



Πανεπιστήμιο Πειραιώς
Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών & Διεθνών Σπουδών
Τμήμα Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων

Διδακτορική Διατριβή



**«Αποδοτικότητα & Αποτελεσματικότητα των Επιχειρήσεων/
Οργανισμών: Η Περίπτωση των Μονάδων Ιδιωτικής
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»**



Μαρία Στ. Μαλαγκονιάρη

Οικονομολόγος – Εκπαιδευτικός

Επιβλέπων: Καθηγητής Χυτήρης Λεωνίδας

*Διδακτορική Διατριβή υποβληθείσα στο Τμήμα Οργάνωσης & Διοίκησης
Επιχειρήσεων για την ολοκλήρωση των απαιτήσεων του Προγράμματος
Διδακτορικών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς.*

Πειραιάς, 2022



Πανεπιστήμιο Πειραιώς
Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών & Διεθνών Σπουδών
Τμήμα Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Καθηγητής Χυτήρης Λεωνίδας (Επιβλέπων)

Καθηγητής Γεωργακέλλος Δημήτριος

Καθηγητής Γεωργόπουλος Νικόλαος

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Καθηγητής Χυτήρης Λεωνίδας
(Επιβλέπων)

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Μπουραντά Αθανασία

Καθηγητής Γεωργακέλλος Δημήτριος

Αναπληρωτής Καθηγητής Νταλιάνης
Φιλόθεος

Καθηγητής Γεωργόπουλος Νικόλαος

Καθηγητής Μποχώρης Γεώργιος

Αναπληρωτής Καθηγητής
Κωστόπουλος Κωνσταντίνος



Copyright © Μαρία Στ. Μαλαγκονιάρη, 2022.

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται ρητά η πηγή προέλευσης, η συγγραφέας και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα στο e – mail: maria92mal@gmail.com.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς, οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτή εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του οικείου ΑΕΙ.



Πανεπιστήμιο Πειραιώς
Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών & Διεθνών Σπουδών
Τμήμα Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων

Βεβαίωση Εκπόνησης Διδακτορικής Διατριβής

(περιλαμβάνεται ως ξεχωριστή (δεύτερη) σελίδα στο σώμα της διδακτορικής διατριβής)

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η διδακτορική διατριβή για τη λήψη του διδακτορικού τίτλου, του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς με τίτλο **“Αποδοτικότητα & Αποτελεσματικότητα των Επιχειρήσεων/ Οργανισμών: Η περίπτωση των μονάδων ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης”** έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και στο σύνολό της. Δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου διδακτορικού ή μεταπτυχιακού προγράμματος ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό, ούτε είναι εργασία ή τμήμα εργασίας ακαδημαϊκού ή επαγγελματικού χαρακτήρα.

Δηλώνω επίσης υπεύθυνα ότι οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, αναφέρονται στο σύνολό τους, κάνοντας πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του διπλώματός μου.

Πειραιάς, Ιούνιος 2022

Μαρία Στ. Μαλαγκονιάρη

*Αφιερώνεται στους γονείς μου, Σταύρο & Γεωργία,
και στην αδερφή μου, Ιωάννα.*

Ευχαριστίες

Η παρούσα διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των διδακτορικών σπουδών μου στο Τμήμα Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς κι αποτελεί το επιστέγασμα μίας μακροχρόνιας προσωπικής προσπάθειας η οποία, χωρίς την παρουσία, την συνδρομή και την υποστήριξη κάποιων ανθρώπων, δεν θα ήταν δυνατό να υλοποιηθεί. Γι' αυτό, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και την ελικρινή μου ευγνωμοσύνη σε αυτούς.

Πρώτον από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα τον Επιβλέποντά μου, Καθηγητή κ. Χυτήρη Λεωνίδα, για την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη, την ερευνητική κι ακαδημαϊκή καθοδήγηση μέσω προτάσεων και συμβουλών, γόνιμων συζητήσεων και αξιοσημείωτων σχολίων που μου έδωσαν πολύτιμες διεξόδους σε κάθε στάδιο της παρούσας διατριβής, με επηρέασαν συνολικά ως προσωπικότητα, με ενέπνευσαν, μου έδωσαν δύναμη.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, Καθηγητές κ.κ. Γεωργόπουλο Νικόλαο και Γεωργακέλλο Δημήτριο, των οποίων η άμεση ανταπόκριση κι η ενεργός συνεισφορά υπήρξαν πολύτιμες, καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της Επταμελούς Επιτροπής.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμησή μου προς όλους τους διδάσκοντες για τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις συμβουλές που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο Τμήμα Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Δρα Άννινο Λουκά και την Δρα Χυτήρη Αλεξάνδρα – Παρασκευή καθώς και την Δρα Ντέλιου Κλεοπάτρα για τη συνεργασία τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο.

Ωστόσο, η ουσιαστική περάτωση της έρευνας και το μεγάλο καταγεγραμμένο ποσοστό απαντήσεων οφείλεται στην εμπιστοσύνη που μου έδειξαν και τη βοήθεια που μου προσέφεραν ο κ. Κυραϊλίδης Χαράλαμπος, Πρόεδρος του ΔΣ Συνδέσμου Ιδιοκτητών Ιδιωτικών Σχολείων Ελλάδας, ο κ. Χριστόπουλος Ιωάννης, Συντονιστής των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο Ψυχικού (Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία), ο κ. Γεωργόπουλος Παναγιώτης, Μαθηματικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικός Πολιτικής, ο κ. Νότης Άρης, Οικονομολόγος και Τακτικό Μέλος της

Επιτροπής του Οικονομικού Επιμελητηρίου της Ελλάδας και της Ένωσης Οικονομολόγων Εκπαιδευτικών κι όλοι οι άλλοι εκπαιδευτικοί (και μη), με την υπόδειξη και την προσέγγιση συμμετεχόντων.

Ως πράξη φιλίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Φιλολόγο κ. Γκόγκο Θωμά, τον Οικονομολόγο κ. Γαλανάκη Γιάννη, τον Οικονομολόγο κ. Μουζάκη Στάθη τον Οικονομολόγο κ. Προέδρου Αλέξανδρο που με άκουσαν και με στήριξαν σε ευχάριστες και δυσάρεστες στιγμές, καθώς και τον κ. Γιαννακόπουλο Νίκο, την κ. Μπακούνη Ιωάννα - Ευγενία και την κ. Παπαγεωργίου Αναστασία για τις επικοινωνητικές συζητήσεις που κάναμε ως Υποψήφιοι Διδάκτορες του Τμήματος.

Όμως, οφείλω να ευχαριστήσω από καρδιάς και τους μαθητές μου, όλα αυτά τα χρόνια, για την ηθική υποστήριξη και τα ερεθίσματα που μου προσφέρουν καθημερινά τα οποία ενδυναμώνουν στην προσπάθειά μου για ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη.

Βέβαια, σε όλες τις περιπτώσεις υπάρχουν κάποιοι αφανείς ήρωες που η βοήθειά τους είναι αθόρυβη αλλά πολύτιμη, όπως αυτή του συντρόφου μου, Αλέξανδρου, που με στηρίζει με αμείωτο ενδιαφέρον στη διαδρομή αυτή, ειδικά στο τελευταίο και δυσκολότερο χρόνο της προσπάθειας, με υπομονή και επιμονή.

Τέλος, πρακτικός συνοδοιπόρος και συμπαραστάτης ήταν κι η αδερφή μου, Ιωάννα, που ακούει τις ανησυχίες μου, στηρίζει τα όνειρά μου, ενθαρρύνει κι εμπυχνώνει κάθε μου προσπάθεια. Ωστόσο, το πιο μεγάλο, βαθύ και θερμό «ευχαριστώ» οφείλεται δικαιωματικά στους γονείς μου, Σταύρο & Γεωργία, που με περίσσια αγάπη, κατανόηση, υπομονή, ψυχική και πνευματική στήριξη, με δίδαξαν από παιδί την αξία και την ομορφιά του «αγωνίζεσθαι».

Μαρία Στ. Μαλαγκονιάρη

«...κι αν πτωχική την βρεις, η Ιθάκη δεν σε γέλασε. Έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα, ήδη θα το κατάλαβες οι Ιθάκες τι σημαίνουν.»

Κων/νος Π. Καβάφης (1863 – 1933).

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	12
Λέξεις – Κλειδιά.....	14
Abstract	15
Keywords	16
Εισαγωγή	17
I. Προσδιορισμός του Ερευνητικού Προβλήματος της Διδακτορικής Διατριβής	17
II. Σκοπός & Στόχοι της Διδακτορικής Διατριβής	18
III. Πρωτοτυπία, Συνεισφορά & Καινοτομία της Διδακτορικής Διατριβής.....	21
IV. Δομή της Διδακτορικής Διατριβής	23
Βιβλιογραφία Εισαγωγής.....	26
Α' Μέρος: Θεωρητική Τεκμηρίωση/ Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	29
Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	30
1.1. Σύντομη Ιστορική Ανασκόπηση.....	30
1.1. Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα	45
1.1.1. Διάρθρωση & Βαθμίδες της Εκπαίδευσης – Παροχές	46
1.1.2. Ίδρυση & Σκοπός Λειτουργίας των Λυκείων	51
1.1.3. Οργάνωση & Διοίκηση των Λυκείων.....	53
1.2. Ίδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα	57
1.2.1. Σύντομη Ιστορική Ανασκόπηση – Ίδρυση & Σκοπός Λειτουργίας	57
1.2.2. Οργάνωση & Διοίκηση	63
Βιβλιογραφία 1 ^{ου} κεφαλαίου	71
Κεφάλαιο 2: Διοίκηση Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	73
2.1. Συστημική Προσέγγιση της Λειτουργίας μιας Εκπαιδευτικής Μονάδας.....	73
2.1.1. Εκπαιδευτική Μονάδα ως «Σύστημα».....	74
2.2. Περιβάλλον Εκπαιδευτικής Μονάδας.....	83
2.2.1. Ανάλυση Εξωτερικού Περιβάλλοντος	86
2.2.2. Ανάλυση Εσωτερικού Περιβάλλοντος.....	95
2.3. Οργάνωση & Διοίκηση Εκπαιδευτικής Μονάδας	99
2.3.1. Διοίκηση	99
2.3.2. Οργάνωση	103
2.4. Εκπαίδευση ως Υπηρεσία.....	105
2.4.1. Διαστάσεις Ποιότητας: Έννοια & Περιεχόμενο.....	105
2.4.2. Οφέλη από την Εφαρμογή της Ποιότητας στην Εκπαίδευση	114
2.4.3. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας & Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	116

2.4.4. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας & Management Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	118
2.5. Ηγεσία Εκπαιδευτικής Μονάδας: Ο Ρόλος του Διευθυντή.....	123
2.6. Οργανωσιακή Κουλτούρα	129
Βιβλιογραφία 2 ^{ου} κεφαλαίου	135
Κεφάλαιο 3: Αποδοτικότητα, Αποτελεσματικότητα & Παραγωγικότητα στην Εκπαίδευση	145
3.1. Αποδοτικότητα	145
3.2. Αποτελεσματικότητα.....	159
3.3. Παραγωγικότητα	181
3.4. Σχέση Αποτελεσματικότητας, Αποδοτικότητας & Παραγωγικότητας στην Εκπαιδευτική Μονάδα	184
3.5. Οργανωσιακή Απόδοση Εκπαιδευτικής Μονάδας	190
3.5.1. Έννοια	190
3.5.2. Εργαλεία Μέτρησης	191
3.5.3. Δείκτες Μέτρησης	200
Βιβλιογραφία 3 ^{ου} κεφαλαίου	204
Β' Μέρος: Εμπειρική Τεκμηρίωση.....	214
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας.....	215
4.1. Έρευνα & Κοινωνικές Επιστήμες.....	215
4.1.1. Επιστημονική Έρευνα & Εκπαίδευση.....	215
4.1.2. Ποσοτική Προσέγγιση Έρευνας.....	216
4.2. Σχεδιασμός Έρευνας.....	219
4.2.1. Πληθυσμός Έρευνας.....	219
4.2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	220
4.2.3. Όργανο Μέτρησης.....	221
4.2.4. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων	229
4.2.5. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων	231
Βιβλιογραφία 4 ^{ου} κεφαλαίου	232
Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας	234
5.1. Ανάλυση Δημογραφικών Χαρακτηριστικών	234
5.1.1. Διευθυντές.....	234
5.1.2. Εκπαιδευτικές Μονάδες.....	238
5.1.3. Μαθητικό Κοινό	242
5.1.4. Διδακτικό & Διοικητικό Προσωπικό.....	244
5.2. Κατανομή Συχνοτήτων Εξεταζόμενων Μεταβλητών	246
5.2.1. Οργάνωση & Διοίκηση	246

5.2.2.	Τυπική Αξιολόγηση Διδακτικού Προσωπικού.....	257
5.2.3.	Σχολικό Κλίμα.....	261
5.2.4.	Ένταξη & Καθοδήγηση.....	269
5.2.5.	Διαφορετικότητα & Εκπαίδευση.....	269
5.2.6.	Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	270
5.2.7.	Γενικά.....	277
5.3.	Συσχέτιση μεταβλητών.....	279
I.	Χρόνια εργασιακής εμπειρίας, Σημερινό status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας.....	280
	Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	280
	Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας.....	280
	Έλεγχος Κανονικότητας.....	281
	Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	283
II.	Επιρροή του COVID-19 στη λειτουργία του σχολείου, Ποσοστό αποφοίτησης & Ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις.....	284
	Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	284
	Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας.....	284
	Έλεγχος Κανονικότητας.....	285
	Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	286
	Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U.....	286
III.	Τρόπος διοίκησης του σχολείου, Σχολικό κλίμα: Αντιμετώπιση (παροχή ποιοτικών και άμεσων οδηγιών/ λύσεων) των ελλείψεων/ της ανεπάρκειας χρήσιμων ειδών για τη διδασκαλία.....	287
	Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	287
	Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας.....	287
	Έλεγχος Κανονικότητας.....	288
	Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann-Rank.....	289
	Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U.....	289
IV.	Μέση τιμή ετήσιων διδάκτρων (ανά μαθητή), Μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα.....	290
	Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	290
	Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας.....	290
	Έλεγχος Κανονικότητας.....	291
	Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	291
V.	Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο), Πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο.....	292
	Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	292

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	292
Έλεγχος Κανονικότητας	292
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis	293
VI. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο), Πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο.....	294
Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	294
Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	294
Έλεγχος Κανονικότητας	294
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis	295
VII. Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο), Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο	296
Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	296
Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	296
Έλεγχος Κανονικότητας	296
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis	297
VIII. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο), Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο	297
Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	298
Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	298
Έλεγχος Κανονικότητας	298
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis	299
IX. Χρόνια εργασιακής εμπειρίας, Διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή	299
Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	299
Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	305
Έλεγχος Κανονικότητας	311
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	327
Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank.....	334
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	334
Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank.....	335
X. Επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση, Διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή.....	336
Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	336
Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	338
Έλεγχος Κανονικότητας	340
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	343
Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank.....	344
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	345

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank.....	346
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	346
XI. Πηγές άγχους για την δουλειά ως διευθυντής, Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή	347
Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	347
Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	349
Έλεγχος Κανονικότητας	350
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	355
XII. Πηγές άγχους για τη δουλειά ως διευθυντής, Χρόνια εργασίας του διευθυντή ...	358
Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	358
Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	363
Έλεγχος Κανονικότητας	368
Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank.....	382
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	382
XIII. Πηγές άγχους για την δουλειά ως διευθυντής, Επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή	390
Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	390
Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	391
Έλεγχος Κανονικότητας	393
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	397
Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank.....	397
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	398
XIV. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, Ικανοποίηση από την εργασία του	400
Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	400
Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	401
Έλεγχος Κανονικότητας	402
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	406
Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank.....	406
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	407
XV. Επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, Ικανοποίηση από την εργασία του	408
Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	408
Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	410
Έλεγχος Κανονικότητας	411
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	414
Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank.....	416

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	416
XVI. Χρόνια εργασιακής εμπειρίας, Ικανοποίηση από την εργασία του	417
Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2	417
Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας	421
Έλεγχος Κανονικότητας	425
Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis.....	433
5.4. Ανάλυση δεικτών.....	440
Επίλογος	444
I. Συμπεράσματα	444
II. Περιορισμοί & Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	458
Βιβλιογραφία Συμπερασμάτων	462
Βιβλιογραφικές Αναφορές	469
Παραρτήματα.....	495
Παράρτημα Ερωτηματολογίου & Συνοδευτικής Επιστολής	495
Παράρτημα Πινάκων.....	505

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο σε προσωπικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Η παρεχόμενη εκπαίδευση μίας χώρας στηρίζεται εν πολλοίς στην οργάνωση και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων (educational management), οι οποίες στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, καλούνται να παρακολουθούν και να μετρούν περιοδικά την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα, την παραγωγικότητά τους καθώς και άλλους συναφείς δείκτες απόδοσης.

Κατά κανόνα, η «δια βίου» εκπαίδευση των διευθυντών, ως επικεφαλής, και των εκπαιδευτικών συνεπάγεται τη διαρκή βελτίωση των οργανισμών/ επιχειρήσεων, δηλαδή των ιδιωτικών εκπαιδευτικών μονάδων εν συνόλω. Με βάση αυτό, αντικείμενο της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση των παραγόντων που προσδιορίζουν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων/ οργανισμών στον τομέα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, επειδή ένας εκ των κυρίων στόχων της εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική κι ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών λειτουργιών των εκπαιδευόμενων, κρίνονται ως απαραίτητα προαπαιτούμενα η ορθή διοίκηση κι ο συντονισμός των πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών) και των λειτουργιών που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με αποτελεσματικό τρόπο.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη ανασκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, παρουσιάζονται ο τρόπος ίδρυσης και η λειτουργία, η διάρθρωση, η οργάνωση κι η διοίκηση των μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενικά Λύκεια), δίνοντας έμφαση σε αυτές του ιδιωτικού τομέα, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, καθώς και τελευταία στατιστικά στοιχεία και δεδομένα γι' αυτή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συστημική προσέγγιση της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας, αναλύονται τόσο το εξωτερικό όσο και το εσωτερικό περιβάλλον της, σύμφωνα με τις αρχές του στρατηγικού management και στη συνέχεια, προβάλλονται μέσα/μέθοδοι τόσο οργάνωσης όσο και διοίκησής της, σύμφωνα με τις επιταγές της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στη συνέχεια, αναλύεται η εκπαίδευση ως υπηρεσία και προβάλλονται τα βασικά χαρακτηριστικά της, οι αρχές κι οι διαστάσεις της ποιότητά της, τα οφέλη και τα εμπόδια από την εφαρμογή

ποιότητας, η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management). Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τον αξιοσημείωτο ρόλο του διευθυντή (ηγέτη) στην εκπαιδευτική μονάδα και τον παράγοντα καταλυτικής σημασίας για την ποιοτική λειτουργία της: την κουλούρα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έννοιες, τα είδη, τα μοντέλα και οι τρόποι μέτρησης της αποδοτικότητας (efficiency), της αποτελεσματικότητας (effectiveness) και της παραγωγικότητας (productivity). Στη συνέχεια, προβάλλεται η σχέση μεταξύ αυτών των τριών εννοιών στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής μονάδας. Τέλος, αναφέρονται η έννοια, τα εργαλεία και οι δείκτες της οργανωσιακής απόδοσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη παρουσίαση της (ποσοτικής) έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και πιο συγκεκριμένα, στο τομέα της εκπαίδευσης, καθώς στη συνέχεια, καταγράφονται τα στοιχεία περί της μεθοδολογίας και του σχεδιασμού της παρούσας έρευνας, δηλαδή ο πληθυσμός, τα ερευνητικά ερωτήματα, το όργανο μέτρησης κι οι έλεγχοι αξιοπιστίας και εγκυρότητάς του, τα θέματα έρευνας κι οι θεματικές ενότητες της, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, το ποσοστό απόκρισης και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (διευθυντών), του Λυκείου που υπηρετούν, του μαθητικού κοινού και του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης σχολικής χρονιάς. Στη συνέχεια, ακολουθούν κατανομές συχνότητων των εξεταζόμενων μεταβλητών ανά θεματική ενότητα: οργάνωση και διοίκηση, τυπική αξιολόγηση διδακτικού προσωπικού, σχολικό κλίμα, ένταξη και καθοδήγηση, διαφορετικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση. Έπειτα, προβάλλονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επιρροή από την πανδημία του COVID-19. Τέλος, γίνονται συσχετίσεις μεταξύ των ερωτημάτων προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και προβάλλεται Πίνακας με την ανάλυση των δεικτών – μ.ο. εκπαιδευτικών μονάδων βάσει των στατιστικών δεδομένων.

Έτσι, στο τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Τα βασικά συμπεράσματα της διδακτορικής διατριβής στηρίζονται από μεθοδολογική άποψη στη διερεύνηση της υφιστάμενης κατάστασης, στην επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και στα αποτελέσματα της πρωτογενούς έρευνας που στοχεύουν στην καταγραφή των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των μονάδων ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, των Γενικών Λυκείων της Ελλάδας.

Λέξεις – Κλειδιά

αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ιδιωτική εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

It is a fact that education has a dominant role in personal, social and economic level. Education provided in a Country is mainly based on schools' management. So, schools should periodically monitor and measure their efficiency, effectiveness, productivity and other relevant key performance indicators, during their effort to meet the requirements of the contemporary society.

As a rule, both teachers and principals' "life – long" education implies the continuous improvement of organizations/ companies, i.e. private educational units as a whole. Based on this, the aim of this doctoral dissertation is to investigate the factors that determine organizations/ companies' efficiency and effectiveness in the field of education. More specifically, because one of the main purposes of education is to contribute to the comprehensive, harmonious and balanced development of the mental and psychosomatic functions of each student, the proper management and both the coordination of resources (human, material, technical) and the functions that support the educational process in an effective way are considered as necessary prerequisites.

More specific, the first chapter presents a brief overview of contemporary Greek education's history, the way of establishment and operation, the structure and the administration of secondary education units (here, General High Schools), emphasizing those of private sector, according to law, as well as the latest statistics and data.

The second chapter concerns the systematic approach of a school's operation, analyzes both its external and internal environment according to the principles of strategic management and then, presents the tools/ methods of both its administration according to the requirements of educational management. Then, education, as a service, is analyzed and also, the basic characteristics, both the principles and the dimensions of its quality, both the benefits and the obstacles from the implementation of quality, the concept of Total Quality Management are presented. Finally, the chapter concludes with the remarkable role of a school's principal (leader) and the factor of catalytic importance for its quality operation: the culture.

The third chapter presents the definitions, the types, the models and the ways of measuring efficiency, effectiveness and productivity. Next, the relationship between these three senses in a private school is presented. Finally, the concept, the tools and the organizational performance's indicators are mentioned.

In the fourth chapter, there is a brief presentation of the (quantitative) research in social sciences and more specifically, in the field of education. Moreover, both the methodology and the design of this research are recorded, i.e. the population, the research questions, the measuring instrument and its reliability and validity tests, the research topics and its modules, the data collection method, the response rate and the data analysis method.

The fifth chapter presents the analysis of the demographic characteristics of the participants (principals), the student public and the teaching and administrative staff during the specific school year. Then, there are frequency distributions of the examined variables per thematic unit: organization and administration, standard evaluation of teaching staff, organizational culture, inclusion and guidance, diversity, job satisfaction. Moreover, participants' responses as far as the school effectiveness is concerned and the impact of the COVID-19 pandemic are displayed. Finally, correlations are made between the questions in order to answer the research questions and a table with the analysis of the indicators based on the statistical data is displayed.

Thus, at the end, both the conclusions and the interpretation of the results, the limitations and the suggestions for further research are presented. The main conclusions of this doctoral dissertation are methodologically based on the investigation of the current situation, the review of the relevant literature and the results of the primary research aimed at recording the factors that affect both the effectiveness and the efficiency of private secondary schools, i.e. Greek High Schools.

Keywords

effectiveness, efficiency, private education, secondary education

Εισαγωγή

*«Αυτοί που μελέτησαν προσεκτικά τον τρόπο διακυβέρνησης των ανθρώπων,
πρέπει να έχουν πεισθεί πως η τύχη των εθνών εξαρτάται
από την εκπαίδευση των νέων».
Αριστοτέλης, 384 – 322 π.Χ.*

I. Προσδιορισμός του Ερευνητικού Προβλήματος της Διδακτορικής Διατριβής

Κάθε γενιά έχει ως κύριο καθήκον της να ποδηγετεί την επόμενη, να την ενημερώνει τόσο για την κοινωνική όσο και για την πολιτιστική κληρονομιά που παρέλαβε και να την μετατρέπει σε φορέα κοινωνικής και πολιτικής δημιουργίας.

Από τις πρωτόγονες κοινωνίες, παρατηρείται πως τα ώριμα μέλη μίας ομάδας προσπαθούν να επιδρούν στα νεότερα μεταδίδοντάς τους γλώσσα, τεχνικές γνώσεις, αξίες, ιδέες, τρόπο ζωής. Όσο πιο ώριμη είναι μια κοινωνία δε, τόσο πιο οργανωμένα και συστηματικά γίνεται αυτή η προσπάθεια· δηλαδή τίθενται ορισμένοι στόχοι οι οποίοι εξυπηρετούν κάποιες ανάγκες, επιλέγονται ή δημιουργούνται φορείς οι οποίοι επιχειρούν την επίτευξη αυτών των στόχων, προγραμματίζεται συγκεκριμένη μεθοδολογία, δημιουργείται υλική υποδομή. Με άλλα λόγια, τίθενται εν ενεργεία μια σειρά από λογικές και συντονισμένες δραστηριότητες με σκοπό την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Το σύνολο αυτών των δραστηριοτήτων απαρτίζει το θεσμό της εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων του εκπαιδευόμενου και αναλαμβάνει τη βαριά ευθύνη να αφυπνίζει, να καλλιεργεί και ν' αναπτύσσει όλες τις σωματικές, τις ψυχικές και τις πνευματικές δυνάμεις που από τη γέννησή του φέρει ο άνθρωπος. Η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην ομαλή διαδοχή της γενιάς που «φεύγει» από τη γενιά που «έρχεται», διατηρεί και ανανεώνει τον κοινωνικό μηχανισμό, γίνεται η σπονδυλική στήλη κάθε κοινωνίας.

Η ευθύνη για την παροχή της εκπαίδευσης είναι τόσο δικαίωμα όσο και καθήκον της πολιτείας. Κάθε κράτος βάσει των αναγκών του, των ιδιαιτεροτήτων του και των οραματισμών του, καθορίζει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο εξυπηρετεί προκαθορισμένους σκοπούς. Είναι αυτονόητο ότι οι εν λόγω σκοποί

εξαρτώνται κυρίως από την πολιτικο-οικονομική δομή της κοινωνίας και από την πολιτιστική της παράδοση. Γι' αυτό δεν είναι γενικοί και κοινοί για όλους· υπάρχουν σκοποί που διαφέρουν από χώρα σε χώρα κι από εποχή σε εποχή, αν και υπάρχουν κι άλλοι, που (πρέπει να) είναι σταθεροί και κοινοί για όλους τους λαούς όλων των εποχών.

Βάσει αυτών, η παρούσα διδακτορική διατριβή διερευνά την αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων/ οργανισμών στον τομέα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, επειδή ένας εκ των κυρίων στόχων της εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική κι ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών λειτουργιών των εκπαιδευόμενων, κρίνονται ως απαραίτητα προαπαιτούμενα η ορθή διοίκηση κι ο συντονισμός των πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών) και των λειτουργιών που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με αποτελεσματικό τρόπο.

Μελέτες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας έδειξαν ότι η πρόοδος των εκπαιδευόμενων επηρεάζεται από συγκεκριμένες παραμέτρους. Όμως, σε χώρες με εκπαιδευτικά συστήματα συγκεντρωτικού χαρακτήρα, όπως το ελληνικό, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν αντιδρούν/ ανταποκρίνονται με τον ίδιο τρόπο με τους δημοσίους, οι οποίοι διαθέτουν ελάχιστο βαθμό αυτοτέλειας στη λήψη αποφάσεων.

Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη το περιορισμένο θεωρητικό υπόβαθρο για τα εν λόγω θέματα στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής γίνεται μία έρευνα για την καταγραφή των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των μονάδων ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, των Γενικών Λυκείων της Ελλάδας.

II. Σκοπός & Στόχοι της Διδακτορικής Διατριβής

Η διδακτορική διατριβή στοχεύει στην ανάδειξη της σημασίας του αποτελεσματικού τρόπου διοίκησης ενός ιδιωτικού Γενικού Λυκείου και των παραγόντων που το προσδιορίζουν χάριν της αποτελεσματικής κι αποδοτικής λειτουργίας του, της βιωσιμότητας και της μεγιστοποίησης της κερδοφορίας του. Η διερεύνηση των παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την

αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων, έχει ξεκινήσει από τους Coleman κ.ά. (1966)¹, όπου σε συνδυασμό με την έρευνα που έγινε από τους Jencks, Ch. κ.ά. (1972)², προέκυψε ότι τόσο το οικογενειακό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών διαδραματίζουν ρόλο καταλυτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Συμπληρωματικά, έρευνες οι οποίες έγιναν από το 1970 κι έπειτα (Weber, G., 1971³, Summers, A.A., 1977⁴, Lezotte, L.W., 1978⁵, Brookover, W.B., 1979⁶, Edmonds, R., 1979⁷, Rutter, M., κ.ά., 1979⁸, Gregory, W., κ.ά., 1980⁹, Madaus, G.F., κ.ά., 1980¹⁰, Murnane, R. J., κ.ά., 1981¹¹, Purkey, S.C., κ.ά., 1983¹², Lipsitz, J., 1984¹³, Rosenholtz, S.J., 1985¹⁴, Rosenholtz, S.J., κ.ά., 1985¹⁵, Peng, S.S., κ.ά., 1995¹⁶, Caldas, S.J., κ.ά.,

¹ Coleman, James, S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*, Report Resumes, National Center for Educational Statistics, London.

² Jencks, Ch., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, St. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, Vol. 178, No. 4061, pp. 603 – 604.

³ Weber, G. (1971). *Inner – city children can be taught to read: four successful schools*, Council of Basic Education, DC: Washington.

⁴ Summers, A.A., Wolfe, B. (1977). *Do Schools make a difference?* American Economic Review, Vol. 67, No. 4, pp. 639 – 652.

⁵ Lezotte, L.W., Passalacqua, J. (1978). *Individual school buildings: Accounting for differences in measured pupil performance*, Urban Education, Vol. 13, pp. 282 – 293.

⁶ Brookover, W.B. (1979). *Effective Secondary Schools*, Research for Better Schools, London.

⁷ Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*, Educational Leadership, Vol. 37, No. 1, pp. 15 – 18 & 20 – 24.

⁸ Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, London: Open Books.

⁹ Gregory, W., Krapovickas, A., Gregory M. (1980). Structure, variation, evolution and classification in Arachis στο Summerfield, R., Bunting, A. (eds). *Advances in legume science*, Kew, London: Royal Botanic Gardens.

¹⁰ Madaus, G.F., Airasian, P.W., Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness: a reassessment of the evidence*, New York: Mc Graw – Hill.

¹¹ Murnane, R. J. (1981). *Teacher mobility revisited*, Journal of Human Resources, Vol. 16, pp. 3 – 19.

¹² Purkey, S. C. & Smith, M.S. (1983). *Effective Schools: A review*, The Elementary School Journal, Vol. 83, No. 4, Special Issue: Research on Teaching, pp. 426 – 452.

¹³ Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents*, New Brunswick, NJ: Transaction Books.

¹⁴ Rosenholtz, S. J. (1985). *Effective schools: interpreting the evidence*, American Journal of Education, Vol. 93, No. 3, pp. 352 – 388.

¹⁵ Rosenholtz, S. J., Cohen, E. G. (1985). Activating ethnic status στο Berger, J., Zelditch, M. (eds). *Status, Rewards and Influence: How expectations organize behavior*, Jr. San Francisco, CA: Jossey – Bass, pp. 430 – 444.

¹⁶ Peng, S.S., Hall, S.T. (1995). *Understanding racial – ethnic differences in secondary school and mathematics achievement*, Department of Education, DC: Washington.

1997¹⁷, Ma, X., κ.ά., 2000¹⁸, Chansarkar, B.A., κ.ά., 2001¹⁹, Mitchell, D.E., κ.ά., 2001²⁰, Jeynes, W.H., κ.ά., 2002²¹, Ceballo, R., κ.ά., 2004²², McCoy, L.P., 2005²³, Hijazi, S.T, κ.ά., 2006²⁴, Noble, J.P., κ.ά., 2006²⁵, Raychaudhury, A., κ.ά., 2010²⁶, Farooq, M.S., κ.ά., 2011²⁷, Dinther, V.M., κ.ά., 2011²⁸, Mushtap, Ir., κ.ά., 2012²⁹) επιβεβαίωσαν το πόρισμα κι έδειξαν ότι υπάρχουν κι επιπρόσθετα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών μονάδων, όπως η διοίκηση του σχολείου, το κλίμα στην σχολική αίθουσα, η κατάρτιση κι η εμπειρία του εκπαιδευτικού επί του γνωστικού αντικειμένου, κ.ά., τα οποία επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών και δίνουν αποτελέσματα ανώτερα από αυτά που προσδιορίζει η κοινωνική τους προέλευση.

¹⁷ Caldas, S.J., Bankston, C.L. (1997). *The effect of school population socioeconomic status on individual student academic achievement*, Journal of Educational Research, Vol. 90, pp. 259 – 277.

¹⁸ Ma, X. & Klinger, D.A. (2000). *Hierarchical linear modeling of student and school effects on academic achievement*, Canadian Journal of Education, Vol. 25, No. 1, pp. 41 – 55.

¹⁹ Chansarkar, B.A., Michaeloudis, A. (2001). *Student profiles and factors affecting performance*, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, Vol. 32, No. 1, pp. 97 – 104.

²⁰ Mitchell, D.E., Collom, E. (2001). *The determinants of student achievement at the academy for academic excellence*, CA: School of Education, University of California.

²¹ Jeynes, W.H. (2002). *Examining the effects of parental absence on the academic achievement of adolescents: The challenge of controlling for family income*, Journal of Family and Economic Issues, Vol. 23, No. 2, pp. 56 – 65.

²² Ceballo, R., McLoyd, V., Toyokawa, T. (2004). *The influence of neighborhood quality on adolescents' educational values and school efforts*, Journal of Adolescent Research, Vol. 19, No. 6, pp. 716 – 739.

²³ McCoy, L.P. (2005). *Effect of demographic and personal variables on achievement in eighth grade algebra*, Journal of Educational Research, Vol. 98, No. 3, pp. 131 – 135.

²⁴ Hijazi, S.T., Napvi, S.M.M.R. (2006). *Factors affecting students' performance: A case of private colleges*, Bangladesh e- Journal of Sociology, Vol. 3, No. 1, pp. 1 – 10.

²⁵ Noble, J.P., Roberts, W.L., Sawyer, R.L. (2006). *Student achievement, behavior, perceptions and other factors affecting ACT scores*, ACT Research Report Series 2006 – 1.

²⁶ Raychaudhury, A., Debnath, M., Sen, S., Majumder, B.G. (2010). *Factors affecting students' academic performance: A case study in Agartala Municipal Council Area*, Bangladesh e- Journal of Sociology, Vol. 7, No. 2, pp. 34 – 41.

²⁷ Farooq, M.S., Chaudhry, A.H., Shafiq, M., Berhanu, G. (2011). *Factors affecting students' quality of academic performance: A case of secondary school level*, Journal of Quality and Technology Management, Vol. 7, No. 2, pp. 1 – 14.

²⁸ Dinther, V.M., Dochy, F., Segers, M. (2011). *Factors affecting students' self-efficacy in higher education*, Educational Research Review, Vol. 6, No. 2, pp. 95 – 108.

²⁹ Mushtap, Ir., Khan, Sh. N. (2012). *Factors affecting students' academic performance*, Global Journal of Management and Business Research, Vol. 12, No. 9.

Με βάση αυτά καθώς και την βιβλιογραφική ανασκόπηση του Μέρους Α' της διδακτορικής διατριβής, προκύπτει ένα βασικό ερευνητικό ερώτημα το οποίο παρουσιάζει και σχέση αιτίου – αποτελέσματος:

Η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα κι η παραγωγικότητα οδηγούν σε οργανωσιακή απόδοση;

Βάσει αυτού, οι επιμέρους στόχοι της διδακτορικής διατριβής εντοπίζονται στα εξής επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- i. Ποιοι παράγοντες οδηγούν στην αποδοτικότητα μίας εκπαιδευτικής μονάδας;
- ii. Ποιοι παράγοντες οδηγούν στην αποτελεσματικότητα μίας εκπαιδευτικής μονάδας;
- iii. Ποιοι παράγοντες οδηγούν στην παραγωγικότητα μίας εκπαιδευτικής μονάδας;
- iv. Ποιοι παράγοντες οδηγούν στην οργανωσιακή απόδοση;

III. Πρωτοτυπία, Συνεισφορά & Καινοτομία της Διδακτορικής Διατριβής

Στον 21ο αιώνα, το θέμα της ποιότητας των υπηρεσιών – ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης – αναδεικνύεται όλο και περισσότερο ως αναγκαιότητα τόσο εντός όσο κι εκτός της ελληνικής επικράτειας εξαιτίας της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, των νέων τεχνολογιών και του διεθνούς ανταγωνισμού, που αυξάνουν τις κοινωνικές, πολιτικές κι οικονομικές απαιτήσεις. Εξαιτίας αυτών, πληθώρα μεταρρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα – ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – γίνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Όμως, ένας ιδιωτικός εκπαιδευτικός οργανισμός, για να ενταχθεί ή να παραμείνει εντός του πλαισίου της Αριστείας, δηλαδή για να αναδεικνύει και να παρουσιάζει τα πλέον καινοτόμα σχέδια και δραστηριότητες τα οποία εφαρμόζουν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να εξετάζει τακτικά τις δομές του και τις αλληλεπιδράσεις του με την κοινωνία και τα άλλα ιδρύματα. Για αυτό, υπάρχει πλέον ανάγκη η διοίκησή του να ασκείται με βάση τις αρχές του σύγχρονου management.

Σημειώνεται δε, ότι στην αρχή της χιλιετίας, η Ευρώπη είχε εκφράσει την επιθυμία να καταστεί η πιο ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία της γνώσης παγκοσμίως, η

οποία θα έχει συνεχή οικονομική ανάπτυξη και μεγάλη κοινωνική συνοχή, διότι θα διαθέτει τις περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας για όλους. Στο πλαίσιο αυτό, η ελληνική πολιτεία ψήφισε διατάξεις με σκοπό τη συστηματική καταγραφή και αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών. Βάσει αυτών, τα στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών δύνανται να εξετάζουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες, να εκτιμούν τις ευκαιρίες και τις απειλές και να επισημαίνουν τις βέλτιστες πρακτικές για το μέλλον.

Έτσι, επιδιώκεται η παρούσα διδακτορική διατριβή να συμβάλλει στη βιβλιογραφία – ιδίως την ελληνική – και να παράσχει χρήσιμες πληροφορίες για το διευθυντή, τον ιδιοκτήτη, τον διδάσκοντα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ακόμη, ορισμένα από τα στοιχεία που παρουσιάζονται θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και να αποτελέσουν μακροχρόνια ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα καθώς και να συμβάλλουν στη βέλτιστη λειτουργία των ελληνικών επιχειρήσεων/ οργανισμών – μονάδων ιδιωτικής δευτεροβάθμιας. Τέλος, επειδή η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι μία συνεχής διαδικασία και θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς κλάδους της δημόσιας οργάνωσης διότι καθορίζεται από κατάλληλους τρόπους και μεθόδους για να υλοποιήσει το ειδικό έργο το οποίο έχει αναλάβει, δηλαδή την άρτια και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων (Παπακωνσταντίνου, Γ., 2013³⁰, Αθανασούλα – Ρέππα, Αν., 2008³¹, Κωτσίκης, Β., 1993³², Glatter, R., 1979³³), και λαμβάνοντας υπόψη ότι ο τομέας της εκπαίδευσης έχει ιδιαίτερη σημασία για την εθνική οικονομία, ορισμένα από τα στοιχεία θα μπορούσαν δυνητικά να φανούν χρήσιμα στους φορείς χάραξης πολιτικής.

Όσον αφορά στα πρωτότυπα στοιχεία της διδακτορικής διατριβής τα οποία εντοπίζονται στο Μέρος Β', δηλαδή στην εμπειρική τεκμηρίωσή της και είναι τα εξής:

³⁰ Παπακωνσταντίνου, Γ., Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η Διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 28.

³¹ Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα, σελ. 14.

³² Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 2^η έκδοση, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα, σελ. 24.

³³ Glatter, R. (1979). *Educational policy and management: one field or two?*, Educational Analysis, Vol. 1, No. 2, pp. 15 – 24.

(α) Εργαλείο μέτρησης: Το εν λόγω εργαλείο μέτρησης, το οποίο χρησιμοποιείται για πρώτη φορά στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, έχει ως βάση και πηγή ένα υπάρχον ερωτηματολόγιο του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της Διεθνούς Έρευνας για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (Teaching & Learning International Survey – TALIS). Παρόμοιες προσπάθειες χρήσης εργαλείων μέτρησης του Ο.Ο.Σ.Α. γίνονται σπανίως στην Ελλάδα και όχι στο συγκεκριμένο κλάδο.

(β) Πληθυσμός: Ο πληθυσμός, δηλαδή τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα είναι οι διευθυντές όλων των ενεργών ιδιωτικών Γενικών Λυκείων της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές τους αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνας και δεν εφαρμόζεται κανένα είδος δειγματοληψίας, όπως συμβαίνει στην συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών.

IV. Δομή της Διδακτορικής Διατριβής

Tα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας για την περάτωση της διδακτορικής διατριβής παρουσιάζονται στην παρακάτω Εικόνα. Αρχικά, στην **εισαγωγή** παρουσιάζονται το ερευνητικό πρόβλημα, οι στόχοι και ο σκοπός της διδακτορικής διατριβής, η πρωτοτυπία, η συνεισφορά κι η καινοτομία της καθώς και η δομή της.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** γίνεται μία σύντομη ανασκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, παρουσιάζονται ο τρόπος ίδρυσης και η λειτουργία, η διάρθρωση, η οργάνωση κι η διοίκηση των μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενικά Λύκεια), δίνοντας έμφαση σε αυτές του ιδιωτικού τομέα, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, καθώς και τελευταία στατιστικά στοιχεία και δεδομένα γι' αυτή.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η συστημική προσέγγιση της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας, αναλύονται τόσο το εξωτερικό όσο και το εσωτερικό περιβάλλον της, σύμφωνα με τις αρχές του στρατηγικού management και στη συνέχεια, προβάλλονται μέσα/μέθοδοι τόσο οργάνωσης όσο και διοίκησής της, σύμφωνα με τις επιταγές της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στη συνέχεια, αναλύεται η εκπαίδευση ως υπηρεσία και προβάλλονται τα βασικά χαρακτηριστικά της, οι αρχές κι οι διαστάσεις της ποιότητά της, τα οφέλη και τα εμπόδια από την εφαρμογή

ποιότητας, η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τον αξιοσημείωτο ρόλο του διευθυντή (ηγέτη) στην εκπαιδευτική μονάδα και τον παράγοντα καταλυτικής σημασίας για την ποιοτική λειτουργία της: την κουλτούρα.

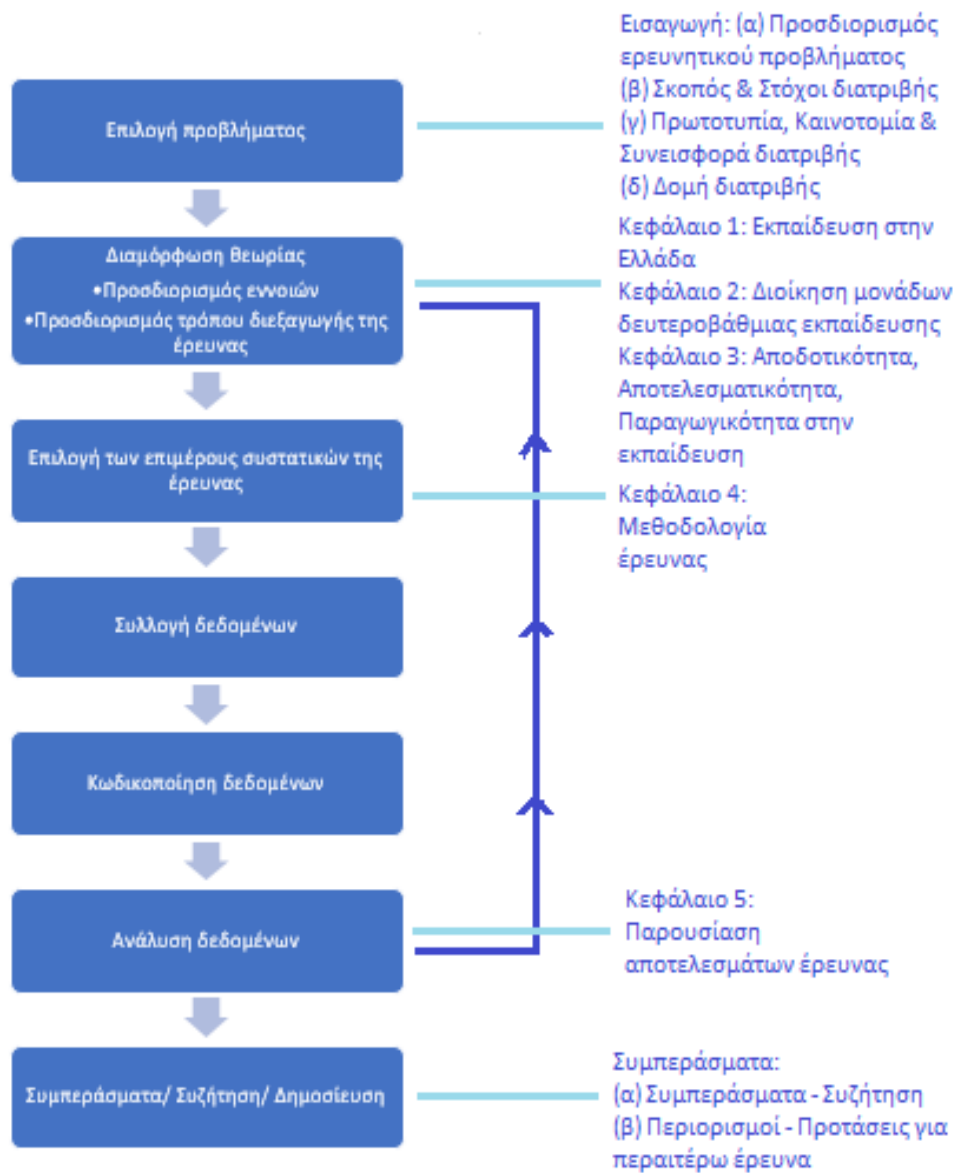
Στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι έννοιες, τα είδη, τα μοντέλα και οι τρόποι μέτρησης της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας. Στη συνέχεια, προβάλλεται η σχέση μεταξύ αυτών των τριών εννοιών στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής μονάδας. Τέλος, αναφέρονται η έννοια, τα εργαλεία και οι δείκτες της οργανωσιακής απόδοσης.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** γίνεται μία σύντομη παρουσίαση της (ποσοτικής) έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και πιο συγκεκριμένα, στο τομέα της εκπαίδευσης, καθώς στη συνέχεια, καταγράφονται τα στοιχεία περί της μεθοδολογίας και του σχεδιασμού της παρούσας έρευνας, δηλαδή ο πληθυσμός, τα ερευνητικά ερωτήματα, το όργανο μέτρησης κι οι έλεγχοι αξιοπιστίας και εγκυρότητάς του, τα θέματα έρευνας κι οι θεματικές ενότητες της, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, το ποσοστό απόκρισης και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται η ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (διευθυντών), του Λυκείου που υπηρετούν, του μαθητικού κοινού και του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης σχολικής χρονιάς. Στη συνέχεια, ακολουθούν κατανομές συχνότητων των εξεταζόμενων μεταβλητών ανά θεματική ενότητα: οργάνωση και διοίκηση, τυπική αξιολόγηση διδακτικού προσωπικού, σχολικό κλίμα, ένταξη και καθοδήγηση, διαφορετικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση. Έπειτα, προβάλλονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επιρροή από την πανδημία του COVID-19. Τέλος, γίνονται συσχετίσεις μεταξύ των ερωτημάτων προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και προβάλλεται Πίνακας με την ανάλυση των δεικτών – μ.ο. εκπαιδευτικών μονάδων βάσει των στατιστικών δεδομένων.

Στον επίλογο παρουσιάζονται τα **συμπεράσματα** και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Αποδοτικότητα & Αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων:
 Η περίπτωση των μονάδων ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης



Εικόνα: Η δομή της διδακτορικής διατριβής (ιδιοκατασκευή)



Βιβλιογραφία Εισαγωγής

Brookover, W.B. (1979). *Effective Secondary Schools*, Research for Better Schools.

Caldas, S.J., Bankston, C.L. (1997). *The effect of school population socioeconomic status on individual student academic achievement*, Journal of Educational Research, Vol. 90, pp. 259 – 277.

Ceballo, R., McLoyd, V., Toyokawa, T. (2004). *The influence of neighborhood quality on adolescents' educational values and school efforts*, Journal of Adolescent Research, Vol. 19, No. 6, pp. 716 – 739.

Chansarkar, B.A., Michaeloudis, A. (2001). *Student profiles and factors affecting performance*, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, Vol. 32, No. 1, pp. 97 – 104.

Coleman, James, S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*, Report Resumes, National Center for Educational Statistics, London.

Dinther, V.M., Dochy, F., Segers, M. (2011). *Factors affecting students' self-efficacy in higher education*, Educational Research Review, Vol. 6, No. 2, pp. 95 – 108.

Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*, Educational Leadership, Vol. 37, No. 1, pp. 15 – 18 & 20 – 24.

Farooq, M.S., Chaudhry, A.H., Shafiq, M., Berhanu, G. (2011). *Factors affecting students' quality of academic performance: A case of secondary school level*, Journal of Quality and Technology Management, Vol. 7, No. 2, pp. 1 – 14.

Glatter, R. (1979). *Educational policy and management: one field or two?*, Educational Analysis, Vol. 1, No. 2, pp. 15 – 24.

Gregory, W., Krapovickas, A., Gregory M. (1980). Structure, variation, evolution and classification in Arachis στο Summerfield, R., Bunting, A. (eds). *Advances in legume science*, Kew, London: Royal Botanic Gardens.

Hijazi, S.T., Napvi, S.M.M.R. (2006). *Factors affecting students' performance: A case of private colleges*, Bangladesh e- Journal of Sociology, Vol. 3, No. 1, pp. 1 – 10.

Jencks, Ch., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, St. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, Vol. 178, No. 4061, pp. 603 – 604.

- Jeynes, W.H. (2002). *Examining the effects of parental absence on the academic achievement of adolescents: The challenge of controlling for family income*, Journal of Family and Economic Issues, Vol. 23, No. 2, pp. 56 – 65.
- Lezotte, L.W., Passalacqua, J. (1978). *Individual school buildings: Accounting for differences in measured pupil performance*, Urban Education, Vol. 13, pp. 282 – 293.
- Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents*, New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Ma, X. & Klinger, D.A. (2000). *Hierarchical linear modeling of student and school effects on academic achievement*, Canadian Journal of Education, Vol. 25, No. 1, pp. 41 – 55.
- Madaus, G.F., Airasian, P.W., Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness: a reassessment of the evidence*, New York: Mc Graw – Hill.
- McCoy, L.P. (2005). *Effect of demographic and personal variables on achievement in eighth grade algebra*, Journal of Educational Research, Vol. 98, No. 3, pp. 131 – 135.
- Mitchell, D.E., Collom, E. (2001). *The determinants of student achievement at the academy for academic excellence*, CA: School of Education, University of California.
- Murnane, R. J. (1981). *Teacher mobility revisited*, Journal of Human Resources, Vol. 16, pp. 3 – 19.
- Mushtap, Ir., Khan, Sh. N. (2012). *Factors affecting students' academic performance*, Global Journal of Management and Business Research, Vol. 12, No. 9.
- Noble, J.P., Roberts, W.L., Sawyer, R.L. (2006). *Student achievement, behavior, perceptions and other factors affecting ACT scores*, ACT Research Report Series 2006 – 1.
- Peng, S.S., Hall, S.T. (1995). *Understanding racial – ethnic differences in secondary school and mathematics achievement*, Department of Education, DC: Washington.
- Purkey, S. C. & Smith, M.S. (1983). *Effective Schools: A review*, The Elementary School Journal, Vol. 83, No. 4, Special Issue: Research on Teaching, pp. 426 – 452.
- Raychaudhury, A., Debnath, M., Sen, S., Majumder, B.G. (2010). *Factors affecting students' academic performance: A case study in Agartala Municipal Council Area*, Bangladesh e- Journal of Sociology, Vol. 7, No. 2, pp. 34 – 41.
- Rosenholtz, S. J. (1985). *Effective schools: interpreting the evidence*, American Journal of Education, Vol. 93, No. 3, pp. 352 – 388.
- Rosenholtz, S. J., Cohen, E. G. (1985). Activating ethnic status στο Berger, J., Zelditch, M. (eds). *Status, Rewards and Influence: How expectations organize behavior*, Jr. San Francisco, CA: Jossey – Bass, pp. 430 – 444.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, London: Open Books.

Summers, A.A., Wolfe, B. (1977). *Do Schools make a difference?* American Economic Review, Vol. 67, No. 4, pp. 639 – 652.

Weber, G. (1971). *Inner – city children can be taught to read: four successful schools*, Council of Basic Education, DC: Washington.

Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 2^η έκδοση, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Γ., Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Α' Μέρος:
Θεωρητική Τεκμηρίωση/
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση στην Ελλάδα

«Η παιδεία, καθάπερ ευδαίμων χώρα, πάντα τα αγαθά φέρει.»

Σωκράτης, 469 – 399 π.Χ.

Στο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη ανασκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, παρουσιάζονται ο τρόπος ίδρυσης και η λειτουργία, η διάρθρωση, η οργάνωση κι η διοίκηση των μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενικά Λύκεια), δίνοντας έμφαση σε αυτές του ιδιωτικού τομέα, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, καθώς και τελευταία στατιστικά στοιχεία και δεδομένα γι' αυτή.

1.1. Σύντομη Ιστορική Ανασκόπηση

Η σύντομη ανασκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης εστιάζει σε σημεία τα οποία αφορούν στον κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος και βασίζεται, κυρίως, στην προσέγγιση των Δημαρά, Α., Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. (2011)³⁴, οι οποίοι προσεγγίζουν ιστορικά, βάσει των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων, όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην εκάστοτε ελληνική επικράτεια. Η χρονολογική κατάτμηση, που ακολουθεί, υιοθετήθηκε από τους ίδιους.

- 1830 – 1856³⁵:

Η συγκρότηση ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσε ακρογωνιαίο λίθο για την οργάνωση του ελληνικού κράτους. Ο Ι. Καποδίστριας έδειξε ζήλο κι ευαισθησία για την προώθηση της γνώσης στον ελληνικό λαό ενώ εστίασε την προσοχή του στη λειτουργία του δημοτικού σχολείου. Με την οριστική αναγνώριση της ανεξαρτησίας της χώρας, κυκλοφόρησε ο «Οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου», συγγραφέας του οποίου ήταν ο Ι. Κοκκώνης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Αδ. Κοραής είχε υποδείξει τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής ως καταλληλότερης διότι έτσι τα μεγαλύτερα παιδιά δίδασκαν τα νεότερα και με αυτό το τρόπο λιγότεροι δάσκαλοι επέβλεπαν περισσότερους μαθητές. Ακόμη, το 1830 ιδρύθηκε στην Αίγινα

³⁴ Δημαράς, Αλ., Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. (2011). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο σε συνεργασία του ΕΛΙΑ, Β' Έκδοση, Αθήνα.

³⁵ Δημαράς, Αλ., κ.ά. (2011).ό.π.α., σελ. 5.

το «Κεντρικόν Σχολείον» το οποίο μεταφέρθηκε αργότερα στην Αθήνα και μετονομάστηκε σε «Α΄ Γυμνάσιο».

Το 1833, μετά την άφιξη του Όθωνα, με διάταγμα της Αντιβασιλείας, διορίστηκε επιτροπή η οποία αποτελείτο από λόγιους κι εκπαιδευτικούς με σκοπό την καταγραφή προτάσεων σχετικών με τη βελτίωση της δημόσιας παιδείας³⁶. Εν τέλει, το σύστημα το οποίο εφαρμόστηκε με διαδοχικά νομοθετήματα (1834, 1836, 1837), κατά τα γερμανικά πρότυπα και με γαλλικές επιδράσεις, είχε τέσσερις βαθμίδες σπουδών:

- i. επτατάξιο δημοτικό σχολείο για όσους δεν θα συνέχιζαν τις σπουδές,
- ii. τριτάξιο ελληνικό σχολείο με πρόσβαση στη δ΄ τάξη του δημοτικού,
- iii. τετρατάξιο Γυμνάσιο,
- iv. πανεπιστήμιο με τέσσερις σχολές – θεολογική, φιλοσοφική (με φυσικομαθηματικό κλάδο), νομική, ιατρική – και με ελεύθερη είσοδο για τους απόφοιτους Γυμνασίου.

Ωστόσο, παράλληλα με το κρατικό σύστημα, αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές δράσεις τόσο από την ελληνική ιδιωτική πρωτοβουλία όσο κι από τις ξένες ιεραποστολές.

Τέλος, σημειώνεται πως οι αρχές στις οποίες βασίστηκε αυτή την περίοδο η εκπαίδευση στην Ελλάδα ήταν ο κλασικισμός, ο συγκεντρωτισμός, η πειθαρχία κι η εξάρτηση των εκπαιδευτικών τόσο από την τοπική όσο κι από τη κεντρική διοίκηση. Όμως, αυτοί ήταν κι οι κύριοι λόγοι – στόχοι για μεταρρυθμίσεις κατά τα επόμενα χρόνια.

- 1857 – 1894³⁷:

Είναι γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά θέματα προωθήθηκαν ελάχιστα από την εκθρόνιση του Όθωνα έως την ανάληψη της εξουσίας από τον Χ. Τρικούπη. Όμως, από το 1875, στο πλαίσιο του αστικού εκσυγχρονισμού του ελληνικού κράτους, προτάθηκαν πολλαπλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (1877, 1880, 1889) με δύο κύριους

³⁶ Μπουζάκης, Σ. (2007). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική & Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Δ΄ Έκδοση, Α΄ Τόμος, Αθήνα, σελ. 40 – 1.

³⁷ Δημαράς, Αλ., κ.ά. (2011). *ό.π.α.*, σελ. 25.

στόχους: την άρση των δυσλειτουργιών του συστήματος και την προσαρμογή του στις ανάγκες της οικονομίας δηλαδή την αποτελεσματική προετοιμασία των νέων για ένταξή τους στον κοινωνικό κι επαγγελματικό βίο.

Κατά τη περίοδο αυτή, πολλές ευθύνες για τις δυσλειτουργίες του συστήματος αποδόθηκαν στον τρόπο κατάρτισης των δασκάλων κι αυτό οδήγησε στο κλείσιμο του Διδασκαλείου Αθηνών. Το 1878 συστάθηκαν εκ νέου διδασκαλεία, ενώ το 1869 ιδρύθηκε ο «Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» ο οποίος διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη μόρφωση των εκπαιδευτικών με το «Παιδαγωγείον» στη Θεσσαλονίκη και την αποστολή υποτρόφων στο εξωτερικό.

Το 1873, η ίδρυση του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου και το 1878, η ίδρυση του Συνδέσμου Ελλήνων Δημοδιδασκάλων σηματοδότησαν την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου κι η αντικατάστασή της με τη συνδιδασκτική το 1880, η κατάργηση των διδασκτρων στο δημοτικό σχολείο το 1885 κι η αφαίρεση της ευθύνης για την υποχρεωτική εκπαίδευση από τους δήμους με ανάληψή της από την κεντρική εξουσία το 1892 αποτέλεσαν σημεία – κλειδιά των αλλαγών που επιχειρήθηκαν.

Ωστόσο, επισημαίνεται ότι το 1883, τα πολλά και ποικίλα προβλήματα τα οποία επικρατούσαν στα σχολεία καταγράφηκαν και δημοσιεύθηκαν από μία ομάδα έκτακτων επιθεωρητών του Υπουργείου Παιδείας. Έτσι, οι αναμορφωτικές ρυθμίσεις που ακολούθησαν (1884, 1886, 1894) ανέδειξαν την προσπάθεια αντιμετώπισης των προβληματικών καταστάσεων τόσο σε επίπεδο κτηριακών υποδομών κι εγκαταστάσεων όσο και σε επίπεδο προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας. Τέλος, οι αδυναμίες του κρατικού συστήματος αναδείχθηκαν κι από την ανάπτυξη που παρατηρήθηκε στην ιδιωτική εκπαίδευση.

- 1895 – 1916³⁸:

Την περίοδο αυτή, υπό την καθοδήγηση της κυβέρνησης του Θ. Δηλιγιάννη, διατυπώθηκε εντονότερα το αίτημα για μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος· η έναρξή της ορίστηκε το 1895. Έτσι, ρυθμίστηκαν βασικά ζητήματα της

³⁸ Δημαράς, Αλ., κ.ά. (2011). ό.π.α., σελ. 47 - 48.

λειτουργίας των σχολείων, όπως τα σχολικά κτήρια κι οι υπαλληλικές σχέσεις των δασκάλων με το κράτος, και θεσμοθετήθηκε νέα δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με γεωγραφικά και οικονομικά κριτήρια. Σε αυτό το πλαίσιο, η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρθρώθηκε ως εξής:

- i. τα τετρατάξια ή εξατάξια γραμματοδιδασκαλεία (φτωχές αγροτικές περιοχές),
- ii. τα τετρατάξια δημοτικά σχολεία (χωριά και κωμοπόλεις),
- iii. τα πλήρη εξατάξια δημοτικά σχολεία (πόλεις όπου μπορούσαν να συντηρηθούν από δημοτικούς πόρους),
- iv. τα τριτάξια ελληνικά σχολεία (με είσοδο από τη δ' δημοτικού),
- v. τα τετρατάξια Γυμνάσια και
- vi. το Πανεπιστήμιο.

Ωστόσο, τέσσερα χρόνια μετά, η κυβέρνηση του Γ. Θεοτόκη υπέβαλε προς ψήφιση νέα νομοσχέδια βάσει των οποίων προτάθηκε η τροποποίηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως, οι αντιδράσεις ορισμένων ισχυρών πολιτικών και κοινωνικών ομάδων δεν επέτρεψαν την ψήφισή τους κι έτσι ανατράπηκε η πρώτη πλήρης πρόταση αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Παρ' όλα αυτά, το κύριο θέμα γύρω από το οποίο κινήθηκαν οι σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της εν λόγω περιόδου ήταν το γλωσσικό το οποίο είχε αναδειχθεί σε πολιτικό και πολιτισμικό ζήτημα ενώ συνδέθηκε ριζικά με την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 1908, η ίδρυση του «*Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου*» στο Βόλο από τον Αλ. Δελμούζο αποτέλεσε σημείο αναφοράς διότι ο ίδιος προσπάθησε να εφαρμόσει καινοτόμες ιδέες ορμώμενες από το παγκόσμιο κίνημα της «*Νέας Αγωγής*» και να εισάγει τη δημοτική γλώσσα (Τερζής, Ν.Π., 2008)³⁹. Οι πρωτοβουλίες αυτές προκάλεσαν έντονες κοινωνικές αντιδράσεις και το σχολείο έκλεισε το 1911. Βέβαια, το 1910, ιδρύθηκαν δύο σωματεία, ο «*Εκπαιδευτικός Όμιλος*» και η «*Φοιτητική Συντροφιά*», τα μέλη των οποίων διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στο γλωσσικό ζήτημα (Τερζής, Ν.Π., 2008)⁴⁰.

³⁹ Τερζής, Ν.Π. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και «μελέτες περίπτωσης»*, Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε., Β' Έκδοση, Θεσσαλονίκη, σελ. 15.

⁴⁰ Τερζής, Ν.Π. (2008).ό.π.α, σελ. 42 – 43.

Κατά την εξεταζόμενη περίοδο, άρχισε να εκδηλώνεται εντονότερα το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των κοριτσιών η οποία προωθήθηκε από την «Ένωση Ελληνίδων» με πρόεδρο την Αικ. Λασκαρίδου.

Το 1913 έγινε μία ύστατη προσπάθεια με στόχο την προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης⁴¹. Το εν λόγω μεταρρυθμιστικό σχέδιο προέβλεπε:

- i. την ανάγκη για υποχρεωτική εκπαίδευση,
- ii. τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών,
- iii. την μέριμνα για τη γυναικεία εκπαίδευση,
- iv. την ενίσχυση των θετικών επιστημών και της επαγγελματικής – τεχνικής εκπαίδευσης.

Όμως, για μία ακόμα φορά, οι αντιδράσεις διαφόρων ισχυρών πολιτικών και κοινωνικών ομάδων δεν επέτρεψαν την ψήφισή του.

- 1917 – 1928⁴²:

Αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται από ποικίλες πολιτικές μεταβολές οι οποίες είχαν άμεσο αντίκτυπο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τη περίοδο 1916 – 17, η κυβέρνηση του Ελ. Βενιζέλου έλαβε μέτρα τα οποία είχαν ως κύριο στόχο τόσο την συμπλήρωση όσο και την επέκταση των νομοσχεδίων του 1913 για αναβάθμιση του συστήματος.

Εν συνεχεία, κατά τη περίοδο 1917 – 20, ο Αλ. Δελμούζος, ο Μ. Τριανταφυλλίδης και ο Δ. Γληνός, μέλη του Υπουργείου Παιδείας, ασχολήθηκαν κυρίως με το γλωσσικό ζήτημα· τότε, κυκλοφόρησαν και καινούρια αναγνωστικά βιβλία γραμμένα στη δημοτική γλώσσα βάσει της γραμματικής του Μ. Τριανταφυλλίδη (Τερζής, Ν.Π., 2004⁴³, 2008⁴⁴). Αξίζει να σημειωθεί ότι η καινοτομία αυτών των βιβλίων έγκειται στην προσαρμογή του περιεχομένου τους στην ελληνική πραγματικότητα, δηλαδή τόσο στις ανάγκες όσο και στα ενδιαφέροντα των μαθητών της εποχής.

⁴¹ Μπουζάκης, Σ. (2007Α). ό.π.α., σελ. 53.

⁴² Δημαράς, Αλ., κ.ά. (2011). ό.π.α., σελ. 75 – 76.

⁴³ Τερζής, Ν.Π. (2004).ό.π.α, σελ. 37 – 46.

⁴⁴ Τερζής, Ν.Π. (2008).ό.π.α, σελ. 82 – 83.

Το 1920, η πτώση της φιλελεύθερης κυβέρνησης του Ελ. Βενιζέλου σε συνδυασμό με την άνοδο στην εξουσία των συντηρητικών φιλομοναρχικών κομμάτων σήμανε το τέλος της προαναφερθείσας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας αφού τέθηκε, εκ νέου, υπό διαπραγμάτευση το ζήτημα της γλώσσας κι η νέα επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας πρότεινε την επιστροφή στην καθαρεύουσα. Μέχρι το 1928, εναλλάχθηκαν 34 κυβερνήσεις και 25 Υπουργοί Παιδείας, επομένως η μεγάλη πολιτική αστάθεια της χώρας δεν βοήθησε στην οργάνωση ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Προσπάθειες έγιναν μόνο κατά την περίοδο της κυβέρνησης του Αλ. Παπαναστασίου, ενώ το 1927, με την ψήφιση του «*Συντάγματος της Ελληνικής Δημοκρατίας*» παρατηρήθηκαν ελπιδοφόρες κινήσεις στο τομέα της παιδείας διότι για πρώτη φορά ορίστηκε η ελάχιστη υποχρεωτική – στοιχειώδης εκπαίδευση. Βέβαια, το συγκεκριμένο Σύνταγμα είχε σημαντικές παραλείψεις, όπως το γλωσσικό ζήτημα, την ελευθερία της διδασκαλίας, την κρατική προστασία της πνευματικής εργασίας, κ.ά.

Την ίδια περίοδο, τόσο η Παιδαγωγική Ακαδημία όσο και το Μαράσλειο Διδασκαλείο αποτέλεσαν τα πεδία δράσης για τους ηγέτες της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Τερζής, Ν.Π., 2008)⁴⁵. Όμως, για μία ακόμα φορά, οι αντιδράσεις ήταν έντονες κι οι πρωτεργάτες της μεταρρύθμισης εκδιώχθηκαν από τις καίριες εκπαιδευτικές θέσεις που κατείχαν. Έτσι, μέσα από τις πολυάριθμες συγκρούσεις κι αντιπαραθέσεις, η προσπάθεια, η οποία είχε ξεκινήσει από την προηγούμενη περίοδο για τον αστικό εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, ανακόπηκε.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι από το 1837, χρονιά ίδρυσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, έως το 1924, η εισαγωγή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση γινόταν χωρίς σημαντικούς περιορισμούς – με την προϋπόθεση ότι οι υποψήφιοι ήταν κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου. Οι απόφοιτοι διαφορετικών σχολείων ή/ και οι κατ' οίκον διδαχθέντες υποχρεούνταν να δώσουν εξετάσεις εντός του Γυμνασίου όπως αυτές ορίζονταν από τη Γραμματεία της Δημόσιας Εκπαίδευσης (Δ. 14/ 24-4-1837)⁴⁶.

⁴⁵ Τερζής, Ν.Π. (2008).ό.π.α, σελ. 201.

⁴⁶ Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) – Ανεξάρτητη Αρχή (2016). *Συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: 1964 – 2016*, Αθήνα, σελ. 4.

Όσον αφορά στην τεχνική εκπαίδευση, οι απόφοιτοι του Πρακτικού Λυκείου εγγράφονταν μετά από εισαγωγικές εξετάσεις στις τετραετούς διάρκειας Ανώτατες Σχολές Πολιτικών Μηχανικών και Μηχανουργών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου (Δ. 1837). Αντίστοιχες διαδικασίες εισαγωγικών εξετάσεων διενεργούνταν για την εισαγωγή τόσο στην Ανώτατη Γεωπονική Σχολή Αθηνών όσο και στην Ανώτατη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών Αθηνών (Ν. 1844/1920 και Ν. 2191/1920)⁴⁷.

Με τον Ν. 2905/ 27-7-1922 θεσπίστηκαν για πρώτη φορά οι εισαγωγικές εξετάσεις στην Φυσικομαθηματική Σχολή οι οποίες εφαρμόστηκαν από το 1924 ενώ στις υπόλοιπες σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών, αυτές εφαρμόστηκαν δύο έτη αργότερα. Η πρακτική ακολουθήθηκε προοδευτικά από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Ν. 3341/1925, Ν.Δ. 21/9/1926, Ν.Δ. 13/3/1930), την Πάντειο Ανώτατη Σχολή Πολιτικών Επιστημών (Α.Ν. 886/1937), τις Ανώτατες Βιομηχανικές Σχολές Πειραιά⁴⁸ και Θεσσαλονίκης (Α.Ν. 800/1948)⁴⁹.

- 1929 – 1950⁵⁰:

Το 1928 σχηματίστηκε νέα κυβέρνηση από τον Ελ. Βενιζέλο ο οποίος επεδίωξε τον εκσυγχρονισμό του αστικού κράτους με κύριο στόχο τον εξορθολογισμό των δομών του. Όσον αφορά στον τομέα της παιδείας, τα νομοσχέδια τα οποία υποβλήθηκαν στη Βουλή το 1929 στηρίζονταν στις βασικές αρχές της μεταρρύθμισης του 1913 κι

⁴⁷ Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) – Ανεξάρτητη Αρχή (2016). ό.π.α., σελ. 4.

⁴⁸ Το Πανεπιστήμιο Πειραιώς ιδρύθηκε ως «Σχολή Βιομηχανικών Σπουδών» το 1938 από το Σύνδεσμο Βιομηχάνων και Βιοτεχνών βάσει του Ν. 5197/1931 και τον Α.Ν. 28/1936, που σε συνεργασία με το Σύνδεσμο Ανωνύμων Εταιριών της Ελλάδας έθεσαν ως βάσεις την οικονομική, τη νομική και την τεχνική παιδεία των στελεχών. Το 1945 μετονομάστηκε σε «Ανωτέρα Σχολή Βιομηχανικών Σπουδών» και με το Ν.Δ. 1945/49 ολοκληρώθηκε η οργάνωσή της. Με το Ν.Δ. 3876/58 μετονομάστηκε σε «Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή», ορίστηκε ως έδρα της ο Πειραιάς, η φοίτησή της έγινε τετραετής και τα πτυχία της θεωρήθηκαν ισότιμα με των άλλων ΑΕΙ. Με το Ν.Δ. 4578/1966, η σχολή λειτούργησε ως Ν.Π.Δ.Δ. Με το Ν. 1268/82, η σχολή λειτούργησε ως μονοτμηματικό ΑΕΙ και με το Π.Δ. 43/1984, η σχολή οργανώθηκε ώστε να περιλαμβάνει τρία τμήματα. Με το Π.Δ. 377/89, η σχολή απέκτησε τη σημερινή της ονομασία, «Πανεπιστήμιο Πειραιώς» και προστέθηκαν ακόμα τρία τμήματα σπουδών. Ανά τακτικά χρονικά διαστήματα, το Πανεπιστήμιο θέτει σε λειτουργία και νέα τμήματα βάσει των αναγκών της αγοράς εργασίας και των ακαδημαϊκών εξελίξεων.

Διαθέσιμο στο: <https://www.unipi.gr/unipi/el/istoria1.html>, προσπελάστηκε 05/04/2020.

⁴⁹ Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) – Ανεξάρτητη Αρχή (2016). ό.π.α., σελ. 4.

⁵⁰ Δημαράς, Αλ., κ.ά. (2011). ό.π.α., σελ. 101 – 102.

είχαν σαφείς στόχους ώστε να θεραπεύσουν διαχρονικά προβλήματα. Έτσι, περιλάμβαναν:

- i. την υποχρεωτική εκπαίδευση σε εξάχρονο δημοτικό σχολείο,
- ii. την σχολική χρήση της δημοτικής γλώσσας,
- iii. το εξάχρονο Γυμνάσιο με κατευθύνσεις ειδίκευσης,
- iv. την μέριμνα για την προσχολική αγωγή,
- v. την αναβάθμιση της μόρφωσης του διδακτικού προσωπικού και
- vi. την ίδρυση των πειραματικών σχολείων στα Πανεπιστήμια της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης.

Επίσης, ένα ευρύτατο πρόγραμμα ανέγερσης σχολικών εγκαταστάσεων, το οποίο καθόρισε την κτηριακή υποδομή της ελληνικής εκπαίδευσης για αρκετές δεκαετίες, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά την εξεταζόμενη περίοδο. Ακόμα, η ίδρυση πολλών Ανώτατων Ιδρυμάτων σε συνδυασμό με τις παρεμβάσεις για τον εκσυγχρονισμό της πανεπιστημιακής νομοθεσίας καθώς κι η ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών για την επιμόρφωση των δασκάλων αποτέλεσαν σημεία τομής στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης.

Κατά την περίοδο αυτή, το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών ήταν ιδιαίτερα δραστήριο ενώ η ριζική στροφή κι η αναστολή των μεταρρυθμίσεων σημειώθηκαν το 1932 με την ήττα του Κόμματος των Φιλελευθέρων και την νίκη του Λαϊκού Κόμματος του Π. Τσαλδάρη· ανάμεσα σε όσα επακολούθησαν, όπως την μείωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα τέσσερα έτη, την επέκταση του Γυμνασίου στα οκτώ έτη με ελεγχόμενη από εξετάσεις είσοδο, κ.ά., ιδρύθηκαν ο «*Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων*» και η «*Εθνική Οργάνωση Νεολαίας*» που επηρέασαν άμεσα τη λειτουργία των σχολείων.

Ο Πόλεμος, η Κατοχή κι ο Εμφύλιος οδήγησαν το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας σε πλήρη εξάρθρωση αφού τα σχολεία δεν αποτελούσαν πλέον κέντρα αγωγής και μόρφωσης, αλλά είχαν μετατραπεί σε οργανισμούς πρόνοιας. Στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων σημαντική ήταν η συμβολή της Κυβέρνησης του Βουνού η οποία δραστηριοποιήθηκε ουσιαστικά σε αυτό το τομέα με σκοπό τον αναπροσανατολισμό των στόχων της παιδείας. Γι' αυτό, η Πολιτική Εθνικής

Απελευθέρωσης εξέδωσε δύο αναγνωστικά βιβλία για το δημοτικό σχολείο κι ίδρυσε δύο «*Παιδαγωγικά Φροντιστήρια*» με στόχο την επιμόρφωση των δασκάλων. Έτσι, μέχρι το 1950, έγιναν περιορισμένες προσπάθειες για την χάραξη δρόμων ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης οι οποίες είχαν ως κύριο εμπνευστή τον Ε. Π. Παπανούτσο.

▪ 1951 – 1974⁵¹:

Τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα βρίσκονταν σε κρίσιμη καμπή κι η ανάγκη για μεταρρυθμίσεις ήταν ξανά επιτακτική. Το Σύνταγμα του 1951 έδωσε μία πιο συντηρητική κατεύθυνση στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, ενώ το 1952 έγινε μία ακόμα ατελέσφορη προσπάθεια για μεταρρυθμίσεις στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έτσι, η επόμενη σημαντική μεταρρυθμιστική πολιτική πρόταση έγινε το 1957 από μία Επιτροπή Ειδικών, την οποία συνέστησε ο πρωθυπουργός Κ. Καραμανλής για να μελετήσει όλες τις διαστάσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά το γεγονός ότι οι προτάσεις της Επιτροπής δεν ήταν ριζοσπαστικές αλλά απέπνεαν έναν αέρα προοδευτισμού κι εκσυγχρονισμού της εθνικής παιδείας, οι αντιδράσεις ήταν πολλές. Έτσι, έγιναν μόνο ελάχιστες κι αποσπασματικές ρυθμίσεις στην τεχνική/ επαγγελματική εκπαίδευση.

Το 1964, η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου, η οποία ανέλαβε την εξουσία, με πρωθυπουργό τον Γ. Παπανδρέου που ανέλαβε ο ίδιος το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με τον Ε. Π. Παπανούτσο, ετοίμασαν και θεσμοθέτησαν μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση – την πρώτη που έφτασε να πάρει ψήφο από τη Βουλή (Ν. 4379/1964) έπειτα από εκείνη του 1929. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώχθηκαν^{52 53}:

⁵¹ Δημαράς, Αλ., κ.ά. (2011). *ό.π.α.*, σελ. 147 – 148.

⁵² Μπουζάκης, Σ. (2007). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική & Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Δ' Έκδοση, Β' Τόμος, Αθήνα, σελ. 48 – 53.

⁵³ Κασσωτάκης, Μ., Παπαγγέλη – Βουλιούρη, Δ. (2009). *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: Ιστορική Αναδρομή, Προβλήματα, Προοπτικές*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Β' Έκδοση, Αθήνα, σελ. 66.

- i. η προσαρμογή της εκπαίδευσης στα νέα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά δεδομένα,
- ii. η δωρεάν εκπαίδευση για παιδιά 6 – 15 ετών,
- iii. το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο,
- iv. η δημοτική γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης,
- v. η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση,
- vi. η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,
- vii. ρυθμίσεις για την τεχνική/ επαγγελματική εκπαίδευση, κ.ά.

Συμπληρωματικά, το 1965, κατατέθηκαν δύο νομοσχέδια τα οποία ολοκλήρωναν τη μεταρρύθμιση:

- i. ένα για την τεχνική/ επαγγελματική εκπαίδευση και
- ii. ένα για την ίδρυση νέων πανεπιστημίων τόσο στο λεκανοπέδιο της Αττικής όσο και σε άλλες πόλεις της χώρας.

Παρά το γεγονός ότι οι ρυθμίσεις απέπνεαν έναν αέρα εκσυγχρονισμού της εθνικής παιδείας, οι αντιδράσεις ήταν πολλές. Τελικά, η μεταρρύθμιση δεν εφαρμόστηκε λόγω των πολιτικών αναταραχών που ακολούθησαν και το 1967, η Χούντα κατήργησε όλες τις σχετικές διατάξεις προωθώντας τα εξής:

- i. επιστροφή της καθαρεύουσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης,
- ii. κατάργηση της υποχρεωτικής φοίτησης στο Γυμνάσιο,
- iii. κατάργηση του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου,
- iv. κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,
- v. ριζική τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και
- vi. εκδίωξη πολλών εκπαιδευτικών λόγω των πολιτικών τους φρονημάτων.

Όμως, το 1973, η εξέγερση των φοιτητών του Πολυτεχνείου αποτέλεσε την αφετηρία για τις πολιτικές εξελίξεις οι οποίες θα οδηγούσαν τη χώρα σε δημοκρατική νομιμότητα.

Όσον αφορά στην εισαγωγή στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι την περίοδο 1961 – 62, οι εισαγωγικές εξετάσεις διοργανώνονταν από κάθε

εκπαιδευτικό ίδρυμα ξεχωριστά⁵⁴. Ο εκάστοτε υποψήφιος είχε την δυνατότητα να συμμετάσχει σε όσες εξετάσεις επιθυμούσε, εφόσον δεν συνέπιπταν οι ημερομηνίες διεξαγωγής τους, κι αν πετύχαινε σε περισσότερες από μία σχολές, είχε την ευκαιρία επιλογής μίας εξ αυτών⁵⁵.

Το 1964 έγιναν για πρώτη φορά κοινές εισιτήριες εξετάσεις για όλα τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα οι οποίες διενεργούνταν κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας με κοινά θέματα για όλους τους υποψηφίους (Β.Δ. 378/ 1964, ΦΕΚ 111). Από τότε μέχρι σήμερα ισχύει αυτό το «συγκεντρωτικό σύστημα» για την είσοδο των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση⁵⁶.

Μάλιστα, κατά την περίοδο 1965 – 66, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γινόταν με βάση το *Ακαδημαϊκό Απολυτήριο (Α και Β τύπος)* βάσει των Ν.Δ. 4379/1964, Ν.Δ. 277/1965, 377/1965, 546/1965, 424/1966 και κατά την περίοδο 1967 – 79, γινόταν με τις *Γενικές Εισιτήριες Εξετάσεις* βάσει των Α.Ν. 40/1967 (ΦΕΚ 104), Ν.Δ. 237/1969, Ν.Δ. 1137/1972, Ν.Δ. 1161/1972, αριθμ. 252/1974 γνωμοδότηση ΣτΕ και Π.Δ. 327/1974 (ΦΕΚ 123)^{57 58}.

Οι εν λόγω εξετάσεις, οι οποίες αποκτούν διάφορες ονομασίες και παρουσιάζουν μικρές παραλλαγές, αποτελούσαν κι αποτελούν κεντρικό άξονα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

- 1975 – 2000⁵⁹:

Μετά τη Μεταπολίτευση δόθηκε έμφαση και προτεραιότητα στα εκπαιδευτικά θέματα. Έτσι, με την ψήφιση του Συντάγματος του 1975⁶⁰, η εκπαίδευση δεν συνιστά απλώς ένα δικαίωμα του ανθρώπου, αλλά αποτελεί μία θεμελιώδη συνταγματική υποχρέωση, διότι:

⁵⁴ Κασσωτάκης, Μ., Παπαγγέλη – Βουλιούρη, Δ. (2009). ό.π.α., σελ. 58 – 59.

⁵⁵ Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) – Ανεξάρτητη Αρχή (2016). ό.π.α., σελ. 4.

⁵⁶ Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) – Ανεξάρτητη Αρχή (2016). ό.π.α., σελ. 6.

⁵⁷ Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) – Ανεξάρτητη Αρχή (2016). ό.π.α., σελ. 6.

⁵⁸ Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις κι οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 268.

⁵⁹ Δημαράς, Αλ., κ.ά. (2011). ό.π.α., σελ. 187 – 188.

⁶⁰ Ιστοσελίδα της Βουλής των Ελλήνων: Το Σύνταγμα της Ελλάδας – Όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα 27/5/2008 – <https://goo.gl/FaCzoW> (προσπελάστηκε 26/3/2019)

- Άρθρο 16, παράγραφος 1^η: «*Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες· η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα.*»
- Άρθρο 16, παράγραφος 2^η: «*Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.*»
- Άρθρο 16, παράγραφος 3^η: «*Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.*»
- Άρθρο 16, παράγραφος 4^η: «*Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους.*»

Σημαντικό σταθμό στα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης αποτελεί η ψήφιση του Ν. 309/ 1976 περί της οργάνωσης και της διοίκησης της γενικής εκπαίδευσης (Τερζής, Ν.Π., 2004⁶¹, 2008⁶²) και βάσει του οποίου⁶³:

- i. το εξάχρονο δημοτικό και το τρίχρονο Γυμνάσιο συγκροτούν την υποχρεωτική εκπαίδευση – χωρίς εξετάσεις από τη μία βαθμίδα στην άλλη – ,
- ii. ορίζονται εξετάσεις για τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και
- iii. καθιερώνεται τυπικά η συνεκπαίδευση των δύο φύλων σε όλες τις βαθμίδες η οποία εφαρμόστηκε από το 1985.

Το 1977 έγινε προσπάθεια λήψης αποφάσεων περί των θεμάτων της τεχνικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης με πολυήμερες απεργίες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αιτήματα ήταν, κυρίως, επαγγελματικά.

⁶¹ Τερζής, Ν.Π. (2004). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Προγράμματα και πραγματικότητα – πράγματα και πρόσωπα*, Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη, σελ. 24.

⁶² Τερζής, Ν.Π. (2008).ό.π.α, σελ. 129.

⁶³ Μπουζάκης, Σ. (2007B).ό.π.α, σελ. 53 – 58.

Κατά την περίοδο 1980 – 1982, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γινόταν με βάση τις *Πανελλήνιες Εξετάσεις στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου* βάσει του Ν. 1035/1980 (ΦΕΚ 60) και κατά την περίοδο 1983 – 1999, γινόταν με τις *Γενικές Εξετάσεις (Δέσμες)* βάσει των Ν. 1351/83 (ΦΕΚ 56), Ν. 1771/88 (ΦΕΚ 71), εγκύκλιος Β3/159/8.1.81^{64 65 66}.

Νέα προσπάθεια για ριζικές αλλαγές, τόσο στη διάρθρωση όσο και στο περιεχόμενο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καταβλήθηκε από τις κυβερνήσεις που προέκυψαν από το 1981 κι έπειτα, με σκοπό τη νομοθέτηση και το σχεδιασμό, πολλών, ποικίλων και σημαντικών αλλαγών οι οποίες διαπνέονταν από πνεύμα εκσυγχρονισμού κι εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης στο σύνολό της. Πιο συγκεκριμένα, αυτές αφορούσαν στα εξής:

- i. καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος και αναγνώριση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας για την εκπαίδευση,
- ii. χωρισμό του εξατάξιου Γυμνασίου σε τριετές Γυμνάσιο και τριετές Λύκειο,
- iii. επιμήκυνση του υποχρεωτικού χρόνου σπουδών από έξι σε εννέα χρόνια,
- iv. καθιέρωση στο Γυμνάσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση,
- v. καθιέρωση του μαθήματος του επαγγελματικού προσανατολισμού,
- vi. εισαγωγή του θεσμού των πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων στο Γυμνάσιο,
- vii. εισαγωγή των μαθητικών κοινοτήτων,
- viii. εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου στη θέση των επιθεωρητών της εκπαίδευσης,
- ix. θεσμοθέτηση των Τεχνικών Επαγγελματικών Ιδρυμάτων και των Κέντρων Ανώτερης Τεχνικής & Επαγγελματικής Εκπαίδευσης,
- x. «ανωτατοποίηση» της εκπαίδευσης των δασκάλων και των νηπιαγωγών με την ίδρυση των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων στη θέση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών,

⁶⁴ Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) – Ανεξάρτητη Αρχή (2016). ό.π.α., σελ. 6.

⁶⁵ Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). ό.π.α., σελ. 271-2.

⁶⁶ Κασσωτάκης, Μ., Παπαγγέλη – Βουλιούρη, Δ. (2009).ό.π.α., σελ. 78 – 83.

- xi. ανανέωση κι αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων για το σύνολο των μαθημάτων της δημοτικής και της μέσης εκπαίδευσης σύμφωνα με τα εκσυγχρονισμένα αναλυτικά προγράμματα σπουδών,
- xii. τροποποίηση του συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και
- xiii. αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Το 1990, η κυβέρνηση είχε κληθεί να αντιμετωπίσει τις έντονες κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες είχαν πάρει ανεξέλεγκτες διαστάσεις κι έτσι, έως το 1993, δρομολογήθηκαν ρυθμίσεις οι οποίες αναφέρονταν σε μέτρα για λειτουργική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος⁶⁷. Όμως, η άμεση αλλαγή της κυβέρνησης έφερε ανατροπή των εν λόγω μέτρων και προώθηση άλλων που οδηγούσαν σε πιο ήπιες και σταδιακές μεταβολές του συστήματος τόσο των εξετάσεων όσο και της μεθόδου αξιολόγησης⁶⁸.

Το 1995, θεσμοθετήθηκαν:

- i. το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.),
- ii. το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.),
- iii. το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και
- iv. το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.),

σημαντικοί φορείς για τον επαναπροσανατολισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το 1997, από τον Υπουργό Παιδείας, κατατέθηκε μία νέα μεταρρυθμιστική πρόταση με τίτλο «*Εκπαίδευση 2000: Για μία παιδεία ανοικτών οριζόντων*» η οποία περιλάμβανε τα εξής^{69 70}:

- i. έναρξη της λειτουργίας των ολοήμερων σχολείων (νηπιαγωγείων και δημοτικών) και των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας,

⁶⁷ Κασσωτάκης, Μ., Παπαγγέλη – Βουλιούρη, Δ. (2009).ό.π.α., σελ. 88 – 89.

⁶⁸ Κασσωτάκης, Μ., Παπαγγέλη – Βουλιούρη, Δ. (2009).ό.π.α., σελ. 91.

⁶⁹ Μπουζάκης, Σ. (2007Β).ό.π.α., σελ. 62 – 65.

⁷⁰ Κασσωτάκης, Μ., Παπαγγέλη – Βουλιούρη, Δ. (2009).ό.π.α., σελ. 113 – 114.

- ii. σταδιακή εισαγωγή πολιτικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου,
- iii. ενίσχυση των δομών που σχετίζονται με την Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση,
- iv. ενισχυτική διδασκαλία και ενίσχυση της Ειδικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- v. υποχρεωτική διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο,
- vi. διεύρυνση της συμμετοχικότητας στη διοίκηση των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και
- vii. ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Το 1997 και το 1998, πολλές από τις επιχειρούμενες αλλαγές προκάλεσαν ένα έντονο κίνημα αντίδρασης και κινητοποιήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών.

Συμπληρωματικά, με την είσοδο πλέον στον 21^ο αιώνα, αξίζει να επισημανθούν οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές αλλαγές στις οποίες εντάχθηκαν τα εξής:

- i. εκμάθηση της δεύτερης ξένης γλώσσας από το δημοτικό σχολείο,
- ii. ίδρυση των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και των Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.) με σκοπό την ενίσχυση της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης,
- iii. αύξηση της ευρωπαϊκής διάστασης των ελληνικών πανεπιστημιακών τμημάτων,
- iv. αξιολόγηση των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- v. αναβάθμιση κι εκσυγχρονισμός του εθνικού φορέα αναγνώρισης πανεπιστημιακών τίτλων με την ίδρυση του Διαπανεπιστημιακού Οργανισμού Αναγνώρισης Τίτλων Ακαδημαϊκών και Πληροφόρησης (Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π.),
- vi. ολοκληρωμένες νομοθετικές ρυθμίσεις στο χώρο της δια βίου μάθησης,
- vii. νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες,
- viii. νομοθεσία για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ζητήματα ομογενών,
- ix. ενίσχυση της διοικητικής αποκέντρωσης της εκπαίδευσης.

Τέλος, σημειώνεται ότι κατά την περίοδο 2000 – 2015, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γινόταν με βάση τις *Πανελλαδικές Εξετάσεις (προαγωγικές και απολυτήριες)* βάσει των Ν. 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α'), Ν. 2909/2001 (ΦΕΚ 90 Α') ενώ από το 2013 έως σήμερα, γίνονται ποικίλες προτάσεις για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και συχνές τροποποιήσεις για το *Νέο Λύκειο* (σχετικά βλ. Ν. 4186/2013 ΦΕΚ 193 Α', Ν. 4327/2015 ΦΕΚ 50 Α')^{71 72}.

Είναι πρόδηλο λοιπόν ότι ο 21^{ος} αιώνας ξεκίνησε (και συνεχίζεται) με πολλά άλυτα διαχρονικά προβλήματα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αλλά με θεμελιωμένες πολλές από τις προϋποθέσεις για τον ορθολογικό εκσυγχρονισμό του. Ακόμη, είναι φανερό ότι βασικοί άξονες όλων των μεταρρυθμίσεων είναι το σχολείο, ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής κι η παρεχόμενη σχολική γνώση. Αυτό συμβαίνει γιατί η παιδεία, όντας ένας από τους κυριότερους τομείς μέριμνας της ελληνικής πολιτείας, έχει ως κύρια αποστολή της το να καταστήσει τους νέους άξιους επαγγελματίες, συνειδητοποιημένους πολίτες, περισσότερο δημιουργικούς, κοινωνικοποιημένους, πολιτισμένους, με υψηλό φρόνημα κι αίσθημα ευθύνης.

1.1. Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα

Βάσει της ανασκόπησης της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης που έγινε, παρατηρείται ότι παράγοντες, όπως κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί, που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση, τις νέες τεχνολογίες και τον συνεχώς αυξανόμενο ανταγωνισμό, οδηγούσαν και συνεχίζουν να οδηγούν σε μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Ως «*εκπαιδευτικό σύστημα*» ορίζεται «*το σύνολο των οργανωμένων δομών, διαδικασιών, μεθόδων και μέσων που χρησιμοποιεί η κοινωνία για να παρέχει στα μέλη της συστηματική κι ελεγχόμενη εκπαίδευση στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, με σκοπό τη διατήρηση των κοινωνικών δομών και αξιών οι οποίες τη δικαιώνουν*» (Καντάς, Α., 1990)⁷³. Το εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει τρία υποσυστήματα (αναφορικά με την τυπική εκπαίδευση): την

⁷¹ Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) – Ανεξάρτητη Αρχή (2016). ό.π.α., σελ. 6.

⁷² Κασσωτάκης, Μ., Παπαγγέλη – Βουλιούρη, Δ. (2009).ό.π.α., σελ. 264.

⁷³ Καντάς, Α. (1990). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

πρωτοβάθμια, την δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια καθώς κι αποτελείται από τρία υποσυστήματα:

- i. την εξέλιξη του επιπέδου παιδείας της κοινωνίας,
- ii. την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών και εκπαιδευτικών αγαθών και
- iii. τους μηχανισμούς κάλυψης των εκπαιδευτικών δαπανών (Συρμακέσης, Στ., 2017)⁷⁴.

1.1.1. Διάρθρωση & Βαθμίδες της Εκπαίδευσης – Παροχές

Σύμφωνα με το Άρθρο 2 του Ν. 1566/1985: Παρ. 1: «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία. Τα νηπιαγωγεία μπορούν να εντάσσονται και σε κέντρα, στα οποία λειτουργούν μαζί με κρατικούς παιδικούς σταθμούς (παιδικά κέντρα).*»

Παρ. 2: «*Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους. Ο πρώτος κύκλος καλύπτεται από τα Γυμνάσια και ο δεύτερος από τα γενικά, κλασικά, εκκλησιαστικά, τεχνικά – επαγγελματικά, ενιαία πολυκλαδικά Λύκεια και από τις τεχνικές – επαγγελματικές σχολές. Ειδικά νόμος ρυθμίζει τη λειτουργία των εκκλησιαστικών λυκείων.*»

Παρ. 3: «*Η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16^ο έτος της ηλικίας του. Όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανηλίκου και παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του ως προς τη φοίτηση τιμωρείται σύμφωνα με το Άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα.*»

Παρ. 4: «*Μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, για να πάρουν την κατάλληλη, σε κάθε περίπτωση, ειδική αγωγή και μάθηση.*»

Παρ. 5: «*Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν μαζί αγόρια και κορίτσια (μικτά σχολεία).*»

⁷⁴ Συρμακέσης, Στ. (2017). *Η διοίκηση της εκπαίδευσης: κουλτούρα, οργάνωση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 51.

Παρ. 6: «Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος δωρεάν.»

Παρ. 7: «Τα διδακτικά βιβλία και τα βιβλία των εκπαιδευτικών χορηγούνται δωρεάν στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθιερωθεί η υποχρέωση των μαθητών να διατηρούν τα βιβλία σε καλή κατάσταση και να τα επιστρέφουν στο σχολείο στο τέλος του διδακτικού έτους, καθώς επίσης και οι κυρώσεις για τους μαθητές που παραβιάζουν αυτή την υποχρέωση και για όσους ασκούν την επιμέλεια του προσώπου τους.»

Παρ. 8: «Οι δαπάνες λειτουργίας των σχολείων αντιμετωπίζονται με κρατικές επιχορηγήσεις προς την τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία έχει την ευθύνη της διάθεσης και διαχείρισης των σχετικών πιστώσεων. Τα τυχόν αδιάθετα υπόλοιπα από τις επιχορηγήσεις αυτές επιστρέφονται στον κρατικό προϋπολογισμό στο τέλος κάθε οικονομικού έτους.»

Παρ. 9: «α) Μαθητές, που κατοικούν μακριά από την έδρα του σχολείου, μπορεί να μεταφέρονται δωρεάν ή να διαμένουν και να σιτίζονται δωρεάν στον τόπο που λειτουργεί το σχολείο. Αν η μεταφορά είναι αντικειμενικά αδύνατη ή δεν υπάρχουν προϋποθέσεις δωρεάν διαμονής και σίτισης, μπορεί να καταβάλλεται μηνιαίο επίδομα. β) Μαθητές, που φοιτούν σε αθλητικό ή μουσικό Γυμνάσιο ή Λύκειο, μπορούν να μεταφέρονται από την κατοικία τους στην έδρα του σχολείου δωρεάν, να σιτίζονται δωρεάν ή και να διαμένουν δωρεάν στην πόλη που λειτουργεί το σχολείο. Αν η μεταφορά είναι αντικειμενικά αδύνατη ή δεν υπάρχουν προϋποθέσεις δωρεάν σίτισης και διαμονής, μπορεί να καταβάλλεται μηνιαίο επίδομα.»

Παρ. 10: «Στους μαθητές των Λυκείων και τεχνικών επαγγελματικών σχολών μπορεί να χορηγούνται κρατικές υποτροφίες.»

Παρ. 11: «Το δημόσιο καλύπτει τις δαπάνες της ιατροφαρμακευτικής και νοσοκομειακής περίθαλψης των μαθητών που έπαθαν ατύχημα κατά την άσκηση στα εργαστήρια των τεχνικών – επαγγελματικών Λυκείων, των ενιαίων πολυκλαδικών Λυκείων και των τεχνικών επαγγελματικών σχολών, κατά το μέρος που οι δαπάνες αυτές δεν καλύπτονται από άμεση ή έμμεση ασφάλιση.»

Όσον αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το Άρθρο 1 του Ν. 1268/1982: Παρ. 1: «Το Κράτος έχει την υποχρέωση να παρέχει την ανώτατη εκπαίδευση σε κάθε Έλληνα πολίτη που το επιθυμεί, μέσα από τις διαδικασίες που ορίζονται κάθε φορά από το νόμο.»

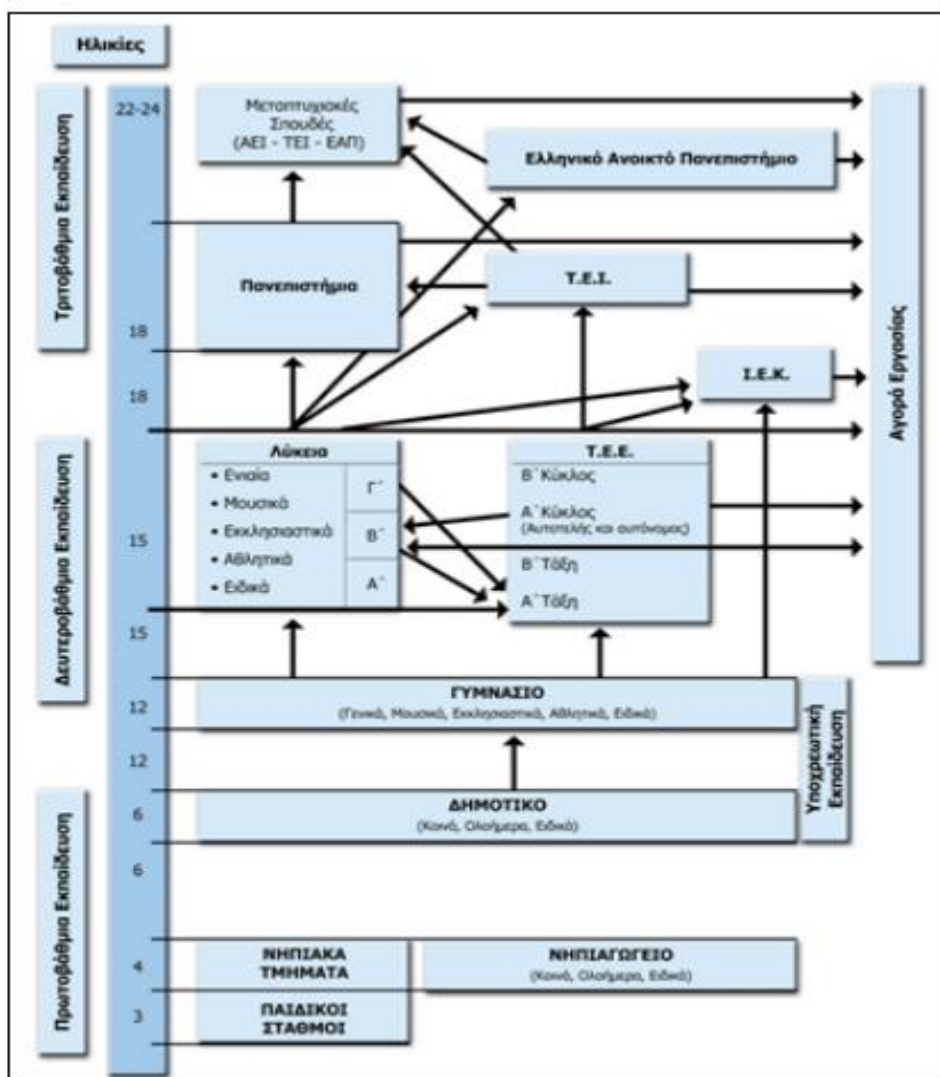
Σύμφωνα με το Άρθρο 1 του Ν. 4485/2017: Παρ. 1: «Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.). Τα Α.Ε.Ι. είναι νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου πλήρως αυτοδιοικούμενα και τελούν υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.»

Παρ. 2: «Η ανώτατη εκπαίδευση αποτελείται από δύο διακριτούς παράλληλους τομείς: α) τον πανεπιστημιακό τομέα, που περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και β) τον τεχνολογικό τομέα, που περιλαμβάνει τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.) και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).»

Επίσης, σύμφωνα με το Άρθρο 1 του Ν. 2916/2001: Παρ. 1: «Τα ιδρύματα των δύο τομέων της ανώτατης εκπαίδευσης λειτουργούν συμπληρωματικά, με διακριτές φυσιογνωμίες και με ρόλους, σκοπό και αποστολή που διαφοροποιούνται σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για τον πανεπιστημιακό και για τον τεχνολογικό τομέα.»

Παρ. 3: «Τα Τ.Ε.Ι. είναι νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, πλήρως αυτοδιοικούμενα. Η οργάνωση και η λειτουργία τους διέπονται από τις διατάξεις του νόμου, ενώ ειδικότερα θέματα ρυθμίζονται με τον εσωτερικό κανονισμό κάθε Τ.Ε.Ι.»

Αυτά απεικονίζονται διαγραμματικά στην Εικόνα 1.1.



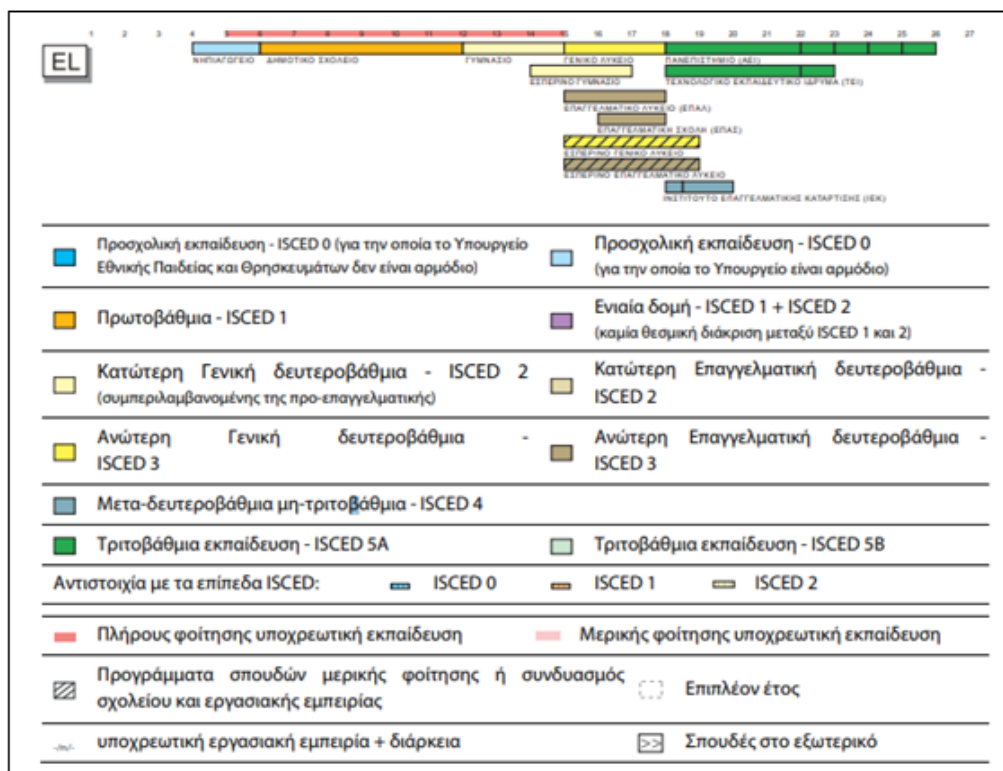
Εικόνα 1.1.: Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος -

Πηγή: Μπρίνια, Β. (2008). *Μάνατζμεντ εκπαιδευτικών μονάδων*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, Αθήνα, σελ. 55 (Διάγραμμα 2.1.).

Συμπληρωματικά, στην Εικόνα 1.2., παρουσιάζεται η γενική δομή κι όλες οι βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με τη Διεθνή Πρότυπη Ταξινόμηση της Εκπαίδευσης (ISCED – International Standard Classification of Education)· η τρέχουσα έκδοση υιοθετήθηκε το 2011 από τη Γενική Διάσκεψη της UNESCO και δομείται ως εξής:

- ISCED 0: Προσχολική Εκπαίδευση (Early Childhood Education)
- ISCED 1: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Primary Education)
- ISCED 2: Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Lower Secondary Education)

- ISCED 3: Ανώτερη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Upper Secondary Education)
- ISCED 4: Μετά-δευτεροβάθμια μη τυπική Εκπαίδευση (Post-secondary non-Tertiary Education)
- ISCED 5: Μετά-δευτεροβάθμια τυπική Εκπαίδευση (Short-cycle Tertiary Education)
- ISCED 6: Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - Προπτυχιακές Σπουδές (Bachelor or equivalent)
- ISCED 7: Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - Μεταπτυχιακές Σπουδές (Master or equivalent)
- ISCED 8: Τριτοβάθμια Εκπαίδευση - Διδακτορικές Σπουδές (Doctoral or equivalent)



Εικόνα 1.2.: Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με τα επίπεδα ISCED - Πηγή: Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (2013). Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση: Συγκριτική Ανάλυση, σελ. 13.

1.1.2. Ίδρυση & Σκοπός Λειτουργίας των Λυκείων

Σύμφωνα με την Παρ. 1 του Άρθρου 8 του Ν. 1566/1985, η ίδρυση Λυκείων κάθε τύπου κι η ανάλογη αύξηση οργανικών θέσεων προσωπικού γίνονται μία φορά το χρόνο κατά το α' τρίμηνο με προεδρικό διάταγμα το οποίο εκδίδεται με πρόταση του Υπουργείου Οικονομικών και του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Αντίθετα, σύμφωνα με την Παρ. 2 του Άρθρου 8 του Ν. 1566/1985, τόσο η κατάργηση όσο κι η συγχώνευση Λυκείων κάθε τύπου κι η ανάλογη μείωση οργανικών θέσεων προσωπικού γίνονται με προεδρικό διάταγμα το οποίο εκδίδεται με πρόταση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με την Παρ. 3 του Άρθρου 8 του Ν. 1566/1985, η μετατροπή ημερησίων Λυκείων σε εσπερινά και αντιστρόφως, η μετονομασία κι η μεταφορά γίνονται με απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σύμφωνα με το Άρθρο 6 του Ν. 1566/1985: Παρ. 1: *«Τα Λύκεια λειτουργούν ως γενικά, κλασικά, τεχνικά – επαγγελματικά και ενιαία πολυκλαδικά. Με τη διαδικασία της Παρ.1. του Άρθρου 8 μπορεί να ιδρύονται αθλητικά και μουσικά Λύκεια σε ορισμένες πόλεις της χώρας.»*

Παρ. 2: *«Το Λύκειο επιδιώκει την ολοκλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης.»*

Πιο συγκεκριμένα, η φοίτηση στο Λύκειο βοηθάει τους μαθητές να κατανοούν την κοινωνική πραγματικότητα, να επιλέγουν ορθά για τις περαιτέρω σπουδές τους με σκοπό την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική εξέλιξη, να διαμορφώνουν τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους ώστε να εντάσσονται αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλλουν στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας. Ακόμα, η φοίτηση στο Λύκειο βοηθάει τους νέους να συνειδητοποιούν τη σημασία του ήθους, των ανθρωπίνων αξιών και του δημοκρατικού διαλόγου, να αποκτούν βαθύτερη και ουσιαστική γνώση των τεχνών και των επιστημών, να προβληματίζονται για τα ιστορικά γεγονότα τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, να εμπλουτίζουν το γλωσσικό τους οπλοστάσιο. Τέλος, η φοίτηση στο Λύκειο συμβάλλει στην βελτίωση των ικανοτήτων ή/και στη

διερεύνηση των κλίσεων του κάθε μαθητή μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως αθλητικές, μουσικές, χορευτικές, θεατρικές ή/και διαγωνισμούς επί των γνωστικών αντικειμένων, οι οποίες αναβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής του.

Παρ. 4: «Τα Λύκεια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Στα εσπερινά φοιτούν οι εργαζόμενοι μαθητές.»

Παρ. 5: «Η φοίτηση στα ημερήσια Λύκεια είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β' και Γ' και στα εσπερινά τετραετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ'. Στην Α' τάξη εγγράφονται απόφοιτοι του Γυμνασίου χωρίς εξετάσεις.»

Παρ. 6: «Στους μαθητές που αποφοιτούν χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ο τύπος του οποίου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.»

Τέλος, όσον αφορά στην ανώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁷⁵, σύμφωνα με το Άρθρο 7 του Ν. 1566/1985: Παρ. 1: «Το ενιαίο πολυκλαδικό Λύκειο εξασφαλίζει την οργανωτική σύνδεση της γενικής και της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης και παρέχει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για τη σύμμετρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων τους, για τη συμμετοχή τους στην παραγωγή και την ανάπτυξη της χώρας.»

Παρ. 3: «Τα μαθήματα στην Α' τάξη του ενιαίου πολυκλαδικού Λυκείου είναι κοινά για όλους τους μαθητές και εξασφαλίζεται η δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα επιλογής καθώς και προαιρετικά μαθήματα στις ελεύθερες ώρες τους. Η Β' τάξη του ενιαίου πολυκλαδικού Λυκείου χωρίζεται σε κύκλους και η Γ' τάξη σε κλάδους σπουδών. Στις τάξεις Β' και Γ' διδάσκονται μαθήματα κοινά για όλους τους μαθητές και μαθήματα κύκλων ή κλάδων αντίστοιχα.»

Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι κύκλοι όσο και οι κλάδοι αποτελούν τη βάση και την αφετηρία για μία ομάδα παραπλήσιων επαγγελμαμάτων και την προετοιμασία των μαθητών για συνέχιση των σπουδών τους την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

⁷⁵ Με το Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997) καταργήθηκαν τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια και στη θέση τους δημιουργήθηκαν τα Ενιαία Λύκεια τα οποία με τον Ν. 3475/2006 (ΦΕΚ 146/Α/13-7-2006) μετονομάστηκαν σε Γενικά Λύκεια.

1.1.3. Οργάνωση & Διοίκηση των Λυκείων

Οργανα διοίκησης τόσο των πρωτοβάθμιων όσο και των δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών μονάδων είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων. Έτσι, βάσει του Άρθρου 11 (Α') του Ν. 1566/1985: Παρ. 2: «*Διευθυντές των Γυμνασίων και των γενικών και κλασικών Λυκείων ορίζονται εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ01 έως ΠΕ11, ΠΕ15 και ΠΕ16 με βαθμό Α'.*»

Παρ. 3: «*Διευθυντές των τεχνικών – επαγγελματικών Λυκείων και των ενιαίων πολυκλαδικών Λυκείων ορίζονται εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ01 έως ΠΕ14, ΠΕ17 και ΠΕ18 και ΤΕ1 με βαθμό Α'. Στα τεχνικά – επαγγελματικά Λύκεια, τα ενιαία πολυκλαδικά Λύκεια και τις τεχνικές – επαγγελματικές σχολές, όπου λειτουργούν σχολικά εργαστήρια, τοποθετείται υποδιευθυντής που ανήκει τους κλάδους ΠΕ12, ΠΕ14, ΠΕ17, ΠΕ18 και ΤΕ1 εφόσον ο διευθυντής δεν ανήκει στους κλάδους αυτούς.*»

Παρ. 7: «*Υποδιευθυντές των Γυμνασίων, των γενικών και των κλασικών Λυκείων, των τεχνικών – επαγγελματικών Λυκείων και των τεχνικών – επαγγελματικών σχολών που έχουν εννέα τμήματα και πάνω ορίζονται εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων κλάδων, όπως προβλέπεται στις προηγούμενες παραγράφους. Σε Γυμνάσια, Λύκεια κάθε τύπου και κατεύθυνσης και σε τεχνικές – επαγγελματικές σχολές που έχουν περισσότερα από δώδεκα τμήματα τάξεων, μπορεί, αν συντρέχουν ειδικοί λειτουργικοί λόγοι, να ορίζεται και δεύτερος υποδιευθυντής και προκειμένου για ενιαία πολυκλαδικά Λύκεια με περισσότερα από δεκαπέντε τμήματα τάξεων και τρίτος.*»

Για την επιλογή των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων, όπως αναφέρεται στο Άρθρο 11 (Β') του Ν. 1566/1985, το οικείο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο κρίνει έως το τέλος Φεβρουαρίου κάθε δευτέρου έτους τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του οι οποίοι έχουν τα τυπικά προσόντα για τις εν λόγω θέσεις καθώς και διετία στο βαθμό Α' έως το τέλος του ίδιου σχολικού έτους. Βάσει αυτών, συντάσσει με αλφαβητική σειρά τους πίνακες υποψηφίων. Σε κάθε πίνακα περιλαμβάνεται τριπλάσιος αριθμός υποψηφίων από το συνολικό αριθμό των θέσεων κατά περίπτωση.

Σημειώνεται δε, ότι κατά τη σύνταξη αυτών των πινάκων, το περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο συνεκτιμάει για κάθε υποψήφιο:

- την υπηρεσιακή κατάρτιση,
- την γνώση για τα εκπαιδευτικά δρώμενα,
- την ικανότητα για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων,
- το εκπαιδευτικό έργο,
- την κοινωνική προσφορά,
- την προσωπικότητα,
- τις μεταπτυχιακές σπουδές,
- τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα,
- την συγγραφική εργασία.

Έως το τέλος Μαρτίου του ίδιου έτους, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιθυμούν να ασκήσουν καθήκοντα διευθυντών ή υποδιευθυντών, υποβάλλουν σχετική αίτηση με τα απαραίτητα δικαιολογητικά. Αφού γίνει η σχετική αξιολόγηση, ο προϊστάμενος της οικείας διεύθυνσης της εκπαίδευσης υποβάλλει τους τελικούς πίνακες υποψηφίων στο αρμόδιο κεντρικό υπηρεσιακό συμβούλιο. Οι τελικοί πίνακες κυρώνονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κοινοποιούνται και ισχύουν για τα δύο επόμενα σχολικά έτη. Οι περιπτώσεις κενών θέσεων ή/και μεταθέσεων προβλέπονται στην κείμενη νομοθεσία.

Βάσει του Άρθρου 11 (Γ') του Ν. 1566/1985, οι διευθυντές κι οι υποδιευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων ασκούν τα καθήκοντά τους για μία τετραετία, εάν προέρχονται από τον πίνακα Β', δηλαδή εάν είναι υποψήφιοι οι οποίοι δεν υπέβαλαν αίτηση, αλλά περιλαμβάνονται στους αρχικούς πίνακες λόγω των τυπικών προσόντων τους και για μία διετία, εάν προέρχονται από τον πίνακα Α', δηλαδή εάν είναι υποψήφιοι οι οποίοι υπέβαλαν σχετική αίτηση. Η τετραετία ή η διετία αρχίζει την 1η Σεπτεμβρίου του επόμενου από την τοποθέτηση τους σχολικού έτους και λήγει την 31η Αυγούστου του τέταρτου ή η του δευτέρου σχολικού έτους, αντίστοιχα. Επισημαίνεται ότι κατά τη διάρκεια της θητείας τους διατηρούν τις οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών από τις οποίες προέρχονται κι εξελίσσονται βαθμολογικά και μισθολογικά σε αυτές, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με την Παρ. 1 του Άρθρου 11 (Δ') του Ν. 1566/1985, όπου ορίζονται τα καθήκοντα του διευθυντή, αναφέρεται ότι είναι ιδίως υπεύθυνος για:

- την ομαλή λειτουργία του σχολείου,

- το συντονισμό της σχολικής ζωής,
- την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και
- την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων.

Με άλλα λόγια, ο διευθυντής είναι αρμόδιος για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος, την επιμελή φοίτηση και την πειθαρχία των μαθητών, τη διαχείριση του σχολικού προϋπολογισμού για την κάλυψη των λειτουργικών εξόδων, την πραγματοποίηση επισκευών, την αγορά του αναγκαίου εξοπλισμού. Επίσης, ο ίδιος μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους.

Άρα, είναι φανερό ότι ο ρόλος του διευθυντή μίας σχολικής μονάδας, ο οποίος διά νόμου ορίζεται ως διοικητικά και επιστημονικά – παιδαγωγικά υπεύθυνος αυτής, είναι καταλυτικής σημασίας.

Σύμφωνα με την Παρ. 2 του Άρθρου 11 (Δ΄) του Ν. 1566/1985, όπου ορίζονται τα καθήκοντα του υποδιευθυντή, αναφέρεται ότι:

- αναπληρώνει το διευθυντή, όταν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται,
- βοηθάει το διευθυντή στην άσκηση των καθηκόντων του και
- είναι υπεύθυνος για την διεξαγωγή της διοικητικής υπηρεσίας του σχολείου.

Στη συνέχεια, στο Άρθρο 11 (ΣΤ΄) του Ν. 1566/1985, γίνεται μνεία στο σύλλογο των διδασκόντων ο οποίος αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες με οποιαδήποτε σχέση εργασίας κι έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου.

Ο σύλλογος διδασκόντων:

- αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων με σκοπό τη βέλτιστη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου,
- έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής,
- ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους,

- αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου,
- μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων.

Ο σύλλογος των διδασκόντων συνεδριάζει, ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του, τακτικά (τουλάχιστον μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τετραμήνου) και έκτακτα, όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος ή το ζητήσει εγγράφως για συγκεκριμένα θέματα τουλάχιστον το ένα τρίτο των μελών του. Οι συνεδριάσεις γίνονται μέσα στο ωράριο εργασίας και σε καμιά περίπτωση σε ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων.

Τέλος, σύμφωνα με τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία⁷⁶, είναι φανερό ότι, κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018, το 33.88% των μαθητών της χώρας φοίτησαν σε δημόσια Λύκεια του Νομού Αττικής και το 33.46% των διδασκόντων της χώρας ήταν ενεργοί σε αυτά. Αυτά προκύπτουν από τον Πίνακα 1.1 όπου παρουσιάζονται η κατανομή των δημοσίων Λυκείων (Γενικών Ημερησίων και Εσπερινών), των Γυμνασίων με Λυκειακές τάξεις, των τμημάτων, των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού για το σχολικό έτος 2017 – 2018 ανά περιφέρεια του Νομού Αττικής, το άθροισμα ανά εξεταζόμενη κατηγορία για το Νομό Αττικής και το αντίστοιχο άθροισμα για ολόκληρη τη χώρα.

ΝΟΜΟΣ/ ΝΟΜΑΡΧΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΓΕΝΙΚΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ				
	ΛΥΚΕΙΑ	ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΜΕ ΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ	ΤΜΗΜΑΤΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ
Α' Αθηνών	70	3	767	16.968	1.526
Β' Αθηνών	51	1	544	12.471	1.085
Γ' Αθηνών	43	1	499	11.270	966
Δ' Αθηνών	43	1	495	11.391	987
Ανατολικής Αττικής	48	3	532	11.993	997
Δυτικής Αττικής	14	2	165	3.622	308
Πειραιώς	46	4	495	10.911	957
Σύνολο Αττικής	315	15	3.497	78.626	6.826
Σύνολο χώρας	1.063	205	10.904	232.075	20.403

⁷⁶ Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Δευτεροβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση: Λύκεια ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης Μάρτιος 2019 <https://bit.ly/2yUWDCz> (προσπελάστηκε 13/8/2019)

Πίνακας 1.1: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Δημόσια Λύκεια, Γυμνάσια με Λυκειακές τάξεις, Τμήματα, Μαθητές, Διδάσκοντες - **Πηγή:** Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Δευτεροβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση: Λύκεια ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης Μάρτιος 2019 <https://bit.ly/2yUWDCz> (προσπελάστηκε 13/8/2019) - Πίνακας 2 (τροποποιημένος)

1.2. Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

1.2.1. Σύντομη Ιστορική Ανασκόπηση – Ίδρυση & Σκοπός Λειτουργίας

Η ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει ένα διαφορετικό σύστημα και μία ξεχωριστή δομή από την δημόσια ενώ συνυπάρχει και συγκλίνει με αυτή στην επιδίωξη του κοινού σκοπού, ως ορίζει το Σύνταγμα. Η ίδρυση κι η λειτουργία των ιδιωτικών σχολείων απασχολεί την ελληνική πολιτεία ήδη από το 1827, όπου η ελευθερία της ιδιωτικής εκπαίδευσης αναγνωρίζεται για πρώτη φορά στο Άρθρο 20 του Συντάγματος της Τροιζήνας, όπου αναφέρεται ότι όλοι οι Έλληνες έχουν το δικαίωμα να ιδρύουν οργανισμούς παντός είδους – παιδείας, φιλανθρωπίας, βιομηχανίας, τεχνών – και να ορίζουν δασκάλους για την εκπαίδευσή τους.

Το πρώτο νομοθέτημα της Ελλάδας ήταν ο «*Νόμος περί δημοτικών σχολείων*» (ΦΕΚ Α' 11/3-3-1834) του Όθωνα, ο οποίος, στο Άρθρο 60, λέει ότι κάθε πολίτης έχει δικαίωμα να ιδρύσει, είτε μόνος είτε με άλλους, με προσωπικά έξοδα, σχολεία ή άλλα διδακτικά κέντρα κατόπιν άδειας από τη Γραμματεία της Επικρατείας. Ο συγκεκριμένος νόμος μαζί με το διάταγμα του Δεκεμβρίου του 1836 (ΦΕΚ Α' 87/31-12-1836) «*Περί κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων*» κατοχυρώνουν και αναγνωρίζουν την δημόσια ως ισάξια με την ιδιωτική εκπαίδευση δηλαδή τα ιδιωτικά σχολεία, τα «ξένα» σχολεία τα οποία λειτουργούν στην ελληνική επικράτεια και την κατ' οίκον διδασκαλία.

Την ίδρυση και τη λειτουργία ιδιωτικών σχολείων από φυσικά και νομικά πρόσωπα, ελληνικά και ξένα, αναγνωρίζει και κατοχυρώνει το Σύνταγμα της Ελλάδας του 1844 κι όσα ακολούθησαν μετέπειτα, με μικρές παραλλαγές, υπό την αίρεση της συμμόρφωσης με τους σχετικούς νόμους του κράτους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρώτη ιδιωτική πρωτοβουλία στο χώρο της εκπαίδευσης χρονολογείται το 1836 με την ίδρυση της «*Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας*», ενώ το 1843 ιδρύεται το «*Βαρβάκειο*» και το 1849 ιδρύεται το «*Ελληνικό Εκπαιδευτήριο*».

