγή είναι ηγεσία. Η ηγεσία, επομένως, επικεντρώνεται περισσότερο στις σχέσεις που αναπτύσσει και καλλιεργεί ο ηγέτης, στην προκειμένη περίπτωση ο διευθυντής, με τους συνεργάτες του παρά στις διάφορες λειτουργίες της διοίκησής του.

Η αναφορά των μοντέλων ηγεσίας που ακολουθεί είναι ενδεικτική. Αφορά τους τύπους ηγεσίας που παρουσιάζουν συνάφεια με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και συνάμα αναδεικνύουν τον βαθμό αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του ηγέτη και της ομάδας.

Η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται «ότι εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999, σ. 47). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση η επιρροή και η εξουσία των ηγετών πηγάζει από τη θέση ευθύνης που κατέχουν αλλά και από τις εξειδικευμένες γνώσεις τους που αποτέλεσαν το βασικό κριτήριο για να καταλάβουν αυτή τη θέση. Στην προκειμένη περίπτωση δεν μπορούν να αποκλειστούν, για να αναλάβουν τον ρόλο του ηγέτη και κάποιοι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η εκπαιδευτική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy (1985) συνίσταται σε τρεις προσεγγίσεις: α) καθορισμός αποστολής, β) διαχείριση εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ο Southworth (2002) εστιάζει σε τρεις στρατηγικές: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων σε επαγγελματικό επίπεδο.

Στην περίπτωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, πυρήνας είναι η αλλαγή που επιφέρεται στους υφισταμένους από τον ηγέτη, ο οποίος «έχει όραμα, αυτοπεποίθηση και εσωτερική δύναμη να παλέψει για ό,τι θεωρεί ο ίδιος σωστό ή καλό και όχι για κάτι που χαρακτηρίζεται αρεστό ή αποδεκτό, με τα δεδομένα της εποχής» (Bass, 1985, σ. 17). Πηγή της δύναμης επιρροής των ηγετών είναι περισσότερο τα ίδια τα άτομα, τα οποία συστρατεύονται στην επιδίωξη των κοινών στόχων που καθορίζει ο ηγέτης, και λιγότερο η θέση ευθύνης που κατέχει ο ίδιος. Σύμφωνα με τον Bass (ο.π.), η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει τρία βασικά συστατικά: το χάρισμα, το διανοητικό ερέθισμα – διανοητική παρακίνηση και το εξατομικευμένο ενδιαφέρον. Ο Leithwood (1994) προσδιορίζει οκτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση: δημιουργία οράματος του οργανισμού, προσδιορισμός στόχων, παροχή διανοητικής παρακίνησης, προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, παροχή προτύπων, καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης, διαμόρφωση γόνιμης σχολικής κουλτούρας και ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων. Αυτός ο τύπος ηγεσίας βρίσκει πρόσφορο έδαφος σε σχολικές μονάδες με μεγάλο βαθμό αυτοδιοίκησης, γεγονός που δε συνάδει με το συγκεντρωτικό και πατερναλιστικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που δεν αφήνει τα περιθώρια σε στελέχη και εκπαιδευτικούς που διαμορφώνουν το δικό τους όραμα να το υλοποιήσουν.

Το μοντέλο της συναλλακτικής – διεκπεραιωτικής ηγεσίας έχει σαν επίκεντρο τη δράση του ηγέτη και την εξουσία του που καθορίζεται από τη θέση του (Burns, 1978; Bass, 1985). Το μοντέλο αυτό ταυτίζει την ηγεσία με το μάνατζμεντ και κυρίως με τη λειτουργία του ελέγχου. Ο ηγέτης διαμορφώνει ένα ξεκάθαρο πεδίο δομών και απαιτήσεων που στηρίζεται σε ένα σύστημα ανταμοιβών ή ποινών, αλλά και πειθαρχίας, συνδυαστικά με τα αποτελέσματα των υφισταμένων, την επιθυμητή ή μη συμπεριφορά τους και τον βαθμό εκπλήρωσης των επιδιωκόμενων στόχων (Bass, 1990). Σύμφωνα με τον Bass (1985), ο συναλλακτικός ηγέτης κυρίως ενδιαφέρεται για τη διατήρηση και βελτίωση της απόδοσης, ποσοτικά και ποιοτικά, για την εναλλαγή των στόχων, για τη μείωση των αντιστάσεων και για την επιβολή αποφάσεων. Η ηθική ηγεσία στοχεύει «στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, και έτσι εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος» (Leithwood & Duke, 1999). Μέλημα αυτών που ασχολούνται με την ηθική ηγεσία είναι οι ηθικοί κώδικες που χρησιμοποιούν οι ηγέτες για τη λήψη των αποφάσεων και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται διάφορες καταστάσεις σε περιπτώσεις συγκρούσεων αξιακών. Οι ηγέτες των εκπαιδευτικών οργανισμών πρέπει να μην παρεκκλίνουν των δημοκρατικών αρχών και ιδιαίτερα αυτών της συνεργασίας και της συμμετοχής που, στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι εκπεφρασμένες μέσα από τον ν. 1566/1985 και αφορούν τα στελέχη και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων.

Στη συμμετοχική ηγεσία προάγεται η ομαδική συνεργατική λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999), το μοντέλο αυτό στηρίζεται: α) στη συμβολή της συμμετοχής στην αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, β) στην ενθάρρυνση, από τον διευθυντή, των μελών του οργανισμού για ανάληψη πρωτοβουλιών και γ) στο ότι η επιρροή δύναται να ασκηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στον οργανισμό (εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση). Όπως υποστηρίζει ο Sergiovanni (1984), με αυτόν τον τύπο ηγεσίας οι σχέσεις του προσωπικού γίνονται καλύτερες και η πίεση των προϊσταμένων μειώνεται.

Τέλος, η ενδεχομενική ηγεσία αναφέρεται στον τρόπο ανταπόκρισης των ηγετών κάτω από ιδιαίτερες οργανωτικές συνθήκες, όπως: η ποιότητα των συνεργατών, οι προτιμήσεις τους, οι συνθήκες εργασίας και οι σκοποί που επιδιώκονται (Leithwood & Duke, 1999). Σύμφωνα με αυτόν τον τύπο, κανένα στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να είναι το ίδιο αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και ως εκ τούτου ο ηγέτης οφείλει να είναι ευέλικτος και να αξιοποιεί πρακτικές που να είναι ευπροσάρμοστες στις ιδιαίτερες καταστάσεις.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η ηγεσία αποτελεί τη συνισταμένη τριών συνιστωσών: της άσκησης επιρροής του ατόμου (ηγέτης) σε άλλα άτομα προκειμένου να

επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, των θεμελιωδών αξιών που απορρέουν από τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα, και τέλος του οράματος που έχει για τον οργανισμό και το οποίο θέλει να μεταλαμπαδεύσει στους υφισταμένους του (Παπασταμάτης, 2008, σ. 249). Το γεγονός πως η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί μια ιδιαίζουσα μορφή διοίκησης, βαραίνει ακόμα περισσότερο τον ρόλο του ηγέτη, ανεξαρτήτως του στυλ ηγεσίας που αντιπροσωπεύει. Οπότε, τα στελέχη της εκπαίδευσης υποχρεούνται να είναι πλήρως καταρτισμένα και να προσαρμόζουν τις αρχές της ηγεσίας ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις συνθήκες που επικρατούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό κάθε φορά (Παπασταμάτης, 2008, σ. 252). Βέβαια, εδώ θα πρέπει να αναφερθεί και πάλι ο περιορισμένος ρόλος της ηγεσίας από το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, που επικεντρώνεται στις ορθολογιστικές διαδικασίες και διαχειριστικές πρακτικές, παρά σε αυτή καθαυτή τη διαδικασία επιρροής (Κουτούζης, 2012, σ. 221), όπως υπαγορεύει η αυστηρά δομημένη διοικητική διάρθρωση του ΥΠ.Π.Ε.Θ., με τις ενδιάμεσες δομές και κυρίως αυτή που βρίσκεται στη βάση της πυραμίδας, δηλ. τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, να έχουν έναν καθαρά διεκπεραιωτικό ρόλο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 119).

1.6 Ο διευθυντής και το έργο του

Η διοικητική ιεραρχική δόμηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συνίσταται στα εξής επάλληλα επίπεδα: εθνικό – περιφερειακό – νομαρχιακό – σχολικό. Εξαιρουμένου του εθνικού, σε όλα τα υπόλοιπα προΐσταται ένα διευθυντικό/διοικητικό στέλεχος που φέρει τη γενική ευθύνη της λειτουργίας του. Στην Ελλάδα στο σχολικό επίπεδο το πρόσωπο αυτό είναι ο *Διευθυντής Σχολικής Μονάδας*.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), ο διευθυντής είναι ένα μονοπρόσωπο – μονομελές εκτελεστικό όργανο, χωρίς να έχει περιθώρια αυτονομίας και ελευθερίας, για να λειτουργήσει ως μάντζερ – ηγέτης, παρά το ευρύ φάσμα καθηκόντων που αναλαμβάνει. Για να λειτουργήσει διαφορετικά θα πρέπει να έχει ευθύνη, προϋπόθεση της οποίας είναι η εξουσία, την οποία δε διαθέτει (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 137).

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του διευθυντή καθορίζονται κατά βάση με την Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002/Φ.Ε.Κ. 1340 τ. Β΄.

Συγκεκριμένα ορίζονται:

Άρθρο 27. Το έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων

Άρθρο 28. Τα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων

Άρθρο 29. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τον Σύλλογο Διδασκόντων

Άρθρο 30. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους (τώρα πλέον με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου) και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης

Άρθρο 31. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τους μαθητές

Άρθρο 32. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης

Βέβαια, από το 2002 μέχρι και σήμερα έχουν προστεθεί και άλλα καθήκοντα στους διευθυντές καθώς τα κοινωνικά, πολιτιστικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά δεδομένα αλλάζουν και εξελίσσονται. Χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να αναφερθούν:

- Ν. 3848/2010. Ο διευθυντής έχει την ευθύνη έγκαιρης και αξιόπιστης ενημέρωσης του ηλεκτρονικού συστήματος και αρχείου (άρθρο 7)

- με τον ίδιο νόμο με ευθύνη του διευθυντή σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων καταρτίζονται προγράμματα δράσης και έκθεση αξιολόγησης (άρθρο 32)

- Υ.Α. 17812/Γ6/Φ.Ε.Κ.315/12-2-2014. Στα σχολεία που λειτουργεί Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) ο διευθυντής προεδρεύει των συνεδριάσεων και εποπτεύει, διευκολύνει, υποστηρίζει το έργο της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. και επιφορτίζεται με όλα τα γραφειοκρατικά ζητήματα που συνδέονται με τη λειτουργία της

- Υ.Α. Φ.353.1/26/153324/Δ1/25-9-2014/Φ.Ε.Κ. 2648, τ. Β'. Ο διευθυντής του σχολείου χορηγεί στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που προΐσταται τις προβλεπόμενες άδειες

- Υ.Α. Φ.14/ΦΜ/156364/Δ1/20-9-2018. Ο διευθυντής προεδρεύει της τριμελούς επιτροπής παραλαβής «Σχολικών Γευμάτων» σε όσες μονάδες συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), μέσα από τα άρθρα της Υ.Α. του 2002, που αναλύονται σε περίπου 57 καθήκοντα και αρμοδιότητες, αποτυπώνεται το πολυσχιδές έργο του διευθυντή αναφορικά τόσο με το εσωτερικό όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον και προκύπτει μια ποικιλία καθηκόντων που σχετίζονται με τον ανθρώπινο παράγοντα (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.λπ.), με την οργάνωση του σχολείου αλλά και με το κοινωνικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Σύμφωνα με τα οριζόμενα ο διευθυντής:

- *ηγείται* της σχολικής μονάδας, καθώς ως «επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος» θέτει τους στόχους, δραστηριοποιείται για την επαγγελματική ανάπτυξη, καθοδήγηση και υποκίνηση των εκπαιδευτικών, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και συντελεί στη διαμόρφωση παιδαγωγικού και θετικού κλίματος (άρθρ. 31, παρ. 5 και 28, παρ. ι)
- *οργανώνει και διεκπεραιώνει* οτιδήποτε συνιστά τη διοικητική λειτουργία του σχολείου (άρθρ. 27, παρ. 1)
- *εποπτεύει* την τήρηση νόμων, εγκυκλίων και υπηρεσιακών εντολών, *ενημερώνει* το προσωπικό σχετικά με τα παραπάνω και *ελέγχει* την πορεία εφαρμογής των στόχων και της τήρησης των χρονοδιαγραμμάτων που έχει θέσει (άρθρ. 28, παρ. γ)
- *συντονίζει* ανθρώπους, διαδικασίες και πόρους, *κατανέμει* τα μέσα και *αξιοποιεί* το δυναμικό έμψυχο και άψυχο, υλικό και άυλο (χρόνος) (άρθρ. 28 και 29)
- *επιλύει και διαχειρίζεται* καθημερινά προβλήματα πάσης φύσεως
- *εκπροσωπεί* το σχολείο στο εξωτερικό περιβάλλον (άρθρ. 28, παρ. 2 α)
- *λειτουργεί συνδυαστικά* με εξωτερικούς φορείς (υπηρεσίες, οργανισμούς, άλλες σχολικές μονάδες, συλλόγους, τοπική αυτοδιοίκηση, ιδιώτες) καλλιεργώντας την έξωθεν «καλή μαρτυρία» της σχολικής μονάδας (άρθρ. 27, παρ. 2 α)
- *συνεργάζεται* με τους γονείς και το θεσμοθετημένο όργανό τους, τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (άρθρ. 32)
- *καινοτομεί* εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά (άρθρ. 27, παρ. 2 β)
- *ασχολείται* από κοινού με τον Σύλλογο Διδασκόντων με θέματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών
- *αναζητά, ελέγχει και διαχέει* στο προσωπικό τις απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία για αξιοποίηση και ορθή λήψη αποφάσεων.

Το ερώτημα που θέτει η Πετρίδου (1998) «τι κάνει – τι πράττει ένα διοικητικό στέλεχος;» αφορά όλα τα στελέχη που ασκούν διοικητικά – διευθυντικά καθήκοντα και επομένως, και τον διευθυντή ενός σχολείου. Με την παράθεση του νομοθετικού πλαισίου καθίσταται σαφές πως ο διευθυντής αναλαμβάνει έναν ρόλο κάτω από συνθήκες συνεχούς πίεσης, τόσο από άποψη χρόνου - οι περισσότερες δραστηριότητες (διοικητικές, γραφειοκρατικές, εποπτικές και παιδαγωγικές) των διοικητικών στελεχών, μη-εξαιρουμένων των συσκέψεων, συχνά διακόπτονται από παρεμβάσεις (επισκέψεις, τηλεφωνικές κλήσεις κ.ά.) με αποτέλεσμα τη δαπάνη του περισσότερου από τον χρόνο που διαθέτουν (Λαΐνας, 2004)- όσο και από άποψη απαιτήσεων καθώς το έργο του χαρακτηρίζεται από πολυδιάσπαση και κατακερματισμό μέσα σε ένα σύστημα συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό και δύσκαμπτο.

Επιχειρώντας μία συνοπτική παρουσίαση των βασικών ρόλων ενός διοικητικού στελέχους, και με αναφορά στη θέση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Mintzberg (ο.ά. στο Λαΐνας, 2004, σ. 160-166) θα μπορούσαν να αναφερθούν δέκα διαφορετικοί ρόλοι ομαδοποιημένοι σε τρεις ευρύτερους τομείς:

- Στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων

- *Ο ρόλος της συμβολικής κεφαλής του σχολείου.* Ο πιο απλός και βασικός ρόλος, βάσει του οποίου ασκεί δραστηριότητες και λειτουργίες άλλες κοινότητες (εκπροσωπεί το σχολείο σε επίσημες εκδηλώσεις, αποστέλλει ευχαριστήριες επιστολές κ.ά.) και άλλες που αποσκοπούν στην ενδυνάμωση και την ανάδειξη ιδεωδών, αρχών και αξιών (απονομές βραβείων και ηθικών διακρίσεων, εκφώνηση λόγων κ.ά.). Επιπρόσθετα, ως κεφαλή του σχολείου πρέπει να είναι διαθέσιμος σε όλους όσους ενδιαφέρονται να τον συναντήσουν.

- *Ο ρόλος του ηγέτη και καθοδηγητή.* Είναι από τους σημαντικότερους ρόλους και άπτεται των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του διευθυντή και των υφισταμένων του. Καθοδήγηση, υποκίνηση, ενθάρρυνση και υποστήριξη, κυρίως προς τους νεότερους συνεργάτες του, είναι τα «εργαλεία» που θα χρησιμοποιήσει με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων. Μέσα από αυτόν τον ρόλο διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό το εργασιακό κλίμα και η ατμόσφαιρα στο εσωτερικό του σχολείου προκειμένου να εναρμονιστούν οι ατομικές ανάγκες με τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου.

- *Ο ρόλος του συνδέσμου με εξωτερικούς φορείς.* Μέσα στο πλαίσιο αυτού του ρόλου ο διευθυντής επιδιώκει να αναπτύξει και να διατηρήσει ανοικτό έναν αμφίδρομο διάλογο επικοινωνίας με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (άλλοι διευθυντές σχολικών μονάδων, διοικητικοί προϊστάμενοι, φορείς της τοπικής κοινωνίας κ.ά.) αποσκοπώντας στην απόκτηση πληροφοριών, στην εξασφάλιση διευκολύνσεων και στην επιδίωξη σκοπών με γνώμονα το συμφέρον του εκπαιδευτικού οργανισμού που προΐσταται.

- Στον τομέα διαχείρισης – αξιοποίησης πληροφοριών

- *Ο ρόλος του επόπτη και αναζητητή πληροφοριών.* Ο διευθυντής αναζητά και συγκεντρώνει πλήθος πληροφοριών, γραπτών ή προφορικών, τόσο από το εσωτερικό όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Σκοπό έχει την πλήρη εποπτεία για τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να αντιμετωπίσει τα διάφορα προβλήματα που

μπορεί να υπάρχουν. Ακολούθως οι πληροφορίες αυτές αξιολογούνται αν πρέπει να μεταβιβαστούν σε άλλους για να αναλάβουν δράση ή αν πρέπει να αξιοποιηθούν από τον ίδιο στη λήψη αποφάσεων.

- *Ο ρόλος του διαβιβαστή πληροφοριών.* Μέρος των πληροφοριών μεταβιβάζονται και διαχέονται στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και μη, οι οποίοι, βάσει των καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί και σε συνδυασμό με οδηγίες από τον ίδιο τον διευθυντή ως προς τον τρόπο δράσης τους, δύνανται να τις αξιοποιήσουν προκειμένου να φέρουν σε πέρας το έργο που έχουν αναλάβει.

- *Ο ρόλος του εκπροσώπου προς το εξωτερικό περιβάλλον.* Βάσει αυτού του ρόλου ο διευθυντής βρίσκεται στη μέση μιας διελκυστίνδας αφού πρέπει να παρέχει πληροφορίες και ενημέρωση για το σχολείο σε δύο ομάδες ανθρώπων: τους ανωτέρους του, που προΐστανται και ασκούν εποπτεία στο σχολείο που είναι επικεφαλής, και το κοινό (γονείς, τοπική κοινωνία, Ο.Τ.Α.) στο οποίο απευθύνεται.

- Στον τομέα λήψης και υλοποίησης αποφάσεων

- *Ο ρόλος του καινοτόμου και μεταρρυθμιστή.* Η συστηματική παρακολούθηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου από τον διευθυντή και η αξιοποίηση των πληροφοριών που του παρέχονται, κυρίως για προβλήματα που υπάρχουν σε αυτό, του δίνουν τη δυνατότητα να εντοπίσει ευκαιρίες, να σχεδιάσει, εισηγηθεί, προωθήσει και εποπτεύσει αλλαγές και καινοτομίες στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Οι αλλαγές αυτές είναι ελεγχόμενες και αποτελούν προϊόν ελεύθερης βούλησης και σχεδιασμού.

- *Ο ρόλος του διαχειριστή προβλημάτων.* Ο ρόλος αυτός περιγράφει την προσπάθεια επίλυσης καθημερινών προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Αφορμές για μία τέτοιου τύπου δράση μπορεί να αποτελέσουν οι τριβές ανάμεσα στο προσωπικό, δυσκολίες στη συνεργασία του σχολείου με τους διάφορους φορείς, έλλειψη προσωπικού, υλικοτεχνικών υποδομών κ.ά. Η παράμετρος του χρόνου σε τέτοιες καταστάσεις είναι έντονη και πιεστική και η αντιμετώπιση των προβλημάτων κατά προτεραιότητα απορροφά μεγάλο ποσοστό του διευθυντικού χρόνου που υπό άλλες συνθήκες θα έπρεπε να αξιοποιείται για τον σχεδιασμό και την προώθηση μεταρρυθμίσεων που αποβλέπουν στη βελτίωση του σχολείου.

- *Ο ρόλος του κατανεμητή πόρων.* Καμία ειλημμένη απόφαση δεν μπορεί να υλοποιηθεί αν δεν κατανεμηθούν και ανακατανεμηθούν οι διαθέσιμοι πόροι. Τέτοιοι είναι το ανθρώπινο δυναμικό, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, οι οικονομικοί πόροι, ο χρόνος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Η αξιοποίηση αυτών των πόρων και η προστασία τους, αν αυτό κρίνεται

απαραίτητο, πραγματοποιούνται κατόπιν αποφάσεων του διευθυντή εκτεφρασμένων μέσα από διαδικασίες, όπως: ο προγραμματισμός και η αξιοποίηση του χρόνου του διευθυντή, η ανάθεση καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο προσωπικό, η διαμόρφωση προϋπολογισμού και η έγκριση δαπανών, και τέλος, η προώθηση ή η έγκριση για προώθηση αλλαγών, που για την υλοποίησή τους απαιτούνται διάφοροι πόροι και μέσα.

- *Ο ρόλος του διαπραγματευτή.* Ο διευθυντής, ως συμβολική κεφαλή του σχολείου (προαναφερόμενος ρόλος), αναλαμβάνει αναπόφευκτα τις διαπραγματεύσεις με διάφορους φορείς και υπηρεσίες του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Είναι υπεύθυνος για την «έξωθεν καλή μαρτυρία» του σχολείου, υπερασπιζόμενος τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα αυτού, κατανέμοντας τους πόρους και δεσμευόμενος με βάση την εξουσία που διαθέτει για το σχολείο στο οποίο είναι επικεφαλής.

Μέσα από αυτούς τους ρόλους απορρέει η ευθύνη για την καθοδήγηση του προσωπικού, η ευθύνη να κατευθύνει και να εποπτεύει το εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό, η ευθύνη ώστε να εξασφαλιστεί απρόσκοπτα η ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ρόλοι με επουσιώδη αυτονομία (π.χ. με πράξη του διευθυντή και τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων - και αφού ενημερωθεί ο υπεύθυνος εκπαιδευτικών θεμάτων της αρμόδιας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του κάθε νομού- μπορεί να πραγματοποιηθεί ο εκκλησιασμός των μαθητών ή με πράξη του διευθυντή μπορεί να συσταθεί η τριμελής επιτροπή παραλαβής βιβλίων για τη 2^η ξένη γλώσσα) καθώς στις περισσότερες των περιπτώσεων απαιτείται ενημέρωση και έγκριση από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ρόλοι που καθιστούν τον διευθυντή κύριο εκφραστή και φορέα υλοποίησης οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής σε πρακτικό επίπεδο ενώ σε επίπεδο λήψης αποφάσεων είναι σχεδόν ανύπαρκτοι λόγω των οργανωτικών χαρακτηριστικών του συστήματος της σχολικής εκπαίδευσης και της περιορισμένης αυτονομίας των σχολικών μονάδων. «Παρά ταύτα, υπάρχουν περιθώρια για, περιορισμένη έστω, ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας κατά την άσκηση των ρόλων αυτών» (Λαΐνας, 2004, σ. 160) αφού ο καθένας από τους ρόλους που αναλαμβάνει ο διευθυντής εξαρτάται από την προσωπικότητα του ατόμου, το μοναδικό ατομικό του ύφος, που επηρεάζει τον τρόπο κατά τον οποίο αυτός ο ρόλος ασκείται, και από τη συνεισφορά του σε αυτούς με τα ιδιαίτερα ταλέντα του.

1.6.1 Ο αποτελεσματικός διευθυντής – ηγέτης

(«Καματηρόν το άρχειν», Αριστοτέλης)

«Τίποτα δεν είναι ευκολότερο από το να είναι κάποιος πολυάσχολος και τίποτα δεν είναι δυσκολότερο από το να είναι αποτελεσματικός. Η δυσκολότερη εργασία είναι η σκέψη» (Mackenzie, 1987, σ. 58).

Όπως έχει αναφέρει ο Σαΐτης (2007, σ. 141) «σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου της». Ως εκ τούτου, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην άσκηση της διοίκησης από τον διευθυντή, όπως αναδείχτηκε σε προηγούμενες ενότητες (βλ. 1.4 και 1.4.1) της παρούσας έρευνας. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός στην αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, του οποίου ηγείται, λαμβάνοντας υπόψη μάλιστα το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη μορφή οργανισμού μεταξύ των «συντελεστών παραγωγής» υπερτερεί ο ανθρώπινος παράγοντας (Σαΐτης και Σαΐτη, 2012, σ. 282).

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχει ξεφύγει από το περιοριστικό πλαίσιο του ερωτήματος αν το σχολείο μπορεί να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, μια και ήδη έχει απαντηθεί καταφατικά. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην κορυφή της σχολικής μονάδας, καθώς ο διευθυντής, ως ηγέτης που χρησιμοποιεί την προσωπική του ισχύ και όχι την ισχύ λόγω θέσης (Ζαβλανός, 1982, σ. 63), καλείται να αναβαθμίσει το έργο της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής – ηγέτης καλείται, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των συντελεστών του οργανισμού, να συνδημιουργήσει την ταυτότητα του σχολείου και το ήθος του (Hargreaves, 2001, σ. 487).

Στη δεκαετία του 1990 η έρευνα στην εκπαίδευση, σαφώς επηρεασμένη από τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hallinger & Heck, 1998) και θεωρώντας ως δεδομένη την επίδραση του διευθυντή στη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού συνολικά, επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο που αυτό επιτυγχάνεται. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας (ο. π. σ. 187), ο διευθυντής ηγέτης με τη στάση του και τη συμπεριφορά του επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία θέτοντας στόχους, δίνοντας το όραμα, οριοθετώντας την αποστολή του σχολείου, επιδεικνύοντας ενδιαφέρον για το ανθρώπινο δυναμικό, το εργασιακό κλίμα αλλά και το «άνοιγμα» του σχολείου προς το εξωτερικό περιβάλλον αυτού. Με άλλα λόγια η έρευνα απέκτησε περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά που είχαν να κάνουν με τη συμπεριφορά του διευθυντή.

Κύριο χαρακτηριστικό των επιτυχημένων ηγετών είναι οι προσανατολισμένοι στόχοι που θέτουν (Bottoms & O'Neill, 2001). Αξιοπρόσεχτη είναι, επίσης, η ενεργητικότητά τους σε όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής (Πασιαρδής, 2004), με κύριο μέλημά τους τη δημιουργία ενός φιλόξενου εργασιακού κλίματος, διασφαλίζοντας μια κουλτούρα συνεργασίας. Όπως

αναφέρουν οι Becker & Smith (2011, ο.ά. στο Λεβεντάκη, 2015, σ. 36) η δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας καλλιεργεί μια κατανομημένη ηγεσία, κατά την οποία διευθυντές, εκπαιδευτικοί, προσωπικό και μαθητές εργάζονται όλοι μαζί και αποτελούν «ένα δυνατό ηγετικό μοχλό» σε μια κοινή αποστολή, που έχει στόχο την πρόοδο των τελευταίων.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής, ανεξαρτήτως του μοντέλου ηγεσίας που υιοθετεί κατά την άσκηση των καθηκόντων του, προσπαθεί εναγωνίως να ανταπεξέλθει των αναγκών του προσωπικού και των μαθητών, προβάλλοντας το δικό του, προσωπικό σύστημα αξιών, που σε κάθε περίπτωση αντανακλά στις διαπροσωπικές σχέσεις του με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού και καθορίζει τις προσδοκίες όλων για το σχολείο (Pashardis et al., 2011).

Ένας χαρισματικός ηγέτης εκτός των δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει (όπως: επάρκεια ικανοτήτων, φήμη, άσκηση επιρροής –και άλλων που έχουν προαναφερθεί) πρέπει να επιδιώκει την *πλαισίωση* (δηλ. την προσαρμογή της επικοινωνίας με σκοπό την προώθηση ορισμένων ερμηνειών και την αποθάρρυνση άλλων) και την *κοινωνική ανταλλαγή* δηλ. την ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων και εμπιστοσύνης μέσα από τις ανταλλαγές ευεργετημάτων, που θα λειτουργήσουν εποικοδομητικά, στη βάση της αμοιβαιότητας και ως πηγή επιρροής της ηγεσίας (Schermerhorn et. al., 2016, σ. 61-63).

Σύμφωνα με τον Τσούκα (2004, σ. 15-46) κάθε οργανισμός αποτελεί ένα σύστημα θεσμικοποιημένης συνεργασίας που παράγει έργο χάρη στη συνεργατική συμπεριφορά των μελών του η οποία όμως δεν είναι ούτε αυτονόητη ούτε δεδομένη. Τουναντίον, πρέπει διαρκώς να αναπτύσσεται, να καλλιεργείται και να εκλεπτύνεται. Αν και σε ένα ιεραρχικά δομημένο σύστημα η τυπική συνεργασία ως ένα βαθμό επιβάλλεται, εντούτοις η αυθόρμητη (*αυτοϋποκινούμενη*) συνεργασία –η οποία τελικά είναι αυτή που μετράει- πρέπει να αναδυθεί, να προκύψει από τα κάτω και όχι να επιβληθεί από πάνω. Με άλλα λόγια, η επίτευξη της αυθόρμητης συνεργασίας είναι το πρώτιστο μέλημα του ηγέτη. Και τίθεται το ερώτημα: πώς πρέπει να συμπεριφέρεται ένας ηγέτης για να επιτύχει την αυθόρμητη συνεργασία των εργαζόμενων και την προσήλωσή τους στον οργανισμό;

Η απάντηση, ενδεχομένως, μπορεί να δοθεί μέσα από την έννοια της ηθικής έτσι όπως την έχει ορίσει ο Αριστοτέλης στα «Ηθικά Νικομάχεια». Ύψιστο αγαθό θεωρεί την «ευδαιμονία» (δηλ. την ικανοποίηση εκείνων των επιθυμιών που είναι απαραίτητες προκειμένου ο άνθρωπος να διάγει έναν ενάρετο βίο) που επιτυγχάνεται μέσω των αρετών δηλ. των διάφορων καταστάσεων της ψυχής. Η αρετή του ανθρώπου (π.χ. η αναζήτηση της τελειότητας μέσα σε μια δραστηριότητα) θα πρέπει να είναι η συνήθεια («έξις») με βάση την οποία γίνεται καλός και αποκτά τη δυνατότητα να εκτελέσει αποδοτικά το έργο του. Οι αρετές διαχωρίζονται σε *διανοητικές* (δηλ. αυτές που μας βοηθούν να γνωρίσουμε την αλήθεια π.χ. επιστήμη, σοφία,

φρόνησις κ.α.) ή ηθικές (δηλ. αυτές που μας βοηθούν να δρούμε σωστά σε πρακτικές περιπτώσεις). Κατά τον Αριστοτέλη, σημαντικότερη αρετή είναι η «φρόνησις», γιατί ασχολείται με τα «ενδεχόμενα» (δηλ. με πράγματα που υπόκεινται σε μεταβολή) και αφορά το πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Οπότε, χωρίς τη φρόνηση καμία ηθική αρετή δεν μπορεί να ασκηθεί.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός για να είναι ξεχωριστός πρέπει να αναπτύξει την αυθόρμητη συνεργασία στο εσωτερικό του. Ο ηγέτης ενορχηστρώνει τη συλλογική προσπάθεια, χτίζει με τις πράξεις του τον κοινό τόπο του οργανισμού, εμπνέει με το παράδειγμά του τους άλλους να υπάγουν το ατομικό τους συμφέρον στο κοινό καλό του οργανισμού. Ο καλός ηγέτης δε σκέφτεται απλώς «παραγωγικά» αλλά και «φρόνιμα». Γνωρίζει να θέτει –και συνάμα να υλοποιεί- ευρύτερους συλλογικούς σκοπούς που να εμπνέουν τους ανθρώπους. Ο καλός ηγέτης είναι συναισθηματικά ώριμος και ευφυής –γνωρίζει τα «καθ' έκαστα» καλύτερα όταν τα προσεγγίζει όχι μόνον εγκεφαλικά αλλά και συναισθηματικά. Ο καλός ηγέτης γνωρίζει τον κίνδυνο της «ακρασίας» (δηλ. το ενδεχόμενο ένας άνθρωπος να γνωρίζει τι είναι ορθό να πράξει, αλλά να μην το πράττει) και προσπαθεί να τον αποφύγει με την αυτογνωσία, την πολυφωνία (δηλ. τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης της άποψης των άλλων για αυτά που κάνει) και την προ-δέσμευση (δηλ. τη θέσπιση κανόνων στους οποίους υπάγεται η συμπεριφορά όλων).

Από όλα τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι η άσκηση αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας από τον διευθυντή δεν επαφίεται σε μία μονοσήμαντη στρατηγική διαχείρισης των πόρων, υλικών και άυλων. Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να συγκεντρώνει πολλά, ιδιαίτερα και ποικίλα, χαρακτηριστικά γνώρισματα για να ανταπεξέλθει στους ρόλους του, καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, αφενός το έργο του χαρακτηρίζεται από πολυδιάσπαση και κατακερματισμό (παιδαγωγικό, διοικητικό, γραφειοκρατικό, εποπτικό) και αφετέρου ο απαιτούμενος χρόνος διεκπεραίωσης κάθε πτυχής αυτού του έργου είναι ασφυκτικά πιεστικός. Οπότε, αυτός είναι που θα πρέπει να βρει «τη λυδία λίθο» για την ορθή διαχείριση του χρόνου του μέσω διάφορων τεχνικών. Η διαχείριση του χρόνου θα πρέπει να αφορά κυρίως τον γραφειοκρατικό τομέα του έργου του, που κατέχει το μεγαλύτερο μέρος αυτού, προκειμένου να μπορέσει να αξιοποιήσει απρόσκοπτα τον εναπομείναντα χρόνο του στους άλλους τομείς.

Κεφάλαιο 2. Η διαχείριση του χρόνου από τους διευθυντές – Τεχνικές Διαχείρισης του Χρόνου

Ο χρόνος είναι στενά συνδεδεμένος με την παραγωγικότητα των οργανισμών που με την αποτελεσματική διαχείρισή του συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού με το μικρότερο κόστος ενέργειας και χρόνου· δηλ. με την αποδοτική λειτουργία του οργανισμού. Σύμφωνα με τους Bluedorn και Denhardt (ο.ά. στο Κεραμιδά, 2014) ο χρόνος θεωρείται σημαίνων και σπάνιος πόρος που πρέπει να εκτιμηθεί και να αξιοποιηθεί προς το συμφέρον της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού.

Η αποτελεσματική διαχείριση – αξιοποίηση του χρόνου θα πρέπει να αποτελεί, για τον υπεύθυνο για τη διοίκηση ενός οργανισμού, προτεραιότητα μιας και κατέχει ουσιώδη θέση μεταξύ των θεμελιωδών ικανοτήτων ενός διοικούντα (Τσακίρη, 2001). Η απουσία της ικανότητας αυτής «στερεί τα υπεύθυνα διοικητικά στελέχη από τη δυνατότητα να προγραμματίσουν, να διευθύνουν, να ελέγξουν και να διεκπεραιώσουν αποτελεσματικά τις εργασιακές τους δραστηριότητες (Ο' Neal, 1985).

Η εξοικονόμηση του χρόνου και η ζεϊδωρη χρήση του καθίστανται απώτερος σκοπός όλων των οργανισμών, με δεδομένες τις παραδοχές ότι αφενός ο χρόνος στον «κόσμο» των οργανισμών σημαίνει χρήμα και παραγωγικότητα (Taylor & Mackenzie, 1986; Macan, Shahani, Dipboye & Rhillips, 1990; Macan, 1994; Kaufman-Scarborough & Lindquist, 1998; Zalauf & Gortner, 1999; Green & Skinner, 2005; Claessens, Eerde, Rutte & Roe, 2007; McNamara, 2010; Zampetakis, Bouranta & Moustakis, 2010; Azar & Zafer, 2013, ο.ά. στο Κεραμιδά, 2014) και αφετέρου ότι οι τρόποι αξιοποίησης του χρόνου από τους ίδιους τους οργανισμούς αποτελούν τη δυναμικότερη πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Britton & Tesser, 1991; Green & Skinner, 2005; Zampetakis et al, 2010; Darini, Pazhouhesh & Moshiri, 2011, ο.π).

Ο Drucker (1995) είναι από τους ερευνητές που συσχετίζει την αποτελεσματικότητα του διευθυντή με τον τρόπο που διαχειρίζεται τον χρόνο του και αναφέρει, ως πρακτικές αποτελεσματικότητας, πρακτικές της διαχείρισης χρόνου όπως: να γνωρίζει ο διευθυντής πώς κατανέμεται ο χρόνος και να προσπαθεί να ελέγξει όσο χρόνο από αυτόν μπορεί, να δίνει έμφαση στα αποτελέσματα, να αξιοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό που διαθέτει, να καθορίζει τις προτεραιότητές του και να παίρνει αποτελεσματικές αποφάσεις.

Επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζει και η προσέγγιση του Hamlin (2002) κατόπιν της μετα-ανάλυσης τριών ερευνών για την αποτελεσματικότητα, που είχαν διεξαχθεί στην Αγγλία και αφορούσαν διευθυντές σχολείου, νοσοκομείου και υπηρεσίας του δημόσιου φορέα. Πρότεινε

ένα μοντέλο αποτελεσματικότητας για το οποίο δέχτηκε κριτική. Η κριτική αφορούσε την, χωρίς περιορισμούς, εφαρμογή του μοντέλου σε οποιονδήποτε οργανισμό, τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το συγκείμενο του οργανισμού. Η κριτική έγινε αποδεκτή από τον Hamlin ο οποίος συμφώνησε πως έπρεπε να γίνουν περισσότερες έρευνες και σε άλλες χώρες προκειμένου η θεωρία του να αποκτήσει την απαραίτητη αξιοπιστία. Σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο, ένας αποτελεσματικός διευθυντής έχει τα εξής χαρακτηριστικά: είναι οργανωτικός, κάνει λεπτομερή προγραμματισμό και σχεδιασμό, προετοιμάζει καλά τις συναντήσεις του και έχει έτοιμη τη θεματολογία, έχει εκ των προτέρων έτοιμες λύσεις για τα διάφορα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, αφιερώνει χρόνο για τη γνωριμία με το προσωπικό, κατανέμει διάφορες υπευθυνότητες αποτελεσματικά, δίνει προτεραιότητα στους στόχους του οργανισμού, διαθέτει προσωπικό χρόνο για να καθοδηγήσει και να συμβουλευτεί το προσωπικό. Όπως γίνεται αντιληπτό, όλα τα παραπάνω αφορούν ενέργειες οργάνωσης, προγραμματισμού, πρόληψης, καθορισμού προτεραιοτήτων και, όπως θα επεξηγηθεί στη συνέχεια, αποτελούν βασικές αρχές αυτού που ορίζεται χρηστή διαχείριση χρόνου. Επομένως, και σύμφωνα με τον Hamlin αναγνωρίζεται η σχέση της διαχείρισης του χρόνου με την αποτελεσματικότητα.

Τέλος, ο Scheerens (2000) προτείνει την ενθάρρυνση και την επιδοκιμασία για τα μέλη ενός οργανισμού όταν αυτά αφιερώνουν τον απαιτούμενο χρόνο σε κάθε δραστηριότητα. Αυτό το κάνει θέλοντας να αναδείξει τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς των ατόμων ενός οργανισμού και της αποτελεσματικότητας που έχουν. Πιστεύει πως είναι πολύ σημαντικό κάποιος εργαζόμενος να γνωρίζει το ποσό του χρόνου και της ενέργειας που απαιτείται να διαθέσει σε μία εργασία σε αντίθεση με κάποιον άλλο εργαζόμενο που δε γνωρίζει.

Ο χρόνος δεν αποτελεί χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής διοίκησης αλλά σημαντική παράμετρο για την άσκηση και βελτίωσης αυτής και η αξιοποίησή του συμβάλλει θετικά στη διαδικασία οργάνωσης και ανάπτυξης όλων των οργανισμών, οπότε και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008, σ. 215) «η όποια “διαχείριση” του χρόνου στην περίπτωση της εκπαίδευσης έχει ως προϋπόθεση τη σπουδή των τεχνικών που επιλέγουν οι χρήστες σε σχέση με τη διάθεση και τη χρήση του πόρου αυτού και τη συσχέτιση του επιτελούμενου έργου και της μονάδας χρόνου που διαθέτουν». Έτσι, προκειμένου να πραγματοποιηθεί πρόοδος στον τρόπο αξιοποίησης του χρόνου, θα πρέπει κανείς –εν προκειμένω ο διευθυντής- να εξετάσει προσεκτικά τη συμπεριφορά του και τις συνήθειες εκείνες που συνδέονται με τη χρήση του (Mackenzie, 1990).

2.1 Ο χρόνος και η διαχείρισή του

2.1.1 Η έννοια του χρόνου

Σύμφωνα με τον Elias (1984, ο.ά. στο Μαυρογιώργος, 2008) «υπάρχουν δυσκολίες στη συγκρότηση μιας κοινώς αποδεκτής θεωρίας περί χρόνου κι αυτό οφείλεται στην αδυναμία προσέγγισης των κοινωνικών του λειτουργιών».

Για την Μπόνια (2009), χρόνος χαρακτηρίζεται η ακριβής μέτρηση μιας διαδικασίας κατά την οποία ο χρόνος ακολουθεί μια κίνηση υπό μορφή γραμμής (γραμμικός χρόνος) ή υπό μορφή κύκλου (μη γραμμικός χρόνος) με τον ίδιο πάντα ρυθμό, χωρίς να μπορεί να διακοπεί, και προς μία κατεύθυνση –από το παρελθόν προς το μέλλον- χωρίς να μπορεί να αναστραφεί στην έννοια του χρόνου.

Σε κάθε κοινωνία οι αντιλήψεις σχετικά με τον χρόνο είναι στενά συνδεδεμένες με τον τρόπο που τα μέλη της οργανώνουν την καθημερινή τους ζωή αλλά και με το σύστημα των αξιών τους. Επομένως, ο τρόπος αντίληψης, θεώρησης και χρήσης του χρόνου αποτελεί θεμελιώδη δείκτη των χαρακτηριστικών και της λειτουργίας μιας κοινωνίας (Perez Alonso, 1993, ο.ά. στο Σοφού, 2001).

Φιλοσοφικές θέσεις και αντιθέσεις, επιστημονικές θεωρίες και τοποθετήσεις, ερωτήσεις από διάφορα πεδία έχουν προκύψει από την αναζήτηση της έννοιας του χρόνου χωρίς, ωστόσο, να έχουν δοθεί για πολλές από αυτές, ενιαίες, σαφείς και οριστικές απαντήσεις.

