



ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΗΓΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

ΑΝΤΟΥΑΝΕΤΤΑ ΣΚΟΡΔΗ

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

Ιούνιος 2010

©Αντουανέττα Σκορδή, 2010

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Έγκριση Διδακτορικής Διατριβής

Με το παρόν έγγραφο πιστοποιείται ότι η διδακτορική διατριβή που ετοιμάστηκε από την Αντουανέττα Σκορδή με τίτλο Η διερεύνηση παραγόντων που αφορούν τη διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

πληροί τους κανονισμούς του Πανεπιστημίου και ανταποκρίνεται στα κριτήρια ποιότητας και πρωτοτυπίας του Πανεπιστημίου

για την απόκτηση Διδακτορικού Τίτλου στην Εκπαιδευτική Διοίκηση

Η διατριβή παρουσιάστηκε δημόσια και σε πενταμελή εξεταστική επιτροπή και εγκρίθηκε στις 14 Ιουνίου 2010.

Ερευνητικός Σύμβουλος: Λεωνίδας Κυριακίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Συμβουλευτική Επιτροπή: Μαρία Ηλιοφώτου Μένον, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τιμόθεος Παπαδόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής
Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....
Λεωνίδας Κυριακίδης Μαρία Ηλιοφώτου Μένον Τιμόθεος Παπαδόπουλος

Εξεταστική Επιτροπή

Λεωνίδας Κυριακίδης,
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Μαρία Ηλιοφώτου Μένον,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τιμόθεος Παπαδόπουλος,
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Αναστάσιος Εμβαλωτής,
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γεώργιος Ιορδανίδης,
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τις επιδράσεις της ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα. Οι περισσότερες έρευνες και μετα-αναλύσεις ερευνών μέχρι σήμερα που ασχολούνταν με τις επιδράσεις της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα έδειξαν ότι το μέσο μέγεθος επίδρασης της ηγεσίας πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών είναι ιδιαίτερα μικρό (0.10). Εξαιτίας αυτού του γεγονότος, η ηγεσία δεν συμπεριλαμβάνεται σε πρόσφατα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Στην έρευνα αυτή υποθέτουμε ότι τα πιο πάνω αποτελέσματα οφείλονται στο γεγονός ότι οι πλείστες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν δε μελετούσαν την ηγετική συμπεριφορά και τη διαφοροποίησή της, αλλά το γενικό ηγετικό στιλ, αποτυγχάνοντας έτσι να αποδώσουν το πολυδιάστατο της ηγετικής συμπεριφοράς και τις πραγματικές επιδράσεις της στα αποτελέσματα των παιδιών.

Για το λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούμε τον όρο «Διαφοροποιημένη Ηγετική Συμπεριφορά» (ΔΗΣ) για να τονίσουμε την ανάγκη όπως ο διευθυντής διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της περίπτωσης η οποία καθορίζεται κυρίως από το προσωπικό του και τα έργα που πρέπει να επιτευχθούν. Για τη μελέτη και μέτρηση της ΔΗΣ χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα κριτήρια (ποιότητα διαφοροποίησης, διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς με βάση την ικανότητα και το φύλο των υφισταμένων και με βάση το έργο που πρέπει να επιτευχθεί), ενώ διερευνάται η σχέση της με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών.

Μελετήθηκαν τόσο οι άμεσες επιδράσεις της ΔΗΣ στα αποτελέσματα των παιδιών όσο και οι έμμεσες, με τη μελέτη του διαμεσολαβητικού ρόλου (στη σχέση ΔΗΣ και αποτελεσμάτων των παιδιών) των μεταβλητών της ικανοποίησης του προσωπικού από την εργασία του, της αφοσίωσης του στο επάγγελμα και της ποιότητας της διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα ανασκόπησης της βιβλιογραφίας αναφορικά με την επίδραση που ασκούν οι πιο πάνω μεταβλητές στη σχολική επίδοση.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 23 σχολεία με το σύνολο των εκπαιδευτικών τους ($n= 258$) και όλων των μαθητών της Στ τάξης ($n= 793$). Τα σχολεία επιλέγηκαν με τη μέθοδο της κατά στάδιο δειγματοληψίας, αφού αποκλείστηκαν μικρά σχολεία και τα σχολεία που είχαν μόνο τις τρεις πρώτες τάξεις.

Για τη μελέτη της ΔΗΣ και την εγκυροποίηση του τρόπου μέτρησής της καταρτίστηκε ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε στους διευθυντές και αναλύθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν με τη βοήθεια του μοντέλου Rasch. Με τον τρόπο αυτό ελέγχθηκε η εγκυρότητα γνωρίσματος του ερωτηματολογίου.

Μέσα από την εφαρμογή πολυεπίπεδων τεχνικών ανάλυσης και συγκεκριμένα

της μεθόδου της «πολυεπίπεδης ανάλυσης παλινδρόμησης» (Multilevel Regression Model) και της «πολυεπίπεδης ανάλυσης δομικών εξισώσεων» (Multilevel Structural Equation Modelling), διαφαίνεται ότι η ΔΗΣ ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα των παιδιών μόνο όταν διερευνηθεί μέσα από τις διαστάσεις της ικανότητας των υφισταμένων και του υπό εκτέλεση έργου. Επιπρόσθετα, διαφαίνεται ότι στατιστικά σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών ασκεί η τήρηση διαδικασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και ο συστηματικός έλεγχος της εργασίας του προσωπικού.

Η ποιότητα διδασκαλίας φάνηκε να έχει επίσης στατιστικά σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα των παιδιών. Ιδιαίτερα, με την εφαρμογή της πολυεπίπεδης ανάλυσης δομικών εξισώσεων φάνηκε ότι η ποιότητα διδασκαλίας όταν υπολογιστεί σε επίπεδο σχολείου σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, διαφαίνεται ότι τα σχολεία στα οποία η ποιότητα διδασκαλίας εμφανίζεται με συνέπεια σε όλες τις τάξεις, επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει άμεση ή έμμεση στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αφοσίωσής τους με τα αποτελέσματα των παιδιών. Παρόλα αυτά, τόσο η αφοσίωση όσο και η ικανοποίηση επηρεάζονται από τη ΔΗΣ, αποτέλεσμα που εξάγεται από τα πολυεπίπεδα δομικά μοντέλα εξίσωσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι σημαντικά κυρίως όσον αφορά την επιμόρφωση των διευθυντών η οποία εισηγούμαστε ότι πρέπει να προσανατολιστεί προς την εξάσκησή τους στη διαφοροποίηση της ηγετικής τους συμπεριφοράς στις διαστάσεις του υπό εκτέλεση έργου και της ικανότητας των υφισταμένων. Επίσης, διατυπώνονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες προκειμένου να εντοπίσουν μεταξύ άλλων τρόπους με τους οποίους θα εφαρμοστεί στην πράξη η ΔΗΣ και θα δοθεί στήριξη στους διευθυντές. Επιπλέον γίνεται εισήγηση για επέκταση της έρευνας στον τομέα των δεξιοτήτων του ηγέτη με σημείο αναφοράς τη διάσταση της διαφοροποίησης.

Abstract

The main focus of this research is to investigate the effect of leadership on school effectiveness. Most empirical studies and meta-analyses revealed that the effect of leadership on student achievement is relatively small (0.10). As a result of this, leadership is not included in recent models of educational effectiveness.

In this study it was argued that the aforementioned results are due to the fact that most of the previous studies did not investigate the extent to which leadership behavior is differentiated, but instead focused on measuring leadership styles, therefore failing to yield the multidimensional nature of leadership behavior and its actual impacts on student outcomes.

For this purpose, in the present research the term «Differentiated Leading Behaviour» was employed to emphasize the need for the leader to differentiate his/her behaviour so as to address the needs of the situation which is mainly determined by his/her staff and the work that has to be carried out. For examining and measuring «Differentiated Leading Behavior» certain criteria are used in the thesis: specifically, quality of differentiation; differentiation of leading behaviour according to the ability of the staff; differentiation of leading behaviour according to the gender of the staff; and differentiation of leading behaviour according to the work that needs to be carried out. The relation of each type of differentiated leadership behaviour to student outcomes is subsequently examined.

Both direct and indirect effects of Differentiated Leading Behaviour on student outcomes were examined, with teacher job satisfaction, teacher commitment and the quality of instruction, functioning as mediating variables. For this reason a critical review of the literature concerning the effect of the aforementioned variables on student outcomes is also presented.

A total of 23 schools participated in this study with their entire teaching staff (n=258) and all their sixth grade students (n=793). Stage sampling procedure was used. For examining Differentiated Leading Behaviour and for validating the method of its measurement, a questionnaire was developed and given to the headteachers of the school sample and the data were analysed using the Rasch model. Support to the construct validity of the questionnaire is provided.

Multilevel analyses were applied and in particular Multilevel Regression and Multilevel Structural Equation Modeling, which made it explicit that Differentiated Leading Behaviour has a statistically significant effect on student outcomes only when it is investigated through the dimensions: (1) ability of existing teaching staff and (2) work that

needs to be carried out. Quality of teaching was also found to have a statistically significant effect upon student outcomes. The Multilevel Structural Equation Modeling analysis revealed that quality of instruction aggregated at the school level is related with student outcomes. More specifically, it appears that schools, in which quality of instruction is consistent in all classes, achieve better academic results.

Moreover, it should be noted that this study showed that there is no direct or indirect statistically significant effect between the variables of teacher job satisfaction and their commitment with student outcomes. Nevertheless, the Multilevel Structural Equation Modeling analysis showed that both teacher commitment and satisfaction are influenced by Differentiated Leading Behaviour.

The results presented in this paper are important mainly with regard to the principals' professional development which we propose should be oriented towards training leaders in differentiating their leading behavior according to the dimensions of the ability of their faculty and work to be done. Suggestions for further research are also made in order to reveal the ways in which Differentiated Leading Behavior will be applicable in practice and guidance will be given to the leaders. Furthermore, a recommendation is made for extending the research in the area of leader competencies with «differentiation» as a point of reference.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κάποιες στιγμές της ζωής μας νιώθουμε ότι κάποια άτομα βρίσκονται στο δρόμο μας για να μας πάνε ένα βήμα παρακάτω. Θα ήθελα να ευχαριστήσω εδώ αυτά τα άτομα που βρέθηκαν στο δικό μου δρόμο για να αλλάξουν τη δική μου ζωή.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου που δούλεψαν σκληρά όλη τους τη ζωή για να με δουν να προοδεύω. Θυμάμαι να μεγαλώνω ακούγοντας τη μάνα μου να μου εύχεται «Κάποτε να σε δω πρύτανη!». Σίγουρα δε με είδε πρύτανη αλλά ελπίζω να μην την απογοήτευσα... Εξάλλου όπως λέει και ο ποιητής «Εδώ που έφτασες λίγο δεν είναι, τόσο που έκανες μεγάλη δόξα»... Θυμάμαι ακόμη τον πατέρα μου να δακρύζει στις αποφοιτήσεις και στις βραβεύσεις μου και τον ευχαριστώ για την ευαισθησία του που με συνοδεύει σε όλη τη ζωή μου... Τον θέλω παρών και σε αυτήν την αποφοίτησή μου γιατί έμαθα να μεγαλώνω με την εικόνα του.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω το άτομο που με έσπρωξε μέχρι εδώ τον καθηγητή μου Λεωνίδα Κυριακίδη πάνω στον οποίο στηρίχτηκα για να φτάσω μέχρι εδώ. Είναι ο άνθρωπος που με έκανε να δω το ωραίο μέσα από τους αριθμούς και το ωραίο να ανακαλύπτεις πράγματα μέσα από την έρευνα. Θυμάμαι με πόση αγωνία ο ίδιος περίμενε τα αποτελέσματα και πόσο έψαχνε τους αριθμούς- ένα με ένα -όπως ο ποιητής αγωνίζεται να βρει τις λέξεις του... Έτσι εύστοχα νομίζω ότι κάποτε του είπα ότι ο τρόπος που προσέγγιζε την έρευνα μου θύμιζε τους ποιητές ... αυτοί με λέξεις, εκείνος με αριθμούς...

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Μαρία Ηλιοφώτου και τον κ. Τιμόθεο Παπαδόπουλο για τις συμβουλές τους και γενικά για την υπομονή τους όλο αυτό τον καιρό.

Στους γονείς μου που ονειρεύτηκαν,
στα παιδιά μου, την Ηλιάνα και τον Ιωάννη Κύκκο, που ήταν ένα με το όνειρο,
στον Κόκο που συμπορεύτηκε στο όνειρο
και
στη Μαρία για να ζήσει και το δικό της όνειρο...

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	iv
Abstract	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xv
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι.....	16
ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	16
Εισαγωγή	16
Η διαφοροποιημένη ηγετική συμπεριφορά στο μικροσκόπιο	19
Οι διαστάσεις της ΔΗΣ που βρίσκονται στο κέντρο της παρούσας έρευνας	21
Οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας.....	24
Σκοπός της έρευνας	27
Ερωτήματα της έρευνας.....	28
Η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας	29
Πρωτοτυπία της έρευνας	30
Αναγκαιότητα/Σημαντικότητα της έρευνας	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ.....	33
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	33
Εισαγωγή	33
Ηγετική συμπεριφορά Vs Ηγετικό στιλ.....	33
Οι έρευνες για την εξακρίβωση της επίδρασης της ηγεσίας πάνω στα αποτελέσματα των παιδιών	34
Ιστορική θέαση της εξέλιξης των ερευνών για το ηγετικό στιλ/ηγετική συμπεριφορά ..	36
Το ηγετικό στιλ ως μονοδιάστατο φαινόμενο	36
Τα πράγματα αλλάζουν: Η ηγετική συμπεριφορά ως πολυδιάστατο φαινόμενο	39
Οι έρευνες στάσεων/ συμπεριφοράς.....	39
Η ανάπτυξη των θεωριών της περιπτωσιακής και συσχετιστικής ηγεσίας	42
Το μοντέλο των Tannenbaum και Schmidt	44
Το μοντέλο του Fiedler	46
Η Θεωρία «Μονοπατιού-Στόχου» των House και Mitchell	48
Το μοντέλο της «Τρισδιάστατης Ηγετικής Αποτελεσματικότητας» των Hersey και Blanchard	51
Συνολική θέαση των περιπτωσιακών θεωριών/ μοντέλων που αφορούν την ηγετική συμπεριφορά/ ηγετικά στιλ.....	58

Η έννοια της ΔΗΣ και οι μεταβλητές μέσω των οποίων εξετάζεται στην παρούσα έρευνα	61
Παράγοντες που αφορούν τον ηγέτη και επηρεάζουν την εκδήλωση ΔΗΣ	63
Το φύλο του ηγέτη και η επίδρασή του στη ΔΗΣ	63
Η εκπαίδευση και η εμπειρία του ηγέτη και η ΔΗΣ	64
Παράγοντες αφορούν το συγκείμενο και επηρεάζουν την επίδειξη ΔΗΣ	66
Ικανότητα των υφισταμένων, χαρακτηριστικά του έργου και η ΔΗΣ	66
Ο παράγοντας χρόνος και η ηγετική συμπεριφορά	68
Διαθέσιμοι πόροι-πηγές και ΔΗΣ	68
Φύλο των υφισταμένων και η ηγετική συμπεριφορά	69
Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών	70
Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	72
Ποιότητα της διδασκαλίας	75
Το θεωρητικό σχήμα της παρούσας έρευνας	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ III	85
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	85
Εισαγωγή	85
Φάσεις διεξαγωγής της έρευνας	86
Δείγμα της έρευνας	87
Μεταβλητές της έρευνας	88
Εξαρτημένη μεταβλητή: Μαθησιακά αποτελέσματα παιδιών Στ τάξης στα Μαθηματικά	88
Ερμηνευτικές μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή	91
Αρχική επίδοση (Ετοιμότητα)	91
Μεταβλητές που αφορούν στο υπόβαθρο των μαθητών	91
Ερμηνευτικές μεταβλητές στο επίπεδο της τάξης/δασκάλου	94
Μεταβλητές που αφορούν στο υπόβαθρο των μαθητών στο επίπεδο τάξης	94
Φύλο μαθητών	94
ΚΟΕ μαθητών και Πολιτισμικό κεφάλαιο	94
Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού	94
Ποιότητα της διδασκαλίας	94
Ικανοποίηση εκπαιδευτικών	96
Αφοσίωση των εκπαιδευτικών	97
Ερμηνευτικές μεταβλητές στο επίπεδο του σχολείου	99
Μεταβλητές που αφορούν στο υπόβαθρο των μαθητών στο επίπεδο του σχολείου	99

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του διευθυντή.....	99
Διαφοροποιημένη Ηγετική Συμπεριφορά.....	99
Εγκυρότητα ερωτηματολογίων.....	104
Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου αφοσίωσης.....	105
Ομάδα 1: Θετική στάση/ αφοσίωση προς το σχολείο	106
Ομάδα2: Αρνητική στάση/ αφοσίωση προς το σχολείο	106
Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου ικανοποίησης.....	107
Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου Ηγετικής Συμπεριφοράς.....	108
Παράγοντας 1: Στοιχεία διαφοροποιημένης ηγεσίας	109
Παράγοντας 2: Τήρηση διαδικασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.....	109
Παράγοντας 3: Συστηματικός έλεγχος της εργασίας του προσωπικού (Achievement press).....	110
Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου με σενάρια για τους διευθυντές.....	110
Αξιοπιστία ερωτηματολογίων της έρευνας	113
Στατιστικές τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.....	113
Περιορισμοί της έρευνας και αντιμετώπιση.....	116
Η στατιστική δύναμη	116
Τα γενικά προβλήματα της εγκυρότητας που προκύπτουν από ερωτηματολόγιο.....	117
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV	118
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	118
Περιγραφική Στατιστική.....	118
Αποτελέσματα Πολυεπίπεδου Μοντέλου για τη σχέση της ΔΗΣ και των άλλων ερμηνευτικών μεταβλητών της έρευνας με την Επίδοση του Μαθητή	119
Η μέθοδος των Πολυεπίπεδων Δομικών Εξισώσεων	126
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V	130
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	130
Σύνοψη αποτελεσμάτων	130
Η ΔΗΣ ως παράγοντας που επιδρά στην επίδοση των μαθητών και ο τρόπος μέτρησής της στην παρούσα έρευνα.....	134
Διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς με βάση την ικανότητα των υφισταμένων και με βάση το έργο, τήρηση διαδικασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και συστηματικός έλεγχος της εργασίας του προσωπικού: ένα τετράπτυχο σε αναζήτηση της αποτελεσματικότητας	136

Σχέσεις ανάμεσα στη ΔΗΣ, στην αφοσίωση και ικανοποίηση του προσωπικού και στα μαθησιακά αποτελέσματα.....	139
Σχέση της ΔΗΣ με την ποιότητα διδασκαλίας και τα αποτελέσματα των παιδιών	140
Εισηγήσεις για τη χάραξη πολιτικής	141
Περιορισμοί της παρούσας έρευνας	144
Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα	145
ΑΝΑΦΟΡΕΣ	151
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	170
Παράρτημα Α΄:	170
Οι περιπτώσεις στη θεωρία Μονοπατιού- Στόχου και η ηγετική συμπεριφορά που προτείνεται	170
Παράρτημα Β΄:	171
Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης και Ικανοποίησης.....	171
Παράρτημα Γ΄:.....	176
Ερωτηματολόγιο με σενάρια προς διευθυντές	176
Παράρτημα Δ΄:	181
Ερωτηματολόγιο Ηγετικής Συμπεριφοράς προς Εκπαιδευτικούς	181
Παράρτημα Ε΄:.....	185
Η ιστορία που απορρίφθηκε διότι δε λειτουργούσε καλά όπως φάνηκε μέσα από την πιλοτική εφαρμογή.....	185
Παράρτημα Στ΄:	186
Η κωδικοποίηση των σεναρίων	186
Παράρτημα Ζ΄:.....	190
Πίνακας Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση	190
Πίνακας Συσσώρευσης του ερωτηματολογίου της αφοσίωσης (Agglomeration Schedule)	192
Πίνακας Συσσώρευσης του ερωτηματολογίου της ικανοποίησης (Agglomeration Schedule).....	193
Παράρτημα Η΄:	195
Θέματα και στόχοι του προγράμματος επιμόρφωσης διευθυντών Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Σχολική χρονιά 2009-2010	195

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

<i>Διάγραμμα 1.</i> Οι μεταβλητές που κατευθύνουν το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας ..	24
<i>Διάγραμμα 2.</i> Συσχετιστική προσέγγιση της ηγεσίας	43
<i>Διάγραμμα 3.</i> Απεικόνιση της θεωρίας «Μονοπατιού- Στόχου» των House και Mitchell (1974).....	50
<i>Διάγραμμα 4.</i> Τα τέσσερα ηγετικά στυλ του μοντέλου των Hersey και Blanchard	53
<i>Διάγραμμα 5.</i> Οι μεταβλητές που μελετούνται στην παρούσα έρευνα.....	84
<i>Διάγραμμα 6.</i> Το θεωρητικό μοντέλο των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων που δημιουργήθηκε.....	127
<i>Διάγραμμα 7.</i> Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων	128

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά ηγετών όπως απορρέουν από τις έρευνες χαρακτηριστικών.....	36
Πίνακας 2. Συνεχές Ετοιμότητας των Υφισταμένων.....	52
Πίνακας 3. Συνοπτική παρουσίαση συμπεριφορών που επιδεικνύει ο ηγέτης ανάλογα με το στιλ ηγετικής συμπεριφοράς που ακολουθεί.....	54
Πίνακας 4. Συνοπτικός πίνακας για τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ηγετική συμπεριφορά σύμφωνα με διάφορες θεωρίες / μοντέλα που αναγνωρίζουν τη δυναμική της περίπτωσης.....	59
Πίνακας 5. Τιμές Rasch όπως προέκυψαν από τις κλίμακες που αφορούν στις επιδόσεις των μαθητών της Στ τάξης στο δοκίμιο των Μαθηματικών στο σύνολο τους καθώς και τις αντίστοιχες κλίμακες από ξεχωριστές για τα δύο φύλα αναλύσεις	90
Πίνακας 6. Ταξινόμηση επαγγελμάτων γονέων ανάλογα με το κοινωνικό τους στάτους ..	92
Πίνακας 7. Ταξινόμηση γονέων ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους	93
Πίνακας 8. Τιμές Rasch όπως προέκυψαν από τις κωδικοποιήσεις των ιστοριών.....	111
Πίνακας 9. Οι κωδικοποιήσεις των ιστοριών και οι εκτιμήσεις τους.....	112
Πίνακας 10. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, λοξότητα και κύρτωση για τις μεταβλητές της Ηγετικής Συμπεριφοράς, της Αφοσίωσης και της Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών	118
Πίνακας 11. Εκτίμηση Παραμέτρων και Τυπικά Λάθη σε παρένθεση για την επίδραση που ασκούν οι μεταβλητές στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά	120

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Εισαγωγή

Η αναζήτηση της σχέσης ανάμεσα στην ηγεσία και στα αποτελέσματα των μαθητών αποτελεί το ζητούμενο πολλών ερευνών. Το γεγονός αυτό απορρέει κυρίως από τη γενική αντίληψη που υπάρχει ότι η ηγεσία επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα (Cheng, 1994· Edmonds, 1979· Fuller, 1987· Levine & Lezotte, 1990· Lezotte, 1989· Mortimore, Sammons, Ecob, & Stoll, 1988· Pashiardis, 1995, 1998, 2004· Reynolds & Cuttance, 1992· Rutter, Maugham, Mortimore, Ousten, & Smith, 1979). Παρόλα αυτά η αντίληψη αυτή δε θεμελιώνεται από τα αποτελέσματα των ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα (Kyriakides, Creemers, Antoniou, & Demitriou, in press· Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks, & Doornekamp, 2005· Witziers, Bosker, & Krüger, 2003).

Αν μελετήσει κανείς ιστορικά την εξέλιξη των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας θα παρατηρήσει ότι οι παλαιότερες έρευνες της σχολικής αποτελεσματικότητας (Andrews & Soder, 1987· Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1979· Edmonds, 1979· Heck 1992· Rutter et al., 1979), καθώς και αρχικές αναθεωρήσεις ερευνών της σχολικής ηγεσίας (Leithwood & Montgomery, 1982), αναφέρουν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης έρχεται στο προσκήνιο ως ένας συναλλακτικός (transactional) ή εκπαιδευτικός (educational) ηγέτης που επηρεάζει το κλίμα του σχολείου και την επίδοση των μαθητών. Πιο σύγχρονα παραδείγματα της δήλωσης ότι «οι ηγέτες έχουν σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών», μπορούν να αναζητηθούν στις ποιοτικές συνθέσεις ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα που έχουν διεξαχθεί κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και οι οποίες στηρίζονται κυρίως σε αποτελέσματα περιπτώσιακών μελετών (κυρίως outliers studies) (Levine & Lezotte, 1990· Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995). Φυσικά οι έρευνες της δεύτερης περιόδου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας κρίνονται ως προς τη μεθοδολογία τους ως ανεπαρκείς για να εντοπίσουν παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers, Kyriakides, & Sammons, 2010).

Αντίθετα, στην τρίτη φάση των ερευνών για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα διεξήχθησαν πολλές ποσοτικές έρευνες οι οποίες επιδίωξαν να μετρήσουν την επίδραση της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα και οι οποίες δείχνουν την απουσία επίδρασης. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνουν και οι μετα-αναλύσεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω οι

οποίες στηρίζονται σε έρευνες της τρίτης περιόδου της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα που ήταν ποσοτικές (cross sectional, διαχρονικές έρευνες, πειραματικές έρευνες) και δείχνουν ότι το μέσο μέγεθος επίδρασης της ηγεσίας πάνω στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών είναι μικρό, μικρότερο από 0.10 (Kyriakides et al., in press; Scheerens et al., 2005; Witziers et al., 2003). Παρόμοια αποτελέσματα εξάγονται και από τις έρευνες που έγιναν για να μετρήσουν τις έμμεσες επιδράσεις της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantzi, 2006). Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο εδώ ότι ο αριθμός των έμμεσων ερευνών είναι πολύ μικρός (Creemers et al., 2010).

Οι έρευνες των έμμεσων επιδράσεων αναμενόταν ότι θα κατέληγαν στην ανακάλυψη πιο δυνατών μεγεθών επίδρασης (effect sizes). Όπως τονίζει και ο Bickman (Hallinger, Bickman, & Davis, 1996) η επίδραση του ηγέτη στις επιδόσεις των μαθητών αναμενόταν να είναι έμμεση, αφού: «η επίτευξη αποτελεσμάτων διαμέσου άλλων αποτελεί και την ουσία της διοίκησης» (σελ. 545). Παρόλα αυτά, οι έρευνες δεν κατέληξαν σε τέτοια αποτελέσματα (Creemers et al., 2010).

Όσον αφορά στην Κύπρο, μια πρόσφατη έρευνα εξέτασε την επίδραση του ηγετικού στιλ στα αποτελέσματα των μαθητών αξιοποιώντας τη θεωρία των Bolman και Deal (Κυθρεώτης, 2006). Στην έρευνα αυτή εντοπίστηκε ότι μόνο το ανθρώπινο στιλ ηγεσίας του διευθυντή και οι μεταβλητές της κουλτούρας επιδρούσαν περισσότερο στην πρόοδο των μαθητών με χαμηλές αρχικές επιδόσεις. Το μέγεθος της επίδρασης ήταν ιδιαίτερα μικρό, της τάξης του 0.04, ανάλογο με αυτό που προκύπτει από τις μετα-αναλύσεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Περαιτέρω, τα αποτελέσματα της έρευνας του Κυθρεώτη (2006) επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες σχετικά με τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα ως προς τα επίπεδα του σχολείου και της τάξης (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2004). Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι το ανθρώπινο στιλ ηγεσίας του διευθυντή και οι μεταβλητές της κουλτούρας επιδρούν στην πρόοδο των μαθητών με τις χαμηλές αρχικές επιδόσεις.

Τα αποτελέσματα των ερευνών- όπως περιγράφηκαν πιο πάνω- οδήγησαν ερευνητές να αφαιρέσουν την ηγεσία από θεωρητικά μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι Creemers και Kyriakides (2008) στο «Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας» (Δυναμικό Μοντέλο) που έχουν δημιουργήσει για να περιλάβουν τους παράγοντες που επιδρούν στα συναισθηματικά και μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών και αφορούν τόσο το επίπεδο του σχολείου όσο και τα επίπεδα της τάξης και των μαθητών, έχουν αφαιρέσει την ηγεσία από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου. Η μη συμπερίληψη

της ηγεσίας στο Δυναμικό Μοντέλο έγκειται στο γεγονός ότι οι όποιες έρευνες εγκυροποίησης του θεωρητικού μοντέλου που είχε αρχικά συσταθεί με τη συμπερίληψη της ηγεσίας, απέτυχαν να δείξουν σημαντική άμεση ή έμμεση σχέση της ηγεσίας με τα αποτελέσματα των παιδιών (Kyriakides et al., in press; Scheerens et al., 2005; Witziers et al., 2003).

Στην παρούσα έρευνα υποθέτουμε ότι το αποτέλεσμα αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι όποιες έρευνες πραγματοποιήθηκαν για να εξετάσουν τη σχέση ηγεσίας και αποτελεσματικότητας, διερευνούσαν την ηγεσία γενικά ως ηγετικό στίλ κι όχι ως διαφοροποιημένη ηγετική συμπεριφορά, αποτυγχάνοντας δηλαδή να την αντιμετωπίσουν ως ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που διαφοροποιείται ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση. Έτσι, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπεί να επικεντρωθεί στην ηγετική συμπεριφορά εξετάζοντάς την ως ένα πραγματικά διαφοροποιημένο φαινόμενο για να εξακριβώσει τη σχέση της με την αποτελεσματικότητα.

Η εξέταση της ηγετικής συμπεριφοράς ως διαφοροποιημένου φαινομένου, καθώς επίσης και η διερεύνηση της άμεσης και έμμεσης σχέσης της ΔΗΣ με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών ίσως οδηγήσει σε μια αναθεώρηση της σχέσης της ηγεσίας με τα αποτελέσματα των παιδιών και σε μια πιθανή επανένταξη της ηγεσίας στα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Η οποιαδήποτε όμως συζήτηση για τον όρο «ηγετική συμπεριφορά» αναπόφευκτα θα πρέπει να ξεκινά με τον ορισμό του. Τι εννοούμε με τον όρο «ηγετική συμπεριφορά»; Γιατί η ΔΗΣ αποκτά κεντρικό ρόλο στην παρούσα έρευνα; Πώς η ύπαρξη και η ποιότητα της ΔΗΣ αναμένεται να επηρεάζει τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών; Πώς η διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς με βάση την ικανότητα και το φύλο των υφισταμένων καθώς επίσης και με βάση το υπό εκτέλεση έργο δυνατό να επηρεάζει τα αποτελέσματα των παιδιών; Ποιο είναι περαιτέρω το σύνολο των μεταβλητών που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα σε μια προσπάθεια να διεισδύσουμε στο «μαύρο κουτί» της εκπαιδευτικής ηγεσίας- όπως το αποκαλούν οι Hallinger και Heck (1998a)- για να καταλάβουμε τελικά τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού μέχρι τώρα «ακόμα και ως σύνολο, οι μελέτες δεν επιλύουν τα πιο σημαντικά και πρακτικά θέματα που εμπλέκονται στην κατανόηση του ρόλου του διευθυντή στη σχολική αποτελεσματικότητα; Αυτά αφορούν τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές επιτυγχάνουν να έχουν κάποια επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς επίσης και τη σχέση με παράγοντες πλαισίου που επηρεάζουν την εξάσκηση της σχολικής ηγεσίας» (σελ. 186).

Στη συνέχεια επιχειρούμε να απαντήσουμε στα πιο πάνω ερωτήματα μέσα από την εξέταση της ΔΗΣ και των διαστάσεών της.

Η Διαφοροποιημένη Ηγετική Συμπεριφορά (ΔΗΣ) στο Μικροσκόπιο

Η ηγετική συμπεριφορά αποτελεί την καθημερινή πρακτική των διευθυντών όπως γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς τους (Pashiardis, Costa, Mentis & Ventura, 2005). Αποτελεί την καθημερινή πρακτική τους και είναι τόσο σύνθετη που είναι αδύνατο να αποτυπωθεί σε γενικευμένα μοντέλα που επιχειρήσαν να την μελετήσουν και που αποτέλεσαν τη βάση για την πλειονότητα των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας (π.χ. μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership) κλπ.). Το γεγονός της πολυπλοκότητας της ηγετικής συμπεριφοράς σχετίζεται και με την περιπτωσιακή φύση της ηγεσίας, θέση η οποία αποτελεί τομή στη διοικητική επιστήμη, η οποία πριν από το 1945 αναγνώριζε μια στάσιμη-σταθερή ηγετική συμπεριφορά/ στιλ που μεταφερόταν αναλλοίωτη- ανεξάρτητα από την περίπτωση.

Όπως αναφέρουν οι Hersey, Blanchard και Johnson (2001), στη διοίκηση, πριν από το 1945, επικρατούσε η άποψη ότι οι ηγέτες είχαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (traits approach to leadership) όπως για παράδειγμα η ευφυΐα, η οποία μπορούσε να μεταφερθεί από μια περίπτωση σε άλλη. Είναι εμφανές πως με βάση το πιο πάνω σκεπτικό οι ηγέτες γεννιούνται και η ιδέα της επιμόρφωσης/ προετοιμασίας κάποιου για τη θέση του ηγέτη αμφισβητείται. Αντίθετα, οι έρευνες που ακολούθησαν οδήγησαν στην εμφάνιση των ιδεών της περιπτωσιακής (Situational leadership) και συσχετιστικής ηγεσίας (Contingency Leadership). Η περιπτωσιακή ηγεσία πρέσβευε ότι δεν υπάρχει μια και μόνο ηγετική συμπεριφορά, αλλά ένα σύνολο ηγετικών συμπεριφορών οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με την περίπτωση- όπως ορίζεται από το πλαίσιο στο οποίο καλείται ο διευθυντής να ενεργήσει. Η συσχετιστική ηγεσία αναγνώριζε την περιπτωσιακή φύση της ηγεσίας, την άποψη δηλαδή ότι δεν υπάρχει ένας και μόνο τρόπος ηγεσίας που να εφαρμόζεται σε όλες τις περιπτώσεις. Η βασική ωστόσο διαφορά ανάμεσα στην περιπτωσιακή και συσχετιστική ηγεσία είναι ότι η περιπτωσιακή ηγεσία επικεντρώνεται περισσότερο στη συμπεριφορά του ηγέτη με δεδομένους περιπτωσιακούς παράγοντες, συχνά τους υφισταμένους. Αντίθετα, η συσχετιστική ηγεσία παίρνει μια πιο «ευρεία ματιά» που περιλαμβάνει και άλλους συσχετιστικούς παράγοντες για τις ικανότητες του ηγέτη, αλλά και άλλες μεταβλητές μέσα στην περίπτωση, στοχεύοντας να «ταιριάζει» δεδομένους ηγέτες με συγκεκριμένες περιπτώσεις (Hoy & Miskel, 2001· Northhouse, 2004).

Η εξέταση της ηγετικής συμπεριφοράς ως συσχετιστικού και κατά συνέπεια περιπτωσιακού φαινομένου, ως μεταβλητής δηλαδή που διαφοροποιείται και διαμορφώνεται με βάση παράγοντες που αφορούν τον ίδιο τον ηγέτη (φύλο, εκπαίδευση, πείρα) και την περίπτωση (υφιστάμενοι, έργο) αποτελεί ένα σημαντικό τομέα έρευνας για τον οποίο δεν έχει γίνει διεθνώς συστηματική έρευνα μέχρι σήμερα. Το γεγονός αυτό σχετίζεται και με τη δυσκολία εξέτασης της ΔΗΣ, όπως συνέβηκε εξάλλου και με την διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα. Στην περίπτωση της αποτελεσματικότητας, παρά το γεγονός ότι υπήρχαν έρευνες από τη δεκαετία του 60, ο όρος «διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα» εισήχθη μόλις το 2004, αφού αρχικά ερευνήθηκαν γενικευμένα μοντέλα (Campbell et al., 2004). Παρόμοια καθυστέρηση, εξαιτίας της δυσκολίας μέτρησής της, παρουσιάζει και η διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς η οποία μελετάται ουσιαστικά ως τέτοια στην παρούσα έρευνα, παρά το γεγονός ότι εντοπίστηκε χωρίς σταθεροτικά σχήματα της περιπτωσιακής και συσχετιστικής ηγεσίας.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει ακριβώς στη διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς (η οποία αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης ηγεσίας) αφού την αναγνωρίζει ως περιπτωσιακό φαινόμενο- μελετά παράγοντες που την διαμορφώνουν και τον αντίκτυπό της σε παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας που έχουν να κάνουν τόσο με το δάσκαλο όσο και με τους μαθητές. Ταυτόχρονα, η ΔΗΣ εξετάζεται μέσα από τις διαστάσεις της ποιότητας (θετική/αρνητική ΔΗΣ), της διαφοροποίησης με βάση την ικανότητα και το φύλο των υφισταμένων και με βάση το έργο που οι υφιστάμενοι έχουν να επιτελέσουν.

Η μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς ως διαφοροποιημένου φαινομένου αποτελεί μια δύσκολη προσπάθεια την οποία θα πρέπει να υλοποιήσει κανείς με προσοχή, διερευνώντας διαφορετικές περιπτώσεις/ πλαίσια και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, αν θέλει να ανοίξει το μαύρο κουτί της ηγεσίας (Hallinger & Heck, 1998a), κατανοώντας τις επιδράσεις της ηγεσίας πάνω στον ίδιο τον οργανισμό – μέσα από την εξέταση των επιδράσεων της ηγετικής συμπεριφοράς πάνω στο προσωπικό και συγκεκριμένα πάνω στην ικανοποίηση και αφοσίωσή του, όσο και πάνω στην ποιότητα διδασκαλίας, αλλά και στα ίδια τα αποτελέσματα των μαθητών, τα οποία επηρεάζονται από όλους τους προαναφερθέντες παράγοντες (Creemers, 1994a; Πασιαρδής, 2004).

Ποιες είναι όμως οι διαστάσεις μελέτης της ΔΗΣ που αναμένονται στην παρούσα έρευνα να επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την αποτελεσματικότητα;

Οι Διαστάσεις της ΔΗΣ που Βρίσκονται στο Κέντρο της Παρούσας Έρευνας

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη ΔΗΣ εξετάζοντας αρχικά την ποιότητά της. Η διάσταση της ποιότητας εξετάζει κατά πόσον η ΔΗΣ με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται οδηγεί στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Έτσι έχουμε περιπτώσεις που η ΔΗΣ συμπεριφορά οδηγεί σε αποτελέσματα και έχει θετική επίδραση, αλλά και περιπτώσεις στις οποίες μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα γιατί δε γίνεται με σωστά κριτήρια και συνεπώς η επίδρασή της είναι αρνητική. Παραδείγματα θετικής επίδρασης της ΔΗΣ αποτελούν η προσφορά περισσότερης καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς με τις περισσότερες ανάγκες και η εμπλοκή των περισσότερο ικανών όταν χρειάζεται (π.χ. εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποια ειδικότητα για την επιμόρφωση συναδέλφων στη σχολική μονάδα κλπ). Αντίθετα, αρνητική επίδραση μπορεί να έχει η συμπεριφορά του διευθυντή που αναθέτει, για παράδειγμα, την Α' τάξη μόνο σε γυναίκες κι όχι σε άντρες στηριζόμενος -λανθασμένα- στο κριτήριο του φύλου.

Πέρα από τη διάσταση της ποιότητας στη ΔΗΣ, η παρούσα έρευνα εξετάζει τη διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς ανάλογα με την ικανότητα των υφισταμένων. Αναμένεται ότι όταν η διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς γίνεται με βάση την ικανότητα των υφισταμένων, θα υπάρχουν θετικά αποτελέσματα. Ουσιαστικά μέσα από τη συγκεκριμένη διάσταση γίνεται μια εξέταση του βαθμού στον οποίο ο ηγέτης ανταποκρίνεται στα διαφορετικά «εφόδια» του προσωπικού του με διαφοροποιημένο τρόπο για να πετύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές του.

Ταυτόχρονα, εξετάζεται και η διάσταση της διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς ανάλογα με το υπό εκτέλεση έργο που έχουν να επιτελέσουν οι υφιστάμενοι. Ουσιαστικά αναμένεται ότι όταν η διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς λαμβάνει υπόψη το υπό εκτέλεση έργο, τότε θα επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα. Το γεγονός αυτό στηρίζεται στην αναγνώριση ότι η ικανότητα των υφισταμένων δεν είναι μόνιμη αλλά δυνατόν να αλλάζει ανάλογα με τις συνθήκες και κυρίως ανάλογα με το έργο που έχουν κάθε φορά να επιτελέσουν. Ταυτόχρονα όμως ερευνάται και ποιο έργο είναι κατάλληλο κάθε φορά να επιτευχθεί στη σχολική μονάδα για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων κι όχι μόνο η ικανότητα των υφισταμένων ως προς συγκεκριμένο έργο, όπως παρουσιάζεται σε θεωρητικά μοντέλα περιπτωσιακής ηγεσίας (π.χ. στο μοντέλο των Hersey και Blanchard) (Hersey et al., 2001).

Τέλος, λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι κάτω από συγκεκριμένες περιπτώσεις παρουσιάζεται διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς ανάλογα με το φύλο των υφισταμένων. Το φύλο των υφισταμένων θεωρείται ότι επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις των ηγετών της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρουν, για παράδειγμα, οι

Antonakis, Avolio και Sivasubramanian (2003) οι γυναίκες βρίσκονται πιο κοντά στις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας από τους άντρες και απαιτούν από μέρους του ηγέτη περισσότερη εξατομικευμένη προσοχή επηρεάζοντάς τον στην επιλογή της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Μέσα από την εμπειρία μας, περαιτέρω, φάνηκε ότι ο παράγοντας «φύλο» είναι πολλές φορές καθοριστικός για τα έργα που θα ανατεθούν στους δασκάλους στις σχολικές μονάδες. Έτσι, ως επί το πλείστον γυναίκες αναλαμβάνουν την Α΄ τάξη, αφού οι γυναίκες θεωρούνται πιο επικοινωνιακές και πιο κοντά στα μικρά παιδιά, ενώ αντίθετα δύσκολες, απειθάρχητες τάξεις, ανατίθενται κυρίως σε άντρες, αφού θεωρούνται ότι μπορούν να τις ελέγξουν καλύτερα.

Γενικότερα η διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς είναι πράξη που σχετίζεται με τη δικαιοσύνη που πρέπει να χαρακτηρίζει το πρόσωπο του ηγέτη, τόσο τη δικαιοσύνη που αφορά τα αποτελέσματα, όσο τις διαδικασίες που ακολουθούνται στον οργανισμό αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται (Daft, 1994). Μέσα από τη διεθνή έρευνα φάνηκε ότι η δικαιοσύνη στον οργανισμό- όπως εκφράζεται μέσα από τη ΔΗΣ- επηρεάζει τη συμπεριφορά των υφισταμένων. Σύμφωνα με τους Leung, Smith, Wang και Sun (1996), η ύπαρξη διαδικαστικής δικαιοσύνης και δικαιοσύνης αποτελεσμάτων μπορούσε να προβλέψει την ικανοποίηση από την εργασία. Ωστόσο, η διαδικαστική δικαιοσύνη σχετίζεται εντονότερα με αποτελέσματα που έχουν να κάνουν με τον οργανισμό όπως η αφοσίωση στον οργανισμό, ενώ αντίθετα η δικαιοσύνη που αφορά τα αποτελέσματα σχετίζεται εντονότερα με αποτελέσματα που έχουν να κάνουν με το άτομο, όπως η ικανοποίηση από την εργασία (Greenberg, 1995).

Την ανάγκη διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς για να ανταποκριθεί στις εκάστοτε συνθήκες τονίζει έμμεσα και η σύγχρονη θεωρία της «αιφόρου ηγεσίας» (sustainable leadership). Η αιφόρος ηγεσία σχετίζεται με την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων και την αύξηση της αποδοτικότητας του οργανισμού. Στηρίζεται στην ανάγκη αξιοποίησης της μοναδικότητας των υφισταμένων και την ιδιαιτερότητα της κάθε περίπτωσης γενικότερα. Βασικό χαρακτηριστικό της αιφόρου ηγεσίας είναι και η διαχρονικότητα που έχει να κάνει τόσο με την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων στη διάρκεια του χρόνου, όσο και με τη διαχρονικότητα στις πρακτικές ηγεσίας οι οποίες οφείλουν να επαναλαμβάνονται κάτω από όμοιες συνθήκες (Hargreaves & Fink, 2005). Ωστόσο, τόσο η θεωρία της αιφόρου ηγεσίας, όσο και η θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) η οποία πρεσβεύει την ανάγκη όπως ο ηγέτης αξιοποιήσει και ενισχύσει την πιθανότητα κάθε υφιστάμενου για ανάληψη ηγετικής συμπεριφοράς στη σχολική μονάδα (Harris, 2008), δεν αναφέρονται συγκεκριμένα στους τρόπους με τους οποίους ο ηγέτης εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη ηγετική συμπεριφορά θα προωθήσει τη

συμμετοχή των υφισταμένων σε ηγετικές δραστηριότητες για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συνεπώς και οι δύο πιο πάνω σύγχρονες θεωρίες διοίκησης θεωρούμε ότι θα πρέπει να ενισχυθούν όσον αφορά τη διαφοροποιημένη ηγετική συμπεριφορά.

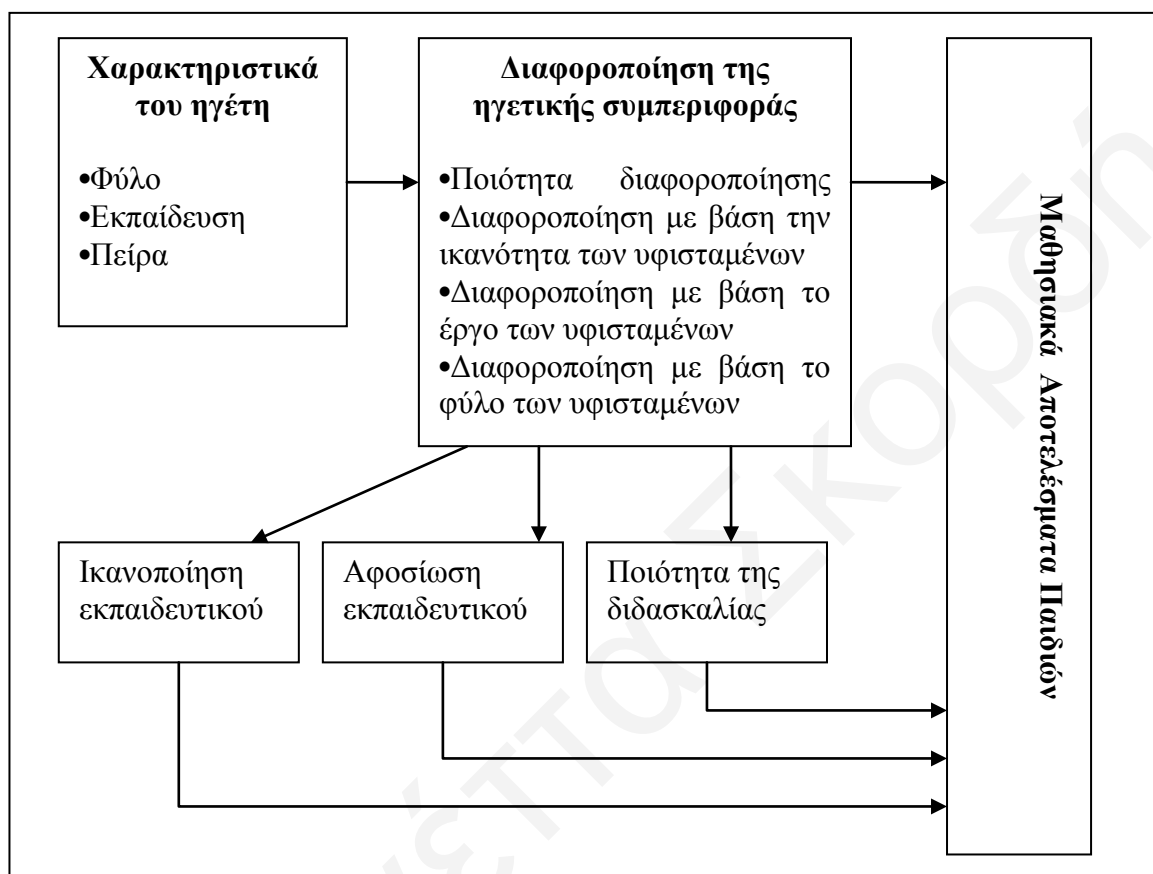
Η εξέταση της διαφοροποίησης στην ηγετική συμπεριφορά αποτελεί μια σημαντική διάσταση της παρούσας έρευνας και αυτό γιατί- ιδίως στην Κύπρο- πολλές φορές η αδιαφοροποίητη ηγετική συμπεριφορά εκφράζεται ως δικαιολογία της ισοπεδωτικής δράσης του ηγέτη, την οποία ο ίδιος χαρακτηρίζει ως δίκαιη και μια μεγάλη ομάδα των υφισταμένων ως αδικαιολόγητη. Παράδειγμα της ισοπεδωτικής συμπεριφοράς τόσο του ηγέτη όσο και του συστήματος είναι στην Κύπρο και η αξιολόγηση του προσωπικού (Kyriakides & Campbell, 2003).

Μέσα από την ευρύτερη εμπειρία μας στο σχολικό πλαίσιο της Κύπρου φάνηκε ότι οι ηγέτες πολλές φορές, ξεκινώντας από μια λανθασμένη αντίληψη του όρου «δικαιοσύνη» καταλήγουν να έχουν την ίδια- αδιαφοροποίητη συμπεριφορά για όλους- καταλήγουν δηλαδή να μη διαφοροποιούν με συνέπεια ή να μη διαφοροποιούν ποτέ τη συμπεριφορά τους- νομίζοντας ότι έτσι λειτουργούν δίκαια απέναντι στο προσωπικό τους. Εκείνο όμως που επιτυγχάνουν με αυτό τον τρόπο είναι να μειώσουν το ηθικό και την ικανοποίηση κυρίως των εκπαιδευτικών που εργάζονται με όλες τις δυνάμεις τους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, αφού νιώθουν ότι, και να κάνουν θα λαμβάνουν την ίδια ακριβώς αντιμετώπιση με τους άλλους. Οι επιπτώσεις στο σχολικό κλίμα, στην απόδοση των εκπαιδευτικών και αλυσιδωτά στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι αναπόφευκτες. Το ίδιο συμβαίνει και με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της κατ' οίκον εργασίας οι οποίες παραμένουν μόνο στη θεωρία και δεν υλοποιούνται ουσιαστικά στην πράξη. Αντίθετα, το επιθυμητό θα ήταν οι ηγέτες- όπως και οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση της διδασκαλίας και της κατ' οίκον εργασίας- να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με την κάθε περίπτωση που αντιμετωπίζουν, γεγονός που θεωρείται ότι μπορεί να επιδράσει θετικά στην αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών (Kyriakides, 2007).

Έτσι, με την εισαγωγή της ΔΗΣ και των διαστάσεων της αποσκοπείται να διερευνηθούν οι άμεσες επιδράσεις της στην αποτελεσματικότητα. Ταυτόχρονα, για την εξέταση της πιθανότητας έμμεσων επιδράσεων της ΔΗΣ στην αποτελεσματικότητα εισάγονται και οι μεταβλητές της ποιότητας της διδασκαλίας, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησής τους από την εργασία τους όπως φαίνεται στο διάγραμμα 1 που ακολουθεί στο οποίο παρουσιάζονται οι μεταβλητές που κατευθύνουν το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας.

Οι Μεταβλητές της Παρούσας Έρευνας

Στο διάγραμμα 1 παρουσιάζονται οι μεταβλητές που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα και οι μεταξύ τους σχέσεις οι οποίες πρόκειται να διερευνηθούν.



Διάγραμμα 1. Οι μεταβλητές που κατευθύνουν το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας.

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 1 στο κέντρο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας βρίσκεται η εξέταση της ΔΗΣ σε τέσσερις διαστάσεις (ποιότητα διαφοροποίησης, διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα και το φύλο των υφισταμένων, διαφοροποίηση με βάση το υπό εκτέλεση έργο). Πιο συγκεκριμένα, θα μελετηθεί η σχέση μεταβλητών που αφορούν τον ίδιο τον ηγέτη (φύλο, εκπαίδευση, πείρα) με τις συγκεκριμένες διαστάσεις της ΔΗΣ και η επίδρασή τους πάνω στα αποτελέσματα των παιδιών. Ταυτόχρονα, θα μελετηθούν έμμεσες επιδράσεις της ΔΗΣ πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα με τη διαμεσολάβηση των μεταβλητών της αφοσίωσης και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσο και της ποιότητας της διδασκαλίας.

Ξεκινώντας από τις μεταβλητές που αφορούν τον ηγέτη, θα πρέπει να αναφερθεί αρχικά ότι τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών δεν παρουσιάζουν συνεπή στοιχεία όσον αφορά την επίδραση του παράγοντα «φύλο του ηγέτη» πάνω στην ηγετική συμπεριφορά. Παρόλα αυτά, το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εξακρίβωση της σχέσης φύλου και

ηγεσίας είναι αυξημένο, εξαιτίας κυρίως του γεγονότος ότι στις μέρες μας πολλές γυναίκες αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους (Vecchio, 2002).

Υπάρχουν έρευνες που έχουν βρει διαφορές στην ηγετική συμπεριφορά που να αποδίδονται στο φύλο. Τέτοιες διαφορές αφορούν κυρίως το πιο συμμετοχικό-δημοκρατικό στιλ ηγεσίας που φαίνεται να υιοθετούν οι γυναίκες και το αντίστοιχο πιο κατευθυντικό στιλ των ανδρών (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001· Helgesen, 1990· Hennig & Jardim, 1977· Rosener, 1990). Ωστόσο, πολλές άλλες έρευνες δεν κατέληξαν σε διαφορές ανάμεσα στην ηγετική συμπεριφορά ανδρών και γυναικών (Bass, 1990· Dobbins & Platz, 1986· Donnell & Hell, 1980· Maccoby & Jacklin, 1974). Εξαιτίας αυτής της ασυνέπειας, οι Koch και Irby (2002) αναφέρονται στην ανάγκη όπως εξεταστεί πιο επισταμένα ο παράγοντας «φύλο του ηγέτη» σε σχέση με την ηγετική συμπεριφορά. Ιδιαίτερα στην παρούσα έρευνα είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο το φύλο του ηγέτη επηρεάζει τη ΔΗΣ, καθώς επίσης και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και να ξεκαθαριστεί ο βαθμός στον οποίο το φύλο οδηγεί σε διαφορετικές ηγετικές συμπεριφορές ανδρών και γυναικών διευθυντών.

Πέρα από το φύλο του ηγέτη, τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών δεν παρουσιάζουν συνεπή στοιχεία όσον αφορά την επίδραση του παράγοντα της εκπαίδευσης και της πείρας των ηγετών πάνω στην ηγετική τους συμπεριφορά και ιδιαίτερα πάνω στην επίδειξη ΔΗΣ. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Wirt και Krug (1998), η εμπειρία των ηγετών είναι σημαντική αλλά αυτό το αποτέλεσμα δε χαρακτηρίζεται από συνέπεια. Περαιτέρω, σύμφωνα με τους ίδιους, η κατοχή από μέρους του διευθυντή ενός ανώτερου πτυχίου σχετίζεται με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του διευθυντή: «Καθορισμός αποστολής της σχολικής μονάδας» κι όχι με τις άλλες συμπεριφορές (π.χ. διαχείριση αναλυτικού, επιθεώρηση διδασκαλίας και έλεγχος προόδου των παιδιών). Αντίθετα, η ευρύτερη εμπειρία του διευθυντή στην εκπαίδευση θεωρείται ότι προβλέπει τη συμπεριφορά του που έχει να κάνει με την επιθεώρηση της διδασκαλίας και τον έλεγχο της προόδου των μαθητών. Οι Peters και Smith (1998) με τη σειρά τους, θεωρούν ότι η εμπειρία των ηγετών στο ηγετικό έργο είναι σημαντική, αφού πιστεύουν ότι η δράση και ο στοχασμός όσον αφορά τη δράση διαμορφώνουν τον ηγέτη.

Ωστόσο, θα πρέπει να ειπωθεί ότι παρά το γεγονός ότι οι μεταβλητές της εκπαίδευσης και της πείρας θεωρούνται σημαντικές στη βιβλιογραφία για τη διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς, δεν είναι υπό έμφαση στην παρούσα έρευνα. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι στην Κύπρο οι διευθυντές έχουν περίπου τα ίδια προσόντα και την ίδια εμπειρία, αφού προάγονται σε αυτή τη θέση με κύριο κριτήριο την «αρχαιότητα» και μέσα

από ισοπεδωτικές διαδικασίες και συνεπώς δε διαφοροποιούνται σημαντικά στις πιο πάνω μεταβλητές (Πασιαρδής, 2004).

Όσον αφορά τις μεταβλητές που έχουν να κάνουν με το πλαίσιο/ περίπτωση στην οποία ο ηγέτης καλείται να εργαστεί, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην ικανότητα των υφισταμένων και στο είδος του έργου που έχουν να επιτελέσουν ανάλογα με την περίπτωση (μεταβλητές που είναι εμφανείς μέσα από τις διαστάσεις: διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς ανάλογα με την ικανότητα των υφισταμένων και το έργο που πρέπει να επιτευχθεί) την οποία αντιμετωπίζουν. Φυσικά θα πρέπει να αναφερθεί ότι στη βιβλιογραφία υπάρχουν και άλλες μεταβλητές που καθορίζουν το πλαίσιο. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα επικεντρώναστε στις μεταβλητές της ικανότητας των υφισταμένων και του έργου τις οποίες θεωρούμε ως τις πλέον σημαντικές όπως θα επεξηγήσουμε και στο κεφάλαιο της επισκόπησης της βιβλιογραφίας που θα ακολουθήσει.

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι μεταβλητές της ικανότητας των υφισταμένων και των χαρακτηριστικών του έργου είναι στενά συνδεδεμένες σε θεωρητικά τουλάχιστον μοντέλα τα οποία μιλούν για την ικανότητα του προσωπικού για την επίτευξη συγκεκριμένων έργων. Ενδεικτική είναι η θεωρία των Hersey και Blanchard η οποία τονίζει ότι όταν οι υφιστάμενοι έχουν χαμηλή ετοιμότητα για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου έργου- μια συνισταμένη της οποίας είναι η ικανότητα των υφισταμένων – τότε ο ηγέτης θα πρέπει να είναι πιο κατευθυντικός (Hersey et al., 2001). Το ίδιο υποστηρίζει και η θεωρία «Μονοπατιού- Στόχου» των House και Mitchell η οποία τονίζει ότι όταν το έργο είναι δύσκολο και ασαφές και οι υφιστάμενοι δεν έχουν τις ικανότητες να το εκτελέσουν, τότε η επίδειξη μιας συμπεριφοράς που να είναι επικεντρωμένη στο έργο και να είναι πιο κατευθυντική θα φέρει καλύτερα αποτελέσματα (House & Mitchell. 1974). Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα οι μεταβλητές της «ικανότητας» και του «έργου» είναι διακριτές, αφού μελετάται τόσο η ικανότητα των υφισταμένων να πετύχουν συγκεκριμένα έργα, όσο και ξεχωριστά το είδος του έργου που κάθε φορά επιλέγεται για την καλύτερη επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Επιπλέον θα μελετηθεί η διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς με βάση το φύλο των υφισταμένων το οποίο εμφανίζεται να επηρεάζει πολλές φορές την ηγετική συμπεριφορά στη σχολική μονάδα (Antonakis et al., 2003). Μέσα από την εμπειρία μας στα σχολεία της Κύπρου φάνηκε επίσης μια διαφοροποίηση στη συμπεριφορά του ηγέτη της σχολικής μονάδας κατά την ανάθεση συγκεκριμένων έργων σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς. Έτσι, η Α΄ τάξη ανατίθεται σε γυναίκες, προβληματικές τάξεις σε αυστηρούς άντρες, το μάθημα της γυμναστικής ως επί το πλείστον σε άντρες ενώ το μάθημα των οικοκυρικών σε γυναίκες.

Ταυτόχρονα, όπως απεικονίζουν τα βέλη στο διάγραμμα 1, πέρα από την εξέταση των παραγόντων που διαμορφώνουν τη ΔΗΣ, θα διερευνηθούν απευθείας σχέσεις της ΔΗΣ στις τέσσερις διαστάσεις της με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών στα Μαθηματικά, αλλά και έμμεσες σχέσεις- με τη διαμεσολάβηση των μεταβλητών της «ικανοποίησης» και «αφοσίωσης» των εκπαιδευτικών αλλά και της «ποιότητας διδασκαλίας». Οι τρεις πιο πάνω μεταβλητές θεωρούνται συχνά ότι διαμεσολαβούν τις επιδράσεις της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα. Οι Bosker, Vos, Witziers, και Scheerens (2003) αναφέρονται, για παράδειγμα, στη διαμεσολάβηση του παράγοντα της «ικανοποίησης» των εκπαιδευτικών στη σχέση ηγεσίας- αποτελεσματικότητας. Το ίδιο κάνουν οι Miller (1981) και Ellenberg (1972) όσον αφορά τη μεταβλητή της «αφοσίωσης». Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει περισσότερη ερευνητική στήριξη όσον αφορά τη σχέση «ποιότητας της διδασκαλίας» και αποτελεσματικότητας, παρά της σχέσης ικανοποίησης και αφοσίωσης του προσωπικού με την αποτελεσματικότητα (Andrews & Soder, 1987· Kyriakides & Creemers, 2008· Watkins & Mortimore, 1999).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, σκιαγραφείται η μεθοδολογία της και επεξηγείται η πρωτοτυπία, η αναγκαιότητα και σημαντικότητά της.

Σκοπός της Έρευνας

Στην έρευνα αυτή θα ασχοληθούμε με παράγοντες που οδηγούν στην ανάληψη ΔΗΣ με την εξέταση της ποιότητάς της και του βαθμού στον οποίο αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με την ικανότητα και το φύλο των υφισταμένων και το έργο που έχουν να επιτελέσουν. Ταυτόχρονα, θα διερευνήσουμε και την επίδραση της ΔΗΣ (στις διαστάσεις που έχουν αρχικά τεθεί) άμεσα και έμμεσα πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα στα Μαθηματικά. Κατά την εξέταση των έμμεσων επιδράσεων θα εξετάσουμε την επίδραση της ΔΗΣ πάνω στην ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών, στην ποιότητα της διδασκαλίας και διαμέσου αυτών πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα..

Σε μια προσπάθεια να απαντήσουμε στα ερωτήματα που καθοδηγούν το σχεδιασμό της έρευνας θα διερευνήσουμε παράγοντες που έχουν να κάνουν με το πρόσωπο του ηγέτη (φύλο, εκπαίδευση, πείρα), αλλά και παράγοντες που αφορούν το πλαίσιο άσκησης της ηγετικής συμπεριφοράς (ικανότητα και φύλο των υφισταμένων, είδος έργου).

Ερωτήματα της Έρευνας

Τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό και κάτω από ποιες συνθήκες η ΔΗΣ επηρεάζει την «ποιότητα της διδασκαλίας», όπως αυτή ορίζεται στη βιβλιογραφία που αφορά στην αποτελεσματική διδασκαλία; (Brophy & Good, 1986· Creemers & Kyriakides , 2008).
2. Σε ποιο βαθμό και κάτω από ποιες συνθήκες η ΔΗΣ επηρεάζει άμεσα και έμμεσα τα αποτελέσματα των μαθητών στα Μαθηματικά;
 - 2.1 Σε ότι αφορά την άμεση επίδραση θα εξεταστεί η σχέση της ΔΗΣ με τα αποτελέσματα των παιδιών στα Μαθηματικά.
 - 2.2 Σε ότι αφορά την έμμεση επίδραση θα εξεταστεί η επίδραση της ΔΗΣ πάνω στην ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών και στην ποιότητα της διδασκαλίας και διαμέσου αυτών πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα στα Μαθηματικά.
3. Σε ποιο βαθμό χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με τον ηγέτη επηρεάζουν την ύπαρξη ΔΗΣ; Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθεί :
 - 3.1 Σε ποιο βαθμό το φύλο του ηγέτη επηρεάζει την ύπαρξη ΔΗΣ;
 - 3.2 Σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση του ηγέτη επηρεάζει την ύπαρξη ΔΗΣ;
 - 3.3 Σε ποιο βαθμό η πείρα του ηγέτη επηρεάζει την ύπαρξη ΔΗΣ;

Τα πιο πάνω ερωτήματα αναφέρονται στην ύπαρξη μιας μονοδιάστατης αντιμετώπισης της ΔΗΣ. Διαφοροποιούνται οι απαντήσεις ανάλογα με το αν δούμε τη ΔΗΣ ως προς διαφορετικό κριτήριο; Πιο συγκεκριμένα:

- 4.1 Σε ποιο βαθμό η ποιότητα της ΔΗΣ επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα;
- 4.2 Σε ποιο βαθμό η διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς με βάση την ικανότητα των υφισταμένων επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα;
- 4.3 Σε ποιο βαθμό η διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς με βάση το έργο που έχουν να επιτελέσουν οι υφιστάμενοι επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα;
- 4.4 Σε ποιο βαθμό η διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς με βάση το φύλο των υφισταμένων επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα;

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται συνοπτικά η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα για τη διερεύνηση των πιο πάνω ερωτημάτων.

Η Μεθοδολογική Προσέγγιση της Παρούσας Έρευνας

Για την απάντηση των ερωτημάτων της έρευνας ακολουθήθηκαν τεχνικές ποσοτικής έρευνας. Ο λόγος που επιλέγηκε η πραγματοποίηση ποσοτικής έρευνας είναι γιατί η έρευνα αυτή προσπαθούσε να καταλήξει σε ένα όσο το δυνατό πιο απλό μοντέλο (parsimony principle) το οποίο να χαρακτηρίζεται από γενικευσιμότητα. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν συσχετιστική και στηριζόταν στη λήψη δεδομένων για τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών σε δύο διαδοχικές χρονικές περιόδους κατά τη διάρκεια ενός έτους (αρχή και τέλος της χρονιάς 2006-2007).

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίων και δοκιμίων αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση σεναρίων, που έτυχαν εγκυροποίησης, αφού δόθηκαν σε αρχικό στάδιο σε δείγμα διευθυντών, μετρήθηκε η ΔΗΣ στις διαστάσεις που είχαν αρχικά τεθεί. Στοιχεία για τη διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς και τους παράγοντες που την διαμορφώνουν συγκεντρώθηκαν, επίσης, και με τη χρήση ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς, το οποίο δόθηκε με τη σειρά του σε αρχικό στάδιο στους εκπαιδευτικούς για σκοπούς εγκυροποίησης. Για τη μέτρηση της ποιότητας της διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε ειδικό ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές το οποίο χρησιμοποιείται σε έρευνες του Πανεπιστημίου Κύπρου. Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με τη χρησιμοποίηση του «Organizational Commitment Questionnaire» (Mowday, Steers & Porter, 1979), και η ικανοποίηση με τη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου (με τη σύμπτυξη μετά από σχετική άδεια από το Πανεπιστήμιο Minnesota) του «Minnesota Satisfaction Questionnaire» και σχετικού ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται σε έρευνες του Πανεπιστημίου Κύπρου. Για τη μέτρηση, τέλος, της αρχικής και τελικής επίδοσης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε δοκίμιο στα Μαθηματικά στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Το δοκίμιο αυτό χρησιμοποιείται σε έρευνες του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση μεθόδων πολυεπίπεδης στατιστικής ανάλυσης, όχι μόνο γιατί οι μέθοδοι αυτοί όπως τονίστηκε οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών φαινομένων (Creemers, 1994b· Hill & Rowe, 1996· Stoll & Reynolds, 1997), αλλά και γιατί το επιβάλλει η ίδια η πολυεπίπεδη φύση των δεδομένων, αφού στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε σαφώς τρία επίπεδα: τους μαθητές, σε ένα πρώτο επίπεδο, τους εκπαιδευτικούς και τις τάξεις τους – σε ένα δεύτερο, και τους διευθυντές με τα σχολεία τους, σε ένα τρίτο. Η χρησιμοποίηση μοντέλων πολυεπίπεδης στατιστικής ανάλυσης είναι θετική όσον αφορά και το δείγμα των σχολείων που πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων. Επειδή ακριβώς η συγκεκριμένη ανάλυση χειρίζεται τα υποκείμενα ως μέλη ομάδων μειώνεται και ο

απαραίτητος αριθμός σχολείων που θα επιλεγούν, αφού θα πρέπει να μετέχουν στο δείγμα ολόκληρες τάξεις από ένα μικρότερο αριθμό σχολείων (Cools, De Fraine, Van den Noortgate, & Onghena, 2009). Συγκεκριμένα, το δείγμα των σχολείων προέκυψε με την εφαρμογή της κατά στάδιο δειγματοληψίας. Έτσι επιλέγησαν είκοσι τρία σχολεία, με τους διευθυντές και το σύνολο των εκπαιδευτικών τους καθώς επίσης και το σύνολο των μαθητών τους που φοιτούν στη ΣΤ' τάξη.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην πρωτοτυπία της έρευνας, καθώς και στην αναγκαιότητα/ σπουδαιότητά της για την προαγωγή της διοικητικής επιστήμης και του τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Πρωτοτυπία της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα ασχολείται για πρώτη φορά διεθνώς με τη ΔΗΣ και τη σχέση της με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο τρόπος ακριβώς με τον οποίο η παρούσα έρευνα μελετά την ηγεσία μέσα από τη διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς και τον καθορισμό συγκεκριμένων διαστάσεων αποτελεί μια καινοτομία στον τομέα της διοικητικής επιστήμης. Μπορεί για παράδειγμα θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της περιπτωσιακής ηγεσίας να κατέληξαν σε κριτήρια διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς, όπως π.χ. η θεωρία των Hersey και Blanchard, αλλά απέτυχαν να εγκυροποιηθούν και να συσχετιστούν ερευνητικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Goodson, McGee, & Cashman, 1989 · Nahavandi, 1997).

