

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**



**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**  
**ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΙΘΑΝΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΗΣ**  
**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ**  
**ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ**  
**ΕΝΟΣ ΠΟΛΥΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ**  
**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ**

**ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ**

**ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2009**

© Μαρία Γεωργίου

ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

## ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτορας: Μαρία Γεωργίου

Τίτλος Διατριβής: Διερεύνηση πιθανών σχέσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος με την επίδοση του μαθητή στα πλαίσια ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας.

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου και εγκρίθηκε στις 22 Οκτωβρίου 2009 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.*

### **Εξεταστική Επιτροπή**

Λεωνίδας Κυριακίδης	Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Πρόεδρος)
Μαρία Ηλιοφώτου - Μένον	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Ερευνητικός Σύμβουλος)
Κώστας Χρίστου	Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)
Στέλιος Γεωργίου	Καθηγητής στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)
Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα	Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικών και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Αθηνών (Μέλος)

.....  
Μαρία Ηλιοφώτου - Μένον  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Ερευνητικός Σύμβουλος

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αποτελεσματικότητα, η επαγγελματική ικανοποίηση και το σχολικό κλίμα ως ερευνητικές περιοχές για αρκετές δεκαετίες συνεχίζουν να συγκεντρώνουν αμείωτο το ενδιαφέρον της έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ερευνητικά όπως προκύπτει από τη μέχρι τώρα πορεία τους, οι τρεις περιοχές κινήθηκαν εντελώς ανεξάρτητα. Το ενδεχόμενο σύζευξης και συνεξέτασης αυτών των περιοχών παρέχεται μέσα από την ανάπτυξη ενός δυναμικού μοντέλου αποτελεσματικότητας. Στα πλαίσια της κριτικής που δέχονται τα θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας προκύπτει η ανάγκη για επέκτασή τους με την ένταξη σε αυτά παραγόντων που επιδρούν στην επίδοση των μαθητών. Η παρούσα έρευνα αποτελεσματικότητας η οποία υποστηρίζει την ανάγκη για επέκταση των μοντέλων αυτών διερευνά κατά πόσο η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα επιδρούν στην επίδοση μαθητών της Β' Λυκείου. Σημειώνεται ότι σε αυτή την έρευνα ως σχολικό κλίμα εκλαμβάνεται η διαπροσωπική συμπεριφορά εκπαιδευτικού και διευθυντή εστιάζοντας έτσι μόνο στην κοινωνική διάσταση του κλίματος.

Συγκεκριμένα η έρευνα μέσα στα πλαίσια ενός πολυπίπεδου μοντέλου επιδιώκει να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα.

- A) Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επιδρά στην αποτελεσματικότητα όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την επίδοση των μαθητών τους στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας;
- B) Η διαπροσωπική συμπεριφορά σε επίπεδο σχολείου και τάξης όπως εκδηλώνεται από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα επιδρά στην επίδοση των μαθητών;
- Γ) Η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή στο επίπεδο του σχολείου (σχολικό κλίμα) επιδρά στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη (κλίμα τάξης);

Σε ό,τι αφορά στη μεθοδολογία, για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ποσοτικής έρευνας. Συγκεκριμένα η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS, του προγράμματος Mplus για την ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων δομικών εξισώσεων και του προγράμματος MLwiN για πολυεπίπεδη ανάλυση. Η χρήση της πολυεπίπεδης ανάλυσης αποσκοπούσε στον εντοπισμό των επιδράσεων που ασκούν επί της αποτελεσματικότητας οι μεταβλητές που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση και τη διαπροσωπική συμπεριφορά (κλίμα).

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2005- 2006 σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης. Αρχικά με τη χρήση της κατά στάδιο δειγματοληψίας (stage sampling)

έγινε η επιλογή 19 Λυκείων από τα 28 δημόσια λύκεια που λειτουργούσαν παγκύπρια στη ελεύθερη Κύπρο κατά την πιο πάνω σχολική χρονιά. Στους μαθητές της Β' Λυκείου χορηγήθηκε στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς ένα εξεταστικό δοκίμιο στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. Συνολικά 2603 μαθητές συμμετείχαν στην έρευνα. Στους ίδιους μαθητές χορηγήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) το οποίο μετρά τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών.

Οι 98 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν φιλόλογοι ως προς την ειδικότητα και δίδασκαν στους μαθητές της Β' Λυκείου το μάθημα των Νέων Ελληνικών κατά τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν δύο ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο Questionnaire on Principal Interaction (QPI) το οποίο μετρά τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και ερωτηματολόγιο που μετρούσε την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνοψίζονται ως ακολούθως.

Πρώτον, σε ό,τι αφορά στο αποτέλεσμα πολυεπίπεδου μοντέλου δομικής εξίσωσης για τη σχέση ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, αυτό αποκαλύπτει ότι η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή έχει μικρή επίδραση στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντική αν και υπαρκτή. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ταυτόχρονα τη σχέση ανάμεσα στα ερωτηματολόγια QPI και QTI τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου και τάξης αντίστοιχα.

Δεύτερον, η πολυεπίπεδη ανάλυση αποκάλυψε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή δε συνδέονται με την επίδοση του μαθητή. Εκείνη που συνδέεται με την επίδοση του μαθητή είναι η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Ωστόσο η επίδραση αυτή, αν και είναι στατιστικά σημαντική, δεν είναι μεγάλη.

Τρίτον, σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού τα ευρήματα από την πολυεπίπεδη ανάλυση δηλώνουν ότι δεν υπάρχει επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην επίδοση του μαθητή. Το αποτέλεσμα αυτό κλονίζει την ισχυρή παραδοχή που κυριαρχεί στο χώρο της επαγγελματικής ικανοποίησης ότι επαγγελματικά ικανοποιημένος εκπαιδευτικός σημαίνει και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.

Τέταρτον, και ίσως πιο σημαντικό είναι ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα που αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη διαπροσωπική συμπεριφορά. Σύμφωνα με το αποτέλεσμα που προέκυψε από πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης, η επαγγελματική ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών (aggregate level) ενός σχολείου επηρεάζει τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή τους. Αυτό το αποτέλεσμα δίνει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση σε σχέση με τα περιστασιακά μοντέλα ηγεσίας (situational leadership models). Επίσης, η έννοια της «συλλογικής επαγγελματικής ικανοποίησης» ίσως είναι ένα θέμα προς διερεύνηση στο μέλλον.

Τα ευρήματα της έρευνας συνέβαλαν στην εξαγωγή εισηγήσεων για περαιτέρω διερεύνηση. Η επιλογή των πολυεπίπεδων μοντέλων να επικεντρώνονται σε «ορατή» συμπεριφορά (διδασκτική πράξη) στην τάξη μάλλον φαίνεται να δικαιώνεται αφού δε φαίνεται η επαγγελματική ικανοποίηση να έχει οποιαδήποτε επίδραση στην επίδοση του μαθητή. Αν και είναι μικρή η επίδραση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην επίδοση του μαθητή θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω π.χ. σε ένα άλλο συγκείμενο το κατά πόσο θα μπορούσε η μεταβλητή αυτή να αποτελέσει παράγοντα ενός διευρυμένου μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Τέλος, μια εισήγηση για περαιτέρω διερεύνηση αναφορικά με τη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας είναι να εξεταστεί σε συγκεκριμένα άλλων χωρών κατά πόσο η μεταβλητή αυτή έχει έμμεση επίδραση στην επίδοση του μαθητή μέσω της ποιότητας της διδασκαλίας.

## ABSTRACT

This specific study provides a critical review of theoretical models of educational effectiveness and claims that there is a need to expand them. An effectiveness study investigating the impact of teacher job satisfaction and interpersonal behaviour on language achievement of grade 11 students was conducted.

Specifically, it attempts to provide answers to the following three questions: a) Do the interpersonal relations at school and class level influence the students' outcomes and thereby these two variables should be taken into account in modelling educational effectiveness? b) Does teacher job satisfaction influence teachers' effectiveness? c) Does principal interpersonal behaviour influence teachers' interpersonal behaviour?

The methodology used to conduct this study, was based on quantitative methods. The data generated by the study, were initially analyzed with SPSS and at the final stage, were analyzed with Structural Equation Modelling-Mplus. In addition, for the purpose of this study a multilevel analysis was also conducted in order to identify the effects of variables measuring job satisfaction and interpersonal behaviour upon achievement.

The research was conducted during the school year 2005-2006. An achievement test in the subject of Greek Language was administered to students at the beginning and at the end of this school year. Stage sampling was used to initially select 19 out of 28 secondary schools in Cyprus. In total 2603 students participated in this study and answered the Greek version of the Questionnaire of Teachers Interaction (QTI).

The 98 teachers from the Greek department who participated in this study were asked to complete two questionnaires. The Questionnaire of Principal Interaction (QPI) was used to measure teacher and principal interpersonal behaviour. Another questionnaire measuring job satisfaction was also administered to teachers.

The most important results of the study are summarized as follows:

Structural equation modelling (SEM) approaches were used in order to investigate the relations between principals' interpersonal behaviour and teachers' interpersonal behaviour. The results of multilevel SEM analysis revealed that principals' interpersonal behaviour has a small but not statistically significant effect on teachers' interpersonal behaviour.

Multilevel analysis revealed that job satisfaction and principal interpersonal behaviour were not associated with student achievement. Teacher interpersonal behaviour has a small but statistically significant effect on student achievement. Also, concerning job

satisfaction the results of multilevel analysis have shown that there is no impact of job satisfaction on student achievement.

One unexpected finding concerning job satisfaction and interpersonal behaviour is that teachers' job satisfaction (aggregate level) can influence principals' interpersonal behaviour. This result provides points to the need for further research in relation to situational models of leadership.

Implications of findings are drawn and suggestions for further research are presented. The decision of multilevel models to look only at the impact of observable behaviour in classrooms seems to be justified because there is no impact of job satisfaction on student achievement but a small statistically significant impact of teachers' interpersonal behaviour. One suggestion for further research is the investigation of job satisfaction in other contexts also it is important to investigate whether job satisfaction has an indirect effect on student achievement through the quality of teaching.



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για τη διεξαγωγή της έρευνας σε σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης, πολύτιμη ήταν η συμβολή όλων εκείνων των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους που συμμετείχαν στο δείγμα της. Επίσης, σημαντική ήταν η συμβολή των συναδέλφων συντονιστών για τα φιλολογικά μαθήματα καθώς και όλων των άλλων συναδέλφων και φίλων που λειτούργησαν ως σύνδεσμοι στηρίζοντας τη διεξαγωγή της έρευνας στα σχολεία τους. Ξεχωριστής σημασίας ήταν η συμβολή της Ανδρούλας Αντωνιάδου, της Διευθύντριας μου κατά τη χρονιά συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Θερμά την ευχαριστώ για την έμπρακτη υποστήριξη και την κατανόησή της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαρία Ηλιοφώτου – Μένον, στον Αναπληρωτή Καθηγητή Λεωνίδα Κυριακίδη και στον Καθηγητή Κώστα Χρίστου, οι οποίοι αφιέρωσαν πολύ από τον πολύτιμό τους χρόνο για την καθοδήγηση της έρευνας σε όλα της τα στάδια.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά την Καθηγήτρια Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα και τον Καθηγητή Στέλιο Γεωργίου για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή.

Θερμές ευχαριστίες και ευγνωμοσύνη για τη βοήθειά της οφείλω στη μητέρα μου η οποία όλα τα χρόνια των σπουδών μου συνέχιζε να με φροντίζει και να προσεύχεται για μένα. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε αριθμό καλών φίλων, συναδέλφων και μελών της οικογένειάς μου οι οποίοι με τις εποικοδομητικές τους εισηγήσεις και παρατηρήσεις αλλά και τη στήριξή τους σε διάφορες φάσεις της εκπόνησης της έρευνας συνέβαλαν σημαντικά στην ολοκλήρωσή της. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την αδελφή μου και τους πιο κοντινούς μου ανθρώπους γιατί μοιράστηκαν μαζί μου τις αγωνίες των τελευταίων χρόνων.

Αφιερώνεται

στην ιερή μνήμη του πατέρα μου  
του οποίου η απώλεια με έκανε δυνατή

στη μητέρα μου που πίστεψε σε μένα  
και πάλεψε για τις σπουδές μου

στη Γεωργία, την αδελφή μου, για  
τη φιλία και τη συμπαράστασή της

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ</b>	xii
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</b>	xiii
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ</b>	
<b>I ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	
Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας	2
Επαγγελματική ικανοποίηση	2
Αποτελεσματικότητα	5
Σχολικό κλίμα	8
Το πρόβλημα	11
Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας	13
Πρωτοτυπία της έρευνας	14
Σπουδαιότητα της έρευνας	15
Αναγκαιότητα της έρευνας	18
<b>II ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ</b>	
Επαγγελματική ικανοποίηση	21
Ορισμοί της έννοιας	23
Βασικές θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης	24
Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg	26
Μοντέλο τριών τομέων – περιοχών	31
Τάσεις της σύγχρονης έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών σε δυτικές αγγλόφωνες χώρες	37
Σχολικό κλίμα – διαπροσωπική συμπεριφορά	44
Η θεωρία για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού	46
Μέτρηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού	52
Ερωτηματολόγιο QTI: Η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού	54
Διαπροσωπικά προφίλ	55
Διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού	56
Η έρευνα για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού	58
Η έρευνα για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματα του μαθητή	58

Αποτελεσματικότητα	63
Τα θεωρητικά μοντέλα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	66
Το περιεκτικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	69
Κριτική ανάλυση των μοντέλων της έρευνας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ)	72
Δυναμικό μοντέλο	74
Περίληψη	79
<b>III ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
Οι βασικές αρχές της μεθοδολογίας της έρευνας	81
Πρώτη αρχή: Διαχρονική έρευνα αντί πειραματικής, χωρίς παρέμβαση	82
Δεύτερη αρχή: Η επιλογή εργαλείων για τη μέτρηση των μεταβλητών της έρευνας	83
Τρίτη αρχή: Χρήση της κατά στάδιο δειγματοληψίας (stage sampling)	86
Τέταρτη αρχή: Χρήση μεθόδων ετεροαξιολόγησης για τη μέτρηση ερμηνευτικών μεταβλητών	87
Οι μεταβλητές της έρευνας	88
Η διαδικασία ανάπτυξης της ελληνικής εκδοχής των οργάνων μέτρησης	89
Μετάφραση στην ελληνική γλώσσα των οργάνων μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαπροσωπικών σχέσεων	89
Έλεγχοι των διαφόρων μορφών εγκυρότητας των ερωτηματολογίων	91
Διαμόρφωση των ερωτηματολογίων με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου εγκυρότητας όψεως	93
Η διαδικασία κατασκευής δοκιμίου αξιολόγησης	95
Κατασκευή	96
Έλεγχοι εγκυρότητας	97
Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας	100
Το δείγμα της έρευνας	101
Ανάλυση δεδομένων	105
Περιορισμοί της μεθοδολογίας	109
Περίληψη	111
<b>IV ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
Εισαγωγή	112
Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων	113
Ερωτηματολόγια που μετρούν διαπροσωπικές σχέσεις (QTI και QPI)	113

Βασικά αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης	118
Ερωτηματολόγιο που μετρά επαγγελματική ικανοποίηση	123
Βασικά αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης	128
Αποτελέσματα πολυεπίπεδου μοντέλου δομικής εξίσωσης για τη σχέση ανάμεσα στο QPI και το QTI	129
Αποτελέσματα πολυεπίπεδου μοντέλου για τη σχέση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς και της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επίδοση του μαθητή	134
Περίληψη	141
<b>V ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	
Εισαγωγή	144
Αποτελέσματα – συζήτηση	145
Σχέση κλίματος – διαπροσωπικής συμπεριφοράς και αποτελεσματικότητας	145
Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας	149
Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και κλίματος – διαπροσωπικής συμπεριφοράς	151
Επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή	152
Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας	156
Εισηγήσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και την πρακτική	159
Κατάρτιση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών	159
Κατάρτιση διευθυντικών στελεχών	160
Εισηγήσεις για τους ερευνητές – μελλοντική έρευνα	161
Σύνοψη	164
<b>ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b>	166
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b>	
Παράρτημα Α: Εργαλείο μέτρησης της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (QTI)	187
Παράρτημα Β: Εργαλείο μέτρησης της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή (QPI)	191
Παράρτημα Γ: Εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης	194
Παράρτημα Δ: Πίνακας προδιαγραφών για την κατασκευή δοκιμίου αξιολόγησης	199
Παράρτημα Ε: Δοκίμιο αξιολόγησης	203

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

		Σελίδα
Διάγραμμα 1	Πολυεπίπεδο μοντέλο διερεύνησης παραγόντων που καθορίζουν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών επαγγελματική ικανοποίηση, κλίμα και αποτελεσματικότητα	13
Διάγραμμα 2	Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg	29
Διάγραμμα 3	Το μοντέλο των τριών περιοχών (Dinham & Scott, 2000)	34
Διάγραμμα 4	Το μοντέλο του Leary (1957)	48
Διάγραμμα 5	Το μοντέλο για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Wubells & Levy, 1993)	49
Διάγραμμα 6	Ένα παράδειγμα διαπροσωπικού προφίλ	55
Διάγραμμα 7	Το περιεκτικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητα (προσαρμοσμένο από το Creemers & Reezigt, 1996)	70
Διάγραμμα 8	Η βασική δομή του δυναμικού μοντέλου (προσαρμοσμένο από το Creemers & Kyriakides, 2008)	75
Διάγραμμα 9	Πολυεπίπεδο μοντέλο Δομικής Εξίσωσης με επίπεδο σχολείου και επίπεδο τάξης	131
Διάγραμμα 10	Πολυεπίπεδο μοντέλο Δομικής Εξίσωσης με επίπεδο σχολείου και επίπεδο τάξης	133
Διάγραμμα 11	Πολυεπίπεδο μοντέλο Δομικής Εξίσωσης	138
Διάγραμμα 12	Πολυεπίπεδο μοντέλο Δομικής Εξίσωσης	140

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

		Σελίδα
Πίνακας 1	Τυπικές συμπεριφορές για (MITB) (Wubbels et. al., 1985)	51
Πίνακας 2	Φάσεις της διαδικασίας ανάπτυξης της ελληνικής εκδοχής των ερωτηματολογίων	89
Πίνακας 3	Φάσεις της διαδικασίας κατασκευής δοκιμίου αξιολόγησης	95
Πίνακας 4	Στατιστικές τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος με τη βοήθεια της κλίμακας Rasch και την ανάλυση των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών ξεχωριστά κατά τις δύο φάσεις χορήγησης του δοκιμίου	99
Πίνακας 5	Οι φάσεις της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων της έρευνας	101
Πίνακας 6	Χορηγηθέντα και επιστραφέντα ερωτηματολόγια κατά θέση-ιδιότητα	103
Πίνακας 7	Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα	104
Πίνακας 8	Δείκτες αξιοπιστίας, συνέπειας διασποράς των κλιμάκων του QTI στο επίπεδο εκπαιδευτικού-τάξης και των κλιμάκων του QPI στο επίπεδο διευθυντή-σχολείου	115
Πίνακας 9	Οι φορτίσεις παραγόντων για μοντέλο κυκλικού πλέγματος (circumplex model) με άνισα διαστήματα για το καθένα από τα στίλ του QTI και του QPI	117

Πίνακας 10	Οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε παράγοντα και υποπαράγοντα που μετρά διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού	119
Πίνακας 11	Οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε παράγοντα και υποπαράγοντα που μετρά διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή	122
Πίνακας 12	Οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε παράγοντα και υποπαράγοντα που μετρά επαγγελματική ικανοποίηση	128
Πίνακας 13	Εκτιμήσεις του βαθμού επίδρασης κάθε μεταβλητής στην τελική επίδοση στα Ελληνικά και το τυπικό σφάλμα κάθε εκτίμησης όπως προκύπτουν από κάθε πολυεπίπεδο μοντέλο	135



# ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οργανισμιακή αποτελεσματικότητα και η ποιότητα έργου αντιπροσωπεύουν δύο σύγχρονες βασικές προκλήσεις για τη διοίκηση του σχολείου και γενικότερα για τα εκπαιδευτικά συστήματα (Hoy & Miskel, 2001, 2008). Κοινωνία και πολιτεία ασκούν πιέσεις για αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Κύρια αποστολή των σχολικών μονάδων είναι η εκπλήρωση αυτού του αιτήματος και συνεπώς διευθυντές, εκπαιδευτικοί και μαθητές λόγω της θέσης και του ρόλου τους εμπλέκονται άμεσα στην επιτυχή υλοποίησή του. Άλλωστε μια ευρέως αποδεκτή παραδοχή θεωρεί την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και τη βελτίωσή της ως την απτή απόδειξη ενός αποτελεσματικού σχολείου. Μια άλλη παραδοχή θέλει τον εκπαιδευτικό που δηλώνει επαγγελματικά ικανοποιημένος να είναι πιο αποτελεσματικός οπότε και ενισχύεται η αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού στον οποίο εργάζεται.

Η μελέτη των σχολικών οργανισμών τοποθετείται ανάμεσα στις πιο δημοφιλείς στο χώρο της έρευνας για την εκπαίδευση γενικά. Ειδικότερα η έρευνα στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης επηρεασμένη από τη συστημική θεωρία μελετά τους σχολικούς οργανισμούς ως ανοικτά συστήματα ακολουθώντας ένα θεωρητικό σχήμα εισροής – διαδικασίας - εκροής (input-process-output). Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών σχολικών συστημάτων, η έννοια των σχολικών εκροών είναι διευρυμένη και δεν περιορίζεται μόνο στην επίδοση μαθητών αλλά επεκτείνεται και σε άλλες παραμέτρους όπως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η συνολική ποιότητα, το ποσοστό διακοπής φοίτησης (dropout rate) και οι απουσίες (Hoy & Miskel, 1996, 2001). Το κλίμα συνιστά μια από τις ενδιάμεσες μεταβλητές διαδικασίας μέσα στο σχολικό κοινωνικό σύστημα. Διαχρονικά θεωρείται από τα θεωρητικά σχήματα που βασίζονται στην οργανισμιακή αποτελεσματικότητα ότι το κλίμα χρησιμεύει στη βαθιά αντίληψη των διεργασιών εντός του σχολικού συστήματος (Brookover et al., 1978) και συμβάλλει στη βελτίωση των αποτελεσμάτων που απορρέουν από αυτό.

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάζεται αποκλειστικά στις έννοιες επαγγελματική ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα και σχολικό κλίμα. Επιχειρεί να διερευνήσει τις σχέσεις που ενδεχομένως αναπτύσσονται μεταξύ τους έχοντας καταλήξει στην υπόθεση, ότι μέσα στο σχολείο το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ο κοινός κρίκος σύνδεσης ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Ήδη μέσα από την έρευνα για την αποτελεσματικότητα φαίνεται ότι το

κλίμα ως μεταβλητή διαδικασίας συνιστά μια παράμετρο που ερμηνεύει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό προκύπτει τόσο από εμπειρικές έρευνες (π.χ. Brookover et al., 1978· Creemers & Reezigt, 1996) όσο και από μετα-αναλύσεις που ασχολούνται με τον εντοπισμό παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών και εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου (π.χ. Creemers & Kyriakides, 2008· Scheerens & Bosker, 1997· Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks & Doornekamp, 2005). Σε ό,τι αφορά στην αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση με βάση τη συστημική θεωρία και οι δύο συγκαταλέγονται στις «εκροές» ενός σχολικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρούνται μεταβλητές εξόδου (Hoy & Miskel, 1996, 2001). Η παρούσα έρευνα υποθέτει, ως φυσιολογικό και πιθανότερο, η επαγγελματική ικανοποίηση να διακρίνει εκπαιδευτικούς που εργάζονται μέσα σε θετικό, ευνοϊκό σχολικό κλίμα. Σε αυτή την περίπτωση, η δυνατότητα διαμόρφωσης ευνοϊκού κλίματος οδηγεί το σχολικό σύστημα σε καλύτερα αποτελέσματα και πιθανότατα συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συνοψίζοντας, με βάση το παραπάνω σκεπτικό επιχειρείται να διερευνηθεί το πώς το κλίμα ως μεταβλητή διαδικασίας συνδέεται και συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα αλλά και ποια είναι η σχέση μεταξύ αυτών δύο μεταβλητών εξόδου. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της έρευνας αυτής βρίσκεται η αναζήτηση των σχέσεων που πιθανόν να συνδέουν τις τρεις μεταβλητές.

## Το Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας

### *Επαγγελματική Ικανοποίηση*

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης αναφέρεται στα θετικά συναισθήματα που έχει ο εργαζόμενος έναντι συγκεκριμένων πτυχών της εργασίας. Διαχρονικά είναι μία από τις πλέον συζητημένες έννοιες, αρχικά στο χώρο της διοίκησης επιχειρήσεων και στη συνέχεια στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί έχουν δοθεί για αυτή την έννοια χωρίς να υπάρξει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, εντούτοις όλοι οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την επαγγελματική ικανοποίηση συναινούν ως προς το πολυδιάστατο του χαρακτήρα της (Koustellios, 1991· Locke, 1976· Rice, McFarlin & Bennett, 1989). Ο Locke (1976) στην απόπειρά του να ορίσει την επαγγελματική ικανοποίηση την περιγράφει ως «...ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που είναι αποτέλεσμα της εκτίμησης της εργασίας κάποιου ή των εμπειριών του από την

εργασία» (σ. 1300). Οι Hoy και Miskel (1991) έχοντας υπόψη το χώρο της εκπαίδευσης ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως μια συναισθηματική κατάσταση ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας που προκύπτει όταν ένας εκπαιδευτικός αξιολογεί την εργασία του. Η Evans (1998) αναφερόμενη και αυτή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το επίπεδό της προκύπτει από το κατά πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες του εκπαιδευτικού που σχετίζονται με την εργασία. Η ικανοποίηση αναγκών παραπέμπει αβίαστα στην έννοια της παρώθησης.

Η σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την παρώθηση ήταν αναπόφευκτη από τη στιγμή που στην προσπάθεια διερεύνησης της έννοιας, από πολύ νωρίς (π.χ. επιστημονική διοίκηση, μελέτες Hawthorne), επικράτησε είτε άμεσα είτε έμμεσα η παραδοχή ότι ο πιο ικανοποιημένος υπάλληλος θα είναι και περισσότερο παραγωγικός. Η παρώθηση ορίζεται από τον Pinder (1984) ως «ένα σύνολο από ενεργητικές δυνάμεις που πηγάζουν τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά από το άτομο για να ενεργοποιήσουν συμπεριφορά σχετική με την εργασία και να καθορίσουν τη μορφή της, την κατεύθυνση, την ένταση και τη διάρκειά της» (σ. 8). Ουσιαστικά είναι μια διαδικασία που προκαλεί, ενεργοποιεί, κατευθύνει και ενδυναμώνει τη συμπεριφορά και την απόδοση του ατόμου. Η παρώθηση συνεπάγεται ενδιαφέρον για τις ανάγκες, τις προσδοκίες, την ενίσχυση του ατόμου και την ισότητα και καταλήγει στην ικανοποίηση / δυσαρέσκεια ανάλογα με την περίπτωση. Ο Herzberg επιχείρησε να εκφράσει την παρώθηση σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια με τη θεωρία των δύο παραγόντων (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959). Υποστήριξε την ύπαρξη παραγόντων παρώθησης (motivators) που σχετίζονται με τη φύση της εργασίας και παράγουν ικανοποίηση, και παραγόντων υγιεινής (hygiene factors), που τείνουν να παράγουν δυσαρέσκεια από την εργασία όταν δεν ικανοποιηθούν. Ουσιαστικά η θεωρία αυτή είναι η πιο γνωστή ανάμεσα στις Θεωρίες Περιεχομένου της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Content Theories of Job Satisfaction) οι οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν την επαγγελματική ικανοποίηση από την άποψη των αναγκών που πρέπει να ικανοποιηθούν ή των αξιών που πρέπει να επιτευχθούν (Locke, 1976).

Πέρα από τις θεωρίες περιεχομένου, οι θεωρίες Διαφοράς - Ασυμφωνίας (Discrepancy Theories of Job Satisfaction) επιχειρούν να ερμηνεύσουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια διαφορά - ασυμφωνία ανάμεσα στο τι επιθυμεί το άτομο από την εργασία του και σε αυτό που πραγματικά λαμβάνει μέσα στον οργανισμό στον οποίο εργάζεται (Locke, 1976). Έτσι η δυσαρέσκεια από την εργασία εμφανίζεται στους ανθρώπους που παίρνουν λιγότερα από αυτά που θα ήθελαν ή προσδοκούσαν να πάρουν από την εργασία τους (Berry, 1997). Τα Περιστασιακά Μοντέλα Επαγγελματικής

Ικανοποίησης (Situational Models of Job Satisfaction) προτείνουν ένα διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέτουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση ενός ατόμου σχετίζεται με το συνδυασμό τριών κατηγοριών από μεταβλητές: α) χαρακτηριστικά εργασίας (task characteristics), β) οργανισμιακά χαρακτηριστικά (organizational characteristics) και γ) ατομικά χαρακτηριστικά (individual characteristics).

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας εστιάζεται μόνο στις θεωρητικές προσεγγίσεις περιεχομένου. Ξεχωριστή ανάμεσα τους είναι η διαχρονική και πολυσυζητημένη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg η οποία μάλιστα καθόρισε την πορεία της έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση. Το περιεχόμενό της κατά καιρούς, ακόμα και σχετικά πρόσφατα, επιβεβαιώθηκε και από άλλους ερευνητές (π.χ. Dinham, 1992· Dinham & Scott, 1996· Sergiovanni, 1967). Μάλιστα οι Dinham και Scott (1998) πρότειναν την επέκταση της θεωρίας των δύο παραγόντων με την εισήγησή τους για ένα μοντέλο με τρεις περιοχές παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης / δυσαρέσκειας. Με την πρόταση αυτή εισάγουν κάτι νέο στη συζήτηση και ξεφεύγουν από την κλασική τακτική ομαδοποίησης των παραγόντων που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση / δυσαρέσκεια σε δύο κατηγορίες (Evans 1998· Farrugia, 1986· Herzberg et al., 1959· Manisera, Dusseldorp & van der Krooij, 2005). Για τον εντοπισμό παραγόντων επαγγελματικής δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών στρέφονται και εκτός του σχολείου και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και την πραγματικότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού συγκειμένου (Dinham & Scott, 1998, 2000· Scott & Dinham, 2001, 2003). Σύμφωνα με το μοντέλο των τριών περιοχών των Dinham και Scott παράγοντες εντός του σχολείου και σχετικοί με τις συνθήκες εργασίας όπως η ηγεσία και το σχολικό κλίμα έχουν την πιθανότητα επίδρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το ενδεχόμενο αυτό συμβάλλει στην αναβάθμιση του περιορισμένου ενδιαφέροντος για τις σχέσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με άλλες μεταβλητές όπως αυτές. Ερευνητικά ευρήματα για τη σχέση κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης (Taylor & Tashakkori, 1995) συναινούν στην περαιτέρω διερεύνηση αυτής της σχέσης και της πιθανότητας το σχολικό κλίμα να οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον για διερεύνηση παρόμοιων σχέσεων αιτίας αιτιατού ανάμεσα σε άλλες μεταβλητές και την επαγγελματική ικανοποίηση είναι χαμηλό.

Μια ειδική περίπτωση συνιστά η διερεύνηση της σχέσης επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας. Στο χώρο της εκπαίδευσης η παραδοχή ότι οι δύο μεταβλητές συνδέονται με μια σχέση αιτίας αιτιατού συντηρείται για χρόνια παρά το ερευνητικό κενό και παρά την ύπαρξη μόνο κάποιων ερευνητικών στοιχείων από το χώρο

της βιομηχανικής ψυχολογίας τα οποία μιλούν για μια χαμηλή συσχέτιση των δύο μεταβλητών (Brayfield & Crockett, 1955· Iaffaldano & Muchinsky, 1985· Locke, 1976· Vroom, 1964). Αντίθετα στο χώρο της έρευνας για την αποτελεσματικότητα θεωρείται δεδομένο, χωρίς ουσιαστική διερεύνηση ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ως εκ τούτου, χρειάζονται ερευνητικά στοιχεία που να αποδεικνύουν κατά πόσο η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι υπαρκτή ή όχι, ιδιαίτερα σε μια εποχή όπως η σύγχρονη, στην οποία η αποτελεσματικότητα σχολείου και εκπαιδευτικού αποτελούν βασική προτεραιότητα για την εκπαίδευση. Μέσα στο ίδιο πλαίσιο το ανάλογο ισχύει και για μια σχέση σχολικού κλίματος - επαγγελματικής ικανοποίησης. Χρειάζεται να διερευνηθεί και να αποσαφηνιστεί κατά πόσο ο επαγγελματικά ικανοποιημένος εκπαιδευτικός έχει καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία του και παράλληλα να εξεταστεί κατά πόσο παράγοντες ενδοσχολικοί όπως το κλίμα μπορούν να επηρεάσουν θετικά την επαγγελματική του ικανοποίηση και τα αποτελέσματα της εργασίας του. Ερευνητικά η συνεξέταση επαγγελματικής ικανοποίησης σχολικού κλίματος και αποτελεσματικότητας μπορεί να δώσει απαντήσεις αν αξιοποιηθούν οι δυνατότητες ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας όπως είναι το δυναμικό μοντέλο αποτελεσματικότητας.

### *Αποτελεσματικότητα*

Η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση ως έννοια απασχολεί συστηματικά την παιδαγωγική επιστήμη τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες. Ξεκίνησε ως η αντίδραση στο συμπέρασμα ερευνών που διεξήχθησαν στις Η.Π.Α. στις δεκαετίες του '60 και '70 (Coleman et al., 1966· Jencks, et al., 1972) οι οποίες υποστήριζαν ότι η συμβολή του σχολείου στη σχολική επιτυχία του μαθητή είναι πολύ περιορισμένη (Reynolds, 1985). Σήμερα πλέον, μετά από συστηματική έρευνα, το σχολείο θεωρείται ότι επιδρά στην επίδοση του μαθητή. Ένας βασικός ορισμός για την αποτελεσματικότητα, την περιγράφει ως την «παραγωγή του επιθυμητού αποτελέσματος ή συνέπειας» (Levine & Lezotte, 1990). Το πλέον επιθυμητό αποτέλεσμα για την εκπαίδευση αφορά στη μάθηση και γενικά στην όλη επίδοση και επιτυχία του μαθητή. Ωστόσο, με τον όρο σχολική αποτελεσματικότητα δεν εννοούμε ένα μόνο πράγμα ούτε είναι αρκετός ένας μονοδιάστατος ορισμός για να αποδοθεί το περιεχόμενο του όρου. Αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετείται από την έρευνα.

Παραδοσιακά η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα χρησιμοποιεί εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών κυρίως στο γνωστικό αλλά και στο

συναισθηματικό τομέα ως τις ισχυρότερες αποδείξεις για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Μάλιστα οι ερευνητές στο χώρο της αποτελεσματικότητας θεωρούν τη μάθηση ως τη μόνη μεταβλητή εξόδου στο σχολικό σύστημα. Σχεδόν με τις πρώτες έρευνες σε αυτό το χώρο, στα τέλη της δεκαετίας του '70 (π.χ. Brookover et. al., 1979· Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988· Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979) εξετάστηκαν οι επιδράσεις - αποτελέσματα του σχολείου στην επίδοση του μαθητή. Συγκεκριμένα, τόσο στο επίπεδο σχολείου όσο και στο επίπεδο τάξης, εντοπίζονται παράγοντες που επιδρούν και αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ανάμεσα σ' αυτούς τους παράγοντες ξεχωρίζουν το σχολικό κλίμα, το κλίμα τάξης και η ηγεσία του σχολείου (Scheerens & Bosker, 1997).

Αναφορικά με τον υπολογισμό του μεγέθους των επιδράσεων του σχολείου στην αποτελεσματικότητά του, αρχικά η έρευνα περιοριζόταν σε παράγοντες στο επίπεδο σχολείου αγνοώντας το ενδιάμεσο σημαντικό επίπεδο της τάξης. Στη συνέχεια το επίπεδο της τάξης και οι επιδράσεις των παραγόντων του στην επίδοση του μαθητή κρίθηκαν ως ιδιαίτερα σημαντικά για την εξαγωγή ακριβέστερων συμπερασμάτων αναφορικά με τις επιδράσεις του σχολείου (Creemers, 1994· Scheerens & Bosker, 1997). Μάλιστα μέσα από μελέτες και ανασκοπήσεις ερευνών στις οποίες γίνεται σύγκριση ανάμεσα στις επιδράσεις των μεταβλητών σχολείου και τάξης υποδεικνύεται πως οι μεταβλητές στο επίπεδο τάξης προβλέπουν μεγαλύτερη διακύμανση συγκριτικά με εκείνες σε επίπεδο σχολείου (π.χ. Hill & Rowe, 1996· Luyten, 1994· Scheerens, Vermeulen & Pelgrum, 1989). Επιπλέον, μέσα από τη χρησιμοποίηση τεχνικών πολυεπίπεδης μοντελοποίησης σε Έρευνες της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (EEA) σε διαφορετικές χώρες αποκαλύφθηκε πως το επίπεδο της τάξης είναι περισσότερο σημαντικό από το επίπεδο του σχολείου ή το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. Kyriakides, Campbell & Gagatsis, 2000· Yair, 1997).

Εκτός από το μέγεθος των επιδράσεων σχολείου και τάξης στη σχολική αποτελεσματικότητα, την έρευνα απασχόλησε το είδος των επιδράσεων των παραγόντων του σχολείου στην αποτελεσματικότητά του (Pitner, 1988). Το ερώτημα κατά πόσο τα σχολεία μπορούν να έχουν άμεσες (direct) ή αμοιβαίες (reciprocal) ή ακόμα και έμμεσες (indirect) επιδράσεις στις επιδόσεις των μαθητών εξακολουθεί να μένει αναπάντητο. Ωστόσο, το μοντέλο των Creemers και Reezigt (1996) προσδιορίζει μόνο έμμεση επίδραση (effect) μέσω των παραγόντων της τάξης.

Κατά τη δεκαετία του '90 η έρευνα των Σχολικών Επιδράσεων (School Effects Research), με την ανάπτυξη ενοποιημένων πολυεπίπεδων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (π.χ. Creemers, 1994· Scheerens, 1992· Stringfield & Slavin, 1992)

και την εγκυροποίησή τους κατέληξε πως οι επιδράσεις στην επίδοση του μαθητή είναι πολυεπίπεδες (De Jong, Westerhof & Kruiter, 2004· Kyriakides, 2003· Kyriakides et al., 2000). Η πρόσφατα διατυπωμένη ιδέα ανάπτυξης δυναμικών μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των Creemers και Kyriakides (2006), ενταγμένη μέσα στη λογική των πολυεπίπεδων μοντέλων, οδηγεί στην αναζήτηση και μη γραμμικών σχέσεων ανάμεσα σε παράγοντες αποτελεσματικότητας και την επίδοση του μαθητή. Ακόμα, δίνει τη δυνατότητα για εξέταση σχέσεων ανάμεσα σε παράγοντες αποτελεσματικότητας εντός του ίδιου επιπέδου. Το βασικό ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας στρέφεται στην προσέγγιση των πολυεπίπεδων δυναμικών μοντέλων αποτελεσματικότητας και στη δυνατότητα διεύρυνσης του εύρους των μεταβλητών που την απασχολούν. Σε αυτό αποβλέπει η ένταξη και συνεξέταση σε ένα τέτοιο μοντέλο της μεταβλητής των διαπροσωπικών σχέσεων και της μεταβλητής της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ουσιαστικά με τη λογική της μοντελοποίησης αναπτύσσονται θεωρητικά σχήματα με τα οποία δίνεται έμφαση στη μάθηση, στη συμπεριφορά και καθόλου σε σχέσεις που δημιουργούνται κατά την αλληλεπιδραστική διαδικασία της διδασκαλίας. Έτσι, το κλίμα ως έννοια προσεγγίζεται σε αυτά τα μοντέλα αποτελεσματικότητας όπως και στο δυναμικό μοντέλο, μέσα από την προοπτική της διοίκησης της τάξης. Το ενδιαφέρον στρέφεται στο τι κάνει ο εκπαιδευτικός για να εξασφαλίσει την ευταξία και όχι στις στάσεις και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων μέσα στην τάξη. Πιστεύεται πως οι διαπροσωπικές σχέσεις όπως καθορίζονται από τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού θα πρέπει να έχουν θέση στα μοντέλα αποτελεσματικότητας· χάρη σε αυτές δημιουργείται η ψυχική επαφή και η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων που είναι εύλογο να συμβάλλουν και αυτές στην επίτευξη της μάθησης.

Επίσης, από τη μελέτη μοντέλων αποτελεσματικότητας και της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει πως η έρευνα για την αποτελεσματικότητα ενώ διερευνά τα αποτελέσματα των μαθητών στο συναισθηματικό τομέα, σε επίπεδο εκπαιδευτικών δεν ενδιαφέρεται για τις στάσεις και τα συναισθήματα αλλά για τη συμπεριφορά τους που οδηγεί τους μαθητές στη μάθηση. Ενώ θεωρεί ότι η επαγγελματική αποστολή των εκπαιδευτικών είναι η προώθηση της μάθησης, δεν εξετάζει κατά πόσο τα συναισθήματα που εισπράττουν από το επάγγελμά τους μπορεί να επηρεάζουν την απόδοσή τους. Δεν αποδέχεται ότι εκτός από τα αποτελέσματα των μαθητών, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να είναι μεταβλητή εξόδου ενός σχολικού συστήματος (Hoy & Miskel, 2001). Η παρούσα έρευνα υποστηρίζει τη θέση πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μεταβλητή εξόδου. Θεωρεί ρεαλιστικό το παράδειγμα ενός

αποτελεσματικού σχολείου, το οποίο μακροπρόθεσμα και σταδιακά μετατρέπεται σε μη αποτελεσματικό αφού σε όλο αυτό το διάστημα οι εκπαιδευτικοί σε αυτό δεν αισθάνονται ικανοποίηση από την εργασία τους. Σε μια τέτοια περίπτωση τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών έναντι της εργασίας τους αναπόφευκτα αντανακλώνται στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά και γενικότερα στο κλίμα της τάξης τους.

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω πορίσματα, το κλίμα - ειδικότερα η πύχνη των διαπροσωπικών σχέσεων - και η επαγγελματική ικανοποίηση θα μπορούσε να συμπεριληφθούν στις μεταβλητές ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας που θα διερευνά σχέσεις με την επίδοση των μαθητών (αποτελεσματικότητα) και σχέσεις μεταξύ τους.

### *Σχολικό Κλίμα*

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχει δοθεί αξιοσημείωτη προσοχή στη διερεύνηση του κλίματος ή της ατμόσφαιρας του σχολείου καθώς και των επιδράσεων στο μαθησιακό περιβάλλον. Το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να περιγραφεί ως η καρδιά και η ψυχή ενός σχολείου (Freiberg, 1999). Στην πρωτοποριάκη εργασία τους οι Halpin και Croft (1963) παραλληλίζουν το κλίμα με την προσωπικότητα του ατόμου τονίζοντας έτσι ότι κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της εσωτερικά χαρακτηριστικά, το δικό της ξεχωριστό κλίμα. Δεκαετίες ουσιαστικής και εμπειρικής διερεύνησης του κλίματος δεν κατέδειξαν έναν κοινώς αποδεκτό ορισμό της έννοιας αλλά μια ποικιλία ορισμών ανάλογα με την οπτική γωνία του ερευνητή στο θέμα αυτό (π.χ. εκπαιδευτική διοίκηση, ψυχολογία και τα λοιπά).

Παρά τη δυσκολία να δοθεί ορισμός για την έννοια του κλίματος, αυτή περιγράφεται από τους Hoy και Miskel (1996) ως ένα μόνιμο χαρακτηριστικό ολόκληρου του σχολείου το οποίο βιώνεται από όλους όσους συμμετέχουν σε αυτό, περιγράφει τις συλλογικές τους αντιλήψεις συμπεριφοράς και επηρεάζει τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους μέσα στο σχολείο. Ακόμα ο παράγοντας σχολικό κλίμα ορίζεται από τον Hayes (1994) ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος.

Στην πολύχρονη πορεία της, η έρευνα για το κλίμα κινήθηκε σε δύο επίπεδα, εκείνα του σχολείου (π.χ. Hoy, Hoffman, Sabo & Bliss, 1996· Hoy & Tarter, 1997· Jorde-Bloom, 1988· Pashiardis, 2000· Πασιαρδή, 2001) και της τάξης (π.χ. Anderson, Hamilton & Hattie, 2004· Fisher, Fraser & Wubbels, 1993· Mok & Flynn, 2002· Westling Allodi, 2002· Wubbels & Levy, 1993). Μάλιστα έρευνες που αφορούσαν το κλίμα τάξης όπως



των Fisher, Fraser και Wubbels (1993) των Wubbels και Levy, (1993) των Dorman, Fraser και McRobbie (1995) αποκάλυψαν μια χαλαρή σχέση ανάμεσα στο κλίμα τάξης και σχολείου. Αυτά τα δύο επίπεδα διερεύνησης του κλίματος παρέμειναν μάλλον ανεξάρτητα μεταξύ τους και έχουν μελετηθεί ξεχωριστά μέσα από τέσσερις ερευνητικές σχολές (Creemers & Reezigt, 1999) οι οποίες συνοπτικά παρουσιάζονται στη συνέχεια. Συγκεκριμένα, οι μελέτες για το σχολικό κλίμα που ακολουθούν την πρώτη ερευνητική σχολή (Hoy, 1990· Hoy, Tarter & Bliss, 1990· Hoy & Woolfolk, 1993) προσεγγίζουν το σχολικό κλίμα καθαρά από την πλευρά της διοίκησης των οργανισμών και το συνδέουν με την κουλτούρα. Ποσοτικές έρευνες που να δείχνουν κάποια σχέση της προσέγγισης αυτής με την αποτελεσματικότητα δε φαίνεται να υπάρχουν, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από μετα-αναλύσεις που έγιναν στο χώρο της αποτελεσματικότητας. Η δεύτερη ερευνητική σχολή (π.χ. Brookover et al., 1978· Edmonds, 1979) επικεντρώθηκε αποκλειστικά στο κλίμα σε επίπεδο σχολείου. Ασχολήθηκε με την επίδραση που ασκούν παράγοντες του κλίματος στην επίδοση εξετάζοντας κυρίως τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Η τρίτη σχολή επικεντρώθηκε σε παραμέτρους του κλίματος που αφορούν στην τάξη και τη διοίκησή της. Η συγκεκριμένη προσέγγιση συνάδει περισσότερο με αρχές του μοντέλου λειτουργικής διαδικασίας (process model) το οποίο επιδιώκει να βρει χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όπως είναι η διοίκηση τάξης, η διαχείριση του χρόνου και τα λοιπά. Ουσιαστικά αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με την ποιότητα διδασκαλίας και όχι το κλίμα. Μια τέταρτη, εντελώς διαφορετική προσέγγιση μελέτης του κλίματος επικεντρώνεται στις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μέσα στην τάξη όχι μόνο έτσι όπως οι ίδιες παρατηρούνται από τρίτους αλλά περισσότερο έτσι όπως γίνονται αντιληπτές από τα υποκείμενα (μαθητές εκπαιδευτικούς).

Στην τελευταία παραπάνω προσέγγιση, σαφώς το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώθηκε στην τάξη και το κλίμα τάξης με σκοπό να εξετάσει αντιλήψεις (perceptions) και όχι συμπεριφορές που αφορούν στην ποιότητα της διδασκαλίας. Στη συγκεκριμένη σχολή το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης τέθηκε στο επίκεντρο της έρευνας, με αφετηρία απόψεις που διατυπώθηκαν για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον (Moos, 1979· Walberg, 1979). Η σχολή έδωσε έμφαση στην κατασκευή οργάνων μέτρησης των αντιλήψεων των μαθητών για το κλίμα της τάξης και πολλές από τις μελέτες της καταπιάνονται με την παρουσίαση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών αυτών των οργάνων (Fraser, 1991). Αυτά τα όργανα μέτρησης εστιάζουν την προσοχή τους στις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του διδάσκοντα και των μαθητών μέσα στο χώρο της τάξης.

Έρευνες που προέρχονται από αυτή τη σχολή προσέγγισης του κλίματος συνδέουν τις αντιλήψεις του μαθητή για το κλίμα τάξης με γνωστικά και συναισθηματικά αποτελέσματα καταδεικνύοντας μια θετική συσχέτιση ανάμεσά τους (π.χ. den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004· Fraser & Fisher, 1982· Wubbels & Brekelmans, 1998). Ακόμα, ερευνητές εξετάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον μελέτησαν τη διδασκαλία σε σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητή (Wubbels & Brekelmans, 1998· Wubbels & Levy, 1991). Τελευταία η ίδια ερευνητική παράδοση έχει πετύχει να αποδείξει σχέσεις ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματα του μαθητή (π.χ. Brekelmans, Wubbels & den Brok 2002· den Brok et al., 2004). Φαίνεται πως η προσέγγιση που υιοθετεί αυτή η σχολή δίνει μια διευρυμένη αντίληψη για τους παράγοντες στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου που μπορεί να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα. Σημειώνεται ότι ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει μέχρι τώρα οι οποίες συνδέουν την αποτελεσματικότητα με αυτή τη διάσταση μέτρησης του σχολικού κλίματος (Kyriakides, 2006).

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κρίθηκε καταλληλότερη η παραπάνω τέταρτη σχολή προσέγγισης του κλίματος για τους ακόλουθους τρεις λόγους. Πρώτον, όπως προκύπτει από την παραπάνω παρουσίαση, επικεντρώνεται στην κοινωνική διάσταση του κλίματος στο επίπεδο της τάξης γεγονός που συμβάλλει στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία διδασκαλίας μάθησης. Εξάλλου τα παιδιά δε μαθαίνουν πάνω στα γόνατα του διευθυντή - μαθαίνουν μέσα στις τάξεις (Stringfield, 1994) γεγονός που καθιστά την επικοινωνία και τις σχέσεις διδάσκοντα διδασκομένων καθοριστικές για το μαθησιακό κλίμα. Δεύτερον, αυτή η προσέγγιση μέτρησης του κλίματος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα, και τρίτον, η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει μια αντικειμενικότερη εικόνα για τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη γιατί ουσιαστικά μελετά τις αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού την οποία βιώνουν κατά την αλληλεπιδραστική διαδικασία της διδασκαλίας.

Το δεδομένο ότι η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επιδρά στο αποτέλεσμα της διδασκαλίας επιβάλλει την περαιτέρω διερεύνησή της σε σχέση και με έναν άλλο παράγοντα που είναι η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Κάτι τέτοιο δικαιολογείται αφού ο ίδιος ο εκπαιδευτικός βιώνει καθημερινά τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή ο οποίος δεν αποκλείεται να λειτουργεί ως πρότυπο για τον εκπαιδευτικό. Σε αυτή την περίπτωση είναι δυνατόν ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του να επηρεάζει τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη αλλά και τα αισθήματά του έναντι της εργασίας του.

Συνεπώς, χρειάζεται να διερευνηθεί κατά πόσο οι σχέσεις διευθυντή - εκπαιδευτικών στο επίπεδο του σχολείου επιδρούν στις σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή στο επίπεδο της τάξης και κατ' επέκταση στα αποτελέσματα του μαθητή. Επίσης, χρειάζεται να εξεταστεί κατά πόσο η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και γενικότερα το κλίμα συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αλλά και στα αποτελέσματα της εργασίας του.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο αυτής της εργασίας σε ό,τι αφορά στη μεταβλητή κλίμα η έμφαση θα δίνεται στην κοινωνική διάσταση και ειδικότερα στη διαπροσωπική συμπεριφορά. Με τον όρο διαπροσωπικές σχέσεις ή διαπροσωπική συμπεριφορά διευθυντή θα αναφερόμαστε στο σχολικό κλίμα και με τον όρο διαπροσωπικές σχέσεις ή διαπροσωπική συμπεριφορά εκπαιδευτικού θα αναφερόμαστε στο κλίμα τάξης.

### Το Πρόβλημα

Το γενικό πρόβλημα που απασχολεί την παρούσα έρευνα σχετίζεται με τη δυνατότητα σύνδεσης ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στο κλίμα (διαπροσωπική συμπεριφορά εκπαιδευτικού και διευθυντή) και στην αποτελεσματικότητα (επιδόσεις των μαθητών). Η σύντομη παρουσίαση των παραπάνω τριών εννοιών καταδεικνύει ότι δεν υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία που να συνδέουν μεταξύ τους και τις τρεις μεταβλητές που εκπροσωπούν. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι ειδικά η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση θεωρεί δεδομένη τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην εργασία του με αποτέλεσμα να μην επιδιώκει τη διερεύνηση μιας τέτοιας σχέσης. Αντίθετα, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα θεωρεί δεδομένο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του χωρίς όμως να τεκμηριώνει ερευνητικά αυτή την άποψη. Ωστόσο, μέσα από τη βιβλιογραφία προκύπτει μια σειρά από στοιχεία που αν συνδυαστούν δημιουργούν την αίσθηση μιας άδηλης σχέσης ανάμεσα στις τρεις μεταβλητές. Συγκεκριμένα, η κοινωνική διάσταση του κλίματος και ειδικά η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δίνει σε επίπεδο τάξης μια θετική συσχέτιση με τα αποτελέσματα των μαθητών (Kyriakides, 2006). Επίσης, η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή ως μια διάσταση του σχολικού κλίματος συνδέεται με εσωτερικές διεργασίες στο σχολικό σύστημα που είναι δυνατόν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, η έρευνα για την αποτελεσματικότητα έχει ήδη συνδέσει το σχολικό κλίμα με την αποτελεσματικότητα

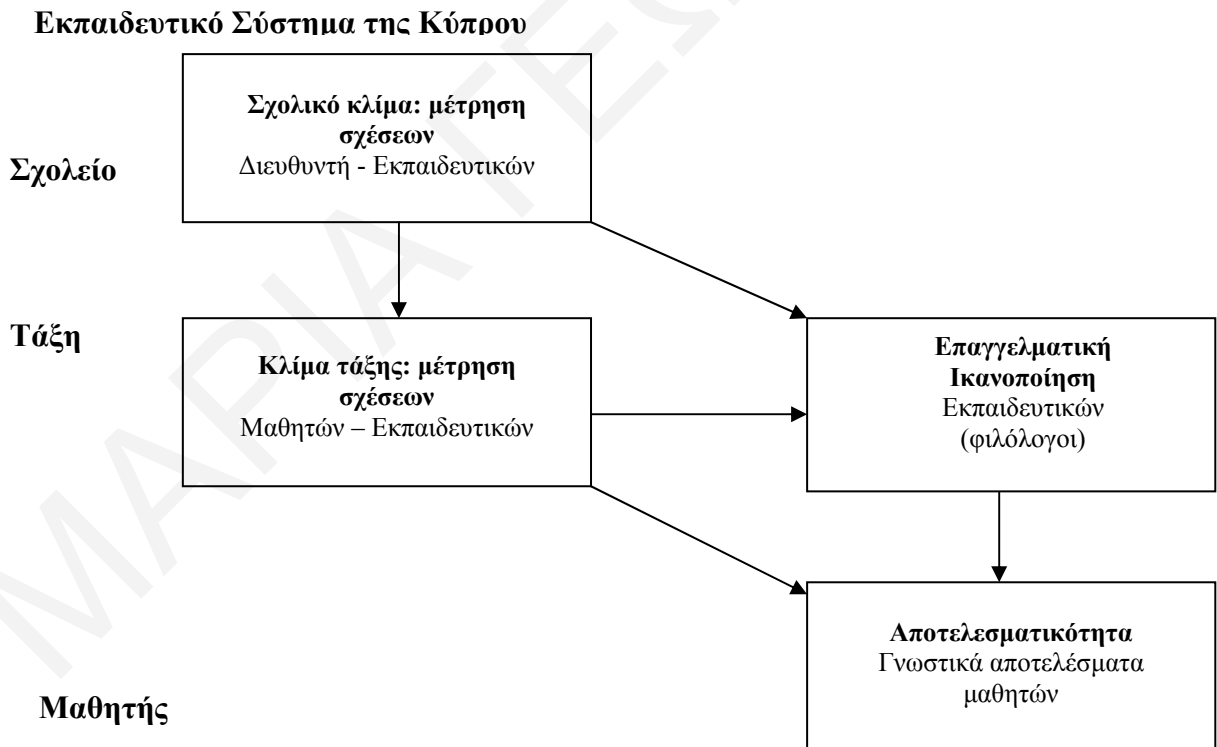
ως ένα χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων αλλά και ως παράγοντα που επιδρά στα αποτελέσματα του σχολείου (Brookover et al., 1978· Creemers & Reezigt, 1996). Επιπρόσθετα, το σχολικό κλίμα σύμφωνα με το μοντέλο των τριών τομέων - περιοχών επαγγελματικής ικανοποίησης των Dinham και Scott (1998, 2000) θεωρείται ως ένας από τους ισχυρούς ενδοσχολικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση / δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού. Το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους παράγοντες που δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικοί ούτε ιδιαίτερα δυσάρεστοι στους εκπαιδευτικούς, από σχολείο σε σχολείο διαφέρουν και έχουν τη μεγαλύτερη διαφορά ως προς τη δύναμη της επαγγελματικής ικανοποίησης που προκαλούν σε σύγκριση με εκείνους των άλλων δύο περιοχών του παραπάνω μοντέλου. Μέσα από αυτή την προσέγγιση της θεωρίας των Dinham και Scott (1998, 2000) προκύπτει ως ενδιαφέρουσα προοπτική η περαιτέρω εξέταση της σχέσης επαγγελματικής ικανοποίησης και σχολικού κλίματος. Τέλος, με βάση τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων το κλίμα θεωρείται μεταβλητή διαδικασίας ενώ η αποτελεσματικότητα και η επαγγελματική ικανοποίηση εντάσσονται στις εκροές ενός κοινωνικού συστήματος όπως το σχολείο. Με την ιδιότητα αυτή το κλίμα συνδέεται και με τις δύο άλλες μεταβλητές και μπορεί να λειτουργήσει ως κρίκος ανάμεσά τους στην προσπάθεια σύνδεσης των τριών. Φαίνεται πως υπάρχουν στοιχεία για τη σχέση του κλίματος τόσο με την επαγγελματική ικανοποίηση όσο και με την αποτελεσματικότητα, ωστόσο λείπουν ερευνητικά στοιχεία που να αποδεικνύουν την ύπαρξη σχέσης ή όχι μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας.

Λαμβανομένων υπόψη των πιο πάνω διαμορφώνεται το ζητούμενο της παρούσας έρευνας που είναι η σύνδεση και συνδιερεύνηση των τριών εννοιών μέσα από ένα πολυεπίπεδο μοντέλο αποτελεσματικότητας. Αναμένεται πως μέσα από την απόπειρα αυτή ανοίγει η προοπτική για να γίνει πρόδηλη η άδηλη σχέση που ενδεχομένως συνδέει τις τρεις μεταβλητές μεταξύ τους και για να γίνουν πληρέστερα κατανοητές πιθανές σχέσεις (άμεσες, έμμεσες, γραμμικές, μη γραμμικές) που συνδέουν τις τρεις μεταβλητές στο επίπεδο τάξης και σχολείου.

Σημειώνεται ότι η έρευνα η οποία πραγματοποιείται στο χώρο της Μέσης Εκπαίδευσης θα εστιάσει το ενδιαφέρον της στην αποτελεσματικότητα μόνο ενός τμήματος (departmental effectiveness) των διδασκόντων, εκείνο των φιλολόγων στο μάθημα των Νέων Ελληνικών και θα διερευνήσει την επαγγελματική τους ικανοποίηση όπως και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (κλίμα).

## Σκοπός και Υποθέσεις της Έρευνας

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η σύζευξη για πρώτη φορά των εννοιών, επαγγελματική ικανοποίηση, κλίμα (διαπροσωπική συμπεριφορά), αποτελεσματικότητα και η ανάδειξη των ενδεχόμενων σχέσεων, άμεσων και έμμεσων, γραμμικών και μη γραμμικών που συνδέουν και τις τρεις. Ειδικότερα, με αυτή την έρευνα επιδιώκεται η σύνδεση των πιο πάνω τριών μεταβλητών προκειμένου να καταδειχθεί η συμβολή της καθεμιάς από αυτές στην ανάπτυξη και εγκυροποίηση ενός πολυεπίπεδου μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας όπως διαγράφεται στο διάγραμμα 1 που ακολουθεί. Φιλοδοξία της έρευνας είναι τα συμπεράσματά της να είναι χρήσιμα τόσο για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας όσο και για την πολιτική προώθησης της αποτελεσματικότητας στα σχολεία. Επιπλέον, η έρευνα φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην έρευνα που συνδέεται με τις τρεις μεταβλητές και τις ερευνητικές περιοχές που η καθεμιά εκπροσωπεί.



*Διάγραμμα 1.* Πολυεπίπεδο μοντέλο διερεύνησης παραγόντων που καθορίζουν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών επαγγελματική ικανοποίηση, κλίμα και αποτελεσματικότητα.

Στο διάγραμμα αυτό παρουσιάζονται οι μεταβλητές με τις οποίες ασχολείται η έρευνα καθώς και οι σχέσεις που υποτίθεται ότι είναι δυνατόν να υπάρχουν ανάμεσα στις τρεις μεταβλητές. Υιοθετείται η βασική αρχή ότι οι μεταβλητές που ιεραρχικά βρίσκονται σε υψηλότερο επίπεδο επηρεάζουν μεταβλητές που βρίσκονται σε κατώτερα επίπεδα με τελικό αποδέκτη τα γνωστικά επίπεδα. Όπως απεικονίζεται στο παραπάνω μοντέλο η εργασία αυτή στηρίζεται στις παρακάτω υποθέσεις - ερωτήματα.

1. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την αποτελεσματικότητα όταν η αποτελεσματικότητα μετριέται με ένα γνωστικό αντικείμενο όπως είναι το αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας.
2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο τάξης επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα όταν αυτή μετριέται μέσα από την επίδοση των μαθητών τους στο γνωστικό αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας.
3. Οι διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή σε επίπεδο σχολείου επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου όταν αυτή μετριέται μέσα από την επίδοση των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας.
4. Οι διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο σχολείου επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μέσα στην τάξη με τους μαθητές τους. Υποθέτουμε ότι ο διευθυντής μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του ως προς το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει επηρεάζοντας έτσι τις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού. Η υπόθεση στηρίζεται στο γεγονός η ιεραρχική θέση του διευθυντή και η πείρα που διαθέτει συμβάλλουν ώστε άτυπα να λειτουργεί ως μέντορας για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.
5. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.
6. Η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου.

#### Πρωτοτυπία της Έρευνας

Η αποτελεσματικότητα, η επαγγελματική ικανοποίηση και το σχολικό κλίμα (διαπροσωπική συμπεριφορά) είναι τρεις περιοχές που για αρκετές δεκαετίες συνεχίζουν να συγκεντρώνουν αμείωτο το ενδιαφέρον της έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Έχουν γραφτεί εκατοντάδες επιστημονικά άρθρα και βιβλία τα οποία αφορούν τις περιοχές αυτές που θεωρούνται από τις πιο πολυσυζητημένες. Μεταξύ τους, στη μέχρι

τώρα πορεία τους, οι τρεις περιοχές κινήθηκαν εντελώς ανεξάρτητα. Μάλιστα, ειδικά το ενδεχόμενο σύνδεσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αποτελεσματικότητα ποτέ δεν απασχόλησε την έρευνα συστηματικά. Συγκεκριμένα, στο χώρο της έρευνας για την αποτελεσματικότητα θεωρήθηκε δεδομένο ότι δεν μπορεί η επαγγελματική ικανοποίηση να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα ενώ στο χώρο της επαγγελματικής ικανοποίησης η εδραιωμένη σιωπηρή παραδοχή - «ευαγγέλιο» - ότι ο επαγγελματικά ικανοποιημένος εκπαιδευτικός είναι και αποτελεσματικός δεν επέτρεψε την ενδελεχή διερεύνηση σχέσεων μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η πρωτοτυπία και η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι για πρώτη φορά διεθνώς γίνεται με αυτή την έρευνα προσπάθεια να διερευνηθεί το κατά πόσο υπάρχει ή όχι σχέση αιτίας αιτιατού ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα. Παρόλο που ερευνητικά δεν υπάρχουν ισχυρά στοιχεία που να στηρίζουν την παραδοχή για μια σχέση αιτίας αιτιατού μεταξύ των δύο εννοιών, οι ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης δίσταζαν να αποτολμήσουν την πλήρη αμφισβήτηση αυτής της συσχέτισης που ως κοινή λογική είναι πολύ ισχυρή. Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται να χυθεί φως σε ένα ουσιαστικά ανεξερεύνητο θέμα συμβάλλοντας στην αποκάλυψη της σχέσης σνάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότητας. Είτε με την απομυθοποίηση της παραπάνω παραδοχής είτε με την επιβεβαίωσή της, η έρευνα θα συμβάλλει στην προώθηση της θεωρίας για την επαγγελματική ικανοποίηση όπως και εκείνης της αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, ο εντοπισμός σχέσεων μεταξύ των δύο εννοιών θα συντείνει στην ένταξη της επαγγελματικής ικανοποίησης στις παραμέτρους που διερευνά η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα κάτι που δε γίνεται τώρα. Σε αντίθετη περίπτωση θα δικαιολογείται η επικέντρωση του ενδιαφέροντος αυτής της ερευνητικής περιοχής σε συμπεριφορές και αποτελέσματα αποκλείοντας τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού ο οποίος αναμφίβολα διαδραματίζει ρόλο μεσάζοντα προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας.

### Σπουδαιότητα της Έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα η αναζήτηση σχέσεων αιτίας αποτελέσματος μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας επιδιώκεται μέσα από τη σύζευξη των δύο αυτών εννοιών με μια τρίτη, το σχολικό κλίμα (διαπροσωπική συμπεριφορά) στο πλαίσιο ενός πολυεπίδεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, η σπουδαιότητα της έρευνας αυτής ενισχύεται από το γεγονός ότι αναπτύσσει ένα

πολυεπίπεδο θεωρητικό σχήμα αποτελεσματικότητας το οποίο επιχειρεί να εγκυροποιήσει και όχι μόνο να το προτείνει.

Σε περίπτωση που μέσα από το προτεινόμενο θεωρητικό σχήμα διαφανούν δυνατότητες σύνδεσης της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αποτελεσματικότητας και του κλίματος (διαπροσωπική συμπεριφορά), τότε ανοίγονται προοπτικές για ερευνητικά προγράμματα που θα αγκαλιάζουν και τους τρεις τομείς έρευνας. Κάτι τέτοιο θα συνεπάγεται διεύρυνση των ερευνητικών σχημάτων της έρευνας της αποτελεσματικότητας και της έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση. Ακόμα, θα συνεπάγεται εστίαση στη διαπροσωπική συμπεριφορά – σχέσεις αντί μόνο στα εργαλεία μέτρησής τους, αξιοποίηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς – σχέσεων και περαιτέρω προσπάθεια για βελτίωσή τους αλλά και εντοπισμό του είδους των παρεμβάσεων που χρειάζεται να γίνουν. Γενικά, με τη διαπίστωση δυνατοτήτων σύνδεσης των τριών περιοχών, το προτεινόμενο μοντέλο αποκτά προοπτική και επικεντρώνεται στη βελτίωση των αποτελεσμάτων αλλά και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αναμφίβολα, η αξιοποίηση από την πολιτεία των πιθανών απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη σχέση της με την αποτελεσματικότητά τους είναι απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων και κατάλληλων μέτρων που θα συμβάλουν στην περαιτέρω βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Επίσης με την τεκμηρίωση της προτεινόμενης σύνδεσης μεταξύ των τριών μεταβλητών ανοίγεται η προοπτική για διαθεματική προσέγγιση προβλημάτων της εκπαίδευσης εκεί που τώρα εξετάζονται ξεχωριστά είτε μέσα από το χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είτε από άλλους χώρους έρευνας. Το γεγονός αυτό μπορεί να προσθέτει στη σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας χωρίς όμως να ακυρώνει και τη συνεισφορά και τη σπουδαιότητά της στην ξεχωριστή διερεύνηση της καθεμιάς από τις έννοιες που συνεξετάζει.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας στο πεδίο της αποτελεσματικότητας πέρα από την παραπάνω αναφορά είναι πολύπλευρη και διαγράφεται ως εξής: Πρώτον, είναι η πρώτη έρευνα που επιχειρεί να εισαγάγει τη λογική των δυναμικών μοντέλων αποτελεσματικότητας στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα προάγεται λόγω της απόπειρας της παρούσας έρευνας να οδηγηθεί σε ένα δυναμικό θεωρητικό σχήμα που να εξηγεί τις σχέσεις επαγγελματικής ικανοποίησης και κλίματος (διαπροσωπικής συμπεριφοράς) με την αποτελεσματικότητα (επίδοση μαθητή). Με τον τρόπο αυτό η έρευνα δεν παραμένει μόνο στην απόδειξη στατιστικών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών αποτελεσματικότητας αλλά ελέγχει μια θεωρία που η εγκυροποίησή της θα μπορεί να συμβάλει στην καθιέρωση



κάποιας στρατηγικής για βελτίωση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Έτσι, με την παρούσα έρευνα είναι δυνατόν να προαχθεί η σύνδεση μεταξύ της έρευνας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και πρακτικών βελτίωσης. Συγκεκριμένα, θα μπορούμε με τις κατάλληλες παρεμβάσεις να βελτιώσουμε τα επίπεδα αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης προς όφελος μαθητών και εκπαιδευτικών, αν στο τέλος της ημέρας γνωρίζουμε περισσότερα για τη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας και το ρόλο που διαδραματίζει το κλίμα (διαπροσωπική συμπεριφορά) ανάμεσά τους.

Δεύτερον, είναι η πρώτη έρευνα που γίνεται στην Κύπρο και αφορά στην αποτελεσματικότητα τμήματος - ειδικότητας, (departmental effectiveness). Διεξάγεται στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου προβάλλεται η ανάγκη εξέτασης της αποτελεσματικότητας τμήματος – ειδικότητας δεδομένου ότι στα σχολεία αυτής της βαθμίδας λειτουργούν διαφορετικά τμήματα. Η παρούσα έρευνα απαντά έμμεσα στο ερώτημα που εγείρεται κατά πόσο και στην Κύπρο χρειάζεται να γίνει η διάκριση αυτή, αν υπάρχει η έννοια της αποτελεσματικότητας τμήματος. Στην προκειμένη περίπτωση η έρευνα αναμένεται να δώσει απαντήσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του τμήματος - ειδικότητας των φιλολόγων μια και σε κάποιο βαθμό τα αποτελέσματα συνδέονται με το γνωστικό αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας που διδάσκεται από εκπαιδευτικούς του πιο πάνω τμήματος. Οι απαντήσεις αυτές είναι χρήσιμες και αναγκαίες για την περαιτέρω κατανόηση της αποτελεσματικότητας στη Μέση Εκπαίδευση ιδιαίτερα σε μια περίοδο που το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου φαίνεται να οδηγείται σε μεταρρυθμίσεις και να συζητά την εισαγωγή ενός νέου σχεδίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Τρίτον, η έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει κατά πόσο μεταβλητές που συνδέονται με τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή ερμηνεύουν τη διακύμανση (variance) στην επίδοση του μαθητή. Μάλιστα κινούμενη μέσα στο ίδιο πλαίσιο προχωρεί όχι μόνο στη διερεύνηση της επίδρασης της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή αλλά και των επιδράσεων της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην επίδοση του μαθητή. Έτσι, προωθείται περαιτέρω μια προσπάθεια για ενοποίηση στοιχείων της έρευνας για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού με στοιχεία της έρευνας για την αποτελεσματικότητα η οποία σε πρόσφατη έρευνα (Kyriakides, 2006) αποδεικνύεται ότι μπορεί να συμβάλει στην ερμηνεία της διαφοράς (variance) στην επίδοση του μαθητή στο επίπεδο της τάξης.

## Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι μια αναγκαιότητα για τη σύγχρονη εκπαίδευση η οποία οδήγησε στη διεξαγωγή ερευνών τόσο σε εθνικό - τοπικό επίπεδο όσο και διεθνές. Η παρούσα έρευνα αποτελεσματικότητας εξετάζει την αποτελεσματικότητα σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και το κλίμα (διαπροσωπική συμπεριφορά). Οι λόγοι που οδηγούν στην αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας αυτής στον κυπριακό χώρο παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Στην Κύπρο η μέχρι τώρα ερευνητική προσπάθεια στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι περιορισμένη και πραγματοποιήθηκε μόνο στη βαθμίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης (π.χ. Kyriakides, 2006· Kyriakides et al., 2000) ενώ καμία έρευνα αποτελεσματικότητας δε διεξήχθη στη βαθμίδα της Μέσης Εκπαίδευσης. Αυτό το κενό είναι αναγκαίο να αρχίσει να καλύπτεται με την ανάπτυξη έρευνας και στις δύο βαθμίδες. Έτσι, θα δοθούν στην πολιτεία τα απαραίτητα ερευνητικά στοιχεία για συγκρίσεις μεταξύ των δύο βαθμίδων αλλά και δεδομένα που θα επιτρέψουν τη μελέτη και την κατανόηση της ισχύουσας κατάστασης στην καθεμιά από αυτές αναφορικά με την αποτελεσματικότητα. Σε μια εποχή που κοινωνία και πολιτεία απαιτούν αποτελεσματικότητα από σχολεία και εκπαιδευτικούς θα πρέπει βάσει ερευνητικών δεδομένων να χαράσσεται η κατάλληλη πολιτική για την επίτευξή της.

Γενικά για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι ιδιαίτερα χρήσιμα τα ερευνητικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα όπως αυτά που μπορεί να προκύψουν από την παρούσα έρευνα. Σε μια χώρα όπως η Κύπρος που ακόμα δεν έχει εισαγάγει εθνικά επίπεδα, στην εκπαίδευσή της, από τις ελάχιστες επίσημες ενδείξεις αναφορικά με την επίδοση των μαθητών της είναι οι απολυτήριες εξετάσεις Λυκείου που διεξάγονται από το αρμόδιο υπουργείο. Ως εκ τούτου, πέραν των συγκριτικών στοιχείων που απορρέουν και από τη συμμετοχή της Κύπρου σε διεθνείς έρευνες όπως για παράδειγμα η TIMSS, είναι αναγκαία η ανάπτυξη της έρευνας για την αποτελεσματικότητα και σε τοπικό επίπεδο για σκοπούς αξιολόγησης και βελτίωσης του συστήματος. Συγκρίσεις θα μπορούν να γίνονται και εντός του κυπριακού συγκειμένου με πιθανό κριτήριο τη βαθμίδα εκπαίδευσης, το σχολείο, το τμήμα - ειδικότητα (στη Μέση Εκπαίδευση) και τον εκπαιδευτικό.

Η παρούσα έρευνα πέρα από την εξέταση της αποτελεσματικότητας της ειδικότητας των φιλολόγων εξετάζει και την επαγγελματική τους ικανοποίηση μέσα στο πλαίσιο της αναζήτησης σχέσεων μεταξύ των τριών μεταβλητών που επιχειρεί να

συνεξετάσει. Έρευνες που έγιναν στην Κύπρο στο παρελθόν, όπως αναφέρεται πιο πάνω, αφορούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση στη Δημοτική Εκπαίδευση και λιγότερο στη Μέση (Zembylas & Papanastasiou, 2004, 2005, 2006) ενώ καμιά δεν αφορούσε αποκλειστικά τη Μέση Εκπαίδευση. Στη βαθμίδα της Μέσης Εκπαίδευσης οι συνθήκες είναι πολύ διαφορετικές, από τη μια αυξάνονται οι απαιτήσεις της κοινωνίας και της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς με πιθανότητα αυτοί να αισθάνονται περισσότερο δυσαρεστημένοι παρά ικανοποιημένοι επαγγελματικά και από την άλλη στο χώρο αυτό οι προκλήσεις είναι πιο μεγάλες και πιο σημαντικές. Συνεπώς, οι εμφανείς διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στο συγκεκριμένο Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης καθιστούν αναγκαία τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αποκλειστικά σε αυτή τη βαθμίδα με εντοπισμό των στοιχείων που τη διαμορφώνουν και τη χαρακτηρίζουν. Ωστόσο, η εστίαση αυτής της έρευνας μόνο σε μια ειδικότητα εκπαιδευτικών της Μέσης Εκπαίδευσης, θα της επιτρέψει να αγγίξει αυτό το θέμα κάπως «περιφερειακά» δεδομένης της προτεραιότητας που έχει θέσει για αναζήτηση πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που συνεξετάζει. Αυτό το γεγονός δε καθιστά λιγότερο αναγκαία και σημαντική την παρούσα έρευνα στο συγκεκριμένο της Κύπρου.

Σε σχέση πάντα με το κυπριακό συγκεκριμένο η παρούσα έρευνα με τη διερεύνηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς συμβάλλει στην αποκάλυψη των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και ειδικότερα των φιλολόγων με τους μαθητές τους. Επιπλέον, η έρευνα συμβάλλει στην αποκάλυψη του είδους των σχέσεων των εκπαιδευτικών με το διευθυντή. Αναμφίβολα, η σημασία των σχέσεων είναι πολύ σημαντική στην καθημερινή επικοινωνία τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολείου αφού η διδασκαλία συνεπάγεται την ανάπτυξη κάποιου είδους σχέσης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση διερεύνηση των σχέσεων αυτών μέσα από το θεωρητικό σχήμα της παρούσας έρευνας είναι δυνατόν να αποκαλύψει τη σχέση διαπροσωπικών σχέσεων και συμπεριφοράς με τα αποτελέσματα των μαθητών αλλά και το πώς οι διαπροσωπικές σχέσεις συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια έρευνα, ανάλογα με τα αποτελέσματά της, θα αποκάλυπτε την ανάγκη παρεμβάσεων για βελτίωση των σχέσεων αυτών. Ακόμα θα αποκάλυπτε τις παραμέτρους στις οποίες θα έπρεπε να δοθεί έμφαση σε μια επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών. Με γνώμονα πάντα την ανάγκη βελτίωσης της αποτελεσματικότητας αυτή η έρευνα θα μπορούσε να απαντήσει στο ερώτημα κατά πόσο το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων έχει ή όχι θέση στα επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών και διευθυντών.

Το γεγονός ότι οι έρευνες στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης και της αποτελεσματικότητας που αναπτύχθηκαν στο κυπριακό συγκείμενο είναι λίγες αριθμητικά ενισχύει την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας. Η περαιτέρω ανάπτυξη ερευνών που αποσκοπούν στην παραγωγή διοικητικής γνώσης άμεσα συνδεδεμένης με το συγκείμενο το οποίο γνωρίζουν θα ενισχύσει επιστημονικά τους Κύπριους διευθυντές στο έργο τους. Είναι γεγονός ότι η σχολική εκπαιδευτική διοίκηση στον τόπο μας, παρά τη σπουδαιότητα του ρόλου της, γενικά δεν μπορεί να χαρακτηριστεί επιστημονική και αυθεντική (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Οι πλείστοι των διευθυντών δεν κατέχουν γνώσεις εκπαιδευτικής διοίκησης αλλά μαθαίνουν να είναι διευθυντές μέσα από ένα μοντέλο μαθητείας που στηρίζεται στο τι ο καθένας αποκόμισε παρακολουθώντας τους διευθυντές που γνώρισε στην καριέρα του κατά το παρελθόν. Η προσφορά από το κράτος προγραμμάτων επιμόρφωσης καθώς και η επιστημονική ενημέρωση και κατάρτιση των ηγετικών στελεχών της κυπριακής εκπαίδευσης η οποία θα περιλαμβάνει και ερευνητικά στοιχεία που απορρέουν από το κυπριακό συγκείμενο θα συμβάλει στην ποιοτική βελτίωση του έργου τους.

Τέλος, η παρούσα έρευνα, δεν μπορεί να θεωρηθεί περιστασιακή και αποστασιοποιημένη από την πραγματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος αφού το βασικό της ζητούμενο τείνει να ταυτιστεί με την προτεραιότητα που φαίνεται ότι θέτει η πολιτεία για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού προϊόντος. Εξάλλου η βελτίωση της αποτελεσματικότητας ρητά προβάλλεται ως στόχος σε σχετικά πρόσφατη πρόταση για εισαγωγή νέων συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, η οποία τέθηκε ενώπιον της πολιτείας και των εκπαιδευτικών οργανώσεων του τόπου (Κοινοπραξία Αθηνά, 2006). Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας μέσα σε ένα πλαίσιο δεκτικό για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν σε μακροεπίπεδο από την πολιτεία για την εισαγωγή αλλαγών ή και θεραπευτικών μέτρων σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης (π.χ. συστήματα αξιολόγησης, επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών και διευθυντών). Επιπλέον, σε μικροεπίπεδο τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από διευθυντές και εκπαιδευτικούς στην καθημερινή πρακτική του σχολείου στοχεύοντας πάντα στην ποιότητα και στη συνεχή βελτίωση του σχολικού έργου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μέσα από την ενδελεχή μελέτη της θεωρίας και της έρευνας που αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση, στο κλίμα – διαπροσωπικές σχέσεις και στην αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα, σε τρία μέρη θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι τρεις μεταβλητές που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα και η ανάγκη μελέτης των πιθανών σχέσεων μεταξύ τους όπως αυτές απεικονίζονται στο διάγραμμα 1 (βλέπε σ. 13). Αρχικά, θα παρουσιαστεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ακολούθως το σχολικό κλίμα με επίκεντρο τη διαπροσωπική συμπεριφορά και τέλος η αποτελεσματικότητα. Στην κάθε περίπτωση θα παρουσιαστούν εκτενώς οι βασικές θεωρίες οι οποίες υιοθετούνται από τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και ευρήματα προηγούμενων ερευνών τα οποία συνηγορούν υπέρ της απόφασης για μια απόπειρα σύζευξης των τριών ερευνητικών περιοχών με τη συμβολή ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας.

#### Επαγγελματική Ικανοποίηση

Ο Herzberg και οι συνεργάτες του, θέλοντας να επισημάνουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η εργασία στη ζωή του καθενός μας, σημειώνουν στην αρχή του κλασικού έργου τους “The Motivation to Work”:

«Η εργασία είναι ένα από τα πιο συναρπαστικά πράγματα για τα οποία οι άνθρωποι μπορούν να σκεφτούν και να μιλήσουν. Χρονικά καλύπτει για τους περισσότερους από μας το μεγαλύτερο μέρος μιας μέρας. Για τους τυχερούς είναι μια πηγή μεγάλων ικανοποιήσεων, για πολλούς άλλους είναι η αιτία για ψυχική οδύνη».

(Herzberg et al., 1959, σ .3).

Κατά συνέπεια, η ψυχολογική ευφορία ή μη που προκαλεί η εργασία στον εργαζόμενο σε συνδυασμό με τη χρονική διάρκεια που καταλαμβάνει από την καθημερινότητά του χρήζει μελέτης για τις συνέπειές της τόσο στον ίδιο όσο και στην ποιότητα της εργασίας του. Η διερεύνηση της στάσης του ανθρώπου προς την εργασία του ξεκίνησε από την αρχή του 20<sup>ου</sup> αιώνα στο χώρο της κοινωνικής και βιομηχανικής ψυχολογίας και γενικότερα της βιομηχανίας. Συγκεκριμένα, το επιστημονικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, πρωτοξεκίνησε από το χώρο των επιχειρήσεων στη δεκαετία του '30 με αφορμή τα πειράματα στα εργοστάσια Hawthorne (Hoprock, 1935· Roethlisberger & Dickson, 1939). Οι έρευνες αυτές εστίαζαν το

ενδιαφέρον τους στην ψυχολογική ευφορία ή μη που προκαλεί η εργασία αλλά και στην πιθανή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την παραγωγικότητα. Μάλιστα, το ενδιαφέρον για αυτή τη σχέση παρέμεινε διαχρονικό. Το επιστημονικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική ικανοποίηση στο χώρο των οργανισμών παραμένει αμείωτο εδώ και σχεδόν 80 χρόνια. Οι μελετητές των οργανισμών έχουν ερευνήσει τη φύση τις αιτίες και τις συσχετίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι Hoy και Miskel (2001) αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ίσως είναι η έννοια στην επιστήμη των οργανισμών που έχει μελετηθεί περισσότερο εκτενώς, ιδιαίτερα στο χώρο των επιχειρήσεων.

Ο Spector (1997), θεωρεί πως η αδιάλειπτη προσοχή που λαμβάνει η επαγγελματική ικανοποίηση εξηγείται και δικαιολογείται υπό το πρίσμα και σε συνδυασμό των εξής λόγων:

Η επαγγελματική ικανοποίηση

- μπορεί να αποτελεί αντανάκλαση δίκαιης και ανθρώπινης μεταχείρισης έναντι των εργαζομένων.
- μπορεί να προκαλεί τέτοιες συμπεριφορές από μέρους των εργαζομένων, που να λειτουργούν κατά τρόπο επωφελή ή επιζήμιο στη λειτουργία του οργανισμού στον οποίο εργάζονται
- μπορεί ακόμα να αντικατοπτρίζει την όλη λειτουργία του οργανισμού και να συμβάλλει στη διάγνωση πιθανών πηγών δυσαρέσκειας.

Η ανάπτυξη της μελέτης της επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με άλλους οργανισμούς και χώρους εργασίας όπως της εκπαίδευσης και της υγείας κ.ά. επιβεβαιώνει την άποψη του Spector. Η έρευνα στους χώρους αυτούς βασίστηκε και ακολούθησε θεωρίες που πρώτα αναπτύχθηκαν στο χώρο των επιχειρήσεων.

Το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης έρευνας στρέφεται αποκλειστικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο κεφάλαιο αυτό θα περιοριστεί μόνο στη σχετική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Παράλληλα, όπου είναι απαραίτητο θα γίνει παρουσίαση θεωρητικών προσεγγίσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης οι οποίες προέκυψαν από τη διερεύνησή της στο χώρο των επιχειρήσεων και ισχύουν και στην περίπτωση της εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια παρουσίασης ορισμών που κατά καιρούς δόθηκαν για την επαγγελματική ικανοποίηση προκειμένου να συμβάλει στην κατανόηση του περιεχομένου του συγκεκριμένου όρου και στην αποφυγή ενδεχόμενων παρανοήσεων.

## Ορισμοί της Έννοιας

Παρόλο που η επαγγελματική ικανοποίηση έχει εξεταστεί με έναν αριθμό διαφορετικών τρόπων όλοι οι ορισμοί συμφωνούν ότι πρόκειται για μια έννοια πολυδιάστατη (Matloga, 2005· Koustelios, 1991· Locke, 1976· Rice et al., 1989· Shouksmith, Raje & Jepsen (1990). Ακόμα, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι έννοια πολύπλοκη γεγονός που δικαιολογεί και το πλήθος των προσπαθειών να μελετηθεί. Η έλλειψη συμφωνίας στη βιβλιογραφία για το τι ακριβώς σημαίνει η έννοια, εμποδίζει την ύπαρξη ενός κοινά αποδεκτού ορισμού και ταυτόχρονα συνιστά ουσιαστικό πρόβλημα για την έρευνα της επαγγελματικής ικανοποίησης (Evans, 1997· Παπαναούμ, 2003). Αυτό που υπάρχει είναι ένα εύρος ορισμών που η ασυμφωνία μεταξύ τους έχει σχέση τόσο με το βάθος στο οποίο αναλύεται η έννοια όσο και με την ερμηνεία της. Μάλιστα, αρκετοί από τους καταγεγραμμένους ορισμούς δεν είναι πραγματικοί ορισμοί αλλά μόνο περιγραφές των πιθανών συνεπειών της επαγγελματικής ικανοποίησης ή κατάλογοι χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της. Ακολουθεί ένα δείγμα αυτής της ποικιλίας ορισμών.

Έναν από τους πρώτους ορισμούς για την επαγγελματική ικανοποίηση έδωσε ο Horrock (1935) όταν περιέγραψε την έννοια ως οιονδήποτε συνδυασμό από ψυχολογικές, φυσιολογικές και περιβαλλοντικές συνθήκες ο οποίος οδηγεί το άτομο να δηλώσει ικανοποιημένο με την εργασία του. Οι Smith, Kendall και Hullin (1969) ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως την αίσθηση που έχει ένα άτομο για την εργασία του. Ο Vroom (1982) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως το συναισθηματικό προσανατολισμό των εργαζομένων έναντι των εργασιακών τους ρόλων. Ο Schultz (1982) υποστήριξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ουσιαστικά είναι η ψυχολογική διάθεση των ανθρώπων έναντι της εργασίας τους. Οι Siegal και Lane (1987) απλά υποστήριξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συναισθηματική ανταπόκριση που ορίζει σε ποιο βαθμό τα άτομα αγαπούν την εργασία τους. Οι Lofquist και Davis (1991) όρισαν την επαγγελματική ικανοποίηση ως «μια θετική συναισθηματική αντίδραση του ατόμου με το σκοπούμενο περιβάλλον ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης που κάνει το άτομο για το βαθμό στον οποίο οι ανάγκες του εκπληρώνονται από αυτό το περιβάλλον» (σ. 27).

Ανάμεσα στις προσπάθειες διατύπωσης ορισμού και ερμηνείας της επαγγελματικής ικανοποίησης διαπιστώνεται η ύπαρξη διαφορετικών προσεγγίσεων οι βασικότερες από αυτές παρατίθενται στη συνέχεια.

Η σύνδεση της εκπλήρωσης αναγκών του εργαζομένου με την επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια ξεχωριστή προσέγγιση. Κατά τον Schaffer (1953) «γενικά η

επαγγελματική ικανοποίηση θα διαφέρει άμεσα λόγω του βαθμού στον οποίο πραγματικά ικανοποιούνται εκείνες οι ανάγκες ενός ατόμου που μπορούν να ικανοποιηθούν σε μια εργασία. Όσο πιο ισχυρή είναι η ανάγκη, τόσο πιο στενά η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από την εκπλήρωσή της» (σ. 3). Επίσης, ο Sergiovanni (1968) υποστηρίζει την ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης υπό το πρίσμα της εκπλήρωσης ατομικών αναγκών. Με ανάλογο πνεύμα η Evans (1999) υποστηρίζει πως η επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου προκύπτει από το κατά πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες του που σχετίζονται με την εργασία

Ο Lawler (1994) εστιάζεται στις προσδοκίες παρά στις ανάγκες του εργαζομένου. Ακολουθώντας μια «προσέγγιση διαφοράς» (discrepancy approach) θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται από τη διαφορά ανάμεσα σε όλα όσα το άτομο αισθάνεται ότι θα πρέπει να λάβει από την εργασία του και σε εκείνα που τελικά πραγματικά λαμβάνει. Η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται με ανάλογο τρόπο και από άλλους ερευνητές (Menlo & Poppleton, 1990· Porter, 1963· Robbins, 1998).

Σε έναν από τους κλασικούς ορισμούς για τη συγκεκριμένη έννοια που δόθηκε από τον Locke (1976) υποβαθμίζονται οι ανάγκες και οι προσδοκίες για χάρη των αξιών. Η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως «μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση η οποία απορρέει από την αντίληψη της εργασίας ως εκπλήρωση των σημαντικών αξιών ενός ατόμου εφόσον αυτές οι αξίες είναι συμβατές με τις ανάγκες του». Ουσιαστικά η επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια εξετάζεται από το Locke ως «μια συνάρτηση της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι θέλει κανείς από την εργασία του και στο τι κανείς αντιλαμβάνεται ως προσφορά» (σ. 1300).

Τέλος οι Hoy και Miskel (1991) έχοντας υπόψη το χώρο της εκπαίδευσης ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως «μια γενική συναισθηματική κατάσταση ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας που προκύπτει όταν ένας εκπαιδευτικός αξιολογεί την εργασία του» (σ. 392).

Οι παραπάνω ορισμοί συνάδουν με βασικά θεωρητικά πλαίσια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από διάφορους ερευνητές στο χώρο της επαγγελματικής ικανοποίησης και τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

### *Βασικές Θεωρίες Επαγγελματικής Ικανοποίησης*

Οι κατηγορίες και τα κύρια θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής ικανοποίησης που αντιστοιχούν σε αυτές φανερώνουν την κατεύθυνση της έρευνας στην προσπάθεια ερμηνείας της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι θεωρίες αυτές πρωτοξεκίνησαν από το



χώρο των επιχειρήσεων και των οργανισμών γενικά για να εκταθούν αργότερα και στη διερεύνηση του θέματος στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με μελετητές της έρευνας αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (π.χ. Locke, 1976· Spector, 1985, 1997· Thompson, McNamara & Hoyle, 1997· Worrell, 2004) η προσέγγιση αυτής της έννοιας φαίνεται πως κυρίως επιχειρείται μέσα από τρία θεωρητικά πλαίσια. Το πρώτο πλαίσιο περιλαμβάνει τις Θεωρίες Περιεχομένου (Content Theories of Job Satisfaction) οι οποίες επιδιώκουν να ερμηνεύσουν την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν ή τις αξίες που πρέπει να αποκτηθούν (Locke, 1976). Οι εν λόγω θεωρίες δίνουν έμφαση στις εσωτερικές ανάγκες και τα κίνητρα που παροτρύνουν τα άτομα να ενεργήσουν στην εργασία τους (Matloga, 2005). Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι δείκτης του βαθμού εκπλήρωσης των αναγκών του ατόμου και σύμφωνα με τη γνωστή θεωρία παρώθησης του Maslow εμφανίζεται όταν εκπληρώνεται η ανάγκη κάποιου για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση. Στην ίδια κατηγορία θεωριών συγκαταλέγονται και η εργασία του Aldefer (1972) για την παρώθηση όπως και η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (Herzberg et al., 1959) η οποία παρουσιάζεται λεπτομερώς σε υποενότητα που ακολουθεί.

Στο δεύτερο θεωρητικό πλαίσιο για την εξέταση της επαγγελματικής ικανοποίησης εντάσσονται οι Θεωρίες Διαδικασίας ή Διαφοράς (Process or Discrepancy Theories of Job Satisfaction). Οι θεωρίες αυτές επιχειρούν να ερμηνεύσουν την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το πως κατηγορίες μεταβλητών, όπως εκείνες των προσδοκιών, των αξιών και των αναγκών, αλληλεπιδρούν ή συνδυάζονται για να προκαλέσουν επαγγελματική ικανοποίηση (Campbell, Dunnette, Lawler & Weick, 1970· Locke, 1976). Κατά συνέπεια, οι Θεωρίες Περιεχομένου α) ερμηνεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως τη διαφορά ανάμεσα στα επιθυμητά από το άτομο επαγγελματικά αποτελέσματα και στο τι το άτομο λαμβάνει στην πραγματικότητα μέσα στον οργανισμό ή β) ερμηνεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως τη διαφορά ανάμεσα στην παρώθηση του ατόμου για εργασία και στα οργανισμικά κίνητρα (Hoy & Miskel, 1991). Οι θεωρίες αυτές βασίζονται στη συλλογιστική ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια άμεση συνέπεια των αντιλήψεων των ατόμων για το πόσο δίκαιη είναι η μεταχείριση που τυγχάνουν σε σύγκριση με άλλους. Η δυσαρέσκεια από την εργασία εμφανίζεται στην περίπτωση που οι εργαζόμενοι λαμβάνουν λιγότερα από όσα αναμένουν ή αισθάνονται σαν να έχουν τύχει άδικης μεταχείρισης (Worrell, 2004). Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο η θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1964) έχει αποδειχθεί ως η πιο χαρακτηριστική. Η ουσία αυτής της θεωρίας είναι ότι αν οι εργαζόμενοι αναπτύξουν περισσότερη προσπάθεια και

αποδώσουν καλύτερα στην εργασία τότε θα αποζημιωθούν αναλόγως. Διαφορές που εμφανίζονται ανάμεσα στο αναμενόμενο αντιστάθμισμα και το πραγματικό αποτέλεσμα οδηγούν σε δυσαρέσκεια (Worrell, 2004).

Ένα τρίτο θεωρητικό πλαίσιο συνιστούν τα Περιστασιακά Μοντέλα Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Situational Models of Job Satisfaction). Τα μοντέλα αυτά προσπαθούν να εξηγήσουν πως κατηγορίες μεταβλητών (πρόκειται για τυπικά χαρακτηριστικά έργου, οργανισμικά χαρακτηριστικά και ατομικά χαρακτηριστικά) συνδυάζονται για να συσχετιστούν με την επαγγελματική ικανοποίηση (Hoy & Miskel, 1996). Έτσι, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι προϊόν οργανισμικών και ατομικών παραγόντων (Worrell, 2004). Ένα παράδειγμα περιστασιακού μοντέλου επαγγελματικής ικανοποίησης προτείνεται με τη θεωρία των περιστασιακών γεγονότων (Situational Occurrences Theory of Job Satisfaction) (Quarstein, McAfee & Glassman, 1992).

Το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης εστιάζεται στις θεωρίες περιεχομένου και συγκεκριμένα στη νέα θεωρία των Dinham και Scott (1998) για τρεις περιοχές παραγόντων ικανοποίησης δυσαρέσκειας. Η θεωρία αυτή επιβεβαιώνει και επεκτείνει την κλασική θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg η οποία κυριαρχεί στο χώρο των θεωριών περιεχομένου για δεκαετίες. Ως εκ τούτου, παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση και των δύο θεωριών με πρώτη τη θεωρία του Herzberg.

#### *Θεωρία των Δύο Παραγόντων του Herzberg*

Στα τέλη της δεκαετίας τους '50 η πρωτοποριακή εργασία των Herzberg, Mausner και Snyderman (1959) κατέληξε στην ανάπτυξη της θεωρίας των δύο παραγόντων, η οποία είναι γνωστή και ως θεωρία παρώθησης του Herzberg. Η έρευνα κινήθηκε στο χώρο της βιομηχανικής ψυχολογίας και διενεργήθηκε με συνεντεύξεις ανάμεσα σε 203 λογιστές και μηχανικούς οι οποίοι κλήθηκαν να αναφερθούν στις φορές που είχαν αισθανθεί θετικά ή αρνητικά σε σχέση με την εργασία τους. Προέκυψε η εισήγηση της θεωρίας των δύο παραγόντων με την οποία ο Herzberg ουσιαστικά ασκεί κριτική σε προηγούμενες θεωρίες και βασίζεται στην επαναστατική για την εποχή υπόθεση ότι τα αίτια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι διαφορετικά από εκείνα της επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Κατά τον Herzberg η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους αφού προκαλούνται από διαφορετικούς και ανεξάρτητους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί στη θεωρία του Herzberg τοποθετούνται σε δύο κατηγορίες α) στους παράγοντες υγιεινής (hygiene factors) και β) στους παράγοντες παρώθησης (motivators factors).

Η διάκριση σε παράγοντες υγιεινής και σε παράγοντες παρώθησης φυσιολογικά στηρίζεται στη θέση του Herzberg (1966, 1968) πως οι άνθρωποι έχουν δύο βασικές κατηγορίες αναγκών και πως διαφορετικά στοιχεία εργασιακής εμπειρίας μπορούν να συμβάλουν στην εκπλήρωσή τους. Η πρώτη κατηγορία αναγκών περιλαμβάνει ανάγκες που αφορούν στη βασική επιβίωση ή συντήρηση και σε αυτή συμπεριλαμβάνονται οι στοιχειώδεις ανάγκες του ατόμου. Στη δεύτερη κατηγορία αναγκών συγκαταλέγονται οι λεγόμενες ανάγκες ανάπτυξης. Ως προς την κατηγοριοποίηση των αναγκών και τη σύνδεσή τους με την παρώθηση, η θεωρία του Herzberg διαφοροποιείται από την ιεραρχία αναγκών του Maslow (1970) αφού θεωρεί πως μόνο τα ανώτερα επίπεδα της ιεραρχίας αυτής μπορούν να λειτουργήσουν παρωθητικά. Στη συνέχεια αυτή η θέση του Herzberg φαίνεται καλύτερα μέσα από την παρουσίαση των παραγόντων υγιεινής και ειδικότερα των παραγόντων παρώθησης οι οποίοι ανταποκρίνονται στις υψηλότερες ανάγκες στην ιεραρχία του Maslow.

Παράγοντες παρώθησης (motivators)

Κατά το Herzberg οι παράγοντες παρώθησης σχετίζονται με την ανάγκη του ατόμου για προσωπική ανάπτυξη. Σε αυτούς περιλαμβάνονται:

- Η επιτυχία
- Η αναγνώριση
- Η ίδια η εργασία – η πρόκληση
- Η υπευθυνότητα
- Η προαγωγή – ανέλιξη

Πρόκειται για παράγοντες που εδράζονται στο εσωτερικό της εργασίας, έχουν σχέση με την ίδια την εργασία και τις αμοιβές που άμεσα απορρέουν από την επιτέλεσή της. Η ενσωμάτωση των πιο πάνω παραγόντων στο επάγγελμα του εργαζομένου υποστηρίζεται ότι θα προάγει θετικές στάσεις έναντι της εργασίας και παρώθησης. Έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο της εργασίας παρά στο περιβάλλον μέσα στο οποίο διενεργείται. Η εργασία πρέπει να δίνει στο άτομο ευκαιρίες να αισθανθεί την επιτυχία, να απολαύσει, την αναγνώριση, να αισθανθεί την πρόκληση της επιτυχίας, να αναλάβει ευθύνες και να ανελιχθεί. Έτσι, με τη ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών του το άτομο θα φτάσει πιο κοντά στην αυτοπραγμάτωση και κατά τον Herzberg θα νιώσει επαγγελματική ικανοποίηση.

Παράγοντες υγιεινής (hygiene factors)

Οι παράγοντες υγιεινής δεν εδράζονται στο εσωτερικό της εργασίας αλλά εξωτερικά στο περιβάλλον της εργασίας. Σε αυτούς περιλαμβάνονται:

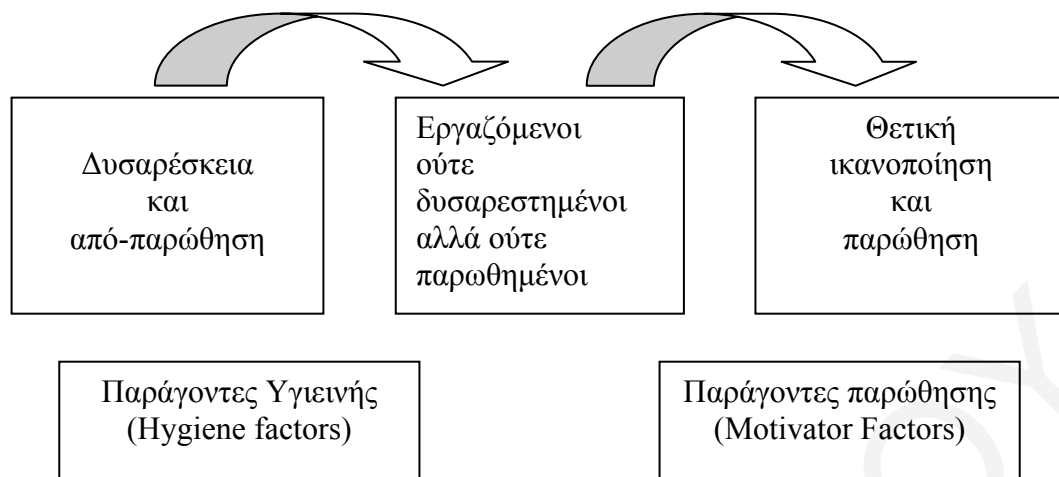
- Η ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων

- Η επιθεώρηση - εποπτεία
- Η πολιτική και διοίκηση
- Οι συνθήκες εργασίας – υποδομή
- Η προσωπική ζωή

Κατά τον Herzberg η επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι αποτέλεσμα των παραπάνω «συνθηκών που περιβάλλουν την εκτέλεση της εργασίας» (Herzberg et al. 1959, σ. 113) τις οποίες ο ίδιος αντιλαμβάνεται ως παράγοντες υγιεινής. Εάν αυτοί οι παράγοντες που συνδέονται με το εργασιακό περιβάλλον θεωρηθούν ανεπαρκείς από τον εργαζόμενο τότε προκαλείται δυσαρέσκεια η οποία είναι ανεπιθύμητη στη διεύθυνση οποιουδήποτε οργανισμού. Σύμφωνα με τη θεωρία των δύο παραγόντων οι παράγοντες υγιεινής δεν μπορούν να ικανοποιηθούν πλήρως όμως μπορούν να αποδειχτούν χρήσιμοι παρωθητές μέχρι να εξασφαλιστούν οι ανάγκες επιβίωσης. Συνεπώς, οι παράγοντες υγιεινής θα πρέπει συνεχώς να ικανοποιούνται από τη διεύθυνση, γιατί με τη διευθέτησή τους μπορεί να προληφθεί η δυσαρέσκεια των εργαζομένων και να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στο οποίο η παρώθηση είναι ακόμα εφικτή.

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι εάν οι παράγοντες υγιεινής βρίσκονται σε πολύ χαμηλό επίπεδο, οι εργαζόμενοι είναι δυσαρεστημένοι χωρίς να συμβαίνει το αντίστροφο. Όταν οι παράγοντες υγιεινής ικανοποιούνται και το περιβάλλον εργασίας είναι καλό, οι εργαζόμενοι δεν είναι δυσαρεστημένοι αλλά δεν είναι απαραίτητο να αισθάνονται ικανοποιημένοι ούτε να αισθάνονται παρώθηση για ψηλότερες επιδόσεις. Εντούτοις, όταν οι παράγοντες παρώθησης ικανοποιηθούν, οι εργαζόμενοι είναι ικανοποιημένοι και συχνά αυτή η ικανοποίηση οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις.

Συμπερασματικά, η θεωρία του Herzberg δεν τοποθετεί τη δυσαρέσκεια και την ικανοποίηση στα δύο αντίθετα άκρα μιας συνεχούς σειράς (Kreitner, Kinicki & Buelens, 1999) αλλά θεωρεί την ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια ως ξεχωριστές διαστάσεις. Υπάρχει ένα μηδενικό ενδιάμεσο σημείο στο οποίο ο εργαζόμενος μπορεί να μην είναι ούτε δυσαρεστημένος ούτε ικανοποιημένος. Τέλος είναι σαφές ότι η υψηλή ικανοποίηση δεν προκαλείται με την απουσία παραγόντων που προκαλούν δυσαρέσκεια. Το διάγραμμα 2 που ακολουθεί αποτελεί μια απεικόνιση της θεωρίας του Herzberg.



Διάγραμμα 2. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Η θεωρία του Herzberg από τα πρώτα χρόνια της εμφάνισής της προκάλεσε την προσοχή άλλων ερευνητών οι οποίοι όπως αναφέρεται στη συνέχεια είτε την αμφισβήτησαν με την κριτική τους (π.χ. House & Wigdor, 1967· Schneider & Locke, 1971· Nias, 1981) είτε την επιβεβαίωσαν ερευνητικά, πλήρως ή κατά ένα μεγάλο μέρος (π.χ. Sergiovanni, 1967· Schmidt, 1976· Holdaway, 1978· Knoop, 1994· Iacqua, Schumacher & Li, 1995· Manisera et al., 2005). Οι Dunnette, Campbell και Hakel (1967) στην κριτική που άσκησαν στη θεωρία των δύο παραγόντων, κάνουν λόγο για υπεραπλούστευση των σχέσεων ανάμεσα στην παρώθηση και την ικανοποίηση και τις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας. Οι Smith και Cronje (1992) χαρακτηρίζουν τη σχέση ανάμεσα στην παρώθηση και τη δυσαρέσκεια ως πολύ απλουστευμένη το ίδιο και τη σχέση ανάμεσα στις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας. Η κριτική των House και Wigdor (1967) αφορούσε κυρίως τις δύο βασικές υποθέσεις της θεωρίας. Συγκεκριμένα, απορρίπτουν τη θέση του Herzberg, ότι οι παράγοντες που προκαλούν επαγγελματική ικανοποίηση είναι διαφορετικοί από τους παράγοντες που προκαλούν επαγγελματική δυσαρέσκεια. Επισημαίνουν ότι συχνά η επιτυχία και η αναγνώριση δεν είναι μόνο παράγοντες παρώθησης αλλά συχνά αναγνωρίζονται από τα άτομα και ως παράγοντες δυσαρέσκειας. Επίσης, προχωρούν στην αμφισβήτηση και της δεύτερης υπόθεσης της θεωρίας των δύο παραγόντων η οποία αποδίδει περισσότερη παρωθητική δύναμη στους παράγοντες παρώθησης παρά στους παράγοντες υγιεινής. Ο Locke (1976) αναλύοντας σε βάθος τις εύλογες κριτικές για τη θεωρία του Herzberg αναγνωρίζει τη σημαντική συνεισφορά του Herzberg στη θεωρία για την επαγγελματική ικανοποίηση και στην κατανόηση της φύσης της έννοιας αυτής.

Ωστόσο, υποστηρίζει πως είναι λογικά και εμπειρικά αστήρικτη η ιδέα για ξεχωριστούς και ανεξάρτητους παράγοντες. Κατά το Locke (1976) οι παράγοντες αυτοί είναι «ξεχωριστοί αλλά αλληλεξαρτώμενοι» (σ. 1318).

Παρόλο που υπήρξε σοβαρή κριτική για αυτή τη θεωρία (Furnham, Forde & Ferrari, 1999) παραμένει μαζί με τις εφαρμογές της ισχυρή, εξακολουθεί να είναι ευρέως αποδεκτή και να εφαρμόζεται στη μελέτη και τη διεύθυνση των οργανισμών (Owens, 1995). Ειδικά, στο χώρο της εκπαίδευσης, κατά καιρούς το ενδιαφέρον για την επαγγελματική ικανοποίηση οδήγησε σε προσπάθειες επανεξέτασης και επιβεβαίωσης της θεωρίας. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για αυτές τις προσπάθειες.

*Επιβεβαίωση της Θεωρίας των Δύο Παραγόντων στην Εκπαίδευση.* Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg παρά την κριτική που έχει δεχτεί και παρόλο που θεωρήθηκε αρκετά αμφιλεγόμενη εξακολουθεί να είναι ευρέως αποδεκτή και να εφαρμόζεται στη μελέτη και τη διεύθυνση των οργανισμών (Owens, 1995). Ειδικά, στο χώρο της εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον για την επαγγελματική ικανοποίηση οδήγησε κατά καιρούς σε προσπάθειες επανεξέτασης και επιβεβαίωσης της θεωρίας. Αρχικά, ο Sergiovanni (1967) επιβεβαίωσε τη θεωρία των δύο παραγόντων με εκπαιδευτικούς και στα επόμενα χρόνια η θεωρία επιβεβαιώθηκε με έρευνες που επικεντρώθηκαν στους διευθυντές σχολείων, (π.χ. Schmidt, 1976· Holdaway, 1978), αλλά και στους εκπαιδευτικούς (π.χ. Nias, 1981). Σχετικά πρόσφατη ήταν η απόπειρα ερευνητικής επιβεβαίωσης της θεωρίας του Herzberg που έγινε στην Αυστραλία από τον Dinham (1992) βασισμένη σε συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς που είχαν παραιτηθεί από την εργασία τους. Στις παραπάνω περιπτώσεις επιβεβαιώθηκε ότι οι παράγοντες που προκαλούν στους εκπαιδευτικούς ικανοποίηση και δυσαρέσκεια είναι σε μεγάλο βαθμό αποκλειστικοί. Οι παράγοντες ικανοποίησης ήταν φαινόμενα και αμοιβές «εσωτερικά» στη διδασκαλία ενώ οι παράγοντες δυσαρέσκειας ήταν φαινόμενα περισσότερο «εξωτερικά» στη διδασκαλία μαθητών.

Πέρα από την παραπάνω διάκριση των παραγόντων ικανοποίησης και δυσαρέσκειας, στην εργασία του Dinham (1992) διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες ικανοποίησης σε μεγάλο βαθμό ήταν καθολικοί ανεξάρτητα από το φύλο, τη διδακτική πείρα, τη θέση και τον τύπο σχολείου. Σε ό,τι αφορά στους παράγοντες δυσαρέσκειας ανάμεσά τους συμπεριλαμβάνονταν σύγχρονα φαινόμενα που αποσπούσαν την προσοχή του εργαζομένου από την «πυρηνική εργασία» της διδασκαλίας μαθητών. Αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα όπως α) οι επιδράσεις από αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές και διαδικασίες, β) οι μεγαλύτερες ευθύνες και συνάμα προσδοκίες της κοινωνίας από τα σχολεία για να χειριστούν και να λύσουν κοινωνικά προβλήματα, γ) ο απρόσωπος

χειρισμός του εκπαιδευτικού από τα σύστημα και δ) οι νέες ευθύνες για τα σχολεία και ο αυξημένος φόρτος διοικητικής εργασίας. Είναι σαφές, όπως αναφέρεται και πιο πάνω, ότι πρόκειται για παράγοντες – φαινόμενα εξωτερικούς προς τη διδασκαλία. Εκείνο που φάνηκε διαφορετικό και συνάμα ενδιαφέρον στην έρευνα του Dinham (1992) είναι η διαπίστωση πως η σχετική δύναμη των παραγόντων δυσαρέσκειας των συμμετεχόντων στην έρευνα είχε αυξηθεί με το πέρασμα του χρόνου εξαιτίας κοινωνικής και εκπαιδευτικής αλλαγής. Επίσης, φάνηκε πως ο «έλεγχος» ήταν ένα θέμα κλειδί, γιατί σε πολλές περιπτώσεις, επιβαλλόμενες αλλαγές που επηρέαζαν τα σχολεία έπρεπε να εφαρμοστούν, χωρίς να υπάρχει ένα μικρό περιθώριο για διακριτική ευχέρεια από μέρους των διευθυντών και των δασκάλων και με μικρή πρακτική βοήθεια άνωθεν. Το γεγονός αυτό είχε ως επακόλουθο τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα της έρευνας του Dinham (1992), ιδιαίτερα ό,τι αφορούσε στους παράγοντες δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών και στην επίδραση που είχαν τα αποτελέσματα της αλλαγής στους παράγοντες αυτούς, έδωσαν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση και επέκταση του μοντέλου των δύο παραγόντων του Herzberg. Ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε μέσα στο πλαίσιο του προγράμματος Teacher 2000 το οποίο αναπτύχθηκε στην Αυστραλία στο τέλος της προηγούμενης δεκαετίας. Επιδίωξη του προγράμματος ήταν να εγκύψει στο θέμα του πώς αισθάνονται έναντι του επαγγέλματος τους οι διευθυντές σχολείων και οι εκπαιδευτικοί μέσα σε ένα ραγδαία και συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο όπως είναι αυτό της νέας χιλιετίας στο οποίο καλούνται να ασκήσουν το ιδιότυπο επάγγελμά τους. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το μοντέλο επαγγελματικής ικανοποίησης που προέκυψε με το οποίο οι Dinham και Scott (1998) μιλούν για τρεις περιοχές – τομείς παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας.

#### *Μοντέλο Τριών Τομέων-Περιοχών*

Οι Dinham και Scott (1998) αξιοποιώντας τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Dinham, 1992, 1993, 1995) κατέληξαν στην πρότασή τους για ένα μοντέλο επαγγελματικής ικανοποίησης με τρεις περιοχές - τομείς παραγόντων. Ουσιαστικά, επιβεβαίωσαν ξανά τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg και την επέκτειναν με την εισαγωγή μιας τρίτης περιοχής παραγόντων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τρεις περιοχές παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας του μοντέλου.

A) Η πρώτη περιοχή παραπέμπει στους παράγοντες ικανοποίησης ή διαφορετικά τους παράγοντες παρώθησης της θεωρίας του Herzberg. Πρόκειται για παράγοντες

εσωτερικούς που είναι θεμελιωμένοι στην ίδια την εργασία, στον πυρήνα της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εσωτερικές αμοιβές από αυτούς τους παράγοντες και αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι. Ως τέτοιοι παράγοντες αναφέρονται οι ακόλουθοι:

- Η επιτυχία του μαθητή
- Η αλλαγή προς το καλύτερο των στάσεων και της συμπεριφοράς του μαθητή
- Οι θετικές σχέσεις με τους μαθητές και άλλους
- Η αυτο-ανάπτυξη
- Η τέλεια γνώση επαγγελματικών δεξιοτήτων
- Η αίσθηση της συμμετοχής σε ένα συλλογικό και υποστηρικτικό περιβάλλον

Β) Η δεύτερη περιοχή παραπέμπει εν μέρει στους παράγοντες δυσαρέσκειας ή διαφορετικά στους παράγοντες υγιεινής της θεωρίας του Herzberg. Πρόκειται για παράγοντες εξωτερικούς, σε σχέση με το έργο της διδασκαλίας, οι οποίοι προκαλούν μεγάλη δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς. Οι παράγοντες αυτοί σε μεγάλο βαθμό βρίσκονται μακριά από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και του σχολείου και είναι θεμελιωμένοι στις γενικότερες συνθήκες της εργασίας, μέσα στην κοινωνία, την πολιτεία και το εκπαιδευτικό σύστημα. Ως τέτοιοι αναφέρονται οι ακόλουθοι:

- Οι απόψεις της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς και τις «εύκολες» συνθήκες εργασίας τους
- Ο φόρτος εργασίας
- Η φανερά αρνητική εικόνα των εκπαιδευτικών που απεικονίζεται από τα ΜΜΕ
- Η ραγδαία πορεία εκπαιδευτικής αλλαγής και οι αυξημένες προσδοκίες και ευθύνες που εναποτίθενται στα σχολεία
- Το χαμηλό επίπεδο υποστήριξης που οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν από το σύστημα για την εφαρμογή πολιτικών αλλαγής, διαδικασιών και νέων αναλυτικών προγραμμάτων
- Η έλλειψη υπηρεσιών υποστήριξης των εκπαιδευτικών
- Οι ευκαιρίες και οι διαδικασίες προαγωγής

Γ) Η τρίτη περιοχή περιλαμβάνει παράγοντες που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και αποτυπώνουν τις συνθήκες εργασίας. Πρόκειται για παράγοντες μεσαίας γραμμής που έναντι τους οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έντονα δυσαρεστημένοι αλλά εμφανίζονται «αμφίθυμοι» ως προς το βαθμό ικανοποίησης και δυσαρέσκειας. Οι παράγοντες αυτοί δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικοί ούτε ιδιαίτερα δυσάρεστοι στους εκπαιδευτικούς και



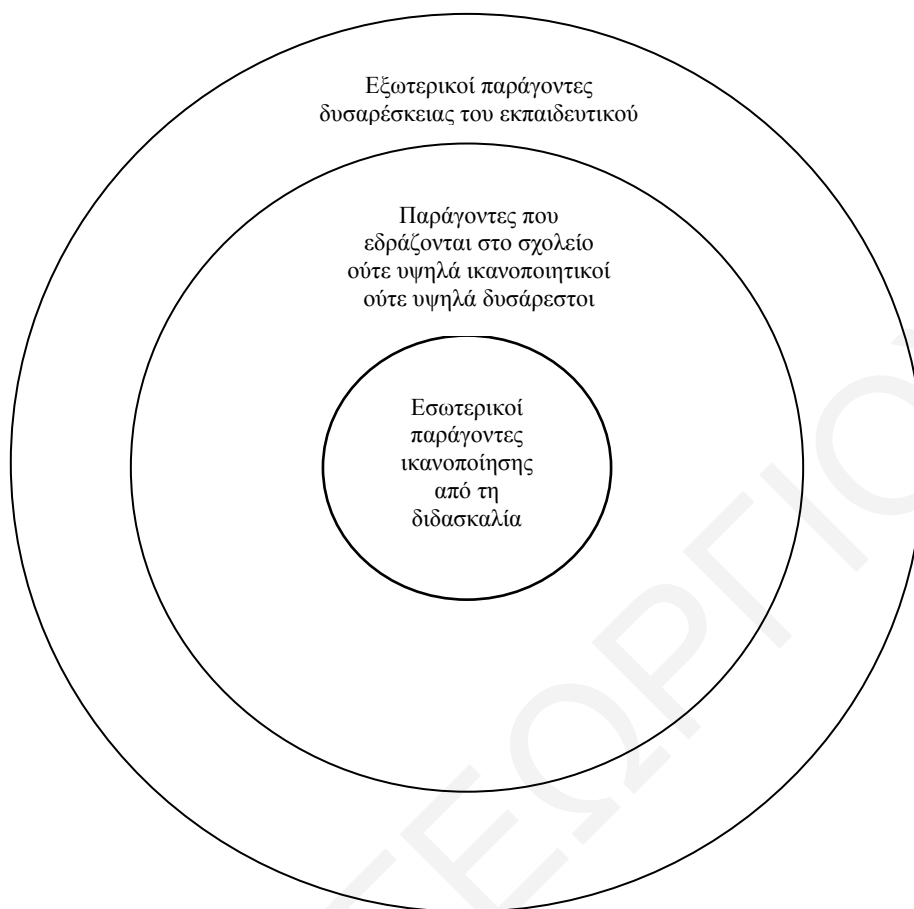
ποικίλουν από σχολείο σε σχολείο. Επίσης, από τους παράγοντες των τριών περιοχών αυτοί είναι εκείνοι με τη μεγαλύτερη διαφορά σε ό,τι αφορά στη δύναμη της ικανοποίησης. Παράγοντες αυτής της κατηγορίας είναι:

- Η σχολική ηγεσία
- Το σχολικό κλίμα
- Ο τρόπος λήψης αποφάσεων στο σχολείο
- Η φήμη - το όνομα του σχολείου
- Η υποδομή του σχολείου

Στο μοντέλο που προτείνεται από τους Dinham και Scott (1998) είναι σαφές ότι οι παράγοντες που προκαλούν επαγγελματική ικανοποίηση θεωρούνται διαφορετικοί από εκείνους που προκαλούν δυσαρέσκεια. Ως προς το σημείο αυτό το μοντέλο συμφωνεί με τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg. Εντούτοις, εκείνο που δεν είχε αναγνωριστεί στο παρελθόν και που επισημαίνεται από τους Dinham και Scott είναι το γεγονός ότι οι κύριοι παράγοντες δυσαρέσκειας δεν εντοπίζονται μέσα στο σχολείο (π.χ. εντός των «συνθηκών εργασίας») αλλά εντός του ευρύτερου κοινωνικού συγκειμένου και περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει κάθε σχολική μονάδα (Dinham & Scott, 2000). Επιπλέον, οι Dinham και Scott (1998, 2000) με βάση και άλλα ευρήματα της έρευνάς τους αναγνωρίζουν και αναφέρουν τρεις σημαντικές αρχές που διέπουν το μοντέλο των τριών περιοχών και οι οποίες το διαφοροποιούν από τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg. Οι σημαντικές αρχές του μοντέλου είναι οι εξής:

- Οι εσωτερικοί παράγοντες ικανοποίησης, οι εξωτερικοί παράγοντες δυσαρέσκειας και οι πηγές ικανοποίησης / δυσαρέσκειας που έχουν τη βάση τους στο σχολείο είναι διαφορετικοί χωρίς να είναι αμοιβαία αποκλειστικοί ή απομονωμένοι.
- Η εμφάνιση και η αυξανόμενη δύναμη των κοινωνικών παραγόντων δυσαρέσκειας - στους οποίους οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία ασκούν ελάχιστο έλεγχο - έχει διαβρώσει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που προέρχεται τόσο από τους παράγοντες που βασίζονται στο σχολείο όσο και από τις εσωτερικές αμοιβές της διδασκαλίας.
- Μεγαλύτερη διαφορά στα επίπεδα ικανοποίησης εμφανίζεται στην κεντρική γραμμή, στην περιοχή με τους παράγοντες που έχουν τη βάση τους στο σχολείο, εκεί η ηγεσία ασκεί μια καίρια επίδραση στην ικανοποίηση εκπαιδευτικών και διευθυντών μαζί με άλλους παράγοντες σχολικού επιπέδου.

Ακολουθεί μια διαγραμματική απόδοση του μοντέλου των τριών περιοχών (βλέπε διάγραμμα 3) που προτείνεται από τους Dinham και Scott για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.



Διάγραμμα 3. Το μοντέλο των τριών περιοχών (Dinham & Scott, 2000)

Η έννοια του «ελέγχου» όπως προκύπτει και από την παραπάνω παρουσίαση της θεωρίας αποτέλεσε ένα κεντρικό στοιχείο στη θεωρία των τριών περιοχών. Συνάμα, ο έλεγχος αποτελεί σημαντικό κριτήριο για τη διάκριση της τρίτης περιοχής παραγόντων από τις άλλες δύο. Είναι φανερό πως το σχολείο – εκπαιδευτικοί, διευθυντής - έχουν μικρό έλεγχο πάνω στους εξωτερικούς παράγοντες δυσαρέσκειας. Όμως, έχουν έλεγχο, ως ένα βαθμό, σε θέματα που έχουν τη βάση τους στο ίδιο το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο έλεγχο πάνω σε θέματα που αφορούν στη διδασκαλία τους και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι Dinham και Scott (1998), λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο του ελέγχου και με δεδομένη την ομοιομορφία και τη δύναμη της ικανοποίησης και της δυσαρέσκειας που υφίσταται στην εσωτερική και στην εξωτερική περιοχή αντίστοιχα, υποστήριξαν ότι εμφανίζεται μεγαλύτερη πιθανότητα για επιτυχή παρόθηση και επαγγελματική ικανοποίηση επί της μεσαίας περιοχής παραγόντων. Η θέση αυτή δικαιολογείται λόγω του

περισσότερου ελέγχου που έχουν τα ίδια τα σχολεία σε παράγοντες εντός της σχολικής μονάδας. Κατά τους Dinham και Scott η προσπάθεια βελτίωσης αυτών των παραγόντων θα συμβάλει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Με στόχο την άμβλυνση των παραγόντων που προκαλούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να επιδιωχθεί βελτίωση και στο εξωτερικό επίπεδο (Dinham & Scott, 1998, 2000). Μέσα σε αυτό το πνεύμα οι Dinham και Scott (2000) επισημαίνουν τις ευθύνες της κοινωνίας σημειώνοντας τα εξής:

«Επίσης χρειάζεται να γίνει επαναξιολόγηση των κοινωνικών ευθυνών που έχουν εναποτεθεί στα σχολεία. Αν μετά από αυτή την επαναξιολόγηση, η κοινωνία πραγματικά θέλει τα σχολεία να είναι εκ των πραγμάτων υπηρεσίες κοινωνικής ευημερίας τότε πάλι θα πρέπει να τους παρασχεθεί εξειδικευμένο προσωπικό»  
(Dinham & Scott, 2000, σ. 17).

Η διατύπωση της θεωρίας των τριών περιοχών προκάλεσε το ενδιαφέρον και την επιθυμία για απόκτηση συγκριτικών δεδομένων από άλλα εκπαιδευτικά συγκείμενα. Ακολουθεί σύντομη παρουσίαση προσπαθειών επανάληψης και εγκυροποίησης του μοντέλου των τριών περιοχών σε αγγλόφωνες δυτικές χώρες αλλά και αναπτυσσόμενες χώρες.

Το 1997, σχεδόν αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Teacher 2000 στην Αυστραλία στα πλαίσια του οποίου προέκυψε το μοντέλο των τριών περιοχών των Dinham και Scott (1998) άρχισαν επαναλήψεις της ίδιας ερευνητικής απόπειρας μέσω πανεπιστημίων στην Αγγλία, στη Νέα Ζηλανδία και στις ΗΠΑ. Η επανάληψη της έρευνας στην Αγγλία, στη Νέα Ζηλανδία και τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν επέτρεψαν τον έλεγχο της θεωρίας και του μοντέλου που αρχικά είχε αναπτυχθεί στην Αυστραλία. Η ύπαρξη τρίτης περιοχής παραγόντων επιβεβαιώθηκε και το αρχικό μοντέλο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης αναθεωρήθηκε βασισμένο σε επιπρόσθετα δεδομένα και από τις τρεις χώρες (Dinham & Scott, 2000).

Οι επαναλήψεις του προγράμματος Teacher 2000 σε αγγλόφωνες χώρες όπως η Νέα Ζηλανδία, η Αγγλία και οι ΗΠΑ έδειξαν ότι οι κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό βρίσκονται μακριά από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και των σχολείων διαφέρουν ως προς την έντασή τους και συνεπώς διαφέρει και η επίδρασή τους εντός των εθνικών, κρατικών και συστημικών συγκειμένων. Η ποσότητα και η φύση της εκπαιδευτικής αλλαγής και αναδόμησης, η κριτική των εκπαιδευτικών και των σχολείων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τον κόσμο όπως και το γόητρο των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμοι και αλληλένδετοι παράγοντες για την επαγγελματική δυσαρέσκεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί (Dinham & Scott, 2000). Επιπλέον, βρέθηκε πως όσο περισσότερο ταραχώδης, δύσκολη και απαιτητική είναι η εξωτερική «τρίτη περιοχή»

παραγόντων τόσο περισσότερο θα διαβρώσει την ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από τις συνθήκες εργασίας τους αλλά και από τη διδασκαλία (Dinham & Scott, 1999).

Πέρα από τις παραπάνω αγγλόφωνες χώρες το ενδεχόμενο να εντοπίζεται το φαινόμενο μιας τρίτης περιοχής παραγόντων και σε ένα πολύ διαφορετικό, μη αγγλόφωνο συγκείμενο, διερευνήθηκε στη Μάλτα (Scott & Dinham, 2001· Dinham & Scott, 2002). Στην περίπτωση αυτή η τρίτη περιοχή παραγόντων παραμένει ένα μη ρεαλιστικό ενδεχόμενο και κατά συνέπεια η θεωρία των τριών περιοχών δεν επιβεβαιώνεται στην περίπτωση της Μάλτας. Τα ευρήματα από τη Μάλτα υποστηρίζουν ότι σε ένα συγκείμενο όπου οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γίνει υποκείμενα άκαμπτης δημόσιας κριτικής και πιέσεων για εκπαιδευτική αλλαγή, η επαγγελματική τους ικανοποίηση παραμένει υψηλή και το πρωτότυπο μοντέλο δύο παραγόντων αρκεί για να περιγράψει την επαγγελματική ικανοποίηση (Dinham & Scott, 2002). Στο συγκείμενο της Μάλτας δεν εμφανίζονται οι τάσεις που σημειώθηκαν στις αγγλόφωνες χώρες τις τελευταίες δεκαετίες όπου ο τρίτος παράγοντας είναι κυρίαρχος στα αισθήματα των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους. Βεβαίως, και στη Μάλτα οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι με εκείνες τις πτυχές της εργασίας τους και του συγκειμένου οι οποίες δε βρίσκονται «υπό τον έλεγχό τους», όμως αυτές οι πτυχές δεν επηρεάζουν την εικόνα που έχουν για το επάγγελμά τους ούτε συνθέτουν στάσεις που μπορούν να εντοπιστούν στατιστικά. Το μοντέλο των τριών περιοχών χρησιμοποιήθηκε τα τελευταία χρόνια και στην Κύπρο από τους Zembylas και Papanastasiou (2004, 2005) στο χώρο της Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες ενισχύουν και εδραιώνουν τη θεωρία που προτάθηκε από τους Dinham και Scott η οποία μέχρι στιγμής φαίνεται να επιβεβαιώνεται στον αναπτυγμένο δυτικό αγγλόφωνο χώρο. Ακολουθεί παρουσίαση και άλλων ερευνητικών στοιχείων για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τα οποία απεικονίζουν τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τάσεις της έρευνας κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Έμφαση δίνεται σε ερευνητικά ευρήματα που σε κάποιο βαθμό φαίνεται να μπορούν να συνδυαστούν με τη θεωρία των Dinham και Scott (1998, 2000).

*Τάσεις της Σύγχρονης Έρευνας για την Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών σε Δυτικές Αγγλόφωνες Χώρες*

Ανέκαθεν και ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες οι κύριοι στόχοι των ερευνών που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι: α) η μέτρηση του βαθμού ικανοποίησης, δεδομένης της εδραιωμένης παραδοχής ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και β) ο εντοπισμός των παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την αίσθηση ικανοποίησης από το επάγγελμα.

Μέσα στις τελευταίες δύο δεκαετίες πολλές έρευνες που έγιναν σε αναπτυγμένες χώρες επιχείρησαν να εντοπίσουν τις πηγές ικανοποίησης και δυσαρέσκειας σε εκπαιδευτικούς Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (π.χ. Barnabe & Burns, 1994· Borg & Riding, 1991· Butt & Lance, 2005· Butt, Lance, Fielding, Gunter, Rayner & Thomas, 2005· Crossman & Harris, 2006· Dinham & Scott, 1998, 2000· Evans, 1998, 2001· Klecker & Loadman, 1999· Ma & Macmillan, 1999· Scott & Dinham, 2003· Shann, 1998). Στην πλειοψηφία τους αυτές οι έρευνες κατέληξαν στο ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σαφώς είναι συνδεδεμένη με τα επίπεδα εσωτερικής παρώθησης. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές η εργασία με τα παιδιά βρέθηκε να είναι ο κύριος παράγοντας που συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετοι παράγοντες αναφέρονται οι εξής: η ανάπτυξη θερμών προσωπικών σχέσεων με τα παιδιά, η πνευματική πρόκληση της διδασκαλίας, η αυτονομία και η ανεξαρτησία, η δυνατότητα ευκαιριών για δοκιμή νέων ιδεών, η συμμετοχή στη λήψη απόφασης και στις προσπάθειες βελτίωσης, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συναδέλφους, καθώς και οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (Zigarelli, 1996· Latham, 1998). Αντίθετα, πηγές επαγγελματικής δυσαρέσκειας βρέθηκαν να είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας (Butt & Lance, 2005· Spear, Gould & Lee, 2000· Sillitoe, 2003), οι χαμηλές αμοιβές (Chung, Dolton & Tremayne, 2004) και οι αντιλήψεις περί της εικόνας των εκπαιδευτικών μέσα στην κοινωνία. Γενικά, στις έρευνες διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οι οποίες εξαρτώνται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ατόμου και του σχολείου του (Spear et al., 2000). Η διαπίστωση αυτή ενισχύει τη θέση των ερευνητών του διεθνούς προγράμματος Teacher 2000 ότι το συγκεκριμένο φαίνεται να είναι ο πιο ισχυρός παράγοντας για τον καθορισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης (Dinham & Scott, 1999, 2000).

Η μετα-ανάλυση μελετών επαγγελματικής ικανοποίησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς των Thompson, McNamara και Hoyle (1997) επιβεβαιώνει τα όσα παρατίθενται πιο πάνω. Σε ό,τι αφορά ειδικά στους παράγοντες που συμβάλλουν στην

αύξηση της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών και στην απόφασή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, αναφέρουν τους ακόλουθους: Προβλήματα / απογοητεύσεις από την ποικιλία διοικητικής ρουτίνας και τη γραφική εργασία, ανησυχίες για τη αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και τις πρακτικές βαθμολόγησης των σχολείων, προβλήματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών και τους χειρισμούς πειθαρχίας των μαθητών, προβλήματα που σχετίζονται με το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες για ανάθεση εξωδιδασκτικών καθηκόντων, ανησυχίες για τις σχέσεις με τους συναδέλφους και το διοικητικό προσωπικό συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων με τους επιθεωρητές, χαμηλή αμοιβή, λίγες δυνατότητες για επαγγελματική ανέλιξη ή ανάπτυξη και ο συνεχώς μειούμενος σεβασμός για το επάγγελμα.

Μια προσεκτική μελέτη των παραγόντων που αυξάνουν την επαγγελματική δυσαρέσκεια οδηγεί στην κατάρριψη της άποψης, που στο παρελθόν υποστήριξε ο Sergiovanni (1967) και άλλοι, ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών περιορίζονται στο μικρόκοσμο του σχολείου. Πλέον, κυρίως στις αναπτυγμένες δυτικές χώρες η επαγγελματική ικανοποίηση υπονομεύεται από παράγοντες που βρίσκονται έξω από το σχολείο και τον έλεγχό του. Σήμερα ερευνητικά στοιχεία, κατά βάση από αναπτυγμένες χώρες, ενισχύουν τη θέση των Dinham και Scott (1998, 2000) ότι ενδοσχολικοί παράγοντες (π.χ. ηγεσία, λήψη απόφασης, κλίμα) και κυρίως η ηγεσία μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της γενικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν συγκεκριμένα ερευνητικά παραδείγματα και ευρήματα.

Συγκεκριμένα, στις ΗΠΑ η έκθεση από μια έρευνα ευρείας κλίμακας που διεξήχθη από το Τμήμα Εκπαιδευτικής Έρευνας του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Παιδείας (US Department of Education) κατέληξε πως «η περισσότερη υποστήριξη από τη διοίκηση και την ηγεσία, η καλή συμπεριφορά των μαθητών, ένα καλό σχολικό κλίμα και η αυτονομία του εκπαιδευτικού» είναι συνθήκες εργασίας που συνδέονταν με υψηλότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Perie, Baker & Whitener, 1997). Σημειώνεται η αναγνώριση της σύνδεσης των ενδοσχολικών παραγόντων ηγεσία και σχολικό κλίμα με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στη Μεγάλη Βρετανία μια σειρά ερευνών της Evans (1997, 1998, 2000) εξετάζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα στο αγγλικό συγκείμενο αναγνωρίζει την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή ως έναν από τους παράγοντες οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί αντιπροσωπεύουν τις πραγματικότητες της εργασίας των εκπαιδευτικών στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας. Κατά την Evans (2001), η

ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά τρόπο έμμεσο παρά άμεσο. Αυτό συμβαίνει μέσω της δυνατότητας του ηγέτη να διαμορφώνει πλαίσια εργασίας που είτε ταιριάζουν είτε διαφέρουν με ό,τι τα εργαζόμενα άτομα επιθυμούν σε σχέση με: ισότητα και δικαιοσύνη, παιδαγωγική, επάρκεια του οργανισμού, διαπροσωπικές σχέσεις, συλλογικότητα και τέλος αυτο-αντίληψη και αυτό-εικόνα. Είναι ο βαθμός αυτού του συνταιριάσματος που ουσιαστικά επηρεάζει το πως οι άνθρωποι νιώθουν σχετικά με την εργασία τους (Evans, 2001).

Η έρευνα έχει δείξει ότι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001, 2002· Evans, 1997, 1998, 1999· Ma & Macmillan, 1999· Reyes & Shin , 1995· Taylor & Tashakkori, 1995). Σύμφωνα με τον Bass (1990), η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται έντονα από τις ηγετικές συμπεριφορές ιδιαίτερα από το ενδιαφέρον των ηγετών για τους υφισταμένους τους. Τα ψηλά επίπεδα ικανοποίησης σχετίζονται με το στιλ ηγεσίας του διευθυντή το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο συγκρότησης και σεβασμού προς τα αισθήματα των υφισταμένων του. Το στιλ ηγεσίας του διευθυντή το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο συγκρότησης και σεβασμού προς τα αισθήματα των υφισταμένων σχετίζεται με ψηλά επίπεδα ικανοποίησης (Blase, Derick & Strathe, 1986).

Ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται να είναι η σχέση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση (Brown & Dodd, 1999). Ειδικά το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας των διευθυντών, όπως προκύπτει από αντιλήψεις εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ικανοποίησή τους και άμεσα και έμμεσα (Bogler, 2001· Leithwood & Jantzi, 2005)· οι διευθυντές μπορούν να καλλιεργήσουν θετικά αισθήματα και στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι του επαγγέλματός τους (Bogler, 2001). Σχολεία στα οποία οι διευθυντές διακρίνονται ως μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν περισσότερο προσωπικό επαγγελματικά ικανοποιημένο και λιγότερη αντικατάσταση (turnover) προσωπικού. Επίσης, όπου ο διευθυντής θεωρείται μετασχηματιστικός οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη πρόοδο στην επίδοση (Griffith, 2004). Μέσω της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιδρά έμμεσα τόσο στην αντικατάσταση του προσωπικού όσο και στην απόδοση του σχολείου.

Επίσης, ο ηγέτης - διευθυντής επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Οι Ma και Macmillan (1999) χαρακτηρίζουν τους διευθυντές των σχολείων αιχμή του δόρατος της στρατηγικής διαμόρφωσης του κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου και σημειώνουν ότι σε σχολεία με ανοιχτό και συλλογικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί

αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και έχουν υψηλότερο ηθικό. Τα ευρήματα της έρευνας των Taylor και Tashakkori (1995) δείχνουν ότι υπάρχει αξιόλογη σύνδεση κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης. Εκπλήσσει το γεγονός ότι πολύ λίγοι ερευνητές έχουν διερευνήσει περαιτέρω τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Σε ό,τι αφορά στη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τον ενδοσχολικό παράγοντα της λήψης απόφασης προκύπτει ότι πολλοί ερευνητές έχουν συσχετίσει την εμπλοκή στη λήψη απόφασης με την επαγγελματική ικανοποίηση και την απόδοση στην εργασία (Imper, Neidt & Reyes, 1990). Η Shann (1998) διερευνώντας την επαγγελματική ικανοποίηση σε συνδυασμό με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών έναντι της εργασίας τους διαπιστώνει δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών λόγω περιορισμένης συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων κάτι που έχει αντανάκλαση στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Μια γραμμική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την εμπλοκή τους στη λήψη απόφασης διαπιστώθηκε σε μια διαχρονική έρευνα των Rice και Sneider (1994). Μετά από μια δεκαετή περίοδο προσπάθειας για ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με παροχή σχετικών εξουσιοδοτήσεων (empowerment), διαπιστώθηκε σημαντική σχέση ανάμεσα στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Μάλιστα, όσο ψηλότερο ήταν το επίπεδο εμπλοκής, τόσο ψηλότερη ήταν η επαγγελματική ικανοποίηση που δηλώθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι συνηγορούν υπέρ της θέσης των Dinham και Scott (1998, 2000) για το ρόλο των ενδοσχολικών παραγόντων στην ενίσχυση τα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί ως αποτέλεσμα κάποιων παραγόντων γεγονός που φαίνεται και από τα παραπάνω ερευνητικά παραδείγματα. Παράλληλα η έννοια αυτή εξετάζεται ως αιτία κάποιων συνεπειών όπως είναι η επίδοση στην εργασία (job performance), οι αδικαιολόγητες απουσίες (absenteeism), η παραίτηση προσωπικού και η και πρόσληψη νέων υπαλλήλων (turnover of the staff) (Staple & Higgins, 1998). Ιδιαίτερα, αυτό το ενδιαφέρον της έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση παρατηρείται στις αναπτυγμένες χώρες, δεδομένου του μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα. Το ενδιαφέρον της έρευνας για το θέμα έχει σχέση με το γεγονός ότι η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη μείωση της παραγωγικότητάς τους (Tshannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον, ειδικά για τη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και παραγωγικότητας και κατ' επέκταση επίδοσης στην εργασία, είναι διαχρονικό. Η σχέση



έχει για δεκαετίες συναρπάσει τους ερευνητές των οργανισμών αρχίζοντας από τη δεκαετία του '30 από στο χώρο των ανθρώπινων σχέσεων. Θεωρητικοί αυτής της προσέγγισης (Mayo, 1933· McGregor, 1960) υποστηρίζουν την «υπόθεση του ευτυχισμένου – παραγωγικού εργάτη» (Kluger & Tikochinsky, 2001), θεωρώντας δεδομένη μια σχέση αιτίας αιτιατού ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική επίδοση (job performance). Στην εκπαίδευση η επικράτηση της-βαθιά ριζωμένης - παραδοχής ότι οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο αποδοτικοί στην εργασία τους δεν άφησε τα περιθώρια για διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αντίθετα, πλήθος ερευνητικών προσπαθειών προσέγγισης και προσδιορισμού της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής επίδοσης πραγματοποιήθηκαν από τους ερευνητές των οργανισμών (Brayfield & Crockett, 1995· Iaffaldano & Munchinsky, 1985· Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001). Όμως, ο όγκος των ερευνητικών στοιχείων από το χώρο αυτό δείχνει τη συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική επίδοση να είναι σχετικά χαμηλή (Brayfield & Crockett, 1996· Iaffaldano & Munchinsky, 1985· Locke, 1970· Vroom, 1964). Μάλιστα οι Iaffaldano και Munchinsky (1985) στη μετα-ανάλυση που πραγματοποίησαν μιλούν για «απατηλή συσχέτιση», μεταξύ των δύο μεταβλητών (σ. 270).

Παρά την παραπάνω εικόνα το ενδιαφέρον για το θέμα δεν έσβησε ενώ νέα ευρήματα συμβάλλουν στην ανανέωση της συζήτησης, την επέκτασή της και στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης των Judge, Thoresen, Bono και Patton (2001) μιλούν για υπολογίσιμη συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική επίδοση των εργαζομένων. Μάλιστα ο Judge και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν πως ακόμα και αν η επαγγελματική ικανοποίηση και η επίδοση επηρεάζουν αμοιβαία η μία την άλλη, είναι πολύ πιθανόν η σχέση ανάμεσά τους να είναι έμμεση και να επιτυγχάνεται με τη μεσολάβηση άλλων μεταβλητών. Η Ostroff (1992) προτείνει ως καταλληλότερο για την ανάλυση της σχέσης επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής επίδοσης το οργανισμιακό αντί το ατομικό επίπεδο. Υποστηρίζει ότι το ατομικό επίπεδο ανάλυσης μπορεί να είναι πολύ περιοριστικό στον τρόπο που η απόδοση μετριέται επειδή αποτυγχάνει να υπολογίσει το εύρος της σειράς συμπεριφορών που τα άτομα μπορεί να εκφράζουν απαντώντας στην ικανοποίηση / δυσαρέσκεια. Τα ευρήματα της δικής της έρευνας δείχνουν ότι σχολικοί οργανισμοί με περισσότερο επαγγελματικά ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς έτειναν να είναι πιο αποτελεσματικοί σε σύγκριση με σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωναν λιγότερο ικανοποιημένοι επαγγελματικά. Ως εκ τούτου, η αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα

στις δύο μεταβλητές δεν πρέπει να εγκαταλειφθεί. Η διασαφήνιση της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει θετικά τόσο στη σύγχρονη έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσο και στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα σχολείων και εκπαιδευτικών κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση της εικόνας της διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης σε αναπτυσσόμενες χώρες αφού η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο συγκείμενο μιας αναπτυσσόμενης χώρας.