Οι πρωτόγονες αγροτικές κοινωνίες δεν βίωναν τον χρόνο σαν μια ευθύγραμμη οριοθέτηση, ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν (Bluedorn & Denhardt, 1988). Η αντίληψη του χρόνου συνδεόταν συνήθως με τις βασικές διαδικασίες του κύκλου της εργασίας σε οικογενειακό πλαίσιο, ο ρυθμός δεν ήταν άλλος από αυτόν της εναλλαγής ημέρας και νύχτας και η μέτρηση γινόταν «με βάση τη δουλειά που πρέπει να γίνει» (Μαυρογιώργος, 2008). Η περιδιάβαση από τη μέτρηση του χρόνου με βάση τη δουλειά που πρέπει να γίνει στη μέτρηση «της εργασίας που συντελείται με βάση τον απαιτούμενο χρόνο» έγινε όταν στις διάφορες εργασίες απασχολούνταν εργαζόμενοι. Σύμφωνα με τον Tomson (1983, ο.π.) «από τη στιγμή που ο χρόνος έχει μετατραπεί σε χρήμα, το καθοριστικό δεν είναι η δουλειά που πρέπει να γίνει αλλά η αξία του χρόνου. Ο χρόνος έχει γίνει χρήμα: δεν περνάει αλλά ξοδεύεται».

Από τον 15^ο αι. που τα μηχανικά ρολόγια κατακλύζουν την Ευρώπη, ο χρόνος μετατρέπεται σε μια αφηρημένη και αντικειμενική οντότητα, αριθμητικά διαιρετή και με τη βιομηχανική επανάσταση στη Δύση το ρολόι «μπαίνει» στη ζωή των ανθρώπων. «Ο χρόνος είχε γίνει ήδη “εμπόρευμα” που θα μπορούσε να κατακερματιστεί, να αξιοποιηθεί, να πουληθεί και να

αγοραστεί. Σιγά σιγά “αντικειμενοποιήθηκε” και αποσπάστηκε από τη ζωή των υποκειμένων» (ο.π.). Συγχρόνως όμως, αυτή η διαφορετική αντίληψη για τον χρόνο δεν έδωσε την απάντηση στο τι είναι ο χρόνος.

Ο χρόνος, σύμφωνα με τον Newton, είναι «ένα αντικείμενο που είναι απόλυτο, αληθινό, μαθηματικό, παγκόσμιο και, λόγω της ίδιας της φύσης, ρέει ομοιόμορφα χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες». Για τον Locke «είναι ανεξάρτητος από τον άνθρωπο και η ουσία του βρίσκεται στην έννοια της μετρημένης διάρκειας σε κανονικά και ίσα διαλείμματα, τέτοια όπως είναι τα λεπτά, οι ώρες, οι ημέρες και τα έτη, τα οποία καθιστούν δυνατή την έννοια του παρελθόντος και του μέλλοντος». Ο Einstein, με τη θεωρία της σχετικότητας, άλλαξε τις παραδοσιακές έννοιες χρόνου και χώρου, ανέτρεψε τη θεωρία του Νεύτωνα αναφορικά με την απολυτότητα και τον παγκόσμιο χαρακτήρα του χρόνου, και απέδειξε ότι «ο χρόνος στην ουσία είναι σχετικός, δεν έχει αντικειμενική, φυσική ύπαρξη και είναι απλώς και μόνο μία νοητική κατασκευή, μία ανθρώπινη εφεύρεση που συντονίζει τις ανθρώπινες δραστηριότητες» (Σοφού, 2001, σ. 225-226). Για τον Marx (ο.ά. στο Bluedorn & Denhardt, 1988) ο χρόνος έχει αγοραστική και μεταπωλητική αξία, καθώς θεωρεί την εργασία μία λειτουργία του χρόνου, και ως τέτοια, με τη μορφή εμπορεύματος, αγοράζεται και πωλείται.

Τέλος, σύμφωνα με τον Γερμανό φιλόσοφο Martin Heidegger (Δημόπουλος, 2016) ο άνθρωπος αποτελεί το μοναδικό πλάσμα που δεν «έχει» απλώς χρόνο – δηλ. δεν ζει μόνο και μόνο εντός μιας προκαθορισμένης εποχής – αλλά «είναι» ο χρόνος του· δηλ. συγ-χρονίζεται κατά έναν τρόπο ο οποίος δύναται να προσλάβει τόσο μια αναυθεντική όσο και μια αυθεντική διάσταση. Τούτο στην πρώτη περίπτωση σημαίνει πως αντιλαμβανόμαστε το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον ως εξής: στην προσέγγιση του παρελθόντος κυριαρχεί η «λήθη» η οποία μας εξαναγκάζει να ξεχνάμε πως οτιδήποτε είμαστε αποτελεί απόρροια της ρίψης μας εντός ενός προδιαγεγραμμένου κόσμου. Ενός κόσμου για τον οποίον -ως όντα -ουδέποτε ερωτηθήκαμε, προετοιμαστήκαμε ή επιλέξαμε τις χωρο-χρονικές του συντεταγμένες. Στην προσέγγιση του παρόντος κυριαρχεί η έννοια της «παρουσίας» ή αλλιώς η μετατροπή μας σε ένα άτομο που φαντάζει διαρκώς απορροφημένο και εγκλωβισμένο στις συνήθεις ασχολίες του. Ένα άτομο δηλ. που προβληματίζεται κυρίως για το «εάν», το «πότε» και το «κατά πόσο» θα φέρει εις πέρας την καθημερινή του αποστολή. Τέλος, η προσέγγιση του μέλλοντος συμπυκνώνεται στην «προσμονή» την οποία όμως δεν πρέπει να συγχέουμε με κάποιου είδους επιθυμία ή προσδοκία. Αντίθετα αφορά την προετοιμασία των επερχόμενων με βάση το καθήκον που έχει κληθεί να εκπληρώσει. Με άλλα λόγια περιγράφει μια κατάσταση όπου ο

μελλοντικός του ορίζοντας προκύπτει με βάση την επιβεβαίωση ή την διάψευση των τρεχουσών του προσδοκιών· δηλ. υφίσταται ελέω του παρόντος.

2.1.2 Η διαχείριση του χρόνου

Ο χρόνος είναι μοναδικός πόρος και μάλιστα ανελαστικός (Drucker, 1998, ο.ά. στο Σαΐτης, 2008). Μοναδικός γιατί δεν υπάρχει η δυνατότητα αγοράς, ενοικίασης ή απόκτησης περισσότερου από οποιονδήποτε και με κανένα τρόπο, και ανελαστικός γιατί τα ποσά του προσφερόμενου χρόνου παραμένουν σταθερά έστω και αν η ζήτηση είναι μεγάλη (ο.π.). Είναι άμεσα καταναλώσιμος μιας και δεν υπάρχει η δυνατότητα αποθήκευσής του (Kalou, 2012, σ. 115-116). Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά του χρόνου γίνεται επιτακτική η αναγκαιότητα διαχείρισης και ορθής χρήσης του.

Σύμφωνα με τον Lakein (1973), στη διαχείριση του χρόνου εμπεριέχεται ο προσδιορισμός των αναγκών του ατόμου, που θέτει στόχους για την κάλυψή τους, αλλά και η ιεράρχηση και ο προγραμματισμός για την επίτευξη των στόχων. Παρά την ευρεία χρήση του όρου «διαχείριση του χρόνου» (time management) τα τελευταία χρόνια, παγκοσμίως κοινά αποδεκτός ορισμός δεν υπάρχει (Hellsten, 2012, σ. 4). Αυτό συνεπικουρείται από το ότι ο όρος «διαχείριση του χρόνου» είναι παραπλανητικός, διότι στην πραγματικότητα ο χρόνος δεν μπορεί να τεθεί υπό έλεγχο. Μόνο ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο διαχειρίζεται τον χρόνο του μπορεί να μεταβληθεί και να αξιολογηθεί (Claessens et al., 2007).

Και πάλι όμως, υπάρχει μια εγγενής αδυναμία στη διαχείριση του χρόνου λόγω του απρόσιτου του χαρακτήρα του. Οπότε, αυτό που δύναται να διαχειριστεί είναι η συμπεριφορά καθενός σε σχέση με τον χρόνο (ο.π.) όπου και σε αυτήν την περίπτωση οι συμπεριφορές διαφοροποιούνται εξαιτίας των προσωπικών χαρακτηριστικών καθενός και των ικανοτήτων, που διαθέτει, για αυτοπαρατήρηση, σχεδιασμό και έλεγχο (Azar & Zafer, 2013, σ. 947).

Λαμβάνοντας υπόψη πως η κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον χρόνο, θεωρείται δεδομένο ότι η προσπάθεια διερεύνησης, ανάλυσης και ερμηνείας συμπεριφορών και τακτικών στους κάθε είδους οργανισμούς, πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και τη διαχείριση του χρόνου από αυτούς. Πόσω δε μάλλον, όταν στους σύγχρονους οργανισμούς ο ορθολογικά κατανεμημένος και αξιοποιημένος χρόνος θεωρείται ότι συμβάλλει στην εκπλήρωση των στόχων τους, στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητά τους (Bluedorn & Denhardt, 1988). Οπότε, και στην εκπαίδευση ο χρόνος αποτελεί πολύ σημαντικό πόρο, διότι κάθε σχολική δραστηριότητα προσδιορίζεται από αυτόν.

Σύμφωνα με την Κουάλη (2012) « το θέμα του χρόνου αναδεικνύεται όλο και περισσότερο, ως ένα ζήτημα που απασχολεί τους σύγχρονους διευθυντές σχολείων, ειδικά σήμερα που επιφορτίζονται με περισσότερα καθήκοντα από ότι προηγουμένως και ελέγχονται περισσότερο για την ποιότητα της μάθησης που προσφέρει το σχολείο τους (Whitaker, 2003). Επιπλέον, οι Smith and Holdaway (1995), ερευνώντας τα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν σήμερα τα σχολεία και οι διευθυντές για να είναι αποτελεσματικοί, αναφέρουν ως σημαντικότερα (έξι από τα δέκα), εμπόδια που σχετίζονται με τον χρόνο, και πιο συγκεκριμένα την έλλειψή του».

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η σπουδαιότητα της έννοιας του χρόνου και της διαχείρισής του έχει αποτελέσει παγκοσμίως, αντικείμενο πολλών ερευνών. Σε μακροεπίπεδο συσχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του οργανισμού, τον στρατηγικό σχεδιασμό που ακολουθείται και το θεωρητικό πλαίσιο που εφαρμόζεται. Σε μικροεπίπεδο καταδεικνύεται η συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ του χρόνου και των ατομικών χαρακτηριστικών των διοικούντων του οργανισμού, της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, της παροχής κινήτρων και της συμπεριφοράς που αναπτύσσουν τα μέλη του οργανισμού (Bluedorn & Denhardt, 1988, σ. 299).

Για τη Hellsten (2012), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της, η ανάλυση του χρόνου, ο προγραμματισμός, ο καθορισμός στόχων, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων, το χρονοδιάγραμμα, η οργάνωση, η εφαρμογή νέων και καλύτερων τεχνικών σε σχέση με τη χρήση του χρόνου, είναι στοιχεία που ορίζουν τη διαχείριση του χρόνου. Επίσης, η έρευνα της Hellsten (ο.π.), κατέδειξε ότι η αποτελεσματική χρήση του χρόνου είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς. Η άποψη αυτή είχε διατυπωθεί με παρόμοιο τρόπο και από τη Macan (1994), σύμφωνα με την οποία: «με τον καθορισμό των στόχων, τον προγραμματισμό και την οργάνωση αποκτά κανείς την αίσθηση κυριαρχίας για το πώς κατανέμει τον χρόνο του, που είναι η αντίληψη ότι κάποιος έχει τον “έλεγχο” του χρόνου του». Η Claessens και οι συνεργάτες της (ο.π. σ. 262) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «η διαχείριση του χρόνου είναι η εκδήλωση συμπεριφορών που αποσκοπούν στην αποτελεσματική χρήση του χρόνου για την εκτέλεση ορισμένων στοχοθετημένων δραστηριοτήτων».

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να ιεραρχεί τις δραστηριότητές του και να αφιερώνει τόσο χρόνο στην καθεμιά όσο απαιτείται, προκειμένου να έχει τα καλύτερα αποτελέσματα με τη μικρότερη δυνατή προσπάθεια. Με άλλα λόγια η διαχείριση του χρόνου συνδέεται με τον ορθολογικό προγραμματισμό του διαθέσιμου χρόνου, που θα προσφέρει στον διευθυντή την ταχύτερη διεκπεραίωση του «γραφειοκρατικού» σκέλους της διοίκησης και θα του δώσει περισσότερο χρόνο να ασχοληθεί με τις άλλες πτυχές του έργου του (Μπρίνια, 2008, σ. 311-312).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η διαχείριση του χρόνου έχει απόλυτη συνάφεια με τη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και αποτελεί βασική παράμετρο των λειτουργιών της όπως άλλωστε υποστηρίζουν και οι Everard & Morris (1999, σ. 142), υπογραμμίζοντας ότι «ο έλεγχος του χρόνου περιλαμβάνεται στα διοικητικά καθήκοντα» (ο.ά. στο Λεβεντάκη, 2015). Η διαχείριση του χρόνου είναι παρούσα σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης (Κουτούζης, 1999) και απαραίτητη (Κεραμιδά, 2015, σ. 82-83) για τους ακόλουθους λόγους:

- ο διαθέσιμος χρόνος είναι πεπερασμένος και η σωστή διαχείρισή του αποτελεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα
- ο χρόνος δεν μπορεί να αποθηκευτεί
- συμβάλλει στη λήψη καλύτερων αποφάσεων
- περιορίζει την αναβλητικότητα και αυξάνει την αποδοτικότητα των ατόμων που ασκούν τη διοίκηση και
- συντελεί στη μείωση του άγχους.

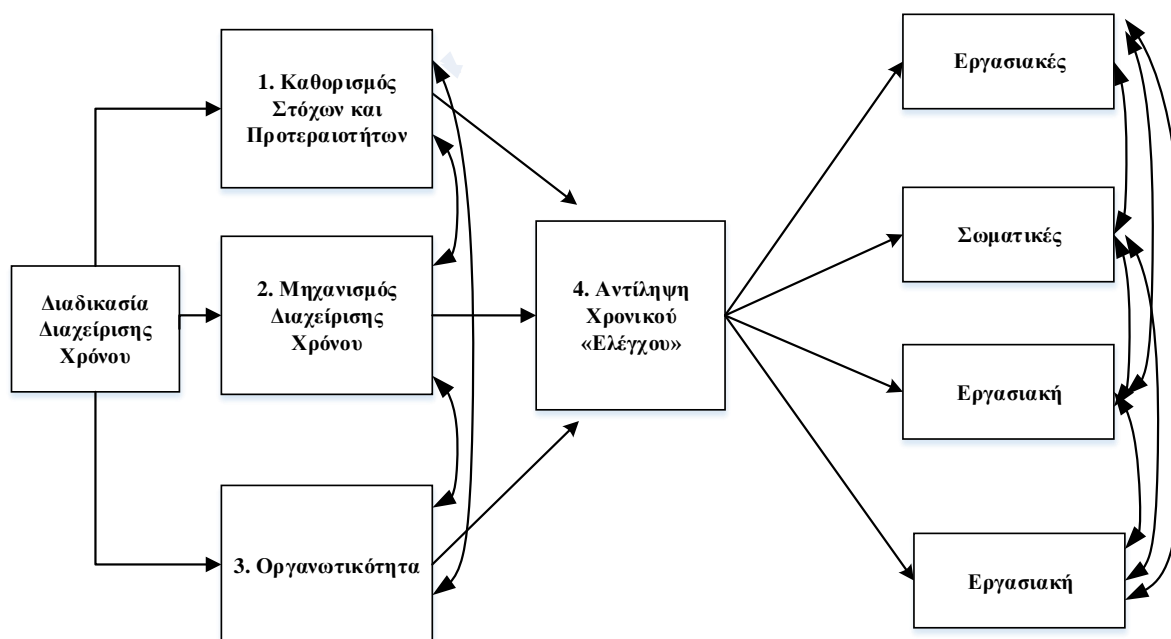
«Η διαχείριση του χρόνου περιλαμβάνει συμβουλές και τεχνικές οι οποίες καθορίζουν τους βραχυπρόθεσμους - μακροπρόθεσμους στόχους, οι οποίοι στη συνέχεια μεταφράζονται σε δραστηριότητες, περιλαμβάνει επίσης, προγραμματισμό και καθορισμό προτεραιοτήτων σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση και τέλος, σχετίζεται με την επίτευξη των όσων έχουν προγραμματιστεί και την αποφυγή των διακοπών, οι οποίες παρεμποδίζουν την εκτέλεση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων» (Κουάλη, 2012, σ. 105).

2.1.3 Μοντέλα διαχείρισης χρόνου

Τον προβληματισμό για το θεωρητικό κενό που υπάρχει σχετικά με έναν κοινά αποδεκτό ορισμό της διαχείρισης του χρόνου έρχεται να διευρύνει το ερευνητικό κενό όσον αφορά τον τρόπο που τα άτομα διαχειρίζονται τον χρόνο εν ώρα εργασίας. Όπως αναφέρεται στην Κουάλη (2012), η Claessens σε προσπάθειά της να εντοπίσει έρευνες που αφορούσαν τη διαχείριση του χρόνου στο χρονικό διάστημα από 1954 έως και το 2004, κατέληξε ότι μόνο 32 έρευνες πληρούσαν κριτήρια που η ίδια έθεσε, όπως: το θέμα να είναι η διαχείριση χρόνου και η μέτρηση της να γίνεται με ειδικά διαμορφωμένα εργαλεία. Μέχρι και σήμερα τα πιο αξιόπιστα μοντέλα διαχείρισης χρόνου, πάνω στα οποία βασίστηκαν οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, είναι αυτά της Macan (1994) και της Claessens (2004) και τα οποία θεωρούνται μερικώς επιβεβαιωμένα.

Το ερευνητικό μοντέλο της Macan

Η Macan διαπίστωσε, με βάση την έρευνα της (1994), την ύπαρξη τεσσάρων βασικών παραγόντων που αλληλοσυσχετίζονται και καθορίζουν την πολυσχιδή μορφή της διαχείρισης του χρόνου (διάγραμμα 1).



Πηγή: Κεραμιδά, 2015, σ. 84

Διάγραμμα 1 : Το υπόδειγμα διαχείρισης χρόνου της Macan (1994)

1. Καθορισμός Στόχων και Προτεραιοτήτων:

Ο προσδιορισμός βραχυχρόνιων στόχων κατά προτεραιότητα και ο προγραμματισμός υλοποίησής τους σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση με τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού των στόχων και του σχεδιασμού για την υλοποίησή τους.

2. Μηχανισμός Διαχείρισης Χρόνου:

Τήρηση βιβλίου συναντήσεων, προγραμματισμένων ενεργειών και ημερολογίου πεπραγμένων, βάσει χρονοδιαγράμματος, σε ημερήσια, εβδομαδιαία, μηνιαία και ετήσια βάση.

3. Οργανωτικότητα:

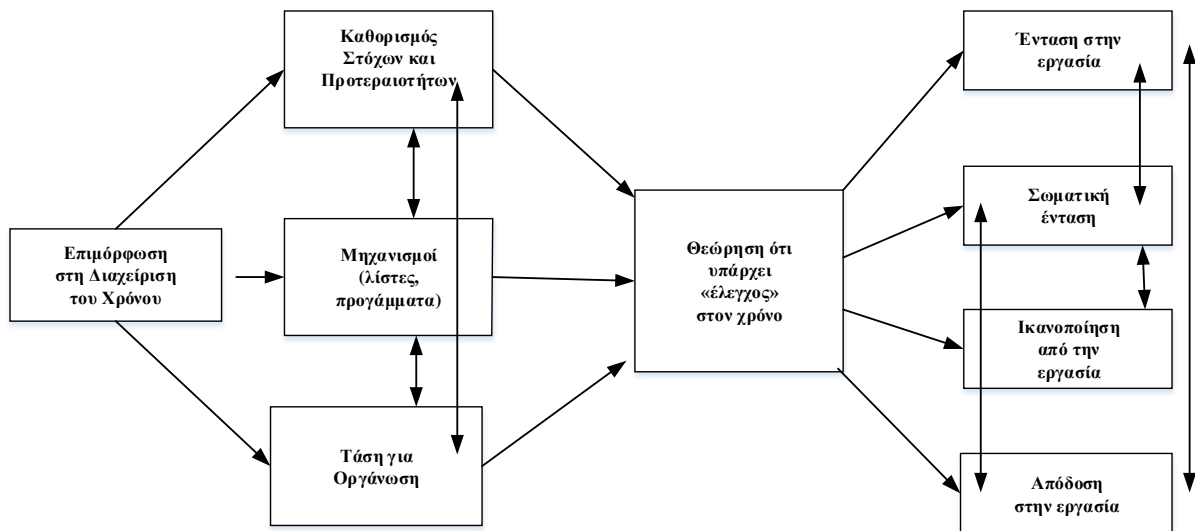
Η προδιάθεση που χαρακτηρίζει κάποιους ανθρώπους για οργάνωση, βάσει χρονικών περιορισμών, των καθημερινών τους υποχρεώσεων και των εργασιακών τους καθηκόντων.

4. Αντίληψη Χρονικού Ελέγχου:

Η αίσθηση ελέγχου του χρόνου που απαιτείται για τις διάφορες εργασιακές υποχρεώσεις και η ικανότητα διάκρισης αυτών σε σημαντικές και μη, καθώς επίσης και η ικανότητα διαχωρισμού των διάφορων περιστατικών σε επείγοντα και μη. Το αίσθημα αυτό προκαλούν η τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων που έχουν τεθεί, ο ακριβής καθορισμός του απαιτούμενου χρόνου για κάποια εργασία ανάλογα με τη σπουδαιότητά της –στο ίδιο συμπέρασμα είχαν οδηγηθεί και οι Francis-Smythe και Robertson το 1994, σύμφωνα με το οποίο, τα άτομα που είναι ικανά στη διαχείριση του χρόνου τους είναι ικανότερα και στον υπολογισμό του απαιτούμενου χρόνου για την εκτέλεση μιας εργασίας- και ο περιορισμός της αναβλητικότητας για θέματα που δεν είναι ιδιαίτερος ευχάριστα. Ο παράγοντας αυτός είναι απότοκο των προηγούμενων τριών παραγόντων και σχετίζεται άμεσα με τις εργασιακές εντάσεις (π.χ. πίεση, απογοήτευση, άγχος), τις σωματικές εντάσεις (π.χ. αϋπνίες, πονοκέφαλος) και με το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης που απολαμβάνει ο εργαζόμενος λόγω της αποδοτικότητάς του.

Ανακεφαλαιωτικά, με βάση το παραπάνω προτεινόμενο μοντέλο διαχείρισης χρόνου, κάποιος που στην εργασία του θέτει στόχους, βάζει προτεραιότητες και έχει χρονικούς περιορισμούς μέσα σε ένα οργανωτικό πλαίσιο, δυνητικά θα αποκτήσει καλύτερη αντίληψη του χρονικού ελέγχου. Η αντίληψη χρονικού ελέγχου, με τη σειρά της, αφήνει τα περιθώρια αύξησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αποδοτικότητας του εργαζομένου και περιορίζει το εργασιακό άγχος και τις σωματικές και εργασιακές εντάσεις που απορρέουν από αυτό. Μελέτες (Nonis et al., 2005; Egboka & Ofojebe, 2011, ο.ά. στο Κεραμιδά, 2015) έχουν αποδείξει πως διάφορες τεχνικές διαχείρισης χρόνου σαν τις προαναφερθείσες (ο μηχανισμός διαχείρισης του χρόνου, ο καθορισμός προτεραιοτήτων και στόχων, η οργανωτικότητα και η ανάπτυξη της αντίληψης του χρονικού ελέγχου) ασκούν επιρροή και συσχετίζονται θετικά με την αποδοτικότητα στο έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Το προτεινόμενο μοντέλο της Macan δίνει μια αισιόδοξη προοπτική, όσον αφορά το θέμα της διαχείρισης του χρόνου μέσω διάφορων τεχνικών και υπό προϋποθέσεις, αλλά δεν αποτελεί πανάκεια, καθώς και η ίδια εξέφρασε τις επιφυλάξεις της σχετικά με αυτό.

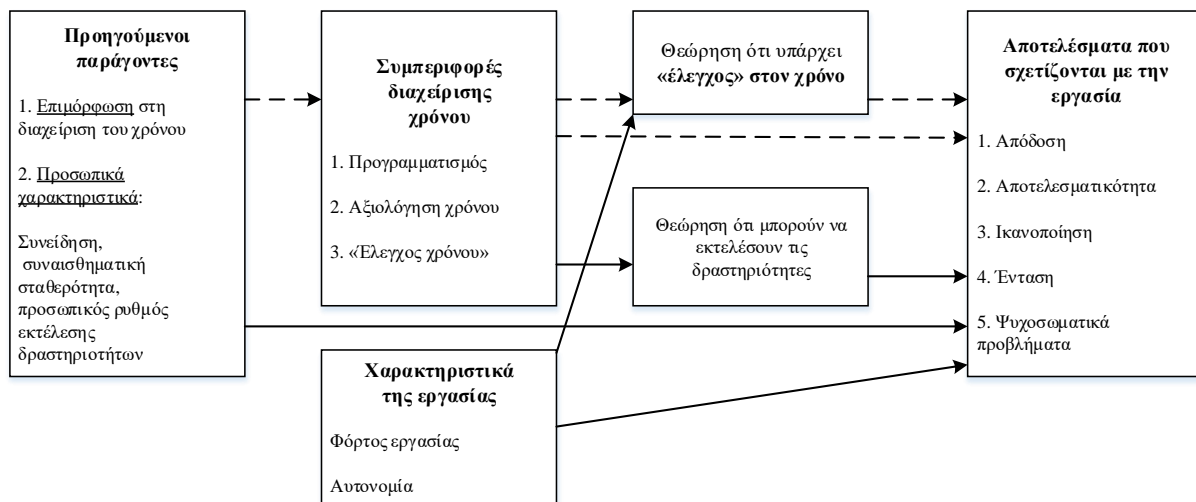


Πηγή: Κουάλη, 2012, σ. 107

Διάγραμμα 2 : Το θεωρητικό μοντέλο διαχείρισης χρόνου της Macan (1994)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Κουάλη (2012), διαπιστώνεται μια θετική αλλά μικρή σχέση μεταξύ επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης του χρόνου και των συμπεριφορών που εκδηλώνονται σχετικά με αυτήν. Μεγαλύτερη δείχνει να είναι η επιρροή της επιμόρφωσης σχετικά με τις συμπεριφορές καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων. Ακολούθως, μια θετική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ των συμπεριφορών διαχείρισης χρόνου και των αποτελεσμάτων, με προϋπόθεση την πεποίθηση ότι ο χρόνος «ελέγχεται». Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι από μόνος του ο παράγοντας των μηχανισμών δεν οδηγεί στην αίσθηση «ελέγχου» του χρόνου και τέλος, δε διαφαίνεται συσχέτιση «ελέγχου» του χρόνου και απόδοσης, επιφύλαξη που εξέφρασε και η ίδια η Macan αναφέροντας πως στην έρευνά της δεν εξετάστηκαν οι προθέσεις των ερωτώμενων υποκειμένων ως προς τους στόχους τους και τον βαθμό επίτευξης αυτών. Οπότε, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η εφαρμογή τεχνικών διαχείρισης χρόνου δημιουργεί σε κάποιον την αίσθηση «ελέγχου» στο τι γίνεται αλλά μόνο κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης του έργου του. Η διαπίστωση αυτή δεν είναι ήσσονος σημασίας, καθώς το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης και πληρότητας ενός εργαζομένου λόγω των διεκπεραιωμένων εργασιακών υποχρεώσεων –όπως έχει διαπιστωθεί ερευνητικά (Nonis et al., 2005, σ. 416, ο.ά. στο Κεραμιδά, 2015) για τη συσχέτιση μεταξύ των τεχνικών διαχείρισης του χρόνου και της ικανοποίησης που έχουν οι διευθυντές από την εργασία τους- αποτελεί μια πολύτιμη εκροή του οργανισμού, επηρεάζει την αποδοτικότητά του και ως εκ τούτου και το παραγόμενο προϊόν. Το μοντέλο της Macan υιοθετήθηκε από πολλούς επιστήμονες σαν ερευνητικό εργαλείο (Zalauf & Gortner, 1999; Jex & Elacqua, 1999; Nonis et al., 2005; McNamara, 2010; Darini et al., 2011) και παράλληλα αποτέλεσε τη βάση για το μοντέλο (διάγραμμα 3) που διαμόρφωσε

η Claessens (2004) με τις όποιες διαφορές και ομοιότητες παρουσιάζουν συγκρινόμενα μεταξύ τους.



Πηγή: Κουάλη, 2012, σ. 108

Διάγραμμα 3 : Το θεωρητικό μοντέλο διαχείρισης χρόνου της Claessens (2004)

Εν κατακλείδι, και τα δύο εστιάζουν στη μεταβλητή «θεώρηση ότι υπάρχει έλεγχος στον χρόνο» ως μεσολαβούσα των συμπεριφορών διαχείρισης του χρόνου και των αποτελεσμάτων αυτής. Σε αντίθεση με τη Macan, η Claessens διαπίστωσε τη θετική επίδραση του παράγοντα της επιμόρφωσης πάνω στην άσκηση συμπεριφορών διαχείρισης του χρόνου με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας να ασκούν επιρροή στις συμπεριφορές διαχείρισης του χρόνου και στα αποτελέσματά τους. Ένα τελευταίο σημείο διαφοροποίησης μεταξύ των δύο μοντέλων είναι ότι στο μοντέλο της Claessens, όπως και σε άλλες έρευνες που προαναφέρθηκαν, παρουσιάστηκε σχέση άμεσης επιρροής μεταξύ θεώρησης ότι υπάρχει «έλεγχος» στον χρόνο και της απόδοσης του δείγματος.

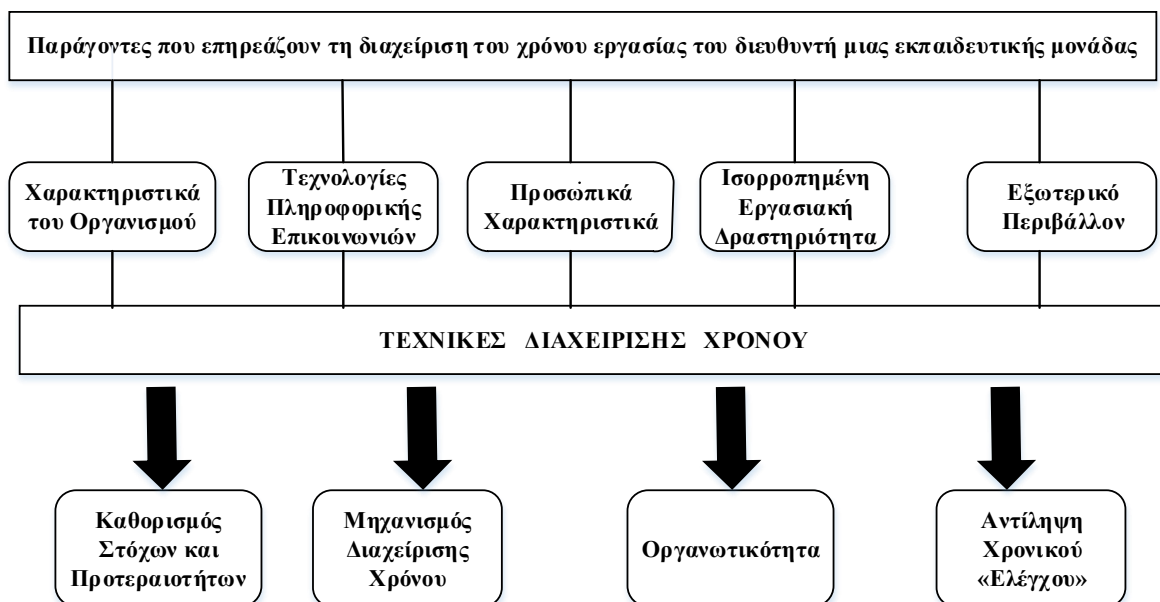
2.2 Παράγοντες επιρροής στη διαχείριση του χρόνου

Η επιστημονική έρευνα συνεχίζοντας το έργο της σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου, (Britton and Tesser, 1991; Orpen, 1994; Francis-Smythe and Robertson, 1999a; Kaufman-Scarborough and Lindquist, 1999; Misra and Mckean, 2000; Guoqing and Yongxin, 2000; Cheng and Ho, 2001; Kelly, 2002; Green and Skinner, 2005; Hassanzabeh and Ebadi, 2007; McNamara, 2010, κ.ά.), προσπάθησε να διαφωτίσει το ζήτημα, δίνοντας έμφαση στη διερεύνηση των παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται κάποιος τον εργασιακό του

χρόνο. Στο πλήθος των παραγόντων που διερευνήθηκαν, θα μπορούσαν να αναφερθούν οι εξής:

- οι δραστηριότητες του προγραμματισμού (βραχυπρόθεσμου ή μακροπρόθεσμου) που λαμβάνουν χώρα
- οι θετικές συνθήκες εργασίας (υποκίνηση, αυτοπειθαρχία)
- η αίσθηση που αποκτά κάποιος ότι είναι ικανός να διαχειριστεί τον χρόνο του
- η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης χρόνου
- τα χρόνια υπηρεσίας
- η εμπειρία σε θέματα διοίκησης
- το επίπεδο μόρφωσης
- η αναβλητικότητα
- διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες
- το στυλ διαχείρισης του χρόνου (μονοχρονισμός ή πολυχρονισμός)
- το φύλο κ.ά.

Ο McNamara (2010) κατηγοριοποίησε τους προαναφερόμενους παράγοντες σε αντικειμενικούς και υποκειμενικούς, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 4, και με βάση αυτό θα επιχειρηθεί μια σύντομη περιγραφή, ομοίως όπως και της Κεραμιδά (2015), των παραγόντων και του βαθμού επιρροής που ασκούν στη διαχείριση του εργασιακού χρόνου ενός διευθυντή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.



Πηγή: Κεραμιδά, 2014

Διάγραμμα 4 : Παράγοντες επιρροής διαχείρισης του εργασιακού χρόνου

2.2.1 Υποκειμενικοί παράγοντες

Στους υποκειμενικούς παράγοντες εμπεριέχονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η ισορροπημένη εργασιακή δραστηριότητα και οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Σύμφωνα με την Κεραμιδά (2014) ο όρος «*προσωπικά χαρακτηριστικά*» αναφέρεται σε χαρακτηριστικά, όπως: η συνέπεια (ως αντίθετο της αναβλητικότητας), ο μονοχρονισμός (δηλ. η ενασχόληση κάποιου με μία εργασία κάθε φορά), ο πολυχρονισμός (δηλ. η ικανότητα κάποιου να διεκπεραιώνει ταυτόχρονα πολλές εργασίες), η ικανότητα κατανομής του χρόνου σε διάφορες δραστηριότητες, η χρήση δραστηριοτήτων προγραμματισμού, η τήρηση χρονοδιαγραμμάτων, η εργασιακή εμπειρία, η εφαρμογή ειδικών γνώσεων στη διαχείριση χρόνου, η ηλικία, το φύλο.

Οι Britton and Tesser (1991), μέσα από την έρευνά τους προτάσσουν τον βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό έναντι του μακροπρόθεσμου, συσχετίζοντάς τον θετικά με την αίσθηση «ελέγχου» του χρόνου, την παραγωγικότητα, την καλή υγεία και την ευελιξία στην αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών. Επίσης, οι Francis-Smythe and Robertson (1999a) και η Kelly (2002) συγκαταλέγουν τον προγραμματισμό, ως τον πιο σημαντικό παράγοντα επίγνωσης του χρόνου, που βοηθά κάποιον να προκαθορίσει το απαιτούμενο μέγεθος αυτού για κάθε δραστηριότητα και μαζί με τις τεχνικές διαχείρισης που θα χρησιμοποιήσει για αυτόν (λίστα καθηκόντων και ανάθεση αυτών, προκαθορισμένοι χρόνοι, οργάνωση, χρονοδιαγράμματα, έλεγχος δραστηριοτήτων κ.ά.) θα αποκτήσει αυτό που η Kelly (ο.π.) ονομάζει «επάρκεια χρόνου».

Για τους Orpen (1994) και Van Eerde (2003), σε αντίθεση με τη Macan (1994), κάποιας μορφής επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης χρόνου απέδωσε στη συνέχεια καλύτερα αποτελέσματα στον τομέα αυτόν. Οι Cheng and Ho (2001) και οι Green and Skinner (2005) διατύπωσαν κάποιες επιφυλάξεις αναφορικά με το κατά πόσο οι περισσότερες γνώσεις σε θέματα διαχείρισης χρόνου, μέσα από τις διάφορες επιμορφώσεις, μπορούν να μεταφερθούν και να αξιοποιηθούν στον χώρο εργασίας, καθώς διάφοροι προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες εμπλέκονται και λειτουργούν ανασταλτικά σε αυτό.

Σύμφωνα με τους Hassanzabeh and Ebadi (2007), τα χρόνια υπηρεσίας, η εμπειρία σε διοικητικά θέματα και το επίπεδο της μόρφωσης ασκούν επίδραση στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα διαχειρίζονται τον χρόνο.

Οι Kaufman-Scarborough and Lindquist (1999), μέσα από τη μελέτη του μονοχρονιστικού και πολυχρονιστικού στυλ διαχείρισης του χρόνου, κατέληξαν στο συμπέρασμα, πως οι μονοχρονιστές, λόγω της ενασχόλησής τους με μια διεργασία κάθε φορά, με δυσκολία ολοκληρώνουν των προγραμματισμό τους, ενώ οι πολυχρονιστές έχουν το αίσθημα της ικανοποίησης πως επιτυγχάνουν τους στόχους τους πιο συχνά και, επίσης, αποδείχτηκαν ικανότεροι στον χειρισμό των διακοπών που προέκυπταν εναλλάσσοντας δραστηριότητες, όποτε χρειαζόταν. Η διαχείριση του χρόνου είτε μονοχρονιστικά είτε πολυχρονιστικά δε δείχνει να επηρεάζεται από τη μεταβλητή «φύλο». Σύμφωνα με την Κουάλη (2012, σ. 363-364), ο αριθμός των ερευνών στη σύγχρονη βιβλιογραφία, που αφορούν τη σχέση διαχείρισης χρόνου και φύλου, είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από το ερευνητικό έργο των Macan και Claessens, οι οποίες δεν κάνουν καμία αναφορά στη σχέση αυτή, αλλά και από την εκλαϊκευμένη βιβλιογραφία, όπου η διαχείριση του χρόνου προσεγγίζεται ως αποτέλεσμα στάσεων και πρακτικών, ανεξάρτητα από το φύλο των ατόμων. Η Κουάλη, στην έρευνά της (2012), επισημαίνει τη διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, με τις γυναίκες να κάνουν καλύτερη διαχείριση χρόνου ενώ οι άντρες να λειτουργούν περισσότερο διεκπεραιωτικά στον ρόλο τους. Οι Κύπριες διευθύντριες ενστερνίζονται περισσότερο από τους άντρες τεχνικές Δ.Χ. που αφορούν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διαχείριση της γραφειοκρατίας, διακοπών, συναντήσεων και παράλληλα λειτουργούν πιο ισορροπημένα και στους άλλους τομείς του έργου τους (διοικητικό, παιδαγωγικό) υλοποιώντας επαρκώς τα καθήκοντά τους. Και πάλι όμως, η διαφορά στη διαχείριση του χρόνου μεταξύ ανδρών και γυναικών, σύμφωνα με την Κουάλη, υπάρχει ανεξάρτητα του στυλ διαχείρισης χρόνου (είτε ένα πιο μονοχρονιστικό είτε ένα πιο πολυχρονιστικό) που υιοθετούν.

Τέλος, για τους Guoqing and Yongxin (2000), οι άντρες υπερτερούν των γυναικών σε ζητήματα προγραμματισμού, ελέγχου και αίσθησης «ελέγχου» του χρόνου, ενώ οι Misra and McKean (2000), παρατήρησαν πως οι γυναίκες, έστω και αν έχουν μεγαλύτερο άγχος, διαχειρίζονται καλύτερα τον χρόνο.

Με τον όρο «*ισορροπημένη εργασιακή δραστηριότητα*» (Κεραμιδά, 2004) εννοούνται στοιχεία, όπως: η ανάθεση εργασίας από τον διευθυντή σε ικανά άτομα -μία από τις πιο συχνά προτεινόμενες τεχνικές διαχείρισης χρόνου- (Robertson, 1999, Heaney, 2001, και Marshall, 2008, ο.ά. στο Κουάλη, 2012), η αξιοποίηση από τον διευθυντή των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων των συνεργατών του και ο συνολικός εργασιακός χρόνος του ιδίου σε καθημερινή βάση.

Συμπερασματικά, για τους υποκειμενικούς λόγους θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι διευθυντές με τα προαναφερόμενα *προσωπικά χαρακτηριστικά* έχουν πλεονέκτημα στη διαχείριση του χρόνου τους σε αντίθεση με διευθυντές που τους χαρακτηρίζουν συμπεριφορές, όπως: έλλειψη στοχοθεσίας, προτεραιοτήτων και προγραμματισμού (*χρόνος πρωταρχικής σημασίας*, σύμφωνα με την Τσακίρη, 2001), αναβλητικότητα, αδυναμία να πουν «όχι», προσωπική ενασχόληση – λόγω του συγκεντρωτισμού που τους διακρίνει και της περιορισμένης ανάθεσης εργασιών που κάνουν- με την επίλυση καθημερινών προβλημάτων ρουτίνας (*χρόνος δευτερεύουσας σημασίας*, Τσακίρη, ο.π.), δεν ακολουθούν την τακτική της «κλειστής πόρτας» όσο θα έπρεπε, έχουν ακατάστατο τον προσωπικό εργασιακό χώρο τους –γεγονός που αντανακλά και στην οργάνωση των ενεργειών του (Αλεξιάκης, 2006, σ. 283), προτιμούν τις απρογραμματίστες και χρονοβόρες συναντήσεις κ.ά. Μια *ισορροπημένη εργασιακή δραστηριότητα* βελτιώνει την ποιότητα της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής του διευθυντή και του δίνει «επάρκεια χρόνου» να ασχοληθεί και με άλλες πτυχές του έργου του. Σε αντίθεση περίπτωση προκαλούνται σωματική εξουθένωση (κόπωση, άγχος, στρες) και εργασιακές εντάσεις.

2.2.2 Αντικειμενικοί παράγοντες

Ως αντικειμενικοί παράγοντες επιρροής της διαχείρισης του χρόνου μπορούν να θεωρηθούν τα χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας και το εξωτερικό περιβάλλον της (Κεραμιδά, 2014).

Η οργανικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας (δηλ. πόσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν οργανική θέση σε αυτήν), η λειτουργικότητά της (δηλ. πόσες/-α τάξεις/τμήματα λειτουργούν σε αυτήν), το πλήθος των μαθητών (ολιγομελείς/-ή ή πολυπληθείς/-ή τάξεις/τμήματα), το σύνολο των εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων) που διδάσκουν εκεί, η βαθμίδα εκπαίδευσης που παρέχει, τα χρόνια λειτουργίας της σχολικής μονάδας, το «καλό» ή «κακό» όνομα που φέρει μαζί της σε πολλές περιπτώσεις κ.ά. μπορούν να αναφερθούν σαν *«χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας»*, που επηρεάζουν τον διευθυντή στη διοίκηση που ασκεί και στη διαχείριση του χρόνου του. Σύμφωνα με την Κεραμιδά (ο.π.) υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της οργανικότητας της σχολικής μονάδας και της αποτελεσματικής διοίκησης. Ο διευθυντής που επιθυμεί την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που προαναφέρθηκαν και όχι μόνο, σύμφωνα με τον McNamara (2010), οφείλει να αναθέτει αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς-συνεργάτες που

διοικεί για να περιορίσει το άγχος του και την εργασιακή του υπερφόρτωση. Μεταβιβάζοντας αρμοδιότητες και καλλιεργώντας την αυτοϋποκινούμενη συνεργασία επιτυγχάνει την κατανομή του άγχους των εργασιών και ο ίδιος μπορεί απρόσκοπτα να επικεντρωθεί σε σημαντικά ζητήματα, ανταποκρινόμενος καλύτερα στις απαιτήσεις της θέσης του και βιώνοντας ικανοποίηση από την εργασία του (Lee & Hallinger., 2012).