Έτσι, το ισχύον Σύνταγμα ορίζει: Άρθρο 16, παράγραφος 8^η: «*Νόμος ορίζει τις προϋποθέσεις και τους όρους χορήγησης άδειας για την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτηρίων που δεν ανήκουν στο κράτος, τα σχετικά με την εποπτεία που ασκείται πάνω σ' αυτά καθώς και την υπηρεσιακή κατάσταση του διδακτικού προσωπικού τους. Η σύσταση ανώτατων σχολών από ιδιώτες απαγορεύεται.*»

Με άλλα λόγια, ιδιωτική σχολική μονάδα είτε πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ιδρύεται αποκλειστικά με κρατική άδεια και σύμφωνα με το Άρθρο 5 (Α') του Ν. 682/1977 (ΦΕΚ Α' 244), αυτή εκδίδεται μετά από πρόταση του αρμόδιου περιφερειακού συμβουλίου δημοτικής ή μέσης εκπαίδευσης στη περιφέρεια του οποίου πρόκειται αυτή να λειτουργήσει. Το Άρθρο 6 ορίζει τα απαραίτητα προσόντα τα οποία πρέπει να έχει ο ιδρυτής του σχολείου, το Άρθρο 10 αναφέρεται στα απαραίτητα χαρακτηριστικά της επωνυμίας του, το Άρθρο 7 παρουσιάζει τη διαδικασία την οποία πρέπει να ακολουθήσει για να αποκτήσει την άδεια λειτουργίας του και τέλος, κατά τα Άρθρα 8 και 12, αυτό μπορεί να ξεκινήσει τη λειτουργία μετά από έλεγχο περί καταλληλότητας των κοινόχρηστων χώρων, του προαύλιου χώρου, των εποπτικών μέσων και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, της σχολικής βιβλιοθήκης, του (βοηθητικού) γραφείου για το διδακτικό προσωπικό.

Κατά το Άρθρο 11, κάθε ιδιωτικό σχολείο οφείλει να έχει εγκεκριμένο Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας, βάσει των αρχών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στον οποίο παρουσιάζονται πλήρως και αναλυτικά τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης και της λειτουργίας του, οι όροι υπό τους οποίους γίνονται δεκτοί οι μαθητές καθώς κι οι οικονομικές κι οι λοιπές υποχρεώσεις των γονέων και των κηδεμόνων αυτών. Αντίτυπο του εν λόγω Κανονισμού υποχρεούται να παραλαμβάνει ενυπογράφως ο κηδεμόνας του κάθε μαθητή κατά την εγγραφή του στο σχολείο.

Όσον αφορά στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του ιδιοκτήτη του ιδιωτικού σχολείου, κατά το Άρθρο 9 (Α') του Ν. 682/1977 (ΦΕΚ Α' 244), αυτός είναι ο κύριος υπεύθυνος για κάθε πράξη η οποία παρεμποδίζει την άρτια και ομαλή λειτουργία του. Εάν ο ίδιος διαπιστώσει παραλείψεις ή παραβάσεις κάποιου μέλους του διοικητικού ή/ και του διδακτικού προσωπικού, οφείλει να υποδείξει τη συμμόρφωση ως προς τα καθήκοντα και σε περίπτωση μη συμμόρφωσης, να το

απομακρύνει από το σχολικό χώρο. Ακόμη, ο ιδιοκτήτης δύναται να παρίσταται σε οποιαδήποτε συνεδρίαση του συλλόγου των διδασκόντων, εφ' όσον είναι εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του Υπουργείου⁷⁷ και με δεδομένο ότι τα Λύκεια αποτελούν υποκείμενα έρευνας, τα ιδιωτικά σχολεία φαίνονται στον Πίνακα 1.2.:

ΕΠΩΝΥΜΙΑ	ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ (ΝΟΜΟΣ)
1. Ιδιωτικό Λύκειο - Η Θεομήτωρ	Αττικής
2. Ιδιωτικό Λύκειο – Ελληνικά Εκπαιδευτήρια – Σύγχρονη Παιδεία	Αττικής
3. Ιδιωτικό Λύκειο – Κολλέγιο Ψυχικού	Αττικής
4. Ιδιωτικό – Ισότιμο Λύκειο – Κολλέγιο Αθηνών	Αττικής
5. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Καντά	Αττικής
6. Ιδιωτικό Λύκειο – Διεθνές Κέντρο Σπουδών Σχολής Μωραΐτη <i>(εκτός έρευνας διότι λειτουργεί με διαφορετικό καθεστώς αφού προετοιμάζει τους μαθητές για το International Baccalaureate Diploma Program)</i>	Αττικής
7. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Αθηναϊκή Αγωγή & Παιδεία	Αττικής
8. Ιδιωτικό Λύκειο – Ελληνικό Εκπαιδευτήριο – Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου	Αττικής
9. Ιδιωτικό Λύκειο – Ελληνικό Εκπαιδευτήριο – Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου	Αττικής
10. Ιδιωτικό Λύκειο – Σχολή Μωραΐτη	Αττικής
11. Ιδιωτικό – Ισότιμο Λύκειο, Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία – Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία, Α' Αρσάκειο Γενικό Λύκειο Ψυχικού	Αττικής
12. Ιδιωτικό – Ισότιμο Λύκειο, Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία – Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία, Αρσάκειο Γενικό Λύκειο Ψυχικού	Αττικής
13. Ιδιωτικό – Ισότιμο Λύκειο, Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία – Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία, Β' Αρσάκειο Γενικό Λύκειο Ψυχικού	Αττικής
14. Ιδιωτικό Λύκειο – Η Ελληνική Παιδεία	Αττικής
15. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Δούκα ΑΕ	Αττικής
16. Ιδιωτικό Λύκειο – Ιόνιος Σχολή	Αττικής
17. Ιδιωτικό Λύκειο – Η Ελληνική Παιδεία (Ηράκλειο)	Αττικής
18. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Μάνεση	Αττικής
19. Ιδιωτικό Λύκειο – Παπαχαραλάμπειο Εκπαιδευτήριο	Αττικής
20. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Ιωάννη Διαμαντόπουλου	Αττικής
21. Ιδιωτικό Λύκειο – Σπυρίδων Ντάγκας & ΣΙΑ ΟΕ – Νέα Παιδεία	Αττικής
22. Ιδιωτικό Λύκειο – Τσιαμούλης Ιωάννης	Αττικής
23. Ιδιωτικό Λύκειο – Αυγουλέα – Λιναρδάτου	Αττικής
24. Ιδιωτικό Λύκειο – Πολύτροπη Αρμονία	Αττικής
25. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Γεωργίου Ζώη ΑΕ	Αττικής
26. Ιδιωτικό Λύκειο – Νέα Εκπαιδευτήρια Γ. Μαλλιάρας ΑΕ	Αττικής
27. Ιδιωτικό Λύκειο – Σχολή Ξενόπουλου	Αττικής

⁷⁷ Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: Ιδιωτικά σχολεία – Πίνακας Ιδιωτικών Λυκείων, <https://bit.ly/2HFS99a> (προσπελάστηκε 12/8/2019).

28. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη	Αττικής
29. Ιδιωτικό Λύκειο – Παλλάδιο Βάρης	Αττικής
30. Ιδιωτικό Λύκειο – Γεννάδιος Εκπαιδευτική Κ. Ζώη ΑΕ	Αττικής
31. Ιδιωτικό Εσπερινό Γενικό Λύκειο Βασιλικής Κοροπούλη	Αττικής
32. Ιδιωτικό Λύκειο – YANNOPOULOS SCHOOL SA	Αττικής
33. Ιδιωτικό Λύκειο – Μιχάλης – Τελάκης – Μεθοδικό Εκπαιδευτήριο	Αττικής
34. Ιδιωτικό Λύκειο – Παναγία Προυσιώτισσα	Αιτωλ/νίας
35. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Πάνου	Αιτωλ/νίας
36. Ιδιωτικό Λύκειο – Ελληνογερμανική Αγωγή	Αττικής
37. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Ν. Ζαγοριανάκου	Αττικής
38. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Γείτονα ΑΕΜΕ	Αττικής
39. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Νέα Γενιά Ζηρίδη Μ. ΕΠΕ <i>(εκτός έρευνας διότι ανέστειλε τη λειτουργία του 02/07/2020)</i>	Αττικής
40. Ιδιωτικό Λύκειο – Costeas Geitonas School CGS	Αττικής
41. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Αναγέννηση – Εκπαιδευτήρια Αντωνοπούλου	Αττικής
42. Ιδιωτικό – Ισότιμο Λύκειο – Α΄ Αρσάκειο Τοσίτσειο Γενικό Λύκειο Εκάλης	Αττικής
43. Ιδιωτικό – Ισότιμο Λύκειο – Β΄ Αρσάκειο Τοσίτσειο Γενικό Λύκειο Εκάλης	Αττικής
44. Ιδιωτικό Λύκειο – Ώθηση Γενικό Λύκειο ΑΕ	Αττικής
45. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Ο Πλάτων ΑΕ	Αττικής
46. Ιδιωτικό Λύκειο – Καίσαρης ΑΕ	Αττικής
47. Ιδιωτικό Λύκειο – Εράσμειος Ελληνογερμανική Σχολή ΑΕ	Αττικής
48. Ιδιωτικό Λύκειο – Πρότυπο Εκπαιδευτήριο Αθηνών	Αττικής
49. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Π. Βασιλειάδη ΑΕ	Θεσσαλονίκης
50. Ιδιωτικό Λύκειο – Σύλλογος – Εκπαιδευτήρια Ε. Μαντουλίδη ΑΕ	Θεσσαλονίκης
51. Ιδιωτικό Γενικό Λύκειο – Πέτρος Φούντας	Θεσσαλονίκης
52. Ιδιωτικό – Ισότιμο Λύκειο – Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία – Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία, Αρσάκειο Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης	Θεσσαλονίκης
53. Ιδιωτικό Λύκειο – Αριστοτέλειο Κολλέγιο	Θεσσαλονίκης
54. Ιδιωτικό Λύκειο – Σύλλογος – Εκπαιδευτήρια «Ο Απόστολος Παύλος»	Θεσσαλονίκης
55. Ιδιωτικό Λύκειο – Αυτενεργώ Α.Ε.	Αργολίδας
56. Ιδιωτικό Λύκειο – Νέο Σχολείο ΑΕ	Αργολίδας
57. Ιδιωτικό – Ισότιμο Λύκειο – Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία – Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία, Αρσάκειο Γενικό Λύκειο Πατρών	Αχαΐας
58. Ιδιωτικό Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. – Τριάντειο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. εκτος ερευνας	Αχαΐας
59. Ιδιωτικό Λύκειο – Αναγέννηση ΙΚΕ	Δωδεκανήσου
60. Ιδιωτικό Λύκειο – Ροδίων Παιδεία	Δωδεκανήσου
61. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Ρόδου Πυθαγόρας	Δωδεκανήσου
62. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήριο Το Παγκρήτιον	Ηρακλείου
63. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Φρυγανιώτη	Θεσσαλονίκης
64. Ιδιωτικό Λύκειο – Δωδωναία Εκπαιδευτήρια	Ιωαννίνων
65. Ιδιωτικό – Ισότιμο Λύκειο – Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία – Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία, Αρσάκειο Γενικό Λύκειο Ιωαννίνων	Ιωάννινων
66. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Γένεσις ΑΕ	Ιωαννίνων
67. Ιδιωτικό Λύκειο – Homo Educandus Αγωγή Γυμνάσιο – Λύκειο ΙΚΕ	Κορινθίας
68. Ιδιωτικό Λύκειο – Αριστοτέλειο Εκπαιδευτήριο ΑΕ	Κορινθίας
69. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Απόστολος Παύλος	Κορινθίας
70. Ιδιωτικό Λύκειο – Σύγχρονη Παιδεία	Κυκλάδων

71. Ιδιωτικό Λύκειο – Κέντρο Ελληνικής Παιδείας Εκπαιδευτήρια Μαίρης Ν. Ράπτου ΑΕ	Λάρισας
72. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Μπακογιάννη	Λάρισας
73. Ιδιωτικό Λύκειο – Προμηθέας Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια Βόλου	Μαγνησίας
74. Ιδιωτικό Λύκειο – Εκπαιδευτήρια Μπουγά ΑΕ	Μεσσηνίας
75. Ιδιωτικό Λύκειο – ΕΛΙΜΚΟ ΑΕ	Ξάνθης
76. Ιδιωτικό Λύκειο – Θεμιστοκλής ΑΕ	Αττικής
77. Ιδιωτικό Λύκειο – Άγιος Πολύκαρπος – Άγιος Γεώργιος	Αττικής
78. Ιδιωτικό Λύκειο – Πλάτων	Πιερίας
79. Ιδιωτικό Λύκειο – Αριστοτέλειο Εκπαιδευτήριο	Σερρών
80. Ιδιωτικό Λύκειο – ΑΘΗΝΑ ΑΕ	Τρικάλων
81. Ιδιωτικό ΕΠΑ.Λ. – ΖΗΤΑ ΑΕ <i>(εκτός έρευνας διότι είναι ΕΠΑ.Λ.)</i>	Χανίων
82. Ιδιωτικό Λύκειο – ΖΗΤΑ ΑΕ	Χανίων
83. Ιδιωτικό ΕΠΑ.Λ. – Τσάκος Ελληνικά Εκπαιδευτήρια Ναυτικών Σπουδών <i>(εκτός έρευνας διότι είναι ΕΠΑ.Λ.)</i>	Χίου

Πίνακας 1.2: Ιδιωτικά ενεργά Λύκεια στην Ελλάδα – **Πηγή:** Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: Ιδιωτικά σχολεία – Πίνακας Ιδιωτικών Λυκείων, <https://bit.ly/376hDqD> (προσπελάστηκε 25/11/2020) (τροποποιημένος)

Τα ξένα – μη ελληνικά – ιδιωτικά σχολεία, τα οποία λειτουργούν εντός της ελληνικής επικράτειας, ιδρύονται είτε από φυσικά πρόσωπα (μη Έλληνες πολίτες) ή από νομικά πρόσωπα που δεν έχουν την έδρα τους στη χώρα. Αρκετά από τα εν λόγω σχολεία έχουν ιδρυθεί στο πλαίσιο διμερών μορφωτικών συμφωνιών τις οποίες έχει υπογράψει η Ελλάδα με άλλα κράτη. Η ύπαρξη διακρατικής συμφωνίας δεν υποκαθιστά την άδεια λειτουργίας. Η εποπτεία ασκείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων μέσω των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του Υπουργείου⁷⁸, το Άρθρο 35 του Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ Α' 193) και το Άρθρο 90 του Ν. 4485/2017 (ΦΕΚ 114), τα σχολεία αυτά είναι 30, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1.3.

ΕΠΩΝΥΜΙΑ	ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ (ΝΟΜΟΣ)
1. American Community Schools of Athens	Αττικής
2. Byron College	Αττικής
3. Champion School	Αττικής
4. Ιρανικό Σχολείο Αθηνών	Αττικής
5. Λιβυκό Σχολείο 17 ^{ης} Φεβρουαρίου	Αττικής
6. Pinewood School of Thessaloniki	Θεσσαλονίκης
7. Πολωνικό Σχολείο Zygmunt Mineyko	Αττικής
8. St. Catherine's British School	Αττικής
9. St. Lawrence College	Αττικής

⁷⁸ Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: Ξένα σχολεία – Πίνακας ξένων σχολείων, <https://bit.ly/2YVKR9n> (προσπελάστηκε 12/8/2019).

10. Ελληνογαλλική Σχολή «Άγιος Παύλος»	Αττικής
11. Ελληνογαλλική Σχολή Jeanne D' Arc	Αττικής
12. Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλίνων	Αττικής
13. Λεόντειο Λύκειο Πατησίων	Αττικής
14. Γερμανική Σχολή Αθηνών	Αττικής
15. Ελληνο-Γαλλική Σχολή Αγίας Παρασκευής Ευγένιος Ντελακρουά	Αττικής
16. Καναδικό Λύκειο Ελλάδας	Αττικής
17. International School of Athens	Αττικής
18. Δημοτικό Σχολείο της Γαλλικής Λαϊκής Αποστολής Θεσσαλονίκης	Θεσσαλονίκης
19. Γαλλικό Σχολείο Θεσσαλονίκης	Θεσσαλονίκης
20. Katipunan Philippines Cultural Academy (Kaphilca)	Αττικής
21. International Community School of Larissa	Λάρισας
22. Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδας	Αττικής
23. Αμερικανικό Κολλέγιο «Ανατόλια» Θεσσαλονίκης	Θεσσαλονίκης
24. Ελληνογαλλική Σχολή «Άγιος Ιωσήφ»	Αττικής
25. Ελληνογαλλικό Κολλέγιο ΔΕΛΑΣΑΛ Θεσσαλονίκης	Θεσσαλονίκης
26. Ελληνογαλλική Σχολή Καλαμάρι	Θεσσαλονίκης
27. Λεόντειο Λύκειο Νέας Σμύρνης	Αττικής
28. Αμερικανική Γεωργική Σχολή	Θεσσαλονίκης
29. Γερμανική Σχολή Θεσσαλονίκης	Θεσσαλονίκης
30. Ιταλική Σχολή Αθηνών	Αττικής

Πίνακας 1.3.: Ξένα σχολεία στην Ελλάδα – **Πηγή:** Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: Ξένα σχολεία – Πίνακας Ξένων Σχολείων, <https://bit.ly/2YVKR9n> (προσπελάστηκε 12/8/2019) (τροποποιημένος)

Με βάση το πρόγραμμα σπουδών τους, τα ξένα σχολεία της Ελλάδας διακρίνονται σε:

1. Ξένα σχολεία με ξένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών αλλοδαπής χώρας και απευθύνονται κυρίως σε αλλοδαπούς που διαμένουν στην Ελλάδα.

Με βάση τον Ν. 3794/2009, σε σχολεία όπου ακολουθείται πρόγραμμα σπουδών χώρας - μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιτρέπεται η φοίτηση μαθητών υπηκοότητας χώρας - μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης χωρίς περιορισμούς, ενώ σε σχολεία όπου ακολουθείται πρόγραμμα σπουδών τρίτης χώρας, η φοίτηση Ελλήνων μαθητών είναι εφικτή μετά από άδεια του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και υπό προϋποθέσεις.

2. Ξένα σχολεία με ελληνικό πρόγραμμα σπουδών που ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών με τα δημόσια ελληνικά σχολεία ενισχυμένο ως προς τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και πολιτισμικών στοιχείων.
3. Ξένα σχολεία με ελληνικό και ξένο πρόγραμμα σπουδών που προσφέρουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά προγράμματα, ελληνικό και ξένο τα οποία λειτουργούν ως ανεξάρτητα τμήματα διακριτά το ένα από το άλλο.

Σημειώνεται, δε, ότι η διδασκαλία ελληνικών μαθημάτων, σύμφωνα με το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, είναι υποχρεωτική σε όλα τα ξένα σχολεία της χώρας έστω και αν αυτά ακολουθούν αποκλειστικά ξένο πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, λόγω των προαναφερθέντων ιδιομορφιών, δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

1.2.2. Οργάνωση & Διοίκηση

Aρχικά, σύμφωνα με το Άρθρο 1 (Α') του Ν. 682/1977 (ΦΕΚ Α' 244), τα ιδιωτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι αντίστοιχα με τα δημόσια σχολεία γενικής δημοτικής ή μέσης εκπαίδευσης που δεν ανήκουν στο κράτος, αλλά ιδρύονται και συντηρούνται από φυσικά ή νομικά πρόσωπα ως ορίζει η νομοθεσία. Τα σχολεία αυτά είναι αντίστοιχα σε βαθμίδες και σε τύπους με τα δημόσια, ενώ δεν επιτρέπεται η ίδρυση και η λειτουργία ιδιωτικών νυκτερινών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Άρθρο 3 (Α') του Ν. 682/1977 (ΦΕΚ Α' 244). Όμως, κατ' εξαίρεση, επιτρέπεται η ίδρυση και η λειτουργία πειραματικού τύπου ιδιωτικού σχολείου το οποίο θα λειτουργεί σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία κατόπιν άδειας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σύμφωνα με το Άρθρο 4 (Α') του Ν. 682/1977 (ΦΕΚ Α' 244), τα ιδιωτικά σχολεία έχουν την ίδια οργάνωση με τα αντίστοιχα δημόσια σχολεία και ακολουθούν το εκάστοτε ισχύον ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Εάν παρατηρηθεί παρέκκλιση σε αυτά, δύναται να αφαιρεθεί η άδεια λειτουργίας με απόφαση του Υπουργού.

Όσον αφορά στην εποπτεία των ιδιωτικών σχολείων, βάσει του Άρθρου 2 (Α') του Ν. 682/1977 (ΦΕΚ Α' 244), αυτά υπάγονται και ελέγχονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μέσω των περιφερειακών εποπτικών οργάνων. Τα αναγνωρισμένα ιδιωτικά σχολεία εκλέγουν μέλη τα οποία συμμετέχουν στις

συνεδριάσεις περί της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων και καλούνται να υποβάλουν εκθέσεις περί της λειτουργίας τους μετά τη λήξη τόσο του πρώτου όσο και του δευτέρου τετραμήνου του σχολικού έτους. Ακόμη, με απόφαση του αρμόδιου Υπουργού, μπορεί να γίνει οικονομικός έλεγχος στις εν λόγω εκπαιδευτικές μονάδες από στελέχη του Υπουργείου ή άλλους ειδικούς δημοσίου υπαλλήλους.

Βάσει του Άρθρου 14 (Β΄) του Ν. 682/1977 (ΦΕΚ Α΄ 244), κάθε ιδιωτικό σχολείο πρέπει να έχει αριθμό μαθητών ανάλογο προς τις αίθουσες διδασκαλίας, τα εποπτικά μέσα, τον προαύλιο χώρο, τους κοινόχρηστους χώρους και τις αθλητικές εγκαταστάσεις. Ωστόσο, ο αριθμός των μαθητών κατά τμήμα δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερος του οριζόμενου από την ισχύουσα νομοθεσία για τα δημόσια σχολεία· εξαίρεση αποτελούν τα ιδιωτικά νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία όπου ο αριθμός των μαθητών μπορεί να υπερβαίνει κατά 10% αυτού που ορίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία για τα δημόσια σχολεία. Παράλληλα, βάσει του Άρθρου 15, οι ισχύουσες διατάξεις για τις αργίες, τις διακοπές και τις εορτές των δημοσίων σχολείων ισχύουν αντίστοιχα και για τα ιδιωτικά. Τα ημερήσια ιδιωτικά σχολεία λειτουργούν μόνο ως πρωινά και η λειτουργία τους δεν μπορεί να είναι πριν από την 8^η πρωινή ενώ για τα εσπερινά δεν μπορεί να είναι μετά την 10.45 νυκτερινή· εξαίρεση αποτελεί η λειτουργία του ιδιωτικού σχολείου κατά τις απογευματινές ώρες η οποία γίνεται μόνο με εγκεκριμένη απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τέλος, στα Άρθρα 16 και 17 ορίζονται οι διαδικασίες σχετικά με τις εγγραφές, τη φοίτηση, τις εξετάσεις και τους παρεχόμενους τίτλους σπουδών καθώς και το Άρθρο 18 αναφέρει ότι οι μαθητές κάθε ιδιωτικού σχολείου καταβάλλουν βάσει του κανονισμού του δίδακτρα και τα εκάστοτε νόμιμα τέλη τα οποία δεν μπορούν να μεταβληθούν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ δεν επιτρέπεται η χορήγηση τίτλου σπουδών σε οικονομικά υπόχρεους μαθητές.

Το Άρθρο 29, αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό, λέει ότι αυτό επιλέγεται από τους ιδιοκτήτες των σχολείων βάσει των εγγεγραμμένων στους πίνακες της επετηρίδας των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και έχουν συμβάσεις ορισμένου ή αορίστου χρόνου οι οποίες διαμορφώνονται βάσει των Άρθρων 30 – 37.

Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία⁷⁹, ο πληθυσμός του εκπαιδευτικού προσωπικού στις ιδιωτικές μονάδες τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τη σχέση εργασίας διαμορφώνεται ως εξής (Πίνακας 1.4.):

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΛΗΘΟΣ
Ιδιωτικού Δικαίου Αορίστου Χρόνου	4.268
Ιδιωτικού Δικαίου Ορισμένου Χρόνου	715
Ιδιωτικού Δικαίου Αορίστου Χρόνου με οργανική σε ισότητα προς τα δημόσια σχολεία	594
Αναπληρωτής ιδιωτικής εκπαίδευσης (Παρ. 4 του Άρθρου 35 του Ν. 682/1977)	110
Γενικό Άθροισμα	5.687

Πίνακας 1.4: Πλήθος εκπαιδευτικού προσωπικού σε ιδιωτικές σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά σχέση εργασίας - **Πηγή:** Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Στατιστικά εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων 2019 <https://bit.ly/2Z6vabK> (προσπελάστηκε 13/8/2019) - Πίνακας Α.1.

Συνεπώς, η συντριπτική πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού έχει σύμβαση εργασίας αορίστου χρόνου. Εν συνεχεία, εξετάζοντας μόνο τον πληθυσμό του εκπαιδευτικού προσωπικού στις ιδιωτικές μονάδες αποκλειστικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τη σχέση εργασίας, αυτός διαμορφώνεται ως εξής (Πίνακας 1.5.):

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΛΗΘΟΣ
Ιδιωτικού Δικαίου Αορίστου Χρόνου	2.423
Ιδιωτικού Δικαίου Ορισμένου Χρόνου	391
Ιδιωτικού Δικαίου Αορίστου Χρόνου με οργανική σε ισότητα προς τα δημόσια σχολεία	378
Αναπληρωτής ιδιωτικής εκπαίδευσης (Παρ. 4 του Άρθρου 35 του Ν. 682/1977)	55
Γενικό Άθροισμα	3.247

Πίνακας 1.5: Πλήθος εκπαιδευτικών κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και σχέση εργασίας (δευτεροβάθμια) - **Πηγή:** Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Στατιστικά εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων 2019 <https://bit.ly/2Z6vabK> (προσπελάστηκε 13/8/2019) - Πίνακας Α.3. (τροποποιημένος)

Συνεπώς, η συντριπτική πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού (74.62% του πληθυσμού) έχει σύμβαση εργασίας αορίστου χρόνου. Ακόμη, όσον αφορά στο πλήθος των εκπαιδευτικών κατά τύπο ιδιωτικής εκπαιδευτικής μονάδας, βάσει του

⁷⁹ Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Στατιστικά εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων 2019 <https://bit.ly/2Z6vabK> (προσπελάστηκε 13/8/2019)

Πίνακα 1.6., παρατηρείται ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση απασχολούνται 2.440 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 42.90% του συνόλου και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση απασχολούνται 3.231 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 56.81% του συνόλου:

ΤΥΠΟΣ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΠΛΗΘΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	% ΣΤΟ ΠΛΗΘΟΣ
Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο	595	10.46%
Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο	1.845	32.44%
Ιδιωτικό Γυμνάσιο	1.663	29.24%
Ιδιωτικό Λύκειο	1.520	26.73%
Ιδιωτικό Ημερήσιο ΕΠΑ.Λ.	30	0.53%
Ιδιωτικό Εσπερινό ΕΠΑ.Λ.	10	0.18%
Ιδιωτικό Εσπερινό Λύκειο	8	0.14%
Δ/Υ	16	0.28%
Γενικό Άθροισμα	5.687	

Πίνακας 1.6.: Πλήθος ιδιωτικών εκπαιδευτικών κατά τύπο ιδιωτικής σχολικής μονάδας – Πηγή: Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Στατιστικά εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων 2019 <https://bit.ly/2Z6vabK> (προσπελάστηκε 13/8/2019) - Πίνακας Α.2.

Επειδή τα Ιδιωτικά Λύκεια (Γενικά) αποτελούν υποκείμενα έρευνας, αξίζει να επισημάνουμε ότι το πλήθος των εκπαιδευτικών κατά φύλο διαμορφώνεται ως εξής (Πίνακας 1.7.):

ΦΥΛΟ	ΠΛΗΘΟΣ	% ΣΤΟ ΠΛΗΘΟΣ	% ΣΤΟ ΦΥΛΟ
Άνδρες	794	13.96%	46.35%
Γυναίκες	726	12.77%	18.27%

Πίνακας 1.7.: Πλήθος εκπαιδευτικών κατά φύλο στα Ιδιωτικά Λύκεια – Πηγή: Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Στατιστικά εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων 2019 <https://bit.ly/2Z6vabK> (προσπελάστηκε 13/8/2019) - Πίνακας Α.2.1. (τροποποιημένος)

Άρα, η ποσοστιαία διαφορά στο πλήθος των εκπαιδευτικών στα Λύκεια είναι της τάξεως του 1.19% υπέρ των ανδρών, δηλαδή πολύ περιορισμένη, ενώ η ποσοστιαία διαφορά στο φύλο είναι της τάξεως του 28.08%.

Όσον αφορά στην ηλικιακή διάρθρωση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανά φύλο, βάσει του Πίνακα 1.8., παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί βρίσκονται μεταξύ 41 – 55 ετών (και από τα δύο φύλα):

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		ΣΥΝΟΛΟ	
	ΠΛΗΘΟΣ	%	ΠΛΗΘΟΣ	%	ΠΛΗΘΟΣ	%
22 – 40 ετών	222	16.41%	513	27.09%	735	22.64%
41 – 55 ετών	728	53.81%	994	52.48%	1.722	53.03%
56 – 66+ ετών	278	20.55%	228	12.04%	506	15.58%
Δ/Υ	125	9.24%	159	8.39%	284	8.75%
Σύνολο	1.353		1.894		3.247	

Πίνακας 1.8.: Ηλικιακή διάρθρωση ιδιωτικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά φύλο – **Πηγή:** Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Στατιστικά εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων 2019 <https://bit.ly/2Z6vabK> (προσπελάστηκε 13/8/2019) - Πίνακας Α.5.3. (τροποποιημένος)

Συνεχίζοντας, βάσει της κατανομής των ιδιωτικών εκπαιδευτικών κατά διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός της ελληνικής επικράτειας, συμπεραίνουμε ότι στην πρωτεύουσα και δευτερευόντως, στην συμπρωτεύουσα δραστηριοποιούνται οι περισσότεροι εξ αυτών. Πιο συγκεκριμένα, η κατανομή τους διαμορφώνεται ως εξής – κατά φθίνουσα σειρά (Πίνακας 1.9.):

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΛΗΘΟΣ
Διεύθυνση ΔΕ Β' Αθήνας	969
Διεύθυνση ΔΕ Ανατολικής Αττικής	485
Διεύθυνση ΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης	331
Διεύθυνση ΔΕ Δ' Αθήνας	286
Διεύθυνση ΔΕ Γ' Αθήνας	241
Διεύθυνση ΔΕ Πειραιά	191
Διεύθυνση ΔΕ Α' Αθήνας	129
Διεύθυνση ΔΕ Λάρισας	82
Διεύθυνση ΔΕ Ιωαννίνων	68
Διεύθυνση ΔΕ Αχαΐας	54
Διεύθυνση ΔΕ Δωδεκανήσου	52
Διεύθυνση ΔΕ Δυτικής Θεσσαλονίκης	48
Διεύθυνση ΔΕ Κορινθίας	36
Διεύθυνση ΔΕ Αιτωλοακαρνανίας	34

Διεύθυνση ΔΕ Αργολίδας	33
Διεύθυνση ΔΕ Τρικάλων	30
Διεύθυνση ΔΕ Πιερίας	27
Διεύθυνση ΔΕ Σερρών	24
Διεύθυνση ΔΕ Ηρακλείου	22
Διεύθυνση ΔΕ Μεσσηνίας	20
Διεύθυνση ΔΕ Ξάνθης	18
Διεύθυνση ΔΕ Χανίων	16
Διεύθυνση ΔΕ Κυκλάδων	15
Διεύθυνση ΔΕ Μαγνησίας	13
Διεύθυνση ΔΕ Χίου	12
Δ/Υ	18
Γενικό Άθροισμα	3.254

Πίνακας 1.9.: Κατανομή ιδιωτικών εκπαιδευτικών κατά Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης –
Πηγή: Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Στατιστικά εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων
2019 <https://bit.ly/2Z6vabK> (προσπελάστηκε 13/8/2019) - Πίνακας Α.8.1.

Τέλος, σύμφωνα με την κατανομή των ιδιωτικών εκπαιδευτικών κατά εκπαιδευτικό κλάδο, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης, η πλειοψηφία τους ανήκουν στις Ανθρωπιστικές ή Θεωρητικές Σπουδές· αυτή διαμορφώνεται ως εξής (Πίνακας 1.10.):

ΚΩΔ. ΚΛΑΔΟΥ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΛΑΔΟΣ	ΠΛΗΘΟΣ
ΠΕ60	ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ	650
ΠΕ70	ΔΑΣΚΑΛΟΙ	993
ΠΕ71	ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	7
ΠΕ02	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ	890
ΠΕ06	ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	523
ΠΕ05	ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	279
ΠΕ07	ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	170
ΠΕ40	ΙΣΠΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	8
ΠΕ34	ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	3
ΠΕ11	ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	378
ΠΕ03	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	425

ΠΕ86	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	187
ΠΕ04.01	ΦΥΣΙΚΟΙ	277
ΠΕ04.02	ΧΗΜΙΚΟΙ	129
ΠΕ01	ΘΕΟΛΟΓΟΙ	148
ΠΕ04.04	ΒΙΟΛΟΓΟΙ	114
ΠΕ80	ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ	90
ΠΕ78	ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	61
ΠΕ08	ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ	94
ΠΕ79.01 / ΠΕ79.02	ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ	123
ΠΕ91.01	ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	22
	ΛΟΙΠΟΙ ΚΛΑΔΟΙ	116
	Γενικό Άθροισμα	5.687

Πίνακας 1.10.: Κατανομή ιδιωτικών εκπαιδευτικών κατά εκπαιδευτικό κλάδο – **Πηγή:** Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Στατιστικά εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων 2019 <https://bit.ly/2Z6vabK> (προσπελάστηκε 13/8/2019) - Πίνακας Α.9. (τροποποιημένος)

Συγκρίνοντας το πλήθος των σχολικών μονάδων και το διδακτικό προσωπικό κατά τα σχολικά έτη 2016 – 2017 και 2017 – 2018, παρατηρείται ότι αφενός οι μονάδες μειώθηκαν και αφετέρου το διδακτικό προσωπικό αυξήθηκε (Πίνακας 1.11.):

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΠΛΗΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ			ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ		
	2016 – 2017	2017 – 2018	ΜΕΤΑΒΟΛΗ	2016 – 2017	2017 – 2018	ΜΕΤΑΒΟΛΗ
Δημόσιες	1.255	1.253	- 0.2%	22.013	22.085	+0.3%
Ιδιωτικές	93	92	-1.1%	1.809	1.885	+4.2%
ΣΥΝΟΛΟ	1.348	1.345	-0.2%	23.822	23.970	+0.6%

Πίνακας 1.11.: Πλήθος σχολικών μονάδων και διδακτικό προσωπικό στα Λύκεια – **Πηγή:** Ιστοσελίδα – ΕΛ.ΣΤΑΤ.: Δελτίο Τύπου – Έρευνες δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, λήξη σχολικού έτους 2017 – 2018 <https://bit.ly/2qpBfo5> (προσπελάστηκε 18/11/2019) - Πίνακας 4 (τροποποιημένος)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1.12., στα Γενικά Λύκεια της χώρας, ο αριθμός των μαθητών κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018 αυξήθηκε κατά 0.6% σε σχέση με το 2016 – 2017. Ακόμη, τη σχολική χρονιά 2017 – 2018 φοίτησαν συνολικά 245.811 μαθητές, ενώ την προηγούμενη χρονιά φοίτησαν 244.386. Στα δημόσια σχολεία, η αύξηση ήταν 0.4%, αλλά σημαντικά μεγαλύτερη ήταν στα ιδιωτικά, κατά 2.9%.

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΤΥΠΟΣ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ
2017 – 2018	Δημόσιο	231.610	245.811
	Ιδιωτικό	14.201	
2016 – 2017	Δημόσιο	230.581	244.386
	Ιδιωτικό	13.805	

Πίνακας 1.12.: Εξέλιξη σχολικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – **Πηγή:** Ιστοσελίδα – ΕΛ.ΣΤΑΤ.: Δελτίο Τύπου – Έρευνες δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, λήξη σχολικού έτους 2017 – 2018 <https://bit.ly/2qpBfo5> (προσπελάστηκε 18/11/2019) - Πίνακας 1 (τροποποιημένος)

Τέλος, παρατηρώντας το σύνολο των εγγεγραμμένων και των αποφοιτησάντων μαθητών κατά τα σχολικά έτη 2016 – 2017 και 2017 – 2018, προκύπτει ότι αμφότερες οι σχολικές μονάδες – ιδιωτικές και δημόσιες – είχαν συνολικά μία σχετική αύξηση (Πίνακας 1.13.):

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ			ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΑΝΤΩΝ		
	2016 – 2017	2017 – 2018	ΜΕΤΑΒΟΛΗ	2016 – 2017	2017 – 2018	ΜΕΤΑΒΟΛΗ
Δημόσιες	230.581	231.610	+0.4%	72.303	75.371	+4.2%
Ιδιωτικές	13.805	14.201	+2.9%	4.597	4.516	-1.8%
ΣΥΝΟΛΟ	244.386	245.811	+0.6%	76.900	79.887	+3.9%

Πίνακας 1.13.: Εγγεγραμμένοι και αποφοιτήσαντες μαθητές κατά είδος σχολικής μονάδας στα Λύκεια – **Πηγή:** Ιστοσελίδα – ΕΛ.ΣΤΑΤ.: Δελτίο Τύπου – Έρευνες δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, λήξη σχολικού έτους 2017 – 2018 <https://bit.ly/2qpBfo5> (προσπελάστηκε 18/11/2019) - Πίνακας 5 (τροποποιημένος)

Βιβλιογραφία 1^{ου} κεφαλαίου

Δημαράς, Αλ., Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. (2011). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο σε συνεργασία του ΕΛΙΑ, Β' Έκδοση, Αθήνα.

Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.) – Ανεξάρτητη Αρχή (2016). *Συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: 1964 – 2016*, Αθήνα.

Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών Ερευνών (2013). *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση: Συγκριτική Ανάλυση*.

Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Δευτεροβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση: Λύκεια ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης Μάρτιος 2019 <https://bit.ly/2γUWDCz> (προσπελάστηκε 13/8/2019)

Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Δευτεροβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση: Λύκεια ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης Μάρτιος 2019 <https://bit.ly/2γUWDCz> (προσπελάστηκε 13/8/2019).

Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Στατιστικά εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων 2019 <https://bit.ly/2Z6vabK> (προσπελάστηκε 13/8/2019).

Ιστοσελίδα – Βάση δεδομένων data.gov.gr: Στατιστικά εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων 2019 <https://bit.ly/2Z6vabK> (προσπελάστηκε 13/8/2019).

Ιστοσελίδα – ΕΛ.ΣΤΑΤ.: Δελτίο Τύπου – Έρευνες δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, λήξη σχολικού έτους 2017 – 2018 <https://bit.ly/2qpBfo5> (προσπελάστηκε 18/11/2019).

Ιστοσελίδα της Βουλής των Ελλήνων: Το Σύνταγμα της Ελλάδας – Όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα 27/5/2008 – <https://goo.gl/FaCzoW> (προσπελάστηκε 26/3/2019)

Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: Ιδιωτικά σχολεία – Πίνακας Ιδιωτικών Λυκείων, <https://bit.ly/2HFS99a> (προσπελάστηκε 12/8/2019).

Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: Ξένα σχολεία – Πίνακας ξένων σχολείων, <https://bit.ly/2YVKR9n> (προσπελάστηκε 12/8/2019).

Κάντας, Α. (1990). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ., Παπαγγέλη – Βουλιούρη, Δ. (2009). *Η πρόσβαση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: Ιστορική Αναδρομή, Προβλήματα, Προοπτικές*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Β' Έκδοση, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (2007). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική & Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Δ' Έκδοση, Α' Τόμος, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (2007). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική & Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Δ' Έκδοση, Β' Τόμος, Αθήνα.

Μπρίνια, Β. (2008). *Μάνατζμεντ εκπαιδευτικών μονάδων*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις κι οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Στοιχεία για το Πανεπιστήμιο Πειραιώς διαθέσιμα στο: <https://www.unipi.gr/unipi/el/istoria1.html>, προσπελάστηκε 05/04/2020.

Συρμακέσης, Στ. (2017). *Η διοίκηση της εκπαίδευσης: κουλτούρα, οργάνωση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Τερζής, Ν.Π. (2004). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Προγράμματα και πραγματικότητα – πράγματα και πρόσωπα*, Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε., Θεσσαλονίκη.

Τερζής, Ν.Π. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και «μελέτες περίπτωσης»*, Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε., Β' Έκδοση, Θεσσαλονίκη.

Κεφάλαιο 2: Διοίκηση Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

«Εάν μια κοινωνία επιτύχει να διαμορφώσει ένα ισχυρό σύστημα ανατροφής και αγωγής, δημιουργεί ανθρώπους με καλές στάσεις και προδιαθέσεις, οι οποίοι με τη σειρά τους, εκμεταλλεύόμενοι την ποιότητα της αγωγής τους, αναπτύσσονται σε άτομα πολύ καλύτερα από τους προγόνους τους.»

Πλάτων, 427 – 347 π.Χ.

Στο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συστημική προσέγγιση της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας, αναλύονται τόσο το εξωτερικό όσο και το εσωτερικό περιβάλλον της, σύμφωνα με τις αρχές του στρατηγικού *management* και στη συνέχεια, προβάλλονται μέσα/μέθοδοι τόσο οργάνωσης όσο και διοίκησής της, σύμφωνα με τις επιταγές της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στη συνέχεια, αναλύεται η εκπαίδευση ως υπηρεσία και προβάλλονται τα βασικά χαρακτηριστικά της, οι αρχές κι οι διαστάσεις της ποιότητά της, τα οφέλη και τα εμπόδια από την εφαρμογή ποιότητας, η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τον αξιοσημείωτο ρόλο του διευθυντή (ηγέτη) στην εκπαιδευτική μονάδα και τον παράγοντα καταλυτικής σημασίας για την ποιοτική λειτουργία της: την κουλτούρα.

2.1. Συστημική Προσέγγιση της Λειτουργίας μιας Εκπαιδευτικής Μονάδας

Ως συστημική προσέγγιση/ θεώρηση (*systemic approach*) μπορεί να χαρακτηριστεί ένας τρόπος σκέψης ή μία οπτική γωνία ή μία μέθοδος μελέτης φαινομένων και οργανισμών που έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία και πιο συγκεκριμένα, στον Αριστοτέλη, ο οποίος εξέφρασε την άποψη στα «Πολιτικά (1, 125b27 – 1253a39)» του ότι «το όλο είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του».

Η συστημική θεώρηση προωθείται από την Αμερικανική Εταιρεία (έτος ίδρυσης 1954) και στηρίζεται στις αρχές της γενικής θεωρίας συστημάτων με κύριους εκπροσώπους το Βιολόγο L. Von Bertalanffy, τον Οικονομολόγο K. Boulding, το Βιομαθηματικό A. Rapoport και τον Φυσιολόγο K. Gerarhad (Μπουραντάς, Δ., 2002⁸⁰). Η συστημική προσέγγιση θεωρείται το ισχυρότερο εργαλείο μελέτης των επιστημών κι εφαρμόζεται σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους, όπως τα οικονομικά, η νομική, η πληροφορική κι οι νέες τεχνολογίες, το *management*, οι

⁸⁰ Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Μπένου, Α' Έκδοση, Αθήνα, σελ. 31.

πολιτικές επιστήμες, η ψυχολογία, η βιολογία, η ιατρική, η κοινωνιολογία, τα παιδαγωγικά, κ.ά. (Αλεξόπουλος, Α.Β., Αδαμίδης, Ε.Δ., 2008⁸¹, Μπουραντάς, Δ., 2002⁸², Ζαβλανός, Μ., 1998⁸³, Κεφαλάς, Σ., 1998⁸⁴, Παρίτσης, κ.ά., 1992⁸⁵).

Η βασική λογική κι η επιδίωξη της γενικής θεωρίας συστημάτων συνίσταται στην ύπαρξη ενός γενικού πλαισίου αρχών το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για τη μελέτη όσο και για την έρευνα όλων των φαινομένων. Έτσι, μπορεί να αναπτυχθεί συνεργασία μεταξύ των διάφορων επιστημονικών κλάδων και να επιτευχθεί η διεπιστημονική προσέγγιση.

Συνεπώς, η συστημική προσέγγιση επιλέχθηκε για την ανάλυση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων επειδή βοηθάει τόσο στην αναλυτική όσο και στην συνθετική σκέψη και συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των φαινομένων. Ακόμη, αξίζει να επισημανθεί ιδιαίτερος ότι η θεωρία των συστημάτων είναι η πιο διαδεδομένη στη διοίκηση της εκπαίδευσης γιατί συνδυάζει την οργανική θέση με το άτομο που την κατέχει, δηλαδή συνδυάζει αρχές από την κλασική σχολή διοίκησης και τη σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων (Πασιαρδής, 2004)⁸⁶.

2.1.1. Εκπαιδευτική Μονάδα ως «Σύστημα»

Ο όρος «σύστημα (<συν + ίστημι)>» δηλώνει «ένα σύνολο πραγμάτων ή στοιχείων που αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνονται με βάση καθορισμένους στόχους» (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998)⁸⁷, χρησιμοποιείται ευρέως στην καθημερινή ζωή κι έχει ερμηνευτεί με πολλούς τρόπους από ειδικούς στα διάφορα επιστημονικά πεδία που συναντάται. Στη διεθνή βιβλιογραφία, το «σύστημα» παρουσιάζεται ως ένα σύνθετο και περίπλοκο σύνολο αλληλεπιδρώντων μονάδων ή στοιχείων που σχηματίζουν ένα ολοκληρωμένο σύνολο με σκοπό την

⁸¹ Αλεξόπουλος, Α.Β., Αδαμίδης, Ε.Δ. (2008). *Συστημική θεωρία και πρακτική*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.

⁸² Μπουραντάς, Δ. (2002). *ό.π.α.*, σελ. 37.

⁸³ Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ-ΙΩΝ, Αθήνα.

⁸⁴ Κεφαλάς, Σ. (1998). *Η επιχείρηση στον 21^ο αιώνα*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

⁸⁵ Παρίτσης, Ν., Λαμπίδη, Α. Τοδούλου, Μ. (1992). *Μείωση της επιθετικότητας σε ιδρύματα: Συστημική προσέγγιση. Στο «Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία»*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

⁸⁶ Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 36.

⁸⁷ Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας.

εκτέλεση ορισμένων λειτουργιών (Chikere, C.C., Backlund, A., 2000⁸⁸, Nwoka, J., 2015⁸⁹, Dori, D., κ.ά., 2020⁹⁰). Στην ελληνική βιβλιογραφία, ενδεικτικά, εντοπίζονται οι εξής ορισμοί:

- Κατά τον Μακρυδημήτρη, Α. (2004)⁹¹, «το σύστημα είναι το σύνολο διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων (συστατικών στοιχείων ή μερών) οι οποίες παρουσιάζουν ορισμένη σταθερότητα, αλληλεξάρτηση και συνοχή, ώστε να διαμορφώνεται ένα ξεχωριστό και αναγνωρίσιμο πεδίο ή είδος συμπεριφοράς».
- Κατά τους Δερβιτσιώτη, Κ. & Λαγοδήμο, Α. (2007)⁹², «η έννοια του συστήματος αναφέρεται σ' ένα οργανωμένο σύνολο συστατικών στοιχείων των οποίων οι σχέσεις σε συνδυασμό με τα διαθέσιμα μέσα επιτρέπουν το μετασχηματισμό των εισροών που αυτό δέχεται από το περιβάλλον του, σε εκροές για το περιβάλλον».
- Κατά το Μπουραντά, Δ. (2015)⁹³, «ως σύστημα ορίζεται ένα σύνολο στοιχείων ή μερών τα οποία, συνδεδεμένα μεταξύ τους μέσω σχέσεων αλληλεπίδρασης, αποτελούν μία ολότητα.»
- Κατά το Χυτήρη, Λ. (2017)⁹⁴, «ο όρος σύστημα χρησιμοποιείται για να γίνει αναφορά στο τι είναι ή και κυρίως (το πώς) λειτουργεί μία οργάνωση. Η έμφαση εδώ δίνεται στην αλληλεπίδραση της οργάνωσης με το περιβάλλον

⁸⁸ Backlund, A. (2000). *The definition of system*, The international journal of cybernetics, systems and management sciences, Vol. 29, No. 4, pp. 444 – 451.

⁸⁹ Chikere, C.C., Nwoka, J. (2015). *The systems theory of management in modern day organizations – A study of Aldgate Congress Resort limited port Harcourt*, International Journal of Scientific and Research Publications, Vol. 5, No. 9, pp. 1 – 7.

⁹⁰ Dori, D., Sillitto, H., Griego, R.M., McKinney, D., Arnold, E.P., Godfrey, P., Martin, J., Jackson, S., Krob, D. (2020). *System definition, system worldviews, and systemness characteristics*, IEE Systems Journal, Vol. 14, No. 2, pp. 1538 – 1548.

⁹¹ Μακρυδημήτρης, Α. (2004). *Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, σελ. 251.

⁹² Δερβιτσιώτης Κ., Λαγοδήμος, Α. (2007). *Ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων: Ανάλυση – Βελτίωση – Στρατηγικές*, Εκδόσεις Οικονομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, σελ. 120.

⁹³ Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Ε. Μπένου, Αθήνα, σελ. 36.

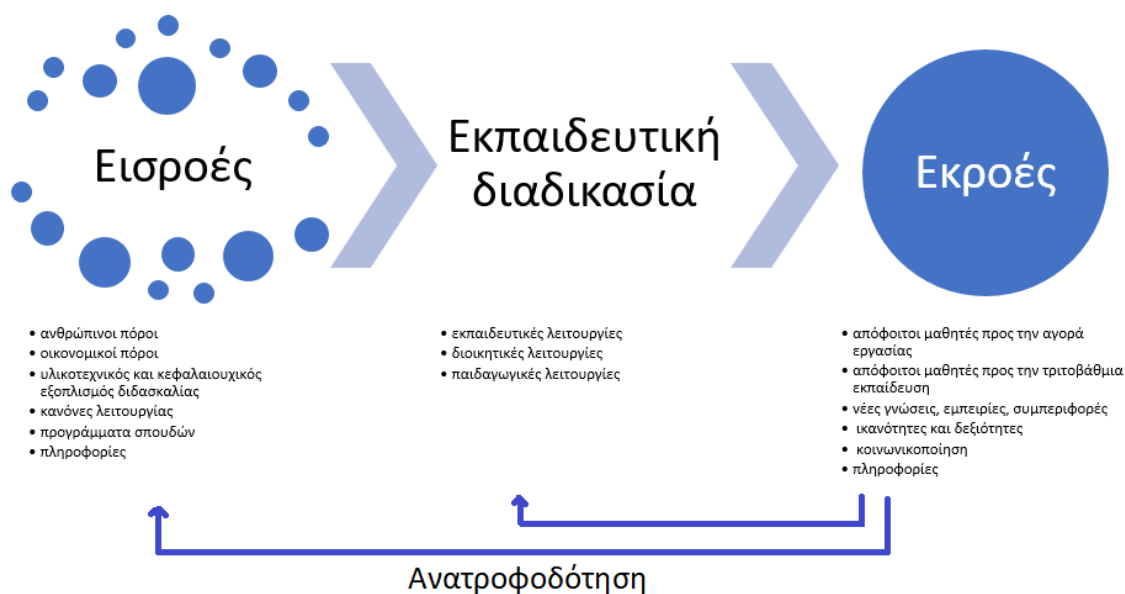
⁹⁴ Χυτήρης, Λ. (2017). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Έννοιες, Θεωρία & Τρόποι Συμπεριφοράς για αποτελεσματική διοίκηση*, Εκδόσεις Ε. Μπένου, Αθήνα, σελ. 26.

της και κυρίως στην αλληλεπίδραση των εσωτερικών υποσυστημάτων της, ώστε να δημιουργείται ένα ενιαίο σύνολο ενεργειών.»

Συνεπώς, μία εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί σύστημα διότι είναι μία ολότητα η οποία αποτελείται από μέρη τα οποία αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Εικόνα 2.1.) και λόγω του ότι οι εκροές του συστήματος είναι συναρτησείς των εισροών του. Έτσι, η εκπαιδευτική συνάρτηση παραγωγής γράφεται ως εξής:

$$y = f(i, k, t, c, r)$$

όπου y είναι οι εκροές, i είναι οι εισροές εργατικού δυναμικού, k είναι οι εισροές κεφαλαιουχικού εξοπλισμού, t είναι η τεχνογνωσία, c είναι τα αναλώσιμα, r είναι οι μαθητές (Bennell, P., 1996⁹⁵).



Εικόνα 2.1.: Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως σύστημα (ιδιοκατασκευή)

Πιο αναλυτικά, ένα κύριο μέρος – στοιχείο ενός οργανισμού είναι ο καθορισμός του σκοπού του (Ζαβλανός, Μ., 2003⁹⁶) δηλαδή των επιθυμητών αποτελεσμάτων μίας δραστηριότητας καθώς και του χρονικού ορίζοντα εντός του οποίου πρέπει να επιτευχθούν αυτά.

⁹⁵ Bennell, P. (1996). *Using and abusing rates of return: A critique of the World Banks's 1995 education sector review*, International Journal of Educational Development, Vol. 16, No. 3, pp. 235 – 248.

⁹⁶ Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, σελ. 133 -135.

Πολλές φορές, ο όρος «σκοπός (objective)» χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο «στόχο (goal)» αν και διαφέρουν στο ότι ο δεύτερος είναι μία γενική πρόταση του τι πρέπει να επιτευχθεί και δεν ορίζεται ποσοτικά και χρονικά (Γεωργόπουλος, Ν., 2013)⁹⁷. Βάσει αυτού, σημειώνεται ότι ο σκοπός πρέπει να είναι συγκεκριμένος (specific), μετρήσιμος (measurable), εφικτός (achievable), ρεαλιστικός (realistic) και χρονικά δεσμευτικός (time – bound). Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας, τόσο το διδακτικό όσο και το διοικητικό προσωπικό πρέπει να τον γνωρίζουν για να προσπαθούν κι οι ίδιοι να τον εκπληρώσουν.

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής μονάδας διαμορφώνονται τόσο από τους διδάσκοντες όσο και από τους μαθητές και μπορεί να είναι ατομικοί - προσωπικοί, οι οποίοι αναφέρονται σε αλλαγές τις οποίες επιθυμούν να επιτύχουν για το σχολικό περιβάλλον, τις συνθήκες εργασίας, τον εαυτό τους, κ.ά., μπορεί να αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία κι αναφέρονται σε αλλαγές τις οποίες επιθυμούν να επιτύχουν για το αποτέλεσμα της μάθησης και τέλος, μπορεί να αφορούν στα χρησιμοποιούμενα διδακτικά μέσα κι αναφέρονται σε αλλαγές τις οποίες επιθυμούν να επιτύχουν για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, όπως στρατηγικές ή μέθοδοι εκπαίδευσης, υλικοτεχνικής υποδομής, μέσων – πόρων, κ.ά. (Paisey, A., 1997⁹⁸).

Ένα άλλο μέρος – στοιχείο του συστήματος, σύμφωνα με την Εικόνα 2.1, είναι ο «πελάτης», ο οποίος κάνει χρήση της υπηρεσίας, επωφελείται από αυτή κι αποτελεί το λόγο ύπαρξης της επιχείρησης. Στην περίπτωση της ιδιωτικής σχολικής μονάδας, υπάρχουν πολλοί πελάτες με μεγάλο εύρος απαιτήσεων και είναι οι εξής (Mathooko, F., Ogutu, M., 2015⁹⁹, Anand, K.A., 2012¹⁰⁰):

- οι μαθητές,
- οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι χρηματοδοτούν την υπηρεσία,

⁹⁷ Γεωργόπουλος Ν. (2013). *Στρατηγικό μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Μπένου, Γ' Έκδοση, Αθήνα, σελ. 78.

⁹⁸ Paisey, A. (1997). *Organization and management in schools*, Longman Group Ltd., London.

⁹⁹ Mathooko, F., Ogutu, M. (2015). *Porter's five competitive forces framework and other factors that influence the choice of response strategies adopted by public universities in Kenya*, International Journal of Educational Management, Vol. 29, No. 3, pp. 334 – 354.

¹⁰⁰ Anand, K. A. (2012). *Business of higher education: A business model for a higher education institution*, International Journal of Business and Management Tomorrow, Vol. 2, No. 2, pp. 1-7.

- οι οργανισμοί – ιδιωτικοί και δημόσιοι – , οι οποίοι επωφελούνται από τους δυνάμει εργαζόμενους,
- τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα όποια ωφελούνται από τους δυνάμει ακαδημαϊκούς πολίτες και
- η κοινωνία, η οποία επωφελείται από τα δυνάμει ώριμα μέλη της.

Επομένως, είναι σημαντικός ο καθορισμός των αναγκών των πελατών τόσο των εξωτερικών όσο και των εσωτερικών για την εκπλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας (Anand, K.A., 2012¹⁰¹, Scrabec, Q.J., 2000¹⁰²).

Ως «εξωτερικοί πελάτες» λογίζονται η κοινωνία, τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας κι οι οργανισμοί, ιδιωτικοί και δημόσιοι, οι οποίοι δέχονται τους απόφοιτους κι είναι αυτοί που καθορίζουν, εμμέσως πλην σαφώς, την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας βάσει των προσδοκιών τους. Αντίθετα, ως «εσωτερικοί πελάτες» νοούνται τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού τα οποία επιδιώκουν να αυξάνουν τον βαθμό απόδοσης των μαθητών. Ωστόσο, οι μαθητές είναι τόσο εξωτερικοί όσο και εσωτερικοί πελάτες καθώς συμμετάσχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Βάσει αυτών, το πόρισμα είναι ότι η αποτελεσματική συνεργασία των εσωτερικών πελατών είναι εκείνη που εξυπηρετεί τους εξωτερικούς πελάτες (Grigoroudis, E., κ.ά., 2013¹⁰³, Tohidj, H., Jabbari, M.M., 2012¹⁰⁴, Chang, W.J.A., Huang, T.C., 2010¹⁰⁵, Pereira, M.A.C., Da Silva, M.T., 2003¹⁰⁶).

Ένα άλλο μέρος – στοιχείο του συστήματος είναι οι «προμηθευτές». Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μάθησης, ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του προμηθευτή κι ο

¹⁰¹ Anand, K. A. (2012). *Business of higher education: A business model for a higher education institution*, International Journal of Business and Management Tomorrow, Vol. 2, No. 2, pp. 1-7.

¹⁰² Scrabec, Q.J. (2000). *Viewpoint: A Quality Education is Not Customer Driven*, The Journal of Education for Business, Vol. 75, No. 5, pp. 298 – 300.

¹⁰³ Grigoroudis, E., Tsitsiridi, E., Zopounidis, C. (2013). *Linking customer satisfaction, employee appraisal and business performance: An evaluation methodology in the banking sector*, Annals of Operations Research, Vol. 205, No. 1, pp. 5 – 27.

¹⁰⁴ Tohidj, H., Jabbari, M.M. (2012). *Education and its customers*, Social and Behavioral Sciences, Vol. 31, pp. 433 – 435.

¹⁰⁵ Chang, W.J.A., Huang, T.C. (2010). *The impact of human resource capabilities on internal customer and organizational effectiveness*, Total Quality Management, Vol. 21, No. 6, pp. 633 – 648.

¹⁰⁶ Pereira, M.A.C., Da Silva, M.T. (2003). *A key question for higher education: Who are the customers?* Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society, POM, Atlanta, GE, pp. 1 – 16.

μαθητής του πελάτη. Γι' αυτό, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον κάθε μαθητή είναι σχέση πελάτη – προμηθευτή (Pereira, M.A.C., Da Silva, M.T., 2003¹⁰⁷, Biehl, R.E., 2000¹⁰⁸).

Ακόμη, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 2.1., η «ανατροφοδότηση» αποτελεί έναν μηχανισμό ελέγχου και μεταφέρει πληροφορίες τις οποίες (πρέπει να) αξιοποιεί τόσο η διοίκηση όσο και τα μέλη του συστήματος και διαδραματίζει καίριο ρόλο αφού ο προμηθευτής – εκπαιδευτικός (πρέπει να) γνωρίζει επαρκώς τι απαιτεί ο πελάτης – μαθητής του. Αυτές οι πληροφορίες δείχνουν την αποδοχή ή μη των εκροών από την κοινωνία, τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κ.ά., και χρησιμοποιούνται ως βάση για τη βελτίωση και την επιβίωση του οργανισμού (Pereira, M.A.C., Da Silva, M.T., 2003¹⁰⁹). Πιο συγκεκριμένα, ο διευθυντής (οφείλει να) παρέχει όλα τα απαραίτητα μέσα για να πραγματοποιείται η διδασκαλία κι η μάθηση. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται εσωτερικός πελάτης και για τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι «προμηθεύουν» τους μαθητές σε εκείνον, ενώ εσωτερικός πελάτης του σχολείου είναι ο μαθητής.

Οι «εισροές», ένα ακόμα βασικό στοιχείο του συστήματος, είναι οι «πρώτες ύλες» και στα σχολεία θεωρούνται οι ανθρώπινοι πόροι, δηλαδή η διεύθυνση, το διοικητικό προσωπικό, οι μαθητές, οι διδάσκοντες (ως γνώσεις και συμπεριφορές), τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα περιεχόμενα των μαθημάτων, οι οικονομικοί πόροι, οι κανόνες λειτουργίας κι η σχετική νομοθεσία, οι απαιτήσεις των μονάδων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εργοδοτών, οι φυσικοί πόροι, δηλαδή η υλικοτεχνική υποδομή, οι εγκαταστάσεις, τα κτήρια, τα μέσα διδασκαλίας (Salam, A., 2015¹¹⁰).

¹⁰⁷ Pereira, M.A.C., Da Silva, M.T. (2003). *A key question for higher education: Who are the customers?* Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society, POM, Atlanta, GE, pp. 1 – 16.

¹⁰⁸ Biehl, R.E. (2000). *Customer – Supplier Analysis in Educational Change*, Quality Management Journal, Vol. 7, No. 2, pp. 22 – 39.

¹⁰⁹ Pereira, M.A.C., Da Silva, M.T. (2003). *A key question for higher education: Who are the customers?* Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society, POM, Atlanta, GE, pp. 1 – 16.

¹¹⁰ Salam, A. (2015). *Input, process and output: System approach in education to assure the quality and excellence in performance*, Bangladesh Journal of Medical Science, Vol. 14, No. 1, pp. 1 – 2.

Η «διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας», ένα πρόσθετο βασικό στοιχείο του συστήματος, εμπεριέχει όλες τις δραστηριότητες, όπως τις εκπαιδευτικές, τις διοικητικές και τις παιδαγωγικές λειτουργίες, οι οποίες μετασχηματίζουν τις εισροές σε εκροές (Salam, A., 2015¹¹¹).

Τέλος, οι «εκροές», το πλέον βασικό στοιχείο του συστήματος, αποτελούν το αποτέλεσμα – την υπηρεσία που προκύπτει στην έξοδο, δηλαδή τις νέες γνώσεις (τη μάθηση), τις εμπειρίες, τις συμπεριφορές, τις ικανότητες και τις δεξιότητες, τη κοινωνικοποίηση, τα προσόντα για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή την αγορά εργασίας, που ικανοποιούν ή να δυσαρεστούν τον πελάτη – μαθητή (Salam, A., 2015¹¹²).

Προτού ολοκληρωθεί η παρούσα ανάλυση, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία σύντομη αναφορά στο σκοπό, την αποστολή, το όραμα, τις αξίες και τις αρχές βάσει των οποίων λειτουργεί ένα σχολείο.

Η έννοια του «σκοπού (objective)» αναλύθηκε προηγουμένως αλλά συμπληρωτικά, επισημαίνεται ότι κατά τον Ζαβλανό, Μ. (2003)¹¹³, «ο σκοπός του σχολείου είναι να καλλιεργήσει την κριτική και τη δημιουργική σκέψη του μαθητή, δηλαδή να αναπτύξει τους μαθητές τις δεξιότητες και ικανότητες της κατανόησης, της εφαρμογής, της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης. Παράλληλα, το σχολείο έχει ως σκοπό και τη διάπλαση του χαρακτήρα του μαθητή.»

Η έννοια της «αποστολής (mission)» αναφέρεται στο λόγο ύπαρξης του οργανισμού, δηλαδή του ποιοι είμαστε, τι κάνουμε και τι θα επιθυμούσαμε να γίνουμε (Γεωργόπουλος, Ν., 2013)¹¹⁴. Κατά τον Ζαβλανό, Μ. (2003)¹¹⁵, «η αποστολή του σχολείου είναι να παρέχει μία αποτελεσματική εκπαίδευση, η οποία να ικανοποιεί τις

¹¹¹ Salam, A. (2015). *Input, process and output: System approach in education to assure the quality and excellence in performance*, Bangladesh Journal of Medical Science, Vol. 14, No. 1, pp. 1 – 2.

¹¹² Salam, A. (2015). *Input, process and output: System approach in education to assure the quality and excellence in performance*, Bangladesh Journal of Medical Science, Vol. 14, No. 1, pp. 1 – 2.

¹¹³ Ζαβλανός, Μ. (2006).ό.π.α., σελ. 126.

¹¹⁴ Γεωργόπουλος Ν. (2013).ό.π.α., σελ. 78.

¹¹⁵ Ζαβλανός, Μ. (2006).ό.π.α., σελ. 126.

σύγχρονες ανάγκες των μαθητών, να τους διαπαιδαγωγεί και να τους καταρτίζει σύμφωνα με τα ελληνικά εθνικά και ευρωπαϊκά πρότυπα.»

Η έννοια του «οράματος (vision)» αποτελεί μία εικόνα για το πού ο οργανισμός επιθυμεί να βρεθεί και τελικά τι θέλει να επιτύχει (Γεωργόπουλος, Ν., 2013)¹¹⁶. Κατά τον Ζαβλανό, Μ. (2003)¹¹⁷, *«το όραμα είναι να γίνει η σχολική μονάδα ένα «σχολείο ποιότητας» στην οποία η απόδοσή της να προσεγγίζει την τελειότητα.»*

Η έννοια των «αξιών (values)» αναφέρεται στις πεποιθήσεις και τα «πιστεύω» που διέπουν τόσο τις πράξεις όσο και τις κρίσεις των ενδιαφερόμενων μερών (stakeholders) ενός οργανισμού σε πολλές και διαφορετικές καταστάσεις (Χυτήρης, Λ., 2017)¹¹⁸. Οι αξίες διαμορφώνουν την κουλτούρα ενός οργανισμού και κατά τον Ζαβλανό, Μ. (2003)¹¹⁹, *«οι αξίες ενός σχολείου μπορεί να είναι ο σεβασμός προς τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο – μέσα στον οποίο λειτουργεί το σχολείο, ο σεβασμός στην προσωπικότητα των μαθητών και τις ατομικές διαφορές τους, η καλλιέργεια πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης των μελών του σχολείου, η ανάπτυξη και η καλλιέργεια αρετών, όπως τιμότητας, ειλικρίνειας, ευθυκρισίας, κ.ά., ο σεβασμός στην αξία της αλήθειας και της πραγματικής γνώσης που έχει στόχο αυτήν.»*

Η έννοια των «αρχών (principles)» για ένα πρόγραμμα, μία ενέργεια ή μία δραστηριότητα στηρίζεται (α) στη χρονική δέσμευση από την οποία πρέπει να διέπεται, δηλαδή στο να δεσμεύει τους υπεύθυνους χρονικά ως προς την υλοποίησή του, (β) στην ελαστικότητα που πρέπει να έχει, δηλαδή στο να στηρίζεται σε προβλέψεις, πιθανότητες, υποθέσεις, παραδοχές και να προβλέπει εναλλακτικές λύσεις ή σενάρια λόγω της αβεβαιότητας που υπάρχει στο μέλλον και (γ) στη διόρθωση, δηλαδή στο να παρακολουθείται συνεχώς, να προσαρμόζεται όταν τα δεδομένα επί των οποίων έχει στηριχθεί αλλάζουν ή είναι διαφορετικά από τα προβλεπόμενα (Μπουραντάς, Δ., 2002)¹²⁰.

¹¹⁶ Γεωργόπουλος Ν. (2013).ό.π.α., σελ. 98.

¹¹⁷ Ζαβλανός, Μ. (2006).ό.π.α., σελ. 126.

¹¹⁸ Χυτήρης, Λ. (2017).ό.π.α., σελ. 116.

¹¹⁹ Ζαβλανός, Μ. (2006).ό.π.α., σελ. 127.

¹²⁰ Μπουραντάς, Δ. (2002). ό.π.α., σελ. 60.

Κατά τον Ζαβλανό, Μ. (2003)¹²¹, «οι αρχές ενός σχολείου μπορεί να είναι η έμφαση στις ανάγκες του μαθητή, η συμμετοχή στις διαδικασίες – ομαδική εργασία, η συνεχής βελτίωση των μεθόδων λειτουργίας του σχολείου, η έμφαση στην υλοποίηση των διαδικασιών, η ικανοποίηση διδασκόντων – διδασκόμενων, η χρησιμοποίηση της συγκριτικής αξιολόγησης για τη βελτίωση των διαδικασιών, η δέσμευση και η υποστήριξη των αρχών ποιότητας από τα υψηλά κλιμάκια της ιεραρχίας, η ενεργητική και όχι παθητική συμμετοχή στη μάθηση των μαθητών, οι ευκαιρίες για συνεχή ανάπτυξη και μάθηση του διδακτικού προσωπικού, η εφαρμογή της συστημικής προσέγγισης, η συνεργασία και όχι ο ανταγωνισμός μεταξύ των μελών του σχολείου, η ενδυνάμωση των δασκάλων και των καθηγητών στο έργο τους, ο καθορισμός συστήματος αμοιβών και αναγνώρισης της προσφοράς του προσωπικού, η προσοχή στα αποτελέσματα και στην προστιθέμενη αξία γι' αυτά, η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών.»

Ωστόσο, η λειτουργία ενός σχολείου με βάση τις παραπάνω αξίες και αρχές προϋποθέτει την ύπαρξη ορισμένων βασικών παραγόντων - προϋποθέσεων όπως είναι η παρουσία ηγέτη – οραματιστή, η ευελιξία στο σύστημα οργάνωσης του σχολείου, η δυνατότητα πρόβλεψης για μελλοντικές ευκαιρίες ή καινοτομίες, η εξασφάλιση επικοινωνίας και συνεργασίας, η χρησιμοποίηση της ανατροφοδότησης σε όλες τις διαδικασίες, η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση επί διοικητικών θεμάτων (management) για τους διευθυντές, η έγκαιρη και εύκολη πρόσβαση σε χρήσιμες πηγές και πληροφορίες, η ενημέρωση όλων των ενδιαφερόμενων τόσο για την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας όσο και της εκπαιδευτικής μονάδας (Thapa, A., κ.ά., 2013¹²², Velasquez, A., 2013¹²³, Roorda, D.L.,

¹²¹ Ζαβλανός, Μ. (2006).ό.π.α., σελ. 127.

¹²² Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A review of school climate research*, Review of Educational Research, Vol. 83, 357–385.

¹²³ Velasquez, A., West, R., Graham, C., Osguthorpe, R. (2013). *Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies*, Review of Education, Vol. 1, pp. 162–190.

κ.ά., 2011¹²⁴, Comadena, M.E., 2007¹²⁵, Ζαβλανός, Μ., 2003¹²⁶). Συμπερασματικά, είναι φανερό ότι μία εκπαιδευτική μονάδα δεν είναι ανεξάρτητη από την κοινωνική πραγματικότητα κι η σχέση με αυτή είναι αμφίδρομη, αφού όπως αναλύθηκε στην παρούσα ενότητα, δέχεται εισροές από το περιβάλλον και προσφέρει εκροές σε αυτό. Η λειτουργία κάθε εκπαιδευτικής μονάδας πρέπει να βασίζεται στην βασική οικονομική αρχή, δηλαδή στο καλύτερο (ή μεγαλύτερο) αποτέλεσμα με τη μικρότερη θυσία – κόστος της παρεχόμενης διαδικασίας, με βασικό γνώμονα την κοινωνικοποίηση των νέων και την παροχή των βέλτιστων εφοδίων προκειμένου να γίνουν ενεργοί μελλοντικοί πολίτες.

2.2. Περιβάλλον Εκπαιδευτικής Μονάδας

Οι ταχύτερες εξελίξεις σε ένα δυναμικό, πολύπλοκο, αντιφατικό, απαιτητικό, αβέβαιο περιβάλλον δραστηριοποίησης των σύγχρονων οργανισμών, η ολοένα και πιο ανταγωνιστική δομή της αγοράς, οι όλο και ισχυρότερες πιέσεις από τους πελάτες, οι γρήγοροι και μη προβλέψιμοι ρυθμοί ανάπτυξης των αγορών, ο μειούμενος κύκλος ζωής των αγαθών/ υπηρεσιών, η συνεχής εμφάνιση νέων αγαθών/ υπηρεσιών έχουν ως συνέπεια τη συνεχή αναπροσαρμογή των οργανισμών και των επιχειρήσεων.

Η εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα έχει ως κύριο μέλημα την εξισορρόπηση των δυνάμεων και των αδυναμιών του εσωτερικού περιβάλλοντος βάσει των ευκαιριών και των απειλών του εξωτερικού. Η εν λόγω εξισορρόπηση (fit), κατά τον Γεωργόπουλο Ν. (2013)¹²⁷, είναι «μία διαδικασία του στρατηγικού *management*, που καταλήγει σε προσεκτικά μελετημένη στρατηγική και στη συνέχεια σε υλοποιήσιμη».

Κατά τον Μπουραντά, Δ. (2015)¹²⁸, «η στρατηγική αποτελεί τη γενική πορεία που ακολουθεί η επιχείρηση ή ο οργανισμός για να ανταποκριθεί στην αποστολή και να

¹²⁴ Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., Oort, F. J. (2011). *The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach*, Review of Educational Research, Vol. 81, pp. 493–529.

¹²⁵ Comadena, M. E., Hunt, S. K., Simonds, C. J. (2007). *The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning*, Communication Research Reports, Vol. 24, 241–248.

¹²⁶ Ζαβλανός, Μ. (2006).ό.π.α., σελ. 127 – 128.

¹²⁷ Γεωργόπουλος, Ν. (2013).ό.π.α., σελ. 22.

¹²⁸ Μπουραντάς, Δ. (2015).ό.π.α., σελ. 62.

φθάσει στο όραμά της». Με τη διαμόρφωση και την υλοποίηση της στρατηγικής, κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι σε θέση να γνωρίζει πού βρίσκεται η ίδια συγκριτικά με τους ανταγωνιστές της στο παρόν και πώς θα κινηθεί στο μέλλον· ποιες ευκαιρίες μπορεί να εκμεταλλευθεί, ποιες απειλές πρέπει να αποφύγει, ποιες δυνάμεις δύναται να ενισχύσει και ποιες αδυναμίες καλείται να υπερνικήσει. Συνεπώς,

Η κατάλληλη στρατηγική προσφέρει σε έναν οργανισμό σημαντικές πιθανότητες για να αντιμετωπίσει με επιτυχία το πολυτάραχο περιβάλλον (turbulent environment), εάν παρουσιάζει κι ορίζει σαφώς τους τρόπους ανάπτυξης της μονάδας, ικανοποίησης των πελατών, ανταγωνισμού στον κλάδο, αντίδρασης στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς, διοίκησης κάθε τμήματος, ανάπτυξης των απαραίτητων οργανωσιακών ικανοτήτων και τα μέσα επίτευξης των στρατηγικών και χρηματοοικονομικών στόχων (Γεωργόπουλος Ν., 2013)¹²⁹.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ένα κοινωνικό κι «ανοικτό» σύστημα καθώς βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί ορισμοί κι υποδείγματα σχετικά με το στρατηγικό management το οποίο προσεγγίζεται διαφορετικά, αλλά ένας ολοκληρωμένος όρος δίνεται από τον Γεωργόπουλο Ν. (2013)¹³⁰: «στρατηγικό management είναι μία περιεκτική και συνεχής διαδικασία με την οποία η διοίκηση της επιχείρησης στοχεύει στη διαμόρφωση και υλοποίηση αποτελεσματικών στρατηγικών, δηλαδή μία διαδικασία με την οποία η διοίκηση της επιχείρησης αφ' ενός διαμορφώνει και υλοποιεί τις υιοθετούμενες στρατηγικές, αφ' ετέρου αξιολογεί τα αποτελέσματά τους και αναπροσαρμόζει τις στρατηγικές αυτές όπου κρίνεται απαραίτητο».

Αναλυτικότερα, έχοντας διαμορφώσει ένα στρατηγικό όραμα σχετικά με τις μελλοντικές ενέργειες και την κατεύθυνση της επιχείρησης, δημιουργείται το υπόδειγμα του στρατηγικού management το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις βασικές δραστηριότητες¹³¹:

¹²⁹ Γεωργόπουλος, Ν. (2013).ό.π.α., σελ. 30.

¹³⁰ Γεωργόπουλος, Ν. (2013).ό.π.α., σελ. 77.

¹³¹ Γεωργόπουλος, Ν. (2013).ό.π.α., σελ. 78.

- i. την ανίχνευση του περιβάλλοντος,
- ii. τη διαμόρφωση της στρατηγικής,
- iii. την υλοποίηση της στρατηγικής και
- iv. την αξιολόγηση – έλεγχος της στρατηγικής.

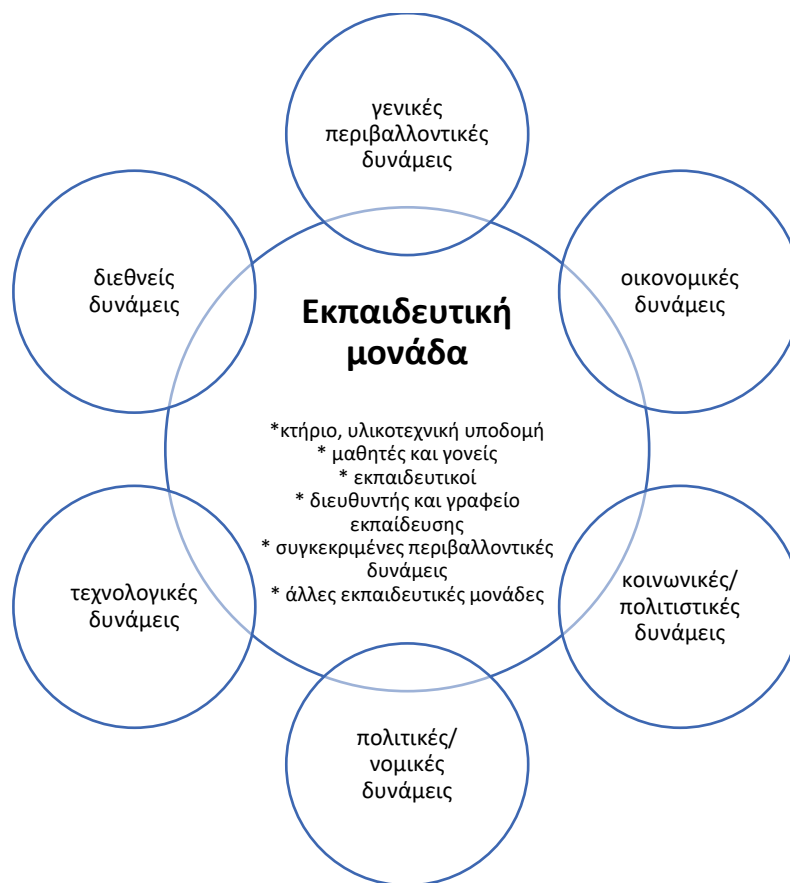
Κατά το Γεωργόπουλο Ν. (2013)¹³², η ανίχνευση του περιβάλλοντος (environmental scanning) περιλαμβάνει την παρακολούθηση, την ανάλυση και την αξιολόγηση του εξωτερικού και του εσωτερικού περιβάλλοντος μίας επιχείρησης με σκοπό την αναγνώριση των στρατηγικών παραγόντων, δηλαδή των στοιχείων που θα αναλύσουν την υφιστάμενη κατάστασή της (πού βρίσκεται «σήμερα») και θα επηρεάσουν την πορεία της στο μέλλον (πού θέλει να φτάσει).

Ένα εκ των πλέον γνωστών χρησιμοποιούμενων εργαλείων¹³³ για τη μελέτη του περιβάλλοντος είναι η ανάλυση S.W.O.T., δηλαδή η καταγραφή των δυνάμεων (strengths) και των αδυναμιών (weaknesses) – στοιχεία του εσωτερικού περιβάλλοντος και η επισήμανση των ευκαιριών (opportunities) και των απειλών (threats) – στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η μήτρα S.W.O.T. περιέχει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά στοιχεία.

Οι δυνάμεις του περιβάλλοντος οι οποίες δρουν στην εκπαιδευτική μονάδα μπορούν να συνοψιστούν στη παρακάτω εικόνα (Εικόνα 2.2.).

¹³² Γεωργόπουλος, Ν. (2013). ό.π.α., σελ. 78.

¹³³ Osita Ch. If., Onyebuchi Id. R., Justina Nz. (2014). *Organization's stability and productivity: The role of SWOT analysis*, International Journal of Innovative and Applied Research, Vol. 2, No. 9, pp. 23-32.



Εικόνα 2.2.: Οι δυνάμεις στο περιβάλλον μιας εκπαιδευτικής μονάδας (ιδιοκατασκευή)

2.2.1. Ανάλυση Εξωτερικού Περιβάλλοντος

Το εξωτερικό περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελείται από όλα τα εξωτερικά στοιχεία τα οποία επηρεάζουν τις αποφάσεις και την επίδοσή του. Πρακτικά, αυτό αφορά σε ό,τι υπάρχει έξω από τα όρια της σχολικής μονάδας και πρόκειται για τις εξωτερικές μεταβλητές που την επηρεάζουν (Σαΐτης, Χ., 2008¹³⁴, Daft, R. 1989¹³⁵). Οι περιβαλλοντικές επιρροές – μεταβλητές, οι οποίες είναι πολλές και ποικίλες ένεκα των συνεχών εξελίξεων, των γεγονότων και των τάσεων, χωρίζονται σε ευκαιρίες οι οποίες πρέπει να αξιοποιούνται κι απειλές οι οποίες πρέπει να αποφεύγονται. Επιπλέον, το εν λόγω περιβάλλον διακρίνεται στο γενικευμένο ή μακρο – περιβάλλον το οποίο επηρεάζει όλες τις επιχειρήσεις και στο

¹³⁴ Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*, Αθήνα, Εκδόσεις ΟΑΕΔ, Διαθέσιμο στο <https://bit.ly/2KCogsF> (προσπελάστηκε 22/8/2019), σελ. 35.

¹³⁵ Daft, R. (1989). *Organization theory and design*, M.N. West, St. Paul, p. 35.

άμεσο ή ανταγωνιστικό ή μικρο – περιβάλλον το οποίο έχει επίδραση μόνο σε ένα συγκεκριμένο κλάδο¹³⁶.

Αναλυτικότερα, το γενικευμένο ή μακρο – περιβάλλον (societal environment) εμπεριέχει όλους τους παράγοντες και τις καταστάσεις που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα κάθε οργανισμό· αν και είναι πολλοί, κατά τον Γεωργόπουλο Ν. (2013)¹³⁷, οι πιο βασικοί μπορούν να καταταγούν στις εξής κατηγορίες: πολιτικοί (political), οικονομικοί (economic), κοινωνικό – πολιτιστικοί (sociocultural) και τεχνολογικοί (technological) – εξ' ου κι η ανάλυση – εργαλείο PEST, που χρησιμοποιείται και προέρχεται από τα αρχικά τους.

Το πολιτικό περιβάλλον αναφέρεται στη γενικότερη πολιτική κατάσταση της χώρας και στη στάση την οποία έχει η εκλεγμένη κυβέρνηση έναντι των εκπαιδευτικών οργανισμών. Στο πολιτικό περιβάλλον εμπίπτουν οι κανονισμοί κι οι νόμοι, η εκπαιδευτική πολιτική, το πολιτικό καθεστώς κι η μορφή της κυβέρνησης σε εθνικό επίπεδο, το Υπουργείο Παιδείας, η τοπική αυτοδιοίκηση σε περιφερειακό επίπεδο κι η σχέση με τους διεθνείς οργανισμούς σε διεθνές επίπεδο^{138 139 140 141 142 143}. Μεταρρυθμίσεις, όπως αλλαγές στα βιβλία, τη διδακτέα και εξεταστέα ύλη, το εξεταστικό σύστημα, κ.ά., επηρεάζουν ή επιλύουν ή δημιουργούν προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία ενός σχολείου και δύνανται να διαταράξουν την ισορροπία του. Επιπλέον, αλλαγές, όπως οι καινοτόμες δραστηριότητες και τα ευρωπαϊκά προγράμματα (COMENIUS, ARION, SOCRATES) υιοθετούν μια ολιστική προσέγγιση και επηρεάζουν εξίσου τη λειτουργία του σχολείου.

¹³⁶ Γεωργόπουλος, Ν. (2013). ό.π.α., σελ. 105.

¹³⁷ Γεωργόπουλος, Ν. (2013).ό.π.α., σελ. 112.

¹³⁸ Γεωργόπουλος, Ν. (2013). ό.π.α., σελ. 113 – 115.

¹³⁹ Caillods, F., Lewin, K. (2001). *Financing secondary education in developing countries: Strategies for sustainable growth*, United Nations Educational, Scientific and cultural organization, Paris, SAGIM

¹⁴⁰ Σαΐτης, Χ. (2008). ό.π.α., σελ. 35 – 36.

¹⁴¹ Slavin, R. (2002). *Evidence – based education policies: Transforming educational practice and research*, Educational Researcher, Vol. 31, No. 7, pp. 15 – 21.

¹⁴² Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*, 4th Edition, Teacher's College Press, New York, p. 138.

¹⁴³ Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & Οργανωσιακή συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα, σελ. 158.

Το οικονομικό περιβάλλον αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές μεταβλητές, καθώς επηρεάζει με τον ίδιο τρόπο μικρές και μεγάλες εκπαιδευτικές μονάδες. Στο οικονομικό περιβάλλον περιλαμβάνονται ο ρυθμός ανάπτυξης της οικονομίας, τα επίπεδα του πληθωρισμού και της ανεργίας, οι μεταβολές στο διαθέσιμο εισόδημα, οι πόροι που διατίθενται για την εκπαίδευση, το στάδιο του γενικού επιχειρηματικού κύκλου^{144 145 146 147 148 149}.

Το κοινωνικό – πολιτιστικό περιβάλλον αντιπροσωπεύει το σύνολο των αξιών, «πιστεύω», ιδανικών κι άλλων χαρακτηριστικών που διακρίνουν τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτό περιλαμβάνει στοιχεία, όπως το μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού, τον τρόπο ζωής των ανθρώπων, τις δημογραφικές τάσεις, τις συνθήκες εργασίας, τους ηθικούς κανόνες και την κοινωνική υπευθυνότητα (business ethics and social responsibility), την ισότητα των δύο φύλων, τις κοινωνικές τάξεις, το γενικό πολιτιστικό κλίμα^{150 151 152 153}. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της εκπαιδευτικής μονάδας, άμεση επιρροή ασκούν οι γονείς και το υπόβαθρό τους, τα μουσεία κι οι τοπικές παραδόσεις, η εκκλησία, η πολυπολιτισμικότητα (Σαϊτής, Χ., 2008¹⁵⁴, 2005¹⁵⁵).

Το τεχνολογικό περιβάλλον αφορά στις ανακαλύψεις της τεχνολογίας, της πληροφορικής και της επιστήμης, την έρευνα, το σύστημα εκπαίδευσης και

¹⁴⁴ Γεωργόπουλος, Ν. (2013). ό.π.α., σελ. 115 – 117.

¹⁴⁵ Brooks, K., Saiti, A. (2003). *Public expenditure on education: Evidence of the Greek public primary schools*, Journal of Business and Society, 16, pp. 119 – 138.

¹⁴⁶ Caillods, F., Lewin, K. (2001). ό.π.α.

¹⁴⁷ Σαϊτής, Χ. (2008). ό.π.α., σελ. 36.

¹⁴⁸ Mumtaz, S. (2000). *Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature*, Journal of Information Technology for Teacher Education, Vol. 9, No. 3, pp. 319-342.

¹⁴⁹ Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008).ό.π.α., σελ. 158.

¹⁵⁰ Γεωργόπουλος, Ν. (2013). ό.π.α., σελ. 117 – 119.

¹⁵¹Amabile, T., Schatzel, E., Moneta, G., Kramer, S., (2004). *Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support*, The leadership Quarterly, Vol. 15, No. 1, pp. 5-32.

¹⁵² Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E., Xanthopoulou, D., (2007). *Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high*, Journal of Educational Psychology, Vol. 99, No. 2, pp. 274-284.

¹⁵³ Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008).ό.π.α., σελ. 158.

¹⁵⁴ Σαϊτής, Χ. (2008).ό.π.α., σελ. 36.

¹⁵⁵ Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.

επεξεργασίας των δεδομένων, τα οποία συμβάλλουν στην εφεύρεση κερδοφόρων ευκαιριών που δύνανται να εκμεταλλευθούν οι οργανισμοί, ώστε να αποκτήσουν ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα, να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τους ανταγωνιστές τους και να καταλάβουν μία απρόσβλητη θέση στον κλάδο δραστηριοποίησης^{156 157 158 159 160}. Είναι γεγονός ότι το διαδίκτυο ορίζει ένα μέρος της υλικοτεχνικής υποδομής ενός σχολείου, πλέον, η οποία πρέπει να συμβαδίζει με τον εκσυγχρονισμό και την πρόοδο. Οι υπολογιστικές και δικτυακές τεχνολογίες, λόγω του εγκάρσιου χαρακτήρα τους, διαπερνούν σταδιακά το σύνολο της ανθρώπινης δραστηριότητας κι είναι πλέον παρούσες σε μεγάλο μέρος των καθημερινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων^{161 162 163}. Έτσι, θέτουν σημαντικά ζητήματα τα οποία άπτονται του καθεστώτος της οργάνωσης και διαχείρισης της πληροφορίας, της ψηφιακής μετάδοσης της γνώσης, της οργάνωσης και του καταμερισμού της εργασίας, της επικοινωνίας από απόσταση.

Το άμεσο ή ανταγωνιστικό ή μικρο – περιβάλλον (task environment) εμπεριέχει όλους τους παράγοντες και τις καταστάσεις που επηρεάζουν άμεσα κάθε οργανισμό· ουσιαστικά, είναι ο χώρος μέσα στον οποίο ζει κι αναπτύσσεται. Το εν λόγω περιβάλλον περιλαμβάνει τα στοιχεία ή/ και τις ομάδες (stakeholders) που αλληλοεπιδρούν με τη σχολική κοινότητα, όπως είναι ο σχολικός σύμβουλος, οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, οι ομοσπονδίες κι ενώσεις εκπαιδευτικών, οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

¹⁵⁶ Γεωργόπουλος, Ν. (2013).ό.π.α., σελ. 119 – 121.

¹⁵⁷ Σαϊτίης, Χ. (2008). ό.π.α., σελ. 36 – 37.

¹⁵⁸ Durbin, A. (2004). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Επιμέλεια Σαρρής Ν., Έκδοση 4^η, Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην, Μετάφραση Σαρρής Ν., σελ. 48.

¹⁵⁹ Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., Weigel, M., (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, Illinois: MacArthur Foundation.

¹⁶⁰ Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008).ό.π.α., σελ. 158.

¹⁶¹ Mumtaz, S., (2000). ό.π.α.

¹⁶² Cuban, L., Kirkpatrick, H., Peck, C., (2001). *High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox*, American Educational Research Journal, Vol. 38, No. 4, pp. 813 – 834.

¹⁶³ Greenhow, C., Robelia, B., Huges, J. (2009). *Learning, teaching and scholarship in a digital age web 2.0 and classroom research: What path should we take now?* Educational Researcher, Vol. 38, No. 4, pp. 246 – 259.

Κατά τους Sowden R., Office C. (2011)¹⁶⁴, ομάδες ενδιαφερόμενων ή εμπλεκόμενοι ή ενδιαφερόμενα μέρη (stakeholders) είναι εκείνοι οι οποίοι επηρεάζουν κι επηρεάζονται από το σύνολο των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού αφού έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, κίνητρα, αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές, προσδοκίες, στερεότυπα, προκαταλήψεις. Κατά την Μπρίνια, Β. (2008)¹⁶⁵, οι βασικές ομάδες που επηρεάζουν τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας είναι:

i. οι γονείς

επιτελούν ένα σημαντικό έργο στη συγκρότηση των βοηθητικών συλλογικών οργάνων της εκπαιδευτικής μονάδας (σχολική επιτροπή, σχολικό συμβούλιο, κ.ά.), πέρα από τον τυπικό τους ρόλο. Οι γονείς συμβάλλουν στην καλλιέργεια των μαθητών μέσα από εξωδιδασκτικές δράσεις εντός του σχολείου, όπως τη λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης και τη διοργάνωση εκδηλώσεων με θέματα όπως την αγωγή υγείας, την αγωγή καταναλωτή, την αισθητική αγωγή, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, κ.ά.

ii. η τοπική αυτοδιοίκηση

συμβάλλει μέσω της παροχής αναγκαίων υπηρεσιών, όπως της τακτικής αποκομιδής των απορριμμάτων, της προώθησης δράσεων ανακύκλωσης, του επαρκούς φωτισμού του δρόμου, του ύψους των τελών, κ.ά. Ακόμα, οι υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης μπορούν να συμβάλουν επικουρικά στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων ή άλλων προβλημάτων με συνεδρίες των εκπαιδευτικών, των γονέων ή των μαθητών της εκπαιδευτικής μονάδας με ειδικευμένο προσωπικό, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, με τη συνδιοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως πολιτιστικών, περιβαλλοντικών, επαγγελματικού προσανατολισμού, κ.ά.

iii. οι τοπικοί φορείς

¹⁶⁴ Sowden, R., Office, C. (2011). *Managing successful programs*, Stationery Office, p. 59.

¹⁶⁵ Μπρίνια, Β. (2008). ό.π.α., σελ. 82 – 85.

υποστηρίζουν το έργο του εκπαιδευτικού οργανισμού με καινοτόμες δράσεις σε διάφορους τομείς, όπως της υγείας, του περιβάλλοντος, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του πολιτισμού, κ.ά.

iv. οι εκπαιδευτικοί

διαπαιδαγωγούν, διδάσκουν αρχές κι αξίες, δημιουργούν συνθήκες και καταστάσεις μάθησης, κατέχουν την διδακτέα ύλη την οποία καλούνται να μεταβιβάσουν, οφείλουν να αξιολογούν την ποιότητα της επίδοσης και της αξίας κάθε μαθητή. Βασικές προϋποθέσεις αποτελούν η κριτική ικανότητα, η αυτογνωσία, η θέληση. Οι εκπαιδευτικοί στα σύγχρονα σχολεία πρέπει να έχουν ρόλο βοηθητικό, δηλαδή να βοηθήνε τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και να δεξιότητες και να τους δείξουν «να μάθουν πώς να μαθαίνουν», συμβουλευτικό, δηλαδή να εκφράζουν τη δική τους εμπειρία ή θέση σε ένα πρόβλημα ή μία κατάσταση χωρίς να παρέχουν στο μαθητή έτοιμη λύση ή γνώση, συνεργατικό, δηλαδή να μην επιδιώκουν τη μετωπική διδασκαλία αλλά το διάλογο, ερευνητικό, δηλαδή να μην εμμένουν απλά στη διαπίστωση της επίτευξης ή μη των καθορισμένων στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά να αναλύουν κριτικά τη γνώση· πρέπει να αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές, πρέπει να τους εμπνέουν.

Συνεχίζοντας την ανάλυση του άμεσου περιβάλλοντος, κατά τον Γεωργόπουλο Ν. (2013)¹⁶⁶, αυτή σχετίζεται με την εκτίμηση της ελκυστικότητας του ανταγωνισμού του κλάδου στον οποίο ανήκει η εξεταζόμενη μονάδα. Η ελκυστικότητα του κλάδου έχει σχέση με την προοπτική κερδοφορίας που έχει η επιχείρηση κι εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών περιβαλλοντικών δυνάμεων που επηρεάζουν τη φύση του ανταγωνισμού.

Ο Καθηγητής του Harvard, Michael E. Porter, δημοσίευσε στο Harvard Business Review για πρώτη φορά το 1979¹⁶⁷, το μοντέλο των πέντε ανταγωνιστικών δυνάμεων (Porter's five forces analysis) κι υποστήριζε ότι μία επιχείρηση ενδιαφέρεται για την ένταση του ανταγωνισμού στον κλάδο που δραστηριοποιείται κι ο βαθμός της εν

¹⁶⁶ Γεωργόπουλος, Ν. (2013). ό.π.α., σελ. 124.

¹⁶⁷ Porter, M. E. (1979). *How Competitive Forces Shape Strategy*, Harvard Business Review, Vol. 59, No. 2, pp. 137 – 145.

λόγω έντασης καθορίζεται από τις πέντε βασικές ανταγωνιστικές δυνάμεις – παράγοντες, που προσδιορίζουν την κερδοφορία του κλάδου. Όπως προκύπτει, όσο πιο έντονος είναι ο ανταγωνισμός, τόσο λιγότερο ελκυστική είναι η βιομηχανία· ισχύει και το αντίστροφο. Ένας οργανισμός, όπως παρουσιάζεται στο μοντέλο, επηρεάζεται από τις εξής κύριες δυνάμεις¹⁶⁸:

- i. την απειλή από τους νέο – εισερχόμενους στον κλάδο.

Οι νέο – εισερχόμενοι σε ένα κλάδο αποτελούν μία σοβαρή απειλή η οποία εξαρτάται από δύο παράγοντες: (α) τις αντιδράσεις των υφιστάμενων επιχειρήσεων προς τους δυνάμει ανταγωνιστές – πιθανούς εισερχόμενους και (β) τα εμπόδια εισόδου (entry barriers), δηλαδή τις δυνάμεις που παρακωλύουν ή επιβραδύνουν τις επιχειρήσεις από το να ενταχθούν σε μία συγκεκριμένη αγορά. Στην περίπτωση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών μονάδων, η ανικανότητα πρόσβασης σε εξειδικευμένη και καινοτόμα τεχνολογία, οι ισχυρές προτιμήσεις για ένα συγκεκριμένο σχολείο κι η αφοσίωση των πελατών σε αυτό, οι νομοθετικές πολιτικές κι οι περιορισμοί, οι κεφαλαιουχικές απαιτήσεις κι άλλες εξειδικευμένες απαιτήσεις σε πόρους αποτελούν φραγμούς εισόδου στον κλάδο. Ακόμη, η ύπαρξη οικονομικών κλίμακας, δηλαδή το ότι οι δυνητικοί ανταγωνιστές καλούνται να εισέλθουν στην αγορά με την αντίστοιχη δυναμική των υφισταμένων κι η εμπιστοσύνη στο σήμα (brand loyalty), η οποία όσο υψηλότερη είναι, τόσο εντονότερες πρέπει να είναι οι ενέργειες του τμήματος marketing των δυνάμει ανταγωνιστών αποτελούν δύο σοβαρά εμπόδια εισόδου στον κλάδο. Τέλος, είναι γεγονός ότι τα εκπαιδευτήρια ανήκουν στις ιδιαίτερα κερδοφόρες αγορές, γι' αυτό είναι πολλά κι ανταγωνιστικά μεταξύ τους, με αποτέλεσμα το κέρδος να μειώνεται σε αισθητό βαθμό^{169 170}.

- ii. την διαπραγματευτική δύναμη των προμηθευτών.

¹⁶⁸ Porter, M. E. (2008). *The Five Competitive Forces that Shape Strategy*, Harvard Business Review, Vol. 86, No. 1, p. 27.

¹⁶⁹ Porter, M. E. (2008). ό.π.α., pp. 26 - 29.

¹⁷⁰ Wheelen, T.L., Hunger, J.D., Hoffman, A.N., Bamford, C.E. (2018). *Strategic management and business policy: Globalization, Innovation and Sustainability*, 15th Edition, Pearson Education Limited, p. 141.

Η διαπραγματευτική δύναμη των προμηθευτών αναφέρεται στη συνεργασία που υπάρχει μεταξύ της επιχείρησης και των προμηθευτών της, δηλαδή των γονέων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μονάδων. Για παράδειγμα, μία αύξηση των διδάκτρων σε ένα ιδιωτικό σχολείο έχει άμεσες επιπτώσεις στην κερδοφορία του, εάν αυτό δεν αποτελεί διαχειρίσιμο κόστος για τους γονείς ή κηδεμόνες των παιδιών. Ακόμη, ως προμηθευτές νοούνται εκείνοι οι οποίοι παρέχουν επαρκώς υλικά, πληροφορίες ή/και γνώσεις για να παραχθεί η υπηρεσία. Η διαπραγματευτική ισχύς των προμηθευτών είναι πιο έντονη όταν είναι λίγες οι εκπαιδευτικές μονάδες, δηλαδή είναι περιορισμένη η παρεχόμενη υπηρεσία, το κοινό είναι σχετικά μικρό κι όταν υπάρχει καλή φήμη στην αγορά κι η ζήτηση βαίνει αύξουσα^{171 172}.

iii. την διαπραγματευτική δύναμη των αγοραστών.

Η διαπραγματευτική δύναμη των αγοραστών αναφέρεται στη συνεργασία που υπάρχει μεταξύ της επιχείρησης και των αγοραστών της. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της ιδιωτικής σχολικής μονάδας, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, οι εξωτερικοί πελάτες είναι η κοινωνία, οι οργανισμοί – οι εργοδότες, τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι γονείς κι οι εσωτερικοί πελάτες είναι οι μαθητές – όλοι αυτοί αποτελούν την πιο ανταγωνιστική δύναμη διότι, συνήθως, είναι ικανοποιημένοι με τακτικές μειώσεις στις τιμές των διδάκτρων και συνεχείς βελτιώσεις στις παρεχόμενες υπηρεσίες· εκείνοι μπορούν να στρέψουν μία επιχείρηση εναντίον μίας άλλης, με αποτέλεσμα τις μειώσεις στα κέρδη τους. Η διαπραγματευτική ισχύς τους είναι πιο έντονη, όταν το κόστος για να πάει κάποιος σε ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό οργανισμό είναι χαμηλό κι η προσφορά είναι μεγάλη. Επιπλέον, η δυνατότητα ακύρωσης της συνεργασίας σε περίπτωση μη εκπλήρωσης των όρων κι η απαίτηση έγγραφων εγγυήσεων επί παντός επιστητού, η πλήρης

¹⁷¹ Porter, M. E. (2008). ό.π.α., pp. 29 – 30.

¹⁷² Wheelen, T.L., Hunger, J.D., Hoffman, A.N., Bamford, C.E. (2018). *Strategic management and business policy: Globalization, Innovation and Sustainability*, 15th Edition, Pearson Education Limited, p. 143.

πληροφόρηση των πελατών – γονέων περί της κατάστασης του είναι στοιχεία που φανερώνουν την έντονη διαπραγματευτική ισχύ των αγοραστών^{173 174}.

iv. την πίεση ή την απειλή από υποκατάστατα.

Η απειλή από υποκατάστατα σχολεία, δηλαδή άλλο οργανισμό που μπορεί να επιλέξει κάποιος για να ικανοποιήσει τις ίδιες ανάγκες, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Η απειλή των υποκατάστατων είναι πιο έντονη, όταν υπάρχουν άμεσα διαθέσιμες υπηρεσίες ή/και εμφανίζονται συνεχώς καινούριες, έχουν συμφέρουσα τιμή, είναι παρόμοιας ή/και καλύτερης ποιότητας κι υπάρχει χαμηλό κόστος αλλαγής για τους πελάτες – γονείς^{175 176}.

v. την ένταση του ανταγωνισμού μεταξύ των υφιστάμενων επιχειρήσεων.

Η ένταση του ανταγωνισμού μεταξύ των υφιστάμενων επιχειρήσεων αποτελεί την κυριότερη δύναμη, διότι οι ανταγωνιστές προσπαθούν να υπερτερήσουν των αντιπάλων τους με διάφορους τρόπους σε κάθε κλάδο. Οι εν λόγω τρόποι περιλαμβάνουν τη μείωση των τιμών, τη βελτίωση της παρεχόμενης υπηρεσίας, την ενίσχυση της επωνυμίας, την καλύτερη εξυπηρέτηση των πελατών. Οι παράγοντες που ενισχύουν τον υφιστάμενο ανταγωνισμό σχετίζονται τα υψηλά εμπόδια εξόδου, το μικρό κόστος αλλαγής για τους πελάτες, τα πανομοιότυπα (ή ελάχιστα διαφοροποιημένα) σχολεία και τον αυξανόμενο αριθμό των ανταγωνιστών. Τέλος, ο υφιστάμενος ανταγωνισμός μπορεί να γίνει εντονότερος, όταν η ζήτηση αυξάνεται με χαμηλούς ρυθμούς κι αυτό γιατί όταν το μερίδιο αγοράς είναι σταθερό, οι

¹⁷³ Porter, M. E. (2008). ό.π.α., pp. 30 – 31.

¹⁷⁴ Wheelen, T.L., Hunger, J.D., Hoffman, A.N., Bamford, C.E. (2018). *Strategic management and business policy: Globalization, Innovation and Sustainability*, 15th Edition, Pearson Education Limited, p. 143.

¹⁷⁵ Porter, M. E. (2008). ό.π.α., pp. 31 – 32.

¹⁷⁶ Wheelen, T.L., Hunger, J.D., Hoffman, A.N., Bamford, C.E. (2018). *Strategic management and business policy: Globalization, Innovation and Sustainability*, 15th Edition, Pearson Education Limited, p. 142.

επίδοξοι ανταγωνιστές προσπαθούν να κρατήσουν ή/και να αυξήσουν το μερίδιό τους με κάθε τρόπο^{177 178}.

2.2.2. Ανάλυση Εσωτερικού Περιβάλλοντος

Εκτός από την ανίχνευση του εξωτερικού περιβάλλοντος, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να διεξάγει λεπτομερή ανάλυση και στο εσωτερικό περιβάλλον της, δηλαδή στη τοποθεσία του, στην οργανωτική και λειτουργική διάρθρωσή του, στη διεύθυνση, στους ανθρώπινους πόρους, στα οπτικοακουστικά μέσα και στις μεθόδους διδασκαλίας, κ.ά., ώστε να καταγράφει το σύνολο των δυνάμεων (strengths) και των αδυναμιών (weaknesses) του, που επηρεάζουν τον τρόπο που ανταγωνίζεται στην αγορά.

Κατά τον Γεωργόπουλο Ν. (2013)¹⁷⁹, με αυτό το τρόπο, η επιχείρηση παρατηρεί τι μπορεί να κάνει, δηλαδή ποιες είναι οι ενέργειες που επιτρέπονται να γίνουν βάσει των διαθέσιμων πόρων (resources), των ικανοτήτων (capabilities), δηλαδή των συγκεκριμένων εσωτερικών δραστηριοτήτων που εκτελεί η επιχείρηση καλύτερα από άλλες, των βασικών ικανοτήτων ή του πυρήνα ανταγωνισμού (core competence), δηλαδή των καλό – εκτελεσμένων εσωτερικών δραστηριοτήτων, που είναι κεντρικές, όχι περιφερειακές, στη στρατηγική, στην ανταγωνιστικότητα και στην κερδοφορία της επιχείρησης και της διακεκριμένης ή μοναδικής ικανότητάς της (distinctive competence), δηλαδή της μίας ανταγωνιστικά πολύτιμης δραστηριότητας που μία επιχείρηση εκτελεί καλύτερα από τους ανταγωνιστές της.

Κύριο στοιχείο της εν λόγω ανάλυσης αποτελεί η έννοια του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (competitive advantage) η οποία έχει τα ερείσματά της στις δεκαετίες του '60 και του '70. Είναι γεγονός πως συναντώνται πολλοί και ποικίλοι ορισμοί του όρου στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά ο πληρέστερος, μάλλον, είναι του Porter M. (1985)¹⁸⁰ ο οποίος θεωρεί ότι υπάρχουν «*δύο τρόποι με τους οποίους ένας οργανισμός μπορεί να επιτύχει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι των*

¹⁷⁷ Porter, M. E. (2008). ό.π.α.

¹⁷⁸ Wheelen, T.L., Hunger, J.D., Hoffman, A.N., Bamford, C.E. (2018). *Strategic management and business policy: Globalization, Innovation and Sustainability*, 15th Edition, Pearson Education Limited, pp. 141 – 2.

¹⁷⁹ Γεωργόπουλος, Ν. (2013). ό.π.α., σελ. 182 και 183 (Πίνακας 6.1).

¹⁸⁰ Porter, M. (1985). *Competitive advantage: creating and sustaining superior performance*, Free Press.

ανταγωνιστών του: το πλεονέκτημα κόστους (*cost advantage*) και το πλεονέκτημα διαφοροποίησης (*differentiation advantage*). Το πλεονέκτημα κόστους αφορά στην παροχή ίδιων ή πανομοιότυπων προϊόντα ή/και υπηρεσιών με τους ανταγωνιστές, αλλά η διαφορά έγκειται στο μικρότερο κόστος. Αντίθετα, το πλεονέκτημα διαφοροποίησης παρατηρείται όταν μία επιχείρηση παρέχει καλύτερα - διαφορετικά προϊόντα ή/και υπηρεσίες από τους ανταγωνιστές». Ακόμη, τονίζει πως «το στρατηγικό *management* μίας επιχείρησης πρέπει να εστιάζει στην οικοδόμηση και τη διατήρηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος γι' αυτή».

Όπως προαναφέρθηκε, οι παράγοντες οι οποίοι εξετάζονται στην ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος είναι οι δυνάμεις κι οι αδυναμίες της επιχείρησης που είναι δυνατόν να ενισχύσουν ή να εμποδίσουν μία στρατηγική. Κατά τον Γεωργόπουλο Ν. (2013)¹⁸¹, οι εν λόγω παράγοντες περιλαμβάνουν τη δομή (*structure*), δηλαδή τον τρόπο βάσει του οποίου μια επιχείρηση είναι οργανωμένη ως προς τη ροή επικοινωνίας, τη ροή εξουσίας, τη ροή εργασίας. Ουσιαστικά, η δομή της επιχείρησης αφορά στις σχέσεις και τους ρόλους των εργαζομένων, ώστε η εργασία να κατευθύνεται προς την ικανοποίηση των σκοπών και την εκπλήρωση της αποστολής της επιχείρησης. Ακόμη, την κουλτούρα (*culture*), δηλαδή το σύνολο των αξιών, των αρχών, των φιλοσοφιών, των παραδοχών, της νοοτροπίας, των διαθέσεων, των αντιλήψεων, των προσδοκιών και των «πιστεύω» που είναι κοινά στα μέλη μίας επιχείρησης και προσδιορίζουν τον αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς δημιουργώντας κανόνες. Τέλος, τους πόρους (*resources*) της επιχείρησης, δηλαδή τα στοιχεία που διατίθενται προς χρήση για την επίτευξη των στόχων από μία επιχείρηση. Οι διαθέσιμοι πόροι διακρίνονται συνήθως σε χρηματοοικονομικούς (*financial*), οι οποίοι εξασφαλίζουν τη συνέχιση της λειτουργίας της επιχείρησης και χρηματοδοτούν την ανάπτυξή της, φυσικούς (*natural*), που αφορούν στην ιδιοκτησία και την ικανότητα πρόσβασης σε «πρώτες ύλες», τεχνολογικούς (*technological*), οι οποίοι αναφέρονται στην τεχνολογία της επιχείρησης, ανθρώπινους (*human*), που περιλαμβάνουν το διοικητικό κι εξειδικευμένο προσωπικό και βοηθούν τους λοιπούς διαθέσιμους πόρους της επιχείρησης να λειτουργήσουν.

¹⁸¹ Γεωργόπουλος, Ν. (2013). ό.π.α., σελ. 184 – 193.

Επιπροσθέτως, σημειώνεται ότι ο Michael E. Porter (1985)¹⁸² εισήγαγε την αλυσίδα αξίας (value chain), ένα πολύτιμο και χρήσιμο εργαλείο, για την ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος ενός οργανισμού. Η ανάλυση της αλυσίδας αξίας στηρίζεται στην υπόθεση ότι ο κύριος σκοπός μίας επιχείρησης είναι η δημιουργία αξίας, η οποία, εν συνεχεία, μετριέται και προσδιορίζεται με τα συνολικά κέρδη της. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι κατά την ανάλυση της αλυσίδας αξίας, οι αρμόδιοι διακρίνουν τις δραστηριότητες της επιχείρησης και προσδιορίζουν αυτές που προσδίδουν αξία στην παρεχόμενη υπηρεσία. Έτσι, βάσει των δυνάμεων, των αδυναμιών και των καταγεγραμμένων δραστηριοτήτων, οι αρμόδιοι μπορούν να καταλάβουν τις δυνατότητες της εξεταζόμενης μονάδας.

Η αλυσίδα αξίας μίας επιχείρησης παρουσιάζει τη συνολική αξία του παραγόμενου προϊόντος κι αποτελείται από το περιθώριο (margin) και τις δραστηριότητες αξίας, που χωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες: τις κύριες δραστηριότητες (primary activities) και τις δραστηριότητες υποστήριξης (support activities)¹⁸³.

Στην περίπτωση μίας εκπαιδευτικής μονάδας, οι κύριες δραστηριότητες αναφέρονται στην αλληλουχία των ενεργειών μέσω των οποίων η εισερχόμενη ύλη, δηλαδή οι μαθητές ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Αυτές είναι: (α) η διαχείριση εισροών (inbound logistics), δηλαδή οι δραστηριότητες που αφορούν στην προσέγγιση του μαθητικού κοινού, (β) οι λειτουργίες (operations), δηλαδή η διαδικασία που μετατρέπει τις εισροές σε εκροές – η διδασκαλία και η μάθηση, (γ) η διαχείριση εκροών (outbound logistics), δηλαδή οι δραστηριότητες που σχετίζονται μετά την αποφοίτηση από την εκπαιδευτική μονάδα, την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την είσοδο στην αγορά εργασίας, (δ) το μάρκετινγκ/ οι πωλήσεις (marketing/ sales), δηλαδή οι διαδικασίες που αναφέρονται στην επικοινωνία με το κοινό και (ε) οι υπηρεσίες μετά την πώληση (service), δηλαδή δραστηριότητες που ακολουθούν μετά την αποφοίτηση από την εκπαιδευτική μονάδα, π.χ. ανατροφοδότηση περί των παρεχόμενων υπηρεσιών, επαφή και επικοινωνία για μελλοντική επαγγελματική συνεργασία, κ.ά.

¹⁸² Porter, M. E. (1985). ό.π.α.

¹⁸³ Porter, M. E. (1985). ό.π.α.

Οι υποστηρικτικές δραστηριότητες βοηθούν την επιχείρηση στη βελτίωση του συντονισμού και της αποδοτικότητας των κύριων ενεργειών κι είναι:

- i. η προμήθεια (procurement), δηλαδή οι ενέργειες για εξασφάλιση εισροών για την υλοποίηση των κύριων δραστηριοτήτων,
- ii. η ανάπτυξη της τεχνολογίας (technological development), δηλαδή οι ενέργειες για βελτίωση των μεθόδων εκτέλεσης δραστηριοτήτων – συνεχείς αναβαθμίσεις εξοπλισμού και λογισμικού, νέες μέθοδοι διδασκαλίας, βελτιωμένος υλικοτεχνικός εξοπλισμός, αναβαθμισμένες κτηριακές υποδομές,
- iii. η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (human resources management), δηλαδή οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την παρακίνηση και την επίβλεψη, τις προσλήψεις, τις απολύσεις και τις αποζημιώσεις, την εκπαίδευση και την κατάρτιση τόσο του διοικητικού όσο και του διδακτικού προσωπικού και
- iv. η υποδομή (infrastructure), δηλαδή οι δραστηριότητες, όπως τα λογιστικά και χρηματοοικονομικά της επιχείρησης, η τήρηση της νομοθεσίας, οι δημόσιες σχέσεις, η διασφάλιση της ποιότητας κι η διοίκηση.

Συμπερασματικά, οι επιδράσεις τόσο του εξωτερικού όσο και του εσωτερικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Coleman, P., Collinge, J., 1991¹⁸⁴). Με άλλα λόγια, το σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με το εξωτερικό περιβάλλον κι η δράση του να μην περιορίζεται μόνο στο εσωτερικό του περιβάλλον αφού η αγωγή, την οποία παίρνει ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος, δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο του σχολείου. Υπάρχουν και άλλοι θεσμοί, όπως η οικογένεια, τα Μ.Μ.Ε., η εκκλησία, η τοπική αυτοδιοίκηση, διάφοροι κοινωνικοί φορείς οι οποίοι είναι μέρος του κοινωνικού περίγυρου του σχολείου, ιδιωτικού και δημοσίου, και συμβάλλουν στην αγωγή των νέων (Κακανά, Δ., 1994)¹⁸⁵. Εκτός από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών,

¹⁸⁴ Coleman, P., Collinge, J. (1991). *In the Web: Internal and External Influences Affecting School Improvement*, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, Vol. 2, No. 4, pp. 262 – 285.

¹⁸⁵ Κακανά, Δ. (1994). *Εκπαίδευση, Κοινωνία, Αξίες*, Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, Τεύχος 72.

σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το σχολικό περιβάλλον, το σχολικό ήθος, οι σχέσεις κι οι δεσμοί του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς. Άλλωστε, «η ψυχική και συναισθηματική υγεία δεν εξαρτάται μόνο από αυτά που διδάσκονται, αλλά κυρίως από την ποιότητα των σχέσεων στο σχολείο: από τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας που υπηρετεί.» (Weare, K. Gray, G., 1995)¹⁸⁶

2.3. Οργάνωση & Διοίκηση Εκπαιδευτικής Μονάδας

2.3.1. Διοίκηση

Ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα «διοικώ (< διά + οικώ)» το οποίο σήμαινε «φροντίζω τα του οίκου μου» (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998)¹⁸⁷. Σήμερα, ο όρος έχει ευρύτερη σημασία και μπορεί να συσχετιστεί ή/ και να ταυτιστεί με το «διευθύνω», το «διαχειρίζομαι», το «ρυθμίζω συλλογικές αποφάσεις».

Με τον όρο «εκπαιδευτική διοίκηση» αναφερόμαστε στον επιστημονικό κλάδο που αναλύει τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, οι οποίες είναι εστιασμένες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, και συσπειρώνει γνωστικές περιοχές από διάφορες άλλες επιστήμες, όπως της ψυχολογίας, της οικονομίας, των πολιτικών επιστημών, της κοινωνιολογίας, κ.ά.. Αναπτύχθηκε ως πρακτική παράλληλα με την οργάνωση των συστημάτων εκπαίδευσης στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Ωστόσο, ως γνωστικό αντικείμενο, εμφανίζεται, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα όπου επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση της πρακτικής αυτής κι η βελτίωση της οργανωτικής λειτουργίας και διοίκησης της εκπαίδευσης (Bush, T., 1999)¹⁸⁸.

Κύρια μέριμνα της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι τόσο το περιεχόμενο όσο κι η φροντίδα για τους σκοπούς ή τους στόχους της εκπαίδευσης καθώς και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός των εκπαιδευτικών μονάδων. Βασικό πόρισμα των ποικίλων

¹⁸⁶ Weare, K., Gray, G. (1995). *Promoting Mental and Emotional Health in the European Network of Health Promoting Schools*, The Regional Office for Europe of the World Health Organization, The Commission of the European Communities and the Council of Europe.

¹⁸⁷ Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). ό.π.α.

¹⁸⁸ Bush, T. (1999). *Crisis or Crossroads? The discipline of educational management in late 1990s*, Educational Management Leadership, Vol. 27, 239 – 252.

ορισμών της διοίκησης, ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης, είναι ότι «αποτελεί μία δραστηριότητα η οποία ασκείται συστηματικά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και περιλαμβάνει τις λειτουργίες ή ενέργειες, κατά τη συνήθη σειρά εφαρμογής, του Προγραμματισμού, της Οργάνωσης, της Διεύθυνσης/ Ηγεσίας και του Ελέγχου των συντελεστών παραγωγής για την αποτελεσματική κι αποδοτική επίτευξη των στόχων του»^{189 190 191 192 193 194}. Οι λειτουργίες ή ενέργειες της διοίκησης, γενικότερα, περιλαμβάνουν^{195 196 197 198 199 200} :

- Προγραμματισμός (Planning):

καθορισμός και θέσπιση βραχυχρόνιων και μακροχρόνιων αντικειμενικών στόχων που αφορούν στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και της διοίκησης, περιγραφή καθηκόντων κι εξασφάλιση των αναγκαίων ανθρώπινων και οικονομικών πόρων για αποτελεσματική λειτουργία, χάραξη αποστολής και πολιτικών, τρόπων λήψης κι εφαρμογής αποφάσεων καθώς και διαμόρφωση σχεδίων δράσης για την επίτευξή τους βάσει των περιορισμένων και των ευκαιριών που υπάρχουν τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού.

- Οργάνωση (Organizing):

καταμερισμός/ ομαδοποίηση της εργασίας σε τμήματα και τομείς, κατανομή των διαθέσιμων πόρων, ανάθεση εργασιών, υποχρεώσεων κι αρμοδιοτήτων, καθορισμός σχέσεων εξουσίας κι ευθύνης, καθιέρωση διαύλων επικοινωνίας.

¹⁸⁹ Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008).ό.π.α., σελ. 15.

¹⁹⁰ Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2015). *Διοίκηση & Ποιότητα Υπηρεσιών*, Εκδόσεις Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα «Κάλλιπος», σελ.19, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/2U7NekS> (προσπελάστηκε 25/8/2019).

¹⁹¹ Drucker, P. (1974). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: Heinemann.

¹⁹² Koontz, H., Donnell, C.O. (1989). *Principles of management*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

¹⁹³ Stewart., T.A. (1997). *A satisfied customer isn't enough*, Fortune, 136 (July 21), 112-113.

¹⁹⁴ Μπουραντάς, Δ. (2015).ό.π.α., σελ. 45.

¹⁹⁵ Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2015).ό.π.α., σελ.19.

¹⁹⁶ Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008).ό.π.α., σελ. 15 – 16.

¹⁹⁷ Μπρίνια, Β. (2008). ό.π.α., σελ. 98 – 102.

¹⁹⁸ Συρμακέσης, Στ. (2017).ό.π.α, σελ. 51 - 56.

¹⁹⁹ Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*, Εκδόσεις Λιβάνης, Αθήνα, σελ. 159 – 160.

²⁰⁰ Μπουραντάς, Δ. (2015).ό.π.α., σελ. 46 – 47.

- Διεύθυνση/ Ηγεσία (Directing/ Leading):

δημιουργία κατάλληλου οργανωσιακού κλίματος, κατεύθυνση, διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, διοίκηση και διαχείριση οικονομικών πόρων και παιδαγωγικών υποθέσεων, επίβλεψη κι επηρεασμός της συμπεριφοράς των εργαζομένων μέσω συστημάτων και διαδικασιών παρακίνησης κι επικοινωνίας, διαμόρφωση οράματος, κουλτούρας κι εργασιακού κλίματος, διευθέτηση συγκρούσεων.

- Έλεγχος/ Ανατροφοδότηση (Controlling/ Feedback):

έλεγχος των αποτελεσμάτων, των συστημάτων, των διαδικασιών, των ανθρωπίνων πόρων με σκοπό τη διαπίστωση της επιτυχίας ή μη των προγραμματισμένων δράσεων, τη διευκόλυνση της αμφίδρομης επικοινωνίας και τη διόρθωση πιθανών σφαλμάτων ή αποκλίσεων, όπου κι όποτε απαιτείται.

Οι προαναφερθείσες λειτουργίες ή ενέργειες της διοίκησης, σχηματικά, παρουσιάζονται στην Εικόνα 2.3.

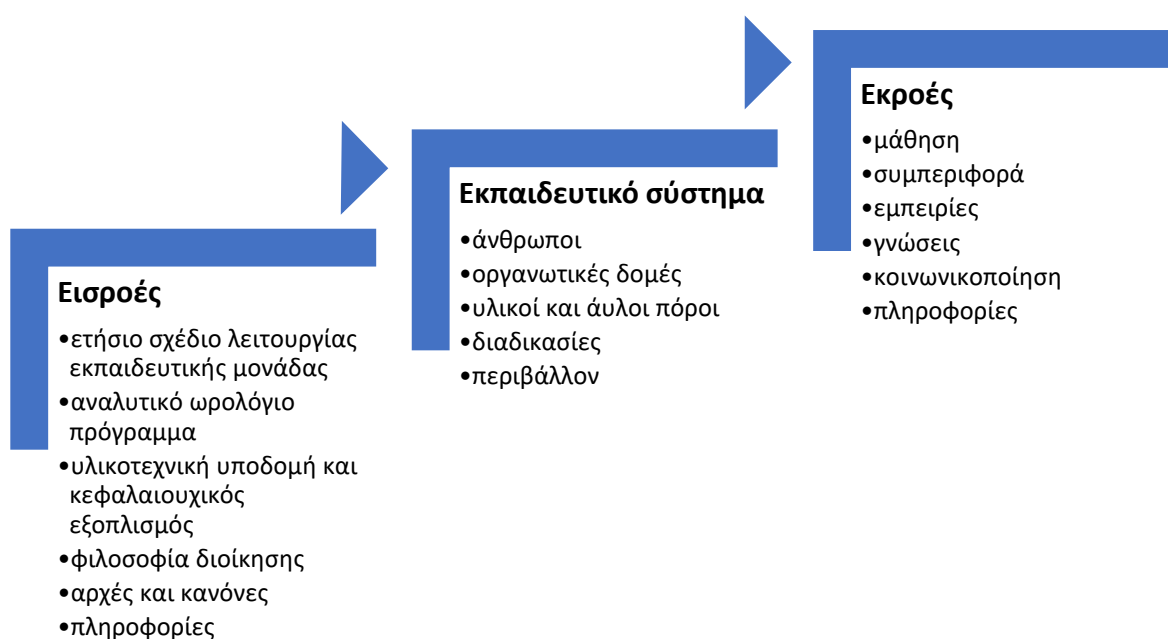


Εικόνα 2.3.: Οι λειτουργίες της διοίκησης –

Πηγή: Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ., (2015).ό.π.α., Σχήμα 1.1., σελ. 20 (τροποποιημένο).