Οι ελάχιστες μελέτες που εξετάζουν το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης στις αναπτυσσόμενες χώρες βασίστηκαν σε ένα σύνολο θεωρητικών παραδοχών που έχουν αναπτυχθεί από ευρήματα της έρευνας σε μητροπολιτικές – αναπτυσσόμενες χώρες (Garrett, 1999). Κατά τον Garrett (1999), χρειάζεται να συγκεντρωθούν περισσότερα δεδομένα από τις αναπτυσσόμενες χώρες και να ελεγχθούν οι θεωρίες που προέρχονται από τις αναπτυσσόμενες χώρες σε διαφορετικά πολιτισμικά συγκείμενα σε διαφορετικά επαγγελματικά, κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα. Εξάλλου η επαγγελματική ικανοποίηση παράγεται, εμφανίζεται και αντιμετωπίζεται διαφορετικά στις διαφορετικές κοινωνίες των αναπτυσσόμενων χωρών (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Παραδείγματα από την περιορισμένη βιβλιογραφία για την επαγγελματική ικανοποίηση σε αναπτυσσόμενες χώρες φανερώνουν ότι οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές εστιάστηκαν στους εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης και βασίστηκαν σε θεωρίες και θέματα που απασχόλησαν διεξοδικά την έρευνα στο χώρο των αναπτυσσόμενων χωρών. Στις έρευνες αυτές για τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και των πηγών της συχνά χρησιμοποιήθηκαν οι κλασικές θεωρίες του Herzberg (Herzberg et al., 1959) και του Maslow (1979) (π.χ. Hean & Garrett, 2001· Oloolube, 2006). Ακόμα, νεότερες θεωρίες όπως το μοντέλο των τριών περιοχών παραγόντων ικανοποίησης / δυσαρέσκεια των Dinham και Scott επιχειρήθηκε να επιβεβαιωθούν μέσα στο συγκείμενο της Μάλτας, της Ρουμανίας, του Ισραήλ και της Κύπρου (π.χ. Scott & Dinham 2001· Dinham & Scott, 2002· Zembylas & Papanastasiou, 2004). Σε ένα άλλο παράδειγμα έρευνας στο συγκείμενο της Νιγηρίας εξετάστηκε ο βαθμός επίδρασης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής δέσμευσης (commitment) στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το επάγγελμα στη Νιγηρία (Ladebo, 2005).

Στην Κύπρο που τοποθετείται ανάμεσα στις αναπτυσσόμενες χώρες κατά την τελευταία δεκαετία παρατηρείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Κυρίως απασχόλησε την έρευνα η επαγγελματική

ικανοποίηση από την πλευρά φοιτητών - μελλοντικών εκπαιδευτικών στη Δημοτική Εκπαίδευση (Menon, 1998, 2004; Menon & Christou, 2002; Papanastasiou & Papanastasiou, 1998) όπως και παράγοντες - πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης δυσαρέσκειας από την πλευρά των εν ενεργεία εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Zembylas & Papanastasiou, 2004, 2005, 2006).

Ειδικότερα, στην έρευνα των Menon και Christou (2002) που αφορούσε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς βρέθηκε ότι οι προσδοκίες τους είναι υψηλότερες συγκριτικά με τις προσδοκίες εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη Δημοτική Εκπαίδευση. Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν τις πραγματικές αμοιβές – εσωτερικές και εξωτερικές - από την εργασία, τα κίνητρα και τις συνθήκες - όρους εργασίας, με κίνδυνο όταν βιώσουν το επάγγελμα που επέλεξαν να αισθανθούν μεγαλύτερη επαγγελματική δυσαρέσκεια. Σε άλλη έρευνα της Menon (2004) που εστιάστηκε στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς βρέθηκε ότι η παρακολούθηση σειράς μαθημάτων εκπαιδευτικής διοίκησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο μειώνει την πιθανότητα να διαμορφώσουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες αναφορικά με το μελλοντικό χώρο εργασίας τους. Αντίθετα, σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει παρόμοια σειρά μαθημάτων αναμένεται να βιώσουν το αποτέλεσμα της διαφοράς ανάμεσα στις αρχικές τους πεποιθήσεις για το επάγγελμα και τις πραγματικές συνθήκες μιας σχολικής μονάδας γεγονός που θα επιδράσει στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση εν ενεργεία εκπαιδευτικών η έρευνα έχει δείξει πως οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι δυσανεστημένοι από διάφορες πτυχές του επαγγέλματός τους όπως είναι τα έντονα συγκεντρωτικό σύστημα και το απογοητευτικό σύστημα αξιολόγησης και ανέλιξης των εκπαιδευτικών (Menon & Christou, 2002; Zembylas & Papanastasiou, 2004). Οι παράγοντες ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης μαζί με τις συνέπειές τους απασχόλησαν τους Zembylas και Papanastasiou (2004, 2005, 2006) στις έρευνές τους. Σε αυτές βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το επάγγελμα του δασκάλου για εσωτερικούς λόγους δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Zembylas & Papanastasiou, 2004, 2005). Σε άλλη έρευνα των Papanastasiou και Zembylas (2005) που εστιάστηκε σε νηπιαγωγούς της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στον ιδιωτικό τομέα έτειναν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το εργασιακό τους περιβάλλον. Στην ίδια έρευνα επιβεβαιώθηκαν ευρήματα προηγούμενων ερευνών στη δημόσια Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου αναφορικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον

τρόπο προαγωγής. Οι εκπαιδευτικοί στο δημόσιο τομέα δήλωσαν λιγότερο ικανοποιημένοι από αυτή την άποψη συγκριτικά με τους συναδέλφους τους της ιδιωτικής εκπαίδευσης οι οποίοι δεν είχαν σχέση με το κρατικό σύστημα προαγωγών.

Η έρευνα για επαγγελματική ικανοποίηση / δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών όπως συνάγεται από την παραπάνω ανασκόπηση έχει επικεντρωθεί κυρίως στην αναζήτηση και την ερμηνεία των πηγών που την προκαλούν. Δεν έχουν βρεθεί έρευνες που να συσχετίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση με την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο εκπαιδευτικού. Ωστόσο, φάνηκε από την έρευνα της Ostroff (1992) ότι σχολικοί οργανισμοί με περισσότερο ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς είναι πιο αποτελεσματικοί. Το γεγονός αυτό ενισχύει την ανάγκη διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Επίσης, ενισχυτικά επενεργούν τα ευρήματα του Judge και των συνεργατών του (Judge, Bono, Erez & Locke, 2005) που αναφέρονται σε μια υπολογίσιμη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής επίδοσης στο χώρο των οργανισμών. Ακόμα, η ιδέα που προβάλλεται στη μετα-ανάλυση του Judge και των συνεργατών του (Judge et al., 2001) ότι είναι πολύ πιθανόν η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα να είναι έμμεση και να επιτυγχάνεται με τη μεσολάβηση άλλων μεταβλητών δίνει την αφορμή για να διερευνηθεί αυτό το ενδεχόμενο. Η διαπροσωπική συμπεριφορά ενδέχεται να είναι μια τέτοια ενδιάμεση μεταβλητή που να συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση με την αποτελεσματικότητα. Τουλάχιστον, σε ό,τι αφορά στο σχολικό κλίμα, πτυχή του οποίου είναι η διαπροσωπική συμπεριφορά, ένα τέτοιο ενδεχόμενο φαίνεται ισχυρό λαμβάνοντας υπόψη ερευνητικά στοιχεία για τη σχέση του με την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Το γεγονός αυτό και η σχέση διαπροσωπικής συμπεριφοράς και κλίματος ενισχύει την πιθανότητα η διαπροσωπική συμπεριφορά να έχει ρόλο ενδιάμεσης μεταβλητής ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα.

#### Σχολικό Κλίμα - Διαπροσωπική Συμπεριφορά

Ο Hoy (1990) αναφερόμενος στο σχολικό κλίμα το παραλλήλισε με την προσωπικότητα του σχολείου. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η συμπεριφορά διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών αποτυπώνονται σε αυτή την προσωπικότητα ως μέρος της κοινωνικής διάστασης του κλίματος. Στο παρελθόν διάφοροι ερευνητές έκαναν τη διάκριση ανάμεσα στο κλίμα της τάξης και το κλίμα του σχολείου (Anderson, 1982· Fraser & Rentoul, 1982· Genn, 1984). Σε ό,τι αφορά στην κοινωνική διάσταση, το περιβάλλον

της τάξης εξετάζεται ως σχέσεις – αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό ενώ το κλίμα του σχολείου είναι περισσότερο γενική έννοια και συμπεριλαμβάνει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους άλλους εκπαιδευτικούς, το ανώτερο προσωπικό και το διευθυντή.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στην κοινωνική διάσταση του κλίματος, στο επίπεδο της τάξης αλλά και στο επίπεδο του σχολείου.

Εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί συχνά αναφερόμενοι στην τάξη μιλούν για τη σπουδαιότητα του περιβάλλοντος της τάξης, ή διαφορετικά του κλίματος, της ατμόσφαιρας, των ηθών που χαρακτηρίζουν μια τάξη (Fraser, 1994). Το περιβάλλον της τάξης αυτό καθ' εαυτό θεωρείται σημαντικό και έρευνες έχουν δείξει ότι η ποιότητα του περιβάλλοντος της τάξης στα σχολεία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση του μαθητή (Fraser, 1994, 1998· Dorman, 2003). Επίσης, θεωρείται ένας ισχυρός προάγγελος τόσο της επίδοσης όσο και των στάσεων του μαθητή, μια ιδιότητα που διακρίνει και το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου (Walberg, 1986). Ο βαθμός στον οποίο η διδασκαλία και η μάθηση είναι παραγωγικά στοιχεία εξαρτάται εν μέρει από το περιβάλλον του μαθητή (den Brok, Fisher, & Rickards, 2004· Fisher, Henderson & Fraser, 1995). Η τάξη και το σχολείο συνιστούν αυτό το περιβάλλον.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, όπως προκύπτει από μια διερεύνηση προηγούμενων ανασκοπήσεων της έρευνας, διεθνώς έχουν αναπτυχθεί ερευνητικές προσπάθειες αναφορικά με την εννοιολογική αντίληψη (conceptualization), την αξιολόγηση και τη διερεύνηση διάφορων πλευρών του μαθησιακού περιβάλλοντος των τάξεων (Fraser, 1991· Wubbels, Creton & Hooymayers, 1992). Κύριοι ερευνητές σε αυτό το πεδίο έρευνας αναφέρουν ότι τα τελευταία 40 χρόνια έχει επιτευχθεί σημαντική πρόοδος ως προς την εννοιολογική αντίληψη, την αξιολόγηση και τη διερεύνηση του μαθησιακού περιβάλλοντος (Fraser, 1986, 1994· Fraser & Walberg, 1991· Wubbels & Levy, 1993).

Η έρευνα για το περιβάλλον της τάξης παραδοσιακά έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις, στις πλευρές του περιβάλλοντος που εστιάζονται στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Οι διαπροσωπικές ενέργειες - συμπεριφορές του εκπαιδευτικού με τις οποίες διαμορφώνει ένα θετικό κλίμα τάξης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως ένα από τα μέρη του μαθησιακού περιβάλλοντος. Αναγνωρίζεται ότι το κρίσιμο συστατικό της τάξης, ο μαθητής, επηρεάζεται έντονα από τις διαπροσωπικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού (Creton, Wubbels, & Hooymayers, 1989).

Ειδικότερα, οι διαπροσωπικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού εξετάζονται από την έρευνα για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού η οποία αναδύθηκε μέσα από την έρευνα για το περιβάλλον της τάξης (Fraser, 1998· Goh & Khine, 2002· Khine & Fisher, 2003). Η μελέτη της διδασκαλίας αναφορικά με τη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας για τη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών (Wubbels & Brekelmans, 1998· Wubbels & Levy, 1991). Η αμοιβαιότητα στη φύση της επικοινωνίας εκπαιδευτικού – μαθητή την καθιστά μια ισχυρή δύναμη που επηρεάζει το μαθησιακό περιβάλλον και συνακόλουθα την επίδοση του μαθητή. Αυτή η αναγνώριση έχει εμπνεύσει μια παράδοση μελέτης της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης μέσω των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Fraser, 1994· Fraser & Walberg, 1991).

Το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας επικεντρώνεται αποκλειστικά σε αυτή την προσέγγιση σε μια προσπάθεια να μελετήσει περαιτέρω τη σχέση ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και στα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

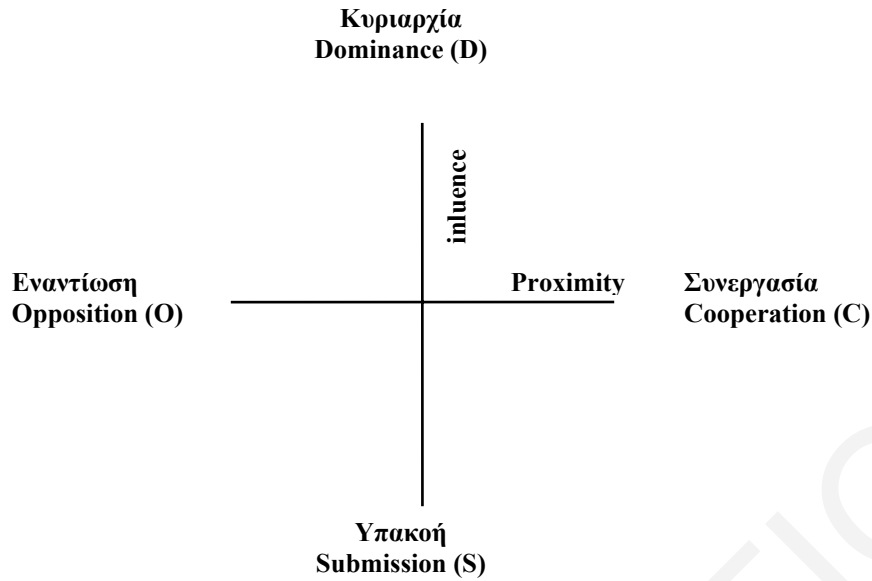
#### *Η Θεωρία για τη Διαπροσωπική Συμπεριφορά του Εκπαιδευτικού.*

Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνεί ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του είναι άμεσα συνδεδεμένος με τη διαπροσωπική του συμπεριφορά και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Οι Ολλανδοί ερευνητές Wubbels, Creton και Holvast (1988) στην έρευνά τους για την επικοινωνία μέσα στις τάξεις διερεύνησαν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού υιοθετώντας τη συστημική προσέγγιση για την επικοινωνία που είχαν αναπτύξει οι Watzlawick, Beavin και Jackson (1967). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση συστημάτων υποτίθεται ότι οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων στην επικοινωνία επιδρούν η μια στην άλλη αμοιβαία. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των μαθητών (Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers, 1991). Ουσιαστικά η επικοινωνία νοείται ως κυκλική, χωρίς αρχή και τέλος, είναι αναπόφευκτη και συνεχής και προσδιορίζει τη συμπεριφορά. Στο επίκεντρο της συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας είναι η επίδραση της επικοινωνίας πάνω στα πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν διαφορετικούς τύπους σχέσεων με τους μαθητές λόγω των διαφορετικών τύπων επικοινωνίας που διακρίνει τον καθένα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι σοβαροί και άλλοι επιεικείς· κάποιοι είναι απόμακροι και άλλοι είναι φιλικοί. Προκειμένου να περιγράψουν αυτά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οι Wubbels, Créton και Hooymayers (1985) χρησιμοποίησαν ένα πλαίσιο βασισμένο στο μοντέλο επικοινωνίας του Leary (1957) που είναι ειδικό για την περιγραφή διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, όπως παρατίθεται στη μελέτη των Wubbels, Levy και Brekelmans (1997), ο κλινικός ψυχολόγος Leary (1957) είδε τη διαπροσωπική συμπεριφορά ως την πιο σημαντική διάσταση της προσωπικότητας. Υποστήριξε ότι ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους είναι ενδεικτικός της προσωπικότητάς τους. Ο Leary συνέλαβε εννοιολογικά τη διαπροσωπική συμπεριφορά πάνω σε δύο διαστάσεις. Η μία από αυτές που ονομάζεται διάσταση της Εγγύτητας (Proximity direction) μετρά το βαθμό συνεργατικής (cooperative) ή εναντιωματικής συμπεριφοράς (oppositional) και η άλλη διάσταση που ονομάζεται Επίδραση (Influence direction) μετρά την κυριαρχία (dominance) και την υποχωρητικότητα (submissiveness) στη σχέση. Το πρόσωπο που ελέγχει την επικοινωνία βρίσκεται στη διάσταση της Επίδρασης. Η διάσταση της Εγγύτητας αντιπροσωπεύει τη συνεργασία ανάμεσα στα άτομα που επικοινωνούν. Μέσα στην ίδια λογική στις δύο διαστάσεις του μοντέλου έχουν δοθεί κατά καιρούς και από άλλους παιδαγωγούς διαφορετικές ονομασίες όπως εγκαρδιότητα (warmth) και δύναμη (power) ή εξουσία (authority) και προσχώρηση (affiliation) (Dunkin & Biddle, 1974· Lonner, 1980· Capella, 1985).

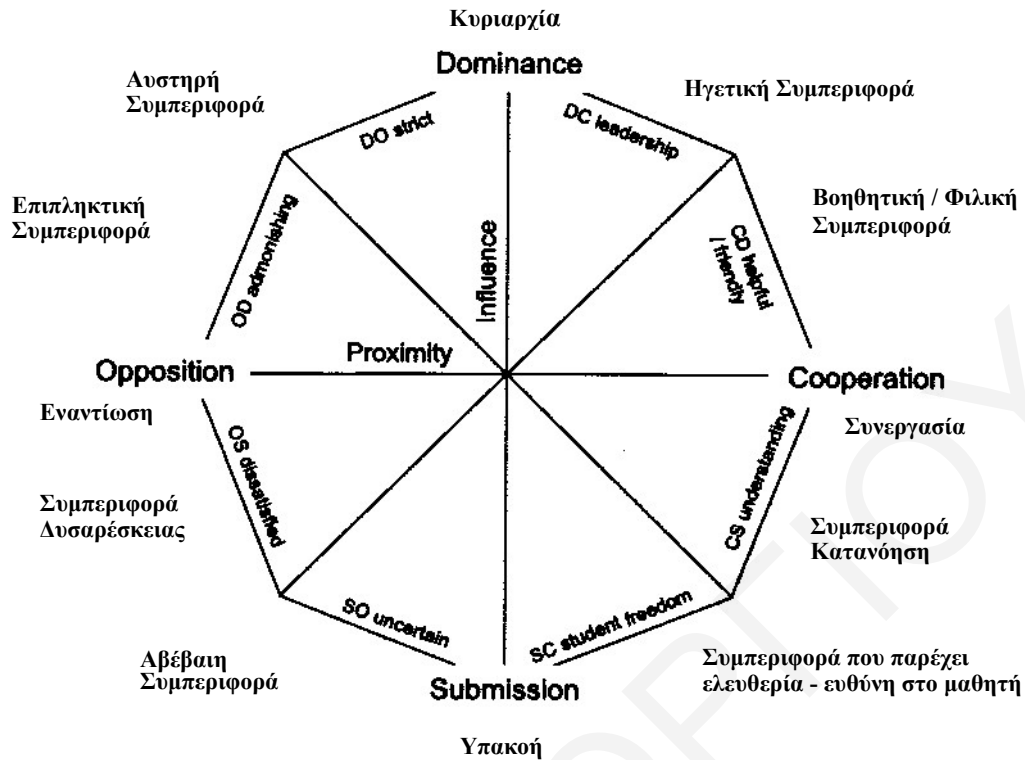
Ο Leary (1957) και οι ερευνητές Wubbels, Créxton και Hooymayers (1987), που εφάρμοσαν το μοντέλο επικοινωνίας που είχε εισηγηθεί στην εκπαίδευση, υποστήριξαν ότι η διαπροσωπική συμπεριφορά όλων όσοι συμμετέχουν σε μια συζήτηση μπορεί να αποδοθεί εννοιολογικά σε θέσεις κάπου μέσα σε αυτές τις δύο διαστάσεις (Επίδρασης, Εγγύτητας). Οι ίδιοι αναφέρουν ότι αυτές οι διαστάσεις είναι και απαραίτητες και επαρκείς για να περιγράψουν τις διαπροσωπικές συμπεριφορές (Rawnsley, 1997). Το διάγραμμα 4 αποτυπώνει σχηματικά αυτή την εννοιολογική σύλληψη της διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Έτσι, έχοντας υπόψη την εκπαίδευση, στο μοντέλο η διάσταση της Επίδρασης χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία (Dominance) του εκπαιδευτικού στο ένα άκρο του φάσματος (D) και εκτείνεται μέχρι την υποχωρητικότητά του (Submission) στο άλλο άκρο. Κατά τον ίδιο τρόπο η διάσταση της Εγγύτητας (Proximity) χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού στο ένα άκρο του φάσματος και από την εναντίωσή του (Opposition) στο άλλο.



*Διάγραμμα 4.* Το μοντέλο του Leary (1957).

Οι Wubbels και Levy (1993) στη βάση του μοντέλου του Leary (1957) ανέπτυξαν ένα μοντέλο για να χαρτογραφήσουν τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, το μοντέλο της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Model of Interpersonal Teacher Behavior - MITB). Αυτό το μοντέλο προσαρμόζεται στο συγκείμενο της τάξης με τη διαίρεση των αρχικών δύο διαστάσεων του μοντέλου του Leary σε οκτώ τομείς που υποδηλώνουν διαφορετικούς τύπους συμπεριφοράς. Οι τομείς αυτοί απεικονίζονται παρακάτω στο διάγραμμα 5.





Διάγραμμα 5. Το μοντέλο για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Wubbels & Levy, 1993)

Το μοντέλο της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (MITB) υποθέτει ότι οι παραπάνω οκτώ κατηγορίες συμπεριφοράς είναι ταξινομημένες σε ίσες αποστάσεις η μία από την άλλη σε μια δομή κυκλικού πλέγματος και διατηρούν ίσες αποστάσεις από τα κέντρο του κύκλου. Σύμφωνα με το MITB, κάθε περιστατικό (παράδειγμα) διαπροσωπικής συμπεριφοράς μπορεί να τοποθετηθεί εντός του συστήματος των δύο αξόνων του μοντέλου. Στην ονομασία των οκτώ τομέων συμπεριφοράς προτάσσονται τα αρχικά των άκρων των δύο αξόνων ανάμεσα στους οποίους εκδηλώνεται η συμπεριφορά που εκπροσωπεί ο κάθε τομέας. Για παράδειγμα ο τομέας DC και ο τομέας CD βρίσκονται ανάμεσα στα δύο άκρα των αξόνων που χαρακτηρίζονται από συμπεριφορές Κυριαρχίας (Dominance) και Συνεργασίας (Cooperation). Η διαφορά μεταξύ τους έγκειται στο ότι ο τομέας DC περιλαμβάνει περισσότερες συμπεριφορές κυριαρχίας και λιγότερες συμπεριφορές συνεργασίας, ενώ κατ' ανάλογο τρόπο, ο τομέας CD περιλαμβάνει περισσότερες συμπεριφορές συνεργασίας και λιγότερες συμπεριφορές κυριαρχίας. Ουσιαστικά, οι γειτονικοί τομείς στο μοντέλο αντανακλούν παρόμοια διαπροσωπική συμπεριφορά ενώ οι αντίθετοι τομείς αντανακλούν αντίθετες συμπεριφορές. Οι ονομασίες των οκτώ τομέων συμπεριφοράς που περιλαμβάνονται στο μοντέλο διαπροσωπικής συμπεριφοράς MITB καθώς και οι άξονες ανάμεσα στους οποίους

εκδηλώνεται ο κάθε τομέας εμφανίζονται στον πίνακα 1. Επίσης, στον ίδιο πίνακα δίνονται τυπικές συμπεριφορές εκπαιδευτικού που εμπίπτουν σε καθένα από τους τομείς του μοντέλου όπως αυτοί τέθηκαν από τους δημιουργούς του (Wubbels et al.,1985).

ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

## Πίνακας 1

### Τυπικές συμπεριφορές για το μοντέλο (MITB) (Wubbels et al., 1985)

Κλίμακα (τομέας)	Έμφαση		Τυπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού
	Περισσότερη	Λιγότερη	
(DC) – Leadership (Συμπεριφορά ηγεσίας)	Dominance Κυριαρχία	Cooperation Συνεργασία	Παρατηρεί τι συμβαίνει, ηγείται, οργανώνει, δίνει εντολές, καθορίζει διαδικασία, διευθετεί την κατάσταση της τάξης, εξηγεί, διατηρεί την προσοχή – ενδιαφέρον των μαθητών.
(CD) Helpful/Friendly (Βοηθητική / φιλική συμπεριφορά)	Cooperation Συνεργασία	Dominance Κυριαρχία	Βοηθά, δείχνει ενδιαφέρον, συνδέεται, συμπεριφέρεται με ένα φιλικό ή διακριτικό τρόπο, μπορεί να κάνει ένα αστείο, εμπνέει εμπιστοσύνη και πίστη.
(CS)- Understanding (Συμπεριφορά κατανόησης)	Cooperation Συνεργασία	Submission (Υπακοή)	Ακούει με ενδιαφέρον, καταλαβαίνει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των άλλων, δείχνει εμπιστοσύνη και κατανόηση, δέχεται απολογίες, αναζητεί τρόπους για να διευθετήσει διαφορές, είναι ανοιχτός προς τους μαθητές, είναι ανεκτικός δείχνει υπομονή.
(SC) - Student Freedom (Συμπεριφορά που παρέχει στο μαθητή ευθύνη / ελευθερία)	Submission (Υπακοή)	Cooperation (Συνεργασία)	Δίνει ευκαιρία για ανεξάρτητη εργασία, περιμένει την τάξη να βγάλει τα αποθηκευμένα της (θυμό, συγκίνηση) να εκτονωθεί, δίνει ελευθερία και ευθύνη στους μαθητές.
(SO) – Uncertain (Αβέβαιη συμπεριφορά)	Submission (Υπακοή)	Opposition (Εναντίωση)	Κρατά χαμηλό προφίλ, ζητά συγνώμη, περιμένει και βλέπει που φυσά ο άνεμος για να πάρει θέση, αποδέχεται ότι κάποιος κάνει λάθος.
(OS) – Dissatisfied (Συμπεριφορά δυσαρέσκειας)	Opposition (Εναντίωση)	Submission (Υπακοή)	Περιμένει για να ησυχάσει η τάξη, μελετά τα υπέρ και τα κατά πριν αποφασίσει, μένει ήσυχος δείχνει δυσαρέσκεια / είναι κατσουφιασμένος, εκφράζει αμφιβολίες, κριτικάρει.
(OD) - Admonishing (Νουθεσία)	Opposition (Εναντίωση)	Dominance (Κυριαρχία)	Θυμώνει, κατασαδιάζει τους μαθητές, εκφράζει εκνευρισμό και θυμό, απαγορεύει, διορθώνει και τιμωρεί.
(DO) - Strict (Αυστηρή συμπεριφορά)	Dominance (Κυριαρχία)	Opposition (Εναντίωση)	Σφίγγει τα λουριά, ελέγχει, κρίνει, (επιβάλλει ησυχία στην τάξη), κάνει την τάξη να σωπάσει, κρατά την ησυχία, είναι αυστηρός, επιμένει σε κανονισμούς και θέτει κανόνες.

Ο Wubbels και οι συνεργάτες του (Wubbels et al., 1985) υποδεικνύουν πως οι τομείς του MITB δεν έχουν αυστηρά όρια μεταξύ τους, εντούτοις - όπως αναφέρεται πιο

πάνω - τομείς αντίθετοι ο ένας προς τον άλλο αντιπροσωπεύουν αντίθετες συμπεριφορές. Για παράδειγμα, ο τομέας (SO) που αφορά στην Αβέβαιη Συμπεριφορά περιγράφει αντίθετες συμπεριφορές από αυτές που περιλαμβάνονται στον τομέα (DC) που αφορά στη Συμπεριφορά Ηγεσίας.

Το μοντέλο για τη διαπροσωπική συμπεριφορά MITB επιτρέπει την ανάλυση αυτού που ο εκπαιδευτικός κάνει όταν «αλληλεπιδρά με τους μαθητές» καθώς και την ανάλυση των επιδράσεων που ασκούν οι πράξεις του εκπαιδευτικού πάνω στους μαθητές και πάνω στις μορφές (patterns) της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Ο Wubbels και οι συνεργάτες του (Wubbels et al., 1985) υποστήριξαν ότι χρειάστηκε να πραγματοποιηθούν πολλές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου προκειμένου οι τύποι αλληλεπίδρασης να εμφανιστούν και να αναπτυχθούν. Ακριβώς ένα από τα πλεονεκτήματα που ο Wubbels και άλλοι (Wubbels, Créton, Levy & Hooymayers, 1993) είδαν σε αυτό το μοντέλο είναι ότι επιτρέπει την καταγραφή επικοινωνιακών στιλ τα οποία εμφανίζονται μόνο μετά από πολλές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα άτομα που επικοινωνούν. Έτσι μπορεί να αποκαλυφθεί η πραγματική εντύπωση για το επικοινωνιακό στιλ του εκπαιδευτικού κάτι που είναι λιγότερο πιθανό να γίνει παρακολουθώντας ένα μεμονωμένο μάθημα.

#### *Μέτρηση της Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς του Εκπαιδευτικού*

Στην έρευνα του κοινωνικού κλίματος της τάξης η συλλογή των απόψεων των συμμετεχόντων έχει μια ισχυρή παράδοση (Wubbels & Brekelmans, 1998). Συνήθως, η έρευνα εστιάζεται στις αντιλήψεις (perceptions) από την πλευρά των μαθητών αναφορικά με τη ζωή της τάξης (Dorman, Adams & Ferguson, 2003). Ως εκ τούτου, η μέτρηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού γίνεται με εργαλεία που αποτυπώνουν τις αντιλήψεις των μαθητών.

Η εργασία του Moss (1974) επηρέασε την ανάπτυξη και εφαρμογή πολλών εργαλείων για την αξιολόγηση των ιδιοτήτων του μαθησιακού περιβάλλοντος από την πλευρά του μαθητή (Koul, 2003). Στην έρευνα του κοινωνικού κλίματος της τάξης η συλλογή των απόψεων των συμμετεχόντων έχει μια ισχυρή παράδοση (Wubbels & Brekelmans, 1998). Σύμφωνα με τους Fraser και Walberg (1981), η χρήση των αντιλήψεων του μαθητή για τη μέτρηση του περιβάλλοντος της τάξης συγκεντρώνει έναν

αριθμό πλεονεκτημάτων έναντι των τεχνικών παρατήρησης. Αυτά τα πλεονεκτήματα είναι τα εξής:

- A) Οι μετρήσεις αντιλήψεων που βασίζονται στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων είναι περισσότερο οικονομικές τεχνικές παρά οι τεχνικές παρατήρησης που εμπλέκουν το έξοδο εκπαιδευμένων εξωτερικών παρατηρητών.
- B) Οι μετρήσεις αντιλήψεων βασίζονται στις εμπειρίες των μαθητών από πολλά μαθήματα ενώ τα δεδομένα παρατήρησης συνήθως είναι περιορισμένα σε μια σύντομη χρονική περίοδο. Οι μαθητές έχουν περισσότερες εμπειρίες παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συγκριτικά με εξωτερικούς παρατηρητές και γνωρίζουν το επικοινωνιακό του στυλ μέσα από τη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους.
- Γ) Οι μετρήσεις αντιλήψεων εμπλέκουν τις συνολικές εκτιμήσεις όλων των μαθητών μιας τάξης, ενώ οι τεχνικές παρατήρησης τυπικά εμπλέκουν μόνο έναν παρατηρητή. Έτσι, οι κρίσεις που εκφράζονται για τον εκπαιδευτικό είναι σύνθεση απόψεων και πλεονεκτούν ως προς το ότι περιορίζουν την επίδραση της προσωπικότητας ενός παρατηρητή. Επιπλέον, οι κρίσεις αυτές εμφανίζουν μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία (d' Apollonia & Abrami, 1997; Marsh & Roche, 1997).
- Δ) Οι αντιλήψεις των μαθητών μπορούν να είναι περισσότερο σημαντικές παρά οι συμπεριφορές που παρατηρούνται επειδή είναι προσδιοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς του μαθητή περισσότερο από ό,τι η πραγματική κατάσταση.
- E) Εκείνο που επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών και την επιτυχία τους στο μάθημα δεν είναι η πραγματική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά οι αντιλήψεις των μαθητών για αυτή τη συμπεριφορά.
- Στ) Μετρήσεις αντιλήψεων του περιβάλλοντος τάξης τυπικά έχει βρεθεί να ερμηνεύουν αξιοσημείωτα περισσότερη διακύμανση (variance) στα μαθησιακά αποτελέσματα παρά μεταβλητές άμεσης παρατήρησης.

Σύμφωνα με τους Wubbels και Brekelmans (1998), ένα από τα πλέον χρησιμοποιημένα εργαλεία, σε πολλές χώρες, τα οποία μετρούν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι το Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). Αυτό το ερωτηματολόγιο όπως και τα περισσότερα εργαλεία μέτρησης του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προσδιορίσει τις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε δύο ξεχωριστές μορφές. Η μία χρησιμοποιείται για τη μέτρηση των αντιλήψεων του μαθητή

για το πραγματικό περιβάλλον της τάξης (student actual form) και η άλλη για τη μέτρηση των αντιλήψεών του για το ιδανικό περιβάλλον της τάξης (student ideal form). Κατά παρόμοιο τρόπο ένα όμοιο ερωτηματολόγιο μπορεί να απευθύνεται στον εκπαιδευτικό για να μετρήσει τις δικές του αντιλήψεις για το πραγματικό και το ιδανικό περιβάλλον της τάξης.

#### *Ερωτηματολόγιο QTI: Η Διαπροσωπική Συμπεριφορά του Εκπαιδευτικού*

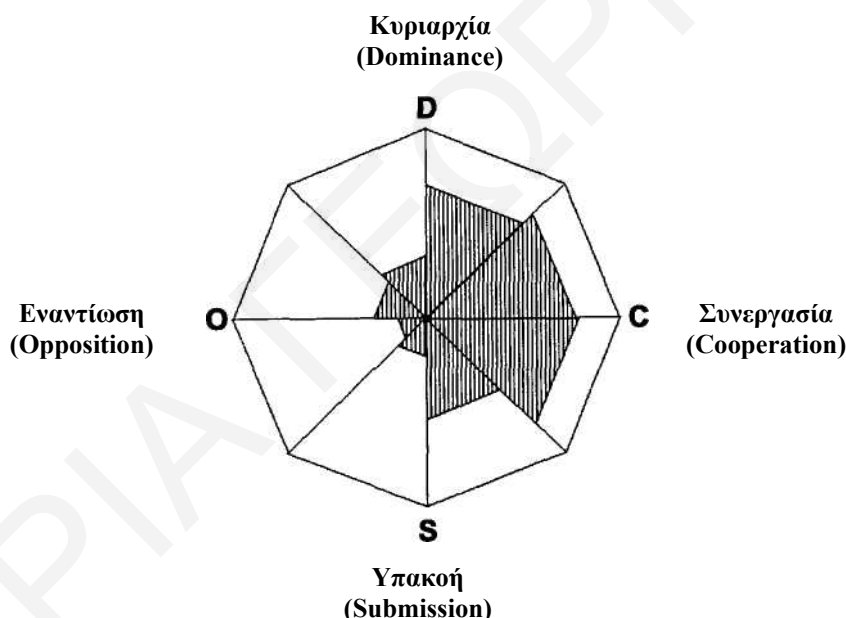
Το QTI αναπτύχθηκε στην αρχή της δεκαετίας του '80 στην Ολλανδία από τους Wubbels, Creton και Hooymayers (1990) βασισμένο στο δυσδιάστατο μοντέλο του Leary (1957) και στους οκτώ τομείς του μοντέλου διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού MITB (Wubbels et al., 1985, 1987). Τα στοιχεία – δηλώσεις (items) του ερωτηματολογίου ανταποκρίνονται σε οκτώ (8) κλίμακες οι οποίες εκφράζουν τους οκτώ (8) τομείς του MITB. Καθεμία από τις κλίμακες περιλαμβάνει περίπου δέκα (10) στοιχεία – δηλώσεις. Συγκεκριμένα, η πρωτότυπη ολλανδική εκδοχή του ερωτηματολογίου η οποία κατασκευάστηκε για τη Μέση Εκπαίδευση αποτελείται από 77 δηλώσεις – στοιχεία που διατυπώθηκαν βάσει ενός μεγάλου αριθμού συνεντεύξεων με μαθητές και εκπαιδευτικούς (Wubbels & Levy, 1993). Οι δηλώσεις αυτές βαθμολογούνται με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1-5) αρχίζοντας από το «ποτέ / καθόλου» και φτάνοντας μέχρι το «πάντα / πολύ». Βασισμένη στην αρχική ολλανδική εκδοχή αναπτύχθηκε η αμερικάνικη εκδοχή του εργαλείου η οποία αποτελείται από 64 δηλώσεις – στοιχεία (Wubbels & Levy, 1989). Η αυστραλιανή εκδοχή του QTI που αναπτύχθηκε από τους Fisher, Fraser και Wubbels (1993) είναι πιο σύντομη και αποτελείται από 48 στοιχεία - δηλώσεις. Από τότε που αναπτύχθηκε το QTI έχει γίνει το επίκεντρο πάνω από 120 ερευνών στο χώρο του μαθησιακού περιβάλλοντος σε πολλές χώρες (den Brok, Brekelmans, Levy & Wubbels, 2002) και έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 15 γλώσσες (Wubbels, Brekelmans, van Tartwijk & Admiraal, 1997) όπως γαλλικά, ισπανικά, γερμανικά, εβραϊκά, ρωσικά, σλοβενικά, νορβηγικά, σουηδικά και φινλανδικά.

Συμπληρώνοντας το QTI, οι μαθητές μπορούν να βαθμολογήσουν τον εκπαιδευτικό τους στην τρέχουσα χρονιά και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταγράψουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη δική τους συμπεριφορά (αυτο-αντιλήψεις) αλλά και τη συμπεριφορά που θεωρούν ιδανική και θα ήθελαν να έχουν. Κάθε συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο αποδίδει μια σειρά από οκτώ (8) βαθμολογίες, όσες και οι κλίμακές του. Καθεμία από αυτές τις βαθμολογίες προκύπτει από την πρόσθεση των βαθμολογιών των

δηλώσεων που περιέχονται στην αντίστοιχη κλίμακα. Με τη σύγκριση των οκτώ (8) βαθμολογίων κλίμακας ουσιαστικά συγκρίνονται μεταξύ τους οι τομείς του ΜΙΤΒ τους οποίους αντιπροσωπεύουν. Η σειρά από οκτώ (8) βαθμολογίες που εξάγεται από ένα συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα προφίλ, ένα στιλ επικοινωνίας του εκπαιδευτικού που αποτυπώνει τις σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητή.

#### *Διαπροσωπικά Προφίλ*

Σύμφωνα με όσα αναφέρονται πιο πάνω με τη βοήθεια του QTI και του μοντέλου διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (ΜΙΤΒ) προκύπτει το διαπροσωπικό προφίλ το οποίο μπορεί να αποδοθεί με τη χρήση του ΜΙΤΒ όπως φαίνεται στο ακόλουθο διάγραμμα.



*Διάγραμμα 6. Ένα παράδειγμα διαπροσωπικού προφίλ*

Τα οκτώ σκιασμένα μέρη στο διάγραμμα αντιστοιχούν στις οκτώ βαθμολογίες από ένα συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο QTI και φανερώνουν πως ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει περισσότερο τις Συμπεριφορές Ηγεσίας, Βοηθητική / Φιλική και Συμπεριφορά Κατανόησης παρά Αβέβαιη Συμπεριφορά, Συμπεριφορά Δυσαρέσκειας και Νουθεσίας. Ακόμα, δε δίνει πολλές ελευθερίες και ευθύνες στους μαθητές της τάξης και επιδεικνύει περισσότερη Αυστηρή Συμπεριφορά. Βασισμένοι σε αντιλήψεις μαθητών για τη

διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ερευνητές στην Ολλανδία (Brekelmans, Levy & Rodriguez, 1993) διαμόρφωσαν μια τυπολογία που αποτελείται από οκτώ διαφορετικούς τύπους διαπροσωπικού προφίλ. Αυτοί οι σχετικά σταθεροί τύποι προφίλ είναι διακριτοί τόσο σε τάξεις στην Ολλανδία όσο και σε αμερικάνικες τάξεις (Brekelmans et al., 1993; Wubbels & Levy, 1993). Οι ονομασίες αυτών των προφίλ είναι οι εξής: Καθοδηγητικό (Directive), Εξουσιαστικό (Authoritative), Ανεκτικό / Εξουσιαστικό (Tolerant / Authoritative), Ανεκτικό (Tolerant), Αβέβαιο / Ανεκτικό (Uncertain / Tolerant), Αβέβαιο / Επιθετικό (Uncertain / Aggressive), Ταλαίπωρο (Drudging) και Καταπιεστικό (Repressive) προφίλ.

Αυτοί οι τύποι προφίλ μπορούν να χαρακτηριστούν σε σχέση με τις δύο διαστάσεις του μοντέλου διαπροσωπικής συμπεριφοράς (MITB). Ο Εξουσιαστικός (Authoritative), ο Ανεκτικός / Εξουσιαστικός (Tolerant / Authoritative) και ο Ανεκτικός (Tolerant) τύπος προφίλ είναι μορφές στις οποίες οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς τους, ως προς τη συμπεριφορά, σχετικά ψηλά στη διάσταση της Εγγύτητας (Proximity) με τον Ανεκτικό (Tolerant) τύπο να βρίσκεται πάρα πολύ χαμηλά στη διάσταση της Επίδρασης (Influence). Λιγότερο συνεργατικοί από τους τρεις προηγούμενους τύπους είναι ο Καθοδηγητικός (Directive) τύπος, ο Αβέβαιος / Ανεκτικός (Uncertain Tolerant) και ο Ταλαίπωρος (Drudging) με τον Αβέβαιο / Ανεκτικό (Uncertain/Tolerant) τύπο να βρίσκεται πάρα πολύ χαμηλά στη διάσταση της Κυριαρχίας (Dominance). Η ελάχιστη συνεργατική μορφή διαπροσωπικών σχέσεων έχει τάξεις με προφίλ Καταπιεστικό (Repressive) και Αβέβαιο / Επιθετικό (Uncertain/Aggressive). Στις τάξεις με Καταπιεστικό (Repressive) προφίλ, οι εκπαιδευτικοί είναι οι πιο κυριαρχικοί σε σύγκριση με όλα τα άλλα προφίλ (Rickards, den Brok & Fisher, 2003).

#### *Διαπροσωπική Συμπεριφορά του Διευθυντή και Διαπροσωπική Συμπεριφορά του Εκπαιδευτικού*

Το ερωτηματολόγιο QTI για τη μέτρηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αποτέλεσε τη βάση για διάφορες νέες εκδοχές ερωτηματολογίων (den Brok, 2001) συμβάλλοντας στη μελέτη της διαπροσωπικής συμπεριφοράς στελεχών της εκπαίδευσης σε διάφορες βαθμίδες. Διαφορετικές προσαρμογές του QTI εξετάζουν ειδικά τη διαπροσωπική συμπεριφορά εκπαιδευτικών της Δημοτικής, της Ανώτατης Εκπαίδευσης, εποπτών (supervisors) αλλά και διευθυντών σχολείου (principals). Ακόμα



προσαρμογές του QTI χρησιμοποιούνται στη μετα - υποχρεωτική εκπαίδευση (Hockley & Harkin, 2000).

Το ερωτηματολόγιο Questionnaire on Principals Interaction (QPI) αφορά ειδικά στη διαπροσωπική συμπεριφορά των διευθυντών σχολείου. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου εκτιμούν την διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή τους (Fisher & Cresswell, 1998). Η ανάπτυξη αυτού του εργαλείου ξεκινά από τη βάση ότι σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος η επικοινωνία του διευθυντή και η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς είναι ένα ουσιαστικό μέρος των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται καθημερινά στο χώρο του σχολείου στα πλαίσια της άσκησης των καθηκόντων τους. Οι διαπροσωπικές σχέσεις συνιστούν μια σημαντική πτυχή της φύσης του σχολικού περιβάλλοντος. Η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς και μπορεί να καθορίσει, ανάλογα με το πώς προσλαμβάνεται από αυτούς, τη δική τους συμπεριφορά.

Υιοθετώντας το θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει το QTI οι Fisher και Cresswell (1998) δημιούργησαν το QPI. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 48 ερωτήσεις - δηλώσεις οι οποίες σχεδιάστηκαν έτσι ώστε α) να επιτρέπουν την πλήρη ανάλυση των οκτώ τομέων του μοντέλου του Leary, β) να είναι επικεντρωμένες στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή παρά γενικά στο ηγετικό του στυλ και γ) να μπορούν να δείξουν στους διευθυντές τη συνάφεια με το δικό τους σχολείο (Cresswell & Fisher, 1998). Το QPI περιέχει έξι ερωτήσεις για κάθε έναν από τους οκτώ (8) τομείς της ταξινομίας του Leary και του MITB που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Οι πιθανές απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την κάθε ερώτηση είναι «ποτέ», «σπάνια», «κάποτε», «συχνά», «πάντα» και δίνονται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Επιπλέον, κάθε μια από τις ερωτήσεις είναι πιο κατάλληλη για τη διερεύνηση του σχολικού πλαισίου παρά του πλαισίου της τάξης και αφορά σε συμπεριφορές που είναι αποκλειστικά σχετικές με τους διευθυντές. Τα ονόματα των βαθμίδων του ερωτηματολογίου στο QPI έχουν αλλάξει από εκείνα των αντίστοιχων βαθμίδων του QTI προκειμένου να περιγράφουν καλύτερα τη διαπροσωπική συμπεριφορά των διευθυντών παρά των εκπαιδευτικών.

Το QPI όπως και το QTI έχει δύο μορφές (έντυπα) απάντησης, πραγματική και ιδανική. Η ιδανική εκδοχή του ερωτηματολογίου δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους για την ιδανική συμπεριφορά διευθυντή. Το QPI είναι ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να αποτελέσει μια αξιόλογη πηγή πληροφοριών για τους διευθυντές αναφορικά με τη διαπροσωπική συμπεριφορά τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους και ειδικότερα προσφέρεται για συγκρίσεις

ανάμεσα στις δικές τους αντιλήψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί για ένα διευθυντή μέσο για αυτοαξιολόγηση της διαπροσωπικής του συμπεριφοράς με σκοπό τη βελτίωση των σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.

### *Η Έρευνα για τη Διαπροσωπική Συμπεριφορά του Εκπαιδευτικού*

Το QTI ως εργαλείο κατέχει μια κυρίαρχη θέση στην έρευνα για τη διαπροσωπική συμπεριφορά όπως προκύπτει από τα πιο πάνω. Ως αποτέλεσμα της χρήσης του στην έρευνα υπάρχει μια τεράστια βάση δεδομένων σχετική με αυτό που περιλαμβάνει πληροφορίες για την ποιότητα του εργαλείου (π.χ. Brekelmans, Wubbels & Créton, 1990· den Brok, 2001· den Brok et al., 2003· Fisher et al., 1995· Wubbels & Levy, 1991) για τα στιλ επικοινωνίας των εκπαιδευτικών (Brekelmans et al., 1993) και για τη σχέση του με μια ευρεία ποικιλία από μεταβλητές όπως είναι τα αποτελέσματα στην εκπαίδευση.

### *Η Έρευνα για τη Διαπροσωπική Συμπεριφορά του Εκπαιδευτικού και τα Αποτελέσματα του Μαθητή*

Οι μελέτες για το περιβάλλον της τάξης που έχουν συμπεριλάβει τη διαπροσωπική προοπτική στη διδασκαλία συνήθως δείχνουν μια ισχυρή και θετική σύνδεση ανάμεσα σε αντιλήψεις για την Επίδραση (Influence) και την Εγγύτητα (Proximity) - οι οποίες αντιπροσωπεύουν τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού - και στα γνωστικά αποτελέσματα του μαθητή (den Brok et al., 2004).

Η μελέτη της Brekelmans και των συνεργατών της (Brekelmans et al., 1993) που έγινε με εκπαιδευτικούς της ειδικότητας των φυσικών διερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στα αποτελέσματα του μαθητή και τις αντιλήψεις των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τα διαπροσωπικά προφίλ αποκάλυψαν ότι κατά μέσο όρο ο εκπαιδευτικός με Καταπιεστικό (Repressive) προφίλ είχε τα πιο ψηλά αποτελέσματα στην επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί με τάξεις που δεν είναι οργανωμένες και επικρατεί αταξία, με προφίλ όπως Αβέβαιο / Ανεκτικό, (Uncertain / Tolerant), Αβέβαιο / Επιθετικό (Uncertain / Aggressive) και Ταλαίπωρο (Drudging) πετυχαίνουν σχετικά χαμηλή επίδοση του μαθητή ενώ εκπαιδευτικοί με Καθοδηγητικό (Directive), Εξουσιαστικό (Authoritative) και Ανεκτικό (Tolerant) προφίλ έχουν υψηλότερα αποτελέσματα.

Σε σχέση με τις διαστάσεις Εγγύτητας και Επίδρασης, η έρευνα (Brekelmans et al., 1993) έδειξε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την Επίδραση του εκπαιδευτικού σχετίζονταν με τα γνωστικά αποτελέσματα. Όσο οι αντιλήψεις των μαθητών τοποθετούσαν τον εκπαιδευτικό πιο ψηλά στη διάσταση της Επίδρασης (Influence), τόσο πιο ψηλά ήταν τα αποτελέσματα των μαθητών σε ένα τεστ φυσικής. Παρόμοια ευρήματα έδωσε και η έρευνα των Brekelmans, Wubbels και Créton (1990). Σε αυτές τις δύο έρευνες η επίδραση του εκπαιδευτικού ήταν η πιο σημαντική μεταβλητή στο επίπεδο της τάξης (Brekelmans et al., 1990). Σε άλλες μελέτες βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις ή συντελεστές παλινδρόμησης (regression coefficients) για τον τομέα της ηγεσίας και τα γνωστικά αποτελέσματα του μαθητή (Goh, 1994· Goh & Fraser, 2000· Henderson, 1995).

Έρευνα των Goh και Fraser (2000) που εξέτασε τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τις συνδέσεις της με συναισθηματικά και γνωστικά αποτελέσματα μεταξύ μαθητών δημοτικού στα μαθηματικά κατέδειξε καλύτερη επίδοση αλλά και στάσεις του μαθητή σε τάξεις με μεγαλύτερη έμφαση σε Συμπεριφορές Ηγεσίας, Βοηθητική / Φιλική και Συμπεριφορά Κατανόησης από μέρους του εκπαιδευτικού.

Ο Wubbels και οι συνεργάτες του διερεύνησαν στην Ολλανδία τις σχέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών με κριτήριο τις κλίμακες του QTI και τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθητή (Wubbels et al. 1991). Βρέθηκε ότι σε ό,τι αφορά στα γνωστικά αποτελέσματα όσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός επιδείκνυε συμπεριφορές όπως η Αυστηρή Συμπεριφορά, η Συμπεριφορά Ηγεσίας και η Βοηθητική / Φιλική Συμπεριφορά, τόσο ψηλότερες ήταν οι βαθμολογίες γνωστικών αποτελεσμάτων. Αντίθετα, αρνητικά συνδεδεμένες με την επίδοση διαπιστώθηκε ότι ήταν η Συμπεριφορά που δίνει ευθύνη και ελευθερία στο μαθητή, η Αβέβαιη Συμπεριφορά και η Συμπεριφορά Δυσαρέσκειας. Ουσιαστικά, όπως αναφέρει ο Wubbels (1993), οι Κλίμακες Κυριαρχίας (Dominance) στο μοντέλο διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (MITB) συνδέονται θετικά με την επίδοση του μαθητή ενώ αντίθετα οι Κλίμακες Υπακοής (Submission) συνδέονται αρνητικά με την επίδοση.

Οι Brekelmans, Wubbels και Levy (1993) σε μια διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών με βάση το QTI και τα γνωστικά αποτελέσματά τους στη φυσική βρήκαν ότι το στιλ συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού συνιστούσε μια σημαντική επίδραση. Όσο ο εκπαιδευτικός επιδείκνυε Αυστηρή Συμπεριφορά, Συμπεριφορά Ηγεσίας και Βοηθητική / Φιλική Συμπεριφορά, τόσο ψηλότερα ήταν τα γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών. Αντίθετα, αρνητικά συνδεδεμένες με τη επίδοση ήταν η Συμπεριφορά που δίνει ευθύνη / ελευθερία στο μαθητή, η Αβέβαιη Συμπεριφορά

και η Συμπεριφορά Δυσαρέσκειας. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υποδηλώνουν ότι η σχέση ανάμεσα στην επίδοση του μαθητή και το επικοινωνιακό στυλ οφείλεται περισσότερο στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη διάσταση της Επίδρασης παρά στη διάσταση της Εγγύτητας.

Πέρα από τη διαπίστωση ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την επίδραση του εκπαιδευτικού συνδέονται με τα γνωστικά αποτελέσματα, επίσης έχουν βρεθεί παρόμοιες σχέσεις για την διάσταση της Εγγύτητας και τους τομείς συμπεριφοράς που σχετίζονται με αυτή όπως είναι ο τομέας με Βοηθητική / Φιλική (helpful / friendly) Συμπεριφορά και ο τομέας με τη Συμπεριφορά Κατανόησης (understanding) και σε μικρότερο βαθμό ο τομέας με τη Συμπεριφορά που δίνει ευθύνη / ελευθερία στο μαθητή (responsibility / freedom) (Evans, 1998· Goh, 1994· Henderson, 1995). Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί κρίνονταν ως συνεργατικοί, τόσο ψηλότερα ήταν τα αποτελέσματα των μαθητών στα γνωστικά τεστ. Εντούτοις, οι σχέσεις ανάμεσα στην Εγγύτητα και τα γνωστικά αποτελέσματα δεν είναι πάντα άμεσες. Σε κάποιες μελέτες θα μπορούσε μόνο να φανεί ότι Εναντίωση ή Δυσαρέσκεια και Συμπεριφορά Νουθεσίας σχετίζονταν με χαμηλότερη επίδοση όχι όμως ότι η Φιλική Συμπεριφορά και η Συμπεριφορά Κατανόησης σχετίζονταν με ψηλότερη επίδοση (Rawnsley, 1997). Ακόμα, σε άλλες περιπτώσεις η σχέση ανάμεσα στην Εγγύτητα και τα γνωστικά αποτελέσματα δεν είναι γραμμική αλλά μη γραμμική (π.χ. χαμηλότερες αντιλήψεις Εγγύτητας συμβαδίζουν με χαμηλά αποτελέσματα αλλά μεσαίες και ψηλότερες τιμές συμβαδίζουν με ψηλότερη επίδοση μέχρι που να προσεγγιστεί ένα σταθερό όριο ευνοϊκότερης Εγγύτητας (den Brok, 2001· den Brok et al., 2004).

Οι σχέσεις ανάμεσα στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή και συναισθηματικών αποτελεσμάτων διερευνήθηκαν σε μελέτες που φανερώνουν ένα πολύ πιο σταθερό μοτίβο παρά οι μελέτες που διερευνούν τη σχέση με γνωστικά αποτελέσματα. Όλες οι μελέτες βρίσκουν θετική σύνδεση της διάστασης της Επίδρασης και της διάστασης της Εγγύτητας με τις μετρήσεις των συναισθηματικών αποτελεσμάτων, συχνά μετρημένων σε σχέση με την παρώθηση σε συγκεκριμένο θέμα. Γενικά, οι επιδράσεις (effects) της Εγγύτητας είναι κατά τι ισχυρότερες από τις επιδράσεις της Επίδρασης (den Brok et al., 2004· Wubbels & Brekelmans, 2005). Η περαιτέρω αναφορά στη σχέση ανάμεσα στα συναισθηματικά αποτελέσματα του μαθητή και τη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού μαθητή δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας έρευνας της οποίας το ενδιαφέρον στρέφεται στη σχέση γνωστικών αποτελεσμάτων και διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, το ενδιαφέρον στρέφεται στην έρευνα για την αποτελεσματικότητα και εξετάζει τη σχέση των γνωστικών αποτελεσμάτων του μαθητή με

τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στα πλαίσια ενός δυναμικού πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας.

Προηγήθηκε πρόσφατα η έρευνα των den Brok, Brekelmans και Wubbels (2004) η οποία επιχείρησε να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της διαπροσωπικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών βασισμένη σε προσεγγίσεις της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Η έρευνα που διεξήχθη στη Μέση Εκπαίδευση μελέτησε τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη του μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη του και εντόπισε την επίδραση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης στην επίδοση του μαθητή. Γι' αυτό το σκοπό λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την ένθετη δομή των δεδομένων η έρευνα χρησιμοποίησε πολυεπίπεδες αναλύσεις οι οποίες τη διαφοροποιούν μεθοδολογικά από άλλες που εξέτασαν τη διαπροσωπική συμπεριφορά σε σχέση με τα αποτελέσματα του μαθητή (π.χ. Goh, 1994· Henderson, 1995). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων που αφορούσαν στις αντιλήψεις μαθητών για τη διαπροσωπική συμπεριφορά 45 εκπαιδευτικών με ειδικότητα τη Φυσική και 32 εκπαιδευτικών με ειδικότητα τα Αγγλικά βασίστηκαν σε δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με τη χορήγηση του QTI. Φάνηκε ότι οι διαστάσεις της Επίδρασης και της Εγγύτητας ήταν θετικά συσχετισμένες τόσο με γνωστικά όσο και με συναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών. Η διαπροσωπική συμπεριφορά εξηγούσε πάνω από τη μισή διακύμανση (variance) στα αποτελέσματα του μαθητή στο επίπεδο εκπαιδευτικού – τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι η διαπροσωπική συμπεριφορά όπως γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές μπορεί να είναι μια σημαντική μεταβλητή για τους ερευνητές στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας για να την εντάξουν στα μοντέλα τους (den Brok et al., 2004).

Υποστήριξη προς τον παραπάνω λογικό συλλογισμό δίνει η έρευνα του Kyriakides (2006) στην οποία έγινε μια επιτυχημένη προσπάθεια συνένωσης στοιχείων από την έρευνα για τη διαπροσωπική συμπεριφορά και την έρευνα για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι αντιλήψεις των μαθητών για τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης μέσα στην τάξη μετρήθηκαν με τη χρησιμοποίηση δύο ερωτηματολογίων, ένα από το χώρο της έρευνας για την αποτελεσματικότητα και ένα από το χώρο της έρευνας για τη διαπροσωπική συμπεριφορά. Τα πλείστα δεδομένα που προέκυψαν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων συνδέθηκαν με τις επιδόσεις των μαθητών τόσο ως προς τα γνωστικά όσο και ως προς τα συναισθηματικά αποτελέσματα της σχολικής διδασκαλίας. Τα ευρήματα της έρευνας ως προς το QTI που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των αντιλήψεων των μαθητών για τη

διαπροσωπική συμπεριφορά εγκυροποίησαν την ελληνική εκδοχή αυτού του ερευνητικού εργαλείου σε επίπεδο της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά στα δεδομένα αναφορικά με τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, φάνηκε από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο QTI ότι βοήθησαν στη εξήγηση της διαφοράς (variance) στην επίδοση του μαθητή τόσο σε γνωστικά όσο και σε συναισθηματικά αποτελέσματα της σχολικής διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι η έρευνα για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει τους ερευνητές στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας να δημιουργήσουν επιπλέον μεταβλητές που να συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα με τη συμβολή της έρευνας για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επιχειρεί να εντοπίσει παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της τάξης και να οικοδομήσει ένα δυναμικό πολυεπίπεδο μοντέλο αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2008) που να μετρά τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Έτσι, ως προς αυτό το στόχο δίνει συνέχεια στις δύο παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες, εκείνες του den Brok και των συνεργατών του (den Brok et al., 2004) και του Kyriakides (2006). Μάλιστα, προχωρεί ένα βήμα πάρα πέρα και με τη συμβολή της έρευνας για τη διαπροσωπική συμπεριφορά επιχειρεί να εντοπίσει παράγοντες αποτελεσματικότητας και στο επίπεδο του σχολείου. Συγκεκριμένα, επιχειρεί να εξετάσει κατά πόσο οι μεταβλητές που συνδέονται με τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή (Fisher & Cresswell, 1998) εξηγούν τη διαφορά (variation) στην επίδοση του μαθητή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διερευνάται η επίδραση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή και οι επιδράσεις της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην επίδοση του μαθητή. Είναι σημαντικό να εξεταστούν οι σχέσεις που υπάρχουν και το είδος τους γιατί αυτές επηρεάζουν το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης.

Το ίδιο σημαντικές με τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τη σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι και άλλες παράμετροι που, πέρα από τη μέτρηση των ικανοτήτων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, μπορούν να εξηγούν ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί που είναι αποτελεσματικοί, έτσι όπως φαίνονται και από τον τρόπο της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη. Στην παρούσα έρευνα θεωρείται πως μια πιθανή απάντηση είναι πως αυτοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και άρα μπορούν να δώσουν μεγαλύτερο μέρος από τον εαυτό τους μέσα στην τάξη και να συμπεριφερθούν πιο σωστά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Σε αυτή την έρευνα επειδή θεωρείται πως η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού έχει σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης εξετάζεται κατά πόσο και αυτή η μεταβλητή μπορεί να αποτελεί έναν παράγοντα αποτελεσματικότητας σε επίπεδο τάξης στα πλαίσια του δυναμικού πολυεπίπεδου μοντέλου που επιχειρεί να αναπτύξει.

### Αποτελεσματικότητα

Η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα έχει αναπτυχθεί ραγδαία σε πολλές χώρες κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών (Reynolds, et al. 1994· Reynolds, 1995· Teddlie & Reynolds, 2000). Η έρευνα αυτή μπορεί να ιδωθεί

«ως ένας συμφυρμός έρευνας από διάφορες περιοχές: έρευνα για τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διαδικασίες ομαδοποίησης, την οργάνωση σχολείου και την εκπαιδευτική πολιτική. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα είναι τι είδους παράγοντες στη διδασκαλία, το αναλυτικό πρόγραμμα και το μαθησιακό περιβάλλον σε διαφορετικά επίπεδα όπως είναι η τάξη, το σχολείο και τα επίπεδα πάνω από το σχολείο, μπορούν άμεσα ή έμμεσα να εξηγήσουν τις διαφορές στα αποτελέσματα των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη χαρακτηριστικά από το υπόβαθρό τους όπως είναι η ικανότητα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η προηγούμενη επίδοση»  
(Creemers & Kyriakides 2008, σ. 12).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθητή θεωρούνται ένα από τα πιο σημαντικά κριτήρια για την ερευνητική περιοχή της αποτελεσματικότητας (Creemers & Scheerens, 1994) κάτι που και η παρούσα έρευνα υιοθετεί. Μάλιστα επιλέγει να εξετάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με δύο άλλες μεταβλητές, την επαγγελματική ικανοποίηση και τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Η προέλευση της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα απορρέει από τις αντιδράσεις που προκάλεσαν τα ευρήματα εργασιών που αναλήφθηκαν από τον Coleman (Coleman et al., 1966) και τον Jencks (Jencks et al., 1972) για την ισότητα ευκαιριών. Τα μηνύματα ήταν απαισιόδοξα αφού αυτές οι έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η συμβολή του σχολείου στη επίδοση του μαθητή είναι περιορισμένη. Πρόσθετη απαισιοδοξία έδωσαν τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων αντιστάθμισης όπως τα «Headstart» τα οποία βασίστηκαν στην ιδέα πως η εκπαίδευση στα σχολεία θα λειτουργούσε αντισταθμιστικά έναντι στις αρχικές διαφορές (initial differences) (MacDonald, 1991).

Ακολούθησε μια πρώτη γενιά ερευνών για την σχολική αποτελεσματικότητα η οποία επιχειρήσε να αποδείξει ότι τα σχολεία συνέβαλλαν στην επίδοση του μαθητή και

ότι κάποια με βάση αυτό το κριτήριο ήταν πολύ περισσότερο επιτυχημένα από ό,τι θα μπορούσε να αναμένεται και σε σύγκριση με άλλα σχολεία. Συγκεκριμένα, σχεδόν ταυτόχρονα σε ΗΠΑ (π.χ. Brookover et al., 1979· Edmonds, 1979) και Μεγάλη Βρετανία (π.χ. Rutter et al., 1979) δημοσιεύτηκαν έρευνες που ασχολήθηκαν με την εξέταση αποδείξεων και την επιχειρηματολογία σχετικά με την πιθανή δύναμη της εκπαίδευσης – του σχολείου να κάνει τη διαφορά στη ζωή των μαθητών. Τις παραπάνω αρχικές μελέτες αποτελεσματικότητας (Brookover et al., 1979· Rutter et al., 1979) ακολούθησε ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών μελετών που αναζητούσαν συσχετίσεις παραγόντων και χαρακτηριστικών που μπορούν να κάνουν τη διαφορά ανάμεσα στην περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αυτών των πρώιμων μελετών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αποκάλυψαν ότι εκπαιδευτικοί και σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους στην επίδοση και πως ένας μεγάλος αριθμός παραγόντων σχετίζονταν με την αποτελεσματικότητα. Η πιο δημοφιλής σειρά συσχετίσεων που προέκυψε από την έρευνα αυτής της περιόδου διαμόρφωσε το λεγόμενο «μοντέλο πέντε παραγόντων» (Edmonds, 1979).

Οι πέντε συσχετίσεις εκπαιδευτικής επίδοσης που περιλαμβάνονται στο μοντέλο είναι:

- ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία
- υψηλές προσδοκίες για την επίδοση του μαθητή
- έμφαση σε βασικές δεξιότητες
- ασφαλές και τακτικό κλίμα
- συχνή αξιολόγηση της προόδου του μαθητή

Το μοντέλο των πέντε παραγόντων είχε μεγάλη επίδραση στην εκπαιδευτική πρακτική στις ΗΠΑ και είχε ως αποτέλεσμα παρεμβάσεις όπως εκπαίδευση διευθυντών και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών. Στα επόμενα χρόνια ακολούθησαν έρευνες που στόχευαν στην εγκυροποίηση των πέντε παραγόντων ή και στην εξεύρεση άλλων παραγόντων (Rutter et al., 1979· Reynolds, 1982). Σε σχετική ανασκόπηση αμερικανικών ερευνών που πραγματοποιήθηκε από τους Levine και Lezotte (1990) επιβεβαιώνεται ο εξέχων χαρακτήρας του λεγόμενου μοντέλου των πέντε παραγόντων παρόλο που συμπεριλαμβάνονται σε αυτές επιπρόσθετα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας από το χώρο τον παιδαγωγικό (instructional).

Ωστόσο, το μοντέλο των πέντε παραγόντων δέχτηκε έντονη κριτική, όπως και οι πλείστες από τις μελέτες συσχετίσεων (Ralph & Fennessey, 1983). Αυτό το γεγονός οδήγησε στον επαναπροσανατολισμό της έρευνας και στην προσπάθεια ανάπτυξης θεωρίας. Συγκεκριμένα, μετά το 1985 οι έρευνες αποτελεσματικότητας (π.χ. Mortimore et al., 1988· Teddlie & Stringfield, 1993) ως απάντηση στην κριτική που δέχτηκε η έρευνα



σχεδιάστηκαν και διεξήχθησαν με έναν τρόπο μεθοδολογικά κατάλληλο κάνοντας χρήση νέων τεχνικών ανάλυσης των δεδομένων όπως είναι το ιεραρχικό γραμμικό μοντέλο (Hierarchical Linear Model). Οι βάσεις αυτών των ερευνών εντοπίζονταν στην παράδοση που θεμελιώθηκε από τις προηγούμενες έρευνες των Rutter, Brookover και Edmonds. Στο ίδιο διάστημα μετά το «μοντέλο πέντε παραγόντων» αναπτύχθηκαν άλλα μοντέλα σχολικής αποτελεσματικότητας περισσότερο βελτιωμένα από αυτό (π.χ. Stringfield & Slavin, 1992). Τα πρόσφατα μοντέλα κινούνται σύμφωνα με τις γενικές γραμμές του πολυεπίπεδου πλαισίου για ένα αιτιακό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας το οποίο αναπτύχθηκε από τους Scheerens και Creemers (1989). Το πλαίσιο αυτό τονίζει το γεγονός ότι τα διάφορα επίπεδα στην εκπαίδευση συμβάλλουν στην επίδοση του μαθητή, όσο για τα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που βρέθηκαν στην έρευνα αυτά μπορούν να τοποθετηθούν σε διαφορετικά επίπεδα. Εντούτοις, αυτό το πολυεπίπεδο πλαίσιο δεν απαντά στο ερώτημα γιατί συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συσχετίζονται θετικά με την επίδοση. Αργότερα, διάφορες θεωρητικές κατευθύνσεις χρησιμοποιήθηκαν για να εξηγήσουν γιατί συγκεκριμένα χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να συμβάλουν στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Τα τελευταία 25 χρόνια η έρευνα στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας έχει βελτιωθεί ουσιαστικά μέσα από την κριτική που της έγινε αναφορικά με το σχεδιασμό έρευνας, τη δειγματοληψία και τις στατιστικές τεχνικές (Creemers & Kyriakides, 2005). Μάλιστα μεθοδολογικές εξελίξεις ειδικά με τη βοήθεια ειδικών λογισμικών για ανάλυση πολυεπίπεδων δεδομένων έχουν καταστήσει δυνατό να φανούν περισσότερο αποτελεσματικές οι εκτιμήσεις των διαφορών εκπαιδευτικού και σχολείου στην επίδοση του μαθητή (Goldstein, 2003). Εντούτοις, εξακολουθεί να παρατηρείται έλλειμμα ορθολογιστικών μοντέλων από τα οποία οι ερευνητές μπορούν να κατασκευάσουν θεωρία. Σημαντικό περιορισμό των προσεγγίσεων της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα θεωρείται ότι συνιστούν τα προβλήματα στη σχέση της με τη σχολική βελτίωση (Creemers, 2002). Ακόμα, δεν έχει δοθεί ικανοποιητική απάντηση στην ερώτηση, πώς μπορεί μέσα από την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα να εξαχθεί έγκυρη και χρήσιμη πληροφορία για τη σχολική βελτίωση.

Οι πιο πρόσφατες απόπειρες ερευνητών από το χώρο της αποτελεσματικότητας για διατύπωση θεωρίας μέσα από ορθολογιστικά μοντέλα προέκυψε μετά από συνεχείς προσπάθειες στις τελευταίες δύο δεκαετίες. Ακολουθεί παρουσίαση της εξελικτικής πορείας ανάπτυξης θεωρητικών μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας η οποία καταλήγει στο πιο πρόσφατο, το δυναμικό μοντέλο των Creemers και Kyriakides (2008).