Η αναφορά στο «εξωτερικό περιβάλλον» μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτής και των γονέων των μαθητών, της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης που προΐσταται της σχολικής μονάδας, διάφορων υπηρεσιών της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, άλλων εξωσχολικών επισκεπτών κ.ά. Οι απρογραμμάτιστες συναντήσεις, οι συνεχείς τηλεφωνικές επικοινωνίες και η διαρκής ενασχόληση του διευθυντή με τους προαναφερόμενους παράγοντες, λόγω του ρόλου του, ως συμβολική κεφαλή του σχολείου και διαπραγματευτή, καταστρατηγούν τον χρόνο του και συντελούν στην απώλεια της αίσθησης «ελέγχου» του χρόνου, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο ίδιος δεν μπορεί να πει «όχι» τις φορές που θα έπρεπε.

Οι *ΤΠΕ* είναι ένας παράγοντας που κατά κύριο λόγο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντικειμενικός, από τη στιγμή που υπάρχουν στη ζωή των ανθρώπων και στους περισσότερους εργασιακούς χώρους, αλλά και υποκειμενικός, με βάση τη στάση των εργαζομένων απέναντι σε αυτές και τη χρήση που κάνουν μιας και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν σχετίζεται άμεσα με τον κάθε χρήστη ξεχωριστά. Σαν επιστήμη, αναπτύχθηκαν για πολλούς λόγους. Κάποιοι από αυτούς είναι η εξοικονόμηση χρόνου (Odumeru, 2013), η βελτίωση της αποδοτικότητας και η αύξηση της αποτελεσματικότητας στον εργασιακό χώρο. Είναι ένα χρήσιμο «εργαλείο» στα χέρια του διευθυντή και τον βοηθούν με τα διάφορα λογισμικά (outlook, word, excel κ.ά.) να οργανώσει την εργασία του, να προγραμματίσει τις διάφορες υποχρεώσεις του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, και επιπρόσθετα, να διαχειριστεί τον χρόνο του αποδοτικότερα. Βεβαίως, για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, χρειάζεται εξάσκηση. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, όλες οι οργανωμένες επιμορφωτικές προσπάθειες, εκ μέρους της πολιτείας, προσβλέπουν -βάσει των εκπεφρασμένων επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων- στην εξοικείωση των εργαζομένων με αυτές, για να αποβεί η χρήση τους αποτελεσματική. Ωστόσο, προκαταλήψεις και φοβίες, κυρίως εργαζομένων μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας, δεν επιτρέπουν την αξιοποίησή τους στον βαθμό που θα έπρεπε. Και τέλος, η άσκοπη χρήση των *ΤΠΕ* (π.χ. περιήγηση στο διαδίκτυο χωρίς λόγο) στερούν πολύτιμο χρόνο από τον διευθυντή και τον οδηγούν σε κακή διαχείριση του χρόνου του.

2.2.3 Μονοχρονισμός – Πολυχρονισμός

Στα προσωπικά χαρακτηριστικά, ως ένας από τους υποκειμενικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση του χρόνου, αναφέρθηκε το μονοχρονιστικό και το πολυχρονιστικό στυλ διαχείρισης. Πρόκειται για δύο διαφορετικές προσεγγίσεις αντίληψης του χρόνου, που σχετίζονται με την κουλτούρα που έχουν οι άνθρωποι, στην προκειμένη περίπτωση οι διευθυντές των σχολείων και οι συνεργάτες τους, αναφορικά με τη χρήση του χρόνου (Hall, 1989). Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2008, σ. 225-228), το μονοχρονικό πλαίσιο συνδέεται με την τεχνοκρατική προσέγγιση του χρόνου και εστιάζει στους προκαθορισμένους σκοπούς, ενώ το πολυχρονικό εστιάζει στις διαδικασίες, την ποιότητα και τις σχέσεις και προσεγγίζει τον χρόνο μέσα από τη φαινομενολογική του διάσταση. Όπως θα διαφανεί, μέσω του «διαλόγου» που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια μεταξύ των ερευνητικών δεδομένων και για τα δύο στυλ, και σύμφωνα με την Κουάλη (2012), οι δύο αυτοί τρόποι διαχείρισης του χρόνου δεν είναι ούτε καλοί, ούτε κακοί. Είναι διαφορετικοί.

Οι οπαδοί του μονοχρονισμού, που συναντώνται κυρίως στη βορειο-κεντρική Ευρώπη και στη βόρεια Αμερική, αντικρίζουν τον χρόνο ως δομημένο και συνεχή, επικεντρώνονται κάθε φορά σε μία δραστηριότητα, με προγραμματισμό, χρονοδιάγραμμα, βάσει προτεραιοτήτων και αποφεύγουν τις διακοπές (Kaufman-Scarborough & Lindquist, 1999). Αντίθετα, οι πολυχρονιστές –που τους βρίσκει κάποιος περισσότερο στις μεσογειακές, αραβικές, ασιατικές χώρες και στις χώρες της κεντρικής και λατινικής Αμερικής- αντιλαμβάνονται τον χρόνο κυκλικά, κατακερματίζουν τις εργασίες τους, και κατά συνέπεια και τον χρόνο τους, και δεν ενοχλούνται από τη συνύπαρξη δραστηριοτήτων που πρέπει να φέρουν σε πέρας (ο.π.).

Ο μονοχρονισμός και ο πολυχρονισμός, ως προσωπικά χαρακτηριστικά του στυλ διαχείρισης του χρόνου, έχουν μελετηθεί και τα αποτελέσματα ποικίλλουν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαν οι Kaufman, Lane and Lindquist (1991) σε εργαζόμενους διάφορων κοινωνικών ομάδων, οι θιασώτες του πολυχρονισμού εργάζονταν περισσότερες των 40 ωρών εβδομαδιαίως, ήταν μορφωμένοι και ένιωθαν έντονα το άγχος της εργασίας τους ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας ή εισοδήματος.

Επίσης, οι Kaufman-Scarborough & Lindquist (1999), υποστηρίζουν πως δεν είναι απολύτως επιβεβαιωμένη η επιλογή του στυλ του πολυχρονισμού, ως μία αυθόρμητη ή ενσυνείδητη επιλογή –βάσει κουλτούρας- ή ως επιλογή μίας ακόμη τεχνικής διαχείρισης χρόνου.

Για τους Arndt et al. (2006), η ικανοποίηση των πολυχρονιστών είναι περισσότερο έκδηλη από ότι στους μονοχρονιστές. Οι μονοχρονιστές -εργαζόμενοι στην αρχή του εργασιακού τους

βίου- σε ένα πολυχρονιστικό περιβάλλον νιώθουν κούραση και βιώνουν ένα αίσθημα «αδικίας», εξαιτίας αυτού, με αποτέλεσμα τη μικρή εργασιακή ικανοποίηση.

Η αναβλητικότητα χαρακτηρίζει περισσότερο τους μονοχρονιστές από τους πολυχρονιστές επειδή θέλουν να έχουν τον πλήρη «έλεγχο» του χρόνου, που απαιτείται για την ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας πριν τη ξεκινήσουν (Francis-Smythe, 2006).

Με βάση τα αποτελέσματα έρευνας των Zang et al. (2004), διαπιστώθηκε πως οι πολυχρονιστές είναι πιο αποδοτικοί εργαζόμενοι είτε υπό πίεση χρόνου είτε όχι. Επομένως, στη σχέση διαχείρισης χρόνου και αποδοτικότητας εμπλέκονται και άλλες μεταβλητές. Τέλος, στην ίδια έρευνα βρέθηκε πως ο βαθμός δυσκολίας μίας δραστηριότητας δεν παίζει ρόλο μεταξύ πολυχρονιστών και μονοχρονιστών στην περίπτωση που είναι πολύ μικρός ή πολύ μεγάλος. Αντίθετα, διαφοροποίηση μεταξύ των δύο στυλ διαπιστώθηκε σε δραστηριότητες μεσαίου βαθμού δυσκολίας.

Τις επιφυλάξεις τους για τη σχέση μεταξύ στυλ διαχείρισης χρόνου και αποδοτικότητας, τα διαφορετικά αποτελέσματα μεταξύ των ερευνών και γενικότερα την ύπαρξη ερευνητικού ελλείμματος εξέφρασαν οι Kaufman, Scarborough & Lindquist (1999). Οι Konig and Waller (2010) υποστήριζαν πως οι διαφορές αυτές υπάρχουν επειδή δεν είχε διερευνηθεί η συνάφεια μεταξύ του προσωπικού στυλ διαχείρισης χρόνου του δρώντος υποκειμένου και του στυλ διαχείρισης χρόνου που απαιτείται από την ίδια την εργασία. Και συστήνουν στο μέλλον οι έρευνες να λαμβάνουν υπόψη τους και τις δύο αυτές πτυχές.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται κάθε άτομο τον χρόνο του επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (βλ. 2.2.1 και 2.2.2). Όπως προαναφέρθηκε, «ο πολυχρονισμός και ο μονοχρονισμός είναι γεγονός, και μάλιστα και τα δύο στυλ δεν είναι “καλά” ή “κακά” απλά υπάρχουν» (Κουάλη, 2012). Οι διευθυντές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ότι σε μία σχολική μονάδα δεν μπορούν να έχουν όλοι την ίδια κουλτούρα, καθώς επίσης, ότι και άτομα με την ίδια κουλτούρα έχουν διαφορετική αντίληψη για τον χρόνο και τη διαχείρισή του. Στόχος τους θα πρέπει να είναι η αναγνώριση αυτών των διαφορών και η αξιοποίησή τους για το καλό του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οργανώνοντας κατάλληλα την κατανομή αρμοδιοτήτων και ευθυνών θα αποκτήσουν το πλεονέκτημα της αλληλοσυμπλήρωσης μεταξύ των μονοχρονιστών και πολυχρονιστών συνεργατών τους, μη εξαιρουμένου και του ίδιου τους του εαυτού, όντες είτε πολυχρονιστές είτε μονοχρονιστές. Βέβαια, με βάση την περιγραφή του έργου των διευθυντών, που προηγήθηκε (βλ. 1.6) θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος πως αποδοτικότερα σε αυτή τη θέση εργασίας λειτουργεί ένα άτομο εκ πεποιθήσεως πολυχρονιστής. Η υπόθεση αυτή είναι μία από τις προκλήσεις της

παρούσας έρευνας, καθώς, στο εμπειρικό μέρος, θα επιχειρήσει να εξετάσει τη συσχέτιση, που πιθανόν υπάρχει, μεταξύ των τεχνικών διαχείρισης χρόνου που προτιμούν οι διευθυντές και του βαθμού αποτελεσματικότητας της διοίκησης που ασκούν.

2.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου

Σύμφωνα με τον Webber (1992), σκοπός των τεχνικών διαχείρισης χρόνου (Δ.Χ.), δεν είναι απλά να «σωθεί» ο χρόνος, αλλά να υπάρξει επάρκεια χρόνου για την υλοποίηση σημαντικών δραστηριοτήτων. Έτσι, επιτυγχάνεται η σύνδεση του χρόνου και του εκάστοτε οργανισμού. Το μεγαλύτερο μέρος της γνώσης, σχετικά με τις τεχνικές Δ.Χ, πηγάζει μέσα από την εκλαϊκευμένη (δηλ. από βιβλία που παρέχουν συμβουλές χωρίς όμως να έχουν εξεταστεί με επιστημονικό τρόπο) πλούσια βιβλιογραφία, που αφορά συμβουλές και τεχνικές που υποδεικνύουν τον τρόπο «για το τι πρέπει να κάνει κάποιος» αλλά και «για το τι δεν πρέπει να κάνει».

Η Δ.Χ., όπως έχει αναφερθεί, είναι μία νέα σχετικά έννοια, ανεπαρκώς διερευνημένη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κουάλη, 2012) αλλά μεγάλης σπουδαιότητας. Σύμφωνα με την Κεραμιδά (2015), από το 1982 έως και το 2015, μόνο πενήντα έρευνες έχουν καταγραφεί, οι οποίες πληρούσαν επιστημονικά κριτήρια, αναφορικά με τη συσχέτιση των τεχνικών Δ.Χ. και της βελτίωσης της εργασιακής ικανοποίησης, εφόσον ο εργασιακός χρόνος έχει καταταξιωθεί σε διάφορες αρμοδιότητες, καθώς και για το κατά πόσο επηρεάζει η επιμόρφωση σε θέματα Δ.Χ. Οι περισσότερες έρευνες, που αφορούν τη συστηματική ταξινόμηση των τεχνικών Δ.Χ., στηρίζονται στο προτεινόμενο μοντέλο της Macan (1990 & 1994), που παρουσιάστηκε παραπάνω (βλ. 2.1.3).

➤ Σύμφωνα με αυτό, ο καθορισμός στόχων και προτεραιοτήτων σε καθημερινή, εβδομαδιαία, μηνιαία και ετήσια βάση, η δημιουργία λίστας υποχρεώσεων και εκκρεμοτήτων, η σύνταξη ημερολογίου εργασιών και προθεσμιών, η διάκριση των επειγουσών υποχρεώσεων από τις σημαντικές, καθώς και ο περιορισμός της αναβλητικότητας, μέσω της ανάπτυξης της οργανωτικότητας και της μεθοδικότητας στην προσέγγιση των εργασιακών υποχρεώσεων συμβάλλουν θετικά στον περιορισμό των εργασιακών και σωματικών εντάσεων και στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης.

➤ Μια άλλη ομαδοποίηση τεχνικών Δ.Χ. είναι αυτή των Tanner, Schnittjer and Atkins (ο.ά. στο Κουάλη, 2012, σ. 113). Σύμφωνα με αυτήν οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι: η Λήψη Αποφάσεων, η Επικοινωνία, η Κατανομή Ελέγχου, η Οργάνωση και ο Προγραμματισμός.

➤ Επίσης, η Robertson (1999) διακρίνει τις τεχνικές Δ.Χ. σε έξι ομάδες:

- Καθορισμός προτεραιοτήτων

- Οι διευθυντές να βάζουν σε σειρά προτεραιότητας τις δραστηριότητές τους
- Σύνταξη γραπτής εβδομαδιαίας λίστας δραστηριοτήτων
- Ενημέρωση του προσωπικού για τη λίστα και το περιεχόμενό της
- Σύνδεση των καθημερινών δραστηριοτήτων με τους στόχους

- Διαχείριση γραφειοκρατίας

- Καθορισμός χρονικού διαστήματος για την καθημερινή διαχείριση γραφειοκρατικών ζητημάτων και αλληλογραφίας από τον διευθυντή με τη βοήθεια γραμματέα
- Έλεγχος από τον/την γραμματέα της αλληλογραφίας και διαχωρισμός σε σειρά σημαντικότητας πριν παραδοθεί στον διευθυντή
- Καθορισμός καθημερινά χρονικού διαστήματος ενασχόλησης του διευθυντή με διοικητικά ζητήματα
- Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή σε θέματα αλληλογραφίας

- Προγραμματισμός επαφών

- Διαχωρισμός επειγόντων τηλεφώνων από τον/την γραμματέα και καταγραφή των υπολοίπων με τα οποία ο διευθυντής θα ασχοληθεί αργότερα σε συγκεκριμένη ώρα και μαζεμένα
- Ο διευθυντής να κάνει τα τηλεφωνήματα μαζεμένα, σε σειρά προτεραιότητας λίγη ώρα πριν το σχόλασμα

- Διαχείριση διακοπών

- Οι διευθυντές να έχουν καθορισμένη ώρα που θα μπορούν να τον απασχολούν οι εκπαιδευτικοί

- Ο διευθυντής να φροντίζει να είναι «ορατός» σε εκπαιδευτικούς και μαθητές κάνοντας περιδιάβαση στο προαύλιο έτσι ώστε, αν χρειαστεί να τον απασχολήσει κάποιος, αυτό να γίνει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και όχι αργότερα στο γραφείο του
- Ανάθεση δραστηριοτήτων
 - Ενημέρωση στον κάθε εκπαιδευτικό για τη δραστηριότητα που του έχει ανατεθεί
 - Για την κάθε δραστηριότητα να υπάρχει χρονοδιάγραμμα
 - Οι διευθυντές να ελέγχουν τις δραστηριότητες κατά την υλοποίησή τους
- Διαχείριση συναντήσεων
 - Το προσωπικό να είναι ενήμερο εκ των προτέρων για τα θέματα της συνεδρίασης
 - Οι συνεδριάσεις να έχουν καθορισμένο χρονικό όριο
 - Οι διευθυντές να αρχίζουν και να τελειώνουν τις συνεδριάσεις στον καθορισμένο χρόνο
 - Στις συνεδριάσεις να παρευρίσκονται όλοι οι άμεσα εμπλεκόμενοι
 - Στο τέλος των συνεδριάσεων να γίνεται μια περιληπτική ανακεφαλαίωση των όσων έχουν λεχθεί
 - Να συντάσσεται πρακτικό για τη συνεδρίαση και να μοιράζεται σε όλους
 - Στο πρακτικό να γίνεται η καταγραφή των ονομάτων όσων αναλαμβάνουν κάποια υπευθυνότητα και το χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης της υποχρέωσης που έχει αναλάβει ο καθένας, έτσι ώστε το πρακτικό να λειτουργεί σαν ένα σύστημα ελέγχου των δραστηριοτήτων που ανατίθενται.

Τα εργαλεία που προέκυψαν από τις τρεις αυτές κατηγοριοποιήσεις των τεχνικών Δ.Χ., καθώς και διάφορες τεχνικές από την εκλαϊκευμένη βιβλιογραφία, αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου της Κουάλη (2012), το οποίο προσαρμοσμένο, χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και θα παρουσιαστεί στη συνέχεια. Σε συνέχεια των προηγούμενων κατηγοριοποιήσεων θα μπορούσαν, επιπρόσθετα, να αναφερθούν και οι εξής:

- Η ταξινόμηση της Claessens (2004). Στηρίχτηκε στο μοντέλο της Macan (1994), έδωσε έμφαση στην αυτοαξιολόγηση ατόμων στους τομείς της αποτελεσματικής και αποδοτικής χρήσης του χρόνου αλλά και στην ετεροαξιολόγηση, στους ίδιους τομείς, από συναδέλφους και προϊσταμένους. Σύμφωνα με αυτή, οι τομείς αξιολόγησης της Δ.Χ. είναι:

- Προγραμματισμός: περιλαμβάνει τον καθορισμό δραστηριοτήτων, προτεραιοτήτων και χρονοδιαγραμμάτων, τη δημιουργία λιστών εργασίας, τη στοχοθεσία, την ομαδοποίηση των εργασιών και την εύρεση εναλλακτικών λύσεων
- Αξιολόγηση χρόνου: περιλαμβάνει την αποδοχή των δραστηριοτήτων βάσει χρονικού περιορισμού, αναγκαιότητας και σπουδαιότητας
- Έλεγχος χρόνου: συμβάλλει στη χρηστή διαχείριση του χρόνου και λειτουργεί ανατροφοδοτικά κατά τη διάρκεια υλοποίησης μιας δραστηριότητας.

Όπως αναφέρθηκε, στην υποενότητα 1.2.3, στο παρόν μοντέλο έχουμε την παρουσία των «Προηγούμενων Παραγόντων» να καθορίζουν την προσωπικότητα του ατόμου και την επιμόρφωσή του σε θέματα Δ.Χ. να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του σε σχέση με αυτά. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η θετική συμβολή του «ελέγχου» του χρόνου στην απόδοση των εργαζομένων, στην ικανοποίηση από την εργασία τους και στον περιορισμό των εντάσεων και των ψυχοσωματικών προβλημάτων.

➤ Η κατηγοριοποίηση των Britton & Tesser (1991). Ως σημαντικές τεχνικές Δ.Χ. αναφέρονται:

- Ο βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός: λίστες εργασίας καθημερινής βάσης, προγραμματισμός δραστηριοτήτων που πρέπει να υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια της ημέρας, καταγραφή στόχων, καθορισμός προτεραιοτήτων κ.ά.
- Οι στάσεις σε σχέση με τον χρόνο: χρόνος πρωταρχικής σημασίας (περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, τον συντονισμό και την υλοποίηση έργων), χρόνος δευτερεύουσας σημασίας (άμεση επίλυση καθημερινών προβλημάτων ρουτίνας), χρόνος ρουτίνας (παρακολούθηση και έλεγχος δραστηριοτήτων καθημερινής ρουτίνας), χρόνος έκτακτων και επειγόντων (αντιμετώπιση έκτακτων και επειγουσών καταστάσεων) (Τσακίρη, 2001)
- Ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός: καθορισμός στόχων σε τριμηνιαία ή ετήσια βάση, «επιδερμική» ενασχόληση με όλες τις δραστηριότητες που πρόκειται να ολοκληρωθούν το άμεσο χρονικό διάστημα.

➤ Σύμφωνα με την Κουάλη (2012), ο Heaney (2001) θεωρεί πολύ σημαντικές τεχνικές Δ.Χ. όσες αφορούν τον προγραμματισμό. Προτείνει τη χρήση από τον διευθυντή εβδομαδιαίου, μηνιαίου πλάνου και ατζέντας για να βάζει προτεραιότητα στις δραστηριότητές του, την

ανάθεση δραστηριοτήτων με χρονοδιάγραμμα σε κατάλληλα και ικανά άτομα και τη χρήση των Τ.Π.Ε.

➤ Ο Johnson (1990) συμβουλεύει τους διευθυντές να χειρίζονται κάποιες δραστηριότητες άμεσα, με την εμφάνισή τους, να ασχολούνται πρώτα με τις δύσκολες δουλειές που θα χρειαστούν περισσότερη προσοχή από αυτούς, να εκχωρούν αρμοδιότητες στους συνεργάτες τους και να μην ασχολούνται με χρονοβόρες, μη σημαντικές δραστηριότητες που μπορούν να αναλάβουν άλλοι. Ο ίδιος προτείνει στους διευθυντές να ακολουθούν την τακτική της «κλειστής πόρτας», όποτε κρίνουν απαραίτητο, για να ελέγχουν τις συνεχείς διακοπές, να έχουν καταστήσει σαφές στους συνεργάτες τους ότι πρέπει να σέβονται τον χρόνο του διευθυντή και να συνεργάζονται σε χρονικά διαστήματα που θα έχουν αποφασίσει από κοινού. Σημαντικό επίσης θεωρεί το γεγονός πως ο διευθυντής θα πρέπει να εξοικονομεί χρόνο να είναι μόνος του στο γραφείο προκειμένου να σκεφτεί, να προγραμματίσει και να πάρει αποφάσεις. Τέλος, απαραίτητη κρίνει την επιμόρφωση των διευθυντών με κάθε τρόπο (σεμινάρια, μελέτη επιστημονικών άρθρων, μεταπτυχιακές σπουδές) στη διοίκηση της εκπαίδευσης και την επαφή με άλλους διευθυντές για συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και συμπαράσταση σε κοινά προβλήματα που μπορεί να τους απασχολούν.

➤ Η Τσακίρη (2001), στο πλαίσιο της έρευνάς της, αναφέρει σαν σημαντικούς παράγοντες της αποτελεσματικής Δ.Χ. τους εξής:

- Το παρελθόν των διευθυντών, δηλ. στοιχεία που αφορούν την ηλικία, τη θέση, το επίπεδο μόρφωσης, την εργασιακή εμπειρία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τα χρόνια που βρίσκεται στη συγκεκριμένη θέση καθώς και το πλήθος των ατόμων που διοικεί

- Τον διατιθέμενο χρόνο σε θέματα ρουτίνας
- Τον διατιθέμενο χρόνο σε επείγοντα ζητήματα
- Τον διατιθέμενο χρόνο σε θέματα σημαντικά καθώς και σε στόχους προτεραιότητας

➤ Για τη Marshall (2008, ο.ά. στο Κεραμιδά, 2015) σημαντικότερη τεχνική Δ.Χ. είναι ο καθορισμός προτεραιοτήτων που για να επιτευχθεί από τον διευθυντή θα πρέπει να εφαρμόσει νωρίτερα άλλες τεχνικές, όπως: ανάθεση ευθυνών στους εκπαιδευτικούς με απόλυτη σαφήνεια από μέρους του, ετήσιος προγραμματισμός στόχων και ταξινόμηση αυτών με προτεραιότητα σε μηνιαία, εβδομαδιαία και ημερήσια βάση. Επίσης, εξίσου σημαντική θεωρεί την οργάνωση

συναντήσεων και συσκέψεων σε τακτά χρονιά διαστήματα, την επιλογή κατάλληλων προσώπων για κάθε δραστηριότητα, την ετεροπαρατήρηση και καλοπροαίρετη αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και την παρουσία του διευθυντή στη σχολική μονάδα καθ' όλη τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος. Τέλος, προτείνει στον διευθυντή να αποφεύγει χρονοβόρες δραστηριότητες, να ικανοποιεί τις προσωπικές του ανάγκες και να κάνει την αυτοκριτική του για το πώς διαχειρίζεται τον χρόνο του προκειμένου να επιτύχει μια προσωπική ισορροπία που θα συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του οργανισμού.

➤ Οι Olawolu & Ahaive (2001, ο.π.) προτείνουν την ακολουθία δώδεκα τεχνικών αποτελεσματικής Δ.Χ. για τον ελάχιστο χρόνο που διαθέτουν:

- Αξιολόγηση της κάθε δραστηριότητας και εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου για την υλοποίησή της
- Χρήση ημερολογίου για την καταγραφή του τρόπου που θα διαθέσουν τον χρόνο τους
- Εβδομαδιαίος προγραμματισμός των στόχων που πρόκειται να πραγματοποιηθούν κάθε ημέρα
- Ημερήσιος σχεδιασμός και οργάνωση δραστηριοτήτων με σειρά προτεραιότητας
- Ανάθεση αρμοδιοτήτων σε εκπαιδευτικούς
- Οργάνωση εργασίας εκπαιδευτικών βάσει χρονοδιαγράμματος
- Διαχείριση επισκεπτών από τον ίδιο τον διευθυντή
- Ικανότητα από τον διευθυντή να λέει «όχι» ή «ναι» απρόσκοπτα σε κρίσιμες καταστάσεις
- Εξοικονόμηση χρόνου από τον διευθυντή για απομόνωση και διεκπεραίωση εργασιών που απαιτούν συγκέντρωση
- Ικανότητα να είναι προσεκτικός ακροατής
- Ύπαρξη διαλειμμάτων και προσωπικού χρόνου
- Μείωση των διακοπών γενικά

➤ Σύμφωνα με τον Kalu (2012), ο σχεδιασμός (*βραχυχρόνιος*, δηλ. ημερήσιος, εβδομαδιαίος και μηνιαίος ή *μακροχρόνιος*, δηλ. ετήσιος) είναι μία πολύ σπουδαία τεχνική Δ.Χ. Ο προγραμματισμός των εργασιών δίνει στον διευθυντή την ευελιξία και του επιτρέπει την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση επειγόντων περιστατικών χωρίς να ανατρέπει τα χρονοδιαγράμματα που έχει θέσει και τον προγραμματισμό των διάφορων εργασιών που έχει κάνει. Αντίθετα, ο κακός σχεδιασμός και τα ασαφή χρονικά όρια οδηγούν σε παρεξηγήσεις,

εντάσεις, αγχωτικές συνθήκες εργασίας, έλλειψη συντονισμού, συγκρούσεις και γενικά στην κακή διαχείριση χρόνου που τελικά συντελεί στον αποπροσανατολισμό της σχολικής μονάδας και στην αναποτελεσματική λειτουργία της. Επιπρόσθετα, ο Kalu θεωρεί καλές τεχνικές Δ.Χ. την ανάθεση αρμοδιοτήτων σε υπεύθυνα άτομα με ικανότητες, την εξάλειψη των διακοπών και των ενοχλήσεων καθώς και την αυτοαξιολόγηση του διευθυντή για όσα ο ίδιος έχει πράξει στο τέλος της ημέρας και για το αν διαχειρίστηκε σωστά τον χρόνο του.

➤ Τέλος, οι Akomolafe & Oluwatimehin (2013, ο.ά. στο Κεραμιδά, 2015) υποστηρίζουν πως σημαίνουν και καθοριστικό ρόλο στη Δ.Χ. έχουν οι δραστηριότητες που διεκπεραιώνουν οι διευθυντές σε σχέση με το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η σχετική αλληλογραφία, η παρατήρηση εκπαιδευτικών και μαθητών, η είσπραξη χρημάτων από τους μαθητές καθώς και η συμβουλευτική καθοδήγηση των μαθητών.

2.3.1 Ομαδοποίηση των Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και εκλαϊκευμένη βιβλιογραφία

Στην προσπάθεια ομαδοποίησης των διάφορων προτεινόμενων τεχνικών Δ.Χ., συνηθειών και συμβουλών –σχετικά με το τι πρέπει να κάνουμε και τι πρέπει να αποφεύγουμε- με τη βοήθεια και της εκλαϊκευμένης βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την Κεραμιδά (2015), ακολουθεί η παρακάτω παρουσίαση:

- **ΙΕΡΑΡΧΙΣΗ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ**

Ο προγραμματισμός κρίνεται απαραίτητος (Mintzberg, 1973; Macan, 1994; Odumeru, 2013), αφού με αυτόν δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές και καθορίζονται οι στόχοι, που είναι ζωτικής σημασίας για τη διαχείριση του χρόνου.

Η πειθαρχία και η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων σε σχέση με τις υποχρεώσεις ενός διευθυντή αντιπροσωπεύουν ένα σπουδαίο μέρος της Δ.Χ., που αποτελεί ένα από τα οφέλη του προγραμματισμού. Οι διευθυντές δεν πρέπει να αφήνουν τον χρόνο τους να κυριαρχείται από τους άλλους και να μην κατασπαταλείται σε δραστηριότητες δευτερεύουσας σημασίας. Θα πρέπει να υπάρχει ένας διαχωρισμός και μία φθίνουσα διάταξη των πραγμάτων που πρέπει «να κάνει», έτσι ώστε, να τα ξεχωρίζει μεταξύ αυτών με πρώτη προτεραιότητα (που επιβάλλεται να κάνει), με υψηλή προτεραιότητα (που θα έπρεπε να κάνει), με χαμηλή προτεραιότητα (που

θα ήταν καλό να κάνει) και με καμία προτεραιότητα (αυτά που πραγματικά δε χρειάζεται να κάνει). (Schermerhorn, 2012, σ. 241-242).

Επίσης, σύμφωνα με τους Taylor & Mackenzie (1986, ο.ά. στο Κεραμιδά, 2015, σ. 98) ο διευθυντής οφείλει:

- Να επανεξετάζει τους στόχους και τις προτεραιότητες του και αν χρειάζεται να τους επαναπροσδιορίζει
- Να αξιολογεί την τήρηση του προσωπικού ημερήσιου προγράμματος δραστηριοτήτων
- Να εξοικονομεί χρόνο ηρεμίας για περισυλλογή και προγραμματισμό
- Να στοχοθετεί βραχυπρόθεσμα (επόμενες ημέρες ή επόμενες εβδομάδες)
- Να προϋπολογίζει τον απαιτούμενο χρόνο υλοποίησης των ενεργειών του για την επίτευξη των επιμέρους στόχων που αφορούν τις σημαντικές του υποχρεώσεις
- Να έχει στον νου του όταν προγραμματίζει βραχυπρόθεσμα τους μακροπρόθεσμους στόχους.

Προς αυτή την κατεύθυνση βοηθούν και διάφορες στρατηγικές Δ.Χ.

Ο Odumeru (2013), ως τέτοιες, αναφέρει τον διευθυντή που είναι προσανατολισμένος προς τον στόχο οπότε και θα διαχειριστεί τον χρόνο του σωστά και τον διευθυντή που κατηγοριοποιεί τους στόχους σε συγκεκριμένους, μετρήσιμους, εφικτούς (συμφωνημένους), ρεαλιστικούς και χρονικά περιορισμένους (“SMART” : Specific, Measurable, Agreed, Realistic, Time-bounded).

Οι Covey, Merrill and Merrill (1994, ο.ά. στο Κουάλη, 2012), ομοίως με τον Schermerhorn (ο.π.), κατέληξαν στα τέσσερα τεταρτημόρια δραστηριοτήτων, σύμφωνα με τα οποία, στο πρώτο έχουμε τις επείγουσες και σημαντικές (τεταρτημόριο της «κρίσης»), στο δεύτερο τις σημαντικές αλλά όχι επείγουσες (τεταρτημόριο της «ποιότητας»), στο τρίτο τις επείγουσες αλλά όχι σημαντικές (τεταρτημόριο της «εξαπάτησης») και τέλος, στο τέταρτο τις δραστηριότητες που δεν είναι ούτε επείγουσες ούτε σημαντικές (τεταρτημόριο των «άχρηστων»).

Ο Mancini (2003, σ. 84-85), κάνει λόγο για μία διαδικασία τεσσάρων βημάτων που κάνει ασφαλές το «πώς να πείτε όχι» διπλωματικά και αποδοτικά, προκειμένου να εξοικονομήσετε χρόνο για σημαντικότερα ζητήματα:

- Δώστε ένα λόγο. Απλά να αρνηθείτε φαίνεται βιαστικό και ανεύθυνο. Δώστε έναν λόγο για την απόφασή σας και θα φανεί ότι είστε λογικοί.

- Να είστε διπλωμάτης. Το να αρνηθείτε μπορεί να πληγώσει, μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση ακόμα και θυμό. Η ευγένεια είναι βασικό όταν απορρίπτετε κάτι.
- Προτείνετε ένα αντάλλαγμα. Θα τονίσετε την καλή σας θέληση εξηγώντας ότι είστε διατεθειμένος να βρείτε έναν άλλο τρόπο να βοηθήσετε.
- Μην αναβάλλετε την απόφασή σας. Μην υπεκφεύγετε με φράσεις, όπως: «Αφήστε με να το σκεφτώ ...». Είναι απλώς άδικο. Εάν ξέρετε ότι δεν μπορείτε ή ότι δεν θα κάνετε κάτι να είστε αποφασιστικοί και να το πείτε ευθέως.

Ο Zeller (2009, σ. 46-47), δίνει τη συμβουλή να εστιάζει κάποιος την ενέργειά του σύμφωνα με τη θεωρία «80/20 των πάντων», που αναφέρεται και ως «αρχή του Pareto» και που μπορεί να εφαρμοστεί σε σχεδόν κάθε περίπτωση. Γενικά, μόνο το 20% εκείνων των πραγμάτων στα οποία αναλώνετε τον χρόνο σας παράγει το 80% των αποτελεσμάτων που θέλετε να πετύχετε. Ο στόχος στη χρήση του κανόνα 80/20, για να μεγιστοποιήσετε την παραγωγικότητά σας, είναι να αναγνωρίσετε τις σημαντικές δραστηριότητες του 20%, οι οποίες είναι οι πιο αποδοτικές (δηλ. αποδίδουν το 80% των αποτελεσμάτων) και να σιγουρευτείτε ότι βάζετε προτεραιότητα σε αυτές τις δραστηριότητες. Ολοκληρώστε αυτές τις ζωτικές εργασίες πρώτα από όλα τα άλλα και ψάξτε τρόπο για να αυξήσετε τον χρόνο που ξοδεύετε σε αυτές.

Οι Manktelow & Anand (2008, σ. 53-55) για τον προγραμματισμό αναφέρουν ότι είναι η διαδικασία με την οποία κοιτάτε τον διαθέσιμο χρόνο σας και σχεδιάζετε πώς θα τον χρησιμοποιήσετε για να πετύχετε τους στόχους που έχετε αναγνωρίσει. Ο προγραμματισμός γίνεται καλύτερα σε τακτική βάση, για παράδειγμα στην αρχή κάθε εβδομάδας ή κάθε μήνα. Ξεκινήστε διαλέγοντας ένα σύστημα που ταιριάζει στις προτιμήσεις σας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε εργαλεία όπως: ημερολόγια, ατζέντες, Προσωπικούς Ψηφιακούς Οδηγούς και ενσωματωμένο λογισμικό όπως το MS Outlook ή το GoalPro 6 για να σας βοηθήσουν να δομήσετε το πρόγραμμά σας. Το εργαλείο προγραμματισμού που είναι καλύτερο για εσάς εξαρτάται από την κατάστασή σας, την τρέχουσα δομή της εργασίας σας και τον προϋπολογισμό σας. Προφανώς, δεν μπορείτε να προβλέψετε πόσες διακοπές θα συμβούν. Ωστόσο, αφήνοντας «χώρο» στο πρόγραμμά σας, δίνετε στον εαυτό σας την ευελιξία να επανακαθορίσει το πρόγραμμά σας, ώστε να αντιδράσετε αποδοτικά στα θέματα καθώς προκύπτουν. Αυτό που έχει απομείνει τώρα, ύστερα από όλο αυτό τον προγραμματισμό, είναι ο «διαθέσιμος χρόνος» σας. Αυτός ο διαθέσιμος χρόνος, προορίζεται για να διευθετήσετε τις προτεραιότητές σας και να πετύχετε τους στόχους σας.

Τέλος, σύμφωνα με τον Ferner (1995), ίσως το πιο δυνατό εργαλείο στη Δ.Χ. είναι η καθημερινή λίστα των δραστηριοτήτων που δημιουργεί κάποιος. Οι αποτελεσματικοί managers διαθέτουν λίγα λεπτά για να δημιουργήσουν μία «to do-list» πριν αρχίσουν την κάθε ημέρα τους ακριβώς όπως χρειάζονται και μία «not to do-list» για τα πράγματα που θα αποφασίσουν εκ των προτέρων να μην κάνουν, προκειμένου να μείνουν προσηλωμένοι στους στόχους τους (δηλ. με άλλα λόγια, όπως προαναφέρθηκε, πράγματα στα οποία πρέπει να πείτε «όχι»). Μία to do-list έχει τα εξής πλεονεκτήματα:

- Εστιάζει το μυαλό σας σε σημαντικούς στόχους
- Είναι λιγότερο πιθανό να ξεχάσετε να κάνετε εργασίες
- Βάζετε σε σειρά τις σκέψεις σας
- Βλέπετε τη «συνολική» εικόνα των υποχρεώσεών σας
- Δε χρειάζεται να τα «έχετε» όλα στο μυαλό σας
- Εξοικονομείτε χρόνο
- Σας βοηθά να βάλετε προτεραιότητες
- Είναι λιγότερο πιθανό να αποπροσανατολιστείτε
- Μπορείτε να αισθάνεστε ότι έχετε τον «έλεγχο» του χρόνου σας.

• ΑΝΑΘΕΣΗ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΑΛΛΟΥΣ

Η συγκεκριμένη τεχνική Δ.Χ. δίνει στον διευθυντή τη δυνατότητα να επιμερίσει το γραφειοκρατικό μέρος του έργου του με προϋπόθεση την επιλογή κατάλληλων ατόμων. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική (Taylor & Mackenzie, 1986, σ. 130, ο.π. και Λαΐνας, 2004, σ. 165) ο διευθυντής, με βάση την ελληνική διοικητική εκπαιδευτική πραγματικότητα, δύναται:

- Να ορίσει στον υποδιευθυντή ή στον αναπληρωτή διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί γραμματειακή υποστήριξη ή σε κάποιον άλλο ικανό εκπαιδευτικό την ευθύνη για την ετοιμασία, διακίνηση, αρχειοθέτηση κ.λπ. εγγράφων και άλλου έντυπου υλικού
- Να ορίσει στον υποδιευθυντή ή στον αναπληρωτή διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί γραμματειακή υποστήριξη ή σε κάποιον άλλο ικανό εκπαιδευτικό την ευθύνη για τον πρώτο έλεγχο, την αξιολόγηση της σπουδαιότητας και τη διαλογή της εισερχόμενης αλληλογραφίας στο σχολείο
- Να αναθέσει στον υποδιευθυντή ή στον αναπληρωτή διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί γραμματειακή υποστήριξη ή σε κάποιον άλλο ικανό εκπαιδευτικό τη διαχείριση συγκεκριμένων ζητημάτων

- Να ορίσει στον υποδιευθυντή ή στον αναπληρωτή διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί γραμματειακή υποστήριξη να απαντά σε όλες τις τηλεφωνικές κλήσεις

- Να ορίσει στον υποδιευθυντή ή στον αναπληρωτή διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί γραμματειακή υποστήριξη να του προωθούν μόνο επείγουσες τηλεφωνικές κλήσεις και τις υπόλοιπες να τις καταγράφουν, έτσι ώστε να επιληφθεί ο ίδιος αργότερα.

Σύμφωνα με τους Dodd and Sundheim (2006, σ. 59-60) η εντύπωση που πολλοί έχουν πως είναι αυτοί οι μόνοι που μπορούν να κάνουν μια δουλειά σωστά αληθεύει σε μερικές περιπτώσεις. Συχνά, υπάρχει και άλλος «σωστός» τρόπος για να διεκπεραιωθεί μία δραστηριότητα και είναι η ανάθεση. Εάν έχετε μεγαλύτερες προτεραιότητες τις οποίες μόνον εσείς μπορείτε να φέρετε σε πέρας, αναθέστε. Εάν κάποιος άλλος μπορεί να κάνει γρηγορότερα και καλύτερα, αναθέστε. Η ανταμοιβή της ανάθεσης ξεπερνά κατά πολύ την επικινδυνότητα. Εσείς αποκτάτε περισσότερο χρόνο για να δουλέψετε αυτά που είναι σημαντικά και επείγοντα για εσάς. Η ανάθεση σας κάνει να μαθαίνετε πώς να γίνετε υπεύθυνοι και αποδοτικοί. Έτσι, όλοι είναι ωφελημένοι. Ορισμένες προϋποθέσεις για τα παραπάνω είναι: η επιλογή του κατάλληλου ατόμου που πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για την αποδοτική ολοκλήρωση του έργου, η εκχώρηση ανάλογης εξουσίας και υπευθυνότητας για αυτό που θα κάνει, έλεγχος και ενδιάμεση αξιολόγηση –εφόσον χρειάζεται- κατά την πορεία της εργασίας και περισσότερο για ανατροφοδότηση, ένα ρεαλιστικό χρονοδιάγραμμα και οι απαραίτητες, σαφείς οδηγίες από εσάς για το πώς πρέπει να γίνει η εργασία που αναθέτετε. Η «σπατάλη» χρόνου για να είστε σαφής θα σας ανταμείψει μακροπρόθεσμα. Τέλος, αναγνωρίστε τη δουλειά που έχουν κάνει τα άτομα, στα οποία την αναθέσατε, ευχαριστώντας τα κατ' ιδίαν ή και μπροστά σε κοινό, εάν είναι δυνατόν.

- **ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΩΝ**

Ο διευθυντής στο πλαίσιο της οργάνωσης και διαχείρισης συναντήσεων και συνεδριάσεων μπορεί (Taylor & Mackenzie, 1986, ο.π. και Green & Skinner, 2005):

- Να αναθέτει στον υποδιευθυντή ή στον αναπληρωτή διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί γραμματειακή υποστήριξη να ρυθμίζει τις συναντήσεις με τους διάφορους επισκέπτες

- Να ορίζει μέγιστη διάρκεια των προφορικών παρεμβάσεων εκ μέρους των συμμετεχόντων στις συνεδριάσεις

- Να ορίζει χρόνο έναρξης και λήξης των συνεδριάσεων

- Να ορίζει εκ των προτέρων χρονικά όρια στις συζητήσεις με τους διάφορους επισκέπτες
- Να προετοιμάζει τα θέματα των συνεδριάσεων/συσκέψεων και να ενημερώνει έγκαιρα (στην περίπτωση των συνεδριάσεων των Συλλόγων Διδασκόντων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα προβλέπεται από το Π.Δ. 79/2017, άρθρο 15) τους εμπλεκόμενους
- Να συναντά, εάν είναι δυνατόν, τους απρόσμενους επισκέπτες παραμένοντας και συζητώντας όρθιος.

