



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΩΝ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΣΤΙΑ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΑΒΒΙΑΔΗΣ

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

Νοέμβριος, 2008

© Ιωάννης Σαββίδης, 2008

ΙΩΑΝΝΙΝΗΣ ΣΑΒΒΙΔΗΣ

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφιος Διδάκτορας: Ιωάννης Σαββίδης

Τίτλος Διατριβής: Διερεύνηση της σχέσης των ηγετικών σтил και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και εγκρίθηκε στις 29 Νοεμβρίου 2008 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Λεωνίδας Κυριακίδης	Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Πρόεδρος)
Πέτρος Πασιαρδής	Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Ερευνητικός Σύμβουλος)
Ειρήνη- Άννα Διακίδου	Αναπληρωτής Καθηγήτρια στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)
Μαρία Ηλιοφώτου Μένον	Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)
Ζωή Παπαναούμ	Καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Μέλος)

.....
Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Ερευνητικός Σύμβουλος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν νέους και πιο απαιτητικούς ρόλους. Εύλογα τίθενται λοιπόν ερωτήματα για τις παραμέτρους που συντελούν περισσότερο στον καθορισμό της εργασιακής συμπεριφοράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στο σχολείο, καθώς και για τα ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία τους παρωθούν να δράσουν και να συμπεριφερθούν με συγκεκριμένο τρόπο. Οι απαντήσεις στα προηγούμενα ερωτήματα μπορούν να δοθούν με πολλούς τρόπους. Ένας δυναμικός τρόπος για απόκτηση βαθιάς γνώσης για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, ως οντότητες μέσα στο σχολικό κοινωνικό σύστημα, είναι με την εξέταση, ανάμεσα σε άλλα, των πεποιθήσεων και παρωθήσεών τους.

Η παρούσα έρευνα προτείνει μια σύγχρονη θεώρηση της παρώθησης, τη θεωρία της αυτοεπάρκειας, ως ένα δυναμικό τρόπο για απόκτηση βαθιάς γνώσης για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς ως οντότητες μέσα στο σχολικό κοινωνικό σύστημα, ο οποίος επιτρέπει την εξέταση των πεποιθήσεων και παρωθήσεών τους. Η θεωρία της αυτοεπάρκειας, η οποία προέρχεται από την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura, έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τόσο από τους μελετητές της οργανωτικής συμπεριφοράς όσο και της εκπαίδευσης, όπου η εστίαση της προσοχής εντοπίζεται στη μελέτη της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε σχέση με τα αποτελέσματα της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης.

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η συμπλήρωση του ερευνητικού κενού που έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία με την προσφορά νέας γνώσης. Αυτό επιδιώκεται με τη σύνθεση ενός θεωρητικού μοντέλου επάρκειας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας για τη διερεύνηση των σχέσεων της αυτοεπάρκειας και των ηγετικών στίλ των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Η όλη προσπάθεια στηρίχθηκε στο σκεπτικό ότι, εφόσον οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας έχουν συνδεθεί με την παρώθηση, τις συμπεριφορές και την απόδοση των ατόμων στην εργασία τους, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί κατά πόσον η άσκηση ηγεσίας από τους διευθυντές, οι οποίοι αποτελούν βασικούς συντελεστές στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους, με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τους και κατ' επέκταση με την απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εργασία του.

Το πλαίσιο της έρευνας καθορίστηκε λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας και την έλλειψη παρόμοιων ερευνών, είτε στο

πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος είτε στο πλαίσιο του σχετικού διεθνούς ερευνητικού πεδίου, όπως φαίνεται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με στόχο την πλήρωση του ερευνητικού κενού. Οι βασικές επιδιώξεις της έρευνας ήταν δύο: Πρώτη επιδίωξη ήταν η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων, προσαρμοσμένων στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, για τη μέτρηση των ηγετικών στίλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, καθώς και για τη μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τους. Η ανάπτυξη τέτοιων κλιμάκων, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας κρίθηκε απαραίτητη, αφού βάσει της προηγούμενης βιβλιογραφίας οι κλίμακες μέτρησης των εννοιών αυτών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τον περιστασιακό χαρακτήρα τους και το συγκείμενο μέσα στο οποίο θα εξεταστούν οι έννοιες. Δεύτερη επιδίωξη ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις πιο πάνω μεταβλητές, μέσω της ανάπτυξης ενός θεωρητικού μοντέλου και της ποσοτικοποίησης των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές του.

Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Επιλέγηκε αντιπροσωπευτικό και τυχαίο δείγμα, στρωματοποιημένο ως προς την εκπαιδευτική επαρχία, για την τελική χορήγηση των ερωτηματολογίων κατά την κύρια φάση διεξαγωγής της έρευνας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 114 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα σχολεία των οποίων ο αριθμός των τοποθετημένων εκπαιδευτικών ήταν τουλάχιστον 10 και όλοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν ως έδρα τα αντίστοιχα σχολεία. Με τον τρόπο αυτό το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 1697 εκπαιδευτικούς. Τα οκτώ σχολεία, στα οποία δόθηκαν τα ερωτηματολόγια για την πιλοτική εφαρμογή και όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν τοποθετημένοι σε αυτά, εξαιρέθηκαν από το δείγμα. Από τα ερωτηματολόγια, που δόθηκαν στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, 113 και 1177, αντίστοιχα, συμπληρώθηκαν πλήρως και επιστράφηκαν στον ερευνητή. Το ποσοστό συμμετοχής των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ήταν πολύ ικανοποιητικό και ανήλθε στο 99,1% και στο 69.3%, αντίστοιχα.

Με βάση την παραδοχή ότι η χρήση πολλαπλών μεθόδων μπορεί να ενισχύσει την ποιότητα και την εγκυρότητα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές διαδοχικά, εφαρμόζοντας διαδικασίες μεθοδολογικής τριγωνοποίησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε επτά φάσεις. Στην πρώτη φάση, έγινε η ανάπτυξη των εργαλείων μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και της συλλογικής επάρκειας. Ακολούθησε η διαμόρφωση εντύπων για την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις με διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Στη δεύτερη φάση, διαμορφώθηκαν τα ερωτηματολόγια

των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και πραγματοποιήθηκαν οι έλεγχοι για την εγκυρότητα των ερωτηματολογίων (όψης και περιεχομένου). Στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν πιλοτικά και έγινε έλεγχος γενικευσιμότητας και εγκυρότητας γνώρισματος. Στην τρίτη φάση, έγινε η τελική χορήγηση των ερωτηματολογίων και η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων και στην τέταρτη φάση η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων για έλεγχο της αξιοπιστίας όλων των μερών των ερωτηματολογίων και την ανάπτυξη των δομικών μοντέλων εξίσωσης. Με βάση τα αποτελέσματα της τέταρτης φάσης, επιλέγηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία τέσσερα σχολεία, τα οποία αποτέλεσαν μελέτες περίπτωσης κατά την πέμπτη φάση, όπου χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές τεχνικές για μία σε βάθος μελέτη των υπό εξέταση φαινομένων. Στις δύο τελευταίες φάσεις έγινε ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας και η σύγκριση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, για σκοπούς ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια, έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, όπως μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συσχετίσεις, παραμετρικά κριτήρια (ANOVA, t-test), το μη παραμετρικό κριτήριο Kendall's W και η παραγοντική ανάλυση για σκοπούς εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης. Έγιναν, επίσης, έλεγχοι κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων. Για τον έλεγχο του θεωρητικού μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα δομικής εξίσωσης και πολυεπίπεδη ανάλυση με τη χρήση των λογισμικών EQS και Mplus. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν κατά τις περιπτώσιακές μελέτες με τις μεθόδους της ημιδομημένης συνέντευξης και της ημιδομημένης παρατήρησης, περιελάμβανε ανάλυση μεταξύ των περιπτώσεων και πραγματοποιήθηκε με τις διαδικασίες της φαινομενολογικής ανάλυσης και της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται: (α) στα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, τα οποία ενώ δε σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας δίνουν μια εικόνα των χαρακτηριστικών του δείγματος, (β) στα αποτελέσματα της εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν, τόσο κατά την πιλοτική όσο και κατά την κύρια φάση της έρευνας, δίνοντας απάντηση στο πρώτο ερώτημα της έρευνας, (γ) στο θεωρητικό μοντέλο στο οποίο έχει καταλήξει η έρευνα και στις σχέσεις οι οποίες έχουν προκύψει ανάμεσα στις μεταβλητές του, απαντώντας έτσι στα υπόλοιπα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα και (δ) στα αποτελέσματα των τεσσάρων μελετών περίπτωσης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με κριτήρια τα επίπεδα αυτοεπάρκειας των διευθυντών και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τους.

Παρόλο που το δείγμα της έρευνας δεν ήταν αρκετά μεγάλο ώστε να επιτρέψει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν κάποια στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, ώστε να δοθεί μία ένδειξη του εύρους των δεδομένων τα οποία έχουν συλλεγεί και μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνας. Όπως προκύπτει, η αυτοεπάρκεια των διευθυντών του δείγματος είναι υψηλή. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα ηγετικά στυλ που χαρακτηρίζουν περισσότερο τους διευθυντές τους είναι το δομικό και το ανθρώπινο, λιγότερο το πολιτικό στυλ, ενώ το συμβολικό στυλ τους χαρακτηρίζει στο μικρότερο βαθμό. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα αυτοεπάρκειας γυναικών και ανδρών διευθυντών. Σε ό,τι αφορά την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι τόσο για τις δικές τους ικανότητες όσο και για τις ικανότητες του συνόλου των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους. Οι άντρες εκπαιδευτικοί είχαν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα αυτοεπάρκειας. Ο ίδιος έλεγχος έγινε και για τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στα επίπεδα συλλογικής επάρκειας ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Από τους ελέγχους εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενικευσιμότητας προέκυψαν ότι οι κλίμακες Likert για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, καθώς και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, είχαν υψηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Όπως κατέδειξαν οι παραγοντικές αναλύσεις, όλες οι δηλώσεις της κάθε κλίμακας αποτελούσαν ένα παράγοντα και συνεπώς μπορεί να εξαχθεί ένα σκορ για την αυτοεπάρκεια των διευθυντών, την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και τη συλλογική τους επάρκεια, αντίστοιχα.

Ανάλογοι έλεγχοι έγιναν για την κλίμακα μέτρησης των τεσσάρων ηγετικών στυλ των διευθυντών, οι δηλώσεις της οποίας βρίσκονταν σε διατακτική κλίμακα. Κατ' αρχήν, ο συντελεστής Kendall's W έδειξε ότι τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά για τις πέντε από τις έξι ερωτήσεις της διατακτικής κλίμακας μέτρησης των ηγετικών στυλ. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση αποκάλυψε τις μεταβλητές κάθε ηγετικού στυλ, οι οποίες φορτίζουν στους παράγοντες στους οποίους αντιστοιχούν, σύμφωνα με το αρχικό ερωτηματολόγιο των Bolman και Deal. Τελικά, στην κλίμακα παρέμειναν 17 από τις 24 δηλώσεις (τέσσερις για το δομικό, πέντε για το ανθρώπινο, τέσσερις για το πολιτικό και τέσσερις για το συμβολικό στυλ). Σημειώνεται ότι οι έλεγχοι εγκυρότητας, αξιοπιστίας και

γενικευσιμότητας, που πραγματοποιήθηκαν κατά την πιλοτική φάση, κατέδειξαν ότι μόνο η διατακτική κλίμακα των Bolman και Deal, δηλαδή το ένα από τα τρία μέρη του ερωτηματολογίου τους, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την αποτίμηση των ηγετικών στιλ των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου.

Για την εξέταση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας αναπτύχθηκε ένα πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης. Το τελικό θεωρητικό μοντέλο, το οποίο ταιριάζει περισσότερο στα δεδομένα της έρευνας μας, αποκλίνει από το αρχικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Στο τελικό μοντέλο παρουσιάζονται λιγότερες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών σε κάθε επίπεδο. Επίσης, δεν παρατηρούνται αλληλεπιδράσεις μεταξύ μεταβλητών σε διαφορετικά επίπεδα. Το δομικό και το πολιτικό στιλ σχετίζονται θετικά με την αυτοεπάρκεια του διευθυντή, ενώ το συμβολικό στιλ ηγεσίας παρουσιάζει μικρή θετική επίδραση στη συλλογική επάρκεια αθροισμένη στο επίπεδο του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται απουσία επίδρασης ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια του διευθυντή και στην αυτοεπάρκεια και συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Επίσης, δεν παρατηρείται καμιά επίδραση του ανθρώπινου στιλ ηγεσίας σε οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή. Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο το γεγονός ότι κανένα ηγετικό στιλ δε συσχετίζεται με το επίπεδο του εκπαιδευτικού (αυτοεπάρκεια και συλλογική επάρκεια στο επίπεδο του εκπαιδευτικού). Όπως και στο επίπεδο του σχολείου, έτσι και στο πολυεπίπεδο μοντέλο καταγράφηκαν σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις σε όλα τα ζεύγη των ηγετικών στιλ, με εξαίρεση το δομικό-πολιτικό, όπου δεν καταγράφηκε σημαντική συσχέτιση. Το αποτέλεσμα αυτό δεν ήταν αναμενόμενο, αφού βάσει της θεωρίας των Bolman και Deal τα τέσσερα ηγετικά στιλ είναι διακριτά μεταξύ τους. Τέλος, δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και τη συλλογική τους επάρκεια στο επίπεδο του σχολείου. Σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές καταγράφεται μόνο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού.

Οι μελέτες περίπτωσης, οι οποίες έγιναν σε τέσσερις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είχαν στόχο τη διερεύνηση σε βάθος και την ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων, καθώς και την ενδυνάμωση της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς και την παρατήρηση στα τέσσερα σχολεία, κατέδειξε ότι σε πολλές περιπτώσεις τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαιώνουν το τελικό θεωρητικό μοντέλο, ενδυναμώνοντας έτσι την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Από την ανάλυση αυτή προέκυψαν, επίσης, δεδομένα πέραν του θεωρητικού μοντέλου.

Η συζήτηση και η ερμηνεία των βασικών αποτελεσμάτων της έρευνας οδηγεί σε κάποια συμπεράσματα. Πρώτο αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η ανάπτυξη έγκυρων και

αξιόπιστων κλιμάκων για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Τα εργαλεία αυτά, με δεδομένο ότι οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας επιδρούν θετικά στις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού προσωπικού, οδηγώντας σε βελτιωμένα αποτελέσματα, μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, μόνο για διαμορφωτικούς σκοπούς, συμβάλλοντας στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Ένα δεύτερο αξιοσημείωτο αποτέλεσμα ήταν τα ερωτήματα, τα οποία έχουν εγερθεί σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο των Bolman και Deal. Τα αποτελέσματα τόσο του ποσοτικού όσο και του ποιοτικού μέρους της παρούσας έρευνας επισημαίνουν κάποια θεωρητικά προβλήματα, επιβεβαιώνοντας τόσο διεθνείς έρευνες όσο και άλλες παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο στον ίδιο πληθυσμό, την ίδια περίπου χρονική περίοδο. Όπως προκύπτει από την έρευνα, υπάρχουν εννοιολογικά προβλήματα ως προς τον ορισμό των ηγετικών στιλ, αφού τα στιλ δε φαίνεται να είναι μονοδιάστατα. Διαφορετικές πτυχές του ίδιου στιλ φαίνεται να μη συμφωνούν μεταξύ τους. Τα προβλήματα που αναφέρονται εντός του κάθε στιλ δημιουργούν προβλήματα και ανάμεσα στα στιλ. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι το θεωρητικό τους πλαίσιο χρειάζεται να αναθεωρηθεί. Το τρίτο αποτέλεσμα αφορά την απουσία σημαντικής σχέσης ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Τέταρτο, η ερευνητική μας εργασία εντόπισε θετική συσχέτιση αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας μόνο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Πέμπτο, βρέθηκε μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση του συμβολικού στιλ ηγεσίας στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αθροισμένη στο επίπεδο του σχολείου. Η παρουσία επίδρασης στην αθροισμένη συλλογική επάρκεια στο επίπεδο του σχολείου καταδεικνύει την προβλεπτική εγκυρότητα της αθροισμένης συλλογικής επάρκειας, επιβεβαιώνοντας έτσι τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας. Το αποτέλεσμα αυτό αποτελεί ένδειξη για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί η ηγεσία ενός σχολείου να επιδράσει στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών και καταδεικνύει ευρύτερα τους τρόπους μέτρησης μεταβλητών που σχετίζονται με χαρακτηριστικά των οργανισμών και οδηγεί σε συμπεράσματα αναφορικά με την κατάρτιση των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Τέλος, όπως προέκυψε από το τελικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας μας, το δομικό και το πολιτικό στιλ ηγεσίας φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών, λόγω κυρίως του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα συζητήθηκαν και ερμηνεύθηκαν βάσει του συγκεκριμένου και των χαρακτηριστικών του πληθυσμού της έρευνας. Η συζήτηση κατέδειξε την αναγκαιότητα τόσο για περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και διεξαγωγή άλλων σχετικών ερευνών όσο και για διαφοροποίηση υφιστάμενων πολιτικών και πρακτικών στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων.

Σημαντική πρωτοτυπία της έρευνας αυτής, είναι ότι ασχολήθηκε με συστηματικό τρόπο και σε βάθος με τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της, προσπαθώντας για πρώτη φορά να συνθέσει ένα μοντέλο, στο οποίο να εντάσσονται τόσο οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας του διευθυντή όσο και οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο άσκησης ηγεσίας από τους διευθυντές. Η συμβολή της έρευνας στην επιστήμη καταδεικνύεται ακόμη και από το γεγονός ότι πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που έχει αναληφθεί στον κυπριακό χώρο, αλλά και στον ευρύτερο ελλαδικό, η οποία εξετάζει σε βάθος τις σχέσεις που αφορούν τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην πρωτοτυπία της έρευνας και τη συνεισφορά της στην επιστήμη, θα μπορούσαν να προστεθούν οι κλίμακες μέτρησης αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία θέτουν υπό αμφισβήτηση υπάρχουσες θεωρίες, επεκτείνουν τη γνώση και χαράζουν πορεία (α) για την αναθεώρηση υφιστάμενων πολιτικών και πρακτικών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και (β) για μελλοντική επέκταση του θεωρητικού μοντέλου και την περαιτέρω διερεύνηση των φαινομένων τα οποία εξετάζονται.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα σχολεία στις μέρες μας γίνονται ολοένα και πιο πολύπλοκοι οργανισμοί και κατ' επέκταση το έργο των διευθυντών να τα κατανοήσουν και να τα διευθύνουν γίνεται δυσκολότερο. Οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι προηγούμενες εμπειρίες τους καθορίζουν, σε τελική ανάλυση, το τι βλέπουν, τι κάνουν και τι επιτυγχάνουν οι διευθυντές των σχολείων. Εκείνο που χρειάζονται οι σύγχρονοι διευθυντές είναι καλύτερες θεωρίες και την ικανότητα να τις εφαρμόζουν στην πράξη με δεξιότητες, ώστε να οδηγούν το σχολείο τους σε συνεχή βελτίωση, αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών τους, ώστε να ανταποκρίνονται με ευελιξία στις σύγχρονες απαιτήσεις και να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές.

ABSTRACT

In the contemporary educational context school principals and teachers are called to assume more demanding roles and responsibilities. In such a context questions are raised for the parameters that determine the work behaviour of principals and teachers and the personal characteristics that motivate their behaviour and actions. Answers to these questions can be given in multiple ways. This study presents a path for obtaining insights into principals and teachers as major participants in the school's social system by investigating their beliefs and motivations.

The present study uses a relatively new theory of motivation, Bandura's theory of self-efficacy, as a dynamic way for understanding principals' and teachers' actions and behaviours. Self-efficacy theory, which has its origins in Bandura's social cognitive theory, has attracted the interest of researchers in the fields of organizational behaviour and education, where the focus was originally on the study of teachers' and students' efficacy beliefs in relation to the teaching and learning outcomes.

The present study fills a research gap, which has been identified in the relevant literature and extends existing knowledge by testing a new model of efficacy (both self- and collective) at the school level, in relation to school principals' leadership styles. The study was based on the assumption that since personal and collective efficacy beliefs have been related to motivation, it would be useful to explore whether principals' leadership, as an antecedent of the effective school functioning could be correlated to their own self-efficacy beliefs and to the self- and collective efficacy beliefs of their teachers.

The framework of the present study was based on the review of the relevant literature, which revealed that no prior research combined the investigation of the relationships among school principals' leadership styles and self-efficacy and teachers' self- and collective efficacy. For Cyprus, in particular, research in this area is novel. Hence, the purpose of the study was twofold: First, to develop valid and reliable instruments, adapted to the educational context of Cyprus, for the measurement of primary school principals' leadership styles and self-efficacy and the self- and collective efficacy beliefs of teachers. The need for the development of such instruments, especially for the measurement of self- and collective efficacy beliefs, was determined by the context-specific nature of these constructs. Second, to explore the relationship among the aforementioned variables by testing a theoretical model and quantifying the relationships among its constituent variables.

Principals and teachers of public primary schools in Cyprus comprise the population for the study. The sample of the study was selected randomly for the final administration of questionnaires and consisted of 114 primary school principals and 1697 teachers. Principals and teachers returned 113 and 1177 usable questionnaires. The response rate was 99.1% for principals and 69.3% for teachers.

Based on the assumption that a mixed-method research approach could enhance the quality and validity of the study, the researcher applied both quantitative and qualitative data collection and analysis techniques and methodological triangulation of data. The study was conducted in seven stages, which included (a) the development of instruments for the measurement of principals' leadership styles and self-efficacy beliefs, and teachers' self- and collective efficacy, as well as semi-structured interview and observation protocols, (b) the formulation of two questionnaires, one for principals and another for teachers and tests for face, content and construct validity and generalizability, (c) the collection of quantitative data, further validity and reliability tests and development of structural equation models (d) in the light of the results of the quantitative analysis, four outlying schools in terms of their heads' self-efficacy and collective efficacy levels were purposefully selected as case studies, (e) qualitative data collection through semi-structured interviews with principals and teachers and semi-structured observation in the four schools, (f) qualitative data analysis and (g) comparison of quantitative and qualitative results, interpretation and conclusions.

Analysis of quantitative data included descriptive and inferential statistics (mean, standard deviation, correlations, t-test, ANOVA, Kendall's W, exploratory and confirmatory factor analysis) and multilevel structural equation modeling. This analysis was conducted by using SPSS, EQS and Mplus software. Analysis of qualitative data included cross-case analysis by adopting the phenomenological and the constant comparative approaches.

The validity, reliability and generalizability tests have indicated that principals' and teachers' self-efficacy and teachers' collective efficacy instruments were highly valid and reliable and could be used for the assessment of efficacy beliefs among primary school principals and teachers. Results from exploratory factor analysis revealed that all items in each instrument load on a single factor. The respective tests for the translated "Leadership Orientations –Other" instrument, which is based on the four-frame theory by Bolman and Deal, revealed that only the forced-choice part of the instrument could be used. As a result of the confirmatory factor analysis only 17 out of 24 items loaded on the four factors that corresponded to the four leadership styles (structural, human resource, political, symbolic).

Having established the construct validity of the framework used to measure the variables of the study, a multilevel structural equation model was formed in order to test the theoretical model, by analyzing the covariances of the variables, i.e. leadership styles, headteachers' self-efficacy, teachers' self- and collective efficacy (individual and aggregated at the school level). Initially, the model was developed in two separate levels and the relationships among the variables within each level were explored. Four indices were used: chi-square, chi-square/degrees of freedom ratio, root mean square error approximation (RMSEA) and the comparative fit index (CFI). The final multi-level model that best fitted the data has shown that the symbolic leadership style of principals had a small but statistically significant effect on the aggregated collective efficacy of teachers. Strong significant effects of the structural and the political styles of principals on their self-efficacy were also found. A significant, moderate correlation among teachers' self- and collective efficacy at the teacher level was also observed. An unexpected result were the negative correlations among five (out of six) pairs of leadership styles.

The case studies that followed aimed at the investigation and interpretation of the results obtained from the theoretical model of the research. The results of the qualitative data collected during the four case studies confirmed in many instances the findings of the final theoretical model. Hence, the internal validity of the study was established and the grounds for further interpretation of the phenomena under study were provided.

A major contribution of this study is the development of valid and reliable instruments for the assessment of primary school principals' and teachers' self- and collective efficacy. Another contribution of the study lies in the fact that it questions the theory of four leadership frames since both the theoretical model and the qualitative data collected and analysed contest the idea that the four styles are distinct. A third contribution of this study is that for the first time within the context of the educational system of Cyprus, a study dealt systematically and in-depth with the relationships among these variables, in an effort to develop a model which would enhance the understanding of behaviours and motivation of principals and teachers.

The discussion of the results of our study leads to several conclusions. First, the instruments for the assessment of efficacy beliefs could be used to enhance a culture of self- evaluation for formative purposes, an issue that has been raised during the ongoing dialogue for the reform of the education system in Cyprus. Second, theoretical problems of the Bolman and Deal's four frame theory have been identified signifying the need for further research in order to expand or redefine the theory. A third conclusion is that principals' and teachers efficacy beliefs are not correlated, a result that might be further

explored. Aggregated collective efficacy was found to have better predictive validity, confirming prior research. The study indicates a small but significant effect of the symbolic leadership style on the collective efficacy of teachers. This result is indicative of the practices that principals in Cyprus need to adopt in order to enhance and sustain the effort of their staff, their persistence and their resilience in the face of difficulties. Only structural and political leadership styles have been found to relate significantly with principals' self-efficacy, a result that is attributed to the characteristics of the education system in Cyprus. Finally, implications for educational policy and practice and for future research are also discussed.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της έρευνας, σημαντική υπήρξε η συμβολή όλων εκείνων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν σε καθεμιά από τις φάσεις διεξαγωγής της. Σημαντική ήταν, επίσης, η συμβολή αριθμού φίλων, συναδέλφων και μελών της οικογένειάς μου, οι οποίοι με τις εποικοδομητικές τους εισηγήσεις και παρατηρήσεις και τη στήριξή τους σε διάφορες φάσεις εκπόνησης της έρευνας συνέβαλαν σημαντικά στην ολοκλήρωσή της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στον Καθηγητή Πέτρο Πασιαρδή, στην Αναπληρωτή Καθηγήτρια Ειρήνη-Άννα Διακίδου και στον Αναπληρωτή Καθηγητή Λεωνίδα Κυριακίδη, οι οποίοι αφιέρωσαν πολύ από τον πολύτιμό τους χρόνο για την καθοδήγηση της έρευνας σε όλα της τα στάδια.

Επιθυμώ, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά την Καθηγήτρια Ζωή Παπαναούμ και την Επίκουρη Καθηγήτρια Μαρία Ηλιοφώτου-Μένον για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή.

Θερμές ευχαριστίες και ευγνωμοσύνη οφείλω στη μάνα μου, η οποία όλα τα χρόνια των σπουδών μου ήταν δίπλα μου για να μου θυμίζει ότι «κάθε σημερινό μου βήμα είναι η αυριανή μου ζωή», δίνοντας μου δύναμη και κουράγιο να συνεχίζω. Τέλος, θα ήθελα να σημειώσω ότι η έρευνα αυτή δε θα ολοκληρωνόταν χωρίς τη στήριξη και την κατανόηση της συζύγου μου Πόπης και των παιδιών μου Ελίνας και Γιώργου, τους οποίους υπέρ-ευχαριστώ.

Στην ιερή μνήμη του πατέρα μου,
ο οποίος πάντοτε πίστευε σε μένα

Στην Πόπη, την Ελίνα και το Γιώργο,
για το χρόνο που τους στέρησα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xxi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xxii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
I	ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ
	Εισαγωγή-Διατύπωση προβλήματος..... 1
	Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα..... 7
	Λειτουργικοί ορισμοί..... 9
	Αναγκαιότητα της έρευνας..... 10
	Σπουδαιότητα της έρευνας..... 13
	Οριοθέτηση της Έρευνας..... 15
	Οργάνωση της Ερευνητικής Εργασίας..... 16
	Περίληψη..... 17
II	ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ
	Εισαγωγή..... 18
	Έννοια, Σημασία και Θεωρήσεις της Ηγεσίας..... 19
	<i>Έννοια και Σημασία της Ηγεσίας στους Οργανισμούς..... 19</i>
	<i>Ανασκόπηση των Θεωριών για την Ηγεσία..... 22</i>
	<i>Μια Σύγχρονη Θεώρηση της Ηγεσίας..... 30</i>
	<i>Οι Διευθυντές ως Ηγέτες των Σχολικών Μονάδων..... 38</i>
	Αυτοεπάρκεια και Συλλογική Επάρκεια..... 42
	<i>Το Θεωρητικό Πλαίσιο της Αυτοεπάρκειας..... 42</i>
	<i>Αυτοεπάρκεια των Εκπαιδευτικών..... 45</i>
	<i>Αυτοεπάρκεια των Διευθυντών..... 54</i>
	<i>Συλλογική Επάρκεια Εκπαιδευτικών..... 61</i>
	<i>Ηγετικά Στιλ Διευθυντών και Πεποιθήσεις Αυτοεπάρκειας και Συλλογικής Επάρκειας..... 67</i>
	Περίληψη..... 71
III	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
	Εισαγωγή..... 74
	Επιλογή του Είδους της Έρευνας και των Μεθόδων Συλλογής και Ανάλυσης των Δεδομένων..... 74
	Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας..... 77
	Πληθυσμός και Δείγμα..... 79
	Μέσα Συλλογής Δεδομένων..... 82
	Διαδικασίες Ανάπτυξης των Κλιμάκων Μέτρησης και των Ερωτηματολογίων..... 84
	<i>Μέτρηση Πεποιθήσεων Αυτοεπάρκειας και Συλλογικής Επάρκειας..... 84</i>
	<i>Μέτρηση Ηγετικού Στιλ..... 86</i>
	<i>Ερωτηματολόγια και Διαδικασίες Εγκυροποίησής τους..... 90</i>
	Μελέτες Περίπτωσης..... 91

Ανάλυση Δεδομένων.....	94
<i>Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων.....</i>	95
<i>Αναλύσεις κατά τις Διαδικασίες Εγκυροποίησης.....</i>	95
<i>Αναλύσεις για τον Έλεγχο του Θεωρητικού Μοντέλου.....</i>	96
<i>Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων.....</i>	99
Μέθοδοι Εξασφάλισης της Εγκυρότητας της Έρευνας.....	100
Περιορισμοί Μεθοδολογίας.....	101
Περίληψη.....	102
IV ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Εισαγωγή.....	104
Αποτελέσματα Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής.....	105
<i>Χαρακτηριστικά των Διευθυντών του Δείγματος.....</i>	105
<i>Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών του Δείγματος.....</i>	106
<i>Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών σε Σχέση με</i>	
<i>Παράγοντες του Σχολικού Έργου.....</i>	106
Απαντήσεις στα Ερευνητικά Ερωτήματα.....	111
<i>Ανάπτυξη Έγκυρων και Αξιόπιστων Κλιμάκων Μέτρησης.....</i>	111
<i>Αποτελέσματα Διαδικασιών Εγκυροποίησης κατά την</i>	
<i>Πιλοτική Φάση.....</i>	111
<i>Έλεγχος εγκυρότητας όψεως.....</i>	112
<i>Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου.....</i>	112
<i>Έλεγχος γενικευσιμότητας.....</i>	114
<i>Έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος.....</i>	115
<i>Αποτελέσματα Διαδικασιών Εγκυροποίησης κατά την</i>	
<i>Κύρια Φάση της Έρευνας.....</i>	116
<i>Έλεγχος εγκυρότητας όψεως.....</i>	116
<i>Έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος και</i>	
<i>γενικευσιμότητας.....</i>	117
<i>Διερεύνηση των Σχέσεων Ανάμεσα στο Ηγετικό Στιλ και την</i>	
<i>Αυτοεπάρκεια των Διευθυντών και την Αυτοεπάρκεια και τη</i>	
<i>Συλλογική Επάρκεια των Εκπαιδευτικών.....</i>	125
<i>Ανάπτυξη Μοντέλου Δομική Εξίσωσης.....</i>	126
<i>Επίπεδο σχολείου.....</i>	126
<i>Επίπεδο εκπαιδευτικού.....</i>	128
<i>Πολυεπίπεδο μοντέλο.....</i>	128
Αποτελέσματα των Μελετών Περίπτωσης.....	131
<i>Εισαγωγικά.....</i>	131
<i>Δημογραφικά Στοιχεία Σχολείων και Ατομικά Προφίλ</i>	
<i>Διευθυντών.....</i>	132
<i>Αποτελέσματα Ανάλυσης Ημιδομημένων Συνεντεύξεων και</i>	
<i>Παρατηρήσεων.....</i>	135
<i>Αποτελέσματα Ανάλυσης Συνεντεύξεων με Διευθυντές.....</i>	135
<i>Προσωπικά χαρακτηριστικά και απόψεις</i>	
<i>διευθυντών.....</i>	135
<i>Αυτοεπάρκεια διευθυντών.....</i>	136
<i>Ηγετικά στιλ διευθυντών.....</i>	137
<i>Παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του διευθυντή</i>	
<i>και του σχολείου.....</i>	148
<i>Δράσεις- ικανότητες διευθυντή.....</i>	149

	<i>Αποτελέσματα Ανάλυσης Συνεντεύξεων με Εκπαιδευτικούς.....</i>	149
	<i>Αυτοεπάρκεια εκπαιδευτικών.....</i>	149
	<i>Συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών.....</i>	151
	<i>Ηγετικό στίλ διευθυντών.....</i>	152
	<i>Δράσεις-ικανότητες διευθυντή.....</i>	153
	<i>Αποτελέσματα Ανάλυσης Παρατηρήσεων.....</i>	160
	<i>Ηγετικά στίλ διευθυντών.....</i>	160
	<i>Δράσεις-ικανότητες του διευθυντή.....</i>	163
	Περίληψη.....	163
V	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
	Εισαγωγή.....	167
	Σύγκριση Αποτελεσμάτων που Προέκυψαν από την Ανάλυση των Ποσοτικών και των Ποιοτικών Δεδομένων: Θεωρητικές και Μεθοδολογικές Επιπτώσεις.....	168
	<i>Κλίμακες Μέτρησης των Μεταβλητών της Έρευνας.....</i>	169
	<i>Κλίμακες Μέτρησης Αυτοεπάρκειας και Συλλογικής Επάρκειας.....</i>	169
	<i>Κλίμακα Μέτρησης των Ηγετικών Στίλ.....</i>	171
	<i>Αυτοεπάρκεια Διευθυντών και Αυτοεπάρκεια και Συλλογική Επάρκεια των Εκπαιδευτικών</i>	178
	<i>Σχέση Αυτοεπάρκειας και Συλλογικής Επάρκειας των Εκπαιδευτικών</i>	180
	<i>Συμβολικό Στίλ και Συλλογική Επάρκεια Εκπαιδευτικών.....</i>	181
	<i>Ηγετικό Στίλ και Αυτοεπάρκεια Διευθυντών.....</i>	185
	Επιπτώσεις και Εισηγήσεις.....	187
	<i>Σύνοψη Αποτελεσμάτων της Έρευνας.....</i>	187
	<i>Επιπτώσεις και Εισηγήσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική και την Πρακτική.....</i>	188
	<i>Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών.....</i>	189
	<i>Διαμόρφωση Πολιτικών και Πρακτικών για τη Δημιουργία Συνθηκών Υψηλής Συλλογικής Επάρκειας στα Σχολεία.....</i>	189
	<i>Επιπτώσεις και Εισηγήσεις για τους Ερευνητές.....</i>	192
	<i>Περιορισμοί της Έρευνας όπως Προέκυψαν από την Ανάλυση των Δεδομένων.....</i>	192
	<i>Εισηγήσεις για Μελλοντική Έρευνα.....</i>	193
	Σύνοψη.....	195
	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	199
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
A	Ερωτηματολόγιο διευθυντών για τη διαμόρφωση της κλίμακας αυτοεπάρκειας των διευθυντών.....	218
B	Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση της κλίμακας αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.....	221
Γ	Ερωτηματολόγιο διευθυντών κατά την πιλοτική φάση.....	224
Δ	Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών κατά την πιλοτική φάση.....	229
E	Ερωτηματολόγιο διευθυντών κατά την κύρια φάση της έρευνας.....	238

Στ	Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών κατά την κύρια φάση της έρευνας	243
Z	Ερωτήσεις συνεντεύξεων διευθυντών στις περιπτώσιακές μελέτες..	249
H	Ερωτήσεις συνεντεύξεων εκπαιδευτικών στις περιπτώσιακές μελέτες.....	251
Θ	Φύλλο παρατήρησης κατά τις μελέτες περίπτωσης.....	253
I	Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης ηγετικών στίλ διευθυντών.....	254

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ		Σελίδα
1.1	Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	7
2.1	Ένα μοντέλο επάρκειας των εκπαιδευτικών.....	51
3.1	Διαδοχική επεξηγηματική στρατηγική έρευνας.....	76
3.2	Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών του δείγματος.....	83
3.3	Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών του δείγματος.....	83
4.1	Μοντέλο δομικής εξίσωσης στο επίπεδο του σχολείου.....	127
4.2	Πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης: Θεωρητικό μοντέλο.....	129
4.3	Πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης: Τελικό μοντέλο.....	131

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ

Σελίδα

3.1	Φάσεις διεξαγωγής της έρευνας.....	78
3.2	Αριθμός σχολείων που συμμετείχε στην έρευνα κατά επαρχία.....	79
3.3	Χορηγηθέντα και επιστραφέντα ερωτηματολόγια κατά θέση.....	80
3.4	Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών που συμμετείχαν Στην έρευνα.....	81
3.5	Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	82
3.6	Διαστάσεις ηγεσίας, όπως μετρούνται από την κλίμακα «Προσανατολισμοί της ηγεσίας» των Bolman & Deal.....	88
4.1	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε ισοδιαστημική μεταβλητή που μετρά χαρακτηριστικά των διευθυντών.....	105
4.2	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές λοξότητας και κύρτωσης για τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.....	106
4.3	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε ισοδιαστημική μεταβλητή που μετρά απόψεις των διευθυντών.....	108
4.4	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε ισοδιαστημική μεταβλητή που μετρά απόψεις των εκπαιδευτικών.....	108
4.5	Σύγκριση επιπέδων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας γυναικών και αντρών εκπαιδευτικών.....	110
4.6	Στατιστικές αναλύσεις για έλεγχο της γενικευσιμότητας και εγκυρότητας γνωρίσματος κατά την πιλοτική φάση.....	115
4.7	Δείκτης αξιοπιστίας των υποκλιμάκων του ηγετικού στιλ των διευθυντών.....	122
4.8	Συνδιακυμάνσεις μεταβλητών ηγετικού στιλ.....	123
4.9	Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης των τεσσάρων ηγετικών στιλ.....	124
4.10	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συντελεστές αξιοπιστίας των κλιμάκων μέτρησης της έρευνας.....	125
4.11	Συνδιακυμάνσεις των μεταβλητών στο επίπεδο του σχολείου.....	126
4.12	Συνδιακυμάνσεις των μεταβλητών στο επίπεδο του εκπαιδευτικού.....	128
4.13	Πληροφορίες για τους τέσσερις διευθυντές και τα σχολεία στα οποία υπηρετούσαν.....	134
4.14	Κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους διευθυντές.....	138
4.15	Κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς.....	154
4.16	Κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από την παρατήρηση στα σχολεία.....	161
5.1	Σκορ, συχνότητα δηλώσεων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε κάθε ηγετικό στιλ διευθυντή.....	176

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Εισαγωγή – Διατύπωση του Προβλήματος

Η εποχή που ζούμε χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και την κατά γεωμετρική πρόοδο αύξηση των γνώσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό συγκείμενο χαρακτηρίζεται από τη μαζικοποίηση και επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τις αυξημένες ευκαιρίες για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση για τη διαφορετικότητα των μαθητών, τη μετατροπή των σχολείων σε πολυεθνικούς μικρόκοσμους και τέλος, την αναγκαιότητα να καταστούν οι μαθητές ικανοί για ενεργή και διά βίου μάθηση. Οι πιο πάνω παράμετροι εμπεριέχουν σαφείς επιπτώσεις τόσο στα εκπαιδευτικά συστήματα όσο και στο έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν νέους, πιο απαιτητικούς ρόλους, μέσα σε ένα διαρκώς αναμορφούμενο και ανταγωνιστικό περιβάλλον. Απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να επιδεικνύουν υψηλό βαθμό επαγγελματισμού και να αναλαμβάνουν ολοένα και περισσότερες ευθύνες αναφορικά με το περιεχόμενο, την οργάνωση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καθώς τα σχολεία μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε αυτόνομα και ανοικτά συστήματα, τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον τους, το εκπαιδευτικό προσωπικό αποκτά ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη και θεωρείται περισσότερο υπόλογο έναντι της κοινωνίας όσον αφορά την ανάπτυξη κατάλληλων συνθηκών μάθησης και τη δημιουργία προϋποθέσεων επιτυχίας για όλους τους μαθητές.

Τα τελευταία χρόνια, ως αποτέλεσμα των ισχυρών πιέσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα, με τη μορφή αυξημένων κοινωνικών προσδοκιών για αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση, το ακαδημαϊκό και ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε σε θέματα που αφορούν την ποιοτική αναβάθμιση των σχολείων και την αξιολόγηση του έργου τους (Georgiou, Papayianni, Savvides & Pashiardis, 2001). Το ζήτημα της διοίκησης των σχολικών μονάδων έχει συνδεθεί άμεσα με την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης και αποτελεί σήμερα ζήτημα ύψιστης προτεραιότητας κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Πολυάριθμες έρευνες έχουν καταγράψει τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων και έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον στους εκπαιδευτικούς κύκλους για βελτίωση της διοίκησης των σχολικών οργανισμών. Όπως έχει συστηματικά επισημανθεί από την

έρευνα, η ηγετική συμπεριφορά και δράση των διευθυντών¹ είναι ουσιώδης παράγοντας τόσο για την αποτελεσματικότητα των ιδίων όσο και για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνουν (Caldwell & Spinks, 1992· Cheng, 1994· Coulson, 1990· Crow, Lumby, & Pashiardis, 2008· Hallinger & Heck, 1999· Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006· Marzano, Waters & McNulty, 2005· Pashiardis, 1998· Pont et al., 2008· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995· Sergiovanni, 1984· Hoy & Miskel, 2001).

Στη σχετική βιβλιογραφία για την ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η σημασία του ηγετικού ρόλου του διευθυντή για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων μέσω άσκησης επίδρασης στην παρώθηση και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών έχει τονιστεί ιδιαίτερα. Όπως αναφέρεται, η άσκηση ηγεσίας από τους διευθυντές έχει έμμεση επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Η επίδραση αυτή συμβαίνει όταν οι διευθυντές διαχειρίζονται διαδικασίες που έχουν σχέση με τη μάθηση, καθώς και όταν ασχολούνται με θέματα που αφορούν τις εσωτερικές δομές. Άμεσοι αποδέκτες των σχετικών με τα πιο πάνω ενεργειών και συμπεριφορών των διευθυντών είναι οι εκπαιδευτικοί. Ακόμα, πολλές άλλες μελέτες στην περιοχή των οργανισμών και της διοίκησης επισημαίνουν την ουσιαστική συμβολή της ηγεσίας στην απόδοση και την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού με τη διαμόρφωση των διαδικασιών, των πεποιθήσεων, των στάσεων και των συμπεριφορών, καθώς και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών τους. Από τα πιο πάνω μπορούν να εξαχθούν δύο συμπεράσματα αναφορικά με τους διευθυντές: Πρώτο, οι συμπεριφορές και οι δράσεις τους είναι πολύ σημαντικές για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και δεύτερο, κανένα στιλ ηγεσίας από μόνο του δεν είναι κατάλληλο για όλα τα σχολεία και σε κάθε περίπτωση (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee, 1982· Cheng, 1994· Hallinger & Heck, 1996· Jacobson & Bezzina, 2008· Leithwood et al., 2006· Pont et al., 2008).

Σύμφωνα με τις θεωρίες για τους οργανισμούς, σκοπός ύπαρξης των οργανισμών είναι να υπηρετούν τόσο τους στόχους τους όσο και τις ανάγκες του προσωπικού τους. Όλοι οι συμμετέχοντες στο σχολείο - μαθητές, εκπαιδευτικοί και διευθυντές- έχουν τις δικές τους ανάγκες και αναπτύσσουν μια προσωπική γνωστική κατανόηση των ρόλων τους. Υπό το φως των νέων συνθηκών και των ρόλων τους οποίους το εκπαιδευτικό προσωπικό καλείται σήμερα να αναλάβει, τίθενται ερωτήματα για τις πτυχές του ατόμου που συντελούν περισσότερο στον καθορισμό της εργασιακής και άλλης συμπεριφοράς και δράσης στο σχολείο, καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία παρωθούν το άτομο

¹ Όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα αναφέρονται σε άτομα και των δύο φύλων.

να δράσει και να συμπεριφερθεί με συγκεκριμένο τρόπο (Hoy & Miskel, 2008· Πασιαρδής, 2004· Pont et al., 2008).

Οι απαντήσεις στα προηγούμενα ερωτήματα μπορούν να δοθούν πολύπλευρα, γιατί τα ίδια τα άτομα είναι πολύπλοκες οντότητες και γιατί η ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση είναι πολυδιάστατη και αποτελεί το αντικείμενο διεπιστημονικής μελέτης. Ένας δυναμικός τρόπος για απόκτηση βαθιάς γνώσης για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, ως οντότητες μέσα στο σχολικό κοινωνικό σύστημα, είναι με την εξέταση, ανάμεσα σε άλλα, των πεποιθήσεων και παρωθήσεών τους. Η σημασία των πεποιθήσεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σημειώνεται από το Fields (1993), ο οποίος αναφέρει πως οι πεποιθήσεις, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι το κλειδί σε οποιαδήποτε προσπάθεια για αλλαγή και βελτίωση του σχολείου, κάτι που οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει πάντοτε να έχουν υπόψη.

Μια σύγχρονη θεώρηση της παρώθησης, η θεωρία της αυτοεπάρκειας, η οποία προέρχεται από την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1986, 1997), παρέχει την προοπτική για εμβάθυνση στη μελέτη των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, όπως δρουν και συμπεριφέρονται στο κοινωνικό σύστημα του σχολείου. Σύμφωνα με τον Bandura, τα άτομα είναι ικανά να ασκήσουν αυτό που ονομάζει ανθρώπινη επίδραση, να ασκήσουν δηλαδή κάποιο είδος ελέγχου στη δική τους ζωή. Με άλλα λόγια, τα άτομα έχουν ένα σύστημα πεποιθήσεων που τους δίνει τη δυνατότητα να ασκήσουν έλεγχο στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειές τους. Το σύστημα αυτό τους επιτρέπει να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, να επιδρούν στο περιβάλλον τους και να καθορίζουν τις πράξεις τους. Κεντρική θέση στην άσκηση ελέγχου κατέχουν οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας του ατόμου, δηλαδή οι πεποιθήσεις που έχει το άτομο για τις ικανότητές του να οργανώσει και να ακολουθήσει μια πορεία δράσης, ώστε να επιτύχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Η θεωρία της αυτοεπάρκειας συγκαταλέγεται στις νεότερες θεωρίες παρώθησης, οι οποίες επικεντρώνονται σε μηχανισμούς αυτοελέγχου, που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο μετασχηματισμό της παρώθησης σε συγκεκριμένη συμπεριφορά και δράση στην εργασία. Ως αυτοεπάρκεια ορίζεται η προσωπική κρίση για την ικανότητα που έχει το άτομο να διεκπεραιώσει τις απαιτούμενες εργασίες και στόχους που έχουν να κάνουν με μελλοντικές καταστάσεις. Είναι, με άλλα λόγια, η πεποίθηση που έχει κάποιος ότι μπορεί να υιοθετήσει συμπεριφορές και να δράσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγηθεί στην επίτευξη συγκεκριμένου στόχου και αναμενόμενου αποτελέσματος (Hoy & Miskel, 1996).

Οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για τους στόχους που θέτει το άτομο, την προσπάθεια που καταβάλλει, την επιμονή και την αντοχή

του. Οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των ατόμων καθορίζουν και το επίπεδο παρώθησής τους. Όσο πιο δυνατές είναι αυτές οι πεποιθήσεις τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια και περισσότερη επιμονή επιδεικνύουν. Επίσης, οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας καθορίζουν τα επίπεδα του άγχους και της κατάθλιψης, που μπορεί το άτομο να παρουσιάσει σε δύσκολες καταστάσεις και τα οποία μπορεί να παρεμποδίσουν τις δράσεις, τη συμπεριφορά και την απόδοση του ατόμου στην εργασία. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας αποτελούν τους πιο ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης των επιπέδων της ανθρώπινης παρώθησης (Bandura, 1986, 1993, 1997 · Wood & Bandura, 1989).

Η ανθρώπινη επίδραση λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο ενός «δικτύου κοινωνικο-δομικών επιδράσεων» (Bandura, 1997, σ. 6), με τρόπο που η θεωρία της αυτοεπάρκειας να επεκτείνεται στην άσκηση συλλογικής επίδρασης, με άλλα λόγια τη συλλογική επάρκεια. Συλλογική επάρκεια είναι η πεποίθηση που έχουν τα μέλη μιας ομάδας ή ενός οργανισμού ότι μπορούν, εργαζόμενοι συλλογικά, να επιτύχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα και κοινούς στόχους (Bandura, 1977, 1986, 1997). Ως εκ τούτου η συλλογική επάρκεια αναδεικνύεται ως ένα χαρακτηριστικό των οργανισμών.

Με το ενδιαφέρον της επιστημονικής έρευνας να επικεντρώνεται τα τελευταία χρόνια στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων, ήταν αναπόφευκτο να αυξηθεί και το ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι, ίσως, οι βασικότεροι συντελεστές στη διαδικασία της διδασκαλίας - μάθησης. Το ενδιαφέρον για τη φύση της εργασίας, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και πώς αυτά επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα παρουσιάζεται τελευταία αυξημένο, ειδικότερα στο πλαίσιο της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Όπως υποστηρίζεται (Kyriakides, Campbell, & Christofidou, 2002), οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι πιο σημαντικές από τις άμεσα παρατηρούμενες συμπεριφορές τους και έχουν συνδεθεί με την υψηλή επίδοση των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την εκπαιδευτική έρευνα καταδεικνύεται η σχέση της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών με την επίδοσή τους στη διδασκαλία και τις θετικές τους στάσεις στην εργασία, γεγονός που αναδεικνύει την αυτοεπάρκεια ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό για τους εκπαιδευτικούς (Hartnett, 1995). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών σχετίζονται θετικά με τη χρήση δημοκρατικών διαδικασιών στη διοίκηση της τάξης (Hoy, Tarter & Bliss, 1990), με τις επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και τα μαθηματικά (Schunk, 1991), καθώς και με την αυτοεπάρκεια και την παρώθηση των μαθητών (Ashton & Webb, 1986· Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989· Philippou & Christou, 1999). Επίσης, μαθητές οι οποίοι διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη αίσθηση αυτοεπάρκειας βρέθηκε

ότι είχαν καλύτερα αποτελέσματα σε σταθμισμένα δοκίμια επίδοσης (Anderson, Green & Loewen, 1988· Dembo & Gibson, 1985). Θετική ήταν ακόμη η σχέση που βρέθηκε ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους προς την αλλαγή και την ανάπτυξη προσωπικού (Guskey, 1987· Mellencamp, 1992), τη γονική εμπλοκή (Hoover, Dempsey, Bassler & Brissie, 1987) και την αφοσίωση στη διδασκαλία (Coladarci, 1992). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους να εκτελέσουν επιτυχώς μία ή περισσότερες εργασίες στο πλαίσιο των καθηκόντων τους επηρεάζουν σημαντικά την προσπάθεια που καταβάλλουν, την επιμονή τους, την αντοχή τους σε περιπτώσεις αποτυχίας, καθώς και τους μηχανισμούς ελέγχου του άγχους σε πολύ απαιτητικές συνθήκες εργασίας (Leithwood & Beatty, 2008· Schunk & Pajares, 2004). Κατά παρόμοιο τρόπο, η συλλογική επάρκεια έχει επισημανθεί ως παράγοντας που διαφοροποιεί τα σχολεία και συνδέεται συστηματικά με την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά και την ανάγνωση (Goddard, 2001· Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000· Tschannen-Moran & Barr, 2004) και την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών (Goddard & Goddard, 2001).

Σε μια προσπάθεια των ερευνητών να εξετάσουν πώς οι οργανωτικές δομές του σχολείου επιδρούν στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών, επισημάνθηκε μια σειρά από παράγοντες, όπως η αίσθηση της κοινότητας, η έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Hoy & Woolfolk, 1993), η ενθάρρυνση της καινοτομίας, η συμπεριφορά των μαθητών (Newmann, Rutter & Smith, 1989), ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν έλεγχο στη διδασκαλία και η ισχυρή αίσθηση της κοινότητας (Lee, Dedrick & Smith, 1991). Σε όλες τις πιο πάνω έρευνες ο ηγετικός ρόλος και η συμπεριφορά των διευθυντών επισημαινόταν ως πολύ σημαντικός για την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι Fuller, Wood, Rapaport και Dornbusch (1982), η Hipp (1997) και η Rosenholtz (1989) αναφέρονται στο σημαίνοντα ρόλο της συμπεριφοράς και του τρόπου άσκησης της ηγεσίας από τους διευθυντές των σχολείων στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Σε πιο πρόσφατες έρευνες επισημαίνεται η επίδραση της ηγεσίας και στη συλλογική επάρκεια (Graham, 2007· Mawhinney, Haas & Wood, 2005· Ross & Gray, 2006).

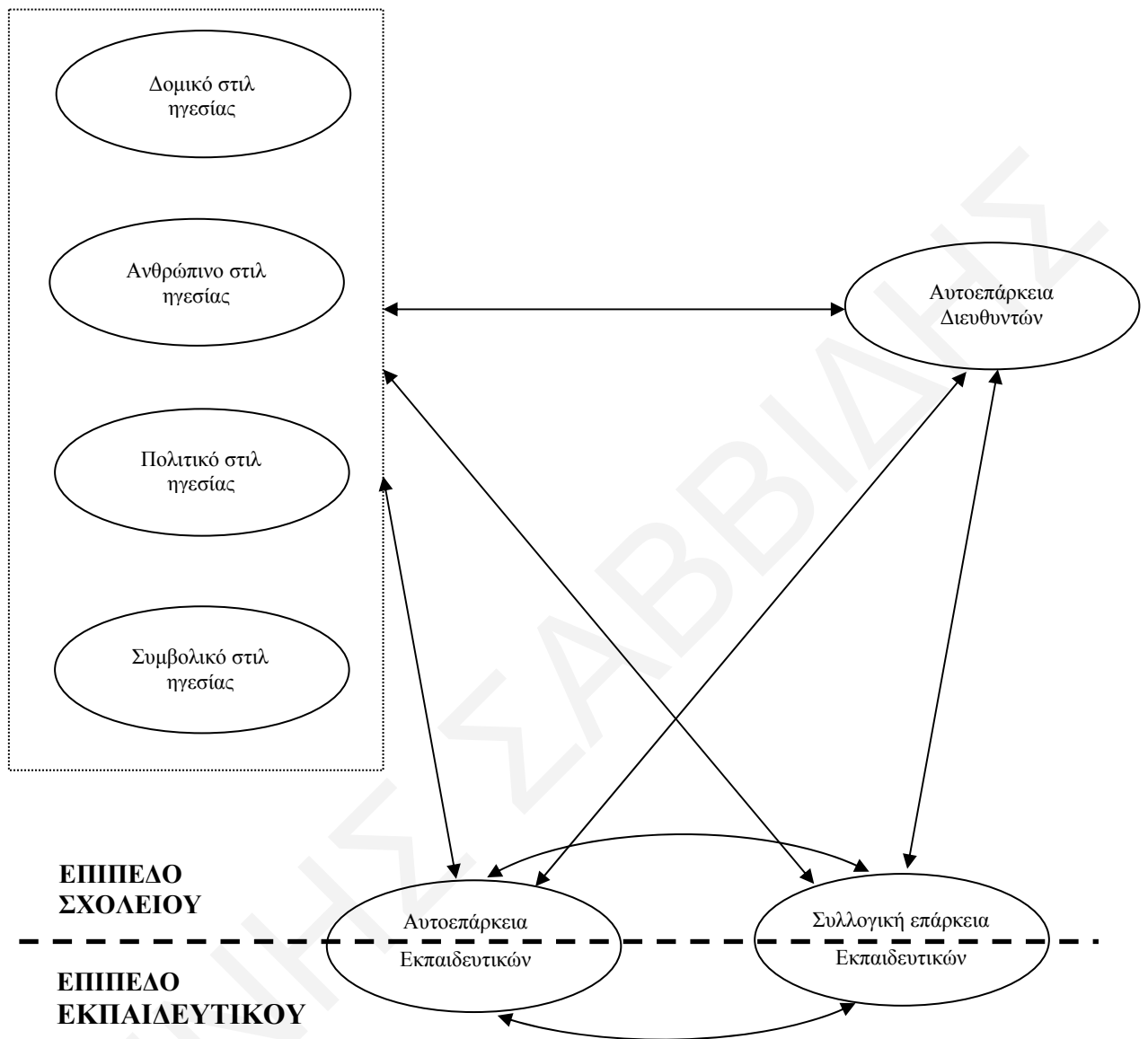
Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον για σημασία της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στα μαθησιακά αποτελέσματα, το ενδιαφέρον για τη μελέτη της αυτοεπάρκειας των διευθυντών είναι πολύ περιορισμένο και σχετικά πρόσφατο. Ζητήματα, τα οποία αφορούν τις επιπτώσεις των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας των διευθυντών στο στιλ άσκησης ηγεσίας και τις συμπεριφορές των διευθυντών, παραμένουν ακόμη ανεξερεύνητα. Προηγούμενες έρευνες

για την αυτοεπάρκεια των διευθυντών έχουν προσπαθήσει να αναπτύξουν κλίμακες για τη μέτρησή της (Dimmock & Hattie, 1996· Hillman, 1984· Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Μια ερευνητική προσπάθεια συνέδεσε την αυτοεπάρκεια των διευθυντών με τις βάσεις εξουσίας τους (Lyons & Murphy, 1994). Άλλη ερευνητική προσπάθεια βρήκε ότι η ηγεσία και οι οργανωτικές συνθήκες σε περιφερειακό επίπεδο επιδρούν σημαντικά στις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Βρέθηκε, επίσης, μέτρια επίδραση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών τόσο στις ηγετικές τους πρακτικές όσο και στις συνθήκες του σχολείου και της τάξης. Τέλος, η έρευνα βρήκε μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση στη μάθηση (Leithwood & Jantzi, 2008).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι είναι προφανές ότι το σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο απαιτεί από τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς την ανάληψη νέων ρόλων και την ανταπόκριση στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις για πιο ποιοτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, ο ρόλος που οι σύγχρονοι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να διαδραματίσουν, απαιτεί την εκδήλωση από μέρους τους αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς, δράσης και ικανοτήτων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι έννοιες της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας αποκτούν μεγαλύτερη βαρύτητα, αφού η μέχρι τώρα έρευνα έχει αναδείξει τη σημασία τους για το έργο που επιτελείται στα σχολεία και το ρόλο των διευθυντών στη δημιουργία συνθηκών για αυξημένα επίπεδα αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, όμως, έχει διαφανεί ότι εξακολουθεί να υπάρχει ένα ερευνητικό κενό. Βάσει της παραδοχής ότι η αυτοεπάρκεια των διευθυντών είναι σημαντική τόσο για την κατανόηση της δικής τους παρώθησης, συμπεριφοράς και δράσης όσο και για την επίδραση που μπορεί να ασκήσει στην αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί κατά πόσο τα ηγετικά στιλ των διευθυντών, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους και ταυτόχρονα επηρεάζουν ή επηρεάζονται και από τις δικές τους πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας.

Με βάση τα πιο πάνω, στην παρούσα μελέτη, προτείνεται το θεωρητικό μοντέλο το οποίο παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1.1 με στόχο να διερευνηθούν και να ποσοτικοποιηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, σε μια προσπάθεια κάλυψης του ερευνητικού κενού, όπως έχει επισημανθεί πιο πάνω.

Διάγραμμα 1.1: Θεωρητικό μοντέλο της έρευνας



Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διπλός. Πρώτος σκοπός της είναι να ελέγξει το πιο πάνω θεωρητικό μοντέλο και να βρει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του. Το πλαίσιο της έρευνας, όπως οριοθετείται από τον πιο πάνω σκοπό, καθορίστηκε λαμβάνοντας υπόψη τα μέχρι τώρα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας και την έλλειψη παρόμοιων ερευνών, είτε στο πλαίσιο του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος είτε του σχετικού διεθνούς ερευνητικού πεδίου, όπως φαίνεται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο, με στόχο την πλήρωση του

ερευνητικού κενού, το οποίο έχει διαπιστωθεί. Θα επιδιωχθεί μια πολυεπίπεδη διερεύνηση της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ηγετικά στίλ και την αυτοεπάρκεια των διευθυντών, ώστε να διαπιστωθεί η μορφή της διαπλοκής τους στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Θα επιχειρηθεί έτσι η σύνθεση ενός μοντέλου, το οποίο θα περιλαμβάνει τα ηγετικά στίλ των διευθυντών και των διαφόρων μορφών επάρκειας του εκπαιδευτικού προσωπικού (συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή) στη σχολική μονάδα.

Δεύτερη επιδίωξη της έρευνας είναι η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων για τη μέτρηση των μεταβλητών του μοντέλου, προσαρμοσμένων στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η ανάπτυξη τέτοιων κλιμάκων, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας κρίθηκε απαραίτητη, αφού βάσει της προηγούμενης βιβλιογραφίας οι κλίμακες μέτρησης των εννοιών αυτών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τον περιστασιακό χαρακτήρα τους και το συγκείμενο μέσα στο οποίο θα εξεταστούν οι έννοιες (Bandura, 1997, 2006).

Με βάση τον πιο πάνω διατυπωμένο σκοπό και τις σχέσεις που προκύπτουν από το θεωρητικό μοντέλο, η έρευνα θα προσπαθήσει να απαντήσει στα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

1. Υπάρχουν έγκυρες και αξιόπιστες κλίμακες μέτρησης (α) των ηγετικών στίλ (β) των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας των διευθυντών και (γ) των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου;
2. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την ηγετική συμπεριφορά και δράση τους;
3. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών;
4. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών;
5. Υπάρχει συσχέτιση του ηγετικού στίλ των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών;

Λειτουργικοί Ορισμοί

Στο σημείο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να οριστούν οι μεταβλητές οι οποίες περιλαμβάνονται στο θεωρητικό μοντέλο, όπως θα χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Τα ηγετικά στίλ των διευθυντών αναφέρονται στο «τι» και το «πώς» των συμπεριφορών που εκδηλώνουν και των δράσεων που αναλαμβάνουν οι διευθυντές (τι κάνουν - πώς το κάνουν), αναφορικά με την εργασία που έχουν να επιτελέσουν στο σχολείο και πώς οι συμπεριφορές και οι δράσεις αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Η προσέγγιση της ηγεσίας με την εξέταση των ηγετικών στίλ επιλέγηκε γιατί μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τύπο οργανισμού, σε κάθε επίπεδο και από κάθε ηγέτη ο οποίος εμπλέκεται σε συμπεριφορές και δράσεις που είτε αφορούν την εργασία είτε τις σχέσεις του με το προσωπικό.

Σύμφωνα με τους Bolman και Granell (1999), οι σύγχρονοι οργανισμοί λειτουργούν μέσα σε ένα περιβάλλον ραγδαίων αλλαγών και έντονου ανταγωνισμού. Μέσα σε τέτοιες συνθήκες, η ικανότητα των διευθυντών να οδηγούν τον οργανισμό τους σε συνεχείς αναπροσαρμογές, ενεργώντας μέσα από πολλαπλές προοπτικές, καθορίζει και την αποτελεσματικότητά τους. Τα πλαίσια ηγετικών στίλ των Bolman και Deal (2003) προσφέρουν τη δυνατότητα μελέτης του τρόπου ενέργειας των διευθυντών στους σύγχρονους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων, από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Όπως αναφέρει ο Bandura (1986), η αυτοεπάρκεια, για να είναι χρήσιμη στους ερευνητές, πρέπει να οριστεί μέσα στο πλαίσιο των συμπεριφορών που μελετώνται. Έτσι, όταν διερευνώνται οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών, αυτές περιλαμβάνουν τις πεποιθήσεις τους για την ικανότητα που έχουν να επηρεάσουν την απόδοση των μαθητών ή για να εκτελέσουν μια συγκεκριμένη εργασία στο πλαίσιο των καθηκόντων τους στο σχολείο. Κατά τον ίδιο τρόπο, ως πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών ορίζονται οι αντιλήψεις που έχουν οι διευθυντές για τις ικανότητές τους στην οργάνωση και εκτέλεση ενεργειών που είναι αναγκαίες για την αποτελεσματική διεκπεραίωση του διευθυντικού έργου μέσα σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στο πλαίσιο των καθηκόντων που αναλαμβάνουν.

Συλλογική επάρκεια είναι «η κοινή αντίληψη των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο ότι οι προσπάθειες του συλλόγου διδασκόντων στο σύνολό του θα έχουν θετική επίδραση

στους μαθητές» (Hoy & Miskel, 2001, σ. 153). Στην παρούσα έρευνα ο όρος συλλογική επάρκεια αναφέρεται στις ατομικές αντιλήψεις του κάθε εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο για τις ικανότητες του συνόλου των διδασκόντων στην οργάνωση και εκτέλεση εργασιών, μέσα στο πλαίσιο των καθηκόντων που αναλαμβάνουν στο σχολείο, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στους όρους «επάρκεια», «πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας», «πεποιθήσεις επάρκειας», «αίσθηση αυτοεπάρκειας» και «αίσθηση επάρκειας». Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας οι πιο πάνω όροι θα χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι.

Αναγκαιότητα της Έρευνας

Με την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα επιδιώκεται η διαφώτιση και η ερμηνεία κάποιων πτυχών των ηγετικών στιλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και του ρόλου τους στη διαμόρφωση των επιπέδων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους. Επίσης, επιδιώκεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων με διεθνείς έρευνες και η δημιουργία ενός θεωρητικού μοντέλου στη σχολική μονάδα, με τη σύζευξη των διαφόρων επιπέδων επάρκειας που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό σε σχέση με τα ηγετικά στιλ των διευθυντών, κάτι που απουσιάζει από το διεθνές ερευνητικό πεδίο.

Η αυτοεπάρκεια και η συλλογική επάρκεια είναι σημαντικές έννοιες για τους οργανισμούς, γενικά, και τα σχολεία, ειδικότερα, οι οποίες όμως, σε σχέση με τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων, μόλις πρόσφατα άρχισαν να τυγχάνουν της ανάλογης προσοχής. Η έρευνα για την αυτοεπάρκεια έχει επικεντρωθεί στα επίπεδα και στα αποτελέσματα της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η έρευνα αυτή έχει δείξει την επίδραση της αυτοεπάρκειας στις στάσεις, τη συμπεριφορά στην εργασία και στα αποτελέσματα του σχολείου. Γενικά, πολύ λιγότερα πράγματα είναι γνωστά για την προέλευση και τους παράγοντες που καθορίζουν την αυτοεπάρκεια στο πλαίσιο ενός οργανισμού. Ακόμη, μέχρι σήμερα πολύ λίγες έρευνες εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τις σχολικές πρακτικές, στις οποίες ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός και τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Chester & Beaudin, 1996· Fuller et al., 1982· Gist, 1987· Gist & Mitchell, 1992· Hoy & Woolfolk, 1993· Newmann, et al., 1989).

Οι σύγχρονες τάσεις για αναδόμηση των σχολείων, ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καταδεικνύουν την

αναγκαιότητα για μια συλλογική θεώρηση της εργασίας στο σχολείο, τόσο από τους διευθυντές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, μέσα σ' ένα κλίμα συναδελφικότητας. Τα πιο πάνω προϋποθέτουν την ανάληψη νέων, σχετικά, ρόλων τόσο από τους διευθυντές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, για την αποτελεσματική υιοθέτηση των οποίων τα αισθήματα αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειάς τους μπορεί να αποδειχθούν καταλυτικός παράγοντας. Τα εμπειρικά δεδομένα στις περιοχές αυτές είναι περιορισμένα. Για τους πιο πάνω λόγους κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας διευθυντών και εκπαιδευτικών ως προς το έργο τους στο σχολείο. Ειδικότερα στην Κύπρο, η έρευνα που αφορά την αυτοεπάρκεια των διευθυντών είναι ανύπαρκτη, ενώ για την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών πολύ περιορισμένη (Imants & De Brabander, 1996· Κόκκινος, Κατσελή, Ψάλτης & Κακαρινέλη, 2000· Rosenholtz, 1989· Φιλίππου & Χρίστου, 2001).

Από την προοπτική της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας, για χρόνια τώρα η έρευνα για την ηγεσία περιγράφει τον ηγέτη ως ένα άτομο που εμπλέκεται σε διαδικασίες αυτορύθμισης μέσα σε ένα πολύπλοκο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον άσκησης ηγεσίας (McCormick, 2001). Μέσω της συμπεριφοράς και των ενεργειών του, ο ηγέτης προσπαθεί ενεργητικά να επηρεάσει το προσωπικό του, καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται το προσωπικό, ώστε η ομάδα ή ο οργανισμός να οδηγηθούν στην επίτευξη των στόχων τους (Wood & Bandura, 1989). Όπως υποστηρίζεται, η υψηλή αυτοεπάρκεια οδηγεί τα άτομα να θέτουν υψηλούς (προκλητικούς) στόχους, να επιμένουν μπροστά στις δυσκολίες, να δουλεύουν πιο σκληρά, να προσανατολίζονται προς ενέργειες που σχετίζονται με τους στόχους τους και ενεργητικά να ψάχνουν για αποτελεσματικές στρατηγικές εργασίας (Bandura, 1997). Παρόλο που χαρακτηριστικά όπως η επιμονή, η προσπάθεια, η επιδίωξη των στόχων και η λύση προβλήματος έχουν συνδεθεί με την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας, δεν έχουν βρεθεί δημοσιευμένες μελέτες που να συνδέουν την αυτοεπάρκεια του σχολικού ηγέτη με την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας στα σχολεία. Σε μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση για την αυτοεπάρκεια, ο Bandura (1997) δε βρήκε μελέτες που να εξετάζουν ευθέως την επίδραση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας του ηγέτη στην αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας. Γενικότερα, η διερεύνηση της σχέσης αυτοεπάρκειας και ηγετικής συμπεριφοράς και δράσης έχει διερευνηθεί πολύ λίγο. Συνεπώς, η μελέτη των ηγετικών στιλ, σε σχέση με την αυτοεπάρκεια και συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας θα διευρύνει την υπάρχουσα γνώση.

Σε ό,τι αφορά την αυτοεπάρκεια του διευθυντή, η έρευνα βρίσκεται σε εμβρυακό στάδιο. Ελάχιστες συγκριτικά μελέτες έχουν διερευνήσει την αυτοεπάρκεια του διευθυντή

στο σχολικό πλαίσιο (Dimmock & Hattie, 1996· Hartnett, 1995· Hillman, 1984· Leithwood & Jantzi, 2008· Lyons & Murphy, 1994· Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Μελέτες, οι οποίες αφορούν τη σχέση ανάμεσα στα επίπεδα αυτοεπάρκειας και τα ηγετικά στυλ των διευθυντών μέσα στο οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου απουσιάζουν. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα συμπληρώνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τα πιο πάνω θέματα.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές που αφορούν ψυχολογικές διαστάσεις είναι σπάνιες στην περιοχή της έρευνας για τη σχολική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα για τον ηγετικό ρόλο των διευθυντών παρουσιάζει ένα κενό ως προς την ψυχολογική διάσταση που επεξηγεί την παρόθηση και τη συμπεριφορά τους (Reynolds & Packer, 1993). Μια τέτοια ψυχολογική διάσταση αποτελεί η αυτοεπάρκεια.

Σύμφωνα με το Ribbins (1997), αν και η βιβλιογραφία για τους ηγέτες και την ηγεσία στην εκπαίδευση είναι ογκώδης, μεγάλο της μέρος είναι σήμερα αμφιβόλου σχετικότητας με το τι συμβαίνει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αφού στηρίζεται σε μελέτες που διενεργήθηκαν τη δεκαετία του '70 ή και πιο πριν. Όλοι συμφωνούν πως η ποιότητα της διεύθυνσης σχολείου σχετίζεται με την ποιότητα της διδασκαλίας και η τελευταία σχετίζεται με την ποιότητα της μάθησης. Γι' αυτό και είναι αναγκαία περισσότερη έρευνα στο θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ειδικά σε τομείς που έχουν διερευνηθεί λιγότερο ή η υπάρχουσα γνώση είναι ξεπερασμένη. Όπως παρατηρεί ο Ribbins, «δε χρειαζόμαστε μόνο περισσότερες μελέτες για το θέμα της διεύθυνσης ή της ηγεσίας αλλά και νέους τρόπους για τη διερεύνησή του» (σ. 7), κάτι που επιχειρείται με την παρούσα έρευνα.

Τέλος, η έννοια της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας έχουν λάβει αυξημένη προσοχή τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία τόσο της συμπεριφοράς στους οργανισμούς, γενικότερα, όσο και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ειδικότερα. Παρόλα αυτά υπάρχει ευρύ πεδίο για περαιτέρω διερεύνηση των εννοιών αυτών, ώστε να διευρυνθεί η σχετική γνώση και να μελετηθούν περαιτέρω οι πρακτικές επιπτώσεις της στους οργανισμούς και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Βάσει όσων έχουν αναπτυχθεί πιο πάνω για τη σημασία της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας στην εκπαίδευση, η περαιτέρω διερεύνηση αυτού του θέματος, θα μπορούσε να αποδειχθεί πολύτιμη στη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και της αποτελεσματικότητας των σχολείων.

Σπουδαιότητα της Έρευνας

Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει ανασκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία, η αυτοεπάρκεια και η συλλογική επάρκεια έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στην εκπαίδευση κυρίως σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η μελέτη των εννοιών αυτών στο πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης των πεποιθήσεων επάρκειας σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της έρευνας μας είναι ο μικτός μεθοδολογικός της σχεδιασμός. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι οι σχετικές δημοσιευμένες έρευνες έγιναν χρησιμοποιώντας κυρίως ποσοτικές προσεγγίσεις και σε μικρότερο βαθμό με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας.

Η ηγεσία και η παρώθηση είναι δύο περιοχές που έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον εδώ και ένα αιώνα περίπου τόσο των ερευνητών, οι οποίοι ασχολούνται με τις θεωρίες για τη συμπεριφορά στους οργανισμούς, καθώς και όσων εφαρμόζουν στην πράξη τη διοίκηση. Έχουν γραφτεί χιλιάδες επιστημονικά άρθρα και βιβλία και δαπανώνται διαρκώς τεράστια χρηματικά ποσά για την έρευνα και την εκπαίδευση σε θέματα ηγεσίας και παρώθησης. Τόσο οι ερευνητές όσο και οι διευθυντές δεν μπορούν παρά να ασχοληθούν με τα δύο αυτά θέματα, αφού σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματική και αποδοτική αξιοποίηση του προσωπικού σε κάθε οργανισμό (Steers, Porter & Bigley, 1996). Συνεπώς, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις δύο αυτές περιοχές, όπου το ενδιαφέρον μπορεί να χαρακτηριστεί ανεξάντλητο, ευελπιστώντας στην προσφορά νέας γνώσης, με τη συσχέτιση σχετικά νέων θεωριών για την παρώθηση (θεωρία της αυτοεπάρκειας) και την ηγεσία (θεωρία πολλαπλών πλαισίων).

Ο ρόλος της ηγετικής συμπεριφοράς και δράσης, όπως μπορεί να μελετηθεί μέσα από τα τέσσερα πλαίσια, σε σχέση με την αυτοεπάρκεια των διευθυντών, καθώς και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η απουσία τέτοιων εμπειρικών δεδομένων δρα ανασταλτικά στις προσπάθειες για βαθιά κατανόηση των διαστάσεων και επιπτώσεων της άσκησης ηγεσίας. Με την παρούσα έρευνα διερευνώνται οι πεποιθήσεις των διευθυντών για τη δυνατότητα ελέγχου του σχολικού οργανισμού τον οποίο διευθύνουν, καθώς και για τις διευθυντικές τους ικανότητες, οι οποίες επηρεάζουν τις διαδικασίες αυτορρύθμισης των διευθυντών και τα επιτεύγματα των οργανισμών τους (Wood & Bandura, 1989).

Καθώς τα σχολεία γίνονται ολοένα και περισσότερο αυτόνομοι και ανοιχτοί οργανισμοί, εξαιτίας των σύγχρονων κοινωνικο-οικονομικών, τεχνολογικών και πολιτιστικών συνθηκών και των αυξανόμενων απαιτήσεων για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, η έμφαση στις πεποιθήσεις επάρκειας του ανθρώπινου δυναμικού τους (διευθυντών και εκπαιδευτικών), μπορεί να δώσει ένα σημαντικό πλεονέκτημα και να συνεισφέρει νέα γνώση, η οποία θα συμβάλει στη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Υπό το φως της έρευνας για την αυτοεπάρκεια, η οποία έχει δείξει την υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και στην επίδοση στην εργασία (Gist, 1987· Stajkovic & Luthans, 1998a), είναι χρήσιμο να μελετηθούν κάποιες επιπτώσεις για την ηγεσία και την κατάρτιση του προσωπικού στα σχολεία (διαμόρφωση προγραμμάτων για ενίσχυση της αυτοεπάρκειας και τη συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών).

Ένας λόγος για τον οποίο η θεωρία της αυτοεπάρκειας έχει αγκαλιαστεί από τους ακαδημαϊκούς στην περιοχή της διοίκησης είναι η δυνατότητα της εφαρμογής της σε θέματα απόδοσης στην εργασία και στόχων του οργανισμού (Stajkovic & Luthans, 1998b). Ο αντίστοιχος λόγος στην εκπαίδευση, ο οποίος δικαιολογεί το έντονο ενδιαφέρον για τις έννοιες της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας αφορά κυρίως τη σχέση τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία αποτελούν πρωταρχικό μέλημα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Στην έρευνά μας γίνεται προσπάθεια διεύρυνσης του ενδιαφέροντος για τα ζητήματα της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας στο χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα σε ότι αφορά τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, με τη συνακόλουθη επίδρασή τους στην εργασία των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Επίσης, η επισήμανση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας θα χρησίμευε ως εργαλείο για την αυτοαξιολόγηση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις η χρήση μιας έγκυρης κλίμακας μέτρησης της αυτοεπάρκειας θα μπορούσε να συμβάλει στην αυτο-βελτίωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Κατά τον ίδιο τρόπο, μία έγκυρη κλίμακα μέτρησης της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια ενός συλλόγου εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

Μέσα από την έρευνά μας, προτείνεται μια νέα προσέγγιση της ηγεσίας, η οποία βασίζεται στην αντίληψη πως η αυτοεπάρκεια του ηγέτη αποτελεί τη βασική γνωστική μεταβλητή που ρυθμίζει το πώς λειτουργεί ο ηγέτης μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον και πώς επηρεάζει τα άτομα των οποίων ηγείται. Το θεωρητικό μοντέλο, στο οποίο οι

πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας του ηγέτη αποτελούν βασική μεταβλητή, προσδίδει μια νέα προοπτική στις διαδικασίες άσκησης ηγεσίας, η οποία επικεντρώνεται στις γνωστικές διεργασίες του ηγέτη, καθώς και στη συμπεριφορά και τη δράση του στο πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκείται η ηγεσία (το σχολικό περιβάλλον). Το θεωρητικό μοντέλο ενδέχεται να έχει επιπτώσεις τόσο για την προετοιμασία των σχολικών ηγετών όσο και για την πρακτική άσκηση της ηγεσίας στα σχολεία.

Μεθοδολογικά, η σπουδαιότητα της προτεινόμενης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι προσεγγίζει το θέμα της αυτοεπάρκειας διεπιστημονικά, μέσα από το φακό των επιστημών της Διοίκησης και της Ψυχολογίας. Επίσης, με τη χρήση ενός μικτού μεθοδολογικού σχεδιασμού και διαδικασιών μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, όπως θα παρουσιαστεί στο τρίτο κεφάλαιο, η εγκυρότητα της έρευνας μεγιστοποιείται.

Τέλος, η παρούσα έρευνα, δεν μπορεί να θεωρηθεί περιστασιακή και αποστασιοποιημένη από τα προβλήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αφού ευελπιστεί να ερμηνεύσει συμπεριφορές και δράσεις που εκδηλώνονται στα σχολεία και έχουν άμεση σχέση με την επίδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εργασία του και των συνθηκών μάθησης, με προεκτάσεις στην προετοιμασία, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την αποδοτικότητά του. Αυτό κρίνεται απαραίτητο, αφού η εκπαίδευση στην Κύπρο βρίσκεται στο κατώφλι σημαντικών αλλαγών. Η ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση από το Μάιο του 2004, η εν εξελίξει Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, η οποία αναμένεται να τροchioδρομήσει δομικές αλλαγές σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού μας συστήματος, σηματοδοτούν νέες προοπτικές και αυξημένες προσδοκίες, καθώς και την ανάγκη για άρτια προετοιμασία εκείνων, οι οποίοι θα διευθύνουν τα σχολεία, προτού αναλάβουν το έργο της διοίκησης. Γι' αυτό και η έρευνα στην περιοχή της εκπαιδευτικής διοίκησης χρειάζεται να διαφωτίσει πτυχές του διευθυντικού ρόλου που δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς μέχρι σήμερα σε σχέση πάντοτε με τους αποδέκτες του διευθυντικού έργου (εκπαιδευτικούς, μαθητές γονείς, ευρύτερη κοινωνία).

Οριοθέτηση της Έρευνας

Όπως φαίνεται στο θεωρητικό πλαίσιο, η έρευνα περιστρέφεται γύρω από τη διερεύνηση της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας διευθυντών και εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Διερευνώνται, επίσης, οι συσχετίσεις ανάμεσα στις διάφορες μορφές επάρκειας στη σχολική μονάδα, σε σχέση και με τα ηγετικά στίλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, τα ακαδημαϊκά προσόντα, το μέγεθος και η θέση του σχολείου σε σχέση με τα επίπεδα αυτοεπάρκειας διευθυντών και εκπαιδευτικών θα αποτελέσουν, επίσης, αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο της έρευνας, χωρίς όμως να αποτελούν τον πρωταρχικό σκοπό της, αλλά για να περιγράψουν το δείγμα από το οποίο προήλθαν τα δεδομένα.

Πτυχές όπως η σχέση αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και της συλλογικής τους επάρκειας με την επίδοση των μαθητών δε θα μελετηθούν, παρόλο που η σχέση της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών χρησιμοποιείται ως παράμετρος για την υποστήριξη της σπουδαιότητας του θέματος που διερευνάται, όπως καταδεικνύεται από τη σχετική βιβλιογραφία.

Οργάνωση της Ερευνητικής Εργασίας

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι οργανωμένη σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, όπως παρουσιάστηκε πιο πάνω γίνεται παρουσίαση του ερευνητικού προβλήματος, του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων. Αναλύεται, επίσης, η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της έρευνας και οριοθετούνται οι πτυχές τις οποίες θα καλύψει.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με τις βασικές μεταβλητές της έρευνας (ηγεσία-ηγετικά στυλ, αυτοεπάρκεια, συλλογική επάρκεια). Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, περιγράφονται το είδος της έρευνας και οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων, ποσοτικών και ποιοτικών, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα της και τα μέσα συλλογής των δεδομένων. Τέλος, περιγράφονται οι διαδικασίες ανάλυσης των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων, οι μέθοδοι εξασφάλισης εγκυρότητας και οι περιορισμοί της μεθοδολογίας της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Κατ' αρχήν περιγράφονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής και στη συνέχεια τα αποτελέσματα της εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν, τόσο κατά την πιλοτική όσο και κατά την κύρια φάση της έρευνας. Ακολούθως, γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού μοντέλου στο οποίο έχει καταλήξει η έρευνα, βάσει των ποσοτικών δεδομένων που έχουν συλλεγεί. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις τέσσερις μελέτες περίπτωσης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση ποιοτικών τεχνικών, με σκοπό τη διερεύνηση σε βάθος

και την ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων, καθώς και την ενδυνάμωση της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας.

Στο τελευταίο κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, σε μια προσπάθεια ερμηνείας τους, σύνδεσης με υφιστάμενες θεωρίες και εντοπισμού της συνεισφοράς της παρούσας έρευνας στην επιστήμη. Καταληκτικά, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που προκύπτουν και τις εισηγήσεις για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πρακτικής, καθώς και για περαιτέρω έρευνα.

Περίληψη

Μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν νέους και πιο απαιτητικούς ρόλους. Εύλογα τίθενται λοιπόν ερωτήματα για τις παραμέτρους που συντελούν περισσότερο στον καθορισμό της εργασιακής συμπεριφοράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στο σχολείο, καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία παρωθούν αυτή τη συμπεριφορά. Οι απαντήσεις στα προηγούμενα ερωτήματα μπορούν να δοθούν με πολλούς τρόπους.

Η παρούσα έρευνα προτείνει μια σύγχρονη θεώρηση της παρώθησης, τη θεωρία της αυτοεπάρκειας ως ένα δυναμικό τρόπο για απόκτηση βαθιάς γνώσης για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, ως οντότητες μέσα στο σχολικό κοινωνικό σύστημα, ο οποίος επιτρέπει την εξέταση των πεποιθήσεων και παρωθήσεών τους. Η θεωρία της αυτοεπάρκειας, η οποία προέρχεται από την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1986), έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τόσο από τους μελετητές της οργανωτικής συμπεριφοράς όσο και της εκπαίδευσης, όπου η εστίαση της προσοχής εντοπίζεται στη μελέτη της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε σχέση με τα αποτελέσματα της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης.

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η συμπλήρωση του ερευνητικού κενού που έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία με την προσφορά νέας γνώσης. Αυτό επιδιώκεται με τη σύνθεση ενός θεωρητικού μοντέλου επάρκειας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας για τη διερεύνηση των σχέσεων της αυτοεπάρκειας και των ηγετικών στίλ των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Σε μια εποχή κατά την οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα γενικότερα και τα σχολεία ειδικότερα είναι υπόλογα για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ο ρόλος του διευθυντή, ως του επίσημου ηγέτη του σχολείου, για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που θα οδηγούν στα επιθυμητά αποτελέσματα και των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση γίνεται σημαντικότερος. Με την παραδοχή πως ό,τι κάνουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί είναι αποτέλεσμα του τι σκέφτονται και του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται, σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοεπάρκειας, όπως διατυπώθηκε από τον Bandura (1977, 1986, 1997), η μελέτη των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας αποτελεί ένα σχετικά ανεξερεύνητο και πολλά υποσχόμενο ερευνητικό πεδίο, για την κατανόηση της παρώθησης και της συμπεριφοράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Gareis, 2004).

Είναι, λοιπόν, σημαντικό να μελετηθούν οι πεποιθήσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους να οδηγηθούν σε αναμενόμενες συμπεριφορές και δράσεις, στο πλαίσιο των καθηκόντων τους για επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Αυτό επιδιώκεται με την παρούσα έρευνα, η οποία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση της αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας διευθυντών και εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, σε σχέση με την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών. Όπως θα καταδειχθεί και στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου, εφόσον οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας έχουν συνδεθεί με την παρώθηση, τις συμπεριφορές και την απόδοση των ατόμων στην εργασία τους, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί κατά πόσον η άσκηση ηγεσίας από τους διευθυντές, οι οποίοι αποτελούν βασικούς συντελεστές στην αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους, με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τους και κατ' επέκταση με την παρώθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εργασία του στο σχολείο.

Ως εκ τούτου, θα επιχειρηθεί ο έλεγχος ενός μοντέλου ηγετικής συμπεριφοράς και δράσης των διευθυντών και των διαφόρων μορφών επάρκειας του εκπαιδευτικού προσωπικού (συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή), ώστε να διαπιστωθεί το μέγεθος και η μορφή της διαπλοκής τους στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Στη διατύπωση του

μοντέλου έχουν ληφθεί υπόψη τα μέχρι τώρα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας και η έλλειψη παρόμοιων ερευνών, είτε στο πλαίσιο του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος είτε του σχετικού διεθνούς ερευνητικού πεδίου, όπως φαίνεται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που ακολουθεί.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια συνοπτική αναφορά στην έννοια, τη σημασία και την εξέλιξη των θεωριών για την ηγεσία και παρουσιάζεται μια νέα θεώρηση της ηγετικής συμπεριφοράς και δράσης, ώστε να διευκολυνθεί ο καθορισμός του πλαισίου μέσα στο οποίο θα μελετηθούν οι ηγετικές συμπεριφορές και δράσεις των διευθυντών ως των επίσημων ηγετών των σχολικών μονάδων. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια. Αρχικά, εξετάζεται η θεωρία της αυτοεπάρκειας με έμφαση στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Ακολούθως, γίνεται ανασκόπηση της προηγούμενης έρευνας για τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρουσιάζονται τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας για τη σχέση των στιλ ηγεσίας με την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών, καθώς και με τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Έννοια, Σημασία και Θεωρήσεις της Ηγεσίας

Στο παρόν υποκεφάλαιο, θα επιχειρηθεί μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η οποία σχετίζεται με την πρώτη από τις βασικές μεταβλητές της έρευνας μας, το ηγετικό στιλ. Συγκεκριμένα, αφού παρουσιαστούν ζητήματα σε σχέση με την έννοια και τη σημασία της ηγεσίας για τους οργανισμούς, θα επιχειρηθεί μια συνοπτική εξέταση της εξέλιξης των θεωριών για την ηγεσία, η οποία θα καταλήξει σε μια νέα, αναδυόμενη θεώρηση της ηγεσίας. Τέλος, θα εξεταστεί ο ρόλος των διευθυντών, ως των ηγετών των σχολικών μονάδων.