Έτσι, εάν θεωρηθεί ότι οι κύριες λειτουργίες κάθε εκπαιδευτικής μονάδας είναι η εκτέλεση των εκπαιδευτικών, των παιδαγωγικών και των διοικητικών δραστηριοτήτων της όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, η διοίκησή της θα αφορά στον Προγραμματισμό, στην Οργάνωση, στην Διεύθυνση/ Ηγεσία και στον

Έλεγχο των εκπαιδευτικών, των παιδαγωγικών και των διοικητικών λειτουργιών της. Βέβαια, στόχος της διοίκησης κάθε επιχείρησης είναι να εξασφαλίζει αποτελεσματικότητα (*effectiveness*) και αποδοτικότητα (*efficiency*) – οι έννοιες αναλύονται εκτενώς σε επόμενη ενότητα. Άρα, η βιωσιμότητα, η ανάπτυξη κι η επιτυχία μίας εκπαιδευτικής μονάδας εξαρτάται από την ύπαρξη αποτελεσματικής διοίκησης, η οποία επηρεάζει άμεσα και την ανθρώπινη προσπάθεια, όπως φαίνεται κι από το μοντέλο σχεδιασμού των λειτουργιών της διοίκησής της^{201 202 203 204 205} (Εικόνα 2.4.):



²⁰¹ Utriainen, J., Tynjala, P., Kallio, E., Marttunen, M. (2018). *Validation of a modified version of the experiences of teaching and learning questionnaire*, Studies in Educational Evaluation, Vol. 56, pp. 133 – 143.

²⁰² Bath, D., Smith, C., Stein, S., Swann, R. (2004). *Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum*, Higher Education Research and Development, Vol. 23, No. 3, pp. 313 – 328.

²⁰³ DeCorte, E. (2000). *Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology*, Learning and Instruction, Vol. 10, No. 3, pp. 249 – 266.

²⁰⁴ Entwistle, N., McCune, V., Hounsell, J. (2003). *Investigating ways of enhancing university teaching – learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching* Στο DeCorte, E., Verschaffel, L.E., Entwistle, L.E., Van Merriënboer, J.E. (Eds.). *Powerful learning environments: Unraveling basic components and dimensions*, Amsterdam, Pergamon, pp. 89 – 107.

²⁰⁵ McCune, V. (2009). *Final year biosciences students' willingness to engage: Teaching – learning environments, authentic learning experiences and identities*, Studies in Higher Education, Vol. 34, No. 3, pp. 347 – 361.

Εικόνα 2.4.: Μοντέλο εισροών – διεργασίας – εκροών στο εκπαιδευτικό σύστημα – **Πηγή:** Watkins, A., Ebersold, S. (2016). *Efficiency, effectiveness and equity within inclusive education systems*, Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy – practice gap, International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 8, pp. 229 – 253 (τροποποιημένο).

Ο προσδιορισμός των στόχων, η κατάλληλη επιλογή και χρήση των μέσων για την εφαρμογή – εκτέλεση των λειτουργιών της διοίκησης απαιτεί αντιληπτική ικανότητα, ικανότητα ανθρώπινων (ή διαπροσωπικών) σχέσεων και τεχνική ικανότητα (Katz, R.L., 1974)²⁰⁶ από τα στελέχη της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, στις εκπαιδευτικές μονάδες, αλλά και σε οποιαδήποτε άλλη επιχείρηση, ανεξάρτητα από το μέγεθος και το αντικείμενο των δραστηριοτήτων της, οι λειτουργίες της διοίκησης (πρέπει να) γίνονται από άτομα με γνώσεις, αρχές και αξιώματα (*επιστήμη - science* της διοίκησης) με τον τρόπο και στην έκταση που κάθε φορά κρίνονται κατάλληλα (*τέχνη - skill* της διοίκησης) (Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ., 2015)²⁰⁷.

2.3.2. Οργάνωση

Σε αυτό το σημείο, είναι χρήσιμο να γίνει μία ιδιαίτερη μνεία στην έννοια της «οργάνωσης» η οποία προέρχεται από το ρήμα «οργανώνω» που σημαίνει «τακτοποιώ», «ταξινομώ», «διευθετώ», «συστηματοποιώ τα μέρη ενός συνόλου για την αποτελεσματική λειτουργία του» (Παπακωνσταντίνου, Γ., 1994)²⁰⁸. Ουσιαστικά, «οργάνωση είναι η διαδικασία διάταξης ή συνδυασμού των παραγωγικών συντελεστών προκειμένου να λειτουργήσει η επιχείρηση και να επιτευχθούν οι στόχοι της» (Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ., 2015)²⁰⁹. Με άλλα λόγια, η οργάνωση είναι μία διακριτή οντότητα της κοινωνίας η οποία μέσω της διαίρεσης των εργασιών, των συστημάτων, των σχεδίων, κ.ά., επιδιώκει την επίτευξη συγκεκριμένων και καθορισμένων σκοπών (Μπουραντάς, Δ., 2015)²¹⁰.

²⁰⁶ Katz, R.L. (1974). *Skills of an effective administration*, Harvard Business Review, Vol. 52, No. 5, pp. 90 – 102.

²⁰⁷ Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2015). ό.π.α., σελ.19.

²⁰⁸ Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Ο ρόλος του κράτους και της εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα*, στο Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Εκδόσεις Νέα Σύνορα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα.

²⁰⁹ Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2015). ό.π.α., σελ. 30.

²¹⁰ Μπουραντάς, Δ. (2015).ό.π.α., σελ. 25.

Η έννοια της «οργάνωσης» προσεγγίζεται υπό μία τριπλή θεώρηση η οποία παίρνει τις εξής διαστάσεις^{211 212}:

i. Η οργάνωση ως ενέργεια ή λειτουργία:

δήλωση της δραστηριότητας της οργάνωσης ενός συστήματος ή ενός συνόλου ατόμων που επιδιώκουν ένα στόχο, ανάλυση του έργου που πρέπει να επιτευχθεί σε επιμέρους εργασίες.

ii. Η οργάνωση ως αποτέλεσμα της διαδικασίας του «οργανώνουν»:

καθορισμός των θέσεων εργασίας βάσει των επιμέρους δραστηριοτήτων, ομαδοποίηση όμοιων ή σχετικών εξ' αυτών σε υποσύνολα ή τμήματα, καθορισμός σχέσεων εξουσίας, ευθύνης, αναφοράς μεταξύ των ατόμων, των τμημάτων, των διευθύνσεων καθώς και κατάρτιση του οργανογράμματος, δηλαδή της οργανωτικής δομής και της κατεύθυνσης της επικοινωνίας μεταξύ των παραγόντων, τις γραμμές εξουσίας, τη ροή πληροφόρησης, κ.ά.

iii. Η οργάνωση ως οργανισμός και ως οντότητα:

βάσει του οργανογράμματος, παρατηρούνται ποια είναι τα υποσύνολα εργασιών και πώς αυτά συνδέονται μεταξύ τους, ποιες εργασίες γίνονται σε αυτά, ποιος αναφέρεται σε ποιον και ποια η γραμμή εξουσίας από το ανώτατο ως το κατώτατο ιεραρχικό επίπεδο. Ακόμη, το οργανόγραμμα δείχνει την τυπική οργάνωση του οργανισμού, δηλαδή το πώς θα πρέπει να είναι τα πράγματα για την επίτευξη του κοινού σκοπού, ενώ δε δείχνει την άτυπη οργάνωσή του, δηλαδή τη μη θεσμοθετημένη κι αυθόρμητη έκφραση καθώς και τη συσπείρωση των ενεργειών των ατόμων με προσανατολισμό, πάλι, στην επίτευξη του κοινού σκοπού.

Η έρευνα της οργανωτικής θεωρίας έχει οδηγήσει στη διατύπωση των βασικών αρχών της οργάνωσης οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και τον εκπαιδευτικό οργανισμό να επιτύχουν την ορθολογική λειτουργία τους. Αυτές είναι:

²¹¹ Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2015). ό.π.α., σελ. 30.

²¹² Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008). ό.π.α., σελ. 17 – 18.

- ο καταμερισμός της εργασίας (work specialization/division of labor),
- η τμηματοποίηση (departmentalization),
- το εύρος ελέγχου (span of management/control) κι
- η κατανομή εξουσίας (centralization/decentralization) (Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ., 2015)²¹³.

Συμπληρωματικά, επισημαίνεται ότι η οργάνωση μίας εκπαιδευτικής μονάδας αφορά (α) στο περιεχόμενο των σπουδών, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, τη διδακτική μεθοδολογία, (β) στους εκπαιδευτικούς, δηλαδή τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ τους, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του έργου τους, την επιμόρφωσή τους, (γ) στην υλικοτεχνική υποδομή και την διαχείριση των πόρων, δηλαδή τις αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια, τις βιβλιοθήκες, τα διαθέσιμα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, (δ) στην εσωτερική λειτουργία της, δηλαδή τις καινοτομικές δράσεις, τις περιβαλλοντικές και τις πολιτιστικές δραστηριότητες, τις ημερίδες για διάφορα θέματα και (ε) τη σύνδεση της ίδιας της μονάδας με το περιβάλλον και τη κοινωνία (Μπρίνια, Β., 2008)²¹⁴.

Βάσει αυτών, είναι πρόδηλο ότι τόσο η διοίκηση όσο κι η οργάνωση αποτελούν πολύπλευρες και πολυσύνθετες δραστηριότητες, θεωρούνται επιστήμες και τέχνες μαζί, μέσω των οποίων επιδιώκονται η βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, η ορθολογική κατανομή της εργασίας κι η ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής μονάδας.

2.4. Εκπαίδευση ως Υπηρεσία

2.4.1. Διαστάσεις Ποιότητας: Έννοια & Περιεχόμενο

Με τον όρο «υπηρεσία (*service*)» προσδιορίζεται το έργο ή η εργασία που ανατίθεται σε κάποιον και περιγράφεται με μια σειρά ενεργειών οι οποίες έχουν ως στόχο την ικανοποίηση των αναγκών αυτού που την λαμβάνει· στην παρούσα περίπτωση, του μαθητή (Χυτήρης, Λ. 2004²¹⁵, Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ., 2005²¹⁶). Με άλλα λόγια, είναι μια δραστηριότητα κοινωνικού

²¹³ Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2015). ό.π.α., σελ. 30.

²¹⁴ Μπρίνια, Β. (2008). ό.π.α., σελ. 131.

²¹⁵ Χυτήρης, Λ. (2004). *Ποιότητα υπηρεσιών στα τουριστικά γραφεία*, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

²¹⁶ Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2005). *Ηγεσία και ποιότητα σε ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

περιεχομένου η οποία συμβαίνει μεταξύ αυτού που την λαμβάνει και αυτού που την παρέχει· στην παρούσα περίπτωση, μεταξύ του μαθητή με το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού (Grönroos, C., 1990²¹⁷). Από την πλευρά της επιχείρησης, δηλαδή του εκπαιδευτικού οργανισμού, με τον όρο «υπηρεσία» νοείται μια διαδικασία για ένα τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή την παρεχόμενη γνώση και την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, το οποίο προέρχεται από τη συντονισμένη χρήση των συντελεστών παραγωγής, δηλαδή του μαθητή και της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, για την παροχή των υπηρεσιών σε ένα μαθητή, είναι απαραίτητη κι η ύπαρξη κάποιων εμπράγματων αγαθών όπως τα μέσα μεταφοράς, τα καθίσματα, τα θρανία, τα βιβλία, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, το έντυπο υλικό, κ.ά. Από την πλευρά του πελάτη, δηλαδή του μαθητή, με τον όρο «υπηρεσία» νοείται μία συνολική εμπειρία η οποία περιλαμβάνει γνώσεις, κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, οφέλη, επαγγελματικές ή/ και ακαδημαϊκές προοπτικές, συναισθήματα, αξιολόγηση, κ.ά. (Johnston, R., Clark, R., Shulver, M., 2012²¹⁸). Συμπερασματικά, η έννοια της «υπηρεσίας» περιγράφει το «τι» προσφέρεται στον πελάτη – μαθητή και «πώς» επιτυγχάνεται αυτό (Edvardsson, B., κ.ά., 1996²¹⁹, Edvardsson, B., κ.ά., 2000²²⁰, Johnston, R., κ.ά, 2012²²¹). Πιο συγκεκριμένα, η έννοια αφορά:

- στην ουσία της υπηρεσίας → γνώσεις και αξίες,
- στις επιμέρους υπηρεσίες → πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές εκδρομές, κ.ά.,
- στην εμπειρία χρήσης της υπηρεσίας → έτη εντός της εκπαιδευτικής μονάδας,
- στα αποτελέσματα της υπηρεσίας → συναισθήματα, επαγγελματική και ακαδημαϊκή πορεία, και

²¹⁷ Grönroos, C. (1990). *Service management and marketing*. Lexington, Mass: Lexington Books.

²¹⁸ Johnston, R., Clark, R., Shulver, M. (2012). *Service operations management*. Essex: Pearson Education.

²¹⁹ Edvardsson, B., Olsson, J. (1996). *Key concepts for new service development*, The Service Industries Journal, Vol. 16, No. 2, pp. 140 -164.

²²⁰ Edvardsson, B., Gustafsson, A., Johnson, M.D., Sandén, B. (2000). *New service development and innovation in the new economy*, Lund: Studentlitteratur.

²²¹ Johnston, R., Clark, R., Shulver, M. (2012). *ό.π.α.*

- στην αξία της υπηρεσίας → τιμή που κατέβαλε ο γονέας ή κηδεμόνας του μαθητή για τη χρήση της υπηρεσίας σε σχέση με τα οφέλη που αποκόμισε.

Οι σύγχρονοι οργανισμοί, ανεξάρτητα από τη στρατηγική που ακολουθούν και το επιχειρησιακό περιβάλλον στο οποίο δρουν, καλούνται να ενσωματώνουν μία πληθώρα αλλαγών και να ακολουθούν μία σειρά εξελίξεων, ώστε με τα δικά τους – περιορισμένα – μέσα να κατακτούν τους στόχους που θέτουν και να υπερβαίνουν τον ανταγωνισμό. Έτσι κι οι εκπαιδευτικές μονάδες, στην εν λόγω αέναη προσπάθεια για επικράτηση έναντι του ανταγωνισμού τόσο σε επίπεδο αγοράς όσο και επιχειρησιακών πόρων, οδηγούνται στην ανάγκη για δημιουργία και διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (competitive advantage)²²², το οποίο προσεγγίζει την έννοια της προστιθέμενης αξίας (added value)· κατά τον Μπινιώρη Σ. (2009)²²³, αυτή αναφέρεται στο συνδυασμό δύο βασικών παραμέτρων:

- i. στην ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη, οι οποίες παραμένουν κατά το δυνατόν ανικανοποίητες από τους ανταγωνιστικούς εναλλακτικούς συνδυασμούς κι
- ii. στην ικανοποίηση των προαναφερθέντων αναγκών με τον οικονομικότερο τρόπο για τον πελάτη.

Η πρώτη εκ των δύο παραμέτρων αναφέρεται στη στρατηγική διαφοροποίησης (differentiation strategy) κι η δεύτερη παράμετρος αφορά στη στρατηγική της ηγεσίας κόστους (cost leadership strategy). Είναι πρόδηλο πως σε κάθε περίπτωση, προβάλλεται η ανάγκη της ποιότητας (quality), η οποία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην απόκτηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Υπάρχει πληθώρα ορισμών για το περιεχόμενο της έννοιας, ενδεικτικά αναφέρονται οι εξής:

²²² «Το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα αφορά σε μία μοναδική δυνατότητα της εταιρείας. Επιτυγχάνεται όταν η εταιρεία μπορεί να διαφοροποιείται από τον ανταγωνισμό και αναγνωρίζεται από τους πελάτες της. Μάλιστα, δεν αρκεί για μία εταιρεία να αποκτήσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα αλλά θα πρέπει να το διατηρεί, προκειμένου να ωφελείται για όσο πιο μεγάλο χρονικό διάστημα γίνεται», Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2015). ό.π.α., σελ. 86.

²²³ Μπινιώρης Σ. (2009). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Εκδόσεις Πασχαλίδη Π.Χ., σελ. 14.

- Ο Abbott L. (1955)²²⁴ θεωρεί ότι «οι διαφορές στην ποιότητα προσμετρώνται στις διαφορές στην ποσότητα κάποιων επιθυμητών συστατικών ή χαρακτηριστικών».
- Ο Edward W. Deming (1982)²²⁵ υποστηρίζει ότι ποιότητα είναι «η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη (*delighting the customer*)».
- Ο Crosby (1982)²²⁶ αναφέρει ότι ποιότητα είναι «η συμμόρφωση του προϊόντος τις απαιτήσεις του πελάτη (*conformance to requirements*)».
- Ο Broh (1982)²²⁷ επισημαίνει ότι η ποιότητα είναι «ο βαθμός προσέγγισης μίας αποδεκτής τιμής κι ο έλεγχος της μεταβλητότητας στα πλαίσια του αποδεκτού κόστους».
- Ο Peter F. Drucker (1985)²²⁸ θεωρεί ότι ποιότητα σε ένα προϊόν ή μία υπηρεσία «δεν είναι η προσπάθεια και τα υλικά που καταβάλλει ο παραγωγός, αλλά είναι αυτό που ο πελάτης αντιλαμβάνεται ως ωφέλεια και για την οποία είναι πρόθυμος να καταβάλει χρήματα».
- Ο Genichi Taguchi (1986)²²⁹ διατυπώνει την άποψη ότι ποιότητα είναι «η ελαχιστοποίηση της απώλειας που ένα προϊόν δημιουργεί στην κοινωνία λόγω της παραγωγής και μεταφοράς του, αλλά και λόγω των απωλειών που οφείλονται στις εσωτερικές λειτουργίες».
- Ο Feigenbaum (1991)²³⁰ δίνει έναν ορισμό στην ποιότητα, λέγοντας ότι είναι «το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών, που σχετίζονται με αποτελεσματικές, ολοκληρωμένες τεχνικές και διευθυντικές διαδικασίες, για την καθοδήγηση συντονισμένων ενεργειών των ανθρώπων, των μηχανών και των πληροφοριών, που θα διασφαλίσουν την ικανοποίηση του πελάτη».

²²⁴ Abbott L. (1955). *Quality and Competition*, Columbia University Press, New York, pp. 126 – 127.

²²⁵ Deming W. E. (1986). *Out of the Crisis*, Cambridge MA: MIT Center of Advanced Engineering Study.

²²⁶ Crosby P. B. (1979). *Quality is Free*, McGraw – Hill, New York.

²²⁷ Broh R. A. (1982). *Managing quality for higher profits* McGraw – Hill, New York.

²²⁸ Drucker P.F. (1985). *The discipline of innovation*, Harvard Business Review, pp. 67 – 72.

²²⁹ Taguchi G. (1986). *Introduction to quality engineering*, Uni pub/Kraus International Publications, White Plains, NY, USA.

²³⁰ Feigenbaum A.V. (1991). *Total Quality Control*, 3rd Edition, McGraw – Hill, pp. 5-6 & 11-14.

- Ο Juran (1992)²³¹ δίνει ένα λακωνικό ορισμό στην ποιότητα, ότι, δηλαδή, είναι «η καταλληλότητα προς χρήση (*fitness for use*) ».
- Ο Δερβιτσιώτης Κ. (2005)²³² θεωρεί ότι η έννοια της ποιότητας «προβάλλεται επακριβώς στην εξής φράση: «η προσφερόμενη στον πελάτη αξία για τη συνολική διάρκεια χρήσης του, σε σχέση με το συνολικό οικονομικό και ψυχολογικό κόστος για το κύκλο ζωής του είδους».
- Οι Δερβιτσιώτης Κ. & Λαγοδήμος Αθ. (2007)²³³ συγκλίνουν στο ότι «η υψηλή ποιότητα για ένα προϊόν υπάρχει όταν τούτο καλύπτει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών και υπάρχει διαθέσιμο στο κατάλληλο χρόνο και τόπο που χρειάζεται, υπάρχει ευνοϊκή σχέση της προσφερόμενης αξίας για την τιμή που καταβάλλει, δηλαδή το κόστος του είδους, σε σχέση με τους ανταγωνιστές και καλύπτει τον κύκλο ζωής κατά τη διάρκεια της χρήσης του».
- Ο Κέφης Β. (2014)²³⁴ συμπεραίνει ότι ποιότητα είναι «η ικανοποίηση των πελατών και δείκτης ποιότητας είναι οι πελάτες που επανεπιλημμένα προμηθεύονται το προϊόν που παράγει η επιχείρηση».

Ωστόσο, η αποδοχή ορισμένων αρχών κρίνεται απαραίτητη για να υπάρχει η ολική ποιότητα, ανεξάρτητα από το αντικείμενο, τη διοίκηση και τους εργαζομένους του οργανισμού. Κατά τον Κέφη Β. (2014)²³⁵, οι βασικές αρχές της ολικής ποιότητας καθοδηγούν κι επηρεάζουν τις μετέπειτα αποφάσεις του και συνοψίζονται ως εξής:

- Η δέσμευση της ηγεσίας κι η συμμετοχή των στελεχών, η οποία εξαρτάται από τη Διεύθυνση που δημιουργεί κι επανεξετάζει τα οράματα, θέτει στόχους, παρακινεί κι επιβραβεύει. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιδεικνύουν υπομονή κι επιμονή, να διαθέτουν μέρος του χρόνου τους σε ενέργειες σχετικές με την ποιότητα και να λαμβάνουν αποφάσεις βάσει αυτής.
- Οι έννοιες του εσωτερικού και του εξωτερικού πελάτη.

²³¹ Juran J. (1974). *Total Quality Control Handbook*, McGraw – Hill, NY.

²³² Δερβιτσιώτης Κ. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, 2^η Έκδοση, Έκδοση Οικονομική Βιβλιοθήκη, σελ.30.

²³³ Δερβιτσιώτης Κ., Λαγοδήμος Αθ. (2007). *Ανταγωνιστικότητα των Επιχειρήσεων: Ανάλυση, Βελτίωση, Στρατηγικές*, Έκδοση Οικονομική Βιβλιοθήκη, σελ. 158.

²³⁴ Κέφης Β. (2014). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, 2^η Έκδοση, Εκδόσεις Κριτική, σελ. 47.

²³⁵ Κέφης Β. (2014). *ό.π.α*, σελ. 54 - 56.

- Η ικανοποίηση του πελάτη – μαθητή, η οποία αποτελεί την κινητήρια δύναμη για να πραγματοποιηθεί μία αλλαγή στον οργανισμό, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, την εκπαιδευτική πράξη.
- Η φιλοσοφία των μηδενικών σφαλμάτων, η οποία προϋποθέτει ότι το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού είναι άριστα καταρτισμένο, δύναται να εντοπίζει προβλήματα και να προβαίνει στην άμεση επίλυσή τους.
- Η διαρκής εκπαίδευση, η οποία αποτελεί τον κύριο μηχανισμό για την αλλαγή νοοτροπίας ενός οργανισμού. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να υλοποιούνται πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την εργασία με διάφορους τρόπους (σεμινάρια, μελέτες περιπτώσεων, προσομοιώσεις, κ.ά.).
- Η συνεχής βελτίωση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Grönroos, C. 1988²³⁶ & 2007²³⁷, Lindsay, W.R., Evans, J.R., 1999²³⁸ & 2010²³⁹, Rust, R.T., Oliver, R.L., 1994²⁴⁰, Fitzsimmons, J.A., κ.ά., 2014²⁴¹, Ζαβλανός, Μ., 2006²⁴², Χυτήρης, Λ., κ.ά., 2015²⁴³), πολλές τεχνικές και ποικίλες μέθοδοι έχουν χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Ωστόσο, οι υπηρεσίες έχουν μερικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά βάσει των οποίων διαχωρίζονται από τα προϊόντα κι αφορούν στην:

- Αϋλότητα (intangibility): Οι υπηρεσίες δεν έχουν φυσικές διαστάσεις και δεν μπορεί να τις αγγίξει κανείς. Με άλλα λόγια, δεν έχουν φυσική υπόσταση, είναι μη χειροπιαστές και ακαθόριστες, όπως τα εμπράγματα αγαθά. Όμως, επειδή είναι άυλες, είναι δύσκολο τόσο για έναν πάροχο να τις προσδιορίσει όσο και για έναν πελάτη να τις αξιολογήσει ή να τις εκτιμήσει.

²³⁶ Grönroos, C. (1988). *Service quality: The six criteria of good perceived service quality*. Review of Business, Vol.9, No. 3, pp. 10-13.

²³⁷ Grönroos, C. (2007). *Service management and marketing*. West Sussex: Wiley

²³⁸ Lindsay, W.R., Evans, J. R. (1999). *The management and control of quality*. Cincinnati, Ohio: Southwestern Publishing.

²³⁹ Lindsay, W.R., Evans, J. R. (2010). *Managing for quality and performance excellence*. Cincinnati, Ohio: South-Western Cengage Learning.

²⁴⁰ Rust, R.T., Oliver, R.L. (1994). *Service quality*. Thousand Oaks, California: Sage.

²⁴¹ Fitzsimmons, J.A., Fitzsimmons, M.J., Bordoloi, S.K (2014). *Service management: Operations, strategy, information technology*. Eighth edition, NY: McGraw Hill.

²⁴² Ζαβλανός, Μ. (2006). ό.π.α., σελ. 336 – 337.

²⁴³ Χυτήρης, Λ., Αννινος, Λ. (2015).ό.π.α., σελ.58 – 59.

- Συμμετοχή του πελάτη (customer participation): Ο πελάτης, συχνά, καλείται να λάβει ενεργά μέρος στην παραγωγή της υπηρεσίας με ιδέες, προτάσεις, απαιτήσεις κ.ά. Για παράδειγμα, στον τομέα της εκπαίδευσης, οι προηγούμενες γνώσεις κι οι εμπειρίες, η παρακίνηση κι η προσπάθεια, το ενδιαφέρον των μαθητών επηρεάζουν τόσο την εκπαίδευση την οποία θα αποκτήσουν όσο και την απόδοση της ίδιας της εκπαιδευτικής μονάδας.
- Ταυτόχρονη παραγωγή και κατανάλωση (simultaneity)/ Άμεση χρονική απαξίωση και αναλωσιμότητα (perishability): Η κατανάλωση της υπηρεσίας, σε ένα βαθμό, γίνεται ταυτόχρονα με την παροχή της, αφού ούτε αποθηκεύεται ούτε μεταφέρεται. Για παράδειγμα, στον τομέα της εκπαίδευσης, η γνώση η οποία παρέχεται από τον διδάσκοντα λαμβάνεται από το μαθητή την ίδια στιγμή, δηλαδή, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.
- Ετερογένεια (heterogeneity): Οι υπηρεσίες είναι ενέργειες ή δραστηριότητες ή διαδικασίες κι ως εκ τούτου δεν μπορούν να δοκιμαστούν από τον πελάτη πριν αγοραστούν. Ακόμη, κάθε πελάτης είναι ξεχωριστός ως προς το τι θέλει ή τι απαιτεί κατά τη διάρκεια της παρεχόμενης υπηρεσίας. Από την άλλη πλευρά, κάθε πάροχος ή υπάλληλος ή σύστημα εξυπηρέτησης είναι μια ξεχωριστή οντότητα. Επομένως, είναι δύσκολο να υπάρχει ένας ενιαίος τρόπος εξυπηρέτησης. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές αν ο πελάτης αγοράζει την «ίδια» υπηρεσία από διαφορετικό πάροχο, π.χ. υπηρεσία εκπαίδευσης σε διαφορετικό οργανισμό.
- Μη ιδιοκτησία (non transferable ownership): Ο πελάτης δεν γίνεται ιδιοκτήτης ή κύριος κάποιου εμπράγματος αγαθού, παρ' όλο που πλήρωσε για μία υπηρεσία· αγοράζει μόνο το δικαίωμα χρήσης του.

Αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, της παραγωγής, της προώθησης και της παροχής της υπηρεσίας.

Κατά τον Garvin, D. (1987)²⁴⁴, η έννοια της ποιότητας στηρίζεται σε κάποιες διαστάσεις οι οποίες θεωρούνται αυτοδύναμες και ανεξάρτητες καθώς προσδιορίζονται βάσει της εκάστοτε προσφερόμενης υπηρεσίας. Κατά τους Edvardsson, B., κ.ά. (1994)²⁴⁵, αυτές είναι η ποιότητα σχεδιασμού, δηλαδή η λεπτομερής περιγραφή της υπηρεσίας η οποία πρόκειται να καλύψει τις ανάγκες των πελατών, η ποιότητα συμπαράγωγής – αλληλεπίδρασης με τον πελάτη, δηλαδή η συμπεριφορά κι οι σχέσεις των πελατών με τον πάροχο της υπηρεσίας, η άμεση αντίληψη της ποιότητας από τον πελάτη κι η μακροχρόνια χρησιμότητα.

Κατά τους Parasuraman, A., κ.ά. (1988)²⁴⁶, Grönroos, C. (1988)²⁴⁷, Zeithaml, V.A., κ.ά. (1990)²⁴⁸, διαστάσεις της ποιότητας υπηρεσιών θεωρούνται:

- Τα απτά χαρακτηριστικά (tangibles): τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο παρέχεται η υπηρεσία, π.χ. οι εγκαταστάσεις, ο εξοπλισμός, οι εργαζόμενοι.
- Η συνέπεια – αξιοπιστία (reliability): η σύνθεση της ακρίβειας, της αξιοπιστίας, της συνέπειας, της ορθότητας κατά την διάρκεια της παροχής της υπηρεσίας.
- Η ανταπόκριση (responsiveness): η προθυμία, η άμεση βοήθεια κι η εξυπηρέτηση του πελάτη.
- Οι γνώσεις και οι ικανότητες (competence): οι απαιτούμενες δεξιότητες κι οι γνώσεις τις οποίες (πρέπει να) κατέχει το άτομο το οποίο παρέχει την υπηρεσία.
- Η ευγένεια (courtesy): τα χαρακτηριστικά τα οποία (πρέπει να) διακρίνουν τη συμπεριφορά των υπαλλήλων που συναλλάσσονται με το κοινό, π.χ. ευγενικό ύφος, σοβαρότητα, προσήνεια, καλοσύνη, λεπτότητα, ενδιαφέρον.

²⁴⁴ Garvin, D. (1987). *Competing on the eight dimensions of quality*, Harvard Business Review – διαθέσιμο στο <https://hbr.org/1987/11/competing-on-the-eight-dimensions-of-quality> (προσπελάστηκε 19/11/2019).

²⁴⁵ Edvardsson, B., Thomasson, B., Øvretveit, J. (1994). *Quality of Service: Making it really work*. London: McGraw-Hill.

²⁴⁶ Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., Berry, L.L. (1988). *SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality*, Journal of Retailing, Vol. 64, No. 1, pp. 12-40.

²⁴⁷ Grönroos, C. (1988). ό.π.α.

²⁴⁸ Zeithaml, V.A., Parasuraman, A., Berry, L.L. (1990). *Delivering quality service*. New York: Free Press.

- Η σιγουριά και η ασφάλεια (security): το αίσθημα το οποίο (πρέπει να) έχει ο πελάτης ότι δεν πρόκειται να έχει κανενός είδους κίνδυνο, αμφιβολίες, ζημιά, απώλεια, ατύχημα κατά τη διάρκεια της παρεχόμενης υπηρεσίας.
- Η εμπιστοσύνη (credibility): η ειλικρίνεια κι η εμπιστοσύνη που (πρέπει να) υπάρχει ανάμεσα στον πελάτη και τον πάροχο της υπηρεσίας.
- Η πρόσβαση (access): η ευκολία με την οποία ο πελάτης μπορεί να έρθει σε επαφή με εκείνον από τον οποίο λαμβάνει την υπηρεσία.
- Η επικοινωνία (communication): η ικανότητα του παρόχου της υπηρεσίας να επικοινωνεί, να ενημερώνει, να πληροφορεί, να εξηγεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται κατανοητός στον εκάστοτε πελάτη.
- Η ενσυναίσθηση (empathy): το ενδιαφέρον κι η ικανότητα που (πρέπει να) έχει ο πάροχος της υπηρεσίας ώστε να μπορεί να μπαίνει στη θέση του κάθε πελάτη καθώς και να αναγνωρίζει – καταλαβαίνει τις ανάγκες του.
- Η αποκατάσταση/διόρθωση (service recovery): η δυνατότητα και η διάθεση τόσο του οργανισμού όσο και του υπαλλήλου να διορθώνει κάτι σε περίπτωση λάθους.

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι η έμφαση που δίνεται σε καθεμία από τις παραπάνω διαστάσεις της ποιότητας για μία υπηρεσία εξαρτάται από την ακολουθούμενη στρατηγική του οργανισμού (Δερβιτσιώτης, Κ., 2005)²⁴⁹.

Βέβαια, κατά την εφαρμογή της ολικής ποιότητας σε έναν οργανισμό, είναι πιθανό να παρουσιαστούν **εμπόδια**. Κατόπιν έρευνας, ο Κέφης Β. (2014)²⁵⁰ επισημαίνει τρεις βασικές κατηγορίες εμποδίων:

- Εμπόδια αντίληψης
 - i. Η δυσκολία απομόνωσης ενός προβλήματος.
 - ii. Η τάση για στενό καθορισμό ενός προβλήματος.
 - iii. Η αδυναμία θεώρησης ενός προβλήματος από όλες τις οπτικές.
 - iv. Η αδυναμία χρησιμοποίησης όλων των εισροών και των πληροφοριών.

²⁴⁹ Δερβιτσιώτης Κ. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, 2^η έκδοση, Έκδοση Οικονομική Βιβλιοθήκη, σελ. 36.

²⁵⁰ Κέφης Β. (2014).ό.π.α., σελ. 56 - 57.

- Εμπόδια κουλτούρας
 - i. Το παραδοσιακό/ συμβατικό είναι προτιμότερο από την αλλαγή.
 - ii. Το πρόβλημα μπορεί να λυθεί είτε με επιστημονική σκέψη είτε με χρήμα.
 - iii. Το συναίσθημα, η ενόραση, η ποιοτική κρίση είναι αρνητικά στοιχεία.
 - iv. Η τεκμηρίωση, η λογική, οι αριθμοί κι η πρακτική είναι θετικά στοιχεία.
 - v. Ο στοχασμός είναι χάσιμο χρόνου.

- Εμπόδια εσωτερικού περιβάλλοντος
 - i. Η έλλειψη συνεργασίας κι εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων.
 - ii. Τα αυταρχικά στελέχη, που υπερεκτιμούν τις δικές τους ιδέες και δεν επιβραβεύουν τους άλλους.
 - iii. Η έλλειψη υποστήριξης στην εφαρμογή των νέων ιδεών.
 - iv. Ο φόβος του λάθους, της αποτυχίας και του αρνητικού χαρακτηρισμού.
 - v. Η αδυναμία ανοχής της ασάφειας και της αμφιβολίας.
 - vi. Η επιθυμία για ασφάλεια και τάξη.
 - vii. Η προτίμηση στην κριτική των ιδεών κι όχι στη δημιουργία τους.

Συνεπώς, η ικανοποίηση των αναγκών, των προσδοκιών και των απαιτήσεων των πελατών αποτελεί την κύρια συνιστώσα των προαναφερθέντων ορισμών και πρέπει να καθορίζεται από τις βασικές αρχές της ποιότητας. Γι' αυτό, η εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα καλείται να διακρίνει και να κατανοεί τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών, των γονέων ή κηδεμόνων τους, από την αρχή του κύκλου ανάπτυξης της μαθησιακής διαδικασίας και να απομακρύνεται κάθε εμπόδιο που μπορεί να παρακωλύει το έργο αυτό.

2.4.2. Οφέλη από την Εφαρμογή της Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Τα οφέλη από την εφαρμογή της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αφού έχουν άμεσο αντίκτυπο στο κοινωνικό γίνεσθαι. Οι εκπαιδευόμενοι, εντός ενός πλαισίου βασισμένου στα χαρακτηριστικά της ποιότητας, καταρτίζονται καταλλήλως κι είναι άρτια προετοιμασμένοι για να είναι δεκτικοί σε καινοτομίες και αλλαγές, να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Γι' αυτό, μερικοί βασικοί στόχοι από την

εφαρμογή της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι (α) η κατανόηση κι η εκπλήρωση των προσδοκιών και των αναγκών τόσο των αναγκών όσο και των γονέων ή κηδεμόνων τους, (β) η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πράξης, (γ) η υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων για ποιοτική κι αποτελεσματική μάθηση, (δ) η συνεργασία κι η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών στη λειτουργία του οργανισμού, (ε) το συνεχώς βελτιούμενο περιεχόμενο των μαθημάτων, (στ) οι σύγχρονες εγκαταστάσεις κι ο τεχνολογικά εξελιγμένος εξοπλισμός.

Πιο συγκεκριμένα, τα οφέλη τα οποία προκύπτουν από την εφαρμογή της ποιότητας στην εκπαίδευση συνοψίζονται στον παρακάτω Πίνακα (Πίνακας 2.1.):

<p>1. Συνέπεια:</p> <p>Οι μαθητές κι οι γονείς ή κηδεμόνες τους μπορούν να βασίζονται τόσο στο διοικητικό όσο και στο διδακτικό προσωπικό του οργανισμού διότι κατανοούν, σέβονται και εκπληρώνουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους.</p>
<p>2. Εστίαση:</p> <p>Οι μαθητές λαμβάνουν υπηρεσίες που συνεχώς βελτιώνονται κι αυτό επιτυγχάνεται με την υιοθέτηση μεθόδων που εστιάζουν στην ποιοτική και αποτελεσματική μάθηση.</p>
<p>3. Γνώση:</p> <p>Οι μαθητές λαμβάνουν υπηρεσίες μέσω των οποίων ενισχύουν ποιοτικά και επαρκώς τόσο τις γνώσεις όσο και τις ικανότητές τους.</p>
<p>4. Εκπαίδευση:</p> <p>Το ανθρώπινο δυναμικό επιμορφώνεται επί των αρχών της ποιότητας τακτικά, είναι πιο δεκτικό σε καινοτομίες και αλλαγές, συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.</p>
<p>5. Εργασία:</p> <p>Το ανθρώπινο δυναμικό έχει αποτελεσματική συνεργασία τόσο μεταξύ παραπλήσιων όσο και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (διεπιστημονικότητα).</p>
<p>6. Έλεγχος – Αξιολόγηση:</p> <p>Το ανθρώπινο δυναμικό ελέγχει – αξιολογεί τις διαδικασίες, έχει λιγότερα σφάλματα και προβλήματα επικοινωνίας, παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις, υπάρχει αυξημένη ικανοποίηση των μαθητών και των γονέων ή των κηδεμόνων τους.</p>

Πίνακας 2.1.: Οφέλη από την εφαρμογή της ποιότητας στην εκπαίδευση (ιδιοκατασκευή)

Συνεπώς, επειδή οι μονάδες τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πρέπει να εφαρμόζουν αρχές ποιότητας. Αυτό, διότι, η παροχή των γνώσεων και η διαμόρφωση των αξιών, που καλούνται να κάνουν,

συμβάλλουν αναμφίβολα στην οικοδόμηση της κοινωνικής ταυτότητας καθώς διαμορφώνουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευόμενων οι οποίες τους επηρεάζουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Toremen, F., κ.ά., 2009)²⁵¹.

2.4.3. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας & Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) ή Total Quality Management (TQM) είναι ένας σχετικά νέος τρόπος διοίκησης – μία καινούρια προσέγγιση για την ανάπτυξη ενός οργανισμού (ιδιωτικού ή δημοσίου) για την αύξηση, κυρίως, της ανταγωνιστικότητάς του. Είναι γεγονός πως συναντώνται πολλοί και ποικίλοι ορισμοί της έννοιας στη διεθνή βιβλιογραφία κι ακολουθούν μερικοί από αυτούς:

- Ο Tobin (1990)²⁵² ορίζει τη ΔΟΠ ως «μία ολοκληρωμένη προσπάθεια για την επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος με το να βελτιώνεται συνεχώς κάθε πλευρά της οργανωσιακής κουλτούρας της επιχείρησης».
- Ο Feigenbaum (1991)²⁵³ υποστηρίζει ότι η ΔΟΠ είναι «η επίδραση του ελέγχου της ποιότητας σε όλο τον οργανισμό».
- Ο Bohoris (1995)²⁵⁴ θεωρεί στο ότι η ΔΟΠ είναι «η επιθυμητή κουλτούρα ενός οργανισμού, ο οποίος είναι δεσμευμένος προς την ικανοποίηση του πελάτη του μέσω της συνεχούς βελτίωσης. Πολλοί οργανισμοί έχουν συνειδητοποιήσει ότι ο μόνος τρόπος να επιβιώσουν στο σημερινό ανταγωνιστικό περιβάλλον της παγκόσμιας αγοράς είναι να γίνουν πετυχημένοι οργανισμοί ολικής ποιότητας».
- Ο Ζαβλανός Μ. (2006)²⁵⁵ επισημαίνει ότι ΔΟΠ ονομάζουμε «την αμοιβαία συνεργασία όλων των ατόμων μέσα στον οργανισμό με στόχο την παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες

²⁵¹ Toremen, F., Karakus, M., Yasan, T. (2009). *Total quality management practices in Turkish primary schools*, Quality Assurance in Education, Vol. 17, No. 1, pp. 30 – 44.

²⁵² Tobin L.M. (1990). *The New Quality Landscape: Total Quality Management*, Journal of System Management, Vol. 41, No 11, pp. 10 -14.

²⁵³ Feigenbaum A.V. (1991). *Total Quality Control*, 3rd Edition, McGraw – Hill, pp. 5-6 & 11-14.

²⁵⁴ Bohoris G. A. (1995). *A comparative assessment of some major quality awards*, International Journal of Quality and Reliability Management, Vol. 12, No. 7, pp. 30 – 45.

²⁵⁵ Ζαβλανός Μ. (2006). *Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη, σελ. 30.

των πελατών. Είναι μία φιλοσοφία διοίκησης, που χρειάζεται να εισαχθεί, να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί, ένας τρόπος ζωής, ένα μέσο για τη διοίκηση του οργανισμού, ένα ταξίδι που δεν έχει τέλος».

Από τα παραπάνω, είναι πρόδηλο ότι η ΔΟΠ είναι ένα σύστημα το οποίο εστιάζει στον άνθρωπο και στην ικανοποίησή του με ταυτόχρονη προσπάθεια για ελαχιστοποίηση του κόστους. Παράλληλα, αυτή (πρέπει να) αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι ενός οργανισμού και κατά τον Δερβιτσιώτη Κ. (2005)²⁵⁶, η διοίκηση του εκάστοτε οργανισμού δύναται να οδηγηθεί στην υιοθέτησή της, όταν συντρέχουν ένας ή περισσότεροι από τους λόγους, όπως λ.χ., η ανάγκη επιβίωσης κι ανάπτυξης σε μία έντονα ανταγωνιστική και κορεσμένη αγορά, η αδυναμία υιοθέτησης συμβατικών προσεγγίσεων για τη διασφάλιση της ποιότητας κι η αναποτελεσματικότητα των διαδικασιών. Ωστόσο, η κατάρτιση των ανθρωπίνων πόρων κι η συνεχής βελτίωση των διαδικασιών αποτελούν απαραίτητα στοιχεία της ΔΟΠ.

Ακόμη, κατά τον Δερβιτσιώτη Κ. (2005)²⁵⁷, οι αντικειμενικοί σκοποί που εξυπηρετούνται με την εφαρμογή της ΔΟΠ είναι η αύξηση της ικανοποίησης του πελάτη, η διασφάλιση μεγάλης αποτελεσματικότητας της επιχείρησης συγκριτικά με το κόστος της λειτουργίας της, η αύξηση της ικανότητας της επιχείρησης για καινοτομίες κι ευελιξία στις αναγκαίες μεταβολές, ο περιορισμός του χρόνου ικανοποίησης του εκάστοτε αιτήματος, η βελτίωση της αποδοτικότητας του ανθρώπινου δυναμικού της επιχείρησης κι η αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας.

Επίσης, κατά τον Κέφη Β. (2005)²⁵⁸, τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της ΔΟΠ είναι (α) η δέσμευση των διοικητικών στελεχών για διαρκή υποστήριξη των προσπαθειών συμβάλλει στην εξασφάλιση της ποιότητας, (β) η γνώση (συνεχής επιμόρφωση κι εκπαίδευση) των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της ποιοτικής ανεύρεσης, ώστε να αποφεύγονται σφάλματα και παραλείψεις καθώς και (γ) η συμμετοχή των

²⁵⁶ Δερβιτσιώτης Κ. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, 2^η Έκδοση, Έκδοση Οικονομική Βιβλιοθήκη, σελ. 43 – 44.

²⁵⁷ Δερβιτσιώτης Κ. (2005). *ό.π.α.*, σελ.48 – 50.

²⁵⁸ Κέφης Β. (2014).*ό.π.α.*, σελ. 60.

εργαζομένων στην ανεύρεση των προβλημάτων, στην ανάλυσή τους, στους τρόπους επίλυσής τους, στη στοχοθεσία και στη λήψη αποφάσεων.

Ουσιαστικά, τα σύγχρονα διοικητικά στελέχη – διευθυντές οφείλουν να διαχέουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό τις απόψεις και τις ιδέες τους γιατί με τη συνεργασία και τη συμμετοχική δράση επιτυγχάνονται οι συλλογικοί στόχοι οι οποίοι συνεπάγονται κι επίτευξη των επιμέρους ατομικών.

2.4.4. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας & Management Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Mία εκ των βασικών αρχών για τη διασφάλιση της ΔΟΠ σε έναν οργανισμό είναι η συνεχής δέσμευση κι η συμμετοχή της ανώτερης διοίκησης (top management) σε όλα τα ζητήματα που αφορούν στην ποιότητα στο πλαίσιο του. Η ανώτερη διοίκηση πρέπει να συμπεριλαμβάνει την ποιότητα στο όραμα του οργανισμού, να την ενισχύει οικονομικά και ηθικά παρέχοντας τους αναγκαίους πόρους καθώς και να συμβάλει ουσιαστικά στη διαδικασία της συνεχούς βελτίωσης, ώστε να ακολουθούν την ίδια πορεία κι οι εργαζόμενοί του.

Κατά τους Ishikawa (1985)²⁵⁹, Juran (1974)²⁶⁰ και Deming (1986)²⁶¹, για να επιτευχθεί ένα υψηλό επίπεδο ποιότητας σε έναν οργανισμό, οι απαιτήσεις κι οι προσδοκίες των πελατών πρέπει να κοινοποιούνται έγκαιρα κι έγκυρα από τα μέλη του ώστε να επικεντρώνονται σε αυτούς – εστίαση στους πελάτες (focus on customers) – και να τους παρέχονται ικανοποιητικές – στο μέγιστο βαθμό – υπηρεσίες.

Κατά τους Klefsjo (2003)²⁶², Ishikawa (1985)²⁶³, Juran (1974)²⁶⁴ και Deming (1986)²⁶⁵, οι προμηθευτές, εν προκειμένω οι γονείς κι οι κηδεμόνες των μαθητών, επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας γι' αυτό απαιτείται η δημιουργία

²⁵⁹ Ishikawa K. (1985). *What is Total Quality Control? The Japanese Way*, Prentice – Hall, Englewood Cliffs, NJ.

²⁶⁰ Juran J.M. (1974). *Quality Control Handbook*, McGraw – Hill, NY.

²⁶¹ Deming W. E. (1986). *Out of the Crisis*, Cambridge MA: MIT Center of Advanced Engineering Study.

²⁶² Klefsjo B. (2003). *Total Quality Management*, Encyclopedia of Information Systems, Vol. 4, Elsevier.

²⁶³ Ishikawa K. (1985). *What is Total Quality Control? The Japanese Way*, Prentice – Hall, Englewood Cliffs, NJ.

²⁶⁴ Juran J.M. (1974). *Quality Control Handbook*, McGraw – Hill, NY.

²⁶⁵ Deming W. E. (1986). *Out of the Crisis*, Cambridge MA: MIT Center of Advanced Engineering Study.

συνεργασίας με αυτούς (partnerships with suppliers). Με δεδομένο ότι ένας εκ των σκοπών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η ενίσχυση της δέσμευσης και της συνεργασίας με τους γονείς, οι οποίοι συχνά επιλέγουν βάσει της ποιότητας και όχι της τιμής, η άμεση συνεργασία κρίνεται πολύ σημαντική διότι έτσι προσφέρεται κι η επιβεβαίωση ότι οι παρεχόμενες υπηρεσίες είναι υψηλής ποιότητας.

Οι Ishikawa (1985)²⁶⁶, Juran (1974)²⁶⁷ και Deming (1986)²⁶⁸ συγκλίνουν στο ότι η χρήση επιστημονικών μεθόδων για την παρακολούθηση – διοίκηση της απόδοσης (performance management) και την αναγνώριση των κρίσιμων σημείων για βελτίωσή της είναι απαραίτητη. Ένα μεγάλο εύρος στατιστικών εργαλείων είναι διαθέσιμο για την αναγνώριση των κρίσιμων σημείων, την αξιολόγηση και τη βελτίωση της απόδοσης, ώστε να δημιουργούνται έγκαιρα κι έγκυρα οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ποιότητας σε έναν οργανισμό.

Σε μία εκπαιδευτική μονάδα, οι περισσότερες δραστηριότητες επαναλαμβάνονται, ενώ υπάρχουν κι άλλες που γίνονται μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Η βασική δομή των επαναλαμβανόμενων ενεργειών ονομάζεται διεργασία (process). Η διεργασία περιλαμβάνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν κάποιες παραμέτρους εισόδου (εισροές – inputs) για να παράγουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (εκροές – outputs), όπως έχει αναφερθεί και προηγούμενα. Μία διεργασία ξεκινά με την ανάγκη του πελάτη ως παράμετρο εισόδου κι ολοκληρώνεται με την εκπλήρωσή της. Συνεπώς, οι επιχειρησιακές διεργασίες αποσκοπούν στην προστιθέμενη αξία για τον πελάτη και δεν πρέπει να περιλαμβάνουν περιττές ενέργειες· είναι εκείνες που συνδέουν προηγούμενες κι επόμενες ενέργειες σε ένα σύνολο, καθιστώντας προβλέψιμες τις μελλοντικές δραστηριότητες. Κατά τον Klefsjo (2003)²⁶⁹, χρησιμοποιούνται τρεις τύποι κατηγοριοποίησης των διεργασιών:

²⁶⁶ Ishikawa K. (1985). *What is Total Quality Control? The Japanese Way*, Prentice – Hall, Englewood Cliffs, NJ.

²⁶⁷ Juran J.M. (1974). *Quality Control Handbook*, McGraw – Hill, NY.

²⁶⁸ Deming W. E. (1986). *Out of the Crisis*, Cambridge MA: MIT Center of Advanced Engineering Study.

²⁶⁹ Klefsjo B. (2003). *Total Quality Management*, Encyclopedia of Information Systems, Vol. 4, Elsevier.

- Διεργασίες πυρήνα (Core processes): Ο σκοπός των διεργασιών πυρήνα είναι η εκπλήρωση των αναγκών των εξωτερικών πελατών κι η προσθήκη αξίας στα παραγόμενα προϊόντα ή υπηρεσίες.
- Διεργασίες υποστήριξης (Support processes): Ο σκοπός των διεργασιών υποστήριξης είναι η παροχή πόρων στις διεργασίες πυρήνα κι η εξυπηρέτηση των εσωτερικών πελατών.
- Διεργασίες διοίκησης (Management processes): Ο σκοπός των διεργασιών διοίκησης είναι η λήψη αποφάσεων και στρατηγικών, η εφαρμογή βελτιώσεων σε άλλες διεργασίες του οργανισμού· εδώ, οι πελάτες είναι εξωτερικοί.

Η τεχνική – μέθοδος του benchmarking (best process ή process benchmarking) χρησιμοποιείται στο στρατηγικό management των οργανισμών για την αξιολόγηση των διαφόρων πτυχών λειτουργίας τους με μέτρο σύγκρισης την «βέλτιστη πρακτική (*best practice*)» στον τομέα τους. Ουσιαστικά, αυτή τους διευκολύνει στο να αναπτύξουν σχέδια για τον τρόπο υιοθέτησης της «βέλτιστης πρακτικής», με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους. Το benchmarking δύναται να είναι ένα μεμονωμένο γεγονός (one – off event), αλλά συχνά αντιμετωπίζεται ως μία συνεχής διαδικασία κατά την οποία οι οργανισμοί προσπαθούν να βελτιώσουν τις διεργασίες τους. Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί ότι δεν είναι απλά μία προσπάθεια για την αντιγραφή των διεργασιών και τις πρακτικές άλλων οργανισμών με εξαιρετικές επιδόσεις, αλλά μία γνήσια προσπάθεια εκμάθησης και εκ νέου προσαρμογής. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία έντονη τάση για αυξημένη εφαρμογή της εν λόγω τεχνικής, που στοχεύει στον προσδιορισμό του είδους και του βαθμού βελτίωσης, τα οποία χρειάζονται για την επιβίωση και την ανάπτυξη ενός οργανισμού, που λειτουργεί σε ένα όλο και περισσότερο ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Οι ανθρώπινοι πόροι (human resources) αποτελούν παράγοντα – κλειδί για την επιβίωση και την επιτυχία των οργανισμών κι πολλοί ερευνητές συγκλίνουν στο ότι αυτοί αποτελούν, ίσως, την πιο βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ. Είναι γεγονός ότι η φύση κι η εξέλιξη των νέων τεχνολογιών απαιτούν συστηματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ανθρωπίνων πόρων, δηλαδή του διοικητικού και του διδακτικού προσωπικού. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου

των εκπαιδευτικών και των διοικητικών υπαλλήλων καθώς κι οι συμμετοχικές διαδικασίες αποτελούν την κύρια συνιστώσα για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης.

Κατά τον Κέφη, Β. (2014)²⁷⁰, η εφαρμογή ενός μεικτού συστήματος επικοινωνίας (completely connected network), όπου όλοι επικοινωνούν με όλους, εντάσσει τους εργαζόμενους σε ένα ομαδικό παιχνίδι (team players) και γίνονται αποδέκτες μίας διά βίου διαδικασίας μάθησης (life – long learners). Επίσης, υποστηρίζει ότι οι διευθύνοντες ενός οργανισμού πρέπει να βλέπουν τους εργαζόμενους ως ανθρώπους και όχι ως υφιστάμενους, να τους κάνουν να νιώθουν ευχαρίστηση και να τους μαθαίνουν τρόπους εύρεσης εσωτερικής ανάπτυξης. Έτσι, οι εργαζόμενοι θα νιώθουν πιο συνδεδεμένοι με τον εκπαιδευτικό οργανισμό και θα επιτευχθεί μία βασική αρχή της ΔΟΠ: *«τα άρτια εκπαιδευμένα και καταρτισμένα άτομα, που ωθούνται από κίνητρα, ενδυναμώνουν την αυτοπεποίθησή τους και δρουν προς όφελος της παραγωγικής μονάδας».*

Οι Maull R., Brown P., Cliffe R. (2001)²⁷¹ εκφράζουν την άποψη ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ απαιτεί αλλαγές σε πλαίσια αναφοράς τα οποία έχουν αναπτυχθεί από πολλούς οργανισμούς μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον τους. Οι εν λόγω αλλαγές έχουν αντίκτυπο στις κύριες αρχές κι αξίες των εργαζομένων και των διοικητικών στελεχών. Αυτή είναι κι η αιτία η οποία οδηγεί στη διασαφήνιση της κουλτούρας πολλών οργανισμών (organizational culture) προτού εφαρμοστούν οι αρχές της ΔΟΠ.

Η εφαρμογή της ΔΟΠ δεν είναι μία απλή διαδικασία γι' αυτό απαιτείται ολική αλλαγή στην οργανωσιακή κουλτούρα και σύμφωνα με τελευταίες έρευνες στον κλάδο της διοίκησης των επιχειρήσεων, αυτός είναι ο πιο σημαντικός αναστολέας της πολιτικής εφαρμογής ποιότητας. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, ο οποίος δεσμεύεται να ακολουθήσει τις αρχές της ΔΟΠ, έχει μία κουλτούρα, η οποία (πρέπει να) βασίζεται στη δέσμευση για ικανοποίηση του πελάτη μέσω της διαρκούς βελτίωσης. Αυτή μπορεί να προσεγγίζεται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, έχει συγκεκριμένες αρχές, που δύνανται να εφαρμοστούν και να διασφαλίσουν ένα

²⁷⁰ Κέφης Β. (2014). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, 2^η Έκδοση, Εκδόσεις Κριτική, σελ. 103 - 104.

²⁷¹ Maull R., Brown P., Cliffe R. (2001). *Organizational Culture and Quality Improvement*, International Journal of Operations & Production Management, Vol. 21, No. 3, pp. 302 – 326.

μεγαλύτερο μερίδιο στο κλάδο δραστηριοποίησης, μία αύξηση στα κέρδη και μία σημαντική μείωση στα κόστη. Στο πλαίσιο αυτό, οι Lacke, Mohanty (1994)²⁷² υποστηρίζουν ότι τα παρακάτω είναι αναγκαία ώστε να επιτευχθεί η προαναφερθείσα αλλαγή στην κουλτούρα:

- i. Οι πολιτικές κι οι διεργασίες να δίνουν έμφαση στην ποιότητα.
- ii. Τα εμπλεκόμενα μέρη να έχουν σαφή αντίληψη της σημασίας της ποιότητας στην επίτευξη των στόχων.
- iii. Τα διοικητικά στελέχη κι οι εργαζόμενοι να είναι πλήρως ενημερωμένοι σχετικά με τις απαιτήσεις, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών.
- iv. Η δομή του οργανισμού να διευκολύνει τη συνεχή βελτίωση.
- v. Οι απαιτήσεις των εσωτερικών και των εξωτερικών πελατών να είναι καταγεγραμμένες σε ένα ενιαίο επιχειρησιακό σχέδιο.
- vi. Οι μέθοδοι μέτρησης της ποιότητας να έχουν ως βάση την ικανοποίηση των πελατών.
- vii. Η συνεχής επικοινωνία να προάγεται εντός του οργανισμού.
- viii. Η ανώτερη διοίκηση να υποστηρίζει τις αξίες και τις αρχές, οι οποίες έχουν ως κέντρο τον πελάτη, και να τις διαχέει σε όλο το φάσμα του οργανισμού.

Συμπερασματικά, τα «σχολεία ποιότητας» είναι εκείνα τα οποία εφαρμόζουν τις αρχές της ΔΟΠ και διακρίνονται για τα βήματα που κάνουν ώστε να φτάσει η αποδοτικότητά τους σε ένα «άριστο» επίπεδο (δηλαδή τα κτήρια, τα εργαστήρια και οι προαύλιοι χώροι τους είναι καλά συντηρημένοι, οι εκπαιδευτικοί κι οι διοικητικοί είναι ικανοποιημένοι κι επαρκώς καταρτισμένοι, ο βαθμός αποδοχής των ηθικών αξιών και της κοινωνικής ευθύνης είναι υψηλός, τα αποτελέσματα των πανελλαδικών και των ενδοσχολικών εξετάσεων των μαθητών είναι ικανοποιητικά, η τοπική αυτοδιοίκηση και η τοπική κοινωνία τα υποστηρίζουν, η ποσότητα των υλικών και των άυλων πόρων είναι ικανοποιητική, η τεχνολογία χρησιμοποιείται επαρκώς, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών, η ηγεσία έχει καλή γνώση των αρχών του management).

²⁷² Lacke R.R., Mohanty R.P. (1994). *Total Quality Management: Concepts, Evolution and Acceptability in Developing Economies*, International Journal of Quality and Reliability Management, Vol. 11, No. 9, pp. 9 – 33.

2.5. Ηγεσία Εκπαιδευτικής Μονάδας: Ο Ρόλος του Διευθυντή

Τα σύγχρονα σχολεία είναι οργανισμοί με διαφορετικούς προσανατολισμούς και προοπτικές απ' ό,τι παλαιότερα, ενώ η οργάνωση, η λειτουργία και η αποτελεσματικότητά τους απαιτεί προσαρμογή στις συνθήκες του κοινωνικού, του οικονομικού, του πολιτικού και του πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργούν.

Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου τα σχολεία να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής, επιβάλλεται η παρουσία μίας ηγετικής προσωπικότητας ικανής να διαχειριστεί αυτές τις απαιτήσεις. Είναι γεγονός πως συναντώνται ποικίλοι ορισμοί της έννοιας του «ηγέτη» στη διεθνή βιβλιογραφία και καταγράφονται μερικοί εξ αυτών:

- «Οι ηγετικές δεξιότητες δεν επαρκούν σε περιβάλλοντα με μεγάλο ανταγωνισμό, αφού απαιτείται όχι μόνο γνώση της τεχνολογίας αλλά διορατικότητα και ικανότητα στρατηγικής δράσης» (Kearsley, G., Lynch, W., 1994)²⁷³.
- Οι ηγέτες πρέπει να «έχουν αναλυτικές δεξιότητες και την ικανότητα να ακούν τις απόψεις των γύρω τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να δοκιμάζουν νέες μεθόδους και να μην διακατέχονται από το άγχος της αποτυχίας» (Avant, B., 1996)²⁷⁴.
- Οι ηγέτες πρέπει να «έχουν την ικανότητα να επηρεάζουν θετικά τους ανθρώπινους πόρους και τα συστήματα προκειμένου να επιτυγχάνονται οι στόχοι» (Lindsay, W.R., Evans, J.R., 1999²⁷⁵, Σαϊτής, κ.ά, 1997²⁷⁶).
- Αποτελεσματικός ηγέτης είναι «ο τολμηρός οραματιστής με πνευματικό υπόβαθρο, έτοιμος να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα που μπορεί να παίρνει θέση σε μη δημοφιλή θέματα, να ενθαρρύνει τους

²⁷³ Kearsley, G., Lynch, W. (1994). *Educational technology: Leadership perspectives*, New Jersey: Educational Technology Publications, p. 12.

²⁷⁴ Avant, B. (1996). *Sailing the changing winds: Technology driven change in education*, Technology and Learning, Vol. 25, p. 21.

²⁷⁵ Lindsay, W.R., Evans, J.R. (1999). *The management and control of quality*, Southwestern Publishing.

²⁷⁶ Σαϊτής, Χ., Φεγγάρη, Μ., Βούλγαρης, Δ. (1997). *Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο*, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχος 7, pp. 87 – 108.

συμμετέχοντες της οργάνωσης ώστε να γίνουν κοινωνοί του οράματός του και να επιχειρεί να κάνει σωστές οργανωτικές αλλαγές» (Winters, M., 1997)²⁷⁷.

- Οι ηγέτες πρέπει να «καινοτομούν και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις ραγδαίες τεχνολογικές μεταβολές» (Kotter, J.P., 2001)²⁷⁸.
- Οι ηγέτες πρέπει να «έχουν επιδιώκουν να επηρεάζουν τους ανθρώπινους πόρους προκειμένου να επιτυγχάνονται συγκεκριμένοι στόχοι» (Northouse, P. G., 2004²⁷⁹, Yukl, G., 2002²⁸⁰).
- Ως ηγεσία θα μπορούσε να ορισθεί «η διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα» (Μπουραντάς, Δ., 2015²⁸¹).
- Ηγέτης ενός οργανισμού θεωρείται «εκείνος ο οποίος έχει την ικανότητα και τη συμπεριφορά να «οδηγεί» μπροστά, αλλάζοντας την υφιστάμενη κατάσταση μέσω της επιρροής στους άλλους» (Χυτήρης, Λ., 2017)²⁸².

Ειδικότερα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας, «ο ηγέτης πρέπει να είναι ορατός παντού» κι αυτό αποτελεί ένα διαφορετικό γνώρισμα – κλειδί σε σχέση με άλλα είδη οργανισμών· πρέπει να εκπληρώνει τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις του, να παρακολουθεί στενά τη στάση και το έργο των εκπαιδευτικών, να παρακολουθεί ιδιαίτερως τη συμπεριφορά και τη πρόοδο των μαθητών, να αφιερώνει χρόνο στη

²⁷⁷ Winters, M. (1997). *Identifying and supporting potential leaders*, HR focus, Vol. 74, p. 3.

²⁷⁸ Kotter, J.P. (2001). *What leaders really do*, Harvard Business Review, December, pp. 85 – 93.

²⁷⁹ Northouse, P.G. (2004). *Leadership: Theory and Practice*, 3rd Edition, Sage Peysers.

²⁸⁰ Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*, 5th Edition, Prentice Hall.

²⁸¹ Μπουραντάς, Δ. (2015). ό.π.α., σελ. 368.

²⁸² Χυτήρης, Λ. (2017). ό.π.α., σελ. 281.

μάθηση (Ertesvåg, S.K., 2015²⁸³, Muijs, D., 2011²⁸⁴, Louis, K.S., 2010²⁸⁵, Andrews, R., Soder, R., 1987)²⁸⁶.

«Η εικόνα του διευθυντή είναι η εικόνα του σχολείου» εφόσον σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, η οποία παρουσιάστηκε εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα όργανα διοίκησης μίας εκπαιδευτικής μονάδας είναι είτε μονομελή, όπως ο διευθυντής ή/και ο υποδιευθυντής, είτε συλλογικά, όπως ο σύλλογος των διδασκόντων.

Ο διευθυντής – ηγέτης είναι απαραίτητο να διαθέτει γνώσεις κι ικανότητες ώστε να παρέχει συμβουλές στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές καθημερινά , καλλιεργεί καλές και παραγωγικές σχέσεις ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, δημιουργεί και διαδίδει τις αξίες, τους στόχους και το όραμα του σχολείου, διαμορφώνει συνθήκες που να επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων του σχολείου , επηρεάζει με το παράδειγμά του τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, επιλύει διαφορές μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών, αναπτύσσει την ομαδικότητα, την συμμετοχικότητα, την συναδελφικότητα μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών κι είναι ανοικτός σε απόψεις και ευέλικτος, κατευθύνει και καθοδηγεί, παρακινεί, εμπυχώνει και ενεργεί αποφασιστικά (Devecchi, C., κ.ά., 2015²⁸⁷, Morgan, G.,1996²⁸⁸).

Ωστόσο, πολύ συχνά η διοίκηση συγχέεται με την ηγεσία, αν και πρόκειται για δύο διαφορετικές έννοιες διότι η ηγεσία αφορά στο όραμα, τη δέσμευση, τη δημιουργία, τον στοχασμό, την έρευνα κατόπιν λήψης αποφάσεων για ένα ζήτημα, την ανάπτυξη

²⁸³ Ertesvåg, S. K., Roland, E. (2015). *Professional cultures and rates of bullying*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 26, pp. 195–214..

²⁸⁴ Muller, C. (2001). *The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students*, Sociological Inquiry, Vol. 71, pp. 241–255.

²⁸⁵ Louis, K. S., Dretzke, B., Wahlstrom, K. (2010). *How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 21, pp. 315–336.

²⁸⁶ Andrews, R., Soder, R. (1987). *Principal and student achievement*, Educational Leadership, Vol. 44, pp. 9 – 11.

²⁸⁷ Devecchi, C., Nevin, A. (2015). *Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership* Στο Global Perspectives on Education Leadership Reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership, Vol. 11, pp. 211 – 241.

²⁸⁸ Morgan, G. (1996). *Empowering human resources* στο Riches, C, Morgan, C. (Eds). *Human Resource Management in Education*, London: The Open University, pp. 32 – 37.

κλίματος συνεργασίας, κατανόησης κι αλληλοσεβασμού, την ενθάρρυνση, την παρακίνηση (Van Gasse, R., 2017²⁸⁹ Vangrieken, K., 2015²⁹⁰, Vescio, V., 2008²⁹¹, Johnson, B., 2003²⁹²). Η ηγεσία ορίζεται ως ιδιότητα και ως διαδικασία· ως *ιδιότητα* αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να γίνονται αντιληπτά και κατανοητά από όλους ώστε ο ηγέτης να ασκεί επιρροή και ως *διαδικασία* αφορά σε αυτή καθαυτή την επιρροή του ηγέτη η οποία πρέπει να φαίνεται κατά το συντονισμό των δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων (Devecchi, C., κ.ά., 2015²⁹³, Zairi, M., 1994²⁹⁴).

Μια εκπαιδευτική μονάδα (ή κι ένα εκπαιδευτικό σύστημα, εν γένει) μπορεί να διοικηθεί σύμφωνα με τα εξής συστήματα^{295 296 297}:

- i. Συγκεντρωτικό: όπου οι κανόνες της καθημερινής λειτουργίας αποφασίζονται από το κέντρο και διαχέονται σταδιακά στην ιεραρχική δομή. Η συγκεκριμένη μορφή χαρακτηρίζεται από έντονο γραφειοκρατικό στοιχείο, οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες κι ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης είναι κεντρικός.
- ii. Αποκεντρωτικό: όπου οι στόχοι κι οι μέθοδοι επίτευξής τους, η ποιότητα και το είδος της παρεχόμενης υπηρεσίας επαφίονται στο σύλλογο διδασκόντων της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας. Με άλλα λόγια, η εξουσία έχει αποκεντρωθεί – παραχωρηθεί από τα υψηλά στα κατώτερα ιεραρχικά

²⁸⁹ Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P. (2017). *The impact of collaboration on teachers' individual data use*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 28, pp. 489–504.

²⁹⁰ Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., Kyndt, E. (2015). *Teacher collaboration: A systematic review*, Educational Research Review, Vol. 15, pp. 17–40.

²⁹¹ Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*, Teaching and Teacher Education, Vol. 24, pp. 80–91.

²⁹² Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others, Educational Studies, Vol. 29, pp. 337–350.

²⁹³ Devecchi, C., Nevin, A. (2015). ό.π.α.

²⁹⁴ Zairi, M. (1994). *Leadership in TQM implementation: Some case examples*, The TQM Magazine, Vol. 6, No. 6, pp. 9 – 16.

²⁹⁵ Παπακωνσταντίνου, Γ., Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 30.

²⁹⁶ Σαϊτης, Χρ., Σαϊτη, Α. (2005). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα, Τόμος Α, σελ. 124.

²⁹⁷ Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*, Βιβλιογονία, Αθήνα, σελ. 75.

κλιμάκια της διοικητικής πυραμίδας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στη συγκεκριμένη μορφή απαιτούνται πρωτοβουλίες ώστε με τη συνδρομή των εμπλεκόμενων μερών και την ορθολογική οργάνωση να υπάρχει ανάπτυξη και συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μολονότι προβάλλεται τακτικά η ανάγκη για αποκεντρωμένη διοίκηση, το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για την εύρυθμη λειτουργία του. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Παράγραφο 1, του Άρθρου 101, του Συντάγματος²⁹⁸ «η διοίκηση του κράτους οργανώνεται σύμφωνα με το αποκεντρωτικό σύστημα», ενώ σύμφωνα με την Παράγραφο 3 του εξεταζόμενου Άρθρου «τα περιφερειακά όργανα του Κράτους έχουν γενική αποφασιστική αρμοδιότητα για τις υποθέσεις της περιφέρειάς τους. Τα κεντρικά όργανα του Κράτους, εκτός από ειδικές αρμοδιότητες, έχουν τη γενική κατεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο νομιμότητας των πράξεων των 17 περιφερειακών οργάνων, όπως νόμος ορίζει».

Συνεπώς, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατά το μεγαλύτερο μέρος του συγκεντρωτικό και χαρακτηρίζεται «πολύπλοκο λόγω μεγέθους και πλήθους δομών οργανωμένων σύμφωνα με τα γραφειοκρατικά μοντέλα» (Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., 1994)²⁹⁹. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει το Υπουργείο Παιδείας, όπως έχει ήδη επισημανθεί από το πρώτο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής, το οποίο ως κεντρική αρχή καθορίζει ολόπλευρα τις διοικητικές λειτουργίες ενώ οι εκπαιδευτικές δομές – ιδιωτικές και δημόσιες – περιορίζονται σε δράσεις εκτελεστικού χαρακτήρα καθοριζόμενες από το εκάστοτε νομικό πλαίσιο· αυτά, διότι κύριο χαρακτηριστικό του συγκεντρωτισμού αποτελεί η πολυνομία σε συνδυασμό με την έκδοση οδηγιών οι οποίες δεν αφήνουν περιθώρια παρέκκλισης κι αυτενέργειας (Νόβα – Καλτσούνη, Χρ., 2010)³⁰⁰. Είναι γεγονός ότι στην Ελλάδα το ζήτημα της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση προέκυψε

²⁹⁸ Ιστοσελίδα της Βουλής των Ελλήνων: Το Σύνταγμα της Ελλάδας – Όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα 27/5/2008 – <https://goo.gl/FaCzoW> (προσπελάστηκε 26/3/2019)

²⁹⁹ Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Εκδόσεις Νέα Σύνορα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα, σελ. 136.

³⁰⁰ Νόβα – Καλτσούνη, Χρ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 138.

με τις ρυθμίσεις των Νόμων 2218/1994 και 2240/1994 (Ανδρέου, Α., 1998)³⁰¹. Η επιλογή της αποκέντρωσης είναι πολιτική προσανατολισμένη σε κατευθύνσεις δημοκρατικές, αντιπροσωπευτικές, συμμετοχικές αν και δημιουργεί και μια σειρά επιφυλάξεων. Γι' αυτό, κατά τον Ανδρέου, Α. (1998)³⁰², είναι ανάγκη να τηρείται μια *ισορροπία* ανάμεσα στην ανάπτυξη και την εξουσία. Ο ίδιος (1998)³⁰³ υποστηρίζει ότι *«το ζητούμενο μέσα από διαδικασίες αποκέντρωσης (πρέπει να) είναι ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης με την ενδυνάμωση τόσο του θεσμικού ρόλου του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση ενός ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος»*. Αυτά μπορούν να γίνουν εάν αναβαθμιστεί ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων, δηλαδή εάν αποκτήσει δυνατότητα παρέμβασης στον προγραμματισμό και την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ενδοσχολική επιμόρφωση και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, εάν έχει τη δυνατότητα να προωθεί καινοτομίες. Ακόμη, αυτά μπορούν να γίνουν εάν το σχολείο είναι οικονομικά αυτοδύναμο με σχετικά σταθερό εκπαιδευτικό δυναμικό καθώς κι εάν αυξηθεί η συμμετοχή και το ενδιαφέρον τόσο των μαθητών όσο και των γονέων ή κηδεμόνων τους ιδίως στη βαθμίδα του Λυκείου κι αυτό γιατί η εύρυθμη λειτουργία αποκεντρωμένων οργάνων λαϊκής συμμετοχής προϋποθέτει πολυφωνία και σύνθεση απόψεων. Αυτή η ενεργοποίηση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων μόνο θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να έχει επί της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, ειδικά σε εποχές αδράνειας και αποστασιοποίησης από τα κοινά.

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η θέσπιση κι η εφαρμογή ενός συγκεντρωτικού ή αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης εξαρτάται από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί και να υπάρξει απομονωμένη και αποκομμένη· πρέπει να εξετάζεται συναρτήσει της ιδιοσυγκρασίας του λαού, των αναγκών, του πολιτισμού και των αξιών, των στόχων, της οικονομικής κατάστασης και οπωσδήποτε, του ιδεολογικού πλαισίου της κρατικής εξουσίας.

³⁰¹ Ανδρέου, Α. (1998).ό.π.α., σελ. 63 - 68.

³⁰² Ανδρέου, Α. (1998).ό.π.α., σελ. 76 - 78.

³⁰³ Ανδρέου, Α. (1998).ό.π.α., σελ. 79 - 82.

Παρά ταύτα, η εκπαιδευτική διοίκηση (πρέπει να) διέπεται από τις παρακάτω αρχές³⁰⁴ ανεξάρτητα από τον τύπο της:

- i. Η αρχή της χάραξης δημοκρατικής πολιτικής για τη συνετή διοίκηση.
- ii. Η αρχή του σχεδιασμού και του προγραμματισμού.
- iii. Η αρχή της ενότητας και της διοίκησης βάσει των αντικειμενικών στόχων.
- iv. Η αρχή της (προσωπικής) αποδοτικότητας.
- v. Η αρχή του ελέγχου/ της εποπτείας.
- vi. Η αρχή της ύπαρξης προτύπων διασφάλισης ποιότητας.
- vii. Η αρχή των οικονομικών κινήτρων.
- viii. Η αρχή της προσαρμοστικότητας στο περιβάλλον.
- ix. Η αρχή της ορθολογικής λήψης αποφάσεων.
- x. Η αρχή της δικαιοσύνης.

Συνοψίζοντας, θεωρείται πως η ηγεσία αποτελεί την πιο σημαντική συνιστώσα στην αποτελεσματική λειτουργία και στην επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας διότι ο αποτελεσματικός ή μη συντονισμός των λειτουργιών της εξαρτάται κι επηρεάζεται άμεσα από αυτή.

2.6. Οργανωσιακή Κουλτούρα

Ο όρος «*κουλτούρα*» προέρχεται από τη λατινική λέξη «*cultura < colo*» η οποία σημαίνει «*καλλιέργω*» (Μπαμπινιώτης, Γ., 1998)³⁰⁵. Η έννοια της κουλτούρας μίας οργάνωσης έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τόσο την ελληνική όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια γιατί θεωρείται παράγοντας καταλυτικής σημασίας για τη πορεία – αύξουσα, φθίνουσα ή σταθερή – της. Αυτό επιβεβαιώνεται κι από το γεγονός ότι έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να δοθεί ένας σαφής ορισμός· ενδεικτικά, αναφέρονται:

- «*Κουλτούρα είναι οι διαφορετικές πραγματικότητες που συνδέτουν οι άνθρωποι για τους εαυτούς τους*» (Nias, J., Soythworth, G., Campel, P., 1992)³⁰⁶.

³⁰⁴ Συρμακέσης, Στ. (2017).ό.π.α, σελ. 23 - 24.

³⁰⁵ Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). ό.π.α.

³⁰⁶ Nias, J., Soythworth, G., Campel, P. (1992). *Whole school curriculum development in the primary school*, London: Cassell.

- «Με τον όρο κουλτούρα οργάνωσης δηλώνονται οι αξίες, δηλαδή οι αντιλήψεις και οι απόψεις των ατόμων ενός οργανισμού για το τι θεωρούν «σωστό», οι προσδοκίες, τα πρότυπα που ενσωματώνονται στις συμπεριφορές και στις στάσεις τους» (Morgan, 1997)³⁰⁷.
- «Κουλτούρα είναι ένα δομημένο σύνολο από βασικές παραδοχές, που έχουν ανακαλυφθεί -εφευρεθεί ή αναπτυχθεί από μία δεδομένη ομάδα καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής ή εσωτερικής ολοκλήρωσης -οι οποίες έχουν αποδώσει ικανοποιητικά στο παρελθόν ώστε να θεωρούνται ότι ισχύουν γενικά και επομένως μπορούν να διδαχθούν σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης, αίσθησης σχετικά με τα προβλήματα αυτά» (Μπουραντάς, Δ., 2015)³⁰⁸.
- «Οργανωσιακή κουλτούρα είναι η καλλιεργημένη (δια των αξιών, των αρχών, της παράδοσης, της εκπαίδευσης, της εμπειρίας και της παρατήρησης) νοοτροπία για το πράττειν και συμπεριφέρεσθαι των μελών μίας οργάνωσης» (Χυτήρη, Α. – Π., 2017)³⁰⁹.
- «Η κουλτούρα της οργάνωσης εστιάζει στις αξίες, δηλαδή στις αντιλήψεις και τις απόψεις των ατόμων ενός οργανισμού για το τι θεωρούν «σωστό», τις προσδοκίες, τα πρότυπα που ενσωματώνονται στις συμπεριφορές και στις στάσεις τους» (Συρμακέσης, Στ., 2017)³¹⁰.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η κουλτούρα δεν είναι στάσιμη· μετασχηματίζεται, εξελίσσεται, αναπροσαρμόζεται βάσει των μεταβολών του περιβάλλοντος και ως εκ τούτου, αλλάζει τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις προσδοκίες των μελών του κάθε οργανισμού. Η επίδρασή της είναι αξιοσημείωτη και βασική στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού.

Το περιεχόμενο της οργανωσιακής κουλτούρας αναλύθηκε πρώτα από τον Schein, E.H.(1990)³¹¹ εξαρτάται από παράγοντες, όπως ο βαθμός ταύτισης των εργαζομένων με την ίδια την οργάνωση, το σύστημα αμοιβών και προαγωγών, ο προσανατολισμός

³⁰⁷ Morgan G. (1997). *Images of organization*, Newbury Park, CA: Sage.

³⁰⁸ Μπουραντάς, Δ. (2015). ό.π.α., σελ. 654.

³⁰⁹ Χυτήρη, Α.Π. (2017). Οργανωσιακή Κουλτούρα, στο Χυτήρης, Λ. (2017). ό.π.α., σελ. 443.

³¹⁰ Συρμακέσης, Σ. (2017). *Η διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σελ. 76 – 77.

³¹¹ Schein, H.N. (2004). *Organizational culture*, American Psychologist, Vol. 45, pp. 109 – 119.

στους στόχους, η ανοχή στην διαφωνία, ο βαθμός στον οποίο η οργάνωση ανταποκρίνεται στο εξωτερικό περιβάλλον, οι γλωσσικές εκφράσεις, τα σύμβολα κι οι συμβολικές ενέργειες, οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι στάσεις, ο κώδικας ηθικής και τα «πιστεύω» της οργάνωσης, τα πρότυπα κι οι κανόνες συμπεριφοράς, ο βαθμός εμπλοκής των εργαζομένων στις ομάδες (ομαδικότητα κι συνεργασία) και ο βαθμός ενθάρρυνσης στην καινοτομία και εμπλοκής στον κίνδυνο.

Τα επίπεδα οργανωσιακής κουλτούρας είναι τέσσερα:

- Πρώτο επίπεδο κουλτούρας, το οποίο αποτελείται από πεποιθήσεις κι απόψεις οι οποίες θεωρούνται δεδομένες από τα μέλη του οργανισμού κι αφορούν τόσο στις σχέσεις μεταξύ τους όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον (Schein, Ed., 2004)³¹².
- Δεύτερο επίπεδο κουλτούρας, το οποίο αποτελείται από (α) αξίες που αφορούν στις πεποιθήσεις και στις αντιλήψεις των μελών του οργανισμού για το τι θεωρείται «σωστό», «δίκαιο», «θεμιτό» και (β) τα πρότυπα συμπεριφοράς που πηγάζουν από τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις, δηλαδή τους «άγραφους» κανόνες βάσει των οποίων αναμένεται να συμμορφωθούν τα μέλη του (Stolp, S., Smith, C.S., 1995)³¹³.
- Τρίτο επίπεδο κουλτούρας, το οποίο εμπεριέχει σύμβολα, έθιμα, τελετουργίες (Deal, J., 1991)³¹⁴.
- Τέταρτο επίπεδο κουλτούρας, το οποίο αφορά στην κουλτούρα των ομάδων εν συνόλω κι εμπεριέχει τις αξίες ή πεποιθήσεις που ενσωματώνονται στις συμπεριφορές και στις στάσεις των μελών του οργανισμού (Goodson, I.F., Mangan, J.M., 1995)³¹⁵.

Όσον αφορά στους τύπους της οργανωσιακής κουλτούρας, τόσο από την διεθνή όσο και από την ελληνική βιβλιογραφία, προκύπτουν πολλοί και διαφορετικοί, ανάλογα

³¹² Schein, Ed. (2004). *Organizational culture and leadership*, San Francisco: Jossey – Bass, pp. 189 – 245.

³¹³ Stolp, S., Smith, C.S. (1995). *Transforming school culture*, University of Oregon.

³¹⁴ Deal, J. (1991). *Professional development in school*, London: Open University Press, pp. 1 – 57.

³¹⁵ Goodson, I. F., Mangan, J.M. (1995). *Subject cultures and the introduction of classroom computers*, British Educational Research Journal, Vol. 21, No. 5, pp. 613 – 620.

με τα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνται. Κατά τον Πασιαρδή, Π. (2004)³¹⁶, υπάρχουν τέσσερις τύποι κουλτούρας των οποίων τα χαρακτηριστικά συνοψίζονται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 2.2.):

	ΤΥΠΟΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	ΠΕΔΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ	ΕΛΕΓΧΟΣ
1	Ιεραρχική κουλτούρα	Παραδοσιακή βεμπεριανή γραφειοκρατία	Εσωτερικά
2	Κουλτούρα της αγοράς	Ανάγκες της αγοράς	Εξωτερικά
3	Κουλτούρα της παρέας	Διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο του οργανισμού	Εσωτερικά
4	Κουλτούρα των συνθηκών	Δημιουργία καινοτομικών προϊόντων ή υπηρεσιών	Δεν υπάρχει/ Επιδίωξη ελαστικότητας, δημιουργικότητας, ρίσκου

Πίνακας 2.2.: Τύποι κουλτούρας α' (ιδιοκατασκευή)

Λαμβάνοντας υπόψη ως κριτήρια τις δώδεκα ομάδες των κανονιστικών «πιστεύω» (normative beliefs) και συμπεριφορικών προσδοκιών (behavioral expectations) προκύπτουν, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, άλλοι τρεις τύποι κουλτούρας (Ροβίθης, Μ., 2005³¹⁷, Ain, Μ., κ.ά., 2003³¹⁸) (Πίνακας 2.3.):

	ΤΥΠΟΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	ΣΥΝΘΕΣΗ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
1	Εποικοδομητική κουλτούρα	Κουλτούρα επίτευξης, κουλτούρα αυτοπραγμάτωσης, κουλτούρα παροχής βοήθειας, κουλτούρα διαπροσωπικών σχέσεων	Αλληλεπίδραση, καινοτομικοί τρόποι προσέγγισης των στόχων, συνεργατική δράση, ομαδικότητα
2	Παθητική – αμυντική κουλτούρα	Κουλτούρα αποδοχής, συμβατική κουλτούρα, κουλτούρα εξάρτησης, κουλτούρα αποφυγής	Αλληλεπίδραση, τάση για αποφυγή συγκρούσεων, εκτέλεση κανόνων/ διαδικασιών/ εντολών, ακριβής καθορισμός καθηκόντων,

³¹⁶ Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 154.

³¹⁷ Ροβίθης, Μ. (2005). *Μέτρηση της οργανωτικής κουλτούρας, της ασάφειας και της σύγκρουσης ρόλων στο προσωπικό των Κέντρων Υγείας της Κρήτης*, διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Ιατρικής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ηράκλειο.

³¹⁸ Ain, Μ., Bailey, D., Bromley, P., Mark Kalyta, Μ., Cooke, R.A. (2003). *The best of the best: The role of leadership and culture in creating Canada's best organizations*. A report on nearly 60 leaders and their acclaimed organizations on their relationship of leadership and culture to performance. First Light PMV Inc (Canada), Human Synergistics/ Center for Applied Research Inc (US).

			συχνές επιπλήξεις και καθόλου έπαινοι
3	Επιθετική – αμυντική κουλτούρα	Κουλτούρα αντίδρασης, κουλτούρα εξουσίας, κουλτούρα ανταγωνισμού, κουλτούρα τελειομανίας	Προσπάθεια για διατήρηση των κερκτημένων, διαφύλαξη θέσης και όχι επίτευξη στόχων

Πίνακας 2.3.: Τύποι κουλτούρας β' (ιδιοκατασκευή)

Στη διαμόρφωση της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας συμμετέχουν με διαφορετικό βαθμό επίδρασης πολλοί και ποικίλοι παράγοντες, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, το μαθητικό δυναμικό, η αποστολή κι οι στόχοι, τα συστήματα ελέγχου κι επιμόρφωσης, το πλαίσιο λειτουργίας της οργάνωσης (Kowalski, T., Reitzug, U., 1993³¹⁹). Οι επιδράσεις τους αναλύονται βάσει τριών αλληλένδετων στοιχείων με τα οποία εκφράζεται η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας: τις επαγγελματικές σχέσεις, τις συμφωνίες μεταξύ των μελών του οργανισμού και τις ευκαιρίες μάθησης.

Αρχικά, οι επαγγελματικές σχέσεις (professional relationships) αφορούν στον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται ο διευθυντής με το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, τη στάση του προσωπικού προς τους μαθητές, την κοινή πορεία των στόχων των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Κατά δεύτερον, οι συμφωνίες μεταξύ των μελών του οργανισμού (organizational arrangements) σχετίζονται με τους ρόλους, τις ευθύνες, τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τα συστήματα επικοινωνίας, τη διοίκηση και τη διαχείριση της σχολικής κοινότητας, όπως τη διατήρηση των κτηριακών εγκαταστάσεων, την ύπαρξη ή μη σύγχρονου υλικοτεχνικού εξοπλισμού, την καθαριότητα κι ασφάλεια των κοινόχρηστων χώρων. Τέλος, οι ευκαιρίες μάθησης (opportunities for learning) αφορούν τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στους μαθητές, η σχολική κουλτούρα σχετίζεται με τη συμπεριφορά, τις προσδοκίες, τις ικανότητες, τις κλίσεις και τις ροπές, την παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Από την άλλη πλευρά, η σχολική κουλτούρα των εκπαιδευτικών διαφαίνεται μέσω της προσωπικής τους επαγγελματικής εξέλιξης, τη στάση τους απέναντι σε επιμορφωτικά προγράμματα,

³¹⁹ Kowalski, T., Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*, NY: Longman.

τη διάθεσή τους για καινοτομικές δράσεις επί του γνωστικού τους αντικειμένου (MacGilchrist, B., κ.ά., 2004³²⁰).

Είναι προφανές ότι το στοιχείο στο οποίο συγκλίνουν οι παράγοντες αυτοί είναι η δυνατότητα προσαρμοστικότητας στις αλλαγές έτσι ώστε όχι μόνο να εκφράζουν και να στηρίζουν την επικρατούσα κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού αλλά και να δύνανται να τη τροποποιήσουν. Βέβαια, η αλλαγή της κουλτούρας ενός οργανισμού περνάει από τέσσερα στάδια (Deal, T. E., Peterson, K. D., 1990)³²¹ : την ενημέρωση των ενδιαφερόμενων μερών, την αξιολόγηση του υφιστάμενου κλίματος, την επιλογή παραμέτρων που χρήζουν αλλαγής και την συλλογική ανάπτυξης σχεδίου δράσης – κατεύθυνσης.

Τέλος, οι μεταβλητές της κουλτούρας ενός οργανισμού ενσωματώνονται στον επαγγελματισμό (professionalization orientation), τη συμμετοχικότητα (participation orientation), την προσαρμογή και την καινοτομία (adaption and innovation orientation), την παραγωγικότητα και την επίτευξη των στόχων (productivity and accomplishment orientation), την εξωτερική υποστήριξη και τις δραστηριότητες (external support and facilities orientation) και τα μέσα επίτευξης των στόχων (ends – means orientation).

³²⁰ MacGilchrist, B., Myers, K., Reeds, J. (2004). *The Intelligent School*, London: Sage.

³²¹ Deal, T. E., Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*, Washington DC: US Government Printing Office.

Βιβλιογραφία 2^{ου} κεφαλαίου

Abbott L. (1955). *Quality and Competition*, Columbia University Press, New York, pp. 126 – 127.

Ain, M., Bailey, D., Bromley, P., Mark Kalyta, M., Cooke, R.A. (2003). *The best of the best: The role of leadership and culture in creating Canada's best organizations*. A report on nearly 60 leaders and their acclaimed organizations on their relationship of leadership and culture to performance. First Light PMV Inc (Canada), Human Synergistics/ Center for Applied Research Inc (US).

Amabile, T., Schatzel, E., Moneta, G., Kramer, S., (2004). *Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support*, The leadership Quarterly, Vol. 15, No. 1, pp. 5-32.

Anand, K. A. (2012). *Business of higher education: A business model for a higher education institution*, International Journal of Business and Management Tomorrow, Vol. 2, No. 2, pp. 1-7.

Andrews, R., Soder, R. (1987). *Principal and student achievement*, Educational Leadership, Vol. 44, pp. 9 – 11.

Avant, B. (1996). *Sailing the changing winds: Technology driven change in education*, Technology and Learning, Vol. 25, p. 21.

Backlund, A. (2000). *The definition of system*, The international journal of cybernetics, systems and management sciences, Vol. 29, No. 4, pp. 444 – 451.

Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E., Xanthopoulou, D., (2007). *Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high*, Journal of Educational Psychology, Vol. 99, No. 2, pp. 274-284.

Bath, D., Smith, C., Stein, S., Swann, R. (2004). *Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum*, Higher Education Research and Development, Vol. 23, No. 3, pp. 313 – 328.

Bennell, P. (1996). *Using and abusing rates of return: A critique of the World Banks's 1995 education sector review*, International Journal of Educational Development, Vol. 16, No. 3, pp. 235 – 248.

Biehl, R.E. (2000). *Customer – Supplier Analysis in Educational Change*, Quality Management Journal, Vol. 7, No. 2, pp. 22 – 39.

Bohoris G. A. (1995). *A comparative assessment of some major quality awards*, International Journal of Quality and Reliability Management, Vol. 12, No. 7, pp. 30 – 45.

- Broh R. A. (1982). *Managing quality for higher profits* McGraw – Hill, New York.
- Brooks, K., Saiti, A. (2003). *Public expenditure on education: Evidence of the Greek public primary schools*, Journal of Business and Society, 16, pp. 119 – 138.
- Bush, T. (1999). *Crisis or Crossroads? The discipline of educational management in late 1990s*, Educational Management Leadership, Vol. 27, pp. 239 – 252.
- Caillois, F., Lewin, K. (2001). *Financing secondary education in developing countries: Strategies for sustainable growth*, United Nations Educational, Scientific and cultural organization, Paris, SAGIM.
- Chang, W.J.A., Huang, T.C. (2010). *The impact of human resource capabilities on internal customer and organizational effectiveness*, Total Quality Management, Vol. 21, No. 6, pp. 633 – 648.
- Chikere, C.C., Nwoka, J. (2015). *The systems theory of management in modern day organizations – A study of Aldgate Congress Resort limited port Harcourt*, International Journal of Scientific and Research Publications, Vol. 5, No. 9, pp. 1 – 7.
- Coleman, P., Collinge, J. (1991). *In the Web: Internal and External Influences Affecting School Improvement*, School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, Vol. 2, No. 4, pp. 262 – 285.
- Comadena, M. E., Hunt, S. K., Simonds, C. J. (2007). *The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning*, Communication Research Reports, Vol. 24, pp. 241–248.
- Crosby P. B. (1979). *Quality is Free*, McGraw – Hill, New York.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., Peck, C., (2001). *High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox*, American Educational Research Journal, Vol. 38, No. 4, pp. 813 – 834.
- Daft, R. (1989). *Organization theory and design*, M.N. West, St. Paul, p. 35.
- Deal, J. (1991). *Professional development in school*, London: Open University Press, pp. 1 – 57.

Deal, T. E., Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*, Washington DC: US Government Printing Office.

DeCorte, E. (2000). *Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology*, Learning and Instruction, Vol. 10, No. 3, pp. 249 – 266.

Deming W. E. (1986). *Out of the Crisis*, Cambridge MA: MIT Center of Advanced Engineering Study.

Devecchi, C., Nevin, A. (2015). *Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership Στο Global Perspectives on Education Leadership Reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership*, Vol. 11, pp. 211 – 241.

Dori, D., Sillitto, H., Griego, R.M., McKinney, D., Arnold, E.P., Godfrey, P., Martin, J., Jackson, S., Krob, D. (2020). *System definition, system worldviews, and systemness characteristics*, IEE Systems Journal, Vol. 14, No. 2, pp. 1538 – 1548.

Drucker P.F. (1985). *The discipline of innovation*, Harvard Business Review, pp. 67 – 72.

Drucker, P. (1974). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: Heinemann.

Durbin, A. (2004). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Επιμέλεια Σαρρής Ν., Έκδοση 4^η, Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην, Μετάφραση Σαρρής Ν.

Edvardsson, B., Gustafsson, A., Johnson, M.D., Sandén, B. (2000). *New service development and innovation in the new economy*, Lund: Studentlitteratur.

Edvardsson, B., Olsson, J. (1996). *Key concepts for new service development*, The Service Industries Journal, Vol. 16, No. 2, pp. 140 -164.

Edvardsson, B., Thomasson, B., Øvretveit, J. (1994). *Quality of Service: Making it really work*. London: McGraw-Hill.

Entwistle, N., McCune, V., Hounsell, J. (2003). *Investigating ways of enhancing university teaching – learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching Στο DeCorte, E., Verschaffel, L.E., Entwistle, L.E., Van Merriënboer, J.E. (Eds.). Powerful learning environments: Unraveling basic components and dimensions*, Amsterdam, Pergamon, pp. 89 – 107.

Ertesvåg, S. K., Roland, E. (2015). *Professional cultures and rates of bullying*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 26, pp. 195–214.

Feigenbaum A.V. (1991). *Total Quality Control*, 3rd Edition, McGraw – Hill.

Fitzsimmons, J.A., Fitzsimmons, M.J., Bordoloi, S.K (2014). *Service management: Operations, strategy, information technology*. Eighth edition, NY: McGraw Hill.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*, 4th Edition, Teacher's College Press, New York, p. 138.

Garvin, D. (1987). *Competing on the eight dimensions of quality*, Harvard Business Review – διαθέσιμο στο <https://hbr.org/1987/11/competing-on-the-eight-dimensions-of-quality> (προσπελάστηκε 19/11/2019).

Goodson, I. F., Mangan, J.M. (1995). *Subject cultures and the introduction of classroom computers*, British Educational Research Journal, Vol. 21, No. 5, pp. 613 – 620.

Greenhow, C., Robelia, B., Huges, J. (2009). *Learning, teaching and scholarship in a digital age web 2.0 and classroom research: What path should we take now?* Educational Researcher, Vol. 38, No. 4, pp. 246 – 259.

Grigoroudis, E., Tsitsiridi, E., Zopounidis, C. (2013). *Linking customer satisfaction, employee appraisal and business performance: An evaluation methodology in the banking sector*, Annals of Operations Research, Vol. 205, No. 1, pp. 5 – 27.

Grönroos, C. (1988). *Service quality: The six criteria of good perceived service quality*. Review of Business, Vol.9, No. 3, pp. 10-13.

Grönroos, C. (1990). *Service management and marketing*. Lexington, Mass: Lexington Books.

Grönroos, C. (2007). *Service management and marketing*. West Sussex: Wiley

Ishikawa K. (1985). *What is Total Quality Control? The Japanese Way*, Prentice – Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., Weigel, M., (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, Illinois: MacArthur Foundation.

Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others, Educational Studies, Vol. 29, pp. 337–350.

Johnston, R., Clark, R., Shulver, M. (2012). *Service operations management*. Essex: Pearson Education.

Juran J.M. (1974). *Quality Control Handbook*, McGraw – Hill, NY.

Katz, R.L. (1974). *Skills of an effective administration*, Harvard Business Review, Vol. 52, No. 5, pp. 90 – 102.

Kearsley, G., Lynch, W. (1994). *Educational technology: Leadership perspectives*, New Jersey: Educational Technology Publications.

Klefsjo B. (2003). *Total Quality Management*, Encyclopedia of Information Systems, Vol. 4, Elsevier.

Koontz, H., Donnell, C.O. (1989). *Principles of management*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Kotter, J.P. (2001). *What leaders really do*, Harvard Business Review, December, pp. 85 – 93.
- Kowalski, T., Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*, NY: Longman.
- Lacke R.R., Mohanty R.P. (1994). *Total Quality Management: Concepts, Evolution and Acceptability in Developing Economies*, International Journal of Quality and Reliability Management, Vol. 11, No. 9, pp. 9 – 33.
- Lindsay, W.R., Evans, J. R. (1999). *The management and control of quality*. Cincinnati, Ohio: Southwestern Publishing.
- Lindsay, W.R., Evans, J. R. (2010). *Managing for quality and performance excellence*. Cincinnati, Ohio: South-Western Cengage Learning.
- Louis, K. S., Dretzke, B., Wahlstrom, K. (2010). *How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 21, pp. 315–336.
- MacGilchrist, B., Myers, K., Reeds, J. (2004). *The Intelligent School*, London: Sage.
- Mathooko, F., Ogotu, M. (2015). *Porter's five competitive forces framework and other factors that influence the choice of response strategies adopted by public universities in Kenya*, International Journal of Educational Management, Vol. 29, No. 3, pp. 334 – 354.
- Mauil R., Brown P., Cliffe R. (2001). *Organizational Culture and Quality Improvement*, International Journal of Operations & Production Management, Vol. 21, No. 3, pp. 302 – 326.
- McCune, V. (2009). *Final year biosciences students' willingness to engage: Teaching – learning environments, authentic learning experiences and identities*, Studies in Higher Education, Vol. 34, No. 3, pp. 347 – 361.
- Morgan G. (1997). *Images of organization*, Newbury Park, CA: Sage.
- Morgan, G. (1996). *Empowering human resources* στο Riches, C, Morgan, C. (Eds). *Human Resource Management in Education*, London: The Open University, pp. 32 – 37.
- Muller, C. (2001). *The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students*, Sociological Inquiry, Vol. 71, pp. 241–255.
- Mumtaz, S. (2000). *Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature*, Journal of Information Technology for Teacher Education, Vol. 9, No. 3, pp. 319-342.
- Nias, J., Soythworth, G., Campel, P. (1992). *Whole school curriculum development in the primary school*, London: Cassell.

- Northouse, P.G. (2004). *Leadership: Theory and Practice*, 3rd Edition, Sage Peysers.
- Osita Ch. If., Onyebuchi Id. R., Justina Nz. (2014). *Organization's stability and productivity: The role of SWOT analysis*, International Journal of Innovative and Applied Research, Vol. 2, No. 9, pp. 23-32.
- Paisey, A. (1997). *Organization and management in schools*, Longman Group Ltd., London.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., Berry, L.L. (1988). *SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality*, Journal of Retailing, Vol. 64, No. 1, pp. 12-40.
- Pereira, M.A.C., Da Silva, M.T. (2003). *A key question for higher education: Who are the customers?* Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society, POM, Atlanta, GE, pp. 1 – 16.
- Porter, M. (1985). *Competitive advantage: creating and sustaining superior performance*, Free Press.
- Porter, M. E. (1979). *How Competitive Forces Shape Strategy*, Harvard Business Review, Vol. 59, No. 2, pp. 137 – 145.
- Porter, M. E. (2008). *The Five Competitive Forces that Shape Strategy*, Harvard Business Review, Vol. 86, No. 1, p. 27.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., Oort, F. J. (2011). *The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach*, Review of Educational Research, Vol. 81, pp. 493–529.
- Rust, R.T., Oliver, R.L. (1994). *Service quality*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Salam, A. (2015). *Input, process and output: System approach in education to assure the quality and excellence in performance*, Bangladesh Journal of Medical Science, Vol. 14, No. 1, pp. 1 – 2.
- Schein, Ed. (2004). *Organizational culture and leadership*, San Francisco: Jossey – Bass, pp. 189 – 245.
- Schein, H.N. (2004). *Organizational culture*, American Psychologist, Vol. 45, pp. 109 – 119.
- Scrabec, Q.J. (2000). *Viewpoint: A Quality Education is Not Customer Driven*, The Journal of Education for Business, Vol. 75, No. 5, pp. 298 – 300.
- Slavin, R. (2002). *Evidence – based education policies: Transforming educational practice and research*, Educational Researcher, Vol. 31, No. 7, pp. 15 – 21.
- Sowden, R., Office, C. (2011). *Managing successful programs*, Stationery Office, p. 59.
- Stewart., T.A. (1997). *A satisfied customer isn't enough*, Fortune, 136 (July 21), pp. 112-113.
- Stolp, S., Smith, C.S. (1995). *Transforming school culture*, University of Oregon.

- Taguchi G. (1986). *Introduction to quality engineering*, Uni pub/Kraus International Publications, White Plains, NY, USA.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A review of school climate research*, Review of Educational Research, Vol. 83, pp. 357–385.
- Tobin L.M. (1990). *The New Quality Landscape: Total Quality Management*, Journal of System Management, Vol. 41, No. 11, pp. 10 -14.
- Tohidi, H., Jabbari, M.M. (2012). *Education and its customers*, Social and Behavioral Sciences, Vol. 31, pp. 433 – 435.
- Toremen, F., Karakus, M., Yasan, T. (2009). *Total quality management practices in Turkish primary schools*, Quality Assurance in Education, Vol. 17, No. 1, pp. 30 – 44.
- Utriainen, J., Tynjala, P., Kallio, E., Marttunen, M. (2018). *Validation of a modified version of the experiences of teaching and learning questionnaire*, Studies in Educational Evaluation, Vol. 56, pp. 133 – 143.
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P. (2017). *The impact of collaboration on teachers' individual data use*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 28, pp. 489–504.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., Kyndt, E. (2015). *Teacher collaboration: A systematic review*, Educational Research Review, Vol. 15, pp. 17–40.
- Velasquez, A., West, R., Graham, C., Osguthorpe, R. (2013). *Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies*, Review of Education, Vol. 1, pp. 162–190.
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*, Teaching and Teacher Education, Vol. 24, pp. 80–91.
- Watkins, A., Ebersold, S. (2016). *Efficiency, effectiveness and equity within inclusive education systems*, *Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy – practice gap*, International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 8, pp. 229 – 253.
- Weare, K., Gray, G. (1995). *Promoting Mental and Emotional Health in the European Network of Health Promoting Schools*, The Regional Office for Europe of the World Health Organization, The Commission of the European Communities and the Council of Europe.
- Wheelen, T.L., Hunger, J.D., Hoffman, A.N., Bamford, C.E. (2018). *Strategic management and business policy: Globalization, Innovation and Sustainability*, 15th Edition, Pearson Education Limited.

- Winters, M. (1997). *Identifying and supporting potential leaders*, HR focus, Vol. 74, p. 3.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*, 5th Edition, Prentice Hall.
- Zairi, M. (1994). *Leadership in TQM implementation: Some case examples*, The TQM Magazine, Vol. 6, No. 6, pp. 9 – 16.
- Zeithaml, V.A., Parasuraman. A., Berry, L.L. (1990). *Delivering quality service*. New York: Free Press.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & Οργανωσιακή συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Αλεξόπουλος, Α.Β., Αδαμίδης, Ε.Δ. (2008). *Συστημική θεωρία και πρακτική*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*, Βιβλιογονία, Αθήνα.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Εκδόσεις Νέα Σύνορα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα.
- Γεωργόπουλος Ν. (2013). *Στρατηγικό μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Μπένου, Γ΄ Έκδοση, Αθήνα.
- Δερβιτσιώτης Κ. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, 2^η Έκδοση, Έκδοση Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Δερβιτσιώτης Κ., Λαγοδήμος Αθ. (2007). *Ανταγωνιστικότητα των Επιχειρήσεων: Ανάλυση, Βελτίωση, Στρατηγικές*, Έκδοση Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Ζαβλανός Μ. (2006). *Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ-ΙΩΝ, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, Αθήνα.
- Ιστοσελίδα της Βουλής των Ελλήνων: Το Σύνταγμα της Ελλάδας – Όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα 27/5/2008 – <https://goo.gl/FaCzoW> (προσπελάστηκε 26/3/2019)
- Κακανά, Δ. (1994). *Εκπαίδευση, Κοινωνία, Αξίες*, Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, Τεύχος 72.
- Κεφαλάς, Σ. (1998). *Η επιχείρηση στον 21^ο αιώνα*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κέφης Β. (2014). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, 2^η Έκδοση, Εκδόσεις Κριτική.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2004). *Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπινιώρης Σ. (2009). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Εκδόσεις Πασχαλίδη Π.Χ.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Μπένου, Α΄ Έκδοση, Αθήνα.

- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Ε. Μπένου, Αθήνα.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χρ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Ο ρόλος του κράτους και της εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα*, στο Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Εκδόσεις Νέα Σύνορα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Παρίσης, Ν., Λαμπίδη, Α. Τοδούλου, Μ. (1992). Μείωση της επιθετικότητας σε ιδρύματα: Συστημική προσέγγιση. Στο «*Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*», Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ροβίθης, Μ. (2005). *Μέτρηση της οργανωτικής κουλτούρας, της ασάφειας και της σύγκρουσης ρόλων στο προσωπικό των Κέντρων Υγείας της Κρήτης*, διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Ιατρικής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ηράκλειο.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*, Αθήνα, Εκδόσεις ΟΑΕΔ, Διαθέσιμο στο <https://bit.ly/2KCogsF> (προσπελάστηκε 22/8/2019).
- Σαΐτης, Χ., Φεγγάρη, Μ., Βούλγαρης, Δ. (1997). *Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο*, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχος 7.
- Σαΐτης, Χρ., Σαΐτη, Α. (2005). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα, Τόμος Α.
- Συρμακέσης, Σ. (2017). *Η διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Χυτήρη, Α.Π. (2017). *Οργανωσιακή Κουλτούρα*, στο Χυτήρης, Λ. (2017). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Έννοιες, Θεωρία & Τρόποι Συμπεριφοράς για αποτελεσματική διοίκηση*, Εκδόσεις Ε. Μπένου, Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ. (2004). *Ποιότητα υπηρεσιών στα τουριστικά γραφεία*, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Χυτήρης, Λ. (2017). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Έννοιες, Θεωρία & Τρόποι Συμπεριφοράς για αποτελεσματική διοίκηση*, Εκδόσεις Ε. Μπένου, Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2015). *Διοίκηση & Ποιότητα Υπηρεσιών*, Εκδόσεις Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα «Κάλλιπος», σελ.19, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/2U7NekS> (προσπελάστηκε 25/8/2019).

Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2005). *Ηγεσία και ποιότητα σε ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Κεφάλαιο 3: Αποδοτικότητα, Αποτελεσματικότητα & Παραγωγικότητα στην Εκπαίδευση

«Αποδοτικότητα είναι να κάνεις τα πράγματα σωστά ενώ αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα.» (μετάφραση)

Peter Drucker (2006). *The effective executive: The definitive guide to getting the right things done.*

Στο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έννοιες, τα είδη, τα μοντέλα και οι τρόποι μέτρησης της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας. Στη συνέχεια, προβάλλεται η σχέση μεταξύ αυτών των τριών εννοιών στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής μονάδας. Τέλος, αναφέρονται η έννοια, τα εργαλεία και οι δείκτες της οργανωσιακής απόδοσης.

3.1. Αποδοτικότητα

Aπό τον 17ο αιώνα μέχρι το 1930, οι Δυτικές Χώρες χρησιμοποιούσαν την έννοια της **αποδοτικότητας (efficiency)** αποκλειστικά στα μοντέλα παραγωγής στο χώρο των επιχειρήσεων. Τα τελευταία 50 χρόνια, η έρευνα κατευθύνθηκε προς τη Νεοκλασική Θεωρία των Οικονομικών. Σε αυτό το πλαίσιο, δόθηκε έμφαση στην ποσοτικοποίηση των διάφορων μεταβλητών που επηρεάζουν την έννοια της αποδοτικότητας η οποία έχει εισέλθει πρόσφατα στο λεξιλόγιο των Οικονομικών και πιο συγκεκριμένα, των Οικονομικών της Εκπαίδευσης.

Η αποδοτικότητα, όπως αρχικά ορίστηκε από τον Farrell, M. J. (1957)³²², είναι «η ικανότητα ενός φορέα να επιτυγχάνει την παραγωγή των μεγαλύτερων δυνατών εκροών με μια δεδομένη ποσότητα εισροών»· κατέληξε σε αυτό, από την προσπάθειά του να μετρήσει την απόδοση μιας παραγωγικής μονάδας με την εφαρμογή ενός μοντέλου μονής εισροής και μονής εκροής στον τομέα της αμερικανικής γεωργίας κι εν συνεχεία, έκανε σύγκριση με άλλες χώρες. Έτσι εξέφρασε την αποδοτικότητα των μονάδων παραγωγής με τον εξής δείκτη: $\text{αποδοτικότητα} = \frac{\text{εκροές}}{\text{εισροές}}$. Αυτός ο λόγος αποτελεί το πιο κοινό μέτρο αποδοτικότητας κι εκεί στήριξε τη θεωρία του σχετικά με την εκτίμησή της, η οποία αγνοεί την παραγωγική διαδικασία και βασίζεται στις εισροές – εκροές που, σχεδόν πάντα, είναι μετρήσιμες. Βάσει του λόγου αυτού, για

³²² Farrell, M. J. (1957). *The measurement of productive efficiency*, Journal of the Royal Statistical Society, Series A (General), Vol. 120, No. 3, pp. 253 – 290, DOI: 10.2307/2343100.

να αυξηθεί η αποδοτικότητα, πρέπει είτε να αυξηθούν οι εκροές είτε να μειωθούν οι εισροές. Εάν αυξηθούν οι εισροές ταυτόχρονα με τις εκροές, το ποσοστό αύξησης των εκροών πρέπει να είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό αύξησης των εισροών. Αντίθετα, εάν μειωθούν οι εισροές ταυτόχρονα με τις εκροές, το ποσοστό μείωσης των εκροών πρέπει να είναι μικρότερο από το ποσοστό αύξησης των εισροών. Ωστόσο, άλλο τρόποι επίτευξης υψηλότερης αποδοτικότητας είναι η εισαγωγή τεχνολογικών αλλαγών κι ο σχηματισμός τέτοιων μηχανισμών διαχείρισης ο οποίος είτε θα μειώνει τις εισροές είτε θα αυξάνει τις εκροές (Ozcan, Y., 2009³²³).

Σύμφωνα με τον Ankıran, N.K. (2001)³²⁴, η αποδοτικότητα θεωρείται ως «η ικανότητα παραγωγής προϊόντων ή υπηρεσιών με τους χαμηλότερους δυνατούς απαιτούμενους πόρους». Όμως, στον τομέα της εκπαίδευσης, η αποδοτικότητα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρεται «στη μετατροπή των εισροών σε εκπαιδευτικές εκροές με τον οικονομικότερο δυνατό τρόπο ή αλλιώς με το χαμηλότερο δυνατό κόστος» (Watkins, A., Ebersold, S., 2016³²⁵, Hanushek, E., Wobmann, L., 2007³²⁶, Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. Λαμπρόπουλος, Χ., 2006³²⁷, Chapman, D., 2002³²⁸, Mace, J., κ.ά., 2000³²⁹).

Πιο συγκεκριμένα, η αποδοτικότητα εκφράζει το στόχο που επιτεύχθηκε από τη χρησιμοποίηση υλικών, οικονομικών, ανθρώπινων πόρων. Γι' αυτό, οι ερευνητές την παρουσιάζουν μέσω ορισμένων δεικτών· έτσι, φαίνεται η ποσοτική πλευρά του ζητήματος (ποσοστιαία), η οποία εκφράζεται, κατά βάση, από το λόγο των

³²³ Ozcan, Y. (2009). *Health care benchmarking and performance evaluation An assessment using Data Envelopment Analysis (DEA)*, N.Y: Springer, pp. 121–123 and 222–224.

³²⁴ Ankıran, N. K. (2001). *Investigating technical and scale efficiencies of Australian Universities through data envelopment analysis*, Socio-Economic Planning Sciences, pp. 57 – 80.

³²⁵ Watkins, A., Ebersold, S. (2016). *Efficiency, effectiveness and equity within inclusive education systems*, Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy – practice gap, International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 8, pp. 229 – 253.

³²⁶ Hanushek, E., Wobmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*, The International Bank for Reconstruction and Development, Washington DC, pp. 1 – 39.

³²⁷ Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

³²⁸ Chapman, D. (2002). *Management and efficiency in Education: Goals and strategies*, Asian Development Bank: Comparative Education Research Centre, Vol. 2, pp. 23, 25.

³²⁹ Mace, J., Karadjia, E., Lambropoulos, H., Preston, J. (2000). *Economics of education*, Second Edition, London: University of London.

επιτευχθέντων στοιχείων προς τον επιδιωκόμενο στόχο της εκπαίδευσης. Τέτοια παραδείγματα είναι το ποσοστό του αριθμού των αποφοίτων σε σχέση με τον αριθμό των εγγεγραμμένων ατόμων ή ο λόγος των αποφοίτων προς το συνολικό αριθμό τους (απόφοιτοι και εγγεγραμμένοι) σύμφωνα με την υπό εξέταση εκπαιδευτική βαθμίδα. Ο υπολογισμός του τελευταίου παραδείγματος έχει ως εξής:

$$I_{EF} = \frac{Nr_{abs}}{Nr_{ins}}, \text{ όπου:}$$

I_{EF} – ο δείκτης αποδοτικότητας,

Nr_{abs} – ο αριθμός των αποφοίτων,

Nr_{ins} – ο αριθμός των των εγγεγραμμένων μαθητών (Duca, I., 2013)³³⁰.

Στη βιβλιογραφία^{331 332}, ένας βασικός διαχωρισμός της αποδοτικότητας είναι σε **εξωτερική (external efficiency)** και **εσωτερική (internal efficiency)**.

Η εξωτερική αποδοτικότητα αναφέρεται στην επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού στην εκπλήρωση των πολιτιστικών, κοινωνικών και οικονομικών στόχων που περιγράφονται ή αποδίδονται από την κοινωνία. Επισημαίνονται δε, δύο κριτήρια εξωτερικής αποδοτικότητας:

- i. Το κατά πόσο το σχολείο εξασφαλίζει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στο μαθητικό κοινό για την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας, στην οποία πρόκειται να ενταχθεί και στο κατά πόσο οι απόφοιτοί του εντάσσονται ομαλά στην αγορά εργασίας.
- ii. Η ισορροπία που (πρέπει να) υπάρχει μεταξύ του κόστους που επενδύεται στην εκπαίδευση και των αυξημένων οικονομικών ωφελειών, που παρατηρούνται ένεκα της αυξημένης παραγωγικότητάς της.

Ενδεικτικοί δείκτες εξωτερικής αποδοτικότητας αποτελούν οι πιθανότητες των αποφοίτων να εισέλθουν στην αγορά εργασίας, η σχέση της εκπαίδευσης με το

³³⁰ Duca, I. (2013). *Efficiency, Effectiveness and Profitability – Concepts used in assessing public expenditures in education*, Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology, Special Issue, pp. 64, 68.

³³¹ Leslie, D. (1975). *Legitimizing university governance: Theory and Practice*, Higher Education, Vol. 4, No. 2, p. 243.

³³² Mace, J., Karadjia, E., Lambropoulos, H., Preston, J. (2000). *Economics of education*, Second Edition, London: University of London, p. 71.

κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της χώρας, τα μαθητικά επιτεύγματα του πληθυσμού (Hanushek, E., Wobmann, L., 2007³³³).

Η εσωτερική αποδοτικότητα αναφέρεται στην επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού και των επιμέρους τμημάτων/ μερών του για επίτευξη των μέγιστων δυνατών εκροών – στόχων βάσει των πόρων που έχει στη διάθεσή του ανεξαρτήτως από τις κοινωνικές ανάγκες. Η εσωτερική αποδοτικότητα έχει ως κύριο πλεονέκτημα τη δυνατότητα μέτρησης και την αναλυτική σαφήνεια. Ενδεικτικοί δείκτες εσωτερικής αποδοτικότητας αποτελούν ο λόγος καθηγητών ανά μαθητή και το ποσοστό της μαθητικής διαρροής (Hanushek, E., Wobmann, L., 2007³³⁴).

Ανεξάρτητα από το εάν επιδιώκεται εσωτερική ή εξωτερική αποδοτικότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η επίτευξή της απαιτεί ευελιξία και σαφήνεια καθώς προσδιορίζεται βάσει του βαθμού εκπλήρωσης του στόχου του εκπαιδευτικού συστήματος ο οποίος απορρέει από την οικονομική και κοινωνική πολιτική της χώρας (Leslie, D., 1975)³³⁵.

Επιπροσθέτως, η αποδοτικότητα διακρίνεται σε δυο γενικές μορφές³³⁶:

- **τη φυσική αποδοτικότητα (natural efficiency)**, η οποία τονίζει τα φυσικά χαρακτηριστικά των παραγόντων/των εισροών που προκαλούν ευνοϊκές επιδράσεις σε επίπεδο κοινωνικής και ανθρώπινης ύπαρξης και
- **την τεχνική αποδοτικότητα (technical efficiency)**, η οποία αντικατοπτρίζει τα τεχνικά χαρακτηριστικά των παραγόντων/των εισροών που προκαλούν χρήσιμα αποτελέσματα ως απόρροια της σωματικής και πνευματικής προσπάθειας που καταβάλλει ο άνθρωπος.

³³³ Hanushek, E., Wobmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*, The International Bank for Reconstruction and Development, Washington DC, pp. 1 – 39.

³³⁴ Hanushek, E., Wobmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*, The International Bank for Reconstruction and Development, Washington DC, pp. 1 – 39.

³³⁵ Leslie, D. (1975). *Legitimizing university governance: Theory and Practice*, Higher Education, Vol. 4, No. 2, p. 243.

³³⁶ Duca, I. (2013). *Efficiency, Effectiveness and Profitability – Concepts used in assessing public expenditures in education*, Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology, Special Issue, pp. 65 – 66.

Σε πρακτικό επίπεδο, ο σκοπός κάθε οργάνωσης/επιχείρησης, όπως είναι το ιδιωτικό σχολείο, είναι να μεγιστοποιεί την ποσότητα των εκροών με βάση ένα δεδομένο όγκο εισροών. Η **τεχνική αποδοτικότητα (technical efficiency)** ορίζεται ως ο λόγος των επιτευχθεισών εκροών προς τις μέγιστες κι επιδιωκόμενες εκροές βάσει των εισροών ή ως ο λόγος των ελάχιστων επιδιωκόμενων εισροών προς τις επιτευχθείσες εισροές για την παραγωγή δεδομένων εκροών (Kirjavainen, T., 2009)³³⁷, δηλαδή:

$$\text{τεχνική αποδοτικότητα} = \frac{\text{μέγιστες επιτευχθείσες εκροές}}{\text{επιδιωκόμενες εκροές}} \quad \text{ή}$$

$$\text{τεχνική αποδοτικότητα} = \frac{\text{ελάχιστες επιδιωκόμενες εισροές}}{\text{επιτευχθείσες εισροές}}$$

Ένα σχολείο κρίνεται ως τεχνικά αποδοτικό όταν μεγιστοποιεί τις εκροές του με βάση τις συγκεκριμένες εισροές του ή ελαχιστοποιεί τις εισροές του για την επιτύχει τις μέγιστες δυνατές εκροές (Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., κ.ά., 2006³³⁸, Mace, J., κ.ά., 2000³³⁹). Με άλλα λόγια, η τεχνική αποδοτικότητα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό επιτυγχάνεται όταν οι πόροι, δηλαδή οι εισροές της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδυάζονται κατάλληλα έτσι ώστε να μεγιστοποιείται η παραγωγή της παρεχόμενης υπηρεσίας, δηλαδή των εκπαιδευτικών εκροών. Αυτό ερμηνεύεται κι από τον πιο κοινό δείκτη αξιολόγησης της εκπαιδευτικής αποδοτικότητας, τον συντελεστή αποδοτικότητας ή την αναλογία εισροών – εκροών, ο οποίος παρουσιάζεται ως ένας αριθμός μεταξύ του 0 και του 1 – αν και συχνά προβάλλεται κι ως ποσοστό από το 0 έως το 100%. Σε ένα «τέλεια αποδοτικό» σύστημα, ο συντελεστής είναι ίσος με το 100% ή το 1. Η έλλειψη αποδοτικότητας εκφράζεται με κάθε τιμή μικρότερη από το 1 (Vawda, A.Y., 2001³⁴⁰). Ωστόσο, αν μια ιδιωτική μονάδα είναι αποδοτική, αυτό σημαίνει ότι παράγει ένα σύνολο εκροών με το χαμηλότερο δυνατό κόστος εισροών· δεν σημαίνει ότι το σχολείο με βαθμό αποδοτικότητας 1 έχει τις βέλτιστες εκροές ή

³³⁷ Kirjavainen, T. (2009). *Essays on the Efficiency of Schools and Student Achievement*, Government Institute for Economic Research. Helsinki: Vatt Publications.

³³⁸ Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 75.

³³⁹ Mace, J., Karadjia, E., Lambropoulos, H., Preston, J. (2000). *Economics of education*, Second Edition, London: University of London, p. 94.

³⁴⁰ Vawda, A. Y., Moock, P., Price Gittinger, J., Patrinos, H.A. (2001). *Economic analysis of world bank education projects and project outcomes*, Policy research writing paper 2564, The World Bank, Διαθέσιμο στο <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-2564> (προσπελάστηκε 31/3/2020).

το χαμηλότερο δυνατό κόστος εισροών ή επιτυγχάνει επαρκή πρόοδο ανά έτος ή πληροί τις προδιαγραφές.

Επιπροσθέτως, η τεχνική αποδοτικότητα αφορά στην ελάχιστη ποσότητα εισροών κάθε σχολείου κι ερμηνεύει την απόδοσή του συγκρίνοντάς τη με την απόδοση ενός υποθετικού βέλτιστου (Palmer, S., Torgerson, D.J., 1999³⁴¹). Ακόμη, δίνει ιδιαίτερη σημασία στην έννοια της αποδοτικής συνάρτησης παραγωγής (efficient production function) η οποία έχει το ρόλο του προτύπου κι εκφράζει τις μέγιστες δυνατές εκροές ενός άριστα αποδοτικού εκπαιδευτικού οργανισμού. Με άλλα λόγια, η αποδοτική συνάρτηση παραγωγής παρουσιάζει τις σχέσεις τεχνολογικής φύσεως των εισροών, δηλαδή κεφαλαίου, εργασίας, εξοπλισμού και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, εκφρασμένα σε όρους εκροών, δηλαδή αριθμού επιτυχόντων μαθητών, βελτίωσης των μαθητικών δεξιοτήτων, βελτίωσης της μαθητικής επίδοσης, κ.ά. Αυτά συνοψίζει κι η αποδοτικότητα κατά Pareto, όπου σε ένα σύνολο ομοιογενών μονάδων οι οποίες χρησιμοποιούν μία ή περισσότερες εισροές προσπαθούν να εξασφαλίζουν μία ή περισσότερες εκροές. Οι προσεγγίσεις είναι η εξής³⁴²:

- **Προσανατολισμός Εισροής (Input Orientation):** μια μονάδα θεωρείται αποδοτική κατά Pareto, αν δεν μπορεί να μειώσει καμία από τις εισροές της χωρίς να αυξήσει τουλάχιστον μία εξ αυτών ή/και χωρίς να μειώσει τουλάχιστον μία εκ των εκροών της.
- **Προσανατολισμός Εκροής (Output Orientation):** μια μονάδα θεωρείται αποδοτική κατά Pareto, αν δεν μπορεί να αυξήσει καμία από τις εκροές της χωρίς να μειώσει τουλάχιστον μία εξ αυτών της ή/και χωρίς να αυξήσει τουλάχιστον μία εκ των εισροών της.