Μετά το 1990 προέκυψε ένα ισχυρό ενδιαφέρον της έρευνας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας για τη θεωρητική μοντελοποίηση ως αντίδραση στους καταλόγους παραγόντων και χαρακτηριστικών που θα μπορούσαν να κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στην αποτελεσματική και στη λιγότερο αποτελεσματική εκπαίδευση στην τάξη και στο σχολείο. Στη σχετική βιβλιογραφία των μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας έχουν χρησιμοποιηθεί τρεις βασικές προσεγγίσεις οι οποίες προσπαθούν να εξηγήσουν γιατί και πώς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συμβάλλουν στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Πρώτη, η οικονομική προσέγγιση εστιάζεται σε μεταβλητές που ασχολούνται με εισροές πόρων, όπως είναι η δαπάνη ανά μαθητή, για να εξηγήσει απόκλιση στο επίπεδο αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών και σχολείων. Η έννοια της αποτελεσματικότητας, όπως και στα οικονομικά, αναγνωρίζεται ως σχετική με τη διαδικασία παραγωγής ενός οργανισμού η οποία γίνεται αντιληπτή ως ένας μετασχηματισμός εισροών σε εκροές. Συγκεκριμένα η οικονομική προσέγγιση επικεντρώνεται στη δημιουργία μιας συνάρτησης η οποία θα μπορούσε να εξηγήσει το κάθε αποτέλεσμα μαθητή σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Οι αναδυόμενες συναρτήσεις εκπαιδευτικής παραγωγής (π.χ. Elberts & Stone, 1988· Brown & Saks, 1986) βασίζονται στην παραδοχή ότι αυξημένες εισροές θα οδηγήσουν σε αυξήσεις στα αποτελέσματα (Monk, 1992). Εντούτοις, έρευνα που έγινε χρησιμοποιώντας αυτά τα μοντέλα αποκάλυψε ότι η σχέση ανάμεσα στην εισροή και τα αποτελέσματα είναι περισσότερο περίπλοκη από ό,τι υποτέθηκε. Για παράδειγμα έρευνες από τους Hanushek και Hedges (π.χ. Hanushek, 1986, 1989· Hedges, Laine & Greenwald, 1994) έδειξαν ότι μείωση της αναλογίας μαθητή - εκπαιδευτικού ή / και αύξηση του ποσού χρηματοδότησης της εκπαίδευσης για κάθε μαθητή δεν καταλήγει απαραίτητα σε καλύτερα αποτελέσματα του μαθητή. Ως εκ τούτου, η οικονομική προοπτική στην έρευνα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας δε συνέβαλε ώστε να γίνει κατανοητό ποια διαδικαστικά και οργανισμικά μέτρα είναι απαραίτητα για να επιτευχθούν οι μέγιστες εκροές.

Δεύτερη, είναι η ψυχολογική προσέγγιση μοντελοποίησης στην έρευνα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας η οποία είναι παρόμοια με την οικονομική προσέγγιση. Όμως, αυτή η προσέγγιση επικεντρώνεται σε μια διαφορετική επιλογή προηγούμενων προϋποθέσεων, αφού κυρίως εστιάζεται σε μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή οι οποίες υποτίθεται πως προβλέπουν αποτελέσματα του μαθητή. Επίσης, κάποια προσοχή δίνεται σε διαδικασίες από δύο διαφορετικές προοπτικές σχετικά με τη μάθηση

(learning) και το σχολείο ως οργανισμούς. Συγκεκριμένα, από τη μια πλευρά εντός αυτής της προσέγγισης η ψυχολογική προοπτική εστιάζει σε παράγοντες από το υπόβαθρο του μαθητή όπως είναι «μαθησιακά ταλέντα», «προσωπικότητα» και «παρώθηση» και σε μεταβλητές οι οποίες μετρούν τις μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στις τάξεις. Ο Gage (1963) πρώτος έστρεψε το ενδιαφέρον στην επίδραση που οι παράγοντες της τάξης (χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και διδακτικές δραστηριότητες) ασκούν στην επίδοση του μαθητή. Τόνισε ότι στο επίπεδο της τάξης τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και οι διδακτικές δραστηριότητες θα πρέπει να θεωρηθεί ότι σχετίζονται με την επιτυχία του μαθητή. Αργότερα, με την εισήγηση μεθόδων πολυεπίπεδης ανάλυσης και περισσότερο θεωρητικού προσανατολισμού της έρευνας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα δοθεί έμφαση στο διδακτικό επίπεδο της τάξης (Teddlie & Reynolds, 2000). Από την άλλη πλευρά, η κοινωνιολογική προοπτική επικεντρώνεται σε διαφορετικούς παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών όπως είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το φύλο, το κοινωνικό κεφάλαιο και οι συμμαθητές (peer group). Επιπλέον, η κοινωνιολογική προοπτική στρέφει την προσοχή στις μεταβλητές διαδικασίας που συνδέονται με οργανισμιακές θεωρίες. Τέτοιες μεταβλητές είναι το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα. Η κοινωνιολογική προοπτική στρέφει την προσοχή και στις μεταβλητές συγκειμένου (context).

Ένα από τα μοντέλα για τη μάθηση στο σχολείο με πολύ μεγάλη επιρροή είναι το μοντέλο του Carroll (1963). Το μοντέλο αυτό που εμφανίστηκε μέσα από την ψυχολογική προσέγγιση δηλώνει ότι ο βαθμός τέλειας γνώσης (mastery) είναι συνάρτηση του λόγου της ποσότητας χρόνου που οι μαθητές πραγματικά διαθέτουν σε μαθησιακά έργα με τη συνολική ποσότητα του χρόνου που χρειάζονται. Ο Carroll απέδειξε ότι ο παράγοντας χρόνος και οι παράγοντες ποσότητα και ποιότητα διδασκαλίας είναι σημαντικές έννοιες για τη μάθηση στο σχολείο. Πολυάριθμες μελέτες και μετα-αναλύσεις έχουν επιβεβαιώσει το μοντέλο του Carroll. Εντούτοις, ο ένας παράγοντας στο αρχικό του μοντέλο που χρειαζόταν περαιτέρω επεξεργασία σύμφωνα με τον ίδιο τον Carroll (1989) ήταν η «ποιότητα στη διδασκαλία».

Ο Creemers (1994) ανέπτυξε το μαθησιακό μοντέλο του Carroll με το να εντοπίσει τρία συστατικά μέσα στην ποιότητα της διδασκαλίας: υλικό διδασκαλίας (curricular materials), διαδικασίες ομαδοποίησης και συμπεριφορά εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ανάμεσα στα δύο μοντέλα υπάρχει μια ουσιαστική διαφορά αφού το μοντέλο του Carroll εξηγεί γιατί οι μαθητές αποδίδουν (perform) διαφορετικά όταν χειρίζονται ένα έργο που τους ανατίθεται ενώ το μοντέλο του Creemers εξηγεί γιατί εκπαιδευτικά συστήματα αποδίδουν διαφορετικά. Αυτή η διαφορά αποτέλεσε και το λόγο που το μοντέλο του Creemers

βασίζεται στην παραδοχή ότι οι επιδράσεις στην επίδοση του μαθητή είναι πολυεπίπεδες. Είναι γι' αυτό που το μοντέλο του μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μοντέλο που ανήκει στην τρίτη προσέγγιση μοντελοποίησης που χρησιμοποιείται από την έρευνα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

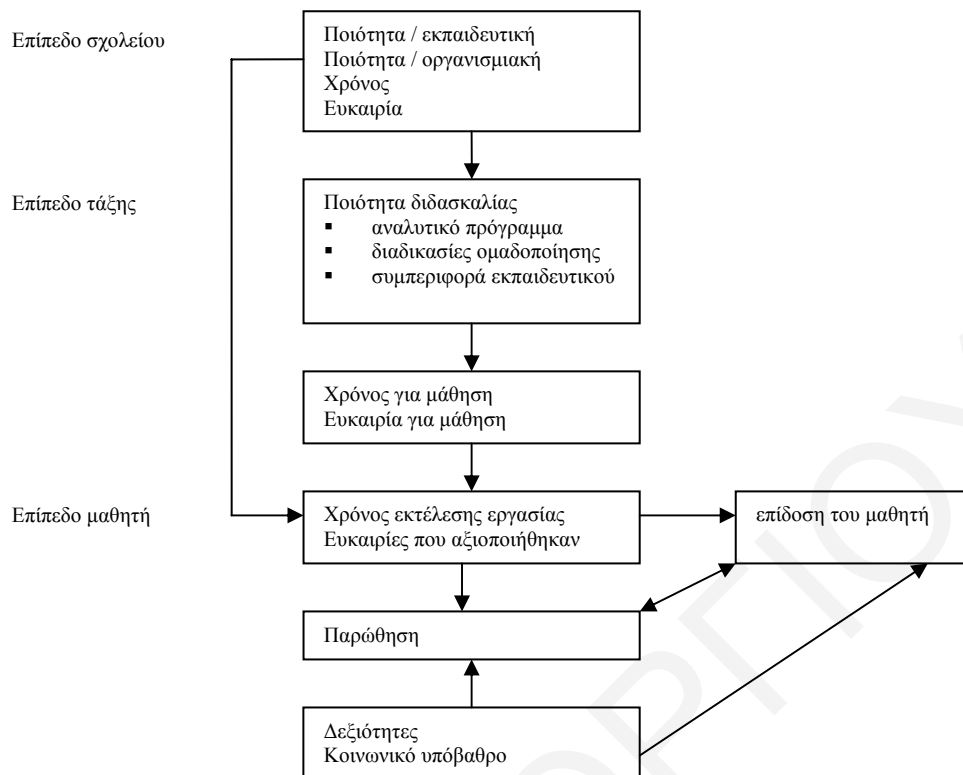
Η τρίτη προσέγγιση ονομάζεται πολυμερής – παιδαγωγική (generalist-educationalist) και η εμφάνισή της οφείλεται στις προσπάθειες να ενοποιηθούν τα ευρήματα της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα, της έρευνας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και της έρευνας των πρώιμων μελετών εισροής – εκροής (Scheerens & Bosker, 1997). Έτσι, από την προσέγγιση αυτή προέκυψαν τα ενοποιημένα πολυεπίπεδα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (π.χ. Creemers, 1994· Scheerens, 1992· Stringfield & Slavin, 1992) τα οποία έχουν πολυεπίπεδη δομή, δηλαδή τα σχολεία είναι «εγκιβωτισμένα» (nested) στα εκπαιδευτικά συγκείμενα, οι τάξεις είναι «εγκιβωτισμένες» στα σχολεία και οι μαθητές είναι «εγκιβωτισμένοι» μέσα σε τάξεις ή εκπαιδευτικούς. Παρόλο που αυτά τα μοντέλα κάνουν χρήση τόσο οργανισμιακών θεωριών όσο και θεωριών μάθησης και παραπέμπουν σε πολλαπλούς παράγοντες σε διαφορετικά επίπεδα, το κάθε ένα από αυτά είτε επικεντρώνεται στο επίπεδο της τάξης είτε στο επίπεδο του σχολείου. Δεδομένου αυτού του γεγονότος στα μοντέλα αυτής της προσέγγισης περισσότερη έμφαση δίνεται είτε σε θεωρίες μάθησης (π.χ. Creemers, 1994) είτε σε οργανισμιακές θεωρίες σχολείου (π.χ. Scheerens, 1992). Έρευνες που διερεύνησαν την εγκυρότητα του μοντέλου του Creemers (De Jong, Westerhof & Kruiter, 2004· Driessen & Sleegers, 2000· Kyriakides, 2005b· Kyriakides et al., 2000· Kyriakides & Tsangaridou 2004) αποκάλυψαν ότι οι επιδράσεις στην επίδοση του μαθητή είναι πολυεπίπεδες. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα των περισσότερων ερευνών εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που έγιναν σε διάφορες χώρες (Teddle & Reynolds, 2000) και παρέχει υποστήριξη στο επιχειρήμα ότι τα μοντέλα αποτελεσματικότητας θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδα.

Χαρακτηριστικό μοντέλο το οποίο ανήκει στην κατηγορία των ενοποιημένων μοντέλων είναι το περιεκτικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του Creemers (1994). Πρόκειται για ένα από τα θεωρητικά κατασκευάσματα με μεγάλη επιρροή στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Teddle & Reynolds, 2000) τα οποία έχουν καθοδηγήσει το σχεδιασμό μελετών στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Ακολουθεί σύντομη παρουσίαση του περιεκτικού μοντέλου του Creemers.

### *Το Περιεκτικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Comprehensive Model)*

Το περιεκτικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers, 1994) γνωστό και ως μοντέλο του Creemers ανήκει στην κατηγορία των ενοποιημένων μοντέλων. Είναι ένα πολυεπίπεδο μοντέλο αφού διακρίνει και εξετάζει επίπεδα στην εκπαίδευση όπως συμβαίνει και με άλλα μοντέλα (π.χ. Scheerens, 1992· Stringfield, 1994· Stringfield & Slavin, 1992). Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τα εξής επίπεδα: επίπεδο μαθητή, επίπεδο τάξης, επίπεδο σχολείου και επίπεδο συγκειμένου. Σε αυτό υποτίθεται πως τα υψηλότερα επίπεδα εξασφαλίζουν τις συνθήκες για τη λειτουργία των χαμηλότερων επιπέδων. Τα δε αποτελέσματα επηρεάζονται από τις συνδυασμένες επιδράσεις των επιπέδων. Επίσης, αναγνωρίζονται άμεσες και έμμεσες σχέσεις μεταξύ των επιπέδων και των αποτελεσμάτων. Το περιεκτικό μοντέλο βασίζεται στο μοντέλο του Carroll για τη σχολική μάθηση (Carroll, 1963). Ο Creemers (1994) ανέπτυξε το μοντέλο μάθησης του Carroll με το να προσθέσει στη γενική έννοια «ευκαιρία» την πιο συγκεκριμένη έννοια «ευκαιρία για μάθηση». Στο μοντέλο αυτό η έννοια «χρόνος» και η έννοια «ευκαιρία» εντοπίζονται και οι δύο τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και στο επίπεδο του σχολείου. Ακόμα, ο μόνος παράγοντας τάξης στο μοντέλο του Carroll, δηλαδή η ποιότητα διδασκαλίας, έχει τύχει μιας πιο λεπτομερούς επεξεργασίας και βρίσκεται στον πυρήνα του περιεκτικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Το περιεκτικό μοντέλο σχηματικά απεικονίζεται στο διάγραμμα 7 που ακολουθεί.



Διάγραμμα 7. Το περιεκτικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (προσαρμοσμένο από το Creemers & Reezigt, 1996)

Συνδυάζοντας τις έννοιες κλειδιά (ποιότητα, χρόνος, ευκαιρία) και την ιεραρχική δομή των επιπέδων, το μοντέλο του Creemers ορίζει τις έννοιες κλειδιά σε κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο με το να περιγράφει συγκεκριμένους επιλεγμένους παράγοντες στη βάση ενός θεωρητικού κριτηρίου - ότι αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να έχουν αποδείξει την επίδρασή τους σε αποτελέσματα. Οι πλείστοι παράγοντες αντιπροσωπεύουν τις μεταβλητές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και των ομάδων του σχολείου.

Το μοντέλο δείχνει πως τα επίπεδα (βλέπε Διάγραμμα 7) επηρεάζουν τα αποτελέσματα του μαθητή. Ο χρόνος εργασίας (time on task) και οι ευκαιρίες που χρησιμοποιήθηκαν (opportunities used) που εμφανίζονται στο επίπεδο του μαθητή επηρεάζονται από το χρόνο για διδασκαλία (time for learning) και την ευκαιρία μάθησης (opportunity to learn) που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό στο επίπεδο της τάξης και αυτά με τη σειρά τους επηρεάζονται από την ποιότητα της διδασκαλίας μέσα σε αυτή. Ως συστατικά της ποιοτικής διδασκαλίας αναφέρονται το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διαδικασίες ομαδοποίησης, και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Όσο πιο επαρκής είναι η διδασκαλία, τόσο περισσότερο χρόνο οι μαθητές μπορούν να διαθέσουν για τη μάθηση και τόσο περισσότερες ευκαιρίες θα έχουν για μάθηση. Οι έννοιες αυτές είναι άμεσα συνδεδεμένες με την επίδοση του μαθητή ο οποίος σε τελική ανάλυση θα αποφασίσει

πόσο χρόνο πραγματικά θα χρησιμοποιήσει για μάθηση. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα προσδιορίζονται και από άλλους παράγοντες στο επίπεδο του μαθητή όπως είναι οι δεξιότητες, το κοινωνικό υπόβαθρο και η παρώθηση. Τέλος, η ποιότητα, ο χρόνος και η ευκαιρία στο επίπεδο της τάξης επηρεάζονται άμεσα από παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου. Οι τελευταίοι διαιρούνται όπως και οι παράγοντες τάξης σε κατηγορίες εντός των ίδιων εννοιολογικών ιδεών της ποιότητας του χρόνου και της ευκαιρίας. Ωστόσο, οι παράγοντες στο επίπεδο σχολείου περιλαμβάνουν την οργάνωση του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) αλλά επίσης και το εθνικό επίπεδο εκπαίδευσης παράγοντες του οποίου επηρεάζουν το σχολικό επίπεδο. Επομένως, το περιεκτικό μοντέλο θεωρεί ότι τα αποτελέσματα δεν είναι ένα επίτευγμα μόνο παραγόντων της τάξης αλλά ότι οι επιδράσεις από το εθνικό επίπεδο και το επίπεδο του σχολείου είναι έμμεσες και παρεμβάλλονται μέσω του επιπέδου τάξης.

Το περιεκτικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας φαίνεται ότι εστιάζει σε παράγοντες που λειτουργούν στα διάφορα επίπεδα. Επίσης, δείχνει με ποιο τρόπο τα επίπεδα στο μοντέλο επηρεάζουν τα αποτελέσματα του μαθητή. Μια σειρά από τέσσερις παραδοχές πάνω στις οποίες βασίζεται το μοντέλο μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση της φύσης των αλληλεπιδράσεων που φαίνονται στο μοντέλο. Πρώτη παραδοχή, ο χρόνος που διατίθεται για την επιτέλεση εργασίας (time on task) και η ευκαιρία που αξιοποιείται (opportunity used) στο επίπεδο του μαθητή έχουν άμεση σχέση με την επίδοση του μαθητή. Δεύτερη παραδοχή, η ποιότητα της διδασκαλίας (quality of teaching), το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) και οι διαδικασίες ομαδοποίησης (grouping procedures) επηρεάζουν το χρόνο που διατίθεται για το έργο (time on task) και την ευκαιρία για μάθηση (opportunity to learn). Τρίτη παραδοχή, ποιότητα διδασκαλίας (quality of teaching), χρόνος (time) και ευκαιρία (opportunity) στο επίπεδο της τάξης, επίσης επηρεάζονται από παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου οι οποίοι είναι πιθανόν να προάγουν αυτούς τους παράγοντες τάξης. Έτσι, η ποιότητα, ο χρόνος και η ευκαιρία δεν είναι μόνο έννοιες κλειδιά στο επίπεδο τάξης αλλά επίσης είναι παράγοντες κλειδιά στο επίπεδο σχολείου. Τέλος, τέταρτη παραδοχή, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να επηρεάσουν το χρόνο για μάθηση (time for teaching) και την ευκαιρία μάθησης (opportunity to learn) μέσα στις τάξεις τους τελικά είναι οι μαθητές που αποφασίζουν πόσο χρόνο θα διαθέσουν για σχολική εργασία και πόσες εργασίες θα συμπληρώσουν. Έτσι, η επίδοση του μαθητή επίσης προσδιορίζεται από μαθητικούς παράγοντες όπως είναι οι δεξιότητες (aptitudes), το κοινωνικό υπόβαθρο (social background) και η παρώθηση (motivation).

Μια σημαντική βελτίωση που διακρίνει το περιεκτικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας συγκριτικά με άλλα μοντέλα είναι μια σειρά από τυπικά κριτήρια - αρχές τα οποία εισάγει καθώς κάνει δοκιμαστικές δηλώσεις σχετικά με την από κοινού επίδραση διάφορων παραγόντων στα αποτελέσματα του μαθητή. Αυτές οι αρχές κρατούν μαζί τους άλλους παράγοντες στο μοντέλο και μπορούν να εξηγήσουν την από κοινού συσσωρευτική επίδραση των παραγόντων που μαζί συνιστούν μαθησιακά περιβάλλοντα. Οι τέσσερις τυπικές αρχές του περιεκτικού μοντέλου που σύμφωνα με τον Creemers (1994), με τη λειτουργία τους προάγουν τη δημιουργία εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, είναι οι εξής: Πρώτη, η αρμονική συνύπαρξη (consistency), η οποία προϋποθέτει πως οι μεταβλητές στα διαφορετικά επίπεδα θα πρέπει να υποστηρίζουν η μία την άλλη προκειμένου να βελτιώνουν την επίδοση του μαθητή. Η δεύτερη τυπική αρχή είναι η συνάφεια (cohesion) η οποία υποδηλώνει πως όλα τα μέλη της ομάδας του σχολείου πρέπει να επιδεικνύουν χαρακτηριστικά αποτελεσματικής συμπεριφοράς. Τρίτη τυπική αρχή είναι η σταθερότητα (constancy), με την οποία ο Creemers (1994) εννοεί ότι η αποτελεσματική διδασκαλία θα πρέπει να παρέχεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής πορείας του μαθητή. Τέλος, με την τέταρτη αρχή του μοντέλου, τον έλεγχο (control) δηλώνεται πως η επίτευξη στόχου και το σχολικό κλίμα θα πρέπει να αξιολογούνται. Υποστηρίζεται πως η συνέπεια, η συνοχή, η σταθερότητα και ο έλεγχος είναι επίσημες αρχές οι οποίες υπάρχουν όταν οι ίδιοι παράγοντες λειτουργούν δια μέσου των διδακτικών συνισταμένων, θεμάτων, τάξεων και βαθμολογιών (Creemers, 1994).

#### *Κριτική Ανάλυση των Μοντέλων της Έρευνας Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (EEA)*

Μελέτες οι οποίες έχουν διεξαχθεί στην Ολλανδία (De Jong et al., 2004· Driessen & Sleegers, 2000) και στην Κύπρο (Kyriakides et al., 2000· Kyriakides, 2005b· Kyriakides & Tsangaridou, 2004) προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα ενοποιημένων μοντέλων όπως είναι μοντέλο του Creemers αποκάλυψαν ότι οι επιδράσεις στην επίδοση του μαθητή είναι πολυεπίπεδες, γεγονός που δίνει στήριξη στο επιχείρημα ότι τα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδα. Επίσης, η ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτών των μελετών αποκαλύπτει ότι επιπρόσθετα με την πολυεπίπεδη φύση της αποτελεσματικότητας, η σχέση μεταξύ παραγόντων σε διαφορετικά επίπεδα θα μπορούσε να είναι πιο πολύπλοκη από ό,τι είχε υποτεθεί στα ενοποιημένα μοντέλα.



Οι Creemers και Kyriakides (2006) υποστήριξαν ότι

«τα ερευνητικά μοντέλα χρειάζεται να λάβουν υπόψη τη σχέση ανάμεσα σε διάφορους παράγοντες αποτελεσματικότητας, τη δυνατότητα ότι η σχέση αυτή θα μπορούσε να είναι μη γραμμική – όπως είναι το αναμενόμενο στην πλειονότητα των μελετών, και τέλος το πολυδιάστατο των παραγόντων» (σ. 505).

Στη διατύπωση αυτής της θέσης λήφθηκαν υπόψη οι ακόλουθες τρεις σημαντικές επικρίσεις που δέχονται τα σύγχρονα μοντέλα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

A) Μετα-αναλύσεις της επίδρασης (effect) κάποιων παραγόντων αποτελεσματικότητας επί της επίδοσης του μαθητή αποκάλυψαν ότι παρόλο που έχουν γίνει αντιληπτοί ως παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα η ερευνητική απόδειξη - μαρτυρία είναι προβληματική. Έτσι, η σχέση κάποιων παραγόντων αποτελεσματικότητας με την επίδοση μπορεί να είναι καμπυλόγραμμη.

B) Υπάρχει ανάγκη για προσεκτική εξέταση των σχέσεων ανάμεσα σε διάφορους παράγοντες αποτελεσματικότητας (Walberg, 1979). Τέτοια προσέγγιση στη μοντελοποίηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα μπορούσε να αποκαλύψει καταλληλότερους (ευνοϊκότερους) συνδυασμούς παραγόντων που κάνουν τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία αποτελεσματικά.

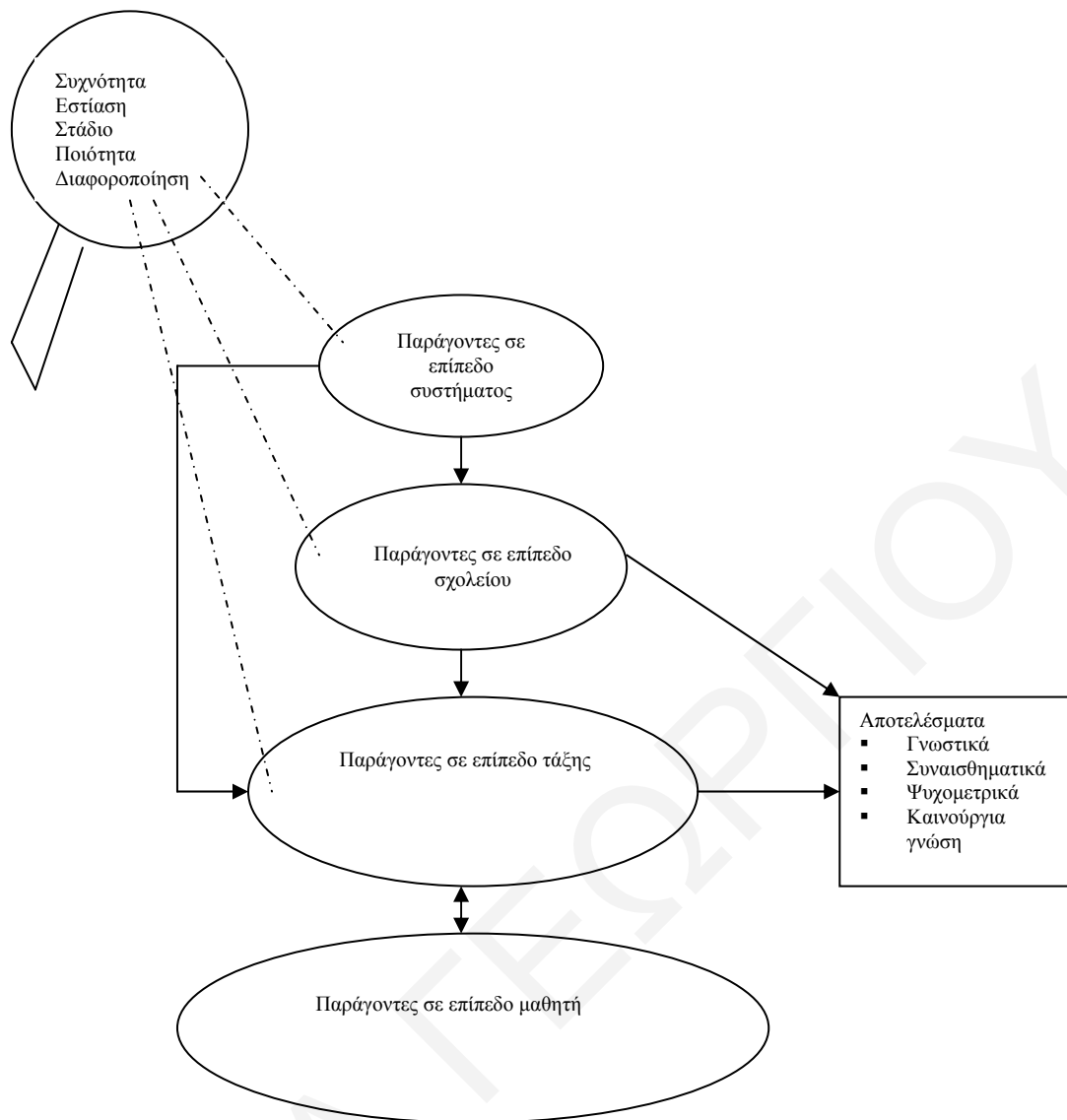
Γ) Τα τρέχοντα μοντέλα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα δεν παραπέμπουν στη μέτρηση κάθε παράγοντα αποτελεσματικότητας. Ένα δυναμικό μοντέλο της έρευνας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας θα μπορούσε να εξηγήσει τις διάφορες διαστάσεις πάνω στις οποίες κάθε παράγοντας μπορεί να μετρηθεί. Λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες αποτελεσματικότητας ως πολυδιάστατες έννοιες παρέχει μια καλύτερη εικόνα του τι κάνει εκπαιδευτικούς και σχολεία αποτελεσματικά και βοηθά τους ερευνητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες στρατηγικές για βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής (Creemers & Kyriakides, 2008).

Ως ένα είδος ανταπόκρισης στις παραπάνω κριτικές τις οποίες λαμβάνουν υπόψη οι Creemers και Kyriakides (2005) πρότειναν για την έρευνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας ένα δυναμικό μοντέλο το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια. Σημείο εκκίνησης για το δυναμικό μοντέλο μπορεί να θεωρηθεί το περιεκτικό μοντέλο του Creemers.

### *Δυναμικό Μοντέλο*

Το δυναμικό μοντέλο ως προς τη δομή είναι πολυεπίπεδο και ανήκει στην κατηγορία των ενοποιημένων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, έχει βασικές διαφορές από τα μοντέλα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου είναι τα ακόλουθα. Πρώτον, το μοντέλο παραπέμπει σε πολλαπλούς παράγοντες αποτελεσματικότητας οι οποίοι λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα. Δεύτερον, λαμβάνει υπόψη τους νέους στόχους της εκπαίδευσης και τις συνέπειες τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τρίτο, αναμένεται ότι κάποιοι παράγοντες που λειτουργούν στο ίδιο επίπεδο σχετίζονται μεταξύ τους και επομένως είναι σημαντικό να ορίζονται ομαδοποιήσεις παραγόντων. Τέταρτον, παρόλο που υπάρχουν διαφορετικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας και ομαδοποιήσεις παραγόντων, υποτίθεται ότι κάθε παράγοντας που περιλαμβάνεται στα επίπεδα, τάξη, σχολείο, και σύστημα μπορεί να μετριέται λαμβάνοντας υπόψη τις ακόλουθες πέντε διαστάσεις - κριτήρια: συχνότητα, εστίαση, στάδιο, ποιότητα και διαφοροποίηση.

Τέλος, το μοντέλο σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο που λαμβάνει υπόψη την πιθανότητα η σχέση ανάμεσα στους παράγοντες και τα αποτελέσματα να μην είναι γραμμική αλλά καμπυλόγραμμη. Το διάγραμμα 8 που ακολουθεί φανερώνει την κύρια δομή του δυναμικού μοντέλου αποτελεσματικότητας.



Διάγραμμα 8. Η βασική δομή του δυναμικού μοντέλου (προσαρμοσμένο από Creemers & Kyriakides, 2008)

Παρόλο που το δυναμικό μοντέλο είναι ένα πολυεπίπεδο μοντέλο, σ' αυτό δίνεται περισσότερη έμφαση στους παράγοντες που λειτουργούν στο επίπεδο του εκπαιδευτικού δηλαδή της τάξης και στους παράγοντες που λειτουργούν στο επίπεδο του σχολείου. Αυτή η έμφαση συνδέεται με το στόχο της έρευνας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας να αναγνωρίσει και να προσδιορίσει ποιοι παράγοντες στην εκπαίδευση προάγουν τη μάθηση. Τα χαρακτηριστικά από το υπόβαθρο του μαθητή λαμβάνονται υπόψη γιατί εξηγούν σε ένα μεγάλο βαθμό τη διαφορά (variance) ανάμεσα στους μαθητές σε σχέση με τη μάθηση και την επίδοση.

Ακολουθεί παρουσίαση των παραγόντων αποτελεσματικότητας που λειτουργούν στα διαφορετικά επίπεδα του δυναμικού μοντέλου.

Α) Επίπεδο μαθητή: Το δυναμικό μοντέλο στο επίπεδο του μαθητή περιλαμβάνει παράγοντες σχετικούς με το υπόβαθρο οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Οι παράγοντες αυτοί κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες α) μεταβλητές με κοινωνικοπολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο που αναδύονται από την κοινωνιολογική προοπτική της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και β) μεταβλητές υποβάθρου που αναδύονται από την ψυχολογική προοπτική της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Επιπρόσθετα, μεταβλητές σχετικές με συγκεκριμένες μαθησιακές εργασίες οι οποίες αναδύθηκαν μέσα από την ψυχολογική προοπτική (π.χ. ουσιαστικός χρόνος συμμετοχής του μαθητή στο μαθησιακό έργο, ευκαιρία για μάθηση), θεωρούνται ως σημαντικοί παράγοντες στο επίπεδο του μαθητή. Τέλος, οι παράγοντες στο επίπεδο του μαθητή διακρίνονται σε εκείνους που είναι απίθανο να αλλάξουν (π.χ. φύλο, προσωπικότητα) και σε εκείνους που είναι δυνατόν να αλλάξουν συν τω χρόνω (π.χ. τρόποι σκέψης).

Β) Επίπεδο τάξης: Ο διδακτικός ρόλος του εκπαιδευτικού περιγράφεται μέσα από οκτώ παράγοντες αποτελεσματικότητας που συμφωνούν με τα κύρια ευρήματα της έρευνας για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (π.χ. Brophy & Good, 1986· Darling–Hammond, 2000· Muijs & Reynolds, 2001· Wang, Haertel & Walberg, 1993). Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- Προσανατολισμός (orientation),
- Δόμηση της ύλης (structuring),
- Υποβολή ερωτήσεων (questioning),
- Μοντελοποίηση της διδασκαλίας (teaching modelling),
- Εφαρμογή (application)
- Διαχείριση του χρόνου (management of time)
- Τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον (Classroom as a learning environment)
- Αξιολόγηση (evaluation)

Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού που συνδέονται με κάθε παράγοντα μπορούν να μετρηθούν με κριτήριο τη συχνότητα που εμφανίζονται, την εστίασή τους, το στάδιο κατά το οποίο πραγματοποιούνται, την ποιότητά τους και τη διαφοροποίηση ή όχι κατά την εφαρμογή τους.

Γ) Επίπεδο σχολείου: Οι παράγοντες αυτού του επιπέδου αναμένεται να επιδρούν στους παράγοντες του επιπέδου της τάξης και ειδικά στη διδακτική πράξη. Το δυναμικό μοντέλο αναφέρεται σε παράγοντες στο επίπεδο του σχολείου οι οποίοι σχετίζονται με τις ίδιες έννοιες κλειδιά, δηλαδή ποσότητα διδασκαλίας, παροχή ευκαιριών μάθησης και ποιότητα διδασκαλίας, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τον προσδιορισμό των παραγόντων στο επίπεδο της τάξης. Ειδικά, δίνεται έμφαση στις δύο κύριες όψεις της πολιτικής του

σχολείου οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση στο επίπεδο των εκπαιδευτικών και στο επίπεδο των μαθητών: α) σχολική πολιτική όσον αφορά στη διδασκαλία και β) σχολική πολιτική όσον αφορά στη διαμόρφωση μαθησιακού σχολικού περιβάλλοντος. Οι παράγοντες αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου αναφέρονται στις συγκεκριμένες πτυχές της πολιτικής του σχολείου και στην αξιολόγηση της πολιτικής αυτής. Έτσι, οι τέσσερις παράγοντες που περιλαμβάνονται στο επίπεδο του σχολείου είναι οι ακόλουθοι:

- Η πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία και δράσεις που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης
- Αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία και των δράσεων που γίνονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας
- Πολιτική για διαμόρφωση ενός σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος και δράσεις που γίνονται για βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου
- Αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος

Η σχολική πολιτική για τη διδασκαλία και η αξιολόγηση της πολιτικής αυτής, όπως ισχύει και για τους παράγοντες σε επίπεδο τάξης μπορούν να μετρηθούν υπό το πρίσμα των διαστάσεων της συχνότητας, της εστίασης, του σταδίου, της ποιότητας και της διαφοροποίησης.

Επίπεδο συστήματος: Το δυναμικό μοντέλο δεν αναφέρεται στη δομή του συστήματος αλλά στις απόψεις της εθνικής πολιτικής οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση εντός και εκτός της τάξης. Λαμβάνει υπόψη τους δύο κυρίαρχους παράγοντες του μοντέλου που λειτουργούν στο επίπεδο του σχολείου και καταλήγει οι ίδιοι παράγοντες να περιλαμβάνονται στο εθνικό επίπεδο:

- Εθνική / τοπική πολιτική για την εκπαίδευση
- Αξιολόγηση της εθνικής / τοπικής πολιτικής

Το δυναμικό μοντέλο, αντί να αναφέρεται με έναν πολύ γενικό τρόπο στο συγκείμενο της εκπαίδευσης εστιάζεται σε δύο όψεις του ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος οι οποίες αναμένεται να επηρεάσουν τη μάθηση.

- α) Υποστήριξη που παρέχεται στα σχολεία και
- β) Προσδοκίες των σχολείων για τη μάθηση

Η ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στους παράγοντες που λειτουργούν στο επίπεδο του συστήματος και σε αυτούς που λειτουργούν στο επίπεδο του σχολείου είναι ότι στην περίπτωση του επιπέδου του συστήματος δε λαμβάνεται υπόψη μόνο η πολιτική για τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον αλλά επίσης και το ευρύτερο περιβάλλον της εκπαίδευσης.

Είναι σαφές πως το δυναμικό μοντέλο (Creemers & Kyriakides, 2008) είναι προσανατολισμένο στο επίπεδο της τάξης. Επικεντρώνεται στις διδακτικές δραστηριότητες που ο εκπαιδευτικός επιτελεί με σκοπό την εισαγωγή, την προαγωγή και την αξιολόγηση της μάθησης. Στο επίπεδο της τάξης ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικός πρωταγωνιστής. Όμως, τα χαρακτηριστικά από το υπόβαθρό του όπως η ηλικία το φύλο, η εκπαίδευση, οι πεποιθήσεις και η παρώθηση δεν περιλαμβάνονται στο μοντέλο. Τούτο συμβαίνει γιατί το δυναμικό μοντέλο ενδιαφέρεται για μεταβλητές που άμεσα έχουν επίδραση στα αποτελέσματα του μαθητή στην προκειμένη περίπτωση αυτές είναι οι ικανότητες του εκπαιδευτικού να διδάσκει.

Από την παρουσίαση στο κεφάλαιο αυτό διάφορων προσεγγίσεων ανάπτυξης μοντέλων στο χώρο της έρευνας για εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα όπως και από το μοντέλο των Creemers και Kyriakides (2008), διαπιστώνεται πως αυτός ο ερευνητικός χώρος στα μοντέλα του δεν έχει ασχοληθεί με την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και με τη διαπροσωπική του συμπεριφορά σε σχέση με τα αποτελέσματα του μαθητή. Η επαγγελματική ικανοποίηση και η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι οι άλλες δύο βασικές μεταβλητές της παρούσας έρευνας οι οποίες υποθέτουμε ότι όπως και τα χαρακτηριστικά από το υπόβαθρο του εκπαιδευτικού, μπορούν να εξηγήσουν τις διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ως προς τον τρόπο που συμπεριφέρονται μέσα στις τάξεις. Η παρούσα έρευνα με την πρότασή της να συνδέσει αυτές τις μεταβλητές με τα αποτελέσματα επιχειρεί τη διεύρυνση της ατζέντας της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Απόπειρα εξέτασης της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα αποτελέσματα του μαθητή έχει προηγηθεί τα τελευταία χρόνια με έρευνες οι οποίες με τα ευρήματά τους ενθαρρύνουν την περαιτέρω διερεύνηση αυτής της σχέσης (π.χ. den Brok et al., 2004· Kyriakides, 2006). Στις έρευνες αυτές πέρα από τη διδακτική συμπεριφορά εξετάστηκαν και οι διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες είναι σημαντικό να διερευνώνται από τη στιγμή που είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης.

Στην παρούσα έρευνα με το ίδιο σκεπτικό επιχειρείται να εξεταστεί μέσα στα πλαίσια ενός δυναμικού μοντέλου η σχέση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς με τα αποτελέσματα όχι μόνο στο επίπεδο της τάξης αλλά και στο επίπεδο του σχολείου. Πέρα από τον παράγοντα πολιτική του σχολείου που εμφανίζεται σε μοντέλα αποτελεσματικότητας (π.χ. Creemers, 1994· Creemers & Kyriakides, 2008) ως ένας βασικός παράγοντας στο επίπεδο του σχολείου, χρειάζεται να μελετηθεί και το είδος των σχέσεων που υπάρχουν γιατί πρωτίστως αυτές επηρεάζουν το κλίμα, το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Στο δυναμικό μοντέλο (Creemers & Kyriakides, 2008) η

έμφαση δίνεται στην πολιτική και όχι στο πρόσωπο που την εφαρμόζει, μένει μόνο στο περιεχόμενο της πολιτικής του σχολείου και στον τύπο δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό. Οι Creemers και Kyriakides (2008) μιλούν για περιβάλλον μάθησης και εστιάζουν σε δράσεις που οδηγούν στη μάθηση. Η παρούσα έρευνα υποστηρίζει πως συνθήκες που επιτρέπουν τη μάθηση, στο περιβάλλον του σχολείου πλέον και όχι της τάξης, είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή οι οποίες είναι καθοριστικές για το περιβάλλον μάθησης στο επίπεδο του σχολείου.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα προσπαθεί σε ένα δυναμικό μοντέλο να διευρύνει το επίπεδο του σχολείου με την εισαγωγή του παράγοντα της διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Το ίδιο επιχειρεί και για το επίπεδο της τάξης κυρίως με την εισαγωγή της μεταβλητής της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού αλλά και της μεταβλητής της διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Έτσι, στην ίδια έρευνα ο παράγοντας διαπροσωπική συμπεριφορά εξετάζεται σε δύο επίπεδα, του σχολείου και της τάξης.

### Περίληψη

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι βασικές τρεις μεταβλητές του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας εξετάστηκαν αναλυτικά. Αρχικά, αφού συζητήθηκε η έννοια που η καθεμιά αντιπροσωπεύει και πως αυτή ορίζεται από τους ερευνητές του χώρου στον οποίο ανήκει παρουσιάστηκαν οι βασικές θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης, κλίματος – διαπροσωπικής συμπεριφοράς και αποτελεσματικότητας τις οποίες η έρευνα αυτή υιοθετεί και στις οποίες επικεντρώνει το ενδιαφέρον της. Ειδικά, σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση η έμφαση δόθηκε στη θεωρία που συνδέεται με το μοντέλο των τριών τομέων – περιοχών η οποία επιδιώκει να επεκτείνει τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg. Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της έρευνας κυρίως το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε, ειδικά με τις Θεωρίες Περιεχομένου (Content Theories of Job Satisfaction) στην ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης και στις πηγές που την προκαλούν. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας φάνηκε πως δε διερευνήθηκε σχεδόν καθόλου. Η άποψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του παραμένει ατεκμηρίωτη ενώ μικρός αριθμός ερευνών αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο να υπάρχει μια έμμεση σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών η οποία δυνατόν να επιτυγχάνεται με τη μεσολάβηση άλλων μεταβλητών. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αφήνεται να διαφανεί πως μια τέτοια μεταβλητή ενδεχομένως να είναι το κλίμα – διαπροσωπική συμπεριφορά.

Μια σχέση μεταξύ κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται να υπάρχει παρόλο που δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά. Συγκεκριμένα, η θεωρία των τριών τομέων – περιοχών των Dinham και Scott (1998, 2000) θεωρεί το κλίμα ως έναν από τους παράγοντες που σε επίπεδο σχολείου επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αφού σε αυτόν το σχολείο μπορεί δια της ηγεσίας να έχει έλεγχο. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει πως τόσο η έρευνα για την αποτελεσματικότητα όσο και η έρευνα για το κλίμα – διαπροσωπική συμπεριφορά εντοπίζουν σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Τελευταία, στο χώρο της έρευνας για τη διαπροσωπική συμπεριφορά προέκυψε η σύνδεση της επίδοσης του μαθητή με τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Den Brok et al., 2004; Kyriakides, 2005) ενώ η σχέση κλίματος και αποτελεσματικότητας εντοπίστηκε σχεδόν από τα πρώτα χρόνια ανάπτυξης της έρευνας για την αποτελεσματικότητα. Αντίθετα, καμία έρευνα από το χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν επιχείρησε να εστιάσει το ενδιαφέρον της σε μια πιθανή σχέση αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης αφού ο χώρος αυτός αναζητεί την αποτελεσματικότητα σε σχέση με απτές συμπεριφορές διδασκαλίας και όχι σε σχέση με τα αισθήματα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η τάση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στο χώρο της έρευνας για εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (EEA) για ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων αποτελεσματικότητας δίνει τη δυνατότητα να εξεταστεί το ενδεχόμενο διεύρυνσής τους με την ένταξη και άλλων μεταβλητών – εκτός από αυτές που μέχρι τώρα συμπεριλαμβάνονται στα επίπεδα μαθητή τάξης και σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψη την εικόνα που αναδύθηκε μέσα από την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται πως τα πολυεπίπεδα μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας ενδεχομένως να δώσουν τη δυνατότητα σύζευξης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του σχολικού κλίματος – διαπροσωπικής συμπεριφοράς με την αποτελεσματικότητα σε μια προσπάθεια αναζήτησης σχέσεων που να τις συνδέουν μεταξύ τους.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα κεφάλαια, ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της πιθανής ύπαρξης σχέσεων αιτίας αιτιατού μεταξύ των μεταβλητών, επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σχολικό κλίμα (διαπροσωπική συμπεριφορά) και αποτελεσματικότητα. Η υιοθέτηση της κατάλληλης μεθοδολογίας θεωρείται απαραίτητη για τον έλεγχο του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας και την επίτευξη του σκοπού της, δίνοντας έτσι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί. Τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα καθοδηγούν τον καθορισμό του είδους των δεδομένων που θα συλλεγούν, όπως και τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσής τους (Newman & Benz, 1998).

Στη συνέχεια του κεφαλαίου, παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία που υιοθετήθηκε προκειμένου μέσα από τη χρησιμοποίηση ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων να διερευνηθεί το θέμα. Κατ' αρχάς καταγράφονται οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχτηκε ο σχεδιασμός της έρευνας. Ακολουθεί η παρουσίαση των μεταβλητών και των οργάνων μέτρησής τους, οι λόγοι επιλογής των οργάνων αυτών, καθώς και η διαδικασία ανάπτυξης δοκιμίου αξιολόγησης ειδικά για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας. Στη συνέχεια, περιγράφεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας και δίνονται πληροφορίες αναφορικά με το δείγμα της. Τέλος, περιγράφονται οι διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας και γίνεται αναφορά στους μεθοδολογικούς περιορισμούς που υπήρχαν κατά τη διεξαγωγή της.

Σημειώνεται ότι για την διεξαγωγή της έρευνας, με τη μεθοδολογία που περιγράφεται αμέσως μετά, απαραίτητη ήταν η εξασφάλιση άδειας από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

#### Οι Βασικές Αρχές της Μεθοδολογίας της Έρευνας

Η επιλογή της χρησιμοποίησης συγκεκριμένων μεθόδων που αποσκοπούν στη συλλογή δεδομένων τα οποία μπορούν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας στηρίχτηκε πάνω σε μια σειρά από βασικές αρχές μεθοδολογίας έρευνας που παρουσιάζονται στη συνέχεια. Φυσιολογικά η αναζήτηση ενδεχόμενων σχέσεων αιτίας αιτιατού θα οδηγούσε μεθοδολογικά στην επιλογή της πειραματικής έρευνας αφού αυτή

στοχεύει στην εύρεση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ φαινομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Εντούτοις, για την παρούσα έρευνα επιλέγηκε άλλη προσέγγιση γεγονός που εξηγείται στη συνέχεια στην παρουσίαση της πρώτης αρχής.

### *Πρώτη Αρχή: Διαχρονική Έρευνα Αντί Πειραματικής, Χωρίς Παρέμβαση*

Ο στόχος της παρούσας έρευνας να διερευνήσει το ενδεχόμενο σχέσεων μεταξύ των υπό διερεύνηση μεταβλητών, τη στρέφει προς την ποσοτική έρευνα και όχι προς την ποιοτική. Παράλληλα, η αναζήτηση ενδεχόμενων σχέσεων αιτίας αιτιατού ανάμεσα στις μεταβλητές που συνεξετάζει επιδιώκεται μέσα από μια νατουραλιστική διερεύνηση (real world research) χωρίς παρέμβαση και όχι με πειραματική η οποία πιο εύκολα αποδεικνύει τις αιτιώδεις σχέσεις.

Συνεπώς, εύλογα προκύπτει το ερώτημα γιατί δεν εφαρμόστηκε η πειραματική προσέγγιση στη συγκεκριμένη έρευνα αφού γίνεται μελέτη σχέσεων αιτίας αιτιατού; Ο λόγος είναι τα ακόλουθα βασικά μειονεκτήματα που παρουσιάζει η πειραματική έρευνα: Πρώτον, στην πειραματική έρευνα ο ερευνητής προσπαθώντας να ελέγξει την εσωτερική εγκυρότητά της μέσω της δημιουργίας συνθηκών ελέγχου στο πείραμά του, δημιουργεί ταυτόχρονα προβλήματα με την εξωτερική εγκυρότητα αφού δεν μπορεί να γενικεύσει τα αποτελέσματά του. Δεύτερον, στην πειραματική έρευνα προκύπτουν σοβαρά δεοντολογικά προβλήματα σε σχέση με τον έλεγχο που μπορεί να ασκήσει ο ερευνητής και την εισβολή στην προσωπική ζωή των υποκειμένων της έρευνας (Robson, 2002). Επιπλέον, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας τυχόν επιλογή της πειραματικής έρευνας θα συνοδευόταν από προβλήματα πρακτικής φύσεως λόγω των δυσκολιών πρόσβασης στα σχολεία. Αυτό το γεγονός θα καθιστούσε ανέφικτες κάποιες ερευνητικές παρεμβάσεις. Ακόμα, ειδικά σε αυτή την έρευνα θα ήταν αδύνατη η τυχαία επιλογή στο επίπεδο του μαθητή για λόγους ηθικούς και πρακτικούς. Συνεπώς, θα απουσίαζε το βασικό πλεονέκτημα της πειραματικής έρευνας για τυχαία επιλογή στην πειραματική ομάδα (experimental group) και την ομάδα ελέγχου (control group), γεγονός που θα μετέτρεπε την έρευνα σε ψευδοπειραματική.

Ως εκ τούτου, για τη μελέτη του θεωρητικού μοντέλου της παρούσας έρευνας επιλέγηκαν νατουραλιστικές προσεγγίσεις (real world research) χωρίς παρέμβαση, γεγονός που οδήγησε στην ανάγκη για χρονική διάρκεια της έρευνας προκειμένου να εντοπιστούν πιθανές μη γραμμικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του μοντέλου. Οι Teddlie και Reynolds (2000) αναφέρουν ότι η διαχρονική έρευνα είναι απαραίτητη για να μπορέσει να

συνδεθεί η μέτρηση της προόδου των μαθητών με τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων και των τάξεων, ιδιαίτερα αν πρόκειται για διαχρονικές έρευνες μεγάλης διάρκειας.

*Δεύτερη Αρχή: Η Επιλογή Εργαλείων για τη Μέτρηση των Μεταβλητών της Έρευνας*

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και ειδικότερα η ανάγκη για μέτρηση του σχολικού κλίματος (διαπροσωπική συμπεριφορά) και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οδήγησε στην αναζήτηση μέσα από τη βιβλιογραφία των κατάλληλων οργάνων μέτρησης. Στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης εξηγείται η επιλογή της παρούσας έρευνας να επικεντρωθεί μόνο σε ένα υποσύνολο του κλίματος, που αφορά στη διαπροσωπική συμπεριφορά - σχέσεις. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στη θεωρία των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και παρουσίαση των ερωτηματολογίων QTI και QPI που είναι συνδεδεμένα με αυτή τη θεωρία. Ειδικά, για το QTI υπάρχει πλούσια έρευνα που έγινε σε πολλές χώρες η οποία δείχνει την εγκυρότητά του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, το QTI είχε ήδη χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στην Κύπρο (Kyriakides, 2005a). Αυτό το γεγονός ήταν άλλος ένας λόγος που συνέβαλε στην επιλογή του QTI για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η επιλογή του QPI θεωρήθηκε απαραίτητη δεδομένης της αντιστοιχίας του με το QTI προκειμένου να εξεταστούν οι διαπροσωπικές σχέσεις στο επίπεδο του σχολείου. Το QPI πρώτη φορά μεταφράζεται στα ελληνικά και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την εγκυροποίηση του περιγράφεται μαζί με εκείνη για το QTI σε σχετική υποενότητα αυτού του κεφαλαίου (σ. 90). Σημειώνεται ότι για την εγκυροποίηση του QTI χρησιμοποιήθηκε μεθοδολογία παρόμοια με εκείνη της προηγούμενης έρευνας (Kyriakides, 2005a) γιατί κρίθηκε ότι είναι η καταλληλότερη για την περίπτωση. Αυτή τη φορά με τη χρήση της ίδιας διαδικασίας εγκυροποίησης και δεδομένων από τη Μέση Εκπαίδευση αντί της Δημοτικής Εκπαίδευσης δίνεται η δυνατότητα να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να ελεγχθεί η γενικευσιμότητά τους.

Σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν μερικά από τα εργαλεία με τη συχνότερη χρήση για τη μέτρηση αυτής της μεταβλητής όπως είναι το Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) των Weiss, Davis, England και Lofquist (1967), το Job Diagnostic Survey (JDS) των Hackman και Oldham (1975), το Job Descriptive Index (JDI) των Smith, Kendall και Hulin (1969) και Job Satisfaction Survey (JSS) του Spector (1985). Διαπιστώθηκε ότι πρόκειται για έγκυρα εργαλεία τα οποία όμως απευθύνονται στους εργαζόμενους γενικά

και όχι απαραίτητα σε εκπαιδευτικούς στους οποίους επικεντρώνεται το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας. Ως εκ τούτου, αναζητήθηκε και επιλέγηκε ερωτηματολόγιο που απευθύνεται ειδικά σε εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο των Dinham και Scott ήταν το μόνο που βρέθηκε να πληροί αυτό το κριτήριο γεγονός που δικαιολογεί την επιλογή του. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι θεωρητικά συνδεδεμένο με το νέο μοντέλο που προτείνουν οι Dinham και Scott (1998) ειδικά για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για το οποίο γίνεται εκτενής αναφορά στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Τα πιο πάνω στοιχεία σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο είχε ήδη μεταφραστεί και χρησιμοποιηθεί στην Κύπρο στο συγκείμενο της Δημοτικής Εκπαίδευσης (Zembylas & Papanastasiou, 2004) συνυπολογίστηκαν για την επιλογή του.

Ωστόσο, σε ό,τι αφορά στην εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξαρχής παρατηρήθηκαν αδυναμίες. Συγκεκριμένα, οι Dinham και Scott (1998) στην παραγοντική ανάλυση των δεδομένων τους αναφέρονται σε οκτώ παράγοντες χωρίς να δίνουν το  $\chi^2$  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' αυτό το δείκτη η 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 οκτώ παραγόντων με τα δεδομένα. Επίσης, από τις πληροφορίες που έχουμε δεν είναι ξεκάθαρη η σχέση μεταξύ των οκτώ παραγόντων και αν είναι δυνατή η ύπαρξη παραγόντων δευτέρας ή τρίτης τάξης. Τέλος, σημειώνεται ότι από 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. Αυτό συνιστά για μας ένα πρόβλημα αφού δεν είναι δυνατόν να γίνει κάτι περισσότερο προς την κατεύθυνση του ελέγχου του μοντέλου.

Σε ό,τι αφορά στη χρήση του ερωτηματολογίου που έγινε στην Κύπρο (Zembylas & Papanastasiou, 2004) η μόνη πληροφορία που είναι προσβάσιμη αφορά στο γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκαν όλες οι δηλώσεις ως να ανήκαν σε έναν παράγοντα, ως ένα συνολικό σκορ, ενώ δεν είναι ξεκάθαρο, ή ίσως δεν ελέγχθηκε κατά πόσο υπάρχει ένας παράγοντας δευτέρας τάξης. Στο άρθρο αυτό γίνεται απλή αναφορά στην εργασία των Dinham και Scott (1998) οι οποίοι αναφέρονται σε οκτώ παράγοντες ενώ οι Zembylas και Papanastasiou αναφέρονται σε έναν παράγοντα. Το γεγονός αυτό θέτει τα πράγματα σε αμφισβήτηση. Επιπλέον, σε ένα άρθρο τους οι Dinham και Scott (2000) κάνουν λόγο για

δέκα παράγοντες ενώ σε άλλο προηγούμενο αναφέρονται σε οκτώ παράγοντες (Dinham & Scott, 1998). Αυτό δημιουργεί μεγαλύτερα προβλήματα ως προς το μοντέλο το οποίο τελικά θεωρείται ότι θα πρέπει να καθορίζει το γνώρισμα (construct) που ονομάζουν επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, θέτει υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου. Και σε αυτό το άρθρο (Dinham & Scott, 2000) δεν εξηγείται ποια είναι η σχέση των δέκα παραγόντων με τους αρχικούς οκτώ παράγοντες (Dinham & Scott, 1998), ούτε ποια είναι σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους δέκα παράγοντες, ούτε ποια είναι η αλληλοεπικάλυψη που υπάρχει, αν υπάρχει. Επιπλέον, τα κριτήρια του μοντέλου που προτείνεται δεν μπορούν να θεωρηθούν κατάλληλα και είναι λιγότερο κατάλληλα από εκείνα που προέκυψαν στην έρευνα στην οποία μιλούν για οκτώ παράγοντες. Η τιμή που δίνεται για το δείκτη RMSEA είναι ακριβώς 0.05 οπότε κανείς εύκολα μπορεί να υποθέσει ότι το ανώτατό του άκρο θα είναι πάνω από 0.05. Οι τιμές για τους δείχτες καταλληλότητας GFI και AGFI δεν ικανοποιούν τα αποδεχτά κριτήρια, ώστε να θεωρείται ότι το μοντέλο τους συνδυάζεται αρμονικά (fitting) με τα εμπειρικά τους δεδομένα. Επίσης, και πάλι δε γίνεται αναφορά στη σχέση μεταξύ των παραγόντων. Αναφορικά με τις δηλώσεις που ανήκουν σε κάθε παράγοντα παρατηρείται από τους δείχτες αξιοπιστίας τους ότι είναι σχετικά καλές, όμως σε ένα μεγάλο δείγμα – όπως αυτό της έρευνας των Dinham και Scott - θα έπρεπε οι τιμές τους τουλάχιστον να ξεπερνούν το 0.80. Το γεγονός ότι αρκετοί από τους δείχτες δεν ξεπερνούν το 0.80 και πάλι θέτει υπό αμφισβήτηση και την αξιοπιστία των κλιμάκων αλλά και την ποιότητα της εργασίας που έγινε.

Όλα τα παραπάνω γεγονότα συνηγορούν στο ότι η επιλογή της χρήσης του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου προσφέρει σε μας την ευκαιρία να ελέγξουμε για πρώτη φορά συστηματικά την εγκυρότητα του εργαλείου χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθόδους καθώς και τη διακριτική του ικανότητα. Ακόμα, λήφθηκε υπόψη ότι στην προηγούμενη εργασία που έγινε στην Κύπρο (Zembylas & Papanastasiou, 2004) το μοντέλο παλινδρόμησης (regression model) που χρησιμοποιήθηκε φαίνεται να εξηγεί μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό των αποκλίσεων, το αρχικό μοντέλο 3% ενώ το πιο σύνθετο μοντέλο φτάνει μόλις στο 11%.

Τέλος, σημειώνεται ότι για τη χρήση και των τριών ερωτηματολογίων που επιλέγηκαν εξασφαλίστηκε σχετική άδεια από τους κατασκευαστές τους.

### *Τρίτη Αρχή: Χρήση της Κατά Στάδιο Δειγματοληψίας (Stage Sampling)*

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση της κατά στάδιο δειγματοληψίας (multi-stage sampling) (Cohen & Manion, 2000), εξασφαλίζοντας δείγμα σε επίπεδο μαθητή, τάξης και εκπαιδευτικού κλάδου (department) - σχολείου. Με αυτό τον τρόπο δειγματοληψίας είναι δυνατή η ύπαρξη αποκλίσεων τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και στο επίπεδο της τάξης και των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι για πρακτικούς λόγους η δειγματοληψία αυτή έγινε μόνο στις επαρχίες Λευκωσίας, Λεμεσού, Λάρνακας. Οι πιο απομακρυσμένες επαρχίες, της Αμμοχώστου και της Πάφου, αποκλείστηκαν για καθαρά πρακτικούς και οικονομικούς λόγους (κόστος). Συγκεκριμένα, σε πρώτο στάδιο και ακολουθώντας δειγματοληψία κατά στάδιο (multi-stage sampling) επιλέγησαν τα λύκεια από τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε ένα δεύτερο στάδιο επιλέγησαν τα τμήματα των λυκείων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα και σε τρίτο στάδιο οι μαθητές αυτών των τμημάτων. Στην προκειμένη περίπτωση αποφασίστηκε όπως τον πληθυσμό της έρευνας αποτελέσουν όλοι οι μαθητές που φοιτούν στα τμήματα της Β' τάξης των λυκείων των επαρχιών Λευκωσίας, Λεμεσού και Λάρνακας που επιλέχθηκαν εξ αρχής. Η χρήση της σκόπιμης δειγματοληψίας επιλέχθηκε για την περίπτωση του δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, αφού αυτοί προέρχονται μόνο από την ειδικότητα των φιλολόγων και διδάσκουν το μάθημα των Νέων Ελληνικών στα τμήματα της Β' τάξης, στα τμήματα και τα σχολεία που επιλέγησαν. Συνεπώς, και πάλι, από τους διδάσκοντες στη Β' Λυκείου αποκλείστηκαν οι εκπαιδευτικοί όλων των άλλων ειδικοτήτων και βεβαίως από τους φιλόλογους όσοι δεν δίδασκαν το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Β' Λυκείου.

Για μια σειρά από λόγους έγιναν οι παραπάνω επιλογές ως προς τη δειγματοληψία. Πρώτον, το συγκεκριμένο δείγμα επιτρέπει το σχηματισμό τριών επιπέδων σε μια πολυεπίπεδη ανάλυση (μαθητής, τάξη, εκπαιδευτικός κλάδος - σχολείο) η οποία δίνει τη δυνατότητα κατανόησης σε βάθος των πιθανών σχέσεων μεταξύ των υπό διερεύνηση μεταβλητών και των επιμέρους πτυχών τους. Δεύτερον, οι μαθητές της Β' Λυκείου, συγκριτικά με τους μαθητές της Α' Λυκείου, είναι πιο εξοικειωμένοι με τη διδασκαλία του μαθήματος της «Έκφρασης – Έκθεσης» που σχετικά πρόσφατα εισήχθη στο αναλυτικό πρόγραμμα των Νέων Ελληνικών στο Λύκειο. Επίσης, οι μαθητές αυτοί αναμένεται να είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα σε σύγκριση με τους τελειόφοιτους της Γ' Λυκείου οι οποίοι έχουν πιο βεβαρυμένο πρόγραμμα. Τρίτον, η ειδικότητα των

φιλολόγων είναι η πολυπληθέστερη μέσα στα σχολεία αλλά και εκείνη ανάμεσα στις άλλες που είναι επιφορτισμένη με τα περισσότερα καθήκοντα, διδακτικά και εξωδιδακτικά, γεγονός που καθιστά ενδιαφέρουσα την εξέταση της επαγγελματικής ικανοποίησης των μελών της. Σημειώνεται ότι το μάθημα των Νέων Ελληνικών είναι μάθημα κοινού κορμού στο Λύκειο και λόγω των αρκετών ωρών διδασκαλίας δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διαμορφώσουν ακριβή άποψη για τις διαπροσωπικές σχέσεις των διδασκόντων. Επιπλέον, το γλωσσικό μάθημα και οι επιδόσεις σε αυτό έχουν κατ'επανάληψη γίνει αντικείμενο διερεύνησης σε πολλές έρευνες για την αποτελεσματικότητα.

Τέλος, στην έρευνα η επιλογή του δείγματος σε επίπεδο μαθητών καθορίστηκε και από την ανάγκη για γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων σε επίπεδο τάξης. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην απόφαση για συμπερίληψη στο δείγμα μόνο μαθητών της ίδιας τάξης – ηλικίας. (Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το δείγμα της έρευνας δίνονται στη συνέχεια στο σχετικό υποκεφάλαιο).

#### *Τέταρτη Αρχή: Χρήση Μεθόδων Ετεροαξιολόγησης για τη Μέτρηση Ερμηνευτικών Μεταβλητών*

Για τη μέτρηση της μεταβλητής των διαπροσωπικών σχέσεων χρησιμοποιήθηκε η ετεροαξιολόγηση. Επιλέγηκε να χρησιμοποιηθούν οι αξιολογήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και του διευθυντή σε επίπεδο τάξης και σχολείου αντίστοιχα. Εξάλλου, τα ίδια τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν τη θεωρία των διαπροσωπικών σχέσεων προσφέρονται τόσο για σκοπούς αυτοαξιολόγησης όσο και ετεροαξιολόγησης.

Η υιοθέτηση της προσέγγισης της ετεροαξιολόγησης αντί της αυτοαξιολόγησης έγινε γιατί κρίθηκε ότι οι απαντήσεις τρίτων, των αποδεκτών της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, θα ήταν πιο αξιόπιστες και αντικειμενικές (Kyriakides & Campbell, 2004· Nevo, 2001· Scriven, 1991). Συγκεκριμένα, λήφθηκε υπόψη ότι προηγούμενες έρευνες κατέδειξαν την τάση των ηγετών να αξιολογούν οι ίδιοι ψηλότερα τις ηγετικές τους ικανότητες (αυτοαξιολόγηση) σε σύγκριση με την αντίστοιχη αποτίμηση από τους υφισταμένους τους (ετεροαξιολόγηση) με αποτέλεσμα να παρατηρούνται μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους ως προς τις μεταβλητές που αξιολογούνταν. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που οι αξιολογήσεις για τις ίδιες μεταβλητές έγιναν από εκπαιδευτικούς οι αποκλίσεις μεταξύ των διευθυντών

ήταν μεγαλύτερες. Ιδιαίτερα, σε ό,τι αφορά στην Κύπρο η επιλογή της ετεροαξιολόγησης ενισχύεται από το γεγονός ότι στο εκπαιδευτικό της συγκείμενο παρατηρείται έλλειψη κουλτούρας αυτοαξιολόγησης ανάμεσα σε άτομα που καλούνται να αξιολογήσουν τον εαυτό τους (Κυθραιώτης, 2006). Η έρευνα των Kyriakides και Tsangaridou (2004) είναι μια περίπτωση που επιβεβαιώνει ότι οι ερωτώμενοι αξιολογούν τον εαυτό τους ψηλότερα όταν καλούνται να το πράξουν. Ως εκ τούτου, η επιλογή της αρχής της ετεροαξιολόγησης ήταν η καταλληλότερη για τις μετρήσεις στην παρούσα έρευνα.

### Οι Μεταβλητές της Έρευνας

Οι τρεις υπό διερεύνηση μεταβλητές, επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών, σχολικό κλίμα - διαπροσωπικές σχέσεις και αποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από πολυμέρεια γεγονός που προκύπτει μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Το θεωρητικό μοντέλο αποτελεσματικότητας της παρούσας έρευνας (Διάγραμμα 1, σ.13) προτείνει την εξέταση της πιθανότητα οι τρεις μεταβλητές να συνδέονται μεταξύ τους με αιτιώδεις σχέσεις. Συγκεκριμένα, και σύμφωνα με το διάγραμμα για τις ανάγκες της έρευνας επιδιώκεται να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στις διαπροσωπικές σχέσεις και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και πώς αυτές οι δύο μεταβλητές επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τα γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας καθορίζονται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και οι διαπροσωπικές σχέσεις, και ως εξαρτημένη μεταβλητή καθορίζεται η αποτελεσματικότητα και ειδικότερα τα γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών. Επίσης, στην περίπτωση της μελέτης της επίδρασης των διαπροσωπικών σχέσεων Διευθυντή – Εκπαιδευτικών στις διαπροσωπικές σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών, οι διαπροσωπικές σχέσεις Διευθυντή – Εκπαιδευτικών καθορίζονται ως ανεξάρτητη μεταβλητή και οι διαπροσωπικές σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών ως εξαρτημένη μεταβλητή. (Στην περίπτωση της μελέτης της επίδρασης των διαπροσωπικών σχέσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζονται ως ανεξάρτητη μεταβλητή οι διαπροσωπικές σχέσεις και ως εξαρτημένη μεταβλητή η επαγγελματική ικανοποίηση).



## Η διαδικασία Ανάπτυξης της Ελληνικής Εκδοχής των Οργάνων Μέτρησης

Η ανάπτυξη της ελληνικής εκδοχής των οργάνων που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των διαπροσωπικών σχέσεων σε επίπεδο σχολείου και τάξης ακολούθησε τρεις φάσεις. Αυτές οι φάσεις παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 2.

### Πίνακας 2

*Φάσεις της διαδικασίας ανάπτυξης της ελληνικής εκδοχής των ερωτηματολογίων*

Φάση	Στάδια
1. Μετάφραση	α) Μετάφραση των αρχικών ερωτηματολογίων από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική γλώσσα. β) Μετάφραση των ερωτηματολογίων που προέκυψαν από την ελληνική ξανά στην αγγλική γλώσσα. γ) Σύγκριση των δυο αγγλικών εκδοχών και ανάπτυξη αρχικής ελληνικής εκδοχής.
2. Έλεγχοι εγκυρότητας	Εγκυρότητα όψεως Εγκυρότητα περιεχομένου Εγκυρότητα γνωρίσματος
3. Τελική διαμόρφωση	Αλλαγές και ανάπτυξη των τελικών ερωτηματολογίων με βάση τα αποτελέσματα της 1 <sup>ης</sup> και 2 <sup>ης</sup> φάσης.

Πιο κάτω περιγράφεται αναλυτικά η κάθε μια από τις δυο φάσεις στα επιμέρους στάδια της.

#### *Μετάφραση στην Ελληνική Γλώσσα των Οργάνων Μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης και των Διαπροσωπικών Σχέσεων*

Τα πιο πάνω ερωτηματολόγια στην πρωτότυπη μορφή τους είχαν αναπτυχθεί και εγκυροποιηθεί σε ξένο προς το κυπριακό συγκείμενο. Παρόλο που ειδικά για το QTI υπάρχει ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου μετά την εγκυροποίησή του στην Κύπρο

(Kyriakides, 2005a) αποφασίστηκε να ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας και για τα τρία ερωτηματολόγια. Ως εκ τούτου, κρίθηκε αναγκαία η μετάφραση των ερωτηματολογίων από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική γλώσσα. Εξάλλου, η ποιότητα των δεδομένων στα ερωτηματολόγια στα οποία γίνεται μετάφραση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη διαδικασία της μετάφρασης των ερωτηματολογίων από τη μια γλώσσα στην άλλη (Van de Vijver & Hambleton, 1996). Όσον αφορά στη μετάφραση των συγκεκριμένων εργαλείων από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία ώστε να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο η ελληνική εκδοχή των ερωτηματολογίων παρείχε έγκυρες μετρήσεις των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές που μετρά το καθένα από τα τρία ερωτηματολόγια.

Σε ένα πρώτο στάδιο έγιναν δύο μεταφράσεις από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική από δύο διαφορετικά άτομα, από την υποφαινόμενη και από ένα άτομο ακόμη που επίσης έχει κάνει σπουδές στην εκπαιδευτική διοίκηση. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια μέλους της καθοδηγητικής επιτροπής για την έρευνα, συζητήθηκαν τα σημεία στα οποία παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των δύο μεταφράσεων, προκειμένου να καταλήξουμε σε μία μετάφραση κοινά αποδεκτή. Στο επόμενο στάδιο, η ελληνική μετάφραση των ερωτηματολογίων μεταφράστηκε στην αγγλική γλώσσα για να διαπιστωθεί η καταλληλότητα της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου σε σχέση με την αγγλική. Κατόπιν, με βάση τις παρατηρήσεις από την αγγλική μετάφραση έγιναν οι αναγκαίες διορθώσεις για να διαμορφωθεί η τελική μορφή της μετάφρασης του κάθε ερωτηματολογίου. Ένα τέταρτο άτομο με σπουδές στην αγγλική φιλολογία μετέφρασε τα ερωτηματολόγια από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα, ώστε να γίνει η σύγκριση με την αρχική αγγλική εκδοχή και έτσι να ελεγχθεί η απόδοση της μετάφρασής του. Στο τέλος, η ομάδα αφού εντόπισε τις διαφορές μέσα από την όλη διαδικασία τις αντιμετώπισε με τρόπο που να εξυπηρετεί το σκοπό της μετάφρασης, δηλαδή να αποδίδεται σωστά το νόημα της μετάφρασης από τα αγγλικά στα ελληνικά λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα δεδομένα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην περίπτωση που κρίθηκε απαραίτητο από την ομάδα, τα ερωτηματολόγια προσαρμόστηκαν ώστε να μπορούν να γίνουν κατανοητά από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στους οποίους θα απευθύνονταν για συμπλήρωση.

## *Έλεγχοι των Διαφόρων Μορφών Εγκυρότητας των Ερωτηματολογίων*

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας της μετάφρασης των ερωτηματολογίων η διαδικασία προχώρησε στη φάση του ελέγχου. Συγκεκριμένα, έγινε έλεγχος των διαφόρων μορφών εγκυρότητας. Κατ' αρχάς τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε ειδικούς για να γίνει ο έλεγχος της εγκυρότητας περιεχομένου. Σε ένα επόμενο στάδιο χορηγήθηκαν ανάλογα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές με σκοπό τον έλεγχο της εγκυρότητας όψεως. Τέλος, μετά τους ελέγχους και τις διορθώσεις – προσαρμογές, και όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο, τα ερωτηματολόγια πήραν την τελική τους μορφή προκειμένου να χορηγηθούν στο δείγμα του πληθυσμού της έρευνας για να εξεταστεί πλέον η εγκυρότητα γνωρίσματος.