Έννοια και Σημασία της Ηγεσίας στους Οργανισμούς

Πέραν από τα δομικά χαρακτηριστικά, οι συμπεριφορές και οι δράσεις των ηγετικών στελεχών έχουν τεράστια σημασία στη λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών, αφού σχετίζονται άμεσα με τη δυνατότητα των οργανισμών να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν. Η ηγεσία σε κάθε οργανισμό λειτουργεί ως μηχανισμός ο οποίος διασφαλίζει το συντονισμό της συμπεριφοράς των εργαζομένων και τον προσανατολισμό

τους προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Bolman & Deal, 2003· Steers κ.ά, 1996).

Παρόλο που το θέμα της ηγεσίας θεωρείται ως η πανάκεια για όλα σχεδόν τα προβλήματα της κοινωνίας, η έννοια της ηγεσίας είναι αμφιλεγόμενο θέμα, αφού ο ορισμός της αποτελεί αντικείμενο σύγχυσης και διαφωνίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η ηγεσία μοιάζει με την ομορφιά, αφού όσο δύσκολο είναι να την ορίσει κάποιος, τόσο εύκολο είναι να την αναγνωρίσει μόλις τη δει. Δεν είναι υπερβολικό να ειπωθεί ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί του όρου, όσοι και οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το θέμα της ηγεσίας (Bennie, 1989· Bolman & Deal, 1997· Hoy & Miskel, 2008· Yukl, 2002).

Βασικές διαστάσεις της σύγχυσης και της διαφωνίας για τον ορισμό της ηγεσίας αφορούν τη θεώρηση της ηγεσίας ως εξειδικευμένου ρόλου ή κοινωνικής επιρροής, το σκοπό, τον τύπο και το αποτέλεσμα από την άσκηση επιρροής, καθώς και τη διάκριση ανάμεσα σε ηγεσία και διοίκηση. Συνεπώς ένας ευρύς ορισμός της έννοιας της ηγεσίας, όπως εισηγείται ο Yukl (2002), θα μπορούσε να απαμβλύνει τη διάσταση απόψεων. Γι' αυτό, ο Yukl ορίζει την ηγεσία ως «τη διαδικασία επηρεασμού των άλλων, ώστε να καταλάβουν και να συμφωνήσουν για το τι χρειάζεται και πώς μπορεί να γίνει αποτελεσματικά και τη διευκόλυνση των ατομικών και συλλογικών προσπαθειών για επίτευξη των κοινών στόχων» (σ.7).

Ο πιο πάνω ορισμός θεωρεί την ηγεσία τόσο ως εξειδικευμένο ρόλο όσο και ως διαδικασία κοινωνικής επιρροής. Επίσης, αναφέρεται στη διαδικασία, η οποία διαφαίνεται μέσα από τις συμπεριφορές που εκδηλώνει το άτομο που κατέχει κάποια θέση από την οποία αναμένεται ότι θα αναλάβει ηγετικό ρόλο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Κοινό χαρακτηριστικό των περισσότερων ορισμών που έχουν δοθεί για την ηγεσία είναι η παραδοχή ότι η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία επηρεασμού που αποσκοπεί στη διευκόλυνση της διεκπεραίωσης μιας συλλογικής εργασίας. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι παρατηρούν ότι η ηγεσία περιλαμβάνει μια διαδικασία άσκησης επιρροής από τον ηγέτη στους υφιστάμενους. Αφού, λοιπόν, η ηγεσία αποτελεί άσκηση επιρροής, οι αντιλήψεις των υφισταμένων αποκτούν σημασία για την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας, αφού από αυτές εξαρτάται αν ένα άτομο γίνεται αντιληπτό ως ηγέτης (Leithwood & Jantzi, 1997· Pashiaridis, 2001· Schriesheim & Neider, 1996· Yukl, 2002). Συνεπώς, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το

ηγετικό στίλ των διευθυντών τους υποβοηθούν στην καλύτερη γνώση και κατανόηση από τους ηγέτες του τρόπου με τον οποίο ασκούν τα ηγετικά τους καθήκοντα.

Η σημασία της ηγεσίας και των συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι ηγέτες στους οργανισμούς σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση των οργανωτικών διαδικασιών και δομών, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, καθώς και των στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών των μελών τους, έχει επίσης καταδειχθεί από πολυάριθμες μελέτες που αφορούν την επίδοση και την αποτελεσματικότητα των οργανισμών (Bolman & Deal, 1997· Gardner, 1995· Northouse, 2001· Shum & Cheng, 1997· Yukl, 2002). Σε αρκετές από τις μελέτες αυτές, η σχέση των ηγετών και των υφισταμένων τους παρουσιάζεται ως μονόδρομη. Αυτό όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί ως πραγματικότητα, αφού η ηγεσία δεν είναι απλά το τι κάνει ο ηγέτης αλλά αφορά μια σχέση αλληλεπίδρασης ηγέτη και υφισταμένων. Οι ενέργειες και οι συμπεριφορές των ηγετών προκαλούν την ανταπόκριση των υφισταμένων τους είτε θετική είτε αρνητική, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ικανότητα των ηγετών για ανάληψη περαιτέρω δράσης και εκδήλωση των απαιτούμενων συμπεριφορών. Συνεπώς, η ηγεσία ως διαδικασία αλληλεπίδρασης, επιδρά στις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις ενέργειες τόσο των ηγετών όσο και των υφισταμένων τους, στο πλαίσιο της συνεργατικής προσπάθειας η οποία καταβάλλεται για επίτευξη των στόχων τόσο του οργανισμού όσο και των προσωπικών.

Όπως συνάγεται από τα πιο πάνω, παρά τη σημασία της, η διάσταση της επίδρασης των υφισταμένων στους ηγέτες είναι ερευνητικά παραμελημένη. Οι απαιτήσεις, όμως, του σύγχρονου συγκείμενου, με τις ολοένα και υψηλότερες προσδοκίες ειδικότερα για τους σχολικούς ηγέτες, καταδεικνύουν την ανάγκη αναγνώρισης του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή τους (Pashiaridis, Thody, Papanoum, & Johansson 2003). Οι πιο πάνω πτυχές θα αποτελέσουν αντικείμενο εξέτασης κατά την παρούσα έρευνα, μέσα από την αμφίδρομη διερεύνηση της σχέσης αυτοεπάρκειας διευθυντών και αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας.

Μια άλλη διάσταση της σύγχυσης αφορά τη διάκριση των εννοιών ηγεσία (leadership), διεύθυνση (management) και διοίκηση (administration). Σε μια προσπάθεια να διαλύσουν την επικρατούσα σύγχυση και να καταδείξουν τη διαφοροποίηση των πιο πάνω εννοιών, ο Pashiaridis και οι συνεργάτες του (2003) και ο Πασιαρδής (2004), τις απεικονίζουν ως τρεις άνισους κύκλους, οι οποίοι εμπεριέχονται ο ένας στον άλλο κατά σειρά μεγέθους. Ο μικρότερος κύκλος απεικονίζει όσα σχετίζονται με τη διαχείριση του οργανισμού, δηλαδή τις καθημερινές ρουτίνες με τις οποίες ασχολείται ένας διευθυντής. Ο

δεύτερος σε μέγεθος κύκλος αναφέρεται στη διεύθυνση και περιλαμβάνει όσα σχετίζονται με την καθημερινή διαχείριση του οργανισμού και επιπλέον όσες δραστηριότητες έχουν ένα μεσοπρόθεσμο ορίζοντα μέχρι δύο έτη. Τέλος, ο μεγαλύτερος κύκλος απεικονίζει την ηγεσία και περιλαμβάνει τους δύο μικρότερους κύκλους. Επιπλέον, περιλαμβάνει δραστηριότητες, οι οποίες έχουν ένα μακροπρόθεσμο χαρακτήρα, όπως το όραμα του ηγέτη και τις ενέργειες οι οποίες εξυπηρετούν την υλοποίηση του οράματος, προσδίδοντας στον οργανισμό ένα στρατηγικό προσανατολισμό. Συνεπώς, οι τρεις όροι λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους.

Σε μια άλλη συζήτηση μεταξύ των μελετητών της Επιστήμης της Διοίκησης, η οποία επικεντρώθηκε περισσότερο στη διάκριση ανάμεσα στη διοίκηση και την ηγεσία, η διοίκηση αναφέρεται στην αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας. Χωρίς καλή διοίκηση η κατάσταση στους σύγχρονους και πολύπλοκους οργανισμούς θα ήταν χαώδης, θέτοντας σε κίνδυνο ακόμη και την ίδια την ύπαρξή τους. Η ηγεσία, από την άλλη, αναφέρεται στην προώθηση αλλαγών στους οργανισμούς. Το σύγχρονο περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ταχείς τεχνολογικές αλλαγές και έντονο ανταγωνισμό, με αποτέλεσμα για να επιβιώσει ένας οργανισμός να πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τον ανταγωνισμό. Εκείνο που χρειάζονται οι σύγχρονοι οργανισμοί για να επιβιώσουν και να επιτύχουν είναι ισχυρή ηγεσία και ισχυρή διοίκηση, καθώς και τη δυνατότητα να εξισορροπούν τα δύο. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να είναι κανείς αποτελεσματικός διοικητικός και διευθυντής για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης (Kotter, 1996· Πασιαρδής, 2004· Yukl, 2002).

Στην παρούσα έρευνα η πιο πάνω άποψη υιοθετείται ως παραδοχή. Ως εκ τούτου, έχει συμπεριληφθεί η μεταβλητή «ηγετικό στιλ των διευθυντών» γιατί θεωρείται ως αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική διεύθυνση των σχολείων και περιλαμβάνει τόσο τις καθημερινές ρουτίνες όσο και τις ενέργειες και συμπεριφορές που έχουν μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο ορίζοντα.

Ανασκόπηση των Θεωριών για την Ηγεσία

Το θέμα της ηγεσίας προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών εδώ και πολλά χρόνια, με αποτέλεσμα η σχετική βιβλιογραφία να είναι ογκώδης και ποικίλη, εξαιτίας και των διαφορετικών αντιλήψεων για την έννοια και τη φύση της. Αρχικά, το ζητούμενο για τους επιστήμονες ήταν η επισήμανση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών ηγετών. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία για την ηγεσία, ο ηγέτης επενεργεί στις καταστάσεις κατά τις οποίες ασκεί την ηγεσία του αντί απλά να ανταποκρίνεται σ' αυτές.

Ο ηγέτης σκιαγραφείται ως άτομο επίμονο και ενεργητικό, γεμάτο αυτοπεποίθηση, ευπροσάρμοστο στις καταστάσεις, θετικό, προσανατολισμένο προς την επίτευξη στόχων και πάντα σε ετοιμότητα να ανταποκριθεί στις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον άσκησης ηγεσίας. Η έρευνα, όμως, για την ηγεσία έχει διέλθει από διάφορες φάσεις, κατά τις οποίες αναπτύχθηκαν κάποια μοντέλα ηγεσίας με σκοπό την περιγραφή της ηγετικής συμπεριφοράς (Hoy & Miskel, 2001, 2008· Northouse, 2001· Yukl, 2002).

Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια έχουν εκπονηθεί πολλές μελέτες για το ποια είναι η επιθυμητή ηγεσία στους οργανισμούς. Οι μελέτες αυτές ήταν κυρίως ποιοτικές και τα αποτελέσματά τους διαφορετικά. Όπως επισημαίνουν οι Bolman και Deal (1997), τα χαρακτηριστικά των ηγετών τα οποία σημειώνονται στις περισσότερες από τις μελέτες αυτές, είναι η ικανότητα των ηγετών να διατυπώνουν το όραμά τους, να το μεταδίδουν αποτελεσματικά στους υφισταμένους τους, να είναι αφοσιωμένοι, να εμπνέουν εμπιστοσύνη και να κτίζουν σχέσεις. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας συμπεραίνεται πως οι ταξινομίες των αποτελεσματικών ηγετικών συμπεριφορών και τα μοντέλα για την περιγραφή και τη μέτρηση τους είναι πολυάριθμα. Από τις πιο επιτυχείς προσπάθειες για ταξινόμηση των διαφόρων θεωριών για την ηγεσία αποτελούν οι ταξινομίες οι οποίες στηρίζονται στη μεταβλητή, στην οποία επικεντρώνεται η θεωρία, δηλαδή (α) τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, (β) τα χαρακτηριστικά των υφισταμένων και (γ) τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης (Bennis & Nanus, 1985· Bolman & Deal, 1997· Kouzes & Posner, 1987· Schriesheim & Neider, 1996· Yukl, 2002).

Μια από αυτές της ταξινομίες παραθέτουν οι Schriesheim και Neider (1996), οι οποίοι σημειώνουν ότι τα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας έχουν διέλθει μέσα από τρεις φάσεις, σε κάθε μια από τις οποίες η έμφαση δινόταν σε μία από τις προαναφερθείσες μεταβλητές. Κατά την πρώτη φάση, τη φάση των χαρακτηριστικών της ηγεσίας, που διήρκεσε περίπου το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα, η προσπάθεια των ερευνητών επικεντρώθηκε στην επισήμανση ενός συνόλου από χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ηγέτες από όσους δεν είναι ηγέτες και τους αποτελεσματικούς ηγέτες από τους αναποτελεσματικούς. Η πιο πάνω προσέγγιση της ηγεσίας απέτυχε σε μεγάλο βαθμό να προσδιορίσει τα ζητούμενα χαρακτηριστικά. Το γεγονός αυτό οδήγησε στη δεύτερη φάση, τη συμπεριφορική, κατά την οποία η προσπάθεια επικεντρώθηκε στην επισήμανση των πιο αποτελεσματικών στυλ ηγεσίας, που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε όλες τις περιπτώσεις. Τα ευρήματα των σχετικών ερευνών ως το τέλος της δεκαετίας του '60 κατέδειξαν ότι κάτι τέτοιο δεν υπάρχει, με αποτέλεσμα η ερευνητική προσπάθεια να οδηγηθεί στις αρχές της δεκαετίας του '70 στην τρίτη φάση, αυτή των περιστασιακών θεωριών. Σύμφωνα με τις

περιστασιακές θεωρίες, η αποτελεσματική ηγεσία είναι το αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ηγέτη, τους υφιστάμενους και την περίσταση στην οποία συνυπάρχουν. Ακόμη και γι' αυτή την προσέγγιση τα ερευνητικά αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν ήταν θετικά (Yukl, 1989, 2002).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά διάφορα μοντέλα ηγεσίας, τα οποία δίνουν μια εικόνα για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των πιο πάνω προσεγγίσεων. Με τον τρόπο αυτό θα διαμορφωθεί καλύτερη εικόνα για την επιλογή του συγκεκριμένου πλαισίου για την ηγεσία για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Μία από τις πρώτες προσεγγίσεις για τη μελέτη της ηγεσίας, η οποία κυριάρχησε το πρώτο περίπου μισό του εικοστού αιώνα, επικεντρώθηκε στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως η προσωπικότητα, οι αξίες, οι δεξιότητες και τα κίνητρα. Βασική παραδοχή των προσεγγίσεων αυτών ήταν ότι ορισμένα άτομα είναι γεννημένα για ηγέτες και ότι κατέχουν κάποια ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά. Οι πολυάριθμες έρευνες που έγιναν απέτυχαν να ανακαλύψουν χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονταν συστηματικά με την αποτελεσματική ηγεσία. Βασικός λόγος της αποτυχίας ήταν η παραγνώριση των μεταβλητών, οι οποίες παρεμβάλλονταν ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ηγέτη και τις επιτυχίες του. Ακόμη και ο Stogdill, ένας από τους κύριους εκπρόσωπους της προσέγγισης αυτής, παραδέχτηκε ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ηγέτη που να εγγυώνται την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας (Hoy & Miskel, 2001· Northouse, 2001· Yukl, 2002).

Ύστερα από την αποτυχία εντοπισμού των προσωπικών γνωρισμάτων του αποτελεσματικού ηγέτη, οι μελετητές της Διοικητικής Επιστήμης επικεντρώθηκαν στην επισήμανση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς των αποτελεσματικών ηγετών. Μια από τις αντιπροσωπευτικές θεωρίες στην κατηγορία των θεωριών της ηγετικής συμπεριφοράς, είναι το μοντέλο των δύο διαστάσεων των Blake και Mouton (1985), το οποίο ήταν αρκετά δημοφιλές στο παρελθόν. Η μια διάσταση του μοντέλου αναφέρεται στην έμφαση του ηγέτη στους ανθρώπους και τις διαπροσωπικές σχέσεις στον οργανισμό. Η άλλη επικεντρώνεται στην έμφαση του ηγέτη στην εργασία και τα αποτελέσματα. Οι δύο διαστάσεις του μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν με τη μορφή καρτεσιανών συντεταγμένων, που είναι γνωστές ως διοικητικό πλέγμα, για να επεξηγήσουν τα διάφορα ηγετικά στιλ ανάλογα με την έμφαση του ηγέτη ως προς τις δύο διαστάσεις.

Η προσέγγιση των Blake και Mouton επικεντρώθηκε σε θέματα εργασίας και ανθρώπινου δυναμικού και στην αναζήτηση του καλύτερου ηγετικού στιλ, αγνοώντας άλλες σημαντικές πτυχές, όπως για παράδειγμα την περίσταση άσκησης της ηγεσίας. Οι

Blake και Mouton θεωρούν ως αποτελεσματικό τον ηγέτη, ο οποίος δίνει έμφαση στα αποτελέσματα και την εργασία, ενώ είναι γενικά παραδεκτό πως διαφορετικές περιστάσεις απαιτούν διαφορετικό στιλ ηγεσίας (Northouse, 2001· Yukl, 2002).

Η απουσία συγκεκριμένων συμπεριφορών, που να συνδέονται συστηματικά με την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος με τον οποίο ασκείται αποτελεσματικά η ηγεσία, ποικίλλει ανάλογα με την περίσταση. Αυτή η διαπίστωση έδωσε το έναυσμα για μια άλλη θεωρητική προσέγγιση της ηγεσίας με τις θεωρίες περιστασιακής ηγεσίας. Βασική παραδοχή των θεωριών αυτών είναι πως οι αποτελεσματικοί ηγέτες προβαίνουν σε μια συστηματική αξιολόγηση της κατάστασης και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα. Το καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο στιλ ηγεσίας καθορίζεται από μια σειρά παραγόντων. Τέτοιοι παράγοντες είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκείται η ηγεσία, το στιλ που προτιμούν οι ηγέτες, η επαγγελματική ωριμότητα/ ετοιμότητα και οι προσδοκίες των υφισταμένων, καθώς και η φύση της εργασίας η οποία θα εκτελεστεί (Bolman & Deal, 1997, 2003· Fiedler, 1997· Fiedler, 1967· Hersey & Blanchard, 1988).

Παρά το γεγονός ότι τα περιστασιακά μοντέλα ηγεσίας παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η αξιοπιστία τους ως μοντέλα εκπαίδευσης των ηγετών, η πρακτικότητά τους, η έμφαση στην ευελιξία των ηγετών και τη διαφοροποιημένη προσέγγιση των υφισταμένων και η παροχή οδηγιών για το τι πρέπει να γίνεται ή να αποφεύγεται, ανάλογα με την περίσταση, εντούτοις υστερούν ως προς την εμπειρική υποστήριξη που έχουν λάβει. Μόνο λίγες μελέτες έχουν γίνει για υποστήριξη του θεωρητικού τους πλαισίου, με εξαίρεση τη θεωρία του Fiedler (1967). Επίσης, δεν επεξηγείται επαρκώς ο τρόπος με τον οποίο οι ηγέτες θα μπορούν να προσαρμόσουν το στιλ τους ταυτόχρονα προς τις ατομικές και ομαδικές αναπτυξιακές ανάγκες μέσα στον οργανισμό τους. Μια άλλη κριτική των περιστασιακών μοντέλων ηγεσίας, όπως και στην περίπτωση του μοντέλου των Blake και Mouton, είναι ότι τα μοντέλα αυτά επικεντρώνονται κυρίως στη σχέση των υφισταμένων και των άμεσα προϊσταμένων τους διευθυντών και παραγνωρίζουν θέματα δομών, πολιτικών και συμβόλων (Bolman & Deal, 1997, 2003· Northouse, 2001).

Δύο θεωρίες για την ηγεσία, οι οποίες από τις αρχές της δεκαετίας του '80 συγκεντρώνουν μεγάλο ενδιαφέρον είναι οι θεωρίες της χαρισματικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hoy & Miskel, 2001· Steers et al., 1996). Οι θεωρίες αυτές διαφέρουν από τις προηγούμενες προσεγγίσεις για την ηγεσία σε τρία βασικά σημεία: (α) οι ηγέτες έχουν όραμα, εμπνέουν και εκδηλώνουν συμπεριφορές οι οποίες είναι

συμβολικές ή λιγότερο ορθολογιστικές, (β) οι ηγέτες δίνουν έμφαση στις συναισθηματικές αντιδράσεις που εκδηλώνουν οι υφιστάμενοι προς το όραμα των ηγετών τους και (γ) οι θεωρίες χαρισματικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας επικεντρώνονται στους ηγέτες στις ανώτατες βαθμίδες της ιεραρχίας των οργανισμών, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές θεωρίες, οι οποίες ασχολούνταν κυρίως με ηγέτες που είχαν άμεση επαφή με τους υφιστάμενούς τους.

Οι θεωρίες για τη χαρισματική ηγεσία είναι σχετικά νέες και η εμπειρική τους υποστήριξη είναι περιορισμένη. Έχουν όμως το πλεονέκτημα, σε σύγκριση με προηγούμενες προσεγγίσεις της ηγεσίας, ότι δίνουν μια καλύτερη επεξήγηση της επιρροής που κάποιοι ηγέτες ασκούν στους υφιστάμενούς τους. Επίσης, οι θεωρίες για τη χαρισματική ηγεσία αποδέχονται τη σημασία (α) της συμβολικής συμπεριφοράς των ηγετών, η οποία προσδίδει νόημα στην αντίληψη των γεγονότων από τους υφιστάμενους και (β) των συναισθηματικών αντιδράσεων των υφισταμένων προς τους ηγέτες τους (Yukl, 1998, 2002). Παρουσιάζουν, όμως εννοιολογικές αδυναμίες. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι επικεντρώνονται στη δυαδική σχέση ηγέτη-υφιστάμενου, παραγνωρίζοντας την επίδραση του ηγέτη στην ομάδα ή στον οργανισμό. Παρόλο που η επιρροή που ασκεί ο ηγέτης στα άτομα είναι σημαντική, η επεξήγηση του τρόπου με τον οποίο οι ηγέτες δημιουργούν αποτελεσματικές ομάδες ή μετασχηματίζουν τον οργανισμό στερείται εμπειρικής υποστήριξης. Εκείνο που χρειάζεται είναι μια καλύτερη ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο οικοδομούν τη συνεργασία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την ταύτιση με την ομάδα και τη συλλογική επάρκεια. Τα τελευταία μόνο χρόνια άρχισε να επικεντρώνεται το ενδιαφέρον στον τρόπο με τον οποίο οι μετασχηματιστικοί ηγέτες επιδρούν στην ομάδα και τη συλλογική της επάρκεια (Ross & Gray, 2006).

Σύμφωνα με τους Shamir, House και Arthur (1996) οι χαρισματικοί ηγέτες αυξάνουν την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια με τη διατύπωση θετικών αξιολογήσεων και τη διατύπωση υψηλών προσδοκιών επίδοσης για τους υφιστάμενούς τους, με την επίδειξη εμπιστοσύνης στην ικανότητα των υφισταμένων να εκπληρώσουν τις προσδοκίες που έχουν γι' αυτούς οι ηγέτες και με τη σημασία που αποδίδουν στους δεσμούς του κάθε ατόμου με την ομάδα. Επίσης με τη διατύπωση ενός οράματος και με τη στράτευση γύρω τους μιας ομάδας υφισταμένων που μοιράζονται το ίδιο όραμα, οι χαρισματικοί ηγέτες υποβοηθούν τους υφιστάμενούς τους να αποκτήσουν μια αίσθηση συλλογικότητας και επάρκειας που εκπορεύεται από τη συμμετοχή στην ομάδα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της παρώθησης και της επίδοσης στην εργασία.

Κάποιες πτυχές της θεωρίας της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχουν τύχει ευρείας εμπειρικής υποστήριξης. Βασικό στοιχείο της θεωρίας είναι η διάκριση ανάμεσα στη συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία. Σε μια αναλυτική παρουσίαση της θεωρίας για τη μετασχηματιστική ηγεσία οι Hoy και Miskel (2001) αναφέρουν ότι οι δύο προσεγγίσεις διαφοροποιούνται από τις συμπεριφορές τις οποίες χρησιμοποιούν οι ηγέτες για να ασκήσουν επίδραση στους υφιστάμενούς τους. Οι συναλλακτικοί ηγέτες αναγνωρίζουν τι αναμένουν οι υφιστάμενοι από την εργασία τους και προσπαθούν να τους το παράσχουν, ανταλλάζοντας αμοιβές με επιθυμητά για τον οργανισμό αποτελέσματα και ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των υφισταμένων. Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι κοντά στο τι οι άνθρωποι έχουν στο μυαλό τους όταν τους ζητείται να περιγράψουν τον ιδανικό ηγέτη. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες οικοδομούν την αφοσίωση στους στόχους που θέτει ο οργανισμός και ενδυναμώνουν τους υφιστάμενους για να τους επιτύχουν. Πηγή για τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι οι προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις των ηγετών, τις οποίες διατυπώνουν για να επιτύχουν τη συνένωση των υφισταμένων τους, την αλλαγή των δικών τους στόχων και πεποιθήσεων με τρόπο που να μεγιστοποιείται η απόδοσή τους στην εργασία. Μεταφέροντας τα προηγούμενα στο συγκεκριμένο των σχολείων, συμπεραίνεται ότι οι πεποιθήσεις των διευθυντών των σχολείων για την ικανότητά τους να διευθύνουν αποτελεσματικά το σχολείο για την επίτευξη των στόχων του, μπορούν να αποδειχθούν καθοριστικές στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρωθούν τους υφιστάμενούς τους να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους θέτοντας προκλητικούς στόχους, παρακινώντας τους να δουν την εργασία τους από μια διαφορετική προοπτική και δημιουργώντας τις συνθήκες, ώστε όλα τα μέλη του οργανισμού να έχουν επίγνωση της αποστολής και των στόχων του. Επίσης οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τους υφιστάμενούς τους να παραμερίζουν τα προσωπικά συμφέροντα για το καλό της ομάδας ή του οργανισμού στον οποίο ανήκουν (Bass, 1985).

Παρά τα θετικά της στοιχεία, η θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει επικριθεί ποικιλότροπα. Μια πρώτη κριτική της μετασχηματιστικής θεωρίας αναφέρεται στην έλλειψη εννοιολογικής σαφήνειας των πολλών παραμέτρων της. Ακόμη επικρίνεται για τον απλουστευμένο τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται. Πιο συγκεκριμένα, δε γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστεί η μετασχηματιστική ηγεσία με τη μορφή ενός συνεχούς, στο οποίο να ενσωματώνονται διάφορα στοιχεία της ηγεσίας. Μια άλλη ουσιαστική κριτική της μετασχηματιστικής θεωρίας της ηγεσίας είναι ότι παρουσιάζει την ηγεσία ως

προσωπικό χαρακτηριστικό και όχι ως συμπεριφορά, η οποία μπορεί να διδαχθεί (Northouse, 2001).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι ερευνητές που ασχολούνται με θέματα ηγεσίας, ειδικότερα όσοι ασχολούνται με τη μετασχηματιστική και τη χαρισματική ηγεσία, αντλούν στοιχεία από την περιοχή των θεωριών παράωθησης, σε μια προσπάθεια καλύτερης κατανόησης ορισμένων φαινομένων που παρατηρούνται στους οργανισμούς (Steers κ. ά., 1996). Το έντονο ενδιαφέρον για τη σύζευξη των δύο επιστημονικών περιοχών αιτιολογείται από τις σύγχρονες συνθήκες μέσα στις οποίες δραστηριοποιούνται οι οργανισμοί. Σε ένα περιβάλλον ραγδαία μεταβαλλόμενο και ανταγωνιστικό, η αποτελεσματικότητα και η επιβίωση των οργανισμών συνδέεται με τη δυνατότητά τους να προσαρμόζονται έγκαιρα στις αλλαγές. Η αναπροσαρμογή αυτή εξαρτάται από την ικανότητα της ηγεσίας του οργανισμού να κρατά σε εγρήγορση, να κατευθύνει και να αξιοποιεί το προσωπικό προς την επίτευξη των στόχων του, ακόμη και αν οι στόχοι αυτοί συχνά διαφοροποιούνται. Είναι προφανές ότι η σύνδεση των θεμάτων της ηγεσίας και της παράωθησης στους οργανισμούς είναι πάντοτε επίκαιρο θέμα και βρίσκεται στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας.

Τα τελευταία χρόνια, ως αποτέλεσμα της διαρκώς αυξανόμενης πολυπλοκότητας των οργανισμών, η παραδοσιακή αντίληψη ότι η ηγεσία σε ένα οργανισμό ασκείται από ένα άτομο, τον επίσημο ηγέτη-διευθυντή, τίθεται υπό αμφισβήτηση. Ως εκ τούτου, έχουν αναπτυχθεί μοντέλα κατανεμημένης ηγεσίας, τα οποία αμφισβητούν την παραδοχή ότι η ηγεσία είναι συνάρτηση του τι γνωρίζει και τι κάνει ο ηγέτης. Αντίθετα, τα μοντέλα αυτά στηρίζονται στην αντίληψη ότι στους οργανισμούς πολλά άτομα και ομάδες ατόμων υποκαθιστούν τον ηγέτη-διευθυντή, κατανέμοντας μεταξύ τους ηγετικούς ρόλους και αναλαμβάνοντας την εκπλήρωση των ηγετικών δραστηριοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού (Gronn, 2008; Hoy & Miskel, 2008).

Βασική ιδέα της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η εξάρτηση του οργανισμού από την ύπαρξη πολλαπλών πηγών ηγεσίας για την άσκηση επιρροής και καθοδήγησης από άτομα σε όλα τα επίπεδα αντί από την παρουσία ενός συνόλου προσωπικών χαρακτηριστικών στα άτομα τα οποία βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας του οργανισμού. Αυτό δε σημαίνει, όμως, ότι όλοι στον οργανισμό ασκούν ηγεσία ταυτόχρονα. Η θεωρία για την κατανεμημένη ηγεσία αναγνωρίζει ότι πολλά άτομα στον οργανισμό έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν ηγεσία, κλειδί όμως για την επιτυχία αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο υποστηρίζεται και συντονίζεται η άσκηση κατανεμημένης ηγεσίας. Έτσι, η θεωρία αυτή μετακινείται από τη μελέτη της ηγεσίας μέσω των δράσεων και των πεποιθήσεων

μεμονωμένων ηγετών στην κατανόηση της ηγεσίας ως δυναμικού χαρακτηριστικού των οργανισμών, το οποίο διαμοιράζεται ανάμεσα στα μέλη τους (Harris, 2008· Leithwood et al., 2006).

Οι υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής ισχυρίζονται ότι τόσο τα σχολεία όσο και άλλοι οργανισμοί αναλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα εργασιών και έχουν ένα υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας. Συνεπώς, κανένα άτομο από μόνο του δεν είναι σε θέση να αναλάβει και να εκπληρώσει με επιτυχία όλες τις ηγετικές λειτουργίες και ως εκ τούτου κατανέμονται ανάμεσα σε άτομα και ομάδες ατόμων στον οργανισμό. Η κατανεμημένη ηγεσία αντιστοιχεί, στην ουσία, με την κατανομή της εξουσίας του ηγέτη και παραπέμπει στον καταμερισμό της εργασίας του. Σε καμιά περίπτωση η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας δεν εξυπακούει την κατάργηση της επίσημης ηγεσίας των οργανισμών. Αντίθετα, προϋποθέτει μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στις οριζόντιες και τις κατακόρυφες μορφές ηγεσίας και οι επίσημοι ηγέτες θεωρούνται ως οι θεματοφύλακες της εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας (Gronn, 2008· Gronn & Hamilton, 2004· Harris, 2008).

Η σχετική έρευνα παρουσιάζει σημαντικά ευρήματα. Έχουν εντοπιστεί συσχετίσεις ανάμεσα στην κατανεμημένη ηγεσία, όπως εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης σε συγκεκριμένα μαθήματα. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η κατανεμημένη ηγεσία έχει τη δυνατότητα να συνεισφέρει στο θετικό μετασχηματισμό και την αλλαγή των σχολείων και των σχολικών συστημάτων (Fullan, 2006, 2008· Spillane, 2006). Η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας φαίνεται ότι ενδυναμώνει τον αυτοσεβασμό, τα κίνητρα και την οργανωτική ικανότητα των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (MacBeath, 2005· Ritchie & Woods, 2007). Η έρευνα έχει εντοπίσει την επίδραση της κατανεμημένης ηγεσίας στην απόδοση του οργανισμού. Επίσης, έχει καταδείξει ότι η επίδραση αυτή εξαρτάται από τη μορφή της κατανομής. Όπως συμπεραίνεται από την έρευνα, υπάρχουν δύο βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή κατανομή της ηγεσίας. Πρώτο, η ηγεσία θα πρέπει να κατανέμεται σε μέλη του οργανισμού τα οποία μπορούν να αναλάβουν επιτυχώς τον ηγετικό ρόλο. Δεύτερο, η αποτελεσματική κατανομή της ηγεσίας πρέπει να γίνεται με οργανωμένο τρόπο (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2007· Harris, 2008).

Όπως και άλλες θεωρίες για την ηγεσία, έτσι και η θεωρία για την κατανεμημένη ηγεσία έχει αποτελέσει αντικείμενο κριτικής. Όπως υποστηρίζει ο Leithwood και οι συνεργάτες του (2006), η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας στερείται επαρκούς εμπειρικής υποστήριξης και πολλές από τις έννοιες της δεν έχουν οριστεί. Αντίθετα,

στηρίζεται περισσότερο στη φιλοσοφία και τις αξίες της δημοκρατίας. Επίσης, σύμφωνα με την επικρατούσα ατομικιστική αντίληψη για την ηγεσία, είναι αναγκαίο να υπάρχουν ένα ή περισσότερα άτομα τα οποία θα είναι υπόλογοι για την απόδοση του οργανισμού.

Παρά το γεγονός ότι η έρευνα στην περιοχή της βελτίωσης των σχολείων καταδεικνύει κάποια πλεονεκτήματα της κατανεμημένης ηγεσίας, διάφορα εμπόδια τα οποία υφίστανται σήμερα στα σχολεία καθιστούν την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας δύσκολη (Harris, 2006). Έτσι, για παράδειγμα, στο πλαίσιο της παραδοσιακής ιεραρχίας σε μια σχολική μονάδα, η ηγεσία οριοθετείται ως συγκεκριμένη θέση και ρόλος (διευθυντής, βοηθός διευθυντής) και ως μισθολογική κλίμακα, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια για τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Συνεπώς, απαιτούνται δομικές αλλαγές και η εφαρμογή πρακτικών διευθετήσεων, ώστε να εφαρμοστεί στην πράξη η κατανεμημένη ηγεσία.

Μια Σύγχρονη Θεώρηση της Ηγεσίας

Μέσα από τη συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης των θεωριών για την ηγεσία που επιχειρήθηκε πιο πάνω, διαφαίνεται ότι η ανάπτυξη των θεωριών στηρίχθηκε σε μία διάσταση ή σε ένα μικρό αριθμό διαστάσεων, όπως τα προσωπικά γνωρίσματα, οι συμπεριφορές του ηγέτη, η έμφαση που δίνει στις ανθρώπινες σχέσεις ή τα αποτελέσματα και οι περιστάσεις άσκησης ηγεσίας. Η ηγεσία, όμως, δεν είναι απλά ένα σύνολο από δεξιότητες, συγκεκριμένα στιλ συμπεριφοράς και προσαρμογή τους στις δεδομένες συνθήκες. Είναι, ταυτόχρονα, η εξισορρόπηση ανάμεσα σε δομικές, συμβολικές και πολιτισμικές πτυχές της (Hoy & Miskel, 2001).

Σε ένα περιβάλλον, το οποίο γίνεται ολοένα και περισσότερο πολύπλοκο και αβέβαιο, τα μοντέλα ηγεσίας χρειάζεται να εξετάζουν τους οργανισμούς και να έχουν τα εργαλεία να διερευνούν και να επιλύουν τα προβλήματα που αναφύονται, μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η πολυπρισματική προσέγγιση της ηγεσίας έχει υιοθετηθεί από διάφορους ερευνητές τόσο στους οργανισμούς γενικότερα όσο και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ειδικότερα, οι οποίοι επιχειρούν να ξεφύγουν από τη μονοδιάστατη ή την ολιγοδιάστατη προσέγγιση της ηγεσίας, ώστε να διερευνήσουν και να ερμηνεύσουν καλύτερα την πολυπλοκότητά της. Τέτοιες προσεγγίσεις αξιοποιούν τη συνεισφορά των διαφόρων θεωριών οι οποίες διατυπώθηκαν κατά καιρούς και προσπαθούν να συγκεράσουν τις διαστάσεις στις οποίες επικεντρώθηκαν (Bolman & Deal, 1997, 2003· Bolman & Granell, 1999· Bush, 1986· Carlson, 1996· Cheng, 1994· Sergiovanni, 1984· Simkins, 2005).

Οι Bolman και Deal (1984, 1991a, 1997) ανέπτυξαν ένα τέτοιο μοντέλο πολυπρισματικής προσέγγισης της ηγεσίας. Έχοντας ως στόχο την επισήμανση ιδεών οι οποίες θα μπορούσαν από τη μια να εμπεριέχουν την αντίληψη της πολυπλοκότητας των οργανισμών και ταυτόχρονα να είναι απλές, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη, μελέτησαν την έρευνα στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών. Ταξινόμησαν τις ιδέες που άντλησαν από την έρευνα και την πρακτική σε τέσσερα πλαίσια θεώρησης των οργανισμών, το δομικό, το πλαίσιο του ανθρώπινου δυναμικού, το πολιτικό και το συμβολικό. Τα πλαίσια αυτά, κατά τους Bolman και Deal, χρησιμοποιούνται από τους ακαδημαϊκούς και τους επαγγελματίες στην κατανόηση των οργανισμών και περιγράφουν ένα μοντέλο τεσσάρων διαστάσεων για την ηγεσία. Τα πλαίσια ηγετικής συμπεριφοράς μετακινούνται πέρα από τις στενές θεωρήσεις της ηγεσίας. Καθένα από τα πλαίσια προσφέρει μια εικόνα της ηγετικής διαδικασίας. Ανάλογα με τον ηγέτη και την περίσταση, ένα ή περισσότερα πλαίσια μπορούν να τον οδηγήσουν σε αποτελεσματική διεκπεραίωση του έργου του. Κάθε πλαίσιο έχει τις ρίζες του σε διαφορετικές θεωρίες για τους οργανισμούς και κανένα από αυτά δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο για όλες τις περιπτώσεις.

Το μοντέλο των Bolman και Deal στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι οργανισμοί, συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων, δραστηριοποιούνται μέσα σε ένα πολύπλοκο και αβέβαιο περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματικότητα του ηγέτη οριοθετείται από την ικανότητά του να αντιληφθεί και να αντιμετωπίσει τον κόσμο μέσα από διαφορετικές προοπτικές ή πλαίσια. Κάθε πλαίσιο προσφέρει και τη δική του περιγραφή για τον οργανισμό. Σε κάθε περίπτωση ο ηγέτης καλείται να χρησιμοποιήσει ένα ή περισσότερα πλαίσια για να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για την κατάσταση του οργανισμού του. Η έννοια των πλαισίων χρησιμοποιείται ως συνώνυμη με έννοιες όπως τα σχήματα, οι γνωστικοί χάρτες, οι αναπαραστάσεις, τα νοητικά μοντέλα και οι μεταφορές, για να δηλώσει ότι τα άτομα βλέπουν τον κόσμο με διαφορετικούς τρόπους, μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Συνεπώς, τα πλαίσια αποτελούν πλαίσιο αναφοράς για την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας, η οποία είναι πολύπλοκη και ασαφής. Επίσης, καθορίζουν το πλαίσιο μέσα από το οποίο ορίζονται οι καταστάσεις και καθορίζονται οι δράσεις που αναλαμβάνονται. Κάθε πλαίσιο δίνει τη δική του εικόνα για την πραγματικότητα και ως εκ τούτου οι ηγέτες, οι οποίοι, ανάλογα με την περίσταση, χρησιμοποιούν πολλαπλά πλαίσια, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί από όσους χρησιμοποιούν ένα μόνο πλαίσιο, το οποίο είναι ανεπαρκές ή ακατάλληλο για να κατανοήσουν πλήρως την πραγματικότητα (Hoyle, 1999· Κυθραιώτης, 2006).

Βασική παραδοχή του πιο πάνω μοντέλου είναι ότι η αποτελεσματική ηγεσία έχει περιστασιακό χαρακτήρα και ο κάθε ηγέτης έχει το δικό του κυρίαρχο στιλ ή το στιλ ηγεσίας που προτιμά περισσότερο, το οποίο αντανακλά την προσωπικότητά του. Όλα τα πλαίσια είναι σημαντικά για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Γι' αυτό, ανάλογα με τις απαιτήσεις της περίπτωσης, ο κάθε ηγέτης θα πρέπει να χρησιμοποιεί από ένα μέχρι και όλα τα πλαίσια, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες του οργανισμού (Fidler, 1997).

Η χρήση ενός ή περισσότερων πλαισίων σχετίζεται με το γνωστικό στιλ του ηγέτη και την ικανότητά του να επιδεικνύει ένα υψηλότερο επίπεδο γνωστικής διαφοροποίησης, δηλαδή ικανότητας για αναγνώριση διαφορετικών πτυχών, ενσωμάτωσης και δημιουργίας πολύπλοκων συσχετίσεων ανάμεσα σε διαφορετικές πτυχές μιας κατάστασης. Οι ηγέτες που χρησιμοποιούν στοιχεία από διαφορετικά πλαίσια έχουν τη δυνατότητα μεγαλύτερης ευελιξίας στον τρόπο διεκπεραίωσης του έργου τους, ως αποτέλεσμα μιας ευρύτερης αντίληψης του οργανισμού και ερμηνείας των γεγονότων (Bensimon, 1989).

Τα τέσσερα πλαίσια, όπως ορίζονται από τους Bolman και Deal (1991b, 1997), δηλαδή το δομικό, του ανθρώπινου δυναμικού, το πολιτικό και το συμβολικό, είναι διακριτά μεταξύ τους και έχει το καθένα το δικό του περιεχόμενο. Στη συνέχεια τα τέσσερα πλαίσια αναλύονται περαιτέρω, ώστε να γίνει αντιληπτό το περιεχόμενό τους.

Το δομικό πλαίσιο αντλεί ιδέες από το χώρο της κοινωνιολογίας και τονίζει τον ορθολογισμό, την αποδοτικότητα και την έμφαση στους στόχους. Οι αποτελεσματικοί οργανισμοί θέτουν σαφείς στόχους, αναθέτουν συγκεκριμένους ρόλους στα μέλη τους και συντονίζουν τις λειτουργίες τους με βάση την ιεραρχία, συγκεκριμένες πολιτικές, σαφείς οδηγίες και κανονισμούς. Οι δομικοί ηγέτες προσδίδουν μεγάλη αξία στην ανάλυση, τη λεπτομέρεια και τη συλλογή δεδομένων. Είναι οργανωμένοι, προγραμματίζουν, αναπτύσσουν ξεκάθαρες πολιτικές, επικεντρώνονται στην ουσία, δίνουν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές, τηρούν υπόλογους τους υφιστάμενούς τους για τα αποτελέσματα, κατανέμουν τους πόρους του οργανισμού και αντιμετωπίζουν τα προβλήματα με συστήματα, πολιτικές, κανόνες και αναδομήσεις.

Αντλώντας ιδέες από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, το πλαίσιο του ανθρώπινου δυναμικού επικεντρώνεται στις ανθρώπινες ανάγκες και υιοθετεί την παραδοχή ότι πιο αποτελεσματικοί είναι οι οργανισμοί οι οποίοι ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες των μελών τους και επιλέγουν τα καταλληλότερα άτομα για την κάθε εργασία. Οι ανθρώπινοι ηγέτες αποδίδουν αξία στα συναισθήματα και τις σχέσεις και ασκούν την ηγεσία τους κατά τρόπο ανοικτό, συμμετοχικό, υποστηρικτικό και ενδυναμωτικό.

Προσπαθούν να ανακαλύπτουν τρόπους με τους οποίους ο οργανισμός θα μπορούσε να προσαρμοστεί στα μέλη του ή τα μέλη να προσαρμοστούν στον οργανισμό μέσω ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Το πολιτικό πλαίσιο στηρίζεται σε ιδέες, οι οποίες προέρχονται από το χώρο των πολιτικών επιστημών. Μέσα από το φακό του πολιτικού πλαισίου, οι οργανισμοί είναι αρένες συνεχούς ανταγωνισμού και συγκρούσεων ανάμεσα στις διάφορες ομάδες συμφερόντων, τυπικές και άτυπες, για την απόκτηση δυσεύρετων πόρων. Γι' αυτό οι πολιτικοί ηγέτες είναι κυρίως πολιτικά ευαίσθητοι απέναντι σε άτομα και ομάδες εντός και εκτός του οργανισμού και επιδέξιοι διαπραγματευτές. Έχουν ως βασικές αξίες το ρεαλισμό και τον πραγματισμό. Αφιερώνουν πολύ χρόνο για τη δημιουργία συμμαχιών, για δικτύωση και για τη δημιουργία μιας ισχυρής βάσης εξουσίας. Είναι πειστικοί, εργάζονται με στόχο την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων και επιδεικνύουν υψηλή ικανότητα να κινητοποιούν τους ανθρώπινους πόρους του οργανισμού.

Μέσα από το συμβολικό πλαίσιο θεώρησης των οργανισμών και σύμφωνα με ιδέες από το χώρο της ανθρωπολογίας, ο κόσμος γίνεται αντιληπτός ως χαώδης. Σε ένα τέτοιο συγκείμενο, η ικανότητα πρόβλεψης και το νόημα των πραγμάτων είναι κοινωνικά δημιουργήματα και τα γεγονότα προϊόντα ερμηνείας παρά αντικειμενικές πραγματικότητες. Οι οργανισμοί επιδιώκουν να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά των μελών τους και την κοινή αίσθηση της ταυτότητας και της αποστολής τους με τη δημιουργία πολιτισμικών συμβόλων. Οι συμβολικοί ηγέτες εμπνέουν και ενσταλάζουν μια αίσθηση αφοσίωσης και ενθουσιασμού και δίνουν μεγάλη προσοχή στους μύθους, τις τελετές, τις ιστορίες και άλλες μορφές συμβολισμού. Έχουν όραμα για τον οργανισμό τους, είναι δημιουργικοί και αποτελούν οι ίδιοι σύμβολα, μέσω των συμπεριφορών, της εμφάνισης και των ρουτινών τους. Με λίγα λόγια, διοικούν δίνοντας το παράδειγμα στα μέλη του οργανισμού τους.

Κατά τον ίδιο τρόπο ο Sergiovanni διαμόρφωσε ένα πλαίσιο πέντε ηγετικών διαστάσεων-πλαisiών, το οποίο διακρίνει την ηγεσία που ασκείται από τους διευθυντές σε σχολικούς οργανισμούς σε τεχνική, ανθρώπινη, συμβολική, εκπαιδευτική και πολιτισμική, σε μια προσπάθεια να εξηγήσει πώς η άσκηση ηγεσίας από τους διευθυντές συσχετίζεται με την εξαιρετική επίδοση του σχολείου (Sergiovanni, 1984). Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο δε χρησιμοποιήθηκε παρά μόνο από τον Cheng (1994), ο οποίος ενοποίησε τα δυο πιο πάνω μοντέλα των Sergiovanni και Bolman και Deal και κατέληξε στην περιγραφή της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών μέσα από πέντε διαστάσεις-πλαίσια: τη δομική, την ανθρώπινη, την πολιτική, τη συμβολική και την εκπαιδευτική ηγεσία. Η άσκηση

ηγεσίας από τους διευθυντές χαρακτηρίζεται ως δομική στο βαθμό που οι διευθυντές σκέφτονται ορθολογιστικά, θέτουν σαφείς στόχους και πολιτική και θεωρούν τους υφιστάμενους τους υπόλογους για την εργασία τους. Η ανθρώπινη ηγεσία αναφέρεται στο βαθμό που οι διευθυντές λειτουργούν υποστηρικτικά και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των υφισταμένων τους στην άσκηση ηγεσίας. Ως πολιτικοί ηγέτες μπορεί να χαρακτηριστούν οι διευθυντές που πείθουν και είναι αποτελεσματικοί στην επίλυση συγκρούσεων, στο κτίσιμο συμμαχιών και στην εξασφάλιση υποστήριξης. Η συμβολική διάσταση της ηγεσίας αναφέρεται στο βαθμό που οι διευθυντές είναι χαρισματικοί και εμπνέουν. Τέλος, ως εκπαιδευτικοί ηγέτες χαρακτηρίζονται οι διευθυντές οι οποίοι προσανατολίζονται στην ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της βελτίωσης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Σύμφωνα με τον Cheng, οι τέσσερις πρώτες διαστάσεις μπορούν να μετρηθούν με τις κλίμακες που ανέπτυξαν οι Bolman και Deal (1997). Για την πέμπτη διάσταση, ανέπτυξε άλλο όργανο, βασισμένο στις ιδέες του Sergiovanni. Στη μελέτη του ο Cheng (1994) βρήκε μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στην άσκηση ηγεσίας από τους διευθυντές με βάση τα πέντε πλαίσια και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, την ισχυρή κουλτούρα, τις θετικές σχέσεις διευθυντών – εκπαιδευτικών, την αύξηση της συμμετοχικότητας των εκπαιδευτικών, το υψηλό αίσθημα επαγγελματισμού, αφοσίωσης και ικανοποίησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τις πιο θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση.

Για τη μελέτη των πλαισίων, οι Bolman και Deal (1991b) ανέπτυξαν το όργανο μέτρησης, το οποίο είναι γνωστό ως «προσανατολισμοί της ηγεσίας» (Leadership Orientations) για να μετρήσουν τα τέσσερα πλαίσια. Το όργανο των Bolman και Deal αποτελείται από τρία μέρη, σύμφωνα με τους δημιουργούς του έχει πολύ υψηλή εσωτερική αξιοπιστία και έχει αναπτυχθεί σε δύο μορφές. Και στις δύο μορφές χρησιμοποιούνται οι ίδιες ακριβώς δηλώσεις, όμως στη μια μορφή γίνεται αυτοαξιολόγηση των πλαισίων ηγετικής συμπεριφοράς και στην άλλη ετεροαξιολόγηση (δηλαδή η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους άλλους, είτε ανώτερους είτε υφιστάμενους είτε άλλους αποδέκτες της ηγετικής συμπεριφοράς). Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει δηλώσεις σε κλίμακα Likert πέντε σημείων. Σχεδιάστηκε για να μετρά οκτώ διαστάσεις της ηγεσίας, δύο για κάθε πλαίσιο. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από έξι ερωτήσεις σε διατακτική κλίμακα. Στο τρίτο μέρος του οργάνου υπάρχουν δύο γενικοί δείκτες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας. Ο ένας μετρά τη συνολική διοικητική αποτελεσματικότητα και ο άλλος την ηγετική. Πρέπει να σημειωθεί ότι το όργανο δε δίνει ορισμούς για την ηγεσία και τη διοίκηση, αλλά αφήνει τους ερωτώμενους να απαντήσουν

με βάση τους δικούς τους ορισμούς. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στους δύο δείκτες, τα εμπειρικά όμως, δεδομένα δείχνουν ότι με κάθε δείκτη σχετίζονται διαφορετικά πλαίσια (Bolman & Deal, 1991b, 1992· Bolman & Granell, 1999· Κυθραιώτης, 2006). Το ερωτηματολόγιο μέτρησης των προσανατολισμών της ηγεσίας παρουσιάζεται περαιτέρω στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Η εμπειρική έρευνα έχει προσπαθήσει να ενισχύσει τη θεωρητική βάση των πλαισίων ηγετικής συμπεριφοράς. Έρευνες των Bolman και Deal (1991b, 1992a) έδειξαν πως η ικανότητα για χρήση των πλαισίων από τους ηγέτες σε διάφορους οργανισμούς, ανάμεσα στους οποίους και εκπαιδευτικοί, σχετίζεται με την αποτελεσματικότητά τους. Είναι σημαντικό, όμως, να σημειωθεί πως παρατηρείται μια διαφοροποίηση ανάμεσα στην αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας και την αποτελεσματική άσκηση διοίκησης. Η έρευνα συνδέει την πρώτη με το συμβολικό και το πολιτικό πλαίσιο, ενώ τη δεύτερη με το δομικό πλαίσιο. Θα πρέπει, όμως, να παρατηρηθεί ότι οι δύο δείκτες αποτελεσματικότητας που χρησιμοποιούνται στην κλίμακα ηγετικών προσανατολισμών είναι πολύ γενικοί και δεν αποδίδουν όλες τις πιθανές διαστάσεις αποτελεσματικότητας της ηγεσίας και της διοίκησης. Την αδυναμία αυτή έχουν εντοπίσει και οι ίδιοι οι ερευνητές, οι οποίοι καλούν τους μελλοντικούς ερευνητές, οι οποίοι θα χρησιμοποιήσουν το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου τους, να το επεκτείνουν (Bolman, 2008).

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα άλλων ερευνητών (Bensimon, 1989· Heimovics, Herman & Jurkiewicz Coughlin, 1993). Η Bensimon, μελετώντας τους προέδρους πανεπιστημιακών ιδρυμάτων βρήκε ότι οι πιο έμπειροι πρόεδροι χρησιμοποιούσαν πιο πολλά πλαίσια και κρίνονταν πιο αποτελεσματικοί από τους λιγότερο έμπειρους, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ένα μόνο πλαίσιο, στις περισσότερες περιπτώσεις το δομικό. Επίσης, οι πρόεδροι πίστευαν ότι χρησιμοποιούσαν περισσότερα πλαίσια από ό,τι πίστευαν οι υφιστάμενοί τους γι' αυτούς. Ο Heimovics και οι συνεργάτες του βρήκαν ότι οι αποτελεσματικοί εκτελεστικοί πρόεδροι σε μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς ήταν πιο πιθανό να υιοθετήσουν το πολιτικό πλαίσιο παρά τους μη αποτελεσματικούς.

Σε μια μελέτη διευθυντών σε αποτελεσματικά και λιγότερο αποτελεσματικά σχολεία, βρέθηκε ότι οι διευθυντές των λιγότερο αποτελεσματικών σχολείων χρησιμοποιούν κυρίως το δομικό πλαίσιο, σε αντίθεση με τους διευθυντές σε πιο αποτελεσματικά σχολεία, οι οποίοι χρησιμοποιούν το συμβολικό. Και οι δύο, όμως, ομάδες διευθυντών χρησιμοποιούν το πολιτικό πλαίσιο. Στην περίπτωση των λιγότερο αποτελεσματικών σχολείων, ο ερευνητής βρήκε ότι οι διευθυντές ενεργούν πολιτικά, αν εξεταστεί η εξάρτησή τους από τυποποιημένες διαδικασίες ως συμπεριφορά αυτό-

προστασίας παρά προσπάθεια για επίτευξη των στόχων. Από την άλλη, οι διευθυντές των αποτελεσματικών σχολείων συμπεριφέρονται πολιτικά όταν ανταγωνίζονται για να εξασφαλίσουν πόρους, τους οποίους θεωρούν δυσεύρετους (Wimpelberg, 1987).

Οι Bolman και Granell (1999), χρησιμοποιώντας την κλίμακα των ηγετικών προσανατολισμών των Bolman και Deal (1991b), σύγκριναν τον τρόπο με τον οποίο διευθυντές σε εκπαιδευτικούς και μη οργανισμούς στη Βενεζουέλα, τη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη και την Ασία χρησιμοποιούν τα ηγετικά πλαίσια, βρίσκοντας πολλές ομοιότητες κατά την εφαρμογή του μοντέλου σε διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα. Όπως αναφέρουν, τα δεδομένα τους υποστηρίζουν ότι το μοντέλο των Bolman και Deal αποτελεί έγκυρη προσέγγιση της διοίκησης και της ηγεσίας. Τόσο στη Βενεζουέλα όσο και στις άλλες περιοχές, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν ένα ή δύο πλαίσια, προτιμώντας το δομικό πλαίσιο και το πλαίσιο του ανθρώπινου δυναμικού. Παρατήρησαν, όμως, κάποιες διαφορές στα μοτίβα των πλαισίων που χρησιμοποιούνται από το ένα πολιτισμικό συγκείμενο στο άλλο. Σε όλες τις περιπτώσεις βρέθηκε ότι τα πλαίσια ηγετικής συμπεριφοράς προβλέπουν τουλάχιστον 38% της διακύμανσης στη διοικητική αποτελεσματικότητα και 46% στην ηγετική αποτελεσματικότητα. Βρήκαν επίσης υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη διοικητική και ηγετική αποτελεσματικότητα. Η πρώτη συσχετίζεται περισσότερο με το δομικό πλαίσιο και η δεύτερη με το συμβολικό και το πολιτικό. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι στο πλαίσιο της έρευνας διαφάνηκε ότι διοίκηση και ηγεσία γίνονται αντιληπτές ως ξεχωριστές έννοιες με κάποια επικάλυψη. Θα πρέπει, όμως, να παρατηρηθεί ότι σε ό,τι αφορά την εγκυροποίηση της κλίμακας των προσανατολισμών ηγεσίας, τα στοιχεία τα οποία παρατίθενται είναι ελλιπή. Συγκεκριμένα, οι πιο πάνω ερευνητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα μιας διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης χωρίς να αναφέρουν είτε τις ιδιοτιμές, για να μπορεί να εξακριβώσει κανείς πώς κατέληξαν στον αριθμό των παραγόντων, ούτε τους δείκτες αξιοπιστίας, ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί η αξιοπιστία των παραγόντων.

Σε άλλες έρευνες (Davis, 1996· Rivers, 1996), επιδιώχθηκε ο εντοπισμός διαφορών ανάμεσα σε διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χρήση των πλαισίων ηγετικής συμπεριφοράς, καθώς και των πλαισίων που χρησιμοποιούσαν οι διευθυντές σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την πείρα και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και η σχέση των πλαισίων με τη διοικητική και ηγετική αποτελεσματικότητά τους. Τα αποτελέσματα των πιο πάνω ερευνών έδειξαν ότι οι διευθυντές και των δύο φύλων δήλωσαν ότι χρησιμοποιούσαν πιο συχνά το πλαίσιο του ανθρώπινου δυναμικού. Οι γυναίκες

διευθύντριες έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στη χαρισματική διάσταση του συμβολικού πλαισίου και ήταν πιο πιθανό να δώσουν έμφαση στην οργανωμένη διάσταση του δομικού πλαισίου και την ισχυρή διάσταση του πολιτικού πλαισίου παρά οι άντρες συνάδελφοί τους. Οι γυναίκες ήταν πιο πιθανό να δηλώσουν ότι χρησιμοποιούσαν το πλαίσιο του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και το συμβολικό και πολιτικό πλαίσιο. Οι διευθύντριες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούσαν και τα τέσσερα πλαίσια πιο συχνά παρά οι άντρες διευθυντές, οι οποίοι ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν ένα ή δύο πλαίσια πιο συχνά. Τέσσερις από τους πέντε πιο συχνούς χρήστες των πλαισίων ήταν γυναίκες, ενώ όλοι όσοι χρησιμοποιούσαν λιγότερο τα πλαίσια ήταν άντρες. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες διευθυντές χρησιμοποιούσαν πέραν του ενός πλαίσια. Τα τρία τέταρτα των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επίσης χρησιμοποιούσαν πολλαπλά πλαίσια. Το κυρίαρχο στιλ ηγετικής συμπεριφοράς ήταν του ανθρώπινου δυναμικού. Το δεύτερο στη σειρά πλαίσιο ήταν το δομικό και ακολουθούσαν το συμβολικό και το πολιτικό. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες διευθυντές κατέταξαν τους εαυτούς τους στους ηγέτες παρά στους διοικητικούς.

Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από την παράθεση των πιο πάνω ερευνών, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση του αριθμού και του είδους των στιλ, τα οποία χρησιμοποιούνταν από τους ηγέτες σε διαφορετικά συγκείμενα. Επίσης, οι έρευνες αυτές προσπάθησαν να εντοπίσουν τα ηγετικά στιλ τα οποία χρησιμοποιούσαν οι περισσότερο αποτελεσματικοί ηγέτες, βάσει του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου των προσανατολισμών της ηγεσίας, στο οποίο περιλαμβάνονται δύο πολύ γενικές ερωτήσεις, οι οποίες είναι προβληματικές ως προς την εγκυρότητά τους. Είναι σημαντικό ακόμα το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις πιο πάνω έρευνες στηρίχθηκαν κυρίως στο πρώτο μέρος της κλίμακας των ηγετικών προσανατολισμών και υιοθέτησαν κατά κύριο λόγο ποσοτική μεθοδολογία. Επίσης, καμιά από τις προηγούμενες έρευνες δεν ασχολήθηκε συστηματικά με την εξέταση της εγκυρότητας του θεωρητικού υποβάθρου των τεσσάρων ηγετικών πλαισίων.

Η κλίμακα μέτρησης των ηγετικών πλαισίων δοκιμάστηκε σε διάφορους οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένων σχολείων και πανεπιστημίων και, σύμφωνα με τους δημιουργούς της, η κλίμακα έχει εννοιολογική συνέπεια και έχει νόημα κατά την εφαρμογή σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Bolman & Deal, 1991b, 1992a; Bolman & Grannel, 1999). Τα ποσοτικά εμπειρικά δεδομένα, που υποστηρίζουν την πιο πάνω θέση, είναι όμως περιορισμένα. Επίσης, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι το θεωρητικό μοντέλο, το οποίο προτείνουν, ειδικότερα στον τομέα της

εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται ως πλαίσιο για την ερμηνεία των συμπεριφορών των διευθυντών (Brooker, 2005· Cheng & Chan, 2000· Hsieh & Shen, 1998· Ulmer, 2002). Σε κάποιες περιπτώσεις, το θεωρητικό πλαίσιο των Bolman και Deal χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη νέας κλίμακας προσανατολισμών ηγεσίας, προσαρμοσμένης στο τοπικό εκπαιδευτικό συγκείμενο (Cheng, 1994· Gaziel, 2003). Συνεπώς, υπάρχει περιθώριο για περαιτέρω εγκυροποίηση του θεωρητικού πλαισίου των Bolman Deal, κάτι το οποίο θα επιχειρηθεί με την παρούσα έρευνα.

Όπως τονίζει ο Fidler (1997), «καμιά θεωρία ή προσέγγιση από μόνη της δεν μπορεί να περιλάβει την πολυπλοκότητα της έννοιας της ηγεσίας και, πραγματικά, η αναζήτηση μιας θεωρίας που να τα περιλαμβάνει όλα μπορεί να είναι εξωπραγματική» (σ. 27). Εναπόκειται, λοιπόν, στον κάθε ερευνητή να επιλέξει μια ή περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας, ανάλογα με το ποια ή ποιες θεωρεί ως καταλληλότερες για τους σκοπούς της δικής του μελέτης.

Με βάση τα πιο πάνω, η επιλογή του μοντέλου των πλαισίων ηγετικής συμπεριφοράς εξυπηρετεί τους σκοπούς της προτεινόμενης έρευνας, αφού περιλαμβάνει στοιχεία από διάφορες θεωρίες που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί για τη μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς και συνεπώς μπορεί να θεωρηθεί ως η πιο περιεκτική, καθώς επίσης και γιατί έχει δοκιμαστεί σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Επίσης, καταδεικνύει την πολυπλοκότητα και την πολυδιάστατη φύση της εργασίας που ο σύγχρονος ηγέτης καλείται να φέρει σε πέρας, κάτι που χρήζει συνεχούς και πολύπλευρης μελέτης. Τέλος, τα αποτελέσματα από προηγούμενες έρευνες στους οργανισμούς, γενικά, και ειδικότερα από έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως συζητήθηκαν πιο πάνω, δείχνουν ότι το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο θα μπορούσε να εγκυροποιηθεί περαιτέρω.

Οι Διευθυντές ως Ηγέτες των Σχολικών Μονάδων

Η ανάλυση των θεωριών για την ηγεσία που προηγήθηκε καταδεικνύει τη σημασία της για τους οργανισμούς. Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας για την ηγεσία στα σχολεία, η οποία στηρίχθηκε διαχρονικά στις ίδιες αντιλήψεις και παραδόσεις για την ηγεσία. Μέχρι πρόσφατα η μελέτη για την ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς επικεντρωνόταν στην ηγεσία όπως ασκείται από τους επίσημους ηγέτες της σχολικής μονάδας, τους διευθυντές. Παρόλο που συμφωνούμε με την άποψη ότι η ηγεσία στα σχολεία δεν ασκείται μόνο από τους διευθυντές (Harris, 2006), θεωρούμε ότι «ο διευθυντής είναι η αρχή και το τέλος ή το άλφα και το ωμέγα για

ένα σχολείο» (Pashiaridis, 1998, σ.127). Ως εκ τούτου, στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στην ηγεσία, όπως ασκείται από τους διευθυντές στις σχολικές μονάδες.

Τα σχολεία ως οργανισμοί με συγκεκριμένο σκοπό ύπαρξης και αποστολή, χρειάζονται ένα ηγέτη και όχι απλώς ένα διεκπεραιωτή καθημερινών γραφειοκρατικών εργασιών, ο οποίος θα έχει τις ικανότητες να συντονίζει όλες τις πτυχές της εργασίας του σχολείου, θα διαμορφώνει το όραμα και τις πολιτικές του, θα αξιοποιεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό το προσωπικό του και θα κατευθύνει στρατηγικά το σχολείο προς τη συνεχή βελτίωση. Η σημασία της αποτελεσματικής άσκησης ηγεσίας από το διευθυντή της σχολικής μονάδας συνδέθηκε με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και οδήγησε σε μια σημαντική ερευνητική προσπάθεια, η οποία έθεσε στο μικροσκόπιο τις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών τους (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Marzano, Waters & McNulty, 2005).

Τα αποτελέσματα πολλών ερευνητικών προσπαθειών συμφωνούν ότι η ποιότητα των ηγετικών συμπεριφορών των διευθυντών είναι καθοριστικές για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, καταδεικνύοντας συστηματικά την άμεση ή έμμεση επίδρασή τους στη δυνατότητα του σχολείου να εφαρμόσει αλλαγές και να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών. Επίσης, έχουν εντοπίσει ότι μια σειρά από ηγετικές συμπεριφορές καθορίζουν την παρώθηση των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της διδασκαλίας (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979· Edmonds, 1982· Marzano, Waters, McNulty, 2005· Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, 1979).

Άλλες έρευνες καταδεικνύουν ότι η επίδραση των διευθυντών στις επιδόσεις των μαθητών είναι αμφιλεγόμενη. Έρευνες, οι οποίες έγιναν με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας σε ακραίες περιπτώσεις σχολείων με εξαιρετικά αποτελέσματα, έδειξαν ότι η σχολική ηγεσία επιδρά σημαντικά στα αποτελέσματα της διδασκαλίας-μάθησης και τις συνθήκες του σχολείου (Mortimore, 1993· Scheurich, 1998). Επίσης, σε μια εμπειριστατωμένη ανάλυση, η οποία συνέθεσε τα ευρήματα 40 ποσοτικών ερευνών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 1980 και 1995, οι Hallinger και Heck (1996, 1998) βρήκαν ότι η επίδραση της σχολικής ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι μικρή αλλά σημαντική και ανέρχεται στο 5% της διακύμανσης στην επίδοση των μαθητών και στο 25% στις ενδοσχολικές μεταβλητές, οι οποίες ελέγχονται από όσους ασκούν εκπαιδευτική πολιτική. Από την άλλη υπάρχουν έρευνες, οι οποίες βρήκαν ότι αυτό το ποσοστό δεν υπερβαίνει το 1% και ότι η επίδραση είναι μεγαλύτερη στα εκπαιδευτικά συστήματα της Βρετανίας και των Ηνωμένων Πολιτειών παρά στην Ολλανδία (Creemers & Kyriakides, 2006, 2008).

Οι σύγχρονες τάσεις για την ηγεσία στους οργανισμούς δεν άφησαν ανεπηρέαστα τα σχολεία. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία έχει συνδεθεί με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, το μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας, τη δημιουργία κοινότητας μάθησης, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση και την κατανομή της εξουσίας. Τα ευρήματα της έρευνας έχουν επισημάνει κατά συστηματικό τρόπο τρεις γενικές κατηγορίες ηγετικών πρακτικών σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι οποίες συντελούν στην αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας: την καθοδήγηση, την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και την ανάπτυξη του οργανισμού. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές έχουν την ικανότητα να διαμορφώνουν κοινό όραμα για τη σχολική τους μονάδα, να μετουσιώνουν το κοινό όραμα σε καθημερινή πράξη, θέτοντας εφικτούς στόχους και επιτυγχάνοντάς τους μέσω ενός στρατηγικού σχεδιασμού. Δημιουργούν υψηλές προσδοκίες και παρακολουθούν την απόδοση του σχολείου τους. Αναπτύσσουν το προσωπικό του σχολείου τους παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη όπου απαιτείται, ενθαρρύνοντας τον αναστοχασμό, δίνοντας το παράδειγμα και λειτουργώντας ως πρότυπο με τρόπο που να συνάδει με τις κοινές αξίες και την κουλτούρα του σχολείου. Τέλος, οι αποτελεσματικοί διευθυντές δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας μάθησης, δίνοντας έμφαση τόσο στις εσωτερικές διεργασίες όσο και τις σχέσεις με παράγοντες εκτός του σχολείου. Ενδυναμώνουν τη σχολική κουλτούρα, προσαρμόζουν τις οργανωτικές δομές του σχολείου για την εξυπηρέτηση του κοινού σκοπού και οικοδομούν συνεργατικές διαδικασίες μέσω ενθάρρυνσης της συμμετοχικότητας του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων (Jacobson & Bezzina, 2008· UCEA, 2003).

Η συστηματική έρευνα για την αποτελεσματική ηγεσία των διευθυντών στην Κύπρο είναι σχετικά πρόσφατη, κυρίως λόγω της απουσίας πανεπιστημίου μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90. Οι έρευνες οι οποίες έχουν δημοσιευθεί κατά τα τελευταία χρόνια έχουν επικεντρωθεί στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών και στη διοίκηση των σχολείων (Eliophotou-Menon, 2002· Θεοφιλίδης, 1994· Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Pashiardis, 1995, 1998, 2001, 2004· Pashiardis & Orphanou, 1999). Οι πιο πάνω έρευνες αφορούν τόσο τα σχολεία πρωτοβάθμιας όσο και τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τα ευρήματα διεθνών ερευνών. Οι αντιλήψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τα ηγετικά τους στιλ διαφέρουν, με τους διευθυντές να βαθμολογούν υψηλότερα την αποτελεσματικότητά τους από τους εκπαιδευτικούς.

Η μειωμένη αποτελεσματικότητα των διευθυντών αποδίδεται στο συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και στις γραφειοκρατικές απαιτήσεις που προβάλλει. Επισημαίνεται η παραδοξότητα του τρόπου επιλογής των διευθυντών, με την αρχαιότητα και την απόδοση του υποψήφιου διευθυντή ως εκπαιδευτικού, να αποτελούν τα βασικά κριτήρια επιλογής. Επίσης, η απουσία συστηματικής κατάρτισης όσων αναλαμβάνουν τη θέση διευθυντή στα δημόσια σχολεία της Κύπρου αναφέρεται ως ανασταλτικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Τέλος, η απουσία σταθερότητας προσωπικού μειώνει τη δυνατότητα των διευθυντών να διοικήσουν αποτελεσματικά τα σχολεία. Οι πιο πάνω αδυναμίες επισημαίνονται τόσο στην έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου της UNESCO (1997), όσο και στην έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004), καθώς και στο στρατηγικό σχεδιασμό για την ολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007).

Η παρούσα ερευνητική εργασία δε θα ασχοληθεί με όλες τις διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας των διευθυντών, ούτε με την επίδρασή της στα μαθησιακά αποτελέσματα. Βασίζεται, όμως, στις παραδοχές ότι (α) η αποτελεσματική σχολική ηγεσία, όπως ασκείται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, είναι καταλυτική στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στα σχολεία και (β) η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης, διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας και μάθησης (Pont, Nusche & Moortman, 2008).

Η παραδοσιακή θεώρηση της ηγεσίας ταυτίζει το σχολικό ηγέτη με ένα άτομο, το διευθυντή, ο οποίος συντονίζει και κατευθύνει τις προσπάθειες του σχολείου του προς συγκεκριμένη κατεύθυνση, λαμβάνει τις σημαντικές αποφάσεις και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς προς την υλοποίηση των επιδιώξεων του σχολείου. Η πιο πάνω θεώρηση αγνοεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ηγέτες και τους υφισταμένους τους και παραμερίζει, ανάμεσα σε άλλα, την επίδραση των υφισταμένων στους ηγέτες. Τέτοιες προσεγγίσεις δεν μπορούν να θεωρηθούν ότι προσφέρουν βαθιά κατανόηση για την άσκηση της ηγεσίας από τους διευθυντές (Jacobson & Bezzina, 2008; Fidler, 1997). Επίσης, τα εμπειρικά δεδομένα τα οποία συνδέουν τις εσωτερικές διεργασίες των ηγετών και τις πρακτικές άσκησης ηγεσίας είναι περιορισμένα (Leithwood et al., 2006). Σύμφωνα με τις πιο πάνω διαπιστώσεις, γίνεται η υπόθεση ότι, όχι μόνο η ηγετική συμπεριφορά και η δράση των διευθυντών επιδρά στην αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αλλά και το αντίστροφο, όπως καταδεικνύεται στο θεωρητικό μοντέλο της

παρούσας ερευνητικής εργασίας με τα βέλη δύο κατευθύνσεων. Συμπερασματικά, γίνεται προσπάθεια για μελέτη της επίδρασης των εκπαιδευτικών στους διευθυντές τους, καθώς και των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας των διευθυντών σε σχέση με τα ηγετικά τους στυλ.

Αυτοεπάρκεια και Συλλογική Επάρκεια

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζεται η βιβλιογραφία, η οποία σχετίζεται με τις υπόλοιπες τρεις βασικές μεταβλητές της έρευνας. Αρχικά, εξετάζεται η θεωρία της αυτοεπάρκειας με έμφαση στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Ακολούθως, γίνεται ανασκόπηση της προηγούμενης έρευνας για τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρουσιάζονται τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας για τη σχέση των στυλ ηγεσίας με την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών, καθώς και με τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Το Θεωρητικό Πλαίσιο της Αυτοεπάρκειας

Η έννοια της αυτοεπάρκειας κατέχει κεντρική θέση στην έρευνα που προτείνεται, γιατί έχει τεράστια σημασία για τους οργανισμούς γενικότερα και τα σχολεία ειδικότερα. Ως εκ τούτου, θα ήταν χρήσιμη η παράθεση μιας σύντομης ανασκόπησης των βασικών θέσεων της θεωρίας και της προηγούμενης έρευνας για την αυτοεπάρκεια, στον εκπαιδευτικό, κυρίως, χώρο.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έννοια της αυτοεπάρκειας προέρχεται από την κοινωνική γνωστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η αυτο-ρύθμιση της παρώθησης ελέγχεται από τη συλλειτουργία διάφορων μηχανισμών. Ένας από αυτούς τους μηχανισμούς είναι οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας, δηλαδή οι πεποιθήσεις των ατόμων για τις ικανότητες που έχουν να ενεργοποιήσουν την παρώθηση και την πορεία δράσης που είναι αναγκαία στην άσκηση ελέγχου στα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω τους. Η αυτοεπάρκεια είναι κυρίως μια κατάσταση παρά ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Επειδή στηρίζεται σε αυτο-αντιλήψεις για συγκεκριμένες συμπεριφορές, βασικό στοιχείο της θεωρείται ο περιστασιακός της χαρακτήρας. Με άλλα λόγια, οι ισχυρές πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας σε μια περίπτωση δε συνεπάγονται κατ' ανάγκην την ύπαρξή τους και σε άλλες περιπτώσεις. Η αυτοεπάρκεια σχετίζεται με τις αντιλήψεις που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του παρά με το τι μπορεί στην πράξη να κάνει το άτομο. Η διάκριση αυτή είναι αναγκαία, αφού οι άνθρωποι έχουν την τάση να υπερεκτιμούν ή να υποτιμούν τις δυνατότητές τους με άμεσες συνέπειες για τη συμπεριφορά και τη δράση τους (Bandura, 1986· Wood & Bandura, 1989).

Η αυτοεπάρκεια διαφέρει από την έννοια του προσδοκώμενου αποτελέσματος (outcome expectancy), που επίσης περιλαμβάνεται στην κοινωνική γνωστική θεωρία. Το προσδοκώμενο αποτέλεσμα αναφέρεται στις εκτιμήσεις του ατόμου για τις συνέπειες από την εκτέλεση μιας εργασίας στο επιθυμητό επίπεδο απόδοσης, σε αντίθεση με την αυτοεπάρκεια που αποτελεί κρίση του ατόμου για την ικανότητά του να εκτελέσει συγκεκριμένη εργασία (Bandura, 1986). Το χαρακτηριστικό αυτό διαφοροποιεί την αυτοεπάρκεια από άλλες αυτο-αναφορικές έννοιες, όπως η αυτοεκτίμηση, η οποία θεωρείται ως συμφυές χαρακτηριστικό, που αποδίδει το πώς το άτομο αξιολογεί τον εαυτό του γενικά (Tschannen-Moran et al., 1998).

Οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας έχουν τρεις διαστάσεις: Πρώτον, το επίπεδο, δηλαδή το βαθμό δυσκολίας της εργασίας στον οποίο το άτομο πιστεύει πως μπορεί να ανταποκριθεί. Δεύτερο, τη δύναμη, που αναφέρεται στο αν οι πεποιθήσεις είναι δυνατές ή αδύνατες και μπορούν να αντέξουν. Τρίτο, τη γενίκευση, δηλαδή η αυτοεπάρκεια μπορεί να αφορά συγκεκριμένες εργασίες ή γενικότερα όλες τις πτυχές της εργασίας του ατόμου. (Bandura, 1977). Όπως αναφέρουν οι Φιλίππου και Χρίστου (2001), αυτές οι διαστάσεις «μετρούνται με δηλώσεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένα έργα, διαφέρουν ως προς το βαθμό δυσκολίας και απηχούν το βαθμό εμπιστοσύνης προς τον εαυτό» (σ. 48).

Οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας διαμορφώνονται και αναπτύσσονται μέσω διαδικασιών γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών που διενεργούνται από το άτομο. Οι πιο ισχυρές γνωστικές επιδράσεις στις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών αφορούν την αντίληψη της ικανότητας ως συμφυούς χαρακτηριστικού του ατόμου ή ως επίκτητου χαρακτηριστικού. Μια άλλη επίδραση προέρχεται από την αντίληψη του βαθμού στον οποίο το εργασιακό περιβάλλον μπορεί να ελεγχθεί ή να αλλάξει. Άτομα τα οποία θεωρούν την ικανότητα ως επίκτητο χαρακτηριστικό και ότι έχουν τη δυνατότητα να ελέγξουν και να αλλάξουν το εργασιακό τους περιβάλλον έχουν υψηλότερη αυτοεπάρκεια (Bandura, 1993).

Οι πληροφορίες που διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας λαμβάνονται από τέσσερις βασικές πηγές, οι οποίες παρατίθενται κατά φθίνουσα σειρά επίδρασης: (α) τις εμπειρίες ολοκληρωτικής γνώσης ή ελέγχου (mastery experience), όπως για παράδειγμα η βαθιά γνώση της παιδαγωγικής ή διοικητικής επιστήμης, προηγούμενες επιτυχίες ή αποτυχίες που επιβεβαιώθηκαν με κάποιο είδος ανατροφοδότησης, (β) τις εμπειρίες αναγνώρισης με βάση κοινωνικά πρότυπα (vicarious experience), όπως είναι η μίμηση κάποιων διευθυντών ή εκπαιδευτικών που θεωρούνται ως πρότυπα, (γ) τη λεκτική πειθώ μέσω θετικής ανατροφοδότησης, ενθάρρυνσης, καθοδήγησης και ενδυνάμωσης της

προσπάθειας (verbal persuasion) και (δ) τη βιολογική και συναισθηματική φόρτιση (physiological and emotional state), δηλαδή αν το άτομο είναι βιολογικά και ψυχολογικά έτοιμο να αναλάβει κάποιο έργο ή αν, για παράδειγμα, καταβάλλεται από άγχος. Η γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών αυτών παίζει σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία τους, με αποτέλεσμα οι ίδιες εμπειρίες να οδηγούν σε διαφορετικές πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας (Bandura, 1997· Φιλίππου & Χρίστου, 2001). Παρόλο που οι πηγές πληροφοριών για την αυτοεπάρκεια των διευθυντών και των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν βασικό στόχο της παρούσας εργασίας, αναμένεται ότι κάποια στοιχεία για τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας θα προκύψουν στην πορεία της έρευνας.

Ο Bandura (1997) δίνει μια εξήγηση για το πώς οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και λειτουργία. Αναφέρει πως οι πεποιθήσεις του ατόμου για την ικανότητά του να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο είτε προάγουν είτε παρεμποδίζουν την απόδοσή του στην εργασία και καθορίζουν την επιλογή των δραστηριοτήτων και του περιβάλλοντος δράσης. Με αυτό τον τρόπο οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας λειτουργούν ως ρυθμιστές της παρώθησης του ατόμου για να επιδιώξει μια προκλητική, πολυδιάστατη και δύσκολη εργασία όπως του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, η μελέτη των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας διευθυντών και εκπαιδευτικών έχει τεράστια σημασία.

Γενικά, υπάρχουν τέσσερα βασικά πορίσματα της έρευνας για την αυτοεπάρκεια: Πρώτον, η αυτοεπάρκεια των ατόμων αναπτύσσεται μέσω τεσσάρων πηγών πληροφοριών, όπως έχουν παρουσιαστεί πιο πάνω. Δεύτερο, όσο μεγαλύτερη πίστη στις δυνατότητές τους έχουν τα άτομα, τόσο περισσότερο επίμονα και επιτυχημένα είναι στις προσπάθειες που καταβάλλουν. Τρίτο, τα άτομα τείνουν να αποφεύγουν εργασίες και καταστάσεις οι οποίες πιστεύουν ότι είναι υπεράνω των δυνατοτήτων τους. Τέλος, τα άτομα επιδιώκουν εργασίες τις οποίες τα ίδια κρίνουν πως μπορούν να χειριστούν επιτυχώς (Hoy & Miskel, 2008).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν εκπονηθεί αρκετές μελέτες, σε διαφορετικές συνθήκες- κλινικές, εκπαιδευτικές, οργανωτικές- οι οποίες έδειξαν τη θετική σχέση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια και ένα ευρύ φάσμα αποτελεσμάτων παρώθησης και συμπεριφοράς. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι, εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει πως η αυτοεπάρκεια σχετίζεται με την παραγωγικότητα στην εργασία, την αντιμετώπιση δύσκολων εργασιών, την επιλογή καριέρας, τη μάθηση και την επίδοση (achievement), καθώς και την προσαρμοστικότητα στη νέα τεχνολογία. Οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας

καθορίζουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς που χρειάζεται για να ολοκληρωθεί μια εργασία, το μέγεθος και τη διάρκεια της προσπάθειας που θα καταβληθεί, παρά τα οποιαδήποτε εμπόδια ή δυσκολίες που θα προκύψουν. Τα άτομα που θεωρούν ότι έχουν υψηλή αυτοεπάρκεια καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, τόση, ώστε να έχουν επιτυχή αποτελέσματα. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή αυτοεπάρκεια είναι πιθανό να σταματήσουν να προσπαθούν πρόωρα, με αποτέλεσμα να οδηγηθούν στην αποτυχία (Bandura, 1986, 1997· Gist & Mitchell, 1992· Stajkovic & Luthans, 1998b).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας φαίνεται ότι η έρευνα για την αυτοεπάρκεια στο χώρο της εκπαίδευσης επικεντρώνεται σε τέσσερις κυρίως τομείς με διαφοροποιημένο βαθμό έμφασης. Μεγαλύτερης προσοχής ως τώρα τυγχάνει η μελέτη της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών και των μαθητών λόγω κυρίως της συσχέτισής της με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας για την έννοια της αυτοεπάρκειας επικεντρώνεται στην περιοχή της ακαδημαϊκής παρώθησης. Τα σχετικά ευρήματα αναφέρουν ότι οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας επηρεάζουν τις επιλογές καριέρας των ατόμων, κυρίως στην επιστήμη και στα μαθηματικά (Hackett, 1995· Pintrich και Schunk (1996). Επίσης οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις διδακτικές τους πρακτικές και την πρόοδο των μαθητών τους (Tschannen-Moran κ.ά, 1998). Ακόμη, οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των μαθητών συσχετίζονται με την παρώθηση και με την επίδοσή τους (Pajares, 1996, 1997). Λιγότερης, συγκριτικά, προσοχής έχει τύχει η έρευνα για την αυτοεπάρκεια των διευθυντών. Πρόσφατα, άρχισε να παρουσιάζεται αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Κατά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δεν έχει εντοπιστεί διασύνδεση και των τριών μορφών επάρκειας όπως εξετάζονται στην παρούσα έρευνα, δηλαδή της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και της συλλογικής επάρκειας, γεγονός που κατέδειξε την ανάγκη για έλεγχο του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας. Στη συνέχεια η κάθε μορφή επάρκειας αναλύεται ξεχωριστά.

Αυτοεπάρκεια των Εκπαιδευτικών

Στο χώρο της εκπαίδευσης η έρευνα για την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών ακολούθησε δύο θεωρητικές κατευθύνσεις που προήλθαν, η μία από τη θεωρία του Rotter (1966) για τη θέση του κέντρου ελέγχου και η άλλη από την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1977, 1986). Ως έννοια, η αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών συζητήσεων και έχει επιφέρει αρκετή σύγχυση στους ακαδημαϊκούς

κύκλους (Gibson and Dembo, 1984· Guskey, 1987· Guskey and Passaro, 1994· Henson, 2001· Pajares, 1996, 1997· Tschannen-Moran et al., 1998).

Στο πλαίσιο της πρώτης θεωρητικής κατεύθυνσης, οι αρχικές μελέτες για την επάρκεια των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν από τον οργανισμό RAND, οι ερευνητές του οποίου στο πλαίσιο δύο ερευνών που πραγματοποίησαν, βρήκαν ότι η επάρκεια των εκπαιδευτικών (teacher efficacy) σχετιζόταν σημαντικά με τις διακυμάνσεις στις αναγνωστικές επιδόσεις μαθητών, οι οποίοι προέρχονταν από μειονότητες. Η επάρκεια των εκπαιδευτικών ήταν ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για τη συνέχιση κάποιων προγραμμάτων, τα οποία επιχορηγούνταν από ομοσπονδιακά ταμεία στις Ηνωμένες Πολιτείες. Επίσης, η επάρκεια των εκπαιδευτικών είχε σημαντική θετική επίδραση τόσο στην επίδοση των μαθητών όσο και στο ποσοστό των στόχων του προγράμματος που επιτυγχάνονταν, στην αντικατάσταση των εκπαιδευτικών και στη συνέχιση της χρήσης των μεθόδων και των μέσων του προγράμματος, ακόμη και ύστερα από την αποπεράτωσή του. Στις πιο πάνω μελέτες χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα μέτρησης με δύο δηλώσεις, για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους. Το άθροισμα των σκορ στις δύο δηλώσεις έδινε αυτό που όρισαν ως «επάρκεια του εκπαιδευτικού». Η επάρκεια των εκπαιδευτικών ορίστηκε από ερευνητές του RAND ως ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πίστευαν πως η μάθηση και παρώθηση των μαθητών βρισκόταν στα δικά τους χέρια παρά εξαρτιόταν από παράγοντες στο περιβάλλον ή στο μαθητή. Έτσι, πιο αποτελεσματικοί ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πίστευαν πως μπορούσαν να επιδράσουν στην επίδοση και την παρώθηση των μαθητών (εσωτερικό κέντρο ελέγχου), από εκείνους τους εκπαιδευτικούς που θεωρούσαν πως οι εξωτερικές δυνάμεις ήταν ανυπέρβλητες (εξωτερικό κέντρο ελέγχου). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητές τους να επιδράσουν στην επίδοση και την παρώθηση των μαθητών ονομάστηκαν «προσωπική διδακτική επάρκεια». Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη δύναμη των εξωτερικών παραγόντων, σε σύγκριση με την επίδραση που οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο θα μπορούσαν να έχουν στην επίδοση των μαθητών, ονομάστηκε «γενική διδακτική επάρκεια» (Tschannen-Moran et al., 1998).