Οι Dodd and Sundheim (2006) και Adair (2009) σχετικά με τις διακοπές από τους απρόσμενους επισκέπτες, έναν από τους κυριότερους «time wasters» («ληστές χρόνου»), δίνουν τις εξής συμβουλές: ορίστε ένα χρονικό διάστημα, συναντηθείτε μαζί τους –εάν είναι δυνατόν- εκτός του δικού σας γραφείου, παραμείνετε όρθιοι κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, επικεντρωθείτε στο θέμα, να είστε αδίστακτοι με τον χρόνο αλλά ευγενικοί με τους ανθρώπους.

Σύμφωνα με τον Mancini (2003), η αναβλητικότητα είναι ένας καθοριστικά ανασταλτικός παράγοντας στην τεχνική της οργάνωσης. Η αναβλητικότητα ανακύπτει όταν υπάρχει ένα σημαντικό χρονικό διάστημα μεταξύ του τι οι άνθρωποι σκοπεύουν να κάνουν και όταν το κάνουν πραγματικότητα. Η αναβλητικότητα είναι μία συνήθεια, μία βαθιά ριζωμένη συμπεριφορά. Σαν αιτίες της αναβλητικότητας θα μπορούσαν να αναφερθούν οι εξής:

- Οι άνθρωποι βρίσκουν μια εργασία δυσάρεστη και βαρετή και προσπαθούν να την αποφύγουν
- Οι άνθρωποι συχνά είναι αποδιοργανωμένοι, δεν βάζουν προτεραιότητες και χρονοδιαγράμματα στις υποχρεώσεις τους
- Οι άνθρωποι, ακόμα και εάν είναι οργανωμένοι, πολλές φορές αναβάλλουν πράγματα, λόγω αμφιβολιών για το αν έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες ή τους πόρους που νομίζουν ότι χρειάζονται, αναζητώντας τις ανέσεις που θα τους επιτρέψουν να κάνουν εργασίες που ξέρουν ότι είναι σε θέση να ολοκληρώσουν
- Οι άνθρωποι, μπορεί επίσης μερικές φορές, να φοβούνται την επιτυχία όσο και την αποτυχία. Έτσι, μη θέλοντας να κατακλυστούν από αιτήματα για περισσότερες εργασίες διαρκώς αναβάλλουν την εργασία που έχουν αναλάβει
- Η ανεπάρκεια ικανοτήτων στη λήψη αποφάσεων. Αν απλά δεν μπορούν να αποφασίσουν τι να κάνουν, είναι πιθανό να αναβάλλουν την ανάληψη δράσης φοβούμενοι μην κάνουν λάθος.

Επιθυμώντας κάποιος να καταπολεμήσει την αναβλητικότητα που τον διακρίνει θα μπορούσε να ακολουθήσει κάποιες συμβουλές, όπως: όρισε μία προθεσμία, θέσε ένα σύστημα ανταμοιβής, διαχώρισε τη δραστηριότητα σε μικρότερα μέρη, ανάθεσε σε κάποιον να σε ελέγχει, συμπερίλαβε την εργασία αυτή στη to-do-list με προτεραιότητα επείγοντος και τέλος, ασχολήσου με αυτήν τώρα!

- ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Σύμφωνα με τους Taylor & Mackenzie (1986, ο.π.) ο διευθυντής οφείλει:

- Να θέτει χρονοδιαγράμματα εφικτά και ημερομηνίες για τις δραστηριότητες που αναθέτει και να ελέγχει την εκτέλεσή τους
- Να καθορίζει χρονοδιαγράμματα και προθεσμίες για τον εαυτόν του
- Να χωρίζει την ημέρα σε χρονικές περιόδους στις οποίες θα κάνει συγκεκριμένες εργασίες
- Να ομαδοποιεί συναφή καθήκοντα τα οποία και θα εκτελεί όλα μαζί σε συγκεκριμένη περίοδο

Για το ίδιο θέμα ο Tracy (2013) προτείνει: ομαδοποιήστε τις εξερχόμενες κλήσεις, κάντε μόνο κλήσεις που φέρνουν αποτέλεσμα, συνοψίστε με τον συνομιλητή σας στο τέλος των κλήσεων, προς αποφυγή παρερμηνειών, όσα έχουν ειπωθεί/συμφωνηθεί.

- ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Η συγκεκριμένη τεχνική σχετίζεται με την προσωπικότητα του διευθυντή, ο οποίος οφείλει Taylor & Mackenzie, 1986, ο.π.):

- Να διατηρεί το γραφείο του καθαρό
- Να διατηρεί σύστημα αρχειοθέτησης εγγράφων, και σε ηλεκτρονική μορφή, ώστε να είναι εύκολος ο εντοπισμός τους, καθώς επίσης και διάφορους πίνακες με πληροφορίες άμεσα προσβάσιμες, που αφορούν το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου
- Να έχει πάντα κοντά του ένα σημειωματάριο στο οποίο θα καταγράφει σχόλια, ιδέες και πληροφορίες που θα συλλέγει κατά την περιδιάβασή του στους χώρους του σχολείου
- Να προσπαθεί να είναι καλός και «ενεργητικός» ακροατής
- Να επιδιώκει να έχει χρόνο ησυχίας – απομόνωσης για τον εαυτόν του

- Να αξιοποιεί τον χρόνο που παρεμβάλλεται μεταξύ των διάφορων δραστηριοτήτων.

Οι Furman and Zibrida (1990, ο.ά. στο Κουάλη, 2012) προτείνουν ένα σύστημα φύλαξης εγγράφων σε χρωματιστούς φακέλους ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους. Το σύστημα αυτό προτείνεται ως ένα μέσο καταπολέμησης της γραφειοκρατίας καθώς με τον διαχωρισμό αυτό οι διευθυντές θα είναι πιο γρήγοροι και αποτελεσματικοί στον εντοπισμό των εγγράφων που χρειάζονται.

Οι Manktelow & Anand (2008, σ. 68-70) δίνουν συμβουλές για την οργανωμένη διαχείριση της αλληλογραφίας, λόγω του όλο και αυξανόμενου όγκου των emails, με τον οποίο βρίσκονται καθημερινά αντιμέτωπα τα διοικητικά στελέχη:

- Διαγραφείτε από τις λίστες και τα newsletters τα οποία δεν επιθυμείτε
- Ρυθμίστε το πρόγραμμα του mail σας ώστε να διαγράφει μηνύματα από γνωστούς αποστολείς ανεπιθύμητων μηνυμάτων (spam)
- Χρησιμοποιείτε φίλτρα και υπηρεσίες ελέγχου των emails για να τα μειώσετε
- Ξεχωρίστε την αλληλογραφία στο inbox σας με βάση τον τίτλο των μηνυμάτων

Επίσης, για την οργάνωση του χώρου εργασίας του διευθυντή, προκειμένου να βοηθηθεί στην αποδοτικότητα και στην παραγωγικότητά του, προτείνουν:

- Τοποθετήστε το γραφείο σας κοντά στους ανθρώπους και στις πηγές που δουλεύετε και στα οποία χρειάζεστε εύκολη πρόσβαση
- Σιγουρευτείτε ότι τα αρχεία σας είναι εύκολα προσβάσιμα για να αρχειοθετείτε ή να ανακαλείτε πληροφορίες χωρίς να αφήνετε την καρέκλα σας
- Διευθετήστε τον χώρο εργασίας σας έτσι ώστε τα πράγματα που χρησιμοποιείτε συχνά (π.χ. τηλέφωνο, ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.ά.) να είναι πιο κοντά σας από άλλα που δεν χρησιμοποιείτε συχνά
- Δαπανήστε μικρά χρηματικά ποσά για να έχετε αρχεία, διαχωριστικά συρτάρια εισερχομένων – εξερχομένων και άλλες συσκευές οργάνωσης που θα σας βοηθήσουν να παραμείνετε οργανωμένοι.

Ανακεφαλαιωτικά, με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να ειπωθεί πως το αυξανόμενο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια για τη μελέτη του χρόνου συνοδεύεται από την αναζήτηση μιας ποιοτικής και αποδοτικής χρήσης του. Όλες οι προαναφερόμενες τεχνικές, στρατηγικές

και συμβουλές, σκοπό έχουν να βοηθήσουν, στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, τους διευθυντές των σχολείων στην ορθή διαχείριση του χρόνου.

Όπως αναδείχτηκε, ο ρόλος των διευθυντών είναι εύλογο να ταυτίζεται με τη βελτιστοποίηση της διαχείρισης του εργασιακού τους χρόνου, με στόχο την αξιοποίησή του στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Ο ίδιος ο διευθυντής καλείται να βρει τρόπους και τεχνικές Δ.Χ. ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του, άρα να είναι αποτελεσματικός, ιδιαίτερα στην περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας, που η υλοποίηση του διοικητικού έργου επιτελείται κάτω από μία συνεχή πίεση χρόνου. Πλήθος παραγόντων δυσχεραίνουν και επηρεάζουν το επίπεδο αξιοποίησης του χρόνου των διευθυντών, παράγοντες που σχετίζονται με το εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Η έλλειψη θεσμοθετημένης γραμματειακής υποστήριξης, η υποχρέωση των διευθυντών να ασκούν διδακτικά καθήκοντα, η έλλειψη προσωπικού κτηριακής και υλικοτεχνικής συντήρησης (έργο που καλείται να κάνει τις περισσότερες φορές ο διευθυντής αναλώνοντας πολύτιμο διοικητικό χρόνο) είναι ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες.

Από όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου, ο διευθυντής είναι αυτός που - υπό προϋποθέσεις - έχει τα περισσότερα περιθώρια δράσης και τη μεγαλύτερη ευχέρεια στη διαχείριση του χρόνου του. Η ιδιοσυγκρασία του, ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του, συγκεκριμένες συνήθειες, αλλά και τεχνικές στη διαχείριση του χρόνου - όπως είναι ο προγραμματισμός και οι ουσιαστικές αναθέσεις δραστηριοτήτων στα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, η απαλλαγή από την τυραννία του «επείγοντος», η εμπειρία, η ύπαρξη ειδικής γνώσης στη διαχείριση του χρόνου και η σωστή εκτίμηση της κατάστασης κάθε φορά- είναι τα «εργαλεία» που θα τον βοηθήσουν να εξοικονομήσει χρόνο. Έτσι, θα μπορέσει να πραγματοποιήσει απρόσκοπτα άλλοτε τον *λειτουργικό σχεδιασμό*, που αφορά το ενδιαφέρον του για το ανθρώπινο δυναμικό, τη δημιουργία κατάλληλου εργασιακού κλίματος αλλά και την οργάνωση και την αποδοτικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας, και άλλοτε τον *στρατηγικό σχεδιασμό*, στο πλαίσιο που του ορίζει το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, που αφορά το «δικό του» όραμα για το σχολείο, αλλά και το «άνοιγμα» του σχολείου προς το εξωτερικό περιβάλλον αυτού. Με άλλα λόγια είναι τα «εργαλεία» που θα τον βοηθήσουν να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση, λαμβάνοντας πάντα υπόψη του πως ο χρόνος είναι καταλυτικός παράγοντας επιτυχίας.

2.4 Βιβλιογραφική ανασκόπηση σε θέματα Κατανομής Χρόνου

Όπως έχει προαναφερθεί, η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας είναι ένα ιδιαίτερα απαιτητικό, πολυδιάστατο και γεμάτο προκλήσεις έργο και μία από τις παραμέτρους, που το καθορίζουν, είναι ο διευθυντής. Η διερεύνηση, του πώς ο διευθυντής κατανέμει, διαχειρίζεται και αξιοποιεί τον εργασιακό του χρόνο, καθίσταται σημαντική, ιδιαίτερα σήμερα, δεδομένης της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών αλλά και του γεγονότος ότι η αποτελεσματική διοίκηση επηρεάζει και τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα, που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, η πλειονότητα των διευθυντών, εδώ και πολλά χρόνια, αφιερώνει διαρκώς αυξανόμενο χρόνο στην εργασία της (1960: 49 ώρες εργασίας την εβδομάδα ενώ το 2006: 61 ώρες εργασίας την εβδομάδα, McPeake, 2006). Το μεγαλύτερο μέρος του εργασιακού χρόνου των διευθυντών αφιερώνεται στη γραφειοκρατία, στη διεκπεραίωση διοικητικών δραστηριοτήτων και στην εγγύηση, εκ μέρους τους, της ασφαλούς λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με άλλα λόγια στη διεύθυνση του σχολείου (1960: 36,73%, 1970: 28,33%, 1980: 30,18%, 1990: 25,17%, 2000: 27,3% και 2006: 20,5%, ο.π.) σε «βάρος» άλλων κατηγοριών αρμοδιοτήτων του διευθυντή, όπως: προσωπικό, ανάπτυξη προγράμματος, δραστηριότητες μαθητών, συμπεριφορά μαθητών κ.ά. (ο.π.). Σήμερα στη διοίκηση της εκπαίδευσης, λόγω μιας νέας τάξης πραγμάτων με όρους που σε πολλά προσομοιάζουν με αυτούς της αγοράς και των επιχειρηματικών οργανισμών, έρχονται να προστεθούν νέες αντιλήψεις για τη σχολική ηγεσία, που αφορούν στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία στο σύνολό της αλλά και στη διαχείριση του εργασιακού χρόνου των διευθυντών από τους ίδιους.

Επομένως, το ερώτημα -σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης, προγραμματισμού και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών και της σχέσης που έχει με την αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας- παραμένει. Και αυτό, το ίδιο ερώτημα, ήταν το έναυσμα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, που εστίασε μόνο στη διερεύνηση των τεχνικών Δ.Χ. -που προτιμούν οι διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας-του βαθμού επιρροής αυτών στη διοίκηση που ασκούν και στο αν η διοίκηση μπορεί να χαρακτηριστεί, από τους ίδιους τους διευθυντές, αποτελεσματική. Το εάν, και κατά πόσο, υπάρχει επάρκεια χρόνου σε αυτούς, που θα μπορούσε, δυνητικά, να αξιοποιηθεί και σε άλλες πτυχές του διευθυντικού έργου είναι μια ανοικτή πρόκληση/πρόσκληση για μία μελλοντική έρευνα.

Ο Mintzberg (1973) ήταν ο πρώτος που ασχολήθηκε με τη μελέτη της πολυπλοκότητας της διευθυντικής θέσης στον επιχειρηματικό, ιδιωτικό τομέα εργασίας. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της θεατής, δομημένης μη συμμετοχικής παρατήρησης, στο διάστημα 1967-1968, παρατήρησε για πέντε συνεχείς ημέρες, πέντε διευθυντές μεγάλων εταιριών και κατέληξε στο συμπέρασμα πως αυτά που απαντούν ότι κάνουν οι διευθυντές κατά την ώρα της εργασίας τους δε συνάδουν με αυτά που βλέπεις πράγματι να κάνουν. Σαν αιτία, αυτής της ανακολουθίας, έδωσε την πολυποικιλότητα και πολυδιάσπαση του έργου των διευθυντών καθώς και την ύπαρξη πολλών παρεμβολών, με τις οποίες οι ίδιοι προτιμούν να ασχολούνται διαπροσωπικά. Η έρευνα του Mintzberg αποτέλεσε το εφαλτήριο ανάλογων ερευνών (Martin & Willower, 1981; Kmetz & Willower, 1982; Maiden & Harrold, 1988; Mcewen & Salters, 1997; Rosenblatt & Somech, 1998; McPeake, 2006; Furman & Zibrida, 1990 κ.ά.). Οι έρευνες αυτές εμπλουτίστηκαν και με άλλα μεθοδολογικά εργαλεία (μελέτη αντικειμένων, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια κ.ά.) και οι περισσότερες αφορούσαν διευθυντές δημοτικών σχολείων, κυρίως, αστικών περιοχών με χαμηλό πολιτιστικό κεφάλαιο.

Με εξαίρεση την έρευνα των Hallinger & Murphy (1985), σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο τους σε ζητήματα παιδαγωγικού περιεχομένου, η γενικότερη τάση των ερευνητικών ευρημάτων επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της έρευνας του Mintzberg και την αντίληψη πως η φύση της διευθυντικής θέσης χαρακτηρίζεται από φόρτο εργασίας, ποικιλία δραστηριοτήτων καθώς, και κατακερματισμό αυτών, λόγω απρογραμμάτιστων συχνών διακοπών, με αποτέλεσμα το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους να απορροφάται από τις διοικητικές δραστηριότητες.

Η έρευνα των Kmetz & Willower (1982) συγκλίνει με τα αποτελέσματα του Mintzberg για τη φύση της εργασίας των διευθυντών. Βρήκαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του διευθυντικού χρόνου κατανέμεται σε διοικητικού τύπου δραστηριότητες, όπως: απρογραμμάτιστες συναντήσεις, δουλειά γραφείου, προγραμματισμένες συναντήσεις, τηλεφωνικές επαφές. Αντίθετα πολύ λίγος χρόνος δίνεται στη διδακτική παρακολούθηση του προσωπικού (2,5%) και ένα 27% σε θέματα διδακτικής και καθοδήγησης.

Σύμφωνα με τη Λεβεντάκη (2015, σ. 77), οι Maiden & Harrold (1988) διαπίστωσαν ότι τα θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης κατέχουν μικρότερο ποσοστό από τον εργασιακό χρόνο του διευθυντή σε αντίθεση με τα θέματα καθημερινής διοικητικής φύσης, γεγονός που επιβεβαιώνουν και οι Mcewen & Salters (1997, ο.π.) που βρήκαν ότι, παρότι τα διοικητικά θέματα θεωρούνται μικρότερης προτεραιότητας από τα παιδαγωγικά/εκπαιδευτικά,

απορροφούν μεγαλύτερο ποσοστό εργασιακού χρόνου. Επίσης οι Martinko & Gardner (1990), οι οποίοι σε δείγμα σαράντα ενός (41) διευθυντών, εξακρίβωσαν ότι το 30% του χρόνου τους αφιερώνεται στη διοικητική συμπεριφορά (δηλ. έκτακτες συναντήσεις, γραφειοκρατία, τηλέφωνα, προσωπικές δραστηριότητες κ.ά.) που χαρακτηρίζεται από ποικιλία, διακοπτόμενες δραστηριότητες με έντονο το διαπροσωπικό στοιχείο.

Αξία αναφοράς είναι και η έρευνα των Rosenblatt & Somech (1998), κυρίως, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα και της κουλτούρας του εκπαιδευτικού συστήματος του Ισραήλ. Αυτοί κατέγραψαν τη συμπεριφορά ενενήντα τεσσάρων (94) διευθυντών σχολείων και διαπίστωσαν, όπως και οι προηγούμενοι, την ύπαρξη μεγάλης ποικιλίας εργασιών και απρογραμμάτιστων δραστηριοτήτων με το 59% του χρόνου των διευθυντών να διατίθεται σε αυτές, μιας και προτιμούσαν την προσωπική προφορική επικοινωνία. Διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων υπήρξε σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο», με τους άντρες να προτιμούν να ασχολούνται περισσότερο με τα διοικητικά θέματα ενώ οι γυναίκες με τα κοινωνικά. Το επίπεδο μόρφωσης δεν έδειξε να επηρεάζει τον τρόπο δράσης στους παιδαγωγικούς και διοικητικούς τομείς της εργασίας τους.

Με την, μέχρι αυτού του σημείου, παράθεση των ερευνητικών στοιχείων αναφορικά με την κατανομή του χρόνου εργασίας των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι διευθυντές είναι διαρκώς απασχολημένοι, στο έργο τους συμπεριλαμβάνονται πλήθος ποικίλων, σύντομων και διακοπτόμενων δραστηριοτήτων, οι ίδιοι προτιμούν την προφορική επικοινωνία και τις κατ' ιδίαν συναντήσεις και αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους σε ζητήματα διοικητικής φύσης. Προς επίρρωση των παραπάνω, στη συνέχεια παρατίθεται ο πίνακας 1 (Κεραμιδά, 2015, σ. 117) που αφορά συγκεντρωτικά στοιχεία του Burgaz (1997) σχετικά με το πλήθος των δραστηριοτήτων και τον Μ.Ο. κατανομής χρόνου ανά δραστηριότητα.

Πίνακας 1 : Μέσοι όροι κατανομής χρόνου διευθυντών σε διάφορες δραστηριότητες, Burgaz (1997)

Δραστηριότητα	Αριθμός επιμέρους δραστηριοτήτων	Μέσος Όρος χρόνου που δόθηκε
Γραφειοκρατία	267	18,6
Τηλέφωνα	424	8,0
Προγραμματισμένες συναντήσεις	42	10,3
Απρογραμμάτιστες συναντήσεις	1027	32,5
Ανταλλαγές	842	6,0

Έλεγχος	92	4,4
Περιδιάβαση	146	4,2
Ταξίδια	37	5,4
Παρατήρηση	9	2,5
Προσωπικά	67	3,6
Υποδοχή Επισκεπτών	49	0,7

Πηγή: Κεραμιδά, 2015, σ. 117

Μελετώντας κάποιος τα στοιχεία διαπιστώνει πως κατά τη διάρκεια της εβδομάδας οι διευθυντές εργάζονται πειστικά ασχολούμενοι, κυρίως, με γραφειοκρατικά θέματα (18,6%), διεκπεραιώνοντας προγραμματίστες δραστηριότητες (32,5%), επικοινωνώντας προφορικά (8%) και δίνοντας έμφαση στα επείγοντα ζητήματα.

Οι Spillane, Cumburn and StitziePareja (2007), επίσης, αναφέρουν πως η ενασχόληση των διευθυντών με τα διοικητικά ζητήματα απορροφά μεγάλο μέρος του χρόνου τους (63%) σε αντίθεση με το εκπαιδευτικό και διδακτικό έργο που ασκούν (22%), την ανάπτυξη σχέσεων (9%) και την επαγγελματική ανάπτυξη (6%).

Οι Furman & Zibrida (1990) ανέδειξαν το θέμα των προτεραιοτήτων που θέτουν οι διευθυντές, για τις διάφορες δραστηριότητες που πρέπει να διεκπεραιώσουν, συνδυαστικά με τον χρόνο που διαθέτουν για τη διεκπεραίωσή τους. Οι διευθυντές, όταν ρωτήθηκαν, διέταξαν με φθίνουσα διάταξη, βάσει του χρόνου που αφιερώνουν, τις προτεραιότητές τους, ως εξής: Γραφειοκρατία > Συναντήσεις > Προβλήματα Πειθαρχίας > Επίβλεψη καντίνας > Συναντήσεις με γονείς > Συναντήσεις με εκπαιδευτικούς και προσωπικό > Αναλυτικό Πρόγραμμα > Επίβλεψη-Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Οι επιθεωρητές των σχολείων, με κριτήριο και πάλι τον χρόνο που απαιτείται, διέταξαν τις προτεραιότητες, ως ακολούθως: Επίβλεψη-Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων > Αναλυτικό Πρόγραμμα > Συναντήσεις με εκπαιδευτικούς και προσωπικό > Συναντήσεις > Συναντήσεις με γονείς > Προβλήματα Πειθαρχίας > Γραφειοκρατία > Επίβλεψη καντίνας. Με βάση τις παραπάνω διατάξεις, είναι πασιφανές το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές μεταξύ της άσκησης του διοικητικού και του παιδαγωγικού τους ρόλου. Οι μεν διευθυντές δίνουν προτεραιότητα σε δραστηριότητες διοικητικού χαρακτήρα και σε επείγοντα ζητήματα (π.χ. πειθαρχία, επίβλεψη καντίνας) βάζοντας σε αναμονή παιδαγωγικά καθήκοντα ενώ οι επιθεωρητές προτάσσουν τα παιδαγωγικά ζητήματα θέτοντας σε αναμονή το διοικητικό έργο. Οι Furman & Zibrida στο πλαίσιο της έρευνάς τους προτείνουν στους διευθυντές μία σειρά τεχνικών Δ.Χ. που θα τους βοηθήσουν να τον αξιοποιήσουν αποδοτικά.

Η McPeake (2006) εξέτασε τον βαθμό επιρροής των εκπαιδευτικών αλλαγών και πολιτικών στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές κατένειμαν τον χρόνο τους σε διάφορες δραστηριότητες, αφού πρώτα τις κατηγοριοποίησε, ως εξής:

- Διεύθυνση σχολείου (χρόνος για γραφειοκρατικά, οικονομικά και κτηριακά ζητήματα)
- Προσωπικό (χρόνος για επίβλεψη και αξιολόγηση προσωπικού, παιδαγωγική καθοδήγηση, ενεργητική ακρόαση)
- Ανάπτυξη προγράμματος (χρόνος για σύνταξη σχολικού προγράμματος, δειγματικές διδασκαλίες, επιλογή εποπτικού υλικού κ.ά.)
- Δραστηριότητες μαθητών (χρόνος για επίβλεψη μαθητών στην αυλή, στις αθλητικές δραστηριότητες, στο γεύμα, στις σχολικές εορτές κ.ά.)
- Συμπεριφορά μαθητών (χρόνος για πειθαρχικά ζητήματα σχετικά με τους μαθητές, ενημέρωση γονέων μαθητών με ζητήματα απειθαρχίας, συμβουλευτική παρέμβαση προς τους μαθητές)
- Προγραμματισμός (χρόνος για προγραμματισμό, συνεδρίες με τους εκπαιδευτικούς κ.ά.)
- Κοινότητα (χρόνος για κοινωνικούς οργανισμούς, Μ.Μ.Ε., Σύλλογο Γονέων, ομάδες Γονέων)
- Επαρχιακό Γραφείο Παιδείας (χρόνος για συνεδρίες με το Γραφείο Παιδείας και τους προϊσταμένους)
- Επαγγελματική Ανάπτυξη (χρόνος για συνέδρια, μελέτη ακαδημαϊκών κειμένων)

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σύμφωνα με τη McPeake, μέσα στο χρονικό διάστημα από το 1960 έως το 2006, το μεγαλύτερο μέρος του εργασιακού χρόνου των διευθυντών διατίθεται στη διεύθυνση του σχολείου.

Οι Κασουλίδης και Πασιαρδής (2005) ακολουθούν τη δική τους ταξινόμηση δραστηριοτήτων, όπου και πάλι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι διευθυντές δίνουν προτεραιότητα σε ζητήματα διοικητικής φύσης παρά σε θέματα παιδαγωγικού χαρακτήρα.

Οι Goldring et al. (2008, ο.ά. στο Κουάλη, 2012) εξέτασαν κατά πόσο επηρεάζεται η κατανομή χρόνου από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διευθυντή καθώς και από το συγκείμενο. Και για τις δύο μεταβλητές διαπίστωσαν πως δεν ασκούν επίδραση. Ο Oshagbemi (1995, ο.π.) μέσα από τη μελέτη είκοσι πέντε (25) εμπειρικών ερευνών, σχετικά με την κατανομή του χρόνου, κατέληξε σε παρόμοια αποτελέσματα, όπως αυτά των ανωτέρω ερευνών. Σχετικά με τις πολλές ώρες εργασίας των διευθυντών προτείνει την επιμόρφωση σε θέματα δεξιοτήτων Δ.Χ., για να

«εξοικονομήσουν» χρόνο, όχι όμως εις βάρος της αποδοτικότητας της εργασίας τους. Ο Θεοφιλίδης (1994) σχετικά με τα αποτελέσματα της δικής του έρευνας (1987) για την κατανομή του εργασιακού χρόνου, αναφέρει πως οι διευθυντές δίνουν περισσότερη σημασία στα διοικητικά τους καθήκοντα.

Τέλος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχει καλυφθεί όλο το ερευνητικό πεδίο σχετικά με την κατανομή του χρόνου των διευθυντών, το Εθνικό Κολλέγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας (NCSL) το 2007 διεξήγε μία έρευνα μελετώντας, για δύο (2) εβδομάδες, τις καθημερινές δραστηριότητες, στον χώρο εργασίας, τριάντα τεσσάρων (34) διευθυντών. Τα μεθοδολογικά «εργαλεία» που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου – καταγράφοντας σε αυτό όλες τις διεκπεραιωθείσες δραστηριότητες καθημερινά- η παρατήρηση για διάστημα μίας (1) ημέρας και η συνέντευξη με κάθε διευθυντή. Με την αποδελτίωση των ημερολογίων προέκυψε η κατηγοριοποίηση των πενήντα τεσσάρων (54) δραστηριοτήτων σε οκτώ (8) ευρύτερες κατηγορίες και το ποσοστό χρόνου που διέθεσαν οι διευθυντές ανά κατηγορία. Με βάση τα ποσοστά, και σε αυτήν περίπτωση, είναι ξεκάθαρη η προτίμηση ενασχόλησης των διευθυντών με θέματα διοικητικού χαρακτήρα (π.χ. «Διεύθυνση» 15%, «Διοίκηση» 24%) παρά με θέματα παιδαγωγικού χαρακτήρα (π.χ. «Εσωτερικοί Μέτοχοι» 9%, «Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη» 9%) ενώ αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό (14%) της κατηγορίας «Διάφορα», όπου δεν διευκρινίζεται πού διατίθεται ο χρόνος.

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εμπειρική Προσέγγιση

Κεφάλαιο 3. Ταυτότητα και Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των διάφορων τεχνικών διαχείρισης χρόνου από τους διευθυντές και τις διευθύντριες των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και μια προσπάθεια αποτίμησης του βαθμού συμβολής των τεχνικών αυτών στην αποτελεσματική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών.

3.2 Στόχοι της έρευνας

Επιμέρους στόχοι στην έρευνα τέθηκαν η διερεύνηση της σπουδαιότητας την οποία αποδίδουν οι διευθυντές στη διάσταση του χρόνου, η αποτύπωση των δημογραφικών χαρακτηριστικών διευθυντών και σχολικών μονάδων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, η προτεραιότητα με την οποία χρησιμοποιούν οι διευθυντές τις διάφορες τεχνικές Δ.Χ., η ανάδειξη ενδεχομένως των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών σε θέματα Δ.Χ. καθώς και η ανάλυση και μελέτη που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στον τρόπο Δ.Χ. και στην κατανομή του στα διάφορα διοικητικά καθήκοντα των διευθυντών έτσι ώστε η διαχείριση αυτή να συντελέσει στην αποτελεσματική διοίκηση του οργανισμού.

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Μετά την ανασκόπηση της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, της έντυπης και ηλεκτρονικής μορφής αρθρογραφίας καθώς, και των σχετικών ερευνών που αναφέρονται στις τεχνικές και τα εργαλεία μέτρησης της Δ.Χ. και στην κατανομή του χρόνου μεταξύ των δραστηριοτήτων που αφορούν το έργο ενός διευθυντή –στην προκειμένη περίπτωση δόθηκε έμφαση στο διοικητικό μέρος- ανέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Με ποια προτεραιότητα χρησιμοποιούν οι διευθυντές στο σύνολό τους τις διάφορες κατηγορίες των τεχνικών διαχείρισης χρόνου κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων

τους και ποιοι πιθανόν είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την οργάνωση και τη διαχείριση του χρόνου εργασίας τους;

2. Ποια τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των διευθυντών αλλά και των σχολικών οργανισμών που συμμετείχαν στην έρευνα;

3. Ποιες είναι κατά προτίμηση οι προτάσεις - τεχνικές διαχείρισης χρόνου ανά κατηγορία που κυρίως χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές και πώς συσχετίζεται η διαφοροποίηση στη χρήση τους με βάση διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών και χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολικών μονάδων που προΐστανται;

4. Υπάρχουν επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σε θέματα διαχείρισης χρόνου;

5. Πόσο αποτελεσματικό θεωρούν τον εαυτόν τους βάσει των τεχνικών Δ.Χ. που χρησιμοποιούν κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους;

6. Βάσει της αποτίμησης των αποτελεσμάτων της έρευνας, ποιες προτάσεις θα μπορούσαν να διατυπωθούν προκειμένου οι διευθυντές, οργανώνοντας τον αποδοτικότερα και εξοικονομώντας μέρος αυτού, να αξιοποιούν τον χρόνο τους όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα επ' ωφελεία της σχολικής μονάδας;

3.4 Δείγμα της έρευνας

Σύμφωνα με τους Παπαδημητρίου (1990, σ. 16) και Παρασκευόπουλο (1993, σ. 29-30) το σύνολο του οποίου πρόκειται να διερευνηθούν ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά ονομάζεται *πληθυσμός* και όρια αυτού στην προκειμένη περίπτωση είναι το σύνολο των διευθυντών και διευθυντριών όλων των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Ελλάδας. Με βάση τον Ν. 1566/1985 (κεφ. Δ', άρθρ. 11, Α', παρ. 1) διευθυντές τοποθετούνται στα τετραθέσια και άνω δημοτικά σχολεία. Ο πληθυσμός της έρευνας κατά το σχολικό έτος 2018-2019, δηλ. τα δημόσια δημοτικά σχολεία Γενικής Αγωγής της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, ανερχόταν σε 250 σχολικές μονάδες. Για τον σκοπό της έρευνας απεστάλησαν, ηλεκτρονικώς, 250 ερωτηματολόγια, κατά το χρονικό διάστημα από 21 Μαΐου 2019 έως 4 Ιουνίου 2019.

Συμπληρώθηκαν 102 ερωτηματολόγια (*δείγμα* από τον στατιστικό πληθυσμό), με το ποσοστό ανταπόκρισης (response rate) να ανέρχεται στο 41%. Η αντιπροσωπευτικότητα της γεωγραφικής κατανομής του δείγματος, αναφορικά με την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα, κρίνεται ικανοποιητική (Αστική περιοχή: 59,8%, Ημιαστική περιοχή: 20,6% και Αγροτική περιοχή: 19,6%), ωστόσο δε δόθηκε η δυνατότητα ελέγχου μεταξύ αυτής και της γεωγραφικής κατανομής ανά περιοχή των σχολικών μονάδων του στατιστικού πληθυσμού. Το

41% ποσοστό απόκρισης μπορεί να ερμηνευτεί αν ληφθούν υπόψη οι εξής παράγοντες: οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν πολλαπλές υποχρεώσεις, το ερωτηματολόγιο είχε σχετικά μεγάλη έκταση, κατά τη χρονική περίοδο που εστάλη το ερωτηματολόγιο διεξήχθησαν οι περιφερειακές και δημοτικές εκλογές (26/5/2019) -που στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας ήταν επαναληπτικές (2/6/2019)- γεγονός που σημαίνει πως τα σχολεία παρέμειναν κλειστά για δύο τετραήμερα, καθώς και ο αυξημένος αριθμός των ερωτηματολογίων που αποστέλλονται καθημερινά μέσω του διαδικτύου και ωθεί όλο και λιγότερα άτομα να συμμετέχουν στις έρευνες (το μειονέκτημα αυτό θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα). Ωστόσο, η πληρότητα των απαντημένων ερωτηματολογίων υποδηλώνει το ενδιαφέρον των διευθυντών για το ερευνώμενο θέμα, τη σπουδαιότητα του περιεχομένου, την καλή οργάνωση και δομή του υλικού και την αρτιότητα της εμφάνισης που το κατέστησαν ελκυστικό για όσους ασχολήθηκαν με αυτό. Συνεπώς, το τελικό δείγμα της έρευνας αφορούσε 102 δημοτικά σχολεία, το οποίο αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού και δίνει τη δυνατότητα επεξεργασίας των δεδομένων, σε αξιόπιστο βαθμό, και της γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3 από τους 102 διευθυντές του δείγματος, οι 66 ήταν άντρες (64,7%) και οι 36 γυναίκες (35,3%). Η μέση τιμή (Μ.Τ.) της ηλικίας είναι τα 53,1 έτη (ελάχιστη τιμή 34 έτη και μέγιστη τιμή 62 έτη) και τα χρόνια υπηρεσίας κυμαίνονταν από 9 έως και 38 έτη (Μ.Τ.= 28,94 έτη). Επίσης, οι διευθυντές είχαν διοικητική εμπειρία στη θέση αυτή από 1 έως 19 έτη (Μ.Τ.= 7,72 έτη), ενώ οι τιμές για τα χρόνια που είναι διευθυντές στο συγκεκριμένο σχολείο κυμαίνονται από 1 έως 13 έτη με Μ.Τ.= 3,91 έτη. Αρκετά μεγάλο τμήμα των ερωτηθέντων (46,1%) έχει επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου, αλλά όχι η πλειονότητα (53,9%). Οι διευθυντές υπηρετούσαν σε σχολεία από 19 έως 298 μαθητές (Μ.Τ.= 138,65) και είχαν στα σχολεία τους από 5-36 εκπαιδευτικούς (Μ.Τ.= 17,6). Τέλος, σχετικά με τις πρόσθετες σπουδές και την επιμόρφωση σε θέματα Διοίκησης Εκπαίδευσης η μοριοδότηση είχε ως ελάχιστη τιμή το 0 και μέγιστη το 21,8 (Μ.Τ. = 6,875).

3.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Με βάση το είδος της έρευνας και μεθοδολογίας που επελέγη, και αφού πρώτα είχε προηγηθεί διερεύνηση των υπάρχοντων εργαλείων για τη μέτρηση των μεταβλητών της παρούσας έρευνας, αποφασίστηκε η αποστολή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου συνυπολογιζομένων

όλων των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων (βλ. Εισαγωγή). Ακολούθως, παρουσιάζεται σε γενικές γραμμές τι περιελάμβανε η κάθε φάση.

Στην πρώτη φάση (1/5/2019 – 20/5/2019) τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το αντίστοιχο μέρος του ερωτηματολογίου, που χρησιμοποίησε η Κουάλη (2012) στη δική της έρευνα στην Κύπρο, που αφορούσε τις τεχνικές Δ.Χ. από τους διευθυντές κατά την άσκηση του διοικητικού μέρους του έργου τους. Κατόπιν, το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη διαδικτυακή εφαρμογή «φόρμες Google» και απεστάλη πιλοτικά σε 5 διευθυντές (3 άντρες που υπηρετούσαν από ένας στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, Ηλείας και Αιτωλοακαρνανίας και 2 γυναίκες που υπηρετούσαν από μία στην Αχαΐα και στην Ηλεία) προκειμένου να γίνουν διορθώσεις – βελτιώσεις και να οριστικοποιηθεί η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Αρχικά, κατά τη δεύτερη φάση (21/5/2019 – 21/6/2019) έγινε η ηλεκτρονική αποστολή επιστολής με όλες τις απαραίτητες πληροφορίες (στοιχεία ερευνητή, σκοπός έρευνας, αναμενόμενος χρόνος συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, διασφάλιση προσωπικών δεδομένων κ.ά.) και στάλθηκε ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου, απαραίτητος για την πρόσβαση σε αυτό, για τη συλλογή των δεδομένων, τα οποία θα εξυπηρετούσαν τον σκοπό της έρευνας. Στις 4/6/2019, με την επιστροφή των διευθυντών στα σχολεία μετά της επαναληπτικές περιφερειακές εκλογές στις 2/6/2019, έγινε εκ νέου αποστολή του ηλεκτρονικού συνδέσμου αυτή την φορά με τη συνοδεία ευγενικής υπενθύμισης για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στις 21/6/2019, με τη λήξη του διδακτικού σχολικού έτους ολοκληρώθηκε η συλλογή των απαντημένων ερωτηματολογίων.

Ακολούθως, στην τρίτη φάση (22/6/2019 – 22/8/2019), έγινε η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Τα δεδομένα εξήχθησαν και καταχωρίστηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και έτυχαν επεξεργασίας. Πρωτίστως, ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και κατόπιν ακολούθησε η ανάλογη στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 18.

Τέλος, στην τέταρτη φάση (23/8/2019 – 7/9/2019), διατυπώθηκαν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, συμπληρώθηκε το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων και ακολούθησε η ερμηνεία – συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

3.6 Ζητήματα δεοντολογίας

Στην παρούσα εργασία ετέθησαν, όσο το δυνατόν, οι καλύτερες προϋποθέσεις προκειμένου να αντιμετωπιστούν δεοντολογικά προβλήματα και διλήμματα που συνδέονται με τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο. Τηρήθηκε ανωνυμία στα ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν από τους διευθυντές του κάθε σχολείου. Η ανωνυμία του ερωτηματολογίου επισημάνθηκε εξ αρχής στους διευθυντές, έτσι ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και να απαντήσουν απρόσκοπτα. Επίσης, στην ενημερωτική επιστολή έγινε ιδιαίτερη αναφορά της εμπιστευτικής χρήσης των δεδομένων με βάση τον νόμο περί προστασίας προσωπικών δεδομένων (GDPR) σε όλα τα στάδια της έρευνας. Τέλος, στο πλαίσιο της πλήρους ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, δεν απαιτήθηκε η συμπλήρωση του πεδίου της διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των ερωτωμένων, όπως θα μπορούσε να γίνει, βάσει της ρύθμισης «Συλλογή διευθύνσεων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου» που παρείχε η φόρμα Google.

3.7 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για την εξυπηρέτηση του σκοπού της παρούσας έρευνας υιοθετήθηκε η περιγραφική δειγματοληπτική μέθοδος. Η ποσοτική αυτή προσέγγιση βασίστηκε σε έναν προκαθορισμένο ερευνητικό σχεδιασμό, προκειμένου να αντληθούν μετρήσιμα εμπειρικά δεδομένα, σχετικά με τις τεχνικές Δ.Χ. που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Μία τέτοιου είδους προσέγγιση, σύμφωνα με τον Creswell (2016), θεωρείται αμερόληπτη, αφενός μεν επειδή τα αποτελέσματα της έρευνας δύνανται να ερμηνευτούν αφού συγκριθούν με αποτελέσματα προηγούμενων παρεμφερών ερευνών, αφετέρου δε γιατί η έρευνα έχει τυποποιημένες και καθορισμένες δομές. Βεβαίως, πρέπει να επισημανθεί το κενό που δημιουργείται σε μία έρευνα που διεξάγεται μόνο με ποσοτική μέθοδο· κενό, το οποίο έρχεται να καλύψει, για την πιο ενδελεχή διερεύνηση ενός θέματος, η συνδυαστική ερευνητική προσέγγιση μέσω ποιοτικών μεθόδων, όπως π.χ. η συνέντευξη.

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) που χρησιμοποιήθηκε θεωρείται ως μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Cohen, Mannion & Morrison (2008) με τη χρήση του ερωτηματολογίου εξασφαλίζεται η ανωνυμία του συμμετέχοντος, γεγονός που λειτουργεί ενθαρρυντικά για την ειλικρίνεια των απαντήσεων που θα δοθούν. Όταν οι ερωτήσεις, που εμπεριέχονται σε αυτό, είναι «κλειστού τύπου» δεν απαιτείται πολύς χρόνος

για τη συμπλήρωσή του και ακόμα, η επεξεργασία των δεδομένων είναι σχετικά εύκολη με τη χρήση στατιστικών προγραμμάτων. Στην περίπτωση δε του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή, όπως στην παρούσα έρευνα, επιπρόσθετα πλεονεκτήματα μπορούν να θεωρηθούν τα εξής: η ευρύτητα του δείγματος που δύναται να ερωτηθεί, η γρήγορη, εύκολη και οικονομική προσέγγιση του δείγματος – στόχου, ο σύντομος χρόνος συλλογής των δεδομένων, η αυτοματοποιημένη ανάλυση των δεδομένων και η τμηματική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τη χρονική στιγμή που θα επιλέξει ο ερωτώμενος.

Στα προαναφερόμενα, στην εισαγωγή, μειονεκτήματα (ανειλικρινείς απαντήσεις, ενδεχομένως ελλιπής κατανόηση, κίνδυνος περιορισμένης ανταπόκρισης, όπως συνέβη στην παρούσα έρευνα) θα μπορούσε να προστεθεί η πιθανότητα οι συμμετέχοντες να απαντούν βάσει του κοινωνικώς αποδεκτού και όχι του αντιπροσωπευτικού για αυτούς. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το ανελαστικό ωράριο εργασίας του ερευνητή, τα πειστικά χρονικά περιθώρια διεξαγωγής της έρευνας, η έκταση των γεωγραφικών ορίων της περιοχής που έλαβε χώρα η έρευνα και το εύρος του δείγματος (250 διευθυντές) κατέστησαν τη χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου υποχρεωτική.

Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, για τη μέτρηση της διαχείρισης του χρόνου, εντοπίστηκαν διάφορα ερωτηματολόγια Δ.Χ. αλλά τα βασικά ήταν τρία: το Time Structure Questionnaire – TSQ (Bond & Feather, 1998), το Time Management Behavior Scale – TMBS (Macan et al., 1990) και το Time Management Questionnaire – TMQ (Britton & Tesser, 1991). Το ερωτηματολόγιο της Macan θεωρείται ως το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο και πιο αποδεκτό και αποτελείται από 33 ερωτήσεις, που καλύπτουν θέματα όπως: καθορισμός στόχων, καθορισμός προτεραιοτήτων, οργάνωση και προγραμματισμός.

Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε τροποποιημένο, με βάση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέρος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησε η Κουάλη (2012) στη δική της έρευνα. Το ερωτηματολόγιο Δ.Χ. περιείχε ερωτήσεις διατυπωμένες από την ερευνήτρια, ερωτήσεις από το TMBS της Macan (1994), καθώς και ερωτήσεις που προέκυψαν μέσα από την εκλαϊκευμένη και μη βιβλιογραφία. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δύο μέρη. Στο Α' μέρος υπάρχουν 46 προτάσεις που αφορούν τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου των διευθυντών και έχει χωριστεί σε 7 κατηγορίες. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις του Α' μέρους αριθμητικά καθώς και τι μετρά η κάθε κατηγορία.

Πίνακας 2 : Κατηγοριοποίηση ερωτήσεων Δ.Χ.

Αριθμός ερωτήσεων	Κατηγορίες τεχνικών Δ.Χ.
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ
10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	ΟΡΓΑΝΩΣΗ

18, 19, 20, 21, 22, 23	ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ
24, 25, 26, 27, 28	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑΣ
29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΑΚΟΠΩΝ
36, 37, 38, 40, 41	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ
39, 42, 43, 44, 45, 46	ΑΝΑΘΕΣΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΩΝ

Οι 46 αυτές ερωτήσεις μετρούν τον βαθμό που οι αναφερόμενες συμπεριφορές χρησιμοποιούνται και όχι την αντίληψη των ατόμων για το αν αυτές οι συμπεριφορές είναι αποτελεσματικές ή κατάλληλες. Για τη μέτρηση χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert που εκτείνεται από το 1 «καθόλου» έως το 5 «πάρα πολύ».

Για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Ο δείκτης αυτός αντικατοπτρίζει το επίπεδο της εσωτερικής συνέπειας μιας κλίμακας. Υπολογίζεται με βάση τον συντελεστή συσχέτισης και κυμαίνεται από την τιμή 0 (δεν υπάρχει αξιοπιστία) μέχρι την τιμή 1 (διαθέτει μεγάλη αξιοπιστία). Ως εμπειρικά αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας θεωρείται ο συντελεστής συσχέτισης με τιμή μεγαλύτερη ή ίση του 0,7. Στην προκειμένη περίπτωση για το σύνολο των Τ.Δ.Χ. ο δείκτης ανέρχεται σε 0,927. Αξιοπιστία διαθέτουν και οι επιμέρους κλίμακες για τις κατηγορίες Τ.Δ.Χ. στις οποίες ο Cronbach's Alpha είναι κοντά ή άνω του 0,7 (πίνακας 6).

Το Β' μέρος αποτελείται από 15 ερωτήσεις. Οι 7 αφορούν τα προσωπικά στοιχεία των διευθυντών (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, μορφωτικό επίπεδο κ.ά.) και οι 6 στοιχεία της σχολικής μονάδας (περιοχή, αριθμός μαθητών, αριθμός εκπαιδευτικών κ.ά.). Στο τέλος του Β' μέρους υπάρχουν δύο ερωτήσεις βάσει των οποίων καλείται ο διευθυντής να αυτοαξιολογηθεί για τον βαθμό επίτευξης των στόχων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. αλλά και των στόχων που έθεσε η σχολική μονάδα για την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Σύμφωνα με την Κουάλη (2012, σ. 154) η αποτελεσματικότητα των διευθυντών στην έρευνά της προέκυψε από τη συνάθροιση τριών μεταβλητών: από την αξιολόγηση τριών εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τον βαθμό, που οι ίδιοι πιστεύουν, υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων από τους διευθυντές (δόθηκε ξεχωριστό ερωτηματολόγιο), από την αυτοαξιολόγηση των διευθυντών για τον βαθμό υλοποίησης των στόχων τους και τέλος, από τον βαθμό ικανοποίησης των τριών εκπαιδευτικών από την εργασία τους (δόθηκε ξεχωριστό ερωτηματολόγιο). Στην προκειμένη ερευνητική προσπάθεια δόθηκε έμφαση στις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να διαχειριστούν τον χρόνο που αφιερώνουν κυρίως στο διοικητικό – γραφειοκρατικό μέρος του έργου τους. Ως εκ τούτου, εν γνώσει του ελλειμματικού ερευνητικού πλαισίου για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, συμπεριλήφθηκαν οι δύο

αυτές ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης των διευθυντών. Σκοπός αυτής της ενέργειας είναι να καταγραφεί και να αξιοποιηθεί, ερμηνευτικά στην έρευνα, η άποψη των ιδίων για τον βαθμό της αποτελεσματικότητά τους, η οποία δύναται να διαμορφωθεί σε συνάρτηση με το μέρος του χρόνου που αφιερώνουν στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων τους αλλά και τον βαθμό ικανοποίησης που νιώθουν κατόπιν της διαχείρισης που κάνουν σε αυτόν με τις διάφορες τεχνικές Δ.Χ. που χρησιμοποιούν.

Τέλος, μετά τις δύο ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να σημειώσουν σχόλια και επισημάνσεις αναφορικά με τη διαχείριση του εργασιακού χρόνου των διευθυντών και να διατυπώσουν προτάσεις για το πώς θα μπορούσε η διαχείριση αυτή να γίνει πιο αποτελεσματική.

3.8 Στατιστική επεξεργασία

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν δια μέσου ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων και απεικονίσθηκαν σε βάση του excel. Μετά από έλεγχο, επεξεργασία και κατάλληλη κωδικοποίηση μεταφορτώθηκαν σε βάση δεδομένων του λογισμικού στατιστικών αναλύσεων SPSS 18. Οι γραμμές της βάσης περιέχουν όλες τις απαντήσεις των ερωτώμενων, ενώ οι στήλες της (που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα) περιέχουν τις απαντήσεις όλων των μελών του δείγματος στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Το φύλο, η επιμόρφωση σε θέματα Τ.Δ.Χ., η περιοχή του σχολείου, η ύπαρξη εκπαιδευτικού για Γραμματειακή Υποστήριξη και ο αριθμός Υποδιευθυντών/ντριων είναι *κατηγορικές δημογραφικές μεταβλητές* για τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τα περιγραφικά στατιστικά εργαλεία: **Πίνακες Συχνοτήτων – Ποσοστών, Ραβδογράμματα Ποσοστών, Γραφήματα πίτας**. Η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα χρόνια ως διευθυντής/ντρια, τα χρόνια ως διευθυντής/ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο, οι πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση και οι αριθμοί των εκπαιδευτικών και των μαθητών των σχολείων είναι *αριθμητικές δημογραφικές μεταβλητές* για τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τα περιγραφικά στατιστικά εργαλεία: **Ελάχιστο, Μέγιστο, Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση**.

Οι Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου και οι σχηματιζόμενες υποκατηγορίες είναι *ιεραρχικές μεταβλητές*, όπου γίνεται κατάταξη των ερωτώμενων με βάση διατεταγμένες αριθμητικές τιμές. Για τις μεταβλητές αυτές χρησιμοποιήθηκαν τα περιγραφικά στατιστικά εργαλεία: **Μέγιστο, Ελάχιστο, Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση και Ραβδογράμματα Μέσων Όρων**.

Τα επαγωγικά στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την περαιτέρω ανάλυση είναι:

- Το παραμετρικό **t-test** για να συγκριθούν οι μέσοι όροι 2 διαφορετικών υποομάδων του δείγματος και
- Το μη παραμετρικό τεστ **Kruskal-Wallis** για να συγκριθούν οι μέσοι όροι 3 διαφορετικών υποομάδων του δείγματος βάσει κάποιου χαρακτηριστικού, όπως: 1^ο χαρακτηριστικό: *Η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο*, υποομάδες: Αστική, Ημιαστική, Αγροτική και 2^ο χαρακτηριστικό: *Ο αριθμός των Υποδιευθυντών που διαθέτει ή μη η σχολική μονάδα*, υποομάδες: 0 ή 1 ή 2.

Για τη διερεύνηση πιθανών στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ ιεραρχικών και αριθμητικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο **Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson** με τιμές από -1 (απόλυτη αρνητική συσχέτιση) έως +1 (απόλυτη θετική συσχέτιση).

Η **αξιοπιστία** των κλιμάκων των Τ.Δ.Χ. και των 7 υποκατηγοριών τους ελέγχθηκε με το **συντελεστή Cronbach's Alpha**. Όπως αναφέρθηκε, τιμές του συντελεστή $> 0,7$ υποδεικνύουν αξιοπιστία.

Σε όλους τους ελέγχους υποθέσεων των στατιστικών τεστ χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

Κεφάλαιο 4. Ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων

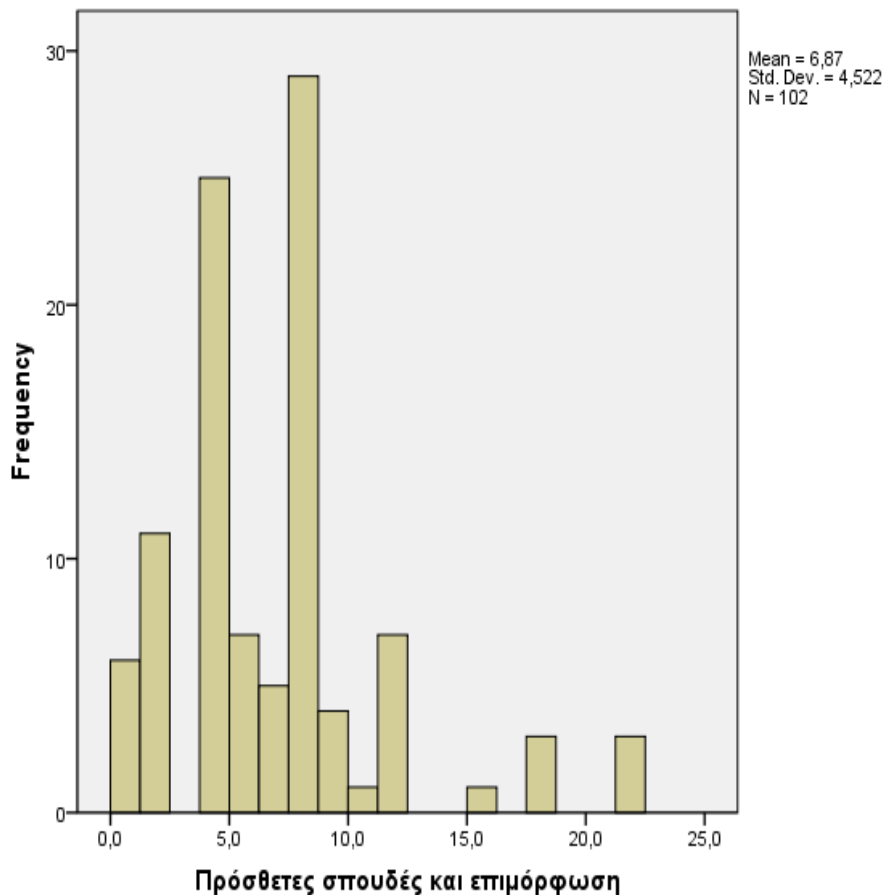
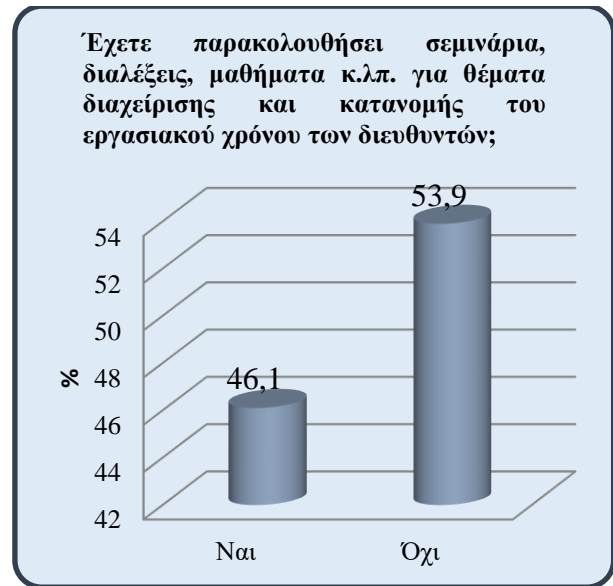
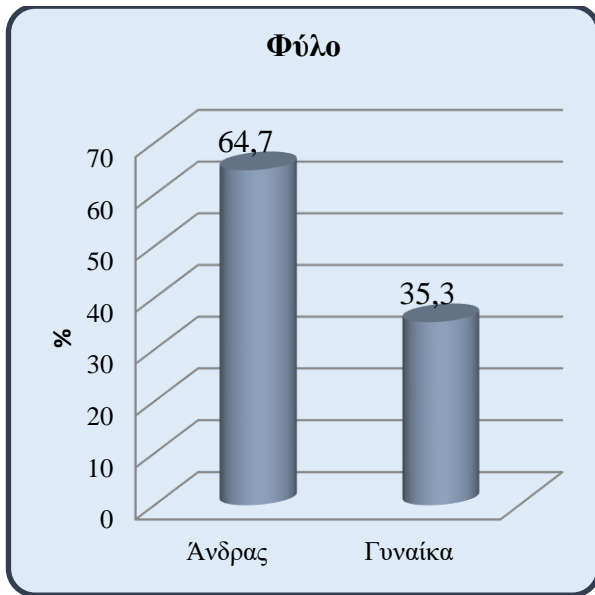
4.1 Παρουσίαση δημογραφικών χαρακτηριστικών των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων

Η ενότητα αυτή έχει ως στόχο να καταδείξει τα χαρακτηριστικά των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Η παρουσίαση που ακολουθεί βασίστηκε στα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις σχετικές ερωτήσεις, που συμπεριελήφθησαν στη δεύτερη (B) ενότητα του ερωτηματολογίου της έρευνας. Επιπρόσθετα, εκτός της παροχής των βασικών πληροφοριών που αφορούν τα υποκείμενα που έλαβαν μέρος στην έρευνα, η ενότητα αυτή αποσκοπεί και σε μια αρχική καταγραφή των μεταβλητών που θα χρησιμοποιηθούν στη στατιστική ανάλυση.

4.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά διευθυντών

Πίνακας 3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=102)

			ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Φύλο	<i>Ανδρας</i>		66	64,7
	<i>Γυναίκα</i>		36	35,3
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, διαλέξεις, μαθήματα κ.λπ. για θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών;	<i>Ναι</i>		47	46,1
	<i>Όχι</i>		55	53,9
Ηλικία	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	T.A.
	34	62	53,10	5,745
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	T.A.
	9	38	28,94	6,431
Χρόνια ως διευθυντής / - ντρια	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	T.A.
	1	19	7,72	4,727
Χρόνια ως διευθυντής / - ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	T.A.
	1	13	3,91	3,216
Πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	T.A.
	0	21,8	6,875	4,521



Διάγραμμα 5. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=102)

Με βάση τα στοιχεία από την υπηρεσία του myschool της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, για το σχολικό έτος 2018-2019, ο εκπαιδευτικός κλάδος «γυναικοκρατείται», καθώς από τους 2.388 εκπαιδευτικούς, ειδικότητας ΠΕ70 (δάσκαλοι), οι γυναίκες ήταν 1.989 (περίπου 70%)

και οι άντρες 849 (περίπου 30%). Η πλειονότητα των Διευθυντών, από την ίδια ειδικότητα, που συμμετέχουν στο δείγμα είναι άνδρες (64,7%) και οι υπόλοιπες είναι γυναίκες (35,3%). Αν το ποσοστό των γυναικών που καταλαμβάνουν στον πληθυσμό θέσεις διευθυντή είναι περίπου αυτό που έχουμε στο δείγμα, γεννάται το ερώτημα, που ενδεχομένως μπορεί να προβληματίσει κάποιον ερευνητή, για τους λόγους που οι γυναίκες δεν επιθυμούν ή δεν επιδιώκουν να καταλαμβάνουν θέσεις διευθυντικών στελεχών τόσο όσο οι άντρες. Επίσης, αρκετά μεγάλο τμήμα των ερωτηθέντων (46,1%) έχει επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου, αλλά όχι η πλειονότητα (53,9%). Στο δείγμα περιλαμβάνονται συμμετέχοντες ηλικίας από 34 έως 62 ετών (Μ.Τ.=53,10), με χρόνια υπηρεσίας από 9 έως 38 (Μ.Τ.=28,94), χρόνια ως διευθυντές από 1 έως 19 (Μ.Τ.=7,72), χρόνια ως διευθυντές στο συγκεκριμένο σχολείο από 1 έως 13 (Μ.Τ.=3,91) και μόρια πρόσθετων σπουδών και επιμόρφωσης από 0 έως 21,8 (Μ.Τ.=6,875).

Εδώ επιβάλλεται να αναφερθεί πως η παραπάνω μοριοδότηση έγινε αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας ποσοτικοποίησης αυτού του δημογραφικού χαρακτηριστικού. Με βάση τις πρόσθετες σπουδές και την επιμόρφωση σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης (ερώτηση **B6**), οι διευθυντές δήλωσαν τον τίτλο σπουδών, που είχαν αποκτήσει, και /ή την επιμόρφωση που είχαν παρακολουθήσει μέχρι και τη χρονική στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Κατόπιν, έγινε μια ιεραρχική κατάταξη με βάση τον συντελεστή βαρύτητας, δηλ. τη μοριοδότηση του κάθε επιπέδου σπουδών και της επιμόρφωσης, που έγινε για τους σκοπούς της στατιστικής ανάλυσης, ήτοι: επιμόρφωση σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης= 0,30, πτυχίο Διδασκαλείου= 2, πτυχίο Εξομοίωσης= 2, πρόσθετο πτυχίο Πανεπιστημίου/Τ.Ε.Ι.= 3,5, Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών= 4 και Διδακτορικό=10. Στην περίπτωση των ερωτώμενων που κατείχαν περισσότερους του ενός τίτλου σπουδών και είχαν κάνει και επιμόρφωση αθροίστηκαν τα μόρια. Τέλος, εξήχθη η μέση τιμή των μορίων που σχετίζονται με τις πρόσθετες σπουδές και την επιμόρφωση των διευθυντών καθώς και η τυπική απόκλιση και το ελάχιστο και το μέγιστο των μορίων του συνόλου των διευθυντών (N=102).

4.1.2 Χαρακτηριστικά σχολικών μονάδων

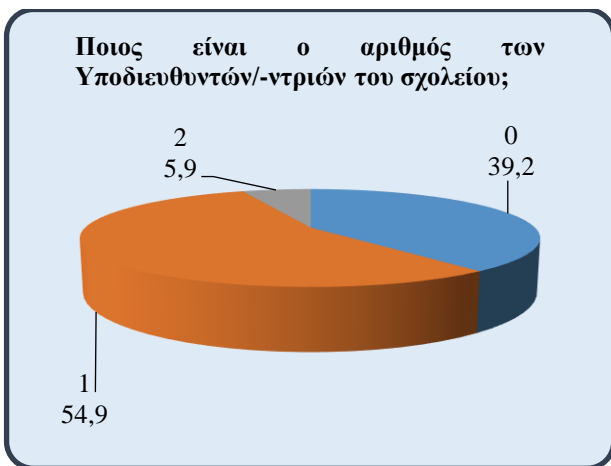
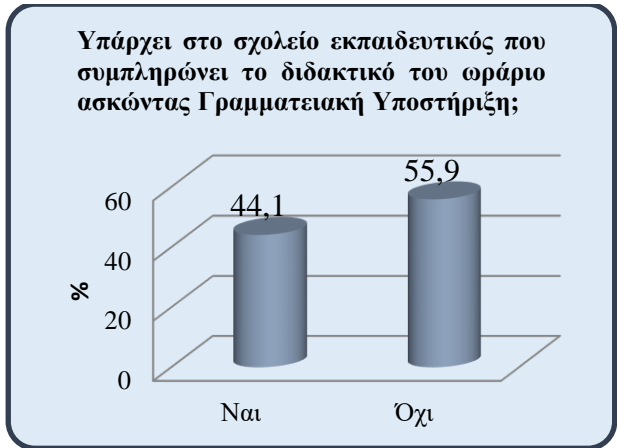
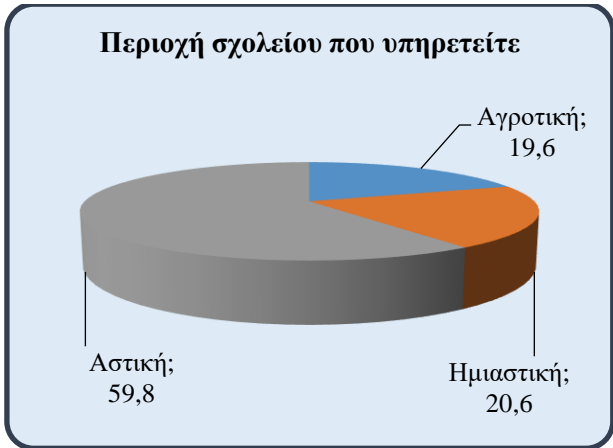
Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων, στις οποίες υπηρετούν οι διευθυντές, στο ερωτηματολόγιο συμπεριελήφθησαν έξι ερωτήσεις (**B8, B9, B10, B11, B12** και **B13**). Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν την περιοχή στην οποία βρίσκεται η κάθε σχολική

μονάδα, την ύπαρξη ή μη εκπαιδευτικού που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη και τον αριθμό των διδακτικών ωρών για αυτή την εργασία, τον αριθμό των Υποδιευθυντών/- ντριών του σχολείου, τον συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε κάθε σχολείο και τέλος, τον αριθμό των μαθητών του κάθε σχολείου.

Πίνακας 4. Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος (N=102)

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Περιοχή σχολείου που υπηρετείτε	<i>Αγροτική</i>	20	19,6
	<i>Ημιαστική</i>	21	20,6
	<i>Αστική</i>	61	59,8
Υπάρχει στο σχολείο εκπαιδευτικός που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη;	<i>Ναι</i>	45	44,1
	<i>Όχι</i>	57	55,9
Ποιος είναι ο αριθμός των Υποδιευθυντών/- ντριών του σχολείου;	<i>0</i>	40	39,2
	<i>1</i>	56	54,9
	<i>2</i>	6	5,9
Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή
	5	36	17,60
Αριθμός μαθητών σχολείου	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή
	19	298	138,65
			T.A.
			7,002
			T.A.
			67,333

Όπως φαίνεται στο ακόλουθο διάγραμμα 6, οι περισσότεροι διευθυντές του δείγματος προέρχονται από σχολεία αστικών περιοχών (59,8%). Η πλειονότητα των σχολείων αυτών (55,9%) δεν διαθέτει εκπαιδευτικό που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη και διαθέτουν 1 Υποδιευθυντή (54,9%). Τέλος, οι ερωτώμενοι ανήκουν σε σχολεία με συνολικό αριθμό εκπαιδευτικών από 5 έως 36 (Μ.Τ.=17,60) και με αριθμό μαθητών από 19 έως 298 (Μ.Τ.=138,65).



Διάγραμμα 6. Χαρακτηριστικά των σχολείων του δείγματος (N=102)

4.2 Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου

Με τη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται μία προσπάθεια ανάδειξης των Τ.Δ.Χ. με βάση την προτεραιότητα χρήσης τους από μέρους των διευθυντών, αξιοποιώντας τα στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου. Αρχικά, στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, γίνεται διάκριση και περιγραφή των τριών προτάσεων – Τ.Δ.Χ. που εμφανίζουν την υψηλότερη καθώς και τη χαμηλότερη προτεραιότητα από τους διευθυντές, με βάση τη συχνότητα χρήσης τους για την αποτελεσματική αξιοποίησή τους στην εκτέλεση των καθηκόντων τους. Κατόπιν, ως προς τις προτάσεις που αφορούν στις Τ.Δ.Χ., προκειμένου να διαπιστωθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών με βάση τα χαρακτηριστικά των διευθυντικών στελεχών και των σχολικών τους μονάδων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson με τιμές από -1 (απόλυτη αρνητική συσχέτιση) έως +1 (απόλυτη θετική συσχέτιση).

4.2.1 Οι Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου και η ιεραρχική τους κατάταξη στο σύνολο των διευθυντών

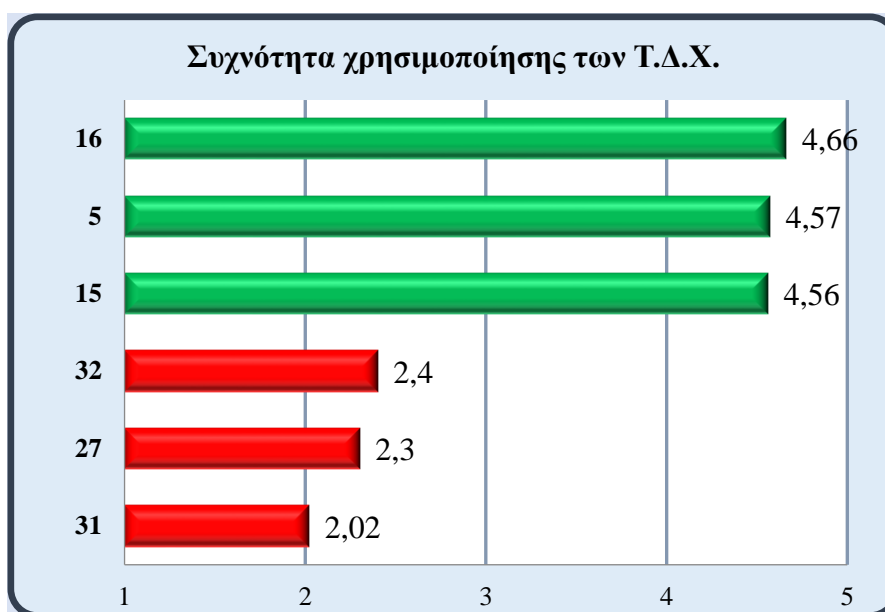
Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση των τριών συχνότερα και σπανιότερα χρησιμοποιούμενων Τ.Δ.Χ. για το σύνολο των διευθυντικών στελεχών. Όπως φαίνεται, η Τ.Α. των Τ.Δ.Χ με α/α 32 (Τ.Α.=1,299) και 27 (Τ.Α.=1,3) υποδεικνύει μεγαλύτερη ανομοιομορφία στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτώμενους σε αντίθεση με τις υπόλοιπες Τ.Δ.Χ. που συμπεριλαμβάνονται στον πίνακα και οι οποίες φάνηκε να προτιμώνται από τους περισσότερους από τους διευθυντές.

Πίνακας 5. Συχνότητα χρήσης Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου

Συχνότητα	α/α	Τεχνική	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Συχνότερα	16	Έχω πίνακες όπου μπορώ να εντοπίσω άμεσα ποιος εκπαιδευτικός διδάσκει πού και ποιο μάθημα.	102	2	5	4,66	0,605
	5	Έχω ατζέντα-ημερολόγιο όπου γράφω σημαντικές πληροφορίες.	102	2	5	4,57	0,668
	15	Απαντώ άμεσα στην επείγουσα αλληλογραφία.	102	2	5	4,56	0,683
Σπανιότερα	32	Έχω καθορισμένη ώρα της ημέρας που δέχομαι γονείς και άλλους επισκέπτες.	102	1	5	2,40	1,299
	27	Ο Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής Διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη	101	1	5	2,30	1,300

	ενημερώνει το myschool και το μητρώο του σχολείου.								
31	Έχω καθορισμένη ώρα που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έρχονται να συζητήσουν μαζί μου	102	1	5	2,02	1,117			

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 7 οι τρεις Τ.Δ.Χ. που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους ερωτώμενους είναι η ύπαρξη πινάκων όπου μπορούν να εντοπίσουν ποιος εκπαιδευτικός διδάσκει πού και ποιο μάθημα (Μ.Τ.=4,66) -γεγονός απολύτως φυσιολογικό καθώς η γνώση αυτών των πληροφοριών δίνει τη δυνατότητα στον διευθυντή να έχει άμεση επικοινωνία με τον οποιονδήποτε εκπαιδευτικό, η ύπαρξη ατζέντας για την καταγραφή σημαντικών πληροφοριών (Μ.Τ.=4,57) –οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν αναλόγως κατά περίπτωση και η άμεση απάντηση στην επείγουσα αλληλογραφία (Μ.Τ.=4,56) –ιδίως σε περιόδους (π.χ. έναρξη και λήξη σχολικού έτους) κατά τις οποίες οι διευθυντές καλούνται να δώσουν στοιχεία άμεσα και με ασφυκτικές ημερομηνίες υποβολής στην οικεία Διεύθυνση που αφορούν τη σχολική μονάδα και τη φοίτηση των μαθητών (π.χ. πίνακας εγγραφέντων μαθητών στην Α΄ τάξη για το επόμενο σχολικό έτος, πίνακας εγγραφέντων μαθητών στο Ολοήμερο τμήμα κ.ά.).



Διάγραμμα 7. Συχνότητα χρήσης Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου

Αντιθέτως, σπανιότερα χρησιμοποιούνται καθορισμένες ώρες για συναντήσεις με γονείς – γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα προβλεπόμενα από το Π.Δ. 79/2017, άρθρ. 14 αλλά συνάδει με τη διευκολυντική στάση που επιδεικνύουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και

διευθυντές προκειμένου να εξυπηρετήσουν τους γονείς των μαθητών σε επίπεδο επικοινωνίας, επισκέπτες και εκπαιδευτικούς (Μ.Τ.=2,40 και Μ.Τ.=2,02 αντίστοιχα), όπως και η ενημέρωση του myschool και του μητρώου του σχολείου από άλλο άτομο (Μ.Τ.=2,30) –υποχρέωση για την οποία υπάρχει η ευελιξία, στο πλαίσιο του εφικτού, στον διευθυντή ή σε κάποιο άλλο άτομο να τη διεκπεραιώσει όταν υπάρχει ευχέρεια χρόνου.

Από τα παραπάνω στοιχεία υποδηλώνεται ένα ικανοποιητικό επίπεδο στη συχνότητα χρήσης των Τ.Δ.Χ. για την εκτέλεση των καθηκόντων από μέρους των διευθυντών, καθώς είναι αρκετά πάνω από το κεντρικό σημείο / το μέσο της κλίμακας 1-5.

4.2.2 Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου

Η συχνότητα χρησιμοποίησης των Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου μετρήθηκε με το τροποποιημένο, με βάση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέρος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησε η Κουάλη (2012) στη δική της έρευνα. Τα μέλη του δείγματος κλήθηκαν να εκφράσουν τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούν κάθε μια από τις 46 αναφερόμενες τεχνικές, σε μια κλίμακα από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πάρα πολύ). Οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου των διευθυντών έχουν χωριστεί σε 7 κατηγορίες. Για κάθε ερωτώμενο υπολογίζεται ο μέσος όρος της συχνότητας από όλες τις τεχνικές που συμμετέχουν σε κάθε κατηγορία και προκύπτει ένα επιμέρους σκορ εύρους από 1–5. Επίσης, η συχνότητα χρησιμοποίησης των Τ.Δ.Χ. (ως σύνολο) υπολογίζεται ως μέσος όρος της συχνότητας χρήσης από όλες τις τεχνικές. Όσο μεγαλύτερο είναι το μέσο σκορ που προκύπτει, τόσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα χρήσης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου.

Η κλίμακα έχει μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας αφού το Cronbach's Alpha (πίνακας 6) για το σύνολο των Τ.Δ.Χ. ανέρχεται σε 0,927. Αξιοπιστία διαθέτουν και οι επιμέρους κλίμακες για τις κατηγορίες Τ.Δ.Χ. στις οποίες το Cronbach's Alpha είναι κοντά ή άνω του 0,7.

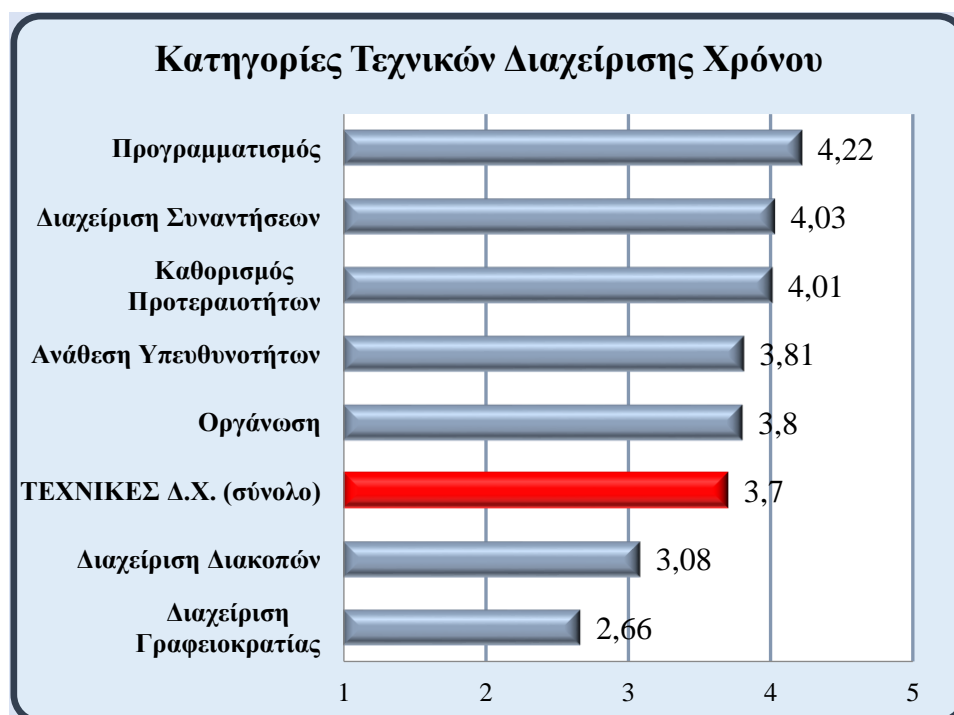
Πίνακας 6. Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Cronbach's Alpha
Προγραμματισμός	102	2,56	5,00	4,22	0,537	0,872
Οργάνωση	102	2,38	4,88	3,80	0,582	0,746
Καθορισμός Προτεραιοτήτων	102	2,33	5,00	4,01	0,578	0,801
Διαχείριση Γραφειοκρατίας	102	1,00	4,20	2,66	0,754	0,693

Διαχείριση Διακοπών	102	1,57	4,71	3,08	0,640	0,637
Διαχείριση Συναντήσεων	102	2,80	5,00	4,03	0,577	0,673
Ανάθεση Υπευθυνοτήτων	102	1,17	5,00	3,81	0,661	0,808
ΤΕΧΝΙΚΕΣ Δ.Χ. (σύνολο)	102	2,67	4,61	3,70	0,456	0,927

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 8 η κατηγορία Τ.Δ.Χ. με τη μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης είναι αυτή του «Προγραμματισμού» (Μ.Τ.=4,22) και ακολουθείται από τη «Διαχείριση συναντήσεων» (Μ.Τ.=4,03) και τον «Καθορισμό προτεραιοτήτων» (Μ.Τ.=4,01). Ο προγραμματισμός κρίνεται απαραίτητος (Mintzberg, 1973; Macan, 1994; Odumeru, 2013), αφού με αυτόν δίνονται οι κατευθυντήριες γραμμές και καθορίζονται οι στόχοι, που είναι ζωτικής σημασίας για τη διαχείριση του χρόνου. Η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων σε σχέση με τις υποχρεώσεις ενός διευθυντή αντιπροσωπεύει ένα σπουδαίο μέρος της Δ.Χ., που αποτελεί ένα από τα οφέλη του προγραμματισμού. Οι διευθυντές δεν πρέπει να αφήνουν τον χρόνο τους να κυριαρχείται από τους άλλους και να κατασπαταλείται σε δραστηριότητες δευτερεύουσας σημασίας (Schermerhorn, 2012, σ. 241-242).

Η μικρότερη συχνότητα χρήσης απαντάται στην κατηγορία «Διαχείριση γραφειοκρατίας» (Μ.Τ.=2,66). Γενικά, οι Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου χρησιμοποιούνται με συχνότητα άνω του μετρίου (Μ.Τ.=3,7).



Διάγραμμα 8. Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούν τις Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου οι διάφορες δημογραφικές υποομάδες του δείγματος, πραγματοποιήθηκαν κατάλληλα παραμετρικά (t-test) και μη παραμετρικά (Kruskal-Wallis) στατιστικά τεστ.

4.2.3 Συσχέτιση κατηγοριών Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των Διευθυντών και των Σχολικών Μονάδων

4.2.3.α Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Φύλο

Πίνακας 7. Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Φύλο

	Φύλο				Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	Ανδρας (N=66)		Γυναίκα (N=36)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
Προγραμματισμός	4,17	0,533	4,33	0,535	0,138
Οργάνωση	3,77	0,558	3,86	0,626	0,416
Καθορισμός Προτεραιοτήτων	3,96	0,526	4,10	0,662	0,246
Διαχείριση Γραφειοκρατίας	2,56	0,735	2,83	0,767	0,084
Διαχείριση Διακοπών	3,01	0,616	3,19	0,676	0,182
Διαχείριση Συναντήσεων	3,99	0,582	4,09	0,571	0,430
Ανάθεση Υπευθυνότητων	3,75	0,701	3,91	0,577	0,260
ΤΕΧΝΙΚΕΣ Δ.Χ. (σύνολο)	3,65	0,439	3,80	0,477	0,105

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Οι διάφορες κατηγορίες Τ.Δ.Χ. αλλά και το σύνολο αυτών χρησιμοποιούνται με παρόμοια συχνότητα τόσο από τους άνδρες όσο και από τις γυναίκες ($p > 0.05$). Μια διαφανόμενη διαφορά, αλλά όχι στατιστικά σημαντική ($p = 0,084$), υπάρχει στη χρήση της κατηγορίας «Διαχείριση Γραφειοκρατίας» με τις γυναίκες να τη χρησιμοποιούν με λιγότερη συχνότητα. Αντίθετα, φαίνεται πως σε όλες τις άλλες κατηγορίες Τ.Δ.Χ. αλλά και στο σύνολό τους, όπως διαπίστωσε και η Κουάλη (2012) στη δική της έρευνα, οι γυναίκες υιοθετούν περισσότερο από τους άνδρες τις τεχνικές αυτές στην καθημερινή τους εργασία, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευτεί βάσει της στάσης που επιδεικνύουν για περισσότερη οργάνωση και ακρίβεια, ίσως επηρεαζόμενες και από τις πολλές υποχρεώσεις που έχουν στον οικογενειακό τους βίο.

4.2.3.β Συσχέτιση κατηγοριών Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 8. Συσχέτιση των κατηγοριών Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

	<i>Ηλικία (σε έτη)</i>	<i>Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση</i>	<i>Χρόνια ως διευθυντής /- ντρια</i>	<i>Χρόνια ως διευθυντής /- ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο</i>	<i>Πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση</i>	
	R ¹	R ¹	R ¹	R ¹	R ¹	
Προγραμματισμός	0,091	0,197*	0,178	0,134	0,215*	
Οργάνωση	0,125	0,169	0,390**	0,252*	0,095	
Καθορισμός Προτεραιοτήτων	0,114	0,163	0,289**	0,147	0,132	
Διαχείριση Γραφειοκρατίας	0,052	0,111	0,203*	0,103	0,214*	
Διαχείριση Διακοπών	0,126	0,171	0,187	0,072	0,190	
Διαχείριση Συναντήσεων	0,119	0,137	0,099	-0,007	0,191	
Ανάθεση Υπευθυντήτων	0,065	0,124	0,190	0,141	0,176	
ΤΕΧΝΙΚΕΣ (σύνολο)	Δ.Χ.	0,133	0,208*	0,301**	0,170	0,229*

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Αντιθέτως, φαίνεται ότι όσο περισσότερα είναι τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτώμενων τόσο συχνότερα χρησιμοποιούν τον «Προγραμματισμό» (R=0,197) και τις Τ.Δ.Χ. ως σύνολο (R=0,208). Η προτίμηση στην τεχνική αυτή προφανώς σχετίζεται με τα οφέλη που έχουν αποκομίσει στα χρόνια που έχουν εργαστεί ως υπεύθυνοι τάξης προγραμματίζοντας τη διδακτέα ύλη, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.ά. Όσο περισσότερα χρόνια έχουν ως διευθυντές/ντριες τόσο συχνότερα χρησιμοποιούν τεχνικές «Οργάνωσης» (R=0,390), «Καθορισμού προτεραιοτήτων» (R=0,289), «Διαχείρισης Γραφειοκρατίας» (R=0,203) και το σύνολο των Τ.Δ.Χ. (R=0,301) γεγονός που συνάδει με την εμπειρία από την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων και τη χρήση διάφορων Τ.Δ.Χ. που τους διασφαλίζει περισσότερο προσωπικό χρόνο. Ακόμα, όσο περισσότερα χρόνια έχουν ως διευθυντές/ντριες στο συγκεκριμένο σχολείο, τόσο συχνότερα χρησιμοποιούν τις τεχνικές της «Οργάνωσης» (R=0,252), μιας και έχουν καταφέρει να διαμορφώσουν αυτή την κουλτούρα διαχείρισης χρόνου που εξυπηρετεί τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Επίσης, οι διευθυντές με τα περισσότερα μόρια από Πρόσθετες Σπουδές και Επιμόρφωση χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα τις τεχνικές του «Προγραμματισμού» (R=0,215), της «Διαχείρισης

Γραφειοκρατίας» (R=0,214) και τις Τ.Δ.Χ. ως σύνολο (R=0,229), εφόσον γνωρίζουν το θεωρητικό πλαίσιο και έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα διοίκησης στην εκπαίδευση.

4.2.3.γ Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

Πίνακας 9. Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

	Ναι (N=47)		Όχι (N=55)		Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, διαλέξεις, μαθήματα κ.λπ. για θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών;					
Προγραμματισμός	4,31	0,471	4,15	0,582	0,157
Οργάνωση	4,04	0,541	3,60	0,540	0,000**
Καθορισμός Προτεραιοτήτων	4,13	0,568	3,91	0,574	0,06
Διαχείριση Γραφειοκρατίας	2,91	0,729	2,44	0,707	0,001**
Διαχείριση Διακοπών	3,29	0,630	2,89	0,596	0,002*
Διαχείριση Συναντήσεων	4,14	0,570	3,93	0,570	0,067
Ανάθεση Υπευθυνοτήτων	3,97	0,605	3,67	0,679	0,019*
ΤΕΧΝΙΚΕΣ Δ.Χ. (σύνολο)	3,87	0,452	3,56	0,413	0,000**

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Επίσης, φαίνεται ότι η επιμόρφωση των ερωτώμενων σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης τεχνικών «Οργάνωσης» (p<0.01) -μέσω της οποίας αντιμετωπίζεται η αναβλητικότητα που είναι ένας καθοριστικά ανασταλτικός παράγοντας στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου (Taylor & Mackenzie, 1986; Green & Skinner, 2005; Mancini, 2003), τεχνικών «Διαχείρισης γραφειοκρατίας» (p<0.01) και τεχνικών «Ανάθεσης υπευθυνοτήτων» (p<0.05) -οι συγκεκριμένες Τ.Δ.Χ. δίνουν στον διευθυντή τη δυνατότητα να επιμερίσει το γραφειοκρατικό μέρος του έργου του με προϋπόθεση την επιλογή κατάλληλων ατόμων (Taylor & Mackenzie, 1986, σ. 130, ο.π. και Λαΐνας, 2004, σ. 165), τεχνικών «Διαχείρισης διακοπών» (p<0.01) για την αντιμετώπιση ενός από τους κυριότερους «time wasters» (Dodd and Sundheim, 2006 και Adair, 2009) και των Τ.Δ.Χ. ως σύνολο (p<0.01).

