



περιεχόμενα

Μανθάνον προσωπικό και επαγγελματική ανάπτυξη: Ο ρόλος των ηγετών ΕΛΕΝΗ ΑΡΤΕΜΙΟΥ-ΦΩΤΙΑΔΟΥ	2
Μπορεί η εκπαίδευση να σπάσει τη «γυάλινη οροφή» που αναπαράγει την ανισότητα των φύλων στην κοινωνία; ΕΛΕΝΗ ΚΤΙΣΤΗ	4
Διερεύνηση της σύνθετης σχέσης μεταξύ ηγετικού στίλ και επιστημολογικών απόψεων των διευθυντών σχολείων και οι προεκτάσεις για την εκπαίδευσή τους ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	7
Διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην κατανομημένη ηγεσία και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου ΑΝΔΡΕΑΣ ΚΥΘΡΑΙΩΤΗΣ	10
Η επίδραση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης και της Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς των Εκπαιδευτικών στην επίδοση του μαθητή στο εκπαιδευτικό συγκείμενο της Κύπρου ΜΑΡΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΥ	12

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

Μαρία Γεωργίου
ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Μαρία Γεωργίου
Όλγα Παπαγιάννη

Αντί προλόγου

Αγαπητά μέλη

Το δελτίο του ΚΟΕΔ έρχεται και πάλι κοντά σας δίνοντας αυτή τη φορά στον αναγνώστη την ευκαιρία να γνωρίσει μέσα από τις στήλες του ερευνητικές εργασίες που διεξήχθησαν πρόσφατα ή βρίσκονται σε εξέλιξη αυτό το διάστημα στο χώρο της κυπριακής εκπαίδευσης. Συνάμα κατά την πάγια τακτική του ΚΟΕΔ στο δελτίο φιλοξενούνται εργασίες μελών του σχετικές με την εκπαιδευτική διοίκηση.

Το θέμα της μανθάνουσας σχολικής κοινότητας και ειδικά της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας πραγματεύεται στο κείμενό της η Ελένη Αρτεμίου Φωτιάδου προβάλλοντας ιδιαίτερα το ρόλο του μανθάνοντα ηγέτη - διευθυντή σε αυτή την προσπάθεια.

Η ανισότητα των φύλων και η «γυάλινη οροφή» που μέσα στην κοινωνία κρατά μακριά το γυναικείο φύλο από την κορυφή - προνόμιο των ανδρών είναι το θέμα συζήτησης του κειμένου που ακολουθεί. Η Ελένη Κτίστη ασχολείται με μια πραγματικότητα θέτοντας το ερώτημα κατά πόσον η εκπαίδευση μπορεί να παραμερίσει τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η γυναίκα στον αγώνα της για ισότητα.

Στη συνέχεια ακολουθεί σύντομη παρουσίαση δύο σημαντικών ερευνητικών εργασιών που πρόσφατα παρουσιάστηκαν στο διεθνές συνέδριο της Αμερικανικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Έρευνας. Στην πρώτη ο Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής αναφέρεται σε μια ενδιαφέρουσα ερευνητική εργασία που βρίσκεται σε εξέλιξη η οποία επικεντρώνεται στη διερεύνηση της σύνθετης σχέσης μεταξύ του ηγετικού στίλ και των επιστημολογικών απόψεων των διευθυντών σχολείων καθώς και στις προεκτάσεις της στην εκπαίδευση.

Στη δεύτερη ο Δρ. Ανδρέας Κυθραιώτης παρουσιάζει έρευνα που διεξάγεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου η οποία καταπιάνεται με την κατανομημένη ηγεσία (distributed leadership). Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτής της μορφής ηγεσίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ύλη του Δελτίου ολοκληρώνεται με τη συνοπτική παρουσίαση της διδακτορικής διατριβής της Μαρίας Γεωργίου στην οποία εξετάζεται κατά πόσον η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η διαπροσωπική τους συμπεριφορά επιδρούν στην επίδοση των μαθητών τους.

Τέλος, από το τεύχος αυτό αρχίζει η δημοσίευση πληροφοριών αναφορικά με τη διοργάνωση του συνεδρίου: CCEAM 2012 την οποία ανέλαβε ο ΚΟΕΔ.

Εκδοτική Επιτροπή

Η Συντακτική Επιτροπή δέχεται κείμενα (μελέτες, έρευνες, βιβλιοκριτικές κτλ.) για δημοσίευση στο Δελτίο του Ομίλου. Τα κείμενα πρέπει να είναι σύντομα (μέχρι 1500 λέξεις περίπου), σε θέμα σχετικό με την Εκπαιδευτική Διοίκηση και να αποστέλλονται σε γραπτή και ηλεκτρονική μορφή σε πρόγραμμα Word for Windows στις διευθύνσεις: Γιάννης Σαββίδης, Αμοργού 4Α, 1048 Λευκωσία, και i.savvides@cytanet.com.cy

Οι απόψεις που παρατίθενται στα ενυπόγραφα άρθρα δεν εκφράζουν απαραίτητα τον ΚΟΕΔ.

Μανθάνον προσωπικό και επαγγελματική ανάπτυξη: Ο ρόλος των ηγετών

Ελένη Αρτεμίου - Φωτιάδου, ΜΑ στην Εκπαιδευτική Διοίκηση

Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

«Χωρίς τη μάθηση, ο σοφός γίνεται ανόητος. Με τη μάθηση ο ανόητος γίνεται σοφός.»

Κομφούκιος (551-479 π.Χ.)

Ζούμε σε μια εποχή πολυπλοκότητας και ραγδαίων εξελίξεων, όπου η μόνη σταθερά γύρω μας φαίνεται να είναι η συνεχής αλλαγή (Πασιαρδής, 2004). Σ' έναν κόσμο, λοιπόν, προκλήσεων και αυξανόμενων απαιτήσεων οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ως ανοιχτά συστήματα, καλούνται να προσαρμοστούν και να λειτουργήσουν με αποτελεσματικότητα διασφαλίζοντας τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για τους μαθητές τους.

Τα επιτυχημένα σχολεία διακρίνονται από μια σειρά χαρακτηριστικών, όπως είναι η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας και η ύπαρξη ενός κοινού οράματος, που καθιστά τη μάθηση ύψιστη προτεραιότητα του οργανισμού. Ένα χαρακτηριστικό των επιτυχημένων σχολείων, το οποίο ίσως δε συζητήθηκε αρκετά (Haberman, 2004), είναι ο τρόπος με τον οποίο το προσωπικό ενός σχολείου επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη. Διεθνή ερευνητικά δεδομένα στον τομέα αυτό απεικονίζουν με συνέπεια ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα βασικό στοιχείο για επιτυχείς αλλαγές στο επίπεδο του σχολείου και για περαιτέρω ανάπτυξη (Hargreaves, 1994). Επιπρόσθετα, οι Sammons, Hillman και Mortimore (1995) σε μια αναφορά τους στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων, αναφέρονται στην έννοια του μανθάνοντος οργανισμού, με την έννοια του σχολείου εκείνου που έχει ως βασικό χαρακτηριστικό το γεγονός ότι επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του προσωπικού.

Οι Pedler και Aspinwall (1998) ορίζουν ως μανθάνοντα τον οργανισμό εκείνο που διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του και συνειδητά μετασχημα-

τίζει τον εαυτό του και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Ο Senge (1990) αναφερόμενος στους μανθάνοντες οργανισμούς, τονίζει ότι «...είναι οι οργανισμοί εκείνοι, στους οποίους τα άτομα αυξάνουν συνεχώς την ικανότητά τους να επιτυγχάνουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, ενώ καινούργιοι τρόποι σκέψης υιοθετούνται καθώς απελευθερώνεται η συλλογική επιδίωξη και οι άνθρωποι μαθαίνουν διαρκώς να βλέπουν μαζί το σύνολο» (σ. 3). Όπως υποστηρίζει ο Senge δεν είναι αρκετό για έναν οργανισμό απλώς να επιβιώνει. Απαιτείται επιπλέον μάθηση, αυτή που ο Senge ονομάζει «παραγωγική μάθηση» (generative learning), η οποία θα ενισχύσει την ικανότητα των μελών του οργανισμού για περαιτέρω δημιουργικότητα.

Επιπρόσθετα, έχει επανειλημμένα επιβεβαιωθεί πως εκεί που οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να αναστοχάζονται, να υιοθετούν καινούργιες ιδέες, να πειραματίζονται και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους μέσα σε κατάλληλη, ευνοϊκή σχολική κουλτούρα, με ηγέτες που ενθαρρύνουν ικανοποιητικά επίπεδα πρόκλησης και υποστήριξης ταυτόχρονα, υπάρχει πολύ μεγαλύτερη πιθανότητα για βελτίωση σε επίπεδο σχολείου και τάξης (Harris & Muijs, 2005). Βελτίωση στην επίδοση των μαθητών θα επέλθει μόνο με πολύ καλά πληροφορημένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα χρησιμοποιούν τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές (Lindstrom & Speck, 2004). Επίσης, οι McGraw, Piper, Banks & Evans (1992), τονίζουν ότι η ποιότητα του προσωπικού σε έναν οργανισμό και ιδιαίτερα του διδακτικού προσωπικού, εμφανίζεται συνεχώς σε όλες τις έρευνες σαν αποφασιστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Το προσωπικό σε ένα αποτελεσματικό σχολείο «...είναι εστιασμένο στη μάθηση, ασχολείται με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, είναι επιδεκτικό σε αλλαγές, εμπλέκεται επαγ-

γελματικά σε προσεκτικό έλεγχο της πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών και ενδιαφέρεται για την ύπαρξη των ευνοϊκών εκείνων συνθηκών, που διευκολύνουν την απόδοσή τους» (σ.170-71).

Σύμφωνα με τους Bush και Middlewood (2005) οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτελεστεί η μάθηση ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού μπορούν να διαιρεθούν σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες:

- Μέθοδος μικροανάλυσης – αναστοχασμού κατά την οποία το άτομο μελετά και στοχάζεται τη δουλειά του. Ασφαλώς θα περιλαμβάνει επίσης και ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους μαθητές καθώς και προσωπική μελέτη σε πολλές περιπτώσεις.
- Μάθηση από άλλα μέλη του προσωπικού και αξιοποίηση ευκαιριών που προκύπτουν κάθε μέρα για συζήτηση με συναδέλφους, με περισσότερη ή λιγότερη πείρα. Ο τρόπος αυτός μάθησης περιλαμβάνει επίσης και πληροφορίες – γνώσεις που μπορεί να πάρει κάποιος διενεργώντας παρατηρήσεις τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και σε άλλους οργανισμούς, όταν τους επισκέπτεται για οποιοδήποτε λόγο.
- Μάθηση από όλες τις διαδικασίες και δομές του οργανισμού. Κάποιος μπορεί να τύχει καθοδήγησης από μέντορα. Μπορεί επίσης να δεχτεί παρακολούθηση της διδασκαλίας του και να πάρει ανατροφοδότηση. Μπορεί ακόμα να αναλάβει μια συγκεκριμένη θέση για ορισμένη χρονική περίοδο, που θα του παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης. Επιπλέον, υπάρχουν και τα διάφορα σεμινάρια, εργαστήρια, συνέδρια, καθώς και κάποιες οργανωμένες επισκέψεις, οι οποίες μπορεί να προκύψουν από τη λειτουργία του οργανισμού.
- Μάθηση από εξωτερικούς φορείς. Αν και σε αρκετές χώρες δίνεται έμφαση στην επιμόρφωση που μπορεί

να πάρει κάποιος στο χώρο εργασίας του, εξακολουθεί να παραμένει σημαντική η συναναστροφή του προσωπικού ενός σχολείου με προσωπικό άλλων οργανισμών. Οι συναντήσεις αυτές αποτρέπουν τις τάσεις απομόνωσης και επιτρέπουν τη μεγαλύτερη δυνατή διάδοση ιδεών.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΗΓΕΤΩΝ

Όπως επισημαίνουν οι West - Burnham και Ο' Sullivan (1998), η βελτίωση και η ανάπτυξη δε διοικούνται απλώς. Αν και η διοίκηση και η διεύθυνση είναι σημαντικές σε καθημερινή βάση, ένας μανθάνων οργανισμός απαιτεί πάνω απ' όλα ηγεσία. Η ηγεσία και η μάθηση ενυπάρχουν, κατά τους συγγραφείς, σε μια συμβιωτική σχέση.