### *Έλεγχος Εγκυρότητας Περιεχομένου*

Το καθένα από τα τρία ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται στην έρευνα εξετάστηκε προσεκτικά από δύο μεταπτυχιακούς φοιτητές εκπαιδευτικής διοίκησης και την υποφαινόμενη, ακολουθώντας την παρακάτω διαδικασία. Ξεχωριστά ο καθένας μελέτησε μία προς μία τις ερωτήσεις λαμβάνοντας πάντα υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία. Σε ένα επόμενο στάδιο τα πιο πάνω τρία πρόσωπα εργάστηκαν ως ομάδα και με βάση τις σημειώσεις και τα σχόλια τους προχώρησαν σε διορθώσεις στο ερωτηματολόγιο. Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια QPI και QTI δεν παρατηρήθηκαν ερωτήσεις που να παρουσίαζαν πρόβλημα ως προς το περιεχόμενο και τη σχέση τους με τη βιβλιογραφία. Αντίθετα, το ερωτηματολόγιο των Dinham & Scott (1998, 2000) για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συζητήθηκε διεξοδικά ως προς το περιεχόμενό του με μέλη της καθοδηγητικής ομάδας της έρευνας. Διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει αντιπροσωπεύουν το περιεχόμενο που το ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί να μετρήσει βασισμένο στη θεωρία για τρίτο πεδίο παραγόντων που είναι καθοριστικοί για την επαγγελματική ικανοποίηση. Όμως, επισημάνθηκε πως η μεγάλη έκταση του ερωτηματολογίου, λόγω της ευρύτητας και των λεπτομερειών του περιεχομένου που εξετάζει αναφορικά με τα τρία πεδία παραγόντων, θα μπορούσε να προκαλέσει κόπωση στους ερωτώμενους με αποτέλεσμα είτε να απαντούν μηχανικά είτε να παραλείπουν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που έκριναν ότι ήταν παραπλήσιες μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενο. Εντούτοις, αποφασίστηκε οι ερωτήσεις αυτές να παραμείνουν στο

ερωτηματολόγιο σε αυτή τη φάση και η απόφαση για τυχόν αφαίρεσή τους να ληφθεί - αν αυτό χρειαστεί - μετά την πιλοτική χορήγησή του σε εκπαιδευτικούς για τον έλεγχο της εγκυρότητας όψεως.

### *Έλεγχος Εγκυρότητας Όψεως*

Ο έλεγχος της εγκυρότητας όψεως των ερωτηματολογίων της έρευνας επιχειρήθηκε μέσα από την πιλοτική χορήγησή τους σε μάχιμους εκπαιδευτικούς της ειδικότητας των φιλόλογων και σε μαθητές λυκείου οι οποίοι αργότερα δε συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας. Μια ομάδα από 24 μαθητές που φοιτούσαν σε τάξεις της Β' Λυκείου συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (QTI). Το ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ικανοποίηση και το ερωτηματολόγιο για την αλληλεπίδραση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς (QPI), συμπληρώθηκαν από μια ομάδα δεκαοκτώ εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στη Μέση Εκπαίδευση κατά τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας και προέρχονταν από διάφορες ειδικότητες. Σημειώνεται ότι επιδιώχθηκε οι περισσότεροι από αυτούς να είναι φιλόλογοι προκειμένου να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στη γλώσσα του ερωτηματολογίου. Με βάση τα ερωτηματολόγια που επιστράφηκαν αλλά και με βάση σχόλια και παρατηρήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια επισημάνθηκαν λάθη, ασάφειες και παρερμηνείες σε κάποιες δηλώσεις τα οποία βοήθησαν στη διαμόρφωση των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στο δείγμα του πληθυσμού της έρευνας.

Σε ό,τι αφορά στα δύο ερωτηματολόγια για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή (QPI) και του εκπαιδευτικού (QTI) δε διαπιστώθηκαν ουσιαστικά προβλήματα και δυσκολίες στην κατανόηση των δηλώσεων από τους ερωτώμενους. Ως εκ τούτου, για το ερωτηματολόγιο QPI μετά τους πιο πάνω ελέγχους και αφού δόθηκε προσοχή στη σαφήνεια της διατύπωσης των δηλώσεων που περιέχει, αποφασίστηκε σε συνεργασία με μέλος της καθοδηγητικής ομάδας να μην αφαιρεθεί καμία δήλωση. Στην περίπτωση του ερωτηματολογίου QTI, αφού ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία η οποία αξιολογήθηκε από μέλος της καθοδηγητικής ομάδας, αποφασίστηκε να αφαιρεθούν δύο από τις 64 δηλώσεις που περιλαμβάνονται σε αυτό. Παραδείγματος χάριν αφαιρέθηκε η δήλωση «*Φαίνεται να αισθάνεται δυσανασχέτηση*» μετά από σχόλια των μαθητών ότι δεν μπορούσαν να γνωρίζουν με βεβαιότητα κάτι τέτοιο για τον εκπαιδευτικό αφού η δήλωση περισσότερο

αναφέρεται στο πως αισθάνεται ο εκπαιδευτικός και όχι απαραίτητα σε μία συμπεριφορά του.

Το ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ικανοποίηση διαπιστώθηκε ότι περιλάμβανε αρκετές ερωτήσεις που παρουσίαζαν προβλήματα ασάφειας, είτε σε μεγάλο βαθμό επικαλύπτονταν από άλλες, είτε το περιεχόμενό τους δε σχετιζόταν με το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα, η ερώτηση που ζητούσε από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν *πόσο ικανοποιητικό βρίσκουν «τον τρόπο που οι Σύνδεσμοι Πνευματικής Υγείας εργάζονται για τη βελτίωση των υπηρεσιών Πνευματικής Υγείας»* απέχει από το κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Έτσι, αυτή η ερώτηση αφαιρέθηκε από το ερωτηματολόγιο. Επίσης, εντοπίστηκαν περιπτώσεις ερωτήσεων οι οποίες ζητούσαν από τους ερωτώμενους να τοποθετηθούν για κάποιες έννοιες πολύ σχετικές μεταξύ τους με κίνδυνο να κουράσει ή να μπερδέψει τους ερωτώμενους η προσπάθεια να διακρίνουν τη λεπτή νοηματική διαφορά μεταξύ των εννοιών αυτών. Για παράδειγμα, μία ερώτηση ζητούσε από τους ερωτώμενους να αναφέρουν *«πόσο ικανοποιητική βρίσκουν την ικανότητά τους να επηρεάσουν τη στάση των μαθητών τους με τρόπο θετικό»* και αμέσως μετά μια άλλη ερώτηση τους ζητούσε να αναφέρουν *«πόσο ικανοποιητική βρίσκουν την ικανότητά τους να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών τους με τρόπο θετικό»*. Οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν τη σχέση μεταξύ των εννοιών «στάση» και «συμπεριφορά» λέγοντας ότι η στάση είναι ουσιαστικά τρόπος συμπεριφοράς. Θεωρήθηκε λογικό να αφαιρεθεί η μία από τις δύο ερωτήσεις.

#### *Διαμόρφωση των Ερωτηματολογίων με Βάση τα Αποτελέσματα του Ελέγχου Εγκυρότητας Όψεως*

Με τους παραπάνω ελέγχους έγινε γλωσσική επιμέλεια των ερωτηματολογίων ενώ μέλος της καθοδηγητικής ομάδας αξιολόγησε τη διαδικασία που είχε ακολουθηθεί. Με βάση τον έλεγχο εγκυρότητας όψεως έγιναν οι αλλαγές στα ερωτηματολόγια που κρίθηκαν απαραίτητες ώστε τα ερωτηματολόγια να πάρουν τελική μορφή πριν χορηγηθούν στο δείγμα του πληθυσμού της έρευνας.

Έτσι, το ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (QTI) στην τελική του μορφή (Παράρτημα Α) περιλαμβάνει 62 δηλώσεις οι οποίες βαθμολογούνται με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1-5). Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή (QPI) περιλαμβάνει 48 δηλώσεις οι οποίες επίσης βαθμολογούνται με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Παράρτημα Β). Το ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της

επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο μέρος Β' περιλαμβάνει 56 ερωτήσεις οι οποίες βαθμολογούνται με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Παράρτημα Γ).

*Έλεγχος Εγκυρότητας γνωρίσματος (Construct validity).*

Για να διαπιστωθεί το πόσο καλά είναι αποτυπωμένες στα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα οι θεωρίες πάνω στις οποίες βασίστηκε η κατασκευή τους έγινε έλεγχος της εγκυρότητας γνωρίσματος. Η εγκυρότητα γνωρίσματος ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο ένα όργανο μέτρησης μετρά τις έννοιες τις οποίες προσπαθεί να μετρήσει (Newton & Benz, 1998).

Για τα δύο ερωτηματολόγια που μετρούν διαπροσωπικές σχέσεις (QTI, QPI) η εγκυρότητα γνωρίσματος διερευνήθηκε με το να υποβληθούν οι βαθμολογίες των οκτώ κλιμάκων του καθενός σε μια πολυεπίπεδη παραγοντική ανάλυση με τη χρήση του λογισμικού για δομικά μοντέλα εξίσωσης Mplus (Muthén & Muthén, 1999). Τα αποτελέσματα, τα οποία περιγράφονται με λεπτομέρειες στο επόμενο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων στην υποενότητα που αναφέρεται στις εγκυροποιήσεις των ερωτηματολογίων, έδειξαν ότι ένα μοντέλο κυκλικού πλέγματος (circumplex model) χωρισμένο σε άνισα διαστήματα συνδυαζόταν αρμονικά με τα δεδομένα.

Η εγκυρότητα γνωρίσματος για το ερωτηματολόγιο που μετρά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ελέγχθηκε ακολουθώντας διαφορετική μέθοδο για την παραγοντική ανάλυση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS για να γίνει διερευνητική ανάλυση σε ομάδες (cluster analysis) αντί της παραγοντικής ανάλυσης (factor analysis). Οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου στις προσπάθειες εγκυροποίησης του ερωτηματολογίου είχαν στη διάθεσή τους ένα πολύ μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος Teacher 2000 το οποίο ευνοούσε τη χρησιμοποίηση επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis). Αντίθετα, το δείγμα εκπαιδευτικών αυτής της έρευνας λόγω του μικρού του αριθμού είναι απαγορευτικό για την επιλογή αυτού του τύπου ανάλυσης. Υπό τις περιστάσεις επιλέχθηκε η ανάλυση cluster εφαρμόζοντας τη μέθοδο Wards δεδομένου και του μικρού μεγέθους των δεδομένων. Η ανάλυση κατάληξε σε λύση πέντε ομάδων (clusters) τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται αναλυτικά στην υποενότητα του κεφαλαίου με τα αποτελέσματα από τις εγκυροποιήσεις των ερωτηματολογίων.

## Η Διαδικασία Κατασκευής Δοκιμίου Αξιολόγησης

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας κατέδειξε την απουσία επίσημου τυποποιημένου δοκιμίου αξιολόγησης στην ελληνική γλώσσα το οποίο να μετρά την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας σε επίπεδο Β' Λυκείου. Ως εκ τούτου, για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε δοκίμιο αξιολόγησης το οποίο απευθύνεται σε μαθητές της Β' Λυκείου. Το δοκίμιο είναι βασισμένο στη διδακτέα ύλη του μαθήματος της «Έκφρασης – Έκθεσης» την οποία οι μαθητές διδάσκονται στα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης κατά τη φοίτησή τους στην Α' Λυκείου. Λεπτομέρειες για το πώς καθορίστηκαν οι προδιαγραφές για την ανάπτυξη του δοκιμίου δίνονται αναλυτικά στη συνέχεια του κεφαλαίου. Η χορήγηση του δοκιμίου έγινε σε δύο φάσεις στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2005 - 2006 ακολουθώντας τα πρότυπα μιας διαχρονικής έρευνας μικρής διάρκειας. Στον πίνακα 3 που ακολουθεί παρουσιάζεται συνοπτικά η πορεία προπαρασκευής και δημιουργίας του δοκιμίου αξιολόγησης.

### Πίνακας 3

#### Φάσεις της διαδικασίας κατασκευής δοκιμίου αξιολόγησης

Φάση	Στάδια
1. Κατασκευή	A) Μελέτη δοκιμίων αξιολόγησης που εξετάζουν επίδοση στο γλωσσικό μάθημα B) Μελέτη και ανάλυση των βιβλίων και των αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Έκφρασης – Έκθεσης στην Α' και Β' Λυκείου Γ) Καταρτισμός πίνακα προδιαγραφών του δοκιμίου (Παράρτημα Δ). Δ) Ανάπτυξη του εξεταστικού δοκιμίου
2. Έλεγχοι	Εγκυρότητα περιεχομένου Εγκυρότητα γνωρίσματος
3. Τελική διαμόρφωση	Συζήτηση με ειδικούς, βελτιώσεις και διαμόρφωση τελικής μορφής του δοκιμίου

Στη συνέχεια περιγράφεται λεπτομερώς η καθεμιά από τις φάσεις και τα επιμέρους στάδια της.

### *Κατασκευή*

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και αναζήτηση εξεταστικών δοκιμίων που χρησιμοποιήθηκαν από διάφορες έρευνες οι οποίες εξετάζουν την αποτελεσματικότητα οδήγησε στα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιούνται από το Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών PISA (Program for International Student Assessment).

Η μελέτη των οργάνων που εξέτασαν την επίδοση στο μάθημα της γλώσσας συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός πίνακα προδιαγραφών του εξεταστικού δοκιμίου της έρευνας (Βλέπε Παράρτημα Δ). Τα όργανα αυτά, βασισμένα και προσαρμοσμένα στη διδασκαλία της γλώσσας με την επικοινωνιακή προσέγγιση η οποία εφαρμόζεται πλέον και στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου τα τελευταία χρόνια, αποτέλεσαν ένα καλό σημείο εκκίνησης και αναφοράς για την κατασκευή του δοκιμίου αξιολόγησης. Θετικά συνέβαλε προς την κατεύθυνση αυτή η εμπειρία και η εμπλοκή της υποφαινόμενης στη διαδικασία ανάπτυξης ερωτήσεων μέσα στα πλαίσια των εργασιών της επιτροπής εθνικών επιπέδων για το μάθημα της γλώσσας στη Μέση Εκπαίδευση. Επίσης, η μελέτη εξεταστικού δοκιμίου που χρησιμοποιήθηκε από τον Κυριακίδη (Kyriakides et al., 2000) στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου για να μετρήσει επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα στη Στ' τάξη και η συζήτηση με μέλος της καθοδηγητικής επιτροπής κατέληξαν στον καθορισμό της δομής του δοκιμίου αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, αποφασίστηκε να ακολουθηθεί ο τρόπος εξέτασης της Γλώσσας που προτείνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού συνδυάζοντας όλα τα παραπάνω στοιχεία. Ως εκ τούτου, το δοκίμιο αξιολόγησης πήρε σκόπιμα μια μορφή οικεία προς τους μαθητές. Βασικοί άξονες του δοκιμίου ήταν η παραγωγή λόγου και η κατανόηση κειμένου.

Μετά τον καταρτισμό του πίνακα προδιαγραφών και την οριστικοποίηση της δομής και της μορφής του δοκιμίου αξιολόγησης έγινε ανάλυση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Α' και Β' τάξη Λυκείου. Κρίθηκε σκόπιμο το δοκίμιο να περιοριστεί στην εξέταση στοιχείων του αναλυτικού της Α' Λυκείου που επαναλαμβάνονται και ενισχύονται με τη διδασκαλία της Γλώσσας στη Β' τάξη. Με τον τρόπο αυτό προωθείται ο στόχος να διαπιστωθεί η επιπρόσθετη γνώση (value-added) στη γλώσσα μέσα από τη διαδικασία αρχικής και τελικής χορήγησης του δοκιμίου στους ίδιους μαθητές της Β' τάξης.



*Έλεγχος της Εγκυρότητας Περιεχομένου*

Στη φάση αυτή έγινε έλεγχος περιεχομένου του δοκιμίου από ειδικούς. Το δοκίμιο δόθηκε για το σκοπό αυτό σε δύο φιλολόγους μέλη της ομάδας καταρτισμού εθνικών επιπέδων για το γλωσσικό μάθημα στη Μέση Εκπαίδευση και σε γλωσσολόγο, πρόεδρο αυτής της επιτροπής. Οι ειδικοί ως κριτικοί φίλοι (critical friends) μελέτησαν το δοκίμιο λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα αναλυτικά προγράμματα της Α' και Β' Λυκείου όσο και τις ειδικές οδηγίες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο Παιδείας για τη διδασκαλία της Γλώσσας και ειδικά των βιβλίων της «Έκφρασης- Έκθεσης». Ακόμα, μελέτησαν και τον πίνακα προδιαγραφών που είχαν τεθεί για τους στόχους του δοκιμίου. Ασκήθηκε ωφέλιμη κριτική από τους κριτικούς φίλους και δόθηκαν εισηγήσεις οι οποίες αργότερα συζητήθηκαν και με μέλος της καθοδηγητικής ομάδας.

Σε μια προσπάθεια να μην απέχει το εξεταστικό δοκίμιο από την πραγματικότητα μιας μέσης τάξης της Β' Λυκείου, το δοκίμιο δόθηκε σε δύο έμπειρους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της Γλώσσας στο Λυκείο και τους ζητήθηκε με βάση τις εμπειρίες τους ως μάχιμοι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν την άποψή τους κυρίως για το βαθμό δυσκολίας του δοκιμίου. Επιπλέον, το εξεταστικό δοκίμιο πριν πάρει την οριστική του μορφή χορηγήθηκε πιλοτικά στους μαθητές δύο τμημάτων της Β' Λυκείου προκειμένου να συγκεντρωθούν σχόλια σε ό,τι αφορά στην επικοινωνία και σαφήνεια των ζητούμενων αλλά και για να διαπιστωθεί κατά πόσο το δοκίμιο μπορούσε να συμπληρωθεί στον καθορισμένο χρόνο.

*Έλεγχος της Εγκυρότητας Γνωρίσματος*

Για τον έλεγχο εγκυρότητας γνωρίσματος του εξεταστικού δοκιμίου χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο μέτρησης Rasch το οποίο θεωρείται κατάλληλη μέθοδος στατιστικής ανάλυσης γιατί επιτρέπει στους ερευνητές να εξετάσουν κατά πόσο οι απαντήσεις των μαθητών στις ασκήσεις του δοκιμίου που μετρούν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου μπορούν να απλοποιηθούν σε μια κλίμακα που μπορεί να προσδιορίσει την ιεραρχία δυσκολίας αυτών των ερωτήσεων (Bond & Fox, 2001). Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρησιμοποίηση του στατιστικού προγράμματος Quest στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Adams & Khoo, 1996) για να δημιουργηθεί μία κλίμακα για τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών.

Ο πίνακας 4 που ακολουθεί (σ. 96) παρουσιάζει τις στατιστικές τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων ολόκληρου του δείγματος με τη βοήθεια του μοντέλου Rasch και τις αντίστοιχες τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών ξεχωριστά τόσο κατά την πρώτη χορήγηση του δοκιμίου όσο και κατά τη δεύτερη χορήγηση. Από τη μελέτη του πίνακα προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις. Πρώτον, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ολόκληρο το δείγμα και για κάθε ομάδα οι δείκτες διάκρισης των ατόμων και οι δείκτες διάκρισης των ερωτήσεων είναι ψηλότεροι του 0.80 (συμπεριλαμβανομένου). Το αποτέλεσμα αυτό μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι η αξιοπιστία της κλίμακας είναι πολύ καλή (Andrich, 1988; Rasch, 1980). Δεύτερον, οι τιμές των μέσων τετραγώνων που προκύπτουν από τα δύο κριτήρια ελέγχου του βαθμού στον οποίο το μοντέλο Rasch προσιδιάζει με τα εμπειρικά δεδομένα (infit mean squares και outfit mean squares) είναι γύρω στη μονάδα (0.98 μέχρι 1.09) και οι αντίστοιχες τιμές t (infit t και outfit t) είναι γύρω στο μηδέν (-0.07 μέχρι 0.09). Το αποτέλεσμα αυτό υποβάλλει ότι υπάρχει ικανοποιητική συμβατότητα των δεδομένων έρευνας με τις βασικές υποθέσεις του μοντέλου Rasch. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι δείκτες δυσκολίας των ερωτήσεων δε μεταβάλλονται ανάλογα με την ομάδα των παιδιών (αγόρια, κορίτσια) που απάντησαν το δοκίμιο, αλλά κυμαίνονται μέσα στα περιθώρια του τυπικού σφάλματος (0.10). Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι δημιουργήσαμε μια κλίμακα που ικανοποιεί τη σημαντικότερη αρχή της σύγχρονης θεωρίας μέτρησης (Item Response Theory) η οποία απαιτεί τη δημιουργία κλίμακας ανεξάρτητης της ικανότητας των υποκειμένων του δείγματος που απάντησαν το δοκίμιο. Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα θεωρήθηκε ότι η κλίμακα που δημιουργήθηκε είναι έγκυρη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας. Ως εκ τούτου, για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν για τον κάθε μαθητή οι εκτιμήσεις που προέκυψαν από το μοντέλο Rasch στις δύο ξεχωριστές αναλύσεις που έγιναν (σκορ από την πρώτη χορήγηση, σκορ από τη δεύτερη χορήγηση).

Επιπρόσθετα, για να ελεγχθεί κατά πόσο οι ερωτήσεις του δοκιμίου δεν ευνοούσαν συγκεκριμένη ομάδα παιδιών έγινε ξεχωριστή ανάλυση των αγοριών και των κοριτσιών η οποία φαίνεται στον πίνακα 4. Είναι γεγονός ότι και ξεχωριστά τα δεδομένα από τις δύο ομάδες παιδιών ταιριάζουν με το μοντέλο, όπως συμβαίνει και με τη συνολική ανάλυση. Επιπλέον, έγιναν συγκρίσεις των εκτιμήσεων που προέκυπταν για το βαθμό δυσκολίας της

Πίνακας 4 Στατιστικές τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος με τη βοήθεια της κλίμακας Rasch και την ανάλυση των απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών ξεχωριστά κατά τις δύο φάσεις χορήγησης του δοκιμίου

Στατιστικές τιμές		Πρώτη χορήγηση			Δεύτερη χορήγηση		
		Όλα τα παιδιά (n=2603)	Αγόρια (n=1114)	Κορίτσια (n=1489)	Όλα τα παιδιά (n=2603)	Αγόρια (n=1114)	Κορίτσια (n=1489)
Μέσος όρος	ερωτήσεων	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	παιδιών	-0.09	-0.19	0.02	0.06	-0.05	0.14
Τυπική απόκλιση	ερωτήσεων	1.01	1.02	1.00	1.00	1.02	1.01
	παιδιών	1.11	1.19	1.08	1.09	1.10	1.07
Αξιοπιστία	ερωτήσεων	0.91	0.90	0.89	0.93	0.92	0.91
	παιδιών	0.81	0.80	0.82	0.85	0.81	0.84
Mean Infit mean square	ερωτήσεων	1.02	1.04	0.99	1.04	1.06	1.08
	παιδιών	1.03	1.05	0.98	1.03	1.01	1.09
Mean Outfit mean square	ερωτήσεων	1.02	1.09	1.05	1.03	1.04	1.06
	παιδιών	1.03	1.07	1.08	1.02	1.03	1.05
Infit t	ερωτήσεων	0.07	0.08	-0.02	0.05	-0.04	0.07
	παιδιών	-0.05	-0.02	0.04	0.06	0.09	-0.06
Outfit t	ερωτήσεων	0.08	-0.05	-0.03	0.06	0.03	0.07
	παιδιών	-0.03	-0.07	0.04	0.07	0.08	0.06

κάθε άσκησης στην ανάλυση των αγοριών και των κοριτσιών ξεχωριστά. Μέσα από αυτή τη σύγκριση διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές που παρουσιάζονταν κυμαίνονταν στα όρια του στατιστικού σφάλματος. Τούτο αποδεικνύει ότι στο τεστ δεν υπήρξε προκατάληψη (Differential Item Functioning- DIF) είτε υπέρ των αγοριών είτε υπέρ των κοριτσιών. Κατά συνέπεια, η διαπιστωμένα χαμηλότερη επίδοση των αγοριών σε σύγκριση με εκείνη των κοριτσιών στο συγκεκριμένο τεστ δεν οφείλεται σε τυχόν προκατάληψη που εμπεριέχεται σε αυτό. Σημειώνεται ότι για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας δεν ήταν δυνατό να γίνει έλεγχος για DIF αναφορικά με άλλες ομάδες (π.χ. Έλληνες και μη Έλληνες μαθητές). Η εγκυρότητα του δοκιμίου αξιολόγησης ενισχύεται από τούτο το αποτέλεσμα.

### Η Διαδικασία Συλλογής των Δεδομένων της Έρευνας

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων προγραμματίστηκε και πραγματοποιήθηκε σε πέντε διαδοχικές φάσεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2005-2006. Οι φάσεις αυτές καθορίστηκαν από τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας καθώς και από τις βασικές αρχές μεθοδολογίας που αναφέρονται πιο πάνω. Στον πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζεται αναλυτικά η κάθε φάση, η χρονική περίοδος στην οποία προγραμματίζεται η διεξαγωγή της και ο σκοπός της κάθε φάσης.

## Πίνακας 5

Οι φάσεις της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Φάση	Χρονική περίοδος	Σκοπός
1 <sup>η</sup>	Νοέμβριος 2005	Αρχική χορήγηση του δοκιμίου αξιολόγησης στους μαθητές
2 <sup>η</sup>	Φεβρουάριος – Μάρτιος 2006	Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου και εγκυρότητας όψεως των τριών ερωτηματολογίων, της επαγγελματικής ικανοποίησης, του QPI (για τις διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή) και του QTI (για τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών)
3 <sup>η</sup>	Μάρτιος – Απρίλιος 2006	Χορήγηση ερωτηματολογίου QTI
4 <sup>η</sup>	Μάρτιος – Απρίλιος 2006	Τελική χορήγηση του δοκιμίου αξιολόγησης στους μαθητές
5 <sup>η</sup>	Μάιος – Ιούνιος 2006	Χορήγηση του ερωτηματολογίου QPI και του ερωτηματολογίου για την επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς

Σημειώνεται ότι για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας μετά την εξασφάλιση της γραπτή έγκρισης από το Διευθυντή Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τη διεξαγωγή της εξασφαλίστηκε και η συναίνεση των εκπαιδευτικών στα σχολεία που επιλεγήκαν.

### Το Δείγμα της Έρευνας

Για τη δειγματοληψία ακολουθήθηκε η μέθοδος της κατά στάδιο δειγματοληψίας (multi-stage sampling). Αρχικά, προσεγγίστηκαν όλα τα Λύκεια των επαρχιών Λευκωσίας, Λεμεσού και Λάρνακας, ενώ εξαιρέθηκαν οι επαρχίες Πάφου και Αμμοχώστου. Λόγοι πρακτικοί και κυρίως οικονομικοί δεν επέτρεπαν την διεξαγωγή της έρευνας στις δύο πιο απομακρυσμένες επαρχίες δεδομένης μάλιστα της ανάγκης για συχνότερη επαφή με τα σχολεία αφού η φύση της έρευνας (διαχρονική) το επέβαλλε. Το σύνολο των Λυκείων στις τρεις επαρχίες ήταν 28, τελικά όμως εξασφαλίστηκε πρόσβαση

για διεξαγωγή της έρευνας μόνο στα 19 από αυτά. Στο επόμενο στάδιο αποφασίστηκε η συλλογή δεδομένων από όλους τους μαθητές όλων των τμημάτων της Β' τάξης αυτών των 19 Λυκείων. Συνολικά, στα συγκεκριμένα Λύκεια λειτουργούσαν 199 τμήματα όμως δυνατότητα πρόσβασης τελικά υπήρξε μόνο στα 179 από αυτά. Στη συνέχεια, επειδή χρειάστηκε να γίνει επαναχορήγηση του δοκιμίου αξιολόγησης για τους σκοπούς της ανάλυσης (δεύτερη μέτρηση), λόγω δυσκολιών να εξασφαλιστούν δεδομένα από αρκετούς μαθητές σε κάθε τμήμα, ο αριθμός των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα με πλήρη δεδομένα κατέληξε να είναι 163. Έτσι, το ποσοστό ανταπόκρισης σε επίπεδο τμημάτων ανήλθε στο 91%. Στα τμήματα αυτά εξασφαλίστηκαν με δύο χορηγήσεις του δοκιμίου αξιολόγησης (αρχή και τέλος της σχολικής χρονιάς) πλήρη δεδομένα από συνολικά 2603 μαθητές.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η αντιπροσωπευτικότητα των 2603 μαθητών στον πληθυσμό της Β' Λυκείου όλων των επαρχιών εξετάζοντας το φύλο των μαθητών. Το τεστ του  $\chi^2$  έδειξε ότι δεν υπήρχε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του δείγματος της έρευνας και του πληθυσμού, όσον αφορά στο φύλο ( $\chi^2 = 1.59$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0.16$ ).

Σε ό,τι αφορά στο δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας αυτό τελικά αποτέλεσαν οι 98 φιλόλογοι οι οποίοι δίδασκαν το γλωσσικό μάθημα στα 163 τμήματα του δείγματος. Αρχικά, και με βάση τα αποτελέσματα της πρώτης χορήγησης, λαμβάνοντας υπόψη ότι η πρώτη χορήγηση απευθύνθηκε στα 179 τμήματα των 19 Λυκείων, το δείγμα για τη μέτρηση του QPI και της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν οι εκπαιδευτικοί αυτών των 179 τμημάτων οι οποίοι ανέρχονταν στους 114. Πιο κάτω στον πίνακα 6 φαίνονται πόσα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς και πόσα επιστράφηκαν.

Πίνακας 6

*Χορηγηθέντα και επιστραφέντα ερωτηματολόγια κατά θέση - ιδιότητα*

Θέση-ιδιότητα	Ερωτηματολόγιο	Χορηγηθέντα		
		N	N	%
Εκπαιδευτικός	Επαγγελματικής Ικανοποίησης	114	98	86%
	QPI	114	98	86%
Μαθητής	QTI	3805	3200	84%

Από τους 114 εκπαιδευτικούς οι 98, από τους οποίους 20 ήταν άντρες και 78 ήταν γυναίκες, απάντησαν τόσο στο ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και στο ερωτηματολόγιο της διαπροσωπικής συμπεριφοράς (QPI). Το ποσοστό ανέρχεται στο 86% και είναι ιδιαίτερα ψηλό. Επειδή οι ερωτήσεις αυτές αφορούν στο επίπεδο του σχολείου, δε δημιουργεί κανένα πρόβλημα στην πολυεπίπεδη ανάλυση στη συνέχεια γιατί χρησιμοποιήθηκαν για να έχουμε μετρήσεις στο επίπεδο του σχολείου. Παρόλο που το ποσοστό ανταπόκρισης είναι ιδιαίτερο ψηλό εξετάστηκε κατά πόσο τα 98 άτομα τα οποία ανταποκρίθηκαν στις ερωτήσεις αποτελούσαν αντιπροσωπευτικό δείγμα ως προς το φύλο αφού και σε αυτή την περίπτωση το μόνο στοιχείο που κρατούσαν τα σχολεία σε σχολική βάση ήταν το φύλο. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το τεστ του  $\chi^2$  το οποίο δεν αποκάλυψε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του δείγματος της έρευνας και του πληθυσμού, όσον αφορά στο φύλο ( $\chi^2=1.58$ ,  $df=1$ ,  $p < 0.19$ ). Η ανταπόκριση στο ερωτηματολόγιο από άντρες και γυναίκες στους οποίους απευθύνθηκε ήταν η ίδια.

Πέρα από τα δύο ερωτηματολόγια, το QPI και το ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ικανοποίηση που χορηγήθηκαν σε εκπαιδευτικούς, ο πίνακας 6 παρουσιάζει στοιχεία αναφορικά με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου QTI. Στους μαθητές των 179 τμημάτων ( $n=3805$ ) στους οποίους απευθύνθηκε η έρευνα στο αρχικό στάδιο δόθηκε ερωτηματολόγιο που αφορούσε στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (QTI). Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 84%, δε φάνηκε σε καμιά περίπτωση να προκύπτει ελλιπής αντιπροσώπευση από κάποιο τμήμα και έτσι στο τέλος ήταν δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων στο επίπεδο της τάξης (aggregate score) για τους

παράγοντες που μετρούνται με το QTI. Στο δείγμα του QTI οι μαθητές είναι περισσότεροι (n=3200) από όσους τελικά χρησιμοποιήθηκαν στην πολυεπίπεδη ανάλυση και τούτο γιατί υπήρξαν άτομα που ανήκαν σε ειδικές κατηγορίες στους οποίους δεν χορηγήθηκε το τεστ. Ως εκ τούτου, στην πολυεπίπεδη ανάλυση τελικά συμπεριλήφθηκαν μόνο τα 163 τμήματα για τα οποία είχαμε πλήρη στοιχεία τόσο για την αρχική όσο και για την τελική επίδοση των μαθητών όπως και για τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (QTI).

Στη συνέχεια στον πίνακα 7 που ακολουθεί δίνονται συνοπτικά τα δημογραφικά στοιχεία για το δείγμα των εκπαιδευτικών. Φαίνεται ότι ο αριθμός των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν σχεδόν τετραπλάσιος από τον αριθμό των ανδρών συναδέλφων τους (78 έναντι 20). Η εικόνα αυτή αντανακλά περίπου τη σύνθεση του πληθυσμού στον κλάδο των φιλολόγων όπου κυριαρχεί το γυναικείο φύλο. Σε ό,τι αφορά στα έτη υπηρεσίας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί με πάνω από 10 έτη υπηρεσία στη θέση. Περίπου το ένα τρίτο των

Πίνακας 7

*Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα*

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Ανδρας	20	20,4
	Γυναίκα	78	79,6
Έτη υπηρεσίας	1-5	20	20,5
	6-10	25	25,5
	11-20	36	36,7
	21+	17	17,3
Θέση	Βοηθός Διευθυντής	11	11,2
	Καθηγητής	87	88,8
Προσόντα	Πτυχιακό επίπεδο	78	79,6
	Μεταπτυχιακό επίπεδο	20	20,4

εκπαιδευτικών (36,7%) του δείγματος έχει από 11 μέχρι 20 έτη υπηρεσίας ενώ ένα ποσοστό 17% έχει περισσότερα από 21 έτη υπηρεσίας. Η εικόνα αυτή συνάδει με την πολιτική που εφαρμόζεται από το Υπουργείο Παιδείας για τοποθέτηση πιο έμπειρου προσωπικού στα Λύκεια. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα σχετικά μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (20%) δήλωσε ότι κατέχει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο, γεγονός που



σχολιάζεται ως ενθαρρυντικό αν ληφθεί υπόψη ότι μέχρι πριν λίγα χρόνια ήταν ελάχιστοι οι εκπαιδευτικοί στη Μέση Εκπαίδευση με μεταπτυχιακές σπουδές.

Ακόμα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι πληθυσμός της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι οι μαθητές της Β' Λυκείου και οι εκπαιδευτικοί τους. Τα σχολεία από τα οποία προέρχονται ευρίσκονται στις τρεις επαρχίες (Λευκωσία, Λεμεσό, Λάρνακα). Αυτό δεν περιορίζει σημαντικά τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων για το λόγο ότι η έρευνα εξετάζει σχέσεις και δεν επιχειρεί να βρει σε ποιο βαθμό η καθεμιά από τις τρεις μεταβλητές που συνεξετάζονται σε αυτή αντιπροσωπεύει το τι συμβαίνει σε εθνική βάση (στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα). Νοούμενου ότι όλες οι επαρχίες στην Κύπρο ακολουθούν ενιαία εκπαιδευτική πολιτική και συνεπώς τα επαρχιακά γραφεία δεν εφαρμόζουν διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική θεωρούμε ότι μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι σχέσεις που εντοπίζονται σε αυτή την έρευνα αφορούν και ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, σημειώνεται πως η συγκεκριμένη έρευνα έχει αρκετή στατιστική δύναμη για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί υπάρχει στο δείγμα της ικανοποιητικός αριθμός σχολείων, τμημάτων και μαθητών, και δεύτερον, γιατί γίνεται χρήση πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης που θεωρούνται στατιστικά πιο εξειδικευμένα, χωρίς προβλήματα ως προς τη στατιστική τους δύναμη.

#### Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση διάφορων ποσοτικών τεχνικών, η επιλογή των οποίων έγινε με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τα ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνα. Στη συνέχεια περιγράφονται εκτενώς 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 ανάπτυξη πολυεπίπεδων μοντέλων δομικών εξισώσεων και του MLwiN για πολυεπίπεδη ανάλυση. Διαδοχικά η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας ακολούθησε τα παρακάτω στάδια.

Πρώτον, χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία περιγραφικής στατιστικής όπως μέσοι όροι, 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. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζονται στο κεφάλαιο IV στο πρώτο μέρος των αποτελεσμάτων.

Δεύτερον, έγιναν εγκυροποιήσεις των τριών ερωτηματολογίων της έρευνας. Στη συνέχεια περιγράφονται οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για το σκοπό αυτό.

Ειδικά, για την περίπτωση του ερωτηματολογίου QTI πριν γίνει οποιαδήποτε ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η θεωρία της γενικευσιμότητας (Shavelson, Webb, & Rowley, 1989), και πιο συγκεκριμένα με τη βοήθεια της ανάλυσης διασποράς ελέγχθηκε κατά πόσο τα δεδομένα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό από μαθητές των διαφορετικών τμημάτων είναι γενικεύσιμα. Ακολούθως, υπολογίστηκε η αξιοπιστία για κάθε μια από τις κλίμακες του ερωτηματολογίου υπολογίζοντας το δείκτη  $\lambda$  (Snijders & Bosker, 1999) και το συντελεστή Cronbach  $\alpha$  για δεδομένα που είχαν υπολογιστεί στο επίπεδο του εκπαιδευτικού (aggregated data). Η τιμή Cronbach  $\alpha$  αντιπροσωπεύει εσωτερική συνέπεια των δηλώσεων (across items) ενώ το πολυεπίπεδο  $\lambda$  αντιπροσωπεύει εσωτερική συνέπεια των διαφορετικών ομάδων των μαθητών (across groups of students). Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας το λογισμικό Mplus (Muthén & Muthén, 1999) υπολογίστηκαν οι «ενδοταξιακές συσχετίσεις» (intra - class correlations). Έτσι, ελέγχθηκε κατά πόσο τα δεδομένα που λήφθηκαν από μαθητές είναι γενικεύσιμα στο επίπεδο της τάξης. Στην περίπτωση του QPI ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία για να υπολογιστεί η αξιοπιστία για κάθε μια από τις κλίμακες του ερωτηματολογίου στο επίπεδο του σχολείου. Με τον υπολογισμό των συσχετίσεων μέσα στα σχολεία (Intra – School Correlations ISC) ελέγχθηκε η γενικευσιμότητα των δεδομένων που λήφθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο σχολείου (διευθυντή).

Προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα γνωρίσματος (construct validity) των ερωτηματολογίων για τη διαπροσωπική συμπεριφορά (QTI και QPI) χρησιμοποιήθηκαν μοντέλα δομικής εξίσωσης (Structural Equation Models – SEM). Τα μοντέλα δομικής εξίσωσης επιτρέπουν τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος και την ποσοτικοποίηση και τον έλεγχο θεωρητικών μοντέλων (Raykov & Marcoulides, 2000). Ως εκ τούτου, για να διερευνηθεί η εγκυρότητα γνωρίσματος των ερωτηματολογίων έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για επιβεβαίωση της ύπαρξης της προκαθορισμένης από τη θεωρία παραγοντικής δομής των δύο ερωτηματολογίων. Τα σκορ των κλιμάκων – παραγόντων των ερωτηματολογίων υποβλήθηκαν σε πολυεπίπεδη παραγοντική ανάλυση με τη χρήση του λογισμικού Mplus (Muthén & Muthén, 1999). Σημειώνεται ότι μεθοδολογικά ακολουθήθηκε παρόμοια διαδικασία εγκυροποίησης του QTI σε αντίστοιχη έρευνα (Kyriakides, 2005a) που διεξήχθη στην Κύπρο. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της παρούσας διαδικασίας ελέγχου της εγκυρότητας γνωρίσματος του ίδιου ερωτηματολογίου (δομή, σκορ παραγόντων) είναι συγκρίσιμα με εκείνα της έρευνας που προηγήθηκε.

Ο έλεγχος της εγκυρότητας γνωρίσματος του ερωτηματολογίου για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποφασίστηκε να γίνει εφαρμόζοντας την ανάλυση cluster (Anderberg, 1973· Everitt, 1980) παρά επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis). Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, που είναι η πιο ενδεδειγμένη σε παρόμοιες περιπτώσεις, δεν μπορούσε να εφαρμοστεί για δύο λόγους. Πρώτον, λόγω του μικρού δείγματος εκπαιδευτικών στην έρευνα που ήταν κάτω από 100 ενώ οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν πολύ περισσότερες (Kline, 1994). Δεύτερον, λόγω της απουσίας σταθερού αριθμού συγκεκριμένων παραγόντων που προκύπτουν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ως εκ τούτου, επιλέγηκε η ιεραρχική ανάλυση κατά ομάδες (hierarchical cluster analysis) εφαρμόζοντας τη μέθοδο Wards με σκοπό να εντοπιστούν ομοιογενείς ομάδες που να μπορούν κατά το δυνατό να επιβεβαιώσουν μια παραγοντική δομή παρόμοια με εκείνη του ερωτηματολογίου.

Τρίτον, για τον έλεγχο μέρους του θεωρητικού μοντέλου αναφορικά με τις ενδεχόμενες σχέσεις ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά των διευθυντών που αναπτύσσονται σε επίπεδο σχολείου με τη διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών που αναπτύσσεται σε επίπεδο τάξης εφαρμόστηκε πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης με δύο επίπεδα (Multilevel SEM). Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι με συμβατικές στατιστικές τεχνικές δε θα μπορούσαν να διαπιστωθούν αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων της έρευνας που μετρούν τη διαπροσωπική συμπεριφορά σε διαφορετικό επίπεδο το καθένα (σχολείου, τάξης).

Διάφοροι ερευνητές έχουν αναπτύξει μεθόδους για εφαρμογή μοντέλου δομικής εξίσωσης σε πολυεπίπεδα δεδομένα (multilevel data) (π.χ. Goldstein & McDonald, 1988· Muthén, 1989· Muthén & Satorra, 1989). Μια επισκόπηση των διαφορετικών προσεγγίσεων στα πολυεπίπεδα μοντέλα δομικής εξίσωσης (SEM) δίνεται από τον Hox (2002). 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 (π.χ. Heck, 2001· Heck & Thomas, 2000· Hox, 2002· Muthén, 1994· Stapleton, 2006). Για τις ανάγκες αυτής της έρευνας το Mplus χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η σχέση ανάμεσα

στους παράγοντες που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο QPI στο επίπεδο του σχολείου με εκείνους που προκύπτουν από το QTI στο επίπεδο της τάξης. Η απόφαση κατά πόσο το μοντέλο δομικής εξίσωσης που αναπτύχθηκε συμφωνεί με τα δεδομένα (goodness of fit) στηρίχτηκε σε περισσότερους από ένα δείχτες καταλληλότητας των δεδομένων (fit indices) με βάση τις θεωρητικές απαιτήσεις του μοντέλου. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν η τιμή του  $\chi^2$ , ο δείκτης Comparative Fit Index (CFI) (Bentler, 1990; Raykov & Marcoulides, 2006) και ο δείκτης Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) (Browne & Cudeck, 1992, 1993; Raykov & Marcoulides, 2006).

Τέταρτον, για το βασικό σκοπό αυτής της έρευνας που αφορούσε στον έλεγχο ενός θεωρητικού μοντέλου που διερευνά ενδεχόμενες αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση, τη διαπροσωπική συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα στο επίπεδο του σχολείου του εκπαιδευτικού και του μαθητή χρησιμοποιήθηκε πολυεπίπεδη ανάλυση. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι ερευνητές στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αναλύουν τα δεδομένα τους με τη βοήθεια των πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης. Ένας από τους βασικότερους λόγους είναι ότι χωρίς τη χρήση των μοντέλων αυτών είναι αδύνατο να μετρηθεί η επίδραση που ασκούν στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα (Kyriakides & Charalambous, 2005; Snijders & Bosker, 1999). Τα πολυεπίπεδα μοντέλα έχουν τη δυνατότητα να κατανέμουν τη συνολική απόκλιση στις επιδόσεις των μαθητών στα επίπεδα που ενυπάρχουν στα δεδομένα μιας έρευνας (π.χ. μαθητής, εκπαιδευτικός, σχολείο) (Κυριακίδης, 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, 2003). 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.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της χρήσης πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης είναι ακριβώς το ότι τα μοντέλα αυτά επιτρέπουν στον ερευνητή να διερευνήσει κατά πόσο υπάρχουν αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε μεταβλητές που εδράζονται σε 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.

Είναι γεγονός ότι η φύση των δεδομένων ποσοτικών ερευνών επιβάλλει τη χρήση πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης (Κυριακίδης, 2007). Πέρα όμως από αυτό τα

πολυεπίπεδα μοντέλα μπορούν να βοηθήσουν στον εντοπισμό παραγόντων που καθορίζουν τη γνωστική ανάπτυξη οι οποίοι εδράζονται σε διαφορετικά επίπεδα.

Εφόσον το θεωρητικό μοντέλο της παρούσας έρευνας από τη φύση του είναι πολυεπίπεδο, υπό την έννοια ότι οι μεταβλητές του κινούνται σε τρία διαφορετικά επίπεδα (σχολείο, εκπαιδευτικός, μαθητής) αποφασίστηκε ότι η πολυεπίπεδη ανάλυση είναι η καταλληλότερη στατιστική ανάλυση για την περίπτωση. Το στατιστικό πρόγραμμα MLwiN χρησιμοποιήθηκε για αυτή την ανάλυση (Goldstein, 2003).

### Περιορισμοί της Μεθοδολογίας

Η επίτευξη των στόχων της έρευνας όπως περιγράφεται πιο πάνω έχει βασιστεί στην επιλογή συγκεκριμένης μεθοδολογίας η οποία εκτός από πλεονεκτήματα, παρουσιάζει μεθοδολογικά ορισμένες αδυναμίες και περιορισμούς. Οι περιορισμοί αυτοί συνοψίζονται στη συνέχεια.

Πρώτον, η διεξαγωγή της έρευνας περιορίστηκε μόνο σε μια σχολική χρονιά παρά την ανάγκη για μεγαλύτερη χρονική περίοδο. Περισσότερος χρόνος θα έδινε το βασικό πλεονέκτημα για τουλάχιστον τρεις μετρήσεις προκειμένου να εξεταστεί το ενδεχόμενο ύπαρξης όχι μόνο γραμμικών αλλά και μη γραμμικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που συνεξετάζει η συγκεκριμένη διαχρονική έρευνα. Ωστόσο, η επέκταση της έρευνας σε δύο σχολικές χρονιές θα αντιμετώπιζε το πρόβλημα σοβαρής μείωσης του δείγματός της εξαιτίας των μετακινήσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών που παρατηρείται στο εκπαιδευτικό συγκείμενο της Κύπρου. Δεύτερη χρονιά για μετρήσεις δυνητικά θα έδινε καλύτερη εικόνα για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών όμως η αναγκαστική απώλεια από το δείγμα λόγω της πιθανής μετακίνησης παραγόντων που είναι κλειδί για την έρευνα θα μείωνε τη στατιστική δύναμή της. Επιπρόσθετα, με δεδομένο ότι τα Λύκεια στην Κύπρο δεν είναι πολλά η απώλεια κάποιων από αυτά θα σήμαινε σοβαρή μείωση του δείγματος της έρευνας. Συνεπώς, το κέρδος για την έρευνα από τις μετρήσεις σε μια δεύτερη σχολική χρονιά θα ήταν πολύ μικρό και ανισοβαρές σε σχέση με το κόστος σε χρόνο και χρήμα.

Δεύτερον, η στατιστική δύναμη της έρευνας είναι σχετικά μικρή εξαιτίας των λίγων αλλά μεγάλων σχολείων στο συγκείμενο της Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Το γεγονός αυτό περιέχει ένα πλεονέκτημα και ένα μειονέκτημα, συγκεκριμένα παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα για περισσότερη βεβαιότητα αναφορικά με την επίδραση των μεταβλητών της επαγγελματικής ικανοποίησης και των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών (βλέπε QTI) αλλά λιγότερη βεβαιότητα για την επίδραση της μεταβλητής

των διαπροσωπικών σχέσεων του διευθυντή (βλέπε QPI) επειδή τα σχολεία είναι μεγάλα. Έτσι, η ύπαρξη πολλών εκπαιδευτικών μέσα στο ίδιο σχολείο μπορεί να δείχνει αποκλίσεις (variation) ως προς τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή μέσα στο σχολείο όχι όμως βεβαιότητα για την επίδρασή της λόγω του μικρού αριθμού των σχολείων. Η στατιστική δύναμη της συγκεκριμένης έρευνας αναπόφευκτα επηρεάστηκε λόγω της δυσκολίας να εξασφαλιστεί πρόσβαση σε όλα τα σχολεία του πληθυσμού της έρευνας γεγονός που περιορίσε το δείγμα της έρευνας. Η απάντηση σε αυτό το μεθοδολογικό περιορισμό δόθηκε με την αξιοποίηση της πολυεπίπεδης παλινδρομικής ανάλυσης (multi-level regression analysis). Ένα πλεονέκτημα της πολυεπίπεδης ανάλυσης σε αντίθεση με την ανάλυση σε ένα επίπεδο είναι η μεγάλη στατιστική δύναμη του δείγματος (Snijders & Bosker, 1999) αφού αυτό στη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει από τον πολλαπλασιασμό των σχολείων που συμμετέχουν στο δείγμα επί τον αριθμό των μαθητών τους.

Τρίτον, η απουσία του θεσμού των εθνικών επιπέδων και εθνικών εξεταστικών δοκιμίων από το κυπριακό συγκείμενο οδήγησε στη δημιουργία εξεταστικού δοκιμίου ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας. Στην περίπτωση αυτή δεν μπορούσε να ελεγχθεί η συντρέχουσα εγκυρότητα του δοκιμίου με εκείνη ενός εθνικού εξεταστικού δοκιμίου. Έτσι, δεν μπορούσε να διαπιστωθεί κατά πόσο το δοκίμιο που κατασκευάστηκε ήταν όντως αντιπροσωπευτικό του αναλυτικού προγράμματος ή ήταν προσαρμοσμένο στο επίπεδο κάποιων σχολείων θέτοντας έτσι κάποια σχολεία σε ευνοϊκότερη θέση από κάποια άλλα. Το κενό αυτό καλύφθηκε κατά κάποιο τρόπο με τη χρήση του μοντέλου Rasch που έδωσε τη δυνατότητα ελέγχου της εγκυρότητας γνωρίσματος του εξεταστικού δοκιμίου. Επίσης, η διαχρονική φύση της έρευνας επέτρεψε με τις δύο μετρήσεις στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς τη διαπίστωση προόδου (value – added) στη γλωσσική ικανότητα απαλείφοντας αυτή την αδυναμία, αφού σε αυτή την έρευνα ουσιαστικά εξετάζεται η διαφορά - πρόοδος ανάμεσα στις δύο μετρήσεις και όχι αυτά καθ' εαυτά τα τελικά αποτελέσματα.

Τέταρτον, η έρευνα επικεντρώθηκε μόνο στα Λύκεια των επαρχιών Λευκωσίας, Λεμεσού και Λάρνακας αποκλείοντας για λόγους, πρακτικότητας τα Λύκεια των άλλων δύο επαρχιών, Αμμοχώστου και Πάφου. Η επιλογή αυτή εμπειρείχε το ενδεχόμενο η έρευνα να μην εντοπίσει σημαντικές σχέσεις αφού η συμπερίληψη των δύο περιοχών που αποκλείστηκαν είναι πιο πιθανόν να μας έδινε σημαντικές σχέσεις για τους εξής λόγους. Οι επαρχίες αυτές συγκριτικά με τις άλλες τρεις απευθύνονται σε πιο χαμηλά κοινωνικά στρώματα πληθυσμού και τα λύκεια τους είναι μικρότερα σε μέγεθος. Επιπλέον, παρόλο

που το σύστημα διορισμού είναι συγκεντρωτικό και δεν υπάρχει η δυνατότητα επιλογής προσωπικού για την κάθε επαρχία, εντούτοις το σύστημα μπορεί κάποτε να είναι προσβάσιμο ή πιο ευνοϊκό για δυνατότερες κοινωνικά ομάδες οι οποίες εντοπίζονται κυρίως στις τρεις επαρχίες που επιλέγησαν. Ωστόσο, η επιλογή των τριών συγκεκριμένων επαρχιών ήταν επιβεβλημένη για λόγους πρακτικούς και κυρίως οικονομικούς. Παρά τον περιορισμό αυτό και όπως αποδεικνύεται στο επόμενο κεφάλαιο από την περιγραφική στατιστική, φαίνεται πως δεν υπήρξε έλλειψη αποκλίσεων αλλά αντίθετα υπάρχουν αποκλίσεις αρκετές. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αν δεν εντοπίσαμε κάποια σχέση αυτό δεν μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη αποκλίσεων που ενδεχομένως κάποιοι θα απέδιδαν στην απουσία από το δείγμα των δύο λιγότερο ευνοημένων περιοχών.

### Περίληψη

Στο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας μετά την παρουσίαση των βασικών αρχών στις οποίες στηρίχτηκε. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν και παρουσιάζονται μέσα στο κεφάλαιο ποσοτικές τεχνικές οι οποίες συνάδουν με τις αρχές που εξαρχής τέθηκαν για τη μεθοδολογία.

Στο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μεταβλητές της έρευνας, ο τρόπος και η διαδικασία μέτρησή τους, η διαδικασία εγκυροποίησης των οργάνων μέτρησης που επιλέγηκαν για την επαγγελματική ικανοποίηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και οι διαδικασίες κατασκευής και διαμόρφωσης δοκιμίου αξιολόγησης για την αποτελεσματικότητα. Επίσης, παρουσιάζεται ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας καθώς και οι φάσεις συλλογής των δεδομένων. Για το δείγμα ακολουθήθηκε η κατά στάδιο δειγματοληψία και η έρευνα είχε διαχρονικό χαρακτήρα γεγονός που επέτρεψε δύο μετρήσεις για την αποτελεσματικότητα. Στην υποενότητα για την ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν. Έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής, μοντέλων δομικής εξίσωσης και πολυεπίπεδη ανάλυση τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα. Το κεφάλαιο καταλήγει με τη συζήτηση των περιορισμών της μεθοδολογίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Βασικές επιδιώξεις της έρευνας ήταν α) η εύρεση αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση, στο κλίμα (διαπροσωπική συμπεριφορά) και την αποτελεσματικότητα, β) η εύρεση της σχέσης μεταξύ της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή (σχολικό κλίμα) και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (κλίμα τάξης) και γ) η ανάπτυξη και εγκυροποίηση ενός πολυεπίπεδου μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που αφορά στις σχέσεις μεταξύ αυτών των τριών μεταβλητών. Το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας παρουσιάζεται στο πρώτο κεφάλαιο (Διάγραμμα 1, σ. 13).

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται σε τρία υποκεφάλαια. Στο πρώτο, περιγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον απαραίτητο έλεγχο της εγκυρότητας γνώρισματος των τριών ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Ακολούθως, παρουσιάζονται στοιχεία περιγραφικής στατιστικής αναφορικά με τις μεταβλητές που μετρά το καθένα από αυτά τα ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο εγκυρότητας του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας φαίνονται στα άλλα δύο υποκεφάλαια. Τα αποτελέσματα αυτά συνδέονται άμεσα με τους στόχους της έρευνας και απαντούν υποθέσεις - ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο κεφάλαιο I (σ. 14). Πιο συγκεκριμένα, στο δεύτερο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που απορρέουν από την εξέταση ενός μόνο μέρους του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας. Στο υποκεφάλαιο αυτό δίνονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από ένα πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης το οποίο αναπτύχθηκε για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή μέσα στο σχολείο και στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Τέλος, στο τρίτο υποκεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάπτυξη ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας που αφορά στις σχέσεις μεταξύ του κλίματος - διαπροσωπικής συμπεριφοράς και της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επίδοση του μαθητή.



## Έλεγχος Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας των Ερωτηματολογίων

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι διαδικασίες με τις οποίες έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας πριν από τον έλεγχο του θεωρητικού μοντέλου, με το οποίο θα απαντηθούν τα βασικά ερωτήματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των διαδικασιών εγκυροποίησης των ερωτηματολογίων που μετρούν τις δύο ερμηνευτικές μεταβλητές της έρευνας. Αμέσως μετά, δίνονται κάποια στοιχεία περιγραφικής στατιστικής σε σχέση με αυτές τις μεταβλητές. Πρώτα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με τη αξιοπιστία και την εγκυρότητα της ελληνικής εκδοχής του QTI. Παράλληλα, παρουσιάζονται και τα αντίστοιχα αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο QPI, αφού και στις δύο περιπτώσεις οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν είναι παρόμοιες λόγω της κοινής βάσης και φιλοσοφίας που συνδέει τα δύο ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια του υποκεφαλαίου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την εγκυροποίηση του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού.

### *Ερωτηματολόγια που Μετρούν Διαπροσωπικές Σχέσεις (QTI και QPI)*

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου QTI μπορεί να εξεταστεί, αν ληφθούν υπόψη οι βασικές παραδοχές του θεωρητικού πλαισίου βάσει των οποίων σχεδιάστηκε αυτό το ερωτηματολόγιο. Όπως αναφέρεται παραπάνω στο κεφάλαιο II το ερωτηματολόγιο QTI μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση των αντιλήψεων των μαθητών για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι βασισμένο στο Μοντέλο Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς του Εκπαιδευτικού (Model of Interpersonal Teacher Behaviour – MITB) το οποίο είναι ένα ιδιαίτερο μοντέλο λόγω των στατιστικών του ιδιοτήτων (Διάγραμμα 5). Αυτό το μοντέλο θεωρητικά συνδέεται με μια ειδική κατηγορία μοντέλων τα οποία αποκαλούνται μοντέλα κυκλικού πλέγματος (circumplex models). Έτσι, ο σχεδιασμός του QTI βασίζεται στις ακόλουθες τέσσερις παραδοχές. Πρώτη, οι οκτώ τομείς συμπεριφοράς (ή κλίμακες συμπεριφοράς) του μοντέλου απεικονίζονται μέσω δύο διαστάσεων / παραγόντων (Επίδραση, Εγγύτητα). Δεύτερη, οι δύο διαπροσωπικές διαστάσεις που βρίσκονται πίσω από τους τομείς είναι μη συσχετισμένες. Τρίτη, οι τομείς του μοντέλου μπορούν να τακτοποιηθούν ακολουθώντας μία κυκλική δομή. Τέλος, οι τομείς (ή κλίμακες) του μοντέλου είναι εξίσου κατανεμημένοι εντός αυτής της κυκλικής δομής. Έτσι, η

διερεύνηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της ελληνικής εκδοχής του QTI βασίστηκε σε μια προσπάθεια να ελεγχθούν αυτές οι παραδοχές. Το ίδιο ίσχυσε και στην περίπτωση της διερεύνησης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της ελληνικής εκδοχής του QPI, του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή.

*Αξιοπιστία (reliability), Συνάφεια (consistency) και Διακύμανση (variance) στο Επίπεδο Εκπαιδευτικού και Σχολείου*

Σε ένα προκαταρκτικό στάδιο, ειδικά για την περίπτωση του ερωτηματολογίου QTI, πριν γίνει οποιαδήποτε ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διασποράς (ANOVA) για να ελεγχθεί κατά πόσο είναι γενικεύσιμα τα δεδομένα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό από μαθητές του που φοιτούν σε διαφορετικά τμήματα. Η ανάλυση διασποράς έδειξε ότι τα δεδομένα είναι στατιστικά σημαντικά. Επίσης, από την ανάλυση προέκυψε ότι ο εκπαιδευτικός τον οποίο αξιολογούν μαθητές του που προέρχονται από διαφορετικά τμήματα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αντικείμενο μέτρησης.

Τα εργαλεία μαθησιακού περιβάλλοντος όπως το QTI είναι αναμενόμενο να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών σε διαφορετικές τάξεις. Συνήθως, μαθητές μιας τάξης εκτιμούν το μαθησιακό περιβάλλον κατά παρόμοιο τρόπο αλλά διαφορετικό από τους μαθητές άλλων τάξεων. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ενός σχολείου οι οποίοι αναμένεται να κρίνουν με όμοιο τρόπο το δικό τους σχολικό περιβάλλον αλλά διαφορετικό από τους εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων. Γι' αυτό το λόγο υπολογίστηκε η αξιοπιστία για κάθε μια από τις κλίμακες του QTI και για τις αντίστοιχες κλίμακες του QPI υπολογίζοντας το multilevel  $\lambda$  (Snijders & Bosker, 1999) και το Cronbach  $\alpha$  αφού πρώτα τα δεδομένα από το QPI είχαν ενοποιηθεί (aggregate) σε επίπεδο σχολείου και τα δεδομένα από το QTI είχαν ενοποιηθεί σε επίπεδο εκπαιδευτικού και όχι τάξης. Εξάλλου, τα αποτελέσματα από την ανάλυση διασποράς που προηγήθηκε για τα δεδομένα από το QTI ευνοούσαν κάτι τέτοιο. Η τιμή Cronbach  $\alpha$  δηλώνει εσωτερική αξιοπιστία, συνάφεια (consistency) δια μέσου δηλώσεων (across items). Το πολυεπίπεδο  $\lambda$  (multilevel  $\lambda$ ) αντιπροσωπεύει συνέπεια δια μέσου ομάδων μαθητών (across groups of students) για το QTI, δια μέσου ομάδων εκπαιδευτικών για το QPI. Τα αποτελέσματα και για τα δύο ερωτηματολόγια παρουσιάζονται στο συγκεντρωτικό πίνακα 8 που ακολουθεί

Πίνακας 8

*Δείκτες αξιοπιστίας, συνέπειας διασποράς των κλιμάκων του QTI στο επίπεδο εκπαιδευτικού – τάξης και των κλιμάκων του QPI στο επίπεδο διευθυντή – σχολείου.*

Κλίμακες	QTI			QPI		
	Cronbach α	λ	ICC	Cronbach α	λ	ISC
DC	.89	.83	.46	.88	.85	.31
CD	.87	.81	.43	.86	.83	.32
CS	.91	.80	.42	.87	.85	.31
SC	.88	.80	.44	.88	.82	.32
SO	.89	.83	.46	.89	.84	.31
OS	.86	.82	.45	.89	.85	.33
OD	.85	.80	.43	.84	.80	.30
DO	.89	.83	.40	.87	.85	.31

Σημείωση: Οι ονομασίες των κλιμάκων του QTI και του QPI αποδίδονται συμβολικά με τα ίδια αρχικά τα οποία εκφράζουν τα δύο άκρα των διαστάσεων μέσα στις οποίες αναπτύσσονται οι τύποι συμπεριφοράς που συμπεριλαμβάνει το καθένα (βλέπε διάγραμμα 5).

Οι πλήρεις ονομασίες των κλιμάκων του QTI είναι οι ακόλουθες: leadership (DC), helpful/friendly behaviour (CD), understanding behaviour (CS), giving responsibility/freedom (SC), uncertain behaviour (SO), dissatisfied behaviour (OS), admonishing behaviour (OD) and strictness (DO).

Οι πλήρεις ονομασίες των κλιμάκων του QPI είναι οι ακόλουθες: directive behaviour (DC), encouraging (CD), understanding (CS), giving independence (SC), uncertain (SO), disapproving (OS), aggressive (OD), strict/ inflexible (DO).

Υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία μεταξύ των κλιμάκων των δύο ερωτηματολογίων ως προ τη συμβολική απόδοσή τους.

Στην περίπτωση του QTI μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας ήταν πολύ ψηλοί (γύρω στο .88 για το Cronbach α και γύρω στο .82 για το multilevel λ). Η εσωτερική αξιοπιστία (Cronbach α) των κλιμάκων Dissatisfied Behaviour (OS) («Συμπεριφορά Δυσaréσκειας») και Admonishing Behaviour (OD) («Συμπεριφορά Νουθεσίας») ήταν κάπως χαμηλότερη συγκριτικά με εκείνη των άλλων κλιμάκων ενώ η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας Understanding Behaviour (CS) («Συμπεριφορά Κατανόησης») ήταν η ψηλότερη. Σε ό,τι αφορά στις τιμές multilevel λ αυτές εμφανίζονται επίσης πολύ ψηλές αν και κάπως χαμηλότερες από τις τιμές Cronbach α.

Στην περίπτωση του QPI μπορούμε επίσης να παρατηρήσουμε ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας ήταν πολύ ψηλοί (γύρω στο .87 για το Cronbach α και γύρω στο .84 για το multilevel λ). Η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας Admonishing (OD) («Συμπεριφορά Νουθεσίας») ήταν η χαμηλότερη συγκριτικά με εκείνη των άλλων κλιμάκων ενώ η εσωτερική αξιοπιστία των κλιμάκων Dissatisfied Behaviour (OS) («Συμπεριφορά Δυσaréσκειας»), Uncertain Behaviour (SO) («Αβέβαιη Συμπεριφορά») είχαν την

ψηλότερη τιμή. Σε ό,τι αφορά στις τιμές του multilevel λ αυτές εμφανίζονται επίσης ψηλές και σχετικά κοντά στις τιμές Cronbach α.

Στον πίνακα 14 επίσης απεικονίζονται οι τιμές για τις ενδοταξιακές (Intra-Class Correlations) και τις ενδοσχολικές συσχετίσεις (Intra-School Correlations) των κλιμάκων του QTI και QPI αντίστοιχα. Με τη χρησιμοποίηση του λογισμικού πακέτου Mplus (Muthén & Muthén, 1999) υπολογίστηκαν οι ενδοταξιακές συσχετίσεις (ICC) οι οποίες δείχνουν ποιο ποσοστό της διακύμανσης του QTI εντοπίζεται στο ενδιάμεσο επίπεδο (επίπεδο εκπαιδευτικού – τάξης). Με τον ίδιο τρόπο υπολογίστηκαν οι ενδοσχολικές συσχετίσεις (ISC) που δείχνουν ποιο ποσοστό της διακύμανσης του QPI εντοπίζεται στο επίπεδο σχολείου. Σε ό,τι αφορά στα ποσοστά των ενδοταξιακών συσχετίσεων αυτές κυμάνθηκαν ανάμεσα στο .40 και το .46. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ομοιογένεια μεταξύ των μαθητών ενός τμήματος. Οι ενδοσχολικές συσχετίσεις (ISC) εμφανίζονται κάπως χαμηλές, ωστόσο είναι σημαντικές. Δείχνουν ομοιογένεια μεταξύ των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου και οι τιμές τους κυμάνθηκαν από .30 μέχρι .33. Αυτά τα ποσοστά είναι μάλλον ψηλά συγκριτικά με εκείνα από άλλα εργαλεία τα οποία μετρούν αντιλήψεις ανθρώπων.

#### *Εγκυρότητα Γνωρίσματος (Construct Validity)*

Η εγκυρότητα γνωρίσματος ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο ένα όργανο μέτρησης μετρά τις έννοιες τις οποίες προσπαθεί να μετρήσει. (Newton & Benz, 1998). Για τον έλεγχο εγκυρότητας γνωρίσματος των δύο ερωτηματολογίων, του QTI και του QPI, λήφθηκε υπόψη η κοινή θεωρία στην οποία βασίζεται ο σχεδιασμός τους. Το θεωρητικό μοντέλο παρουσιάζεται στο κεφάλαιο II (Διάγραμμα 5) και βασίζεται στην παραδοχή ότι οι οκτώ παράγοντες (τομείς) συμπεριφοράς από τους οποίους αποτελείται το κάθε ερωτηματολόγιο ακολουθούν τις προϋποθέσεις ενός μοντέλου κυκλικού πλέγματος με ίσα διαστήματα (equally spaced circumplex model) (Maguyama, 1998). Συγκεκριμένα, οι βαθμολογίες των οκτώ παραγόντων είναι ταξινομημένες κυκλικά σε ένα σύστημα ανεξάρτητων αξόνων (κάθετων μεταξύ τους) χ και ψ. Ο άξονας χ εκφράζει τη διάσταση της Επίδρασης (Influence) και ο ψ τη διάσταση της Εγγύτητας (Proximity). Η τετμημένη και η τεταγμένη του κάθε παράγοντα καθορίζονται από τη φόρτιση του παράγοντα στη διάσταση της Επίδρασης (άξονας χ) και από την αντίστοιχη φόρτιση του παράγοντα στη διάσταση της Εγγύτητας (άξονας ψ). Χρησιμοποιήθηκε το Mplus προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσο συμβαίνει αυτό. Οι φορτίσεις των παραγόντων που προέκυψαν παρουσιάζονται στον πίνακα 9 που ακολουθεί.

## Πίνακας 9

Οι φορτίσεις και το τυπικό σφάλμα (εμφανίζεται στις παρενθέσεις) παραγόντων για μοντέλο κυκλικού πλέγματος (*circumplex model*) με άνισα διαστήματα για το καθένα από τα στίλ του QTI και του QPI

Κλίμακες	QTI		QPI	
	Influence	Proximity	Influence	Proximity
DC	0.98 (0.08)	0.33 (0.07)	0.99 (0.08)	0.35 (0.08)
CD	0.30 (0.07)	0.92 (0.08)	0.27 (0.09)	1.02 (0.11)
CS	0.09 (0.04)	1.02 (0.09)	0.02 (0.01)	1.12 (0.10)
SC	-0.38 (0.10)	0.62 (0.06)	-0.37 (0.06)	0.52 (0.05)
SO	-0.93 (0.09)	0.12 (0.05)	-0.97 (0.12)	0.20 (0.08)
OS	-0.20 (0.06)	-0.82 (0.08)	-0.27 (0.05)	-0.78 (0.11)
OD	-0.04 (0.02)	-0.88 (0.09)	0.03 (0.01)	-0.82 (0.09)
DO	0.36 (0.08)	-0.72 (0.08)	0.57 (0.10)	-0.62 (0.10)

*Σημείωση:* Για σκοπούς σύγκρισης με τις παραπάνω φορτίσεις αναφέρονται οι αναμενόμενες φορτίσεις της κάθε κλίμακας. Ο πρώτος αριθμός αφορά στην Επίδραση (Influence) και ο δεύτερος αφορά στην Εγγύτητα (Proximity). DC: 1.00 και 0.33, CD: 0.30 και 1.00, CS: 0.10 και 1.00, SC: -0.33 και 0.60, SO: -1.00 και 0.10, OS: -0.20 και -0.80, OD: 0 και -0.85, DO: 0.45 και -0.70.

Η φόρτιση της κλίμακας DC θεωρήθηκε ως σημείο αναφοράς ώστε να είναι δυνατή η σχετική φόρτιση των υπολοίπων κλικάκων.

Παρατηρώντας κανείς τις φορτίσεις μπορεί να διακρίνει ότι δε διαφέρουν σημαντικά από αυτές που αναμενόταν (οι αναμενόμενες φορτίσεις παρουσιάζονται σε υποσημείωση του πίνακα 9). Έτσι, επιβεβαιώθηκε ότι μοντέλα κυκλικού πλέγματος με άνισα διαστήματα (*unequally spaced circumplex model*) και όχι ίσα σύμφωνα με τη θεωρία, ταιριάζουν ικανοποιητικά με τα δεδομένα της έρευνας τα οποία προέκυψαν από τη χορήγηση των δύο ερωτηματολογίων ( QTI:  $\chi^2 = 18.12$ , d.f. = 13,  $p = 0.21$ , RMSEA = 0.04, CFI= 0.96 και QPI:  $\chi^2 = 13.73$ , d.f. = 13,  $p = 0.33$ , RMSEA = 0.03, CFI= 0.98).

Με βάση τις φορτίσεις φαίνεται ότι οι οκτώ τομείς της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού δεν είναι εξίσου διανεμημένοι πάνω στον κύκλο ή ότι απέχουν εξίσου από το κέντρο του κύκλου. Τα αποτελέσματα αυτά προσιδιάζουν και με εκείνα αναλύσεων από άλλες έρευνες στο εξωτερικό (π.χ. den Brok et al., 2004) αλλά και στην Κύπρο (Kyriakides, 2005a; Kokkinos, Charalambous & Davazoglou, 2009). Αυτά στην περίπτωση της ελληνικής εκδοχής του QTI υπονοούν ότι οι απαντήσεις των μαθητών μάς βοήθησαν να γενικεύσουμε την εμπειρική απόδειξη που υποστηρίζει τις υπόλοιπες τρεις από τις τέσσερις παραδοχές της θεωρίας επί της οποίας βασίστηκε ο σχεδιασμός του QTI. Το ίδιο ισχύει και για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την περίπτωση του QPI.