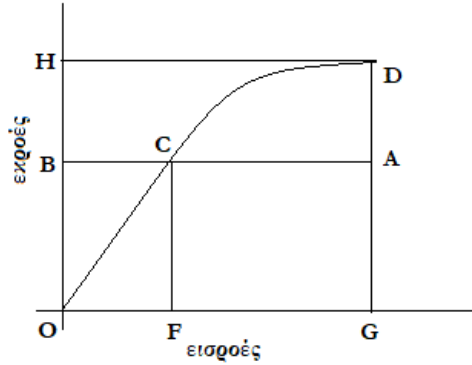
Έτσι, ένα παράδειγμα μέτρησης αποδοτικότητας μιας μονάδας για τη λήψη μίας απόφασης A, στην πιο απλή περίπτωση, με μια εισροή και μία εκροή, δίνεται στο παρακάτω σχήμα (Εικόνα 3.1.).

³⁴¹ Palmer, S., Torgerson, D.J. (1999). *Economic notes: Definitions of efficiency*, Journal list: BMJ, Vol. 318, No. 7191, p. 1136, DOI: 10.1136/bmj.318.7191.1136.

³⁴² Mehdilozad, M., Ahmadi, M.B., Sahoo, B.K. (2015). *On classifying decision-making units in DEA: A unified dominance – based model*, Annals of Operations Research, Vol. 250, No. 1, pp. 167 – 184.

$$\text{αποδοτικότητα εισροής για τη λήψη απόφασης } A = \frac{OF}{OG}$$

$$\text{αποδοτικότητα εκροής για τη λήψη απόφασης } A = \frac{OH}{OB}$$



Εικόνα 3.1: Μέτρηση αποδοτικότητας με μία εισροή και μία εκροή

Πηγή: Thanassoulis, E. (2001). *Introduction to the Theory and Application of Data Envelopment Analysis: A foundation text with integrated software*, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers Group.

Στην εξεταζόμενη μονάδα, η λήψη της απόφασης A μπορεί να γίνει στο σημείο D για να επιτύχει μέγιστη εκροή με βάση το δεδομένο επίπεδο εισροής. Εναλλακτικά, η λήψη της απόφασης A μπορεί να γίνει στο σημείο C για να επιτύχει ελάχιστη εισροή με βάση το δεδομένο επίπεδο εκροής. Έτσι, η λήψη απόφασης A δεν είναι αποδοτική κατά Pareto διότι μπορεί να δίνει περισσότερη εκροή χωρίς πρόσθετη εισροή ή/και να χρησιμοποιεί λιγότερη εισροή χωρίς να ζημιώνεται το επίπεδο εκροής.

Όμως, όταν τόσο οι εισροές όσο κι οι εκροές είναι πολλές, η αποδοτικότητα μετριέται με τον εξής λόγο:

$$\text{σχετική αποδοτικότητα} = \frac{\text{σταθμισμένο άθροισμα εκροών}}{\text{σταθμισμένο άθροισμα εισροών}}$$

$$\text{σχετική αποδοτικότητα της μονάδας } j = \frac{u_1 y_{1j} + u_2 y_{2j} + \dots}{v_1 x_{1j} + v_2 x_{2j} + \dots}$$

όπου:

$j = 1, 2, \dots, n$ το πλήθος των μονάδων

u_1 – βάρος εκροής 1 (utility, χρησιμότητα)

y_{1j} – εκροή 1 της μονάδας j

v_1 – βάρος εισροής 1 (value, αξία)

x_{1j} – εισροή 1 της μονάδας j

Όπως είναι φανερό, ο όρος απαιτεί ένα σύνολο από βάρη που πρέπει να καθορίζονται κι αυτό αποτελεί μία απαιτητική διεργασία, ειδικά όταν ένα κοινό σύνολο βαρών πρέπει να εφαρμόζεται σε όλες τις μονάδες. Όμως, αυτό το πρόβλημα επιλύεται με το επιχείρημα ότι οι μεμονωμένες μονάδες μπορούν να έχουν τα δικά τους συστήματα αξιών και ως εκ τούτου μπορούν να καθορίζουν τη δική τους ιδιόμορφη σειρά βαρών (Marler, R., κ.ά., 2009³⁴³, Kim, I.Y., κ.ά., 2005³⁴⁴).

Μια άλλη μορφή αποδοτικότητας είναι η **οικονομική (economic)** η οποία εκφράζει την ποιότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των ενεργειών που γίνονται προκειμένου να προκληθούν ευνοϊκές επιπτώσεις (εκροές) με τα ελάχιστα κόστη (εισροές) (Duca, I., 2003) ³⁴⁵. Θεωρείται ότι η οικονομική αποδοτικότητα της εκπαίδευσης είναι κι εξωτερική, καθώς τα αποτελέσματά της εκπαιδευτικής δραστηριότητας προβάλλονται κι εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας. Βέβαια, η οικονομική αποδοτικότητα μπορεί να επιτευχθεί στους απόφοιτους όλων των επιπέδων εκπαίδευσης και τα αποτελέσματά της να εμφανίζονται τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ολόκληρη την κοινωνία. Ταυτόχρονα, η οικονομική αποδοτικότητα της εκπαίδευσης μπορεί να εξεταστεί από δύο οπτικές – κατηγορίες συντελεστών παραγωγής:

- της ύλης (material) – παράγοντες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως ο μέσος χρόνος διδασκαλίας, η αναλογία μαθητών, ο αριθμός των εκπαιδευτικών, ο αριθμός των αποφοίτων, οι μορφές εκπαίδευσης, οι ειδικότητες, κ.ά., και
- της αξίας (value) – παράγοντες που σχετίζονται με κοινωνικά και οικονομικά στοιχεία, όπως την κοινωνική κι οικονομική κατάσταση των μαθητών, τα

³⁴³ Marler, R.T., Arora, J.S. (2009). *The weighted sum method for multi – objective optimization: New insights*, Structural and Multidisciplinary Optimization, Vol. 41, No. 6, pp. 853 – 862.

³⁴⁴ Kim, I.Y., De Weck, O.L. (2005). *Adaptive weighted sum method for multiobjective optimization: A method for Pareto front generation*, Structural and Multidisciplinary Optimization, Vol. 31, No. 2, pp. 105 – 116.

³⁴⁵ Duca, I. (2013). *Efficiency, Effectiveness and Profitability – Concepts used in assessing public expenditures in education*, Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology, Special Issue, pp. 65 – 66.

έσοδα (ή μη) λόγω της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που ασκείται από το διδακτικό προσωπικό (Duca, I., 2013)³⁴⁶.

Μια προσεκτική, μεθοδική και αποδοτική κατανομή των πόρων – συντελεστών παραγωγής δύναται να επιφέρει αξιόλογα θετικά αποτελέσματα στο κοινωνικό σύνολο (Male, J., κ.ά., 2000³⁴⁷). Παρά ταύτα, άλλοι θεωρούν πως για να είναι αποδοτικός ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας, πρέπει να εποπτεύει κατάλληλα τις εισροές, που απαιτούνται για την εργασία, να έχει κάνει σωστή αποσαφήνιση/ κατηγοριοποίηση των στόχων και των λειτουργιών της επιχείρησης, δηλαδή του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου (Babajide, E.O., 2009)³⁴⁸.

Η **αποδοτικότητα ανταλλαγής (exchange efficiency)**, μία άλλη μορφή αποδοτικότητας, ταυτίζεται εν μέρει με την αποδοτικότητα παραγωγής ενώ παράλληλα αφορά και στη σχέση που υπάρχει μεταξύ των εκροών της εκπαίδευσης και των κοινωνικών αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, η αποδοτικότητα ανταλλαγής παρατηρείται μόνον όταν οι εκπαιδευτικές εκροές δύνανται να καλύψουν τις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου και όχι σε περιπτώσεις σπατάλης πόρων. Ακόμη, αυτή σχετίζεται με το ποιες εκροές επιλέγονται να μεγιστοποιηθούν με βάση την οικονομική αποδοτικότητα και κατά πόσο είναι σύμφωνες με τις κοινωνικές απαιτήσεις, οι οποίες καθορίζονται από τα πολιτειακά θεσμικά όργανα (Male, J., κ.ά., 2000³⁴⁹).

Μια άλλη μορφή της αποδοτικότητας είναι η **αποδοτικότητα κατανομής (allocative efficiency)**. Αυτή αφορά στην κατανομή των εσόδων μιας εκπαιδευτικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολείο είναι τεχνικά αποδοτικό, έχει εκροές και προσπαθεί να μεγιστοποιήσει τα έσοδά του· η έννοια βρίσκει εφαρμογή σε

³⁴⁶ Duca, I. (2013). *Efficiency, Effectiveness and Profitability – Concepts used in assessing public expenditures in education*, Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology, Special Issue, pp. 65 – 66.

³⁴⁷ Mace, J., Karadjia, E., Lambropoulos, H., Preston, J. (2000). *Economics of education*, Second Edition, London: University of London, p. 94.

³⁴⁸ Babajide, E.O. (2009). *Effectiveness and Efficiency in the Administration of Higher Education in Nigeria the 21st Century*, Towards Quality in African Higher Education, Book 3, Chapter 9, p. 156.

³⁴⁹ Mace, J., Karadjia, E., Lambropoulos, H., Preston, J. (2000). *Economics of education*, Second Edition, London: University of London, p. 12.

περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων όπου παρατηρούνται εκ φύσεως έσοδα από την παρεχόμενη υπηρεσία (Mace, J. κ.ά., 2000³⁵⁰). Η αποδοτικότητα κατανομής σχετίζεται με την κοινωνική αποδοτικότητα, που ακολουθεί πιο κάτω, κι αναφέρεται στην ικανότητα του σχολείου να κάνει χρήση των εισροών του σε άριστες – βέλτιστες ποσότητες βάσει των αγοραίων τιμών των εισροών και της δεδομένης τεχνολογίας (Kirjavainen, T. 2009³⁵¹, Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., κ.ά., 2006³⁵²).

Η **κοινωνική αποδοτικότητα (social efficiency)**^{353 354 355 356} αντικατοπτρίζει το εάν ο κοινωνικός στόχος που είχε τεθεί εξ αρχής ταυτίζεται με την εκροή, που προκύπτει μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, οι ειδικοί δεν έχουν καταλήξει σε ένα μοναδικό ορισμό της έννοιας, αλλά δηλώνουν ότι αυτή αποτελεί έκφραση της ποιότητας ζωής στο πλαίσιο του οργανισμού. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων (πρέπει να) προβαίνουν στην επιλογή και την ταξινόμηση των κοινωνικών αναγκών για τη βαθμονόμηση των δαπανών σύμφωνα με τα εξής κριτήρια: *προτεραιότητα, ευκαιρίες, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα, ποιότητα υπηρεσιών*. Άρα, οι δαπάνες για βελτιστοποίηση της ποιότητας της παρεχόμενης υπηρεσίας προϋποθέτουν ενέργειες, όπως λ.χ. την άρτια κατάρτιση του προσωπικού, ώστε να είναι ικανό να δώσει όλο κι περισσότερα εφόδια στους νέους – απαραίτητα για τους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής.

³⁵⁰ Mace, J., Karadjia, E., Lambropoulos, H., Preston, J. (2000). *Economics of education*, Second Edition, London: University of London, p. 12.

³⁵¹ Kirjavainen, T. (2009). *Essays on the Efficiency of Schools and Student Achievement*, Government Institute for Economic Research. Helsinki: Vatt Publications.

³⁵² Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 77.

³⁵³ Duca, I. (2013). *Efficiency, Effectiveness and Profitability – Concepts used in assessing public expenditures in education*, Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology, Special Issue, pp. 66 – 67.

³⁵⁴ Psaharopoulos, G., Woodhall, M. (1985). *Education for development: An analysis of investment choices*, Oxford: Oxford University Press.

³⁵⁵ Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

³⁵⁶ Vawda, A. Y., Moock, P., Price Gittinger, J., Patrinos, H.A. (2001). *Economic analysis of world bank education projects and project outcomes*, Policy research writing paper 2564, The World Bank, Διαθέσιμο στο <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-2564> (προσπελάστηκε 31/3/2020).

Η **αποδοτικότητα επενδύσεων (efficiency of investment)**^{357 358 359} ορίζεται με βάση τον τρόπο που οι εισροές μετατρέπονται σε εκροές στα εξής δύο επίπεδα:

- Σε ατομικό, το οποίο αναφέρεται στα ατομικά οικονομικά οφέλη που προέχονται κατά βάση από τους αξιοπρεπείς μισθούς και τις καλές προοπτικές απασχόλησης, που πρόκειται να έχουν οι απόφοιτοι, όταν ενταχθούν στην αγορά εργασίας, λόγω της επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο.
- Σε κοινωνικό, το οποίο αφορά στα οφέλη τόσο του κοινωνικού συνόλου όσο και του οικονομικού συστήματος.

Η μέτρηση της αποδοτικότητας επενδύσεων είναι σημαντική τόσο για την μεθόδευση των εκπαιδευτικών διαδικασιών στο πλαίσιο της εκάστοτε ιδιωτικής εκπαιδευτικής μονάδας όσο και για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολιτειακό επίπεδο και τη σύγκρισή της με άλλες χώρες.

Τέλος, στη βιβλιογραφία σημειώνεται κι η έννοια της **αποδοτικότητας κόστους (cost efficiency)**, η οποία βασίζεται στις τιμές των εισροών. Πιο συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτική μονάδα έχει υψηλή αποδοτικότητα κόστους, όταν είναι τεχνικά αποδοτική και έχει εκροές βάσει του ελάχιστου κόστους εισροών. Όμως, υπάρχει διάσταση απόψεων σχετικά με την αποδοτικότητα κόστους των σχολείων κι αυτό διότι ένα ισχυρό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί κύρια δύναμη οικονομικής ευημερίας για μία χώρα, πράγμα που σημαίνει ότι το «*ποιοι παράγοντες καθορίζουν την αποδοτικότητα ενός σχολείου*» είναι ένα ερώτημα βαρύνουσας σημασίας (Stupnytskyy, O., 2002³⁶⁰).

Στο παρακάτω διάγραμμα (Εικόνα 3.2.) παρουσιάζεται η επίτευξη της τεχνικής και της οικονομικής αποδοτικότητας σε μία εκπαιδευτική μονάδα. Αρχικά, οι ευθείες

³⁵⁷ Bennell, P. (1996). *Using and abusing rates of return: A critique of the World Bank's 1995 education sector review*, International Journal of Educational Development, Vol. 16, No. 3, pp. 235 – 248.

³⁵⁸ Vawda, A. Y., Moock, P., Price Gittinger, J., Patrinos, H.A. (2001). *Economic analysis of world bank education projects and project outcomes*, Policy research writing paper 2564, The World Bank, Διαθέσιμο στο <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-2564> (προσπελάστηκε 31/3/2020).

³⁵⁹ Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης*, Έκδοση Β', Αθήνα: Παπαζήση.

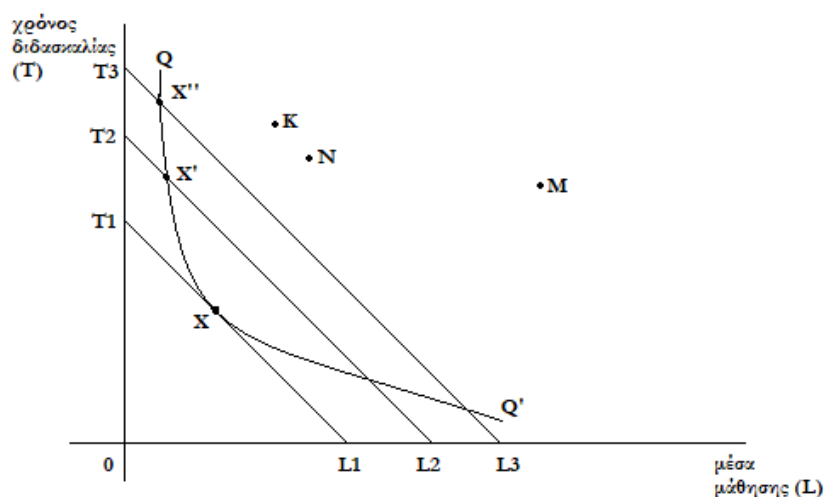
³⁶⁰ Stupnytskyy, O. (2002). *Secondary schools' efficiency in Czech Republic*, Prague.

γραμμές ίσου κόστους T1L1, T2L2, T3L3 δείχνουν ένα συγκεκριμένο χρηματικό ποσό, δηλαδή, η κάθε μία γραμμή απεικονίζει το κόστος χρήσης για κάθε εξεταζόμενη εισροή. Ακόμη, σημειώνεται πως οι ευθείες γραμμές ίσου κόστους T1L1, T2L2, T3L3 αποτελούνται από άπειρα σημεία τα οποία αντιπροσωπεύουν όλους τους δυνατούς/εφικτούς συνδυασμούς που μπορούν να υπάρξουν μεταξύ των δύο εισροών: του χρόνου μάθησης (T) και των μέσων μάθησης (L). Η ευθεία γραμμή ίσου κόστους T1L1 αντιπροσωπεύει συνδυασμούς εισροών με χαμηλότερο κόστος από την ευθεία γραμμή T2L2 κι αντίστοιχα, η ευθεία γραμμή ίσου κόστους T2L2 αντιπροσωπεύει συνδυασμούς εισροών με χαμηλότερο κόστος από την ευθεία γραμμή T3L3. Η απόσταση OL1 δείχνει τη μέγιστη ποσότητα μέσων μάθησης (L_{max}) που μπορεί να αγοράσει το σχολείο στη συγκεκριμένη τιμή, ενώ η απόσταση OT1 δείχνει τη μέγιστη ποσότητα χρόνου (T_{max}) που μπορεί να έχει. Η καμπύλη QQ' αποτελεί μία καμπύλη ίσης παραγωγής και παρουσιάζει όλους τους δυνατούς/εφικτούς και τεχνικά αποδοτικούς συνδυασμούς εκροής. Τα σημεία X, X', X'' είναι επί της ίδιας καμπύλης ίσης παραγωγής QQ' και παράγουν την ίδια ποσότητα εκροής, δηλαδή είναι το ίδιο τεχνικά αποδοτικά. Όμως, το σημείο X αποτελεί τον επιθυμητό/μέγιστο/άριστο συνδυασμό τεχνικής και οικονομικής αποδοτικότητας, επειδή στο σημείο αυτό παρατηρείται μεγιστοποίηση της παραγωγής εκροών με ταυτόχρονη ελαχιστοποίηση του κόστους τους. Επίσης, το σημείο X είναι αυτό το οποίο εφάπτονται η καμπύλη ίσης παραγωγής QQ' με την γραμμή ίσου κόστους T1L1. Τέλος, τα σημεία K, N, M βρίσκονται εκτός των ορίων παραγωγής και δεν παρουσιάζουν ούτε τεχνική ούτε οικονομική αποδοτικότητα για την εξεταζόμενη εκπαιδευτική μονάδα (Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., κ.ά., 2006³⁶¹, Mace, J., κ.ά., 2000³⁶², Chaholiades, M., 1990³⁶³).

³⁶¹ Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

³⁶² Mace, J., Karadjia, E., Lambropoulos, H., Preston, J. (2000). *Economics of education*, Second Edition, London: University of London, pp. 11 – 12.

³⁶³ Chaholiades, M. (1990). *Μικροοικονομική Ι*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική, σελ. 310 – 318.



Εικόνα 3.2.: Η αποδοτικότητα στην εκπαίδευση

Πηγή: Smith, P.C., Street, A. (2006). *Analysis of secondary school efficiency: Final Report, Research Report R788*, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/31II5Kp> (προσπελάστηκε 05/07/2020 - τροποποιημένο με βάση τις σελ. 8 - 12).

Έτσι, μια ανάλυση στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να διακρίνει ποια είναι περισσότερο και ποια λιγότερο αποδοτική, καθώς και να βρει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητά τους. Ακόμη, αυτή η ανάλυση θα μπορούσε να παρέχει πληροφορίες σε φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει μπορεί να βελτιωθεί (Stupnytskyy, 2002³⁶⁴).

Βέβαια, είναι γεγονός ότι η αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων είναι ένα περίπλοκο θέμα, ειδικά για την ελληνική πραγματικότητα, κι υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να προσεγγιστεί το «τι συνθέτει μια καλή εκπαιδευτική μονάδα». Για παράδειγμα, στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποδοτικά λύκεια θα μπορούσαν να θεωρηθούν αυτά των οποίων οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλές βαθμολογίες στις Πανελλήνιες Εξετάσεις.

Γενικότερα, η εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται αποδοτική εφόσον το διδακτικό και το διοικητικό προσωπικό αξιοποιούν με το βέλτιστο δυνατό τρόπο τους διαθέσιμους πόρους. Έτσι, βάσει του ότι οι εισροές βαρύνουν το ταμείο της επιχείρησης – του ιδιωτικού σχολείου, μία μη αποδοτική εκπαιδευτική μονάδα θα μπορούσε να σημαίνει είτε ότι τα αποτελέσματά της μπορούν να βελτιωθούν χωρίς να γίνει αύξηση

³⁶⁴ Stupnytskyy, O. (2002). *Secondary schools' efficiency in Czech Republic*, Prague.

των δαπανών είτε ότι οι δαπάνες της μπορούν να μειωθούν χωρίς να επηρεάζονται τα αποτελέσματα, με δεδομένο ότι το κύριο μέλημά της είναι η αύξηση της αποδοτικότητά της στο εγγύς μέλλον (Afonso, A., Aubyn, M. S., 2006³⁶⁵).

Παρ' όλα αυτά, η αποτίμηση της απόδοσης μίας εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί, μεταξύ άλλων, να χρησιμοποιείται για να τίθενται εκ νέου στόχοι απόδοσης, να λαμβάνονται κάθε φορά καλύτερες αποφάσεις κατανομής πόρων κι εν τέλει, να βελτιώνεται η παρεχόμενη υπηρεσία (Soteriou, A.C., 1998³⁶⁶). Καθώς η εκπαιδευτική δραστηριότητα θεωρείται σύνθετη, (πρέπει να) δίνεται έμφαση στον χαρακτήρα της και να λαμβάνεται υπόψη ότι η αποδοτικότητα αυτού του τομέα έχει πολύπλοκο χαρακτήρα ένεκα του ότι αποτελεί απόρροια δύο κατηγοριών – ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία: του δασκάλου και του μαθητή. Ως εκ τούτου, η αποδοτικότητα της εκπαίδευσης περιλαμβάνει τόσο την αποτελεσματικότητα του αποστολέα πληροφοριών, του αποδέκτη της πληροφορίας, της διδακτικής διαδικασίας όσο και την τελική αποτελεσματικότητα που είναι η πιο δύσκολη να εξηγηθεί και ποσοτικοποιηθεί (Duca, I., 2013³⁶⁷).

Επομένως, εκτιμάται πως μία βασική προϋπόθεση για τον προσδιορισμό του επιπέδου της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας είναι το να εξετάζονται εις βάθος κι οι παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος με το οποίο αλληλοεπιδρά η εκπαιδευτική μονάδα. Ακόμη, κρίνεται σκόπιμο να γίνεται a priori διαχωρισμός των μετρήσεων που αφορούν στην αποτελεσματικότητα από αυτές που σχετίζονται με την αποδοτικότητα. Η διάκριση αφορά στη μέθοδο των εισροών και τη μέθοδο των εκροών βάσει των οποίων υπολογίζεται η αποτελεσματικότητα κι η ποιότητα στην εκπαίδευση (Hanushek, E. Wobmann, L. 2007³⁶⁸, Ψαχαρόπουλος, Γ., 1999³⁶⁹).

³⁶⁵ Afonso, A., Aubyn, M. S. (2006). *Cross-country efficiency of secondary education provision: A semi-parametric analysis with non-discretionary inputs*, Economic Modelling, Vol. 23, pp. 476– 491.

³⁶⁶ Soteriou, A. C., Karahanna, E., Papanastasiou, C., Diakourakis, M. S. (1998). *Using DEA to evaluate the efficiency of secondary schools: The case of Cyprus*, International Journal of Educational Management, Vol. 12, No. 2, pp. 65–73.

³⁶⁷ Duca, I. (2013). *Efficiency, Effectiveness and Profitability – Concepts used in assessing public expenditures in education*, Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology, Special Issue, pp. 66 – 67.

³⁶⁸ Hanushek, E., Wobmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*, The International Bank for Reconstruction and Development, Washington DC, pp. 1 – 39.

³⁶⁹ Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης*, Έκδοση Β', Αθήνα: Παπαζήση, σελ. 73.

3.2. Αποτελεσματικότητα

Οι ερευνητές, οι οποίοι ασχολούνται με την αποτελεσματικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης (educational effectiveness research), προσπαθούν να δώσουν απάντηση στο «ποιοι παράγοντες επηρεάζουν θετικά και ποιοι παράγοντες προκαλούν προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία», δηλαδή δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων που την συσχετίζουν με την έννοια της ποιότητας και την ερμηνεύουν με την υιοθέτηση, κυρίως, μεθόδων ποσοτικής έρευνας (Watkins, A., Ebersold, S., 2016³⁷⁰).

Είναι γεγονός ότι η **αποτελεσματικότητα (effectiveness)** είναι δύσκολο να αποδοθεί με ένα μόνο ορισμό αν και είναι σαφές ότι αποτελεί γνώρισμα ενός οργανισμού, που επιτελεί με επιτυχία τη λειτουργία του. Επειδή όμως κάθε εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει τους ίδιους επιδιωκόμενους στόχους, για να γίνει κατανοητή η έννοια της αποτελεσματικότητας, είναι σημαντικό να διευκρινίζεται κάθε φορά το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή μετριέται (Wikeley, F., κ.ά, 2005³⁷¹). Τις τελευταίες δεκαετίες η σχετική έρευνα έχει εντατικοποιηθεί και σε αυτό συμβάλλουν οι συνεχώς βελτιωμένες στατιστικές τεχνικές ανάλυσης (Creemers, B.P., Kyriakides, L., 2010³⁷²). Μάλιστα, η έρευνα για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας δίνει όλο και περισσότερη έμφαση στην ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και στην μοναδικότητα των προσεγγίσεων, που αυτή ακολουθεί στην προσπάθειά της να βελτιωθεί. Σε αυτό το πλαίσιο, υιοθετούνται μέθοδοι ποιοτικής έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση της μεθοδολογίας – διαδικασίας που ακολουθεί η κάθε σχολική μονάδα για να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά της (Ellett, C., Teddlie, C., 2003³⁷³,

³⁷⁰ Watkins, A., Ebersold, S. (2016). *Efficiency, effectiveness and equity within inclusive education systems*, Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy – practice gap, International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 8, pp. 229 – 253.

³⁷¹ Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J. and Jong, R., (2005). *Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of Programs in Eight European Countries and their contribution to the Effective School Improvement Model*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 16, pp. 387-405.

³⁷² Creemers, B.P., Kyriakides, L. (2010). *Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 4, pp. 409-427.

³⁷³ Ellett, C., Teddlie, C. (2003). *Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the US*, Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 17, No. 1, pp. 101 – 128.

Reynolds, D., Teddlie, C., 2001³⁷⁴, Townsend, T., 2001³⁷⁵, Sammons, P., κ.ά., 1995³⁷⁶). Ως εκ τούτου, στον σύγχρονο ακαδημαϊκό χώρο, ο όρος της «εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (*educational effectiveness*)» διαχωρίζεται από τον όρο της «σχολικής αποτελεσματικότητας (*school effectiveness*)» ένεκα της ευρύτητας των θεμάτων που περιλαμβάνει ο πρώτος.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων 20 – 30 ετών, υπήρξε σημαντική μεταστροφή από πολλούς ερευνητές^{377 378 379 380 381 382 383} προς την διεύρυνση της αυτοδιαχείρισης (*self – management*) και της αυτοδιοίκησής (*self – governance*) των εκπαιδευτικών οργανισμών στο πλαίσιο της βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Όμως, εν τέλει, η έρευνα τείνει να επικεντρώνεται στην παρακολούθηση των κατευθυντήριων γραμμών εφαρμογής για τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών των επιτυχημένων προγραμμάτων ανάπτυξης του σχολείου (Giles, C., 2005)³⁸⁴.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η αποτελεσματικότητα αφορά στο «τι λειτουργεί» σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, το οποίο αποτελεί συνδυασμό έρευνας διαφόρων

³⁷⁴ Reynolds, D., Teddlie, C. (2001). *Reflections on the critics and beyond them*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 12, No. 1, pp. 99-113.

³⁷⁵ Townsend, T. (2001). *Satan or savior? An analysis of two decades of school effectiveness research*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 12, No. 1, pp. 115 – 130.

³⁷⁶ Sammons, P., Nuttal, D., Cuttance, P., Thomas, S. (1995). *Continuity of school effects: A longitudinal analysis of primary and secondary effects on GCSE performance*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 6, No. 4, pp. 285 – 307.

³⁷⁷ Cohen, M. (1982). *Effective schools: Accumulating research and findings*, American Education, Vol. 18, pp. 13 – 16.

³⁷⁸ Cohen. M., March, J., Olsen, J. (1972). *A garbage can theory of organizational decision making*, Administrative Science Quarterly, Vol. 17, pp. 1 – 25.

³⁷⁹ Conley, SC., Schmidle, T., Shedd, J.B. (1988). *Teacher participation in the management of school systems*, Teachers College Record, Vol. 90, pp. 259 – 280.

³⁸⁰ Dimmock, C., Wildley, H. (1999). *Conceptualizing curriculum management in an effective secondary school: A Western Australian case study*, The Curriculum Journal, Vol. 6, pp. 297 – 323.

³⁸¹ Gray, J. (2004). *School effectiveness and the “other outcomes” of secondary schooling: A reassessment*, Improving Schools, Vol. 7, pp. 185 – 198.

³⁸² Petty, N.W., Green, T. (2007). *Measuring educational opportunity as perceived by students: A process indicator*, School Effectiveness and School improvement, Vol. 18, pp. 67 – 91.

³⁸³ Taylor, D.L., Bogotch, I.E. (2004). *School – level effects of teachers’ participation in decision – making*, Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 16, pp. 302 – 319.

³⁸⁴ Giles, C. (2005). *Site – based planning and resource management: The role of the school development plan*, Educational Change and Development, pp. 45 – 50.

παραγόντων, όπως της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, του προγράμματος σπουδών, των ομαδοσυνεργατικών δράσεων, της σχολικής οργάνωσης, της εκπαιδευτικής πολιτικής, κρίνεται απαραίτητη, η διερεύνηση των πτυχών όχι μόνο της ποιότητας αλλά και της ισότητας στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα «σε ποιον παρέχεται η υπηρεσία» και «υπό ποιες συνθήκες» (Kyriakides, L., Creemers, B.P., 2017³⁸⁵).

Αρχικά, η αποτελεσματικότητα εκφράζει το βαθμό στον οποίο επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί από έναν οργανισμό (Scheerens J., 2000³⁸⁶, Beare, H., κ.ά., 1989³⁸⁷). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξετάζει εάν αυτό επιτυγχάνει τους στόχους του (Botha, R.J., 2010³⁸⁸, Hanushek, E., Wobmann, L., 2007³⁸⁹, Kwok, C.N., 2000³⁹⁰, Mace, J., κ.ά., 2000³⁹¹, Scheerens, J., 2000³⁹², Goldstein, H., 1997³⁹³) και δείχνει την ικανότητά του να προσαρμόζεται στις αλλαγές, προκειμένου να ανταποκρίνεται με επιτυχία σε αυτούς.

Όμως, επειδή, όπως έχει παρουσιαστεί σε προηγούμενη ενότητα, ο διευθυντής διαχέει την κουλτούρα σε ένα σχολείο, για να λειτουργεί αυτό ορθά πρέπει ο ίδιος αδιαλείπτως να προωθεί τις αλλαγές και να προσαρμόζεται σ' αυτές. Για να είναι αποτελεσματικός ο διευθυντής, πρέπει να δίνει προσοχή στην ποιότητα και την ποσότητα των εκρών που υπάρχουν από την εργασία τόσο του διοικητικού όσο και του διδακτικού προσωπικού. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής πρέπει να εξετάζει τακτικά

³⁸⁵ Kyriakides, L., Creemers, B. (2018). *Investigating the quality and equity dimensions of educational effectiveness*, Studies in Educational Evaluation, Vol. 57, pp. 1 – 5.

³⁸⁶ Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*, International Institute of Educational Planning, No. 68, ISBN 92-803-1204-9.

³⁸⁷ Beare, H., Caldwell, B.J., Millikan, R.H. (1989). *Creating an excelling school*, New York: Routledge, 11.

³⁸⁸ Botha, R.J. (2010). *School effectiveness: Conceptualizing divergent assessment approaches*, South African Journal of Education, Vol. 3, pp. 605 – 620.

³⁸⁹ Hanushek, E., Wobmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*, The International Bank for Reconstruction and Development, Washington DC, pp. 1 – 39.

³⁹⁰ Kwok, C.N. (2000). *Costs and effectiveness of online courses in distance*, Education – Open Learning, Vol. 15, No. 3, pp. 301 – 308.

³⁹¹ Mace, J., Karadjia, E., Lambropoulos, H., Preston, J. (2000). *Economics of education*, Second Edition, London: University of London.

³⁹² Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*, International Institute of Educational Planning, No. 68, ISBN 92-803-1204-9.

³⁹³ Goldstein, H. (1997). *Methods in school effectiveness research*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 8, No. 4, pp. 369 – 365.

την απόδοση των εργαζομένων και να επιδιώκει την βελτιστοποίησή της, την αποτελεσματικότερη χρήση/ κατανομή των πόρων, την μεγιστοποίηση της κερδοφορίας καθώς και να ερευνά το βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων και σκοπών (Behbahani, A., 2011³⁹⁴, Babajide, E.O., 2009³⁹⁵).

Η αποτελεσματικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης εν γένει αποδίδεται μέσα από τέσσερις βασικές αρχές (Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ., 2000³⁹⁶):

- i. Συμμετοχή όλων των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, εφόσον επικρατούν οι κατάλληλες συνθήκες.
- ii. Ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές.
- iii. Ευθύνη του εκάστοτε σχολείου για την επιτυχία ή αποτυχία της διαδικασίας της μάθησης κι όχι των μαθητών ή/και της κοινωνικο-οικονομικής τους κατάστασης.
- iv. Συνέπεια στη διδακτική πράξη.

Οι αρχές αυτές συνθέτουν το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου μπορεί να ενταχθεί η εξεταζόμενη έννοια. Η υιοθέτηση αυτών των αρχών αποτελεί πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία, πλέον, (πρέπει να) επικεντρώνεται σε συνεχώς βελτιωμένες πρακτικές και μεθόδους προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στο ρόλο της.

Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα των σχολείων έχει προσελκύσει την προσοχή πολλών ερευνητών τις τελευταίες δύο δεκαετίες, όπως ειπώθηκε και παραπάνω. Η συζήτηση επικεντρώνεται στο «*πώς ένα σχολείο μπορεί να έχει αποκτήσει έναν υψηλό δείκτη σχολικής αποτελεσματικότητας*» ή εν ολίγοις, «*πώς μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό σχολείο*». Η διαμάχη ήταν έντονη και ξεκίνησε έρευνα

³⁹⁴ Behbahani, A. (2011). *Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals*, Propedia Social and Behavioral Sciences, Vol. 15, pp. 9 – 11.

³⁹⁵ Babajide, E.O. (2009). *Effectiveness and Efficiency in the Administration of Higher Education in Nigeria the 21st Century*, Towards Quality in African Higher Education, Book 3, Chapter 9, p. 156.

³⁹⁶ Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

σχετικά με τα κριτήρια για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Έτσι, προέκυψαν τα εξής μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας³⁹⁷:

- i. Μοντέλο ανθρωπίνων πόρων (Human resources model) το οποίο βοηθάει στην διαπίστωση του βαθμού ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το ποιοτικό έργο που (πρέπει να) προσφέρει. Βασική προϋπόθεση είναι οι στόχοι του σχολείου να ταυτίζονται με τους προσωπικούς στόχους. Μερικά από τα στοιχεία που διερευνά το μοντέλο είναι ο σεβασμός μεταξύ των εργαζόμενων (εκπαιδευτικό, διοικητικό προσωπικό), τα στελέχη, τους γονείς και την κοινωνία, τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, την ανταλλαγή απόψεων, την ανατροφοδότηση, τη δυνατότητα συνεχούς επιμόρφωσης, την ύπαρξη εργαστηριακού εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής, κ.ά..
- ii. Μοντέλο ανοιχτών συστημάτων (Open systems model) το οποίο αναφέρεται στην ικανότητα του σχολείου να ανταπεξέρχεται στις μεταβολές και στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Μερικά από τα στοιχεία που διερευνά το μοντέλο είναι η ηγεσία, η συναδελφικότητα, η αυτοαξιολόγηση, η εμπλοκή των γονέων, η υποστήριξη από εξωσχολικούς φορείς, κ.ά..
- iii. Μοντέλο της εσωτερικής διεργασίας (Internal process model) το οποίο εστιάζει τόσο στη μορφή όσο και στη δομή του σχολικού περιβάλλοντος. Μερικά από τα στοιχεία που διερευνά το μοντέλο είναι η τήρηση αρχείου για διοικητικά θέματα, η πειθαρχία, η συνέπεια του διδακτικού προσωπικού και του διευθυντή, η παρακολούθηση των μαθημάτων, ο επαρκής χρόνος για την προετοιμασία των μαθημάτων, κ.ά..

Κύριο γνώρισμα των τριών μοντέλων είναι ότι περιλαμβάνουν μερικά κοινά στοιχεία τα οποία θεωρούνται σημαντικά για την αποτελεσματικότητα, όπως η ηγεσία, η επικοινωνία, η συνεργασία του εργατικού δυναμικού της εκπαιδευτικής μονάδας. Επίσης, τα εν λόγω μοντέλα περιλαμβάνουν σε *επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος*: α) την αναλογία δασκάλων – μαθητών, β) τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό μεταξύ των σχολείων, γ) τα ποσοστά των εργαζομένων στην

³⁹⁷ Brown, S., Duffield, J., Riddell, S. (1995). *School effectiveness research: The policy makers' tool for school improvement*, European Educational Research Association Bulletin, Vol. 1, No. 1, pp. 6 – 15.

πρωτοβάθμια ή/και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δ) την αυτονομία των σχολείων, ε) τον τρόπο λήψης αποφάσεων των σχολείων.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας: α) τις ώρες διδασκαλίας ανά μαθητή, β) το χρόνο της εργασίας για κάθε εκπαιδευτικό, γ) την χρήση ή μη των μέσων μαζικής επικοινωνίας, δ) την ηγεσία, ε) την συνεργασία ή μη μεταξύ διοικητικού και διδακτικού προσωπικού, στ) την διαφοροποίηση και την ολοκλήρωση της μάθησης και ζ) την σχέση μεταξύ των μαθητών. Ακόμα, σε αυτά, παρατηρείται μία έντονη σύνδεση ανάμεσα στις εισροές, τη διαδικασία, τα αποτελέσματα, τα οποία είναι είτε άμεσα – βραχυχρόνια είτε μακροχρόνια. Γι' αυτό, η εξέταση της κάθε διαδικασίας ξεχωριστά κρίνεται απαραίτητη σε αυτά τα μοντέλα, ώστε να γίνει αντιληπτό το τι ακριβώς συμβαίνει εντός της σχολικής μονάδας και πώς μπορεί να επιδράσουν τυχόν αλλαγές τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντός της.

Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται τα εξής μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας³⁹⁸
³⁹⁹:

- i. Μοντέλο στόχου (Goal model). Προϋποθέτει ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό εάν μπορεί να επιτύχει τους δηλωμένους και συγκεκριμένους, σαφείς και ακριβείς, μετρήσιμους και βραχυπρόθεσμους στόχους του με τις δεδομένες εισροές.
- ii. Μοντέλο διαδικασίας (Process model). Προϋποθέτει ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό εάν λειτουργεί το εσωτερικό του περιβάλλον με τρόπο υγιή και συνεπή, ασφαλή κι ομαλό.
- iii. Μοντέλο συστημικών πόρων (System resources model). Θεωρεί ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν μπορεί να αποκτήσει τους πόρους που απαιτούνται/ επιθυμεί για τη λειτουργία του.
- iv. Μοντέλο ικανοποίησης στρατηγικών παραγόντων (Strategic constituency model). Ορίζει ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν όλοι οι εμπλεκόμενοί του είναι – έστω κι ελάχιστα – ικανοποιημένοι κι η σχολική

³⁹⁸ Brown, S., Duffield, J., Riddell, S. (1995). *School effectiveness research: The policy makers' tool for school improvement*, European Educational Research Association Bulletin, Vol. 1, No. 1, pp. 6 – 15.

³⁹⁹ Botha, R.J. (2010). *School effectiveness: Conceptualizing divergent assessment approaches*, South African Journal of Education, Vol. 3, pp. 605 – 620.

δράση ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας.

- v. Μοντέλο νομιμότητας (Legitimacy model). Δηλώνει ότι το σχολείο επιδιώκει να είναι νομικά σωστό, να υπερτερεί από τη σύγκρισή του με άλλες μονάδες, να βελτιώνεται συνεχώς η δυναμική του.
- vi. Μοντέλο οργανωσιακής μάθησης (Organizational learning model). Υποστηρίζει ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, εάν μπορεί να μάθει πώς να κάνει βελτιώσεις για να προσαρμόζεται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον το οποίο ανήκει.
- vii. Μοντέλο αναποτελεσματικότητας (Ineffectiveness model). Υποστηρίζει ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν δεν προβάλλει στοιχεία – χαρακτηριστικά αναποτελεσματικότητας.
- viii. Μοντέλο διοίκησης ολικής ποιότητας (Total quality management model). Δηλώνει ότι το σχολείο λειτουργεί ως «ανοιχτό» σύστημα κι επιδιώκει την επιτυχή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον.

Σημειώνεται δε, πως τα αποδοτικά σχολεία αντιπροσωπεύονται πιο καλά από το μοντέλο των στόχων ενώ τα αποτελεσματικά σχολεία αντιπροσωπεύονται πιο καλά από το μοντέλο των ανθρωπίνων σχέσεων (Ostroff, C., κ.ά., 1993⁴⁰⁰).

Σε μία πιο σύγχρονη προσέγγιση, παρουσιάζονται τα εξής μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας⁴⁰¹:

- i. Μοντέλο επίτευξης στόχων και εργασιών (Goal and task model). Προβάλλει ότι η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας ορίζεται βάσει του βαθμού επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων και δραστηριοτήτων – εργασιών.
- ii. Μοντέλο αξιοποίησης πόρων (Resources utilization model). Δίνει έμφαση στη μεγιστοποίηση της αξιοποίησης των πόρων.

⁴⁰⁰ Ofstroff, C., Schmitt, N. (1993). *Configurations of organizational effectiveness and efficiency*, Academy of Management Journal, Vol. 36, No. 6, pp. 1345 – 1361.

⁴⁰¹ Πασιαρδής, Π. (2015). *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*, Τόμος 1 & 2, Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην.

- iii. Μοντέλο λειτουργικής διαδικασίας (Working process model). Δηλώνει ότι τόσο η ποιότητα της διδασκαλίας – για τον εκπαιδευτικό – όσο κι η λειτουργική διαδικασία μάθησης – για την σχολική μονάδα – συμβάλλουν στην υλοποίηση των προγραμματισμένων στόχων και σκοπών.
- iv. Μοντέλο ικανοποίησης εμπλεκόμενων φορέων (School constituencies satisfaction model). Παρουσιάζει ότι η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ικανοποίηση των προσδοκιών των εμπλεκόμενων φορέων.
- v. Μοντέλο λογοδοσίας (Accountability model). Αναφέρει ότι η χρήση μηχανισμών λογοδοσίας τόσο από τη πλευρά του εκπαιδευτικού όσο κι από την πλευρά της σχολικής μονάδας συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία της.
- vi. Μοντέλο απουσίας προβλημάτων (Absence of problems model). Υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου φαίνεται στην απουσία ελαττωμάτων, αδυναμιών κι ανεπαρκειών στο σχολικό έργο.
- vii. Μοντέλο συνεχούς συνεχούς βελτίωσης – μάθησης (Continuous learning model). Δηλώνει ότι η αποτελεσματικότητα μίας εκπαιδευτικής μονάδας έγκειται στην προσπάθειά της για συνεχή βελτίωση και στην δυνατότητα προσαρμοστικότητά της στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί ότι η εκπαίδευση θεωρείται μία διαδικασία παραγωγής, η οποία έχει και ενδιάμεσα αποτελέσματα, οπότε στο πλαίσιο της έρευνας της σχολικής αποτελεσματικότητας, τα σχολεία δεν αξιολογούνται μόνο ως προς τα τελικά αποτελέσματά τους. Ωστόσο, το ενδιαφέρον των σύγχρονων αναλυτών του εκπαιδευτικού συστήματος έχει επικεντρωθεί στο τελικό αποτέλεσμα εξαιτίας της επικράτησης μιας τεχνοκρατικής αντίληψης για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων (Παπακωνσταντίνου, Γ., 2005⁴⁰²). Άρα, η μέτρηση του τελικού αποτελέσματος είναι ο κύριος στόχος όλων των μεθόδων αξιολόγησης, αλλά διαπιστώνονται και διαφορές ως προς τον τρόπο προσέγγισης του αποτελέσματος.

⁴⁰² Παπακωνσταντίνου, Γ. (2015). *Οικονομική επιβάρυνση της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Αυτό, εν μέρει εξηγείται από το ότι η εκπαίδευση κι η μάθηση αποτελούν δύο δυναμικές και συνεχώς μεταβαλλόμενες διαδικασίες, οι οποίες προσαρμόζονται βάσει των αναγκών και των ευκαιριών που προκύπτουν. Έτσι, η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου πρέπει να αναπροσαρμόζεται εφόσον αλλάζουν τακτικά οι στόχοι και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματά της. Τέλος, σημειώνεται ότι η εν λόγω προσέγγιση είναι σύμφωνη με τις κύριες υποθέσεις επί των οποίων στηρίζεται το Δυναμικό Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Creemers, B.P. Kyriakides, L., 2008⁴⁰³).

Το Δυναμικό Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) αποτελεί το πιο σύγχρονο θεωρητικό σχήμα της έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Heck, R., Moriyama, K., 2010⁴⁰⁴, Sammons, P., 2009⁴⁰⁵). Κατά την βιβλιογραφία, το ΔΜΕΑ υποθέτει ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν – εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και να προβαίνουν σε άμεσες δράσεις για να βελτιώσουν τις τακτικές τους σε ζητήματα, που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και το μαθησιακό περιβάλλον, είναι ικανές να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά τους (Creemers, B.P., Kyriakides, L., 2010⁴⁰⁶).

Η ανάπτυξη του ΔΜΕΑ στηρίχθηκε στην κριτική των υφιστάμενων μοντέλων κι ο κυριότερος λόγος δημιουργίας του ήταν η προσπάθεια σύνδεσης θεωρίας και πράξης (Creemers, B., Kyriakides, L., 2006⁴⁰⁷). Βάσει αυτών, το ΔΜΕΑ εισηγείται την ανάπτυξη στρατηγικής, η οποία (πρέπει να) στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα· εξ 'ου κι η

⁴⁰³ Creemers, B.P., Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London, UK: Routledge.

⁴⁰⁴ Heck, R., Moriyama, K. (2010). *Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: A regression discontinuity approach*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 21, No.4, DOI: 10.1080/09243453.2010.500097.

⁴⁰⁵ Sammons, P. (2009). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 20, No. 1, pp. 123 – 129.

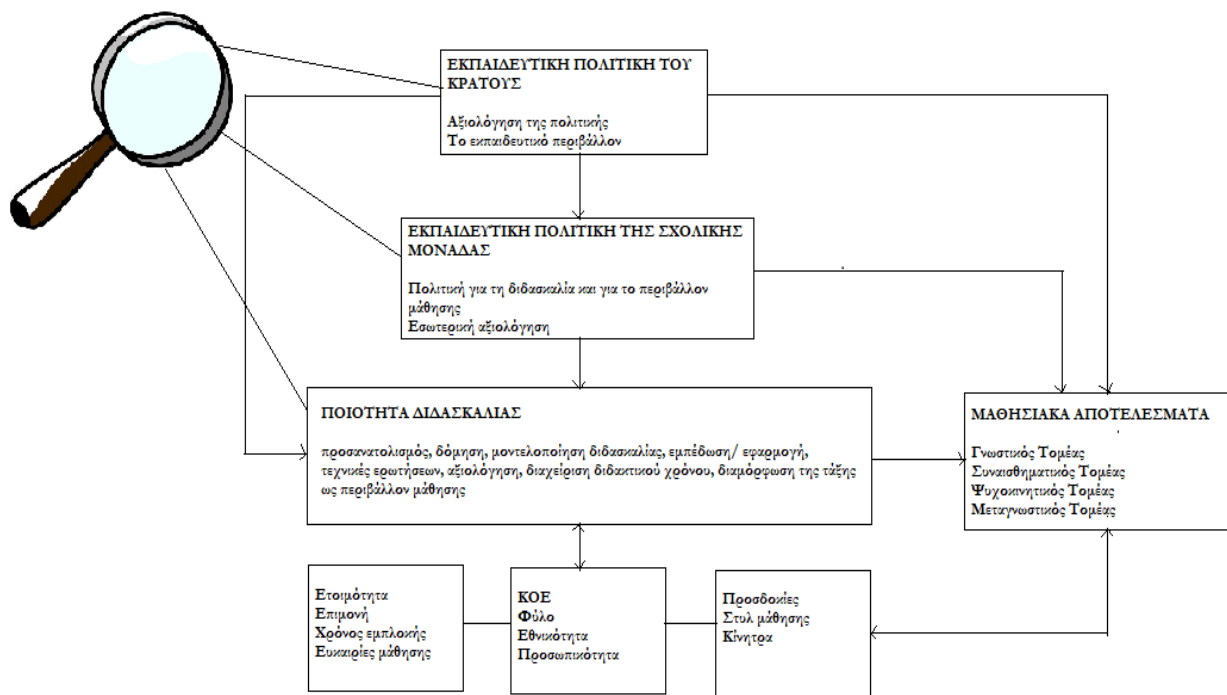
⁴⁰⁶ Creemers, B.P., Kyriakides, L. (2010). *Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors*. School Effectiveness and School Improvement, Vol. 4, pp. 409-427.

⁴⁰⁷ Creemers, B., Kyriakides, L. (2006). *Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 17, No. 3, DOI: 10.1080/0924345.0600.697242.

συγκέντρωση δεδομένων για τις πτυχές λειτουργίας του εξεταζόμενου σχολείου κρίνεται απαραίτητη ώστε να εξάγονται ορθά πορίσματα και να καταρτίζεται εύστοχο σχέδιο δράσης για τη βελτίωσή του.

Το ΔΜΕΑ, όπως παρουσιάζεται και στην Εικόνα 3.3., είναι ένα πολυεπίπεδο μοντέλο και αναφέρεται στους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα· αυτοί βρίσκονται σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: μαθητή, τάξης/ εκπαιδευτικού, σχολείου, εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, γίνεται υιοθέτηση πέντε διαστάσεων μέτρησης του κάθε παράγοντα:

- i. συχνότητα, η οποία αφορά στο βαθμό στον οποίο μία ενέργεια που σχετίζεται με ένα παράγοντα αποτελεσματικότητας συμβαίνει– εμφανίζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ή σε ένα σχολείο ή σε μία τάξη,
- ii. εστίαση, η οποία αποτελείται από δύο πτυχές που σχετίζονται με τη θεωρία για τη συνέργεια (synergy theory). Η πρώτη αναφέρεται στο *πόσο συγκεκριμένη* είναι η συμπεριφορά κι η δεύτερη αφορά *στον σκοπό* για την οποία εκδηλώνεται η συμπεριφορά – πράξη στην σχολική μονάδα,
- iii. στάδιο, το οποίο δείχνει εάν αναμένεται οι διάφοροι παράγοντες να έχουν άμεση ή έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα κι αυτό φαίνεται από το εάν εμφανίζονται για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα,
- iv. ποιότητα, η οποία αναφέρεται στις ιδιότητες του συγκεκριμένου παράγοντα, όπως παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη ενότητα και
- v. διαφοροποίηση, η οποία δείχνει το βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με έναν παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλα τα θέματα που σχετίζονται με αυτόν.



Εικόνα 3.3.: Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας –

Πηγή: Creemers, B., Kyriakides, L. (2009). *Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness*, South Africa Journal of Education, Vol. 29, 293 – 315 (μεταφρασμένο).

Κατά το ΔΜΕΑ, οι σημαντικότεροι παράγοντες της αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της τάξης αφορούν σε διδακτικές δεξιότητες που εμφανίζονται σε όλα τα μαθήματα ανεξαρτήτως της μεθόδου διδασκαλίας που χρησιμοποιείται: α) αξιολόγηση του μαθητή, β) προσανατολισμός (orientation), γ) δόμηση του μαθήματος (structuring), δ) υποβολή/ τεχνικές ερωτήσεων (είδος, διατύπωση, χρόνος, ανατροφοδότηση), ε) ενεργοποίηση στρατηγικών λύσης προβλημάτων – μοντελοποίηση (new learning/teaching modeling), στ) δραστηριότητες που αποσκοπούν τόσο στην εμπέδωση όσο και στην εφαρμογή γνώσεων που διδάχθηκαν (application), ζ) ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία του μαθησιακού κλίματος στην τάξη (αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών⁴⁰⁸, ενθάρρυνση συναγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές, απειθαρχία

⁴⁰⁸ Αυτές οι δύο πτυχές αποτελούν βασικά στοιχεία μέτρησης του κλίματος μίας σχολικής τάξης. Οι άλλες πτυχές αναφέρονται στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Brok den PJ, Brekelmans, M., Wubbels, T. (2004). *Interpersonal teacher*

(classroom disorder), τρόπος μεταχείρισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (students' treatment by the teacher), η διαχείριση του διδακτικού χρόνου (management of time).

Κατά το ΔΜΕΑ, οι σημαντικότεροι παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου αφορούν σε οτιδήποτε συνδέει την εκάστοτε προσπάθεια βελτίωσης κάποιου από τους παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με παρεμβάσεις που επηρεάζουν άμεσα ή/και έμμεσα τις δύο πτυχές της εκπαίδευσης: α) διδασκαλία και β) μαθησιακό περιβάλλον. Ειδικότερα, σε αυτό το πλαίσιο, το ΔΜΕΑ αναφέρεται στους εξής παράγοντες αποτελεσματικότητας:

- i. Η πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας κι οι ενέργειες οι οποίες γίνονται με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου, παροχή ευκαιριών μάθησης, ποιότητα διδασκαλίας).
- ii. Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας κι οι ενέργειες οι οποίες γίνονται με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.
- iii. Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης κι οι ενέργειες οι οποίες γίνονται με σκοπό τη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου (συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης, π.χ. την ώρα του διαλείμματος, σε σχολικές εκδρομές, σε γιορτές, κ.ά., συνεργασία κι αλληλεπίδραση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς εκτός τάξης, προώθηση των δεσμών συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς και με την κοινότητα, αξιοποίηση των πηγών μάθησης του σχολικού χώρου, παροχή επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, προώθηση αξιών που συμβάλλουν στη μάθηση).
- iv. Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης κι οι ενέργειες οι οποίες γίνονται για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

Οι παράγοντες (ii) και (iv) αναφέρονται στην ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης των σχολείων σε σχέση με τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησής τους κι αποτελούν μέσο για ανάπτυξη της ιδιαίτερης πολιτικής τους, αφού μέσα από αυτή

behavior and student outcomes, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 15, No. 3-4, DOI: 10.1080/09243450512331383262.

τη διαδικασία αναμένεται να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες του ανάγκες στους εξεταζόμενους τομείς.

Όσον αφορά στην εγκυρότητα του ΔΜΕΑ, είναι γεγονός ότι έχει εφαρμοστεί σε πέντε διαχρονικές έρευνες⁴⁰⁹ και δύο μετα-αναλύσεις οι οποίες είχαν ως κύριο στόχο στην

⁴⁰⁹ Έρευνες:

1) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των παιδιών σε 50 δημοτικά σχολεία της Κύπρου σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα

- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. (2008). *Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model*, School Effectiveness and School Improvement, Vol.19, No. 2, pp. 183–205.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009). *Teacher behaviour and student outcomes: suggestions for research on teacher training and professional development*. Teaching and Teacher Education, Vol. 25, No. 1, pp. 12–23.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2009). *Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness*, South African Journal of Education, Vol. 29, No. 3, pp. 293–315.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2010). *School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: establishing a dynamic model of educational effectiveness*, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 54, No. 3, pp. 263–294.

2) Διαχρονική έρευνα που εξετάζει την επίδραση των παραγόντων του επιπέδου της τάξης στην επίδοση μαθητών προδημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο στο διάστημα 2007 - 2008

- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. (2009). *The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model*, Effective Education, Vol. 1, No. 1, pp. 61–86.

3) Διαχρονική έρευνα στα ίδια 50 σχολεία της Κύπρου που συμμετείχαν στην έρευνα 5 χρόνια πριν την διεξαγωγή της, στο διάστημα 2008 – 2010

- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2010β). *Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 21, No. 4, pp. 409–427.

4) Ευρωπαϊκή έρευνα για εγκυροποίηση του ΔΜΕΑ – Διαχρονική έρευνα στον Καναδά που αφορούσε τους παράγοντες σε επίπεδο τάξης

- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A. (2012). *A Dynamic approach to teacher professional development: the added value of offering INSET courses on a school basis*. Paper presented at the 25th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2012. Malmo, Sweden, January.
- Janosz, M., Archambault, I., Kyriakides, L. (2011). *The cross-cultural validity of the dynamic model of educational effectiveness: a Canadian study*. Paper presented at the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2011. Limassol, Cyprus, January 2011.

5) Πειραματική έρευνα που διερευνά την επίδραση της δυναμικής προσέγγισης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα

- Antoniou, P., Kyriakides, L. (2011). *The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 22, No. 3, pp. 291-311.

διερεύνηση της ισχύος των υποθέσεών του. Πρώτον, αξίζει να επισημανθεί ότι καμία από τις έρευνες και τις μετα-αναλύσεις δεν δείχνει ότι κάποιος παράγοντας ή κάποια διάσταση σχετίζεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών και δεύτερον, ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου μπορούν να μετρηθούν με τη χρήση των πέντε διαστάσεων που προτείνονται από το ΔΜΕΑ. Επιπλέον, σε όλες τις έρευνες φαίνεται ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας του μοντέλου και οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι οι παράγοντες σε επίπεδο τάξης και σχολείου σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα στα πιο πολλά γνωστικά αντικείμενα.

Βάσει αυτών, μια εκπαιδευτική μονάδα θεωρείται αποτελεσματική, εάν καταφέρνει να επιτυγχάνει τους στόχους τους οποίους έχει θέσει, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως. Όμως, επειδή κάθε εκπαιδευτική μονάδα τυχαίνει να μην έχει τους ίδιους επιδιωκόμενους στόχους, είναι σημαντικό να διασαφηνιστεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα γίνει η μέτρηση τόσο στην παρούσα διδακτορική διατριβή όσο και σε έρευνες που υλοποιούνται στην ελλαδικό χώρο.

Στην Ελλάδα, λοιπόν, το πλαίσιο κι ο καθορισμός των εκπαιδευτικών στόχων για τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Βάσει του ΦΕΚ 304Β/13-03-2003, «Ως προς τη δομή του, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε επιμέρους διδακτικού αντικειμένου περιλαμβάνει: α) τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου, β) τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, γ) τους γενικούς γνωστικούς στόχους καθώς και τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού

Μετα-αναλύσεις:

1) Ποσοτική σύνθεση 67 ερευνών που αφορούν στην επίδραση παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου στα μαθησιακά αποτελέσματα

- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., Demetriou, D. (2010). *A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research*, British Educational Research Journal, Vol. 36, No. 5, pp. 807-830.

2) Ποσοτική σύνθεση 148 ερευνών που εξετάζουν την επίδραση χαρακτηριστικών αποτελεσματικής διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα

- Kyriakides, L., Christoforou, Ch. (2011). *A Synthesis of studies searching for teacher factors: implications for educational effectiveness theory*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2011 Conference. New Orleans, April 2011.

αντικειμένου και δ) ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων στα αντίστοιχα Α.Π.Σ. Όσον αφορά στα επιμέρους Α.Π.Σ. στα οποία δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για διαθεματικές προσεγγίσεις έχουν την ακόλουθη δομή: α) ειδικοί σκοποί, β) στόχοι, γ) θεματικές ενότητες, δ) ενδεικτικές δραστηριότητες, ε) πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας, στ) ώρες διδασκαλίας, ζ) διδακτική μεθοδολογία».

Επειδή η αποτελεσματικότητα μιας ιδιωτικής εκπαιδευτικής μονάδας δύναται να βασίζεται στο βαθμό εφαρμογής των Α.Π.Σ., στην οργάνωση και τη διοίκησή της, στην πολιτική της αξιολόγησης και στο σύστημα ελέγχου, αξίζει να γίνει μία ιδιαίτερη μνεία στους στόχους όπως παρουσιάζονται στο ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Πιο αναλυτικά, «Οι στόχοι αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των περιεχομένων των διδακτικών αντικειμένων αλλά και των διαδικασιών ελέγχου της επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών. Οι στόχοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια, ώστε να μην αφήνουν περιθώρια για παρερμηνείες ή λανθασμένες προσεγγίσεις. Οι στόχοι αυτοί, για λόγους μεθοδολογικούς, επιμερίζονται σε τρεις ομάδες, παρά το γεγονός ότι συχνά είναι δύσκολη η οριοθέτηση του περιόδου κάθε μιας. Με βάση τη διευκρίνηση, οι στόχοι χωρίζονται σε: i) γνωστικούς στόχους, οι οποίοι αναφέρονται στην απόκτηση των απαραίτητων βασικών γνώσεων και στην καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων, που είναι αναγκαίες για την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων. [...] ii) συναισθηματικούς στόχους, οι οποίοι αναφέρονται στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή, καθώς και στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντός του για την επιστημονική γνώση. Οι συναισθηματικοί στόχοι σχετίζονται επίσης με την υιοθέτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών. [...] iii) ψυχοκινητικούς στόχους, οι οποίοι αναφέρονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του μαθητή, όπως το να κάνει μετρήσεις, να εκτελεί πειράματα με βάση συγκεκριμένες οδηγίες, να χρησιμοποιεί όργανα, να κατασκευάζει συσκευές, να σχεδιάζει χάρτες που περιέχουν συγκεκριμένα στοιχεία/γεγονότα, να εφαρμόζει μηχανικά δεξιότητες που απέκτησε, να τροποποιεί τις κινήσεις του όταν το απαιτούν συγκεκριμένες καταστάσεις, να εκτελεί αποτελεσματικά και με ευχέρεια νέες δραστηριότητες, κ.λπ. [...]».

Βέβαια, αυτοί οι στόχοι πρέπει να εξειδικεύονται βάσει των κοινωνικών, των οικονομικών, των πολιτισμικών και των πολιτικών δεδομένων της χώρας ώστε να είναι κατάλληλοι, έγκυροι και αξιόπιστοι (Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ., 2006⁴¹⁰, Scheerens, J., 2000⁴¹¹). Επιπροσθέτως, επειδή η έννοια της αποτελεσματικότητας στο τομέα της εκπαίδευσης αφορά άμεσα σε πολλές ομάδες ενδιαφέροντος – ποικίλα κοινωνικά στρώματα, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην αποτίμησή της (Teddlie, C., Reynolds, D., 2001⁴¹², Scheerens, J., 2000⁴¹³). Για παράδειγμα, οι αρμόδιοι χάραξης πολιτικής δύνανται να αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αποτίμησης, ώστε να προωθούν ή να αποσύρουν συγκεκριμένες πρακτικές, να διαμορφώνουν πολιτικές, να θέτουν νέους στόχους προσανατολισμένους στις αρχές της ποιότητας στην εκπαίδευση. Επίσης, τα στελέχη της εκπαίδευσης κι οι σχεδιαστές προγραμμάτων σε επίπεδο μονάδας δύνανται να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αποτίμησης της αποτελεσματικότητας ώστε να καταγράφουν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία τους, να θέτουν προτεραιότητες σε αυτά, να αξιολογούν τις εναλλακτικές λύσεις – σκέψεις – ιδέες και να τα σχεδιάζουν βελτιωμένα. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αποτίμησης, ώστε να καταγράφουν την πρόοδο των μαθητών, να προωθούν την αξιολόγηση βάσει του προβλεπόμενου Α.Π.Σ. και να βελτιώνουν την εφαρμογή της. Τέλος, οι μαθητές κι οι γονείς ή κηδεμόνες τους δύνανται να χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αποτίμησης ώστε να εντοπίζουν τα δυνατά και τα αδύναμα στοιχεία των πρώτων, να γνωρίζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου, να λαμβάνουν με ορθολογικό τρόπο αποφάσεις για το μέλλον τόσο ακαδημαϊκά όσο και επαγγελματικά.

Συνεπώς, είναι φανερό ότι «το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός ο οποίος αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί,

⁴¹⁰ Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

⁴¹¹ Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*, International Institute of Educational Planning, No. 68, ISBN 92-803-1204-9.

⁴¹² Reynolds, D., Teddlie, C. (2001). *Reflections on the critics and beyond them*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 12, No. 1, pp. 99-113.

⁴¹³ Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*, International Institute of Educational Planning, No. 68, ISBN 92-803-1204-9.

γονείς/ κηδεμόνες, κ.ά.), καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του επιμέρους έργο, όλα όμως μαζί, συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων· για την πραγματοποίησή τους, όμως, μια σχολική μονάδα πρέπει να λειτουργεί αποτελεσματικά» (Σαϊτή, Α., Σαϊτής, Χ., 2012⁴¹⁴). Άρα, η σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών μίας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής μονάδας κι η διαμόρφωσή της εν γένει απασχολεί τόσο τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, που είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τους γονείς ή κηδεμόνες τους καθώς και άλλους φορείς της κοινωνίας (Campbell, R.J., κ.ά., 2003⁴¹⁵).

Είναι γεγονός ότι σε βάθος χρόνου έχουν γίνει αρκετές έρευνες με κύριο στόχο την αναζήτηση και την καταγραφή των χαρακτηριστικών που μπορούν να αναδείξουν ένα σχολείο ως αποτελεσματικό. Από τα πορίσματα αυτών των ερευνών έχει διαπιστωθεί και παρουσιάζεται παρακάτω ένας αξιοσημείωτος αριθμός παραγόντων.

Οι πρώτες έρευνες^{416 417} δημοσιεύθηκαν το 1979 οι οποίες συγκλίνουν σε αρκετούς παράγοντες που συμβάλλουν ουσιαστικά στην σχολική αποτελεσματικότητα (Πίνακας 3.1.):

Παράγοντες	Edmonds, R. (1979)	Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1979)
Ισχυρή διοίκηση.	X	
Κατάλληλη σχολική κουλτούρα.	X	X
Υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών.	X	X
Θετικές αξιολογήσεις από τη μεριά των μαθητών και των γονέων τους.		X
Καλές συνθήκες εργασίας τόσο για το διοικητικό και το διδακτικό προσωπικό όσο και τους μαθητές.		X

⁴¹⁴ Σαϊτή, Α., Σαϊτής, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα, Μελέτη Περιπτώσεων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

⁴¹⁵ Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., Robinson, W. (2003). *Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal*, Oxford Review of Education, Vol. 29, No. 3, pp. 347 – 362.

⁴¹⁶ Edmonds, R. (1979). *Effective school for urban poor*, Educational Leadership, Vol. 37, No. 1, pp. 15 – 18.

⁴¹⁷ Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, London: Open Books.

Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών.	X	
Έμφαση στην απόκτηση κύριων μορφωτικών ιδιοτήτων.	X	
Αποτελεσματική διοίκηση της τάξης.		X
Καλά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.		X
Παραγωγικός χρόνος εκτός του σχολείου, π.χ. εκδρομές.		X

Πίνακας 3.1: Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας – Έρευνες 1979 (ιδιοκατασκευή)

Έπειτα ακολούθησαν αρκετές ακόμα, δύο εκ των βασικότερων^{418 419} δημοσιεύθηκαν το 1991, οι οποίες συγκλίνουν σε αρκετούς παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην σχολική αποτελεσματικότητα (Πίνακας 3.2.):

Παράγοντες	Sergiovanni, T.J. (1991).	Brighthouse, T., Tomlinson, J. (1991).
Διοίκηση: ισχυρή, με στόχους και συλ ανάλογο της κάθε περίπτωσης.		X
Οργάνωση: απλή, ξεκάθαρη και σε επίπεδη δομή.		X
Αυτοαξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων της μονάδας.		X
Τακτική εκπαίδευση του προσωπικού.	X	X
Υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών.		X
Διδασκαλία και μάθηση: πλούσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.	X	X
Συστηματική συνεργασία μεταξύ των γονέων/ κηδεμόνων και των εκπαιδευτικών.	X	X
Μαθητής: επίκεντρο του ενδιαφέροντος.	X	
Θετική σχολική κουλτούρα.	X	X
Πρωώθηση ομαδικών δράσεων και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων.	X	
Εργασίες με κοινό και επιμεριστικό ύφος.	X	
Επίλυση προβλημάτων με δημιουργικό και καινοτόμο τρόπο.	X	

Πίνακας 3.2: Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας – Έρευνες 1991 (ιδιοκατασκευή)

Ο Scheerens, J. (1992)⁴²⁰, στην έρευνα που πραγματοποίησε, κατάληξε ότι οι πιο βασικοί παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας είναι α) ο προσανατολισμός

⁴¹⁸ Sergiovanni, T.J. (1991). *The principalship*, Boston: Allyn & Bacon.

⁴¹⁹ Brighthouse, T., Tomlinson, J. (1991). *Successful schools*, London: Institute of Public Policy Research, p.5.

⁴²⁰ Scheerens, J. (1992). *Effective schooling, research, theory and practice*, London, UK: Cassell.

στην επιτυχία των μαθητών, β) η συνεργασία κι η καλή ατμόσφαιρα εντός των τάξεων και του σχολείου, γ) η συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, δ) η καλή ηγεσία κι η υποστήριξη των γονέων, ε) η δομημένη διδασκαλία, στ) η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, ζ) η προώθηση πολλών ευκαιριών για μάθηση, η) οι επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον, θ) τα φυσικά και υλικά χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου και ι) οι εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Οι δείκτες, οι οποίοι προσδιορίζουν την σχολική αποτελεσματικότητα, είναι εξής⁴²¹:

1. Επαγγελματική καθοδήγηση – Ηγεσία

Η εγκαθίδρυση των κοινών σκοπών, στόχων και αξιών σε ζητήματα τα οποία αφορούν στην λειτουργία του σχολείου, η διασφάλιση ενός θετικού κλίματος, ο σχεδιασμός μίας αλλαγής στην περίπτωση που κρίνεται αναγκαία, η προώθηση της ομαδικής δράσης, της συνεργασίας και της επικοινωνίας, η επίλυση των προβλημάτων με δημιουργικό τρόπο, ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων εντός και εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να δρουν ως ηγέτες στην δική τους τάξη είναι τα κύρια στοιχεία για τα οποία πρέπει να μεριμνά η διεύθυνση.

2. Κοινό όραμα – Στόχοι

Μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών πρέπει να υπάρχει συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, συναδελφικότητα, συνεργατικότητα, επικοινωνία – ανταλλαγή απόψεων για εκπαιδευτικές ιδέες και πρακτικές. Ο βαθμός δέσμευσης του εργατικού δυναμικού σχετικά με θέματα ποιότητας σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ζήτημα καταλυτικής σημασίας για τον προσδιορισμό ή μη της αποτελεσματικότητας ενός ιδιωτικού σχολείου.

3. Επιβοηθητικό περιβάλλον μάθησης

Ένα ήσυχο, ήρεμο και μη χαοτικό σχολικό περιβάλλον προσφέρει τη δυνατότητα για αποτελεσματική διδασκαλία.

4. Έμφαση στη διδασκαλία και στην μάθηση

⁴²¹ Sammons, P., Bakkum L. (2011). *Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature*, Profesorado: Revista de curriculum y formacion del profesorado, Vol. 15, No. 3, pp. 9 – 26.

Τόσο η διδασκαλία κι η μάθηση όσο και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα – ποιοτικά και ποσοτικά – αποτελούν προτεραιότητα/ δείκτες αποτελεσματικότητας για ένα σχολείο. Βέβαια, ένας δεύτερος σημαντικός παράγοντας είναι ο χρόνος που αφιερώνεται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και πιο συγκεκριμένα, είτε αφορά στη διδασκαλία/ μάθηση είτε στην εργασία των μαθητών στο σπίτι.

5. Αποτελεσματική διδασκαλία

Η ποιότητα της διδασκαλίας προσδιορίζεται μέσω της ποιότητας του έργου των εργαζομένων· το έργο – τα μαθήματά τους πρέπει να είναι οργανωμένα σε καθημερινή βάση, δηλαδή να σχεδιάζονται και να προγραμματίζονται εκ των προτέρων. Ακόμη, τα μαθήματα πρέπει να γίνονται με δομημένο και μαθητοκεντρικό τρόπο, δηλαδή με ερωτήσεις στο κοινό επικεντρωμένες στους στόχους και στα περιεχόμενα τους και με ασκήσεις για το σπίτι.

6. Υψηλές προσδοκίες

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να επιδρούν θετικά στα επιτεύγματα των μαθητών, γι' αυτό πρέπει να θέτουν τον πήχη ψηλά και να το επισημαίνουν τακτικά. Ωστόσο, επειδή οι υψηλές προσδοκίες σχετίζονται άμεσα και με το σχολικό περιβάλλον, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μπορούν να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά επίπεδα προσδοκιών οργανώνοντας κατά ανάλογο τρόπο το έργο τους και αναμένοντας διαφορετικά επίπεδα επιδόσεων.

7. Θετική ενίσχυση των μαθητών

Η θετική ενίσχυση των μαθητών αφορά στην πειθαρχία και την ανατροφοδότηση. Η πειθαρχία είναι ένα εκ των στοιχείων του θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο προέρχεται από την ένταξη και την συμμετοχή σε μία ομάδα. Οι κανόνες πρέπει να είναι σαφείς και κατανοητοί για να εφαρμόζονται επακριβώς. Από την άλλη πλευρά, η θετική ανατροφοδότηση συνδέεται περισσότερο με τον έπαινο προς τον κάθε μαθητή για τις προσπάθειες που καταβάλλει. Η επιβράβευση κι η ανατροφοδότηση έχουν αποτελεσματικότερη επίδραση στα επιτεύγματα των μαθητών από την στείρα κριτική και την αυστηρή τιμωρία.

8. Έλεγχος προόδου των μαθητών

Οι μηχανισμοί ελέγχου των επιδόσεων των μαθητών, των τάξεων και των προγραμμάτων είναι ένα εκ των βασικών στοιχείων ενός αποτελεσματικού σχολείου. Ο έλεγχος δείχνει τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται οι στόχοι από την πλευρά των μαθητών κι αποτελεί ένδειξη για την πρόοδό τους. Η μορφή του ελέγχου μπορεί να είναι τυπική ή άτυπη και συμβάλλει ουσιαστικά στην προώθηση της ποιοτικής διδασκαλίας.

9. Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών

Ο σεβασμός των δικαιωμάτων των μαθητών κι η ενεργός συμμετοχή τους στα μαθητικά συμβούλια, μέσα στα αποδεκτά όρια συμπεριφοράς, ενισχύουν την απόδοσή τους. Ακόμα, ο αυτοσεβασμός των μαθητών προσδιορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδιαλέγονται μαζί τους καθώς επίσης και από το κατά πόσο αισθάνονται ότι εισακούονται οι προτάσεις τους από την διεύθυνση.

10. Σχέσεις σχολείου-οικογένειας

Η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας ενισχύει τις μαθητικές επιδόσεις. Τα αποτελεσματικά σχολεία ενισχύουν τη συνεργασία με τους γονείς καθώς και την εμπλοκή τους στη μάθηση των παιδιών τους. Ο μηχανισμός στον οποίο στηρίζεται και αποδίδει η συνεργασία σχολείου οικογένειας δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρος. Ίσως όταν εκπαιδευτικοί και γονείς παρουσιάζουν παρόμοιες προσδοκίες για τους μαθητές και υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη των προσπαθειών τότε πιθανόν να αυξάνεται και ο χρόνος εργασίας των μαθητών.

11. Το σχολείο ως «οργανισμός μάθησης»

Το σχολείο λειτουργεί ως «οργανισμός μάθησης» όπου τόσο το διευθυντικό και το διοικητικό όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό μαθαίνουν συνεχώς. Η έννοια της μάθησης εμπεριέχει δύο σημασίες: α) *την απόκτηση ικανοτήτων και γνώσεων (know-how)* που συνεπάγεται τη φυσική δυνατότητα για την παραγωγή μιας πράξης – ενέργειας και β) *την απόκτηση του «γνωρίζω γιατί» (know-why)* που συνεπάγεται την ικανότητα της συνειδητοποίησης του γνωστικού νοήματος μιας εμπειρίας. Η μάθηση πραγματοποιείται *μόνο* στην περίπτωση που μια νέα γνώση μεταφράζεται σε υιοθέτηση μίας διαφορετικής συμπεριφοράς ή σκέψης η οποία επαναλαμβάνεται.

Η μάθηση στο πλαίσιο ενός οργανισμού πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους: α) ένα τυπικό πρόγραμμα το οποίο διαμορφώνεται από μια σειρά επίσημων και προγραμματισμένων ενεργειών του ιδιωτικού σχολείου, όπως π.χ. μια σειρά σεμιναριακών μαθημάτων για τους εργαζόμενους και β) ο άτυπος τρόπος ο οποίος διαμορφώνεται από άλλους παράγοντες, όπως π.χ. η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εργαζόμενων κι η ειλικρινής ανταλλαγή απόψεων περί της εργασίας τους.

Τέλος, επισημαίνεται ιδιαίτερος πως το σχολείο ως «οργανισμός μάθησης» πρέπει να έχει αυξημένη προσαρμοστικότητα ώστε να μεταβάλλει τη στρατηγική, τη δομή και την κουλτούρα της ίδιας της επιχείρησης στην περίπτωση που αυτό απαιτείται.

12. Σύνδεση με θεσμικούς φορείς

Ο εν λόγω παράγοντας αφορά στις σχέσεις του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον. Η συνεργασία κι η επικοινωνία με διάφορους τρόπους για ενημέρωση, αντιμετώπιση κι επίλυση προβλημάτων με φορείς, π.χ. τοπικές αρχές, ιδρύματα, οργανώσεις, κ.ά., σχετίζεται με τη δημιουργία υγιούς κλίματος και τη διαμόρφωση της κουλτούρας του κάθε σχολείου.

13. Αξιοποίηση μέσων – πόρων

Η ορθολογική αξιοποίηση τόσο του ανθρώπινου δυναμικού όσο και των διαθέσιμων οικονομικών πόρων αποτελεί ένα εκ των βασικών στοιχείων της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ακόμη, ο τεχνολογικός εξοπλισμός κι η υλικοτεχνική υποδομή, όπως όλοι οι διαθέσιμοι χώροι, τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες, τα εποπτικά μέσα, κ.ά., βοηθούν σημαντικά στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων.

Συμπερασματικά, είναι φανερό ότι καθώς η έρευνα εξελίσσεται, οι παράγοντες κι οι δείκτες της σχολικής αποτελεσματικότητας αυξάνονται, ανανεώνονται, εμπλουτίζονται κι αυτό συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της γνώσης που, με τη σειρά της, μπορεί να υποστηρίξει τον προγραμματισμό ενεργειών και διαδικασιών τόσο σε εθνικό/ περιφερειακό όσο και σε τοπικό επίπεδο, με πρωταρχικό στόχο την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών. Ωστόσο, πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα είναι υπεύθυνη για την οριοθέτηση της αποτελεσματικότητάς της, η οποία προκύπτει από το βαθμό στον οποίο

επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει βάσει της πολυμορφίας των εμπλεκόμενων μερών και των ιδιαίτερων συνθηκών τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντός της. Τέλος, σε αυτό, τον πλέον σημαντικό ρόλο έχουν ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι οποίοι οφείλουν να προσαρμόζουν τα αποτελέσματα των ερευνών στις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας που δραστηριοποιούνται ώστε να εφαρμόζονται οι βέλτιστες διαδικασίες στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της σύγχρονης κοινωνίας.

3.3. Παραγωγικότητα

Είναι γεγονός ότι μία εκ των βασικών προκλήσεων, με την οποία έρχονται αντιμέτωπα τα σύγχρονα σχολεία, είναι η εύρεση του τρόπου με τον οποίο δύνανται να κάνουν την βέλτιστη χρήση των διαθέσιμων πόρων ή με απλά λόγια, «πώς μπορούν να είναι πιο παραγωγικά».

Αρχικά, η **παραγωγικότητα (productivity)** ορίζεται ως η σχέση μεταξύ των παραχθέντων αγαθών (προϊόντων ή υπηρεσιών) και των χρησιμοποιηθέντων παραγωγικών μέσων (εργασία, έδαφος/ γη/ φύση, κεφάλαιο) (Syverson, C., 2011)⁴²². Η παραγωγικότητα μετριέται σε σχέση με ένα συντελεστή κι είναι η αναλογία μερικών (ή όλων) των εκροών που παράγονται προς μερικές (ή όλες) τις εισροές που χρησιμοποιούνται στην παραγωγή μίας υπηρεσίας ή ενός προϊόντος. Ο λόγος $\frac{\text{εκροές (αποτέλεσμα)}}{\text{εισροές (πόροι)}}$ αποτελεί ένα δείκτη τρέχουσας απόδοσης κι οι επιχειρήσεις συνηθίζουν να χρησιμοποιούν μερικούς δείκτες για τον υπολογισμό της παραγωγικότητας, λ.χ. την παραγωγή ανά εργαζόμενο – παραγωγικότητα εργασίας, την παραγωγή ανά μηχανήμα – παραγωγικότητα κεφαλαίου, κ.ά., και ιδίως όταν προβαίνουν σε συγκρίσεις κατά την πάροδο του χρόνου ή μεταξύ διαφορετικών επιχειρήσεων. Όμως, όταν χρησιμοποιούνται πολλές εισροές και παράγονται πολλαπλές εκροές, προκύπτει πρόβλημα σχετικά με τον τρόπο συγκέντρωσης των στοιχείων και το βάρος (πρέπει να) δίνεται στην ποσότητα των εκροών και των εισροών για την κατασκευή ενός δείκτη. Σε αυτή την περίπτωση, οι Οικονομολόγοι

⁴²² Syverson, C. (2011). *What determines productivity?* Journal of Economic Literature, Vol. 49, No. 2, pp. 326 – 365.

χρησιμοποιούν τον δείκτη – όρο της «ολικής παραγωγικότητας (*total factor productivity*)» για να καθορίσουν τον λόγο εκ νέου.

Όταν παράγονται περισσότερα προϊόντα ή υπηρεσίες με τη χρήση των ίδιων παραγωγικών συντελεστών, όταν παράγονται τα ίδια, σε ποσότητα και ποιότητα, προϊόντα ή υπηρεσίες με τη χρήση λιγότερων παραγωγικών συντελεστών κι όταν η αύξηση στα προϊόντα ή υπηρεσίες τα οποία παράγονται είναι μεγαλύτερη από την αύξηση των παραγωγικών συντελεστών που χρησιμοποιούνται, τότε παρατηρείται αύξηση στην παραγωγικότητα από μια περίοδο σε άλλη.

Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα της εκπαίδευσης, ένα σχολείο θεωρείται παραγωγικό όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις για κάθε χρηματική μονάδα, η οποία δαπανάται από το σχολείο αυτό (Hanushek, A.E., Ettema, E., 2017⁴²³) κι η έκφραση αυτού γίνεται μέσα από πολυμεταβλητές συναρτήσεις της μορφής: $y = f(i, k, t, c, r, \dots)$, όπου y είναι οι εκροές, i είναι οι εισροές εργατικού δυναμικού, k είναι οι εισροές κεφαλαίου, t είναι η τεχνογνωσία, c είναι τα αναλώσιμα, r είναι οι μαθητές (Bennell, 1996⁴²⁴). Μια παρεμφερής συνάρτηση παραγωγής είναι της μορφής: $A = f(b, t, t', s)$, όπου A είναι τα μαθητικά επιτεύγματα, b είναι τα κτήρια, t είναι οι εκπαιδευτικοί, t' είναι τα σχολικά βιβλία, s είναι το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των μαθητών (Bennell, 1996⁴²⁵).

Οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την παραγωγικότητα είναι ποικίλοι και παρουσιάζουν μεταξύ τους περίπλοκες σχέσεις αλληλεπίδρασης. Στο επίπεδο μιας επιχείρησης, όπως κι ενός ιδιωτικού σχολείου, είναι το κεφάλαιο κι ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, η τεχνολογία, η έρευνα κι η καινοτομία, το ανθρώπινο δυναμικό, η οργάνωση κι η διοίκηση, όπως η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων, η διαχείριση των διαδικασιών, οι συνεργασίες, ο προγραμματισμός των εργασιών, κ.ά., ο ανταγωνισμός. Σε γενικότερο επίπεδο, είναι η οικονομική σταθερότητα, η

⁴²³ Hanushek, A.E., Ettema, E. (2017). *Defining productivity in education: Issues & Illustrations*, The American Economist, Vol. 62, No. 2, pp. 165 – 183.

⁴²⁴ Bennell, P. (1996). *Using and abusing rates of return: A critique of the World Bank's 1995 education sector review*, International Journal of Educational Development, Vol. 16, No. 3, pp. 235 – 248.

⁴²⁵ Bennell, P. (1996). *Using and abusing rates of return: A critique of the World Bank's 1995 education sector review*, International Journal of Educational Development, Vol. 16, No. 3, pp. 235 – 248.

απασχόληση, η ανεργία, ο πληθωρισμός (Darra, M., 2006⁴²⁶, Monk, .D.H., Walberg, H.J., Wang, M.C., 2001⁴²⁷).

Είναι γεγονός ότι οι πρώτες έρευνες στο χώρο της σχολικής αποτελεσματικότητας επικεντρώθηκαν στο πεδίο της εκπαιδευτικής παραγωγικότητας και χρησιμοποίησαν τις γνωστές «*συναρτήσεις εκπαιδευτικής παραγωγής (educational production functions)*» οι οποίες μελετούσαν τους παράγοντες που επηρέαζαν κάθε φορά την επίδοση και την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών, τις επιδράσεις της ομάδας στην οποία ανήκαν, τα διαθέσιμα μέσα του σχολείου (Hanushek, A.E., Ettema, E., 2017⁴²⁸). Ωστόσο, σύντομα εντοπίστηκαν κωλύματα και περιορισμοί στη χρήση τους και, παρά τις αντιδράσεις των «θεωρητικών» παιδαγωγών, η έννοια της παραγωγικότητας, όπως κι οι έννοιες της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας που αναλύθηκαν προηγουμένως, εισήλθαν και παρέμειναν στον χώρο της εκπαίδευσης. Μάλιστα, θεωρείται πως η εκτίμηση του κόστους – αποτελεσματικότητας είναι καταλυτικής σημασίας στο πλαίσιο της κατανομής των πόρων μίας εκπαιδευτικής μονάδας και πρέπει να εξασφαλίζεται ότι οι πόροι αυτοί αξιοποιούνται με αποτελεσματικό τρόπο (Kwok – Chi, N., 2000⁴²⁹). Άμεσα συνδεδεμένο με αυτά είναι το «*μοντέλο των εισροών – εκροών (input – output model)*» το οποίο δεν αναφέρεται καθόλου στη διαδικασία (process) μέσω της οποίας οι εισροές μετατρέπονται σε εκροές· η εκπαιδευτική διαδικασία παρομοιάζεται με «μαύρο κουτί» εντός του οποίου οι εισροές γίνονται εκροές (Salam, A., 2015⁴³⁰). Αξίζει να σημειωθεί δε, πως η χρήση του εν λόγω μοντέλου έγινε σε μια εκτενή ερευνητική δραστηριότητα η οποία κι αποτέλεσε τομή στο χώρο της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μία έρευνα σχετική με την «*ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση (equality of educational opportunity)*» η οποία έγινε από τον Coleman,

⁴²⁶ Darra, M. (2006). *Productivity improvements in education: A replay*, European Research Studies, Vol. 9, No. 3 – 4, pp. 102 – 124.

⁴²⁷ Monk, D.H., Walberg, H.J., Wang, M.C. (2003). *Improving educational productivity*, Publication Series No. 1.

⁴²⁸ Hanushek, A.E., Ettema, E. (2017). *Defining productivity in education: Issues & Illustrations*, The American Economist, Vol. 62, No. 2, pp. 165 – 183.

⁴²⁹ Kwok – Chi, N. (2000). *Cost and effectiveness of online courses in distance education*, Open Learning, Vol. 3, pp. 301 – 308.

⁴³⁰ Salam, A. (2015). *Input, process and output: System approach in education to assure the quality and excellence in performance*, Bangladesh Journal of Medical Science, Vol. 14, No. 1, pp. 1 -2.

J.S. και τους συνεργάτες του, το 1966, στις Η.Π.Α⁴³¹. Η εν λόγω έρευνα στόχευε στην αποτύπωση των διαφορών που εντοπίζονταν στην επίδοση των μαθητών πολλών και ποικίλων σχολείων και στην διερεύνηση των παραγόντων – εντός και εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας – που την επηρέαζαν άμεσα ή έμμεσα.

Προχωρώντας χρονικά, στο τέλος της δεκαετίας του 1970, έγινε μία σχετική έρευνα από τον παιδοψυχολόγο Rutter, M. (1979)⁴³² και τους συνεργάτες του, όπου διαμορφώθηκε το «μοντέλο διερεύνησης της σχολικής αποτελεσματικότητας (*school effectiveness research model*)» το οποίο τονίζει την επίδραση της διαδικασίας της μάθησης (process) στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα – εκροές (outputs) κι αναζητάει τις μεταβλητές προσδιορισμού της επίδρασης αυτής, θεωρώντας σχετικές την ποιότητα της διδασκαλίας, την οργάνωση, τη διοίκηση και το κλίμα του σχολείου, κ.ά.

Προοδευτικά, καταγράφηκε πληθώρα ερευνών σχετικών με την αποδοτική οργάνωση και διοίκηση των σχολείων, την αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινων και υλικών πόρων, την ποιότητα στη μάθηση και την διδασκαλία, το θετικό κλίμα μάθησης. Αυτές παρουσιάζουν, κατά βάση, παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν σε επίπεδο υψηλής στατιστικής σημαντικότητας τη σχολική αποτελεσματικότητα. Ωστόσο, σήμερα, παρατηρείται μία έντονη τάση αμφισβήτησης του κατά πόσον οι εν λόγω παράγοντες, είναι ικανοί από μόνοι τους να οδηγήσουν στη βελτίωση του σχολείου εν συνόλω κι αυτό τεκμηριώνεται από την έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου εν γένει, η οποία επιτείνεται από την απουσία συγκεκριμένου και ευρέως αποδεκτού θεωρητικού μοντέλου για τη μάθηση και το ρόλο του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία.

3.4. Σχέση Αποτελεσματικότητας, Αποδοτικότητας & Παραγωγικότητας στην Εκπαιδευτική Μονάδα

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι έννοιες της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας είναι αλληλένδετες και επηρεάζουν άμεσα την κύρια οικονομική αρχή, δηλαδή την επίτευξη του

⁴³¹ Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartlan, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, διαθέσιμο στο shorturl.at/kvzK1 (προσπελάστηκε 13/6/2020).

⁴³² Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, p. 285.

μεγαλύτερου δυνατού αποτελέσματος με τις μικρότερες δυνατές θυσίες, την επιβίωση και την επιτυχή λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Σύμφωνα με την ανάλυση των εννοιών που προηγήθηκε, η αποδοτικότητα μετριέται με δείκτες, οι οποίοι έχουν στον αριθμητή, το πραγματοποιηθέν αποτέλεσμα (εκροή) και στον παρονομαστή, τα κόστη ή τις θυσίες που έγιναν για την πραγματοποίηση του αποτελέσματος (εισροές). Βάσει αυτού, προκύπτει ότι η αποδοτικότητα οδηγεί, συνήθως – όχι πάντα –, στην αποτελεσματικότητα. Για παράδειγμα, υπάρχουν σχολεία τα οποία θεωρούνται αποτελεσματικά ως προς τις υπηρεσίες τις οποίες προσφέρουν χωρίς να σπαταλούν άσκοπα τους διαθέσιμους πόρους τους ή δαπανώντας υπέρογκα ποσά, σχολεία τα οποία εξοικονομούν πόρους και θεωρούνται αναποτελεσματικά και σχολεία τα οποία έχουν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα αν και ο οικονομικός τους προϋπολογισμός είναι περιορισμένος. Γι' αυτό, είναι βασικό να βρίσκεται και να ορίζεται το πλαίσιο εντός του οποίου ένα σχολείο μπορεί να έχει υψηλή αποτελεσματικότητα με εξοικονόμηση πόρων.

Όσον αφορά στην παραγωγικότητα, αυτή μπορεί να μετρηθεί σε σχέση με ένα συντελεστή παραγωγής για μία επιχειρησιακή μονάδα ή/και για το σύνολο ενός κλάδου ή/και για το σύνολο μιας χώρας. Μάλιστα, συνηθίζεται ο υπολογισμός της παραγωγικότητας της εργασίας για να γίνονται συγκρίσεις σε τοπικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο. Σύμφωνα με έρευνες, πολλά προβλήματα μίας οικονομίας οφείλονται στα χαμηλά επίπεδα που βρίσκεται ο δείκτης αυτός. Αυτό υποδηλώνει ότι ο παραγωγικός συντελεστής «εργασία» έχει περιθώρια βελτίωσης – αύξησης της απόδοσής του.

Η αποτελεσματικότητα είναι ευρύτερη διότι εμπεριέχει την παραγωγικότητα κι όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αποτελεσματικότητα εκφράζει τον βαθμό επίτευξης των στόχων ενός σχολείου. Άρα, ένα σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν πετυχαίνει τους στόχους του.

Η αποτελεσματικότητα είναι πιο γενική από την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα διότι η μεν αποδοτικότητα παρουσιάζει την σχέση των δαπανών με τα αποτελέσματα (εκροές) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η δε αποτελεσματικότητα δείχνει την σχέση των αποτελεσμάτων (εκροών) με τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα παρουσιάζει τα επιτευχθέντα σε σχέση με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, ενώ η αποδοτικότητα δείχνει εάν υπάρχει η μεγιστοποίηση της παραγωγής με γνώμονα την ελαχιστοποίηση του κόστους. Για παράδειγμα, ένα σχολείο μπορεί να είναι τόσο αποτελεσματικό όσο και οικονομικά αποδοτικό επιτυγχάνοντας τους επιδιωκόμενους στόχους δαπανώντας τους ελάχιστους δυνατούς πόρους. Όμως, ένα σχολείο μπορεί να είναι αποτελεσματικό και όχι αποδοτικό, δηλαδή να επιτυγχάνει τους στόχους του αλλά με κόστος μεγαλύτερο από αυτό της οικονομικής αποδοτικότητας και αντίθετα, ένα σχολείο μπορεί να είναι αποδοτικό και όχι αποτελεσματικό, δηλαδή να λειτουργεί υπό τους όρους της οικονομικής αποδοτικότητας αλλά να μην επιτυγχάνει τους επιδιωκόμενους στόχους.

Μία απλή διάκριση των εννοιών της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας είναι ότι η μεν πρώτη σημαίνει «κάνω τα πράγματα σωστά», η δε δεύτερη σημαίνει «κάνω τα σωστά πράγματα» (Sheth, J.N., Sisodia, R.S., 2002⁴³³). Βάσει αυτού, όταν ένα σχολείο παρουσιάζει τόσο υψηλή αποδοτικότητα όσο και υψηλή αποτελεσματικότητα, τότε σημαίνει ότι επιτυγχάνει ελαχιστοποίηση του κόστους και μεγιστοποίηση της χρησιμότητας των υπηρεσιών που παρέχει. Αυτό φαίνεται κι από το μοντέλο το οποίο απεικονίζεται στην Εικόνα 3.4. κι αποτελεί προσπάθεια καταγραφής της σχέσης των τριών εξεταζόμενων εννοιών.

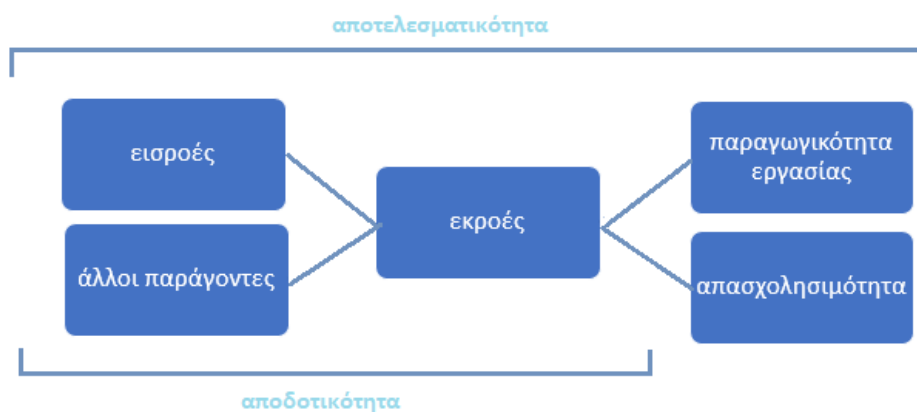


Εικόνα 3.4.: Σχέση αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας, παραγωγικότητας –
Πηγή: Keh, H.T., Chu, S., Xu, J. (2006). *Efficiency, effectiveness and productivity of marketing in services*, European Journal of Operational Research, Vol. 170, 265 – 276 (τροποποιημένο).

⁴³³ Sheth, J.N., Sisodia, R.S. (2002). *Marketing productivity: Issues and analysis*, Journal of Business Research, Vol. 55, No. 5, pp. 349 – 362.

Παρατηρώντας το από τα αριστερά, στο πρώτο στάδιο απεικονίζεται η προσπάθεια της εκάστοτε σχολικής μονάδας να ελαχιστοποιεί το ύψος των δαπανών (αποδοτικότητα), στο δεύτερο στάδιο εμφανίζεται η διαδικασία με την οποία η μονάδα με αποτελεσματικό τρόπο καλείται να χρησιμοποιεί, λ.χ., τα εργαλεία προώθησης των παρεχόμενων υπηρεσιών κι έτσι, να μεγιστοποιεί την εκροή (αποτελεσματικότητα) κι εν τέλει, στο τρίτο στάδιο γίνεται συσχετισμός των εκροών με τις εισροές (παραγωγικότητα) (Keh, H.T., Chu, S., Xu, J., 2006⁴³⁴).

Μία σχηματική απεικόνιση της σχέσης ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα επισημαίνει την ευρύτητα του πρώτου όρου, δηλαδή καταδεικνύει ότι ο πρώτος εμπεριέχει τον δεύτερο (Εικόνα 3.5.).

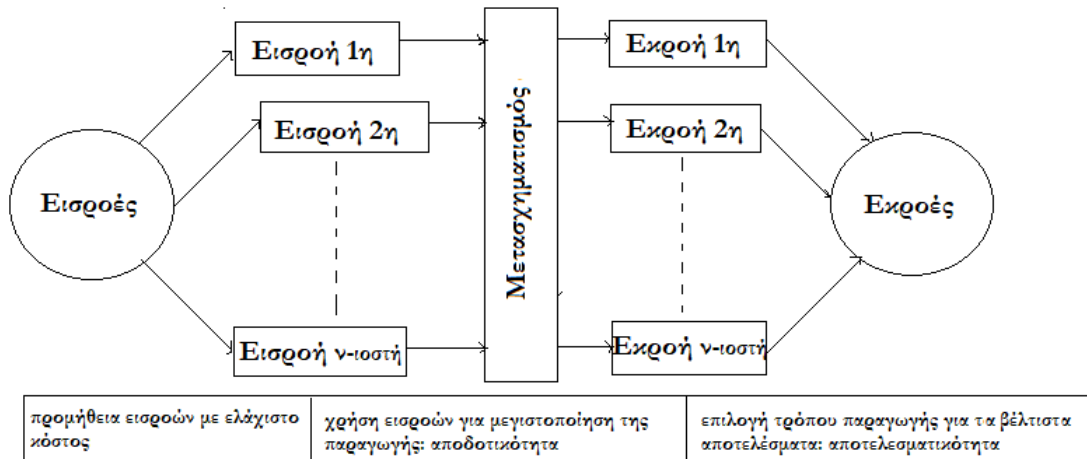


Εικόνα 3.5.: Σχέση αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας –

Πηγή: Aubyn, M.S., Pina, A., Garcia, F., Pais, J. (2009). *Study on the efficiency and effectiveness of public spending on tertiary education*, Economic & Financial Affairs – European Commission, Economic papers 390, ISBN 978-92-79-13365-7, DOI: 10.2765/30348 (figure 20, p. 55) (τροποποιημένο).

Μια σχηματική απεικόνιση της συστημικής προσέγγισης της διαδικασίας της εκπαίδευσης με την οποία προσεγγίζεται η σχέση μεταξύ αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας φαίνεται στην Εικόνα 3.6.

⁴³⁴ Keh, H.T., Chu, S., Xu, J. (2006). *Efficiency, effectiveness and productivity of marketing in services*, European Journal of Operational Research, Vol. 170, pp. 265 – 276.

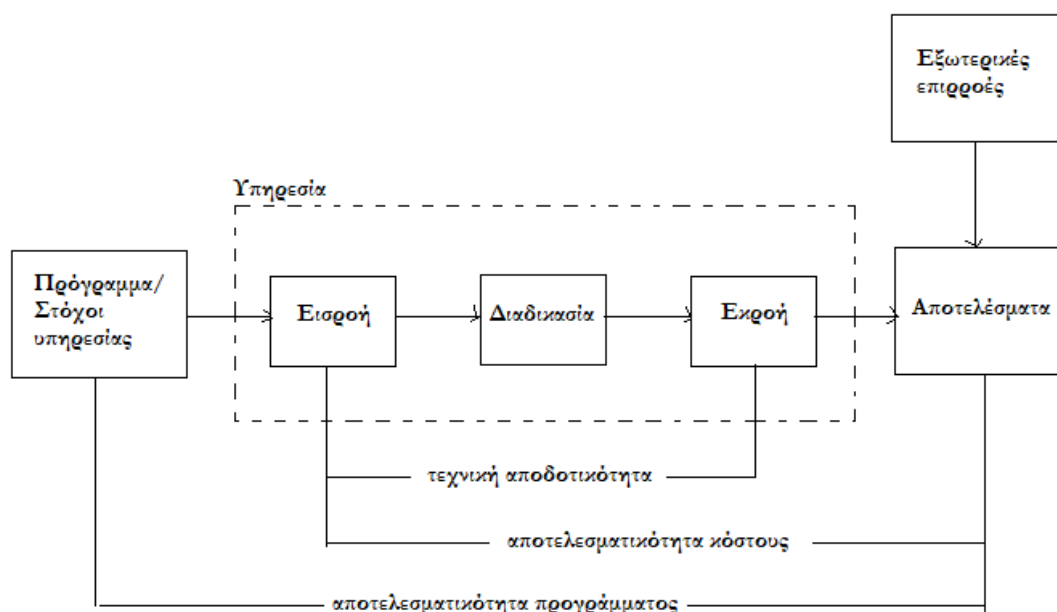


Εικόνα 3.6: Σχέση αποδοτικότητας κι αποτελεσματικότητας στη συστημική προσέγγιση –
Πηγή: Smith, P.C., Street, A. (2006). *Analysis of secondary school efficiency: Final Report, Research Report R788*, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/31ii5Kp> (προσπελάστηκε 05/07/2020 - τροποποιημένο με βάση τη σελ. 18).

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός απαιτεί μια συγκεκριμένη ποσότητα παραγωγικών πόρων – τις εισροές – σε μία ορισμένη χρονική περίοδο, οι οποίες απεικονίζονται αριστερό μέρος της Εικόνας, δηλαδή στο αρχικό επίπεδο. Η διαδικασία του μετασχηματισμού των εισροών, η οποία γίνεται εντός του οργανισμού, έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή αποτελεσμάτων – τις εκροές – σε μία ορισμένη χρονική περίοδο, οι οποίες απεικονίζονται στα δεξιά της ίδιας Εικόνας. Επειδή η αποδοτικότητα ορίζεται ως $\frac{\text{εκροές}}{\text{εισροές}}$, μπορεί να ταυτιστεί με την αποτελεσματικότητα κόστους. Συνεπώς, με την συστημική προσέγγιση αποτυπώνεται η έννοια της εξοικονόμησης των πόρων η οποία αφορά στην προμήθεια εισροών με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Εν συνεχεία, φαίνεται η έννοια της αποδοτικότητας η οποία αφορά στην χρήση των επιλεχθέντων εισροών για μεγιστοποίηση της παραγωγής και τέλος, φαίνεται η έννοια της αποτελεσματικότητας, η οποία αφορά στην επιλογή του τρόπου παραγωγής για τα βέλτιστα αποτελέσματα.

Σε μια άλλη σχηματική απεικόνιση της συστημικής προσέγγισης της διαδικασίας της εκπαίδευσης, με την οποία προσεγγίζεται η σχέση μεταξύ αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας (Εικόνα 3.7.), φαίνεται να διαχωρίζονται οι εκροές από τα τελικά αποτελέσματα της παραγωγικής διαδικασίας· οι εκροές εξαρτώνται

αποκλειστικά από τον οργανισμό και δεν έχουν εξωτερικές επιρροές ενώ τα αποτελέσματα των εκροών εξαρτώνται κι από το εξωτερικό περιβάλλον.



Εικόνα 3.7.: Σχέση τεχνικής αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας κόστους στη συστημική προσέγγιση – **Πηγή:** Productivity Commission (2013). *On efficiency and effectiveness: Some definitions*, Staff Research Note, Australian Government, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/3grF5I3> (προσπελάστηκε 05/07/2020 - τροποποιημένο με βάση τη σελ. 7).

Από αυτά προκύπτει ότι η έννοια της τεχνικής αποδοτικότητας αφορά στην αποδοτική αξιοποίηση των εισροών με σκοπό την μεγιστοποίηση των εκροών στο πλαίσιο της εσωτερικής λειτουργίας του οργανισμού, όπως λ.χ. τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι δεξιότητες κι οι στάσεις των μαθητών, κ.ά. ενώ η αποτελεσματικότητα κόστους αφορά στην αποδοτική αξιοποίηση των εισροών με σκοπό την μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου, όπως λ.χ. η κοινωνική προσφορά κι η κοινωνική κινητικότητα, τα ετήσια προσωπικά έσοδα, το εργασιακό status, η ακαδημαϊκή πορεία, κ.ά.. Τέλος, η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αφορά στο κατά πόσο εκπληρώνονται οι προκαθορισμένοι στόχοι του οργανισμού, όπως αυτοί τέθηκαν κατά το σχεδιασμό

της παρεχόμενης υπηρεσίας (Productivity Commission, 2013⁴³⁵, Chapman, D., 2002⁴³⁶).

3.5. Οργανωσιακή Απόδοση Εκπαιδευτικής Μονάδας

3.5.1. Έννοια

Μελετώντας τη διαχρονική εξέλιξη της διοίκησης των επιχειρήσεων, παρατηρείται ότι η έννοια της οργανωσιακής απόδοσης (organizational performance) έχει ξεκινήσει ήδη από την εποχή του Weber (1864 - 1920) ο οποίος ασχολήθηκε κυρίως με τις μεθόδους έρευνας των κοινωνικών επιστημών δίνοντας έμφαση στην γραφειοκρατία (διοίκηση μέσω γραφείων)· ο ίδιος θεωρούσε ότι αυτή ήταν το πλέον λογικό μέσο για την άσκηση ελέγχου πάνω στους ανθρώπους (Χυτήρης, Λ. 2021⁴³⁷).

Όμως, η έννοια ήρθε εκ νέου στο προσκήνιο με τον Taylor (1856 - 1915), τον «πατέρα» της Επιστήμης της Οργάνωσης και Διοίκησης, ο οποίος πίστευε ότι η αύξηση της παραγωγικότητας, και κατ' επέκταση της όλης απόδοσης της επιχείρησης, με την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων ήταν η μόνη λύση για την εξασφάλιση τόσο υψηλότερων μισθών όσο και μεγαλύτερων κερδών μέσα σε ένα κλίμα κατανόησης και καλής συνεργασίας εργοδοτών κι εργαζομένων (Χυτήρης, Λ., 2021⁴³⁸).

Μετάπειτα, ο Gantt, συνεχίζοντας το έργο του Taylor, τόνισε την αξία της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού κι εισήγαγε γραφικές μεθόδους απεικόνισης σχεδίων, στοχεύοντας στον βέλτιστο διοικητικό έλεγχο και δίνοντας έμφαση στη σημασία τόσο του χρόνου όσο και του κόστους για την ανάλυση και τον έλεγχο της εργασίας (Χυτήρης, Λ., 2021⁴³⁹).

⁴³⁵ Productivity Commission (2013). *On efficiency and effectiveness: Some definitions*, Staff Research Note, Australian Government, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/3grF5l3> (προσπελάστηκε 05/07/2020), 7.

⁴³⁶ Chapman, D. (2002). *Management and Efficiency in Education: Goals and Strategies*, Education in Developing Asia, Vol. 2, Asia Development Bank, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, p. 24.

⁴³⁷ Χυτήρης, Λ. (2021). *Διοίκηση Επιχειρήσεων (Μάνατζμεντ)*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα, σελ. 39.

⁴³⁸ Χυτήρης, Λ. (2021). ό.π.α, σελ. 36 – 37.

⁴³⁹ Χυτήρης, Λ. (2021). ό.π.α σελ. 36 – 37.

Ωστόσο, το 1920 εμφανίστηκαν οι πρώτοι αμφισβητίες του Taylor, οι οποίοι θεωρούσαν ότι οι επιχειρήσεις έπρεπε να επιτρέπουν στους εργαζόμενους να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, να έχουν ενεργό συμμετοχή σε θέματα σχετικά με τις μεθόδους εργασίας ανεξάρτητα από τη βελτίωση ή τη χειροτέρευση των συνθηκών. Έτσι, η παραγωγικότητά τους θα αυξανόταν και το ηθικό τους θα βελτιωνόταν. Η θεωρία αυτή ονομάστηκε Κίνημα Ανθρώπινων Σχέσεων κι οι κυριότεροι εκπρόσωποι της ήταν οι E. Mayo και F. Roethlisberger (Χυτήρης, Λ., 2021⁴⁴⁰).

Βάσει αυτών, μεταγενέστερα, έγιναν προσπάθειες για να δοθεί ένας ενιαίος ορισμός της έννοιας, οι οποίες κατέληξαν στο ότι η οργανωσιακή απόδοση (organizational performance) είναι το τελικό αποτέλεσμα ενός οργανισμού το οποίο μετριέται με βάση τους επιθυμητούς στόχους του. (Harel, G.H., Tzafirir, S.S., 1999⁴⁴¹). Βέβαια, οι όροι της «οργανωσιακής απόδοσης» και της «αποτελεσματικότητας» έχουν χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά από τους περισσότερους ερευνητές σε μελέτες (March, J.G. Sutton, R.I., 1997⁴⁴²).

3.5.2. Εργαλεία Μέτρησης

Στο παρελθόν, η αξία ενός οργανισμού καθοριζόταν από τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τις εγκαταστάσεις του κι υπό αυτή την έννοια, το Τμήμα των Χρηματοοικονομικών ήταν αρμόδιο για την αξιολόγηση των περιουσιακών του στοιχείων (Kaplan, S.R., Norton, P.D., 2006⁴⁴³). Ωστόσο, με την πάροδο των ετών, τα πράγματα έχουν αλλάξει και στη σημερινή εποχή – την εποχή της πληροφορίας – η αξία του οργανισμού προκύπτει από τις μεθόδους που χρησιμοποιεί κατά τις διεργασίες του, τις σχέσεις του με τους πελάτες, την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού του. Ως εκ τούτου, καθώς οι οργανισμοί προσπαθούν να αξιολογούν και να ελέγχουν την απόδοσή τους σε ποικίλες διαστάσεις, η μεθοδολογία του «Balance

⁴⁴⁰ Χυτήρης, Λ. (2021). ό.π.α., σελ. 42.

⁴⁴¹ Harel, G.H., Tzafirir, S.S. (1999). *The effect of human resource management practices on the perceptions of organizational and market performance of the firm*, Human Resource Management, Vol. 38, pp. 185 – 199.

⁴⁴² March, J.G., Sutton, R.I. (1997). *Organizational performance as a dependent variable*, Organization Science, Vol. 8, No. 6, pp. 698 – 706.

⁴⁴³ Kaplan, S.R., Norton, P.D. (2006). *How to implement a new strategy without disrupting your organization*, Harvard Business Review.

Scorecard» έχει αποκτήσει δημοτικότητα τα τελευταία χρόνια. Η εξισορροπημένη κάρτα αποτελεσμάτων αποτελεί ένα στρατηγικό εργαλείο για την μέτρηση της απόδοσης του οργανισμού το οποίο (α) βασίζεται στο όραμα και την στρατηγική του, (β) αναπαράγει τους βασικούς επιχειρηματικούς τομείς, (γ) βοηθάει στο στρατηγικό σχεδιασμό επίτευξης του οράματός του και εφαρμογής του, (δ) κατευθύνει τις δραστηριότητες όλων των οργανωτικών επιπέδων ώστε να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος και (ε) βοηθάει στην αναβάθμιση και στην αξιολόγηση των πολιτικών και των σχεδίων του (Kaplan, S.R., Norton, P.D., 2006⁴⁴⁴).

Έτσι, είναι φανερό ότι το εν λόγω εργαλείο αξιολόγησης απόδοσης παρακολουθεί πολλά θέματα πέραν των τυπικών χρηματοοικονομικών διαδικασιών και συμπεριλαμβάνει τα νέα στοιχεία της κοινωνίας της πληροφορίας (Kaplan, S.R., Norton, P.D., 2006⁴⁴⁵), δηλαδή (α) τις δημοσιονομικές προοπτικές οι οποίες αφορούν στην μέτρηση της οικονομικής αξίας της επιχείρησης (π.χ. το εισόδημα, η απόδοση των κεφαλαίων/του επενδυμένου κεφαλαίου), (β) την προοπτική του πελάτη η οποία μετρά την ικανοποίηση και τη διατήρηση των πελατών καθώς και το κατάλληλο μερίδιο αγοράς στον τομέα που εξετάζεται, (γ) την προοπτική της επιχειρηματικής διαδικασίας η οποία ασχολείται με τα αποτελέσματα ποιότητας και κόστους που προορίζονται για τις διαδικασίες (π.χ. έγκαιρη προμήθεια πρώτων υλών), την προοπτική της μάθησης και της ανάπτυξης η οποία αξιολογεί και μετρά την δέσμευση, την ικανοποίηση, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του προσωπικού (Kaplan, S.R., Norton, P.D., 2006⁴⁴⁶).

Βέβαια, αυτά δεν αποτελούν διακριτές πτυχές της επιχειρηματικής αξιολόγησης, αν και συνδέονται άμεσα μεταξύ τους και οδηγούν τις επιχειρήσεις στην ανάπτυξη και την επιτυχία διασφαλίζοντας συνεχώς βελτιούμενη παροχή υπηρεσιών και

⁴⁴⁴ Kaplan, S.R., Norton, P.D. (2006). *How to implement a new strategy without disrupting your organization*, Harvard Business Review.

⁴⁴⁵ Kaplan, S.R., Norton, P.D. (2006). *How to implement a new strategy without disrupting your organization*, Harvard Business Review.

⁴⁴⁶ Kaplan, S.R., Norton, P.D. (2006). *How to implement a new strategy without disrupting your organization*, Harvard Business Review.

αυξανόμενα οικονομικά οφέλη (Kaplan, S.R., Norton, P.D., 2001⁴⁴⁷). Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματικό οποιοδήποτε σύστημα μέτρησης απόδοσης, πρέπει να αντικατοπτρίζεται πλήρως η δομή κι η στρατηγική του οργανισμού· αν και σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτές αποτελούνται από επιχειρηματικούς τομείς, οι οποίοι απαιτούν διαφορετικές και ειδικά σχεδιασμένες μετρήσεις αξιολόγησης, δηλαδή δεν μπορούν να ενταχθούν σε ένα γενικό σχέδιο (Delaney, J.T., Huselid, M.A., 1996⁴⁴⁸). Εκεί, η συνολική απόδοση του οργανισμού προκύπτει από την αξιολόγηση των μεμονωμένων συστημάτων.

Παρ' όλα αυτά, όλοι οι οργανισμοί, ανεξάρτητα από τον τομέα που δραστηριοποιούνται, πρέπει να κάνουν αποτελεσματική χρήση τόσο των υποσυστημάτων όσο και των πόρων που έχουν στη διάθεσή τους για χρήση. Στο πλαίσιο αυτό, όπως υποδηλώνει η μεθοδολογία «Balanced Scorecard», είναι απαραίτητο να βελτιστοποιείται το καθένα από αυτά. Έτσι, εάν πρόκειται να μετρηθεί η απόδοση απαιτούνται πολλαπλά κριτήρια (Kaplan, S.R., Norton, P.D., 2001⁴⁴⁹, Guest, D.E., 1997⁴⁵⁰).

Οι Dyer, L., Reeves, T. (1995)⁴⁵¹ έκαναν μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των ποικίλων αποτελεσμάτων της οργανωσιακής απόδοσης, προτείνοντας τρεις γενικές κατηγορίες αποτελεσμάτων: (α) *οικονομικά*, π.χ. κέρδη, πωλήσεις, κ.ά., (β) *οργανωσιακά*, π.χ. παραγωγικότητα, ποιότητα, αποδοτικότητα, κ.ά., (γ) *συσχετιζόμενα με το ανθρώπινο δυναμικό*, π.χ. επίπεδο ικανοποίησης και επίπεδο

⁴⁴⁷ Kaplan, S.R., Norton, P.D. (2001). *Transforming the Balanced Scorecard from performance measurement to strategic management: Part I*, Accounting Horizons, Harvard Business Review, Vol. 15, No. 1, pp. 87 – 104.

⁴⁴⁸ Delaney, J.T., Huselid, M.A. (1996). *The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance*, Academy of Management Journal, Vol. 39, No. 4, 949 – 969.

⁴⁴⁹ Kaplan, S.R., Norton, P.D. (2001). *Transforming the Balanced Scorecard from performance measurement to strategic management: Part I*, Accounting Horizons, Harvard Business Review, Vol. 15, No. 1, pp. 87 – 104.

⁴⁵⁰ Guest, D.E. (1997). *Human resource management and performance: A review and research agenda*, International Journal of Human Resource Management, Vol. 8, No. 3, pp. 263 – 276.

⁴⁵¹ Dyer, L., Reeves, T. (1995). *Human resource strategies and firm performance: What do we know and where do we need to go?* International Journal of Human Resource Management, Vol. 6, No. 3, pp. 656 – 670.

δέσμευσης εργαζομένων, κύκλος εργασιών, κ.ά. και (δ) *συσχετιζόμενα με την κεφαλαιαγορά*, π.χ. τιμή της μετοχής, ανάπτυξη, αποδόσεις, κ.ά..

Οι οικονομικοί δείκτες, δε, οι οποίοι χρησιμοποιούνται συνήθως σε έρευνες περιλαμβάνουν την απόδοση της επένδυσης (Return on Investments – ROI) και την απόδοση των περιουσιακών στοιχείων (Return on Assets –ROA), το επίπεδο των πωλήσεων, το μερίδιο της αγοράς και την τιμή μετοχής (Chytiri, A – P., 2015⁴⁵²).

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι σε έναν οργανισμό, τα μέρη έχουν διαφορετική προθυμία και αντίκτυπο στην απόδοσή του. Με βάση αυτό, καταγράφονται διάφορες προσεγγίσεις για τη διαμόρφωση των μέτρων απόδοσης, όπως η λογική της αναλογίας εισόδου/ εξόδου, η προσέγγιση των συστημάτων, η τεχνική προσέγγιση, η μέτρηση της επίτευξης των καθορισμένων στόχων, η προσέγγιση διαχείρισης – λογιστικής η οποία μετρά τα οικονομικά αποτελέσματα, η στατιστική προσέγγιση η οποία ελέγχει τις παρεχόμενες πληροφορίες, η προσέγγιση του marketing και των καταναλωτών κι η προσέγγιση τύπου «συμμόρφωση προς τις προδιαγραφές» η οποία αξιολογεί την ποιότητα του προϊόντος ή της υπηρεσίας (Waggoner, D.A., Neely, A.D., Kennerley, M.P., 1999⁴⁵³). Επομένως, οι διαφορετικές προσεγγίσεις παρέχουν διαφορετικούς δείκτες απόδοσης.

Μια άλλη πτυχή η οποία αφορά στη μέτρηση της απόδοσης είναι η αντικειμενικότητα των δεδομένων. Γί αυτήν, υπάρχουν δύο τύποι δεικτών: (α) ο στόχος (π.χ. κέρδη) και (β) ο υποκειμενικός (π.χ. απόψεις πελατών), οι οποίοι έχουν τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα στη χρήση τους εντός των οργανισμών, καθώς υπάρχουν ποικίλες ομάδες που μπορούν να επηρεάζουν την επιλογή και την εφαρμογή

⁴⁵² Chytiri, A – P. (2015). *Reconsidering the human resource management-organizational performance relationship*, Ph.D. dissertation, Athens University of Economics & Business, Department of Marketing & Communication.

⁴⁵³ Waggoner, D., Neely, A.D., Kennerley, M.P. (1999). *The forces that shape organizational performance measurement systems: An interdisciplinary review*, International Journal of Production Economics, Vol. 60 – 61, No. 1, pp. 53 – 60.

πολιτικών και πρακτικών, οι οποίες, κατά συνέπεια, καθορίζουν τα αποτελέσματα απόδοσης (Waggoner, D.A., κ.ά., 1999⁴⁵⁴, Walsh, K., κ.ά., 1981⁴⁵⁵).

Όσον αφορά στην συγκριτική ανάλυση της απόδοσης ενός οργανισμού γίνεται τόσο με παραμετρικές όσο και με μη – παραμετρικές μεθόδους. Οι πιο συνηθισμένες από αυτές είναι (α) η Μέθοδος Ελαχίστων Τετραγώνων (Least-Squares Regression), (β) η Ανάλυση Στοχαστικού Συνόρου (Stochastic Frontier Analysis), (γ) ο Δείκτης Ολικής Παραγωγικότητας (Total Factor Productivity) και (δ) η Περιβάλλουσα Ανάλυση Δεδομένων (Data Envelopment Analysis). Οι δύο πρώτες μέθοδοι είναι παραμετρικές, δηλαδή στηρίζονται στην οικοδόμηση και τη χρήση θεωρητικών συναρτήσεων παραγωγής. Ο Farrell, M. (1957)⁴⁵⁶ εισήγαγε μια άλλη προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η μέτρηση της απόδοσης γίνεται με εμπειρικά δεδομένα χωρίς υιοθέτηση συνάρτησης παραγωγής εκ των προτέρων· οι μέθοδοι αυτές χαρακτηρίζονται ως μη – παραμετρικές.

Συμπερασματικά, είναι φανερό ότι η έννοια της οργανωσιακής απόδοσης παραμένει ακόμα και σήμερα, μια ασαφής και χαλαρά καθορισμένη έννοια (Rogers, E., Wright, P., 1998⁴⁵⁷), αλλά στον τομέα της εκπαίδευσης, η ποιότητα της απόδοσης (performance) των μαθητών (πρέπει να) παραμένει ύψιστη προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς, αν και διαφοροποιείται τοπικά, περιφερειακά, εθνικά, παγκόσμια. Γι' αυτό, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο κι ακαδημαϊκοί/ ερευνητές επιζητούν να εξερευνούν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωσή της. Αυτοί οι παράγοντες βρίσκονται τόσο εντός όσο και εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας και κατηγοριοποιούνται σε μαθησιακούς, οικογενειακούς, σχολικούς, κοινωνικούς,

⁴⁵⁴ Waggoner, D., Neely, A.D., Kennerley, M.P. (1999). *The forces that shape organizational performance measurement systems: An interdisciplinary review*, International Journal of Production Economics, Vol. 60 – 61, No. 1, pp. 53 – 60.

⁴⁵⁵ Walsh, K., Hinings, C.R., Greenwood, R., Ranson, S. (1981). *Power and advantage in organizations*, Organization Studies, Vol. 2, No.2, pp. 131 – 152.

⁴⁵⁶ Farrell, M. (1957). *The measuring of productive efficiency*, Journal of the royal statistical society, Series A (General), Vol. 120, No. 3, pp. 253-290.

⁴⁵⁷ Rogers, E., Wright, P. (1998). *Measuring organizational performance in human resource management: Problems, prospects and performance information markets*, Human Resource Management Review, Vol. 8, pp. 311 – 331.