Ο Sparks (2002) διαγράφει το ρόλο του ηγέτη, όταν τονίζει: « Έχουν σημασία οι ηγέτες, διότι μπορούν να επηρεάσουν τις θεμελιώδεις επιλογές, τα πνευματικά μοντέλα και την αίσθηση της ικανότητας αυτών με τους οποίους έχουν διαπλοκή. Είναι ιδιαίτερα ισχυροί στην ηγεσία κοινοτήτων μάθησης, όταν θέτουν τον εαυτό τους δίπλα στους άλλους σε σχέση ισοτιμίας και συναδελφικότητας, για να τους βοηθήσουν να επιτύχουν αυτό που στην αρχή μπορεί να τους φάνηκε ακατόρθωτο – σχολεία στα οποία όλοι οι μαθητές και τα μέλη του προσωπικού μαθαίνουν και αποδίδουν σε υψηλά επίπεδα» (σ.14).

Οι Sebring και Bryk (2000) περιγράφουν το είδος ηγεσίας στις κοινότητες μάθησης ως εκείνο που μένει σταθερά προσανατολισμένο στη μάθηση των παιδιών, ενώ διατηρεί επαρκείς συνθήκες διοίκησης. Υποστηρίζουν ότι στην προσπάθειά του αυτή ο ηγέτης χρησιμοποιεί ένα συνδυασμό πίεσης και υποστήριξης, για να δραστηριοποιήσει ανάλογα το προσωπικό και να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Συμπληρωματικά, οι Hayes, Christie, Mills και Lingard (2004), μετά από μελέτη τριών συγκεκριμένων σχολείων τα οποία ανέπτυξαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά ενός μανθάνοντος οργανισμού, κατέληξαν στα εξής χαρακτηριστικά της ηγεσίας σε έναν τέτοιο οργανισμό:

- δέσμευση για κατανομή της εξουσίας, η οποία ενισχύει πρακτικές συνεργασίας και κοινή λήψη αποφάσεων, με στόχο την οικοδόμηση κοινού σκοπού και οράματος

- προώθηση υποστηρικτικών σχέσεων στο σχολείο ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού μεταξύ τους και τους μαθητές

- γνώση του πώς η εκπαιδευτική θεωρία μετατρέπεται σε πράξη και συμβαδίζει με τις ανάγκες της κοινότητας και τους δεσμούς που αναπτύσσονται εκτός του σχολικού χώρου

- εστίαση στην παιδαγωγική πτυχή του έργου της με τον ηγέτη του σχολείου να επικεντρώνεται στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών και στη μάθηση στο σχολικό χώρο ως σύνολο

- εστίαση στις δομές και στρατηγικές εκείνες, που βοηθούν την ηγεσία να αναπτύξει τις διαδικασίες εκείνες οι οποίες διευκολύνουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου

Οι Bush και Middlewood (2005) αναφερόμενοι στο ρόλο του ηγέτη σε ένα μανθάνοντα οργανισμό, συστήνουν τα πιο κάτω στα στελέχη εκείνα, που επιθυμούν να δουν το σχολείο τους να αναπτύσσεται και να ευδοκιμεί ως κοινότητα μάθησης:

- να είναι οι ίδιοι πρότυπα μάθησης και προσωπικά δεσμευμένοι με τη μάθησή τους ως άτομα

- Να προσφέρουν τη στήριξή τους σε όλους τους μανθάνοντες στον οργανισμό, επιδεικνύοντας κατανόηση, εχεμύθεια και αξιοπιστία, κάνοντας προσεκτική χρήση της εξουσίας που κατέχουν

- να αναγνωρίζουν τα επιτεύγματα του προσωπικού με επίσημους και ανεπίσημους τρόπους

- να διευκολύνουν το διαμοιρασμό γνώσεων και τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού, τόσο με επίσημο όσο και με ανεπίσημο τρόπο

- να οικοδομήσουν μια έμφαση στη μάθηση σε όλες τις λειτουργίες του οργανισμού

- να αναπτύξουν μια κουλτούρα διερεύνησης και στοχασμού

- να αξιολογούν συνεχώς την αποτελεσματικότητα στο θέμα του μανθάνοντος προσωπικού χρησιμοποιώντας συγκεκριμένους δείκτες όπως είναι η αξιοποίηση των συνεδριών

προσωπικού περισσότερο για συζητήσεις σχετικές με τη μάθηση παρά για θέματα λειτουργίας του οργανισμού, η αξιοποίηση των βιβλιοθηκών και των κέντρων πληροφόρησης, η αναγνώριση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων μάθησης όλων των μελών του προσωπικού, η αναγνώριση του ρόλου άλλων παραγόντων στο θέμα της μάθησης (π.χ. των γονέων), η προθυμία των μελών του προσωπικού να κατευθύνουν συζητήσεις εκπαιδευτικού –παιδαγωγικού περιεχομένου, η ετοιμότητα των μελών του προσωπικού να προσδιορίσουν και να αναγνωρίσουν λάθη (δικά τους και των άλλων) ως εμπειρίες μάθησης και τα λοιπά.

Συμπερασματικά, χρειάζεται το προσωπικό κίνητρο και η επιθυμία για να αναπτυχθεί κάποιος σαν ηγέτης. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις, οτιδήποτε άλλο είναι επιφανειακό. Στην ουσία, τα αποτελεσματικά σχολεία καθοδηγούνται από αποτελεσματικά άτομα, η σχολική βελτίωση βασίζεται στην προσωπική βελτίωση και η ανάπτυξη του οργανισμού απαιτεί ανάπτυξη του ατόμου. Το σημαντικότερο είναι πως ένας μανθάνων οργανισμός (τι άλλο μπορεί να είναι ένα σχολείο) θα πρέπει να καθοδηγείται από ηγέτες που είναι οι ίδιοι μανθάνοντες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage Publications.

Haberman, M. (2004). Can Star Teachers Create Learning Communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London and New York: Cassell and Teachers College Press.

Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: MPG Books, Bodmin, Cornwall.

Hayes, D., Christie, P., Mills, M. & Lingard, B. (2004). Productive leaders and productive leadership. *Schools as learning organizations*. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 520-538.

Lindstrom, H.P. & Speck, M. (2004). *The Principal as Professional Development Leader*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

McGraw, B., Piper, K., Banks, D. & Evans, B. (1992). *Making Schools More Effective*.

Australian Council for Educational Research.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pedler, M. & Aspinwall, K. (1998). *A concise guide to the learning organization*. London: Lemos and Crane.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools*, London: OFSTED.

Sebring, P. & Bryk, A.S. (2000). "School leadership and the bottom line in Chicago". Consortium on Chicago School Research. σ. 1-6

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organiza-*

tion. London: Random House

Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford OH: National Staff Development Council <http://www.nsd.org/educatorindex.htm>

West-Burnham, J. & O'Sullivan, F. (1998). *Leadership & Professional Development in Schools*. London: Prentice Hall.

Μπορεί η εκπαίδευση να σπάσει τη «γυάλινη οροφή» που αναπαράγει την ανισότητα των φύλων στην κοινωνία;

Ελένη Κτίστη, Μ.Α. Βοηθός Διευθύντρια Α' στη Μέση Εκπαίδευση

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

«Η ισότητα των φύλων δεν είναι μόνο ευθύνη των γυναικών αλλά υποχρέωση όλων μας[...]Δε βοηθάμε τις γυναίκες να εκπροσωπούνται επαρκώς, όχι μόνο στην πολιτική ζωή, αλλά και σε όλες τις μορφές και τις εκφράσεις της δημόσιας ζωής...»

Τα πιο πάνω λόγια έχουν ειπωθεί από τον τέως Πρόεδρο της Ελληνικής Δημοκρατίας Κωστή Στεφανόπουλο¹ και κρύβουν μια μεγάλη αλήθεια. Στη σύγχρονη εποχή δεν έχει γίνει κατορθωτό να σπάσει η «γυάλινη οροφή», για να ανοίξει επιτέλους ο δρόμος στο γυναικείο φύλο, ώστε να πάρει την ισότιμη θέση που του αρμόζει δίπλα στον άνδρα.

Το αίτημα, βέβαια, για χειραφέτηση της γυναίκας ξεκινά από τα αρχαία χρόνια και φθάνει ως τη σύγχρονη εποχή. Αρχίζει να εμφανίζεται εντονότερα από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα κυρίως μετά την είσοδο των γυναικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος υπήρξε και ο πρώτος μεγάλος σταθμός για την εξέλιξη των γυναικών, που αναγκάστηκαν να αναλάβουν τις αντρικές δουλειές, αφού οι άνδρες βρίσκονταν στο μέτωπο. Αποδεικνύοντας τις αμφισβητούμενες από τους άνδρες ικανότητές τους, άρχισαν να διεκδικούν ίσα πολιτικά δικαιώματα.

Μετά από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο με

την ψήφιση το 1948 της Παγκόσμιας Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου έγινε συνείδηση πως, για να δει η ανθρωπότητα καλύτερες μέρες, απαραίτητη προϋπόθεση ήταν ο αμοιβαίος σεβασμός όλων, χωρίς διάκριση φύλου, φυλής, θρησκείας, φρονημάτων.

Το 1952 ο Ο.Η.Ε ψηφίζει τη σύμβαση ίσων πολιτικών δικαιωμάτων και ίσων δικαιωμάτων πρόσβασης σε όλα τα δημόσια λειτουργήματα.

«Σήμερα, η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές (gender mainstreaming) μαζί με τις θετικές δράσεις υπέρ των γυναικών, αποτελούν τα δύο βασικά εργαλεία πολιτικής για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Προωθούνται με συνέπεια από τον Ο.Η.Ε, το Συμβούλιο της Ευρώπης, την Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλους Διεθνείς Οργανισμούς.» (Παπαδοπούλου, 2006, σ. 20)

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή ανισοτήτων ή στην προώθηση της ισότητας

Παρ' όλα τα καθοριστικά βήματα και τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στην εποχή μας, η παρουσία της γυναίκας σε θέσεις κλειδιά και διευθυντικά αξιώματα στον ιδιωτικό τομέα, καθώς και η ανάληψη επιχειρηματικών δραστηριοτήτων από γυναίκες είναι πολύ περιορισμένες.