Με τη χρήση της κλίμακας μέτρησης των δύο δηλώσεων του οργανισμού RAND και από άλλους ερευνητές βρέθηκε ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετιζόνταν θετικά με την επίδοση (Ashton & Webb, 1986). Οι Parkay, Greenwood, Olejnik και Proller (1988) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η βελτίωση της επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετιζόταν με τη μείωση του άγχους τους. Επίσης βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εγκατέλειψαν το επάγγελμα είχαν πολύ χαμηλότερη επάρκεια από

εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βρίσκονταν είτε στο πρώτο είτε στο πέμπτο έτος υπηρεσίας (Glickman & Tamashiro, 1982).

Ως αποτέλεσμα των ερευνών RAND το ερευνητικό ενδιαφέρον για την επάρκεια των εκπαιδευτικών αυξήθηκε έχοντας ως στόχο την επέκταση και διασαφήνιση του όρου (Tschannen-Moran et al., 1998). Εκείνο, όμως, που αρχικά απασχόλησε τους ερευνητές ήταν η μειωμένη αξιοπιστία της κλίμακας των δύο δηλώσεων που χρησιμοποιήθηκε. Γι' αυτό και η προσπάθεια επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη νέων κλιμάκων μέτρησης της επάρκειας των εκπαιδευτικών. Έτσι αναπτύχθηκαν διάφορες κλίμακες, οι οποίες στηρίχθηκαν στις απόψεις του Rotter για το κέντρο ελέγχου (Rose & Medway, 1981· Guskey, 1981).

Μια δεύτερη θεωρητική σχολή εκπροσωπείται από τον Bandura (1977), ο οποίος όρισε την επάρκεια των εκπαιδευτικών ως μια μορφή αυτοεπάρκειας, δηλαδή το αποτέλεσμα μιας γνωστικής διεργασίας κατά την οποία τα άτομα δημιουργούν πεποιθήσεις για την ικανότητά τους να αποδώσουν καλά. Αυτές οι πεποιθήσεις επηρεάζουν το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλουν τα άτομα, το βαθμό επιμονής τους μπροστά στις δυσκολίες, την αντοχή τους στην αντιμετώπιση αποτυχιών και το άγχος που βιώνουν κατά τη διάρκεια απαιτητικών περιστάσεων. Όπως έχει αναφερθεί και πιο πριν, η αυτοεπάρκεια αναφέρεται στις «πεποιθήσεις που έχει το άτομο για τις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει τις ενέργειες που απαιτούνται για την παραγωγή συγκεκριμένου επιτεύγματος» (Bandura, 1997, σ. 3). Ο Bandura κάνει διάκριση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια, όπως γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το άτομο και στο κέντρο ελέγχου του Rotter (1966), αναφέροντας ότι οι πεποιθήσεις για τις ικανότητες του ατόμου να ενεργήσει κατά συγκεκριμένο τρόπο δεν είναι το ίδιο πράγμα με τις πεποιθήσεις αναφορικά με το αν οι ενέργειες θα επηρεάσουν τα αποτελέσματα (outcome expectancy). Η αυτοεπάρκεια, σε αντίθεση με το κέντρο ελέγχου, αποτελεί ένα ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της συμπεριφοράς. Η διαφορά των δύο εννοιών καταδεικνύεται από τον Bandura εμπειρικά.

Η πρώτη προσπάθεια για ανάπτυξη ενός πιο αξιόπιστου οργάνου μέτρησης των πεποιθήσεων επάρκειας των εκπαιδευτικών έγινε από τους Gibson και Dembo (1984), οι οποίοι στηρίχθηκαν στις θεωρητικές κατευθύνσεις τόσο των ερευνητών του οργανισμού RAND όσο και του Bandura για την επάρκεια των εκπαιδευτικών. Ανέπτυξαν έτσι ένα όργανο μέτρησης της επάρκειας των εκπαιδευτικών με 30 δηλώσεις, με την παραδοχή ότι οι δύο δηλώσεις της κλίμακας RAND αντιστοιχούν στις δύο έννοιες της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας, την αυτοεπάρκεια και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Η ανάπτυξη της

κλίμακας στηρίχθηκε σε συνεντεύξεις και σε αναλύσεις προηγούμενων ερευνών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ισχυρές πεποιθήσεις επάρκειας. Η παραγοντική ανάλυση επιβεβαίωσε την ύπαρξη δύο παραγόντων, τους οποίους οι ερευνητές ονόμασαν «προσωπική διδακτική επάρκεια» (η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιφέρει τη μάθηση) και «γενική διδακτική επάρκεια» (η πεποίθηση ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιφέρουν αλλαγές στους μαθητές εξαρτώνται από παράγοντες που δεν ελέγχονται από αυτούς, όπως είναι το οικογενειακό υπόβαθρο, η επιρροή των γονιών κτλ.) και τους αντιστοίχισαν, κατά σειρά, με την αυτοεπάρκεια και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Η γενική διδακτική επάρκεια εξαρτάται από το αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ικανότητα είναι σταθερό χαρακτηριστικό ή μπορεί να διαφοροποιηθεί. Στην έρευνά τους οι Gibson και Dembo βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό σκορ και στις δύο μορφές επάρκειας θα είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις απαντήσεις τους προς τους μαθητές, θα ήταν πιο ενεργητικοί, θα επέμεναν περισσότερο, θα χρησιμοποιούσαν περισσότερους τρόπους παροχής ανατροφοδότησης και θα επικεντρώνονταν στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με υψηλή επάρκεια ήταν πιο πιθανό να επιμείνουν με κάποιο μαθητή που κινδύνευε να αποτύχει και λιγότερο πιθανόν να επικρίνουν κάποιο μαθητή που έδωσε λανθασμένη απάντηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή επάρκεια ήταν πιο πιθανόν να διδάξουν σε μικρές ομάδες μαθητών παρά με ολόκληρη την τάξη.

Ο Coladarei (1992) και οι Woolfolk και Hoy (1990) χρησιμοποίησαν την κλίμακα των Gibson και Dembo και κατά την παραγοντική ανάλυση συμπεριέλαβαν και τις δύο δηλώσεις της κλίμακας RAND. Η πρώτη δήλωση («Ένας εκπαιδευτικός στην ουσία δεν μπορεί να κάνει και πολλά, γιατί η παρώθηση του μαθητής εξαρτάται από το οικογενειακό του περιβάλλον») φορτίστηκε στον παράγοντα γενική διδακτική επάρκεια, ενώ η δεύτερη δήλωση («Αν προσπαθήσω πολύ, μπορώ να τα καταφέρω και με τους πιο δύσκολους ή χωρίς παρώθηση μαθητές») στον παράγοντα προσωπική διδακτική επάρκεια. Οι δύο αυτοί παράγοντες ήταν ανεξάρτητοι. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ύπαρξη των δύο παραγόντων επιβεβαιώθηκε και από άλλους ερευνητές οι οποίοι χρησιμοποίησαν την κλίμακα των Gibson και Dembo (Hoy & Woolfolk, 1993; Moore & Esselman, 1992; Soodak & Podell, 1993).

Η Tschannen-Moran και οι συνεργάτες της (1998), συνοψίζοντας τα πορίσματα των ερευνών για την επάρκεια των εκπαιδευτικών όπως μετρήθηκε με τη χρήση της κλίμακας των Gibson και Dembo, επισημαίνουν τη σχέση της επάρκειας των εκπαιδευτικών με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στην τάξη, την ετοιμότητα για

υιοθέτηση νέων ιδεών και τις στάσεις τους προς τη διδασκαλία. Σε ό,τι αφορά τους μαθητές, η επάρκεια των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση, τις στάσεις και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Η χρήση της κλίμακας των Gibson και Dembo φανέρωσε όμως και κάποια ασυνέπεια στη φόρτιση των δηλώσεων στους δύο παράγοντες, με συνέπεια να υπόκειται σε κριτική αναφορικά με την εγκυρότητα γνωρίσματος, κυρίως της υποκλίμακας για τη μέτρηση της γενικής διδακτικής επάρκειας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα κάποιοι ερευνητές να συντομεύσουν την κλίμακα είτε σε 16 (Soodak & Podell, 1993· Woolfolk & Hoy, 1990) είτε σε 10 δηλώσεις (Hoy & Woolfolk, 1993), για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Κατά τον ίδιο τρόπο, άλλη έρευνα έχει δείξει ότι εκτός από την εγκυρότητα γνωρίσματος η υποκλίμακα γενικής διδακτικής επάρκειας είναι επιρρεπής σε σφάλματα μέτρησης (Henson, κ.ά., 2001).

Οι προσπάθειες για να μετρηθούν οι πεποιθήσεις επάρκειας των εκπαιδευτικών δε σταμάτησαν. Έτσι εκτός από τους Gibson και Dembo (1984), οι Ashton, Buhr και Crocker (1984) ανέπτυξαν μια σειρά από περιγραφές στιγμιότυπων (βινιέτα), στα οποία περιέγραφαν περιστάσεις στις οποίες θα μπορούσαν να εμπλακούν εκπαιδευτικοί. Οι ερευνητές ζητούσαν από τους ερωτηθέντες, να διατυπώσουν κρίσεις για το κάθε στιγμιότυπο. Άλλοι ερευνητές συνδύασαν στοιχεία από διάφορες κλίμακες μέτρησης (Lee et al., 1991· Midgley et al., 1989· Newmann et al., 1989).

Σε κάποιες έρευνες η επάρκεια των εκπαιδευτικών ορίστηκε με δηλώσεις που προσιδιάζουν περισσότερο με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ένα τέτοιο παράδειγμα ήταν η έρευνα του Newmann και των συνεργατών του (1989). Μελετώντας την επίδραση 10 οργανωτικών χαρακτηριστικών στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών, στην αίσθηση κοινότητας και στις προσδοκίες, βρήκαν ότι η επάρκεια των εκπαιδευτικών συσχετιζόταν ισχυρά με την ικανότητα των μαθητών, τη φυλή τους και το αστικό ή ημιαστικό συγκείμενο του σχολείου. Όταν οι ερευνητές έλεγξαν τις μεταβλητές που αφορούσαν το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, οι μεταβλητές που αφορούσαν την καλή συμπεριφορά των μαθητών, την ενθάρρυνση της καινοτομίας και την πίστη ότι οι διευθυντές υποβοηθούσαν και επιδείκνυαν κατανόηση, φάνηκε ότι ενίσχυαν την επάρκεια των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά η ερμηνεία των πιο πάνω αποτελεσμάτων αυτών θα πρέπει να γίνεται με προσοχή, εξαιτίας του τρόπου αποτίμησης της επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Από τα πιο πάνω μπορεί κανείς να συμπεράνει το εννοιολογικό χάος γύρω από την έννοια της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο δυσχέρανε την ανάπτυξη

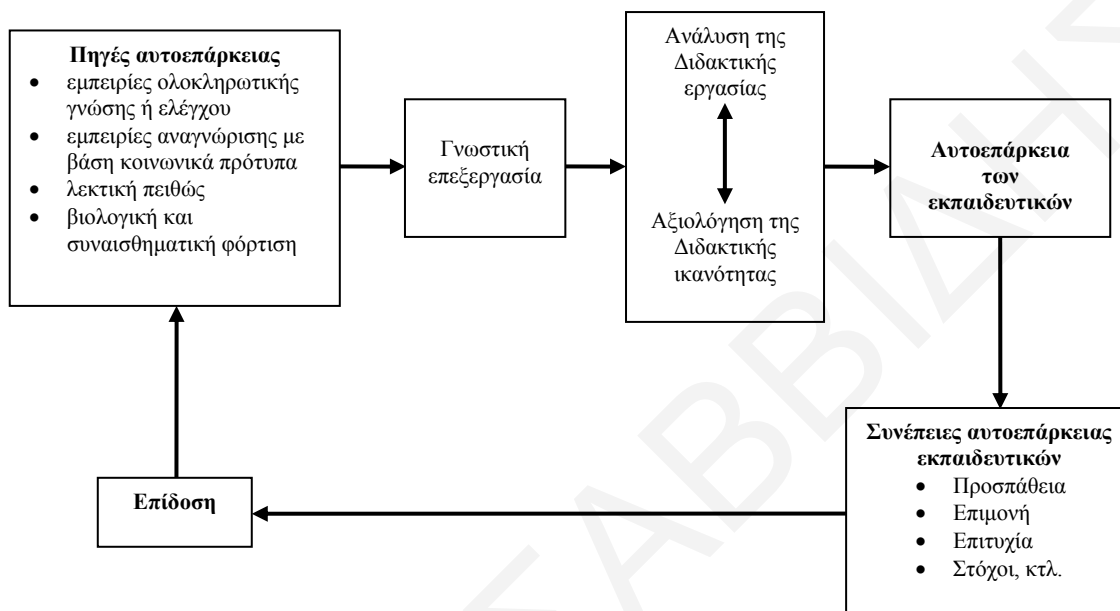
κατάλληλων οργάνων μέτρησης. Σημαντική υπήρξε η παρέμβαση του Bandura (1997), ο οποίος ανέπτυξε τη δική του κλίμακα μέτρησης της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα του Bandura αποτελείται από 30 δηλώσεις με επτά υποκλίμακες, οι οποίες μετρούν την παιδαγωγική αυτοεπάρκεια, την αυτοεπάρκεια για επίδραση στη λήψη απόφασης, για άσκηση επιρροής αναφορικά με τους σχολικούς πόρους, για εξασφάλιση εμπλοκής των γονιών, για εξασφάλιση εμπλοκής της κοινότητας, για δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την αυτοεπάρκεια για δημιουργία συνθηκών πειθαρχίας. Η κλίμακα αυτή αντανακλά τις απόψεις του δημιουργού της ότι η αυτοεπάρκεια δεν είναι ομοιόμορφη για όλες τις εργασίες των εκπαιδευτικών ούτε και για όλα τα μαθήματα και έχει τη δυνατότητα για μια πολύπλευρη απεικόνιση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών χωρίς υπερβολική εξειδίκευση του θέματος.

Εκείνο που οδήγησε τον Bandura να αναπτύξει τη δική του κλίμακα ήταν η διαπίστωση ότι οι προηγούμενες κλίμακες μέτρησης αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών ήταν πολύ γενικές. Για να είναι χρήσιμη μια κλίμακα και για να μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τη χρήση της, η κλίμακα αυτοεπάρκειας θα πρέπει να δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιολογούν τις ικανότητές τους σε μια σειρά από εργασίες που αναλαμβάνουν. Παρόλα αυτά, εξακολουθεί να υπάρχει ο κίνδυνος για ανάπτυξη μιας κλίμακας πολύ εξειδικευμένης, σε βαθμό που να περιορίζει την προβλεπτική της δυνατότητα μόνο στις συγκεκριμένες ικανότητες και τα συγκείμενα που μετρώνται. Για την εξασφάλιση του επιθυμητού επιπέδου εξειδίκευσης της κλίμακας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο σκοπός της έρευνας, στην οποία θα χρησιμοποιηθεί και το συγκείμενό της. Όπως μπορεί να διακρίνει κανείς στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η συγκεκριμένη διαπίστωση έχει ληφθεί υπόψη στην παρούσα έρευνα κατά τις διαδικασίες ανάπτυξης και εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης.

Παρά τη σύγχυση που προκαλεί αυτή η διπλή εννοιολογική προσέγγιση της επάρκειας των εκπαιδευτικών και παρά τις διαφορετικές ονομασίες που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία, η έννοια της αυτοεπάρκειας, όπως γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το άτομο φαίνεται να είναι πολύ σημαντική για την κατανόηση της παρώθησης και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών στο σχολικό συγκείμενο. Για το λόγο αυτό, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, έχει υιοθετηθεί η προσέγγιση και η έννοια της αυτοεπάρκειας που αποδίδει στον όρο «επάρκεια των εκπαιδευτικών» ο Bandura. Ως εκ τούτου, στην παρούσα εργασία οι όροι «αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών», «επάρκεια των εκπαιδευτικών» και «πεποιθήσεις επάρκειας» θα χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Υιοθετείται, επίσης, το ενοποιημένο μοντέλο αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών της

Tschannen-Moran και των συνεργατών της (1998), το οποίο προτάθηκε σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης της εννοιολογικής σύγχυσης αναφορικά με την αυτοεπάρκεια στο χώρο της εκπαίδευσης. Το μοντέλο, το οποίο αποτελεί μια προσπάθεια για ενοποίηση των δύο θεωρητικών κατευθύνσεων, περιγράφεται στη συνέχεια (Διάγραμμα 2.1).

Διάγραμμα 2.1: Ένα μοντέλο επάρκειας των εκπαιδευτικών



Πηγή: Hoy & Misklel, 2001, p. 152

Το μοντέλο, σύμφωνα και με την κοινωνική γνωστική θεωρία, προτείνει ότι οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται από τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών για την αυτοεπάρκεια, που προέρχονται από τις τέσσερις πηγές (εμπειρίες ολοκληρωτικής γνώσης ή ελέγχου, εμπειρίες αναγνώρισης με βάση κοινωνικά πρότυπα, λεκτική πειθώς και βιολογική και συναισθηματική φόρτιση), όπως περιγράφονται από τον Bandura (1986, 1997). Οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν τον ίδιο βαθμό αυτοεπάρκειας σε όλες τις περιπτώσεις. Η αυτοεπάρκεια τους μπορεί να διαφέρει, ανάλογα με το μάθημα, το θέμα, το επίπεδο και τη σύνθεση της τάξης ή τη θέση του σχολείου (αστικό-αγροτικό) (Raudenbush, Rowen & Cheng, 1992· Ross, Cousins & Gadalla, 1996). Συνεπώς, η αυτοεπάρκεια εξαρτάται από τις περιστάσεις, στις οποίες περιλαμβάνεται και το πλαίσιο άσκησης της σχολικής ηγεσίας.

Σύμφωνα με το μοντέλο, για να προβεί ο εκπαιδευτικός σε κρίσεις για την επάρκειά του, χρειάζεται επίσης να αναλύσει το έργο που πρέπει να επιτελέσει και τις συνθήκες μέσα στις οποίες θα εργαστεί. Η ανάλυση περιλαμβάνει την αντιπαραβολή των εμποδίων και των δυσκολιών σε σχέση με τους διαθέσιμους πόρους στο σχολείο. Στη συνέχεια, αξιολογεί τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του σε σχέση πάντοτε με την εργασία που πρέπει να γίνει. Ο εκπαιδευτικός σταθμίζει τις γνώσεις, δεξιότητες και

προσωπικά χαρακτηριστικά από τη μια και τις προσωπικές ανεπάρκειες από την άλλη. Η ανάλυση της εργασίας και η αξιολόγηση των προσωπικών ικανοτήτων οδηγεί στις κρίσεις αυτοεπάρκειας για το συγκεκριμένο έργο. Από τις κρίσεις αυτές καθορίζεται η προσπάθεια που θα καταβάλει ο εκπαιδευτικός, η επιμονή και η αντοχή του μπροστά στις δυσκολίες, καθώς και το πόσο προκλητικούς στόχους θα θέσει, στοιχεία που σχετίζονται με την επίδοσή του στην εργασία. Αυτή η επίδοση δημιουργεί εμπειρίες ολοκληρωτικής γνώσης ή ελέγχου, παρέχοντας έτσι ανατροφοδότηση η οποία θα τύχει γνωστικής επεξεργασίας για τη διαμόρφωση των μελλοντικών πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας.

Από τα πιο πάνω είναι προφανής η κυκλική φύση του μοντέλου. Το ίδιο μοντέλο μπορεί με μικρές διαφοροποιήσεις να χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει την αυτοεπάρκεια των διευθυντών και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, όπως παρατίθενται σε επόμενα τμήματα της εργασίας μας (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000· Hoy & Miskel, 2001).

Μια ποικιλία εμπειρικών μελετών σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχει δείξει συστηματικά τη σημασία που έχει το αίσθημα αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη σχέση της με θετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και με μεταβλητές που αφορούν, ανάμεσα σε άλλα, τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Ashton & Webb, 1986· Gibson & Dembo, 1984· Rosenholtz, 1989), την αυτοεπάρκεια και την παρόθηση των μαθητών (Anderson, Green, & Loewen, 1988· Midgley et al., 1989), την αφιέρωση χρόνου σε ακαδημαϊκής φύσεως δραστηριότητες, την καθοδήγηση προς την επιτυχία μαθητών με δυσκολίες, την επιβράβευση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Gibson & Dembo, 1984), την εφαρμογή και τις στάσεις προς τις καινοτομίες (Guskey, 1988), τη δεκτικότητα σε αλλαγές (Mellencamp, 1992), την ικανοποίηση στην εργασία (Lee et al., 1991), τους τρόπους με τους οποίους ο κάθε εκπαιδευτικός βιώνει την επαγγελματική ανάπτυξη (Scribner, 1999) και την εμπλοκή των γονιών στη σχολική εργασία (Hoover, Dempsey, Bassler, & Brissie, 1987, 1992· Rosenholtz, 1989). Άλλες έρευνες έχουν επίσης δείξει τη συσχέτιση των πεποιθήσεων επάρκειας των εκπαιδευτικών με την ενδυνάμωσή τους και την απουσία εμποδίων στην αποτελεσματική διδασκαλία (Moore & Esselman, 1992), τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την οργάνωση και τη διοίκηση της τάξης (Ashton & Webb, 1986), την υιοθέτηση αυστηρών ή μη κανονισμών για τον έλεγχο της συμπεριφοράς στην τάξη (Woolfolk & Hoy, 1990· Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990), το κλίμα του σχολείου, τις διαδικασίες λήψης απόφασης και την επιρροή του διευθυντή στους προϊσταμένους του (Hoy & Woolfolk, 1993). Πειραματικές έρευνες έχουν δείξει ακόμη πως η αλλαγή των

πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη χρήση γνωστικών στρατηγικών και βελτιωμένη επίδοση σε αναγνωστικές και γραπτές εργασίες, καθώς και στα μαθηματικά (Schunk, 1991).

Ο Lee και οι συνεργάτες του (1991) εξέτασαν την επίδραση οργανωτικών χαρακτηριστικών του σχολείου στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης που πραγματοποίησαν έδειξαν ότι η αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών ήταν μεγαλύτερη στα καθολικά σχολεία, στα σχολεία με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μαθητών και στα μεγαλύτερου μεγέθους σχολεία. Βρέθηκε επίσης ότι τέσσερις μεταβλητές, οι οποίες αναφέρονται στην κοινωνική οργάνωση του σχολείου (άσκηση ελέγχου από τους εκπαιδευτικούς, άσκηση ηγεσίας από τους διευθυντές, αίσθηση κοινότητας, ευταξία στο σχολικό περιβάλλον) συσχετιζόνταν σημαντικά με την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Επίσης σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η φυλετική καταγωγή, ο μισθός, η εμπειρία και η ειδικότητα δεν επηρέαζαν την επάρκεια των εκπαιδευτικών. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα κι αυτής της έρευνας πρέπει να εξεταστούν με επιφύλαξη γιατί στηρίζονταν, όπως και στην προηγούμενη έρευνα του Newmann και των συνεργατών του (1989) σε δηλώσεις που μετρούν κυρίως την ικανοποίηση στην εργασία, μια εντελώς διαφορετική μεταβλητή από την αυτοεπάρκεια.

Άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας είχαν υψηλότερη αυτοεπάρκεια από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης οι ερευνητές παρατήρησαν υψηλότερα επίπεδα αυτοεπάρκειας ανάμεσα σε γυναίκες εκπαιδευτικούς. Βρέθηκε ακόμη ότι τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του σχολείου μπορεί να έχουν επίδραση στις πεποιθήσεις επάρκειας των εργαζομένων και ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την επάρκειά τους (Coladarsi & Breton, 1991· Parkay et al., 1988· Fuller & Izu, 1986· Fuller et al., 1982).

Σημαντικά ήταν τα ευρήματα των Hoy και Woolfolk (1993), οι οποίοι βρήκαν ότι η αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών ενισχυόταν όταν οι εκπαιδευτικοί πίστευαν πως οι συνάδελφοί τους «(α) έθεταν υψηλούς αλλά πραγματοποιήσιμους στόχους, (β) δημιουργούσαν ένα πειθαρχημένο και σοβαρό μαθησιακό περιβάλλον και (γ) σέβονταν την ακαδημαϊκή επίδοση» (σ. 365). Σύμφωνα με τα πιο πάνω, τα χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού και ο ρόλος του διευθυντή του στη διαμόρφωσή τους, φαίνεται να αποτελούν βασικές παραμέτρους για την ανάπτυξη της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών, καθώς και της συλλογικής επάρκειας τους, γι' αυτό και αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης στο πλαίσιο της προτεινόμενης μελέτης.

Ο Scribner (1999) διερεύνησε τις εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από το πρίσμα της προσωπικής διδακτικής επάρκειας και επαγγελματικής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, στην ποιοτική αυτή έρευνα εξετάστηκαν οι εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών με υψηλή και χαμηλή αίσθηση προσωπικής διδακτικής επάρκειας. Από τη μελέτη διαπιστώθηκε πως το επίπεδο προσωπικής διδακτικής επάρκειας επηρεάζει το πώς και με ποιους τρόπους ο κάθε εκπαιδευτικός βιώνει την επαγγελματική ανάπτυξη. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την υιοθέτηση προσεγγίσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες απευθύνονται στις ατομικές ανάγκες. Αυτό έχει κάποιες προεκτάσεις για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες και όσους ασχολούνται με τη δημιουργία περιβάλλοντος επαγγελματικής μάθησης το οποίο να προάγει τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών.

Στην Κύπρο, έρευνες για την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών έγιναν σε σχέση με την επάρκειά τους στη διδασκαλία των μαθηματικών (Philippou & Christou, 1999· Φιλίππου & Χρίστου, 2001) και σε σχέση με το επίπεδο, τις διαστάσεις και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών δημοτικής (Κόκκινος κ.ά, 2000). Τα ευρήματα των δύο πρώτων ερευνών βρίσκονται έξω από τα όρια της παρούσας έρευνας. Το ποσοτικό μέρος της έρευνας του Κόκκινου και των συνεργατών του δεν έδωσε κανένα στατιστικά σημαντικό εύρημα ως προς τα επίπεδα των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση περιεχομένου των ερωτήσεων ανοικτού τύπου, τις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν οι 50 εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, έδειξε ότι η αυτοεπάρκεια συνδέεται με την οργάνωση και τον προγραμματισμό του, με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τις σχέσεις του με τους μαθητές, τους γονείς και του συναδέλφους του. Η έρευνα εντόπισε ως κύριες πηγές πληροφόρησης για την αυτοεπάρκειά τους είναι οι άμεσες εμπειρίες τους (επίδοση, συμμετοχή, αντιδράσεις μαθητών), ενώ θεωρούν λιγότερο σημαντική τη λεκτική πειθώ (ανατροφοδότηση από διευθυντή και επιθεωρητή). Αντίθετα, η ανατροφοδότηση από τους γονείς επισημάνθηκε ως σημαντική πηγή πληροφόρησης για την αυτοεπάρκεια. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα αποτελέσματα της έρευνάς τους δεν είναι γενικεύσιμα λόγω του μεγέθους και της διαδικασίας επιλογής του δείγματος.

Αυτοεπάρκεια των Διευθυντών

Η αποτελεσματικότητα και η επιβίωση των σχολικών οργανισμών εξαρτώνται από την ικανότητα των ηγετών τους να αυτο-κατευθύνονται και να κατευθύνουν το προσωπικό τους σε μια έντονη, παρατεταμένη και συχνά διαφοροποιημένη προσπάθεια επίτευξης των

οργανωτικών στόχων. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει τη συμπεριφορά των ηγετών των σχολικών μονάδων ως προς τις δράσεις αυτές είναι οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας για τις ικανότητες που έχουν να ελέγξουν πρώτα τη δική τους συμπεριφορά και λειτουργία και ύστερα τα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους και τη ζωή των άλλων, αφού κάθε συμπεριφορά και δράση τους αποτελεί άμεση συνέπεια του τι και του πώς σκέφτονται. Παρόλο που η μελέτη των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας των διευθυντών προσφέρει τη δυνατότητα κατανόησης της παρώθησης, των συμπεριφορών και των δράσεων τους, δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς (Dimmock & Hattie, 1996· Leithwood & Jantzi, 2008· Steers et al., 1996· Tschannen- Moran & Gareis, 2004).

Η αυτοεπάρκεια των διευθυντών είναι η προσωπική κρίση τους για τις ικανότητες τους να επιτύχουν τα επιθυμητά επίπεδα απόδοσης, καθώς και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα στο σχολείο όπου υπηρετούν. Όπως αναφέρει ο Bandura (1997), εκείνο που διακρίνει τους αποτελεσματικούς διευθυντές είναι η ικανότητά τους να δημιουργούν συνθήκες μέσα στις οποίες το προσωπικό τους έχει μια ισχυρή αίσθηση του κοινού σκοπού και των ικανοτήτων του για να ξεπεράσει κάθε εμπόδιο προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι πρέπει να είναι σαφείς και δομημένοι με τρόπο που να παρέχονται χειροπιαστές αποδείξεις για την επίτευξή τους. Επίσης, ενδυναμώνουν το προσωπικό τους μέσω διαδικασιών ουσιαστικής ανατροφοδότησης, παρέχοντας τους ευκαιρίες επιτυχίας και λειτουργώντας ως πρότυπα, συντελώντας με αυτό τον τρόπο στη δημιουργία ισχυρών πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας.

Οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια, πιστεύουν στις ικανότητες τους να φέρουν σε πέρας την αποστολή τους και να υλοποιήσουν το όραμα που έχουν για τη σχολική μονάδα την οποία διευθύνουν, έχουν μεγαλύτερη παρώθηση στην εργασία τους, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, θέτουν υψηλούς στόχους και επιδιώκουν την επίτευξή τους με επιμονή και δεν απογοητεύονται εύκολα μπροστά στις δυσκολίες. Η θεώρηση από την κοινωνική γνωστική θεωρία της άσκησης ηγεσίας ως συγκεκριμένου είδους ανθρώπινης λειτουργίας, εξυπακούει την εξέταση τριών κατηγοριών μεταβλητών που αφορούν την ηγεσία, ώστε να γίνει απολύτως κατανοητή η διαδικασία άσκησής της: (α) των γνωστικών λειτουργιών του ηγέτη, (β) της συμπεριφοράς του ηγέτη και (γ) του περιβάλλοντος άσκησης της ηγεσίας. Η πιο σημαντική γνωστική λειτουργία του ηγέτη είναι η αυτοεπάρκειά του για το έργο που καλείται να επιτελέσει. Από την προοπτική της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας, η έρευνα για την ηγεσία περιγράφει τον ηγέτη ως ένα άτομο που εμπλέκεται σε διαδικασίες αυτο-ρύθμισης σε ένα πολύπλοκο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον εργασίας. Μέσω της συμπεριφοράς του ο ηγέτης προσπαθεί

ενεργητικά να επηρεάσει την ομάδα που εκτελεί την εργασία, καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εκτελείται, ώστε η ομάδα να οδηγηθεί στην επίτευξη των στόχων της. Γνωστικές διαδικασίες και άλλες προσωπικές δυνατότητες υποστηρίζουν τις επιλεγόμενες ενέργειες και τη δεξιοτεχνία με την οποία εκτελούνται (McCormick, 2001· Wood & Bandura, 1989). Στην παρούσα έρευνα, η ηγετική συμπεριφορά και δράση και το περιβάλλον άσκησης ηγεσίας θα μελετηθούν μέσα από τη διερεύνηση των стил ηγεσίας των διευθυντών, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς και μέσα από τις πεποιθήσεις ατομικής και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Συνεπώς, ο σχεδιασμός της ερευνητικής μας εργασίας συνάδει με τα προαναφερθέντα τρία βασικά στοιχεία της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας.

Όπως έχει προαναφερθεί, στους σχολικούς οργανισμούς η έρευνα για την αυτοεπάρκεια των διευθυντών είναι ελάχιστη, σε αντίθεση με την έρευνα για την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Οι Lyons και Murphy (1994), σε μια από τις λίγες έρευνες που έγιναν για την αυτοεπάρκεια των διευθυντών σχολείων, διαπίστωσαν πως διευθυντές που είχαν υψηλή αίσθηση αυτοεπάρκειας χρησιμοποιούσαν ως βάση εξουσίας τη δύναμη του ειδικού ή τη χαρισματική δύναμη, ενώ υπήρχε αρνητική συσχέτιση με τη νόμιμη, εξαναγκαστική και ανταμειπτική μορφή δύναμης. Τα πιο πάνω ευρήματα δείχνουν μια μορφή διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών ανάλογα με την αυτοεπάρκειά τους, αν ληφθεί υπόψη η διαπίστωση των Hoy και Miskel (2001) ότι ένα μεγάλο μέρος του χρόνου των διευθυντών κατανέμεται σε συμπεριφορές που σχετίζονται με τη χρήση κάποιας μορφής δύναμης.

Σε μια άλλη έρευνα, η οποία στηρίχθηκε σε συνεντεύξεις με νεοδιοριζόμενους διευθυντές, προέκυψε πως εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να επηρεάσουν την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών (Osterman & Sullivan, 1996). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε πως εξωτερικοί παράγοντες, όπως τα μοντέλα ρόλου, οι προσδοκίες της εκπαιδευτικής περιφέρειας και η προσωπική και οργανωτική υποστήριξη προς τους διευθυντές επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως παρόλο που η αυτοεπάρκεια είναι εσωτερική μεταβλητή, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι οργανισμοί, μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών και κατά συνέπεια την ποιότητα της ηγεσίας που ασκούν. Όπως συμπεραίνουν, «όσοι [διευθυντές] έχουν χαμηλή αυτοεπάρκεια υιοθετούν λανθασμένες στρατηγικές λήψης απόφασης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ακατάλληλη επισήμανση και αξιολόγηση των εναλλακτικών επιλογών και ελλιπή

αξιολόγηση της ανατροφοδότησης» (σ. 681). Η έρευνα των Osterman και Sullivan περιορίστηκε στη συλλογή μόνο ποιοτικών δεδομένων από νεοδιορισμένους διευθυντές για τη μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την αυτοεπάρκειά τους. Στην παρούσα έρευνα η αυτοεπάρκεια των διευθυντών θα μελετηθεί τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, εφαρμόζοντας διαδικασίες μεθοδολογικής τριγωνοποίησης των δεδομένων, με στόχο την αύξηση της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας.

Όπως υποστηρίζεται, στα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων περιλαμβάνονται η ισχυρή παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή, η δημιουργία ενός ασφαλούς και με ευταξία περιβάλλοντος, οι υψηλές προσδοκίες, η έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και η συστηματική αξιολόγηση. Για τα πιο πάνω είναι απαραίτητο οι διευθυντές να πιστεύουν στη δυνατότητα του σχολείου να κάνει τη διαφορά. Τέτοιες πεποιθήσεις των διευθυντών μπορεί να επιδράσουν στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό, για να επιτευχθούν και να διατηρηθούν υψηλά επίπεδα αυτοεπάρκειας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο οι διευθυντές να έχουν οι ίδιοι υψηλή αυτοεπάρκεια (DeMoulin, 1992· Hartnett, 1995).

Σε άλλες ερευνητικές προσπάθειες, δημιουργήθηκαν κλίμακες μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, που είτε περιορίζονται σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς (Dimmock & Hattie, 1996) είτε χρησιμοποίησαν το ίδιο όργανο με μικρές διαφοροποιήσεις για διευθυντές και εκπαιδευτικούς (Hartnett, 1995· Hillman, 1986· Imants & De Brabander, 1996· Imants, Van Putten & Leijh, 1994). Πιο πρόσφατα οι Tschannen-Moran και Gareis (2004, 2005) ανέπτυξαν μια νέα κλίμακα μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, η οποία δεν έχει τύχει ακόμη επαρκούς εμπειρικής υποστήριξης.

Οι Dimmock και Hattie (1996) αφού τονίζουν ότι η αυτοεπάρκεια του διευθυντή μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας σε αποτελεσματική αλλαγή και μείωση των επιπέδων άγχους του διευθυντή και ότι η έννοια της αυτοεπάρκειας αποκτά μεγαλύτερη σημασία σε μια εποχή αναδόμησης και αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας, όπου μεγαλύτερες ευθύνες στη λήψη αποφάσεων μεταβιβάζονται στο μικροεπίπεδο, παρουσιάζουν την ανάπτυξη και χρησιμότητα μιας κλίμακας μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών.

Αρχικά έγινε τυχαία επιλογή είκοσι διευθυντών οι οποίοι κλήθηκαν να υποβάλουν γραπτά περιγραφές δύσκολων και προκλητικών εργασιών, αποφάσεων και προβλημάτων που είχαν να αντιμετωπίσουν πρόσφατα. Από τις απαντήσεις των διευθυντών επισημάνθηκαν 52 περιπτώσεις, οι οποίες ταξινομήθηκαν σε 6 κατηγορίες ή διαστάσεις, καθεμιά από τις οποίες αντιπροσωπεύει ένα από τους κύριους τομείς ευθύνης του

διευθυντή σε ένα αποκεντρωτικό σύστημα (αναπτυξιακός σχεδιασμός του σχολείου, διαχείριση διδασκαλίας, μάθησης και αναλυτικού προγράμματος, διεύθυνση προσωπικού, καταρτισμός προϋπολογισμού, διαχείριση γονιών, διαχείριση σχολικού περιβάλλοντος).

Για κάθε μια από τις κατηγορίες-διαστάσεις, κατασκευάστηκαν κάποια επεισόδια (βινιέτα) τα οποία στηρίχθηκαν στις 52 περιπτώσεις που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των διευθυντών. Τα επεισόδια σχεδιάστηκαν για να ελέγξουν τα επίπεδα αυτοεπάρκειας των διευθυντών στην αντιμετώπιση κάθε προβλήματος-επεισοδίου και για να υποβάλουν την ανάγκη ύπαρξης στρατηγικών αντιμετώπισης. Το τελικό όργανο (Κλίμακα Αυτοεπάρκειας Διευθυντών) αποτελείται από δύο επεισόδια για κάθε διάσταση. Για κάθε επεισόδιο ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει στο ερώτημα «πόση αυτοπεποίθηση έχετε στο ότι μπορείτε να εξασφαλίσετε μια επιτυχημένη επίλυση του προβλήματος-διλήμματος αυτού», και δηλώνοντας το βαθμό στον οποίο αυτό συμβαίνει, κυκλώνοντας ανάλογα σε μια κλίμακα Likert από 0-10.

Το δείγμα (25 διευθυντές δημοτικής και 25 διευθυντές μέσης εκπαίδευσης από σχολεία δημόσιας εκπαίδευσης) ήταν σκόπιμο και επιλέγηκε αυθαίρετα για να εξασφαλιστεί η ετερογένεια, ώστε να μεγιστοποιηθεί η δυνατότητα για γενίκευση των ευρημάτων. Για την αξιολόγηση του οργάνου ακολουθήθηκαν τρεις διαδικασίες: Παραγοντική ανάλυση, υπολογισμοί αξιοπιστίας και πολλαπλή παλινδρομική ανάλυση.

Σύμφωνα με τα ευρήματα των Dimmock και Hattie (1996) η αυτοεπάρκεια δε συνδέεται με την πείρα σε διευθυντική θέση, το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την τοποθεσία του σχολείου. Διευθυντές που έβλεπαν βασικές αλλαγές στις ευθύνες του διευθυντή αναφορικά με το σχεδιασμό του σχολείου και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στο μέλλον, είχαν την υψηλότερη αυτοεπάρκεια. Οι διευθυντές που θεωρούσαν ότι θα διατηρούσαν μελλοντικά την ηγεσία παρά τις σύγχρονες τάσεις για διαμοιρασμό της με διάφορες ομάδες που σχετίζονται με το σχολικό έργο (εκπαιδευτικοί, γονείς κτλ.), είχαν την υψηλότερη αυτοεπάρκεια.

Η κλίμακα μέτρησης της αυτοεπάρκειας των Dimmock και Hattie (1996) χρησιμοποιήθηκε σε ένα διαφορετικό συγκείμενο από τους Tschannen-Moran και Gareis (2004), αφού προσαρμόστηκε. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν χαμηλή και οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κλίμακα δεν ήταν κατάλληλη για επαναχρησιμοποίηση στο συγκεκριμένο συγκείμενο.

Η Hillman (1986) ανέπτυξε μια άλλη κλίμακα για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, η οποία στηρίχθηκε στην θεωρία της απόδοσης (attribution theory). Το σημαντικό στοιχείο της κλίμακας ήταν ότι για κάθε δήλωση δίνονταν τέσσερις επιλογές,

στις οποίες αποδιδόταν η περίσταση που περιγραφόταν. Ο έλεγχος της κλίμακας των διευθυντών έγινε σε μικρό δείγμα (19), έδωσε υψηλούς συντελεστές αξιοπιστίας, όμως δεν υπάρχει περαιτέρω εγκυροποίησή τους. Επίσης, το γεγονός ότι στηρίχθηκε σε θεωρία, διαφορετική από τη θεωρία της αυτοεπάρκειας, την καθιστά προβληματική.

Οι Imants και De Brabander (1996) κατασκεύασαν μία άλλη κλίμακα μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την οποία μέτρησαν τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και σχολικής επάρκειας σε εργασίες που σχετίζονται είτε με τους μαθητές είτε με το σχολείο στην ολότητά του. Η σχολική επάρκεια διαφοροποιήθηκε στην πιο πάνω έρευνα από τη συλλογική επάρκεια στο ότι η σχολική επάρκεια θεωρήθηκε ως προσωπικό χαρακτηριστικό, σε αντίθεση με τη συλλογική επάρκεια η οποία θεωρείται ως χαρακτηριστικό του σχολείου. Η κλίμακα για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας διευθυντών, η οποία χρησιμοποιήθηκε, είχε ικανοποιητική εγκυρότητα. Από την έρευνα φάνηκε ότι οι διευθυντές επικεντρώνονταν περισσότερο σε εργασίες που αφορούσαν το σχολείο παρά τους μαθητές και η αυτοεπάρκεια τους γι' αυτές ήταν υψηλότερη. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί έδιναν μεγαλύτερη έμφαση σε εργασίες, οι οποίες αφορούσαν τους μαθητές και είχαν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας γι' αυτές. Δεν έγινε οποιαδήποτε περαιτέρω εγκυροποίηση της κλίμακας αυτής.

Η Hartnett (1995) προσπάθησε να διερευνήσει κατά πόσο υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε σχολεία γυμνασιακού επιπέδου (lower secondary). Επίσης, διερεύνησε κατά πόσο υπήρχαν διαφορές στην αυτοεπάρκεια διευθυντών και εκπαιδευτικών που οφείλονταν σε παράγοντες όπως το μέγεθος, η τοποθεσία και οι οργανωτικές δομές του σχολείου, το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας διευθυντών και εκπαιδευτικών. Η προσωπική και η γενική διδακτική επάρκεια των διευθυντών μετρήθηκε με την προσαρμογή στα καθήκοντα των διευθυντών της κλίμακας μέτρησης της επάρκειας των εκπαιδευτικών των Gibson και Dembo (1984), όπως προσαρμόστηκε από τους Woolfolk και Hoy (1990). Η προσωπική και η γενική διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με τη χρήση της συντομευμένης κλίμακας μέτρησης της επάρκειας των εκπαιδευτικών των Woolfolk και Hoy (1993). Τόσο για τους διευθυντές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, η προσωπική και η γενική διδακτική επάρκεια μετρήθηκαν ως ξεχωριστές έννοιες.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας της Hartnett (1995) έδειξε μια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην επάρκεια (προσωπική και διδακτική) των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Δε βρέθηκε ότι το μέγεθος και οι οργανωτικές δομές του σχολείου επιδρούν στην επάρκεια είτε των διευθυντών είτε των εκπαιδευτικών. Βρέθηκε όμως

σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία, το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας και την προσωπική επάρκεια των διευθυντών. Βρέθηκε επίσης σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και την προσωπική και διδακτική επάρκειά τους, καθώς και ανάμεσα στην τοποθεσία του σχολείου και στη διδακτική επάρκεια διευθυντών και εκπαιδευτικών. Ούτε η κλίμακα της Hartnett εγκυροποιήθηκε σε άλλες έρευνες.

Πρόσφατα, οι Smith, Guarino, Strom και Reed (2003) διερεύνησαν, ανάμεσα σε άλλα, τη σχέση την αυτοεπάρκειας των διευθυντών για παιδαγωγική αποτελεσματικότητα και για τη διοίκηση του σχολείου. Τα ευρήματα της έρευνας τους έδειξαν ότι οι διευθυντές, οι οποίοι είχαν στο σχολείο τους περισσότερους μαθητές που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή εργάζονταν σε μεγαλύτερα σχολεία είχαν σημαντικά υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας για άσκηση παιδαγωγικής ηγεσίας. Όταν εξετάστηκαν μόνο οι διοικητικές δεξιότητες, οι διευθυντές οι οποίοι είχαν στο σχολείο τους περισσότερους μαθητές που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αυτοεπάρκειας. Στις εισηγήσεις τους για περαιτέρω ανάπτυξη της έρευνας για τη αυτοεπάρκεια των διευθυντών, εισηγούνται, ανάμεσα σε άλλα, τη διερεύνηση της σχέσης της με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Οι έρευνες οι οποίες έχουν γίνει μέχρι σήμερα στην Κύπρο δεν ασχολήθηκαν με την αυτοεπάρκεια των διευθυντών αλλά μελέτησαν, κυρίως, τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου δίνοντας το προφίλ των αποτελεσματικών διευθυντών. Σε συνέχεια των πιο πάνω ερευνών και με στόχο την επέκταση της έρευνας στην Κύπρο σε θέματα παρώθησης και απόδοσης στην εργασία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας στη σχολική ηγεσία.

Μολονότι η έρευνα για την αυτοεπάρκεια των διευθυντών είναι σχετικά νέα και λίγη, έχει να επιδείξει ενδιαφέροντα αποτελέσματα, τα οποία αποτελούν ερέθισμα για περαιτέρω διερεύνηση. Όπως φαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η προσπάθεια για διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου, όπως και στην περίπτωση της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών, υπονομεύεται από τις προβληματικές κλίμακες μέτρησης. Για τους λόγους αυτούς, βασική επιδίωξη της ερευνητικής μας εργασία είναι η ανάπτυξη έγκυρης και αξιόπιστης κλίμακας μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, ακολουθώντας τη διαδικασία που περιγράφεται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

Συλλογική Επάρκεια Εκπαιδευτικών

Για χρόνια οι ερευνητές δυσκολεύονταν να βρουν χαρακτηριστικά των σχολείων, πέρα από τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητάς του, τα οποία να ερμηνεύουν την επίδοση των μαθητών (Hoy, Sweetland & Smith, 2002). Τελευταία όμως, η προσοχή άρχισε να επικεντρώνεται στην επίδραση της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ως συλλόγου διδασκόντων σε ένα σχολείο, η οποία βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την επίδοση των μαθητών (Bandura, 1993, 1997· Goddard et al., 2000· Goddard, Sweetland & Hoy, 2000· Goddard & Goddard, 2001· Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Ως συλλογική επάρκεια ορίζονται οι ατομικές αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο για τις ικανότητες του συλλόγου των διδασκόντων στην οργάνωση και εκτέλεση των ενεργειών που θα έχουν θετική επίδραση στους μαθητές. Με άλλα λόγια, είναι το άθροισμα των ατομικών πεποιθήσεων για το τι μπορεί η ομάδα των εκπαιδευτικών ενός σχολείου να πετύχει και σχετίζεται με τη συνολική ικανότητα ενός οργανισμού να αποδώσει. Οι πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας επηρεάζουν την αίσθηση της αποστολής και το σκοπό ύπαρξης του οργανισμού, το βαθμό της κοινής δέσμευσης για τις επιδιώξεις του, την ποιότητα της συλλογικής προσπάθειας, την επιμονή των μελών του για να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και, τέλος, την αντοχή της ομάδας μπροστά στις δυσκολίες (Bandura, 1997· Goddard & Goddard, 2001· Johnson & Logan, 2000).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η συλλογική επάρκεια είναι χαρακτηριστικό της κουλτούρας των οργανισμών, όπως βιώνεται από τα μέλη του. Η κουλτούρα περιλαμβάνει τις κοινές παραδοχές, τις κοινές αξίες και νόρμες, καθώς και τις κοινές πεποιθήσεις για την ικανότητα του οργανισμού για επίτευξη των στόχων του. Συνεπώς οι συλλογικές πεποιθήσεις των μελών ενός οργανισμού για την ικανότητά του να ενεργήσει για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος είναι βασικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας του.

Παρόλο που η αυτοεπάρκεια έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση, η έννοια της συλλογικής επάρκειας, ως κοινωνικής έννοιας, μόλις πρόσφατα έχει αρχίσει να προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών για την πλήρη κατανόηση της λειτουργίας των οργανισμών, παρόλο που αναγνωριζόταν από πριν η σημασία της (Bandura, 1993, 1997). Η συλλογική επάρκεια είναι ουσιώδης για ένα σχολείο, καθώς, από οργανωτικής προοπτικής, υποβοηθάει την ερμηνεία της διαφοροποιημένης επίδρασης των σχολείων

στην επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι Sergiovanni και Starratt (1998), οι εκπαιδευτικοί τείνουν να λαμβάνουν αποφάσεις όχι ως μεμονωμένα άτομα αλλά ως μέλη ομάδων. Οι διδακτικές τους επιλογές και ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνονται στις αλλαγές καθορίζονται από τη συμμετοχή τους σε ομάδες. Γι' αυτό το λόγο η θεώρηση του συλλόγου των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα ως ομάδας εργασίας είναι σημαντική.

Σύμφωνα με την κοινωνική γνωστική θεωρία, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο για την ατομική όσο και τη συλλογική ικανότητα επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους. Αυτές οι συμπεριφορές κρίνονται από την ομάδα σε σχέση με τις νόρμες της για τις ικανότητες του συνόλου των μελών της. Όταν η συλλογική επάρκεια είναι υψηλή, οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο πιστεύουν ότι μπορούν να υπερπηδήσουν αρνητικές εξωτερικές επιδράσεις και να πλησιάσουν τους μαθητές τους (Hoy et al., 2002). Κατ' αναλογία με τη θεωρία της αυτοεπάρκειας μπορεί να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο με υψηλή συλλογική επάρκεια θέτουν πιο προκλητικούς στόχους, είναι πιο επίμονοι στην προσπάθεια για επίτευξή τους, δεν αποθαρρύνονται σε περίπτωση αποτυχιών και αναλαμβάνουν προσωπική ευθύνη για την επίδοση των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό η ισχυρή συλλογική επάρκεια βελτιώνει την επίδοση των εκπαιδευτικών και επηρεάζει το πλέγμα των κοινών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου (Bandura, 1997).

Η προηγούμενη έρευνα βρήκε ότι στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια οι επιδόσεις των μαθητών είναι υψηλότερες παρά στα σχολεία με χαμηλή συλλογική επάρκεια. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η συλλογική επάρκεια, μέσω της επίδρασής της στις κοινωνικές νόρμες του σχολείου επηρεάζει τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση τις επιδόσεις των μαθητών, αφού στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν περισσότερο και δεν απογοητεύονται εύκολα μπροστά στις δυσκολίες, με αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η συλλογική επάρκεια είναι ένας τρόπος για να χαρακτηριστεί η κοινωνική επίδραση του σχολείου, ειδικότερα στους νέους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους στο διδασκαλικό επάγγελμα (Ashton & Webb, 1986· Bandura, 1993· Goddard, 2001· Goddard et al., 2000· Goddard & LoGerfo, 2007· Hoy et al., 2002· Schechter & Tschannen-Moran, 2006· Tschannen-Moran & Barr, 2004). Από άλλες έρευνες έχουν προκύψει ενδείξεις, οι οποίες συνδέουν τις πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας με σχολικά χαρακτηριστικά, όπως η επιμέλεια με την οποία οι ομάδες επιδιώκουν την επίτευξη των στόχων τους, καθώς και με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών προς τους συναδέλφους τους, οι οποίες

εκδηλώνονται πέραν των προσδοκιών του ρόλου τους (Goddard, et al., 2004· Somech & Drach-Zahavy, 2000). Επίσης, η συλλογική επάρκεια βρέθηκε να επιδρά στον τρόπο διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και στον τρόπο διοίκησης της τάξης (Allinder, 1994· Ashton & Webb, 1986). Τέλος, η έρευνα των Ross, Hogaboam-Gray και Gray (2004), έδειξε ότι διαδικασίες, οι οποίες δίνουν στους εκπαιδευτικούς σε μια σχολική μονάδα την αίσθηση της κοινοκτημοσύνης, επιδρούν σημαντικά στη συλλογική τους επάρκεια. Στις διαδικασίες αυτές περιέλαβαν τους κοινούς στόχους της σχολικής μονάδας, τη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, την προσαρμογή των σχεδιασμών βελτίωσης του σχολείου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αναπτυξιακές ανάγκες του σχολείου και την ηγεσία, η οποία εμπνέει και ενδυναμώνει. Όπως διαπιστώνεται, οι διαδικασίες αυτές παραπέμπουν σε στοιχεία της σχολικής κουλτούρας. Η κουλτούρα ενός οργανισμού αποτελεί το συστατικό, το οποίο κρατά τα μέλη ενός οργανισμού ενωμένα γύρω από κοινές πεποιθήσεις (όπως η συλλογική επάρκεια), αξίες και οράματα, τα οποία διαμορφώνονται με την πάροδο του χρόνου και προσδίδουν στον οργανισμό τη δική του μοναδική ταυτότητα. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωσή της είναι καταλυτικός (Hoy & Miskel, 2008· Πασιαρδής, 2004).

Επίσης ο Bandura (1993) βρήκε ότι η επίδοση των μαθητών, αθροισμένη στο επίπεδο του σχολείου έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη συλλογική επάρκεια. Συμπέρανε ακόμη ότι η συλλογική επάρκεια έχει μεγαλύτερη επίδραση στην επίδοση των μαθητών από τα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά, αθροισμένα στο επίπεδο του σχολείου. Κατά παρόμοιο τρόπο ο Goddard και οι συνεργάτες του (2000) εφαρμόζοντας πολυεπίπεδες τεχνικές στατιστικής ανάλυσης βρήκαν ότι οι διαφορές ανάμεσα στα σχολεία στην επίδοση στα μαθηματικά και στην ανάγνωση σχετίζονταν θετικά με τη συλλογική επάρκεια.

Σε μια άλλη έρευνα του ο Goddard (2001) εντόπισε ότι σε συνέπεια με την κοινωνική γνωστική θεωρία, οι εμπειρίες ολοκληρωτικής γνώσης ή ελέγχου αποτελούν σημαντικό παράγοντα που διαφοροποιεί τα σχολεία ως προς τις πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εμπειρίες ολοκληρωτικής γνώσης έχουν ισχυρή σχέση με τη συλλογική επάρκεια, αφήνοντας ανεξήγητο το 35% της διακύμανσης ως προς τη συλλογική επάρκεια ανάμεσα στα σχολεία. Οι ερευνητές σημειώνουν πως μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει τις επιδράσεις και των τεσσάρων πηγών πληροφοριών που διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας.

Ο Hoy και οι συνεργάτες του (2002) χρησιμοποίησαν μια συντομευμένη κλίμακα μέτρησης συλλογικής επάρκειας 12 δηλώσεων σε κλίμακα Likert (Goddard, 2002· Goddard et al. 2000) σε μια έρευνα που αποσκοπούσε στην ερμηνεία της επίδοσης στα μαθηματικά σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερευνητές βρήκαν μια ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συλλογική επάρκεια και την επίδοση στα μαθηματικά. Από τα ευρήματα τους συμπεραίνεται ότι η συλλογική επάρκεια ήταν πιο σημαντική από τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά στην ερμηνεία της επίδοσης στα μαθηματικά. Η πρακτική σημασία του αποτελέσματος αυτού είναι μεγάλη, αφού η συλλογική επάρκεια μπορεί να διαφοροποιηθεί ευκολότερα από τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά.

Παρόλο που αρκετές έρευνες έχουν συνδέσει τόσο την αυτοεπάρκεια όσο και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών με την επίδοση των μαθητών, η σχέση μεταξύ των δύο τύπων επάρκειας έχει ερευνητικά παραγνωριστεί. Όπως υποστηρίζει ο Bandura (1997), παρόλο που η αυτοεπάρκεια και η συλλογική επάρκεια διαφέρουν εννοιολογικά, η σύνδεσή τους είναι άμεση, γιατί οι άνθρωποι εξαρτώνται, έστω και σε μικρό βαθμό, από άλλους στην προσπάθειά τους για ολοκλήρωση μιας εργασίας. Ακόμη και οι άνθρωποι που εργάζονται μεμονωμένα σε ένα οργανισμό δε λειτουργούν σε πλήρη κοινωνική απομόνωση. Συνεπώς η αυτοεπάρκεια τους δεν μπορεί να είναι άσχετη με τη συλλογική επάρκεια των μελών του οργανισμού στον οποίο ανήκουν. Η συμμετοχή σε μια ομάδα με υψηλή συλλογική επάρκεια αναμένεται να ενισχύσει την αυτοεπάρκεια των μελών της. Τα πιο πάνω έχουν εφαρμογή και στους σχολικούς οργανισμούς.

Ξεκινώντας με αυτή τη διαπίστωση, οι Goddard και Goddard (2001) και με την παραδοχή ότι οι θέσεις της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας αναφορικά με τις πηγές πληροφοριών για την αυτοεπάρκεια λειτουργούν τόσο στο ατομικό όσο και στο συλλογικό επίπεδο (Bandura, 1997), επιχείρησαν να διερευνήσουν κατά πόσο η συλλογική επάρκεια σχετίζεται με τις διαφορές στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών ανάμεσα στα σχολεία. Εφαρμόζοντας ένα μοντέλο πολυεπίπεδης στατιστικής ανάλυσης, επιχείρησαν να ελέγξουν τη δύναμη της σχέσης μεταξύ των δύο όρων, που σχετίζονται θεωρητικά, διαφέρουν όμως εννοιολογικά.

Οι Goddard και Goddard (2001) επεσήμαναν κάποια κενά στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, για να καταδείξουν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της δικής τους έρευνας. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν, ο λόγος που ώθησε τους ερευνητές να ασχοληθούν με το θέμα αυτό ήταν η έρευνα των Chester και Beaudin (1996), στην οποία παρουσιαζόταν μείωση στα επίπεδα αυτοεπάρκειας εκπαιδευτικών, οι οποίοι ήταν νέοι σε αστικά σχολεία, κατά τον πρώτο χρόνο τους σε αυτά. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι στη

συγκεκριμένη έρευνα των Chester και Beaudin οι ανεξάρτητες μεταβλητές (ηλικία εκπαιδευτικών, προηγούμενη πείρα, σχολικές πρακτικές) εξηγούσαν τη διακύμανση στην αυτοεπάρκεια σε ατομικό επίπεδο (individual-level), ενώ δεν εξετάστηκε η διαφορά στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών ανάμεσα στα σχολεία. Αυτό προκάλεσε το ενδιαφέρον τους, ώστε να εξετάσουν με τη χρήση μοντέλων πολυεπίπεδης ανάλυσης κατά πόσο υπήρχε συστηματική διακύμανση ανάμεσα στα σχολεία στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και σε ποιο βαθμό αυτή η διακύμανση θα μπορούσε να ερμηνευτεί από τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Το σκεπτικό της έρευνάς τους είναι ότι από τη στιγμή που, με βάση την κοινωνική γνωστική θεωρία, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους ως άτομα και ως σύλλογος διδασκόντων επηρεάζουν τη δράση που αναλαμβάνουν, αυτή η δράση φιλτράρεται από την ομάδα των εκπαιδευτικών μέσα από τις νόρμες της ομάδας, όπως αυτές καθορίζονται από τις πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας. Οι Goddard και Goddard (2001) αναφέρουν πως η συλλογική επάρκεια αποτελεί ένα τρόπο για χαρακτηρισμό της κοινωνικής επιρροής του σχολείου, γιατί οι πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας σχετίζονται με τις προσδοκίες των μελών της ομάδας για την επίδοσή της. Όπως αναφέρουν, «οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και επηρεάζονται από τις κοινωνικές διαδικασίες και συλλογικές πεποιθήσεις που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο» (σ. 810). Έτσι ένας εκπαιδευτικός με χαμηλή αυτοεπάρκεια μπορεί να επηρεαστεί από την υψηλή συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών του σχολείου του, όπως και το αντίθετο. Θεωρητικά, υποστηρίζουν οι Goddard και Goddard, υπάρχει η πιθανότητα «η συλλογική επάρκεια να επηρεάζει την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών μέσω της επίδρασής της στο κανονιστικό και συμπεριφορικό περιβάλλον του σχολείου» (σ. 811).

Για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε κλίμακα 5 δηλώσεων που στηριζόταν στην κλίμακα των Gibson και Dembo (1984). Τα σκορ στην κλίμακα αυτή φάνηκε ότι είχαν ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια, με βάση και προηγούμενες έρευνες. Για τη μέτρηση της συλλογικής επάρκειας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα 21 δηλώσεων του Goddard και των συνεργατών του (2000). Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ιεραρχική γραμμική μοντελοποίηση. Με τον τρόπο αυτό επιδιώχθηκε η αποφυγή προβλημάτων που αφορούν τη μονάδα ανάλυσης, όπως η εξέταση αντιλήψεων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού για τη συλλογική επάρκεια, ή η εξέταση σε επίπεδο σχολικής μονάδας αντιλήψεων αυτοεπάρκειας, ή τον κακό υπολογισμό τυπικών σφαλμάτων. Ο συντελεστής αξιοπιστίας άλφα για την κλίμακα μέτρησης της αυτοεπάρκειας ήταν υψηλός και σύμφωνος με τους συντελεστές της κλίμακας, όπως

χρησιμοποιήθηκε σε προηγούμενες έρευνες. Το σκορ συλλογικής επάρκειας υπολογίστηκε από το μέσο όρο για κάθε μια από τις 21 δηλώσεις της κλίμακας για κάθε σχολείο. Στη συνέχεια οι 21 αυτοί μέσοι όροι για κάθε σχολείο υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση με αποτέλεσμα την εξαγωγή ενός παράγοντα Ο συντελεστής αξιοπιστίας άλφα για την κλίμακα μέτρησης της συλλογικής επάρκειας ήταν πολύ υψηλός. Τέλος, μέσα σε κάθε σχολείο υπολογίστηκε ο μέσος όρος για τις 21 τιμές, ώστε να εξαχθεί το συνολικό σκορ συλλογικής επάρκειας για το σχολείο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Goddard και Goddard (2001) έδειξαν ότι η αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών διακυμαίνεται συστηματικά από σχολείο σε σχολείο, τουλάχιστον στις αστικές περιοχές, σύμφωνα και με το δείγμα της έρευνας. Συνεπώς, το σχολείο ως οργανισμός με τις δικές του ιδιαιτερότητες φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα επίπεδα αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών. Ένα άλλο συμπέρασμα που εξάγεται από την έρευνα είναι ότι οι αποκλίσεις στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών ανάμεσα στα σχολεία μπορούν να ερμηνευτούν από τις πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας του σχολείου. Όσο πιο υψηλή είναι η συλλογική επάρκεια τόσο υψηλότερη είναι η αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών.

Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από άλλες έρευνες. Οι Skaalvik και Skaalvik, (2007) έχουν εντοπίσει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια και στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεπάρκεια θα μπορούσαν να αποδώσουν διαφορετικά σε ένα σχολείο με υψηλή συλλογική επάρκεια παρά σε ένα σχολείο με χαμηλή συλλογική επάρκεια. Το αντίστροφο ισχύει για τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτοεπάρκεια. Άλλοι ερευνητές έχουν εντοπίσει έμμεση επίδραση της αυτοεπάρκειας στη συλλογική επάρκεια, διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριφορά άλλων συντελεστών της σχολικής μονάδας (διευθυντών, μαθητών και οικογενειών, προσωπικού και συναδέλφων) (Caprara, Barbanelli, Borgogni & Steca, 2003).

Τα αποτελέσματα όλων των πιο πάνω ερευνών είναι σημαντικά για όσους ασχολούνται με τη μελέτη των οργανισμών, αφού καταδεικνύουν ένα τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά του οργανισμού μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των μελών του. Αυτό έχει σαφείς επιπτώσεις στο ρόλο που διαδραματίζει η ηγεσία του σχολείου στην ενδυνάμωση του προσωπικού και τη δημιουργία συνθηκών για ενίσχυση της συλλογικής επάρκειας. Διαπιστώνεται, επίσης, ότι η προηγούμενη έρευνα έγινε κυρίως σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συγκείμενα. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί πολυεπίπεδα η σχέση αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας σε ένα συγκεντρωτικό

εκπαιδευτικό σύστημα όπως της Κύπρου, με ιδιαιτερότητες όπως η απουσία σταθερότητας στο προσωπικό και το μικρό μέγεθος των σχολικών μονάδων, καθώς και η έλλειψη κατάρτισης των διευθυντών. Όπως και στην περίπτωση της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών, η συλλογική επάρκεια δεν έχει συνδεθεί εμπειρικά με την αυτοεπάρκεια των διευθυντών και μόλις πρόσφατα άρχισε να συσχετίζεται με την ηγετική τους συμπεριφορά και δράση (Graham, 2007· Ross & Gray, 2006· Solomon, 2007), όπως εκδηλώνεται στη σχολική μονάδα. Αυτό θα αποτελέσει, επίσης, στόχο της παρούσας έρευνας.

Ηγετικά Στιλ Διευθυντών και Πεποιθήσεις Αυτοεπάρκειας και Συλλογικής Επάρκειας

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που έχει προηγηθεί καταδεικνύει τη σημασία των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στην παρώθηση τους και στην υιοθέτηση συμπεριφορών, οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία και κατ' επέκταση με τη μάθηση. Υπάρχει η άποψη ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει το ηθικό, την ικανοποίηση από την εργασία και την παρώθηση των εκπαιδευτικών, το πώς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους είναι η ηγετική συμπεριφορά και δράση των διευθυντών. Για να υλοποιήσουν τους στόχους τους και να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα οι διευθυντές χρειάζεται να ανακαλύπτουν τρόπους για να επιδρούν στους εκπαιδευτικούς τους, να τους παρωθούν και να τους κάνουν κοινωνούς στην προσπάθειά τους είτε ατομικά είτε, κυρίως, συλλογικά, επιδρώντας στις πεποιθήσεις της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειάς τους (Chen & Bliese, 2002· Evans, 1998· Leithwood & Beatty, 2008· Watson κ. ά., 2001).

Σύμφωνα με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, υπάρχουν σχολικές πρακτικές, οι οποίες διαμορφώνονται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και συντελούν στη δημιουργία πεποιθήσεων υψηλής αυτοεπάρκειας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Στις πρακτικές αυτές περιλαμβάνονται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Chester & Beaudin, 1996), η συνεργατική επίλυση προβλημάτων και ο πειραματισμός στη διδασκαλία (Ross, Hogaboam-Gray & Gray 2004). Κάποιες πτυχές του θετικού σχολικού κλίματος, όπως η απουσία εμποδίων στη διδασκαλία και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, οι υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και η άσκηση επιρροής στους ανώτερους συμβάλλουν, επίσης, στη δημιουργία πεποιθήσεων υψηλής αυτοεπάρκειας (Moore & Esselman, 1992).

Ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και το οργανωτικό κλίμα του σχολείου, για τη διαμόρφωση του οποίου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής,

υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης (Hoy & Woolfolk, 1993). Το κλίμα επηρεάζει την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και η αυτοεπάρκεια το σχολικό κλίμα. Σε ένα σχολείο με υγιές σχολικό κλίμα ο διευθυντής ασκεί επιρροή στους ανωτέρους του και έχει την ευκαιρία να αναπτύξει ανεξάρτητη σκέψη και δράση και αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο στην οργάνωση, διοίκηση και διδασκαλία, αφήνοντας αρκετά περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς. Η οργάνωση και η διοίκηση βασίζεται σε σαφείς οδηγίες και δίκαιους κανονισμούς με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας. Οι διευθυντές και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι καθορίζουν αναλυτικά κοινούς σκοπούς και στόχους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υποχρέωσή τους να εφαρμόζουν ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων στη βάση των ατομικών διαφορών. Κυριαρχεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας προς επίτευξη των στόχων, για ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και βελτίωση των προγραμμάτων της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν τις δυνατότητες να επηρεάσουν θετικά τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών τους. Ο διευθυντής υιοθετεί συμμετοχικές διαδικασίες λήψης απόφασης και το σχολείο προστατεύει τα μέλη του από τις παράλογες απαιτήσεις των γονιών και οι επιδόσεις των μαθητών είναι υψηλές (Ashton & Webb, 1986· Coladarci, 1992· Hoy & Miskel, 2001· Madsen & Hipp, 1999· Pashiardi, 2000).

Σε μια άλλη ομάδα μελετών καταδεικνύεται η σχέση μορφών ηγετικής συμπεριφοράς με την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών (Hipp, 1996, 1997· Hipp & Bredeson, 1995· Osterman & Sullivan, 1996) και την αυτοεπάρκεια των διευθυντών για αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Painter, 2000). Σε μια από τις λίγες ερευνητικές προσπάθειες για διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών, η Hipp (1996, 1997) μελέτησε τη σχέση αυτή σε σχολεία που συμμετείχαν σε μια προσπάθεια αλλαγής στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Από την έρευνα προέκυψε πως δέκα μορφές ηγετικής συμπεριφοράς που συνιστούν τόσο άμεσες όσο και έμμεσες-συμβολικές μορφές παιδαγωγικής ηγεσίας από μέρους των διευθυντών, επιδρούν στην εργασία και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών. Οι συμπεριφορές αυτές θέλουν το διευθυντή να αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς, να πιστεύει στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, να εμπνέει τον ομαδικό σκοπό, να προάγει την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και τη συμμετοχική λήψη απόφασης, να αναγνωρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, να παρέχει προσωπική και επαγγελματική υποστήριξη, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των μαθητών, να προάγει την αίσθηση της κοινότητας, να ενισχύει την ομαδική εργασία και τη συνεργασία και να ενθαρρύνει τις καινοτομίες και τη συνεχή ανάπτυξη.

Στην ίδια έρευνα βρέθηκε πως τρεις από τις ηγετικές συμπεριφορές, οι οποίες εντάσσονται στη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας (ο διευθυντής αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς, αμείβει τους εκπαιδευτικούς και εμπνέει τον κοινό σκοπό), συσχετίζονται σημαντικά με τη γενική διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Οι πρώτες δύο από τις τρεις μορφές συμπεριφοράς συσχετίστηκαν με την προσωπική διδακτική επάρκεια, δηλαδή τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητές τους να επιδράσουν στην επίδοση και την παρώθηση των μαθητών.

Μεθοδολογικά η Hipp (1996, 1997) υιοθέτησε, καταρχήν, ποσοτικές τεχνικές για τη μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών και τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια επέλεξε 10 διευθυντές και 34 εκπαιδευτικούς με βάση τα ποσοτικά δεδομένα και συνέλεξε νέα δεδομένα με τη χρήση συνεντεύξεων.

Οι Hipp και Bredeson (1995), σε μια διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών και της επάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχολεία που εμπλέκονταν σε διαδικασίες αλλαγής στο μικροεπίπεδο, βρήκαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη γενική διδακτική επάρκεια και την προσωπική διδακτική επάρκεια (Hoy & Woolfolk, 1993). Υπήρχε επίσης σημαντική διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για τις ηγετικές συμπεριφορές των τελευταίων. Ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών όπως η έμπνευση για τον κοινό σκοπό, η παροχή αμοιβών και η υποδειγματική συμπεριφορά σχετίζονταν πιο ισχυρά με τη γενική διδακτική επάρκεια. Οι δυο τελευταίες σχετίζονταν επίσης σημαντικά με την προσωπική διδακτική επάρκεια. Τα πιο πάνω ευρήματα σηματοδοτούν κάποιες επιπτώσεις στην προετοιμασία και επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών. Συμπεριφορές όπως η παροχή αμοιβών και η υποδειγματική συμπεριφορά μπορούν να συμβάλουν έμμεσα στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών διαμέσου της αύξησης της επάρκειας των εκπαιδευτικών, η σχέση της οποίας με την επίδοση έχει τεκμηριωθεί εκτεταμένα. Επιπλέον, κατανόηση της διαφοράς μεταξύ αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας μπορεί να υποβοηθήσει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν τις ατομικές και ομαδικές αναπτυξιακές τους ανάγκες.

Ο Coladarei (1992), διερευνώντας τις πιθανές επιδράσεις σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αφοσίωση στη διδασκαλία βρήκε ότι η γενική και η προσωπική διδακτική τους επάρκεια, καθώς και η αφοσίωση τους στη διδασκαλία ήταν υψηλότερες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι έβλεπαν θετικά τις συμπεριφορές των

διευθυντών τους σε θέματα παιδαγωγικής ηγεσίας, λήψης απόφασης, υπεράσπισης του σχολείου και σχέσεων με τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου τους.

Χρησιμοποιώντας μια τροποποιημένη έκδοση της κλίμακας των Gibson και Dembo (1984), οι Coladarcι και Breton (1991) διερεύνησαν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής της σχέσης της αυτοεπάρκειάς τους και της συχνότητας με την οποία γίνονταν δέκτες επιθεώρησης. Τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πίστευαν πως η επιθεώρηση του έργου τους από τους διευθυντές τους ή τους επιθεωρητές ήταν χρήσιμη, δήλωναν υψηλότερη αυτοεπάρκεια από εκείνους που είχαν πιο αρνητική θέση για την επιθεώρηση. Επίσης από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η γενική διδακτική επάρκεια (πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη δύναμη των εξωτερικών παραγόντων να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών) συσχετιζόταν περισσότερο με τη χρησιμότητα της επιθεώρησης παρά η προσωπική διδακτική επάρκεια.

Η σημασία των ηγετικών συμπεριφορών στη δημιουργία πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας στους εκπαιδευτικούς καταδεικνύεται και σε άλλες μελέτες. Διευθυντές οι οποίοι χρησιμοποίησαν τις ηγετικές τους ικανότητες για να αποκτήσουν πόρους για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους και για να τους προστατεύσουν από εξωτερικούς παράγοντες που δημιουργούν προβλήματα (πολιτικό στιλ), αλλά επέτρεπαν ένα βαθμό ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούσαν την οργάνωση και διοίκηση της τάξης τους (ανθρώπινο στιλ), δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις για υψηλή αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών (Lee et al., 1991). Επίσης, η ικανότητα του διευθυντή να εμπνέει την αίσθηση του κοινού σκοπού του σχολείου (συμβολικό στιλ) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς συνδέθηκε με υψηλότερη γενική διδακτική επάρκεια. Όταν ο διευθυντής αποτελούσε πρότυπο συμπεριφοράς (συμβολικό στιλ) και παρείχε αμοιβές για την επίδοση, τόσο η γενική διδακτική επάρκεια, όσο και η προσωπική διδακτική επάρκεια ήταν υψηλότερες (Bredeson & Hipp, 1995).

Τον τελευταίο καιρό παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη της σχέσης των ηγετικών συμπεριφορών και δράσεων των διευθυντών και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Η συλλογική επάρκεια έχει, επίσης, συνδεθεί με διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται με τις ηγετικές συμπεριφορές και δράσεις των διευθυντών. Σε αυτές περιλαμβάνονται η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, η προσαρμογή των σχεδιασμών βελτίωσης του σχολείου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αναπτυξιακές ανάγκες του σχολείου και η ηγεσία, η οποία εμπνέει και ενισχύει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα των σχετικών ερευνών μοιάζουν σε αρκετά σημεία με τα ευρήματα των ερευνών για την αντίστοιχη σχέση με την αυτοεπάρκεια των

εκπαιδευτικών, ειδικότερα σε ό,τι αφορά την ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος και συνθηκών συνεργασίας, συμμετοχικών διαδικασιών, κοινού οράματος, ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και λειτουργίας του σχολείου ως κοινότητας μάθησης (Graham, 2007· Mawhinney, Haas & Wood, 2005· Ross & Gray, 2006· Ross, Hogaboam-Gray & Gray 2004· Solomon, 2007). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι πολλές από τις πρακτικές της ηγεσίας, οι οποίες δημιουργούν τις προϋποθέσεις για υψηλή συλλογική επάρκεια αποτελούν πτυχές του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, σε σχέση με τις κύριες μεταβλητές της παρούσας έρευνας, φαίνεται ότι καμιά έρευνα δεν προσπάθησε να μελετήσει πολυεπίπεδα την επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα (αυτοεπάρκεια διευθυντών και εκπαιδευτικών, συλλογική επάρκεια) σε σχέση με τα στιλ ηγεσίας των διευθυντών. Επίσης, η διερεύνηση της ύπαρξης αμφίδρομης επίδρασης μεταξύ στιλ ηγεσίας, αυτοεπάρκειας των διευθυντών, αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης. Ειδικότερα για την Κύπρο, η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις πιο πάνω μεταβλητές θα διευρύνει την υπάρχουσα γνώση για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, πέραν από τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών.

Περίληψη

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, οι βασικές μεταβλητές του θεωρητικού πλαισίου εξετάστηκαν αναλυτικά. Αρχικά, αφού συζητήθηκε η έννοια και η σημασία της ηγεσίας, έγινε μια συνοπτική αναφορά στην εξέλιξη των θεωριών για την ηγεσία και ακολούθως παρουσιάστηκε μια σύγχρονη θεώρηση της ηγετικής συμπεριφοράς και δράσης, το μοντέλο των πολλαπλών ηγετικών πλαισίων των Bolman και Deal, το οποίο θα αποτελέσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μελετηθούν τα ηγετικά στιλ των διευθυντών ως των επίσημων ηγετών των σχολικών μονάδων. Στη συνέχεια εξετάστηκε η θεωρία της αυτοεπάρκειας με έμφαση στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Ακολούθως, έγινε ανασκόπηση της προηγούμενης έρευνας για τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας για τη σχέση των στιλ ηγεσίας με την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών, καθώς και με τη συλλογική τους επάρκεια.

Σε μια εποχή κατά την οποία τα εκπαιδευτικά συστήματα γενικότερα και τα σχολεία ειδικότερα δέχονται αυξημένες πιέσεις για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ο ρόλος του διευθυντή, ως του επίσημου ηγέτη του σχολείου, για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που θα οδηγούν στα επιθυμητά αποτελέσματα και των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση γίνεται σημαντικότερος. Ξεκινώντας με την παραδοχή πως ό,τι κάνουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί είναι αποτέλεσμα του τι σκέφτονται και του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται, σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοεπάρκειας, όπως διατυπώθηκε από τον Bandura, η μελέτη των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας αποτελεί ένα σχετικά ανεξερεύνητο και πολλά υποσχόμενο ερευνητικό πεδίο, για την κατανόηση της παρώθησης και της συμπεριφοράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα πιο πάνω, η μελέτη των πεποιθήσεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τις ικανότητές τους να οδηγηθούν σε αναμενόμενες συμπεριφορές και δράσεις, στο πλαίσιο των καθηκόντων τους, καθίσταται αναγκαία και αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Αυτό επιδιώκεται με την παρούσα έρευνα, η οποία έχει ως κύριο σκοπό τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στα στιλ ηγεσίας και την αυτοεπάρκεια των διευθυντών από τη μια και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών από την άλλη, σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε τόσο την πρωτοτυπία του θεωρητικού μοντέλου που προτείνεται όσο και τη μονομέρεια της έρευνας για την αυτοεπάρκεια προς την πλευρά της διερεύνησης της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών. Τόσο η αυτοεπάρκεια των διευθυντών, όσο και η συλλογική επάρκεια είναι περιοχές που δεν έχουν τύχει της ανάλογης προσοχής και μελέτης, παρόλο που η πρόσφατη έρευνα αναγνωρίζει τη σημασία τους. Εφόσον οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας έχουν συνδεθεί με την παρώθηση, τις συμπεριφορές και την απόδοση των ατόμων στην εργασία τους, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί κατά πόσον η άσκηση ηγεσίας από τους διευθυντές, οι οποίοι αποτελούν βασικούς συντελεστές στην αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους, με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τους και κατ' επέκταση με την παρώθηση και την απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εργασία του στο σχολείο.

Το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας έρχεται να συνθέσει αυτό που η προηγούμενη έρευνα είτε έχει εξετάσει αποσπασματικά είτε σε μικρότερη έκταση. Η εξέταση των ηγετικών στίλ μέσα από την πολύπτυχη προοπτική που προσφέρει το μοντέλο των πολλαπλών πλαισίων για τη θεώρηση της ηγεσίας και των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας αποτελεί ένα νέο πεδίο έρευνας για την Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Κύπρο, αφού η προηγούμενη έρευνα έχει επικεντρωθεί κυρίως σε θέματα αποτελεσματικής διοίκησης των σχολικών μονάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα κεφάλαια, σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στα ηγετικά στίλ και την αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, επιδιώκοντας τον έλεγχο του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας και την ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων μέτρησης των μεταβλητών του. Με βάση το σκοπό αυτό έχουν διατυπωθεί τα ερευνητικά ερωτήματα, για την απάντηση των οποίων χρειάζεται να επιλεγεί η κατάλληλη μεθοδολογία. Τα ερευνητικά ερωτήματα καθοδηγούν τον καθορισμό του είδους των δεδομένων που θα συλλεγούν, καθώς και τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσής τους (Newman & Benz, 1998).

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στις παραγράφους που ακολουθούν περιγράφεται το σκεπτικό για την επιλογή του είδους της έρευνας και των μεθόδων συλλογής των δεδομένων, οι μεταβλητές και τα μέσα συλλογής των δεδομένων, τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας και οι διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, περιγράφονται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας, καθώς επίσης και οι περιορισμοί που υπήρχαν κατά τη διεξαγωγή της.

Επιλογή του Είδους της Έρευνας και των Μεθόδων Συλλογής και Ανάλυσης των Δεδομένων

Σύμφωνα με τον Creswell (2003), οι ερευνητές, κατά το σχεδιασμό της έρευνας τους, θα πρέπει να απαντήσουν σε τρία ερωτήματα: Πρώτον, ποιες είναι οι φιλοσοφικές τους παραδοχές για τη γνώση. Δεύτερον, ποιες στρατηγικές διερεύνησης θα υιοθετήσουν. Τρίτο, ποιες μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων θα χρησιμοποιήσουν. Οι απαντήσεις στα τρία αυτά ερωτήματα καθοδηγούν τους ερευνητές να υιοθετήσουν είτε την ποσοτική είτε την ποιοτική είτε τη μικτή προσέγγιση στη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος.

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκαν οι φιλοσοφικές παραδοχές του πραγματισμού για τη γνώση, με βάση τις οποίες η γνώση κατασκευάζεται και στηρίζεται στη βίωση της πραγματικότητας του κόσμου, μέσα στον οποίο ζει ο άνθρωπος. Με τον πραγματισμό

τίθεται στο επίκεντρο το ερευνητικό πρόβλημα αντί οι μέθοδοι. Ο πραγματισμός δεν υιοθετεί ένα και μοναδικό φιλοσοφικό σύστημα ή αντίληψη της πραγματικότητας. Ως εκ τούτου, ερευνητές οι οποίοι υιοθετούν τις φιλοσοφικές παραδοχές του πραγματισμού επιλέγουν τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, κατά την οποία έχουν την ελευθερία να επιλέξουν τις ερευνητικές μεθόδους, τις τεχνικές και τις διαδικασίες, τόσο από το ποσοτικό όσο και από το ποιοτικό πεδίο, οι οποίες εξυπηρετούν καλύτερα την επίτευξη των σκοπών της έρευνάς τους και οδηγούν στην απόκτηση γνώσης για το πρόβλημα που διερευνούν.

Ο πραγματισμός αναγνωρίζει τη σημασία που έχουν οι αξίες των ερευνητών και υποστηρίζει τη χρήση πολλαπλών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Η λογική της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης υπαγορεύει τη χρήση αφαιρετικών διαδικασιών (έλεγχος θεωριών και υποθέσεων), επαγωγικών προσεγγίσεων (ανακάλυψη μοτίβων συμπεριφοράς) και ερμηνειών για τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και εκλεκτικισμό σε ό,τι αφορά την επιλογή των μεθόδων και τον τρόπο εκτέλεσης της έρευνας. Βασικό πλεονέκτημα της μικτής μεθοδολογίας είναι ότι επιτρέπει στην έρευνα να απαντήσει σε ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων, επειδή ο ερευνητής δεν περιορίζεται σε μια μόνο μέθοδο ή προσέγγιση. Μπορεί, επίσης, να παράσχει πιο ισχυρά στοιχεία για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας με τη σύγκλιση και την επιβεβαίωση των ευρημάτων. Ακόμη, μπορεί να συμβάλει στη βαθιά κατανόηση του φαινομένου που εξετάζεται, κάτι το οποίο δεν είναι βέβαιο ότι θα επιτευχθεί με τη χρήση μίας μόνο μεθόδου (Burke Johnson & Onwuegbuzie, 2004· Johnson & Turner, 2003· Teddlie, 2005· Patton, 1990).

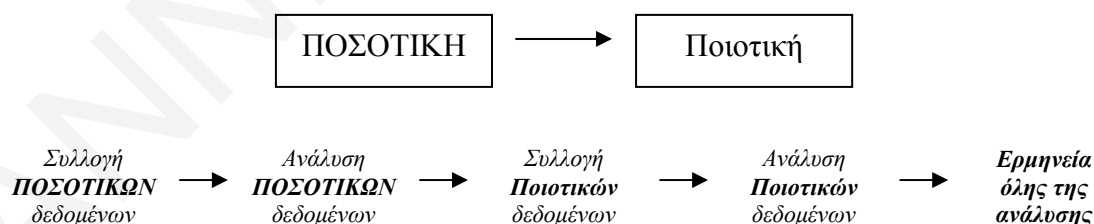
Η υιοθέτηση της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης κρίθηκε αναγκαία τόσο γιατί συνάδει με τις φιλοσοφικές παραδοχές του ερευνητή όσο και για την πιο αποτελεσματική διερεύνηση του θέματος. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έχει δείξει πως, στις πλείστες περιπτώσεις, η διερεύνηση του θέματος της αυτοεπάρκειας γινόταν με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων (Tschannen-Moran et al., 1998). Όπως διαπιστώνεται, η χρήση ποικιλίας ερευνητικών προσεγγίσεων θα μπορούσε να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση της έννοιας της αυτοεπάρκειας. Ενώ, από τη μια, οι ποσοτικές μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, οι ποιοτικές προσεγγίσεις, από την άλλη, μπορούν να προσφέρουν περιγραφή και κατανόηση των σχετικών φαινομένων σε βάθος. Τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική έρευνα, δεν μπορούν από μόνες τους να περιγράψουν πλήρως και με ακρίβεια, ούτε να ερμηνεύσουν, να προβλέψουν ή να εξηγήσουν φαινόμενα όπως το υπό διερεύνηση. Βασική επιδίωξη της μικτής ερευνητικής προσέγγισης είναι να

αντλήσει από τα πλεονεκτήματα και να ελαχιστοποιήσει τα μειονεκτήματα της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθοδολογίας.

Επίσης, σύμφωνα με τον Teddlie (2005), ένας μικτός ερευνητικός σχεδιασμός μπορεί να εξετάσει ταυτόχρονα τόσο τις αιτιώδεις σχέσεις όσο και τους αιτιώδεις μηχανισμούς. Γι' αυτό το λόγο αποτελεί μια ισχυρή μεθοδολογική προσέγγιση στη διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων στο επιστημονικό πεδίο της ηγεσίας.

Στο πλαίσιο της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης, υιοθετήθηκε η «διαδοχική επεξηγηματική στρατηγική» (Creswell, 2003, σ. 215), κατά την οποία η συλλογή και ανάλυση ποσοτικών δεδομένων ακολουθείται από τη συλλογή και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Δίνεται προτεραιότητα στα ποσοτικά δεδομένα, όμως οι δύο προσεγγίσεις ενοποιούνται στη φάση της ερμηνείας όλων των δεδομένων, ποσοτικών και ποιοτικών. Τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιούνται για να υποβοηθήσουν την ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων. Η συγκεκριμένη στρατηγική είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν προκύπτουν μη αναμενόμενα αποτελέσματα από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Συνεπώς, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενδελεχή εξέταση και ερμηνεία των μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Βασικό πλεονέκτημα της προσέγγισης αυτής είναι ο ξεκάθαρος σχεδιασμός της και η ευκολία στην εφαρμογή της, αφού ακολουθεί διακριτά, διαδοχικά στάδια. Τα διακριτά, διαδοχικά στάδια της προσέγγισης διευκολύνουν, επίσης, την περιγραφή και την αναφορά των αποτελεσμάτων της. Η διαδοχική επεξηγηματική στρατηγική απεικονίζεται στο Διάγραμμα 3.1.