Μέσα από τη βιβλιογραφία γίνεται εμφανές ότι οι περισσότερες έρευνες που επιχείρησαν να μελετήσουν την ηγεσία επικεντρώθηκαν στη μελέτη ηγετικών στίλ τα οποία δεν μπορούν να αποδώσουν την πολυπλοκότητα και το πολυδιάστατο της ηγετικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, η παρούσα έρευνα μελετά την ηγετική συμπεριφορά ως διαφοροποιημένο φαινόμενο, αναγνωρίζοντας ότι μπορεί να αλλάζει ανάλογα με την περίπτωση. Οι διαστάσεις περαιτέρω διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς οι οποίες τέθηκαν για τη μελέτη της είναι υποβοηθητικές γιατί παρέχουν πρακτική κατεύθυνση για το πώς ένας ηγέτης μπορεί να διαφοροποιεί στην πράξη την ηγετική του συμπεριφορά. Συνεπώς, δε μιλούμε για μια διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς γενικά, αλλά για διαφοροποίηση με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Περαιτέρω, ένα από τα σημεία πρωτοτυπίας της παρούσας έρευνας αποτελεί και το γεγονός ότι μελετά τόσο την άμεση επίδραση της ΔΗΣ πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και την έμμεση, αφού εξετάζει την επίδρασή της σε δύο βασικές συνισταμένες του σχολικού κλίματος στην ικανοποίηση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ποιότητα διδασκαλίας τους, μεταβλητές που υποθέσαμε με

βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, ότι διαμεσολαβούν τις επιδράσεις της ΔΗΣ πάνω στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Αναγκαιότητα/Σημαντικότητα της Έρευνας

Η διεξαγωγή αυτής της έρευνας είναι σημαντική για πολλούς λόγους. Αρχικά απουσιάζουν έρευνες που να εξετάζουν την ηγετική συμπεριφορά ως διαφοροποιημένο φαινόμενο και τη σχέση της με τα αποτελέσματα των παιδιών. Η θεώρηση ωστόσο της ηγεσίας ως διαφοροποιημένου φαινομένου μπορεί να οδηγήσει σε αποτελέσματα που να φανερώνουν μεγαλύτερη επίδραση της ηγετικής συμπεριφοράς πάνω στα αποτελέσματα των παιδιών από ότι συνέβαινε μέχρι τώρα (Creemers & Kyriakides, 2008). Ίσως η διαφοροποιημένη προσέγγιση της ηγετικής συμπεριφοράς να αποτελεί το στοιχείο που βρίσκεται κρυμμένο στο «μαύρο κουτί της ηγεσίας» ούτως ώστε να οδηγηθούμε σε μεγαλύτερες επιδράσεις της ηγετικής συμπεριφοράς πάνω στα αποτελέσματα των μαθητών. Το γεγονός αυτό μπορεί να οδηγήσει σε επανένταξη της ηγεσίας (ως διαφοροποιημένου φαινομένου) σε μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Το γεγονός επιπλέον ότι η ΔΗΣ μελετάται μέσα από τις τέσσερις διαστάσεις είναι πολύ βοηθητικό για να αντιληφθούν οι ηγέτες την κατεύθυνση που πρέπει να έχει στην πράξη η ηγετική τους συμπεριφορά για να επιτύχουν όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα.

Η έρευνα αυτή έρχεται επίσης να καλύψει ένα κενό στον τομέα των ερευνών που μελετούν τις έμμεσες επιδράσεις της ηγετικής συμπεριφοράς πάνω στα αποτελέσματα των παιδιών. Οι έρευνες αυτές, σύμφωνα με τους Creemers και Kyriakides (2008), είναι πολύ λίγες σε αριθμό. Ιδιαίτερα, η έμφαση που δίνεται στον τομέα της αφοσίωσης και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών- παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επηρεάζονται από την ηγεσία και συντείνουν στην ποιότητα της διδασκαλίας (Freiberg, 1999), είναι σημαντική αφού θα διασαφηνίσει τον τρόπο με τον οποίο η ηγετική συμπεριφορά επιδρά στην ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών και αλυσιδωτά πάνω στην ποιότητα της διδασκαλίας και στα αποτελέσματα των μαθητών τους, προβληματίζοντας τους διευθυντές για την ορθότητα της ηγετικής τους συμπεριφοράς και τη δικαιοσύνη που τη διέπει.

Επιπρόσθετα, με την εξέταση της σχέσης που διέπει τη ΔΗΣ με την ικανοποίηση/αφοσίωση των εκπαιδευτικών, την ποιότητα της διδασκαλίας και τα αποτελέσματα των παιδιών στα Μαθηματικά, θα δοθεί ανατροφοδότηση σε αυτούς που σχεδιάζουν προγράμματα επιμόρφωσης των διευθυντών οι οποίοι θα προβληματιστούν για την καταλληλότητά τους, αλλά και θα προσπαθήσουν στο μέλλον να ενσωματώσουν σε αυτά

τα προγράμματα στοιχεία που θα καθιστούν τους εκπαιδευτικούς «ευαίσθητες κατασκευές» στην αναγνώριση της δυναμικής της περίπτωσης και στην επιλογή συμπεριφορών και μοτίβων εφαρμογής τους που θα έχουν θετική επίδραση πάνω στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Μέσα από την ενασχόληση, τέλος, της έρευνας αυτής με τη διαμόρφωση της ΔΗΣ και τις επιδράσεις της- μεταξύ άλλων- πάνω στην ποιότητα της διδασκαλίας, θα καλυφθεί και ένα ευρύτερο κενό στην έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης και αφορά την απουσία ερευνών που προσπαθούν να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στη ΔΗΣ και στην ποιότητα της διδασκαλίας (Marks & Printy, 2003).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η επισκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία επικεντρώνεται στην εξέταση των ερευνών για την ηγετική συμπεριφορά και ιδιαίτερα των ερευνών της περιπτώσιακής ηγεσίας μέσα από τις οποίες ανακύπτουν και οι μεταβλητές που κατευθύνουν το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται και οι άλλες βασικές μεταβλητές της έρευνας (ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών, ποιότητα της διδασκαλίας) και επεξηγείται η σχέση τους με τη ΔΗΣ. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, παρουσιάζονται τα κυριότερα αποτελέσματά της και εξάγονται συμπεράσματα τα οποία λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τη διεξαγωγή και άλλων ερευνών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Ιστορικά η ηγεσία ερευνήθηκε όσο κανένας άλλος «θεσμός», όσο καμιά άλλη έννοια. Η έμφαση στην ηγεσία ήταν αποτέλεσμα κυρίως των ερευνών που ακολούθησαν την αποθαρρυντική έκθεση του Coleman στις Η.Π.Α. (1966) (Edmonds 1979; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1998) και οι οποίες, συγκρίνοντας σχολεία με παρόμοιους πληθυσμούς αλλά διαφορετικά αποτελέσματα, κατέληξαν σε ένα σύνολο παραγόντων στους οποίους οφειλόταν η διαφοροποίηση. Μια από αυτές τις διαφορές ήταν και η ηγεσία της σχολικής μονάδας, η οποία αναγνωρίστηκε ως παράγοντας αποτελεσματικότητας.

Στη συνέχεια, η ηγεσία ερευνήθηκε σε μεγαλύτερο βάθος, αφού ο στόχος ήταν να βρεθεί εκείνο το ηγετικό στιλ που θα βοηθούσε περισσότερο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, όπως οριζόταν κάθε φορά από τις εκάστοτε έρευνες – είτε ως άμεσο αποτέλεσμα στην επίδοση του μαθητή, είτε ως επίδραση στην ικανοποίηση των δασκάλων από την εργασία τους, είτε ως μέτρο δημιουργίας της συλλογικής αποδοτικότητας της ομάδας, είτε με κάποιο άλλο μέτρο.

Τι εννοούμε όμως με τον όρο ηγετικό στιλ και πώς διαφοροποιείται από την ηγετική συμπεριφορά και κυρίως τη ΔΗΣ; Πώς οι έρευνες που έγιναν για την εξακρίβωση της σχέσης της ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα οι οποίες επικεντρώνονταν στη μελέτη ηγετικών στιλ απέτυχαν να δείξουν σημαντικές σχέσεις;

Ηγετική Συμπεριφορά Vs Ηγετικό Στιλ

Η ηγετική συμπεριφορά αποτελεί την καθημερινή πρακτική των διευθυντών όπως γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς τους (Pashiardis et al., 2005). Αποτελεί την καθημερινή πρακτική τους και είναι τόσο σύνθετη που είναι αδύνατο να αποτυπωθεί σε γενικευμένα μοντέλα που επιχείρησαν να την μελετήσουν και που αποτέλεσαν τη βάση για την πλειονότητα των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας (π.χ. μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία κλπ.). Η ηγετική συμπεριφορά διακρίνεται από το ηγετικό στιλ το οποίο αποτελεί γενικευμένο όρο, μια συμπεριφορά που ως επί το πλείστον χαρακτηρίζει ένα ηγέτη. Αντίθετα, με τον όρο «ηγετική συμπεριφορά» αναφερόμαστε σε ένα εύρος συμπεριφορών που επιδεικνύει ο ηγέτης και γίνονται αντιληπτές στη σχολική μονάδα από τους υφισταμένους του.

Οι έρευνες για την εξακρίβωση της σχέσης της ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα που θα παρουσιαστούν πιο κάτω επικεντρώθηκαν περισσότερο στη μελέτη συγκεκριμένων ηγετικών στυλ κι όχι στη μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς ως διαφοροποιημένου φαινομένου (ΔΗΣ), αποτυγχάνοντας, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, να καταλήξουν σε σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στην ηγεσία και στα αποτελέσματα των παιδιών.

Οι Έρευνες για την Εξακρίβωση της Επίδρασης της Ηγεσίας πάνω στα Αποτελέσματα των Παιδιών

Τα αποτελέσματα των ερευνών- αν εξεταστούν ιστορικά- παρουσιάζονται αντιφατικά όσον αφορά την επίδραση της ηγεσίας πάνω στα αποτελέσματα των παιδιών. Τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, όπως ισχυρίζεται ο Klug (1989), υπάρχει η γενικότερη αντίληψη ότι οι ηγέτες μπορούν να έχουν άμεση και έμμεση επίδραση στην παρόθηση και αποτελεσματικότητα των παιδιών, παρά το γεγονός ότι στους προσωπικούς παράγοντες που έχουν να κάνουν με το μαθητή (π.χ. ικανότητα) οι ηγέτες δεν μπορούν να επιδράσουν. Πιο συγκεκριμένα, ο Klug (1989) αναφέρει ότι οι ηγέτες του σχολείου μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση του μαθητή τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Ιδιαίτερα, με συγκεκριμένες δράσεις τους επηρεάζουν τους παράγοντες αποτελεσματικότητας και ιδιαίτερα εκείνους που έχουν να κάνουν με το συγκεκριμένο στο οποίο συμβαίνει η μάθηση (π.χ. σχολικό κλίμα).

Παλαιότερες έρευνες της σχολικής αποτελεσματικότητας (Brookover et al., 1979· Rutter et al., 1979), καθώς και αρχικές αναθεωρήσεις ερευνών της σχολικής ηγεσίας (Leithwood & Montgomery, 1982), αναφέρουν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης έρχεται στο προσκήνιο ως ένας συναλλακτικός ή εκπαιδευτικός ηγέτης που επηρεάζει το κλίμα του σχολείου και την επίδοση των μαθητών. Παραδείγματα της δήλωσης ότι οι ηγέτες έχουν σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών, μπορούν να αναζητηθούν στις ποιοτικές συνθέσεις των ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα που έχουν διεξαχθεί από τους Levine & Lezotte (1990), και από τους Sammons και τους συνεργάτες της. (1995).

Τα αποτελέσματα όμως ποσοτικών ερευνών και οι αναθεωρήσεις ερευνών που αφορούν την επίδραση της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, παρά τις πιο πάνω αισιόδοξες αναφορές στο ρόλο της επίδρασης της ηγεσίας στα αποτελέσματα των μαθητών, δείχνουν ότι το μέσο μέγεθος επίδρασης της ηγεσίας πάνω στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών είναι μικρό. Όπως τονίζουν οι πιο πρόσφατες μετα-αναλύσεις σχετικών ερευνών το μέσο μέγεθος επίδρασης της ηγεσίας πάνω στις

ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών είναι μικρό, μικρότερο από 0.10 (Kyriakides et al., in press; Scheerens et al., 2005; Witziers et al., 2003).

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικά πλαίσια ενισχύουν τη θέση ότι, παρά την παραδοσιακή ρητορική αναφορικά με τις επιδράσεις του διευθυντή στα αποτελέσματα των μαθητών, εντούτοις οι επιδράσεις είναι μικρές. Ιδιαίτερα, οι περισσότερες έρευνες στην Ολλανδία έχουν αποτύχει να βρουν θετική και σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηγεσία και στα αποτελέσματα των παιδιών (Bosker & Witziers, 1996; Hallinger & Heck, 1996; Scheerens & Bosker, 1997; Van de Grift, 1990; Van de Grift & Hootveen, 1999).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τόσο τα αποτελέσματα των άμεσων ερευνών, όσο και αυτά των έμμεσων αποτυγχάνουν να δείξουν σημαντικές σχέσεις, ενώ παρά τις αρχικές προβλέψεις ακόμη και οι μικρές επιδράσεις που εντοπίζονται είναι άμεσες παρά έμμεσες (Creemers et al., 2010). Τα αποτελέσματα ακριβώς των περισσότερων ερευνών έδειξαν πως οι επιδράσεις της ηγεσίας του διευθυντή είναι άμεσες στις επιδόσεις των μαθητών, αν και ερμηνεύουν μόνο το 1% περίπου των συνολικών αποκλίσεων (Witziers et al., 2003).

Αντίθετα, οι έρευνες έμμεσων επιδράσεων, παρά το γεγονός ότι αναμενόταν ότι θα κατέληγαν στην ανακάλυψη πιο δυνατών σχέσεων, απέτυχαν να επαληθεύσουν την πιο πάνω πρόβλεψη (Hallinger & Heck, 1998b).

Όσον αφορά την Κύπρο, τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας του Κυθρεώτη επιβεβαίωσαν τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σε σχέση με το μικρό μέγεθος της επίδρασης της ηγεσίας στις επιδόσεις των μαθητών (Κυθρεώτης, 2006). Η έρευνα αυτή έδειξε επιπρόσθετα ότι τα ηγετικά στιλ των Bolman και Deal, με την εξαίρεση του ανθρώπινου στιλ ηγεσίας, δε σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα.

Η ύπαρξη γενικά τέτοιων επιδράσεων και η αποτυχία των ερευνών να ανακαλύψουν ουσιαστικές σημαντικές σχέσεις μπορεί να οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο οι έρευνες που διεξήχθησαν αντιμετώπιζαν την ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, την μετρούσαν ως ένα αδιαφοροποίητο ηγετικό στιλ κι όχι ως ηγετική συμπεριφορά- ένα καθαρά περιπτωσιακό φαινόμενο- που έχει τη δυνατότητα διαφοροποίησης ανάλογα με συγκεκριμένα κριτήρια και στη διάρκεια του χρόνου. Με αυτό τον τρόπο θέασης της ηγεσίας οι ερευνητές αντιμετώπιζαν δυσκολίες για να εγκυροποιήσουν τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν. Για παράδειγμα, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τα στιλ ηγεσίας των Bolman και Deal δεν εγκυροποιήθηκε ποτέ (Κυθρεώτης, 2006). Το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν μπορεί κάποιος να τοποθετηθεί στις έρευνες αυτές με ένα

κυρίαρχο στυλ, αφού κάθε φορά χρησιμοποιεί διαφορετικό στυλ, γεγονός που δε δημιουργεί αποκλίσεις, οδηγώντας στην αποτυχία εγκυροποίησης των εργαλείων.

Αντίθετα, αναμένεται ότι μέσα από την εξέταση της ηγετικής συμπεριφοράς ως περιπτωσιακού φαινομένου και με την εξέταση της διαφοροποίησής της μπορεί να διαφανούν επιδράσεις στα αποτελέσματα των παιδιών οι οποίες να οδηγήσουν στη συμπερίληψη της ηγεσίας σε μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στον τρόπο που ιστορικά προσεγγίστηκε το ηγετικό στυλ, αρχικά ως μονοδιάστατο και μετέπειτα ως σύνθετο- περιπτωσιακό φαινόμενο, για να κατανοηθεί καλύτερα ο τρόπος με τον οποίο θα προσεγγιστεί στην παρούσα έρευνα η ΔΗΣ και να προκύψουν οι διαστάσεις μελέτης της.

Ιστορική Θέαση της Εξέλιξης των Ερευνών για το Ηγετικό Στυλ/Ηγετική Συμπεριφορά
Το Ηγετικό Στυλ ως Μονοδιάστατο Φαινόμενο

Πριν από το 1945, στη διοίκηση επικρατούσε η άποψη ότι οι ηγέτες είχαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (traits approach to leadership) όπως για παράδειγμα η ευφυΐα, η οποία μπορούσε να μεταφερθεί από μια περίπτωση σε άλλη (Hersey et al., 2001· Mann, 1959). Είναι εμφανές πως με βάση το πιο πάνω σκεπτικό οι ηγέτες θεωρούνται ότι γεννιούνται ως τέτοιοι και η ιδέα της επιμόρφωσης/ προετοιμασίας κάποιου για τη θέση του ηγέτη αμφισβητείται. Παρά τις αμφισβητήσεις που δέχτηκε, η θεωρία των χαρακτηριστικών (Stogdill, 1948) αποτέλεσε την πρώτη συστηματική προσπάθεια μελέτης της ηγεσίας (Northouse, 2004). Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά που ερευνητές απέδωσαν στους ηγέτες μέσα από την έρευνα:

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά ηγετών όπως απορρέουν από τις έρευνες χαρακτηριστικών

Έρευνα	Χαρακτηριστικά
Stogdill(1948)	Ευφυΐα, Επαγρύπνηση, Διορατικότητα, Ευθύνη, Πρωτοβουλία, Επιμονή, Αυτοπεποίθηση, Κοινωνικότητα
Mann (1959)	Ευφυΐα, Ανδροπρέπεια, Κυριαρχία, Προσαρμογή, Εξωστρέφεια, Συντηρητισμός
Stogdill(1974)	Δράση-Επιτυχία, Επιμονή, Διορατικότητα, Πρωτοβουλία, Αυτοπεποίθηση, Ευθύνη, Συνεργασία, Ανοχή, Επιρροή, Κοινωνικότητα
Lord, DeVader &Alliger (1986)	Ευφυΐα, Ανδροπρέπεια, Κυριαρχία
Kouzes & Posner (2003)	Τιμότητα, Προνοητικότητα, Ικανότητα, Δυνατότητα να εμπνέει, Ευφυΐα, Δικαιοσύνη, Ευρύτητα Πνεύματος, Δυνατότητα να στηρίζει, Ευθύτητα, Αξιοπιστία

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, δεν υπάρχει ένα γενικά αποδεκτό σύνολο χαρακτηριστικών που κατέχει ένας ηγέτης και ο κάθε ερευνητής καταλήγει σε ένα ξεχωριστό σύνολο χαρακτηριστικών. Το γεγονός αυτό φανερώνει την υποκειμενικότητα αυτών των ερευνών, γεγονός που αποτελεί σημείο κριτικής τους. Περαιτέρω, η έμφαση αυτών των ερευνών μόνο στο πρόσωπο του ηγέτη είναι περιοριστική γιατί υποθέτει λανθασμένα ότι ο ηγέτης δρα σε κενό αέρος, και ότι η συμπεριφορά του είναι ανεξάρτητη από τον οργανισμό του και τα άτομα που τον απαρτίζουν.

Παρά τις αμφισβητήσεις ωστόσο, η θεωρία των χαρακτηριστικών συνεχίζει και στις μέρες μας να αποτελεί το ερευνητικό ζητούμενο πολλών ερευνητών που προσπαθούν να καταλήξουν – με τη διερεύνηση επιτυχημένων ηγετών – σε σύνολα χαρακτηριστικών που κατέχουν οι επιτυχημένοι ηγέτες. Γενικά, με βάση σύγχρονες έρευνες που διευρύνουν την έρευνα των χαρακτηριστικών, υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν τη θέση ότι κάποια χαρακτηριστικά αυξάνουν την πιθανότητα ένας ηγέτης να είναι αποτελεσματικός (Yulk, 1998), χωρίς ωστόσο να σημαίνει αυτό ότι γυρίζουμε πίσω στην παλιά πεποίθηση ότι οι ηγέτες γεννιούνται και δε γίνονται. Τέτοιες «μεταβλητές χαρακτηριστικών» που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις κατηγορίες προσωπικότητας, παρώθησης και δεξιοτήτων.

Όσον αφορά τον τομέα της προσωπικότητας υπάρχουν τέσσερα χαρακτηριστικά που στη βιβλιογραφία συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας: η αυτοπεποίθηση, η ανοχή στο στρες, η συναισθηματική ωριμότητα και η ακεραιότητα. Υπάρχουν επίσης τέσσερα χαρακτηριστικά που θεωρούνται σημαντικά για τους ηγέτες και απορρέουν από τις έρευνες των Fiedler, McClelland, Yulk και άλλων και σχετίζονται με την παρώθηση. Αρχικά, όπως αναφέρεται στους Hoy και Miskel (2001) σχετικά με τις πιο πάνω έρευνες, οι αποτελεσματικοί ηγέτες ενδιαφέρονται για το έργο έχοντας ταυτόχρονη έγνοια για τους ανθρώπους. Περαιτέρω, οι αποτελεσματικοί ηγέτες παρωθούνται από την ανάγκη να κατέχουν θέση εξουσίας και να έχουν επιρροή πάνω σε άλλους. Πέρα από αυτό, ένα άλλο χαρακτηριστικό που σχετίζεται με την παρώθηση των ηγετών είναι ο προσανατολισμός τους στην επιτυχία και την επίτευξη στόχων με την ανάληψη προσωπικής ευθύνης. Τέλος, οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχουν ψηλές προσδοκίες για τον εαυτό τους, αφού πιστεύουν ότι μπορούν να πετύχουν το έργο το οποίο αναλαμβάνουν και γενικά να έχουν σημαντικά αποτελέσματα με τις προσπάθειές τους.

Όσον αφορά την κατηγορία των δεξιοτήτων, ο Yulk (1998) αναφέρεται σε τέσσερα είδη δεξιοτήτων τα οποία σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Αρχικά, κάνει αναφορά στην κατοχή τεχνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ειδική γνώση, τις διαδικασίες και τις τεχνικές που χρειάζονται για την επίτευξη ενός έργου. Περαιτέρω, οι

δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας θεωρούνται απαραίτητες ούτως ώστε ο ηγέτης να κατανοεί συναισθήματα και στάσεις των άλλων και να μπορεί να δημιουργεί σχέσεις συνεργασίας στον εργασιακό χώρο. Ωστόσο, αυτή η δεξιότητα τονίζεται ότι θα πρέπει να είναι φυσική, ασυνείδητη και να επιδεικνύεται με συνέπεια από μέρους του ηγέτη. Η κατοχή επιπρόσθετα «εννοιολογικών δεξιοτήτων» κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, και αφορά την κατοχή τέτοιων δεξιοτήτων από μέρους του ηγέτη που του επιτρέπουν να χρησιμοποιεί ιδέες και έννοιες για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων. Πέρα όμως από την κατοχή εννοιολογικών δεξιοτήτων, ο Yulk (1998) κρίνει ως πολύ σημαντικές τις διοικητικές δεξιότητες που αφορούν την κατοχή από μέρους του ηγέτη γνώσης για δεξιότητες όπως: ο προγραμματισμός, ο καταμερισμός της εργασίας, η επιθεώρηση και η διαχείριση των συνεδριών προσωπικού. Ως συνήθως οι διοικητικές δεξιότητες συνδυάζονται με τα άλλα είδη δεξιοτήτων που παρουσιάστηκαν προηγουμένως για την πραγματοποίηση διοικητικών λειτουργιών.

Ωστόσο, ακόμη και οι σύγχρονες έρευνες χαρακτηριστικών που κατέληξαν σε νέα σύνολα χαρακτηριστικών των ηγετών, μελετούσαν το φαινόμενο της ηγεσίας μονοδιάστατα, αφού δεν αναγνώριζαν ότι η ηγετική συμπεριφορά μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ανάγκες της περίπτωσης. Δεν μελέτησαν δηλαδή την ηγετική συμπεριφορά η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση και στη διάρκεια του χρόνου. Προσπαθούσαν απλά να καταλήξουν σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, επικεντρώνοντας την προσοχή τους απλά και μόνο στο πρόσωπο του ηγέτη. Καμιά προσπάθεια δεν έγινε για να κατανοηθούν οι περιπτωσιακοί παράγοντες που δρουν κάθε φορά πάνω στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου ηγετικού στιλ/ συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, φαίνεται να υπάρχει πρόβλημα όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο κρινόταν η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας από τις έρευνες που αφορούσαν την εύρεση των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής ηγεσίας. Γενικά, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι δεν επιχειρήθηκε στο βαθμό που έπρεπε η σύνδεση των χαρακτηριστικών των ηγετών που κρίθηκαν σημαντικά με τα αποτελέσματα των μαθητών, τα οποία και αποτελούν τη βασική παράμετρο/ κριτήριο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2008).

Τα πράγματα ωστόσο άρχισαν να αλλάζουν και να γίνονται πιο σύνθετα και πιο ουσιώδη με την εμφάνιση των προσεγγίσεων «στάσεων» και «συμπεριφοράς», αλλά κυρίως με την εμφάνιση των ιδεών της περιπτωσιακής και συσχετιστικής ηγεσίας όπως θα δούμε και στη συνέχεια.

Τα Πράγματα Αλλάζουν: Η Ηγετική Συμπεριφορά ως Πολυδιάστατο Φαινόμενο Οι Έρευνες Στάσεων/ Συμπεριφοράς

Η κυριότερη αντίδραση προς τις θεωρίες χαρακτηριστικών ήρθε μέσα από τις έρευνες που στηρίχτηκαν στις προσεγγίσεις στάσεων και μετρούσαν- με τη χρήση ειδικών οργάνων- τη στάση των υφισταμένων απέναντι στην ηγετική συμπεριφορά. Όπως γίνεται εμφανές στις συγκεκριμένες έρευνες το κέντρο βάρους της έρευνας μετατοπίζεται από τη διερεύνηση του ηγέτη ως ατόμου με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, στη διερεύνηση της συμπεριφοράς του- όπως αυτή γίνεται κατανοητή κυρίως από τους άμεσα εμπλεκόμενους στο έργο του, τους υφισταμένους του. Οι κυριότερες έρευνες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι οι έρευνες των Πανεπιστημίων του Ohio και του Michigan (Halpin, 1966· Hersey et al., 2001), οι έρευνες του Rensis Likert για τα συστήματα διοίκησης (Likert, 1961, 1967) και το ηγετικό πλαίσιο των Blake και McCauley (Blake & McCauley, 1991).

Στο Πανεπιστήμιο του Ohio περιόρισαν την ηγετική συμπεριφορά σε δύο κατηγορίες που τις ονόμασαν: «ενδιαφέρον για τη δομή» (initiating structure) και «ενδιαφέρον για τους ανθρώπους» (consideration). Το «ενδιαφέρον για τη δομή» αναφέρεται σε εκείνη τη συμπεριφορά του ηγέτη που επικεντρώνεται στην επίτευξη έργου και κατευθύνει τους υφισταμένους του προς την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει. Από την άλλη, με τον όρο «ενδιαφέρον για τους ανθρώπους» περιγράφεται εκείνη η ηγετική συμπεριφορά με την οποία ο ηγέτης είναι κατά κύριο λόγο ευαίσθητος σε θέματα που αφορούν τους υφισταμένους του, σέβεται τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους και δημιουργεί ένα περιβάλλον κοινής εμπιστοσύνης (Halpin, 1966).

Για τη διερεύνηση της ηγετικής συμπεριφοράς στις έρευνες του Πανεπιστημίου του Ohio χρησιμοποιήθηκε τόσο ένα όργανο με το οποίο οι υφιστάμενοι έκριναν τη συμπεριφορά του ηγέτη (LBDQ), όσο και ένα έντυπο με το οποίο μετρούσαν τις απόψεις των ίδιων των ηγετών για τον εαυτό τους (LOQ) (Halpin, 1966· Hoy & Miskel, 2001).

Υπάρχουν τέσσερα βασικά αποτελέσματα των ερευνών του Πανεπιστημίου του Ohio τα οποία αναφέρει ο Halpin (1966) και τα οποία αξίζει να αναφερθούν:

- 1) Το ενδιαφέρον για τις δομές και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους είναι βασικές συνισταμένες της ηγετικής συμπεριφοράς.
- 2) Η αποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά τείνει πιο συχνά να σχετίζεται με συχνές συμπεριφορές και στις δύο διαστάσεις.
- 3) Οι προϊστάμενοι τείνουν να δίνουν έμφαση περισσότερο στο «ενδιαφέρον για τις δομές», ενώ οι υφιστάμενοι στο «ενδιαφέρον για τους ανθρώπους».
- 4) Ελάχιστη σχέση υπάρχει ανάμεσα στο πώς περιγράφουν οι ηγέτες ότι συμπεριφέρονται και στο πώς οι υφιστάμενοι περιγράφουν τη συμπεριφορά των ηγετών τους.

Οι έρευνες του Πανεπιστημίου του Michigan επικεντρώθηκαν στη διερεύνηση εκείνων των χαρακτηριστικών της ηγεσίας που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα και αναγνώρισαν δύο συνισταμένες: τον «προσανατολισμό στους υπαλλήλους» και τον «προσανατολισμό στα αποτελέσματα». Όσοι ηγέτες χαρακτηρίζονταν ως «προσανατολισμένοι προς τους υπαλλήλους» έδιναν έμφαση στις σχέσεις στον εργασιακό χώρο. Θεωρούσαν τον κάθε υπάλληλο ως σημαντικό, νοιάζονταν για τον καθένα και αποδέχονταν την ατομικότητα και τις προσωπικές του ανάγκες. Από την άλλη, οι ηγέτες που ήταν «προσανατολισμένοι στην παραγωγή», έδιναν έμφαση στην παραγωγή και στην τεχνική πλευρά του επαγγέλματος, χρησιμοποιώντας τους υπαλλήλους ως μέσο για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Halpin, 1966).

Ο Rensis Likert (1961) με τη σειρά του στηρίχτηκε στις έρευνες του Πανεπιστημίου του Michigan για να ανακαλύψει το γενικό μοτίβο διοίκησης που χρησιμοποιούν οι ηγέτες που έχουν ψηλά αποτελέσματα, σε αντίθεση με το μοτίβο διοίκησης το οποίο χρησιμοποιούσαν οι άλλοι ηγέτες. Ανακάλυψε ότι οι ηγέτες με τα καλύτερα αποτελέσματα επικέντρωναν την προσοχή τους στις ανθρώπινες πτυχές των προβλημάτων των υφισταμένων τους και στη δημιουργία ομάδων με ψηλούς στόχους. Αντίθετα, οι ηγέτες που πίεζαν συνεχώς για την παραγωγή είχαν συνήθως χαμηλά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, ανακάλυψε ότι η γενική παρά η κλειστή επιθεώρηση έτεινε να σχετίζεται με τη χαμηλή παραγωγή. Γενικά, ο Likert και οι συνεργάτες του έδωσαν έμφαση στην ανάγκη όπως ο ηγέτης λάβει υπόψη τόσο τους ανθρώπινους, όσο και τους υλικούς πόρους στον οργανισμό του (Hersey et al., 2001· Likert, 1961, 1967).

Με βάση την έρευνά του, ο Likert (1967), κατέληξε περαιτέρω σε τέσσερα ηγετικά στιλ οργανισμών. Το πρώτο ηγετικό στιλ περιγράφει την αυταρχική διοίκηση κάτω από την οποία οι υπάλληλοι πιέζονται να εργάζονται με απειλές, ποινές και λίγα κίνητρα. Μέσα σε αυτό το κλίμα αρχίζει να δημιουργείται ένας άτυπος οργανισμός με στόχους αντίθετους από τους επίσημους. Καθώς προχωρούμε από το πρώτο ηγετικό στιλ προς το τέταρτο, αυξάνεται η εμπιστοσύνη προς τους υφιστάμενους και, σταδιακά, η ηγετική συμπεριφορά γίνεται πιο συμμετοχική. Ιδιαίτερα, με τη χρησιμοποίηση του τέταρτου ηγετικού στιλ ο ηγέτης έχει συνολική εμπιστοσύνη στους υπαλλήλους του. Η λήψη αποφάσεων είναι συμμετοχική και η συμμετοχή παρωθεί τους εργαζόμενους. Υπάρχει φιλική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο προσωπικό και στη διοίκηση, ενώ η ευθύνη για τον έλεγχο διαχέεται σε όλο τον οργανισμό. Στην περίπτωση αυτή, όπως αναφέρουν ο Hersey και οι συνεργάτες του (2001), δεν αναπτύσσεται άτυπος οργανισμός.

Μέσα από έρευνες με τη χρήση ερωτηματολογίου και με πληθυσμό ηγέτες οργανισμών, ο Likert ανακάλυψε ότι όσο πιο πολύ το ηγετικό στιλ προσέγγιζε το τέταρτο

ηγετικό στυλ, τόσο πιο πιθανό ήταν να υπάρχει καλύτερη απόδοση στον οργανισμό. Το αντίθετο συνέβαινε με την εφαρμογή του πρώτου ηγετικού στυλ. Ο Likert χρησιμοποίησε επίσης το όργανό του για να βρει το ιδεατό στυλ διοίκησης με βάση τους ηγέτες στον οργανισμό. Διαπίστωσε έτσι το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο υπάρχον και στο ιδεατό στυλ διοίκησης και ταυτόχρονα την υπεροχή του τέταρτου ηγετικού στυλ (Likert, 1961).

Η έρευνα ωστόσο που έγινε με τη χρήση του LBDQ απέτυχε να δείξει πάντοτε την υπεροχή του τέταρτου ηγετικού στυλ κι αυτό γιατί φάνηκε ότι το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται μια έρευνα μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα. Ο Hersey και οι συνεργάτες του (2001) αναφέρονται ενδεικτικά σε σχετική έρευνα που έγινε στη Νιγηρία και η οποία κατέληξε σε ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα με την έρευνα του Likert, αφού έδειξε ότι όσοι ηγέτες εφαρμόζαν στενή παρακολούθηση του προσωπικού- ήταν δηλαδή πιο κατευθυντικοί- είχαν και τα καλύτερα αποτελέσματα.

Οι Blake και McCauley (1991) με τη σειρά τους διαφοροποίησαν τις θεωρητικές έννοιες που δημιουργήθηκαν από τις έρευνες του Πανεπιστημίου του Ohio και τις χρησιμοποίησαν για να δημιουργήσουν το ηγετικό πλαίσιο πάνω στο οποίο αποτυπώνονται πέντε διαφορετικοί τύποι ηγεσίας- ηγετικού στυλ ανάλογα με την εκάστοτε προσοχή του ηγέτη για το έργο ή για τους ανθρώπους. Τα πέντε ηγετικά στυλ είναι τα εξής: 1,1 «Φτώχη διοίκηση». Καταβολή ελάχιστης προσπάθειας από μέρους του ηγέτη είναι απαιτούμενη για την επιτυχία επίτευξης της απαιτούμενης δουλειάς και για τη διατήρηση της συμμετοχής στον οργανισμό.

1,9 «Ηγεσία ανθρωπίνων σχέσεων». Παρατηρείται μεγάλη προσοχή στις ανάγκες των ανθρώπων και καλλιεργούνται προσεκτικά οι ανθρώπινες σχέσεις στον οργανισμό, δημιουργώντας έτσι μια άνετη, φιλική ατμόσφαιρα.

9,1 «Διοίκηση εξουσίας- υπακοής»: Η μεγαλύτερη έμφαση είναι στο έργο και η αποδοτικότητα στις διάφορες λειτουργίες είναι αποτέλεσμα της προσεκτικής διεύθυνσης των συνθηκών εργασίας με τρόπο ώστε παράγοντες που αφορούν τα ανθρώπινα στοιχεία να επεμβαίνουν σε ελάχιστο βαθμό.

5,5 «Ηγεσία επικεντρωμένη στο έργο και στον άνθρωπο». Η ικανοποιητική απόδοση στην εργασία είναι αποτέλεσμα της εξισορρόπησης του ενδιαφέροντος της ηγεσίας για την επίτευξη έργου και της διατήρησης του ηθικού των ανθρώπων σε ψηλά επίπεδα.

9,9 «Ομαδική διοίκηση». Η επίτευξη του έργου απορρέει από τη συνέπεια των ανθρώπων του οργανισμού, τη δέσμευσή τους σε κοινούς στόχους και την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού.

Θα πρέπει να τονιστεί ωστόσο ότι το ηγετικό πλαίσιο που περιγράφηκε πιο πάνω αποτελεί ένα μοντέλο στάσεων κι όχι ένα μοντέλο συμπεριφοράς, αφού οι έννοιες

«ενδιαφέρον για την παραγωγή» και «ενδιαφέρον για τους ανθρώπους» αποτελούν συναισθήματα/ στάσεις απέναντι στις συγκεκριμένες δηλώσεις. Αντίθετα, οι έρευνες του Πανεπιστημίου του Ohio περιλαμβάνουν και τη διάσταση των στάσεων και της συμπεριφοράς όπως παρατηρείται στην πράξη, γεγονός που ισχύει, όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, και για άλλα μοντέλα που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της περιπτωσιακής ηγεσίας, όπως το μοντέλο των Hersey και Blanchard (Hersey et al., 2001).

Πριν γίνει αναφορά στην εμφάνιση των περιπτωσιακών και συσχετιστικών θεωριών ηγεσίας θα πρέπει να τονιστεί ότι τα μοντέλα που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα δεν αναγνώρισαν την καθοριστική σημασία της περίπτωσης για την επιλογή του κατάλληλου ηγετικού στιλ, αλλά αντίθετα υποστήριζαν την ύπαρξη ενός ηγετικού στιλ που είναι αποτελεσματικό σε κάθε περίπτωση. Ο Yukl, για παράδειγμα, σχολιάζοντας το ηγετικό πλαίσιο των Blake και McCauley, τονίζει ότι παρόλο που το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρει ότι οι συμπεριφορές του ηγέτη θα πρέπει να σχετίζονται με την περίπτωση, εντούτοις οι δημιουργοί του δεν αναφέρονται συγκεκριμένα στο πότε και πώς μια συμπεριφορά αρμόζει σε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Έτσι λοιπόν, τα μοντέλα συμπεριφοράς απέτυχαν να συλλάβουν την πολυδιάστατη φύση της ηγετικής συμπεριφοράς, αφού δεν την αντιμετώπισαν ως διαφοροποιημένο φαινόμενο στην πράξη, κάτι που επιτυγχάνεται εν μέρει, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, με την εμφάνιση των θεωριών της περιπτωσιακής ηγεσίας. Ταυτόχρονα, δε βρέθηκαν στη βιβλιογραφία έρευνες που να συνδέουν συγκεκριμένα ηγετικά στιλ με τα αποτελέσματα των μαθητών τα οποία θεωρούνται τα σημαντικότερα στοιχεία που φανερώνουν την αποτελεσματικότητα ηγεσίας και εκπαιδευτικών (Creemers & Kyriakides, 2008).

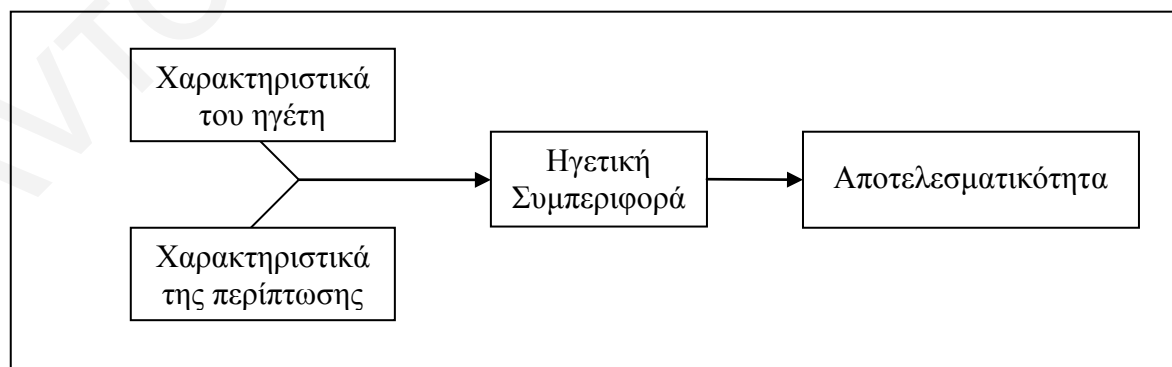
Η Ανάπτυξη των Θεωριών της Περιπτωσιακής και Συσχετιστικής Ηγεσίας

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από τις ιδέες της περιπτωσιακής ηγεσίας ήδη από τη δεκαετία του 60 (Hersey & Blanchard, 1977· Maier, 1963· Tannenbaum & Schmidt, 1973) υποστηρίζουν τη βασική ιδέα ότι δεν υπάρχει ένα και μοναδικό, καλύτερο στιλ ηγεσίας, που να ικανοποιεί τις ανάγκες παραγωγικότητας/αποτελεσματικότητας και να οδηγεί σε όλες τις περιπτώσεις στην ικανοποίηση των στόχων του οργανισμού και στη βελτίωση και ανάπτυξη των ατόμων που τον συνιστούν (Hersey et al., 2001). Αντίθετα, οι αποτελεσματικοί ηγέτες κατορθώνουν να προσαρμόζουν το στιλ τους στις ανάγκες της περίπτωσης. Όπως αναφέρει εξάλλου και ο James Owens (Hersey et al., 2001), οι ηγέτες με βάση τις εμπειρίες τους έχουν συμφωνήσει ότι η κάθε περίπτωση που αντιμετωπίζουν απαιτεί διαφορετικό ηγετικό στιλ κι ότι δεν υπάρχει ένα και μοναδικό στιλ ηγεσίας που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ποικίλες συνθήκες, στις διαφορετικές προσωπικότητες και

διαθέσεις του προσωπικού, στις διαδικασίες και ρουτίνες του οργανισμού και στα ξαφνικά χρονοδιαγράμματα. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και ο Vroom (1976), ο οποίος, μεταξύ άλλων, αναφέρει ότι η συνεισφορά του ηγέτη με τη δράση του για την αποτελεσματικότητα του οργανισμού δεν μπορεί να καθοριστεί χωρίς να ληφθεί υπόψη η φύση της περίπτωσης στην οποία αναπτύσσεται η ηγετική συμπεριφορά.

Η έμφαση των θεωριών που ασχολούνται με την περίπτωση είναι η παρατηρήσιμη συμπεριφορά των ηγετών και των ακολούθων τους σε διάφορες περιπτώσεις. Η έμφαση στη συμπεριφορά και το περιβάλλον επιτρέπει την πιθανότητα ότι τα άτομα μπορούν να εκπαιδευτούν να προσαρμόζουν το στιλ της ηγετικής τους συμπεριφοράς σε ποικίλες περιπτώσεις. Συνεπώς, με βάση την περιπτωσιακή θεωρία και τα μοντέλα που απορρέουν από αυτήν, θεωρείται ότι οι άνθρωποι μπορούν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους σε ηγετικούς ρόλους αν εκπαιδευτούν/επιμορφωθούν κατάλληλα. Το σημείο αυτό αποτελεί κατά την άποψή μου ένα από τα σημαντικά στοιχεία της περιπτωσιακής ηγεσίας, αφού αποδέχεται την εξέλιξη των οργανισμών, μέσα από την εξέλιξη των ατόμων που τους αποτελούν.

Πολύ συχνά στη βιβλιογραφία ο όρος «περιπτωσιακή ηγεσία» ταυτίζεται με τον όρο «συσχετιστική ηγεσία», παρά το γεγονός ότι υπάρχει μια βασική διαφορά ανάμεσα στις δύο μορφές ηγεσίας. Τόσο η περιπτωσιακή, όσο και η συσχετιστική ηγεσία αποδέχονται ότι δεν υπάρχει ένα στιλ ηγεσίας που να είναι αποτελεσματικό σε κάθε περίπτωση, αλλά η περίπτωση (μέγεθος οργανισμού, χαρακτηριστικά υφισταμένων, κλίμα, κουλτούρα οργανισμού, πόροι-πηγές κλπ) παίζει καθοριστική σημασία στην επιλογή του στιλ/ συμπεριφοράς του ηγέτη. Η «συσχετιστική ηγεσία» ωστόσο παίρνει μια πιο «ευρεία οπτική γωνιά» για να περιλάβει στους παράγοντες που επηρεάζουν την ηγετική συμπεριφορά, πέρα από τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης, και χαρακτηριστικά του ίδιου του ηγέτη, όπως παρουσιάζονται στο διάγραμμα 2 που ακολουθεί.



Διάγραμμα 2. Συσχετιστική προσέγγιση της ηγεσίας.

Ορισμένα από τα μοντέλα ή θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της περιπτωσιακής και συσχετιστικής ηγεσίας είναι: το μοντέλο των Tannenbaum- Schmidt,

το μοντέλο του Fiedler, η θεωρία «Μονοπατιού- Στόχου» των House –Mitchell και το μοντέλο της «Τρισδιάστατης Ηγετικής Αποτελεσματικότητας» των Hersey και Blanchard.

Το Μοντέλο των Tannenbaum και Schmidt

Οι Robert Tannenbaum και Warren Schmidt δουλεύοντας στο πλαίσιο της συσχετιστικής ηγεσίας έχουν δημιουργήσει ένα μοντέλο στο οποίο οι δράσεις του ηγέτη καθορίζονται από το πόσο ομοιόμορφα χρησιμοποιεί την εξουσία του. Στο ένα άκρο ο ηγέτης παίρνει όλες τις αποφάσεις ομοιόμορφα και τις ανακοινώνει στους υφισταμένους του οι οποίοι απλά πρέπει να ακολουθούν οδηγίες. Στο άλλο άκρο, ο ηγέτης εμπλέκει τους υφισταμένους σε κάθε απόφαση, αφού επιτρέπεται σε αυτούς να αναγνωρίζουν και να επιλύουν προβλήματα (Tannenbaum & Schmidt, 1973).

Σύμφωνα με το μοντέλο, όπως αναφέρουν οι δημιουργοί του (Tannenbaum & Schmidt, 1973), υπάρχουν τρεις παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή ηγετικού στιλ/ ηγετικής συμπεριφοράς και αυτοί καθορίζονται ως εξής:

1. Δυνάμεις που αφορούν τον ηγέτη
2. Δυνάμεις που αφορούν τους υφισταμένους
3. Δυνάμεις που αφορούν την περίπτωση

Ο παράγοντας «δυνάμεις που αφορούν τον ηγέτη» περιλαμβάνει τις αξίες του ηγέτη, την εμπιστοσύνη που δείχνει στους υφισταμένους του, τις απόψεις/ πιστεύω του για την ηγεσία και την ασφάλεια που νιώθει στην εργασία του. Μπορούμε να κατανοήσουμε τη δράση αυτού του παράγοντα αν σκεφτούμε τη θεωρία «X-Ψ» του Douglas McGregor. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι ηγέτες τύπου X θεωρούν ότι οι υφιστάμενοι βρίσκουν την εργασία τους βαρετή και ότι χρειάζονται συνεχή έλεγχο. Αντίθετα, οι ηγέτες τύπου Ψ πιστεύουν ότι η εργασία είναι φυσική, ικανοποιεί τους υφισταμένους τους και τους παρωθεί. Οι υφιστάμενοι μπορεί να είναι δημιουργικοί και υπεύθυνοι και απλά οι ηγέτες πρέπει να παρέχουν αμοιβές και ευκαιρίες στους υφισταμένους τους για να πραγματώνουν το απόθεμα της ευφυΐας τους. Γενικά, ένας ηγέτης τύπου X εφαρμόζει αυταρχική ηγεσία- αφού δεν επιτρέπει τη συμμετοχή, σε αντίθεση με τους ηγέτες τύπου Ψ (McGregor, 1960).

Ο παράγοντας «δυνάμεις που αφορούν τους υφισταμένους» επικεντρώνεται γενικά στις προσδοκίες των υφισταμένων αναφορικά με το πώς θα πρέπει να συμπεριφέρεται ο ηγέτης. Οι Tannenbaum και Schmidt (1973) συγκέντρωσαν τις συνθήκες που είναι καθοριστικές για να αφήνει ο ηγέτης μεγαλύτερη ελευθερία στους υφισταμένους του. Αν οι συνθήκες αυτές δεν ισχύουν τότε, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο ηγέτης θα πρέπει να ακολουθεί ένα αυταρχικό στιλ διοίκησης. Οι συνθήκες είναι οι εξής:

- Οι υφιστάμενοι πρέπει να έχουν σχετικά υψηλή ανάγκη για ανεξαρτησία.

- Οι υφιστάμενοι θα πρέπει να είναι έτοιμοι να αναλάβουν ευθύνη για τις αποφάσεις τους.
- Οι υφιστάμενοι θα πρέπει να ενδιαφέρονται για τα προβλήματα που χρειάζεται να επιλυθούν.
- Οι υφιστάμενοι πρέπει να κατανοούν και να ταυτίζονται με τους στόχους του οργανισμού.
- Οι υφιστάμενοι πρέπει να έχουν τη γνώση και την πείρα για να ασχοληθούν με τα προβλήματα.
- Οι υφιστάμενοι θα πρέπει να αναμένουν να εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Ο παράγοντας «δυνάμεις που αφορούν την περίπτωση» περιλαμβάνει τον τύπο του οργανισμού, την αποτελεσματικότητα της ομάδας, το ίδιο το πρόβλημα και τους περιορισμούς του χρόνου. Αρχικά, όπως αναφέρουν οι Tannenbaum και Schmidt (1973), η φιλοσοφία της ηγεσίας και η ιστορία του οργανισμού δημιουργούν ένα ηγετικό κλίμα. Γενικά, ένας οργανισμός που θέλει να συντηρήσει ό,τι έχει αποκτήσει θα ακολουθήσει την οδό του ελέγχου και της αυταρχικότητας. Από την άλλη, η αποτελεσματική ομαδική δουλειά μπορεί να εγκαθιδρύσει υψηλού επιπέδου ομαδική αποτελεσματικότητα που θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη συμμετοχή του προσωπικού και σε μια ηγεσία που επικεντρώνεται στους υφισταμένους. Όμοια, ένα πρόβλημα που χρειάζεται τη γνώση των ειδικών, θα κάνει τη συμμετοχή κατάλληλη. Τέλος, η πίεση του χρόνου τυπικά οδηγεί στη μη συμμετοχή. Γενικά, η ηγεσία που επικεντρώνεται στους υφισταμένους απαιτεί περισσότερο χρόνο για τη λήψη απόφασης, από ότι η ηγεσία που επικεντρώνεται στον ηγέτη και χαρακτηρίζεται από αυταρχικότητα.

Το μοντέλο των Tannenbaum και Schmidt είναι αρκετά ευρύ, κάτι που ίσως επεξηγεί και το γεγονός ότι δεν παρουσιάζεται, στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε ως τώρα στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οποιαδήποτε προσπάθεια εγκυροποίησής του. Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί ότι το μοντέλο επικεντρώνεται στη λήψη απόφασης κι όχι στην ευρύτερη ηγετική συμπεριφορά, γεγονός που κρίνεται περιοριστικό. Το ίδιο περιοριστική είναι και η κατηγοριοποίηση της συμπεριφοράς του ηγέτη που αφορά τη λήψη απόφασης στα δύο άκρα (αυταρχική και δημοκρατική), η οποία αγνοεί τις άλλες «διαφοροποιήσεις συμπεριφοράς» που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτά τα δύο άκρα. Ωστόσο, η συμπερίληψη στο μοντέλο τόσο μεταβλητών που αφορούν τον ηγέτη, όσο και μεταβλητών που αφορούν την περίπτωση, είναι σημαντική, αφού η ηγετική συμπεριφορά επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν τον ηγέτη αλλά και την περίπτωση.

To Μοντέλο του Fiedler

Ο Fiedler (1967), ο οποίος σύμφωνα με το Hersey και τους συνεργάτες του (2001) είναι αποδεχτός και ως ο πατέρας της περιπτωσιακής θεωρίας ηγεσίας, πραγματοποίησε ευρεία έρευνα αναφορικά με τις περιπτωσιακές πτυχές της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας κι αναγνώρισε παράγοντες που καθορίζουν ποιο στιλ ηγεσίας λειτουργούσε καλύτερα σε δεδομένες περιπτώσεις.

Η θεωρία του Fiedler δεν έχει στοιχεία που αφορούν τη συμπεριφορά του ηγέτη (Hoy & Miskel, 2001). Χρησιμοποιεί το ηγετικό στιλ ως χαρακτηριστικό του ηγέτη και τρεις δείκτες ελέγχου της περίπτωσης (situational control), όσο και τον παράγοντα «αποτελεσματικότητα».

Το ηγετικό στιλ καθορίζεται από το σύστημα παρώθησης του ηγέτη, δηλαδή από τη δομή αναγκών που παρωθεί τη συμπεριφορά του σε ποικίλες διαπροσωπικές περιπτώσεις. Για τη μέτρηση του ηγετικού στιλ χρησιμοποιείται η κλίμακα LPC (Least-preferred co-worker). Με τη χρήση του LPC ένας ερωτώμενος διαλέγει το πρόσωπο με το οποίο μπορεί να εργαστεί λιγότερο καλά και ύστερα περιγράφει το άτομο αυτό με τη συγκεκριμένη κλίμακα. Ένα πρόσωπο που μαζεύει ψηλό σκορ στο LPC περιγράφει τον «ελάχιστα επιλεγμένο συνεργάτη» θετικά, ως να είναι ευχάριστος, ζεστός, αποδοτικός κλπ. Αντίθετα, ένα άτομο που πετυχαίνει χαμηλό σκορ στο LPC περιγράφει αρνητικά τον «ελάχιστα επιλεγμένο συνεργάτη», ως να είναι δυσάρεστος, κρύος, αγενής και μη αποδοτικός (Fiedler & Garcia, 1987).

Η συνολική βαθμολογία που συγκεντρώνει ένα άτομο στο LPC φανερώνει το βαθμό στον οποίο θέτει μεγαλύτερη προτεραιότητα ή αξία στην επίτευξη έργου (παρωθείται από το έργο) ή στην επίτευξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων (παρώθηση από τις σχέσεις) (Fiedler & Garcia, 1987). Γενικά, τα άτομα που δίνουν προτεραιότητα στην επίτευξη έργου, σύμφωνα με τους δημιουργούς του μοντέλου, τείνουν να χαρακτηρίζουν αρνητικά τον «ελάχιστα επιλεγμένο συνεργάτη» τους, ενώ το αντίθετο συμβαίνει γι' αυτούς που προσανατολίζονται στην επίτευξη σχέσεων.

Ο έλεγχος της περίπτωσης είναι ο βαθμός δύναμης και επιρροής που έχουν οι ηγέτες για να εφαρμόζουν σχέδια, αποφάσεις και στρατηγικές. Καθορίζεται από τη δύναμη της θέσης την οποία προσδίδει ο οργανισμός στον ηγέτη για να επιτελέσει έργο, κυρίως μέσω της δυνατότητάς του να δίνει αμοιβές και ποινές. Περαιτέρω, καθορίζεται από την ίδια τη δομή του έργου, το βαθμό δηλαδή στον οποίο το έργο που θα επιτευχθεί έχει ξεκάθαρους στόχους, μεθόδους και επίπεδα απόδοσης. Γενικά, όσο πιο δομημένο είναι το έργο, τόσο περισσότερο έλεγχο έχει ο ηγέτης στο να κατευθύνει την ομάδα.

Επιπρόσθετα, ο έλεγχος της περίπτωσης καθορίζεται από τις σχέσεις του ηγέτη με το προσωπικό του, από το βαθμό δηλαδή στον οποίον ο ηγέτης είναι αποδεκτός από τα μέλη της ομάδας του και κατά πόσον τον σέβονται. Υπάρχουν δύο παράγοντες που είναι σημαντικοί όσον αφορά τις σχέσεις ηγέτη-μελών: η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων και το επίπεδο άτυπης εξουσίας που παραχωρείται στον ηγέτη (Fiedler & Garcia, 1987).

Η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την εξακρίβωση της επίδρασης του ηγέτη στα μέλη του προσωπικού του και ακολουθούν η δομή του έργου και η δύναμη της θέσης. Ο Fiedler δημιούργησε οκτώ περιπτώσεις/ συνδυασμούς με τους τρεις αυτούς παράγοντες. Η βασική θέση που υποστήριξε ήταν ότι ο ηγέτης έχει περισσότερο έλεγχο και επηρεάζει περισσότερο την ομάδα, όταν η ομάδα είναι υποστηρικτική, όταν ο ηγέτης ξέρει τι ακριβώς θα κάνει και με ποιο τρόπο, αλλά και όταν ο οργανισμός δίνει στον ηγέτη τα μέσα για να δίνει αμοιβές ή ποινές στα μέλη της ομάδας (Fiedler & Garcia, 1987).

Η αποτελεσματικότητα σε αυτή τη θεωρία αφορά το βαθμό στον οποίο η ομάδα επιτυγχάνει τον πρωταρχικό της έργο. Σε πολλές εργασίες του Fiedler η αποτελεσματικότητα μετρήθηκε με το καθαρό κέρδος, το κόστος ανά μονάδα, το ποσοστό των κερδών και τον αριθμό των λυμένων προβλημάτων. Ωστόσο, αν δεν υπάρχουν αξιόπιστες/ αντικειμενικές μετρήσεις, λαμβάνεται υπόψη η άποψη των ανωτέρων του ηγέτη ή της ομάδας.

Από τα δεδομένα που μάζεψε ο Fiedler πριν από το 1962 κατέληξε στις τρεις πιο κάτω προτάσεις που καθορίζουν τη θεωρία του (Fiedler, 1967) :

- Σε καταστάσεις ψηλού ελέγχου οι ηγέτες που είναι προσανατολισμένοι στην επίτευξη έργου είναι πιο αποτελεσματικοί από τους ηγέτες που προσανατολίζονται στις σχέσεις.
- Σε περιπτώσεις μέτριου ελέγχου οι ηγέτες που προσανατολίζονται στις σχέσεις είναι πιο αποτελεσματικοί από τους ηγέτες που προσανατολίζονται στην επίτευξη έργου.
- Σε περιπτώσεις χαμηλού ελέγχου οι ηγέτες που προσανατολίζονται στην επίτευξη έργου είναι πιο αποτελεσματικοί από τους ηγέτες που προσανατολίζονται στην επίτευξη σχέσεων.

Όπως αναφέρουν οι Hoy και Miskel (2001), το μοντέλο του Fiedler διερευνήθηκε ευρέως στην εκπαίδευση και αλλού. Διεξήχθησαν δύο έρευνες που ακολούθησαν τα κριτήρια που έθεσε ο Fiedler και περιλάμβαναν ηγέτες και των οκτώ περιπτώσεων. Μια ήταν υποστηρικτική και μια όχι. Τρεις μετα-αναλύσεις ερευνών δίνουν κάποια υποστήριξη,

αλλά όχι για όλες τις περιπτώσεις κι όχι για τις έρευνες πεδίου. Γενικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας, υπάρχει μια υποστήριξη του μοντέλου του Fiedler, αλλά όχι στο σύνολό του. Η κριτική που ασκήθηκε στην έρευνα του Fiedler εστιάζεται κυρίως στην αλλαγή του ορισμού για το τι μετρά το LPC. Το συγκεκριμένο όργανο μετρούσε πρώτα την αντίδραση προς τα άτομα που ο ηγέτης θεωρούσε δύσκολο να εργαστεί. Ύστερα χρησιμοποιήθηκε ως ένας τρόπος για να καθοριστεί η ιεραρχία παρώθησης του ηγέτη (έμφαση προς το έργο- ή προς τις σχέσεις).

Ένα σημαντικό σημείο κριτικής για το μοντέλο του Fiedler αφορά ακόμη την άποψή του ότι δεν μπορεί να αλλάξει το ηγετικό στιλ, αλλά η περίπτωση για να συνδυαστεί με το στιλ. Το γεγονός αυτό, όπως τονίζουν οι Robbins και Coulter (2002), είναι εξωπραγματικό και απογοητευτικό, αφού αποκλείει ότι διαμέσου της εκπαίδευσης ο ηγέτης θα γίνει πιο αποτελεσματικός στην επιλογή του στιλ που θα αρμόζει στην περίπτωση. Ένα περαιτέρω πρόβλημα με αυτό το μοντέλο είναι το γεγονός ότι είναι δύσκολο να αξιολογηθούν οι τρεις βασικές μεταβλητές του: η δομή του έργου, η δύναμη του ηγέτη και οι σχέσεις με τους υφισταμένους, ακριβώς γιατί η αξιολόγηση θα πρέπει να στηριχτεί στη διαίσθηση, παρά σε συστηματική ανάλυση. Ένα επιπρόσθετο σημείο κριτικής αφορά το γεγονός ότι στο μοντέλο δε λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ανάγκες των υφισταμένων, καθώς επίσης αγνοείται και η ανάγκη όπως ο ηγέτης έχει τεχνική δεξιότητα σχετική με το έργο που θα επιτευχθεί (Huczynski & Buchanan, 2001).

Ωστόσο, παρά τις όποιες αδυναμίες, το μοντέλο θεωρείται σημαντικό γιατί δίνει έμφαση στη σημασία παραγόντων που αφορούν το πλαίσιο του οργανισμού για τον καθορισμό της ηγετικής συμπεριφοράς και της αποτελεσματικότητας, ενώ τονίζει την ύπαρξη πολλών ηγετικών στιλ, παρέχοντας ταυτόχρονα ένα συστηματικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των ηγετών (Huczynski & Buchanan, 2001).

Η Θεωρία «Μονοπατιού-Στόχου» των House και Mitchell

Οι House και Mitchell έφτιαξαν μια θεωρία την οποία ονόμασαν «Θεωρία Μονοπατιού- Στόχου» (Path- Goal Theory) για να επεξηγήσουν την ηγετική συμπεριφορά/στιλ. Με βάση τη θεωρία αυτή οι ηγέτες είναι αποτελεσματικοί γιατί επιδρούν πάνω στην παρώθηση των εργαζομένων, πάνω στην ικανότητά τους να δρουν αποτελεσματικά και πάνω στην ικανοποίησή τους. Η θεωρία έχει το συγκεκριμένο όνομα γιατί το κυριότερο ενδιαφέρον και ζητούμενό της είναι να ανακαλύψει πώς ο ηγέτης επηρεάζει τις αντιλήψεις των υφισταμένων του για τους εργασιακούς και προσωπικούς τους στόχους και να βρει τους δρόμους- μονοπάτια για την επίτευξη αυτών των στόχων (House, 1971· House & Mitchell, 1974).

Η συγκεκριμένη θεωρία διαφέρει από το μοντέλο του Fiedler γιατί επικεντρώνεται στην περίπτωση και στην ηγετική συμπεριφορά παρά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη. Σχετίζεται με τη θεωρία της προσδοκίας κατά την οποία η προσπάθεια την οποία προτίθεται να καταβάλει ένα άτομο επηρεάζεται από την προσδοκία του ότι θα έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα από την καταβολή προσπάθειας και ότι τα αποτελέσματα είναι σημαντικά και έχουν αξία (valence). Με βάση τη θεωρία αυτή θεωρείται ότι ο ηγέτης μπορεί να αλλάξει την προσδοκία των υφισταμένων του με τη διασαφήνιση των μονοπατιών ανάμεσα στη δράση τους και στο αποτέλεσμα. Ωστόσο, εάν η ηγετική συμπεριφορά είναι αποτελεσματική εξαρτάται επίσης και από περιπτωσιακούς παράγοντες (Hersey et al., 2001).

Ο Daft (2005), δίνει με σαφήνεια τη βασική ιδέα που βρίσκεται πίσω από τη συγκεκριμένη θεωρία αναφέροντας ότι ο ρόλος του ηγέτη είναι να αυξάνει τα προσωπικά οφέλη των υφισταμένων για την επίτευξη των στόχων τους και να κάνει τα μονοπάτια που οδηγούν σε αυτούς τους στόχους καθαρά και σαφή. Γενικά, όπως αναφέρουν ο Hersey και οι συνεργάτες του (2001), ο ηγέτης σε αυτή τη θεωρία έρχεται να συμπληρώσει ό,τι λείπει από την περίπτωση.

Η διάγνωση της περίπτωσης βρίσκεται στην καρδιά της θεωρίας. Για παράδειγμα, οι ανάγκες των υφισταμένων και οι ανάγκες του έργου θεωρούνται πολύ σημαντικές για την επιλογή ενός συγκεκριμένου ηγετικού στιλ. Γενικά, σύμφωνα με τη θεωρία όπως αναφέρει ο Yukl (1998), υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές περιπτώσεις που χρήζουν διαφορετικής ηγετικής συμπεριφοράς. Η πρώτη περίπτωση είναι όταν ο υφιστάμενος δεν έχει αυτοπεποίθηση, οπότε η ηγεσία πρέπει να είναι υποβοηθητική. Η δεύτερη περίπτωση αφορά το δύσκολο έργο που χρήζει κατευθυντικής ηγεσίας. Η τρίτη περίπτωση αφορά την απουσία πρόκλησης η οποία απαιτεί όπως η ηγεσία είναι προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχων. Τέλος, η τέταρτη περίπτωση αφορά την απουσία σωστού συστήματος αμοιβών η οποία απαιτεί σύμφωνα με τη θεωρία την εφαρμογή συμμετοχικής ηγεσίας (δες Παράρτημα Α σελ 169 για πιο λεπτομερή περιγραφή των περιπτώσεων της θεωρίας).

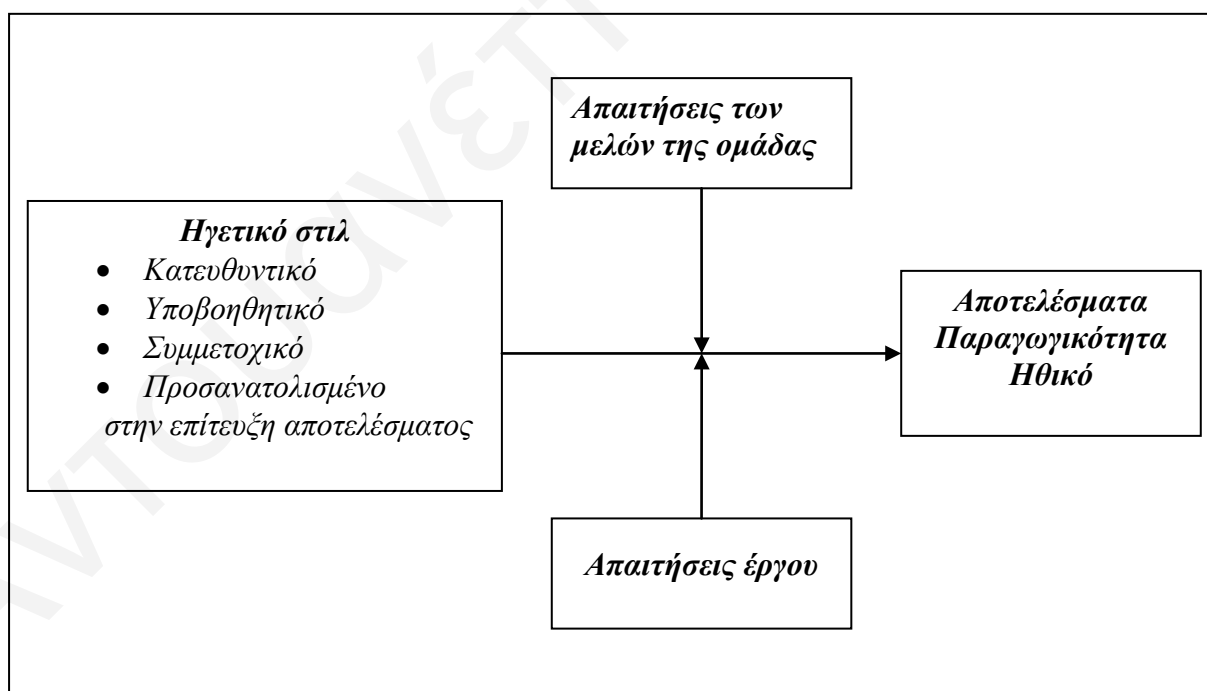
Το ηγετικό στιλ καθορίζεται επιπλέον από ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν την περίπτωση. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

1. Το πού αποδίδουν οι υφιστάμενοι την επιτυχία/ αποτυχία τους (locus of control). Για παράδειγμα, ένας συμμετοχικός ηγέτης είναι κατάλληλος για υφισταμένους που αποδίδουν την επιτυχία/ αποτυχία στον εαυτό τους (έχουν εσωτερικό locus of control), ενώ ένας κατευθυντικός ηγέτης είναι κατάλληλος για υφισταμένους που

αποδίδουν επιτυχίες/ αποτυχίες σε παράγοντες πέρα από τον εαυτό τους (εξωτερικό locus of control).