Αντίθετα από κάθε προσδοκία, αναπα-

ράγεται η ανισότητα στην κοινωνία, τη στιγμή που η ίδια και οι θεσμοί που τη συναποτελούν θεωρούνται ως πηγές της δημιουργίας διακρίσεων στην προσωπική, επαγγελματική, συναισθηματική και κοινωνική καταξίωση της γυναίκας.

Στην πορεία γεννιούνται πολλά ερωτήματα. Με ποιο τρόπο θα σταματήσουν να αναπαράγονται τα στερεότυπα των φύλων; Είναι σε θέση η παιδεία να πετύχει την ανατροπή των βαθιά ριζωμένων κοινωνικών προκαταλήψεων και να σπάσει το φράγμα που εμποδίζει τη γυναίκα να ανεληχθεί και να φτάσει στην κορυφή; Αν ναι, σε ποιο βαθμό μπορεί να γίνει αυτό κατορθωτό και με ποιο τρόπο;

Αναμφίβολα το σχολείο θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς θεσμούς για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και τη μετάδοση του πολιτισμού. Είναι ένας θεσμός καθοριστικός στη διαμόρφωση της οργάνωσης, της συμπεριφοράς του παιδιού παράλληλα με την επίδραση της οικογένειας.

Ο/Η δάσκαλος/-α έχει από τους/τις μαθητές/-τριες ορισμένες προσδοκίες στις οποίες τα ίδια τα παιδιά προσπαθούν να ανταποκριθούν. Οι κατά καιρούς έρευνες επιβεβαιώνουν πως οι στάσεις των διδασκόντων διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, δηλαδή υπάρχει μια προκατάληψη σε θέματα που αφορούν στην αξιολόγηση της σχολικής εργασίας, στην προβληματική συμπεριφορά, στην ανάληψη πρωτοβουλιών στις διάφορες εκδηλώσεις.

¹ Από το βιβλίο της Παπαδοπούλου, Α. (2006). *Γυναίκα! «το άλλο μισό του ουρανού»* Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Μέσα ακόμα από τα μαθήματα προβάλλονται ανδρικά και γυναικεία πρότυπα, ρόλοι στερεότυπα των δύο φύλων, τα οποία προσφέρονται στο παιδί που καλείται να ταυτιστεί μαζί τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, αφού με την επιδοκμασία ή απόρριψη επιδρά στην αποδοχή των αντίστοιχων με το φύλο ρόλων και προσώπων. Έτσι, μακροπρόθεσμα ασκείται επίδραση στη διαμόρφωση των διαφυλικών σχέσεων (Καραθανάση, 1995).

Με τη σειρά της η Άννα Φραγκουδάκη, (1995, σ. 387) αναφέρει πως «τα στερεότυπα των φύλων αναπαράγονται μέσα από ολόκληρη την παιδεία, τη λογοτεχνία, τη μουσική, την παραλογοτεχνία και την επίσημη εκπαίδευση[...] Έχουν εκπονηθεί μελέτες για τον εντοπισμό της αναπαραγωγής της ανισότητας από το σχολείο[...] Η Ουνέσκο ακόμα έχει ασχοληθεί αρκετά με το θέμα και έχει προτείνει αλλαγές στα σχολικά βιβλία.»

Στα νέα σχολικά εγχειρίδια που έχουν κυκλοφορήσει στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες παρουσιάζονται ουσιαστικές αλλαγές. Στα βιβλία της γλώσσας, για παράδειγμα, είναι εμφανής η προσπάθεια να μην αναπαράγονται τα παραδοσιακά στερεότυπα τα σχετικά με τον καταμερισμό της εργασίας μεταξύ των δύο φύλων. (Ο πατέρας στη δουλειά – η μητέρα στην κουζίνα).

Οι ιδέες βέβαια, καθώς και οι βαθιά ριζωμένες κοινωνικές αντιλήψεις δύσκολα μπορούν να καταπολεμηθούν, τη στιγμή που τα στερεότυπα, που γίνονται σχεδόν ένα με την ύπαρξή μας, αναπαράγονται χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε ή και χωρίς τη βούλησή μας κάποιες φορές. Η βαθιά ριζωμένη ιδεολογία με τα στερεότυπα του ανδρισμού και της θηλυκότητας που τείνει να πάρει τεράστιες διαστάσεις πρέπει να αντιμετωπιστεί και να εξαλειφθεί αν είναι δυνατόν.

Ο σεξισμός επίσης, προβάλλει την ανισότητα ως το μόνο πρότυπο ερωτικών σχέσεων. Η ερωτική επικοινωνία παρουσιάζεται στις καλές τέχνες, στο θέατρο στον κινηματογράφο ως μια σχέση ενός ανθρώπινου κοινωνικού όντος που σκέφτεται, δραστηριοποιείται,

επιθυμεί ερωτικά, με ένα άβουλο αντικείμενο μια κούκλα, ένα ωραίο λουλούδι ή ζωγραφιά π.χ. «στο κορμί της όμορφης έγγραφα βιβλία.»²

Η όλη κουλτούρα και ατμόσφαιρα γύρω μας, αναπαράγει σχέσεις ανισότητας που με τη σειρά τους εμποδίζουν την ανταλλαγή συναισθημάτων και επιθυμιών καθώς η ερωτική πράξη ταυτίζεται με τη βία.

Οι πρωτόγονες σεξιστικές ιδέες θεωρούν τις γυναίκες κατώτερες στο μυαλό από τους άνδρες. Το στερεότυπο αυτό δεν καταρρίπτεται, είναι κάτι δοσμένο εκ των προτέρων παρά το γεγονός ότι έρευνες απέδειξαν, για παράδειγμα στα μαθηματικά, πως οι μαθήτριες, μέχρι την ηλικία των δεκαέξι, έχουν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές.

Τα κάθε λογής στερεότυπα είναι τόσο ζυμωμένα με το είναι μας που μόνο αν δοκιμάσουμε να τα αντιστρέψουμε και στη θέση του άντρα τοποθετήσουμε τη γυναίκα και αντίστροφα, θα αντιληφθούμε την πραγματική εικόνα που κυριαρχεί γύρω μας και που έχει εμπειρωθεί στο μυαλό μας ως κάτι πολύ φυσικό.

Είναι αποδεκτό πως η οικογένεια πρώτα, το σχολείο και η κοινωνία αργότερα θεωρούνται οι πηγές της δημιουργίας διακρίσεων στην προσωπική, επαγγελματική, κοινωνική καταξίωση της γυναίκας. Κατά συνέπεια, οι φορείς αυτοί που έχουν τέτοια καταλυτική δύναμη πρέπει να είναι σε θέση να συνεργαστούν για την αλλαγή του σκηνικού, και οφείλουν να το κάνουν, ώστε να επέλθουν ουσιώδεις αλλαγές στον τρόπο αντιμετώπισης της γυναίκας σε όλα τα επίπεδα.

Η πολιτεία από την πλευρά της επέφερε αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια αλλάζοντας παράλληλα και το νομοθετικό πλαίσιο.

Το παιδί, όπως είναι φυσικό, δέχεται τις άμεσες ή έμμεσες επιδράσεις του σχολικού περιβάλλοντος, όπου το διδακτικό προσωπικό, και όχι μόνο, είναι κυρίως γένους θηλυκού με εξαίρεση την ηγεσία που είναι γένους αρσενικού.

Σύμφωνα με τον Μπέλλα (1995), οι δασκαλοι /-ες ασυναίσθητα πολλές φορές απευθύνονται στα παιδιά με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτείνονται οι διαφορές των φύλων. Εξάλλου διατηρούνται οι προκαταλήψεις, στην πρωτοβάθμια κυρίως εκπαίδευση, που θέλουν τις δασκάλες να θεωρούνται πιο κατάλληλες και να τα καταφέρνουν καλύτερα στις μικρότερες τάξεις (πρότυπο μητέρα).

Το σχολείο είναι σε θέση να βοηθήσει και τα δύο φύλα να αναπτύξουν όλες τις ικανότητες, χωρίς διάκριση, με τη συνεργασία και τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες και παιχνίδια χωρίς στεγανά στους ρόλους. Οι κανόνες να ισχύουν όμοια και ίσα για όλους, καμιά διάκριση να μη γίνεται στην ανάθεση καθηκόντων, οι υπευθυνότητες και οι δουλειές στην τάξη να μοιράζονται σε όλους, μαθητές και μαθήτριες. Αναμφισβήτητα, η ίδια η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και της τάξης είναι δυνατόν να ενισχύσει από τη μια και να αποδυναμώσει από την άλλη τα καθιερωμένα πρότυπα.

Παράλληλα, οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς καλούνται να διαδραματίσουν το δικό τους υπεύθυνο ρόλο. Η Ρέπα (2002), μεταξύ άλλων, προτείνει να καθιερωθούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα καταπολέμησης διακρίσεων λόγω φύλου, να αναμορφωθεί το εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να παύσει η αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων, να εμπλουτιστούν οι βιβλιοθήκες με ηλεκτρονική και έντυπη βιβλιογραφία που να σχετίζεται με το θέμα.

Επιπρόσθετα, προτείνει να εισαχθούν μαθήματα για την κατασκευή της ταυτότητας του φύλου, προσφορά υποτροφιών σε νέες γυναίκες για δραστηριοποίηση στον τομέα της έρευνας και εκπόνηση διδακτορικού σε ειδικότητες που παραδοσιακά ανήκαν στους άνδρες και αντίστοιχα σε νέους σε «γυναικείες» ειδικότητες. Ακόμη η επέκταση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου θα δώσει την ευκαιρία στη γυναίκα να ανασάνει από το φορτίο των οικογενειακών βαρών και να αφοσιωθεί στην καριέρα της.

² Στίχος του Σεφέρη στον οποίο κάνει αναφορά η Φραγκουδάκη Α. στην εισήγησή της «Στερεότυπα των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία» 1995

Η υλοποίηση και η εφαρμογή όλων όσων αναφέρθηκαν δεν αναμένεται βέβαια να λύσουν άμεσα τα υφιστάμενα προβλήματα που σχετίζονται με τις διακρίσεις των δύο φύλων, ούτε να ανατρέψουν αυτόματα τα στερεότυπα που κυριαρχούν. Αυτό θα επέλθει σταδιακά, με το πέρασμα των γενεών και την αλλαγή νοοτροπιών και πεποιθησεων σε όλα τα επίπεδα.