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, μεταξύ αυτών που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου και αυτών που δεν έχουν, έρχονται να επιβεβαιώσουν το επιμορφωτικό κενό που υπάρχει και να αναδείξουν τη χρησιμότητα και την ανάγκη υλοποίησης αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα βοηθήσουν τους διευθυντές που στερούνται εξειδικευμένων γνώσεων διαχείρισης χρόνου να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί στην άσκηση των καθηκόντων τους.

4.2.3.δ Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Περιοχή Σχολείου

Πίνακας 10. Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Περιοχή Σχολείου

	Περιοχή Σχολείου						Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	Αγροτική (N=20)		Ημιαστική (N=21)		Αστική (N=61)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
Προγραμματισμός	4,18	0,510	3,97	0,475	4,32	0,543	0,010*
Οργάνωση	3,75	0,550	3,77	0,518	3,83	0,618	0,808
Καθορισμός Προτεραιοτήτων	3,92	0,648	3,90	0,426	4,08	0,598	0,280
Διαχείριση Γραφειοκρατίας	2,49	0,827	2,76	0,789	2,68	0,720	0,652
Διαχείριση Διακοπών	3,07	0,645	3,04	0,638	3,09	0,649	0,941
Διαχείριση Συναντήσεων	4,00	0,539	3,91	0,480	4,08	0,620	0,592
Ανάθεση Υπευθυνοτήτων	3,59	0,539	3,83	0,497	3,87	0,735	0,071
ΤΕΧΝΙΚΕΣ Λ.Χ. (σύνολο)	3,63	0,457	3,63	0,395	3,75	0,475	0,366

¹ Kruskal-Wallis Test για ανεξάρτητα δείγματα

Αν και η περιοχή του σχολείου δεν φαίνεται, γενικά, να επηρεάζει τη συχνότητα χρήσης των Τ.Δ.Χ., στα σχολεία των αστικών περιοχών γίνεται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη χρήση των τεχνικών του «Προγραμματισμού» ($p < 0.05$) πιθανότατα λόγω αυξημένων, κυρίως γραφειοκρατικών, υποχρεώσεων εξαιτίας του μεγαλύτερου πλήθους εκπαιδευτικών και μαθητών που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες των αστικών περιοχών, όπως φαίνεται και στον αμέσως επόμενο πίνακα.

4.2.3.ε Συσχέτιση των κατηγοριών Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

Πίνακας 11. Συσχέτιση των κατηγοριών Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

	Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο	Αριθμός μαθητών σχολείου
	R ¹	R ¹
Προγραμματισμός	0,173	0,006
Οργάνωση	0,246*	0,175
Καθορισμός Προτεραιοτήτων	0,193	0,110
Διαχείριση Γραφειοκρατίας	0,276**	0,234*
Διαχείριση Διακοπών	0,073	0,027
Διαχείριση Συναντήσεων	0,130	0,082
Ανάθεση Υπευθυνότητας	0,266**	0,303**
ΤΕΧΝΙΚΕΣ Δ.Χ. (σύνολο)	0,257**	0,173

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο τόσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα χρήσης των τεχνικών «Οργάνωσης» (R=0,246), των τεχνικών «Διαχείρισης γραφειοκρατίας» (R=0,276), των τεχνικών «Ανάθεσης υπευθυνότητας» (R=0,266) και των Τ.Δ.Χ. ως σύνολο (R=0,257). Επίσης, ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών συμβαδίζει με συχνότερη χρήση των τεχνικών «Διαχείρισης γραφειοκρατίας» (R=0,234) και των τεχνικών «Ανάθεσης υπευθυνότητας» (R=0,303). Οι συσχετίσεις αυτές είναι αναμενόμενες, καθώς ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών σε μία σχολική μονάδα συνεπάγεται μεγαλύτερο φόρτο εργασίας στον διευθυντή -σε όλες τις εκφάνσεις του διοικητικού έργου του- γεγονός που καθιστά αναγκαία τη χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων Τ.Δ.Χ. προκειμένου να ανταπεξέλθει στις υποχρεώσεις του.

4.2.3.στ Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Γραμματειακή Υποστήριξη

Πίνακας 12. Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και Γραμματειακή Υποστήριξη

Υπάρχει στο σχολείο εκπαιδευτικός που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη;		
Ναι	Όχι	Σημαντικότητα
(N=45)	(N=57)	Διαφοράς ¹

	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Προγραμματισμός	4,20	0,539	4,24	0,540	0,760
Οργάνωση	3,83	0,567	3,80	0,597	0,679
Καθορισμός Προτεραιοτήτων	4,00	0,595	4,02	0,571	0,860
Διαχείριση Γραφειοκρατίας	2,74	0,695	2,60	0,798	0,350
Διαχείριση Διακοπών	3,04	0,600	3,10	0,675	0,632
Διαχείριση Συναντήσεων	4,03	0,583	4,02	0,577	0,955
Ανάθεση Υπευθυνοτήτων	3,93	0,540	3,71	0,734	0,107
ΤΕΧΝΙΚΕΣ Δ.Χ. (σύνολο)	3,72	0,395	3,69	0,502	0,717

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Η ύπαρξη γραμματειακής υποστήριξης από εκπαιδευτικό που συμπληρώνει το εκπαιδευτικό του ωράριο δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συχνότητα χρήσης των διαφόρων Τ.Δ.Χ. Η γραμματειακή υποστήριξη δεν είναι θεσμοθετημένη και, όπου και όποτε εφαρμόζεται περιοδικά, υλοποιείται στο πλαίσιο επάρκειας διδακτικών ωρών, κυρίως εκπαιδευτικών που επιτελούν επικουρικό έργο και οι οποίοι δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες, εμπειρίες και προσόντα. Οι διευθυντές στις περισσότερες σχολικές μονάδες, ενδεχομένως εξαιτίας και του μεγάλου βαθμού συγκεντρωτισμού που τους χαρακτηρίζει, έχουν «μάθει» να λειτουργούν χωρίς γραμματειακή υποστήριξη.

4.2.3.ζ Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και αριθμός Υποδιευθυντών/-τριών

Πίνακας 13. Κατηγορίες Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου και αριθμός των Υποδιευθυντών/-τριών

	Αριθμός των Υποδιευθυντών/-τριών του σχολείου						Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	0 (N=40)		1 (N=56)		2 (N=6)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
Προγραμματισμός	4,19	0,452	4,28	0,582	3,94	0,599	0,178
Οργάνωση	3,67	0,497	3,92	0,638	3,58	0,292	0,037*
Καθορισμός Προτεραιοτήτων	3,90	0,514	4,12	0,598	3,72	0,647	0,068
Διαχείριση Γραφειοκρατίας	2,36	0,754	2,89	0,698	2,47	0,561	0,003**
Διαχείριση Διακοπών	2,98	0,570	3,20	0,674	2,55	0,398	0,032*
Διαχείριση Συναντήσεων	3,87	0,480	4,16	0,628	3,80	0,335	0,035*
Ανάθεση Υπευθυνοτήτων	3,51	0,679	4,01	0,598	3,86	0,356	0,001**
ΤΕΧΝΙΚΕΣ Δ.Χ. (σύνολο)	3,56	0,395	3,83	0,476	3,45	0,241	0,003*

¹ Kruskal-Wallis Test για ανεξάρτητα δείγματα

Τέλος, φαίνεται ότι στα σχολεία με 1 Υποδιευθυντή/ντρια (N=56) γίνεται στατιστικά σημαντικά συχνότερη χρήση των τεχνικών «Οργάνωσης» ($p<0.05$), των τεχνικών «Διαχείρισης γραφειοκρατίας» ($p<0.01$), των τεχνικών «Διαχείρισης διακοπών» ($p<0.05$), των τεχνικών «Διαχείρισης συναντήσεων» ($p<0.05$), των τεχνικών «Ανάθεσης υπευθυνοτήτων» ($p<0.01$) και των Τ.Δ.Χ. ως σύνολο ($p<0.01$).

4.3 Αναλυτική παρουσίαση των Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου ανά κατηγορία

Παρακάτω ακολουθεί αναλυτική περιγραφή όλων των προτάσεων - τεχνικών διαχείρισης χρόνου που εντάσσονται σε κάθε κατηγορία και χρησιμοποιούνται τα κατάλληλα εργαλεία επαγωγικής στατιστικής ώστε να διαπιστωθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στη χρήση τους, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών αλλά και χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολικών μονάδων των οποίων προΐστανται.

4.3.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Στον πίνακα 14 εμπεριέχονται οι εννέα (9) προτάσεις – τεχνικές Δ.Χ. που αφορούν την κατηγορία του Προγραμματισμού.

Πίνακας 14. Τεχνικές Προγραμματισμού

	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Έχω ατζέντα-ημερολόγιο όπου γράφω σημαντικές πληροφορίες.	102	2	5	4,57	0,668
Ετοιμάζω ημερήσια λίστα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω.	102	2	5	4,49	0,714
Έχω στο μυαλό μου εναλλακτικές λύσεις για διάφορα θέματα.	102	2	5	4,27	0,706
Έχω στο μυαλό μου μακροπρόθεσμους στόχους.	102	2	5	4,25	0,792
Ετοιμάζω εβδομαδιαίο πρόγραμμα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω.	102	2	5	4,24	0,892
Καθορίζω στον εαυτό μου χρονοδιαγράμματα.	102	2	5	4,22	0,766
Αξιολογώ συστηματικά τον εαυτό μου για τον βαθμό επίτευξης των στόχων μου	102	2	5	4,19	0,754
Καθορίζω ανά τακτά διαστήματα βραχυπρόθεσμους στόχους.	102	2	5	4,16	0,728
Καθορίζω στους άλλους χρονοδιαγράμματα.	102	2	5	3,63	0,832
Προγραμματισμός (σύνολο)	102	2,56	5,00	4,22	0,537

Οι τεχνικές Προγραμματισμού που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους Διευθυντές/ντριες του δείγματος είναι η ύπαρξη ατζέντας για την καταγραφή σημαντικών πληροφοριών (M.T.=4,57) και η προετοιμασία ημερήσιας λίστας με τις δραστηριότητες που θέλουν να κάνουν (M.T.=4,49). Ο καθορισμός χρονοδιαγραμμάτων στους άλλους είναι η τεχνική με τη μικρότερη χρήση (M.T.=3,63).

4.3.1.α Συσχέτιση του Προγραμματισμού με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 15. Συσχέτιση του Προγραμματισμού με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

	<i>Ηλικία (σε έτη)</i>	<i>Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση</i>	<i>Χρόνια ως διευθυντής /- ντρια</i>	<i>Χρόνια ως διευθυντής /- ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο</i>	<i>Πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση</i>
	R ¹	R ¹	R ¹	R ¹	R ¹
Καθορίζω ανά τακτά διαστήματα βραχυπρόθεσμους στόχους.					0,281**
Έχω στο μυαλό μου μακροπρόθεσμους στόχους.	0,221*	0,331**	0,221*		
Καθορίζω στους άλλους χρονοδιαγράμματα.				0,230*	0,204*
Αξιολογώ συστηματικά τον εαυτό μου για τον βαθμό επίτευξης των στόχων μου.	0,224*	0,228*	0,275**		0,198*
Έχω στο μυαλό μου εναλλακτικές λύσεις για διάφορα θέματα.	0,321**	0,391**	0,329**		

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τα χρόνια ως διευθυντής/ντρια παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με τρεις τεχνικές προγραμματισμού. Με την υιοθέτηση μακροπρόθεσμων στόχων, τη συστηματική αυτοαξιολόγηση για το βαθμό επίτευξης των στόχων και την υιοθέτηση εναλλακτικών λύσεων για διάφορα θέματα. Επίσης, τα χρόνια ως διευθυντής/ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο έχουν θετική συσχέτιση (R=0,230) με τον καθορισμό χρονοδιαγραμμάτων στους άλλους. Τέλος, τα περισσότερα μόρια από Πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση συμβαδίζουν με μεγαλύτερη συχνότητα καθορισμού βραχυπρόθεσμων στόχων (R=0,281), καθορισμού χρονοδιαγραμμάτων στους άλλους (R=0,204) και τη συστηματική αυτοαξιολόγηση για το βαθμό επίτευξης των στόχων (R=0,198).

4.3.1.β Συσχέτιση του Προγραμματισμού με την Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

Πίνακας 16. Προγραμματισμός και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

	Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, διαλέξεις, μαθήματα κ.λπ. για θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών;				Σημαντικότητα Διαφοράς¹
	Ναι		Όχι		
	(N=47)		(N=55)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Αξιολογώ συστηματικά τον εαυτό μου για τον βαθμό επίτευξης των στόχων μου.	4,36	0,640	4,04	0,816	0,029*

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Είναι προφανές ότι η επιμόρφωση των ερωτώμενων σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης της συστηματικής αυτοαξιολόγησης για τον βαθμό επίτευξης των στόχων ($p < 0.05$).

4.3.1.γ Προγραμματισμός και Περιοχή Σχολείου

Πίνακας 17. Προγραμματισμός και Περιοχή Σχολείου

	Περιοχή Σχολείου						Σημαντικότητα Διαφοράς¹
	Αγροτική		Ημιαστική		Αστική		
	(N=20)		(N=21)		(N=61)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Ετοιμάζω εβδομαδιαίο πρόγραμμα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω.	4,20	0,894	3,76	0,768	4,41	0,883	0,003*
Ετοιμάζω ημερήσια λίστα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω.	4,45	0,759	4,10	0,831	4,64	0,606	0,010*

¹ Kruskal-Wallis Test για ανεξάρτητα δείγματα

Επιπρόσθετα, στα σχολεία αστικών περιοχών γίνεται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη χρήση της προετοιμασίας εβδομαδιαίου προγράμματος με τις δραστηριότητες που θέλουν να κάνουν οι διευθυντές/ντριες ($p < 0.01$) και της προετοιμασίας ημερήσιας λίστας με τις δραστηριότητες που θέλουν να κάνουν ($p < 0.01$).

4.3.1.δ Συσχέτιση του Προγραμματισμού με ποσοτικά χαρακτηριστικά των Σχολείων

Πίνακας 18. Συσχέτιση του Προγραμματισμού με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

			Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο
			R ¹
Καθορίζω	στους	άλλους	0,238*
χρονοδιαγράμματα.			

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Τέλος, ο συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τον καθορισμό χρονοδιαγραμμάτων στους άλλους (R=0,238).

Ανακεφαλαιωτικά, σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης των εννέα (9) προτάσεων – Τ.Δ.Χ. της κατηγορίας «Προγραμματισμός» και βάσει των στοιχείων των πινάκων 14, 15, 16, 17 και 18, καθίσταται σαφές πως ένας διευθυντής είναι πιο έμπειρος λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας του, των περισσότερων χρόνων στην εκπαίδευση, των περισσότερων χρόνων που ασκεί διοίκηση και μάλιστα στην ίδια σχολική μονάδα, των πρόσθετων σπουδών και της επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης χρόνου. Τα παραπάνω, ιδιαίτερα στην περίπτωση που υπηρετεί σε αστική περιοχή με μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών, τον ωθούν να υιοθετεί με μεγαλύτερη συχνότητα τακτικές μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, καθορισμού χρονοδιαγραμμάτων στους άλλους για τις ανατιθέμενες εργασίες, να έχει εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση έκτακτων και επειγόντων ζητημάτων, να χρησιμοποιεί ατζέντα, ημερήσιες λίστες και να προετοιμάζει εβδομαδιαίο προγραμματισμό για τις τρέχουσες υποχρεώσεις της σχολικής μονάδας και τέλος, να αυτοαξιολογείται συστηματικά για τον βαθμό επίτευξης των στόχων που έχει θέσει, λόγω των μεγάλων προσδοκιών που έχει πρωτίστως από τον εαυτόν του.

4.3.2 ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Στον πίνακα 19 εμπεριέχονται οι οκτώ (9) προτάσεις – τεχνικές Δ.Χ. που αφορούν την κατηγορία της Οργάνωσης.

Πίνακας 19. Τεχνικές Οργάνωσης

	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Έχω πίνακες όπου μπορώ να εντοπίσω άμεσα ποιος εκπαιδευτικός διδάσκει πού και ποιο μάθημα.	102	2	5	4,66	0,605
Απαντώ άμεσα στην επείγουσα αλληλογραφία.	102	2	5	4,56	0,683
Έχω ένα σύστημα φύλαξης εγγράφων όπου είναι εύκολος ο εντοπισμός τους ανά πάσα στιγμή.	102	2	5	4,30	0,781
Χωρίζω έγγραφα που παραλαμβάνω σε ομάδες, ανάλογα με τη σημαντικότητά τους	102	1	5	3,92	0,992
Παίρνω τα τηλέφωνα που θέλω μαζεμένα σε συγκεκριμένη περίοδο.	102	1	5	3,62	1,135
Χωρίζω την ημέρα μου σε χρονικές περιόδους και προσπαθώ να κάνω συγκεκριμένες δραστηριότητες ανά περίοδο.	102	1	5	3,37	1,024
Έχω καθορισμένες χρονικές περιόδους για δραστηριότητες που θεωρώ σημαντικές	102	1	5	3,21	1,189
Βάζω τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη για χειρισμό της γραφειοκρατίας	101	1	5	2,75	1,152
Οργάνωση (σύνολο)	102	2,38	4,88	3,80	0,582

Οι τεχνικές Οργάνωσης που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους Διευθυντές/ντριες του δείγματος είναι η ύπαρξη πινάκων όπου μπορούν να εντοπίσουν ποιος εκπαιδευτικός διδάσκει πού και ποιο μάθημα (M.T.=4,66) και η άμεση απάντηση στην επείγουσα αλληλογραφία (M.T.=4,56). Η τοποθέτηση υπευθύνου Γραμματειακής Υποστήριξης για το χειρισμό της γραφειοκρατίας είναι η τεχνική με τη μικρότερη χρήση (M.T.=2,75).

4.3.2.α Οργάνωση και Φύλο

Πίνακας 20. Οργάνωση και Φύλο

	Φύλο				
	Ανδρας (N=66)		Γυναίκα (N=36)		Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	P
Βάζω τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό	2,58	1,130	3,06	1,145	0,049*

που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη για χειρισμό της γραφειοκρατίας

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Όπως μπορεί να παρατηρήσει κάποιος με τη βοήθεια του πίνακα 20, η τοποθέτηση υπευθύνου Γραμματειακής Υποστήριξης για τον χειρισμό της γραφειοκρατίας φαίνεται να εφαρμόζεται στατιστικά σημαντικά συχνότερα από τις γυναίκες (Μ.Τ.=3,06) σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Τ.=2,58), με $p < 0.05$.

4.3.2.β Συσχέτιση της Οργάνωσης με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 21. Συσχέτιση της Οργάνωσης με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

	<i>Ηλικία (σε έτη)</i>	<i>Χρόνια ως διευθυντής / - ντρια</i>	<i>Χρόνια ως διευθυντής / - ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο</i>
	R ¹	R ¹	R ¹
Έχω καθορισμένες χρονικές περιόδους για δραστηριότητες που θεωρώ σημαντικές		0,331**	0,255**
Χωρίζω την ημέρα μου σε χρονικές περιόδους και προσπαθώ να κάνω συγκεκριμένες δραστηριότητες ανά περίοδο.		0,279**	
Βάζω τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη για χειρισμό της γραφειοκρατίας			0,210*
Χωρίζω έγγραφα που παραλαμβάνω σε ομάδες, ανάλογα με τη σημαντικότητά τους.	0,231*	0,231*	
Έχω ένα σύστημα φύλαξης εγγράφων όπου είναι εύκολος ο εντοπισμός τους ανά πάσα στιγμή.		0,207*	
Απαντώ άμεσα στην επείγουσα αλληλογραφία.		0,228*	0,235*
Παίρνω τα τηλέφωνα που θέλω μαζεμένα σε συγκεκριμένη περίοδο.		0,275**	

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Επίσης, η ηλικία παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση ($R=0,231$) με τη χρήση της τεχνικής διαχωρισμού των παραλαμβανόμενων εγγράφων σε ομάδες, ανάλογα με τη σημαντικότητά τους. Τα χρόνια ως διευθυντής/ντρια παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με τη χρήση σχεδόν όλων των τεχνικών Οργάνωσης. Τέλος, τα χρόνια ως διευθυντής/ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο έχουν θετική συσχέτιση με τον καθορισμό

συγκεκριμένων χρονικών περιόδων για σημαντικές δραστηριότητες ($R=0,255$), την τοποθέτηση υπευθύνου Γραμματειακής Υποστήριξης για τη διαχείριση της γραφειοκρατίας ($R=0,210$) και την άμεση απάντηση της επείγουσας αλληλογραφίας ($R=0,235$).

4.3.2.γ Οργάνωση και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

Πίνακας 22. Οργάνωση και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, διαλέξεις, μαθήματα κ.λπ. για θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών;					
	<i>Ναι</i>		<i>Όχι</i>		<i>Σημαντικότητα</i>
	<i>(N=47)</i>		<i>(N=55)</i>		<i>Διαφοράς¹</i>
	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>	<i>M.T.</i>	<i>T.A.</i>	<i>P</i>
Έχω καθορισμένες χρονικές περιόδους για δραστηριότητες που θεωρώ σημαντικές	3,64	1,072	2,84	1,167	0,001*
Χωρίζω την ημέρα μου σε χρονικές περιόδους και προσπαθώ να κάνω συγκεκριμένες δραστηριότητες ανά περίοδο.	3,66	0,841	3,13	1,106	0,008*
Βάζω τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη για χειρισμό της γραφειοκρατίας	3,07	1,124	2,49	1,120	0,012*
Χωρίζω έγγραφα που παραλαμβάνω σε ομάδες, ανάλογα με τη σημαντικότητά τους.	4,21	0,832	3,67	1,055	0,006*
Έχω ένα σύστημα φύλαξης εγγράφων όπου είναι εύκολος ο εντοπισμός τους ανά πάσα στιγμή.	4,47	0,654	4,16	0,856	0,049*
Παίρνω τα τηλέφωνα που θέλω μαζεμένα σε συγκεκριμένη περίοδο.	3,91	0,996	3,36	1,192	0,014*

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Όπως φαίνεται στον πίνακα 22, η επιμόρφωση των ερωτώμενων σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης σχεδόν όλων των τεχνικών Οργάνωσης ($p<0.05$).

4.3.2.δ Συσχέτιση της Οργάνωσης με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

Πίνακας 23. Συσχέτιση της Οργάνωσης με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

	Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο	Αριθμός μαθητών σχολείου
	R ¹	R ¹
Βάσω τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη για χειρισμό της γραφειοκρατίας	0,307**	0,344**

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Επιπρόσθετα, ο συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο και ο αριθμός μαθητών του σχολείου σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την συχνότητα τοποθέτησης υπευθύνου Γραμματειακής Υποστήριξης για τον χειρισμό της γραφειοκρατίας (R=0,307 και R=0,344 αντίστοιχα).

4.3.2.ε Οργάνωση και αριθμός των Υποδιευθυντών/-τριών

Πίνακας 24. Οργάνωση και αριθμός των Υποδιευθυντών/-τριών

	Αριθμός των Υποδιευθυντών/-τριών του σχολείου						Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	0		1		2		
	(N=40)		(N=56)		(N=6)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Βάσω τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη για χειρισμό της γραφειοκρατίας	2,23	1,012	3,11	1,107	2,83	1,329	0,002**

¹ Kruskal-Wallis Test για ανεξάρτητα δείγματα

Τέλος, φαίνεται ότι στα σχολεία με 1 Υποδιευθυντή/τρια γίνεται στατιστικά σημαντικά συχνότερη τοποθέτηση υπευθύνου Γραμματειακής Υποστήριξης για τη διαχείριση της γραφειοκρατίας (p<0.01).

Ανακεφαλαιωτικά, σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης των εννέα (9) προτάσεων – Τ.Δ.Χ. της κατηγορίας «Οργάνωση» και βάσει των στοιχείων των πινάκων 19, 20, 21, 22, 23 και 24, είναι φανερό ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο οργανωτικές από τους άντρες, ενδεχομένως, επειδή έτσι λειτουργούν και στην προσωπική τους ζωή. Ανεξάρτητα από το φύλο η τεχνική αυτή προτιμάται λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας τους, των περισσότερων χρόνων στην εκπαίδευση και των περισσότερων χρόνων που ασκούν διοίκηση στην ίδια σχολική μονάδα. Τα παραπάνω, ιδιαίτερα στην περίπτωση που υπηρετούν σε σχολική μονάδα με μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών, επομένως και με περισσότερη γραφειοκρατία, έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαχείρισης χρόνου και έχουν και τη συνδρομή ενός (1) υποδιευθυντή στο σχολείο, τους οδηγούν στο να οργανώνουν καλύτερα την εργασία τους, να διαχωρίζουν τα έγγραφα ανάλογα με τον βαθμό σπουδαιότητας, να απαντούν άμεσα στην αλληλογραφία, να έχουν χρονικές περιόδους ενασχόλησης με συγκεκριμένες υποχρεώσεις και να ορίζουν υπεύθυνο διαχείρισης γραφειοκρατικών ζητημάτων και γενικότερα για γραμματειακή υποστήριξη.

4.3.3 ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ

Στον πίνακα 25 εμπεριέχονται οι έξι (6) προτάσεις – τεχνικές Δ.Χ. που αφορούν την κατηγορία του Καθορισμού Προτεραιοτήτων.

Πίνακας 25. Τεχνικές Καθορισμού Προτεραιοτήτων

	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Θέτω προτεραιότητες κάθε νέα σχολική χρονιά.	102	2	5	4,31	0,771
Καθημερινά βάζω σε σειρά προτεραιότητας τις δραστηριότητες που θέλω να κάνω.	102	2	5	4,25	0,763
Το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το ποιες θεωρώ ως προτεραιότητές μου.	102	2	5	4,22	0,791
Οι καθημερινές μου δραστηριότητες συνδέονται με αυτά που θεωρώ ως προτεραιότητές μου.	102	2	5	4,02	0,783
Επιτυγχάνω συνήθως αυτά που έχω θέσει ως προτεραιότητες της ημέρας.	102	2	5	3,94	0,627
Λέω "όχι" σε μη σημαντικές δραστηριότητες που εμφανίζονται στην πορεία	102	1	5	3,33	1,093
Καθορισμός Προτεραιοτήτων (σύνολο)	102	2,33	5,00	4,01	0,578

Οι τεχνικές Καθορισμού Προτεραιοτήτων που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους Διευθυντές/ντρίες του δείγματος είναι να θέτουν προτεραιότητες κάθε νέα σχολική χρονιά (M.T.=4,31) και να βάζουν καθημερινά σε σειρά προτεραιότητας τις δραστηριότητες που θέλουν να κάνουν (M.T.=4,25). Το να λένε «όχι» σε μη σημαντικές δραστηριότητες που εμφανίζονται στην πορεία είναι η τεχνική με τη μικρότερη χρήση (M.T.=3,33).

4.3.3.a Συσχέτιση του Καθορισμού Προτεραιοτήτων με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 26. Συσχέτιση του Καθορισμού Προτεραιοτήτων με ποσοτικά Δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Ηλικία (σε έτη)	Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Χρόνια ως διευθυντής / - ντρία
	R ¹	R ¹	R ¹
Θέτω προτεραιότητες κάθε νέα σχολική χρονιά.	0,221*	0,259**	0,386**
Το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το ποιες θεωρώ ως προτεραιότητές μου.	0,233*	0,272**	0,275**

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τα χρόνια ως διευθυντής/ντρια παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με την υιοθέτηση προτεραιοτήτων κάθε νέα σχολική χρονιά ($R=0.221$, $R=0.259$ και $R=0.386$ αντίστοιχα) και με την ενημέρωση του προσωπικού για τις προτεραιότητες του διευθυντή/ντριας ($R=0.233$, $R=0.272$ και $R=0.275$ αντίστοιχα).

4.3.3.β Καθορισμός Προτεραιοτήτων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

Πίνακας 27. Καθορισμός Προτεραιοτήτων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

	Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, διαλέξεις, μαθήματα κ.λπ. για θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών;				Σημαντικότητα Διαφοράς¹
	Ναι		Όχι		
	(N=47)		(N=55)		
	Μ.Τ	Τ.Α.	Μ.Τ.	Τ.Α.	P
Θέτω προτεραιότητες κάθε νέα σχολική χρονιά.	4,57	0,617	4,09	0,823	0,001**
Το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το ποιες θεωρώ ως προτεραιότητές μου.	4,40	0,681	4,05	0,848	0,025*

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Επίσης, φαίνεται ότι η επιμόρφωση των ερωτώμενων σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα υιοθέτησης προτεραιοτήτων κάθε νέα σχολική χρονιά ($p<0.01$) και ενημέρωση του προσωπικού για τις προτεραιότητες του διευθυντή/ντριας ($p<0.05$).

4.3.3.γ Συσχέτιση του Καθορισμού Προτεραιοτήτων με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

Πίνακας 28. Συσχέτιση του Καθορισμού Προτεραιοτήτων με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

	Αριθμός μαθητών σχολείου
	R ¹
Λέω "όχι" σε μη σημαντικές δραστηριότητες που εμφανίζονται στην πορεία.	0,255**

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Επιπρόσθετα, ο αριθμός μαθητών του σχολείου σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την συχνότητα του να λέει ο Διευθυντής/ντρια «όχι» σε μη σημαντικές δραστηριότητες που εμφανίζονται στην πορεία (R=0,255).

4.3.3.δ Καθορισμός Προτεραιοτήτων και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών

Πίνακας 29. Καθορισμός Προτεραιοτήτων και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών

	Αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών του σχολείου						Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	0 (N=40)		1 (N=56)		2 (N=6)		
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Θέτω προτεραιότητες κάθε νέα σχολική χρονιά	4,30	0,723	4,39	0,802	3,67	0,516	0,046*
Λέω "όχι" σε μη σημαντικές δραστηριότητες που εμφανίζονται στην πορεία.	3,00	1,062	3,61	1,073	3,00	0,894	0,022*

¹ Kruskal-Wallis Test για ανεξάρτητα δείγματα

Τέλος, φαίνεται ότι στα σχολεία με 1 Υποδιευθυντή/ντρια γίνεται στατιστικά σημαντικά συχνότερη υιοθέτηση προτεραιοτήτων κάθε νέα σχολική χρονιά (p<0.05) και άρνηση σε μη σημαντικές δραστηριότητες που εμφανίζονται στην πορεία (p<0.05).

Ανακεφαλαιωτικά, σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης των έξι (6) προτάσεων – Τ.Δ.Χ. της κατηγορίας «Καθορισμός Προτεραιοτήτων» και βάσει των στοιχείων των πινάκων 25, 26, 27, 28 και 29, φαίνεται ότι οι διευθυντές που προτιμούν αυτές τις τεχνικές έχουν συνειδητοποιήσει μέσα από την εμπειρία τους, πως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών του σχολείου, σχετικά με

τις προτεραιότητες που θα τεθούν στην αρχή της σχολικής χρονιάς αλλά και στις καθημερινές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας, θα τους δώσει τη δυνατότητα να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στο έργο τους. Σκιαγραφώντας το προφίλ αυτών των διευθυντών, θα διαπίστωνε κάποιος πως η ηλικία, τα χρόνια στην εκπαίδευση, τα χρόνια ως διευθυντής και η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης χρόνου είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που έχουν τον μεγαλύτερο ρόλο σε αυτήν την κατηγορία των Τ.Δ.Χ. Επίσης, ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών καθώς επίσης, και η ύπαρξη ενός (1) υποδιευθυντή είναι στοιχεία που βοηθούν τον διευθυντή να πει «όχι» σε μη σημαντικές δραστηριότητες που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της άσκησης των διοικητικών του καθηκόντων και που ενδεχομένως θα καταστρατηγούσαν τον χρόνο του.

4.3.4 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑΣ

Στον πίνακα 30 εμπεριέχονται οι πέντε (5) προτάσεις – τεχνικές Δ.Χ. που αφορούν την κατηγορία Διαχείριση Γραφειοκρατίας.

Πίνακας 30. Τεχνικές Διαχείρισης Γραφειοκρατίας

	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Έχω καθορισμένη ώρα καθημερινά όπου χειρίζομαι γραφειοκρατικά ζητήματα.	102	1	5	2,98	1,099
Έχω καθημερινά καθορισμένο χρόνο με τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη όπου μαζί χειριζόμαστε γραφειοκρατικά ζητήματα.	101	1	5	2,88	1,125
Γραφειοκρατικά θέματα που ανατέθηκαν σε άλλους εκπαιδευτικούς τελικά τα διαχειρίζομαι εγώ.	102	1	5	2,65	0,971
Ο Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής Διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη είναι υπεύθυνος για ετοιμασία επιστολών και άλλου έντυπου υλικού.	101	1	5	2,48	1,128
Ο Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής Διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη ενημερώνει το myschool και το μητρώο του σχολείου.	101	1	5	2,30	1,300
Διαχείριση Γραφειοκρατίας (σύνολο)	102	1,00	4,20	2,66	0,754

Οι τεχνικές Διαχείρισης Γραφειοκρατίας που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους Διευθυντές/ντριες του δείγματος είναι να έχουν καθορισμένη ώρα καθημερινά όπου χειρίζονται τα γραφειοκρατικά ζητήματα (M.T.=2,98) και να έχουν καθημερινά καθορισμένο χρόνο με τον υπεύθυνο Γραμματειακής Υποστήριξης όπου μαζί χειρίζονται γραφειοκρατικά ζητήματα (M.T.=2,88). Η ενημέρωση του myschool και του μητρώου του σχολείου από άλλο άτομο είναι η τεχνική με τη μικρότερη χρήση (M.T.=2,30).

4.3.4.α Διαχείριση Γραφειοκρατίας και Φύλο

Πίνακας 31. Διαχείριση Γραφειοκρατίας και Φύλο

	Φύλο				Σημαντικότητα Διαφοράς ^t
	Ανδρας (N=66)		Γυναίκα (N=36)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Ο Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής Διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη είναι	2,31	1,074	2,78	1,174	0,044*

Αναλυτικότερα, η τοποθέτηση άλλου ατόμου για ετοιμασία επιστολών και άλλου έντυπου υλικού φαίνεται να εφαρμόζεται στατιστικά σημαντικά συχνότερα από τις γυναίκες ερωτώμενες (Μ.Τ.=2,78) σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Τ.=2,31), με $p < 0.05$.

4.3.4.β Συσχέτιση της Διαχείρισης Γραφειοκρατίας με ποσοτικά Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 32. Συσχέτιση της Διαχείρισης Γραφειοκρατίας με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

	<i>Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση</i>	<i>Χρόνια ως διευθυντής/-ντρια</i>	<i>Πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση</i>
	R ¹	R ¹	R ¹
Έχω καθημερινά καθορισμένο χρόνο με τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη όπου μαζί χειριζόμαστε γραφειοκρατικά ζητήματα.	0,218*	0,260**	0,237*
Έχω καθορισμένη ώρα καθημερινά όπου χειρίζομαι γραφειοκρατικά ζητήματα.		0,260**	

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα χρόνια ως διευθυντής/ντρια και τα μόρια από πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με τον καθορισμό χρόνου με τον υπεύθυνο γραμματειακής υποστήριξης για την από κοινού διαχείριση των γραφειοκρατικών ζητημάτων (R=0.218, R=0.260 και R=0.237 αντίστοιχα). Επίσης, τα περισσότερα χρόνια ως διευθυντής/ντρια συμβαδίζουν με τον συχνότερο καθορισμό συγκεκριμένης ώρας όπου γίνεται καθημερινά διαχείριση των γραφειοκρατικών ζητημάτων (R=0.260).

4.3.4.γ Διαχείριση Γραφειοκρατίας και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

Πίνακας 33. Διαχείριση Γραφειοκρατίας και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

	Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, διαλέξεις, μαθήματα κ.λπ. για θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών;				Σημαντικότητα Διαφοράς¹
	Ναι (N=47)		Όχι (N=55)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
Έχω καθημερινά καθορισμένο χρόνο με τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη όπου μαζί χειριζόμαστε γραφειοκρατικά ζητήματα.	3,35	1,037	2,49	1,052	0,000**
Έχω καθορισμένη ώρα καθημερινά όπου χειρίζομαι γραφειοκρατικά ζητήματα.	3,34	0,915	2,67	1,156	0,002**
Ο Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής Διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη είναι υπεύθυνος για ετοιμασία επιστολών και άλλου έντυπου υλικού.	2,87	1,166	2,15	0,989	0,001**

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Επίσης, φαίνεται ότι η επιμόρφωση των ερωτώμενων σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης καθορισμένου χρόνου με τον υπεύθυνο γραμματειακής υποστήριξης για την από κοινού διαχείριση των γραφειοκρατικών ζητημάτων ($p < 0.01$), χρήσης καθορισμένης ώρας όπου γίνεται καθημερινά διαχείριση των γραφειοκρατικών ζητημάτων ($p < 0.01$) και τοποθέτησης άλλου ατόμου για ετοιμασία επιστολών και άλλου έντυπου υλικού ($p < 0.01$).

4.3.4.δ Συσχέτιση της Διαχείρισης Γραφειοκρατίας με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

Πίνακας 34. Συσχέτιση της Διαχείρισης Γραφειοκρατίας με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

	Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο	Αριθμός μαθητών σχολείου
	R¹	R¹

Έχω καθημερινά καθορισμένο χρόνο με τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη όπου μαζί χειριζόμαστε γραφειοκρατικά ζητήματα.	0,347**	0,320**
Ο Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής Διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη είναι υπεύθυνος για ετοιμασία επιστολών και άλλου έντυπου υλικού.		0,207*
Ο Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής Διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη ενημερώνει το myschool και το μητρώο του σχολείου.	0,250*	

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Επιπρόσθετα, ο συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη χρήση καθορισμένου χρόνου με τον υπεύθυνο Γραμματειακής Υποστήριξης για την από κοινού διαχείριση των γραφειοκρατικών ζητημάτων ($R=0.347$) και την ενημέρωση του myschool και του μητρώου του σχολείου από άλλο άτομο ($R=0.250$). Επίσης, ο αριθμός μαθητών του σχολείου σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τη χρήση καθορισμένου χρόνου με τον υπεύθυνο Γραμματειακής Υποστήριξης για την από κοινού διαχείριση των γραφειοκρατικών ζητημάτων ($R=0.320$) και με τη χρήση άλλου ατόμου για ετοιμασία επιστολών και άλλου έντυπου υλικού ($R=0.207$).

4.3.4.ε Διαχείριση Γραφειοκρατίας και αριθμός των Υποδιευθυντών/-τριών

Πίνακας 35. Διαχείριση Γραφειοκρατίας και αριθμός των Υποδιευθυντών/-τριών

	Αριθμός των Υποδιευθυντών/-τριών του σχολείου							Σημαντικότητα Διαφοράς ¹ P
	0 (N=40)		1 (N=56)		2 (N=6)			
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.		
Έχω καθημερινά καθορισμένο χρόνο με τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη όπου μαζί χειριζόμαστε γραφειοκρατικά ζητήματα.	2,33	0,927	3,29	1,140	2,67	0,516	0,000**	
Έχω καθορισμένη ώρα καθημερινά όπου χειρίζομαι γραφειοκρατικά ζητήματα.	2,68	1,118	3,25	1,014	2,50	1,225	0,021*	
Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής Διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη είναι	2,00	0,889	2,84	1,172	2,17	0,983	0,002**	

¹ Kruskal-Wallis Test για ανεξάρτητα δείγματα

Τέλος, φαίνεται ότι στα σχολεία με 1 Υποδιευθυντή/ντρια γίνεται στατιστικά σημαντικά συχνότερη χρήση καθορισμένου χρόνου με τον υπεύθυνο γραμματειακής υποστήριξης για τον από κοινού χειρισμό των γραφειοκρατικών ζητημάτων ($p<0.01$), συχνότερη χρήση καθορισμένης ώρα καθημερινά για το χειρισμό γραφειοκρατικών ζητημάτων ($p<0.05$) και συχνότερη χρήση άλλου ατόμου για ετοιμασία επιστολών και άλλου έντυπου υλικού ($p<0.05$).

Ανακεφαλαιωτικά, σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης των πέντε (5) προτάσεων – Τ.Δ.Χ. της κατηγορίας «Διαχείριση Γραφειοκρατίας» και βάσει των στοιχείων των πινάκων 30, 31, 32, 33, 34 και 35, οι γυναίκες διευθύντριες, όπως και στην κατηγορία της «Οργάνωσης» φαίνεται να υιοθετούν τις προαναφερόμενες τεχνικές περισσότερο από τους άντρες. Στη συγκεκριμένη κατηγορία Τ.Δ.Χ., η εμπειρία που πηγάζει μέσα από τα περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση, τα περισσότερα χρόνια που ασκούν διοίκηση σε σχολικές μονάδες με μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών και τις πρόσθετες σπουδές και την επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης χρόνου φαίνεται πως ωθεί τα διευθυντικά στελέχη στον αποκεντρωτισμό του γραφειοκρατικού έργου τους, στην επίδειξη εμπιστοσύνης στους συνεργάτες τους και στην αξιοποίηση αυτών.

4.3.5 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΑΚΟΠΩΝ

Στον πίνακα 36 εμπεριέχονται οι επτά (7) προτάσεις – τεχνικές Δ.Χ. που αφορούν την κατηγορία Διαχείριση Διακοπών.

Πίνακας 36. Τεχνικές Διαχείρισης Διακοπών

	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Κάνω καθημερινά περιδιάβαση στον σχολικό χώρο για να έχω επαφή με τους μαθητές και το προσωπικό.	102	2	5	4,23	0,889
Στην περιδιάβασή μου στον σχολικό χώρο προσπαθώ να επιλύω τρέχοντα προβλήματα.	101	2	5	3,96	0,905
Κλείνω την πόρτα του γραφείου μου όταν δεν θέλω να με διακόψουν.	102	1	5	3,28	1,360
Υπάρχουν σαφείς οδηγίες να μην με διακόπτουν όταν έχω μια σημαντική συνάντηση.	102	1	5	3,05	1,222
Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη τηλεφωνήματα ρουτίνας ή πληροφόρησης	101	1	5	2,58	1,098
Έχω καθορισμένη ώρα της ημέρας που δέχομαι γονείς και άλλους επισκέπτες.	102	1	5	2,40	1,299
Έχω καθορισμένη ώρα που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έρχονται να συζητήσουν μαζί μου	102	1	5	2,02	1,117
Διαχείριση Διακοπών (σύνολο)	102	1,57	4,71	3,08	0,640

Οι τεχνικές Διαχείρισης Διακοπών που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους Διευθυντές/ντριες του δείγματος είναι να κάνουν καθημερινά περιδιάβαση στο σχολικό χώρο για να έχουν επαφή με τους μαθητές και το προσωπικό (M.T.=4,23) και στην περιδιάβασή τους στο σχολικό χώρο να προσπαθούν να επιλύουν τρέχοντα προβλήματα (M.T.=3,96). Ο καθορισμός συγκεκριμένης ώρας που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έρχονται να συζητήσουν μαζί τους είναι η τεχνική με τη μικρότερη χρήση (M.T.=2,02).