Διάγραμμα 3.1 Διαδοχική επεξηγηματική στρατηγική έρευνας



Πηγή: Μετάφραση από Creswell, 2003, σ. 213.

Κατά τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών εφαρμόστηκαν διαδικασίες μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (Bryman, 2004· Bush, 2007· Κυριακίδης, 2000). Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση αποτελεί μια προσπάθεια σύγκλισης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων για την εξέταση του ίδιου φαινομένου. Με την εφαρμογή της τριγωνοποίησης αναγνωρίζεται το γεγονός ότι όλες οι μέθοδοι έχουν περιορισμούς και επιχειρείται η εξουδετέρωση τυχόν προκαταλήψεων, οι

οποίες είναι συμφυείς σε μια μέθοδο, με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων. Η επιτυχία της προσέγγισης αυτής στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι αδυναμίες κάθε μεθόδου αντισταθμίζονται από τα πλεονεκτήματα των υπολοίπων (Creswell, 2003· Newman & Benz, 1998).

Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε επτά φάσεις, σύμφωνα με τον πιο πάνω σχεδιασμό. Αναλυτικότερα, κατά τη διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας έγιναν οι ακόλουθες ενέργειες:

1. Στην πρώτη φάση (Οκτώβριος 2005-Ιανουάριος 2006) έγινε η ανάπτυξη των κλιμάκων μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και της συλλογικής επάρκειας, καθώς και των εντύπων για την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις με διευθυντές και εκπαιδευτικούς, όπως περιγράφεται πιο κάτω, στο υποκεφάλαιο για τα μέσα συλλογής των δεδομένων.

2. Στη δεύτερη φάση (Μάρτιος – Δεκέμβριος 2006) διαμορφώθηκαν τα ερωτηματολόγια για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων που αφορούσαν τις μεταβλητές του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας και έγιναν οι έλεγχοι της εγκυρότητας (όψης και περιεχομένου). Σημειώνεται ότι για τη μέτρηση του ηγετικού στιλ αξιοποιήθηκε προϋπάρχουσα κλίμακα μέτρησης, όπως θα εξηγηθεί πιο κάτω. Ακόμη χορηγήθηκαν πιλοτικά τα ερωτηματολόγια και έγινε έλεγχος της εγκυρότητας γνωρίσματος και της γενικευσιμότητας. Πραγματοποιήθηκαν, επίσης, δοκιμαστικές εφαρμογές των εντύπων παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Η πιλοτική χορήγηση των ερωτηματολογίων και οι διαδικασίες εγκυροποίησής τους περιγράφονται στη συνέχεια.

3. Κατά την τρίτη φάση (Ιανουάριος- Μάρτιος 2007), ύστερα από την οριστικοποίηση των ερωτηματολογίων, έγινε η τελική χορήγηση τους στο δείγμα της έρευνας (114 δημοτικά σχολεία) για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούν τις μεταβλητές της έρευνας, καθώς και κάποιων δημογραφικών στοιχείων τα οποία κρίθηκε ότι θα εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της έρευνας.

4. Ακολούθως, στην τέταρτη φάση (Απρίλιος 2007 – Ιανουάριος 2008), έγινε ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας και διερευνητική παραγοντική ανάλυση όλων των μερών των ερωτηματολογίων (κλίμακες μέτρησης αυτοεπάρκειας διευθυντών, ηγετικού στιλ διευθυντών, αυτοεπάρκειας εκπαιδευτικών, συλλογικής επάρκειας εκπαιδευτικών) για να εξακριβωθούν οι επιμέρους

προσδιοριστικοί παράγοντες των μεταβλητών. Ειδικότερα, για την κλίμακα μέτρησης του ηγετικού στιλ των διευθυντών έγινε έλεγχος της γενικευσιμότητας των απαντήσεων στα ερωτήματα της κλίμακας με τη μη παραμετρική στατιστική ανάλυση Kendall's W και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη διαμόρφωση μοντέλου δομικής εξίσωσης, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα EQS. Ακολούθως, αναπτύχθηκαν μοντέλα δομικής εξίσωσης για τον έλεγχο του θεωρητικού μοντέλου, όπως αναπτύχθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, τόσο στο επίπεδο του σχολείου και των εκπαιδευτικών χωριστά, όσο και πολυεπίπεδα, με τη χρήση του λογισμικού προγράμματος Mplus. Όπως περιγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο, για το σκοπό αυτό αναλύθηκαν οι συνδιακυμάνσεις των μεταβλητών του ηγετικού στιλ, της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών και της συλλογικής επάρκειάς τους, ώστε να εντοπιστούν οι αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών εντός κάθε επιπέδου και μεταξύ των δύο επιπέδων και να αναπτυχθεί ένα μοντέλο δομικής εξίσωσης, το οποίο να ταιριάζει καλύτερα στα δεδομένα της έρευνας. Με βάση τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης, επιλέγηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία τέσσερα σχολεία, τα οποία αποτελούσαν ακραίες περιπτώσεις, ως μελέτες περίπτωσης.

Πίνακας 3.1 Φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

Φάσεις	Χρονική περίοδος	Ενέργειες
1 ^η	Οκτώβριος 2005- Ιανουάριος 2006	Ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και της συλλογικής επάρκειας Διαμόρφωση εντύπων για την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις με διευθυντές και εκπαιδευτικούς
2 ^η	Μάρτιος – Δεκέμβριος 2006	Διαμόρφωση ερωτηματολογίων διευθυντών και εκπαιδευτικών Έλεγχοι για εγκυρότητα των ερωτηματολογίων (όψης και περιεχομένου) Πιλοτική εφαρμογή ερωτηματολογίων και έλεγχος γενικευσιμότητας και εγκυρότητας γνωρίσματος Πιλοτική εφαρμογή εντύπων παρατήρησης και συνεντεύξεων
3 ^η	Ιανουάριος- Μάρτιος 2007	Χορήγηση ερωτηματολογίων και συλλογή δεδομένων
4 ^η	Απρίλιος 2007 – Ιανουάριος 2008	Στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων για έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας όλων των μερών των ερωτηματολογίων και την ανάπτυξη των δομικών μοντέλων εξίσωσης
5 ^η	Μάιος- Ιούνιος 2007	Διεξαγωγή τεσσάρων μελετών περίπτωσης
6 ^η	Αύγουστος 2007 – Ιανουάριος 2008	Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων έρευνας
7 ^η	Ιανουάριος – Μάιος 2008	Σύγκριση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, για σκοπούς ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας

5. Στο επίκεντρο της πέμπτης φάσης της έρευνας (Μάιος - Ιούνιος 2007) ήταν οι μελέτες περίπτωσης. Κατά τη φάση αυτή χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι όπως η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.

6. Ακολούθως, κατά την έκτη φάση (Αύγουστος 2007 – Ιανουάριος 2008), έγινε ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.

7. Τέλος, στην έβδομη φάση (Ιανουάριος – Μάιος 2008) έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων των ποσοτικών και των ποιοτικών αναλύσεων και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στον Πίνακα 3.1 παρουσιάζονται συνοπτικά οι ενέργειες που έγιναν χρονολογικά, σε κάθε φάση διεξαγωγής της έρευνας.

Πληθυσμός και Δείγμα

Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Επιλέγηκε αντιπροσωπευτικό και τυχαίο δείγμα, στρωματοποιημένο ως προς την επαρχία, για την τελική χορήγηση των ερωτηματολογίων κατά την κύρια φάση διεξαγωγής της έρευνας (Γ΄ Φάση). Στη συνέχεια, με σκόπιμη δειγματοληψία επιλέγηκαν τα τέσσερα σχολεία, τα οποία αποτέλεσαν τις περιπτωσιακές μελέτες (Ε΄ Φάση). Συνολικά, το δείγμα αποτέλεσαν 114 διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα σχολεία των οποίων ο αριθμός των τοποθετημένων εκπαιδευτικών ήταν τουλάχιστον 10 και όλοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν ως έδρα τα αντίστοιχα σχολεία. Με τον τρόπο αυτό το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε 1697 εκπαιδευτικούς. Τα οκτώ σχολεία, στα οποία δόθηκαν τα ερωτηματολόγια για την πιλοτική εφαρμογή και όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν τοποθετημένοι σε αυτά, εξαιρέθηκαν από το δείγμα. Στον Πίνακα 3.2 που ακολουθεί παρουσιάζονται κατά εκπαιδευτική επαρχία οι αριθμοί των σχολείων, τα οποία συμμετείχαν στην κύρια φάση της έρευνας.

Πίνακας 3.2. Αριθμός σχολείων που συμμετείχε στην έρευνα κατά επαρχία

Επαρχία	Αριθμός σχολείων	Αριθμός σχολείων που συμμετείχε	Ποσοστό
Λευκωσία	130	42	32.3
Λεμεσός	86	30	34.9
Λάρνακα- Αμμόχωστος	79	28	35.4
Πάφος	43	13	30.2
ΣΥΝΟΛΟ	338	113	33.4

Το τεστ του χ^2 δεν αποκάλυψε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του δείγματος της έρευνας και του πληθυσμού, όσον αφορά την επιλογή των σχολείων από τις τέσσερις εκπαιδευτικές επαρχίες (Λευκωσία, Λεμεσό, Λάρνακα- Αμμόχωστο, Πάφο)

($\chi^2 = .087$, $df = 3$, $p = 7.81$). Επίσης, το τεστ του χ^2 δεν αποκάλυψε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του δείγματος της έρευνας και του πληθυσμού σε ό,τι αφορά το φύλο των διευθυντών ($\chi^2 = .072$, $df = 1$, $p = 3.84$).

Από τα 114 ερωτηματολόγια, που δόθηκαν στους διευθυντές των σχολείων και τα 1697 που χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς, 113 και 1177 αντίστοιχα συμπληρώθηκαν πλήρως και επιστράφηκαν στον ερευνητή. Το ποσοστό συμμετοχής των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ήταν πολύ ικανοποιητικό και ανήλθε στο 99,1% και στο 69,3%, αντίστοιχα. Στον Πίνακα 3.3 που ακολουθεί, παρουσιάζονται συνοπτικά τα στοιχεία για τα χορηγηθέντα και τα πλήρως συμπληρωμένα επιστραφέντα ερωτηματολόγια, που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση των δεδομένων.

Πίνακας 3.3 Χορηγηθέντα και επιστραφέντα ερωτηματολόγια κατά θέση

Θέση	Χορηγηθέντα		Επιστραφέντα	
	<i>N</i>		<i>N</i>	%
Διευθυντής	114		113	99.1
Εκπαιδευτικός	1697		1177	69.3

Το ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό συμμετοχής των διευθυντών, καθώς και το σχετικά υψηλό ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών των σχολείων τους, οφείλεται κυρίως στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη χορήγηση και συλλογή των ερωτηματολογίων σε κάθε φάση της έρευνας. Αφού εξασφαλίστηκε η σχετική άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, έγινε κατ' αρχήν τηλεφωνική επικοινωνία με το διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας που επιλέγηκε, ώστε να εξασφαλιστεί η συγκατάθεσή του για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στα σχολεία. Ακολούθως, αποστάληκε ένας φάκελος σε κάθε σχολείο, στον οποίο περιέχονταν ένα ερωτηματολόγιο για το διευθυντή και αριθμός ερωτηματολογίων για τους εκπαιδευτικούς, που αντιστοιχούσε με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που είχαν ως έδρα το συγκεκριμένο σχολείο. Σύμφωνα με τις οδηγίες που περιέχονταν σε επιστολή η οποία συνόδευε κάθε ερωτηματολόγιο, γινόταν παράκληση στο διευθυντή να ενθαρρύνει το εκπαιδευτικό προσωπικό που ήταν τοποθετημένο στο σχολείο να συμμετάσχει στην έρευνα και οι εκπαιδευτικοί να έχουν μαζί τους τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια σφραγισμένα σε φάκελο που τους δόθηκε μαζί με το ερωτηματολόγιο, ώστε να τα δώσουν στον ερευνητή που θα επισκεπτόταν το σχολείο κατόπιν συνεννόησης με το διευθυντή. Σε κάθε περίπτωση δινόταν η διαβεβαίωση προς τους συμμετέχοντες ότι

όλες οι πληροφορίες που θα έδιναν θα παρέμεναν εμπιστευτικές σε όλες τις φάσεις της έρευνας.

Στους Πίνακες 3.4 και 3.5, που ακολουθούν, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού των διευθυντών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 3.4. Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Ανδρας	40	35.4
	Γυναίκα	73	64.6
Έτη υπηρεσίας στη θέση	1-2	13	11.5
	3-5	61	54.0
	6+	34	30.1
Έτη υπηρεσίας στο σχολείο	1-2	49	44.5
	3-4	46	40.7
	5+	15	13.3
Αριθμός μαθητών σχολείου	Μέχρι 200	37	32.7
	201-400	72	63.7
	401 και άνω	4	3.5
Προσόντα	Πτυχιακό επίπεδο	96	85.0
	Μεταπτυχιακό	17	15.0

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, ο αριθμός των γυναικών διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σχεδόν διπλάσιος από τον αριθμό των ανδρών διευθυντών (73 έναντι 40). Περισσότεροι από τους μισούς διευθυντές (54%) βρίσκονταν στη θέση διευθυντή από 3-5 χρόνια και το ένα τρίτο περίπου (30.1%) ήταν αρκετά έμπειροι διευθυντές με 6 ή και περισσότερα έτη υπηρεσίας στη θέση. Μόνο 11.5% των διευθυντών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα ήταν νεοδιόριστοι, είχαν δηλαδή 1-2 έτη υπηρεσίας στη θέση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόλις 13.3% των διευθυντών υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα πέραν των τεσσάρων ετών. Από τον πίνακα φαίνεται, επίσης, ότι το 67.2% των σχολείων του δείγματος είχαν περισσότερους από 200 μαθητές, γεγονός που συνάδει με τη συμπερίληψη στο δείγμα, όπως έχει αναφερθεί πιο πάνω, μόνο σχολείων με 10 ή περισσότερους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι μόνο 15% των διευθυντών είχαν κάποιο μεταπτυχιακό προσόν.

Από τον πίνακα με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν η συντριπτική πλειοψηφία (82.6%), γεγονός που αντανακλά, περίπου, τη σύνθεση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών στη δημοτική εκπαίδευση. Υπήρχε μια σχετική ισορροπία στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε ό,τι αφορά τα έτη υπηρεσίας, αφού οι μισοί περίπου

(50.3%) είχαν μέχρι 10 χρόνια υπηρεσίας και οι υπόλοιποι 11 και άνω. Όπως και στην περίπτωση των διευθυντών, μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (15.3%) υπηρετούσε στην ίδια σχολική μονάδα για περισσότερα από τέσσερα χρόνια. Ο αριθμός των μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών κυμαινόταν κατά κύριο λόγο από 16 ως 25 (64.4%), ενώ λιγότερους από 16 μαθητές και περισσότερους από 25 είχαν 8.3% και 14.1% των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (28.1%) δήλωσε ότι κατέχει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή προσόν. Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται γραφικά στα Διαγράμματα 3.2 και 3.3, που ακολουθούν.

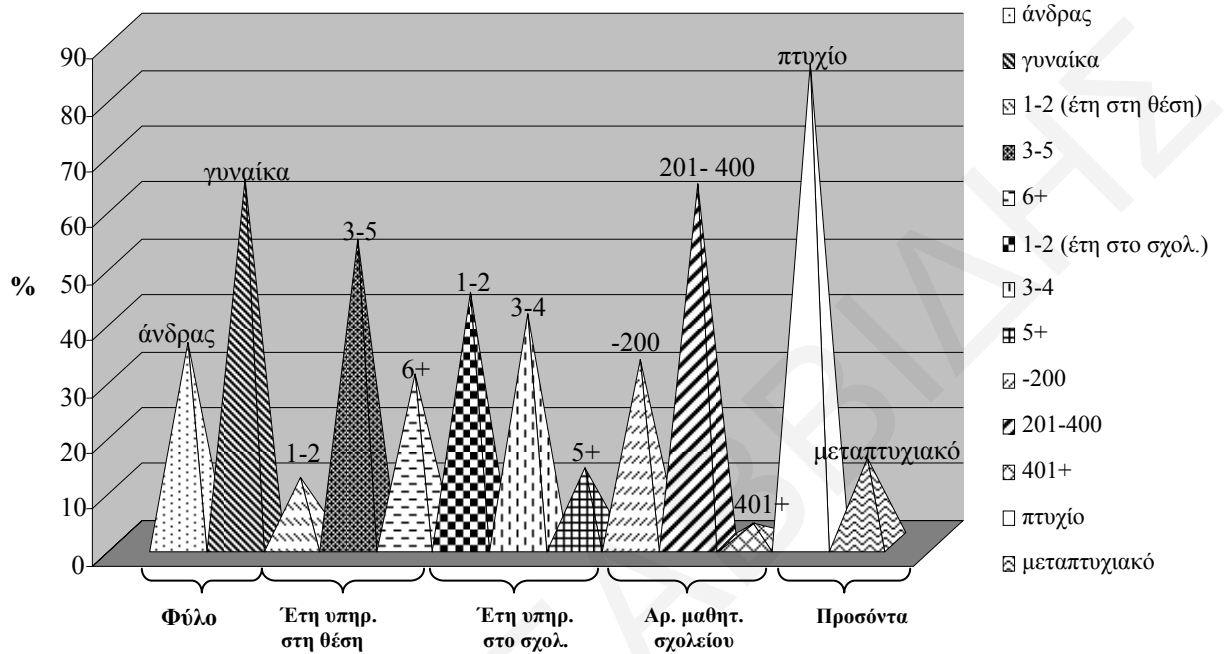
Πίνακας 3.5. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	194	16.5
	Γυναίκα	972	82.6
Έτη υπηρεσίας	1-5	276	23.4
	6-10	317	26.9
	11-15	241	20.5
	16-20	204	17.3
	21+	115	10.0
Έτη στο σχολείο	1	448	38.1
	2	239	20.3
	3	166	14.1
	4	110	9.3
	5+	179	15.3
Αριθμός μαθητών στην τάξη	-15	98	8.3
	16-20	334	28.4
	21-25	424	36.0
	26+	165	14.1
Προσόντα	Πτυχιακό επίπεδο	766	71.9
	Μεταπτυχιακό	231	28.1

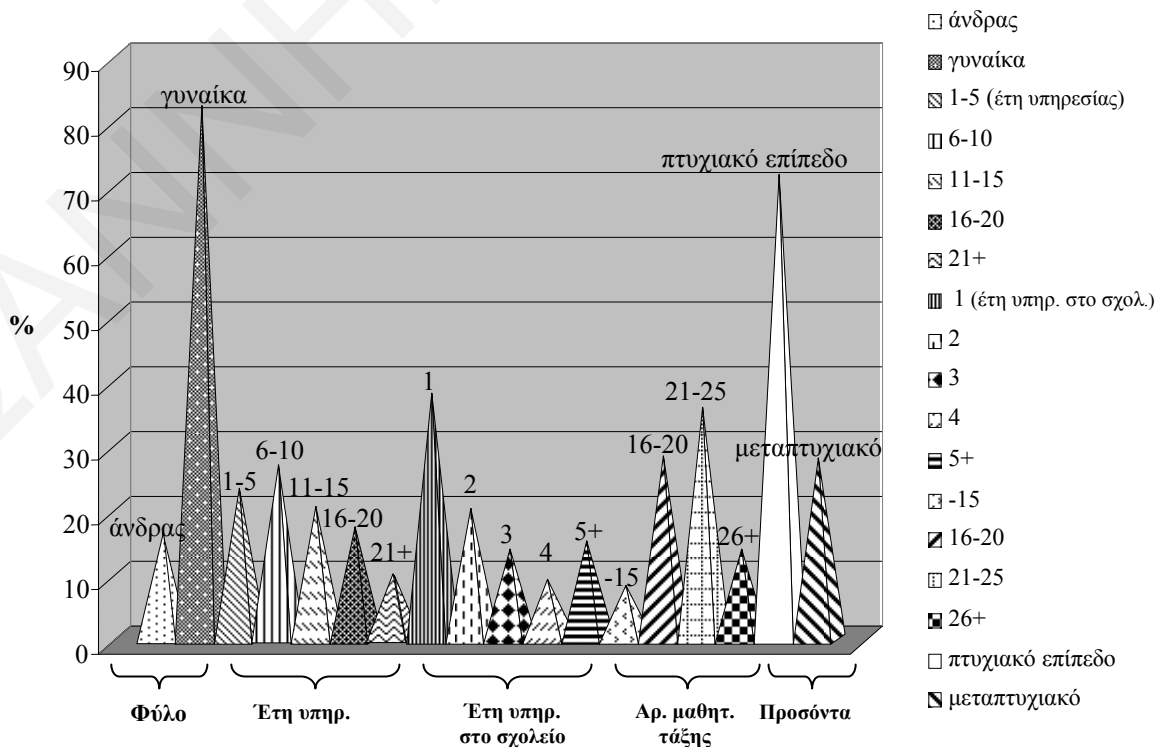
Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Σύμφωνα με το σχεδιασμό και τους σκοπούς της έρευνας, αναπτύχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση του ηγετικού στιλ των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας ετεροαξιολόγησης των ηγετικών προσανατολισμών των Bolman και Deal (Κυθραιώτης, 2006). Επίσης, διαμορφώθηκε έντυπο παρατήρησης για τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων, καθώς και πρωτόκολλο για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με διευθυντές και εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των μελετών περίπτωσης. Στη συνέχεια περιγράφονται τα μέσα συλλογής των δεδομένων της έρευνας και οι διαδικασίες ανάπτυξης και εγκυροποίησής τους, όπου αυτό απαιτήθηκε.

Διάγραμμα 3.2 Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών



Διάγραμμα 3.3 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών



Μέτρηση Πεποιθήσεων Αυτοεπάρκειας και Συλλογικής Επάρκειας

Με βάση την παραδοχή ότι η αυτοεπάρκεια έχει περιστασιακό χαρακτήρα, δεν μπορεί να δημιουργηθεί ένα όργανο μέτρησης, το οποίο να ισχύει σε διάφορες περιπτώσεις. Υπάρχουν όμως κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες λήφθηκαν υπόψη κατά την ανάπτυξη των οργάνων μέτρησης, ώστε να εξασφαλιστεί πιο υψηλή εγκυρότητα τους. Ως εκ τούτου, κατά την ανάπτυξη των ερωτηματολογίων λήφθηκαν υπόψη τα εξής:

- ο περιστασιακός χαρακτήρας της έννοιας της αυτοεπάρκειας
- η σχέση της αυτοεπάρκειας με τις ποικίλες εργασίες που εκτελεί ένας διευθυντής και ένας εκπαιδευτικός
- το όργανο πρέπει να περιλαμβάνει δηλώσεις που σχετίζονται με εργασίες που απαιτούν υψηλή αυτοεπάρκεια, ώστε να εκτελεστούν επιτυχώς
- οι δηλώσεις πρέπει να περιλαμβάνουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές περιπτώσεις
- θα πρέπει επίσης να αναφέρονται σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας της εργασίας
- θα επιτρέπεται η παρουσίαση του μεγέθους της αυτοεπάρκειας αντί η ύπαρξη ή η απουσία της (χρήση κλίμακας Likert) (Dimmock & Hattie, 1996).

Όπως σημειώνουν η Tschannen-Moran και οι συνεργάτες της (1998), «η βελτίωση και η ανάπτυξη νέων κλιμάκων μέτρησης της αυτοεπάρκειας είναι σημαντικές εργασίες» (σ. 240). Ένα αποτελεσματικό όργανο μέτρησης της αυτοεπάρκειας είτε των διευθυντών είτε των εκπαιδευτικών πρέπει να μετρά τις πεποιθήσεις που έχουν για την ικανότητά τους στο σύνολο των καθηκόντων που καλούνται να εκτελέσουν και να περιλαμβάνει τόσο αξιολόγηση των προσωπικών ικανοτήτων όσο και ανάλυση της εργασίας, όπως έχουν εξηγηθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Η χρήση διαφορετικών κλιμάκων μέτρησης της αυτοεπάρκειας του διευθυντικού και διδακτικού προσωπικού υπαγορεύεται από τον περιστασιακό χαρακτήρα της έννοιας της αυτοεπάρκειας (Bandura, 1997) και των διαφορετικών καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Για την ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, η οποία να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, σε ό,τι αφορά τα καθήκοντα που αναμένονται από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, ζητήθηκε αρχικά από διευθυντές και εκπαιδευτικούς να περιγράψουν σε συντομία μέχρι τέσσερις εργασίες που είχαν να διεκπεραιώσουν, προβλήματα που έπρεπε να λύσουν ή αποφάσεις που έπρεπε να λάβουν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους στο σχολείο, όπως φαίνεται στα Παραρτήματα Α' και Β'. Ζητήθηκε από τους ερωτώμενους όπως οι

περιπτώσεις που θα επέλεγαν να ικανοποιούν δύο συνθήκες: (α) να αφορούν ζητήματα τα οποία παρουσίασαν δυσκολία ή/και υψηλό βαθμό πρόκλησης στη διεκπεραίωσή τους, στην αναζήτηση τρόπων επίλυσης ή στη λήψη απόφασης και (β) να αφορούν είτε τις διοικητικές/ηγετικές πτυχές της εργασίας τους (για τους διευθυντές) είτε τις διδακτικές πτυχές της εργασίας τους (για τους εκπαιδευτικούς) στο σχολείο.

Στο πρώτο αυτό μέρος της ανάπτυξης των κλιμάκων μέτρησης των πεποιθήσεων επάρκειας έλαβαν μέρος 10 διευθυντές και 22 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι διατύπωσαν 39 και 74 περιπτώσεις, αντίστοιχα, σύμφωνα με τα πιο πάνω κριτήρια. Στη συνέχεια, από τις περιπτώσεις αυτές επιλέγηκαν 15 και 18 περιπτώσεις, οι οποίες, αφού προσαρμόστηκαν, συμπεριλήφθηκαν στα ερωτηματολόγια για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα. Οι περιπτώσεις, οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα Γ', αναφέρονταν σε θέματα διεύθυνσης προσωπικού, σχολικής διοίκησης και ηγεσίας, σχέσεις με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, λήψη αποφάσεων-λύση προβλήματος, διαχείριση μαθητών και διδασκαλία-μάθηση. Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται στο Παράρτημα Δ', συμπεριλήφθηκαν περιπτώσεις, οι οποίες αναφέρονταν στο κλίμα της τάξης, στην οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης, στις σχέσεις και τη συνεργασία με τους γονείς, τη διαχείριση των μαθητών και την πειθαρχία, την επίλυση προβλήματος και τη λήψη αποφάσεων, καθώς και το χειρισμό παιδιών με ειδικές ανάγκες-μαθησιακά προβλήματα. Οι κατηγορίες και για τα δύο ερωτηματολόγια προέκυψαν από την ανάλυση όλων των περιπτώσεων που είχαν δοθεί από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν στην πρώτη αυτή φάση ανάπτυξης της κλίμακας μέτρησης της αυτοεπάρκειας.

Το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τους διευθυντές να δηλώσουν σε μια κλίμακα Likert από το 1 (καθόλου) μέχρι το 7 (πλήρως) το βαθμό στον οποίο πίστευαν ότι θα μπορούσαν να χειριστούν αποτελεσματικά την περίπτωση που περιγραφόταν. Το ίδιο ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς στις περιπτώσεις που συμπεριλήφθηκαν στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο.

Με το ίδιο τρόπο, όπως και στην περίπτωση της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, διαμορφώθηκε και η κλίμακα για τη μέτρηση της συλλογικής επάρκειας. Οι περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν και για τη μέτρηση των πεποιθήσεων συλλογικής επάρκειας, με ανάλογη διαμόρφωση το λεκτικού. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση αυτή, το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε μια κλίμακα Likert

από το 1 (καθόλου) μέχρι το 7 (πλήρως) το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους, στο σύνολό τους, μπορούσαν να χειριστούν αποτελεσματικά/ με επιτυχία τις περιπτώσεις που περιγράφονταν, σύμφωνα με τον ορισμό της συλλογικής επάρκειας.

Μέτρηση Ηγετικού Στιλ

Όπως περιγράφεται στο προηγούμενο κεφάλαιο, για τη μέτρηση του ηγετικού στιλ των διευθυντών επιλέγηκε το ερωτηματολόγιο ετεροαξιολόγησης των ηγετικών προσανατολισμών (Leadership Orientations-Others) των Bolman και Deal (1991b), όπως μεταφράστηκε και εγκυροποιήθηκε από τον Κυθραιώτη (2006) (βλ. Παράρτημα Δ', Μέρος Γ', Δ' και Ε'). Υπενθυμίζεται ότι η επιλογή του μοντέλου των πλαισίων ηγετικής συμπεριφοράς θεωρήθηκε ότι θα εξυπηρετούσε τους σκοπούς της προτεινόμενης έρευνας, αφού περιλαμβάνει στοιχεία από διάφορες θεωρίες που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί για τη μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς και συνεπώς μπορεί να θεωρηθεί ως η πιο περιεκτική. Επίσης, καταδεικνύει την πολυπλοκότητα και την πολυδιάστατη φύση της εργασίας που ο σύγχρονος σχολικός ηγέτης καλείται να φέρει σε πέρας, κάτι που χρήζει συνεχούς και ενδεδειγμένης μελέτης. Τέλος, τα αποτελέσματα από προηγούμενες έρευνες στους οργανισμούς γενικά και ειδικότερα σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Bolman & Deal, 1991b, 1992· Bolman & Granell, 1999· Cheng, 1994· Heimovics et al., 1995· Wimpelberg, 1987), δείχνουν ότι το θεωρητικό πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να εγκυροποιηθεί περαιτέρω.

Προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν την τάση των ηγετών να αξιολογούν υψηλότερα το ηγετικό τους στιλ (αυτοαξιολόγηση) σε σύγκριση με την αντίστοιχη αξιολόγηση των υφισταμένων τους (ετεροαξιολόγηση), με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται μικρές ή καθόλου αποκλίσεις ως προς τις μεταβλητές που αξιολογούνταν. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκαν μεγαλύτερες αποκλίσεις μεταξύ των διευθυντών αναφορικά με το ηγετικό τους στιλ (Bolman & Deal, 1991b, 1992a, 1992b, 2003· Kyriakides & Tsangaridou, 2004). Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την Κύπρο, τα πιο πάνω φαινόμενα οφείλονται, σύμφωνα και με όσα υποστηρίζει ο Κυθραιώτης (2006), στην έλλειψη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στην Κύπρο και συνεπώς, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν υψηλότερα τους εαυτούς τους από ότι τους αξιολογούν οι άλλοι.

Η συλλογή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών τους στηρίζεται στην παραδοχή ότι, κατά κάποιο τρόπο, η μόνη

πραγματικότητα είναι αυτή που αντιλαμβανόμαστε (Ingram, 1997). Το ίδιο υποστηρίζει και ο Pashardis (2001), όταν διατυπώνει την άποψη ότι «η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη εξαρτάται κυρίως από το πώς τον βλέπουν οι άλλοι ως ηγέτη» (σ. 11). Συνεχίζοντας ο Pashardis υποστηρίζει ότι η συλλογή και η ερμηνεία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών τους παρουσιάζει ενδιαφέρον, αφού επηρεάζει τη λειτουργία των σχολείων και τους μαθητές. Οι συμπεριφορές τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών καθορίζονται από τις αντιλήψεις τους, αφού όπως μπορεί να ειπωθεί, «η αντίληψη είναι όντως η πραγματικότητα» (σ. 12). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών τους ενδέχεται να σχετίζονται και με τις δικές τους πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας.

Με βάση τα πιο πάνω, στην παρούσα έρευνα, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν κατά την πιλοτική φάση όλα τα μέρη του ερωτηματολογίου ετεροαξιολόγησης των Bolman και Deal (1991b), όπως μεταφράστηκε και εγκυροποιήθηκε από τον Κυθραιώτη (2006), ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα μειωμένης αξιοπιστίας και να ελεγχθούν τα ευρήματα του Κυθραιώτη σε σχέση με το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο.

Το όργανο των Bolman και Deal (1991b) αποτελείται από τρία μέρη. Σύμφωνα με τους δημιουργούς του, έχει πολύ υψηλή εσωτερική αξιοπιστία ($\alpha = .91 - .93$ για το πρώτο μέρος, $\alpha = .79 - .84$ για το δεύτερο μέρος) και έχει αναπτυχθεί σε δύο μορφές. Και στις δύο μορφές χρησιμοποιούνται οι ίδιες ακριβώς δηλώσεις, όμως στη μια μορφή γίνεται αυτοαξιολόγηση των πλαισίων ηγετικής συμπεριφοράς και στην άλλη ετεροαξιολόγηση (δηλαδή η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους άλλους, είτε ανώτερους είτε υφιστάμενους είτε άλλους αποδέκτες της ηγετικής συμπεριφοράς). Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 32 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 5 σημείων. Σχεδιάστηκε για να μετρά οκτώ διαστάσεις της ηγεσίας, δύο για κάθε πλαίσιο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.5. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από έξι ερωτήσεις σε διατακτική κλίμακα. Στο τρίτο μέρος του οργάνου υπάρχουν δύο δείκτες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας. Ο ένας μετρά τη συνολική διοικητική αποτελεσματικότητα και ο άλλος την ηγετική. Πρέπει να σημειωθεί ότι το όργανο δε δίνει ορισμούς για την ηγεσία και τη διοίκηση, αλλά αφήνει τους ερωτώμενους να απαντήσουν με βάση τους δικούς τους ορισμούς. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στους δύο δείκτες, τα εμπειρικά, όμως, δεδομένα δείχνουν ότι με κάθε δείκτη σχετίζονται διαφορετικά πλαίσια (Bolman & Deal, 1991b, 1992; Bolman & Granell, 1999; Κυθραιώτης, 2006).

Πίνακας 3.6: Διαστάσεις ηγεσίας, όπως μετρούνται από την κλίμακα «Προσανατολισμοί της ηγεσίας» (Bolman & Deal, 1991b, σ. 518).

ΠΛΑΙΣΙΟ	ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΗΓΕΣΙΑΣ
Δομικό	<p>Αναλυτική</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Σκέφτεται καθαρά και ορθολογιστικά ▪ Προσεγγίζει τα προβλήματα με στοιχεία και επικεντρώνεται στις λεπτομέρειες <p>Οργανωμένη</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Θέτει σαφείς στόχους και πολιτικές ▪ Τηρεί τους υφιστάμενους υπόλογους για τα αποτελέσματα
Ανθρώπινου Δυναμικού	<p>Υποστηρικτική</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Νοιάζεται για τα συναισθήματα των άλλων ▪ Υποστηρίζει και δείχνει ευαισθησία <p>Συμμετοχική</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την εμπλοκή ▪ Ακροάζεται και είναι ανοικτή σε νέες ιδέες
Πολιτικό	<p>Ισχυρή</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Πειστική, με μεγάλη ικανότητα να κινητοποιεί τους ανθρώπους και τους πόρους του οργανισμού ▪ Αποτελεσματική στη δημιουργία συμμαχιών και στην εξασφάλιση υποστήριξης <p>Επιδέξια</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Πολιτικά ευαίσθητη και επιδέξια ▪ Διαπραγματευτική επιδεξιότητα σε περιπτώσεις συγκρούσεων και αντιπαράθεσης
Συμβολικό	<p>Εμπνευστική</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Εμπνέει την αφοσίωση και τον ενθουσιασμό ▪ Μεταδίδει μια ισχυρή αίσθηση του οράματος <p>Χαρισματική</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ευφάνταστη, δίνει έμφαση στην κουλτούρα και τις αξίες ▪ Πολύ χαρισματική

Η ανάπτυξη της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου των ηγετικών προσανατολισμών από τον Κυθραιώτη (2006) πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση έγινε η μετάφραση, ο έλεγχος της και η ανάπτυξη της αρχικής ελληνικής εκδοχής. Κατά τη δεύτερη φάση έγιναν οι έλεγχοι εγκυρότητας, γενικευσιμότητας και αξιοπιστίας της αρχικής ελληνικής εκδοχής της κλίμακας. Τέλος, κατά την τρίτη φάση, διαμορφώθηκε η τελική εκδοχή του ερωτηματολογίου με βάση τα αποτελέσματα των δύο προηγούμενων φάσεων.

Το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από 32 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 5 σημείων (βλ. Παράρτημα Δ', Μέρος Γ'). Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 6 ερωτήσεις σε διατακτική κλίμακα (βλ. Παράρτημα Δ', Μέρος Δ'). Για κάθε ερώτηση, οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται

να ιεραρχήσουν 4 δηλώσεις από το 1 (η δήλωση που χαρακτηρίζει λιγότερο το διευθυντή τους) μέχρι το 4 (η δήλωση που τον χαρακτηρίζει περισσότερο). Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από δύο δηλώσεις σε κλίμακα Likert 5 σημείων, οι οποίες διερευνούν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή ως διοικητικού και ως ηγέτη, αντίστοιχα (βλ. Παράρτημα Δ', Μέρος Ε').

Έτσι, με βάση τα αποτελέσματα (α) της ανάλυσης διακύμανσης των απαντήσεων στο πρώτο και στο τρίτο μέρος, (β) της μη παραμετρικής στατιστικής ανάλυσης Kendall's W, η οποία χρησιμοποιήθηκε από τον Κυθραιώτη για τον έλεγχο των ερωτήσεων του δεύτερου μέρους και (γ) της ανάλυσης Rasch για το πρώτο μέρος, κρατήθηκαν 23 από τις 32 ερωτήσεις του πρώτου μέρους. Ο βαθμός αξιοπιστίας του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου, ήταν σύμφωνα με τον Κυθραιώτη, υψηλός, αφού η αξιοπιστία των περιπτώσεων κυμάνθηκε από .74 ως .79 (Α' μέρος) και των ερωτήσεων από .66 ως .88 (Β' μέρος).

Ο Κυθραιώτης (2006) χορήγησε το ερωτηματολόγιο, όπως διαμορφώθηκε τελικά, στο πλαίσιο της έρευνάς του, η οποία αποσκοπούσε στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στο ηγετικό στιλ, την κουλτούρα και την αποτελεσματικότητα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Ο Κυθραιώτης εξέτασε τις επιδράσεις του ηγετικού στιλ και της κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών στα Ελληνικά και στα Μαθηματικά, με δύο πολυεπίπεδα μοντέλα αποτελεσματικότητας (επίπεδο σχολείου, τάξης και μαθητή). Επίσης, διερεύνησε τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του ηγετικού στιλ και των μεταβλητών της κουλτούρας με ένα γενικό πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης (επίπεδο σχολείου, επίπεδο τάξης και σχέσεις μεταξύ επιπέδων). Από τις αναλύσεις του Κυθραιώτη προέκυψε ότι το δομικό στιλ ηγεσίας του διευθυντή επιδρά στους προσανατολισμούς των μαθητών στους στόχους μάθησης. Επίσης, η αποτελεσματική άσκηση διοίκησης από το διευθυντή, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, επιδρά στον προσανατολισμό της τάξης στους βαθμούς. Το ανθρώπινο στιλ ηγεσίας επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών. Τέλος, βρέθηκε ότι το δομικό ηγετικό στιλ του διευθυντή επιδρά σε μια διάσταση της κουλτούρας μάθησης της τάξης. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στην έρευνα διαφάνηκε ότι το μέρος του ερωτηματολογίου για τα ηγετικά στιλ που έδειξε στατιστικά σημαντικές επιδράσεις του δομικού και του ανθρώπινου στιλ ηγεσίας ήταν το δεύτερο μέρος, όπου γινόταν χρήση διατακτικής κλίμακας. Η παραγοντική ανάλυση για το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου των ηγετικών στιλ, με τις ερωτήσεις σε κλίμακα Likert, εντόπισε ένα μόνο παράγοντα αντί των τεσσάρων που αναμενόταν, σύμφωνα με τη θεωρία των Bolman και Deal (1991b).

Ερωτηματολόγια και Διαδικασίες Εγκυροποίησης τους

Συνοψίζοντας, για σκοπούς συλλογής των ποσοτικών δεδομένων κατά την πιλοτική φάση της έρευνας, διαμορφώθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους διευθυντές (βλ. Παράρτημα Γ') και ένα για τους εκπαιδευτικούς (βλ. Παράρτημα Δ'), αντίστοιχα. Πέραν από κάποια δημογραφικά στοιχεία που περιλήφθηκαν και στα δύο ερωτηματολόγια (φύλο, έτη υπηρεσίας/έτη υπηρεσίας στη θέση, έτη υπηρεσίας στο σχολείο, αριθμός μαθητών στο σχολείο/ στην τάξη, αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο/στην τάξη, προσόντα), με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών συμπεριλήφθηκαν οι 15 δηλώσεις/περιπτώσεις για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειάς τους. Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών συμπεριλήφθηκαν 18 δηλώσεις/περιπτώσεις για τη μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειάς τους, καθώς και τα τρία μέρη του ερωτηματολογίου των Bolman και Deal, όπως έχουν περιγραφεί πιο πάνω.

Η εγκυροποίηση των κλιμάκων μέτρησης των πεποιθήσεων επάρκειας (αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας) και του ηγετικού στιλ πραγματοποιήθηκαν τόσο κατά την πιλοτική φάση όσο και κατά την τελική φάση της έρευνας. Τα αποτελέσματα της εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης βάσει των δεδομένων που έχουν συλλεγεί τόσο κατά την πιλοτική όσο και κατά την κύρια φάση της έρευνας, περιγράφονται στο κεφάλαιο «Αποτελέσματα».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εγκυροποίησής τους, ύστερα από την πιλοτική χορήγηση των ερωτηματολογίων (βλ. κεφάλαιο «Αποτελέσματα»), τα ερωτηματολόγια αναθεωρήθηκαν. Η αναθεωρημένη μορφή των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε από τα μέλη της καθοδηγητικής επιτροπής της έρευνας τόσο ως προς την διαδικασία που ακολουθήθηκε όσο και ως προς τη σαφήνειά τους. Ως εκ τούτου, τα ερωτηματολόγια διαμορφώθηκαν σε τελική μορφή, όπως χορηγήθηκαν στο δείγμα της έρευνας κατά την κύρια φάση διεξαγωγής της. Στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών, όπως φαίνεται στο Παράρτημα Ε', παρέμειναν 14 δηλώσεις για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας. Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών παρέμειναν τελικά εννέα δηλώσεις για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, καθώς και οι έξι ερωτήσεις διατακτικής κλίμακας για τη μέτρηση του ηγετικού στιλ των διευθυντών, όπως φαίνεται στο Παράρτημα Στ'. Στο πρώτο μέρος και των δύο ερωτηματολογίων προστέθηκαν κάποιες μεταβλητές (Διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό και άλλα διδακτικά μέσα στο σχολείο, ποιότητα κτιριακής υποδομής, υποστήριξη διευθυντή από το διδακτικό προσωπικό και τους γονείς, ικανοποίηση από το πρόγραμμα κατάρτισης διευθυντών, ικανοποίηση εκπαιδευτικών από

την εργασία τους κτλ.), οι οποίες ενδεχομένως θα υποβοηθούσαν στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Μελέτες Περίπτωσης

Σύμφωνα με το σχεδιασμό της έρευνας, ύστερα από τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, ακολούθησε η συλλογή ποιοτικών δεδομένων με την επιλογή τεσσάρων σχολικών μονάδων. Με βάση τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης, επιλέγηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία τέσσερα σχολεία, τα οποία αποτέλεσαν μελέτες περίπτωσης.

Οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν διερευνητικές, επεξηγηματικές ή περιγραφικές προσεγγίσεις, οι οποίες επιτρέπουν την αυθεντική προσέγγιση και την ολιστική και σε βάθος ανασκόπηση του θέματος που εξετάζεται μέσα στο φυσικό του χώρο, ιδιαίτερα αν τα όρια ανάμεσα στο θέμα που εξετάζεται και το συγκεκριμένο του δεν είναι σαφή. Με άλλα λόγια, οι μελέτες περίπτωσης διεξάγονται αν ο ερευνητής θεωρεί ότι οι συνθήκες μέσα στις οποίες βρίσκεται το υπό εξέταση φαινόμενο έχουν άμεση συνάφεια με αυτό. Οι μελέτες περίπτωσης επικεντρώνονται στην αποκάλυψη των νοημάτων που έχουν για τους συμμετέχοντες τα υπό διερεύνηση φαινόμενα. Οι μελέτες περίπτωσης παρέχουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να αυξήσει την εγκυρότητα της έρευνάς του με τη χρήση πολλών μεθόδων συλλογής δεδομένων, με τρόπο που οι αδυναμίες κάθε μεθόδου να εξισορροπούνται από τα πλεονεκτήματα των υπολοίπων (Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 1999· Newman & Benz, 1998· Pashiardis, 1998· Southworth, 1995· Yin 2003).

Στην παρούσα έρευνα, ειδικότερα, η επιλογή της ερευνητικής αυτής μεθόδου έγινε για να εξυπηρετήσει την ερμηνεία των σχέσεων που θα προκύψουν από την ποσοτική ανάλυση, υιοθετώντας το σκεπτικό των Scott & Figueroa (1994) ότι οι μελέτες περίπτωσης:

- λαμβάνουν υπόψη τις συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί το φαινόμενο που διερευνάται· συνεπώς, διευκολύνεται η κατανόηση των παραγόντων που επιδρούν στη δημιουργία πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας ή συλλογικής επάρκειας στα σχολεία, πώς εκδηλώνονται και κάτω από ποιες συνθήκες,
- παρέχουν ευελιξία ως προς τη συμπερίληψη επιπρόσθετων περιπτώσεων προς μελέτη ή τη μελέτη σε μεγαλύτερο βάθος κάποιας περίπτωσης, αν αυτό προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων.

Με τη διεξαγωγή μελετών περίπτωσης, επιδιώχθηκε, επίσης, η μελέτη του θέματος που διερευνάται από διαφορετικές οπτικές γωνίες και η λεπτομερής διερεύνηση και συστηματική ανάλυση των υπό εξέταση φαινομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Με τον τρόπο αυτό διευκολύνθηκε η επισήμανση των ιδιαιτεροτήτων των περιπτώσεων που μελετήθηκαν και η σύγκρισή τους με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης, όπως προέκυψαν από την τέταρτη φάση.

Η επιλογή των σχολείων, τα οποία αποτέλεσαν μελέτες περίπτωσης, έγινε μετά την αρχική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, με σκόπιμη δειγματοληψία, ώστε να επιλεγούν σχολεία, τα οποία αποτελούν ακραίες περιπτώσεις (Silverman, 2000). Βασικό, επίσης, κριτήριο αποτέλεσε η προσβασιμότητα στα σχολεία αυτά. Ως εκ τούτου, επιλέγηκαν:

- ένα σχολείο με υψηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή και υψηλή συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών
- ένα σχολείο με υψηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή και χαμηλή συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών
- ένα σχολείο με χαμηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή και υψηλή συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών
- ένα σχολείο με χαμηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή και χαμηλή συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών.

Σε κάθε σχολείο, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με το διευθυντή και με εκπαιδευτικούς με βάση συγκεκριμένα πρωτόκολλα συνεντεύξεων (Παραρτήματα Ζ' και Η'). Σε αρχικό στάδιο οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν ήταν ανοικτές, ώστε να επισημανθεί το τι θεωρούν ως σημαντικό, σε σχέση πάντα με τα ζητήματα που διερευνώνται, όπως το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη, το όραμά του για τη σχολική μονάδα κτλ. Στη συνέχεια, με πιο κλειστές ερωτήσεις, επιδιώχθηκε να ληφθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων ως προς ζητήματα για τα οποία ο ερευνητής επιθυμούσε να έχει τις απόψεις τους, με βάση κάποια σημεία ελέγχου, τα οποία είχαν περιληφθεί στο πρωτόκολλο των συνεντεύξεων, όπως, για παράδειγμα, η επισήμανση των πιο σημαντικών παραγόντων, οι οποίοι, κατά την άποψη των ερωτώμενων, συμβάλλουν στην επιτυχία του έργου τους, τι κάνει ο διευθυντής που υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών κ.ά. Με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων, όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να διασφαλιστεί μεγιστοποίηση της διατήρησης της οπτικής επαφής του συνεντεύκτη με τους ερωτώμενους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επιτρέπουν στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα σε κάποια έκταση και ταυτόχρονα προσφέρουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί η συνέντευξη, το οποίο σχετίζεται με το σκοπό της έρευνας. Αποφεύγονται έτσι άσκοπες και χρονοβόρες συζητήσεις. Οι συνεντεύξεις ως ερευνητικά εργαλεία, επιτρέπουν

την αποκάλυψη πληροφοριών που δεν μπορούν να ληφθούν με άλλα μέσα, όπως το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση. Οι συνεντεύξεις, όταν χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με άλλες ερευνητικές τεχνικές, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξέταση σε βάθος είτε των κινήτρων είτε των λόγων, για τους οποίους οι ερωτώμενοι απάντησαν με συγκεκριμένο τρόπο σε ένα ερωτηματολόγιο. Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις ο ερευνητής έχει σαφώς καθορισμένους στόχους και επιδιώκει την επίτευξή τους με ένα ευέλικτο και ευπροσάρμοστο τρόπο σε ό,τι αφορά την επιλογή και τη σειρά διατύπωσης των ερωτημάτων (Bogdan & Biklen, 1992· Cohen et al., 2007· Patton, 1990· Robson, 2002). Η ύπαρξη κάποιας δομής στη συνέντευξη αυξάνει την εγκυρότητά της, αφού επιτρέπει τον έλεγχο της συνάφειας της συνέντευξης με τους σκοπούς της έρευνας και διευκολύνει την ανάλυση των δεδομένων, αφού, κατά κύριο λόγο θα συγκεντρωθούν παρόμοια δεδομένα. Ως ερευνητική τεχνική, η συνέντευξη θεωρείται ότι παρέχει πιο ολοκληρωμένες και ακριβείς πληροφορίες για το φαινόμενο που εξετάζεται απ' ό,τι άλλες τεχνικές. Με διευκρινιστικές ερωτήσεις και επισημαίνοντας τη μη λεκτική συμπεριφορά, ο ερευνητής είναι σε θέση να εμπλουτίσει τις πληροφορίες που συλλέγει μέσω της συνέντευξης. Όπως και άλλες ποιοτικές τεχνικές, έτσι και η συνέντευξη παρουσιάζει περιορισμούς σε θέματα εγκυρότητας. Οι προκαταλήψεις του συνεντεύκτη αποτελούν βασικό περιορισμό της μεθόδου και ενδέχεται να επηρεάσουν την ερμηνεία των δεδομένων που έχουν συλλεγεί, με τρόπο που να μην αποδίδονται με αντικειμενικό τρόπο όσα αναφέρει ο ερωτώμενος. Η απουσία τυποποίησης, δημιουργεί προβλήματα στην αξιοπιστία της τεχνικής. Οι συνεντεύξεις παρέχουν έμμεση πληροφόρηση, όπως φιλτράρεται μέσα από τις απόψεις των ερωτώμενων, η οποία μπορεί να επηρεαστεί από την παρουσία του συνεντεύκτη (Bryman, 2004· Creswell, 2003· Cohen et al., 2007· Newman & Benz, 1998· Robson, 2002).

Σε κάθε σχολείο πραγματοποιήθηκε, επίσης, ημι-δομημένη παρατήρηση μη συμμετοχική (Cohen et al., 2007· Παπαναστασίου, 1996), η οποία εστιάστηκε στον εντοπισμό στοιχείων του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία σχετίζονταν με το αντικείμενο της έρευνας, ώστε να διευκολυνθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το ποσοτικό μέρος της έρευνας. Κατά την παρατήρηση τηρούνταν περιγραφικές σημειώσεις, γίνονταν διαγράμματα και καταγράφονταν σχόλια και αναστοχασμοί σε ειδικό έντυπο, με βάση καθορισμένους άξονες παρατήρησης, όπως φαίνεται στο Παράρτημα Θ', αναφορικά με τη συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένων μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς, τις δραστηριότητες, την κοινωνική αλληλεπίδραση και το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (1996), «η παρατήρηση είναι μια από τις πιο άμεσες πηγές πληροφοριών και...βοηθά [τον ερευνητή] στη δόμηση της θεωρητικής λύσης

της έρευνάς του» (σ. 81). Με την παρατήρηση επιδιώχθηκε ο έλεγχος της εσωτερικής εγκυρότητας και η επιβεβαίωση των δεδομένων που λήφθηκαν με τις άλλες μεθόδους (Robson, 2002). Η παρατήρηση, ως μέθοδος, επιτρέπει την παρατήρηση των συμμετεχόντων στην έρευνα και των συνθηκών μέσα στις οποίες δρουν και μπορεί να αποτελέσει τη βάση για εξοικείωση με το περιβάλλον στο οποίο διεξάγονται οι μελέτες περίπτωσης. Αυτό οδηγεί σε μια προοδευτική επικέντρωση της προσοχής στα στοιχεία που θεωρούνται σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα (Adler & Adler, 1998), όπως η ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών γενικά, αλλά και ειδικότερα προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, οι διαπροσωπικές σχέσεις εντός της σχολικής μονάδας και τέλος, άλλα στοιχεία που είναι χαρακτηριστικά του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο και που ενδεχομένως επηρεάζουν το φαινόμενο που μελετάται. Στα πλεονεκτήματα της παρατήρησης περιλαμβάνονται η αμεσότητά της, αφού ο ερευνητής έχει άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες, η δυνατότητα συλλογής δεδομένων, σε σχέση με τη μη λεκτική συμπεριφορά, και καταγραφής των χαρακτηριστικών μιας συνεχιζόμενης μορφής συμπεριφοράς. Επίσης, με την παρατήρηση καταγράφονται οι πληροφορίες όπως αναδύονται και αποκαλύπτονται και ενδέχεται να καταγραφούν κάποιες ασυνήθιστες πτυχές του φαινομένου που εξετάζεται. Στους περιορισμούς της μεθόδου περιλαμβάνεται το ενδεχόμενο η παρουσία του παρατηρητή να επηρεάσει το όλο πλαίσιο διεξαγωγής της παρατήρησης και, συνεπώς, την εσωτερική της εγκυρότητα. Επίσης, οι προσδοκίες του παρατηρητή μπορεί να επηρεάσουν το τι παρατηρεί και τι αναφέρει στις εκθέσεις που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της παρατήρησής του. Συνεπώς, η υποκειμενικότητα της μεθόδου επιδρά στην εξωτερική εγκυρότητά της, αφού δεν είναι βέβαιο ότι τα αποτελέσματα μιας συγκεκριμένης παρατήρησης ισχύουν και σε άλλες περιπτώσεις. Η παρατήρηση ως ερευνητική μέθοδος είναι χρονοβόρα διαδικασία, αφού απαιτεί ένα ελάχιστο χρόνο παρουσίας του ερευνητή στο χώρο παρατήρησης, ώστε να μελετηθεί επαρκώς το φαινόμενο που εξετάζεται. Απαιτεί, ακόμη, από τον ερευνητή να κατέχει συγκεκριμένες δεξιότητες προσοχής και παρατήρησης (Creswell, 2003· Cohen et al., 2007· Newman & Benz, 1998· Robson, 2002).

Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών, ανάλογα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Στη συνέχεια περιγράφονται εκτενώς οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια, έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, όπως μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συσχετίσεις, παραμετρικά κριτήρια (ANOVA, t-test), το μη παραμετρικό κριτήριο Kendall's W και η παραγοντική ανάλυση για σκοπούς εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης, καθώς και έλεγχοι κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων. Για τον έλεγχο του θεωρητικού μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα δομικής εξίσωσης και πολυεπίπεδη ανάλυση.

Αναλύσεις κατά τις Διαδικασίες Εγκυροποίησης

Κατά τις παραγοντικές αναλύσεις, που έγιναν με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών, για τις δηλώσεις που μετρούσαν την αυτοεπάρκεια των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, καθώς και για τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε η ορθογώνια περιστροφή Varimax, κατά την οποία οι παράγοντες που δημιουργούνται δε συσχετίζονται μεταξύ τους και διευκολύνεται η ερμηνεία των παραγόντων (Field, 2005· Kline, 1994). Σύμφωνα με τον Kline, η παραγοντική ανάλυση αποτελεί μια ισχυρή τεχνική για τον έλεγχο της εγκυρότητας των κλιμάκων μέτρησης, η οποία χρησιμοποιείται για τη διασαφήνιση του τι μετρά ένα όργανο μέτρησης.

Χρησιμοποιήθηκαν τόσο η διερευνητική παραγοντική ανάλυση όσο και η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη χρήση δομικού μοντέλου εξίσωσης. Με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση καθορίζεται ο αριθμός των παραγόντων που απαιτείται για την ερμηνεία των σχέσεων ανάμεσα στις παρατηρούμενες μεταβλητές. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, από την άλλη, διεξάγεται για να επιβεβαιωθεί η ύπαρξη παραγόντων που είχαν βρεθεί προηγουμένως (όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των ηγετικών στιλ). Συνεπώς, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση δεν ασχολείται με την ανακάλυψη μιας δομής παραγόντων, αλλά με την επιβεβαίωση της ύπαρξης μιας προκαθορισμένης παραγοντικής δομής (Raykov & Marcoulides, 2000). Σε όλες τις παραγοντικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν κρατήθηκαν οι παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη από τη μονάδα, σύμφωνα με το κριτήριο Kaiser (Field, 2005).

Ο έλεγχος της γενικευσιμότητας των κλιμάκων Likert έγινε με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA). Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη διατακτική κλίμακα μέτρησης του ηγετικού στιλ των διευθυντών, όπως προαναφέρθηκε,

έγινε έλεγχος της γενικευσιμότητας των απαντήσεων στα ερωτήματα της κλίμακας με τη μη παραμετρική στατιστική ανάλυση Kendall's W. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων αναλύθηκαν, επίσης, με τη χρήση μοντέλων δομικής εξίσωσης, τα οποία επιτρέπουν τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος και την ποσοτικοποίηση και τον έλεγχο θεωρητικών μοντέλων (Raykov & Marcoulides, 2000). Ως εκ τούτου, τα μοντέλα δομικής εξίσωσης χρησιμοποιήθηκαν για να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο τα ερωτηματολόγια μετρούσαν τις ζητούμενες μεταβλητές. Έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη διαμόρφωση μοντέλου δομικής εξίσωσης, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα EQS, για τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος (Kline, 1998).

Αναλύσεις για τον Έλεγχο του Θεωρητικού Μοντέλου

Τα μοντέλα δομικής εξίσωσης χρησιμοποιήθηκαν, πέραν από τις διαδικασίες εγκυροποίησης, όπως περιγράφεται πιο πάνω, (α) για τον έλεγχο του προτεινόμενου θεωρητικού μοντέλου, δηλαδή για να καθοριστεί ο βαθμός στον οποίο το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας, το οποίο ερμηνεύει τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, ταιριάζει με τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί κατά την κύρια φάση της έρευνας και (β) για να διαπιστωθούν, εντός κάποιων ορίων, οι αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, κάτι το οποίο δεν μπορεί να γίνει με τις συμβατικές στατιστικές τεχνικές. Η ύπαρξη ενός υποθετικού θεωρητικού μοντέλου, το οποίο να προέρχεται από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αποτελεί το πρώτο βήμα στη διαδικασία χρήσης τέτοιων μοντέλων. Τα μοντέλα δομικής εξίσωσης παρέχουν εκτιμήσεις της δύναμης όλων των υποτιθέμενων σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές ενός θεωρητικού μοντέλου (Maguyama, 1998).

Για τον έλεγχο του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας, τόσο στο επίπεδο του σχολείου και των εκπαιδευτικών χωριστά όσο και πολυεπίπεδα, αναπτύχθηκαν μοντέλα δομικής εξίσωσης με τη χρήση των λογισμικών προγραμμάτων EQS και Mplus όπως περιγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο. Η ανάπτυξη των μοντέλων δομικής εξίσωσης πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση των συνδιακυμάνσεων των μεταβλητών του ηγετικού στυλ, της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών και της συλλογικής επάρκειάς τους, ώστε να εντοπιστούν οι αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών εντός κάθε επιπέδου και μεταξύ των δύο επιπέδων και να αναπτυχθεί ένα μοντέλο δομικής εξίσωσης που να ταιριάζει καλύτερα στα δεδομένα της έρευνας.

Ο υπολογισμός κάθε μοντέλου δομικής εξίσωσης που αναπτύχθηκε έγινε με τη διαδικασία της κανονικής θεωρίας Maximum Likelihood (ML). Η μέθοδος αυτή επιλέγεται γιατί δεν προϋποθέτει την ύπαρξη κανονικής κατανομής στα δεδομένα. Επίσης, αποφέρει αρκετά καλά αποτελέσματα, ακόμη και σε περιπτώσεις ερευνών με μικρό δείγμα και με απουσία κανονικής κατανομής στα δεδομένα. Ταυτόχρονα, η μέθοδος απαιτεί την ύπαρξη μεγάλου δείγματος, το οποίο στην παρούσα έρευνα επιλέγεται όπως εξηγείται στο σχετικό υποκεφάλαιο (Chou & Bentler, 1995· Hoyle & Panter, 1995).

Μια βασική παράμετρος των μοντέλων δομικής εξίσωσης είναι να εξακριβωθεί αν τα μοντέλα συμφωνούν με τα δεδομένα (goodness of fit). Επίσης, τα μοντέλα θα πρέπει να έχουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο και ένα πρακτικό νόημα. Κατά την ανάπτυξη μοντέλων δομικής εξίσωσης επιδιώκεται ένα λιτό/φειδωλό (parsimonious) μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζεται από ένα ελάχιστο αριθμό σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές (paths) και από αποδεκτά επίπεδα σε ό,τι αφορά τους δείκτες καταλληλότητας (Au, Wright & Botton, 2003). Σύμφωνα με τους Raykov και Marcoulides (2006), η απόφαση για το αν ένα μοντέλο δομικής εξίσωσης συμφωνεί με τα δεδομένα δε θα πρέπει να στηρίζεται σε ένα και μόνο δείκτη. Αντίθετα, μια τέτοια απόφαση θα πρέπει να στηρίζεται σε ένα αριθμό δεικτών και, αν είναι δυνατόν, στα αποτελέσματα επαναληπτικών μελετών, αφού κάθε δείκτης αποτελεί ένδειξη μίας μόνο πτυχής της καταλληλότητας του μοντέλου. Ως εκ τούτου, στην παρούσα έρευνα, για να διακριβωθεί η καταλληλότητα των μοντέλων που αναπτύχθηκαν, έγινε αξιολόγηση του βαθμού συμφωνίας ανάμεσα στα μοντέλα και τα δεδομένα (model fit) με την εξέταση τεσσάρων δεικτών. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν η τιμή του χ^2 , ο λόγος του χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df), ο δείκτης Comparative Fit Index (CFI) (Bentler, 1990· Raykov & Marcoulides, 2006) και ο δείκτης Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) (Browne & Cudeck, 1992, 1993· Raykov & Marcoulides, 2006). Ο δείκτης CFI στηρίζεται στην παραδοχή ότι δεν υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές, ενώ υπάρχει μικρή διακύμανση λόγω δείγματος (small sampling variability). Ο δείκτης RMSEA, σε αντίθεση με την τιμή του χ^2 , δεν εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος και δεν επηρεάζεται από τις κλίμακες μέτρησης των μεταβλητών (Browne & Cudeck, 1992).

Παρά το γεγονός ότι το θέμα της επιλογής των δεικτών κατά την αξιολόγηση της καταλληλότητας ενός μοντέλου σε σχέση με τα δεδομένα μιας έρευνας αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα (Kline, 1998), υπάρχει σύγκλιση απόψεων ως προς τις αποδεκτές τιμές τους. Έτσι, επιζητείται μια μη στατιστικά σημαντική, χαμηλή τιμή του χ^2 και βαθμοί ελευθερίας, οι οποίοι πλησιάζουν το χ^2 . Επίσης, ο λόγος χ^2/df θα πρέπει να είναι μικρότερος του 2, ο δείκτης CFI μεγαλύτερος από .90 και, τέλος, ο δείκτης RMSEA

μικρότερος από .05 ή ακόμη και .08 (Au, Wright & Botton, 2003· Browne & Cudeck, 1992).

Η πολυεπίπεδη ανάλυση χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές του μοντέλου και την επισήμανση χαρακτηριστικών σε δύο επίπεδα, το επίπεδο του εκπαιδευτικού και του σχολείου, για να αποφευχθούν προβλήματα που αφορούν τη μονάδα ανάλυσης, όπως η εξέταση αντιλήψεων στο επίπεδο του εκπαιδευτικού για τη συλλογική επάρκεια, την εξέταση σε επίπεδο σχολικής μονάδας αντιλήψεων αυτοεπάρκειας του εκπαιδευτικού και τον κακό υπολογισμό τυπικών σφαλμάτων. Με τη χρήση μοντέλων πολυεπίπεδης ανάλυσης γίνεται δυνατή η ταυτόχρονη μοντελοποίηση των επιδράσεων των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των σχολείων και λαμβάνεται υπόψη η αλληλεξάρτηση των μετρήσεων που λαμβάνονται μέσα στο ίδιο το σχολείο (Goddard, 2001· Goddard & Goddard, 2001).

Τα μοντέλα αυτά επιτρέπουν τον έλεγχο πολυεπίπεδων δεδομένων με ιεραρχικά ένθετη δομή (π.χ. άτομα σε ομάδες, ομάδες σε οργανισμούς). Οι παραδοσιακές μέθοδοι ανάλυσης έχουν την αδυναμία πως υιοθετούν την παραδοχή ότι η δύναμη των σχέσεων δε μεταβάλλεται ανάμεσα στις ομάδες (homogeneity of regression). Αυτή όμως η παραδοχή είναι προβληματική, αφού δε λαμβάνει υπόψη της ότι ανόμοιες συνθήκες είναι δυνατό να έχουν διαφορετικές επιδράσεις μέσα στις ομάδες. Η πολυεπίπεδη ανάλυση επιτρέπει τη μοντελοποίηση αυτής της διακύμανσης στους συντελεστές της παλινδρόμησης (Watson, Chemers & Preiser, 2001)

Πολλά δεδομένα έχουν ιεραρχική δομή, όπως για παράδειγμα δεδομένα που αφορούν εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι κατανεμημένοι σε σχολεία. Η ύπαρξη τέτοιων δεδομένων δεν μπορεί να αγνοηθεί. Από τη στιγμή που υπάρχει ομαδοποίηση, όσο τυχαία κι αν γίνει αυτή, τόσο η ομάδα όσο και τα άτομα που την αποτελούν επηρεάζουν και επηρεάζονται (Goldstein, 2003). Συνεπώς, αγνοώντας αυτή τη σχέση, υπάρχει ο κίνδυνος να παραγνωριστούν σημαντικές επιδράσεις της ομάδας.

Σύμφωνα με τα πιο πάνω, οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς (αυτοεπάρκεια εκπαιδευτικών, συλλογική επάρκεια, ηγετικό στίλ διευθυντών), αθροίστηκαν στο επίπεδο του σχολείου για εντοπισμό τυχόν αποκλίσεων ανάμεσα στα σχολεία αναφορικά με τις μεταβλητές αυτές. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα το οποίο προσφέρει η χρήση μοντέλων πολυεπίπεδης ανάλυσης είναι ότι η άθροιση των μεταβλητών εκμηδενίζει τα ελλιπή δεδομένα στο επίπεδο του σχολείου. Ένα άλλο πλεονέκτημα είναι ότι με τα πολυεπίπεδα μοντέλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεταβλητές που συσχετίζονται μεταξύ τους, κάτι που δεν επιτρέπεται στα απλά μοντέλα παλινδρόμησης, με την πιο δυνατή μεταβλητή να επικρατεί. Η μεθοδολογία που

χρησιμοποιείται επιτρέπει την αποφυγή λαθών όπως η ετερογένεια της παλινδρόμησης. Τέτοια φαινόμενα συμβαίνουν όταν μια μεταβλητή έχει διαφορετικό νόημα και συνεπώς διαφορετική επίδραση στα διάφορα επίπεδα του σχολείου. Για παράδειγμα, το μέσο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του σχολείου μπορεί να έχει επίδραση στην επίδοση του μαθητή πέρα από την επίδραση του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου του μαθητή. Με τη χρήση των πολυεπίπεδων μοντέλων αποφεύγεται, επίσης, ο κακός υπολογισμός των τυπικών σφαλμάτων, που οφείλεται στο ότι δε λαμβάνεται υπόψη η εξάρτηση ανάμεσα στις απαντήσεις ατόμων μέσα στο ίδιο σχολείο. Τα πολυεπίπεδα μοντέλα αντιμετωπίζουν το πρόβλημα αυτό ενσωματώνοντας στο μοντέλο μια μοναδική τυχαία επίδραση για κάθε σχολείο. Επίσης, με την πολυεπίπεδη ανάλυση μπορεί να γίνει κατανοητό πού και πώς συμβαίνουν οι επιδράσεις (Bryk & Raudenbush, 1992).

Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν κατά τις μελέτες περίπτωσης, με τις μεθόδους της συνέντευξης και της παρατήρησης περιελάμβανε ανάλυση μεταξύ των περιπτώσεων (Patton, 1990). Πραγματοποιήθηκε με τις διαδικασίες της φαινομενολογικής ανάλυσης και της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου.

Η φαινομενολογική ανάλυση στηρίζεται στην παραδοχή ότι η πραγματικότητα δομείται κοινωνικά. Ως εκ τούτου, ο ερευνητής διερευνά και αναλύει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βιώνουν την πραγματικότητα μέσα στο φυσικό χώρο όπου ζουν και εργάζονται, συλλέγοντας δεδομένα γι' αυτή την πραγματικότητα και τις ερμηνείες που δίνουν οι συμμετέχοντες σε αυτή (Morrison, 2007· Newman & Benz, 1998). Σύμφωνα με τον Kvale (1983), υπάρχουν τρεις διαστάσεις στη φαινομενολογική ανάλυση: η ανοικτή περιγραφή, η διερεύνηση των ουσιωδών και η φαινομενολογική μείωση. Κατά την ανοικτή περιγραφή, το υποκείμενο της μελέτης περιγράφει λεπτομερώς τις εμπειρίες που βιώνει, χωρίς να αναλύονται τα αίτιά τους. Μια άλλη πτυχή, αποτελεί η διερεύνηση των ουσιωδών θεμάτων που προκύπτουν, δηλαδή σημαντικών θεμάτων που εμφανίζονται συστηματικά. Η τρίτη διάσταση, η φαινομενολογική μείωση, αναφέρεται στη συνειδητοποίηση και απομόνωση από τον ερευνητή των δικών του προηγούμενων γνώσεων, προκαταλήψεων και προσδοκιών, ώστε να περιορίσει μία ενδεχόμενη ανάμιξη του με τα δεδομένα.

Η συνεχής συγκριτική μέθοδος επιτρέπει την ανάλυση μεγάλης ποσότητας δεδομένων, με τρόπο που διαφωτίζει πτυχές του θέματος που διερευνάται και συνδυάζει την επαγωγική κατηγορική κωδικοποίηση, με ταυτόχρονη σύγκριση όλων των μονάδων ανάλυσης που λαμβάνονται (Maykut, & Morehouse, 1994· Spaulding, 1997). Κατά τη

διάρκεια της διαδικασίας δίνεται η δυνατότητα για συνεχή αναθεώρηση, αλλαγή, συγχώνευση ή απάλειψη κατηγοριών που δημιουργούνται καθώς και για τη δημιουργία νέων θεματικών κατηγοριών. Κατά τη διαδικασία επισημαίνονται αρχικά οι μικρότερες μονάδες ανάλυσης των δεδομένων, οι οποίες αποτελούν τη βάση για δημιουργία των θεματικών κατηγοριών. Οι θεματικές κατηγορίες διαμορφώνονται με τρόπο που να έχουν νόημα και να γίνονται κατανοητές, χωρίς να υπάρχει ανάγκη για επιπρόσθετες πληροφορίες πέραν από όσες εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας.

Με βάση τα πιο πάνω, κατά την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων με την πιο πάνω διαδικασία ακολουθήθηκαν τα ακόλουθα τέσσερα στάδια: (α) επαγωγική κατηγορική κωδικοποίηση και ταυτόχρονη σύγκριση των μονάδων ανάλυσης ανάμεσα στις κατηγορίες, (β) αναθεώρηση των κατηγοριών με τον καθορισμό κριτηρίων συμπερίληψης και κατηγοριοποίηση θετικών και αρνητικών περιπτώσεων, (γ) διερεύνηση των σχέσεων και των μοτίβων ανάμεσα στις κατηγορίες και (δ) ενσωμάτωση των δεδομένων τα οποία προσφέρουν κατανόηση για τους ανθρώπους και το συγκεκριμένο που μελετάται (Denzin & Lincoln, 1998; Kyriakides et al., 2002).

Πιο συγκεκριμένα, το απομαγνητοφωνημένο κείμενο κάθε συνέντευξης διαβαζόταν, ώστε να επισημανθούν οι μονάδες ανάλυσης (θέματα ή νοήματα που εγείρονται σε σχέση με το φαινόμενο που διερευνάται) και να κωδικοποιηθούν. Το ίδιο έγινε ύστερα από κάθε παρατήρηση, με τη μελέτη των σημειώσεων, οι οποίες τηρήθηκαν κατά την παρατήρηση. Οι μονάδες ανάλυσης αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία, προοδευτικά, όλο και περισσότερων θεματικών κατηγοριών. Οι κατηγορίες βοήθησαν στην ερμηνεία των απόψεων των συμμετεχόντων και των παρατηρήσεων που έγιναν. Αξιοσημείωτο για την εγκυρότητα της έρευνας είναι το γεγονός ότι ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν την ανάλυση των δεδομένων.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης παρουσιάζονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί στους Πίνακες 4.14, 4.15 και 4.16. Γίνεται σύγκριση των τεσσάρων περιπτώσεων μεταξύ τους και τα αποτελέσματα συσχετίζονται με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων.

Μέθοδοι Εξασφάλισης της Εγκυρότητας της Έρευνας

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας υιοθετήθηκε μια σειρά από διαδικασίες. Έγινε κατ' αρχήν έλεγχος εγκυρότητας όψεως, περιεχομένου και γνωρίσματος των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, διαδικασίες μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων (ερωτηματολόγια,

παρατήρηση, συνεντεύξεις). Η όλη διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε με συνέπεια, με τη χρήση των ίδιων διαδικασιών συλλογής δεδομένων σε όλες τις περιπτώσεις, και με ακρίβεια, αφού η ακρίβεια των διαδικασιών συλλογής δεδομένων είναι ουσιώδης σε μια καλή έρευνα (Newman & Benz, 1998· Scott & Figueroa, 1994).

Επίσης, επιδιώχθηκε ο σχολιασμός από τους συμμετέχοντες της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν εντός της κάθε περίπτωσης, ώστε να επιτευχθεί η επιβεβαίωση των δεδομένων, στοιχείο που θεωρείται ως η πιο σημαντική τεχνική για εξασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας (Lincoln & Guba, 1985· Stake, 1995). Τέλος, έγινε επικέντρωση σε κοινά θέματα που προκύπτουν ανάμεσα στις περιπτώσεις (Scott & Figueroa, 1994).

Περιορισμοί Μεθοδολογίας

Όπως έχει περιγραφεί πιο πάνω, για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας επιλέχθηκε συγκεκριμένη μεθοδολογία, η οποία εκτός από πλεονεκτήματα, έχει και κάποιους περιορισμούς. Οι περιορισμοί αυτοί συνοψίζονται στη συνέχεια.

Η υποκειμενικότητα του ερευνητή αναπόφευκτα επιδρά στη συλλογή και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων κατά την παρατήρηση και κατά τις συνεντεύξεις (Newman & Benz, 1998· Stake, 1995). Ο ερευνητής, ως άνθρωπος, δεν μπορεί παρά να είναι φορέας κάποιων αξιών, οι οποίες επηρεάζουν το τι επιλέγει να διερευνήσει και να παρατηρήσει, καθώς και την ερμηνεία όσων διερευνά και παρατηρεί.

Ένας δεύτερος μεθοδολογικός περιορισμός αφορά το συγκεκριμένο διεξαγωγής της έρευνας. Η αυτοαξιολόγηση διευθυντών και εκπαιδευτικών ως προς την αυτοεπάρκεια τους, ενείχε τον κίνδυνο να παρουσιάζονταν μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις τους, με δεδομένη την τάση να αυτοαξιολογούνται πιο υψηλά, λόγω και της έλλειψης κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στην Κύπρο.

Ένας άλλος μεθοδολογικός περιορισμός αφορά την πιθανότητα να μην εμφανίζονταν σχολεία τα οποία να πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν τεθεί για την επιλογή κάποιων ακραίων περιπτώσεων, ώστε με σκόπιμη δειγματοληψία να αποτελέσουν τις μελέτες περίπτωσης. Το ενδεχόμενο αυτό ενισχυόταν από τη χρήση αυτο-αναφορικών ερωτηματολογίων και τον κίνδυνο να μην παρουσιαστούν σημαντικές αποκλίσεις.

Κατά το χρόνο συλλογής των δεδομένων κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς γνώριζαν τους διευθυντές τους μόνο για τέσσερις μήνες, εφόσον είτε οι ίδιοι είτε ο

διευθυντής τους βρισκόταν στο συγκεκριμένο σχολείο για πρώτη χρονιά. Συνεπώς, ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί αυτοί να μην είχαν διαμορφώσει συνολική εικόνα για το ηγετικό στυλ του διευθυντή τους, ούτε να είχαν διαμορφώσει πλήρη εικόνα για τις ικανότητες των συναδέλφων τους, και αυτό πιθανόν επηρέαζε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Το μέγεθος των σχολικών μονάδων και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές, επηρέασε, από τη μια, τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια, ειδικότερα τις κρίσεις τους για το ηγετικό στυλ των διευθυντών τους, αφού σε κάποιες περιπτώσεις ήταν δυνατό να θεωρηθεί ότι οι απαντήσεις θα μπορούσαν να αποκαλύψουν την ταυτότητα των ερωτώμενων. Από την άλλη το μέγεθος των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση το ποσοστό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στην έρευνα, επηρέασε τη στατιστική δύναμη κατά τις ποσοτικές αναλύσεις.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η μεθοδολογία της προτεινόμενης έρευνας. Με βάση την παραδοχή ότι η χρήση πολλαπλών μεθόδων μπορεί να ενισχύσει την ποιότητα της έρευνας (Newman & Benz, 1998), για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές διαδοχικά, εφαρμόζοντας διαδικασίες μεθοδολογικής τριγωνοποίησης.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε επτά φάσεις. Στην πρώτη φάση, έγινε η ανάπτυξη των εργαλείων μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και της συλλογικής επάρκειας. Ακολούθησε η διαμόρφωση εντύπων για την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις με διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Στη δεύτερη φάση, διαμορφώθηκαν τα ερωτηματολόγια των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και πραγματοποιήθηκαν οι έλεγχοι για την εγκυρότητα των ερωτηματολογίων (όψης και περιεχομένου). Στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν πιλοτικά και έγινε έλεγχος γενικευσιμότητας και εγκυρότητας γνωρίσματος. Στην τρίτη φάση, έγινε η τελική χορήγηση των ερωτηματολογίων και η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων και στην τέταρτη φάση η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων για έλεγχο της αξιοπιστίας όλων των μερών των ερωτηματολογίων και την ανάπτυξη των δομικών μοντέλων εξίσωσης. Με βάση τα αποτελέσματα της τέταρτης φάσης, επιλέγηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία τέσσερα σχολεία, τα οποία αποτέλεσαν μελέτες περίπτωσης και χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές τεχνικές για μια σε βάθος μελέτη των υπό εξέταση φαινομένων κατά την πέμπτη φάση. Στις δύο τελευταίες φάσεις της έρευνας έγινε ανάλυση

των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας και η σύγκριση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, για σκοπούς ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Το δείγμα επιλέγηκε με τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία από όλους τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Στη συνέχεια με σκόπιμη δειγματοληψία επιλέγηκαν τα σχολεία που αποτέλεσαν τις περιπτώσιακές μελέτες.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής και μοντέλων δομικής εξίσωσης. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιλάμβανε ανάλυση μεταξύ των περιπτώσεων με βάση τη διαδικασία της φαινομενολογικής ανάλυσης και της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η οποία στηρίχθηκε σε ένα μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό, όπως αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Βασικές επιδιώξεις της έρευνας ήταν (α) η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων, προσαρμοσμένων στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, για τη μέτρηση των ηγετικών στίλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, καθώς και για τη μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τους και (β) η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις πιο πάνω μεταβλητές, μέσω της ανάπτυξης ενός θεωρητικού μοντέλου και ποσοτικοποίησης των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές του.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται σε τέσσερα υποκεφάλαια. Στο πρώτο υποκεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, ενώ στο δεύτερο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν τόσο κατά την πιλοτική όσο και κατά την κύρια φάση της έρευνας, δίνοντας απάντηση στο πρώτο ερώτημα της έρευνας (βλ. σ. 8). Ακολούθως, στο τρίτο υποκεφάλαιο, παρουσιάζεται το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο έχει καταλήξει η έρευνα. Στα πλαίσια αυτά, παρατίθενται τα αποτελέσματα των αναλύσεων των ποσοτικών δεδομένων σε σχέση με τα υπόλοιπα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις τέσσερις μελέτες περίπτωσης. Οι μελέτες πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία είχαν επιλεγεί με κριτήρια που αφορούσαν τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Όπως προβλέπει ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας, κύριος σκοπός της διεξαγωγής των μελετών περίπτωσης ήταν η διερεύνηση σε βάθος και η ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων, καθώς και η ενδυνάμωση της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο υποκεφάλαιο, δίνονται κατ' αρχήν τα δημογραφικά στοιχεία των σχολείων και τα ατομικά προφίλ των διευθυντών τους, ώστε να σκιαγραφηθεί το συγκείμενο, μέσα στο οποίο διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση στις επιλεγείσες σχολικές μονάδες. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν (α) από την ανάλυση των συνεντεύξεων των τεσσάρων διευθυντών των σχολείων, (β) την ανάλυση των συνεντεύξεων οι οποίες λήφθηκαν από εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου και (γ) την

ανάλυση της παρατήρησης που έγινε σε κάθε μία περίπτωση. Η ανάλυση γίνεται συγκριτικά για όλα τα σχολεία. Η κάθε ανάλυση γίνεται βάσει των κατηγοριών, στις οποίες έχουν αναλυθεί τα δεδομένα των συνεντεύξεων και της παρατήρησης.

Αποτελέσματα Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής

Στη συνέχεια παρατίθενται κάποια στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, τα οποία, παρόλο που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζουν το είδος των ποσοτικών δεδομένων που έχουν συλλεγεί και προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνας. Κατ' αρχήν παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης για τις βασικές μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή τα ηγετικά στιλ και την αυτοεπάρκεια των διευθυντών, την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικά των Διευθυντών του Δείγματος

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.1, η αυτοεπάρκεια των διευθυντών του δείγματος είναι υψηλή, αφού σε μια κλίμακα Likert 1 ως 7, το μέσο επίπεδο της αυτοεπάρκειάς τους είναι 5.21 ($SD = .76$), με ποσοστό 61.9% των διευθυντών να δηλώνουν πολύ υψηλή ως πλήρη αυτοεπάρκεια. Τα σκορ για τα ηγετικά στιλ των διευθυντών προήλθαν από την κλίμακα ετεροαξιολόγησής τους από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούσαν στα σχολεία τους.

Πίνακας 4.1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε ισοδιαστημική μεταβλητή που μετρά χαρακτηριστικά των διευθυντών (N=113)

Μεταβλητή	M	SD	Λοξότητα	Κύρτωση
Αυτοεπάρκεια διευθυντών*	5.21	.76	-.17 (.23)***	-.48 (.45)
Δομικό στιλ ηγεσίας**	2.75	.43	.21(.23)	-.71(.45)
Ανθρώπινο στιλ ηγεσίας**	2.73	.47	-.04(.23)	-.58(.45)
Πολιτικό στιλ ηγεσίας**	2.42	.36	.11(.23)	.41(.45)
Συμβολικό στιλ ηγεσίας**	2.05	.41	.15(.23)	-.45(.45)

*Κλίμακα 1-7 (1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Λίγο, 4=Αρκετά, 5=Πολύ, 6=Πάρα πολύ, 7=Πλήρως)

**Κλίμακα 1-4 (1=στιλ που χαρακτηρίζει λιγότερο τους διευθυντές, 4=στιλ που χαρακτηρίζει περισσότερο τους διευθυντές)

*** Στην παρένθεση παρουσιάζεται το τυπικό σφάλμα της μέτρησης

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα ηγετικά στίλ που χαρακτηρίζουν περισσότερο τους διευθυντές τους είναι το δομικό ($M=2.75$, $SD=.43$) και το ανθρώπινο ($M=2.73$, $SD=.47$), λιγότερο το πολιτικό στίλ ($M=2.42$, $SD=.36$) ενώ το συμβολικό στίλ τους χαρακτηρίζει στο μικρότερο βαθμό ($M=2.05$, $SD=.41$). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε όλες τις πιο πάνω μεταβλητές, παρατηρούνται μικρές τυπικές αποκλίσεις (.36 -.76). Επίσης, οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης δείχνουν ότι οι κατανομές είναι κανονικές. Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι κλίμακες μέτρησης είναι ισοδιαστημικές και να χρησιμοποιήσουμε την παραμετρική στατιστική (παραγοντική ανάλυση, ανάλυση διακύμανσης).

Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών του Δείγματος

Στον Πίνακα 4.2 παρατίθενται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές ασυμμετρίας και κύρτωσης για τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 4.3, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι τόσο για τις δικές τους ικανότητες όσο και για τις ικανότητες του συνόλου των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους ($M= 4.90$, $SD= .79$ / $M= 4.88$, $SD= .83$). Όπως και πιο πάνω, οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης δείχνουν ότι οι κατανομές είναι κανονικές. Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι κλίμακες μέτρησης είναι ισοδιαστημικές και να χρησιμοποιήσουμε και πάλι παραμετρική στατιστική (παραγοντική ανάλυση, ανάλυση διακύμανσης).

Πίνακας 4.2 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές λοξότητας και κύρτωσης για τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (N=1177)

Μεταβλητή	<i>M</i>	<i>SD</i>	Λοξότητα	Κύρτωση
Πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας*	4.90	.79	-.16 (.07) **	-.11 (.14)
Πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας*	4.88	.83	-.37 (.07)	.09 (.14)

*Κλίμακα 1-7 (1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Λίγο, 4=Αρκετά, 5=Πολύ, 6=Πάρα πολύ, 7=Πλήρως)

** Στην παρένθεση παρουσιάζεται το τυπικό σφάλμα της μέτρησης

Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών σε Σχέση με Παράγοντες του Σχολικού Έργου

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης για μεταβλητές σε κλίμακα Likert πέντε σημείων, οι οποίες μετρούν απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ο Πίνακας 4.3. δείχνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των διευθυντών (84.1%) δήλωσε ότι λαμβάνει υψηλή ως πολύ υψηλή υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου του ($M=4.07$, $SD=.70$). Το ποσοστό των διευθυντών που δήλωσαν ότι η υποστήριξη που λαμβάνουν

από τους γονείς είναι μέτρια ως πολύ χαμηλή ανήλθε στο 54.9% ($M=3.34$, $SD=.91$). Επίσης, το ένα τέταρτο, περίπου, των συμμετεχόντων διευθυντών (27.5%) δήλωσαν χαμηλή ως πολύ χαμηλή ικανοποίηση και 39.8% μέτρια ικανοποίηση από το Πρόγραμμα Κατάρτισης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών (Π.Κ.Ν.Δ.) ($M=3.08$, $SD=.92$), ένα πρόγραμμα 16 πεντάωρων συναντήσεων, το οποίο κάθε νεοπροαχθείς διευθυντής σε δημόσιο σχολείο στην Κύπρο είναι υποχρεωμένος να παρακολουθήσει τα πρώτα χρόνια ύστερα από την ανάληψη των καθηκόντων της θέσης. Ένας μεγάλος αριθμός διευθυντών (77.9%) δήλωσαν ικανοποίηση με το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό και τα άλλα διδακτικά μέσα στο σχολείο τους ($M= 3.86$, $SD= .62$). Επίσης, μόνο 34.5% των διευθυντών χαρακτήρισαν την ποιότητα της κτιριακής υποδομής του σχολείου τους καλή ή πολύ καλή ($M= 3.07$, $SD= 1.10$).

Ο Πίνακας 4.4 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε ισοδιαστημική μεταβλητή που μετρά απόψεις των εκπαιδευτικών. Πέραν από τους μισούς εκπαιδευτικούς (57.4%) δήλωσαν ικανοποίηση με το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό και τα άλλα διδακτικά μέσα στο σχολείο τους ($M= 3.59$, $SD= .82$). Ένα τρίτο, περίπου, των εκπαιδευτικών (31.8%) εξέφρασαν χαμηλή ως πολύ χαμηλή ικανοποίηση από την ποιότητα της κτιριολογικής υποδομής στα σχολεία τους ($M=3.05$, $SD=1.12$), ποσοστό που προσεγγίζει το αντίστοιχο ποσοστό των διευθυντών. Ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (42.2%) δήλωσαν ότι η υποστήριξη που λαμβάνουν από τους συναδέλφους τους στο σχολείο είναι πολύ λίγη ως αρκετή ($M= 3.57$, $SD= .96$). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι λαμβάνουν λίγη ως πολύ χαμηλή υποστήριξη από τους γονείς ανήλθε στο 37.1% ($M= 2.78$, $SD= 1.01$). Τα δύο τρίτα, σχεδόν, των εκπαιδευτικών (64.6%) δήλωσαν υψηλή ή πολύ υψηλή ικανοποίηση από την εργασία τους. Σχετικά υψηλό, επίσης, ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν μέτρια ικανοποίηση (29.3%) ($M= 3.66$, $SD= .75$).