2. Η αντίληψη των υφισταμένων για τις ικανότητές τους. Για παράδειγμα, οι υφιστάμενοι που θεωρούν ότι έχουν υψηλές ικανότητες δεν αρέσκονται στην κατευθυντική ηγεσία, σε αντίθεση με αυτούς που δεν πιστεύουν ότι έχουν τις απαραίτητες ικανότητες.
3. Τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, η δομή του έργου επηρεάζει το ηγετικό στιλ. Πιο συγκεκριμένα, όταν το έργο το οποίο καλείται να φέρει εις πέρας ο οργανισμός είναι δομημένο, η κατευθυντική ηγεσία είναι λιγότερο αποτελεσματική. Στην περίπτωση δε που υπάρχει ένα «ψηλά επίσημο σύστημα εξουσίας», η κατευθυντική ηγεσία μειώνει την ικανοποίηση των υφισταμένων. Τέλος, όταν οι υφιστάμενοι εργάζονται σε ένα ομαδικό περιβάλλον με υψηλή κοινωνική στήριξη, τότε η υποβοηθητική ηγεσία είναι λιγότερο παρωθητική (Hersey et al., 2001).

Γενικά, στο διάγραμμα 3 που ακολουθεί αναπαρίσταται η θεωρία των House και Mitchell και γίνεται φανερό ότι επικεντρώνεται στους υφιστάμενους κι όχι στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ηγέτη.



Διάγραμμα 3. Απεικόνιση της θεωρίας «Μονοπατιού- Στόχου» των House και Mitchell

Όπως τονίζουν οι House και Mitchell (1974) η θεωρία τους έχει μια σημαντική συνεισφορά, αφού αποδέχεται ότι ο ηγέτης επιδεικνύει τα ηγετικά στιλ ανάλογα με την περίπτωση και καταρρίπτει την παραδοσιακή αντίληψη ότι ο ηγέτης είναι απλά συμμετοχικός ή αυταρχικός. Ταυτόχρονα, προσπαθεί να επεξηγήσει το γιατί ένας ηγέτης

είναι πιο αποτελεσματικός κι όχι απλά να βρει ποιο ηγετικό στιλ είναι κατάλληλο σε δεδομένες περιπτώσεις. Οι House και Mitchell (1974) παραδέχονται ωστόσο ότι η θεωρία τους είναι ατελής, αφού δεν επεξηγεί άλλα είδη ηγετικής συμπεριφοράς, ούτε τις επιδράσεις του ηγέτη σε παράγοντες πέραν της αποδοχής των υφισταμένων, της ικανοποίησης και της προσδοκίας. Επίσης οι τέσσερις περιπτώσεις που περιγράφηκαν πιο πάνω εξατομικευμένα μπορούν να λειτουργήσουν και ταυτόχρονα, γεγονός που θα έπρεπε να διευκρινιστεί από το παρόν μοντέλο. Για παράδειγμα, τι συμβαίνει όταν ταυτόχρονα οι υπάλληλοι δεν έχουν αυτοπεποίθηση και το έργο είναι εύκολο; Συμβαίνει το ίδιο όταν ισχύει η ίδια συνθήκη με δύσκολα έργα; Γενικά, θα πρέπει να ειπωθεί ότι το μοντέλο έμεινε κάπως στην επιφάνεια, αποτυγχάνοντας να αποτυπώσει την πολυπλοκότητα των οργανισμών. Σημαντικό τέλος μειονέκτημα είναι το ότι δεν έδωσε καμία σημασία στον ηγέτη και στα χαρακτηριστικά του τα οποία επηρεάζουν – όπως και οι περιπτωσιακοί παράγοντες- την επίδειξη ηγετικής συμπεριφοράς.

Το τελευταίο μοντέλο που θα περιγραφεί στη συνέχεια, στο πλαίσιο της αναφοράς στην περιπτωσιακή ηγεσία, είναι το μοντέλο της «Τρισδιάστατης Ηγετικής Αποτελεσματικότητας» ή αλλιώς η «Θεωρία του κύκλου ζωής» των Paul Hersey και Kenneth Blanchard.

Το Μοντέλο της «Τρισδιάστατης Ηγετικής Αποτελεσματικότητας» των Hersey και Blanchard

Το μοντέλο αυτό αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή μοντέλα ανάμεσα στους διοικητικούς και έχει δημοσιευτεί με το όνομα «Θεωρία του Κύκλου Ζωής» (Life Cycle Theory) ή απλά SL (Situational Leadership) από τους Hersey και Blanchard (1976, 1977). Στις επιχειρήσεις οι ιδέες του SL εισήχθησαν το 1972 με την εισαγωγή του όρου «περιπτωσιακή ηγεσία» (Hersey et al., 2001). Το SL αποτέλεσε μια καινοτομική ιδέα για τους οργανισμούς της τότε εποχής που χαρακτηρίζονταν από τις γραμμές εντολών – ελέγχου και την ιεραρχική διοικητική κουλτούρα. Η έμφαση του μοντέλου στους υφιστάμενους/ ακόλουθους και στους ηγέτες με τα πολλαπλά στιλ ηγεσίας, ανάλογα με την περίπτωση, έδωσε νέες ιδέες στον κόσμο των οργανισμών.

Με βάση το μοντέλο των Hersey και Blanchard, δεν υπάρχει ένας καλύτερος τρόπος για επιρροή των υφισταμένων. Το ποιο ηγετικό στιλ θα χρησιμοποιήσει ένας ηγέτης εξαρτάται από το επίπεδο ετοιμότητας των υφισταμένων. Με τον όρο «ετοιμότητα των υφισταμένων» εννοείται ο βαθμός στον οποίο ο ακόλουθος έχει την ικανότητα και τη θέληση να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο. Οι άνθρωποι τείνουν να βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, ανάλογα με το έργο το οποίο καλούνται να επιτελέσουν. Η ετοιμότητα, όπως αναφέρουν ο Hersey και οι συνεργάτες του (2001), δεν αποτελεί προσωπικό χαρακτηριστικό των ατόμων, με την έννοια ότι δεν αποτελεί αξιολόγηση των

χαρακτηριστικών, των αξιών, της ηλικίας τους κλπ. Η ετοιμότητα εξετάζει το κατά πόσον το άτομο ή και η ομάδα είναι έτοιμα να εκτελέσουν ένα συγκεκριμένο έργο.

Υπάρχουν δύο σημαντικά στοιχεία που συνθέτουν την έννοια «ετοιμότητα», η «ικανότητα» και η «θέληση» (ability & willingness). Η «ικανότητα» συνιστάται από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και εμπειρίες που φέρνει ένα άτομο ή μια ομάδα κατά την εκτέλεση ενός έργου ή μιας δραστηριότητας. Η «θέληση» είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο ή μια ομάδα έχει την αυτοπεποίθηση, την αφοσίωση και την παρώθηση για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου έργου (Hersey et al., 2001).

Παρά το γεγονός ότι οι έννοιες της ικανότητας και της θέλησης είναι διαφορετικές, αποτελούν ένα αλληλοεπηρεαζόμενο σύστημα, αφού μια αλλαγή στη μια μπορεί να επηρεάσει και την άλλη. Το γεγονός, για παράδειγμα, ότι οι ακόλουθοι έχουν τη θέληση να εκτελέσουν ένα έργο επηρεάζει τη χρησιμοποίηση των ικανοτήτων τους και το βαθμό στον οποίο θα αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Σύμφωνα με το μοντέλο όπως αναπτύχθηκε αρχικά από τους Hersey και Blanchard (Hersey & Blanchard, 1977), υπάρχει ένα «συνεχές ετοιμότητας» των υφισταμένων όπως φαίνεται στον πιο κάτω πίνακα.

Πίνακας 2

Συνεχές Ετοιμότητας των Υφισταμένων

Ψηλή R4	Μέτρια R3	Μέτρια R2	Χαμηλή R1
Ικανοί, με θέληση ή αυτοπεποίθηση	Ικανοί, αλλά χωρίς θέληση ή ανασφαλείς	Ανίκανοι, με θέληση ή αυτοπεποίθηση	Ανίκανοι και χωρίς θέληση ή ανασφαλείς

Όπως γίνεται εμφανές από τον πίνακα 2 υπάρχουν τέσσερα επίπεδα ετοιμότητας των υφισταμένων, καθένα από τα οποία αναπαριστά ένα διαφορετικό συνδυασμό ικανότητας και θέλησης ή αυτοπεποίθησης των υφισταμένων. Πιο συγκεκριμένα, τα τέσσερα επίπεδα ετοιμότητας περιγράφονται από τους Hersey και τους συνεργάτες του (2001) ως εξής:

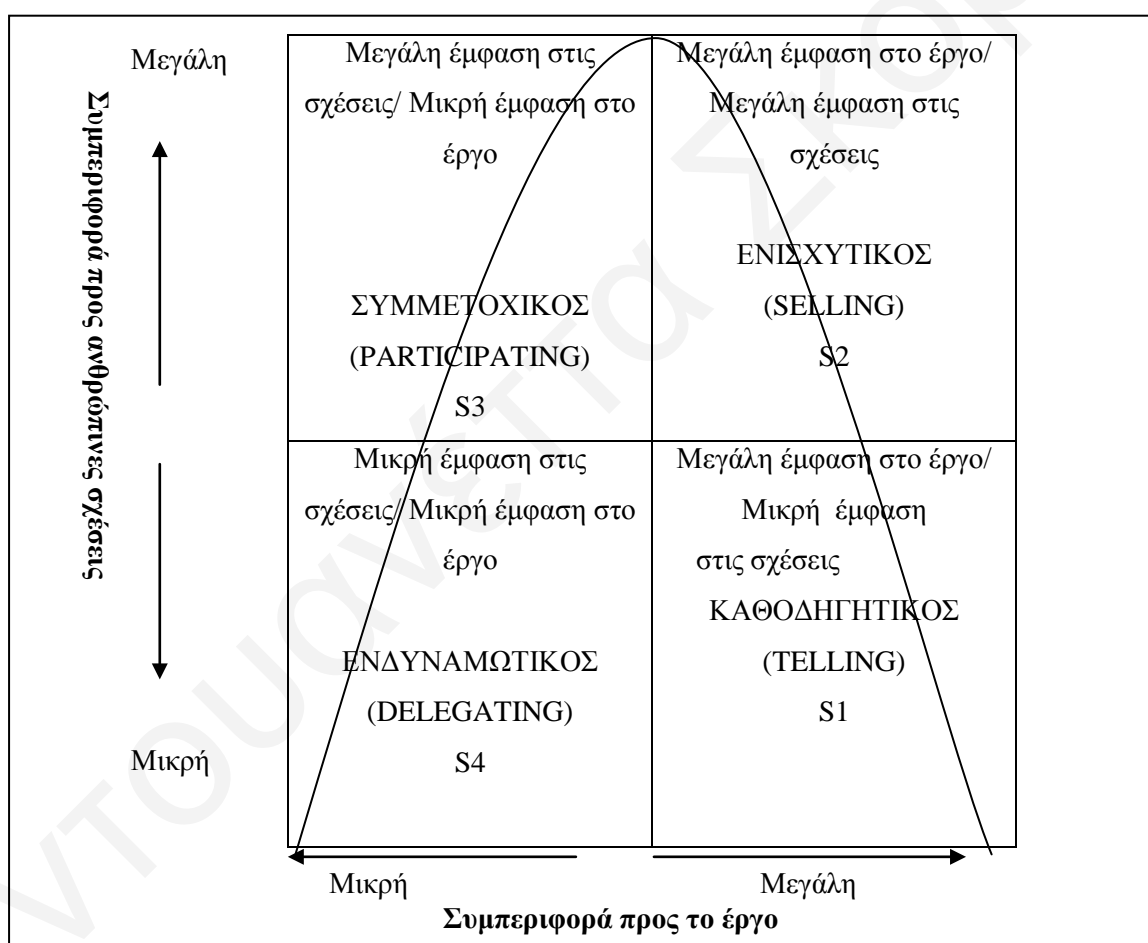
Επίπεδο Ετοιμότητας 1 (R1): Οι υφιστάμενοι είναι ανίκανοι, χωρίς θέληση και δεν έχουν τη δέσμευση που χρειάζεται ή οι υφιστάμενοι είναι ανίκανοι και ανασφαλείς, δεν έχουν αυτοπεποίθηση.

Επίπεδο Ετοιμότητας 2 (R2): Οι υφιστάμενοι είναι ανίκανοι αλλά θέλουν, είναι παρωθημένοι, έχουν κίνητρα και προσπαθούν ή οι υφιστάμενοι είναι ανίκανοι, αλλά έχουν αυτοπεποίθηση, εφόσον ο ηγέτης παρέχει καθοδήγηση.

Επίπεδο Ετοιμότητας 3 (R3): Οι υφιστάμενοι είναι ικανοί, αλλά δεν έχουν τη θέληση να χρησιμοποιήσουν αυτές τις ικανότητες ή οι υφιστάμενοι είναι ικανοί, αλλά είναι ανασφαλείς.

Επίπεδο Ετοιμότητας 4 (R4): Οι υφιστάμενοι είναι ικανοί και θέλουν, νιώθουν δέσμευση για την εκτέλεση ενός έργου ή οι υφιστάμενοι είναι ικανοί να φέρουν εις πέρας ένα έργο και νιώθουν αυτοπεποίθηση για να το πράξουν.

Με βάση τη διάγνωση του επιπέδου ετοιμότητας των υφισταμένων, την οποία καλείται να διενεργεί ο ηγέτης αναφορικά με διάφορα έργα τα οποία λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα, ο ηγέτης μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε τέσσερα ηγετικά στυλ, όπως παρουσιάζονται στο διάγραμμα 4 που ακολουθεί.



Διάγραμμα 4. Τα τέσσερα ηγετικά στυλ του μοντέλου των Hersey και Blanchard

Τα τέσσερα βασικά στυλ ηγεσίας μπορούν να επεξηγηθούν ως εξής:

R1: Καθοδηγητικός (μεγάλη έμφαση στο έργο- μικρή στις σχέσεις). Ο ηγέτης καθορίζει τους ρόλους και λέει ακριβώς στους υφισταμένους τι θα κάνουν, πώς, πότε και πού.

Πρόκειται για έντονα καθοδηγητική συμπεριφορά.

R2: Ενισχυτικός (μεγάλη έμφαση στο έργο και στις σχέσεις). Ο ηγέτης παρέχει τόσο καθοδηγητική συμπεριφορά – συμπεριφορά προσανατολισμένη στο έργο – όσο και συμπεριφορά προσανατολισμένη στις σχέσεις.

R3: Συμμετοχικός (μικρή έμφαση στο έργο, μεγάλη στις σχέσεις). Ο ηγέτης και οι ακόλουθοι συναποφασίζουν, με τον ηγέτη να ασκεί βασικά υποβοηθητικό ρόλο.

R4: Ενδυναμωτικός (μικρή έμφαση στο έργο και στις σχέσεις). Με τη χρήση του συγκεκριμένου στιλ ο ηγέτης «δίνει την μπάλα» στους υφισταμένους και τους αφήνει να «τρέξουν από μόνοι τους» (Hersey et al., 2001). Συμπεριφέρεται με αυτό τον τρόπο γιατί έχει απέναντί του υφισταμένους που πλέον έχουν φτάσει στο επίπεδο της αυτοπραγμάτωσης (Maslow), παρωθούνται από «παρωθητές» και όχι από «παράγοντες υγιεινής» (Herzberg), ενώ απολαμβάνουν την εργασία και τη θεωρούν φυσική δραστηριότητα την οποία μπορούν να εκτελούν χωρίς να έχουν έντονη ανάγκη για άμεση επιθεώρηση (Θεωρία Ψ). Στον πίνακα 3 που ακολουθεί παρουσιάζονται με συνοπτικό τρόπο οι συμπεριφορές που επιδεικνύει ο ηγέτης ακολουθώντας κάθε ένα από τα τέσσερα προαναφερθέντα ηγετικά στιλ συμπεριφοράς, όπως αναφέρονται από το Hersey και τους συνεργάτες του (2001).

Πίνακας 3

Συνοπτική παρουσίαση συμπεριφορών που επιδεικνύει ο ηγέτης ανάλογα με το στιλ ηγετικής συμπεριφοράς που ακολουθεί

S1:Καθοδηγητικός	S2:Ενισχυτικός	S3:Συμμετοχικός	S4:Ενδυναμωτικός
Συγκεκριμένες οδηγίες (ποιοι, τι, πότε, πού και πώς)	Συγκεκριμένες οδηγίες (ποιοι, τι, πότε, πού, πώς και γιατί)	Ενθάρρυνση πρωτοβουλιών υφισταμένων	Εκχώρηση δραστηριοτήτων
Καθορισμός ρόλων	Επεξήγηση αποφάσεων και παροχή ευκαιριών για επεξηγήσεις	Ενεργή ακρόαση	Ο ηγέτης κατέχει τη γενική εικόνα των δραστηριοτήτων.
Κυρίως «μονόδρομη» επικοινωνία	Διάλογος δύο μερών	Αποφάσεις από τους υφισταμένους	Οι υφιστάμενοι αποφασίζουν.
Αποφάσεις από τον ηγέτη	Αποφάσεις από τον ηγέτη	Αμφίδρομη επικοινωνία	Ελάχιστη επιθεώρηση
Απλά και συγκεκριμένα έργα	Υποβολή ερωτήσεων για διασαφήνιση του επιπέδου ικανοτήτων	Έπαινος εργασίας	Ενίσχυση αποτελεσμάτων
	Ενίσχυση μικρών βελτιώσεων	Θετική ενίσχυση και οικοδόμηση εμπιστοσύνης	Ο ηγέτης παραμένει προσιτός.

Είναι εμφανές ότι καθώς κινούμαστε από χαμηλά σε ψηλά επίπεδα ετοιμότητας οι αποφάσεις παίρνονται από τους υφισταμένους και ο ρόλος των ηγετών γίνεται απλά υποβοηθητικός/ ενδυναμωτικός. Τι συμβαίνει όμως στην πράξη κατά την εφαρμογή του μοντέλου;

Καθώς οι υφιστάμενοι προχωρούν από χαμηλά σε ψηλά επίπεδα ετοιμότητας οι συνδυασμοί της συμπεριφοράς που είναι προσανατολισμένη προς την επίτευξη έργου και αυτής που προσανατολίζεται προς τις ανθρώπινες σχέσεις αρχίζουν να αλλάζουν. Έτσι, αν πάρουμε για παράδειγμα μια σχολική μονάδα όπου υπάρχουν πολλοί νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευτικοί με χαμηλή ετοιμότητα για ένα έργο (R1), ο διευθυντής/ ηγέτης θα πρέπει να είναι πιο κατευθυντικός αρχικά για να βοηθήσει τους υφισταμένους του να αυξήσουν την ετοιμότητά τους, ούτως ώστε να μπορέσουν να περάσουν στο επόμενο στάδιο ετοιμότητας και ο ίδιος ο ηγέτης να επιδείξει την επόμενη ηγετική συμπεριφορά/ στιλ όπως προνοείται από το μοντέλο (Hersey et al., 2001). Σταδιακά, καθώς αυξάνεται η ετοιμότητα των υφισταμένων, ο ηγέτης θα πρέπει να αυξάνει τη ροπή του προς τις ανθρώπινες σχέσεις, αφού οι υφιστάμενοι τώρα είναι πιο έτοιμοι, βρίσκονται στο R2, και μπορούν να συνεισφέρουν πιο ενεργά στην επίτευξη του έργου. Σταδιακά, η ροπή προς την επίτευξη αποτελέσματος θα μειώνεται ακόμη περισσότερο και η ροπή προς τις σχέσεις θα αυξάνεται, με την αύξηση της ετοιμότητας των υφισταμένων (R3) η οποία και σηματοδοτεί μια ενεργό συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη απόφασης και μια ενεργό ανάληψη πρωτοβουλιών. Ωστόσο, και οι δύο συμπεριφορές του ηγέτη – τόσο αυτή που αφορά την έμφαση προς την επίτευξη έργου, όσο και η αντίστοιχη που αφορά την έμφαση προς την επίτευξη αποτελέσματος, θα μειώνονται, μόλις ο υφιστάμενος φτάσει στο επίπεδο R4 – που αναφέρεται στο ανώτερο στάδιο ετοιμότητας – και όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να εκτελέσει το έργο του με αυτοπεποίθηση, ανεξάρτητα από επαίνους και υποστήριξη από την πλευρά του ηγέτη.

Φυσικά, η όλη κατάσταση δεν είναι τόσο απλή, αφού η ετοιμότητα δεν αποτελεί μια μόνιμη κατάσταση των υφισταμένων, αλλά αναφέρεται στα διάφορα έργα ξεχωριστά. Γι' αυτό το σκοπό ο ηγέτης θα πρέπει να είναι συνεχώς σε εγρήγορση για να μπορεί να αξιολογεί σε κάθε έργο την ετοιμότητα των υφισταμένων του και να παρατηρεί τις μεταβολές της, ούτως ώστε να δρα άμεσα, επιλέγοντας κάθε φορά την κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά. Για τη διευκόλυνση της αξιολόγησης της ετοιμότητας των υφισταμένων έχουν δημιουργηθεί δείκτες συμπεριφοράς τους οποίους μπορεί να μελετήσει ένας ηγέτης και να κατατάξει ένα υφιστάμενο σε δεδομένο επίπεδο ετοιμότητας ανάλογα με τη συμπεριφορά του (Hersey et al., 2001).

Το ίδιο το μοντέλο ακολούθησε τη δική του εξέλιξη – αποτελεί ένα δυναμικό μοντέλο, αφού οι δύο δημιουργοί του, μετά το 1979 όταν ιδρύθηκε το ίδρυμα «Blanchard Training and Development Inc», ακολούθησαν διαφορετικούς δρόμους, χωρίς αυτό να επηρεάζει -όπως τονίζουν οι ίδιοι- τις βασικές τους πεποιθήσεις αναφορικά με τις αρχές της περιπτώσιακής ηγεσίας και ιδιαίτερα αναφορικά με την ικανοποίηση των αναγκών των υφισταμένων. Οι περισσότερες αλλαγές αποτελούν αλλαγές που αφορούν το όνομα που δίνει κάποιος στα πράγματα κι όχι αλλαγές ουσίας (Hersey et al., 2001).

Ο Ken Blanchard, αρχικά, και οι συνεργάτες του έχουν προχωρήσει σε ένα διαφορετικό ορισμό των σταδίων από τα οποία περνά ένας υφιστάμενος σε ένα οργανισμό (Hersey et al., 2001). Μετά από έρευνες έχουν παρατηρήσει ότι το αρχικό στάδιο από το οποίο περνά ένας εργαζόμενος είναι το στάδιο του προσανατολισμού, όταν στο πλαίσιο μιας ομάδας καλείται να λειτουργήσει. Κατά το στάδιο αυτό ο εργαζόμενος (ή η ομάδα) χαρακτηρίζεται από «θέληση», αλλά χωρίς να είναι σίγουρος για το πώς θα δουλέψει στην καινούρια του ομάδα. Στη συνέχεια, ακολουθεί η «απογοήτευση» (στάδιο 2), καθώς η κοινή εργασία είναι πιο δύσκολη από ότι αναμενόταν. Αν η ομάδα ξεπεράσει την απογοήτευση, περνά στην «επίλυση» – που αποτελεί το τρίτο στάδιο – όπου τα μέλη της ομάδας μαθαίνουν να εργάζονται μαζί. Αν η μεταξύ τους αλληλεπίδραση συνεχίζει να βελτιώνεται, η ομάδα φτάνει στο στάδιο της «παραγωγής» (στάδιο 4). Έρευνες του ιδρύματος έχουν δείξει ότι το κατευθυντικό στιλ είναι απαραίτητο για το στάδιο του προσανατολισμού, η καθοδήγηση για το στάδιο της απογοήτευσης, η υποστήριξη για το στάδιο της επίλυσης και η ενδυνάμωση με την εκχώρηση υπευθυνοτήτων και την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους των υφισταμένων για το στάδιο της παραγωγής (Hersey et al., 2001).

Ωστόσο η νέα αυτή διάσταση των πραγμάτων- με τον καθορισμό νέων σταδίων από τα οποία περνούν οι υφιστάμενοι - την οποία εντόπισαν οι ερευνητές του ιδρύματος, σηματοδοτεί μια αλλαγή στον τρόπο που οριζόταν η ετοιμότητα των υφισταμένων στο αρχικό μοντέλο. Το γεγονός ότι οι επιχειρήσεις στις Η.Π.Α εργοδοτούν «νικητές» ή «πιθανούς νικητές», αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές βλέπουν τα πράγματα. Οι νικητές – έχουν τη γνώση, την πείρα και τη θέληση για να ξεκινήσουν από τα στάδια S3 και S4. Οι πιθανοί νικητές έχουν τη θέληση, αλλά έχουν συχνά χαμηλή σχετικά ικανότητα. Γι' αυτό το λόγο, το πρώτο στάδιο ετοιμότητας, αναφέρουν οι ερευνητές, θα έπρεπε να ονομάζεται «θέλουν αλλά δεν μπορούν» κι όχι «δεν θέλουν και δεν μπορούν», όπως αναφερόταν στο αρχικό μοντέλο. Το ίδιο και το δεύτερο επίπεδο ετοιμότητας μετονομάζεται από τους ερευνητές του ιδρύματος σε «δε θέλουν και δεν μπορούν» για να αποτυπώνει καθαρά το δεύτερο στάδιο της απογοήτευσης που φάνηκε να περνούν οι

υφιστάμενοι μετά το στάδιο του προσανατολισμού στην εργασία από το οποίο και περνούν. Γενικά, η όλη αντίληψη για τα στάδια ετοιμότητας φαίνεται να αλλάζει, διότι οι νέες απόψεις των ερευνητών υποστηρίζουν ότι τώρα ο εργαζόμενος ξεκινά με ενθουσιασμό, σταδιακά απογοητεύεται, και αργότερα αναπτύσσει ικανότητες αλλά δρα με προσοχή και καθοδήγηση, και μόνο στο τέλος μπορεί να αναπτύξει αυτόνομη δράση.

Από την άλλη, ο Paul Hersey, σχολιάζοντας ιδιαίτερα τις αλλαγές που δέχτηκε το ίδιο το μοντέλο, αναφέρεται στην αλλαγή της λέξης «ωριμότητα» με τη λέξη «ετοιμότητα», την οποία ωστόσο δέχονται ως αλλαγή και οι δύο ερευνητές και την υιοθετούν. Οι αλλαγές όμως τις οποίες προτείνει το ίδρυμα Blanchard δεν φαίνεται να γίνονται αποδεχτές από το Hersey, ο οποίος επιχειρηματολογώντας για το επίπεδο ετοιμότητας τονίζει ότι δεν πρέπει ποτέ η θέληση να εξισώνεται με την παρώθηση, αλλά αποτελεί συνδυασμό παρώθησης και αυτοπεποίθησης. Με αυτό τον τρόπο θέλει να δείξει ότι ένας νέος εργαζόμενος – «πιθανός νικητής» – όπως τον ορίζει ο Blanchard – μπορεί να έχει παρώθηση να εργαστεί αλλά η ανασφάλειά του να είναι μεγάλη και να πρέπει να ξεπεραστεί ούτως ώστε να υπάρχει αρκετή θέληση για να περάσει στο επόμενο στάδιο. Συνεπώς, η θέληση ως συνδυασμός παρώθησης και αυτοπεποίθησης να είναι χαμηλή και να μην δικαιολογεί τη μετονομασία του πρώτου επιπέδου ετοιμότητας σε «θέλουν αλλά δεν μπορούν» (Fernandez & Vecchio, 1997).

Οι διαφορές που αναπτύχθηκαν στο μοντέλο αποτελούν και ένα από τα σημεία στα οποία ασκήθηκε έντονη κριτική στο μοντέλο. Άλλα σημεία για τα οποία έγινε κριτική είναι:

- 1) το γεγονός ότι το μοντέλο κρίνεται απλοϊκό και χωρίς ερευνητική στήριξη (Goodson et al., 1989· Nahavandi, 1997).
- 2) η δυσκολία ορισμού βασικών εννοιών του μοντέλου (Avery, 2001· Graeff, 1983, 1997).
- 3) η ανάπτυξη του μοντέλου σε διαφορετικές κατευθύνσεις με βασικές εννοιολογικές διαφορές, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στην περίπτωση της παρώθησης των εργαζομένων για ένα νέο έργο. Το συγκεκριμένο γεγονός καθιστά δύσκολη τη δημιουργία ενός «συνεπούς σώματος έρευνας» γύρω από την «περιπτωσιακή ηγεσία», αφού οι ερευνητές ερευνούν κάθε φορά διαφορετικές εκδοχές του μοντέλου (Avery, 2001).

Πέρα από τα πιο πάνω σημεία κριτικής θα πρέπει να αναφερθεί επιπρόσθετα και η απουσία στο μοντέλο μεταβλητών που έχουν να κάνουν με το ίδιο το πρόσωπο του ηγέτη και χαρακτηριστικών του όπως π.χ.: τις δεξιότητες διοίκησης που κατέχει όπως απορρέουν μέσα από την πείρα και την εκπαίδευση- επιμόρφωσή του ή και τις αξίες που πρεσβεύει και που δυνατόν να επηρεάζουν την ικανότητά του να ακολουθήσει αυτό το μοντέλο. Ίσως τελικά το μοντέλο αυτό να γίνεται κατορθωτό να χρησιμοποιηθεί στην πράξη όταν

κάποιος επιμορφωθεί σε αυτό, ενώ στην πραγματικότητα τα πράγματα λειτουργούν διαφορετικά, αφού υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες.

Παρά την όποια κριτική, η ανάλυση του μοντέλου της περιπτωσιακής ηγεσίας των Hersey και Blanchard που προηγήθηκε και οι άλλες αναφορές στην περιπτωσιακή θεωρία είναι σημαντικές γιατί στρέφουν την προσοχή μας στο άτομο και στο συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο του οργανισμού. Με βάση το άτομο και το πλαίσιο του οργανισμού, την κάθε περίπτωση δηλαδή ξεχωριστά, ο ηγέτης καλείται να επιλέξει εκείνο το ηγετικό στυλ στοχεύοντας στην ικανοποίηση του οργανισμού πρώτιστα και του ατόμου κατά συνέπεια. Με την έμφαση του στο άτομο το μοντέλο των Hersey και Blanchard, αλλά και γενικότερα άλλα μοντέλα που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο των «περιπτωσιακών θεωριών», προσεγγίζουν σύγχρονες θεωρίες σχολικής ηγεσίας, όπως τη θεωρία της χαρισματικής ηγεσίας, τη μετασχηματιστική ηγεσία, την ηγεσία μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αειφόρο ηγεσία. Όλες οι προαναφερθέντες σύγχρονες μορφές ηγεσίας τονίζουν την ανάγκη όπως ο ηγέτης νοιαστεί για τα διαφορετικά άτομα στον οργανισμό για να τα οδηγήσει σε καλύτερες συνθήκες εργασίας για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων στον οργανισμό (Atwater & Bass, 1994· Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002· House, 1977).

Ωστόσο, οι σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας δεν αναφέρονται συγκεκριμένα στην περίπτωση που κάθε φορά αντιμετωπίζει ο ηγέτης και η οποία είναι πολύ πιο σύνθετη από την απλή ανάλυση των αναγκών των υφισταμένων. Ο Yukl (1999) συγκεκριμένα, σχολιάζοντας τη μετασχηματιστική ηγεσία τονίζει ότι η έμφασή της στη σχέση ηγέτη-υφισταμένων είναι αρκετά στενή και θα πρέπει να διευρυνθεί για να συμπεριλάβει άλλους παράγοντες που αφορούν παράγοντες επιρροής στους τομείς της ομάδας και του οργανισμού. Περαιτέρω, η απουσία αναφοράς σε παράγοντες που αφορούν την περίπτωση θεωρείται με τη σειρά της περιοριστική. Ορθά το μοντέλο θα απεικόνιζε καλύτερα τη ζωή στους οργανισμούς και τη δράση της ηγεσίας αν λάμβανε υπόψη περιπτωσιακούς παράγοντες.

Συνολική Θέαση των Περιπτωσιακών Θεωριών/Μοντέλων που Αφορούν την Ηγετική Συμπεριφορά/Ηγετικά Στυλ

Όπως διαφάνηκε από την πιο πάνω αναφορά στις θεωρίες/ μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς, η έρευνα που ασχολήθηκε με την ηγεσία αντιμετώπισε αρχικά την ηγεσία ως μονοδιάστατο φαινόμενο – αφού διερευνούσε μόνο τον ηγέτη και τα χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια, η έρευνα κινήθηκε στην εξέταση της συμπεριφοράς κυρίως του ηγέτη και των στάσεων των υφισταμένων του απέναντι στο πρόσωπό του. Σταδιακά

αναγνωρίστηκε η σημασία της περίπτωσης για την κατανόηση της ηγετικής συμπεριφοράς και εμφανίστηκαν ένα σύνολο θεωριών και μοντέλων που διερευνούσαν ηγετικά χαρακτηριστικά, στάσεις και συμπεριφορές που λάμβαναν υπόψη περιπτωσιακούς παράγοντες (Fellows, Liu, & Miu Fong, 2003; Hersey et al., 2001).

Από τη στιγμή που επισημάνθηκε η επιρροή των δυνάμεων της περίπτωσης στην ηγεσία, τα πράγματα άρχισαν να αποκτούν το πραγματικό τους νόημα, αφού φανερώθηκε το πραγματικό, πολυσύνθετο πρόσωπο της ηγεσίας που είναι δυνατό να αλλάζει ανάλογα με την περίπτωση και δεν εξαρτάται μόνο από παράγοντες που αφορούν τον ηγέτη (π.χ. χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του) ή τους υφισταμένους (μέσα από τις έρευνες στάσεων για το πρόσωπο του ηγέτη). Γενικά, ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που αφορούν τόσο τον ηγέτη, όσο και το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται κάθε φορά η ηγετική συμπεριφορά – συμπεριλαμβανομένων των υφισταμένων- αναγνωρίστηκε ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για τον καθορισμό και την επεξήγηση της ηγετικής συμπεριφοράς.

Στον πίνακα 4 που ακολουθεί γίνεται συνοπτική αναφορά στους παράγοντες στους οποίους εστίασαν συγκεκριμένες θεωρίες και μοντέλα που προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν ευρύτερα την ηγετική συμπεριφορά ή απλά τη λήψη απόφασης. Η συγκεκριμένη αναφορά κρίνεται απαραίτητη ούτως ώστε να τονιστούν τελικά οι παράγοντες/μεταβλητές που αφορούν την ηγετική συμπεριφορά και θα εξεταστούν στην παρούσα έρευνα, αλλά και για να οδηγηθούμε ομαλά στο ορισμό της ΔΗΣ και στον καθορισμό των διαστάσεων/κριτηρίων μελέτης της οι οποίες βρίσκονται στο κέντρο της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 4

Συνοπτικός πίνακας για τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ηγετική συμπεριφορά σύμφωνα με διάφορες θεωρίες / μοντέλα που αναγνωρίζουν τη δυναμική της περίπτωσης

Μοντέλο/ Θεωρία	Παράγοντες	Ανάλυση παραγόντων/ Σημαντικά στοιχεία
Μοντέλο των Tannenbaum και Schmidt	<p>A. Παράγοντες που αφορούν τον ηγέτη</p> <p>B. Παράγοντες που αφορούν υφισταμένους</p> <p>Γ. Παράγοντες που αφορούν την περίπτωση.</p>	<p>A. αξίες ηγέτη, εμπιστοσύνη, απόψεις, ασφάλεια που νιώθει για την εργασία</p> <p>B. προσδοκίες υφισταμένων, ψηλή ανάγκη ανεξαρτησίας, ευθύνη για αποφάσεις, ενδιαφέρον για προβλήματα, ταύτιση με τους στόχους του οργανισμού, γνώση-πείρα, αναμονή εμπλοκής στη διαδικασία λήψης απόφασης</p> <p>Γ. τύπος οργανισμού, αποτελεσματικότητα της ομάδας, πρόβλημα, χρόνος</p> <p>Σχόλιο: Ευρύ/ μη επικεντρωμένο μοντέλο για το οποίο δεν έγινε – εξ' όσον γνωρίζουμε- προσπάθεια εγκυροποίησής του. Επικεντρώνεται στη λήψη απόφασης και όχι γενικά στην ηγετική συμπεριφορά. Κατηγοριοποιεί τη συμπεριφορά σε δύο άκρα αυταρχική/ δημοκρατική γεγονός που είναι περιοριστικό.</p>

Μοντέλο/ Θεωρία	Παράγοντες	Ανάλυση παραγόντων/ Σημαντικά στοιχεία
Μοντέλο του Fiedler	A. Δομή του έργου B. Δύναμη του ηγέτη Γ. Σχέσεις ηγέτη-υφισταμένων	Σχόλιο: Μελέτησε το ηγετικό στυλ ως χαρακτηριστικό του ηγέτη το οποίο καθορίζεται από το σύστημα παρώθησής του. Υποστήριξε ότι δεν είναι το ηγετικό στυλ που αλλάζει, αλλά η περίπτωση για να προσαρμοστεί στο στυλ. Κατακρίθηκε κυρίως για τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποίησε
Θεωρία Μονοπατιού-Στόχου των House και Mitchell	A. Απαιτήσεις μελών της ομάδας B. Απαιτήσεις περιβάλλοντος	A. Πού αποδίδουν οι υφιστάμενοι επιτυχίες/ αποτυχίες τους (locus of control), αντίληψη για τις ικανότητές τους B. Δομή έργου, ύπαρξη συστήματος αμοιβών Σχόλιο: Αγνοεί πλήρως τα χαρακτηριστικά του ηγέτη.
Μοντέλο λήψης απόφασης των Vroom και Yetton	A. Ποιότητα/ Λογικότητα της απόφασης B. Αποδοχή από μέρος των υφισταμένων ή και δέσμευση για υλοποίηση της απόφασης Γ. Χρόνος	Γενικά αναφέρει ότι χρησιμοποιούνται πιο αυταρχικές μέθοδοι όταν οι ηγέτες έχουν τις πληροφορίες, το έργο είναι δομημένο, υπάρχει αποδοχή της απόφασης ή η αποδοχή δεν κρίνεται σημαντική και οι στόχοι των υφισταμένων δε συγκρούονται με τους στόχους του οργανισμού. Σχόλιο: Εξειδικευμένο μοντέλο στη λήψη απόφασης που δεν επιβεβαιώθηκε γενικά στην πράξη. Έρευνες έδειξαν έμφαση στη συμμετοχική λήψη απόφασης ακόμη και όταν το μοντέλο συμβούλευε για αυταρχική λήψη. Γενικά τα αποτελέσματα γύρω από το μοντέλο είναι συγκεχυμένα.
Μοντέλο της Τρισδιάστατης Ηγετικής Αποτελεσματικότητας των Hersey και Blanchard.	A. Ετοιμότητα υφισταμένων = Ικανότητα + Θέληση	A. Ικανότητα= γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες. B. Θέληση= αυτοπεποίθηση, αφοσίωση, παρώθηση Σχόλιο: Μοντέλο που επικεντρώνεται στους υφισταμένους. Γενικά, δεν επιβεβαιώθηκε από τη διεθνή έρευνα και κατακρίθηκε τόσο για τους ορισμούς και τις κατά καιρούς αλλαγές που υπέστηκε, αλλά και για τα όργανα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποίησε. Αγνοεί πλήρως την ετοιμότητα του ηγέτη και άλλα χαρακτηριστικά του. Γενικά υποστηρίζει ότι σε χαμηλούς βαθμούς ετοιμότητας υφισταμένων ο ηγέτης πρέπει να είναι πιο καθοδηγητικός. Η έρευνα έδειξε γενικά την υπεροχή του συμμετοχικού στυλ.

Ο πίνακας 4 είναι βοηθητικός γιατί απεικονίζει συνοπτικά τον τρόπο με τον οποίο διάφορες περιπτώσιακές θεωρίες που παρουσιάστηκαν προηγουμένως προσπάθησαν να αποτυπώσουν την ηγετική συμπεριφορά. Ένα πρώτο συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί είναι ότι ένα ευρύ φάσμα παραγόντων θεωρήθηκε υπεύθυνο για την ηγετική συμπεριφορά.

Οι παράγοντες αυτοί αφορούσαν τον ηγέτη, χαρακτηριστικά των υφισταμένων και το ευρύτερο πλαίσιο ανάπτυξης της ηγετικής συμπεριφοράς, όπως καθορίζεται κυρίως από το υπό εκτέλεση έργο, το χρόνο και τις σχέσεις ηγέτη - υφισταμένων. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα μοντέλα και θεωρίες που καταγράφονται στον πίνακα απέτυχαν γενικά να εγκυροποιηθούν. Η έρευνα έδειξε την υπεροχή του συμμετοχικού ηγετικού στιλ έναντι του αυταρχικού (Avery & Ryan, 2002; Silverthorne, 2000). Πάνω σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι η απλή κατηγοριοποίηση μιας συμπεριφοράς ως συμμετοχικής ή αυταρχικής δεν είναι ουσιαστικής σημασίας, αφού αποτελεί γενική κατηγοριοποίηση. Αντίθετα, εκείνο που θα έπρεπε να συμβαίνει είναι η δημιουργία πιο εξειδικευμένων κατηγοριών συμπεριφοράς οι οποίες θα αφορούν τη συμπεριφορά του διευθυντή απέναντι στα διάφορα άτομα κατά τη διάρκεια του χρόνου, τον τρόπο με τον οποίο αυτή δημιουργείται και τις αλλαγές. Το γεγονός αυτό θα βοηθήσει στην υπέρβαση της κριτικής η οποία αναφέρει ότι τα περιπτωσιακά μοντέλα περιγράφουν διαφορές ανάμεσα σε διευθυντές σε διαφορετικές περιπτώσεις, αλλά δε δείχνουν την ποικιλία στη συμπεριφορά μέσα στο σταθερό ρόλο του διευθυντή (Vroom & Yago, 1995).

Η χρησιμοποίηση τελικά ενός πιο επικεντρωμένου φακού θα επιτρέψει την εξέταση της ποικιλίας στη συμπεριφορά, η οποία κρίνεται ως καλύτερη οδός από την εξαγωγή λανθασμένων γενικεύσεων (Vroom & Yago, 1995). Με αυτό το φακό, και υιοθετώντας τη συστηματική σκοπιά της ηγεσίας- διερευνώντας δηλαδή παράγοντες που αφορούν το πρόσωπο του ηγέτη και παράγοντες που αφορούν στην περίπτωση, αποσκοπείται να εξεταστεί εις βάθος η διαμόρφωση ΔΗΣ και η επίδρασή της άμεσα και έμμεσα στα αποτελέσματα των μαθητών. Τι εννοούμε όμως με τον όρο ΔΗΣ; Ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες (μεταβλητές) όπως απορρέουν από τη βιβλιογραφία μέσα από τους οποίους θα διερευνηθεί η ΔΗΣ και η σχέση της με τα αποτελέσματα των παιδιών; Αυτά τα ερωτήματα θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια.

Η Έννοια της ΔΗΣ και οι Μεταβλητές μέσω των οποίων Εξετάζεται στην Παρούσα Έρευνα

Η ηγετική συμπεριφορά σύμφωνα με τον Pashiardis και τους συνεργάτες του (2005) αποτελεί την καθημερινή πρακτική των διευθυντών στη σχολική μονάδα και είναι τόσο σύνθετη που δεν αποτυπώνεται σε γενικευμένα μοντέλα που μέχρι σήμερα επιχείρησαν να την μελετήσουν και που αποτέλεσαν τη βάση για την πλειονότητα των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας. Το γεγονός της πολυπλοκότητας της ηγετικής συμπεριφοράς σχετίζεται και με την περιπτωσιακή φύση της, με τη δυνατότητα δηλαδή να αλλάζει ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο, η οποία αναγνωρίστηκε στη

διοικητική επιστήμη από το 1945 (Hoy & Miskel, 2001). Τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο των περιπτωσιακών θεωριών πρέσβευαν ότι δεν υπάρχει μια και μόνο ηγετική συμπεριφορά- ηγετικό στιλ, αλλά ένα σύνολο ηγετικών συμπεριφορών οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν ανάλογα με την περίπτωση, όπως ορίζεται από το πλαίσιο στο οποίο καλείται ο διευθυντής να ενεργήσει.

Την πολυπλοκότητα της ηγετικής συμπεριφοράς αναγνωρίζει και η «συσχετιστική ηγεσία». Η βασική διαφορά ωστόσο των δύο θεωριών είναι ότι η περιπτωσιακή θεωρία επικεντρώνεται περισσότερο στη συμπεριφορά του ηγέτη με δεδομένους περιπτωσιακούς παράγοντες, συχνά τους υφισταμένους. Αντίθετα, η «συσχετιστική ηγεσία» παίρνει μια «πιο ευρεία ματιά» που περιλαμβάνει και άλλους συσχετιστικούς παράγοντες για τις ικανότητες του ηγέτη, αλλά και άλλες μεταβλητές μέσα στην περίπτωση στοχεύοντας να «ταιριάσει» δεδομένους ηγέτες με συγκεκριμένες περιπτώσεις (Hoy & Miskel, 2001· Northhouse, 2004).

Η εξέταση της ηγετικής συμπεριφοράς ως συσχετιστικού και κατά συνέπεια περιπτωσιακού φαινομένου, ως μεταβλητής δηλαδή που διαφοροποιείται και διαμορφώνεται με βάση παράγοντες που αφορούν τον ίδιο τον ηγέτη και την περίπτωση αποτελεί ένα σημαντικό τομέα έρευνας για τον οποίο δεν έχει γίνει διεθνώς συστηματική έρευνα μέχρι σήμερα. Το γεγονός αυτό σχετίζεται και με τη δυσκολία εξέτασης της ΔΗΣ, όπως συνέβηκε εξάλλου και με τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα. Στην περίπτωση της αποτελεσματικότητας, ο όρος «διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα», παρά το γεγονός ότι υπήρχαν έρευνες από τη δεκαετία του 60, εισήχθη μόλις το 2004, αφού αρχικά ερευνήθηκαν γενικευμένα μοντέλα (Campbell et al., 2004). Παρόμοια καθυστέρηση, εξαιτίας της δυσκολίας μέτρησής της, παρουσιάζει και η διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς η οποία μελετάται ουσιαστικά ως τέτοια στην παρούσα έρευνα, παρά το γεγονός ότι εντοπίστηκε νωρίς στα θεωρητικά σχήματα της περιπτωσιακής και συσχετιστικής ηγεσίας.

Συγκεκριμένοι παράγοντες που απορρέουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε επιλέγονται για τη μελέτη της ΔΗΣ και του τρόπου με τον οποίο αυτή επιδρά άμεσα ή έμμεσα στα αποτελέσματα των παιδιών. Υιοθετώντας μια «συσχετιστική σκοπιά της ηγεσίας» οι παράγοντες αυτοί μπορεί να κατηγοριοποιηθούν ως «παράγοντες που αφορούν τον ίδιο τον ηγέτη» και «παράγοντες που αφορούν την περίπτωση» όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Παράγοντες που Αφορούν τον Ηγέτη και Επηρεάζουν την Εκδήλωση ΔΗΣ

Στην κατηγορία των μεταβλητών που έχουν να κάνουν με το πρόσωπο του ηγέτη περιλαμβάνονται μεταβλητές που έχουν να κάνουν με το φύλο του ηγέτη, την εκπαίδευση και την πείρα του.

Το Φύλο του Ηγέτη και η Επίδρασή του στη ΔΗΣ

Η συμπερίληψη της μεταβλητής «φύλο του ηγέτη» στην προσπάθεια διερεύνησης της ΔΗΣ γίνεται παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν ενσωματώθηκε σε καμιά συσχετιστική θεωρία ως μια μεταβλητή που μπορεί να επεξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η ηγετική συμπεριφορά.

Η σχέση ανάμεσα στο φύλο του ηγέτη και στη συμπεριφορά του στον οργανισμό/σχολική μονάδα δεν έχει ακόμη ξεκαθαρίσει. Ωστόσο, εξαιτίας του γεγονότος ότι πολλές γυναίκες αναλαμβάνουν στις μέρες μας ηγετικούς ρόλους, υπάρχει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της σχέσης φύλου και ηγεσίας (Vecchio, 2002).

Υπάρχουν έρευνες που παραδέχονται μια διαφορετική ηγετική συμπεριφορά ανάλογα με το φύλο του ηγέτη (Helgesen, 1995· Hennig & Jardim, 1977· Lipman-Blumen, 1992· Rosener, 1990) και άλλες που αποκλείουν αυτό το ενδεχόμενο, αφού δε βρίσκουν διαφορές (Bass, 1990· Dobbins & Platz, 1986· Maccoby & Jacklin, 1974). Παρόλα αυτά, πληθώρα ερευνητών συνεχίζει να ασχολείται με το θέμα, αποσκοπώντας να εντοπίσει διαφορετικές συμπεριφορές που οφείλονται στον παράγοντα «φύλο» (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001· Oplatka, 2006· Oplatka & Herts-Lazarovits, 2006).

Οι γυναίκες έχουν αντιπροσωπευθεί ανεπαρκώς παραδοσιακά στους διοικητικούς ρόλους. Το 2000, οι γυναίκες κατείχαν στις ΗΠΑ μόνο 30% των κύριων θέσεων στα δημόσια σχολεία και μόνο 13% των θέσεων των επιθεωρητών (Koch & Irby, 2002). Λαμβάνοντας υπόψη τον παραδοσιακά χαμηλό αριθμό των γυναικών που αναλαμβάνουν τους διοικητικούς ρόλους, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι μερικοί ερευνητές στη δεκαετία του '70 διαπίστωσαν ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές προσδιορίστηκαν συντριπτικά με τα παραδοσιακά αρσενικά γνωρίσματα (Vinnicombe, 1999).

Παρόλα αυτά, σύγχρονες έρευνες έχουν τεκμηριώσει ότι οι γυναίκες τείνουν να συμπεριφέρονται με πιο συμμετοχικούς και δημοκρατικούς τρόπους από τους άνδρες (Eagly & Johannesen-Schmidt, 2001), ενώ δηλώνεται ότι υπερισχύουν σε συμπεριφορές που έχουν να κάνουν με την κατανόηση του προσωπικού και την ενσυναίσθηση. Αντίθετα, οι άντρες αναφέρονται σε έρευνες ότι είναι πιο κατευθυντικοί και λιγότερο δημοκρατικοί, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρονται για το προσωπικό τους (Aburdene & Naisbett, 1992).

Σε μια μετα-ανάλυση ερευνών που ασχολούνταν με το μετασχηματιστικό, συναλλακτικό και ελεύθερο στιλ ηγεσίας (laissez-faire) των ανδρών και γυναικών ηγετών, οι Eagly και Johannesen-Schmidt (2001) έχουν βρει ότι οι γυναίκες υπερίσχυαν των ανδρών σε τρία χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας: στην «διανοητική επίδραση» (Intellectual Stimulation), «στην παρώθηση που εμπνέει» (Inspirational Motivation) και στην επίδειξη «ατομικού ενδιαφέροντος» (Individualized Consideration). Ιδιαίτερα, μέσα από το τελευταίο χαρακτηριστικό- αυτό το ατομικού ενδιαφέροντος- διαφαίνεται η τάση των γυναικών να συμπεριφέρονται διαφοροποιημένα ανάλογα με το άτομο- μέλος του προσωπικού- που κάθε φορά έχουν να αντιμετωπίσουν. Απουσιάζουν, ωστόσο, οι έρευνες που εξετάζουν επισταμένα το ρόλο του φύλου του ηγέτη στη διαμόρφωση ΔΗΣ. Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με το γεγονός ότι δεν έχει ακόμη ξεκαθαρίσει η επίδραση της «ηγεσίας» πάνω στα αποτελέσματα των παιδιών, οδήγησε τους Koch και Irbay (2002) να εισηγηθούν την ανάγκη διενέργειας περισσότερων ερευνών που να πραγματεύονται τις πάνω σχέσεις.

Η αξιολόγηση δε της ηγετικής συμπεριφοράς με υποκείμενα τόσο τους ηγέτες όσο και τους υφισταμένους θα διασαφηνίσει το αντίθετο αποτέλεσμα στο οποίο έχουν καταλήξει έρευνες για το πότε μπορούν να διαφανούν καλύτερα οι φυλετικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες έρευνες που έγιναν μέχρι σήμερα (Field & Caldwell, 1979· Millard, 1981) αναφέρουν ότι οι φυλετικές διαφορές αναφέρονται πιο συχνά από τους υφισταμένους παρά από τους ίδιους τους ηγέτες, σε αντίθεση με άλλες έρευνες που τόνισαν την υπεροχή των αυτοαξιολογήσεων των ηγετών (Lewis & Fagenson-Eland, 1998).

Η Εκπαίδευση και η Εμπειρία του Ηγέτη και η ΔΗΣ

Το θέμα της εμπειρίας και της επίδρασης της εκπαίδευσης των ηγετών πάνω σε ηγετικά/ διοικητικά θέματα είναι σημαντικό μέσα στη βιβλιογραφία και είναι άρρηκτα δεμένο με την αναγνώριση της δυναμικής της περίπτωσης και της ανάγκης διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς. Όπως φάνηκε από την προηγούμενη αναφορά στις συσχετιστικές και περιπτωσιακές θεωρίες, σαφής αναφορά στην εκπαίδευση και εμπειρία του ηγέτη δε γίνεται. Ωστόσο, οι ηγετικές συμπεριφορές που προϋποθέτουν οι περιπτωσιακές και συσχετιστικές θεωρίες θεωρούμε ότι απευθύνονται σε ένα ηγέτη εκπαιδευμένο και με εμπειρία στην εφαρμογή τους. Ειδικότερα, η δυνατότητα διάγνωσης των αναγκών της περίπτωσης και κυρίως των ιδιαιτεροτήτων του έργου και των ανθρώπων, όπως τονίζεται μέσα από τις θεωρίες συμπεριφοράς, τις περιπτωσιακές και συσχετιστικές θεωρίες, θεωρούμε ότι προϋποθέτουν μια εκπαίδευση και εμπειρία από μέρους του ηγέτη την οποία κάποιος θα πρέπει να λάβει υπόψη κατά την εφαρμογή ή/και διερεύνηση

οποιοδήποτε μοντέλου. Ενδεικτική είναι και η κριτική που δέχτηκε η θεωρία του Fielder από τους Huczynski και Buchanan (2001), ότι αγνόησε τις τεχνικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο ηγέτης και οι οποίες είναι αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και εμπειρίας του. Το θέμα της ανάγκης μελέτης των ικανοτήτων των ηγετών, όπως πηγάζουν από την εμπειρία και εκπαίδευσή τους, τονίζουν και οι Kouzes και Posner (2003) κατά την ανάπτυξη της δικής τους θεωρίας χαρακτηριστικών του ηγέτη.

Η μελέτη των μεταβλητών της εκπαίδευσης και εμπειρίας του ηγέτη συνδέεται και με ένα ερώτημα που βασανίζει καιρό τη διοικητική επιστήμη, το αν τελικά οι ηγέτες γεννιούνται ή γίνονται. Τα αποτελέσματα πάντως διεθνών ερευνών δεν παρουσιάζουν συνεπή στοιχεία όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Wirt και Krug (1998), η εμπειρία των ηγετών είναι σημαντική, αλλά αυτό το αποτέλεσμα δε χαρακτηρίζεται από συνέπεια. Περαιτέρω, σύμφωνα με τους ίδιους, η κατοχή από μέρους του διευθυντή ενός ανώτερου πτυχίου σχετίζεται με τη συμπεριφορά του διευθυντή: «Καθορισμός αποστολής της σχολικής μονάδας» και όχι με τις άλλες συμπεριφορές (π.χ. διαχείριση αναλυτικού, επιθεώρηση διδασκαλίας και έλεγχος προόδου των παιδιών). Αντίθετα, η ευρύτερη εμπειρία του διευθυντή στην εκπαίδευση θεωρείται ότι προβλέπει τη συμπεριφορά του που έχει να κάνει με την επιθεώρηση της διδασκαλίας και τον έλεγχο της προόδου των μαθητών. Ο Reynolds, όπως αναφέρεται στους Carter και Bound (2007), τονίζει ότι η εμπειρία του ηγέτη επηρεάζει τη δυνατότητά του για ανάληψη ρίσκου αλλά και τις αμοιβές που δίνει, τη δυνατότητα διενέργειας αλλαγών, καθώς και τη δυνατότητα λήψης απόφασης. Πιο συγκεκριμένα, οι ηγέτες με μικρή εμπειρία θεωρούνται ότι δεν παίρνουν εύκολα το ρίσκο για να πραγματοποιήσουν αλλαγές και να προσφέρουν αμοιβές στο προσωπικό τους ανάλογα με την προσφορά τους, ενώ δεν είναι τόσο αποδοτικοί στη λήψη απόφασης όπως οι ηγέτες με μεγαλύτερη εμπειρία. Οι Peters και Smith (1998) με τη σειρά τους θεωρούν ότι η εμπειρία των ηγετών στο ηγετικό έργο είναι σημαντική, αφού πιστεύουν ότι η δράση και ο στοχασμός όσον αφορά τη δράση διαμορφώνουν τον ηγέτη.

Υπάρχουν ωστόσο έρευνες που έγιναν διεθνώς και δεν αναφέρουν σημαντικές επιδράσεις της επιμόρφωσης των ηγετών πάνω σε διοικητικά θέματα σε σχέση με την ηγετική τους συμπεριφορά. Έρευνα, για παράδειγμα, που έγινε στην Αυστραλία και εξέταζε την εφαρμογή της περιπτωσιακής θεωρίας των Hersey και Blanchard, έδειξε ότι τόσο οι εκπαιδευμένοι όσο και οι μη εκπαιδευμένοι ηγέτες, όσον αφορά αυτή τη θεωρία, χρησιμοποιούσαν περισσότερο το συμμετοχικό στιλ διοίκησης, με τη διαφορά ότι οι εκπαιδευμένοι ηγέτες ήταν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι πάνω στην ανάγκη διαφοροποίησης του ηγετικού στιλ (Avery & Ryan, 2002). Η γενικότερη υπεροχή της

επιλογής συμμετοχικής συμπεριφοράς από τον ηγέτη φάνηκε και σε έρευνα εξέτασης της περιπτώσιακής θεωρίας στην Taiwan (Silverthorne, 2000).

Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι οι συγκεκριμένες μεταβλητές, παρά το γεγονός ότι θεωρούνται σημαντικές στη βιβλιογραφία όσον αφορά τη διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς- έστω και αν δεν ενσωματώθηκαν σε περιπτώσιακές/ συσχετιστικές θεωρίες, δεν είναι υπό έμφαση στην παρούσα έρευνα, εξαιτίας του γεγονότος ότι στην Κύπρο οι διευθυντές έχουν περίπου τα ίδια προσόντα και την ίδια εμπειρία, αφού προάγονται σε αυτή τη θέση με κύριο κριτήριο την «αρχαιότητα» και μέσα από ισοπεδωτικές διαδικασίες και συνεπώς δε διαφοροποιούνται σημαντικά όσον αφορά τις πιο πάνω μεταβλητές (Πασιαρδής, 2004). Είναι ενδιαφέρον, ωστόσο, να μελετηθεί αν επιδρούν πάνω στη διαμόρφωση ΔΗΣ. Ένα τέτοιο αποτέλεσμα μπορεί να δράσει ανατροφοδοτικά ιδίως για προγράμματα επιμόρφωσης των διευθυντών

Παράγοντες Αφορούν το Συγκείμενο και Επηρεάζουν την Επίδειξη ΔΗΣ

Στην κατηγορία των μεταβλητών που έχουν να κάνουν με το πλαίσιο στο οποίο ο ηγέτης καλείται να δράσει και επηρεάζουν την επίδειξη ΔΗΣ περιλαμβάνονται μεταβλητές που έχουν να κάνουν με το φύλο και την ικανότητα των υφισταμένων, το υπό εκτέλεση έργο, το χρόνο που είναι διαθέσιμος και τους διαθέσιμους πόρους.

Ικανότητα των Υφισταμένων, Χαρακτηριστικά του Έργου και η ΔΗΣ

Όπως οι εκπαιδευτικοί περνούν από διαφορετικά στάδια για την επαγγελματική τους ανάπτυξη ανάλογα με τη στήριξη που χρειάζονται (Antoniou, 2009), και όπως τα παιδιά χρειάζονται εξατομικευμένη προσοχή και διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ικανότητές τους, το ίδιο θεωρούμε ότι πρέπει να πράξει και ο διευθυντής, αφού έχει να δουλέψει με ανθρώπους διαφορετικών ικανοτήτων.

Οι μεταβλητές της ικανότητας των υφισταμένων και των χαρακτηριστικών του έργου είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους και αναφέρθηκαν σε περιπτώσιακά μοντέλα/θεωρίες, όπως φαίνεται στον πίνακα 4 (σελ. 59). Ενδεικτική είναι η θεωρία των Hersey και Blanchard η οποία τόνιζε ότι όταν οι υφιστάμενοι έχουν χαμηλή ετοιμότητα για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου έργου- μια συνισταμένη της οποίας είναι η ικανότητα των υφισταμένων – τότε ο ηγέτης θα πρέπει να είναι πιο κατευθυντικός. Το ίδιο υποστήριζε και η θεωρία «Μονοπατιού- Στόχου» των House και Mitchell, η οποία υποστήριζε ότι όταν το έργο είναι δύσκολο και ασαφές και οι υφιστάμενοι δεν έχουν τις ικανότητες να το εκτελέσουν (σύμφωνα όμως με τη δική τους εκτίμηση), τότε η επίδειξη μιας συμπεριφοράς που είναι επικεντρωμένη στο έργο και είναι πιο κατευθυντική, θα φέρει καλύτερα αποτελέσματα (Hersey et al., 2001). Οι διαστάσεις του έργου και της

ικανότητας των υφισταμένων ανακύπτουν επιπλέον καθοριστικές για την ηγετική συμπεριφορά και μέσα από τη θεωρία του Fielder (1967).

Ωστόσο, οι αναφορές στους όρους ικανότητα και έργο που γίνονται στις όποιες περιπτώσιακές/ συσχετιστικές θεωρίες τείνουν να ταυτίζουν τους δύο όρους βλέποντας μόνο την ικανότητα σε σχέση με την επίτευξη συγκεκριμένου έργου. Απουσιάζει οποιαδήποτε προσπάθεια θέασης εξατομικευμένα του έργου που πρέπει να επιλεγεί κάθε φορά στη σχολική μονάδα για τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια- όπως θα διαφανεί και στη συνέχεια -εξετάζει τόσο το ρόλο της ικανότητας των υφισταμένων για την επίτευξη συγκεκριμένου έργου, όσο και τη σημαντικότητα του έργου που επιλέγεται κάθε φορά σε σχέση πάντα με τη μάθηση.

Η έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο του ελέγχου της περιπτώσιακής θεωρίας, ιδιαίτερα όπως αναπτύχθηκε από τους Hersey και Blanchard (Hersey et al., 2001), έδειξε ότι η ετοιμότητα (ικανότητα και θέληση) των υφισταμένων παίζει γενικά ρόλο στην επιλογή της ηγετικής συμπεριφοράς, αλλά το μοντέλο δεν επιβεβαιώθηκε στο σύνολό του. Ενδεικτικά, ο Vecchio (1987) προσπάθησε να εξετάσει την υποτιθέμενη αλληλεπίδραση της συμπεριφοράς που ήταν προσανατολισμένη προς τις σχέσεις και προς το έργο με το επίπεδο ετοιμότητας των υφισταμένων για την πρόβλεψη μιας ποικιλίας αποτελεσμάτων. Οι διευθυντές έδωσαν στοιχεία για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, ενώ οι εκπαιδευτικοί στοιχεία για τη συμπεριφορά του ηγέτη και την ποιότητα των σχέσεων ηγέτη-υφισταμένων. Η περιπτώσιακή θεωρία των Hersey και Blanchard φάνηκε να λειτουργεί καλά με τους υφιστάμενους χαμηλής ετοιμότητας, ενώ δεν λειτουργούσε το ίδιο καλά με αυτούς που είχαν μέτρια ή υψηλή ετοιμότητα. Ένα από τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο Vecchio (1987) είναι ότι οι υφιστάμενοι που προσλαμβάνονται πρόσφατα χρειάζονται περισσότερη δόμηση εργασίας για να αναπτύξουν ικανότητα στην πράξη για την εκτέλεση συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Ένα σημείο στο οποίο θα πρέπει να δοθεί προσοχή, όσον αφορά τις διαστάσεις της ικανότητας και του έργου, είναι η τάση των περισσότερων ερευνών που αναπτύχθηκαν κυρίως ως έρευνες στάσεων/ συμπεριφοράς να αναφέρονται σε δύο βασικά ηγετικά στιλ, ένα που προσανατολίζεται στο έργο και ένα στις ανθρώπινες σχέσεις. Αποκλείουν δηλαδή την ανάγκη συνεχούς έμφασης στο έργο, η οποία ίσως είναι σημαντική για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι βλέπουν τον οργανισμό με καθαρά «διοικητική ματιά», η οποία δίνει έμφαση στην ικανοποίηση των ανθρώπων στον οργανισμό χωρίς να την συσχετίζουν κατ' ανάγκη με θέματα αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, η έμφαση στο έργο γι' αυτούς που ασχολούνται

με θέματα αποτελεσματικότητας θα πρέπει να είναι συνεχής για να οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides, 2008).

Ο Παράγοντας Χρόνος και η Ηγετική Συμπεριφορά

Ο παράγοντας «χρόνος» φαίνεται να διέπει όλες τις περιπτώσιακές θεωρίες/μοντέλα, χωρίς ωστόσο να ενσωματώνεται ενεργά σε κανένα μοντέλο, με την εξαίρεση του μοντέλου των Tannenbaum και Schmidt που αναφέρεται σαφώς στη διάσταση του «χρόνου»- αλλά δεν ερευνήθηκε αρκετά, ούτε βρέθηκαν έρευνες εγκυροποίησής του. Σαφής αναφορά στον παράγοντα «χρόνο» γίνεται και στο μοντέλο λήψης απόφασης των Vroom και Yetton (Χυτήρης, 1996). Τη σημασία ωστόσο του χρόνου στα περιπτώσιακά μοντέλα και θεωρίες εξέτασης της ηγετικής συμπεριφοράς τονίζουν ιδιαίτερα ο Hersey και οι συνεργάτες του (2001), οι οποίοι αναφέρουν ότι ο παράγοντας «χρόνος» είναι σημαντικό στοιχείο του πλαισίου του ηγέτη και καθοριστικός για την επιλογή της συμπεριφοράς του. Γενικά, όταν ο χρόνος δεν πιέζει τον ηγέτη θεωρείται ότι μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε ένα μεγαλύτερο εύρος διαφοροποιημένων συμπεριφορών και να είναι γενικά πιο συμμετοχικός. Ωστόσο, η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν εξετάζεται στην παρούσα έρευνα, διότι ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι διευθυντές για τον εκπαιδευτικό και διοικητικό τους ρόλο είναι ο ίδιος. Αντίθετα, σε αποκεντρωτικά συστήματα που δεν υπάρχουν κατ' ανάγκη ομοιότητες όσον αφορά το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους οι διευθυντές, υπάρχει νόημα, εξαιτίας των αποκλίσεων, μελέτης της διάστασης του χρόνου σε σχέση με τη διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς.

Διαθέσιμοι Πόροι-Πηγές και ΔΗΣ

Πέρα από την ικανότητα των υφισταμένων, το είδος του έργου και το διαθέσιμο χρόνο, οι διαθέσιμοι πόροι-πηγές του οργανισμού θεωρούμε ότι μπορεί να επηρεάζουν τη ΔΗΣ. Τη σημασία των πόρων τόνισε ο Likert (1961) όπως φάνηκε στην ανασκόπηση των θεωριών ηγεσίας που προηγήθηκε.

Οι πόροι ενός οργανισμού είναι πολύ σημαντικοί, γιατί παρέχουν δύναμη στον ηγέτη. Σύμφωνα με τον Mintzberg (1983), ο έλεγχος πάνω στους πόρους είναι μια πηγή δύναμης του ηγέτη (οι δεξιότητες και οι γνώσεις αποτελούν τις άλλες δύο). Συνεπώς, ο έλεγχος πάνω σε πολλούς πόρους θα παρέχει μεγάλη δύναμη στον ηγέτη και πιθανόν να τον οδηγήσει σε διαφορετικά είδη ηγετικής συμπεριφοράς, επηρεάζοντας- πιθανόν- και τον τρόπο με τον οποίο αποδίδει δικαιοσύνη στον οργανισμό μέσα από τη συνέπεια στην ηγετική συμπεριφορά του και την ποιότητά της.