Από την πλευρά της η γυναίκα οφείλει να διεκδικεί δυναμικά με κάθε μέσο και σε κάθε ευκαιρία, ό,τι δικαιωματικά της ανήκει.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Παρά το ότι σήμερα, η πολιτεία δίνει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και στα δύο φύλα, στην αγορά εργασίας η άνιση μεταχείριση είναι εμφανής τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα όσον αφορά την πρόσληψη, μισθοδοσία και προαγωγή της γυναίκας στις ανώτερες ιεραρχικά βαθμίδες. Η διάκριση με βάση το φύλο θεωρείται αντισυνταγματική για την προώθηση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, υποκρυφώς όμως, αναπαράγονται οι προκαταλήψεις σε βάρος του γυναικείου φύλου. Οι ευθύνες της πολιτείας,

της κοινωνίας, της οικογένειας και όλων γενικά των φορέων της εκπαίδευσης είναι τεράστιες. Πρέπει οι αποφάσεις που θα παρθούν και τα μέτρα που θα ληφθούν να δεσμεύουν όλους και όχι ό,τι κτίζει ο ένας να το γκρεμίζει ο άλλος. Κάποια μέτρα πρέπει να ληφθούν άμεσα, έστω και αν το πρόβλημα δε φαίνεται να αντιμετωπίζεται παρά σε βάθος χρόνου.

Αναμφισβήτητα πολλά μπορεί να γίνουν, όχι από τη μια μέρα στην άλλη, με μικρά αλλά σταθερά βήματα. Με το πέρασμα των παραδοσιακών γενεών και την καθιέρωση νέων αντιλήψεων και νοοτροπιών στην οικογένεια, στο σχολείο, στην κοινωνία, θα επέλθει η ανατροπή στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Είναι πασιφανές ότι η εκπαίδευση από μόνη της δε θα μπορέσει να σπάσει τη «γυάλινη οροφή» που αναπαράγει την ανισότητα των φύλων παρά μόνο να τη ραγίσει. Για να θρυμματιστεί η οροφή είναι απαραίτητη η συνδρομή όλων των άλλων παραγόντων που έχουν ήδη αναφερθεί πιο πάνω.

Βιβλιογραφία

Bryson, V. (2005). Φεμινιστική Πολιτική Θεωρία. (Ε. Πανάγου, μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Evans, M. (2004). Φύλο και Κοινωνική Θεωρία. (Α. Κιουπκιολής, μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.

Παπαδοπούλου, Α. (2006). *Γυναίκα «... το άλλο μισό του ουρανού»*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Καραθανάση, Α. (1995). Η εξέλιξη των διαφυλικών σχέσεων. Διαφυλικές Σχέσεις, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουϊμπτζή, Β. (2002). Ταυτότητες φύλου και σχολείο. Πανεπιστημιακές παραδόσεις.

Ρέπα, Α. (2002). Το Ζήτημα των Ίσων Ευκαιριών στην Ελληνική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Προβλήματα - Τάσεις και Προοπτικές. ΚΟΕΔ, Λευκωσία: Αυτοέκδοση.

Μπέλλα, Β. (1995). Ισότητα φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Προκαταλήψεις και πραγματικότητες. Διαφυλικές σχέσεις, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Φραγκουδάκη, Α. (1995). Στερεότυπα των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διαφυλικές σχέσεις, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Φρόση, Α. (2002). Κοινωνιολογικές Θεωρίες για την Εκπαίδευση και το φύλο, Πανεπιστημιακές παραδόσεις.

American Educational Research Association (AERA)

Ο Αμερικανικός Σύνδεσμος Εκπαιδευτικής Έρευνας (American Educational Research Association) ιδρύθηκε το 1916, ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, ενθαρρύνει την ακαδημαϊκή έρευνα που έχει σχέση με την εκπαίδευση και την αξιολόγηση και προωθεί τη διάδοση και την πρακτική εφαρμογή των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Ο Σύνδεσμος είναι ο σημαντικότερος επαγγελματικός οργανισμός διεθνούς εμβέλειας με πρωταρχικό στόχο την προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας και της πρακτικής εφαρμογής. Τα μέλη του που ξεπερνούν τις 25000 προέρχονται από διάφορους χώρους σχετικούς με την εκπαίδευση. Πρόκειται για παιδαγωγούς, διευθυντές, ερευνητές, άτομα που ασχολούνται με την αξιολόγηση σε ομοσπονδιακούς και τοπικούς οργανισμούς, σύμβουλοι της εκπαίδευσης, αξιολογητές, μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Το διεθνές συνέδριο που διοργανώνεται από το AERA κάθε χρόνο στις ΗΠΑ είναι ένα κορυφαίο γεγονός στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας το οποίο συγκεντρώνει το ενδιαφέρον και την παρουσία χιλιάδων παιδαγωγών και ερευνητών της εκπαίδευσης.

Ο ΚΟΕΔ μέσα στο πλαίσιο της πολιτικής του να προωθεί την προαγωγή της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Κύπρο, με χορηγίες που παρέχει σε μέλη του, στηρίζει οικονομικά τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας που διεξά-

γεται στον τόπο μας και παράλληλα την προσπάθεια προβολής της σε διεθνή επιστημονικά βήματα όπως αυτό του AERA. Συνοπτική παρουσίαση δύο ερευνητικών εργασιών που παρουσιάστηκαν στο πρόσφατο συνέδριο του διεξήχθη στο Ντένβερ των Ηνωμένων Πολιτειών από μέλη του ΚΟΕΔ φιλοξενούνται στις αμέσως επόμενες σελίδες.

Πληροφορία

Το επόμενο συνέδριο του AERA θα πραγματοποιηθεί στην Νέα Ορλέανη των Ηνωμένων Πολιτειών από τις 8 - 12 Απριλίου 2011.

Μάθετε περισσότερα για τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Εκπαιδευτικής Έρευνας στην ιστοσελίδα: <http://www.aera.net/>

Διερεύνηση της σύνθετης σχέσης μεταξύ ηγετικού στίλ και επιστημολογικών απόψεων των διευθυντών σχολείων και οι προεκτάσεις για την εκπαίδευσή τους

“Understanding Complex Ecologies in a Changing World”
American Educational Research Association (AERA)
2010 Annual Meeting

April 30 – May 4, Denver, Colorado

Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Πρόσφατα, έγινε το ετήσιο συνέδριο του American Educational Research Association με τίτλο: “Understanding Complex Ecologies in a Changing World” στο Denver των ΗΠΑ από τις 30 Απριλίου μέχρι τις 4 Μαΐου 2010. Στο συνέδριο αυτό έγινε παρουσίαση του ερευνητικού προγράμματος «Διερεύνηση της σύνθετης σχέσης μεταξύ ηγετικού στίλ και επιστημολογικών απόψεων των διευθυντών σχολείων και οι προεκτάσεις για την εκπαίδευσή τους». Στο ερευνητικό αυτό πρόγραμμα, το οποίο χρηματοδοτείται από το Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας (ΙΠΕ), λαμβάνουν μέρος οι ακόλουθοι:

- Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος, Ανάδοχος Οργανισμός, Συντονιστικός Φορέας, (Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής, Συντονιστής Έργου, Δρ. Παναγιώτα Κενδέου, Μέλος της Ερευνητικής Ομάδας, Δρ. Ελένη Λύτρα, Μέλος της Ερευνητικής Ομάδας)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κύπρος, (Δρ. Αθηνά Μιχαηλίδου, Μέλος της Ερευνητικής Ομάδας)
- Πανεπιστήμιο του Leiden, Ολλανδία, (Δρ. Paul van den Broek, Μέλος της Ερευνητικής Ομάδας)
- Πανεπιστήμιο McGill, Καναδάς, (Καθηγήτρια Krista R. Muis, Μέλος της Ερευνητικής Ομάδας)
- Γερμανικό Ινστιτούτο Διεθνούς Εκπαιδευτικής Έρευνας (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung), Γερμανία, (Δρ. Stefan Brauckmann, Μέλος της Ερευνητικής Ομάδας).

ΣΚΟΠΟΣ

Ο βασικός σκοπός του τριετούς ερευνητικού αυτού προγράμματος είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο ηγετικό στίλ των διευθυντών σχολείων, των επιστημολογικών τους κοσμοθεάσεων (δηλαδή, των ολιστικών τους πεποιθήσεων για τη φύση και την κατάκτηση της γνώσης), και των πεποιθήσεών τους για τις δομές του συγκειμένου και της διοίκησης στις οποίες λειτουργούν (δηλαδή, η περιπτωσιακή ηγεσία και διοίκηση). Η προσέγγισή μας στηρίζεται στη λογική ότι η βαθιά γνώση των πεποιθήσεων και πρακτικών των διευθυντών μπορούν να παρέχουν σημαντική συνεισφορά στη δική τους μάθηση στα πλαίσια προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Συνεπώς, η ανάληψη διεξαγωγής του συγκεκριμένου ερευνητικού έργου είναι σημαντική τόσο για θεωρητικούς όσο και για πρακτικούς λόγους. Από θεωρητικής απόψεως, ανα-

μένουμε ότι τα ευρήματα που θα προέλθουν από την έρευνα αυτή θα συνεισφέρουν στην κατανόηση του πώς τα ηγετικά στίλ των διευθυντών σχετίζονται με τις επιστημολογικές τους κοσμοθεάσεις και τις πεποιθήσεις τους για τις δομές του συγκειμένου και της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης στις οποίες λειτουργούν. Επιπρόσθετα, αναμένουμε ότι η μοντελοποίηση και ο έλεγχος αυτών των σχέσεων θα ενισχύσουν την υφιστάμενη γνώση γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν, και επηρεάζονται από, τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές επιλέγουν να ηγηθούν των σχολείων τους. Από πρακτικής απόψεως, αναμένουμε ότι τα ευρήματα τα οποία θα προκύψουν θα αξιοποιηθούν κατάλληλα για το σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης για ηγέτες σχολείων, τα οποία θα στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και θα λαμβάνουν υπόψη σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα στίλ ηγεσίας των διευθυντών.

ΤΙ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Η σχολική ηγεσία έχει αναγνωριστεί από διάφορους ερευνητές ως στοιχείο-κλειδί στην αποτελεσματικότητα των σχολείων (Gronn & Ribbins, 2003· Marzano, Waters & McNulty, 2005). Εντούτοις, παρά την έμφαση που έχει δοθεί στον κρίσιμο ρόλο τον οποίο οι ηγέτες σχολείων διαδραματίζουν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, η βιβλιογραφία μέχρι τώρα δεν έχει μελετήσει συστηματικά τον τρόπο με τον οποίο οι απόψεις των διευθυντών σχολείων για τη γνώση και τη μάθηση (δηλαδή οι επιστημολογικές τους πεποιθήσεις) επιδρούν στην ηγεσία τους στο σχολικό πλαίσιο.

Συγκεκριμένα, η υπάρχουσα βιβλιογραφία εστιάζεται κυρίως στις επιστημολογικές πεποιθήσεις των μαθητών, των δασκάλων ή των καθηγητών αλλά όχι των διευθυντών σχολείων. Ωστόσο, ευρήματα που υποδεικνύουν ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων δε διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, μας επιτρέπουν να διαμορφώσουμε υποθέσεις για τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των διευθυντών με βάση τα ευρήματα των ερευνών για τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.

Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία λοιπόν, γνωρίζουμε ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, γνωρίζουμε ότι οι δομές του συγκειμένου στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη συσχέτιση των επιστημολογικών τους πεποιθήσε-

ων με τις πρακτικές τους στην τάξη. Τέλος, από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αλλάζουν και μπορούν να ωριμάσουν ως αποτέλεσμα κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Η έλλειψη συστηματικών ερευνητικών προσπαθειών διερεύνησης της σχέσης ανάμεσα στο ηγετικό στίλ των διευθυντών σχολείων, των επιστημολογικών τους κοσμοθεάσεων και των πεποιθήσεών τους για τις δομές του συγκεκριμένου και της διοίκησης στις οποίες λειτουργούν τονίζει την άμεση ανάγκη διερεύνησης των σχέσεων αυτών. Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης για ηγέτες σχολείων τα οποία θα βοηθήσουν αφενός τους ηγέτες να αναπτύξουν τις επιστημολογικές τους πεποιθήσεις και αφετέρου θα τους καθοδηγήσουν στην υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν καθημερινά τις επιστημολογικές τους πεποιθήσεις στο συγκεκριμένο στο οποίο λειτουργούν.

Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το ερευνητικό πρόγραμμα έχει διάρκεια τριών χρόνων και θα ολοκληρωθεί μέσα από τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση του ερευνητικού προγράμματος περιελάμβανε την ανάπτυξη και εγκυροποίηση, στα πλαίσια πιλοτικής έρευνας, τριών δομημένων ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση των ηγετικών στίλ των διευθυντών σχολείων (Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας), των επιστημολογικών τους απόψεων (Ερωτηματολόγιο Επιστημολογικών Πεποιθήσεων) και των πεποιθήσεών τους για τις δομές του συγκεκριμένου και πολιτικής στις οποίες λειτουργούν (Ερωτηματολόγιο Συγκεκριμένων και Δομών Διοίκησης).

Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από ένα τυχαίο δείγμα 200 διευθυντών πρωτοβάθμιας και 120 διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη χορήγηση των τριών δομημένων ερωτηματολογίων τα οποία έχουν αναπτυχθεί κατά την πρώτη φάση. Επιπλέον, από ένα υποσύνολο 30 διευθυντών πρωτοβάθμιας και 30 διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα συλλεγούν ποιοτικά δεδομένα, έτσι ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα των ποσοτικών δεδομένων. Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων θα περιλαμβάνει την ανάθεση έργου κατά το οποίο θα ζητείται από τους διευθυντές να επιλύσουν μεγάλωφωνα ένα σύνθετο πρόβλημα στο συγκεκριμένο του σχολείου τους. Η ανάλυση των δεδομένων θα περιλαμβάνει τον έλεγχο διαφορετικών θεωρητικών μοντέλων με τη χρήση των Δομικών Μοντέλων Εξισώσεων καθώς και τη σύνδεση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Η τρίτη φάση του ερευνητικού προγράμματος, επικεντρώνεται στη διάχυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων ανάμεσα σε κύριες επαγγελματικές ομάδες και το Υπουργείο Παιδείας με στόχο τη διαμόρφωση πρότασης για την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης ηγετών σχολείων.

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν στάδιο, έχουμε συμπληρώσει την πρώτη φάση του ερευνητικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, έχουμε αναπτύξει και εγκυροποιήσει, στα πλαίσια πιλοτικής έρευνας με ένα τυχαίο δείγμα 50 διευθυντών πρωτοβάθμιας και 50 διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα τρία δομημένα ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση των ηγετικών στίλ των διευθυντών, των επιστημολογικών τους απόψεων

και των πεποιθήσεών τους για τις δομές του συγκεκριμένου στις οποίες λειτουργούν. Επιπλέον, τα δεδομένα από την πιλοτική έρευνα έχουν αναλυθεί με ποσοτικές τεχνικές (κυρίως περιγραφικές αναλύσεις όπως και παραγοντικές αναλύσεις) για να εξεταστεί η ισχύς και η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων. Το Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και το Ερωτηματολόγιο Συγκεκριμένων και Δομών Διοίκησης κατασκευάστηκαν με βάση παρόμοια ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν από τους ερευνητές του προγράμματος. Το Ερωτηματολόγιο Επιστημολογικών Πεποιθήσεων αναπτύχθηκε με βάση ένα παρόμοιο ερωτηματολόγιο των Olafson και Schraw (2006). Τα τρία ερωτηματολόγια μεταφράστηκαν από τα αγγλικά στα ελληνικά και προσαρμόστηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου.

Οι συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα ήταν τυχαία επιλεγμένοι σχολικοί ηγέτες από αστικά και αγροτικά δημόσια σχολεία της Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου (N=42 για το Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και N=32 για το Ερωτηματολόγιο Επιστημολογικών Πεποιθήσεων και το Ερωτηματολόγιο Συγκεκριμένων και Δομών Διοίκησης).

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Δημογραφικά στοιχεία λήφθηκαν μόνο για τους συμμετέχοντες που συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας. Από το σύνολο των 42 συμμετεχόντων που συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, οι 21 ήταν άνδρες και οι 21 γυναίκες.

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των διευθυντών που συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, 12 διευθυντές είχαν μεταξύ 11 και 20 χρόνια υπηρεσίας (28.57%), 23 διευθυντές είχαν μεταξύ 21 και 30 χρόνια υπηρεσίας (54.76%), 3 διευθυντές μεταξύ 31 και 40 χρόνια υπηρεσίας (7.14%), ενώ 4 διευθυντές δεν παρείχαν τις σχετικές πληροφορίες. Κανείς από τους διευθυντές δεν είχε λιγότερο από 10 χρόνια υπηρεσίας.

Όσον αφορά τον αριθμό ετών για τα οποία οι διευθυντές υπηρετούσαν στο συγκεκριμένο σχολείο τους, 11 διευθυντές υπηρετούσαν στο σχολείο για μόνο 1 έτος (26.19%), 16 υπηρετούσαν στο σχολείο τους για 2 έτη (38.10%), 7 υπηρετούσαν στο σχολείο για 3 έτη (16.67%) ενώ 4 διευθυντές υπηρετούσαν στο ίδιο σχολείο για 4 έτη (9.52%). Μόνο ένας διευθυντής εργάστηκε για 6 έτη στο ίδιο σχολείο (2.38%) και μόνο ένας διευθυντής για 7 έτη (2.38%). Επιπλέον, δύο διευθυντές δεν έδωσαν τις σχετικές πληροφορίες.

Τέλος, τα δεδομένα του Ερωτηματολογίου Εκπαιδευτικής Ηγεσίας υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση (rotation varimax). Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε πέντε παράγοντες, όπως Επιχειρηματικό στίλ, Παιδαγωγικό στίλ, Δομικό στίλ, Συμμετοχικό στίλ και Στίλ Ανάπτυξης Προσωπικού.

Ερωτηματολόγιο Επιστημολογικών Πεποιθήσεων

Το Ερωτηματολόγιο Επιστημολογικών Πεποιθήσεων αποτελείται από 8 κλίμακες και 3 σύντομες περιγραφές θέσεων οι οποίες αντιστοιχούν σε 3 διαφορετικούς τύπους επιστημολογικών αντιλήψεων (βλ. Πίνακα 1). Οι συμμετέχοντες που συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Επιστημολογικών Πεποιθήσεων ήταν 32 διευθυντές σχολείων στην Κύπρο. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις 8 κλίμακες και στις 3 σύντομες περιγραφές θέσεων υποβλήθηκαν σε ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach σύμφωνα με τον επιστημολογικό τύπο στον οποίο αντιστοιχούσαν (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Ανάλυση αξιοπιστίας και περιγραφή των τριών τύπων επιστημολογικών πεποιθήσεων

Τύποι Επιστημολογικών Πεποιθήσεων	Περιγραφή	Αριθμός κλιμάκων	Cronbach's alpha
Πρώτος Τύπος: «The Realist»	Ο τύπος αυτός αντιπροσωπεύει την πεποίθηση ότι η γνώση είναι καθορισμένη και αποκτιέται καλύτερα από εμπειρογνώμονες μέσω της μετάδοσης.	4	0.87
Δεύτερος Τύπος «The Contextualist»	Ο τύπος αυτός αντιπροσωπεύει την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να κατασκευάσουν μια κοινή κατανόηση σε συνεργατικά πλαίσια στα οποία οι παιδαγωγοί λειτουργούν ως βοηθοί.	4	0.74
Τρίτος Τύπος: «The Relativist»	Ο τύπος αυτός αντιπροσωπεύει την πεποίθηση ότι ο κάθε εκπαιδευόμενος κατασκευάζει μια μοναδική βάση γνώσεων η οποία είναι διαφορετική αλλά ίση με αυτές άλλων εκπαιδευομένων.	3	0.73

Ερωτηματολόγιο Συγκειμένων και Δομών Διοίκησης

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ό,τι αφορά το Ερωτηματολόγιο Συγκειμένων και Δομών Διοίκησης αναλύθηκαν σύμφωνα με το τμήμα του ερωτηματολογίου στο οποίο αντιστοιχούσαν, δηλαδή, είτε στο τμήμα «Τάσεις Αποκέντρωσης και Συγκεντρωτισμού στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα» είτε στο τμήμα «Τάσεις Αξιολόγησης και Λογοδοσίας στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα».

Τάσεις αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού στο εκπαιδευτικό μας σύστημα

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων τέθηκαν σε ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach ανάλογα με τον τομέα του τμήματος αυτού στον οποίο αντιστοιχούσαν. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αξιοπιστίας περιγράφονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Ανάλυση αξιοπιστίας του τμήματος *Τάσεις Αποκέντρωσης και Συγκεντρωτισμού στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα*

Τομέας	Αριθμός κλιμάκων	Cronbach's alpha
Παιδαγωγικός/διδασκτικός τομέας της λήψης αποφάσεων	9	0.743
Τομέας διαχείρισης προσωπικού της λήψης αποφάσεων	2	0.903
Σταδιο εφαρμογής των μέτρων αποκέντρωσης στον παιδαγωγικό/διδασκτικό τομέα της λήψης αποφάσεων	7	0.847
Σταδιο εφαρμογής των μέτρων αποκέντρωσης στον τομέα διαχείρισης προσωπικού	6	0.898
Στάδιο εφαρμογής των μέτρων αποκέντρωσης στον τομέα πόρων και προϋπολογισμού	6	0.887

Επιπλέον, τα δεδομένα του τμήματος «Τάσεις Αποκέντρωσης και Συγκεντρωτισμού στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα» του Ερωτηματολογίου Συγκειμένων και Δομών Διοίκησης υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση (rotation varimax). Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε επτά παράγοντες, όπως Σχολικό Κλίμα, Σχέσεις με εξωτερικούς φορείς, Αρνητικά αποτελέσματα, και τα λοιπά.