ψυχολογικούς και προσωπικούς, περιβαλλοντικούς (Mustaq, I., Khan, S.N., 2012⁴⁵⁸, Crosnoe, R., Johnson, M.K., Elder, G.H., 2004⁴⁵⁹). Η επίσημη έρευνα σχετικά με το ρόλο αυτών των δημογραφικών παραγόντων ξεκίνησε τον 17ο αιώνα. Γενικότερα, αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν την ηλικία, το φύλο, τη γεωγραφική κατοικία, την εθνικότητα, την οικογενειακή και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης, το εισόδημα και το επάγγελμα των γονέων, τη μητρική γλώσσα, το θρήσκευμα. Αυτά συζητούνται συνήθως υπό την ομπρέλα της δημογραφίας – δημογραφικά χαρακτηριστικά (Farooq, M.S., κ.ά., 2011⁴⁶⁰). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η κοινωνικο – οικονομική κατάσταση είναι ένας από τους πιο συζητημένους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών. Οι περισσότεροι από τους ειδικούς υποστηρίζουν ότι η χαμηλή κοινωνικο – οικονομική κατάσταση έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση των νέων, επειδή οι βασικές ανάγκες τους παραμένουν ανεκπλήρωτες και ως εκ τούτου δεν αποδίδουν ακαδημαϊκά (Farooq, M.S., κ.ά., 2011⁴⁶¹).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας, η απόδοση (performance) προκύπτει κατά βάση από τα μαθησιακά αποτελέσματα και σε αυτό το πλαίσιο, η πληροφορία/ η γνώση είναι ζωτικής σημασίας, ώστε να γνωστοποιείται εάν όντως τα σχολεία των σύγχρονων κοινωνιών λειτουργούν αποδοτικά. Έτσι, ο Ο.Ο.Σ.Α. εκκίνησε το διάλογο και τη διαδικασία σε ποικίλες χώρες με στόχο την αξιολόγηση και την βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων, με την γενική ερώτηση: «Πώς μπορούν οι πολιτικές αξιολόγησης κι η αξιολόγηση ως διαδικασία να συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά

⁴⁵⁸ Mustaq, I., Khan, S.N. (2012). *Factors affecting students' academic performance*, *Global Journal of Management and Business Research*, Vol. 12, No. 9, pp. 17 – 22.

⁴⁵⁹ Crosnoe, R., Johnson, M.K., Elder, G.H. (2004). *School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ ethnicity and organizational context*, *Social Science Quarterly*, Vol. 85, No.5, pp. 1259 – 1274.

⁴⁶⁰ Farooq, M.S., Chaudhry, A.H., Shafiq, M., Berhanu, G. (2011). *Factors affecting students' quality of academic performance: A case of secondary school level*, *Journal of Quality and Technology Management*, Vol. 7, No. 2, pp. 1 – 14.

⁴⁶¹ Farooq, M.S., Chaudhry, A.H., Shafiq, M., Berhanu, G. (2011). *Factors affecting students' quality of academic performance: A case of secondary school level*, *Journal of Quality and Technology Management*, Vol. 7, No. 2, pp. 1 – 14.

για την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση;»

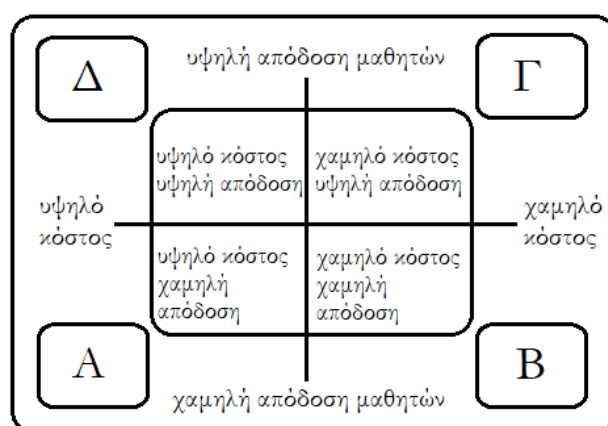
Οι χώρες χρησιμοποιούν μια σειρά τεχνικών τόσο για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων τους όσο και για την αξιολόγηση των μαθητών, των δασκάλων, των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ακόμη, πολλές χώρες αξιολογούν είτε όλο τον μαθητικό πληθυσμό είτε μέρος του σε βασικά σημεία και πιο σπάνιες φορές, παρακολουθούν την πορεία ορισμένων μαθητών σε βάθος χρόνου. Οι διεθνείς αξιολογήσεις, όπως το πρόγραμμα PISA, παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες και αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για συγκρίσεις. Ορισμένες χώρες χρησιμοποιούν, επίσης, υπηρεσίες επιθεώρησης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή/και των σχολείων. Σε όλες τις χώρες, όμως, υπάρχει αναγνώριση ότι η αξιολόγηση είναι το κλειδί για την οικοδόμηση ισχυρότερων και πιο δίκαιων σχολικών συστημάτων· αν και αυτή δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός, αλλά σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη βελτιωμένων μαθητικών αποτελεσμάτων. Παρά το ότι γεγονός ότι το πλαίσιο κάθε χώρας είναι μοναδικό, ορισμένες κοινές πολιτικές προκλήσεις προκύπτουν από την αναθεώρηση του Ο.Ο.Σ.Α. και μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε κύριες κατηγορίες: (α) στην αξιολόγηση των μαθητών, (β) στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, (γ) στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, (δ) στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, (ε) στην διακυβέρνηση.

Βάσει αυτών, το μοντέλο E/E (efficiency/effectiveness framework – μοντέλο αποδοτικότητας/αποτελεσματικότητας) είναι εργαλείο το οποίο αναπτύχθηκε από το International Center for Leadership in Education (Daggett, W.R., 2014⁴⁶²) για να βοηθάει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους ερευνητές να μετρούν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα, καθώς και να τα συγκρίνουν με την γενικότερη απόδοση του οργανισμού. Χρησιμοποιώντας το, τα ιδιωτικά σχολεία μπορούν να στοχεύουν σε αποτελεσματικές πρακτικές και διαδικασίες για να βελτιώνουν ουσιαστικά την απόδοσή τους. Τα δεδομένα, τα οποία συλλέγονται από το μοντέλο E/E, μπορούν να χρησιμοποιούνται για να καθοδηγούν τόσο την πολιτική όσο και την κατανομή των πόρων του σχολείου. Έτσι, οι προσεγγίσεις κι οι δομές, οι

⁴⁶² Daggett, W.R. (2014). *Effectiveness and Efficiency Framework: A guide to focusing resources to increase student performance*, International Center for Leadership in Education, pp. 2 – 3.

οποίες εμφανίζουν τις μεγαλύτερες βελτιώσεις με το χαμηλότερο κόστος, πρέπει να τίθενται σε προτεραιότητα για το σχολείο. Το μοντέλο E/E δομείται σε τέσσερα τεταρτημόρια ως εξής (Εικόνα 3.8.):

- Το τεταρτημόριο Α αντιπροσωπεύει υψηλό κόστος και χαμηλή απόδοση των μαθητών.
- Το τεταρτημόριο Β αντιπροσωπεύει χαμηλό κόστος και χαμηλή απόδοση των μαθητών.
- Το τεταρτημόριο Γ αντιπροσωπεύει υψηλό κόστος και υψηλή απόδοση των μαθητών.
- Το τεταρτημόριο Δ αντιπροσωπεύει χαμηλό κόστος και υψηλή απόδοση των μαθητών.
- Η οριζόντια γραμμή δηλώνει το κόστος των πρωτοβουλιών ή την αποτελεσματικότητα.
- Η κάθετη γραμμή δηλώνει την απόδοση των μαθητών ή αποτελεσματικότητα μιας πρωτοβουλίας.



Εικόνα 3.8.: Το μοντέλο E/E – **Πηγή:** Daggett, W.R. (2014). *Effectiveness and Efficiency Framework: A guide to focusing resources to increase student performance*, International Center for Leadership in Education (μετάφραση με βάση τη σελ. 2).

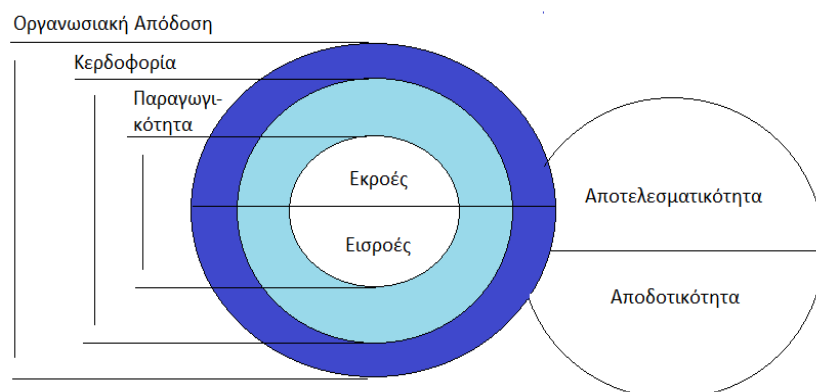
Το μοντέλο E/E είναι απλό κι οι κεντρικοί στόχοι του είναι οι εξής (Daggett, W.R., 2014⁴⁶³):

⁴⁶³ Daggett, W.R. (2014). *Effectiveness and Efficiency Framework: A guide to focusing resources to increase student performance*, International Center for Leadership in Education, p. 3.

- i. η καθοδήγηση των σχολείων σχετικά με τα εργαλεία, τις στρατηγικές, την επαγγελματική ανάπτυξη, τις διαδικασίες, την οργάνωση της διδασκαλίας, κ.ά., που πρέπει να υιοθετούν και να χρησιμοποιούν,
- ii. η χρήση του ως «οδηγού» για την σύνταξη ενός εθνικού ή διεθνούς αποθετηρίου βέλτιστων πρακτικών για την διασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των σχολείων και
- iii. η καθοδήγηση για την διαμόρφωση πολιτικής σε επίπεδο περιφέρειας ή/και πολιτείας.

Κατά τη χρήση αυτού του μοντέλου, πρέπει η κάθε εκπαιδευτική μονάδα να δίνει απαντήσεις στις τρεις ερωτήσεις (Daggett, W.R., 2014⁴⁶⁴): (α) Τι είναι η απόδοση των μαθητών για αυτή; (β) Πώς μετρείται η απόδοση των μαθητών για αυτή; (γ) Ποιο είναι το κόστος της βελτιωμένης απόδοσης των μαθητών και πώς μετρείται αυτό το κόστος στο πλαίσιο αυτής;

Τέλος, σημειώνεται ότι η σχέση των εννοιών της παραγωγικότητας, της κερδοφορίας και της οργανωσιακής απόδοσης με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα παρουσιάστηκε από τον Tangen, S. (2005) (Εικόνα 3.9.). Οι διαφορές τους είναι μικρές αλλά διακριτές και επισημαίνεται ότι για τους σκοπούς της παρούσας διδακτορικής διατριβής, ο όρος απόδοση αναφέρεται στα αποτελέσματα μίας εκπαιδευτικής μονάδας με βάση τους στόχους που έχει θέσει.



Εικόνα 3.9.: Η σχέση των εννοιών: παραγωγικότητα, κερδοφορία, οργανωσιακή απόδοση, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα – **Πηγή:** Tangen, S. (2005). *Demystifying productivity and performance*, International Journal of Productivity and Performance Management, Vol. 54, No. 1, 43.

⁴⁶⁴ Daggett, W.R. (2014). Effectiveness and Efficiency Framework: A guide to focusing resources to increase student performance, International Center for Leadership in Education, 3.

3.5.3. Δείκτες Μέτρησης

Η μέτρηση της απόδοσης (performance measurement) είναι μία διαδικασία ποσοτικοποίησης τόσο της αποτελεσματικότητας όσο και της αποδοτικότητας ενός οργανισμού, δηλαδή είναι η έκφραση με αριθμούς τόσο της επιτυχίας των εμπλεκόμενων ατόμων όσο και της επίτευξης των στόχων τους. Οι δείκτες μέτρησης της απόδοσης πρέπει να είναι ισορροπημένοι, συγκεκριμένοι και ολοκληρωμένοι, να πληροφορούν και να διαχέουν τη στρατηγική του οργανισμού, να εστιάζουν στις διαδικασίες. Έτσι, ένας βασικός **δείκτης απόδοσης (KPI – key performance indicator)** είναι μια μετρήσιμη τιμή η οποία δείχνει πόσο αποτελεσματικά ένας οργανισμός επιτυγχάνει βασικούς επιχειρηματικούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, διεθνώς, χρησιμοποιούν KPIs σε πολλά επίπεδα για να αξιολογούν την επιτυχία τους στην επίτευξη των στόχων. Τα KPIs υψηλού επιπέδου μπορεί να επικεντρώνονται στη συνολική απόδοση της επιχείρησης, ενώ τα KPIs χαμηλού επιπέδου μπορεί να επικεντρώνονται σε επιμέρους διαδικασίες (Alkhalidi, M.G., Gadhoun, Y., 2017⁴⁶⁵, Suryadi, K., 2007⁴⁶⁶).

Ένας τρόπος για να αξιολογείται ένας δείκτης απόδοσης είναι τα κριτήρια SMART. Τα γράμματα λαμβάνονται συνήθως για συγκεκριμένες, μετρήσιμες, εφικτές, σχετικές, χρονικές. Με άλλα λόγια, (α) Είναι ο στόχος συγκεκριμένος (*specific*); (β) Μπορεί να μετρήσει (*measure*) την πρόοδο προς αυτόν τον στόχο; (γ) Είναι ο στόχος ρεαλιστικά εφικτός (*attainable*); (δ) Πόσο σχετικός (*relevant*) είναι ο στόχος για τον οργανισμό; (δ) Ποιο είναι το χρονικό πλαίσιο (*time – frame*) για την επίτευξη αυτού του στόχου; Τα κριτήρια SMART μπορούν, όμως, να επεκταθούν ώστε να είναι SMARTER με την προσθήκη της αξιολόγησης (*evaluate*) και της επανεκτίμησης (*reevaluate*). Αυτά τα δύο βήματα είναι σημαντικά καθώς διασφαλίζουν ότι η μέτρηση των KPIs σας

⁴⁶⁵ Alkhalidi, M.G., Gadhoun, Y. (2017). *Official use of key performance indicators in the education sector: Case of S. Arabia*, Asia Pacific Journal of Advanced Business and Social Studies, Vol. 3, No.2, pp. 21 – 33.

⁴⁶⁶ Suryadi, K. (2007). *Framework of measuring key performance indicators for decision support in higher education institution*, Journal of Applied Sciences Research, Vol. 3, No. 12, pp. 1689 – 1695.

συνάδει με τα δεδομένα της επιχείρησης στην πάροδο των ετών (Alkhalidi, M.G., Gadhoun, Y., 2017⁴⁶⁷, Seiler, M.F., κ.ά., 2013⁴⁶⁸).

Σε μία εκπαιδευτική μονάδα, ένας δείκτης βοηθάει, κυρίως, στην παρουσίαση της τρέχουσας κατάστασης, ώστε βάσει αυτής, να φανεί εάν, εν συνεχεία, πρέπει να επέλθει αλλαγή για να πραγματοποιηθεί πληρέστερα τους επιδιωκόμενους στόχους της. Οι δείκτες μπορούν να αξιολογούνται συνολικά σε μια χρονική στιγμή ή ως μέσος όρος σε διάφορα χρονικά σημεία. Επειδή, όπως έχει αναλυθεί εκτενώς σε προηγούμενη ενότητα, η εκπαίδευση αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία μετασχηματισμού ποικίλων πόρων σε τελικά αποτελέσματα, οι δείκτες, που χρησιμοποιούνται για να μετρηθεί σε μία μονάδα, πρέπει να αντιπροσωπεύουν τις φάσεις αυτές (εισροές – διεργασία – εκροές). Έτσι, οι δείκτες, οι οποίοι εφαρμόζονται και στην Εμπειρική Τεκμηρίωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής, συνοψίζονται και περιγράφονται στον ακόλουθο Πίνακα⁴⁶⁹:

⁴⁶⁷ Alkhalidi, M.G., Gadhoun, Y. (2017). *Official use of key performance indicators in the education sector: Case of S. Arabia*, Asia Pacific Journal of Advanced Business and Social Studies, Vol. 3, No.2, pp. 21 – 33.

⁴⁶⁸ Seiler, M.F., Ewalt, J.A., Tones, J.T., Landy, B., Olds, S., Young, P. (2013). *Indicators of efficiency and effectiveness in elementary and secondary education spending*, Research Report No. 338, Legislative Research Commission – Office of Education Accountability, pp. 66 – 67.

⁴⁶⁹ Ο πίνακας αποτελεί ιδιοκατασκευή και βασίζεται στα εξής:

- Jackson, T. *Key performance indicators for schools and education management*, Clear point strategy, διαθέσιμο στο <https://cutt.ly/gssONuu> (προσπελάστηκε 05/07/2020).
- Daggett, W.R. (2014). *Effectiveness and Efficiency Framework: A guide to focusing resources to increase student performance*, International Center for Leadership in Education, pp. 4 – 5.
- Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*, International Baccalaureate Organization, pp. 51 – 72.
- Seiler, M.F., Ewalt, J.A., Tones, J.T., Landy, B., Olds, S., Young, P. (2013). *Indicators of efficiency and effectiveness in elementary and secondary education spending*, Research Report No. 338, Legislative Research Commission – Office of Education Accountability, pp. 68 – 76.
- Scheerens, J., Luyten, H., Ravens van J. (2011). *Perspectives on educational quality: illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands*, SpringerBriefs in education, Chap. 2: Measuring educational quality by means of indicators, pp. 35 – 50.
- Annex (2005). *Key performance indicator models*, EDSS: Final report V3.0, 1 – 79, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/3g2Uybt> (προσπελάστηκε 05/07/2020).

ΔΕΙΚΤΗΣ	ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ
Ακαδημαϊκά	
Ποσοστό αποφοίτησης	Αυτός ο δείκτης εξετάζει τον αριθμό των μαθητών που ολοκλήρωσαν τη σχολική τους εκπαίδευση και έλαβαν το απολυτήριο Λυκείου εντός του κανονικού χρονικού πλαισίου.
Ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις	Αυτός ο δείκτης εξετάζει τον αριθμό των μαθητών που ολοκλήρωσαν τη σχολική τους εκπαίδευση και εισήλθαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω Πανελλαδικών Εξετάσεων εντός του κανονικού χρονικού πλαισίου.
Βραβεία	Αυτός ο δείκτης μετράει τον αριθμό των βραβείων/ επαίνων που χορηγήθηκαν σε μαθητές ή/και στο εκπαιδευτικό προσωπικό.
Επιχορηγήσεις δραστηριοτήτων (π.χ. έρευνα)	Αυτή η μέτρηση εξετάζει τον αριθμό των επιχορηγήσεων που έλαβαν, π.χ. για έρευνα, οι μαθητές ή/ και το εκπαιδευτικό προσωπικό.
Χρηματοοικονομικά	
Ποσοστό μαθητών σε ενίσχυση	Αυτή η μέτρηση παρουσιάζει τον αριθμό των μαθητών που λαμβάνουν κάποιο είδος οικονομικής βοήθειας/ ενίσχυσης, όπως υποτροφίες, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
Δίδακτρα	Αυτή η μέτρηση εξετάζει το κόστος για κάθε μαθητή σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα (π.χ. τετράμηνο ή εξάμηνο).
Αναλογίες	
Αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό	Τα σχολεία θέλουν να εξετάζουν αυτή τη μέτρηση για να διασφαλίζουν ότι οι μαθητές λαμβάνουν τη δέουσα προσοχή. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όσο μικρότερη είναι η αναλογία, τόσο είναι καλύτερο.
Αναλογία μαθητών ανά διοικητικό υπάλληλο	Τα σχολεία θέλουν να εξετάζουν αυτή τη μέτρηση για να διασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τη δέουσα προσοχή αναφορικά με τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την διοίκηση, τα οικονομικά. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όσο μικρότερη είναι η αναλογία, τόσο είναι καλύτερο.
Αναλογία κόστους ανά μαθητή	Αυτή η μέτρηση δείχνει το κόστος το οποίο έχει ένα σχολείο για να εκπαιδεύσει κάθε μαθητή. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη συντήρηση των χώρων και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, τους μισθούς του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, κ.ά.

Διδακτικό & Διοικητικό Προσωπικό	
Ποσοστό πιστοποιήσεων ανά έτος	Αυτή η μέτρηση είναι σημαντική για την αναγνώριση και την επιβράβευση, τη χορήγηση χρηματικών ποσών και τη φήμη του σχολείου.
Αριθμός εκπαιδευτικών συνεδριών ανά έτος	Η διασφάλιση ότι τα μέλη του σχολείου είναι σε επαφή με τις πιο νέες μεθόδους και τεχνολογίες διδασκαλίας βοηθάει στο να λαμβάνουν οι μαθητές τις πιο καλές και σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ανά γνωστικό αντικείμενο.
Ποσοστό απουσιών διοικητικού και διδακτικού προσωπικού ανά έτος	Αυτή η μέτρηση δείχνει τον αριθμό των διοικητικών και των εκπαιδευτικών που κάνουν απουσίες σε καθημερινή βάση κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
Ποσοστό χρόνου σε δραστηριότητες του διευθυντή	Αυτή η μέτρηση δείχνει την κατανομή του χρόνου του διευθυντή, κατά μέσο όρο, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, σε συναντήσεις/ συνεδριάσεις, σε συζητήσεις, σε διοικητικό έργο, σε διδακτικό έργο, κ.ά.
Εγκαταστάσεις	
Μέση ηλικία κτηρίων	Η ανακαίνιση παλαιότερων κτηρίων μειώνει αποτελεσματικά την ηλικία τους. Η παρακολούθηση της ηλικίας των κτηρίων βοηθά στην εξασφάλιση επαρκούς συντήρησης και παροχής λειτουργικότητας.

Πίνακας 3.3: Επιλεγμένοι δείκτες απόδοσης μίας εκπαιδευτικής μονάδας (ιδιοκατασκευή)



Βιβλιογραφία 3^{ου} κεφαλαίου

Afonso, A., Aubyn, M. S. (2006). *Cross-country efficiency of secondary education provision: A semi-parametric analysis with non-discretionary inputs*, Economic Modelling, Vol. 23, pp. 476– 491.

Alkhalidi, M.G., Gadhoum, Y. (2017). *Official use of key performance indicators in the education sector: Case of S. Arabia*, Asia Pacific Journal of Advanced Business and Social Studies, Vol. 3, No.2, pp. 21 – 33.

Annex (2005). *Key performance indicator models*, EDSS: Final report V3.0, 1 – 79, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/3g2Uybt> (προσπελάστηκε 05/07/2020).

Antoniou, P., Kyriakides, L. (2011). *The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 22, No. 3, pp. 291-311.

Aubyn, M.S., Pina, A., Garcia, F., Pais, J. (2009). *Study on the efficiency and effectiveness of public spending on tertiary education*, Economic & Financial Affairs – European Commission, Economic papers 390, ISBN 978-92-79-13365-7, DOI: 10.2765/30348 (figure 20, p. 55) (τροποποιημένο).

Avkiran, N. K. (2001). *Investigating technical and scale efficiencies of Australian Universities through data envelopment analysis*, Socio-Economic Planning Sciences, pp. 57 – 80.

Babajide, E.O. (2009). *Effectiveness and Efficiency in the Administration of Higher Education in Nigeria the 21st Century*, Towards Quality in African Higher Education, Book 3, Chapter 9, p. 156.

Beare, H., Caldwell, B.J., Millikan, R.H. (1989). *Creating an excelling school*, New York: Routledge, p. 11.

Behbahani, A. (2011). *Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals*, Propedia Social and Behavioral Sciences, Vol. 15, pp. 9 – 11.

Bennell, P. (1996). *Using and abusing rates of return: A critique of the World Bank's 1995 education sector review*, International Journal of Educational Development, Vol. 16, No. 3, pp. 235 – 248.

Botha, R.J. (2010). *School effectiveness: Conceptualizing divergent assessment approaches*, South African Journal of Education, Vol. 3, pp. 605 – 620.

Brighouse, T., Tomlinson, J. (1991). *Successful schools*, London: Institute of Public Policy Research, p.5.

Brok den PJ, Brekelmans, M., Wubbels, T. (2004). *Interpersonal teacher behavior and student outcomes*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 15, No. 3-4, DOI: 10.1080/09243450512331383262.

Brown, S., Duffield, J., Riddell, S. (1995). *School effectiveness research: The policy makers' tool for school improvement*, European Educational Research Association Bulletin, Vol. 1, No. 1, pp. 6 – 15.

Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., Robinson, W. (2003). *Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal*, Oxford Review of Education, Vol. 29, No. 3, pp. 347 – 362.

Chaholiades, M. (1990). *Μικροοικονομική Ι*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική, σελ. 310 – 318.

Chapman, D. (2002). *Management and efficiency in Education: Goals and strategies*, Asian Development Bank: Comparative Education Research Centre, Vol. 2, p. 23, 25.

Chapman, D. (2002). *Management and Efficiency in Education: Goals and Strategies*, Education in Developing Asia, Vol. 2, Asia Development Bank, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, p. 24.

Chytiri, A – P. (2015). *Reconsidering the human resource management-organizational performance relationship*, Ph.D. dissertation, Athens University of Economics & Business, Department of Marketing & Communication.

Cohen, M. (1982). *Effective schools: Accumulating research and findings*, American Education, Vol. 18, pp. 13 – 16.

Cohen. M., March, J., Olsen, J. (1972). *A garbage can theory of organizational decision making*, Administrative Science Quarterly, Vol. 17, pp. 1 – 25.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartlan, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, διαθέσιμο στο shorturl.at/kvzK1 (προσπελάστηκε 13/6/2020).

Conley, SC., Schmidle, T., Shedd, J.B. (1988). *Teacher participation in the management of school systems*, Teachers College Record, Vol. 90, pp. 259 – 280.

Creemers, B., Kyriakides, L. (2006). *Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 17, No. 3, DOI: 10.1080/0924345.0600.697242.

Creemers, B., Kyriakides, L. (2009). *Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness*, South Africa Journal of Education, Vol. 29, pp. 293 – 315 (μεταφρασμένο).

Creemers, B.P., Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London, UK: Routledge.

Creemers, B.P., Kyriakides, L. (2010). *Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 4, pp. 409-427.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2010). *School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: establishing a dynamic model of educational effectiveness*, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 54, No. 3, pp. 263–294.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2010β). *Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 21, No. 4, pp. 409–427.

Crosnoe, R., Johnson, M.K., Elder, G.H. (2004). *School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ ethnicity and organizational context*, Social Science Quarterly, Vol. 85, No.5, pp. 1259 – 1274.

Daggett, W.R. (2014). *Effectiveness and Efficiency Framework: A guide to focusing resources to increase student performance*, International Center for Leadership in Education.

Darra, M. (2006). *Productivity improvements in education: A replay*, European Research Studies, Vol. 9, No. 3 – 4, pp. 102 – 124.

Delaney, J.T., Huselid, M.A. (1996). *The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance*, Academy of Management Journal, Vol. 39, No. 4, pp. 949 – 969.

Dimmock, C., Wildley, H. (1999). Conceptualizing curriculum management in an effective secondary school: A Western Australian case study, *The Curriculum Journal*, Vol. 6, pp. 297 – 323.

Duca, I. (2013). *Efficiency, Effectiveness and Profitability – Concepts used in assessing public expenditures in education*, *Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology*, Special Issue.

Dyer, L., Reeves, T. (1995). *Human resource strategies and firm performance: What do we know and where do we need to go?* *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 6, No. 3, pp. 656 – 670.

Edmonds, R. (1979). *Effective school for urban poor*, *Educational Leadership*, Vol. 37, No. 1, pp. 15 – 18.

Ellett, C., Teddlie, C. (2003). *Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the US*, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 17, No. 1, pp. 101 – 128.

Farooq, M.S., Chaudhry, A.H., Shafiq, M., Berhanu, G. (2011). *Factors affecting students' quality of academic performance: A case of secondary school level*, *Journal of Quality and Technology Management*, Vol. 7, No. 2, pp. 1 – 14.

Farrell, M. (1957). *The measuring of productive efficiency*, *Journal of the royal statistical society, Series A (General)*, Vol.120, No.3, pp. 253-290.

Giles, C. (2005). *Site – based planning and resource management: The role of the school development plan*, *Educational Change and Development*, pp. 45 – 50.

Goldstein, H. (1997). *Methods in school effectiveness research*, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 8, No. 4, pp. 369 – 365.

Gray, J. (2004). *School effectiveness and the “other outcomes” of secondary schooling: A reassessment*, *Improving Schools*, Vol. 7, pp. 185 – 198.

Guest, D.E. (1997). *Human resource management and performance: A review and research agenda*, *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 8, No. 3, pp. 263 – 276.

Hanushek, A.E., Ettema, E. (2017). *Defining productivity in education: Issues & Illustrations*, *The American Economist*, Vol. 62, No. 2, pp. 165 – 183.

Hanushek, E., Wobmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*, The International Bank for Reconstruction and Development, Washington DC, pp. 1 – 39.

Harel, G.H., Tzafrir, S.S. (1999). *The effect of human resource management practices on the perceptions of organizational and market performance of the firm*, Human Resource Management, Vol. 38, pp. 185 – 199.

Heck, R., Moriyama, K. (2010). *Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: A regression discontinuity approach*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 21, No.4, DOI: 10.1080/09243453.2010.500097.

Jackson, T. *Key performance indicators for schools and education management*, Clear point strategy, διαθέσιμο στο <https://cutt.ly/gssONuu> (προσπελάστηκε 05/07/2020).

Janosz, M., Archambault, I., Kyriakides, L. (2011). *The cross-cultural validity of the dynamic model of educational effectiveness: a Canadian study*. Paper presented at the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2011. Limassol, Cyprus, January 2011.

Kaplan, S.R., Norton, P.D. (2001). *Transforming the Balanced Scorecard from performance measurement to strategic management: Part I*, Accounting Horizons, Harvard Business Review, Vol. 15, No. 1, pp. 87 – 104.

Kaplan, S.R., Norton, P.D. (2006). *How to implement a new strategy without disrupting your organization*, Harvard Business Review.

Keh, H.T., Chu, S., Xu, J. (2006). *Efficiency, effectiveness and productivity of marketing in services*, European Journal of Operational Research, Vol. 170, pp. 265 – 276.

Kim, I.Y., De Weck, O.L. (2005). *Adaptive weighted sum method for multiobjective optimization: A method for Pareto front generation*, Structural and Multidisciplinary Optimization, Vol. 31, No. 2, pp. 105 – 116.

Kirjavainen, T. (2009). *Essays on the Efficiency of Schools and Student Achievement*, Government Institute for Economic Research. Helsinki: Vatt Publications.

Kwok, C.N. (2000). *Costs and effectiveness of online courses in distance*, Education – Open Learning, Vol. 15, No. 3, pp. 301 – 308.

Kyriakides, L., Christoforou, Ch. (2011). *A Synthesis of studies searching for teacher factors: implications for educational effectiveness theory*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2011 Conference. New Orleans, April 2011.

Kyriakides, L., Creemers, B. (2018). *Investigating the quality and equity dimensions of educational effectiveness*, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 57, pp. 1 – 5.

Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., Demetriou, D. (2010). *A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research*, *British Educational Research Journal*, Vol. 36, No. 5, pp. 807-830.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. (2008). *Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model*, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.19, No. 2, pp. 183–205.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. (2009). *The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model*, *Effective Education*, Vol. 1, No. 1, pp. 61–86.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009). *Teacher behaviour and student outcomes: suggestions for research on teacher training and professional development*. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, No. 1, pp. 12–23.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A. (2012). *A Dynamic approach to teacher professional development: the added value of offering INSET courses on a school basis*. Paper presented at the 25th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2012. Malmo, Sweden, January.

Leslie, D. (1975). *Legitimizing university governance: Theory and Practice*, *Higher Education*, Vol. 4, No. 2, p. 243.

Mace, J., Karadjia, E., Lambropoulos, H., Preston, J. (2000). *Economics of education*, Second Edition, London: University of London.

March, J.G., Sutton, R.I. (1997). *Organizational performance as a dependent variable*, *Organization Science*, Vol. 8, No. 6, pp. 698 – 706.

Marler, R.T., Arora, J.S. (2009). *The weighted sum method for multi – objective optimization: New insights*, *Structural and Multidisciplinary Optimization*, Vol. 41, No. 6, pp. 853 – 862.

Mehdilozad, M., Ahmadi, M.B., Sahoo, B.K. (2015). *On classifying decision-making units in DEA: A unified dominance – based model*, Annals of Operations Research, Vol. 250, No. 1, pp. 167 – 184.

Monk, D.H., Walberg, H.J., Wang, M.C. (2003). *Improving educational productivity*, Publication Series No. 1.

Mustaq, I., Khan, S.N. (2012). *Factors affecting students' academic performance*, Global Journal of Management and Business Research, Vol. 12, No. 9, pp. 17 – 22.

Ofstroof, C., Schmitt, N. (1993). *Configurations of organizational effectiveness and efficiency*, Academy of Management Journal, Vol. 36, No. 6, pp. 1345 – 1361.

Ozcan, Y. (2009). *Health care benchmarking and performance evaluation An assessment using Data Envelopment Analysis (DEA)*, N.Y: Springer, pp. 121–123 and 222–224.

Palmer, S., Torgerson, D.J. (1999). *Economic notes: Definitions of efficiency*, Journal list: BMJ, Vol. 318, No. 7191, p. 1136, DOI: 10.1136/bmj.318.7191.1136.

Petty, N.W., Green, T. (2007). *Measuring educational opportunity as perceived by students: A process indicator*, School Effectiveness and School improvement, Vol. 18, pp. 67 – 91.

Productivity Commission (2013). *On efficiency and effectiveness: Some definitions*, Staff Research Note, Australian Government, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/3grF5l3> (προσπελάστηκε 05/07/2020)

Psaharopoulos, G., Woodhall, M. (1985). *Education for development: An analysis of investment choices*, Oxford: Oxford University Press.

Reynolds, D., Teddlie, C. (2001). *Reflections on the critics and beyond them*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 12, No. 1, pp. 99-113.

Rogers, E., Wright, P. (1998). *Measuring organizational performance in human resource management: Problems, prospects and performance information markets*, Human Resource Management Review, Vol. 8, pp. 311 – 331.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, London: Open Books.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, p. 285.

Salam, A. (2015). *Input, process and output: System approach in education to assure the quality and excellence in performance*, Bangladesh Journal of Medical Science, Vol. 14, No. 1, pp. 1 -2.

Sammons, P. (2009). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 20, No. 1, pp. 123 – 129.

Sammons, P., Bakkum L. (2011). *Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature*, Profesorado: Revista de curriculum y formacion del profesorado, Vol. 15, No. 3, pp. 9 – 26.

Sammons, P., Nuttal, D., Cuttance, P., Thomas, S. (1995). *Continuity of school effects: A longitudinal analysis of primary and secondary effects on GCSE performance*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 6, No. 4, pp. 285 – 307.

Scheerens, J. (1992). *Effective schooling, research, theory and practice*, London, UK: Cassell.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*, International Institute of Educational Planning, No. 68, ISBN 92-803-1204-9.

Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*, International Baccalaureate Organization, pp. 51 – 72.

Scheerens, J., Luyten, H., Ravens van J. (2011). *Perspectives on educational quality: illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands*, SpringerBriefs in education, Chap. 2: Measuring educational quality by means of indicators, pp. 35 – 50.

Seiler, M.F., Ewalt, J.A., Tones, J.T., Landy, B., Olds, S., Young, P. (2013). *Indicators of efficiency and effectiveness in elementary and secondary education spending*, Research Report No. 338, Legislative Research Commission – Office of Education Accountability.

Sergiovanni, T.J. (1991). *The principalship*, Boston: Allyn & Bacon.

Sheth, J.N., Sisodia, R.S. (2002). *Marketing productivity: Issues and analysis*, Journal of Business Research, Vol. 55, No. 5, pp. 349 – 362.

Smith, P.C., Street, A. (2006). *Analysis of secondary school efficiency: Final Report, Research Report R788*, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/31li5Kp> (προσπελάστηκε 05/07/2020).

Soteriou, A. C., Karahanna, E., Papanastasiou, C., Diakourakis, M. S. (1998). *Using DEA to evaluate the efficiency of secondary schools: The case of Cyprus*, International Journal of Educational Management, Vol. 12, No. 2, pp. 65–73.

Stupnytskyy, O. (2002). *Secondary schools' efficiency in Czech Republic*, Prague.

Suryadi, K. (2007). *Framework of measuring key performance indicators for decision support in higher education institution*, Journal of Applied Sciences Research, Vol. 3, No. 12, pp. 1689 – 1695.

Syverson, C. (2011). *What determines productivity?* Journal of Economic Literature, Vol. 49, No. 2, pp. 326 – 365.

Tangen, S. (2005). *Demystifying productivity and performance*, International Journal of Productivity and Performance Management, Vol. 54, No. 1, p. 43.

Taylor, D.L., Bogotch, I.E. (2004). *School – level effects of teachers' participation in decision – making*, Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 16, pp. 302 – 319.

Thanassoulis, E. (2001). *Introduction to the Theory and Application of Data Envelopment Analysis: A foundation text with integrated software*, The Nederland's: Kluwer Academic Publishers Group.

Townsend, T. (2001). *Satan or savior? An analysis of two decades of school effectiveness research*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 12, No. 1, pp. 115 – 130.

Vawda, A. Y., Moock, P., Price Gittinger, J., Patrinos, H.A. (2001). *Economic analysis of world bank education projects and project outcomes*, Policy research writing paper 2564, The World Bank, Διαθέσιμο στο <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-2564> (προσπελάστηκε 31/3/2020).

Waggoner, D., Neely, A.D., Kennerley, M.P. (1999). *The forces that shape organizational performance measurement systems: An interdisciplinary review*, International Journal of Production Economics, Vol. 60 – 61, No. 1, pp. 53 – 60.

Walsh, K., Hinings, C.R., Greenwood, R., Ranson, S. (1981). *Power and advantage in organizations*, Organization Studies, Vol. 2, No.2, pp. 131 – 152.

Watkins, A., Ebersold, S. (2016). *Efficiency, effectiveness and equity within inclusive education systems*, Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy – practice gap, International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 8, pp. 229 – 253.

Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J. and Jong, R., (2005). *Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of Programs in Eight European Countries and their contribution to the Effective School Improvement Model*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 16, pp. 387-405.

Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2015). *Οικονομική επιβάρυνση της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (2015). *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*, Τόμος 1 & 2, Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην.

Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα, Μελέτη Περιπτώσεων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Χυτήρης, Λ. (2021). *Διοίκηση Επιχειρήσεων (Μάνατζμεντ)*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης*, Έκδοση Β', Αθήνα: Παπαζήση.

Β' Μέρος: Εμπειρική Τεκμηρίωση

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας

«Μη εκ λόγων τα πράγματα, αλλ' εκ των πραγμάτων τους λόγους ζητείν.»

Μύσων ο Χηνεύς, 700 π.Χ.

Στο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη παρουσίαση της (ποσοτικής) έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και πιο συγκεκριμένα, στο τομέα της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, καταγράφονται τα στοιχεία της μεθοδολογίας και του σχεδιασμού της παρούσας έρευνας, δηλαδή ο πληθυσμός, τα ερευνητικά ερωτήματα, το όργανο μέτρησης κι οι έλεγχοι αξιοπιστίας και εγκυρότητάς του, τα θέματα έρευνας κι οι θεματικές ενότητες της, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, το ποσοστό απόκρισης και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.

4.1. Έρευνα & Κοινωνικές Επιστήμες

4.1.1. Επιστημονική Έρευνα & Εκπαίδευση

Η επιστημονική έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης είναι σχετικά καινούρια, αφού αναπτύχθηκε τις τελευταίες δεκαετίες του περασμένου αιώνα και σε αντίθεση με τις θετικές επιστήμες (ιατρική, βιολογία, φυσική, χημεία, κ.ά.) και τις θεωρητικές – εδώ ανήκουν κι οι επιστήμες της αγωγής – , η έρευνα κινείται με αργούς, ακόμα, ρυθμούς (Αθανασίου, Λ., 2007⁴⁷⁰). Αυτό συμβαίνει διότι παρατηρείται αρκετή δυσπιστία αναφορικά με το ρόλο και την αξία της έρευνας στη μελέτη ζητημάτων που σχετίζονται με την αγωγή των παιδιών και την προετοιμασία τους για τη ζωή. Επιπλέον, παρουσιάζεται δυσπιστία σχετικά με τη σκοπιμότητα της επιστημονικής έρευνας διότι για άλλες αιτίες ενδέχεται να την πραγματοποιούν οι ερευνητές κι άλλες να αποδέχεται ένας κοινωνικός χώρος ή η κοινωνία, εν γένει. Ακόμα, επειδή αφενός τα αποτελέσματα τόσο του διδακτικού όσο και του διοικητικού έργου είναι, συνήθως, ορατά μακροπρόθεσμα και αφετέρου επηρεάζονται κι από άλλους παράγοντες, όπως η οικογένεια, ο κοινωνικός περίγυρος, κ.ά., το έργο των εκπαιδευτικών καθίσταται δύσκολα ορατό ή αντιληπτό. Ακόμα κι αν ακολουθούνται πιο σύγχρονες επιστημονικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, είναι δύσκολο να διαπιστωθεί εάν τα αποτελέσματα τα οποία

⁴⁷⁰ Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, 2^η βελτιωμένη έκδοση, Εκδόσεις Εφύρα, Ιωάννινα, pp. 20 – 23.

προκύπτουν οφείλονται σε αυτές ή/και στις επιδράσεις κάποιων εξωγενών παραγόντων (Αθανασίου, Λ., 2007⁴⁷¹).

Όμως, αυτές οι συνθήκες δεν αναιρούν την σπουδαιότητα της επιστημονικής έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης· αντίθετα, τονίζεται η ανάγκη για υιοθέτηση της ίδιας φιλοσοφίας σχετικά με το ρόλο και την αξία της έρευνας, όπως στις θετικές επιστήμες. Ο αρμονικός συγκερασμός του παλιού και του νέου τρόπου προσέγγισης των ποικίλων εκπαιδευτικών ζητημάτων κι η προσεκτική μελέτη των πορισμάτων που προκύπτουν εξ' αυτών μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική πράξη και στο σχολείο, συνολικά.

4.1.2. Ποσοτική Προσέγγιση Έρευνας

Στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών επικρατούν δύο διακριτές προσεγγίσεις: η «ποσοτική» κι η «ποιοτική». Ωστόσο, παρ' όλο που η εν λόγω διάκριση αποτελεί κοινό τόπο, οι προσεγγίσεις δεν αντιστοιχούν σε ενιαία συστήματα παραδοχών, μεθοδολογιών, προδιαγραφών, πρακτικών ούτε υπάρχουν επιμέρους περιγραφικά κριτήρια που διαφοροποιούν τη μια προσέγγιση από την άλλη. Στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, το ενδιαφέρον κι η ανάλυση επικεντρώνονται στην «ποσοτική» προσέγγιση διότι αυτή εφαρμόζεται.

Αρχικά, ένας από τους βασικότερους στόχους της ποσοτικής έρευνας, που γίνεται στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών, είναι η μελέτη της σχέσης μεταξύ παραγόντων που διαδραματίζουν ρόλο καταλυτικής σημασίας στην καθημερινή ζωή εν γένει. Ωστόσο, παρά τις θεωρητικές και μεθοδολογικές διαμάχες που καταγράφονται, φαίνεται να είναι κοινό χαρακτηριστικό – επιδίωξη των περισσότερων επιστημόνων, η διαμόρφωση ενός θεωρητικού στόχου για την διαμόρφωση ενός θεωρητικού μοντέλου το οποίο να μπορεί να αξιολογείται αντικειμενικά, να εντοπίζει φαινόμενα ή γεγονότα στην κοινωνία, να επαληθεύει θεωρίες, να εξηγεί την ανθρώπινη δράση, τις κοινωνικές δομές και τις σχέσεις, να επιλύει προβλήματα και να προάγει την βελτιστοποίηση του τρόπου ζωής των ανθρώπων (Schnell, R., κ.ά., 2014⁴⁷²).

⁴⁷¹ Αθανασίου, Λ. (2007). ό.π.α., pp. 20 – 23.

⁴⁷² Schnell, R. Hill, P.B., Esser, E. (2014). ό.π.α., pp. 28 –29.

Η «ποσοτική» προσέγγιση, η οποία είναι παλαιότερη στο χώρο της επιστήμης και αρκετά προσφιλής, βρίσκει εφαρμογή στις δειγματοληπτικές εμπειρικές έρευνες (survey), αποσκοπεί στην αποκάλυψη γενικών κανονικοτήτων ή τάσεων που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα κι υλοποιείται μέσω της διερεύνησής τους σε πλήθος περιπτώσεων (Newby, P., 2019⁴⁷³, Schnell, R., κ.ά., 2014⁴⁷⁴, Cohen, L., κ.ά., 2008⁴⁷⁵, Αθανασίου, Λ., 2007⁴⁷⁶). Με αυτή τη διαδικασία, γίνεται προσπάθεια εξισορρόπησης των ιδιομορφιών των μεμονωμένων περιπτώσεων κι οι κανονικότητες ή οι τάσεις θεωρούνται ισχύουσες (Creswell, J.W., 2011⁴⁷⁷). Βέβαια, οι περιπτώσεις δεν εξετάζονται στην ολότητά τους, αλλά σε σχέση με κάποιες παραμέτρους που τίθενται. Στη συνέχεια, οι παράμετροι αυτές παίρνουν τη μορφή μεταβλητών κι η συσχέτισή τους, παίρνει τη μορφή υποθέσεων για να γίνει η εμπειρική μελέτη/ τεκμηρίωση (Schnell, R., κ.ά., 2014⁴⁷⁸). Σε αυτή την ερευνητική προσέγγιση, τα δεδομένα τυποποιούνται/ κωδικοποιούνται για να μετρούνται, δηλαδή οι μεταβλητές λαμβάνουν αριθμητικές τιμές και μέσω στατιστικών αναλύσεων, αφού γίνει η συλλογή των δεδομένων, ελέγχονται οι συσχετίσεις κι οι συνδιακυμάνσεις τους· έτσι, προκύπτουν τα συμπεράσματα/ η συζήτηση, αναδιαμορφώνεται το θεωρητικό πλαίσιο, γίνεται η δημοσίευση. Όλα αυτά αποτελούν τα τυπικά στάδια διεξαγωγής ενός εμπειρικού έργου κι αποτυπώνονται στην Εικόνα 4.1.

⁴⁷³ Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*, Μετάφραση: Φυριππή, Ι., Επιστημονική Επιμέλεια: Μανωλίτσης, Γ., Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα, π. 113.

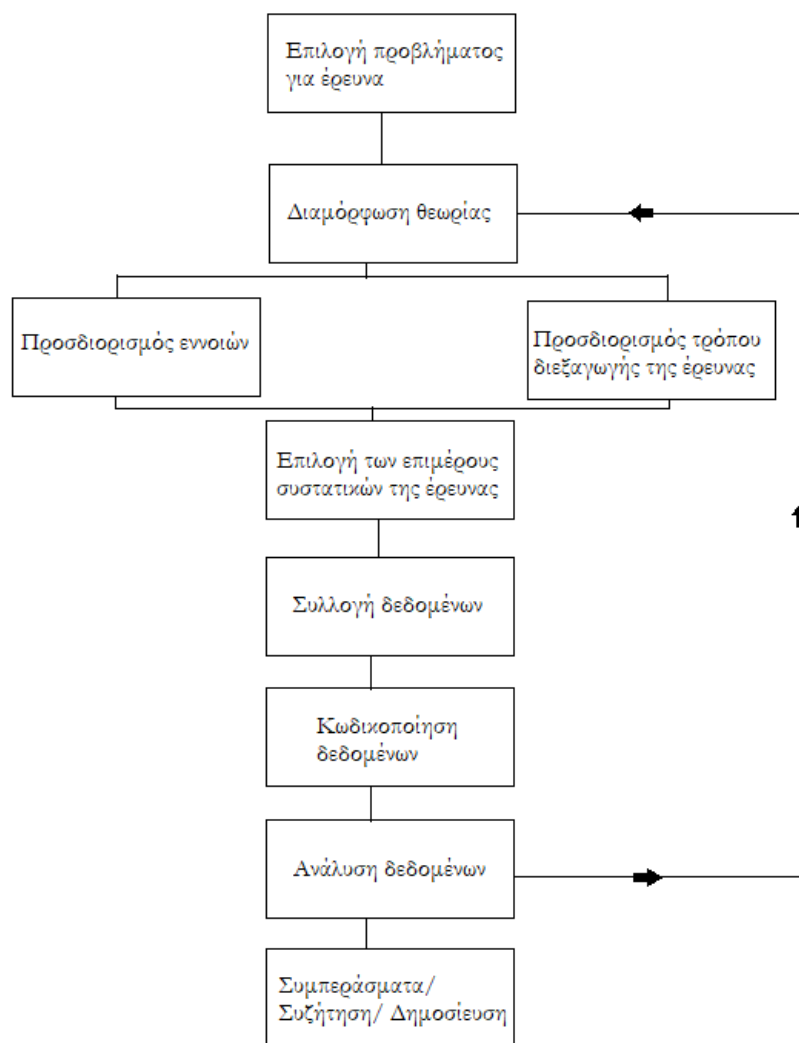
⁴⁷⁴ Schnell, R. Hill, P.B., Esser, E. (2014). ό.π.α., π. 59.

⁴⁷⁵ Cohen, L., Manion, L., Morriison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μετάφραση Κυρανάκης, Σ., Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, π. 290.

⁴⁷⁶ Αθανασίου, Λ. (2007). ό.π.α., pp. 41 – 42.

⁴⁷⁷ Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*, Επιμέλεια: Τσορμπατζούδης, Χ., Μετάφραση: Κουβαράκου, Ν., Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

⁴⁷⁸ Schnell, R. Hill, P.B., Esser, E. (2014). ό.π.α., π. 73.



Εικόνα 4.1.: Τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας – **Πηγή:** Schnell, R. Hill, P.B., Esser, E. (2014). *Μέθοδοι εμπειρικής κοινωνικής έρευνας, Επιστημονική Επιμέλεια:* Ναγόπουλος, Ν., Γκικόσος, Γ., Μετάφραση: Ναγόπουλος, Ν., Εκδόσεις Προπομπός, Αθήνα (τροποποιημένο με βάση τη σελ. 29).

Οι ποσοτικές έρευνες ακολουθούν έναν αυστηρό και προκαθορισμένο σχεδιασμό, σύμφωνα με τον οποίο οι περισσότερες καίριες αποφάσεις λαμβάνονται πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος, στην εξεταζόμενη προσέγγιση, εκείνα τα οποία επιδιώκονται είναι (α) ο έλεγχος προ – διατυπωμένων υποθέσεων, οι οποίες συντάσσονται παραγωγικά (deductive) βάσει συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου (Schnell, R., κ.ά., 2014⁴⁷⁹) και (β) κάθε τέτοιου είδους έρευνα να πληροί τα κριτήρια

⁴⁷⁹ Schnell, R. Hill, P.B., Esser, E. (2014). ό.π.α, pp. 90 – 92.

της εγκυρότητας⁴⁸⁰, της αντιπροσωπευτικότητας⁴⁸¹, της αξιοπιστίας⁴⁸² και της αντικειμενικότητας⁴⁸³ ώστε τα ευρήματα να δύνανται να γενικεύονται (Κυριαζή, Ν., 2011⁴⁸⁴, Bryman, Α., 1988⁴⁸⁵).

4.2. Σχεδιασμός Έρευνας

4.2.1. Πληθυσμός Έρευνας

Ο πληθυσμός (population) καλείται «η ευρύτερη ομάδα των υποκειμένων» (Αθανασίου, Λ., 2007⁴⁸⁶), δηλαδή των ατόμων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα. Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, όπως παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής, τα ενεργά Ιδιωτικά Γενικά Λύκεια της Ελλάδας – το μέγεθος του πληθυσμού, δηλαδή «το σύνολο των υποκειμένων» (Αθανασίου, Λ., 2007⁴⁸⁷) – είναι 79 κι οι διευθυντές τους αποτελούν τα υποκείμενα (subjects) της έρευνας, δηλαδή «τα άτομα που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα» (Αθανασίου, Λ., 2007⁴⁸⁸). Συνεπώς, τα δεδομένα είναι πρωτογενή, η πηγή τους είναι ο ανθρώπινος παράγοντας και έχουν μία ή περισσότερες από τις εξής μορφές: «αυτά που λένε», «αυτά που κάνουν», «αυτά που έχουν» στο πλαίσιο της μονάδας που διοικούν (Newby, Ρ., 2019⁴⁸⁹).

⁴⁸⁰ «Με τον όρο εγκυρότητα (ισχύς) ενός εργαλείου μέτρησης εννοείται ο βαθμός που ένα εργαλείο μέτρησης μετράει πραγματικά αυτό που θα έπρεπε να μετράει.»

Schnell, R. Hill, Ρ.Β., Esser, Ε. (2014). ό.π.α., ρ. 164.

⁴⁸¹ «Με τον όρο αντιπροσωπευτικό δείγμα εννοούμε αυτό το οποίο αποτελεί μικρογραφία του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται.»

Ρούσος, Π.Λ., Τσαούσης, Γ. (2011). Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα, ρ. 43.

⁴⁸² «Ως αξιοπιστία ή φερεγγυότητα ορίζεται ο βαθμός στον οποίο επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός αντικειμένου με ένα εργαλείο μέτρησης αποδίδουν τις ίδιες τιμές.»

Schnell, R. Hill, Ρ.Β., Esser, Ε. (2014). ό.π.α., ρ. 164.

⁴⁸³ «Οι συγγραφείς δείχνουν ότι η αντικειμενικότητα, ως κριτήριο, είναι κατάλληλη μόνο σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο. Σε μία τέτοια περίπτωση η αντικειμενικότητα ερμηνεύεται ως νοηματική συνέπεια, όταν δύο ή περισσότεροι ερευνητές αναλύουν τα ίδια δεδομένα ή το ίδιο υλικό. Όταν φτάνουν στα ίδια συμπεράσματα, αυτό υποδεικνύει ότι η έρευνα είναι αντικειμενική και αξιόπιστη.»

Flick, U. (2017). Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα, Επιστημονική Επιμέλεια: Ναγόπουλος, Ν., Μετάφραση: Ζιώγας, Ν., Εκδόσεις Προπομπός, Αθήνα, ρρ. 536 – 7.

⁴⁸⁴ Κυριαζή, Ν. (2011). Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα, ρρ. 47 – 51.

⁴⁸⁵ Bryman, Α. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London & New York: Routledge, ρ. 15.

⁴⁸⁶ Αθανασίου, Λ. (2007). ό.π.α., ρ. 51.

⁴⁸⁷ Αθανασίου, Λ. (2007). ό.π.α., ρ. 52.

⁴⁸⁸ Αθανασίου, Λ. (2007). ό.π.α., ρ. 51.

⁴⁸⁹ Newby, Ρ. (2019). ό.π.α., ρρ. 181 – 2.

4.2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Με τον όρο «μεταβλητή» νοούνται οι παράγοντες οι οποίοι μελετώνται στην έρευνα και ταξινομούνται ως (α) ποσοτικοί, όταν η μεταβολή τους γίνεται ως προς την ποσότητα, (β) ποιοτικοί, όταν η μεταβολή τους γίνεται ως προς την ποιότητα και (γ) κατηγορικοί, όταν η μεταβολή τους γίνεται ως προς το είδος (Newby, P., 2019⁴⁹⁰, Αθανασίου, Λ., 2007⁴⁹¹). Ακόμη, οι μεταβλητές χωρίζονται σε (α) εξαρτημένες, όταν μεταβάλλονται ως αποτέλεσμα μίας αντιμετώπισης προς τα υποκείμενα ή επιδράσεων άλλων παραγόντων – εδώ, είναι η οργανωσιακή απόδοση και (β) ανεξάρτητες, όταν παραμένουν σταθερές και λειτουργούν ως πηγή αλλαγών για τις εξαρτημένες μεταβλητές – εδώ, είναι η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα (Newby, P., 2019⁴⁹², Αθανασίου, Λ., 2007⁴⁹³).

Με βάση την θεωρητική τεκμηρίωση/ βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, προκύπτει ένα βασικό ερευνητικό ερώτημα (το οποίο παρουσιάζει και σχέση αιτίου – αποτελέσματος):

Η αποδοτικότητα, η αποτελεσματικότητα κι η παραγωγικότητα οδηγούν σε οργανωσιακή απόδοση;

ή διαφορετικά:

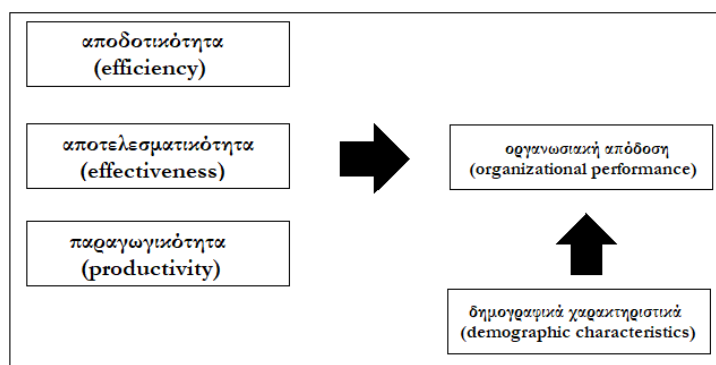
*οργανωσιακή απόδοση =
f(αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα) ;*

⁴⁹⁰ Newby, P. (2019). ό.π.α, p. 331.

⁴⁹¹ Αθανασίου, Λ. (2007). ό.π.α, p. 54.

⁴⁹² Newby, P. (2019). ό.π.α, p. 331.

⁴⁹³ Αθανασίου, Λ. (2007). ό.π.α, p. 54 – 55.



Εικόνα 4.2.: Η παρουσίαση του ερευνητικού προβλήματος (ιδιοκατασκευή)

και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

- i. Ποιοι παράγοντες οδηγούν στην αποδοτικότητα μίας εκπαιδευτικής μονάδας;
- ii. Ποιοι παράγοντες οδηγούν στην αποτελεσματικότητα μίας εκπαιδευτικής μονάδας;
- iii. Ποιοι παράγοντες οδηγούν στην παραγωγικότητα μίας εκπαιδευτικής μονάδας;
- iv. Ποιοι παράγοντες οδηγούν στην οργανωσιακή απόδοση;

Τέλος, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, αυτά που ελέγχονται αφορούν στην εκπαιδευτική μονάδα, το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, τον διευθυντή – ηγέτη, το μαθητικό κοινό.

4.2.3. Όργανο Μέτρησης

Με δεδομένο ότι η έρευνα γίνεται με «ποσοτική» προσέγγιση και μεθοδολογία, χρησιμοποιείται ως εργαλείο – όργανο μέτρησης, το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί βασικό μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Η κατασκευή του συσχετίζεται με δύο πλευρές: (α) τη διαμόρφωση του περιεχομένου και (β) τη μορφοποίηση και τη διαμόρφωση της εμφάνισής του, ώστε να σχηματίζεται μία – όσο το δυνατόν – σφαιρική κι ακριβής εικόνα τόσο σε εύρος όσο και σε βάθος.

Εν προκειμένω, για να διερευνηθούν οι απόψεις των διοικούντων – των συμμετεχόντων στα ιδιωτικά Γενικά Λύκεια της Ελλάδας, κρίνεται σκόπιμη η επιλογή ενός μέρους από ένα προ – κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο το οποίο απαντάται αποκλειστικά από τους διευθυντές τους. Κατόπιν μετάφρασης και ορισμένων

τροποποιήσεων σε κάποιες ερωτήσεις για να αντικατοπτρίζονται πλήρως τα ελληνικά δεδομένα και να σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα, τους στόχους και τους σκοπούς της διδακτορικής διατριβής καταρτίζεται το τελικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις που διακρίνονται σε⁴⁹⁴:

- Ερώτηση ανοικτού τύπου
- Ερωτήσεις με επιλογή μίας μόνο απάντησης – κλειστού τύπου
- Ερωτήσεις με ποσοτική και ποιοτική διαβάθμιση απαντήσεων – διερεύνηση στάσεων σύμφωνα με την κλίμακα Likert

Το ερωτηματολόγιο έχει ως βάση και πηγή ένα υπάρχον εργαλείο – ερωτηματολόγιο του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α/ OECD) που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της Διεθνούς Έρευνας για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (Teaching & Learning International Survey – TALIS)⁴⁹⁵. Όμως, στην τελική του μορφή αποτελείται από τα εξής μέρη – θεματικούς άξονες:

- Εισαγωγή

όπου αναφέρονται ο φορέας υλοποίησης της έρευνας, το θέμα κι ο σκοπός της έρευνας, τα στοιχεία της ερευνήτριας, το κοινό στο οποίο απευθύνεται η έρευνα, η δέσμευση για την τήρηση απόλυτης ανωνυμίας.

- Μέρος Α': Δημογραφικά Χαρακτηριστικά
- Μέρος Β': Στοιχεία Ιδιωτικού Λυκείου

B1. Μαθητικό κοινό

B2. Εκπαιδευτικό & Διοικητικό προσωπικό

- Μέρος Γ': Οργάνωση & Διοίκηση
- Μέρος Δ': Τυπική αξιολόγηση διδακτικού προσωπικού
- Μέρος Ε': Σχολικό κλίμα
- Μέρος ΣΤ': Ένταξη & Καθοδήγηση

⁴⁹⁴ Αθανασίου, Λ. (2007). ό.π.α, pp. 146 – 160.

⁴⁹⁵ Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στο <http://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm> / <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Principal-Questionnaire-ENG.pdf> και η τελική έκθεση είναι διαθέσιμη στο https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf (προσπελάστηκαν 25/8/2020).

- Μέρος Ζ': Διαφορετικότητα & Εκπαίδευση
- Μέρος Η': Επαγγελματική ικανοποίηση

Το σύνολο των ερωτήσεων είναι 37 και ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι τα 20 λεπτά.

Επειδή δεν υπάρχει κάποια θεωρία της δημοσκόπησης από όπου να απορρέουν όλες οι λεπτομέρειες της δημιουργίας ενός ερωτηματολογίου, καθένα από αυτά πρέπει να εξετάζεται εμπειρικά με μία προμέτρηση/ δοκιμή ώστε να εξασφαλίζονται η επαρκής ποικιλία των απαντήσεων, ο βαθμός κατανόησης, η δυσκολία κι η ποιότητα των ερωτήσεων, η διασφάλιση του ενδιαφέροντος για τις ερωτήσεις καθ' όλη τη ροή του ερωτηματολογίου και η διάρκεια της έρευνας (Schnell, R., κ.ά., 2014⁴⁹⁶, Αθανασίου, Λ. 2007⁴⁹⁷). Σε αυτά βοήθησαν οι έλεγχοι εγκυρότητας κι αξιοπιστίας, οι οποίοι δίνουν ικανοποιητικά αποτελέσματα και δεν απαιτούνται σημαντικές τροποποιήσεις. Άλλωστε, η ποιότητα των αποτελεσμάτων μίας έρευνας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το όργανο μέτρησης – εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται για να εκμαιεύεται η αντίληψη των συμμετεχόντων (Sekaran, U., 2003⁴⁹⁸). Για να διαπιστωθεί η ποιότητα των ερωτηματολογίων, πραγματοποιούνται έλεγχοι αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η αξιοπιστία αφορά στο βαθμό στον οποίο μία διαδικασία μέτρησης δίνει όμοια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις οι οποίες πραγματοποιούνται με το ίδιο εργαλείο, τα ίδια υποκείμενα υπό τις ίδιες συνθήκες (Δημητριάδη, Ζ., 2000⁴⁹⁹). Η εσωτερική συνέπεια των μεταβλητών των ερωτηματολογίων ελέγχεται με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach α ο οποίος δείχνει το συντελεστή αξιοπιστίας καθεμίας μεταβλητής και όλων, ταυτόχρονα (Cronbach, L.J., 1951⁵⁰⁰). Ένα εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο όταν ο συντελεστής Cronbach α κυμαίνεται μεταξύ 0 και 1. Το 0 ερμηνεύεται ως έλλειψη αξιοπιστίας και το 1 ως ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα (Nunnally, J.C., 1978⁵⁰¹). Έτσι, εν προκειμένω

⁴⁹⁶ Schnell, R. Hill, P.B., Esser, E. (2014). ό.π.α., p. 345.

⁴⁹⁷ Αθανασίου, Λ. (2007). ό.π.α, p. 148.

⁴⁹⁸ Sekaran, U. (2003). *Research methods for business*, Wiley & Sons, New York, p. 207.

⁴⁹⁹ Δημητριάδη, Ζ. (2000). *Μεθοδολογία Επιχειρησιακής Έρευνας*, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα, p. 42.

⁵⁰⁰ Cronbach, L.J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, *Psychometrika*, Vol. 16, No. 3, pp. 297 – 333.

⁵⁰¹ Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*, Edition 2nd, McGraw Hill, New York, p. 245.

υπολογίζεται ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α της κλίμακας Likert λαμβάνοντας υπόψη 7 ερωτήσεις μαζί με τα υπο – ερωτήματα τους.

Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας ισούται με 0.625. Η τιμή αυτή είναι κοντά στο 0.7 και αυτό υποδηλώνει ότι η κλίμακα είναι ικανοποιητικά αξιόπιστη. Η εγκυρότητα αφορά στο βαθμό στον οποίο ένα εργαλείο μετρά αυτό το οποίο πραγματικά επιθυμεί ο ερευνητής να μετρηθεί (Sekaran, U., 2003⁵⁰²).

Cronbach's Alpha	N of Items
.625	40

Εικόνα 4.3.: Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α της κλίμακας Likert (ιδιοκατασκευή)

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στην σχολική ηγεσία⁵⁰³, το ερωτηματολόγιο πραγματεύεται θέματα που αφορούν στο ρόλο και τις λειτουργίες του διευθυντή ως ηγέτη (διοικητικός και παιδαγωγικός), τα προσόντα και την εμπειρία του, την ικανοποίηση από τη δουλειά του, την αντίληψη των υπολοίπων για το έργο του, τις ώρες κι το φόρτο εργασίας, την ύπαρξη ή μη αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων σε βασικούς τομείς, την ανάπτυξη κι την κατάρτιση του ίδιου του διευθυντή – ηγέτη, την αυτοαποτελεσματικότητα.

Όσον αφορά στο σχολικό κλίμα⁵⁰⁴ ερευνώνται θέματα σχετικά με τις σχέσεις μαθητών – προσωπικού (διοικητικού και εκπαιδευτικού), τη συμμετοχή ή μη των γονέων στην σχολική κοινότητα, την κουλτούρα ως προς τις υψηλές προσδοκίες, τους στόχους, κ.ά., τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

⁵⁰² Sekaran, U. (2003). ό.π.α, p. 206.

⁵⁰³ OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Conceptual Framework*, No. EDU/WKP (2018)23, Directorate for education and skills, OECD, Paris, p. 22. Διαθέσιμο στο: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)23&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)23&docLanguage=En) (προσπελάστηκε 13/10/2020) – Section: School leadership.

⁵⁰⁴ OECD (2018). ό.π.α, (προσπελάστηκε 13/10/2020) – Section: School climate.

Αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση⁵⁰⁵ ερευνώνται ζητήματα σχετικά με την συνολική ικανοποίηση από την εργασία (τόσο με το σχολείο όσο και με τη θέση εργασίας), την ικανοποίηση από το μισθό και τις συνθήκες εργασίας.

Επιπλέον, στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εξετάζονται θέματα όπως⁵⁰⁶ η συμμετοχή κι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, το προφίλ των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας (π.χ. παιδαγωγικά, πρακτικά), τα εμπόδια της διδασκαλίας και ο τρόπος αντιμετώπισής τους, η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, ανάπτυξη και ανατροφοδότηση, η καινοτομία στη διδασκαλία, η οργάνωση, η διοίκηση και το κλίμα της τάξης, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε γνωστικό και σε παιδαγωγικό επίπεδο, η ισότητα κι η διαφορετικότητα.

Στον Πίνακα 4.1. τα θέματα έρευνας χαρτογραφούνται με βάση πέντε ενότητες, όπως ορίστηκαν από τον OECD. Ωστόσο, διευκρινίζεται ότι η κατάταξη γίνεται με στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων που, εν τέλει, επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα μίας εκπαιδευτικής μονάδας.

Θέματα έρευνας	Θεματικές ενότητες				
	Προσέλευση εκπαιδευτικών	Ανάπτυξη εκπαιδευτικών	Διατήρηση εκπαιδευτικών	Σχολική αποτ/τητα	Αποτ/τητα διδασκαλίας
1. Εκπαιδευτικές πρακτικές					X
2. Σχολική ηγεσία				X	
3. Επαγγελματικές πρακτικές					X
4. Καθοδήγηση – Ένταξη		X			
5. Ανατροφοδότηση – Ανάπτυξη		X	X		
6. Σχολικό κλίμα				X	
7. Επαγγελματική ικανοποίηση	X		X		
8. Θέματα ανθρώπινου δυναμικού – Σχέσεις με ενδιαφερόμενα μέρη	X		X	X	
9. Αυτό – αποτελεσματικότητα					X

⁵⁰⁵ OECD (2018). ό.π.α, (προσπελάστηκε 13/10/2020) – Section: Job satisfaction.

⁵⁰⁶ OECD (2018). ό.π.α, (προσπελάστηκε 13/10/2020) – Sections: Teachers' instructional practices, Teachers' professional practices, Teacher education and initial preparation, Teacher feedback and development, Teacher human resource issues and stakeholder relations, Teacher self-efficacy.

10. Καινοτομία				X	X
11. Ισότητα – Διαφορετικότητα				X	

Πίνακας 4.3: Χαρτογράφηση των θεμάτων έρευνας βάσει των θεματικών ενότητων - **Πηγή:** OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Conceptual Framework*, No. EDU/WKP (2018)23, Directorate for education and skills, OECD, Paris, 24, Figure 1 (μεταφρασμένο). Διαθέσιμο στο:

[https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)23&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)23&docLanguage=En) (προσπελάστηκε 13/10/2020).

Συνεχίζοντας, στην Εικόνα 4.4. χαρτογραφούνται τα θέματα έρευνας σε σχέση με δύο διαστάσεις εστίασης:

- i. επάγγελμα εκπαιδευτικού (επαγγελματικά χαρακτηριστικά) και
- ii. διδασκαλία και μάθηση (παιδαγωγικές πρακτικές)

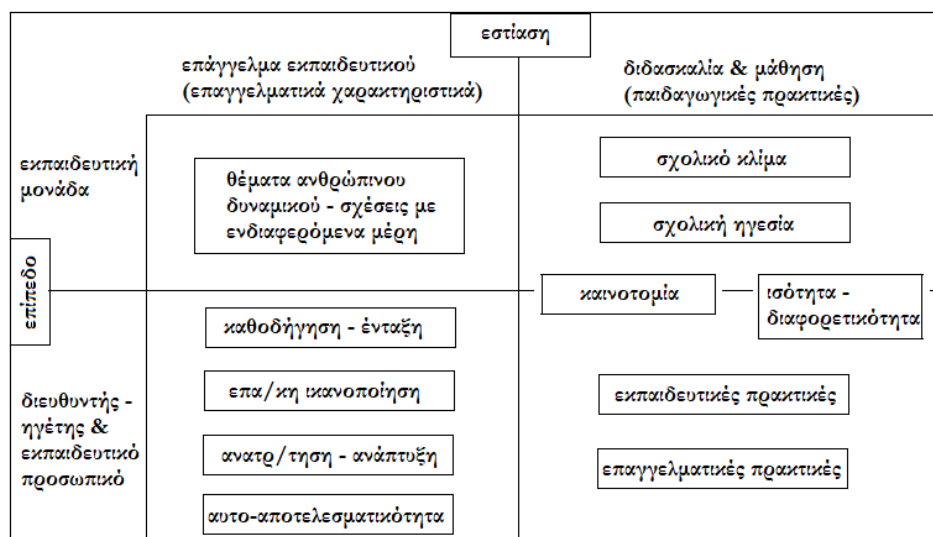
και με τις δύο διαστάσεις επιπέδου:

- i. εκπαιδευτικής μονάδας και
- ii. διευθυντή – ηγέτη και εκπαιδευτικού προσωπικού.

Όμως, σημειώνεται ότι κάθε θέμα μπορεί να σχετίζεται και με άλλες διαστάσεις ή/και να υπάρχουν ροές επιρροής μεταξύ τους, αλλά ο σκοπός είναι να διερευνηθούν πρώτιστα αυτές οι ροές και εξ αυτών να προκύψουν οι βασικοί παράγοντες που, εν τέλει, επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα μίας εκπαιδευτικής μονάδας. Ωστόσο, η αρχική πρόθεση είναι να αντιπροσωπεύονται ευρεία θέματα λόγω του μεγάλου αριθμού πιθανών σχέσεων μεταξύ τους, τα οποία εμφανίζονται – προκύπτουν από την έρευνα.

Στο πλαίσιο αυτό, χρήζει ιδιαίτερης και εκ νέου επισήμανσης το ότι μια σημαντική εξέλιξη στην έρευνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας ήταν η υιοθέτηση του Δυναμικού Μοντέλου Σχολικής Αποτελεσματικότητας των Creemers, B. και Kyriakides, L. (2015)⁵⁰⁷, το οποίο έχει αναλυθεί εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο. Αυτό το μοντέλο παρουσιάζει ορισμένες αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ μεταβλητών οι οποίες ελέγχονται στην περίπτωση των ιδιωτικών Γενικών Λυκείων της ελληνικής επικράτειας.

⁵⁰⁷ Creemers, B., Kyriakides, L. (2015). *Process-product research: A cornerstone in educational effectiveness research*, Journal of Classroom Interaction, Vol. 50, No.2, pp. 107-119.



Εικόνα 4.4.: Εννοιολογική χαρτογράφηση των θεμάτων έρευνας - **Πηγή:** OECD (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS): Conceptual Framework, No. EDU/WKP (2018)23, Directorate for education and skills, OECD, Paris, 29, Figure 2 (μεταφρασμένο). Διαθέσιμο στο: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)23&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)23&docLanguage=En) (προσπελάστηκε 13/10/2020)

Επίπεδο: Εκπαιδευτική μονάδα

Στον εννοιολογικό χάρτη, εμφανίζεται το θέμα του ανθρώπινου δυναμικού – οι σχέσεις με τα ενδιαφερόμενα μέρη στο πάνω αριστερά τεταρτημόριο, επειδή αφορά σε στοιχεία του εκπαιδευτικού (πρόσληψη, ανταμοιβή και διατήρηση) και ταυτόχρονα, αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο του σχολείου. Όμως, η αρχική εκπαίδευση (καθοδήγηση, ένταξη) των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο κάτω αριστερά τεταρτημόριο επειδή είναι ανεξάρτητη από το σχολείο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Τα θέματα του σχολικού κλίματος και της σχολικής ηγεσίας βρίσκονται στο πάνω δεξιά τεταρτημόριο επειδή εξετάζονται και σχετίζονται κυρίως με τη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς είναι βασικό στοιχείο το οποίο προσδιορίζει τη εκπαιδευτική μονάδα⁵⁰⁸.

Επίπεδο: Διευθυντής – Ηγέτης & Εκπαιδευτικό προσωπικό

Το κάτω δεξιά τεταρτημόριο του εννοιολογικού χάρτη αναφέρεται στη διδασκαλία και τη μάθηση στις τάξεις, όπως επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τον διευθυντή – ηγέτη της μονάδας. Το τεταρτημόριο περιλαμβάνει δύο θέματα: τις

⁵⁰⁸ OECD (2018). ό.π.α., (προσπελάστηκε 13/10/2020) – Section: Job satisfaction.

εκπαιδευτικές πρακτικές και τις επαγγελματικές πρακτικές. Αυτά τα θέματα, τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως κεντρικά στον παιδαγωγικό πυρήνα της σχολικής εκπαίδευσης, είναι παρόμοια με τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την έννοια της «ποιότητας στην εκπαίδευση». Επίσης, τα δύο θέματα αναφέρονται σε πτυχές των πρακτικών των εκπαιδευτικών, που εκτιμώνται ως προγνωστικοί παράγοντες για την επίτευξη και τα κίνητρα των μαθητών (π.χ. γνωστική ενεργοποίηση, σαφήνεια διδασκαλίας και διαχείριση τάξεων), τα οποία εξετάζονται από ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας. Το κάτω αριστερά τεταρτημόριο του εννοιολογικού χάρτη αφορά σε χαρακτηριστικά του προσωπικού που πιστεύεται ότι σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών. Αυτά τα θέματα καταγράφουν παράγοντες που αποτελούν την έννοια της «ποιότητας των εκπαιδευτικών» και περιλαμβάνουν την εκπαίδευσή τους και την αρχική προετοιμασία τους, την ανατροφοδότηση και την ανάπτυξή τους, την αυτοαποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση και τα κίνητρά τους⁵⁰⁹.

Επίπεδο: Εκπαιδευτική μονάδα & Διευθυντής – Ηγέτης & Εκπαιδευτικό προσωπικό (μεσαίο)

Τα θέματα της καινοτομίας και της ισότητας – διαφορετικότητας κυριαρχούν στο μεσαίο επίπεδο επειδή αμφότερα επικεντρώνονται στη διδασκαλία και τη μάθηση. Για παράδειγμα, η καινοτομία αφορά και στο σχολικό περιβάλλον και στις πρακτικές διδασκαλίας. Μάλιστα, ορισμένες πτυχές της καινοτομίας και της ισότητας – διαφορετικότητας συνδέονται με επαγγελματικά χαρακτηριστικά καθώς και με παιδαγωγικές πρακτικές (π.χ. καινοτομία σε ατομικό επίπεδο ή αποδοχή νέων μεθόδων). Η τοποθέτηση στον χάρτη αντιπροσωπεύει αυτό που συμβαίνει στην πράξη, παρ' όλο που τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά μπορεί να επηρεάσουν αυτήν την πρακτική⁵¹⁰. Συμπερασματικά, τα τέσσερα τεταρτημόρια του εννοιολογικού χάρτη αντιστοιχούν στα μέρη – θεματικούς άξονες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Η αντιστοίχιση προκύπτει ως εξής:

⁵⁰⁹ OECD (2018). ό.π.α., (προσπελάστηκε 13/10/2020) – Section: Job satisfaction.

⁵¹⁰ OECD (2018). ό.π.α., (προσπελάστηκε 13/10/2020) – Section: Job satisfaction.

- Τα δύο θέματα στο κάτω δεξιά τεταρτημόριο σχετίζονται με το σχολικό κλίμα.
- Τα τέσσερα θέματα στο κάτω αριστερά τεταρτημόριο σχετίζονται με την τυπική αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, το σχολικό κλίμα, την ένταξη και την καθοδήγηση, την επαγγελματική ικανοποίηση.
- Τα δύο θέματα στο πάνω δεξιά τεταρτημόριο σχετίζονται με το σχολικό κλίμα και την οργάνωση & διοίκηση του σχολείου.
- Το θέμα στο πάνω αριστερά τεταρτημόριο σχετίζονται με το σχολικό κλίμα και την οργάνωση & διοίκηση του σχολείου.

4.2.4. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Μετά την κατάρτιση και την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου, διανέμεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e – mail) σε όλες τις ελληνικές ιδιωτικές σχολικές μονάδες (Γενικά Λύκεια), εφόσον προηγουμένως γίνεται ένα τηλεφώνημα σχετικό – ενημερωτικό σε αυτές. Αυτή η μέθοδος συλλογής του ερευνητικού υλικού αυξάνει τις πιθανότητες για απαντήσεις εκ μέρους του πληθυσμού και δη, όσων βρίσκονται σε διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα, ώστε να εξασφαλίζεται, όσο γίνεται, η αντιπροσωπευτικότητα. Ακόμη, τα υποκείμενα έχουν άνεση χρόνου για απάντηση, εξασφαλίζουν – ως ένα βαθμό – την ανωνυμία τους, δεν επηρεάζονται από τον ερευνητή κατά την απάντηση.

Τα ερωτηματολόγια τα οποία επιστρέφονται, παρακολουθούνται συστηματικά και σημειώνονται επισταμένως οι διευθύνσεις των ατόμων, η ημερομηνία αποστολής κι η ημερομηνία επιστροφής. Κάθε ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μία συνοπτική επιστολή στην οποία αναφέρονται οι σκοποί κι η αναγκαιότητα – ο λόγος διεξαγωγής της έρευνας, η συμβολή των υποκειμένων κι η συμβολή στο χώρο της οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων.

Είκοσι ημερολογιακές ημέρες μετά την πρώτη αποστολή, ακολουθεί και δεύτερη αποστολή υπό μορφή υπενθύμισης.

Η περίοδος συλλογής των δεδομένων είναι 20/11/2020 έως 20/01/2021.

Ο συνολικός αριθμός απαντήσεων είναι 63 από τα 79 εν ενεργεία Ιδιωτικά Γενικά Λύκεια της Ελλάδας (βλ. σχετικό Πίνακα σε προηγούμενο κεφάλαιο). Το ποσοστό

απόκρισης (response rate), γνωστό και ως ποσοστό ολοκλήρωσης ή ποσοστό επιστροφής, προκύπτει ως εξής⁵¹¹:

$$RR1 = \frac{I}{(I + P) + (R + NC + O) + (UH + UO)}$$
$$= \frac{63}{(63 + 0) + (16 + 0 + 0) + (0 + 0)} = \frac{63}{79} \cong 0.794 \text{ ή } 79.4\%$$

όπου:

RR1 = ο ελάχιστος ρυθμός απόκρισης

I = το πλήθος των ολοκληρωμένων ερωτηματολογίων

P = το πλήθος των μερικά συμπληρωμένων ερωτηματολογίων

R = το πλήθος των ατόμων που αρνήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο

NC = το πλήθος των ερωτώμενων που δεν μπόρεσαν να εντοπιστούν

O = άλλο

UH = το πλήθος των μονάδων για τις οποίες δεν υπάρχει κάποια πληροφορία για τον εντοπισμό τους (εν προκειμένω, λογαριασμοί e-mail που δεν είναι ενεργοί)

UO = το πλήθος των μονάδων που δεν είναι γνωστές για κάποιο άλλο λόγο.

Γενικώς, το ποσοστό (προσδοκώμενο) απόκρισης για έρευνες που διεξάγονται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είναι 20 – 30% αλλά όταν επακολουθούν κι άλλες μέθοδοι, π.χ. τηλεφωνική κλήση, δύναται να φτάσει στο 70% (Fincham, J.E., 2008)⁵¹².

Ωστόσο, επειδή στην συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός είναι μικρός και όλοι οι διευθυντές έχουν τη δυνατότητα απάντησης στο ερωτηματολόγιο (μη διεξαγωγή δειγματοληψίας), κρίνεται σκόπιμη κι αναγκαία η επιδίωξη ενός υψηλού ποσοστού

⁵¹¹ The American Association for Public Opinion Research (2011). *Standard Definitions: Final Dispositions of Case Codes and Outcome Rates for Surveys*, 7th edition, AAPOR, p. 44.

⁵¹² Fincham, J.E. (2008). *Response rates and responsiveness for surveys, standards and the journal*, American Journal of Pharmaceutical Education, Vol. 72, No. 2, Article 43, pp. 1-3.

απόκρισης για λόγους αξιοπιστίας, αμεροληψίας και γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Draugalis, J.R., Plaza, M.C., 2009)⁵¹³, όπως κι επετεύχθη.

4.2.5. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Η αποδελτίωση κι η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού, η οποία συλλέγεται με τα ερωτηματολόγια, είναι από τις πιο βασικές φάσεις της έρευνας. Το υλικό αποδελτιώνεται συστηματικά, κωδικοποιείται – μετατρέπονται όλες οι απαντήσεις σε στοιχεία κατάλληλα για να είναι δυνατή η επεξεργασία του υλικού – και μετριέται ποσοτικά και ποιοτικά, ώστε να ακολουθεί η αξιοποίησή του. Στην παρούσα διατριβή, η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics όπου εισάγονται όλες οι απαντήσεις σε ένα αρχείο και πραγματοποιούνται οι σχετικοί έλεγχοι προκειμένου να εντοπίζονται και να εξαλείφονται τυχόν λάθη κωδικοποίησης ή αναριθμητισμοί. Τέλος, όσον αφορά στην μία προαιρετική ερώτηση ανοικτή τύπου που υπάρχει στο ερωτηματολόγιο, γίνεται ακριβής παράθεση των απαντήσεων των συμμετεχόντων και στη συνέχεια, ακολουθεί ο σχετικός σχολιασμός τους.

⁵¹³ Draugalis, J.R., Plaza, M.C. (2009). *Best practices for survey research reports revisited: implications of target population, probability, sampling and response rate*, American Journal of Pharmaceutical Education, Vol. 73, No. 8, p. 142.



Βιβλιογραφία 4^{ου} κεφαλαίου

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London & New York: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., Morriison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μετάφραση Κυρανάκης, Σ., Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Creemers, B., Kyriakides, L. (2015). *Process-product research: A cornerstone in educational effectiveness research*, *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 50, No.2, pp. 107-119.

Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*, Επιμέλεια: Τσορμπατζούδης, Χ., Μετάφραση: Κουβαράκου, Ν., Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Cronbach, L.J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, *Psychometrika*, Vol. 16, No. 3, pp. 297 – 333.

Draugalis, J.R., Plaza, M.C. (2009). *Best practices for survey research reports revisited: implications of target population, probability, sampling and response rate*, *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 73, No. 8, p. 142.

Fincham, J.E. (2008). *Response rates and responsiveness for surveys, standards and the journal*, *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 72, No. 2, Article 43, pp. 1-3.

Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*, Επιστημονική Επιμέλεια: Ναγόπουλος, Ν., Μετάφραση: Ζιώγας, Ν., Εκδόσεις Προπομπός, Αθήνα.

Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*, Μετάφραση: Φυριππή, Ι., Επιστημονική Επιμέλεια: Μανωλίτσης, Γ., Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*, Edition 2nd, McGraw Hill, New York.

OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Conceptual Framework*, No. EDU/WKP (2018)23, Directorate for education and skills, OECD, Paris, 22. Διαθέσιμο στο: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)23&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)23&docLanguage=En) (προσπελάστηκε 13/10/2020).

Sekaran, U. (2003). *Research methods for business*, Wiley & Sons, New York.

The American Association for Public Opinion Research (2011). *Standard Definitions: Final Dispositions of Case Codes and Outcome Rates for Surveys*, 7th edition, AAPOR, p. 44.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, 2^η βελτιωμένη έκδοση, Εκδόσεις Εφύρα, Ιωάννινα.

Δημητριάδη, Ζ. (2000). *Μεθοδολογία Επιχειρησιακής Έρευνας*, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα.

Ερωτηματολόγιο: <http://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm> / <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Principal-Questionnaire-ENG.pdf>
(προσπελάστηκε 25/8/2020).

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.

Ρούσος, Π.Λ., Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.

Τελική έκθεση: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
(προσπελάστηκε 25/8/2020).

Κεφάλαιο 5: Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

«Πάντα κατ' αριθμόν γίνονται.»

Πυθαγόρας, 580-490 π.Χ.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται η ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (διευθυντών), του Λυκείου που υπηρετούν, του μαθητικού κοινού και του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης σχολικής χρονιάς. Στη συνέχεια, ακολουθούν κατανομές συχνοτήτων των εξεταζόμενων μεταβλητών ανά θεματική ενότητα: οργάνωση και διοίκηση, τυπική αξιολόγηση διδακτικού προσωπικού, σχολικό κλίμα, ένταξη και καθοδήγηση, διαφορετικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση. Έπειτα, προβάλλονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επιρροή από την πανδημία του COVID-19. Τέλος, γίνονται συσχετίσεις μεταξύ των ερωτημάτων προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και προβάλλεται Πίνακας με την ανάλυση των δεικτών – μ.ο. εκπαιδευτικών μονάδων βάσει των στατιστικών δεδομένων.

5.1. Ανάλυση Δημογραφικών Χαρακτηριστικών

5.1.1. Διευθυντές

Φύλο

Στην έρευνα συμμετέχουν 63 διευθυντές εκ των οποίων οι 44 είναι άνδρες και οι 19 είναι γυναίκες (Πίνακας 5.1.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	44	69.8	69.8	69.8
Γυναίκα	19	30.2	30.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.1.: Πίνακας Συχνοτήτων: Φύλο

Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης

Από τους 63 συμμετέχοντες, οι 31 είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχου, οι 22 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και οι 10 είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος (Πίνακας 5.2.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	31	49.2	49.2	49.2
Μεταπτυχιακός τίτλος	22	34.9	34.9	84.1
Διδακτορικός τίτλος	10	15.9	15.9	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.2.: Πίνακας Συχνότητας: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

Ειδικότητα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ποικίλων ειδικοτήτων αλλά οι περισσότεροι εξ αυτών είναι ΠΕ02 – Φιλολόγοι (33.3%) ενώ ακολουθούν οι ΠΕ04 – Φυσικών Επιστημών (19%) (Πίνακας 5.3.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΠΕ01=Θεολόγοι	3	4.8	4.8	4.8
ΠΕ02=Φιλολόγοι	21	33.3	33.3	38.1
ΠΕ03=Μαθηματικοί	5	7.9	7.9	46.0
ΠΕ04=Φυσικών Επιστημών	12	19.0	19.0	65.1
ΠΕ04.01=Φυσικοί	6	9.5	9.5	74.6
ΠΕ04.02=Χημικοί	4	6.3	6.3	81.0
ΠΕ04.04=Βιολόγοι	1	1.6	1.6	82.5
ΠΕ05=Γαλλικής Φιλολογίας	1	1.6	1.6	84.1
ΠΕ80=Οικονομολόγοι	4	6.3	6.3	90.5
ΠΕ82=Μηχανολόγοι	1	1.6	1.6	92.1
ΠΕ83=Ηλεκτρολόγοι	2	3.2	3.2	95.2
ΠΕ86=Πληροφορικής	2	3.2	3.2	98.4
ΠΕ86/83=" Πληροφορικής/Ηλεκτρολόγοι	1	1.6	1.6	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.3.: Πίνακας Συχνότητας: Ειδικότητα

Ηλικία

Από τους 63 συμμετέχοντες, το 11.1% είναι μικρότεροι των 40 ετών, το 15.9% ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 40 – 49 ετών και το 17.5% είναι μεγαλύτεροι των 60 ετών. Όμως, η πλειοψηφία (55.6%) των διευθυντών ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 50 – 59 ετών (Πίνακας 5.4.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <40 ετών	7	11.1	11.1	11.1
40-49 ετών	10	15.9	15.9	27.0
50-59 ετών	35	55.6	55.6	82.5
>=60 ετών	11	17.5	17.5	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.4.: Πίνακας Συχνότητας: Ηλικία

Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο

Οι περισσότεροι (38.1%) συμμετέχοντες έχουν 5 – 10 χρόνια εργασίας ως διευθυντές στο σχολείο στο οποίο βρίσκονται «σήμερα». Το 27% έχει λιγότερα από 5 χρόνια, το 20.6% έχει 11 – 20 χρόνια και μόνο 9 διευθυντές έχουν περισσότερα από 20 χρόνια εργασίας στο ίδιο σχολείο με το «σημερινό» (Πίνακας 5.5.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <5 χρόνια	17	27.0	27.0	27.0
5 – 10 χρόνια	24	38.1	38.1	65.1
11-20 χρόνια	13	20.6	20.6	85.7
>20 χρόνια	9	14.3	14.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.5.: Πίνακας Συχνότητας: Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο

Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά

Οι περισσότεροι (36.5%) συμμετέχοντες έχουν 5 – 10 χρόνια εργασίας ως διευθυντές σε σχολείο γενικά, ενώ το 30.2% έχει λιγότερα από 5 χρόνια, το 19% έχει 11 – 20 χρόνια και μόνο 9 διευθυντές έχουν περισσότερα από 20 χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά (Πίνακας 5.6.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <5 χρόνια	19	30.2	30.2	30.2
5 – 10 χρόνια	23	36.5	36.5	66.7
11- 20 χρόνια	12	19.0	19.0	85.7
>20 χρόνια	9	14.3	14.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.6.: Πίνακας Συχνότητας: Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά

Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής)

Οι περισσότεροι (36.5%) συμμετέχοντες έχουν λιγότερα από 5 χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντές), ενώ το 23.8% έχει 5 – 10 χρόνια, το 19.0% έχει 11 – 20 χρόνια και 13 διευθυντές έχουν περισσότερα από 20 χρόνια

εργασίας σε ποικίλες διοικητικές θέσεις εντός των εκπαιδευτικών μονάδων (Πίνακας 5.7.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <5 χρόνια	23	36.5	36.5	36.5
5-10 χρόνια	15	23.8	23.8	60.3
11-20 χρόνια	12	19.0	19.0	79.4
>20 χρόνια	13	20.6	20.6	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.7.: Πίνακας Συχνότητας: Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής)

Σημερινό status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας

Από τους 63 συμμετέχοντες, η συντριπτική πλειοψηφία (74.6%) των διευθυντών εργάζονται full – time (περισσότερες των 90% των ωρών) με διδακτικές υποχρεώσεις (Πίνακας 5.8.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Full – time (περισσότερες των 90% των ωρών) χωρίς διδακτικές υποχρεώσεις.	16	25.4	25.4	25.4
Full – time (περισσότερες των 90% των ωρών) με διδακτικές υποχρεώσεις.	47	74.6	74.6	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.8.: Πίνακας Συχνότητας: Σημερινό status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας

Προγράμματα ή σεμινάρια σχετικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων, την ηγεσία στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων

Όσον αφορά στο ερώτημα σχετικά με το εάν η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή τους σχετίζεται με κάποιο πρόγραμμα ή σεμινάριο στο αντικείμενο της διοίκησης σχολικών μονάδων ή/και της εκπαίδευσης ενηλίκων ή/και της ηγεσίας στην εκπαίδευση, το 44.4% συμμετεχόντων δηλώνει πως αυτό δεν συμβαίνει. Όμως, 11 διευθυντές, ήτοι το 17.5%, έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, 5 διευθυντές, ήτοι το 7.9%, έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, μόνο 4 διευθυντές, ήτοι το 6.3% έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.9. Οι υπόλοιποι 15 διευθυντές – προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων – έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα του ενός

προγράμματα ή σεμινάρια προκειμένου να ανταποκρίνονται επαρκώς στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου. Σημειώνεται δε, ότι η επιμόρφωση μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης είναι βασικός παράγοντας παροχής πιο ποιοτικών εκπαιδευτικών διαδικασιών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	28	44.4	44.4	44.4
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	11	17.5	17.5	61.9
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	5	7.9	7.9	69.8
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	5	7.9	7.9	77.8
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	3	4.8	4.8	82.5
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	5	7.9	7.9	90.5
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	2	3.2	3.2	93.7
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	4	6.3	6.3	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.9.: Πίνακας Συχνότητας: Προγράμματα ή σεμινάρια σχετικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων, την ηγεσία στην εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων

5.1.2. Εκπαιδευτικές Μονάδες **Χρόνια λειτουργίας του Λυκείου**

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, τα περισσότερα (41.3%) λειτουργούν 10 – 39 χρόνια. Το 28.6% λειτουργούν 40 – 69 χρόνια, το 22.2% λειτουργούν περισσότερα από 70 χρόνια και μόνο 5 Λύκεια λειτουργούν λιγότερα από 10 έτη (Πίνακας 5.10.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <10 ετών	5	7.9	7.9	7.9
10-39 ετών	26	41.3	41.3	49.2
40-69 ετών	18	28.6	28.6	77.8
>=70 ετών	14	22.2	22.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 1.10.: Πίνακας Συχνότητας: Χρόνια λειτουργίας του Λυκείου

Μέσο ύψος ετήσιων διδασκτρων (ανά μαθητή)

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, τα περισσότερα (44.4%) έχουν μέσο ύψος ετήσιων διδάκτρων (ανά μαθητή) 5.000 – 6.999€, ενώ το 41.3% έχει 3.000 – 4.999€, το 12.7% έχει περισσότερα από 7.000€ και μόνο 1 Λύκειο έχει ετήσια δίδακτρα λιγότερα από 3.000€. (Πίνακας 5.11.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <3000 euro	1	1.6	1.6	1.6
3000-4999 euro	26	41.3	41.3	42.9
5000-6999 euro	28	44.4	44.4	87.3
>=7000	8	12.7	12.7	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.11.: Πίνακας Συχνότητας: Μέσο ύψος ετήσιων διδάκτρων (ανά μαθητή)

Πηγή προέλευσης των οικονομικών πόρων

Όσον αφορά στο ερώτημα σχετικά με το ποια είναι η πηγή προέλευσης των οικονομικών πόρων του σχολείου, η πολιτεία ή/και τα δίδακτρα τα οποία καταβάλλονται από γονείς ή κηδεμόνες ή/και τα ευεργετήματα, δωρεές, κληροδοτήματα, χορηγίες, υποτροφίες, συγκέντρωση χρημάτων από γονείς ή κηδεμόνες ή/και άλλη – ανοικτού τύπου – απάντηση, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, προκύπτει ότι στη συντριπτική πλειοψηφία (88.9%) τους, οι οικονομικοί πόροι προέρχονται από τα δίδακτρα τα οποία καταβάλλονται από γονείς ή κηδεμόνες. Τα υπόλοιπα 7 σχολεία λειτουργούν με πόρους που προέρχονται τόσο από τα δίδακτρα των γονέων ή κηδεμόνων όσο και από ευεργετήματα, δωρεές, κληροδοτήματα, χορηγίες, υποτροφίες, συγκέντρωση χρημάτων από γονείς ή κηδεμόνες (Πίνακας 5.12.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid τα δίδακτρα τα οποία καταβάλλονται από γονείς ή κηδεμόνες.	56	88.9	88.9	88.9
τα δίδακτρα τα οποία καταβάλλονται από γονείς ή κηδεμόνες, ευεργετήματα, δωρεές, κληροδοτήματα, χορηγίες, υποτροφίες, συγκέντρωση χρημάτων από γονείς ή κηδεμόνες	7	11.1	11.1	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.12.: Πίνακας Συχνότητας: Πηγή προέλευσης των οικονομικών πόρων

Διοίκηση

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, προκύπτει πως όλα διοικούνται και λειτουργούν ιδιωτικά εξ' ολοκλήρου (Πίνακας 5.13.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ιδιωτικά εξ' ολοκλήρου.	63	100.0	100.0	100.0
συνδυαστικά: ιδιωτικά και δημόσια.	00.0	00.0	00.0	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.13.: Πίνακας Συχνότητας: Διοίκηση

Ποσοστό αποφοίτησης

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, η συντριπτική πλειοψηφία (87.3%) τους έχει ποσοστό αποφοίτησης πάνω από 91%, ενώ σε 7 σχολεία εκτιμάται πως το ποσοστό αυτό βρίσκεται μεταξύ 61 – 90% και σε 1 σχολείο θεωρείται ότι είναι μικρότερο από 30% (Πίνακας 5.14.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=30%	1	1.6	1.6	1.6
61%-90%	7	11.1	11.1	12.7
>=91%	55	87.3	87.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.14.: Πίνακας Συχνότητας: Ποσοστό αποφοίτησης

Ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, η πλειοψηφία (68.3%) τους δηλώνει έχει ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις πάνω από 91%, ενώ σε 20 σχολεία εκτιμάται πως το ποσοστό αυτό βρίσκεται μεταξύ 61 – 90% και σε κανένα σχολείο δεν είναι μικρότερο από 30% (Πίνακας 5.15.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 61%-90%	20	31.7	31.7	31.7
>=91%	43	68.3	68.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.15.: Πίνακας Συχνότητας: Ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις

Βραβεία σε διαγωνισμούς

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, τα περισσότερα (39.7%) έχουν λάβει περισσότερα από 7 βραβεία τα τελευταία 5 χρόνια, το 31.7% των σχολείων έχει λάβει 4 – 6 βραβεία, το 23.8% των σχολείων έχει λάβει 1 – 3 βραβεία και μόνο 3 Λύκεια δεν έχουν λάβει κανένα βραβείο (Πίνακας 5.16.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	3	4.8	4.8	4.8
1-3	15	23.8	23.8	28.6
4-6	20	31.7	31.7	60.3
>=7	25	39.7	39.7	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.16.: Πίνακας Συχνότητας: Βραβεία σε διαγωνισμούς

Συμμετοχή σε χρηματοδοτούμενα ερευνητικά προγράμματα

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, τα περισσότερα (47.6%) δεν έχουν συμμετάσχει σε κανένα χρηματοδοτούμενο ερευνητικό πρόγραμμα τα τελευταία 5 χρόνια. Ένα εξίσου υψηλό ποσοστό (44.4%) των σχολείων έχει συμμετάσχει σε 1 – 3 προγράμματα, ενώ το 4.8% των σχολείων έχει συμμετάσχει σε 4 – 6 προγράμματα και μόνο 2 Λύκεια έχουν συμμετάσχει σε περισσότερα από 7 χρηματοδοτούμενα ερευνητικά προγράμματα (Πίνακας 5.17.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	30	47.6	47.6	47.6
1-3	28	44.4	44.4	92.1
4-6	3	4.8	4.8	96.8
>=7	2	3.2	3.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.17.: Πίνακας Συχνότητας: Συμμετοχή σε χρηματοδοτούμενα ερευνητικά προγράμματα

Πιστοποιήσεις

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, η πλειοψηφία (54%) έχει λάβει 1 – 3 πιστοποιήσεις τα τελευταία 5 χρόνια, ενώ το 17.5% των σχολείων έχει λάβει 4 – 6 πιστοποιήσεις και ακριβώς το ίδιο ποσοστό των σχολείων δεν έχει λάβει καμία πιστοποίηση. Μόνο 7 Λύκεια, τα οποία έχουν λάβει περισσότερες από 7 πιστοποιήσεις, συμμετέχουν στην έρευνα (Πίνακας 5.18.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	11	17.5	17.5	17.5
1-3	34	54.0	54.0	71.4
4-6	11	17.5	17.5	88.9
>=7	7	11.1	11.1	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.18.: Πίνακας Συχνότητων: Πιστοποιήσεις

Συμμετοχή/ διοργάνωση του σχολείου σε συνέδρια/ ημερίδες

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, τα περισσότερα (47.4%) έχουν συμμετάσχει/ διοργανώσει περισσότερα των 7 συνεδρίων/ ημερίδων τα τελευταία 5 χρόνια. Ένα εξίσου υψηλό ποσοστό (33.3%) των σχολείων έχει συμμετάσχει/ διοργανώσει 1 – 3 συνέδρια/ ημερίδες, ενώ το 15.9% των σχολείων έχει συμμετάσχει/ διοργανώσει 4 – 6 συνέδρια/ ημερίδες και μόνο 4 Λύκεια δεν έχουν συμμετάσχει/ διοργανώσει κανένα συνέδριο/ ημερίδα (Πίνακας 5.19.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	4	6.3	6.3	6.3
1-3	21	33.3	33.3	39.7
4-6	10	15.9	15.9	55.6
>=7	28	44.4	44.4	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.19.: Πίνακας Συχνότητων: Συμμετοχή/ διοργάνωση σε συνέδρια/ ημερίδες

5.1.3. Μαθητικό Κοινό

Αριθμός μαθητών στην Α' Λυκείου

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, τα περισσότερα (38.1%) έχουν λιγότερους από 50 μαθητές στην Α' Λυκείου, ενώ το 31.7% των σχολείων έχει 51 – 100 μαθητές, το 23.8% των σχολείων έχει 101 – 150 μαθητές και μόνο 4 Λύκεια έχουν περισσότερους από 151 μαθητές (Πίνακας 5.20.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=50	24	38.1	38.1	38.1
51 - 100	20	31.7	31.7	69.8
101-150	15	23.8	23.8	93.7
>=151	4	6.3	6.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.20.: Πίνακας Συχνότητων: Αριθμός μαθητών στην Α' Λυκείου

Αριθμός μαθητών στην Β' Λυκείου

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, τα περισσότερα (38.1%) έχουν 51 – 100 μαθητές στην Β' Λυκείου, ενώ το 36.5% των σχολείων έχουν λιγότερους από 50 μαθητές, το 19.0% των σχολείων έχει 101 – 150 μαθητές και μόνο 4 Λύκεια έχουν περισσότερους από 151 μαθητές (Πίνακας 5.21.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=50	23	36.5	36.5	36.5
51-100	24	38.1	38.1	74.6
101-150	12	19.0	19.0	93.7
>=151	4	6.3	6.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.21.: Πίνακας Συχνότητας: Αριθμός μαθητών στην Β' Λυκείου

Αριθμός μαθητών στην Γ' Λυκείου

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, τα περισσότερα (41.3%) έχουν λιγότερους από 50 μαθητές στην Γ' Λυκείου και το ίδιο, ακριβώς, ποσοστό έχει 51 – 100 μαθητές, ενώ το 14.3% των σχολείων έχει 101 – 150 μαθητές και μόνο 2 Λύκεια έχουν περισσότερους από 151 μαθητές (Πίνακας 5.22.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=50	26	41.3	41.3	41.3
51-100	26	41.3	41.3	82.5
101-150	9	14.3	14.3	96.8
>=151	2	3.2	3.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.22.: Πίνακας Συχνότητας: Αριθμός μαθητών στην Γ' Λυκείου

Αριθμός τμημάτων στην Α' Λυκείου

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, στην πλειοψηφία (52.4%) τους, ο αριθμός των τμημάτων στην Α' Λυκείου κυμαίνεται μεταξύ 3 – 5, αρκετά (39.7%) σχολεία έχουν λιγότερα από 2 τμήματα και 5 Λύκεια έχουν περισσότερα από 6 τμήματα (Πίνακας 5.23.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=2	25	39.7	39.7	39.7
3-5	33	52.4	52.4	92.1
>=6	5	7.9	7.9	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.23.: Πίνακας Συχνότητας: Αριθμός τμημάτων στην Α' Λυκείου

Αριθμός τμημάτων στην Β' Λυκείου

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, στην πλειοψηφία (46%) τους, ο αριθμός των τμημάτων στην Β' Λυκείου κυμαίνεται μεταξύ 3 – 5, αρκετά (44.4%) σχολεία έχουν λιγότερα από 2 τμήματα και 6 σχολεία έχουν περισσότερα από 6 τμήματα (Πίνακας 5.24.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=2	28	44.4	44.4	44.4
3-5	29	46.0	46.0	90.5
>=6	6	9.5	9.5	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.24.: Πίνακας Συχνότητας: Αριθμός τμημάτων στην Β' Λυκείου

Αριθμός τμημάτων στην Γ' Λυκείου

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, στην πλειοψηφία (49.2%) τους, ο αριθμός των τμημάτων στην Γ' Λυκείου κυμαίνεται μεταξύ 3 – 5, αρκετά (42.9%) σχολεία έχουν λιγότερα από 2 και 5 σχολεία έχουν περισσότερα από 6 τμήματα (Πίνακας 5.25.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=2	27	42.9	42.9	42.9
3-5	31	49.2	49.2	92.1
>=6	5	7.9	7.9	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.25.: Πίνακας Συχνότητας: Αριθμός τμημάτων στην Γ' Λυκείου

5.1.4. Διδακτικό & Διοικητικό Προσωπικό

Αριθμός εκπαιδευτικών

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, τα περισσότερα (34.9%) έχουν 21 – 30 εκπαιδευτικούς, ενώ το 33.3% των

σχολείων έχει 11 – 20 εκπαιδευτικούς, το 30.2% των σχολείων έχει περισσότερους από 31 εκπαιδευτικούς και μόνο 1 Λύκειο έχει λιγότερους από 10 εκπαιδευτικούς (Πίνακας 5.26.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=10	1	1.6	1.6	1.6
11-20	21	33.3	33.3	34.9
21-30	22	34.9	34.9	69.8
>=31	19	30.2	30.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.26.: Πίνακας Συχνότητας: Αριθμός εκπαιδευτικών

Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο)

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, η πλειοψηφία (54%) έχει εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 11 – 19 έτη (κατά μέσο όρο), ενώ το 33.3% των σχολείων έχει διδάσκοντες με προϋπηρεσία 6 – 10 χρόνων (κατά μέσο όρο). Το 9.5% των σχολείων έχει εκπαιδευτικούς οι οποίοι διαθέτουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών (κατά μέσο όρο) και μόνο 2 Λύκεια έχουν εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 5 χρόνια προϋπηρεσίας (κατά μέσο όρο) (Πίνακας 5.27.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <=5	2	3.2	3.2	3.2
6-10	21	33.3	33.3	36.5
11-19	34	54.0	54.0	90.5
>=20	6	9.5	9.5	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.27.: Πίνακας Συχνότητας: Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο)

Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο)

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, η πλειοψηφία (63.5%) έχει εκπαιδευτικούς κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος (κατά μέσο όρο), ενώ το 34.9% των σχολείων έχει διδάσκοντες πτυχιούχος ΑΕΙ/ ΤΕΙ ή αντίστοιχου (κατά μέσο όρο) και μόνο 1 Λύκειο έχει εκπαιδευτικούς κατόχους διδακτορικού διπλώματος (κατά μέσο όρο) (Πίνακας 5.28.).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	22	34.9	34.9	34.9
	Μεταπτυχιακό τίτλος	40	63.5	63.5	98.4
	Διδακτορικός τίτλος	1	1.6	1.6	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.28.: Πίνακας Συχνότητας: Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο)

Απασχόληση λοιπού προσωπικού

Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, όσον αφορά στο ερώτημα σχετικά με το λοιπό προσωπικό των σχολείων, στην πλειοψηφία (57.1%) τους απασχολούν (α) σχολικούς συμβούλους – ψυχολόγους, (β) σχολικούς τροχονόμους, επιστάτες, φύλακες και (γ) υπάλληλους για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη, ενώ το 14.3% των σχολείων απασχολεί (α) σχολικούς σύμβουλους – ψυχολόγους και (γ) υπάλληλους για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη. Τέλος, σε 11 Λύκεια εργάζονται μόνο υπάλληλοι για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη (Πίνακας 5.29.).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	σχολικοί σύμβουλοι – βοηθοί, ψυχολόγοι, σχολικοί τροχονόμοι, επιστάτες, φύλακες, υπάλληλοι για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη.	36	57.1	57.1	57.1
	σχολικοί σύμβουλοι – βοηθοί, ψυχολόγοι, υπάλληλοι για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη.	9	14.3	14.3	71.4
	σχολικοί τροχονόμοι, επιστάτες, φύλακες, υπάλληλοι για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη.	7	11.1	11.1	82.5
	υπάλληλοι για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη.	11	17.5	17.5	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.29.: Πίνακας Συχνότητας: Απασχόληση λοιπού προσωπικού

5.2. Κατανομή Συχνότητας Εξεταζόμενων Μεταβλητών

5.2.1. Οργάνωση & Διοίκηση

Η οργάνωση κι η διοίκηση επηρεάζουν την παραγωγικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ειδική ομάδα διοίκησης

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, στα 57 υπάρχει ειδική ομάδα η οποία ασχολείται με τη διοίκησή του σχολείου ενώ σε 6 Λύκεια δεν υφίσταται αυτή (Πίνακας 5.30.).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	57	90.5	90.5	90.5
	OXI	6	9.5	9.5	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.30.: Πίνακας Συχνοτήτων: Ειδική ομάδα διοίκησης

Το ερώτημα 21 αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος και αφορά σε όσους έχουν απαντήσει *NAI*, ότι υπάρχει ειδική ομάδα που ασχολείται με τη διοίκηση του Λυκείου. Το μεγαλύτερο ποσοστό στον πίνακα συχνοτήτων είναι το 14.3% το οποίο αφορά σε συνδυαστική απάντηση, δηλαδή ότι η ειδική ομάδα διοίκησης αποτελείται από τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή, τον Ιδιοκτήτη, τους Υπεύθυνους Τμημάτων και άλλα μέλη. Το αμέσως επόμενο ποσοστό, 12.7%, αναφέρεται σε συνδυαστική απάντηση, δηλαδή ότι η ειδική ομάδα διοίκησης απαρτίζεται από τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή, τον Ιδιοκτήτη και μέλη του διδακτικού προσωπικού (Πίνακας 5.31.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διευθυντής, Ιδιοκτήτης, Μέλη του διδακτικού προσωπικού	2	3.2	3.5	3.5
Διευθυντής, Ιδιοκτήτης, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει)	1	1.6	1.8	5.3
Διευθυντής, Ιδιοκτήτης, Οικονομικός διαχειριστής, ΕΠΙΟΠΤΕΙΑ - ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΙΟ	1	1.6	1.8	7.0
Διευθυντής, Ιδιοκτήτης, Οικονομικός διαχειριστής, Μέλη του διδακτικού προσωπικού	1	1.6	1.8	8.8
Διευθυντής, Ιδιοκτήτης, Οικονομικός διαχειριστής, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει)	1	1.6	1.8	10.5
Διευθυντής, Ιδιοκτήτης, Οικονομικός διαχειριστής, Υπεύθυνοι τμημάτων, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει)	1	1.6	1.8	12.3
Διευθυντής, Ιδιοκτήτης, Υπεύθυνοι τμημάτων	1	1.6	1.8	14.0
Διευθυντής, Μέλη του διδακτικού προσωπικού, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει), Συντονιστής Εποπτείας	1	1.6	1.8	15.8
Διευθυντής, Οικονομικός διαχειριστής, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει)	1	1.6	1.8	17.5
Διευθυντής, Οικονομικός διαχειριστής, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει), Επόπτης	1	1.6	1.8	19.3
Διευθυντής, Οικονομικός διαχειριστής, Υπεύθυνοι τμημάτων, Μέλη του διδακτικού προσωπικού	1	1.6	1.8	21.1
Διευθυντής, Οικονομικός διαχειριστής, Υπεύθυνοι τμημάτων, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει)	1	1.6	1.8	22.8
Διευθυντής, Υπεύθυνοι τμημάτων, Μέλη του διδακτικού προσωπικού, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει)	1	1.6	1.8	24.6
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Ιδιοκτήτης	5	7.9	8.8	33.3
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Ιδιοκτήτης, Μέλη του διδακτικού προσωπικού	8	12.7	14.0	47.4
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Ιδιοκτήτης, Οικονομικός διαχειριστής	3	4.8	5.3	52.6
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Ιδιοκτήτης, Οικονομικός διαχειριστής, Μέλη του διδακτικού προσωπικού	1	1.6	1.8	54.4
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Ιδιοκτήτης, Οικονομικός διαχειριστής, Μέλη του διδακτικού προσωπικού, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει)	1	1.6	1.8	56.1
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Ιδιοκτήτης, Οικονομικός διαχειριστής, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει)	1	1.6	1.8	57.9
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Ιδιοκτήτης, Οικονομικός διαχειριστής, Υπεύθυνοι τμημάτων	1	1.6	1.8	59.6
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Ιδιοκτήτης, Οικονομικός διαχειριστής, Υπεύθυνοι τμημάτων, Μέλη του διδακτικού προσωπικού	2	3.2	3.5	63.2
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Ιδιοκτήτης, Υπεύθυνοι τμημάτων	3	4.8	5.3	68.4
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Ιδιοκτήτης, Υπεύθυνοι τμημάτων, Μέλη του διδακτικού προσωπικού	9	14.3	15.8	84.2
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει)	2	3.2	3.5	87.7
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Οικονομικός διαχειριστής, Γενικός Διευθυντής και Υποδιευθυντής διορισμένοι κράτος ΕΕ.	1	1.6	1.8	89.5
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Συντονιστές μαθημάτων	1	1.6	1.8	91.2
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Υπεύθυνοι τμημάτων, Μέλη του διδακτικού προσωπικού	1	1.6	1.8	93.0
Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Υπεύθυνοι τμημάτων, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει), ΚΛΑΔΑΡΧΕΣ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΛΑΔΩΝ)	1	1.6	1.8	94.7
ΔΣ της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας και Εποπτεία των σχολείων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας	1	1.6	1.8	96.5
Οικονομικός διαχειριστής, Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει)	2	3.2	3.5	100.0
Total	57	90.5	100.0	
Missing	6	9.5		
Total	63	100.0		

Πίνακας 5.31.: Πίνακας Συχνότητας: Μέλη της ειδικής ομάδας διοίκησης

Ευθύνη: Επιλογή ή πρόσληψη εκπαιδευτικών

Το ερώτημα 22 χωρίζεται σε 8 μέρη.

Το (α) αφορά στην ευθύνη περί επιλογής ή πρόσληψης των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, στα 22 από τα 63 σχολεία ευθύνονται συνδυαστικά οι διευθυντές κι οι ιδιοκτήτες τους. Επιπλέον, στα 21 από τα 63 Λύκεια, η αποκλειστική ευθύνη ανήκει στον ιδιοκτήτη. Στο χαμηλότερο ποσοστό (1.6%) των Λυκείων, η εξεταζόμενη ευθύνη ανήκει στη πολιτεία (Πίνακας 5.32.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 - διευθυντής	2	3.2	3.2	3.2
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 3 - ιδιοκτήτης	1	1.6	1.6	4.8
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης	22	34.9	34.9	39.7
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	2	3.2	3.2	42.9
1 - διευθυντής, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	4	6.3	6.3	49.2
2 - πολιτεία	1	1.6	1.6	50.8
3 - ιδιοκτήτης	21	33.3	33.3	84.1
3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	2	3.2	3.2	87.3
4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	8	12.7	12.7	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.32.: Πίνακας Συχνότητας: Ευθύνη: Επιλογή ή πρόσληψη εκπαιδευτικών

Ευθύνη: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Το (β) αφορά στην ευθύνη περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, σε αρκετά Λύκεια (30.2%) ευθύνονται συνδυαστικά οι διευθυντές κι οι ιδιοκτήτες τους. Επιπλέον, σε 12 από τα 63 Λύκεια, η αποκλειστική ευθύνη ανήκει στους διευθυντές. Μόνο σε ένα Λύκειο, η ευθύνη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε περισσότερους εμπλεκόμενους, όπως το διευθυντή, την πολιτεία, τον ιδιοκτήτη και άλλο (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων) (Πίνακας 5.33.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 - διευθυντής	12	19.0	19.0	19.0
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία	1	1.6	1.6	20.6
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	1	1.6	1.6	22.2
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης	19	30.2	30.2	52.4
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	5	7.9	7.9	60.3
1 - διευθυντής, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	8	12.7	12.7	73.0
2 - πολιτεία	2	3.2	3.2	76.2
2 - πολιτεία, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	1	1.6	1.6	77.8
3 - ιδιοκτήτης	11	17.5	17.5	95.2
4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	3	4.8	4.8	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.33.: Πίνακας Συχνότητας: Ευθύνη: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Ευθύνη: Καθορισμός μισθοδοσίας εκπαιδευτικών

Το (γ) αφορά στην ευθύνη περί καθορισμού μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, το μεγαλύτερο ποσοστό (41.3%) των απαντήσεων συγκεντρώνεται στο ότι για τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών ευθύνεται αποκλειστικά ο ιδιοκτήτης του σχολείου (Πίνακας 5.34.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 3 - ιδιοκτήτης	1	1.6	1.6	1.6
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης	1	1.6	1.6	3.2
1 - διευθυντής, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	1	1.6	1.6	4.8
2 - πολιτεία	14	22.2	22.2	27.0
2 - πολιτεία, 3 - ιδιοκτήτης	11	17.5	17.5	44.4
3 - ιδιοκτήτης	26	41.3	41.3	85.7
4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	9	14.3	14.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.34.: Πίνακας Συχνότητας: Ευθύνη: Καθορισμός μισθοδοσίας εκπαιδευτικών

Ευθύνη: Αποφάσεις σχετικές με τον προϋπολογισμό του σχολείου

Το (δ) αφορά στην ευθύνη για τις αποφάσεις περί του προϋπολογισμού του σχολείου. Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, στα περισσότερα (65.1%), ευθύνη για τις αποφάσεις περί του σχολικού προϋπολογισμού έχει αποκλειστικά ο ιδιοκτήτης της εκπαιδευτικής μονάδας. Σε ένα μικρό ποσοστό (11.1%) σχολείων, η ευθύνη επιμερίζεται στον ιδιοκτήτη, το διευθυντή και σε κάποιον άλλο (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων). Τέλος, στο πιο χαμηλό ποσοστό (1.6%) σχολείων, οι διευθυντές έχουν την ευθύνη σχετικά με τον προϋπολογισμό τους (Πίνακας 5.35.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 - διευθυντής	1	1.6	1.6	1.6
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης	7	11.1	11.1	12.7
1 - διευθυντής, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	2	3.2	3.2	15.9
3 - ιδιοκτήτης	41	65.1	65.1	81.0
3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	5	7.9	7.9	88.9
4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	7	11.1	11.1	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.35.: Πίνακας Συχνότητας: Ευθύνη: Αποφάσεις σχετικές με τον προϋπολογισμό του σχολείου

Ευθύνη: Θέσπιση μεθόδων πειθαρχίας των μαθητών

Το (ε) αφορά στην ευθύνη περί θέσπισης μεθόδων πειθαρχίας των μαθητών. Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, σε ένα ποσοστό (31.7%), ευθύνη σχετικά με αυτό έχουν οι διευθυντές. Σε ένα παραπλήσιο ποσοστό (30.2%) των σχολείων, η ευθύνη επιμερίζεται στους διευθυντές και σε άλλους (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων) (Πίνακας 5.36.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 - διευθυντής	20	31.7	31.7	31.7
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	3	4.8	4.8	36.5
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	4	6.3	6.3	42.9
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης	2	3.2	3.2	46.0
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	4	6.3	6.3	52.4
1 - διευθυντής, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	19	30.2	30.2	82.5
2 - πολιτεία	2	3.2	3.2	85.7
2 - πολιτεία, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	2	3.2	3.2	88.9
3 - ιδιοκτήτης	2	3.2	3.2	92.1
4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	5	7.9	7.9	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.36.: Πίνακας Συχνότητας: Ευθύνη: Θέσπιση μεθόδων πειθαρχίας των μαθητών

Ευθύνη: Θέσπιση μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών

Το (στ) αφορά στην ευθύνη περί θέσπισης μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών. Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα Λυκείων, σε ένα ποσοστό (22.2%), η ευθύνη επιμερίζεται στους διευθυντές και σε άλλους (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων). Σε ένα μέρος (20.6%) των σχολείων, η ευθύνη βρίσκεται μόνο στους διευθυντές. Ακόμη, στο πιο χαμηλό ποσοστό (1.6%) των σχολείων, η ευθύνη επιμερίζεται στους διευθυντές, στον ιδιοκτήτη του και στην πολιτεία. Ακριβώς στο ίδιο ποσοστό (1.6%) των σχολείων, η ευθύνη ανήκει αποκλειστικά στον ιδιοκτήτη του (Πίνακας 5.37.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 - διευθυντής	13	20.6	20.6	20.6
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία	3	4.8	4.8	25.4
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 3 - ιδιοκτήτης	1	1.6	1.6	27.0
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	2	3.2	3.2	30.2
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	9	14.3	14.3	44.4
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης	2	3.2	3.2	47.6
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	4	6.3	6.3	54.0
1 - διευθυντής, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	14	22.2	22.2	76.2
2 - πολιτεία	6	9.5	9.5	85.7
2 - πολιτεία, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	2	3.2	3.2	88.9
3 - ιδιοκτήτης	1	1.6	1.6	90.5
4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	6	9.5	9.5	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.37.: Πίνακας Συχνότητας: Ευθύνη: Θέσπιση μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών

Ευθύνη: Επιλογή των μαθητών στο σχολείο

Το (ζ) αφορά στην ευθύνη περί επιλογής των μαθητών στο σχολείο. Οι απαντήσεις ποικίλουν και διαφοροποιούνται αλλά η μεγαλύτερη συγκέντρωση βρίσκεται στο ποσοστό (34.9%) των σχολείων που η ευθύνη επιμερίζεται στους διευθυντές και στον ιδιοκτήτη τους (Πίνακας 5.38.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 - διευθυντής	11	17.5	17.5	17.5
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	1	1.6	1.6	19.0
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	1	1.6	1.6	20.6
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης	22	34.9	34.9	55.6
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	7	11.1	11.1	66.7
1 - διευθυντής, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	8	12.7	12.7	79.4
3 - ιδιοκτήτης	8	12.7	12.7	92.1
3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	1	1.6	1.6	93.7
4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	4	6.3	6.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.38.: Πίνακας Συχνότητας: Ευθύνη: Επιλογή των μαθητών στο σχολείο

Ευθύνη: Επιλογή χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού υλικού

Το (η) αφορά στην ευθύνη περί επιλογής του χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού υλικού. Οι απαντήσεις ποικίλουν και διαφοροποιούνται αλλά η μεγαλύτερη συγκέντρωση βρίσκεται στο ποσοστό (34.9%) των σχολείων που η ευθύνη επιμερίζεται στους διευθυντές και σε άλλους (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων) (Πίνακας 5.39.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1 - διευθυντής	5	7.9	7.9	7.9
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία	1	1.6	1.6	9.5
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 3 - ιδιοκτήτης	1	1.6	1.6	11.1
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	4	6.3	6.3	17.5
1 - διευθυντής, 2 - πολιτεία, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	2	3.2	3.2	20.6
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης	6	9.5	9.5	30.2
1 - διευθυντής, 3 - ιδιοκτήτης, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	7	11.1	11.1	41.3
1 - διευθυντής, 4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	22	34.9	34.9	76.2
2 - πολιτεία	4	6.3	6.3	82.5
3 - ιδιοκτήτης	1	1.6	1.6	84.1
4 - άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων)	10	15.9	15.9	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.39.: Πίνακας Συχνότητας: Ευθύνη: Επιλογή χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού υλικού

Κατανομή χρόνου: Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις

Το ερώτημα 23 χωρίζεται σε 8 μέρη.

Το (α) αφορά στα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις όπου στο πιο μεγάλο ποσοστό (41.3%) των σχολείων αφιερώνεται πρωτίστως χρόνο σε αυτά – 1^η επιλογή (Πίνακας 5.40.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1ο	26	41.3	41.3	41.3
2ο	7	11.1	11.1	52.4
3ο	8	12.7	12.7	65.1
4ο	5	7.9	7.9	73.0
5ο	1	1.6	1.6	74.6
6ο	8	12.7	12.7	87.3
7ο	6	9.5	9.5	96.8
8ο	2	3.2	3.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 1.40.: Πίνακας Συχνότητας: Κατανομή χρόνου: Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις

Κατανομή χρόνου: Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού

Το (β) αφορά στα καθήκοντα ηγεσίας και στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού όπου στο πιο μεγάλο ποσοστό (36.5%) των σχολείων αφιερώνεται δευτερευόντως χρόνο σε αυτά – 2^η επιλογή (Πίνακας 5.41.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1ο	16	25.4	25.4	25.4
2ο	23	36.5	36.5	61.9
3ο	9	14.3	14.3	76.2
4ο	3	4.8	4.8	81.0
5ο	6	9.5	9.5	90.5
6ο	3	4.8	4.8	95.2
7ο	3	4.8	4.8	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.41.: Πίνακας Συχνότητας: Κατανομή χρόνου: Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού

Κατανομή χρόνου: Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.