Η σημαντικότητα των πόρων για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού τονίζεται ευρέως από τον Castrogiovanni (1991), αλλά δεν αποτελεί το ερευνητικό

ζητούμενο πολλών ερευνών. Πιο συχνά εμφανίζονται έρευνες που εξετάζουν την επίδραση των πόρων στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Hanushek, 1997; Krueger, 2000) και άλλες που τονίζουν την επίδραση των πόρων στην ικανοποίηση, αφοσίωση και επίδοση των εκπαιδευτικών, χωρίς ωστόσο να διερευνάται η επίδρασή τους πάνω στην ηγετική συμπεριφορά (Reyes & Imber, 1992). Ωστόσο, η ύπαρξη πόρων διευκολύνει το έργο του ηγέτη, αντίθετα η σπανιότητά τους αυξάνει τον ανταγωνισμό στη σχολική μονάδα για το ποιος θα έχει το μεγαλύτερο μερίδιο. Αυτό το γεγονός μπορεί να επηρεάζει την ηγετική συμπεριφορά, αφού ένας ηγέτης μπορεί να οδηγείται σε αυταρχικές συμπεριφορές ή άδικες μπροστά στη στενότητα πόρων.

Ωστόσο, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι πόροι-πηγές που έχουν στη διάθεσή τους οι διευθυντές σε συγκεντρωτικά συστήματα όπως π.χ. στην Κύπρο είναι οι ίδιοι αφού κατανέμονται από ένα κεντρικό φορέα, το Υπουργείο Παιδείας, η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν εξετάζεται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας που πραγματοποιείται στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αναμένεται ότι σε άλλα πλαίσια, αποκεντρωτικά- όταν οι πόροι που διανέμονται στα σχολεία είναι διαφορετικοί, ή όταν τα σχολεία εξασφαλίζουν, στο πλαίσιο της αυτονομίας τους από τον κεντρικό φορέα, τους πόρους τους, οι πόροι που ο ηγέτης έχει στη διάθεσή του μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, αφού σχετίζονται με τις αμοιβές που μπορεί να παρέχει στους υφισταμένους του (π.χ. υλικά για ένα πρόγραμμα, συμμετοχή σε συνέδρια, αγορά εξοπλισμού κλπ).

Φύλο των Υφισταμένων και η Ηγετική Συμπεριφορά

Τέλος, το φύλο των υφισταμένων μπορεί να επηρεάζει την ηγετική συμπεριφορά. Η άποψή μας αυτή βασίζεται στην παρατήρηση ότι στοιχεία σεξισμού υπάρχουν σε άλλες συμπεριφορές και πολύ πιθανόν και στην ηγετική συμπεριφορά. Η εμπειρία μας στην Κύπρο φανέρωσε ότι η συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζεται από τον παράγοντα «φύλο των υφισταμένων» σε συγκεκριμένα έργα όπως π.χ.: στην ανάθεση της Α΄ τάξης κατεξοχήν σε δασκάλους και απειθάρχητων τμημάτων σε άντρες.

Μέσα από τη βιβλιογραφία γίνονται αναφορές ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρειάζονται διαφορετική αντιμετώπιση από τους άντρες, αφού ως πιο επικοινωνιακές έχουν την ανάγκη να γνωστοποιούν τα προβλήματά τους στον ηγέτη της σχολικής μονάδας, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά του (Vecchio & Boatwright, 2002). Επιπλέον, υπάρχουν αναφορές για την ανάγκη όπως ο ηγέτης εφαρμόζει περισσότερη εξατομικευμένη προσοχή- στο πλαίσιο της χρησιμοποίησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας- απέναντι στις γυναίκες (Antonakis et al., 2003). Αναφορές ακόμη υπάρχουν και για την ανάγκη όπως συγκεκριμένα έργα ανατίθενται σε γυναίκες, εξαιτίας του γεγονότος

ότι εφαρμόζουν περισσότερο τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε σχέση με τους άντρες (Vecchio & Boatwright, 2002).

Οι πιο πάνω μεταβλητές εξετάζονται στην παρούσα έρευνα σε σχέση με τη διαμόρφωση ΔΗΣ. Ωστόσο, εξαιτίας του γεγονότος ότι η έρευνα αποσκοπεί να αναζητήσει άμεσες και έμμεσες επιδράσεις της ΔΗΣ στα αποτελέσματα των παιδιών, μελετούνται ταυτόχρονα και οι μεταβλητές της ικανοποίησης και αφοσίωσης των εκπαιδευτικών, όσο και η ποιότητα της διδασκαλίας, οι οποίες μπορεί να διαμεσολαβούν τις επιδράσεις της ΔΗΣ στα αποτελέσματα των παιδιών .

Στη διεθνή βιβλιογραφία διαφαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ηγετική συμπεριφορά και σε μεταβλητές όπως η αφοσίωση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η ποιότητα της διδασκαλίας. Κυρίως τονίζεται η σχέση συγκεκριμένων θεωριών, όπως της μετασχηματιστικής ηγεσίας, με αυτές τις μεταβλητές, αλλά δεν εξετάζεται αναλυτικά η σχέση της ΔΗΣ- σε όλο της το φάσμα- με τις μεταβλητές της αφοσίωσης, της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της διδασκαλίας (Bosker et al., 2003; Ellenberg, 1972; Miller, 1981). Τι σημαίνει όμως «αφοσίωση» και «ικανοποίηση» των εκπαιδευτικών και τι «ποιότητα της διδασκαλίας»; Ποια η σχέση των μεταβλητών αυτών με την ηγετική συμπεριφορά και με τα αποτελέσματα των μαθητών; Τα ερωτήματα αυτά μας απασχολούν στη συνέχεια.

Η Αφοσίωση των Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Steers (1977) η αφοσίωση στον οργανισμό είναι η δύναμη ταύτισης με τον οργανισμό. Ο Huntington (1986) πηγαίνει ένα βήμα πιο πέρα τονίζοντας ότι η αφοσίωση περιλαμβάνει τόσο τη διανοητική όσο και τη συναισθηματική σύνδεση σε μια δράση που μπορεί να περιλαμβάνει σχέσεις με ένα άλλο άτομο, ομάδα ή οργανισμό. Η αφοσίωση ωστόσο έχει οριστεί και ως πίστη, ταύτιση και εμπλοκή με ένα αντικείμενο (Buchanan, 1974). Σε ένα πλαίσιο οργανισμού αυτή η πίστη περιλαμβάνει αισθήματα προσκόλλησης που αναπτύσσονται καθώς τα άτομα μοιράζονται κοινές αξίες με άλλα άτομα της ομάδας. Η ταύτιση εκφράζεται με την αποδοχή των στόχων του οργανισμού και συμβαίνει όταν τα άτομα νιώθουν τιμή για τον οργανισμό, συμμετέχουν με μεγάλο ενδιαφέρον στις δραστηριότητές του και μιλούν θετικά για τις σχέσεις τους με τον οργανισμό στον οποίο και θέλουν να παραμείνουν (Mowday, Porter, & Steers, 1982).

Οι Meyer, Allen και Smith (1993) έχουν προτείνει τρεις διαστάσεις μελέτης της αφοσίωσης στον οργανισμό: τη «συναισθηματική αφοσίωση» (affective commitment), την «αφοσίωση που αφορά τη συνέχεια» (continuous commitment) και την «αφοσίωση ως υποχρέωση» (normative commitment). Η «συναισθηματική αφοσίωση» αποτυπώνει την

επιθυμία παραμονής στον οργανισμό και αναφέρεται στη συναισθηματική προσκόλληση, την ταύτιση και την εμπλοκή με τις δραστηριότητές του. Η «αφοσίωση που αφορά τη συνέχεια» αποτυπώνει την ανάγκη παραμονής στον οργανισμό και αναφέρεται στο κόστος που σχετίζεται με την εγκατάλειψή του. Τέλος, η «αφοσίωση ως υποχρέωση» αποτυπώνει το συναίσθημα της υποχρεωτικής παραμονής στον οργανισμό, γιατί κάποιος θεωρεί ότι αποτελεί υποχρέωσή του να το κάνει (Meyer et al., 1993).

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών μέσα στη βιβλιογραφία σχετίζεται με το κλίμα της σχολικής μονάδας, βασικός διαμορφωτής του οποίου είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας. Έρευνα των John και Taylor (1999) έδειξε ότι το ηγετικό στιλ του διευθυντή συνδέεται με το σχολικό κλίμα και την αφοσίωση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για τον οργανισμό τους. Αρχικά, τα σχολεία με θετικό κλίμα χαρακτηρίζονται από αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς (Tarter, Hoy & Kottkamp, 1990). Ιδιαίτερα η σχέση του σχολικού κλίματος με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών προς τον οργανισμό τους διερευνήθηκε ευρέως και φάνηκαν ισχυρές συσχετίσεις ανάμεσα στην αφοσίωση προς τον οργανισμό και την ύπαρξη ανοιχτού κλίματος, συναδελφικότητας, συνεργασίας και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Coladarci, 1992· Firestone & Pennel, 1993· Peterson & Martin, 1990· Riehl & Sipple, 1996· Rosenholtz, 1989· Shaw & Reyes, 1992· Weiss, 1999).

Περαιτέρω, η αφοσίωση σχετίζεται με την επίδειξη από μέρους του διευθυντή συμπεριφορών που αφορούν τόσο τον προσανατολισμό του προς την επίτευξη έργου, όσο και τον προσανατολισμό του προς τις ανθρώπινες σχέσεις (Hoy & Feldman, 1999). Παρόλα αυτά, έρευνα του Blau (1985) έδειξε ότι είναι η συμπεριφορά που προσανατολίζεται προς τις ανθρώπινες σχέσεις που έχει τη μεγαλύτερη επίδραση πάνω στην αφοσίωση των εργαζομένων, γεγονός που επιβεβαιώνουν και οι Williams και Hazer (1986), οι οποίοι συμπεριέλαβαν το ηγετικό στιλ που προσανατολίζεται προς τις ανθρώπινες σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες που προέβλεπαν την αφοσίωση των εργαζομένων.

Ωστόσο, το πλαίσιο στο οποίο διεξάγονται οι εκάστοτε έρευνες φαίνεται να διαδραματίζει μεγάλο ρόλο στον καθορισμό της συμπεριφοράς του ηγέτη που συντείνει περισσότερο προς την ανάπτυξη αφοσίωσης των εκπαιδευτικών προς τον οργανισμό τους. Ενδεικτικά, έρευνα που διεξήχθη από τους John και Taylor (1999) στις Φιλιππίνες έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν μεγαλύτερη αφοσίωση σε μια ηγεσία που χαρακτηριζόταν από υψηλό βαθμό προσήλωσης προς τις ανθρώπινες σχέσεις, ανεξάρτητα από το επίπεδο του ενδιαφέροντος της ηγεσίας για τις δομές. Στη συγκεκριμένη έρευνα η αφοσίωση των εκπαιδευτικών συνδεόταν θετικά και με το ανοιχτό κλίμα που χαρακτηριζόταν από την

υποβοηθητική ηγετική συμπεριφορά, την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, τις στενές σχέσεις και το χαμηλό επίπεδο απογοήτευσης.

Μέσα από την έρευνα έχουν εντοπιστεί ένα σύνολο παραγόντων που συνδέονται θετικά αλλά και αρνητικά με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών προς τον οργανισμό τους. Αρχικά, θετικά με την αφοσίωση συνδέονται ο μικρός βαθμός ασάφειας του ρόλου, η ύπαρξη σύμπνοιας στόχων ηγέτη- εκπαιδευτικών, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη σαφούς αποστολής, η ενθάρρυνση, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η κοινή λήψη απόφασης. Ταυτόχρονα, ένα σύστημα επίλυσης συγκρούσεων που είναι συνεργατικό και άμεσο, σε αντίθεση με ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από παραίτηση φάνηκε να σχετίζεται θετικά με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών (John & Taylor, 1999). Γενικά, τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι για να «χτίσει» ο ηγέτης μια ισχυρή αφοσίωση των υφισταμένων του προς τον οργανισμό θα πρέπει να παρέχει μια ισχυρή, κατευθυντική ηγεσία όσον αφορά την τοποθέτηση και ανάπτυξη στόχων, τη δημιουργία μιας ενότητας γύρω από την αποστολή του σχολείου, την υποβοήθηση της επικοινωνίας και τη διαχείριση της διδασκαλίας (Cruz, 1995). Όμοια, ψηλές συσχετίσεις φάνηκαν να υπάρχουν μεταξύ των συμπεριφορών του ηγέτη που έχουν να κάνουν με την προστασία του προσωπικού, την επίδειξη ενδιαφέροντος, την εμπλοκή, τον έπαινο και την εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του ηγέτη και την ύπαρξη αφοσίωσης από μέρους του προσωπικού προς τον οργανισμό (Depasquale, 1996· Meade, 1994· Yakmalian, 1995), ενώ ταυτόχρονα η διαδικαστική δικαιοσύνη (Folger & Konovsky, 1989· Konovsky & Pugh, 1994· McFarlin & Sweney, 1992), η ικανοποίηση από την επικοινωνία με τον ηγέτη (Putti, Aryee & Phua, 1990) και το κλίμα συμμετοχικής ηγεσίας (Angle & Perry, 1986), φάνηκαν να σχετίζονται θετικά με την αφοσίωση των υφισταμένων προς τον οργανισμό.

Από την άλλη, αρνητικά με την αφοσίωση σχετίζονται παράγοντες όπως: η έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στον ηγέτη, η διαφωνία που υπάρχει ανάμεσα στους στόχους των ατόμων και του οργανισμού και τα ψηλά επίπεδα διαπροσωπικών συγκρούσεων (John & Taylor, 1999).

Η Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσο και η αφοσίωσή τους θεωρούνται σημαντικές για τη μελέτη της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας (Koh & Boo, 2001), αφού και οι δυο επηρεάζονται από την ηγετική συμπεριφορά (Morris & Sherman, 1981), με την «ικανοποίηση από την εργασία» να αποτελεί την πιο ευρέως ερευνηθείσα μεταβλητή που έχει να κάνει με τις στάσεις των υφισταμένων στο χώρο της εργασίας και σημαντικό

αποτέλεσμα της ηγεσίας και της δίκαιης ηγετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται να την επηρεάζει έντονα (Bass, 1990· Greenberg, 1995).

Η μεταβλητή της «ικανοποίησης από την εργασία» παρουσιάζει, σύμφωνα με τον Spector (1997), το βαθμό που η εκάστοτε εργασία αρέσει στα άτομα που την επιτελούν. Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2001), ένα σύνολο παραγόντων που αφορούν τα χαρακτηριστικά του οργανισμού, του έργου και των υφισταμένων επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία. Ανάμεσα σε αυτά σημειώνεται η φύση των σχέσεων ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφισταμένους, η ποιότητα της ηγεσίας, ο βαθμός σαφήνειας του έργου, και το κλίμα του οργανισμού.

Άλλοι ερευνητές αναφέρονται εξειδικευμένα σε παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των υφισταμένων από την εργασία τους. Οι Imper, Neidt, και Reyes (1990), οι Rice και Schneider (1994) και ο Schneider (1984) αναφέρουν για παράδειγμα ότι όσο περισσότερη είναι η συμμετοχή κάποιου στη λήψη απόφασης, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίησή του από την εργασία. Περαιτέρω, η αυτονομία στην εργασία, η ύπαρξη πόρων και η υποστήριξη από τους συναδέλφους σχετίζονται με την ικανοποίηση από την εργασία (Spector, 1997). Επιπρόσθετα, έρευνα της Bogler (2001) φανέρωσε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, ένα χαρακτηριστικό της οποίας είναι η «εξατομικευμένη προσοχή» που ο ηγέτης δίνει στους υφιστάμενους, επηρεάζει άμεσα την ικανοποίηση από την εργασία ($\beta = .31, p < .0001$) και έμμεσα διαμέσου των αντιλήψεων των δασκάλων από την εργασία τους ($\beta = .17, p < .0001$). Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, η διαδικαστική ηγεσία επηρεάζει με τη σειρά της αρνητικά την ικανοποίηση από την εργασία ($\beta = -.13, p < .001$), σε αντίθεση με τις ευκαιρίες για ανάπτυξη που έχουν οι εργαζόμενοι, το αίσθημα επιτυχίας και τις καλές επιδόσεις των μαθητών που φαίνεται να σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία.

Επιπρόσθετα, έρευνες έδειξαν ότι το ηγετικό στιλ που χαρακτηρίζεται από προσανατολισμό προς τους ανθρώπους σε αντιπαραβολή με τον προσανατολισμό προς το έργο, επηρέαζε την αφοσίωση των υφισταμένων διαμέσου της ικανοποίησής τους από την εργασία. Το ίδιο συνέβαινε και με παράγοντες όπως η ηλικία, οι προσδοκίες πριν από την εργοδότηση και τα αντιλαμβανόμενα χαρακτηριστικά του έργου (Williams & Hazer, 1986).

Η αναφορά στην εμπλοκή του παράγοντα «ικανοποίηση από την εργασία» κρίθηκε απαραίτητη διότι στο πλαίσιο της εξαγωγής συμπερασμάτων αναφορικά με την επίδραση της ηγετικής συμπεριφοράς πάνω στους υφισταμένους, η οποία λαμβάνει υπόψη το βαθμό αφοσίωσης των υφισταμένων προς τον οργανισμό, δεν μπορεί να μη ληφθεί υπόψη ο παράγοντας «ικανοποίηση από την εργασία» για τον οποίο υπάρχουν ισχυρά στοιχεία στη βιβλιογραφία ότι διαμεσολαβεί τις επιδράσεις της ηγετικής συμπεριφοράς πάνω στην

αφοσίωση των εκπαιδευτικών (Vandenberg & Lance, 1992). Γενικά η λειτουργία του παράγοντα «ικανοποίηση από την εργασία» ως παράγοντα που διαμεσολαβεί τις επιδράσεις πάνω στον παράγοντα «αφοσίωση από την εργασία» υποστηρίχτηκε έντονα στη διεθνή βιβλιογραφία (Bluedorn, 1982· Bogler, 2001· Rusbult & Farrell, 1983· Williams & Hazer, 1986). Οι υποστηρικτές αυτής της θέσης θεωρούν ότι η «ικανοποίηση από την εργασία» αποτυπώνει τα άμεσα συναισθήματα των υπαλλήλων στον οργανισμό τους, από τη στιγμή που μπαίνουν σε αυτόν. Από την άλλη, η «αφοσίωση από την εργασία» θεωρείται ότι αναπτύσσεται σιγά-σιγά, αφού το άτομο κατανοήσει τη δουλειά, τους στόχους, τις αξίες, τις προσδοκίες και τις συνέπειές της. Οι άλλες απόψεις στη διεθνή βιβλιογραφία για τη σχέση των δύο μεταβλητών αφορούν τη λειτουργία της αφοσίωσης ως παράγοντα που διαμεσολαβεί επιδράσεις πάνω στον παράγοντα «ικανοποίηση από την εργασία» (Bateman & Strasser, 1984), την ύπαρξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές (Farkas & Tetrick, 1989· Lance, 1991· Williams & Hazer, 1986) και την απουσία σχέσης, αφού οι μεταβλητές συσχετίζονται γιατί επηρεάζονται από κοινές μεταβλητές (Lance, 1991).

Πέρα από τις όποιες απόψεις που υπάρχουν για τη σχέση των δύο μεταβλητών, αποτελεί ενδιαφέρον να διερευνηθεί πώς επιδρά πάνω σε αυτές τις δύο μεταβλητές η ύπαρξη ΔΗΣ, αλλά και πώς αυτές οι μεταβλητές λειτουργούν στο πλαίσιο της αναζήτησης ενός μοντέλου που να αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Θα πρέπει να αναφερθεί εδώ το αποτέλεσμα πρόσφατης διδακτορικής έρευνας στην Κύπρο η οποία αφορούσε στη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την επίδοση των μαθητών (Γεωργίου, 2009). Στο ερώτημα κατά πόσο «η επαγγελματική ικανοποίηση» του εκπαιδευτικού επηρεάζει την αποτελεσματικότητα, όταν η αποτελεσματικότητα μετριέται με ένα γνωστικό αντικείμενο όπως είναι το αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας», η έρευνα κατέληξε ξεκάθαρα στο αποτέλεσμα ότι δεν υπάρχει επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού στην επίδοση των μαθητών. Το εύρημα αυτό καταρρίπτει την ορθότητα μιας ισχυρής παραδοχής στο χώρο της επαγγελματικής ικανοποίησης, ότι ο εκπαιδευτικός που είναι επαγγελματικά ικανοποιημένος είναι και αποτελεσματικός με τα αποτελέσματα των μαθητών του να επιβεβαιώνουν αυτή την ιδιότητά του.

Θα πρέπει να αναφερθεί ωστόσο η απουσία ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία που να ασχολούνται εξειδικευμένα με τη σχέση ΔΗΣ, αφοσίωσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσο και με τη σχέση αφοσίωσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και ποιότητας της διδασκαλίας, κενά που έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν ωστόσο αναφορές για την επίδραση της ηγεσίας στα αποτελέσματα έμμεσα, διαμέσου της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το σημείο αυτό τονίζουν ο Bosker και οι συνεργάτες του (2003), οι οποίοι βρήκαν ότι μια έμμεση επίδραση παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου ταιριάζει καλύτερα στα δεδομένα, από ότι ένα άμεσο μοντέλο και ότι συγκεκριμένα η ηγεσία επηρεάζει τα αποτελέσματα έμμεσα διαμέσου ενός συνόλου παραγόντων μεταξύ των οποίων της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της πρακτικής τους όσον αφορά την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση. Ταυτόχρονα, η σχέση της αφοσίωσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα των μαθητών τονίζεται και από άλλους ερευνητές οι οποίοι αναφέρουν συνάμα τις καταστροφικές συνέπειες της αντίθετης κατάστασης πάνω στα αποτελέσματα των παιδιών (Ellenberg, 1972· Miller, 1981). Επιπρόσθετα, ο Mendel (1987) σημειώνει τις καταστροφικές επιδράσεις της μη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μεταξύ άλλων πάνω στην ποιότητα της διδασκαλίας και πάνω στα αποτελέσματα των παιδιών. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο όπως γίνει αναφορά στην «ποιότητα της διδασκαλίας» διότι μέσω αυτής μπορεί να διαμεσολαβούνται οι όποιες επιδράσεις της ΔΗΣ, της αφοσίωσης και ικανοποίησης του προσωπικού πάνω στα αποτελέσματα των παιδιών.

Ποιότητα της Διδασκαλίας

Η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί, σύμφωνα με τους Marks και Printy (2003), μια μορφή μέτρησης της σχολικής απόδοσης η οποία δεν έχει διερευνηθεί ικανοποιητικά, κυρίως όσον αφορά τη σχέση της με την ηγεσία της σχολικής μονάδας (Knuver & Brandsma, 1993· Marks & Printy, 2003· Mortimore et al., 1988). Ωστόσο θεωρείται σημαντική, αφού συνδέεται άμεσα με την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων, τόσο στο γνωστικό, όσο και στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (Andrews & Soder, 1987· Watkins & Mortimore, 1999).

Το θέμα της ποιότητας της διδασκαλίας προσεγγίστηκε έντονα από την έρευνα που ασχολήθηκε με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και έχει συσχετιστεί με τα αποτελέσματα των μαθητών, γνωστικά και συναισθηματικά (Creemers & Kyriakides, in press). Έντονη αντιπαράθεση έχει ωστόσο δημιουργηθεί αναφορικά με το αν η ποιότητα της διδασκαλίας αξιολογείται καλύτερα από τους ίδιους τους μαθητές ή από ανεξάρτητους παρατηρητές. Ωστόσο, και οι δύο μέθοδοι τονίζεται ότι έχουν μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα και είναι καλό να χρησιμοποιούνται παράλληλα για την εξαγωγή πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων (Aleamoni, 1981· Creemers & Kyriakides, 2008· Fraser, 1995).

Στο Δυναμικό Μοντέλο των Creemers και Kyriakides, περιλαμβάνονται οχτώ παράγοντες, η εξέταση των οποίων μπορεί να δώσει στοιχεία για την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι παράγοντες αυτοί είναι: ο προσανατολισμός, η δόμηση του μαθήματος, οι ερωτήσεις, η μοντελοποίηση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές, η διαχείριση του χρόνου, ο ρόλος του δασκάλου για τη δημιουργία στην τάξη περιβάλλοντος μάθησης και η αξιολόγηση των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2008).

Ο προσανατολισμός αναφέρεται στη συμπεριφορά εκείνη του δασκάλου που έχει ως στόχο τη γνωστοποίηση στους μαθητές των στόχων για τους οποίους ένα συγκεκριμένο έργο, ή μάθημα, ή σειρά μαθημάτων λαμβάνουν χώρα. Ο προσανατολισμός προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών να λάβουν μέρος στο μάθημα και να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Creemers & Kyriakides, 2008).

Πέρα από τον προσανατολισμό, η δόμηση της διδασκαλίας θεωρείται πολύ σημαντική για την επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας. Οι Rosenshine και Stevens (1986) τονίζουν ότι η απόδοση μεγιστοποιείται όταν οι δάσκαλοι όχι μόνο παρουσιάζουν ένα υλικό, αλλά και το δομούν με διάφορους τρόπους: α) ξεκινώντας από μια συνοπτική παρουσίαση του μαθήματος και των στόχων, β) αναφέροντας το περιεχόμενο που θα καλυφθεί και τις «μετακινήσεις» ανάμεσα στα διάφορα μέρη του μαθήματος, γ) επισύροντας την προσοχή στις κύριες ιδέες, και δ) κάνοντας ανασκόπηση των βασικών ιδεών στο τέλος. Τα στοιχεία που αφορούν τη δόμηση υποβοηθούν στην απομνημόνευση και κατανόηση του μαθήματος ως ενιαίου συνόλου με την αναγνώριση των σχέσεων ανάμεσα στα διάφορα μέρη. Περαιτέρω, η επίδοση των μαθητών είναι ανώτερη όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται και όταν τα κύρια σημεία του μαθήματος τονίζονται συνεχώς.

Εκτός από τη σωστή δόμηση του μαθήματος, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός στο πλαίσιο μιας ποιοτικής διδασκαλίας, κάνει πολλές ερωτήσεις και προσπαθεί να εμπλέξει τους μαθητές στη συζήτηση. Φυσικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαφοροποιούν τις ερωτήσεις τους ανάλογα με τους μαθητές τους, καθώς επίσης και να χρησιμοποιούν ένα μείγμα από ερωτήσεις διαδικασίας και αποτελέσματος. Γενικά, όπως τονίζουν οι Everston, Anderson, Anderson, και Brophy (1980), οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ρωτούν περισσότερες ερωτήσεις διαδικασίας, παρά αποτελέσματος. Πέρα από αυτό, μια ποιοτική διδασκαλία χαρακτηρίζεται από καθαρές, σαφείς ερωτήσεις, από σωστό χειρισμό από μέρους του εκπαιδευτικού των απαντήσεων των παιδιών και από την παροχή ανατροφοδότησης, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Σημαντικό στοιχείο μιας ποιοτικής διδασκαλίας είναι επίσης ο χρόνος αναμονής για να δοθεί η απάντηση σε

μια ερώτηση ο οποίος θα πρέπει να είναι ανάλογος με τη δυσκολία της (Creemers & Kyriakides, 2008).

Η βοήθεια που προσφέρει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές για να χρησιμοποιούν υπάρχουσες στρατηγικές ή να αναπτύσσουν δικές τους ούτως ώστε να επιλύουν προβλήματα διαφορετικών τύπων, αποτελεί χαρακτηριστικό που, σύμφωνα με τους Kyriakides, Campbell και Cristofidou (2002) χαρακτηρίζει μια ποιοτική διδασκαλία και συμπεριλαμβάνεται στο Δυναμικό Μοντέλο. Οι δάσκαλοι μέσω αυτών των στρατηγικών βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες για την οργάνωση της μάθησής τους.

Μια ποιοτική διδασκαλία χαρακτηρίζεται περαιτέρω από σωστές εφαρμογές της διδακτέας ύλης. Χαρακτηρίζεται επίσης, μεταξύ άλλων, από την παροχή περισσότερων ευκαιριών εφαρμογής σε αυτούς που τις χρειάζονται και από την παροχή κατάλληλης κάθε φορά ανατροφοδότησης, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Creemers & Kyriakides, 2008). Οι Brophy και Good (1986), αναφέρουν σχετικά ότι μόλις οι μαθητές αφήνονται να δουλέψουν ανεξάρτητα, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί κάνουν γύρο της τάξης για να καθοδηγήσουν την πρόοδο της εργασίας και για να παρέχουν βοήθεια και ανατροφοδότηση.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της ποιοτικής διδασκαλίας είναι η ύπαρξη ενός κλίματος κατάλληλου για τη μάθηση, βασικός διαμορφωτής του οποίου είναι ο εκπαιδευτικός (Creemers & Kyriakides, 2005). Η εξέταση ακριβώς του ρόλου του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης αποτελεί σημαντική παράμετρο χαρακτηρισμού μιας διδασκαλίας ως «ποιοτικής». Γενικά, πέντε στοιχεία της τάξης ως μαθησιακού περιβάλλοντος λαμβάνονται υπόψη: οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητών, μαθητών-μαθητών, ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος χειρίζεται τους μαθητές, τον ανταγωνισμό και την απειθαρχία.

Περαιτέρω, η σωστή διαχείριση του χρόνου αναφέρεται ως βασική συνισταμένη μιας ποιοτικής διδασκαλίας. Ένας αποτελεσματικός δάσκαλος οργανώνει και διαχειρίζεται το μαθησιακό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να εμπλέκει όσο το δυνατό περισσότερο τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, ελαχιστοποιώντας τις απώλειες χρόνου (Creemers & Reezigt, 1996; Emmer & Everston, 1981). Σημαντική είναι ωστόσο η διαφοροποίηση του χρόνου αναφορικά με τις ανάγκες των διαφορετικών ατόμων ή ομάδων του μαθησιακού πληθυσμού (Creemers & Kyriakides, 2008).

Ένας όγδοος, βασικός παράγοντας που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διερεύνηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και ο οποίος συντείνει στην ύπαρξη ποιοτικής διδασκαλίας είναι η αξιολόγηση στην οποία προβαίνει ο δάσκαλος (Creemers & Kyriakides, in press). Η αξιολόγηση αποτελεί από τους πιο σημαντικούς παράγοντες

αποτελεσματικότητας σε όλα τα επίπεδα και κυρίως στο επίπεδο της τάξης (de Jong, Westerhof & Kruiter, 2004· Kyriakides, 2005). Οι πληροφορίες που απορρέουν από μια σωστή αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά/ ποικίλα στάδια της διδασκαλίας και δομείται ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών οδηγούν στην αναγνώριση περαιτέρω αναγκών των παιδιών, ασαφειών στο ίδιο το μάθημα και στον καλύτερο μετέπειτα σχεδιασμό μιας συνέχειας στη σειρά μαθημάτων του εκπαιδευτικού (Creemers & Kyriakides, 2008). Γενικά όμως δε θα πρέπει να δίνεται μεγάλη έμφαση στην αξιολόγηση, αφού αυτό μπορεί να στερήσει πολύτιμο χρόνο διδασκαλίας. Αντίθετα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί την αξιολόγηση, με τη χρήση ποικίλων, διαβαθμισμένων μέσων, στο σωστό κάθε φορά χρόνο, ανάλογα με την περίπτωση, έχοντας ως στόχο την επισήμανση αναγκών για τη σωστή συνέχεια του μαθήματος. Έμφαση ωστόσο θα πρέπει να δίνεται και στην εποικοδομητική ανατροφοδότηση η οποία ακολουθεί μια ποιοτική αξιολόγηση και που αδιαμφισβήτητα έχει θετικές επιδράσεις στη διδασκαλία και στη μάθηση (Muijs & Reynolds, 2001).

Η εξέταση του κάθε παράγοντα δε γίνεται μονοδιάστατα με βάση κάποιο λειτουργικό ορισμό, αλλά στη βάση πέντε πιο εξειδικευμένων διαστάσεων που ορίζουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, οι πέντε διαστάσεις που ορίζουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα σύμφωνα με το μοντέλο αυτό είναι: η συχνότητα, η εστίαση, το στάδιο, η ποιότητα και η διαφοροποίηση (Creemers & Kyriakides, 2006, 2008)

Η συχνότητα αφορά στον βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με ένα παράγοντα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα παρουσιάζεται σε ένα σύστημα, σχολείο ή τάξη. Οι πλείστες μελέτες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας χρησιμοποιούσαν κυρίως αυτή την πτυχή για να μετρήσουν την επίδραση κάποιου παράγοντα στις επιδόσεις των μαθητών. Εντούτοις, σύμφωνα με το Δυναμικό Μοντέλο, η επίδραση κάποιου παράγοντα μπορεί να μη σχετίζεται κατ' ανάγκη με γραμμικό τρόπο με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, μπορεί να βαίνει αυξανόμενη μέχρι κάποιου βέλτιστου σημείου, και στη συνέχεια η επιπλέον εμφάνιση των συμπεριφορών που ενισχύουν αυτόν τον παράγοντα πιθανόν να έχει αρνητική επίδραση. Για παράδειγμα, εάν διαπιστωθεί ότι ο εκπαιδευτικός με το να υποβάλλει ερωτήσεις ανοικτής απάντησης στους μαθητές, τους βοηθά να βελτιωθούν, δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι η μεγιστοποίηση της χρήσης τέτοιου είδους ερωτήσεων θα έχει αντίστοιχα ευεργετικά αποτελέσματα.

Η δεύτερη διάσταση με την οποία αξιολογούνται οι συμπεριφορές που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα αφορά στην εστίαση των παραγόντων σε ένα σύστημα, σχολείο ή τάξη. Όσον αφορά τη διάσταση της εστίασης, λαμβάνονται επιπλέον υπόψη δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά στο πόσο συγκεκριμένη και εξειδικευμένη είναι η συμπεριφορά και μπορεί

να ποικίλει από συγκεκριμένη σε γενική. Η δεύτερη πτυχή αυτής της διάστασης αφορά τον σκοπό για τον οποίο εκδηλώνεται μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά – πράξη στη σχολική μονάδα. Μπορεί, για παράδειγμα, μια συμπεριφορά να επιδιώκει να επιτύχει μόνο ένα στόχο ή πολλαπλούς στόχους. Το Δυναμικό Μοντέλο υποστηρίζει ότι η μέτρηση της εστίασης κάποιου παράγοντα και με τις δύο πιο πάνω πτυχές πιθανόν να συνδέεται με μη γραμμική σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τρίτο, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με ένα παράγοντα μπορούν να μετρηθούν λαμβάνοντας υπόψη το στάδιο στο οποίο ενεργοποιούνται. Αναμένεται ότι οι διάφοροι παράγοντες για να έχουν, είτε άμεση, είτε έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να εμφανίζονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Για παράδειγμα, η υποχρέωση κάποιου εκπαιδευτικού να ασκεί συμβουλευτικό ρόλο στους μαθητές όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία ή και για τις απουσίες τους, αναμένεται να εφαρμόζεται καθ' όλη τη διάρκεια ενός σχολικού έτους κι όχι μόνο σε κάποια χρονική στιγμή (π.χ. στην αρχή του σχολικού έτους). Παρόμοια, ένας εκπαιδευτικός δεν πρέπει να δίνει ασκήσεις εμπέδωσης μόνο στο τέλος της ενότητας ή κάποιου μαθήματος, αλλά όποτε η χρήση τέτοιων ασκήσεων θα βοηθήσει τους μαθητές. Η σημαντικότητα της χρήσης αυτής της διάστασης για τη μέτρηση κάθε παράγοντα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα, συνδέεται και με το γεγονός ότι η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα έδειξε ότι η επίδραση κάποιου παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα εν μέρει επηρεάζεται και από το βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα παρέχονται καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης του μαθητή.

Τέταρτο, η διάσταση της διαφοροποίησης αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με ένα παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλα τα θέματα που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα. Ο λόγος για τον οποίο το Δυναμικό Μοντέλο θεωρεί σημαντική τη διάσταση της διαφοροποίησης είναι γιατί οι μαθητές κάθε ηλικίας και της οποιασδήποτε κουλτούρας, διαφέρουν μεταξύ τους σε πολλές γνωστικές και ψυχοκινητικές ικανότητες, στις γενικές και εξειδικευμένες πληροφορίες που κατέχουν ως προγενέστερη γνώση, στα ενδιαφέροντα και στα κίνητρα, στο κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο και στο προσωπικό τους στιλ σκέψης και τρόπου εργασίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ερευνητές στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας κατέδειξαν ότι αυτές οι διαφορές συνδέονται με τις ατομικές διαφορές στην πρόοδο των μαθητών. Συνεπώς, αναμένεται για παράδειγμα ότι ο εκπαιδευτικός: θα πρέπει να δίνει διαφορετικές ασκήσεις εφαρμογής-εμπέδωσης στους μαθητές ανάλογα με τις ικανότητές τους,

περισσότερο χρόνο στους αδύνατους μαθητές για εξάσκηση-εμπέδωση της διδαχθείσας ύλης και να διαφοροποιεί το είδος της ανατροφοδότησης που δίνει στους μαθητές.

Τέλος, η διάσταση της ποιότητας μπορεί να ερμηνευτεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος αναφέρεται στις ιδιότητες του συγκεκριμένου παράγοντα αυτού καθ' εαυτού, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, η πολιτική που ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή, μπορεί να μετρηθεί λαμβάνοντας υπόψη τους μηχανισμούς που ενεργοποιήθηκαν προκειμένου να αναπτυχθούν ψυχομετρικά κατάλληλα δοκίμια αξιολόγησης. Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί αναμένονται να αξιοποιήσουν τα δεδομένα που συγκεντρώνονται για τη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών τους προκειμένου να ικανοποιήσουν τις διαφορετικές ατομικές ανάγκες (Creemers & Kyriakides, 2008).

Πρόσφατη έρευνα των πιο πάνω ερευνητών επιβεβαίωσε την ύπαρξη των οχτώ παραγόντων που αναπτύχθηκαν πιο πάνω, παρέχοντας στοιχεία για την εγκυρότητα του μοντέλου σε τέσσερις παράγοντες: τη δόμηση, τις εφαρμογές, την τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον και τις ερωτήσεις. Επιπρόσθετα στοιχεία εγκυρότητας υπάρχουν μόνο για τη διάσταση της συχνότητας όσον αφορά τη διαχείριση του χρόνου και της ποιότητας όσον αφορά τη διδακτική μοντελοποίηση (Creemers & Kyriakides, 2008).

Η ποιότητα της διδασκαλίας συμπεριλαμβανόταν στους παράγοντες αποτελεσματικότητας που έχουν να κάνουν με το επίπεδο της τάξης- δασκάλου και βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με το κλίμα της τάξης και στο αρχικό μοντέλο του Creemers (Creemers & Reezigt, 1999). Συγκεκριμένα, η ποιότητα της διδασκαλίας στο επίπεδο της τάξης καθορίστηκε αρχικά από τρία στοιχεία σύμφωνα με τον Creemers (1994a): το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διαδικασίες ομαδοποίησης που χρησιμοποιούνται και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Επιπλέον, αναφορά στην ποιότητα της διδασκαλίας κάνουν και οι Marks και Printy (2003), οι οποίοι θεωρούν ότι το μέτρο της ποιότητας διδασκαλίας κατασκευάζεται από το άθροισμα του σκορ των δασκάλων σε δύο στοιχεία της παιδαγωγικής: στη διδασκαλία στην τάξη και στα έργα αξιολόγησης. Όσον αφορά τη διδασκαλία στην τάξη, τα σκορ αποτελούν το άθροισμα στοιχείων που προκύπτουν από την παρατήρηση της διδασκαλίας και αφορούν: 1) την ανώτερη σκέψη (οι μαθητές χειρίζονται πληροφορίες και ιδέες και δεν τις αναπαραγάγουν απλά), 2) την επαρκή συζήτηση (οι μαθητές μπαίνουν σε συζήτηση με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους επεκτείνοντας έτσι την κατανόησή τους για ιδέες και έννοιες), 3) το βάθος γνώσης (οι μαθητές επικεντρώνονται σε βασικές ιδέες και έννοιες που αφορούν ένα θέμα για να κατανοήσουν σύνθετες σχέσεις) και 4) τη σύνδεση της

μάθησης με τον έξω κόσμο (οι μαθητές εργάζονται σε θέματα και προβλήματα για να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους.

Όσον αφορά τα έργα αξιολόγησης, ως στοιχείο της ποιότητας της διδασκαλίας, τα σκορ προκύπτουν από το άθροισμα των αξιολογήσεων σε επτά επίπεδα αξιολόγησης: 1) στην οργάνωση πληροφοριών, 2) στον προβληματισμό των παιδιών για εναλλακτικές λύσεις, 3) στην εξέταση των παιδιών πάνω σε ιδέες/ έννοιες που έχουν να κάνουν με το περιεχόμενο 4) στην εξέταση των παιδιών πάνω στη χρήση της μεθοδολογικής προσέγγισης της επιστήμης, 5) στην εκτεταμένη γραπτή επίδειξη κατοχής της γνώσης, 6) στην εξέταση αν το πρόβλημα ή μια έννοια συνδυάζεται με τον έξω κόσμο, και 7) στην εξέταση εάν και κατά πόσον ζητείται από τους μαθητές να επικοινωνήσουν με ένα κοινό, πέρα από το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους (Marks & Printy, 2003).

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η ποιότητα της διδασκαλίας καλύπτει ένα εύρος πτυχών που περιλαμβάνουν τη διοίκηση της τάξης, τη δομή και ποιότητα των οργανωμένων μαθημάτων των εκπαιδευτικών και το κλίμα της τάξης (Brophy & Good, 1986; Kyriakides et al., 2002). Για παράδειγμα, δείκτες κλειδιά μιας ποιοτικής διοίκησης τάξης αποτελούν ο ορθός ρυθμός μαθήματος, η ύπαρξη σαφήνειας αναφορικά με το πότε και πώς οι μαθητές μπορούν να πάρουν βοήθεια και οι επιλογές που έχουν όταν τελειώνουν ένα έργο. Όσον αφορά την πτυχή της δομής και της ποιότητας των οργανωμένων μαθημάτων, περιλαμβάνονται δραστηριότητες όπως η παροχή πληροφοριών από μέρος του εκπαιδευτικού, το είδος των ερωτήσεων που κάνει και η ανατροφοδότηση που δίνει. Τέλος, όσον αφορά το κλίμα της τάξης εξετάζονται-μεταξύ άλλων-θέματα που αφορούν τη στήριξη των παιδιών στο περιβάλλον της τάξης και τις ευρύτερες σχέσεις που αναπτύσσονται.

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται γενική ωστόσο αναφορά στην επίδραση μορφών ηγετικής συμπεριφοράς πάνω στην ποιότητα της διδασκαλίας. Ο Cheng (1994) αναφέρει για παράδειγμα ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών από την ηγεσία επηρεάζει αλυσιδωτά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα αποτελέσματα των μαθητών τους. Οι MacNeil, Cavanagh και Silcox (2003) αναφέρουν με τη σειρά τους ότι η ποιότητα της διδασκαλίας και η ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση αποτελούν αποτελέσματα επιτυχούς σχολικής ηγεσίας, χωρίς ωστόσο να επεξηγούν μέσω ποιων ηγετικών συμπεριφορών και υπό ποιες προϋποθέσεις η ηγετική συμπεριφορά επιτυγχάνει μεγιστοποίηση της ποιότητας της διδασκαλίας, ούτε εξετάζουν εξειδικευμένα τη σχέση ΔΗΣ και ποιότητας της διδασκαλίας.

Από τις λίγες εξαιρέσεις ερευνών που προβαίνουν σε λεπτομερή εξέταση της σχέσης της ποιότητας της διδασκαλίας και μορφών ηγετικής συμπεριφοράς αποτελεί η

έρευνα των Marks και Printy (2003) με τη χρήση της μεθόδου HLM η οποία φανέρωσε ότι στα σχολεία όπου παρατηρείται η «σύνθετη μορφή ηγεσίας» (κατανεμημένη - εκπαιδευτική ηγεσία) η μέση ποιότητα διδασκαλίας είναι κατά 0.6 τυπικές αποκλίσεις υψηλότερη σε σχέση με άλλα σχολεία, μια διαφορά που αντανακλά την κοινή προσπάθεια του διοικητικού προσωπικού και των εκπαιδευτικών γύρω από θέματα που αφορούν την παιδαγωγική ($p \leq .05$). Η έρευνα αυτή φανέρωσε επίσης ότι το πλαίσιο των μαθητών δεν επηρεάζει τη μέση ποιότητα της διδασκαλίας στο σχολείο, με την εξαίρεση του NAEF (αρχικό σκορ μαθητών σε εθνικό τεστ). Πιο συγκεκριμένα, στα σχολεία όπου η προηγούμενη επίδοση είναι υψηλότερη, η ποιότητα της διδασκαλίας τείνει να είναι υψηλότερη κατά 0.4 τυπικές αποκλίσεις ($p \leq .001$).

Παρά τη φανερή απουσία ερευνών που να ασχολούνται με θέματα ποιότητας της διδασκαλίας και σχολικής ηγεσίας, μέσα στη βιβλιογραφία υπάρχουν γενικότερες αναφορές για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Ενδεικτικά, οι King και Newmann (2000), αναφέρουν ότι, μεταξύ άλλων, οι δάσκαλοι μαθαίνουν καλύτερα και βελτιώνουν τη διδασκαλία τους εάν:

- 1) επικεντρώνονται στη διδασκαλία και στα αποτελέσματά της στο χώρο που διδάσκουν,
- 2) έχουν διατηρημένες ευκαιρίες μελέτης, πειραματισμού και παίρνουν ανατροφοδότηση για τους όποιους νεωτερισμούς εφαρμόζουν και 3) συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο. Επιπρόσθετα, η βελτιωμένη διδασκαλία των εκπαιδευτικών συνδέεται με την εκ των προτέρων γνώση των προσδοκιών που έχει ο ηγέτης από αυτούς (Fink & Resnick, 2001; McEwan, 2003; Miller, 2001), με τον καθορισμό επιπέδων για τους μαθητές από το προσωπικό του σχολείου (McEwan, 2003) και με τις βελτιωμένες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό της μονάδας. Σχολιάζοντας πάνω στο συγκεκριμένο σημείο οι Fink και Resnick (2001), αναφέρουν ότι ο ηγέτης θα πρέπει να επισκέπτεται συχνά τις τάξεις για να βελτιώνει τις σχέσεις με το προσωπικό κάνοντας τους εποικοδομητικά σχόλια πάνω στην πρακτική τους. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να τους ενθαρρύνει να κάνουν νεωτερισμούς και να παίρνουν ρίσκα (Pashiardis, 1998; Supovitz & Poglino, 2001). Ο ηγέτης είναι ταυτόχρονα υπεύθυνος για τη διακίνηση της γνώσης, τόσο μέσα στη σχολική του μονάδα, όσο και ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, γεγονός που πιστεύεται ότι συντείνει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Fullan, 2001).

Ο MacDonald (1991) τέλος συνέδεσε την ποιότητα της διδασκαλίας με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή και την ποιότητά τους, ενώ οι Pepper και Hamilton Thomas (2002) συνδέουν την ποιότητα της διδασκαλίας με το σχολικό κλίμα, βασικός διαμορφωτής του οποίου είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας. Συνεπώς οι

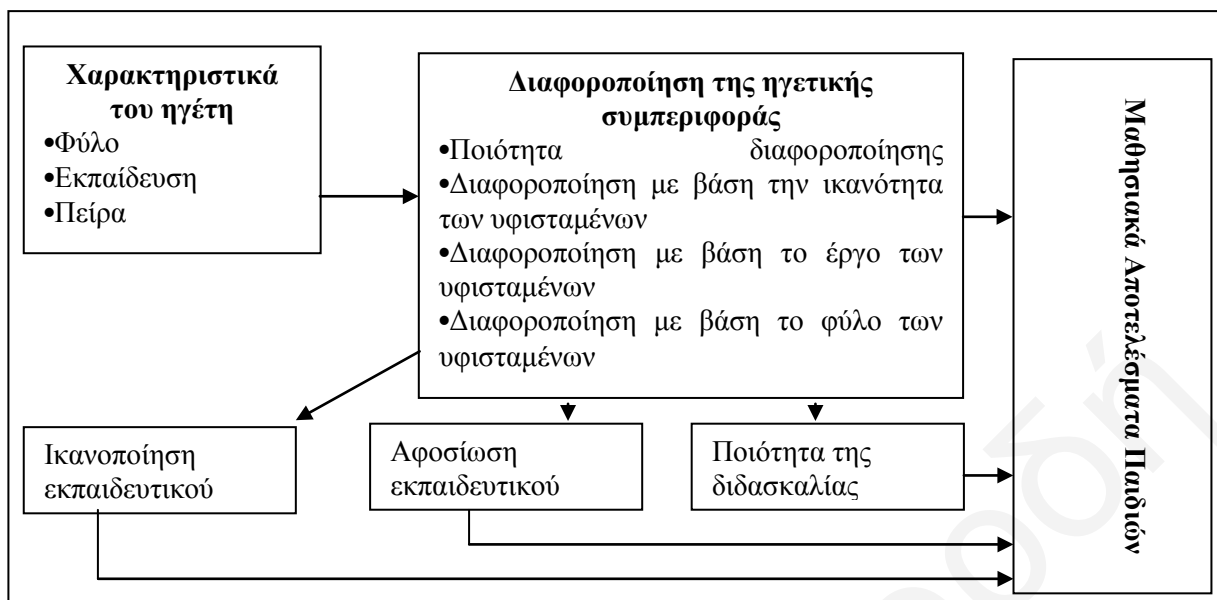
έννοιες της ηγετικής συμπεριφοράς, του ηγετικού κλίματος, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της διδασκαλίας, όσο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων θεωρούνται ότι είναι στενά συνδεδεμένες. Απουσιάζουν, ωστόσο, έρευνες που να εξετάζουν επισταμένα τη σχέση της ποιότητας της διδασκαλίας με την αφοσίωση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, γεγονός που φάνηκε μέσα από τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε για σκοπούς της πιο πάνω έρευνας.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το θεωρητικό σχήμα που κατευθύνει την παρούσα έρευνα, αφού έχουν ήδη παρουσιαστεί οι μεταβλητές που ενσωματώνονται σε αυτό για τη μελέτη της ΔΗΣ και τη διερεύνηση της σχέσης της με τα αποτελέσματα των παιδιών.

Το Θεωρητικό Σχήμα της Παρούσας Έρευνας

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην εξέταση της ΔΗΣ εξετάζοντας πώς αυτή διαμορφώνεται με βάση παράγοντες που έχουν να κάνουν με τον ίδιο τον ηγέτη (φύλο του ηγέτη, εκπαίδευση, πείρα) αλλά και την περίπτωση (διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς με βάση το φύλο και την ικανότητα των υφισταμένων και με βάση το έργο). Ταυτόχρονα, εστιάζει στη ΔΗΣ, εξετάζοντας και την ποιότητά της. Η διάσταση της ποιότητας εξετάζει κατά πόσον η ΔΗΣ με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται οδηγεί στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Έτσι έχουμε περιπτώσεις που η ΔΗΣ οδηγεί σε αποτελέσματα και έχει θετική επίδραση αλλά και περιπτώσεις στις οποίες μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα γιατί δε γίνεται με σωστά κριτήρια και συνεπώς η επίδρασή της είναι αρνητική. Παραδείγματα θετικής επίδρασης της ΔΗΣ αποτελεί η προσφορά περισσότερης καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς με τις περισσότερες ανάγκες, όσο και η εμπλοκή των περισσότερων ικανών όταν χρειάζεται. Αντίθετα, αρνητική επίδραση μπορεί να έχει η συμπεριφορά του διευθυντή να αναθέτει την Α' τάξη μόνο σε γυναίκες κι όχι σε άντρες στηριζόμενος στο κριτήριο του φύλου τους. Η ΔΗΣ, με τη μελέτη της μέσα από τις πιο πάνω διαστάσεις, αναμένεται να επηρεάζει άμεσα τα αποτελέσματα των παιδιών και έμμεσα διαμέσου της εξέτασης του διαμεσολαβητικού ρόλου των μεταβλητών της ικανοποίησης και αφοσίωσης των εκπαιδευτικών, όσο και της ποιότητας της διδασκαλίας.

Στο διάγραμμα 5 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μεταβλητές που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα για τη μελέτη της ΔΗΣ και για την εξακρίβωση της άμεσης ή /και έμμεσης σχέσης τους με τα αποτελέσματα των παιδιών.



Διάγραμμα 5. Οι μεταβλητές που μελετούνται στην παρούσα έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Διεξήχθη έρευνα μεγάλης κλίμακας (large scale study) στην οποία οι περισσότερες μετρήσεις έγιναν σε μια μόνο χρονική στιγμή εκτός από τη μέτρηση που αφορούσε την επίδοση των μαθητών που πραγματοποιήθηκε τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2006 - 2007. Με τον τρόπο αυτό ήταν δυνατόν να εντοπιστεί η πρόοδος των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών.

Η επιλογή των Μαθηματικών για την εξέταση των παιδιών βασίζεται στους εξής λόγους: Ο πρώτος λόγος αφορά θέματα πρακτικότητας, αφού είναι πιο εύκολο να διορθωθούν τα δοκίμια Μαθηματικών και στο πλαίσιο ενός διδακτορικού, ο χρόνος σε συνδυασμό με την περιορισμένη οικονομική δυνατότητα θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες. Επιπλέον, η επίδραση του σχολείου είναι μεγαλύτερη στο μάθημα των Μαθηματικών, από ότι στο μάθημα της Γλώσσας, αφού στο τελευταίο το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας θεωρείται καθοριστικός παράγοντας. Έτσι, επιλέχθηκε ένα μάθημα στο οποίο περιμέναμε να υπάρχει μεγαλύτερη επίδραση του σχολείου (Kyriakides et al., 2000· Luyten, 2003). Τέλος, για το μάθημα των Μαθηματικών υπάρχουν σταθμισμένα δοκίμια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε σύνολο ερευνών του τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Kyriakides, 2007· Kyriakides & Creemers, 2008, 2009).

Όσον αφορά την επιλογή της βαθμίδας εκπαίδευσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η επιλογή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στηρίχτηκε στο γεγονός ότι η επίδραση του σχολείου στο μαθητή στο επίπεδο δημοτικής εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερη από ότι σε επίπεδο μέσης εκπαίδευσης (Creemers et al, 2010· Scheerens et al., 2005). Επίσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται και η επίδραση του κλάδου (departmental effect) την οποία αποφύγαμε επιλέγοντας τη δημοτική εκπαίδευση στην οποία δεν παρουσιάζεται αυτό το φαινόμενο (Campbell et al., 2004· Creemers et al, 2010· Nuttal, Goldstein, Prosser & Rasback, 1989).

Θα πρέπει να αναφερθεί αρχικά ότι δεν επιλέχθηκε η διεξαγωγή πειραματικής έρευνας γιατί το ίδιο το θέμα δεν ήταν κατάλληλο για πειραματική έρευνα. Μια μορφή πειραματικής έρευνας, για παράδειγμα, θα ήταν η αναζήτηση διευθυντών που δε διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους, η προτροπή τους να το πράξουν και η μελέτη των επιδράσεων στην αποτελεσματικότητα του σχολείου όσον αφορά τους δασκάλους, αλλά

και τους μαθητές. Ωστόσο, πολύ δύσκολα γίνονται αλλαγές στη συμπεριφορά ατόμων, αν πρώτα δεν υπάρχει απόδειξη της σχέσης ότι η ΔΗΣ οδηγεί στην αύξηση της αποτελεσματικότητας. Η μελέτη ακριβώς αυτής της σχέσης τίθεται στο «μικροσκόπιο» της παρούσας έρευνας.

Φάσεις Διεξαγωγής της Έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση αφορούσε την πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το Σεπτέμβριο τέθηκαν σε πιλοτική εφαρμογή τα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους δασκάλους και μετρούσαν την ικανοποίηση από το επάγγελμά τους και την αφοσίωσή τους προς το σχολείο όπου εργάζονταν, καθώς επίσης και το ερωτηματολόγιο που αφορούσε την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή τους. Ταυτόχρονα, σε πιλοτική εφαρμογή τέθηκε και το εργαλείο με τα σενάρια που δόθηκε σε διευθυντές. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ελέγχθηκε η εγκυρότητα όψεως και περιεχομένου και έγιναν οι αναγκαίες τροποποιήσεις. Επίσης, διαπιστώθηκε ο βαθμός στον οποίο η κωδικοποίηση των σεναρίων που δόθηκαν στους διευθυντές μπορούσε να δημιουργήσει αξιόπιστα δεδομένα, καθώς και η δυνατότητα ανάπτυξης διατακτικής κλίμακας με βάση την κωδικοποίηση των ιστοριών. Ο έλεγχος της κωδικοποίησης των σεναρίων έγινε από δύο κριτές (συγγραφέας και επιβλέπων), οι οποίοι βαθμολόγησαν τους διευθυντές με βάση τις απαντήσεις τους χρησιμοποιώντας την υπάρχουσα κωδικοποίηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι συντελεστές αξιοπιστίας ήταν ψηλοί (interater reliability), εκτός από την περίπτωση ενός σεναρίου για το οποίο οι κριτές συμφώνησαν ότι δε λειτουργούσε σωστά. Επιπλέον διαφάνηκε ότι στο συγκεκριμένο σενάριο (Παράρτημα Ε σελ 185 για το σενάριο που απορρίφθηκε) οι περισσότεροι διευθυντές απαντούσαν με τον ίδιο τρόπο γεγονός που δεν οδηγούσε στην ύπαρξη διασποράς.

Αφού διενεργήθηκε πιλοτικός έλεγχος και αναπτύχθηκαν τα τελικά εργαλεία, ακολούθησε η δεύτερη φάση της έρευνας στην οποία συγκεντρώθηκαν δεδομένα με σκοπό την εύρεση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα.

Η κυρίως έρευνα ξεκίνησε με τη χορήγηση τον Οκτώβριο του αρχικού δοκιμίου αξιολόγησης των μαθητών στα Μαθηματικά το οποίο συμπεριλάμβανε και ερωτηματολόγιο για το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Το δοκίμιο αυτό έπρεπε να δοθεί νωρίς ούτως ώστε να μπορεί να μετρήσει τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. Κατόπιν, τον Ιανουάριο χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια ικανοποίησης και αφοσίωσης προς τους εκπαιδευτικούς και το δοκίμιο με τα σενάρια προς τους διευθυντές του κάθε σχολείου (Παράρτημα Β σελ.

171, για το ερωτηματολόγιο αφοσίωσης και ικανοποίησης και Παράρτημα Γ, σελ. 176, για το δοκίμιο με τα σενάρια). Ακολούθησε η χορήγηση του ερωτηματολογίου της ηγετικής συμπεριφοράς προς τους εκπαιδευτικούς (Μάρτιος) (Παράρτημα Δ σελ. 181). Η σταδιακή χορήγηση των ερωτηματολογίων στόχευε στην αποφυγή υπερφόρτωσης των εκπαιδευτικών με «δουλειά» σχετική με την παρούσα έρευνα. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια προς τους εκπαιδευτικούς δόθηκαν μετά το πρώτο τρίμηνο ούτως ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να αποκτήσουν γνώμη για το σχολείο τους (ιδίως στην περίπτωση των ερωτηματολογίων της ικανοποίησης και αφοσίωσης των εκπαιδευτικών), αλλά και για την ηγεσία του σχολείου τους (όσον αφορά το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της ηγετικής συμπεριφοράς). Τον Απρίλιο χορηγήθηκε στους μαθητές το ερωτηματολόγιο ποιότητας της διδασκαλίας. Το ερωτηματολόγιο αυτό δόθηκε αργά στη διάρκεια του χρόνου, ούτως ώστε να δοθεί πολύς χρόνος στους μαθητές να διαμορφώσουν άποψη όσον αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας που τους παρέχεται. Τέλος, το Μάιο, χορηγήθηκαν τα δοκίμια τελικής αξιολόγησης των μαθητών στα Μαθηματικά. Αποφεύχθηκε η χορήγηση ερωτηματολογίων τον Ιούνιο διότι ο μήνας αυτός αποτελεί μήνα διεξαγωγής προβών για τις τελικές γιορτές των σχολείων, γεγονός που θα μείωνε τη συγκέντρωση των παιδιών και την επίδοσή τους στο τελικό δοκίμιο.

Δείγμα της Έρευνας

Για την πρώτη φάση της έρευνας (πilotική φάση) δόθηκαν τα ερωτηματολόγια της αφοσίωσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσο και το ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή κάθε σχολείου σε σύνολο δέκα εκπαιδευτικών οι οποίοι απάντησαν στις ερωτήσεις και έκαναν σχόλια αναφορικά με τη δομή και τη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων. Παράλληλα το δοκίμιο με τα σενάρια προς τους διευθυντές δόθηκε σε επτά διευθυντές οι οποίοι τοποθετήθηκαν στις ιστορίες και έγραψαν τα σχόλιά τους. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι διευθυντές που συμμετείχαν στη φάση του πιλοτικού ελέγχου των εργαλείων της έρευνας δε συμμετείχαν στη μετέπειτα φάση της συλλογής δεδομένων με βάση τα τελικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν για σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Κατόπιν, με την εφαρμογή της κατά στάδιο δειγματοληψίας, επιλέγησαν τυχαία είκοσι τρία σχολεία τα οποία είχαν απαραίτητα έκτη τάξη, διότι η έρευνα αφορούσε τους μαθητές της έκτης τάξης. Συνεπώς τα δημοτικά σχολεία τα οποία ήταν κύκλος Α (Α, Β, Γ τάξη), αυτόματα εξαιρέθηκαν. Παρόμοια, εξαιρέθηκαν και τα μικρά σχολεία. Στη συνέχεια, επιλέγηκαν όλοι οι μαθητές της έκτης τάξης των είκοσι τριών σχολείων του

δείγματός μας. Συνολικά το δείγμα αποτελούσαν 23 σχολεία και οι μαθητές της Στ τάξης τους ($n= 793$) οι οποίοι κατανέμονταν σε 43 τμήματα.

Όσον αφορά το φύλο των υποκειμένων της έρευνας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην έρευνα συμμετείχαν 422 αγόρια (53.22%) και 371 κορίτσια (46.78%). Με τη βοήθεια του στατιστικού κριτηρίου X^2 διαφαίνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές του δείγματος σε σχέση με τον ευρύτερο πληθυσμό ($X^2=0.34$, $df=1$, $p=0.56$).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται η εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας, καθώς και οι ερμηνευτικές μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή, της τάξης και του σχολείου.

Μεταβλητές της Έρευνας

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Μαθησιακά Αποτελέσματα Παιδιών Στ τάξης στα Μαθηματικά

Δεδομένα έχουν συλλεγεί για την επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2006-2007 με τη χρήση σταθμισμένων δοκιμίων του Πανεπιστημίου Κύπρου. Τα δοκίμια των Μαθηματικών ελέχθησαν για την αξιοπιστία και εγκυρότητά τους. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο Rasch (Andrich, 1988) για την ανάλυση των δεδομένων των δοκιμίων των Μαθηματικών των παιδιών και δημιουργήθηκε μια κλίμακα για την επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά.

Η ανάλυση Rasch πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος Quest (Adams & Khoo, 1996). Στο μοντέλο Rasch η πιθανότητα μιας ορθής απάντησης για ένα υποκείμενο j όσον αφορά μια ερώτηση i καθορίζεται από την ικανότητα του ατόμου θ_j και τη δυσκολία της ερώτησης β_i , πρόταση η οποία αποτελεί τη βασική υπόθεση του μοντέλου. Δηλαδή, το μοντέλο Rasch είναι ικανό να μετατρέπει την πιθανότητα επιτυχίας στις ερωτήσεις ενός δοκιμίου σε ποσοτικές εκτιμήσεις που αποτελούν συνάρτηση δύο διαστάσεων: της δυσκολίας των ερωτήσεων και της ικανότητας του ατόμου που εκφράζονται στην ίδια κοινή κλίμακα μέτρησης και ως εκ τούτου αποτιμούνται με κοινή μονάδα μέτρησης (τιμές που κυμαίνονται ανάμεσα στο 0 και στο 1). Περαιτέρω, το μοντέλο το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα στηρίζεται στην υπόθεση ότι η πιθανότητα οποιουδήποτε ατόμου να απαντήσει είναι 50%.

Επιπλέον, η ικανότητα του υποκειμένου και η δυσκολία των ερωτήσεων αναφέρονται στο ίδιο γνώρισμα (construct). Αυτή η ισοδιαστημική κλίμακα καθορίζεται με δύο τρόπους: ως η διάσταση πάνω στην οποία τα άτομα τοποθετούνται με διατακτικό τρόπο όσον αφορά την ικανότητά τους, και ως η διάσταση πάνω στην οποία οι ερωτήσεις τοποθετούνται ιεραρχικά όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας τους. Έτσι, οι ατομικές διαφορές στην πιθανότητα μιας σωστής απάντησης αποτυπώνονται στην ικανότητα των υποκειμένων και διαφορές στην πιθανότητα μιας ορθής απάντησης ανάμεσα στις

ερωτήσεις, αποτυπώνονται στη δυσκολία των ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, όταν τα υποκείμενα μπαίνουν σε διατακτική σειρά, όσον αφορά την πιθανότητα ότι θα πετύχουν σε μια συγκεκριμένη ερώτηση, τα άτομα των οποίων η συνολική βαθμολογία είναι υψηλή θα είναι πιο κοντά στην κορυφή της κλίμακας. Αντίθετα, τα άτομα των οποίων η συνολική βαθμολογία είναι χαμηλότερη, θα είναι πιο κοντά στη βάση της κλίμακας. Το μοντέλο Rasch είναι ικανό να μετατρέπει την πιθανότητα (likelihood) κάποιου υποκειμένου να απαντήσει σωστά σε εκτιμήσεις που εκφράζονται με τη χρήση της ίδιας ισοδιαστημικής κλίμακας (Wright & Masters, 1981).

Για να ελέγξουμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των κλιμάκων χρειάζεται να εξετάσουμε κατά πόσο είναι δυνατόν: α) οι εκτιμήσεις όσον αφορά τη δυσκολία των ερωτήσεων και την ικανότητα των ατόμων να συσχετίζονται με ένα βαθμό λάθους ούτως ώστε να μπορούν να δημιουργηθούν διαστήματα εμπιστοσύνης για όλες τις εκτιμήσεις που αφορούν τη δυσκολία των ερωτήσεων και την ικανότητα των ατόμων, και β) να υπάρχουν ένα ή περισσότερα στατιστικά στοιχεία που αφορούν το βαθμό στον οποίο το μοντέλο ταιριάζει με τα δεδομένα (model fit), ούτως ώστε τόσο οι ερωτήσεις, όσο και τα υποκείμενα, να μπορούν να εξεταστούν όσον αφορά το βαθμό συνέπειάς τους με τις απαιτήσεις του μοντέλου. Τα δύο αυτά στατιστικά στοιχεία/ τύποι είναι τα infit (weighted) και outfit (unweighted) mean square statistics. Τα fit statistics χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της συνέπειας της επίδοσης ενός δοσμένου μαθητή (ή μιας ερώτησης) με την επίδοση άλλων μαθητών (ή ερωτήσεων) και βασίζονται στις διαφορές ανάμεσα στις αναμενόμενες και τελικές επιδόσεις. Τα outfit statistics βασίζονται μόνο στη διαφορά ανάμεσα στα τελικά και αναμενόμενα σκορ, ενώ κατά τον υπολογισμό των infit statistics ακραίες περιπτώσεις υποκειμένων ή ερωτήσεων εξαιρούνται. Είναι σύνηθες για τις ερωτήσεις να θεωρούνται ότι ταιριάζουν στο μοντέλο Rasch αν έχουν ένα infit που να κυμαίνεται ανάμεσα στο 0.77 και 1.30 (Adam & Khoo, 1996), παρόλο που πολλοί ερευνητές προτιμούν τη χρησιμοποίηση ενός πιο περιορισμένου διαστήματος, που κυμαίνεται από 0.83 ως 1.20 (Keeves & Alagumalai, 1999). Κατά την εξέταση των στατιστικών στοιχείων του ατόμου για εξακρίβωση της συμβατότητας με το μοντέλο Rasch, το outfit square statistic θεωρείται ότι παρέχει περισσότερες χρήσιμες πληροφορίες από ότι το infit, αφού οι επιδόσεις του ατόμου τόσο στις εύκολες, όσο και στις δύσκολες ερωτήσεις λαμβάνονται εξίσου υπόψη (Andrich, 1988). Οποιοσδήποτε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις υπολογισμένες τιμές των outfit και infit statistics παρέχουν σημαντικές πληροφορίες, αφού φανερώνουν μια τάση για ένα διαφορετικό μοτίβο απάντησης των εύκολων ή δύσκολων ερωτήσεων όταν συγκριθούν με ερωτήσεις που βρίσκονται στο μέσο της κλίμακας. Επιπλέον, τα fit statistics μπορούν να σταθμιστούν

κατά προσέγγιση χρησιμοποιώντας τη διαμόρφωση «Wilson- Hilferty». Τα σταθμισμένα δεδομένα ονομάζονται infit t και outfit t και αναμένεται να έχουν μέσο όρο κοντά στο 0 και τυπική απόκλιση κοντά στο 1 όταν τα δεδομένα ταιριάζουν με το μοντέλο (Hambleton & Swaminathan, 1985).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται πίνακας με τις τιμές αξιοπιστίας της κάθε κλίμακας που δημιουργήθηκε και ο οποίος αποτυπώνει το βαθμό στον οποίο τα δεδομένα που προέκυψαν από τα υποκείμενα και τις ερωτήσεις ταιριάζουν με τις απαιτήσεις του μοντέλου.