4.3.5.α Συσχέτιση της Διαχείρισης Διακοπών με ποσοτικά Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 37. Συσχέτιση της Διαχείρισης Διακοπών με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

	Ηλικία (σε έτη)	Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση
	R ¹	R ¹	R ¹
Κάνω καθημερινά περιδιάβαση στον σχολικό χώρο για να έχω επαφή με τους μαθητές και το προσωπικό.	0,211*	0,199*	

Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη τηλεφωνήματα ρουτίνας ή πληροφόρησης	0,198*
--	--------

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με την καθημερινή περιδιάβαση στον σχολικό χώρο για να υπάρχει επαφή με τους μαθητές και το προσωπικό ($R=0.211$ και $R=0.199$ αντίστοιχα). Επίσης, τα μόρια από πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με την ανάθεση των τηλεφωνημάτων ρουτίνας ή πληροφόρησης σε άλλο άτομο ($R=0.198$).

4.3.5.β Διαχείριση Διακοπών και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

Πίνακας 38. Διαχείριση Διακοπών και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

	Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, διαλέξεις, μαθήματα κ.λπ. για θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών;				Σημαντικότητα Διαφοράς ¹ P
	Ναι (N=47)		Όχι (N=55)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	
Έχω καθορισμένη ώρα που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έρχονται να συζητήσουν μαζί μου	2,36	1,187	1,73	0,971	0,004**
Έχω καθορισμένη ώρα της ημέρας που δέχομαι γονείς και άλλους επισκέπτες.	2,81	1,329	2,05	1,177	0,003**
Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη τηλεφωνήματα ρουτίνας ή πληροφόρησης	2,96	1,154	2,27	0,952	0,002**

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Ακόμη, φαίνεται ότι η επιμόρφωση των ερωτώμενων σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης καθορισμένης ώρας που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έρχονται για συζήτηση ($p<0.01$), χρήσης

καθορισμένης ώρας της ημέρας για υποδοχή γονέων και άλλων επισκεπτών ($p < 0.01$) και ανάθεση των τηλεφωνημάτων ρουτίνας ή πληροφόρησης σε άλλο άτομο ($p < 0.01$).

4.3.5.γ Συσχέτιση της Διαχείρισης Διακοπών με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

Πίνακας 39. Συσχέτιση της Διαχείρισης Διακοπών με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

	Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο	Αριθμός μαθητών σχολείου
	R ¹	R ¹
Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη τηλεφωνήματα ρουτίνας ή πληροφόρησης	0,312**	0,289**

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Η ανάθεση των τηλεφωνημάτων ρουτίνας ή πληροφόρησης σε άλλο άτομο σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τον συνολικό αριθμό εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο ($R=0.312$) και τον αριθμό μαθητών του σχολείου ($R=0.289$).

4.3.5.δ Διαχείριση Διακοπών και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών

Πίνακας 40. Διαχείριση Διακοπών και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών

	Αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών του σχολείου						
	0		1		2		Σημαντικότητα
	(N=40)		(N=56)		(N=6)		Διαφοράς ¹
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Στην περιδιάβασή μου στον σχολικό χώρο προσπαθώ να επιλύω τρέχοντα προβλήματα.	4,00	0,858	4,04	0,914	3,00	0,632	0,021*
Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη τηλεφωνήματα ρουτίνας ή πληροφόρησης	2,13	0,864	2,89	1,171	2,67	0,816	0,006**

¹ Kruskal-Wallis Test για ανεξάρτητα δείγματα

Τέλος, φαίνεται ότι στα σχολεία με 1 Υποδιευθυντή/ντρια γίνεται στατιστικά σημαντικά συχνότερη περιδιάβαση στον σχολικό χώρο προς επίλυση τρεχόντων προβλημάτων ($p < 0.05$) και συχνότερη ανάθεση των τηλεφωνημάτων ρουτίνας ή πληροφόρησης σε άλλο άτομο ($p < 0.01$).

Ανακεφαλαιωτικά, σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης των επτά (7) προτάσεων – Τ.Δ.Χ. της κατηγορίας «Διαχείριση Διακοπών» και βάσει των στοιχείων των πινάκων 36, 37, 38, 39 και 40, καθίσταται σαφές πως ένας διευθυντής, όντας πιο έμπειρος λόγω της μεγαλύτερης ηλικίας και των περισσότερων χρόνων στην εκπαίδευση, περιδιαβαίνει συχνότερα στο προαύλιο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου να επικοινωνήσουν μαζί του και να μη χρειαστεί να τον διακόψουν κάποια άλλη χρονική στιγμή και επιλύει τρέχοντα ζητήματα. Επίσης, επειδή ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών του σχολείου είναι μία γενεσιουργός αιτία πολλών διακοπών, αναθέτει αρκετά συχνά στον υποδιευθυντή ή στον αναπληρωτή διευθυντή τηλεφωνήματα ρουτίνας και ενημέρωσης τα οποία θα απαιτούσαν μέρος του πολύτιμου χρόνου του. Τέλος, η επιμόρφωση και οι πρόσθετες σπουδές φαίνεται πως τον έχουν ευαισθητοποιήσει στο θέμα της διαχείρισης του χρόνου με αποτέλεσμα να προκαθορίζει τις συναντήσεις του κυρίως με τους γονείς των μαθητών.

4.3.6 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ

Στον πίνακα 41 εμπεριέχονται οι πέντε (5) προτάσεις – τεχνικές Δ.Χ. που αφορούν την κατηγορία Διαχείριση Συναντήσεων.

Πίνακας 41. Τεχνικές Διαχείρισης Συναντήσεων

	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Το προσωπικό είναι ενημερωμένο εκ των προτέρων για τα θέματα που θα συζητηθούν στη συνεδρίαση.	102	2	5	4,46	0,779
Στο τέλος κάθε συνεδρίας αναφέρω περιληπτικά τα κύρια σημεία της.	102	2	5	4,25	0,780
Στις συναντήσεις που έχω παρευρίσκονται όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα.	102	1	5	4,25	0,789
Στις συναντήσεις που έχω τηρώ το χρονοδιάγραμμα που έχω θέσει εξαρχής.	102	1	5	3,72	0,883
Η συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων έχει καθορισμένο χρονικό περιθώριο το οποίο τηρείται.	102	1	5	3,46	1,105
Διαχείριση Συναντήσεων (σύνολο)	102	2,80	5,00	4,03	0,577

Οι τεχνικές Διαχείρισης Συναντήσεων που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους Διευθυντές/ντριες του δείγματος είναι να ενημερώνουν εκ των προτέρων το προσωπικό για τα θέματα που θα συζητηθούν στη συνεδρίαση (M.T.=4,46) και στο τέλος κάθε συνεδρίασης να αναφέρουν περιληπτικά τα κύρια σημεία της (M.T.=4,25). Το τηρούμενο καθορισμένο χρονικό περιθώριο της συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων είναι η τεχνική με τη μικρότερη χρήση (M.T.=3,46).

4.3.6.a Διαχείριση Συναντήσεων και Φύλο

Πίνακας 42. Διαχείριση Συναντήσεων και Φύλο

	Φύλο				
	Ανδρας (N=66)		Γυναίκα (N=36)		Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	P
Στις συναντήσεις που έχω παρευρίσκονται όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα.	4,11	0,844	4,50	0,609	0,015*

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Αναλυτικότερα, η παρουσία όλων των εμπλεκόμενων προσώπων στις συναντήσεις φαίνεται να εφαρμόζεται στατιστικά σημαντικά συχνότερα από τις γυναίκες ερωτώμενες (Μ.Τ.=4,50) σε σχέση με τους άνδρες (Μ.Τ.=4,11), με $p < 0.05$.

4.3.6.β Συσχέτιση της Διαχείρισης Συναντήσεων με ποσοτικά Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 43. Συσχέτιση της Διαχείρισης Συναντήσεων με ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά

	<i>Ηλικία (σε έτη)</i>	<i>Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση</i>	<i>Πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση</i>
	R ¹	R ¹	R ¹
Το προσωπικό είναι ενημερωμένο εκ των προτέρων για τα θέματα που θα συζητηθούν στη συνεδρίαση.	0,275**	0,203*	0,223*

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τα μόρια από πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με την ενημέρωση, εκ των προτέρων, του προσωπικού για τα θέματα που θα συζητηθούν στη συνεδρίαση (R=0,275, R=0.203 και R=0.223 αντίστοιχα).

4.3.6.γ Διαχείριση Συναντήσεων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

Πίνακας 44. Διαχείριση Συναντήσεων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, διαλέξεις, μαθήματα κ.λπ. για θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών;				
<i>Ναι</i>		<i>Όχι</i>		<i>Σημαντικότητα</i>
<i>(N=47)</i>		<i>(N=55)</i>		<i>Διαφοράς¹</i>
M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P

Στις συναντήσεις που έχω τηρώ το χρονοδιάγραμμα που έχω θέσει εξαρχής.	3,91	0,775	3,55	0,939	0,032*
---	------	-------	------	-------	--------

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Τέλος, φαίνεται ότι η επιμόρφωση των ερωτώμενων σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα τήρησης του προκαθορισμένου χρονοδιαγράμματος στις συναντήσεις τους ($p < 0.05$).

Ανακεφαλαιωτικά, σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης των πέντε (5) προτάσεων – Τ.Δ.Χ. της κατηγορίας «Διαχείριση Συναντήσεων» και βάσει των στοιχείων των πινάκων 41, 42, 43 και 44, οι γυναίκες διευθύντριες, όπως και στις κατηγορίες της «Οργάνωσης» και της «Διαχείρισης της Γραφειοκρατίας» φαίνεται να υιοθετούν τις προαναφερόμενες τεχνικές περισσότερο από τους άντρες. Στη συγκεκριμένη κατηγορία Τ.Δ.Χ., η εμπειρία που πηγάζει μέσα από τη μεγαλύτερη ηλικία, τα περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση και οι πρόσθετες σπουδές και η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης χρόνου φαίνεται πως έχουν ευαισθητοποιήσει τους διευθυντές σε μεγάλο βαθμό σχετικά με τη διάσταση του χρόνου με αποτέλεσμα να ενημερώνουν εκ των προτέρων τους εκπαιδευτικούς για τα θέματα των συναντήσεών τους, να επιδιώκουν τη συμμετοχή όλων των μελών του συλλόγου και να τηρούν το χρονοδιάγραμμα που έχει τεθεί από πριν, αποφεύγοντας έτσι τις χρονικές επικαλύψεις και τις επαναλήψεις.

4.3.7 ΑΝΑΘΕΣΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΩΝ

Στον πίνακα 45 εμπεριέχονται οι έξι (6) προτάσεις – τεχνικές Δ.Χ. που αφορούν την κατηγορία Ανάθεση Υπευθυνότητων.

Πίνακας 45. Τεχνικές Ανάθεσης Υπευθυνότητων

	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Στα πρακτικά της συνεδρίασης καταγράφονται τα ονόματα όσων αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και το χρονοδιάγραμμα της κάθε υπευθυνότητας.	102	2	5	4,37	0,757
Ελέγγω τις δραστηριότητες που αναθέτω σε άλλους και κατά τη διάρκεια και στο τέλος τους.	102	1	5	4,11	0,889
Θέτω χρονοδιάγραμμα στις δραστηριότητες που αναθέτω.	102	1	5	3,85	0,872
Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη τις περισσότερες γραφειοκρατικές μου δραστηριότητες.	102	1	5	3,76	0,692
Αναθέτω σε ικανούς εκπαιδευτικούς δραστηριότητες που θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνω εγώ.	102	1	5	3,63	1,089
Αναθέτω διοικητικά ζητήματα στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή σε άλλον εκπαιδευτικό τον οποίο θεωρώ ικανό.	102	1	5	3,12	1,163
Ανάθεση Υπευθυνότητων (σύνολο)	102	1,17	5,00	3,81	0,661

Οι τεχνικές Ανάθεσης Υπευθυνότητων που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους Διευθυντές/ντριες του δείγματος είναι να καταγράφονται τα ονόματα όσων αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και το χρονοδιάγραμμα της κάθε υπευθυνότητας (M.T.=4,37) και ο έλεγχος των δραστηριοτήτων που αναθέτουν στους άλλους και κατά τη διάρκεια και στο τέλος τους (M.T.=4,11). Η ανάθεση διοικητικών ζητημάτων σε άλλο άτομο που θεωρούν ικανό είναι η τεχνική με τη μικρότερη χρήση (M.T.=3,12).

4.3.7.α Διαχείριση Υπευθυνότητων και Φύλο

Πίνακας 46. Ανάθεση Υπευθυνότητων και Φύλο

Φύλο		
Ανδρας	Γυναίκα	Σημαντικότητα
(N=66)	(N=36)	Διαφοράς ¹

			M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Θέτω	χρονοδιάγραμμα	στις	3,70	0,894	4,14	0,762	0,014*
	δραστηριότητες που αναθέτω						

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Αναλυτικότερα, η υιοθέτηση χρονοδιαγράμματος στις δραστηριότητες που αναθέτουν φαίνεται να εφαρμόζεται στατιστικά σημαντικά συχνότερα από τις γυναίκες ερωτώμενες (M.T.=4,14) σε σχέση με τους άνδρες (M.T.=3,70), με $p < 0.05$.

4.3.7.β Συσχέτιση της Ανάθεσης Υπευθυνότητων με ποσοτικά Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 47. Συσχέτιση της Ανάθεσης Υπευθυνότητων με ποσοτικά Δημογραφικά χαρακτηριστικά

	<i>Χρόνια ως διευθυντής / - ντρια</i>	<i>Πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση</i>
	R ¹	R ¹
Στα πρακτικά της συνεδρίασης καταγράφονται τα ονόματα όσων αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και το χρονοδιάγραμμα της κάθε υπευθυνότητας.	0,232*	
Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη τις περισσότερες γραφειοκρατικές μου δραστηριότητες.	0,263**	
Θέτω χρονοδιάγραμμα στις δραστηριότητες που αναθέτω.		0,252*

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Τα χρόνια ως διευθυντής/ντρια παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με την καταγραφή των ονομάτων, των υπευθυνότητων και του χρονοδιαγράμματός τους στα πρακτικά των συνεδριάσεων ($R=0,232$) και με την ανάθεση σε άλλο άτομο των περισσότερων γραφειοκρατικών δραστηριοτήτων ($R=0.263$). Επίσης, τα μόρια από πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με την υιοθέτηση χρονοδιαγράμματος στις δραστηριότητες που αναθέτουν οι ερωτώμενοι ($R=0.252$).

4.3.7.γ Ανάθεση Υπευθυνοτήτων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

Πίνακας 48. Ανάθεση Υπευθυνοτήτων και Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών

	Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, διαλέξεις, μαθήματα κ.λπ. για θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών;				Σημαντικότητα Διαφοράς¹
	Ναι		Όχι		
	(N=47)		(N=55)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	P
Στα πρακτικά της συνεδρίασης καταγράφονται τα ονόματα όσων αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και το χρονοδιάγραμμα της κάθε υπευθυνότητας.	4,53	0,654	4,24	0,816	0,049*
Αναθέτω διοικητικά ζητήματα στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή σε άλλον εκπαιδευτικό τον οποίο θεωρώ ικανό.	3,36	1,150	2,91	1,143	0,050*
Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη τις περισσότερες γραφειοκρατικές μου δραστηριότητες.	3,91	0,654	3,64	0,704	0,042*

¹ T-test για ανεξάρτητα δείγματα

Ακόμη, φαίνεται ότι η επιμόρφωση των ερωτώμενων σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη συχνότητα καταγραφής των ονομάτων, των υπευθυνοτήτων και του χρονοδιαγράμματός τους στα πρακτικά των συνεδριάσεων ($p < 0.05$), ανάθεσης διοικητικών ζητημάτων σε άλλο άτομο που θεωρούν ικανό ($p < 0.05$) και ανάθεσης σε άλλο άτομο των περισσότερων γραφειοκρατικών δραστηριοτήτων ($p < 0.05$).

4.3.7.δ Συσχέτιση της Ανάθεσης Υπευθυνοτήτων με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

Πίνακας 49. Συσχέτιση της Ανάθεσης Υπευθυνοτήτων με ποσοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων

	Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο	Αριθμός μαθητών σχολείου
	R¹	R¹

Στα πρακτικά της συνεδρίασης καταγράφονται τα ονόματα όσων αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και το χρονοδιάγραμμα της κάθε υπευθυνότητας.		0,199*
Αναθέτω σε ικανούς εκπαιδευτικούς δραστηριότητες που θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνω εγώ.	0,272**	0,241*
Αναθέτω διοικητικά ζητήματα στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή σε άλλον εκπαιδευτικό τον οποίο θεωρώ ικανό.	0,306**	0,297**
Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη τις περισσότερες γραφειοκρατικές μου δραστηριότητες.	0,207*	0,285**
Θέτω χρονοδιάγραμμα στις δραστηριότητες που αναθέτω.		0,231*

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Ο αριθμός μαθητών του σχολείου παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με τη χρήση σχεδόν όλων των τεχνικών Ανάθεσης Υπευθυνοτήτων. Επίσης, ο συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ανάθεση σε ικανούς εκπαιδευτικούς δραστηριοτήτων που δε θεωρούν σημαντικές οι ερωτώμενοι ($R=0.272$), την ανάθεση διοικητικών ζητημάτων σε άλλο άτομο που θεωρούν ικανό ($R=0.306$) και την ανάθεση σε άλλο άτομο των περισσότερων γραφειοκρατικών δραστηριοτήτων ($R=0.207$).

4.3.7.ε Ανάθεση Υπευθυνοτήτων και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών

Πίνακας 50. Ανάθεση Υπευθυνοτήτων και αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών

	Αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών του σχολείου							Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	0		1		2		Ρ	
	(N=40)		(N=56)		(N=6)			
	M.T	T.A.	M.T	T.A.	M.T.	T.A.		
Στα πρακτικά της συνεδρίασης καταγράφονται τα ονόματα όσων αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και το χρονοδιάγραμμα της κάθε υπευθυνότητας.	4,10	0,810	4,54	0,687	4,67	0,516	0,010*	
Αναθέτω σε ικανούς εκπαιδευτικούς δραστηριότητες που θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνω εγώ.	3,30	1,114	3,89	1,039	3,33	0,816	0,018*	
Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή	3,45	0,677	3,98	0,646	3,83	0,408	0,002**	

στον εκπαιδευτικό που ασκεί
Γραμματειακή Υποστήριξη τις
περισσότερες γραφειοκρατικές
μου δραστηριότητες.

Θέτω χρονοδιάγραμμα στις 3,48 0,933 4,13 0,764 3,83 0,408 0,003*
δραστηριότητες που αναθέτω.

¹ Kruskal-Wallis Test για ανεξάρτητα δείγματα

Τέλος, φαίνεται ότι στα σχολεία που δεν έχουν Υποδιευθυντή/ντρια γίνεται στατιστικά σημαντικά σπανιότερη καταγραφή των ονομάτων, των υπευθυνοτήτων και του χρονοδιαγράμματός τους στα πρακτικά των συνεδριάσεων ($p < 0.05$), σπανιότερη ανάθεση σε ικανούς εκπαιδευτικούς δραστηριοτήτων που δεν θεωρούν σημαντικές οι ερωτώμενοι ($p < 0.05$), σπανιότερη ανάθεση σε άλλο άτομο των περισσότερων γραφειοκρατικών δραστηριοτήτων ($p < 0.01$) και σπανιότερη υιοθέτηση χρονοδιαγράμματος στις δραστηριότητες που αναθέτουν οι ερωτώμενοι ($p < 0.01$).

Ανακεφαλαιωτικά, σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης των έξι (6) προτάσεων – Τ.Δ.Χ. της κατηγορίας «Ανάθεση Υπευθυνοτήτων» και βάσει των στοιχείων των πινάκων 45, 46, 47, 48, 49 και 50, οι γυναίκες διευθύντριες, όπως και σε προαναφερόμενες κατηγορίες φαίνεται να υιοθετούν τις τεχνικές αυτές περισσότερο από τους άντρες. Στη συγκεκριμένη κατηγορία Τ.Δ.Χ. -η οποία λειτουργεί ως επιτομή των προηγούμενων τριών κατηγοριών διαχείρισης γραφειοκρατίας, συναντήσεων και διακοπών- οι διευθυντές λόγω της εμπειρίας που πηγάζει μέσα από τα περισσότερα χρόνια που ασκούν διοίκηση σε σχολικές μονάδες με μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών και των πρόσθετων σπουδών και της επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης χρόνου συνδυάζουν τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα με την επίδειξη εμπιστοσύνης στους συνεργάτες τους, με την ανάθεση υπευθυνοτήτων στα κατάλληλα άτομα και με τη δέσμευση εκ μέρους τους μέσα από την καταγραφή των ονομάτων των υπευθύνων και του απαιτούμενου χρονοδιαγράμματος για τη διεκπεραίωση της κάθε εργασίας.

4.4 Ανακεφαλαιωτικές επισημάνσεις

Μετά την ανάλυση των απαντήσεων των διευθυντών για τις προτάσεις – τεχνικές Δ.Χ. που εμπεριέχονται ανά κατηγορία και χρησιμοποιούν, την επιχειρούμενη ερμηνευτική προσέγγιση και λαμβάνοντας υπόψη τις συσχετίσεις των απαντήσεων με τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολικών μονάδων των οποίων προΐστανται συμπερασματικά, ανά κατηγορία, έγιναν οι ακόλουθες διαπιστώσεις:

- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Με βάση τη συχνότητα σχολιασμού τους οι προτάσεις υψηλής προτεραιότητας είναι οι: α) **A5**: «Έχω ατζέντα – ημερολόγιο όπου γράφω σημαντικές πληροφορίες» (Μ.Τ.= 4,57) και β) **A4**: «Ετοιμάζω ημερήσια λίστα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω» (Μ.Τ.= 4,49) και η πρόταση χαμηλής προτεραιότητας είναι η **A7**: «Καθορίζω στους άλλους χρονοδιαγράμματα» (Μ.Τ.= 3,63). Από τις συγκεκριμένες προτάσεις η A4 εμφανίζεται με στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές με βάση την περιοχή του σχολείου και η πρόταση A7 σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με το συνολικό αριθμό εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο (R=0,238).

- ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Με βάση τη συχνότητα σχολιασμού τους οι προτάσεις υψηλής προτεραιότητας είναι οι: α) **A16**: «Έχω πίνακες όπου μπορώ να εντοπίσω άμεσα ποιος εκπαιδευτικός διδάσκει πού και ποιο μάθημα» (Μ.Τ.= 4,66) και β) **A15**: «Απαντώ άμεσα στην επείγουσα αλληλογραφία» (Μ.Τ.= 4,56) και η πρόταση χαμηλής προτεραιότητας είναι η **A12**: «Βάζω τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη για χειρισμό της γραφειοκρατίας» (Μ.Τ.= 2,75). Από τις συγκεκριμένες προτάσεις η A15 έχει θετική συσχέτιση με τα χρόνια που κάποιος είναι διευθυντής (R= 0,228) και με τα χρόνια που είναι διευθυντής στο συγκεκριμένο σχολείο (R= 0,235). Η πρόταση A12 εμφανίζεται σε έξι (6) διαφορετικά χαρακτηριστικά. Έχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το φύλο (άντρες Μ.Τ.= 2,58 και γυναίκες Μ.Τ.= 3,06), την επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών («ΝΑΙ» η Μ.Τ.= 3,07 και «ΟΧΙ» η Μ.Τ.= 2,49) και την ύπαρξη ενός (1) υποδιευθυντή στο σχολείο. Η ίδια πρόταση έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τα χρόνια που

κάποιος είναι διευθυντής στο συγκεκριμένο σχολείο ($R= 0,210$), με τον αριθμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ($R= 0,307$) και με τον αριθμό των μαθητών της σχολικής μονάδας ($R= 0,344$).

- ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ

Με βάση τη συχνότητα σχολιασμού τους οι προτάσεις υψηλής προτεραιότητας είναι οι: α) **A18**: «*Θέτω προτεραιότητες κάθε νέα σχολική χρονιά*» (Μ.Τ.= 4,31) και β) **A20**: «*Καθημερινά βάζω σε σειρά προτεραιότητας τις δραστηριότητες που θέλω να κάνω*» (Μ.Τ.= 4,25) και η πρόταση χαμηλής προτεραιότητας είναι η **A23**: «*Λέω “ΟΧΙ” σε μη σημαντικές δραστηριότητες που εμφανίζονται στην πορεία*» (Μ.Τ.= 3,33). Από τις συγκεκριμένες προτάσεις η A18, που εμφανίζεται σε πέντε (5) διαφορετικά χαρακτηριστικά, συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά διαφορά στη συχνότητα υιοθέτησης προτεραιοτήτων μεταξύ αυτών που έχουν επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών (Μ.Τ.= 4,57) και αυτών που δεν έχουν (Μ.Τ.= 4,09) και στα σχολεία που έχουν έναν (1) υποδιευθυντή. Η ίδια πρόταση έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την ηλικία ($R= 0,221$), τα χρόνια στην εκπαίδευση ($R= 0,259$) και τα χρόνια που κάποιος είναι διευθυντής ($R= 0,386$). Η πρόταση A23 σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τον αριθμό των μαθητών της σχολικής μονάδας ($R= 0,255$) ενώ παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά στα σχολεία με έναν (1) Υποδιευθυντή.

- ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑΣ

Με βάση τη συχνότητα σχολιασμού τους οι προτάσεις υψηλής προτεραιότητας είναι οι: α) **A25**: «*Έχω καθορισμένη ώρα καθημερινά όπου χειρίζομαι γραφειοκρατικά ζητήματα*» (Μ.Τ.= 2,98) και β) **A24**: «*Έχω καθημερινά καθορισμένο χρόνο με τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη όπου μαζί χειριζόμαστε γραφειοκρατικά ζητήματα*» (Μ.Τ.= 2,88) και η πρόταση χαμηλής προτεραιότητας είναι η **A27**: «*Ο Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής Διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη ενημερώνει το myschool και το μητρώο του σχολείου*» (Μ.Τ.= 2,30). Από τις συγκεκριμένες προτάσεις η A25 συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά διαφορά στη συχνότητα χρήσης καθορισμένης ώρας όπου γίνεται καθημερινά διαχείριση των γραφειοκρατικών ζητημάτων μεταξύ αυτών που έχουν επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών (Μ.Τ.= 3,34) και αυτών που δεν έχουν (Μ.Τ.= 2,67) και στα σχολεία που έχουν έναν (1) υποδιευθυντή. Η ίδια πρόταση έχει στατιστικά σημαντική

θετική συσχέτιση με τα χρόνια που κάποιος είναι διευθυντής ($R= 0,260$). Ομοίως θετική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της πρότασης A27 και του αριθμού των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ($R= 0,250$). Η πρόταση A24 εμφανίζεται σε επτά (7) διαφορετικά χαρακτηριστικά. Έχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση την επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών («ΝΑΙ» η Μ.Τ.= 3,35 και «ΟΧΙ» η Μ.Τ.= 2,49) και την ύπαρξη ενός (1) υποδιευθυντή στο σχολείο. Η ίδια πρόταση έχει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με τα χρόνια στην εκπαίδευση ($R= 0,218$), τα χρόνια που κάποιος είναι διευθυντής ($R= 0,260$), τις πρόσθετες σπουδές και την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης ($R= 0,237$), με τον αριθμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ($R= 0,347$) και με τον αριθμό των μαθητών της σχολικής μονάδας ($R= 0,320$).

- ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΑΚΟΠΩΝ

Με βάση τη συχνότητα σχολιασμού τους οι προτάσεις υψηλής προτεραιότητας είναι οι: α) **A29**: «Κάνω καθημερινά περιδιάβαση στον σχολικό χώρο για να έχω επαφή με τους μαθητές και το προσωπικό» (Μ.Τ.= 4,23) και β) **A30**: «Στην περιδιάβασή μου στον χώρο προσπαθώ να επιλύω τρέχοντα ζητήματα» (Μ.Τ.= 3,96) και η πρόταση χαμηλής προτεραιότητας είναι η **A31**: «Έχω καθορισμένη ώρα που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έρχονται να συζητήσουν μαζί μου» (Μ.Τ.= 2,02). Από τις συγκεκριμένες προτάσεις η A29 έχει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με την ηλικία ($R= 0,211$) και με τα χρόνια στην εκπαίδευση ($R= 0,199$). Η πρόταση A30 παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά διαφορά στη χρήση της στα σχολεία με έναν (1) υποδιευθυντή. Η πρόταση A31 συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά διαφορά στη συχνότητα χρήσης μεταξύ αυτών που έχουν επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών (Μ.Τ.= 2,36) και αυτών που δεν έχουν (Μ.Τ.= 1,73).

- ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ

Με βάση τη συχνότητα σχολιασμού τους οι προτάσεις υψηλής προτεραιότητας είναι οι: α) **A37**: «Το προσωπικό είναι ενημερωμένο εκ των προτέρων για τα θέματα που θα συζητηθούν στη συνεδρίαση» (Μ.Τ.= 4,46) και β) **A38**: «Στο τέλος κάθε συνεδρίασης αναφέρω περιληπτικά τα κύρια σημεία της» (Μ.Τ.= 4,25) και η πρόταση χαμηλής προτεραιότητας είναι η **A36**: «Η συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων έχει καθορισμένο χρονικό περιθώριο το οποίο τηρείται» (Μ.Τ.= 3,46). Από τις συγκεκριμένες προτάσεις η A37 έχει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με την ηλικία ($R= 0,275$), με τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση ($R= 0,203$) και

με τις πρόσθετες σπουδές και την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης ($R=0,223$).

- ΑΝΑΘΕΣΗ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΩΝ

Με βάση τη συχνότητα σχολιασμού τους οι προτάσεις υψηλής προτεραιότητας είναι οι: α) **A39**: «Στα πρακτικά της συνεδρίασης καταγράφονται τα ονόματα όσων αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και το χρονοδιάγραμμα της κάθε υπευθυνότητας» (Μ.Τ.= 4,37) και β) **A46**: «Ελέγχω τις δραστηριότητες που αναθέτω σε άλλους και κατά τη διάρκεια και στο τέλος τους» (Μ.Τ.= 4,11) και η πρόταση χαμηλής προτεραιότητας είναι η **A43**: «Αναθέτω διοικητικά ζητήματα στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή σε άλλον εκπαιδευτικό που θεωρώ ικανό» (Μ.Τ.= 3,12). Από τις συγκεκριμένες προτάσεις η A39 παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά σπανιότερη χρήση στα σχολεία που δεν έχουν υποδιευθυντή. Για την ίδια πρόταση η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών συνεπάγεται στατιστικά σημαντικά διαφορά στη χρήση της μεταξύ αυτών που έχουν επιμορφωθεί (Μ.Τ.= 4,53) και αυτών που δεν έχουν επιμορφωθεί (Μ.Τ.= 4,24). Επίσης, η πρόταση A39 έχει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με τα χρόνια που κάποιος είναι διευθυντής ($R=0,232$) και τον αριθμό των μαθητών της σχολικής μονάδας ($R=0,199$). Για την πρόταση A43 υπάρχει στατιστικά σημαντικά διαφορά με βάση την επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών («ΝΑΙ» η Μ.Τ.= 3,36 και «ΟΧΙ» η Μ.Τ.= 2,91). Η ίδια πρόταση έχει στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με τον αριθμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας ($R=0,306$) και με τον αριθμό των μαθητών της σχολικής μονάδας ($R=0,297$).

4.5 Αποτελεσματικότητα και Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το πόσο αποτελεσματικοί αντιλαμβάνονται ότι είναι οι Διευθυντές/ντρίες του δείγματος σε σχέση με τους στόχους που έχουν θέσει το Υπουργείο και η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν.

Πίνακας 51. Αντιληπτή Αποτελεσματικότητα

	N	Min	Max	M.T.	T.A.
Πόσο αποτελεσματικό θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως προς τον βαθμό της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει το Υπουργείο για τη φετινή σχολική χρονιά;	102	3	5	3,97	0,588
Πόσο αποτελεσματικό θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως προς τον βαθμό της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει η σχολική σας μονάδα για τη φετινή σχολική χρονιά;	102	3	5	4,15	0,570

**Διάγραμμα 9.** Αντιληπτή Αποτελεσματικότητα

Όπως φαίνεται (πίνακας 51 και διάγραμμα 9) η Αντιληπτή Αποτελεσματικότητα των ερωτώμενων είναι υψηλή τόσο σε σχέση με τους στόχους της σχολικής μονάδας (Μ.Τ.=4,15) όσο και σε σχέση με τους στόχους του Υπουργείου (Μ.Τ.=3,97). Στη συνέχεια εξετάστηκε η πιθανή σχέση της Αντιληπτής Αποτελεσματικότητας με τη χρήση των Τ.Δ.Χ., χρησιμοποιώντας το συντελεστή γραμμικής συσχέτισης Pearson.

Πίνακας 52. Συσχέτιση της Αντιληπτής Αποτελεσματικότητας με τις Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου

	Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου (σύνολο)
	R ¹
Πόσο αποτελεσματικό θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως προς τον βαθμό της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει το Υπουργείο για τη φετινή σχολική χρονιά;	0,378**
Πόσο αποτελεσματικό θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως προς τον βαθμό της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει η σχολική σας μονάδα για τη φετινή σχολική χρονιά;	0,229*

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Παρατηρούμε (πίνακας 52) ότι η συχνότητα χρήσης των Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου έχει θετική σχέση με την Αντιληπτή Αποτελεσματικότητα των ερωτώμενων τόσο ως προς τη σχολική μονάδα ($R=0.229$) όσο και ως προς το Υπουργείο ($R=0.378$). Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί, πως οι διευθυντές που κάνουν συχνότερη χρήση των διάφορων Τ.Δ.Χ. έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και αξιολογούν θετικά το πώς διαχειρίζονται τον χρόνο τους μέσα από την εμπειρία που τους δίνει η πολυετής παρουσία τους στα σχολεία και η άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους.

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα

Η διαχείριση του χρόνου, όπως έχουν καταδείξει οι έρευνες των τελευταίων σαράντα ετών, είναι ένα θέμα μεγάλης σπουδαιότητας. Ωστόσο, μικρός αριθμός επιστημονικών ερευνών έχει ασχοληθεί με τις τεχνικές διαχείρισης και αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου. Η συσχέτιση των Τ.Δ.Χ. με τη βελτίωση της εργασιακής αποδοτικότητας και ο βαθμός επιρροής της επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης χρόνου αποτελούν καίρια ζητήματα. Στην παρούσα ενότητα, που λειτουργεί ως επιμύθιο της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, επιχειρείται η σύνοψη των αποτελεσμάτων, η επισήμανση των περιορισμών που χαρακτηρίζουν την έρευνα και η διατύπωση ορισμένων προτάσεων που ενδεχομένως θα βοηθήσουν τόσο στο πρακτικό όσο και στο ερευνητικό πεδίο.

5.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων

5.1.1 Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και προτεραιότητα χρήσης των διάφορων κατηγοριών των Τεχνικών Διαχείρισης Χρόνου

Όπως αναδείχτηκε, βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης, ο χρόνος, αναντίρρητα, αποτελεί έναν σημαντικό πόρο που η ορθή διαχείρισή του και η κατάλληλη αξιοποίησή του συμβάλλουν θετικά στη διαδικασία οργάνωσης και εξέλιξης των οργανισμών λαμβάνοντας υπόψη κάποια από τα χαρακτηριστικά που έχει: ο διαθέσιμος χρόνος είναι πεπερασμένος, ο χρόνος δεν μπορεί να αποθηκευτεί, συμβάλλει στην καλύτερη λήψη αποφάσεων, περιορίζει την αναβλητικότητα και αυξάνει την αποδοτικότητα, συντελεί στη μείωση του άγχους. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, μέσα στο πλαίσιο των καθηκόντων τους, καθημερινά δαπανούν πολύ χρόνο στον σχεδιασμό – προγραμματισμό, στην οργάνωση, στον έλεγχο, στη διεξαγωγή συνεδριάσεων και στην επικοινωνία. Ως εκ τούτων, θα μπορούσε να ειπωθεί πως για την ορθή διαχείριση του χρόνου τους απαιτούνται δεξιότητες, μεθοδολογικά εργαλεία και τεχνικές που κατά περίπτωση θα βοηθήσουν τους διευθυντές να πετύχουν τους στόχους τους εντός των προθεσμιών που κάθε φορά έχουν τεθεί. Ποιες τεχνικές θα χρησιμοποιήσουν, με ποια συχνότητα και με ποια σειρά προτεραιότητας εξαρτάται από διάφορους παράγοντες που σχετίζονται είτε με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών είτε με χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολικών μονάδων των οποίων προϊστανται (**ερευνητικό ερώτημα 1**).

Με βάση τις απαντήσεις του συνόλου των διευθυντών ως προς το σύνολο των προτάσεων που περιγράφουν διάφορες τεχνικές και πρακτικές για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου από τους διευθυντές η μέση τιμή ισούται με 3,7. Η τιμή αυτή υποδηλώνει ένα ικανοποιητικό επίπεδο στη συχνότητα χρήσης των Τ.Δ.Χ. από μέρους των διευθυντικών στελεχών καθώς είναι πάνω από το κεντρικό σημείο / το μέσο της κλίμακας 1-5. Ως προς τις επιμέρους κατηγορίες Τ.Δ.Χ., κατόπιν της παρουσίασης των στοιχείων, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι διευθυντές δείχνουν προτίμηση στη χρήση των τεχνικών που αφορούν την «Οργάνωση» και τον «Προγραμματισμό». Στον αντίποδα βρίσκονται οι κατηγορίες της «Διαχείρισης Γραφειοκρατίας» και της «Διαχείρισης Διακοπών» που χρησιμοποιούνται με μικρότερη συχνότητα. Η χαμηλή προτεραιότητα που αποδίδεται από τους διευθυντές στις δύο αυτές κατηγορίες Τ.Δ.Χ. έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία και επιβεβαιώνει το κενό που υπάρχει σε θέματα διαχείρισης χρόνου στον τομέα της εκπαίδευσης. Η χρήση των διάφορων τεχνικών στο σύνολό τους δε φαίνεται να επηρεάζεται από τη μεταβλητή «Φύλο», έστω και αν η Μ.Τ. για όλες τις κατηγορίες στις γυναίκες είναι μεγαλύτερη από ότι στους άνδρες (πίνακας 7). Βέβαια, όπως φάνηκε, στην αναλυτική παρουσίαση των κατηγοριών βάσει των προτάσεων-τεχνικών που εμπεριέχει η κάθε κατηγορία, το «Φύλο» έχει στατιστικά σημαντικό ρόλο στις περισσότερες από τις κατηγορίες αυτές, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν τις γυναίκες διευθύντριες στη διαφορετική διαχείριση του χρόνου σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Σε αντίθεση με το φύλο, τα «Περισσότερα χρόνια υπηρεσίας» ωθούν τους διευθυντές να προγραμματίζουν πολύ περισσότερο την εργασία τους και τον χρόνο τους από ότι οι διευθυντές που έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας. Επίσης η εμπειρία που απορρέει από τα περισσότερα «Έτη άσκησης διοικητικών καθηκόντων» στρέφει το ενδιαφέρον των διευθυντών στην επιλογή τεχνικών που αφορούν την «Οργάνωση», τον «Καθορισμό Προτεραιοτήτων» και τη «Διαχείριση Γραφειοκρατίας» που θα τους εξασφαλίσει σε μεγαλύτερο βαθμό την απομόνωσή τους προκειμένου να εργαστούν σε σχέση με τους αρχάριους διευθυντές, οι οποίοι λόγω απειρίας δεν έχουν τον πλήρη έλεγχο των καταστάσεων. Η επιλογή αυτή επικουρείται και από το δημογραφικό χαρακτηριστικό των «Πρόσθετων Σπουδών και της Επιμόρφωσης σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αυτό σημαίνει πως διευθυντές με περισσότερα μόρια από πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης εμπιστεύονται περισσότερο τους συνεργάτες τους και κατά συνέπεια αναθέτουν, με μεγαλύτερη ευκολία, τη διεκπεραίωση ζητημάτων γραφειοκρατίας (π.χ. διαλογή αλληλογραφίας κ.ά.) προκειμένου αυτοί να «εξοικονομήσουν» χρόνο για να εργαστούν μόνοι τους και να ολοκληρώσουν έργα υψηλής προτεραιότητας. Η διαφοροποίηση, στη συχνότητα χρήσης Τ.Δ.Χ. μεταξύ διευθυντών με περισσότερη διοικητική εμπειρία και με λιγότερη,

ενισχύεται ακόμη πιο πολύ από το αν οι διευθυντές έχουν «Επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου τους» ή όχι. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στη μεγαλύτερη συνειδητοποίηση της σημασίας της διάστασης του χρόνου και στη μεγαλύτερη ευαισθητοποίησή τους στο θέμα αυτό. Όσον αφορά την «Περιοχή των σχολείων» οι διευθυντές που προΐστανται σχολικών μονάδων αστικών περιοχών χρησιμοποιούν συχνότερα τεχνικές που σχετίζονται με τον «Προγραμματισμό» και στα σχολεία που έχουν μεγαλύτερο «αριθμό εκπαιδευτικών» και «μαθητών» προτιμώνται από τους διευθυντές οι τεχνικές της «Οργάνωσης», της «Διαχείρισης Γραφειοκρατίας» και της «Ανάθεσης Υπευθυνοτήτων». Στην περίπτωση και των τριών αυτών χαρακτηριστικών είναι πρόδηλο πως στα σχολεία των αστικών περιοχών, που υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός μαθητών και μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών, οι διευθυντές των σχολείων επιδιώκουν ευρύτερη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και αναθέτουν στον υποδιευθυντή, στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη ή σε κάποιον άλλο ικανό εκπαιδευτικό την ευθύνη για όλες τις εργασίες που αφορούν τη σχολική μονάδα (π.χ. έγγραφα, έντυπο υλικό, τηλεφωνικές κλήσεις, όποτε κρίνεται αναγκαίο). Η ύπαρξη «Γραμματειακής Υποστήριξης από εκπαιδευτικό, που έτσι συμπληρώνει το διδακτικό ωράριό του», δε φαίνεται να επηρεάζει τη συχνότητα χρήσης των διάφορων τεχνικών διαχείρισης χρόνου. Τέλος, στα σχολεία με «ένα (1) Υποδιευθυντή/-ντρια» γίνεται στατιστικά σημαντική χρήση των περισσότερων από τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου, γεγονός απολύτως φυσιολογικό μιας και η παρουσία δύο υποδιευθυντών συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση και διαχείριση του εργασιακού χρόνου των διευθυντών, απαλλάσσοντάς τους από τον μεγαλύτερο φόρτο της καθημερινής διοικητικής και γραφειοκρατικής εργασίας.

5.1.2 Οι Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων και τα χαρακτηριστικά τους

Με βάση τις απαντήσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων, που αναφέρονται στα γενικά χαρακτηριστικά των ιδίων και των σχολικών μονάδων των οποίων προΐστανται (**ερευνητικό ερώτημα 2**) διαπιστώνεται πως ο διευθυντής κατά μέσο όρο είναι άντρας, είναι πενήντα τριών (53) ετών, έχει είκοσι εννέα (29) έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και ασκεί τα καθήκοντά του για περίπου οκτώ (8) έτη. Σε σχέση με την επιμόρφωση σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης και τις πρόσθετες σπουδές η Μ.Τ. είναι 6,875. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει το κενό που υπάρχει σε θέματα πρόσθετων σπουδών αλλά κυρίως διοίκησης της εκπαίδευσης και καθιστά αναγκαία την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους αρμόδιους φορείς. Παρόμοια,

ως προς την επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου η πλειονότητα (53,9%) των διευθυντικών στελεχών δε διαθέτει σχετική επιμόρφωση. Συνεπώς, θα μπορούσε να ειπωθεί, πως ο μέσος διευθυντής δεν έχει τις επιπλέον γνώσεις σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου του. Τέλος, οι σχολικές μονάδες, στις οποίες προΐστανται οι διευθυντές, κατά μέσο όρο βρίσκονται σε αστικές περιοχές, στελεχώνονται από δεκαοχτώ (18) εκπαιδευτικούς και καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες εκατόν τριάντα εννέα (139) μαθητών.