Ακολούθως, έγινε στατιστική ανάλυση των μέσων όρων δημογραφικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού της έρευνας και άλλων μεταβλητών σε σχέση με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια, για να διαφανεί κατά πόσο υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε το *t* test για ανεξάρτητα δείγματα για το φύλο, την ικανοποίηση από το Π.Κ.Ν.Δ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, την υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό, την υποστήριξη από τους γονείς, τα χρόνια υπηρεσίας, τα επίπεδα του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού και άλλων διδακτικών μέσων, τα επίπεδα ποιότητας της κτιριολογικής υποδομής και την ικανοποίηση από την εργασία. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρόλο που έχουν εντοπιστεί κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές, η τιμή του *t* υπόκειται σε κρίση και τα αποτελέσματα θα πρέπει να

Πίνακας 4.3 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε ισοδιαστημική μεταβλητή που μετρά απόψεις των διευθυντών

Μεταβλητή	M	SD	Λοξότητα	Κύρτωση	Στο μικρότερο βαθμό								Στο μεγαλύτερο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
					1		2		3		4		5		N	%
					n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό και άλλα διδακτικά μέσα στο σχολείο	3.86	.62	-.56	1.13	-	-	3	2.7	22	22.1	76	67.3	12	10.6	113	100
Ποιότητα κτιριακής υποδομής	3.07	1.10	-.02	-.60	9	8.0	25	22.1	40	35.4	27	23.9	12	10.6	113	100
Υποστήριξη στο έργο τους από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου	4.07	.70	-.57	.63	-	-	3	2.7	15	13.3	66	58.4	29	25.7	113	100
Υποστήριξη που λαμβάνουν στο έργο τους από τους γονείς	3.34	.91	-.06	-.56	1	.9	20	17.7	41	36.3	40	35.4	10	8.8	112	99.1
Ικανοποίηση από το πρόγραμμα κατάρτισης διευθυντών	3.08	.92	.199	-.46	2	1.8	29	25.7	45	39.8	28	24.8	7	6.2	111	98.2

Πίνακας 4.4 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε ισοδιαστημική μεταβλητή που μετρά απόψεις των εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	M	SD	Λοξότητα	Κύρτωση	Στο μικρότερο βαθμό								Στο μεγαλύτερο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
					1		2		3		4		5		N	%
					n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό και άλλα διδακτικά μέσα στο σχολείο	3.59	.82	-.34	.06	10	.8	90	7.6	400	34.0	543	46.1	133	11.3	1176	99.9
Ποιότητα κτιριακής υποδομής	3.05	1.12	-.01	-.70	102	8.7	272	23.1	393	33.4	283	24.0	125	10.6	1175	99.8
Υποστήριξη από τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου	3.57	.96	-.50	-.01	33	2.8	117	9.9	347	29.5	493	41.9	177	15.0	1167	99.2
Υποστήριξη που λαμβάνουν στο έργο τους από τους γονείς	2.78	1.01	-.06	-.55	140	11.9	297	25.2	456	38.7	243	20.6	37	3.1	1173	99.7
Ικανοποίηση από την εργασία	3.66	.75	-.72	1.17	15	1.3	54	4.6	344	29.2	657	55.8	103	8.8	1173	99.7

μελετηθούν με επιφυλάξεις, ως προς τη γενικευσιμότητά τους στον πληθυσμό, λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος.

Το *t* test για ανεξάρτητα δείγματα εφαρμόστηκε αρχικά για να διαφανεί κατά πόσον υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα αυτοεπάρκειας μεταξύ γυναικών και ανδρών διευθυντών. Από την εφαρμογή του, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα αυτοεπάρκειας γυναικών και ανδρών διευθυντών.

Οι διαφορές ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών, οι οποίοι δήλωσαν μέτρια ως πολύ υψηλή ικανοποίηση από το Π.Κ.Ν.Δ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και στην αυτοεπάρκεια όσων δήλωσαν λιγότερη ικανοποίηση ήταν στατιστικά σημαντικές ($M= 5.32, SD=.71/ M=4.90, SD=.84, t(109)=2.62, p<.05$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν, επίσης, ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών, οι οποίοι δήλωσαν ότι απολαμβάνουν υψηλή και πολύ υψηλή υποστήριξη από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου στο έργο τους και στην αυτοεπάρκεια όσων διευθυντών δήλωσαν ότι η υποστήριξη που λαμβάνουν από το διδακτικό προσωπικό είναι μέτρια ως πολύ χαμηλή ($M= 5.28, SD=.75/ M=4.86, SD=.77, t(111)=2.17, p<.05$). Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών, οι οποίοι δήλωσαν ότι απολαμβάνουν υψηλή ως πολύ υψηλή υποστήριξη στο έργο τους από τους γονείς και στην αυτοεπάρκεια όσων δήλωσαν ότι η υποστήριξη που λαμβάνουν είναι μέτρια ως πολύ χαμηλή.

Παρατηρήθηκαν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών, οι οποίοι δήλωσαν μέτρια ως πολύ υψηλή ικανοποίηση αναφορικά με την ποιότητα της κτιριολογικής υποδομής και όσων δήλωσαν χαμηλή ως πολύ χαμηλή ικανοποίηση ($M= 5.31, SD=.68/ M=4.96, SD=.90, t(111)=2.27, p<.05$). Στις αντίστοιχες ομάδες των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν επίσης ανάλογες διαφορές στην αυτοεπάρκεια τους ($M=4.94, SD=.77/ M=4.80, SD=.83, t(1172)=2.90, p<.05$), αλλά και στη συλλογική επάρκεια ($M=4.96, SD=.82/ M=4.70, SD=.83, t(1171)=5.06, p<.05$).

Για να διαφανεί κατά πόσον υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα αυτοεπάρκειας μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε και πάλι το *t* test για ανεξάρτητα δείγματα. Σε ό,τι αφορά την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών, οι άντρες εκπαιδευτικοί είχαν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα αυτοεπάρκειας ($M= 5.01, SD=.88$) από τις γυναίκες συναδέλφους τους ($M= 4.87, SD=.77$). Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική $t(255.64)=2.06, p<.05$.

Ο ίδιος έλεγχος έγινε και για τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στα επίπεδα συλλογικής επάρκειας. Στην περίπτωση αυτή δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς σε ό,τι αφορά τη συλλογική

επάρκειά τους ($M=4.89$, $SD=.87$ / $M=4.88$, $SD=.82$, $t(1162)=.131$, $p>.05$). Τα αποτελέσματα των πιο πάνω αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.5.

Πίνακας 4.5 Σύγκριση επιπέδων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας γυναικών και αντρών εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	Φύλο	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Αυτοεπάρκεια εκπαιδευτικών	Γυναίκες	971	4.87	.77	2.06	.04
	Άντρες	194	5.01	.88		
Συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών	Γυναίκες	970	4.88	.82	.131	.90
	Άντρες	194	4.89	.87		

Εντοπίστηκαν, ακόμη, μικρές αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοεπάρκεια εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν ότι λαμβάνουν μέτρια ως πολύ υψηλή υποστήριξη από τους γονείς στο έργο τους και συναδέλφων τους, οι οποίοι δήλωσαν ότι λαμβάνουν λίγη ως πολύ χαμηλή υποστήριξη ($M= 5.00$, $SD=.77$ / $M=4.70$, $SD=.79$, $t(1170)= 6.45$, $p<.05$).

Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι υπάρχουν μικρές αλλά στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοεπάρκεια εκπαιδευτικών που έχουν μέχρι δύο χρόνια υπηρεσίας και εκπαιδευτικών με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας ($M= 4.80$, $SD=.79$ / $M=5.00$, $SD=.79$, $t(1150)=-4.20$, $p<.05$). Παρατηρήθηκαν, επίσης, σημαντικές διαφορές στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών που απολαμβάνουν υψηλή ως πολύ υψηλή υποστήριξη από τους συναδέλφους τους και των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν μέτρια ως πολύ χαμηλή υποστήριξη ($M= 4.96$, $SD=.78$ / $M=4.80$, $SD=.80$, $t(1164)=3.36$, $p<.05$). Αντίστοιχες στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και στις πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ($M= 5.04$, $SD=.77$ / $M=4.67$, $SD=.86$, $t(1163)=7.69$, $p<.05$).

Οι διαφορές ανάμεσα στη συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν ότι τα επίπεδα του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού και άλλων διδακτικών μέσων στο σχολείο τους ήταν υψηλά ως πολύ υψηλά και των εκπαιδευτικών που δήλωσαν, αντίστοιχα, ότι το επίπεδο ήταν μέτριο ως πολύ χαμηλό ήταν μικρές αλλά στατιστικά σημαντικές ($M= 5.02$, $SD=.77$ / $M=4.69$, $SD=.87$, $t(1172)=6.92$, $p<.05$).

Οι διαφορές στις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με υψηλή ως πολύ υψηλή ικανοποίηση και εκπαιδευτικούς με μέτρια ως πολύ χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία τους (Αυτοεπάρκεια: $M= 5.08$, $SD=.74$ / $M=4.57$, $SD=.77$, $t(1170)=10.95$, $p<.05$, Συλλογική επάρκεια: $M= 5.02$, $SD=.80$ / $M=4.62$, $SD=.81$, $t(1169)=8.02$, $p<.05$).

Απαντήσεις στα Ερευνητικά Ερωτήματα

Όπως αναφέρεται στη εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου, πρώτη βασική επιδίωξη της έρευνας ήταν η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων, προσαρμοσμένων στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, για τη μέτρηση των ηγετικών στίλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, καθώς και για τη μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τους. Η επιδίωξη αυτή αντιστοιχεί στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, όπως παρουσιάζεται στο πρώτο κεφάλαιο (βλ. σ. 8).

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι διαδικασίες με τις οποίες έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας πριν από τον έλεγχο του θεωρητικού μοντέλου, με το οποίο θα απαντηθούν τα υπόλοιπα ερωτήματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των διαδικασιών εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης των μεταβλητών της έρευνας σε δύο μέρη. Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εγκυροποιήσεων κατά την πιλοτική φάση και ακολούθως τα αντίστοιχα αποτελέσματα κατά την κύρια φάση διεξαγωγής της έρευνας.

Ανάπτυξη Έγκυρων και Αξιόπιστων Κλιμάκων Μέτρησης

Αποτελέσματα Διαδικασιών Εγκυροποίησης κατά την Πιλοτική Φάση

Ύστερα από τη διαμόρφωση τους στην αρχική τους μορφή, όπως περιγράφεται στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα ερωτηματολόγια των διευθυντών και των εκπαιδευτικών δόθηκαν σε μια ομάδα ειδικών για να γίνει ο έλεγχος της εγκυρότητας όψεως. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή των ερωτηματολογίων, με τη χορήγησή τους σε μικρό δείγμα του πληθυσμού της έρευνας (το οποίο αποκλείστηκε από το δείγμα της κύριας φάσης της έρευνας), δηλαδή σε οκτώ διευθυντές και 120 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούσαν σε οκτώ σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητα περιεχομένου, η εγκυρότητα γνωρίσματος, η γενικευσιμότητα και η αξιοπιστία των κλιμάκων μέτρησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται πιο αναλυτικά οι διαδικασίες εγκυροποίησης των ερωτηματολογίων κατά την πιλοτική φάση.

Έλεγχος εγκυρότητας όψεως.

Αφού διαμορφώθηκαν τα δύο ερωτηματολόγια (ένα για τους διευθυντές και ένα για τους εκπαιδευτικούς), τα οποία θα αξιοποιούνταν για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, δόθηκαν, αρχικά, σε μια ομάδα ειδικών για να γίνει ο έλεγχος της εγκυρότητας όψεως. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια των διευθυντών και των εκπαιδευτικών δόθηκαν σε τρία μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού του Πανεπιστημίου Κύπρου, ειδικών σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης, μέτρησης-αξιολόγησης και ψυχολογίας, καθώς και σε τρεις μεταπτυχιακούς φοιτητές εκπαιδευτικής διοίκησης, οι οποίοι εξέτασαν το περιεχόμενό τους. Τα σχόλια και οι εισηγήσεις των πιο πάνω ειδικών λήφθηκαν υπόψη και έγιναν μικρές διορθώσεις στα ερωτηματολόγια, κυρίως ως προς τη διατύπωση κάποιων ερωτημάτων. Σημειώνεται ότι ως προς το περιεχόμενό τους, οι ερωτήσεις κρίθηκαν ότι συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία και ως εκ τούτου δεν έγιναν οποιεσδήποτε διορθώσεις, δεδομένου και του ελέγχου της εγκυρότητας περιεχομένου. Τα ερωτηματολόγια, όπως διαμορφώθηκαν ύστερα από τον έλεγχο εγκυρότητας όψεως φαίνονται στα Παραρτήματα Γ' και Δ'.

Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, για να ελεγχθεί η εγκυρότητα περιεχομένου των ερωτηματολογίων μέσα στο συγκείμενο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιήθηκε πιλοτική χορήγηση των ερωτηματολογίων. Αυτό ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, κυρίως σε ό,τι αφορά τα ζητήματα αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας, αφού η μέτρηση των μεταβλητών αυτών θα γινόταν με μια νέα κλίμακα. Επιλέγηκαν, όπως προαναφέρθηκε, από τον πληθυσμό της έρευνας οκτώ σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δόθηκαν ερωτηματολόγια στους διευθυντές και σε όλους του εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν τοποθετημένοι στα σχολεία αυτά. Επιστράφηκαν τα οκτώ ερωτηματολόγια διευθυντών και 108 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην πιλοτική φάση, αφού συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, να σχολιάσουν οτιδήποτε επιθυμούσαν σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία που ζητούνταν, τα ερωτήματα, την έκταση των ερωτηματολογίων και τον τρόπο χορήγησης και συλλογής τους. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των συμμετεχόντων στην πιλοτική φάση επισημάνθηκαν δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο, οι οποίες ήταν δυσνόητες ή ασαφείς ως προς τη διατύπωσή τους ή διπλές (αναφέρονταν σε δύο διαφορετικές πτυχές) ή ήταν γενικότερα προβληματικές και δεν επέτρεπαν στους ερωτώμενους να τις κατανοήσουν και να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο.

Έτσι, για παράδειγμα, στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, στις περιπτώσεις οι οποίες αφορούσαν τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας, επισημάνθηκε ότι η δεύτερη πρόταση της περίπτωσης «Ο επιθεωρητής σας ζητά να χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας εποπτικά μέσα, σύγχρονη τεχνολογία, δημιουργικές δραστηριότητες και συνεργατική μάθηση. Αυτό όμως χρειάζεται πολλή προετοιμασία στο σπίτι και πολύ καλή οργάνωση του χρόνου στην τάξη...» δημιουργεί προδιάθεση για την απάντηση. Το ίδιο επισημάνθηκε για την τελευταία πρόταση της περίπτωσης «Διδάσκετε σε ένα τμήμα όπου παρατηρείται μεγάλη ανομοιογένεια ικανοτήτων των μαθητών. Σημαντικός αριθμός μαθητών δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη διδασκαλία της ύλης που προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Χρειάζεται να διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας για να ανταποκρίνεται σε όλα τα επίπεδα των μαθητών. Αυτό απαιτεί πολύ χρόνο προετοιμασίας...».

Στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών επισημάνθηκε ότι μια περίπτωση που περιγραφόταν («Σε συνεδρία του διδασκαλικού συλλόγου γίνεται εισήγηση να τοποθετηθεί σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας μια θρησκευτική εικόνα του Χριστού ή της Παναγίας. Οι απόψεις δίστανται. Έντονες διαφωνίες για το θέμα παρατηρούνται και μεταξύ των γονιών...») αφορούσε ένα αμφιλεγόμενο θέμα και θα ήταν καλύτερο να αφαιρεθεί. Επίσης, η περίπτωση «Ο διδασκαλικός σύλλογος του σχολείου και εσείς ως διευθυντής αποφασίσατε στην αρχή του σχολικού έτους να εφαρμόσετε μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση πάνω σε δύο θέματα που έχουν σχέση με τους υπό έμφαση στόχους. Στο τέλος θα αξιολογήσετε τα αποτελέσματα της εργασίας και θα τα παρουσιάσετε στους γονείς. Στην εξέλιξη του προγράμματος που εφαρμόζετε αρκετοί εκπαιδευτικοί του σχολείου ζητούν τη βοήθεια και την καθοδήγησή σας...» αναφερόταν σε τρία θέματα (εφαρμογή σύγχρονης διδακτικής προσέγγισης, αξιολόγηση αποτελεσμάτων, παρουσίαση στους γονείς) και δε θα ήταν σαφές σε ποιο από τα τρία θα απαντούσαν οι ερωτώμενοι.

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία, έγιναν εισηγήσεις για τον περιορισμό τους στα απολύτως απαραίτητα για εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας, γιατί σε κάποιες περιπτώσεις, είτε δε θα είχαν νόημα στην Κύπρο είτε ενδεχομένως να αποκάλυπταν την ταυτότητα του ερωτώμενου και ως εκ τούτου να λειτουργούσαν αποτρεπτικά ως προς ορθή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Έτσι, για παράδειγμα, δε θα είχε νόημα να δηλώνεται ο τύπος του σχολείου (αστικό ή αγροτικό), αφού υπάρχουν σχολεία, τα οποία ενώ βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές, είναι μεγαλύτερα από κάποια αστικά. Επίσης, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος δεν αναμένονται μεγάλες διαφοροποιήσεις στα σχολεία με βάση το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Η

δήλωση της θέσης του ερωτώμενου, αν δηλαδή είναι εκπαιδευτικός ή βοηθός διευθυντής, θα μπορούσε σε σχολεία με ένα βοηθό διευθυντή να αποκάλυπτε την ταυτότητα του ερωτώμενου. Τέλος, έγιναν εισηγήσεις για συντόμευση του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών.

Έλεγχος γενικευσιμότητας.

Για τον έλεγχο της γενικευσιμότητας των κλιμάκων μέτρησης Likert, οι οποίες συμπεριλαμβάνονταν στα δύο ερωτηματολόγια, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA), στα πλαίσια της θεωρίας της γενικευσιμότητας (Kyriakides & Creemers, 2008). Η ανάλυση διακύμανσης εφαρμόστηκε για την κλίμακα συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και στο πρώτο μέρος της αξιολόγησης του ηγετικού στίλ, επειδή η έννοια της συλλογικής επάρκειας, από τη μια, και το ηγετικό στίλ, από την άλλη, αναφέρονται σε ένα σκορ για κάθε σχολείο και κάθε διευθυντή, αντίστοιχα. Στις περιπτώσεις αυτές χρησιμοποιήθηκε το σχολείο ως ανεξάρτητη μεταβλητή. Ως εκ τούτου, διερευνήθηκε αν υπάρχει απόκλιση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου ή και μεταξύ των σχολείων. Από την ανάλυση διακύμανσης χρησιμοποιήθηκε ο λόγος των διαφορών στις απαντήσεις των συμμετεχόντων του ίδιου σχολείου και διαφορετικών σχολείων. Έγινε η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρίσκονται στο ίδιο σχολείο και καλούνται να κρίνουν τον ίδιο διευθυντή, θα πρέπει να εμφανίζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια. Για την κλίμακα μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, καθώς και για το δεύτερο μέρος της αξιολόγησης του ηγετικού στίλ που βρίσκεται σε διατακτική κλίμακα δεν έγινε έλεγχος γενικευσιμότητας στην πιλοτική φάση λόγω του μικρού δείγματος που χρησιμοποιήθηκε. Οι αναλύσεις που έγιναν για τον έλεγχο της γενικευσιμότητας των κλιμάκων παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 4.6.

Η ανάλυση της διακύμανσης της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών έδειξε πως η πιθανότητα του λόγου είναι στατιστικά σημαντική μόνο για την ερώτηση 10, $F(7, 99) = 2.22, p < .05$, την ερώτηση 13, $F(7, 97) = 2.48, p < .05$ και την ερώτηση 14, $F(7, 99) = 2.14, p < .05$. Για τις υπόλοιπες ερωτήσεις οι τιμές του F δεν ήταν στατιστικά σημαντικές και κυμαίνονταν από .50 ως 2.10. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach Alpha) των δηλώσεων που αφορούσαν τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών ανήλθε στο .88.

Πίνακας 4.6 Στατιστικές αναλύσεις για έλεγχο της γενικευσιμότητας και της εγκυρότητας γνωρίσματος κατά την πιλοτική φάση

Κλίμακα μέτρησης	Είδος κλίμακας	Ανάλυση που έγινε	Αρχικός αριθμός ερωτήσεων	Αριθμός ερωτήσεων που κρατήθηκαν
Συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών	Likert	Ανάλυση διακύμανσης One-way ANOVA	18	9
Ηγετικό στίλ διευθυντών	Likert	Ανάλυση διακύμανσης Παραγοντική ανάλυση	23	--

Ύστερα από τα πιο πάνω αποτελέσματα, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ίδιες δηλώσεις θα χρησιμοποιούνταν για την αξιολόγηση τόσο των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας όσο και των πεποιθήσεων συλλογικής επάρκειας, αποφασίστηκε να κρατηθούν όσες από τις ερωτήσεις είχαν μεγάλο εύρος τιμών ακόμη και αν η τιμή του F δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Έτσι αφαιρέθηκαν συνολικά εννέα δηλώσεις (2, 3, 5, 6, 8, 15, 16, 17, 18). Οι δηλώσεις αυτές ενδέχεται να σχετίζονταν με ζητήματα τα οποία είτε δεν αφορούσαν τους ερωτώμενους είτε δεν τα είχαν αντιμετωπίσει, όπως για παράδειγμα «Συνοδεύετε μια ομάδα μαθητών σας σε ταξίδι στο εξωτερικό. Κάποιος από τους μαθητές αντιμετωπίζει ξαφνικά σοβαρό πρόβλημα υγείας...» ή «Στην τάξη σας φοιτούν δύο κωφοί μαθητές. Για να μπορούν να σας παρακολουθούν και να κατανοούν το μάθημα θα πρέπει να διαβάζουν τα χείλη σας. Αυτό περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις κινήσεις σας μέσα στην τάξη, τη διάταξη των θρανίων, το ρυθμό διδασκαλίας...».

Η ανάλυση της διακύμανσης για τις 23 ερωτήσεις του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου που μετρούσε το ηγετικό στίλ του διευθυντή, έδειξε πως η πιθανότητα του λόγου F είναι στατιστικά σημαντική μόνο για την ερώτηση 16, $F(7, 36.50) = 2.36, p < .05$. Για τις υπόλοιπες ερωτήσεις οι τιμές του F δεν ήταν στατιστικά σημαντικές και κυμαίνονταν από .55 ως 2.12. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach Alpha) των δηλώσεων που αφορούσαν το ηγετικό στίλ των διευθυντών ανήλθε στο .97. Για το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου έγινε στη συνέχεια έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος με την εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης, όπως περιγράφεται στη συνέχεια.

Έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος.

Για να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες του ηγετικού στίλ των διευθυντών και για να γίνει έλεγχος της εγκυρότητας γνωρίσματος, οι 23 δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της εφαρμογής της

παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώθηκε από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 2211.248 και επίπεδο σημαντικότητας .001, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με .94. Όπως καταδεικνύουν τα κριτήρια αυτά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παραγοντική ανάλυση (Kline, 1994). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (principal components analysis) με ορθογώνια περιστροφή (τεχνική Varimax), κατά την οποία οι παράγοντες, οι οποίοι θα προκύψουν, πρέπει να σχηματίζουν μεταξύ τους ορθή γωνία και άρα να μην παρουσιάζουν συσχέτιση. Η παραγοντική ανάλυση έδωσε ένα παράγοντα με ιδιοτιμή 14.20 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης 61.7%. Το h^2 κυμαινόταν από 0.40-0.83. Τα πιο πάνω αποτελέσματα οδήγησαν στη λήψη της απόφασης να μη συμπεριληφθεί το μέρος αυτό στο τελικό ερωτηματολόγιο αφού δεν κατέστη δυνατό να διακρίνει τα τέσσερα ηγετικά στίλ. Επίσης, με τον τρόπο αυτό θα συντομευόταν και το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, το οποίο κρίθηκε από αρκετούς από τους συμμετέχοντες στην πιλοτική φάση ως εκτενές. Ως εκ τούτου, για τη μέτρηση του ηγετικού στίλ των διευθυντών, στο τελικό ερωτηματολόγιο αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί μόνο η διατακτική κλίμακα μέτρησης του ηγετικού στίλ, η οποία παρουσιάζεται στο Μέρος Γ' του Παραρτήματος Στ'.

Αποτελέσματα Διαδικασιών Εγκυροποίησης κατά την Κύρια Φάση της Έρευνας

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις διαδικασίες εγκυροποίησης κατά την κύρια φάση της έρευνας. Στη φάση αυτή έγιναν έλεγχοι εγκυρότητας όψεως, γνωρίσματος και γενικευσιμότητας.

Έλεγχος εγκυρότητας όψεως.

Με βάση τα αποτελέσματα των διαδικασιών εγκυροποίησης κατά την πιλοτική χορήγηση τους, τα ερωτηματολόγια αναθεωρήθηκαν. Η αναθεωρημένη μορφή των ερωτηματολογίων ελέγχθηκε από τα μέλη της καθοδηγητικής επιτροπής της έρευνας τόσο ως προς τη διαδικασία που ακολουθήθηκε όσο και ως προς τη σαφήνειά τους. Στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια διαμορφώθηκαν σε τελική μορφή, όπως χορηγήθηκαν στο δείγμα της έρευνας κατά την κύρια φάση διεξαγωγής της. Στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών παρέμειναν 14 δηλώσεις για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας. Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών παρέμειναν τελικά εννέα δηλώσεις για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, καθώς και οι έξι ερωτήσεις διατακτικής κλίμακας για τη μέτρηση του ηγετικού στίλ των διευθυντών. Στο πρώτο μέρος και των δύο ερωτηματολογίων προστέθηκαν κάποιες μεταβλητές (Διαθέσιμο

εκπαιδευτικό υλικό και άλλα διδακτικά μέσα στο σχολείο, ποιότητα κτιριακής υποδομής, υποστήριξη διευθυντή από το διδακτικό προσωπικό και τους γονείς, ικανοποίηση από το πρόγραμμα κατάρτισης διευθυντών, ικανοποίηση εκπαιδευτικών από την εργασία τους κτλ.), οι οποίες κρίθηκε ότι θα μπορούσαν να υποβοηθούσαν στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα δύο ερωτηματολόγια παρουσιάζονται αντίστοιχα στα Παραρτήματα Ε' και Στ'.

Έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος και γενικευσιμότητας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων εγκυρότητας γνωρίσματος και γενικευσιμότητας, οι οποίοι πραγματοποιήθηκαν ύστερα από τη συλλογή των δεδομένων της κύριας φάσης της έρευνας. Τα αποτελέσματα των ελέγχων αφορούσαν τις κλίμακες μέτρησης των μεταβλητών της έρευνας, δηλαδή της αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και της αυτοεπάρκειας και του ηγετικού στιλ των διευθυντών και περιγράφονται με βάση τις κλίμακες μέτρησης

Κλίμακα μέτρησης αυτοεπάρκειας εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν σε μια κλίμακα Likert από το 1 (καθόλου) μέχρι το 7 (πλήρως), το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι μπορούν να επιλύσουν με επιτυχία τα προβλήματα που περιγράφονταν σε εννιά περιπτώσεις, λαμβανομένων υπόψη (α) των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων/ εμπειριών που κατείχαν και (β) των μέσων και πόρων (υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διέθεταν κατά το χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach Alpha) των δηλώσεων που αφορούσαν την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών ανήλθε στο .81. Για να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων, οι εννέα δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 2765.026 και επίπεδο σημαντικότητας .0001, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με .85. Όπως καταδεικνύουν τα κριτήρια αυτά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παραγοντική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (principal components analysis) με ορθογώνια περιστροφή (τεχνική Varimax), κατά την οποία οι παράγοντες, οι οποίοι θα προκύψουν, πρέπει να σχηματίζουν μεταξύ τους ορθή γωνία και άρα να μην παρουσιάζουν συσχέτιση. Η αρχική ανάλυση έδωσε δύο παράγοντες με ιδιοτιμές 3.682 και 1.124 και συνολικό ποσοστό διακύμανσης 53.4%. Το h^2 κυμαινόταν από 0.419- 0.692. Η λύση, όμως, των δύο παραγόντων δεν κρίθηκε ως ικανοποιητική, αφού: (α) ο λόγος των δύο πρώτων

παραγόντων ήταν πολύ μεγάλος ($3.682:1.124=3.276$) και (β) ο πρώτος παράγοντας ερμήνευε το 40.916% της συνολικής διακύμανσης (Kline, 1994).

Ως εκ τούτου, επιλέχθηκε η λύση ενός παράγοντα και επαναλήφθηκε η παραγοντική ανάλυση. Δύο από τις δηλώσεις της αυτοεπάρκειας είχαν χαμηλές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες δηλώσεις, με αποτέλεσμα το ποσοστό διακύμανσης των δύο αυτών δηλώσεων να είναι μικρότερο του .35 ($h^2=.299$ και $h^2=.337$), ενώ οι υπόλοιπες κυμαίνονταν από .36 ως .53. Έτσι, αποφασίστηκε να αφαιρεθούν με τη σειρά αυτές οι δύο δηλώσεις και στη συνέχεια ελέγχθηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που είχαν εναπομείνει. Στην πρώτη περίπτωση, η δήλωση που αφαιρέθηκε αναφερόταν στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος ενός μεγάλου αριθμού μαθητών στο τμήμα. Με την επανάληψη της παραγοντικής ανάλυσης, με τις οκτώ εναπομείνουσες μεταβλητές, το συνολικό ποσοστό διακύμανσης αυξήθηκε στο 43.126%. Η μη συμπερίληψη της συγκεκριμένης δήλωσης μείωσε ελαφρά την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach $\alpha=.80$). Η δεύτερη δήλωση αναφερόταν στο πρόβλημα της συστηματικής καθυστέρησης των μαθητών να εισέλθουν στην τάξη. Με την επανάληψη της παραγοντικής ανάλυσης, με τις επτά εναπομείνουσες μεταβλητές, το συνολικό ποσοστό διακύμανσης αυξήθηκε στο 45.893%. Η μη συμπερίληψη της συγκεκριμένης δήλωσης διατήρησε την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας στο .80. Η λύση του ενός παράγοντα δίνει ένα γενικό σκορ αυτοεπάρκειας για τους εκπαιδευτικούς (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Κλίμακα μέτρησης συλλογικής επάρκειας εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε μια κλίμακα Likert από το 1 (καθόλου) μέχρι το 7 (πλήρως), το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους, ως ομάδα, μπορούν να χειριστούν με επιτυχία τις εννέα περιπτώσεις, οι οποίες, λαμβανομένων υπόψη: (α) των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων/ εμπειριών που κατείχαν και (β) των μέσων και πόρων (υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διέθεταν κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι περιπτώσεις ήταν οι ίδιες με τις περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών.

Όπως και στην πιλοτική φάση, επειδή η έννοια της συλλογικής επάρκειας αφορά και το επίπεδο του σχολείου και αναφέρεται σε ένα σκορ για κάθε σχολείο, έγινε κατ' αρχήν ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA) των εννέα δηλώσεων του ερωτηματολογίου που αφορούσαν τη συλλογική επάρκεια, χρησιμοποιώντας το σχολείο ως ανεξάρτητη μεταβλητή, για να διαφανεί αν υπάρχει ομοιογένεια στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου ή και μεταξύ των σχολείων. Οι τιμές του F ($df=113$) κυμαίνονταν από 1.011 ως 2.005 και οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές για όλες τις δηλώσεις εκτός από μια (Δήλωση αριθμός 7), με επίπεδο σημαντικότητας $p<.10$. Το γεγονός ότι πολλά

δημοτικά σχολεία είναι μικρά και ο αριθμός των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο, οι οποίοι απάντησαν στα ερωτηματολόγια κυμαινόταν από 4 ως 11 στο 55% των σχολείων του δείγματος, δημιουργεί πρόβλημα στη στατιστική δύναμη (χαμηλή στατιστική δύναμη) και αυξάνει πιθανότητα διάπραξης σφάλματος Τύπου II. Όπως αναφέρει ο Howell (2002), το επίπεδο σημαντικότητας που θα επιλεγεί εναπόκειται στους ερευνητές, ανάλογα με τη σημασία που αποδίδουν στα σφάλματα Τύπου I και II, σε σχέση με το είδος της έρευνας που διενεργούν. Αν, για παράδειγμα, στόχος είναι να αποφευχθούν σφάλματα Τύπου I, να θεωρείται δηλαδή ότι υπάρχει επίδραση, ενώ στην πραγματικότητα να μην υπάρχει, επιλέγεται ένα μικρό επίπεδο σημαντικότητας α . Αντίθετα, για να αποφευχθούν σφάλματα Τύπου II, να θεωρείται δηλαδή ότι δεν υπάρχει επίδραση, ενώ στην πραγματικότητα να υπάρχει, επιλέγεται ένα υψηλό επίπεδο σημαντικότητας. Τα σφάλματα Τύπου I και II λειτουργούν αντίστροφα μεταξύ τους. Συνεπώς, με βάση και τα πιο πάνω, για να αμβλυνθεί το πρόβλημα του σχετικά μικρού αριθμού ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν σε περισσότερες από τις μισές σχολικές μονάδες του δείγματος, επιλέγηκε ένα πιο υψηλό επίπεδο σημαντικότητας, αυξάνοντας την πιθανότητα διάπραξης σφάλματος Τύπου I, μειώνοντας όμως, ταυτόχρονα, την πιθανότητα διάπραξης σφάλματος Τύπου II, το οποίο ήταν πιο σημαντικό για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Η δήλωση για την οποία δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική απόκλιση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών («Κάποιοι μαθητές, με τη συμπεριφορά τους, σας αναγκάζουν να διακόπτετε συχνά το μάθημα. Είτε μιλούν μεταξύ τους είτε κάνουν θόρυβο. Αυτό έχει αρνητικές συνέπειες και για τα άλλα παιδιά, που θέλουν να παρακολουθήσουν το μάθημα») αφορούσε ένα γεγονός στο επίπεδο της τάξης και όχι του σχολείου, και ενδέχεται να ήταν δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να το αναγάγουν στο επίπεδο του σχολείου, λαμβανομένων υπόψη και των ιδιαιτεροτήτων που υπάρχουν από τάξη σε τάξη. Στη συνέχεια, αφού αφαιρέθηκε η συγκεκριμένη δήλωση, υπολογίστηκε το σκορ συλλογικής επάρκειας για κάθε σχολική μονάδα του δείγματος.

Για να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων, οι οκτώ δηλώσεις οι οποίες απέμειναν υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 2798.365 και επίπεδο σημαντικότητας .0001, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με .86. Όπως καταδεικνύουν τα κριτήρια αυτά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παραγοντική ανάλυση (Kline, 1994). Χρησιμοποιήθηκε και σε αυτή την περίπτωση η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (principal components analysis) με ορθογώνια περιστροφή (τεχνική Varimax), κατά την οποία οι παράγοντες, οι οποίοι θα προκύψουν, πρέπει να σχηματίζουν

μεταξύ τους ορθή γωνία και άρα να μην παρουσιάζουν συσχέτιση. Η αρχική ανάλυση έδωσε δύο παράγοντες με ιδιοτιμές 3.705 και 1.002 και με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 58.845%. Το h^2 κυμαινόταν από 0.44-0.68. Η λύση, όμως, των δύο παραγόντων δεν κρίθηκε ως ικανοποιητική, αφού: (α) ο λόγος των δύο πρώτων παραγόντων ήταν πολύ μεγάλος ($3.705:1.002=3.698$) και (β) ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 46.318% της συνολικής διακύμανσης. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach α) των δηλώσεων, που αφορούσαν τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών ανήλθε στο .83.

Ως εκ τούτου, επιλέγηκε η λύση του ενός παράγοντα και επαναλήφθηκε η παραγοντική ανάλυση. Το ποσοστό διακύμανσης όλων των δηλώσεων που ερμηνευόταν από τον ένα παράγοντα κυμαινόταν από .390 ως .518. Τελικά, αποφασίστηκε να κρατηθούν όλες οι δηλώσεις, οι οποίες και αναφέρονται σε ένα μόνο παράγοντα και προσδίδουν στην έννοια της συλλογικής επάρκειας μονοδιάστατο χαρακτήρα.

Κλίμακα μέτρησης αυτοεπάρκειας διευθυντών. Το ερωτηματολόγιο των διευθυντών ζητούσε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές να δηλώσουν σε μια κλίμακα Likert από το 1 (καθόλου) μέχρι το 7 (πλήρως), το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι μπορούν να επιλύσουν με επιτυχία τα προβλήματα που περιγράφονταν σε δεκατέσσερις περιπτώσεις, λαμβανομένων υπόψη (α) των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων/ εμπειριών που κατείχαν και (β) των μέσων και πόρων (προσωπικό, υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διέθεταν κατά το χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach α) των δηλώσεων που αφορούσαν την αυτοεπάρκεια των διευθυντών ανήλθε στο .90. Για να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες της αυτοεπάρκειας των διευθυντών των δημοτικών σχολείων, οι 14 αυτές δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 691.139 και επίπεδο σημαντικότητας .0001, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με .88. Όπως καταδεικνύουν τα κριτήρια αυτά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η παραγοντική ανάλυση (Kline, 1994). Όπως και προηγουμένως, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (principal components analysis) με ορθογώνια περιστροφή (τεχνική Varimax), κατά την οποία οι παράγοντες, οι οποίοι θα προκύψουν, πρέπει να σχηματίζουν μεταξύ τους ορθή γωνία και άρα να μην παρουσιάζουν συσχέτιση. Η αρχική ανάλυση έδωσε τρεις παράγοντες με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 60.6%. Το h^2 κυμαινόταν από 0.470- 0.714, με 13 στις 14 δηλώσεις να έχουν h^2 μεγαλύτερο από 0.5. Οι ιδιοτιμές για τους τρεις παράγοντες ήταν 6.181, 1.242 και 1.064, αντίστοιχα. Η λύση,

όμως, των τριών παραγόντων δεν κρίθηκε ως ικανοποιητική, αφού: (α) ο λόγος των δύο πρώτων παραγόντων ήταν πολύ μεγάλος ($6.181:1.242=4.977$) και (β) ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 44.149% της συνολικής διακύμανσης.

Σύμφωνα με τα πιο πάνω αποτελέσματα, επιλέγηκε η λύση ενός παράγοντα και επαναλήφθηκε η παραγοντική ανάλυση. Δύο από τις δηλώσεις της αυτοεπάρκειας είχαν χαμηλές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες δηλώσεις, με αποτέλεσμα το ποσοστό διακύμανσης των δύο αυτών δηλώσεων να είναι πολύ κοντά στο .30 (.253 και .319), ενώ οι υπόλοιπες κυμαίνονταν από .399 ως 603. Έτσι, αποφασίστηκε να αφαιρεθούν με τη σειρά οι δύο αυτές δηλώσεις και στη συνέχεια ελεγχόταν κάθε φορά ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που απέμεναν. Στην πρώτη περίπτωση η δήλωση που αφαιρέθηκε αναφέρονταν στην έλλειψη οικονομικών πόρων στο σχολείο. Με την επανάληψη της παραγοντικής ανάλυσης, με τις 13 εναπομείνουσες μεταβλητές, το συνολικό ποσοστό διακύμανσης αυξήθηκε στο 45.847%. Η μη συμπερίληψη της συγκεκριμένης δήλωσης δεν επηρέασε καθόλου την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας, αφού αυτός παρέμεινε στο .90. Η δεύτερη δήλωση αναφερόταν στο πρόβλημα της πρόκλησης κακόβουλων ζημιών στα κτίρια και τον εξοπλισμό του σχολείου. Με την επανάληψη της παραγοντικής ανάλυσης, με τις 12 εναπομείνουσες μεταβλητές, το συνολικό ποσοστό διακύμανσης αυξήθηκε στο 47.345%. Η μη συμπερίληψη της συγκεκριμένης δήλωσης διατήρησε την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας στο .90. Συνεπώς, στην κλίμακα μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών κρατήθηκαν 12 δηλώσεις.

Ηγετικό στιλ διευθυντών. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών περιλάμβανε έξι ερωτήσεις σε διατακτική κλίμακα για την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς του ηγετικού στιλ των διευθυντών τους. Για κάθε ερώτηση, οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνταν να ιεραρχήσουν τέσσερις δηλώσεις από το 1 (η δήλωση που χαρακτηρίζει λιγότερο το διευθυντή τους) μέχρι το 4 (η δήλωση που τον χαρακτηρίζει περισσότερο). Ο έλεγχος της γενικευσιμότητας των απαντήσεων στα πιο πάνω ερωτήματα έγινε με τη μη παραμετρική στατιστική ανάλυση Kendall's W. Ο δείκτης Kendall's W είναι ο συντελεστής συμφωνίας ανάμεσα σε όσους ιεραρχούν τις δηλώσεις (Howell, 2002). Κάθε περίπτωση αφορά ένα σχολείο και κάθε μεταβλητή αποτελεί μια δήλωση που ιεραρχείται, σύμφωνα με το μέσο όρο κατάταξης των απαντήσεων των ερωτηθέντων σε κάθε σχολείο. Οι τιμές του δείκτη Kendall's W κυμαίνονται από 0 (πλήρης ασυμφωνία) μέχρι 1 (πλήρης συμφωνία).

Ο συντελεστής Kendall's W έδειξε ότι τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά για τις πέντε από τις έξι ερωτήσεις του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, αφού οι απαντήσεις σε τουλάχιστον 50 από τα 113 σχολεία ήταν

στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .10$ και συνεπώς υπήρχε ομοιογένεια στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ηγετικά στιλ των διευθυντών τους. Αντίθετα, σε μία από τις έξι ερωτήσεις (ερώτηση 3) υπήρχε ομοιογένεια στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε λιγότερα από 50 σχολεία. Η έλλειψη ομοιογένειας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οφειλόταν είτε στο μικρό αριθμό των συμμετέχοντων εκπαιδευτικών σε κάποια σχολεία είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά δε διέκριναν τα τέσσερα ηγετικά στιλ στους διευθυντές τους. Ως επίπεδο σημαντικότητας επιλέγηκε το $p < .10$, αφού, όπως εξηγήθηκε και πιο πριν, ο μικρός αριθμός των συμμετέχοντων εκπαιδευτικών ανά σχολείο (όπως προαναφέρθηκε, ο αριθμός των εκπαιδευτικών, που απάντησε στα ερωτηματολόγια σε κάθε σχολείο κυμαινόταν από 4 ως 11 στο 55% των σχολείων του δείγματος) δημιουργεί πρόβλημα στη στατιστική δύναμη και αυξάνει την πιθανότητα να διαπραχθεί σφάλμα Τύπου II. Ο συντελεστής Kendall's W κυμάνθηκε από 0.002 μέχρι 0.906.

Ως αποτέλεσμα της ανάλυσης των απαντήσεων του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου, τέθηκε το ερώτημα κατά πόσον η ερώτηση 3 θα έπρεπε να αφαιρεθεί. Για να διαπιστωθεί κατά πόσον υπήρχε πρόβλημα με την ερώτηση 3, οι μέσοι όροι κατάταξης των 24 μεταβλητών (6 ερωτήσεις X 4 ηγετικά πλαίσια) έτυχαν χειρισμού ως τιμές ισοδιαστημικής κλίμακας και έγινε έλεγχος αν και οι έξι ερωτήσεις του τρίτου μέρους δημιουργούν αξιόπιστες υποκλίμακες, οι οποίες αντιστοιχούν στα τέσσερα ηγετικά πλαίσια (δομικό, ανθρώπινο, πολιτικό και συμβολικό). Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας για τις τέσσερις υποκλίμακες παρατίθενται στον Πίνακα 4.7.

Πίνακας 4.7 Δείκτης αξιοπιστίας των υποκλιμάκων του ηγετικού στιλ των διευθυντών

Ηγετικό Πλαίσιο	Αριθμός Ερωτήσεων	Δείκτης αξιοπιστίας υποκλίμακας (Cronbach α)	Δείκτης αξιοπιστίας υποκλίμακας (Cronbach α) χωρίς την Ερ. 3
Δομικό	1α, 2α, 3α, 4α, 5α, 6α	.86	.85
Ανθρώπινο	1β, 2β, 3β, 4β, 5β, 6β	.82	.91
Πολιτικό	1γ, 2γ, 3γ, 4γ, 5γ, 6γ	.75	.86
Συμβολικό	1δ, 2δ, 3δ, 4δ, 5δ, 6δ	.89	.86

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.7, με την αφαίρεση της ερώτησης 3 οι συντελεστές αξιοπιστίας για το ανθρώπινο και το πολιτικό πλαίσιο ανήλθε στο .91 και .86 αντίστοιχα. Για τα υπόλοιπα δύο πλαίσια (δομικό και συμβολικό), με την αφαίρεση της ερώτησης 3, ο συντελεστής αξιοπιστίας δε μεταβλήθηκε ουσιαστικά (.85 και .86 αντίστοιχα). Σύμφωνα

Πίνακας 4.8 Συνδιακυμάνσεις μεταβλητών ηγετικού στιλ

Μετα- βλητή	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20
V1	.232																			
V2	-.140	.262																		
V3	-.043	-.058	.180																	
V4	-.049	-.064	-.079	.191																
V5	.130	-.128	.025	-.027	.240															
V6	-.070	.148	-.009	-.069	-.138	.306														
V7	-.013	-.009	.065	-.044	-.026	-.044	.155													
V8	-.048	-.013	-.078	.140	-.073	-.123	-.083	.276												
V9	.179	-.165	.020	-.034	.163	-.069	.023	-.115	.358											
V10	-.100	.171	-.033	-.038	-.115	.144	-.007	-.022	-.168	.223										
V11	-.009	-.007	.066	-.050	.011	-.029	.043	-.025	-.074	-.014	.138									
V12	-.069	.001	-.053	.121	-.059	-.046	-.059	.162	-.116	-.041	-.050	.206								
V13	.090	-.049	-.019	-.022	.104	-.068	-.031	-.004	.074	-.059	.018	-.033	.200							
V14	-.098	.206	-.081	-.029	-.135	.161	-.023	-.004	-.185	.192	-.011	.004	-.075	.279						
V15	.001	-.093	.141	-.049	.033	-.031	.079	-.078	.079	-.054	.050	-.074	-.036	-.130	.237					
V16	.007	-.064	-.042	.099	-.001	-.063	-.024	.086	.032	-.079	-.057	.104	-.088	-.073	-.071	.232				
V17	.148	-.096	.011	-.062	.135	-.050	.005	-.088	.178	-.094	.001	-.085	.118	-.106	.041	-.052	.207			
V18	-.153	.258	-.068	-.038	-.171	.175	-.027	.019	-.255	.237	.018	-.001	-.073	.290	-.131	-.085	-.172	.427		
V19	.005	-.089	.133	-.049	.045	-.037	.069	-.073	.062	-.068	.060	-.054	.018	-.123	.152	-.047	.042	-.161	.225	
V20	.000	-.073	-.076	.149	-.008	-.088	-.046	.142	.015	-.075	-.079	.139	-.063	-.060	-.061	.184	-.077	-.094	-.107	.278

Σημείωση: Οι μεταβλητές V1 ως V20 αντιστοιχούν στις δηλώσεις των ερωτήσεων 1,2, 4, 5 και 6 του Γ' Μέρους του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών στο Παράρτημα Στ'.

Δομικό στιλ: V1, V5, V9, V13, V17

Ανθρώπινο στιλ: V2, V6, V10, V14, V18

Πολιτικό στιλ: V3, V7, V11, V15, V19

Συμβολικό στιλ: V4, V8, V12, V16, V20

με τα πιο πάνω, αποφασίστηκε να αφαιρεθεί η ερώτηση 3 και στη συνέχεια εξάχθηκε το σκορ κάθε διευθυντή για κάθε ηγετικό στίλ. Τα σκορ αυτά χρησιμοποιήθηκαν σε πίνακα συνδιακυμάνσεων (Πίνακας 4.8) για τη διαμόρφωση μοντέλου δομικής εξίσωσης. Ακολούθως, χρησιμοποιώντας τον Πίνακα 4.8, έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη διαμόρφωση μοντέλων δομικής εξίσωσης και τη χρήση του στατιστικού προγράμματος EQS, για να διαπιστωθεί αν οι μεταβλητές κάθε ηγετικού στίλ φορτίζουν στους παράγοντες στους οποίους αντιστοιχούν, σύμφωνα με το αρχικό ερωτηματολόγιο των Bolman και Deal (1991a, 1991b).

Ύστερα από διάφορες δοκιμές, με στόχο το μοντέλο να ταιριάζει καλύτερα στα δεδομένα, αφαιρέθηκαν τρεις μεταβλητές (V11, V13, V16), που αντιστοιχούσαν στο πολιτικό, το δομικό και το συμβολικό στίλ, αντίστοιχα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.9. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach α) παρέμεινε υψηλός για όλα τα στίλ και ανήλθε σε .86 για το δομικό στίλ, .91 για το ανθρώπινο στίλ, .82 για το πολιτικό στίλ και .86 για συμβολικό στίλ.

Πίνακας 4.9 Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης των τεσσάρων ηγετικών στίλ

Μοντέλο	χ^2		df		χ^2 / df		p		CFI		RMSEA	
	Αρχικό	Τελικό	Αρχικό	Τελικό	Αρχικό	Τελικό	Αρχικό	Τελικό	Αρχικό	Τελικό	Αρχικό	Τελικό
Δομικό στίλ (V13) ¹	17.897	.163	5	2	3.58	.08	.003	.92	.949	1.000	.152	.0001
Ανθρώπινο στίλ ²	5.578	---	5	---	1.12	---	.33	---	.998	---	.037	---
Πολιτικό στίλ (V11) ¹	5.959	.196	5	2	1.19	.1	.31	.91	.995	1.000	.041	.0001
Συμβολικό στίλ (V16) ¹	43.680	1.257	5	1	8.74	1.26	.000	.26	.863	.999	.263	.048

¹ Σε παρένθεση οι μεταβλητές που αφαιρέθηκαν, ώστε τα δεδομένα να ταιριάζουν περισσότερο στο μοντέλο.

² Δε χρειάστηκε να αφαιρεθεί καμιά μεταβλητή. Το μοντέλο κρίθηκε ικανοποιητικό με όλες τις μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα της πιο πάνω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης παρουσιάζονται διαγραμματικά για τα τέσσερα ηγετικά στίλ στο Παράρτημα Ι'. Με βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα εξάχθηκε εκ νέου το σκορ κάθε διευθυντή με τις εναπομείναντες μεταβλητές για κάθε ηγετικό στίλ (τέσσερις για το δομικό, πέντε για το ανθρώπινο, τέσσερις για το πολιτικό και τέσσερις για το συμβολικό στίλ). Τα σκορ αυτά χρησιμοποιήθηκαν σε νέο πίνακα συνδιακυμάνσεων, για τη διαμόρφωση μοντέλων δομικής εξίσωσης, τόσο στο επίπεδο του σχολείου και των εκπαιδευτικών χωριστά, όσο και πολυεπίπεδα, όπως περιγράφεται πιο κάτω. Στον Πίνακα 4.10 συνοψίζονται τα αποτελέσματα της εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης των μεταβλητών της έρευνας, όπως διαμορφώθηκαν ύστερα από τη διεξαγωγή της κύριας φάσης της έρευνας.

Πίνακας 4.10 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συντελεστές αξιοπιστίας των κλιμάκων μέτρησης της έρευνας

Μεταβλητές	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbach <i>α</i>	Αρχικός αριθμός δηλώσεων	Τελικός αριθμός δηλώσεων
Αυτοεπάρκεια διευθυντών (ένας παράγοντας)*	5.21	.76	.90	14	12
Αυτοεπάρκεια εκπαιδευτικών (ένας παράγοντας)*	4.89	.79	.80	9	7
Συλλογική επάρκεια (ένας παράγοντας)*	4.88	.82	.83	9	8
Δομικό στιλ ηγεσίας**	2.75	.43	.86	6	4
Ανθρώπινο στιλ ηγεσίας**	2.73	.47	.91	6	5
Πολιτικό στιλ ηγεσίας**	2.42	.36	.82	6	4
Συμβολικό στιλ ηγεσίας**	2.05	.41	.86	6	4

*Κλίμακα 1-7 (1=Καθόλου, 2=Ελάχιστα, 3=Λίγο, 4=Αρκετά, 5=Πολύ, 6=Πάρα πολύ, 7=Πλήρως)

**Κλίμακα 1-4 (1=στιλ που χαρακτηρίζει λιγότερο τους διευθυντές, 4=στιλ που χαρακτηρίζει περισσότερο τους διευθυντές)

Διερεύνηση των Σχέσεων Ανάμεσα στο Ηγετικό Στιλ και την Αυτοεπάρκεια των Διευθυντών και την Αυτοεπάρκεια και τη Συλλογική Επάρκεια των Εκπαιδευτικών

Ύστερα από τις πιο πάνω στατιστικές αναλύσεις, με τις οποίες επιχειρήθηκε να επιτευχθεί η πρώτη από τις δύο βασικές επιδιώξεις της έρευνας, δηλαδή η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων για τη μέτρηση των ηγετικών στιλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, καθώς και των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, διαμορφώθηκε ένα μοντέλο δομικής εξίσωσης για τον έλεγχο του θεωρητικού μοντέλου (Raykov & Marcoulides, 2000) και τον προσδιορισμό των συσχετίσεων που υπάρχουν ανάμεσά τους, με την ανάλυση των συνδιακυμάνσεων των μεταβλητών του ηγετικού στιλ, της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών και της συλλογικής επάρκειας. Στόχος του μοντέλου ήταν να δοθεί απάντηση στα υπόλοιπα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή, να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα:

- στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και τα ηγετικά στιλ τους (Ερώτημα 2)
- στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Ερώτημα 3)
- στην αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Ερώτημα 4)

- στο ηγετικό στιλ των διευθυντών και την ατομική και συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Ερώτημα 5)

Ανάπτυξη Μοντέλου Δομικής Εξίσωσης

Το μοντέλο αναπτύχθηκε αρχικά σε δύο χωριστά επίπεδα (σχολείο, εκπαιδευτικός) και εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών εντός του κάθε επιπέδου. Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών στα δύο επίπεδα. Οι διαδικασίες ανάπτυξης του μοντέλου τόσο στα δύο επίπεδα χωριστά όσο και πολυεπίπεδα, περιγράφονται στη συνέχεια.

Επίπεδο σχολείου.

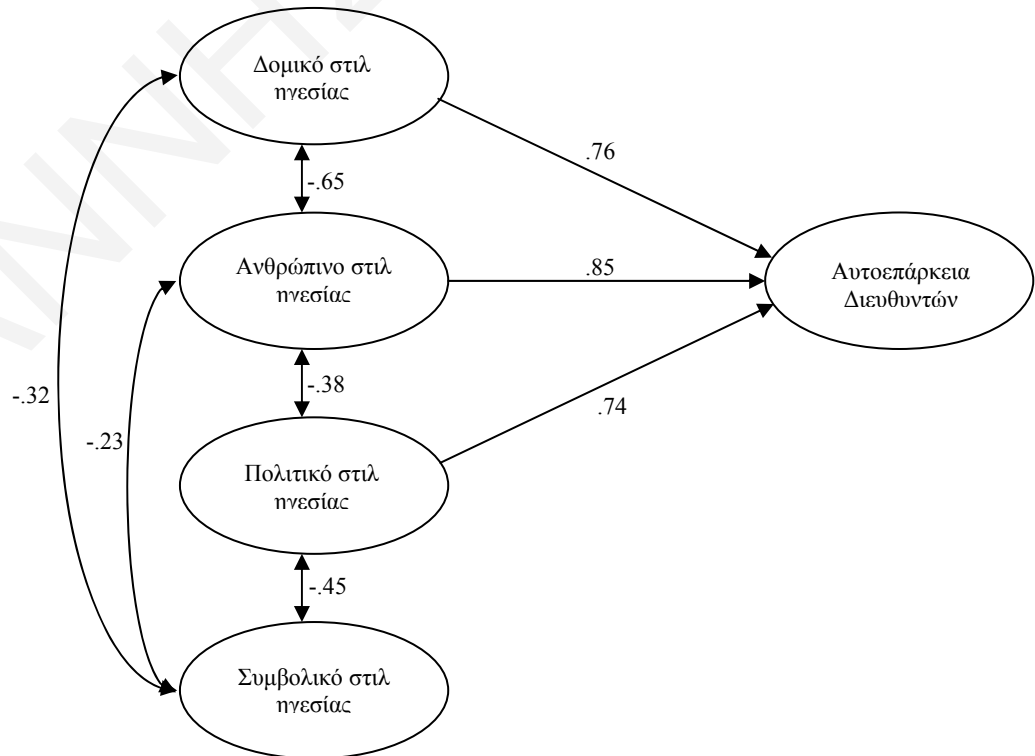
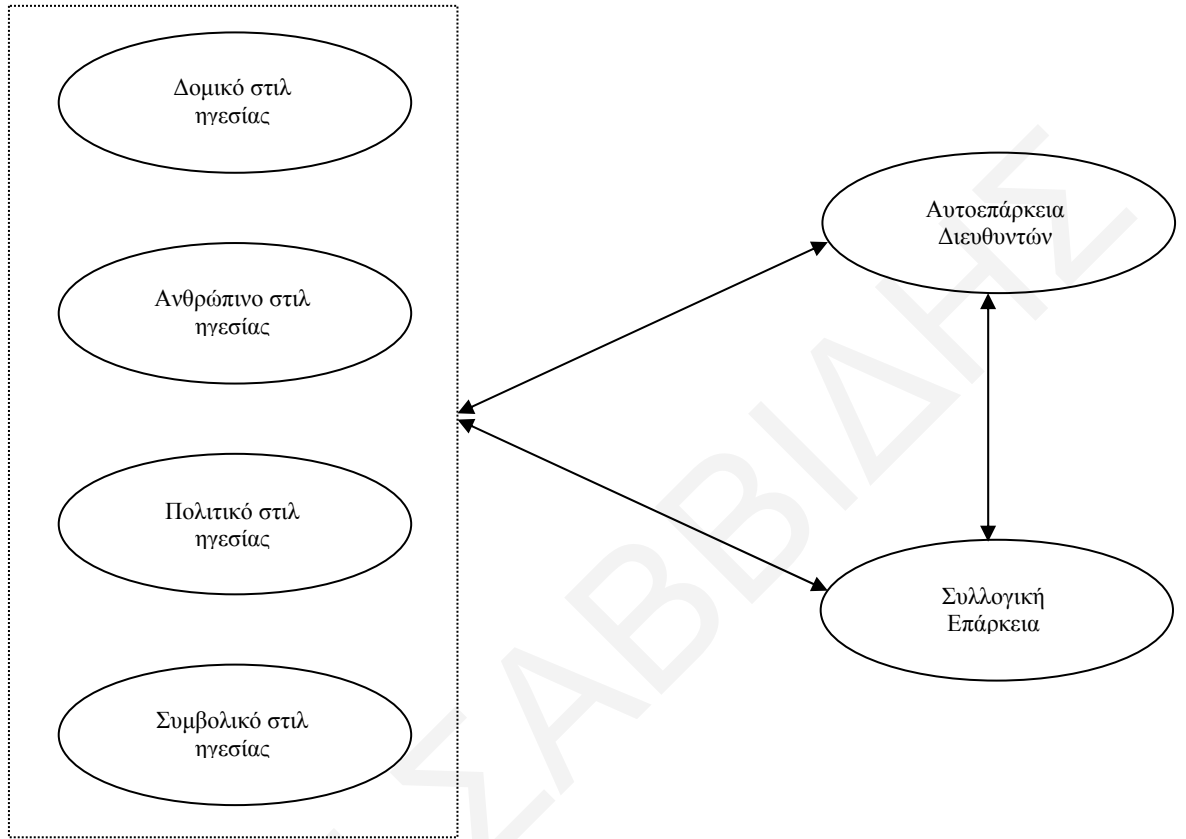
Με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS έγινε ο πίνακας συνδιακυμάνσεων των μεταβλητών στο επίπεδο του σχολείου (Πίνακας 4.11), σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, δηλαδή των τεσσάρων ηγετικών στιλ του διευθυντή, της αυτοεπάρκειάς του και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, αθροισμένης στο επίπεδο του σχολείου. Διαμορφώθηκαν, έτσι, δύο μοντέλα: το θεωρητικό και το τελικό, όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 4.1. Ύστερα από πολλές δοκιμές, που έγιναν με στόχο να εξευρεθεί το μοντέλο που ταίριαζε στο μέγιστο δυνατό βαθμό στα δεδομένα της έρευνας, προέκυψε το τελικό μοντέλο, το οποίο συμφωνούσε σε ικανοποιητικό βαθμό με τα δεδομένα της έρευνας ($\chi^2 = .550$, $df = 1$, $\chi^2/df = .550$, $p = .46$, $RMSEA = .0001$ και $CFI = 1.000$).

Πίνακας 4.11 Συνδιακυμάνσεις των μεταβλητών στο επίπεδο του σχολείου

Μεταβλητές	Δομικό στιλ	Ανθρώπινο στιλ	Πολιτικό στιλ	Συμβολικό στιλ	ΑΕ* δ/ντών	Αθροισμένη ΣΕ εκπ/κών**	Αθροισμένη ΑΕ εκπ/κών
Δομικό στιλ	.181						
Ανθρώπινο στιλ	-.130	.218					
Πολιτικό στιλ	.019	-.064	.130				
Συμβολικό στιλ	-.056	-.043	-.066	.166			
ΑΕ* δ/ντών	.022	-.020	.047	-.031	.584		
Αθροισμένη ΣΕ εκπ/κών**	-.019	.010	-.029	.036	-.019	.113	
Αθροισμένη ΑΕ εκπ/κών	-.030	.013	-.018	.036	-.025	.082	.116

*ΑΕ= αυτοεπάρκεια **ΣΕ= Συλλογική επάρκεια

Διάγραμμα 4.1: Μοντέλο Δομικής Εξίσωσης στο επίπεδο του σχολείου: Θεωρητικό -Τελικό



Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4.1, οι φορτίσεις των τριών από τα τέσσερα ηγετικά στίλ στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών ήταν θετικές και ανήλθαν στο .74 και άνω (δομικό= .76 , ανθρώπινο= .85, πολιτικό= .74). Το μόνο ηγετικό στίλ που δε φόρτισε στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών ήταν το συμβολικό. Επίσης, καταγράφηκαν αρνητικές συσχετίσεις σε όλα τα ζεύγη των ηγετικών στίλ (δομικό-ανθρώπινο = -.65, δομικό-συμβολικό= -.32, ανθρώπινο-πολιτικό= -.38, ανθρώπινο-συμβολικό= -.23, πολιτικό-συμβολικό= -.45). Όλες οι συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές, με εξαίρεση το δομικό και το πολιτικό, όπου δεν καταγράφηκε καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Καμιά σημαντική συσχέτιση δε βρέθηκε ανάμεσα στα ηγετικά στίλ των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και τη συλλογική επάρκειά τους, αθροισμένων στο επίπεδο του σχολείου. Επίσης, δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αθροισμένη συλλογική επάρκεια.

Επίπεδο εκπαιδευτικού.

Με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS έγινε ο πίνακας συνδιακυμάνσεων των μεταβλητών στο επίπεδο του εκπαιδευτικού (Πίνακας 4.12), σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο που αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, δηλαδή της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, χωρίς να προηγηθεί άθροισή της στο επίπεδο του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r , ώστε να εντοπιστούν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι υπάρχει υψηλή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και τη συλλογική τους επάρκεια ($r = .59, p < .001$). Δηλαδή, όσο υψηλότερη είναι η αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών τόσο υψηλότερη θα είναι και η συλλογική τους επάρκεια και αντίστροφα.

Πίνακας 4.12. Συνδιακυμάνσεις των μεταβλητών στο επίπεδο του εκπαιδευτικού

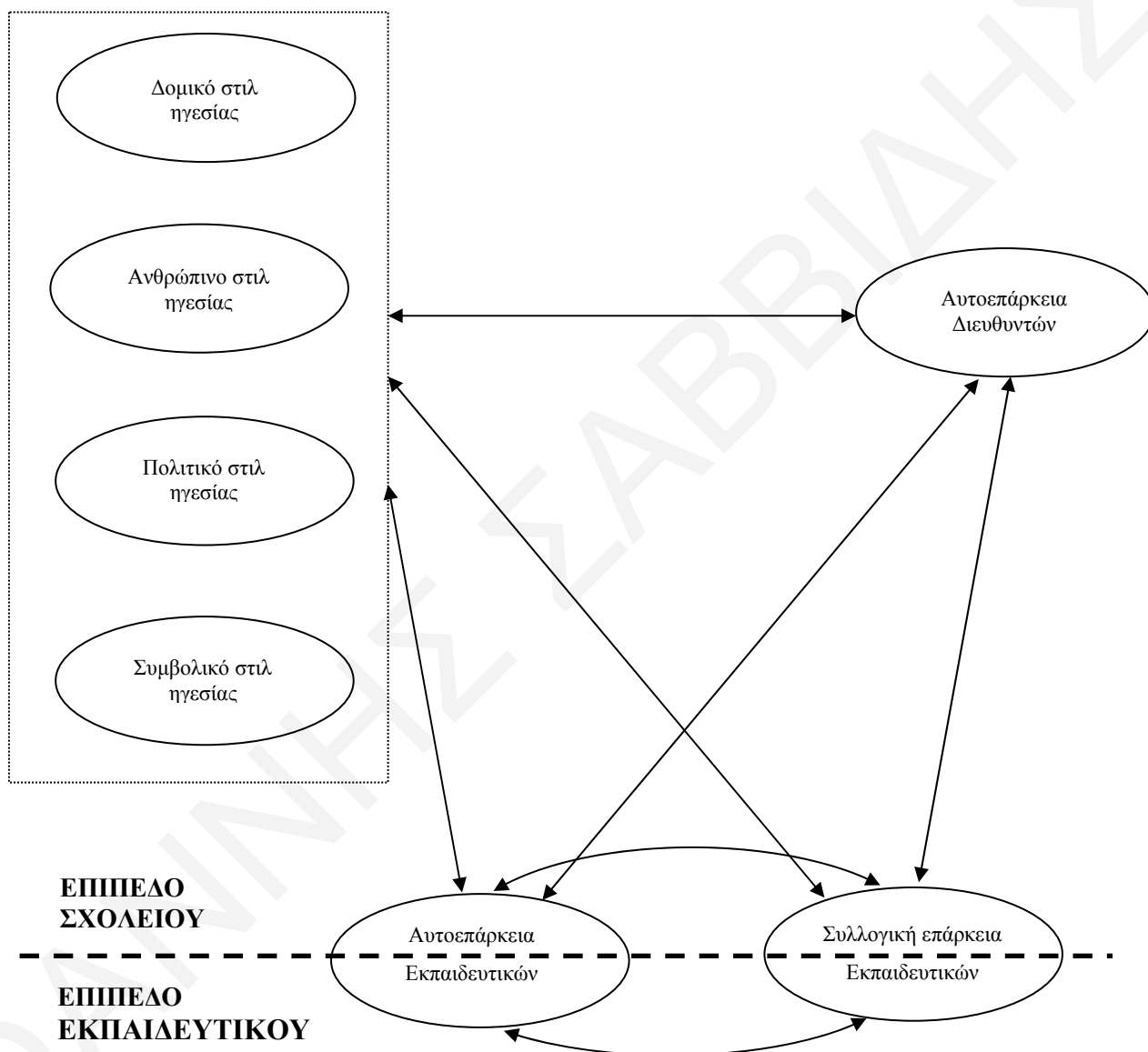
	Αυτοεπάρκεια εκπαιδευτικών	Συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών
Αυτοεπάρκεια εκπαιδευτικών	.627	
Συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών	.385	.686

Πολυεπίπεδο μοντέλο.

Για να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του ηγετικού στίλ, της αυτοεπάρκειας των διευθυντών, της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών και της συλλογικής τους επάρκειας ανάμεσα στα επίπεδα του σχολείου και του εκπαιδευτικού, αναπτύχθηκε

ένα πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4.2. Όπως φαίνεται στο διάγραμμα, το μοντέλο περιελάμβανε τόσο τις σχέσεις εντός κάθε επιπέδου ξεχωριστά όσο και τις σχέσεις μεταξύ των δύο επιπέδων. Έγιναν διάφορες δοκιμές με στόχο την εξεύρεση του μοντέλου, το οποίο θα ταίριαζε καλύτερα στα δεδομένα.

Διάγραμμα 4.2: Πολυεπίπεδο μοντέλο Θεωρητικό Μοντέλο



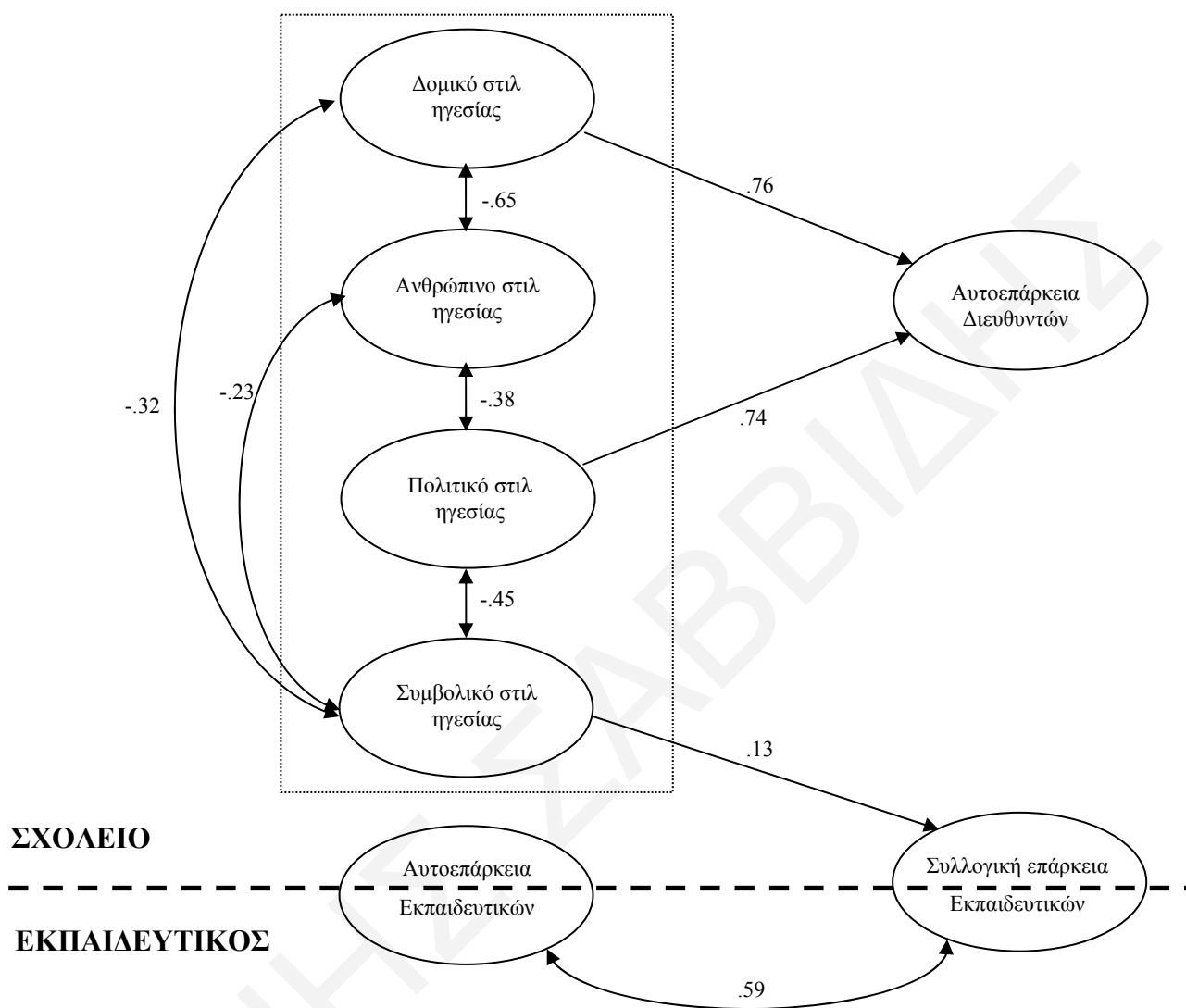
Ύστερα από πολλές δοκιμές, προέκυψε το τελικό μοντέλο, το οποίο συμφωνούσε σε ικανοποιητικό βαθμό με τα δεδομένα της έρευνας ($\chi^2 = 4.55$, $df = 13$, $\chi^2/df = .35$, $p = .55$, $RMSEA = .007$ και $CFI = .992$), όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 4.3.

Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 4.3, παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις σε σχέση με την ανάλυση στο επίπεδο του σχολείου σε ό,τι αφορά το ηγετικό στιλ των

διευθυντών. Το δομικό και το πολιτικό στιλ σχετίζονται θετικά με την αυτοεπάρκεια του διευθυντή, ενώ το συμβολικό στιλ ηγεσίας παρουσιάζει μικρή θετική επίδραση στη συλλογική επάρκεια αθροισμένη στο επίπεδο του σχολείου (.13). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρείται καμιά επίδραση του ανθρώπινου στιλ ηγεσίας, καθώς επίσης και το γεγονός ότι κανένα ηγετικό στιλ δε συσχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς (αυτοεπάρκεια και συλλογική επάρκεια στο επίπεδο του εκπαιδευτικού). Όπως και στο επίπεδο του σχολείου, έτσι και στο πολυεπίπεδο μοντέλο καταγράφηκαν σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις σε όλα τα ζεύγη των ηγετικών στιλ (δομικό ανθρώπινο = -.65, δομικό-συμβολικό= -.32, ανθρώπινο-πολιτικό= -.38, ανθρώπινο-συμβολικό= -.23, πολιτικό-συμβολικό= -.45), με εξαίρεση το δομικό και το πολιτικό, όπου δεν καταγράφηκε σημαντική συσχέτιση. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται απουσία επίδρασης ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια του διευθυντή και στην αυτοεπάρκεια και συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Τέλος, δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και τη συλλογική τους επάρκεια στο επίπεδο του σχολείου, σε αντίθεση με τη συσχέτιση, η οποία παρατηρείται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού ($r = .59, p < .001$).

Συμπερασματικά, από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας και την αποτύπωσή της στο τελικό μοντέλο, προκύπτει ότι το τελικό μοντέλο αποκλίνει από το αρχικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Στο τελικό μοντέλο δεν παρατηρούνται αλληλεπιδράσεις μεταξύ μεταβλητών σε διαφορετικά επίπεδα. Σημαντικό εύρημα ήταν οι μη αναμενόμενες σχέσεις, οι οποίες εντοπίστηκαν ανάμεσα στα ηγετικά στιλ των διευθυντών. Με το τελικό μοντέλο δίνονται απαντήσεις στα τέσσερα από τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα. Όπως προκύπτει από τις πιο πάνω αναλύσεις, η αυτοεπάρκεια των διευθυντών φαίνεται να συσχετίζεται με το δομικό και πολιτικό ηγετικό στιλ των διευθυντών (Ερώτημα 2). Προέκυψε, επίσης, ότι η αυτοεπάρκεια των διευθυντών δεν επιδρά ούτε στην αυτοεπάρκεια ούτε και στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Ερώτημα 3). Το μοντέλο επιβεβαιώνει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, μόνο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού (Ερώτημα 4). Τέλος, έχει βρεθεί ότι μόνο το συμβολικό ηγετικό στιλ των διευθυντών φαίνεται να συσχετίζεται στατιστικά, σε μικρό βαθμό, με τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Ερώτημα 5).

**Διάγραμμα 4.3: Πολυεπίπεδο μοντέλο
Δομικής Εξίσωσης: Τελικό Μοντέλο**



Αποτελέσματα των Μελετών Περίπτωσης

Εισαγωγικά

Όπως αναφέρεται στο Κεφάλαιο III, σκοπός της συλλογής και ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων είναι η κατανόηση και η ερμηνεία των σχέσεων που έχουν προκύψει από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων και ο έλεγχος του θεωρητικού μοντέλου. Με άλλα λόγια, τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιούνται για να υποβοηθήσουν την ερμηνεία σε βάθος των ποσοτικών δεδομένων και να ενδυναμώσουν την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, με την αναζήτηση δεδομένων που επιβεβαιώνουν ή αμφισβητούν το τελικό πολυεπίπεδο μοντέλο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των ποιοτικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται κατ' αρχήν τα δημογραφικά στοιχεία των τεσσάρων σχολείων, τα οποία αποτέλεσαν τις μελέτες περίπτωσης, και στη συνέχεια σκιαγραφείται το ατομικό προφίλ των διευθυντών τους. Υπενθυμίζεται ότι η επιλογή των σχολείων έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία, με κριτήριο την αυτοεπάρκεια των διευθυντών και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών τους, καθώς και την προσβασιμότητα σε αυτά. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω των τεσσάρων περιπτώσιακών μελετών και περιλαμβάνει την ανάλυση των συνεντεύξεων των τεσσάρων διευθυντών των σχολείων, την ανάλυση των συνεντεύξεων, οι οποίες λήφθηκαν από εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου και την ανάλυση της παρατήρησης που έγινε σε κάθε μια περίπτωση. Η ανάλυση γίνεται συγκριτικά και βάσει των κριτηρίων επιλογής των μελετών περίπτωσης. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έχουν καταγραφεί στους Πίνακες 4.14, 4.15 και 4.16, οι οποίοι περιλαμβάνουν αριθμό κατηγοριών, οι οποίες με τη σειρά τους διακρίνονται σε υποκατηγορίες και κωδικούς των δηλώσεων/ παρατηρήσεων και τη συχνότητα, με την οποία εμφανίζονται οι δηλώσεις σε κάθε περίπτωση.

Δημογραφικά Στοιχεία Σχολείων και Ατομικά Προφίλ Διευθυντών

Οι περιπτώσιακές μελέτες πραγματοποιήθηκαν σε τέσσερα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη διεξαγωγή των μελετών λήφθηκαν συνεντεύξεις από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και από αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν σε αυτές. Επίσης, σε κάθε σχολείο πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη παρατήρηση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται βασικά δημογραφικά στοιχεία των τεσσάρων σχολείων και σκιαγραφείται σε συντομία το προφίλ των διευθυντών τους, ώστε να περιγραφεί το συγκείμενο μέσα στο οποίο έγινε η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, χωρίς, όμως, να αποκαλύπτεται η ταυτότητα των σχολείων και των διευθυντών τους.

Το Σχολείο 1 (Σ1) βρίσκεται σε μία μεγάλη κοινότητα στην ευρύτερη περιοχή της Λευκωσίας. Κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας φοιτούσαν στο σχολείο 139 μαθητές, οι οποίοι κατανέμονταν σε επτά τμήματα. Το σχολείο στελεχωνόταν από 11 εκπαιδευτικούς. Στην περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο έχουν ανεγερθεί αρκετοί οικισμοί αυτοστέγασης προσφύγων. Ως εκ τούτου, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο έχουν προσφυγική καταγωγή. Σύμφωνα με όσα έχει δηλώσει ο διευθυντής, το σχολείο, το οποίο είναι το δεύτερο από τα δύο στην κοινότητα, χαρακτηρίζεται ως το σχολείο των «ξένων» και δεν έχει γίνει αποδεκτό από την τοπική

κοινωνία, με αποτέλεσμα να διαδίδονται φήμες για το επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης και το επίπεδο των μαθητών που φοιτούν σε αυτό. Το σχολείο αυτό αποτέλεσε την πρώτη μελέτη περίπτωσης, ως το σχολείο με υψηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή και χαμηλή συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών.

Κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας ο Διευθυντής 1 (Δ1) υπηρετούσε τη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου για 34 χρόνια, από τα οποία επτά στη θέση διευθυντή. Ήταν απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου και έλαβε, επιπρόσθετα, πανεπιστημιακό πτυχίο στα παιδαγωγικά. Παρακολούθησε, επίσης, το Πρόγραμμα Κατάρτισης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Το Σχολείο 2 (Σ2) βρίσκεται σε δήμο της ευρύτερης περιοχής Λευκωσίας και σε αυτό φοιτούσαν 207 μαθητές, κατανεμημένοι σε 12 τμήματα. Το προσωπικό του σχολείου περιλάμβανε 20 εκπαιδευτικούς. Το σχολείο αντιμετώπιζε σοβαρό στεγαστικό πρόβλημα, εξαιτίας εκτεταμένων οικοδομικών εργασιών που διεξάγονταν στους χώρους του. Το σχολείο αυτό αποτέλεσε τη δεύτερη μελέτη περίπτωσης, ως το σχολείο με υψηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή και υψηλή συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών.

Ο Διευθυντής 2 (Δ2) βρισκόταν στην εκπαιδευτική υπηρεσία για 38 χρόνια, από τα οποία τα τελευταία έξι στη θέση διευθυντή. Ήταν απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου και έλαβε, επιπρόσθετα, πανεπιστημιακό πτυχίο στα παιδαγωγικά. Παρακολούθησε, επίσης, το Πρόγραμμα Κατάρτισης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Το Σχολείο 3 (Σ3) βρίσκεται εντός του Δήμου Λάρνακας. Κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας ήταν ένα από τα πολυπληθέστερα σε μαθητές δημοτικά σχολεία στην Κύπρο, αφού αριθμούσε 496 μαθητές, οι οποίοι ήταν κατανεμημένοι σε 19 τμήματα. Στο σχολείο υπηρετούσαν 28 εκπαιδευτικοί. Το σχολείο αυτό αποτέλεσε την τρίτη μελέτη περίπτωσης, ως το σχολείο με χαμηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή και χαμηλή συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών.

Ο Διευθυντής 3 (Δ3) υπηρετούσε τη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου για 34 χρόνια, από τα οποία έξι στη θέση διευθυντή. Ήταν απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου και έλαβε, επιπρόσθετα, πανεπιστημιακό πτυχίο στα παιδαγωγικά. Κατείχε τέσσερις μεταπτυχιακούς τίτλους και δύο μεταπτυχιακά διπλώματα. Παρακολούθησε, επίσης, το Πρόγραμμα Κατάρτισης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Το Σχολείο 4 (Σ4) βρίσκεται στην ευρύτερη αστική περιοχή Λεμεσού. Στο σχολείο φοιτούσαν 361 μαθητές, οι οποίοι ήταν κατανεμημένοι σε 16 τμήματα. Κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας στο σχολείο υπηρετούσαν 27 εκπαιδευτικοί. Στο σχολείο

λειτουργούσε μονάδα ειδικής εκπαίδευσης. Το σχολείο αυτό αποτέλεσε την τέταρτη μελέτη περίπτωσης, ως το σχολείο με χαμηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή και υψηλή συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών.

Ο Διευθυντής 4 (Δ4) είχε 37 χρόνια υπηρεσίας, κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, από τα οποία τα τελευταία έξι στη θέση διευθυντή. Ήταν απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου και έλαβε, επιπρόσθετα, πανεπιστημιακό πτυχίο στα παιδαγωγικά. Παρακολούθησε, επίσης, το Πρόγραμμα Κατάρτισης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών και άλλα σεμινάρια που προσφέρονται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Στον Πίνακα 4.13 που ακολουθεί, παρουσιάζονται συνοπτικά οι πιο πάνω πληροφορίες που αφορούν τους τέσσερις διευθυντές και τα σχολεία στα οποία υπηρετούσαν, για να δοθεί μια συγκριτική εικόνα της κατάστασης των τεσσάρων μελετών περίπτωσης. Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι διευθυντές των σχολείων που επιλέγηκαν είχαν περίπου τα ίδια χρόνια υπηρεσίας τόσο συνολικά όσο και στη θέση διευθυντή. Επίσης, υπήρχε μια ισορροπία ως προς το φύλο των διευθυντών (δύο γυναίκες και δύο άνδρες).

Πίνακας 4.13 Πληροφορίες για τους τέσσερις διευθυντές και τα σχολεία στα οποία υπηρετούσαν

Πτυχές	Διευθυντής 1	Διευθυντής 2	Διευθυντής 3	Διευθυντής 4
Επαρχία	Λευκωσίας	Λευκωσίας	Λάρνακας	Λεμεσού
Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα
Προσόντα	Πτυχίο (Π.Α.Κ.*) Πτυχίο Παιδαγωγικών Π.Κ.Ν.Δ.**	Πτυχίο (Π.Α.Κ.*) Πτυχίο Παιδαγωγικών Π.Κ.Ν.Δ.**	Πτυχίο (Π.Α.Κ.*) Πτυχίο Παιδαγωγικών 4 Μεταπτυχιακά Π.Κ.Ν.Δ.**	Πτυχίο (Π.Α.Κ.*) Πτυχίο Παιδαγωγικών Π.Κ.Ν.Δ.** Σεμινάρια
Συνολικά χρόνια υπηρεσίας	34	38	34	37
Χρόνια στη θέση διευθυντή	7	6	6	6
Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών	11	20	28	27
Συνολικός αριθμός μαθητών	139	207	496	361
Αριθμός τμημάτων	7	12	19	16
Επίπεδο αυτοεπάρκειας	Υψηλό (1)***	Υψηλό (5)	Χαμηλό (113)	Χαμηλό (111)
Επίπεδο συλλογικής επάρκειας	Χαμηλό (98)	Υψηλό (13)	Χαμηλό (95)	Υψηλό (23)

* Π.Α.Κ. : Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου

** Π.Κ.Ν.Δ.: Πρόγραμμα Κατάρτισης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών

*** Ο αριθμός στην παρένθεση δείχνει τη σειρά στην κατάταξη των σκορ αυτοεπάρκειας των διευθυντών και της συλλογικής επάρκειας των σχολείων

Αποτελέσματα Ανάλυσης Ημιδομημένων Συνεντεύξεων και Παρατηρήσεων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς και των παρατηρήσεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στα τέσσερα σχολεία, σύμφωνα με τους Πίνακες 4.14, 4.15 και 4.16, αντίστοιχα. Κάθε πίνακας είναι οργανωμένος σε επτά στήλες, στις οποίες φαίνονται με τη σειρά οι κατηγορίες, οι υποκατηγορίες τις οποίες περιλαμβάνει κάθε κατηγορία και οι κωδικοί των δηλώσεων κάθε υποκατηγορίας. Στις τελευταίες τέσσερις στήλες κάθε πίνακα φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης των κωδικοποιημένων δηλώσεων σε κάθε σχολείο, με τη χρήση των συμβόλων «+» και «-». Τα σύμβολα «+» και «-» αντιστοιχούν σε θετική ή αρνητική πτυχή κάθε δήλωσης που έχει καταγραφεί ή ακόμη την παρουσία ή την απουσία ενός φαινομένου σε σχέση με τον κωδικό κάθε δήλωσης και την αντίστοιχη υποκατηγορία και κατηγορία στην οποία εντάσσεται. Έτσι, για παράδειγμα, για τον κωδικό «Κρίσεις για μέλη της διευθυντικής ομάδας» το «+» αναφέρεται σε θετική κρίση και το «-» σε αρνητική κρίση ως προς τα μέλη της διευθυντικής ομάδας του σχολείου. Σε ένα άλλο παράδειγμα, για τον κωδικό «Υπαρξη θετικών προτύπων διευθυντών» το «+» αναφέρεται σε ύπαρξη θετικών προτύπων και το «-» σε απουσία τους.

Αποτελέσματα Ανάλυσης Συνεντεύξεων με Διευθυντές

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.14, από την ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεγεί από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές των τεσσάρων σχολείων, έχουν προκύψει πέντε κατηγορίες και 12 υποκατηγορίες, οι οποίες αναλύονται περαιτέρω σε κωδικούς δηλώσεων. Στις κατηγορίες έχουν ταξινομηθεί δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται σε προσωπικά χαρακτηριστικά και απόψεις των διευθυντών, στις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους, στα ηγετικά τους στιλ, σε δράσεις και ικανότητές τους και τέλος σε παράγοντες που επηρεάζουν τόσο το έργο τους όσο και το έργο του σχολείου το οποίο διευθύνουν. Τα δεδομένα που έχουν προκύψει από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές αναλύονται στη συνέχεια κατά κατηγορία.

Προσωπικά χαρακτηριστικά και απόψεις διευθυντών.