Πίνακας 5

Τιμές Rasch όπως προέκυψαν από τις κλίμακες που αφορούν στις επιδόσεις των μαθητών της Στ τάξης στο δοκίμιο των Μαθηματικών στο σύνολο τους καθώς και τις αντίστοιχες κλίμακες από ξεχωριστές για τα δύο φύλα αναλύσεις

Εκτίμηση Παραμέτρων		ΑΡΧΙΚΟ	ΑΡΧΙΚΟ	ΑΡΧΙΚΟ	ΤΕΛΙΚΟ	ΤΕΛΙΚΟ	ΤΕΛΙΚΟ
		Όλοι	Αγόρια	Κορίτσια	Όλοι	Αγόρια	Κορίτσια
Μέσος	Ερώτηση	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	Μαθητές	-0.12	-0.17	-0.08	0.04	-0.02	0.09
Τυπική Απόκλιση	Ερώτηση	1.01	1.02	1.03	1.02	1.04	1.03
	Μαθητές	1.02	1.10	0.98	1.03	1.09	0.99
Αξιοπιστία	Ερώτηση	0.96	0.97	0.95	0.98	0.96	0.97
	Μαθητές	0.96	0.92	0.91	0.98	0.93	0.94
Mean infit mean square	Ερώτηση	1.01	1.02	1.01	1.00	1.02	1.01
	Μαθητές	1.00	1.03	1.02	1.01	1.03	1.02
Mean outfit mean square	Ερώτηση	1.04	1.05	1.01	1.02	1.03	1.01
	Μαθητές	1.05	1.03	1.06	1.03	1.02	1.04
Infit t	Ερώτηση	0.01	-0.02	0.01	-0.03	0.04	-0.04
	Μαθητές	-0.02	0.03	0.04	0.02	-0.05	0.06
Outfit t	Ερώτηση	-0.01	0.05	0.06	-0.03	-0.02	0.03
	Μαθητές	0.02	0.06	0.04	0.05	0.03	-0.06

Από τον πιο πάνω πίνακα, κάποιος μπορεί παρατηρήσει ότι οι τιμές του Mean infit mean square και του Mean outfit mean square είναι κοντά στο 1 (από 1.00 έως 1.06) και ότι οι τιμές του Infit t και Outfit t είναι κοντά στο 0 (από -0.06 έως 0.06). Το δεδομένο αυτό, σε συνάρτηση με τη υψηλή αξιοπιστία τόσο των ερωτήσεων, όσο και των μαθητών, φανερώνει ότι η καθεμιά κλίμακα που δημιουργήθηκε ταίριαζε στο μοντέλο (Keeves & Alagumalai, 1999).

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι αρχικά- πριν δημιουργηθούν οι κλίμακες, ελέγχθηκε ότι η κάθε ερώτηση λειτουργούσε το ίδιο καλά και για τις δύο ομάδες του πληθυσμού (δεν υπήρχε δηλαδή differential item function). Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών ούτε στην αρχή, ούτε στο τέλος της σχολικής χρονιάς (αρχικό δοκίμιο: p value= 0.2254, t = 1.2131, df =789, τελικό δοκίμιο: p value= 0.1383, t = 1.4838, df =789).

Επιπρόσθετα, οι τυπικές αποκλίσεις στις επιδόσεις των αγοριών είναι μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των κοριτσιών γεγονός που φανερώνει ότι η κατανομή των επιδόσεων των αγοριών παρουσιάζει μεγαλύτερες αποκλίσεις από ότι η αντίστοιχη των κοριτσιών. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει και με το αποτέλεσμα παρόμοιας έρευνας (Kyriakides & Antoniou, 2009).

Γενικά, μέσω της ανάλυσης Rasch φάνηκε ότι τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα δοκίμια ταίριαζαν με τις βασικές υποθέσεις του μοντέλου. Το γεγονός αυτό παρέχει εμπειρική στήριξη τόσο για την αξιοπιστία όσο και για την εγκυρότητα των δοκιμίων. Επιπλέον, η ανάλυση των δεδομένων με τη βοήθεια του μοντέλου Rasch φανέρωσε ότι η κλίμακα είχε ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες (Creemers & Kyriakides, 2008). Έτσι, για κάθε μαθητή εξήχθησαν δύο βαθμοί, ένας που αφορούσε την αρχική και ένας για την τελική του επίδοση, οι οποίοι και χρησιμοποιήθηκαν στις μετέπειτα πολυεπίπεδες αναλύσεις.

Ερμηνευτικές μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή

Αρχική Επίδοση (Ετοιμότητα)

Η μεταβλητή αυτή αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ο μαθητής είναι ικανός να πετύχει τον επόμενο μαθησιακό στόχο. Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας αποτελείται από την αρχική γνώση του μαθητή στο μάθημα των Μαθηματικών όπως αξιολογήθηκε από αρχικό δοκίμιο που δόθηκε στους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Μεταβλητές που αφορούν στο υπόβαθρο των Μαθητών (Background variables)

Για να συγκεντρωθούν πληροφορίες που αφορούσαν το υπόβαθρο των μαθητών υπήρχαν ερωτήσεις στο τέλος του αρχικού δοκιμίου αξιολόγησης των παιδιών στα Μαθηματικά που δόθηκε στα παιδιά με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Οι πληροφορίες αφορούσαν το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ), καθώς επίσης και το «πολιτισμικό κεφάλαιο» των μαθητών. Υπήρχαν πέντε μεταβλητές που αφορούσαν το ΚΟΕ των μαθητών: το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας (δηλαδή απόφοιτος δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου, κολεγίου, πανεπιστημίου, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου), το κοινωνικό στάτους του επαγγέλματος του πατέρα και της

μητέρας και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Υπήρχαν παράλληλα τέσσερις μεταβλητές που αφορούσαν το «πολιτισμικό κεφάλαιο» των μαθητών: η ύπαρξη ξεχωριστού δωματίου για το μαθητή στο σπίτι, η ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή, η ύπαρξη πρόσβασης στο διαδίκτυο και η παρουσία βιβλιοθήκης. Οι μεταβλητές που συνέθεταν το ΚΟΕ, καθώς και οι μεταβλητές που αφορούσαν το «πολιτισμικό κεφάλαιο» μετατράπηκαν σε τιμές z και υπολογίστηκε ο μέσος όρος τους ο οποίος χρησιμοποιήθηκε μετέπειτα στην ανάλυση.

Όσον αφορά το φύλο των μαθητών, στην έρευνα συμμετείχαν 422 αγόρια (53.22%) και 371 κορίτσια (46.78%). Όσον αφορά το ΚΟΕ, οι γονείς ταξινομήθηκαν αρχικά με βάση το κοινωνικό στάτους του επαγγέλματός τους σε πέντε κατηγορίες (5=ανώτερη διοικητική θέση, 4=δημόσιος υπάλληλος, εκπαιδευτικός κλπ, 3=επάγγελμα πρακτικής φύσης με κατάρτιση, 2=επάγγελμα πρακτικής φύσης χωρίς κατάρτιση, 1=ανειδίκευτο προσωπικό). Οι συχνότητες, καθώς επίσης και τα ποσοστά γονέων σε κάθε κατηγορία, φαίνονται στον πίνακα 6 που ακολουθεί.

Πίνακας 6

Ταξινόμηση επαγγελματιών γονέων ανάλογα με το κοινωνικό τους στάτους

Κατηγορία	Πατέρας		Μητέρα	
	F	%	f	%
Ανειδίκευτο προσωπικό	44	5.65	271	34.65
Πρακτικής φύσης χωρίς κατάρτιση	226	29.05	88	11.25
Πρακτικής φύσης με κατάρτιση	292	37.53	222	28.38
Δημόσιος υπάλληλος, εκπαιδευτικός κλπ.	112	14.40	154	19.69
Ανώτερη διοικητική θέση	104	13.36	47	6.01

Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα ένα ποσοστό 13.36% των αντρών εξασκούν ένα επάγγελμα «ανώτερης διοικητικής φύσης». Το αντίστοιχο ποσοστό για τις γυναίκες όπως αναμενόταν ήταν πολύ μικρότερο και έφτανε στο 6.01%. Το μεγαλύτερο ποσοστό για τους άντρες επικεντρώνεται στα επαγγέλματα «πρακτικής φύσης με κατάρτιση» (37.53%) και «πρακτικής φύσης χωρίς κατάρτιση» (29.05%). Αντίστοιχα, στις γυναίκες το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται στην κατηγορία του «ανειδίκευτου προσωπικού» (34.65%) η οποία περιλαμβάνει ωστόσο και τις νοικοκυρές, με δεύτερη την κατηγορία

επαγγελμάτων «πρακτικής φύσης με κατάρτιση» (28.38%). Τα ποσοστά αυτά που φαίνονται στον πιο πάνω πίνακα αντιστοιχούν με τα ποσοστά που δίνει το Υπουργείο Οικονομικών αναφορικά με την αντιπροσωπευτικότητα των κοινωνικών τάξεων στην κυπριακή κοινωνία (34% εργατική τάξη, 38% μεσαία τάξη, 28% ανώτερη τάξη) (Kyriakides & Tsangaridou, 2008). Πιο συγκεκριμένα και με βάση τον πιο πάνω πίνακα, στην περίπτωση των αντρών της έρευνάς μας, το 35% περίπου ανήκει στην εργατική τάξη, το 37.5% στη μεσαία και το 28% στην ανώτερη τάξη. Στην περίπτωση των γυναικών της παρούσας έρευνας, το 35% ανήκει στην εργατική τάξη, το 39% στη μεσαία και το 26% στην ανώτερη τάξη.

Ταυτόχρονα, αναφορικά και πάλι με το ΚΟΕ, οι γονείς ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 7 που ακολουθεί.

Πίνακας 7

Ταξινόμηση γονέων ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους

Κατηγορία	Πατέρας		Μητέρα	
	f	%	f	%
Απολυτήριο δημοτικού	89	11.32	68	8.60
Απολυτήριο γυμνασίου	158	20.10	122	15.44
Απολυτήριο λυκείου	294	37.40	313	39.62
Δίπλωμα κολεγίου	60	7.63	107	13.54
Πτυχίο πανεπιστημίου	137	17.43	153	19.37
Μεταπτυχιακός τίτλος	48	6.10	27	3.41

Όπως παρουσιάζεται στον πιο πάνω πίνακα οι περισσότεροι άντρες αλλά και γυναίκες έχουν απολυτήριο λυκείου, αφού τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 37.40% και 39.62%. Είναι επίσης εμφανές από τον πίνακα ότι περισσότερες γυναίκες από ότι άντρες έχουν μόρφωση πανεπιστημίου και κολεγίου (Ποσοστά γυναικών: 19.37% πανεπιστήμιο, 13.54% κολέγιο, Ποσοστά αντρών: 17.43% πανεπιστήμιο, 7.63% κολέγιο). Αντίθετα, περισσότεροι άντρες από ότι γυναίκες στην έρευνά μας κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (άντρες: 6.10%, γυναίκες: 3.41%).

Επιπλέον, όσον αφορά το ΚΟΕ, οι μαθητές έκριναν την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους. Πιο συγκεκριμένα, το 37.50% των μαθητών χαρακτήρισαν την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους ως «Πολύ Καλή». Ακολούθως, το 36.10% των μαθητών την χαρακτήρισαν ως «Καλή», ενώ ένα 20.10 % των μαθητών ως

«Ικανοποιητική». Αντίθετα, μόνο το 5.70% των μαθητών είπε ότι η οικονομική τους κατάσταση είναι «Μέτρια», ενώ ένα ακόμη πιο μικρό ποσοστό (0.80%) χαρακτήρισε την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του ως «Κακή».

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι μαθητές έδωσαν πληροφορίες για το «πολιτισμικό τους κεφάλαιο». Όπως φάνηκε μέσα από την ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής, το 72.70% των μαθητών δήλωσαν ότι έχουν δικό τους αποκλειστικά δωμάτιο, το 86.60% υπολογιστή, το 68.20% πρόσβαση στο διαδίκτυο και το 81.10% βιβλιοθήκη.

Ερμηνευτικές Μεταβλητές στο Επίπεδο Τάξης/ Δασκάλου

Τα δύο επίπεδα, το επίπεδο της τάξης και το επίπεδο του δασκάλου, ταυτίζονται γιατί ο κάθε δάσκαλος δίδασκε σε μια τάξη με την εξαίρεση τριών δασκάλων που δίδασκαν σε δύο τάξεις. Άρα, τα δύο επίπεδα δεν μπορούσαν να διαχωριστούν και για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας θεωρούνται ως ένα.

Μεταβλητές που αφορούν στο υπόβαθρο των μαθητών στο επίπεδο τάξης

Φύλο μαθητών. Υπολογίστηκε το ποσοστό κοριτσιών σε κάθε τάξη, αφού μετατράπηκε η μεταβλητή «φύλο» σε μεταβλητή επιπέδου τάξης.

ΚΟΕ μαθητών και πολιτισμικό κεφάλαιο. Υπολογίστηκε ο μέσος όρος του ΚΟΕ και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών σε επίπεδο τάξης.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού. Έχουν συλλεγεί πληροφορίες αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών της Στ τάξης που δίδασκαν μαθηματικά (0=γυναίκα, 1=άντρας), την πείρα τους (χρόνια υπηρεσίας), και τη θέση (0=απλός εκπαιδευτικός, 1=Βοηθός Διευθυντής).

Πιο συγκεκριμένα, από τους 40 εκπαιδευτικούς της Στ τάξης, 27 εκπαιδευτικοί (67.50%) ήταν γυναίκες και 13 άντρες (32.50%). Όπως φαίνεται, εξαιτίας του γεγονότος ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες, δεν μπορούμε να ελέγξουμε εύκολα την επίδραση του παράγοντα «φύλο» (αυξημένο σφάλμα τύπου ii). Δεκαέξι εκπαιδευτικοί (40%) που διδάσκουν μαθηματικά στη Στ τάξη είναι απλοί εκπαιδευτικοί, ενώ οι υπόλοιποι 24 (60%) είναι Βοηθοί Διευθυντές. Όσον αφορά την εμπειρία των εκπαιδευτικών η οποία αποτυπώνεται στα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, ο μέσος όρος των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην Στ' τάξη ήταν 20.98 και η τυπική απόκλιση 8.14.

Ποιότητα της Διδασκαλίας

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Ποιότητας της διδασκαλίας» που αναπτύχθηκε από τους Kyriakides και Creemers (2008) για να ελέγξει την εγκυρότητα

του Δυναμικού Μοντέλου στο επίπεδο της τάξης. Το ερωτηματολόγιο αυτό ασχολείται με οκτώ παράγοντες («Προσανατολισμός», «Δόμηση», «Αξιολόγηση της διδασκαλίας», «Διαχείριση του χρόνου», «Ερωτήσεις», «Εμπέδωση», «Τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον (Δάσκαλος- Μαθητής)», «Τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον (Μαθητής- Μαθητής)» και «Μοντελοποίηση της διδασκαλίας». Περαιτέρω, το ερωτηματολόγιο λαμβάνει υπόψη τις πέντε διαστάσεις του Δυναμικού Μοντέλου για την αξιολόγηση του κάθε παράγοντα («ποιότητα», «στάδιο», «συχνότητα», «διαφοροποίηση» και «εστίαση») (Creemers & Kyriakides, 2006, 2008). Για να γίνει κατανοητή η χρησιμοποίηση των πιο πάνω διαστάσεων στο ερωτηματολόγιο, δίνονται τα εξής παραδείγματα: Όσον αφορά τη διάσταση του σταδίου του παράγοντα «δόμηση της διδασκαλίας», το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τους μαθητές να υποδείξουν το βαθμό στον οποίο ο δάσκαλός τους εξηγούσε στην εισαγωγή του μαθήματος πώς συνδεόταν το νέο μάθημα με τα προηγούμενα, ενώ μια άλλη δήλωση τους καλούσε να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο στο τέλος του μαθήματος ο δάσκαλος έκανε σύνοψη των βασικών ιδεών του μαθήματος. Παρόμοια, η δήλωση «ο δάσκαλος των Μαθηματικών δίνει διαφορετικές εργασίες σε κάποιους μαθητές» χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της διάστασης «διαφοροποίηση» του παράγοντα «εμπέδωση διδασκαλίας». Περισσότερες πληροφορίες για τους παράγοντες και τις διαστάσεις του Δυναμικού Μοντέλου παρουσιάζονται στο κεφάλαιο ii της παρούσας έρευνας (σελ.76).

Το αρχικό ερωτηματολόγιο ζητούσε συγκεκριμένα από τους μαθητές να τοποθετηθούν σε εβδομήντα δηλώσεις χρησιμοποιώντας κλίμακα Likert. Έξι δηλώσεις ωστόσο αποσύρθηκαν από την τελική ανάλυση διότι δεν ήταν γενικεύσιμες στο επίπεδο της τάξης. Οι δηλώσεις που απέμειναν ωστόσο μπορούσαν να μας δώσουν στοιχεία σχετικά με τον κάθε ένα παράγοντα και τις πέντε διαστάσεις του. Η εγκυρότητα γνωρίσματος του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τη χρήση δομικών μοντέλων ανάλυσης (Kyriakides & Creemers, 2008).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μέτρησης της ποιότητας απευθείας από τους μαθητές έχει χρησιμοποιηθεί παρά την έντονη αντιπαράθεση που έχει δημιουργηθεί αναφορικά με το αν η ποιότητα της διδασκαλίας αξιολογείται καλύτερα από τους ίδιους τους μαθητές ή από ανεξάρτητους παρατηρητές. Ωστόσο, και οι δύο μέθοδοι τονίζεται ότι έχουν μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα και είναι καλό να χρησιμοποιούνται παράλληλα για την εξαγωγή πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων (Aleamoni, 1981· Creemers & Kyriakides, 2008· Fraser, 1995). Στην παρούσα έρευνα ωστόσο για πρακτικούς και οικονομικούς λόγους έχει χρησιμοποιηθεί μόνο η μέθοδος της αξιολόγησης της ποιότητας από τους ίδιους τους μαθητές. Η συγκεκριμένη επιλογή στηρίχτηκε επιπλέον στο γεγονός

ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της ποιότητας της διδασκαλίας από τους ίδιους τους μαθητές έχει χρησιμοποιηθεί σε αριθμό ερευνών σε σχολεία προδημοτικής και δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και φάνηκε ότι αποτελεί αξιόπιστη πηγή πληροφοριών (Kyriakides & Antoniou, 2009; Kyriakides & Creemers, 2008; Kyriakides, Creemers, & Charalambous, 2008).

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε σε όλους τους μαθητές της Στ τάξης. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 793 μαθητές και το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν ψηλό, αφού σε καμιά τάξη δεν απουσίαζαν περισσότεροι από τρεις μαθητές. Όσον αφορά το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, έγινε έλεγχος της γενικευσιμότητας των δεδομένων για κάθε ερώτηση ξεχωριστά με τη χρήση του ANOVA, γεγονός που φανέρωσε ότι τα δεδομένα είναι γενικεύσιμα στο επίπεδο της τάξης και επέτρεψε την εξαγωγή βαθμών που προέκυψαν από τους μαθητές του κάθε εκπαιδευτικού στο επίπεδο της τάξης (aggregate score).

Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους χρησιμοποιήθηκε ως βάση το ερωτηματολόγιο των Dinham και Scott (1998) το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε μόνο στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Μαθηματικά στη Στ' τάξη (n=40) και συμπληρώθηκε από όλους. Δόθηκε μόνο σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς, γιατί γι' αυτούς ήταν απαραίτητη η συλλογή δεδομένων αναφορικά με τη μεταβλητή της «ικανοποίησης» για τη μετέπειτα διενέργεια συσχετίσεων με τα αποτελέσματα των μαθητών τους.

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν πολλά εργαλεία για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης τα οποία θεωρούνται αξιόπιστα και έγκυρα όπως τα: «Job in general Scale», «Andrew and Withey Job Satisfaction Questionnaire», «The Job Satisfaction Survey», «Emergency Physician Job Satisfaction Instrument», «The McCloskey/ Mueller Satisfaction Scale», «The Measure of Job Satisfaction» και το «The Nurse Satisfaction Scale» (Van Saane, Sluiter, Verbeek & Frings-Dresen, 2003).

Τα πιο πάνω όργανα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης ωστόσο δε χρησιμοποιήθηκαν αφού απευθύνονταν γενικά στους εργαζομένους κι όχι στους εκπαιδευτικούς, γεγονός που καθιστούσε πολλές από τις δηλώσεις τους ακατάλληλες για το κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι επιλέχθηκε η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου με βάση το ερωτηματολόγιο των Dinham και Scott (1998) το οποίο και χρησιμοποιήθηκε παράλληλα σε άλλες έρευνες διδακτορικού επιπέδου στο Πανεπιστήμιο Κύπρου ούτως ώστε να υπάρχει πληθώρα στοιχείων αναφορικά με την εγκυρότητά του. Να σημειωθεί εδώ ότι ρόλο στην επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ως βάση για τη μέτρηση

της μεταβλητής της «εκπαιδευτικής ικανοποίησης» έπαιξε και το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο είχε ήδη μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο από τους Zembylas και Papanastasiou (2004), χωρίς ωστόσο να δίνονται στοιχεία από τους συγκεκριμένους ερευνητές για την εγκυρότητα και αξιοπιστία του οργάνου. Αντίθετα στην έρευνά τους γίνεται παραπομπή σε έρευνες των Dinham και Scott οι οποίες ωστόσο παρουσιάζουν με τη σειρά τους αδυναμίες όσον αφορά στην παροχή στοιχείων για την εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι Dinham και Scott (1998) στην παραγοντική ανάλυση των δεδομένων τους αναφέρονται σε οχτώ παράγοντες χωρίς να δίνουν το X^2 και το δείκτη CFA, ενώ οι δύο από τους δείχτες καταλληλότητας που δίνουν (GFI, AGFI) δεν πληρούν τα κριτήρια για να θεωρείται το συγκεκριμένο μοντέλο ικανοποιητικό. Ο μόνος δείκτης που ικανοποιεί τα κριτήρια είναι ο δείκτης RMSEA. Δίνεται ως μέσος όρος γι' αυτόν το δείκτη τιμή 0.047, ενώ συνήθως δίνουμε και το μέγιστό του άκρο- που δε δόθηκε στην περίπτωση αυτή. Συνεπώς, αφού οι δείχτες καταλληλότητας δεν είναι ικανοποιητικοί, δεν μπορεί να ειπωθεί ότι είναι αρμονικός ο συνδυασμός (fitting) των οχτώ παραγόντων με τα δεδομένα. Επίσης, από τις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες δεν είναι ξεκάθαρη η σχέση μεταξύ των οχτώ παραγόντων κι αν είναι δυνατή η ύπαρξη παραγόντων δευτέρας ή τρίτης τάξης. Τέλος, σημειώνεται ότι από τα άρθρα των Dinham και Scott (1998, 2000) δεν είναι διαθέσιμα σε μας στοιχεία όπως για παράδειγμα ο πίνακας διασπορών, προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητα εναλλακτικών μοντέλων.

Το ερωτηματολόγιο των Dinham και Scott είχε αρχικά 71 ερωτήσεις. Στην έρευνά τους οι Zembylas και Papanastasiou (2004) χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο σε αυτό των Dinham και Scott με 66 ερωτήσεις, αφού τροποποίησαν το αρχικό ερωτηματολόγιο. Με βάση τα αποτελέσματα διδακτορικής έρευνας που έγινε πρόσφατα στην Κύπρο αφαιρέθηκαν ακόμη 9 ερωτήσεις γιατί δεν ταίριαζαν με το πλαίσιο της Κύπρου (Γεωργίου, 2009). Κατόπιν, το ερωτηματολόγιο τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή η οποία οδήγησε στην εκ νέου αφαίρεση κάποιων ερωτήσεων για να απομείνουν τελικά 47 ερωτήσεις που χρησιμοποιούσαν την κλίμακα Likert 1-5 (1=υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας, 5=υψηλός βαθμός ικανοποίησης) και μια ερώτηση που χρησιμοποιούσε την κλίμακα Likert 1-7 (1=πάρα πολύ δυσαρεστημένος, 4=ουδέτερη κατάσταση, 7=πάρα πολύ ικανοποιημένος) και ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν γενικά πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονταν τη δεδομένη στιγμή από την εργασία τους.

Αφοσίωση των Εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Mowday, Steers και Porter (Organizational

commitment questionnaire) το οποίο περιλαμβάνει δεκαπέντε δηλώσεις οι οποίες μετρούν, σύμφωνα με το Mowday και τους συνεργάτες του (1979), την αφοσίωση των εργαζομένων. Παρόλα αυτά τέσσερις δηλώσεις έχουν αφαιρεθεί, γιατί δεν ταίριαζαν με το κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο και την κυπριακή πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν Μαθηματικά στη Στ' τάξη κλήθηκαν να απαντήσουν, χρησιμοποιώντας την κλίμακα Likert 1-5 (Από τον ελάχιστο στο μέγιστο βαθμό). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς της Στ τάξης κι όχι σε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, γιατί γι' αυτούς ήταν απαραίτητη η συλλογή δεδομένων αναφορικά με τη μεταβλητή της «ικανοποίησης» για τη μετέπειτα διενέργεια συσχετίσεων με τα αποτελέσματα των μαθητών τους.

Το όργανο αυτό αποτελεί, σύμφωνα με τους Meyer, Bobocel και Allen (1991), το πιο διαδεδομένο όργανο μέτρησης της «συναισθηματικής αφοσίωσης» προς τον οργανισμό, δηλαδή της συναισθηματικής προσκόλλησης σε αυτόν, της ταύτισης με τους στόχους του και της επιθυμίας παραμονής σε αυτόν. Άλλα όργανα έχουν τύχει κριτικής τόσο σε εννοιολογική όσο και σε εμπειρική βάση (Meyer & Allen, 1994· Stebbins, 1970).

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με ένα σύνολο ερευνών και κυμαίνεται μεταξύ 0.81 - 0.93 (Bret, Cron, & Slocum, 1995· Cohen & Hudecek, 1993· Gunz & Gunz, 1994· Hackett, Bycio & Hausdorf, 1994). Ο Mowday και οι συνεργάτες του (1979) κατέγραψαν όσον αφορά το ερωτηματολόγιο έναν μεσαίο συντελεστή άλφα 0.90 με ένα εύρος από 0.82 έως 0.93 για 2563 υπαλλήλους σε εννέα διαφορετικούς δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς εργασίας. Οι συγγραφείς εξέτασαν την εγκυρότητα γνωρίσματος (construct validity) μέσω της μεθόδου της ανάλυσης παραγόντων. Οι αναλύσεις οδήγησαν σε μια λύση ενός παράγοντα και υποστήριξαν το συμπέρασμα ότι τα στοιχεία μετρούν ένα ενιαίο κοινό αντικείμενο, την αφοσίωση στον οργανισμό.

Από την άλλη, ο Mathieu (1991) χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης παραγόντων, κατέληξε σε δύο παράγοντες. Ο ένας παράγοντας περιλάμβανε εννέα θετικά δομημένες δηλώσεις και ο άλλος έξι αρνητικά δομημένες. Οι Kacmar, Carlson, και Brymer (1999) χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων για να συγκρίνουν το μοντέλο του ενός παράγοντα με το μοντέλο των δύο παραγόντων (αφοσίωση που αφορά τις αξίες και αφοσίωση που αφορά την παραμονή/ value commitment/ commitment to stay). Το μοντέλο του ενός παράγοντα ταίριαζε καλύτερα στα δεδομένα.

Γενικά, όπως αναφέρουν οι Cullen, Johnson και Sakano (1995), το όργανο αποδείχτηκε αξιόπιστο και έγκυρο κατ' εξακολούθηση σε σειρά ερευνών, γεγονός που αποτελεί ένα κύριο λόγο για τον οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Το

γεγονός, περαιτέρω, ότι η μεταβλητή «αφοσίωση των εκπαιδευτικών» δεν αποτελεί κεντρική μεταβλητή της παρούσας έρευνας, αλλά μια ερμηνευτική μεταβλητή, οδήγησε στην επιλογή ενός ερωτηματολογίου που μετρά γενικά την αφοσίωση.

Ερμηνευτικές Μεταβλητές στο Επίπεδο του Σχολείου

Μεταβλητές που αφορούν στο υπόβαθρο των μαθητών στο επίπεδο του σχολείου

Χρησιμοποιήθηκε η ίδια διαδικασία για να υπολογιστούν οι μεταβλητές του ΚΟΕ, του πολιτισμικού κεφαλαίου και του φύλου σε επίπεδο σχολείου όπως και στην περίπτωση της τάξης. Επιπλέον, υπήρχαν μεταβλητές που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή του σχολείου και συγκεκριμένα τη ΔΗΣ που επιδεικνύει.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Διευθυντή

Έχουν συλλεγεί τρεις μεταβλητές που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών: το φύλο (0=γυναίκα, 1=άντρας), η πείρα (χρόνια υπηρεσίας σε ένα σχολείο) και τα προσόντα (0=δεν κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, 1=κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο).

Όσον αφορά το φύλο, στην έρευνα έλαβαν μέρος είκοσι τρεις διευθυντές (όσοι και τα σχολεία). Έντεκα διευθυντές ήταν άντρες (47.83%) και δώδεκα ήταν γυναίκες (52.17%). Επτά διευθυντές είχαν μεταπτυχιακά προσόντα (30.30%). Τέλος, ο μέσος όρος των χρόνων υπηρεσίας των διευθυντών στα σχολεία ήταν 2.57 και η τυπική απόκλιση 1.34.

Διαφοροποιημένη Ηγετική Συμπεριφορά

Για τη συλλογή στοιχείων όσον αφορά τη ΔΗΣ του διευθυντή χρησιμοποιήθηκε τόσο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όσο και ερωτηματολόγιο με σενάρια προς τους ίδιους τους διευθυντές.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και περιλάμβανε είκοσι μία δηλώσεις που αφορούσαν την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν διακόσιοι δεκαοχτώ (218) από τους διακόσιους πενήντα εννέα εκπαιδευτικούς των σχολείων (84.18%). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δε δόθηκε στους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν μαθηματικά στη Στ' τάξη λόγω του ότι αποτελούσε στόχο της έρευνας να αποφευχθεί η υπερφόρτωση των εμπλεκόμενων για να διασφαλιστεί η συμμετοχή.

Όσον αφορά το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, έγινε έλεγχος της γενικευσιμότητας των δεδομένων για κάθε μια ερώτηση ξεχωριστά με τη χρήση του ANOVA και διαφάνηκε η γενικευσιμότητα των δεδομένων γεγονός που επέτρεψε την εξαγωγή βαθμών για τους δασκάλους στο επίπεδο του σχολείου τους (aggregate score).

Όσον αφορά επιπλέον τη ΔΗΣ έχουν συλλεγεί με τη χρήση τεσσάρων ιστοριών/σεναρίων δεδομένα που αφορούν την ύπαρξη ΔΗΣ, την ποιότητα που τη χαρακτηρίζει

(θετική, αρνητική) και το κριτήριο διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς (διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα των υφισταμένων, διαφοροποίηση με βάση το έργο, διαφοροποίηση με βάση το φύλο των υφισταμένων).

Η μέθοδος των σεναρίων/ ιστοριών χρησιμοποιήθηκε σε μια προσπάθεια να εκμαιευθεί η πραγματική συμπεριφορά των διευθυντών με τη δημιουργία ρόλων – σε δεδομένα σενάρια- στα οποία θα έπρεπε να εμπλακούν. Μέσω ακριβώς ενός σεναρίου το άτομο μπορεί να εκφράσει την πραγματική του συμπεριφορά και τον τρόπο που θα λειτουργούσε κάτω από πραγματικές συνθήκες. Εξάλλου, η μέθοδος των σεναρίων, σύμφωνα με τους Motowildo, Dunnette και Carter (1990), είναι ικανή να προβλέψει την πραγματική συμπεριφορά των εργαζομένων με ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency reliability) (McDaniel, Morgeson, Finnegan, Campion & Braverman, 2001). Μάλιστα οι εργαζόμενοι αναφέρεται ότι έχουν μια θετική αντίδραση ως προς τη μέθοδο των σεναρίων, γεγονός που οδηγεί σε πιο αξιόπιστα δεδομένα (Lievens, Peeters & Schollaert, 2008). Περαιτέρω, η μέθοδος των σεναρίων μπορεί να ερμηνεύσει ένα επιπλέον ποσοστό της διασποράς, όσον αφορά τη συμπεριφορά των εργαζομένων στο χώρο της εργασίας, πέρα από τη γνωστική ικανότητα, τη γνώση που αποκτιέται στο χώρο της εργασίας, την προσωπικότητα και την εμπειρία (Chan & Schmitt, 2002· Clevenger, Pereira, Wiechmann, Schmitt, & Schmidt- Harvey, 2001· McDaniel et al., 2001· Oswald, Schmitt, Kim, Ramsay, & Gillespie, 2004· Weekley & Jones, 1997, 1999).

Θα μπορούσε ωστόσο να χρησιμοποιηθεί και η μέθοδος της παρατήρησης της ηγετικής συμπεριφοράς στα εκάστοτε πλαίσια ούτως ώστε να εξαχθεί μια πιο «φυσική εικόνα» για την ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών. Ωστόσο, αυτό δεν ήταν εφικτό στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, με τα δεδομένα χρονικά πλαίσια και τις περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες, γι' αυτό και επιλέγηκε η μέθοδος των σεναρίων.

Για την ανάπτυξη των σεναρίων ακολουθήθηκαν τα στάδια που περιγράφουν ο Motowildo και οι συνεργάτες του (1990). Αρχικά, ομάδα διδακτορικών φοιτητών στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης και δασκάλων κατέγραψε ένα σύνολο σεναρίων από τη ζωή στα σχολεία με τα οποία εμπλέκονται οι διευθυντές. Κατόπιν, ένα άλλο σύνολο διευθυντών και δασκάλων κατέγραψε ένα σύνολο αντιδράσεων στα δεδομένα σενάρια, οι οποίες και αξιολογήθηκαν από τους συγγραφείς των σεναρίων για την εκπόνηση των τελικών σεναρίων. Κατόπιν, εξαιτίας του γεγονότος ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα των σεναρίων είναι η αξιοπιστία, αποφασίστηκε ο τρόπος αξιολόγησης των απαντήσεων σε κάθε σενάριο, έγινε δηλαδή η κωδικοποίηση των ιστοριών και τέθηκαν τα σενάρια σε πιλοτική εφαρμογή. Κατά την πιλοτική εφαρμογή των σεναρίων ελέγχθηκε κατά πόσον η κωδικοποίηση είχε νόημα και ότι υπήρχε διατακτική κλίμακα (δηλαδή ο ένας κωδικός

υπερείχε του άλλου). Παράλληλα ελέγχθηκε και η εσωτερική αξιοπιστία των ιστοριών και αποδείχτηκε ότι δεν υπήρχε πρόβλημα, γεγονός που οδήγησε στη χορήγηση των σεναρίων προς συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες. Ένα σενάριο απορρίφθηκε γιατί φάνηκε ότι δεν λειτουργούσε καλά και τελικά διατηρήθηκαν τέσσερα, τα οποία δόθηκαν στους διευθυντές της έρευνας.

Οι ιστορίες/ σεναρία δόθηκαν προς συμπλήρωση στους είκοσι τρεις διευθυντές των σχολείων και συμπληρώθηκαν από όλους (100%). Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι όλες οι ιστορίες έδωσαν πληροφορίες σχετικά με το αν ο διευθυντής διαφοροποιούσε ή όχι τη συμπεριφορά του. Περαιτέρω, όλες οι ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν για να κριθεί η «ποιότητα της ΔΗΣ», δηλαδή αν η ΔΗΣ του διευθυντή ήταν θετική ή αρνητική. Επιπλέον, μεμονωμένες ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν για να καθοριστεί το κριτήριο με το οποίο ο διευθυντής διαφοροποιούσε την ηγετική του συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, οι ιστορίες 1, 2, και 4 χρησιμοποιήθηκαν για να κριθεί ο βαθμός με τον οποίο ο ηγέτης διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του με κριτήριο την «ικανότητα του υφισταμένου». Οι ιστορίες 1 και 2 αξιοποιήθηκαν για να κριθεί ο βαθμός με τον οποίο ο διευθυντής διαφοροποιούσε την ηγετική συμπεριφορά του με βάση τον παράγοντα «έργο που πρέπει να επιτευχθεί» και με βάση τον παράγοντα «φύλο».

Συγκεκριμένα, ο κάθε διευθυντής έπαιρνε σε κάθε ιστορία «1» αν διαφοροποιούσε τη συμπεριφορά του και «0» αν δεν την διαφοροποιούσε (Παράρτημα Στ σελ. 186 για το ποιες περιπτώσεις έπαιρναν «0» και ποιες «1», καθώς επίσης και για το πώς αξιολογήθηκαν γενικά οι τέσσερις ιστορίες). Από το σύνολο των ιστοριών υπολογίστηκε συνολικό σκορ διαφοροποίησης για κάθε διευθυντή. Η ελάχιστη τιμή «διαφοροποίησης» ήταν το 1 και η μέγιστη το «4». Τρεις διευθυντές από τους είκοσι τρεις συγκέντρωσαν σκορ διαφοροποίησης το «1» (13.04%). Επτά διευθυντές συγκέντρωσαν σκορ «2» (30.43%), εννέα διευθυντές σκορ «3» (39.13%) και, τέλος, τέσσερις διευθυντές συγκέντρωσαν σκορ «4» (17.39%).

Όσον αφορά την ποιότητα στη διαφοροποίηση, καθορίστηκαν σκορ θετικής και αρνητικής διαφοροποίησης για κάθε ιστορία (Παράρτημα Στ σελ. 186) και αξιολογήθηκαν οι διευθυντές με βάση τις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα, για κάθε ιστορία ο κάθε διευθυντής έπαιρνε σκορ θετικής και αρνητικής διαφοροποίησης ανάλογα με την περίπτωση. Στο τέλος των ιστοριών υπήρχαν τέσσερα σκορ θετικής διαφοροποίησης και τέσσερα αρνητικής διαφοροποίησης για κάθε διευθυντή. Αθροίστηκαν τα θετικά σκορ και τα αρνητικά και υπολογίστηκε η διαφορά τους. Έτσι ο κάθε διευθυντής είχε στο τέλος ένα σκορ που ήταν θετικό αν η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του ήταν θετική και αρνητικό αν ήταν αρνητική. Να σημειωθεί εδώ ότι για σκοπούς επεξεργασίας των

δεδομένων στο στατιστικό πακέτο MLwiN μετατράπηκαν οι αρνητικές τιμές, στην περίπτωση που υπήρχαν, σε θετικές με τη δημιουργία νέας κλίμακας τιμών με θετικές υποδιαίρεσεις για να μπορούν τα δεδομένα να τύχουν επεξεργασίας στο στατιστικό πακέτο MLwiN. Στην περίπτωση της ποιότητας στη διαφοροποίηση υπήρχαν οι εξής τιμές: -2, -1, 0, 2, 3, 4, 5, 6, οι οποίες μετατράπηκαν αντίστοιχα σε 0, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8. Άρα οι τιμές «0» και «1» που μπήκαν στην τελική ανάλυση στο στατιστικό πακέτο MLwiN αφορούν «αρνητική διαφοροποίηση».

Από τους 23 διευθυντές της παρούσας έρευνας, έξι διευθυντές (26.10%) παρουσιάζουν αρνητική διαφοροποίηση, αφού συγκέντρωσαν σκορ «0» ή «1». «Ουδέτερη» διαφοροποίηση παρουσιάζει ένας διευθυντής (4.34%). Οι υπόλοιποι διευθυντές (16) παρουσιάζουν θετική διαφοροποίηση (69.57%). Ωστόσο, η μεγαλύτερη συγκέντρωση διευθυντών παρατηρείται στο σκορ 5 (7 διευθυντές, 30.43%) και στο σκορ 6 (4 διευθυντές, 17.40%). Να σημειωθεί εδώ ότι στην κορυφή της κλίμακας βρίσκεται ένας διευθυντής που συγκέντρωσε σκορ «8» (4.34%)

Περαιτέρω, υπολογίστηκαν σκορ για κάθε διευθυντή αναφορικά με το κριτήριο με το οποίο διαφοροποιούσε τη συμπεριφορά του. Ο κάθε διευθυντής έπαιρνε αρχικά «1» στην περίπτωση που διαφοροποιούσε με κριτήριο την ικανότητα των υφισταμένων του, «-1» όταν διαφοροποιούσε αντίθετα με την ικανότητα των υφισταμένων του και «0» αν δε λάμβανε υπόψη την ικανότητα ως κριτήριο διαφοροποίησης της ηγετικής του συμπεριφοράς. Στις περιπτώσεις που είχε να κάνει δύο επιλογές (π.χ. στην ιστορία 2) και ο διευθυντής έκανε μια επιλογή με βάση την ικανότητα των υφισταμένων και την άλλη αγνοώντας αυτό το κριτήριο, αυτόματα έπαιρνε σκορ «0» (+1-1).

Να σημειωθεί εδώ ότι για σκοπούς επεξεργασίας των δεδομένων στο στατιστικό πακέτο MLwiN μετατράπηκαν και πάλι οι αρνητικές τιμές του σκορ διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς με κριτήριο την ικανότητα σε θετικές με τη δημιουργία νέας κλίμακας τιμών με θετικές υποδιαίρεσεις για να μπορούν τα δεδομένα να τύχουν επεξεργασίας στο στατιστικό πακέτο MLWIN. Στην περίπτωση της διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς με κριτήριο την ικανότητα υπήρχαν οι εξής τιμές: -1, 0, 1, 2, 3, και 4 οι οποίες μετατράπηκαν αντίστοιχα σε 0, 1, 2, 3, 4, 5. Συνεπώς η τιμή «0» όπως εμφανίζεται στην ανάλυση αφορά την «αρνητική διαφοροποίηση με βάση το κριτήριο της «ικανότητας» ή καλύτερα «την καταστρατήγηση» του κριτηρίου. Επιπρόσθετα, η τιμή «1» αφορά την ουδέτερη στάση ως προς τον παράγοντα «ικανότητα των υφισταμένων», ενώ οι τιμές «2,3,4,5» φανερώουν διαβαθμίσεις διαφοροποίησης με κριτήριο την «ικανότητα των υφισταμένων».

Πιο συγκεκριμένα, από τους είκοσι τρεις διευθυντές που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα μόνο ένας (4.34%) παρουσιάζει το σκορ «0» δηλαδή επιλέγει ηγετική συμπεριφορά που πηγαίνει καθαρά αντίθετα με το κριτήριο της «ικανότητας των υφισταμένων». Δύο από τους είκοσι τρεις διευθυντές (8.69%) είναι ουδέτεροι προς το κριτήριο, δηλαδή δεν το λαμβάνουν καθόλου υπόψη. Αντίθετα, η μεγαλύτερη «συγκέντρωση» των διευθυντών» παρατηρείται στο σκορ «2» (11 διευθυντές, 47.83%) το οποίο αποτελεί το πιο χαμηλό σκορ στην κλίμακα που δείχνει ότι οι διευθυντές λαμβάνουν υπόψη την ικανότητα ως κριτήριο διαφοροποίησης της ηγετικής τους συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, τέσσερις διευθυντές (17.39%) έχουν πάρει σκορ «3», τρεις διευθυντές (13.04%) έχουν συγκεντρώσει σκορ «4», ενώ στην κορυφή της κλίμακας της διαφοροποιημένης ηγετικής συμπεριφοράς βρίσκονται δύο διευθυντές (8.69%) οι οποίοι και συγκέντρωσαν συνολικό σκορ «5».

Περαιτέρω, υπολογίστηκε σκορ για κάθε διευθυντή για τη διαφοροποίηση της ηγετικής του συμπεριφοράς με κριτήριο το «έργο» που έχει να επιτευχθεί σε δεδομένες περιπτώσεις στη σχολική μονάδα. Κάθε διευθυντής έπαιρνε «1» αν διαφοροποιούσε με κριτήριο το «έργο» σε μια ιστορία, «-1» αν διαφοροποιούσε αντίθετα με το έργο και «0» αν δε διαφοροποιούσε με βάση το έργο, δηλαδή η απάντηση που έδινε δεν άφηνε να διαφανεί ότι λάμβανε υπόψη το έργο για να ενεργήσει. Στην περίπτωση, ωστόσο, που ο διευθυντής είχε να κάνει δύο επιλογές, όπως συνέβαινε στην ιστορία 2, έπαιρνε «2» αν έκανε δύο επιλογές με κριτήριο το «έργο» και «-2» αν έκανε δύο επιλογές αγνοώντας καθαρά το κριτήριο «έργο». Έτσι υπολογίστηκε συνολικό σκορ για κάθε διευθυντή και οι αρνητικές τιμές μετατράπηκαν σε θετικές -με τη δημιουργία νέας κλίμακας- για σκοπούς ανάλυσης με τη χρήση του στατιστικού πακέτου MLwiN.

Στην περίπτωση της διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς με κριτήριο το «έργο» υπήρχαν οι εξής τιμές: -1, 0, 1, 2, και 3 οι οποίες μετατράπηκαν αντίστοιχα σε: 0, 1, 2, 3, και 4. Μόνο ένας διευθυντής (4.34%) παρουσίασε σκορ «0», δηλαδή διαφοροποιούσε αντίθετα/ καταστρατηγώντας το κριτήριο της διαφοροποίησης με βάση το «έργο». Έντεκα διευθυντές (47.83%) συγκέντρωσαν σκορ «1» που φανερώνει ουδετερότητα ως προς το κριτήριο «έργο» όσον αφορά τη διαφοροποίηση της ηγετικής τους συμπεριφοράς. Πέντε διευθυντές βρίσκονται στο αμέσως επόμενο επίπεδο, που φανερώνει το πρώτο στάδιο της διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς με κριτήριο το υπό εκτέλεση έργο, αφού συγκέντρωσαν σκορ «2» (21.74%), τέσσερις διευθυντές (17.39%) ακολουθούν με σκορ «3», ενώ στην κορυφή της κλίμακας διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς με κριτήριο το «έργο» βρίσκονται δύο διευθυντές (8.69%) οι οποίοι συγκέντρωσαν σκορ «4».

Τέλος, υπολογίστηκε σκορ διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών με κριτήριο το «φύλο» των υφισταμένων τους. Πιο συγκεκριμένα, κάθε διευθυντής έπαιρνε «-1» αν διαφοροποιούσε με βάση το φύλο με βάση την επικρατούσα πρακτική δηλαδή αρνητικά, «0» αν δε διαφοροποιούσε την ηγετική του συμπεριφορά με κριτήριο το «φύλο» των υφισταμένων του και «1» αν διαφοροποιούσε με βάση το «φύλο» αντίθετα με την επικρατούσα πρακτική, δηλαδή θετικά (π.χ. επέλεγε άντρα για την Α τάξη). Στην περίπτωση της διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς με κριτήριο το «φύλο των υφισταμένων» υπήρχαν οι εξής τιμές: -2, -1, 0 και 1 οι οποίες μετατράπηκαν αντίστοιχα σε 0, 1, 2 και 3. Δεκατέσσερις από τους είκοσι τρεις διευθυντές (60.87%) πήραν σκορ «0» και «1» τα οποία υποδηλώνουν ότι διαφοροποιούν αρνητικά τη συμπεριφορά τους με κριτήριο τον παράγοντα «φύλο» (π.χ. επιλέγουν τον Πέτρο για σπουδές ιατρικής έναντι της Ιωάννας έστω και αν η Ιωάννα είναι καλύτερη μαθήτρια και αναφέρουν ως κριτήριο επιλογής «επειδή είναι άντρας»). Ένας από αυτούς τους δεκατέσσερις συγκέντρωσε συγκεκριμένα σκορ «0» (4.34.%) και οι υπόλοιποι σκορ «1» (13 διευθυντές, 56.52%). Ακολούθως, επτά διευθυντές (30.43%) συγκέντρωσαν σκορ «2» το οποίο φανερώνει ουδετερότητα ως προς το κριτήριο «φύλο» όσον αφορά τη διαφοροποίηση της ηγετικής τους συμπεριφοράς. Τέλος, μόνο δύο διευθυντές (8.69%) συγκέντρωσαν σκορ «3» το οποίο και φανερώνει ότι διαφοροποιούσαν θετικά την ηγετική τους συμπεριφορά με βάση το κριτήριο «φύλο».

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο εγκυροποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια/ όργανα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Εγκυρότητα Ερωτηματολογίων

Η εγκυρότητα ενός δοκιμίου αναφέρεται στην ικανότητά του να μετρά αποτελεσματικά αυτό που κατασκευάστηκε για να μετρήσει. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει σε κάθε έρευνα να γίνεται αναφορά στο βαθμό εγκυρότητας ενός δοκιμίου σε σχέση με το συγκεκριμένο σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται. Η εγκυρότητα είναι ένα ειδικό κι όχι γενικό χαρακτηριστικό και για το λόγο αυτό μπορούμε να αναφερθούμε σε διάφορα είδη εγκυρότητας ενός δοκιμίου ή και ενός οποιουδήποτε άλλου οργάνου αξιολόγησης. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στην εγκυρότητα γνωρίσματος η οποία θεωρείται σημαντική, αφού για τα άλλα είδη εγκυρότητας χρησιμοποιήθηκε η πιλοτική φάση.

Ο όρος «εγκυρότητα γνωρίσματος» χρησιμοποιείται για να αποδώσει την έννοια «Construct» που, σύμφωνα με τους Cronbach και Meehl (1955), είναι ένα γνώρισμα του ατόμου το οποίο εκφράζεται στην επίδοση σε ένα δοκίμιο ή άλλο όργανο μέτρησης. Με την αρχική αυτή θέση φαίνεται να συμφωνεί και η σύγχρονη βιβλιογραφία που αναφέρεται

στις ιδιότητες ενός δοκιμίου. Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ένα δοκίμιο ή/και ένα ερωτηματολόγιο έχει εγκυρότητα γνώρισματος, αν αποδεδειγμένα (δηλαδή με τη βοήθεια τεχνικών που δικαιολογούν την ύπαρξη κάθε διασποράς στις απαντήσεις στο δοκίμιο ή στο ερωτηματολόγιο) μετρά ένα θεωρητικό γνώρισμα (π.χ. νοημοσύνη, άγχος) το οποίο υποτίθεται ότι μετρά. Στην πραγματικότητα δεν είναι τόσο η διαπίστωση της εγκυρότητας γνώρισματος που μας ενδιαφέρει αλλά η τεκμηρίωση της θεωρίας στην οποία στηρίχτηκε η μέτρηση. Ο Cronbach (1970) ισχυρίζεται ότι δεν είναι η διαδικασία εντοπισμού της εγκυρότητας γνώρισματος που μας ενδιαφέρει αλλά η δημιουργία, μέσα από τη μέτρηση, μιας επιστημονικής θεωρίας. Η άποψη του Cronbach τεκμηριώνεται, αν ληφθεί υπόψη η διαδικασία που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να ελέγξουμε την εγκυρότητα γνώρισματος και με την οποία μπορούμε να φέρουμε κοντά την εκπαιδευτική αξιολόγηση με την εμπειρική έρευνα. Υπάρχουν διάφοροι μέθοδοι διαπίστωσης και εξασφάλισης της εγκυρότητας γνώρισματος (π.χ. Μέθοδος των εξελικτικών μεταβολών, σύγκριση ομάδων, συσχέτιση με άλλα δοκίμια, ανάλυση παραγόντων, μέθοδος σύγκλισης- απόκλισης) για τις οποίες απαιτείται η συγκέντρωση δεδομένων και πληροφοριών από πολλές πηγές.

Ακολουθούν λεπτομερή στοιχεία για τον έλεγχο εγκυρότητας του ερωτηματολογίου αφοσίωσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, του ερωτηματολογίου ηγετικής συμπεριφοράς που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς όσο και του ερωτηματολογίου με τα σενάρια που δόθηκε στους διευθυντές των σχολείων. Δε γίνεται αναφορά στον έλεγχο εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της ποιότητας της διδασκαλίας, αφού έγινε σχετική αναφορά προηγουμένως (σελ. 95).

Έλεγχος Εγκυρότητας Ερωτηματολογίου Αφοσίωσης

Ο έλεγχος εγκυρότητας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα για τη μέτρηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών έγινε με την εφαρμογή της ανάλυσης cluster. Αποκλείστηκε η επιλογή της παραγοντικής ανάλυσης (factor analysis) αφού το μικρό μέγεθος του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο δεν επέτρεπε αυτό τον τύπο ανάλυσης (Kline, 1994). Η τεχνική ανάλυσης cluster χρησιμοποιείται για την αναζήτηση ή την επιβεβαίωση ομάδων παραγόντων αντί της διερευνητικής ή επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης σε περιπτώσεις όπως στη συγκεκριμένη όπου το δείγμα είναι μικρό (Anderberg, 1973).

Αξιοποιώντας την τεχνική Wards και αφού μελετήθηκαν οι τιμές των συντελεστών (coefficients) στον πίνακα συσσώρευσης (agglomeration schedule) καταλήξαμε σε επιλογή λύσης με δύο clusters (Everitt, 1980). Η μεγάλη διαφορά στους συντελεστές δημιουργείται από το πρώτο προς το δεύτερο βήμα της ανάλυσης και είναι 527. Κατόπιν η διαφορά των επόμενων συντελεστών γίνεται 103 και στη συνέχεια σταθεροποιείται στα ίδια επίπεδα

(Παράρτημα Ζ σελ.192). Συνεπώς, αφού η διαφορά στους συντελεστές μετά τη λύση των δύο clusters παραμένει σταθερή, η λύση αυτή κρίθηκε ως η καταλληλότερη. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι για να επιβεβαιωθεί ότι τα cluster που δημιουργήθηκαν ήταν αξιόπιστα για κάθε cluster γινόταν έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας των ερωτήσεων που το συναποτελούσαν .

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι δύο ομάδες και οι δηλώσεις που συμπεριλαμβάνονται σε καθεμιά. Επίσης, δίνεται η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας για την κάθε ομάδα δηλώσεων.

Ομάδα 1: Θετική Στάση/ Αφοσίωση προς το Σχολείο

Η ανάλυση cluster έδειξε ότι οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10 δημιουργούν μία ομάδα (cluster). Μελετώντας τις δηλώσεις αυτές μπορεί κάποιος να παρατηρήσει ότι αφορούν μια θετική κυρίως στάση απέναντι στο σχολείο, αποτυπώνουν τα ευχάριστα συναισθήματα του προσωπικού από την υπηρεσία του στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η δήλωση «1» αφορά την προθυμία καταβολής μεγάλης προσπάθειας για την επιτυχία του σχολείου, η «2» αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός μιλά για τη σπουδαιότητα του σχολείου του στους φίλους του, η «3» για την περηφάνια που νιώθει ο εκπαιδευτικός για το σχολείο του, η «4» εκφράζει την αντίληψη του δασκάλου ότι θα μπορούσε να εργαστεί εξίσου καλά σε ένα άλλο σχολείο, η «5» αφορά την παράθεση του εκπαιδευτικού να εργαστεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του στο παρόν σχολείο, η «7» την υπερβολική ευχαρίστηση του εκπαιδευτικού, η «9» το πραγματικό ενδιαφέρον του για την τύχη του σχολείου και η «10» την αντίληψη του εκπαιδευτικού ότι το παρόν σχολείο είναι το καλύτερο από τα σχολεία στα οποία θα μπορούσε να εργαστεί.

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α από τον οποίο προέκυψε μια τιμή 0.84 η οποία θεωρείται πολύ ικανοποιητική.

Ομάδα2: Αρνητική Στάση/ Έλλειψη Αφοσίωσης προς το Σχολείο

Η ανάλυση cluster έδειξε ότι οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου 8, 6, 11 δημιουργούν μια ομάδα (cluster). Αν παρατηρήσει κάποιος τις συγκεκριμένες δηλώσεις θα αντιληφθεί ότι αφορούν μια αρνητική στάση/ έλλειψη αφοσίωσης προς το σχολείο. Συγκεκριμένα, η δήλωση «6» αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός με την παραμικρή αλλαγή θα έφευγε από το σχολείο, η δήλωση «8» ότι ο εκπαιδευτικός συχνά διαφωνεί με την πολιτική του σχολείου σε θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και η δήλωση «11» ότι ήταν λάθος για τον εκπαιδευτικό να αποδεχτεί την τοποθέτησή του στο συγκεκριμένο σχολείο. Στη συνέχεια έγινε έλεγχος του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α από τον οποίο προέκυψε μια τιμή 0.70 η οποία θεωρείται πολύ ικανοποιητική για μια ομάδα με μικρό αριθμό δηλώσεων.

Έλεγχος Εγκυρότητας Ερωτηματολογίου Ικανοποίησης

Ο έλεγχος εγκυρότητας του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα για τη μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έγινε με την εφαρμογή της ανάλυσης cluster. Αποκλείστηκε η επιλογή της παραγοντικής ανάλυσης (factor analysis), αφού το μικρό μέγεθος του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο (μόνο οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν Μαθηματικά στη Στ τάξη) δεν επέτρεπε αυτόν τον τύπο ανάλυσης (Kline, 1994).

Αξιοποιώντας την τεχνική Wards και αφού μελετήθηκαν οι τιμές των συντελεστών (coefficients) στον πίνακα συσσώρευσης (agglomeration schedule) εξετάσαμε αρχικά την επιλογή λύσης με τρία clusters (Παράρτημα Ζ σελ. 193). Η μεγάλη διαφορά στους συντελεστές δημιουργείται από το πρώτο προς το δεύτερο βήμα της ανάλυσης και είναι 201. Κατόπιν η διαφορά των επόμενων συντελεστών γίνεται 115, σε ένα τρίτο βήμα 96 και στη συνέχεια σταθεροποιείται στα ίδια επίπεδα. Συνεπώς, αφού η διαφορά στους συντελεστές μετά τη λύση των τριών clusters παραμένει σταθερή, η λύση αυτή κρίθηκε ως η καταλληλότερη και εξετάστηκε πρώτη. Παρόλα αυτά, κατά την εξέταση των μεταβλητών που εντάσσονται σε κάθε ομάδα, με την μελέτη του πίνακα συσσώρευσης, φάνηκε ότι οι ομάδες δεν είχαν εννοιολογικό νόημα, γεγονός που επαναλήφθηκε όταν προσπαθήσαμε να εξετάσουμε τη λύση των δύο ομάδων. Έτσι, θεωρήσαμε ότι όλες οι μεταβλητές δημιουργούν μια ομάδα με καλή αξιοπιστία μετά από τον έλεγχο Cronbach's α (0.92). Την άποψή μας για υιοθέτηση μιας ομάδας ισχυροποίησε και η σημαντική σχέση μιας νέας μεταβλητής που δημιουργήθηκε από το μέσο όρο όλων των μεταβλητών της ομάδας με τη μεταβλητή που παρουσίαζε το συνολικό σκορ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και που δηλωνόταν σαν ξεχωριστή ερώτηση στο τέλος του κάθε ερωτηματολογίου ($r= 0.65$, $n=43$, $p<.001$).

Ο συγκεκριμένος συντελεστής συσχέτισης ($r= 0.65$) θεωρείται πολύ ικανοποιητικός, δεδομένου του μικρού δείγματος δασκάλων της έκτης που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της διάστασης της ικανοποίησης ($n=43$). Να σημειωθεί εδώ ότι ο συντελεστής συσχέτισης έχει ως αδυναμία να βγαίνει στατιστικά σημαντικός ευκολότερα σε μεγάλα δείγματα.

Θα πρέπει να τονιστεί ωστόσο ότι στην παρούσα έρευνα ελέγχθηκε η εγκυρότητα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, γεγονός που δεν εμφανίζεται καθόλου στη βιβλιογραφία, τόσο των ίδιων των δημιουργών του όσο και μετέπειτα ερευνητών που το χρησιμοποίησαν.

Έλεγχος Εγκυρότητας Ερωτηματολογίου Ηγετικής Συμπεριφοράς

Αρχικά έγινε ανάλυση της γενικευσιμότητας της κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου «Ηγετικής Συμπεριφοράς» που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς των σχολείων με τη χρήση της μεθόδου ANOVA και βρέθηκαν ότι οι ερωτήσεις - δηλώσεις του ερωτηματολογίου ήταν γενικεύσιμες στο επίπεδο του σχολείου. Στη συνέχεια έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) επειδή δεν υπήρχαν προηγουμένως παράγοντες που να είχαν διερευνηθεί, δεν υπήρχαν δηλαδή συγκεκριμένοι παράγοντες που αναμενόταν να προκύψουν από μια προηγούμενη χορήγηση του ερωτηματολογίου στην Κύπρο.

Αρχικά, με τη συμπερίληψη όλων των ερωτήσεων οδηγηθήκαμε σε λύση τριών παραγόντων οι οποίοι ερμήνευαν το 58.38% της συνολικής διασποράς. Εντούτοις, αποφασίστηκε να αφαιρεθούν δύο δηλώσεις του ερωτηματολογίου, η δήλωση 5 («Ο διευθυντής σε περίπτωση κρίσης (π.χ. ατύχημα) παίρνει την απόφαση μόνος του χωρίς να ζητήσει την άποψή μου») και η δήλωση 11 («Ο διευθυντής ελέγχει συστηματικά τον προγραμματισμό μου για να μου δώσει ανατροφοδότηση»). Συγκεκριμένα, η δήλωση 5 δεν εντασσόταν σε κανένα παράγοντα και για τη δήλωση 11 δεν ήταν ξεκάθαρη η ένταξή της στο δεύτερο ή στον τρίτο παράγοντα. Αφαιρώντας τις δύο ερωτήσεις το ποσοστό της συνολικής ερμηνευόμενης διασποράς ανεβαίνει, οι τρεις παράγοντες είναι ξεκάθαροι και έχουν ικανοποιητικούς δείχτες εσωτερικής αξιοπιστίας όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση παραγόντων που εφαρμόστηκε στα δεδομένα του ερωτηματολογίου της ηγετικής συμπεριφοράς μετά την αφαίρεση των δύο ερωτήσεων οδήγησε σε λύση τριών παραγόντων οι οποίοι ερμηνεύουν το 62.51 % της συνολικής διασποράς (Παράρτημα Z σελ. 190). Συνεπώς, το μοντέλο των τριών παραγόντων που συγκροτήθηκε θεωρήθηκε ικανοποιητικό για να περιγράψει τα δεδομένα. Επιλέγηκαν μόνο οι παράγοντες που είχαν ιδιοτιμή (Eigenvalue) μεγαλύτερη του 1. Συγκεκριμένα ο πρώτος παράγοντας είχε ιδιοτιμή 7.59 και ερμήνευε το 39.92% της συνολικής διασποράς. Ο δεύτερος παράγοντας είχε ιδιοτιμή 2.76 και ερμήνευε το 14.51% της συνολικής διασποράς. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας είχε ιδιοτιμή 1.53 και ερμήνευε το 8.07% της συνολικής διασποράς. Στη συνέχεια ακολουθήθηκε η διαδικασία της ορθογώνιας περιστροφής (varimax rotation) για να καταστεί πιο εύκολη η ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Kline, 1994) (Παράρτημα Z σελ. 192).

Με την περιστροφή των παραγόντων και τη μελέτη του σχετικού πίνακα με τις φορτίσεις των μεταβλητών σε κάθε παράγοντα οδηγηθήκαμε στην πιο κάτω ερμηνεία των παραγόντων με τη συμπερίληψη των μεταβλητών που φορτίζουν περισσότερο σε αυτούς.

Παράγοντας 1: Στοιχεία Διαφοροποιημένης Ηγεσίας

Η ανάλυση παραγόντων έδειξε ότι οι δηλώσεις/ μεταβλητές του ερωτηματολογίου 18,20,9,19,15,8,7,12,10 και 17 δημιουργούν ένα παράγοντα. Αν μελετήσει κανείς προσεκτικά τις συγκεκριμένες δηλώσεις θα παρατηρήσει ότι αποτελούν στοιχεία διαφοροποιημένης ηγεσίας, διότι αφορούν συμπεριφορές του διευθυντή για τις οποίες η διαφοροποίηση είναι απαραίτητη, σε αντίθεση με τον παράγοντα 2 (τήρηση διαδικασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων) που παρουσιάζεται πιο κάτω και ο οποίος περιλαμβάνει δηλώσεις που απαιτούν έλλειψη διαφοροποίησης για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Για παράδειγμα, η δήλωση «18» διερευνούσε αν ο διευθυντής ακούει προσεκτικά τα προβλήματα του εκπαιδευτικού που αφορούν εκπαιδευτικά θέματα και ενδιαφέρεται για την επίλυσή τους. Η δήλωση «20» διερευνούσε αν ο διευθυντής ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να συζητά θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και διοίκησης τάξης στις συνεδρίες προσωπικού. Περιληπτικά οι επόμενες δηλώσεις του συγκεκριμένου παράγοντα αφορούν: την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού για την καθοδήγηση άλλων μελών του προσωπικού (δήλωση 9), τον έπαινο που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός όταν προσπαθεί για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (δήλωση 19), τη βοήθεια που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από το διευθυντή όταν το έργο που καλείται να επιτελέσει είναι δύσκολο (δήλωση 15), τις ευκαιρίες που δίνει ο διευθυντής στον εκπαιδευτικό για συμμετοχή σε συνέδρια (δήλωση 8), την υλοποίηση εισηγήσεων του εκπαιδευτικού από το διευθυντή (δήλωση 7), την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού από το διευθυντή για τη χρησιμοποίηση πρωτοποριακών μεθόδων διδασκαλίας (δήλωση 12), την παροχή πόρων για καλύτερη διδασκαλία παρά για εκδηλώσεις στην περίπτωση που οι πόροι είναι περιορισμένοι (δήλωση 10) και τέλος τη συζήτηση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο διευθυντή του για την πρόοδο των μαθητών του (δήλωση 17). Στη συνέχεια έγινε έλεγχος του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α από τον οποίο προέκυψε μια τιμή 0.93 η οποία θεωρείται πολύ ικανοποιητική.

Παράγοντας 2: Τήρηση Διαδικασιών για την Ομαλή Λειτουργία του Σχολείου και την Επίτευξη των Μαθησιακών Στόχων

Η ανάλυση παραγόντων έδειξε ότι οι δηλώσεις/ μεταβλητές του ερωτηματολογίου 1, 2, 3, 4, και 6 δημιουργούν ένα παράγοντα. Οι δηλώσεις αυτές αφορούν την τήρηση διαδικασιών στη σχολική μονάδα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ουσιαστικά αποτελούν δηλώσεις στις οποίες η έλλειψη διαφοροποίησης θεωρείται αναγκαία για την ομαλότερη λειτουργία του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις του συγκεκριμένου παράγοντα αφορούν: την επιμονή του διευθυντή για επιστροφή στην τάξη άμεσα μετά τα διαλείμματα (δήλωση 1), την απαίτηση του διευθυντή όπως ο εκπαιδευτικός τηρεί

αυστηρά το ωρολόγιο πρόγραμμα (δήλωση 2), την επιμονή του διευθυντή όπως ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει στην τάξη του ρουτίνες που διευκολύνουν τη διδασκαλία (δήλωση 3), την επιμονή του διευθυντή όπως ο εκπαιδευτικός βγαίνει στην αυλή έγκαιρα για παιδονομία (δήλωση 4) και την επιμονή του διευθυντή όπως ο εκπαιδευτικός συζητεί πρώτα ο ίδιος με γονείς που έχουν πρόβλημα μαζί του και μετά να εμπλέκεται ο διευθυντής (δήλωση 6). Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α από τον οποίο προέκυψε μια τιμή 0.81 η οποία θεωρείται ικανοποιητική.

Παράγοντας 3: Συστηματικός Έλεγχος της Εργασίας του Προσωπικού (Achievement press)

Η ανάλυση παραγόντων έδειξε ότι οι δηλώσεις/ μεταβλητές του ερωτηματολογίου 13,14,16 και 21 δημιουργούν ένα παράγοντα που αφορά το συστηματικό έλεγχο της εργασίας του προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις του συγκεκριμένου παράγοντα αφορούν: τη συστηματική παρακολούθηση από το διευθυντή μαθημάτων στην τάξη του εκπαιδευτικού για να του παρέχει βοήθεια σε θέματα διδακτικής πρακτικής και διοίκησης τάξης (δήλωση 13), τη συστηματική παρακολούθηση από το διευθυντή μαθημάτων στην τάξη του εκπαιδευτικού για να ασκήσει έλεγχο (δήλωση 14), την κατάθεση στο διευθυντή στοιχείων αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών του εκπαιδευτικού (δήλωση 16) και την επιμονή του διευθυντή όπως ο εκπαιδευτικός εργάζεται σκληρότερα (δήλωση 21). Στη συνέχεια έγινε έλεγχος του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α από τον οποίο προέκυψε μια τιμή 0.73 η οποία θεωρείται ικανοποιητική.

Ακολούθως, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των τιμών της κάθε δήλωσης που άνηκε στον ίδιο παράγοντα με σκοπό τον εντοπισμό του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τον κάθε παράγοντα. Τέλος, η ίδια διαδικασία, όπως περιγράφηκε πιο πάνω, χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση των σκορ του κάθε παράγοντα στο επίπεδο του σχολείου, τα οποία και χρησιμοποιήθηκαν ως ερμηνευτικές μεταβλητές για τους σκοπούς της έρευνας.

Έλεγχος Εγκυρότητας Ερωτηματολογίου με Σενάρια για τους Διευθυντές

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου με τα σενάρια που δόθηκε στους διευθυντές και συγκεκριμένα για τον έλεγχο της κωδικοποίησης των ιστοριών και του βαθμού στον οποίο τα δεδομένα ταιριάζουν με τις υποθέσεις του μοντέλου, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Rasch. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους πίνακες 8 και 9 που ακολουθούν.