Τάσεις αξιολόγησης και λογοδότησης (accountability) στο εκπαιδευτικό μας σύστημα

Τα δεδομένα του τμήματος «Τάσεις Αξιολόγησης και Λογοδότησης στο Εκπαιδευτικό μας Σύστημα» του Ερωτηματολογίου Συγκειμένων και Δομών Διοίκησης υποβλήθηκαν και αυτά σε παραγοντική ανάλυση (rotation varimax). Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε επτά παράγοντες, όπως

Βελτιωτικά αποτελέσματα, Επιδράσεις στις Σχέσεις, Ανεπαρκής λογοδότηση και τα λοιπά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Gronn, P. & Ribbins, P. (2003). Evolving Formations: The Making of Secondary School Principals on Selected Small Islands. In P. Pashiardis & P. Ribbins (Ed.). *International Studies in Educational Administration. Special Issue on the Making of Secondary School Principals on Selected Small Islands*, 31(2), 76-94.
- Marzano, R.J. Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. USA: ASCD and MCREL.
- Olafson, L., & Schraw, G., (2006). Teachers' Beliefs and Practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45, pp. 71-84.

Διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην καταναμεμημένη ηγεσία και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου

“The investigation of the relationships between distributed leadership and teacher commitment in Cyprus public elementary education”.

Δρ. Ανδρέας Κυθραιώτης Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Από τις 30 Απριλίου μέχρι τις 5 Μαΐου 2010 διοργανώθηκε στην πόλη Ντένβερ των Ηνωμένων Πολιτειών η ετήσια συνάντηση του American Educational Research Association (AERA). Η πόλη Ντένβερ είναι η πρωτεύουσα και η πολυπληθέστερη πόλη της κεντρικής νοτιοδυτικής πολιτείας Κολοράντο. Ο πληθυσμός της πόλης υπολογίστηκε στις 600.000 κατοίκους το 2008 με αποτέλεσμα το Ντένβερ να θεωρείται η 24^η πολυπληθέστερη πόλη των Η.Π.Α. Η πόλη ιδρύθηκε το 1858 μετά την ανακάλυψη χρυσοφόρων κοιτασμάτων και έγινε πρωτεύουσα του Κολοράντο το 1867. Βρίσκεται σε υψόμετρο 1609 μέτρων στα Βραχώδη Όρη, στην κοιλάδα του ποταμού Σάουθ Πλαντ. Το ήπιο κλίμα και τα ωραία περίχωρα κάνουν την πόλη ένα πολυσύχναστο τουριστικό κέντρο και τόπο παραθερισμού και χειμερινών διακοπών.

Το κεντρικό θέμα της φετινής συνάντησης ήταν: *“Understanding Complex Ecologies in a Changing World”*. Σκοπός ήταν η ενασχόληση με θέματα που αφορούσαν εννοιολογικές, μεθοδολογικές και πρακτικές προκλήσεις και ευκαιρίες για κατανοήση του πώς και του τι μαθαίνουν οι άνθρωποι μέσα στο χρόνο και στο χώρο. Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων αυτής της ετήσιας συνάντησης του AERA, το Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) είχε την ευκαιρία να διοργανώσει το δικό του συμπόσιο με θέμα *“Challenges and Opportunities in Understanding how and what Educational Leaders Learn Across Time and Space”*. Το συμπόσιο πραγματοποιήθηκε το Σάββατο, 1^η Μαΐου 2010. Κατά τη διάρκεια του συμποσίου στο οποίο προήδρευε ο Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής έγιναν οι ακόλουθες τρεις παρουσιάσεις:

1. **“International Collaborations in Educational Leadership: A Cross-Cultural Partnership for Scholars and Educational Leaders”**. Garza, E., University of Texas-San Antonio, Johansson, O., Umeå, University, Merchant, B., University of Texas-San Antonio, Årlestig, H., Umeå University, Törnsén, M., Umeå University, Murakami, E., University of Texas-San Antonio, Garza, R. University of Texas-San Antonio.
2. **“The investigation of the relationships between distributed leadership and teacher commitment in Cyprus public elementary education”**. Rea Papageorgiou and Andreas Kythreotis, Cyprus International Institute of Management.
3. **“Principals’ Personal Epistemology and its Impact on Leadership Practices”**. Petros Pashiardis, Open University of Cyprus, Panayiota Kendeou, Open University of Cyprus, Stefan Brauckmann, German Institute for International Educational Research, & Athina Michaelidou, Open University of Cyprus

Μετά το τέλος των παρουσιάσεων οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να υποβάλουν διάφορες ερωτήσεις στους εισηγητές και ακολούθησε σχετική συζήτηση σε επιμέρους θέματα των παρουσιάσεων. Η δική μας εισήγηση βασικά παρουσίασε μια έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο η οποία είχε σκοπό τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της καταναμεμημένης ηγεσίας (distributed leadership) και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών

(teachers commitment) στα δημόσια σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Η παρουσίαση περιστράφηκε γύρω από πέντε βασικά θέματα:

1. Έγινε μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση για την καταναμεμημένη ηγεσία.
2. Παρουσιάστηκαν τα βασικά ερωτήματα και η αναγκαιότητα διεξαγωγής έρευνας στην Κύπρο γι’ αυτό το θέμα.
3. Έγινε περιγραφή της μεθοδολογίας που υιοθετήθηκε.
4. Παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν τα βασικά ευρήματα της έρευνας.
5. Διατυπώθηκαν τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα και έγιναν διάφορες εισηγήσεις.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι προηγούμενες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ηγεσία παραβλέπουν τη θέση ότι ηγεσία στα σχολεία δεν ασκεί μόνο ένα άτομο (ο διευθυντής) αλλά και άλλα άτομα στο σχολικό οργανισμό. Αντίθετα, η καταναμεμημένη ηγεσία δίνει έμφαση σε αυτό το στοιχείο. Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί που ορίζουν την έννοια της καταναμεμημένης ηγεσίας. Μέσα από αυτούς τους ορισμούς μπορούμε να εντοπίσουμε ορισμένα κοινά βασικά χαρακτηριστικά. Η καταναμεμημένη ηγεσία αφορά το σύνολο των δράσεων και πρακτικών ηγεσίας που ασκούν διάφορα άτομα μέσα και έξω από το σχολείο. Ασκείται μέσω ενός πολύπλοκου δικτύου σχέσεων μεταξύ όλων όσοι εμπλέκονται στο σύστημα του σχολείου (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, μη διδακτικό προσωπικό κ.ά.). Η θεωρητική προσέγγιση της καταναμεμημένης ηγεσίας έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια. Όμως, η έρευνα που εξετάζει διάφορες παραμέτρους που αφορούν την καταναμεμημένη ηγεσία είναι ακόμα περιορισμένη. Μια τέτοια παράμετρος που χρειάζεται εξέταση είναι η σχέση μεταξύ της καταναμεμημένης ηγεσίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών όπου παρατηρείται απουσία ερευνών. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη για εξέταση αυτής της σχέσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο στη δική μας έρευνα ασχοληθήκαμε με τον εντοπισμό πιθανών σχέσεων μεταξύ της καταναμεμημένης ηγεσίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας ασχολήθηκε με τα πιο κάτω ερωτήματα:

Ποιες δημογραφικές μεταβλητές επιδρούν τόσο στην καταναμεμημένη ηγεσία όσο και στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών;

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων της καταναμεμημένης ηγεσίας και των παραγόντων της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών;

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι: η συνέντευξη (ανάμεσα σε διευθυντές, βοηθούς διευθυντές και εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων) και το ερωτηματολόγιο (ανάμεσα σε βοηθούς διευθυντές και εκπαιδευτικούς των 111 από τα 130 δημοτικά σχολεία της επαρχίας Λευκωσίας κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009). Αρχικά, έγιναν προκαταρκτικές συνεντεύξεις τα δεδομένα των οποίων χρησίμευσαν για την κατασκευή του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, αναπτύχθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της καταναμεμημένης ηγεσίας και ένα δεύτερο ερωτημα-

τολόγιο για τη μέτρηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών. Αυτά τα ερωτηματολόγια (δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς και σε βοηθούς διευθυντές δημοτικών σχολείων) αναπτύχθηκαν με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα των προκαταρκτικών ερευνών. Στο τέλος έγινε αριθμός συνεντεύξεων με σκοπό την ερμηνεία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές (Descriptive Statistics, One-Way Anova, Factor Analysis, Cronbach Alpha, Regression Analysis, Bivariate Correlation) στατιστικού προγράμματος SPSS.

Ός προς τις δημογραφικές μεταβλητές το 85% του δείγματος ήταν γυναίκες, το 86% ήταν απλοί εκπαιδευτικοί, το 70% εργάζονταν σε σχολεία αστικών περιοχών και το 67% κατείχαν μόνο πρώτο πτυχίο πανεπιστημίου. Επίσης, φάνηκε ότι οι διάφοροι παράγοντες τόσο της κατανεμημένης ηγεσίας όσο και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών είναι πάνω από το μέσο όρο σε μια κλίμακα μεταξύ του 1 (ελάχιστο) και του 5 (μέγιστο). Οι πιο κάτω πίνακες παρουσιάζουν αναλυτικά το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση του κάθε παράγοντα.

Πίνακας 1. Οι παράγοντες της κατανεμημένης ηγεσίας

Κατανεμημένη ηγεσία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Οικοδόμηση διοίκησης (Building Management)	4.14	0.83
Ηγεσία Διευθυντή (Principal Leadership)	3.87	0.89
Βελτίωση της παρακολούθησης (Monitoring Improvement)	3.84	0.89
Ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητας (Developing Instructional Capacity)	3.56	1.04
Παιδαγωγικοί στόχοι (Instructional Goals)	3.56	1.04
(Άνοιγμα των ορίων) Boundary Spanning	3.48	0.94
Συντονισμός αναλυτικού/διδακτικού προγράμματος (Coordinating Curriculum)	3.12	1.03

Πίνακας 2. Οι παράγοντες της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών

Αφοσίωση εκπαιδευτικού	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αφοσίωση στον οργανισμό	3.75	0.78
Αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	3.80	0.86
Αφοσίωση στη μάθηση των μαθητών	3.71	0.81

Ός προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις επιδράσεις των δημογραφικών μεταβλητών στην κατανεμημένη ηγεσία και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι είναι πολύ λίγες οι στατιστικά σημαντικές επιδράσεις. Οι πιο σημαντικές επιδράσεις αφορούν τη οργανική θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι βοηθοί διευθυντές πιστεύουν ότι εμπλέκονται περισσότερο στην ηγεσία του σχολείου τους σε σχέση με τους απλούς εκπαιδευτικούς.

Σε σχέση με το δεύτερο ερώτημα που αφορά τις σχέσεις μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών παρατηρήσαμε ότι γενικά υπάρχουν μέσου μεγέθους συσχετίσεις μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών (μεταξύ 0.5 και 0.7). Οι πιο ψηλές συσχετίσεις αφορούν τη σχέση μεταξύ της οικοδόμησης της διοίκησης και των τριών παραγόντων της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω ευρήματα παρατηρούμε ότι γενικά οι δημογραφικές μεταβλητές δεν επιδρούν ούτε στην κατανεμημένη ηγεσία ούτε στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Μόνο οι βοηθοί διευθυντές εμπλέκονται περισσότερο στην άσκηση ηγεσίας στα σχολεία τους. Φαίνεται ότι οι βοηθοί διευθυντές ως μέλη της διευθυντικής ομάδας του σχολείου θεωρούν αυτονόητη (ή απαραίτητη) την ανάγκη για άσκηση ηγεσίας από αυτούς. Επίσης, υπάρχουν αρκετές συσχετίσεις μετρίου μεγέθους μεταξύ της κα-

τανεμημένης ηγεσίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών.