Συνεπώς, μάλλον οι βαθμολογίες των δύο διαστάσεων, της Εγγύτητας (Proximity) και της Επίδρασης (Influence), παρά οι βαθμολογίες των οκτώ τομέων του QTI μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογήσουμε τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και να αναγνωριστούν οι επιδράσεις της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην επίδοση του μαθητή. Κατά παρόμοιο τρόπο οι βαθμολογίες των δύο διαστάσεων παρά εκείνες των οκτώ τομέων του QPI μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή στην επίδοση του μαθητή.

#### *Βασικά Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής Ανάλυσης*

Στη συνέχεια παρατίθενται κάποια στοιχεία περιγραφικής στατιστικής, τα οποία, παρόλο που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα ερευνητικά ερωτήματα, παρουσιάζουν το είδος των ποσοτικών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί και προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνας. Άλλοι λόγοι που επέβαλαν τη διεξαγωγή περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης είναι οι εξής: Πρώτος και βασικός ήταν να ελεγχθεί η στατιστική δύναμη των δεδομένων της έρευνας ενισχύοντας έτσι την προσπάθεια αναζήτησης σχέσεων και ειδικότερα να διαπιστωθεί κατά πόσο υπάρχουν αποκλίσεις στις απαντήσεις των ατόμων κατά παράγοντα σε κάθε ερωτηματολόγιο. Δεύτερος λόγος που ενισχύει τον πρώτο ήταν να ελεγχθεί κατά πόσο υπάρχει κανονικότητα στις κατανομές. Ως εκ τούτου, αρχικά παρουσιάζονται οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι και ειδικότερα οι τυπικές αποκλίσεις και στη συνέχεια οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης που αφορούν στους παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων (QTI και QPI) οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Στον πίνακα 10 εμφανίζονται τα περιγραφικά στοιχεία για τους παράγοντες του QTI. Τα στοιχεία αυτά αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος με τους μαθητές τους. Σε γενικές γραμμές φαίνεται από τις τιμές λοξότητας και κύρτωσης ότι οι κατανομές είναι κανονικές, τόσο για τους παράγοντες πρώτης τάξης (κλίμακες διαπροσωπικής συμπεριφοράς) όσο και για τους παράγοντες δευτέρας τάξης (Επίδραση – Εγγύτητα). Επίσης, φαίνεται ότι οι παράγοντες δευτέρας τάξης, ιδιαίτερα ο παράγοντας Εγγύτητα, έχουν σχετικά μεγάλες τυπικές αποκλίσεις. Τούτα τα δύο αποτελέσματα αυξάνουν τη στατιστική δύναμη των δεδομένων ως προς τον εντοπισμό επιδράσεων, εφόσον υπάρχουν, της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών επί της αποτελεσματικότητας. Παρόμοια συμπεράσματα μπορεί να προκύψουν για τους περισσότερους παράγοντες της πρώτης τάξης. Εξαίρεση αποτελούν ο παράγοντας Student Responsibility που αφορά στη συμπεριφορά παροχής υπευθυνότητας και ελευθερίας στους

μαθητές και ο παράγοντας Strictness («Αυστηρή Συμπεριφορά» - αυστηρότητα) οι οποίοι παρουσιάζουν μικρές τυπικές αποκλίσεις. Εντούτοις, τούτο δε συνιστά πρόβλημα για τους σκοπούς της έρευνας αφού στη συνέχεια στο Multilevel ως διερευνητική μεταβλητή (exploratory variable) χρησιμοποιούνται οι παράγοντες δευτέρας τάξης οι οποίοι έχουν μεγάλες αποκλίσεις και όχι οι παράγοντες πρώτης τάξης.

#### Πίνακας 10

*Οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε παράγοντα και υποπαράγοντα που μετρά διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.*

Παράγοντες 1 <sup>ης</sup> τάξης	Ελάχιστη δυνατή τιμή	Μέγιστη δυνατή τιμή	M	SD	Λοξότητα	Κύρτωση
Leadership behaviour (DC)* (Ηγετική συμπεριφορά)	1.00	5.00	3.40	.92	-.43	-.30
Helpful/Friendly behaviour (CD)* (Βοηθητική /φίλική συμπεριφορά)	1.00	5.00	3.43	1.04	-.44	-.62
Understanding behaviour (CS)* Συμπεριφορά κατανόησης)	1.00	5.00	3.50	1.00	-.56	-.39
Student responsibility (SC)* (Ελευθερία - ευθύνη στο μαθητή)	1.00	5.00	2.72	.75	-.13	-.22
Uncertain behaviour (SO)* (Αβέβαιη συμπεριφορά)	1.00	5.00	2.15	.83	.89	.59
Dissatisfied behaviour (OS)* (Συμπεριφορά δυσαρέσκειας)	1.00	5.00	2.48	.80	.78	-.06
Admonishing behaviour (OD)* (Νουθεσία, επίπληξη)	1.00	5.00	2.53	.89	.60	-.38
Strictness (DO)* (Αυστηρή συμπεριφορά)	1.00	5.00	3.03	.65	.25	.16
Παράγοντες 2 <sup>ης</sup> τάξης						
Influence** (Επίδραση)	-4.22	5.64	2.20	1.79	-.57	.09
Proximity*** (Εγγύτητα)	-7.99	10.23	3.35	3.75	-.60	-.15

\* Κλίμακα 1-5 (1=ποτέ, 5= Πάντα)

\*\* Κλίμακα -6 μέχρι 6.4

\*\*\* Κλίμακα -9.09 μέχρι 12,63

Σε ό,τι αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι προέρχονται μόνο από τρεις επαρχίες, μπορούν να εξαχθούν διάφορα συμπεράσματα από τους παράγοντες πρώτης τάξης. Γενικά, από τον πίνακα 10 διαπιστώνεται ότι δεν εμφανίζονται ακραίες τιμές ούτε υπερβολικά ψηλές, ούτε

υπερβολικά χαμηλές, ενώ παράλληλα υπάρχουν αποκλίσεις που καλύπτουν σχεδόν όλο το εύρος των κλιμάκων. Συνεπώς, φαίνεται ότι οι μαθητές είναι σε θέση να εντοπίσουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς χωρίς να υπερεκτιμήσουν ή να υποτιμήσουν τη συμπεριφορά που αυτοί εκδηλώνουν. Αυτό το στοιχείο ενισχύει τη μεθοδολογία αυτής της έρευνας.

Μελετώντας τις τιμές των μέσων όρων των τριών πρώτων παραγόντων, («Ηγετική Συμπεριφορά», «Βοηθητική / Φιλική Συμπεριφορά» και «Συμπεριφορά Κατανόησης») διαπιστώνεται ότι αυτές είναι σχετικά ψηλές. Συγκεκριμένα οι τιμές αυτές κινούνται γύρω στο 3.5, λίγο πιο πάνω από τη μέση τιμή που είναι το 3. Η τιμή αυτή δεν είναι υπερβολικά ψηλή, ούτε χαμηλή, αλλά ξεπερνώντας λίγο τη μέση τιμή δείχνει μια τάση προς τη θετική κατεύθυνση. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές τους σχετικά ψηλά ως προς τους συγκεκριμένους τύπους συμπεριφοράς.

Αντίθετα, σε ό,τι αφορά στη «Συμπεριφορά Δυσaráσκειας» και στην «Επίπληξη» οι τιμές των μέσων όρων εμφανίζονται να είναι χαμηλές (2.4 και 2.5 αντίστοιχα) γεγονός που λειτουργεί υπέρ του εκπαιδευτικού και παράλληλα αυτό δηλώνει συνέπεια ως προς τις τιμές των τριών πρώτων παραγόντων που παρουσιάζονται πιο πάνω. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως ο τυπικός εκπαιδευτικός εμφανίζει «Ηγετική Συμπεριφορά», έχει «Βοηθητική / Φιλική Συμπεριφορά» της τάξης του 3.5 και έχει «Συμπεριφορά Κατανόησης», επίσης σχετικά ψηλή. Ωστόσο, εμφανίζει και «Συμπεριφορά Επίπληξης» όπως και «Συμπεριφορά Δυσaráσκειας» αλλά με σχετικά χαμηλές τιμές της τάξης του 2.5 και με τάση προς τα κάτω. Συμπερασματικά, από την πιο πάνω εικόνα των μέσων όρων προκύπτει ότι έχουμε καλές σχετικά τιμές, κοντά στο μέσο όρο αλλά προς το θετικό για τις περιπτώσεις θετικής συμπεριφοράς και τιμές προς το αρνητικό για τις περιπτώσεις αρνητικής συμπεριφοράς. Πρόκειται ξεκάθαρα για μια καλή εικόνα διαπροσωπικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικού.

Θετικότερα φαίνεται να είναι η εικόνα που αφορά στην «Αβέβαιη Συμπεριφορά» αφού η τιμή του μέσου όρου γι' αυτό τον παράγοντα είναι η χαμηλότερη από όλες τις άλλες, μόλις 2.1. Η τιμή αυτή είναι λογική αν ληφθεί υπόψη ότι η «Αυστηρή Συμπεριφορά» παρουσιάζει τιμή 3 πολύ κοντά στο μέσο όρο. Ως εκ τούτου, ο τυπικός εκπαιδευτικός εμφανίζει ένα προφίλ το οποίο δεν κρίνεται αυστηρό ούτε μη αυστηρό. Σε ό,τι αφορά στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού «Ελευθερία – Ευθύνη στο Μαθητή» η τιμή 2.7 δείχνει ότι δεν είναι απόλυτα αρνητικός στο να δώσει ευευθυνότητα και ελευθερία στους μαθητές του αλλά ούτε και ότι τη δίνει συχνά και σε μεγάλο βαθμό.

Η ίδια εικόνα με εκείνη της πρώτης ομάδας παραγόντων («Ηγετική Συμπεριφορά», «Βοηθητική / Φιλική Συμπεριφορά» και «Συμπεριφορά Κατανόησης») φαίνεται να ισχύει



και για τους μέσους όρους των δύο παραγόντων δευτέρας τάξης. Συγκεκριμένα, οι τιμές των μέσων όρων για την Επίδραση (2.2) και την Εγγύτητα (3.3) φαίνεται να είναι λίγο πάνω από τη μέση τιμή, με μια τάση προς το θετικό.

Γενικά τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι τα δεδομένα που λήφθηκαν από τους μαθητές είναι λογικά και δίνουν μια αρκετά καλή εικόνα για τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών. Βεβαίως, το κύριο ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας δεν εστιάζεται στην περιγραφή των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά στην αναζήτηση ενδεχόμενης επίδρασης (effect) τους στην αποτελεσματικότητα. Οι κανονικές κατανομές και οι αποκλίσεις που διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν θα ενισχύσουν στατιστικά τη διερεύνηση μιας τέτοιας σχέσης. Επίσης, πέρα από την ύπαρξη αποκλίσεων και κανονικότητας η χρήση πολυεπίπεδης ανάλυσης ενισχύει τη στατιστική δύναμη των δεδομένων στο εγχείρημα αναζήτησης σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας.

Στη συνέχεια στον πίνακα 11 παρουσιάζονται περιγραφικά στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο QPI αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις των διευθυντών των σχολείων του δείγματος.

## Πίνακας 11

*Οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε παράγοντα και υποπαράγοντα που μετρά διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή.*

Παράγοντες 1 <sup>ης</sup> τάξης	Ελάχιστη δυνατή τιμή	Μέγιστη δυνατή τιμή	M	SD	Λοξότητα	Κύρτωση
Directive behaviour (DC)* (Καθοδηγητική Συμπεριφορά)	3.11	4.60	4.07	.68	-.87	.28
Encouraging behaviour (CD) (Συμπεριφορά Ενθάρρυνσης)*	2.71	4.40	3.82	.81	-.61	-.22
Understanding behaviour (CS)* (Συμπεριφορά Κατανόησης)	3.21	4.68	4.05	.75	-.77	-.38
Giving teachers independence (SC)* (Ανεξαρτησία στους εκπ/τικούς)	2.55	4.40	3.78	.73	-.79	.61
Uncertain behaviour (SO)* (Συμπεριφοράς Αβεβαιότητας)	1.17	3.00	1.95	.71	.71	-.19
Disapproving behaviour (OS)* (Αποδοκιμαστική Συμπεριφορά)	2.00	3.28	2.40	.49	.51	.17
Aggressive behaviour (OD)* (Επιθετική Συμπεριφορά)	1.67	3.06	2.20	.70	.74	-.08
Strict inflexible behaviour (DO)* (Αυστηρή, Άκαμπτη Συμπεριφορά)	2.35	3.77	2.92	.57	.28	.00
Παράγοντες 2 <sup>ης</sup> τάξης						
Influence** (Επίδραση)	1.06	4.19	3.02	1.23	-.65	.10
Proximity*** (Εγγύτητα)	2.76	9.32	6.76	2.93	-.77	-.23

\* Κλίμακα 1-5 (1=ποτέ, 5= Πάντα)

\*\* Κλίμακα -6.16 μέχρι 7.84

\*\*\* Κλίμακα -7.89 μέχρι 13.83

Οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές οι κατανομές είναι κανονικές. Αντίθετα, οι τυπικές αποκλίσεις φαίνεται γενικά να είναι σχετικά μικρές ενώ υπερβολικά μικρές εμφανίζονται οι τιμές για τις περιπτώσεις της «Αποδοκιμαστικής Συμπεριφοράς» (SD = 0.49) και της «Αυστηρής Άκαμπτης Συμπεριφοράς» (SD = 0.57). Ως εκ τούτου, μπορεί να υποτεθεί ότι όντως οι διευθυντές επιδεικνύουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις έναντι των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών γεγονός που δικαιολογεί τις μικρές αποκλίσεις ενώ δεν αποκλείεται μία τάση υπερεκτίμησης των διευθυντών εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Σε ό,τι αφορά στους μέσους όρους αυτοί γενικά εμφανίζονται να είναι σχετικά ψηλοί. Πολύ κοντά στο 4 κινούνται οι τιμές των μέσων όρων στις περιπτώσεις των τριών πρώτων παραγόντων («Καθοδηγητική Συμπεριφορά», «Συμπεριφορά Ενθάρρυνσης» και «Συμπεριφορά Κατανόησης»). Οι ελάχιστες τιμές για τους ίδιους παράγοντες ξεκινούν από το 2.5 και φτάνουν πολύ κοντά στο 4.6. Αντίθετα, σε παράγοντες με αρνητικές δηλώσεις οι χαμηλές τιμές αρχίζουν από πολύ κοντά στο 1, παραδείγματος χάριν από το 1.67 στην περίπτωση του παράγοντα «Επιθετική Συμπεριφορά», και φτάνουν μέχρι το 3.

Γενικά, παρατηρείται μια τάση για ψηλές τιμές σε ό,τι αφορά στους τρεις πρώτους παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται σε θετικές συμπεριφορές του διευθυντή όπως είναι η «Καθοδηγητική Συμπεριφορά», η «Συμπεριφορά Ενθάρρυνσης» και η «Συμπεριφορά Κατανόησης». Είναι χαρακτηριστικό ότι ο πέμπτος παράγοντας που αφορά στην αρνητική «Συμπεριφορά Αβεβαιότητας» εμφανίζεται συγκριτικά με τους προηγούμενους τρεις με αρκετά χαμηλότερες τιμές ( $M = 1.95$ ,  $SD = 0.71$ ).

Ένας παράγοντας που εμφανίζεται με σχετικά ψηλό μέσο όρο είναι εκείνος που αφορά στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού «Ανεξαρτησία στον εκπαιδευτικό» ( $M = 3.78$ ). Ο μέσος όρος για τον παράγοντα που δηλώνει την «Αποδοκιμαστική Συμπεριφορά» ( $M = 2.40$ ) είναι κάτω από τη μέση τιμή και θεωρείται μάλλον χαμηλός, το ίδιο ισχύει και για τον παράγοντα που δηλώνει «Επιθετική Συμπεριφορά» ( $M = 2.20$ ). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο παράγοντας που δηλώνει την «Αυστηρή Συμπεριφορά» με μέσο όρο ( $M = 2.92$ ) που σχεδόν ταυτίζεται με τη μέση τιμή 3.

Συμπερασματικά, η εικόνα για τους διευθυντές όπως προκύπτει από τα περιγραφικά στοιχεία που αφορούν στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά είναι γενικά θετική. Τούτο φαίνεται και μέσα από τις τιμές των παραγόντων δευτέρας τάξης. Συγκεκριμένα, η τιμή του μέσου όρου για τον παράγοντα Επίδραση ( $M = 3.02$ ) είναι πάνω από την μέση τιμή της κλίμακας (από -6.16 μέχρι 7.84). Υπερβολικά ψηλή είναι η τιμή του μέσου όρου για τον παράγοντα Εγγύτητα ( $M = 6.76$ ) αν ληφθεί υπόψη το εύρος της κλίμακας (από -7.89 μέχρι 13.83).

### *Ερωτηματολόγιο που Μετρά Επαγγελματική Ικανοποίηση*

#### *Έλεγχος Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας*

Η εγκυροποίηση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης 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, 1992). 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· Strivastava & Carter, 1983). Αξιοποιώντας την τεχνική Wards η οποία θεωρείται ως η πιο αξιόπιστη προσέγγιση για τον υπολογισμό clusters (Everitt, 1980) και αφού μελετήθηκαν οι τιμές των συντελεστών (coefficients) στον πίνακα συσσώρευσης (agglomeration schedule) καταλήξαμε σε επιλογή λύσης με πέντε clusters. Συγκεκριμένα, από το τέταρτο στο τρίτο cluster παρατηρείται μια διαφορά στην τιμή του συντελεστή (coefficient) της τάξεως του 500.35, από το πέμπτο στο τέταρτο cluster η διαφορά είναι 297.39 ενώ η διαφορά στη συνέχεια μεταξύ των clusters σταθεροποιείται στα ίδια επίπεδα. Συνεπώς, αφού η διαφορά στους συντελεστές μετά τη λύση των πέντε clusters παραμένει σταθερή (η διαφορά από τον 5<sup>ο</sup> στον 6<sup>ο</sup> πάλι είναι κοντά στο 300) η λύση αυτή κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Εξάλλου, το ποσοστό της συνολικής διασποράς που θα ερμήνευε μια λύση έξι clusters θα ξεπερνούσε μόνο κατά 3.32% το αντίστοιχο ποσοστό που ερμηνεύει η λύση των πέντε clusters.

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

#### Ομάδα 1 «Χαρακτηριστικά της Εργασίας και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού»

Η ανάλυση cluster έδειξε ότι οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου 3.66, 3.58, 3.57, 3.68, 3.40 και 3.39 δημιουργούν μία ομάδα (cluster). Μελετώντας τις δηλώσεις αυτές (Παράρτημα Γ) μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι αφορούν στα χαρακτηριστικά της εργασίας του εκπαιδευτικού γενικά και στην επιμόρφωσή του. Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται από συγκεκριμένα παραδείγματα δηλώσεων όπως εκείνο της δήλωσης 3.57 η οποία ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης που αισθάνονται σε σχέση με το φόρτο εργασίας. Η δήλωση 3.68 εστιάζεται στο μέγεθος των τάξεων και ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε ποιο βαθμό αισθάνονται ικανοποιημένοι από τον αριθμό μαθητών στις τάξεις των σχολείων τους. Οι δηλώσεις 3.39 και 3.40 αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που ουσιαστικά είναι ένα άλλο γενικό χαρακτηριστικό του επαγγέλματός τους. Συγκεκριμένα, η δήλωση 3.39 ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε ποιο βαθμό

αισθάνονται ικανοποίηση από την ποικιλία των διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους καθηγητές.

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  από τον οποίο προέκυψε μια σχετικά χαμηλή τιμή, κάτω από 0.7. Ωστόσο, φάνηκε, πάντα μετά από σχετικό έλεγχο, ότι καμία από τις δηλώσεις δε θα μπορούσε με την αφαίρεσή της να αυξήσει την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας. Δεδομένου ότι ο αριθμός των δηλώσεων σε αυτή την ομάδα είναι σχετικά μικρός, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η αξιοπιστία αυτής της ομάδας παραγόντων (0.6) είναι ικανοποιητική.

#### Ομάδα 2 – «Αλλαγή και Βελτίωση στην Εκπαίδευση»

Η δεύτερη ομάδα (cluster) δημιουργήθηκε από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου 3.61, 3.38, 3.36, 3.35, 3.62, 3.24, 3.14 (Παράρτημα Γ). Από τις συγκεκριμένες δηλώσεις η αλλαγή και η βελτίωση στην εκπαίδευση έχουν προσδιοριστεί ως μία σημαντική παράμετρος που συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια παραδείγματα δηλώσεων που περιέχονται στην ομάδα αυτή. Η δήλωση 3.36 ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τα αισθήματά τους αναφορικά με τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των καθηγητών εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Με τη δήλωση 3.61 οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τα αισθήματά τους σε σχέση με τις αλλαγές που έχουν γίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια. Σε μια άλλη διάσταση της αλλαγής στην εκπαίδευση επικεντρώνεται η δήλωση 3.62 η οποία ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν πως αισθάνονται σε σχέση με το βαθμό στήριξης που έχουν οι καθηγητές για να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Τέλος, ο έλεγχος του δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha$  για την ομάδα 2 έδειξε μια σχετικά καλή τιμή, πάνω από το 0.7. Παρόλο που και σε αυτή την ομάδα ο αριθμός των δηλώσεων είναι σχετικά μικρός, η τιμή (0.8) για το δείκτη αξιοπιστίας μπορεί να θεωρηθεί αρκετά καλή. Εξάλλου, φάνηκε από έλεγχο που έγινε ότι η τιμή αυτή δεν επηρεαζόταν σε περίπτωση αφαίρεσης οποιασδήποτε από τις παραπάνω δηλώσεις της ομάδας (cluster).

#### Ομάδα 3 – «Κλίμα, λήψη απόφασης, ηγεσία»

Οι δηλώσεις 3.71, 3.17, 3.34, 3.33, 3.21, 3.19, 3.55, 3.53, 3.48, 5. 56, 3.52, 3.16 συνθέτουν την ομάδα 3 η οποία χαρακτηρίζεται από πολυμέρεια. Μελετώντας τις δηλώσεις αυτές (Παράρτημα Γ) μπορεί κανείς να δει ότι αποτελούν ένα συνδυασμό στοιχείων που αφορούν στο κλίμα, τη λήψη απόφασης και την ηγεσία. Ουσιαστικά οι δηλώσεις αυτές ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τα αισθήματά τους σε σχέση με θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης στον επαγγελματικό τους χώρο. Ενδεικτικά,

δίνονται κάποια παραδείγματα δηλώσεων. Οι δηλώσεις 3.17 και 3.71 αφορούν στο κλίμα και ειδικότερα στο φυσικό - τεχνητό περιβάλλον του σχολείου. Για παράδειγμα, με την πρώτη οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το βαθμό ικανοποίησης / δυσαρέσκειας που αισθάνονται σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον (π.χ. κτηριακές εγκαταστάσεις αίθουσες κτλ.) στο σχολείο τους. Οι δηλώσεις 3.53 και 3.55 στρέφονται προς τη λήψη απόφασης και τις δυνατότητες συμμετοχής σε αυτή εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών. Συγκεκριμένα, η δήλωση 3.53 ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τα αισθήματά τους σε σχέση με τις ευκαιρίες για τη δική τους συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο τους. Η δήλωση 3.48 ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν πως αισθάνονται αναφορικά με τις ευκαιρίες που έχουν οι ίδιοι να ασκήσουν ηγετικό ρόλο στο σχολείο τους.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας έδωσε για το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  την τιμή 0.8 η οποία κρίνεται αρκετά καλή. Επίσης, από σχετικό έλεγχο που έγινε φάνηκε πως η τιμή αυτή δε θα επηρεαζόταν από την αφαίρεση οποιασδήποτε από τις δηλώσεις που ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα.

#### Ομάδα 4 – «Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη»

Η ανάλυση cluster έδειξε ότι οι δηλώσεις 3.28, 3.32, 3.26, 3.27, 3.25, 3.47, 3.46, 3.41, 3.50, 3.29, 3.23, 3.22, 3.20, 3.18, 3.45, 3.49, 3.30, 3.44, 3.43, 3.3 συνθέτουν μια πολύ μεγάλη ομάδα. Μελετώντας το περιεχόμενο των δηλώσεων (Παράρτημα Γ) μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι κυριαρχούν δηλώσεις που αφορούν στις κοινωνικές σχέσεις και συναλλαγές του εκπαιδευτικού τόσο με τους συναδέλφους και το διευθυντή του όσο και με τους γονείς μαθητών, το Σύνδεσμο Γονέων και την ευρύτερη κοινότητα. Ενδεικτικά, αναφέρονται παραδείγματα δηλώσεων που ανήκουν στην ομάδα αυτή. Η δήλωση 3.30 ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν αισθήματα ικανοποίησης / δυσαρέσκειας αναφορικά με τις σχέσεις τους με το διευθυντή του σχολείου τους ενώ η δήλωση 3.29 τους ζητά το ίδιο για τις σχέσεις τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Οι δηλώσεις 3.41 και 3.49 ζητούν τα αισθήματα των εκπαιδευτικών, η πρώτη για το βαθμό υποστήριξης από του συναδέλφους τους και η δεύτερη για το βαθμό συνεργασίας που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Επίσης, η δήλωση 3.18 ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τα αισθήματά τους αναφορικά με το βαθμό αναγνώρισης που λαμβάνουν από το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Η δήλωση 3.20 ζητά το ίδιο για το βαθμό αναγνώρισης που λαμβάνουν για τις προσπάθειές τους από τους γονείς των μαθητών και την κοινωνία. Σχέσεις – συναλλαγές με τους γονείς των μαθητών είναι το θέμα της δήλωσης 3.32. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με την ευρύτερη κοινωνία

απασχολούν τη δήλωση 3.28 η οποία βλέπει αυτές τις σχέσεις μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Η δήλωση 3.47 ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τα αισθήματά τους, ικανοποίησης / δυσαρέσκειας, αναφορικά με τις μεθόδους επικοινωνίας στο σχολείο τους.

Σημειώνεται ότι στην ίδια ομάδα με βάση την ανάλυση cluster ανήκουν και κάποιες δηλώσεις οι οποίες δε φαίνεται να έχουν άμεση σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις. Για παράδειγμα, η δήλωση 3.43 ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν αισθήματα ικανοποίησης / δυσαρέσκειας αναφορικά με το βαθμό ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους από τον καιρό του διορισμού τους. Η δήλωση 3.44 ζητά το ίδιο για το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν πετύχει τους επαγγελματικούς τους στόχους. Εντούτοις, ο έλεγχος αξιοπιστίας έδωσε μια ψηλή τιμή (0.9) για το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$ . Επίσης, μετά από σχετικό έλεγχο φάνηκε πως η τιμή αυτή δε θα επηρεαζόταν με την αφαίρεση κάποιας από τις δηλώσεις που περιέχονται στην ομάδα αυτή.

#### Ομάδα 5 – «Συνθήκες Εργασίας του Εκπαιδευτικού»

Οι δηλώσεις 3.11, 3.10, 3.8, 3.15, 3.13β, 3.13α, 3.31, 3.12, 3.4, 3.2, 3.1 όπως φάνηκε από την ανάλυση cluster συνθέτουν την ομάδα 5. Από τη μελέτη του περιεχομένου των δηλώσεων (Παράρτημα Γ) μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι αυτές αφορούν τις συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού γενικά. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες από τις δηλώσεις εστιάζονται ειδικά στη βασική εργασία του εκπαιδευτικού, τη διδασκαλία ενώ κάποιες άλλες σε θέματα πρακτικής φύσεως όπως είναι τα σχέδια υπηρεσίας και η μισθοδοσία. Αυτό το φάσμα δηλώσεων φαίνεται στα παραδείγματα που ακολουθούν. Η δήλωση 3.1 ζητά από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τα αισθήματα ικανοποίησης / δυσαρέσκειας που αφορούν στην ικανότητά τους να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους. Η δήλωση 3.10 επικεντρώνεται στα συναισθήματα που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός σε σχέση με την εργασία με μαθητές που έχουν οικογενειακά προβλήματα. Η εργασία με μαθησιακά αδύνατους μαθητές απασχολεί τη δήλωση 3.11 ενώ η δήλωση 3.12 αναφέρεται στην εργασία με μαθησιακά δυνατούς μαθητές. Οι δηλώσεις 3.13α και 3.13β ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν, στην πρώτη πως αισθάνονται σε σχέση με το επίσημο ωράριο εργασίας τους και στη δεύτερη πως αισθάνονται σε σχέση με τις επίσημες διακοπές τους σε συγκεκριμένες περιόδους του χρόνου. Το θέμα της δήλωσης 3.15 είναι πρακτικής φύσεως και αφορά στο μισθό και στα αισθήματα ικανοποίησης / δυσαρέσκειας που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, ο υπολογισμός του συντελεστή αξιοπιστίας έδωσε για την ομάδα 5 τη σχετικά χαμηλή τιμή 0.7 για το δείκτη Cronbach  $\alpha$ . Και για αυτή την ομάδα έγινε ο σχετικός έλεγχος από τον οποίο φάνηκε πως η τιμή αυτή δε θα επηρεαζόταν σε περίπτωση αφαίρεσης οποιασδήποτε από τις δηλώσεις που τη συνθέτουν.

### *Βασικά Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής Ανάλυσης*

Στη συνέχεια στον πίνακα 12 δίνονται περιγραφικά στοιχεία για τους παραπάνω πέντε παράγοντες που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης. Και σε αυτή την περίπτωση η εφαρμογή περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αποσκοπούσε στον έλεγχο της στατιστικής δύναμης των δεδομένων της έρευνας εστιάζοντας κυρίως στις τυπικές αποκλίσεις στις κυρτότητες και τις λοξότητες.

Πίνακας 12

*Οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης για κάθε παράγοντα που μετρά επαγγελματική ικανοποίηση*

Παράγοντες	Ελάχιστη δυνατή τιμή	Μέγιστη δυνατή τιμή	M	SD	Λοξότητα	Κύρτωση
Χαρακτηριστικά της εργασίας του εκπαιδευτικού*	1.17	4.00	2.66	.62	-.11	-.57
Αλλαγή και βελτίωση στην εκπαίδευση*	1.00	4.14	2.09	.67	.49	.051
Κλίμα, λήψη απόφασης, ηγεσία*	1.33	4.25	2.94	.59	-.16	.084
Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη*	2.16	4.60	3.50	.57	-.33	-.48
Συνθήκες εργασίας του εκπαιδευτικού*	2.82	4.91	3.97	.46	-.10	-.42

\* Κλίμακα 1-5 (1 = Υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας, 3 = Ουδέτερη κατάσταση, 5 = Υψηλός βαθμός ικανοποίησης)

Φαίνεται από τις τιμές λοξότητας και κύρτωσης ότι οι κατανομές και για τους πέντε παράγοντες είναι κανονικές, σε γενικές γραμμές. Όμως, οι τυπικές αποκλίσεις είναι μικρές. Τούτο το αποτέλεσμα μειώνει τη στατιστική δύναμη των δεδομένων ως προς τον εντοπισμό επιδράσεων, εφόσον υπάρχουν, της επαγγελματικής ικανοποίησης επί της αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, αυτή η μείωση της στατιστικής δύναμης των δεδομένων δεν μπορεί να είναι μεγάλη αφού ικανοποιείται το κριτήριο της κανονικότητας και χρησιμοποιείται η πολυεπίπεδη ανάλυση.



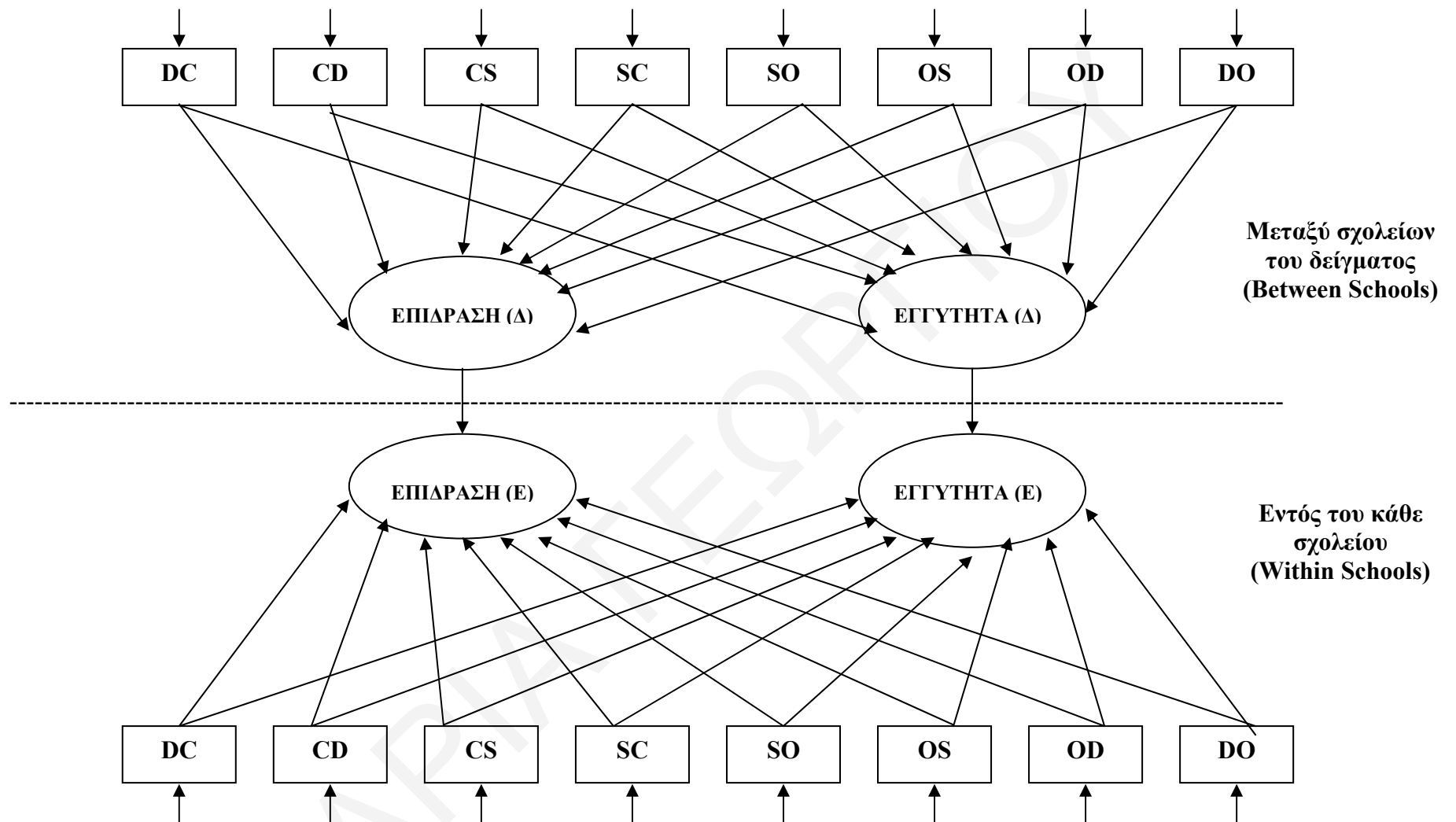
Η γενική εικόνα που προκύπτει από τις ψηλές τιμές που δίνονται στον πίνακα είναι πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν ικανοποιημένοι επαγγελματικά. Ιδιαίτερα ψηλές τιμές παρατηρούνται στον παράγοντα «Συνθήκες Εργασίας του Εκπαιδευτικού». Η τιμή για το μέσο όρο φτάνει σχεδόν το 4 ( $M = 3.97$ ) με ελάχιστη τιμή 2.82 και μέγιστη σχεδόν 5 σε μια κλίμακα από 1 - 5. Επίσης, πολύ ψηλές εμφανίζονται να είναι και οι αντίστοιχες τιμές για τον παράγοντα «Κοινωνικές Σχέσεις Επαγγελματική Επιτυχία και Ανάπτυξη» ( $M = 3.5$ ). Μια πιο ουδέτερη κατάσταση, συγκριτικά με τους δύο πιο πάνω παράγοντες - χωρίς όμως να είναι αρνητική - δείχνει ο μέσος όρος για τον παράγοντα «Κλίμα, Λήψη Απόφασης, Ηγεσία» ( $M = 2.94$ ). Παρόμοια είναι η εικόνα που δίνεται από το μέσο όρο του παράγοντα, «Χαρακτηριστικά της Εργασίας του Εκπαιδευτικού» ( $M = 2.66$ ). Ο μόνος παράγοντας από τους πέντε του οποίου ο μέσος όρος φανερώνει δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών είναι ο παράγοντας «Αλλαγή και Βελτίωση στην Εκπαίδευση» ( $M = 2.09$ ).

#### Αποτελέσματα Πολυεπίπεδου Μοντέλου Δομικής Εξίσωσης για τη Σχέση Ανάμεσα στο QPI και στο QTI

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που απορρέουν από την εξέταση μέρους του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας. Συγκεκριμένα, δίνονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από ένα πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης τα οποία απαντούν σε ένα από τα ερωτήματα της έρευνας που αφορά στο κατά πόσο η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή μέσα στο σχολείο (σχολικό κλίμα) επηρεάζει τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη (κλίμα τάξης).

Προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο ο τρόπος που συμπεριφέρεται ο διευθυντής επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου γενικά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο Mplus (Muthén & Muthén, 1999) και τα δεδομένα που προέκυψαν από τα δύο ερωτηματολόγια διαπροσωπικής συμπεριφοράς για την ανάπτυξη ενός πολυεπίπεδου μοντέλου δομικής εξίσωσης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα πολυεπίπεδα μοντέλα δομικής εξίσωσης (Multilevel SEM) για να εντοπιστεί κατά πόσο υπάρχουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή σε επίπεδο σχολείου και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών υφισταμένων του στο επίπεδο τάξης. Το σκεπτικό πίσω από αυτή τη διερεύνηση στηρίχτηκε στο γεγονός ότι τα δύο ερωτηματολόγια εξετάζουν το μιν ένα τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή (QPI) το δε άλλο τη διαπροσωπική

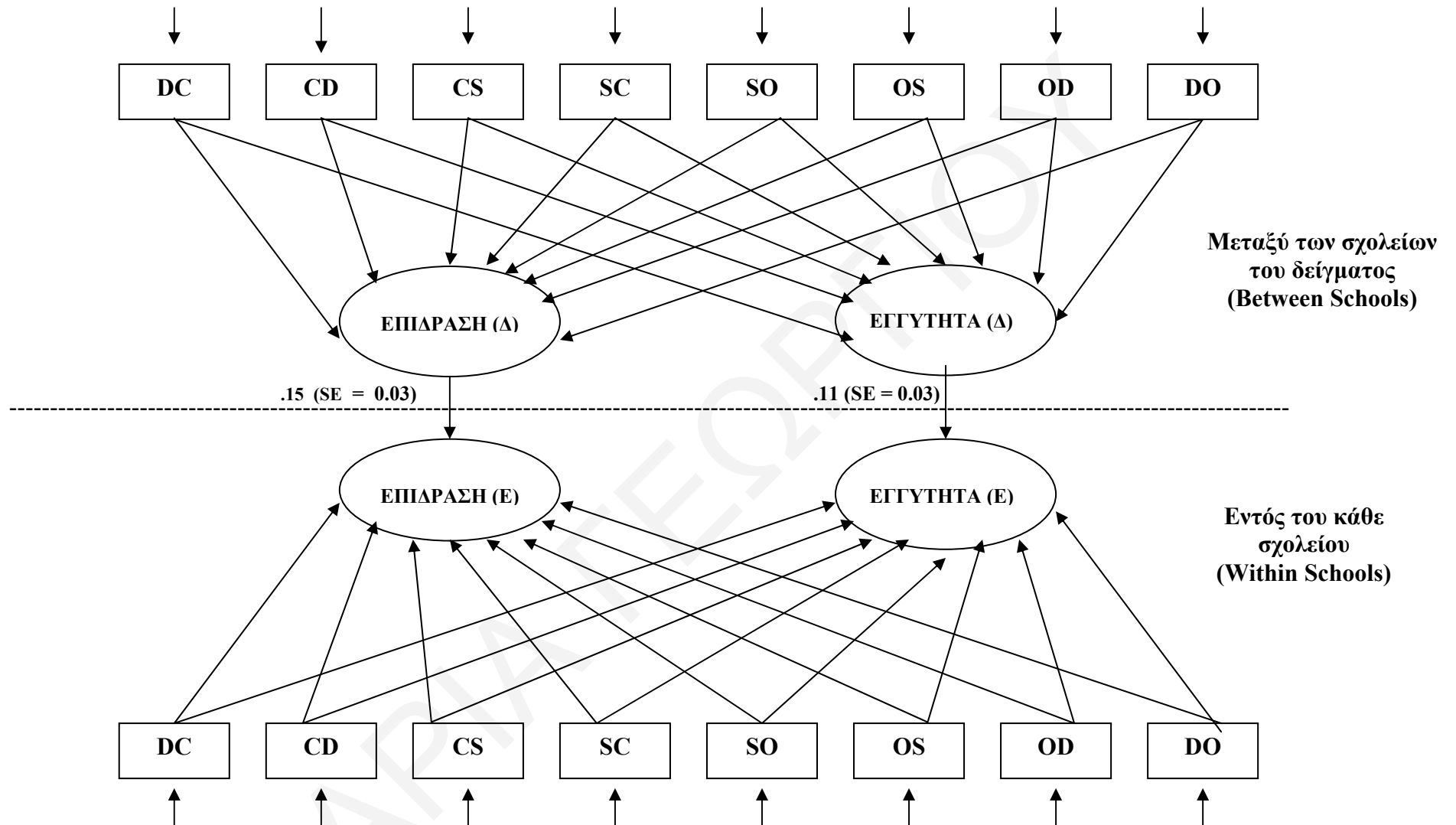
συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (QTI). Λήφθηκε υπόψη η σημασία και ο πολλαπλός (καθοριστικός) ρόλος του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα ο οποίος του δίνει το περιθώριο (δυνατότητα) να λειτουργεί ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς. Υποθέσαμε ότι ο διευθυντής μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελώντας με τη διαπροσωπική του συμπεριφορά ένα είδος μοντέλου, το οποίο στην περίπτωση που αποδεικνύεται αποτελεσματικό, υιοθετείται και από τους εκπαιδευτικούς. Η προσπάθεια ελέγχου αυτής της παραδοχής οδήγησε στη διαμόρφωση του θεωρητικού μοντέλου που απεικονίζεται στο διάγραμμα 9 προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των δύο ερωτηματολογίων. Στο πάνω μέρος του διαγράμματος εμφανίζεται το ερωτηματολόγιο QPI με τους οκτώ παράγοντες πρώτης τάξης και τους δύο παράγοντες δευτέρας τάξης (Επίδραση, Εγγύτητα) που προκύπτουν από αυτούς κατά την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Στο κάτω μέρος του διαγράμματος εμφανίζονται οι αντίστοιχοι παράγοντες του ερωτηματολογίου QTI. Αναζητούνται τυχόν επιδράσεις των υποπαραγόντων, της Επίδρασης και της Εγγύτητας, τόσο μεταξύ τους (στο ίδιο επίπεδο, του σχολείου για το QPI, της τάξης για το QTI) όσο και μεταξύ των δύο επιπέδων. Με βάση τη θεωρία κατασκευής των ερωτηματολογίων η διάσταση της Επίδρασης παραπέμπει σε εκείνον που ελέγχει την επικοινωνία κατά τη διαπροσωπική συμπεριφορά γεγονός που ενδεχομένως θα επιδρά και στη διάσταση της Εγγύτητας η οποία περιγράφει το βαθμό συνεργασίας μεταξύ των μερών που επικοινωνούν κατά την εκδήλωση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Η ανάλυση του μοντέλου δομικής εξίσωσης πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση των συνδιακυμάνσεων των κλιμάκων των μεταβλητών της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή και των αντίστοιχων παραγόντων της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού ώστε να εντοπιστούν οι αλληλεπιδράσεις των μεταβλητών εντός κάθε επιπέδου και οι επιδράσεις μεταξύ των δύο επιπέδων.



Διάγραμμα 9. Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικής Εξίσωσης με επίπεδο σχολείου και επίπεδο τάξης

Σημείωση: Πάνω από τη διαχωριστική γραμμή εμφανίζονται οι παράγοντες διαπροσωπικής συμπεριφοράς που αφορούν στο διευθυντή (QPI) ενώ στο κάτω μέρος οι αντίστοιχοι παράγοντες που αφορούν στον εκπαιδευτικό (QTI). Οι πλήρεις ονομασίες των κλιμάκων του QPI και του QTI φαίνονται πλήρως στον πίνακες 11 και 10 αντίστοιχα. Οι φορτίσεις για τις μεταβλητές Επίδραση (Influence) και Εγγύτητα (Proximity) αναμένεται να ακολουθούν τις προδιαγραφές μοντέλου κυκλικού πλέγματος με άνισα διαστήματα (unequally spaced circumplex model). Πιο κάτω αναφέρονται οι αναμενόμενες φορτίσεις της κάθε κλίμακας, ο πρώτος αριθμός αφορά στην Επίδραση και ο δεύτερος αφορά στην Εγγύτητα. DC: 1.00 και 0.33, CD: 0.30 και 1.00, CS: 0.10 και 1.00, SC: -0.33 και 0.60, SO: -1.00 και 0.10, OS: -0.20 και -0.80, OD: 0 και -0.85, DO: 0.45 και -0.70.

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν επαληθεύτηκε το αρχικό θεωρητικό μοντέλο για τη σχέση των δύο ερωτηματολογίων ( $\chi^2 = 78.3$ , d.f. = 20,  $p = 0.001$ , RMSEA = 0.21, CFI = 0.84) αλλά φάνηκε ότι το μοντέλο του διαγράμματος 10 είναι κατάλληλο και συμφωνεί με τα δεδομένα (model fit). Τούτο επιβεβαιώνεται από τις τιμές που προέκυψαν από την εξέταση για τους δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου. ( $\chi^2 = 15.12$ , d.f. = 18,  $p = .41$ , RMSEA = .04, CFI = .961). Γενικά, διαπιστώθηκε ότι δεν υποστηρίζεται η παραδοχή ότι πιθανόν η διαπροσωπική συμπεριφορά των διευθυντών να επηρεάζει τη διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών υφισταμένων τους στην τάξη. Οι δύο στατιστικά σημαντικές αλλά αδύνατες σχέσεις που εντοπίστηκαν μεταξύ των δύο επιπέδων απεικονίζονται στο διάγραμμα 10 που ακολουθεί. Ως προς τη μεταβλητή (παράγοντα) της Επίδρασης (Influence), οι μεταβλητές της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή φαίνεται να ασκούν κάποια επίδραση στην αντίστοιχη μεταβλητή (.15) (στον αντίστοιχο παράγοντα) της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Σε μικρότερο βαθμό ασκεί επίδραση η μεταβλητή (παράγοντας) της Εγγύτητας (Proximity) από πλευράς σχολείου και διευθυντή στην αντίστοιχη μεταβλητή (στον αντίστοιχο παράγοντα) στο επίπεδο των εκπαιδευτικών (.11).



Διάγραμμα 10. Πολυεπίπεδο Μοντέλο Δομικής Εξίσωσης με επίπεδο σχολείου και επίπεδο τάξης

Σημείωση: Πάνω από τη διαχωριστική γραμμή εμφανίζονται οι παράγοντες διαπροσωπικής συμπεριφοράς που αφορούν στο διευθυντή (QPI) ενώ στο κάτω μέρος οι αντίστοιχοι παράγοντες που αφορούν στον εκπαιδευτικό (QTI). Οι πλήρεις ονομασίες των κλιμάκων του QPI που εμφανίζονται στο πάνω μέρος του διαγράμματος και εκείνων του QTI που εμφανίζονται στο κάτω μέρος του διαγράμματος φαίνονται στον πίνακα 11 και 10 αντίστοιχα. Οι τελικές τιμές των φορτίσεων για τους παράγοντες Επίδραση (Influence) και Εγγύτητα (Proximity) των δύο ερωτηματολογίων φαίνονται στον πίνακα 9.

## Αποτελέσματα Πολυεπίπεδου Μοντέλου για τη Σχέση της Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης με την Επίδοση του Μαθητή

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο τρίτο υποκεφάλαιο του κεφαλαίου IV προέκυψαν από την ανάπτυξη ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας το οποίο επιδιώκει να προσδιορίσει τις επιδράσεις του κλίματος (διαπροσωπικής συμπεριφοράς) και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην επίδοση του μαθητή. 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, εκτός από τις μεταβλητές ομαδοποίησης, τοποθετήθηκαν στο κέντρο ως σκορ  $z$  με μέσο όρο 0 και τυπική απόκλιση 1. Αυτός είναι ένας τρόπος τοποθέτησης στο κέντρο («κεντραρίσματος») γύρω στον κύριο μέσο όρο (Bryk & Raudenbush, 1992) και αποφέρει επιδράσεις οι οποίες είναι συγκρίσιμες. Έτσι, κάθε επίδραση εκφράζει πόσο πολύ η εξαρτημένη μεταβλητή αυξάνεται (ή μειώνεται στην περίπτωση μιας αρνητικής ένδειξης) από κάθε επιπρόσθετη απόκλιση στην εξαρτημένη μεταβλητή (Snijders & Bosker, 1999). Μεταβλητές ομαδοποίησης εισήχθησαν ως τεχνητές (dummies) με μία από τις ομάδες ως baseline (για παράδειγμα κορίτσια = 0) στα διάφορα επίπεδα.

Στον πίνακα 13 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν. Στην περίπτωση αυτής της έρευνας οι αποκλίσεις κατανέμονται σε τέσσερα επίπεδα. Το επίπεδο του μαθητή, της τάξης, του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Το πρώτο επίπεδο είναι εκείνο του μαθητή. Το δεύτερο επίπεδο που μπορούμε να εντοπίσουμε είναι εκείνο της τάξης λόγω του ότι οι μαθητές βρίσκονται ομαδοποιημένοι ανά τάξεις (τμήματα). Στη συγκεκριμένη έρευνα έχουμε τη δυνατότητα να διακρίνουμε ανάμεσα στο επίπεδο της τάξης και του εκπαιδευτικού αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν περισσότερες από μια τάξεις και δεν υπάρχει καμία τάξη που να διδάσκεται από δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Έτσι, το επίπεδο του εκπαιδευτικού θα περιλαμβάνει τις τάξεις ομαδοποιημένες (αριθμό τάξεων ομαδοποιημένων). Το τελευταίο επίπεδο είναι εκείνο του σχολείου αφού οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνται ανάλογα με το σχολείο στο οποίο εργάζονται. Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι η μόνη που έγινε στην Κύπρο στην οποία μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και της τάξης. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν το αντικείμενό τους σε διαφορετικές τάξεις (τμήματα) λόγω της φύσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

Πίνακας 13

Εκτιμήσεις του βαθμού επίδρασης κάθε μεταβλητής στην τελική επίδοση στα Ελληνικά και το τυπικό σφάλμα κάθε εκτίμησης, το οποίο εμφανίζεται στις παρενθέσεις, όπως προκύπτουν από κάθε πολυεπίπεδο μοντέλο.

Παράγοντες	Μοντέλο 0	Μοντέλο 1	Μοντέλο 2	Μοντέλο 3
Σταθερό μέρος (Intercept)	-0.87 (.15)	-0.67 (.15)	-0.56 (.15)	-0.56 (.15)
Επίπεδο Μαθητή				
Φύλο (0 = αγόρια, 1 = κορίτσια)		0.19 (0.05)	0.18 (0.05)	0.19 (0.05)
Αρχική επίδοση		0.41 (0.12)	0.42 (0.12)	0.40 (0.12)
Επίπεδο Τάξης				
<u>Συγκείμενο</u>				
Ποσοστό κοριτσιών		ΜΜΣ*	ΜΜΣ	ΜΜΣ
Μέσος όρος αρχικής επίδοσης		0.26 (0.09)	0.26 (0.09)	0.26 (0.09)
Επίπεδο Εκπαιδευτικών				
Φύλο εκπαιδευτικού (0 = άνδρας, 1 = γυναίκα)			ΜΜΣ	ΜΜΣ
Χρόνια υπηρεσίας			ΜΜΣ	ΜΜΣ
<u>Α) Διαπροσωπικές σχέσεις</u>				
Εγγύτητα (Proximity)			0.06 (0.02)	0.06 (0.02)
Επίδραση (Influence)			0.08 (0.03)	0.08 (0.03)
<u>Β) Ικανοποίηση</u>				
Χαρακτηριστικά της εργασίας των εκπαιδευτικών			ΜΜΣ	ΜΜΣ
Αλλαγή και βελτίωση στην εκπαίδευση			ΜΜΣ	ΜΜΣ
Κλίμα – Λήψη απόφασης - Ηγεσία			ΜΜΣ	ΜΜΣ
Κοινωνικές σχέσεις, επαγγελματική επιτυχία και ανάπτυξη			ΜΜΣ	ΜΜΣ
Συνθήκες εργασίας			ΜΜΣ	ΜΜΣ
Επίπεδο Σχολείου / Τμήματος				
Ποσοστό κοριτσιών		ΜΜΣ	ΜΜΣ	ΜΜΣ
Μέσος όρος αρχικής επίδοσης		0.12 (0.05)	0.12 (0.05)	0.12 (0.05)
<u>Διαπροσωπικές σχέσεις</u>				
Εγγύτητα (Proximity)				ΜΜΣ
Επίδραση (Influence)				ΜΜΣ
Αποκλίσεις				
Σχολείο	5%	4%	4%	4%
Εκπαιδευτικός	16%	14%	12%	12%
Τάξη	6%	5%	5%	5%
Μαθητής	73%	49%	48%	48%
Ερμηνευόμενη		28%	31%	31%
Στατιστικά κριτήρια				
$\chi^2$	1132.6	1027.7	944.4	944.4
Μείωση του $\chi^2$		104.9	43.3	0
Βαθμοί ελευθερίας		4	2	0
p τιμή		.001	.001	ΜΜΣ

\* ΜΜΣ = Μη Στατιστικά Σημαντική επίδραση

Στο μηδενικό μοντέλο φαίνεται η κατανομή της απόκλισης στα παραπάνω τέσσερα επίπεδα. Από τη συνολική απόκλιση, 73% ερμηνεύεται στο επίπεδο του μαθητή, 6% στο επίπεδο της τάξης, 16% στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και 5% στο επίπεδο του σχολείου. Η απόκλιση σε καθένα από τα τέσσερα 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 τρία τέταρτα (73%). Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με άλλα που προέκυψαν από έρευνες που διεξήχθησαν στην Κύπρο (Kyriakides & Luyten, 2009) και σε άλλες χώρες. Στη συνέχεια συγκρίνοντας κανείς τις αποκλίσεις στο δεύτερο, στο τρίτο και στο τέταρτο επίπεδο μπορεί να διακρίνει ότι ο εκπαιδευτικός, και όχι η τάξη ή το σχολείο, εμφανίζει την μεγαλύτερη επίδραση. Διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερη σημασία σε σύγκριση με την τάξη. Η ίδια διαπίστωση αναδύεται μέσα από τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που διεξήχθησαν στη Κύπρο (π.χ. Kyriakides & Luyten, 2009) και σε άλλες χώρες (Teddlie & Reynolds, 2000). Δεύτερον, η ερμηνεύσιμη απόκλιση που τοποθετείται στο επίπεδο του εκπαιδευτικού (14%) εμφανίζεται να είναι σχεδόν διπλάσια εκείνης που συνολικά ερμηνεύεται από τα επίπεδα τάξης (6%) και σχολείου (4%). Τρίτον, το σχολείο φαίνεται ότι ασκεί τη μικρότερη επίδραση στην επίδοση του μαθητή σε σύγκριση με την τάξη, τον εκπαιδευτικό και τον ίδιο το μαθητή. Το γεγονός αυτό επίσης συμφωνεί με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Ωστόσο, στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας είναι αβέβαιο κατά πόσο η επίδραση αυτή οφείλεται στο σχολείο (school effect) ή στο συγκεκριμένο κλάδο εκπαιδευτικών (department) ο οποίος αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας. Ο λόγος είναι ότι στη συγκεκριμένη έρευνα το επίπεδο του σχολείου και το επίπεδο του κλάδου (department) ταυτίζονται αφού μετρήθηκε μόνο η επίδοση των μαθητών του κάθε σχολείου σε μάθημα που διδάσκεται από τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου κλάδου.

Στο μοντέλο 1 οι μεταβλητές συγκεκριμένου από το επίπεδο του μαθητή προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο. Οι τιμές της τρίτης στήλης στον πίνακα 13 δείχνουν ότι το μοντέλο 1 ερμηνεύει 28% της συνολικής απόκλισης και η περισσότερη από αυτή την απόκλιση είναι τοποθετημένη στο επίπεδο του μαθητή. Το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  έδειξε μια στατιστικά σημαντική μείωση ανάμεσα στο μηδενικό μοντέλο και το μοντέλο 1 ( $p < .05$ ). Οι επιδράσεις από τις μεταβλητές συγκεκριμένου, φύλο, αρχική επίδοση, φάνηκε ότι 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



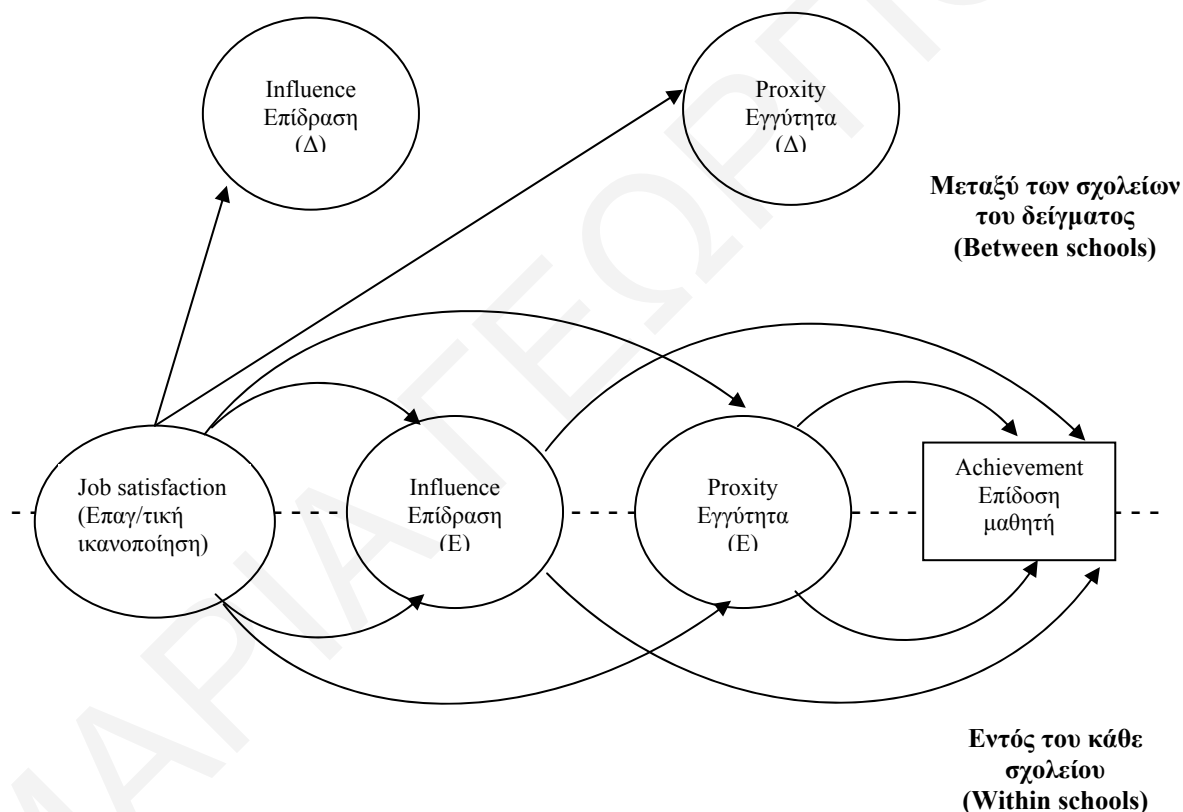
μεταβλητή η οποία είχε σημαντική επίδραση όταν υπολογίστηκε σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου (aggregate).

Στο μοντέλο 2 οι μεταβλητές οι οποίες αναφέρονται στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (δηλ. Επίδραση, Εγγύτητα) καθώς και οι πέντε παράγοντες που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού (δηλ. α. «Χαρακτηριστικά της εργασίας των Εκπαιδευτικών», β. «Αλλαγή και Βελτίωση στην Εκπαίδευση», γ. «Κλίμα - Λήψη Απόφασης – Ηγεσία», δ. «Κοινωνικές Σχέσεις, Επαγγελματική Επιτυχία και Ανάπτυξη», ε. «Συνθήκες Εργασίας») προστέθηκαν στο μοντέλο 1. Το μοντέλο 2 βρέθηκε ότι είναι καλύτερο από το μοντέλο 1, όπως φαίνεται από το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ . Πέραν τούτου μόνο οι δύο μεταβλητές διαπροσωπικής συμπεριφοράς βρέθηκε να συνδέονται με την επίδοση του μαθητή. Παρόλο που το μέγεθος της επίδρασής τους είναι πολύ μικρό, είναι στατιστικά σημαντικό. Τέλος, φαίνεται ότι με την προσθήκη των δύο μεταβλητών μπορέσαμε να ερμηνεύσουμε ακόμα ένα 3% της συνολικής απόκλισης με την περισσότερη (δηλ. 2 από τα 3% να είναι τοποθετημένη στο επίπεδο του εκπαιδευτικού). Σημειώνεται ότι άλλες μεταβλητές συγκεκριμένου που αφορούν στον εκπαιδευτικό όπως π.χ. το φύλο, και τα έτη υπηρεσίας 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 (π.χ. Kyriakides, 2005b; Kyriakides, Charalambous, Philippou & Campbell, 2006) είτε στο διεθνές επίπεδο (π.χ. Kyriakides & Charalambous, 2005).

Στο μοντέλο 3 προστέθηκαν μεταβλητές στο επίπεδο του σχολείου. Καμιά από τις μεταβλητές αυτές δε δείχνει στατιστικά σημαντική διαφορά. Συνεπώς, το μοντέλο δε διαφέρει καθόλου από το μοντέλο 2 ούτε βελτιώνεται στατιστικά σημαντικά. Ωστόσο, στον πίνακα 13 εμφανίζεται το μοντέλο 3 προκειμένου να δείξουμε ότι έγινε έλεγχος της Επίδρασης (Influence) και της Εγγύτητας (Proximity) ο οποίος όμως σε καμία περίπτωση δεν ήταν στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σχολείου. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ακολουθώντας πάντα το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Διάγραμμα 1, σελ. 13) εξετάστηκαν και οι δυνατότητες ύπαρξης αλληλεπίδρασης μεταξύ των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και των δύο παραγόντων της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του (Επίδραση Εγγύτητα). Οι έλεγχοι αυτοί επίσης δε φάνηκαν στατιστικά σημαντικοί και γι' αυτό στον πίνακα 13 δεν εμφανίζονται ως μοντέλο 4.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η διαπίστωση ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις διαπροσωπικές σχέσεις και την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αναιρεί

μεν μια από τις υποθέσεις της έρευνας, όμως δεν αποκλείει την ύπαρξη μιας διαφορετικής σύνδεσης - σχέσης μεταξύ των συγκεκριμένων μεταβλητών. Εξάλλου, αυτό το ενδεχόμενο δε συγκρούεται με το γενικότερο στόχο της παρούσας έρευνας για αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Κατά συνέπεια, αφού το αρχικό μοντέλο δεν εγκυροποιήθηκε, μια νέα εξέταση των δεδομένων οδήγησε στο ερώτημα κατά πόσο οι σχέσεις μεταξύ των δύο μεταβλητών είχαν αντίθετη φορά, με την επαγγελματική ικανοποίηση να επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις. Προκειμένου να εξετάσουμε αυτό το ενδεχόμενο διαμορφώθηκε το θεωρητικό μοντέλο που απεικονίζεται στο διάγραμμα 11 που ακολουθεί.

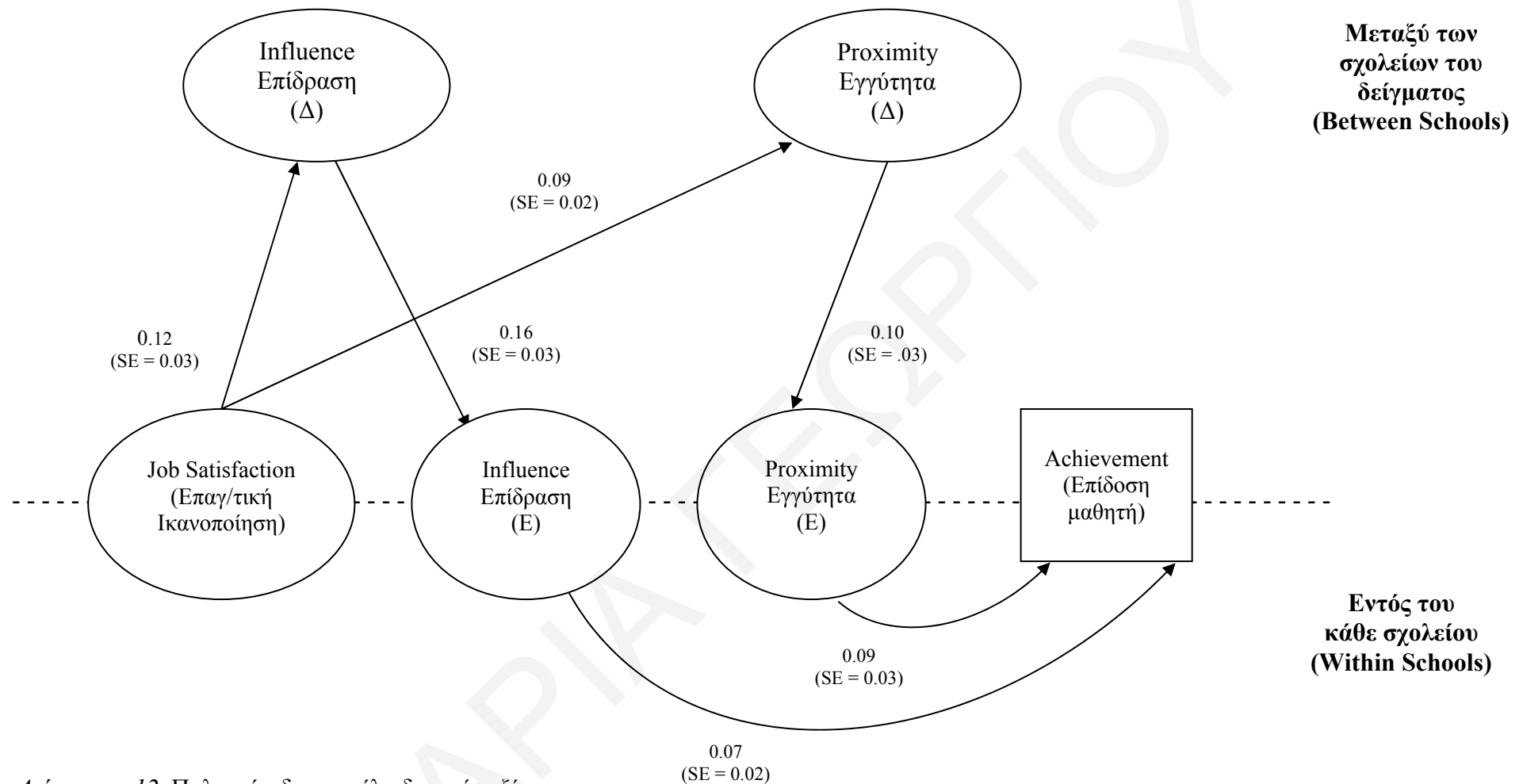


Διάγραμμα 11. Πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης

Σημείωση: Στο πάνω μέρος του διαγράμματος εμφανίζονται οι παράγοντες Influence - Επίδραση (Δ) και Proximity - Εγγύτητα (Δ) οι οποίοι αφορούν στο επίπεδο του Διευθυντή. Οι αντίστοιχοι παράγοντες που αφορούν στο επίπεδο των Εκπαιδευτικών εμφανίζονται στο κάτω μέρος του διαγράμματος με το διακριτικό E. Οι μεταβλητές της Επίδρασης και της Εγγύτητας τόσο σε επίπεδο Διευθυντή όσο και σε επίπεδο Εκπαιδευτικού καθορίζονται από τους ίδιους οκτώ παράγοντες που εμφανίζονται στο διάγραμμα 9.

Στο πάνω μέρος του μοντέλου φαίνονται οι δύο παράγοντες - μεταβλητές διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή, Επίδραση (Influence) και Εγγύτητα (Proximity). Στο κάτω μέρος εμφανίζονται οι παράγοντες Επαγγελματική Ικανοποίηση,

Επίδραση, Εγγύτητα σε επίπεδο εκπαιδευτικού και η Επίδοση του Μαθητή. Με τη διαχωριστική γραμμή σε αυτό το επίπεδο διακρίνονται στο πάνω μέρος οι ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των εκπαιδευτικών (average) από κάθε σχολείο του δείγματος ενώ στο κάτω εμφανίζονται οι αντίστοιχες πιθανές σχέσεις λαμβάνοντας υπόψη το ατομικό σκορ των εκπαιδευτικών του δείγματος. Στο μοντέλο σε επίπεδο εκπαιδευτικού η επαγγελματική ικανοποίηση αναμένεται να επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού (Επίδραση, Εγγύτητα). Ακόμα, με έμμεσο τρόπο φαίνεται η επαγγελματική ικανοποίηση να επηρεάζει την επίδοση του μαθητή μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων. Ήδη από τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης που αναφέρονται πιο πάνω διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Επίσης, στο διάγραμμα αυτό υποθέτουμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών αθροιστικά (aggregate level) επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή (Διάγραμμα 11) και συγκεκριμένα τους δύο παράγοντες Επίδραση (Influence) και Εγγύτητα (Proximity). Για να ελέγξουμε το θεωρητικό αυτό μοντέλο χρησιμοποιήθηκαν πολυεπίπεδα μοντέλα δομικής εξίσωσης (SEM). Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο αρχικό θεωρητικό μοντέλο δεν ικανοποιείται από τα εμπειρικά μας δεδομένα ( $\chi^2 = 281.4$ , d.f. = 60,  $p = 0.001$ , RMSEA = 0.19, CFI = 0.74). Αντίθετα, το μοντέλο που προέκυψε και ικανοποιείται από τα δεδομένα μας ( $\chi^2 = 98.4$ , d.f. = 68,  $p = 0.13$ , RMSEA = 0.07, CFI = 0.94) παρουσιάζεται πιο κάτω στο διάγραμμα 12. Σημειώνεται ότι στο διάγραμμα παρουσιάζονται μόνο οι σχέσεις που είναι στατιστικά σημαντικές.



Διάγραμμα 12. Πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης

Σημείωση: Στο πάνω μέρος του διαγράμματος εμφανίζονται οι παράγοντες Influence - Επίδραση (Δ) και Proximity - Εγγύτητα (Δ) οι οποίοι αφορούν στο επίπεδο του Διευθυντή. Οι αντίστοιχοι παράγοντες που αφορούν στο επίπεδο των Εκπαιδευτικών εμφανίζονται στο κάτω μέρος του διαγράμματος με το διακριτικό E. Οι μεταβλητές της Επίδρασης και της Εγγύτητας τόσο σε επίπεδο Διευθυντή όσο και σε επίπεδο Εκπαιδευτικού καθορίζονται από τους ίδιους οκτώ παράγοντες που εμφανίζονται στο διάγραμμα 9. Οι μεταβλητές που συνθέτουν τον κάθε παράγοντα και οι φορτίσεις τους βρίσκονται στον πίνακα 9. Για τη μέτρηση της επίδοσης του μαθητή χρησιμοποιήθηκε η επίδοση όπως προέκυψε από το εξεταστικό δοκίμιο.

Το μοντέλο επιβεβαιώνει μέρος μόνο των υποθέσεων που εμφανίζονται στο αρχικό μοντέλο (Διάγραμμα 11). Σύμφωνα με αυτό επαληθεύεται η υπόθεση ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενός σχολείου αθροιστικά (aggregate level) επιδρά στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τους παράγοντες Επίδραση και Εγγύτητα. Ακόμα, διαπιστώθηκε ξανά όπως και στο μοντέλο του διαγράμματος 10 ότι υπάρχει ελάχιστη επίδραση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή στη διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αθροιστικά (aggregate level). Τέλος, η μόνη άλλη υπόθεση που επιβεβαιώνεται στο τελικό μοντέλο απεικονίζεται κάτω από τη διαχωριστική γραμμή στο διάγραμμα 12 και αφορά στην επίδραση που ασκεί η διαπροσωπική συμπεριφορά (Επίδραση, Εγγύτητα) του εκπαιδευτικού ως ατόμου στην επίδοση του μαθητή. Είναι και πάλι σαφές ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και την επίδοση του μαθητή.

### Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε παρουσίαση των αποτελεσμάτων όπως αυτά προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις της έρευνας. Η γενικότερη επιδίωξη της έρευνας ήταν η αναζήτηση σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που συνεξετάζει (επαγγελματική ικανοποίηση, κλίμα - διαπροσωπική συμπεριφορά και σχολική αποτελεσματικότητα). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επιδιώχθηκε η ανάπτυξη και εγκυροποίηση ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αναφορικά με τη σχέση αυτών των μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε τρία υποκεφάλαια. Το πρώτο αναφέρεται στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εγκυροποίηση των τριών βασικών ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Φάνηκε ότι εγκυροποιείται η θεωρία στην οποία στηρίχτηκε η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου QTI αναφορικά με τη διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι οκτώ τομείς της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού δεν είναι εξίσου κατανεμημένοι πάνω στον κύκλο ενός μοντέλου κυκλικού πλέγματος ούτε απέχουν εξίσου από το κέντρο του κύκλου. Η αξιολόγηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει από το σκορ των διαστάσεων της Επίδρασης και Εγγύτητας παρά από τα σκορ των οκτώ τομέων διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Το αποτέλεσμα αυτό

συνάδει με τα αποτελέσματα αναλύσεων από προηγούμενες έρευνες στην Κύπρο και σε άλλες χώρες (den Brok et al., 2004· Kyriakides, 2005a· Kokkinos et al., 2009). Με τον ίδιο τρόπο εγκυροποιείται και το QPI του οποίου η ανάπτυξη είναι βασισμένη στην ίδια θεωρία. Τα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης σε σχέση με το QTI φανερώνουν μια αρκετά καλή εικόνα για τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και τη στατιστική δύναμη των δεδομένων που λήφθηκαν από τους μαθητές. Τα αντίστοιχα αποτελέσματα σε σχέση με το QPI δίνουν γενικά μια θετική εικόνα για τη διαπροσωπική συμπεριφορά των διευθυντών οι οποίοι επιδεικνύουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις έναντι των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα που αφορούν στην εγκυροποίηση του ερωτηματολογίου για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατέληξαν σε πέντε παράγοντες μέσα από την εφαρμογή ανάλυσης clusters. Οι παράγοντες αυτοί ως προς το περιεχόμενο είναι σχετικοί - αν και λιγότεροι - με εκείνους που εντάχθηκαν στο ερωτηματολόγιο από τους Dinham και Scott (1998, 2000) που το δημιούργησαν. Από τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής φάνηκε ότι οι κατανομές για τους πέντε παράγοντες είναι σε γενικές γραμμές κανονικές. Ακόμα, φάνηκαν μικρές τυπικές αποκλίσεις γεγονός που μειώνει τη στατιστική δύναμη των δεδομένων της έρευνας που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Γενικά, από τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν επαγγελματικά ικανοποιημένοι.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εξέταση μέρους του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας το οποίο εστιάστηκε στη σχέση ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αφού η σχέση που βρέθηκε μεταξύ των δύο μεταβλητών όπως προσδιορίζεται από τους παράγοντες δευτέρας τάξης (Επίδραση και Εγγύτητα) δεν είναι στατιστικά σημαντική. Η διαπροσωπική συμπεριφορά του πρώτου δεν επιδρά στη διαπροσωπική συμπεριφορά του δεύτερου όπως αυτή αποτυπώνεται στη σχέση του με τους μαθητές του.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο τρίτο υποκεφάλαιο προέκυψαν από την ανάπτυξη πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας το οποίο αφορούσε στις σχέσεις μεταξύ των τριών βασικών μεταβλητών της έρευνας. Φάνηκε ότι η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τους παράγοντες Επίδραση και Εγγύτητα πολύ λίγο επιδρά στην επίδοση του μαθητή. Υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών η οποία αν και στατιστικά σημαντική δεν είναι ισχυρή.

Αντίθετα, δε υπάρχει κάποια αντίστοιχη σχέση ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και την επίδοση του μαθητή. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται στις διαπροσωπικές του σχέσεις ο διευθυντής του σχολείου δεν επηρεάζει την επίδοση των μαθητών της σχολικής μονάδας.

Το ενδεχόμενο μιας σχέσης αιτίας αποτελέσματος μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και της αποτελεσματικότητας όπως αυτή εκφράζεται μέσω της επίδοσης του μαθητή δεν επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα. Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού δεν έχει καμία άμεση σχέση με την επίδοση των μαθητών του. Επίσης είναι σαφές ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και τη διαπροσωπική του συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει τη διαπροσωπική του συμπεριφορά ούτε επηρεάζεται από αυτή. Παρόλο που τα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι επαγγελματικά, η επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται δεν επιδρά ούτε στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά ούτε στην επίδοση των μαθητών τους.

Ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα το οποίο κρίνεται ως πολύ ενδιαφέρον αφορά στη σχέση που συνδέει το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης όλων των εκπαιδευτικών ενός σχολείου με τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή. Αντί όπως αναμενόταν η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού να επηρεάζει τη διαπροσωπική του συμπεριφορά και κατ' επέκταση τη σχέση του με τους μαθητές του, συμβαίνει το αντίθετο. Η επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται ως σύνολο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επηρεάζει τον τρόπο συμπεριφοράς του διευθυντή τους στη διαπροσωπική του σχέση μαζί τους, με την πιθανότητα αυτή η σχέση να επιδρά στον τρόπο που ασκεί τη διοίκηση στο σχολείου του.

Γενικά, τα αποτελέσματα της έρευνας συνέβαλαν στο να αποσαφηνιστούν οι σχέσεις μεταξύ των τριών μεταβλητών που εξετάστηκαν. Κάποιες από τις σχέσεις αυτές επιβεβαιώνουν υποθέσεις που περιλαμβάνονται στο αρχικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας ενώ παράλληλα η εξεύρεση μίας μη αναμενόμενης σχέσης δίνει το έναυσμα για την περαιτέρω διερεύνησή της. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια για συζήτηση των παραπάνω αποτελεσμάτων και διατυπώνονται εισηγήσεις για περαιτέρω διερεύνησή τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

#### Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας η οποία διερεύνησε πιθανές σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος - διαπροσωπικής συμπεριφοράς, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας στα πλαίσια ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας. Ο βασικός σκοπός της έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο, ήταν η σύζευξη αυτών των τριών εννοιών προκειμένου να καταδειχθεί η συμβολή της καθεμιάς στην ανάπτυξη και εγκυροποίηση ενός πολυεπίπεδου μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Το πιο σημαντικό στοιχείο της έρευνας αυτής είναι ότι ασχολήθηκε συστηματικά και σε βάθος προκειμένου να εντοπίσει σχέσεις ανάμεσα στις συγκεκριμένες τρεις μεταβλητές. Αυτό ήταν απαραίτητο αφού ειδικά η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή δεν είχε απασχολήσει ερευνητικά ούτε την επιστημονική περιοχή της επαγγελματικής ικανοποίησης ούτε εκείνη της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η όλη προσπάθεια στηρίχτηκε στο σκεπτικό ότι τα πολυεπίπεδα μοντέλα αποτελεσματικότητας χρήζουν επέκτασης με την ένταξη σε αυτά και άλλων παραγόντων που αποδεδειγμένα έχουν σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η συμβολή της εργασίας αυτής στην επιστήμη έγκειται στον εντοπισμό και στη διευκρίνιση των σχέσεων, όσων υπάρχουν, ανάμεσα στις τρεις μεταβλητές που επιχείρησε να συζεύξει. Το γεγονός αυτό είναι χρήσιμο τόσο για την προσπάθεια διεύρυνσης των πολυεπίπεδων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας όπως είναι το δυναμικό μοντέλο, με την προσθήκη παραγόντων στα επίπεδά τους, όσο και για τη μελλοντική πορεία διερεύνησης των δύο άλλων μεταβλητών από τους ερευνητές των αντίστοιχων ερευνητικών περιοχών.

Τα πιο πάνω σημεία αναλύονται με λεπτομέρεια στα υποκεφάλαια που ακολουθούν. Συγκεκριμένα, στο πρώτο υποκεφάλαιο γίνεται συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτή την έρευνα αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των τριών μεταβλητών της. Το θέμα συζητιέται σε σχέση με τις υφιστάμενες θεωρίες. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο περιλαμβάνονται εισηγήσεις για περαιτέρω διερεύνηση οι οποίες προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των βασικών συμπερασμάτων της έρευνας.



## Αποτελέσματα – Συζήτηση

Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Τα ευρήματα αυτά θα συζητηθούν υπό το φως υφιστάμενων θεωριών και προηγούμενων ερευνών που έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο II με στόχο να εντοπιστούν θεωρητικές συγκλίσεις ή αποκλίσεις. Σημειώνεται ότι οι ερμηνείες που δίνονται στη συνέχεια δεν είναι απόλυτες, ούτε εξαντλητικές αλλά αποτελούν μέρος των πιθανών ερμηνειών. Διατυπώθηκαν έχοντας υπόψη το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο εμφανίζονται τα φαινόμενα που εξετάζονται στην έρευνα και στο οποίο δρουν και εργάζονται οι συμμετέχοντες σε αυτή.

Η συζήτηση των ευρημάτων που ακολουθεί πρώτα εστιάζεται στις σχέσεις μεταξύ του κλίματος – διαπροσωπικής συμπεριφοράς με την αποτελεσματικότητα όπως αυτή εκφράστηκε με την επίδοση των μαθητών. Έπειτα, στρέφεται στις σχέσεις που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με την επίδοση των μαθητών τους αλλά και στη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και κλίματος – διαπροσωπικής συμπεριφοράς. Το υποκεφάλαιο αυτό καταλήγει με συζήτηση επιπτώσεων και εισηγήσεων που προκύπτουν από τα ευρήματα οι οποίες αφορούν πρώτον τους μάχιμους εκπαιδευτικούς και δεύτερον στους ερευνητές.

### *Σχέση Κλίματος - Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς και Αποτελεσματικότητας*

Δύο από τις υποθέσεις - ερωτήματα της έρευνας αφορούσαν στη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος - όπως αυτό εκφράζεται μέσα από τη διάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα, κατά πόσο «οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο τάξης επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα όταν αυτή μετρείται μέσα από την επίδοση των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας», δόθηκε από τα αποτελέσματα η απάντηση ότι η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού πολύ λίγο συνεισφέρει στην επίδοση των μαθητών του. Οι παράγοντες Επίδραση και Εγγύτητα οι οποίοι προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο QTI και εκφράζουν τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού έδειξαν μια πολύ μικρή επίδραση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς στην επίδοση του μαθητή. Τα αποτελέσματα από την πολυεπίπεδη ανάλυση αποκάλυψαν ότι η επίδραση (effect) που ασκείται από τον παράγοντα Επίδραση στην επίδοση του μαθητή αν και μικρή είναι στατιστικά σημαντική και σαφώς μεγαλύτερη

από την επίδραση που ασκείται από τον παράγοντα Εγγύτητα. Το εύρημα αυτό είναι σε κάποιο βαθμό σύμφωνο με εκείνο άλλων ερευνών που έγιναν στον κυπριακό χώρο και χρησιμοποίησαν το QTI ως εργαλείο μέτρησης της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Kyriakides, 2005a; Kokkinos et al., 2009). Σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα που διεξήχθη στο χώρο της Μέσης Εκπαίδευσης, οι άλλες δύο έρευνες διεξήχθησαν στο χώρο της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στην έρευνα του Kyriakides (2005b) φάνηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση των παραγόντων Επίδραση και Εγγύτητα τόσο με τα γνωστικά όσο και με τα συναισθηματικά αποτελέσματα του σχολείου. Ο Kokkinos και οι συνεργάτες του (Kokkinos et al., 2009) που χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους την ειδική εκδοχή του QTI για τη Δημοτική Εκπαίδευση κατέληξαν και πάλι σε παρόμοιο αποτέλεσμα, δηλαδή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και στα αποτελέσματα των μαθητών – γνωστικά και συναισθηματικά. Και πάλι ο παράγοντας Επίδραση φάνηκε ότι ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στα αποτελέσματα.

Με βάση τα πιο πάνω στοιχεία συνάγεται το συμπέρασμα ότι το ερωτηματολόγιο QTI το οποίο είχε ήδη εγκυροποιηθεί στο κυπριακό συγκείμενο στη βαθμίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των Κυπρίων εκπαιδευτικών και στη Μέση Εκπαίδευση. Το γεγονός ότι η μεγαλύτερη επίδραση (effect) ασκείται από τον παράγοντα Επίδραση, ουσιαστικά από τις επιμέρους συμπεριφορές που τον προσδιορίζουν όπως είναι η Ηγετική Συμπεριφορά και η Αυστηρή Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, πιθανόν να σημαίνει ότι πράγματι η Εγγύτητα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών είναι σημαντικές, επιθυμητές και δημιουργούν ένα θερμότερο, θετικό κλίμα μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων, όμως δεν αρκούν για να οδηγήσουν το μαθητή στη μαθησιακή επιτυχία. Φαίνεται πως ο μαθητής χρειάζεται την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, χρειάζεται να πειθαρχήσει μέσα στο συγκεκριμένο χώρο της τάξης και το συγκεκριμένο χρόνο διδασκαλίας και προπαντός να ακολουθήσει την πορεία διδασκαλίας που μεθοδικά χαράζει και εφαρμόζει με τις ενέργειές του ο εκπαιδευτικός (actual behaviour) κατά τη διδασκαλία. Το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα δείχνει μια μικρή συμβολή της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην επίδοση του μαθητή μπορεί να οφείλεται στο ότι ουσιαστικά δε μετρήθηκαν – αφού δεν ήταν ανάμεσα στους στόχους της - οι πράξεις του εκπαιδευτικού που έχουν σχέση με τη διδακτική του συμπεριφορά, αλλά μόνο οι διαπροσωπικές του σχέσεις. Μια άλλη έρευνα που ενδεχομένως εξέταζε παράλληλα και την ποιότητα διδασκαλίας και δεν περιοριζόταν στη μέτρηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να δώσει μια πληρέστερη εικόνα. Τότε, το τοπίο αναφορικά με την επίδραση

που ασκείται από τον εκπαιδευτικό στην επίδοση του μαθητή θα ήταν πιο ολοκληρωμένο και σαφές.

Η δεύτερη υπόθεση - ερώτημα που αφορούσε στη σχέση του κλίματος - διαπροσωπικής συμπεριφοράς με την επίδοση του μαθητή εστιαζόταν στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο σχολείου. Στο ερώτημα κατά πόσο «οι διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή σε επίπεδο σχολείου επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου όταν αυτή μετριέται μέσα από την επίδοση των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της της Ελληνικής Γλώσσας» η απάντηση είναι ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Αυτή ή απάντηση προέκυψε μέσα από τις πολυεπίπεδες αναλύσεις (βλέπε πίνακα 13, κεφάλαιο IV). Τι μπορεί να σημαίνει αυτό το εύρημα; Θα μπορούσε να μιλήσει κανείς για συνέπεια, ως ένα βαθμό, ανάμεσα στο εύρημα αυτό και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφορικά με τη σχέση του σχολικού κλίματος και του διευθυντή, που το διαμορφώνει, με την επίδοση του μαθητή. Η επίδραση που ασκεί ο διευθυντής στην επίδοση του μαθητή εμφανίζεται ως έμμεση (Hallinger & Heck, 1996; Leithwood & Jantzi, 2005; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Αντίθετα, ο ρόλος του κλίματος της τάξης - διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού είναι άμεσος στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών της τάξης.

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει με σαφήνεια ότι η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή δεν επηρεάζει την επίδοση του μαθητή και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι δεν είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις – χωρίς να μηδενίζεται η σημασία τους στη διοίκηση του σχολείου - που θα καταστήσουν ένα σχολείο και ένα διευθυντή αποτελεσματικό αλλά τελικά είναι οι αποφάσεις (actual behaviour) που λαμβάνονται από αυτόν προκειμένου να προωθήσει τη μάθηση στο σχολείο του. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που διατηρεί ο διευθυντής θα ενισχύσουν το κλίμα του σχολείου, όμως, είναι ο εκπαιδευτικός με τη δική του διαπροσωπική συμπεριφορά και τη διδασκαλία μέσα στην τάξη που μπορεί να επιδράσει στην επίδοση των μαθητών του σχολείου.

Μια τρίτη υπόθεση – ερώτημα που διερευνήθηκε και αφορούσε αποκλειστικά στις διαπροσωπικές σχέσεις εξέταζε κατά πόσο οι σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών στο επίπεδο του σχολείου επηρεάζουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους στο επίπεδο της τάξης. Οι παράγοντες Επίδραση και Εγγύτητα οι οποίοι εκφράζουν τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή με βάση το ερωτηματολόγιο QPI έδειξαν ότι ο διευθυντής ενός σχολείου δεν μπορεί να επηρεάσει, με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει, τους εκπαιδευτικούς υφισταμένους του στον τρόπο που οι ίδιοι

συμπεριφέρονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επαφή με τους μαθητές τους. Στην πραγματικότητα διαπιστώθηκε μια πολύ μικρή αλληλεπίδραση ανάμεσα στους παράγοντες Επίδραση και Εγγύτητα του ερωτηματολογίου QPI και στους αντίστοιχους παράγοντες του ερωτηματολογίου QTI. Η αλληλεπίδραση αυτή, αν και δεν είναι στατιστικά σημαντική, υπάρχει. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να είναι απόλυτα βέβαιο ότι δεν υπάρχουν κάποιοι διευθυντές οι οποίοι όντως επηρεάζουν τη διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του σχολείου τους με τη δική τους διαπροσωπική συμπεριφορά.

Με αφορμή το πιο πάνω εύρημα εγείρεται το ερώτημα κατά πόσο είναι τεχνητή αυτή η ανυπαρξία σχέσης ανάμεσα στις διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή και τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών. Πράγματι, οι διευθυντές μεταξύ τους διαφέρουν και ως προς τη διαπροσωπική συμπεριφορά και ως προς την αποτελεσματικότητα. Κάποιοι κρίνονται αποτελεσματικοί και κάποιοι άλλοι όχι. Μήπως, το γεγονός ότι δε βρέθηκε μεγάλη επίδραση (effect) από τους παράγοντες διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή (Επίδραση, Εγγύτητα) προς τους αντίστοιχους παράγοντες διαπροσωπικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών οφείλεται στο ότι στο δείγμα της παρούσας έρευνας δε γίνεται διάκριση μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών διευθυντών; Στη παρούσα έρευνα δεν έγινε κάποιος διαχωρισμός των διευθυντών και το αποτέλεσμα της μέτρησης της διαπροσωπικής συμπεριφοράς αφορούσε γενικά όλους τους διευθυντές του δείγματος. Πιθανότατα οι αποτελεσματικοί διευθυντές να επηρεάζουν και οι μη αποτελεσματικοί διευθυντές να μην επηρεάζουν τη διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ή ακόμα, ούτε οι μεν ούτε οι δε να επηρεάζουν τη διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, περαιτέρω διερεύνηση του θέματος κάνοντας τη διάκριση μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών διευθυντών θα μπορούσε να ξεκαθαρίσει κατά πόσο το εύρημα της παρούσας έρευνας δεν ήταν τυχαίο. Ταυτόχρονα, με τη διευκρίνιση της σχέσης που ενδεχομένως συνδέει τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή με τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού θα διαφανεί κατά πόσο θα ήταν ωφέλιμη η ένταξη της θεματικής των διαπροσωπικών σχέσεων σε προγράμματα επιμόρφωσης διευθυντών.

Η συζήτηση του παραπάνω ευρήματος, ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δε θα πρέπει να παραβλέψει τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής που προέκυψαν από αυτή την έρευνα αναφορικά με τη διαπροσωπική συμπεριφορά των διευθυντών (βλέπε κεφάλαιο IV, σ. 117). Συγκεκριμένα, οι πολύ μικρές αποκλίσεις που διαπιστώθηκαν στην περίπτωση των παραγόντων που περιγράφουν τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή στην Κύπρο δε συμβάλλουν στο να

διαπιστωθεί η επίδραση (effect) που τυχόν ασκεί αυτή η διαπροσωπική συμπεριφορά. Δεν αποκλείεται η έλλειψη αποκλίσεων να οφείλεται σε χαρακτηριστικά του κυπριακού συγκειμένου όπως για παράδειγμα στην πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την πλήρωση της θέσης διευθυντή, άτυπα να επιλέγει τους διευθυντές που τοποθετούνται στα λύκεια διακρίνοντας για το σκοπό αυτό τους πιο ικανούς. Συνεπώς, αν αυτή η έρευνα γινόταν σε γυμνάσια όπου δε γίνεται επιλογή των διευθυντών, είτε σε άλλη χώρα και συγκείμενο με άλλο δείγμα που θα μας έδιναν περισσότερες αποκλίσεις, μπορεί να διαπιστώναμε ότι υπάρχει επίδραση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Βεβαίως, πάντα οι ενέργειες του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και η διαπροσωπική του συμπεριφορά μπορεί να είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων (π.χ. επιστημονική κατάρτιση, διδακτική προσέγγιση, προσωπικότητα και εσωτερικά κίνητρα του εκπαιδευτικού, φιλότιμο, αγάπη για τη δουλειά του) οπότε σε αυτή την περίπτωση η επίδραση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή να είναι περιορισμένη.

#### *Σχέση Επαγγελματικής Ικανοποίησης και Αποτελεσματικότητας*

Μια από τις βασικές υποθέσεις – ερωτήματα της έρευνας αυτής αφορούσε στη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την επίδοση των μαθητών. Στο ερώτημα κατά πόσο «η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικών επηρεάζει την αποτελεσματικότητα όταν η αποτελεσματικότητα μετριέται με ένα γνωστικό αντικείμενο όπως είναι το αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας», η παρούσα 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 εκπαιδευτικός που είναι επαγγελματικά ικανοποιημένος είναι και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός με τα αποτελέσματα των μαθητών του να επιβεβαιώνουν αυτή την ιδιότητά του. Ποιες πιθανές ερμηνείες μπορεί να υπάρχουν για αυτό το εύρημα;

Η εικόνα που προκύπτει από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής είναι σαφής ως προς τα αισθήματα των εκπαιδευτικών του δείγματος οι οποίοι δηλώνουν επαγγελματικά ικανοποιημένοι και μάλιστα σε υψηλό επίπεδο. Ωστόσο, δε διαπιστώθηκε επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην επίδοση των μαθητών όπως υποβάλλει η παραπάνω παραδοχή. Δεν αποκλείεται οι μικρές τυπικές αποκλίσεις και η έλλειψη διακύμανσης (variance) να μη βοήθησαν στο να φανεί κατά πόσο υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η πιθανότητα ενός διαφορετικού αποτελέσματος που να δείχνει

επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην αποτελεσματικότητα δε θα πρέπει να αποκλειστεί εντελώς, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη τόσο το συγκεκριμένο της κυπριακής εκπαίδευσης όσο και το γεγονός ότι η έρευνα αυτή περιορίστηκε μόνο σε μια ειδικότητα εκπαιδευτικών στη Μέση Εκπαίδευση. Μια έρευνα σε διαφορετικό συγκεκριμένο, άλλης χώρας είτε στο συγκεκριμένο της Δημοτικής Εκπαίδευσης, είτε ακόμα στη Μέση Εκπαίδευση που θα ήταν πιο γενικευμένη με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από πολλές ειδικότητες, ενδεχομένως θα έδινε τη δυνατότητα για μεγαλύτερη διακύμανση (variance) ώστε να φανεί κατά πόσο υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να ειπωθεί ότι η διατήρηση, μιας έστω μικρής, επιφύλαξης για το αν πράγματι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας δικαιολογείται, αν ληφθούν υπόψη αδυναμίες που αφορούν στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στη διαδικασία εγκυρότητας του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου παρατηρήθηκαν μεθοδολογικές αδυναμίες (βλέπε κεφάλαιο III σ. 81 ) π.χ. σε ό,τι αφορά στους δείχτες καταλληλότητας των παραγόντων του ερωτηματολογίου, στη σχέση μεταξύ των παραγόντων όπως και στην εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου. Συνεπώς, η έλλειψη σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας είναι ένα εύρημα που έρχεται μάλλον να κλονίσει την παραδοχή για την υπάρξη αυτής της σχέσης. Ωστόσο, η ύπαρξη στη βιβλιογραφία αναφορών (Brayfield & Crockett, 1955· Iaffalldano & Muchinsky, 1985· Locke, 1976· Ostroff, 1992· Vroom, 1964) που μιλούν για σχέση - έστω αδύναμη - μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και επίδοσης του εργαζομένου στην εργασία του, σε συνδυασμό με τις αδυναμίες του ερωτηματολογίου που επισημάνθηκαν πιο πάνω, δικαιολογούν την ανάγκη για συνέχιση της αναζήτησης σχέσης μεταξύ αυτών των μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα του πολυεπίπεδου μοντέλου πέρα από τη σχέση της αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική ικανοποίηση και τη διαπροσωπική συμπεριφορά, όπως συμβαίνει στις περισσότερες έρευνες για την αποτελεσματικότητα, δείχνουν ότι η μεγαλύτερη επίδραση (effect) στα αποτελέσματα προέρχεται από την πλευρά του ίδιου του μαθητή. Η επίδραση του μαθητή όπως προκύπτει σε αυτή την έρευνα που έγινε στη Μέση Εκπαίδευση είναι ελάχιστα ψηλότερη από την επίδραση που αποδίδεται στο μαθητή σε έρευνες αποτελεσματικότητας που πραγματοποιήθηκαν στη Δημοτική Εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο και σύμφωνο με εκείνο άλλων ερευνών που δείχνουν ότι όσο αυξάνεται η ηλικία του μαθητή τόσο αυξάνεται και η επίδραση στα αποτελέσματα που αποδίδεται στον ίδιο το μαθητή. Εκείνο που είναι σημαντικό σε αυτή την έρευνα είναι ότι γίνεται διάκριση ανάμεσα στην επίδραση που

ασκείται στα αποτελέσματα από τον εκπαιδευτικό από την επίδραση που αποδίδεται στην τάξη. Όπως προκύπτει από τη μελέτη των αποκλίσεων στη συγκεκριμένη έρευνα η επίδραση που αποδίδεται στον εκπαιδευτικό είναι σαφώς μεγαλύτερη από εκείνη που αποδίδεται στην τάξη. Αυτό το γεγονός φανερώνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πιο σημαντικός για την επίδοση του μαθητή και ότι τελικά μεγαλύτερη σημασία έχει για ένα μαθητή ποιον θα έχει ως δάσκαλό του και όχι η τάξη στην οποία θα ανήκει. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στην επίδοση του μαθητή.

Σε ό,τι αφορά στην επίδραση που ασκείται στα αποτελέσματα από την πλευρά του σχολείου αυτή φαίνεται να είναι πολύ μικρή. Ωστόσο, σε αυτή την έρευνα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα αποτελέσματα του μαθητή αφορούσαν μόνο ένα γνωστικό αντικείμενο, την Ελληνική Γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι το 5% που εμφανίζεται ως επίδραση (effect) του σχολείου στα αποτελέσματα, στην πραγματικότητα είναι επίδραση του κλάδου των φιλολόγων (departmental effect) που διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με εκείνο άλλων ερευνών που έγιναν στη Μέση Εκπαίδευση και διέκριναν την επίδραση μιας ειδικότητας (department) στα αποτελέσματα του μαθητή. Είναι δεδομένο ότι στη Μέση Εκπαίδευση, λόγω της ύπαρξης των διάφορων ειδικοτήτων, σε αντίθεση με τη Δημοτική Εκπαίδευση, είναι δυνατό να διακρίνουμε την επίδραση των ειδικοτήτων. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτής της έρευνας δεν μπορούμε να γνωρίζουμε πώς θα διαφοροποιούνταν οι τιμές αν είχαμε μετρήσεις – σταθμισμένα εξεταστικά δοκίμια από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα οπότε θα διακρίναμε την επίδραση των διάφορων ειδικοτήτων.

#### *Σχέση Επαγγελματικής Ικανοποίησης και Κλίματος – Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς*

Η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και του κλίματος – διαπροσωπικής συμπεριφοράς βρίσκεται στο επίκεντρο των παρακάτω δύο υποθέσεων - ερωτημάτων στα οποία η έρευνα αυτή δίνει απαντήσεις. Στο ερώτημα κατά πόσο «οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών» η έρευνα αυτή κατέληξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Οι αναλύσεις του πολυεπίπεδου μοντέλου κατέδειξαν ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μεταβλητών σε επίπεδο σχολείου αφού δε διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσά τους. Οι παράγοντες διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, η Επίδραση και η Εγγύτητα, δεν ασκούν καμία επίδραση στην επαγγελματική του

ικανοποίηση. Αυτό σημαίνει ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις που ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει με τους μαθητές του δεν επηρεάζουν τα αισθήματά του έναντι της εργασίας του. Το ίδιο ισχύει και αντίστροφα, η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει τη διαπροσωπική του συμπεριφορά και τις σχέσεις του με τους μαθητές μέσα στην τάξη. Το εύρημα αυτό φανερώνει πως ο τρόπος επικοινωνίας του εκπαιδευτικού όπως εκφράζεται μέσα από τη διαπροσωπική του συμπεριφορά είναι ανεξάρτητος από το πως ο ίδιος αισθάνεται σε σχέση με το επάγγελμά του. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια μεταβλητή καθαρά συναισθηματική, ενδιαφέρεται για τα αισθήματα του ατόμου έναντι της εργασίας του και όχι για τη συμπεριφορά του.

Το δεύτερο ερώτημα αναφορικά με τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του κλίματος - διαπροσωπικής συμπεριφοράς εξετάζει κατά πόσο οι σχέσεις αυτή τη φορά, διευθυντή - εκπαιδευτικών στο επίπεδο του σχολείου επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Και στην περίπτωση αυτού του ερωτήματος η απάντηση που προέκυψε από τις αναλύσεις πολυεπίπεδου μοντέλου είναι αρνητική. Δεν υπάρχει καμιά σχέση στατιστικά σημαντική που να συνδέει τον τρόπο διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών υφισταμένων του. Το εύρημα αυτό προβληματίζει, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο τρόπος που ο διευθυντής ηγείται - μέρος του οποίου είναι και η διαπροσωπική του συμπεριφορά - επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001· Leithwood & Jantzi, 2005). Επίσης, στην περίπτωση αυτής της έρευνας δεν αποκλείεται η έλλειψη αποκλίσεων στα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής που προέκυψαν από τη μέτρηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή να μη βοήθησε στον εντοπισμό πιθανής επίδρασης της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην επαγγελματική ικανοποίηση. Ως εκ τούτου, χρειάζεται με άλλες έρευνες στο μέλλον, σε ένα άλλο συγκεκριμένο που θα δώσει περισσότερες αποκλίσεις και με άλλο μεγαλύτερο δείγμα να διερευνηθεί ξανά η σχέση μεταξύ της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

*Επίδραση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών στη Διαπροσωπική  
Συμπεριφορά του Διευθυντή*

Ο τρόπος διατύπωσης των δύο παραπάνω υποθέσεων - ερωτημάτων αναφορικά με τη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και διαπροσωπικής συμπεριφοράς υπονοεί την



υπόθεση ότι η ενδεχόμενη επίδραση - σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών θα ακολουθούσε μια πορεία με φορά από τη διαπροσωπική συμπεριφορά προς την επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, στην πορεία της έρευνας προέκυψε και διερευνήθηκε ένα νέο ερώτημα το οποίο στηριζόταν στην υπόθεση ότι η σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών ακολουθούσε ακριβώς αντίθετη φορά από ό,τι αρχικά είχε υποθεθεί, με την επαγγελματική ικανοποίηση να ασκεί επίδραση στις διαπροσωπικές σχέσεις. Το συγκεκριμένο ερώτημα εξέτασε κατά πόσο «η επαγγελματική ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών ενός σχολείου (aggregate) επιδρά στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου». Το εύρημα στο οποίο κατέληξε η έρευνα επιβεβαιώνει ότι όντως η επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ως σύνολο ασκεί επίδραση στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή τους.

Σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και γενικά ο τρόπος συμπεριφοράς του προς τους υφισταμένους του διαμορφώνεται από τη γενική αίσθηση επαγγελματικής ικανοποίησης που εισπράττει από μέρους τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα στοιχείο του συγκεκριμένου στο οποίο βρίσκεται ο διευθυντής επιδρά στη διαπροσωπική του συμπεριφορά. Αν για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί ως ομάδα δείχνουν ότι απολαμβάνουν την εργασία τους, διακρίνονται από προθυμία, ενθουσιασμό και αφοσίωση για τη δουλειά, έχουν κίνητρα και γενικά δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ο διευθυντής δεν μπορεί παρά να αξιολογήσει αυτό το γεγονός και ανάλογα να διαμορφώσει και τη διαπροσωπική συμπεριφορά του απέναντί τους. Έχοντας αντιληφθεί μια τέτοια εικόνα – κατάσταση δε θα συμπεριφερθεί με ιδιαίτερη αυστηρότητα, θα αποφύγει αχρείαστες επιπλήξεις και νουθεσίες, δε θα ασκήσει αχρείαστη πίεση στο προσωπικό. Ανάλογα με την κατάσταση θα προσαρμόζει τη συμπεριφορά του επιλέγοντας την οδό της Εγγύτητας και της Επίδρασης.

Αυτό το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας αναφορικά με την προσαρμογή της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή ανάλογα με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών υφισταμένων του έρχεται να επιβεβαιώσει το περιστασιακό μοντέλο ηγεσίας του Fiedler (1967). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό το στιλ ηγεσίας ορίζεται ως ένα σύστημα παρώθησης του ηγέτη το οποίο τον κατευθύνει σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Το στιλ ηγεσίας ουσιαστικά διαμορφώνεται από την παρώθηση που έχει ο ηγέτης και τη σχέση που έχει με τους υφισταμένους του η οποία αποτελεί παράγοντα που θα διευκολύνει τον ηγέτη στη διοίκηση που ασκεί και θα τον καταστήσει πιο αποτελεσματικό. Κατά το Fiedler (1967) η αποτελεσματικότητα του ηγέτη επηρεάζεται από περιστασιακούς παράγοντες – καταστάσεις που χαρακτηρίζουν το περιβάλλον στο οποίο ίδιος ασκεί

ηγεσία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου φαίνεται πως επηρεάζει παρωθεί και κατευθύνει τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή.

Συνεπώς, ο διευθυντής όπως συμβαίνει με τα περιστασιακά μοντέλα ηγεσίας (Fiedler, 1964, 1967; Hersey & Blanchard, 1969, 1993) θα είναι ευέλικτος, δε θα ακολουθεί ένα και μόνο στιλ ηγεσίας – στην περίπτωση αυτή δε θα έχει μια στατική διαπροσωπική συμπεριφορά – αλλά αφού διαγνώσει τις ισχύουσες συνθήκες θα καταλήγει στον καταλληλότερο τρόπο ηγετικής συμπεριφοράς. Στις ισχύουσες συνθήκες, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από το διευθυντή, πλέον συγκαταλέγεται και η επαγγελματική ικανοποίηση που αντιλαμβάνεται ότι αισθάνεται το προσωπικό του σχολείου ως ομάδα. Θα μπορούσε ίσως κανείς να χρησιμοποιήσει τον όρο «συλλογική επαγγελματική ικανοποίηση» για να αποδώσει αυτό το νέο στοιχείο; Η διαπίστωση της έρευνας αυτής ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου επιδρά στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία για περαιτέρω διερεύνηση αυτής της σχέσης και αυτού του όρου. Το ενδιαφέρον που εμπειρικλείει η πιθανότητα ύπαρξης «συλλογικής επαγγελματικής ικανοποίησης» έγκειται ακριβώς στο πως αυτή μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο διοίκησης του σχολείου ως ένας παράγοντας συγκειμένου (contextual factor). Σε μια τέτοια περίπτωση το σημαντικό μήνυμα που προκύπτει από αυτό το εύρημα προς τα περιστασιακά μοντέλα ηγεσίας (situational leadership models) είναι σαφές, θα πρέπει εξετάσουν κατά πόσο μπορούν να εντάξουν και αυτό τον παράγοντα ανάμεσα σε αυτούς που θεωρούν ότι ως καταστάσεις επηρεάζουν το στιλ ηγεσίας και συμπεριφοράς του ηγέτη – διευθυντή. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποτελέσει τη βάση για ενίσχυση και επέκταση αυτών των μοντέλων και ειδικότερα του περιστασιακού μοντέλου του Fiedler (1964, 1967) με το οποίο φαίνεται να συνάδει αφού υποστηρίζεται από τον Fiedler πως η αποτελεσματικότητα του ηγέτη επηρεάζεται από περιπτώσιακά δεδομένα όπως είναι οι σχέσεις που διατηρεί με τους υφισταμένους του.

Τέλος, η διαπίστωση της επίδρασης που ασκεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και κατ' επέκταση στον τρόπο που διοικεί ανοίγει την προοπτική για περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς από την οπτική του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας. Ήδη μέσα από την έρευνα είναι γνωστή η επίδραση που ασκεί η μετασχηματιστική ηγεσία στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Brown & Dodd, 1999).

Όπως αναφέρεται και στην αρχή του κεφαλαίου τα παραπάνω αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από την προσπάθεια ανάπτυξης ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας το οποίο επιχείρησε να εξετάσει για πρώτη φορά τις σχέσεις μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και του κλίματος - διαπροσωπικής συμπεριφοράς με την επίδοση του μαθητή. Η προσπάθεια σύζευξης των τριών μεταβλητών οδήγησε στη μερική επιβεβαίωση του αρχικού θεωρητικού μοντέλου της έρευνας. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ποιες από τις σχέσεις που εμφανίζονται στο μοντέλο και συνδέουν τις τρεις μεταβλητές είναι υπαρκτές και ποιες όχι. Ως εκ τούτου, η συμβολή της παρούσας έρευνας στην επιστήμη είναι σημαντική αφού με τα ευρήματά της επιτυγχάνεται κατά κάποιο τρόπο αποσαφήνιση σχέσεων που ενδεχομένως υπάρχουν μεταξύ των τριών εννοιών. Αυτή η αποσαφήνιση των σχέσεων κρίνεται πολύ χρήσιμη για την περαιτέρω εξέλιξη της έρευνας που αφορά ξεχωριστά στην καθεμιά από τις τρεις μεταβλητές που επιχείρησε να συζεύξει η παρούσα έρευνα στο θεωρητικό της μοντέλο.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην πορεία της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα το εύρημα ότι η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επιδρά στην επίδοση του μαθητή αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο για ένταξη της διαπροσωπικής συμπεριφοράς στους παράγοντες ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της τάξης – εκπαιδευτικού. Έτσι κατά κάποιο τρόπο προωθείται η ιδέα για διεύρυνση των πολυεπίπεδων μοντέλων αποτελεσματικότητας με την εισαγωγή νέων παραγόντων. Αντίθετα, με τη διαπίστωση ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή, ατονεί το ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση της πιθανότητας η επαγγελματική ικανοποίηση να επιδρά στην αποτελεσματικότητα. Εξάλλου, αυτό το αποτέλεσμα συμβάλλει στην απομυθοποίηση μιας ισχυρής παραδοχής σύμφωνα με την οποία υπάρχει σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού δε θα μπορούσε να αποτελέσει έναν από τους παράγοντες που περιλαμβάνονται στα πολυεπίπεδα μοντέλα αποτελεσματικότητας. Όπως διαπιστώνεται από τα πιο πάνω βασικά ευρήματα της έρευνας τα αποτελέσματα του πολυεπίπεδου μοντέλου για τη σχέση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς και της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επίδοση του μαθητή ήταν περισσότερο σημαντικά για το χώρο της αποτελεσματικότητας παρά για εκείνο της επαγγελματικής ικανοποίησης. Εξαίρεση αποτελεί το μη αναμενόμενο αλλά πολύ σημαντικό εύρημα αναφορικά με την επίδραση που ασκεί η επαγγελματική ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών ενός σχολείου στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή. Αυτό το εύρημα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνα της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Σε ό,τι αφορά στην έρευνα για τη διαπροσωπική συμπεριφορά τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αφήνουν το περιθώριο για μελλοντική έρευνα αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένες εισηγήσεις δίνονται στη συνέχεια σε σχετικό υποκεφάλαιο αυτού του κεφαλαίου.

Τέλος, για την έρευνα σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση δίνεται το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης της με τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή. Τη στροφή του ενδιαφέροντος προς αυτή τη σχέση δικαιολογημένα προκαλεί το εύρημα αυτής της έρευνας που αναφέρεται στην επίδραση που ασκείται στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή από την επαγγελματική ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου του. Η πιθανότητα εισαγωγής της έννοιας της «συλλογικής επαγγελματικής ικανοποίησης» στην περιοχή της επαγγελματικής ικανοποίησης απαιτεί τη μεθοδική διερεύνησή της, το ίδιο και η ενδεχόμενη σύνδεση αυτής της έννοιας με τα περιστασιακά μοντέλα ηγεσίας (situational leadership models) και ειδικότερα με το μοντέλο του Fiedler, 1964, 1967) σε μια απόπειρα ενίσχυσης και διεύρυνσης του μοντέλου αυτού. Το εύρημα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών επιδρά στην διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή μπορεί να αποτελέσει τη βάση για επέκταση του μοντέλου αν ληφθεί υπόψη ότι σύμφωνα με τον Fiedler, η αποτελεσματικότητα του ηγέτη – διευθυντή εξαρτάται από την κατάσταση στην οποία η ηγεσία του λαμβάνει χώρα.

#### Σύνοψη των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία συζητήθηκαν πιο πάνω προέκυψαν μέσα από την ανάπτυξη ενός πολυεπίδεδου μοντέλου που εξέτασε τη σχέση του κλίματος - της διαπροσωπικής συμπεριφοράς και της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επίδοση του μαθητή. Συγκεκριμένα, η έρευνα κατέληξε στα ακόλουθα αποτελέσματα, τα οποία μερικώς επιβεβαιώνουν το αρχικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Παράλληλα, τα αποτελέσματα αυτά απομυθοποιούν κάποιες παραδοχές που αφορούσαν σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών και γενικά συμβάλλουν στο να αποσαφηνιστεί ποιες σχέσεις και μεταξύ ποιων μεταβλητών ισχύουν. Τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας ήταν τα εξής:

- A) Οι σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών (διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού) σε επίπεδο τάξης επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών.
- B) Η επαγγελματική ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών ενός σχολείου επηρεάζει τις σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών (διαπροσωπική συμπεριφορά

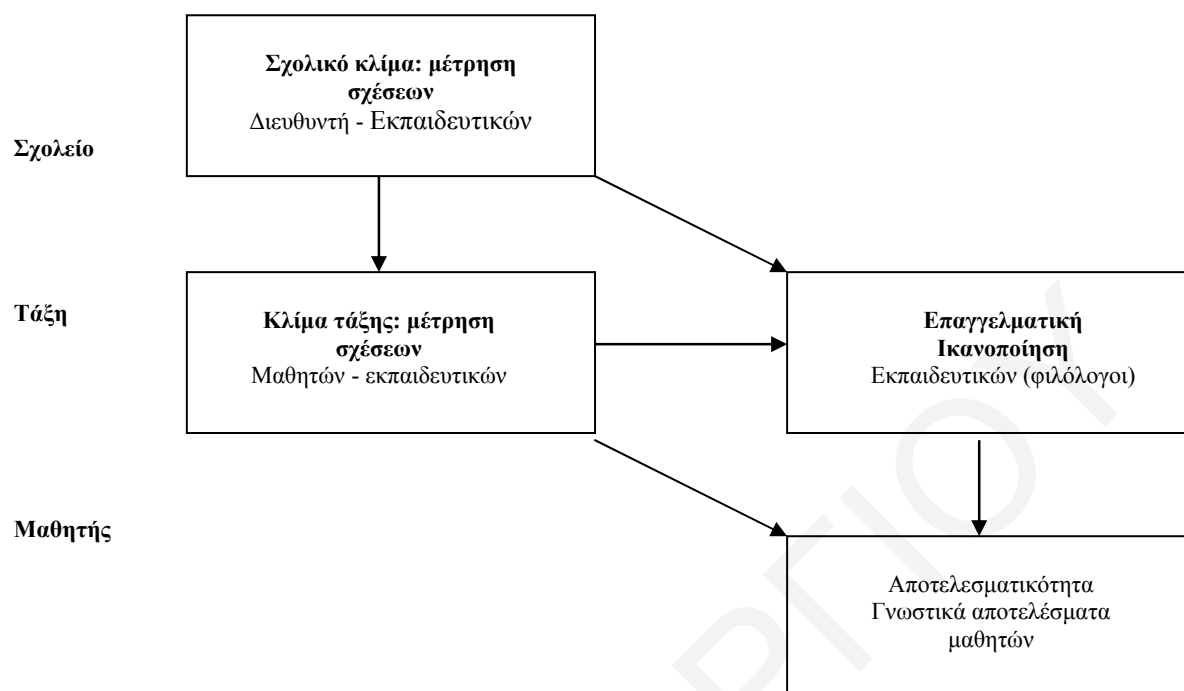
διευθυντή) στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Γ) Η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή ενός σχολείου ασκεί πολύ μικρή επίδραση στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Δ) Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την επίδοση του μαθητή, ούτε αλληλεπίδραση ανάμεσα στην διαπροσωπική συμπεριφορά και την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού σε επίπεδο τάξης. Επίσης, η διαπροσωπική συμπεριφορά διευθυντή – εκπαιδευτικών (διαπροσωπική συμπεριφορά διευθυντή) δεν επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του σχολείου.

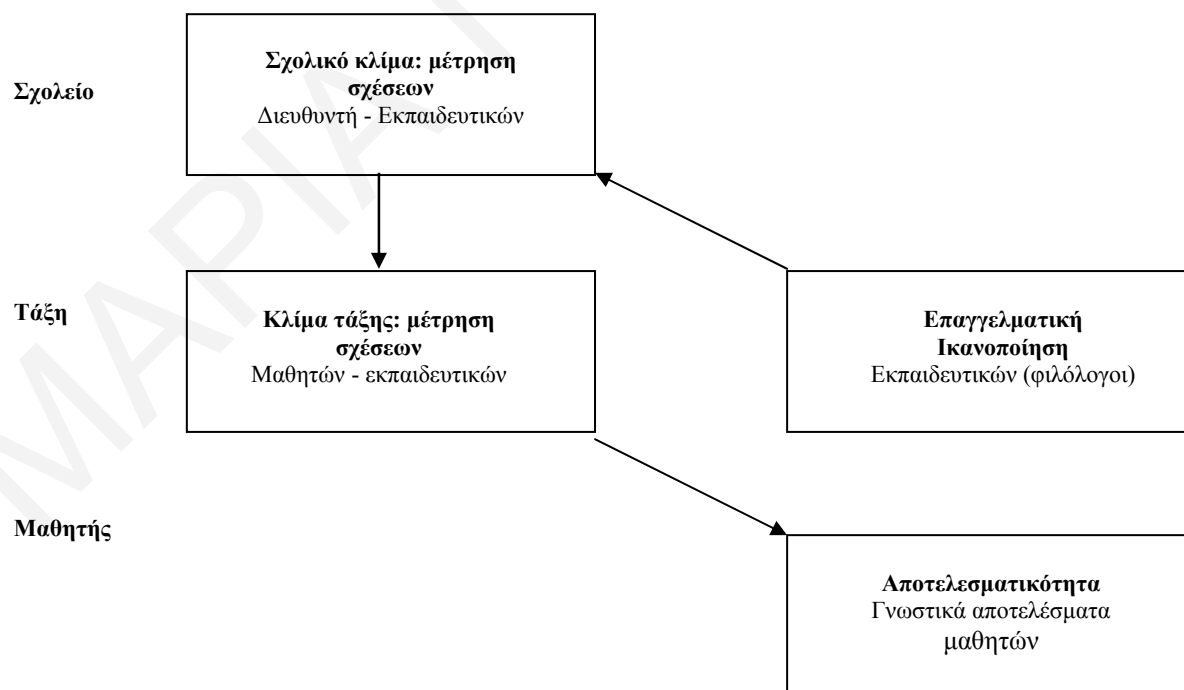
Παρακάτω με τη βοήθεια δύο συνεχόμενων διαγραμμάτων παρέχεται μια σαφής εικόνα των σχέσεων ανάμεσα στις τρεις μεταβλητές τις οποίες το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας διερεύνησε στα πλαίσια ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας (Διάγραμμα 1) και των σχέσεων που προέκυψαν μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας (Διάγραμμα 13).

### Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου



Διάγραμμα 1. Πολυεπίπεδο μοντέλο για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ επαγγελματική ικανοποίησης και κλίματος (διαπροσωπικής συμπεριφοράς) με την αποτελεσματικότητα.

### Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου



Διάγραμμα 13. Αποτελέσματα πολυεπίπεδου μοντέλου για τη σχέση του κλίματος – διαπροσωπικής συμπεριφοράς και της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αποτελεσματικότητα.

## Εισηγήσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική και την Πρακτική

Από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας και τις ερμηνείες που έχουν δοθεί προκύπτουν κάποιες εισηγήσεις οι οποίες αφορούν πρώτα όσους έχουν την ευθύνη για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Ωστόσο, οι εισηγήσεις αυτές αφορούν άμεσα τους μάχιμους εκπαιδευτικούς και έχουν σχέση με τη διαπροσωπική τους συμπεριφορά στην τάξη. Επίσης, αφορούν τους διευθυντές των σχολείων και έχουν σχέση με την άσκηση του διοικητικού - ηγετικού τους ρόλου.

### *Κατάρτιση - Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως βασικού φορέα μάθησης είναι αναμφισβήτητος τόσο στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής όσο και στη συνείδηση της κοινής γνώμης. Η αποστολή του να διαπαιδαγωγήσει και να μορφώσει τους μαθητές του είναι ιδιαίτερα σημαντική και ευαίσθητη. Ο ρόλος του διδάσκοντα δίνει εξ ορισμού στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να επιδράσει καθοριστικά στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών του και να συμβάλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Ωστόσο, δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικοί και επιτυχημένοι. Η τάξη είναι το βασικό πεδίο δράσης των εκπαιδευτικών, αυτοί με τις ενέργειές τους καθοδηγούν τη διδασκαλία, αυτοί διαμορφώνουν το μαθησιακό κλίμα της τάξης. Η διαπροσωπική τους συμπεριφορά και οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους – όπως αποδεικνύεται και μέσα από την παρούσα έρευνα - επιδρούν στην επίδοση των μαθητών τους. Αναμφίβολα, τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν επηρεάζονται μόνο από την ποιότητα της μάθησης.

Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν επηρεάζονται μόνο από την ποιότητα της διδασκαλίας, θα πρέπει στα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνονται και θέματα διαπροσωπικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερωθούν προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τη σημασία που έχει η συμβολή της διαπροσωπικής συμπεριφοράς στην προσπάθειά τους για προαγωγή της μάθησης στους μαθητές τους. Στα πλαίσια αυτά η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου QTI η οποία έχει εγκυροποιηθεί από την παρούσα έρευνα στο συγκεκριμένο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για σκοπούς αυτοαξιολόγησης της διαπροσωπικής τους συμπεριφοράς. Εκείνο που χρειάζεται είναι ενημέρωση και ευαισθητοποίηση προκειμένου να αναβαθμιστεί στις τάξεις η ποιότητα των

διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων. Έτσι, σε συνδυασμό πάντα με την παροχή ποιοτικής διδασκαλίας η διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών θα μπορεί να συμβάλλει στην προαγωγή του διαχρονικού στόχου της εκπαίδευσης για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

### *Κατάρτιση Διευθυντικών Στελεχών*

Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι ένα σχετικά νέο επιστημονικό πεδίο στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης και των Επιστημών της Αγωγής η οποία τις τελευταίες δεκαετίες γνωρίζει το ενδιαφέρον των ερευνητών αλλά και της πολιτείας, ιδιαίτερα στις αναπτυγμένες χώρες. Πλέον έχει γίνει κατανοητό ότι η διοίκηση των σύγχρονων σχολικών μονάδων είναι μια απαιτητική και σύνθετη αποστολή στην οποία ο ερασιτεχνισμός δεν έχει θέση. Στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το θέμα της σχολικής ηγεσίας ιεραρχείται ψηλά στην ατζέντα της πολιτικής της για την παιδεία, εντούτοις στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δε δίνεται ακόμα η απαραίτητη προσοχή. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια από ερευνητικές εργασίες και διδακτορικές διατριβές που εκπονούνται στην Κύπρο σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης επανειλημμένα προκύπτει η εισήγηση για επιστημονική κατάρτιση των διευθυντών. Η παρούσα έρευνα επαναλαμβάνει την ίδια εισήγηση με αφορμή το εύρημα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών ενός σχολείου είναι δυνατό να λειτουργεί ως ένας παράγοντας συγκεκριμένου ο οποίος επηρεάζει τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και κατ' επέκταση τον τρόπο διοίκησης του σχολείου. Η ειδική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών είναι αναγκαία για την άσκηση των καθηκόντων τους αφού διευθυντές δε γίνονται μόνο όσοι έχουν το χάρισμα να ηγούνται. Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας χρειάζεται να μπορεί και ο ίδιος να επηρεάζει θετικά τους υφισταμένους του και όχι μόνο να δέχεται επιδράσεις. Ο ρόλος του είναι απαιτητικός δεν αρκεί να διατηρεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, χρειάζεται να είναι σε θέση να τους εμπνεύσει και να τους καθοδηγήσει. Χρειάζεται να είναι σε θέση να αξιολογήσει τα δεδομένα του συγκεκριμένου της σχολικής του μονάδας και να μπορεί με τη σειρά του να επηρεάσει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, να την ενισχύει αλλά και να τη διατηρεί αμείωτη. Η υιοθέτηση ενός μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας από το διευθυντή μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001, Leithwood & Jantzi, 2005).

Η επιστημονική κατάρτιση και η γνώση σύγχρονων θεωριών και μοντέλων ηγεσίας (π.χ. περιστασιακό μοντέλο Fiedler, 1967, Hersey & Blanchard, 1969) μπορεί να αποβεί



πραγματικά δημιουργική αν γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα που θα δώσουν στους μορφωμένους σχολικούς ηγέτες την ευκαιρία να δράσουν και ως μετασχηματιστικοί ηγέτες συνδυάζοντας πλέον το όραμα, την ευελιξία, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και την προσπάθεια προώθησης αλλαγών.

### Εισηγήσεις για τους Ερευνητές - Μελλοντική Έρευνα

Η προσπάθεια ανάπτυξης πολυεπίδεδου μοντέλου για τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του κλίματος – διαπροσωπικής συμπεριφοράς με την επίδοση των μαθητών οδήγησε στη μερική επιβεβαίωση του αρχικού θεωρητικού μοντέλου της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων προέκυψαν νέα ερωτήματα που συνδέονται με τα αποτελέσματα της έρευνας και που χρήζουν απάντησης. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά αναμένεται να δοθούν μέσα από μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες. Εξάλλου, η πρόοδος στο χώρο των επιστημών ανέκαθεν βασιζόταν στη σταθερή προσπάθειά τους να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα και λύσεις σε διλήμματα που τις απασχολούν. Στη συνέχεια, με σημείο αναφοράς τα ευρήματα της έρευνας δίνονται εισηγήσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Τα αποτελέσματα από την ανάπτυξη πολυεπίδεδου μοντέλου κατέδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει – τουλάχιστον άμεσα – την επίδοση του μαθητή. Είναι σαφές ότι το αποτέλεσμα αυτό δε θα δικαιολογούσε τη συμπερίληψη της επαγγελματικής ικανοποίησης στους παράγοντες των πολυεπίδεδων μοντέλων. Ωστόσο, πριν αποκλειστεί αυτό το ενδεχόμενο, θα μπορούσε με μια μελλοντική έρευνα να διερευνηθεί κατά πόσο η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει έμμεσα τα αποτελέσματα του μαθητή μέσω της ποιότητας της διδασκαλίας. Η ισχυρά εδραιωμένη παραδοχή στο χώρο της επαγγελματικής ικανοποίησης ότι η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας είναι υπαρκτή υποβάλλει στους ερευνητές να εξετάσουν και αυτή την πιθανότητα. Επίσης, η διερεύνηση της σχέσης επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας σε άλλο συγκείμενο διαφορετικό από αυτό της Κύπρου πιθανότατα να έδειχνε ότι όντως υπάρχει επίδραση (effect) μεταξύ τους. Πιθανότατα, η ύπαρξη αποκλίσεων ανάμεσα στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε ένα άλλο συγκείμενο να βοηθούσε στο να διαπιστωθεί επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην αποτελεσματικότητα. Η ύπαρξη συγκριτικών στοιχείων στη διάθεση της έρευνας θα συμβάλει στη διευκρίνιση αυτού του ερωτήματος.

Περαιτέρω διερεύνησης χρήζει από τη μελλοντική έρευνα μια ενδιαφέρουσα σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη διαπροσωπική συμπεριφορά που

προέκυψε ως ένα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Η επαγγελματική ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών ενός σχολείου επηρεάζει τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και κατ' επέκταση τον τρόπο διοίκησης του σχολείου. Πρόκειται για ένα αποτέλεσμα μη αναμενόμενο το οποίο δημιουργεί νέα ερωτήματα όπως το ερώτημα, κατά πόσο «μπορούμε να μιλούμε για συλλογική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών» (collective job satisfaction) ως ένα νέο παράγοντα συγκειμένου (contextual factor). Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει αυτό το αποτέλεσμα ακολουθώντας ποιοτική προσέγγιση, με τη λήψη συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων που θα συμμετέχουν σε αυτή. Ιδανικότερος τρόπος για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος προσφέρεται με τη διεξαγωγή μιας διαχρονικής έρευνας η οποία θα έδινε στον ερευνητή τη δυνατότητα για παρακολούθηση των ίδιων διευθυντών να ασκούν τα καθήκοντά τους σε διαφορετικά σχολεία κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Κάτι τέτοιο θα επέτρεπε πολλές διαφορετικές μετρήσεις της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή, μια από κάθε σχολείο στο οποίο υπηρέτησε ως διευθυντής. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου QPI να διαπιστωθεί κατά πόσο επήλθαν αλλαγές στις μετρήσεις των παραγόντων Επίδραση (Influence) και Εγγύτητα (Proximity) με τους οποίους στο ερωτηματολόγιο αυτό εκφράζεται η διαπροσωπική συμπεριφορά. Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί κατά πόσο αυτές οι αλλαγές στις μετρήσεις οφείλονται σε παράγοντες του συγκειμένου ή αν ήταν τυχαίες. Ένας τέτοιος παράγοντας συγκειμένου μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνεται το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Βεβαίως, μια διαχρονική έρευνα όπως αυτή της παραπάνω εισήγησης πέρα από μεγάλη χρονική διάρκεια χρειάζεται το κατάλληλο συγκείμενο το οποίο να διασφαλίζει την απαιτούμενη στατιστική δύναμη και τα απαιτούμενα χρονικά περιθώρια. Θα πρέπει να υπάρχει δυνατότητα παρακολούθησης μεγάλου αριθμού διευθυντών για μεγάλη χρονική περίοδο κατά την οποία θα αναλάβουν τη διοίκηση διαφορετικών σχολείων. Αναμφίβολα, περαιτέρω έρευνα για τεκμηρίωση της ύπαρξης «συλλογικής επαγγελματικής ικανοποίησης» ως παράγοντα συγκειμένου (contextual factor) του σχολείου θα ενισχύσει τη θεωρία του Fiedler σε ό,τι αφορά τις σχέσεις ηγέτη – διευθυντή και υφισταμένων με άλλη μια συνθήκη που θα πρέπει να συνυπολογίζεται από το διευθυντή στη διαμόρφωση του ηγετικού του στίλ.

Τέλος, νέα ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση από τους ερευνητές απορρέουν από το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας ότι ελάχιστη είναι η επίδραση που ασκείται από τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή στη διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ενός σχολείου. Ένα ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο είναι τεχνητή

αυτή η ανυπαρξία σχέσης. Ένα άλλο ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο το αποτέλεσμα θα ήταν διαφορετικό, αν η έρευνα εστιαζόταν μόνο σε αποτελεσματικούς διευθυντές και στην επίδραση της δικής τους συμπεριφοράς στη διαπροσωπική συμπεριφορά των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, κάποιες εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε ένα είναι οι ακόλουθες:

α) Διεξαγωγή διαχρονικής έρευνας η οποία θα εστίαζε το ενδιαφέρον της μόνο σε επιλεγμένο δείγμα διευθυντών (special sample), συγκεκριμένα, μόνο σε αποτελεσματικούς διευθυντές. Αφού γίνει διάκριση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, μετά από σχετική μέτρηση, να διερευνηθεί κατά πόσο όντως σε σχολεία που ο διευθυντής είναι αποτελεσματικός εντοπίζεται επίδραση της διαπροσωπικής του συμπεριφοράς στη διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

β) Διεξαγωγή μελέτης περίπτωσης (case study) προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος η διαπροσωπική συμπεριφορά ενός διευθυντή με τη χρήση πολλαπλών μέσων συλλογής δεδομένων (π.χ. συνέντευξη, παρατήρηση, ερωτηματολόγιο). Ανάλογη θα πρέπει να είναι και η διερεύνηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών του σχολείου προκειμένου μέσω των απαραίτητων συγκρίσεων να διαπιστωθεί πιθανή σχέση – επίδραση ανάμεσα στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή και στη διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του σχολείου του.

γ) Διεξαγωγή πειραματικής έρευνας (experimental study). Η επιλογή αυτής της προσέγγισης προϋποθέτει επιμόρφωση διευθυντών με στόχο να γίνουν αποτελεσματικοί με αναμενόμενη επίδραση αυτής της επιμόρφωσης τόσο στην αποτελεσματικότητα όσο και στην Επίδραση και την Εγγύτητα της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Βεβαίως, και σε αυτή την περίπτωση είναι απαραίτητο το συγκείμενο μιας χώρας που θα δώσει μεγάλο δείγμα για τις ανάγκες της έρευνας και την εξασφάλιση στατιστικής δύναμης. Μια πειραματική έρευνα όπως η παραπάνω παρέχει τη δυνατότητα συγκρίσεων με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με τη σχέση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του διευθυντή με τη διαπροσωπική σχέση των εκπαιδευτικών. Έτσι, θα ελεγχθεί κατά πόσο το εύρημα της παρούσας έρευνας για αυτή τη σχέση είναι βάσιμο και όχι τυχαίο.

## Σύνοψη

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε σκοπό να ελέγξει ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο επιχειρούσε τη σύζευξη, για πρώτη φορά τριών ερευνητικών περιοχών, της επαγγελματικής ικανοποίησης, του σχολικού κλίματος – διαπροσωπικής συμπεριφοράς και της αποτελεσματικότητας. Η αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών αυτών των μεταβλητών επιδιώχθηκε μέσα στο πλαίσιο ενός πολυεπίδου μοντέλου αποτελεσματικότητας. Η πιθανότητα η επαγγελματική ικανοποίηση και το κλίμα - διαπροσωπική συμπεριφορά να επιδρούν στην αποτελεσματικότητα όπως αυτή εκφράζεται με την επίδοση των μαθητών θα έδινε την προοπτική για διεύρυνση των θεωρητικών μοντέλων αποτελεσματικότητας. Ταυτόχρονα, η διερεύνηση σχέσεων μεταξύ των τριών μεταβλητών θα έδινε τη δυνατότητα να ελεγχθεί

- A) κατά πόσο αληθεύει η ισχυρή παραδοχή ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητά του
- B) κατά πόσο η διαπροσωπική συμπεριφορά σε επίπεδο σχολείου και τάξης όπως εκδηλώνεται από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα επιδρά στην επίδοση των μαθητών και
- Γ) κατά πόσο η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή στο επίπεδο του σχολείου (σχολικό κλίμα) επιδρά στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη (κλίμα τάξης).

Σημαντική πρωτοτυπία της έρευνας αυτής είναι ότι για πρώτη φορά ασχολήθηκε συστηματικά και σε βάθος προκειμένου να εντοπίσει τις ενδεχόμενες σχέσεις ανάμεσα στις συγκεκριμένες τρεις μεταβλητές. Με τη χρήση ποικιλίας εξειδικευμένων ποσοτικών τεχνικών επιδίωξε την εγκυροποίηση θεωρητικού πολυεπίδου μοντέλου που θα έδινε απαντήσεις στις υποθέσεις - ερωτήματα της έρευνας. Η έρευνα κατέληξε σε τέσσερα βασικά αποτελέσματα τα οποία συνοψίζονται ως ακολούθως.

Πρώτον, σε ό,τι αφορά στο αποτέλεσμα πολυεπίδου μοντέλου δομικής εξίσωσης για τη σχέση διαπροσωπικής συμπεριφοράς διευθυντή και εκπαιδευτικού, αυτό αποκαλύπτει ότι η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή έχει μικρή επίδραση στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ταυτόχρονα τη σχέση ανάμεσα στα ερωτηματολόγια QPI και QTI τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου και τάξης αντίστοιχα.

Δεύτερον, η πολυεπίεδη ανάλυση αποκάλυψε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή δε συνδέονται με την

επίδοση του μαθητή. Εκείνη που συνδέεται με την επίδοση του μαθητή είναι η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Τρίτον, σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού τα ευρήματα από την πολυεπίπεδη ανάλυση δηλώνουν ότι δεν υπάρχει επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην επίδοση του μαθητή. Το αποτέλεσμα αυτό κλονίζει την ισχυρή παραδοχή που κυριαρχεί στο χώρο της επαγγελματικής ικανοποίησης ότι περίπου επαγγελματικά ικανοποιημένος εκπαιδευτικός σημαίνει και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Ταυτόχρονα, το αποτέλεσμα αυτό απομακρύνει την πιθανότητα συμπερίληψης της επαγγελματικής ικανοποίησης στους παράγοντες ενός πολυπίεδου θεωρητικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Τέταρτον, και ίσως πιο σημαντικό είναι ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα που αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη διαπροσωπική συμπεριφορά. Σύμφωνα με το αποτέλεσμα που προέκυψε από πολυεπίπεδο μοντέλο δομικής εξίσωσης η επαγγελματική ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών (aggregate level) ενός σχολείου επηρεάζει τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή τους. Αυτό το αποτέλεσμα δίνει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση σε σχέση με τα περιστασιακά μοντέλα ηγεσίας (situational leadership models). Επίσης, εισάγει στη συζήτηση της επαγγελματικής ικανοποίησης μια νέα έννοια, τη «συλλογική επαγγελματική ικανοποίηση».

Τα πιο πάνω αποτελέσματα συζητήθηκαν και ερμηνεύτηκαν βάσει του συγκειμένου και των χαρακτηριστικών του πληθυσμού της έρευνας. Η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας κατέδειξε την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων που προέκυψαν μεταξύ των μεταβλητών που την απασχόλησαν. Επίσης, μέσα από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων αναδύθηκαν εισηγήσεις που αφορούσαν τη διαφοροποίηση πολιτικών και πρακτικών στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adams, R. J., & Khoo, S. T. (1996). *Quest: The interactive test analysis system*. Camberwell: Australia Council for Educational Research.
- Alderfer, C. (1972). *Existence, relatedness, & growth*. New York: Free Press.
- Anderberg, M. R. (1973). *Cluster analysis for applications*. New York: NY Academic Press.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Anderson, A., Hamilton, R. J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211-225.
- Andrich, D. (1988). A general form of Rasch's extended logistic model for partial credit scoring. *Applied Measurement in Education*, 1, 363-378.
- Barnabé, C., & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36(2), 171-185.
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership* (3rd ed.). New York: The Free Press.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Berry, L. M. (1997). *Psychology at work*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Blase, J. J., Derick, C., & Strathe, M. (1986). Leadership behaviour of school principals in relation to teacher stress, satisfaction and performance. *Journal of Humanistic Education, and Development*, 24(4), 159-171.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 665-773.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2001). *Applying the Rasch model: Fundamental Measurement in the Human Science*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17, 263-281.
- Brayfield, A. H., & Crockett, W. H. (1955). Employee attitudes and employee performance. *Psychological Bulletin*, 52, 396-424.
- Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In T. Wubbels, & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 46-55). London: The Falmer Press.

- Brekelmans, M., Wubbels, Th., & Créton, H. P. (1990). A study of student perceptions of physics teacher behaviour. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 335-350.
- Brekelmans, M., Wubbels, Th., & den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. In S. C. Goh, & M. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp.73-100). Singapore: World Scientific.
- Brekelmans, M., Wubbels, Th., & Levy, J. (1993). Student performance, attitudes, instructional strategies and teacher-communication style. In Th. Wubbels, & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp.56-63). London: The Falmer Press.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *Schools social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H. Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Schools, social systems and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- 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: McMillan Inc.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230-258.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, B. W., & Saks, D. H. (1986). Measuring the effects of instructional time on student learning: evidence from the beginning teacher evaluation study. *American Journal of Education*, 94, 480-500.
- Brown, F., & Dodd, N. (1999). Rally the troops of make the trains run on time: The relative importance and interaction of contingent reward and transformational leadership. *Leadership & Organizational Development*, 20(6), 291-299.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Butt, G., & Lance, A. (2005). Secondary teacher workload and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401-422.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: lessons from the TSW Pathfinder Project. *School Leadership and Management*, 25(5), 455-471.

- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., & Weick, K. E. (1970). *Managerial behaviour, performance and effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Capella, J. N. (1985). Controlling the floor in conversation. In A.W. Siegman, & S. Feldstein, (Eds.), *Multichannel integrations of nonverbal behaviour* (pp. 69-103). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record*, 64, 723-733.
- Carroll, J. B. (1989). The Carroll Model: A 25 year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18, 26-31.
- Chung, T. P., Dolton, P., & Tremayne, A. (2004). The determinants of teacher supply: time series evidence for the UK, 1962 – 2001.  
Available at: <http://repec.org/res2004/ChungDoltonTremayne.pdf>.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 343-362.
- 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 86<sup>th</sup> Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2006). Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. 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 concept of vision in educational effectiveness theory and research. *Learning Environment Research*, 2, 107-135.
- Creemers, B. P. M., & Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. In R. J. Bosker, B. P. M. Creemers, & J. Scheerens, (Eds.), *Conceptual and methodological advances in educational effectiveness research*. Special issue of *International Journal of Educational Research*, 21(2), 125-140.



- Cresswell, J., & Fischer, D. A. (1998). *A qualitative description of teachers' and principals' perceptions of interpersonal behaviour and school environment*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Association, San Diego, April 13-17.
- Créton, H. A., Wubbels, Th., & Hooymayers, H. P. (1989). Escalated disorderly situations in the classroom and the improvement of these situations. *Teaching and Teacher Education*, 5(3), 205-215.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- D' Apollonia, S., & Abrami, P. C. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist*, 52(11), 198-208.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Evaluation Policy Analysis Archives*, 8(1). Ανακτήθηκε στις 16 Ιουνίου 2009, από <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1.html>.
- 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 1st year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 3-31.
- den Brok, P. (2001). *Teaching and student outcomes: A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*, WCC, Utrecht.
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Levy, J., & Wubbels, Th. (2002). Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behaviour. *The International Journal of Educational Management*, 16, 176-184.
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442.
- den Brok, P., Fisher, D., & Rickards, T. (2004). *Predicting Australian students' perceptions of their teacher interpersonal behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- den Brok, P., Fisher, D., Brekelmans, M., Richards, T., Wubbels, Th., Levy, J., & Waldrup, B. (2003). *Students' perceptions of secondary school teachers' interpersonal style in six countries: a study on the validity of the questionnaire on Teacher Interaction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. ERIC document: ED475164.
- Dinham, S. (1992). *Human perspectives on the resignation of teachers from the New South Wales Public School System: Towards a model of teacher persistence*. Unpublished PhD thesis, University of New England, Armidale, Australia.
- Dinham, S. (1993). Teachers under stress. *Australian Educational Researcher*, 20(3), 1-16.