Πίνακας 8

Τιμές Rasch όπως προέκυψαν από τις κωδικοποιήσεις των ιστοριών

Παράμετροι		Τιμές
Μέσος Όρος	Ερωτήσεις	0,00
	Διευθυντές	-0,03
Τυπική Απόκλιση	Ερωτήσεις	0,89
	Διευθυντές	0,92
Αξιοπιστία	Ερωτήσεις	0,95
	Διευθυντές	0,91
Mean infit mean square	Ερωτήσεις	1,01
	Διευθυντές	1,12
Mean outfit mean square	Ερωτήσεις	1,06
	Διευθυντές	1,03
Infit t	Ερωτήσεις	0,07
	Διευθυντές	-0,09
Outfit t	Ερωτήσεις	-0,03
	Διευθυντές	0,05

Με βάση τον πιο πάνω πίνακα μπορεί να εξαχθεί αρχικά το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν είναι ούτε άτομα που κάνουν πολύ ή καθόλου διαφοροποίηση. Το αποτέλεσμα αυτό εξάγεται από το μέσο όρο τους, που είναι λίγο πιο κάτω από το μέσο όρο «0» της κλίμακας (-0.03). Περαιτέρω, οι τυπικές αποκλίσεις είναι αρκετά μεγάλες, γεγονός που φανερώνει ότι υπάρχουν ικανοποιητικές διαφορές ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνας. Επιπρόσθετα, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι η αξιοπιστία και των δύο κλιμάκων είναι υψηλή, πάνω από 0.90 και στις δύο περιπτώσεις. Επιπλέον, οι τιμές του Mean infit mean square και του Mean outfit mean square είναι κοντά στο 1 και οι τιμές του Infit t και Outfit t κοντά στο 0. Αυτό υποδηλώνει ότι τα δεδομένα ταιριάζουν με τις υποθέσεις του μοντέλου. Εξαιρεση αποτελεί η τιμή του Mean infit mean square της κλίμακας των διευθυντών η οποία είναι λίγο πιο πάνω από 1.10 (1.12). Επειδή ωστόσο ο αριθμός των διευθυντών που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα είναι μικρός και εξαιτίας του γεγονότος ότι αυτό δεν συμβαίνει και με το Mean outfit mean square της κλίμακας των διευθυντών όσο και με την τιμή του Infit t που είναι σχετικά χαμηλή, θεωρούμε ότι δε δημιουργεί σημαντικό πρόβλημα όσον αφορά το βαθμό στον οποίο τα δεδομένα ταιριάζουν με το μοντέλο.

Πίνακας 9

Οι κωδικοποιήσεις των ιστοριών και οι εκτιμήσεις τους

Κωδικοποιήσεις	Εκτίμηση (σε logits)
Ιστορία 1 με βάση το αν δεν υπήρξε αρνητική διαφοροποίηση	-2,85
Ιστορία 3 με βάση το αν δεν υπήρξε αρνητική διαφοροποίηση	-2,49
Ιστορία 2 με βάση το αν δεν υπήρξε αρνητική διαφοροποίηση	-2,03
Ιστορία 3 με βάση το αν υπήρξε θετική διαφοροποίηση	-1,34
Ιστορία 4 με βάση το αν δεν υπήρξε αρνητική διαφοροποίηση	-1,27
Ιστορία 1 με βάση το αν υπήρξε θετική διαφοροποίηση	-0,38
Ιστορία 2 με βάση το αν υπήρξε θετική διαφοροποίηση	0,01
Ιστορία 1 διαφοροποίηση με βάση το φύλο	0,19
Ιστορία 4 με βάση το αν υπήρξε θετική διαφοροποίηση	0,68
Ιστορία 2 διαφοροποίηση με βάση το φύλο	0,71
Ιστορία 1 διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα	0,88
Ιστορία 2 διαφοροποίηση με βάση το έργο	1,28
Ιστορία 1 διαφοροποίηση με βάση το έργο	1,89
Ιστορία 2 διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα	1,99
Ιστορία 4 διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα	2,78

Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο όρος «αν δεν υπήρξε αρνητική διαφοροποίηση» αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας ενός έργου που έχει σχέση με την αντίσταση που πρέπει κάποιος να υποβάλει ώστε να μην κάνει διαφοροποίηση για λάθος λόγους. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πιο πάνω πίνακα δείχνουν ακριβώς ότι δεν είναι δύσκολο να μην κάνει κάποιος αρνητική διαφοροποίηση, αφού οι δηλώσεις με τον όρο «αρνητική διαφοροποίηση» συγκεντρώνουν τις πιο χαμηλές τιμές στο βαθμό δυσκολίας τους. Αντίθετα, οι πιο δύσκολες περιπτώσεις είναι η διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα της ιστορίας 4 η οποία συγκεντρώνει την πιο υψηλή τιμή (2.78) και ακολουθεί η διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα της ιστορίας 2 (1.99). Ψηλή τιμή, η οποία φανερώνει δυσκολία, παρουσιάζει και η διαφοροποίηση με βάση το έργο της ιστορίας 1 η οποία συγκεντρώνει την αμέσως επόμενη υψηλή τιμή (1.89). Γενικά με βάση

τον πιο πάνω πίνακα διαφαίνεται ότι οι δηλώσεις με βάση την ικανότητα και το έργο παρουσιάζουν σχετικά πιο μεγάλους μέσους όρους σε σχέση με τις υπόλοιπες δηλώσεις. Αυτό φανερώνει ότι η διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα πρωτίστως και με βάση το έργο μετέπειτα αποτελούν από τις πιο δύσκολες περιπτώσεις να υλοποιηθούν.

Επιπλέον, παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας ανάλογα με την ιστορία. Η ιστορία 4, για παράδειγμα, συστηματικά φαίνεται να είναι πιο δύσκολη από την ιστορία 1.

Συμπερασματικά και από τους δύο πίνακες κάποιος μπορεί να εξάγει το συμπέρασμα ότι το ερωτηματολόγιο που στηρίχτηκε στην ύπαρξη σεναρίων και η κωδικοποίησή τους παρέχουν έγκυρα δεδομένα, αφού καμιά ιστορία ή κριτήριο δε χρειάστηκε να απομακρυνθεί από την ανάλυση ούτε και κανένας από τους 23 διευθυντές φάνηκε να λειτουργεί με ασυνέπεια.

Πέρα από την εγκυρότητα, ελέγχθηκε και η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων της έρευνας όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Αξιοπιστία Ερωτηματολογίων της Έρευνας

Για όλες τις κλίμακες που δημιουργήθηκαν ελέγχθηκε η αξιοπιστία τους με τη χρήση του Cronbach α . Κατά την προηγούμενη αναφορά μας στην εγκυρότητα των ερωτηματολογίων δόθηκαν στοιχεία για το δείκτη αυτό. Τα στοιχεία δείχνουν ότι σε όλες τις περιπτώσεις είχαμε ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία.

Στατιστικές Τεχνικές Ανάλυσης των Δεδομένων της Έρευνας

Για την αξιοποίηση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη χρήση των ερωτηματολογίων τα οποία ελέγχθηκαν για την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική, αλλά και πολυεπίπεδες τεχνικές ανάλυσης. Στη συνέχεια περιγράφονται οι διάφορες τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, η ανάλυση έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, του προγράμματος Mplus για την ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων δομικών εξισώσεων και του MLwiN για πολυεπίπεδη ανάλυση.

Αρχικά, όσον αφορά την περιγραφική στατιστική, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις προκειμένου να διαπιστωθούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας και να αποτυπωθεί μια πρώτη συνοπτική εικόνα των τάσεων και των σχέσεων που διέπουν τις μεταβλητές της έρευνας. Ταυτόχρονα υπολογίστηκαν και οι τιμές της λοξότητας και της κύρτωσης για την εξακρίβωση της κανονικότητας στις

κατανομές, γεγονός που επιτρέπει τη χρησιμοποίηση παραμετρικών τεστ και τη χρησιμοποίηση του MLwiN. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζονται στο κεφάλαιο IV, στο πρώτο μέρος των αποτελεσμάτων.

Για την εξακρίβωση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη ΔΗΣ και στις άλλες μεταβλητές της έρευνας με τα αποτελέσματα των μαθητών στα Μαθηματικά χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της «πολυεπίπεδης παλινδρόμησης» (Multilevel regression). Ταυτόχρονα, για την εξακρίβωση άλλων σχέσεων όπως π.χ. την επίδραση της ΔΗΣ πάνω στην ικανοποίηση και αφοσίωση του προσωπικού και πάνω στην ποιότητα της διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των «πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων» (Multilevel SEM) η οποία επιτρέπει την ύπαρξη πέραν της μιας εξαρτημένης μεταβλητής αλλά μόνο δύο επίπεδα (Goldstein & MacDonald, 1988; Marcoulides & Kyriakides, 2010). Με τη χρήση της μεθόδου των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων γίνεται κατορθωτή τόσο η εξεύρεση άμεσων όσο και έμμεσων σχέσεων ανάμεσα στη ΔΗΣ και στα αποτελέσματα των παιδιών.

Η χρήση των δύο πιο πάνω μεθόδων είναι ευρέως διαδεδομένη στις μέρες μας. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η μέθοδος της πολυεπίπεδης παλινδρόμησης είναι η πιο δημοφιλής μέθοδος πολυεπίπεδης ανάλυσης (Bryk & Raudenbush, 1992; Hox, 2002; Reise & Duan, 2003; Snijders & Bosker, 1999). Από την άλλη, όπως αναφέρει ο Hershberger (2003), η μέθοδος των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων αποτελεί την πιο γρήγορα αναπτυσσόμενη τεχνική πολυεπίπεδης ανάλυσης των δύο τελευταίων δεκαετιών.

Η επιλογή των δύο πιο πάνω μεθόδων επιβαλλόταν αρχικά λόγω της ιεραρχικής δομής των δεδομένων στον πληθυσμό, ο οποίος αποτελείται από σχολεία, τάξεις/ εκπαιδευτικούς εντός σχολείων και μαθητές εντός τάξεων (Luyten & Sammons, 2010). Το να αγνοήσει κάποιος το γεγονός της ιεραρχικής δομής των δεδομένων οδηγεί σε μια υπερεκτίμηση της στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων του. Τα πολυεπίπεδα μοντέλα έχουν τη δυνατότητα να κατανέμουν τη συνολική απόκλιση στις επιδόσεις των μαθητών στα επίπεδα που ενυπάρχουν στα δεδομένα μιας έρευνας (Kyriakides, 2007). Η ύπαρξη τέτοιων δεδομένων δεν μπορεί να αγνοηθεί. Από τη στιγμή που υπάρχει ομαδοποίηση, όσο τυχαία και αν γίνει αυτή, τόσο η ομάδα όσο και τα άτομα που την αποτελούν επηρεάζουν και επηρεάζονται (Goldstein & MacDonald, 1988). Τα πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης, σε αντίθεση με παραδοσιακές μεθόδους ανάλυσης, δεν αγνοούν αυτή τη σχέση, ούτε παραγνωρίζουν σημαντικές επιδράσεις που είναι δυνατόν να υπάρχουν μεταξύ ομάδων. Συνεπώς, η επιλογή πολυεπίπεδων μεθόδων όταν υπάρχει πολυεπίπεδη/ ιεραρχική δομή των δεδομένων επιβάλλεται (Luyten & Sammons, 2010; Snijders & Bosker, 1999).

Ταυτόχρονα, τα πολυεπίπεδα μοντέλα ανάλυσης επιτρέπουν στον ερευνητή να διερευνήσει κατά πόσο υπάρχουν αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε μεταβλητές που εδράζονται στα διαφορετικά επίπεδα (cross-level interaction effects). Ο εντοπισμός αλληλεπιδράσεων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός αφού τα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας υποστηρίζουν ότι υπάρχουν αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε παράγοντες που εδράζονται σε διαφορετικά επίπεδα. Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν τρία επίπεδα: τα σχολεία, οι τάξεις/ εκπαιδευτικοί εντός των σχολείων και οι μαθητές εντός των τάξεων. Δε μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα στο επίπεδο της τάξης και των εκπαιδευτικών εξαιτίας του γεγονότος ότι ο κάθε εκπαιδευτικός στην παρούσα έρευνα διδάσκει στην τάξη του με την εξαίρεση τριών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δύο τάξεις.

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρουν οι Luyten και Sammons (2010), οι πολυεπίπεδες μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης χαρακτηρίζονται και από ένα σύνολο άλλων πλεονεκτημάτων όπως, για παράδειγμα, το γεγονός ότι δε χρειάζονται τον ίδιο αριθμό μετρήσεων για το κάθε άτομο και το ότι μπορούν να χειριστούν ελλιπή δεδομένα. Επιπλέον, οι πολυεπίπεδες τεχνικές ανάλυσης είναι αρκετά ευαίσθητες και μπορούν να εντοπίσουν επιδράσεις, έστω κι αν ο αριθμός των σχολείων είναι περιορισμένος (Cools et al., 2009).

Η μέθοδος της πολυεπίπεδης παλινδρόμησης ξεκινά με τον υπολογισμό ενός άδειου μοντέλου με τον προσδιορισμό των αποκλίσεων στα επίπεδα μαθητή, τάξης-εκπαιδευτικού και σχολείου χωρίς οποιαδήποτε ερμηνευτική μεταβλητή (δηλ. μηδενικό μοντέλο). Στη συνέχεια, προστίθενται οι ερμηνευτικές μεταβλητές στα διάφορα επίπεδα. Οι ερμηνευτικές μεταβλητές, εκτός από τις κατηγοριακές, τοποθετούνται στο κέντρο ως σταθμισμένες τιμές (τιμές z) δηλαδή με μέσο όρο 0 και τυπική απόκλιση 1. Αυτός θεωρείται ως ο καταλληλότερος τρόπος ελέγχου της επίδρασης της μεταβλητής όταν διεξάγεται πολυεπίπεδη ανάλυση και αποφέρει επιδράσεις οι οποίες είναι συγκρίσιμες. Έτσι, ο βαθμός επίδρασης που προκύπτει από την ανάλυση εκφράζει πόσο πολύ μεταβάλλεται η εξαρτημένη μεταβλητή από την κάθε επιπρόσθετη απόκλιση στην ανεξάρτητη μεταβλητή (Snijders & Bosker, 1999).

Από την άλλη, η μέθοδος των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων ξεκινά με τη θεωρητική αναπαράσταση σε ένα διάγραμμα των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας, το οποίο και μετέπειτα ελέγχεται για να παραμείνουν στο τελικό μόνο οι σχέσεις που είναι στατιστικά σημαντικές (Marcoulides & Kyriakides, 2010). Διάφοροι ερευνητές έχουν αναπτύξει μεθόδους για εφαρμογή μοντέλου δομικής εξίσωσης σε πολυεπίπεδα δεδομένα (multilevel data) (Muthén, 1989; Muthén & Satorra, 1989). Σε αυτή την έρευνα

χρησιμοποιείται η τεχνική του Muthén (1997) μέσα από τη χρήση του λογισμικού πακέτου Mplus (Muthén & Muthén, 1999). Η βασική ιδέα για αυτή την τεχνική είναι η ανάλυση (decomposition) των ατομικών σκορ σε ένα ατομικό συστατικό (επίπεδο) που λαμβάνει υπόψη την απόκλιση του ατομικού σκορ από το μέσο όρο της ομάδας και των ατόμων. Αυτή η ανάλυση χρησιμοποιείται για να υπολογιστούν δύο ανεξάρτητοι πίνακες συσχέτισης: ένας μαθηματικός πίνακας μεταξύ των ατόμων και ένας μαθηματικός πίνακας εντός του κάθε σχολείου (a between and a within matrix). Για να ελεγχθεί ένα πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης χρησιμοποιούνται και οι δύο μαθηματικοί πίνακες. Στη βιβλιογραφία αυτή η τεχνική περιγράφεται πιο εκτεταμένα (Hox, 2002; Muthén, 1994; Stapleton, 2006).

Προτού αναφερθούμε ωστόσο στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή στα δεδομένα πολυεπίπεδων μεθόδων ανάλυσης με τη χρήση των στατιστικών πακέτων MLwiN και Mplus, κρίνεται σκόπιμο όπως γίνει αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Περιορισμοί της Έρευνας και Αντιμετώπιση

Η Στατιστική Δύναμη

Το δείγμα των 23 σχολείων μπορεί να φανερώνει την ύπαρξη περιορισμένης δύναμης. Σίγουρα η συμπερίληψη περισσότερων σχολείων θα ήταν επιθυμητή αλλά όχι εφικτή για οικονομικούς και πρακτικούς λόγους στο πλαίσιο μιας διδακτορικής έρευνας. Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της στατιστικής δύναμης χρησιμοποιήθηκαν αρχικά πολυεπίπεδες τεχνικές ανάλυσης οι οποίες είναι αρκετά ευαίσθητες και μπορούν να εντοπίσουν επιδράσεις, έστω κι αν ο αριθμός των σχολείων είναι περιορισμένος (Cools et al., 2009).

Στα πολυεπίπεδα μοντέλα η στατιστική δύναμη καθορίζεται από τον αριθμό των μαθητών ο οποίος στην περίπτωση της παρούσας έρευνας είναι σχετικά μεγάλος ($n=793$). Ξέρουμε ότι το σφάλμα μειώνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα (0.10) όταν έχουμε γύρω στα 25 σχολεία (Cools et al., 2009). Στην παρούσα έρευνα είχαμε 23 σχολεία, άρα η στατιστική δύναμη είναι περίπου 0.90.

Περαιτέρω, η κατά στάδιο δειγματοληψία που ακολουθήθηκε αφήνει πολύ μικρά περιθώρια σφάλματος στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου αλλά με σφάλμα στη γενίκευση στο επίπεδο της Κύπρου. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δεν ενδιαφερόταν για γενίκευση στο επίπεδο της Κύπρου, αλλά για την εξακρίβωση των σχέσεων των μεταβλητών όπως προκύπτουν από τα δεδομένα σχολεία που αποτελούν τις περιπτώσεις

της έρευνας. Επιπλέον, ελέγχθηκε η ύπαρξη αποκλίσεων στις ερωτήσεις οι οποίες φαίνονται στο επόμενο κεφάλαιο της έρευνας που ασχολείται με τα αποτελέσματα της έρευνας. Ο έλεγχος των αποκλίσεων είναι σημαντικός για να διαπιστωθεί – όπως και διαφάνηκε- ότι η απουσία διαφορών σε συγκεκριμένες περιπτώσεις δεν οφείλεται στο δείγμα, δηλαδή ότι τα αποτελέσματα δεν επηρεάζονται από το συγκεκριμένο.

Τα Γενικά Προβλήματα της Εγκυρότητας που Προκύπτουν από Ερωτηματολόγιο

Ένας τελευταίος περιορισμός αφορά τα γενικά προβλήματα εγκυρότητας που προκύπτουν από ερωτηματολόγια, αφού κάποιος μπορεί να μην απαντά όπως νιώθει ή όπως πράττει αλλά σύμφωνα με το τι νομίζει ότι οι ερευνητές θέλουν να ακούσουν. Για να λυθεί το συγκεκριμένο πρόβλημα χρησιμοποιήθηκε η ετεροαξιολόγηση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή τους, και οι μαθητές την ποιότητα της διδασκαλίας που τους παρέχεται. Η ετεροαξιολόγηση δε μπορούσε ωστόσο να γίνει στην περίπτωση της μέτρησης της ικανοποίησης και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών, άρα στις συγκεκριμένες περιπτώσεις δυνατόν να υπάρχει κάποιο σφάλμα.

Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι πιθανότητα σφάλματος υπάρχει και στην περίπτωση της ετεροαξιολόγησης, αφού υπάρχει περίπτωση κάποιος για προσωπικούς λόγους (π.χ. αντιπάθεια προς τον ηγέτη, ή το δάσκαλο στην περίπτωση των μαθητών) να απαντά με στόχο να βλάψει κάποιον κι όχι με βάση τη συμπεριφορά του. Συγκεκριμένες περιπτώσεις ακόμη υποκειμένων από το δείγμα που παρουσιάζουν μικρές διαφορές από τους υπόλοιπους και απαντούν με γνώμονα προσωπικούς λόγους ή απλά γιατί δε γνωρίζουν το αντικείμενο, πιθανόν να μην εντοπιστούν και απομακρυνθούν ως αποκλίνουσες περιπτώσεις κατά τον έλεγχο της γενικευσιμότητας των δεδομένων με τη μέθοδο ANOVA. Ωστόσο, η υπεροχή της ετεροαξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης οποιαδήποτε αποκλίνουσα τιμή δεν μπορεί να απομακρυνθεί από την ανάλυση. Στη λογική των σεναρίων το πρόβλημα αυτό υπάρχει σε μικρότερο βαθμό, αφού τα σενάρια αποτελούν διλήμματα που αντιμετωπίζουν συχνά οι εκπαιδευτικοί και δεν υπάρχει απόλυτα και εύκολα από κάποιο τρίτο άτομο μια σωστή ή λάθος απάντηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφική Στατιστική

Ο πίνακας 10 που ακολουθεί παρουσιάζει στοιχεία για τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, τη λοξότητα και την κύρτωση μεταβλητών που αφορούν την ηγετική συμπεριφορά, την ικανοποίηση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 10

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, λοξότητα και κύρτωση για τις μεταβλητές της Ηγετικής Συμπεριφοράς, της Αφοσίωσης και της Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών

*Η.Σ= Ηγετική Συμπεριφορά, **Αφ= Αφοσίωση, ***Μ.Ο Ικαν.= Μέσος όρος ικανοποίησης

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Λοξότητα	Κύρτωση
F1(Η.Σ.)*: «Στοιχεία Διαφοροποιημένης Ηγεσίας»	4.87 4.72	2.27 1.99	-1.12 -0.18	0.89 -0.72
F2(Η.Σ.): «Τήρηση διαδικασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων»				
F3(Η.Σ.): «Συστηματικός έλεγχος εργασίας προσωπικού»	2.88	1.38	0.64	0.37
C1 (Αφ.)**: «Θετική στάση/ αφοσίωση προς το σχολείο»	3.90	1.21	-0.10	-0.62
C2 (Αφ.): «Αρνητική στάση/ Αφοσίωση προς το σχολείο»	1.84	1.35	0.64	-0.74
Μ.Ο Ικαν***	3.75	2.59	-0.18	0.87
D59 Ικανοποίησης: «Πόσο ικανοποιημένος είστε γενικά από την εργασία σας;»	5.33	1.20	-1.12	0.40

Όπως φαίνεται στον πίνακα 10, οι τιμές της λοξότητας και της κύρτωσης είναι σχετικά μικρές. Μόνο στην περίπτωση της λοξότητας του πρώτου παράγοντα της ηγετικής συμπεριφοράς (F1) και στην περίπτωση της λοξότητας της μεταβλητής D59 της ικανοποίησης οι τιμές ξεπερνούν ελάχιστα τη μονάδα, αφού είναι -1.12 και στις δύο

περιπτώσεις. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την ύπαρξη κανονικότητας στις κατανομές, γεγονός που επιτρέπει τη χρησιμοποίηση παραμετρικών τεστ και τη χρησιμοποίηση του MLwiN.

Περαιτέρω, αν παρατηρήσει κάποιος τις τιμές των τυπικών αποκλίσεων θα διαπιστώσει ότι αυτές, στις περισσότερες μεταβλητές, είναι μεγάλες, αφού κυμαίνονται από 1.20 (στην περίπτωση της μεταβλητής D59 της ικανοποίησης) ως 2.59 (στην περίπτωση της μεταβλητής του μέσου όρου της ικανοποίησης). Όπως φαίνεται από τον πίνακα 10 μόνο δύο μεταβλητές έχουν τυπικές αποκλίσεις κάτω από 1.30 (D59 ικανοποίησης, C1 αφοσίωσης). Όλες οι αποκλίσεις θεωρούνται ικανοποιητικές και παρέχουν στον ερευνητή τη δύναμη να φανερώσει την ύπαρξη επιδράσεων στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν.

Αποτελέσματα Πολυεπίπεδου Μοντέλου για τη Σχέση της ΔΗΣ και των Άλλων Ερμηνευτικών Μεταβλητών της Έρευνας με την Επίδοση του Μαθητή

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται εδώ προέκυψαν από την ανάπτυξη ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας το οποίο επιδίωκε να προσδιορίσει τις επιδράσεις της ΔΗΣ πάνω στην επίδοση των παιδιών στα Μαθηματικά με την εξέταση-όπως παρουσιάστηκε και στο εισαγωγικό κεφάλαιο -ενός συνόλου άλλων μεταβλητών που έχουν να κάνουν με το πλαίσιο του μαθητή, του δασκάλου και του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά και με την ικανοποίηση- αφοσίωση των εκπαιδευτικών, όσο και με την ποιότητα της διδασκαλίας.

Το πρώτο βήμα στην πολυεπίπεδη ανάλυση των αποτελεσμάτων αφορούσε στον προσδιορισμό των αποκλίσεων στα επίπεδα μαθητή, τάξης - εκπαιδευτικού και σχολείου χωρίς οποιαδήποτε ερμηνευτική μεταβλητή (δηλ. μηδενικό μοντέλο). Στη συνέχεια, προστέθηκαν ερμηνευτικές μεταβλητές στα διάφορα επίπεδα. Οι ερμηνευτικές μεταβλητές τοποθετήθηκαν στο κέντρο ως σταθμισμένες τιμές (τιμές z) δηλαδή με μέσο όρο 0 και τυπική απόκλιση 1. Αυτός θεωρείται ως ο καταλληλότερος τρόπος ελέγχου της επίδρασης της μεταβλητής όταν διεξάγεται πολυεπίπεδη ανάλυση και αποφέρει επιδράσεις οι οποίες είναι συγκρίσιμες. Έτσι, ο βαθμός επίδρασης που προκύπτει από την ανάλυση εκφράζει πόσο πολύ μεταβάλλεται η εξαρτημένη μεταβλητή από την κάθε επιπρόσθετη απόκλιση στην ανεξάρτητη μεταβλητή (Snijders & Bosker, 1999). Οι κατηγοριακές μεταβλητές εισήχθησαν ως ψευδομεταβλητές (dummies) με μία από τις ομάδες ως ομάδα αναφοράς (baseline). Για παράδειγμα, στην περίπτωση του φύλου τα αγόρια μπήκαν ως «0» και τα κορίτσια ως «1».

Στον πίνακα 11 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν. Στην περίπτωση αυτής της έρευνας οι αποκλίσεις κατανέμονται σε τρία επίπεδα. Το επίπεδο του μαθητή, της τάξης/ εκπαιδευτικού και του σχολείου. Το πρώτο επίπεδο είναι εκείνο του μαθητή. Το δεύτερο επίπεδο που μπορούμε να εντοπίσουμε είναι εκείνο της τάξης/ εκπαιδευτικού λόγω του ότι οι μαθητές βρίσκονται ομαδοποιημένοι ανά τάξεις (τμήματα) και έχουν ένα συγκεκριμένο δάσκαλο. Στη συγκεκριμένη έρευνα όπως τονίστηκε και προηγουμένως δεν έχουμε τη δυνατότητα να διακρίνουμε ανάμεσα στο επίπεδο της τάξης και του εκπαιδευτικού, αφού οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μία τάξη, με την εξαίρεση τριών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δύο τάξεις γεγονός όμως που δε δικαιολογεί διάκριση ανάμεσα στα επίπεδα της τάξης και του εκπαιδευτικού. Το τελευταίο επίπεδο είναι εκείνο του σχολείου, αφού οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνται ανάλογα με το σχολείο στο οποίο εργάζονται.

Πίνακας 11

Εκτίμηση Παραμέτρων και Τυπικά Λάθη σε παρένθεση για την επίδραση που ασκούν οι μεταβλητές στην επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά

Παράγοντες	Μοντέλο	Μοντέλο	Μοντέλο	Μοντέλο	Μοντέλο	Μοντέλο
	0	1	2	3	4	5
Σταθερό μέρος(Intercept)	2.10 (.40)	1.70 (.40)	1.00 (.33)	0.80 (.26)	0.70 (.24)	0.70 (.20)
Επίπεδο του μαθητή						
<u>Υπόβαθρο</u>						
Αρχική Επίδοση		0.38 (.10)	0.38 (.10)	0.38 (.10)	0.37 (.09)	0.38 (.10)
Φύλο (0=Αγόρι,1=κορίτσι)		0.08 (.02)	0.09 (.02)	0.09 (.03)	0.08 (.02)	0.09 (.02)
ΚΟΕ		0.24 (.09)	0.24 (.09)	0.25 (.10)	0.24 (.08)	0.25 (.08)
Πολιτισμικό κεφάλαιο		ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ
Επίπεδο της τάξης						
Μέση αρχική επίδοση		0.16 (.06)	0.15 (.05)	0.15 (.05)	0.15 (.05)	0.16 (.05)
Μέσος όρος του ΚΟΕ		ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ
Μέσος όρος του πολιτισμικού κεφαλαίου		ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ
Ποσοστό κοριτσιών		ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ

Παράγοντες	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2	Μοντέλο 3	Μοντέλο 4	Μοντέλο 5
<u>Υπόβαθρο δασκάλου</u>						
Φύλο(0=γυναίκα,1=άντρας)			ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ
Εμπειρία/χρόνια υπηρεσίας			0.09 (.03)	0.08 (.02)	0.09 (.02)	0.08 (.03)
Θέση (0=δάσκαλος, 1=ΒΔ)			ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ
<u>Αφοσίωση</u>						
Θετική στάση προς το σχολείο			ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ
Αρνητική στάση προς το σχολείο			ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ
<u>Ικανοποίηση</u>						
Γενικό σκορ				ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ
Μέσος όρος του σκορ				ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ
<u>Ποιότητα της Διδασκαλίας</u>						
1. Προσανατολισμός				0.11 (.03)	0.12 (.04)	0.11 (.03)
2. Δόμηση				0.15 (.04)	0.14 (.03)	0.16 (.05)
3. Αξιολόγηση				0.14 (.04)	0.13 (.03)	0.14 (.05)
4. Διαχείριση του χρόνου				0.10 (.04)	0.11 (.04)	0.11 (.04)
5. Ερωτήσεις				0.18 (.05)	0.18 (.04)	0.17 (.04)
6. Εμπέδωση				0.10 (.04)	0.10 (.04)	0.11 (.05)
7 Μαθησιακό περιβάλλον:						
α) Δάσκαλος-Μαθητής				0.16 (.06)	0.16 (.06)	0.15 (.05)
β) Μαθητής- Μαθητής				0.13 (.05)	0.13 (.04)	0.12 (.04)
8. Μοντελοποίηση				0.07 (.03)	0.07 (.03)	0.07 (.03)
Επίπεδο του σχολείου						
Μέσος όρος επίδοσης στα Μαθηματικά		0.09 (.03)	0.09 (.03)	0.09 (.03)	0.09 (.03)	0.09 (.03)
Μέσος όρος του ΚΟΕ		ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ
Μέσος όρος του πολιτισμικού κεφαλαίου		ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ
Ποσοστό κοριτσιών		ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ	ΜΣΣ

Παράγοντες	Μοντέλο	Μοντέλο	Μοντέλο	Μοντέλο	Μοντέλο	Μοντέλο
	0	1	2	3	4	5
Διευθυντής (Πλαίσιο)						
Φύλο (0= γυναίκα, 1= άντρας)					ΜΣΣ	ΜΣΣ
Εμπειρία/χρόνια υπηρεσίας					ΜΣΣ	ΜΣΣ
Προσόντα (0= όχι 1= μεταπτυχιακός τίτλος)					ΜΣΣ	ΜΣΣ
Ηγετική Συμπεριφορά						
Διαφοροποιημένη ηγεσία					0.05 (.02)	0.05(.05)*
Τήρηση διαδικασιών για τη λειτουργία του σχολείου					0.06 (.03)	0.07 (.03)
Συστηματικός έλεγχος της εργασίας του προσωπικού					0.08(.07)*	0.06 (.03)
Διαφοροποίηση						
Επίπεδο διαφοροποίησης						ΜΣΣ
Θετική/Αρνητική						ΜΣΣ
Διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα						0.08 (.03)
Διαφοροποίηση με βάση το έργο						0.05 (.02)
Διαφοροποίηση με βάση το φύλο						ΜΣΣ
Αποκλίσεις						
Σχολείο	11.1%	9.8%	9.6%	9.0%	8.2%	7.8%
Τάξη/εκπαιδευτικός	23.4%	18.2%	17.1%	9.3%	9.0%	8.8%
Μαθητής	65.5%	38.5%	37.5%	36.1%	35.8%	35.4%
Ερμηνεύομενη		33.5%	35.8%	45.6%	47.0%	48.0%
Έλεγχος σημαντικότητας						
X ²	1213.8	923.5	919.2	781.2	775.0	769.5
Μείωση του X ²		290.3	4.3	138.0	6.2	5.5
Βαθμοί ελευθερίας		5	1	9	2	2
p-value		.001	.001	.001	.001	.001

ΜΣΣ. =Απουσία στατιστικά σημαντικής σχέσης σε επίπεδο .05., *=ΜΣΣ

Στο μηδενικό μοντέλο φαίνεται η κατανομή της απόκλισης στα παραπάνω τρία επίπεδα. Από τη συνολική απόκλιση, 65.5% ερμηνεύεται στο επίπεδο του μαθητή, 23.4%

στο επίπεδο της τάξης και 11.1% στο επίπεδο του σχολείου. Η απόκλιση σε καθένα από τα τρία επίπεδα φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική ($p < .05$), γεγονός που υποδηλώνει ότι το πρόγραμμα MLwiN θα μπορούσε να αναζητήσει παράγοντες που να ερμηνεύουν την απόκλιση σε κάθε επίπεδο. Οι ακόλουθες παρατηρήσεις απορρέουν από το μηδενικό μοντέλο.

Πρώτον, η περισσότερη από την ερμηνεύσιμη απόκλιση τοποθετείται στο επίπεδο του μαθητή και φτάνει σχεδόν τα δύο τρίτα (65.5%). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με άλλα που προέκυψαν από έρευνες που διεξήχθησαν στην Κύπρο ανάμεσα σε μαθητές δημοτικού (Kyriakides, 2005· Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000· Kyriakides & Creemers, 2008) αλλά και σε άλλες χώρες (Scheerens & Bosker, 1997· Teddlie & Reynolds, 2000). Στη συνέχεια, συγκρίνοντας κανείς τις αποκλίσεις στο δεύτερο και τρίτο επίπεδο μπορεί να διακρίνει ότι η τάξη εμφανίζει διπλάσια επίδραση από ότι το σχολείο. Το σχολείο φαίνεται ότι ασκεί τη μικρότερη επίδραση στην επίδοση του μαθητή σε σύγκριση με την τάξη και τον ίδιο το μαθητή. Το γεγονός αυτό επίσης συμφωνεί με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών όπως αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Στο μοντέλο 1 προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο οι μεταβλητές που αφορούν στο υπόβαθρο του μαθητή. Οι τιμές της τρίτης στήλης στον πίνακα δείχνουν ότι το μοντέλο 1 ερμηνεύει 33.5% της συνολικής απόκλισης και η περισσότερη από αυτή την απόκλιση είναι τοποθετημένη στο επίπεδο του μαθητή (41.22%). Αυτό ήταν αναμενόμενο γιατί στο μοντέλο αυτό προστέθηκαν μεταβλητές που αφορούσαν το μαθητή. Το στατιστικό κριτήριο χ^2 έδειξε μια στατιστικά σημαντική μείωση ανάμεσα στο μηδενικό μοντέλο και το μοντέλο 1 ($p < .05$). Από τις μεταβλητές συγκειμένου του μαθητή φάνηκε ότι οι μεταβλητές «αρχική επίδοση», «φύλο», «κοινωνικοοικονομικό επίπεδο» και «μέση αρχική επίδοση σε επίπεδο τάξης» ήταν στατιστικά σημαντικές. Ωστόσο, η αρχική επίδοση είχε σαφώς την περισσότερη επίδραση στο να προβλέψει την επίδοση του μαθητή. Η αρχική επίδοση ήταν η μόνη μεταβλητή η οποία είχε σημαντική επίδραση όταν υπολογίστηκε σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου (aggregate).

Στο μοντέλο 2 προστέθηκαν οι μεταβλητές οι οποίες αφορούν το υπόβαθρο του δασκάλου, καθώς και οι μεταβλητές που αφορούν την αφοσίωση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα τη θετική και αρνητική στάση προς το σχολείο όπως περιγράφηκαν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Το στατιστικό κριτήριο χ^2 έδειξε μια στατιστικά σημαντική μείωση ανάμεσα στο μοντέλο 1 και το μοντέλο 2 ($p < .05$). Πέραν τούτου, μόνο η μεταβλητή των «χρόνων υπηρεσίας» του εκπαιδευτικού φάνηκε να συνδέεται με την επίδοση του μαθητή. Παρόλο που το μέγεθος της επίδρασής της είναι πολύ μικρό, είναι στατιστικά σημαντικό. Τέλος, φαίνεται ότι με την προσθήκη των μεταβλητών πλαισίου

του δασκάλου και των μεταβλητών της αφοσίωσης μπορέσαμε να ερμηνεύσουμε ακόμα ένα 2.3% της συνολικής απόκλισης. Πιο συγκεκριμένα στο μοντέλο αυτό καταφέραμε να ερμηνεύσουμε ακόμη ένα 0.2 από τα 9.8 στο επίπεδο του σχολείου (2.04%), ένα 1.1 από τα 18.2 στο επίπεδο της τάξης (6.04%) και 1 από τα 38.5 στο επίπεδο του μαθητή (2.59%). Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού στο συγκεκριμένο μοντέλο προστέθηκαν μεταβλητές που αφορούσαν την τάξη. Σημειώνεται ότι άλλες μεταβλητές συγκεκριμένου που αφορούν στον εκπαιδευτικό όπως το «φύλο», και η «θέση» φάνηκαν ότι δεν έχουν καμία σημασία, αφού σύμφωνα με την ανάλυση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με ανάλογα ευρήματα άλλων ερευνών που είτε αφορούσαν στο τοπικό επίπεδο της Κύπρου (Kyriakides, Charalambous, Philippou, & Campbell, 2006) είτε στο διεθνές επίπεδο (π.χ. Kyriakides & Charalambous, 2005).

Στο μοντέλο 3 προστέθηκαν οι μεταβλητές που αφορούσαν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών («Γενικό σκορ ικανοποίησης», «μέσος όρος του σκορ ικανοποίησης»), καθώς επίσης και οι μεταβλητές που αφορούσαν την ποιότητα της διδασκαλίας («Προσανατολισμός», «Δόμηση», «Αξιολόγηση», «Διαχείριση του χρόνου», «Ερωτήσεις», «Εμπέδωση», «Μαθησιακό περιβάλλον: δάσκαλος- μαθητής», «Μαθησιακό περιβάλλον: μαθητής- μαθητής» και «Μοντελοποίηση»). Το στατιστικό κριτήριο χ^2 έδειξε μια στατιστικά σημαντική μείωση ανάμεσα στο μοντέλο 3 και το μοντέλο 2 ($p < .05$). Πέραν τούτου, διαφάνηκε ότι οι μεταβλητές που αφορούσαν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν είχαν καμία στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Αντίθετα, όλες οι μεταβλητές που αφορούσαν την ποιότητα της διδασκαλίας είχαν στατιστικά σημαντική σχέση με την επίδοση των μαθητών και κατάφεραν να ερμηνεύσουν ακόμη ένα 10% περίπου της συνολικής απόκλισης. Πιο συγκεκριμένα, στο μοντέλο αυτό καταφέραμε να ερμηνεύσουμε ακόμη ένα 0.6 από τα 9.6 στο επίπεδο του σχολείου (6.25%), ένα 7.8 από τα 17.1 στο επίπεδο της τάξης (45.6%) και ένα 1.4 από τα 37.5 στο επίπεδο του μαθητή (3.73%). Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού προστέθηκαν στο συγκεκριμένο μοντέλο μεταβλητές που αφορούσαν την τάξη.

Στο μοντέλο 4 προστέθηκαν οι μεταβλητές που αφορούσαν το υπόβαθρο του διευθυντή («φύλο», «εμπειρία», «προσόντα») και την ηγετική του συμπεριφορά («διαφοροποιημένη ηγεσία», «τήρηση διαδικασιών για τη λειτουργία του σχολείου» και «συστηματικός έλεγχος της εργασίας του προσωπικού»). Το στατιστικό κριτήριο χ^2 έδειξε μια στατιστικά σημαντική μείωση ανάμεσα στο μοντέλο 3 και το μοντέλο 4 ($p < .05$). Περαιτέρω, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι καμιά μεταβλητή που αφορά το υπόβαθρο του διευθυντή δε φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση με την επίδοση των μαθητών. Αντίθετα, από τις μεταβλητές που αφορούν την ηγετική συμπεριφορά, οι

μεταβλητές της «διαφοροποιημένης ηγεσίας» και της «τήρησης διαδικασιών για τη λειτουργία του σχολείου», φάνηκαν να έχουν μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών (0.05 και 0.06 αντίστοιχα). Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι παρόλο που οι συγκεκριμένες επιδράσεις είναι μικρές συνάδουν με τα αποτελέσματα των μετα-αναλύσεων για τις επιδράσεις της ηγεσίας στις επιδόσεις των μαθητών και οι οποίες την υπολογίζουν στην καλύτερη περίπτωση γύρω στο 0.10 (Kyriakides et al., in press · Scheerens et al., 2005 · Witziers et al., 2003). Οι μεταβλητές αυτές που προστέθηκαν κατάφεραν να ερμηνεύσουν ακόμη 1.4% της συνολικής απόκλισης η οποία κατανέμεται στο μεγαλύτερο της μέρος στο επίπεδο του σχολείου (0.8% από τα 9, 8.88%) και το υπόλοιπο κατανέμεται στο επίπεδο της τάξης και του μαθητή (0.3% στα 9.3, 3.22% στο επίπεδο της τάξης, και 0.3% στα 36.1, 0.83% στο επίπεδο του μαθητή). Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού οι μεταβλητές που προστέθηκαν ήταν στο επίπεδο του σχολείου.

Στο μοντέλο 5 προστέθηκαν οι μεταβλητές της διαφοροποίησης της ηγεσίας («επίπεδο διαφοροποίησης», «θετική/ αρνητική», « διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα», «διαφοροποίηση με βάση το έργο» και «διαφοροποίηση με βάση το φύλο»). Το στατιστικό κριτήριο χ^2 έδειξε μια στατιστικά σημαντική μείωση ανάμεσα στο μοντέλο 4 και το μοντέλο 5 ($p < .05$). Περαιτέρω, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι με την προσθήκη των μεταβλητών της «διαφοροποίησης της ηγεσίας», η μεταβλητή του «συστηματικού ελέγχου της εργασίας του προσωπικού» που στο μοντέλο 4 δεν ήταν στατιστικά σημαντική, μετατρέπεται τώρα σε στατιστικά σημαντική, ενώ αντίθετα χάνεται η σημαντικότητα της επίδρασης της μεταβλητής της «διαφοροποιημένης ηγεσίας» που παρουσιαζόταν ως στατιστικά σημαντική στο μοντέλο 4. Το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στο «multicollinearity effect» που εμφανίζεται ανάμεσα στο μοντέλο 4 και 5. Επιπλέον, από τις μεταβλητές που αφορούν τη διαφοροποιημένη ηγεσία, οι μεταβλητές της «διαφοροποίησης με βάση την ικανότητα» και της «διαφοροποίησης με βάση το έργο» φάνηκαν να έχουν μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών (0.08 και 0.05 αντίστοιχα). Το νέο μοντέλο που προήλθε από την προσθήκη των νέων μεταβλητών και τις τροποποιήσεις που συνέβηκαν στο μοντέλο 4 κατάφερε να ερμηνεύσει ακόμη 1% της συνολικής απόκλισης (0.4 % από τα 8.2 στο επίπεδο του σχολείου- 4.87%, 0.2% από τα 9 στο επίπεδο της τάξης- 2.22% και 0.4% από τα 35.8% στο επίπεδο του μαθητή- 1.11%). Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού στο συγκεκριμένο μοντέλο προστέθηκαν μεταβλητές του επιπέδου του σχολείου.

Τα αποτελέσματα του μοντέλου 5 είναι αρκετά διαφωτιστικά όσον αφορά την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή στη σχολική μονάδα η οποία θα πρέπει να

χαρακτηρίζεται τόσο από την τήρηση των διαδικασιών για τη λειτουργία του σχολείου (π.χ. έγκαιρη άφιξη στο σχολείο, παιδονομία κλπ.), όσο και από το συστηματικό έλεγχο της εργασίας του προσωπικού. Την ίδια στιγμή όμως η ηγετική συμπεριφορά οφείλει λαμβάνοντας υπόψη την ικανότητα του προσωπικού και το υπό εκτέλεση έργο -να είναι διαφοροποιημένη ούτως ώστε να μπορέσει να οδηγήσει το σχολείο σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

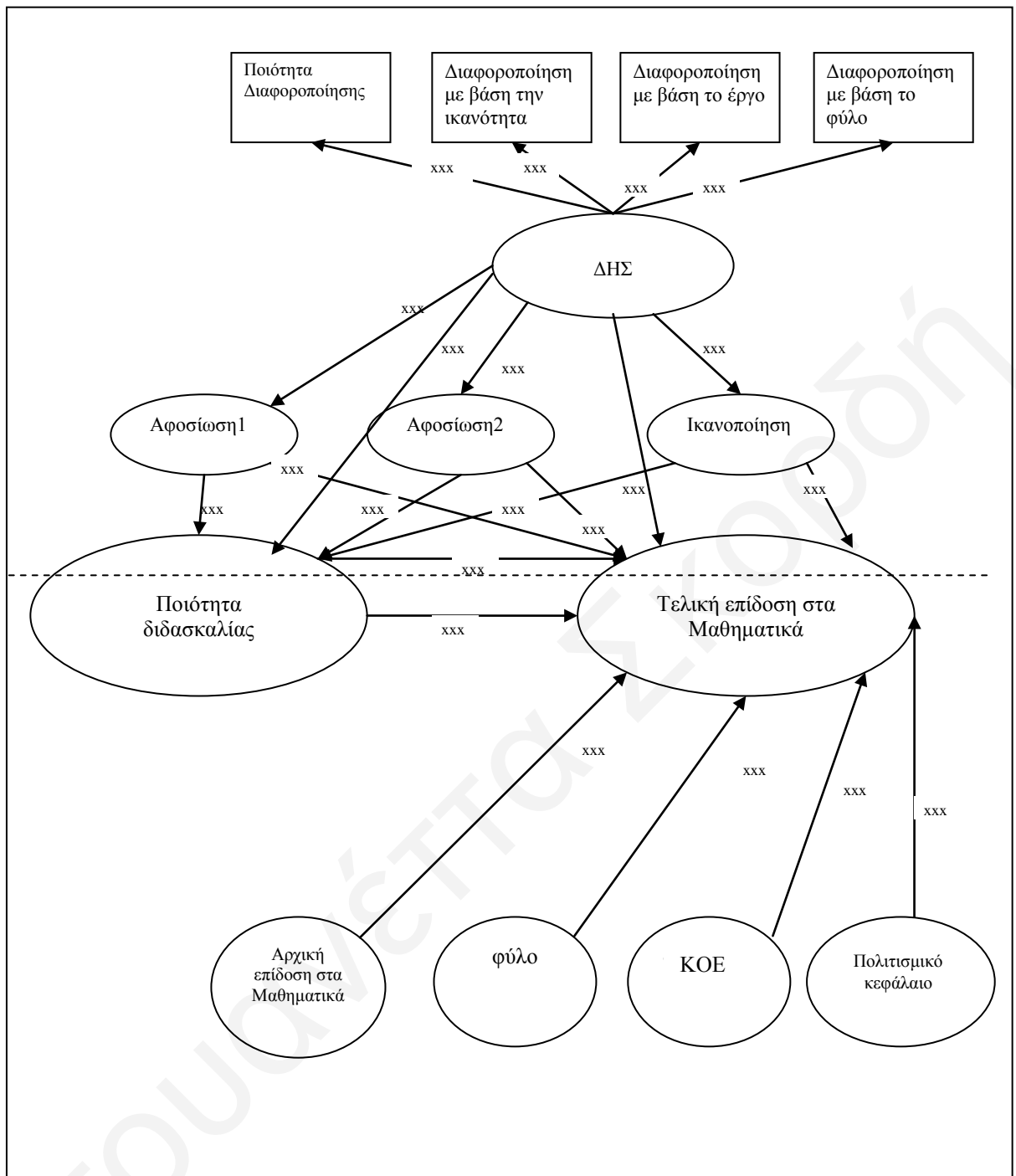
Θα πρέπει να αναφερθεί ωστόσο ότι με το μοντέλο 5 καταφέραμε τελικά να ερμηνεύσουμε ένα 3.3 από τα 11.1% των αποκλίσεων στο επίπεδο του σχολείου (29.7%). Για να μπορούν να ερμηνευτούν οι περαιτέρω αποκλίσεις, θα πρέπει να εισαχθούν μεταβλητές που να αφορούν τις πολιτικές της διδασκαλίας και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα εις βάθος όπως αυτές παρουσιάζονται στο Δυναμικό Μοντέλο (Creemers & Kyriakides, 2008).

Τέλος, να σημειωθεί ότι εξετάστηκε ένα έκτο μοντέλο που αφορούσε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις μεταβλητές της ΔΗΣ και της ποιότητας διδασκαλίας, μεταβλητές οι οποίες είχαν άμεση επίδραση (direct effect). Ωστόσο, επειδή το μοντέλο 6 που δημιουργήθηκε δεν ήταν καλύτερο από το μοντέλο 5, απορρίφθηκε.

Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα που έχουν να κάνουν με την ύπαρξη ενδιάμεσων επιδράσεων πάνω σε μεταβλητές πέραν της επίδοσης των παιδιών στα Μαθηματικά χρησιμοποιήθηκε επιπρόσθετα η μέθοδος των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Η Μέθοδος των Πολυεπίπεδων Δομικών Εξισώσεων

Η χρήση της μεθόδου αυτής μας επιτρέπει να δούμε κατά πόσο προκύπτουν παρόμοια αποτελέσματα τόσο από τη μέθοδο αυτή, όσο και από τη μέθοδο των πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης που στηρίζονται στην ανάλυση παλινδρόμησης (Regression) και τα οποία παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το θεωρητικό μοντέλο των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων που δημιουργήθηκε με βάση τη βιβλιογραφία και τα βασικά ερωτήματα της έρευνας.

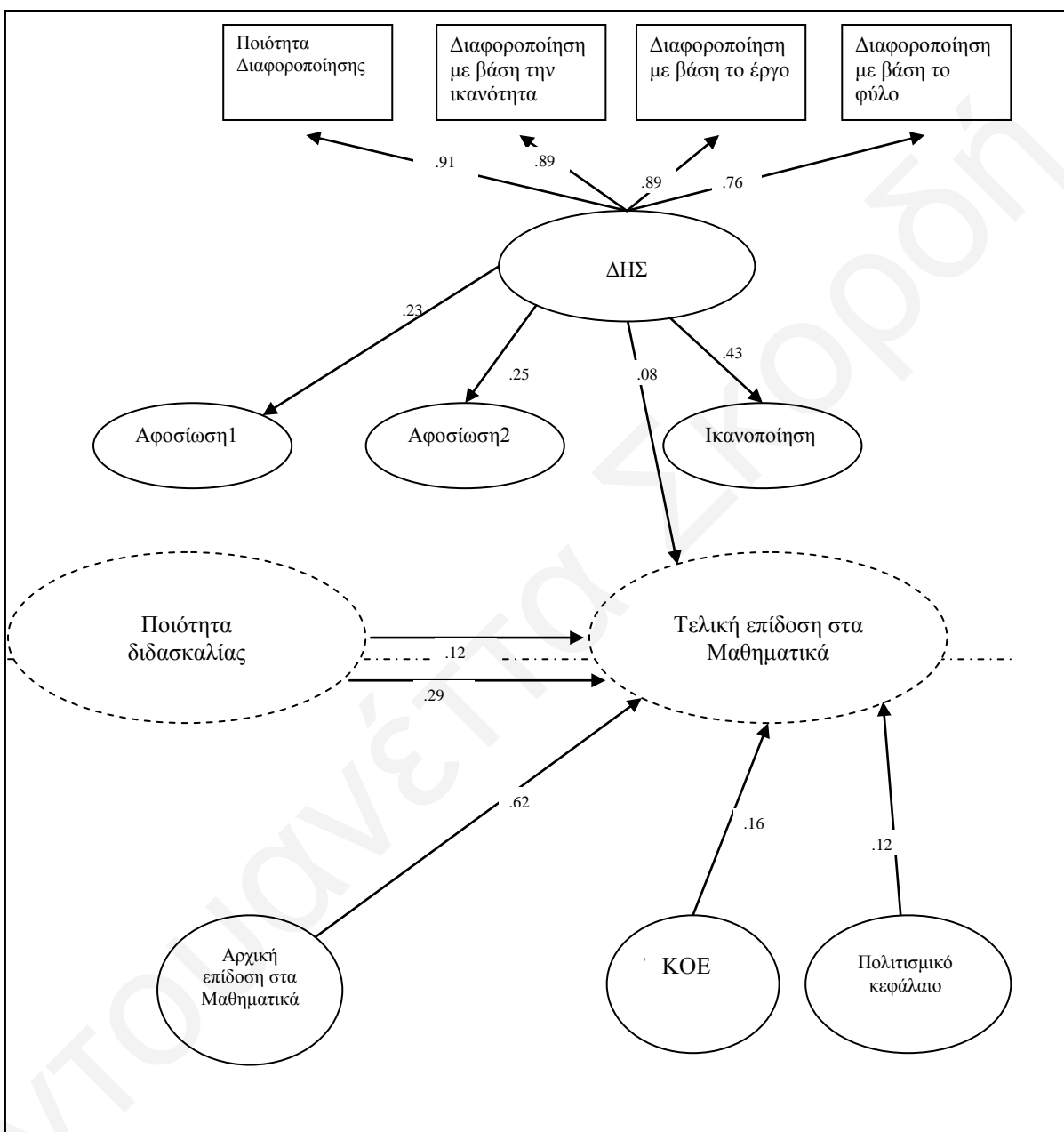


Διάγραμμα 6. Το θεωρητικό μοντέλο πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων που δημιουργήθηκε.

Όπως φαίνεται στο θεωρητικό μοντέλο των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων υποστηρίζεται ότι υπάρχουν τέσσερις παράγοντες πρώτης τάξης (Ποιότητα διαφοροποίησης, Διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα, Διαφοροποίηση με βάση το έργο και Διαφοροποίηση με βάση το φύλο) που φορτίζουν σε ένα παράγοντα που ονομάζεται ΔΗΣ. Επιπλέον μέσα από το μοντέλο εξετάζεται και ο βαθμός στον οποίο η ΔΗΣ επηρεάζει άμεσα την ικανοποίηση του προσωπικού, την αφοσίωση του προσωπικού, την ποιότητα διδασκαλίας και τα αποτελέσματα των παιδιών. Παράλληλα διερευνώνται

και έμμεσες επιδράσεις στα αποτελέσματα με τη διαμεσολάβηση των μεταβλητών της αφοσίωσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της διδασκαλίας.

Στο διάγραμμα 7 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων.



Διάγραμμα 7. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της μεθόδου των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα οι τέσσερις διαστάσεις της ΔΗΣ φορτίζουν σε ένα παράγοντα. Αυτός ο παράγοντας, η ΔΗΣ, επηρεάζει σε χαμηλό βαθμό τις δύο διαστάσεις της αφοσίωσης και σε σχετικά πιο μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα επηρεάζει άμεσα την τελική επίδοση (.08). Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα που προέκυψαν με τη χρήση των πολυεπίπεδων μοντέλων και τα οποία παρουσιάστηκαν στον πίνακα 11. Επιπρόσθετα, διαφαίνεται ότι η ΔΗΣ δεν επηρεάζει

άμεσα την ποιότητα διδασκαλίας, ενώ η αφοσίωση και η ικανοποίηση δεν επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την τελική επίδοση. Γενικά, με τη χρήση της στατιστικής ανάλυσης των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων δεν βρέθηκαν καθόλου έμμεσες επιδράσεις στην τελική επίδοση των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα πολλών άλλων ερευνών που, ενώ εντόπισαν άμεσες σχέσεις μεταβλητών με τα αποτελέσματα των παιδιών, δεν βρήκαν έμμεσες (Kyriakides & Creemers, 2008).

Στο διάγραμμα γίνεται εμφανές περαιτέρω ένα σημαντικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας που αφορά την ποιότητα διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, διαφαίνεται ότι στα σχολεία όπου η ποιότητα διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από συνέπεια επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα όπως διαφαίνεται από το συντελεστή .12 που συνδέει τη μεταβλητή της ποιότητας με τα αποτελέσματα των παιδιών. Ταυτόχρονα, διαφαίνεται ότι και σε ατομικό επίπεδο (επίπεδο τάξης) η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζει τα αποτελέσματα, όπως διαφαίνεται από το συντελεστή .29 στη σχέση ποιότητας διδασκαλίας και αποτελεσμάτων των παιδιών, γεγονός που ήταν αναμενόμενο.

Ταυτόχρονα, η μεταβλητή της «αρχικής επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά» εμφανίζεται να επηρεάζει τα αποτελέσματα των παιδιών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις μεταβλητές του ΚΟΕ και του Πολιτισμικού Κεφαλαίου, ενώ το φύλο των μαθητών το οποίο συμπεριλαμβανόταν στο θεωρητικό μοντέλο SEM δεν παρουσιάζεται να έχει καμία επίδραση.

Για την εξακρίβωση του βαθμού στον οποίο τα δεδομένα ταιριάζουν με το μοντέλο χρησιμοποιήθηκαν ένα σύνολο δεικτών (fit indices). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 (scaled chi-square), το CFI (Comparative Fit Index) και το RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). Επιπρόσθετα υπολογίστηκαν οι δείχτες TLI (Tucker-Lewis Index) και SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) ($p=0.175$, $CFI=0.97$, $TLI=0.98$, $RMSEA=0.04$, $SRMR(B)=0.112$, $SRMR(W)=0.014$). Όλες οι πιο πάνω τιμές των δεικτών αποδεικνύουν ότι το μοντέλο που δημιουργήθηκε ταιριάζει με τα δεδομένα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύνοψη Αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα τοποθετείται στην κατηγορία ερευνών που ασχολούνται με τις επιδράσεις της ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα. Μια ανασκόπηση αυτής της κατηγορίας των ερευνών φανερώνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό τους δείχνει ότι το μέσο μέγεθος επίδρασης της ηγεσίας πάνω στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών είναι μικρό (Κυθρεώτης, 2006· Witziers et al., 2003). Ταυτόχρονα, οι κυριότερες μετά-αναλύσεις ερευνών που έγιναν για να εντοπίσουν παράγοντες που συντείνουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα απέτυχαν να δείξουν οποιεσδήποτε σημαντικές επιδράσεις της ηγεσίας με τα αποτελέσματα των παιδιών (Kyriakides et al., in press· Scheerens et al., 2005· Witziers et al., 2003). Όπως αναφέρουν συγκεκριμένα ο Kyriakides και οι συνεργάτες του. (in press), ένα μεγάλο ποσοστό ερευνών που συμπεριέλαβαν στη μετα-ανάλυση τους (42%) διερευνούσαν τη σχέση ηγεσίας και αποτελεσμάτων των παιδιών. «Παρόλα αυτά το μέσο μέγεθος επίδρασης αυτού του παράγοντα είναι πολύ μικρό» (Kyriakides et al. in press, σελ. 10). Επιπρόσθετα, οι περισσότερες έρευνες στην Ολλανδία έχουν αποτύχει να βρουν θετική και σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηγεσία και στα αποτελέσματα των παιδιών (Bosker & Witziers, 1996· Hallinger & Heck, 1996· Scheerens & Bosker, 1997· Van de Grift, 1990· Van de Grift & Hootveen, 1999).

Βασίζομενη σε αυτά τα αποτελέσματα, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αποσκοπούσε να διερευνήσει τη σχέση ηγεσίας και αποτελεσμάτων των παιδιών εξετάζοντας τη ΔΗΣ. Η ΔΗΣ, όπως διερευνάται στην παρούσα έρευνα, θα μπορούσε κανείς να πει ότι μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή συσχετιστικής /περιπτωσιακής ηγεσίας όπου ο ηγέτης διαφοροποιεί την ηγετική του συμπεριφορά ανάλογα με την περίπτωση η οποία καθορίζεται κυρίως από την ικανότητα των προσώπων που ο ηγέτης έχει στη διάθεσή του και από το έργο που αυτά έχουν να επιτελέσουν.

Η θεώρηση της ηγεσίας ως διαφοροποιημένης ηγετικής συμπεριφοράς κι όχι ως ηγετικού στιλ- όπως συνέβαινε στις πλείστες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης -βασίζεται στην αντίληψή μας ότι στη γενική θεώρηση της ηγεσίας ως στιλ οφείλεται η αποτυχία των μέχρι σήμερα ερευνών να καταλήξουν σε σημαντικές επιδράσεις της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας φανέρωσε ότι οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο της περιπτωσιακής ηγεσίας διερευνούσαν την ηγετική συμπεριφορά γενικά,

αναζητώντας ηγετικά στιλ και ρωτώντας συνήθως τους υφισταμένους, χωρίς να μελετούν την ηγετική συμπεριφορά και κυρίως τη διαφοροποίησή της, με τη μελέτη στοιχείων που αφορούν τόσο τον ίδιο τον ηγέτη, όσο και την περίπτωση στην οποία καλείται να λειτουργήσει. Ταυτόχρονα, τα περισσότερα μοντέλα περιπτωσιακής ηγεσίας παρέμειναν θεωρητικά, αφού στερούνται ερευνητικής στήριξης, ενώ δεν επιχειρήθηκε η σύνδεση των περισσότερων μορφών περιπτωσιακής ηγεσίας με τα αποτελέσματα των παιδιών (Goodson et al., 1989 Nahavandi, 1997).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια ερευνητικής εξέτασης της ηγετικής συμπεριφοράς με ένα πραγματικά περιπτωσιακό/ συσχετιστικό φακό σε μια προσπάθεια εξεύρεσης σχέσεων της ηγεσίας με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Εκείνο, δηλαδή, που επιχειρεί η παρούσα έρευνα είναι να πάει πέρα από θεωρητικά σχήματα-μοντέλα στη διερεύνηση της ηγεσίας ως διαφοροποιημένου φαινομένου και στη σύνδεσή της με τα αποτελέσματα των μαθητών.

Για τη μελέτη της ΔΗΣ τοποθετήθηκαν εξ αρχής κριτήρια-διαστάσεις. Τα συγκεκριμένα κριτήρια- διαστάσεις μελέτης της ΔΗΣ και η σημασία τους παρουσιάστηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, τοποθετήθηκαν οι εξής διαστάσεις μελέτης της ΔΗΣ: ποιότητα διαφοροποίησης (θετική - αρνητική), διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς ως προς την ικανότητα των υφισταμένων, διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς με βάση το έργο των υφισταμένων και διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς ως προς το φύλο των υφισταμένων. Με τη χρήση του μοντέλου Rasch και της στατιστικής ανάλυσης των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων διαφάνηκε αρχικά η ύπαρξη των πιο πάνω τεσσάρων διαστάσεων μελέτης της ΔΗΣ και η ορθότητα της ταξινόμησης των διευθυντών ανάλογα με το βαθμό διαφοροποίησης της ηγετικής τους συμπεριφοράς η οποία και μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλες έρευνες.

Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για να μελετηθεί η ΔΗΣ φαίνεται να ανήκουν σε μια μονοδιάστατη κλίμακα με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης Rasch και άρα μετρούν στο σύνολό τους τη ΔΗΣ. Επιπλέον, στο πολυεπίπεδο μοντέλο δομικών εξισώσεων φάνηκε η συνεισφορά της κάθε μιας διάστασης. Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις από τις τέσσερις διαστάσεις φάνηκαν να έχουν τη μεγαλύτερη συνεισφορά -της τάξης του 0.90, ενώ η συνεισφορά της διάστασης του «φύλου» ήταν ελαφρώς πιο μικρή.

Εξαιτίας του γεγονότος ότι μελετήθηκε η ηγεσία σε επιμέρους διαστάσεις καταλήξαμε σε στατιστικά σημαντικές σχέσεις και μάλιστα διαφάνηκε ότι κάποιες διαστάσεις σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα ενώ κάποιες άλλες όχι. Πιο

συγκεκριμένα, μέσα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων γίνεται σαφές ότι η ΔΗΣ φαίνεται να έχει μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα των παιδιών μόνο όταν διερευνηθεί μέσα από τις διαστάσεις της ικανότητας και του έργου. Όπως φαίνεται συγκεκριμένα από το μοντέλο 5 της πολυεπίπεδης ανάλυσης (σελ. 120), μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα των παιδιών έχει η ηγεσία όταν διαφοροποιείται με βάση την ικανότητα των υφισταμένων (0.08) και με βάση το έργο που έχουν οι υφιστάμενοι να επιτελέσουν (0.05). Η προσθήκη των διαστάσεων μελέτης της ηγεσίας ως διαφοροποιημένου φαινομένου- όπως φαίνεται στο μοντέλο 5- είχε ως αποτέλεσμα να χαθεί η μικρή επίδραση που ασκούσε γενικά η ΔΗΣ, όπως εξετάστηκε στο μοντέλο 4, γεγονός που φανερώνει με τη σειρά του την ανάγκη εξέτασης της ηγεσίας ως πολυδιάστατου και όχι ως μονοδιάστατου φαινομένου.

Αν κοιτάξει ωστόσο κανείς προσεχτικά τα πολυεπίπεδα μοντέλα που δημιουργήθηκαν μπορεί να παρατηρήσει ότι εκτός από τη διαφοροποίηση της ηγεσίας με βάση την ικανότητα των υφισταμένων και με βάση το υπό εκτέλεση έργο, μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών ασκεί και η τήρηση διαδικασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου (μοντέλο 4), όσο και ο συστηματικός έλεγχος της εργασίας του προσωπικού (μοντέλο 5). Το αποτέλεσμα αυτό φανερώνει ότι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να προσανατολίζει το σχολικό του περιβάλλον προς την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων ελέγχοντας τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα, αλλά και την εργασία του προσωπικού του. Ουσιαστικά, το αποτέλεσμα αυτό πάει πέρα από την ανθρωποκεντρική θεώρηση της ηγεσίας που ενδιαφέρεται πρωτίστως για να δημιουργήσει ευτυχισμένους υφισταμένους (Sergiovanni & Starratt, 2002), σε εκείνη τη θεώρηση της ηγεσίας που, ενώ κατανοεί τη σημασία των σχέσεων, δεν παραβλέπει να δίνει πολύ σημασία στις διαδικασίες στη σχολική μονάδα και στην εργασία του προσωπικού, την οποία θεωρεί απαραίτητη για τη διασφάλιση όσο το δυνατόν καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, ωστόσο, κανείς μπορεί να σημειώσει το αποτέλεσμα που εξήχθη από την ανάλυση των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων αναφορικά με την επίδραση της ποιότητας διδασκαλίας σε επίπεδο σχολείου. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι τα σχολεία, στα οποία οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανότεροι αναφορικά με τις διδακτικές τους ικανότητες και στα οποία η ποιότητα διδασκαλίας εμφανίζεται με συνέπεια στο σύνολο των τάξεων, επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη στα σχολεία αυτά πολιτικής μέριμνας για το πώς να βελτιωθεί η ποιότητα διδασκαλίας στην τάξη. Μπορεί ακόμη να οφείλεται στο περιβάλλον μάθησης που δημιουργείται στα σχολεία αυτά στα οποία υπάρχει συνέπεια στον παράγοντα «ποιότητα

διδασκαλίας» και το οποίο βοηθά τους μαθητές να φτάσουν σε καλύτερα αποτελέσματα. Ωστόσο, μπορεί να αποτελεί και αποτέλεσμα που οφείλεται στο γεγονός ότι ένας διευθυντής είναι ικανότερος στο να προσελκύει καλύτερους εκπαιδευτικούς στο σχολείο του. Περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη -όπως θα λεχθεί και στη συνέχεια -για επεξήγηση των λόγων για τους οποίους παρατηρούνται καλύτερα αποτελέσματα στα σχολεία στα οποία ο παράγοντας «ποιότητα διδασκαλίας» εμφανίζεται με συνέπεια όχι μόνο σε μια τάξη του σχολείου, αλλά γενικότερα.