Η πιο πάνω έρευνα αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες στην Κύπρο για εξέταση της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία μας. Ίσως αποτελεί και την πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης μεταξύ της κατανεμημένης ηγεσίας και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών. Επομένως, σε ερευνητικό και γενικά σε επιστημονικό επίπεδο χρειάζεται η μελέτη αυτού του θέματος τόσο σε μεγαλύτερη έκταση όσο και σε μεγαλύτερο βάθος. Σε επίπεδο πρακτικής χρειάζεται η αλλαγή κουλτούρας στα σχολεία έτσι ώστε να θεωρούνται όλοι ηγέτες στα σχολεία (εκπαιδευτικοί, μαθητές ή ακόμα και άλλα άτομα όπως το γραμματειακό και βοηθητικό προσωπικό). Τόσο οι διευθυντές όσο και οι απλοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναθεωρήσουν τους ρόλους τους. Οι διευθυντές πρέπει να θεωρούνται ως ηγέτες μιας ομάδας ηγετών στο σχολείο έτσι ώστε και οι εκπαιδευτικοί (όχι μόνο οι βοηθοί διευθυντές) να θεωρούν τους εαυτούς τους ηγέτες. Εκτός από την αλλαγή κουλτούρας είναι αναγκαίος και ο επίσημος καθορισμός σε μεγαλύτερο βαθμό καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς που θεωρούνται ηγετικά.

Κλείνοντας αυτή την έκθεση θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Κυπριακό Όμιλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης που με την επιχορήγησή του έκανε δυνατή την παρουσίαση της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας στο AERA Annual Meeting.

Η επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στην επίδοση του μαθητή στο εκπαιδευτικό συγκείμενο της Κύπρου

Δρ. Μαρία Γεωργίου, Βοηθός Διευθύντρια Α' στη Μέση Εκπαίδευση

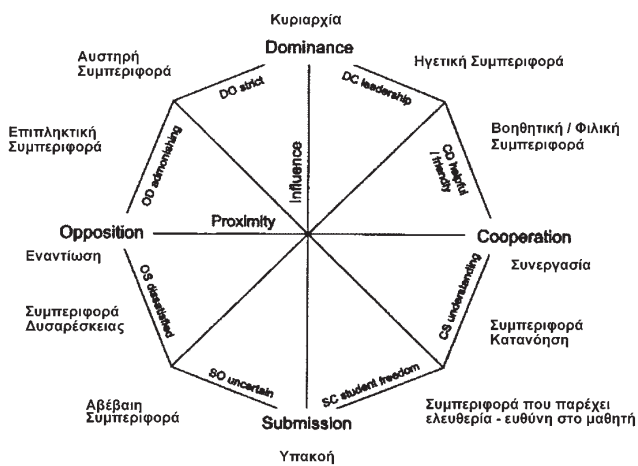
ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αυτή η εργασία παρέχει μια κριτική ανασκόπηση των θεωρητικών μοντέλων της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και υποστηρίζει ότι υπάρχει η ανάγκη για επέκτασή τους. Στο πλαίσιο μιας έρευνας αποτελεσματικότητας διερευνήθηκε η επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς τους στην επίδοση των μαθητών της Β' Λυκείου στο μάθημα των Νέων Ελληνικών. Η επίδοση των μαθητών μετρήθηκε στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2005-2006. Η ελληνική εκδοχή των ερωτηματολογίων QTI και QPI χρησιμοποιήθηκαν για να μετρηθεί η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και του διευθυντή αντίστοιχα. Επίσης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Από την πολυεπίπεδη ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή δε συνδέονται με την επίδοση του μαθητή. Η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού φάνηκε ότι έχει μικρή, ωστόσο στατιστικά σημαντική, επίδραση στην επίδοση του μαθητή.

Η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (EEA) κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ραγδαία σε πολλές χώρες (Teddlie & Reynolds, 2000). Το κύριο ερευνητικό ερώτημα για την EEA είναι ποιοι παράγοντες στη διδασκαλία, στο αναλυτικό πρόγραμμα στο μαθησιακό περιβάλλον σε διάφορα επίπεδα όπως εκείνο της τάξης του σχολείου και εκείνα πάνω από το σχολείο μπορούν άμεσα ή έμμεσα να ερμηνεύσουν τις αποκλίσεις 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). Τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών θεωρούνται ως το πιο σημαντικό κριτήριο για το χώρο της EEA. Η ανάπτυξη των μοντέλων αποτελεσματικότητας θεωρείται πολύ σημαντική στην προσπάθεια ερμηνείας γιατί συγκεκριμένες μεταβλητές συμβάλλουν στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα. Η διαδικασία που ακολουθείται από τα περισσότερα γνωστά ενοποιημένα μοντέλα που αναπτύχθηκαν κατά την προηγούμενη δεκαετία (Creemers, 1994· Scheerens, 1992· Stringfield & Slavin, 1992) είναι να αποδυναμωθεί ο ρόλος συγκεκριμένων παραμέτρων και να αναζητηθεί η επίδραση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που μπορεί να παρατηρηθεί μέσα στην τάξη καθώς και η επίδραση της σχολικής πολιτικής. Πρόσφατα οι Creemers & Kyriakides (2008) προσπάθησαν να αναπτύξουν ένα δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας όμως τήρησαν μια πιο αυστηρή προσέγγιση αναφορικά με τον ορισμό των παραγόντων τάξης και σχολείου. Ειδικότερα στο μοντέλο αυτό οι παράγοντες τάξης αναφέρονται μόνο στην ορατή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Παρ' όλο που ένας από αυτούς τους παράγοντες ενδιαφέρεται για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης κάτω από αυτό τον κυρίαρχο παράγοντα λαμβάνονται υπόψη αξιολογώτερες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές

του. Μια παρόμοια προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να δοθεί ορισμός για το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον. Το δυναμικό μοντέλο ενδιαφέρεται μόνο για εκείνες τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν μια σημαντική επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη παρά αναζητεί διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντή. Δύο διαχρονικές έρευνες (Creemers & Kyriakides, 2009· Kyriakides, & Creemers, 2008) και μία μετα-ανάλυση (Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, in press) παρείχαν εμπειρική υποστήριξη σε αυτό το μοντέλο ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό από την απόκλιση (variance) που τοποθετείται στα δύο επίπεδα εκπαιδευτικού και σχολείου παραμένει ανεξηγήτη. Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα έρευνα επιχειρεί να επεκτείνει το δυναμικό μοντέλο με την αναζήτηση επίδρασης της διαπροσωπικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και διευθυντή επί των αποτελεσμάτων του μαθητή.

Οι διαπροσωπικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και η αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές είναι το θέμα που απασχολεί την Έρευνα για τη Διαπροσωπική Συμπεριφορά του Εκπαιδευτικού. (Teacher Interpersonal Behaviour Research). Εδώ και πάνω από τρεις δεκαετίες η έρευνα για το περιβάλλον της τάξης έχει δείξει ότι η ποιότητα του περιβάλλοντος της τάξης στα σχολεία είναι σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της μάθησης του μαθητή (Fraser, 1994· Dorman, 2003). Έτσι, ένας ειδικός τομέας ερευνητικού ενδιαφέροντος έχει κάνει την εμφάνισή του γύρω από την τάξη και την ατμόσφαιρα της τάξης μελετώντας τη διδασκαλία από την άποψη της διαπροσωπικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Wubbels & Brekelmans, 1998· Wubbels & Levy, 1991). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση στην επικοινωνία (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967) οι ομάδες στις τάξεις θεωρούνται ως εν εξελίξει συστήματα. Στη συστημική προσέγγιση της επικοινωνίας το επίκεντρο βρίσκεται στην επίδραση της επικοινωνίας επί των εμπλεκόμενων προσώπων. Ως εκ τούτου, οι Wubbels και Hooyman (1987) προκειμένου να περιγράψουν να περιγράψουν τις αντιλήψεις των μαθητών για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εφάρμοσαν ένα γενικό μοντέλο για τη διαπροσωπική συμπεριφορά που είχε σχεδιαστεί από το Leary (1957) στο συγκεκριμένο της εκπαίδευσης. Στο μοντέλο του Leary είναι σημαντικές δύο διαστάσεις οι οποίες γενικά έχουν γίνει αποδεκτές ως οικουμενικοί παράγοντες που περιγράφουν την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Υιοθετώντας το μοντέλο του Leary στο συγκεκριμένο της εκπαίδευσης ο Wubbels et al. (1987) χρησιμοποίησαν τις δύο διαστάσεις οι οποίες ονομάζονται Επίδραση (περιγράφοντας ποιος έχει τον έλεγχο στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή) και Εγγύτητα (περιγράφοντας το βαθμό συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές). Οι δύο διαστάσεις μπορούν να απεικονιστούν με μια δομή κυκλικού πλέγματος που μπορεί να υποδιαιρεθεί περαιτέρω σε οκτώ τομείς συμπεριφοράς. Το Μοντέλο της Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς του Εκπαιδευτικού (Model for Interpersonal Teacher Behaviour) επίσης υποθέτει ότι οι οκτώ τομείς συμπεριφοράς μπορεί να απεικονιστούν μέσω δύο ανεξάρτητων διαστάσεων (π.χ. Επίδραση, Εγγύτητα) (βλέπε διάγραμμα 1)



Διάγραμμα 1. Το μοντέλο για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Wubbels & Levy, 1993)

Το ερωτηματολόγιο Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) σχεδιάστηκε προκειμένου να χαρτογραφήσει τις αντιλήψεις των μαθητών για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σύμφωνα με το Μοντέλο της Διαπροσωπικής Συμπεριφοράς του Εκπαιδευτικού. Έρευνες για το περιβάλλον της τάξης και έρευνες για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα οι οποίες έχουν συμπεριλάβει τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού την οποία μετρήσαν μέσω του QTI έχουν εντοπίσει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών για την Επίδραση και την Εγγύτητα ή τους σχετικούς υποτομείς τους και θετικά γνωστικά αποτελέσματα (βλέπε, den Brok et al. 2004· Kyriakides, 2006).

Ακολουθώντας την ίδια λογική και την ίδια δομή του QTI το Ερωτηματολόγιο για την Επίδραση του Διευθυντή (Questionnaire on Principal Interaction- QPI) επιχειρεί να μετρήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διαπροσωπική συμπεριφορά των διευθυντών. Εντούτοις, καμία μελέτη δεν έχει διεξαχθεί μέχρι τώρα που να αναζητεί την επίδραση της διαπροσωπικής συμπεριφοράς και των δύο, του εκπαιδευτικού και του διευθυντή, στα αποτελέσματα του μαθητή και αυτός είναι ένας από τους στόχους της μελέτης που παρουσιάζεται σε αυτό το κείμενο.