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια (Δ1 και Δ2) αναφέρονται περισσότερο στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά παρά οι διευθυντές με χαμηλή αυτοεπάρκεια. Έτσι, αναφέρουν ότι τους χαρακτηρίζει η ευθύτητα, η αποφασιστικότητα και η ειλικρίνεια. Επίσης αναφέρουν ότι έχουν το θάρρος να πουν τη

γνώμη τους, έστω και αν αυτό μπορεί να ενοχλήσει, ώστε να προωθηθεί ένα θέμα (βλ. σ. 138). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δ1, «κάτι που με χαρακτηρίζει είναι η ντομπροσύνη μου. Τα λέω σταράτα και σε όποιον αρέσω». Επίσης, κατά τον ίδιο τρόπο ο Δ2 τονίζει: «Πιστεύω ότι πρέπει να έχουμε το θάρρος της γνώμης μας, δηλαδή δε με ενοχλεί να έρθω σε αντιπαράθεση με κάποιους εκπαιδευτικούς όταν θα πρέπει να πάρουμε κάποιες αποφάσεις. Δεν τις δέχονται; Ας πάνε παραπέρα». Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το εύρημα αυτό προέκυψε μόνο από τα ποιοτικά δεδομένα και πέραν του ποσοτικού μοντέλου της έρευνας.

Σε ό,τι αφορά την υποκατηγορία «Απόψεις διευθυντών για τη συλλογική επάρκεια του προσωπικού τους», οι απόψεις των διευθυντών με υψηλή αυτοεπάρκεια, φαίνεται να μοιάζουν περισσότερο, ανεξάρτητα από τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους. Αυτοί οι διευθυντές παρουσιάζονται να εκτιμούν περισσότερο την επάρκεια του προσωπικού τους. Το αντίστροφο παρατηρείται και στην περίπτωση των διευθυντών με χαμηλή αυτοεπάρκεια, οι οποίοι είτε τοποθετούνται αρνητικά (Δ3) είτε σε λιγότερες περιπτώσεις (Δ4), ως προς τις ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει κανείς αν εξετάσει όλες τις υποκατηγορίες μαζί. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.14 οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια (Δ1 και Δ2) μοιάζουν περισσότερο στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις απόψεις τους παρά οι διευθυντές με χαμηλή αυτοεπάρκεια.

Αυτοεπάρκεια διευθυντών.

Η αυτοεπάρκεια των διευθυντών ήταν μια από τις βασικές μεταβλητές της έρευνας, για την οποία έχουν συλλεγεί και ποσοτικά δεδομένα. Υπενθυμίζεται ότι σύμφωνα με το τελικό θεωρητικό μοντέλο (βλ. σ. 138-139), δε βρέθηκε οποιαδήποτε σχέση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τόσο τη διαφορά στο επίπεδο της αυτοεπάρκειας των τεσσάρων διευθυντών όσο και την απουσία της σχέσης αυτοεπάρκειας διευθυντών και συλλογικής επάρκειας. Αν από τον αριθμό των δηλώσεων που αφορούν την υποκατηγορία «Απόψεις των διευθυντών που δείχνουν υψηλή αυτοεπάρκεια» αφαιρεθούν οι δηλώσεις της υποκατηγορίας «Απόψεις των διευθυντών που δείχνουν χαμηλή αυτοεπάρκεια», όπως φαίνονται στον Πίνακα 4.14, προκύπτει ότι η αυτοεπάρκεια των διευθυντών Δ1 και Δ2 είναι πιο υψηλή από την αυτοεπάρκεια των Δ3 και Δ4 και αυτό παρατηρείται ανεξάρτητα από το αν συλλογική επάρκεια του σχολείου είναι υψηλή ή χαμηλή. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει την ποσοτική μέτρηση. Ενδεικτικά παρατίθενται οι πιο κάτω απόψεις, οι οποίες αποτυπώνουν πεποιθήσεις υψηλής και

χαμηλής αυτοεπάρκειας των διευθυντών. Ο Δ1 κάτω από τους κωδικούς «Ορατός στο σχολείο- Πλήρης ανάληψη ηγετικού ρόλου από διευθυντή» αναφέρει χαρακτηριστικά:

Δεν είμαι εγώ, ο άνθρωπος του γραφείου! Ως διευθυντής αναλαμβάνω πλήρως τον ηγετικό μου ρόλο, παίρνω πρωτοβουλίες, προσπαθώ να εμπνέω το προσωπικό μου για το κοινό όραμα και την αποστολή του σχολείου, να τους βοηθώ να έχουν καλή επίδοση και ταυτόχρονα να νιώθουν περήφανοι για τη δουλειά τους...Όταν χρειάζεται κάποιος να πάρει απόφαση, τότε, μπαίνουν υπό ευθύνη δική μου. Είναι δική μου η ευθύνη!

Ενδεικτική των πεποιθήσεων χαμηλής αυτοεπάρκειας του Δ3, είναι η δήλωση του κάτω από τον κωδικό «Διευθυντής-φροντιστής του σχολείου»: «Πολλές φορές έπιασα τον εαυτό μου να λέει ότι τελικά είμαι ο φροντιστής του σχολείου. Πολλοί διευθυντές είμαστε φροντιστές. Αυτή τη στιγμή είμαι περισσότερο φροντιστής». Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Δ4, αφού αναφέρει: «Εγώ είμαι εδώ τις περισσότερες ώρες και εκτελώ χρέη διάφορα, ακόμη και γραμματειακού και άλλου προσωπικού, τεχνικού, εφορείας...».

Ηγετικά στιλ διευθυντών.

Η κατηγορία «Ηγετικά στιλ διευθυντών» αποτελείται από τέσσερις υποκατηγορίες, που αντιστοιχούν στα τέσσερα στιλ, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές στο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας, δηλαδή το δομικό, το ανθρώπινο, το πολιτικό και το συμβολικό.

Η υποκατηγορία «Δομικό στιλ» υποδιαιρείται σε οκτώ κωδικούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της κωδικοποίησης, οι διευθυντές που χρησιμοποιούν το δομικό ηγετικό στιλ δίνουν έμφαση στην τήρηση των κανονισμών λειτουργίας των σχολείων, διατυπώνουν σαφείς στόχους, είναι οργανωτικοί, στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης, αναπτύσσουν πολιτικές για διάφορα θέματα, ασχολούνται περισσότερο με θέματα πειθαρχίας και οργανώνουν τη λειτουργία της διευθυντικής ομάδας στο σχολείο τους.

Εξετάζοντας κανείς τους κωδικούς της υποκατηγορίας «Δομικό στιλ», θα διαπιστώσει ότι σε κάποιες περιπτώσεις το θεωρητικό μοντέλο υποστηρίζεται από τα ποιοτικά δεδομένα και σε άλλες αμφισβητείται. Συγκεκριμένα, αν συνυπολογιστεί ο αριθμός των δηλώσεων σε όλους τους κωδικούς της υποκατηγορίας, φαίνεται ότι οι διευθυντές στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια (Δ2, Δ4), ανεξάρτητα από τα επίπεδα αυτοεπάρκειάς τους, χρησιμοποιούν περισσότερο το δομικό στιλ. Επίσης, η επιμέρους εξέταση του κωδικού «Διατύπωση σαφών στόχων της σχολικής μονάδας»

Πίνακας 4.14 Κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους διευθυντέςⁱ

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Δ1 (4) ¹	Δ2 (5)	Δ3 (6)	Δ4 (7)	
			ΥΑΔ- ΧΣΕ ²	ΥΑΔ- ΥΣΕ	ΧΑΔ- ΧΣΕ	ΧΑΔ- ΥΣΕ	
Προσωπικά χαρακτηριστικά και απόψεις διευθυντών	Απόψεις διευθυντών για το χαρακτήρα τους	Ντομπροσύνη- ευθύτητα (Δ1, Δ2)	++ ³	+			
		Αποφασιστικότητα (Δ1, Δ2)	+	+			
		Ειλικρίνεια (Δ2)					
		Θάρρος της γνώμης (Δ2)		+			
	Διατύπωση σεξιστικών απόψεων	Επαρκής κατάρτιση γυναικών εκπαιδευτικών στην τεχνολογία (Δ3)				-	
		Ικανοποίηση από τη στελέχωση του σχολείου μόνο με γυναίκες βοηθούς διευθύντριες (Δ3)				-	
		Νοοτροπία γυναικών εκπαιδευτικών (Δ3)				-	
	Απόψεις διευθυντών για τη συλλογική επάρκεια του προσωπικού τους	Εκτίμηση θετικής συμβολής εκπαιδευτικών στο έργο του σχολείου (Δ1) –(Δ2)	++++++ ++++	+++++			
		Εκτίμηση για το έργο και την προσφορά σχολικής συνοδού (Δ1)	++				
		Εκτίμηση ικανότητας και προσφοράς των βοηθών διευθυντών (Δ2)		+			
		Πεποιθήσεις για την προσφορά της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών (Δ3)				-	
		Ανάληψη πρωτοβουλίας από γυναίκες βοηθούς (προκατάληψη) (Δ3)				-	
		Διάθεση εκπαιδευτικών για εργασία (Δ3)				-	
		Κρίσεις για μέλη της διευθυντικής ομάδας (Δ3)				- +	
		Επαγγελματισμός εκπαιδευτικών (Δ3)				--	
Κρίσεις για το προσωπικό του σχολείου (Δ4)					++++		
Αυτοεπάρκεια διευθυντών	Απόψεις διευθυντών που δείχνουν υψηλή αυτοεπάρκεια	Αποκέντρωση αρμοδιοτήτων- καταμερισμός εργασιών (Δ4)				+	
		Αξιοποίηση ειδικών ενδιαφερόντων του προσωπικού (Δ1-Δ2)	+	++			
		Τρόποι διαχείρισης προβλημάτων ανεπαρκούς προσωπικού (Δ1-Δ2)	++	++++			
		Σεβασμός στον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών (Δ2)		+			

ⁱ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Δ1 = Διευθυντής 1, Δ2= Διευθυντής 2, Δ3= Διευθυντής 3, Δ4= Διευθυντής 4

² ΥΑΔ= Υψηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή, ΧΣΕ= Χαμηλή συλλογική επάρκεια, ΥΣΕ= Υψηλή συλλογική επάρκεια, ΧΑΔ= Χαμηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή

³ Τα πρόσημα «+» και «-» αντιστοιχούν στη συχνότητα των θετικών ή αρνητικών δηλώσεων σε σχέση με την κωδικοποίηση των δηλώσεων (στήλη 3).

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Δ1 (4) ¹	Δ2 (5)	Δ3 (6)	Δ4 (7)	
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ	
		Ισορροπία ανθρώπινων σχέσεων- αποτελεσμάτων (Δ1)	+				
		Ορατός στο σχολείο (Δ1)	+				
		Πλήρης ανάληψη ηγετικού ρόλου από διευθυντή (Δ1-Δ3)	+		+		
		Συνεργατική φιλοσοφία (Δ1)	++				
		Ανάληψη ευθύνης που απορρέει από τη θέση (Δ1-Δ2)	+	+			
		Πλήρης ενημερότητα (Δ4)				++	
		Αξιολόγηση αναπτυξιακών αναγκών εκπαιδευτικών (Δ1)	+				
		Παροχή διευκολύνσεων και ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Δ1-Δ2)	+	+			
		Ενθάρρυνση εκπαιδευτικών (Δ2)		+			
		Καθοδηγητικός-υποστηρικτικός ρόλος (Δ2-Δ4)		+		+	
		Συντονιστικός ρόλος (Δ1-Δ3-Δ4)		+		+	
		Ύπαρξη συγκεκριμένου διευθυντή-προτύπου (Δ1)	+				
	Δίκαιη μεταχείριση εκπαιδευτικών (Δ2-Δ3)		+	+			
	Απόψεις διευθυντών που δείχνουν χαμηλή αυτοεπάρκεια	Αποτελεσματική διαχείριση χρόνου (Δ3)				-	
		Ύπαρξη θετικών προτύπων διευθυντών (Δ3- Δ4)				-	-
		Επάρκεια στη διαχείριση διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού (Δ3)				--	
		Ενασχόληση κυρίως με τα σημαντικά ζητήματα (Δ3-Δ4)				-	-
		Υλοποίηση προϋπολογισμού του σχολείου (Δ3)				-	
		Επάρκεια κατάρτισης (Δ1-Δ4)	-				-
		Διευθυντής- φροντιστής του σχολείου (Δ3-Δ4)				-	-
Διεκπεραίωση, κυρίως, γραμματειακών- τεχνικών έργων (Δ3-Δ4)					-	-	
Ηγετικά στιλ διευθυντών	Ανθρώπινο στιλ	Έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις					
		έμφαση στην επικοινωνία με εκπαιδευτικούς (Δ1-Δ2)	+	+			
		σεβασμός προς τους εκπαιδευτικούς (Δ2)		+			
		προσπάθεια δημιουργίας επαγγελματικών σχέσεων (Δ3)			+		
		αποδοχή συναδέλφων (Δ4)				+	
		συνεργασία και αγάπη προς τους εκπαιδευτικούς (Δ4)				+	
		Υιοθέτηση συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης					

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Δ1 (4) ¹	Δ2 (5)	Δ3 (6)	Δ4 (7)
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ
		Θετική άποψη για συμμετοχικό μοντέλο (Δ1)	+			
		Δημιουργία συνθηκών ανοιχτού διαλόγου και κοινής λήψης απόφασης (Δ1)	+			
		Εκχώρηση αρμοδιοτήτων και αυτονομίας στους βοηθούς διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς (Δ2)		+		
		Κοινό όραμα με γονείς και εκπαιδευτικούς ως απαραίτητη προϋπόθεση (Δ2)		+		
		Κοινή λήψη αποφάσεων σε συνεδρίες (Δ2)		+		
		Συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Δ2- Δ3- Δ4)		+	-	--
		Σχέσεις και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών				
		Ύπαρξη συνεργασίας και αλληλοστήριξης μεταξύ εκπαιδευτικών (Δ1-Δ2-Δ3-Δ4)	++	+	-	++
		Ενθάρρυνση συνεργασίας από διευθύντρια σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης (Δ2)		+		
		Απουσία αντιπαραθέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών (Δ2- Δ4)		+		+
		Ύπαρξη περιθωρίων βελτίωσης των σχέσεων των εκπαιδευτικών (Δ2)		+		
		Εντοπισμός βελτίωσης στις σχέσεις εκπαιδευτικών (Δ3)			+	
		Συνεργασία μεταξύ βοηθών διευθυντριών (Δ3)			-	
		Άριστες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών (Δ4)				++
		Σχέσεις και συνεργασία διευθυντή- εκπαιδευτικών				
		Καλή συνεργασία με εκπαιδευτικούς (Δ1-Δ2)	++	+		
		Παροχή διευκολύνσεων στους εκπαιδευτικούς έστω και παράτυπα (Δ2)		++		
		Θετική διάθεση εκπαιδευτικών απέναντι στη διευθύντρια (Δ2)		+		
	Δομικό στίλ	Έμφαση στην τήρηση των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου				
		έμφαση στην εφαρμογή των κανονισμών του σχολείου (Δ1-Δ4)	+			+
		έμφαση στην τήρηση ωραρίου από εκπαιδευτικούς (Δ2)		+		
		Τήρηση ωραρίου από εκπαιδευτικούς (Δ3)			-	
		ο κανονισμός πάνω από τις ανθρώπινες σχέσεις (Δ4)				+
		έμφαση στην καλή γνώση νόμων και κανονισμών (Δ4)				+
		Διατύπωση σαφών στόχων σχολικής μονάδας				
		έμφαση στον καθορισμό στόχων (Δ1)	+			
		διατύπωση στόχων σε σχέση με τους υπό έμφαση στόχους (Δ2)		+		

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Δ1 (4) ¹	Δ2 (5)	Δ3 (6)	Δ4 (7)
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ
		διατύπωση στόχων σε σχέση με την ιδιαιτερότητα του σχολείου (Δ2)		+		
		διατύπωση κοινών μαθησιακών στόχων (Δ4)				+
		διατύπωση στόχων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς (Δ4)				+
		Ενέργειες για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου				
		καταμερισμός δραστηριοτήτων ανάμεσα στα τμήματα (Δ2)		+		
		καταμερισμός υπευθυνοτήτων και εργασιών (Δ2)		+		
		έκδοση γραπτών οδηγιών προς εκπαιδευτικούς (Δ2)		+		
		Στήριξη εκπαιδευτικών από διευθυντή σε θέματα διδασκαλίας -μάθησης				
		Παροχή στήριξης στο μαθησιακό έργο των εκπαιδευτικών (Δ1-Δ2-Δ2-Δ2)	+	++++		
		Παροχή βοηθητικού υλικού (Δ1- Δ3-Δ4)	+		+	+
		Στήριξη εκπαιδευτικών στην τάξη (Δ1-Δ2 -Δ4)	+	+		+
		Ενθάρρυνση ανταλλαγής καλών πρακτικών (Δ2)		+		
		Εντοπισμός αδυναμιών και καθοδήγηση για βελτίωση των εκπαιδευτικών (Δ2)		+		
		Ύπαρξη χρόνου στήριξης εκπαιδευτικών από διευθυντή (Δ4)				-
		Ανάπτυξη πολιτικών στο σχολείο				
		Πολιτική για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων(Δ1) (Δ2)	+	+++		
		Χρήση ατομικού φακέλου μαθητή (Δ3-Δ4)			+	+
		Απολογισμός έργου σχολικής μονάδας ανά τάξη από το διδασκαλικό σύλλογο (Δ4)				+
		Πολιτική για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από το διευθυντή				
		<i>Παρακολούθηση μαθήματος και διάλογος με εκπαιδευτικούς (Δ1-Δ4)</i>	+			+
		<i>Συστηματική συλλογή πληροφοριών για αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Δ1-Δ2-Δ3)</i>	-	--	-	
		<i>Αξιοποίηση εντύπου αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών (Δ3)</i>			+	
		<i>Ύπαρξη χρόνου για παρακολούθηση του έργου των εκπαιδευτικών (Δ3)</i>			-	
		<i>Διαφοροποίηση αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών (Δ4)</i>				+
		<i>Τήρηση σημειώσεων για σκοπούς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών (Δ4)</i>				+

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Δ1 (4) ¹	Δ2 (5)	Δ3 (6)	Δ4 (7)
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ
		<i>Υπαρξη κριτηρίων αξιολόγησης (Δ4)</i>				+
		Ζητήματα πειθαρχίας				
		Διασφάλιση συνθηκών πειθαρχίας (Δ1)	+			
		Ανάθεση τομέα πειθαρχίας σε βοηθό διευθυντή (Δ2)		+		
		Καθοδήγηση εκπαιδευτικών σε θέματα πειθαρχίας (Δ2)		+		
		Μη αποδοχή εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Δ4)				+
		Προκατάληψη αναφορικά με αναμενόμενες συμπεριφορές μαθητών (Δ4)				-
		Απουσία σοβαρού προβλήματος πειθαρχίας (Δ2-Δ4)		+		+
		Λειτουργία διευθυντικής ομάδας				
		Στενή συνεργασία με τους βοηθούς διευθυντές (Δ1)	+			
		Καθορισμός τακτικών συνεδριάσεων διευθυντικής ομάδας (Δ1- Δ2-Δ4)	+	-		+
		Προετοιμασία συνεδρίας προσωπικού (Δ1-Δ4)	+			+
		Καταμερισμός ευθυνών και αρμοδιοτήτων στους βοηθούς (Δ1-Δ2)	+	+		
		Καταμερισμός ευθυνών και αρμοδιοτήτων στους βοηθούς (Δ1- Δ2-Δ4)	+	+		+
		Συζήτηση θεμάτων και λήψη κοινών αποφάσεων με βοηθούς (Δ2)		+		
		Απόψεις για άριστη συνεργασία με βοηθούς (Δ3-Δ4)			-	+
	Πολιτικό στίλ	Συνεργασία με σύνδεσμο γονέων				
		Συνδιοργάνωση εκδηλώσεων με το Σύνδεσμο Γονέων (Δ1-Δ2-Δ3-Δ4)	+	+	+	+
		Συνεργασία με Σύνδεσμο για στήριξη μαθητών, εκτέλεση έργων, εξοπλισμό και εργοδότηση γραμματειακού προσωπικού του σχολείου (Δ1-Δ2-Δ4)	++	+		+
		Συμμετοχή Διευθυντή στις συνεδρίες του Συνδέσμου (Δ2-Δ3-Δ4)		+	+	+
		Καλή συνεργασία με το Σύνδεσμο Γονέων (Δ2)		+		
		Εμπλοκή γονέων στο σχολικό έργο				
		Εμπλοκή γονέων στο διδακτικό έργο στην τάξη (Δ1- Δ4)	+			+ -
		Συνεργασία δ/σης-γονέων για επίλυση προβλημάτων (Δ2)		+		
		Αναγνώριση δικαιωμάτων γονιών από διευθύντρια (Δ2)		+		
		Ενδιαφέρον γονιών για πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών τους (Δ2)		+		
		Πρωτοβουλίες σχολείου για προσέλκυση γονιών (Δ3-Δ4)			+	+
		Ανάληψη πρωτοβουλίας σχολείου για επιμόρφωση των γονέων (Δ4)				+

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Δ1 (4) ¹	Δ2 (5)	Δ3 (6)	Δ4 (7)
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ
		Συνεργασία με επιθεωρητές- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ)				
		Καλή συνεργασία με επιθεωρητή (Δ1-Δ2-Δ4)	+	++		+
		Αξιοποίηση γνωριμιών στο ΥΠΠ (Δ1)	+			
		Συνεργασία με επιθεωρητή για επίλυση προβλημάτων (Δ2-Δ3)		+	+	
		Αντιπαράθεση με Επαρχιακό Επιθεωρητή για μεταθέσεις προσωπικού (Δ2)		-		
		Καλή συνεργασία με υπηρεσίες του ΥΠΠ (Δ2-Δ4)		++		+
		Αποτελεσματική επικοινωνία με ΥΠΠ (Δ3)			--	
		Παροχή ανατροφοδότησης από επιθεωρητή (Δ3)			--	
		Αποτελεσματική συνεργασία με Σχολική Εφορεία (Δ2-Δ3-Δ4)		++	-----	-
					-	
		Συνεργασία με την τοπική κοινότητα				
		Άριστη συνεργασία με το κοινοτικό συμβούλιο/ δημοτικές αρχές (Δ1-Δ2-Δ4)	++	+		-
		Συνεργασία με εκκλησιαστικές αρχές (Δ2)		+		
	Καλές σχέσεις συνεργασίας με το γειτονικό γυμνάσιο (Δ2)		+			
	Συμβολικό στίλ	Δημιουργία κουλτούρας μέσω τελετών και συμβολισμών				
		θεσμοθέτηση εκδηλώσεων (Δ1)	+			
		αναγνώριση επιτυχιών με ενδοσχολικές απονομές (Δ4)				+
		αναγνώριση επιτυχιών με ενδοσχολικές βραβεύσεις (Δ4)				+
		Αναγνώριση επιτυχιών εκπαιδευτικών (Δ4)				++
		Διατύπωση οράματος για τη σχολική μονάδα				
	Δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος και υψηλών επιδόσεων (Δ1-Δ2-Δ4)	+	+		+	
	Εμπλοκή γονιών στη μαθησιακή διαδικασία (Δ4)				+	
	Καλλιέργεια αυτοπειθαρχίας (Δ4)				+	
	Έμφαση στη σημασία του προσωπικού και κοινού οράματος (Δ1-Δ2-Δ3)	++	+	-		
Παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του διευθυντή και του σχολείου	Προσωπικοί και εργασιακοί παράγοντες	Συνεργασία με προσωπικό (Δ1-Δ2)	+			
		Σταθερότητα στις απόψεις (Δ1)	+			
		Προσήλωση στους στόχους (Δ1)	+			
		Συναισθηματισμός- ηρεμία (Δ2)		+		

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Δ1 (4) ¹	Δ2 (5)	Δ3 (6)	Δ4 (7)	
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ	
		Θετική ανατροφοδότηση (Δ2)		+			
		Προηγούμενες θετικές εμπειρίες (Δ3)			+		
		Τήρηση κανονισμών (Δ2)		+			
		Απουσία γραφειοκρατίας (Δ4)				-	
		Απουσία εξωτερικών παρεμβάσεων (Δ2)		-			
		Δυνατότητα οικονομικής διαχείρισης από διευθυντή (Δ3)			-		
		Δυνατότητα επιλογής προσωπικού από διευθυντή (Δ3)			-		
		Σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου (Δ1-Δ3)	-		--		
		Αυτονομία διευθυντή (Δ4)				-	
		Επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής (Δ3)			-		
		Καλή συνεργασία με ΥΠΠ (Δ3)			-		
		Κίνητρα διευθυντή (Δ4)				-	
		Διδακτικός χρόνος διευθυντή (Δ4)				-	
		Απουσία φόρτου εργασίας διευθυντή (Δ4)				-	
		Μεγάλος αριθμός μαθητών (Δ4)				-	
		Έλλειψη συνεργασίας με γονείς (Δ4)				-	
	Λήψη ανατροφοδότησης για το έργο του σχολείου	Από επιθεωρητές του σχολείου (Δ2- Δ3- Δ4)			+	-	+
		Από γονείς (Δ2-Δ4)			+		+
		Από συνάδελφους εκπαιδευτικούς (Δ2-Δ4)			+		+
		Από προσωπικό γειτονικού γυμνασίου (Δ2)			+		
		Από μαθητές (Δ4)				+	
Δράσεις – ικανότητες διευθυντή	Διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος	Προσπάθειες για βελτίωση από το διευθυντή (Δ1)	+				
		Δημιουργία συνθηκών σεβασμού και αποδοχής του σχολείου από τους μαθητές (Δ1)	+				
		Δραστική βελτίωση μαθησιακών αποτελεσμάτων σε τάξη τελειόφοιτων μαθητών (Δ2)		+			
		Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για τα μαθησιακά αποτελέσματα (Δ1-Δ2-Δ3-Δ4)	-	+	-	++	
		Έμφαση στη βελτίωση της αυτοεικόνας των μαθητών (Δ1)	+				
		Παροχή διαπαιδαγώγησης στα πλαίσια των δυνατοτήτων του σχολείου (Δ3)			+		
		Ανοιχτή επικοινωνία με εκπαιδευτικούς για μαθησιακά θέματα (Δ1-Δ2-Δ3)	+	+	--		

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Δ1 (4) ¹	Δ2 (5)	Δ3 (6)	Δ4 (7)
			ΥΑΔ- ΧΣΕ ²	ΥΑΔ- ΥΣΕ	ΧΑΔ- ΧΣΕ	ΧΑΔ- ΥΣΕ
		Δραστηριότητες που προάγουν την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και τη χαρά της μάθησης (Δ1-Δ2)	+++	++		
		Δημιουργία συνθηκών αποδοχής και αγάπης (Δ4)				++
		Στήριξη μαθητών με σοβαρό συναισθηματικό πρόβλημα (Δ1)	+			
		Στήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες (Δ1)	+			
		Στήριξη οικογενειών παιδιών με ειδικές και μαθησιακές ανάγκες (Δ1-Δ2)	+	+		
		Ευκαιρίες επιτυχίας στα παιδιά (Δ1)	+			
		Αξιοποίηση μη διδακτικού χρόνου εκπαιδευτικών προς όφελος των μαθητών (Δ2-Δ4)		+		++
		Ενδιαφέρον εκπαιδευτικών για την πρόοδο των μαθητών στο γυμνάσιο (Δ2)		+		
		Αγάπη εκπαιδευτικών για τους μαθητές (Δ4)				+
		Εμπλοκή διευθύντριας στην αντικατάσταση απόντων εκπαιδευτικών (για να μη μοιράζονται οι μαθητές) (Δ2)		+		
		Έντονο ενδιαφέρον διευθύντριας για μαθητές με προβληματική συμπεριφορά-μαθησιακές δυσκολίες (Δ4)				+
		Ασφαλής προσέλευση και αποχώρηση μαθητών (Δ2)		+		
		Έμφαση σε ζητήματα ασφάλειας μαθητών (Δ4)				+
	Αυταρχική- συγκεντρωτική προσέγγιση	Ανάληψη δύσκολων εργασιών μόνο από το διευθυντή-συγκεντρωτισμός (Δ3)			+	
		Αυστηρή επιτήρηση εκπαιδευτικών (Δ3)			+	
		Ελεγκτικός ρόλος διευθυντή (Δ3)			+	
		Επιβολή απόψεων (Δ3)			+	

καταδεικνύει και πάλι ότι οι διευθυντές των σχολείων με υψηλή συλλογική επάρκεια (Δ2, Δ4) αναφέρονται σε σαφείς στόχους της σχολικής μονάδας. Ενδεικτική της περίπτωσης αυτής είναι η δήλωση του Δ4, στην οποία αναφέρει:

Με τον προγραμματισμό στην αρχή της σχολικής χρονιάς εκτός από τους υπό έμφαση στόχους του Υπουργείου Παιδείας έχουμε θέσει και άλλους στόχους, αναφορικά με την αυτοπειθαρχία των παιδιών, την περιβαλλοντική αγωγή, την ασφάλεια, το συνεργατικό πνεύμα μεταξύ των δασκάλων, την αλληλοστήριξη, την αλληλοβοήθεια και άλλους στόχους. Οι στόχοι είναι κοινοί μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα αυτά δεν επιβεβαιώνουν το θεωρητικό μοντέλο, στο οποίο μόνο το συμβολικό στιλ βρέθηκε να συσχετίζεται με τη συλλογική επάρκεια και ότι το δομικό στιλ φάνηκε να συσχετίζεται με την αυτοεπάρκεια του διευθυντή.

Μελετώντας τις καταγραφές του κωδικού «Στήριξη εκπαιδευτικών από διευθυντή σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης», διαπιστώνει κανείς ότι οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια (Δ1, Δ2) φαίνεται ότι στηρίζουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία τους. Όπως δηλώνει ο Δ1, «Προσπαθώ να τους βοηθήσω, δίνοντάς τους κάποιες πληροφορίες, εκεί όπου μπορώ. Να τους παρέχω όλες τις τεχνολογικές ανέσεις». Κατά τον ίδιο τρόπο και ο Δ2 αναφέρει: «Κάποιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνωρίζω ότι έχουν ειδικές αδυναμίες, τους συμβουλευώ, ειδικά τους νέους δασκάλους που δεν έχουν πείρα».

Κάτω από την υποκατηγορία «Ανθρώπινο στιλ», οι κωδικοί «Έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις» και «Σχέσεις και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών» εμφανίζονται σε όλα τα σχολεία, γεγονός που καταδεικνύει ότι δε σχετίζεται ούτε με την αυτοεπάρκεια των διευθυντών ούτε και με τη συλλογική επάρκεια. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας σε ό,τι αφορά το ανθρώπινο στιλ, το οποίο δε βρέθηκε να επιδρά σε οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή του μοντέλου. Τα πράγματα όμως διαφοροποιούνται σε ό,τι αφορά τους κωδικούς «Υιοθέτηση συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης» και «Σχέσεις και συνεργασία διευθυντή-εκπαιδευτικών», αφού διαπιστώνεται ότι εκείνοι που χρησιμοποιούν περισσότερο το συμμετοχικό μοντέλο και αποδίδουν σημασία στις σχέσεις και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους είναι οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια (Δ1, Δ2). Όπως δηλώνουν οι διευθυντές αυτοί:

Βάζω πάνω από όλα τη συνεργασία με το προσωπικό ...Το συμμετοχικό μοντέλο συντείνει στη δημιουργία φιλικού κλίματος και ατμόσφαιρας (Δ1). Εκτιμώ την προσφορά ακόμη και του νέου, του πρωτοδόριστου για το τι μπορεί να προσφέρει στο σχολείο. Καλλιεργώ το σεβασμό για τη θέση, για το βοηθό διευθυντή, ας πούμε, εκτιμώ τους βοηθούς μου και όπου μπορώ τους παραχωρώ ευθύνες και

αρμοδιότητες γιατί είναι άξιοι. Τους αφήνω ελευθερίες να διαχειριστούν ένα θέμα και όταν έχουν πρόβλημα τους βοηθώ...Μόνο όταν αποδεχτούν το όραμά μου και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα γίνει πραγματικότητα, γιατί δεν μπορώ να το εφαρμόσω εγώ μόνη μου... Θα ταλαιπωρηθώ, θα απασχολήσω δύο τάξεις, δεν πειράζει. Αλλά καταλαβαίνω ότι το εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί. Απάλλαξα μια συνάδελφο για ένα 80λεπτο όταν θα παρακαθόταν σε εξετάσεις για το μεταπτυχιακό της και ήρθε και με κατευχαρίστησε (Δ2) .

Οι πιο πάνω διαπιστώσεις υποδηλώνουν ότι τα ποιοτικά δεδομένα για διαφορετικούς κωδικούς του ανθρώπινου στίλ πότε επιβεβαιώνουν και πότε αμφισβητούν το ποσοτικό μοντέλο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της κωδικοποίησης της υποκατηγορίας «Πολιτικό στίλ», οι διευθυντές οι οποίοι χρησιμοποιούν το πολιτικό στίλ συνεργάζονται στενά με το σύνδεσμο γονέων του σχολείου τους, προσπαθούν να εμπλέξουν τους γονείς στο σχολικό έργο και συνεργάζονται με την τοπική κοινότητα (δημοτικές, κοινοτικές και εκκλησιαστικές αρχές, άλλες σχολικές μονάδες) και τη Σχολική Εφορεία, στην οποία υπάγεται το σχολείο τους. Αναπτύσσουν, επίσης, καλή συνεργασία με τους επιθεωρητές και με άλλες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας.

Όπως προκύπτει από το συνυπολογισμό του αριθμού των δηλώσεων σε όλους τους κωδικούς της υποκατηγορίας, φαίνεται ότι οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια (Δ1, Δ2) χρησιμοποιούν περισσότερο το πολιτικό στίλ, αποτέλεσμα το οποίο επιβεβαιώνει το θεωρητικό μοντέλο (βλ. σ. 139-144). Όπως δήλωσε ένας από τους διευθυντές αυτούς, «Κάναμε πάρα πολλές εκδηλώσεις για να φέρουμε τους γονείς μέσα στο σχολείο... Και όσο πιο πολύ φέρνουμε τους γονείς κοντά, τόσο περισσότερο κατανοούν ότι δεν είμαστε αντίπαλοι, αλλά είμαστε συνεργάτες». «Επειδή τυγχάνει να έχω στο Υπουργείο και πολλούς γνωστούς και φίλους και συμμαθητές επιθεωρητές, αυτό με βοήθησε πάρα πολύ το σχολείο» (Δ1). Αντίθετα, η ακόλουθη δήλωση ενός από τους διευθυντές με χαμηλή αυτοεπάρκεια (Δ3), δείχνει την αδυναμία του να βρει προσβάσεις προς τη Σχολική Εφορεία, η οποία παρέχει σημαντικούς πόρους (εξοπλισμό, υλικά και μέσα) στο σχολείο:

Καθόλου καλή [η σχέση με τη Σχολική Εφορεία]. Είναι η χειρότερη Σχολική Εφορεία με την οποία έχω συνεργαστεί στην επαγγελματική μου σταδιοδρομία. Και έχω στείλει δύο επιστολές στη Γενική Διευθύντρια του Υπουργείου για να καταγγείλω, μάλλον για να αναφέρω κάποια πράγματα, πράγματα και θαύματα! Ούτε υπήρξε ανταπόκριση.

Από την κωδικοποίηση της υποκατηγορίας «Συμβολικό στίλ», προκύπτει ότι οι διευθυντές που χρησιμοποιούν το συμβολικό στίλ προσπαθούν να συμβάλουν στη

διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας μέσω τελετών και συμβολισμών και ενός οράματος για τη σχολική μονάδα. Από τη μια, από τα δεδομένα τα οποία προήλθαν από τους διευθυντές αναφορικά με το συμβολικό στιλ δεν προκύπτει κάποιο συγκεκριμένο μοτίβο, αφού παρουσιάζονται δηλώσεις από όλους τους διευθυντές καταδεικνύοντας ότι δε συσχετίζεται με την αυτοεπάρκεια τους και επιβεβαιώνεται έτσι το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Από την άλλη, δεν έχει προκύψει επιβεβαίωση του μοντέλου σε ό,τι αφορά την επίδραση του συμβολικού στιλ στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Από την εξέταση όλων των ηγετικών στιλ, φαίνεται ότι το επικρατέστερο στιλ είναι το δομικό και το στιλ, το οποίο χρησιμοποιούν λιγότερο, είναι το συμβολικό. Όμως δεν παρουσιάζεται κανένα μοτίβο σε σχέση με τα κριτήρια της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και της συλλογικής επάρκειας των σχολείων.

Παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του διευθυντή και του σχολείου.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.14 η κατηγορία «Παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του διευθυντή και του σχολείου» διακρίνεται σε δύο υποκατηγορίες. Στην πρώτη υποκατηγορία εμπίπτουν κωδικοί δηλώσεων, οι οποίες σχετίζονται με προσωπικούς και εργασιακούς παράγοντες, Όπως μπορεί κανείς να παρατηρήσει, στην υποκατηγορία αυτή οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια (Δ1, Δ2) εντόπισαν κυρίως προσωπικούς και εργασιακούς παράγοντες, οι οποίοι κατά την άποψή τους επηρεάζουν θετικά το έργο τους, όπως για παράδειγμα, η σταθερότητα στις απόψεις, η προσήλωση στους στόχους, η συνεργασία με το προσωπικό του σχολείου, ο συναισθηματισμός και η ηρεμία. Αντίθετα, οι διευθυντές με χαμηλή αυτοεπάρκεια (Δ3, Δ4) εντόπισαν, κυρίως, αρνητικούς παράγοντες, όπως η απουσία δυνατότητας οικονομικής διαχείρισης από διευθυντή, η απουσία σταθερότητας του διδακτικού προσωπικού και ο πολύς διδακτικός χρόνος του διευθυντή.

Η δεύτερη υποκατηγορία αναφέρεται στις διαφορετικές πηγές από τις οποίες προέρχεται η ανατροφοδότηση. Όπως διαπιστώνεται, οι διευθυντές στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια (Δ2, Δ4) αναφέρονται σε μια σειρά από πηγές ανατροφοδότησης για το έργο τους. Η ανατροφοδότηση, που λαμβάνουν από ποικίλες πηγές, επικεντρώνεται στο σχολείο και όχι στο έργο που επιτελούν οι ίδιοι προσωπικά. Όπως αναφέρει ο Δ2 «Βασική πηγή ανατροφοδότησης είναι η επιθεωρήτρια που επισκέπτεται το σχολείο και το αξιολογεί. Ανατροφοδότηση λαμβάνεται, επίσης, από τους γονείς, από τους γονείς με τους οποίους έχω επικοινωνία, από τους ίδιους τους συναδέλφους και τα σχόλια τους». Κατά τον ίδιο τρόπο, ο Δ4 δηλώνει: «Ανατροφοδότηση λαμβάνω από το προσωπικό, τους γονιούς, τα μωρά, τους επιθεωρητές».

Δράσεις- ικανότητες διευθυντή.

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες «Διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος» και «Αυταρχική-συγκεντρωτική προσέγγιση». Στην πρώτη υποκατηγορία δεν παρατηρούνται ουσιώδεις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους διευθυντές. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στη δεύτερη υποκατηγορία όλες οι δηλώσεις αφορούν το σχολείο 3, όπου τόσο η αυτοεπάρκεια του διευθυντή όσο και η συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι χαμηλή. Δηλαδή, στο σχολείο αυτό ο διευθυντής αναλαμβάνει ο ίδιος όσες εργασίες θεωρεί δύσκολες, πιστεύει στην ανάγκη αυστηρής επιτήρησης και ελέγχου των εκπαιδευτικών και ότι χρειάζεται σε κάποιες περιπτώσεις να επιβάλλει τις απόψεις του. Όπως αναφέρει:

Τις περισσότερες δουλειές τις κάνω εγώ, τις δύσκολες δουλειές. Δεν θα τους πω για παράδειγμα να πάνε να φτιάξουν κάτι ή να κάνουν αυτή την εργασία... Αφού η κοινωνία μας έτσι είναι, με το βούρδουλα, με την παρατήρηση, με τον έλεγχο θα κάνουν σωστά τη δουλειά τους... Ό,τι πιστεύω ότι πρέπει να το κάνω, θα το κάνω. Όχι γιατί θα μου κάνουν χατίρι...Πρέπει να περάσει αυτό το μήνυμα.

Αποτελέσματα Ανάλυσης Συνεντεύξεων με Εκπαιδευτικούς

Στον Πίνακα 4.15 παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεγεί από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των τεσσάρων σχολείων (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4). Έχουν προκύψει τέσσερις κατηγορίες και 10 υποκατηγορίες, οι οποίες αναλύονται περαιτέρω σε κωδικούς δηλώσεων. Στις κατηγορίες έχουν ταξινομηθεί δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών, στη συλλογική του επάρκεια, στα τέσσερα ηγετικά στίλ, καθώς και σε δράσεις και ικανότητες των διευθυντών τους. Τα δεδομένα που έχουν προκύψει από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, αναλύονται στη συνέχεια κατά κατηγορία.

Αυτοεπάρκεια εκπαιδευτικών.

Η αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών ήταν μια από τις βασικές μεταβλητές της έρευνας. Σύμφωνα με το τελικό θεωρητικό μοντέλο (βλ. σ.131), η αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών μόνο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.15, αν υπολογιστεί η διαφορά ανάμεσα στις δηλώσεις υψηλής και χαμηλής αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια, οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών ήταν συνολικά υψηλότερες σε σύγκριση με τα σχολεία

με χαμηλή συλλογική επάρκεια. Αυτό επιβεβαιώνει το μοντέλο αναφορικά με τη συσχέτιση που βρέθηκε ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και τη συλλογική επάρκεια στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, τα οποία παρατίθενται στη συνέχεια ενδεικτικά, υποδηλώνουν υψηλή αυτοεπάρκεια (στις παρενθέσεις το πρώτο αριθμητικό ψηφίο υποδηλώνει το σχολείο και το δεύτερο τον εκπαιδευτικό, από τον οποίο προήλθε η δήλωση):

Βλέποντας το κλίμα της τάξης μου, νιώθω αρκετή αυτοπεποίθηση και νιώθω αρκετά επαρκής στο επάγγελμά μου...Νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερη επάρκεια [ως αποτέλεσμα θετικής ανατροφοδότησης] (E21).

Είχα στην τάξη μου μαθητή με σύνδρομο Down για τρία χρόνια και νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω. Έχω πάρα πολλή υπομονή και επιμονή και πιστεύω ότι τα καταφέρνω σε αυτό τον τομέα (E22).

Νιώθω αρκετά επαρκής, μπορώ να πω, γιατί δουλεύω σε μια τάξη, την οποία ξαναδούλεψα πολλές φορές. Ίσως, εάν μπω σε άλλη τάξη να μην το νιώθω (E25).

Λέω ότι θα προσπαθήσω στο μέτρο των δυνατοτήτων του μωρού. Δεν καταθέτω τα όπλα εύκολα. [επιμονή: χαρακτηριστικό υψηλής αυτοεπάρκειας] (E41).

Νιώθω αυτοπεποίθηση στη δουλειά μου, επαγγελματικά δηλαδή, νιώθω μεγάλη αυτοπεποίθηση με αυτό που είμαι τώρα και το τι προσφέρω μέσα στην τάξη (E44).

Χαρακτηριστικές είναι, επίσης, οι απόψεις εκπαιδευτικών που φανερόνουν χαμηλή αυτοεπάρκεια:

Χρειάζομαι βελτίωση στο να μπορώ να συζητώ με τους γονείς. Δηλαδή, να δίνω συμβουλές στο τι πρέπει να κάνουν. Νομίζω ότι ακόμα χρειάζομαι δουλειά. Γιατί οι γονείς ρωτούν! Εγώ λέω την άποψή μου, αλλά νομίζω ότι χρειάζομαι πολλά ακόμα για να μπορώ να δίνω 100% συμβουλές στους γονείς, τι να κάνουν με τη μάθηση των παιδιών τους (E11).

Αν δούλευα στην ίδια τάξη για δεύτερη χρονιά θα ένιωθα πολύ περισσότερο επαρκής (E23).

Είναι δύο χρόνια τώρα που το νιώθω, ότι δεν έχω βασικά τα αποτελέσματα που θέλω ή δεν γίνονται τα πράγματα όπως τα προγραμματίζω να γίνουν (E34).

Δε νιώθω αρκετά επαρκής. Δεν μπορώ να λειτουργήσω όπως θα ήθελα να λειτουργήσω σε ένα άλλο, καλύτερο περιβάλλον, όπου δεν υπάρχουν αυτά που είπαμε [άσχημο κλίμα, απουσία συνεργασίας και συναδελφικότητας] (E35).

Από πλευράς εμπειριών, για να είμαι ειλικρινής, στην αρχή του χρόνου δεν ένιωθα καθόλου επαρκής σε κανένα από τα μαθήματα, ούτε στην τέχνη αφού δεν είχα ξαναδιδάξει τέχνη στα πέντε χρόνια ούτε στα ελληνικά έκτης, τα οποία είχα διδάξει

στην πρώτη και την τρίτη τάξη και δεν ήξερα τι διδάσκεται στην τετάρτη και πέμπτη τάξη. Πέραν του γεγονότος ότι ήρθαν τα νέα βιβλία και συγχύστηκα πάρα πολύ. Φοβήθηκα στην αρχή (E45).

Όπως φαίνεται σε ορισμένα από τα πιο πάνω αποσπάσματα, οι εκπαιδευτικοί προχωρούν και εξηγούν τους λόγους για τους οποίους νιώθουν ό,τι δηλώνουν, όπως για παράδειγμα, η εμπειρία, η ανατροφοδότηση, το σχολικό κλίμα, η επιμονή, το νέο.

Συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών.

Σε ό,τι αφορά την υποκατηγορία «Πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών», όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.15, τα δεδομένα επιβεβαιώνουν την ποσοτική μέτρηση. Η διαφορά στον αριθμό των δηλώσεων υψηλής και χαμηλής συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, δείχνει ότι στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια οι πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ήταν συνολικά περισσότερες από τις πεποιθήσεις χαμηλής συλλογικής επάρκειας σε σύγκριση με τα σχολεία με χαμηλή συλλογική επάρκεια. Έτσι, στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

Θα έλεγα ένα 90% η επάρκεια τους είναι άριστη. Πολύ καλή. Ναι, εφαρμόζουν ποικιλία μεθόδων, διάφορους τρόπους δουλειάς μέσα στην τάξη, παιχνίδια, εναλλαγή δραστηριοτήτων, θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές και την έγνοια των μαθητών σε θέματα συμπεριφοράς (E41).

Είναι καλοί στη δουλειά τους. Ενδιαφέρονται, αυτό είναι που βλέπω. Ενδιαφέρονται να διδάξουν, αγαπούν τη δουλειά. Όταν αγαπάς κάτι, προσφέρεις. Είσαι πιο καλός (E44).

Γενικά έχουμε ένα προσωπικό που δουλεύει εδώ. Δεν έχουμε κανένα που να μπαίνει στην τάξη και να μην κάνει τη δουλειά του. Είναι προοδευτικοί οι δάσκαλοι, δουλεύουν (E21).

Έχουν τεράστιες ικανότητες στην οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας (E26).

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που ακολουθούν, είναι ενδεικτικές των πεποιθήσεων χαμηλής συλλογικής επάρκειας:

Πιστεύω ότι ακόμα θέλουν καθοδήγηση. Πιστεύω ότι θέλουν βοήθεια. Ίσως να μην είχαν προηγούμενη εμπειρία. Γιατί τους βλέπω – ας πούμε – ότι ζητούν και συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό (E15).

Νομίζω ότι οι περισσότεροι έχουν πρόβλημα με τη νέα τεχνολογία, δηλαδή, σε σημείο που δεν το περιμένεις! Ακόμα και νεαρές δασκάλες έχουν πρόβλημα! (E11).

Μπορώ να πω ότι είναι μια τυπική ομάδα δασκάλων, μια ομάδα δασκάλων η οποία κάνει απλά τη δουλειά της χωρίς να κάνει το κάτι παραπάνω (E33).

Νομίζω ότι είμαστε λίγο προσγειωμένοι. Κάθε δάσκαλος ακούεται να λέει στο βαθμό που τραβά η τάξη του. Δηλαδή δε νομίζω να προσπαθούμε να κάνουμε το κάτι παραπάνω. Ξέρει ο καθένας τις δυνατότητες των μαθητών του και τους δουλεύει ως εκεί (E34).

Δεν μπορώ να πω ότι όλο το προσωπικό μπορεί να αντεπεξέλθει στα προβλήματα και τις δυσκολίες. Ως ομάδα ναι, υστερούμε (E35).

Ηγετικό στίλ διευθυντών.

Όπως και στα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με τους διευθυντές, έτσι και στην περίπτωση αυτή η κατηγορία «Ηγετικά στίλ διευθυντών» αποτελείται από τέσσερις υποκατηγορίες, οποίες αντιστοιχούν στα τέσσερα στίλ που χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές στο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας, δηλαδή το δομικό, το ανθρώπινο, το πολιτικό και το συμβολικό. Εξετάζοντας κανείς τους κωδικούς της υποκατηγορίας «Δομικό στίλ», θα διαπιστώσει ότι σε κάποιες περιπτώσεις το θεωρητικό μοντέλο υποστηρίζεται από τα ποιοτικά δεδομένα και σε άλλες αμφισβητείται. Συγκεκριμένα, η επιμέρους εξέταση των κωδικών «Συνεργασία εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης» και «Διατύπωση σαφών στόχων της σχολικής μονάδας» καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων με χαμηλή συλλογική επάρκεια (Σ1, Σ3) αναφέρονται περισσότερο σε περιπτώσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και σε σαφείς στόχους της σχολικής μονάδας παρά οι συνάδελφοί τους στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια. Μια ακόμη διαπίστωση αφορά τον κωδικό «Οργανωτικός», στον οποίο αντιστοιχούν δηλώσεις από εκπαιδευτικούς και των τεσσάρων σχολείων. Στα σχολεία, όμως, στα οποία η συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι χαμηλή (Σ1, Σ3), οι δηλώσεις αυτές εμφανίζονται περισσότερο. Στην περίπτωση αυτή δεν επιβεβαιώνεται το μοντέλο, το οποίο έδειξε ότι οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια βρέθηκε ότι χρησιμοποιούν περισσότερο το δομικό στίλ.

Επίσης, από τις δηλώσεις για τον κωδικό «Παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς» φαίνεται ότι οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια παρέχουν

περισσότερη ανατροφοδότηση από τους διευθυντές με χαμηλή αυτοεπάρκεια. Ενδεικτικές της περίπτωσης αυτής είναι οι ακόλουθες δηλώσεις:

Ακουγα συνήθως θετικά σχόλια από το διευθυντή. Σου δίνει...ενέργεια να το πω, τροφή για να συνεχίσεις! (E11)

Οι ευχαριστίες που απευθύνει ξεχωριστά ή ένα σχόλιο που θα κάνει, κυρίως όταν κάνεις κάτι αθόρυβα (E12). Ο διευθυντής μου λέει πάρα πολύ καλά σχόλια. Δηλαδή, ας πούμε, σε επαινεί σε εκείνο που κάνεις... Θα σου πει «είναι καλό τούτο» (E12).

Η διευθύντρια μας στηρίζει σε κάτι που θα κάνουμε. Μπορεί κάτι που θα κάνεις και θα της αρέσει να το πει, ακόμη και στη συνεδρία του προσωπικού (E24).

Ένιωσα καλά όταν μου είπε η διευθύντρια ότι πρώτη φορά δεν μου έστειλαν μαθητή για αταξίες από αυτό το τμήμα, ενώ κάθε χρόνο πηγαινοέρχονταν οι μαθητές (E26).

Αναφορικά με την υποκατηγορία ανθρώπινο στίλ, δύο αξιοσημείωτες παρατηρήσεις αφορούν τους κωδικούς «Έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις» και «Υιοθέτηση συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης». Δηλώσεις, οι οποίες σχετίζονται με τον πρώτο κωδικό, εμφανίζονται σε σχολεία όπου η συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι υψηλή (Σ2, Σ4). Από την άλλη, δηλώσεις, οι οποίες σχετίζονται με την «Υιοθέτηση συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης», εμφανίζονται σε σχολεία με υψηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή (Σ1, Σ2). Το τελευταίο αυτό εύρημα καταδεικνύει ότι οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών συμπίπτουν σε ό,τι αφορά το συγκεκριμένο κωδικό.

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι το συμβολικό και το πολιτικό στίλ δε φάνηκε να παρουσιάζονται με συστηματικό τρόπο σε κάποιο από τα σχολεία.

Δράσεις-ικανότητες διευθυντή.

Η τελευταία κατηγορία ανάλυσης των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε δράσεις και ικανότητες των διευθυντών τους, οι οποίες δεν εντάχθηκαν στα ηγετικά στίλ. Στην κατηγορία αυτή διακρίνονται δύο υποκατηγορίες: «Συμπεριφορές διευθυντή που επηρεάζουν θετικά τους εκπαιδευτικούς» και «Συμπεριφορές διευθυντή που επηρεάζουν αρνητικά τους εκπαιδευτικούς». Από την εξέταση των δηλώσεων της κατηγορίας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία με χαμηλή συλλογική επάρκεια (Σ1, Σ3) αναφέρονται περισσότερο σε συμπεριφορές του διευθυντή τους, οι οποίες τους επηρεάζουν αρνητικά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Πίνακας 4.15 Κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούςⁱⁱ

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Σ1 ¹ (4)	Σ2 (5)	Σ3 (6)	Σ4 (7)	
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ	
Αυτοεπάρκεια εκπαιδευτικών	Πεποιθήσεις υψηλής αυτοεπάρκειας εκπαιδευτικών	Απόψεις που δείχνουν υψηλή αυτοεπάρκεια γενικά	+++ ³ 2	+++++	++++	++++	
		Πειθαρχία	++ 2	+ 1	++ 2	+++++	
		Οργάνωση τάξης/ διδασκαλίας-μάθησης	+ 1	++ 2	+ 1	+++++	
		Ενεργός εμπλοκή και παράθεση μαθητών	+ 1	+ 1		++++ 4	
		Χειρισμός παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες		+ 1	+++ 3	+ 1	
		Αποτελεσματική επικοινωνία με γονείς		+ 1		+++ 3	
		Προετοιμασία-Προγραμματισμός εργασίας				+++ 3	
		Έμφαση στα αποτελέσματα				+++ 3	
		Εισαγωγή καινοτομίας στην τάξη			+ 1		+ 1
		Χρήση σύγχρονης τεχνολογίας			+ 1	+ 1	
		Λύση προβλήματος-χειρισμός προβληματικής					+ 1

ⁱⁱ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Σ1 = Σχολείο 1, Σ2= Σχολείο 2, Σ3= Σχολείο 3, Σ4= Σχολείο 4

² ΥΑΔ= Υψηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή, ΧΣΕ= Χαμηλή συλλογική επάρκεια, ΥΣΕ= Υψηλή συλλογική επάρκεια, ΧΑΔ= Χαμηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή

³ Τα πρόσημα «+» και «-» αντιστοιχούν στη συχνότητα των θετικών ή αρνητικών δηλώσεων σε σχέση με την κωδικοποίηση των δηλώσεων (στήλη 3). Οι αριθμοί κάτω από τα πρόσημα αναφέρονται στον αριθμό των εκπαιδευτικών από τους οποίους προήλθαν οι δηλώσεις.

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Σ1 ¹ (4)	Σ2 (5)	Σ3 (6)	Σ4 (7)
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ
		κατάστασης				1
	Πεποιθήσεις χαμηλής αυτοεπάρκειας εκπαιδευτικών	Απόψεις που δείχνουν χαμηλή αυτοεπάρκεια γενικά		-- 2	-- 2	- 1
		Χειρισμός παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	--- 3	-- 2	--- 3	---- 4
		Χρήση σύγχρονης τεχνολογίας	- 1		--- 3	
		Επίτευξη αποτελεσμάτων	- 1	- 1		
		Αποτελεσματική επικοινωνία με γονείς	- 1			
		Διδασκαλία ειδικών μαθημάτων (μουσική, φυσική αγωγή, τέχνη, αγγλικά)		- 1		
Συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών	Πεποιθήσεις υψηλής συλλογικής επάρκειας εκπαιδευτικών	Απόψεις που δείχνουν υψηλή συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών γενικά	++++ 4	++ 1	++ 1	+++++ 5
		Πειθαρχία	+++++ 5	+++ 3	+ 1	+++ 3
		Οργάνωση τάξης/ διδασκαλίας-μάθησης	++++ 4	++++ 4	++ 2	+++++ 4
		Χειρισμός παιδιών με ειδικές-μαθησιακές ανάγκες		++++ 3	+ 1	++ 2
		Αποτελεσματική επικοινωνία με γονείς			+ 1	++ 2
		Χρήση σύγχρονης τεχνολογίας	++ 2	++ 2		+ 1
		Προετοιμασία-Προγραμματισμός εργασίας				++ 2

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Σ1 ¹ (4)	Σ2 (5)	Σ3 (6)	Σ4 (7)	
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ	
		Έμφαση στα αποτελέσματα				++ 2	
		Ενεργός εμπλοκή και παρόθηση μαθητών	+ 1				
		Αποτελεσματική λήψη αποφάσεων	+ 1				
	Πειοιθήσεις χαμηλής συλλογικής επάρκειας εκπαιδευτικών	Απόψεις που δείχνουν χαμηλή συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών γενικά	- 1		--- 3		
		Χρήση σύγχρονης τεχνολογίας	--- 3		- 1		
		Πειθαρχία		- 1	--- 3		
		Οργάνωση τάξης/ διδασκαλίας-μάθησης	- 1		-- 2		
		Χειρισμός παιδιών με ειδικές-μαθησιακές ανάγκες	- 1		- 1	- 1	
		Λύση προβλήματος-χειρισμός προβληματικής κατάστασης			- 1	- 1	
		Επαγγελματισμός εκπαιδευτικών	-- 1				
		Αποτελεσματική επικοινωνία με γονείς	- 1				
Ηγετικά στίλ		Δομικό στίλ	Οργανωτικός	+++ +++ 4	+++ -- 4 2+ 2-	++++ 4	+++ 3
			Παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς από το διευθυντή	++++ 3	++++ 3	+ 1	++ 2
	Παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς από το διευθυντή		+++ 3	+++ 3	---+- 4 1+ 3-	++ 2	

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Σ1 ¹ (4)	Σ2 (5)	Σ3 (6)	Σ4 (7)
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ
		Διατύπωση σαφών στόχων σχολικής μονάδας	++++ 4	---+	++++ 4	++- 3
		Συνεργασία εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης	+++++ 4	++++ 4	----- 3	++-- 3 2+ 1-
		Ανάπτυξη πολιτικών στο σχολείο	++ 2	+ 1	+ 1	+++ 2
		Λειτουργία διευθυντικής ομάδας				
		Απόψεις για αποτελεσματικότητα της διευθυντικής ομάδας	+ 1	+ - 2	-- 2	--- 2
		Τακτικές συνεδριάσεις	+ 1	- 1	++ 2	++ 2
		Καταμερισμός αρμοδιοτήτων	+ 1	+ 1	+++ 2	- 1
		Έμφαση στην τήρηση των κανονισμών			++ 2	+++++ + 3
		Αποτελεσματικότητα στην επίλυση προβλημάτων	++ 2	- 1		++ 2
		Ανάληψη ευθυνών της θέσης	+ 1		- 1	
		Διατήρηση πειθαρχίας στο σχολείο	++ 2			- 1
		Αποφασιστικός-Δυναμικός	++ 1	-- 2		
	Ανθρώπινο στίλ	Ο διευθυντής προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από παράλογες απαιτήσεις γονιών	+++ 2		+ - + - - 4 2+ 3-	+++ 3
		Δείχνει εμπιστοσύνη στο προσωπικό	++++	+		--

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Σ1 ¹ (4)	Σ2 (5)	Σ3 (6)	Σ4 (7)
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ
			4	1		2
		Έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις	++ 2	++++++ 5	---- 3	++++++ 4
		Έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα	+ 1	++ 2	---- 4	+ 1
		Παρουσία κλίματος ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών			-- 2	- + 2
		Θετικές σχέσεις και καλή συνεργασία εκπαιδευτικών- διευθυντή	+++++++ 4	++++ 3	-----+ 4 1 + 4 -	++++ 3
		Θετικό κλίμα και σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	++++ 4	++++ 4	----- ---- 5	+++++ - 5 5 + 1 -
		Υιοθέτηση δημοκρατικού- συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης	+++++ - 4 3 + 1 -	++++ 3	----- 5	---++ 4 2 + 3 -
		Παρέχει αυτονομία και ενθαρρύνει την πρωτοβουλία	+++++++ ++++ 5	+++++++ ++ 6	+++++ + - ++ 5	+++++++ 4
		Αποκεντρωτικός	+ 1		- 1	-- 2
		Παρωθεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς	+++++ 4	+++ 3	-- 1	+++++ 3
		Ορατός στο σχολείο	+ 1	++ 2	- 1	
		Μεριμνά για την ανάπτυξη του προσωπικού		++	-	

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Σ1 ¹ (4)	Σ2 (5)	Σ3 (6)	Σ4 (7)
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ
				1	1	
	Πολιτικό στίλ	Σχέσεις και συνεργασία με Υ.Π.Π.	+ 1			
		Συνεργασία με τις αρχές τοπικής αυτοδιοίκησης και την τοπική κοινότητα	+ 1			
		Συνεργασία διευθυντή με Σχολική Εφορεία			- 1	+ 1
	Συμβολικό στίλ	Ύπαρξη σαφώς διατυπωμένου οράματος για τη σχολική μονάδα	++++ 4	+ - 2	---- 3	++ 2
		Αναγνώριση επιτυχιών	++ 1	+ 	+ 	++ 2
		Εμφάνιση διευθυντή	+ 	+ 	-- 1	+
Δράσεις-ικανότητες διευθυντή	Συμπεριφορές διευθυντή που επηρεάζουν θετικά τους εκπαιδευτικούς	Δικαιοσύνη- ίση μεταχείριση εκπαιδευτικών από διευθυντή	+ - - - - + 4	- - 2	- 1	++ 2
		Ευθύτητα	2 + 2 - + 1			
		Απόλυτος –Αυταρχικός	---- 3		---- 3	
	Συμπεριφορές διευθυντή που επηρεάζουν αρνητικά τους εκπαιδευτικούς	Απόλεια ψυχραιμίας	----- 3		-- 2	

Ο διευθυντής κάποιες φορές, μπορεί να θέλει κάτι και να το πει με απότομο τρόπο (E11).

Ο διευθυντής είναι σε κάποιες περιπτώσεις απόλυτος. Τούτο είναι μέσα στα πλιν... Πνίγεται σε ένα ποτήρι νερό! Δυσκολεύεται άμα υπάρξει κάποιο πρόβλημα. Η πρώτη επαφή με το πρόβλημα. Τον φοβίζει, ας πούμε, το πρόβλημα, μέχρι να καθίσει να το σκεφτεί και να καταλάβει ότι λύνεται (E12).

Ο διευθυντής αν έχει εντελώς αντίθετη άποψη από εκείνη που θα πούμε είτε προσπαθεί να μας πείσει είτε το φέρνει προ τετελεσμένου! (E14).

Κάτι που δεν μου αρέσει είναι κάποια απόλυτη συμπεριφορά του διευθυντή που μπορεί να μη δεχτεί την άλλη άποψη. Το ότι είναι απόλυτος στη συμπεριφορά ο διευθυντής, επηρεάζει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς γιατί γίνονται αντιδραστικοί. Στους δασκάλους κάνει κάποια ξεσπάσματα ο διευθυντής λόγω χαρακτήρα. Αρνητική συμπεριφορά είναι τα ξεσπάσματα που κάνει κάποτε και χαλά για μένα... Δυστυχώς δεν έχει αυτοέλεγχο κάποτε και αυτό τον ζημιώνει (E31).

Πολύ απαιτητικός, φωνάζει και να κάνει παρατηρήσεις (E32).

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, σε αρκετές περιπτώσεις τα αποτελέσματα του τελικού μοντέλου δομικής εξίσωσης επιβεβαιώνονται, ενδυναμώνοντας έτσι την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Προκύπτουν, επίσης, αποτελέσματα πέραν του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας.

Αποτελέσματα Ανάλυσης Παρατηρήσεων

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεγεί από την παρατήρηση, η οποία πραγματοποιήθηκε στα τέσσερα σχολεία (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4). Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε με βάση το πρωτόκολλο παρατήρησης, το οποίο φαίνεται στο Παράρτημα Θ'. Από την ανάλυση της παρατήρησης προέκυψε μια σειρά από δεδομένα, από τα οποία κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν μόνο όσα θα εξυπηρετούσαν καλύτερα τους σκοπούς της έρευνας. Τα αποτελέσματα αυτά παρατίθενται στον Πίνακα 4.16 και κατανέμονται σε δύο κατηγορίες και 6 υποκατηγορίες, οι οποίες αναλύονται περαιτέρω σε κωδικούς δηλώσεων. Στις κατηγορίες έχουν ταξινομηθεί δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στα τέσσερα ηγετικά στίλ, καθώς και σε άλλες δράσεις και ικανότητες των διευθυντών των σχολείων.

Ηγετικά στίλ διευθυντών.

Όπως προκύπτει από την παρατήρηση, δε φαίνεται να υπάρχει οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα αναφορικά με το ηγετικό στίλ σε κάποιο από τα τέσσερα σχολεία, αφού τα

Πίνακας 4.16 Κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από την παρατήρηση στα σχολείαⁱⁱⁱ

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Σχολείο			
			Σ1 (4) ₁	Σ2 (5)	Σ3 (6)	Σ4 (7)
			ΥΑΔ-ΧΣΕ ²	ΥΑΔ-ΥΣΕ	ΧΑΔ-ΧΣΕ	ΧΑΔ-ΥΣΕ
Ηγετικά στίλ	Δομικό στίλ	Οργανωτικές-διοικητικές διευθετήσεις	+++++ ++ ³	++	+ - - +++++	+++++ + -
		Έμφαση στην τήρηση κανονισμών	+	+++ -	+- -	++
		Ανάπτυξη πολιτικών στο σχολείο - Πολιτική για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων - Συστηματική επικοινωνία με γονείς (μέσω ενημερωτικού δελτίου)			++	++
	Ανθρώπινο στίλ	Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας προσωπικού			+++ - --	
		Προστασία εκπαιδευτικών από παράλογες απαιτήσεις των γονιών		++		
		Υιοθέτηση συμμετοχικού μοντέλου - Εμπλοκή μαθητών- μαθητική αυτοδιοίκηση - Συναπόφαση διευθυντή- εκπαιδευτικού για αγορά εκτυπωτή	++			++++
	Πολιτικό στίλ	Άσκηση επιρροής στο Υπουργείο	+			
	Συμβολικό στίλ	Συμβολικές ενέργειες διευθυντή	+	+		

ⁱⁱⁱ ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Σ1 = Σχολείο 1, Σ2= Σχολείο 2, Σ3= Σχολείο 3, Σ4= Σχολείο 4

² ΥΑΔ= Υψηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή, ΧΣΕ= Χαμηλή συλλογική επάρκεια, ΥΣΕ= Υψηλή συλλογική επάρκεια, ΧΑΔ= Χαμηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή

³ Τα πρόσημα «+» και «-» αντιστοιχούν στη συχνότητα των θετικών ή αρνητικών δηλώσεων σε σχέση με την κωδικοποίηση των δηλώσεων (στήλη 3).

Κατηγορίες (1)	Υποκατηγορίες (2)	Κωδικοί δηλώσεων (3)	Σχολείο			
			Σ1 (4) 1	Σ2 (5)	Σ3 (6)	Σ4 (7)
			ΥΑΔ- ΧΣΕ ²	ΥΑΔ- ΥΣΕ	ΧΑΔ- ΧΣΕ	ΧΑΔ- ΥΣΕ
		Αναγνώριση επιτυχιών σχολείου	+			
		Αναγνώριση επιτυχιών των μαθητών - Εκθέσεις έργων μαθητών - Βραβεύσεις - Τα έργα των μαθητών αντιγράφονται και δίδονται ως αναμνηστικά	+++		+	++
		Καθιέρωση συνθήματος σχολείου (Δημιουργία σχολικής κουλτούρας)		+	+	
		Ευπρεπής εμφάνιση διευθυντή	+	+	-	+
Δράσεις- ικανότητες διευθυντή	Λειτουργία διευθυντικής ομάδας	Εμπλοκή βοηθών διευθυντών σε έκτακτα περιστατικά			+	
		Εμπλοκή σε δραστηριότητες του σχολείου			+	++
	Δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος	Συνθήκες πειθαρχίας και ασφάλειας των μαθητών στο σχολείο	+++++ +	++ -	+++ - ++++	+++++
		Σχέσεις και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών	++++	++++ - - -	+ -	++++ -
		Σχέσεις και συνεργασία διευθυντή- εκπαιδευτικών	++++	++	- -	+++
		Ελκυστικοί χώροι και φυσικό περιβάλλον σχολείου	+++++ ++	+ - + - +	++	- + -
		Οργάνωση- διαρρύθμιση τάξεων	++++	- + - ++++	++	+++
		Καθοδήγηση μαθητών				++++

τρία από τα τέσσερα ηγετικά στίλ έχουν παρατηρηθεί και στα τέσσερα σχολεία. Το τέταρτο στίλ, το πολιτικό, δεν παρατηρήθηκε επαρκώς (μόνο μια καταγραφή που αφορούσε την προσπάθεια του Δ1 να ασκήσει επιρροή σε επιθεωρητή, ώστε να μη δημιουργηθεί μονάδα ειδικής εκπαίδευσης στο σχολείο), αφού υπήρχε δυσκολία στη μέτρηση, αν ληφθεί υπόψη ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.16, το επικρατέστερο στίλ σε όλα τα σχολεία είναι το δομικό. Το δομικό στίλ χρησιμοποιείται λιγότερο μόνο στο Σ2, δηλαδή το σχολείο με την υψηλή συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών και τη υψηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή. Το ανθρώπινο στίλ και το συμβολικό δε φαίνεται να παίζουν κανένα ρόλο, αφού παρατηρούνται σε όλα τα σχολεία.

Δράσεις-ικανότητες του διευθυντή.

Στην κατηγορία αυτή διακρίνονται δύο υποκατηγορίες: η «Λειτουργία της διευθυντικής ομάδας» και η «Δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος». Όπως προέκυψε από την παρατήρηση, οι διευθυντές που έχουν χαμηλή αυτοεπάρκεια εμπλέκουν τους βοηθούς διευθυντές περισσότερο. Συγκεκριμένα, στα σχολεία αυτά παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές ενέπλεξαν τους βοηθούς σε έκτακτα περιστατικά, τα οποία αφορούσαν την ψυχολογική στήριξη δύο μαθητών με σοβαρή παραβατική συμπεριφορά (Σ3). Επίσης, βοηθοί διευθυντές στα δύο αυτά σχολεία συνεργάζονταν για τη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων (Σ3-Σ4). Τέλος, στο Σ4 παρατηρήθηκε η άμεση εμπλοκή βοηθού διευθυντή στη λειτουργία του μαθητικού συμβουλίου του σχολείου.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η οποία στηρίχθηκε σε ένα μικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό συλλογής και ανάλυσης δεδομένων με ποσοτικές και ποιοτικές διαδικασίες. Οι βασικές επιδιώξεις της έρευνας ήταν δύο: (α) η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων, προσαρμοσμένων στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, για τη μέτρηση των ηγετικών στίλ και της αυτοεπάρκειας των διευθυντών των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, καθώς και για τη μέτρηση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τους και (β) η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις πιο πάνω μεταβλητές, μέσω της ανάπτυξης ενός θεωρητικού μοντέλου και ποσοτικοποίησης των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές του.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως παρουσιάστηκαν στα τέσσερα προηγούμενα υποκεφάλαια αναφέρονταν: (α) στα αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, τα οποία ενώ δε σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας δίνουν μια εικόνα των χαρακτηριστικών του δείγματος, (β) στα αποτελέσματα της εγκυροποίησης των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν, τόσο κατά την πιλοτική όσο και κατά την κύρια φάση της έρευνας, δίνοντας απάντηση στο πρώτο ερώτημα της έρευνας, (γ) στο θεωρητικό μοντέλο στο οποίο έχει καταλήξει η έρευνα και στις σχέσεις, οι οποίες έχουν προκύψει ανάμεσα στις μεταβλητές του, δίνοντας απάντηση στα υπόλοιπα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα και (δ) στα αποτελέσματα των τεσσάρων μελετών περίπτωσης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με κριτήρια τα επίπεδα αυτοεπάρκειας των διευθυντών και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τους.

Παρόλο που το δείγμα της έρευνας δεν ήταν αρκετά μεγάλο ώστε να επιτρέψει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό, κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν κάποια στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, ώστε να δοθεί μία ένδειξη του εύρους των δεδομένων τα οποία έχουν συλλεγεί και μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνας. Όπως προκύπτει, η αυτοεπάρκεια των διευθυντών του δείγματος είναι υψηλή. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα ηγετικά στιλ που χαρακτηρίζουν περισσότερο τους διευθυντές τους είναι το δομικό και το ανθρώπινο, λιγότερο το πολιτικό στιλ, ενώ το συμβολικό στιλ τους χαρακτηρίζει στο μικρότερο βαθμό. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα αυτοεπάρκειας γυναικών και ανδρών διευθυντών. Σε ό,τι αφορά την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αρκετά ως πολύ ικανοποιημένοι τόσο για τις δικές τους ικανότητες όσο και για τις ικανότητες του συνόλου των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους. Οι άντρες εκπαιδευτικοί είχαν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα αυτοεπάρκειας. Ο ίδιος έλεγχος έγινε και για τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στα επίπεδα συλλογικής επάρκειας ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Από τους ελέγχους εγκυρότητας, αξιοπιστίας και γενικευσιμότητας προέκυψαν ότι οι κλίμακες Likert μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, καθώς και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, είχαν υψηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας αφού κρατήθηκαν, αντίστοιχα, 12 από τις 14, επτά από τις εννέα και οκτώ από τις εννέα δηλώσεις. Όπως προέκυψε από τις παραγοντικές αναλύσεις, όλες οι δηλώσεις της κάθε κλίμακας αποτελούσαν ένα παράγοντα και συνεπώς μπορεί να εξαχθεί

ένα σκορ από την καθεμιά, για την αυτοεπάρκεια των διευθυντών, την αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και τη συλλογική τους επάρκεια, αντίστοιχα.

Ανάλογοι έλεγχοι έγιναν για την κλίμακα μέτρησης των τεσσάρων ηγετικών στιλ των διευθυντών, οι δηλώσεις της οποίας βρίσκονταν σε διατακτική κλίμακα. Κατ' αρχήν, ο συντελεστής Kendall's W έδειξε ότι τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά για τις πέντε από τις έξι ερωτήσεις της κλίμακας μέτρησης των ηγετικών στιλ. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση αποκάλυψε τις μεταβλητές κάθε ηγετικού στιλ, οι οποίες φορτίζουν στους παράγοντες στους οποίους αντιστοιχούν, σύμφωνα με το αρχικό ερωτηματολόγιο των Bolman και Deal. Τελικά, στην κλίμακα παρέμειναν 17 από τις 24 δηλώσεις (τέσσερις για το δομικό, πέντε για το ανθρώπινο, τέσσερις για το πολιτικό και τέσσερις για το συμβολικό στιλ).

Η ανάπτυξη του πολυεπίπεδου μοντέλου δομικής εξίσωσης, το οποίο ταιριάζει περισσότερο στα δεδομένα, για την εξέταση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας, κατέδειξε ότι αποκλίνει από το αρχικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Στο τελικό μοντέλο παρουσιάζονται λιγότερες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών στα δύο επίπεδα. Επίσης, δεν παρατηρούνται αλληλεπιδράσεις μεταξύ μεταβλητών σε διαφορετικά επίπεδα. Το δομικό και το πολιτικό στιλ σχετίζονται θετικά με την αυτοεπάρκεια του διευθυντή, ενώ το συμβολικό στιλ ηγεσίας παρουσιάζει μικρή θετική επίδραση στη συλλογική επάρκεια αθροισμένη στο επίπεδο του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται απουσία επίδρασης ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια του διευθυντή και στην αυτοεπάρκεια και συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Επίσης, δεν παρατηρείται καμιά επίδραση του ανθρώπινου στιλ ηγεσίας σε οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή, καθώς επίσης και το γεγονός ότι κανένα ηγετικό στιλ δε συσχετίζεται με το επίπεδο του εκπαιδευτικού (αυτοεπάρκεια και συλλογική επάρκεια στο επίπεδο του εκπαιδευτικού). Όπως και στο επίπεδο του σχολείου, έτσι και στο πολυεπίπεδο μοντέλο καταγράφηκαν σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις σε όλα τα ζεύγη των ηγετικών στιλ, με εξαίρεση το δομικό-πολιτικό, όπου δεν καταγράφηκε σημαντική συσχέτιση. Τέλος, δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών και τη συλλογική τους επάρκεια στο επίπεδο του σχολείου. Σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές καταγράφεται μόνο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού.

Οι μελέτες περίπτωσης, οι οποίες έγιναν σε τέσσερις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είχαν στόχο τη διερεύνηση σε βάθος και την ερμηνεία των ποσοτικών δεδομένων, καθώς και την ενδυνάμωση της εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς και την παρατήρηση στα τέσσερα σχολεία,

κατέδειξε ότι σε πολλές περιπτώσεις τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαιώνουν το τελικό θεωρητικό μοντέλο, ενδυναμώνοντας έτσι την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Από την ανάλυση αυτή προέκυψαν, επίσης, δεδομένα πέραν του θεωρητικού μοντέλου.

ΙΩΑΝΝΙΝΗΣ ΣΑΒΒΙΑΔΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, η οποία διερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στα ηγετικά στίλ και τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών με την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί από το πρώτο κεφάλαιο της ερευνητικής μας εργασίας, ο σκοπός της έρευνας ήταν διπλός. Πρώτος σκοπός ήταν ο έλεγχος ενός θεωρητικού μοντέλου και η εξεύρεση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές του, δηλαδή τα ηγετικά στίλ και την αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Δεύτερη επιδίωξη της έρευνας ήταν η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων για τη μέτρηση των μεταβλητών του μοντέλου, προσαρμοσμένων στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Το πιο σημαντικό στοιχείο της έρευνας αυτής, είναι ότι ασχολήθηκε με συστηματικό τρόπο και σε βάθος με τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της, προσπαθώντας για πρώτη φορά να συνθέσει ένα μοντέλο, στο οποίο να εντάσσονται τόσο οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας του διευθυντή όσο και οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο άσκησης ηγεσίας από τους διευθυντές. Η όλη προσπάθεια στηρίχθηκε στο σκεπτικό ότι, εφόσον οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας έχουν συνδεθεί με την παρώθηση, τις συμπεριφορές και την απόδοση των ατόμων στην εργασία τους, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί κατά πόσον η άσκηση ηγεσίας από τους διευθυντές, οι οποίοι αποτελούν βασικούς συντελεστές στην αποτελεσματική διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους, με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τους και κατ' επέκταση με την απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εργασία του στο σχολείο.

Στην πρωτοτυπία της έρευνας και τη συνεισφορά της στην επιστήμη, θα μπορούσαν να προστεθούν οι κλίμακες μέτρησης, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί για τους σκοπούς της έρευνας, και οι διαδικασίες μεθοδολογικής τριγωνοποίησης που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της. Επίσης, τα

ευρήματα της έρευνας, τα οποία θέτουν υπό αμφισβήτηση υπάρχουσες θεωρίες, επεκτείνουν τη γνώση και χαράζουν πορεία για μελλοντική επέκταση του θεωρητικού μοντέλου και την περαιτέρω διερεύνηση των φαινομένων τα οποία εξετάζονται.

Οι πιο πάνω διαπιστώσεις οριοθετούν τα περιεχόμενα του παρόντος κεφαλαίου της ερευνητικής μας εργασίας, όπως θα αναπτυχθούν στη συνέχεια. Συγκεκριμένα, στο πρώτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται συγκριτικά τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και συζητούνται κάποιες θεωρητικές και μεθοδολογικές επιπτώσεις από τα αποτελέσματα αυτά. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο συζητούνται οι επιπτώσεις και οι εισηγήσεις της ερευνητικής μας εργασίας τόσο για την ανάπτυξη της έρευνας στο χώρο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης όσο και για την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των βασικών συμπερασμάτων της έρευνας.

Σύγκριση Αποτελεσμάτων που Προέκυψαν από την Ανάλυση των Ποσοτικών και των Ποιοτικών Δεδομένων: Θεωρητικές και Μεθοδολογικές Επιπτώσεις

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα συζητηθούν τα αποτελέσματα τα οποία έχουν προκύψει από την ανάλυση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων, όπως έχουν περιγραφεί στο προηγούμενο κεφάλαιο. Τα ευρήματα αυτά θα συζητηθούν υπό το φως υφιστάμενων θεωριών και προηγούμενων ερευνών, όπως έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, με στόχο να εντοπιστούν θεωρητικές συγκλίσεις ή αποκλίσεις. Όπως έχει αναφερθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, τα ποιοτικά δεδομένα θα αξιοποιηθούν για την ερμηνεία και την εξέταση σε βάθος των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας, αφού εφαρμόστηκαν διαδικασίες μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (Cohen et al., 2007). Θα αποτιμηθεί, επίσης, ο βαθμός στον οποίο τα ποιοτικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ή αμφισβητούν τα ποσοτικά, ώστε να ελεγχθεί η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας και να διαφανούν τομείς στους οποίους χρειάζεται να γίνει περαιτέρω έρευνα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερμηνείες που δίνονται στη συνέχεια δεν είναι εξαντλητικές, αλλά προσπαθούν να δουν τα φαινόμενα τα οποία εξετάζονται μέσα από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δρουν και εργάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ώστε να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα.

Κλίμακες Μέτρησης των Μεταβλητών της Έρευνας

Το πρώτο ερώτημα το οποίο προσπαθήσαμε να απαντήσουμε με την ερευνητική μας εργασία ήταν κατά πόσο υπάρχουν έγκυρες και αξιόπιστες κλίμακες μέτρησης (α) των ηγετικών στυλ των διευθυντών, (β) των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας των διευθυντών και (γ) των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Στη συνέχεια συζητούνται τα αποτελέσματα της εγκυροποίησης των κλιμάκων, τόσο κατά την πιλοτική όσο και κατά την κύρια φάση της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη και τα δεδομένα τα οποία έχουν προκύψει από τις μελέτες περίπτωσης.

Κλίμακες Μέτρησης Αυτοεπάρκειας και Συλλογικής Επάρκειας

Όπως προκύπτει από το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, ύστερα από τις διαδικασίες εγκυροποίησης οι οποίες εφαρμόστηκαν, οι κλίμακες μέτρησης αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, καθώς και η κλίμακα μέτρησης της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είχαν υψηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Τα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία προήλθαν από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς επιβεβαίωσαν τις ποσοτικές μετρήσεις για την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια διευθυντών και εκπαιδευτικών, γεγονός που ενδυναμώνει την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας.

Η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων μέτρησης της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν αναλογιστεί κανείς τα προβλήματα ανάπτυξης τέτοιων κλιμάκων, όπως έχει παρουσιαστεί στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Bandura, 1997· Henson et al., 2001· Tschannen-Moran et al., 1998). Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι οι κλίμακες αυτές επιβεβαιώνουν εμπειρικά το ενοποιημένο μοντέλο της Tschannen-Moran και των συνεργατών της (1998, 2001) (βλ. σ. 49), το οποίο διαμορφώθηκε σε μια προσπάθεια υπέρβασης της εννοιολογικής σύγχυσης αναφορικά με την αυτοεπάρκεια στο χώρο της εκπαίδευσης, βασικά στοιχεία του οποίου είναι η αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του ατόμου σε σχέση πάντοτε με την εργασία που πρέπει να γίνει και η ανάλυση του έργου που πρέπει να επιτελεστεί και των συνθηκών εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των διαθέσιμων πόρων. Η επιβεβαίωση προκύπτει από το γεγονός ότι ικανοποιούνται οι βασικές παράμετροι του μοντέλου, αφού οι κλίμακες που έχουν αναπτυχθεί στα πλαίσια της δικής μας ερευνητικής εργασίας εμπεριέχουν τόσο αξιολόγηση της προσωπικής ή συλλογικής ικανότητας όσο και του έργου, το οποίο έχουν

να επιτελέσουν οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί, λαμβανομένων υπόψη των διαθέσιμων μέσων και δυσκολιών οι οποίες υπάρχουν στο συγκεκριμένο σχολικό συγκείμενο.

Η ανάπτυξη των πιο πάνω κλιμάκων καταδεικνύει μια από τις σημαντικότερες συνεισφορές της ερευνητικής μας εργασίας για δύο βασικούς λόγους. Πρώτο, γιατί είναι η πρώτη φορά που αναπτύχθηκαν εμπειρικά, έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Δεύτερο, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο απουσιάζει γενικότερα, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η κουλτούρα αξιολόγησης (Dochy, 2005) και ειδικότερα της αυτοαξιολόγησης, ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών και εκπαιδευτικών συμμετείχε στην έρευνα και χρησιμοποίησε εργαλεία με τα οποία αξιολόγησε είτε τον εαυτό του είτε το διευθυντή του.

Η ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης είναι σημαντική δραστηριότητα σε μια εποχή κατά την οποία διεξάγεται στην Κύπρο διάλογος για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ουσιώδης πτυχή της επιδιωκόμενης μεταρρύθμισης είναι η αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφεται στο στρατηγικό σχεδιασμό του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την ολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007). Στο πιο πάνω έγγραφο γίνεται η διαπίστωση ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι συνδεδεμένη, κυρίως με τις προαγωγές και τη μισθολογική ανέλιξη των εκπαιδευτικών, ενώ υποβαθμίζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία αφορά την επαγγελματική στήριξη και βελτίωσή τους. Επισημαίνεται ότι η μόνη ουσιώδης πηγή αξιολόγησης για τη συλλογή πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους είναι οι επιθεωρητές. Στις βασικές αρχές που διέπουν την πρόταση του Υπουργείου για την εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης, η οποία στηρίχθηκε στις εισηγήσεις της Κοινοπραξίας Αθηνά (2006), περιλαμβάνονται η μετατόπιση της έμφασης στη διαμορφωτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικού έργου, συμπεριλαμβανομένης και της αυτοαξιολόγησης, και η διαμόρφωση κατάλληλων εντύπων αξιολόγησης τα οποία θα διαφοροποιούνται ανάλογα με τα καθήκοντα της θέσης.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι κλίμακες αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας, οι οποίες προέκυψαν από την ερευνητική μας εργασία, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία αυτοαξιολόγησης των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων μόνο για διαμορφωτικούς σκοπούς, δηλαδή για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και για την αυτοβελτίωση και να συμβάλουν στην πρακτική υλοποίηση των πιο πάνω διακηρυγμένων αρχών, καθώς και στην οικοδόμηση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τέτοια

εργαλεία, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για σκοπούς συγκριτικής-τελικής αξιολόγησης, αφού στηρίζονται σε αυτο-αναφορικές δηλώσεις. Την ίδια άποψη έχουν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας μπορούν να χρησιμεύσουν ως διαγνωστικά εργαλεία. Η αξιολόγηση της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας μπορεί να αποκαλύψει μοτίβα δυνατοτήτων και αδυναμιών για τις ικανότητες των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, και να λειτουργήσει ως εργαλείο πρόβλεψης και παροχής κατευθυντήριων γραμμών για τη διαμόρφωση ατομικών προγραμμάτων επιμόρφωσης ή αντίστοιχων προγραμμάτων σε σχολική βάση (Bandura, 2006· Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004· MacBeath, 2009· Pajares, 1997· Skaalvik & Skaalvik, 2007· Tschannen-Moran et al., 1998).

Κλίμακα Μέτρησης των Ηγετικών Στιλ

Όπως αναφέρουν οι Bolman και Deal (1992), τα ηγετικά στιλ τα οποία χρησιμοποιούν οι διευθυντές εκπαιδευτικών οργανισμών μπορούν να αποτιμηθούν χρησιμοποιώντας τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της ερευνητικής μας εργασίας συνάδει με τη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθέτησαν σε δικές τους έρευνες και συνέλεξαν δεδομένα, τα οποία υποστηρίζουν τη θεωρία των τεσσάρων ηγετικών πλαισίων. Τα αποτελέσματα όμως τόσο του ποσοτικού όσο και του ποιοτικού μέρους της παρούσας έρευνας, όπως αναλύεται στη συνέχεια, θέτουν τη θεωρία των Bolman και Deal υπό αμφισβήτηση.

Οι διαδικασίες εγκυροποίησης της κλίμακας ετεροαξιολόγησης των ηγετικών προσανατολισμών (Leadership Orientations-Others) των Bolman και Deal (1991b), όπως μεταφράστηκε από τον Κυθραιώτη (2006), κατέδειξαν ότι υπάρχει δυσκολία στη μέτρηση του ηγετικού στιλ χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο εργαλείο. Κατ' αρχήν, κατά τη διεξαγωγή της κύριας φάσης της έρευνάς μας κρατήθηκε μόνο το δεύτερο μέρος του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, στο οποίο υπήρχαν έξι ερωτήσεις σε διατακτική κλίμακα. Υπενθυμίζεται ότι για κάθε ερώτηση, οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνταν να ιεραρχήσουν τέσσερις δηλώσεις για να περιγράψουν τα στιλ των διευθυντών τους. Οι αναλύσεις γενικευσιμότητας και εγκυρότητας γνωρίσματος, που έγιναν στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας, μείωσαν τον αριθμό των ερωτήσεων που κρατήθηκαν (βλ. σ. 125). Επιπρόσθετα, το τελικό μοντέλο δομικής εξίσωσης οδήγησε σε ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα, προέκυψαν συσχετίσεις ανάμεσα στα τέσσερα ηγετικά στιλ, οι οποίες θέτουν υπό αμφισβήτηση τη θεωρία των ηγετικών πλαισίων (βλ.