5.1.3 Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων και Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου ανά κατηγορία

Με βάση τη συχνότητα σχολιασμού του συνόλου των 46 προτάσεων – τεχνικών διαχείρισης χρόνου ανά κατηγορία και τη συσχέτιση αυτών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολικών μονάδων των οποίων προΐστανται (**ερευνητικό ερώτημα 3**) συμπερασματικά θα μπορούσαν να ειπωθούν τα εξής:

Στατιστικά σημαντικά θετική συσχέτιση με τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές διαχείρισης χρόνου φάνηκε να έχουν οι μεταβλητές της ηλικίας, των ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη που είναι κάποιος διευθυντής, τα έτη που είναι κάποιος διευθυντής στο ίδιο σχολείο, οι πρόσθετες σπουδές και η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, ο αριθμός των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και ο αριθμός των μαθητών της σχολικής μονάδας.

Αντίθετα, σχετικά με τη χρήση των διάφορων τεχνικών διαχείρισης χρόνου στατιστικά σημαντικά διαφορά μεταξύ των μέσων όρων, διαφορετικών υποομάδων του δείγματος, παρουσιάζουν οι μεταβλητές του φύλου, της επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών, του αριθμού υποδιευθυντών που έχει κάθε σχολική μονάδα και της περιοχής στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα.

5.1.4 Η σπουδαιότητα της Επιμόρφωσης σε ζητήματα διαχείρισης χρόνου

Όπως ειπώθηκε στην αρχή του κεφαλαίου 5, ο βαθμός επιρροής της επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης χρόνου είναι καίριο ζήτημα, για το οποίο έχουν γίνει αναφορές στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας (βλ. σ. 56 «Ερευνητικό μοντέλο Macan», σ. 59 «Θεωρητικό μοντέλο Claessens»). Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και

κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών, όπου εμφανίστηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, είναι φανερό πως συνεπάγεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που έχουν επιμορφωθεί και αυτών που δεν έχουν επιμορφωθεί. Η μεταβλητή αυτή φάνηκε να έχει σημαντικό ρόλο στη χρήση των Τ.Δ.Χ. Για παράδειγμα θα μπορούσαν να αναφερθούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές είτε κατά κατηγορία -«ΟΡΓΑΝΩΣΗ» («ΝΑΙ» η Μ.Τ.= 4,04 και «ΟΧΙ» η Μ.Τ.= 3,60 με $p=0,000$), «ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑΣ» («ΝΑΙ» η Μ.Τ.= 2,91 και «ΟΧΙ» η Μ.Τ.= 2,44 με $p=0,001$) είτε στο σύνολο των Τ.Δ.Χ. - («ΝΑΙ» η Μ.Τ.= 3,87 και «ΟΧΙ» η Μ.Τ.= 3,56 με $p=0,000$)- είτε κατά πρόταση-τεχνική Δ.Χ. -η πρόταση Α12 («ΝΑΙ» η Μ.Τ.= 3,07 και «ΟΧΙ» η Μ.Τ.= 2,49 με $p=0,012$), η πρόταση Α18 («ΝΑΙ» η Μ.Τ.= 4,57 και «ΟΧΙ» η Μ.Τ.= 4,09 με $p=0,001$) και η πρόταση Α24 («ΝΑΙ» η Μ.Τ.= 3,35 και «ΟΧΙ» η Μ.Τ.= 2,49 με $p=0,000$). Επομένως είναι σαφές πως οι διευθυντές που έχουν επιμορφωθεί έχουν μεγαλύτερη συνειδητοποίηση της σημασίας της διάστασης του χρόνου, είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι στο θέμα αυτό και βεβαίως κάνουν χρήση των διάφορων τεχνικών διαχείρισης χρόνου με μεγαλύτερη συχνότητα και περισσότερη αποτελεσματικότητα, όπως θα φανεί ακολούθως, από τους διευθυντές οι οποίοι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και οι διαφαινόμενες επιμορφωτικές τους ανάγκες (**ερευνητικό ερώτημα 4**) θα πρέπει να αφυπνίσουν τους αρμόδιους φορείς.

5.1.5 Οι Τεχνικές Διαχείρισης Χρόνου και η αποτελεσματικότητα των διευθυντών

Σχετικά με το πόσο αποτελεσματικό θεωρούν τον εαυτόν τους οι ίδιοι οι διευθυντές, βάσει των τεχνικών διαχείρισης χρόνου που χρησιμοποιούν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους (**ερευνητικό ερώτημα 5**), τέθηκαν δύο ερωτήσεις (Β14 και Β15) με τις προϋποθέσεις που έχουν αναφερθεί στην ενότητα 3.8. Με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων η αντίληψη που έχουν για την αποτελεσματικότητά τους (πίνακας 51) είναι υψηλή είτε σε σχέση με τους στόχους της σχολικής μονάδας (Μ.Τ.= 4,15) είτε σε σχέση με τους στόχους του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Μ.Τ.= 3,97), όπως φαίνεται στο διάγραμμα 9. Η αντίληψη αυτή επιβεβαιώνεται με τη θετική σχέση που υπάρχει (πίνακας 52) με τη χρήση των διάφορων τεχνικών διαχείρισης χρόνου στο σύνολό τους ($R= 0,378$ σε σχέση με το ΥΠ.Π.Ε.Θ. και $R= 0,229$ σε σχέση με τη σχολική μονάδα).

5.2 Προτάσεις

Μετά την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί πως η διαχείριση του χρόνου από τους διευθυντές αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης και στην επίτευξη των στόχων που τίθενται κάθε φορά είτε από τους ίδιους είτε από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. Βάσει των ερευνητικών ευρημάτων και των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτώμενους, με τη δυνατότητα που τους έδωσε το ερωτηματολόγιο να διατυπώσουν ελεύθερα σχόλια, επισημάνσεις και προτάσεις, θα μπορούσαν να διατυπωθούν κάποιες προτάσεις προκειμένου οι διευθυντές να οργανώνουν τον χρόνο τους αποδοτικότερα, να εξοικονομούν μέρος αυτού και να τον αξιοποιούν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα επ' ωφελεία της σχολικής μονάδας στην οποία προϊστανται (**ερευνητικό ερώτημα 6**).

Η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του χρόνου καθίσταται αναγκαία, όπως αναδείχθηκε στην ενότητα 5.1.4 και επιβεβαιώνεται, εξάλλου, και μέσα από υφιστάμενες έρευνες (Claessens, 2004; Green & Skinner, 2005; Robertson, 1999; Van Eerde, 2003), διότι θα μπορέσει να συνδράμει τους διευθυντές: στον περιορισμό της «απώλειας» του χρόνου λόγω της ενασχόλησής τους με θέματα δευτερεύουσας σημασίας και καθημερινά ζητήματα ρουτίνας έτσι ώστε, να «εξοικονομήσουν» χρόνο τον οποίο θα διαθέσουν σε θέματα μείζονος σημασίας, στην εναλλακτική αντιμετώπιση έκτακτων και επειγόντων περιστατικών -τα οποία πηγάζουν κυρίως από δικές τους οργανωτικές αδυναμίες αλλά και την έλλειψη επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού- και στην ουσιαστική αξιοποίηση του χρόνου τους για την επιτέλεση των καθηκόντων τους αποσκοπώντας εμμέσως στην αναβάθμιση της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής.

Η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να σχεδιαστεί από τους αρμόδιους φορείς (ΥΠ.Π.Ε.Θ., Πανεπιστημιακά τμήματα, Διευθυντές Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου) δίνοντας έμφαση σε ζητήματα, όπως: ρόλος-καθήκοντα διευθυντών, τήρηση προτεραιοτήτων-χρονοδιαγραμμάτων, ανάθεση δραστηριοτήτων, οργάνωση χρόνου, αξιοποίηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Η επιμόρφωση αυτή θα μπορούσε να γίνεται σε εβδομαδιαία βάση, καθώς η τεχνική αυτή θεωρείται πιο επιτυχημένη για την εμπέδωση και αξιοποίηση της νέας γνώσης (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2009), και να απευθύνεται σε ξεχωριστές ομάδες – στόχους, ανάλογα με τις επιμορφωτικές ανάγκες της κάθε ομάδας.

Μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν τα οφέλη που θα προκύψουν για αυτούς μέσα από την ανάπτυξη μίας νέας σχέσης με τον διευθυντή τους,

βασιζόμενης σε συγκεκριμένες πρακτικές αλλά και στον αμοιβαίο σεβασμό και στη συνεργασία. Επιπρόσθετα, οι αρμόδιοι φορείς θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες μεταξύ ανδρών και γυναικών διευθυντών μιας και αμφότεροι λειτουργούν διαφορετικά εν ώρα εργασίας και στον τρόπο που διαχειρίζονται τον χρόνο τους γενικότερα.

Πέραν της επιμόρφωσης, οι αρμόδιοι θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους και κάποιους άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαχείριση του χρόνου.

Καταρχάς, θα πρέπει να εξαιρεθούν κάποιες ασάφειες που υπάρχουν στο θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά τα καθήκοντα των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμενοποίηση αυτών των καθηκόντων θα τα καταστήσει περισσότερο αποδεκτά από όλους και η ύπαρξη μιας ουσιαστικής λογοδότησης από τον καθένα, ανάλογα με τις υποχρεώσεις του, δεν θα αφήνει τα περιθώρια σε αυτόν να κατανοεί και να ερμηνεύει κατά το δοκούν το τι πρέπει να κάνει με αποτέλεσμα τις επικαλύψεις και την απώλεια χρόνου.

Επίσης, στην περίπτωση επιλογής διευθυντών θα πρέπει να γίνεται μία σύνδεση διαπιστωμένων προαπαιτούμενων δεξιοτήτων με τα εν λόγω καθήκοντα αυτών, έτσι ώστε να είναι ξεκάθαρο προς όλους τι αναμένεται από αυτούς και με ποιους τρόπους θα επιτευχθεί. Τέτοιες δεξιότητες, οι οποίες θα συνδέουν έμπρακτα την υλοποίηση των καθηκόντων των διευθυντών με την αποτελεσματικότητά τους, θα μπορούσαν να είναι αυτές που αφορούν τη χρήση των διάφορων τεχνικών προγραμματισμού (λειτουργικού και στρατηγικού), οργάνωσης (εργασίας και χρόνου), διαχείρισης της γραφειοκρατίας, τήρησης προτεραιοτήτων και χρονοδιαγραμμάτων και ανάθεσης υπευθυνοτήτων.

Ακόμα, η συχνή μετακίνηση διευθυντών και εκπαιδευτικών δεν βοηθούν στην καθιέρωση χρονικών πρακτικών, στάσεων και συμπεριφορών. Αντίθετα, η σταθερότητα διεύθυνσης και προσωπικού λειτουργεί επικουρικά στην ανάπτυξη κουλτούρας ορθής διαχείρισης και αξιοποίησης του χρόνου σε όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπρόσθετα, ένας συνδυασμός *μείωσης του διδακτικού ωραρίου των διευθυντών*, κυρίως των ολιγοθέσιων σχολείων (π.χ. σε ένα 4/θ δημοτικό σχολείο ο διευθυντής υποχρεούται να διδάσκει 18 διδακτικές ώρες), *θεσμοθετημένης γραμματειακής υποστήριξης* από άτομα με κατάλληλα προσόντα (π.χ. άριστη γνώση Η/Υ) -και όχι η γραμματειακή υποστήριξη όπως λειτουργεί σήμερα, όπου λειτουργεί, με την «περίσσεια» διδακτικών ωρών κυρίως από εκπαιδευτικούς περιορισμένων ικανοτήτων- και η *βελτίωση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας «myschool»*, με μεγαλύτερη δυνατότητα παραμετροποίησης για την αυτοματοποιημένη διεκπεραίωση διάφορων γραφειοκρατικών υποχρεώσεων, θα δώσει στους διευθυντές την ευχέρεια και την ευελιξία της καλύτερης και αποτελεσματικότερης διαχείρισης του χρόνου τους.

Τέλος, οι ίδιοι οι διευθυντές από μόνοι τους θα πρέπει να ενημερώνονται συνεχώς για όλες τις εξελίξεις σε θέματα διαχείρισης χρόνου μέσω μελέτης σχετικών ερευνών, επιστημονικών άρθρων, άρθρων της εκλαϊκευμένης βιβλιογραφίας και εάν είναι δυνατόν διεξάγοντας και οι ίδιοι κάποια σχετική έρευνα. Έτσι, θα μπορέσουν να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν τη δική τους διαχείριση χρόνου και την αποτελεσματικότητα των καθημερινών πρακτικών τους με απώτερο σκοπό την αυτοβελτίωση και την υιοθέτηση πρακτικών, που δεν είχαν υπόψη τους, αποκτώντας έτσι το πλεονέκτημα να οδηγήσουν οι ίδιοι, με έμμεσο τρόπο, τους συνεργάτες τους στην αυτοϋποκινούμενη συμμετοχικότητα (βλ. υποενότητα 1.6.1) για να μπορέσουν να συνδιαμορφώσουν το κοινό όραμα και τους κοινούς στόχους της σχολικής μονάδας στην οποία όλοι υπηρετούν.

5.3 Περιορισμοί

Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας και επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν 250 διευθυντές. Οι 102 απαντήσεις που δόθηκαν εξυπηρέτησαν τον σκοπό της ερευνητικής προσπάθειας αλλά σε καμία περίπτωση δεν είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικές του συνόλου των διευθυντών που προΐστανται στις σχολικές μονάδες της Περιφέρειας πόσω δε μάλλον των Περιφερειών σε εθνικό επίπεδο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, παρότι αποδείχτηκε εξαιρετικά αξιόπιστο (Cronbach's Alpha=0,927), σίγουρα έχει περιθώρια επαναδιατύπωσης και εμπλουτισμού. Η παραδοχή αυτή είναι μία πρόκληση για τον εντοπισμό τυχόν ατελειών και την περαιτέρω βελτίωση και στάθμιση του ερωτηματολογίου, έτσι ώστε αυτό σε μία μελλοντική έρευνα να οδηγήσει στην εξαγωγή καλύτερων ερευνητικών αποτελεσμάτων και ίσως να μπορέσει να λειτουργήσει και ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης από τους ίδιους τους διευθυντές. Εξίσου περιοριστικά, στην προκειμένη περίπτωση, λειτούργησε το γεγονός, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών για την οποία έχει γίνει αναφορά στην ενότητα 3.7, ότι έχουν καταγραφεί μόνο οι απόψεις των ιδίων των διευθυντών και δεν υπάρχουν δεδομένα είτε από παρατήρηση είτε από εκπεφρασμένες απόψεις των συνεργατών – εκπαιδευτικών των διευθυντών αυτών. Επομένως, η έρευνα δεν εμπεριέχει και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν ενδεχομένως τις επιλεγόμενες τεχνικές και τις μεθόδους αποτελεσματικής χρήσης του χρόνου.

5.4 Περαιτέρω Διερεύνηση

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προοπτική περαιτέρω διερεύνησης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου που χρησιμοποιούν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο. Θα ήταν πολύ χρήσιμο να εξεταστεί ο βαθμός συνάφειας των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα παρεμφερών μελλοντικών ερευνών κατά Περιφέρειες. Ακόμα, εξίσου ενδιαφέρουσα θα ήταν η σύγκριση, προκειμένου να διαπιστωθεί η σύγκλιση ή η απόκλιση, με τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας και μόνο, στην οποία θα έχει χρησιμοποιηθεί το ερευνητικό εργαλείο και το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ωφέλιμο θα ήταν να εξεταστούν ενδελεχώς οι αντιλήψεις των διευθυντών σε σχέση με τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους με ερευνητικό εργαλείο όχι μόνο το ερωτηματολόγιο αλλά και την παρατήρηση και την ημι-δομημένη συνέντευξη, έτσι ώστε να δοθούν περισσότερες ερμηνευτικές δυνατότητες σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης του χρόνου από αυτούς. Επίσης, η καταγραφή ποιοτικών δεδομένων, με τις προαναφερόμενες μεθόδους, θα παρείχε τη δυνατότητα ανάδειξης και εμβάθυνσης του ρόλου -που κατέχουν- κάποιες από τις μεταβλητές του σχολικού συγκείμενου που φάνηκαν να επηρεάζουν τη διαχείριση του χρόνου, μεταξύ των οποίων, και των διαφορών ανδρών και γυναικών διευθυντών -και ενδεχομένως και των αιτιών που τις προκαλούν- σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου, γεγονός που δεν κατέστη δυνατό με την παρούσα έρευνα. Τέλος, εξίσου σημαντική με την αποτίμηση των ίδιων των διευθυντών για τη χρήση των διάφορων τεχνικών διαχείρισης χρόνου θα ήταν και η καταγραφή της γνώμης των «διευθυνόμενων» εκπαιδευτικών αυτών των σχολείων για το ίδιο θέμα, προκειμένου να αποσαφηνιστεί περισσότερο η αιτιολογική σχέση που διέπει το τρίπτυχο *διαχείριση χρόνου – αποτελεσματικότητα διευθυντών – ικανοποίηση εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. Η διερεύνηση αυτή θα μπορούσε να υλοποιηθεί με ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο «Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών από την Εργασία τους», το οποίο να ζητά από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τον βαθμό ικανοποίησής τους σχετικά με τις διάφορες χρησιμοποιούμενες Τ.Δ.Χ. από τους διευθυντές τους. Επιπρόσθετα, μέσα από δοσμένα σενάρια και μελέτες περίπτωσης, σχετικών με το θέμα της διαχείρισης του χρόνου από τους διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αξιολογήσουν και να περιγράψουν κατά πόσον οι συγκεκριμένες Τ.Δ.Χ., που χρησιμοποιούν οι διευθυντές τους, επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία τους αλλά και την αντίληψή τους για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αλεξιάκης, Γ. (2006). *Η τέχνη της διαχείρισης*. Αθήνα: Σμίλη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.
- Bien, M., Schermehorn, R.J. & Osborn, R. (2016). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχαλίδης – Broken Hill Publishers Ltd.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *The Mythology of Education Research*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Δημόπουλος, Β. (2016). *Ο Μ. Heidegger και η παιδαγωγία του θανάτου*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζαβλανός, Μ. (1982). Η έννοια της ισχύος και η εφαρμογή της στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 8, σ. 61-64.
- Ζαβλανός, Μ. (1997). *Οργάνωση και Διοίκηση, τ. Β΄*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, τομ. 11 (1), σ. 41-54. Ανακτήθηκε από: https://www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και Διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: ΘΕΟΠΡΕΣ.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Management: Αποτελεσματική Διοίκηση σε επιχειρήσεις – οργανισμούς και υπηρεσίες. τ. Α΄*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κασουλίδης, Γ. & Πασιαρδής, Π. (2005). Τα κακά νέα: Ο χρόνος πετά, τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου. Μία μελέτη περίπτωσης αναφορικά με την κατανομή του χρόνου ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της αγωγής*, τ. 4, σ. 83-104.

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεραμιδά, Κ. (2014). Η διαχείριση του χρόνου ως παράγοντας αποδοτικότητας στη σχολική μονάδα: ο ρόλος του σύγχρονου διευθυντή. *Ανώτατη σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) – ΕΕΜΑΠΕ*. Ανακτήθηκε 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>
- Κεραμιδά, Κ. (2015). *Τεχνικές Διαχείρισης και κατανομή του χρόνου των διευθυντών σχολικών μονάδων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουάλη, Γ. (2012). *Η διαχείριση του χρόνου διευθυντών δημοτικού σχολείου και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. Διδακτορική Διατριβή. Κύπρος: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Management. Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. τ. Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνης & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*, (σ. 211-226). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κριεμάδης, Θ. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 17, σ. 151-179.
- Λεβεντάκη, Ε. (2015). *Η διαχείριση του χρόνου εργασίας των Διευθυντών ως παράγοντας αποτελεσματικής διοίκησης: Διερεύνηση της αντίληψης διαχείρισης του διευθυντικού χρόνου από Διευθυντές και Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Mackenzie, R. A. (1987). *Στόχος: Αξιοποίηση του χρόνου*. Αθήνα: Γαλαίος.
- Μακρυγιωργάκης, Μ. (2001). *Η ανθρώπινη πλευρά του μάνατζμεντ / Ανθρώπινες Σχέσεις στον Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. τ. Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Μιχόπουλος, Α. (1993). *Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση. Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Μπόνια, Α. (2009). *Επιμερισμός και διαχείριση χρόνου Φοιτητών Πολυτεχνικών Σχολών. Η περίπτωση του Πολυτεχνείου Κρήτης*. Διπλωματική εργασία. Χανιά: Πολυτεχνείο Κρήτης.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης Αθ.
- N. 1566/1985. Ανακτήθηκε από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n_1566_1985.pdf
- N. 3848/2010. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html>
- Ντάνος, Α. & Ζαβλανός, Μ. (2009). Ποιότητα στην Ηγεσία: Μία προσπάθεια συγχρονικής προσέγγισης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 49, σ. 74-83.
- Παπαδημητρίου, Γ. (1990). *Στατιστική. Τεύχος Ι. Περιγραφική Στατιστική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Παπαϊωάννου, Κ. (2012). *Συσχέτιση του εργασιακού χρόνου των Διευθυντών Γυμνασίων με τον ηγετικό και διοικητικό τους ρόλο: καταφάσεις και αντιφάσεις*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. Π. (1995). *Η διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Παπασταμάτης, Α. (2008). Η σημασία της ηγεσία και του μάνατζμεντ. Στο Μ. Αποστόλου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρούνα & Μ. Νίκα (Επιμ.). *Επιμόρφωση στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές, 19-20 Ιουνίου 2008*, (σ. 247-257). Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία;* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Π.Δ. 79/2017. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html>
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση – Μάνατζμεντ*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ράπτης, Ν. (2009). Το διδακτικό ωράριο των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επίπτωσή του στην εκπαιδευτική διοικητική πραγματικότητα. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 50, σ. 99-112.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής Διοίκησης. Προσέγγιση στη διευθυντική σκέψη με τη μέθοδο case studies*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Schermehorn, R.J. (2012). *Εισαγωγή στο management*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχαλίδης – Broken Hill Publishers Ltd.
- Σοφού, Ε. (2001). Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 6, σ. 223-238. Ανακτήθηκε από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/sofou.PDF>
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μάνατζμεντ νέες ιδέες και τεχνικές στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Rosili.
- Τσακίρη, Θ.Μ. (2001). Συνήθειες στη Διοίκηση του χρόνου: Ευεργετικοί ή καταστροφικοί παράγοντες επιτυχίας των εργαζομένων. *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*, 104-105, σ. 197-228. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/8830/9049>
- Τσούκας, Χ. (2004). *Αν ο Αριστοτέλης ήταν διευθύνων σύμβουλος*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002/Φ.Ε.Κ. 1340 τ. Β΄. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f353-1-324-105657-d1-2002.html>
- Υ.Α. 17812/Γ6/Φ.Ε.Κ.315/12-2-2014. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-17812-g6-2014.html>
- Υ.Α. Φ.353.1/26/153324/Δ1/25-9-2014/Φ.Ε.Κ. 2648, τ. Β΄. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f-353-1-26-153324-d1-2014.html>
- Υ.Α. Φ.14/ΦΜ/156364/Δ1/20-9-2018. Ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/%CE%95%CE%93%CE%9A%CE>

[%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3_%CE%A3%CE%A7_%CE%93%CE%95%CE%A5%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%91_18-19_%CE%91%CE%94%CE%91.pdf](#)

Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. τ. Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Adair, J. A. (2009). *Effective time management*. London: Pan Books.

Arndt, A., Arnold, R. J. & Landry, T.D. (2006). The effects of polychromic-orientation upon retail employee satisfaction and turnover. *Journal of Retailing*, 82 (4), p. 319-330.

Azar, S. & Zafer, S. (2013). Confirmatory factor analysis of time management behavior scale: evidence for Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4 (12), p. 946-959.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1990). From Transactional to Transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3), p. 19-31.

Bluedorn, A. C. & Denhardt, R. B. (1988). Time and Organizations. *Journal of Management*, 14 (2), p. 299-320.

Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. & Dennison, P. (2003). *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. Centre for Leadership Studies. University of Exeter. Ανακτήθηκε από: <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10036/17494> (κάνε download στο αρχείο: mgmt. standards.net.pdf)

Bottoms, P. & Heck, R. H. (1998). *Preparing a New Breed of School Principals: It's time for Action*. Atlanta: SREB.

Britton, B. K. & Tesser, A. (1991). Effects of time – management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, p. 405-410.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Cheng, E. & Ho, D. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personal Review*, 30 (1), p. 102-118.

Claessens, B., Eerde, W., Rutte, C. & Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36 (2), p. 255-276.

- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43 (4), p. 338-356. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/239845052_Principal_leadership_for_outstanding_educational_outcomes
- Dodd, P. & Sundheim, D. (2006). *The 25 Best Time Management Tools & Techniques*. New York: Clarity Consulting Group Inc.
- Drucker, S. (1967). *The Effective Executive*. New York: Harper Collins Publishers (Eds. 2017).
- Ferner, J. D. (1995). *Successful Time Management*. Canada: Library of Congress Cataloging – in – Publication Data.
- Francis – Smythe, J. & Robertson, I. (1999a). On the relationship between time management and time estimation. *British Journal of Psychology*, 90 (3), p. 333-347.
- Francis – Smythe, J. A. (2006). Time management. Στο J. Glicksohn & M. Myslobodsky (Eds.). *timing the future: The case for a time-based prospective memory*, p. 143-170. World Scientific Publishing.
- Furman, R. L. & Zibrida, R. J. (1990). The hurried principal: A manual of strategies for time management. *Department of Education, Office of Educational Research and Improvement*.
- Gardner, J. W. (1990). *On Leadership*. New York: Free Press.
- Green, P. & Skinner, D. (2005). Does time management training work? An evaluation. *International Journal of Training and development*, 9 (2), p. 124-139.
- Guoqing, Y. & Yongxin, Z. (2000). Gender differences of China's managers in the time management. *Women in Management Review*, 15 (1), p. 33-43.
- Hall, E. T. (1989). *The dance of life*. Garden City. New York: Anchor Books/Double day.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), p. 217-247.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1986). Instructional leadership in school contexts. Στο W. Greenfield (Eds.). *Instructional leadership: concepts, issues and controversies*, p. 179-203. Lexington. MA: Allyn and Bacon.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), p. 157-191.
- Hamlin, R. G. (2002). Towards a universalistic model of leadership: A comparative study of British and American empirically derived criteria of managerial and leadership effectiveness. *Working series 2002*.

- Hargreaves, D. H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), p. 487-503.
- Hassanzabeh, R. & Ebadi, A. G. (2007). Measure the share of the effective factors and time management. *World Applied Sciences Journal*, 2 (3), p. 168-174.
- 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. Στο T. Stoilov (Eds.). *Time Management*, p. 3-28. In Tech Retrieved, January 10, 2015.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration: Theory, research and Practice (5th Edition)*. New York: McGraw – Hill.
- Kalu, J. N. (2012). Time resource management for effective school administration. *Journal of Education and Social Research*, 2 (10), p. 115-123.
- Kaufman, C. F., Lane, P. M. & Lindquist, J. D. (1991). Exploring more than 24 hours a day: A preliminary investigation of polychronic time use. *Journal of Consumer Research*, 18, p. 392-401.
- Kaufman – Scarborough, C. & Lindquist, J. D. (1995). The polychronic attitude index: Refinement and preliminary consumer marketplace behavior applications. *American Marketing Association Winter Educators, conference proceedings, Marketing Theory and Applications*, 10, edited Anil Menon and Arum Sharma, p. 151-157
- Kelly, W. E. (2002). Harnessing the river of time: A theoretical framework of time use efficiency with suggestions. *Journal of Employment Counseling*, 39, p. 12-21.
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2009). Evaluating training programs, the four levels. Chapter 1 from *Evaluating Training Programs*, published by Berrett-Koehler Publishers.
- Kmetz, J. T. & Willower, D. J. (1982). Elementary school principal's work behavior. *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), p. 62-78.
- Konig, C. J. & Waller, M. J. (2010). Time for Reflection: a critical examination of polychronicity. *Human Performance*, 23, p. 173-190.
- Lakein, A. (1973). *How to Get Control of Your Time and Your Life*. New York: Signet.
- Lee, M. & Hallinger, P. (2012). National contexts influencing principal's time use and allocation: economic development, societal culture and educational system. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (4), p. 461-482.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, p. 498-518.

- Leithwood, K. & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy and K. S. Louis (Eds.). *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*, p. 45-72. San Francisco: Jossey – Bass.
- Macan, T. H. (1994). Time Management: test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79 (3), p. 381-391.
- Mackenzie, R. A. & Nickerson, P. (1990). *Time at the trap*. New York: Amacom American Management Association
- Mancini, M. (2003). *Time Management*. United States of America: McGraw-Hill.
- Manktelow, J. & Anand, N. (2008). *Make Time for Success! Master Your Workload and Live Your Best Life!* United Kingdom: Mind Tools Ltd.
- Martinko, M. J. & Gardner, W. L. (1990). Structured observation of managerial work: A replication and synthesis. *Journal of Managerial Studies*, 27 (3), p. 329-357.
- McNamara, P. (2010). Factors influencing the time management behaviors of small business managers. Ανακοίνωση στο SBS HDR Student Conference. Paper 3. Ανακτήθηκε από: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=sbshdr>
- McPeake, J. A. (2007). The Principalship: A study of the principal's time on task from 1960 to the twenty-first century. Ανακτήθηκε από: <https://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.gr/&httpsredir=1&article=1726&context=etd>
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of managerial Work*. New York: Harper and Row.
- Misra, R. & Mckean, M. (2000). College student's academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American journal of Health Studies*, 16 (1), p. 41-51.
- National College for School Leadership (2007). A life in the day of a headteacher. A study of practice and well-being. Ανακτήθηκε από: <https://dera.ioe.ac.uk/7066/2/download%3Fid%3D17101%26filename%3Da-life-in-the-day-of-a-headteacher.pdf>
- Northouse, P. (2010). *Theory and Practice (5th Edition)*. New York: Sage Publications.
- Odumeru, J. A. (2013). Effective Time Management. *Singaporean Journal of Business Economics and management studies*, 2 (1), p. 9-17.
- O' Neal, M. A. (1985). Managerial Skills and Values for Today and Tomorrow. *Personnel*, July, p. 50-51.

- Orpen, C. (1994). The effect of time management training on employee attitudes and behavior: A field experiment. *Time Journal of Psychology*, 128 (4), p. 393.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. & Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts. The Case of Cyprus. *Educational Management Administration and Leadership*, 39 (5), p. 536-553.
- Robertson, P. (1999). Time management practices of school principals in the United States. Ανακτήθηκε από: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/27106>
- Rosenblatt, Z. & Somech, A. (1998). The work behavior of Israeli elementary school principals: expectations versus reality. *Educational Administration Quarterly*, 34 (4), p. 505-532.
- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. Published by the *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Paris, UNESCO, 2000. Ανακτήθηκε από: <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5154343/Improving-122424e.pdf>
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41 (5), p. 4-13.
- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22, p. 73-92.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. & StitzelPareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1), p. 103-125.
- Tanner, K., Schnittjer, C. J. & Atkins, T. T. (1991). Effects of time management strategies on stress levels of high school principals in the United States. *Educational Administration Quarterly*, 27 (2), p. 203-224.
- Tracy, B. (2013). *Time management*. USA: Library of Congress Cataloging –in – Publication Data.
- Van Eerde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *The Journal of Psychology*, 137 (5), p. 421-434.
- Webber, R. A. (1992). *Braking your time barriers. Becoming a strategic time manager*. Prentice – Hall inc.
- Zeller, D. (2009). *Successful Time Management for Dummies*. Indianapolis: Wiley Publishing, Inc.
- Zhang, Y., Goonetilleke, R. S., Plocher, T. & Max Liang, S. (2014). Time orientation and human performance. In the book *Work with Computing Systems*. Kuala Lumpur: Dommai Sciences.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Ι: Συνοδευτική επιστολή

" Η αποδοτικότητα στη διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών ως απότοκος της διαχείρισης του χρόνου από τους διευθυντές "

Αγαπητοί/ές Διευθυντές/ντριες,

με το παρόν ερωτηματολόγιο (<https://docs.google.com/forms/d/1iXt4p9V8BoSTdbfyfy3VfR12-z4Zx3EwB0JX2IVUwn4/edit>) γίνεται προσπάθεια συλλογής στοιχείων στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με το παραπάνω θέμα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών - ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας² με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Ραφαηλίδη Απόστολο.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι η μελέτη και η εξέταση του τρόπου δράσης και καθημερινής πρακτικής των διευθυντών και διευθυντριών 4/Θ και άνω Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τη διαχείριση του εργασιακού τους χρόνου.

Η συνεργασία σας θα βοηθήσει στη συγκέντρωση πολύτιμων στοιχείων και για αυτό παρακαλούμε θερμά όπως διαθέσετε 10 λεπτά περίπου από τον χρόνο σας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και θα παραμείνουν εμπιστευτικά με βάση τον νόμο περί προστασίας προσωπικών δεδομένων (GDPR) σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Πριν συμπληρώσετε τις απαντήσεις σε κάθε πρόταση/ερώτηση να διαβάσετε προσεκτικά τις αντίστοιχες οδηγίες στην αρχή κάθε ενότητας. Η ορολογία που χρησιμοποιείται αφορά αδιακρίτως και τα δύο φύλα.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιαδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλ. 6972036783, ηλεκτρονικές διευθύνσεις: alkat65@yahoo.gr, mail@dim-rodod.ach.sch.gr & arafail@teiwest.gr).

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση

Αλέξιος Κατεργάρης

² Τη χρονική στιγμή που απεστάλη το ερωτηματολόγιο δεν είχε ενταχθεί το Τ.Ε.Ι. στο Πανεπιστήμιο Πατρών

Παράρτημα II: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Α΄

Στην Α ενότητα παρατίθενται προτάσεις που περιγράφουν διάφορες τεχνικές / πρακτικές που υιοθετούνται συνήθως από διευθυντικά στελέχη, όχι μόνο στον χώρο της εκπαίδευσης, για την αποδοτικότερη διαχείριση του περιορισμένου χρόνου που διαθέτουν για την εργασία τους. Οι προτάσεις αυτές συνοδεύονται από μία πενταβάθμια αριθμητική κλίμακα που αναφέρεται στη συχνότητα χρήσης των τεχνικών αυτών.

Α. Δηλώστε σε ποιο βαθμό προβαίνετε στις πιο κάτω ενέργειες.

1. Καθορίζω ανά τακτά διαστήματα βραχυπρόθεσμους στόχους.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

2. Έχω στο μυαλό μου μακροπρόθεσμους στόχους.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

3. Ετοιμάζω εβδομαδιαίο πρόγραμμα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

4. Ετοιμάζω ημερήσια λίστα με δραστηριότητες που θέλω να κάνω.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

5. Έχω ατζέντα-ημερολόγιο όπου γράφω σημαντικές πληροφορίες.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

6. Καθορίζω στον εαυτό μου χρονοδιαγράμματα.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

7. Καθορίζω στους άλλους χρονοδιαγράμματα.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

8. Αξιολογώ συστηματικά τον εαυτό μου για τον βαθμό επίτευξης των στόχων μου.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

9. Έχω στο μυαλό μου εναλλακτικές λύσεις για διάφορα θέματα.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

10. Έχω καθορισμένες χρονικές περιόδους για δραστηριότητες που θεωρώ σημαντικές (π.χ. συγκεκριμένη ώρα για γονείς, ώρα για ακρόαση προβλημάτων, ώρα για αλληλογραφία).

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

11. Χωρίζω την ημέρα μου σε χρονικές περιόδους και προσπαθώ να κάνω συγκεκριμένες δραστηριότητες ανά περίοδο.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

12. Βάζω τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη για χειρισμό της γραφειοκρατίας (φακέλωμα εγγράφων, εκτύπωση σημαντικών εγκυκλίων, πρώτος έλεγχος αλληλογραφίας).

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

13. Χωρίζω έγγραφα που παραλαμβάνω σε ομάδες, ανάλογα με τη σημαντικότητά τους.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

14. Έχω ένα σύστημα φύλαξης εγγράφων όπου είναι εύκολος ο εντοπισμός τους ανά πάσα στιγμή.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

15. Απαντώ άμεσα στην επείγουσα αλληλογραφία.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

16. Έχω πίνακες όπου μπορώ να εντοπίσω άμεσα ποιος εκπαιδευτικός διδάσκει πού και ποιο μάθημα.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

17. Παίρνω τα τηλέφωνα που θέλω μαζεμένα σε συγκεκριμένη περίοδο.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

18. Θέτω προτεραιότητες κάθε νέα σχολική χρονιά.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

19. Το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το ποιες θεωρώ ως προτεραιότητές μου.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

20. Καθημερινά βάζω σε σειρά προτεραιότητας τις δραστηριότητες που θέλω να κάνω.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

21. Οι καθημερινές μου δραστηριότητες συνδέονται με αυτά που θεωρώ ως προτεραιότητές μου.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

22. Επιτυγχάνω συνήθως αυτά που έχω θέσει ως προτεραιότητες της ημέρας.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

23. Λέω "όχι" σε μη σημαντικές δραστηριότητες που εμφανίζονται στην πορεία.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

24. Έχω καθημερινά καθορισμένο χρόνο με τον Υποδιευθυντή ή τον Αναπληρωτή Διευθυντή ή τον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη όπου μαζί χειριζόμαστε γραφειοκρατικά ζητήματα.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

25. Έχω καθορισμένη ώρα καθημερινά όπου χειρίζομαι γραφειοκρατικά ζητήματα.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

26. Ο Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής Διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη είναι υπεύθυνος για ετοιμασία επιστολών και άλλου έντυπου υλικού.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

27. Ο Υποδιευθυντής ή ο Αναπληρωτής Διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη ενημερώνει το myschool και το μητρώο του σχολείου.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

28. Γραφειοκρατικά θέματα που ανατέθηκαν σε άλλους εκπαιδευτικούς τελικά τα διαχειρίζομαι εγώ.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

29. Κάνω καθημερινά περιδιάβαση στον σχολικό χώρο για να έχω επαφή με τους μαθητές και το προσωπικό.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

30. Στην περιδιάβασή μου στον σχολικό χώρο προσπαθώ να επιλύω τρέχοντα προβλήματα. (όποιος/-α στην προηγούμενη πρόταση επέλεξε [1] δεν χρειάζεται να συμπληρώσει την παρούσα πρόταση)

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

31. Έχω καθορισμένη ώρα που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έρχονται να συζητήσουν μαζί μου (πέραν των καθημερινών διαδικαστικών συζητήσεων).

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

32. Έχω καθορισμένη ώρα της ημέρας που δέχομαι γονείς και άλλους επισκέπτες.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

33. Υπάρχουν σαφείς οδηγίες να μην με διακόπτουν όταν έχω μια σημαντική συνάντηση.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

34. Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη τηλεφωνήματα ρουτίνας ή πληροφόρησης (π.χ. να τηλεφωνήσει για να έρθει κάποιος να επιδιορθώσει κάτι).

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

35. Κλείνω την πόρτα του γραφείου μου όταν δεν θέλω να με διακόψουν.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

36. Η συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων έχει καθορισμένο χρονικό περιθώριο το οποίο τηρείται.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

37. Το προσωπικό είναι ενημερωμένο εκ των προτέρων για τα θέματα που θα συζητηθούν στη συνεδρίαση.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

38. Στο τέλος κάθε συνεδρίας αναφέρω περιληπτικά τα κύρια σημεία της.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

39. Στα πρακτικά της συνεδρίασης καταγράφονται τα ονόματα όσων αναλαμβάνουν υπευθυνότητες και το χρονοδιάγραμμα της κάθε υπευθυνότητας.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

40. Στις συναντήσεις που έχω τηρώ το χρονοδιάγραμμα που έχω θέσει εξαρχής.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

41. Στις συναντήσεις που έχω παρευρίσκονται όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

42. Αναθέτω σε ικανούς εκπαιδευτικούς δραστηριότητες που θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητο να κάνω εγώ.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

43. Αναθέτω διοικητικά ζητήματα στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή σε άλλον εκπαιδευτικό τον οποίο θεωρώ ικανό.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

44. Αναθέτω στον Υποδιευθυντή ή στον Αναπληρωτή Διευθυντή ή στον εκπαιδευτικό που ασκεί Γραμματειακή Υποστήριξη τις περισσότερες γραφειοκρατικές μου δραστηριότητες.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

45. Θέτω χρονοδιάγραμμα στις δραστηριότητες που αναθέτω.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

46. Ελέγχω τις δραστηριότητες που αναθέτω σε άλλους και κατά τη διάρκεια και στο τέλος τους.

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

ΜΕΡΟΣ Β'

Στο Β' μέρος ζητούνται πληροφοριακά στοιχεία για τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες που συμμετέχουν στην έρευνα και τις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά (α) για τη διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας για όσους/όσες λαμβάνουν μέρος στην έρευνα και τα σχολεία τους και (β) κυρίως για τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερωτηματολογίων της έρευνας.

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία (η απάντηση να δοθεί με αριθμό).

3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένου και του τρέχοντος έτους (η απάντηση να δοθεί με αριθμό).

4. Χρόνια ως διευθυντής / - ντρια, συμπεριλαμβανομένου και του τρέχοντος έτους (η απάντηση να δοθεί με αριθμό).

5. Χρόνια ως διευθυντής / - ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο, συμπεριλαμβανομένου και του τρέχοντος έτους (η απάντηση να δοθεί με αριθμό).

6. Πρόσθετες σπουδές και επιμόρφωση:

Διδακτορικό

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Πρόσθετο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.

Πτυχίο Εξομοίωσης

Πτυχίο Διδασκαλείου

Επιμόρφωση σε θέματα Διοίκησης Εκπαίδευσης

7. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια, διαλέξεις, μαθήματα κ.λπ. για θέματα διαχείρισης και κατανομής του εργασιακού χρόνου των διευθυντών;

ΝΑΙ ΟΧΙ

8. Περιοχή σχολείου που υπηρετείτε.

Αγροτική Ημιαστική Αστική

9. Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο (η απάντηση να δοθεί με αριθμό).

10. Αριθμός μαθητών σχολείου (η απάντηση να δοθεί με αριθμό).

11. Υπάρχει στο σχολείο εκπαιδευτικός που συμπληρώνει το διδακτικό του ωράριο ασκώντας Γραμματειακή Υποστήριξη;

ΝΑΙ ΟΧΙ

12. Αν ΝΑΙ, πόσες διδακτικές ώρες; (η απάντηση να δοθεί με αριθμό).

13. Ποιος είναι ο αριθμός των Υποδιευθυντών/-ντριών του σχολείου;

1 2

14. Πόσο αποτελεσματικό θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως προς τον βαθμό της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει το Υπουργείο για τη φετινή σχολική χρονιά;

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

15. Πόσο αποτελεσματικό θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας ως προς τον βαθμό της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει η σχολική σας μονάδα για τη φετινή σχολική χρονιά;

Επιλέξτε από 1 έως 5 ανάλογα με την εξής αντιστοίχιση: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ.

1 2 3 4 5

Πρόσθετα σχόλια, επισημάνσεις και προτάσεις (έχετε τη δυνατότητα εφόσον επιθυμείτε και το κρίνετε σκόπιμο, να σημειώσετε σχόλια και επισημάνσεις και να διατυπώσετε προτάσεις αναφορικά με τη διαχείριση του εργασιακού χρόνου των διευθυντών έτσι ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική).

.....

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!