Το (γ) αφορά σε συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. όπου στο πιο μεγάλο ποσοστό (41.3%) των σχολείων κατατάσσεται ως 3^η επιλογή ως προς την κατανομή του χρόνου (Πίνακας 5.42.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1ο	4	6.3	6.3	6.3
2ο	8	12.7	12.7	19.0
3ο	26	41.3	41.3	60.3
4ο	12	19.0	19.0	79.4
5ο	8	12.7	12.7	92.1
6ο	3	4.8	4.8	96.8
7ο	1	1.6	1.6	98.4
8ο	1	1.6	1.6	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.42.: Πίνακας Συχνότητας: Κατανομή χρόνου: Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.

Κατανομή χρόνου: Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία

Το (δ) αφορά σε προγράμματα σπουδών και διδασκαλία όπου στο πιο μεγάλο ποσοστό (39.7%) των σχολείων κατατάσσεται ως 4^η επιλογή ως προς την κατανομή του χρόνου (Πίνακας 5.43.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1ο	5	7.9	7.9	7.9
2ο	8	12.7	12.7	20.6
3ο	7	11.1	11.1	31.7
4ο	25	39.7	39.7	71.4
5ο	7	11.1	11.1	82.5
6ο	9	14.3	14.3	96.8
8ο	2	3.2	3.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.43.: Πίνακας Συχνότητας: Κατανομή χρόνου: Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.

Κατανομή χρόνου: Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές

Το (ε) αφορά σε συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές όπου στο πιο μεγάλο ποσοστό (28.6%) των σχολείων κατατάσσεται ως 5^η επιλογή ως προς την κατανομή του χρόνου (Πίνακας 5.44.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1ο	2	3.2	3.2	3.2
2ο	8	12.7	12.7	15.9
3ο	5	7.9	7.9	23.8
4ο	10	15.9	15.9	39.7
5ο	18	28.6	28.6	68.3
6ο	13	20.6	20.6	88.9
7ο	3	4.8	4.8	93.7
8ο	4	6.3	6.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.44.: Πίνακας Συχνότητας: Κατανομή χρόνου: Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές

Κατανομή χρόνου: Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες

Το (στ) αφορά σε συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες όπου στο πιο μεγάλο ποσοστό (34.9%) των σχολείων κατατάσσεται ως 6^η επιλογή ως προς την κατανομή του χρόνου (Πίνακας 5.45.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1ο	2	3.2	3.2	3.2
2ο	2	3.2	3.2	6.3
3ο	6	9.5	9.5	15.9
4ο	6	9.5	9.5	25.4
5ο	18	28.6	28.6	54.0
6ο	22	34.9	34.9	88.9
7ο	7	11.1	11.1	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.45.: Πίνακας Συχνότητων: Κατανομή χρόνου: Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες

Κατανομή χρόνου: Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και βιομηχανία

Το (ζ) αφορά σε συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και βιομηχανία όπου στο πιο μεγάλο ποσοστό (47.6%) των σχολείων κατατάσσεται ως 7^η επιλογή ως προς την κατανομή του χρόνου (Πίνακας 5.46.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1ο	3	4.8	4.8	4.8
2ο	5	7.9	7.9	12.7
5ο	2	3.2	3.2	15.9
6ο	3	4.8	4.8	20.6
7ο	30	47.6	47.6	68.3
8ο	20	31.7	31.7	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.46.: Πίνακας Συχνότητων: Κατανομή χρόνου: Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και βιομηχανία

Κατανομή χρόνου: Άλλα θέματα

Το (η) αφορά σε άλλα, ποικίλου περιεχομένου και ενδιαφέροντος, θέματα όπου στο πιο μεγάλο ποσοστό (54%) των σχολείων αφιερώνεται ελάχιστος χρόνος – 8^η επιλογή (Πίνακας 5.47.).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1ο	5	7.9	7.9	7.9
	2ο	2	3.2	3.2	11.1
	3ο	2	3.2	3.2	14.3
	4ο	2	3.2	3.2	17.5
	5ο	3	4.8	4.8	22.2
	6ο	2	3.2	3.2	25.4
	7ο	13	20.6	20.6	46.0
	8ο	34	54.0	54.0	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.47.: Πίνακας Συχνότητων: Κατανομή χρόνου: Άλλα θέματα

5.2.2. Τυπική Αξιολόγηση Διδακτικού Προσωπικού

Από τα 63 σχολεία, στα 40 γίνεται **τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών** (63.5%) ενώ στα 23 δεν υφίσταται αυτή (36.5%) (Πίνακας 5.48.).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	40	63.5	63.5	63.5
	OXI	23	36.5	36.5	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.48.: Πίνακας Συχνότητων: Τυπική αξιολόγηση εκπαιδευτικών στο σχολείο

Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο: Συχνότητα συζήτησης τρόπων αντιμετώπισης αδυναμιών

Το ερώτημα 25 χωρίζεται σε 8 μέρη και απαιτεί θετική απάντηση (NAI) στο ερώτημα 24.

Το (α) αφορά στη συχνότητα συζήτησης των τρόπων αντιμετώπισης των ποικίλων αδυναμιών του σχολείου, όπου σε ένα ποσοστό (20.6%) τους, αυτό συμβαίνει πάντοτε και σε ένα ποσοστό της τάξης του 19% συμβαίνει συχνά ενώ ακριβώς στο ίδιο ποσοστό συμβαίνει πολύ συχνά (Πίνακας 5.49.). Συνεπώς, στην συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων φροντίζεται να συζητούνται οι αδυναμίες οι οποίες καταγράφονται κατά τη διάρκεια της τυπικής αξιολόγησης και να επιλύονται κατά το μέγιστο δυνατό.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ποτέ	2	3.2	5.0	5.0
	σπάνια	1	1.6	2.5	7.5
	συχνά	12	19.0	30.0	37.5
	πολύ συχνά	12	19.0	30.0	67.5
	πάντα	13	20.6	32.5	100.0
	Total	40	63.5	100.0	
Missing	System	23	36.5		
	Total	63	100.0		

Πίνακας 5.49.: Πίνακας Συχνοτήτων: Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο:

Συχνότητα συζήτησης τρόπων αντιμετώπισης των αδυναμιών

Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο: Συχνότητα σχεδιασμού ενός προγράμματος ανάπτυξης/ κατάρτισης

Το (β) αφορά στη συχνότητα σχεδιασμού ενός προγράμματος ανάπτυξης/ κατάρτισης όπου σε ένα ποσοστό (27%) των σχολείων, αυτό συμβαίνει συχνά και σε ένα ποσοστό της τάξης του 19%, αυτό συμβαίνει πολύ συχνά (Πίνακας 5.50.). Συνεπώς, στη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων υπάρχει μέριμνα για το σχεδιασμό ενός προγράμματος ανάπτυξης/ κατάρτισης των εργαζομένων κατόπιν της τυπικής αξιολόγησής τους.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	1	1.6	2.5	2.5
σπάνια	8	12.7	20.0	22.5
συχνά	17	27.0	42.5	65.0
πολύ συχνά	12	19.0	30.0	95.0
πάντα	2	3.2	5.0	100.0
Total	40	63.5	100.0	
Missing System	23	36.5		
Total	63	100.0		

Πίνακας 5.50.: Πίνακας Συχνοτήτων: Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο:

Συχνότητα σχεδιασμού ενός προγράμματος ανάπτυξης/ κατάρτισης

Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο: Συχνότητα επιβολής μισθολογικών κυρώσεων

Το (γ) αφορά στη συχνότητα επιβολής μισθολογικών κυρώσεων και στην πλειοψηφία (58.7%) των σχολείων, αυτό δεν συμβαίνει ποτέ (Πίνακας 5.51.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	37	58.7	92.5	92.5
σπάνια	1	1.6	2.5	95.0
συχνά	2	3.2	5.0	100.0
Total	40	63.5	100.0	
Missing System	23	36.5		
Total	63	100.0		

Πίνακας 5.51.: Πίνακας Συχνοτήτων: Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο:

Συχνότητα επιβολής μισθολογικών κυρώσεων

Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο: Συχνότητα ορισμού μέντορα για βοήθεια στη διδασκαλία

Το (δ) αφορά στη συχνότητα ορισμού μέντορα για βοήθεια στη διδασκαλία όπου σε ένα ποσοστό (19%) των σχολείων, αυτό συμβαίνει σπάνια ενώ στο ίδιο ακριβώς ποσοστό, αυτό συμβαίνει συχνά. Ωστόσο, σε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξης του 14.3%, αυτό συμβαίνει πολύ συχνά (Πίνακας 5.52.). Συνεπώς, στη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων, ορίζεται μέντορας για βοήθεια στη διδασκαλία – εφόσον απαιτείται – κατόπιν της τυπικής αξιολόγησης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	4	6.3	10.0	10.0
σπάνια	12	19.0	30.0	40.0
συχνά	12	19.0	30.0	70.0
πολύ συχνά	9	14.3	22.5	92.5
πάντα	3	4.8	7.5	100.0
Total	40	63.5	100.0	
Missing System	23	36.5		
Total	63	100.0		

Πίνακας 5.52.: Πίνακας Συχνοτήτων: Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο:

Συχνότητα ορισμού μέντορα για βοήθεια στη διδασκαλία

Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο: Συχνότητα αλλαγής εργασιακών ευθυνών/ αρμοδιοτήτων

Το (ε) αφορά στη συχνότητα αλλαγής εργασιακών ευθυνών/ αρμοδιοτήτων όπου σε ένα ποσοστό (22.2%) των σχολείων, αυτό συμβαίνει συχνά ενώ σε ένα παραπλήσιο και λίγο μεγαλύτερο ποσοστό (23.8%) των σχολείων, αυτό συμβαίνει σπάνια (Πίνακας 5.53.). Συνεπώς, σε ένα μεγάλο μέρος των σχολείων φροντίζεται να αλλάζουν σε περιορισμένο βαθμό οι εργασιακές ευθύνες/ αρμοδιότητες – εφόσον απαιτείται – κατόπιν της τυπικής αξιολόγησης.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	5	7.9	12.8	12.8
σπάνια	15	23.8	38.5	51.3
συχνά	14	22.2	35.9	87.2
πολύ συχνά	5	7.9	12.8	100.0
Total	39	61.9	100.0	
Missing System	24	38.1		
Total	63	100.0		

Πίνακας 5.53.: Πίνακας Συχνοτήτων: Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο:

Συχνότητα αλλαγής εργασιακών ευθυνών/ αρμοδιοτήτων

Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο: Συχνότητα μισθολογικών αυξήσεων ή bonus

Το (στ) αφορά στη συχνότητα μισθολογικών αυξήσεων ή bonus όπου σε ένα ποσοστό (23.8%) των σχολείων, αυτό δεν συμβαίνει ποτέ ενώ σε ένα παραπλήσιο και λίγο μικρότερο ποσοστό (17.5%) τους, αυτό συμβαίνει σπάνια (Πίνακας 5.54.). Συνεπώς, ανεξάρτητα από την τυπική αξιολόγηση, μισθολογικές αυξήσεις ή bonus δεν δίνονται συστηματικά στους εκπαιδευτικούς.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	5	7.9	12.8	12.8
σπάνια	15	23.8	38.5	51.3
συχνά	14	22.2	35.9	87.2
πολύ συχνά	5	7.9	12.8	100.0
Total	39	61.9	100.0	
Missing				
System	24	38.1		
Total	63	100.0		

Πίνακας 5.54.: Πίνακας Συχνότητων: Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο:

Συχνότητα μισθολογικών αυξήσεων ή bonus

Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο: Συχνότητα ύπαρξης πιθανότητας για εξέλιξη στη σταδιοδρομία

Το (ζ) αφορά στη συχνότητα ύπαρξης πιθανότητας για εξέλιξη στη σταδιοδρομία όπου σε ένα μεγάλο ποσοστό (27.0%) των σχολείων, αυτό συμβαίνει συχνά ενώ σε ένα μικρότερο ποσοστό (14.3%) τους, αυτό δεν συμβαίνει ποτέ (Πίνακας 5.55.). Συνεπώς, η πιθανότητα για αλλαγή στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών δύναται να μεταβληθεί αλλά σε περιορισμένα επίπεδα, κατόπιν της τυπικής αξιολόγησής τους.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	9	14.3	23.1	23.1
σπάνια	6	9.5	15.4	38.5
συχνά	17	27.0	43.6	82.1
πολύ συχνά	5	7.9	12.8	94.9
πάντα	2	3.2	5.1	100.0
Total	39	61.9	100.0	
Missing				
System	24	38.1		
Total	63	100.0		

Πίνακας 5.55.: Πίνακας Συχνότητων: Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο:

Συχνότητα ύπαρξης πιθανότητας για εξέλιξη στη σταδιοδρομία

Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο: Συχνότητα απόλυση ή μη ανανέωση της σύμβασης

Το (η) αφορά στη συχνότητα απόλυσης ή ανανέωσης της σύμβασης όπου σε ένα μεγάλο ποσοστό (31.7%) των σχολείων, αυτό συμβαίνει σπάνια ενώ σε ένα μικρότερο

ποσοστό (17.5%) τους, αυτό δεν συμβαίνει ποτέ (Πίνακας 5.56.). Συνεπώς, ανεξάρτητα από την τυπική αξιολόγηση, απόλυση ή μη ανανέωση της σύμβασης δεν γίνονται συστηματικά στους εκπαιδευτικούς.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ποτέ	11	17.5	27.5	27.5
	σπάνια	20	31.7	50.0	77.5
	συχνά	6	9.5	15.0	92.5
	πολύ συχνά	3	4.8	7.5	100.0
	Total	40	63.5	100.0	
Missing	System	23	36.5		
Total		63	100.0		

Πίνακας 5.56.: Πίνακας Συχνοτήτων: Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο:

Συχνότητα ύπαρξης πιθανότητας για εξέλιξη στη σταδιοδρομία

5.2.3. Σχολικό Κλίμα

Σχολικό κλίμα

Το ερώτημα 26 αποτελείται από 8 προτάσεις οι οποίες αφορούν στο σχολικό κλίμα και πιο συγκεκριμένα, στη λήψη αποφάσεων και τη διάχυση κουλτούρας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι διευθυντές καλούνται να εκφράσουν τη σύμφωνη ή μη γνώμη τους σχετικά με αυτές.

Αρχικά, σχετικά με το **εάν το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων**, η συντριπτική πλειοψηφία (63.5%) των διευθυντών συμφωνεί δηλαδή αυτό συμβαίνει συστηματικά και είναι στοιχείο που ενισχύει την παραγωγικότητα της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας (Πίνακας 5.57.).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ απόλυτα	2	3.2	3.2	3.2
	διαφωνώ	3	4.8	4.8	7.9
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	12.7	12.7	20.6
	συμφωνώ	40	63.5	63.5	84.1
	συμφωνώ απόλυτα	10	15.9	15.9	100.0
Total		63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.57.: Πίνακας Συχνοτήτων: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 26α)

Αντίθετα, σχετικά με το **εάν το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους γονείς ή κηδεμόνες να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων**, οι απαντήσεις ποικίλουν και το 34.9% των διευθυντών διαφωνεί δηλαδή εκτιμά πως αυτό δεν συμβαίνει συστηματικά και είναι

στοιχείο το οποίο δεν βοηθάει στην ενίσχυση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας (Πίνακας 5.58.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	9	14.3	14.3	14.3
διαφωνώ	22	34.9	34.9	49.2
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	23.8	23.8	73.0
συμφωνώ	17	27.0	27.0	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.58.: Πίνακας Συχνότητας: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 26β)

Σχετικά με το **εάν το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων**, ένα μεγάλο μέρος (47.6%) των διευθυντών συμφωνεί δηλαδή εκτιμά πως αυτό συμβαίνει τακτικά και είναι στοιχείο το οποίο συμβάλλει στην ενίσχυση της αποδοτικότητας και την αποτελεσματικότητας της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας (Πίνακας 5.59.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	4	6.3	6.3	6.3
διαφωνώ	7	11.1	11.1	17.5
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	31.7	31.7	49.2
συμφωνώ	30	47.6	47.6	96.8
συμφωνώ απόλυτα	2	3.2	3.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.59.: Πίνακας Συχνότητας: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 26γ)

Ακόμη, όσον αφορά στο **εάν το σχολείο έχει κουλτούρα κοινής ευθύνης για τα εκπαιδευτικά θέματα**, η πλειοψηφία (55.6%) των διευθυντών συμφωνεί δηλαδή αυτό συμβαίνει στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου και ενισχύει την αποτελεσματικότητά του (Πίνακας 5.60.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	3	4.8	4.8	4.8
διαφωνώ	4	6.3	6.3	11.1
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	14.3	14.3	25.4
συμφωνώ	35	55.6	55.6	81.0
συμφωνώ απόλυτα	12	19.0	19.0	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 1.60.: Πίνακας Συχνότητας: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 26δ)

Επίσης, όσον αφορά στο **εάν ο διευθυντής λαμβάνει μόνος του αποφάσεις**, ένα ποσοστό της τάξεως του 34.9% απαντά πως δεν το κάνει ενώ ακριβώς το ίδιο ποσοστό έχει αντίθετη άποψη. Η ηγεσία και ο τρόπος διοίκησης αφορούν τόσο στην αποτελεσματικότητα όσο και την παραγωγικότητα του εκάστοτε σχολείου που όπως είναι φανερό, οι απόψεις δίστανται (Πίνακας 5.61.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	10	15.9	15.9	15.9
διαφωνώ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	22	34.9	34.9	50.8
συμφωνώ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	12.7	12.7	63.5
συμφωνώ	22	34.9	34.9	98.4
συμφωνώ απόλυτα	1	1.6	1.6	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.61.: Πίνακας Συχνότητας: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 26ε)

Όσον αφορά στο **εάν το προσωπικό του σχολείου επιβάλλει με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών**, η συντριπτική πλειοψηφία (77.7%) των διευθυντών απαντάει πως συμφωνεί (απόλυτα) δηλαδή αυτό συμβαίνει στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου φαινόμενο το οποίο ενισχύει την παραγωγικότητά του (Πίνακας 5.62.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	1.6	1.6	1.6
συμφωνώ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	13	20.6	20.6	22.2
συμφωνώ	37	58.7	58.7	81.0
συμφωνώ απόλυτα	12	19.0	19.0	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 1.62.: Πίνακας Συχνότητας: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 26στ)

Αναφορικά με το **εάν το σχολείο ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να λαμβάνει πρωτοβουλίες**, η συντριπτική πλειοψηφία (88.9%) των διευθυντών απαντά πως συμφωνεί (απόλυτα) δηλαδή αυτό συμβαίνει στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου φαινόμενο το οποίο ενισχύει την παραγωγικότητά του (Πίνακας 5.63.).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ απόλυτα	3	4.8	4.8	4.8
	διαφωνώ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	1.6	1.6	6.3
	συμφωνώ	3	4.8	4.8	11.1
	συμφωνώ απόλυτα	38	60.3	60.3	71.4
		18	28.6	28.6	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.63.: Πίνακας Συχνοτήτων: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 26ζ)

Τέλος, σχετικά με το **εάν το σχολείο έχει επαρκείς κτηριακές εγκαταστάσεις και προαύλιο χώρο**, η συντριπτική πλειοψηφία (82.6%) των διευθυντών απαντάει πως συμφωνεί (απόλυτα) φαινόμενο το οποίο ενισχύει τόσο στην αποτελεσματικότητα – στο πλαίσιο της αξιοποίησης των διαθέσιμων μέσων και πόρων –όσο και την παραγωγικότητα – στο πλαίσιο του διαθέσιμου κεφαλαίου – (Πίνακας 5.64.).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	διαφωνώ απόλυτα	1	1.6	1.6	1.6
	διαφωνώ ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	3.2	3.2	4.8
	συμφωνώ	8	12.7	12.7	17.5
	συμφωνώ απόλυτα	25	39.7	39.7	57.1
		27	42.9	42.9	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.64.: Πίνακας Συχνοτήτων: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 26η)

Το ερώτημα 27 αποτελείται από 3 προτάσεις οι οποίες αφορούν στο σχολικό κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας και πιο συγκεκριμένα, στις συνεργασίες με τους άμεσα εμπλεκόμενους. Οι διευθυντές καλούνται να εκφράσουν τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν αυτές.

Αρχικά, σχετικά με το **εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για την πορεία των μαθητών**, το μεγαλύτερο ποσοστό των διευθυντών (76.2%) απαντά ότι αυτό συμβαίνει από πολύ συχνά έως πάντα κι έτσι, ενισχύεται σημαντικά η αποτελεσματικότητα της μονάδας που διοικούν (Πίνακας 5.65.).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ποτέ	1	1.6	1.6	1.6
	σπάνια	1	1.6	1.6	3.2
	συχνά	13	20.6	20.6	23.8
	πολύ συχνά	33	52.4	52.4	76.2
	πάντα	15	23.8	23.8	100.0
	Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.65.: Πίνακας Συχνοτήτων: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 27α)

Σχετικά με το **εάν οι γονείς ή οι κηδεμόνες εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες**, ένα ποσοστό της τάξης του 41.3% απαντά ότι αυτό συμβαίνει συχνά ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό της τάξης του 34.9% απαντά ότι συμβαίνει σπάνια. Οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας αφορούν στην αποτελεσματικότητα κι όπως είναι φανερό, οι απόψεις δίστανται εν προκειμένω (Πίνακας 5.66.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	3	4.8	4.8	4.8
σπάνια	22	34.9	34.9	39.7
συχνά	26	41.3	41.3	81.0
πολύ συχνά	11	17.5	17.5	98.4
πάντα	1	1.6	1.6	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.66.: Πίνακας Συχνοτήτων: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 27β)

Τέλος, σχετικά με το **εάν το σχολείο συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία**, ένα ποσοστό της τάξης του 36.5% απαντά ότι αυτό συμβαίνει συχνά ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό της τάξης του 34.9% απαντά ότι συμβαίνει σπάνια. Οι σχέσεις σχολείου – τοπικής κοινωνίας αφορούν στην αποτελεσματικότητα κι όπως είναι φανερό, οι απόψεις δίστανται (Πίνακας 5.67.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	9	14.3	14.3	14.3
σπάνια	6	9.5	9.5	23.8
συχνά	9	14.3	14.3	38.1
πολύ συχνά	15	23.8	23.8	61.9
πάντα	24	38.1	38.1	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.67.: Πίνακας Συχνοτήτων: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 27γ)

Το ερώτημα 28 αποτελείται από 2 προτάσεις οι οποίες αφορούν στο σχολικό κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας και πιο συγκεκριμένα, στην αντιμετώπιση (παροχή ποιοτικών και άμεσων οδηγιών/ λύσεων) των ελλείψεων/ της ανεπάρκειας χρήσιμων ειδών για τη διδασκαλία. Οι διευθυντές καλούνται να εκφράσουν τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν αυτές.

Αρχικά, σχετικά με το **εάν αντιμετωπίζεται η έλλειψη/ ανεπάρκεια της ψηφιακής τεχνολογίας για τη διδασκαλία**, ένα ποσοστό της τάξης του 61.9% απαντά ότι αυτό

συμβαίνει πολύ συχνά έως πάντα, κάτι το οποίο ενισχύει τόσο στην αποτελεσματικότητα – στο πλαίσιο της αξιοποίησης των διαθέσιμων μέσων και πόρων – όσο και την παραγωγικότητα – στο πλαίσιο του διαθέσιμου κεφαλαίου – (Πίνακας 5.68.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	9	14.3	14.3	14.3
σπάνια	6	9.5	9.5	23.8
συχνά	9	14.3	14.3	38.1
πολύ συχνά	15	23.8	23.8	61.9
πάντα	24	38.1	38.1	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.68.: Πίνακας Συχνοτήτων: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 28α)

Σχετικά με το **εάν αντιμετωπίζεται η έλλειψη/ ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού στη βιβλιοθήκη**, οι απαντήσεις ποικίλουν και τα ποσοστά τους έχουν μικρές αποκλίσεις. Η πλειοψηφία των διευθυντών, δηλαδή 43 από τα 63 άτομα, απαντούν πως αυτό συμβαίνει από συχνά έως πάντα κάτι το οποίο ενισχύει τόσο στην αποτελεσματικότητα – στο πλαίσιο της αξιοποίησης των διαθέσιμων μέσων και πόρων – όσο και την παραγωγικότητα – στο πλαίσιο του διαθέσιμου κεφαλαίου – (Πίνακας 5.69.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	5	7.9	7.9	7.9
σπάνια	15	23.8	23.8	31.7
συχνά	10	15.9	15.9	47.6
πολύ συχνά	16	25.4	25.4	73.0
πάντα	17	27.0	27.0	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.69.: Πίνακας Συχνοτήτων: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 28β)

Το ερώτημα 29 αποτελείται από 6 προτάσεις οι οποίες αφορούν στο σχολικό κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας και πιο συγκεκριμένα, στην ύπαρξη ή μη συγκεκριμένων συμπεριφορών στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Το ανθρώπινο δυναμικό επηρεάζει την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα, εξ 'ου και προσδιορίζει την απόδοση του οργανισμού εν γένει. Οι διευθυντές καλούνται να εκφράσουν τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν αυτές.

Αρχικά, σχετικά με **την αργοπορημένη άφιξη εκπαιδευτικού και μαθητή στο σχολείο**, η πλειοψηφία (54.0%) των διευθυντών δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί αργούν να προσέλθουν λιγότερο από μία φορά το μήνα. Όσον αφορά στους μαθητές, ένα ποσοστό της τάξης του 30.2% των διευθυντών απαντά ότι παρατηρεί αργοπορία μία φορά την εβδομάδα ενώ ένα αντίστοιχο, λίγο μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης του 38.1% αυτών δηλώνει ότι παρατηρεί αργοπορία μία φορά την ημέρα (Πίνακας 5.70. & Πίνακας 5.71.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	7	11.1	11.1	11.1
λιγότερο απο μία φορά τον μήνα	34	54.0	54.0	65.1
μία φορά τον μήνα	12	19.0	19.0	84.1
μία φορά την εβδομάδα	9	14.3	14.3	98.4
μία φορά την ημέρα	1	1.6	1.6	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.70.: Πίνακας Συχνότητας: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 29α)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	1	1.6	1.6	1.6
λιγότερο από μία φορά το μήνα	13	20.6	20.6	22.2
μία φορά το μήνα	6	9.5	9.5	31.7
μία φορά το εβδομάδα	19	30.2	30.2	61.9
μία φορά την ημέρα	24	38.1	38.1	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.71.: Πίνακας Συχνότητας: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 29β)

Επίσης, σχετικά με **την απουσία (αδικαιολόγητη) εκπαιδευτικού και μαθητή από το σχολείο**, η συντριπτική πλειοψηφία (69.8%) των διευθυντών δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν απουσιάζουν αδικαιολόγητα ποτέ. Όσον αφορά στους μαθητές, ένα ποσοστό της τάξης του 31.7% των διευθυντών απαντά ότι παρατηρεί αδικαιολόγητη απουσία λιγότερο από μία φορά το μήνα, ενώ ένα αντίστοιχο, λίγο μικρότερο ποσοστό της τάξης του 28.6% εκείνων δηλώνει ότι παρατηρεί αδικαιολόγητη απουσία μία φορά την εβδομάδα (Πίνακας 5.72. & Πίνακας 5.73.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	44	69.8	69.8	69.8
λιγότερο απο μία φορά τον μήνα	12	19.0	19.0	88.9
μία φορά τον μήνα	3	4.8	4.8	93.7
μία φορά την εβδομάδα	3	4.8	4.8	98.4
μία φορά την ημέρα	1	1.6	1.6	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.72.: Πίνακας Συχνοτήτων: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 29γ)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	7	11.1	11.1	11.1
λιγότερο απο μια φορά το μήνα	20	31.7	31.7	42.9
μία φορά το μήνα	12	19.0	19.0	61.9
μία φορά την εβδομάδα	18	28.6	28.6	90.5
μία φορά την ημέρα	6	9.5	9.5	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.73.: Πίνακας Συχνοτήτων: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 29δ)

Τέλος, όσον αφορά σε **αρνητικές συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών και του προσωπικού**, η συντριπτική πλειοψηφία (85.7%) των διευθυντών δηλώνει πως παρατηρούνται αρνητικές συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών από λιγότερο από μία φορά το μήνα έως ποτέ. Όσον αφορά στο διδακτικό και διοικητικό προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδες, σχεδόν όλοι (95.2%) οι διευθυντές απαντούν ότι δεν παρατηρούν ποτέ αρνητικές συμπεριφορές μεταξύ τους (Πίνακας 5.74 & Πίνακας 5.75).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	23	36.5	36.5	36.5
λιγότερο απο μία φορά το μήνα	31	49.2	49.2	85.7
μία φορά το μήνα	5	7.9	7.9	93.7
μία φορά την εβδομάδα	3	4.8	4.8	98.4
μία φορά την ημέρα	1	1.6	1.6	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 1.74.: Πίνακας Συχνοτήτων: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 29ε)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	60	95.2	95.2	95.2
μία φορά το μήνα	2	3.2	3.2	98.4
μία φορά την ημέρα	1	1.6	1.6	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 1.75.: Πίνακας Συχνότητας: Σχολικό κλίμα (ερώτηση 29στ)

5.2.4. Ένταξη & Καθοδήγηση

Το ερώτημα 30 αφορά στην ένταξη και στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης, δηλαδή χώρος ο οποίος επιζητά να βελτιώνεται συνεχώς και μπορεί να χαρακτηριστεί το περιβάλλον του ως επιβοηθητικό, αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητάς του.

Πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο

Το ερώτημα 30 πραγματεύεται το **εάν το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο**, η συντριπτική πλειοψηφία (68.3%) των διευθυντών απαντά πως όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν είτε είναι νεοπροσληφθέντες στο σχολείο είτε είναι νεοεισερχόμενοι στον κλάδο (Πίνακας 5.76.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΝΑΙ, αλλά μόνο οι νεοπροσληφθέντες	2	3.2	3.2	3.2
ΝΑΙ, αλλά μόνο οι νεοπροσληφθέντες στο σχολείο	9	14.3	14.3	17.5
ΝΑΙ, έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί	43	68.3	68.3	85.7
ΟΧΙ, δεν έχει κανένας εκπαιδευτικός	9	14.3	14.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.76.: Πίνακας Συχνότητας: Πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο

5.2.5. Διαφορετικότητα & Εκπαίδευση

Τα ερωτήματα 31 και 32 αφορούν στην διαφορετικότητα στο περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας.

Μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα

Το ερώτημα 31 διερευνά το **εάν το Λύκειο έχει μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα**. Στο 47.6% των Λυκείων υπάρχουν μαθητές

από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα, ενώ στο υπόλοιπο 52.4%, υπάρχουν μαθητές μόνο ελληνικής υπηκοότητας (Πίνακας 5.77.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	30	47.6	47.6	47.6
OXI	33	52.4	52.4	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.77.: Πίνακας Συχνότητας: Μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα

Πρακτικές στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο

Το ερώτημα 32 απαιτεί θετική απάντηση (NAI) στο ερώτημα 31 κι αφορά σε **πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο**. Στο 22.2% των Λυκείων υιοθετούνται πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που ενσωματώνουν παγκόσμια ζητήματα κατά τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών. Ωστόσο, στο 15.9% των σχολείων, συν τοις άλλοις, διοργανώνονται πολιτισμικές εκδηλώσεις/ δραστηριότητες για την προβολή στοιχείων ποικίλων εθνικών και πολιτιστικών ταυτοτήτων (Πίνακας 5.78.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διοργάνωση πολυπολιτισμικών εκδηλώσεων/ δραστηριοτήτων για την προβολή στοιχείων ποικίλων εθνικών και πολιτιστικών ταυτοτήτων.	3	4.8	10.7	10.7
Διοργάνωση πολυπολιτισμικών εκδηλώσεων/ δραστηριοτήτων για την προβολή στοιχείων ποικίλων εθνικών και πολιτιστικών ταυτοτήτων., Υιοθέτηση πρακτικών διδασκαλίας	10	15.9	35.7	46.4
ΕΙΝΑ ΤΟΣΟ ΜΙΚΡΟΣ Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	1	1.6	3.6	50.0
Υιοθέτηση πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης που ενσωματώνουν παγκόσμια ζητήματα κατά τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών.	14	22.2	50.0	100.0
Total	28	44.4	100.0	
Missing	35	55.6		
Total	63	100.0		

Πίνακας 1.78.: Πίνακας Συχνότητας: Πρακτικές στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο

5.2.6. Επαγγελματική Ικανοποίηση

Το ερώτημα 33 αποτελείται από 7 προτάσεις οι οποίες αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών και πιο συγκεκριμένα, στις δραστηριότητες που αποτελούν πηγές άγχους για αυτούς στο πλαίσιο της διοίκησης της εκπαιδευτικής

μονάδας. Οι διευθυντές καλούνται να εκφράσουν τη συχνότητα που αυτές συμβαίνουν.

Πηγές άγχους: Πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς

Το ερώτημα 33 αποτελείται από 7 προτάσεις.

Το (α) αφορά στις πολλές αξιολογήσεις που πρέπει να γίνονται και τις ανατροφοδοτήσεις που πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς. Η συντριπτική πλειοψηφία (68.2%) των διευθυντών απαντούν ότι αυτές οι ενέργειες αποτελούν σπάνια έως συχνά πηγές άγχους για αυτούς (Πίνακας 5.79.) – η συγκέντρωση των απαντήσεων επιμερίζεται σε αυτές τις συχνότητες. Συνεπώς, αν και επιζητείται η καλή – ποιοτικά – διδασκαλία, η οποία αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας και σχετίζεται άμεσα με τις αξιολογήσεις και τις ανατροφοδοτήσεις των εκπαιδευτικών, δεν αγχώνει τους διευθυντές.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	12	19.0	19.0	19.0
σπάνια	22	34.9	34.9	54.0
συχνά	21	33.3	33.3	87.3
πολύ συχνά	5	7.9	7.9	95.2
πάντα	3	4.8	4.8	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.79.: Πίνακας Συχνότητων: Πηγές άγχους:
Πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς

Πηγές άγχους: Πολλές διοικητικές εργασίες

Το (β) αφορά στις πολλές διοικητικές εργασίες που πρέπει να γίνονται. Οι περισσότεροι διευθυντές, δηλαδή οι 24 στους 63, απαντούν ότι αυτές αποτελούν συχνά πηγές άγχους για αυτούς (Πίνακας 5.80.). Συνεπώς, αν και επιζητείται η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση, η οποία αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της παραγωγικότητας, αγχώνει τους διευθυντές.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	8	12.7	12.7	12.7
σπάνια	13	20.6	20.6	33.3
συχνά	24	38.1	38.1	71.4
πολύ συχνά	13	20.6	20.6	92.1
πάντα	5	7.9	7.9	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.80.: Πίνακας Συχνοτήτων: Πηγές άγχους:

Πολλές διοικητικές εργασίες

Πηγές άγχους: Επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού

Το (γ) αφορά στα επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού. Η συντριπτική πλειοψηφία (73%) των διευθυντών απαντά ότι τα επιπρόσθετα καθήκοντα αποτελούν ορισμένες φορές (σπάνια έως συχνά) πηγή άγχους για αυτούς (Πίνακας 5.81.) – η συγκέντρωση των απαντήσεων επιμερίζεται σε αυτές τις συχνότητες. Συνεπώς, αν και επιζητείται η αποτελεσματική διοίκηση του ανθρώπινου παράγοντα, η οποία αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της παραγωγικότητας, αγχώνει κάποιες φορές τους διευθυντές.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	7	11.1	11.1	11.1
σπάνια	31	49.2	49.2	60.3
συχνά	15	23.8	23.8	84.1
πολύ συχνά	7	11.1	11.1	95.2
πάντα	3	4.8	4.8	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.81.: Πίνακας Συχνοτήτων: Πηγές άγχους:

Επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού

Πηγές άγχους: Ευθύνη για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου

Το (δ) αφορά στην ευθύνη για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου. Η πλειοψηφία (57.2%) των διευθυντών δηλώνει ότι αυτή η ευθύνη αποτελεί ορισμένες φορές (σπάνια έως συχνά) πηγή άγχους για αυτούς (Πίνακας 5.82.) – η συγκέντρωση των απαντήσεων επιμερίζεται σε αυτές τις συχνότητες. Συνεπώς, αν και η θετική ενίσχυση και ο έλεγχος της προόδου των μαθητών αποτελούν προσδιοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας, αγχώνει κάποιες φορές τους διευθυντές.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	11	17.5	17.5	17.5
σπάνια	17	27.0	27.0	44.4
συχνά	19	30.2	30.2	74.6
πολύ συχνά	10	15.9	15.9	90.5
πάντα	6	9.5	9.5	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.82.: Πίνακας Συχνοτήτων: Πηγές άγχους:

Ευθύνη για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου

Πηγές άγχους: Ευθύνη για διατήρηση σχολικής πειθαρχίας

Το (ε) αφορά στην ευθύνη για διατήρηση σχολικής πειθαρχίας. Η πλειοψηφία (57.1%) των διευθυντών δηλώνει ότι αυτή η ευθύνη αποτελεί (πολύ) συχνά πηγή άγχους για αυτούς (Πίνακας 5.83.) – η συγκέντρωση των απαντήσεων επιμερίζεται σε αυτές τις συχνότητες. Συνεπώς, αν και επιζητείται η διατήρηση της σχολικής πειθαρχίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της αποδοτικότητας, αγχώνει συχνά τους διευθυντές.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	9	14.3	14.3	14.3
σπάνια	12	19.0	19.0	33.3
συχνά	16	25.4	25.4	58.7
πολύ συχνά	20	31.7	31.7	90.5
πάντα	6	9.5	9.5	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.83.: Πίνακας Συχνοτήτων: Πηγές άγχους:

Ευθύνη για διατήρηση σχολικής

Πηγές άγχους: Ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών

Το (στ) αφορά στην ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών. Η πλειοψηφία (61.9%) των διευθυντών απαντά ότι αυτή η ενασχόληση αποτελεί ορισμένες φορές (σπάνια έως συχνά) πηγή άγχους για αυτούς (Πίνακας 5.84.) – η συγκέντρωση των απαντήσεων επιμερίζεται σε αυτές τις συχνότητες. Συνεπώς, η ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της αποδοτικότητας, αγχώνει κάποιες φορές τους διευθυντές.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	6	9.5	9.5	9.5
σπάνια	21	33.3	33.3	42.9
συχνά	18	28.6	28.6	71.4
πολύ συχνά	14	22.2	22.2	93.7
πάντα	4	6.3	6.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.84.: Πίνακας Συχνοτήτων: Πηγές άγχους:

Ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών

Πηγές άγχους: Προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες

Το (ζ) αφορά στην ιδιαίτερη προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η συντριπτική πλειοψηφία (68.3%) των διευθυντών εκτιμά ότι αυτό αποτελεί σπάνια έως ποτέ πηγή άγχους για αυτούς (Πίνακας 5.85.) – η συγκέντρωση των απαντήσεων επιμερίζεται σε αυτές τις συχνότητες. Συνεπώς, η προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες (μαθητικό κοινό) στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της αποδοτικότητας, αγχώνει κάποιες φορές τους διευθυντές.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	18	28.6	28.6	28.6
σπάνια	25	39.7	39.7	68.3
συχνά	11	17.5	17.5	85.7
πολύ συχνά	6	9.5	9.5	95.2
πάντα	3	4.8	4.8	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.85.: Πίνακας Συχνοτήτων: Πηγές άγχους:

Ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών

Το ερώτημα 34 αποτελείται από 6 προτάσεις οι οποίες αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών. Οι διευθυντές καλούνται να εκφράσουν τη σύμφωνη ή μη γνώμη τους ως προς αυτές.

Επαγγελματική ικανοποίηση: Μισθός

Το ερώτημα 34 αποτελείται από 6 προτάσεις.

Το (α) αφορά στην ικανοποίηση των διευθυντών σχετικά με το μισθό που λαμβάνουν από την εργασία τους. Η πλειοψηφία (60.3%) των διευθυντών εκφράζει θετική στάση ως προς το θέμα αυτό (Πίνακας 5.86.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	4	6.3	6.3	6.3
διαφωνώ	4	6.3	6.3	12.7
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	27.0	27.0	39.7
συμφωνώ	29	46.0	46.0	85.7
συμφωνώ απόλυτα	9	14.3	14.3	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.86.: Πίνακας Συχνοτήτων: Επαγγελματική ικανοποίηση: Μισθός

Επαγγελματική ικανοποίηση: Όροι σύμβασης εργασίας

Το (β) αφορά στην ικανοποίηση των διευθυντών σχετικά με τους όρους της σύμβασης εργασίας τους. Η συντριπτική πλειοψηφία (79.3%) των διευθυντών εκφράζει θετική στάση ως προς το θέμα αυτό (Πίνακας 5.87.).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ	2	3.2	3.2	3.2
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	17.5	17.5	20.6
συμφωνώ	36	57.1	57.1	77.8
συμφωνώ απόλυτα	14	22.2	22.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.87.: Πίνακας Συχνότητας: Επαγγελματική ικανοποίηση: Όροι σύμβασης εργασίας

Επαγγελματική ικανοποίηση: Υποστήριξη από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου

Το (γ) αφορά στην ικανοποίηση των διευθυντών σχετικά με την υποστήριξη που λαμβάνει από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου. Η συντριπτική πλειοψηφία (82.6%) των διευθυντών εκφράζει θετική στάση ως προς το θέμα αυτό (Πίνακας 5.88.) κι αυτό ενισχύει την παραγωγικότητα των μονάδων που διοικούν.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ	3	4.8	4.8	4.8
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	12.7	12.7	17.5
συμφωνώ	33	52.4	52.4	69.8
συμφωνώ απόλυτα	19	30.2	30.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.88.: Πίνακας Συχνότητας: Επαγγελματική ικανοποίηση: Υποστήριξη από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου

Επαγγελματική ικανοποίηση: Υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου

Το (δ) αφορά στην ικανοποίηση των διευθυντών σχετικά με την υποστήριξη που λαμβάνει από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Η συντριπτική πλειοψηφία (84.1%) των διευθυντών εκφράζει θετική στάση ως προς το θέμα αυτό (Πίνακας 5.89.) κι αυτό ενισχύει την παραγωγικότητα των μονάδων που διοικούν.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ	4	6.3	6.3	6.3
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	9.5	9.5	15.9
συμφωνώ	39	61.9	61.9	77.8
συμφωνώ απόλυτα	14	22.2	22.2	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.89.: Πίνακας Συχνότητας: Επαγγελματική ικανοποίηση: Υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου

Επαγγελματική ικανοποίηση: Επιρροή στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του σχολείου

Το (ε) αφορά στην επιρροή του ίδιου του διευθυντή στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του σχολείου που διοικεί. Η πλειοψηφία (58.8%) των διευθυντών εκφράζει αρνητική στάση ως προς το θέμα αυτό (Πίνακας 5.90.) κι αυτό ενισχύει την αποτελεσματικότητα των μονάδων που διοικούν.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	10	15.9	15.9	15.9
διαφωνώ	27	42.9	42.9	58.7
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	8	12.7	12.7	71.4
συμφωνώ	15	23.8	23.8	95.2
συμφωνώ απόλυτα	3	4.8	4.8	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.90.: Πίνακας Συχνότητας: Επαγγελματική ικανοποίηση: Επιρροή στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του σχολείου

Επαγγελματική ικανοποίηση

Το (στ) αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση εν συνόλω. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές (90.4%) εκφράζουν την (απόλυτη) επαγγελματική ικανοποίησή τους (Πίνακας 5.91.) κι αυτό ενισχύει την αποτελεσματικότητα των μονάδων που διοικούν.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid διαφωνώ απόλυτα	1	1.6	1.6	1.6
διαφωνώ	2	3.2	3.2	4.8
ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	4.8	4.8	9.5
συμφωνώ	37	58.7	58.7	68.3
συμφωνώ απόλυτα	20	31.7	31.7	100.0
Total	63	100.0	100.0	

Πίνακας 5.91.: Πίνακας Συχνότητας: Επαγγελματική ικανοποίηση

5.2.7. Γενικά

Αποτελεσματικό σχολείο ως προς την επίτευξη των στόχων του

Το ερώτημα 35 αφορά στο κατά πόσο οι διευθυντές κρίνουν το σχολείο που διοικούν αποτελεσματικό ως προς την επίτευξη των στόχων του. Η πλειοψηφία τους (54%) εκτιμά πως είναι πολύ αποτελεσματικό (Πίνακας 5.92.) κι αυτό ενισχύει εμφανώς την αποτελεσματικότητα των μονάδων που διοικούν.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αρκετά	13	20.6	21.0
	πάρα πολύ	16	25.4	46.8
	πολύ	34	54.0	100.0
Total	63		100.0	

Πίνακας 5.92.: Πίνακας Συχνότητας: Αποτελεσματικό σχολείο ως προς την επίτευξη των στόχων του

Επιρροή του COVID-19 στη λειτουργία του σχολείου

Το ερώτημα 36 αφορά στο κατά πόσο οι διευθυντές κρίνουν το σχολείο που διοικούν επηρεάζεται από τον COVID-19. Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξεως του 41.3% των διευθυντών θεωρεί πως επηρεάζεται σχετικά αρνητικά (Πίνακας 5.93.) κι αυτό παρακωλύει την αποδοτικότητα των μονάδων που διοικούν.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	17	27.0	27.0
	πολύ αρνητικά	4	6.3	33.3
	πολύ θετικά	4	6.3	39.7
	σχετικά αρνητικά	26	41.3	81.0
	σχετικά θετικά	12	19.0	100.0
Total	63	100.0	100.0	

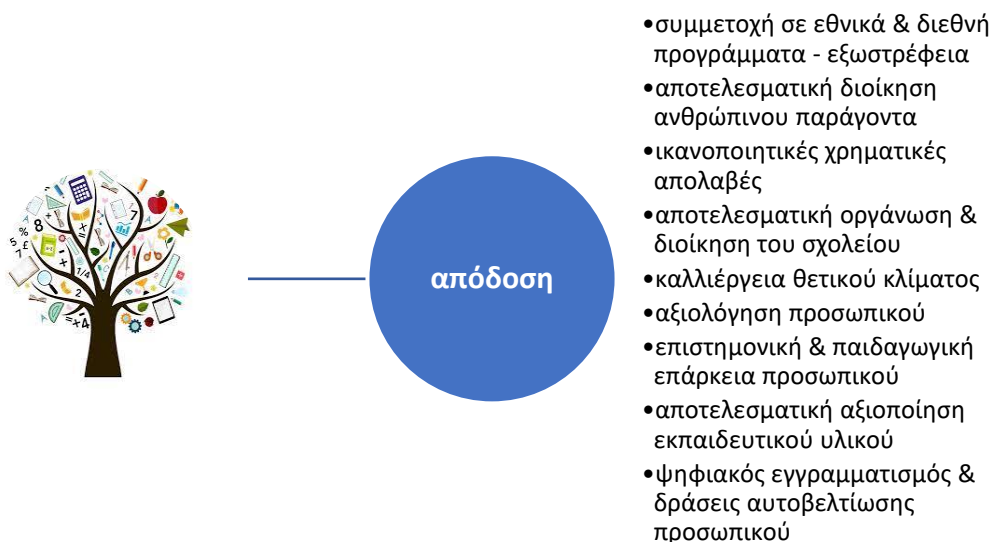
Πίνακας 5.93.: Πίνακας Συχνότητας: Επιρροή του COVID-19 στη λειτουργία του σχολείου

Σημαντικά στοιχεία για την απόδοση της εκπαιδευτικής μονάδας

Το ερώτημα 37 είναι το μοναδικό προαιρετικό και ανοικτού τύπου ερώτημα το οποίο αφορά στα στοιχεία που θεωρούν οι διευθυντές σημαντικά για τη μεγιστοποίηση της απόδοσης της εκπαιδευτικής μονάδας που διοικούν.

Τα στοιχεία αυτά, συλλέγονται, συνοψίζονται και κατηγοριοποιούνται σε δύο σχήματα, όπου το πρώτο αφορά σε στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στη βελτίωση της απόδοσης του σχολείου εν γένει (Πίνακας 5.94.) και το δεύτερο αφορά σε αξίες, στάσεις, συμπεριφορές που αφορούν αποκλειστικά στους εμπλεκόμενους, δηλαδή

τον ιδιοκτήτη, το προσωπικό (διοικητικό και διδακτικό), τους μαθητές και τους γονείς/ κηδεμόνες τους (Πίνακας 5.95.):



Πίνακας 5.94.: Σημαντικά στοιχεία ενίσχυσης της απόδοσης της εκπαιδευτικής μονάδας (1)



Πίνακας 5.95.: Σημαντικά στοιχεία ενίσχυσης της απόδοσης της εκπαιδευτικής μονάδας (2)

Από τα παραπάνω, συνολικά, φαίνεται ότι οι περισσότεροι διευθυντές συνηγορούν στο ότι το κοινό όραμα κι οι κοινοί στόχοι, οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας κι η ποιοτική μάθηση, το σχολικό κλίμα κι η συνεργασία μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των γονέων/κηδεμόνων και των μαθητών αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την βελτίωση της απόδοσης μίας εκπαιδευτικής μονάδας.

5.3. Συσχέτιση μεταβλητών

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί και να ερμηνευθεί η συσχέτιση μεταξύ διαφόρων εξεταζόμενων μεταβλητών, που επιλέγονται στοχευμένα, για την επίτευξη των σκοπών της διδακτορικής διατριβής, απαιτείται να γίνονται έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 , ομοσκεδαστικότητας, κανονικότητας και ANOVA με βάση τις κάτωθι υποθέσεις:

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

- H_0 = Οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.
- H_1 = Οι δύο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

- H_0 = Οι δύο μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.
- H_1 = Οι δύο μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

- H_0 = Η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή.
- H_1 = Η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή.

Έλεγχος ANOVA

- H_0 = Οι διακυμάνσεις σε όλες τις ομάδες είναι ίσες.
- H_1 = Οι διακυμάνσεις σε όλες τις ομάδες διαφέρουν.

Πίνακας 5.96.: Κύριες υποθέσεις για τη συσχέτιση μεταβλητών

Ι. Χρόνια εργασιακής εμπειρίας, Σημερινό status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 6 και του ερωτήματος 5. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 1 και 2 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.436 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή στο «σημερινό» σχολείο είναι ανεξάρτητα από το «σημερινό» του status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας.

Από τους Πίνακες 3 και 4 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.093 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή σε σχολείο γενικά είναι ανεξάρτητα από το «σημερινό» του status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας.

Από τους Πίνακες 5 και 6 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.318 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή σε άλλες διοικητικές θέσεις είναι ανεξάρτητα από το «σημερινό» του status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντή σε αυτό το σχολείο, από τον Πίνακα 7 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.093 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής

σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι δύο μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντή σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 8 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.022 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι δύο μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντή), από τον Πίνακα 9 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.003 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντή σε αυτό το σχολείο, από τον Πίνακα 10 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 2 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντή σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 11 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και η διακύμανση δεν είναι σταθερή θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 2 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντή), από τον Πίνακα 12 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και η διακύμανση δεν είναι σταθερή θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 2 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντή σε αυτό το σχολείο, από τον Πίνακα 13 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.443 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με βάση τα χρόνια εργασίας των διευθυντών στο σχολείο που εργάζονται «σήμερα» δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το σημερινό εργασιακό status. Συνεπώς, η εργασιακή εμπειρία των διευθυντών στο σχολείο που υπηρετούν «σήμερα» δεν επηρεάζει το σημερινό status τους.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντή σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 14 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.097 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με βάση τα χρόνια εργασίας των διευθυντών σε σχολείο γενικά δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το σημερινό εργασιακό status. Συνεπώς, η εργασιακή εμπειρία των διευθυντών σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζει το σημερινό status τους.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντή), από τον Πίνακα 15 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.327 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με βάση τα χρόνια εργασίας των διευθυντών σε άλλες διοικητικές θέσεις δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το εργασιακό status. Συνεπώς, η εργασιακή εμπειρία των διευθυντών σε άλλες διοικητικές θέσεις δεν επηρεάζει το σημερινό τους status.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5				
ΕΡΩΤΗΣΗ 6		Χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο	Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά	Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής)
	Σημερινό status διευθυντή	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή

Πίνακας 5.97.: Συσχέτιση ερωτημάτων 5 & 6

II. Επιρροή του COVID-19 στη λειτουργία του σχολείου, Ποσοστό αποφοίτησης & Ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 35 και του ερωτήματος 12. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 16 και 17 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.208 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο COVID-19 δεν επηρέασε τη λειτουργία του εκάστοτε σχολείου, δηλαδή είναι ανεξάρτητο το θέμα του ιού από το ποσοστό αποφοίτησης των μαθητών της Γ' Λυκείου κατά το εξεταζόμενο σχολικό έτος.

Από τους Πίνακες 18 και 19 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.428 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο COVID-19 δεν επηρέασε τη λειτουργία του εκάστοτε σχολείου, δηλαδή είναι ανεξάρτητο το θέμα του ιού από το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις κατά το εξεταζόμενο σχολικό έτος.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το ποσοστό αποφοίτησης από το σχολείο κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020 και ως μεταβλητή B – Factor → η επιρροή του COVID-19 στη λειτουργία του σχολείου, από τον Πίνακα 20 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.055 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής

σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις από το σχολείο κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020 και ως μεταβλητή B – Factor → η επιρροή του COVID-19 στη λειτουργία του σχολείου, από τον Πίνακα 21 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.965 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → η επιρροή του COVID-19 στη λειτουργία του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → το ποσοστό αποφοίτησης από το σχολείο κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από τον Πίνακα 22 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι το p-value είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → η επιρροή του COVID-19 στη λειτουργία του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις από το σχολείο κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από τον Πίνακα 23 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι το p-value είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο

κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Man – Whitney U γίνεται γιατί ο έλεγχος είναι μεταξύ μίας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 2 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → η επιρροή του COVID-19 στη λειτουργία του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → το ποσοστό αποφοίτησης από το σχολείο κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από τον Πίνακα 24 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.765 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με βάση το ποσοστό αποφοίτησης κατά το εξεταζόμενο σχολικό έτος δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επιρροή του COVID-19 στην καθημερινή λειτουργία της μονάδας. Συνεπώς, το ποσοστό αποφοίτησης από το σχολείο δεν επηρεάστηκε από τον COVID-19.

Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → η επιρροή του COVID-19 στη λειτουργία του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις από το σχολείο κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, από τον Πίνακα 25 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.614 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με βάση το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις κατά το εξεταζόμενο σχολικό έτος δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την επιρροή του COVID-19 στην καθημερινή λειτουργία της μονάδας. Συνεπώς, το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις δεν επηρεάστηκε από τον COVID-19.

ΕΡΩΤΗΣΗ 12			
ΕΡΩΤΗΣΗ 35		Ποσοστό αποφοίτησης από το σχολείο	Ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις
	Επιρροή λειτουργίας του σχολείου από COVID-19	καμία επιρροή	καμία επιρροή

Πίνακας 5.98.: Συσχέτιση ερωτημάτων 35 & 12

III. Τρόπος διοίκησης του σχολείου, Σχολικό κλίμα: Αντιμετώπιση (παροχή ποιοτικών και άμεσων οδηγιών/ λύσεων) των ελλείψεων/ της ανεπάρκειας χρήσιμων ειδών για τη διδασκαλία

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 28 και του ερωτήματος 11. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 26 και 27 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.015 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο τρόπος διοίκησης του Λυκείου σχετίζεται με το βαθμό όπου το ίδιο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες και λύσεις σε περιπτώσεις ελλείψεων ή ανεπάρκειας ψηφιακής τεχνολογίας για τη διδασκαλία.

Από τους Πίνακες 28 και 29 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.166 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο τρόπος διοίκησης του Λυκείου δεν σχετίζεται με το βαθμό όπου το ίδιο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες και λύσεις σε περιπτώσεις ελλείψεων ή ανεπάρκειας εκπαιδευτικού υλικού στη βιβλιοθήκη.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το βαθμό στον οποίο το σχολείο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες και λύσεις σε περιπτώσεις ελλείψεων ή ανεπάρκειας ψηφιακής τεχνολογίας για τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → τον τρόπο διοίκησης

του σχολείου, από τον Πίνακα 30 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.029 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το βαθμό στον οποίο το σχολείο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες και λύσεις σε περιπτώσεις ελλείψεων ή ανεπάρκειας εκπαιδευτικού υλικού και ως μεταβλητή B – Factor → τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, από τον Πίνακα 31 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.421 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το βαθμό στον οποίο το σχολείο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες και λύσεις σε περιπτώσεις ελλείψεων ή ανεπάρκειας ψηφιακής τεχνολογίας για τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, από τον Πίνακα 33 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα το p-value είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι το p-value είναι 0.000 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman-Rank γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 2 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το βαθμό στον οποίο το σχολείο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες και λύσεις σε περιπτώσεις ελλείψεων ή ανεπάρκειας

εκπαιδευτικού υλικού και ως μεταβλητή B – Factor → τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, από τον Πίνακα 34 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι το p-value είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι το p-value είναι 0.000 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U γίνεται διότι ο έλεγχος είναι μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 2 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann-Rank

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το βαθμό στον οποίο το σχολείο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες και λύσεις σε περιπτώσεις ελλείψεων ή ανεπάρκειας ψηφιακής τεχνολογίας για τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, από τον Πίνακα 35 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedmann-Rank, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.000 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος διοίκησης του Λυκείου διαδραματίζει ρόλο καίριας σημασίας για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες και λύσεις σε περιπτώσεις ελλείψεων ή ανεπάρκειας ψηφιακής τεχνολογίας για τη διδασκαλία. Συνεπώς, ο βαθμός με τον οποίο το εκάστοτε Λύκειο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες λύσεις σε αυτό το ζήτημα επηρεάζεται από το τρόπο διοίκησής του.

Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το βαθμό στον οποίο το σχολείο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες και λύσεις σε περιπτώσεις ελλείψεων ή ανεπάρκειας εκπαιδευτικού υλικού και ως μεταβλητή B – Factor → τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, από τον Πίνακα 36 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.410 το οποίο είναι

μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος διοίκησης του Λυκείου δεν επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες και λύσεις σε περιπτώσεις ελλείψεων ή ανεπάρκειας εκπαιδευτικού υλικού στη βιβλιοθήκη του. Συνεπώς, ο βαθμός με τον οποίο το εκάστοτε Λύκειο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες λύσεις σε αυτό το ζήτημα δεν επηρεάζεται από τρόπο διοίκησής του.

ΕΡΩΤΗΣΗ 28			
ΕΡΩΤΗΣΗ 11		Έλλειψη ή ανεπάρκεια ψηφιακής τεχνολογίας για διδασκαλία	Έλλειψη ή ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού στη βιβλιοθήκη
	Τρόπος διοίκησης του Λυκείου	επιρροή	καμία επιρροή

Πίνακας 5.99.: Συσχέτιση ερωτημάτων 28 & 11

IV. Μέση τιμή ετήσιων διδάκτρων (ανά μαθητή), Μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 31 και του ερωτήματος 9. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 37 και 38 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.151 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το πολιτισμικό και εθνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές των ιδιωτικών Λυκείων δεν έχει σχέση με το μέσο ύψος των διδάκτρων.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα και ως μεταβλητή B – Factor → το μέσο ύψος ετήσιων διδάκτρων (ανά μαθητή), από τον Πίνακα 39 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.063 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής

σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα και ως μεταβλητή B – Factor → το μέσο ύψος ετήσιων διδασκτρων (ανά μαθητή), από τον Πίνακα 40 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι 0.000 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 2 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα και ως μεταβλητή B – Factor → το μέσο ύψος ετήσιων διδασκτρων (ανά μαθητή), από τον Πίνακα 21 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.156 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με βάση το μέσο ύψος ετήσιων διδασκτρων (ανά μαθητή) δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το τόπο προέλευσης των μαθητών. Συνεπώς, το πολιτισμικό και εθνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές είναι ανεξάρτητο και δεν σχετίζεται με το μέσο ύψος των διδασκτρων.

ΕΡΩΤΗΣΗ 9	
ΕΡΩΤΗΣΗ 31	Μέση τιμή ετήσιων διδάκτρων (ανά μαθητή)
	Μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα
	καμία επιρροή

Πίνακας 5.100.: Συσχέτιση ερωτημάτων 9 & 31

V. Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο), Πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 30 και του ερωτήματος 17. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 42 και 43 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.405 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο) είναι ανεξάρτητη από την πρόσβαση που έχουν σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 44 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.160 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 45 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας

Κολμογορον – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι το p-value είναι 0.101 όταν η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο) είναι περισσότερη από 20. Το συγκεκριμένο p-value είναι μεγαλύτερο από 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ 2 κατηγορικών μεταβλητών με 4 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 46 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.795 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με βάση την προϋπηρεσία σε έτη των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) τη χρονιά 2019-2020 δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το εάν είχαν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης όταν ξεκίνησαν να εργάζονται στο «σημερινό» σχολείο. Συνεπώς, η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο) δεν σχετίζεται με την πρόσβαση που έχουν σε προγράμματα καθοδήγησης κατά την ένταξή τους στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαιδευτικής μονάδας.

		ΕΡΩΤΗΣΗ 30	
ΕΡΩΤΗΣΗ 17		Πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο	
	Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο)		καμία επιρροή

VI. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο), Πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 30 και του ερωτήματος 18. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 47 και 48 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.850 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) είναι ανεξάρτητο από την πρόσβαση που έχουν σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 49 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.082 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 50 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται όλα τα p-values

είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μίας κατηγορικής μεταβλητής με 3 κατηγορίες και μίας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 51 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.559 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με βάση το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) τη χρονιά 2019-2020 δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς εάν είχαν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης όταν ξεκίνησαν να εργάζονται στο «σημερινό» σχολείο. Συνεπώς, το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) δεν σχετίζεται με την πρόσβαση που έχουν σε προγράμματα καθοδήγησης κατά την ένταξή τους στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαιδευτικής μονάδας.

ΕΡΩΤΗΣΗ 30	
ΕΡΩΤΗΣΗ 18	Πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο
	καμία επιρροή
	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο)

Πίνακας 5.102.: Συσχέτιση ερωτημάτων 18 & 30

VII. Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο), Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 24 και του ερωτήματος 17. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 52 και 53 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.249 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι η τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο γίνεται ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία τους σε έτη (κατά μέσο όρο).

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που υφίστανται τυπική αξιολόγηση στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 54 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.01 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που υφίστανται τυπική αξιολόγηση στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 55 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν

ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 2 κατηγορίες και μίας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που υφίστανται τυπική αξιολόγηση στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 56 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.256 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με βάση την προϋπηρεσία σε έτη των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) τη χρονιά 2019-2020 δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την τυπική αξιολόγηση που υφίστανται στο «σημερινό» σχολείο που εργάζονται. Συνεπώς, η τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο γίνεται ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία τους σε έτη (κατά μέσο όρο).

ΕΡΩΤΗΣΗ 24	
ΕΡΩΤΗΣΗ 17	Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο
	Προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) <i>καμία επιρροή</i>

Πίνακας 5.103.: Συσχέτιση ερωτημάτων 17 & 24

VIII. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο), Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 24 και του ερωτήματος 18. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 57 και 58 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.252 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι η τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο γίνεται ανεξάρτητα από το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο).

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που υφίστανται τυπική αξιολόγηση στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 59 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.036 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που υφίστανται τυπική αξιολόγηση στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 60 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μίας κατηγορικής μεταβλητής με 2 κατηγορίες και μίας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τους εκπαιδευτικούς που υφίστανται τυπική αξιολόγηση στο σχολείο και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) τη σχολική χρονιά 2019 – 2020, από τον Πίνακα 61 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.257 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί με βάση το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο) τη χρονιά 2019-2020 δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την τυπική αξιολόγηση που υφίστανται στο «σημερινό» σχολείο που εργάζονται. Συνεπώς, ότι η τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο γίνεται ανεξάρτητα από το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο).

ΕΡΩΤΗΣΗ 24	
ΕΡΩΤΗΣΗ 18	Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο
	καμία επιρροή

Πίνακας 5.104.: Συσχέτιση ερωτημάτων 18 & 24

ΙΧ. Χρόνια εργασιακής εμπειρίας, Διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 23 και του ερωτήματος 5. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 62 και 63 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.645 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδριάσεις είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 64 και 65 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.430 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε καθήκοντα ηγεσίας και διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 66 και 67 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.747 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 68 και 69 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.843 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε θέματα σχετικά με τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 70 και 71 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.401 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συναντήσεις και συζητήσεις με τους μαθητές είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 72 και 73 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.735 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05,

άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συναντήσεις και συζητήσεις με τους γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 74 και 75 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.585 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συναντήσεις και συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 76 και 77 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.443 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε άλλα (ποικίλα και γενικά) θέματα είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 78 και 79 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.649 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδριάσεις είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 80 και 81 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.614 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε καθήκοντα ηγεσίας και διοίκηση

ανθρώπινου δυναμικού είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 82 και 83 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.441 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 84 και 85 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.938 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε θέματα σχετικά με τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 86 και 87 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.225 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με τους μαθητές του σχολείου του είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 88 και 89 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.337 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με τους

γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου του είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 90 και 91 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.337 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 92 και 93 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.303 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε άλλα (ποικίλα και γενικά) θέματα είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 94 και 95 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.111 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδριάσεις είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 96 και 97 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.804 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε καθήκοντα ηγεσίας και ανθρώπινου δυναμικού είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 98 και 99 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.422 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 100 και 101 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.998 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε προγράμματα σπουδών και διδασκαλία είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 102 και 103 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.326 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συναντήσεις και συζητήσεις με τους μαθητές του σχολείου είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 104 και 105 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.021 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συναντήσεις και συζητήσεις με τους γονείς των μαθητών του σχολείου δεν είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 106 και 107 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.947 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε συναντήσεις και συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 108 και 109 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.037 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο χρόνος που ο κάθε διευθυντής αφιερώνει σε άλλα (ποικίλα και γενικά) θέματα δεν είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 110 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.094 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 111 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.652 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 112 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.362 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 113 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.891 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με τους μαθητές του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 114 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.732 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 115 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.276 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον

Πίνακα 116 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.006 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 117 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.227 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 118 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.030 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 119 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.040 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 120 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.346 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 121 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.854 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 122 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.447 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με τους γονείς των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 123 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.022 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 124 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.002 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 125 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.010 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής

σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 126 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.007 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 127 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.105 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 128 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.095 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 129 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.829 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής

σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με τους μαθητές του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 130 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.251 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με τους γονείς των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 131 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.023 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 132 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.059 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 132 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.277 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 134 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values ισούνται με 0.008 και 0.000, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη από 5 χρόνια και όταν είναι 5 – 10 χρόνια, αντίστοιχα. Αυτά είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 11 – 20 χρόνια, το p-value είναι 0.096 κι όταν εκείνη είναι μεγαλύτερη από 20 χρόνια, το p-value είναι 0.172. Αυτά είναι μεγαλύτερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μίας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 135 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.000, 0.002 και 0.000, όταν η εργασιακή εμπειρία των διευθυντών είναι μικρότερη από 5 έτη, είναι 5 – 10 ετών και 11 – 20 ετών, αντίστοιχα. Αυτά είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί

κανονική κατανομή. Όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μεγαλύτερη των 20 ετών, το p-value είναι 0.186. Αυτό είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι σχεδόν όλα τα p-values είναι 0.002, δηλαδή μικρότερα από 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Όμως, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μεγαλύτερη των 20 ετών, το p-value ισούται με 0.051 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μίας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 136 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.000, 0.004 και 0.017, όταν η εργασιακή εμπειρία των διευθυντών είναι μικρότερη από 5 έτη, είναι 5 – 10 ετών και 11 – 20 ετών, αντίστοιχα. Αυτά είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μεγαλύτερη των 20 ετών, το p-value είναι 0.200. Αυτό είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι τα p-values είναι 0.023 και 0.027, όταν η εργασιακή εμπειρία των

διευθυντών είναι 5 – 10 ετών και 11 – 20 ετών, αντίστοιχα. Αυτά είναι μικρότερα από 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, το p-value είναι 0.066 και όταν εκείνη είναι μεγαλύτερη των 20 ετών, το p-value είναι 0.194. Αυτά είναι μεγαλύτερα από 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μίας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με τους μαθητές του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 137 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.040 και 0.015, όταν η εργασιακή εμπειρία των διευθυντών είναι 5 – 10 ετών και όταν είναι μεγαλύτερη από 20 έτη, αντίστοιχα. Αυτά είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη από 5 έτη, το p-value είναι 0.084 κι όταν είναι 11 – 20 ετών, το p-value είναι 0.162. Αυτά είναι μεγαλύτερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μεγαλύτερα από 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει

η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μίας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με τους γονείς ή κηδεμόνες των του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 138 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.002 και 0.000, όταν η εργασιακή εμπειρία των διευθυντών είναι μικρότερη των 5 ετών και όταν είναι 5 – 10 ετών, αντίστοιχα. Αυτά είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 11 – 20 έτη, το p-value είναι 0.200 κι όταν είναι μεγαλύτερη των 20 ετών, το p-value είναι 0.200. Αυτά είναι μεγαλύτερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, το p-value είναι 0.023 κι όταν εκείνη είναι 5 – 10 έτη, το p-value είναι 0.004. Αυτά είναι μικρότερα από 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Όμως, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 11 – 20 χρόνια, το p-value είναι 0.142 κι όταν εκείνη είναι άνω των 20 ετών, το p-value είναι 0.547. Αυτά τα p-values είναι μεγαλύτερα από 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μίας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 140 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας και η διακύμανση δεν είναι σταθερή θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μίας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 141 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values είναι 0.004, 0.001 και 0.008, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, είναι 5 – 10 ετών και είναι 11 – 20 ετών, αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Όμως, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι άνω των 20 ετών, το p-value ισούται με 0.132 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι είναι 0.000, 0.003 και 0.003, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, είναι 5 – 10 ετών και είναι 11 – 20 ετών, αντίστοιχα. Αυτά τα p-values είναι μικρότερα από 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που

προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Όμως, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι άνω των 20 ετών, το p-value ισούται με 0.107 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μίας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 142 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values είναι 0.000, 0.001 και 0.013, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, είναι 5 – 10 ετών και είναι 11 – 20 ετών, αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Όμως, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι άνω των 20 ετών, το p-value ισούται με 0.186 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι είναι 0.001, 0.005 και 0.039, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, είναι 5 – 10 ετών και είναι 11 – 20 ετών, αντίστοιχα. Αυτά τα p-values είναι μικρότερα από 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Όμως, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι άνω των 20 ετών, το p-value ισούται με 0.051 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος

ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μίας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 143 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.022, 0.001 και 0.000, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, είναι 5 – 10 ετών και είναι 11 – 20 ετών, αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Όμως, η εργασιακή εμπειρία είναι μεγαλύτερη των 20 ετών, το p-value ισούται με 0.200 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.005, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 11-20 ετών, το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, είναι 5 – 10 ετών και μεγαλύτερη των 20 ετών, τα p-values ισούνται με 0.076, 0.056 και 0.181, αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 144 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.000 όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 5 – 10 ετών το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Όταν η εργασιακή πείρα είναι μικρότερη των 5 ετών, όταν είναι 11 – 20 ετών και όταν είναι μεγαλύτερη των 20 ετών, τα p-values ισούνται με 0.056, 0.113 και 0.200, αντίστοιχα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.026 όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 5 – 10 ετών το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Στις λοιπές περιπτώσεις, τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 145 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.001 και 0.005 αντίστοιχα, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών και όταν είναι 11 – 20 ετών. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν

ισχύει η κανονικότητα. Όμως, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 5 – 10 ετών και όταν είναι μεγαλύτερη των 20 ετών, τα p-values ισούνται με 0.091 και 0.200, αντίστοιχα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι τα p-value ισούνται με 0.013 και 0.007, αντίστοιχα, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών και όταν είναι 11 – 20 ετών, τα οποία είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Στις λοιπές περιπτώσεις, τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 146 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.001, 0.002 και 0.037, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, είναι 5 – 10 ετών και είναι μεταξύ 11 – 20 ετών, αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μεγαλύτερη των 20 ετών, το p-value ισούται με 0.200 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.016 και 0.007, όταν η εργασιακή εμπειρία

είναι μικρότερη των 5 ετών και όταν είναι 5 – 10 ετών, αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Όμως, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 11- 20 ετών και όταν είναι μεγαλύτερη των 20 ετών, τα p-values ισούνται με 0.099 και 0.317, αντίστοιχα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και η διακύμανση δεν είναι σταθερή θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 147 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και η διακύμανση δεν είναι σταθερή θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 148 του Παραρτήματος, κατά τον

έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και η διακύμανση δεν είναι σταθερή θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 149 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.073, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 11 –20 ετών, το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στις λοιπές περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και η διακύμανση δεν είναι σταθερή θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος

γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 150 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.000, 0.000 και 0.030, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, 5 – 10 ετών και μεγαλύτερη των 20 ετών, αντίστοιχα. Τα εν λόγω p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Όμως, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 11 – 20 ετών, το p-value ισούται με 0.115 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro-Wilk ότι το p-value ισούται με 0.062 όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 11 – 20 ετών το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις λοιπές περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → οι συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 151 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.005, 0.012 και

0.00, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, 5 – 10 ετών και 11 – 20 ετών. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μεγαλύτερη των 20 ετών το p-value ισούται με 0.200, το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.043, και 0.018, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών και όταν είναι 11 – 20 ετών, αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Όμως, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 5 – 10 ετών και όταν είναι μεγαλύτερη των 20 ετών, τα p-values ισούνται με 0.063 και 0.827, αντίστοιχα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 152 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.006, 0.037 και 0.047, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη των 5 ετών, 5-10 ετών και μεγαλύτερη από 20 χρόνια, αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 5-10 ετών το p-value ισούται με 0.200 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε

επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro-Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 153 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.000 και 0.049, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη από 5 χρόνια, και όταν είναι μεγαλύτερη από 20 χρόνια, αντιστοίχως. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 5-10 χρόνια και 11-20 χρόνια, τα p-values είναι ίδια και ισούνται με 0.200. Το 0.200 είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro-Wilk παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.006 όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη από 5 χρόνια το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις λοιπές περιπτώσεις, τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα

σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 154 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.000 και 0.001, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι μικρότερη από 5 χρόνια και όταν εκείνη είναι μεγαλύτερη από 20 χρόνια, αντιστοίχως. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Όμως, όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 5-10 χρόνια και όταν εκείνη είναι 11-20 χρόνια, τα p-values ισούνται με 0.059 και 0.200, αντίστοιχα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro-Wilk, το p-value ισούται με 0.068 όταν η εργασιακή εμπειρία είναι 11-20 χρόνια, το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις λοιπές περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και η διακύμανση δεν είναι σταθερή θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman-Rank γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 155 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro-Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 156 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro-Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman-Rank γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 157 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.469 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή στο «σημερινό» σχολείο που εργάζεται δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδριάσεις. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει στα διοικητικά του καθήκοντα και τις συνεδριάσεις.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 158 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.875 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή στο «σημερινό» σχολείο που εργάζεται δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε καθήκοντα ηγεσίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει στα καθήκοντα ηγεσίας και στη διοίκηση του προσωπικού.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 159 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.312 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή στο «σημερινό» σχολείο που εργάζεται δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού,

σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 160 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.741 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή στο «σημερινό» σχολείο που εργάζεται δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει στα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει στα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 161 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.385 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή στο «σημερινό» σχολείο που εργάζεται δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/συζητήσεις με μαθητές. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/συζητήσεις με μαθητές.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 162 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.648 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε

διευθυντή στο «σημερινό» σχολείο που εργάζεται δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 163 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.111 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή στο «σημερινό» σχολείο που εργάζεται δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 164 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.859 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή στο «σημερινό» σχολείο που εργάζεται δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε άλλα θέματα. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε θέματα άλλου και ποικίλου περιεχομένου.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 165 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.486 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05

άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή ως εργαζομένου σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδριάσεις. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδριάσεις.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 166 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.220 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή ως εργαζομένου σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε καθήκοντα ηγεσίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε καθήκοντα ηγεσίας και διοίκηση προσωπικού.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 167 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.057 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή ως εργαζομένου σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης, κ.ά.. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης, κ.ά..

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα προγράμματα σπουδών και η διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από

τον Πίνακα 168 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.590 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή ως εργαζομένου σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει στα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε προγράμματα σπουδών και διδασκαλία.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 169 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.725 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή ως εργαζομένου σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές του σχολείου που εργάζεται «σήμερα».

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 170 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.451 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή ως εργαζομένου σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου που εργάζεται «σήμερα».

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 171 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.028 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή ως εργαζομένου σε σχολείο γενικά σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής σε σχολείο γενικά επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 172 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.983 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή ως εργαζομένου σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε άλλα θέματα. Συνεπώς, τα χρόνια που εργάζεται ένας διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε θέματα άλλου και ποικίλου περιεχομένου.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 173 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.281 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντή) δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε διοικητικά καθήκοντα και σε συνεδριάσεις. Συνεπώς, τα χρόνια που ένας διευθυντής έχει άλλες διοικητικές θέσεις σε σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε διοικητικά καθήκοντα και σε συνεδριάσεις.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 174 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.955 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντή) δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε καθήκοντα ηγεσίας και διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού. Συνεπώς, τα χρόνια που ένας διευθυντής έχει άλλες διοικητικές θέσεις σε σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε καθήκοντα ηγεσίας και διοίκησης του προσωπικού.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 175 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.622 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντή) δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.. Συνεπώς, τα χρόνια που ένας διευθυντής έχει άλλες διοικητικές θέσεις σε σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 176 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.848 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντή) δεν σχετίζονται με το

χρόνο που αφιερώνει σε προγράμματα σπουδών και διδασκαλία. Συνεπώς, τα χρόνια που ένας διευθυντής έχει άλλες διοικητικές θέσεις σε σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε προγράμματα σπουδών και διδασκαλία.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 177 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.119 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντή) δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές. Συνεπώς, τα χρόνια που ένας διευθυντής έχει άλλες διοικητικές θέσεις σε σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές του σχολείου που εργάζεται «σήμερα».

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 178 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedmann – Rank παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.000 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντή) σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες. Συνεπώς, τα χρόνια που ένας διευθυντής έχει άλλες διοικητικές θέσεις σε σχολείο επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου που εργάζεται «σήμερα».

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και τη περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 179 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό

έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.428 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντή) δεν σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και τη περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία. Συνεπώς, τα χρόνια που ένας διευθυντής έχει άλλες διοικητικές θέσεις σε σχολείο δεν επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και τη περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία.

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 180 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedmann – Rank παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.000 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας του κάθε διευθυντή σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντή) σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνει σε άλλα θέματα. Συνεπώς, τα χρόνια που ένας διευθυντής έχει άλλες διοικητικές θέσεις σε σχολείο επηρεάζουν το χρόνο που αφιερώνει σε θέματα άλλου και ποικίλου περιεχομένου.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5				
ΕΡΩΤΗΣΗ 23		Χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο	Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά	Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής)
	Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης, κ.ά.	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή

Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες	καμία επιρροή	καμία επιρροή	επιρροή
Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και βιομηχανία	καμία επιρροή	επιρροή	καμία επιρροή
Άλλα θέματα	καμία επιρροή	καμία επιρροή	επιρροή

Πίνακας 5.105.: Συσχέτιση ερωτημάτων 5 & 23

Χ. Επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση, Διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 23 και του ερωτήματος 7. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 181 και 182 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.497 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο κάθε διευθυντής είναι ανεξάρτητη από το χρόνο που αφιερώνει σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδριάσεις στο σχολείο που εργάζεται «σήμερα».

Από τους Πίνακες 183 και 184 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.303 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο κάθε διευθυντής είναι ανεξάρτητη από το χρόνο που αφιερώνει σε καθήκοντα ηγεσίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο που εργάζεται «σήμερα».

Από τους Πίνακες 185 και 186 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.012 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο κάθε διευθυντής δεν είναι ανεξάρτητη από το χρόνο που αφιερώνει σε συνεδριάσεις του συλλόγου

διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης κ.ά. στο σχολείο που εργάζεται «σήμερα».

Από τους Πίνακες 187 και 188 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.149 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο κάθε διευθυντής είναι ανεξάρτητη από το χρόνο που αφιερώνει σε προγράμματα σπουδών και διδασκαλία στο σχολείο που εργάζεται «σήμερα».

Από τους Πίνακες 189 και 190 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.206 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο κάθε διευθυντής είναι ανεξάρτητη από το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με τους μαθητές του σχολείου που εργάζεται «σήμερα».

Από τους Πίνακες 191 και 192 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.463 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο κάθε διευθυντής είναι ανεξάρτητη από το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου που εργάζεται «σήμερα».

Από τους Πίνακες 193 και 194 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.014 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο κάθε διευθυντής δεν είναι ανεξάρτητη από το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία.

Από τους Πίνακες 195 και 196 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.286 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο κάθε διευθυντής είναι ανεξάρτητη από το χρόνο που αφιερώνει σε θέματα ποικίλου και άλλου περιεχομένου στο πλαίσιο του σχολείου που εργάζεται «σήμερα».

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 197 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.018 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 198 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.098 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 199 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.000 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 200 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.223 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 201 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.224 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 202 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.157 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 203 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.106 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 204 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.092 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 205 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και η διακύμανση δεν είναι σταθερή θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 206 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας

θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 207 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και η διακύμανση δεν είναι σταθερή θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman – Rank γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 208 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Έτσι, απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της

κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 209 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Έτσι, απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 210 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis

γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 211 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedmann – Rank γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 212 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα διοικητικά καθήκοντα και τις συνεδριάσεις και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 213 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό

έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.183 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής δεν σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδριάσεις. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής δεν επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνει σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδριάσεις.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα καθήκοντα ηγεσίας και η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 214 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.740 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής δεν σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει σε καθήκοντα ηγεσίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής δεν επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνει σε καθήκοντα ηγεσίας και διοίκηση του προσωπικού.

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman – Rank

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά. και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 215 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedman – Rank παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.893 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής δεν σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνει σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 216 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.558 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής δεν σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει στα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής δεν επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνει σε προγράμματα σπουδών και διδασκαλία.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 217 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.035 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές του σχολείου που εργάζεται «σήμερα».

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 218 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.363 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής δεν σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής δεν επηρεάζει το χρόνο

που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών του σχολείου που εργάζεται «σήμερα».

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τις συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 219 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedmann – Rank παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.000 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνει σε συναντήσεις/ συζητήσεις με την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → τα άλλα θέματα και ως μεταβλητή B – Factor → την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής, από τον Πίνακα 220 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.429 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής δεν σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει σε άλλα θέματα. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχει ολοκληρώσει ο διευθυντής δεν επηρεάζει το χρόνο που αφιερώνει σε θέματα ποικίλου περιεχομένου.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7		
ΕΡΩΤΗΣΗ 23	Επίσημη εκπαίδευση/ κατάρτιση του διευθυντή	
	Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις	καμία επιρροή
	Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού	καμία επιρροή
	Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης, κ.ά.	επιρροή
	Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία	καμία επιρροή
	Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές	επιρροή
	Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες	καμία επιρροή
	Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και βιομηχανία	επιρροή
	Άλλα θέματα	καμία επιρροή

Πίνακας 5.106.: Συσχέτιση ερωτημάτων 7 & 23

ΧΙ. Πηγές άγχους για την δουλειά ως διευθυντής, Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 33 και του ερωτήματος 2. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 221 και 222 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.434 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να κάνει πολλές αξιολογήσεις και να δίνει ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσής του.

Από τους Πίνακες 223 και 224 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.122 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να κάνει πολλές διοικητικές

εργασίες ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσής του.

Από τους Πίνακες 225 και 226 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.438 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να έχει επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσής του.

Από τους Πίνακες 227 και 228 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.166 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να θεωρείται υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των Πανελλαδικών εξετάσεων των μαθητών του σχολείου ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσής του.

Από τους Πίνακες 229 και 230 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.088 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να διατηρεί τη σχολική πειθαρχία ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσής του.

Από τους Πίνακες 231 και 232 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.117 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να ασχολείται με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσής του.

Από τους Πίνακες 233 και 234 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.791 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να προσέχει παιδιά με ειδικές ανάγκες ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσής του.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 235 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.638 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 236 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.319 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 237 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.059 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των Πανελλαδικών εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως

μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 238 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.071 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 239 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.001 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 240 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.016 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 241 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.201 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 242 του Παραρτήματος, τόσο

κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 243 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στον έλεγχο κανονικότητας Shapiro-Wilk παρατηρείται ότι όταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος, το p-value ισούται με 0.054 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 244 του Παραρτήματος, κατά τον

έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, όταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος, το p-value ισούται με 0.200 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος το p-value είναι ίσο με 0.268 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των Πανελλαδικών εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 245 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, όταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος, το p-value ισούται με 0.091 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο μεταπτυχιακός τίτλος το p-value είναι ίσο με 0.055 το οποίο είναι

μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 246 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, όταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος, το p-value ισούται με 0.068 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 247 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος, το p-value ισούται με 0.058 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 248 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, όταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος, το p-value ισούται με 0.120 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος το p-value είναι ίσο με 0.151 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν

απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 249 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.955 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος που έχει για τις πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητο από το άγχος που έχει σχετικά με τις πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 250 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.149 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος που έχει για τις πολλές διοικητικές εργασίες. Συνεπώς, το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητο από το άγχος που έχει σχετικά με τις πολλές διοικητικές εργασίες που καλείται να κάνει.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 251 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.877 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος που έχει για τα επιπλέον καθήκοντα που αναλαμβάνει λόγω απουσιών του προσωπικού. Συνεπώς, το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητο από το άγχος που έχει σχετικά με τα επιπλέον καθήκοντα που αναλαμβάνει λόγω απουσιών του προσωπικού.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των Πανελλαδικών εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 252 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.397 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος περί της ευθύνης των αποτελεσμάτων των Πανελλαδικών εξετάσεων των μαθητών του σχολείου. Συνεπώς, το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητο από το άγχος περί της ευθύνης των αποτελεσμάτων των Πανελλαδικών εξετάσεων των μαθητών του σχολείου.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 253 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.369 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος περί διατήρησης της σχολικής πειθαρχίας. Συνεπώς, το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητο από το άγχος περί της διατήρησης της σχολικής πειθαρχίας.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 254 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.308 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος που του προκαλεί η ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών. Συνεπώς, το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητο από το άγχος περί της ενασχόλησης με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ενός διευθυντή, από τον Πίνακα 256 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.402 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος που του προκαλεί η προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, το ανώτερο επίπεδο ενός διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητο από το άγχος περί της προσοχής παιδιών με ειδικές ανάγκες.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2		
ΕΡΩΤΗΣΗ 33	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή	
	Πολλές αξιολογήσεις & Ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς	καμία επιρροή
	Πολλές διοικητικές εργασίες	καμία επιρροή
	Επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού	καμία επιρροή
	Υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου	καμία επιρροή
	Διατήρηση σχολικής πειθαρχίας	καμία επιρροή
	Ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών	καμία επιρροή
	Προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες	καμία επιρροή

Πίνακας 5.107.: Συσχέτιση ερωτημάτων 2 & 33

XII. Πηγές άγχους για τη δουλειά ως διευθυντής, Χρόνια εργασίας του διευθυντή

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 33 και του ερωτήματος 5. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 256 και 257 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.004 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να κάνει πολλές αξιολογήσεις και να δίνει ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς ένας διευθυντής δεν είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται στο «σημερινό» σχολείο του.

Από τους Πίνακες 258 και 259 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.027 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να κάνει πολλές διοικητικές εργασίες ένας διευθυντής δεν είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται στο «σημερινό» σχολείο του.

Από τους Πίνακες 260 και 261 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.694 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να έχει επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται στο «σημερινό» σχολείο του.

Από τους Πίνακες 262 και 263 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.748 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται

ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να θεωρείται υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται στο «σημερινό» σχολείο του.

Από τους Πίνακες 264 και 265 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.922 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να διατηρεί τη σχολική πειθαρχία ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται στο «σημερινό» σχολείο του.

Από τους Πίνακες 266 και 267 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.714 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να ασχολείται με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται στο «σημερινό» σχολείο του.

Από τους Πίνακες 268 και 269 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.361 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να προσέχει παιδιά με ειδικές ανάγκες ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται στο «σημερινό» σχολείο του.

Από τους Πίνακες 270 και 271 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.141 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να κάνει αξιολογήσεις και να δίνει

ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται σε αυτή τη θέση σε σχολείο γενικά.

Από τους Πίνακες 272 και 273 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.049 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να κάνει πολλές διοικητικές εργασίες ένας διευθυντής δεν είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται σε αυτή τη θέση σε σχολείο γενικά.

Από τους Πίνακες 274 και 275 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.205 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να έχει επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται σε αυτή τη θέση σε σχολείο γενικά.

Από τους Πίνακες 276 και 277 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.443 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να θεωρείται υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται σε αυτή τη θέση σε σχολείο γενικά.

Από τους Πίνακες 278 και 279 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.608 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να διατηρεί τη σχολική πειθαρχία είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται σε αυτή τη θέση σε σχολείο γενικά.

Από τους Πίνακες 280 και 281 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.574 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να ασχολείται με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται σε αυτή τη θέση σε σχολείο γενικά.

Από τους Πίνακες 282 και 283 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.485 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να προσέχει παιδιά με ειδικές ανάγκες ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια που εργάζεται σε αυτή τη θέση σε σχολείο γενικά.

Από τους Πίνακες 284 και 285 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.233 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να κάνει πολλές αξιολογήσεις και να δίνει ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις και όχι ως διευθυντής.

Από τους Πίνακες 286 και 287 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.153 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να κάνει πολλές διοικητικές εργασίες ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις και όχι ως διευθυντής.

Από τους Πίνακες 288 και 289 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.352 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05,

άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να έχει επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις και όχι ως διευθυντής.

Από τους Πίνακες 290 και 291 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.597 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να θεωρείται υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις και όχι ως διευθυντής.

Από τους Πίνακες 292 και 293 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.883 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να διατηρεί την σχολική πειθαρχία ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις και όχι ως διευθυντής.

Από τους Πίνακες 294 και 295 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.964 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να ασχολείται με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις και όχι ως διευθυντής.

Από τους Πίνακες 296 και 297 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.485 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική

υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να προσέχει παιδιά με ειδικές ανάγκες ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις και όχι ως διευθυντής.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 298 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.017 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 299 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.201 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 300 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.017 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 301 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.662 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05.

Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση της σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 302 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.873 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 303 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.381 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 304 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.194 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 305 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.451 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 306 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.761 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 307 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.103 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 308 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.807 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση της σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 309 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.729 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 310 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.261 το οποίο

είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 311 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.632 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 312 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.149 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 313 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.160 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 314 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.472 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο

στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 315 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.063 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση της σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 316 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.615 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 317 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.964 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 318 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.437 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής

σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 319 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman – Rank γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 320 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.088 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, όταν τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο είναι περισσότερα από 20. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το p-value ισούται με 0.273 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, όταν τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο είναι περισσότερα από 20. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας

και της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedmann – Rank γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 321 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.200 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, όταν τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο είναι 11 – 20. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το p-value ισούται με 0.386 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, όταν τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο είναι 11 – 20. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 322 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, τα p-values ισούνται με 0.053 και 0.200, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως

διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο είναι λιγότερα από 5 και 11 – 20, αντίστοιχα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, τα p-values ισούνται με 0.140 και 0.175, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο είναι λιγότερα από 5 και 11 – 20 χρόνια, αντίστοιχα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 323 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.200, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο είναι 11 – 20 και περισσότερα των 20, αντίστοιχα, το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, τα p-values ισούνται με 0.437 και 0.248 όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής στο «σημερινό» είναι 11 – 20 και περισσότερα των 20, αντίστοιχα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05.

Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 324 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.116, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο είναι 11 – 20 και περισσότερα των 20 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, τα p-values ισούνται με 0.087 και 0.338, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής στο «σημερινό» είναι 11 – 20 και περισσότερα των 20, αντίστοιχα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του

μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 325 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το p-value ισούται με 0.136, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής στο «σημερινό» είναι περισσότερα των 20 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 326 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το p-value ισούται με 0.055, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά είναι 11 – 20 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο

στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 327 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.200, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά είναι περισσότερα των 20, το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, τα p-values ισούνται με 0.052 και 0.663, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά είναι 5 – 10 και περισσότερα των 20, αντίστοιχα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας

χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 328 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.095, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά είναι 11- 20, το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το p-value ισούται με 0.068, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά είναι 11-20 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 329 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.003, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά είναι περισσότερα των 20, το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική

υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει δεν είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μεγαλύτερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το p-value ισούται με 0.038, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά είναι 5-10 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει δεν είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 330 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.000, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά είναι μικρότερα των 5, το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει δεν είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μεγαλύτερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το p-value ισούται με 0.008, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά είναι μικρότερα των 5 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει δεν είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα

σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 331 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.069, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά είναι μικρότερα των 5, το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, τα p-values ισούνται με 0.129 και 0.137, όταν τα χρόνια εμπειρίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά είναι μικρότερα των 5 και 5-10, αντίστοιχα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 332 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας

Κολμογορον – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 333 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Κολμογορον – Smirnov, τα p-values ισούνται με 0.141 και 0.114 τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι 11-20 και περισσότερα των 20, αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το p-value ισούνται με 0.243 και 0.224 τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι 11-20 και περισσότερα των 20, αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedmann – Rank γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος της ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 334 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.200 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι 5-10. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το p-value ισούνται με 0.084 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι 5-10. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος της ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 335 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.200 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι περισσότερα των 20. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro –

Wilk, το p-value ισούται με 0.271 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι περισσότερα των 20. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος της ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A \rightarrow την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor \rightarrow χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 336 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, το p-value ισούται με 0.001 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι 11-20. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει δεν είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μεγαλύτερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το p-value ισούται με 0.029 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι 11-20. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει δεν είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της

κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος της ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 337 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, τα p-values ισούνται με 0.111 και 0.200 τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι 5-10 και περισσότερα των 20, αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, τα p-values ισούνται με 0.137 και 0.229 τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι 11-20 και περισσότερα των 20, αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος της ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 338 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, τα p-values ισούνται με 0.200 και

0.195 τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι 11-20 και περισσότερα των 20, αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values έχουν τιμή μικρότερη από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, τα p-values ισούνται με 0.598 και 0.390 τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 όταν τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι 11-20 και περισσότερα των 20, αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η κατανομή που προκύπτει είναι κανονική. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος της ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 339 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal - Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος

ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας ποιοτικής διατάξιμης μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman – Rank

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 340 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedman – Rank παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.398 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν σχετίζονται με το άγχος που έχει για τις πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο επηρεάζουν και δεν είναι ανεξάρτητα από το άγχος που έχει σχετικά με τις πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 341 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedman – Rank παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.006 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο σχετίζονται με το άγχος που έχει για τις πολλές διοικητικές εργασίες. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο επηρεάζουν και δεν είναι ανεξάρτητα από το άγχος που έχει σχετικά με τις πολλές διοικητικές εργασίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλά καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 342 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.650 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως

διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν σχετίζονται με το άγχος που έχει για τα επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος που έχει σχετικά με τα επιπλέον καθήκοντα που αναλαμβάνει λόγω απουσιών του προσωπικού.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 343 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.736 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν σχετίζονται με το άγχος περί υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος περί υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 344 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.558 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν σχετίζονται με το άγχος περί διατήρησης της σχολικής πειθαρχίας. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος περί διατήρησης της σχολικής πειθαρχίας.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 345 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με

0.515 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν σχετίζονται με το άγχος που προκαλείται από την ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος που προκαλείται από την ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 346 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.790 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν σχετίζονται με το άγχος που προκαλείται από την προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος που προκαλείται από την προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 347 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.869 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το άγχος που έχει για τις πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος που έχει σχετικά με τις πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον

Πίνακα 348 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedmann – Rank παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.003 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά σχετίζονται με το άγχος που έχει για τις πολλές διοικητικές εργασίες. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά επηρεάζουν και δεν είναι ανεξάρτητα από το άγχος που έχει σχετικά με τις πολλές διοικητικές εργασίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλά καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 349 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.529 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το άγχος που έχει για τα επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος που έχει σχετικά με τα επιπλέον καθήκοντα που αναλαμβάνει λόγω απουσιών του προσωπικού.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 350 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.578 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το άγχος περί υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος περί υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 351 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.233 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το άγχος περί διατήρησης της σχολικής πειθαρχίας. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος περί διατήρησης της σχολικής πειθαρχίας.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 352 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.048 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά σχετίζονται με το άγχος που προκαλείται από την ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος που προκαλείται από την ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 353 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.387 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν σχετίζονται με το άγχος που προκαλείται από την προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος που προκαλείται από την προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 354 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.154 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν σχετίζονται με το άγχος που έχει για τις πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος που έχει σχετικά με τις πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 355 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.587 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν σχετίζονται με το άγχος που έχει για τις πολλές διοικητικές εργασίες. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος που έχει σχετικά με τις πολλές διοικητικές εργασίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλά καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 356 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.133 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν σχετίζονται με το άγχος που έχει για τα επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν επηρεάζουν και

είναι ανεξάρτητα από το άγχος που έχει σχετικά με τα επιπλέον καθήκοντα που αναλαμβάνει λόγω απουσιών του προσωπικού.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 357 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.953 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν σχετίζονται με το άγχος περί υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος περί υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 358 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.321 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν σχετίζονται με το άγχος περί διατήρησης της σχολικής πειθαρχίας. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος περί διατήρησης της σχολικής πειθαρχίας.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 359 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.877 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι χρόνια

εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν σχετίζονται με το άγχος που προκαλείται από την ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος που προκαλείται από την ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 360 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.694 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν σχετίζονται με το άγχος που προκαλείται από την προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) δεν επηρεάζουν και είναι ανεξάρτητα από το άγχος που προκαλείται από την προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5				
ΕΡΩΤΗΣΗ 33		Χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο	Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά	Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής)
	Πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς	επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Πολλές διοικητικές εργασίες	επιρροή	επιρροή	καμία επιρροή
	Επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Διατήρηση σχολικής πειθαρχίας	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή

Πίνακας 5.108.: Συσχέτιση ερωτημάτων 5 & 33

XIII. Πηγές άγχους για την δουλειά ως διευθυντής, Επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 33 και του ερωτήματος 7. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 361 και 362 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.779 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να κάνει πολλές αξιολογήσεις και να δίνει ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Από τους Πίνακες 363 και 364 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.650 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να κάνει πολλές διοικητικές εργασίες ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Από τους Πίνακες 365 και 366 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.000 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να έχει επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού ένας διευθυντής δεν είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Από τους Πίνακες 367 και 368 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.252 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική

υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να θεωρείται υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Από τους Πίνακες 369 και 370 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.853 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να διατηρεί τη σχολική πειθαρχία ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Από τους Πίνακες 371 και 372 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.610 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να ασχολείται με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Από τους Πίνακες 373 και 374 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.572 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο αποτελεί πηγή άγχους το να προσέχει παιδιά με ειδικές ανάγκες ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 375 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.429 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο

στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 376 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.146 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 377 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.005 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 378 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.305 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση της σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 379 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.718 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 380 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.513 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 381 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.041 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 382 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται αυτή η προϋπόθεση παντού θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 5 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 383 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται αυτή η προϋπόθεση παντού θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 5 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 384 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται αυτή η προϋπόθεση παντού θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman – Rank γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος

ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 5 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 384 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται αυτή η προϋπόθεση παντού θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 5 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 385 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται αυτή η προϋπόθεση παντού θα

πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 5 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 386 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται αυτή η προϋπόθεση παντού θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 5 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 387 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις

κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται αυτή η προϋπόθεση παντού θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας διατάξιμης μεταβλητής με 8 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 5 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 388 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.725 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος που έχει για τις πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς. [Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητη από το άγχος που έχει σχετικά με τις πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.](#)

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλές διοικητικές εργασίες και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 389 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.638 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος που έχει για τις πολλές διοικητικές εργασίες. [Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν επηρεάζει και δεν είναι ανεξάρτητη από το άγχος που έχει σχετικά με τις πολλές διοικητικές εργασίες.](#)

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: πολλά καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 390 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedmann – Rank παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.000 το οποίο είναι

μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή σχετίζεται με το άγχος που έχει για τα επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή επηρεάζει και δεν είναι ανεξάρτητη από το άγχος που έχει σχετικά με τα επιπλέον καθήκοντα που αναλαμβάνει λόγω απουσιών του προσωπικού.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 391 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.596 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος περί υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητη από το άγχος περί υπευθυνότητας για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: διατήρηση σχολικής πειθαρχίας και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 392 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.821 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος περί διατήρησης της σχολικής πειθαρχίας. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητη από το άγχος περί διατήρησης της σχολικής πειθαρχίας.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 393 του Παραρτήματος, κατά τον μη

παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.101 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος που προκαλείται από την ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητη από το άγχος που προκαλείται από την ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → την πηγή άγχους: προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 394 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.295 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν σχετίζεται με το άγχος που προκαλείται από την προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή δεν επηρεάζει και είναι ανεξάρτητη από το άγχος που προκαλείται από την προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7		
ΕΡΩΤΗΣΗ 33	Επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή	
	Πολλές αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς	καμία επιρροή
	Πολλές διοικητικές εργασίες	καμία επιρροή
	Επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού	επιρροή
	Υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου	καμία επιρροή
	Διατήρηση σχολικής πειθαρχίας	καμία επιρροή
	Ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών	καμία επιρροή
	Προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες	καμία επιρροή

Πίνακας 5.109.: Συσχέτιση ερωτημάτων 7 & 33

XIV. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, Ικανοποίηση από την εργασία του

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 34 και του ερωτήματος 2. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 395 και 396 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.057 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο είναι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνει από τη δουλειά του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

Από τους Πίνακες 397 και 398 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.742 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο είναι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

Από τους Πίνακες 399 και 400 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.024 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο είναι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνει από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου ένας διευθυντής δεν είναι ανεξάρτητος από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

Από τους Πίνακες 401 και 402 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.561 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο είναι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνει από

το διδακτικό προσωπικό του σχολείου ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

Από τους Πίνακες 403 και 404 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.779 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

Από τους Πίνακες 405 και 406 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.207 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο είναι, συνολικά, ικανοποιημένος από τη δουλειά του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 407 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.010 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους της σύμβασης εργασίας του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 408 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.844 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 409 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.265 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 410 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.129 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 411 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.668 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 412 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.384 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του

διευθυντή, από τον Πίνακα 414 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, όταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος, το p-value ισούται με 0.200 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος το p-value ισούται με 0.158 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους της σύμβασης εργασίας του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 415 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 416 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedman – Rank γίνεται γιατί δεν ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 417 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος το p-value ισούται με 0.051 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 418 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal – Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 419 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov, όταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος, το p-value ισούται με 0.107 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο διδακτορικός τίτλος το p-value ισούται με 0.152 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η κανονικότητα. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη

παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 3 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 420 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.157 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής δεν σχετίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσής του. Συνεπώς, η ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους της σύμβασης εργασίας του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 421 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.939 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης εργασίας του διευθυντή δεν σχετίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσής του. Συνεπώς, η ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης εργασίας που έχει ο διευθυντής δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 422 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedmann – Rank παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.000 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου σχετίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή. Συνεπώς, η ικανοποίηση του διευθυντή από την

υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου επηρεάζεται και δεν είναι ανεξάρτητη από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 423 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.590 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου δεν σχετίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή. Συνεπώς, η ικανοποίηση του διευθυντή από την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου επηρεάζεται και δεν είναι ανεξάρτητη από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 424 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.270 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός τον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο δεν σχετίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσής του. Συνεπώς, ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο είναι ανεξάρτητος από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή, από τον Πίνακα 425 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.546 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση, συνολικά, του διευθυντή από τη δουλειά του δεν σχετίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσής του. Συνεπώς, η ικανοποίηση,

συνολικά, του διευθυντή από τη δουλειά του δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από το επίπεδο εκπαίδευσής του.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2		
ΕΡΩΤΗΣΗ 34	Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή	
	Ικανοποίηση από το μισθό	καμία επιρροή
	Ικανοποίηση από όρους σύμβασης	καμία επιρροή
	Ικανοποίηση από υποστήριξη διοικητικού προσωπικού	επιρροή
	Ικανοποίηση από υποστήριξη διδακτικού προσωπικού	καμία επιρροή
	Επιρροή ή μη των αποφάσεων του σχολείου	καμία επιρροή
	Ικανοποίηση, συνολικά, από τη δουλειά	καμία επιρροή

Πίνακας 5.110.: Συσχέτιση ερωτημάτων 2 & 34

XV. Επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, Ικανοποίηση από την εργασία του

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 34 και του ερωτήματος 7. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 426 και 427 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.879 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο είναι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνει από τη δουλειά του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Από τους Πίνακες 428 και 429 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.431 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται

ότι ο βαθμός στον οποίο είναι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Από τους Πίνακες 430 και 431 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.734 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο είναι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνει από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Από τους Πίνακες 432 και 433 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.795 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο είναι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνει από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Από τους Πίνακες 434 και 435 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.031 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Από τους Πίνακες 436 και 437 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.291 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι ο βαθμός στον οποίο είναι, συνολικά, ικανοποιημένος από τη δουλειά του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 438 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.639 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους της σύμβασης εργασίας του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 439 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.570 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 440 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.776 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 441 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.606 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 442 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.047 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 443 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.048 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 444 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα δεν ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού αυτή η προϋπόθεση θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους της σύμβασης εργασίας του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 445 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού αυτή η προϋπόθεση θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 446 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού αυτή η προϋπόθεση θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 447 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού αυτή η προϋπόθεση θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 448 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού αυτή η προϋπόθεση καθώς και αυτή

της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedmann-Rank γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 449 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, στις περισσότερες περιπτώσεις τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, στον Πίνακα διακρίνονται και μερικά p-values τα οποία είναι μεγαλύτερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα ισχύει η κανονικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού αυτή η προϋπόθεση καθώς και αυτή της ομοσκεδαστικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Friedmann-Rank γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 5 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 8 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 450 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.581 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής δεν σχετίζεται με την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του. Συνεπώς, η ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους της σύμβασης εργασίας του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 451 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.556 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης εργασίας του διευθυντή δεν σχετίζεται με την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του. Συνεπώς, η ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης εργασίας που έχει ο διευθυντής δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 452 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.304 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου σχετίζεται με την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή. Συνεπώς, η ικανοποίηση του διευθυντή από την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 453 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.761 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου δεν σχετίζεται με την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή. Συνεπώς, η ικανοποίηση του διευθυντή από την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 454 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedmann – Rank παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.000 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός τον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο δεν σχετίζεται με την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του. Συνεπώς, ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο δεν είναι ανεξάρτητος από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή, από τον Πίνακα 455 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.363 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση, συνολικά, του διευθυντή από τη δουλειά του δεν σχετίζεται με την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του. Συνεπώς, η ικανοποίηση, συνολικά, του διευθυντή από τη δουλειά του δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από την επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτισή του.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7		
ΕΡΩΤΗΣΗ 34		Επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή
	Ικανοποίηση από το μισθό	καμία επιρροή
	Ικανοποίηση από όρους σύμβασης	καμία επιρροή
	Ικανοποίηση από υποστήριξη διοικητικού προσωπικού	καμία επιρροή
	Ικανοποίηση από υποστήριξη διδακτικού προσωπικού	καμία επιρροή
	Επιρροή ή μη των αποφάσεων του σχολείου	επιρροή
	Ικανοποίηση, συνολικά, από τη δουλειά	καμία επιρροή

Πίνακας 5.111.: Συσχέτιση ερωτημάτων 7 & 34

XVI. Χρόνια εργασιακής εμπειρίας, Ικανοποίηση από την εργασία του

Γίνεται έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ του ερωτήματος 34 και του ερωτήματος 5. Στη συνέχεια, εξετάζεται εάν πληρούνται οι υποθέσεις της κανονικότητας για να φανεί εάν πρέπει να γίνουν παραμετρικοί ή μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

Από τους Πίνακες 456 και 457 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.320 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι από το μισθό που λαμβάνει από τη δουλειά του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 458 και 459 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.947 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι από τη σύμβασής του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 460 και 461 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.567 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι από την υποστήριξη που λαμβάνει από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 462 και 463 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.905 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι από την υποστήριξη που λαμβάνει από το

διδασκτικό προσωπικό του σχολείου ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 464 και 465 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.168 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν μπορεί ή όχι να επηρεάσει σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό», αυτό, σχολείο.

Από τους Πίνακες 466 και 467 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.559 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος, συνολικά, από τη δουλειά του ή όχι ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του στο «σημερινό» σχολείο.

Από τους Πίνακες 468 και 469 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.381 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι με το μισθό που λαμβάνει από τη δουλειά του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 470 και 471 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.544 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι με τους όρους της σύμβασής του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 472 και 473 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.384 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι με την υποστήριξη που λαμβάνει από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 474 και 475 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.236 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι με την υποστήριξη που λαμβάνει από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 476 και 477 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.491 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν μπορεί να επηρεάσει ή όχι σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί «σήμερα» ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 478 και 479 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.356 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος, συνολικά, από τη δουλειά του ή όχι ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μονάδα.

Από τους Πίνακες 480 και 481 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.198 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική

υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι με το μισθό που λαμβάνει από τη δουλειά του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 482 και 483 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.321 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι με τους όρους της σύμβασής του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 484 και 485 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.755 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι με την υποστήριξη που λαμβάνει από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 486 και 487 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.934 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι με την υποστήριξη που λαμβάνει από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 488 και 489 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.244 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν μπορεί να επηρεάσει σημαντικά ή όχι τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο

σχολείο που διοικεί ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Από τους Πίνακες 490 και 491 του Παραρτήματος, φαίνεται ότι στον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , το p-value ισούται με 0.314 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Έτσι, συμπεραίνεται ότι το εάν είναι ικανοποιημένος ή όχι, συνολικά, από τη δουλειά του ένας διευθυντής είναι ανεξάρτητο από τα χρόνια εργασίας του σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 492 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.180 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 493 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.916 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 494 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.794 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο

στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 495 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.841 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 496 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.055 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 497 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.868 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 498 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.066 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 499 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.716 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 500 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.115 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 501 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.007 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές δεν έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 502 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.109 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 503 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-

value ισούται με 0.212 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 504 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.082 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 505 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.154 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 506 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.303 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 507 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.943 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται

ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 508 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.799 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 509 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο ομοσκεδαστικότητας, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.248 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05. Από αυτό συμπεραίνεται ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και οι 2 μεταβλητές έχουν σταθερή διακύμανση.

Έλεγχος Κανονικότητας

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 510 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 511 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 512 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 513 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα

πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 514 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 515 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 516 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας

Κολμογορον – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 517 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Κολμογορον – Smirnov, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.200 όταν τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας του διευθυντή σε σχολείο γενικά είναι άνω των 20. Το συγκεκριμένο p-value είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.055 τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας του διευθυντή σε σχολείο γενικά είναι άνω των 20. Το συγκεκριμένο p-value είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Τα υπόλοιπα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται παντού η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 518 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 519 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 520 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό

συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, παρατηρείται ότι τα p-values ισούνται με 0.072 και 0.081 όταν τα χρόνια εμπειρίας ενός διευθυντή σε σχολείο γενικά είναι κάτω των 5 και άνω των 20, αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα p-values είναι μεγαλύτερα από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Τα λοιπά p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 521 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 522 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε

επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 523 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 524 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 525 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 526 του Παραρτήματος, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Ωστόσο, κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk, παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.174 όταν τα χρόνια εμπειρίας ενός διευθυντή σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) είναι άνω των 20. Το συγκεκριμένο p-value είναι μεγαλύτερο από το 0.05, άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και η μεταβλητή που προκύπτει ακολουθεί την κανονική κατανομή. Τα λοιπά p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA είναι να ισχύει η κανονικότητα σε όλες τις κατηγορίες της μεταβλητής. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος

ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 527 του Παραρτήματος, τόσο κατά τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov – Smirnov όσο και κατά τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro – Wilk παρατηρείται ότι όλα τα p-values είναι μικρότερα από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Από αυτό συνεπάγεται ότι η μεταβλητή που προκύπτει δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Λόγω του ότι δεν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας θα πραγματοποιηθεί μη παραμετρικός έλεγχος. Η επιλογή του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis γίνεται γιατί ισχύει ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Ο έλεγχος γίνεται μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής με 4 κατηγορίες και μιας κατηγορικής με 4 κατηγορίες.

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 528 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.123 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο. Συνεπώς, η ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους της σύμβασης εργασίας του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 529 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.990 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης εργασίας του διευθυντή δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας ως

διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο. Συνεπώς, η ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης εργασίας που έχει ο διευθυντής δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 530 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.342 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο. Συνεπώς, η ικανοποίηση του διευθυντή από την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 531 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.993 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο. Συνεπώς, η ικανοποίηση του διευθυντή από την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 532 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Friedmann – Rank παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.029 το οποίο είναι μικρότερο από το

0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός τον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο. Συνεπώς, ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο, από τον Πίνακα 533 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.396 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση, συνολικά, του διευθυντή από τη δουλειά του δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο. Συνεπώς, η ικανοποίηση, συνολικά, του διευθυντή από τη δουλειά του δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 534 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.015 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά. Συνεπώς, η ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους της σύμβασης εργασίας του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 535 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.423 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική

υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης εργασίας του διευθυντή δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά. Συνεπώς, η ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης εργασίας που έχει ο διευθυντής δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 536 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.961 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά. Συνεπώς, η ικανοποίηση του διευθυντή από την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 537 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.468 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά. Συνεπώς, η ικανοποίηση του διευθυντή από την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 538 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.248 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο

στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός τον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά. Συνεπώς, ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά, από τον Πίνακα 539 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.033 το οποίο είναι μικρότερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση, συνολικά, του διευθυντή από τη δουλειά του σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά. Συνεπώς, η ικανοποίηση, συνολικά, του διευθυντή από τη δουλειά του δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας σε σχολείο γενικά.

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 540 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.195 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής). Συνεπώς, η ικανοποίηση από το μισθό που λαμβάνει ο διευθυντής δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση από τους όρους της σύμβασης εργασίας του διευθυντή και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 541 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.332 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης εργασίας του διευθυντή δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής). Συνεπώς, η ικανοποίηση από τους όρους σύμβασης εργασίας που έχει ο διευθυντής δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 542 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.787 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής). Συνεπώς, η ικανοποίηση του διευθυντή από την υποστήριξη του διοικητικού προσωπικού του σχολείου δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 543 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.492 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση από την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής). Συνεπώς, η ικανοποίηση του διευθυντή από την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικεί και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως

διευθυντής), από τον Πίνακα 544 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.092 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι ο βαθμός τον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής). Συνεπώς, ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει ή όχι ο διευθυντής σημαντικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητος από τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

Θεωρώντας ως μεταβλητή A → ικανοποίηση, συνολική, από τη δουλειά και ως μεταβλητή B – Factor → χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής), από τον Πίνακα 545 του Παραρτήματος, κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis παρατηρείται ότι το p-value ισούται με 0.333 το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0.05 άρα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η ικανοποίηση, συνολικά, του διευθυντή από τη δουλειά του δεν σχετίζεται με τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής). Συνεπώς, η ικανοποίηση, συνολικά, του διευθυντή από τη δουλειά του δεν επηρεάζεται και είναι ανεξάρτητη από τα χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).

ΕΡΩΤΗΣΗ 5				
ΕΡΩΤΗΣΗ 34		Χρόνια εργασίας ως διευθυντής στο «σημερινό» σχολείο	Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά	Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής)
	Ικανοποίηση από το μισθό	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Ικανοποίηση από όρους σύμβασης	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Ικανοποίηση από υποστήριξη διοικητικού προσωπικού	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Ικανοποίηση από υποστήριξη διδακτικού προσωπικού	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Επιρροή ή μη των αποφάσεων του σχολείου	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή
	Ικανοποίηση, συνολικά, από τη δουλειά	καμία επιρροή	καμία επιρροή	καμία επιρροή

Πίνακας 5.112.: Συσχέτιση ερωτημάτων 5 & 34

5.4. Ανάλυση δεικτών

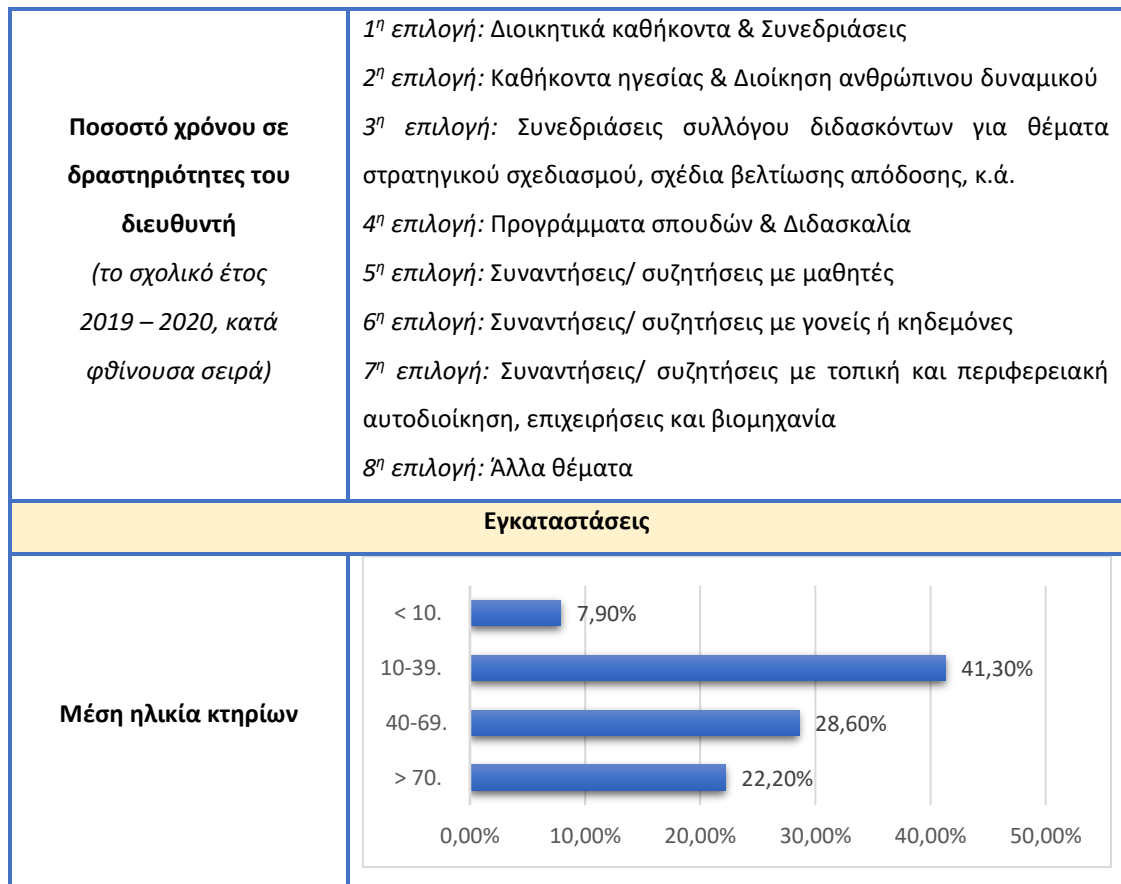
Σε προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε παρουσίαση και επεξήγηση ορισμένων, επιλεγμένων δεικτών που βοηθούν μία εκπαιδευτική μονάδα, κυρίως, στην κατανόηση της τρέχουσας κατάστασής της, ώστε βάσει αυτής, να φανεί εάν, εν συνεχεία, πρέπει να επέλθει αλλαγή για να πραγματοποιεί πληρέστερα τους επιδιωκόμενους στόχους της. Όμως, οι δείκτες μπορούν να αξιολογούνται συνολικά σε μια χρονική στιγμή ή ως μέσος όρος σε διάφορα χρονικά σημεία, όπως γίνεται εδώ.