- Dinham, S. (1995). Time to focus on teacher satisfaction. *Unicorn*, 21(3), 64-75.
- Dinham S., & Scott, C. (1996). *The Teacher 2000 Project: A study of teacher satisfaction, motivation and health*. Kingswood, NSW: Faculty of Education, University of Western Sydney (Nepean).
- 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. (1999). The relationship between context, type of school and position held in school and occupational satisfaction, and mental stress. *Paper presented at the Australian College of Education / Australian Council for Educational Administration, National Conference*, Darwin, Australia.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dinham, S., & Scott, C. (2002). The international Teacher 2000 Project: an international study of teacher and school executive satisfaction, motivation and health in Australia, England, USA, Malta and New Zealand. *Paper presented at the Challenging Futures Conference*, University of New England, Armidale, Australia.
- Dorman, J. P. (2003). Cross national validation of the What Is Happening In this Class questionnaire using confirmatory factor analysis. *Learning Environments Research*, 6, 231-245.
- Dorman, J. P., Adams, J. E., & Ferguson, J. M. (2003). A cross-national investigation of students' perceptions of mathematics classroom environment and academic efficacy in secondary schools. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-13.
- Dorman, J. P., Fraser, B.J., & McRobbie, C. J. (1995). Associations between school level environments and science classroom environment in secondary school. *Research in Science Education*, 25(3), 333-351.
- Driessen, G., & Slegers, P. (2000). Consistency of teaching approach and student achievement: An empirical test. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 57-79.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dunnette, M. D., Campbell, J. P., & Hakel, M. D. (1967). Factors contributing to job satisfaction and job dissatisfaction in six occupational groups. *Organizational Behavior and Human Performance*, 2, 143-174.
- Edmonds, R. E. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Elberts, R. W., & Stone, J. A. (1988). Student achievement in public schools: Do principles make a difference? *Economics Education Review*, 7, 291-299.

- Evans, H. M. (1998). *A study of students' cultural background and teacher-students interpersonal behaviour in secondary science classrooms in Australia*. Unpublished doctoral dissertation, Curtin University of Technology, Science and Mathematics Education Centre, Perth, Australia.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- Evans, L. (1999). *Managing to motivate. A guide for leaders*. London: Cassel.
- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1, 173-192.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among educational professionals. *Educational Management & Administration*, 29(3), 291-306.
- Everitt, B. (1980). *Cluster analysis*. New York: NY Halsted Press.
- Farrugia, C. (1986). Career-choice and sources of occupational satisfaction and frustration among teachers in Malta. *Comparative Education*, 22(3), 221-31.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw - Hill.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social behavior* (pp.149-190). New York: Academic Press Inc.
- Fisher, D., & Cresswell. J. (1998). Actual and ideal principal interpersonal behaviour, *Learning Environments Research*, 1, 231-247.
- Fisher, D. L., Fraser, B. J., & Wubbels, Th. (1993). Interpersonal teacher behaviour and school climate. In Th. Wubbels, & J. Levy, (Eds.), *Do you know what you look like?: Interpersonal relationships in education*. (pp. 103-112). London: The Falmer Press.
- Fisher, D., Henderson, D., & Fraser, B. J. (1995). Interpersonal behaviour in senior high school biology classes. *Research in Science Education*, 25, 125-133.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Groom Helm.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*, (pp. 3-29). Oxford: Pergamon.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.

- Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: assessment, effects and determinants. In B. J. Fraser, & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp.527-564). London: Kluwer Academic Publishers.
- Fraser, B., & Fisher, D. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- Fraser, B. J., & Rentoul, A. J. (1982). Relationships between school-level and classroom-level environment. *Alberta Journal of Educational Research*, 28, 212-225.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1981). Psychosocial learning environment in science classrooms: a review of research. *Studies in Science Education*, 8, 67-92.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (Eds.). (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H.J. Freiberg, (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, (pp. 11-29). London: Falmer Press.
- Furnham, A., Forde, L., & Ferrari, K. (1999). Personality and work motivation. *Personality and individual differences*, 26, 1035-1043.
- Gage, N. L. (1963). Paradigms for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 94-141). Chicago, IL: Rand McNally.
- Garrett, R. M. (1999). Teacher job satisfaction in developing countries. *Educational Research Supplement series* (G), ERIC Document Reproduction Service No. ED 459150.
- Genn, J. M. (1984). Research into the climates of Australian schools, colleges and universities: Contributions and potential of needs-pressure theory. *Australian Journal of Education*, 28, 227-248.
- Goh, S. C. (1994). *Interpersonal teacher behaviour, classroom climate and students' outcomes in primary mathematics classes in Singapore*. Unpublished doctoral dissertation, Science and Mathematics Education Centre, Curtin University of Technology, Perth, Australia.
- Goh, S. C., & Fraser, B. J. (2000). Teacher interpersonal behaviour and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 216-231.
- Goh, S. C., & Khine, M. S. (Eds.). (2002). *Studies in educational learning environments: An international perspective*. Singapore: World Scientific.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models* (3<sup>rd</sup> ed.) London: Arnold.
- Goldstein, H., & McDonald, R. (1988). A general model for the analysis of multilevel data. *Psychometrika*, 53, 455-467.

- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 4-11.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1989-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24, 1141-1177.
- Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on student performance. *Educational Research*, 66(3), 397-409.
- Hayes, N. (1994). *Empowering schools: process and outcome considerations*, School Development Program Research Monograph. Yale Child Study Center, New Haven CT.
- Hean, S., & Garrett, R. (2001). Sources of job satisfaction in science secondary school teachers in Chile. *Compare*, 31(3), 363-379.
- Heck, R. H. (2001). Multilevel modeling with SEM. In G. A. Marcoulides, & R. E. Schumacker (Eds.), *New developments and techniques in structural equation modelling* (pp. 89-127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Heck, R. H., & Thomas, S. L. (2000). *An introduction to multilevel modelling techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hedges, L. V., Laine, R. D., & Greenwald, R. (1994). Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes (An exchange: part 1). *Educational Researcher*, 23(3), 5-14.
- Henderson, D.G. (1995). *A study of the classroom and laboratory environments and student attitude and achievement in senior secondary biology classes*. Unpublished doctoral dissertation, Science and Mathematics Education Centre, Curtin University of Technology, Perth, Australia.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23, 26-34.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1993). *Management of Organizational Behavior; Utilizing Human Resources*. (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland, Ohio: World Publishers.
- Herzberg, F. (1968). *Work and the nature of man*. Cleveland, Ohio: World Publishers.

- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hill, P. W., & Rowe, K. J. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 1-34.
- Hockley, M. & Harkin, J. (2000). Communicating with students with learning difficulties in further education. *Educational Action Research*, 8(2), 341-60.
- Holdaway, E. (1978). *Job satisfaction: An Alberta report*. Edmonton: University of Alberta.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper.
- House, R. J., & Wigdor, L. A. (1967). Herzberg's dual – factor theory of job satisfaction and motivation: a review of evidence and a criticism. *Personnel Psychology*, 20(4), 369-390.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Hoy, W., Hoffman, J., Sabo, D., & Bliss, R. (1996). The organizational climate of middle schools: The development and test of the OCDQ-RM. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 41-49.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (4<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. E. (1996). *Educational administration: Theory research and practice* (5<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. E. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice* (6<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice* (8<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw Hill.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: Handbook for change* (elementary and middle school edition). Beverly Hills, CA: Corwin.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational health climate and effectiveness: A comparative study. *Educational Administration Quarterly*, 26, 260-279.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 355-372.

- Θεοφιλίδης, X., & Στυλιανίδης, M. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Iaffaldano, M. T., & Muchinsky, P. M. (1985). Job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97(2), 251-273.
- Iiacqua, J. A., Schumacher, P., & Li, H. C. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education. *Education*, 116(1), 51-61.
- Imper, M., Neidt, W. A., & Reyes, P. (1990). Factors contributing to teacher satisfaction with participative decision making. *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 216-225.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jorde-Bloom, P. (1988). Closing the gap: an analysis of teacher and administrator perceptions of organizational climate in the early childhood setting. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 111-20.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction -Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core-self evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90, 257-268.
- Khine, M. S., & Fisher, D. L. (Eds.). (2003). *Technology-rich learning environments: A future perspective*. Singapore: World Scientific.
- Klecker, B. M., & Loadman, W. E. (1999). Male elementary school teachers' ratings of job satisfaction by years of teaching experience. *Education*, 119(3), 504-513.
- Kline, P. (1992). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kluger, A. N., & Tikhonchik, J. (2001). The error of accepting the "theoretical" null hypothesis: The rise, fall, and resurrection of commonsense hypotheses in psychology. *Psychological Bulletin*, 127, 408-423.
- Knoop, R. (1994). Work values and job satisfaction. *Journal of Psychology*, 128, 683-691.
- Κοινοπραξία Αθηνά (2006). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Κοινοπραξία Αθηνά.
- Kokkinos, C. M., Charalambous, K., & Davazoglou, A. (2009). Interpersonal teacher behaviour in primary school classrooms: a cross-cultural validation of a Greek translation of the questionnaire on teacher interaction. *Learning Environments Research*, 12, 101-114.

- Koul, R. B. (2003). *Teacher student interactions and science classroom learning environments in India*. Unpublished doctoral thesis, Curtin University of Technology, Australia.
- Koustelios, A. (1991). *The relation ships of organizational cultures and job satisfaction in three selected industries in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester.
- Kreitner, R., Kinicki, A., & Buelens, M. (1999). *Organizational behaviour*. Maidenhead, London: McGraw-Hill.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.
- Κυριακίδης, Α. (2000). Μορφές σύζευξης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Στο Γεωργίου Σ., Κυριακίδη, Α., & Χρίστου, Κ. (Εκδ.), Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, (σσ. 391-402). Λευκωσία.
- Kyriakides, L. (2003). *A theoretical framework for school effectiveness research based on Creemers' model: An empirical study*. Paper presented at the 84<sup>th</sup> Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, USA.
- Kyriakides, L. (2005a). Drawing from teacher effectiveness research and research into teacher interpersonal behaviour to establish a teacher evaluation system: a study on the use of student ratings to evaluate teacher behaviour. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 44-66.
- Kyriakides, L. (2005b). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness & School Improvement*, 16(2), 103-152.
- Kyriakides, L. (2006). Measuring the learning environment of the classroom and its effect on cognitive and affective outcomes of schooling. In D. Fisher, & M. S. Khine, (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments* (pp.269-408). Singapore: World Scientific Publishing.
- Κυριακίδης, Α. (2007). Στατιστική και κοινωνία: η σχέση της στατιστικής με τις επιστήμες της αγωγής και ιδιαίτερα με την έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Πρακτικά 20<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου στατιστικής. *Πρακτικά 20<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής* (σσ. 545-552). <http://www.esi-stat.gr>.
- Kyriakides, L., & Campbell, J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 10(1), 23-36.
- 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 & School Improvement*, 17(1), 3-32.
- Kyriakides, L., & Luyten, H. (2009). The contribution of schooling to the cognitive development of secondary education students in Cyprus: an application of regression discontinuity with multiple cut-off points. *School Effectiveness & School Improvement*, 20(2), 167-186.
- Kyriakides, L. & Tsangaridou, N. (2004). *School effectiveness and teacher effectiveness in physical education*. Paper presented at the 85<sup>th</sup> Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, April.
- Ladebo, O. J. (2005). Effects, of work- related attitudes on the intention to leave the profession: an examination of school teachers in Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 355-369.
- Latham, A. (1998). Teachers' satisfaction. *Educational Leadership*, 55, 82-83.
- Lawler, E. E. (1994). *Motivation in work organizations*. San Francisco: Jossey Bass.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*, New York: Ronald Press Company.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in schools*, 4, 177-199.
- 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.
- Locke, E. A. (1970). Job satisfaction and job performance: a theoretical analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 484-500.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunnette, M. D. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Lofquist, L. H., & Davis, R. V. (1991). *Essentials of person environment correspondence counseling*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Lonner, W. J. (1980). The search for psychological universals In H. C. Triandis, & W. W. Lambert (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (pp.123-204) Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Luyten, H. (1994). Stability of school effects in Dutch secondary education: the impact of variance across subjects and years. *International Journal of Educational Research*, 21, 197-216.
- Ma, X., & Macmillan, R. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- MacDonald, B. (1991). Critical introduction from innovation to reform -a framework for analysing change. In J. Rudduck (Ed.), *Innovation and change: Developing involvement and understanding*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Manisera, M., Dusseldorp, E., & van der Kooij, A. (2005). *Component structure of job satisfaction based on Herzberg's theory*. Discussion paper. Univeristy of Brescia, Italy.  
[http://www.datatheory.nl/pages/fullmanuscript\\_final\\_epm.pdf](http://www.datatheory.nl/pages/fullmanuscript_final_epm.pdf)
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52(11), 1187-97.
- Maruyama, G.M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Harper & Row.
- Matloga, E. S. (2005). *Investigating job satisfaction of primary and secondary rural and farm school teachers*. Unpublished dissertation. University of Johannesburg, South Africa.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of industrial civilization*. New York: McGraw-Hill.
- McGregor, D. (1960). *Human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Menlo, A., & Poppleton, P. (1990). A five country study of the work perceptions of secondary school teachers in England, the United States, Japan, Singapore and West Germany (1986-88). *Comparative Education*, 26(2-3), 173-182.
- Menon, M. E. (1998). Factors influencing the demand for higher education: the case of Cyprus. *Higher Education*, 35, 251-266.
- Menon, M. E. (2004). The effect of an educational administration course on the expectations of pre-service teachers. *Journal of Educational Administration*, 42(1), 98-111.
- Menon, M., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: A dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 28, 77-110.
- Mok, M., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.
- Monk, D. H. (1992). *Microeconomics of school productions*. Paper presented at the Economics of Education Section of the International Encyclopedia of Education.

- Moss, R. H. (1974). *The social climate scales: an overview*, Palo Alto Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Wells: Open Schools.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: evidence and practice*. London: Sage.
- Muthén, B. O. (1994). Multilevel covariance structure analysis. *Sociological Methods and Research*, 22(3), 376-398.
- Muthén, B. O. (1989). Latent variable modelling in heterogeneous populations. *Psychometrika*, 54, 557-585.
- Muthén, L. K. (1997). Latent growth modelling with longitudinal and multilevel data. In A. E. Raftery (Ed.), *Sociological methodology* (pp.453 – 480). Boston: Blackwell.
- Muthén, B. O., & Satorra, A. (1989). Multilevel aspects of varying parameters in structural models. In R. D. Bock (Ed.), *Multilevel analysis of educational data*. San Diego, CA: Academic Press.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1999). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106.
- Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology. Exploring the interactive continuum*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Nias, J. (1981). Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's 'two factor' hypothesis revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 2(3), 235-246.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assesment. *Essays in Education*, 18, 1-18.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: an organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963-974.
- Owens, R. (1995). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.) (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

- Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. C. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(1), 35-45.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2005). Job satisfaction variance among public and private Kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal Educational Research*, 43, 147-167.
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-337.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική θεωρητική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Perie, M., Baker, D., & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Pinder, C. C. (1984). *Work Motivation: Theory, Issues, and Applications*. Dallas: Scott, Foresman.
- Pitner, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research in educational administration*. New York: Longman.
- Porter, L. (1963). Job attitudes in management: Perceived importance of needs as a function of job level. *Journal of Applied Psychology*, 47, 141-148.
- Quarstein, V. A., McAfee, R. B., & Glassman, M. (1992). The situational occurrences theory of job satisfaction. *Human Relations*, 45(8), 859-872.
- Ralph, J. H., & Fennessey, J. (1983). Science or reform: some questions about the effective schools model. *Phi Delta Kappan*, 64(10), 689-694.
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rawnsley, D. (1997). *Associations between classroom learning environments, teacher interpersonal behaviour and student outcomes in secondary mathematics classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, Curtin University of Technology, Perth, Australia.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2000). *A first course in structural equation modelling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modelling* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Reyes, P., & Shin, H. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: a causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5, 22-39.
- Reynolds, D. (1982). The search for effective schools. *School Organization*, 2(3), 215-237.
- Reynolds, D. (1985). *Studying school effectiveness*. London: Falmer Press.
- Reynolds, D. (1995). The effective school: an inaugural lecture. *Evaluation and Research in Education*, 9(2), 57-73.
- Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Nesselrodt, P. S., Schaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (Eds.). (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Pergamon Press.
- Rice, R. W., McFarlin, D. B., & Bennett, D. E. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 3, 279-289.
- 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, 43-58.
- Rickards, T., den Brok, P., & Fisher, D. (2003). *What does the Australian Teacher look like? Australian typologies for teacher student interpersonal behaviour*. Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum 2003.
- Robbins, S. (1998). *Organisational Behaviour: Concepts, Controversies and Applications* (8th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Robson, C. (2002). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner researchers* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schaffer, R. (1953). Job satisfaction as related to need-satisfaction in work. *Psychological Monographs*, 67, 21-25.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Scheerens, J., & Creemers, B. P. M. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-707.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). *Positioning and validating the supervision framework*. Enschede, Netherlands: University of Twente, Department of Educational Organisation and Management.

- Scheerens, J., Vermeulen, C. J. A. J., & Pelgrum, W. J. (1989). Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 789-799.
- Schmidt, G. L. (1976). Job satisfaction among secondary school administrators. *Educational Administration Quarterly*, 12, 68-86.
- Schneider, J., & Locke, E. A. (1971). A critique of Herzberg's incident classification system and suggested revision. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 6, 441-457.
- Schultz, D. (1982). *Psychology and industry today*. New York: MacMillan Company.
- Scott, C., & Dinham, S. (2001). *In search of the third domain: Teacher satisfaction in Malta*. A paper presented to the Australian Association for Research in Education, Fremantle, Australia.
- Scott, C., & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 74-86.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66-82.
- Sergiovanni, T. (1968). New evidence on teacher morale: a proposal of staff differentiation. *North Central Association Quarterly*, 42, 259-266.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 63-73.
- Shavelson, R. J., Webb, N. M., & Rowley, G. L. (1989). Generalizability theory. *American Psychologist*, 44(6), 922-932.
- Shouksmith, G., Pajo, K., & Jepsen, A. (1990). Construction of a multi-dimensional scale of job satisfaction. *Psychological Reports*, 67, 355-364.
- Sillitoe, W. (2003). The five year Hitch. *Times Educational Supplement* October 31.
- Siegal, L., & Lane, I. M. (1987). *Personnel and organizational psychology*. Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- Smith, P. J., & Cronje, G. J. (1992). *Management principles. A contemporary South African edition*. Kenwyn: Juta & ltd.
- Smith, P., Kendall, L., & Hullin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago, IL: Rand-McNally.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage Publishers.

- Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers*. Slough: NFER.
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology, 13*, 693–713.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Applications, assessment, causes and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Staple, D. S., & Higgins, C. A. (1998). A study of the impact of factor importance weightings on job satisfaction measures. *Journal of Business and Psychology, 13*, 211-232.
- Stapleton, L. M. (2006). Using multilevel structural equation modeling techniques with complex sample data. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: a second course* (pp.345–384). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary school effects. In D. Reynolds, B. P. M. Creemers, P. S. Nesselrodt, E. C. Schaffer, S. Stringfield, & C. Teddlie (Eds.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (pp. 153-187). Oxford: Pergamon Press.
- Stringfield, S. C., & Slavin, R. E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B. P. M. Creemers & G. J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35-69). Gronigen.
- Strivastava, M. S., & Carter, E. M. (1983). *An introduction to applied multivariate statistics*. New York: North Holland.
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Environment Education, 63*(3), 217-230.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers College Press.
- Thompson, D. P., McNamara, J. F., & Hoyle, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: a synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly, 33*(1), 7-37.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Van de Vijver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: some practical Guidelines. *European Psychologist, 1*, 89-99.

- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Vroom, V. H. (1982). *Work and motivation*. (Rev.Ed.). Malabar, FL: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Walberg, H. J. (1986). Syntheses of research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Walberg, H. J. (Ed.). (1979). *Educational Environments and effects: Evaluation, policy and productivity*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward to knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Industrial Relations Center.
- Westling Allodi, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Witziers, B., Bosker, R., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Worrell, T. G. (2004). School psychologists' job satisfaction: ten years later. Unpublished doctoral dissertation. Virginia State University, Virginia, USA.
- Wubbels, Th., & Brekelmans, M. (1998). The teacher factor in the social climate of the classroom. In B. J. Fraser, & K. G. Tobin (Eds.), *International Handbook of science Education* (pp. 565-80). Kluwer Academic Publishers, London.
- Wubbels, Th., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behaviour in the classroom. In B. J. Fraser, & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences* (pp. 141-160). Oxford, England: Pergamon Press.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., van Tartwijk, J., & Admiraal, W. (1997). Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. In H. C. Waxman, & H. J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research* (pp. 151-170). Berkley, CA: MuCutchan Publishing Company.
- Wubbels, Th., Créton, H., & Holvast, A. J. C.D. (1988). Undesirable classroom situations. *Interchange*, 19, 25-40.



- Wubbels, Th., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional behaviour mapped out*. Abstracted in *Resources in Education*, 20, 12, p. 153, ERIC document 260040.
- Wubbels, Th., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1987). A school based induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10, 81-94.
- Wubbels, Th., Creton, H., & Hooymayers, H. (1990). *Review of research on teacher communication styles with use of the Leary Model*. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, Boston, April 16-20.
- Wubbels, Th., Créton, H. A., & Hooymayers, H. (1992). Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model. *Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 12.
- Wubbels, Th., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behaviour. In T. Wubbels, & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp.13-28). London: The Falmer Press.
- Wubbels, Th., & Levy, J. (1989). *A comparison of Dutch and American interpersonal teacher behaviour*. Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, San Francisco, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 013 384).
- Wubbels, Th., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behaviour of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1-18.
- Wubbels, Th., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.
- Wubbels, Th., Levy, J., & Brekelmans, M. (1997). Paying attention to relationships. *Educational Leadership*, 55(2), 82-86.
- Yair, G. (1997). When classrooms matter: implications of between – classroom variability for educational policy in Israel. *Assessment in Education*, 4(2), 225-248.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2005). Modeling Teacher Empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), 229-247.
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90, 103-109.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

## Παράρτημα Α

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ

Αυτό το ερωτηματολόγιο σας ζητά να περιγράψετε τις σχέσεις και γενικότερα το κλίμα που επικρατεί στην τάξη κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ. ΜΗ ΓΡΑΨΕΤΕ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΣΑΣ, επειδή οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και ανώνυμες. Αυτό δεν είναι ένα ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΑ. Ο καθηγητής που σας διδάσκει το μάθημα αυτό ΔΕ θα διαβάσει τις απαντήσεις σας και αυτές δε θα επηρεάσουν τη βαθμολογία σας. Θα λάβει μόνο το μέσο όρο των αποτελεσμάτων της τάξης, όχι τις ατομικές βαθμολογίες μαθητών.

Στις επόμενες σελίδες θα βρείτε 62 ερωτήσεις. Για κάθε πρόταση στο ερωτηματολόγιο βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που νομίζετε ότι ταιριάζει στην προσωπικότητα του καθηγητή σας.

Για παράδειγμα:

	Ποτέ				Πάντα
Εκφράζει τον εαυτό του ξεκάθαρα	1	2	3	4	5

Αν πιστεύετε ότι ο καθηγητής σας πάντα εκφράζει τον εαυτό του με σαφήνεια, βάλτε σε κύκλο τον αριθμό 5. Αν νομίζετε ότι ο καθηγητής σας ποτέ δεν εκφράζει τον εαυτό του με σαφήνεια βάλτε σε κύκλο τον αριθμό 1. Μπορείτε επίσης να επιλέξετε τους αριθμούς 2, 3, ή 4 οι οποίοι βρίσκονται στο ενδιάμεσο διάστημα.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία

Μαρία Ηλιοφώτου–Μένον  
Επίκουρος καθηγήτρια  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μαρία Γεωργίου  
Υποψήφια διδάκτορας  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΞΕΚΙΝΗΣΤΕ  
ΠΙΘΑΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

	ΠΟΤΕ					ΠΑΝΤΑ				
	1	2	3	4	5	ποτέ	πάντα			
1. Είναι αυστηρός.						1	2	3	4	5
2. Πρέπει να είμαστε ήσυχοι στην τάξη του.						1	2	3	4	5
3. Μιλά με ενθουσιασμό για το αντικείμενο που διδάσκει.						1	2	3	4	5
4. Μας εμπιστεύεται.						1	2	3	4	5
5. Γνοιάζεται όταν δεν τον καταλαβαίνουμε.						1	2	3	4	5
6. Αν διαφωνούμε μαζί του μπορούμε να το συζητήσουμε.						1	2	3	4	5
7. Απειλεί ότι θα μας τιμωρήσει.						1	2	3	4	5
8. Μπορούμε να αποφασίζουμε για κάποια σημαντικά πράγματα (π.χ. ημερομηνία διαγωνίσματος) στην τάξη του.						1	2	3	4	5
9. Είναι απαιτητικός.						1	2	3	4	5
10. Πιστεύει ότι αντιγράφουμε.						1	2	3	4	5
11. Είναι πρόθυμος να εξηγήσει ξανά κάποια πράγματα.						1	2	3	4	5
12. Πιστεύει ότι δεν ξέρουμε τίποτα υποτιμώντας τις δυνάμεις μας.						1	2	3	4	5
13. Αν θέλουμε κάτι είναι πρόθυμος να μας βοηθήσει.						1	2	3	4	5
14. Τα διαγωνίσματά του είναι δύσκολα.						1	2	3	4	5
15. Μας βοηθά με την εργασία μας.						1	2	3	4	5
16. Χωρίς να το περιμένουμε, ξαφνικά θυμώνει.						1	2	3	4	5
17. Αν έχουμε κάτι να πούμε μας ακούει.						1	2	3	4	5
18. Συμπάσχει μαζί μας.						1	2	3	4	5
19. Μας κάνει σκόπιμα να φαινόμαστε ανόητοι.						1	2	3	4	5
20. Τα επίπεδα και οι στόχοι του στο μάθημα είναι πολύ υψηλά.						1	2	3	4	5
21. Μπορούμε να τον επηρεάσουμε.						1	2	3	4	5
22. Χρειαζόμαστε την άδειά του πριν μιλήσουμε.						1	2	3	4	5
23. Φαίνεται αβέβαιος για αυτά που λέει.						1	2	3	4	5
24. Μας περιφρονεί.						1	2	3	4	5
25. Έχουμε την ευκαιρία στο μάθημά του να επιλέξουμε εργασίες που είναι πιο ενδιαφέρουσες για μας.						1	2	3	4	5
26. Είναι χαρούμενος και χαμογελαστός.						1	2	3	4	5
27. Μας αφήνει να περιφερόμαστε άσκοπα στην τάξη.						1	2	3	4	5
28. Μας μειώνει προσβάλλοντάς μας.						1	2	3	4	5

	ποτέ		πάντα		
29. Δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για μας.	1	2	3	4	5
30. Πιστεύει ότι δεν μπορούμε να κάνουμε κάποια πράγματα καλά.	1	2	3	4	5
31. Εξηγεί τα πράγματα με σαφήνεια.	1	2	3	4	5
32. Αντιλαμβάνεται πότε δεν καταλαβαίνουμε.	1	2	3	4	5
34. Είναι διστακτικός όταν πρέπει να αποφασίσει για κάτι.	1	2	3	4	5
35. Είναι φιλικός.	1	2	3	4	5
36. Μαθαίνουμε πολύ από αυτόν, έχει μεταδοτικότητα.	1	2	3	4	5
37. Είναι κάποιος στον οποίο μπορούμε να βασιστούμε.	1	2	3	4	5
38. Εκνευρίζεται πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5
39. Ενεργεί λες και δεν ξέρει τι να κάνει.	1	2	3	4	5
40. Διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή μας στο μάθημα.	1	2	3	4	5
41. Αμέσως μας διορθώνει όταν παραβαίνουμε έναν κανόνα που ισχύει στην τάξη.	1	2	3	4	5
42. Μας επιτρέπει να έχουμε τον έλεγχο στην τάξη του.	1	2	3	4	5
43. Είναι ανυπόμονος.	1	2	3	4	5
44. Δεν είναι βέβαιος (σίγουρος) πώς να ενεργήσει όταν περιφερόμαστε άσκοπα.	1	2	3	4	5
45. Γνωρίζει τα πάντα που συμβαίνουν μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
46. Είναι εύκολο να τον κοροϊδέσουμε.	1	2	3	4	5
47. Έχει την αίσθηση του χιούμορ.	1	2	3	4	5
48. Μας δίνει αρκετές επιλογές στο τι θα μελετήσουμε.	1	2	3	4	5
49. Μας δίνει (αφήνει) αρκετό ελεύθερο χρόνο μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
50. Μπορεί να δεχτεί ένα αστείο.	1	2	3	4	5
51. Έχει κακή διάθεση.	1	2	3	4	5
52. Είναι γενικά καλός ηγέτης της τάξης.	1	2	3	4	5
53. Αν δεν ολοκληρώσουμε την κατ' οίκον εργασία μας φοβόμαστε να μπούμε στην τάξη για μάθημα.	1	2	3	4	5
55. Είναι δειλός, χωρίς αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4	5
56. Είναι υπομονετικός.	1	2	3	4	5

	ποτέ	1	2	3	4	5	πάντα
57. Είναι αυστηρός όταν βαθμολογεί (διορθώνει) εργασίες.	1	2	3	4	5		
58. Είναι καχύποπτος.	1	2	3	4	5		
59. Είναι εύκολο να ξεκινήσεις καυγά μαζί του.	1	2	3	4	5		
60. Η τάξη του είναι ευχάριστη.	1	2	3	4	5		

---

61. Τον φοβόμαστε	1	2	3	4	5		
62. Ενεργεί με εμπιστευτικότητα (εχεμύθεια) όταν χειρίζεται προσωπικό μας θέμα.	1	2	3	4	5		
63. Είναι σαρκαστικός.	1	2	3	4	5		
64. Είναι επιεικής.	1	2	3	4	5		

## Παράρτημα Β

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ / ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑΣ (Principal Interaction Questionnaire)

Σας ευχαριστώ πολύ για την προθυμία σας να συμπληρώσετε το ακόλουθο ερωτηματολόγιο.

#### ΟΔΗΓΙΕΣ

Οι επόμενες δύο σελίδες έχουν σχεδιαστεί για να αποτιμήσουν τη γνώμη σας για τον τρόπο που ο διευθυντής του σχολείου σας βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το προσωπικό. Κάθε σελίδα αποτελείται από έναν κατάλογο δηλώσεων στις οποίες καλείστε να απαντήσετε.

Παρακαλώ να δώσετε την ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΗ σας αξιολόγηση για τον τρόπο-στυλ που αλληλεπιδρά ο Διευθυντής / Διευθύντρια με το προσωπικό στο σχολείο σας.

Θα σας ζητηθεί να εκφράσετε τη γνώμη σας με τις λέξεις, “Ποτέ – Σπάνια - Κάποτε – Συχνά – Πάντα” οι οποίες κωδικοποιούνται στο τέλος της κάθε δήλωσης ως εξής:

Ποτέ =1, Σπάνια = 2, Κάποτε =3, Συχνά =4, Πάντα =5

Παρακαλώ να διαβάσετε κάθε δήλωση και να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας.

Παρακαλώ να σημειώσετε ότι τα ερωτηματολόγια θα απαντηθούν ανώνυμα και θα παραμείνουν ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΑ σε όλα τα στάδια.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία

Μαρία Ηλιοφώτου–Μένον  
Επίκουρος καθηγήτρια  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μαρία Γεωργίου  
Υποψήφια διδάκτορας  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

	Π Ο Τ Ε	Σ Π Α Ν Ι Α	Κ Α Π Ο Τ Ε	Σ Υ Χ Ν Α	Π Α Ν Τ Α
1. Ο Διευθυντής του σχολείου σας μιλά με ενθουσιασμό για το σχολείο του	1	2	3	4	5
2. Ο Διευθυντής του σχολείου σας εμπιστεύεται το διδακτικό προσωπικό του.	1	2	3	4	5
3. Ο Διευθυντής του σχολείου σας φαίνεται αβέβαιος, χωρίς σιγουριά, όταν εκφράζει τις απόψεις του.	1	2	3	4	5
4. Αυτός ο Διευθυντής θυμώνει αναπάντεχα.	1	2	3	4	5
5. Ο Διευθυντής του σχολείου σας εμπνέει τους εκπαιδευτικούς του.	1	2	3	4	5
6. Εάν οι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν με τις απόψεις του Διευθυντή σας μπορούν να του εκφράσουν τη διαφωνία τους.	1	2	3	4	5
7. Αυτός ο Διευθυντής είναι διστακτικός όταν χρειάζεται να αποφασίσει.	1	2	3	4	5
8. Ο Διευθυντής του σχολείου σας υποτιμά τους εκπαιδευτικούς του.	1	2	3	4	5
9. Αυτός ο Διευθυντής δίνει σαφείς (ξεκάθαρες) οδηγίες.	1	2	3	4	5
10. Εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν κάτι να πουν, αυτός ο Διευθυντής πρόθυμα θα τους ακούσει.	1	2	3	4	5
11. Αυτός ο Διευθυντής ενεργεί χωρίς αυτοπεποίθηση, σαν να μη γνωρίζει τι να κάνει.	1	2	3	4	5
12. Ο Διευθυντής του σχολείου σας διορθώνει αμέσως έναν εκπαιδευτικό που κάνει λάθος ή παρατυπία.	1	2	3	4	5
13. Ο Διευθυντής του σχολείου σας γνωρίζει σχεδόν τα πάντα που συμβαίνουν στο σχολείο.	1	2	3	4	5
14. Ο Διευθυντής του σχολείου σας συμπάσχει με τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
15. Ο Διευθυντής του σχολείου σας δεν είναι σίγουρος πως θα ενεργήσει αν ένας εκπαιδευτικός πάει εναντίον του.	1	2	3	4	5
16. Ο Διευθυντής του σχολείου σας έχει κακή διάθεση.	1	2	3	4	5
17. Ο Διευθυντής του σχολείου σας είναι καλός ηγέτης.	1	2	3	4	5
18. Αυτός ο Διευθυντής είναι υπομονετικός με το διδακτικό προσωπικό.	1	2	3	4	5
19. Αυτός ο Διευθυντής γενικά είναι δειλός (άτολμος) και δεν παίρνει ρίσκο.	1	2	3	4	5
20. Ο Διευθυντής του σχολείου σας είναι σαρκαστικός.	1	2	3	4	5
21. Ο Διευθυντής του σχολείου σας ενεργεί με εμπιστευτικότητα (τηρεί εχεμύθεια) όταν χειρίζεται προσωπικό σας θέμα.	1	2	3	4	5
22. Αυτός ο Διευθυντής δείχνει κατανόηση όταν το προσωπικό αντιμετωπίζει προβλήματα.	1	2	3	4	5
23. Ο Διευθυντής του σχολείου σας αλλάζει τη γνώμη του.	1	2	3	4	5
24. Αυτός ο Διευθυντής είναι ανυπόμονος με τους εκπαιδευτικούς σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5



	Π Ο Τ Ε	Σ Π Α Ν Ι Α	Κ Α Π Ο Τ Α Ε	Σ Υ Χ Ν Α	Π Α Ν Τ Α
25. Αυτός ο Διευθυντής βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο.	1	2	3	4	5
26. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν αυτό το Διευθυντή.	1	2	3	4	5
27. Αυτός ο Διευθυντής είναι χαρούμενος, εμπνέει χαρά.	1	2	3	4	5
29. Αυτός ο Διευθυντής δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
30. Ο Διευθυντής του σχολείου σας δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να εργαστούν ανεξάρτητα.	1	2	3	4	5
31. Αυτός ο Διευθυντής μειώνει τους εκπαιδευτικούς προσβάλλοντάς τους.	1	2	3	4	5
32. Ο Διευθυντής του σχολείου σας είναι πολύ απαιτητικός.	1	2	3	4	5
33. Αυτός ο Διευθυντής είναι φιλικός με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.	1	2	3	4	5
34. Ο Διευθυντής του σχολείου σας δίνει ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν και να εφαρμόσουν τις δικές τους διδακτικές μεθόδους.	1	2	3	4	5
35. Αυτός ο Διευθυντής πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο δεν είναι ικανοί να διεκπεραιώσουν αποτελεσματικά τις εργασίες τους	1	2	3	4	5
36. Ο Διευθυντής του σχολείου σας περιορίζει τις δραστηριότητες-πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
37. Ο Διευθυντής του σχολείου σας είναι πρόσωπο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασιστούν.	1	2	3	4	5
38. Ο Διευθυντής του σχολείου σας δίνει στους εκπαιδευτικούς το χρονικό περιθώριο για να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη	1	2	3	4	5
40. Αυτός ο Διευθυντής είναι προσηλωμένος στην πιστή τήρηση των κανόνων και των κανονισμών.	1	2	3	4	5
41. Ο Διευθυντής του σχολείου σας έχει την αίσθηση του χιούμορ.	1	2	3	4	5
42. Αυτός ο Διευθυντής δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αναπτύξουν τα δικά τους προγράμματα (μαθήματα).	1	2	3	4	5
43. Ο Διευθυντής του σχολείου σας είναι καχύποπτος.	1	2	3	4	5
44. Ο Διευθυντής του σχολείου σας πρέπει να ενισχύσει την εξουσία που του παρέχει ο ρόλος του.	1	2	3	4	5
45. Αυτός ο Διευθυντής μπορεί να δεχτεί ένα αστείο.	1	2	3	4	5
46. Ο Διευθυντής του σχολείου σας δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποφασίζουν για πράγματα που τους αφορούν.	1	2	3	4	5
47. Αυτός ο Διευθυντής πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο δε δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό.	1	2	3	4	5
48. Ο Διευθυντής του σχολείου σας είναι αυστηρός όταν χειρίζεται τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5

## Παράρτημα Γ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

για

### ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Σας ευχαριστούμε πολύ για την προθυμία σας να συμπληρώσετε το ακόλουθο ερωτηματολόγιο το οποίο επιχειρεί να διερευνήσει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

#### ΟΔΗΓΙΕΣ

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε είναι χωρισμένο σε δύο μέρη.

Οι ερωτήσεις-δηλώσεις του μέρους Β' έχουν σχεδιαστεί με βάση κατάλογο παραγόντων που εκπαιδευτικοί υπέδειξαν ότι συντείνουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκειά τους.

Παρακαλούμε διαβάστε κάθε δήλωση και βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που εκφράζει καλύτερα τη γνώμη σας.

Σημειώστε ότι τα ερωτηματολόγια θα απαντηθούν **ΑΝΩΝΥΜΑ** και θα παραμείνουν εμπιστευτικά σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία

Μαρία Ηλιοφώτου–Μένον  
Επίκουρος καθηγήτρια  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μαρία Γεωργίου  
Υποψήφια διδάκτορας  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

## ΜΕΡΟΣ Α'

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΤΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ / ΔΗΛΩΣΕΙΣ  
ΣΗΜΕΙΩΝΟΝΤΑΣ Ο,ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΣΑΣ.

1.1 Αναγνωρισμένα έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση (μέχρι 31.8.06) --  
-----.

1.2 Έτος τοποθέτησης στο συγκεκριμένο σχολείο:-----

1.3 Συνολικός αριθμός ετών υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:-----

(Να συμπληρωθεί μόνο στην περίπτωση που έχετε υπηρετήσει και στο παρελθόν στο  
συγκεκριμένο σχολείο)

1.4 Φύλο: 1. Άντρας  2. Γυναίκα

1.5 Ποια είναι η τωρινή σας θέση στο σχολείο:

α) Βοηθός Διευθυντής /-ντρια  β) Καθηγητής /-τρια

1.6 Ποιος είναι ο ανώτερος τίτλος σπουδών που έχετε αποκτήσει;

α) Πτυχίο πανεπιστημίου τετραετούς φοίτησης β) Μάστερ γ) Διδακτορικό

2. Α Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν στον επαγγελματικό σας  
προσανατολισμό. Να βάλετε σε κύκλο το **ναι** ή το **όχι** ανάλογα με το τι ισχύει στην περίπτωση σας.

	Ναι	Όχι
2.1 Πάντα ήθελα να γίνω καθηγητής.	Ναι	Όχι
2.2 Το επάγγελμα του καθηγητή ήταν η πρώτη μου επιλογή.	Ναι	Όχι
2.3 Επέλεξα το τωρινό μου επάγγελμα γιατί δεν είχα άλλες επιλογές.	Ναι	Όχι
2.4 Είχα μια ρεαλιστική εικόνα για το επάγγελμα του καθηγητή πριν να αρχίσω τις σπουδές μου.	Ναι	Όχι
2.5 Οι σπουδές μου με έχουν επαρκώς προετοιμάσει για το επάγγελμα του καθηγητή.	Ναι	Όχι

2. Β Οι παρακάτω δηλώσεις εξετάζουν παράγοντες που πιθανόν λάβατε υπόψη κατά την επιλογή του  
επαγγέλματος σας. Να βάλετε σε κύκλο το **θετικά** στην περίπτωση που λάβατε υπόψη τον παράγοντα αυτό και  
**αρνητικά** στην περίπτωση που δεν τον λάβατε υπόψη.

Έλαβα υπόψη	Θετικά	Ούτε θετικά ούτε αρνητικά	Αρνητικά
2.1 την οικογένειά μου	Θετικά	Ούτε θετικά ούτε αρνητικά	Αρνητικά
2.2 τις ώρες εργασίας	Θετικά	Ούτε θετικά ούτε αρνητικά	Αρνητικά
2.3 την ύπαρξη συγκεκριμένων διακοπών	Θετικά	Ούτε θετικά ούτε αρνητικά	Αρνητικά
2.4 το βαθμό στον οποίο το επάγγελμα αυτό μελλοντικά θα ταίριαζε με τις οικογενειακές μου υποχρεώσεις	Θετικά	Ούτε θετικά ούτε αρνητικά	Αρνητικά
2.5 τη δυνατότητα να ασχοληθώ με το αντικείμενο διδασκαλίας που με ενδιαφέρει	Θετικά	Ούτε θετικά ούτε αρνητικά	Αρνητικά
2.5.1 τον περιορισμό να ασχοληθώ σε βάθος με το αντικείμενο διδασκαλίας που με ενδιαφέρει	Θετικά	Ούτε θετικά ούτε αρνητικά	Αρνητικά
2.5 τις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασής μου	Θετικά	Ούτε θετικά ούτε αρνητικά	Αρνητικά
2.6 τις προοπτικές ανέλιξης	Θετικά	Ούτε θετικά ούτε αρνητικά	Αρνητικά

## ΜΕΡΟΣ Β'

**3. 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 ικανοποίηση / δυσαρέσκεια βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό για κάθε στοιχείο.

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

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

<b>Πώς αισθάνεστε αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση</b>	Υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας	Ουδέτερη κατάσταση			Υψηλός Βαθμός ικανοποίησης
3.1 την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις επιδόσεις των μαθητών σας;	1	2	3	4	5
3.2 την οποιαδήποτε επιτυχία των μαθητών στο μάθημα που διδάσκετε;	1	2	3	4	5
3.3 την ικανότητά σας να συμβάλλετε στην πρόοδο όλου του σχολείου;	1	2	3	4	5
3.4 την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις στάσεις των μαθητών σε διάφορα θέματα;	1	2	3	4	5
3.8 τη γενική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
3.10 την εργασία με μαθητές που έχουν οικογενειακά προβλήματα;	1	2	3	4	5
3.11 την εργασία με αδύνατους (μαθησιακά) μαθητές;	1	2	3	4	5
3.12 την εργασία με δυνατούς (μαθησιακά) μαθητές;	1	2	3	4	5
3.13α το επίσημο ωράριο εργασίας σας;	1	2	3	4	5
3.13β τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους;	1	2	3	4	5
3.14 τη στάση της κοινωνίας αναφορικά με τις ώρες εργασίας και τις διακοπές των καθηγητών;	1	2	3	4	5
3.15 το μισθό σας;	1	2	3	4	5
3.16 τις ευκαιρίες σας για προαγωγή;	1	2	3	4	5
3.17 το φυσικό περιβάλλον (π.χ. κτηριακές εγκαταστάσεις, αίθουσες, αυλή κτλ.) στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
3.18 το βαθμό αναγνώρισης που λαμβάνετε για τη δουλειά σας από το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου;	1	2	3	4	5
3.19 το βαθμό αναγνώρισης που λαμβάνετε για τις προσπάθειές σας από το εκπαιδευτικό σύστημα / τους ανωτέρους σας;	1	2	3	4	5

<b>Πώς αισθάνεστε αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση</b>	Υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας		Ουδέτερη κατάσταση		Υψηλός Βαθμός ικανοποίησης
3.20 το βαθμό αναγνώρισης που λαμβάνετε για τις προσπάθειές σας από τους γονείς των μαθητών και την κοινωνία;	1	2	3	4	5
3.21 το κύρος που έχει το επάγγελμά σας στην κοινωνία;	1	2	3	4	5
3.22 την εκτίμηση που απολαμβάνετε ως άτομο μέσα στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
3.23 τη φήμη που έχει το σχολείο σας μέσα στην κοινότητα;	1	2	3	4	5
3.24 την εικόνα που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους καθηγητές;	1	2	3	4	5
3.25 το χρόνο που διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες (π.χ. προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας;	1	2	3	4	5
3.26 την οργάνωση από εσάς διάφορων διδακτικών δραστηριοτήτων;	1	2	3	4	5
3.27 το χρόνο που διαθέτετε σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες (π.χ. συνεδρίες, διοργάνωση εκδηλώσεων, κτλ);	1	2	3	4	5
3.28 την ανάμειξή σας σε εξωσχολικές δραστηριότητες;	1	2	3	4	5
3.29 τις σχέσεις (συναλλαγές) σας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;	1	2	3	4	5
3.30 τις σχέσεις (συναλλαγές) σας με το διευθυντή του σχολείου σας;	1	2	3	4	5
3.31 τις σχέσεις (συναλλαγές) σας με τους μαθητές;	1	2	3	4	5
3.32 τις σχέσεις (συναλλαγές) σας με τους γονείς των μαθητών;	1	2	3	4	5
3.33 τις σχέσεις (συναλλαγές) σας με μέλη της κοινότητας;	1	2	3	4	5
3.34 τις σχέσεις (συναλλαγές) σας με το Σύνδεσμο Γονέων;	1	2	3	4	5
3.35 τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των καθηγητών αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των μελών τους;	1	2	3	4	5
3.36 τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των καθηγητών εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
3.38 τον τρόπο που η Κυβέρνηση εργάζεται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;	1	2	3	4	5
3.39 την ποικιλία (το εύρος) διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους καθηγητές;	1	2	3	4	5
3.40 τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα για καθηγητές στα οποία έχετε λάβει μέρος;	1	2	3	4	5

<b>Πώς αισθάνεστε αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση</b>	Υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας		Ουδέτερη κατάσταση		Υψηλός Βαθμός ικανοποίησης
3.41 το βαθμό της υποστήριξης (στην εργασία σας) που έχετε από τους συναδέλφους του σχολείου σας;	1	2	3	4	5
3.43 το βαθμό ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων σας από τον καιρό του διορισμού σας;	1	2	3	4	5
3.44 το βαθμό στον οποίο έχετε επιτύχει τους επαγγελματικούς σας στόχους;	1	2	3	4	5
3.45 την ποιότητα της ηγεσίας που υπάρχει στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
3.46 το βαθμό συνεργασίας που υπάρχει μεταξύ των καθηγητών στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
3.47 τις μεθόδους (τρόπους) επικοινωνίας στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
3.48 τις ευκαιρίες που έχετε για να ασκήσετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
3.49 το να βοηθάτε άλλους καθηγητές (τους συναδέλφους σας) του σχολείου σας;	1	2	3	4	5
3.50 τις ευκαιρίες που έχετε για κοινωνικές / συναναστροφές με άλλους καθηγητές εντός και εκτός του σχολείου;	1	2	3	4	5
3.52 το βαθμό συμμετοχής (εμπλοκής) της τοπικής κοινότητας στο σχολείο σας;	1	2	3	4	5
3.53 τις ευκαιρίες για τη δική σας συμμετοχή (εμπλοκή) στη λήψη αποφάσεων του σχολείου σας;	1	2	3	4	5
3.55 το βαθμό της συμμετοχής (εμπλοκής) των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου σας;	1	2	3	4	5
3.56 το βαθμό των τωρινών σας διοικητικών ευθυνών (καθηκόντων);	1	2	3	4	5
3.57 το φόρτο εργασίας σας γενικά;					
3.58 τις επιδράσεις (συνέπειες) της δουλειάς σας ως καθηγητή στην προσωπική / οικογενειακή σας ζωή;	1	2	3	4	5
3.61 τις αλλαγές που έχουν γίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια;	1	2	3	4	5
3.62 το βαθμό στήριξης που έχουν οι καθηγητές για να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις;	1	2	3	4	5
3.66 τη διαδικασία διορισμού των καθηγητών από την κυβέρνηση (εκπαιδευτική υπηρεσία);	1	2	3	4	5
3.68 τον αριθμό των μαθητών στις τάξεις των σχολείων σας;	1	2	3	4	5
3.71 τον υλικό εξοπλισμό του σχολείου σας;	1	2	3	4	5

## Παράρτημα Δ

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΩΝ			
	ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ
Π Ρ Ο Σ Δ Η Ψ Η	<p>Οι μαθητές:</p> <p>A. Γνωρίζουν και αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά ποικίλων τύπων κειμένων, καθώς και τις διάφορες γλωσσικές ποικιλίες</p>	<p>Οι μαθητές:</p> <p>A.1 Αναγνωρίζουν τον τύπο του κειμένου τον οποίο καλούνται να αναγνώσουν επικαλούμενοι προηγούμενη γνώση και εμπειρία</p>	<p>Π.Α.1,</p>
		<p>A.2 Αναγνωρίζουν τις διάφορες κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες στο γραπτό λόγο, εντοπίζοντας τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση τους (ηλικία, μόρφωση, κοινωνική τάξη, φύλο, ιδεολογία, επάγγελμα, καταγωγή του ατόμου και κοινωνικές περιστάσεις κατά τις οποίες εκφράζονται.</p> <p>A.3 Ανακαλούν σχετικές κειμενικές/ εξωκειμενικές, διακειμενικές πληροφορίες που θα βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη πρόσληψη του κειμένου.</p>	<p>Π.Α.3.</p>
Κ Α Τ Α Ν Ο Ψ Η	<p>Οι μαθητές:</p> <p>A. Εφαρμόζουν στρατηγικές ανάγνωσης για να κατανοήσουν καλύτερα ένα κείμενο</p> <p>B. Αντιλαμβάνονται την πολυμορφία του γραπτού λόγου και τις δυνατότητές του σε σχέση με το εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο</p>	<p>Οι μαθητές:</p> <p>A.1 Αποδίδουν αδρομερώς το περιεχόμενο ενός κειμένου.</p> <p>A.2 Χρησιμοποιούν συγκεκριμένες δεξιότητες και τεχνικές ανάγνωσης για να αντιληφθούν το νόημα ή να αποσαφηνίσουν ασαφή μέρη ενός κειμένου</p>	<p>K.A.1.</p> <p>K.A.2.2</p> <p>K.A.2.3</p>
		<p>B.1 Διαβάζουν ποικίλα κείμενα και επισημαίνουν το επικοινωνιακό τους πλαίσιο το οποίο καθορίζει η γλωσσική ποικιλία του κειμένου.</p>	<p>K.B.1</p>

	<p>Γ. Αναγνωρίζουν σε ποικίλα κείμενα τις γλωσσικές λειτουργίες και τους τρόπους έκφρασης του λόγου, κατανοώντας παράλληλα τη σχέση τους με το ύφος του εκάστοτε κειμένου.</p> <p>Δ. Χρησιμοποιούν τεχνικές αναγνώρισης λέξεων και γνώση που έχουν ως φυσικοί ομιλητές για τη σημασία γενικά, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση ενός κειμένου</p> <p>ΣΤ. Κατανοούν τους μηχανισμούς συνεκτικότητας και συνοχής ενός κειμένου για την αποτελεσματικότερη ανάγνωσή του.</p>	<p>Γ.1 Αναγνωρίζουν τις λειτουργίες της γλώσσας σε ποικίλα κείμενα και τη σχέση τους με το ύφος του κειμένου</p> <p>Γ.2 Αναγνωρίζουν σε ποικίλα κείμενα τους βασικούς τρόπους έκφρασης του λόγου (περιγραφικός, αφηγηματικός και κριτικός-αποφαντικός) και τους συνδυασμούς αυτών των τρόπων.</p> <p>Δ.1 Αναγνωρίζουν τη σημασία των λέξεων σε επίπεδο δήλωσης και συνδήλωσης σε συγκεκριμένο συγκείμενο.</p> <p>ΣΤ.1 Διαβάζουν ένα πληροφοριακό ή λογοτεχνικό κείμενο και διαπιστώνουν εάν υπάρχει ή όχι συνεκτικότητα.</p> <p>ΣΤ.2 Διαβάζουν ένα πληροφοριακό ή λογοτεχνικό κείμενο και διαπιστώνουν την ύπαρξη ή όχι μορφικής συνέχειας.</p> <p>ΣΤ.3 Αντιλαμβάνονται πώς επιτυγχάνεται η συνοχή και η συνεκτικότητα σε κείμενα που εντάσσονται στους διάφορους τρόπους του λόγου (περιγραφικό, αφηγηματικό ή αποφαντικό –κριτικό).</p> <p>ΣΤ.4 Αντιλαμβάνονται τους τρόπους με τους οποίους ταξινομούνται και οργανώνονται οι σκέψεις για να αναπτυχθεί μια παράγραφος.</p> <p>ΣΤ.5 Εντοπίζουν τη δομή και την οργάνωση σε μια παράγραφο με αναλογία(θεματική πρόταση: εισαγωγή αναλογίας με τα δύο σκέλη της, κύριο μέρος: ανάπτυξη των δύο σκελών, κατακλείδα: σύνοψη ομοιοτήτων)</p>	<p>Κ.Γ.2</p> <p>Κ.ΣΤ.1</p> <p>Κ.ΣΤ.4</p>
--	---	--	--



Ε Ρ Μ Η Ν Ε Ι Α	<p>Z. Αποδίδουν περιληπτικά το περιεχόμενο ενός κειμένου για να διαφανεί ο βαθμός αναγνωστικής πρόσληψης.</p>	<p>ΣΤ.6 Αναγνωρίζουν τη δομή της παραγράφου που στηρίζεται σε αιτιολόγηση (Θέση/Απόφαση- Αιτιολόγηση – Συμπέρασμα).</p> <p>Z.1 Διαχωρίζουν τις κύριες ιδέες του κειμένου από τα υποστηρικτικά στοιχεία. Z.2. Αποδίδουν περιληπτικά ένα κείμενο</p>	<p>Κ.Στ.6</p> <p>Κ.Α.1</p>
	<p>Οι μαθητές: Α. Διαβάζουν ποικίλα κείμενα με κριτικό πνεύμα, ερμηνεύουν την προθετικότητα και τα μηνύματα ενός κειμένου, και διαμορφώνουν προσωπικές θέσεις/στάσεις.</p>	<p>Οι μαθητές Α.1 Διακρίνουν τη γνώμη ενός συγγραφέα από το εξακριβώσιμο γεγονός.  Α.2 Αναλύουν και ερμηνεύουν διάφορες οπτικές γωνίες γύρω από ένα θέμα, συσχετίζοντας αυτές με την κοινωνική θέση του κάθε ανθρώπου, τις γνώσεις του, την καλλιέργεια του, το επάγγελμα, τα συμφέροντά του.  Α.3. Αναγνωρίζουν και αναλύουν τις τεχνικές πειθούς ενός συγγραφέα(π.χ. τα επιχειρήματα τα είδη των συλλογισμών). Α.4 Αναγνωρίζουν τα συμπεράσματα ενός συγγραφέα και τοποθετούνται κριτικά σ' αυτά.</p>	<p>Ε.Α.2</p>
	<p>Β. Αναλύουν τα μορφικά/ εκφραστικά και υφολογικά στοιχεία ποικίλων κειμένων, ερμηνεύοντας παράλληλα το λειτουργικό τους ρόλο.</p>	<p>Β.1 Αναγνωρίζουν και αναλύουν το ύφος ενός κειμένου, δηλαδή το υφολογικό ρόλο συγκεκριμένων λεξιλογικών, μορφολογικών και συντακτικών επιλογών και το υφολογικό /αισθητικό ρόλο των σχημάτων λόγου.</p>	<p>Ε.Β.1</p>

<p>A Ε Ι Ο Λ Ο Γ Η Σ Η</p>	<p>Οι μαθητές: Α. Αποτιμούν την αξία ποικίλων κειμένων ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητά τους.</p>	<p>Οι μαθητές: Α.1 Αξιολογούν ένα κείμενο σε σχέση με το περιεχόμενο και τη μορφή του.</p>	<p>Α.Α.1</p>
--	--	--	--------------

## Παράρτημα Ε

Διαγνωστικό δοκίμιο στα Ελληνικά

Όνομα:-----

Τμήμα:-----

Ημερομηνία:-----

Ημερομηνία γέννησης:-----

**ΣΗΜΕΙΩΣΗ:** Το δοκίμιο αυτό αποτελείται από οκτώ (8) σελίδες.

**Μέρος Α'**

### ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ

#### Α. Παραγωγή λόγου (context free).

Το κεντρικό μαθητικό συμβούλιο του σχολείου σας οργανώνει αγώνα επιχειρηματολογίας (διαλογικό αγώνα) με θέμα:

*Στο σύγχρονο σχολείο ο θεσμός της μαθητικής στολής πρέπει ή δεν πρέπει να καταργηθεί;*

Σε ένα κείμενο να παρουσιάσετε και να αιτιολογήσετε τις απόψεις σας επί του θέματος.

Το κείμενο θα υποβληθεί στην επιτροπή επιλογής των μαθητών που θα λάβουν μέρος στον αγώνα.

**(Οι λέξεις του κειμένου να είναι περίπου 100-120)**

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

-----

## **B. Παραγωγή λόγου**

Ο Γιάννης με αφορμή την έξοδό του το Σάββατο το βράδυ είχε μια έντονη συζήτηση με τον πατέρα του. Νιώθει πως τον καταπιέζει, πως δεν τον καταλαβαίνει και πως δεν του δείχνει εμπιστοσύνη. Με την ελπίδα ότι ο φίλος του, ο Αντώνης, θα του βρει δίκιο στα όσα λέει, του μεταφέρει τα λόγια του πατέρα του που τον έκαναν να επαναστατήσει. “Θα βγεις έξω, όμως θα είσαι πίσω το αργότερο στις δωδεκάμισι. Και απαιτώ να είσαι συνεπής αυτή τη φορά, όχι όπως τις προάλλες, που άλλα συμφωνήσαμε και άλλα έκανες. Εγώ ο ίδιος θα έρθω να σε φέρω στο σπίτι παρόλο που θα δυσκολευτώ”. Για ταξί ούτε που ήθελε να ακούσει. “Πρέπει να καταλάβεις πως δεν εννοώ να πάρεις ταξί για την επιστροφή ούτε να μπεις στο αυτοκίνητο του Δημήτρη του φίλου σου, είναι νέος οδηγός και δεν τον εμπιστεύομαι. Εσείς οι νέοι δεν υπολογίζετε τους κινδύνους, όταν καθίσετε στο τιμόνι, συμπεριφέρεστε σαν το Σουμάχερ”.

Και η αντίδραση του Αντώνη ποια ήταν; «Ελα βρε Γιάννη πώς κάνεις έτσι; Εσύ κοίτα πως δεν σου απαγορεύει την έξοδο, σου δίνει χρήματα όποτε τα ζητήσεις και σου κάνει και τον ταξιτζή, παρόλο που δυσκολεύεται. Αυτό πρέπει να το εκτιμήσεις. Υπάρχουν και χειρότερα. Εγώ τον καταλαβαίνω. Είναι βέβαια υπερβολικός και υπερπροστατευτικός, όμως δεν αμφισβητώ την αγάπη και το ενδιαφέρον του για σένα. Εξάλλου, δεν έχει άδικο να φοβάται, είμαστε ρισοκίνδυνοι οι νέοι οδηγοί, ιδιαίτερα όταν πιούμε».

Εσείς με ποιον από τους πιο πάνω φίλους συμφωνείτε; Να δικαιολογήσετε τη θέση σας και ταυτόχρονα να απαντήσετε σε εκείνον με τον οποίο διαφωνείτε.

**(Οι λέξεις του κειμένου να είναι περίπου 120-150)**

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**Να διαβάσετε το παρακάτω κείμενο και να συμπληρώσετε τις εργασίες που ακολουθούν.**

“Πριν από δέκα χρόνια θέσαμε ως στόχο την εξασφάλιση μιας βασικής εκπαίδευσης για όλους. Βρισκόμαστε όμως ακόμη μακριά από την επίτευξή του”. Με αυτά τα λόγια, απευθυνόμενος προς τους συμμετέχοντες στο Διεθνές Φόρουμ για την Εκπαίδευση, που άρχισε τις εργασίες του στις 26 Απριλίου στο Ντακάρ, ο Κόφι Ανάν δεν προσπάθησε να κρύψει την πραγματικότητα. Ο Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ αναφέρθηκε σε απογοητευτικούς αριθμούς. “Υπάρχουν ακόμη 880 εκατομμύρια αναλφάβητοι στον κόσμο, κυρίως γυναίκες. Περισσότερα από 110 εκατομμύρια παιδιά δεν πηγαίνουν στο σχολείο”.

Από στοιχεία του ΟΗΕ είναι εμφανές ότι ο αναλφαβητισμός μαστίζει κυρίως τις λεγόμενες αναπτυσσόμενες χώρες. “Η Αφρική υστερεί στον τομέα της εκπαίδευσης” είπε ο Σουρανγκαλίτσο Μακάτσουα, Υφυπουργός Παιδείας της Νότιας Αφρικής, και αιτία είναι οι ένοπλες συγκρούσεις και οι ασθένειες. Το γεγονός ότι στην Κεντρική και στη Δυτική Αφρική δεν έχουν αυξηθεί τα κονδύλια που αφιερώνονται για την παιδεία αναφέρθηκε από την UNESCO ως μια άλλη αιτία για το πρόβλημα. Μια διαφορετική άποψη εξέφρασε ο πρόεδρος της Σενεγάλης, υποστηρίζοντας πως στην Αφρική η ανάπτυξη της εκπαίδευσης είναι υψηλότερη της οικονομικής ανάπτυξης. Το πλέον βέβαιο είναι πως όλοι οι συμμετέχοντες στο Φόρουμ παραδέχονται ότι η εκπαίδευση είναι το κλειδί για τη μείωση της φτώχειας. Με βάση αυτό το δεδομένο έθεσαν ως στόχο την εντατικοποίηση της προσπάθειας για καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στο φτωχό τρίτο κόσμο.

Στην πραγματικότητα στις αναπτυσσόμενες χώρες η μάχη για την εξάλειψη του αναλφαβητισμού είναι ταυτόχρονα μάχη κατά της φτώχειας, της ανεργίας, των κοινωνικών ανισοτήτων, της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Είναι αγώνας για την κατοχύρωση των ανθρώπινων δικαιωμάτων με τη διττή τους διάσταση—των κοινωνικών και ατομικών δικαιωμάτων. Αυτά τόνισε ο εκπρόσωπος της UNESCO μιλώντας ενώπιον των συνέδρων για να καταλήξει λέγοντας πως “απαιτείται ρήξη με τις κατεστημένες εξουσίες και νοοτροπίες ώστε η παιδεία να τεθεί στις προτεραιότητες των κυβερνήσεων. Η παιδεία είναι κοινωνικό αγαθό και η μόρφωση πανανθρώπινο δικαίωμα”.

Ωραία λόγια και διακηρύξεις, όμως αν ο ΟΗΕ δεν προωθήσει με συγκεκριμένο πρόγραμμα και χρηματοδοτήσεις την εξασφάλιση της εκπαίδευσης στις φτωχές χώρες, το φαινόμενο του αναλφαβητισμού θα διαιωνίζεται. Και μπήκαμε αισίως στον 21ο αιώνα.

### **Κ.Α.1.**

**Από τις παρακάτω (7) φράσεις ή προτάσεις βάλτε σε κύκλο τις τρεις (3) που περιέχουν τα βασικά σημεία του κειμένου (όχι λεπτομέρειες).**

- A. Από στοιχεία του ΟΗΕ είναι εμφανές ότι ο αναλφαβητισμός μαστίζει κυρίως τις λεγόμενες αναπτυσσόμενες χώρες.
- B. Ο Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ αναφέρθηκε σε απογοητευτικούς αριθμούς.
- Γ. Ο πρόεδρος τη Σενεγάλης εξέφρασε μια διαφορετική άποψη, υποστηρίζοντας πως η ανάπτυξη της εκπαίδευσης είναι υψηλότερη της οικονομικής ανάπτυξης.
- Δ. Το πλέον βέβαιο είναι πως όλοι οι συμμετέχοντες στο Φόρουμ παραδέχονται ότι η εκπαίδευση είναι το κλειδί για τη μείωση της φτώχειας.
- E. Με βάση αυτό το δεδομένο έθεσαν ως στόχο την εντατικοποίηση της προσπάθειας για καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στο φτωχό τρίτο κόσμο.
- Στ. Απαιτείται ρήξη με τις κατεστημένες εξουσίες και νοοτροπίες ώστε η παιδεία να τεθεί στις προτεραιότητες των κυβερνήσεων.
- Z. Πριν από δέκα χρόνια θέσαμε στόχο την εξασφάλιση μιας βασικής εκπαίδευσης για όλους.

### **Κ.Α.2.2**

**Γράψτε στα κενά Σ (Σωστό) ή Λ. (Λάθος )**

Το φαινόμενο του αναλφαβητισμού εξακολουθεί να είναι εντονότερο στις αφρικανικές χώρες γιατί:

- A. Οι χώρες αυτές μαστίζονται από πολέμους και αρρώστιες -----
- B. Οι προτεραιότητες των κυβερνήσεών τους δεν είναι στην παιδεία. -----
- Γ. Τα κονδύλια που διατίθενται για την παιδεία δεν έχουν αυξηθεί -----
- Δ. Ο ΟΗΕ δεν πίεσε αρκετά τις κυβερνήσεις να δώσουν προτεραιότητα στην παιδεία. -----

### Κ.Α.2.3

#### **Βάλτε σε κύκλο τη σωστή απάντηση**

*«Απατείται ρήξη με τις κατεστημένες νοοτροπίες ώστε η παιδεία να τεθεί στις προτεραιότητες των κυβερνήσεων»*

Με τα λόγια αυτά ο εκπρόσωπος της UNESCO εννοεί ότι:

- A. οι κατεστημένες νοοτροπίες σπάνια κάμπτονται
- B. οι κυβερνήσεις παραμελούν την παιδεία εξαιτίας κατεστημένων νοοτροπιών.
- Γ. οι κατεστημένες νοοτροπίες πρέπει να καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων
- Δ. η παιδεία θα τεθεί στις προτεραιότητες των κυβερνήσεων αν προηγηθεί σύγκρουση με τις κατεστημένες νοοτροπίες

### Π.Α.1.

#### **Βάλτε σε κύκλο τη σωστή απάντηση.**

Το πιο πάνω κείμενο είναι:

- A. διάλογος
- B. συνέντευξη
- Γ. είδηση
- Δ. άρθρο

### Π.Α.3.

#### **Γράψτε στα κενά Σ (Σωστό) ή Λ. (Λάθος)**

Η πρόταση του κειμένου *“Απευθυνόμενος προς τους συμμετέχοντες στο Διεθνές Φόρουμ για την Εκπαίδευση που άρχισε τις εργασίες του στις 26 Απριλίου στο Ντακάρ, ο Κόφι Ανάν δεν προσπάθησε να κρύψει την παραγματικότητα”*

δείχνει ότι αυτή θα μπορούσε να είναι παρμένη από

- A. μια διαφήμιση -----
- B. ένα ρεπορτάζ -----
- Γ. πρακτικά συνεδρίας της UNESCO -----
- Δ. ένα χρονογράφημα -----

### Κ.Β.1

#### Βάλτε σε κύκλο τη σωστή απάντηση

Το πιο πάνω κείμενο γράφτηκε με σκοπό

- A. την ενημέρωση
- B. την πειθώ
- Γ. την επιχειρηματολογία
- Δ. την τεκμηρίωση με παραδείγματα

### Κ.Γ.2

#### Γράψτε στα κενά Σ (Σωστό) ή Λ (Λάθος)

Ο τρόπος έκφρασης στην πρόταση του κειμένου:

*“Η παιδεία είναι κοινωνικό αγαθό και η μόρφωση πανανθρώπινο δικαίωμα”*  
είναι:

- A. Αφηγηματικός γιατί σκοπό έχει να παρουσιάσει μια σειρά γεγονότων. -----
- B. Αποφαντικός γιατί σκοπό έχει να εκφράσει μια κρίση/άποψη. -----
- Γ. Περιγραφικός γιατί σκοπό έχει να περιγράψει ένα γεγονός. -----

### Κ.ΣΤ.6

#### Βάλτε σε κύκλο τη σωστή απάντηση

*Η εκπαίδευση είναι το κλειδί για τη μείωση της φτώχειας*

Η φράση αυτή είναι κατάλληλη για ανάπτυξη μιας παραγράφου με

- A. αναλογία
- B. αιτιολόγηση
- Γ. ορισμό
- Δ. αντίθεση και σύγκριση

### Κ.ΣΤ.1

#### Γράψτε στα κενά Σ (Σωστό) ή Λ (Λάθος)

Ο Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ αναφέρθηκε σε απογοητευτικούς αριθμούς. “Υπάρχουν ακόμη 880 εκατομμύρια αναλφάβητοι στον κόσμο, κυρίως γυναίκες”.

Η υπογραμμισμένη πρόταση

- A. επεξηγεί το νόημα της πρώτης -----
- B. αντικρούει το νόημα της πρώτης -----
- Γ. εισάγει μια καινούρια έννοια -----
- Δ. οδηγεί σε ένα συμπέρασμα για την πρώτη -----



#### Κ.ΣΤ.4

Δίπλα από τις παρακάτω προτάσεις της δεύτερης παραγράφου του κειμένου σημειώστε **Θ** για τη θεματική πρόταση, **Σ** για τα σχόλια / λεπτομέρειες και **Κ** για την πρόταση κατακλείδα

A. Ο πρόεδρος της Σενεγάλης εξέφρασε μια διαφορετική άποψη, υποστηρίζοντας πως η ανάπτυξη της εκπαίδευσης είναι υψηλότερη της οικονομικής ανάπτυξης.	
B. “Η Αφρική υστερεί στον τομέα της εκπαίδευσης”, είπε ο Σουρανγκαλίτσο Μακάτσουα, Υφυπουργός Παιδείας της Νότιας Αφρικής, και αιτία είναι οι ένοπλες συγκρούσεις και ασθένειες.	
Γ. Από στοιχεία του ΟΗΕ είναι εμφανές ότι ο αναλφαβητισμός μαστίζει κυρίως τις λεγόμενες αναπτυσσόμενες χώρες.	
Δ. Με βάση αυτό το δεδομένο επιβάλλεται η εντατικοποίηση της προσπάθειας για καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στο φτωχό τρίτο κόσμο.	
Ε. “Άλλος αρνητικός παράγοντας τον οποίο αναφέρει η UNESCO είναι ότι τα κονδύλια που αφιερώνονται στην παιδεία δεν έχουν αυξηθεί στην Κεντρική και στη Δυτική Αφρική”.	

#### Ε.Α.2

##### Βάλτε σε κύκλο τη σωστή απάντηση

Ο συγγραφέας του κειμένου:

- A. πιστεύει πως στον 21ο αιώνα το φαινόμενο του αναλφαβητισμού θα καταπολεμηθεί.
- B. εμφανίζεται αδιάφορος για το φαινόμενο του αναλφαβητισμού στις τριτοκοσμικές χώρες.
- Γ. είναι αισιόδοξος ότι οι κυβερνήσεις θα θέσουν ως προτεραιότητα το θέμα της Εκπαίδευσης.
- Δ. πιστεύει πως μόνο με έργα και όχι με τα λόγια αξιωματούχων του ΟΗΕ θα λυθεί το πρόβλημα.

### **E.B.1**

#### **Βάλτε σε κύκλο τη σωστή απάντηση**

Στην πρόταση:

*“Στην Κεντρική και στη Δυτική Αφρική δεν έχουν αυξηθεί τα κονδύλια που αφιερώνονται για την παιδεία»*

χρησιμοποιείται η παθητική σύνταξη:

- A. για να προβληθούν οι αίτιοι του προβλήματος
- B. για να μην κατονομαστούν οι αίτιοι του προβλήματος
- Γ. χωρίς κάποιο ιδιαίτερο λόγο
- Δ. γιατί είναι η μόνη ορθή διατύπωση

### **A.A.1**

**Βάλτε √ δίπλα στις προτάσεις που εκτιμούν/κρίνουν καλύτερα τον τρόπο που εργάστηκε ο συγγραφέας του κειμένου και με ποιο σκοπό.**

1. Ο συγγραφέας μεγιστοποιεί ένα θέμα της επικαιρότητας παρουσιάζοντας το με πολύ μελανά χρώματα	
2. Ο συγγραφέας αφηγείται μια σειρά από γεγονότα στα οποία ο ίδιος δε συμμετέχει.	
3. Ο συγγραφέας επιχειρεί να υποβαθμίσει το πρόβλημα του αναλφαριθμητισμού με τον τρόπο που το παρουσιάζει	
4. Ο συγγραφέας δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα των απόψεων και εμπλέκει και δικά του σχόλια στο κείμενό του.	
5. Ο συγγραφέας προβάλλει ένα θέμα της επικαιρότητας παρουσιάζοντας με τρόπο αντικειμενικό τα σχετικά που ακούστηκαν στο Φόρουμ.	

**Ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σας**