Το αποτέλεσμα αυτό είναι πολύ σημαντικό, αφού ανακλύπει για πρώτη φορά ως ερευνητικό δεδομένο. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο πρώτο μοντέλο του Creemers (Creemers, 1994a) υπήρχε ο παράγοντας της «συνέπειας» στην ύπαρξη ποιότητας διδασκαλίας σε όλες τις τάξεις του σχολείου ο οποίος όμως μέσα από την έρευνα των Driessen και Sleegers (2000) δε φάνηκε να σχετίζεται (σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα) με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ταυτόχρονα και στο επίπεδο τάξης (individual level) η ποιότητα διδασκαλίας επηρεάζει τα αποτελέσματα των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό απορρέει τόσο από τη στατιστική ανάλυση των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων όσο και από την πολυεπίπεδη ανάλυση παλινδρόμησης και ήταν αναμενόμενο, αφού η ποιότητα της διδασκαλίας έχει προκύψει ως σημαντικός παράγοντας ερμηνείας των αποκλίσεων στα αποτελέσματα των παιδιών σε σωρεία ερευνών (Kyriakides & Creemers, 2008· Seidel & Shavelson, 2007).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές της ικανοποίησης και της αφοσίωσης με τα αποτελέσματα των παιδιών. Παράλληλα, οι μεταβλητές αυτές δεν παρουσιάζονται να επηρεάζουν ούτε την ποιότητα της διδασκαλίας. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με πρόσφατη διδακτορική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Γεωργίου, 2009), αλλά βρίσκεται σε αντιδιαστολή με βιβλιογραφία που θεωρεί τις μεταβλητές αυτές πολύ σημαντικές για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Bosker et al., 2003· Ellenberg, 1972· Miller, 1981). Ουσιαστικά η συγκεκριμένη είναι η πρώτη έρευνα που θέτει υπό αμφισβήτηση το διαμεσολαβητικό ρόλο και των δύο μεταβλητών (ικανοποίησης - αφοσίωσης) στη σχέση ηγεσίας - αποτελεσμάτων.

Ταυτόχρονα η έρευνα φανερώνει και την απουσία έμμεσης σχέσης, αφού οι μεταβλητές της ικανοποίησης και της αφοσίωσης δεν επιδρούν στην ενδιάμεση μεταβλητή της ποιότητας διδασκαλίας.

Οι παράγοντες ωστόσο της αφοσίωσης και της ικανοποίησης, όπως φαίνεται από τη στατιστική ανάλυση των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων, επηρεάζονται από τη ΔΗΣ. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σημαντικό για τη διοίκηση η οποία ενδιαφέρεται εκτός από τα

μαθησιακά αποτελέσματα και για τη διαμόρφωση καλύτερου σχολικού κλίματος, στο οποίο οι μεταβλητές της ικανοποίησης και της αφοσίωσης μπορούν να επιδράσουν (Bogler, 2001· Hersey & Blanchard, 2001· John & Taylor, 1999· Tarter et al., 1990).

Προηγουμένως αναφέρθηκε ότι ένας σημαντικός στόχος της έρευνας ήταν να εγκυροποιήσει την ιδέα της μέτρησης της ΔΗΣ με βάση τα τέσσερα κριτήρια. Είναι σημαντικό να αναφερθεί στη συνέχεια ο τρόπος μέτρησης της ΔΗΣ ο οποίος στηρίχτηκε τόσο στην ύπαρξη σεναρίων, όσο και στη δημιουργία ερωτηματολογίου.

Η ΔΗΣ ως Παράγοντας που Επιδρά στην Επίδοση των Μαθητών και ο Τρόπος Μέτρησής της στην Παρούσα Έρευνα

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια παρουσιάζει για πρώτη φορά ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν ότι η μελέτη της ηγετικής συμπεριφοράς ως διαφοροποιημένου φαινομένου στις διαστάσεις της ικανότητας των υφισταμένων και του υπό εκτέλεση έργου έχει μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το αποτέλεσμα αυτό ουσιαστικά αποδεικνύει ότι η ηγεσία δε θα πρέπει να εξετάζεται ενιαία-όπως συνέβαινε κυρίως μέχρι σήμερα- αλλά μέσα από συγκεκριμένες διαστάσεις. Μόνο τότε μπορούν να βρεθούν επιδράσεις στα αποτελέσματα των παιδιών και να έχει νόημα να συμπεριλαμβάνεται η ηγεσία σε μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Η ΔΗΣ αναλύθηκε εξ αρχής σε τέσσερις διαστάσεις (ποιότητα ΔΗΣ, ΔΗΣ με βάση την ικανότητα, ΔΗΣ με βάση το έργο, ΔΗΣ με βάση το φύλο). Με τη χρήση της μεθόδου των σεναρίων συλλέχθηκαν δεδομένα από όλους τους διευθυντές που αφορούσαν τόσο διλήμματα αναφορικά με την οικογενειακή τους ζωή (ιστορία 1) όσο και την επαγγελματική τους ζωή (ιστορίες 2-4) στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Οι διευθυντές επέδειξαν ζήλο για να τοποθετηθούν στις πιο πάνω ιστορίες και ανέφεραν, σε κατ' ιδίαν συζητήσεις που είχαμε μαζί τους, ότι προβληματίστηκαν για τη συμπλήρωσή τους. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με την άποψη του Lievens και των συνεργατών του (2008) ότι τα υποκείμενα μιας έρευνας έχουν μια θετική αντίδραση ως προς τη μέθοδο των σεναρίων, γεγονός που οδηγεί σε πιο αξιόπιστα δεδομένα.

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των σεναρίων επιδιώξαμε να έχουμε μια πιο πραγματική εικόνα της ηγετικής συμπεριφοράς ως διαφοροποιημένου φαινομένου απ' ότι θα παίρναμε απλά με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο πολλές φορές συμπληρώνεται μηχανικά από τα υποκείμενα μιας έρευνας (Motowildo et al., 1990).

Ο ίδιος ο τρόπος που αναπτύχθηκαν τα σενάρια, με τη συμμετοχή ομάδας διδακτορικών φοιτητών και δασκάλων που κατέγραψαν ένα σύνολο σεναρίων από τη ζωή

στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, διασφαλίζει ότι τα σενάρια σχετίζονται άμεσα με τη σχολική ζωή και είναι ενδιαφέροντα για τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Παράλληλα με τη χορήγηση των σεναρίων χρησιμοποιήθηκε και ερωτηματολόγιο ηγετικής συμπεριφοράς προς τους εκπαιδευτικούς. Για την εγκυροποίηση του ερωτηματολογίου με τα σενάρια χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση Rasch. Με τη χρησιμοποίηση της ανάλυσης Rasch δημιουργήθηκαν σκορ τα οποία τοποθετήθηκαν σε μια μονοδιάστατη κλίμακα επιβεβαιώνοντας έτσι τη δική μας υπόθεση ότι τα σενάρια μετρούν τη ΔΗΣ και επιπλέον ότι τα τέσσερα κριτήρια που τοποθετήθηκαν δημιουργούν ένα σκορ που αφορά τη ΔΗΣ. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το γεγονός ότι μετά την ανάλυση διατηρήθηκαν όλες οι ιστορίες και τα κριτήρια που τοποθετήσαμε αρχικά, καθώς επίσης και το γεγονός ότι οι διευθυντές φάνηκαν να λειτουργούν με συνέπεια ανάμεσα στις διάφορες ιστορίες και όσον αφορά τα τέσσερα κριτήρια, φανερώνει ότι το ερωτηματολόγιο με τα σενάρια είναι αξιόπιστο όργανο.

Από την άλλη, το ερωτηματολόγιο ηγετικής συμπεριφοράς εγκυροποιήθηκε με τη μέθοδο της «Διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης», η οποία δε συνιστά τόσο συστηματικό τρόπο ελέγχου της εγκυρότητας, όπως η ανάλυση Rasch. Η ανάλυση αυτή οδήγησε σε τρεις παράγοντες. Όπως φάνηκε όμως από την πολυεπίπεδη ανάλυση παλινδρόμησης το γενικό σκορ της διαφοροποιημένης ηγεσίας, όπως απορρέει από την παραγοντική ανάλυση στα δεδομένα του ερωτηματολογίου ηγετικής συμπεριφοράς, ενώ εμφανίζεται αρχικά να επηρεάζει τα αποτελέσματα (μοντέλο 4), η επίδραση του εξαφανίζεται, όταν ενταχθούν στην πολυεπίπεδη ανάλυση τα δεδομένα από τα σενάρια και οι διαστάσεις της ΔΗΣ (μοντέλο 5, σελ. 120). Έτσι μπορούμε να πούμε ότι ο πιο αξιόπιστος τρόπος μέτρησης της ΔΗΣ είναι μέσα από τα σενάρια, αφού το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εγκυροποιήθηκε με το συστηματικό τρόπο του Rasch οδηγώντας σε ερμηνεία της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η εγκυροποίηση ακόμη του δοκιμίου των σεναρίων φανερώνει ότι ο καλύτερος τρόπος μελέτης της ΔΗΣ είναι με την παρουσία κριτηρίων/ διαστάσεων μελέτης της ΔΗΣ. Συνεπώς, η ΔΗΣ δεν αποτελεί πανάκεια, η οποία πρέπει να εφαρμόζεται πάντα, αλλά μόνο με βάση συγκεκριμένων κριτηρίων.

Τα κριτήρια αυτά που απορρέουν από τη χορήγηση των σεναρίων είναι η ικανότητα των υφισταμένων και το υπό εκτέλεση έργο τα οποία διαφάνηκε να επηρεάζουν τα αποτελέσματα των παιδιών μαζί με την τήρηση διαδικασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συστηματικό έλεγχο της εργασίας του προσωπικού τα οποία προέκυψαν από δεδομένα από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου ηγετικής συμπεριφοράς.

Κάποιος μπορεί να παρατηρήσει ότι τα κριτήρια που προέκυψαν ως σημαντικά από τη χορήγηση των σεναρίων συνδέονται με τους παράγοντες που διαφάνηκαν ως

σημαντικοί από το ερωτηματολόγιο ηγετικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος της εργασίας του προσωπικού στηρίζεται στη μελέτη των ικανοτήτων των υφισταμένων και των εκάστοτε έργων που πρέπει να επιτευχθούν. Ταυτόχρονα, η τήρηση των διαδικασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου σχετίζεται με την ικανότητα των υφισταμένων και τα εκάστοτε έργα που πρέπει να επιτευχθούν.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στους τέσσερις παράγοντες- όπως προέκυψαν από τα σενάρια και τη χρήση του ερωτηματολογίου – που διαφάνηκαν ότι σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, σε μια προσπάθεια αναζήτησης της αποτελεσματικότητας.

Διαφοροποίηση της Ηγετικής Συμπεριφοράς με Βάση την Ικανότητα των Υφισταμένων και με Βάση το Έργο, Τήρηση Διαδικασιών για την Ομαλή Λειτουργία του Σχολείου και Συστηματικός Έλεγχος της Εργασίας του Προσωπικού:

Ένα Τετράπτυχο σε Αναζήτηση της Αποτελεσματικότητας

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ερευνητικά ότι η ΔΗΣ με βάση την ικανότητα των υφισταμένων και το έργο που έχουν να επιτελέσουν μπορεί να επιδράσει πάνω στα αποτελέσματα των παιδιών στα Μαθηματικά. Η επίδραση αυτή υφίσταται αν και είναι μικρή και συμφωνεί όσον αφορά το μέγεθος με τα αποτελέσματα των κύριων μετα-αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν στον τομέα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και οι οποίες διερευνούσαν τη σχέση ηγετικής συμπεριφοράς και αποτελεσμάτων των μαθητών (Kyriakides et al., in press; Scheerens et al., 2005; Witziers et al., 2003).

Η παρούσα έρευνα έρχεται ακριβώς να επιβεβαιώσει αυτό που κάποια θεωρητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της περιπτωσιακής/συσχετιστικής ηγεσίας έχουν σημειώσει από καιρό: ότι η ικανότητα των υφισταμένων και το έργο που αυτοί έχουν να επιτελέσουν επηρεάζουν το είδος της ηγετικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι στην παρούσα έρευνα η διάσταση της ικανότητας ήταν διακριτή από τη διάσταση του έργου. Εξετάστηκε αρχικά πώς επηρεάζει η ικανότητα του ατόμου να εκτελέσει ένα έργο την επίδειξη από μέρους του ηγέτη ΔΗΣ. Ταυτόχρονα, μελετήθηκε μέσα από τις ιστορίες και ποιο έργο κάθε φορά θα έπρεπε να επιλεγεί για την καλύτερη αποτελεσματικότητα.

Η επικέντρωση στο έργο και στην ικανότητα των υφισταμένων- όπως ανακύπτει μέσα από την παρούσα έρευνα- είναι μια συνεχής διαδικασία την οποία πρέπει να επιτελεί ο ηγέτης. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται από τις περιπτωσιακές θεωρίες που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της επισκόπησης της βιβλιογραφίας οι οποίες αναφέρουν ως επί το πλείστον ότι οι ηγέτες ανάλογα με την περίπτωση προσανατολίζονται στο έργο ή στις σχέσεις (πχ θεωρία του Fiedler, των Hersey & Blanchard κλπ). Στην παρούσα έρευνα το έργο και η συνεχής εξέταση της ικανότητας

των υφισταμένων βρίσκονται στο κέντρο της σχολικής ζωής για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Το αποτέλεσμα αυτό της παρούσας έρευνας θυμίζει περισσότερο- αλλά δεν ταυτίζεται με- το θεωρητικό σχήμα των Hersey και Blanchard το οποίο επικεντρώνεται στην ικανότητα των υφισταμένων για την επίτευξη έργου (Hersey et al., 2001). Πιο συγκεκριμένα, οι συγκεκριμένοι συγγραφείς μίλησαν για την ανάγκη μιας πιο κατευθυντικής ηγεσίας στην περίπτωση που η ικανότητα των υφισταμένων να εκτελέσουν ένα συγκεκριμένο έργο είναι χαμηλή. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, ωστόσο, οι δύο διαστάσεις εξετάζονται και ξεχωριστά, όπως εξεξηγήθηκε προηγουμένως. Το αξίωμα περαιτέρω της θεωρίας του «κύκλου ζωής» των Hersey και Blanchard που αναφέρθηκε πιο πάνω, όσο και γενικότερα το θεωρητικό τους μοντέλο στερείται ερευνητικής στήριξης (Goodson et al., 1989· Nahavandi, 1997).

Ταυτόχρονα, η ανάγκη ΔΗΣ με βάση το υπό εκτέλεση έργο που έχουν να εκτελέσουν οι υφιστάμενοι παραπέμπει και στη θεωρία «Μονοπατιού- Στόχου» των House και Mitchell (1974) η οποία τονίζει την ανάγκη εξέτασης των απαιτήσεων του έργου για την επιλογή του κατάλληλου ηγετικού στυλ. Και στη συγκεκριμένη περίπτωση τα αποτελέσματα παρέμειναν σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα η γενίκευση της συμπεριφοράς σε στυλ αντί σε συγκεκριμένες συμπεριφορές απέτυχε να αποδώσει το πλήρες εύρος της ηγετικής συμπεριφοράς.

Την ίδια έμφαση στα άτομα (όπως διαφαίνεται στην παρούσα έρευνα μέσα από τη διάσταση της διαφοροποίησης με βάση την ικανότητα των υφισταμένων) διαμέσου της «εξατομικευμένης προσοχής» τονίζουν σε θεωρητικό επίπεδο και οι ιδέες της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Bass & Avolio, 1994), οι οποίες ωστόσο δεν βρήκαμε να επαληθεύονται ερευνητικά σε σχέση με την επίδρασή τους στα αποτελέσματα των μαθητών. Παράλληλα, και οι ιδέες της αειφόρου ηγεσίας τονίζουν την ανάγκη όπως η ηγεσία επικεντρωθεί στο κάθε άτομο του οργανισμού για να το αναπτύξει, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και τον οργανισμό (Senge, 2008). Ιδιαίτερα, ο Senge (2008) αναφέρει ότι οι ηγέτες- στο πλαίσιο της αειφόρου ηγεσίας- βλέπουν τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, ότι οι ενέργειες τους εμπλέκουν όλο τον οργανισμό γινόμενοι ευαίσθητες κατασκευές για να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες των ενεργειών τους σε κάθε μαθητή, εκπαιδευτικό αλλά και στα μέλη της κοινότητας.

Ταυτόχρονα, όμως, πέρα από τη ΔΗΣ με βάση την ικανότητα των υφισταμένων και το έργο που έχουν να επιτελέσουν, ο έλεγχος της εργασίας του προσωπικού από τον ηγέτη και η τήρηση των διαδικασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου ανακύπτουν ως εξίσου σημαντικές ηγετικές συμπεριφορές συμπληρώνοντας το τετράπτυχο της

αναζήτησης αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα. Δεν είναι τυχαίο που οι τέσσερις πιο πάνω διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς ανέκυψαν μαζί μέσα από την παρούσα έρευνα. Φαερώνουν και οι τέσσερις το βασικό προσανατολισμό του σχολείου που πρέπει να είναι η επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων κι όχι πρωτίστως η εξασφάλιση καλύτερων σχέσεων, ιδέα που κατέχει κεντρική θέση σε θεωρίες εκπαιδευτικής διοίκησης (π.χ. θεωρία ανθρωπίνων σχέσεων και μοντέλα που αναζητούσαν καλύτερα ηγετικά στυλ) (Sergiovanni & Starratt, 2002). Αποτελεί στόχο ακριβώς τόσο της ΔΗΣ με βάση την ικανότητα των υφισταμένων και με βάση το έργο που έχουν να επιτελέσουν, του ελέγχου της εργασίας του προσωπικού και της τήρησης των διαδικασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, η διασφάλιση συνθηκών για τα όσο το δυνατόν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεπώς, δεν μιλούμε για μια ηγετική συμπεριφορά προσανατολισμένη προς την επίτευξη καλύτερων σχέσεων ή καλύτερα με αυτοσκοπό τις σχέσεις, αλλά για μια προγραμματισμένη συμπεριφορά για χάρη του βασικού σκοπού του σχολείου: για την όσο το δυνατόν καλύτερη μάθηση των παιδιών και για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Φυσικά, αυτό δε σημαίνει επιστροφή στις ιδέες της γραφειοκρατίας που πρέσβευε τον αυστηρό έλεγχο της εργασίας του προσωπικού και τις εκ των προτέρων αναλλοίωτες, αυστηρές διαδικασίες που το προσωπικό όφειλε να ακολουθεί πιστά (Hoy & Miskel, 2001; Sergiovanni & Starratt, 2002). Η ιδέα της διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς με βάση την ικανότητα των υφισταμένων και το υπό εκτέλεση έργο τονίζει ότι το κάθε άτομο αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερο και μοναδικό τρόπο για να αναπτύξει τις ικανότητές του και να επιτύχει στα εκάστοτε έργα, επιτυγχάνοντας τελικά να έχει μεγαλύτερη επίδραση πάνω στα αποτελέσματα των μαθητών. Ωστόσο η αξιολόγηση των ικανοτήτων των ατόμων γίνεται από τον ίδιο τον ηγέτη στο πλαίσιο της διάγνωσης της περίπτωσης και δεν αποτελεί αποτέλεσμα αυτοαξιολόγησης, όπως συνέβαινε στη θεωρία του «Μονοπατιού – Στόχου» που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο της επισκόπησης της βιβλιογραφίας.

Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διαφοροποιούνται από αυτά του Likert που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο της επισκόπησης της βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Likert (1961) ανέφερε ότι η ηγέτες με τα καλύτερα αποτελέσματα επικέντρωναν την προσοχή τους στις ανθρώπινες πτυχές των προβλημάτων των υφισταμένων τους. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο έργο και στην ικανότητα των ατόμων για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Φυσικά σε αυτό το πλαίσιο ο έλεγχος ο οποίος ανακύπτει ως σημαντικός διαφέρει από την πίεση για την επίτευξη έργου όπως την ορίζει ο Likert (1961).

Συμπερασματικά, μέσα από την παρούσα έρευνα ανακύπτει ένα «τετράπτυχο αναζήτησης της αποτελεσματικότητας» (ΔΗΣ με βάση την ικανότητα, ΔΗΣ με βάση το έργο, έλεγχος της εργασίας του προσωπικού, τήρηση διαδικασιών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου)– το οποίο για πρώτη φορά παρουσιάζεται ως ερευνητικό αποτέλεσμα- και εισηγούμαστε ότι μπορεί να ενταχθεί σε προγράμματα επιμόρφωσης των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Όπως είναι γνωστό, η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών έχει τεθεί στο κέντρο της συζήτησης για τη διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκόσμια και ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, 2003, 2004). Η ποιότητα της κατάρτισης και ανάπτυξης των ηγετών στην εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό άξονα της πιο πάνω προσπάθειας, καθώς ο ρόλος του ηγέτη στη σχολική μονάδα θεωρείται σημαντικός παράγοντας επιτυχίας αλλά και ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Daresh, 2004; Weindling & Dimmock, 2006).

Τέτοια προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης εισηγούμαστε ότι πρέπει να εκπαιδεύσουν τους ηγέτες να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με την ικανότητα και το έργο των υφισταμένων τους κι όχι να δρουν αδιαφοροποίητα, ισοπεδώνοντας τα πάντα στη σχολική μονάδα. Τα προγράμματα αυτά πρέπει να πάνε πέρα από την παραδοσιακή ρητορική του τι πρέπει να κάνει ο ηγέτης για να αυξήσει την παράδοση, την ικανοποίηση και αφοσίωση των υφισταμένων του, στο τι μπορεί να κάνει για να αναβαθμίσει τη μάθηση των παιδιών: γεγονός που αποτελεί τον κεντρικό στόχο του σχολείου. Για την επιμόρφωση των διευθυντών χρειάζονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες οι οποίες θα παρουσιαστούν μετέπειτα στην παρούσα έρευνα.

Πέρα από την αναφορά στο «τετράπτυχο αναζήτησης της αποτελεσματικότητας» που παρουσιάστηκε πιο πάνω και το οποίο προέκυψε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να τονιστεί στη συνέχεια και η σχέση που διαφάνηκε στην παρούσα έρευνα να υπάρχει ανάμεσα στη ΔΗΣ και στις μεταβλητές της αφοσίωσης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οι οποίες ωστόσο δεν συνδέονται με τα αποτελέσματα των μαθητών.

Σχέσεις ανάμεσα στη ΔΗΣ, στην Αφοσίωση και Ικανοποίηση του Προσωπικού και στα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι μεταβλητές της ικανοποίησης και αφοσίωσης του προσωπικού δε διαμεσολαβούν τις επιδράσεις της ΔΗΣ πάνω στα αποτελέσματα των παιδιών. Το αποτέλεσμα αυτό διαφωνεί με τη θεωρία του «Μονοπατιού- Στόχου» η οποία αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο της επισκόπησης της βιβλιογραφίας και αναφέρει ότι οι ηγέτες

είναι αποτελεσματικοί γιατί επιδρούν πάνω στην παρώθηση των υφισταμένων τους, πάνω στην ικανότητά τους να δρουν αποτελεσματικά και πάνω στην ικανοποίησή τους. Στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκε η μεταβλητή της παρώθησης των εργαζομένων, όμως η ικανοποίηση φάνηκε να μην επεξηγεί καθόλου αποκλίσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τη θεωρία του «Μονοπατιού- Στόχου», ο στόχος του ηγέτη είναι να αυξάνει τα προσωπικά οφέλη των υφισταμένων για την επίτευξη των στόχων τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ωστόσο, δείχνουν ότι αυξάνοντας την αφοσίωση και την ικανοποίηση του προσωπικού δεν υπάρχει επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των πολυεπίπεδων δομικών εξισώσεων έδειξαν ότι η ΔΗΣ επηρεάζει την ικανοποίηση και αφοσίωση του προσωπικού, παρόλο που δεν επηρεάζει έμμεσα- διαμέσου αυτών των μεταβλητών- τα αποτελέσματα των παιδιών. Το αποτέλεσμα αυτό θεωρείται σημαντικό από διοικητικής άποψης για τη σχολική μονάδα, αφού στόχος της διοίκησης είναι και η επιτυχία του στόχου της ύπαρξης ικανοποιημένων και αφοσιωμένων εργαζομένων οι οποίοι και θεωρούνται ότι συνεισφέρουν σε ένα καλύτερο σχολικό κλίμα (Hoy & Miskel, 2001). Η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην ΔΗΣ και στην αφοσίωση και ικανοποίηση του προσωπικού οι οποίες συνδέονται με το κλίμα στη σχολική μονάδα και η παράλληλη απουσία σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές της ικανοποίησης και της αφοσίωσης του προσωπικού με τα μαθησιακά αποτελέσματα παρέχουν στήριξη στον τρόπο με τον οποίο στο Δυναμικό Μοντέλο μελετήθηκε το σχολικό κλίμα – όχι στην ολότητά του, αλλά μόνο ως περιβάλλον μάθησης (Kyriakides & Creemers, 2008). Συμπερασματικά, η ΔΗΣ εμφανίζεται να επηρεάζει την αφοσίωση και την ικανοποίηση του προσωπικού και συνεπώς να επηρεάζει το κλίμα στη σχολική μονάδα, το οποίο ενδιαφέρει τη διοίκηση, αλλά το γεγονός αυτό δε συνδέεται με κανένα τρόπο με την αποτελεσματικότητα.

Ένα τελευταίο αποτέλεσμα το οποίο θα πρέπει να συζητηθεί αφορά τη σχέση ΔΗΣ με την ποιότητα της διδασκαλίας και τα αποτελέσματα των παιδιών.

Σχέση της ΔΗΣ με την Ποιότητα της Διδασκαλίας και τα Αποτελέσματα των Παιδιών

Στην παρούσα έρευνα προέκυψε για πρώτη φορά το πολύ σημαντικό αποτέλεσμα ότι τα σχολεία, στα οποία οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανότεροι αναφορικά με τις διδακτικές τους ικανότητες- και το γεγονός αυτό εμφανίζεται με συνέπεια στη σχολική μονάδα, επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη στα σχολεία αυτά πολιτικής μέριμνας για το πώς να βελτιωθεί η ποιότητα διδασκαλίας στην τάξη. Μπορεί ακόμη να οφείλεται στο περιβάλλον μάθησης που

δημιουργείται στα σχολεία αυτά και το οποίο υποβοηθά τους μαθητές να φτάσουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ωστόσο μπορεί και να αποτελεί αποτέλεσμα της ικανότητας του διευθυντή να προσελκύει καλύτερους εκπαιδευτικούς κι όχι απόρροια στοιχείων του πλαισίου.

Ταυτόχρονα, και στο ατομικό επίπεδο η ποιότητα της διδασκαλίας φάνηκε να επηρεάζει τα αποτελέσματα των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό προέκυψε και μέσα από άλλες έρευνες και ήταν αναμενόμενο (Kyriakides & Creemers, 2008; Seidel & Shavelson, 2007).

Παρά το γεγονός ότι η ΔΗΣ δεν παρουσιάζεται να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην ποιότητα διδασκαλίας, το αποτέλεσμα στο επίπεδο του σχολείου για ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην ποιότητα της διδασκαλίας και στα αποτελέσματα και η ύπαρξη πολιτικής για τη διδασκαλία που πιθανόν να την επεξηγεί, πρέπει να προβληματίζει τους ηγέτες των σχολικών μονάδων οι οποίοι μπορούν να ξεκινήσουν την πολιτική όσον αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας, εμπλέκοντας όλο το προσωπικό και επιτυγχάνοντας εν τέλει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τελειώνοντας τη συζήτηση των κυριότερων αποτελεσμάτων είναι ενδιαφέρον να σταθούμε στα λόγια του Mortimore (2000) ο οποίος, στον προεδρικό του λόγο στο Βρετανικό Εκπαιδευτικό Σύνδεσμο (British Education Research Association), έθεσε την ερώτηση αν είναι σημαντική τελικά η έρευνα, θέλοντας να προβληματίσει για τη διεξαγωγή ερευνών χάριν της έρευνας και να τονίσει ότι ένα από τα κύρια έργα της έρευνας είναι να «επιμηκύνει» τη βελτίωση της εκπαίδευσης, να «κινήσει τα πράγματα», να τα πάρει ένα βήμα πιο κάτω. Παρόλα αυτά για να υπάρχει πιθανότητα αλλαγής θα πρέπει τα όποια αποτελέσματα να γίνουν κατανοητά, να έχουν πρακτική αξία και να είναι προσιτά σε αυτούς που επηρεάζουν τη λήψη μέτρων για αλλαγή και σε αυτούς που εφαρμόζουν πολιτική.

Το ερώτημα του Mortimore (2000) μας εισάγει εύστοχα στις εισηγήσεις για τη χάραξη πολιτικής στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι οποίες θεωρούμε ότι μπορούν να «κινήσουν τα πράγματα», και να «επιμηκύνουν» τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Εισηγήσεις για τη Χάραξη Πολιτικής

Τα αποτελέσματα, όπως συζητήθηκαν πιο πάνω, οδηγούν σε συγκεκριμένες εισηγήσεις για χάραξη πολιτικής όσον αφορά το κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου διεξάγεται η έρευνα.

Αρχικά, η έρευνα εισηγείται ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στην Κύπρο όσον αφορά το πρόγραμμα επιμόρφωσης των διευθυντών. Η επιμόρφωση των διευθυντών στην Κύπρο

πραγματοποιείται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Όπως φαίνεται από τους στόχους και το «Πρόγραμμα επιμόρφωσης των διευθυντών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης στην Κύπρο» (Παράρτημα Η σελ. 195) και μετά από συνομιλία με το Συντονιστή Επιμόρφωσης Διευθυντών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης στην Κύπρο υπάρχουν μόνο δύο συναντήσεις στο πρόγραμμα επιμόρφωσης στις οποίες οι διευθυντές έρχονται σε επαφή με θέματα περιπτωσιακής ηγεσίας. Οι δύο συναντήσεις που περιλαμβάνουν θέματα περιπτωσιακής ηγεσίας είναι η συνάντηση που αφορά την «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού» και η συνάντηση που ασχολείται με τα «Μοντέλα Ηγεσίας».

Ωστόσο, όπως ανέφερε ο συντονιστής, στις συναντήσεις δεν υπάρχει ουσιαστική πρακτική στην επιλογή και εφαρμογή ΔΗΣ. Παρόλα αυτά, γίνονται σκέψεις για τη δημιουργία «Ακαδημίας Διευθυντών» στην οποία οι διευθυντές θα έρχονται σε επαφή με πρακτικά διοικητικά θέματα, ενώ οι καθηγητές στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα λειτουργούν ως κριτικοί φίλοι (critical friends).

Στη συγκεκριμένη ακαδημία που θα έχει πρακτικό χαρακτήρα, εισηγούμαστε ότι οι διευθυντές πρέπει να βοηθηθούν στον τρόπο αξιολόγησης της περίπτωσης/ πλαισίου στο σχολείο τους και στον τρόπο επιλογής και εφαρμογής ΔΗΣ. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν τον τρόπο που θα αξιολογούν κάθε φορά την ικανότητα των υφισταμένων τους με βάση συγκεκριμένα έργα, αλλά και να κατανοήσουν ποιο έργο είναι συμφέρον να επιλέγεται για υλοποίηση στη σχολική μονάδα το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Οι αλλαγές στο πρόγραμμα επιμόρφωσης των διευθυντών εισηγούμαστε ότι πρέπει να συνοδεύονται με αλλαγές και στην όλη φιλοσοφία του συστήματος η οποία αποδεχόταν μέχρι σήμερα ένα διευθυντή με περιορισμένο εκπαιδευτικό ρόλο, με αδιαφοροποίητη συμπεριφορά και διαχειριστικά κυρίως καθήκοντα. Η νέα φιλοσοφία πρέπει να αναγνωρίζει την ανάγκη μεγαλύτερου εκπαιδευτικού ρόλου στο διευθυντή και μεγαλύτερου ελέγχου από αυτόν στις διαδικασίες μάθησης, ούτως ώστε να επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα. Η σύνδεση της αξιολόγησης των διευθυντών με την ανάγκη ΔΗΣ και η εξάσκηση των διευθυντών σε αυτήν μέσα από την ακαδημία και η συνεχής στήριξή τους όπως παρουσιάστηκε πιο πάνω, θα βοηθήσει στο να γίνει πράξη η ΔΗΣ και θα αποτρέψει την αποτυχία που υπήρξε στην περίπτωση της πολιτικής που αφορούσε τον τρόπο που θα στηρίζονταν οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην Κύπρο παρέμεινε ουσιαστικά ένα «θεωρητικό κατασκεύασμα» – αφού κανείς δεν ξέρει τι ακριβώς να κάνει στην πράξη και κανένας επιθεωρητής δεν την λαμβάνει ουσιαστικά υπόψη όταν αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, παρόλο που αποτελεί βασική έμφαση της εκπαίδευσής μας. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι

τελικά οι εκπαιδευτικοί δεν βοηθήθηκαν στο να αναπτύξουν τη δύσκολη δεξιότητα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009).

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της νέας τάσης η οποία έχει εξαγγελθεί από την Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (Εκθεση Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2004) για μεγαλύτερη αυτονόμηση των σχολείων θα γίνει εφικτή η μελέτη της ΔΗΣ όσον αφορά και άλλους παράγοντες όπως για παράδειγμα τους πόρους-πηγές οι οποίοι στα αυτόνομα σχολεία διαφέρουν, αφού δεν κατανέμονται από ένα κεντρικό φορέα και μπορεί να επηρεάζουν την επιλογή και εφαρμογή ΔΗΣ. Ουσιαστικά η ίδια η προτεινόμενη αυτονόμηση των σχολικών μονάδων η οποία αποτελεί παγκόσμια τάση (Beare & Boyd, 1993· Moon, 1996) αποτελεί με τη σειρά της μια μορφή διαφοροποίησης στην οποία θα προβεί το ίδιο το σύστημα, αφού μέσω της αποκέντρωσης, όπως τονίζεται στη σύνοψη των προτάσεων της Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, θα προαχθεί η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και θα λαμβάνονται υπόψη τοπικές ιδιαιτερότητες. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η αυτονόμηση από μόνη της δε σημαίνει απαραίτητα ότι θα οδηγήσει στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όπως αναφέρει ο Gaziel (1998), θα πρέπει να είμαστε προσεχτικοί όσον αφορά την αυτονομία των σχολικών μονάδων, γιατί αυτή εμφανίζεται να επεξηγεί ένα μικρό μόνο ποσοστό της διασποράς των αποτελεσμάτων των μαθητών. Οι Maslowski, Scheerens και Luyten (2007) περαιτέρω επικεντρώθηκαν στη σχέση αυτονομίας και αποτελεσμάτων των μαθητών με την ανάλυση των δεδομένων της PISA του 2000. Με την εφαρμογή πολυεπίπεδων τεχνικών ανάλυσης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα σχολεία με μεγαλύτερη αυτονομία όσον αφορά τη διοίκηση/ διαχείριση του προσωπικού, τείνουν να έχουν καλύτερο μέσο όρο στο σκορ της κατανόησης γραπτού κειμένου, αλλά αυτή η επίδραση αντιστρέφεται όταν η δεξιότητα της κατανόησης γραπτού κειμένου λαμβάνει υπόψη τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι η ιδέα της αυτονόμησης πρέπει να εξεταστεί προσεχτικά. Το ίδιο τονίζουν και οι Fullan και Watson (2000), οι οποίοι επιπρόσθετα αναφέρουν ότι για να πετύχει η αυτονόμηση πρέπει να ενδυναμωθούν οι σχολικές μονάδες σε τοπικό επίπεδο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους, συνεπώς να υπάρχει ΔΗΣ από το σύστημα όσον αφορά τις σχολικές μονάδες.

Γενικότερα, η παρούσα έρευνα θεωρεί ότι η ιδέα της ΔΗΣ πρέπει να μεταφερθεί εκτός από τις σχολικές μονάδες και σε επίπεδο συστήματος και ότι πρέπει να μελετηθεί όσον αφορά την επίδρασή της στην αποτελεσματικότητα. Το ίδιο το σύστημα- στην περίπτωση της εκπαίδευσης, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού- θεωρούμε ότι πρέπει

να λειτουργεί διαφοροποιημένα λαμβάνοντας υπόψη, όταν αποφασίζει ή εκδίδει εγκυκλίους, το εκάστοτε πλαίσιο των σχολικών μονάδων το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες.

Παρόμοια έρευνα με την παρούσα εισηγούμαστε ότι θα μπορούσε να επαναληφθεί για την εξέταση της ΔΗΣ στο επίπεδο του συστήματος, ούτως ώστε να εξακριβωθούν ποια κριτήρια εφαρμόζονται στην περίπτωση του συστήματος για την επιλογή συμπεριφοράς. Η διεξαγωγή έρευνας, τόσο σε άλλες χώρες όσο και σε επίπεδο συστήματος θα δώσει δεδομένα για την καλύτερη κατανόηση της διαμόρφωσης και εφαρμογής ΔΗΣ και του τρόπου με τον οποίο αυτή επιδρά στη σχολική αποτελεσματικότητα.

Τέλος, σε επίπεδο εθνικής πολιτικής χρειάζεται να γίνουν αλλαγές στην όλη φιλοσοφία του ρόλου του ηγέτη η οποία θα πρέπει να πάει πέρα από θέματα σχέσεων στη σχολική μονάδα, πέρα από την ανθρωπιστική διαχείριση των σχολικών ζητημάτων, στην αναζήτηση τρόπων (ανάμεσα στους οποίους είναι και η ΔΗΣ) για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή η εθνική πολιτική χρειάζεται να γίνει πράξη για να αποφευχθούν οι οποιεσδήποτε αποτυχίες -όπως συνέβηκε και στην περίπτωση της εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Προς αυτή την κατεύθυνση θα βοηθήσουν τα μέγιστα η διεξαγωγή πειραματικών ερευνών στις σχολικές μονάδες οι οποίες μπορούν να στηρίξουν την εφαρμογή νέων ιδεών, τρόπων ηγετικής συμπεριφοράς στη σχολική μονάδα.

Ωστόσο, πριν από την αναφορά σε συγκεκριμένες έρευνες που μπορούν να ακολουθήσουν την παρούσα, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας οι οποίοι μπορούν να μας βοηθήσουν να εντοπίσουμε την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών.

Περιορισμοί της Παρούσας Έρευνας

Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθούν τα προβλήματα γενικευσιμότητας που παρουσιάζονται στην παρούσα έρευνα, αφού η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο και σε επίπεδο μόνο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον έρευνες στην Κύπρο σε άλλες βαθμίδες και στο εξωτερικό μπορεί να διαφωτίσουν καλύτερα την άμεση ή και έμμεση σχέση ανάμεσα στη ΔΗΣ και στα αποτελέσματα των παιδιών.

Ταυτόχρονα, η αύξηση του δείγματος και η συνεπώς ύπαρξη μεγαλύτερων αποκλίσεων μπορεί να οδηγήσει σε αναθεώρηση της σχέσης της ΔΗΣ με τα αποτελέσματα των παιδιών και με τις ενδιάμεσες μεταβλητές της έρευνας.

Η διεξαγωγή τέλος πειραματικών ερευνών, όπως θα παρουσιαστούν μετέπειτα στις εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες, μπορεί να οδηγήσει στην εύρεση μεγαλύτερων επιδράσεων της ΔΗΣ στα αποτελέσματα των παιδιών, αφού διαφαίνεται γενικά στις

μετα-αναλύσεις ερευνών ότι, όταν η έρευνα είναι πειραματική, οδηγούμαστε σε μεγαλύτερες επιδράσεις σε σχέση με άλλα είδη έρευνας (Kyriakides et al., in press).

Στο σημείο αυτό γίνονται εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες οι οποίες βασίζονται και στους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν.

Εισηγήσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Αρχικά, εξαιτίας του γεγονότος ότι υπάρχουν προβλήματα όσον αφορά τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων εισηγούμαστε ότι πρέπει να διεξαχθούν παρόμοιες έρευνες τόσο σε διαφορετικές βαθμίδες στην Κύπρο, αλλά και στο εξωτερικό. Το πλαίσιο ακριβώς που διεξάγεται μια έρευνα μπορεί να επηρεάζει τα αποτελέσματα. Ενδεικτική είναι η έρευνα που διεξήχθη στη Νιγηρία και η οποία κατέληξε σε ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα από αυτά του Likert, αφού έδειξε ότι όσοι ηγέτες εφαρμόζαν στενή παρακολούθηση του προσωπικού- ήταν δηλαδή κατευθυντικοί και έλεγχαν το προσωπικό τους – είχαν τα καλύτερα αποτελέσματα (Hersey et al., 2001).

Πέρα από τις έρευνες σε άλλες χώρες ή σε άλλες βαθμίδες στην Κύπρο, έρευνα χρειάζεται να διεξαχθεί και σε επίπεδο συστήματος για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται εκεί η συμπεριφορά καθώς και η ύπαρξη μορφών διαφοροποιημένης συμπεριφοράς στο σύστημα για την καλύτερη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων στο μακροεπίπεδο.

Περαιτέρω, χρειάζεται να αναζητηθεί, στο πλαίσιο μιας πειραματικής έρευνας, το κατάλληλο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των ηγετών μέσα από το οποίο οι ηγέτες θα εξασκηθούν στην επιλογή και εφαρμογή ΔΗΣ ανάλογα με την ικανότητα των υφισταμένων και το έργο που πρέπει επιτευχθεί κάθε φορά στη σχολική μονάδα.

Ο Zeichner (1983) ήταν ο πρώτος που αναγνώρισε τα τέσσερα μοντέλα (paradigms) που χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση των δασκάλων και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: «το μοντέλο της μαθητείας» (craft paradigm), «το μοντέλο της επέκτασης του ρεπερτορίου ικανοτήτων των δασκάλων» (extending the repertoire paradigm), «το μοντέλο της εμπειρίας» (expert paradigm) και το «ολιστικό μοντέλο» (inquiry oriented paradigm/ holistic paradigm). Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, ο ηγέτης μπορεί να αναπτυχθεί αν μαθητεύσει κοντά σε ένα έμπειρο και ικανό ηγέτη- στην περίπτωσή μας σε ένα ηγέτη που διαφοροποιεί την ηγετική του συμπεριφορά. Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, ο ηγέτης μαθαίνει ένα σύνολο στρατηγικών ΔΗΣ τις οποίες καλείται σε μετέπειτα στάδιο να εφαρμόσει στην πράξη. Σύμφωνα με «το μοντέλο της εμπειρίας», ο ηγέτης πληροφορείται για ικανότητες που πρέπει να κατέχει όπως ανακλύπουν από ακαδημαϊκές έρευνες και γενικά από τη δουλειά των ειδικών. «Το ολιστικό μοντέλο», δίνει έμφαση στην ανάπτυξη

της ικανότητας των δασκάλων – και στην περίπτωση μας των ηγετών – για αναστοχασμό στη δράση, μέσα από την εξέταση των ηθικών και πολιτικών επιρροών της ηγετικής τους συμπεριφοράς.

Στην περίπτωση της ηγετικής συμπεριφοράς χρειάζεται ακριβώς να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί πειραματική έρευνα η οποία θα εξετάζει ποια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης είναι κατάλληλη για την ανάπτυξη της ικανότητας των ηγετών να διαφοροποιούν την ηγετική τους συμπεριφορά ανάλογα με την ικανότητα των υφισταμένων τους και το έργο που κάθε φορά πρέπει να επιτευχθεί στη σχολική μονάδα. Προβλέπουμε ότι ίσως καταλληλότερες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτή της εμπειρίας και η ολιστική επαγγελματική ανάπτυξη η οποία προϋποθέτει καθοδήγηση των ηγετών από ειδικούς, σχεδιασμό και εφαρμογή της δράσης στη σχολική μονάδα και αξιολόγηση- τροποποίησή της για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το μοντέλο της μαθητείας που στηρίζεται σε έμπειρους δασκάλους και στην περίπτωση μας ηγέτες που κατέχουν τη γνώση δε φαίνεται να είναι καθόλου κατάλληλο, αφού οι ηγέτες έχουν περίπου την ίδια εμπειρία και πολύ συχνά η εμπειρία ταυτίζεται με την πεπαιτωμένη γνώση κι όχι με νέα πορίσματα ερευνών όπως η διαφοροποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς με βάση την ικανότητα των υφισταμένων και το έργο που πρέπει να επιτευχθεί στη σχολική μονάδα.

Ένα επιπλέον θέμα που πρέπει να μας απασχολήσει- πέρα από την κατάλληλη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των ηγετών για σκοπούς διαφοροποίησης της ηγετικής τους συμπεριφοράς- είναι και οι επιπλοκές που μπορεί να έχει στη διαδικασία επιλογής και εφαρμογής ΔΗΣ, το σύστημα αξιών των ηγετών. Επειδή ακριβώς η εφαρμογή ΔΗΣ μπορεί να προσκρούει στο σύστημα αξιών των ηγετών- οι οποίοι πιθανόν να αντιλαμβάνονται τη μη διαφοροποίηση ως δικαιοσύνη, τα προγράμματα αυτά εισηγούμαστε ότι πρέπει να περιλαμβάνουν μαθήματα/ σεμινάρια που αφορούν τις αξίες που πρέπει να διαπνέουν τη συμπεριφορά και το έργο του ηγέτη και ιδιαίτερα την αξία της δικαιοσύνης, η ορθή κατανόηση της οποίας και μόνο μπορεί να οδηγήσει σε αυθεντικές διαφοροποιημένες ηγετικές συμπεριφορές.

Οι αξίες γενικότερα, σύμφωνα με τον Hodgkinson (1978), αποτελούν «συνειδητές ή ασυνείδητες κατανοήσεις» (σ.121) που χαρακτηρίζουν το άτομο ή την ομάδα αναφορικά με κάτι που είναι επιθυμητό και επηρεάζει την επιλογή των τρόπων/ συμπεριφορών, των μέσων, των στόχων και της δράσης τους. Όταν εσωτερικευθούν οι αξίες γίνονται κριτήρια που καθοδηγούν την πράξη και τη σκέψη ενός ατόμου.

Ο ρόλος των αξιών στη διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς τονίστηκε από χωρίς στην πορεία της διοικητικής επιστήμης, χωρίς ωστόσο να αναγνωριστούν ποιες είναι

τελικά οι αξίες που διέπουν την ηγετική συμπεριφορά, ούτε πώς θα διερευνηθούν με σαφήνεια (Greenfield & Ribbins, 1993). Πάντως αναγνωρίζεται ότι οι αξίες ασκούν απευθείας επιδράσεις στην ηγετική συμπεριφορά, αλλά και έμμεσες, που μπορούν να παρατηρηθούν για παράδειγμα στις περιπτώσεις που οι ηγέτες διαλέγουν τι θα πρέπει να δουν ή να ακούσουν, ακριβώς λόγω των προσανατολισμών τους στον τομέα των αξιών. Ο βαθμός άμεσης ή έμμεσης επίδρασης των αξιών στην ηγετική συμπεριφορά εξαρτάται από το βαθμό της ελευθερίας που το περιβάλλον αφήνει στον ηγέτη να δράσει (Raun & Leithwood, 1993). Η μεγαλύτερη ελευθερία αφήνει περιθώρια μεγαλύτερης επίδρασης των αξιών του ηγέτη. Τη μεγάλη σημασία των αξιών στη διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς επισημαίνει ο Leithwood (Bosker et al., 2003) όταν τονίζει ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στις αξίες, αφού οι ηγέτες δρουν όπως δρουν εξαιτίας των αξιών τους. Ταυτόχρονα, ο Hodgkinson (1978) αποκαλεί τις αξίες ως την ουσία που κρύβεται πίσω από κάθε απόφαση και που αποτελούν επομένως ουσιώδης σημασίας μεταβλητές κατά την εξέταση της ηγετικής συμπεριφοράς.

Η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης αναφέρεται στις «Γενικές Ηθικές Αξίες» των Beck και Murphy (1994) και θεωρείται ως καθοριστική για την επιλογή και τον τρόπο άσκησης της ηγετικής συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας. Η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης θεωρείται γενικότερα σημαντική, τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ο Sockett (1993), αναφερόμενος στην αξία αυτή, σχολιάζει ότι είναι μια από τις πέντε πιο σημαντικές αξίες που θα πρέπει να διέπουν το εκπαιδευτικό έργο. Επιπρόσθετα, ένα σύνολο ερευνητών έχουν αναγνωρίσει τρία τουλάχιστον εννοιολογικά πλαίσια που ξεκινούν από διαφορετικές παραδόσεις και έχουν επίδραση πάνω στην εκπαίδευση (Beck και Murphy, 1997· Starratt, 1994). Αυτά τα πλαίσια περιλαμβάνουν την ηθική, αξίες βασισμένες στη δικαιοσύνη, στην κριτική και στη φροντίδα. Ο ίδιος ο Αριστοτέλης τοποθετεί τη δικαιοσύνη στην κορυφή των ανθρώπινων αξιών, αφού τονίζει ότι όλες οι αξίες συνοψίζονται στην εξής μία: στη δικαιοσύνη.

Συνεπώς, χρειάζεται έρευνα που να αφορά τις αξίες των ηγετών και ιδιαίτερα θα διερευνά πώς αυτοί αντιλαμβάνονται την αξία της δικαιοσύνης στη ζωή τους και στη σχολική μονάδα. Αυτή η έρευνα ίσως οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση του τρόπου που διαμορφώνεται η ΔΗΣ στη σχολική μονάδα.

Ταυτόχρονα με τη διεξαγωγή πειραματικών ερευνών χρειάζεται να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι για να ενθαρρυνθούν άμεσα οι διευθυντές να διαφοροποιούν την ηγετική τους συμπεριφορά για τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, εισηγούμαστε ότι πρέπει να γίνουν έρευνες οι οποίες θα διερευνούν τη σχέση άλλων μεταβλητών με τη ΔΗΣ και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέτοιες

μεταβλητές μπορεί να είναι οι πόροι-πηγές που έχει στη διάθεσή του ο ηγέτης και ο διαθέσιμος χρόνος. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές εντοπίστηκαν στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας ως σημαντικές για τη διαμόρφωση της ηγετικής συμπεριφοράς, αλλά δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα διότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ισοπεδωμένες, αφού οι ηγέτες των σχολείων έχουν ως επί το πλείστον τον ίδιο χρόνο και τους ίδιους πόρους-πηγές.

Οι πόροι ενός οργανισμού είναι πολύ σημαντικοί γιατί παρέχουν δύναμη στον ηγέτη. Σύμφωνα με τον Mintzberg (1983), ο έλεγχος πάνω στους πόρους είναι μια πηγή δύναμης του ηγέτη (οι δεξιότητες και οι γνώσεις αποτελούν τις άλλες δύο). Συνεπώς ο έλεγχος πάνω σε πολλούς πόρους θα παρέχει μεγάλη δύναμη στον ηγέτη και πιθανό να τον οδηγεί σε διαφορετικά είδη ηγετικής συμπεριφοράς επηρεάζοντας πιθανόν και τον τρόπο με τον οποίο αποδίδει δικαιοσύνη στον οργανισμό. Γενικά, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι πόροι που έχει στη διάθεσή του ο ηγέτης επηρεάζουν το είδος της ΔΗΣ. Αναμένεται ότι οι πόροι-πηγές που ο ηγέτης έχει στη διάθεση του επηρεάζουν τη συμπεριφορά του, αφού σχετίζονται με τις αμοιβές που μπορεί να παρέχει στους υφισταμένους του (π.χ. υλικά για ένα πρόγραμμα, συμμετοχή σε συνέδρια, αγορά εξοπλισμού κλπ). Χρειάζεται να μελετηθεί πώς οι πόροι που έχει στη διάθεσή του ένας ηγέτης κατανέμονται και πώς επηρεάζουν την ηγετική συμπεριφορά του, καθώς και η αντίδραση (ως ικανοποίηση, αφοσίωση, ποιότητα της διδασκαλίας) των υφισταμένων του. Ακόμα είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί η σχέση που συνδέει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης με την κατανομή των πόρων σε ένα οργανισμό και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Ταυτόχρονα, ο διαθέσιμος χρόνος και κυρίως η έλλειψή του μπορεί να οδηγεί σε αδιαφοροποίητες ηγετικές συμπεριφορές. Η αναγνώριση των όποιων επιδράσεων επιπλέον μεταβλητών και η επιμόρφωση των ηγετών στο να υπερπηδούν οποιαδήποτε εμπόδια στην προσπάθειά τους για εφαρμογή ΔΗΣ μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη εφαρμογή της ΔΗΣ και τελικά σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Επιπρόσθετα, εισηγούμαστε ότι πρέπει να διεξαχθούν πειραματικές έρευνες οι οποίες θα εξετάζουν στη βάση της αιτίας – αιτιατού τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη ΔΗΣ και στα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και πειραματικές έρευνες που θα ασχολούνται με τη χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας για σκοπούς βελτίωσης της σχολικής μονάδας και για τη χάραξη σχεδίου για την ανάπτυξή της. Ταυτόχρονα, επειδή η αυτό-αξιολόγηση συνδέεται με την αποτελεσματικότητα θα πρέπει να αναζητηθούν οι όποιες επιδράσεις της ΔΗΣ στην αυτό-αξιολόγηση, αφού αν η

ΔΗΣ ασκεί επίδραση στην αυτό-αξιολόγηση μπορεί έμμεσα να επηρεάζει και την αποτελεσματικότητα.

Ακόμη, πέρα από τη διερεύνηση της σχέσης της ΔΗΣ με τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, θα πρέπει να διερευνηθεί και η σχέση με τα συναισθηματικά αποτελέσματα τα οποία αποτελούν εξίσου σημαντικό στόχο της μάθησης (Freiberg, 1999· Kyriakides & Creemers, 2008).

Επίσης, έρευνα χρειάζεται για την ερμηνεία της πολύ σημαντικής σχέσης που διαφάνηκε στην παρούσα έρευνα να υπάρχει ανάμεσα στην ποιότητα της διδασκαλίας και στα αποτελέσματα σε επίπεδο σχολείου. Ουσιαστικά διαφάνηκε ότι τα σχολεία, όπου η ποιότητα διδασκαλίας εμφανίζεται με συνέπεια, έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Χρειάζεται ωστόσο έρευνα που θα επεξηγή τους λόγους στους οποίους οφείλεται η συνέπεια όσον αφορά την ποιότητα διδασκαλίας σε κάποια σχολεία. Ένας λόγος, για παράδειγμα, μπορεί να είναι ο ίδιος ο διευθυντής που παρά το συγκεντρωτικό σύστημα-στην περίπτωση της Κύπρου- κατορθώνει να προσελκύει καλύτερους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό μπορεί ωστόσο να οφείλεται και στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου ή/και στην ύπαρξη πολιτικής μέριμνας για την ποιότητα διδασκαλίας. Η διεξαγωγή μιας διαχρονικής έρευνας μπορεί να διευκρινίσει τους λόγους της ύπαρξης αυτού του φαινομένου και να βοηθήσει στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη συνέπεια της ποιότητας διδασκαλίας σε επίπεδο σχολείου και στα αποτελέσματα των μαθητών.

Μελλοντικές έρευνες χρειάζεται περαιτέρω να διεξαχθούν που θα διερευνούν όχι μόνο την επίδραση που ασκεί το πρόσωπο του ηγέτη στα αποτελέσματα των παιδιών, αλλά και όλοι όσοι ασκούν διοικητικά καθήκοντα στη σχολική μονάδα σε σχέση με την ανάπτυξη πολιτικής για τη διδασκαλία και τα αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides, 2010).

Κλείνοντας, θα πρέπει να τοποθετηθούμε στην αρχική υπόθεση η οποία κατεύθυνε το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, υποθέσαμε ότι ο λόγος για τον οποίο η ηγεσία είχε αποτύχει να συσχετιστεί σημαντικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα μέχρι σήμερα ήταν γιατί οι περισσότερες έρευνες που είχαν διεξαχθεί για να διερευνηθούν αυτή τη σχέση μετρούσαν το ηγετικό στιλ κι όχι την πολυδιάστατη διαφοροποιημένη ηγετική συμπεριφορά. Έτσι, μέσω της παρούσας έρευνας, αποσκοπούσαμε να μελετήσουμε τη ΔΗΣ και τις επιδράσεις της στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φανερώνουν ότι η ΔΗΣ έχει μια μικρή αλλά σημαντική επίδραση στα αποτελέσματα των παιδιών παρόμοια με την επίδραση που δείχνουν οι κυριότερες μετα- αναλύσεις που διεξήχθησαν στο χώρο μέχρι σήμερα (Kyriakides et al., in press· Scheerens et al., 2005· Witziers et al., 2003). Δεδομένης αυτής

της μικρής επίδρασης και παρόλο που η θεώρηση της ηγεσίας ως ηγετικής συμπεριφοράς κάνει διαφορά σε σχέση με τη θεώρηση της ως ηγετικού στυλ, εισηγούμαστε ότι επιπλέον θα πρέπει να γίνει εις βάθος ανάλυση των δεξιοτήτων του ηγέτη με σημείο αναφοράς τη διάσταση της διαφοροποίησης η οποία εξάλλου υπάρχει και σε άλλους παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου στην περίπτωση του Δυναμικού Μοντέλου. Για παράδειγμα, αν πάρουμε την περίπτωση της επίλυσης των κρίσεων στην οποία προβαίνει ο διευθυντής, εισηγούμαστε ότι θα πρέπει να καταγραφούν όλες οι δεξιότητες του ηγέτη που αφορούν τη συγκεκριμένη περίπτωση και σε αυτές να ενταχθεί κάθε φορά η διάσταση της διαφοροποίησης. Στην παρούσα έρευνα είδαμε τη διαφοροποίηση γενικά προσφέροντας μάλιστα και έγκυρο όργανο με σενάρια που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άλλες έρευνες για τη μέτρησή της. Ωστόσο, θεωρούμε ότι για να μπορούμε να μιλούμε για επανένταξη της ηγεσίας σε μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα πρέπει να την εξετάσουμε εκ νέου σε επίπεδο δεξιοτήτων με σημείο αναφοράς τη σημαντική διάσταση της διαφοροποίησης της ηγετικής συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη κατεύθυνση της έρευνας θεωρούμε ότι μελλοντικά θα προσφέρει τα μέγιστα στην κατανόηση των επιδράσεων της ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα.

- Aburdene, P., & Naisbett, J. (1992). *Megatrends for women*. New York: Villard Books.
- Adams, R. J., & Khoo, S. (1996). *Quest: The interactive test analysis system, Version 2.1*. Melbourne: ACER.
- Aleamoni, L. M. (1981). Student rating of instruction. In J. Millman (Ed), *Handbook of teacher evaluation*, (pp. 110-145). London: Sage.
- Anderberg, M. R. (1973). *Cluster analysis for applications*. New York: Academic Press.
- Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Andrich, D. (1988). A general form of Rasch's extended logistic model for partial credit scoring. *Applied Measurement in Education*, 1(4), 363-378.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1986). Dual commitment and labor-management relationship climates. *Academy of Management Journal*, 29(1), 31-50.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
- Antoniou, P. (2009). Using the Dynamic Model of Educational Effectiveness to improve teaching practice. Building an evaluation model to test the impact of teacher development programmes on students' achievement. Unpublished doctoral dissertation, University of Cyprus, Nicosia, Cyprus.
- Atwater, D., & Bass, B. M. (1994). Transformational leadership in teams. In Bass, B. and Avolio, B. (Eds), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (pp 48-83). CA: Sage, Thousand Oaks.
- Avery, G. C. (2001). Situational leadership preferences in Australia: congruity, flexibility and effectiveness. *Leadership & Organizational Development Journal*, 22(1), 11-21.
- Avery, G. C., & Ryan, J. (2002). Applying situational leadership in Australia. *Journal of Management Development*, 21(4), 242-262.
- Bass, B. (1990). *Bass and Stodgill's handbook of leadership. Theory, research & managerial applications* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Introduction. In B. M. Bass & B.J. Avolio (Eds.), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (pp.1-10). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bateman, T. S., & Strasser, S. (1984). A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 27(1), 95-112.

- Beare, H., & Boyd, W. L. (1993). *Restructuring schools: An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools*. London: Falmer Press.
- Beck, L. G. & Murphy, J. (1994). *Ethics in educational leadership programs: An expanding role*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1997). *Ethics in educational leadership programs: Emerging models*. Columbia, MO: The University Council for Educational Administration.
- Blake, R. R., & A. A. McCaule. (1991). *Leadership dilemmas-grid solutions*. Houston: Gulf.
- Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of occupational psychology*, 58, 277-288.
- Bluedorn, A. C. (1982). A unified model of turnover from organizations. *Human Relations*, 35(2), 135-153.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bosker, R. J., & Witziers, B. (1996, April). *The true size of school effects*. Paper presented at the AERA, New York.
- Bosker, R. J., Vos, H. J., Witziers, B., & Scheerens, J. (2003). Theories and models of educational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Bret, J. F., Cron, W. L., & Slocum, J. W. (1995). Economic dependency on work: A moderator of the relationship between organizational commitment and performance. *Academy of Management Journal*, 38(1), 261-271.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement. Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.328-375). New York: Macmillan.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models, applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004) *Assessing teacher effectiveness: A differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.

- Carter, L., & Bound, O. (2007). *Leadership the outward bound way: Becoming a better leader in the work place, in the wilderness, and in your community*. Seattle, WA: Outward Bound.
- Castrogiovanni, G. J. (1991). Environmental munificence: A theoretical assessment. *Academy of Management Review*, *16*(3), 542-563.
- Chan, D. & Schmitt, N. (2002). Situational judgment and job performance. *Human Performance*, *15*(3), 233-254.
- Cheng, Y. C. (1994). Teacher leadership style: A classroom – level study. *Journal of Educational Administration*, *32*(3), 54-71.
- Clevenger, J., Pereira, G. M., Wiechmann, D., Schmitt, N., & Schmidt-Harvey, V. S. (2001). Incremental validity of situational judgment tests. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 410-417.
- Cohen, A., & Hudecek, N. (1993). Organizational commitment-turnover relationship across occupational groups, a meta analysis. *Group and Organization Management*, *18*(2), 188-213.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, *60*(4), 323-337.
- Cools, W., De Fraine, B., Van den Noortgate, W., & Onghena, P. (2009). Multilevel design efficiency in educational effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, *20*(3), 357-373.
- Creemers, B. P. M. (1994a). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M. (1994b). The history, value and purpose of school effectiveness studies, in D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Neselradt, E.C. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddlie. (Eds.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 9-24). Oxford: Pergamon.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2005). *Establishing links between educational effectiveness research and improvement practices through the development of a dynamic model of educational effectiveness*. Paper presented at the 86th Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(3), 347-366.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (in press). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197–228.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (ed.), *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30-47). London: Falmer Press.
- Cronbach, L. J. (1970). *Essentials of psychological testing* (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cruz, P. A. (1995). *The leadership actions of principals in schools that have experienced academic success with Hispanic students* [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts International Item: 56/10.
- Cullen, J. B., Johnson, J. L., & Sakano, T. (1995). Japanese and local partner commitment to IJVs: Psychological consequences of outcomes and investments in the IJV relationship. *Journal of International Business Studies*, 26(1), 91-115.
- Daft, R. L. (1994). *Management* (3rd ed.). USA: Dryden Press.
- Daft, R. L. (2005). *The leadership experience* (3rd ed.). Mason, OH: South-Western.
- Daresh, J. (2004). Mentoring schools: Professional promise or predictable problems. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495-517.
- De Jong, R., Westerhof, K. J., & Kruiter, J. H. (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: a multilevel study in Mathematics in the first year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 3-31.
- Depasquale, F. J. (1996). *Principal leadership behavior and faculty trust: Is there a connection?* [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts International Item: 57/04.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.

- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dobbins, G. H., & Platz, S. J. (1986). Sex differences in leadership: How real are they? *Academy of Management Review*, 11, 118-127.
- Donnell, S., & Hall, J. (1980). Men and women as managers: A case of no significant differences. *Organizational Dynamics*, 8(4), 60-76.
- Driessen, G., & Sleegers, P. (2000). Consistency of teaching approach and student achievement: An empirical test. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 57-79.
- Eagly, A., & Johannesen-Schmidt, M. (2001). The leadership styles of men and women. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781-797.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Ellenberg, F. C. (1972). Factors affecting teacher morale. *NASSP Bulletin*, 56(368), 37-45.
- Emmer, E. T., & Everston, C. M. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, 38(4), 342-347.
- European Commission. (2003). Council conclusions of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks) (2003/C 134/02).
- European Commission. (2004). *Implementation of "Education and Training 2010" work programme: working group A 'Improving the education of teachers and trainers': progress report, September 2004*. Brussels: European Commission - DG Education and Culture.
- Everitt, B. S. (1980). *Cluster analysis* (2nd ed.). London: Heineman Educational Books Ltd.
- Everston, C. M., Anderson, C., Anderson, L., & Brophy, J. (1980). Relationships between classroom behaviour and student outcomes in junior high math and English classes. *American Educational Research Journal*, 17, 43-60.
- Farkas, A. J., & Tetrick, L. E. (1989). A three-wave longitudinal analysis of the causal ordering of satisfaction and commitment on turnover decisions. *Journal of Applied Psychology*, 74, 855-868.
- Fellows, R., Liu, A., & Miu Fong, C. (2003). Leadership style and power relations in quantity surveying in Hong Kong. *Construction Management and Economics*, 21, 809-818.
- Fernandez, C. F., & Vecchio, R. P. (1997). Situational leadership theory revisited: A test of an across-jobs perspective. *The Leadership Quarterly*, 8(1), 67-84.

- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*, New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E., & Garcia, J. E. (1987) *New approaches to leadership, Cognitive resources and organizational performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Field, H. S., & Caldwell, B. E. (1979). Sex of supervisor, sex of subordinate and subordinate job satisfaction, *Psychology of Women Quarterly* 3, 391–409.
- Fink, B., & Resnick, L. B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82(8), 598-606.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research* 63(4), 489-525.
- Folger, R., & Konovsky, M. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32, 115-130.
- Fraser, B.J. (1995). Students' perceptions of classrooms. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 416-419). Oxford: Elsevier
- Freiberg, J. H. (1999). Introduction, in H. J. Freiberg (Ed.), *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 1-10). London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Fullan, M., & Watson, N. (2000). School- based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 453-473.
- Fuller, W. A. (1987). *Measurement error models*. New York: Wiley.
- Gaziel, H. (1998). School – based management as a factor in school effectiveness. *International Review of Education*, 44(4), 319-333.
- Γεωργίου, Μ. (2009). *Διερεύνηση πιθανών σχέσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος με την επίδοση του μαθητή στα πλαίσια ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας*. Δημοσίευτη διατριβή Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος.
- Goldstein, H., & McDonald, R. P. (1988). A general model for the analysis of multilevel data. *Psychometrika*, 53, 455-468.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & Mckee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. USA: Harvard Business School Publishing.
- Goodson, J. R., McGee, G. M. & Cashman, J. F. (1989). Situational leadership theory: a test of leadership prescriptions. *Group and Organizational Studies*, 14(4), 446-461.
- Graeff, C. (1983). The situational leadership theory: A critical review. *Academy of Management Journal*, 8(2), 285-291.

- Graeff, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory-a critical review. *Leadership Quarterly*, 8(2), 153-170.
- Greenberg, J. (1995). *The quest for justice on the job: Essays and experiments*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenfield, T. B., & Ribbins, P. (1993). *Greenfield on educational administration: Towards a human science*. London: Routledge.
- Gunz, H. P., & Gunz, S. P. (1994). Professional/ organisational commitment and job satisfaction for employed lawyers. *Human Relations*, 47(7), 801-828.
- Hackett, R. D., Bycio, P., & Hausdorf, P. A. (1994). Further assessment of Meyer and Allens' model of organisational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 79(1), 15-23.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996, April). *The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995*. Paper presented at the AERA, New York.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998a). Exploring the principals' role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998b). Exploring the principals' contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 528- 549.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Boston, MA: Kluwer Nijhoff.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.
- Hargreaves, A., & Fink. D. (2005). *Sustainable leadership*. USA: Jossey-Bass.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Heck, R. (1992). Principal instructional leadership and the identification of high- and low-achieving schools: The application of discriminant techniques. *Administrator's Notebook*, 34, 1-4.
- Helgesen, S. (1990). *The Female Advantage: Women's ways of leadership*. New York: Doubleday.
- Helgesen, S. (1995). *The female advantage*. New York: Double Day.

- Hennig, M., & Jardim, A. (1977). *The managerial woman*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Hersey, P. W., & Blanchard, K. H. (1976). *Leader effectiveness and adaptability description (LEAD)*. *The 1976 annual handbook for group facilitators*. La Jolla, CA: University Associates, Inc.
- Hersey, P. W., & Blanchard, K. H. (1977). *The management of organizational behavior* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2001). *Management of organizational behavior: Leading human resources* (8th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hershberger, S. L. (2003). The growth of structural equation modeling: 1994–2001, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10(1), 35–46.
- Hill, P. W., & Rowe, K. J. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 1-34.
- Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of administration*. Oxford: Basil Blackwell.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-339.
- House, R. J. (1977). A 1976 Theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt and L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- House, R. J., & Mitchell, T. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Contemporary Business*, 3, Fall, 81-98.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis*. Manwah, NJ: Erlbaum.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. (1999). Organizational health profiles for high schools, in Frieberg, J. (Eds), *School climate: Measuring, sustaining, and improving*. London: Falmer Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Huczynski, A., & Buchanan, D. (2001). *Organizational behavior: An introductory text* (4th ed.). UK: Financial Times Prentice Hall.
- Huntington, R. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 17(3), 131-146.
- Imper, M., Neidt, W. A., & Reyes, P. (1990). Factors contributing to teacher job satisfaction with participative decision making. *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 216-225.