Έτσι, στον επόμενο Πίνακα, γραφικά, συνοψίζονται οι δείκτες, οι οποίοι εξετάζονται εμπειρικά στην παρούσα διδακτορική διατριβή, με βάση τη στατιστική ανάλυση:

ΔΕΙΚΤΗΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ								
Ακαδημαϊκά									
Ποσοστό αποφοίτησης <i>(το σχολικό έτος 2019 – 2020)</i>	<table border="1"> <tr><td>< 30%.</td><td>1,59%</td></tr> <tr><td>61-90%.</td><td>11,10%</td></tr> <tr><td>> 91%.</td><td>87,30%</td></tr> </table>	< 30%.	1,59%	61-90%.	11,10%	> 91%.	87,30%		
< 30%.	1,59%								
61-90%.	11,10%								
> 91%.	87,30%								
Ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις <i>(το σχολικό έτος 2019 – 2020)</i>	<table border="1"> <tr><td>< 30%.</td><td>0,00%</td></tr> <tr><td>61-90%.</td><td>31,70%</td></tr> <tr><td>> 91%.</td><td>68,30%</td></tr> </table>	< 30%.	0,00%	61-90%.	31,70%	> 91%.	68,30%		
< 30%.	0,00%								
61-90%.	31,70%								
> 91%.	68,30%								
Βραβεία <i>(τα τελευταία πέντε χρόνια)</i>	<table border="1"> <tr><td>0.</td><td>4,80%</td></tr> <tr><td>1-3.</td><td>23,80%</td></tr> <tr><td>4-6.</td><td>31,70%</td></tr> <tr><td>> 7.</td><td>39,70%</td></tr> </table>	0.	4,80%	1-3.	23,80%	4-6.	31,70%	> 7.	39,70%
0.	4,80%								
1-3.	23,80%								
4-6.	31,70%								
> 7.	39,70%								

<p>Επιχορηγήσεις δραστηριοτήτων (π.χ. έρευνα) (τα τελευταία πέντε χρόνια)</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0.</td> <td>47,60%</td> </tr> <tr> <td>1-3.</td> <td>44,40%</td> </tr> <tr> <td>4-6.</td> <td>4,80%</td> </tr> <tr> <td>> 7.</td> <td>3,20%</td> </tr> </tbody> </table>	Κατηγορία	Ποσοστό	0.	47,60%	1-3.	44,40%	4-6.	4,80%	> 7.	3,20%
Κατηγορία	Ποσοστό										
0.	47,60%										
1-3.	44,40%										
4-6.	4,80%										
> 7.	3,20%										
Χρηματοοικονομικά											
<p>Ποσοστό μαθητών σε ενίσχυση (το σχολικό έτος 2019 – 2020)</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>μαθητές σε ενίσχυση</td> <td>11,10%</td> </tr> <tr> <td>μαθητές που πληρώνουν</td> <td>88,90%</td> </tr> </tbody> </table>	Κατηγορία	Ποσοστό	μαθητές σε ενίσχυση	11,10%	μαθητές που πληρώνουν	88,90%				
Κατηγορία	Ποσοστό										
μαθητές σε ενίσχυση	11,10%										
μαθητές που πληρώνουν	88,90%										
<p>Δίδακτρα (μέση τιμή, ετησίως, ανά μαθητή)</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>< 3.000€.</td> <td>1,60%</td> </tr> <tr> <td>3.000 - 4.999€.</td> <td>41,30%</td> </tr> <tr> <td>5.000 - 6.999€.</td> <td>44,40%</td> </tr> <tr> <td>> 7.000€.</td> <td>12,70%</td> </tr> </tbody> </table>	Κατηγορία	Ποσοστό	< 3.000€.	1,60%	3.000 - 4.999€.	41,30%	5.000 - 6.999€.	44,40%	> 7.000€.	12,70%
Κατηγορία	Ποσοστό										
< 3.000€.	1,60%										
3.000 - 4.999€.	41,30%										
5.000 - 6.999€.	44,40%										
> 7.000€.	12,70%										
Αναλογίες											
<p>Αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό* (το σχολικό έτος 2019 – 2020)</p> <p><small>* λαμβάνονται υπόψη οι μέγιστες τιμές για κάθε στοιχείο που μελετάται χάριν ομοιογένειας και ευκολίας.</small></p>	<p>Α' Λυκείου: η πλειοψηφία (69.8%) των Λυκείων έχει έως 100 μαθητές. → αναλογία 1:3,3</p> <p>Β' Λυκείου: η πλειοψηφία (74.6%) των Λυκείων έχει έως 100 μαθητές. → αναλογία 1:3,3</p> <p>Γ' Λυκείου: η πλειοψηφία (82.5%) των Λυκείων έχει έως 100 μαθητές. → αναλογία 1:3,3</p> <p>Εκπαιδευτικοί: η πλειοψηφία (69.8%) των Λυκείων απασχολεί 21 – 30 άτομα.</p> <p style="text-align: center;">Συνολικά: αναλογία 1:10</p>										
<p>Αναλογία μαθητών ανά διοικητικό υπάλληλο (το σχολικό έτος 2019 – 2020)</p>	<p>57.1% των Λυκείων: (α) σχολικοί σύμβουλοι – ψυχολόγοι, (β) σχολικοί τροχονόμοι, επιστάτες, φύλακες και (γ) υπάλληλοι για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη.</p> <p>14.3% των Λυκείων: (α) σχολικοί σύμβουλοι – ψυχολόγοι και (β) υπάλληλοι για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη.</p> <p>28.7% των Λυκείων: (α) υπάλληλοι για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη.</p>										

	<p>Δεν μπορεί να οριστεί συγκεκριμένη αναλογία εφόσον τα σχολεία δεν διαθέτουν ίδιο – ως προς την ειδικότητα – διοικητικό προσωπικό. Η στατιστική ανάλυση δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιομορφίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που απαιτεί μια πληθώρα καθηγητικών και μη, ειδικοτήτων για να λειτουργήσει.</p>												
<p>Αναλογία κόστους ανά μαθητή* (το σχολικό έτος 2019 – 2020)</p> <p><small>* λαμβάνονται υπόψη οι μέγιστες τιμές για κάθε στοιχείο που μελετάται χάριν ομοιογένειας και ευκολίας.</small></p>	<p><i>Α΄ Λυκείου:</i> η πλειοψηφία (69.8%) των Λυκείων έχει έως 100 μαθητές. → αναλογία 1:7</p> <p><i>Β΄ Λυκείου:</i> η πλειοψηφία (74.6%) των Λυκείων έχει έως 100 μαθητές. → αναλογία 1:7</p> <p><i>Γ΄ Λυκείου:</i> η πλειοψηφία (82.5%) των Λυκείων έχει έως 100 μαθητές. → αναλογία 1:7</p> <p><i>Δίδακτρα:</i> η πλειοψηφία (87.3%) των Λυκείων έχει μέσο ύψος ετήσιων διδάκτρων (ανά μαθητή) 5.000 – 6.999€.</p> <p style="text-align: center;">Συνολικά: αναλογία 1:70</p>												
Διδακτικό & Διοικητικό Προσωπικό													
<p>Ποσοστό πιστοποιήσεων ανά έτος (τα τελευταία πέντε χρόνια)</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0.</td> <td>17,50%</td> </tr> <tr> <td>1-3.</td> <td>54,00%</td> </tr> <tr> <td>4-6.</td> <td>17,50%</td> </tr> <tr> <td>> 7.</td> <td>11,00%</td> </tr> </tbody> </table>	Κατηγορία	Ποσοστό	0.	17,50%	1-3.	54,00%	4-6.	17,50%	> 7.	11,00%		
Κατηγορία	Ποσοστό												
0.	17,50%												
1-3.	54,00%												
4-6.	17,50%												
> 7.	11,00%												
<p>Αριθμός εκπαιδευτικών συνεδριών ανά έτος (τα τελευταία πέντε χρόνια)</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0.</td> <td>3,40%</td> </tr> <tr> <td>1-3.</td> <td>33,30%</td> </tr> <tr> <td>4-6.</td> <td>15,90%</td> </tr> <tr> <td>> 7.</td> <td>47,40%</td> </tr> </tbody> </table>	Κατηγορία	Ποσοστό	0.	3,40%	1-3.	33,30%	4-6.	15,90%	> 7.	47,40%		
Κατηγορία	Ποσοστό												
0.	3,40%												
1-3.	33,30%												
4-6.	15,90%												
> 7.	47,40%												
<p>Ποσοστό απουσιών διοικητικού και διδακτικού προσωπικού ανά έτος (το σχολικό έτος 2019 – 2020)</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Κατηγορία</th> <th>Ποσοστό</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ποτέ</td> <td>69,80%</td> </tr> <tr> <td>< 1 φορά/ μήνα</td> <td>19,00%</td> </tr> <tr> <td>1 φορά/ εβδομάδα</td> <td>4,80%</td> </tr> <tr> <td>1 φορά/ μήνα</td> <td>4,80%</td> </tr> <tr> <td>1 φορά/ ημέρα</td> <td>1,60%</td> </tr> </tbody> </table>	Κατηγορία	Ποσοστό	ποτέ	69,80%	< 1 φορά/ μήνα	19,00%	1 φορά/ εβδομάδα	4,80%	1 φορά/ μήνα	4,80%	1 φορά/ ημέρα	1,60%
Κατηγορία	Ποσοστό												
ποτέ	69,80%												
< 1 φορά/ μήνα	19,00%												
1 φορά/ εβδομάδα	4,80%												
1 φορά/ μήνα	4,80%												
1 φορά/ ημέρα	1,60%												



Πίνακας 5.113: Ανάλυση επιλεγμένων δεικτών απόδοσης (κατά μέσο όρο) (ιδιοκατασκευή)

I. Συμπεράσματα

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή ελέγχονται τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα και τόσο από την βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και από την εμπειρική τεκμηρίωση επιβεβαιώνεται η ορθότητα του πορίσματος πολλών και ποικίλων ερευνών των τελευταίων 40 ετών (ενδεικτικά: Quinn, R.E., κ.ά., 1983⁵¹⁴, Cameron, K., 1986⁵¹⁵, Hitt, M.A., 1988⁵¹⁶, Bramley, G., 1995⁵¹⁷, Duerden, S., κ.ά., 1998⁵¹⁸, Sarrico, C., κ.ά., 2012⁵¹⁹, Clark, D., 2009⁵²⁰, Lamas, H., 2015⁵²¹) σχετικά με το ότι στον τομέα της εκπαίδευσης, η οργανωσιακή απόδοση (πρέπει να) αξιολογείται με πολλαπλά κριτήρια και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Οι κυριότεροι εξ αυτών είναι οι εξής:

1 Στόχοι & Κοινή Αίσθηση Αποστολής

Από την έρευνα της διατριβής, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των σχολείων έχει κουλτούρα κοινής ευθύνης για τα εκπαιδευτικά θέματα, φαινόμενο το οποίο ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους. Στο πλαίσιο των στόχων και της κοινής αίσθησης της

⁵¹⁴ Quinn, R.E., Cameron, K. (1983). *Organizational life cycles and shifting criteria of effectiveness: Some preliminary evidence*, Management Science, Vol. 29, No. 1, pp. 33 – 51.

⁵¹⁵ Cameron, K. (1986). *Effectiveness as paradox: Consensus and conflict in conceptions of organizational effectiveness*, Management Science, Vol. 32, No. 5, pp. 541 – 553.

⁵¹⁶ Hitt, M.A. (1988). *The measuring of organizational effectiveness: Multiple domains and constituencies*, Management International Review, Vol. 28, No. 2, pp. 28 – 40.

⁵¹⁷ Bramley, G. (1995). *School performance indicators & School effectiveness: The conceptions & The critiques*, Working papers in Education, Corpus ID: 151138381, pp. 1 – 44.

⁵¹⁸ Duerden, S., Garland, J. (1998). *Goals, objectives and performance criteria: A useful assessment tool and teachers*, Conference: Frontiers in Education Conference, Annual, Vol. 2, pp. 773 – 777.

⁵¹⁹ Sarrico, C., Rosa, M., Manatos, M. (2012). *School performance management practices and school achievement*, International Journal of Productivity & Performance Management, Vol. 61, No. 3, pp. 272 – 289.

⁵²⁰ Clark, D. (2009). *The performance and competitive effects of school autonomy*, Journal of Political Economy, Vol. 117, No. 4, pp. 745 – 783.

⁵²¹ Lamas, H. (2015). *School Performance*, Propósitos y Representaciones, Vol. 3, No. 1, pp. 313-386.

αποστολής, οι ερευνητές (Purkey, S., κ.ά., 1983⁵²², Rosenholtz, S.J., 1985⁵²³, Hoy, W.K., κ.ά., 1992⁵²⁴, Mortimore, P., 1993⁵²⁵, Reynolds, D., κ.ά., 1996⁵²⁶, Dotson, R., 2016⁵²⁷, Sinay, E., κ.ά., 2016⁵²⁸) συγκλίνουν στο ότι τόσο οι ίδιοι οι στόχοι όσο κι ο σχεδιασμός προς την επίτευξή τους συντελούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων υπό την προϋπόθεση ότι βασίζονται σε ρεαλιστικές καταστάσεις.

2 Σχολική Κουλτούρα

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μία από τις ιδιαίτερες, εκείνες, καταστάσεις που επηρεάζουν τόσο την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών όσο και την παραγωγικότητα της εργασίας τους, εξ ου και ενισχύει την αποτελεσματικότητα ολόκληρης της μονάδας (Purkey, S., κ.ά., 1983⁵²⁹, Brand, S., κ.ά., 2003⁵³⁰, Poggi, M., κ.ά., 2019⁵³¹). Πιο συγκεκριμένα, η σχολική κουλτούρα διαμορφώνεται από το σύνολο των αντιλήψεων, των αξιών, των προτύπων, των συνηθειών, των παραδόσεων, των πρακτικών, που προέρχονται από τα βιώματα και τις πεποιθήσεις όλων των μελών του σχολείου (Purkey, S., κ.ά., 1983⁵³², Coyle, L., 1992⁵³³, Sergiovanni,

⁵²² Purkey, S., Smith, M. (1983). *Effective school: A review*, The Elementary Journal, Vol. 83, pp. 427 – 452.

⁵²³ Rosenholtz, S.J. (1985). *Effective schools: Interpreting the evidence*, American Journal of Education, Vol. 93, pp. 352 – 388.

⁵²⁴ Hoy, W.K., Tarter, C.J., Witkoskie, L. (1992). *Faculty trust in colleagues: Linking the principal with school effectiveness*, Journal of Research and Development in Education, Vol. 26, pp. 38 – 58.

⁵²⁵ Mortimore, P. (1993). *School effectiveness and the management of effective learning and teaching*, School effectiveness & School improvement, Vol. 44, No. 4, pp. 290 – 310.

⁵²⁶ Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., Hillman, J. (1996). *School effectiveness and school improvement in United Kingdom*, School effectiveness & School improvement, Vol. 7, pp. 133 – 158.

⁵²⁷ Dotson, R. (2016). *Goal setting to increase student academic performance*, Journal of school administrative research and development, Vol. 1, No. 1, pp. 44 – 46.

⁵²⁸ Sinay, E., Ryan, T.G., Walter, S. (2016). *Research series on school effectiveness and school improvement: Goal setting*, Research Report No. 16/17-05, Toronto District School Board.

⁵²⁹ Purkey, S., Smith, M. (1983). *Effective school: A review*, The elementary journal, Vol. 83, pp. 427 – 452.

⁵³⁰ Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). *Middle school improvement and reform: Development of validation of school – level assessment of climate, cultural pluralism and school safety*, Journal of Educational Psychology, Vol. 95, pp. 570 – 588.

⁵³¹ Poggi, M., Kor, J., Opare, J. (2019). *The impact of school climate on academic performance: A case of Ghanaian schools*, Journal of Education & Practice, Vol. 9, No. 22, pp. 83 – 93.

⁵³² Purkey, S., Smith, M. (1983). *Effective school: A review*, The Elementary Journal, Vol. 83, pp. 427 – 452.

⁵³³ Coyle, L., Witcher, A. (1992). *Transforming the idea into action: Policies and practices to enhance school effectiveness*, Urban Education, Vol. 26, No. 4, pp. 390 – 400.

T.J., 1992⁵³⁴, Campo, C., 1993⁵³⁵, Reynolds, D., 1994⁵³⁶, Creemers, B.P.M., κ.ά., 1996⁵³⁷, Zigarelli, M. A., 1996⁵³⁸, Reynolds, D., κ.ά., 1996⁵³⁹, Scheerens, J., 1997⁵⁴⁰, Sherblom, S.A., κ.ά., 2006⁵⁴¹, Konold, T., κ.ά., 2018⁵⁴²).

Στην έρευνα της διατριβής, αρχικά, εξετάζονται η λήψη αποφάσεων και η διάχυση της κουλτούρας, όπου σχετικά με το εάν το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, στην πλειοψηφία των σχολείων, αυτό συμβαίνει συστηματικά και είναι στοιχείο που ενισχύει την παραγωγικότητά τους. Όσον αφορά στο εάν το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, σε ένα μεγάλο μέρος των σχολείων, αυτό συμβαίνει τακτικά και είναι στοιχείο το οποίο συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του (Gase, L.N., κ.ά., 2017⁵⁴³).

3 Σχολική Ηγεσία

Σε συνέχεια της μεγάλης έκτασης των εμπειρικών ερευνών και ειδικά, στην προσπάθεια για ανεύρεση ενός μοντέλου μεγιστοποίησης της σχολικής

⁵³⁴ Servogianni, T.J. (1992). Moral authority and regeneration of supervision στο Glickman, C.D. (Ed.), *Supervision in Transition: The 1992 ASCD Yearbook American Association for Supervision and Curriculum Department*, Alexandria, VA, pp. 203 – 14.

⁵³⁵ Campo, C. (1993). *Collaborative school cultures: How principals make a difference*, School Organization, Vol. 13, No. 2, pp. 119 – 125.

⁵³⁶ Reynolds, D. (1994). School effectiveness and quality in education στο Ribbins, R., Burrigge, E. (Eds.), *Improving education: Promoting quality in schools*, London, Cassell.

⁵³⁷ Creemers, B.P.M., Reynolds, D. (1996). *Issues and implications of international effectiveness research*, International Journal of Educational Research, Vol. 25, No. 3, pp. 257 – 265.

⁵³⁸ Zigarelli, M. A. (1996). *An empirical test of conclusions from effective schools research*, The Journal of Educational Research, Vol. 90, No. 2, pp. 103 – 110.

⁵³⁹ Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., Hillman, J. (1996). *School effectiveness and school improvement in United Kingdom*, School effectiveness & School improvement, Vol. 7, pp. 133 – 158.

⁵⁴⁰ Scheerens, J. (1997). *Conceptual model and theory – embedded principles on effective schooling*, School effectiveness & School improvement, Vol. 8, No. 3, pp. 269 – 310.

⁵⁴¹ Sherblom, S.A., Marshall, J.C., Sherblom, J.C. (2006). *The relationship between school climate and math and reading achievement*, Journal of Research in Character Education, Vol. 4, No. 1 – 2, pp. 19 – 31.

⁵⁴² Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., Malone, M. (2018). *School climate, student engagement and academic achievement: A latent variable, multilevel multi – informant examination*, AERA Open, Vol. 4, No. 4, pp. 1 – 17.

⁵⁴³ Gase, L.N., Gomez, L.M., Kuo, T., Glenn, B.A., Inkelas, M., Ponce, N.A. (2017). *Relationships among student, staff and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes*, Journal of School Health, Vol. 87, pp. 319 – 328.

αποτελεσματικότητας, η σημασία και η συμβολή της σχολικής ηγεσίας είναι πολύ μεγάλη. Πιο συγκεκριμένα, ο Vandenberghe, R. (1995)⁵⁴⁴ σημειώνει ότι οι διευθυντές των σχολείων είναι υπεύθυνοι για την επίλυση των καθημερινών ζητημάτων προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας, την επίτευξη των ετήσιων εκπαιδευτικών στόχων και τη λήψη αποφάσεων. Επιπρόσθετα, ο Cheng, Y.C. (1998)⁵⁴⁵ επισημαίνει – *μεταξύ άλλων* – ότι οι διευθυντές (πρέπει να) ασχολούνται με τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος και τη διαμόρφωση καλών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού.

Ο διευθυντής – *τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, η εμπειρία του και οι σπουδές του* – μιας μονάδας ιδιωτικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της. Από την έρευνα της διατριβής, προκύπτει ότι κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, οι περισσότεροι διευθυντές είναι άνδρες ηλικίας 50 – 59 ετών, κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ/ ΤΕΙ ή αντιστοίχου, ΠΕ02 – Φιλολογοί, οι οποίοι εργάζονται 5 – 10 χρόνια στο σχολείο στο οποίο βρίσκονται «σήμερα», έχουν 5 – 10 χρόνια εργασίας ως διευθυντές σε σχολείο γενικά, ενώ έχουν λιγότερα από 5 χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντές). Οι ίδιοι εργάζονται full – time (περισσότερες των 90% των ωρών) και δεν έχουν εκπαιδευτεί στο αντικείμενο της διοίκησης σχολικών μονάδων ή/και της εκπαίδευσης ενηλίκων ή/και της ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Με δεδομένο εκ της βιβλιογραφίας ότι η οργάνωση κι η διοίκηση επηρεάζουν την παραγωγικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας, από την έρευνα της διατριβής, προκύπτει ότι οι περισσότεροι διευθυντές αφιερώνουν χρόνο – *με φθίνουσα σειρά* – σε διοικητικά καθήκοντα και συνεδριάσεις, καθήκοντα ηγεσίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά., προγράμματα σπουδών και διδασκαλία, συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές, συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες, συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή

⁵⁴⁴ Vandenberghe, R. (1995). *Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions*, International Journal of Educational Management, Vol. 33, No. 2, pp. 31 – 51.

⁵⁴⁵ Cheng, Y.C. (1998). *The knowledge base for re – engineering schools: Multiple functions and internal effectiveness*, International Journal of Educational Management, Vol. 12, No. 5, pp. 203 – 224.

αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και βιομηχανία, άλλα θέματα. Στο πλαίσιο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων, η ειδική ομάδα διοίκησης αποτελείται από τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή, τον Ιδιοκτήτη, τους Υπεύθυνους Τμημάτων και άλλα μέλη. Στην πλειοψηφία τους, ευθύνη για την επιλογή ή την πρόσληψη, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών καθώς και την επιλογή των μαθητών στο σχολείων έχουν συνδυαστικά ο διευθυντής κι ο ιδιοκτήτης. Επίσης, ευθύνη για την θέσπιση μεθόδων πειθαρχίας των μαθητών έχουν αποκλειστικά οι διευθυντές, ενώ ευθύνη για τον καθορισμό της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών και τις αποφάσεις σχετικές με τον προϋπολογισμό του σχολείου έχει αποκλειστικά ο ιδιοκτήτης. Τέλος, η ευθύνη για την θέσπιση μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών και την επιλογή του χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού υλικού επιμερίζεται στους διευθυντές και σε άλλους (π.χ. σύλλογος διδασκόντων).

4 Θέματα Ανθρώπινου Δυναμικού

Τα θέματα του ανθρώπινου δυναμικού σχετίζονται και ευθυγραμμίζονται με τις δράσεις τόσο του διδακτικού όσο και του διοικητικού προσωπικού. Εδώ, σχεδιάζονται και ελέγχονται συστήματα αποτελεσματικής διοίκησης και εξετάζονται όλα τα θέματα που αφορούν τόσο στις εργασιακές σχέσεις όσο και την ικανοποίηση του προσωπικού, με σκοπό την αποτελεσματική διαχείριση των εργαζομένων. Η έρευνα της στάσης και της συμπεριφοράς των ανθρώπων στο χώρο εργασίας αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο της διοίκησης των επιχειρήσεων. Πιο συγκεκριμένα, η διοίκηση του ανθρώπινου παράγοντα στην εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας τόσο για την οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης όσο και για τις μεταβλητές που την ορίζουν.

Οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση επιβάλλουν την υιοθέτηση των πλέον σύγχρονων μεθόδων διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων. Όσο άρτιος και αν είναι ο εξοπλισμός κι οι υποδομές σε ένα σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος ο οποίος αποτελεί παράγοντα καταλυτικής σημασίας για την μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, επειδή ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί το δημιουργικό και συνδεδετικό κρίκο όλων των ενεργειών και δράσεων σε κάθε ιδιωτική (και δημόσια) εκπαιδευτική μονάδα, η σημασία της σωστής διαχείρισης των θεμάτων του ανθρώπινου παράγοντα είναι υψίστης σημασίας. Στο πλαίσιο της παρούσας διδακτορικής

διατριβής, προκύπτουν οι δείκτες απόδοσης του διδακτικού και του διοικητικού προσωπικού, αναλύονται τα δημογραφικά στοιχεία (αριθμός μαθητών, αριθμός τμημάτων) του μαθητικού κοινού των τριών τάξεων των Λυκείων, οι απασχολούμενοι διοικητικοί υπάλληλοι (σχολικοί σύμβουλοι – βοηθοί, ψυχολόγοι, σχολικοί τροχονόμοι, επιστάτες, φύλακες, υπάλληλοι για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη), ο αριθμός των εκπαιδευτικών, η προϋπηρεσία τους και το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσής τους.

Από αυτά, προκύπτει ότι η διοίκηση ανθρώπινου παράγοντα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του σχολείου και συγκεντρώνει σημαντικές λειτουργίες του, όπως την προσέλκυση, την επιλογή, την υποδοχή και την ένταξη, την εκπαίδευση και την ανάπτυξη, την πολιτική και τα συστήματα αμοιβής, την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Οι λειτουργίες αυτές είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους και η επιτυχής περάτωση κάθε λειτουργίας επηρεάζει και την σχολική αποτελεσματικότητα εν συνόλω.

5 Επαγγελματική Ικανοποίηση (διευθυντής)

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα ζήτημα καίριας σημασίας τόσο για την ψυχική υγεία του διευθυντή όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση έχει βαθιές ρίζες στο χρόνο και έχει συσχετιστεί με τα κίνητρα, τις στάσεις, τις αξίες του χώρου εργασίας. Μάλιστα, στο θεωρητικό μοντέλο των Porter, L.W., κ.ά. (1968)⁵⁴⁶, η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί απλώς αποτέλεσμα της οργανωσιακής απόδοσης και της παρώθησης προς απόδοση, αλλά και προσδιοριστικό παράγοντα αυτών. Σύμφωνα με τον Locke, E.A. (1976)⁵⁴⁷ και τους Srivastava, A. κ.ά. (2006)⁵⁴⁸, η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως η θετική συναισθηματική ανταπόκριση ενός ανθρώπου προς το έργο που

⁵⁴⁶ Porter, L.W., Lawler, E. E. (1968). *Management Attitudes and Performance*, Homewood: Richard D. Irwin Inc.

⁵⁴⁷ Locke, E.A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*, στο Dunnette, M.D., Ed., *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 1, pp. 1297-1343.

⁵⁴⁸ Srivastava, A., Bartol, K.M., Locke, E.A. (2006). *Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance*, *Academy of Management Journal*, Vol.49, pp. 1239-1251.

ασκεί. Κατά τον Vroom, V. (2003)⁵⁴⁹, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση του σθένους, της ελκυστικότητας και της εργασίας για το άτομο. Η θεωρία του Herzberg (Giese, C., κ.ά., 2018)⁵⁵⁰ συσχετίζει τα κίνητρα και τους παράγοντες υγιεινής με την επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον Allport (Saiti, A., κ.ά., 2012)⁵⁵¹, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συνολική στάση του ατόμου προς την εργασία του. Οι ερευνητές του τομέα της οργανωσιακής ψυχολογίας μελετούν τόσο τις αιτίες όσο και τις συνέπειες της επαγγελματικής ικανοποίησης, λόγω του ότι αποτελεί κεντρική μεταβλητή για πολλές θεωρίες που σχετίζονται με οργανωσιακά φαινόμενα.

Από την έρευνα της διατριβής, προκύπτει ότι οι πολλές αξιολογήσεις και οι ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς, η ενασχόληση με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών, η προσοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες, η ευθύνη για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών εξετάσεων) των μαθητών του σχολείου και τα επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού αποτελούν αρκετές φορές πηγές άγχους για την πλειοψηφία των διευθυντών. Αντίθετα, η ευθύνη για τη διατήρηση της σχολικής πειθαρχίας και οι πολλές διοικητικές εργασίες αποτελούν πιο συχνά πηγή άγχους για την πλειοψηφία των διευθυντών.

Οι περισσότεροι διευθυντές εκφράζουν την ικανοποίησή τους σχετικά με το μισθό που λαμβάνουν, τους όρους της σύμβασής τους και την υποστήριξη που λαμβάνει από το διοικητικό και διδακτικό προσωπικό του σχολείου, στάσεις που ενισχύουν την παραγωγικότητα των μονάδων που διοικούν. Αντίθετα, στην πλειοψηφία τους δεν επηρεάζουν στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του σχολείου που διοικούν και αυτό δεν τους ικανοποιεί. Τέλος, όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση εν συνόλω, σχεδόν όλοι οι διευθυντές εκφράζουν την (απόλυτη) επαγγελματική ικανοποίησή τους κι αυτό ενισχύει την αποτελεσματικότητα των μονάδων που

⁵⁴⁹ Vroom, V. (2003). *Educating managers for decision making and leadership*, Management Decision, Vol. 41, No. 10, pp. 968-978.

⁵⁵⁰ Giese, C., Avoseh, M. (2018). *Herzberg's theory of motivation as a predictor of job satisfaction: A study of non – academic community college employees*, Excellence and innovation in learning and teaching, Vol. 2, pp. 38 – 52.

⁵⁵¹ Saiti, A., Fassoulis, K. (2012). *Job satisfaction: Factor analysis of Greek primary school principals' perceptions*, International Journal of Educational Management, Vol. 26, No. 4, pp. 370 – 380.

διοικούν (Firestone, W.A., κ.ά., 1985⁵⁵², Zigarelli, M.A., 1996⁵⁵³, Mercer, D., 1997⁵⁵⁴, Graham, M.W., κ.ά., 1998⁵⁵⁵, Shann, M.H., 1998⁵⁵⁶, Dinhman, S., κ.ά., 2000⁵⁵⁷, Dinhman, S., 2005⁵⁵⁸).

6 Υψηλές Προσδοκίες

Οι υψηλές προσδοκίες διαμορφώνονται τόσο από τους διευθυντές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, και σχετίζονται άμεσα με την επίδοση των μαθητών (Miskel, C., κ.ά., 1983⁵⁵⁹, Hoy et al., 1992⁵⁶⁰, Mortimore, P., 1993⁵⁶¹, Hallinger, P., κ.ά., 1996⁵⁶², Steinmayr, R., κ.ά., 2009⁵⁶³). Από την έρευνα της διατριβής, σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για την πορεία των μαθητών, στο μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών μονάδων, αυτό συμβαίνει από πολύ συχνά έως πάντα κι έτσι, ενισχύεται σημαντικά η αποτελεσματικότητά τους.

7 Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε Δράσεις Εκτός του Σχολικού Προγράμματος

Αναφορικά με το εάν τα σχολεία ενθαρρύνουν το διδακτικό προσωπικό τους να λαμβάνει πρωτοβουλίες, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, αυτό συμβαίνει στο

⁵⁵² Firestone, W.A., Wilson, B.L. (1985). *Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principal's contribution*, Educational Administrative Quarterly, Vol. 21, No. 2, pp. 7 – 30.

⁵⁵³ Zigarelli, M.A. (1996). *An empirical test of conclusions from effective schools research*, The Journal of Educational Research, Vol. 90, No. 2, pp. 103 – 110.

⁵⁵⁴ Mercer, D. (1997). *The secondary headteacher and time – in – post: A study of job satisfaction*, Journal of Education Administration, Vol. 35, No. 3, pp. 268 – 281.

⁵⁵⁵ Graham, M.W., Messner, P.E. (1998). *Principals and job satisfaction*, International Journal of Educational Management, Vol. 12, No. 5, pp. 196 – 202.

⁵⁵⁶ Shann, M.H. (1998). *Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools*, The journal of Educational Research, Vol. 92, No. 2, pp. 67 – 73.

⁵⁵⁷ Dinhman, S., Scott, C. (2000). *Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction*, Journal of Education Administration, Vol. 38, No. 4, pp. 379 – 396.

⁵⁵⁸ Dinhman, S. (2005). *Principal leadership for outstanding educational outcomes*, Journal of Educational Administration, Vol. 43, No. 4, pp. 338 – 356.

⁵⁵⁹ Miskel, C., McDonald, D., Bloom, S. (1983). *Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness*, Educational Administration Quarterly, Vol. 19, pp. 49 – 82.

⁵⁶⁰ Hoy, W.K., Tarter, C.J., Witkoskie, L. (1992). *Faculty trust in colleagues: Linking the principal with school effectiveness*, Journal of Research and Development in Education, Vol. 26, pp. 38 – 58.

⁵⁶¹ Mortimore, P. (1993). *School effectiveness and the management of effective learning and teaching*, School effectiveness & School improvement, Vol. 44, No. 4, pp. 290 – 310.

⁵⁶² Hallinger, P., Heck, R.H. (1996). *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research: 1980 – 1985*, Educational Administration Quarterly, Vol. 32, No. 1, pp. 5 – 44.

⁵⁶³ Steinmayr, R., Spinath, B. (2009). *The importance of motivation as a predictor of school achievement*, Learning & Individual Differences, Vol. 19, pp. 80 – 90.

πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας, όπως φαίνεται κι από την έρευνα της διατριβής, φαινόμενο το οποίο ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους. Στο ίδιο πλαίσιο, εντάσσεται και είναι άξια λόγου η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες πλέον του κύριου προγράμματος σπουδών (Mortimore, P., κ.ά., 1988⁵⁶⁴).

8 Ενεργός Συμμετοχή των Γονέων στις Σχολικές Δραστηριότητες

Όσον αφορά στο εάν τα σχολεία παρέχουν ευκαιρίες στους γονείς ή κηδεμόνες να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, οι απαντήσεις ποικίλουν αν και στην πλειοψηφία τους, αυτό δεν συμβαίνει συστηματικά και είναι στοιχείο το οποίο δεν συντελεί στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους (Hallinger, P., κ.ά., 1986⁵⁶⁵, Mortimore, P., 1997⁵⁶⁶, Ceka, A., κ.ά., 2016⁵⁶⁷, Ramsey, C.M., κ.ά., 2016⁵⁶⁸), όπως φαίνεται από την έρευνα της διατριβής. Στο ίδιο πλαίσιο, σχετικά με το εάν οι γονείς ή οι κηδεμόνες εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες και με το εάν τα σχολεία συνεργάζονται με την τοπική κοινωνία, οι απόψεις δίστανται και είναι στοιχείο το οποίο, επίσης, δεν συμβάλλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας.

9 Πειθαρχία των Μαθητών

Από την έρευνα της διατριβής, οι απόψεις δίστανται για το εάν ένας διευθυντής (πρέπει να) λαμβάνει μόνος του αποφάσεις σε έκτακτες καταστάσεις που αφορούν στην πειθαρχία στις τάξεις. Όμως, αναφορικά με το εάν το προσωπικό των σχολείων επιβάλλει με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών, και ειδικά σε ιδιόμορφες περιπτώσεις οι οποίες αφορούν στην πειθαρχία τους, στη συντριπτική

⁵⁶⁴ Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1988). *School Matters: The junior years*, London, Open Books.

⁵⁶⁵ Hallinger, P., Murphy, J. (1986). *The social context of effective schools*, American Journal of Education, Vol. 94, pp. 328 – 355.

⁵⁶⁶ Mortimore, P. (1997). Can effective school compensate for society? στο Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A.S. (Eds.), *Education: culture, economy, society*, Oxford University Press.

⁵⁶⁷ Ceka, A., Murati, R. (2016). *The role of parents in education of children*, Journal of Education & Practice, Vol. 7, No. 5, pp. 61 – 64.

⁵⁶⁸ Ramsey, C.M., Spira, A.P., Parisi, J.M., Rebok, G.W. (2016). *School climate: perceptual differences between students, parents and school staff*, School Effectiveness & School Improvement, Vol. 27, pp. 629 – 641.

πλειοψηφία, αυτό συμβαίνει (Miskel, C., κ.ά., 1983⁵⁶⁹, Stronge, J.H., 1990⁵⁷⁰) και έτσι, ενισχύεται η παραγωγικότητά τους. Στο ίδιο πλαίσιο, όσον αφορά σε αρνητικές συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών και του προσωπικού, στην πλειοψηφία των σχολείων, παρατηρούνται λιγότερο από μία φορά το μήνα έως ποτέ.

10 Επίδοση των Μαθητών

Η επίδοση των μαθητών εξετάζεται από πολλούς ερευνητές ανά τα χρόνια σε σχέση με κάποιο προσδιοριστικό παράγοντα, όπως είναι το μέγεθος, την ηγεσία, την κουλτούρα ή τον τύπο του σχολείου, το κοινωνικό ή το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κ.ά. Σε σχετικές έρευνες εφαρμοσμένες σε Λύκεια του ελλαδικού χώρου, όπως και της εν λόγω διδακτορικής διατριβής, δείκτες επίδοσης θεωρούνται, κατά βάση, οι βαθμολογίες στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και το ποσοστό αποφοίτησης. Έτσι, στην έρευνα της διατριβής, κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, στη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων, τόσο το ποσοστό αποφοίτησης όσο και το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις είναι πάνω από 91%. Αυτά ενισχύουν την παραγωγικότητα του σχολείου (Hallinger, P., κ.ά., 1986⁵⁷¹, Lee, V.E., κ.ά., 1992⁵⁷², Silins, H.C., 1992⁵⁷³, 1994⁵⁷⁴, Ostroff, C., κ.ά., 1993⁵⁷⁵, Sammons, P., κ.ά., 1993⁵⁷⁶, κ.ά., 1995⁵⁷⁷, Sammons,

⁵⁶⁹ Miskel, C., McDonald, D., Bloom, S. (1983). *Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness*, Educational Administration Quarterly, Vol. 19, pp. 49 – 82.

⁵⁷⁰ Stronge, J.H. (1990). *Managing for productive schools: The principal's role in contemporary education*, National Association for secondary school principals bulletin, Vol. 74, No. 524, pp. 1 – 5.

⁵⁷¹ Hallinger, P., Murphy, J. (1986). *The social context of effective schools*, American Journal of Education, Vol. 94, pp. 328 – 355.

⁵⁷² Lee, V.E., Bryk, A.S., Smith, J. (1992). *The organization of effective secondary schools*, Review of Research in Education, Vol. 19, pp. 171 – 267.

⁵⁷³ Silins, H.C. (1992). *Effective leadership for school reform*, The Alberta Journal of Educational Research, Vol. 38, No. 4, pp. 317 – 334.

⁵⁷⁴ Silins, H.C. (1994). *The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes*, School effectiveness and School improvement, Vol. 5, No. 3, pp. 329 – 344.

⁵⁷⁵ Ostroff, C., Schmitt, N. (1993). *Configurations of organizational effectiveness and efficiency*, Academy of Management Journal, Vol. 36, No. 6, pp. 1345 – 1361.

⁵⁷⁶ Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. (1993). *Differential school effectiveness: Results from a re – analysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project Data*, British Educational Research Journal, Vol. 19, pp. 381 – 405.

⁵⁷⁷ Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education London, OFSTED.

P., 1996⁵⁷⁸, Goldstein, H., 1997⁵⁷⁹, Caldwell, B.J., 1998⁵⁸⁰, Silins, H.C., κ.ά., 1999⁵⁸¹, 2000⁵⁸²).

11 Ένταξη & Καθοδήγηση

Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης, δηλαδή χώροι οι οποίοι (πρέπει να) επιζητούν τη συνεχή βελτίωση και που το περιβάλλον τους μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιβοηθητικό, η καθοδήγηση και η ένταξη των εκπαιδευτικών αποτελούν, δικαίως, προσδιοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητάς τους. Στη συντριπτική πλειοψηφία των ιδιωτικών Λυκείων, όπως προκύπτει από την έρευνα της διατριβής, έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, είτε είναι νεοπροσληφθέντες στο σχολείο είτε είναι νεοεισερχόμενοι στον κλάδο, πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης.

12 Ισότητα & Διαφορετικότητα

Από την έρευνα της διατριβής, προκύπτει ότι σχετικά με το εάν τα ιδιωτικά Λύκεια έχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα, μόνο στο ½ αυτών ισχύει. Σε αυτά, περίπου το ¼ τους, υιοθετεί πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που ενσωματώνουν παγκόσμια ζητήματα κατά τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών. Ωστόσο, ένα μικρότερο ποσοστό σχολείων, διοργανώνουν πολιτισμικές εκδηλώσεις/ δραστηριότητες για την προβολή στοιχείων ποικίλων εθνικών και πολιτιστικών ταυτοτήτων.

13 Ανατροφοδότηση & Ανάπτυξη, Αυτό – αποτελεσματικότητα

Η ανατροφοδότηση (feedback) έχει χαρακτηριστεί, από ορισμένους ερευνητές, ως «*διδασκτική στρατηγική*» και δη, μία από τις πιο χρήσιμες και ισχυρές που έχει στη διάθεσή του ένα σχολείο προκειμένου να βελτιώνει συνεχώς την ποιότητα της

⁵⁷⁸ Sammons, P. (1996). *Complexities in judgement of school effectiveness*, Educational Research and Evaluation, Vol. 2, pp. 113 – 149.

⁵⁷⁹ Goldstein, H. (1997). *Methods in school effectiveness research*, School effectiveness & School improvement, Vol. 8, No. 4, pp. 369 – 395.

⁵⁸⁰ Caldwell, B.J. (1998). *Strategic leadership, research management and effective school reform*, Journal of Educational Administration, Vol. 36, No. 5, pp. 445 – 461.

⁵⁸¹ Silins, H.C., Murray – Harvey, R. (1999). *What makes a good school*, Journal of Educational Administration, Vol. 37, No. 4, pp. 329 – 344.

⁵⁸² Silins, H.C., Murray – Harvey, R. (2000). *Students as a central concern: school, students and outcome measures*, Journal of Educational Administration, Vol. 38, No. 3, pp. 230 – 246.

μαθησιακής διαδικασίας (Cheng, Y.C., 1991⁵⁸³, 1994⁵⁸⁴, 1996⁵⁸⁵ & 1998⁵⁸⁶, Sadler, R., 1998⁵⁸⁷, Marzano, R., 2004⁵⁸⁸). Από την έρευνα της διατριβής, η πλειοψηφία των σχολείων δηλώνει ότι γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σε αυτά τα σχολεία, ακολουθεί συζήτηση για τον τρόπο αντιμετώπισης των αδυναμιών, η οποία συμβάλλει στην αυτό – αποτελεσματικότητα, σχεδόν πάντα, συζήτηση σχεδιασμού ενός προγράμματος ανάπτυξης/ κατάρτισης, χάριν της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Clark, D.L., κ.ά., 1984⁵⁸⁹, Hallinger, P., κ.ά., 1996⁵⁹⁰) και εξέλιξη στη σταδιοδρομία συχνά, αλλαγή εργασιακών ευθυνών/ αρμοδιοτήτων, ορισμός μέντορα για βοήθεια στη διδασκαλία, απόλυση ή μη ανανέωση σύμβασης σπάνια. Αντίθετα, σε αυτά τα σχολεία, επιβολή μισθολογικών κυρώσεων ή/και μισθολογικών αυξήσεων ή bonus δεν συμβαίνουν ποτέ.

14 Κατανομή των Διαθέσιμων Πόρων ή Ανεύρεση Άλλων & Καινοτομία

Η αντιμετώπιση ζητημάτων σχετικών με την έλλειψη/ ανεπάρκεια ψηφιακής τεχνολογίας για τη διδασκαλία και εκπαιδευτικού υλικού στη βιβλιοθήκη συμβαίνει πολύ συχνά έως πάντα, κάτι το οποίο ενισχύει τόσο στην αποτελεσματικότητα – στο πλαίσιο της αξιοποίησης των διαθέσιμων μέσων και πόρων – όσο και την παραγωγικότητα – στο πλαίσιο του διαθέσιμου κεφαλαίου – (Wimpelberg, R.K., κ.ά.,

⁵⁸³ Cheng, Y.C. (1991). *Organizational environment in schools: commitment, control, disengagement and headless*, Educational Administration Quarterly, Vol. 27, No. 4, pp. 481 – 505.

⁵⁸⁴ Cheng, Y.C. (1994). *Principals' leadership as a critical factor for school performance: evidence from multi – levels of primary schools*, School Effectiveness & School Improvement, Vol. 5, No. 3, pp. 299 – 317.

⁵⁸⁵ Cheng, Y.C. (1996). *Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes and organizational factors*, The Journal of Educational Research, Vol. 89, No. 3, pp. 163 – 170.

⁵⁸⁶ Cheng, Y.C. (1998). *The knowledge base for re – engineering schools: Multiple functions and internal effectiveness*, International Journal of Educational Management, Vol. 12, No. 5, pp. 203 – 224.

⁵⁸⁷ Sadler, R. (1998). *Formative assessment: revisiting the territory*, Assessment in Education, Vol. 5, No. 1, pp. 77 – 84.

⁵⁸⁸ Marzano, R. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

⁵⁸⁹ Clark, D.L., Lotto, L.S., Astuto, T.A. (1984). *Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry*, Educational Administration Quarterly, Vol. 20, pp. 41 – 68.

⁵⁹⁰ Hallinger, P., Heck, R.H. (1996). *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research – 1980 - 1985*, Educational Administration Quarterly, Vol. 32, No. 1, pp. 5 – 44.

1989⁵⁹¹, Stronge, J.H., 1990⁵⁹², Lee, V.E., κ.ά., 1992⁵⁹³, Hoy, W.K., κ.ά., 1992⁵⁹⁴, Hallinger, P., κ.ά., 1996⁵⁹⁵ & 1998⁵⁹⁶, Thomas, D.W., κ.ά., 2000⁵⁹⁷). Η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων έχει επαρκείς κτηριακές εγκαταστάσεις και προαύλιο χώρο κάτι το οποίο ενισχύει τόσο στην αποτελεσματικότητα – στο πλαίσιο της αξιοποίησης των διαθέσιμων μέσων και πόρων – όσο και την παραγωγικότητα – στο πλαίσιο του διαθέσιμου κεφαλαίου –, όπως εξάγεται από την έρευνα της διατριβής.

Όσον αφορά στην καινοτομία στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μονάδων είναι στοιχείο που πρέπει να επιζητάται, διότι εκ του θεσμικού τους ρόλου, πρέπει να εξελίσσονται και να αναπροσαρμόζονται για να μπορούν να επιτελούν την βασική αποστολή τους, δηλαδή να εκπαιδεύουν τους μαθητές, ώστε εκείνοι να έχουν μια επιτυχημένη πορεία μέσα σε ένα περίπλοκο και διασυνδεδεμένο κόσμο που είναι αντιμέτωπος με ραγδαίες τεχνολογικές, πολιτιστικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις. Η καινοτομία, στον τομέα της εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ενέργειες που προωθούν νέες αντιλήψεις οι οποίες αναφέρονται τόσο στην αξιοποίηση των νέων διδακτικών μέσων όσο και στην εφαρμογή ανανεωμένων διδακτικών προσεγγίσεων (Δακοπούλου, Α., 2008⁵⁹⁸). Με άλλα λόγια, στοιχεία καινοτομίας σε ένα σχολείο αποτελούν η οργάνωσή του, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικές και εκπαιδευτικές μεθοδολογίες που εφαρμόζονται, η μαθησιακή διαδικασία, ο σύγχρονος και τεχνολογικά εξελιγμένος

⁵⁹¹ Wimpelberg, R.K., Teddie, C., Stringfield, S. (1989). *Sensitivity to context: The past and the future of effective schools research*, Educational Administration Quarterly, Vol. 25, No. 1, pp. 82 – 107.

⁵⁹² Stronge, J.H. (1990). *Managing for productive schools: The principal's role in contemporary education*, National Association for secondary school principals bulletin, Vol. 74, No. 524, pp. 1 – 5.

⁵⁹³ Lee, V.E., Bryk, A.S., Smith, J. (1992). *The organization of effective secondary schools*, Review of Research in Education, Vol. 19, pp. 171 – 267.

⁵⁹⁴ Hoy, W.K., Tarter, C.J., Witkoskie, L. (1992). *Faculty trust in colleagues: Linking the principal with school effectiveness*, Journal of Research and Development in Education, Vol. 26, pp. 38 – 58.

⁵⁹⁵ Hallinger, P., Heck, R.H. (1996). *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research: 1980 – 1985*, Educational Administration Quarterly, Vol. 32, No. 1, pp. 5 – 44.

⁵⁹⁶ Hallinger, P., Heck, R.H. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: A review of empirical research: 1980 – 1985*, School Effectiveness & School Improvement, Vol. 9, No. 2, pp. 157 – 191.

⁵⁹⁷ Thomas, D.W., Holdaway, E.A., Ward, K.L. (2000). *Policies and practices involved in the evaluation of school principals*, Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 14, No. 3, pp. 215 – 240.

⁵⁹⁸ Δακοπούλου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση – Καινοτομία* στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Γ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α', Έκδοση Β', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, σελ. 165-211, Πάτρα: Ε. Α. Π.

υλικοτεχνικός και κεφαλαιουχικός εξοπλισμός, οι διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, οι σχέσεις που υφίστανται μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, οι δεξιότητες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, το σύστημα αξιών που καλλιεργείται (Κυριακώδη, Δ., κ.ά., 2015⁵⁹⁹). Υπό αυτό το πλαίσιο, η καινοτομία αφορά σε μια σειρά από δυναμικές αλλαγές οι οποίες δύνανται να προσδίδουν προστιθέμενη αξία σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Συνοψίζοντας, έχουν γίνει πολλές έρευνες οι οποίες διερευνούν την καινοτομία στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, και δη στην δευτεροβάθμια, διότι συμβάλλει τόσο στην σχολική αποτελεσματικότητα όσο και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας της διατριβής φαίνεται να συγκλίνουν με τα πορίσματα των διαφόρων ερευνών που έχουν γίνει κατά καιρούς οι οποίες έχουν καταλήξει σε μία σειρά κριτηρίων ή/και μεθόδων προκειμένου να προσδιορίσουν το σύνολο των παραγόντων που πρέπει να έχει ένα ιδιωτικό σχολείο για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό και αποδοτικό. Η ισχυρή διοίκηση με επαγγελματισμό, το σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται μαθησιακή πρόοδο, οι υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, το κοινό όραμα και οι στόχοι, η κοινή αίσθηση αποστολής, η θετική ενίσχυση σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση και την ανάπτυξη, η ενεργός συμμετοχή των γονέων αποτελούν τις κύριες συνιστώσες της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας μίας ιδιωτικής εκπαιδευτικής μονάδας. Ωστόσο, αυτές δεν είναι απόλυτες, αλλά σχετίζονται άμεσα με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο και τις αξίες που πρέπει να έχει ένα σχολείο, το ανθρώπινο δυναμικό, τους μαθητές, τους γονείς και το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσió του. Επομένως, σε κάθε αντίστοιχη έρευνα, πρέπει να γίνεται σαφές το ότι το σχολείο δεν είναι μία ομοιογενής οντότητα, εξ ου κι η μοναδικότητα της κουλτούρας που χαρακτηρίζει έκαστο.

⁵⁹⁹ Κυριακώδη, Δ., Τζιμογιάννης, Α. (2015). *Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης "Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών"*, Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, Τόμος 8, Θέμα 3, σελ. 123-151.

II. Περιορισμοί & Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σε αυτή τη διδακτορική διατριβή εξετάζονται τα βασικά σημεία για την οργάνωση και τη διοίκηση μίας ιδιωτικής εκπαιδευτικής μονάδας, όπως οι εκπαιδευτικές πρακτικές, η σχολική ηγεσία, οι επαγγελματικές προοπτικές, η καθοδήγηση και η ένταξη, η ανατροφοδότηση και η ανάπτυξη, το σχολικό κλίμα, η επαγγελματική ικανοποίηση, η επικοινωνία κι οι ανθρώπινες σχέσεις, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η ισότητα κι η διαφορετικότητα.

Χρήζουν, όμως, αναλυτικής διερεύνησης τόσο οι προσδοκίες όσο και το όραμα των διευθυντών καθώς κι οι σπουδές τους στο χώρο της οργάνωσης και της διοίκησης για την αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας που διοικούν. Στο ίδιο πλαίσιο, μπορούν να εξεταστούν εις βάθος οι πηγές άγχους συναρτήσει των διοικητικών εργασιών των διευθυντών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια, τόσο στην ειδική όσο και στην γενική αγωγή, διότι εν προκειμένω, καταγράφονται πολλές και ποικίλες.

Επιπροσθέτως, επειδή στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας τους, τα σχολεία – ιδίως τα ιδιωτικά – ενθαρρύνουν το διδακτικό προσωπικό τους να λαμβάνει πρωτοβουλίες, όπως φαίνεται και στην παρούσα έρευνα, μπορεί να διερευνηθεί και να συγκριθεί προοδευτικά, τόσο στον ελλαδικό όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο, το είδος και το εύρος των εν λόγω δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της καθημερινής λειτουργίας τους καθώς και αναφορικά με δραστηριότητες πλέον του κύριου προγράμματος σπουδών. Στο ίδιο πλαίσιο, σχετικά με το εάν οι γονείς ή οι κηδεμόνες εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες και με το εάν τα σχολεία συνεργάζονται με την τοπική κοινωνία, οι απόψεις δίστανται, όπως παρατηρείται και εν προκειμένω γι' αυτό και είναι στοιχείο το οποίο, επίσης, μπορεί να διερευνηθεί.

Επίσης, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η επίδοση των μαθητών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας, οπότε μπορεί να μελετηθεί η συμβολή του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στην εν λόγω επίδοση καθώς και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδό τους. Πιο συγκεκριμένα, η επίδοση των μαθητών εξετάζεται από πολλούς ερευνητές ανά τα χρόνια σε σχέση με κάποιο προσδιοριστικό παράγοντα, όπως είναι το μέγεθος, την ηγεσία, την κουλτούρα ή τον τύπο του σχολείου, το κοινωνικό ή το

οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κ.ά. Σε σχετικές έρευνες, όπως και της εν λόγω διατριβής, δείκτες επίδοσης θεωρούνται οι βαθμολογίες στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και το ποσοστό αποφοίτησης. Βάσει αυτών, όμως, μπορεί να γίνει μία έρευνα για την σύγκριση και την καταγραφή, είτε διαχρονική είτε ανά γεωγραφική περιοχή, των παραγόντων που συμβάλλουν στην ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών.

Στη συντριπτική πλειοψηφία των ιδιωτικών Λυκείων, όπως προκύπτει από την έρευνα της διατριβής, έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, είτε είναι νεοπροσληφθέντες στο σχολείο είτε είναι νεοεισερχόμενοι στον κλάδο, πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης. Βάσει αυτού, μπορεί να διερευνηθεί και να συγκριθεί προοδευτικά, τόσο στον ελλαδικό όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο, το είδος και το εύρος των εν λόγω δραστηριοτήτων καθώς και οι επιπτώσεις τους στο διδακτικό έργο. Στο ίδιο πλαίσιο, επειδή από την έρευνα της διατριβής, προκύπτει ότι σχετικά με το εάν τα ιδιωτικά Λύκεια έχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα, μόνο στο ½ αυτών υφίστανται, μπορούν να διερευνηθούν και να συγκριθούν προοδευτικά τόσο στον ελλαδικό όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο, οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης που ενσωματώνουν παγκόσμια ζητήματα κατά τη διάρκεια – και εκτός – του προγράμματος σπουδών ή/και οι πολιτισμικές εκδηλώσεις/ δραστηριότητες που διοργανώνονται για την προβολή στοιχείων ποικίλων εθνικών και πολιτιστικών ταυτοτήτων.

Περαιτέρω ερευνητικές προτάσεις προκύπτουν σε σχέση με την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, κάτι το οποίο αποτελεί φλέγον ζήτημα για την ελληνική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα καθώς και με το οργανωσιακό κλίμα, λ.χ. οι επιπτώσεις των τακτικών αλλαγών/ μεταρρυθμίσεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα, οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, οι λόγοι που καθιστούν αναγκαίες αλλαγές σε αυτό, κ.ά. Από την έρευνα της διατριβής, η πλειοψηφία των σχολείων δηλώνει ότι γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης (feedback) για το παρεχόμενο έργο. Σε αυτά τα σχολεία, ακολουθεί συζήτηση, κυρίως, για τον τρόπο αντιμετώπισης των αδυναμιών και του σχεδιασμού ενός προγράμματος ανάπτυξης/ κατάρτισης, χάριν της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βάσει αυτού,

μπορούν να διερευνηθούν και να συγκριθούν προοδευτικά, τόσο στον ελλαδικό όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο, οι πρακτικές που εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικούς – δημοσίου και ιδιωτικού τομέα – τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, επειδή η έξαρση της πανδημίας του COVID – 19 έφερε ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και της οικονομικής ζωής καθώς σύσσωμη η ανθρωπότητα κλήθηκε να αντιμετωπίσει μια πρωτόγνωρη κατάσταση, χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων εν συνόλω, τόσο κατά το κλείσιμο των σχολείων, το οποίο αποτέλεσε απόρροια των περιοριστικών μέτρων που υιοθετήθηκαν από πλήθος χωρών ανά τον κόσμο καθώς και από την Ελλάδα, όσο και κατά την επάνοδο. Σημειώνεται δε, ότι σύμφωνα με στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α.⁶⁰⁰, για το 2020, 1.5 δισεκατομμύρια μαθητές σε 188 χώρες δεν παρακολούθησαν μαθήματα δια ζώσης. Η πλειοψηφία αυτών των μαθητών παρακολουθούσε τα μαθήματα αποκλειστικά διαδικτυακά, ενώ ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών κλήθηκε να παρακολουθήσει μαθήματα εναλλάσσοντας καθημερινά μεταξύ δια ζώσης παρουσίας και τηλεεκπαίδευσης, προκαλώντας πιο μεγάλη διαταραχή στη μάθησή τους.

Όσον αφορά στους περιορισμούς της έρευνας, αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι αφορά σε μικρό αριθμό εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μια και είναι σχεδιασμένη αποκλειστικά για τους διευθυντές των επιχειρήσεων/ οργανισμών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, των Γενικών Λυκείων της χώρας. Έτσι, δεν εκπροσωπείται η ιδιωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολλώ δε μάλλον, ούτε τα Γυμνάσια τα οποία αποτελούν μέρος της ίδιας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, η έρευνα είναι βασισμένη, κυρίως, σε ένα σχολικό έτος, άρα παρατηρείται μία στοιχειώδης μεθοδολογική στενότητα και έλλειψη πληροφοριών σε μακροχρόνια βάση. Τέλος, το ερωτηματολόγιο απαντάται μόνο από διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων, άρα παρατηρείται μια σχετική υποκειμενικότητα διότι

⁶⁰⁰ OECD (2021). *The state of school education*: Διαθέσιμο στο https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education_201dde84-en (προσπελάστηκε 14/12/2021).

οι απαντήσεις μπορεί να διέφεραν εάν είχαν δοθεί από ιδιοκτήτες ή/και εκπαιδευτικούς.

Πάντως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν διότι ο συγκεκριμένος κλάδος χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό ανομοιογένειας. Η διδακτορική διατριβή εστιάζει στην καταγραφή των παραγόντων που επηρεάζουν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των ιδιωτικών Γενικών Λυκείων της Ελλάδας. Η κουλτούρα της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, το ηγετικό στυλ, το σύστημα αμοιβών, το οργανωσιακό κλίμα, η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και του ιδιοκτήτη είναι ορισμένοι από τους παράγοντες οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

Προς τούτο, σημειώνεται η αναγκαιότητα επανάληψης της ίδιας ή/και παραπλήσιας έρευνας ανά τακτά χρονικά διαστήματα λόγω του ότι τόσο τα δεδομένα στον τομέα της εκπαίδευσης όσο και οι ίδιοι οι εργαζόμενοι μεταβάλλονται άρδην.



Βιβλιογραφία Συμπερασμάτων

Bramley, G. (1995). *School performance indicators & School effectiveness: The conceptions & The critiques*, Working papers in Education, Corpus ID: 151138381, pp. 1 – 44.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). *Middle school improvement and reform: Development of validation of school – level assessment of climate, cultural pluralism and school safety*, Journal of Educational Psychology, Vol. 95, pp. 570 – 588.

Caldwell, B.J. (1998). *Strategic leadership, research management and effective school reform*, Journal of Educational Administration, Vol. 36, No. 5, pp. 445 – 461.

Cameron, K. (1986). *Effectiveness as paradox: Consensus and conflict in conceptions of organizational effectiveness*, Management Science, Vol. 32, No. 5, pp. 541 – 553.

Campo, C. (1993). *Collaborative school cultures: How principals make a difference*, School Organization, Vol. 13, No. 2, pp. 119 – 125.

Ceka, A., Murati, R. (2016). *The role of parents in education of children*, Journal of Education & Practice, Vol. 7, No. 5, pp. 61 – 64.

Cheng, Y.C. (1991). *Organizational environment in schools: commitment, control, disengagement and headless*, Educational Administration Quarterly, Vol. 27, No. 4, pp. 481 – 505.

Cheng, Y.C. (1994). *Principals' leadership as a critical factor for school performance: evidence from multi – levels of primary schools*, School Effectiveness & School Improvement, Vol. 5, No. 3, pp. 299 – 317.

Cheng, Y.C. (1996). *Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes and organizational factors*, The Journal of Educational Research, Vol. 89, No. 3, pp. 163 – 170.

Cheng, Y.C. (1998). *The knowledge base for re – engineering schools: Multiple functions and internal effectiveness*, International Journal of Educational Management, Vol. 12, No. 5, pp. 203 – 224.

Clark, D. (2009). *The performance and competitive effects of school autonomy*, Journal of Political Economy, Vol. 117, No. 4, pp. 745 – 783.

Clark, D.L., Lotto, L.S., Astuto, T.A. (1984). *Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry*, Educational Administration Quarterly, Vol. 20, pp. 41 – 68.

- Coley, L., Witcher, A. (1992). *Transforming the idea into action: Policies and practices to enhance school effectiveness*, Urban Education, Vol. 26, No. 4, pp. 390 – 400.
- Creemers, B.P.M., Reynolds, D. (1996). *Issues and implications of international effectiveness research*, International Journal of Educational Research, Vol. 25, No. 3, pp. 257 – 265.
- Dinhman, S. (2005). *Principal leadership for outstanding educational outcomes*, Journal of Educational Administration, Vol. 43, No. 4, pp. 338 – 356.
- Dinhman, S., Scott, C. (2000). *Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction*, Journal of Education Administration, Vol. 38, No. 4, pp. 379 – 396.
- Dotson, R. (2016). *Goal setting to increase student academic performance*, Journal of school administrative research and development, Vol. 1, No. 1, pp. 44 – 46.
- Duerden, S., Garland, J. (1998). *Goals, objectives and performance criteria: A useful assessment tool and teachers*, Conference: Frontiers in Education Conference, Annual, Vol. 2, pp. 773 – 777.
- Firestone, W.A., Wilson, B.L. (1985). *Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principal's contribution*, Educational Administrative Quarterly, Vol. 21, No. 2, pp. 7 – 30.
- Gase, L.N., Gomez, L.M., Kuo, T., Glenn, B.A., Inkelas, M., Ponce, N.A. (2017). *Relationships among student, staff and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes*, Journal of School Health, Vol. 87, pp. 319 – 328.
- Giese, C., Avoseh, M. (2018). *Herzberg's theory of motivation as a predictor of job satisfaction: A study of non – academic community college employees*, Excellence and innovation in learning and teaching, Vol. 2, pp. 38 – 52.
- Goldstein, H. (1997). *Methods in school effectiveness research*, School effectiveness & School improvement, Vol. 8, No. 4, pp. 369 – 395.
- Graham, M.W., Messner, P.E. (1998). *Principals and job satisfaction*, International Journal of Educational Management, Vol. 12, No. 5, pp. 196 – 202.
- Hallinger, P., Heck, R.H. (1996). *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research: 1980 – 1985*, Educational Administration Quarterly, Vol. 32, No. 1, pp. 5 – 44.

Hallinger, P., Heck, R.H. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: A review of empirical research: 1980 – 1985*, School Effectiveness & School Improvement, Vol. 9, No. 2, pp. 157 –191.

Hallinger, P., Murphy, J. (1986). *The social context of effective schools*, American Journal of Education, Vol. 94, pp. 328 – 355.

Hitt, M.A. (1988). *The measuring of organizational effectiveness: Multiple domains and constituencies*, Management International Review, Vol. 28, No. 2, pp. 28 – 40.

Hoy, W.K., Tarter, C.J., Witkoskie, L. (1992). *Faculty trust in colleagues: Linking the principal with school effectiveness*, Journal of Research and Development in Education, Vol. 26, pp. 38 – 58.

OECD (2021). *The state of school education: Διαθέσιμο στο https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education_201dde84-en* (προσπελάστηκε 14/12/2021).

Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., Malone, M. (2018). *School climate, student engagement and academic achievement: A latent variable, multilevel multi – informant examination*, AERA Open, Vol. 4, No. 4, pp. 1 – 17.

Lamas, H. (2015). *School Performance*, Propósitos y Representaciones, Vol. 3, No. 1, pp. 313-386.

Lee, V.E., Bryk, A.S., Smith, J. (1992). *The organization of effective secondary schools*, Review of Research in Education, Vol. 19, pp. 171 – 267.

Locke, E.A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*, στο Dunnette, M.D., Ed., Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol. 1, pp. 1297-1343.

Marzano, R. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Mercer, D. (1997). *The secondary headteacher and time – in – post: A study of job satisfaction*, Journal of Education Administration, Vol. 35, No. 3, pp. 268 – 281.

Miskel, C., McDonald, D., Bloom, S. (1983). *Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness*, Educational Administration Quarterly, Vol. 19, pp. 49 – 82.

Mortimore, P. (1993). *School effectiveness and the management of effective learning and teaching*, School effectiveness & School improvement, Vol. 44, No. 4, pp. 290 – 310.

Mortimore, P. (1997). Can effective school compensate for society? στο Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A.S. (Eds.), *Education: culture, economy, society*, Oxford University Press.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1988). *School Matters: The junior years*, London, Open Books.

Ostroff, C., Schmitt, N. (1993). *Configurations of organizational effectiveness and efficiency*, Academy of Management Journal, Vol. 36, No. 6, pp. 1345 – 1361.

Pobbi, M., Kor, J., Opare, J. (2019). *The impact of school climate on academic performance: A case of Ghanaian schools*, Journal of Education & Practice, Vol. 9, No. 22, pp. 83 – 93.

Porter, L.W., Lawler, E. E. (1968). *Management Attitudes and Performance*, Homewood: Richard D. Irwin Inc.

Purkey, S., Smith, M. (1983). *Effective school: A review*, The Elementary Journal, Vol. 83, pp. 427 – 452.

Quinn, R.E., Cameron, K. (1983). *Organizational life cycles and shifting criteria of effectiveness: Some preliminary evidence*, Management Science, Vol. 29, No. 1, pp. 33 – 51.

Ramsey, C.M., Spira, A.P., Parisi, J.M., Rebok, G.W. (2016). *School climate: perceptual differences between students, parents and school staff*, School Effectiveness & School Improvement, Vol. 27, pp. 629 – 641.

Reynolds, D. (1994). School effectiveness and quality in education στο Ribbins, R., Burrige, E. (Eds.), *Improving education: Promoting quality in schools*, London, Cassell.

Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., Hillman, J. (1996). *School effectiveness and school improvement in United Kingdom*, School effectiveness & School improvement, Vol. 7, pp. 133 – 158.

Rosenholtz, S.J. (1985). *Effective schools: Interpreting the evidence*, American Journal of Education, Vol. 93, pp. 352 – 388.

Sadler, R. (1998). *Formative assessment: revisiting the territory*, Assessment in Education, Vol. 5, No. 1, pp. 77 – 84.

Saiti, A., Fassoulis, K. (2012). *Job satisfaction: Factor analysis of Greek primary school principals' perceptions*, International Journal of Educational Management, Vol. 26, No. 4, pp. 370 – 380.

Sammons, P. (1996). *Complexities in judgement of school effectiveness*, Educational Research and Evaluation, Vol. 2, pp. 113 – 149.

Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education London, OFSTED.

Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. (1993). *Differential school effectiveness: Results from a re – analysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project Data*, British Educational Research Journal, Vol. 19, pp. 381 – 405.

Sarrico, C., Rosa, M., Manatos, M. (2012). *School performance management practices and school achievement*, International Journal of Productivity & Performance Management, Vol. 61, No. 3, pp. 272 – 289.

Scheerens, J. (1997). *Conceptual model and theory – embedded principles on effective schooling*, School effectiveness & School improvement, Vol. 8, No. 3, pp. 269 – 310.

Servogianni, T.J. (1992). Moral authority and regeneration of supervision στο Glickman, C.D. (Ed.), *Supervision in Transition: The 1992 ASCD Yearbook American Association for Supervision and Curriculum Department*, Alexandria, VA, pp. 203 – 14.

Shann, M.H. (1998). *Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools*, The journal of Educational Research, Vol. 92, No. 2, pp. 67 – 73.

Sherblom, S.A., Marshall, J.C., Sherblom, J.C. (2006). *The relationship between school climate and math and reading achievement*, Journal of Research in Character Education, Vol. 4, No. 1 – 2, pp. 19 – 31.

Silins, H.C. (1992). *Effective leadership for school reform*, The Alberta Journal of Educational Research, Vol. 38, No. 4, pp. 317 – 334.

Silins, H.C. (1994). *The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes*, School effectiveness and School improvement, Vol. 5, No. 3, pp. 329 – 344.

Silins, H.C., Murray – Harvey, R. (1999). *What makes a good school*, Journal of Educational Administration, Vol. 37, No. 4, pp. 329 – 344.

Silins, H.C., Murray – Harvey, R. (2000). *Students as a central concern: school, students and outcome measures*, Journal of Educational Administration, Vol. 38, No. 3, pp. 230 – 246.

Sinay, E., Ryan, T.G., Walter, S. (2016). *Research series on school effectiveness and school improvement: Goal setting*, Research Report No. 16/17-05, Toronto District School Board.

Srivastava, A., Bartol, K.M., Locke, E.A. (2006). *Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance*, Academy of Management Journal, Vol.49, pp. 1239-1251.

Steinmayr, R., Spinath, B. (2009). *The importance of motivation as a predictor of school achievement*, Learning & Individual Differences, Vol. 19, pp. 80 – 90.

Stronge, J.H. (1990). *Managing for productive schools: The principal's role in contemporary education*, National Association for secondary school principals bulletin, Vol. 74, No. 524, pp. 1 – 5.

Thomas, D.W., Holdaway, E.A., Ward, K.L. (2000). *Policies and practices involved in the evaluation of school principals*, Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 14, No. 3, pp. 215 – 240.

Vandenberghe, R. (1995). *Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions*, International Journal of Educational Management, Vol. 33, No. 2, pp. 31 – 51.

Vroom, V. (2003). *Educating managers for decision making and leadership*, Management Decision, Vol. 41, No. 10, pp. 968-978.

Wimpelberg, R.K., Teddie, C., Stringfield, S. (1989). *Sensitivity to context: The past and the future of effective schools research*, Educational Administration Quarterly, Vol. 25, No. 1, pp. 82 – 107.

Zigarelli, M.A. (1996). *An empirical test of conclusions from effective schools research*, The Journal of Educational Research, Vol. 90, No. 2, pp. 103 – 110.

Δακοπούλου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση – Καινοτομία στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Γ. Χαλκιώτης. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α', Έκδοση Β', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, σελ. 165-211, Πάτρα: Ε. Α. Π.*

Κυριακώδη, Δ., Τζιμογιάννης, Α. (2015). *Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”*, Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, Τόμος 8, Θέμα 3, σελ. 123-151.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abbott L. (1955). *Quality and Competition*, Columbia University Press, New York, pp. 126 – 127.

Afonso, A., Aubyn, M. S. (2006). *Cross-country efficiency of secondary education provision: A semi-parametric analysis with non-discretionary inputs*, *Economic Modelling*, Vol. 23, pp. 476– 491.

Ain, M., Bailey, D., Bromley, P., Mark Kalyta, M., Cooke, R.A. (2003). *The best of the best: The role of leadership and culture in creating Canada's best organizations*. A report on nearly 60 leaders and their acclaimed organizations on their relationship of leadership and culture to performance. First Light PMV Inc (Canada), Human Synergistics/ Center for Applied Research Inc (US).

Alkhalidi, M.G., Gadhoum, Y. (2017). *Official use of key performance indicators in the education sector: Case of S. Arabia*, *Asia Pacific Journal of Advanced Business and Social Studies*, Vol. 3, No. 2, pp. 21 – 33.

Amabile, T., Schatzel, E., Moneta, G., Kramer, S., (2004). *Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support*, *The leadership Quarterly*, Vol. 15, No. 1, pp. 5-32.

Anand, K. A. (2012). *Business of higher education: A business model for a higher education institution*, *International Journal of Business and Management Tomorrow*, Vol. 2, No. 2, 1-7.

Andrews, R., Soder, R. (1987). *Principal and student achievement*, *Educational Leadership*, Vol. 44, pp. 9 – 11.

Annex (2005). *Key performance indicator models*, EDSS: Final report V3.0, 1 – 79, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/3g2Uybt> (προσπελάστηκε 05/07/2020).

Antoniou, P., Kyriakides, L. (2011). *The impact of a dynamic approach to professional development on teacher instruction and student learning: results from an experimental study*, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 22, No. 3, pp. 291-311.

Aubyn, M.S., Pina, A., Garcia, F., Pais, J. (2009). *Study on the efficiency and effectiveness of public spending on tertiary education*, *Economic & Financial Affairs – European Commission*, *Economic papers* 390, ISBN 978-92-79-13365-7, DOI: 10.2765/30348 (figure 20, p. 55) (τροποποιημένο).

Avant, B. (1996). *Sailing the changing winds: Technology driven change in education*, *Technology and Learning*, Vol. 25, p. 21.

Avkiran, N. K. (2001). *Investigating technical and scale efficiencies of Australian Universities through data envelopment analysis*, Socio-Economic Planning Sciences, pp. 57 – 80.

Babajide, E.O. (2009). *Effectiveness and Efficiency in the Administration of Higher Education in Nigeria the 21st Century*, Towards Quality in African Higher Education, Book 3, Chapter 9, p. 156.

Backlund, A. (2000). *The definition of system*, The international journal of cybernetics, systems and management sciences, Vol. 29, No. 4, pp. 444 – 451.

Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E., Xanthopoulou, D., (2007). *Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high*, Journal of Educational Psychology, Vol. 99, No. 2, pp. 274-284.

Bath, D., Smith, C., Stein, S., Swann, R. (2004). *Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum*, Higher Education Research and Development, Vol. 23, No. 3, pp. 313 – 328.

Beare, H., Caldwell, B.J., Millikan, R.H. (1989). *Creating an excelling school*, New York: Routledge, p. 11.

Behbahani, A. (2011). *Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals*, Propedia Social and Behavioral Sciences, Vol. 15, pp. 9 – 11.

Bennell, P. (1996). *Using and abusing rates of return: A critique of the World Banks's 1995 education sector review*, International Journal of Educational Development, Vol. 16, No. 3, pp. 235 – 248.

Biehl, R.E. (2000). *Customer – Supplier Analysis in Educational Change*, Quality Management Journal, Vol. 7, No. 2, pp. 22 – 39.

Bohoris G. A. (1995). *A comparative assessment of some major quality awards*, International Journal of Quality and Reliability Management, Vol. 12, No 7, pp. 30 – 45.

Botha, R.J. (2010). *School effectiveness: Conceptualizing divergent assessment approaches*, South African Journal of Education, Vol. 3, pp. 605 – 620.

Bramley, G. (1995). *School performance indicators & School effectiveness: The conceptions & The critiques*, Working papers in Education, Corpus ID: 151138381, pp. 1 – 44.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). *Middle school improvement and reform: Development of validation of school – level assessment of climate, cultural pluralism and school safety*, Journal of Educational Psychology, Vol. 95, pp. 570 – 588.

Brighouse, T., Tomlinson, J. (1991). *Successful schools*, London: Institute of Public Policy Research, p.5.

Broh R. A. (1982). *Managing quality for higher profits* McGraw – Hill, New York.

Brok den PJ, Brekelmans, M., Wubbels, T. (2004). *Interpersonal teacher behavior and student outcomes*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 15, No. 3-4, DOI: 10.1080/09243450512331383262.

Brookover, W.B. (1979). *Effective Secondary Schools*, Research for Better Schools, London.

Brooks, K., Saiti, A. (2003). *Public expenditure on education: Evidence of the Greek public primary schools*, Journal of Business and Society, Vol. 16, pp. 119 – 138.

Brown, S., Duffield, J., Riddell, S. (1995). *School effectiveness research: The policy makers' tool for school improvement*, European Educational Research Association Bulletin, Vol. 1, No. 1, pp. 6 – 15.

Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. London & New York: Routledge.

Bush, T. (1999). *Crisis or Crossroads? The discipline of educational management in late 1990s*, Educational Management Leadership, Vol. 27, pp. 239 – 252.

Caillods, F., Lewin, K. (2001). *Financing secondary education in developing countries: Strategies for sustainable growth*, United Nations Educational, Scientific and cultural organization, Paris, SAGIM.

Caldas, S.J., Bankston, C.L. (1997). *The effect of school population socioeconometric status on individual student academic achievement*, Journal of Educational Research, Vol. 90, pp. 259 – 277.

Caldwell, B.J. (1998). *Strategic leadership, research management and effective school reform*, Journal of Educational Administration, Vol. 36, No. 5, pp. 445 – 461.

Cameron, K. (1986). *Effectiveness as paradox: Consensus and conflict in conceptions of organizational effectiveness*, Management Science, Vol. 32, No. 5, pp. 541 – 553.

Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., Robinson, W. (2003). *Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal*, Oxford Review of Education, Vol. 29, No. 3, pp. 347 – 362.

Campo, C. (1993). *Collaborative school cultures: How principals make a difference*, School Organization, Vol. 13, No. 2, pp. 119 – 125.

Ceballo, R., McLoyd, V., Toyokawa, T. (2004). *The influence of neighborhood quality on adolescents' educational values and school efforts*, Journal of Adolescent Research, Vol. 19, No. 6, pp. 716 – 739.

Ceka, A., Murati, R. (2016). *The role of parents in education of children*, Journal of Education & Practice, Vol. 7, No. 5, pp. 61 – 64.

Chaholiades, M. (1990). *Μικροοικονομική Ι*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.

Chang, W.J.A., Huang, T.C. (2010). *The impact of human resource capabilities on internal customer and organizational effectiveness*, Total Quality Management, Vol. 21, No. 6, pp. 633 – 648.

Chansarkar, B.A., Michaeloudis, A. (2001). *Student profiles and factors affecting performance*, International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, Vol. 32, No. 1, pp. 97 – 104.

Chapman, D. (2002). *Management and efficiency in Education: Goals and strategies*, Asian Development Bank: Comparative Education Research Centre, Vol. 2, p. 23, 25.

Chapman, D. (2002). *Management and Efficiency in Education: Goals and Strategies*, Education in Developing Asia, Vol. 2, Asia Development Bank, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, p. 24.

Cheng, Y.C. (1991). *Organizational environment in schools: commitment, control, disengagement and headless*, Educational Administration Quarterly, Vol. 27, No. 4, pp. 481 – 505.

Cheng, Y.C. (1994). *Principals' leadership as a critical factor for school performance: evidence from multi – levels of primary schools*, School Effectiveness & School Improvement, Vol. 5, No. 3, pp. 299 – 317.

Cheng, Y.C. (1996). *Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes and organizational factors*, The Journal of Educational Research, Vol. 89, No. 3, pp. 163 – 170.

Cheng, Y.C. (1998). *The knowledge base for re – engineering schools: Multiple functions and internal effectiveness*, International Journal of Educational Management, Vol. 12, No. 5, pp. 203 – 224.

Chikere, C.C., Nwoka, J. (2015). *The systems theory of management in modern day organizations – A study of Aldgate Congress Resort limited port Harcourt*, International Journal of Scientific and Research Publications, Vol. 5, No. 9, pp. 1 – 7.

Chytiri, A – P. (2015). *Reconsidering the human resource management-organizational performance relationship*, Ph.D. dissertation, Athens University of Economics & Business, Department of Marketing & Communication.

Clark, D. (2009). *The performance and competitive effects of school autonomy*, Journal of Political Economy, Vol. 117, No. 4, pp. 745 – 783.

Clark, D.L., Lotto, L.S., Astuto, T.A. (1984). *Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry*, Educational Administration Quarterly, Vol. 20, pp. 41 – 68.

Cohen, L., Manion, L., Morriison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μετάφραση Κυρανάκης, Σ., Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Cohen, M. (1982). *Effective schools: Accumulating research and findings*, American Education, Vol. 18, pp. 13 – 16.

Cohen. M., March, J., Olsen, J. (1972). *A garbage can theory of organizational decision making*, Administrative Science Quarterly, Vol. 17, pp. 1 – 25.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartlan, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, διαθέσιμο στο shorturl.at/kvzK1 (προσπελάστηκε 13/6/2020).

Coleman, James, S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*, Report Resumes, National Center for Educational Statistics, London.

Coleman, P., Collinge, J. (1991). *In the Web: Internal and External Influences Affecting School Improvement*, School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, Vol. 2, No. 4, pp. 262 – 285.

Coley, L., Witcher, A. (1992). *Transforming the idea into action: Policies and practices to enhance school effectiveness*, Urban Education, Vol. 26, No. 4, pp. 390 – 400.

Comadena, M. E., Hunt, S. K., Simonds, C. J. (2007). *The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning*, Communication Research Reports, Vol. 24, 241–248.

Conley, SC., Schmidle, T., Shedd, J.B. (1988). *Teacher participation in the management of school systems*, Teachers College Record, Vol. 90, 259 – 280.

Creemers, B., Kyriakides, L. (2006). *Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 17, No. 3, DOI: 10.1080/0924345.0600.697242.

Creemers, B., Kyriakides, L. (2009). *Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness*, South Africa Journal of Education, Vol. 29, pp. 293 – 315 (μεταφρασμένο).

Creemers, B., Kyriakides, L. (2015). *Process-product research: A cornerstone in educational effectiveness research*, Journal of Classroom Interaction, Vol. 50, No.2, pp. 107-119.

Creemers, B.P., Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London, UK: Routledge.

Creemers, B.P., Kyriakides, L. (2010). *Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 4, pp. 409-427.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2010). *School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: establishing a dynamic model of educational effectiveness*, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 54, No. 3, pp. 263–294.

Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2010β). *Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 21, No. 4, pp. 409–427.

Creemers, B.P.M., Reynolds, D. (1996). *Issues and implications of international effectiveness research*, International Journal of Educational Research, Vol. 25, No. 3, pp. 257 – 265.

Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*, Επιμέλεια: Τσορμπατζούδης, Χ., Μετάφραση: Κουβαράκου, Ν., Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Cronbach, L.J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, Psychometrika, Vol. 16, No. 3, pp. 297 – 333.

Crosby P. B. (1979). *Quality is Free*, McGraw – Hill, New York.

Crosnoe, R., Johnson, M.K., Elder, G.H. (2004). *School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ ethnicity and organizational context*, Social Science Quarterly, Vol. 85, No.5, pp. 1259 – 1274.

Cuban, L., Kirkpatrick, H., Peck, C., (2001). *High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox*, American Educational Research Journal, Vol. 38, No. 4, pp. 813 – 834.

Daft, R. (1989). *Organization theory and design*, M.N. West, St. Paul, p. 35.

Daggett, W.R. (2014). *Effectiveness and Efficiency Framework: A guide to focusing resources to increase student performance*, International Center for Leadership in Education.

Darra, M. (2006). *Productivity improvements in education: A replay*, European Research Studies, Vol. 9, No. 3 – 4, pp. 102 – 124.

Deal, J. (1991). *Professional development in school*, London: Open University Press, pp. 1 – 57.

Deal, T. E., Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*, Washington DC: US Government Printing Office.

DeCorte, E. (2000). *Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology*, Learning and Instruction, Vol. 10, No. 3, pp. 249 – 266.

Delaney, J.T., Huselid, M.A. (1996). *The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance*, Academy of Management Journal, Vol. 39, No. 4, pp. 949 – 969.

Deming W. E. (1986). *Out of the Crisis*, Cambridge MA: MIT Center of Advanced Engineering Study.

- Devecchi, C., Nevin, A. (2015). *Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership* Στο Global Perspectives on Education Leadership Reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership, Vol. 11, pp. 211 – 241.
- Dimmock, C., Wildley, H. (1999). Conceptualizing curriculum management in an effective secondary school: A Western Australian case study, *The Curriculum Journal*, Vol. 6, pp. 297 – 323.
- Dinhman, S. (2005). *Principal leadership for outstanding educational outcomes*, *Journal of Educational Administration*, Vol. 43, No. 4, pp. 338 – 356.
- Dinhman, S., Scott, C. (2000). *Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction*, *Journal of Education Administration*, Vol. 38, No. 4, pp. 379 – 396.
- Dinther, V.M., Dochy, F., Segers, M. (2011). *Factors affecting students' self-efficacy in higher education*, *Educational Research Review*, Vol. 6, No. 2, pp. 95 – 108.
- Dori, D., Sillitto, H., Griego, R.M., McKinney, D., Arnold, E.P., Godfrey, P., Martin, J., Jackson, S., Krob, D. (2020). *System definition, system worldviews, and systemness characteristics*, *IEE Systems Journal*, Vol. 14, No. 2, pp. 1538 – 1548.
- Dotson, R. (2016). *Goal setting to increase student academic performance*, *Journal of school administrative research and development*, Vol. 1, No. 1, pp. 44 – 46.
- Draugalis, J.R., Plaza, M.C. (2009). *Best practices for survey research reports revisited: implications of target population, probability, sampling and response rate*, *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 73, No. 8, p. 142.
- Drucker P.F. (1985). *The discipline of innovation*, *Harvard Business Review*, pp. 67 – 72.
- Drucker, P. (1974). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: Heinemann.
- Duca, I. (2013). *Efficiency, Effectiveness and Profitability – Concepts used in assessing public expenditures in education*, *Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology*, Special Issue.
- Duerden, S., Garland, J. (1998). *Goals, objectives and performance criteria: A useful assessment tool and teachers*, *Conference: Frontiers in Education Conference, Annual*, Vol. 2, pp. 773 – 777.
- Durbin, A. (2004). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Επιμέλεια Σαρρής Ν., Έκδοση 4^η, Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην, Μετάφραση Σαρρής Ν.

- Dyer, L., Reeves, T. (1995). *Human resource strategies and firm performance: What do we know and where do we need to go?* International Journal of Human Resource Management, Vol. 6, No. 3, pp. 656 – 670.
- Edmonds, R. (1979). *Effective schools for the urban poor*, Educational Leadership, Vol. 37, No. 1, pp. 15 – 18 & 20 – 24.
- Edvardsson, B., Gustafsson, A., Johnson, M.D., Sandén, B. (2000). *New service development and innovation in the new economy*, Lund: Studentlitteratur.
- Edvardsson, B., Olsson, J. (1996). *Key concepts for new service development*, The Service Industries Journal, Vol. 16, No. 2, pp. 140 -164.
- Edvardsson, B., Thomasson, B., Øvretveit, J. (1994). *Quality of Service: Making it really work*. London: McGraw-Hill.
- Ellett, C., Teddlie, C. (2003). *Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: Perspectives from the US*, Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 17, No. 1, pp. 101 – 128.
- Entwistle, N., McCune, V., Hounsell, J. (2003). *Investigating ways of enhancing university teaching – learning environments: Measuring students’ approaches to studying and perceptions of teaching* Στο DeCorte, E., Verschaffel, L.E., Entwistle, L.E., Van Merriënboer, J.E. (Eds.). *Powerful learning environments: Unraveling basic components and dimensions*, Amsterdam, Pergamon, 89 – 107.
- Ertesvåg, S. K., Roland, E. (2015). *Professional cultures and rates of bullying*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 26, 195–214.
- Farooq, M.S., Chaudhry, A.H., Shafiq, M., Berhanu, G. (2011). *Factors affecting students’ quality of academic performance: A case of secondary school level*, Journal of Quality and Technology Management, Vol. 7, No. 2, 1 – 14.
- Farrell, M. (1957). *The measuring of productive efficiency*, Journal of the royal statistical society, Series A (General), Vol.120, No.3, 253-290.
- Feigenbaum A.V. (1991). *Total Quality Control*, 3rd Edition, McGraw – Hill.
- Fincham, J.E. (2008). *Response rates and responsiveness for surveys, standards and the journal*, American Journal of Pharmaceutical Education, Vol. 72, No. 2, Article 43, 1-3.
- Firestone, W.A., Wilson, B.L. (1985). *Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principal’s contribution*, Educational Administrative Quarterly, Vol. 21, No. 2, pp. 7 – 30.
- Fitzsimmons, J.A., Fitzsimmons, M.J., Bordoloi, S.K. (2014). *Service management: Operations, strategy, information technology*. Eighth edition, NY: McGraw Hill.

Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*, Επιστημονική Επιμέλεια: Ναγόπουλος, Ν., Μετάφραση: Ζιώγας, Ν., Εκδόσεις Προπομπός, Αθήνα.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*, 4th Edition, Teacher's College Press, New York, 138.

Garvin, D. (1987). *Competing on the eight dimensions of quality*, Harvard Business Review – διαθέσιμο στο <https://hbr.org/1987/11/competing-on-the-eight-dimensions-of-quality> (προσπελάστηκε 19/11/2019).

Gase, L.N., Gomez, L.M., Kuo, T., Glenn, B.A., Inkelas, M., Ponce, N.A. (2017). *Relationships among student, staff and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes*, Journal of School Health, Vol. 87, pp. 319 – 328.

Giese, C., Avoseh, M. (2018). *Herzberg's theory of motivation as a predictor of job satisfaction: A study of non – academic community college employees*, Excellence and innovation in learning and teaching, Vol. 2, pp. 38 – 52.

Giles, C. (2005). *Site – based planning and resource management: The role of the school development plan*, Educational Change and Development, pp. 45 – 50.

Glatter, R. (1979). *Educational policy and management: one field or two?*, Educational Analysis, Vol. 1, No. 2, 15 – 24.

Goldstein, H. (1997). *Methods in school effectiveness research*, School effectiveness & School improvement, Vol. 8, No. 4, pp. 369 – 395.

Goodson, I. F., Mangan, J.M. (1995). *Subject cultures and the introduction of classroom computers*, British Educational Research Journal, Vol. 21, No. 5, pp. 613 – 620.

Graham, M.W., Messner, P.E. (1998). *Principals and job satisfaction*, International Journal of Educational Management, Vol. 12, No. 5, pp. 196 – 202.

Gray, J. (2004). *School effectiveness and the “other outcomes” of secondary schooling: A reassessment*, Improving Schools, Vol. 7, pp. 185 – 198.

Greenhow, C., Robelia, B., Huges, J. (2009). *Learning, teaching and scholarship in a digital age web 2.0 and classroom research: What path should we take now?* Educational Researcher, Vol. 38, No. 4, pp. 246 – 259.

Gregory, W., Krapovickas, A., Gregory M. (1980). Structure, variation, evolution and classification in Arachis στο Summerfield, R., Bunting, A. (eds). *Advances in legume science*, Kew, London: Royal Botanic Gardens.

- Grigoroudis, E., Tsitsiridi, E., Zopounidis, C. (2013). *Linking customer satisfaction, employee appraisal and business performance: An evaluation methodology in the banking sector*, *Annals of Operations Research*, Vol. 205, No. 1, pp. 5 – 27.
- Grönroos, C. (1988). *Service quality: The six criteria of good perceived service quality*. *Review of Business*, Vol.9, No. 3, pp. 10-13.
- Grönroos, C. (1990). *Service management and marketing*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- Grönroos, C. (2007). *Service management and marketing*. West Sussex: Wiley
- Guest, D.E. (1997). *Human resource management and performance: A review and research agenda*, *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 8, No. 3, pp. 263 – 276.
- Hallinger, P., Heck, R.H. (1996). *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research: 1980 – 1985*, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 32, No. 1, pp. 5 – 44.
- Hallinger, P., Heck, R.H. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: A review of empirical research: 1980 – 1985*, *School Effectiveness & School Improvement*, Vol. 9, No. 2, pp. 157 –191.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1986). *The social context of effective schools*, *American Journal of Education*, Vol. 94, pp. 328 – 355.
- Hanushek, A.E., Ettema, E. (2017). *Defining productivity in education: Issues & Illustrations*, *The American Economist*, Vol. 62, No. 2, 165 – 183.
- Hanushek, E., Wobmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*, *The International Bank for Reconstruction and Development*, Washington DC, 1 – 39.
- Harel, G.H., Tzafrir, S.S. (1999). *The effect of human resource management practices on the perceptions of organizational and market performance of the firm*, *Human Resource Management*, Vol. 38, 185 – 199.
- Heck, R., Moriyama, K. (2010). *Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: A regression discontinuity approach*, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 21, No.4, DOI: 10.1080/09243453.2010.500097.
- Hijazi, S.T., Napvi, S.M.M.R. (2006). *Factors affecting students' performance: A case of private colleges*, *Bangladesh e- Journal of Sociology*, Vol. 3, No. 1, pp. 1 – 10.
- Hitt, M.A. (1988). *The measuring of organizational effectiveness: Multiple domains and constituencies*, *Management International Review*, Vol. 28, No. 2, pp. 28 – 40.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J., Witkoskie, L. (1992). *Faculty trust in colleagues: Linking the principal with school effectiveness*, *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 26, pp. 38 – 58.

Ishikawa K. (1985). *What is Total Quality Control? The Japanese Way*, Prentice – Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Jackson, T. *Key performance indicators for schools and education management*, Clear point strategy, διαθέσιμο στο <https://cutt.ly/gssONuu> (προσπελάστηκε 05/07/2020).

Janosz, M., Archambault, I., Kyriakides, L. (2011). *The cross-cultural validity of the dynamic model of educational effectiveness: a Canadian study*. Paper presented at the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2011. Limassol, Cyprus, January 2011.

Jencks, Ch., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, St. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, Vol. 178, No. 4061, pp. 603 – 604.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., Weigel, M., (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, Illinois: MacArthur Foundation.

Jeynes, W.H. (2002). *Examining the effects of parental absence on the academic achievement of adolescents: The challenge of controlling for family income*, Journal of Family and Economic Issues, Vol. 23, No. 2, pp. 56 – 65.

Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others, Educational Studies, Vol. 29, pp. 337–350.

Johnston, R., Clark, R., Shulver, M. (2012). *Service operations management*. Essex: Pearson Education.

Juran J.M. (1974). *Quality Control Handbook*, McGraw – Hill, NY.

Kaplan, S.R., Norton, P.D. (2001). *Transforming the Balanced Scorecard from performance measurement to strategic management: Part I*, Accounting Horizons, Harvard Business Review, Vol. 15, No. 1, pp. 87 – 104.

Kaplan, S.R., Norton, P.D. (2006). *How to implement a new strategy without disrupting your organization*, Harvard Business Review.

Katz, R.L. (1974). *Skills of an effective administration*, Harvard Business Review, Vol. 52, No. 5, pp. 90 – 102.

Kearsley, G., Lynch, W. (1994). *Educational technology: Leadership perspectives*, New Jersey: Educational Technology Publications.

Keh, H.T., Chu, S., Xu, J. (2006). *Efficiency, effectiveness and productivity of marketing in services*, European Journal of Operational Research, Vol. 170, pp. 265 – 276.

- Kim, I.Y., De Weck, O.L. (2005). *Adaptive weighted sum method for multiobjective optimization: A method for Pareto front generation*, Structural and Multidisciplinary Optimization, Vol. 31, No. 2, pp. 105 – 116.
- Kirjavainen, T. (2009). *Essays on the Efficiency of Schools and Student Achievement*, Government Institute for Economic Research. Helsinki: Vatt Publications.
- Klefsjo B. (2003). *Total Quality Management*, Encyclopedia of Information Systems, Vol. 4, Elsevier.
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., Malone, M. (2018). *School climate, student engagement and academic achievement: A latent variable, multilevel multi – informant examination*, AERA Open, Vol. 4, No. 4, pp. 1 – 17.
- Koontz, H., Donnell, C.O. (1989). *Principles of management*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kotter, J.P. (2001). *What leaders really do*, Harvard Business Review, December, pp. 85 – 93.
- Kowalski, T., Reitzug, U. (1993). *Contemporary School Administration*, NY: Longman.
- Kwok, C.N. (2000). *Costs and effectiveness of online courses in distance*, Education – Open Learning, Vol. 15, No. 3, pp. 301 – 308.
- Kyriakides, L., Christoforou, Ch. (2011). *A Synthesis of studies searching for teacher factors: implications for educational effectiveness theory*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2011 Conference. New Orleans, April 2011.
- Kyriakides, L., Creemers, B. (2018). *Investigating the quality and equity dimensions of educational effectiveness*, Studies in Educational Evaluation, Vol. 57, pp. 1 – 5.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., Demetriou, D. (2010). *A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research*, British Educational Research Journal, Vol. 36, No. 5, pp. 807-830.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. (2008). *Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model*, School Effectiveness and School Improvement, Vol.19, No. 2, pp. 183–205.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. (2009). *The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model*, Effective Education, Vol. 1, No. 1, pp. 61–86.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009). *Teacher behaviour and student outcomes: suggestions for research on teacher training and professional development*. Teaching and Teacher Education, Vol. 25, No. 1, pp. 12–23.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A. (2012). *A Dynamic approach to teacher professional development: the added value of offering INSET courses on a school basis*. Paper presented at the 25th

International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) 2012. Malmo, Sweden, January.

Lacke R.R., Mohanty R.P. (1994). *Total Quality Management: Concepts, Evolution and Acceptability in Developing Economies*, International Journal of Quality and Reliability Management, Vol. 11, No. 9, pp. 9 – 33.

Lamas, H. (2015). *School Performance*, Propósitos y Representaciones, Vol. 3, No. 1, pp. 313-386.

Lee, V.E., Bryk, A.S., Smith, J. (1992). *The organization of effective secondary schools*, Review of Research in Education, Vol. 19, pp. 171 – 267.

Leslie, D. (1975). *Legitimizing university governance: Theory and Practice*, Higher Education, Vol. 4, No. 2, p. 243.

Lezotte, L.W., Passalacqua, J. (1978). *Individual school buildings: Accounting for differences in measured pupil performance*, Urban Education, Vol. 13, pp. 282 – 293.

Lindsay, W.R., Evans, J. R. (1999). *The management and control of quality*. Cincinnati, Ohio: Southwestern Publishing.

Lindsay, W.R., Evans, J. R. (2010). *Managing for quality and performance excellence*. Cincinnati, Ohio: South-Western Cengage Learning.

Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents*, New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Locke, E.A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*, στο Dunnette, M.D., Ed., Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol. 1, pp. 1297-1343.

Louis, K. S., Dretzke, B., Wahlstrom, K. (2010). *How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 21, pp. 315–336.

Ma, X. & Klinger, D.A. (2000). *Hierarchical linear modeling of student and school effects on academic achievement*, Canadian Journal of Education, Vol. 25, No. 1, pp. 41 – 55.

Mace, J., Karadjia, E., Lambropoulos, H., Preston, J. (2000). *Economics of education*, Second Edition, London: University of London.

MacGilchrist, B., Myers, K., Reeds, J. (2004). *The Intelligent School*, London: Sage.

Madaus, G.F., Airasian, P.W., Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness: a reassessment of the evidence*, New York: Mc Graw – Hill.

March, J.G., Sutton, R.I. (1997). *Organizational performance as a dependent variable*, Organization Science, Vol. 8, No. 6, pp. 698 – 706.

- Marler, R.T., Arora, J.S. (2009). *The weighted sum method for multi – objective optimization: New insights*, Structural and Multidisciplinary Optimization, Vol. 41, No. 6, pp. 853 – 862.
- Marzano, R. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mathooko, F., Ogotu, M. (2015). *Porter’s five competitive forces framework and other factors that influence the choice of response strategies adopted by public universities in Kenya*, International Journal of Educational Management, Vol. 29, No. 3, pp. 334 – 354.
- Mauil R., Brown P., Cliffe R. (2001). *Organizational Culture and Quality Improvement*, International Journal of Operations & Production Management, Vol. 21, No. 3, pp. 302 – 326.
- McCoy, L.P. (2005). *Effect of demographic and personal variables on achievement in eighth grade algebra*, Journal of Educational Research, Vol. 98, No. 3, pp. 131 – 135.
- McCune, V. (2009). *Final year biosciences students’ willingness to engage: Teaching – learning environments, authentic learning experiences and identities*, Studies in Higher Education, Vol. 34, No. 3, pp. 347 – 361.
- Mehdilozad, M., Ahmadi, M.B., Sahoo, B.K. (2015). *On classifying decision-making units in DEA: A unified dominance – based model*, Annals of Operations Research, Vol. 250, No. 1, pp. 167 – 184.
- Mercer, D. (1997). *The secondary headteacher and time – in – post: A study of job satisfaction*, Journal of Education Administration, Vol. 35, No. 3, pp. 268 – 281.
- Miskel, C., McDonald, D., Bloom, S. (1983). *Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness*, Educational Administration Quarterly, Vol. 19, pp. 49 – 82.
- Mitchell, D.E., Collom, E. (2001). *The determinants of student achievement at the academy for academic excellence*, CA: School of Education, University of California.
- Monk, D.H., Walberg, H.J., Wang, M.C. (2003). *Improving educational productivity*, Publication Series No. 1.
- Morgan G. (1997). *Images of organization*, Newbury Park, CA: Sage.
- Morgan, G. (1996). *Empowering human resources* στο Riches, C, Morgan, C. (Eds). *Human Resource Management in Education*, London: The Open University, pp. 32 – 37.
- Mortimore, P. (1993). *School effectiveness and the management of effective learning and teaching*, School effectiveness & School improvement, Vol. 44, No. 4, pp. 290 – 310.
- Mortimore, P. (1997). *Can effective school compensate for society?* στο Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A.S. (Eds.), *Education: culture, economy, society*, Oxford University Press.

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1988). *School Matters: The junior years*, London, Open Books.
- Muller, C. (2001). *The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students*, Sociological Inquiry, Vol. 71, pp. 241–255.
- Mumtaz, S. (2000). *Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature*, Journal of Information Technology for Teacher Education, Vol. 9, No. 3, pp. 319-342.
- Murnane, R. J. (1981). *Teacher mobility revisited*, Journal of Human Resources, Vol. 16, pp. 3 – 19.
- Mustaq, I., Khan, S.N. (2012). *Factors affecting students' academic performance*, Global Journal of Management and Business Research, Vol. 12, No. 9, pp. 17 – 22.
- Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*, Μετάφραση: Φυριππή, Ι., Επιστημονική Επιμέλεια: Μανωλίτσης, Γ., Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.
- Nias, J., Soythworth, G., Campel, P. (1992). *Whole school curriculum development in the primary school*, London: Cassell.
- Noble, J.P., Roberts, W.L., Sawyer, R.L. (2006). *Student achievement, behavior, perceptions and other factors affecting ACT scores*, ACT Research Report Series 2006 – 1.
- Northouse, P.G. (2004). *Leadership: Theory and Practice*, 3rd Edition, Sage Peysers.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*, Edition 2nd, McGraw Hill, New York.
- OECD (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Conceptual Framework*, No. EDU/WKP (2018)23, Directorate for education and skills, OECD, Paris, 22. Διαθέσιμο στο: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)23&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)23&docLanguage=En) (προσπελάστηκε 13/10/2020).
- OECD (2021). The state of school education: Διαθέσιμο στο https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education_201dde84-en (προσπελάστηκε 14/12/2021).
- Ofstroof, C., Schmitt, N. (1993). *Configurations of organizational effectiveness and efficiency*, Academy of Management Journal, Vol. 36, No. 6, pp. 1345 – 1361.
- Osita Ch. If., Onyebuchi Id. R., Justina Nz. (2014). *Organization's stability and productivity: The role of SWOT analysis*, International Journal of Innovative and Applied Research, Vol. 2, No. 9, pp. 23-32.
- Ostroof, C., Schmitt, N. (1993). *Configurations of organizational effectiveness and efficiency*, Academy of Management Journal, Vol. 36, No. 6, pp. 1345 – 1361.

- Ozcan, Y. (2009). *Health care benchmarking and performance evaluation An assessment using Data Envelopment Analysis (DEA)*, N.Y: Springer, pp. 121–123 & 222–224.
- Paisey, A. (1997). *Organization and management in schools*, Longman Group Ltd., London.
- Palmer, S., Torgerson, D.J. (1999). *Economic notes: Definitions of efficiency*, Journal list: BMJ, Vol. 318, No. 7191, p. 1136.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., Berry, L.L. (1988). *SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality*, Journal of Retailing, Vol. 64, No. 1, pp. 12-40.
- Peng, S.S., Hall, S.T. (1995). *Understanding racial – ethnic differences in secondary school and mathematics achievement*, Department of Education, DC: Washington.
- Pereira, M.A.C., Da Silva, M.T. (2003). *A key question for higher education: Who are the customers?* Proceedings of the 31st Annual Conference of the Production and Operations Management Society, POM, Atlanta, GE, pp. 1 – 16.
- Petty, N.W., Green, T. (2007). *Measuring educational opportunity as perceived by students: A process indicator*, School Effectiveness and School improvement, Vol. 18, pp. 67 – 91.
- Pobbi, M., Kor, J., Opare, J. (2019). *The impact of school climate on academic performance: A case of Ghanaian schools*, Journal of Education & Practice, Vol. 9, No. 22, pp. 83 – 93.
- Porter, L.W., Lawler, E. E. (1968). *Management Attitudes and Performance*, Homewood: Richard D. Irwin Inc.
- Porter, M. (1985). *Competitive advantage: creating and sustaining superior performance*, Free Press.
- Porter, M. E. (1979). *How Competitive Forces Shape Strategy*, Harvard Business Review, Vol. 59, No. 2, pp. 137 – 145.
- Porter, M. E. (2008). *The Five Competitive Forces that Shape Strategy*, Harvard Business Review, Vol. 86, No. 1, p. 27.
- Productivity Commission (2013). *On efficiency and effectiveness: Some definitions*, Staff Research Note, Australian Government, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/3grF5l3> (προσπελάστηκε 05/07/2020)
- Psaharopoulos, G., Woodhall, M. (1985). *Education for development: An analysis of investment choices*, Oxford: Oxford University Press.
- Purkey, S., Smith, M. (1983). *Effective school: A review*, The Elementary Journal, Vol. 83, pp. 427 – 452.
- Quinn, R.E., Cameron, K. (1983). *Organizational life cycles and shifting criteria of effectiveness: Some preliminary evidence*, Management Science, Vol. 29, No. 1, pp. 33 – 51.

- Ramsey, C.M., Spira, A.P., Parisi, J.M., Rebok, G.W. (2016). *School climate: perceptual differences between students, parents and school staff*, School Effectiveness & School Improvement, Vol. 27, pp. 629 – 641.
- Raychaudhury, A., Debnath, M., Sen, S., Majumder, B.G. (2010). *Factors affecting students' academic performance: A case study in Agartala Municipal Council Area, Bangladesh* e- Journal of Sociology, Vol. 7, No. 2, pp. 34 – 41.
- Reynolds, D. (1994). School effectiveness and quality in education στο Ribbins, R., Burrige, E. (Eds.), *Improving education: Promoting quality in schools*, London, Cassell.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., Hillman, J. (1996). *School effectiveness and school improvement in United Kingdom*, School effectiveness & School improvement, Vol. 7, pp. 133 – 158.
- Reynolds, D., Teddlie, C. (2001). *Reflections on the critics and beyond them*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 12, No. 1, pp. 99-113.
- Rogers, E., Wright, P. (1998). *Measuring organizational performance in human resource management: Problems, prospects and performance information markets*, Human Resource Management Review, Vol. 8, pp. 311 – 331.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., Oort, F. J. (2011). *The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach*, Review of Educational Research, Vol. 81, 493–529.
- Rosenholtz, S. J. (1985). *Effective schools: interpreting the evidence*, American Journal of Education, Vol. 93, No. 3, pp. 352 – 388.
- Rosenholtz, S. J., Cohen, E. G. (1985). Activating ethnic status στο Berger, J., Zelditch, M. (eds). *Status, Rewards and Influence: How expectations organize behavior*, Jr. San Francisco, CA: Jossey – Bass, pp. 430 – 444.
- Rosenholtz, S.J. (1985). *Effective schools: Interpreting the evidence*, American Journal of Education, Vol. 93, pp. 352 – 388.
- Rust, R.T., Oliver, R.L. (1994). *Service quality*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, London: Open Books.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*, Cambridge, Mass: Harvard University Press, 285.
- Sadler, R. (1998). *Formative assessment: revisiting the territory*, Assessment in Education, Vol. 5, No. 1, pp. 77 – 84.

- Saiti, A., Fassoulis, K. (2012). *Job satisfaction: Factor analysis of Greek primary school principals' perceptions*, International Journal of Educational Management, Vol. 26, No. 4, pp. 370 – 380.
- Salam, A. (2015). *Input, process and output: System approach in education to assure the quality and excellence in performance*, Bangladesh Journal of Medical Science, Vol. 14, No. 1, pp. 1 – 2.
- Sammons, P. (1996). *Complexities in judgement of school effectiveness*, Educational Research and Evaluation, Vol. 2, pp. 113 – 149.
- Sammons, P. (2009). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 20, No. 1, pp. 123 – 129.
- Sammons, P., Bakkum L. (2011). *Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature*, Profesorado: Revista de curriculum y formacion del profesorado, Vol. 15, No. 3, pp. 9 – 26.
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education London, OFSTED.
- Sammons, P., Nuttal, D., Cuttance, P., Thomas, S. (1995). *Continuity of school effects: A longitudinal analysis of primary and secondary effects on GCSE performance*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 6, No. 4, pp. 285 – 307.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. (1993). *Differential school effectiveness: Results from a re – analysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project Data*, British Educational Research Journal, Vol. 19, pp. 381 – 405.
- Sarrico, C., Rosa, M., Manatos, M. (2012). *School performance management practices and school achievement*, International Journal of Productivity & Performance Management, Vol. 61, No. 3, pp. 272 – 289.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling, research, theory and practice*, London, UK: Cassell.
- Scheerens, J. (1997). *Conceptual model and theory – embedded principles on effective schooling*, School effectiveness & School improvement, Vol. 8, No. 3, pp. 269 – 310.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*, International Institute of Educational Planning, No. 68, ISBN 92-803-1204-9.
- Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*, International Baccalaureate Organization, pp. 51 – 72.

- Scheerens, J., Luyten, H., Ravens van J. (2011). *Perspectives on educational quality: illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands*, SpringerBriefs in education, Chap. 2: Measuring educational quality by means of indicators, pp. 35 – 50.
- Schein, Ed. (2004). *Organizational culture and leadership*, San Francisco: Jossey – Bass, pp. 189 – 245.
- Schein, H.N. (2004). *Organizational culture*, American Psychologist, Vol. 45, pp. 109 – 119.
- Scrabec, Q.J. (2000). *Viewpoint: A Quality Education is Not Customer Driven*, The Journal of Education for Business, Vol. 75, No. 5, pp. 298 – 300.
- Seiler, M.F., Ewalt, J.A., Tones, J.T., Landy, B., Olds, S., Young, P. (2013). *Indicators of efficiency and effectiveness in elementary and secondary education spending*, Research Report No. 338, Legislative Research Commission – Office of Education Accountability.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business*, Wiley & Sons, New York.
- Sergiovanni, T.J. (1991). *The principalship*, Boston: Allyn & Bacon.
- Servogianni, T.J. (1992). Moral authority and regeneration of supervision στο Glickman, C.D. (Ed.), *Supervision in Transition: The 1992 ASCD Yearbook American Association for Supervision and Curriculum Department*, Alexandria, VA, pp. 203 – 14.
- Shann, M.H. (1998). *Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools*, The journal of Educational Research, Vol. 92, No. 2, pp. 67 – 73.
- Sherblom, S.A., Marshall, J.C., Sherblom, J.C. (2006). *The relationship between school climate and math and reading achievement*, Journal of Research in Character Education, Vol. 4, No. 1 – 2, pp. 19 – 31.
- Sheth, J.N., Sisodia, R.S. (2002). *Marketing productivity: Issues and analysis*, Journal of Business Research, Vol. 55, No. 5, pp. 349 – 362.
- Silins, H.C. (1992). *Effective leadership for school reform*, The Alberta Journal of Educational Research, Vol. 38, No. 4, pp. 317 – 334.
- Silins, H.C. (1994). *The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes*, School effectiveness and School improvement, Vol. 5, No. 3, pp. 329 – 344.
- Silins, H.C., Murray – Harvey, R. (1999). *What makes a good school*, Journal of Educational Administration, Vol. 37, No. 4, pp. 329 – 344.
- Silins, H.C., Murray – Harvey, R. (2000). *Students as a central concern: school, students and outcome measures*, Journal of Educational Administration, Vol. 38, No. 3, pp. 230 – 246.
- Sinay, E., Ryan, T.G., Walter, S. (2016). *Research series on school effectiveness and school improvement: Goal setting*, Research Report No. 16/17-05, Toronto District School Board.

- Slavin, R. (2002). *Evidence – based education policies: Transforming educational practice and research*, Educational Researcher, Vol. 31, No. 7, pp. 15 – 21.
- Smith, P.C., Street, A. (2006). *Analysis of secondary school efficiency: Final Report, Research Report R788*, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/31li5Kp> (προσπελάστηκε 05/07/2020).
- Soteriou, A. C., Karahanna, E., Papanastasiou, C., Diakourakis, M. S. (1998). *Using DEA to evaluate the efficiency of secondary schools: The case of Cyprus*, International Journal of Educational Management, Vol. 12, No. 2, pp. 65–73.
- Sowden, R., Office, C. (2011). *Managing successful programs*, Stationery Office, p. 59.
- Srivastava, A., Bartol, K.M., Locke, E.A. (2006). *Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance*, Academy of Management Journal, Vol.49, pp. 1239-1251.
- Steinmayr, R., Spinath, B. (2009). *The importance of motivation as a predictor of school achievement*, Learning & Individual Differences, Vol. 19, pp. 80 – 90.
- Stewart., T.A. (1997). *A satisfied customer isn't enough*, Fortune, 136 (July 21), pp. 112-113.
- Stolp, S., Smith, C.S. (1995). *Transforming school culture*, University of Oregon.
- Stronge, J.H. (1990). *Managing for productive schools: The principal's role in contemporary education*, National Association for secondary school principals bulletin, Vol. 74, No. 524, pp. 1 – 5.
- Stupnytskyy, O. (2002). *Secondary schools' efficiency in Czech Republic*, Prague.
- Summers, A.A., Wolfe, B. (1977). *Do Schools make a difference?* American Economic Review, Vol. 67, No. 4, pp. 639 – 652.
- Suryadi, K. (2007). *Framework of measuring key performance indicators for decision support in higher education institution*, Journal of Applied Sciences Research, Vol. 3, No. 12, pp. 1689 – 1695.
- Syverson, C. (2011). *What determines productivity?* Journal of Economic Literature, Vol. 49, No. 2, pp. 326 – 365.
- Taguchi G. (1986). *Introduction to quality engineering*, Uni pub/Kraus International Publications, White Plains, NY, USA.
- Tangen, S. (2005). *Demystifying productivity and performance*, International Journal of Productivity and Performance Management, Vol. 54, No. 1, p. 43.
- Taylor, D.L., Bogotch, I.E. (2004). *School – level effects of teachers' participation in decision – making*, Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 16, pp. 302 – 319.

- Thanassoulis, E. (2001). *Introduction to the Theory and Application of Data Envelopment Analysis: A foundation text with integrated software*, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers Group.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A review of school climate research*, Review of Educational Research, Vol. 83, pp. 357–385.
- The American Association for Public Opinion Research (2011). *Standard Definitions: Final Dispositions of Case Codes and Outcome Rates for Surveys*, 7th edition, AAPOR, p. 44.
- Thomas, D.W., Holdaway, E.A., Ward, K.L. (2000). *Policies and practices involved in the evaluation of school principals*, Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol. 14, No. 3, pp. 215 – 240.
- Tobin L.M. (1990). *The New Quality Landscape: Total Quality Management*, Journal of System Management, Vol. 41, No. 11, pp. 10 -14.
- Tohidi, H., Jabbari, M.M. (2012). *Education and its customers*, Social and Behavioral Sciences, Vol. 31, pp. 433 – 435.
- Toremen, F., Karakus, M., Yasan, T. (2009). *Total quality management practices in Turkish primary schools*, Quality Assurance in Education, Vol. 17, No. 1, pp. 30 – 44.
- Townsend, T. (2001). *Satan or savior? An analysis of two decades of school effectiveness research*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 12, No. 1, pp. 115 – 130.
- Utriainen, J., Tynjala, P., Kallio, E., Marttunen, M. (2018). *Validation of a modified version of the experiences of teaching and learning questionnaire*, Studies in Educational Evaluation, Vol. 56, pp. 133 – 143.
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P. (2017). *The impact of collaboration on teachers' individual data use*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 28, pp. 489–504.
- Vandenberghe, R. (1995). *Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions*, International Journal of Educational Management, Vol. 33, No. 2, pp. 31 – 51.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., Kyndt, E. (2015). *Teacher collaboration: A systematic review*, Educational Research Review, Vol. 15, pp. 17–40.
- Vawda, A. Y., Moock, P., Price Gittinger, J., Patrinos, H.A. (2001). *Economic analysis of world bank education projects and project outcomes*, Policy research writing paper 2564, The World Bank, Διαθέσιμο στο <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-2564> (προσπελάστηκε 31/3/2020).
- Velasquez, A., West, R., Graham, C., Osguthorpe, R. (2013). *Developing caring relationships in schools: A review of the research on caring and nurturing pedagogies*, Review of Education, Vol. 1, pp. 162–190.

- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*, Teaching and Teacher Education, Vol. 24, pp. 80–91.
- Vroom, V. (2003). *Educating managers for decision making and leadership*, Management Decision, Vol. 41, No. 10, pp. 968-978.
- Waggoner, D., Neely, A.D., Kennerley, M.P. (1999). *The forces that shape organizational performance measurement systems: An interdisciplinary review*, International Journal of Production Economics, Vol. 60 – 61, No. 1, pp. 53 – 60.
- Walsh, K., Hinings, C.R., Greenwood, R., Ranson, S. (1981). *Power and advantage in organizations*, Organization Studies, Vol. 2, No.2, pp. 131 – 152.
- Watkins, A., Ebersold, S. (2016). *Efficiency, effectiveness and equity within inclusive education systems, Implementing Inclusive Education: Issues in bridging the policy – practice gap*, International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 8, pp. 229 – 253.
- Weare, K., Gray, G. (1995). *Promoting Mental and Emotional Health in the European Network of Health Promoting Schools*, The Regional Office for Europe of the World Health Organization, The Commission of the European Communities and the Council of Europe.
- Weber, G. (1971). *Inner – city children can be taught to read: four successful schools*, Council of Basic Education, DC: Washington.
- Wheelen, T.L., Hunger, J.D., Hoffman, A.N., Bamford, C.E. (2018). *Strategic management and business policy: Globalization, Innovation and Sustainability*, 15th Edition, Pearson Education Limited.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J. and Jong, R., (2005). *Evaluating Effective School Improvement: Case Studies of Programs in Eight European Countries and their contribution to the Effective School Improvement Model*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 16, 387-405.
- Wimpelberg, R.K., Teddie, C., Stringfield, S. (1989). *Sensitivity to context: The past and the future of effective schools research*, Educational Administration Quarterly, Vol. 25, No. 1, pp. 82 – 107.
- Winters, M. (1997). *Identifying and supporting potential leaders*, HR focus, Vol. 74, p. 3.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*, 5th Edition, Prentice Hall.
- Zairi, M. (1994). *Leadership in TQM implementation: Some case examples*, The TQM Magazine, Vol. 6, No. 6, pp. 9 – 16.
- Zeithaml, V.A., Parasuraman. A., Berry, L.L. (1990). *Delivering quality service*. New York: Free Press.

Zigarelli, M.A. (1996). *An empirical test of conclusions from effective schools research*, The Journal of Educational Research, Vol. 90, No. 2, pp. 103 – 110.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, 2^η βελτιωμένη έκδοση, Εκδόσεις Εφύρα, Ιωάννινα.

Αθανασούλα – Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Αλεξόπουλος, Α.Β., Αδαμίδης, Ε.Δ. (2008). *Συστημική θεωρία και πρακτική*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης*, Βιβλιογονία, Αθήνα.

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Εκδόσεις Νέα Σύνορα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα.

Γεωργόπουλος Ν. (2013). *Στρατηγικό μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Μπένου, 7^η Έκδοση, Αθήνα.

Δακοπούλου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση – Καινοτομία* στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Γ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α', Έκδοση Β', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, σελ. 165-211, Πάτρα: Ε. Α. Π.

Δερβιτσιώτης Κ. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, 2^η Έκδοση, Έκδοση Οικονομική Βιβλιοθήκη.

Δερβιτσιώτης Κ., Λαγοδήμος Αθ. (2007). *Ανταγωνιστικότητα των Επιχειρήσεων: Ανάλυση, Βελτίωση, Στρατηγικές*, Έκδοση Οικονομική Βιβλιοθήκη.

Δημητριάδη, Ζ. (2000). *Μεθοδολογία Επιχειρησιακής Έρευνας*, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα.

Ερωτηματολόγιο: <http://www.oecd.org/education/school/talis2018questionnaires.htm> / <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Principal-Questionnaire-ENG.pdf> (προσπελάστηκε 25/8/2020).

Ζαβλανός Μ. (2006). *Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ-ΙΩΝ, Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, Αθήνα.

Ιστοσελίδα της Βουλής των Ελλήνων: Το Σύνταγμα της Ελλάδας – Όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα 27/5/2008 – <https://goo.gl/FaCzoW> (προσπελάστηκε 26/3/2019)

Κακανά, Δ. (1994). *Εκπαίδευση, Κοινωνία, Αξίες*, Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, Τεύχος 72.

Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

- Κεφαλάς, Σ. (1998). *Η επιχείρηση στον 21^ο αιώνα*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κέφης Β. (2014). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, 2^η Έκδοση, Εκδόσεις Κριτική.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.
- Κυριακώδη, Δ., Τζιμογιάννης, Α. (2015). *Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης "Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών"*, Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, Τόμος 8, Θέμα 3, σελ. 123-151.
- Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, 2^η έκδοση, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2004). *Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπινιώρης Σ. (2009). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Εκδόσεις Πασχαλίδη Π.Χ.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Μπένου, Α' Έκδοση, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Ε. Μπένου, Αθήνα.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χρ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Ο ρόλος του κράτους και της εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα*, στο Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Εκδόσεις Νέα Σύνορα, Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2015). *Οικονομική επιβάρυνση της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Παρίσης, Ν., Λαμπίδη, Α. Τοδούλου, Μ. (1992). *Μείωση της επιθετικότητας σε ιδρύματα: Συστημική προσέγγιση. Στο «Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία»*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2015). *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*, Τόμος 1 & 2, Αθήνα, Εκδόσεις Έλλην.
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.

- Ροβίθης, Μ. (2005). *Μέτρηση της οργανωτικής κουλτούρας, της ασάφειας και της σύγκρουσης ρόλων στο προσωπικό των Κέντρων Υγείας της Κρήτης*, διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Ιατρικής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ηράκλειο.
- Ρούσος, Π.Λ., Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα, Μελέτη Περιπτώσεων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*, Αθήνα, Εκδόσεις ΟΑΕΔ, Διαθέσιμο στο <https://bit.ly/2KCogsF> (προσπελάστηκε 22/8/2019).
- Σαΐτης, Χ., Φεγγάρη, Μ., Βούλγαρης, Δ. (1997). *Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο*, Διοικητική Ενημέρωση, Τεύχος 7.
- Σαΐτης, Χρ., Σαΐτη, Α. (2005). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα, Τόμος Α.
- Συρμακέσης, Σ. (2017). *Η διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Τελική έκθεση: https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf (προσπελάστηκε 25/8/2020).
- Χυτήρη, Α.Π. (2017). *Οργανωσιακή Κουλτούρα*, στο Χυτήρης, Λ. (2017). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Έννοιες, Θεωρία & Τρόποι Συμπεριφοράς για αποτελεσματική διοίκηση*, Εκδόσεις Ε. Μπένου, Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ. (2004). *Ποιότητα υπηρεσιών στα τουριστικά γραφεία*, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Χυτήρης, Λ. (2017). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Έννοιες, Θεωρία & Τρόποι Συμπεριφοράς για αποτελεσματική διοίκηση*, Εκδόσεις Ε. Μπένου, Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ. (2021). *Διοίκηση Επιχειρήσεων (Μάνατζμεντ)*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2015). *Διοίκηση & Ποιότητα Υπηρεσιών*, Εκδόσεις Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα & Βοηθήματα «Κάλλιπος», σελ.19, διαθέσιμο στο <https://bit.ly/2U7NekS> (προσπελάστηκε 25/8/2019).
- Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ. (2005). *Ηγεσία και ποιότητα σε ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης*, Έκδοση Β', Αθήνα: Παπαζήση.

Παραρτήματα

Παράρτημα Ερωτηματολογίου & Συνοδευτικής Επιστολής



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ & ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Ερωτηματολόγιο Έρευνας για την Εκπόνηση

Διδακτορικής Διατριβής με Θέμα:

**«Αποδοτικότητα & Αποτελεσματικότητα των Επιχειρήσεων/ Οργανισμών: Η
Περίπτωση των Μονάδων Ιδιωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»**

Μαρία Στ. Μαλαγκονιάρη

Οικονομολόγος – Εκπαιδευτικός

Επιβλέπων: Καθηγητής Χυτήρης Λεωνίδας

Πειραιάς, 2020

A Επιστολή Ενημέρωσης & Συνεργασίας:

Κύριε Διευθυντά,

σας παρακαλώ για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί. Αυτό αφορά σε έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της Διδακτορικής μου Διατριβής με Επιβλέποντα τον Καθηγητή κ. Χυτήρη Λεωνίδα στο Τμήμα Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο το περιορισμένο θεωρητικό υπόβαθρο όσο και τα περιορισμένα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων στην Ελλάδα, ο κύριος σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα και την αποδοτικότητά της. Με άλλα λόγια, η συμβολή κι η σπουδαιότητα της έρευνας έγκειται στην ανάδειξη της σημασίας του αποτελεσματικού τρόπου διοίκησης ενός ιδιωτικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των παραγόντων που το προσδιορίζουν καθώς και στην πρόταση ενός υποδείγματος διοίκησης για την αποτελεσματική κι αποδοτική λειτουργία του.

Η συλλογή των στοιχείων γίνεται με το παρόν ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται σε Διευθυντές Ιδιωτικών Γενικών Λυκείων της Ελλάδας. Οι απαντήσεις είναι αυστηρά εμπιστευτικές και δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για άλλους σκοπούς πέραν αυτών της έρευνας. Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάζεται να διαθέσετε 20 λεπτά.

Σε περίπτωση που επιθυμείτε να ενημερωθείτε σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρακαλώ σημειώστε το.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας.

Μαρία Στ. Μαλαγκονιάρη,

Οικονομολόγος – Εκπαιδευτικός

(e-mail επικοινωνίας: maria92mal@gmail.com & mariamal@unipi.gr)

B Ερωτηματολόγιο

Μέρος Α': Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1. Φύλο:
 - a. Άνδρας
 - b. Γυναίκα
 - c. Άλλο
2. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:
 - a. Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο
 - b. Μεταπτυχιακό τίτλος
 - c. Διδακτορικός τίτλος
3. Ειδικότητα (συμπληρώστε την ειδικότητά σας, π.χ. ΠΕ80):

4. Ηλικία:

- a. <40 ετών
- b. 40 – 49 ετών
- c. 50 – 59 ετών
- d. ≥60 ετών

5. Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε;

- | | | | | |
|--|----|--------|---------|------|
| a. χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο | <5 | 5 - 10 | 11 - 20 | > 20 |
| b. χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά | <5 | 5 - 10 | 11 - 20 | > 20 |
| c. χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής) | <5 | 5 - 10 | 11 - 20 | > 20 |

6. Ποιο είναι το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας;

- a. Full – time (περισσότερες των 90% των ωρών) **χωρίς** διδακτικές υποχρεώσεις
- b. Full – time (περισσότερες των 90% των ωρών) **με** διδακτικές υποχρεώσεις

7. Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

- a. Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων
- b. Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών
- c. Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση

d. ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά

Μέρος Β': Στοιχεία Ιδιωτικού Λυκείου

8. Χρόνια λειτουργίας του Λυκείου:

- a. <10 χρόνια
- b. 10 – 39 χρόνια
- c. 40 – 69 χρόνια
- d. ≥ 70 χρόνια

9. Μέση τιμή ετήσιων διδάκτρων (ανά μαθητή):

- a. <3.000 €
- b. 3.000 – 4.999 €
- c. 5.000 – 6.999 €
- d. ≥ 7.000 €

10. Οι οικονομικοί πόροι του Λυκείου προέρχονται από (συμπληρώστε παραπάνω από ένα αν ισχύει)...

- a. την πολιτεία.
- b. τα δίδακτρα τα οποία καταβάλλονται από γονείς ή κηδεμόνες.
- c. ευεργετήματα, δωρεές, κληροδοτήματα, χορηγίες, υποτροφίες, συγκέντρωση χρημάτων από γονείς ή κηδεμόνες.
- d. άλλο (συμπληρώστε)

11. Το Λύκειο διοικείται:

- a. συνδυαστικά: ιδιωτικά και δημόσια.
- b. ιδιωτικά εξ' ολοκλήρου.

12. Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, ποιο ήταν...

a. το ποσοστό αποφοίτησης από το σχολείο;	≤30%	31-60%	61-90%	≥91%
b. το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις;	≤30%	31-60%	61-90%	≥91%

13. Τα τελευταία 5 χρόνια, το σχολείο...

a. πόσα βραβεία πήρε σε διαγωνισμούς;	0	1 - 3	4 - 6	≥ 7
b. σε πόσα χρηματοδοτούμενα ερευνητικά προγράμματα έχει συμμετάσχει;	0	1 - 3	4 - 6	≥ 7
c. πόσες πιστοποιήσεις έχει λάβει;	0	1 - 3	4 - 6	≥ 7
d. πόσα συνέδρια/ ημερίδες έχει διοργανώσει/ συμμετάσχει;	0	1 - 3	4 - 6	≥ 7

B1. Μαθητικό κοινό

14. Αριθμός **μαθητών** τη χρονιά 2019 – 20

- | | | | | |
|--------------------|-----|----------|-----------|------|
| a. Στην Α Λυκείου: | ≤50 | 51 – 100 | 101 – 150 | ≥151 |
| b. Στην Β Λυκείου: | ≤50 | 51 – 100 | 101 – 150 | ≥151 |
| c. Στην Γ Λυκείου: | ≤50 | 51 – 100 | 101 – 150 | ≥151 |

15. Αριθμός **τμημάτων ανά τάξη** τη χρονιά 2019 – 20

- | | | | |
|--------------------|----|-------|----|
| a. Στην Α Λυκείου: | ≤2 | 3 – 5 | ≥6 |
| b. Στην Β Λυκείου: | ≤2 | 3 – 5 | ≥6 |
| c. Στην Γ Λυκείου: | ≤2 | 3 – 5 | ≥6 |

B2. Διδακτικό & Διοικητικό προσωπικό

16. Αριθμός **εκπαιδευτικών** τη χρονιά 2019 – 20

- a. ≤10
- b. 11 – 20
- c. 21 – 30
- d. ≥31

17. Κατά μέσο όρο, πόσα χρόνια είχαν **προϋπηρεσία οι εκπαιδευτικοί** τη χρονιά 2019 – 20;

- a. ≤ 5
- b. 6 – 10
- c. 11 – 19
- d. ≥ 20

18. Κατά μέσο όρο, ποιο ήταν το **ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών** τη χρονιά 2019 – 20;

- a. Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο
- b. Μεταπτυχιακό τίτλος
- c. Διδακτορικός τίτλος

19. Για τη χρονιά 2019 – 20, στο σχολείο απασχολούνταν...

- a. σχολικοί σύμβουλοι – βοηθοί, ψυχολόγοι.
- b. σχολικοί τροχονόμοι, επιστάτες, φύλακες.
- c. υπάλληλοι για διοικητική και γραμματειακή υποστήριξη.

Μέρος Γ': Οργάνωση & Διοίκηση

20. Έχει το Λύκειο ειδική ομάδα που να ασχολείται με τη διοίκησή του;
Ειδική ομάδα διοίκησης είναι μία ομάδα ατόμων η οποία έχει ως αρμοδιότητα την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου καθώς και τη λήψη

αποφάσεων σχετικών με τη διδασκαλία, τη χρήση των διαθέσιμων πόρων, την αξιολόγηση και άλλες στρατηγικές αποφάσεις για την κατάλληλη λειτουργία του.

- a. ΝΑΙ
- b. ΟΧΙ

21. Αν ΝΑΙ, επιλέξτε ποιοι από τους παρακάτω ανήκουν στην ειδική ομάδα που ασχολείται με τη διοίκηση του Λυκείου.

- a. Διευθυντής
- b. Υποδιευθυντής
- c. Ιδιοκτήτης
- d. Οικονομικός διαχειριστής
- e. Υπεύθυνοι τμημάτων
- f. Μέλη του διδακτικού προσωπικού
- g. Μέλη του ΔΣ του σχολείου (εάν υπάρχει)
- h. Άλλος (συμπληρώστε)

22. Στο σχολείο, ποιος έχει ευθύνη για το καθένα από τα παρακάτω; **1** = διευθυντής, **2** = πολιτεία, **3** = ιδιοκτήτης **4** = άλλος (π.χ. ομάδα διοίκησης, σύλλογος διδασκόντων) (συμπληρώστε παραπάνω από ένα, εάν ισχύει)

a. Επιλογή ή πρόσληψη εκπαιδευτικών	1	2	3	4
b. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	1	2	3	4
c. Καθορισμός μισθοδοσίας εκπαιδευτικών	1	2	3	4
d. Αποφάσεις σχετικές με τον προϋπολογισμό του σχολείου	1	2	3	4
e. Θέσπιση μεθόδων πειθαρχίας των μαθητών	1	2	3	4
f. Θέσπιση μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών	1	2	3	4
g. Επιλογή των μαθητών στο σχολείο	1	2	3	4
h. Επιλογή χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού υλικού	1	2	3	4

23. Ως διευθυντής του σχολείου, κατά μέσο όρο καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, σε ποιο από τα παρακάτω **διοικητικά σας καθήκοντα** αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο (συμπληρώστε **κατά σειρά φθίνουσα** π.χ. 1ο, 2ο, 3ο, ...);

- a. Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις (π.χ. κανονισμοί, οικονομικός προϋπολογισμός, χρονοδιαγράμματα, συνθέσεις τάξεων, κ.ά.)
- b. Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού
- c. Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.
- d. Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία (π.χ. διδασκαλία, παρακολούθηση τάξεων)
- e. Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές
- f. Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες
- g. Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία
- h. Άλλα θέματα

Μέρος Δ': Τυπική αξιολόγηση διδακτικού προσωπικού

24. Γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;

- a. ΝΑΙ
- b. ΟΧΙ

25. Αν ΝΑΙ, κατόπιν μίας τυπικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, πόσο συχνά συμβαίνει το καθένα από τα παρακάτω; **1** = ποτέ, **2** = σπάνια, **3** = συχνά, **4** = πολύ συχνά, **5** = πάντα

a. Συζητούνται τρόποι αντιμετώπισης των αδυναμιών τους.	1	2	3	4	5
b. Αναπτύσσεται ένα πρόγραμμα ανάπτυξης/κατάρτισης.	1	2	3	4	5
c. Επιβάλλονται μισθολογικές κυρώσεις.	1	2	3	4	5
d. Ορίζεται μέντορας για βοήθεια στη διδασκαλία.	1	2	3	4	5
e. Γίνονται αλλαγές στις εργασιακές ευθύνες/ αρμοδιότητες τους.	1	2	3	4	5
f. Δίνονται μισθολογικές αυξήσεις ή bonus.	1	2	3	4	5
g. Αλλάζει η πιθανότητα για εξέλιξη στη σταδιοδρομία τους.	1	2	3	4	5
h. Ακολουθεί απόλυση ή μη ανανέωση της σύμβασης.	1	2	3	4	5

Μέρος Ε': Σχολικό κλίμα

26. Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω, όπως εφαρμόζονται στο σχολείο; **1** = διαφωνώ απόλυτα, **2** = διαφωνώ, **3** = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, **4** = συμφωνώ, **5** = συμφωνώ απόλυτα

a. Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχει ενεργά στη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
b. Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους γονείς ή κηδεμόνες για να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
c. Το σχολείο παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
d. Το σχολείο έχει κουλτούρα κοινής ευθύνης για εκπαιδευτικά θέματα.	1	2	3	4	5
e. Λαμβάνω τις σοβαρές αποφάσεις μόνος μου.	1	2	3	4	5
f. Το προσωπικό του σχολείου επιβάλλει με συνέπεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.	1	2	3	4	5
g. Το σχολείο ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να λαμβάνει πρωτοβουλίες.	1	2	3	4	5
h. Το σχολείο έχει επαρκείς κτηριακές εγκαταστάσεις και προαύλιο χώρο.	1	2	3	4	5

27. Πόσο συχνά στο σχολείο εμφανίζονται τα παρακάτω; **1** = ποτέ, **2** = σπάνια, **3** = συχνά, **4** = πολύ συχνά, **5** = πάντα

a. Οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες για την πορεία των μαθητών.	1	2	3	4	5
b. Οι γονείς ή οι κηδεμόνες εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
c. Το σχολείο συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία.	1	2	3	4	5

28. Σε ποιο βαθμό κρίνετε την ικανότητα του σχολείου να παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες/ λύσεις στα παρακάτω; **1** = ποτέ, **2** = σπάνια, **3** = συχνά, **4** = πολύ συχνά, **5** = πάντα

a. Έλλειψη ή ανεπάρκεια ψηφιακής τεχνολογίας για διδασκαλία (π.χ. Η/Υ, εποπτικά μέσα, πρόσβαση στο διαδίκτυο, κ.ά.).	1	2	3	4	5
--	----------	----------	----------	----------	----------

b. Έλλειψη ή ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού στη βιβλιοθήκη.	1	2	3	4	5
29. Πόσο συχνά παρατηρείτε καθεμία από παρακάτω συμπεριφορές; 1 = ποτέ, 2 = λιγότερο από μία φορά το μήνα, 3 = μία φορά το μήνα, 4 = μία φορά την εβδομάδα, 5 = μία φορά την ημέρα					
a. Αργοπορημένη άφιξη εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
b. Αργοπορημένη άφιξη μαθητή	1	2	3	4	5
c. Απουσία (αδικαιολόγητη) εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
d. Απουσία (αδικαιολόγητη) μαθητή	1	2	3	4	5
e. Αρνητικές συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών (π.χ. κακόβουλη επικοινωνία στο διαδίκτυο, εκφοβισμός, λεκτική κακοποίηση, κ.ά.)	1	2	3	4	5
f. Αρνητικές συμπεριφορές μεταξύ του προσωπικού (π.χ. λεκτική κακοποίηση, κ.ά.)	1	2	3	4	5

Μέρος ΣΤ': Ένταξη & Καθοδήγηση

30. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο;
- ΝΑΙ, αλλά μόνο οι νεοπροσληφθέντες
 - ΝΑΙ, αλλά μόνο οι νεοπροσληφθέντες στο σχολείο
 - ΝΑΙ, έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί
 - ΟΧΙ, δεν έχει κανένας εκπαιδευτικός

Μέρος Ζ': Διαφορετικότητα & Εκπαίδευση

31. Το Λύκειο έχει μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα;
- ΝΑΙ
 - ΟΧΙ
32. Αν ναι, ποια/ες από τις παρακάτω πρακτικές εφαρμόζονται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο;
- Διοργάνωση πολυπολιτισμικών εκδηλώσεων/ δραστηριοτήτων για την προβολή στοιχείων ποικίλων εθνικών και πολιτιστικών ταυτοτήτων.
 - Υιοθέτηση πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης που ενσωματώνουν παγκόσμια ζητήματα κατά τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών.
 - Άλλο (συμπληρωστε)

Μέρος Η': Επαγγελματική ικανοποίηση

33. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους για τη δουλειά σας; **1 = ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = συχνά, 4 = πολύ συχνά, 5 = πάντα**

a. Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
b. Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.	1	2	3	4	5
c. Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.	1	2	3	4	5
d. Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου.	1	2	3	4	5
e. Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.	1	2	3	4	5
f. Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.	1	2	3	4	5
g. Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.	1	2	3	4	5

34. Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; **1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα**

a. Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
b. Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.	1	2	3	4	5
c. Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.	1	2	3	4	5
d. Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.	1	2	3	4	5
e. Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.	1	2	3	4	5
f. Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5

35. Πόσο επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου ο COVID – 19;

- a. Πολύ θετικά

- b. Σχετικά θετικά
- c. Καθόλου
- d. Σχετικά αρνητικά
- e. Πολύ αρνητικά

36. Γενικά πόσο αποτελεσματικό κρίνετε το σχολείο στην επίτευξη των στόχων του;

- a. Καθόλου
- b. Λίγο
- c. Αρκετά
- d. Πολύ
- e. Πάρα πολύ

37. Τι θεωρείτε πιο σημαντικό για την απόδοση της εκπαιδευτικής μονάδας που διοικείτε (αναφέρατε περισσότερα από ένα, εάν ισχύουν);

_____.

Επιθυμώ να ενημερωθώ για αποτελέσματα της έρευνας στο e – mail: _____.

Παράρτημα Πινάκων

Α Χρόνια εργασιακής εμπειρίας & Σημερινό status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
Ποιο είναι το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας;	Full - time (περισσότερες των 90% των ωρών) χωρίς διδακτικές υποχρεώσεις.	3	5	4	4	16
	Full - time (περισσότερες των 90% των ωρών) με διδακτικές υποχρεώσεις.	14	19	9	5	47
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 1: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(a)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.724 ^a	3	.436
Likelihood Ratio	2.577	3	.462
Linear-by-Linear Association	2.448	1	.118
N of Valid Cases	63		

a. 3 cells (37.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.29.

Πίνακας 2: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11– 20 χρόνια	>20 χρόνια	
Ποιο είναι το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας;	Full – time (περισσότερες των 90% των ωρών) χωρίς διδακτικές υποχρεώσεις.	3	4	4	5	16
	Full – time (περισσότερες των 90% των ωρών) με διδακτικές υποχρεώσεις.	16	19	8	4	47
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 3: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.423 ^a	3	.093
Likelihood Ratio	5.929	3	.115
Linear-by-Linear Association	5.375	1	.020
N of Valid Cases	63		

a. 3 cells (37.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.29.

Πίνακας 4: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5–10 χρόνια	11–20 χρόνια	>20 χρόνια	
Ποιο είναι το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας;	Full – time (περισσότερες των 90% των ωρών) χωρίς διδακτικές υποχρεώσεις.	3	5	3	5	16
	Full – time (περισσότερες των 90% των ωρών) με διδακτικές υποχρεώσεις.	20	10	9	8	47
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 5: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.523 ^a	3	.318
Likelihood Ratio	3.672	3	.299
Linear-by-Linear Association	2.386	1	.122
N of Valid Cases	63		

a. 3 cells (37.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.05.

Πίνακας 6: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(γ)

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Q6

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.240	3	59	.093

Πίνακας 7: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q6

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3.457	3	59	.022

Πίνακας 8: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q6

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5.336	3	59	.003

Πίνακας 9: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(γ)

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ποιο είναι το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας;	<5 χρόνια	.497	17	.000	.470	17	.000
	5 - 10 χρόνια	.484	24	.000	.503	24	.000
	11-20 χρόνια	.431	13	.000	.592	13	.000
	>20 χρόνια	.356	9	.002	.655	9	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 10: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ποιο είναι το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας;	<5 χρόνια	.505	19	.000	.445	19	.000
	5 - 10 χρόνια	.499	23	.000	.463	23	.000
	11- 20 χρόνια	.417	12	.000	.608	12	.000
	>20 χρόνια	.356	9	.002	.655	9	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 11: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ποιο είναι το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας;	<5 χρόνια	.517	23	.000	.402	23	.000
	5-10 χρόνια	.419	15	.000	.603	15	.000
	11-20 χρόνια	.460	12	.000	.552	12	.000
	>20 χρόνια	.392	13	.000	.628	13	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 12: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(γ)

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Ποιο είναι το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας;
Chi-Square	2.681
df	3
Asymp. Sig.	.443

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 13: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	Ποιο είναι το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας;
Chi-Square	6.321
df	3
Asymp. Sig.	.097

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 14: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5 (β)

Test Statistics^{a,b}

	Ποιο είναι το σημερινό σας status ως διευθυντή βάσει των ωρών εργασίας;
Chi-Square	3.467
df	3
Asymp. Sig.	.325

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 15: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 6 & του ερωτήματος 5 (γ)

Β Επιρροή λειτουργίας του σχολείου λόγω COVID-19, Ποσοστό αποφοίτησης & Ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, ποιο ήταν... [το ποσοστό αποφοίτησης από το σχολείο;]			Total
		<=30%	61%-90%	>=91%	
Πόσο επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου ο COVID – 19;	καθόλου	0	0	17	17
	πολύ αρνητικά	0	2	2	4
	πολύ θετικά	0	0	4	4
	σχετικά αρνητικά	1	4	21	26
	σχετικά θετικά	0	1	11	12
Total		1	7	55	63

Πίνακας 16: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 36 & του ερωτήματος 12(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.890 ^a	8	.208
Likelihood Ratio	11.096	8	.196
N of Valid Cases	63		

a. 12 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

Πίνακας 17: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 36 & του ερωτήματος 12(α)

		Κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020, ποιο ήταν... [το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις;]		Total
		61%-90%	>=91%	
Πόσο επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου ο COVID – 19;	καθόλου	5	12	17
	πολύ αρνητικά	3	1	4
	πολύ θετικά	1	3	4
	σχετικά αρνητικά	8	18	26
	σχετικά θετικά	3	9	12
Total		20	43	63

Πίνακας 18: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 36 & του ερωτήματος 12(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.844 ^a	4	.428
Likelihood Ratio	3.555	4	.470
N of Valid Cases	63		

a. 5 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.27.

Πίνακας 19: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 36 & του ερωτήματος 12(β)

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Πόσο επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου ο COVID - 19;

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3.843	1	60	.055

Πίνακας 20: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 36 & του ερωτήματος 12(α)

Test of Homogeneity of Variances

Πόσο επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου ο COVID - 19;

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.002	1	61	.965

Πίνακας 21: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 36 & του ερωτήματος 12(β)

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality^a

	Κατά το σχολικό έτος 2019 - 2020, ποιο ήταν... [το ποσοστό αποφοίτησης από το σχολείο;]	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		Πόσο επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου ο COVID - 19;	61%-90%	.362	7	.006	.794
	>=91%	.292	55	.000	.794	55	.000

a. Πόσο επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου ο COVID - 19; is constant when Κατά το σχολικό έτος 2019 - 2020, ποιο ήταν... [το ποσοστό αποφοίτησης από το σχολείο;] = <=30%. It has been omitted.

b. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 22: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 36 & του ερωτήματος 12(α)

Tests of Normality

	Κατά το σχολικό έτος 2019 - 2020, ποιο ήταν... [το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις;]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		Πόσο επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου ο COVID - 19;	61%-90%	.286	20	.000	.835
	>=91%	.313	43	.000	.784	43	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 23: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 36 & του ερωτήματος 12(β)

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Πόσο επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου ο COVID - 19;
Chi-Square	.535
df	2
Asymp. Sig.	.765

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Κατά το σχολικό έτος 2019 - 2020, ποιο ήταν... [το ποσοστό αποφοίτησης από το σχολείο;]

Πίνακας 24: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 36 & του ερωτήματος 12 (α)

Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U**Test Statistics^a**

	Πόσο επηρέασε τη λειτουργία του σχολείου ο COVID - 19;
Mann-Whitney U	397.500
Wilcoxon W	607.500
Z	-.505
Asymp. Sig. (2-tailed)	.614

a. Grouping Variable: Κατά το σχολικό έτος 2019 - 2020, ποιο ήταν... [το ποσοστό επιτυχόντων στις Πανελλαδικές Εξετάσεις;]

Πίνακας 25: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U μεταξύ του ερωτήματος 36 & του ερωτήματος 12 (β)

Γ Διοίκηση του σχολείου, Σχολικό κλίμα: Αντιμετώπιση (παροχή ποιοτικών και άμεσων οδηγιών/ λύσεων) των ελλείψεων/ της ανεπάρκειας χρήσιμων ειδών για τη διδασκαλία

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Το Λύκειο διοικείται:		Total
		ιδιωτικά εξ' ολοκλήρου.	συνδυαστικά :ιδιωτικά και δημόσια.	
Σε ποιο βαθμό το σχολείο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες/ λύσεις στα παρακάτω; [Έλλειψη ή ανεπάρκεια ψηφ. τεχνολογίας για διδασκαλία]	ποτέ	7	2	9
	σπάνια	6	0	6
	συχνά	9	0	9
	πολύ συχνά	15	0	15
	πάντα	24	0	24
Total		61	2	63

Πίνακας 26: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 11 & του ερωτήματος 28(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.393 ^a	4	.015
Likelihood Ratio	8.201	4	.084
Linear-by-Linear Association	6.817	1	.009
N of Valid Cases	63		

a. 5 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .19.

Πίνακας 27: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 11 & του ερωτήματος 28(α)

		Το Λύκειο διοικείται:		Total
		ιδιωτικά εξ' ολοκλήρου.	συνδυαστικά :ιδιωτικά και δημόσια.	
[Έλλειψη ή ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού στη βιβλιοθήκη.]	ποτέ	4	1	5
	σπάνια	15	0	15
	συχνά	10	0	10
	πολύ συχνά	15	1	16
	πάντα	17	0	17
Total		61	2	63

Πίνακας 28: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 11 & του ερωτήματος 28(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.474 ^a	4	.166
Likelihood Ratio	5.250	4	.263
Linear-by-Linear Association	.944	1	.331
N of Valid Cases	63		

a. 6 cells (60.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .16.

Πίνακας 29: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 11 & του ερωτήματος 28(β)

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Q28_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5.002	1	61	.029

Πίνακας 30: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 11 & του ερωτήματος 28(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q28_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.655	1	61	.421

Πίνακας 31: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 11 & του ερωτήματος 28(β)

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality^b

	Το Λύκειο διοικείται:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Σε ποιο βαθμό το σχολείο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες/ λύσεις στα παρακάτω; [Έλλειψη ή ανεπάρκεια ψηφ. τεχνολογίας για διδασκαλία]	ιδιωτικά εξ' ολοκλήρου.	.224	61	.000	.823	61	.000

a. Lilliefors Significance Correction

b. Σε ποιο βαθμό το σχολείο παρέχει ποιοτικές και άμεσες οδηγίες/ λύσεις στα παρακάτω; [Έλλειψη ή ανεπάρκεια ψηφ. τεχνολογίας για διδασκαλία] is constant when Το Λύκειο διοικείται: = συνδυαστικά: ιδιωτικά και δημόσια.. It has been omitted.

Πίνακας 33: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 11 & του ερωτήματος 28(α)

Tests of Normality

	Το Λύκειο διοικείται:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Έλλειψη ή ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού στη βιβλιοθήκη.]	ιδιωτικά εξ' ολοκλήρου.	.194	61	.000	.876	61	.000
	συνδυαστικά: ιδιωτικά και δημόσια.	.260	2	.			

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 34: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 11 & του ερωτήματος 28(β)

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann-Rank

Test Statistics^a

N	63
Chi-Square	48.286
df	1
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

Πίνακας 35: Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann-Rank μεταξύ του ερωτήματος 11 & του ερωτήματος 28 (α)

Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U

Test Statistics^a

	[Έλλειψη ή ανεπάρκεια εκπαιδευτικού υλικού στη βιβλιοθήκη.]
Mann-Whitney U	38.500
Wilcoxon W	41.500
Z	-.907
Asymp. Sig. (2-tailed)	.365
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.410 ^b

a. Grouping Variable: Το Λύκειο διοικείται:

b. Not corrected for ties.

Πίνακας 36: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U μεταξύ του ερωτήματος 11 & του ερωτήματος 28 (β)

Δ Μέσο ύψος ετήσιων διδασκτρων (ανά μαθητή), Μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Μέσο ύψος ετήσιων διδάκτρων (ανά μαθητή):				Total
		<3000 euro	3000-4999 euro	5000-6999 euro	>=7000	
Το Λύκειο έχει μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα;	NAI	0	14	10	6	30
	OXI	1	12	18	2	33
Total		1	26	28	8	63

Πίνακας 37: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 31 & του ερωτήματος 9

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.309 ^a	3	.151
Likelihood Ratio	5.808	3	.121
Linear-by-Linear Association	.289	1	.591
N of Valid Cases	63		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .48.

Πίνακας 38: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 31 & του ερωτήματος 9

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Το Λύκειο έχει μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα;

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.906	2	59	.063

Πίνακας 39: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 31 & του ερωτήματος 9

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality^a

	Μέσο ύψος ετήσιων διδάκτρων (ανά μαθητή):	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Το Λύκειο έχει μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα;	3000-4999 euro	.356	26	.000	.637	26	.000
	5000-6999 euro	.411	28	.000	.608	28	.000
	>=7000	.455	8	.000	.566	8	.000

a. Το Λύκειο έχει μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα; is constant when Μέσο ύψος ετήσιων διδάκτρων (ανά μαθητή): = <3000 euro. It has been omitted.

b. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 40: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 31 & του ερωτήματος 9

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Το Λύκειο έχει μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα;
Chi-Square	5.224
df	3
Asymp. Sig.	.156

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Μέσο ύψος ετήσιων διδασκτρων (ανά μαθητή):

Πίνακας 41: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 31 & του ερωτήματος 9

Ε Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο), Πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Κατά μέσο όρο, πόσα χρόνια είχαν προϋπηρεσία οι εκπαιδευτικοί τη χρονιά 2019 - 20;				Total
		<=5	6-10	11-19	>=20	
Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο;	ΝΑΙ, αλλά μόνο οι νεοπροσληφθέντες	0	0	2	0	2
	ΝΑΙ, αλλά μόνο οι νεοπροσληφθέντες στο σχολείο	0	3	5	1	9
	ΝΑΙ, έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί	2	18	19	4	43
	ΟΧΙ, δεν έχει κανένας εκπαιδευτικός	0	0	8	1	9
Total		2	21	34	6	63

Πίνακας 42: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 30 & του ερωτήματος 17

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.361 ^a	9	.405
Likelihood Ratio	13.298	9	.150
Linear-by-Linear Association	.265	1	.607
N of Valid Cases	63		

a. 14 cells (87.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

Πίνακας 43: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 30 & του ερωτήματος 17

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο;

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.783	3	59	.160

Πίνακας 44: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 30 & του ερωτήματος 17

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality^a

	Κατά μέσο όρο, πόσα χρόνια είχαν προϋπηρεσία οι εκπαιδευτικοί τη χρονιά 2019 - 20;	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο;	6-10	.512	21	.000	.422
	11-19	.309	34	.000	.822	34	.000
	>=20	.333	6	.036	.827	6	.101

a. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο; is constant when Κατά μέσο όρο, πόσα χρόνια είχαν προϋπηρεσία οι εκπαιδευτικοί τη χρονιά 2019 - 20; = <=5. It has been omitted.

b. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 45: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 30 & του ερωτήματος 17

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο;
Chi-Square	1.027
df	3
Asymp. Sig.	.795

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Κατά μέσο όρο, πόσα χρόνια είχαν προϋπηρεσία οι εκπαιδευτικοί τη χρονιά 2019 - 20;

Πίνακας 46: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 30 & του ερωτήματος 17

ΣΤ Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο), Πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης στο σχολείο

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

	Κατά μέσο όρο, ποιο ήταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τη χρονιά 2019 - 20;				Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακό τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο;	ΝΑΙ, αλλά μόνο οι νεοπροσληφθέντες	1	1	0	2
	ΝΑΙ, αλλά μόνο οι νεοπροσληφθέντες στο σχολείο	5	4	0	9
	ΝΑΙ, έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί	13	29	1	43
	ΟΧΙ, δεν έχει κανένας εκπαιδευτικός	3	6	0	9
Total		22	40	1	63

Πίνακας 47: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 30 & του ερωτήματος 18

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.661 ^a	6	.850
Likelihood Ratio	2.852	6	.827
Linear-by-Linear Association	1.070	1	.301
N of Valid Cases	63		

a. 8 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

Πίνακας 48: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 30 & του ερωτήματος 18

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο;

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3.127	1	60	.082

Πίνακας 49: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 30 & του ερωτήματος 18

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality^b

	Κατά μέσο όρο, ποιο ήταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τη χρονιά 2019 - 20;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης, από το σχολείο;	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.325	22	.000	.829	22	.001
	Μεταπτυχιακό τίτλος	.375	40	.000	.714	40	.000

a. Lilliefors Significance Correction

b. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο; is constant when Κατά μέσο όρο, ποιο ήταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τη χρονιά 2019 - 20; = Διδακτορικός τίτλος. It has been omitted.

Πίνακας 50: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 30 & του ερωτήματος 18

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καθοδήγησης από το σχολείο;
Chi-Square	1.164
df	2
Asymp. Sig.	.559

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Κατά μέσο όρο, ποιο ήταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τη χρονιά 2019 - 20;

Πίνακας 51: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 30 & του ερωτήματος 18

Ζ Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών σε έτη (κατά μέσο όρο), Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Κατά μέσο όρο, πόσα χρόνια είχαν προϋπηρεσία οι εκπαιδευτικοί τη χρονιά 2019 - 20;				Total
		<=5	6-10	11-19	>=20	
Γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;	Ναί	2	15	21	2	40
	Όχι	0	6	13	4	23
Total		2	21	34	6	63

Πίνακας 52: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 24 & του ερωτήματος 17

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.119 ^a	3	.249
Likelihood Ratio	4.693	3	.196
Linear-by-Linear Association	3.535	1	.060
N of Valid Cases	63		

a. 4 cells (50.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .73.

Πίνακας 53: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 24 & του ερωτήματος 17

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
6.289	3	59	.001

Πίνακας 54: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 24 & του ερωτήματος 17

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality^a

Κατά μέσο όρο, πόσα χρόνια είχαν προϋπηρεσία οι εκπαιδευτικοί τη χρονιά 2019 - 20;		Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;	6-10	.446	21	.000	.570	21	.000
	11-19	.399	34	.000	.617	34	.000
	>=20	.407	6	.002	.640	6	.001

a. Γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο; is constant when Κατά μέσο όρο, πόσα χρόνια είχαν προϋπηρεσία οι εκπαιδευτικοί τη χρονιά 2019 - 20; = <=5. It has been omitted.

b. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 55: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 24 & του ερωτήματος 17

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;
Chi-Square	4.053
df	3
Asymp. Sig.	.256

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Κατά μέσο όρο, πόσα χρόνια είχαν προϋπηρεσία οι εκπαιδευτικοί τη χρονιά 2019 - 20;

Πίνακας 56: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 24 & του ερωτήματος 17

Η Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (κατά μέσο όρο), Τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Κατά μέσο όρο, ποιο ήταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τη χρονιά 2019 - 20;			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακό τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
Γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;	Ναί	16	24	0	40
	Όχι	6	16	1	23
Total		22	40	1	63

Πίνακας 57: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 24 & του ερωτήματος 18

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.759 ^a	2	.252
Likelihood Ratio	3.069	2	.216
Linear-by-Linear Association	1.887	1	.170
N of Valid Cases	63		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .37.

Πίνακας 58: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 24 & του ερωτήματος 18

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4.597	1	60	.036

Πίνακας 59: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 24 & του ερωτήματος 18

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality^b

Κατά μέσο όρο, ποιο ήταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τη χρονιά 2019 - 20;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	Γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;	.452	22	.000	.561	22
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο Μεταπτυχιακό τίτλος	.390	40	.000	.623	40	.000

a. Lilliefors Significance Correction

b. Γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο; is constant when Κατά μέσο όρο, ποιο ήταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τη χρονιά 2019 - 20; = Διδακτορικός τίτλος. It has been omitted.

Πίνακας 60: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 24 & του ερωτήματος 18

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Γίνεται τυπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;
Chi-Square	2.715
df	2
Asymp. Sig.	.257

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Κατά μέσο όρο, ποιο ήταν το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τη χρονιά 2019 - 20;

Πίνακας 61: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 24 & του ερωτήματος 18

Θ Χρόνια εργασιακής εμπειρίας & Διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά σας καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο;	1	8	11	4	3	26
	2	3	1	1	2	7
	3	2	2	2	2	8
	4	2	3	0	0	5
	5	0	1	0	0	1
	6	0	4	2	2	8
	7	1	2	3	0	6
	8	1	0	1	0	2
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 62: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.065 ^a	21	.645
Likelihood Ratio	22.872	21	.351
Linear-by-Linear Association	.812	1	.368
N of Valid Cases	63		

a. 29 cells (90.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .14.

Πίνακας 63: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]	1	5	5	4	2	16
	2	7	8	5	3	23
	3	1	6	0	2	9
	4	1	1	0	1	3
	5	2	1	3	0	6
	6	0	3	0	0	3
	7	1	0	1	1	3
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 64: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.397 ^a	18	.430
Likelihood Ratio	22.620	18	.206
Linear-by-Linear Association	.147	1	.702
N of Valid Cases	63		

a. 25 cells (89.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 65: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.]	1	1	3	0	0	4
	2	3	3	2	0	8
	3	8	9	6	3	26
	4	1	4	4	3	12
	5	3	3	0	2	8
	6	1	0	1	1	3
	7	0	1	0	0	1
	8	0	1	0	0	1
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 66: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.388 ^a	21	.747
Likelihood Ratio	21.827	21	.410
Linear-by-Linear Association	1.440	1	.230
N of Valid Cases	63		

a. 29 cells (90.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .14.

Πίνακας 67: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]	1	2	1	1	1	5
	2	0	5	1	2	8
	3	2	1	3	1	7
	4	7	11	4	3	25
	5	2	3	1	1	7
	6	4	2	2	1	9
	8	0	1	1	0	2
	Total	17	24	13	9	63

Πίνακας 68: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(δ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.088 ^a	18	.843
Likelihood Ratio	14.485	18	.697
Linear-by-Linear Association	.608	1	.436
N of Valid Cases	63		

a. 25 cells (89.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 69: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(δ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]	1	0	0	1	1	2
	2	3	3	1	1	8
	3	2	2	0	1	5
	4	4	2	4	0	10
	5	5	8	2	3	18
	6	3	3	4	3	13
	7	0	3	0	0	3
	8	0	3	1	0	4
Total	17	24	13	9	63	

Πίνακας 70: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(ε)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.968 ^a	21	.401
Likelihood Ratio	26.767	21	.179
Linear-by-Linear Association	.037	1	.847
N of Valid Cases	63		

a. 31 cells (96.9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 71: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(ε)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες]	1	0	1	0	1	2
	2	0	1	0	1	2
	3	1	3	2	0	6
	4	2	1	1	2	6
	5	5	7	4	2	18
	6	8	9	3	2	22
	7	1	2	3	1	7
Total	17	24	13	9	63	

Πίνακας 72: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(στ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.910 ^a	18	.735
Likelihood Ratio	14.730	18	.680
Linear-by-Linear Association	1.262	1	.261
N of Valid Cases	63		

a. 25 cells (89.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 73: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(στ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία]	1	0	2	1	0	3
	2	1	2	2	0	5
	5	0	1	1	0	2
	6	0	3	0	0	3
	7	8	10	6	6	30
	8	8	6	3	3	20
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 74: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(ζ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.230 ^a	15	.585
Likelihood Ratio	16.159	15	.372
Linear-by-Linear Association	.112	1	.738
N of Valid Cases	63		

a. 19 cells (79.2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 75: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(ζ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Άλλα θέματα]	1	1	1	2	1	5
	2	0	1	1	0	2
	3	1	1	0	0	2
	4	0	2	0	0	2
	5	0	0	2	1	3
	6	1	0	1	0	2
	7	6	6	0	1	13
	8	8	13	7	6	34
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 76: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(η)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.255 ^a	21	.443
Likelihood Ratio	26.686	21	.181
Linear-by-Linear Association	.299	1	.585
N of Valid Cases	63		

a. 29 cells (90.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 77: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(η)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο; [Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις]	1	9	9	6	2	26
	2	3	1	1	2	7
	3	4	1	1	2	8
	4	1	4	0	0	5
	5	0	1	0	0	1
	6	1	4	1	2	8
	7	1	2	2	1	6
	8	0	1	1	0	2
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 78: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.001 ^a	21	.649
Likelihood Ratio	20.251	21	.505
Linear-by-Linear Association	1.487	1	.223
N of Valid Cases	63		

a. 30 cells (93.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .14.

Πίνακας 79: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]	1	7	4	3	2	16
	2	8	8	4	3	23
	3	2	4	1	2	9
	4	1	1	0	1	3
	5	1	2	3	0	6
	6	0	3	0	0	3
	7	0	1	1	1	3
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 80: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.693 ^a	18	.614
Likelihood Ratio	17.457	18	.492
Linear-by-Linear Association	1.744	1	.187
N of Valid Cases	63		

a. 25 cells (89.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 81: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε: [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11 - 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.]	1	1	3	0	0	4
	2	2	4	2	0	8
	3	8	9	7	2	26
	4	5	2	2	3	12
	5	3	3	0	2	8
	6	0	1	1	1	3
	7	0	1	0	0	1
	8	0	0	0	1	1
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 82: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.288 ^a	21	.441
Likelihood Ratio	23.694	21	.308
Linear-by-Linear Association	3.374	1	.066
N of Valid Cases	63		

a. 30 cells (93.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .14.

Πίνακας 83: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε: [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11 - 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]	1	1	2	1	1	5
	2	3	2	1	2	8
	3	3	1	1	2	7
	4	7	11	5	2	25
	5	1	4	1	1	7
	6	4	2	2	1	9
	8	0	1	1	0	2
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 84: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(δ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.794 ^a	18	.938
Likelihood Ratio	10.471	18	.915
Linear-by-Linear Association	.158	1	.691
N of Valid Cases	63		

a. 26 cells (92.9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 85: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(δ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε: [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11 - 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]	1	1	0	0	1	2
	2	3	3	1	1	8
	3	1	3	0	1	5
	4	3	3	4	0	10
	5	7	7	1	3	18
	6	4	2	6	1	13
	7	0	2	0	1	3
	8	0	3	0	1	4
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 86: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(ε)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25.518 ^a	21	.225
Likelihood Ratio	29.966	21	.093
Linear-by-Linear Association	.577	1	.448
N of Valid Cases	63		

a. 30 cells (93.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 87: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(ε)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11 - 20 χρόνια	>20 χρόνια	Total
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες]	1	0	1	0	1	2
	2	0	1	0	1	2
	3	0	4	2	0	6
	4	2	1	1	2	6
	5	6	5	6	1	18
	6	9	9	1	3	22
	7	2	2	2	1	7
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 88: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(στ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	19.932 ^a	18	.337
Likelihood Ratio	23.391	18	.176
Linear-by-Linear Association	2.849	1	.091
N of Valid Cases	63		

a. 24 cells (85.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 89: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(στ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11 - 20 χρόνια	>20 χρόνια	Total
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία]	1	0	2	0	1	3
	2	0	3	2	0	5
	5	0	1	1	0	2
	6	0	2	0	1	3
	7	9	10	6	5	30
	8	10	5	3	2	20
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 90: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(ζ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.078 ^a	15	.377
Likelihood Ratio	20.391	15	.157
Linear-by-Linear Association	2.154	1	.142
N of Valid Cases	63		

a. 19 cells (79.2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 91: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(ζ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Άλλα θέματα]	1	0	2	2	1	5
	2	0	1	1	0	2
	3	1	1	0	0	2
	4	0	1	0	1	2
	5	1	0	0	2	3
	6	1	0	1	0	2
	7	7	5	1	0	13
	8	9	13	7	5	34
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 92: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(η)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	23.801 ^a	21	.303
Likelihood Ratio	27.699	21	.149
Linear-by-Linear Association	1.755	1	.185
N of Valid Cases	63		

a. 29 cells (90.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 93: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(η)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο;	1	10	5	5	6	26
	2	2	1	2	2	7
	3	4	1	0	3	8
	4	1	0	3	1	5
	5	1	0	0	0	1
	6	4	2	2	0	8
[Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις]	7	1	5	0	0	6
	8	0	1	0	1	2
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 94: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	29.110 ^a	21	.111
Likelihood Ratio	31.723	21	.062
Linear-by-Linear Association	.669	1	.413
N of Valid Cases	63		

a. 29 cells (90.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .19.

Πίνακας 95: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]	1	6	3	4	3	16
	2	8	7	3	5	23
	3	4	0	2	3	9
	4	1	0	1	1	3
	5	3	2	1	0	6
	6	1	1	1	0	3
	7	0	2	0	1	3
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 96: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.783 ^a	18	.804
Likelihood Ratio	18.019	18	.454
Linear-by-Linear Association	.025	1	.875
N of Valid Cases	63		

a. 25 cells (89.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 97: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.]	1	1	1	1	1	4
	2	3	0	3	2	8
	3	10	7	5	4	26
	4	7	2	0	3	12
	5	1	4	1	2	8
	6	1	1	0	1	3
	7	0	0	1	0	1
	8	0	0	1	0	1
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 98: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.620 ^a	21	.422
Likelihood Ratio	23.856	21	.300
Linear-by-Linear Association	.091	1	.763
N of Valid Cases	63		

a. 29 cells (90.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .19.

Πίνακας 99: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]	1	1	2	1	1	5
	2	3	2	1	2	8
	3	2	2	1	2	7
	4	10	5	5	5	25
	5	3	1	2	1	7
	6	3	3	2	1	9
	8	1	0	0	0	2
	Total		23	15	12	13

Πίνακας 100: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(δ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.343 ^a	18	.998
Likelihood Ratio	5.999	18	.996
Linear-by-Linear Association	.108	1	.742
N of Valid Cases	63		

a. 25 cells (89.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Πίνακας 101: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(δ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]	1	2	0	0	0	2
	2	3	3	2	0	8
	3	2	2	1	0	5
	4	3	3	1	3	10
	5	8	4	3	3	18
	6	5	1	2	5	13
	7	0	0	1	2	3
	8	0	2	2	0	4
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 102: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(ε)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	23.350 ^a	21	.326
Likelihood Ratio	28.493	21	.127
Linear-by-Linear Association	5.412	1	.020
N of Valid Cases	63		

a. 31 cells (96.9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Πίνακας 103: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(ε)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες]	1	2	0	0	0	2
	2	2	0	0	0	2
	3	1	3	1	1	6
	4	1	5	0	0	6
	5	4	3	4	7	18
	6	9	4	4	5	22
	7	4	0	3	0	7
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 104: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(στ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	32.222 ^a	18	.021
Likelihood Ratio	34.138	18	.012
Linear-by-Linear Association	.975	1	.323
N of Valid Cases	63		

a. 25 cells (89.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Πίνακας 105: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(στ)

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
	<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία]	1	0	1	1	3
	2	1	2	1	5
	5	1	0	1	2
	6	0	1	1	3
	7	12	7	5	30
	8	9	4	3	20
Total	23	15	12	13	63

Πίνακας 106: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(ζ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.344 ^a	15	.947
Likelihood Ratio	9.854	15	.829
Linear-by-Linear Association	1.422	1	.233
N of Valid Cases	63		

a. 19 cells (79.2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Πίνακας 107: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(ζ)

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
	<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Άλλα θέματα]	1	1	3	0	5
	2	1	0	0	2
	3	0	0	2	2
	4	0	0	2	2
	5	2	1	0	3
	6	0	2	0	2
	7	6	1	2	13
	8	13	8	6	34
Total	23	15	12	13	63

Πίνακας 108: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(η)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	33.874 ^a	21	.037
Likelihood Ratio	31.726	21	.062
Linear-by-Linear Association	.127	1	.722
N of Valid Cases	63		

a. 28 cells (87.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Πίνακας 109: Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(η)

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Q23_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.231	3	59	.094

Πίνακας 110: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.548	3	59	.652

Πίνακας 111: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.086	3	59	.362

Πίνακας 112: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.207	3	59	.891

Πίνακας 113: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(δ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.430	3	59	.732

Πίνακας 114: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(ε)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.321	3	59	.276

Πίνακας 115: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(στ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_g

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4.636	3	59	.006

Πίνακας 116: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(ζ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_h

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.487	3	59	.227

Πίνακας 117: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23(η)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3.180	3	59	.030

Πίνακας 118: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.947	3	59	.040

Πίνακας 119: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.125	3	59	.346

Πίνακας 120: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.260	3	59	.854

Πίνακας 121: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(δ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.900	3	59	.447

Πίνακας 122: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(ε)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3.454	3	59	.022

Πίνακας 123: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(στ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_g

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5.383	3	59	.002

Πίνακας 124: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(ζ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_h

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4.163	3	59	.010

Πίνακας 125: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23(η)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4.423	3	59	.007

Πίνακας 126: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.142	3	59	.105

Πίνακας 127: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.225	3	59	.095

Πίνακας 128: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.295	3	59	.829

Πίνακας 129: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(δ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.402	3	59	.251

Πίνακας 130: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(ε)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3.415	3	59	.023

Πίνακας 131: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(στ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_g

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.623	3	59	.059

Πίνακας 132: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(ζ)

Test of Homogeneity of Variances

Q23_h

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.318	3	59	.277

Πίνακας 133: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23(η)

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο, [Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις]	<5 χρόνια	.244	17	.008	.745	17	.000
	5 - 10 χρόνια	.278	24	.000	.807	24	.000
	11-20 χρόνια	.217	13	.096	.837	13	.019
	>20 χρόνια	.233	9	.172	.810	9	.027

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 134: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]	<5 χρόνια	.326	17	.000	.798	17	.002
	5 - 10 χρόνια	.229	24	.002	.841	24	.002
	11-20 χρόνια	.342	13	.000	.794	13	.006
	>20 χρόνια	.230	9	.186	.835	9	.051

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 135: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.]	<5 χρόνια	.295	17	.000	.899	17	.066
	5 - 10 χρόνια	.221	24	.004	.901	24	.023
	11-20 χρόνια	.259	13	.017	.848	13	.027
	>20 χρόνια	.209	9	.200*	.889	9	.194

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 136: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (γ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]	<5 χρόνια	.234	17	.014	.873
	5 - 10 χρόνια	.240	24	.001	.907	24	.031
	11-20 χρόνια	.209	13	.125	.956	13	.695
	>20 χρόνια	.192	9	.200*	.961	9	.805

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 137: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (δ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]	<5 χρόνια	.195	17	.084	.899
	5 - 10 χρόνια	.181	24	.040	.930	24	.098
	11-20 χρόνια	.200	13	.162	.936	13	.413
	>20 χρόνια	.306	9	.015	.835	9	.051

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 137: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (ε)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες]	<5 χρόνια	.271	17	.002	.871
	5 - 10 χρόνια	.261	24	.000	.864	24	.004
	11-20 χρόνια	.181	13	.200*	.902	13	.142
	>20 χρόνια	.187	9	.200*	.937	9	.547

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 138: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (στ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία]	<5 χρόνια	.392	17	.000	.526
	5 - 10 χρόνια	.318	24	.000	.727	24	.000
	11-20 χρόνια	.369	13	.000	.750	13	.002
	>20 χρόνια	.414	9	.000	.617	9	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 139: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (ζ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Άλλα θέματα]	<5 χρόνια	.360	17	.000	.634
	5 - 10 χρόνια	.354	24	.000	.670	24	.000
	11-20 χρόνια	.316	13	.001	.751	13	.002
	>20 χρόνια	.362	9	.001	.615	9	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 140: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (η)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		Ός διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά σας καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο; [Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις]	<5 χρόνια	.246	19	.004	.763
	5 - 10 χρόνια	.240	23	.001	.852	23	.003
	11- 20 χρόνια	.284	12	.008	.753	12	.003
	>20 χρόνια	.243	9	.132	.864	9	.107

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 141: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]	<5 χρόνια	.289	19	.000	.802
	5 - 10 χρόνια	.243	23	.001	.863	23	.005
	11- 20 χρόνια	.275	12	.013	.852	12	.039
	>20 χρόνια	.230	9	.186	.835	9	.051

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 142: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.]	<5 χρόνια	.214	19	.022	.911
	5 - 10 χρόνια	.251	23	.001	.916	23	.056
	11- 20 χρόνια	.344	12	.000	.779	12	.005
	>20 χρόνια	.219	9	.200*	.886	9	.181

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 143: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (γ)

Tests of Normality

Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]	<5 χρόνια	19	.056	.916	19
	5 - 10 χρόνια	23	.000	.901	23	.026
	11- 20 χρόνια	12	.113	.949	12	.622
	>20 χρόνια	9	.200*	.971	9	.906

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 144: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (δ)

Tests of Normality

Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]	<5 χρόνια	19	.001	.867	19
	5 - 10 χρόνια	23	.091	.932	23	.118
	11- 20 χρόνια	12	.005	.786	12	.007
	>20 χρόνια	9	.200*	.956	9	.756

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 145: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (ε)

Tests of Normality

Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες]	<5 χρόνια	19	.001	.873	19
	5 - 10 χρόνια	23	.002	.873	23	.007
	11- 20 χρόνια	12	.037	.884	12	.099
	>20 χρόνια	9	.200*	.910	9	.317

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 146: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (στ)

Tests of Normality

Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία]	<5 χρόνια	19	.000	.641	19
	5 - 10 χρόνια	23	.000	.743	23	.000
	11- 20 χρόνια	12	.000	.713	12	.001
	>20 χρόνια	9	.000	.628	9	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 147: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (ζ)

Tests of Normality

Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	[Άλλα θέματα]	<5 χρόνια	19	.000	.700	19
	5 - 10 χρόνια	23	.000	.648	23	.000
	11- 20 χρόνια	12	.001	.670	12	.000
	>20 χρόνια	9	.006	.779	9	.012

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 148: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (η)

		Tests of Normality					
Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά σας καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο; [Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις]	<5 χρόνια	.246	23	.001	.808	23	.001
	5-10 χρόνια	.251	15	.012	.785	15	.002
	11-20 χρόνια	.232	12	.073	.812	12	.013
	>20 χρόνια	.242	13	.036	.726	13	.001

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 149: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (α)

		Tests of Normality					
Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]	<5 χρόνια	.255	23	.000	.855	23	.003
	5-10 χρόνια	.363	15	.000	.785	15	.002
	11-20 χρόνια	.219	12	.115	.868	12	.062
	>20 χρόνια	.246	13	.030	.793	13	.006

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 150: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (β)

		Tests of Normality					
Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.]	<5 χρόνια	.221	23	.005	.911	23	.043
	5-10 χρόνια	.250	15	.012	.888	15	.063
	11-20 χρόνια	.344	12	.000	.825	12	.018
	>20 χρόνια	.168	13	.200*	.965	13	.827

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 151: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (γ)

		Tests of Normality					
Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]	<5 χρόνια	.218	23	.006	.932	23	.120
	5-10 χρόνια	.179	15	.200*	.919	15	.186
	11-20 χρόνια	.250	12	.037	.919	12	.275
	>20 χρόνια	.236	13	.047	.933	13	.370

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 152: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (δ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]	<5 χρόνια	.258	23	.000	.868
	5-10 χρόνια	.177	15	.200*	.909	15	.132
	11-20 χρόνια	.151	12	.200*	.936	12	.454
	>20 χρόνια	.234	13	.049	.885	13	.084

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 153: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (ε)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες]	<5 χρόνια	.265	23	.000	.823
	5-10 χρόνια	.216	15	.059	.870	15	.034
	11-20 χρόνια	.199	12	.200*	.872	12	.068
	>20 χρόνια	.314	13	.001	.730	13	.001

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 154: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (στ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία]	<5 χρόνια	.387	23	.000	.595
	5-10 χρόνια	.375	15	.000	.698	15	.000
	11-20 χρόνια	.321	12	.001	.760	12	.003
	>20 χρόνια	.377	13	.000	.670	13	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 155: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (ζ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Άλλα θέματα]	<5 χρόνια	.344	23	.000	.621
	5-10 χρόνια	.289	15	.001	.698	15	.000
	11-20 χρόνια	.289	12	.007	.734	12	.002
	>20 χρόνια	.398	13	.000	.599	13	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 156: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (η)

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά σας καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο; [Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις]
Chi-Square	2.532
df	3
Asymp. Sig.	.469

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 157: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (α)

Test Statistics^{a,b}

	[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]
Chi-Square	.693
df	3
Asymp. Sig.	.875

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 158: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (β)

Test Statistics^{a,b}

	[Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.]
Chi-Square	3.571
df	3
Asymp. Sig.	.312

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 159: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]
Chi-Square	1.250
df	3
Asymp. Sig.	.741

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 160: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (δ)

Test Statistics^{a,b}

	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]
Chi-Square	3.046
df	3
Asymp. Sig.	.385

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 161: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (ε)

Test Statistics^{a,b}

	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες]
Chi-Square	1.652
df	3
Asymp. Sig.	.648

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 162: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (στ)

Test Statistics^{a,b}

	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία]
Chi-Square	6.013
df	3
Asymp. Sig.	.111

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 163: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (ζ)

Test Statistics^{a,b}

	[Άλλα θέματα]
Chi-Square	.760
df	3
Asymp. Sig.	.859

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 164: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(α) & του ερωτήματος 23 (η)

Test Statistics^{a,b}

	Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά σας καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο; [Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις]
Chi-Square	2.439
df	3
Asymp. Sig.	.486

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 165: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (α)

Test Statistics^{a,b}

	[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]
Chi-Square	4.413
df	3
Asymp. Sig.	.220

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 166: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (β)

Test Statistics^{a,b}

	[Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.]
Chi-Square	7.520
df	3
Asymp. Sig.	.057

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 167: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]
Chi-Square	1.918
df	3
Asymp. Sig.	.590

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 168: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (δ)

Test Statistics^{a,b}

	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]
Chi-Square	1.317
df	3
Asymp. Sig.	.725

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 169: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (ε)

Test Statistics^{a,b}

	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες]
Chi-Square	2.637
df	3
Asymp. Sig.	.451

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 170: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (στ)

Test Statistics^{a,b}

	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία]
Chi-Square	9.112
df	3
Asymp. Sig.	.028

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 171: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (ζ)

Test Statistics^{a,b}

	[Άλλα θέματα]
Chi-Square	.167
df	3
Asymp. Sig.	.983

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 172: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(β) & του ερωτήματος 23 (η)

Test Statistics^{a,b}

	Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά σας καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο; [Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις]
Chi-Square	3.823
df	3
Asymp. Sig.	.281

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 173: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (α)

Test Statistics^{a,b}

	[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]
Chi-Square	.327
df	3
Asymp. Sig.	.955

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 174: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (β)

Test Statistics^{a,b}

	[Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.]
Chi-Square	1.766
df	3
Asymp. Sig.	.622

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 175: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]
Chi-Square	.807
df	3
Asymp. Sig.	.848

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 176: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (δ)

Test Statistics^{a,b}

	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]
Chi-Square	5.860
df	3
Asymp. Sig.	.119

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 177: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (ε)

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank**Test Statistics^a**

N	63
Chi-Square	56.067
df	1
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

Πίνακας 178: Μη παραμετρικός έλεγχος *Friedmann – Rank* μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (στ)

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis**Test Statistics^{a,b}**

	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία]
Chi-Square	2.773
df	3
Asymp. Sig.	.428

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 179: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (ζ)

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank**Test Statistics^a**

N	63
Chi-Square	41.667
df	1
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

Πίνακας 180: Μη παραμετρικός έλεγχος *Friedmann – Rank* μεταξύ του ερωτήματος 5(γ) & του ερωτήματος 23 (η)

Ι Επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση & Διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								Total	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών,	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση		Οι 3 πρώτες απαντήσεις
Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο; [Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις]	1	6	5	0	10	3	0	1	1	26
2	2	0	2	2	3	0	0	0	0	7
3	0	0	0	3	1	2	0	0	2	8
4	1	0	1	2	0	0	0	0	1	5
5	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
6	0	0	0	5	1	1	1	1	0	8
7	2	0	1	2	0	0	0	0	1	6
8	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Total	11	5	4	28	5	3	2	5	63	

Πίνακας 181: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 23(α) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	48.406 ^a	49	.497
Likelihood Ratio	52.063	49	.356
N of Valid Cases	63		

a. 63 cells (98.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

Πίνακας 182: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 23(α) & του ερωτήματος 7

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								Total	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών,	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση		Οι 3 πρώτες απαντήσεις
[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]	3	0	2	9	1	0	1	0	0	16
6	3	0	0	8	2	2	0	2	2	23
1	2	0	0	5	0	0	1	0	0	9
0	0	0	2	2	0	0	0	0	1	3
0	0	2	2	2	1	0	0	0	1	6
1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3
0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	3
Total	11	5	4	28	5	3	2	5	63	

Πίνακας 183: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 23(β) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	46.192 ^a	42	.303
Likelihood Ratio	48.712	42	.221
N of Valid Cases	63		

a. 54 cells (96.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .10.

Πίνακας 184: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 23(β) & του ερωτήματος 7

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								Total
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	
[Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων	1	0	0	1	0	2	0	1	4
2	1	1	1	4	0	0	1	0	8
3	6	3	2	8	4	1	0	2	26
4	3	1	1	5	1	0	0	1	12
5	1	0	0	7	0	0	0	0	8
6	0	0	0	2	0	0	0	1	3
7	0	0	0	1	0	0	0	0	1
8	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Total	11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 185: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 23(γ) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	74.055 ^a	49	.012
Likelihood Ratio	45.221	49	.627
N of Valid Cases	63		

a. 62 cells (96.9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

Πίνακας 186: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 23(γ) & του ερωτήματος 7

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								Total
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	
[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]	1	0	1	2	0	0	0	2	5
2	1	1	0	2	2	1	1	0	8
3	3	0	0	3	0	0	1	0	7
4	7	2	2	10	2	1	0	1	25
5	0	0	0	4	0	1	0	2	7
6	0	2	0	6	1	0	0	0	9
8	0	0	1	1	0	0	0	0	2
Total	11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 187: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 23(δ) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	51.529 ^a	42	.149
Likelihood Ratio	50.845	42	.164
N of Valid Cases	63		

a. 55 cells (98.2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

Πίνακας 188: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 23(δ) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]	1	0	0	0	1	0	0	0	1	2
	2	0	0	0	6	0	0	0	2	8
	3	0	0	1	4	0	0	0	0	5
	4	0	2	0	5	1	1	1	0	10
	5	5	1	1	8	2	0	0	1	18
	6	4	2	2	1	2	1	0	1	13
	7	0	0	0	2	0	0	1	0	3
	8	2	0	0	1	0	1	0	0	4
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 189: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 23(ε) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	56.851 ^a	49	.206
Likelihood Ratio	58.649	49	.163
N of Valid Cases	63		

a. 62 cells (96.9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

Πίνακας 190: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 23(ε) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες]	1	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	2	0	0	0	1	0	0	0	1	2
	3	1	0	1	3	0	0	0	1	6
	4	0	0	0	4	1	0	0	1	6
	5	4	4	0	5	2	1	1	1	18
	6	6	1	2	11	1	0	0	1	22
	7	0	0	1	2	1	2	1	0	7
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 191: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 23(στ) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	42.177 ^a	42	.463
Likelihood Ratio	42.166	42	.464
N of Valid Cases	63		

a. 54 cells (96.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

Πίνακας 192: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 23(στ) & του ερωτήματος 7

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								Total
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία]	1	0	0	1	0	1	0	0	3
	2	0	1	3	0	0	0	0	5
	5	0	0	0	0	1	1	0	2
	6	0	0	2	0	0	1	0	3
	7	7	3	0	13	2	1	0	30
	8	2	2	3	9	3	0	0	20
Total	11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 193: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 23(ζ) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	55.830 ^a	35	.014
Likelihood Ratio	40.017	35	.257
N of Valid Cases	63		

a. 45 cells (93.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

Πίνακας 194: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 23(ζ) & του ερωτήματος 7

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								Total
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	
[Άλλα θέματα]	1	0	1	2	1	0	0	0	5
	2	0	0	1	1	0	0	0	2
	3	0	0	2	0	0	0	0	2
	4	0	0	0	0	1	1	0	2
	5	1	0	1	1	0	0	0	3
	6	0	0	0	1	0	0	0	2
	7	2	2	2	6	1	0	0	13
	8	7	3	0	15	2	2	1	34
Total	11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 195: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 23(η) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	54.098 ^a	49	.286
Likelihood Ratio	40.758	49	.793
N of Valid Cases	63		

a. 61 cells (95.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

Πίνακας 196: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 23(η) & του ερωτήματος 7

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Q23_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.705	7	55	.018

Πίνακας 197: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(α) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q23_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.837	7	55	.098

Πίνακας 198: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(β) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q23_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4.780	7	55	.000

Πίνακας 199: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(γ) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q23_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.403	7	55	.223

Πίνακας 200: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(δ) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q23_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.401	7	55	.224

Πίνακας 201: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(ε) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q23_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.592	7	55	.157

Πίνακας 202: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(στ) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q23_g

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.800	7	55	.106

Πίνακας 203: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(ζ) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q23_h

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.870	7	55	.092

Πίνακας 204: Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(η) & του ερωτήματος 7

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality^b

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά σας καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο; [Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.318	11	.003	.686	11	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.271	4	.	.848	4	.220
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.198	28	.006	.848	28	.001
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.339	5	.062	.754	5	.033
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.228	5	.200*	.932	5	.607

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

b. Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά σας καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο; [Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις] is constant when Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω; = Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. It has been omitted.

Πίνακας 205: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(α) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.370	11	.000	.693	11	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.367	5	.026	.684	5	.006
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.307	4	.	.729	4	.024
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.237	28	.000	.820	28	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.312	5	.127	.881	5	.314
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.243	5	.200*	.894	5	.377

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 206: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(β) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, σχέδια βελτίωσης απόδοσης, κ.ά.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.310	11	.004	.866	11	.07
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.300	5	.161	.883	5	.33
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.250	4	.	.945	4	.68
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.180	28	.021	.951	28	.21
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.473	5	.001	.552	5	.00
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.00
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.213	5	.20*	.963	5	.83

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 207: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(γ) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.382	11	.00	.701	11	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.231	5	.20*	.881	5	.314
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.285	4	.	.935	4	.625
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.189	28	.01	.941	28	.120
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.231	5	.20*	.881	5	.314
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.253	3	.	.964	3	.637
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.258	5	.20*	.782	5	.057

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 208: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(δ) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.286	11	.012	.751	11	.002
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.241	5	.200*	.821	5	.119
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	4	.	.827	4	.161
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.148	28	.118	.941	28	.120
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.231	5	.200*	.881	5	.314
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.175	3	.	1.000	3	1.00
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.310	5	.131	.871	5	.272

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 209: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(ε) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

H επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.300	11	.007	.703	11	.001
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.473	5	.001	.552	5	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.364	4	.	.840	4	.195
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.232	28	.000	.873	28	.003
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.237	5	.20*	.961	5	.814
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.136	5	.20*	.987	5	.967

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 210: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(στ) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

H επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
[Συναντήσεις/ συζητήσεις με τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις και τη βιομηχανία]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.454	11	.000	.628	11	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.367	5	.026	.684	5	.006
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.441	4	.	.630	4	.001
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.381	28	.000	.653	28	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.367	5	.026	.684	5	.006
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.253	3	.	.964	3	.637
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.473	5	.001	.552	5	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 211: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(ζ) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

[Άλλα θέματα]	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.335	11	.00	.595	11	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.367	5	.03	.684	5	.006
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	4	.	.827	4	.161
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.330	28	.00	.675	28	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.301	5	.16	.795	5	.074
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.473	5	.00	.552	5	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 212: Έλεγχος Κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 23(η) & του ερωτήματος 7

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Ως διευθυντής, σε ποιο από τα παρακάτω διοικητικά σας καθήκοντα αφιερώνεται τον περισσότερο χρόνο; [Διοικητικά καθήκοντα & Συνεδριάσεις]
Chi-Square	10.096
df	7
Asymp. Sig.	.183

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 213: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 23(α) & του ερωτήματος 7

Test Statistics^{a,b}

	[Καθήκοντα ηγεσίας & Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού]
Chi-Square	4.338
df	7
Asymp. Sig.	.740

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 214: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 23(β) & του ερωτήματος 7

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank

Test Statistics^a

N	63
Chi-Square	.018
df	1
Asymp. Sig.	.893

a. Friedman Test

Πίνακας 215: Μη παραμετρικός έλεγχος *Friedmann – Rank* μεταξύ του ερωτήματος 23(γ) & του ερωτήματος 7

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis**Test Statistics^{a,b}**

	[Προγράμματα σπουδών & Διδασκαλία]
Chi-Square	5.848
df	7
Asymp. Sig.	.558

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 216: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 23(δ) & του ερωτήματος 7

Test Statistics^{a,b}

	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με μαθητές]
Chi-Square	15.059
df	7
Asymp. Sig.	.035

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 217: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 23(ε) & του ερωτήματος 7

Test Statistics^{a,b}

	[Συναντήσεις/ συζητήσεις με γονείς ή κηδεμόνες]
Chi-Square	7.668
df	7
Asymp. Sig.	.363

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 218: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 23(στ) & του ερωτήματος 7

Μη παραμετρικός έλεγχος *Friedmann – Rank*

Test Statistics^a

N	63
Chi-Square	20.082
df	1
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

Πίνακας 219: Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank μεταξύ του ερωτήματος 23(ζ) & του ερωτήματος 7

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	[Άλλα θέματα]
Chi-Square	6.997
df	7
Asymp. Sig.	.429

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιον/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 220: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 23(η) & του ερωτήματος 7

Κ Πηγές άγχους για την δουλειά ως διευθυντής & Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.]	ποτέ	5	4	3	12
	σπάνια	13	8	1	22
	συχνά	9	6	6	21
	πολύ συχνά	3	2	0	5
	πάντα	1	2	0	3
Total		31	22	10	63

Πίνακας 221: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.998 ^a	8	.434
Likelihood Ratio	9.296	8	.318
Linear-by-Linear Association	.012	1	.913
N of Valid Cases	63		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .48.

Πίνακας 222: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]	ποτέ	4	2	2	8
	σπάνια	6	3	4	13
	συχνά	15	7	2	24
	πολύ συχνά	5	8	0	13
	πάντα	1	2	2	5
Total		31	22	10	63

Πίνακας 223: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.703 ^a	8	.122
Likelihood Ratio	13.767	8	.088
Linear-by-Linear Association	.024	1	.878
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (73.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .79.

Πίνακας 224: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]	ποτέ	3	1	3	7
	σπάνια	17	12	2	31
	συχνά	7	6	2	15
	πολύ συχνά	3	2	2	7
	πάντα	1	1	1	3
Total		31	22	10	63

Πίνακας 225: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.956 ^a	8	.438
Likelihood Ratio	7.421	8	.492
Linear-by-Linear Association	.328	1	.567
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (73.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .48.

Πίνακας 226: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]	ποτέ	6	1	4	11
	σπάνια	9	7	1	17
	συχνά	11	7	1	19
	πολύ συχνά	2	5	3	10
	πάντα	3	2	1	6
Total		31	22	10	63

Πίνακας 227: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.691 ^a	8	.166
Likelihood Ratio	12.749	8	.121
Linear-by-Linear Association	.224	1	.636
N of Valid Cases	63		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .95.

Πίνακας 228: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]	ποτέ	5	0	4	9
	σπάνια	7	4	1	12
	συχνά	8	8	0	16
	πολύ συχνά	9	8	3	20
	πάντα	2	2	2	6
Total		31	22	10	63

Πίνακας 229: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.764 ^a	8	.088
Likelihood Ratio	17.620	8	.024
Linear-by-Linear Association	.141	1	.707
N of Valid Cases	63		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .95.

Πίνακας 230: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]	ποτέ	3	1	2	6
	σπάνια	11	6	4	21
	συχνά	12	6	0	18
	πολύ συχνά	4	8	2	14
	πάντα	1	1	2	4
Total		31	22	10	63

Πίνακας 231: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.867 ^a	8	.117
Likelihood Ratio	14.417	8	.072
Linear-by-Linear Association	.710	1	.400
N of Valid Cases	63		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .63.

Πίνακας 232: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]	ποτέ	11	4	3	18
	σπάνια	12	10	3	25
	συχνά	5	5	1	11
	πολύ συχνά	2	2	2	6
	πάντα	1	1	1	3
Total		31	22	10	63

Πίνακας 233: Πίνακας Συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.681 ^a	8	.791
Likelihood Ratio	4.450	8	.814
Linear-by-Linear Association	1.781	1	.182
N of Valid Cases	63		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .48.

Πίνακας 234: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 2

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Q33_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.453	2	60	.638

Πίνακας 235: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 2

Test of Homogeneity of Variances

Q33_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.164	2	60	.319

Πίνακας 236: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 2

Test of Homogeneity of Variances

Q33_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.971	2	60	.059

Πίνακας 237: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 2

Test of Homogeneity of Variances

Q33_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.764	2	60	.071

Πίνακας 238: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 2

Test of Homogeneity of Variances

Q33_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
7.650	2	60	.001

Πίνακας 239: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 2

Test of Homogeneity of Variances

Q33_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4.459	2	60	.016

Πίνακας 240: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 2

Test of Homogeneity of Variances

Q33_g

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.648	2	60	.201

Πίνακας 241: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 2

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality

	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικούς.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.244	31	.000	.892	31	.004
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.223	22	.006	.894	22	.023
	Διδακτορικός τίτλος	.370	10	.000	.686	10	.001

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 242: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 2

Tests of Normality

	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.268	31	.000	.891	31	.004
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.211	22	.012	.905	22	.038
	Διδακτορικός τίτλος	.263	10	.049	.847	10	.054

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 243: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 2

Tests of Normality

	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.320	31	.000	.837	31	.000
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.316	22	.000	.819	22	.001
	Διδακτορικός τίτλος	.168	10	.200*	.908	10	.268

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 244: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 2

Tests of Normality

	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να θεωρώμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.200	31	.003	.890	31	.004
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.189	22	.040	.913	22	.055
	Διδακτορικός τίτλος	.245	10	.091	.838	10	.042

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 245: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 2

Tests of Normality

	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.181	31	.011	.909	31	.012
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.214	22	.010	.884	22	.014
	Διδακτορικός τίτλος	.253	10	.068	.801	10	.015

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 246: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 2

Tests of Normality

	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.203	31	.002	.903	31	.008
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.223	22	.006	.898	22	.027
	Διδακτορικός τίτλος	.297	10	.013	.850	10	.058

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 247: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 2

Tests of Normality

	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.254	31	.000	.836	31	.000
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.272	22	.000	.878	22	.011
	Διδακτορικός τίτλος	.236	10	.120	.886	10	.151

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 248: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 2

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.]
Chi-Square	.093
df	2
Asymp. Sig.	.955

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 249: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 2

Test Statistics^{a,b}

	[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]
Chi-Square	3.812
df	2
Asymp. Sig.	.149

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 250: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 2

Test Statistics^{a,b}

	[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]
Chi-Square	.263
df	2
Asymp. Sig.	.877

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 251: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 2

Test Statistics^{a,b}

	[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]
Chi-Square	1.848
df	2
Asymp. Sig.	.397

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 252: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 2

Test Statistics^{a,b}

	[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]
Chi-Square	1.995
df	2
Asymp. Sig.	.369

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 253: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 2

Test Statistics^{a,b}

	[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]
Chi-Square	2.357
df	2
Asymp. Sig.	.308

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 254: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 2

Test Statistics^{a,b}

	[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]
Chi-Square	1.821
df	2
Asymp. Sig.	.402

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 255: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 2

Λ Χρόνια εργασιακής εμπειρίας & Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδότησεις σε εκπαιδευτικούς.]	ποτέ	7	3	1	1	12
	σπάνια	2	12	2	6	22
	συχνά	7	3	9	2	21
	πολύ συχνά	1	4	0	0	5
	πάντα	0	2	1	0	3
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 256: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	29.334 ^a	12	.004
Likelihood Ratio	31.259	12	.002
Linear-by-Linear Association	.333	1	.564
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 257: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]	ποτέ	0	3	5	0	8
	σπάνια	3	8	0	2	13
	συχνά	9	5	6	4	24
	πολύ συχνά	4	7	0	2	13
	πάντα	1	1	2	1	5
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 258: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	23.070 ^a	12	.027
Likelihood Ratio	29.067	12	.004
Linear-by-Linear Association	.171	1	.679
N of Valid Cases	63		

a. 18 cells (90.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .71.

Πίνακας 259: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]	ποτέ	1	3	2	1	7
	σπάνια	9	12	4	6	31
	συχνά	6	3	4	2	15
	πολύ συχνά	1	4	2	0	7
	πάντα	0	2	1	0	3
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 260: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.100 ^a	12	.694
Likelihood Ratio	11.429	12	.493
Linear-by-Linear Association	.133	1	.715
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 261: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]	ποτέ	3	4	3	1	11
	σπάνια	3	7	2	5	17
	συχνά	6	8	3	2	19
	πολύ συχνά	4	3	3	0	10
	πάντα	1	2	2	1	6
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 262: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.466 ^a	12	.748
Likelihood Ratio	9.326	12	.675
Linear-by-Linear Association	.194	1	.659
N of Valid Cases	63		

a. 17 cells (85.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .86.

Πίνακας 263: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(α)

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total	
	<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια		
[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]	ποτέ	2	4	1	2	9
	σπάνια	2	5	3	2	12
	συχνά	4	5	4	3	16
	πολύ συχνά	8	7	3	2	20
	πάντα	1	3	2	0	6
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 264: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.883 ^a	12	.922
Likelihood Ratio	6.655	12	.880
Linear-by-Linear Association	1.170	1	.279
N of Valid Cases	63		

a. 17 cells (85.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .86.

Πίνακας 265: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(α)

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total	
	<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια		
[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]	ποτέ	1	2	2	1	6
	σπάνια	4	8	5	4	21
	συχνά	6	6	3	3	18
	πολύ συχνά	6	6	1	1	14
	πάντα	0	2	2	0	4
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 266: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.873 ^a	12	.714
Likelihood Ratio	10.336	12	.586
Linear-by-Linear Association	1.801	1	.180
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 267: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]	ποτέ	3	7	6	2	18
	σπάνια	8	10	3	4	25
	συχνά	6	2	2	1	11
	πολύ συχνά	0	3	2	1	6
	πάντα	0	2	0	1	3
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 268: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.108 ^a	12	.361
Likelihood Ratio	15.373	12	.222
Linear-by-Linear Association	.046	1	.831
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 269: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.]	ποτέ	6	4	2	0	12
	σπάνια	3	11	3	5	22
	συχνά	9	3	6	3	21
	πολύ συχνά	1	3	0	1	5
	πάντα	0	2	1	0	3
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 270: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17.233 ^a	12	.141
Likelihood Ratio	21.520	12	.043
Linear-by-Linear Association	.713	1	.398
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 271: : Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11– 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]	ποτέ	0	3	4	1	8
	σπάνια	3	7	0	3	13
	συχνά	8	6	8	2	24
	πολύ συχνά	5	6	0	2	13
	πάντα	3	1	0	1	5
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 272: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.072 ^a	12	.049
Likelihood Ratio	27.320	12	.007
Linear-by-Linear Association	3.536	1	.060
N of Valid Cases	63		

a. 18 cells (90.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .71.

Πίνακας 273: : Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11– 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]	ποτέ	1	3	3	0	7
	σπάνια	8	13	3	7	31
	συχνά	6	2	5	2	15
	πολύ συχνά	3	4	0	0	7
	πάντα	1	1	1	0	3
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 274: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.710 ^a	12	.205
Likelihood Ratio	19.300	12	.082
Linear-by-Linear Association	1.673	1	.196
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 275: : Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11– 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]	ποτέ	2	5	3	1	11
	σπάνια	4	5	3	5	17
	συχνά	6	8	4	1	19
	πολύ συχνά	6	3	0	1	10
	πάντα	1	2	2	1	6
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 276: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.031 ^a	12	.443
Likelihood Ratio	13.031	12	.367
Linear-by-Linear Association	1.060	1	.303
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .86.

Πίνακας 277: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11– 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]	ποτέ	2	4	1	2	9
	σπάνια	2	5	4	1	12
	συχνά	3	6	4	3	16
	πολύ συχνά	9	5	3	3	20
	πάντα	3	3	0	0	6
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 278: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.096 ^a	12	.608
Likelihood Ratio	11.864	12	.457
Linear-by-Linear Association	2.770	1	.096
N of Valid Cases	63		

a. 17 cells (85.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .86.

Πίνακας 279: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]	ποτέ	1	2	2	1	6
	σπάνια	3	8	5	5	21
	συχνά	7	5	3	3	18
	πολύ συχνά	6	6	2	0	14
	πάντα	2	2	0	0	4
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 280: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.478 ^a	12	.574
Likelihood Ratio	13.754	12	.317
Linear-by-Linear Association	7.559	1	.006
N of Valid Cases	63		

a. 15 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 281: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]	ποτέ	3	6	6	3	18
	σπάνια	8	10	3	4	25
	συχνά	6	2	2	1	11
	πολύ συχνά	2	3	1	0	6
	πάντα	0	2	0	1	3
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 282: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.524 ^a	12	.485
Likelihood Ratio	13.256	12	.351
Linear-by-Linear Association	1.105	1	.293
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 283: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.]	ποτέ	6	3	1	2	12
	σπάνια	9	5	4	4	22
	συχνά	7	7	2	5	21
	πολύ συχνά	1	0	3	1	5
	πάντα	0	0	2	1	3
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 284: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.164 ^a	12	.233
Likelihood Ratio	15.442	12	.218
Linear-by-Linear Association	4.112	1	.043
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 285: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]	ποτέ	3	4	0	1	8
	σπάνια	3	3	6	1	13
	συχνά	10	3	4	7	24
	πολύ συχνά	4	4	1	4	13
	πάντα	3	1	1	0	5
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 286: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.914 ^a	12	.153
Likelihood Ratio	18.151	12	.111
Linear-by-Linear Association	.003	1	.955
N of Valid Cases	63		

a. 18 cells (90.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .95.

Πίνακας 287: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]	ποτέ	5	1	0	1	7
	σπάνια	12	7	8	4	31
	συχνά	3	5	3	4	15
	πολύ συχνά	3	1	1	2	7
	πάντα	0	1	0	2	3
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 288: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.242 ^a	12	.352
Likelihood Ratio	14.850	12	.250
Linear-by-Linear Association	4.633	1	.031
N of Valid Cases	63		

a. 15 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 289: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]	ποτέ	4	3	1	3	11
	σπάνια	6	5	3	3	17
	συχνά	7	3	7	2	19
	πολύ συχνά	4	3	1	2	10
	πάντα	2	1	0	3	6
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 290: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.220 ^a	12	.597
Likelihood Ratio	10.431	12	.578
Linear-by-Linear Association	.135	1	.714
N of Valid Cases	63		

a. 18 cells (90.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.14.

Πίνακας 291: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]	ποτέ	4	2	0	3	9
	σπάνια	4	4	2	2	12
	συχνά	5	4	3	4	16
	πολύ συχνά	7	5	5	3	20
	πάντα	3	0	2	1	6
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 292: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.600 ^a	12	.883
Likelihood Ratio	9.428	12	.666
Linear-by-Linear Association	.002	1	.966
N of Valid Cases	63		

a. 18 cells (90.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.14.

Πίνακας 293: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]	ποτέ	2	1	1	2	6
	σπάνια	8	7	3	3	21
	συχνά	6	3	4	5	18
	πολύ συχνά	5	4	3	2	14
	πάντα	2	0	1	1	4
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 294: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.796 ^a	12	.964
Likelihood Ratio	5.667	12	.932
Linear-by-Linear Association	.001	1	.969
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .76.

Πίνακας 295: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]	ποτέ	7	3	2	6	18
	σπάνια	8	6	7	4	25
	συχνά	3	6	1	1	11
	πολύ συχνά	4	0	1	1	6
	πάντα	1	0	1	1	3
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 296: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.037 ^a	12	.298
Likelihood Ratio	14.787	12	.253
Linear-by-Linear Association	.388	1	.534
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 297: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(γ)

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Q33_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3.661	3	59	.017

Πίνακας 298: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.711	3	59	.053

Πίνακας 299: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3.601	3	59	.019

Πίνακας 300: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.533	3	59	.662

Πίνακας 301: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.233	3	59	.873

Πίνακας 302: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.042	3	59	.381

Πίνακας 303: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_g

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.621	3	59	.194

Πίνακας 304: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.891	3	59	.451

Πίνακας 305: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.390	3	59	.761

Πίνακας 306: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.158	3	59	.103

Πίνακας 307: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.326	3	59	.807

Πίνακας 308: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.434	3	59	.729

Πίνακας 309: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.368	3	59	.261

Πίνακας 310: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_g

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.578	3	59	.632

Πίνακας 311: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.845	3	59	.149

Πίνακας 312: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.784	3	59	.160

Πίνακας 313: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.851	3	59	.472

Πίνακας 314: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.564	3	59	.063

Πίνακας 315: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.604	3	59	.615

Πίνακας 316: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.091	3	59	.964

Πίνακας 317: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q33_g

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.921	3	59	.437

Πίνακας 318: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(γ)

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.]	<5 χρόνια	.269	17	.002	.795	17	.002
	5 - 10 χρόνια	.315	24	.000	.849	24	.002
	11-20 χρόνια	.355	13	.000	.761	13	.002
	>20 χρόνια	.351	9	.002	.781	9	.012

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 319: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]	<5 χρόνια	.292	17	.000	.862	17	.016
	5 - 10 χρόνια	.214	24	.006	.902	24	.023
	11-20 χρόνια	.240	13	.039	.809	13	.009
	>20 χρόνια	.257	9	.088	.903	9	.273

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 320: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]	<5 χρόνια	.307	17	.000	.837	17	.007
	5 - 10 χρόνια	.315	24	.000	.849	24	.002
	11-20 χρόνια	.182	13	.200*	.934	13	.386
	>20 χρόνια	.351	9	.002	.781	9	.012

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 321: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]	<5 χρόνια	.206	17	.053	.919	17	.140
	5 - 10 χρόνια	.179	24	.045	.913	24	.041
	11-20 χρόνια	.157	13	.200*	.908	13	.175
	>20 χρόνια	.320	9	.009	.810	9	.026

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 322: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]	<5 χρόνια	.277	17	.001	.856	17	.013
	5 - 10 χρόνια	.193	24	.022	.907	24	.031
	11-20 χρόνια	.166	13	.200*	.938	13	.437
	>20 χρόνια	.208	9	.200*	.899	9	.248

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 323: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]	<5 χρόνια	.210	17	.044	.858	17	.014
	5 - 10 χρόνια	.206	24	.010	.914	24	.044
	11-20 χρόνια	.239	13	.041	.886	13	.087
	>20 χρόνια	.248	9	.116	.913	9	.338

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 324: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]	<5 χρόνια	.243	17	.009	.809
	5 - 10 χρόνια	.299	24	.000	.831	24	.001
	11-20 χρόνια	.268	13	.011	.807	13	.008
	>20 χρόνια	.297	9	.021	.874	9	.136

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 325: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικούς.]	<5 χρόνια	.298	19	.000	.808
	5 - 10 χρόνια	.307	23	.000	.852	23	.003
	11- 20 χρόνια	.267	12	.018	.864	12	.055
	>20 χρόνια	.333	9	.005	.763	9	.008

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 326: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]	<5 χρόνια	.248	19	.003	.883
	5 - 10 χρόνια	.191	23	.029	.915	23	.052
	11- 20 χρόνια	.417	12	.000	.608	12	.000
	>20 χρόνια	.203	9	.200 [*]	.948	9	.663

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 327: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]	<5 χρόνια	.245	19	.004	.891	19	.033
	5 - 10 χρόνια	.352	23	.000	.817	23	.001
	11- 20 χρόνια	.225	12	.095	.872	12	.068
	>20 χρόνια	.471	9	.000	.536	9	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 328: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]	<5 χρόνια	.186	19	.084	.917	19	.102
	5 - 10 χρόνια	.177	23	.061	.908	23	.038
	11- 20 χρόνια	.215	12	.133	.872	12	.069
	>20 χρόνια	.340	9	.003	.839	9	.056

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 329: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]	<5 χρόνια	.299	19	.000	.855	19	.008
	5 - 10 χρόνια	.148	23	.200*	.916	23	.054
	11- 20 χρόνια	.198	12	.200*	.894	12	.134
	>20 χρόνια	.240	9	.143	.851	9	.076

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 330: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]	<5 χρόνια	.190	19	.069	.923	19	.129
	5 - 10 χρόνια	.218	23	.006	.909	23	.039
	11- 20 χρόνια	.245	12	.044	.895	12	.137
	>20 χρόνια	.297	9	.021	.813	9	.028

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 331: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]	<5 χρόνια	.239	19	.006	.887	19	.028
	5 - 10 χρόνια	.304	23	.000	.838	23	.002
	11- 20 χρόνια	.291	12	.006	.802	12	.010
	>20 χρόνια	.313	9	.011	.795	9	.018

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 332: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.]	<5 χρόνια	.212	23	.009	.867	23	.006
	5-10 χρόνια	.287	15	.002	.783	15	.002
	11-20 χρόνια	.212	12	.141	.914	12	.243
	>20 χρόνια	.212	13	.114	.916	13	.224

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 333: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(γ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]	<5 χρόνια	.225	23	.004	.906	23	.033
	5-10 χρόνια	.173	15	.200*	.897	15	.084
	11-20 χρόνια	.281	12	.009	.778	12	.005
	>20 χρόνια	.311	13	.001	.808	13	.008

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 334: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(γ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]	<5 χρόνια	.313	23	.000	.830
	5-10 χρόνια	.262	15	.007	.863	15	.027
	11-20 χρόνια	.400	12	.000	.674	12	.000
	>20 χρόνια	.192	13	.200*	.922	13	.271

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 335: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(γ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]	<5 χρόνια	.163	23	.113	.920
	5-10 χρόνια	.219	15	.052	.914	15	.154
	11-20 χρόνια	.332	12	.001	.841	12	.029
	>20 χρόνια	.185	13	.200*	.883	13	.078

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 336: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(γ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]	<5 χρόνια	.199	23	.019	.903
	5-10 χρόνια	.200	15	.111	.867	15	.030
	11-20 χρόνια	.245	12	.044	.895	12	.137
	>20 χρόνια	.186	13	.200*	.917	13	.229

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 337: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(γ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]	<5 χρόνια	.212	23	.009	.914	23	.049
	5-10 χρόνια	.286	15	.002	.840	15	.013
	11-20 χρόνια	.167	12	.200*	.947	12	.598
	>20 χρόνια	.194	13	.195	.935	13	.390

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 338: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(γ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]	<5 χρόνια	.250	23	.001	.864	23	.005
	5-10 χρόνια	.249	15	.013	.806	15	.004
	11-20 χρόνια	.364	12	.000	.798	12	.009
	>20 χρόνια	.269	13	.011	.783	13	.004

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 339: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(γ)

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman – Rank

Test Statistics^a

N	63
Chi-Square	.714
df	1
Asymp. Sig.	.398

a. Friedman Test

Πίνακας 340: Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman – Rank μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^a

N	63
Chi-Square	7.681
df	1
Asymp. Sig.	.006

a. Friedman Test

Πίνακας 341: Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman – Rank μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(α)

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]
Chi-Square	1.642
df	3
Asymp. Sig.	.650

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 342: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]
Chi-Square	1.272
df	3
Asymp. Sig.	.736

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 343: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]
Chi-Square	2.071
df	3
Asymp. Sig.	.558

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 344: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]
Chi-Square	2.285
df	3
Asymp. Sig.	.515

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 345: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]
Chi-Square	1.046
df	3
Asymp. Sig.	.790

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 346: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.]
Chi-Square	.718
df	3
Asymp. Sig.	.869

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 347: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(β)

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman – Rank

Test Statistics^a

N	63
Chi-Square	8.696
df	1
Asymp. Sig.	.003

a. Friedman Test

Πίνακας 348: Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman - Rank μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(β)

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]
Chi-Square	2.215
df	3
Asymp. Sig.	.529

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 349: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(β)

Test Statistics^{a,b}

	[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]
Chi-Square	1.971
df	3
Asymp. Sig.	.578

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 350: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(β)

Test Statistics^{a,b}

	[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]
Chi-Square	4.273
df	3
Asymp. Sig.	.233

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 351: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(β)

Test Statistics^{a,b}

	[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]
Chi-Square	7.907
df	3
Asymp. Sig.	.048

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 352: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(β)

Test Statistics^{a,b}

	[Να προσεχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]
Chi-Square	3.030
df	3
Asymp. Sig.	.387

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 353: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(β)

Test Statistics^{a,b}

	Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.]
Chi-Square	5.255
df	3
Asymp. Sig.	.154

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 354: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 5(γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]
Chi-Square	1.929
df	3
Asymp. Sig.	.587

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 355: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 5(γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]
Chi-Square	5.595
df	3
Asymp. Sig.	.133

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 356: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 5(γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]
Chi-Square	.339
df	3
Asymp. Sig.	.953

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 357: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 5(γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]
Chi-Square	3.501
df	3
Asymp. Sig.	.321

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 358: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 5(γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]
Chi-Square	.684
df	3
Asymp. Sig.	.877

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 359: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 5(γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Να προσεχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]
Chi-Square	1.451
df	3
Asymp. Sig.	.694

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 360: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 5(γ)

Μ Πηγές άγχους για την δουλειά ως διευθυντής & Επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;									Total
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις		
Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικούς.]	ποτέ	2	2	1	4	1	1	0	1	12	
	σπάνια	3	1	2	12	2	0	0	2	22	
	συχνά	4	2	1	10	1	1	1	1	21	
	πολύ συχνά	1	0	0	2	0	1	1	0	5	
	πάντα	1	0	0	0	1	0	0	1	3	
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63	

Πίνακας 361: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	22.042 ^a	28	.779
Likelihood Ratio	21.610	28	.799
Linear-by-Linear Association	.508	1	.476
N of Valid Cases	63		

a. 37 cells (92.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .10.

Πίνακας 362: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;									Total
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις		
[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]	ποτέ	3	1	0	1	1	1	0	1	8	
	σπάνια	1	0	1	6	2	0	1	2	13	
	συχνά	3	4	3	10	2	1	1	0	24	
	πολύ συχνά	3	0	0	8	0	1	0	1	13	
	πάντα	1	0	0	3	0	0	0	1	5	
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63	

Πίνακας 363: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	24.593 ^a	28	.650
Likelihood Ratio	31.841	28	.281
Linear-by-Linear Association	.030	1	.864
N of Valid Cases	63		

a. 37 cells (92.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .16.

Πίνακας 364: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:									
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total	
[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]	ποτέ	1	2	1	1	1	0	0	1	7	
	σπάνια	6	1	2	16	0	2	0	4	31	
	συχνά	3	2	1	6	1	0	2	0	15	
	πολύ συχνά	1	0	0	5	0	1	0	0	7	
	πάντα	0	0	0	0	3	0	0	0	3	
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63	

Πίνακας 365: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	60.213 ^a	28	.000
Likelihood Ratio	44.670	28	.024
Linear-by-Linear Association	.266	1	.606
N of Valid Cases	63		

a. 37 cells (92.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .10.

Πίνακας 366: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:									
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total	
[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]	ποτέ	3	2	1	3	1	0	0	1	11	
	σπάνια	0	2	2	10	2	0	1	0	17	
	συχνά	5	1	0	7	0	2	1	3	19	
	πολύ συχνά	1	0	1	7	0	1	0	0	10	
	πάντα	2	0	0	1	2	0	0	1	6	
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63	

Πίνακας 367: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	32.570 ^a	28	.252
Likelihood Ratio	41.230	28	.051
Linear-by-Linear Association	.593	1	.441
N of Valid Cases	63		

a. 38 cells (95.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .19.

Πίνακας 368: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total
[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]	ποτέ	2	1	1	4	0	0	0	1	9
	σπάνια	1	2	1	4	3	0	0	1	12
	συχνά	2	1	1	7	0	2	1	2	16
	πολύ συχνά	5	1	0	9	2	1	1	1	20
	πάντα	1	0	1	4	0	0	0	0	6
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 369: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	20.304 ^a	28	.853
Likelihood Ratio	24.084	28	.677
Linear-by-Linear Association	.021	1	.886
N of Valid Cases	63		

a. 37 cells (92.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .19.

Πίνακας 370: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total
[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]	ποτέ	1	1	2	1	0	0	0	1	6
	σπάνια	4	2	2	7	2	1	1	2	21
	συχνά	3	2	0	8	1	2	1	1	18
	πολύ συχνά	3	0	0	9	2	0	0	0	14
	πάντα	0	0	0	3	0	0	0	1	4
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 371: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	25.336 ^a	28	.610
Likelihood Ratio	28.642	28	.431
Linear-by-Linear Association	.244	1	.621
N of Valid Cases	63		

a. 37 cells (92.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .13.

Πίνακας 372: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:										
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις		Total	
[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]	ποτέ	3	3	0	5	1	2	1	3	18		
	σπάνια	5	1	4	10	3	1	0	1	25		
	συχνά	2	1	0	6	1	0	1	0	11		
	πολύ συχνά	1	0	0	5	0	0	0	0	6		
	πάντα	0	0	0	2	0	0	0	1	3		
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63		

Πίνακας 373: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	26.027 ^a	28	.572
Likelihood Ratio	29.707	28	.377
Linear-by-Linear Association	.002	1	.964
N of Valid Cases	63		

a. 38 cells (95.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .10.

Πίνακας 374: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 7

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Q33_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.018	7	55	.429

Πίνακας 375: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q33_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.631	7	55	.146

Πίνακας 376: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q33_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3.377	7	55	.005

Πίνακας 377: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q33_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.225	7	55	.305

Πίνακας 378: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q33_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.644	7	55	.718

Πίνακας 379: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q33_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.900	7	55	.513

Πίνακας 380: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q33_g

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.276	7	55	.041

Πίνακας 381: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 7

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality

H επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδότησις σε εκπαιδευτικούς.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.200	11	.200*	.928	11	.389
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.241	5	.200*	.821	5	.119
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.250	4	.	.945	4	.683
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.239	28	.000	.873	28	.003
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.254	5	.200*	.914	5	.492
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.253	3	.	.964	3	.637
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.254	5	.200*	.914	5	.492

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 382: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

H επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.188	11	.200*	.898	11	.175
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.473	5	.001	.552	5	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.441	4	.	.630	4	.001
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.189	28	.011	.917	28	.029
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.231	5	.200*	.881	5	.314
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.253	3	.	.964	3	.637
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.287	5	.200*	.914	5	.490

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 383: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality^c

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.310	11	.004	.866	11	.069
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.241	5	.200*	.821	5	.119
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.250	4	.	.945	4	.683
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.346	28	.000	.781	28	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.349	5	.046	.771	5	.046
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.473	5	.001	.552	5	.000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. [Να έχω επιπλέον καθήκοντα λόγω απουσιών του προσωπικού.] is constant when Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω; = Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση. It has been omitted.

Πίνακας 384: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.252	11	.049	.861	11	.060
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.231	5	.200*	.881	5	.314
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.329	4	.	.895	4	.406
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.221	28	.001	.905	28	.015
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.304	5	.149	.817	5	.111
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.300	5	.161	.883	5	.325

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 384: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.277	11	.018	.862	11	.062
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.237	5	.200*	.961	5	.814
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.192	4	.	.971	4	.850
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.204	28	.004	.902	28	.012
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.367	5	.026	.684	5	.006
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.237	5	.200*	.961	5	.814

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 385: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.219	11	.146	.889	11	.134
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.231	5	.200*	.881	5	.314
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.307	4	.	.729	4	.024
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.198	28	.006	.912	28	.022
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.241	5	.200*	.821	5	.119
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.254	5	.200*	.914	5	.492

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 386: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality^b

Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.266	11	.029	.877	11	.095
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.349	5	.046	.771	5	.046
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.230	28	.001	.902	28	.013
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.300	5	.161	.883	5	.325
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.318	5	.109	.701	5	.010

a. Lilliefors Significance Correction

b. [Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.] is constant when Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω; = Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση. It has been omitted.

Πίνακας 387: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 7

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν πηγές άγχους; [Να κάνω πολλές αξιολογήσεις και να δίνω ανατροφοδοτήσεις σε εκπαιδευτικούς.]
Chi-Square	4.468
df	7
Asymp. Sig.	.725

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 388: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(α) & του ερωτήματος 7

Test Statistics^{a,b}

	[Να κάνω πολλές διοικητικές εργασίες.]
Chi-Square	5.180
df	7
Asymp. Sig.	.638

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 389: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(β) & του ερωτήματος 7

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedmann – Rank

Test Statistics^a

N	63
Chi-Square	15.077
df	1
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

Πίνακας 390: Μη παραμετρικός έλεγχος *Friedmann – Rank* μεταξύ του ερωτήματος 33(γ) & του ερωτήματος 7

Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis*

Test Statistics^{a,b}

	[Να θεωρούμαι υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των (Πανελλαδικών) εξετάσεων των μαθητών του σχολείου]
Chi-Square	5.523
df	7
Asymp. Sig.	.596

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 391: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(δ) & του ερωτήματος 7

Test Statistics^{a,b}

	[Να διατηρώ τη σχολική πειθαρχία.]
Chi-Square	3.629
df	7
Asymp. Sig.	.821

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 392: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 33(ε) & του ερωτήματος 7

Test Statistics^{a,b}

	[Να ασχολούμαι με φαινόμενα αρνητικών συμπεριφορών.]
Chi-Square	11.978
df	7
Asymp. Sig.	.101

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 393: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(στ) & του ερωτήματος 7

Test Statistics^{a,b}

	[Να προσέχω παιδιά με ειδικές ανάγκες.]
Chi-Square	8.446
df	7
Asymp. Sig.	.295

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 394: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 33(ζ) & του ερωτήματος 7

Ν Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης του διευθυντή & Ικανοποίηση από την εργασία του

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο AEI/TEI ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]	διαφωνώ απόλυτα	1	0	3	4
	διαφωνώ	3	0	1	4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	8	2	17
	συμφωνώ	16	10	3	29
	συμφωνώ απόλυτα	4	4	1	9
Total		31	22	10	63

Πίνακας 395: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (α) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.125 ^a	8	.057
Likelihood Ratio	13.724	8	.089
Linear-by-Linear Association	2.423	1	.120
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (73.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .63.

Πίνακας 396: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (α) & του ερωτήματος 2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]	διαφωνώ	2	0	0	2
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	5	2	11
	συμφωνώ	19	11	6	36
	συμφωνώ απόλυτα	6	6	2	14
Total		31	22	10	63

Πίνακας 397: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (β) & του ερωτήματος 2

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.513 ^a	6	.742
Likelihood Ratio	4.285	6	.638
Linear-by-Linear Association	.154	1	.695
N of Valid Cases	63		

a. 7 cells (58.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .32.

Πίνακας 398: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (β) & του ερωτήματος 2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]	διαφωνώ	1	0	2	3
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	2	0	8
	συμφωνώ	19	9	5	33
	συμφωνώ απόλυτα	5	11	3	19
Total		31	22	10	63

Πίνακας 399: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (γ) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.583 ^a	6	.024
Likelihood Ratio	14.568	6	.024
Linear-by-Linear Association	.635	1	.425
N of Valid Cases	63		

a. 7 cells (58.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .48.

Πίνακας 400: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (γ) & του ερωτήματος 2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]	διαφωνώ	1	1	2	4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	1	1	6
	συμφωνώ	19	15	5	39
	συμφωνώ απόλυτα	7	5	2	14
Total		31	22	10	63

Πίνακας 401: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (δ) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.868 ^a	6	.561
Likelihood Ratio	4.025	6	.673
Linear-by-Linear Association	.810	1	.368
N of Valid Cases	63		

a. 8 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .63.

Πίνακας 402: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (δ) & του ερωτήματος 2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]	διαφωνώ απόλυτα	5	5	0	10
	διαφωνώ	12	10	5	27
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	3	1	8
	συμφωνώ	9	3	3	15
	συμφωνώ απόλυτα	1	1	1	3
Total		31	22	10	63

Πίνακας 403: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (ε) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.796 ^a	8	.779
Likelihood Ratio	6.327	8	.611
Linear-by-Linear Association	.119	1	.730
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (73.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .48.

Πίνακας 404: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (ε) & του ερωτήματος 2

		Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:			Total
		Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Διδακτορικός τίτλος	
[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]	διαφωνώ απόλυτα	1	0	0	1
	διαφωνώ	0	1	1	2
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	0	2	3
	συμφωνώ	18	15	4	37
	συμφωνώ απόλυτα	11	6	3	20
Total		31	22	10	63

Πίνακας 405: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (στ) & του ερωτήματος 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.911 ^a	8	.207
Likelihood Ratio	10.673	8	.221
Linear-by-Linear Association	1.034	1	.309
N of Valid Cases	63		

a. 10 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .16.

Πίνακας 406: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (στ) & του ερωτήματος 2

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Q34_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5.009	2	60	.010

Πίνακας 407: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (α) & του ερωτήματος 2

Test of Homogeneity of Variances

Q34_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.171	2	60	.844

Πίνακας 408: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (β) & του ερωτήματος 2

Test of Homogeneity of Variances

Q34_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.358	2	60	.265

Πίνακας 409: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (γ) & του ερωτήματος 2

Test of Homogeneity of Variances

Q34_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.119	2	60	.129

Πίνακας 410: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (δ) & του ερωτήματος 2

Test of Homogeneity of Variances

Q34_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.406	2	60	.668

Πίνακας 411: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (ε) & του ερωτήματος 2

Test of Homogeneity of Variances

Q34_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.972	2	60	.384

Πίνακας 412: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (στ) & του ερωτήματος 2

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality

	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.303	31	.000	.857	31	.001
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.234	22	.003	.804	22	.001
	Διδακτορικός τίτλος	.192	10	.200*	.887	10	.158

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 414: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (α) & του ερωτήματος 2

Tests of Normality

	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.340	31	.000	.797	31	.000
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.252	22	.001	.813	22	.001
	Διδακτορικός τίτλος	.300	10	.011	.815	10	.022

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 415: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (β) & του ερωτήματος 2

Tests of Normality

	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.329	31	.000	.811	31	.000
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.312	22	.000	.756	22	.000
	Διδακτορικός τίτλος	.336	10	.002	.784	10	.009

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 416: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (γ) & του ερωτήματος 2

Tests of Normality

	Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.320	31	.000	.797	31	.000
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.356	22	.000	.719	22	.000
	Διδακτορικός τίτλος	.311	10	.007	.846	10	.051

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 417: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (δ) & του ερωτήματος 2

Tests of Normality

Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.258	31	.000	.872	31	.002
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.293	22	.000	.862	22	.006
	Διδακτορικός τίτλος	.307	10	.008	.797	10	.014

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 418: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (ε) & του ερωτήματος 2

Tests of Normality

Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή αντίστοιχο	.325	31	.000	.671	31	.000
	Μεταπτυχιακός τίτλος	.347	22	.000	.665	22	.000
	Διδακτορικός τίτλος	.240	10	.107	.886	10	.152

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 419: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (στ) & του ερωτήματος 2

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]
Chi-Square	3.706
df	2
Asymp. Sig.	.157

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 420: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34 (α) & του ερωτήματος 2

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]
Chi-Square	.126
df	2
Asymp. Sig.	.939

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 421: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34 (β) & του ερωτήματος 2

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman – Rank

Test Statistics^a

N	63
Chi-Square	55.254
df	1
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

Πίνακας 422: Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman - Rank μεταξύ του ερωτήματος 34 (γ) & του ερωτήματος 2

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]
Chi-Square	1.057
df	2
Asymp. Sig.	.590

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 423: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34 (δ) & του ερωτήματος 2

Test Statistics^{a,b}

	[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]
Chi-Square	2.618
df	2
Asymp. Sig.	.270

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 424: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34 (ε) & του ερωτήματος 2

Test Statistics^{a,b}

	[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]
Chi-Square	1.210
df	2
Asymp. Sig.	.546

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης:

Πίνακας 425: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34 (στ) & του ερωτήματος 2

Ξ Επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση του διευθυντή & Ικανοποίηση από την εργασία

του

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total
Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]	διαφωνώ απόλυτα	0	0	0	3	1	0	0	0	4
	διαφωνώ	2	0	0	2	0	0	0	0	4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	1	2	7	0	0	1	2	17
	συμφωνώ	4	3	1	14	3	2	1	1	29
	συμφωνώ απόλυτα	1	1	1	2	1	1	0	2	9
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 426: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (α) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	19.598 ^a	28	.879
Likelihood Ratio	23.077	28	.729
Linear-by-Linear Association	.848	1	.357
N of Valid Cases	63		

a. 37 cells (92.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .13.

Πίνακας 427: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (α) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total
[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]	διαφωνώ	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	0	0	7	0	0	1	2	11
	συμφωνώ	7	3	3	15	4	2	1	1	36
	συμφωνώ απόλυτα	1	2	1	6	1	1	0	2	14
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 428: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (β) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.467 ^a	21	.431
Likelihood Ratio	21.872	21	.407
Linear-by-Linear Association	.372	1	.542
N of Valid Cases	63		

a. 29 cells (90.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .06.

Πίνακας 429: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (β) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οχι, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]	διαφωνώ	0	0	0	2	1	0	0	0	3
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	0	0	4	0	0	0	1	8
	συμφωνώ	7	2	2	15	2	1	2	2	33
	συμφωνώ απόλυτα	1	3	2	7	2	2	0	2	19
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 430: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (γ) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.623 ^a	21	.734
Likelihood Ratio	19.146	21	.576
Linear-by-Linear Association	.314	1	.576
N of Valid Cases	63		

a. 29 cells (90.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .10.

Πίνακας 431: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (γ) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οχι, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]	διαφωνώ	0	0	1	2	1	0	0	0	4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	1	0	2	0	0	0	1	6
	συμφωνώ	7	3	2	18	2	1	2	4	39
	συμφωνώ απόλυτα	2	1	1	6	2	2	0	0	14
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 432: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (δ) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.545 ^a	21	.795
Likelihood Ratio	17.130	21	.703
Linear-by-Linear Association	.007	1	.932
N of Valid Cases	63		

a. 29 cells (90.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .13.

Πίνακας 433: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (δ) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total
[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]	διαφωνώ απόλυτα	2	0	3	3	0	0	0	2	10
	διαφωνώ	5	2	1	13	2	1	0	3	27
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	2	0	4	0	1	0	0	8
	συμφωνώ	3	0	0	8	2	0	2	0	15
	συμφωνώ απόλυτα	0	1	0	0	1	1	0	0	3
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 434: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (ε) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	43.549 ^a	28	.031
Likelihood Ratio	41.728	28	.046
Linear-by-Linear Association	.026	1	.872
N of Valid Cases	63		

a. 38 cells (95.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .10.

Πίνακας 435: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (ε) & του ερωτήματος 7

		Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω:								
		Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	Total
[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]	διαφωνώ απόλυτα	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	διαφωνώ	0	0	1	1	0	0	0	0	2
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	0	0	0	3	0	0	0	0	3
	συμφωνώ	7	2	1	20	1	2	1	3	37
	συμφωνώ απόλυτα	4	3	2	4	3	1	1	2	20
Total		11	5	4	28	5	3	2	5	63

Πίνακας 436: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34 (στ) & του ερωτήματος 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	31.591 ^a	28	.291
Likelihood Ratio	24.248	28	.668
Linear-by-Linear Association	.080	1	.778
N of Valid Cases	63		

a. 37 cells (92.5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

Πίνακας 437: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34 (στ) & του ερωτήματος 7

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Q34_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.740	7	55	.639

Πίνακας 438: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (α) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q34_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.826	7	55	.570

Πίνακας 439: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (β) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q34_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.571	7	55	.776

Πίνακας 440: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (γ) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q34_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.780	7	55	.606

Πίνακας 441: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (δ) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q34_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.209	7	55	.047

Πίνακας 442: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (ε) & του ερωτήματος 7

Test of Homogeneity of Variances

Q34_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.200	7	55	.048

Πίνακας 443: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (στ) & του ερωτήματος 7

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality

H επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	11	.195	.906	11	.217	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	5	.161	.883	5	.325	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	4	.	.863	4	.272	
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	28	.000	.827	28	.000	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	5	.008	.768	5	.044	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	3	.	.750	3	.000	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	2	.				
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	5	.200*	.821	5	.119	

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 444: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (α) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

H επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	11	.000	.772	11	.004	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	5	.026	.684	5	.006	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	4	.	.630	4	.001	
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	28	.000	.806	28	.000	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	5	.001	.552	5	.000	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	3	.	.750	3	.000	
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	2	.				
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	5	.200*	.821	5	.119	

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 445: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (β) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality^b

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.346	11	.001	.774	11	.004
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.367	5	.026	.684	5	.006
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.307	4	.	.729	4	.024
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.303	28	.000	.828	28	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.300	5	.161	.833	5	.146
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.231	5	.200*	.881	5	.314

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

b. [Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.] is constant when Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω; = Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση. It has been omitted.

Πίνακας 446: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (γ) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality^b

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.318	11	.003	.795	11	.008
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.300	5	.161	.883	5	.325
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.329	4	.	.895	4	.406
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.357	28	.000	.755	28	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.300	5	.161	.833	5	.146
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.473	5	.001	.552	5	.000

a. Lilliefors Significance Correction

b. [Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.] is constant when Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω; = Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση. It has been omitted.

Πίνακας 447: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (δ) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality^c

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.293	11	.009	.840	11	.032
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.300	5	.161	.833	5	.146
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.441	4	.	.630	4	.001
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.294	28	.000	.825	28	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.273	5	.200*	.852	5	.201
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.253	3	.	.964	3	.637
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.367	5	.026	.684	5	.006

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

c. [Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.] is constant when Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω; = Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση. It has been omitted.

Πίνακας 448: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (ε) & του ερωτήματος 7

Tests of Normality

	Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων	.401	11	.000	.625	11	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.367	5	.026	.684	5	.006
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	4	.	.827	4	.161
	ΟΧΙ, δεν περιλαμβάνει κάτι από αυτά	.379	28	.000	.728	28	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών	.318	5	.109	.701	5	.010
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο διοίκησης σχολικών μονάδων, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.385	3	.	.750	3	.000
	Πρόγραμμα ή σεμινάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Πρόγραμμα ή σεμινάριο ηγεσίας στην εκπαίδευση	.260	2	.			
	Οι 3 πρώτες απαντήσεις	.367	5	.026	.684	5	.006

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 449: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34 (στ) & του ερωτήματος 7

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]
Chi-Square	5.649
df	7
Asymp. Sig.	.581

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 450: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 34 (α) & του ερωτήματος 7

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]
Chi-Square	5.862
df	7
Asymp. Sig.	.556

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 451: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 34 (β) & του ερωτήματος 7

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]
Chi-Square	8.338
df	7
Asymp. Sig.	.304

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 452: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal - Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 34 (γ) & του ερωτήματος 7

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]
Chi-Square	4.159
df	7
Asymp. Sig.	.761

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 453: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34 (δ) & του ερωτήματος 7

Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman – Rank

Test Statistics^a

N	63
Chi-Square	13.520
df	1
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

Πίνακας 454: Μη παραμετρικός έλεγχος Friedman - Rank μεταξύ του ερωτήματος 34 (ε) & του ερωτήματος 7

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]
Chi-Square	7.670
df	7
Asymp. Sig.	.363

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Η επίσημη εκπαίδευση ή κατάρτιση που έχετε ολοκληρώσει, περιλαμβάνει κάποιο/α από τα παρακάτω;

Πίνακας 455: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal - Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34 (στ) & του ερωτήματος 7

Ο Χρόνια εργασιακής εμπειρίας & Ικανοποίηση από την εργασία του

Έλεγχος Ανεξαρτησίας χ^2

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]	διαφωνώ απόλυτα	0	2	2	0	4
	διαφωνώ	2	2	0	0	4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	9	1	1	17
	συμφωνώ	8	8	7	6	29
	συμφωνώ απόλυτα	1	3	3	2	9
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 456: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.698 ^a	12	.320
Likelihood Ratio	16.941	12	.152
Linear-by-Linear Association	2.629	1	.105
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 457: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]	διαφωνώ	1	0	1	0	2
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	5	2	2	11
	συμφωνώ	11	13	7	5	36
	συμφωνώ απόλυτα	3	6	3	2	14
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 458: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.381 ^a	9	.947
Likelihood Ratio	4.136	9	.902
Linear-by-Linear Association	.001	1	.969
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (68.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 459: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]	διαφωνώ	0	1	2	0	3
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	1	5	1	1	8
	συμφωνώ	9	12	7	5	33
	συμφωνώ απόλυτα	7	6	3	3	19
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 460: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.676 ^a	9	.567
Likelihood Ratio	7.719	9	.563
Linear-by-Linear Association	.667	1	.414
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (68.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 461: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]	διαφωνώ	1	1	2	0	4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	3	0	1	6
	συμφωνώ	10	15	8	6	39
	συμφωνώ απόλυτα	4	5	3	2	14
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 462: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.103 ^a	9	.905
Likelihood Ratio	5.429	9	.795
Linear-by-Linear Association	.027	1	.869
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (68.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 463: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11–20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]	διαφωνώ απόλυτα	3	3	1	3	10
	διαφωνώ	8	10	4	5	27
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	4	0	1	8
	συμφωνώ	2	7	6	0	15
	συμφωνώ απόλυτα	1	0	2	0	3
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 464: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.527 ^a	12	.168
Likelihood Ratio	20.043	12	.066
Linear-by-Linear Association	.058	1	.809
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 465: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]				Total
		<5 χρόνια	5 – 10 χρόνια	11–20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]	διαφωνώ απόλυτα	0	1	0	0	1
	διαφωνώ	1	1	0	0	2
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	0	1	2	0	3
	συμφωνώ	11	16	5	5	37
	συμφωνώ απόλυτα	5	5	6	4	20
Total		17	24	13	9	63

Πίνακας 466: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(α)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.649 ^a	12	.559
Likelihood Ratio	11.737	12	.467
Linear-by-Linear Association	1.179	1	.278
N of Valid Cases	63		

a. 14 cells (70.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .14.

Πίνακας 467: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(α)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]	διαφωνώ απόλυτα	3	1	0	0	4
	διαφωνώ	2	2	0	0	4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	8	1	2	17
	συμφωνώ	7	9	8	5	29
	συμφωνώ απόλυτα	1	3	3	2	9
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 468: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.832 ^a	12	.381
Likelihood Ratio	15.158	12	.233
Linear-by-Linear Association	9.002	1	.003
N of Valid Cases	63		

a. 15 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 469: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]	διαφωνώ	1	0	1	0	2
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	3	0	3	11
	συμφωνώ	10	14	8	4	36
	συμφωνώ απόλυτα	3	6	3	2	14
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 470: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.905 ^a	9	.544
Likelihood Ratio	10.334	9	.324
Linear-by-Linear Association	.291	1	.590
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (68.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .29.

Πίνακας 471: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]	διαφωνώ	3	0	0	0	3
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	4	1	1	8
	συμφωνώ	7	13	8	5	33
	συμφωνώ απόλυτα	7	6	3	3	19
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 472: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.595 ^a	9	.384
Likelihood Ratio	9.884	9	.360
Linear-by-Linear Association	.926	1	.336
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (68.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 473: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]	διαφωνώ	4	0	0	0	4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	3	1	0	6
	συμφωνώ	9	15	8	7	39
	συμφωνώ απόλυτα	4	5	3	2	14
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 474: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.613 ^a	9	.236
Likelihood Ratio	12.792	9	.172
Linear-by-Linear Association	3.811	1	.051
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (68.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 475: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]	διαφωνώ απόλυτα	3	3	1	3	10
	διαφωνώ	7	11	5	4	27
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	3	0	1	8
	συμφωνώ	4	6	4	1	15
	συμφωνώ απόλυτα	1	0	2	0	3
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 476: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11.447 ^a	12	.491
Likelihood Ratio	12.687	12	.392
Linear-by-Linear Association	.341	1	.559
N of Valid Cases	63		

a. 16 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .43.

Πίνακας 477: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]				Total
		<5 χρόνια	5 - 10 χρόνια	11- 20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]	διαφωνώ απόλυτα	1	0	0	0	1
	διαφωνώ	1	1	0	0	2
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	1	0	0	3
	συμφωνώ	10	17	7	3	37
	συμφωνώ απόλυτα	5	4	5	6	20
Total		19	23	12	9	63

Πίνακας 478: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(β)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.188 ^a	12	.356
Likelihood Ratio	14.092	12	.295
Linear-by-Linear Association	7.383	1	.007
N of Valid Cases	63		

a. 14 cells (70.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .14.

Πίνακας 479: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(β)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]	διαφωνώ απόλυτα	2	0	0	2	4
	διαφωνώ	0	1	2	1	4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	9	2	5	1	17
	συμφωνώ	9	9	5	6	29
	συμφωνώ απόλυτα	3	3	0	3	9
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 480: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.851 ^a	12	.198
Likelihood Ratio	20.077	12	.066
Linear-by-Linear Association	.062	1	.804
N of Valid Cases	63		

a. 15 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .76.

Πίνακας 481: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]	διαφωνώ	1	0	1	0	2
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	2	2	0	11
	συμφωνώ	9	9	8	10	36
	συμφωνώ απόλυτα	6	4	1	3	14
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 482: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.374 ^a	9	.321
Likelihood Ratio	13.195	9	.154
Linear-by-Linear Association	.877	1	.349
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (68.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .38.

Πίνακας 483: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]	διαφωνώ	2	0	0	1	3
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	1	2	1	8
	συμφωνώ	9	9	8	7	33
	συμφωνώ απόλυτα	8	5	2	4	19
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 484: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.851 ^a	9	.755
Likelihood Ratio	7.191	9	.617
Linear-by-Linear Association	.013	1	.911
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (68.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 485: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]	διαφωνώ	2	0	1	1	4
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	1	2	1	6
	συμφωνώ	13	10	8	8	39
	συμφωνώ απόλυτα	6	4	1	3	14
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 486: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.638 ^a	9	.934
Likelihood Ratio	4.775	9	.853
Linear-by-Linear Association	.186	1	.666
N of Valid Cases	63		

a. 11 cells (68.8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .76.

Πίνακας 487: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]	διαφωνώ απόλυτα	5	1	3	1	10
	διαφωνώ	9	9	6	3	27
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	1	0	2	8
	συμφωνώ	4	3	3	5	15
	συμφωνώ απόλυτα	0	1	0	2	3
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 488: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.948 ^a	12	.244
Likelihood Ratio	16.990	12	.150
Linear-by-Linear Association	3.638	1	.056
N of Valid Cases	63		

a. 15 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .57.

Πίνακας 489: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(γ)

		Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]				Total
		<5 χρόνια	5-10 χρόνια	11-20 χρόνια	>20 χρόνια	
[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]	διαφωνώ απόλυτα	0	0	0	1	1
	διαφωνώ	0	0	1	1	2
	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	1	0	0	3
	συμφωνώ	11	9	10	7	37
	συμφωνώ απόλυτα	10	5	1	4	20
Total		23	15	12	13	63

Πίνακας 490: Πίνακας συνάφειας μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(γ)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.791 ^a	12	.314
Likelihood Ratio	15.440	12	.218
Linear-by-Linear Association	3.464	1	.063
N of Valid Cases	63		

a. 15 cells (75.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .19.

Πίνακας 491: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(γ)

Έλεγχος Ομοσκεδαστικότητας

Test of Homogeneity of Variances

Q34_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.683	3	59	.180

Πίνακας 492: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.170	3	59	.916

Πίνακας 493: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.343	3	59	.794

Πίνακας 494: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.277	3	59	.841

Πίνακας 495: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.679	3	59	.055

Πίνακας 496: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.240	3	59	.868

Πίνακας 497: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(α)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.531	3	59	.066

Πίνακας 498: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.453	3	59	.716

Πίνακας 499: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.061	3	59	.115

Πίνακας 500: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4.472	3	59	.007

Πίνακας 501: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.107	3	59	.109

Πίνακας 502: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.545	3	59	.212

Πίνακας 503: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(β)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_a

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.345	3	59	.082

Πίνακας 504: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_b

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.819	3	59	.154

Πίνακας 505: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_c

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.241	3	59	.303

Πίνακας 506: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_d

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.128	3	59	.943

Πίνακας 507: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_e

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.336	3	59	.799

Πίνακας 508: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(γ)

Test of Homogeneity of Variances

Q34_f

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.412	3	59	.248

Πίνακας 509: Έλεγχος ομοσκεδαστικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(γ)

Έλεγχος Κανονικότητας

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]	<5 χρόνια	.275	17	.001	.862	17	.016
	5 - 10 χρόνια	.213	24	.006	.898	24	.019
	11-20 χρόνια	.362	13	.000	.753	13	.002
	>20 χρόνια	.351	9	.002	.781	9	.012

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 510: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]	<5 χρόνια	.355	17	.000	.787	17	.001
	5 - 10 χρόνια	.274	24	.000	.806	24	.000
	11-20 χρόνια	.305	13	.002	.850	13	.029
	>20 χρόνια	.278	9	.044	.833	9	.049

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 511: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]	<5 χρόνια	.308	17	.000	.757	17	.001
	5 - 10 χρόνια	.271	24	.000	.852	24	.002
	11-20 χρόνια	.331	13	.000	.815	13	.010
	>20 χρόνια	.297	9	.021	.813	9	.028

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 512: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]	<5 χρόνια	.324	17	.000	.813	17	.003
	5 - 10 χρόνια	.333	24	.000	.795	24	.000
	11-20 χρόνια	.378	13	.000	.742	13	.001
	>20 χρόνια	.351	9	.002	.781	9	.012

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 513: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]	<5 χρόνια	.290	17	.000	.874	17	.025
	5 - 10 χρόνια	.265	24	.000	.844	24	.002
	11-20 χρόνια	.316	13	.001	.843	13	.023
	>20 χρόνια	.297	9	.021	.813	9	.028

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 514: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]	<5 χρόνια	.345	17	.000	.693	17	.000
	5 - 10 χρόνια	.393	24	.000	.697	24	.000
	11-20 χρόνια	.283	13	.005	.790	13	.005
	>20 χρόνια	.356	9	.002	.655	9	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 515: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(α)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]	<5 χρόνια	.219	19	.017	.879	19	.020
	5 – 10 χρόνια	.222	23	.005	.897	23	.022
	11– 20 χρόνια	.364	12	.000	.753	12	.003
	>20 χρόνια	.278	9	.044	.833	9	.049

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 516: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]	<5 χρόνια	.290	19	.000	.860	19	.010
	5 – 10 χρόνια	.322	23	.000	.778	23	.000
	11– 20 χρόνια	.375	12	.000	.706	12	.001
	>20 χρόνια	.223	9	.200*	.838	9	.055

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 517: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]	<5 χρόνια	.256	19	.002	.818	19	.002
	5 – 10 χρόνια	.291	23	.000	.798	23	.000
	11– 20 χρόνια	.364	12	.000	.753	12	.003
	>20 χρόνια	.297	9	.021	.813	9	.028

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 518: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]	<5 χρόνια	.302	19	.000	.831	19	.003
	5 – 10 χρόνια	.341	23	.000	.761	23	.000
	11– 20 χρόνια	.364	12	.000	.753	12	.003
	>20 χρόνια	.471	9	.000	.536	9	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 519: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		<5 χρόνια	.232	19	.008	.909	19
5 - 10 χρόνια	.301	23	.000	.828	23	.001	
11- 20 χρόνια	.284	12	.008	.851	12	.038	
>20 χρόνια	.278	9	.044	.853	9	.081	

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 520: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		<5 χρόνια	.329	19	.000	.801	19
5 - 10 χρόνια	.386	23	.000	.675	23	.000	
11- 20 χρόνια	.374	12	.000	.640	12	.000	
>20 χρόνια	.414	9	.000	.617	9	.000	

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 521: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(β)

Tests of Normality

[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		<5 χρόνια	.236	23	.002	.844	23
5-10 χρόνια	.333	15	.000	.819	15	.006	
11-20 χρόνια	.257	12	.028	.807	12	.011	
>20 χρόνια	.322	13	.001	.821	13	.012	

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 522: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(γ)

Tests of Normality

[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
		<5 χρόνια	.212	23	.009	.867	23
5-10 χρόνια	.316	15	.000	.790	15	.003	
11-20 χρόνια	.380	12	.000	.781	12	.006	
>20 χρόνια	.470	13	.000	.533	13	.000	

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 523: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(γ)

		Tests of Normality					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]						
	<5 χρόνια	.239	23	.001	.844	23	.002
	5-10 χρόνια	.340	15	.000	.758	15	.001
	11-20 χρόνια	.333	12	.001	.774	12	.005
>20 χρόνια	.311	13	.001	.808	13	.008	

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 524: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(γ)

		Tests of Normality					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]						
	<5 χρόνια	.326	23	.000	.796	23	.000
	5-10 χρόνια	.373	15	.000	.734	15	.001
	11-20 χρόνια	.380	12	.000	.781	12	.006
>20 χρόνια	.346	13	.000	.790	13	.005	

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 525: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(γ)

		Tests of Normality					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]						
	<5 χρόνια	.241	23	.001	.872	23	.007
	5-10 χρόνια	.370	15	.000	.791	15	.003
	11-20 χρόνια	.337	12	.001	.785	12	.006
>20 χρόνια	.249	13	.027	.908	13	.174	

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 526: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(γ)

Tests of Normality

	Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]	<5 χρόνια	.278	23	.000	.768	23	.000
	5-10 χρόνια	.340	15	.000	.758	15	.001
	11-20 χρόνια	.466	12	.000	.549	12	.000
	>20 χρόνια	.372	13	.000	.746	13	.002

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 527: Έλεγχος κανονικότητας μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(γ)

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis

Test Statistics^{a,b}

	Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]
Chi-Square	5.786
df	3
Asymp. Sig.	.123

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 528: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]
Chi-Square	.111
df	3
Asymp. Sig.	.990

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 529: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]
Chi-Square	3.338
df	3
Asymp. Sig.	.342

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 530: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]
Chi-Square	.088
df	3
Asymp. Sig.	.993

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 531: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]
Chi-Square	9.012
df	3
Asymp. Sig.	.029

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 532: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]
Chi-Square	2.974
df	3
Asymp. Sig.	.396

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε αυτό το σχολείο.]

Πίνακας 533: Μη παραμετρικός έλεγχος *Kruskal – Wallis* μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(α)

Test Statistics^{a,b}

	Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]
Chi-Square	10.459
df	3
Asymp. Sig.	.015

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 534: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(β)

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]
Chi-Square	2.804
df	3
Asymp. Sig.	.423

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 535: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(β)

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]
Chi-Square	.295
df	3
Asymp. Sig.	.961

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 536: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(β)

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]
Chi-Square	2.540
df	3
Asymp. Sig.	.468

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 537: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(β)

Test Statistics^{a,b}

	[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]
Chi-Square	4.129
df	3
Asymp. Sig.	.248

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 538: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(β)

Test Statistics^{a,b}

	[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]
Chi-Square	8.715
df	3
Asymp. Sig.	.033

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας ως διευθυντής σε σχολείο γενικά.]

Πίνακας 539: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(β)

Test Statistics^{a,b}

	Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω; [Είμαι ικανοποιημένος με το μισθό που λαμβάνω από τη δουλειά μου.]
Chi-Square	4.704
df	3
Asymp. Sig.	.195

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 540: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(α) και του ερωτήματος 5(γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με τους όρους της σύμβασης εργασίας μου.]
Chi-Square	3.418
df	3
Asymp. Sig.	.332

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 541: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(β) και του ερωτήματος 5(γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διοικητικό προσωπικό του σχολείου.]
Chi-Square	1.058
df	3
Asymp. Sig.	.787

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 542: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(γ) και του ερωτήματος 5(γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Είμαι ικανοποιημένος με την υποστήριξη που λαμβάνω από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.]
Chi-Square	2.408
df	3
Asymp. Sig.	.492

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 543: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(δ) και του ερωτήματος 5(γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Δεν μπορώ να επηρεάσω σημαντικά αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο που διοικώ.]
Chi-Square	6.436
df	3
Asymp. Sig.	.092

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 544: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(ε) και του ερωτήματος 5(γ)

Test Statistics^{a,b}

	[Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου.]
Chi-Square	3.409
df	3
Asymp. Sig.	.333

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Πόσα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχετε; [Χρόνια εργασίας σε άλλες διοικητικές θέσεις (όχι ως διευθυντής).]

Πίνακας 545: Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis μεταξύ του ερωτήματος 34(στ) και του ερωτήματος 5(γ)