Διάγραμμα 4.3, σ. 131). Συγκεκριμένα, ανάμεσα σε πέντε από τα έξι ζεύγη των ηγετικών στιλ προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, σε αντίθεση με όσα υποστηρίζουν οι Bolman και Deal (1984, 1991a, 1992, 1997, 2003), ότι δηλαδή τα τέσσερα στιλ είναι διακριτά μεταξύ τους.

Αν ληφθεί υπόψη ότι οι πιο πάνω συσχετίσεις είναι αρνητικές, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι, στο βαθμό που τα τέσσερα ηγετικά στιλ συνιστούν το πλαίσιο συμπεριφοράς και δράσης, με άλλα λόγια την ηγετική προσωπικότητα ενός διευθυντή, τότε αυτά είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους. Αν για παράδειγμα ένας ηγέτης υιοθετεί περισσότερο το δομικό στιλ, αναπόφευκτα, θα χρησιμοποιεί λιγότερο το ανθρώπινο ή το πολιτικό ή το συμβολικό στιλ. Με άλλα λόγια, σε ορισμένες περιπτώσεις κάποια ηγετικά στιλ επικρατούν έναντι των υπολοίπων. Ανάλογα με την περίσταση και την αλληλεπίδραση του διευθυντή με το περιβάλλον άσκησης ηγεσίας, ο τελευταίος υιοθετεί το ένα ή το άλλο στιλ. Η πιο πάνω ερμηνεία παραπέμπει στις καθιερωμένες θεωρίες περιστασιακής ηγεσίας, σύμφωνα με τις οποίες ο τρόπος με τον οποίο ασκείται αποτελεσματικά η ηγεσία, ποικίλλει ανάλογα με την περίσταση. Βασική παραδοχή των θεωριών αυτών είναι πως οι αποτελεσματικοί ηγέτες αξιολογούν συστηματικά την υπάρχουσα κατάσταση στον οργανισμό τους, καθώς επίσης και τη φάση επαγγελματικής ωρίμανσης στην οποία βρίσκονται οι υφιστάμενοί τους και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα. Το καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο στιλ ηγεσίας καθορίζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκείται η ηγεσία, το στιλ που προτιμούν οι ηγέτες, την επαγγελματική ωριμότητα/ ετοιμότητα και τις προσδοκίες των υφισταμένων, καθώς και τη φύση της εργασίας που θα εκτελεστεί (Bolman & Deal, 1997· Fiedler, 1997· Fiedler, 1967· Hersey & Blanchard, 1988). Οι Bolman και Deal (1997, 2003) επικρίνουν τα περιστασιακά μοντέλα ηγεσίας και ειδικότερα τη θεωρία των Hersey και Blanchard, γιατί παραγνωρίζουν θέματα δομών, πολιτικών και συμβόλων.

Η κριτική όμως αυτή θα μπορούσε να αντικρουστεί αν εξετάσει κανείς τις αρχές της θεωρίας του Κύκλου Ζωής των Hersey και Blanchard (1988). Βασική ιδέα της θεωρίας αυτής είναι η συνεξέταση της έμφασης που αποδίδει ο ηγέτης στις ανθρώπινες σχέσεις ή στην παραγωγή αποτελεσμάτων με την επαγγελματική ωριμότητα/ετοιμότητα των υφισταμένων του, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για το βαθμό αποτελεσματικότητάς του. Όσο αυξάνεται ο επαγγελματισμός στη συμπεριφορά των υφισταμένων τόσο λιγότερη κατεύθυνση και επαίνους χρειάζονται για να αποδώσουν στην εργασία τους. Έτσι, σε περιπτώσεις χαμηλής επαγγελματικής ωριμότητας/ετοιμότητας, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση ενός νέου εκπαιδευτικού, ο διευθυντής χρειάζεται να είναι περισσότερο καθοδηγητικός, δίνοντας έμφαση στο δομικό του στιλ,

ξεκαθαρίζοντας ρόλους, δίνοντας έμφαση στους κανονισμούς, τις πολιτικές και την ιεραρχία και τηρώντας τον εκπαιδευτικό υπόλογο για τα αποτελέσματα. Στόχος του είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να φτάσει στο επόμενο στάδιο ωριμότητας. Σταδιακά, ο διευθυντής λιγοστεύει την έμφαση που αποδίδει στα αποτελέσματα, αφού ο εκπαιδευτικός προχωρεί σε ένα επόμενο στάδιο επαγγελματικής ωριμότητας/ετοιμότητας, και αυξάνει την έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, μειώνοντας εξελικτικά τα επίπεδα καθοδήγησης προς τον εκπαιδευτικό. Προχωρώντας προς το υψηλότερο επίπεδο ωριμότητας, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ότι μπορεί να εργαστεί αυτοδύναμα, χωρίς να χρειάζεται καθοδήγηση ή επαίνους από το διευθυντή, γιατί γνωρίζει τι πρέπει να κάνει και μπορεί να το κάνει από μόνος του. Σε αυτό το στάδιο ο ρόλος του διευθυντή γίνεται περισσότερο συντονιστικός και ενδυναμωτικός της προσπάθειας του εκπαιδευτικού. Για να φτάσει ένας διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί του στο τελευταίο επίπεδο ωριμότητας, θα πρέπει ο ίδιος να έχει διαμορφώσει ένα σαφές όραμα για τη σχολική του μονάδα και να προσπαθεί να το υλοποιήσει (Πασιαρδής 2004). Συνεπώς, θα πρέπει να λειτουργεί ως συμβολικός ηγέτης, δίνοντας ισχυρή αίσθηση του οράματός του και εμπνέοντας αφοσίωση και ενθουσιασμό για την υλοποίησή του. Ταυτόχρονα, δρώντας ως πολιτικός ηγέτης, θα πρέπει να αναπτύξει τους μηχανισμούς που απαιτούνται, τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής μονάδας, ώστε να εξασφαλίσει την απαραίτητη υποστήριξη για υλοποίηση του οράματός του.

Όπως συμπεραίνεται από την πιο πάνω ανάλυση, η κριτική των Bolman και Deal (1997, 2003) ότι τα περιστασιακά μοντέλα ηγεσίας αγνοούν τη δομική, την πολιτική και τη συμβολική διάσταση της ηγεσίας, δεν ευσταθεί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας εργασίας, φαίνεται ότι θα μπορούσε κανείς να ερμηνεύσει τη θεωρία τους στο πλαίσιο αυτής της κατηγορίας θεωριών ηγεσίας.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τόσο η παρούσα έρευνα όσο και οι άλλες δύο διδακτορικές διατριβές που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο (Κυθραιώτης, 2006· Χριστοφίδου, υπό δημοσίευση) δεν κατέστη δυνατόν να εγκυροποιήσουν το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου των ηγετικών προσανατολισμών. Αυτό δείχνει ότι η χρησιμοποίηση κλίμακας Likert για τη μέτρηση του ηγετικού στιλ είναι προβληματική, αφού δεν κατορθώνει να διαφοροποιήσει τους ερωτώμενους, ως προς τις αξιολογήσεις των διευθυντών τους και δημιουργεί προβλήματα στην ανάλυση (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Bolman και Deal (1991b, 1992) και Bolman και Granell (1999), οι οποίοι χρησιμοποιούν στις δικές τους έρευνες το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου των ηγετικών προσανατολισμών όπου γίνεται χρήση διατακτικής κλίμακας, οι τρεις προαναφερθείσες διατριβές καταλήγουν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Αυτό το γεγονός είναι πολύ σημαντικό, αφού βασική παραδοχή της θεωρίας των Bolman και Deal (1997, 2003) είναι ότι τα τέσσερα στιλ δε σχετίζονται μεταξύ τους. Αρχικά, στο μοντέλο δομικής εξίσωσης, το οποίο αναπτύχθηκε στην έρευνα της Χριστοφίδου (υπό δημοσίευση) εξάγεται μόνο ένας παράγοντας, στον οποίο φορτίζουν και τα τέσσερα στιλ. Στο τελικό μοντέλο της παρούσας έρευνας βρέθηκαν αρνητικές συσχετίσεις ανάμεσα στα ηγετικά στιλ ενώ στην έρευνα του Κυθραιώτη (2006) βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις. Συνεπώς, προέκυψαν τρία διαφορετικά αποτελέσματα από τη χρήση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου των ηγετικών προσανατολισμών στον ίδιο πληθυσμό και κατά την ίδια περίπου χρονική περίοδο. Σύμφωνα με τα πιο πάνω, φαίνεται ότι το ερωτηματολόγιο των ηγετικών προσανατολισμών είναι προβληματικό.

Μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι το πρόβλημα οφείλεται είτε στο συγκεκριμένο είτε στην μεθοδολογία της έρευνας. Αν οφειλόταν στο συγκεκριμένο τότε έπρεπε κάποιες ερωτήσεις να ήταν προβληματικές και άλλες να ήταν καλύτερες. Συνεπώς, το πρόβλημα του ερωτηματολογίου δεν οφείλεται αποκλειστικά στο συγκεκριμένο. Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε σε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις, ελαχιστοποιεί την πιθανότητα το πρόβλημα να οφείλεται στην ερευνητική μεθοδολογία. Υπό το φως των πιο πάνω, χειριζόμαστε τις σχέσεις που έχουν βρεθεί στην παρούσα έρευνα με επιφυλάξεις ως προς τις ερμηνείες, γιατί η εγκυρότητα γνωρίσματος φαίνεται ότι είναι χαμηλή.

Ενώ στο ποσοτικό μέρος της ερευνητικής μας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η ετεροαξιολόγηση του ηγετικού στιλ των διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς τους, στο ποιοτικό μέρος το ηγετικό στιλ αποτιμήθηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ίδιους τους διευθυντές, καθώς και από τον ερευνητή στα πλαίσια της παρατήρησης κατά τη διεξαγωγή των μελετών περίπτωσης. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων των διευθυντών, για διαφορετικούς κωδικούς των τεσσάρων ηγετικών στιλ το ποσοτικό μοντέλο δεν επιβεβαιώνεται πάντοτε. Έτσι, για παράδειγμα, στον Πίνακα 4.14, στην υποκατηγορία «Ανθρώπινο στιλ» οι κωδικοί «Έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις» και «Σχέσεις και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών» (βλ. σ. 139-140) εμφανίζονται σε όλα τα σχολεία, γεγονός που καταδεικνύει ότι δε σχετίζεται ούτε με την αυτοεπάρκεια των διευθυντών ούτε και με τη συλλογική επάρκεια. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας σε ό,τι αφορά το ανθρώπινο στιλ, το οποίο δε βρέθηκε να επιδρά σε οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή του μοντέλου. Τα πράγματα, όμως, διαφοροποιούνται σε ό,τι αφορά τους κωδικούς «Υιοθέτηση

συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης» και «Σχέσεις και συνεργασία διευθυντή-εκπαιδευτικών», αφού διαπιστώνεται ότι εκείνοι που χρησιμοποιούν περισσότερο το συμμετοχικό μοντέλο και αποδίδουν σημασία στις σχέσεις και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους είναι οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια. Ανάλογα φαινόμενα παρατηρούνται και στην υποκατηγορία «δομικό στίλ».

Η ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά το δομικό στίλ κατέληξε σε παρόμοια ευρήματα. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.15 (βλ. σ. 150), εξετάζοντας κανείς τους κωδικούς της υποκατηγορίας «Δομικό στίλ», θα διαπιστώσει ότι σε κάποιες περιπτώσεις το θεωρητικό μοντέλο υποστηρίζεται από τα ποιοτικά δεδομένα και σε άλλες όχι. Για παράδειγμα, αν δει κανείς τον αριθμό των δηλώσεων κάτω από τον κωδικό «Παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς» φαίνεται ότι οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια παρέχουν περισσότερη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς τους από τους διευθυντές με χαμηλή αυτοεπάρκεια, επιβεβαιώνοντας το τελικό θεωρητικό μοντέλο, στο οποίο οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια χρησιμοποιούν περισσότερο το δομικό στίλ.

Αντίθετα, η επιμέρους εξέταση των κωδικών «Συνεργασία εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης» και «Διατύπωση σαφών στόχων της σχολικής μονάδας» καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων με χαμηλή συλλογική επάρκεια αναφέρονται περισσότερο σε περιπτώσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και σε σαφείς στόχους της σχολικής μονάδας παρά οι συνάδελφοί τους στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια. Στην περίπτωση αυτή αναμενόταν ότι το χαρακτηριστικό, το οποίο θα διαφοροποιούσε τα σχολεία μεταξύ τους θα ήταν το επίπεδο αυτοεπάρκειας του διευθυντή. Συνεπώς, δεν επιβεβαιώθηκε το μοντέλο.

Ένα άλλο πρόβλημα, το οποίο παρουσιάστηκε κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων σε ό,τι αφορά τα ηγετικά στίλ των διευθυντών αφορούσε δράσεις των διευθυντών, οι οποίες δεν μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα από τα τέσσερα στίλ άσκησης ηγεσίας. Έτσι, σε όλους τους πίνακες ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων δημιουργήθηκε κατηγορία «Δράσεις-ικανότητες διευθυντή» πέραν από την κατηγορία «Ηγετικό στίλ». Η κατηγορία αυτή αναλύθηκε σε υποκατηγορίες όπως «Αυταρχική- συγκεντρωτική προσέγγιση» (βλ. σ. 145) και «Συμπεριφορές διευθυντή που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τους εκπαιδευτικούς» (βλ. σ. 159), οι κωδικοί των οποίων κρίθηκε ότι με βάση τους ορισμούς των ηγετικών στίλ, δεν μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα από τα τέσσερα ηγετικά στίλ.

Ακόμη, υπήρχαν κωδικοί οι οποίοι θα μπορούσαν να ενταχθούν σε πέραν του ενός ηγετικού στίλ. Για παράδειγμα, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η ενέργεια ενός διευθυντή να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς του προς συγκεκριμένα αποτελέσματα, παρέχοντας τους κάθε δυνατή βοήθεια, εντάσσεται στα πλαίσια του δομικού στίλ (Βλ. Πίνακα 4.14, κατηγορία «Ηγετικά στίλ», υποκατηγορία «Δομικό στίλ», κωδικός δηλώσεων «Στήριξη εκπαιδευτικών από διευθυντή σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης») (βλ. σ. 141), έχει όμως και υποστηρικτικό χαρακτήρα, αφού ενδυναμώνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, στοιχείο το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό του ανθρώπινου στίλ ηγεσίας. Η αδυναμία αυτή εντοπίστηκε και από άλλους ερευνητές, οι οποίοι επέκτειναν το θεωρητικό πλαίσιο των Bolman και Deal (1991b) αυξάνοντας τον αριθμό των ηγετικών στίλ (Cheng, 1994; Isik, 2000).

Πίνακας 5.1 Σκορ, συχνότητα δηλώσεων, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε κάθε ηγετικό στίλ διευθυντή

Διευθυντής	Σκορ διευθυντή			
	Δομικό	Ανθρώπινο	Πολιτικό	Συμβολικό
Δ1 Υψηλή αυτοεπάρκεια	2.90 (35)*	2.42 (45)	2.35 (2)	2.20 (6)
Δ2 Υψηλή αυτοεπάρκεια	2.53 (8)	3.29 (37)	2.36 (0)	1.89 (1)
Δ3 Χαμηλή αυτοεπάρκεια	3.12 (6)	2.09 (-32)	2.53 (-1)	2.22 (-5)
Δ4 Χαμηλή αυτοεπάρκεια	3.12 (15)	2.69 (24)	2.56 (1)	1.66 (4)
<i>M</i>	2.75	2.73	2.42	2.05
<i>SD</i>	.43	.47	.36	.41

*Στην πρώτη παρένθεση φαίνεται η διαφορά θετικών και αρνητικών δηλώσεων για το κάθε στίλ, όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να συγκριθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των τεσσάρων σχολικών μονάδων για το ηγετικό στίλ των διευθυντών τους, όπως προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις τους, με τα σκορ των διευθυντών τους σε κάθε ένα από τα τέσσερα στίλ, τα οποία προήλθαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κατά την ποσοτική μέτρηση. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.1, τα αποτελέσματα της ποσοτικής και της ποιοτικής μέτρησης συμφωνούν απόλυτα μόνο για ένα από τους τέσσερις διευθυντές (Δ3). Υπάρχει, ακόμα, συμφωνία σε ό,τι αφορά τα δύο επικρατέστερα στίλ του Δ2. Η σειρά κατάταξης του δομικού και του ανθρώπινου στίλ για τους Δ1 και Δ4 στο ποιοτικό μέρος της έρευνας είναι αντίστροφες από ότι στο ποσοτικό. Για παράδειγμα, ενώ η κλίμακα μέτρησης των ηγετικών στίλ έδειξε ότι ο Δ1 είναι περισσότερο δομικός παρά

ανθρώπιнос, οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς έδειξαν το αντίστροφο. Ακόμη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο αριθμός των δηλώσεων σε ό,τι αφορά το πολιτικό και το συμβολικό στιλ ήταν πολύ μικρός και ως εκ τούτου οποιαδήποτε σύγκριση ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων δε θα ήταν έγκυρη. Συνεπώς, σε ό,τι αφορά τα ηγετικά στιλ των διευθυντών, τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, δε φαίνεται να επιβεβαιώνουν πλήρως την ποσοτική μέτρηση για τα τέσσερα υπό διερεύνηση σχολεία. Το αποτέλεσμα της πιο πάνω σύγκρισης θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως αδυναμία της κλίμακας μέτρησης του ηγετικού στιλ να διακρίνει τα τέσσερα στιλ, όπως φάνηκε και πιο πάνω, και κατ' επέκταση ως πρόβλημα στη θεωρία βάσει της οποίας έχουν οριστεί.

Επίσης, μελετώντας τον Πίνακα 5.1, αυτό το οποίο μπορεί κανείς να ισχυριστεί είναι ότι τα επικρατέστερα στιλ ανάμεσα στους διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος φαίνεται να είναι το δομικό και το ανθρώπινο. Το αποτέλεσμα αυτό για το δομικό στιλ είναι αναμενόμενο, αν λάβει κανείς υπόψη το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και οι κανονισμοί αναγκάζουν πολλές φορές τους διευθυντές να λειτουργούν υιοθετώντας ένα στιλ, το οποίο δίνει έμφαση στους κανονισμούς και την ιεραρχία (Pashiaridis, 2004). Από την άλλη, το ανθρώπινο στιλ είναι αποτέλεσμα της κουλτούρας που επικρατεί στην Κύπρο και δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις (Pashiaridis & Ribbins, 2003). Τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο είναι μικρές, κατά κανόνα, σχολικές μονάδες και έτσι οι ανθρώπινες σχέσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία. Οι καλές ανθρώπινες σχέσεις είναι για τους διευθυντές θέμα επιβίωσης μέσα σε μια σχολική μονάδα, όπου σε πολλές περιπτώσεις ο αριθμός των εκπαιδευτικών κυμαίνεται μεταξύ πέντε και δέκα ατόμων. Επίσης, η κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στα κυπριακά σχολεία, δεν επιτρέπει την ανάπτυξη συμβολισμών και συμβόλων από μέρους των διευθυντών. Τα ευρήματα αυτά, επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες που έγιναν στην Κύπρο, ειδικότερα σε σχέση με το ανθρώπινο στιλ ηγεσίας (Pashiaridis, 1998). Η διεθνής βιβλιογραφία σε ό,τι αφορά τα επικρατέστερα ηγετικά στιλ έχει να παρουσιάσει παρόμοια ευρήματα (Bolman & Deal (1991b, 1992a; Bolman & Granell, 1999; Davis, 1996; Rivers, 1996).

Όλα τα πιο πάνω στοιχεία, ποσοτικά και ποιοτικά, καταδεικνύουν ότι υπάρχουν εννοιολογικά προβλήματα ως προς τον ορισμό των στιλ, αφού τα στιλ δε φαίνεται να είναι μονοδιάστατα. Διαφορετικές πτυχές του ίδιου στιλ φαίνεται να μη συμφωνούν μεταξύ τους. Τα προβλήματα που αναφέρονται εντός του κάθε στιλ δημιουργούν προβλήματα και ανάμεσα στα στιλ. Αυτό μπορεί να ερμηνεύσει και την ύπαρξη ενός μόνο παράγοντα κατά

την παραγοντική ανάλυση των ηγετικών στιλ. Παρόλο που οι Bolman και Deal (1991b, 1992a) ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στα τέσσερα στιλ, η συζήτηση που έχει προηγηθεί δείχνει ότι αυτό δεν ισχύει, τουλάχιστον για το κυπριακό συγκείμενο. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι το θεωρητικό τους πλαίσιο χρειάζεται να αναθεωρηθεί. Συνεπώς, μια μελλοντική έρευνα είτε θα μπορούσε να ασχοληθεί με την περαιτέρω συγκεκριμενοποίηση των ορισμών των ηγετικών στιλ, ώστε μια ηγετική ικανότητα ή δράση να εντάσσεται ξεκάθαρα σε ένα στιλ είτε με την επέκταση του θεωρητικού πλαισίου για να συμπεριλάβει όλες τις δράσεις και συμπεριφορές ενός ηγέτη. Καταδεικνύουν, επίσης, ένα περιορισμό της έρευνάς μας, ως προς τη μέτρηση του ηγετικού στιλ των διευθυντών. Υπό το φως των πιο πάνω, η συζήτηση των υπόλοιπων ευρημάτων της έρευνας, τα οποία σχετίζονται με την κλίμακα μέτρησης των ηγετικών στιλ, θα πραγματοποιηθεί με επιφυλάξεις ως προς τις αδυναμίες που έχουν επισημανθεί σε σχέση με το θεωρητικό μοντέλο των ηγετικών πλαισίων.

Αυτοεπάρκεια Διευθυντών και Αυτοεπάρκεια και Συλλογική Επάρκεια των Εκπαιδευτικών

Η διερεύνηση της ύπαρξης ή μη σχέσης ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών στηρίχθηκε στην παραδοχή ότι η ικανότητα των διευθυντών να αυτο-κατευθύνονται και να κατευθύνουν το προσωπικό του σχολείου τους προς την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία τους. Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό, το οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά των διευθυντών ως προς τις δράσεις αυτές είναι οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας για τις ικανότητες που έχουν να ελέγξουν πρώτα τη δική τους συμπεριφορά και λειτουργία και ύστερα τα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους και τη ζωή των άλλων συντελεστών στο έργο της σχολικής μονάδας (Dimmock & Hattie, 1996· Steers et al., 1996). Συνεπώς, ένας διευθυντής με υψηλή αυτοεπάρκεια πιστεύει στις ικανότητές του, έχει μεγαλύτερη παρώθηση στην εργασία του, θέτει υψηλούς στόχους, επιδιώκει την επίτευξή τους με επιμονή και δεν απογοητεύεται εύκολα μπροστά στις δυσκολίες. Για να υλοποιήσει τους στόχους του και να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα χρειάζεται να ανακαλύπτει τρόπους για να επιδρά στους εκπαιδευτικούς του, να τους παρωθεί και να τους κάνει κοινωνούς στην προσπάθειά του είτε ατομικά είτε, κυρίως, συλλογικά, επιδρώντας στις πεποιθήσεις της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειάς τους (Chen & Bliese, 2002· Leithwood & Beatty, 2008· Watson et al., 2001).

Παρόλα αυτά, στο τελικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας δεν εντοπίστηκε οποιαδήποτε σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Από την εξέταση των

ποιοτικών δεδομένων προκύπτει, επίσης, ένα αξιοσημείωτο εύρημα σε ό,τι αφορά τη σχέση αυτοεπάρκειας διευθυντών και συλλογικής επάρκειας, αφού οι δύο αυτές μεταβλητές αποτέλεσαν τα κριτήρια επιλογής των μελετών περίπτωσης. Στον Πίνακα 4.14 κάτω από την κατηγορία «Αυτοεπάρκεια διευθυντών», αν από τον αριθμό των δηλώσεων που αφορούν την υποκατηγορία «Απόψεις των διευθυντών που δείχνουν υψηλή αυτοεπάρκεια» αφαιρεθούν οι δηλώσεις της υποκατηγορίας «Απόψεις των διευθυντών που δείχνουν χαμηλή αυτοεπάρκεια» (βλ. σ. 138-139), προκύπτει ότι η αυτοεπάρκεια των διευθυντών Δ1 και Δ2 είναι πιο υψηλή από την αυτοεπάρκεια των διευθυντών Δ3 και Δ4 και αυτό παρατηρείται ανεξάρτητα από το αν η συλλογική επάρκεια του σχολείου είναι υψηλή ή χαμηλή. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει τόσο την ποσοτική μέτρηση όσο και την απουσία σχέσης ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και τη συλλογική επάρκεια.

Το πιο πάνω αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Hartnett (1995), η οποία ήταν και η μοναδική που εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία να εξετάζει τη σχέση αυτοεπάρκειας διευθυντών και εκπαιδευτικών. Η Hartnett βρήκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην επάρκεια (προσωπική και διδακτική) των διευθυντών και των εκπαιδευτικών σε σχολεία γυμνασιακού κύκλου. Όπως υποστηρίζει η πιο πάνω ερευνήτρια, στα βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων περιλαμβάνονται η ισχυρή παιδαγωγική ηγεσία του διευθυντή, η δημιουργία ενός ασφαλούς και με ευταξία περιβάλλοντος, οι υψηλές προσδοκίες, η έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και η συστηματική αξιολόγηση. Για τα πιο πάνω είναι απαραίτητο οι διευθυντές να πιστεύουν στη δυνατότητα του σχολείου να κάνει τη διαφορά. Τέτοιες πεποιθήσεις των διευθυντών μπορεί να επιδράσουν στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό, για να επιτευχθούν και να διατηρηθούν υψηλά επίπεδα αυτοεπάρκειας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο οι διευθυντές να έχουν οι ίδιοι υψηλή αυτοεπάρκεια.

Η απουσία σχέσης ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια του διευθυντή και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών εγείρει ένα σημαντικό ερώτημα: Μήπως η απουσία σχέσης συνεπάγεται ότι οι διευθυντές δεν ασκούν καμιά επίδραση στους εκπαιδευτικούς; Μια καταφατική απάντηση στο ερώτημα αυτό ενδέχεται να είναι λανθασμένη, αφού οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών μπορούν να διαμορφωθούν μέσω λήψης πληροφοριών από διάφορες πηγές, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους, όπως οι εμπειρίες επιτυχίας, τα θετικά πρότυπα και η ανατροφοδότηση (Bandura, 1997). Ο ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία συνθηκών για διαμόρφωση υψηλών πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής

επάρκειας των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι καταλυτικός και η επίδραση του διευθυντή μπορεί να είναι έμμεση.

Στην απουσία άλλων ερευνών, με εξαίρεση την έρευνα της Hartnett (1995), και με δεδομένη τη σημασία της αυτοεπάρκειας των διευθυντών για την κατανόηση της δικής τους παρόθησης και συμπεριφοράς και κατ' επέκταση την επίδρασή της στην αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης με τη συλλογή διαχρονικών δεδομένων θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μιας μελλοντικής έρευνας. Επίσης, η επικέντρωση στη διερεύνηση των πηγών, οι οποίες συντελούν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να ρίξει φως στην ύπαρξη ή την απουσία επίδρασης των διευθυντών στους εκπαιδευτικούς (DeMoulin, 1992· Leithwood & Jantzi, 2008· Tschannen-Moran & Gareis, 2004, 2005).

Σχέση Αυτοεπάρκειας και Συλλογικής Επάρκειας των Εκπαιδευτικών

Όπως καταδεικνύει η βιβλιογραφική ανασκόπηση στο δεύτερο κεφάλαιο της ερευνητικής μας εργασίας, οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας είναι δύο διαφορετικές έννοιες, οι οποίες όμως βρέθηκε να συσχετίζονται. Συγκεκριμένα, όπως βρέθηκε στην έρευνα των Goddard και Goddard (2001), οι διακυμάνσεις στην αυτοεπάρκεια των εκπαιδευτικών ανάμεσα στα σχολεία θα μπορούσε να ερμηνευθεί από τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεπάρκεια θα μπορούσαν να αποδώσουν διαφορετικά σε ένα σχολείο με υψηλή συλλογική επάρκεια παρά σε ένα σχολείο με χαμηλή συλλογική επάρκεια. Το αντίστροφο ισχύει για τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτοεπάρκεια. Η προηγούμενη έρευνα έχει, επίσης, εντοπίσει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια και στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2007) και έμμεση επίδραση της αυτοεπάρκειας στη συλλογική επάρκεια, διαμέσου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριφορά άλλων συντελεστών της σχολικής μονάδας (διευθυντών, μαθητών και οικογενειών, προσωπικού και συναδέλφων) (Caprara, Barbanelli, Borgogni & Steca, 2003).

Τα ευρήματα του ποσοτικού μέρους της έρευνάς μας περιορίζονται στο εύρημα θετικής συσχέτισης μόνο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται στο τελικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων επιβεβαιώνει, επίσης, την ποσοτική μέτρηση, ενδυναμώνοντας την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.15, κάτω από τις κατηγορίες «Αυτοεπάρκεια εκπαιδευτικών» και «Συλλογική επάρκεια εκπαιδευτικών» (βλ. σ. 154-156) προκύπτει ότι

στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ήταν συνολικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία με χαμηλή αυτοεπάρκεια.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας (Bandura, 1986, 1997), οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας διαμορφώνονται από τις κοινωνικές επιδράσεις. Οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο δε λειτουργούν κοινωνικά απομονωμένοι και δέχονται συνεχείς επιδράσεις από τους συναδέλφους τους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαισθάνονται ότι στο σχολείο τους υπάρχουν πεποιθήσεις υψηλής συλλογικής επάρκειας για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, νιώθουν ότι αναμένεται και από τους ίδιους να λειτουργήσουν στο ίδιο υψηλό επίπεδο και να επιτύχουν και ως εκ τούτου προσπαθούν να ανταποκριθούν σε αυτές τις προσδοκίες. Αντίθετα, στα σχολεία όπου η συλλογική επάρκεια είναι χαμηλή, οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται την ίδια πίεση να προσπαθήσουν για να μεγιστοποιήσουν τα αποτελέσματα τους ούτε δείχνουν επιμονή μπροστά σε δύσκολες καταστάσεις. Για τους νέους εκπαιδευτικούς, ειδικότερα, η επίδραση της συλλογικής επάρκειας είναι ιδιαίτερα σημαντική, επειδή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτοί βρίσκονται στη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους στο διδακταλικό επάγγελμα. Έτσι, η ένταξή τους σε μια σχολική μονάδα με υψηλή συλλογική επάρκεια θα είναι ιδιαίτερα επωφελής για την ομαλή έναρξη της σταδιοδρομίας τους και ενδεχομένως για την απόφασή τους να παραμείνουν ή όχι στο επάγγελμα (Bandura, 1986, 1997· Goddard & Goddard, 2001· Schechter & Moran, 2006· Tschannen-Moran et al., 1998).

Συμβολικό Στιλ και Συλλογική Επάρκεια Εκπαιδευτικών

Υπάρχει η άποψη ότι οι λειτουργίες της ηγεσίας κατευθύνονται προς τη δημιουργία μιας ικανής και ομοιογενούς ομάδας, αξιοποιώντας τα διαφορετικά άτομα του οργανισμού και οικοδομώντας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας αντιλήψεις για τις συλλογικές τους ικανότητες (Chen & Bliese, 2002). Μεταφέροντας την πιο πάνω θέση στο συγκεκριμένο των σχολικών μονάδων, θα μπορούσε κανείς να πει ότι οι διευθυντές κατευθύνουν τις δράσεις τους κυρίως προς το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που διευθύνουν, σε μια προσπάθεια ενδυνάμωσης τόσο της λειτουργικότητας του συνόλου όσο και των πεποιθήσεων για τη συλλογική τους επάρκεια. Παρόλο που οι ηγετικές συμπεριφορές των διευθυντών μπορούν να διαμορφώσουν τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών (Coladarci, 1992· Hipp, 1996, 1997· Hipp & Bredeson, 1995· Hoy & Woolfolk, 1993· Leithwood & Beatty, 2008), είναι ευνόητο ότι οι διευθυντές επικεντρώνονται στην ανάπτυξη πεποιθήσεων συλλογικής επάρκειας, αφού σε τελική ανάλυση θα κριθούν βάσει των αποτελεσμάτων του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Σύμφωνα με τα

πιο πάνω, θα ανέμενε κανείς ότι τα ηγετικά στιλ των διευθυντών θα επιδρούσαν, κατά κύριο λόγο, στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Το τελικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας έχει επιβεβαιώσει την πιο πάνω παραδοχή μόνο για το συμβολικό στιλ ηγεσίας, το οποίο βρέθηκε να έχει μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση στη συλλογική επάρκεια, αθροισμένη στο επίπεδο του σχολείου (.13). Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, δε φάνηκε ότι το συμβολικό στιλ επικρατεί στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνει το τελικό θεωρητικό μοντέλο. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ως περιορισμός της έρευνας ότι παρόλο που η σχέση συμβολικού στιλ και συλλογικής επάρκειας εμφανίζεται ως σχέση αιτίας-αιτιατού, αυτό θα μπορούσε να επιβεβαιωθεί με διαχρονικά δεδομένα ή με πειραματική έρευνα.

Η παρουσία επίδρασης στη συλλογική επάρκεια αθροισμένης στο επίπεδο του σχολείου και όχι στη συλλογική επάρκεια στο επίπεδο του εκπαιδευτικού ή στην αυτοεπάρκεια (επίπεδο εκπαιδευτικού ή σχολείου), δείχνει ότι η αθροισμένη συλλογική επάρκεια έχει καλύτερη προβλεπτική εγκυρότητα, επιβεβαιώνοντας έτσι τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας, με την οποία συγκρίθηκε η χρήση αυτο-αναφορικών δηλώσεων και δηλώσεων οι οποίες αναφέρονταν στις ικανότητες της ομάδας, για τη μέτρηση της συλλογικής επάρκειας ως αναδυόμενου χαρακτηριστικού των οργανισμών (Goddard & LoGerfo, 2007). Στη δική μας έρευνα οι δύο αυτοί τρόποι μέτρησης της συλλογικής επάρκειας αντιστοιχούν στη μέτρηση της συλλογικής επάρκειας και της αυτοεπάρκειας των εκπαιδευτικών, αθροισμένων στο επίπεδο του σχολείου. Η έρευνα των πιο πάνω ερευνητών έδειξε ότι η μέτρηση με τη χρήση δηλώσεων, οι οποίες αναφέρονταν στις ικανότητες της ομάδας, είχαν μεγαλύτερη προβλεπτική εγκυρότητα από τις αυτο-αναφορικές μετρήσεις. Συνεπώς, μελλοντικές έρευνες τόσο στην περιοχή της συλλογικής επάρκειας όσο και της μελέτης των χαρακτηριστικών των σχολείων ως οργανισμών, θα μπορούσαν να λάβουν υπόψη αυτή την παράμετρο.

Η ύπαρξη μικρής μόνο σχέσης, καθώς και η επίδραση ενός μόνο ηγετικού στιλ θα μπορούσε να ερμηνευθεί βάσει του περιορισμού της έρευνάς μας, όπως εξηγήθηκε πιο πάνω, λόγω της ανεπάρκειας του θεωρητικού πλαισίου των ηγετικών στιλ, όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα. Ενδεχομένως, η επανάληψη της έρευνας με ένα διαφορετικό τρόπο μέτρησης του ηγετικού στιλ θα αποκάλυπτε μεγαλύτερη σχέση μεταξύ ηγετικού στιλ και συλλογικής επάρκειας. Επίσης, η συλλογή διαχρονικών δεδομένων θα επέτρεπε την εξαγωγή πιο ασφαλών συμπερασμάτων. Η μικρή επίδραση του συμβολικού στιλ, από την άλλη, θα μπορούσε να αποδοθεί στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και το πλαίσιο άσκησης ηγεσίας των διευθυντών των σχολείων

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, καθώς και στην απουσία σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, διευθυντών και εκπαιδευτικών, στα σχολεία.

Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο εκφράζεται στην πράξη μέσω της ύπαρξης ανελαστικότητας και γραφειοκρατίας σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, της έλλειψης ευαισθησίας προς τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας και της φοβίας για ανάληψη ευθυνών. Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά εμφανίζονται τόσο στο επίπεδο του Υπουργείου Παιδείας όσο και στο επίπεδο των σχολικών μονάδων. Αν στα τρία αυτά χαρακτηριστικά προστεθεί και το παράδοξο φαινόμενο, η προαγωγή σε θέση διευθυντή να γίνεται με κριτήριο την αρχαιότητα και την ευδόκιμο υπηρεσία στη θέση εκπαιδευτικού, χωρίς ουσιαστική κατάρτιση (Georgiou et al., 2001· Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005), θα μπορούσε κανείς να διαμορφώσει ολοκληρωμένη εικόνα αναφορικά με τους λόγους, για τους οποίους το ηγετικό στίλ δε φαίνεται να ασκεί μεγάλη επίδραση στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Ο συγκεντρωτισμός, η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης των διευθυντών και οι συχνές διαφοροποιήσεις στη σύνθεση του προσωπικού των σχολικών μονάδων δεν επιτρέπουν τη διαμόρφωση κοινού μακρόπνοου οράματος της σχολικής μονάδας, ούτε τη δημιουργία αίσθησης του κοινού σκοπού και ισχυρής κουλτούρας και κατ' επέκταση πεποιθήσεων υψηλής συλλογικής επάρκειας.

Όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, η συλλογική επάρκεια, μέσω της επίδρασής της στις κοινωνικές νόρμες του σχολείου επηρεάζει τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση τις επιδόσεις των μαθητών (Ashton & Webb, 1986· Bandura, 1993· Goddard, 2001· Goddard et al., 2000· Goddard & LoGerfo, 2007· Hoy et al., 2002· Schechter & Tschannen-Moran, 2006· Tschannen-Moran & Barr, 2004). Έχουν, επίσης, προκύψει ενδείξεις, οι οποίες συνδέουν τις πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας με σχολικά χαρακτηριστικά, όπως η επιμέλεια με την οποία οι ομάδες επιδιώκουν την επίτευξη των στόχων τους, καθώς και με τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών προς τους συναδέλφους τους, οι οποίες εκδηλώνονται πέραν των προσδοκιών του ρόλου τους (Goddard, et al., 2004· Somech & Drach-Zahavy, 2000). Διαδικασίες, οι οποίες δίνουν στους εκπαιδευτικούς σε μια σχολική μονάδα την αίσθηση της κοινοκτημοσύνης, επιδρούν σημαντικά στη συλλογική τους επάρκεια. Στις διαδικασίες αυτές περιλαμβάνονται οι κοινοί στόχοι της σχολικής μονάδας, η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων, η προσαρμογή των σχεδιασμών βελτίωσης του σχολείου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αναπτυξιακές ανάγκες του σχολείου και, τέλος, η ηγεσία, η οποία εμπνέει και ενδυναμώνει. Όπως διαπιστώνεται, οι διαδικασίες αυτές παραπέμπουν σε στοιχεία της σχολικής κουλτούρας (Ross, Hogaboam-Gray & Gray,

2004),. Η κουλτούρα ενός οργανισμού αποτελεί το συστατικό, το οποίο κρατά τα μέλη ενός οργανισμού ενωμένα γύρω από κοινές πεποιθήσεις (όπως η συλλογική επάρκεια), αξίες και οράματα, τα οποία διαμορφώνονται με την πάροδο του χρόνου και προσδίδουν στον οργανισμό τη δική του μοναδική ταυτότητα (Hoy & Miskel, 2008· Πασιαρδής, 2004).

Το ερώτημα που εύλογα εγείρεται είναι γιατί από τα τέσσερα ηγετικά στίλ μόνο το συμβολικό πλαίσιο να επιδρά στη συλλογική επάρκεια; Θα επιχειρηθεί στη συνέχεια να δοθεί μια ερμηνεία. Αν εξετάσει κανείς τα χαρακτηριστικά της συμβολικής ηγεσίας μπορεί να διαπιστώσει ότι στο επίκεντρο της προσπάθειάς της είναι να ενσταλάξει την αίσθηση της συλλογικότητας και του κοινού σκοπού σε όλες τις πτυχές του σχολικού έργου. Οι συμβολικοί σχολικοί ηγέτες ενδυναμώνουν τις κοινές αξίες και πεποιθήσεις στο σχολείο τους και προσπαθούν να μεταδώσουν στους εκπαιδευτικούς τους την αίσθηση του κοινού σκοπού, της αφοσίωσης και της μοναδικής ταυτότητας του σχολείου τους. Δημιουργούν συνθήκες παρώθησης και αφοσίωσης χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, όπως τελετές, ρουτίνες και σύμβολα, ώστε να οικοδομήσουν ισχυρή σχολική κουλτούρα. Στα πλαίσια αυτά, οι συμβολικοί σχολικοί ηγέτες αναλαμβάνουν οκτώ ρόλους: (α) γίνονται ιστορικοί, προσπαθώντας να κατανοήσουν το ιστορικό παρελθόν του σχολείου, (β) ανθρωπολογικοί ερευνητές, αναλύοντας τις αξίες, πεποιθήσεις και νόρμες, οι οποίες συνθέτουν την υπάρχουσα κουλτούρα, (γ) γίνονται οραματιστές, για τη διαμόρφωση συγκεκριμένης εικόνας για το μέλλον του σχολείου, (δ) αποτελούν οι ίδιοι σύμβολα, με την εμφάνιση, τη συμπεριφορά και τις ρουτίνες τους, (ε) διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τα σύμβολα, τις τελετές, τις παραδόσεις, τους μύθους και τις ιστορίες του σχολείου, (στ) γίνονται ποιητές, χρησιμοποιώντας την ανάλογη γλώσσα, ώστε να ενισχύονται οι αξίες και η εικόνα του σχολείου, (ζ) ενεργούν ως ηθοποιοί, αφού χρειάζεται να αυτοσχεδιάζουν μπροστά σε μη αναμενόμενες καταστάσεις και (η) λειτουργούν ως θεραπευτές, αφού απαιτείται να επιλύουν συγκρούσεις και να θεραπεύουν προβλήματα που αναφύονται στη σχολική ζωή (Bolman & Deal, 1997, 2003· Deal & Peterson, 2000).

Διευθυντές οι οποίοι χρησιμοποιούν το συμβολικό πλαίσιο λειτουργούν ως μετασχηματιστικοί ηγέτες και υιοθετούν συμβολικούς τρόπους άσκησης ηγεσίας (Leithwood & Jantzi, 2005· Yukl, 1999, 2002). Με τη συμβολική προσέγγιση προσπαθούν να αναπτύξουν και να διαχειριστούν ισχυρές και θετικές κουλτούρες στα σχολεία τους, μεταδίδοντας βασικές αξίες στο προσωπικό τους, διαμορφώνοντας τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων και των πεποιθήσεων συλλογικής επάρκειας. Αυτοί οι ηγέτες διατυπώνουν τις προσδοκίες τους και συντονίζουν το προσωπικό τους ώστε να επιτύχουν τα επιθυμητά επίπεδα απόδοσης και αποτελεσμάτων. Στο βαθμό που οι πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας είναι κοινές, θα

μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου του, εφόσον χρησιμοποιεί το συμβολικό ηγετικό στιλ (Bolman & Deal, 2003· Cheng, 1989, 1993· Hoy & Miskel, 2008· Πασιαρδής, 2004· Sergiovanni, 1984).

Όπως καταδεικνύεται από τα πιο πάνω, η άσκηση συμβολικής ηγεσίας και η δημιουργία ισχυρής θετικής κουλτούρας απαιτεί πολλαπλές δεξιότητες, ώστε να μπορεί ένας διευθυντής να ανταποκριθεί με επάρκεια στις απαιτήσεις του συμβολικού του ρόλου και να επιδράσει στις πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη η πιο πάνω πτυχή κατά τη διαμόρφωση προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών ηγετών.

Ηγετικό Στιλ και Αυτοεπάρκεια Διευθυντών

Το τελικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας μας καταδεικνύει ότι το δομικό και το πολιτικό στιλ ηγεσίας φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών (.76 και .74, αντίστοιχα). Με άλλα λόγια, οι διευθυντές οι οποίοι έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας είναι περισσότερο οργανωτικοί και ορθολογιστές, θέτουν σαφείς στόχους και αναπτύσσουν ξεκάθαρες πολιτικές (δομικό πλαίσιο), είναι αποτελεσματικοί στην οικοδόμηση βάσεων εξουσίας, συμμαχιών και δικτύων υποστήριξης, είναι πειστικοί και έχουν την ικανότητα κινητοποίησης των ανθρώπων, μπορούν να εξασφαλίσουν τους απαιτούμενους πόρους και για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούν με επιδεξιότητα τα πολιτικά παιχνίδια (πολιτικό πλαίσιο) (Bolman & Deal, 2003). Τα ευρήματα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (βλ. Πίνακα 5.1) δε φαίνεται να επιβεβαιώνουν το θεωρητικό μοντέλο, σε ό,τι αφορά τη σχέση του δομικού και του πολιτικού στιλ με την αυτοεπάρκεια των διευθυντών, με εξαίρεση τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών για τους διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια (Δ1, Δ2).

Μια πιθανή ερμηνεία των ευρημάτων του θεωρητικού μοντέλου για το δομικό στιλ θα μπορούσε να δοθεί μέσα από φακό της θεωρίας της γραφειοκρατίας (Hoy & Miskel, 2008· Πασιαρδής 2004). Αν εξετάσει κανείς τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος για τους διευθυντές, όπως αυτές αναλύονται στα καθήκοντα και τις ευθύνες των διευθυντών στους Κανονισμούς Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως (Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ., 2004· Pashiardis et al., 2003), θα διαπιστώσει ότι αυτό που κυρίως αναμένεται από τους διευθυντές είναι να υιοθετήσουν το δομικό πλαίσιο. Στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, το μόνο για το

οποίο θεωρείται υπόλογος ένας διευθυντής είναι για την εφαρμογή των νόμων και των κανονισμών, καθώς και των πολιτικών, οι οποίες τις περισσότερες φορές καθορίζονται κεντρικά από το αρμόδιο Υπουργείο. Συνεπώς, λειτουργώντας σε αυτά τα συνεκτικά και ομοιόμορφα πλαίσια, ένας διευθυντής δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες, σε όποιο σχολείο και αν κληθεί να υπηρετήσει και ενδεχομένως θα λαμβάνει θετικά σχόλια από τους προϊσταμένους του για την τυπικότητα και την αποτελεσματικότητα στην άσκηση των καθηκόντων του. Αποτέλεσμα των πιο πάνω είναι η δημιουργία πεποιθήσεων υψηλής αυτοεπάρκειας για το πόσο μπορεί ο διευθυντής να επιτύχει στο έργο του. Η ερμηνεία αυτή συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας των Osterman και Sullivan (1996), οι οποίοι βρήκαν, ανάμεσα σε άλλα, ότι οι προσδοκίες της εκπαιδευτικής περιφέρειας σχετίζονταν με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών.

Από την άλλη, η ερμηνεία της επίδρασης του πολιτικού στιλ στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών, θα μπορούσε να ειπωθεί μέσα από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος (Georgiou et al., 2001· Pashiardis, 2004). Στα πλαίσια αυτά, οι διευθυντές δεν έχουν επαρκή περιθώρια ευελιξίας για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής τους μονάδας. Σε πολλές περιπτώσεις στηρίζονται σε παράγοντες πέραν του αρμόδιου Υπουργείου για να εξασφαλίσουν πρόσθετους πόρους ώστε να ικανοποιήσουν ανάγκες του σχολείου τους. Για το σκοπό αυτό δημιουργούν δίκτυα υποστήριξης, συνεργαζόμενοι με τους συνδέσμους γονέων, τις αρχές τοπικής αυτοδιοίκησης και οργανωμένα σύνολα της τοπικής κοινωνίας, όπως σωματεία και συνδέσμους. Χρησιμοποιούν τις γνωριμίες και την επιρροή τους προς τους προϊσταμένους τους, για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένο σκοπό προς όφελος του σχολείου τους. Όπως υποστηρίζουν οι Bolman και Deal (2003), η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού και η δυνατότητα του να βελτιώνεται είναι συνυφασμένες με τις πολιτικές δεξιότητες του ηγέτη του. Η δημιουργική αξιοποίηση του πολιτικού ηγετικού στιλ συνεπάγεται, ανάμεσα σε άλλα, την ικανότητα δημιουργίας υποστηρικτικών δικτύων και συμμαχιών, την ικανότητα κινητοποίησης των ανθρώπων και την εξασφάλιση των απαιτούμενων πόρων. Ως εκ τούτου, διευθυντές, οι οποίοι πιστεύουν ότι έχουν τις δυνατότητες να χρησιμοποιήσουν τακτικές όπως τις πιο πάνω, ενδεχομένως θα νιώθουν ότι μπορούν να επιτύχουν στο έργο τους και συνεπώς να έχουν πιο υψηλή αυτοεπάρκεια.

Επιπτώσεις και Εισηγήσεις

Σύνοψη Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως έχουν συζητηθεί πιο πάνω, διευρύνουν την υπάρχουσα γνώση σε ό,τι αφορά τα ζητήματα τα οποία εξετάζονται, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της έρευνας στη γνωστική περιοχή της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Η διεξαγωγή της έρευνας, με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων, την εφαρμογή διαδικασιών μεθοδολογικής τριγωνοποίησης και τη συστηματική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, αποτελεί σημαντική συμβολή προς την κατεύθυνση αυτή.

Ένα πρώτο αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Η ανάπτυξη των πιο πάνω κλιμάκων καταδεικνύει μια από τις σημαντικότερες συνεισφορές της ερευνητικής μας εργασίας για δύο βασικούς λόγους. Πρώτο, γιατί είναι πρώτη φορά που αναπτύχθηκαν εμπειρικά, έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Δεύτερο, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο απουσιάζει γενικότερα, η κουλτούρα αξιολόγησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ένας σημαντικός αριθμός διευθυντών και εκπαιδευτικών συμμετείχε στην έρευνα και χρησιμοποίησε εργαλεία με τα οποία αξιολόγησε είτε τον εαυτό του είτε το διευθυντή του είτε τους συναδέλφους του.

Ένα δεύτερο αξιοσημείωτο αποτέλεσμα ήταν τα ερωτήματα, τα οποία έχουν εγερθεί σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο των Bolman και Deal. Τα αποτελέσματα τόσο του ποσοτικού όσο και του ποιοτικού μέρους της παρούσας έρευνας επισημαίνουν κάποια θεωρητικά προβλήματα, επιβεβαιώνοντας τόσο διεθνείς έρευνες όσο και άλλες παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο στον ίδιο πληθυσμό, την ίδια περίπου χρονική περίοδο. Όπως προκύπτει από την έρευνα, υπάρχουν εννοιολογικά προβλήματα ως προς τον ορισμό των ηγετικών στιλ, αφού τα στιλ δε φαίνεται να είναι μονοδιάστατα. Διαφορετικές πτυχές του ίδιου στιλ φαίνεται να μη συμφωνούν μεταξύ τους. Τα προβλήματα που αναφέρονται εντός του κάθε στιλ δημιουργούν προβλήματα και ανάμεσα στα στιλ. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι το θεωρητικό τους πλαίσιο χρειάζεται να αναθεωρηθεί.

Ένα τρίτο αποτέλεσμα αφορά την απουσία σημαντικής σχέσης ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Το τέταρτο εύρημα της έρευνας αφορά την ύπαρξη θετικής συσχέτισης αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας μόνο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται στο τελικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων επιβεβαιώνει, επίσης, το μοντέλο, ενδυναμώνοντας την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας. Η απουσία, όμως, αντίστοιχης σχέσης στο επίπεδο του σχολείου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μη αναμενόμενο αποτέλεσμα, αφού οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο δε λειτουργούν κοινωνικά απομονωμένοι, αλλά δέχονται συνεχείς επιδράσεις από τους συναδέλφους τους.

Ένα πέμπτο αξιοσημείωτο αποτέλεσμα αφορά τη μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση του συμβολικού στιλ ηγεσίας στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αθροισμένη στο επίπεδο του σχολείου. Η παρουσία επίδρασης στη συλλογική επάρκεια αθροισμένης στο επίπεδο του σχολείου καταδεικνύει την προβλεπτική εγκυρότητα της αθροισμένης συλλογικής επάρκειας, επιβεβαιώνοντας έτσι τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας.

Τέλος, όπως προκύπτει από το τελικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας μας το δομικό και το πολιτικό στιλ ηγεσίας φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών.

Κατά τη συζήτηση των πιο πάνω αποτελεσμάτων διαφάνηκε ότι προκύπτουν κάποιες επιπτώσεις, οι οποίες αφορούν όσους διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο και τους ερευνητές στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Στη συνέχεια, οι επιπτώσεις αυτές επαναφέρονται και γίνονται εισηγήσεις τόσο για διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής όσο και για μελλοντική έρευνα.

Επιπτώσεις και Εισηγήσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική και την Πρακτική

Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας και τις ερμηνείες που έχουν δοθεί, προκύπτουν κάποιες εισηγήσεις οι οποίες αφορούν όσους έχουν την ευθύνη για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πρακτικής στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Οι εισηγήσεις αυτές αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, καθώς και τη διαμόρφωση πολιτικών και πρακτικών για τη δημιουργία συνθηκών υψηλής συλλογικής επάρκειας στα σχολεία και αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θέτουν την αυτοαξιολόγηση στο επίκεντρο, αφού θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει περισσότερο από την ετεροαξιολόγηση στη βελτίωση των εκπαιδευτικών. Η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί ως αυτοκριτική και μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην αυτογνωσία. Το χαρακτηριστικό αυτό γνώρισμα της αυτοαξιολόγησης τη συνδέει με την αυτοεπάρκεια. Οι πεπειθήμενες αυτοεπάρκειας αποτελούν ίσως τον πιο σημαντικό δείκτη αυτογνωσίας και αυτο-ρύθμισης των ατόμων στις καθημερινές τους δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης και της εργασίας τους. Η υψηλή αυτοεπάρκεια αποτελεί παρωθητική δύναμη των ατόμων, αφού τα καθοδηγεί να θέτουν υψηλούς στόχους, να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, να είναι επίμονοι και να μην καταβάλλονται εύκολα από ενδεχόμενες αποτυχίες. Σε οργανισμούς, όπως τα σχολεία, όπου το προσωπικό αποτελείται κατά κύριο λόγο από επιστήμονες, τα επίπεδα αυτοεπάρκειας αποτελούν σημαντικές παρωθητικές δυνάμεις. Κατ' ανάλογο τρόπο λειτουργούν και οι πεπειθήμενες συλλογικής επάρκειας ως έκφραση των συλλογικών προσδοκιών του συνόλου των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα (Bandura, 1997· Hoy & Miskel, 2008· Πασιαρδής 2004, 2007).

Συνεπώς, η μέτρηση των πεπειθήμεσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας για διαμορφωτικούς-βελτιωτικούς σκοπούς, με την αξιοποίηση κατάλληλων εργαλείων, θα μπορούσε να συμβάλει στην παρωθηση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, καθώς και στην οικοδόμηση κουλτούρας αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Όπως έχει αναφερθεί πιο πριν, οι πεπειθήμενες αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διάγνωση δυνατοτήτων και αδυναμιών των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και να συμβάλουν στη διαμόρφωση κατάλληλων ατομικών προγραμμάτων επιμόρφωσης ή αντίστοιχων προγραμμάτων σε σχολική βάση (Bandura, 2006· Pajares, 1997· Skaalvik & Skaalvik, 2007· Tschannen-Moran et al., 1998).

Διαμόρφωση Πολιτικών και Πρακτικών για τη Δημιουργία Συνθηκών Υψηλής Συλλογικής Επάρκειας στα Σχολεία

Τα πιο πάνω παραπέμπουν στην πρώτη επίπτωση για την εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο. Για ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο επιδιώκει την αναθεώρηση του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007) βάσει αρχών στις οποίες περιλαμβάνεται η υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, η αξιοποίηση

εργαλείων, όπως οι κλίμακες μέτρησης αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας, θα ήταν σημαντική καινοτομία.

Η παρούσα έρευνα έχει καταδείξει τη μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση του συμβολικού στυλ ηγεσίας στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Επίσης, έχει συζητηθεί τόσο η σημασία της συλλογικής επάρκειας όσο και οι ικανότητες που απαιτούνται για να ασκήσει ένας διευθυντής συμβολική ηγεσία.

Όπως υποστηρίζει ο Bandura (1997), οι πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας προέρχονται από τέσσερις πηγές. Πρώτη πηγή αποτελούν οι εμπειρίες επιτυχίας που έχει η ομάδα των εκπαιδευτικών, οι οποίες προέρχονται από τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, τη λήψη ανατροφοδότησης για την απόδοση της ομάδας των εκπαιδευτικών και την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας η οποία να δημιουργεί την αίσθηση του κοινού σκοπού για το σχολείο. Η ύπαρξη θετικών προτύπων αποτελεί μια δεύτερη πηγή, η οποία μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση υψηλών πεποιθήσεων συλλογικής επάρκειας. Τέτοια πρότυπα μπορεί να αποτελέσουν η ομάδα των εκπαιδευτικών άλλων σχολικών μονάδων, οι οποίοι έχουν χειριστεί με επιτυχία ζητήματα τα οποία απασχολούν την ομάδα. Μια τρίτη πηγή είναι η λεκτική πειθώ η οποία μπορεί να προέλθει από προϊσταμένους ή άλλους συναδέλφους ως θετική ανατροφοδότηση προς την ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου, ότι έχουν τις δυνατότητες να αντιμετωπίσουν τυχόν νέες προκλήσεις με επιτυχία. Άλλος τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, τόσο στο μακρο-επίπεδο όσο και στο μικρο-επίπεδο, μπορούν να προαγάγουν τη συλλογική επάρκεια είναι με τη διαμόρφωση πολιτικών και μηχανισμών για δημιουργία δικτύων συνεργασίας και υποστήριξης εντός και μεταξύ των σχολικών μονάδων για διάδοση βέλτιστων πρακτικών, όπως είναι, για παράδειγμα, οι διαδικτυακές κοινότητες μάθησης.

Η άσκηση συμβολικής ηγεσίας και η δημιουργία ισχυρής θετικής κουλτούρας απαιτεί πολλαπλές δεξιότητες, ώστε να μπορεί ένας διευθυντής να ανταποκριθεί με επάρκεια στις απαιτήσεις του συμβολικού του ρόλου και να επιδράσει στις πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Η προηγούμενη έρευνα καταδεικνύει ότι η συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών ενδυναμώνεται από διευθυντές, οι οποίοι θεωρούνται καλοί ακροατές και παιδαγωγικοί ηγέτες από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο τους, εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων για βελτίωση του σχολείου, δημιουργούν θετικό και υποστηρικτικό κλίμα και ασκούν επιρροή στους ανώτερους τους. Επίσης, διευθυντές οι οποίοι μπορούν να διατυπώνουν σαφείς στόχους και κριτήρια αξιολόγησης του βαθμού επίτευξής τους και να δίνουν στους εκπαιδευτικούς πρόσβαση σε υψηλού επιπέδου προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, συνεισφέρουν σημαντικά στη συλλογική επάρκεια του προσωπικού (Ross & Gray, 2006).

Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει, τέτοιες πρακτικές εμπίπτουν στο μετασχηματιστικό μοντέλο άσκησης ηγεσίας (Leithwood & Jantzi, 2005· Tschannen-Moran & Barr, 2004). Η άσκηση συμβολικής-μετασχηματιστικής ηγεσίας και η δημιουργία ισχυρής θετικής κουλτούρας απαιτούν πολλαπλές δεξιότητες, ώστε να μπορεί ένας διευθυντής να ανταποκριθεί με επάρκεια στις απαιτήσεις του ρόλου του για τη δημιουργία συνθηκών υψηλής συλλογικής επάρκειας. Ως εκ τούτου, χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη η παράμετρος αυτή κατά τη διαμόρφωση προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών ηγετών, τα οποία θα πρέπει να αποτελούν προαπαιτούμενο και να προσφέρονται συστηματικά μέσω μιας Σχολής Διευθυντών, η οποία χρειάζεται να συσταθεί για να αναλάβει την αρχική κατάρτιση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των στελεχών της εκπαίδευσης. Τα επίπεδα της επαγγελματικής κατάρτισης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και η έμφαση στη μάθηση, μπορούν να συμβάλουν στη ανάπτυξη πεποιθήσεων υψηλής συλλογικής επάρκειας (Leithwood & Beatty, 2008).

Για να μπορέσουν όμως οι διευθυντές να ασκήσουν θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς τους και να δημιουργήσουν συνθήκες πεποιθήσεων υψηλής επάρκειας, θα πρέπει πρώτα να πιστέψουν οι ίδιοι στις ικανότητές τους ότι μπορούν να πετύχουν στο έργο τους. Συνεπώς, η αρχική κατάρτιση τους θα πρέπει να τους παρέχει ευκαιρίες καθοδηγημένης επιτυχίας, την παρακολούθηση του τρόπου εργασίας έμπειρων συναδέλφων τους, την καθοδήγηση από μέντορες και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορύθμισης, όπως στρατηγικές ελέγχου του άγχους και προσωπικής στοχοθεσίας (Hoy & Smith, 2007· Losee, 2000· Tschannen-Moran & Gareis, 2004).

Είναι, επίσης, σημαντικό, τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών να προετοιμάζουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να αναλύουν τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές τους αξιοποιώντας κατάλληλα εργαλεία, για να μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και πολύπλοκο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβάλει καταλυτικά στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Allinder, 1994).

Πέραν από το υψηλό επίπεδο κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών και τη στοχευμένη αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητος ο επανασχεδιασμός της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, για τη μείωση της γραφειοκρατίας και την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας, ώστε οι διευθυντές να ανταποκρίνονται με ευελιξία στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής τους μονάδας. Η μεγαλύτερη αυτονομία της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με την επαρκή κατάρτιση των ηγετικών στελεχών θα επιτρέπουν στους διευθυντές να ασκούν αποτελεσματικά τον ηγετικό τους ρόλο και να δημιουργούν προϋποθέσεις υψηλής συλλογικής επάρκειας και εκδήλωση συμπεριφορών

των εκπαιδευτικών τους, οι οποίες θα συμβάλλουν στη δημιουργία βελτιωμένων συνθηκών μάθησης για τους μαθητές.

Μια τελευταία εισηγήση που προκύπτει από τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας εργασίας είναι η ανάγκη για διαμόρφωση πολιτικής, η οποία θα διασφαλίζει τη σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες. Με την παραμονή του εκπαιδευτικού προσωπικού για μεγαλύτερο διάστημα σε μια σχολική μονάδα θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για διαμόρφωση συλλογικού οράματος, κοινών στόχων και επιδιώξεων και κατ' επέκταση για δημιουργία πεποιθήσεων υψηλής συλλογικής επάρκειας.

Επιπτώσεις και Εισηγήσεις για τους Ερευνητές

Περιορισμοί της Έρευνας όπως Προέκυψαν από την Ανάλυση των Δεδομένων

Η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας ανέδειξε κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι θα ήταν χρήσιμο να ληφθούν υπόψη τόσο για την εξαγωγή συμπερασμάτων όσο και για τη διαμόρφωση εισηγήσεων για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε κάποια προβλήματα στο θεωρητικό πλαίσιο των ηγετικών στιλ, ειδικότερα σε ό,τι αφορά τον ορισμό τους. Αυτό δημιουργεί επιφυλάξεις ως προς τις ποσοτικές μετρήσεις του ηγετικού στιλ και ως προς την ερμηνεία των συσχετίσεων του ηγετικού στιλ με άλλες μεταβλητές της έρευνας. Έναν επιπλέον περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι ενώ επιδιώκεται η εξεύρεση αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές, το μοντέλο δομικής εξίσωσης το οποίο έχει αναπτυχθεί μπορεί να μας τις δείξει εντός κάποιων ορίων.

Τέλος, όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα, το γεγονός ότι δεν επιβεβαιώνουν πάντοτε τις μετρήσεις του ποσοτικού, μπορεί να οφείλεται στη μικρή σχετικά διάρκεια παρατήρησης, στον τρόπο με τον οποίο έγινε η κωδικοποίηση και στο βαθμό υποκειμενικότητας του ερευνητή στην καταγραφή των γεγονότων. Από την άλλη ενδέχεται οι σχολικές μονάδες να μην ήταν τόσο αντιπροσωπευτικές του συνόλου των σχολικών μονάδων του δείγματος.

Παρά τους πιο πάνω περιορισμούς, τα βασικά ευρήματα της έρευνάς μας αποδίδουν τη σημασία που έχουν οι μεταβλητές που έχουν εξεταστεί και εμπεριέχουν επιπτώσεις και εισηγήσεις για τις κατευθύνσεις της μελλοντικής έρευνας, τόσο προς την περαιτέρω διερεύνηση θεμάτων εκπαιδευτικής ηγεσίας-ηγετικών στιλ, όσο και προς τη διερεύνηση των ζητημάτων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας του εκπαιδευτικού

προσωπικού σε βάθος. Στη συνέχεια παρατίθενται οι εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα όπως απορρέουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Εισηγήσεις για Μελλοντική Έρευνα

Όπως φάνηκε κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, σε κάποιες περιπτώσεις τα αποτελέσματα των ποιοτικών αναλύσεων επιβεβαίωναν τα αποτελέσματα των αντίστοιχων ποσοτικών και σε κάποιες όχι. Από τη μια, τυχόν αποκλίσεις μπορούν να ερμηνευθούν από το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες των μελετών περίπτωσης, αφού επιλέγησαν ως ακραίες περιπτώσεις, δεν ήταν αντιπροσωπευτικές του συνόλου των σχολικών μονάδων οι οποίες έλαβαν μέρος στην έρευνα. Από την άλλη, καταδεικνύεται ότι οι αναλύσεις των δεδομένων έγιναν ανεξάρτητα για το ποσοτικό και το ποιοτικό μέρος, όπως προβλεπόταν στο μεθοδολογικό σχεδιασμό, ώστε να επιτευχθεί μεθοδολογική τριγωνοποίηση των δεδομένων, ενισχύοντας έτσι την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Newman & Benz, 1998). Θεωρούμε ότι τα πιο πάνω αποτελούν σημαντική παράμετρο, η οποία θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικές έρευνες.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μια από τις σημαντικές συνεισφορές της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Είναι η πρώτη φορά που αναπτύχθηκαν εμπειρικά τέτοια εργαλεία μέτρησης της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο να επαναληφθούν οι μετρήσεις, ώστε οι κλίμακες μέτρησης να σταθμιστούν για να μπορέσουν να αξιοποιηθούν ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Επίσης, η επανάληψη της μέτρησης σε διαφορετικό πληθυσμό, όπως οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα επέτρεπε τη σύγκριση και την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Η συγκριτική έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και στον ευρύτερο ελληνικό χώρο, λόγω της γλώσσας των εργαλείων, καθώς και της ομοιότητας ως προς το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελλαδικού και του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Η εισήγηση για πραγματοποίηση συγκριτικών ερευνών συνάδει με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για διεξαγωγή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων τέτοιων εμπειρικών ερευνών, με τρόπο που να επιδεικνύεται ευαισθησία στο συγκείμενο διεξαγωγής τους. Ειδικότερα ο χώρος της Εκπαιδευτικής Διοίκησης χρειάζεται τέτοιου είδους έρευνες (Dimmock, 2007).

Η παρούσα έρευνα εντόπισε την ανάγκη αναθεώρησης του θεωρητικού πλαισίου μέτρησης του ηγετικού στιλ των διευθυντών. Όπως επισημάνθηκε, υπάρχουν εννοιολογικά προβλήματα ως προς τον ορισμό των ηγετικών στιλ, αναδεικνύοντας την ανάγκη για αναθεώρηση του θεωρητικού πλαισίου των Bolman και Deal (2003). Ως εκ τούτου, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει είτε αναθεώρηση των ορισμών των τεσσάρων ηγετικών στιλ είτε αύξηση του αριθμού των στιλ, ώστε να είναι σαφώς διαχωρισμένα και να περιλαμβάνουν όλες τις δράσεις και συμπεριφορές που εκδηλώνει ένας διευθυντής στη σχολική μονάδα. Στη συνέχεια, θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα νέο εργαλείο μέτρησης του ηγετικού στιλ, ακολουθώντας διαδικασίες παρόμοιες με τις διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα για την ανάπτυξη των κλιμάκων μέτρησης της αυτοεπάρκειας και της συλλογικής επάρκειας.

Βάσει της παραδοχής ότι η αυτοεπάρκεια των διευθυντών είναι σημαντική για την κατανόηση της δικής τους παρώθησης και συμπεριφοράς και ότι αυτή μπορεί να ασκήσει επίδραση στην αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης με τη συλλογή διαχρονικών δεδομένων θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μιας μελλοντικής έρευνας. Η χρήση μεγαλύτερου δείγματος θα επέτρεπε, επίσης, τη γενίκευση κάποιων ευρημάτων στον πληθυσμό, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και άλλες μεταβλητές, οι οποίες σχετίζονται με χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του σχολείου.

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, η παρούσα έρευνα ανέδειξε την ανάγκη να διεξαχθεί διαχρονική έρευνα για την περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της. Από τη μια η απουσία κάποιων αναμενόμενων συσχετίσεων και από την άλλη η περιορισμένη δυνατότητα του μοντέλου δομικής εξίσωσης να εντοπίσει αιτιώδεις σχέσεις, καταδεικνύουν την ανάγκη διεξαγωγής τέτοιων ερευνών, ώστε τα υπό διερεύνηση φαινόμενα να εξεταστούν σε μεγαλύτερο βάθος και διάρκεια, για να μπορούν να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Οι διαχρονικές έρευνες έχουν την ικανότητα να αποκαλύπτουν σχέσεις, οι οποίες διαφεύγουν από άλλους τύπους ερευνών (Cohen et al., 2007· Robson, 2002).

Πέραν από τις διαχρονικές έρευνες, οι πειραματικοί ερευνητικοί σχεδιασμοί για τη μελέτη των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών απουσιάζουν από τη βιβλιογραφία. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα ανοίγει το δρόμο για τη διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι συντελούν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας και των επιπτώσεων τους στις συμπεριφορές των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Όπως καταδεικνύεται στη βιβλιογραφία, οι πηγές διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειας

και συλλογικής επάρκειας αποτελούν επιπλέον περιοχές όπου παρατηρείται ερευνητικό κενό. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να σχεδιαστεί, ώστε να εξετάσει κατά πόσο οι πηγές αυτές διαφοροποιούνται σε σχέση, για παράδειγμα, με τα διάφορα στάδια στη σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού, ένα ζήτημα το οποίο ήταν εκτός των σκοπών της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας ερευνητικής εργασίας θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταρτίζονται και να επιμορφώνονται, ώστε να λειτουργούν με επιτυχία σε ένα ολοένα και πιο περίπλοκο και απαιτητικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Henson, 2001· Tschannen-Moran & Gareis, 2004· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2002).

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έχουν προκύψει κάποια δεδομένα, τα οποία δε σχετίζονταν άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα, θα μπορούσαν όμως είτε να εμπλουτίσουν το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας μας είτε να διερευνηθούν περαιτέρω σε μια μελλοντική έρευνα. Έτσι για παράδειγμα, από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές προέκυψε ότι οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια αναφέρονται περισσότερο σε προσωπικά τους χαρακτηριστικά παρά οι διευθυντές με χαμηλή αυτοεπάρκεια. Επίσης, όπως διαπιστώνεται, οι διευθυντές στα σχολεία με υψηλή συλλογική επάρκεια αναφέρονται σε μια σειρά από πηγές ανατροφοδότησης για το έργο τους. Από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς προκύπτει ότι οι διευθυντές με υψηλή αυτοεπάρκεια παρέχουν περισσότερη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς τους. Επίσης, η υιοθέτηση συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης, η οποία εμπίπτει κάτω από το ανθρώπινο στίλ, εμφανίζεται περισσότερο σε σχολεία με υψηλή αυτοεπάρκεια διευθυντή και σε αυτό συμπίπτουν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών. Συνεπώς, μεταβλητές όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διευθυντών και η ανατροφοδότηση που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να εξεταστούν στα πλαίσια ενός μοντέλου δομικής εξίσωσης σε σχέση με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Σύνοψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε διπλό σκοπό. Πρώτο, να ελέγξει το θεωρητικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τον εντοπισμό ερευνητικού κενού και να διερευνήσει τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές του, δηλαδή τα ηγετικά στίλ και την αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Δεύτερο, να αναπτύξει έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία για τη μέτρηση των μεταβλητών του μοντέλου, προσαρμοσμένων στο

κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η όλη προσπάθεια στηρίχθηκε στο σκεπτικό ότι, εφόσον οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας έχουν συνδεθεί με την παρώθηση, τις συμπεριφορές και την απόδοση των ατόμων στην εργασία τους, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί κατά πόσον η άσκηση ηγεσίας από τους διευθυντές, οι οποίοι αποτελούν βασικούς συντελεστές στην αποτελεσματική διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού για την αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας, θα μπορούσε να συσχετιστεί με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειάς τους, με τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών τους και κατ' επέκταση με την απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εργασία του στο σχολείο.

Σημαντική πρωτοτυπία της έρευνας αυτής, είναι ότι ασχολήθηκε με συστηματικό τρόπο και σε βάθος με τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της, προσπαθώντας για πρώτη φορά να συνθέσει ένα μοντέλο στο οποίο να εντάσσονται τόσο οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας του διευθυντή όσο και οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο άσκησης ηγεσίας από τους διευθυντές. Η συμβολή της έρευνας στην επιστήμη καταδεικνύεται ακόμη και από το γεγονός ότι πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που αναλαμβάνεται στον κυπριακό χώρο, αλλά και στον ευρύτερο ελλαδικό, η οποία εξετάζει σε βάθος τις σχέσεις που αφορούν τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην πρωτοτυπία της έρευνας και τη συνεισφορά της στην επιστήμη, θα μπορούσαν να προστεθούν οι κλίμακες μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και της αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, που έχουν αναπτυχθεί για τους σκοπούς της έρευνας. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία θέτουν υπό αμφισβήτηση υπάρχουσες θεωρίες, επεκτείνουν τη γνώση και χαράζουν πορεία (α) για μελλοντική επέκταση του θεωρητικού μοντέλου και την περαιτέρω διερεύνηση των φαινομένων τα οποία εξετάζονται και (β) για την αναθεώρηση υφιστάμενων πολιτικών και πρακτικών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Χρησιμοποιώντας ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές διαδοχικά και εφαρμόζοντας διαδικασίες μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, η παρούσα έρευνα κατέληξε σε έξι βασικά αποτελέσματα, η συζήτηση και η ερμηνεία των οποίων οδηγεί σε σημαντικά συμπεράσματα. Πρώτο αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η ανάπτυξη έγκυρων και αξιόπιστων κλιμάκων για τη μέτρηση της αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Τα εργαλεία αυτά, με δεδομένο ότι οι πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας επιδρούν θετικά

στις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού προσωπικού, οδηγώντας σε βελτιωμένα αποτελέσματα, μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας για διαμορφωτικούς σκοπούς, συμβάλλοντας στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Ένα δεύτερο αξιοσημείωτο αποτέλεσμα ήταν η επισήμανση θεωρητικών προβλημάτων στο θεωρητικό πλαίσιο των Bolman & Deal (2003), καταδεικνύοντας την ανάγκη να αναθεωρηθεί. Το τρίτο αποτέλεσμα αφορά την απουσία σημαντικής σχέσης ανάμεσα στην αυτοεπάρκεια των διευθυντών και την αυτοεπάρκεια και τη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Τέταρτο, η ερευνητική μας εργασία εντόπισε θετική συσχέτιση αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας μόνο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Πέμπτο, βρέθηκε μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση του συμβολικού στιλ ηγεσίας στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αθροισμένη στο επίπεδο του σχολείου. Η παρουσία επίδρασης στην αθροισμένη συλλογική επάρκεια στο επίπεδο του σχολείου καταδεικνύει την προβλεπτική εγκυρότητα της αθροισμένης συλλογικής επάρκειας, επιβεβαιώνοντας έτσι τα αποτελέσματα προηγούμενης έρευνας. Το αποτέλεσμα αυτό αποτελεί ένδειξη για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί η ηγεσία ενός σχολείου να επιδράσει στη συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών και καταδεικνύει ευρύτερα τους τρόπους μέτρησης μεταβλητών που σχετίζονται με χαρακτηριστικά των οργανισμών. Τέλος, όπως προέκυψε από το τελικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας μας, το δομικό και το πολιτικό στιλ ηγεσίας φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας των διευθυντών λόγω κυρίως του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα συζητήθηκαν και ερμηνεύθηκαν βάσει του συγκείμενου και των χαρακτηριστικών του πληθυσμού της έρευνας. Η συζήτηση κατέδειξε την αναγκαιότητα τόσο για περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών όσο και για διαφοροποίηση υφιστάμενων πολιτικών και πρακτικών στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα σχολεία στις μέρες μας γίνονται ολοένα και πιο πολύπλοκοι οργανισμοί και κατ' επέκταση το έργο των διευθυντών να τα κατανοήσουν και να τα διευθύνουν γίνεται δυσκολότερο. Οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι προηγούμενες εμπειρίες τους καθορίζουν, σε τελική ανάλυση, το τι βλέπουν, τι κάνουν και τι επιτυγχάνουν οι διευθυντές των σχολείων. Εκείνο που χρειάζονται είναι καλύτερες θεωρίες και την ικανότητα να τις εφαρμόζουν στην πράξη με δεξιοτεχνία, ώστε να οδηγούν το σχολείο τους σε συνεχή βελτίωση, με τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών τους, ώστε να ανταποκρίνονται με ευελιξία στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Σε μια εποχή, κατά την οποία στο επίκεντρο της προσοχής έχει τεθεί η δημιουργία μιας κοινωνίας που να στηρίζεται στη γνώση, τα σχολεία ειδικότερα δεν μπορούν παρά να επενδύσουν στο ανθρώπινο δυναμικό τους με την κατανόηση των πεποιθήσεων και την ικανοποίηση των αναγκών του, βελτιώνοντας τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζεται και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για να αποκτήσει και να συντηρεί υψηλά επίπεδα παράδοσης. Μόνο έτσι θα μπορέσουν τα σχολεία μας να αποκτήσουν ένα συγκριτικό πλεονέκτημα στο ανταγωνιστικό και απαιτητικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν, για την επίτευξη του βασικότερου σκοπού ύπαρξής τους, που είναι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adler, P.A. & Adler, P. (1998). Observational techniques. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 79-109). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Anderson, R., Green, M. & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers and students think skills, sense of efficacy and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 17, 86-95.
- Ashton, P., Buhr, D. & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Ashton, P.T. & Webb, R.B. (1986). *Making a difference. Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Au, L., Wright, N. & Botton, C. (2003). Using a structural equation modelling approach (SEM) to examine leadership of heads of subject departments (HODs) as perceived by principals and vice-principals, heads of subject departments and teachers within 'School Based Management' (SBM) secondary schools: Some evidence from Hong Kong. *School Leadership and Management*, 23(4), 481-498.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales* (Revised). Retrieved November 18, 2001, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/bgguide.html>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bennis, W.G.(1989). *On becoming a leader*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Bennis W.G. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bensimon, E.M. (1989). The meaning of “good presidential leadership”: A frame analysis. *The Review of Higher Education*, 12 (2), 107-123.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Blake, R.G. & Mouton, J.S. (1985). *The new managerial grid III*. Houston, TX: Gulf.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bolman, L.G. (2008). *Research with leadership orientations instrument*. Retrieved October 2, 2008, from <http://www.leebolman.com/orientations.htm>
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1991a). *Reframing organizations. Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1991b). Leadership management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30, 509-534.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1992a). Leading and managing: Effects of context, culture and gender. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 314-329.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1992b). Reframing leadership: The effects of leaders’ images of leadership. In K.E. Clark, M.B. Clark & D.P. Campbell (Eds.), *Impact of leadership*, (pp. 269-280). Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1997). *Reframing organizations. Artistry, choice and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey- Bass.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2003). *Reframing organizations. Artistry, choice and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey- Bass.
- Bolman, L. & Granell, E. (1999, December). Versatile leadership: A comparative analysis of reframing in Venezuelan managers. Paper presented at the Ibero American Academy of management, World Wide Bilingual Conference, Universidad Carlos III, Madrid. Retrieved February 19, 2004, from http://www.bloch.umkc.edu/classes/bolman/bolman_granell_paper.htm.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B. & Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34-64.

- Brooker, B.N. (2005). *Stakeholders' meanings of effective school leadership: A case study in a New Zealand primary school*. Unpublished doctoral dissertation, Griffith University, Australia.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools make a difference*. New York: Praeger.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230-258.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bryk, A.S. & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Burke Johnson, R. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper & Row.
- Bush, T. (2007). Authenticity in research – reliability, validity and triangulation. In A. Briggs & M. Coleman (Eds.) *Research methods in educational leadership and management* (2nd ed., pp 91-105). London: Sage.
- Caldwell, B.J. & Spinks, J. (1992). *Leading the self-managing school*. London: The Falmer Press.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.
- Caprara, G.V., Barbanelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Carlson, R.V. (1996). *Reframing and reform: Perspectives on organization, leadership and school change*. White Plains, NY: Longman.
- Chen, G. & Bliese, P.D. (2002). The role of different levels of leadership in predicting self- and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 549-556.
- Cheng, Y.C. (1989). Organisational culture: development of a theoretical framework for organisation research. *Education Journal*, 17(2), 128-147.

- Cheng, Y.C. (1993). Profiles of organisational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Cheng, Y.C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 299-317.
- Cheng, Y.C. & Chan, M.T. (2000). Implementation of school-based management: A multi-perspective analysis of the case of Hong Kong. *International Review of Education*, 46 (3/4), 205–232.
- Chester, M.D. & Beaudin, B.Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Cheurich, J.J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-SES children of color: Core beliefs and cultural characteristics. *Urban Education*, 33(4), 451-491.
- Chou, C.P. & Bentler, P.M. (1995). Estimates and tests in structural equation modelling. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling. Concepts, issues and applications* (pp. 37- 55). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*. Oxon: Routledge.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Coladarci, T. & Breton, W.A. (1991). *Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. ERIC Document Reproduction Service No ED 330684.
- Coulson, A. (1990). Primary school headship: a review of research. In R. Saran & V. Trafford, (Eds). *Research in education management and policy: retrospect and prospect* (pp. 101-107). London: The Falmer Press.
- 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*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Crow, G., Lumby, J. & Pashiardis, P (2008). Introduction: Why an International Handbook on the preparation and development of school leaders? In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International Handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 1-17). New York: Routledge.
- Davis, T.I. (1996). The ways administrators work: A study of the theoretical frames of leadership used by female and male secondary school principals in Pennsylvania. *Dissertation Abstracts International* (UMI No. 9632022).
- Deal, T. E. & Peterson, K.D. (2000). Eight roles of symbolic leaders. In *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership* (pp. 202-214). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds) (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dembo, M.H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173- 184.
- DeMoulin, D.F. (1992, November). *Demographic characteristics associated with perceived self-efficacy levels of elementary, middle and secondary principals*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN. ERIC Document Reproduction Service No. ED 357506.
- Dimmock, C. (2007). Cross cultural differences in interpreting and conducting research. In A. Briggs & M. Coleman (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (2nd ed., pp 53-68). London: Sage.
- Dimmock, C. & Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 62-75.
- Dochy, F. (2005, August). *Learning lasting for life and assessment: How far did we progress?* Presidential address, at the 20th anniversary of the European Association for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus.
- Edmonds, R.R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40(3), 4-11.
- Eliophotou-Menon, M. (2002). Perceptions of pre-service and in-service teachers regarding the effectiveness of elementary school leadership in Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 16(2), 91-97
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκοπριακή πολιτεία. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fidler, B. (1997). School leadership: some key ideas. *School Leadership and Management*, 17(1), 23-37.
- Fiedler, F.E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Fields, J. (1993). Unlocking the paralysis of will. *School Administrator*, 50(6), 8-13.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in headship?* (2nd ed.). London: McGraw-Hill.
- Fuller, B. & Izu, J.A. (1986). Explaining school cohesion: What shapes the organizational beliefs of teachers? *American Journal of Education*, 94(4), 501-535.
- Fuller, B., Wood, K., Rapaport, T. & Dornbusch, S.M.(1982). The organizational context of individual efficacy. *Review of Educational Research*, 52(1), 7-30.
- Gardner, H. (1995). *Leading minds. An anatomy of leadership*. New York: Basic Books.
- Gaziel, H. (2003). Images of leadership and their effect upon school principals' performance. *International Review of Education*, 49(5), 475-486.
- Georgiou, M., Papayianni, O., Savvides, I. & Pashiardis, P. (2001). Educational leadership as a paradox: the case of Cyprus. In P. Pashiardis (Ed), *International Perspectives on Educational Leadership* (pp. 70-92). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gist, M.E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12(3), 472-485.
- Gist, M.E. & Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183-211.
- Glickman, C. & Tamashiro, R. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558-562.
- Goddard, R.D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
- Goddard, R.D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.

- Goddard, R.D. & Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R.D. & LoGerfo, L.F. (2007). Measuring emergent organizational properties: A structural equation modeling test of self- versus group-referent perceptions. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 845-858.
- Goddard, R.D., Sweetland, S.R. & Hoy, W.K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in middle school: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 683-702.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models* (3rd ed.). London: Arnold Publishers.
- Graham, J.W. (2007). *Leadership behaviors and collective efficacy as perceived by teachers of schools in the Katy Independent Schools District*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University, Texas.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Gronn, P. & Hamilton, A. (2004). A bit more life in the leadership: Co-principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 3-35.
- Guskey, T.R. (1987). Context variables that affect measures of context of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T.R. & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura, (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.

- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in effectiveness: A review of empirical research 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Reassessing the principal's role in effectiveness: A review of empirical research 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In T. Bush, L. Bell, R. Boham, R. Glatter & P. Ribbins (Eds), *Educational management: redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman.
- Harris, A. (2006). Opening up the 'black box' of leadership practice: taking a distributed perspective. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 37-45.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Hartnett, M.J. (1995). The relationship between principal and teacher efficacy in middle-level schools in Missouri. *Dissertation Abstracts International* (UMI No. 9611053).
- Heimovics, R.D., Herman, R.D. & Jurkiewicz Coughlin, C.L. (1995). Executive leadership and resource dependence in nonprofit organizations: A frame analysis. *Public Administration Review*, 53(5), 419-427.
- Henson, R.K., Kogan, L.R. & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Henson, R.K. (2001, January). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Invited keynote address given at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas A & M University, College Station Texas.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behaviour: utilizing human resources* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hillman S, J. (1986, April). *Measuring self-efficacy: Preliminary steps in the development of a multi-dimensional instrument*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA (ERIC Document Reproduction Service No. ED271505).
- Hipp, K.A. (1996, April). *Teacher Efficacy: Influence of principal leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New York, NY (ERIC Document Reproduction Service No. ED396409).

- Hipp, K.A. (1997, March). *Documenting the effects of transformational leadership behavior on teacher efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, IL (ERIC Document Reproduction Service No. ED407434).
- Hipp K.A. & Bredeson, P.V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behavior. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136-150.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Brissie, J.S. (1987). Parent involvement: contributions of teacher efficacy, school socio-economic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Brissie, J.S. (1992). Parent efficacy, teacher efficacy and parent involvement: explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Howell, D. C. (2002). *Statistical Methods for Psychology* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Duxbury- Thomson Learning.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice* (5th ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2001). *Educational administration. Theory, research and practice* (6th ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2008). *Educational administration. Theory, research and practice* (8th ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Hoy, W.K. & Smith, P.A. (2007). Influence: A key to successful leadership. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 158-167.
- Hoy, W.K., Sweetland, S.R. & Smith, P.A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: the significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. & Bliss, J. (1990). Organizational climate, school health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Hoyle, E. (1999). The two faces of micropolitics. *School Leadership and Management*, 19(2), 213 – 222.