- John, M. C., & Taylor V, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. *Christian Education Journal*, 1(2), 25-57.
- Kacmar, K. M., Carlson, D. J., & Brymer, R. A. (1999). Antecedents and consequences of organizational commitment: A comparison of two scales. *Educational and Psychological Measurement*, 59(6), 976-994.
- Keeves, J. P., & Alagumalai, S. (1999). New approaches to measurement. In G. N. Masters & J. P. Keeves (Eds.), *Advances in measurement in educational research and achievement* (pp. 23-42). New York: Pergamon
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*, 81(8), 576-580.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Klug, S. (1989). A measurement based approach for analyzing school effectiveness and developing effective school leaders. In *advancement in motivation & achievement*, (6): Motivation enhancing environments, Martin L. M & Carol, A. (eds.). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Knuver, J. W. M., & Brandsma, H. P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 189-204.
- Koch, J., & Irby, B. (2002). *Defining and redefining gender equity in education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Koh, H. C., & Boo. E. H. (2001). The link between organizational ethics and job satisfaction: A study of managers in singapore. *Journal of Business Ethics*, 29(4), 309-324.
- Konovsky, M. A., & Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, 37(3), 656-664.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2003). *The leadership challenge*, (3rd. ed.). Jossey Bass.
- Krueger, A. B. (2000). Economic considerations and class size. Princeton University Industrial Relations Section. Working Paper 477, www.irs.princeton.edu, September 2000.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103 – 152.
- Kyriakides, L. (2007). *Investigating the generalisability of models of educational effectiveness: a study on teacher and school effectiveness in mathematics and language at pre-primary education*. Paper presented at the EARLI 2007 Conference, Budapest, August.

- Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2009). Gender differences in mathematics achievement. An investigation of gender differences by item difficulty interactions. *Educational Research and Evaluation, 15*(3), 223-242.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 17*(1), 21-40.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Cristofidou, 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., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: an application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 11*(4), 501-529.
- Kyriakides, L., & Charalambous, C. (2005). Using educational effectiveness research to design international comparative studies: Turning limitations into new perspectives. *Research Papers in Education, 20*(4), 391-412.
- Kyriakides, L., Charalambous, C., Philippou, G., & Campbell, R. J. (2006). Illuminating reform evaluation studies through incorporating teacher effectiveness research: A case study in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(1), 3-32.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2008). A longitudinal study of the stability over time of school and teacher effects on student outcomes. *Oxford Review of Education, 34*(5), 521-545.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education, 1*(1), 61-85.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 25*(1), 12-23.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demitriou, D. (in press). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal, 1-24*.

- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Charalambous, A. (2008). *Effective schools in facing and preventing bullying*. Paper presented at the EARLI SIG 18 Conference. Frankfurt Main, Germany.
- Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: A study on school and teacher effectiveness in physical education. *British Educational Research Journal*, 34(6), 807-883.
- Κυθρεώτης, Α. (2006). *Οι σχέσεις μεταξύ ηγετικού στυλ, κουλτούρας και αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος.
- Lance, C. E. (1991). Evaluation of a structural model relating job satisfaction, organizational commitment, and precursors to voluntary turnover. *Multivariate Behavioral Research*, 26, 137-162.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large – scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52, 309-339.
- Leung, K., Smith, P. B., Wang, Z., & Sun, H. (1996). Job satisfaction in joint venture hotels in China: An organizational justice analysis. *Journal of International Business Studies*, 27, 947-962.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lewis, A. E., & Fagenson-Eland, E. A. (1998). The influence of gender and organization level on perceptions of leadership behaviors: A self and supervisor comparison. *Sex-roles: A Journal of Research*, 39(5/6), 479-503.
- Lezotte, L. (1989). Characteristics of effective schools and programs for realizing them. *The Education Digest*, 48, 27-29.
- Lievens, F., Peeters, H., & Schollaert, E. (2008). Situational judgment tests: A review of recent research. *Personnel Review*, 37, 426-441.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. New York: McGraw-Hill.

- Lipman-Blumen, J. (1992). Connective leadership: Female leadership styles in the 21st-century workplace. *Sociological Perspective*, 35(1), 183-203.
- Lord, R. G., De Vader, C. L., & Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410.
- Luyten, H. (2003). The size of school effects compared to teachers effect: an overview of the research literature. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 31-51.
- Luyten, H., & Sammons, P. (2010). Multilevel Modeling. In B. P.M. Creemers, L. Kyriakides & P. Sammons (Eds.), *Methodological advances in educational research* (246-276). London: Routledge.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- MacDonald, B. (1991). Critical introduction: From innovation to reform – A framework for analysis. In J. Rudduck (Ed.), *Innovation and change* (pp. 1-13). Toronto, Canada: OISE Press.
- MacNeil, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2003). *Beyond instructional leadership: towards pedagogic leadership*. Paper submitted for presentation at the 2003 Annual Conference for the Australian Association for Research in Education: Auckland.
- Maier, N. R. F. (1963). *Problem-solving discussions and conferences: Leadership methods and skills*. New York: McGraw-Hill.
- Mann, R. D. (1959). A review of the relationship between personality and performance in small groups. *Psychological Bulletin*, 56, 241-270.
- Marcoulides, G. A., & Kyriakides, L. (2010). Structural equation modeling techniques. In B. P.M. Creemers, L. Kyriakides & P. Sammons (Eds.), *Methodological advances in educational research* (pp. 277-302). London: Routledge.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Maslowski, R., Scheerens, J., & Luyten, H. (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 303-334.
- Mathieu, J. E. (1991). A cross-level nonrecursive model for the antecedents of organizational commitment and satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 607-618.

- McDaniel, M. A., Morgeson, F. P., Finnegan, E. B., Campion, M. A., & Braverman, E. P. (2001). Predicting job performance using situational judgment tests: a clarification of the literature. *Journal of Applied Psychology, 86*(4), 730-740.
- McEwan, E. K. (2003). *7 steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- McFarlin, D. B., & Sweeney, P. D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal, 35*, 626-637.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw- Hill.
- Meade, G. A. (1994). *The principal's role in developing and maintaining teacher commitment* [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts International Item: 35/02.
- Mendel, P. C. (1987). *An investigation of factors that influence teacher morale and satisfaction with work conditions. Doctoral dissertation*. Eugene, Oregon: Division of Educational Policy and Management, University of Oregon.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Newbury Park, CA: Sage.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology, 78*(4), 538-552.
- Meyer, J. P., Bobocel, D. R. & Allen, N. J. (1991). Development of organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal study of pre- and- post entry influences. *Journal of Management, 17*(4), 717-733.
- Millard, R. J. (1981). A comparative analysis of male and female management style and perceived behavior patterns. *Dissertation Abstracts International, 42*, 1219.
- Miller, A. W. (2001). Finding time and support for instructional leadership (electronic version). *Principal leadership, 2*(4), 29-33.
- Miller, W. C. (1981). Staff morale, school climate, and education productivity. *Educational Leadership 38*(6), 483-86.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliff, N.J.: Prentice Hall.
- Moon, B. (1996). Challenging the idea of centralized control. The reform of the French curriculum in a European context. In A Corbett & B. Moon, (Eds.), *Education in France* (pp. 142-164). London: Routledge.

- Morris, J. H., & Sherman, J. D. (1981). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, 24, 512-526.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Wells, UK: Open Books.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1998). The effects of school membership on pupils' educational outcomes. *Research Papers in Education*, 3(1), 3-26.
- Motowildo, S., Dunnette, M. D., & Carter, G. W. (1990). An alternative selection procedure: The low fidelity simulation. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 640-647.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-227.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage.
- Muthén, B. (1989). Latent variable modeling in the heterogeneous populations. *Psychometrika*, 54, 557-585.
- Muthén, B. (1994). Multilevel covariance structure analysis. In J. Hox & I. Kreft (Eds.), *Multilevel modeling a special issue of Sociological Methods & Research*, 22, 376-398.
- Muthén, B. (1997). Latent variable modeling with longitudinal and multilevel data. In A. Raftery (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 453-480). Boston: Blackwell Publishers.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1999). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, B., & Satorra, A. (1989). Multilevel aspects of varying parameters in Structural Models. In R. D. Bock (Ed.), *Multilevel analysis of educational data* (pp. 87-99). New York: Academic Press.
- Nahavandi, A. (1997). *The art and science of leadership*. Upper Saddle River, NJ.: Prentice-Hall.
- Northouse, G. P. (2004). *Leadership, theory and practice*. (3rd ed.). London: Sage.
- Nuttall, D., Goldstein, H., Prosser, R., & Rasbach, J. (1989). Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 769-776.
- Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries: Towards a new international research agenda. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604-624.

- Oplatka, I., & Herts-Lazarovits, R. (2006). *Women principals in a multicultural society: New insights into feminist educational leadership*. Baltimore: Sense Publishers.
- Oswald, F. L., Schmitt, N., Kim, B. H., Ramsay, L. J., & Gillespie, M. A. (2004). Developing a biodata measure and situational judgment inventory as predictors of college student performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 187-208.
- Pashiardis, P. (1995). The universalities of effective leadership. *International Studies in Educational Administration*, 23(1), 16-26.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. *Educational Management and Administration*, 26(2), 117-130.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P., Costa, J. A., Mentis, A. N., & Ventura, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers. A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19(7), 587-604.
- Pepper, K., & Hamilton Thomas, L. (2002). Making a Change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5, 155-166.
- Peters, J., & Smith, P. A. C. (1998). Action learning and the leadership challenge. *Journal of Workplace learning*, 10(6), 284-291.
- Peterson, K. D. & Martin, J. L. (1990). Developing teacher commitment: The role of the administrator. In Pedro, R., et al (Eds), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Putti, J. M., Aryee, S., & Phua, J. (1990). Communication relationship satisfaction and organizational commitment. *Group & Organization Studies*, 15, 44-52.
- Raun, T., & Leithwood, K. (1993). Pragmatism, participation and duty. Value themes in superintendents' problem solving, In Hallinger., P., Kenneth, L., & Joseph Murphy (Eds.), *Cognitive perspectives on educational leadership*, (pp.54-70). New York: Teacher College Press.
- Reise, S. P., & Duan, N. (2003). *Multilevel modeling. Methodological advances, issues and applications*. Manwah, NJ: Erlbaum.
- Reyes, P., & Imber, M. (1992). Teachers' perceptions of the fairness of their workload and their commitment, job satisfaction, and morale: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(3), 291-302.
- Reynolds, D., & Cuttance, P. (1992). *School effectiveness: Research, policy and practice*. London: Cassell.

- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43-58.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal* 33(4), 873-901.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2002). *Management*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Rosener, J. B. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, 68(6), 119-125.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). New York: MacMillan.
- Rusbult, C. E., & Farrell, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: The impact on job satisfaction, commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives and investments. *Journal of Applied Psychology*, 68, 429-438.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ousten, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, UK: Pergamon.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). *Positioning and validating the supervision framework*. University of Twente: Department of Educational Organisation and Management.
- Schneider, G. T. (1984). Teacher involvement in decision making zones of acceptance, decision and job satisfaction. *Journal of Research and Development in Education*, 18(1), 25-32.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Senge, P. (2008). *The necessary revolution. How individuals and organizations are working together to create a sustainable world*. USA: Doubleday Business
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. (7th ed.). USA: McGraw- Hill.

- Shaw, J., & Reyes, P. (1992). School cultures: Organizational value orientation and commitment. *Journal of Educational Research*, 85(5), 295-302.
- Silverthorne, C. (2000). Situational leadership in Taiwan: A different culture perspective. *Leadership and Organization Development Journal*, 21(2), 68-74.
- Snijders, T., & Bosker, R. (1999). *Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: SAGE Publications Ltd.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teacher College Press.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause and consequence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stapleton, L. (2006). An assessment of practical solutions for structural equation modeling with complex sample data. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 28-58.
- Starratt, R. J. (1994). *Building an ethical school*. London: Falmer Press.
- Stebbins, R. A. (1970). On misunderstanding the concept of commitment: A theoretical clarification. *Social Forces*, 48, 526-529.
- Steers, R. M. (1977). *Organizational effectiveness: A behavioral view*. Santa Monica: Goodyear.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Stoll, L., & Reynolds, D. (1997). Connecting school effectiveness and school improvement: What have we learnt in the last ten years?, In, T. Townsend (Ed.), *Restructuring and quality: Issues for tomorrow's schools* (pp.16-34). London: Routledge.
- Supovitz, J. A., & Poglinco, S. M. (2001). *Instructional leadership in a standards-based reform*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education. Tannenbaum, A. S., & Schmidt, W. H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95-101.
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 51(3), 162-175.
- Tarter, C. J., Hoy, W., K., & Kottkamp, R. (1990). School climate and organizational commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 236-242.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.

- Van de Grift, W. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 26-40.
- Van de Grift, W., & Houtveen, A. A. M. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 373-389.
- Van Saane, N., Sluiter, J. K., Verbeek, J. H., & Frings-Dresen, M. H. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction: a systematic review. *Occupational Medicine*, 53(3), 191-200.
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (1992). Examining the causal order of job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management*, 18, 153-167.
- Vecchio, R. P. (1987). Situational leadership theory: An examination of a prescriptive theory. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 444-451.
- Vecchio, R. P. (2002). Leadership and gender advantage. *The Leadership Quarterly*, 13, 643-671.
- Vecchio, R. P., & Boatwright, K. J. (2002). Preferences for idealized styles of supervision. *The Leadership Quarterly*, 13, 327-347.
- Vinnicombe, S. (1999). The debate: Do men and women have different leadership styles? *Management Focus (Cranfield School of Management)*, 12, 1-3.
- Vroom, V. H. (1976). Leadership. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1527-1551). Chicago: Rand McNally.
- Vroom, V. H., & Yago, A. G. (1995). Situation effects and levels of analysis in the study of leader participation. *Leadership quarterly*, 6(2), 169-181.
- Watkins, C. & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: What do we know? in P. Mortimore (Ed.), *Understanding pedagogy and its impact on learning* (pp 1-19). London: Pal Chapman Publishing.
- Weekley, J. A., & Jones, C. (1997). Video-based situational tests. *Personnel Psychology*, 50(1), 25-49.
- Weekley, J. A., & Jones, C. (1999). Further studies of situational tests. *Personnel Psychology*, 52(3), 679-700.
- Weindling, D., & Dimmock, C. (2006). Sitting in the «hot seat»: New headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 326-340.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education* 15(8), 861-879.

- Williams, L. J., & Hazer, J. T. (1986). Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turnover models: A re-analysis using latent variable structural equation methods. *Journal of Applied Psychology, 72*(1), 219-231.
- Wirt, F., & Krug, S. E. (1998). From leadership behavior to cognitions: A constructivist theory of US principals. *Journal of Educational Administration, 36*(3), 229-248.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Kruger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 398-423.
- Wright, B., & Masters, G. (1981). *The measurement of knowledge and attitude*. Chicago, IL: University of Chicago, Department of Education.
- Χυτήρης, Λ. (1996). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.
- Yakmalian, K. M. (1995). *Informal relationships between elementary school teachers: The art of interaction and influence* [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstracts International Item: 56/12.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2004). Έκθεση Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Retrieved March 12, 2010, from http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf
- Yulk, G. A. (1998). *Leadership in organizations* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yulk, G. A. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly, 10*(2), 285-305.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*, 3-9.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 357-374.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

Πίνακας

Οι περιπτώσεις στη θεωρία Μονοπατιού-Στόχου και η ηγετική συμπεριφορά που προτείνεται

Περίπτωση	Ηγετική Συμπεριφορά	Επίδραση στους Υφισταμένους	Αποτέλεσμα
Ο υφιστάμενος δεν έχει αυτοπεποίθηση	Υποβοηθητική ηγεσία	Αύξηση της αυτοπεποίθησης για την επίτευξη έργου	Περισσότερη προσπάθεια/ αύξηση της ικανοποίησης και απόδοσης
Το έργο είναι δύσκολο	Κατευθυντική ηγεσία	Διασαφήνιση μονοπατιού για την επιτυχία	Περισσότερη προσπάθεια/ αύξηση στην ικανοποίηση και στην απόδοση
Δεν υπάρχει πρόκληση	Ηγεσία προσανατολισμένη προς την επίτευξη στόχων	Καθορισμός ψηλών στόχων	Περισσότερη προσπάθεια/ αύξηση στην ικανοποίηση και στην απόδοση
Δεν υπάρχει σωστό σύστημα αμοιβών	Συμμετοχική ηγεσία	Διασαφήνιση αναγκών των υφισταμένων/ αλλαγή αμοιβών	Περισσότερη προσπάθεια/ αύξηση στην ικανοποίηση και στην απόδοση

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης και Ικανοποίησης

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως στόχο να διερευνήσει το βαθμό ικανοποίησής σας από το επάγγελμα το οποίο επιλέξατε και τη στάση σας απέναντι στη σχολική μονάδα που εργάζεστε με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Παρακαλώ απαντήστε όλες τις ερωτήσεις που θα ακολουθήσουν ανώνυμα. Δε θα χρειαστείτε περισσότερα από 30 λεπτά. Σας ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθειά σας.

ΜΕΡΟΣ Α

Βάλτε \checkmark στο κατάλληλο κουτί ή συμπληρώστε ανάλογα:

Φύλο: Άντρας Γυναίκα

Χρόνια υπηρεσίας: (Δηλώστε) _____
(Θεωρήστε το χρόνο αυτό ως έναν ολόκληρο χρόνο)

Θέση στην οποία υπηρετείτε: Υπό δοκιμασία εκπαιδευτικός Μόνιμος εκπαιδευτικός
Βοηθός διευθυντής

ΜΕΡΟΣ Β

Ακολουθούν δηλώσεις που αναφέρονται σε συναισθήματα που μπορείτε να έχετε για το σχολείο στο οποίο εργάζεστε. Λαμβάνοντας υπόψη τι νιώθετε εσείς για το σχολείο στο οποίο εργάζεστε στο παρόν στάδιο, παρακαλώ σημειώστε το βαθμό συμφωνίας- διαφωνίας με κάθε δήλωση χρησιμοποιώντας την ακόλουθη κλίμακα: 1, 2, 3, 4, 5 όπου το 1 σημαίνει στον ελάχιστο βαθμό και το 5 σημαίνει στο μέγιστο βαθμό.

		Ελάχιστο βαθμό			Μέγιστο βαθμό	
1	Είμαι πρόθυμος να καταβάλω μεγάλη προσπάθεια – περισσότερη από αυτή που απαιτείται από μένα- για να βοηθήσω το σχολείο να πετύχει.	1	2	3	4	5
2	Μιλώ για το σχολείο μου στους φίλους μου χαρακτηρίζοντας το ως ένα σπουδαίο σχολείο στο οποίο αξίζει κάποιος να δουλεύει.	1	2	3	4	5
3	Νιώθω περήφανος να λέω σε άλλους ότι εργάζομαι στο σχολείο αυτό.	1	2	3	4	5
4	Θα μπορούσα να εργαστώ εξίσου καλά σε ένα άλλο σχολείο στο οποίο θα είχα τα ίδια καθήκοντα.	1	2	3	4	5
5	Το φετινό μου σχολείο με παρωθεί να προσφέρω στο μέγιστο των δυνατοτήτων μου.	1	2	3	4	5
6	Με την παραμικρή αλλαγή θα έφευγα από το σχολείο αυτό.	1	2	3	4	5
7	Είμαι υπερβολικά ευχαριστημένος που τοποθετήθηκα στο σχολείο αυτό σε σχέση με τα άλλα σχολεία που δήλωσα στις προτιμήσεις μου.	1	2	3	4	5
8	Συχνά το βρίσκω δύσκολο να συμφωνήσω με την πολιτική του σχολείου σε θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
9	Νοιάζομαι πραγματικά για την τύχη του σχολείου μου.	1	2	3	4	5
10	Για μένα το σχολείο αυτό είναι το καλύτερο από όλα τα πιθανά σχολεία στα οποία θα μπορούσα να εργαστώ.	1	2	3	4	5
11	Το να αποδεχτώ την τοποθέτησή μου σε αυτό το σχολείο ήταν ένα σίγουρο λάθος από μέρους μου	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Γ

Στις επόμενες σελίδες ακολουθεί ένας κατάλογος παραγόντων που εκπαιδευτικοί υπέδειξαν ότι συντείνουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκειά τους. Παρακαλούμε χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα για να δείξετε το βαθμό στον οποίο αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ ικανοποίηση / δυσαρέσκεια βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό για κάθε στοιχείο.

	1	2	3	4	5
υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας			ουδέτερη στάση		υψηλός βαθμός ικανοποίησης

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας	2	3	4	5
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις επιδόσεις των μαθητών σας	1	2	3	4	5
το χρόνο που διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες(π.χ. προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας	1	2	3	4	5
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις στάσεις των μαθητών σε διάφορα θέματα	1	2	3	4	5
τη γενική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο σας	1	2	3	4	5
την εικόνα που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
την εργασία με λιγότερο ικανούς μαθητές	1	2	3	4	5
την εργασία με ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	1	2	3	4	5
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από το διευθυντή/ντρια σας	1	2	3	4	5
το επίσημο ωράριο εργασίας σας	1	2	3	4	5
τον έπαινο που παίρνω από άλλους συναδέλφους όταν κάνετε καλή δουλειά.	1	2	3	4	5
το μισθό σας	1	2	3	4	5
τις ευκαιρίες σας για προαγωγή / επαγγελματική ανέλιξη	1	2	3	4	5
το βαθμό αναγνώρισης της εργασίας σας από το προσωπικό του σχολείου	1	2	3	4	5
την οποιαδήποτε επιτυχία των μαθητών στα μαθήματα που διδάσκετε	1	2	3	4	5
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από τον επιθεωρητή/τρια σας	1	2	3	4	5
την εργασία με μαθητές που έχουν οικογενειακά προβλήματα	1	2	3	4	5
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από τους γονείς των μαθητών σας	1	2	3	4	5
Την οργάνωση από εσάς διάφορων διδακτικών δραστηριοτήτων	1	2	3	4	5
το χρόνο που διαθέτετε σε προετοιμασία γιορτών και άλλων ενδοσχολικών εκδηλώσεων	1	2	3	4	5
το χρόνο που διαθέτετε σε συνεδρίες προσωπικού	1	2	3	4	5
τις σχέσεις σας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	1	2	3	4	5

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας	Ουδέτερη κατάσταση			Υψηλός βαθμός ικανοποίησης
τις ευκαιρίες να δουλεύετε μόνος σας στη δουλειά σας	1	2	3	4	5
τις ευκαιρίες να κάνετε διαφορετικά πράγματα από καιρού εις καιρό	1	2	3	4	5
τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής χειρίζεται το προσωπικό του	1	2	3	4	5
την ικανότητα του διευθυντή να λαμβάνει αποφάσεις	1	2	3	4	5
το γεγονός ότι η δουλειά σας αποτελεί μια σταθερή εργοδότηση	1	2	3	4	5
τον τρόπο με τον οποίο τίθεται σε λειτουργία η πολιτική του σχολείου	1	2	3	4	5
τις σχέσεις σας με το διευθυντή του σχολείου σας	1	2	3	4	5
τον έπαινο που παίρνετε από το διευθυντή όταν κάνετε καλή δουλειά	1	2	3	4	5
το βαθμό συνεργασίας που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας	1	2	3	4	5
τις σχέσεις σας με τους μαθητές	1	2	3	4	5
τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους	1	2	3	4	5
τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς στα οποία έχετε λάβει μέρος	1	2	3	4	5
το βαθμό της υποστήριξης που έχετε από το διευθυντή του σχολείου σας	1	2	3	4	5
τον έπαινο που παίρνετε από τον επιθεωρητή όταν κάνετε καλή δουλειά	1	2	3	4	5
την ποιότητα της ηγεσίας που υπάρχει στο σχολείο σας	1	2	3	4	5
τις σχέσεις σας με τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4	5
τις ευκαιρίες που έχετε για να ασκήσετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας	1	2	3	4	5
τις ευκαιρίες που έχετε για να βοηθήσετε άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	1	2	3	4	5
τις ευκαιρίες που έχετε για κοινωνικές / συναναστροφές με άλλους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου	1	2	3	4	5
από τον έπαινο που παίρνετε από τους γονείς όταν κάνετε καλή δουλειά	1	2	3	4	5
τις ευκαιρίες για τη δική σας συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	1	2	3	4	5

το φόρτο εργασίας σας γενικά	1	2	3	4	5
τη διαδικασία διορισμού των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
τον αριθμό των μαθητών της τάξης σας	1	2	3	4	5
τον υλικό εξοπλισμό του σχολείου σας	1	2	3	4	5
την ποικιλία (το εύρος) διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5

Στην παρακάτω κλίμακα το 4 δείχνει ότι ένα θέμα είναι ουδέτερο από πλευράς ικανοποίησης / δυσαρέσκειας. Το 1, 2, 3 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσαρέσκειας και το 5, 6, 7 κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

1	2	3	4	5	6	7
πάρα πολύ δυσαρεστημένος			ουδέτερη κατάσταση			πάρα πολύ ικανοποιημένος

- Πόσο ικανοποιημένος /-η αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ γενικά από την εργασία σας;**

1 2 3 4 5 6 7

Παρακαλούμε να γράψετε οτιδήποτε άλλο θα θέλατε να πείτε για παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική σας ικανοποίηση. Έχετε κάποιες εισηγήσεις προκειμένου να βελτιωθεί η επαγγελματική σας ικανοποίηση;

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας

Παράρτημα Γ

Ερωτηματολόγιο με σενάρια προς διευθυντές

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως στόχο να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδρούσατε σε δεδομένες καταστάσεις στην προσωπική και επαγγελματική σας ζωή. Τα δεδομένα του θα αξιοποιηθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Παρακαλώ τοποθετηθείτε σε όλες τις ιστορίες ακολουθώντας τις οδηγίες και δίνοντας περισσότερες λεπτομέρειες όπου χρειάζεται. Δε θα χρειαστείτε περισσότερα από 40 λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σας.

ΜΕΡΟΣ Α

Βάλτε ✓ στο κατάλληλο κουτί ή συμπληρώστε ανάλογα:

ΦΥΛΟ: Άρρεν

Θήλυ

Χρόνια υπηρεσίας στο παρόν σχολείο: (Δηλώστε) _____

(Θεωρήστε το χρόνο αυτό ως έναν ολόκληρο χρόνο)

Σπουδές/ Μετεκπαίδευση

Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Απόφοιτος Πανεπιστημίου

Κάτοχος Πτυχίου Εξομοίωσης

Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σχετικού με την εκπαίδευση

Κάτοχος άλλου μεταπτυχιακού τίτλου

Κάτοχος διδακτορικού

ΜΕΡΟΣ Β

Στη συνέχεια ακολουθούν **τέσσερις** μικρές ιστορίες τις οποίες θα θέλαμε να διαβάσετε προσεχτικά και να τοποθετηθείτε, επιλέγοντας μια από τις επιλογές που ακολουθούν κάθε ιστορία– σχετικά με το ποια θα ήταν στη συγκεκριμένη περίπτωση η δική σας συμπεριφορά ανάλογα με το ρόλο τον οποίο καλείστε να υποδυθείτε σε κάθε ιστορία. Παρακαλώ όπως απαντήσετε περιγράφοντας ακριβώς τον τρόπο που θα λειτουργούσατε εσείς στην πράξη. **Τα έντυπα είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά.**

Ιστορία 1

Η απόφαση για τις σπουδές των παιδιών σας

Είστε πατέρας δύο παιδιών, ενός αγοριού και ενός κοριτσιού, που πρόκειται να πραγματοποιήσουν τις σπουδές τους με μικρή διαφορά όσον αφορά το χρόνο έναρξης των σπουδών τους. Η κόρη σας, η Ιωάννα, υπήρξε άριστη μαθήτρια, διάβαζε συστηματικά, ήταν συνεπής και διακρίθηκε παίρνοντας πολλά βραβεία σε όλη τη διάρκεια της μαθητικής της ζωής. Ο γιος σας, ο Πέτρος – παρά το γεγονός ότι υπήρξε έξυπνος και έπαιρνε καλούς βαθμούς, δεν ήταν τόσο συνεπής στο διάβασμα, συγκεντρωνόταν δύσκολα, χαρακτηριζόταν από απειθαρχία και δεν ήταν σταθερός στις επιδόσεις του.

Τα δυο σας παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο εξωτερικό στον κλάδο της ιατρικής. Ο προϋπολογισμός σας ωστόσο σας επιτρέπει να χρηματοδοτήσετε τις σπουδές μόνο του ενός παιδιού σας στο εξωτερικό, ενώ μπορείτε να βοηθήσετε το άλλο σας παιδί να συνεχίσει τις σπουδές του, σε κάποιο άλλο θέμα/τομέα, στην Κύπρο (αφού στην Κύπρο δεν υπάρχει κλάδος ιατρικής). Το να πάρετε δάνειο είναι επίσης αδύνατο, αφού έχετε ήδη αρκετά δάνεια και οι τράπεζες δεν σας δίνουν άλλα, ούτε έχετε άλλα υποθηκεύσιμα περιουσιακά στοιχεία. Κανένα παιδί σας επίσης δεν μπορεί να πάρει υποτροφία, ενώ είναι αργά να βρει το ίδιο δουλειά στο χώρο των σπουδών του. Βρίσκεστε σε ένα τρομερό δίλημμα. Τι κάνετε;

ΟΔΗΓΙΑ:

Σημειώστε ✓ στο κουτάκι δίπλα από την επιλογή που αντιπροσωπεύει περισσότερο τη δική σας συμπεριφορά και κατόπιν περιγράψτε και δικαιολογήστε στο χώρο που σας παρέχεται τη δική σας επιλογή.

ΟΙ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΣΑΣ:

A. Επιλέγετε την Ιωάννα για να μεταβεί για σπουδές στο εξωτερικό.

B. Επιλέγετε τον Πέτρο για να μεταβεί για σπουδές στο εξωτερικό.

Γ. Δε στέλνετε κανένα από τα παιδιά σας στο εξωτερικό.

Δ. Βάζετε κλήρο.

Περιγραφή και αιτιολόγηση της επιλογής σας στην πρώτη ιστορία

Ιστορία 2

Κατανομή των τάξεων: Το πρόβλημα ανάληψης της Α' τάξης

Είστε διευθυντής στον κύκλο Α δημοτικού σχολείου της Πάφου με προσωπικό 6 ατόμων. Το προσωπικό είναι το εξής:

- Η κ. Τασούλα, Βοηθός Διευθύντρια, με 25 χρόνια υπηρεσίας, διδάσκει στη Γ' τάξη τα τελευταία χρόνια. Δούλεψε στην Α τάξη για τρία χρόνια με θετικά σχόλια.
- Η κ. Μαρία, πρωτοδιόριστη εκπαιδευτικός
- Η κ. Γεωργία, με 10 χρόνια υπηρεσίας. Τα τελευταία πέντε χρόνια δούλεψε στη Β' και Γ' τάξη με θετικά σχόλια.
- Η κ. Αντιγόνη, με υπηρεσία 8 χρόνων, όλη στην Α' τάξη. Διδάσκει τα τελευταία τέσσερα χρόνια στην Α' τάξη του σχολείου σας και έχει θετικά σχόλια από τους γονείς και τον επιθεωρητή.
- Η κ. Ελένη με 22 χρόνια υπηρεσίας, 17 από τα οποία είναι στην Α' τάξη. Δεν έχει όμως θετικά σχόλια από τους γονείς και τον επιθεωρητή για την αποτελεσματικότητά της.
- Ο κ. Άριστος, πρωτοδιόριστος εκπαιδευτικός.

Έχετε δύο τμήματα Α' τάξης στο σχολείο σας. **Κανένας εκπαιδευτικός δε θέλει να αναλάβει φέτος την Α' τάξη εκτός από την κ. Ελένη.** Δεν έχετε επιλογή από το να πείσετε κάποιους να την αναλάβουν. Ποιους δύο επιλέγετε; (Σημειώστε με ✓ τα άτομα που θα αντιπροσώπευαν καλύτερα τις επιλογές σας. Σε περίπτωση που θα βάζατε κλήρο βάλτε ✓ στο 7)

1) Την κ. Τασούλα, ΒΔ

2) Την κ. Μαρία

3) Την κ. Γεωργία

4) Την κ. Αντιγόνη

5) Την κ. Ελένη

6) Τον κ. Άριστο

7) Βάζετε κλήρο

Επεξηγήστε τους λόγους που κάνετε τις πιο πάνω επιλογές.

Ιστορία 3: Ο καταρτισμός του ωρολογίου προγράμματος στο μικροσκόπιο!

Γίνεται ο καταρτισμός του προγράμματος στη σχολική μονάδα. Στο προσωπικό σας υπάρχουν μέλη του προσωπικού με πολλά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, μέλη του προσωπικού με λίγα χρόνια υπηρεσίας, αλλά και πρωτοδίοριστοι εκπαιδευτικοί. Τα «παλιά» μέλη του προσωπικού με μεγάλη υπηρεσία σε κατ' ιδίαν συνομιλία που είχαν μαζί σας εξέφρασαν την επιθυμία να έχουν τα κενά τους τις τελευταίες ώρες γιατί νιώθουν ότι έχουν περισσότερη ενεργητικότητα να δουλέψουν το πρωί, ενώ μετά κουράζονται. Ο βοηθός διευθυντής μαζί με τον οποίο καταστρώνετε το πρόγραμμα σας εισηγείται ότι είναι καλή ιδέα να βάλετε τα κενά των πρωτοδιοριστών και γενικά των νεαρότερων δασκάλων στις πρώτες ώρες αναφέροντας ότι αυτό είναι δίκαιο, αφού έτσι γινόταν πάντα.

Τι κάνετε;

A. Βάζετε τα περισσότερα κενά των πρωτοδιοριστών και γενικότερα νεαρότερων εκπαιδευτικών στις πρώτες ώρες.

B. Βάζετε τα περισσότερα κενά όσων ξέρετε ότι καθυστερούν το πρωί τις πρώτες ώρες.

Γ. Κάνετε ισότιμη κατανομή της αναλογίας των κενών αναφορικά με τη χρονική της τοποθέτηση στη διάρκεια της μέρας με πρώτιστο μέλημά σας να ευχαριστήσετε όλο το προσωπικό σας, δίνοντας σε όλους τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να έχουν κενά τις τελευταίες ώρες.

Δ. Λαμβάνετε υπόψη τη λειτουργικότητα του προγράμματος ώστε να μειώνονται στο ελάχιστο οι απώλειες διδακτικού χρόνου λόγω των μετακινήσεων των παιδιών και να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθημάτων.

Περιγραφή και αιτιολόγηση της επιλογής σας στην τρίτη ιστορία:

Ιστορία 4

Συμμετοχή σε προγράμματα πέραν του αναλυτικού. Όταν η επιλογή είναι δύσκολη υπόθεση!

Βρίσκεστε διορισμένος για πρώτη φορά σε ένα δημοτικό σχολείο με ιστορικό συμμετοχής σε μια πληθώρα προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας. Την περσινή χρονιά συμμετείχατε στο πρόγραμμα COMENIUS, στα Οικολογικά Σχολεία και στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο Προαγωγής Υγείας.

Γνωρίζετε ότι υπάρχει αντίδραση από μέλη του προσωπικού για να συμμετάσχετε τη φετινή χρονιά σε πέραν του ενός προγράμματα. Φέτος συγκεκριμένα, υπάρχει ενδιαφέρον για συμμετοχή στα Οικολογικά Σχολεία από την κ. Μαρία, μια εκπαιδευτικό με πείρα συμμετοχής στο πρόγραμμα και ιδέες που εγγυώνται την επιτυχία του προγράμματος. Υπάρχει περαιτέρω η επιθυμία από ένα άλλο εκπαιδευτικό, τον κ. Πέτρο, για συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο Προαγωγής Υγείας. Η ποιότητα των εργασιών του εκπαιδευτικού αυτού, κυρίως στην περίπτωση που αναλαμβάνει δραστηριότητες πέραν του Αναλυτικού Προγράμματος, δεν είναι αναμενόμενη, ενώ δεν τηρεί χρονοδιαγράμματα. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ωστόσο είναι αποδεχτός στη σχολική μονάδα με έντονες φιλίες ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.

Βάζετε το θέμα να συζητηθεί σε συνεδρία προσωπικού. Προτού όμως το συζητήσετε χρειάζεται να αποφασίσετε για το ποια θα είναι η δική σας στάση.

A. Προωθείτε τη συμμετοχή του σχολείου σας στο πρόγραμμα των Οικολογικών Σχολείων.

B. Προωθείτε τη συμμετοχή του σχολείου σας στο πρόγραμμα του Ευρωπαϊκού Δικτύου Προαγωγής Υγείας.

Γ. Προωθείτε τη συμμετοχή και στα δύο προγράμματα.

Δ. Αποφασίζετε ότι το σχολείο δε θα συμμετέχει φέτος σε κανένα πρόγραμμα.

E. Αφήνετε τους δασκάλους να αποφασίσουν μετά τη συζήτηση.

Περιγραφή και αιτιολόγηση της επιλογής σας στην τέταρτη ιστορία:

Παράρτημα Δ

Ερωτηματολόγιο Ηγετικής Συμπεριφοράς προς Εκπαιδευτικούς

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεών σας αναφορικά με την αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου. Σας παρακαλούμε όπως απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις ανώνυμα. Δε θα χρειαστείτε περισσότερα από 10 λεπτά. Σας ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθειά σας.

Μέρος Α

Βάλτε \checkmark στο κατάλληλο κουτί ή συμπληρώστε ανάλογα:

- 1) **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα
- 2) **Θέση:** Υπό δοκιμασία εκπαιδευτικός Μόνιμος Εκπαιδευτικός
Βοηθός Διευθυντής
- 3) **Χρόνια υπηρεσίας στη Δημοτική Εκπαίδευση:.....**
(Θεωρήστε το χρόνο αυτό ως έναν ολόκληρο χρόνο)
- 4) **Σπουδές/ Μετεκπαίδευση: (Βάλε όσα \checkmark χρειάζονται)**
- | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|--|--------------------------|
| Κάτοχος Πτυχίου Εξομοίωσης | <input type="checkbox"/> | Απόφοιτος Πανεπιστημίου | <input type="checkbox"/> |
| Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας | <input type="checkbox"/> | Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου
σχετικού με την εκπαίδευση | <input type="checkbox"/> |
| Κάτοχος άλλου μεταπτυχιακού τίτλου | <input type="checkbox"/> | Κάτοχος διδακτορικού | <input type="checkbox"/> |

Μέρος Β

Οδηγία: Ακολουθούν δηλώσεις που αφορούν τη συμπεριφορά του διευθυντή στη σχολική μονάδα.

Αφού διαβάσετε την κάθε δήλωση, κυκλώστε στην κλίμακα **1-7**

(**1** σημαίνει **δεν ισχύει ποτέ**, **7** σημαίνει **ισχύει πάντα**) το βαθμό στον οποίο ισχύει για σας η κάθε δήλωση.

	Συμπεριφορά	Βαθμός στον οποίο ισχύει (1 σημαίνει δεν ισχύει ποτέ, 7 σημαίνει ισχύει πάντα)
1.	Ο διευθυντής επιμένει στην άμεση/ χωρίς καθυστερήσεις επιστροφή μου στην τάξη μετά τα διαλείμματα.	1 2 3 4 5 6 7
2.	Ο διευθυντής απαιτεί από εμένα όπως τηρώ αυστηρά το ωρολόγιο πρόγραμμα (όλα τα μαθήματα να γίνονται ανελλιπώς στην ώρα τους).	1 2 3 4 5 6 7
3.	Ο διευθυντής επιμένει για την εφαρμογή στην τάξη μου κάποιων ρουτινών/ διαδικασιών που διευκολύνουν τη διδασκαλία μου. (π.χ. οι μαθητές μπαίνουν γρήγορα στις τάξεις, ετοιμάζουν από πριν τα βιβλία για το επόμενο μάθημα κλπ.).	1 2 3 4 5 6 7
4.	Ο διευθυντής επιμένει όπως βγαίνω στην αυλή έγκαιρα για παιδονομία όπως προνοούν οι κανονισμοί.	1 2 3 4 5 6 7
5.	Ο διευθυντής σε περίπτωση κρίσης (π.χ. ατύχημα) παίρνει την απόφαση μόνος του χωρίς να ζητήσει την άποψή μου.	1 2 3 4 5 6 7
6.	Ο διευθυντής επιμένει ότι στις περιπτώσεις που γονείς έχουν παράπονο μαζί μου, συζητούν πρώτα με μένα και μετά εμπλέκουν το διευθυντή, αν χρειάζεται.	1 2 3 4 5 6 7
7.	Ο διευθυντής υλοποιεί εισηγήσεις μου που γίνονται σε καθημερινή βάση ή στις συνεδρίες προσωπικού.	1 2 3 4 5 6 7
8.	Ο διευθυντής μου δίνει ευκαιρίες και μου παρέχει διευκολύνσεις για να συμμετέχω στα συνέδρια που διοργανώνονται κατά καιρούς.	1 2 3 4 5 6 7

9.	Ο διευθυντής με αξιοποιεί για την καθοδήγηση άλλων μελών του προσωπικού και γενικότερα για σκοπούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.	1 2 3 4 5 6 7
10.	Όταν οι πόροι είναι περιορισμένοι, ο διευθυντής προτιμά να μου παρέχει πόρους για την καλύτερη διεξαγωγή των μαθημάτων παρά για σκοπούς διοργάνωσης εκδηλώσεων (π.χ. γιορτών).	1 2 3 4 5 6 7
11.	Ο διευθυντής ελέγχει συστηματικά τον προγραμματισμό μου για να μου δώσει ανατροφοδότηση.	1 2 3 4 5 6 7
12.	Ο διευθυντής με ενθαρρύνει να χρησιμοποιώ πρωτοποριακές μεθόδους στη διδασκαλία.	1 2 3 4 5 6 7
13.	Ο διευθυντής παρακολουθεί συστηματικά μαθήματα στην τάξη μου για να με βοηθήσει σε θέματα διδακτικής πρακτικής και διοίκησης τάξης.	1 2 3 4 5 6 7
14.	Ο διευθυντής παρακολουθεί συστηματικά μαθήματα στην τάξη μου για να ασκήσει έλεγχο.	1 2 3 4 5 6 7
15.	Όταν ένα έργο που καλούμαι να επιτελέσω είναι δύσκολο, ή όταν δεν έχω υπηρετήσει προηγουμένως σε ένα παρόμοιο έργο ο διευθυντής μου παρέχει στήριξη	1 2 3 4 5 6 7
16.	Ο διευθυντής μου ζητά να του δίνω στοιχεία αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών μου.	1 2 3 4 5 6 7
17.	Ο διευθυντής συζητά μαζί μου για την πρόοδο των μαθητών μου και για τρόπους επίτευξης καλύτερων αποτελεσμάτων.	1 2 3 4 5 6 7
18.	Ο διευθυντής ακούει προσεχτικά τα προβλήματά μου που αφορούν εκπαιδευτικά θέματα και ενδιαφέρεται προσωπικά για την επίλυσή τους.	1 2 3 4 5 6 7

19.	Ο διευθυντής με επαινεί όταν πραγματικά προσπαθώ για την επίτευξη καλύτερης διδασκαλίας ή γενικότερα για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.	1 2 3 4 5 6 7
20.	Ο διευθυντής με ενθαρρύνει να συζητώ θέματα που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία και τη διοίκηση τάξης κατά τις συνεδρίες προσωπικού.	1 2 3 4 5 6 7
21.	Ο διευθυντής μου ζητά να εργάζομαι σκληρότερα.	1 2 3 4 5 6 7

22. Γράψετε στο χώρο που ακολουθεί ό,τι άλλο θέλετε αναφορικά με τη διοίκηση του σχολείου σας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

Παράρτημα Ε

Η ιστορία που απορρίφθηκε διότι δε λειτουργούσε καλά όπως φάνηκε μέσα από την πιλοτική εφαρμογή

Το σχολείο ως πεδίο μάχης

Είστε διευθυντής σε ένα σχολείο της Λευκωσίας. Στο σχολείο σας υπάρχει μια διαμάχη ανάμεσα σε ένα βοηθό διευθυντή και σε μια επισκέπτρια- πρωτοδύοριστη εκπαιδευτικό που είναι στο σχολείο σας μόνο δύο φορές τη βδομάδα. Η δασκάλα αυτή κάνει μαθήματα στην τάξη του βοηθού διευθυντή και έχει μια διαφορετική αντιμετώπιση προς τα παιδιά, είναι πιο φιλική, προσιτή και αρεστή, γεγονός που ενοχλεί το βοηθό διευθυντή. Τόσο ο βοηθός διευθυντής, όσο και η πρωτοδύοριστη εκπαιδευτικός κρίνετε ότι με το δικό τους τρόπο είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους.

Ο βοηθός διευθυντής έθιξε πολλές φορές και δημόσια- χωρίς λόγο όπως σας τόνισε η πρωτοδύοριστη εκπαιδευτικός, έντονα φορτισμένη στο γραφείο σας όταν σας περιέγραφε το πρόβλημά της και όταν σας κάλεσε να βοηθήσετε στην επίλυσή του.

Βρίσκεστε σε ένα τρομερό δίλημμα. Τι κάνετε;

Α. Δεν κάνετε τίποτα, αφήνετε τη σύγκρουση να επιλυθεί από μόνη της.

Β. Συζητάτε εμπιστευτικά μόνο με την πρωτοδύοριστη εκπαιδευτικό στο γραφείο σας, τονίζοντάς της ότι κατανοείτε το δίκαιό της, αλλά την καλείτε να δείξει κατανόηση και υπομονή.

Γ. Καλείτε και τους δύο εκπαιδευτικούς ξεχωριστά στο γραφείο σας για να μιλήσετε μαζί τους όσον αφορά το πρόβλημα, με όμοιο και δίκαιο τρόπο- ούτως ώστε να πάρετε μέτρα για την επίλυσή του.

Δ. Καλείτε και τους δύο εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα στο γραφείο σας αναφέροντάς τους το πρόβλημα και συζητώντας τρόπους επίλυσής του, όπως έγινε και στο παρελθόν.

Ε. Συζητάτε το πρόβλημα σε συνεδρία προσωπικού, χωρίς να κάνετε αναφορά σε ονόματα.

Παράρτημα Στ

Η κωδικοποίηση των σεναρίων

Υπαρξη ή όχι διαφοροποίησης

Ναι= 1

Όχι = 0

Ιστορία 1 (Γ, Δ=0, Α,Β=1)

Ιστορία 2: Γ=0, όλα τα άλλα 1

Ιστορία 3: Γ=0 τα άλλα τρία= 1

Ιστορία 4: Γ, Δ, Ε=0, ΤΟ Α, Β=1

Σημείωση: Εξήχθηκε συνολικό σκορ διαφοροποίησης

Είδος διαφοροποίησης: θετική ή αρνητική

Ιστορία 1:

Θα υπάρχουν δύο στήλες ως εξής:

Ιστορία 1 Θετική Διαφοροποίηση	Ιστορία 1 Αρνητική Διαφοροποίηση
1	0
0	1
0	0

- Αν επέλεξε την Ιωάννα για την ικανότητα 1 στο θετικό 0 στο αρνητικό
- Αν επέλεξε τον Πέτρο 0 στο θετικό, 1 στο αρνητικό
- Αν είπε κανένα 0, 0

Ιστορία 2

- Τασούλα, Γεωργία, Αντιγόνη αν πήρε 2 από τις 3 παίρνει 2 βαθμούς, αν πήρε 1 παίρνει 1 αν πήρε καμία δεν παίρνει τίποτε.
- Αρνητική: Μαρία, Ελένη, Άριστος αν πήρε 2 από τους τρεις παίρνει 2
Αν πήρε 1 παίρνει 1 . Αν δεν πήρε κανένα 0

Άρα πάλι θα δημιουργηθούν δύο στήλες μια για θετική και μια για αρνητική διαφοροποίηση

Ιστορία 3

Θα γίνουν δύο στήλες ως εξής: Θετική Διαφοροποίηση/ Αρνητική Διαφοροποίηση

- Για τη θετική διαφοροποίηση αν είπε Δ παίρνει 2, αν είπε Β παίρνει 1 τα άλλα 2 μηδέν
- Για την αρνητική διαφοροποίηση: Το Α παίρνει 1, το Β και το Δ παίρνουν 0 το Γ παίρνει 2

Ιστορία 4

Θα γίνουν δύο στήλες ως εξής: Θετική Διαφοροποίηση/ Αρνητική Διαφοροποίηση

- Στη στήλη της θετικής διαφοροποίησης το Α παίρνει 1 όλα τα άλλα παίρνουν 0.
- Στη στήλη της αρνητικής διαφοροποίησης το Β παίρνει 1 όλα τα άλλα 0

Γενικά: θα υπάρχουν 8 στήλες για το θετικό/ αρνητικό δύο για κάθε ιστορία θετική 1, αρνητική ή τίποτε 0, και στην αρνητική στήλη: αρνητική 1, θετική ή τίποτε 0 , στην

περίπτωση που υπάρχουν δύο θετικά ή δύο αρνητικά το σκορ θα είναι 2 στην αντίστοιχη στήλη.

Στο τέλος θα αθροιστούν τα θετικά και τα αρνητικά και θα εξαχθεί η διαφορά η οποία θα είναι θετική ή αρνητική.

Κριτήριο Διαφοροποίησης

Διαφοροποίηση με βάση το φύλο

Ιστορία 1

- Λαμβάνει υπόψη το φύλο με τη θετική του πλευρά +1 με την αρνητική -1
- Δηλαδή αν διάλεξε Πέτρο και το δηλώνει «γιατί είναι άντρας» παίρνει -1, αν διάλεξε την Ιωάννα και λέει παρόλο που είναι «γυναίκα εντούτοις μπορεί να τα καταφέρει», παίρνει 1. Αν δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη το φύλο τότε παίρνει 0.

Ιστορία 2

- Λαμβάνει υπόψη το φύλο με τη θετική του πλευρά +1 με την αρνητική -1. Δηλαδή αν διάλεξε την κοπέλα πρωτοδιόριστη -1, τον άντρα πρωτοδιόριστο +1. Αν πήρε και τους δύο 0 (+1-1). Αν δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη το φύλο πάλι παίρνει 0.

Διαφοροποίηση με βάση την ικανότητα

Ιστορία 1

- Αν διάλεξε την Ιωάννα +1 τον Πέτρο -1 δεδομένου ότι τονίζει ότι η επιλογή στηρίζεται στο κριτήριο της ικανότητας.

Ιστορία 2

- Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχει να κάνει δύο επιλογές. Αν διάλεξε δύο ικανούς παίρνει +2, αν διάλεξε δύο «μη ικανούς» παίρνει -2, αν διάλεξε ένα ικανό και ένα μη ικανό παίρνει 0 (+1-1)

Ιστορία 4

- Στη συγκεκριμένη περίπτωση παίρνει +1 αν διάλεξε την κ. Μαρία και -1 αν διάλεξε το κ. Πέτρο. Αν δεν λαμβάνει υπόψη το κριτήριο «ικανότητα» παίρνει 0.

Διαφοροποίηση με βάση το έργο

Ιστορία 1:

- Αν διάλεξε την Ιωάννα +1 τον Πέτρο -1 δεδομένου ότι τονίζει ότι η επιλογή στηρίζεται στο κριτήριο του υπό εκτέλεση έργου. Αν δεν λαμβάνει υπόψη το έργο, παίρνει 0.
- Αν έκανε δύο επιλογές σωστές με βάση τη δυσκολία του έργου, τότε παίρνει +2 (Δηλαδή αν διάλεξε κ. Τασούλα, κ. Γεωργία ή Αντιγόνη). Αν διάλεξε δύο μη κατάλληλους για το έργο της πρώτης τάξης (Δηλαδή αν διάλεξε κ. Μαρία, κ. Άριστο ή κ. Ελένη παίρνει) -2. Αν πήρε ένα κατάλληλο για το έργο και ένα ακατάλληλο παίρνει 0. Το ίδιο σκορ, δηλαδή 0, παίρνει αν δε διαφαίνεται από την απάντησή της ότι λαμβάνει υπόψη το έργο.

Για κάθε κριτήριο υπολόγισα το άθροισμα των σκορ σε όλες τις ιστορίες που το αφορούν, τις συχνότητες και έκανα αναθεώρηση της κλίμακας για να μην υπάρχουν αρνητικές και να μπορούν τα δεδομένα να τύχουν επεξεργασίας στο στατιστικό πακέτο MLwiN.

Παράρτημα Ζ

Πίνακας

Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση

Δηλώσεις	Παράγοντες (Φορτίσεις μεταβλητών μετά την περιστροφή των παραγόντων)			h ²
	1	2	3	
Ο διευθυντής ακούει προσεχτικά τα προβλήματά μου που αφορούν εκπαιδευτικά θέματα και ενδιαφέρεται προσωπικά για την επίλυσή τους.	.850	.045	.229	.777
Ο διευθυντής με ενθαρρύνει να συζητώ θέματα που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία και τη διοίκηση τάξης κατά τις συνεδρίες προσωπικού.	.796	.095	.289	.726
Ο διευθυντής με αξιολογεί για την καθοδήγηση άλλων μελών του προσωπικού και γενικότερα για σκοπούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.	.787	.131	.006	.637
Ο διευθυντής με επαινεί όταν πραγματικά προσπαθώ για την επίτευξη καλύτερης διδασκαλίας ή γενικότερα για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.	.780	.084	.249	.677
Όταν ένα έργο που καλούμαι να επιτελέσω είναι δύσκολο, ή όταν δεν έχω υπηρετήσει προηγουμένως σε ένα παρόμοιο έργο ο διευθυντής μου παρέχει στήριξη.	.769	.035	.388	.743
Ο διευθυντής μου δίνει ευκαιρίες και μου παρέχει διευκολύνσεις για να συμμετέχω στα συνέδρια που διοργανώνονται κατά καιρούς.	.749	.000	-.142	.581
Ο διευθυντής υλοποιεί εισηγήσεις μου που γίνονται σε καθημερινή βάση ή στις συνεδρίες προσωπικού	.725	.173	-.054	.558
Ο διευθυντής με ενθαρρύνει να χρησιμοποιώ πρωτοποριακές μεθόδους στη διδασκαλία.	.695	.206	.336	.638
Όταν οι πόροι είναι περιορισμένοι, ο διευθυντής προτιμά να μου παρέχει πόρους για την καλύτερη διεξαγωγή των μαθημάτων παρά για σκοπούς διοργάνωσης εκδηλώσεων (π.χ. γιορτών)	.665	.362	-.128	.589
Ο διευθυντής συζητά μαζί μου για την πρόοδο των μαθητών μου και για τρόπους επίτευξης καλύτερων αποτελεσμάτων.	.627	.225	.483	.677
Ο διευθυντής επιμένει στην άμεση/ χωρίς καθυστερήσεις επιστροφή μου στην τάξη μετά τα διαλείμματα.	.608	.803	.099	.659
Ο διευθυντής επιμένει όπως βγαίνω στην αυλή έγκαιρα για παιδονομία όπως προνοούν οι κανονισμοί.	.118	.781	.165	.652
Ο διευθυντής απαιτεί από εμένα όπως τηρώ αυστηρά το ωρολόγιο πρόγραμμα (όλα τα μαθήματα να γίνονται ανελλιπώς στην ώρα τους).	.049	.778	.169	.636
Ο διευθυντής επιμένει για την εφαρμογή στην τάξη μου κάποιων ρουτινών/ διαδικασιών που διευκολύνουν τη διδασκαλία μου. (π.χ. οι μαθητές μπαίνουν γρήγορα στις τάξεις, ετοιμάζουν από πριν τα βιβλία για το επόμενο μάθημα κλπ.)	.155	.739	.204	.611

Δηλώσεις	1	2	3	h ²
Ο διευθυντής επιμένει ότι στις περιπτώσεις που γονείς έχουν παράπονο μαζί μου, συζητούν πρώτα με μένα και μετά εμπλέκουν το διευθυντή, αν χρειάζεται.	.354	.488	.025	.364
Ο διευθυντής παρακολουθεί συστηματικά μαθήματα στην τάξη μου για να ασκήσει έλεγχο.	.002	.041	.793	.630
Ο διευθυντής παρακολουθεί συστηματικά μαθήματα στην τάξη μου για να με βοηθήσει σε θέματα διδακτικής πρακτικής και διοίκησης τάξης.	.346	.209	.712	.669
Ο διευθυντής μου ζητά να του δίνω στοιχεία αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών μου.	.287	.399	.590	.589
Ο διευθυντής μου ζητά να εργάζομαι σκληρότερα.	-.074	.405	.540	.461
Ιδιοτιμή	7.59	2.76	1.53	
Ποσοστό διακύμανσης	39.92	14.51	8.07	
Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης.	39.92	54.43	62.51	

Πίνακας

Πίνακας Συσσωρευσης του ερωτηματολογίου της αφοσίωσης (Agglomeration Schedule)

Στάδιο	Cluster 1	Cluster 2	Συντελεστές
1	2	3	6.500
2	1	4	14.000
3	1	9	24.500
4	8	11	37.000
5	7	10	51.500
6	2	6	71.667
7	2	7	101.300
8	5	8	136.800
9	1	2	239.625
10	1	5	766.182

Πίνακας

Πίνακας Συσσωρεύσης του ερωτηματολογίου της ικανοποίησης (Agglomeration Schedule)

Στάδιο	Cluster 1	Cluster 2	Συντελεστές
1	6	33	5.500
2	24	36	11.500
3	18	23	17.500
4	17	41	24.000
5	15	35	30.500
6	8	34	37.000
7	24	25	43.667
8	26	32	50.667
9	18	42	58.000
10	28	31	65.500
11	3	20	74.500
12	10	13	83.500
13	27	30	93.000
14	21	39	104.000
15	1	37	115.500
16	8	24	127.533
17	14	18	139.950
18	26	28	152.700
19	2	21	165.700
20	27	40	178.867
21	3	19	192.533
22	1	2	207.433
23	29	38	222.933

Στάδιο	Cluster 1	Cluster 2	Συντελεστές
24	6	16	238.767
25	9	11	255.267
26	10	46	272.933
27	1	14	290.783
28	15	29	310.283
29	6	47	331.700
30	4	22	353.700
31	9	44	375.867
32	1	7	398.567
33	5	12	422.060
34	8	27	446.200
35	1	26	472.107
36	10	15	499.083
37	5	43	528.250
38	4	17	559.000
39	9	45	594.583
40	4	10	630.918
41	3	6	674..073
42	4	9	727.095
43	3	4	806.433
44	1	8	902.212
45	3	5	1017.076
46	1	3	1218.723

Παράρτημα Η

**ΘΕΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ - ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ 2009-2010**

A/A	ΘΕΜΑ	ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΤΟΧΟΙ: Οι διευθυντές
	Ενότητα 1: Εισαγωγή στη Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργάνωση	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν βασικές έννοιες, θεωρίες και έρευνες της εκπαιδευτικής διοίκησης και οργάνωσης. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες για άσκηση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διοίκησης και οργάνωσης.
1	<i>Το σχολείο ως ανοικτό, κοινωνικό σύστημα και η δομή της σχολικής μονάδας</i>	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν τη θεωρία του σχολικού οργανισμού ως ανοικτού κοινωνικού συστήματος. ▪ Να γνωρίσουν τα είδη δομής που μπορούν να αναπτυχθούν σε ένα σχολικό οργανισμό. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να αναπτύξουν ένα συνολικό διάγραμμα του σχολείου τους ως ανοικτού, κοινωνικού συστήματος. ▪ Να αναπτύξουν ένα εφικτό και αποτελεσματικό μοντέλο δομής με βάση τις πραγματικότητες του σχολείου τους.
2	<i>Η δομή της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και νομοθεσίας</i>	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν τις βασικές πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής και της νομοθεσίας για τις σχολικές μονάδες: νόμοι, κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων, εγκύκλιοι. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να αναπτύξουν κώδικα και διαδικασίες για εφαρμογή της εκπαιδευτικής

		πολιτικής και νομοθεσίας στη σχολική τους μονάδα.
3	Τα άτομα στο σχολικό οργανισμό – Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν βασικές θεωρίες κινήτρων στους οργανισμούς. ▪ Να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων και της ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να χρησιμοποιούν θεωρητικά μοντέλα για να επιλύουν προβλήματα που αφορούν τα κίνητρα, την ικανοποίηση από την εργασία και τη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. ▪ Να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά προβλήματα επαγγελματικής επάρκειας ▪ έμπειρων και νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολείο τους. <p>Να σχεδιάζουν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου τους με βάση τις θεωρίες ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού και μάθησης ενηλίκων ατόμων.</p>
4	Η κουλτούρα και το κλίμα στο σχολικό οργανισμό	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν τις έννοιες το περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά και τα είδη κουλτούρας και κλίματος στους οργανισμούς. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να περιγράφουν την κουλτούρα και το κλίμα που υπάρχει στο σχολείο τους. ▪ Να εισηγούνται αλλαγές στην κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου τους έτσι ώστε να προάγεται η μάθηση στη σχολική μονάδα και να επιτυγχάνονται οι στόχοι του σχολείου. ▪ Να εισηγούνται πρακτικές για αντιμετώπιση προβληματικών περιπτώσεων κουλτούρας και κλίματος σε ένα σχολείο
5	Τα πολιτικά στο σχολικό οργανισμό – Επίλυση συγκρούσεων	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να εντοπίζουν τον αρνητικό ρόλο των συνασπισμών, των πολιτικών παιχνιδιών και των πολιτικών τακτικών στη λειτουργία και την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού. ▪ Να εξετάσουν τις περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ ατόμων ή μεταξύ ομάδων στη σχολική μονάδα (π.χ. ομαδοποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ή μεταξύ σχολείου και

		<p>διάφορων φορέων).</p> <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να χρησιμοποιούν θεωρητικά μοντέλα, μηχανισμούς και πρακτικές για την αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων στη σχολική μονάδα
Ενότητα 2: Ηγεσία στη Σχολική Μονάδα		<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν βασικά θεωρητικά μοντέλα ηγεσία στους οργανισμούς που θα τους βοηθήσουν στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας στη σχολική τους μονάδα. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να υιοθετήσουν στυλ, προσεγγίσεις, συμπεριφορές και πρακτικές άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας
6	<i>Μοντέλα ηγεσίας σχολικών μονάδων</i>	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να μελετήσουν βασικές έννοιες, θεωρίες και έρευνες σχετικά με την ηγεσία στους οργανισμούς. ▪ Να εντοπίζουν βασικούς παράγοντες αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να υιοθετούν τις κατάλληλες προσεγγίσεις για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα.
7	<i>Παιδαγωγική ηγεσία και βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο</i>	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να κατανοήσουν την έννοια, τα χαρακτηριστικά και το ρόλο της παιδαγωγικής ηγεσίας στην βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης και γενικότερα στην ανάπτυξη στη σχολική μονάδα. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να εντοπίζουν και χρησιμοποιούν μεθόδους, πρακτικές και μέσα για την παρακολούθηση και αξιολόγηση: (α) της διδασκαλίας, (β) του εκπαιδευτικού και (γ) της μάθησης στη σχολική μονάδα.
8	<i>Ηγεσία και λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα</i>	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να αναφέρουν τα χαρακτηριστικά βασικών μοντέλων και διαδικασιών λήψης αποφάσεων. ▪ Να μελετήσουν τα πορίσματα ερευνών που εξετάζουν αποτελεσματικές

		<p>διαδικασία λήψης αποφάσεων.</p> <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να εντοπίζουν το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων στη σχολική μονάδα λαμβάνοντας υπόψη διάφορους παράγοντες (νομοθεσία, ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, αμεσότητα λήψης απόφασης). ▪ Να υιοθετούν αποτελεσματικές πρακτικές συντονισμού ομάδων εργασίας στη σχολική μονάδα (π.χ. μεταξύ διευθυντή και βοηθών διευθυντών, μεταξύ εκπαιδευτικών). ▪ Να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική διαχείριση συνεδριάσεων του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας.
9	<i>Ηγεσία, αλλαγή και ανάπτυξη στη σχολική μονάδα</i>	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να περιγράφουν το ρόλο της αλλαγής στα πλαίσια της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας: αναγκαιότητα, έννοιες και χαρακτηριστικά της αλλαγής, της καινοτομίας και της βελτίωσης. ▪ Να εντοπίζουν τις προϋποθέσεις για επιτυχημένες αλλαγές. ▪ Να μελετήσουν αντιπροσωπευτικές προσεγγίσεις και μοντέλα αλλαγής. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να αναπτύξουν ένα συνοπτικό σχέδιο αλλαγής για την επίλυση ενός προβλήματος στη σχολική τους μονάδα.
Ενότητα 3: Σχεδιασμός Βελτίωσης και Αξιολόγηση για την Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας		<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να κατανοήσουν τη σημασία της ανάπτυξης στη σχολική μονάδα. ▪ Να επεξηγούν τους ρόλους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για βελτίωση και της αξιολόγησης στη σχολική μονάδα. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να αποκτήσουν δεξιότητες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και ανάπτυξης-εφαρμογής σχεδίου βελτίωσης της.
10	<i>Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης στη σχολική μονάδα</i>	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και βελτίωσης. ▪ Να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μιας

		<p>σχολικής μονάδας (σκοποί, μορφές, διαστάσεις, προβλήματα).</p> <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στη λήψη αποφάσεων με σκοπό τη βελτίωση.
11	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν τις βασικές πτυχές ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης τους εκπαιδευτικού: σκοποί, πηγές συγκέντρωσης δεδομένων, κριτήρια μέτρησης. ▪ Να μελετήσουν έρευνες για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να αξιοποιούν στην εργασία τους μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. ▪ Να καθορίζουν πηγές συγκέντρωσης δεδομένων.
12	Παρατήρηση και αξιολόγηση διδασκαλίας	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να αναφέρουν συγκεκριμένες επιστημονικές τεχνικές και συστήματα παρατήρησης και σε τρόπους αξιοποίησης των δεδομένων που προκύπτουν από αυτές. ▪ Να γνωρίσουν συγκεκριμένου τομείς παρατηρήσεις ▪ Να περιγράψουν τη διαδικασία προσφοράς ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτικούς. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές για παρατήρηση των εκπαιδευτικών.
13	Σχεδιασμός βελτίωσης στη σχολική μονάδα (1)	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να κατανοήσουν την έννοια και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. ▪ Να αναλύουν το περιβάλλον της σχολικής μονάδας. ▪ Να διατυπώνουν στρατηγική για την εφαρμογή των αλλαγών. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να αναπτύσσουν σχέδιο βελτίωσης της σχολικής μονάδας στην οποία

		<p>εργάζονται (ανάλυση αναγκών, ανάπτυξη στόχων και μέσων, εφαρμογή και αξιολόγηση του σχεδίου δράσης).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να εντοπίζουν τις δυνατότητες, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προκύπτουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός σχεδίου δράσης για βελτίωση της σχολικής μονάδας.
14	Σχεδιασμός βελτίωσης της σχολικής μονάδας (2)	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν την μεθοδολογία συλλογής ανάλυσης και της αξιολόγησης των δεδομένων του σχεδίου δράσης για βελτίωση της σχολικής μονάδας. ▪ Να γνωρίσουν το ρόλο της ομάδας στήριξης (critical friends) στο σχεδιασμό και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (π.χ. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, Πανεπιστήμιο Κύπρου, άλλοι φορείς και ιδρύματα) <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να χρησιμοποιούν τη μεθοδολογία που απαιτείται για τη συλλογή, την ανάλυση και την αξιολόγηση των δεδομένων του σχεδίου δράσης για βελτίωση της σχολικής μονάδας.
Ενότητα 4: Διοίκηση Σχολείου και Καλές Πρακτικές στην Κύπρο		<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν πρακτικές διοίκησης και οργάνωσης σχολείου, οι οποίες θα ενισχύουν την αποτελεσματικότητα και την απόδοση τόσο του διευθυντή όσο και της σχολικής μονάδας. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να αναπτύξουν δεξιότητες αποτελεσματικής και αποδοτικής οργάνωσης – διοίκησης, διαχείρισης του χρόνου, αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εργασία τους και αντιμετώπισης δύσκολων περιπτώσεων μαθητών.
15	Αποτελεσματική Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας: Από τη Θεωρία στην Πράξη	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν βασικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις εμπειρίες τους και τα προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα κατά τα πρώτα στάδια της ανάληψης των διευθυντικών καθηκόντων τους. ▪ Να χρησιμοποιούν καλές πρακτικές στη σχολική μονάδα σε σχέση με: (α)

		την οργάνωση – διοίκηση, (β) την οργάνωση – αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, (γ) την αποτελεσματική οργάνωση των διαθέσιμων πόρων και (δ) την αποτελεσματική επικοινωνία εντός και εκτός της σχολικής μονάδας.
16	Πρακτικές αποτελεσματικής και αποδοτικής διαχείρισης του χρόνου του διευθυντή	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίσουν τους τρόπους κατανομής του χρόνου των διευθυντών τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Κύπρο μέσω της ανασκόπησης ερευνών που έχουν διεξαχθεί. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να εντοπίζουν και να υιοθετούν πρακτικές αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου που διαθέτουν για την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας.
17	Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να κατανοήσουν το ρόλο των ΤΠΕ στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να υιοθετούν εισηγήσεις και πρακτικές αποτελεσματικής και αποδοτικής χρήσης των ΤΠΕ στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας.
18	Η διαχείριση σοβαρών προβληματικών καταστάσεων μαθητών	<p><i>Γνώσεις:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να περιγράφουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο των περιπτώσεων σοβαρών προβληματικών καταστάσεων μαθητών (π.χ. βίαιη συμπεριφορά, εκφοβιστική συμπεριφορά, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα, οικογενειακά προβλήματα, προβλήματα προσαρμογής αλλόγλωσσων μαθητών). ▪ Να γνωρίσουν τους μηχανισμούς, τις διαδικασίες και τις αρμόδιες υπηρεσίες που εμπλέκονται στην αντιμετώπιση των προβληματικών περιπτώσεων μαθητών με βάση την πολιτική του ΥΠΠ και τη νομοθεσία (π.χ. διαδικασία παραπομπής στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, εμπλοκή Γραφείου Ευημερίας, Επιτροπή ενάντια στη βία στην οικογένεια). <p><i>Δεξιότητες:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να χρησιμοποιούν χρήσιμες προσεγγίσεις και πρακτικές για αντιμετώπιση προβληματικών περιπτώσεων μαθητών.