Έχοντας στο μυαλό τα παραπάνω ευρήματα όπως επίσης την πιθανότητα της επέκτασης των υφιστάμενων θεωρητικών μοντέλων αποτελεσματικότητας μια άλλη εισήγηση είναι να εξεταστεί η σχέση που θα μπορούσε να υπάρχει ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματα του μαθητή. Παρόλο που η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αναμένεται να σχετίζεται άμεσα με τα τελικά διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα κάποιος θα μπορούσε να υποθέσει ότι οι εκπαιδευτικοί με ψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να είναι ικανοί να συμπεριφερθούν καλύτερα στις τάξεις τους και στο τέλος να έχουν μια ισχυρότερη επίδραση στην επίδοση του μαθητή.

Βασισμένη στην κριτική από τα πολυεπίπεδα μοντέλα αποτελεσματικότητας έναντι της προσέγγισης εισροή - εκροή (π.χ. η οικονομική προοπτική της αποτελεσματικότητας) που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ των εισροών και των εκροών, μια εναλλακτική δυνατότητα είναι να διερευνηθεί κατά πόσον οι εισροές που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση (μισθός, επαγγελματικές συνθήκες) θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα μέσω της συμ-

βολής τους στη βελτίωση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, μια τέτοια έρευνα είναι σημαντική γιατί δεν υπάρχει καμία άλλη έρευνα που να εξετάζει οποιεσδήποτε σχέσεις ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τις συναισθηματικές πτυχές της διδασκαλίας. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει καμία σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότητά του κάποιος θα μπορούσε να προβάλει κάποιες αμφιβολίες για το ενδιαφέρον σε δημόσιο επίπεδο και σε επίπεδο πολιτικής σε ό,τι αφορά στη βελτίωση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης παρά στο πως θα βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός να βελτιώσει τις ικανότητές του.

Ως εκ τούτου, αυτή η εργασία προσπαθεί να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Οι διαπροσωπικές σχέσεις σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου επηρεάζουν τα αποτελέσματα των μαθητών και κατά συνέπεια αυτές οι δύο μεταβλητές θα πρέπει να συμπεριληφθούν στην μοντελοποίηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας;
- η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού;

Αυτή η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2005-2006. Η κατά στάδιο δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκε για να επιλεγούν αρχικά 19 από τα 33 λύκεια της Κύπρου (τα οποία λειτουργούσαν κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά). Όλοι οι μαθητές που παρακολουθούσαν τη Β' Λυκείου επιλέγηκαν από το δείγμα των σχολείων. Ένα εξεταστικό δοκίμιο στην ελληνική γλώσσα χορηγήθηκε στους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Ο σχεδιασμός του δοκιμίου ελέγχθηκε ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Το ίδιο δοκίμιο χορηγήθηκε στο δείγμα των μαθητών και στο τέλος της ίδιας σχολικής χρονιάς. Η ελληνική έκδοχή του QTI χορηγήθηκε στο δείγμα των μαθητών προκειμένου να μετρηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών. Από τους 98 εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίδασκαν το μάθημα της ελληνικής γλώσσας στο συγκεκριμένο δείγμα μαθητών ζητήθηκε να συμπληρώσουν δύο ερωτηματολόγια. Πρώτα, το QPI χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μετρηθεί η διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου. Έπειτα χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο που αποσκοπούσε στη μέτρηση του επιπέδου της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Χρησιμοποιήθηκαν προσεγγίσεις μοντέλων δομικής εξίσωσης (Structural Equation Modelling - SEM) προκειμένου να εξεταστεί η εγκυρότητα γνωρίσματος (construct validity) των ερωτηματολογίων QTI και QPI. Διαπιστώθηκε η ύπαρξη των δύο κυρίαρχων παραγόντων (π.χ. Επίδραση, Εγγύτητα) και οι μετρήσεις στο επίπεδο εκπαιδευτικών και διευθυντών γενικεύτηκαν.

Πολυεπίπεδη ανάλυση χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εντοπιστούν οι επιδράσεις των μεταβλητών μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς επί της επίδοσης των μαθητών. Σε πρώτο στάδιο η ανάλυση προσδιόρισε την απόκλιση στο επίπεδο σχολείου, εκπαιδευτικού, τάξης και μαθητή χωρίς οποιαδήποτε ερμηνευτική μεταβλητή (π.χ. μηδενικό μοντέλο). Στα επόμενα στάδια προστέθηκαν ερμηνευτικές μεταβλητές στα διάφορα επίπεδα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης φαίνονται στον πίνακα 1. (βλέπε παράρτημα)

Συγκεκριμένα το μηδενικό μοντέλο δείχνει ότι από τη συνολική απόκλιση (variance), 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 ($p < .05$) και αυτό συνεπάγεται ότι με τη χρήση του προγράμματος MLwiN θα μπορούσε να αναζητηθούν παράγοντες που να ερμηνεύουν την απόκλιση σε κάθε επίπεδο. Οι ακόλουθες παρατηρήσεις απορρέουν από το μηδενικό μοντέλο. Πρώτον, η περισσότερη από την ερμηνευόμενη απόκλιση τοποθετείται στο επίπεδο του μαθητή. Αυτό το αποτέλεσμα συνάδει με ευρήματα προηγούμενων ερευνών που διεξήχθησαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τόσο στην Κύπρο (Kyriakides & Luyten, 2009) όσο και σε άλλες χώρες (Teddlie & Reynolds 2000). Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτή είναι η πρώτη έρευνα που διεξήχθη στην Κύπρο η οποία έδωσε τη δυνατότητα να γίνει η διάκριση ανάμεσα στις επιδράσεις του εκπαιδευτικού και της τάξης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο ίδιος εκπαιδευτικός διδάσκει σε περισσότερα από ένα τμήματα της Β΄ Λυκείου. Η ερμηνευόμενη 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%). Αυτό υπονοεί ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι ένας πολύ πιο σημαντικός παράγοντας σε σύγκριση με τους παράγοντες συγκεκριμένου που απορρέουν από τις διαφορές στην αρχική εισροή του μαθητικού πληθυσμού σε κάθε τάξη ή σχολείο. Όπως εξηγείται πιο κάτω, αυτός ο ισχυρισμός υποστηρίζεται περαιτέρω κοιτάζοντας τα μοντέλα 1 και 2 στον πίνακα 1.

Στο μοντέλο 1 οι μεταβλητές συγκεκριμένου στο επίπεδο του μαθητή προστέθηκαν στο μηδενικό μοντέλο. Το μοντέλο 1 ερμήνευσε 28% της συνολικής απόκλισης και η η περισσότερη από της ερμηνευόμενη απόκλιση βρισκόταν στο επίπεδο του μαθητή. Οι επιδράσεις όλων των παραγόντων συγκεκριμένου (π.χ. φύλο, αρχική επίδοση) φάνηκε ότι ήταν στατιστικά σημαντικές. Εντούτοις η αρχική επίδοση είχε σαφώς την περισσότερη επίδραση σε ό,τι αφορά την πρόβλεψη της επίδοσης του μαθητή. Η αρχική επίδοση ήταν η μόνη μεταβλητή η οποία είχε σημαντική επίδραση όταν υπολογίστηκε σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου (aggregate level).

Στο μοντέλο 2 οι μεταβλητές στο επίπεδο του μαθητή οι οποίες αναφέρονται στη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (π.χ. Επίδραση, Εγγύτητα) καθώς και οι πέντε παράγοντες που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προστέθηκαν στο μοντέλο 1. Αυτό το μοντέλο διαπιστώθηκε ότι είναι καλύτερο από το μοντέλο 1 όπως φαίνεται από το στατιστικό κριτήριο χ^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 αυτών των δύο μεταβλητών έγινε δυνατό να ερμηνευτεί ακόμα ένα 3% της συνολικής απόκλισης με την περισσότερη (δηλ. 2 από τα 3%) να είναι τοποθετημένη στο επίπεδο του εκπαιδευτικού.

Στο τελευταίο στάδιο της ανάλυσης προστέθηκαν οι μεταβλητές που αφορούν στη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή. Εντούτοις, καμία από τις μεταβλητές αυτές δε δείχνει στατιστικά σημαντική επίδραση στην επίδοση του μαθητή. Συνεπώς, το νέο μοντέλο δε διαφέρει καθόλου από το μοντέλο 2 και για αυτό το λόγο οι τιμές του μοντέλου αυτού δε δίνονται στον πίνακα 1.

Συμπερασματικά, η επιλογή της πολυεπίπεδης ανάλυσης 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. 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.

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 οποιδήποτε 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 συγκεκριμένο, το κατά πόσον θα μπορούσε η μεταβλητή αυτή να αποτελέσει παράγοντα ενός διευρυμένου μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Μια εισηγήση για περαιτέρω διερεύνηση αναφορικά με τη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας είναι να εξεταστεί σε συγκεκριμένα άλλων χωρών το ενδεχόμενο η μεταβλητή αυτή να έχει έμμεση επίδραση στην επίδοση του μαθητή μέσω της ποιότητας της διδασκαλίας.

Τέλος, ένα σημαντικό ωστόσο μη αναμενόμενο αποτέλεσμα που έδωσε η έρευνα αυτή αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη διαπροσωπική συμπεριφορά του διευθυντή. 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 μπορεί να δώσει το έναυσμα για την περαιτέρω διερεύνηση, αυτή τη φορά σε σχέση με τα περιστασιακά μοντέλα ηγεσίας (situational leadership models). Επίσης, με αφορμή αυτό το αποτέλεσμα η έννοια της «συλλογικής επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να τεθεί υπό διερεύνηση.

REFERENCES

- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *African Journal of Education*, 29:293-315
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. London: Routledge.
- den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442.
- 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.
- 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.
- Kyriakides, L. (2006). Measuring the learning environment of the classroom and its effect on cognitive and affective outcomes of schooling. In D. Fisher and M.S.Khine (eds), *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments* (pp.369-408). Singapore: World Scientific.
- Kyriakides, L. Creemers, B. P. M., Antoniou, P. & Demetriou, D. (in press). A synthesis of studies for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal* (in press)
- Kyriakides, L. & Luyten H. (2009). The contribution of schooling to

- the cognitive development of secondary education in Cyprus an application of regression discondining with multiple cut of points *School Effectiveness & School Improvement*, 17(1), 3--32
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*, New York: Ronald Press Company.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassell
- 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 and Reezigt (eds), *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35-69). Gronigen.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Wubbels, T., & 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*, Kluwer Academic Publishers, London, (pp. 565-80).
- Wubbels, T., Créton, H. A. & Hooymayers, H. P. (1987). A school based induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10, 81-94.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behaviour of Dutch and American teachers, *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1-18.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Εκτιμήσεις του βαθμού επίδρασης κάθε μεταβλητής στην τελική επίδοση στα Ελληνικά και το τυπικό σφάλμα κάθε εκτίμησης (βλέπε παρενθέσεις) όπως προκύπτουν από κάθε πολυεπίπεδο μοντέλο.

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

CCEAM 2012 Conference

“New Trends, New Challenges in Educational Leadership and Governance”

3-7 November 2012, Grand Resort Hotel, Limassol - Cyprus