- Hoyle, R.H. & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling. Concepts, issues and applications* (pp. 158- 176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hsieh, J. & Shen, C. L. (1998) Teachers', principals' and superintendents' conceptions of leadership. *School Leadership and Management*, 18(1), 107 – 121.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1994). *Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
- Θεοφιλίδης, Χρ. & Στυλιανίδης, Μ. (2000). Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Imants, J.G.M. & De Brabander, C.J. (1996). Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 179-195.
- Imants, J.G.M., Van Putten, C.M. & Leijh, G. (1994). School management training: principals' and teachers' sense of efficacy in primary education. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 7-14.
- Ingram, P.D. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 411-427.
- Isik, H. (2000, November). *From policy into practice: The effects of principal preparation programs on principal behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the University Council of Educational Administration, Albuquerque, NM.
- Jacobson, S. & Bezzina, C. (2008). Effects of leadership on student academic/affective achievement. In J. Lumby, G. Crow & P. Pashiardis (Eds.), *International Handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 81-103). New York: Routledge.
- Johnson, P.E. & Logan, J. (2000). Efficacy and productivity: The future of school-based decision-making councils in Kentucky. *Journal of School Leadership*, 10, 311- 331.
- Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Κοινοπραξία Αθηνά (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Κοινοπραξία Αθηνά.
- Κόκκινος, Κ., Κατσελή, Δ., Ψάλτης, Χ. και Κακαρινέλη, Ζ. (2000, Μάρτιος). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Προς μια κατανόηση της φύσης και των

- διαστάσεων του όρου στους δασκάλους. Στους Σ. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδη, & Κ. Χρίστου, (Επιμ. Έκδ.), *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής* (σ. 217-225). Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Kotter, J. P. (1996). What leaders really do. In R.M. Steers, L.W Porter & G.A. Bigley (Eds.), *Motivation and leadership at work* (6th ed., pp. 620-627). Singapore: McGraw-Hill.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (1987). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Kvale, S. (1983). The qualitative research interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(2), 171-195.
- Κυθραιώτης, Α. (2003, Ιανουάριος). Το θεωρητικό μοντέλο των πολλαπλών πλαισίων των Bolman και Deal. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 12, 8-10.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στιλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Κυριακίδης, Λ. (2000). Μορφές σύζευξης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας: Η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατά το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας. Στους Σ. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδη, & Κ. Χρίστου (Επιμ. Έκδ.), *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής* (σ. 391-402). Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J. & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291-325.
- 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*, 19(2), 183-205.
- Lee, V.E., Dedrick, R.F. & Smith, J.B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208.
- Leithwood, K. & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning* (Research report RR800). University of Nottingham: National College of School Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2007). *Leadership and Student Learning Outcomes*. London: DCSF.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312-331.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177–199.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leaders efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Losee, S. (2000, February). *Caterpillars, clowns, and curry: School leaders and the ingredients of self-efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago, IL.
- Lyons, C.A. & Murphy, M.J. (1994, April). *Principal self-efficacy and the use of power*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA (ERIC Document Reproduction Service No. ED373421).
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- MacBeath, J. (2009). Shared accountability. In J. MacBeath & N. Dempster (Eds.), *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. London: Routledge.
- Madsen, J., & Hipp, K.A. (1999). The impact of leadership style on creating community in public and private schools. *International Journal of Educational Reform*, 8(3), 260-273.
- Maruyama, G.M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works. From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mawhinney, H.B., Haas, J. & Wood, C. (2005, November). *Teachers' perceptions of collective efficacy and school conditions for professional learning*. Paper presented

- at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville, TN.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McCormick, M.J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *The Journal of Leadership Studies*, 8(1), 22-35.
- Mellencamp, A. V. (1992, September). *Making connections through voice: Teacher receptivity to change*. Special education Programs (ED/OSERS), Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service No. ED 365030).
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. (1999, Απρίλιος). Οι «άλλες» μορφές έρευνας. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, αρ. 7, 4-6.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992, April). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: a desegregating districts experience. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Morrison, M. (2007). What do we mean by educational research? In A. Briggs & M. Coleman (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (2nd ed., pp 13-36). London: Sage.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-207). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Newman, I. & Benz, C.R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology. Exploring the interactive continuum*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Newmann, F.M., Rutter, R.A. & Smith, M.S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238.
- Northouse, P.G. (2001). *Leadership: Theory and practice* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- O.E.Λ.Μ.Ε.Κ. (2004). *Εκπαιδευτική νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Λευκωσία: O.E.Λ.Μ.Ε.Κ.

- Osterman, K. & Sullivan, S. (1996). New principals in an urban bureaucracy: A sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 6(6), 661-690.
- Painter, S.R. (2000). Principals' efficacy beliefs about teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 368-378.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
- Parkay, F.W., Greenwood, G., Olejnik, S. & Proller, N. (1988). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21(4), 13-22.
- Pashiardi, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.
- Pashiardis, P. (1995). Cyprus principals and the universalities of effective leadership. *International Studies in Educational Administration*, 23(1), 16-27.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. *Educational Management and Administration*, 26(2), 117-130.
- Pashiardis, P. (2001). Secondary principals in Cyprus: The views of the principal versus the views of the teachers. A case study. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 11-27.
- Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 656-668.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2007). ΕΚΠ 71Κ. Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Τόμος III: Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Pashiardis, P. & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: The teachers' perspectives. *International Journal of Educational Management*, 13(5), 241-251.

- Pashiardis, P. & Ribbins, P. (2003). On Cyprus. The making of secondary school principals. *International Studies in Educational Administration*, 31(2), 13-34.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (Επιμ. Έκδοσης) (2005). *Η Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Pashiardis, P., Thody, A., Papanoum, Z. & Johansson, O. (2003). *European search for consensus in diversity* [Compact disc]. Nicosia: Digiword Limited.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Philippou, G. & Christou, C. (1999). Teachers' conceptions of mathematics and students' achievement. A crosscultural study based on the results from TIMSS. *Studies in Educational Evaluation*, 25, 379-398.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Retrieved August 8, 2001, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/PS.html>
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B. & Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.
- Raykov, T. & Marcoulides, G.A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reynolds, D. & Packer, A. (1993). School effectiveness and school improvement in the 1990s. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds), *School effectiveness. Research, policy and practice* (pp. 171-185). London: Cassell.
- Ribbins, P. (1997). *Leaders and leadership in the school, college and university*. London: Cassell.
- Ritchie, R. & Woods, P. (2007). Degrees of distribution: Towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 363-381.
- Rivers, P.G. (1996). A frame analysis of principals' leadership orientations. *Dissertation Abstracts International* (UMI No. 9637016).
- Robson, C. (2002). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Rose, J.S. & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.

- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers' College Press.
- Ross, J.A., Cousins, J.B. & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Ross, J.A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163-188.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J.(1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- 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 of Standards in Education. London: OFSTED.
- Schechter, C. & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480-489.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3), 207-231.
- Schunk, D.H. & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. In D.M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115-138). Greenwich, CT: Information Age.
- Schriesheim, C.A. & Neider, L.L. (1996). Leadership theory and development: The coming "new phase". In R.M. Steers, L.W Porter & G.A. Bigley (1996) (Eds.). *Motivation and leadership at work* (6th ed., pp. 200-212). Singapore: McGraw-Hill.
- Scott, D. & Figueroa, P. (1994). *Research proposal in ethnic minority groups*. Southampton: University of Southampton.
- Scribner, J.P. (1999). Teacher efficacy and teacher professional learning: Implications for school leaders. *Journal of School Leadership*, 9, 209-234.
- Sergiovanni, T.J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.

- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (1998). *Supervision. A Redefinition* (6th ed.). Boston, Massachusetts: McGraw-Hill.
- Shamir, B., House, R.J. & Arthur, M.B. (1996). The motivational effects of charismatic leadership: a self-concept based theory. In R.M. Steers, L.W Porter & G.A. Bigley (1996) (Eds.), *Motivation and leadership at work* (6th ed., pp. 213-233). Singapore: McGraw-Hill.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage.
- Simkins, T. (2005). Leadership in education: What works or what makes sense? *Education Management, Administration and Leadership*, 33(9), 9-26.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Smith, W. Guarino, A.J., Strom, P. & Reed, C. (2003). Principal self-efficacy and effective teaching and learning environments. Research report. *School Leadership and Management*, 23(4), 505-508.
- Solomon, C.B. (2007). *The relationships among middle level leadership, teacher commitment, teacher collective efficacy and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia, MS.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Soodak, L. & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Southworth, G. (1995). *Looking into primary headship: A research based interpretation*. London: The Falmer Press.
- Spaulding, A. (1997). Life in schools: A qualitative study of teacher perspective on the politics of principals: Ineffective leadership behaviors and their consequences upon teacher thinking and behavior. *School Leadership and Management*, 17(1), 39-55.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stajkovic, A.D. & Luthans, F. (1998a, Spring). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 62-74.
- Stajkovic, A.D. & Luthans, F. (1998b). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240-261.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage

- Steers, R.M., Porter, L.W. & Bigley, G.A. (1996). Motivation and leadership in organizations. In R.M. Steers, L.W. Porter & G.A. Bigley (Eds.) *Motivation and leadership at work* (6th ed.), pp. 2-7. Singapore: McGraw-Hill.
- Teddlie, C. (2005). Methodological issues related to causal studies of leadership: A mixed methods perspective from the USA. *Educational Management Administration and Leadership*; 33(2), 211-227.
- Thody, A.M. (2000) 'Followership or followersheep? An exploration of the values of followers'. *Management in Education*, 14(2), 15-18.
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C.R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C.R. (2005, November). *Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter*. Paper presented at the Annual Meeting of the University Council of Educational Administration, Nashville, TN.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy A. (2002, April). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Session 13.82: What is the value of understanding beliefs? An exploration of beliefs related to academic achievement, New Orleans, LA.
- UCEA (2003, January). *What we know about successful school leadership*. Retrieved, October, 2, 2008, from www.cepa.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf
- Ulmer, M.A. (2002). *Principals' leadership practices in the context of state assessments*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Connecticut.
- UNESCO (1997). *Appraisal study on the Cyprus Education System*. Paris: International Institute of Educational Planning.
- Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα παιδείας. Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Watson, C.B., Chemers, M.M. & Preiser, N. (2001). Collective efficacy: A multilevel analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 1057-1068.

- Wimpelberg, R.K. (1987). Managerial images and school effectiveness. *Administrators' Notebook*, 32, 1-4.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B. & Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007, Δεκέμβριος). *Στρατηγικός σχεδιασμός για την παιδεία. Η ολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Yukl, G.A. (1998). *Leadership in organizations* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G.A. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G.A. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Χριστοφίδου, Ε. (υπό δημοσίευση). *Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας με τη διαχείριση της αλλαγής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.

Παράρτημα Α΄: Ερωτηματολόγιο διευθυντών για τη διαμόρφωση
της κλίμακας αυτοεπάρκειας

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τ. Θ. 20537, 1678 Λευκωσία

19 Σεπτεμβρίου, 2005

Διευθυντές -Διευθύντριες
Σχολείων Δημοτικής
Εκπαίδευσης

**Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για τις συμπεριφορές και τη δράση
του εκπαιδευτικού προσωπικού**

Ο Υποψήφιος Διδάκτορας Ιωάννης Σαββίδης έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Αν. Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης Πέτρου Πασιαρδή. Η έρευνα αυτή εντάσσεται στις μελέτες του τρόπου δράσης και συμπεριφοράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού κοινωνικού συστήματος, μέσα από την εξέταση των πεποιθήσεών τους και των σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα. Η έρευνα κρίνεται σημαντική στα πλαίσια της μελέτης του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Η συμβολή σας στην επίτευξη των στόχων της έρευνας είναι σημαντική. Για το σκοπό αυτό παρακαλούμε όπως συμπληρωθεί το συνημμένο ερωτηματολόγιο ανώνυμα. Οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη σχετικών εργαλείων μέτρησης.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 22800996/99424291, τηλεομοίτυπο: 22305974, ηλεκτρον. διεύθυνση: i.savvides@cytanet.com.cy). Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας, η οποία θεωρούμε ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας.

Με εκτίμηση

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής

Περιγράψτε σε συντομία μέχρι 4 εργασίες που έπρεπε να διεκπεραιώσετε, προβλήματα που έπρεπε να λύσετε ή αποφάσεις που έπρεπε να λάβετε κατά την εκτέλεση των καθηκόντων σας στο σχολείο. Οι περιπτώσεις που θα επιλέξετε θα πρέπει:

- να αφορούν ζητήματα τα οποία παρουσίασαν **δυσκολία** ή/και **υψηλό βαθμό πρόκλησης** στη διεκπεραίωση, αναζήτηση τρόπων επίλυσης ή λήψη απόφασης, αντίστοιχα·
- να αφορούν τις διοικητικές/ ηγετικές πτυχές της εργασίας σας στο σχολείο.

Παράδειγμα: Ο διδασκαλικός σύλλογος του σχολείου κι εγώ ως διευθυντής αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε συστηματικά σε όλες τις τάξεις του σχολείου τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αρκετοί γονείς αντιτίθενται στην ιδέα αυτή.

Περίπτωση 1

Περίπτωση 2

Παράρτημα Β΄: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση της κλίμακας αυτοεπάρκειας και συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τ. Θ. 20537, 1678 Λευκωσία

19 Σεπτεμβρίου, 2005

Προσωπικό
Σχολείων Δημοτικής και Μέσης
Εκπαίδευσης

**Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για τις συμπεριφορές και τη δράση
του εκπαιδευτικού προσωπικού**

Ο Υποψήφιος Διδάκτορας Ιωάννης Σαββίδης έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Αν. Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης Πέτρου Πασιαρδή. Η έρευνα αυτή εντάσσεται στις μελέτες του τρόπου δράσης και συμπεριφοράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού κοινωνικού συστήματος, μέσα από την εξέταση των πεποιθήσεών τους και των σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα. Η έρευνα κρίνεται σημαντική στα πλαίσια της μελέτης του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Η συμβολή σας στην επίτευξη των στόχων της έρευνας είναι σημαντική. Για το σκοπό αυτό παρακαλούμε όπως συμπληρωθεί το συνημμένο ερωτηματολόγιο ανώνυμα. Οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη κλιμάκων μέτρησης της αυτοεπάρκειας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 22800996/99424291, τηλεομοίτυπο: 22305974, ηλεκτρον. διεύθυνση: i.savvides@cytanet.com.cy). Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας, η οποία θεωρούμε ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής

Παράρτημα Γ': Ερωτηματολόγιο διευθυντών κατά την πιλοτική φάση

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας
Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τ. Θ. 20537, 1678 Λευκωσία

15 Μαΐου, 2006

Διευθυντές/Διευθύντριες
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για τις συμπεριφορές και τη δράση
του εκπαιδευτικού προσωπικού**

Ο Υποψήφιος Διδάκτορας Ιωάννης Σαββίδης έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης Πέτρου Πασιαρδή. Η έρευνα αυτή εντάσσεται στις μελέτες του τρόπου δράσης και συμπεριφοράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού κοινωνικού συστήματος, μέσα από την εξέταση των πεποιθήσεών τους και των σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα. Η έρευνα κρίνεται σημαντική στα πλαίσια της μελέτης του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Εσείς και όλο το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας έχετε επιλεγεί για να συμμετάσχετε στη δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Η συμβολή σας στην επίτευξη των στόχων της έρευνας κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, αφού με βάση τις απαντήσεις που θα δώσετε θα οριστικοποιηθεί το ερωτηματολόγιο που θα χορηγηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα. Για το σκοπό αυτό παρακαλούμε θερμά όπως διαθέσετε 10-15 λεπτά από το χρόνο σας για να συμπληρωθεί το συνημμένο ερωτηματολόγιο ανώνυμα. Επίσης, παρακαλούμε όπως δώσετε ένα φάκελο με το ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς σε κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού του σχολείου σας, με την παράκληση να το επιστρέψει συμπληρωμένο και σφραγισμένο στο φάκελο. Οι απαντήσεις θα παραμείνουν εμπιστευτικές σε όλα τα στάδια της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποσταλούν στο σχολείο σας, ύστερα από την ολοκλήρωσή της. Σημειώστε ότι όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο αναφέρονται σε άτομα και των δύο φύλων.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 99424291, φαξ: 22305974, ηλεκτρονική διεύθυνση: i.savvides@cytanet.com.cy). Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας, η οποία θεωρούμε ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας. Παρακαλούμε όπως κρατήσετε όλα τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. **Μέχρι την Πέμπτη 25/5/2006** θα επικοινωνήσουμε και πάλι μαζί σας για τη διεύθετηση της συλλογής τους.

Με εκτίμηση,

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

ΜΕΡΟΣ Α΄ - Δημογραφικά στοιχεία:

Παρακαλούμε συμπληρώστε με ένα (✓) ή με ένα αριθμό στον κατάλληλο χώρο.

1. Φύλο:

Αντρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία:

36-40	
41-45	
46-50	
51-55	
55+	

3. Έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή: _____ (θεωρήστε το τρέχον σχολικό έτος ως ολόκληρο έτος)

4. Έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο: _____ (θεωρήστε το τρέχον σχολικό έτος ως ολόκληρο έτος)

5. Ποιος είναι ο ανώτατος τίτλος σπουδών που κατέχετε; (Παρακαλούμε σημειώστε μόνο ένα)

Πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Διδακταλικού Κολλεγίου	
Κάτοχος Πρώτου Πτυχίου Πανεπιστημίου (Bachelor's Degree)	
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος (Diploma)	
Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master's Degree)	
Κάτοχος Διδακτορικού	

6. Θέση σχολείου

Αστικό	
Αγροτικό	

7. Τύπος σχολείου

Τριθέσιο σχολείο	
Με 4-5 δ/λους	
Με 6 δ/λους	
Με 7-9 δ/λους	
Με 10+ δ/λους	

8. Αριθμός μαθητών στο σχολείο σας: _____

9. Αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών: _____

ΜΕΡΟΣ Β΄

Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου έχει σχεδιαστεί για να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε καλύτερα δραστηριότητες οι οποίες παρουσιάζουν δυσκολία ή/και υψηλό βαθμό πρόκλησης κατά την εκτέλεση των καθηκόντων σας ως διευθυντής.

Οδηγίες

Σε κάθε δήλωση παρακαλούμε βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι εσείς προσωπικά **μπορείτε να χειριστείτε αποτελεσματικά** την περίπτωση που περιγράφεται. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε περίπτωση θα πρέπει να απαντήσετε στην ερώτηση:

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να χειριστείτε αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;

Οι αριθμοί αντιστοιχούν με τα εξής:

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
1	2	3	4	5	6	7

Παρακαλούμε απαντήστε θεωρώντας ότι οι περιπτώσεις που περιγράφονται συμβαίνουν στο συγκεκριμένο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε σήμερα.

	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να χειριστείτε αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
Διεύθυνση προσωπικού								
1	Μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου σας επιδεικνύει αδιαφορία, δε συνεργάζεται με τους μαθητές, τους συναδέλφους του, ούτε με τη διεύθυνση. Η γενική του συμπεριφορά δημιουργεί προβλήματα και γενικά εκθέτει το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
2	Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς υπάρχει πρόβλημα με την κατανομή των μαθημάτων. Κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναλάβει να διδάξει συγκεκριμένα μαθήματα. Υπάρχουν μαθήματα που κανένας δε θέλει να αναλάβει και μαθήματα που τα διεκδικούν περισσότεροι του ενός εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4	5	6	7
3	Υπάρχει σοβαρό πρόβλημα με κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, οι οποίοι παρουσιάζουν ανεπαρκή διδακτική ικανότητα. Οι γονείς παραπονιούνται ότι τα παιδιά τους δε μαθαίνουν και άρχισαν να αντιδρούν και να προειδοποιούν ότι, αν δεν κάνετε κάτι, θα παραπονεθούν στο Υπουργείο Παιδείας.	1	2	3	4	5	6	7

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να χειριστείτε αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;		Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
4	Υπάρχει σοβαρό πρόβλημα με κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, οι οποίοι δεν έχουν την ικανότητα για διατήρηση της πειθαρχίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Η υπεύθυνη βοηθός διευθύντριά σας, σας έχει πληροφορήσει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί την καλούν συχνά στην αίθουσα διδασκαλίας για να επιβάλει την τάξη και την πειθαρχία, κάτι που, όπως φαίνεται, δεν μπορούν να κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4	5	6	7
Σχολική διοίκηση και ηγεσία								
5	Θεωρείτε ως ενδιαφέρουσα πρόκληση να λάβετε μέρος, ως σχολική μονάδα, σε ένα τριετές ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Χρειάζεται να πείσετε το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας ότι αξίζει τον κόπο να δοκιμάσετε κάτι τέτοιο, παρ' όλο που για την προσπάθεια αυτή θα χρειαστεί χρόνος πέραν του διδακτικού.	1	2	3	4	5	6	7
6	Η έλλειψη οικονομικών πόρων στο σχολείο σας δημιουργεί προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του, καθώς και στην επίτευξη των στόχων του (π.χ. έλλειψη απαραίτητων υλικών και μέσων για τη διδασκαλία διάφορων θεμάτων).	1	2	3	4	5	6	7
Σχέσεις με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα								
7	Με την έναρξη του σχολικού έτους ως διευθυντής του σχολείου, επισημάνετε σοβαρό πρόβλημα που αφορά την ασφάλεια των μαθητών κατά την άφιξη και την αποχώρησή τους από το σχολείο. Θα πρέπει να κάνετε τις αναγκαίες διευθετήσεις σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές (Δήμο, Εφορεία και Αστυνομία) και το Σύνδεσμο Γονέων, ώστε να λυθεί το πρόβλημα.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ο διδασκαλικός σύλλογος, το κεντρικό μαθητικό συμβούλιο, ο Σύνδεσμος Γονέων κι εσείς προσωπικά χρειάζεται να προβείτε στις απαραίτητες ενέργειες, έτσι ώστε να επιλυθεί το χρόνιο πρόβλημα των κακόβουλων ζημιών που προκαλούνται στα κτίρια και τον εξοπλισμό του σχολείου από άγνωστα άτομα κυρίως τις ώρες που αυτό δε λειτουργεί.	1	2	3	4	5	6	7
Λύση προβλήματος- Λήψη απόφασης								
9	Επειδή στο σχολείο σας φοιτούν μαθητές από διάφορες κοινότητες της περιοχής, μεταξύ των οποίων υπάρχει ένας τοπικιστικός ανταγωνισμός που πολλές φορές οδηγεί σε αντιπαραθέσεις όχι μόνο σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο, ο διδασκαλικός σύλλογος κι εσείς αποφασίσατε να εισηγηθείτε προς τη Σχολική Εφορεία την αλλαγή του ονόματος του σχολείου, ώστε να μη δηλώνεται μόνο ο χώρος της κοινότητας στην οποία ευρίσκεται. Για να καλύπτεται ολόκληρη η περιφέρεια, προτείνετε να πάρει το όνομα του Αγίου της περιοχής, όπως και τα περισσότερα αστικά σχολεία.	1	2	3	4	5	6	7

	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να χειριστείτε αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
10	Σε συνεδρία του διδασκαλικού συλλόγου γίνεται εισήγηση να τοποθετηθεί σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας μια θρησκευτική εικόνα (του Χριστού ή της Παναγίας). Οι απόψεις δίστανται. Έντονες διαφωνίες για το θέμα παρατηρούνται και μεταξύ των γονιών.	1	2	3	4	5	6	7
Διαχείριση μαθητών								
11	Τόσο εσείς όσο και το προσωπικό του σχολείου σας διαπιστώνετε ότι η συμπεριφορά ορισμένων μαθητών δεν είναι η αρμόζουσα. Λειτουργούν με εγωκεντρισμό και οι σχέσεις μεταξύ τους δεν είναι ομαλές.	1	2	3	4	5	6	7
12	Στο σχολείο στο οποίο υπηρετείτε ένας σημαντικός αριθμός μαθητών δεν προσέρχεται έγκαιρα στο σχολείο το πρωί.	1	2	3	4	5	6	7
Διδασκαλία-Μάθηση								
13	Ο διδασκαλικός σύλλογος του σχολείου και εσείς ως διευθυντής αποφασίσατε σε συνεργασία με πανεπιστημιακό να εφαρμόσετε ένα πρόγραμμα «Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας» με εμπλοκή γονιών, μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας, με απώτερο στόχο τον καταρτισμό του σχεδίου δράσης της σχολικής σας μονάδας.	1	2	3	4	5	6	7
14	Ο διδασκαλικός σύλλογος του σχολείου και εσείς ως διευθυντής του σχολείου αποφασίσατε να αξιολογήσετε τη συμμετοχή του σχολείου σε κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. Οικολογικά Σχολεία ή πρόγραμμα Comenius).	1	2	3	4	5	6	7
15	Ο διδασκαλικός σύλλογος του σχολείου και εσείς ως διευθυντής αποφασίσατε να εφαρμόσετε μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση πάνω σε δύο θέματα που έχουν σχέση με τους υπό έμφαση στόχους. Στο τέλος θα αξιολογήσετε τα αποτελέσματα της εργασίας και θα τα παρουσιάσετε στους γονείς. Στην εξέλιξη του προγράμματος που εφαρμόζετε αρκετοί εκπαιδευτικοί του σχολείου ζητούν τη βοήθεια και την καθοδήγησή σας.	1	2	3	4	5	6	7

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.

Παράρτημα Δ': Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών κατά την πιλοτική φάση

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τ. Θ. 20537, 1678 Λευκωσία

15 Μαΐου, 2006

Εκπαιδευτικό προσωπικό
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για τις συμπεριφορές και τη δράση
του εκπαιδευτικού προσωπικού**

Ο Υποψήφιος Διδάκτορας Ιωάννης Σαββίδης έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης Πέτρου Πασιαρδή. Η έρευνα αυτή εντάσσεται στις μελέτες του τρόπου δράσης και συμπεριφοράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού κοινωνικού συστήματος, μέσα από την εξέταση των πεποιθήσεών τους και των σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα. Η έρευνα κρίνεται σημαντική στα πλαίσια της μελέτης του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Εσείς και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας έχετε επιλεγεί για να συμμετάσχετε στη δοκιμαστική χορήγηση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Η συμβολή σας στην επίτευξη των στόχων της έρευνας κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, αφού με βάση τις απαντήσεις που θα δώσετε θα οριστικοποιηθεί το ερωτηματολόγιο που θα χορηγηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα. Για το σκοπό αυτό παρακαλούμε θερμά όπως διαθέσετε 15-20 λεπτά από το χρόνο σας για να συμπληρωθεί το συνημμένο ερωτηματολόγιο ανώνυμα και να επιστραφεί σφραγισμένο στο φάκελο που σας έχει δοθεί στο διευθυντή/ διευθύντρια του σχολείου σας **μέχρι την Πέμπτη 25/5/2006**. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές σε όλα τα στάδια της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποσταλούν στο σχολείο σας, ύστερα από την ολοκλήρωσή της. Σημειώστε ότι όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο αναφέρονται σε άτομα και των δύο φύλων.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 99424291, φαξ: 22305974, ηλεκτρονική διεύθυνση: i.savvides@cytanet.com.cy). Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας, η οποία θεωρούμε ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μέρος Α' - Δημογραφικά στοιχεία: Παρακαλούμε συμπληρώστε με ένα (✓) ή με ένα αριθμό στον κατάλληλο χώρο.

1. Φύλο:

Αντρας	
Γυναίκα	

2. Ηλικία:

Μέχρι 25 ετών	
26-30	
31-35	
36-40	
41-45	
46-50	
51-55	
56+	

3. Έτη υπηρεσίας: _____ (θεωρήστε το τρέχον σχολικό έτος ως ολόκληρο έτος)

4. Έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο: _____ (θεωρήστε το τρέχον σχολικό έτος ως ολόκληρο έτος)

5. Ποιος είναι ο ανώτατος τίτλος σπουδών που κατέχετε; (Παρακαλούμε σημειώστε μόνο ένα)

Πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας/Διδακταλικού Κολλεγίου	
Κάτοχος Πρώτου Πτυχίου Πανεπιστημίου (Bachelor's Degree)	
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος (Diploma)	
Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master's Degree)	
Κάτοχος Διδακτορικού	

6. Θέση σχολείου:

Αστικό	
Αγροτικό	

7. Τύπος σχολείου

Τριθέσιο σχολείο	
Με 4-5 δ/λους	
Με 6 δ/λους	
Με 7-9 δ/λους	
Με 10+ δ/λους	

8. Αριθμός μαθητών στην τάξη σας: _____

9. Αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη σας: _____

Μέρος Β'

Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου έχει σχεδιαστεί για να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε καλύτερα δραστηριότητες οι οποίες παρουσιάζουν δυσκολία ή/και υψηλό βαθμό πρόκλησης για τους εκπαιδευτικούς, είτε προσωπικά είτε συλλογικά, κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Οδηγίες

(α) Στην αριστερή πλευρά κάθε δήλωσης παρακαλούμε βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι εσείς προσωπικά μπορείτε να χειριστείτε αποτελεσματικά την περίπτωση που περιγράφεται. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε περίπτωση θα πρέπει να απαντήσετε στην ερώτηση:

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι εσείς προσωπικά μπορείτε να χειριστείτε αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;

(β) Στη δεξιά πλευρά κάθε δήλωσης παρακαλούμε βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά την περίπτωση που περιγράφεται. Για κάθε περίπτωση θα πρέπει να απαντήσετε στην ερώτηση:

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας στο σύνολό τους μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;

Οι αριθμοί αντιστοιχούν με τα εξής:

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
1	2	3	4	5	6	7

Παρακαλούμε απαντήστε θεωρώντας ότι οι περιπτώσεις που περιγράφονται εφαρμόζονται στο συγκεκριμένο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε σήμερα.

Καθόλου 1	Ελάχιστα 2	Λίγο 3	Αρκετά 4	Πολύ 5	Πάρα πολύ 6	Πλήρως 7								
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι εσείς προσωπικά μπορείτε να χειριστείτε αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;						Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας στο σύνολό τους μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;								
Κλίμα τάξης														
1	2	3	4	5	6	7	1. Τα παιδιά του τμήματος στο οποίο διδάσκετε συγκρούονται συχνά μεταξύ τους για διάφορα θέματα. Οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις αυτές είναι φαινόμενο που εμφανίζεται και σε αρκετά άλλα τμήματα του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	2. Αντιμετωπίζετε απροθυμία για εργασία από μια μερίδα μαθητών. Αυτό το φαινόμενο φαίνεται να έχει επηρεάσει κι άλλους μαθητές, με αποτέλεσμα να παρατηρείτε ένα κλίμα αρνητικής διάθεσης απέναντι στη μάθηση.	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	3. Ο επιθεωρητής και ο διευθυντής του σχολείου σας έχουν επισημάνει πως θα πρέπει να προσπαθήσετε να αναπτύξετε πιο φιλικές σχέσεις με τους μαθητές σας για να μειωθούν τα προβλήματα πειθαρχίας που παρατηρούνται στην τάξη σας.	1	2	3	4	5	6	7

Καθόλου 1	Ελάχιστα 2	Λίγο 3	Αρκετά 4	Πολύ 5	Πάρα πολύ 6	Πλήρως 7
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι εσείς προσωπικά μπορείτε να χειριστείτε αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;						Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας στο σύνολό τους μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;
Οργάνωση διδασκαλίας και μάθησης						
1 2 3 4 5 6 7	4. Ο επιθεωρητής σας ζητά να χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας εποπτικά μέσα, σύγχρονη τεχνολογία, δημιουργικές δραστηριότητες και συνεργατική μάθηση. Αυτό όμως χρειάζεται πολλή προετοιμασία στο σπίτι και πολύ καλή οργάνωση του χρόνου στην τάξη.				1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	5. Διδάσκετε σε ένα τμήμα όπου παρατηρείται μεγάλη ανομοιογένεια ικανοτήτων των μαθητών. Σημαντικός αριθμός μαθητών δεν μπορεί να ανταποκριθεί στη διδασκαλία της ύλης που προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Χρειάζεται να διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας για να ανταποκρίνεται σε όλα τα επίπεδα των μαθητών. Αυτό απαιτεί πολύ χρόνο προετοιμασίας.				1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	6. Στην τάξη σας υπάρχει μια μαθήτρια με πολύ υψηλό δείκτη ευφυΐας. Διαπιστώνετε ότι η μαθήτρια αυτή βαριέται μέσα στην τάξη γιατί τελειώνει πάντα πρώτη και όλα της φαίνονται πολύ εύκολα.				1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	7. Οι υποχρεώσεις που έχετε ως εκπαιδευτικός έχουν πολλαπλασιαστεί τα τελευταία χρόνια: επιπρόσθετη ύλη, νέοι υπό έμφαση στόχοι, ευρωπαϊκά και άλλα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις, ο ανταγωνισμός ερευνών/ μελετών (projects) και άλλες δραστηριότητες.				1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	8. Η απώλεια διδακτικού χρόνου λόγω ενδοσχολικών εκδηλώσεων, έκτακτων συνεδριάσεων, εκδρομών κτλ., έχει επιπτώσεις στην έγκαιρη κάλυψη της ύλης. Είναι απαραίτητο να οργανωθείτε με ευελιξία για να καλυφθεί επαρκώς η ύλη.				1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7	9. Ο επιθεωρητής σας ζητά να προετοιμάσετε δειγματικό μάθημα, το οποίο θα παρακολουθήσει μια ομάδα συναδέλφων σας και στο οποίο να χρησιμοποιήσετε τις σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών.				1 2 3 4 5 6 7	

Καθόλου 1	Ελάχιστα 2	Λίγο 3	Αρκετά 4	Πολύ 5	Πάρα πολύ 6	Πλήρως 7								
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι εσείς προσωπικά μπορείτε να χειριστείτε αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;						Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας στο σύνολό τους μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;								
Σχέσεις και συνεργασία με γονείς														
1	2	3	4	5	6	7	10. Ο Ιάσοντας είναι ένας μαθητής στην τάξη σας. Ενώ δεν αντιμετωπίζει κανένα μαθησιακό πρόβλημα και ενώ είναι πραγματικά πανέξυπνος, η επίδοσή του είναι πολύ χαμηλή. Αποζητά συνεχώς την προσοχή σας ακόμα και αν αυτή θα είναι αρνητική π.χ. επίπληξη. Ύστερα από διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος προέκυψε το γεγονός ότι ζει εντελώς αποξενωμένος και από τους δύο γονείς. Σε συνάντηση που είχατε με τη μητέρα προσπαθήσατε να της εξηγήσετε ότι το παιδί χρειάζεται το ενδιαφέρον τους. Αυτό όμως δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα και η μητέρα ζητά συνεχώς να του δώσετε επιπλέον σημασία.	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	11. Οι γονείς αρκετών από τους μαθητές σας δε δείχνουν το αναμενόμενο ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο. Θα θέλατε να ελέγχουν καλύτερα τα παιδιά τους σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία που έχουν και να επισκέπτονται το σχολείο συχνότερα για να ενημερώνονται για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους.	1	2	3	4	5	6	7
Διαχείριση μαθητών-Πειθαρχία														
1	2	3	4	5	6	7	12. Κάποιοι μαθητές με τη συμπεριφορά τους σας αναγκάζουν να διακόπτετε συχνά το μάθημα. Είτε μιλούν μεταξύ τους είτε κάνουν θόρυβο. Αυτό έχει αρνητικές συνέπειες και για τα άλλα παιδιά που θέλουν να παρακολουθήσουν το μάθημα.	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	13. Υπάρχει στο τμήμα σας ένας αριθμός μαθητών που χρειάζεται τεράστια προσπάθεια εκ μέρους σας για να δείξουν ενδιαφέρον για το μάθημα.	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	14. Διδάσκετε σε πολυπληθές τμήμα (30 μαθητές), αρκετοί από τους οποίους καθυστερούν συστηματικά να μουν στην τάξη.	1	2	3	4	5	6	7

Καθόλου 1	Ελάχιστα 2	Λίγο 3	Αρκετά 4	Πολύ 5	Πάρα πολύ 6	Πλήρως 7								
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι εσείς προσωπικά μπορείτε να χειριστείτε αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;						Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας στο σύνολό τους μπορούν να χειριστούν αποτελεσματικά/ με επιτυχία την περίπτωση αυτή;								
Επίλυση προβλήματος- Διαδικασία λήψης απόφασης														
1	2	3	4	5	6	7	15. Περιέρχεται στην αντίληψή σας ότι ένας μαθητής σας είναι θύμα σεξουαλικής βίας στην οικογένειά του.	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	16. Συνοδεύετε μια ομάδα μαθητών σας σε ταξίδι στο εξωτερικό. Κάποιος από τους μαθητές αντιμετωπίζει ξαφνικά σοβαρό πρόβλημα υγείας.	1	2	3	4	5	6	7
Χειρισμός παιδιών με ειδικές ανάγκες-μαθησιακά προβλήματα														
1	2	3	4	5	6	7	17. Στην τάξη σας φοιτούν δύο κωφοί μαθητές. Για να μπορούν να σας παρακολουθούν και να κατανοούν το μάθημα θα πρέπει να διαβάζουν τα χείλη σας. Αυτό περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις κινήσεις σας μέσα στην τάξη, τη διάταξη των θρανίων, το ρυθμό διδασκαλίας.	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	18. Δυο μαθητές της τάξης σας χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, αφού δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία της ύλης της συγκεκριμένης τάξης.	1	2	3	4	5	6	7

Μέρος Γ'

Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου σας ζητά να περιγράψετε το ηγετικό στυλ του διευθυντή σας.

Δείξτε **πόσο συχνά** η κάθε μια από τις πιο κάτω δηλώσεις αληθεύει για το διευθυντή σας. Παρακαλούμε όπως χρησιμοποιήσετε την κλίμακα 1-5 για να απαντήσετε στην κάθε δήλωση.

1 **2** **3** **4** **5**
Ποτέ **Σπάνια** **Κάποτε** **Συχνά** **Πάντα**

ΔΗΛΩΣΗ	Ποτέ	Σπάνια	Κάποτε	Συχνά	Πάντα
1. Σκέφτεται πολύ ξεκάθαρα και λογικά.	1	2	3	4	5
2. Ενδιαφέρεται για τα προβλήματα των εκπαιδευτικών και τους στηρίζει σε μεγάλο βαθμό.	1	2	3	4	5
3. Εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, για να κάνουν το καλύτερο που μπορούν.	1	2	3	4	5
4. Οικοδομεί εμπιστοσύνη μέσω ανοικτών και συνεργατικών σχέσεων.	1	2	3	4	5
5. Είναι πολύ επιδέξιος διαπραγματευτής.	1	2	3	4	5

ΔΗΛΩΣΗ	Ποτέ	Σπάνια	Κάποτε	Συχνά	Πάντα
6. Συμπεριφέρεται ως χαρισματικός ηγέτης.	1	2	3	4	5
7. Αναλύει προσεκτικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει με βάση τη λογική.	1	2	3	4	5
8. Αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
9. Εφαρμόζει πολιτικές και διαδικασίες που είναι ξεκάθαρες.	1	2	3	4	5
10. Ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.	1	2	3	4	5
11. Χειρίζεται επιδέξια τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
12. Αντιμετωπίζει τα προβλήματα με βάση τα γεγονότα και τη λογική.	1	2	3	4	5
13. Είναι αποτελεσματικός στην εξασφάλιση υποστήριξης από ανθρώπους με επιρροή και δύναμη (π.χ. επιθεωρητές, γονείς, δήμαρχο/ κοινοτάρχη).	1	2	3	4	5
14. Το όραμα που έχει για το σχολείο βρίσκει μεγάλη ανταπόκριση στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
15. Θέτει συγκεκριμένους, μετρήσιμους στόχους και καθιστά τον κάθε εκπαιδευτικό υπόλογο για τα αποτελέσματα.	1	2	3	4	5
16. Ακούει με προσοχή τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
17. Επιδεικνύει μεγάλη ευαισθησία και επιδεξιότητα στο χειρισμό των διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου.	1	2	3	4	5
18. Το όραμα που έχει για το σχολείο δημιουργεί νέες ευκαιρίες για πρόοδο.	1	2	3	4	5
19. Εκδηλώνει την εκτίμησή του προσωπικά για κάθε εκπαιδευτικό, όταν αυτός επιτυγχάνει στο έργο του.	1	2	3	4	5
20. Προσπαθεί να έχει σύμμαχους τους εκπαιδευτικούς, για να έχει τη στήριξή τους στο έργο του.	1	2	3	4	5
21. Εμπνέει αφοσίωση και ενθουσιασμό.	1	2	3	4	5
22. Προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο.	1	2	3	4	5
23. Αντιμετωπίζει με επιτυχία τις συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΣΥΝΕΧΙΣΤΕ ΣΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΣΕΛΙΔΑ (ΜΕΡΟΣ Δ')

Μέρος Δ'

Αυτό το μέρος σας ζητά να περιγράψετε το ηγετικό στυλ του διευθυντή σας. **Ιεραρχήστε τις πιο κάτω δηλώσεις** για να δείξετε σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τον χαρακτηρίζει η κάθε δήλωση. Να δίνετε:

- «4» στη φράση που τον χαρακτηρίζει καλύτερα από όλες
- «3» στην αμέσως επόμενη φράση που τον χαρακτηρίζει καλύτερα
- «2» στην αμέσως επόμενη φράση που τον χαρακτηρίζει καλύτερα
- «1» στη φράση που τον χαρακτηρίζει λιγότερο από όλες τις φράσεις

Σημαντικό: Σε κάθε ερώτηση θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και οι τέσσερις αριθμοί. Παρακαλούμε να χρησιμοποιήσετε τον κάθε αριθμό μόνο μία φορά.

1. Οι πιο ισχυρές δεξιότητες του διευθυντή μου είναι:
 - α. Αναλυτικές δεξιότητες (εξετάζει προσεκτικά το κάθε πρόβλημα στις λεπτομέρειές του)
 - β. Διαπροσωπικές δεξιότητες
 - γ. Πολιτικές δεξιότητες (χρησιμοποιεί τη διπλωματία για να επιλύει τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών)
 - δ. Ικανότητα να συναρπάζει και να παρωθεί
2. Ο καλύτερος τρόπος περιγραφής του διευθυντή μου είναι:
 - α. Καλός τεχνοκράτης (διοικητικός)
 - β. Καλός ακροατής
 - γ. Ικανός διαπραγματευτής
 - δ. Ηγέτης που εμπνέει
3. Αυτό που κάνει καλύτερα ο διευθυντής μου είναι:
 - α. Να παίρνει σωστές αποφάσεις
 - β. Να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού
 - γ. Να κάνει συμμάχους τους εκπαιδευτικούς, για να έχει τη στήριξή τους στο έργο του
 - δ. Να ενεργοποιεί και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς
4. Αυτό που οι εκπαιδευτικοί περισσότερο προσέχουν στο διευθυντή μου είναι:
 - α. Η προσοχή που δίνει στις λεπτομέρειες
 - β. Το ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς
 - γ. Η ικανότητά του να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις συγκρούσεις και αντιθέσεις
 - δ. Το χάρισμα που έχει να μας εμπνέει
5. Το πιο σημαντικό ηγετικό χαρακτηριστικό του διευθυντή μου είναι:
 - α. Η ξεκάθαρη, λογική σκέψη
 - β. Η φροντίδα και υποστήριξη προς τους άλλους
 - γ. Η διπλωματικότητα
 - δ. Η φαντασία και η δημιουργικότητα
6. Ο διευθυντής μου χαρακτηρίζεται περισσότερο ως:
 - α. Αναλυτικός
 - β. Ανθρωπιστής
 - γ. Πολιτικός
 - δ. Οραματιστής

Μέρος Ε΄

Συγκρινόμενο με άλλους διευθυντές που έχετε γνωρίσει, πώς θα βαθμολογούσατε το διευθυντή σας στα πιο κάτω; (Παρακαλούμε κυκλώστε ανάλογα)

1. Γενική αποτελεσματικότητα ως διοικητικός (ως υπεύθυνος για τη διοίκηση του σχολείου):

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγη	Αρκετή	Πολλή	Πάρα πολλή

2. Γενική αποτελεσματικότητα ως ηγέτης (ως άτομο που επιδρά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου):

1	2	3	4	5
Καθόλου	Λίγη	Αρκετή	Πολλή	Πάρα πολλή

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.

Παράρτημα Ε΄: Ερωτηματολόγιο διευθυντών κατά την κύρια φάση της έρευνας

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

31 Ιανουαρίου, 2007

Διευθυντές/Διευθύντριες
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για τις πεποιθήσεις
του εκπαιδευτικού προσωπικού**

Ο Υποψήφιος Διδάκτορας Ιωάννης Σαββίδης έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης Πέτρου Πασιαρδή. Η έρευνα αυτή εντάσσεται στις μελέτες του τρόπου δράσης και συμπεριφοράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού κοινωνικού συστήματος, μέσα από την εξέταση των πεποιθήσεών τους και των σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα. Η έρευνα κρίνεται σημαντική στα πλαίσια της μελέτης του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Εσείς και όλο το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας έχετε επιλεγεί με τυχαία δειγματοληψία για να συμμετάσχετε στην έρευνα. Η συμβολή σας στην επίτευξη των στόχων της έρευνας κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντική και θα εκτιμηθεί ιδιαίτερος. Για το σκοπό αυτό παρακαλούμε θερμά όπως διαθέσετε 10-15 λεπτά από το χρόνο σας για να συμπληρώσετε το συνημμένο ερωτηματολόγιο ανώνυμα. Επίσης, αφού διαβεβαιώσετε το προσωπικό του σχολείου σας ότι οι απαντήσεις του θα παραμείνουν εμπιστευτικές, παρακαλούμε όπως δώσετε ένα κενό φάκελο και το ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς σε κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού του σχολείου σας, με την παράκληση να το επιστρέψει **συμπληρωμένο και σφραγισμένο στο φάκελο**, στον ερευνητή/ερευνήτρια που θα σας επισκεφθεί **σε μια περίπου εβδομάδα, σε μέρα και ώρα που θα καθοριστεί κατόπιν συνεννόησης μαζί σας**. Λεπτομερείς οδηγίες για τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας δίνονται στο έντυπο «**ΟΔΗΓΙΕΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ**», που επίσης εσωκλείεται.

Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές σε όλα τα στάδια της έρευνας. Είναι δέσμευσή μας ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποσταλούν στο σχολείο σας, ύστερα από την ολοκλήρωσή της. Θα κοινοποιηθούν, επίσης, στη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, αφού θα είναι χρήσιμα στη διαμόρφωση πολιτικής, που θα μπορούσε να υιοθετηθεί μελλοντικά. **Σημειώστε ότι όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο αναφέρονται σε άτομα και των δύο φύλων.**

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 99424291, φαξ: 22305974, ηλεκτρονική διεύθυνση: i.savvides@cytanet.com.cy). Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας, η οποία θεωρούμε ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής Εκπ/κής Διοίκησης

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

ΜΕΡΟΣ Α' - Δημογραφικά στοιχεία:

Παρακαλούμε συμπληρώστε με ένα (✓) ή με έναν αριθμό στον κατάλληλο χώρο.

1. Φύλο:

Αντρας	<input type="checkbox"/>
Γυναίκα	<input type="checkbox"/>

2. Έτη υπηρεσίας στη θέση διευθυντή: _____ (θεωρήστε το τρέχον σχολικό έτος ως ολόκληρο έτος)

3. Έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο: _____ (θεωρήστε το τρέχον σχολικό έτος ως ολόκληρο έτος)

4. Επιπρόσθετα προσόντα που κατέχετε:

Κάτοχος δεύτερου πανεπιστημιακού πτυχίου επιπέδου Bachelor's	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος (Postgraduate Diploma, Πτυχίο Μαρασλείου)	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master's Degree)	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος διδακτορικού (Ph.D.)	<input type="checkbox"/>

5. Αριθμός μαθητών στο σχολείο σας: _____

6. Αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών: _____

7. Σε κάθε μια από τις δηλώσεις που ακολουθούν βάλτε σε κύκλο ένα αριθμό από το 1-5, δηλώνοντας ότι, κατά την άποψή σας, ισχύει στη δική σας περίπτωση:

Οι αριθμοί αντιστοιχούν με τα εξής:

1= στο μικρότερο βαθμό

5= στο μεγαλύτερο βαθμό

(α) Διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό και άλλα διδακτικά μέσα στο σχολείο σας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(β) Ποιότητα κτιριακής υποδομής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(γ) Υποστήριξη που λαμβάνετε στο έργο σας από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(δ) Υποστήριξη που λαμβάνετε στο έργο σας από τους γονείς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(ε) Ικανοποίηση από το πρόγραμμα κατάρτισης διευθυντών/ντριών που παρακολουθήσατε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΠΡΟΧΩΡΗΣΤΕ ΣΤΟ ΜΕΡΟΣ Β'.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου έχει σχεδιαστεί για να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε καλύτερα δραστηριότητες οι οποίες παρουσιάζουν δυσκολία ή/και υψηλό βαθμό πρόκλησης κατά την εκτέλεση των καθηκόντων σας ως διευθυντής/διευθύντρια.

Οδηγίες

Σε κάθε δήλωση παρακαλούμε βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει σε ποιο βαθμό **πιστεύετε** ότι εσείς προσωπικά **μπορείτε** να χειριστείτε με επιτυχία την περίπτωση που περιγράφεται. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε περίπτωση θα πρέπει να απαντήσετε στην ερώτηση:

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να επιλύσετε με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη (α) των δεξιοτήτων/ικανοτήτων/εμπειριών που κατέχετε και (β) των μέσων και πόρων (προσωπικό, υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διαθέτετε αυτή τη στιγμή;

Οι αριθμοί αντιστοιχούν με τα εξής:

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
1	2	3	4	5	6	7

Παρακαλούμε απαντήστε θεωρώντας ότι οι περιπτώσεις που περιγράφονται συμβαίνουν στο συγκεκριμένο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε σήμερα.

		Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να επιλύσετε με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη (α) των δεξιοτήτων/ικανοτήτων/εμπειριών που κατέχετε και (β) των μέσων και πόρων (προσωπικό, υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διαθέτετε <u>αυτή τη στιγμή</u>;							
1	Μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου σας επιδεικνύει αδιαφορία, δε συνεργάζεται με τους μαθητές, τους συναδέλφους του, ούτε με τη διεύθυνση. Η γενική του συμπεριφορά δημιουργεί προβλήματα και γενικά εκθέτει το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
2	Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς υπάρχει πρόβλημα με την κατανομή των μαθημάτων. Κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναλάβει να διδάξει συγκεκριμένα μαθήματα. Υπάρχουν μαθήματα που κανένας δε θέλει να αναλάβει και μαθήματα που τα διεκδικούν περισσότεροι του ενός εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4	5	6	7
3	Υπάρχει σοβαρό πρόβλημα με κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, οι οποίοι παρουσιάζουν ανεπαρκή διδακτική ικανότητα. Οι γονείς παραπονιούνται ότι τα παιδιά τους δε μαθαίνουν και άρχισαν να αντιδρούν και να προειδοποιούν ότι, αν δεν κάνετε κάτι, θα παραπονεθούν στο Υπουργείο Παιδείας.	1	2	3	4	5	6	7

	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να επιλύσετε με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη (α) των δεξιοτήτων/ικανοτήτων/εμπειριών που κατέχετε και (β) των μέσων και πόρων (προσωπικό, υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διαθέτετε <u>αυτή τη στιγμή</u>;	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
4	Υπάρχει σοβαρό πρόβλημα με κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, οι οποίοι δεν είναι σε θέση να διατηρήσουν την πειθαρχία στην αίθουσα διδασκαλίας. Η υπεύθυνη βοηθός διευθύντριά σας, σας έχει πληροφορήσει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί την καλούν συχνά στην αίθουσα διδασκαλίας, για να επιβάλει την τάξη και την πειθαρχία, κάτι που, όπως φαίνεται, δεν μπορούν να κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.	1	2	3	4	5	6	7
5	Θεωρείτε ως ενδιαφέρουσα πρόκληση να εισαγάγετε στο σχολείο σας μια, κατά την άποψή σας, σπουδαία καινοτομία. Χρειάζεται να πείσετε το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σας ότι αξίζει τον κόπο να δοκιμάσετε κάτι τέτοιο, παρόλο που για την προσπάθεια αυτή θα χρειαστεί χρόνος πέραν του διδακτικού και πιθανόν και από τον ελεύθερο χρόνο του διδακτικού προσωπικού.	1	2	3	4	5	6	7
6	Η έλλειψη οικονομικών πόρων στο σχολείο σας δημιουργεί προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του, καθώς και στην επίτευξη των στόχων που θέσατε ως σχολείο, με βάση τις ιδιαιτερότητές του (π.χ. έλλειψη απαραίτητων υλικών και μέσων για τη διδασκαλία διαφόρων θεμάτων).	1	2	3	4	5	6	7
7	Με την έναρξη του σχολικού έτους ως διευθυντής του σχολείου, επισημάνατε το σοβαρό πρόβλημα που αφορά την ασφάλεια των μαθητών κατά την άφιξη και την αποχώρησή τους από το σχολείο. Θα πρέπει να κάνετε τις αναγκαίες διευθετήσεις σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές (Δήμο, Εφορεία και Αστυνομία) και το Σύνδεσμο Γονέων, ώστε να λυθεί το πρόβλημα.	1	2	3	4	5	6	7
8	Είναι αναγκαίο να προβείτε στις απαραίτητες ενέργειες, έτσι ώστε να επιλυθεί το χρόνιο πρόβλημα των κακόβουλων ζημιών που προκαλούνται στα κτίρια και τον εξοπλισμό του σχολείου από άγνωστα άτομα, κυρίως τις ώρες που αυτό δε λειτουργεί.	1	2	3	4	5	6	7
9	Επειδή στο σχολείο σας φοιτούν μαθητές από διάφορες κοινότητες της περιοχής, μεταξύ των οποίων υπάρχει ένας τοπικιστικός ανταγωνισμός, που πολλές φορές οδηγεί σε αντιπαραθέσεις όχι μόνο σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο, ο διδασκαλικός σύλλογος κι εσείς αποφασίσατε να εισηγηθείτε προς τη Σχολική Εφορεία την αλλαγή του ονόματος του σχολείου, ώστε να μη δηλώνεται μόνο ο χώρος της κοινότητας στην οποία ευρίσκεται. Κάποιοι συμφωνούν, υπάρχουν όμως και αρκετές αντιδράσεις.	1	2	3	4	5	6	7

	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορείτε να επιλύσετε με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη (α) των δεξιοτήτων/ικανοτήτων/εμπειριών που κατέχετε και (β) των μέσων και πόρων (προσωπικό, υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διαθέτετε <u>αυτή τη στιγμή</u> ;	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
10	Τόσο εσείς όσο και το προσωπικό του σχολείου σας διαπιστώνετε ότι η συμπεριφορά ορισμένων μαθητών δεν είναι η αρμόζουσα. Λειτουργούν με εγωκεντρισμό και οι σχέσεις μεταξύ τους δεν είναι ομαλές.	1	2	3	4	5	6	7
11	Στο σχολείο στο οποίο υπηρετείτε ένας σημαντικός αριθμός μαθητών δεν προσέρχεται έγκαιρα στο σχολείο το πρωί.	1	2	3	4	5	6	7
12	Ο διδασκαλικός σύλλογος του σχολείου και εσείς ως διευθυντής αποφασίσατε να εφαρμόσετε ένα πρόγραμμα «Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας» με εμπλοκή γονιών, μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας, με απώτερο στόχο τον καταρτισμό του σχεδίου δράσης της σχολικής σας μονάδας.	1	2	3	4	5	6	7
13	Ο διδασκαλικός σύλλογος του σχολείου και εσείς ως διευθυντής του σχολείου αποφασίσατε να αξιολογήσετε τη συμμετοχή του σχολείου σε κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. Οικολογικά Σχολεία, πρόγραμμα Comenius κτλ.).	1	2	3	4	5	6	7
14	Ο διδασκαλικός σύλλογος του σχολείου και εσείς ως διευθυντής αποφασίσατε στην αρχή του σχολικού έτους να εφαρμόσετε μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση πάνω σε δύο θέματα που έχουν σχέση με τους υπό έμφαση στόχους. Στην εξέλιξη του προγράμματος που εφαρμόζετε αρκετοί εκπαιδευτικοί του σχολείου ζητούν τη βοήθεια και την καθοδήγησή σας.	1	2	3	4	5	6	7

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.

Παράρτημα Στ': Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών κατά την κύρια φάση της έρευνας

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

31 Ιανουαρίου, 2007

Μέλη Εκπαιδευτικού Προσωπικού
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για τις πεποιθήσεις
του εκπαιδευτικού προσωπικού**

Ο Υποψήφιος Διδάκτορας Ιωάννης Σαββίδης έχει αναλάβει την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, υπό την εποπτεία του Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης Πέτρου Πασιαρδή. Η έρευνα αυτή εντάσσεται στις μελέτες του τρόπου δράσης και συμπεριφοράς των διευθυντών και των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού κοινωνικού συστήματος, μέσα από την εξέταση των πεποιθήσεών τους και των σχέσεων που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα. Η έρευνα κρίνεται σημαντική στα πλαίσια της μελέτης του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Έχετε επιλεγεί με τυχαία δειγματοληψία, για να συμμετάσχετε στην έρευνα. Η συμβολή σας στην επίτευξη των στόχων της έρευνας κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντική και θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα. Για το σκοπό αυτό παρακαλούμε θερμά όπως διαθέσετε 15 περίπου λεπτά από το χρόνο σας, για να συμπληρώσετε το συνημμένο ερωτηματολόγιο ανώνυμα και να το επιστρέψετε **σφραγισμένο στο φάκελο που σας έχει δοθεί** στον ερευνητή/ερευνήτρια, που θα επισκεφθεί το σχολείο σας **σε μια περίπου εβδομάδα**, σε μέρα και ώρα που θα καθοριστεί κατόπιν συνεννόησης με το διευθυντή/ντρια του σχολείου σας.

Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές σε όλα τα στάδια της έρευνας. Είναι δέσμευσή μας ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποσταλούν στο σχολείο σας, ύστερα από την ολοκλήρωσή της. Θα κοινοποιηθούν επίσης στη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης, αφού θα είναι χρήσιμα στη διαμόρφωση πολιτικής, που θα μπορούσε να υιοθετηθεί μελλοντικά. **Σημειώστε ότι όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο αναφέρονται σε άτομα και των δύο φύλων.**

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 99424291, φαξ: 22305974, ηλεκτρονική διεύθυνση: i.savvides@cytanet.com.cy). Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας, η οποία θεωρούμε ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Ιωάννης Σαββίδης
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής Εκπ/κής Διοίκησης

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μέρος Α' - Δημογραφικά στοιχεία: Παρακαλούμε συμπληρώστε με ένα (✓) ή με ένα αριθμό στον κατάλληλο χώρο ό,τι ισχύει για σας.

1. Φύλο:

Αντρας	<input type="checkbox"/>
Γυναίκα	<input type="checkbox"/>

2. Έτη υπηρεσίας: _____ (θεωρήστε το τρέχον σχολικό έτος ως ολόκληρο έτος)

3. Έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο: _____ (θεωρήστε το τρέχον σχολικό έτος ως ολόκληρο έτος)

4. Επιπρόσθετα προσόντα που κατέχετε:

Κάτοχος δεύτερου πανεπιστημιακού πτυχίου επιπέδου Bachelor's	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος (Postgraduate Diploma, Πτυχίο Μαρασλείου)	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master's Degree)	<input type="checkbox"/>
Κάτοχος διδακτορικού (Ph.D.)	<input type="checkbox"/>

5. Αριθμός μαθητών στην τάξη σας: _____

6. Αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη σας: _____

7. Σε κάθε μια από τις δηλώσεις που ακολουθούν βάλτε σε κύκλο ένα αριθμό από το 1-5, δηλώνοντας ό,τι, κατά την άποψή σας, ισχύει στη δική σας περίπτωση:

Οι αριθμοί αντιστοιχούν με τα εξής:

1= στο μικρότερο βαθμό

5= στο μεγαλύτερο βαθμό

(α) Διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό και άλλα διδακτικά μέσα στο σχολείο σας	1	2	3	4	5
(β) Ποιότητα κτιριακής υποδομής	1	2	3	4	5
(γ) Υποστήριξη που λαμβάνετε στο έργο σας από τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	1	2	3	4	5
(δ) Υποστήριξη που λαμβάνετε στο έργο σας από τους γονείς	1	2	3	4	5
(ε) Ικανοποίηση από την εργασία σας από την αρχή της σχολικής χρονιάς ως σήμερα	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΠΡΟΧΩΡΗΣΤΕ ΣΤΟ ΜΕΡΟΣ Β'.

Μέρος Β΄

Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου έχει σχεδιαστεί για να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε καλύτερα δραστηριότητες οι οποίες παρουσιάζουν δυσκολία ή/και υψηλό βαθμό πρόκλησης για τους εκπαιδευτικούς, κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Οδηγίες

(α) Στην αριστερή πλευρά κάθε δήλωσης παρακαλούμε βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει **σε ποιο βαθμό πιστεύετε** ότι εσείς προσωπικά μπορείτε να χειριστείτε με επιτυχία την περίπτωση που περιγράφεται. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε περίπτωση θα πρέπει να απαντήσετε στην ερώτηση:

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι εσείς προσωπικά μπορείτε να επιλύσετε με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη (α) των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων/ εμπειριών που κατέχετε και (β) των μέσων και πόρων (υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διαθέτετε αυτή τη στιγμή;

(β) Στη δεξιά πλευρά κάθε δήλωσης παρακαλούμε βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει **σε ποιο βαθμό πιστεύετε** ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας, ως ομάδα, μπορούν να χειριστούν με επιτυχία την περίπτωση που περιγράφεται. Για κάθε περίπτωση θα πρέπει να απαντήσετε στην ερώτηση:

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας, ως ομάδα, μπορούν να επιλύσουν με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη (α) των δεξιοτήτων/ικανοτήτων/εμπειριών που διαθέτουν και (β) των μέσων και πόρων (υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διατίθενται στο σχολείο αυτή τη στιγμή;

Οι αριθμοί αντιστοιχούν με τα εξής:

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
1	2	3	4	5	6	7

Παρακαλούμε απαντήστε θεωρώντας ότι οι περιπτώσεις που περιγράφονται εφαρμόζονται στο συγκεκριμένο της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε σήμερα.

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
1	2	3	4	5	6	7
<p>Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι <u>εσείς προσωπικά</u> μπορείτε να επιλύσετε με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη: (α) των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων/ εμπειριών που κατέχετε και (β) των μέσων και πόρων (υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διαθέτετε <u>αυτή τη στιγμή</u>;</p>					<p>Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι <u>οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας, ως ομάδα</u>, μπορούν να επιλύσουν με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη: (α) των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων/ εμπειριών που διαθέτουν και (β) των μέσων και πόρων (υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διατίθενται στο σχολείο <u>αυτή τη στιγμή</u>;</p>	
<p>1 2 3 4 5 6 7</p>		<p>1. Τα παιδιά του τμήματος στο οποίο διδάσκετε συγκρούονται συχνά μεταξύ τους για διάφορα θέματα. Οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις αυτές είναι φαινόμενο που εμφανίζεται και σε αρκετά άλλα τμήματα του σχολείου.</p>			<p>1 2 3 4 5 6 7</p>	

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
1	2	3	4	5	6	7
<p>Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι <u>εσείς προσωπικά</u> μπορείτε να επιλύσετε με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη: (α) των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων/ εμπειριών που κατέχετε και (β) των μέσων και πόρων (υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διαθέτετε <u>αυτή τη στιγμή</u>;</p>					<p>Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι <u>οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας, ως ομάδα</u>, μπορούν να επιλύσουν με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη: (α) των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων/ εμπειριών που διαθέτουν και (β) των μέσων και πόρων (υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διατίθενται στο σχολείο <u>αυτή τη στιγμή</u>;</p>	
1 2 3 4 5 6 7		2. Ο επιθεωρητής σας ζητά να χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία σας εποπτικά μέσα, σύγχρονη τεχνολογία, δημιουργικές δραστηριότητες και συνεργατική μάθηση.			1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7		3. Οι υποχρεώσεις που έχετε ως εκπαιδευτικός έχουν πολλαπλασιαστεί τα τελευταία χρόνια: επιπρόσθετη ύλη, νέοι υπό έμφαση στόχοι, ευρωπαϊκά και άλλα προγράμματα, σχολικές εκδηλώσεις, ο ανταγωνισμός ερευνών/ μελετών (projects) και άλλες δραστηριότητες.			1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7		4. Ο επιθεωρητής σας ζητά να προετοιμάσετε δειγματικό μάθημα, το οποίο θα παρακολουθήσει μια ομάδα συναδέλφων σας και στο οποίο να χρησιμοποιήσετε τις σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών.			1 2 3 4 5 6 7	
1 2 3 4 5 6 7		5. Ο Ιάσοντας είναι ένας μαθητής στην τάξη σας. Ενώ δεν αντιμετωπίζει κανένα μαθησιακό πρόβλημα και ενώ είναι πραγματικά πανέξυπνος, η επίδοσή του είναι πολύ χαμηλή. Αποζητά συνεχώς την προσοχή σας ακόμα και αν αυτή θα είναι αρνητική π.χ. επίπληξη. Ύστερα από διερεύνηση του οικογενειακού περιβάλλοντος προέκυψε το γεγονός ότι ζει εντελώς αποξενωμένος και από τους δύο γονείς. Σε συνάντηση που είχατε με τη μητέρα προσπαθήσατε να της εξηγήσετε ότι το παιδί χρειάζεται το ενδιαφέρον τους. Αυτό όμως δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα και η μητέρα ζητά συνεχώς να του δώσετε επιπλέον σημασία.			1 2 3 4 5 6 7	

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Πλήρως
1	2	3	4	5	6	7
<p>Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι <u>εσείς προσωπικά</u> μπορείτε να επιλύσετε με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη: (α) των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων/ εμπειριών που κατέχετε και (β) των μέσων και πόρων (υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διαθέτετε <u>αυτή τη στιγμή</u>;</p>					<p>Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι <u>οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας, ως ομάδα</u>, μπορούν να επιλύσουν με επιτυχία το πρόβλημα που περιγράφεται στην περίπτωση αυτή, λαμβανομένων υπόψη: (α) των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων/ εμπειριών που διαθέτουν και (β) των μέσων και πόρων (υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διατίθενται στο σχολείο <u>αυτή τη στιγμή</u>;</p>	
1 2 3 4 5 6 7	6. Οι γονείς αρκετών από τους μαθητές σας δε δείχνουν το αναμενόμενο ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο. Θα θέλατε να ελέγχουν καλύτερα τα παιδιά τους σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία που έχουν και να επισκέπτονται το σχολείο συχνότερα, για να ενημερώνονται για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους.					1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7	7. Κάποιοι μαθητές, με τη συμπεριφορά τους, σας αναγκάζουν να διακόπτετε συχνά το μάθημα. Είτε μιλούν μεταξύ τους είτε κάνουν θόρυβο. Αυτό έχει αρνητικές συνέπειες και για τα άλλα παιδιά, που θέλουν να παρακολουθήσουν το μάθημα.					1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7	8. Πρέπει να καταβάλετε πολύ μεγάλη προσπάθεια για να αφυπνίσετε το ενδιαφέρον ενός μεγάλου αριθμού μαθητών στο τμήμα σας.					1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7	9. Διδάσκετε σε πολυπληθές τμήμα 30 μαθητών, αρκετοί από τους οποίους καθυστερούν συστηματικά να μπουν στην τάξη.					1 2 3 4 5 6 7

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΣΥΝΕΧΙΣΤΕ ΣΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΣΕΛΙΔΑ (ΜΕΡΟΣ Γ').

Μέρος Γ'

Σε αυτό το μέρος παρακαλούμε να περιγράψετε το ηγετικό στυλ του διευθυντή σας. **Ιεραρχήστε τις πιο κάτω δηλώσεις**, για να δείξετε σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τον χαρακτηρίζει η κάθε δήλωση. **Σε κάθε δήλωση να δίνετε:**

- «4» στη φράση που τον χαρακτηρίζει καλύτερα από όλες
- «3» στην αμέσως επόμενη φράση που τον χαρακτηρίζει καλύτερα
- «2» στην αμέσως επόμενη φράση που τον χαρακτηρίζει καλύτερα
- «1» στη φράση που τον χαρακτηρίζει λιγότερο από όλες τις φράσεις

Σημαντικό: Σε κάθε δήλωση θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και οι τέσσερις αριθμοί, ένας για κάθε φράση.

1. Οι πιο ισχυρές δεξιότητες του διευθυντή μου είναι:
 - α. Αναλυτικές δεξιότητες (εξετάζει προσεκτικά το κάθε πρόβλημα στις λεπτομέρειές του)
 - β. Διαπροσωπικές δεξιότητες
 - γ. Πολιτικές δεξιότητες (χρησιμοποιεί τη διπλωματία για να επιλύει τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών)
 - δ. Ικανότητα να συναρπάξει και να παρωθεί
2. Ο καλύτερος τρόπος περιγραφής του διευθυντή μου είναι:
 - α. Καλός τεχνοκράτης (διοικητικός)
 - β. Καλός ακροατής
 - γ. Ικανός διαπραγματευτής
 - δ. Ηγέτης που εμπνέει
3. Αυτό που κάνει καλύτερα ο διευθυντής μου είναι:
 - α. Να παίρνει σωστές αποφάσεις
 - β. Να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού
 - γ. Να κάνει συμμάχους τους εκπαιδευτικούς, για να έχει τη στήριξή τους στο έργο του
 - δ. Να ενεργοποιεί και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς
4. Αυτό που οι εκπαιδευτικοί περισσότερο προσέχουν στο διευθυντή μου είναι:
 - α. Η προσοχή που δίνει στις λεπτομέρειες
 - β. Το ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς
 - γ. Η ικανότητά του να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις συγκρούσεις και αντιθέσεις
 - δ. Το χάρισμα που έχει να μας εμπνέει
5. Το πιο σημαντικό ηγετικό χαρακτηριστικό του διευθυντή μου είναι:
 - α. Η ξεκάθαρη, λογική σκέψη
 - β. Η φροντίδα και υποστήριξη προς τους άλλους
 - γ. Η διπλωματικότητα
 - δ. Η φαντασία και η δημιουργικότητα
6. Ο διευθυντής μου χαρακτηρίζεται περισσότερο ως:
 - α. Αναλυτικός
 - β. Ανθρωπιστής
 - γ. Πολιτικός
 - δ. Οραματιστής

**ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ.
ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ
ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.**

1. Περιγράψτε με λίγα λόγια το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας.

- κοινοί σκοποί και στόχοι
- οργάνωση και διοίκηση που βασίζονται σε σαφείς οδηγίες και δίκαιους κανονισμούς
- εφαρμογή ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων στη βάση των ατομικών διαφορών
- πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας προς επίτευξη των στόχων
- ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και βελτίωση των προγραμμάτων της σχολικής μονάδας
- ο διευθυντής υιοθετεί συμμετοχικές διαδικασίες λήψης απόφασης
- το σχολείο προστατεύει τα μέλη του από τις παράλογες απαιτήσεις των γονιών
- οι επιδόσεις των μαθητών είναι υψηλές
- υψηλές προσδοκίες για μαθητές- εκπαιδευτικούς
- πολιτική για διδασκαλία- αξιολόγηση
- αναγνώριση επιτυχίας
- αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση, προγραμματισμό και ανάπτυξη πρωτοβουλίας
- ευκαιρίες διαλόγου και συλλογικού προγραμματισμού
- ανοιχτή επικοινωνία
- ιδιαιτερότητες σχολικής μονάδας

2. Ποιο είναι το όραμα που έχετε για το σχολείο σας και η φιλοσοφία σας περί ηγεσίας/ διοίκησης του σχολείου;

- στόχοι
- στιλ ηγεσίας που υιοθετεί
- εισαγωγή καινοτομιών
- διαδικασίες λήψης απόφασης
- σαφήνεια
- δικαιοσύνη
- αποτελεσματικότητα
- επικοινωνία (εντός και εκτός σχολείου)
- διαχείριση πόρων (ανθρώπινων και μη)
- υψηλές προσδοκίες

3. Πώς νομίζετε ότι θα μπορέσετε να εκπληρώσετε καλύτερα το όραμά σας;

4. Επισημάνετε τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητά σας για να επιτύχετε στο έργο σας (θετικά ή αρνητικά) και πώς.

- προσωπικοί
- οικογενειακοί
- οργανωτικοί
- γονείς
- εκπαιδευτικοί του σχολείου
- επιθεωρητής
- υπουργείο Παιδείας
- ανατροφοδότηση- στήριξη που λαμβάνετε και από ποιους
- άλλοι
- πρότυπα διευθυντών

5. Τι κάνετε για να στηρίζετε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας στην εργασία τους;

- σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο
- ως προς το διδακτικό έργο
- επαγγελματική ανάπτυξη

6. Θα θέλατε να προσθέσετε οτιδήποτε άλλο;

7. Δημογραφικά στοιχεία (χρόνια υπηρεσίας, θέσεις από τις οποίες υπηρετήσατε επαγγελματικά προσόντα, αρ. τμημάτων και μαθητών, κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο μαθητικού πληθυσμού)

1. Περιγράψτε με λίγα λόγια το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας.

- κοινοί σκοποί και στόχοι
- οργάνωση και διοίκηση που βασίζονται σε σαφείς οδηγίες και δίκαιους κανονισμούς
- εφαρμογή ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων στη βάση των ατομικών διαφορών
- πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας προς επίτευξη των στόχων
- ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και βελτίωση των προγραμμάτων της σχολικής μονάδας
- ο διευθυντής υιοθετεί συμμετοχικές διαδικασίες λήψης απόφασης
- το σχολείο προστατεύει τα μέλη του από τις παράλογες απαιτήσεις των γονιών
- οι επιδόσεις των μαθητών είναι υψηλές
- υψηλές προσδοκίες για μαθητές- εκπαιδευτικούς
- πολιτική για διδασκαλία- αξιολόγηση
- αναγνώριση επιτυχίας
- αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για οργάνωση, προγραμματισμό και ανάπτυξη πρωτοβουλίας
- ευκαιρίες διαλόγου και συλλογικού προγραμματισμού
- ανοιχτή επικοινωνία
- ιδιαιτερότητες σχολικής μονάδας

2. Τι πιστεύετε για τις ικανότητες που έχετε για την εργασία σας στο σχολείο, λαμβανομένων υπόψη (α) των δεξιοτήτων/ ικανοτήτων/ εμπειριών που διαθέτετε και (β) των μέσων και πόρων (υλικά και μέσα, οικονομικά, χρόνος), που διατίθενται στο σχολείο σας;

- στρατηγικές διδασκαλίας- σύγχρονες μέθοδοι
- κατάλληλη προετοιμασία
- πειθαρχία
- εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση- παρώθηση
- οργάνωση – διοίκηση της τάξης
- έμφαση στα αποτελέσματα
- υψηλές προσδοκίες
- εισαγωγή καινοτομιών
- σχέσεις και συνεργασία με γονείς
- χειρισμός παιδιών με ειδικές ανάγκες-μαθησιακά προβλήματα
- σύγχρονη τεχνολογία
- επίλυση προβλήματος- Διαδικασία λήψης απόφασης

3. Τι έκανε ο διευθυντής και με ποιο τρόπο, το οποίο σας επηρέασε θετικά, αρνητικά ή καθόλου; (ενέργειες- συμπεριφορές)

4. Τι έκανε ο διευθυντής και με ποιο τρόπο, το οποίο επηρέασε θετικά, αρνητικά ή καθόλου τους άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο;

5. Επισημάνετε τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά και την ικανότητά/ απόδοσή σας στην εργασία σας και πώς.

- προσωπικοί
- οικογενειακοί
- οργανωτικοί (υλικά, μέσα, οργάνωση-διοίκηση, πολιτική, κλίμα σχολείου)
- γονείς
- συνάδελφοι στο σχολείο
- διεύθυνση του σχολείου
- επιθεωρητής
- ανατροφοδότηση- στήριξη που λαμβάνετε και από ποιους
- άλλοι

6. Ποιες νομίζετε είναι οι ικανότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, ως σύνολο, στο σχολείο σας και σε ποιους τομείς; (Πόσοι επαρκείς πιστεύετε ότι είναι;)

- στρατηγικές διδασκαλίας
- κατάλληλη προετοιμασία
- πειθαρχία
- κλίμα τάξης
- εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση- παρώθηση
- οργάνωση – διοίκηση της τάξης
- επιμονή για αποτελέσματα
- υψηλές προσδοκίες
- σχέσεις και συνεργασία με γονείς
- χειρισμός παιδιών με ειδικές ανάγκες-μαθησιακά προβλήματα
- σύγχρονη τεχνολογία
- επίλυση προβλήματος- Διαδικασία λήψης απόφασης

7. Πώς βλέπετε το διευθυντή σας ως ηγέτη και ως διοικητικό της σχολικής σας μονάδας;

- στιλ ηγεσίας
- ποιες από τις συμπεριφορές του θεωρείτε θετικές και ποιες αρνητικές;
- όραμα
- εισαγωγή καινοτομιών
- διαδικασίες λήψης απόφασης
- σαφήνεια
- δικαιοσύνη
- αποτελεσματικότητα
- επικοινωνία (εντός και εκτός σχολείου)
- διαχείριση πόρων (ανθρώπινων και μη)
- υψηλές προσδοκίες

8. Πόσο ικανοποιημένοι νιώθετε από την εργασία σας;

9. Θα θέλατε να προσθέσετε οτιδήποτε άλλο;

10. Δημογραφικά στοιχεία (χρόνια υπηρεσίας, θέσεις από τις οποίες υπηρετήσατε, πρόσθετα επαγγελματικά προσόντα, αριθμός μαθητών, ιδιαιτερότητες μαθητών στην τάξη)

Παράρτημα Θ': Φύλλο παρατήρησης κατά τις μελέτες περίπτωσης

Ημερομηνία:

Χώρος:

Διάρκεια:

Παρατηρητής:

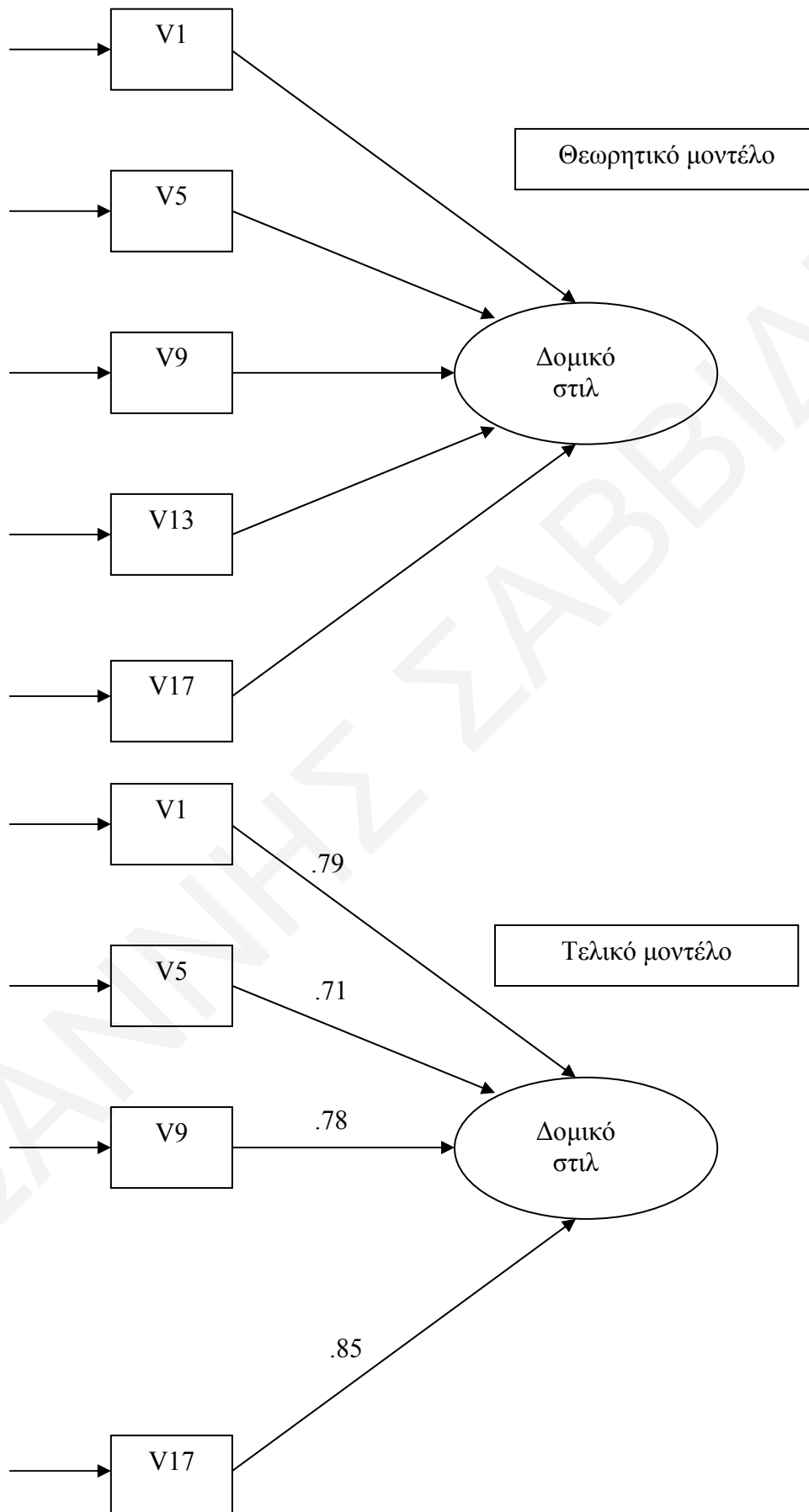
ΛΕΞΟΝΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

- Οργάνωση και διοίκηση -ηγετικό στιλ του διευθυντή
- Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών μεταξύ τους
- Σχέση σχολείου-οικογένειας
- Σχέση σχολείου με το θεσμικό περιβάλλον (υπουργείο, τοπικές αρχές, σχολική εφορεία, φορείς και οργανώσεις κτλ.)
- Προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών
- Ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών
- Συμπεριφορά μαθητών
- Συμπεριφορά εκπαιδευτικών
- Ηθικό- ικανοποίηση εκπαιδευτικών
- Ασφάλεια και τάξη
- Πειθαρχία
- Επικοινωνία
- Διαδικασίες λήψης απόφασης
- Φυσικό περιβάλλον (ελκυστικότητα, χώροι, υλικοτεχνική υποδομή κτλ.)
- Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας
- Κλίμα τάξης- Μαθησιακό κλίμα

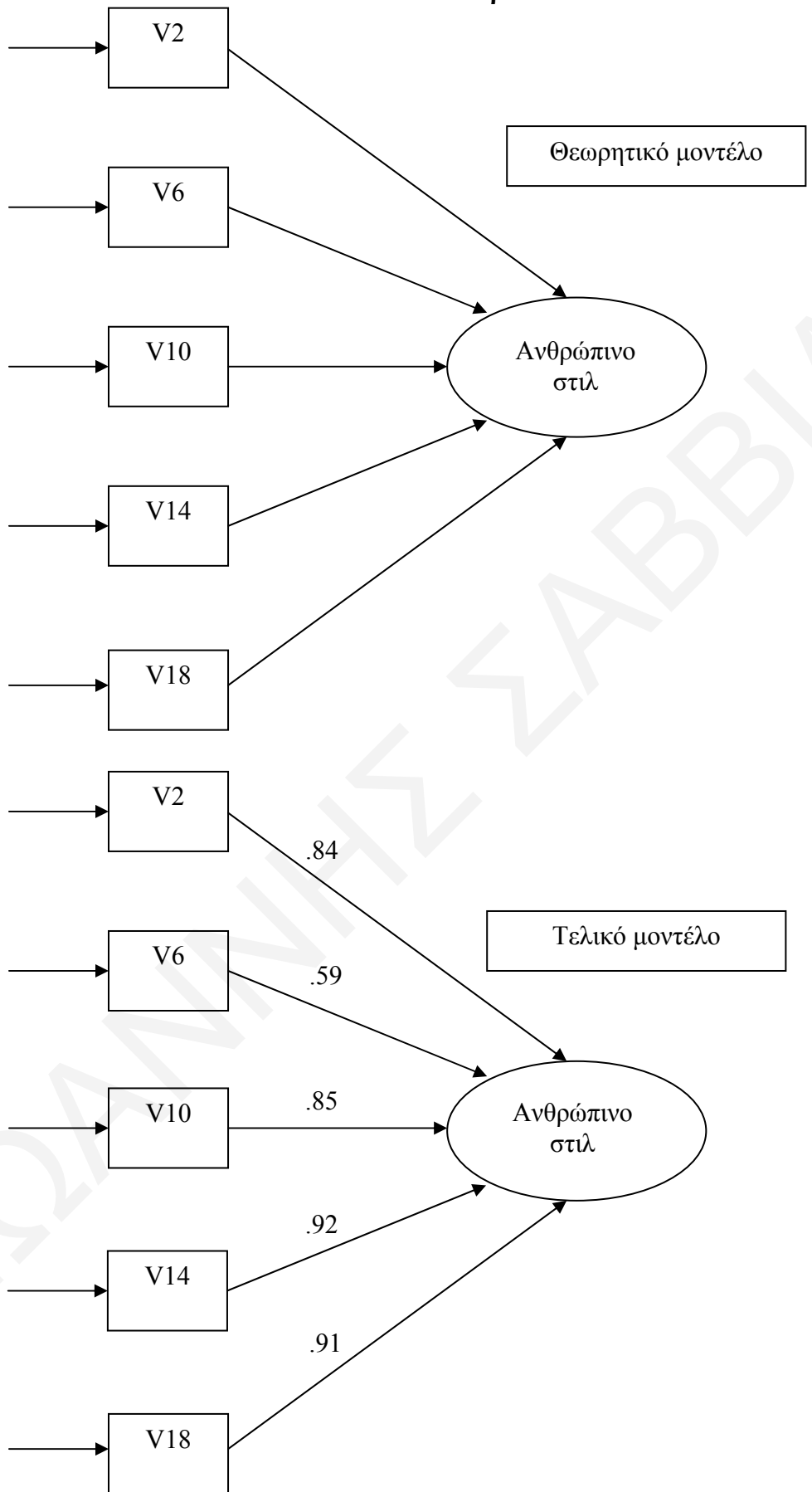
Περιγραφικές σημειώσεις	Σχόλια- Αναστοχασμοί
	Σχεδιάγραμμα

Παράρτημα Γ': Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης ηγετικών στιλ

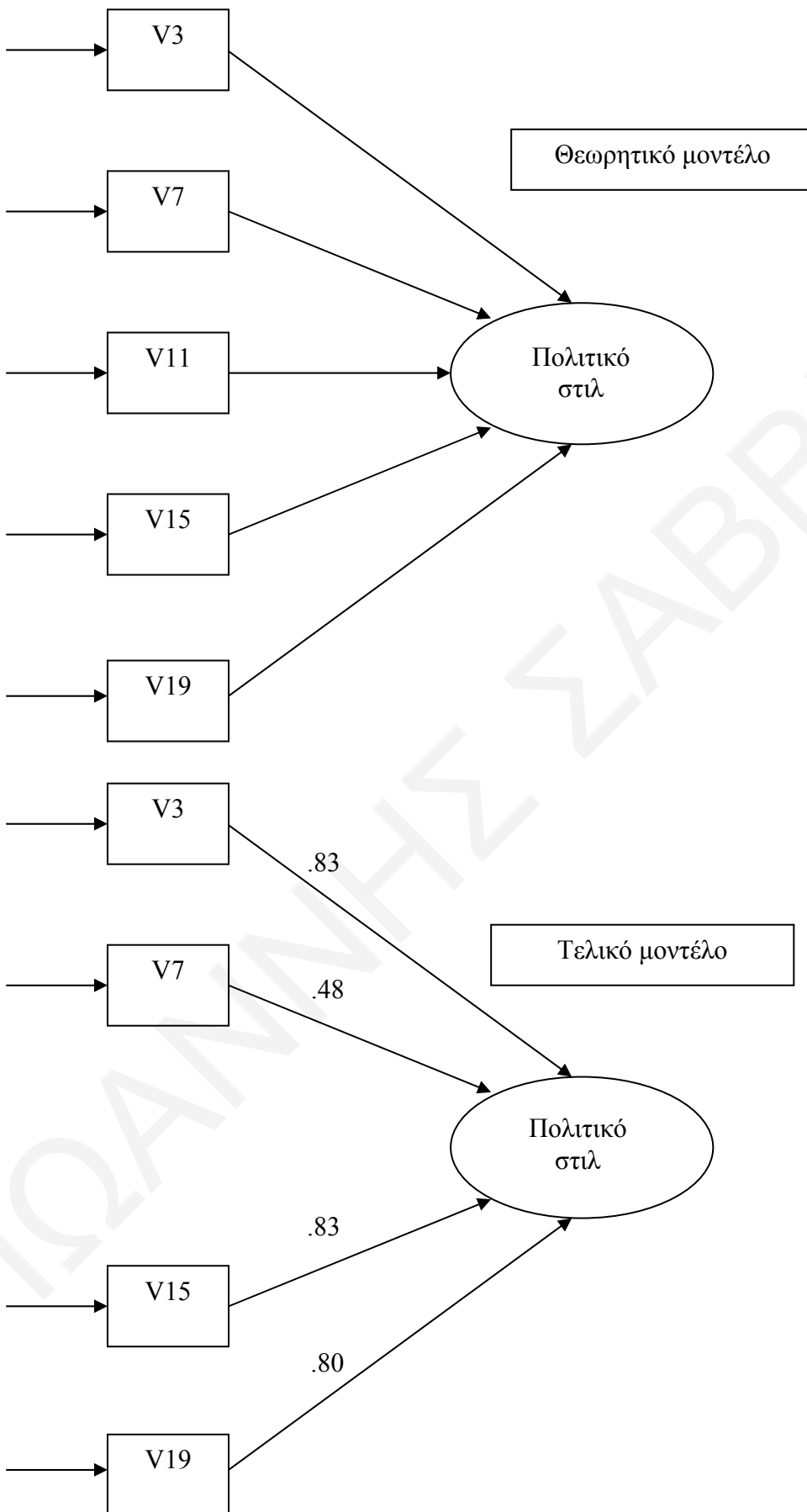
Δομικό στιλ



Ανθρώπινο στιλ



Πολιτικό στίλ



Συμβολικό στιλ

